

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Pedagogiki i Psychologii

mgr Emilia Żyłkiewicz-Płońska
Katedra Edukacji Międzykulturowej

EUROPEJSKI WYMIAR EDUKACJI
W KONTEKŚCIE MOBILNOŚCI STUDENTÓW
WYBRANYCH KRAJÓW UNII EUROPEJSKIEJ
NA PRZYKŁADZIE PROGRAMU
„UCZENIE SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE” ERASMUS

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
Prof. dr hab. Jerzego Nikitorowicza

Białystok 2014

STRUKTURA PRACY

Wstęp	6
CZEŚĆ 1. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ	16
Rozdział 1. Idea europejskiego wymiaru edukacji w szkolnictwie wyższym na tle przemian w Europie	16
1.1. Europejski wymiar edukacji w ujęciu prawno-politycznym	17
1.2. Europejski wymiar edukacji w ujęciu eksplanacyjnym	33
Rozdział 2. Wybrane elementy konstytuujące europejski wymiar edukacji	43
2.1. Koncepcje Europy - próba teoretycznego ujęcia	43
2.1.1. Europa jako pojęcie geograficzne	45
2.1.2. Kultura europejska jako przestrzeń symboliczno-kulturowa	49
2.1.3. Europa jako przestrzeń idei	62
2.2. Aksjologiczna przestrzeń Europy	63
2.2.1. Wartości europejskie w podejściu kulturowym	63
2.2.2. Wybrane wartości rdzenne w kulturze europejskiej	67
2.2.3. Wybrane europejskie wartości rdzenne w dokumentach Wspólnoty, a następnie Unii Europejskiej	70
2.2.4. Potrzeba edukacji ku wartościom europejskim	74
2.3. Tożsamość jednostki w warunkach integracji europejskiej	79
2.3.1. Tożsamość europejska jako tożsamość społeczno-kulturowa	79
2.3.2. Aspekty, poziomy i wymiary tożsamości europejskiej	90
2.3.3. Tożsamość europejska z perspektywy polityki Unii Europejskiej	97
2.4. Postawy proeuropejskie jako element europejskiego wymiaru edukacji	103
2.4.1. Komponenty postaw w ujęciu definicyjnym	103
2.4.2. Kulturowe uwarunkowanie postaw	106
2.5. Kształtowanie umiejętności na poziomie szkolnictwa wyższego	109
2.5.1. Umiejętności jako element nabywany przez doświadczenie	109
2.5.2. Edukacyjny wymiar pojęcia 'umiejętności'	115
2.5.3. Umiejętności jako kategoria znacząca w europejskim społeczeństwie opartym na wiedzy	119
Rozdział 3. Polityka edukacyjna Wspólnoty Europejskiej, a następnie Unii Europejskiej wobec szkolnictwa wyższego	126
3.1. Etapy kształtowania się polityki edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego	126
3.2. LLP-Erasmus jako przykład europejskiego programu współpracy w szkolnictwie wyższym	143

CZEŚĆ 2. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ	151
Rozdział 4. Założenia metodologiczne badań	151
4.1. Przesłanki metodologiczne formułowanych badań własnych	151
4.2. Przedmiot i cele badań	155
4.3. Problemy badawcze pracy	158
4.4. Zmienne i wskaźniki	162
4.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze	166
4.6. Dobór i charakterystyka próby badanej	169
4.7. Teren i czas badań	175
CZEŚĆ 3. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH DOTYCZĄCA	
EUROPEJSKIEGO WYMIARU EDUKACJI	176
Rozdział 5. Europejski wymiar edukacji z perspektywy badanych studentów	
Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej.....	176
5.1. Sposoby rozumienia i definiowania zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ przez badanych studentów	176
5.2. Metody realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji w opinii badanych studentów	187
Rozdział 6. Wartości europejskie w opinii badanych studentów Programu LLP- -Erasmus z	
wybranych krajów Unii Europejskiej.....	192
6.1. Wartości europejskie w deklaracjach badanych studentów przed i po uczestnictwie w programie Erasmus.....	192
6.2. Poziom wartości europejskich w życiu badanych studentów	208
6.3. Wartości europejskie o największym wpływie na przyszłość Europejczyków w opinii badanych studentów	212
Rozdział 7. Poczucie tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacji społeczno-kulturowych z perspektywy badanych studentów Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej	216
7.1. Profile identyfikacyjne badanych studentów	224
7.2. Obszary poczucia bycia Europejczykiem w opiniach badanych studentów	228
7.3. Bycie Europejczykiem w opiniach badanych studentów	234
Rozdział 8. Wiedza o kulturze europejskiej badanych studentów Programu LLP- Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej	243
8.1. Wiedza badanych studentów o antycznych symbolach kultury europejskiej	244
8.2. Wiedza badanych studentów o średniowiecznych symbolach kultury europejskiej	251
8.3. Wiedza badanych studentów o nowożytnych symbolach kultury europejskiej	256
8.4. Wiedza badanych studentów o współczesnych symbolach kultury europejskiej	262

Rozdział 9. Postawy wobec Europy i integrującej się Europy z perspektywy badanych studentów Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej	272
9.1. Przekonania badanych studentów o Europie i integrującej się Europie	272
9.2. Stosunek emocjonalny badanych studentów do Europy i integrującej się Europy	290
9.3. Zamiary realizacyjne badanych studentów wobec funkcjonowania w Europie i integrującej się Europie	303
Rozdział 10. Umiejętności niezbędne do budowania europejskiego społeczeństwa wiedzy w deklaracjach badanych studentów Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej	315
10.1. Umiejętności posiadane przez badanych studentów przed i po uczestnictwie w programie Erasmus.....	316
10.2. Poziom umiejętności badanych studentów przed i po uczestnictwie w programie Erasmus	328
Uogólnienia z badań i wnioski	341
Wnioski dla praktyki.....	364
Kierunki dalszych badań	368
Bibliografia.....	370
Aneks	383

Wstęp

Zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji jest ważne ze społecznego punktu widzenia, ponieważ dotyczy edukacji obywateli społeczeństw w nowych warunkach: politycznych, społecznych, ekonomicznych, kulturowych, demograficznych, technologicznych i związanych z integracją państw w struktury ponadnarodowe. Dziejące się zmiany społeczne przyczyniają się, a niejednokrotnie wymuszają ruchliwość społeczną, zarówno w formie migracji wewnętrznych (w obrębie granic danego kraju), jak również zewnętrznych (międzynarodowych).

We współczesnych społeczeństwach opartych na wiedzy za główny cel edukacji stawia się przygotowanie jednostki do życia w dynamicznie zmieniających się warunkach, ale również do bycia kreatywnym, niepowtarzalnym, twórczym etc.. Oznacza to umiejętność radzenia sobie z nowymi, nieznanymi i nieprzewidywalnymi sytuacjami. Stosunek do tego, co nowe i nieznanne, jest z natury pozytywny. Kładzie się nacisk nie tyle na to, aby wiedzieć, jak coś zrobić, ile na to, jak się tego nauczyć. Z założenia przyjmuje się, że uczymy się do końca życia, że edukacja nie kończy się w szkole czy na uniwersytecie, lecz, że zawsze może być kontynuowana¹. Wymogiem konkurencyjnego społeczeństwa europejskiego jest nadążanie, uczestniczenie i powodowanie zmiany przez jego obywateli, co wymaga nieustannego przekwalifikowywania się do potrzeb rynku. W Europie rośnie zapotrzebowanie na uczenie się przez całe życie, co jest konsekwencją szybkiego procesu zachodzących zmian społecznych związanych z rozwojem technologii, nauki oraz zmianami demograficznymi (zmniejszanie się populacji młodzieży).

Wymagania związane z koniecznością życia w kształtujących się społeczeństwach informacyjnych i podejmowania pracy na rynkach globalnych, przyczynia się niewątpliwie do zwiększenia ogólnej liczby studentów, jak również coraz częstszego podejmowania przez nich decyzji o uczestnictwie w międzynarodowych programach współpracy. Młodzi Europejczycy, w przeciwieństwie do poprzednich generacji, są bardziej świadomi możliwości, jakie oferuje im wspólnotowy kontynent, na którym żyją. Mogą podróżować bez paszportu, nie doświadczają uciążliwości przekraczania granic, studiują, pracują, wyjeżdżają na wymiany międzynarodowe, aby tam zdobywać wiedzę i doświadczenie, poznawać inne kultury, ludzi i samych siebie. Coraz częściej rozpatrują kwestię poznawania Europy, jako coś, do czego mają prawo, co jest normalne, codzienne, niż w kategorii przywileju, „(...) coraz więcej młodych

¹ G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000, s. 113.

ludzi w Europie studiuje, pracuje i podróżuje do innych krajów europejskich, niż w innym momencie historii, a ten fenomen jest większy niż w jakimkolwiek innym regionie świata(...)”². Rada Europy, Komisja Europejska, jak też UNESCO wspierają międzynarodową mobilność studentów i kadry akademickiej, zawierającą w sobie nieograniczoną wolność w przekraczaniu granic, współpracy ludzi i wymianie idei, a międzynarodowy wymiar edukacji jest integralną częścią szkolnictwa wyższego³. O ile w 1970 roku na świecie studiowało około 28,5 miliona osób to w 2005 roku już prawie 140 milionów, a dwa lata później ponad 150 milionów osób. Coraz powszechniejszy staje się udział około połowy populacji w wieku 19-24 lata w kształceniu na poziomie szkoły wyższej. W wielu krajach OECD poziom ten został już wyraźnie przekroczony, a w niektórych z nich będzie nadal rósł⁴. Wprost proporcjonalnie rośnie również liczba mobilnych studentów w różnych programach edukacyjnych oferowanych m.in. przez Komisję Europejską. Przykładowo, w Programie „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus w roku akademickim 1987/1988 wzięło udział 3244 studentów, natomiast 15 lat później (2002/2003), już ponad 38 razy więcej (123 957), a w 2012/2013 aż 77 razy więcej studentów (252 827)⁵. Erasmus jest programem związanym z mobilnością studentów, który odniósł największy sukces na świecie. Od momentu rozpoczęcia, ponad 3 miliony studentów miało możliwość wyjazdu za granicę i uczenia się w uczelniach partnerskich lub realizacji stażu w instytucjach w Europie.

Podczas realizacji studiów na zagranicznej uczelni partnerskiej student doświadcza innego wymiaru edukacji, szerszego od wymiaru narodowego, którego do tej pory doświadczał w uczelni macierzystej. Stanowi to konsekwencję m.in. studiowania w innym systemie edukacji, w innej kulturze, z wykorzystaniem być może dotąd nieznanymi metod uczenia się i nauczania, studiowania w grupie zróżnicowanej kulturowo, gdzie wymagana jest umiejętność komunikatywnego posługiwania się językiem obcym. Ponadto, poza partycypowaniem w edukacji formalnej studenci realizują również założenia edukacji

² M. Fulop, A. Ross, *Europe as a Context for the Development of Identity*, [in:] *Growing up in Europe Today. Developing Identities among Adolescents*, M. Fulop, A. Ross (ed.), Stoke on Trent 2005, p.6.

³ *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century. Vision and Action Symposium on the Challenges of Internationalizing Higher Education in South Eastern Europe*, Halkidiki 2002, (tłumaczenie własne).

⁴ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010, s. 13.

⁵ *On the way to ERASMUS+ Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12*, European Commission, Education and Training, 2013, p. 9.

nieformalnej czy pozaformalnej⁶, związanej z uczestnictwem w stowarzyszeniach, fundacjach czy organizacjach studenckich, jak również poprzez organizowanie sobie codziennego życia, w spotkaniach towarzyskich czy podróżach, podczas których niejednokrotnie uczą się w sposób nieintencjonalny.

Owe szeroko rozumiane doświadczenia edukacyjne, przyczyniają się niewątpliwie do wielopłaszczyznowego rozwoju młodego człowieka, zarówno w sferze poznawczej, związanej z nabywaniem wiedzy, jak również określonych umiejętności, w sferze wartości, które w sposób bezpośredni oddziałują na proces kształtowania tożsamości studentów, jak również w sferze postaw, wynikających zarówno z posiadanej wiedzy, zinternalizowanych wartości i poczucia tożsamości, jakie młodzi ludzie posiadali wcześniej, jak również, które nabywają podczas doświadczania realizacji okresu studiów na zagranicznej uczelni partnerskiej.

Niniejsza praca ma charakter diagnostyczny, co determinuje cele badawcze, które sprowadzają się do określenia stanu rzeczy lub zdarzenia. Ich zadaniem jest zaś ustalenie cech oraz zasad funkcjonowania pewnego konkretnego wycinka rzeczywistości, będącego głównym przedmiotem zainteresowania badacza⁷. W pracy zainteresowałam się kategorią 'europejskiego wymiaru edukacji', ponieważ jest ono zagadnieniem aktualnym, stosunkowo słabo znanym, nastroczającym trudności w zdefiniowaniu, zyskującym na popularności, szczególnie w krajach tzw. „nowej Europy”, co też wynika z procesu integracji w struktury Unii Europejskiej.

Jedno z pierwszych odwołań, nie do szeroko rozumianej edukacji, ale do sprecyzowanej kategorii europejskiego wymiaru edukacji znajduje się w dokumencie Wspólnoty Europejskiej, sporządzonym przez H. Janne w 1973 roku. W Raporcie „W kierunku europejskiej polityki oświatowej” („*For a Community Policy on Education*”) autorka wskazuje, że nauczanie powinno zawierać europejski wymiar wszędzie, gdzie jest to możliwe poprzez nauczanie języków i wymianę międzynarodową⁸. Celem takiego działania jest zaktualizowanie sposobów edukacji na rzecz kreatywności i pełnego rozwoju w ciągu całego życia. Pomimo faktu, że europejski wymiar edukacji nie został

⁶ *A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, Brussels 2000, p. 8.

⁷ S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 191.

⁸ H. Jane, *For a Community Policy on Education*, European Communities Commission, “Bulletin of the European Communities”, No 10, 1973 (tłumaczenie własne).

w omawianym Raporcie w sposób jednoznaczny zdefiniowany, to jednak można stwierdzić, że zostały określone potencjalne obszary i sposoby jego realizacji.

Szersza współpraca w ramach edukacji została zapoczątkowana w momencie powołania Komisji Edukacji w 1974 roku przez Komisję Europejską. Można zatem założyć, że w Europie Zachodniej, w krajach tzw. „starej Unii”, a zatem np. w Belgii, Holandii, Francji czy we Włoszech, prace nad kreowaniem i promowaniem europejskiego wymiaru edukacji trwają od ponad 40 lat. Natomiast w Europie Środkowej i Wschodniej, w krajach tzw. „nowej Unii”, np. w Polsce i na Litwie termin ten pojawił się analogicznie po roku 1989 i 1990, po okresie gwałtownych zmian politycznych w kierunku demokratyzacji tych społeczeństw.

Natomiast C. Brock i W. Tulasiewicz⁹ wyodrębnili cztery elementy europejskiego wymiaru edukacji: **wiedza** (uczniowie powinni zostać lepiej informowani w szkole o kontynencie europejskim, a nauczyciele przygotowywać aktywne formy edukacji poprzez wspólne projekty czy rozwijanie programów nauczania); **umiejętności** (językowe, komunikacyjne, społeczne, negocjacyjne, podróżowania i inne, które są pomocne wykonywaniu czynności z innymi Europejczykami); **postawy** (które potwierdzą zaangażowanie i poświęcenie oraz oddanie Europie w celu rozwoju tożsamości i świadomości); **wartości europejskie** (poprzez podejmowanie działania we wspólnych inicjatywach, młodzi ludzie mogą doświadczać swych odmiennych systemów wartości i dostrzegać potrzebę poszukiwania tych treści aksjologicznych, które umożliwią im kooperację).

Do zagadnienia europejski wymiar edukacji poza wiedzą, umiejętnościami, postawami i wartościami W. Rabczuk dołączył jeszcze jeden element, jakim jest poczucie tożsamości europejskiej. Przez europejski wymiar edukacji rozumie się potrzebę wzmacniania u młodzieży **poczucia tożsamości europejskiej** poprzez „(...) ułatwienie jej zrozumienia takich fundamentalnych wartości życia politycznego, społecznego i indywidualnego, jak poszanowanie praw człowieka, demokracja, wolność poglądów i słowa, a także tolerancja i solidarność, które są rezultatem pełniejszej wiedzy o ‘innych’”¹⁰. Autor ten zauważa również i podkreśla, że program „Uczenie się przez całe

⁹ C. Brock, W. Tulasiewicz, *Education in a Single Europe*, Routledge, London 2000, p. 11-21 (tłumaczenie własne).

¹⁰W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2007, s. 69.

zycie” Erasmus (LLP-Erasmus) przyczynia się do realizacji europejskiego wymiaru edukacji¹¹, ponieważ wzbogaca młodych ludzi o elementy **wiedzy** historycznej, politycznej, ekonomicznej, kulturowej oraz społecznej dotyczącej wspólnej Europy oraz uświadamia znaczenie i wartość wzajemnej współpracy. Istoty europejskiego wymiaru edukacji nie stanowi przekazanie jedynie wiedzy teoretycznej, ale ważniejsze jest **kształtowanie postaw i umiejętności**, umożliwiających pełne uczestnictwo bardziej świadomych młodych ludzi w społeczeństwie europejskim. Uczestnictwo to wynika z przyswojonych **wartości** oraz obywatelskiego zaangażowania, a nie z politycznych rozporządzeń, zaleceń, dyrektyw czy innych predyktorów zewnętrznych. „W XXI wieku bycie Europejczykiem będzie oznaczać uczestniczenie w rozległej przestrzeni wielokulturowej, w której mobilność, wymiana, dialog między narodami i kulturami staną się potężnymi czynnikami innowacji i kreatywności”¹².

Europejski wymiar edukacji jest pojęciem złożonym, na które składa się wiele elementów. Na podstawie analizy głównie literatury z zakresu pedagogiki i nauk o szeroko rozumianej edukacji oraz aktów prawnych i innych dokumentów Unii Europejskiej oraz Rady Europy, wybrałam pięć elementów, które pojawiały się najczęściej, a ponadto, wydają się kluczowe wobec definiowanego zagadnienia: wartości europejskie, poczucie tożsamości europejskiej, wiedza o symbolach kultury europejskiej, postawy proeuropejskie i umiejętności przydatne do życia we współczesnej Europie. Jestem świadoma faktu, że kategoria wiedzy (o symbolach kultury europejskiej) zawiera się w definicyjnym ujęciu postawy (element poznawczy), natomiast ze względu na powszechność występowania w analizowanych definicjach i sposobach rozumienia oraz wysokie znaczenie edukacyjne, postanowiłam je wyodrębnić. Uważam, że powyższa klasyfikacja nie jest ostateczna, natomiast zbudowana na podstawie logiki myślenia i liczby wskazań poszczególnych elementów w tekstach naukowych czy w dokumentach prawno-politycznych. Zatem można założyć, że w europejskim wymiarze edukacji, który realizowany jest w formie międzynarodowej mobilności edukacyjnej, studenci nabywają określoną wiedzę i umiejętności, których nie mogliby uzyskać w uczelni macierzystej. Ponadto, europejski wymiar edukacji zakłada takie zorganizowanie szeroko rozumianej edukacji, która oddziałuje na kształtowanie wartości i rozwijanie poczucia tożsamości,

¹¹ W. Rabczuk, *Europejskie spektrum edukacji – program Erasmus*, [w:] *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSEr-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*, S. Szczurkowaska, M. Łopaciński (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2007, s. 21.

¹² *Rekomendacja Portugalskiej Rady Narodowej Edukacji z dnia 16 października 1992 r.*, za: W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii...*, op. cit., s. 69.

w kierunku tożsamości otwartej, wielowymiarowej, o której pisze m.in. M. Gordon, J. Nikitorowicz, T. Lewowicki, M. Sobiecki. Dotychczas wymienione elementy sprzyjają kształtowaniu pozytywnych i otwartych postaw wobec Europy, integrującej się Europy, jak również innych Europejczyków. „Uczestnictwo w wymianach międzynarodowych jest współcześnie najbardziej znaczącym projektem, zaprojektowanym w celu kontynuacji procesu humanizacji gatunku ludzkiego, w co chcielibyśmy wierzyć, że narody będą potrafiły uczyć się żyć w pokoju”¹³.

Jednak można zauważyć, że w poszczególnych krajach w Europie występuje nierówne zainteresowanie teoretycznym rozumieniem terminu ‘europejski wymiar edukacji’, jak również praktyczną implementacją jego założeń, przykładowo poprzez przekazywanie treści z zakresu edukacji europejskiej, jak również angażowanie uczniów, studentów i nauczycieli w programy i projekty współpracy międzynarodowej. Kolejny problem związany jest z niewielkim i nieobowiązkowym doksztalceniem się z zakresu europejskiego wymiaru edukacji czy wężej, edukacji europejskiej, samych nauczycieli, którzy teoretycznie powinni być odpowiedzialni za szerzenie idei otwartości, tolerancji, integracji czy poszanowania wszelkiej odmienności, w tym kulturowej w Europie. Niniejsza praca ma na celu dostarczenie informacji o założeniach europejskiego wymiaru edukacji, jak również jej praktycznej realizacji przez mobilnych studentów pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej (Belgii, Litwy i Polski).

Wybór obszaru badań i problemu badawczego motywuję również względami osobistymi. Jako studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku w roku akademickim 2006/2007 otrzymałam semestralne stypendium w programie Socrates-Erasmus i wyjechałam studiować do Fontys Hogescholen w Eindhoven w Holandii. Życie w odmiennej przestrzeni społeczno-kulturowej, w społeczeństwie wielokulturowym owocowało w liczne międzykulturowe spotkania, ponadto dostarczyło wielu nowych i inspirujących doświadczeń, ale również pytań i wątpliwości oraz rozbudziło moją ciekawość poznawczą wobec ludzi, samej siebie i otaczającego świata.

Od roku akademickiego 2008/2009 pełnię funkcję Koordynatora programu Erasmus na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, promując mobilność

¹³ D. Hobson, *The Impact of Globalization on Higher Education*, [in:] *The Sage Handbook of Research in International Education*, M. Hayden, J. Levy, J. Thompson (ed.), Sage Publication, London, California, New Delhi 2007, p. 482, (tłumaczenie własne).

edukacyjną, wśród studentów, nauczycieli akademickich i kadry administracyjnej. Jako asystent w Katedrze Edukacji Międzykulturowej uczestniczyłam w pięciu programach typu Kurs Intensywny w ramach programu „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus pod hasłem: „*Better Tomorrow*” i „*Spicy*”, a obecnie przygotowuję się realizacji kolejnego jakim jest „*Glossy21*”. Wielokrotnie brałam udział w Programie „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus, realizowanej w formie wyjazdów pracowników naukowo-dydaktycznych w celu przeprowadzenia zajęć dydaktycznych ze studentami („*Individual Teaching Programme*”) w Belgii, Holandii, na Litwie, w Niemczech i Portugalii.

Własne doświadczenie studiowania na zagranicznej uczelni partnerskiej, jak również opieka nad zagranicznymi studentami przyjeżdżającymi i polskimi studentami wyjeżdżającymi na studia w ramach programu Erasmus, czy też tymi, którzy biorą udział w krótszych międzynarodowych działaniach, jakim są Kursy Intensywne, skłania do refleksji, że uczestnictwo w międzynarodowych programach edukacyjnych sprzyja wielostronnemu rozwojowi młodych ludzi, studentów. Charakteryzuje się on głównie zwiększoną ciekawością poznawczą, rozwojem wielu umiejętności m.in. międzykulturowych czy też otwartością w sposobie myślenia, co przejawia się wielością rozważanych perspektyw i podejść w zakresie określonego tematu. Na podstawie obserwacji uczestniczącej, odnoszę wrażenie, że po powrocie z programu Erasmus studenci są bardziej świadomi siebie, co przejawia się przykładowo w dalszym poszukiwaniu możliwości własnego rozwoju.

W pracy trzy pierwsze rozdziały dotyczą treści teoretycznej. W pierwszym z nich poddaję szczegółowej analizie, zagadnienie ‘europejskiego wymiaru edukacji’ zarówno w ujęciu prawno-politycznym, które dotyczy definiowania i rozumienia tego problemu przez instytucje Unii Europejskiej i Rady Europy oraz w perspektywie eksplanacyjnej, na gruncie nauk społecznych, (głównie pedagogicznych i dotyczących szeroko rozumianej edukacji) i humanistycznych. Obszerny rozdział drugi poświęcony został szczegółowej analizie elementów konstytuujących zagadnienie ‘europejskiego wymiaru edukacji’. Opisuję w nim Europę, jako przestrzeń geograficzną, symboliczno-kulturową i ideologiczną, poszukując jedności tego obszaru w jego złożoności i różnorodności. Kolejno, prezentuję rozważania dotyczące wartości europejskich w ujęciu kulturowym, które stanowią podstawę do budowania poczucia tożsamości europejskiej. Oba te elementy analizuję z perspektywy nauk społecznych, jak również uwzględniając akty prawne oraz inne dokumenty uprzednio Wspólnoty Europejskiej, a obecnie Unii Europejskiej.

Następnie zajęłam się wyodrębnieniem (poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych) komponentów postaw wobec Europy i integrującej się Europy. Ostatnim charakteryzowanym i analizowanym przeze mnie elementem europejskiego wymiaru są umiejętności, jako kategoria rozwijana przez doświadczenie, niezbędna do funkcjonowania we współczesnych społeczeństwach informacyjnych. Natomiast w trzecim rozdziale przedstawiłam trzy etapy kształtowania się polityki edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego oraz zaprezentowałam specyfikę mobilności studentów w Programie „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus w wybranych krajach Unii Europejskiej.

W czwartym rozdziale metodologicznym, przedstawiłam przedmiot, cele badań, problemy badawcze, do których określiłam zmienne i wskaźniki. Ze względu na diagnostyczno - wyjaśniający charakter badań zrezygnowałam z formułowania hipotez badawczych. Ponadto, zaprezentowałam użyte metody, techniki i narzędzia badawcze. Przedstawiłam argumenty doboru próby badanej, terenu i czasu, w którym prowadzono badania.

W kolejnych rozdziałach (od piątego do dziesiątego) w empirycznej części pracy przedstawiłam analizę wyników badań własnych. W rozdziale piątym zaprezentowałam sposoby rozumienia zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ przez badanych studentów pochodzących z Belgii, Litwy i Polski. Kolejno zwróciłam uwagę na najbardziej i najmniej skuteczne metody realizacji złożenia europejskiego wymiaru edukacji w wypowiedziach badanych. W pięciu kolejnych rozdziałach empirycznych przedstawiłam częstotliwość deklarowania i/lub poziom posiadania i realizowania poszczególnych elementów europejskiego wymiaru edukacji (wartości europejskie, poczucie tożsamości europejskiej, wiedza o symbolach kultury europejskiej, postawy wobec Europy i integrującej się Europy oraz umiejętności). W przypadku wartości europejskich i umiejętności, porównałam również częstość i/lub poziom deklarowania ich posiadania przed jak też po uczestnictwie w programie Erasmus.

W zakończeniu pracy przedstawiłam podsumowanie analiz wyników badań własnych, jak również zaprezentowałam wnioski dla praktyki i kierunki dalszych badań. Praca została również opatrzona bibliografią, w której znalazły się dzieła zwarte, artykuły naukowe i odniesienia do stron internetowych. W aneksach przedstawiłam dwa wzory narzędzi badawczych w języku angielskim, jak również ich tłumaczenia na język polski: Kwestionariusz ankiety skierowany do studentów Programu LLP-Erasmus „Europejski

wymiar edukacji” i Kwestionariusz wywiadu skierowany do studentów Programu LLP-Erasmus “Europejski wymiar edukacji”.

Słowa podziękowania chciałabym przekazać pracownikom Katedry Edukacji Międzykulturowej i Zakładu Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii, którzy uczestniczą w seminariach doktoranckich, pod naukową opieką Profesora Jerzego Nikitorowicza i Profesora Mirosława Sobeckiego, za inspiracje, przedstawianie wielości sposobów postrzegania rzeczywistości społecznej, cenne uwagi teoretyczne, metodologiczne w analizowanym obszarze badawczym. Szczególne słowa podziękowania kieruję do Promotora mojej pracy, Profesora Jerzego Nikitorowicza za zaufanie, możliwość samodzielnego myślenia i niestanne wsparcie w rozwoju.

Pragnę również serdecznie podziękować Profesor Elvyrze Aciene z Uniwersytetu w Kłajpedzie oraz Magister Cathii Coekaerts z KHLeuven za zaangażowanie, bezinteresowną pomoc i wsparcie w prowadzeniu badań na uczelniach w Belgii i na Litwie. Ponadto, dziękuję pracownikom działów współpracy międzynarodowej w uczelniach w Belgii, na Litwie i w Polsce za umożliwienie kontaktu ze studentami programu Erasmus i ich motywowanie do wzięcia udziału w badaniach.

Równie ciepłe podziękowania kieruję w stronę męża i najbliższej rodziny za wsparcie emocjonalne, stwarzane warunki do rozwoju i nieustanną wiarę.

CZĘŚĆ 1. TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

Rozdział 1. Idea europejskiego wymiaru edukacji w szkolnictwie wyższym na tle przemian w Europie

Europejski wymiar edukacji (*the European dimension in education*) stanowi kategorię poznawczą, którą posługiwały się m.in. instytucje Wspólnoty Europejskiej, a współcześnie Unii Europejskiej (np. Komisja Europejska) i Rady Europy. Termin ten jest również powszechnie używany w naukach społecznych, głównie w pedagogice, rzadziej w naukach politycznych czy socjologii oraz w naukach humanistycznych, a mianowicie historii czy językoznawstwie. Ze względu na potrzebę i konsekwencje realizowania założeń Procesu Bolońskiego, w którym uczestniczy obecnie 47 krajów i wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji¹⁴, zagadnienie to jest znane szczególnie przedstawicielom uczelni w państwach Unii Europejskiej, którzy są zobligowani do urzeczywistniania zadania, jakim jest zbliżenie systemów szkolnictwa wyższego.

W celu przeprowadzenia usystematyzowanej analizy zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ zaadaptowałam podział uwzględniający ujęcie prawno-polityczne (*prescriptive*) i eksploracyjne (*explorative*)¹⁵ (schemat 1).

Schemat 1. Podejścia w europejskim wymiarze edukacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Convery, M. Evans, S. Green, E. Macaro, J. Mellor, *Pupils' Perceptions of Europe; Identity and Education*, Cassell, London 1997, p. 1-16; S. Philippou, *The 'Problem' of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum*, "European Educational Research Journal", No 4, vol. 4, 2005, p. 344-349 (tłumaczenie własne).

¹⁴ Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego są metodą opisu kształcenia, jakie uczelnie oferują studentom. Metoda ta charakteryzuje się przedstawieniem wymagań, jakim powinien sprostać student po ukończeniu nauki w ramach danego cyklu kształcenia w formie języku efektów kształcenia. Ponadto, przedstawione opisy pozwolą na porównywanie dyplomów uzyskiwanych przez studentów na obszarze całej Europy. Więcej w: *Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”* Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3, Warszawa 2010.

¹⁵ A. Convery, M. Evans, S. Green, E. Macaro, J. Mellor, *Pupils' Perceptions of Europe; Identity and Education*, London 1997, p. 1-16.

Podejście prawno-polityczne uwzględnia założenia europejskiego wymiaru oraz sposobów jego realizacji na gruncie aktów prawnych oraz innych dokumentów Unii Europejskiej i Rady Europy. Podejście to jest zawarte w oficjalnych dokumentach, deklaracjach politycznych i dyrektywach sporządzanych na poziomie regionalnym, narodowym czy europejskim w instytucjach Unii Europejskiej i Rady Europy. Ujęcie eksploracyjne natomiast, odwołuje się do poszukiwania przez badaczy na gruncie głównie nauk społecznych i humanistycznych znaczeń, sposobów definiowania, analizowania i interpretowania samego zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji, jak również badania rezultatów wynikających z uczestnictwa młodych ludzi, studentów w procesie edukacji realizowanej w szerszej, ponadnarodowej przestrzeni. Uzyskane wyniki badań w zakresie europejskiego wymiaru edukacji powinny przyczyniać się do rozwoju nauk społecznych, głównie pedagogiki międzykulturowej oraz znajdować zastosowanie wśród praktyków zajmujących się szeroko rozumianą edukacją międzykulturową we współczesnych dynamicznie rozwijających się społeczeństwach informacyjnych.

1.1. Europejski wymiar edukacji w ujęciu prawno - politycznym

Ujęcie prawno-polityczne dotyczy założeń, celów, zadań i podejmowanych działań w ramach europejskiego wymiaru edukacji zawartych w aktach prawnych i innych dokumentach Unii Europejskiej i Rady Europy. W traktatach ustanawiających trzy najwcześniejsze wspólnoty o zasięgu europejskim, (tj. w Traktacie paryskim z 1951 roku, powołującym do życia „Europejską Wspólnotę Węgla i Stali” oraz na mocy traktatów rzymskich, ustanawiających w 1957 roku „Europejską Wspólnotę Gospodarczą” oraz „Europejską Wspólnotę Energii Atomowej”, dzięki którym istniała Wspólnota Europejska, obecnie przekształcona w Unię Europejską), nie znajdują się bezpośrednie odniesienia do europejskiej polityki edukacyjnej, jak też do edukacji w ogóle. Świadczy to zarówno o braku zainteresowania kwestią edukacji jak również nie dostrzeganiu powiązania sektora edukacji z rozwojem społeczno-gospodarczym społeczeństw.

Rada Europy stosunkowo wcześniej podjęła kwestię edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego w wymiarze międzynarodowym w Europie. W jednej z pierwszych konwencji umożliwiającej dostęp do kształcenia akademickiego „*European Convention on the Equivalence of Diplomas Leading to Admission to Universities*” wydanej przez Radę Europy, w 1953 roku pojawił się wątek wskazujący na możliwość studiowania w innej uczelni wśród państw członkowskich, który brzmi: „zważywszy, że

studenci, którzy z sukcesem ukończyli edukację na poziomie szkoły średniej na terytorium jednego z Państw Członkowskich, powinni otrzymać wszelkie możliwości dostępu do wybranego uniwersytetu na terytorium innych Państw Członkowskich”¹⁶. Dalej konsekwentnie znajduje się zapis świadczący o konieczności porównywalności dyplomów: „zważywszy na powyższe, takie możliwości, które są również pożądane w wyniku swobodnego przemieszczania się pomiędzy krajami, wymagają ekwiwalencji dyplomów upoważniających do starania się o przyjęcie na uniwersytet”¹⁷. Świadczy to o tym, że już w latach 50. w najbardziej rozwiniętych krajach Europy dostrzegano potrzebę rozszerzania myślenia o edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego poza obszar granic poszczególnych państw.

Kolejnym krokiem, podjętym już w 1954 roku, ponownie przez Radę Europy w „*European Cultural Convention*”, było pojawienie się zapisu świadczącego o nadawaniu wysokiej wartości edukacji organizowanej w Europie przy realizacji nadrzędnego celu, jakim jest zamierzone osiągnięcie wysokiego stopnia spójności pomiędzy państwami członkowskimi oraz ochranianie i realizowanie ideałów i zasad stanowiących ich wspólne dziedzictwo kulturowe. „Rozważa się, że osiągnięcie powyższego celu będzie możliwe poprzez lepsze wzajemne zrozumienie wśród ludzi w Europie (...) co może zostać osiągnięte poprzez uczenie się języków, historii i cywilizacji innych krajów oraz wspólnej europejskiej cywilizacji”¹⁸. Ponadto, każdy kraj członkowski Rady Europy ma „dolożyć wszelkich starań wobec promowania własnego języka czy języków, historii i cywilizacji, wśród innych krajów partycypujących i udzielać im wsparcia w dążeniu do uczenia się poruszanych zagadnień na ich terytoriach”¹⁹. Na podstawie powyższego wywnioskować można, że ważnym elementem edukacji, która ma za zadanie skłaniać ludzi do życia wspólnie, w pokoju jest wzajemne zrozumienie i poszanowanie, możliwe do osiągnięcia poprzez zdobywanie szeroko rozumianej wiedzy o ludziach żyjących w odmiennych środowiskach kulturowych. Dziś mamy świadomość, że sama wiedza nie jest czynnikiem oddziałującym na procesy integracji pomiędzy ludźmi pochodzącymi z innych kultur, ale jest jednym z wielu faktorów, niejednokrotnie rozpoczynającym proces osvajania i próbę zrozumienia odmienności.

¹⁶ *European Convention on the Equivalence of Diplomas Leading to Admission to Universities*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No. 15, Paris 1953, p. 2 (tłumaczenie własne).

¹⁷ *Ibidem*, p. 2 (tłumaczenie własne).

¹⁸ *European Cultural Convention*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No. 18, Paris 1954, p. 2 (tłumaczenie własne).

¹⁹ *Ibidem*, p. 2 (tłumaczenie własne).

Wymownym, w kwestii próby definiowania i rozumienia zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji, w aspekcie prawno-politycznym, jest stwierdzenie dotyczące potrzeby zauważenia, jak ogromny wkład zostałby wniesiony do rozumienia pojęcia europejskości, gdyby duża liczba studentów studiujących nowożytny języki²⁰ mogła realizować pewien okres studiów za granicą i gdyby zaliczone przedmioty i zdane egzaminy były uznawalne na uczelniach macierzystych²¹. Snując dalsze rozważania, formalne uznanie okresów studiów, zrealizowanych na zagranicznych uczelniach, przyczyniłoby się do rozwiązania problemów spowodowanych niedoborem wysoko wykwalifikowanych naukowców²². Proces doświadczania europejskości miałby się dokonywać poprzez uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, związanej z partycypowaniem w systemie edukacyjnym, który funkcjonuje w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych, gdzie mogą obowiązywać inne podejścia teoretyczne, metodologiczne, metodyczne, odmienne rozwiązania technologiczne etc, dzięki którym student może osiąść nową wiedzę, a co ważniejsze doświadczać perspektywy zdobycia nowych umiejętności, dzięki którym uzyska specjalistyczne kwalifikacje. Takie rozumienie zakłada pragmatyczne i utylitarne podejście do edukacji, której celem jest kształcenie specjalistów.

Rada Europy, jako międzynarodowa organizacja rządowa, powstała uprzednio wobec pierwotnych zrębów współczesnej Unii Europejskiej, co mogło spowodować stosunkowo wcześniejsze podjęcie prac nad integracją poszczególnych państw członkowskich przez odpowiednio przemyślane podejście do kwestii edukacji. W 1969 roku zostaje opublikowany dokument „*European Agreement on Continued Payment of Scholarships*”, w którym czytamy: “(...) doświadczenie studiowania w innym kraju, niż ojczyzna studenta, powoduje kulturowe i naukowe w sensie akademickim ubogacenie”²³. Niewątpliwie aktywne uczestnictwo w życiu społeczności akademickiej w innym kraju poszerza perspektywę myślenia, poprzez dostarczanie możliwości i okazji do porównań, do dokonywania odniesień wobec siebie czy kultury regionu, narodu pochodzenia. Po raz

²⁰ Studenci studiujący nowożytny języki zostali zastąpieni kategorią „studentów wszystkich dyscyplin” w *European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No. 138, Rome 1990, p. 2 (tłumaczenie własne).

²¹ *European Convention on the Equivalence of Periods of University Study*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No. 21, Paris 1956, p. 2 (tłumaczenie własne).

²² Ibidem, p. 2 (tłumaczenie własne).

²³ *European Agreement on Continued Payment of Scholarships to Students Studying Abroad*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No.69, Paris 1969, p. 2 (tłumaczenie własne).

pierwszy w dokumencie politycznym zwrócono uwagę na aspekt kulturowy, a nie tylko naukowy, wynikający z doświadczenia międzynarodowej mobilności edukacyjnej.

Jedno z pierwszych odwołań, nie do samej edukacji, ale do sprecyzowanej kategorii europejskiego wymiaru edukacji znajduje się w dokumencie Wspólnoty Europejskiej, sporządzonym przez H. Janne w 1973 roku. W Raporcie „*For a Community Policy on Education*” autorka wskazuje, że nauczanie powinno zawierać europejski wymiar wszędzie, gdzie jest to możliwe poprzez nauczanie języków i wymianę międzynarodową²⁴. Celem takiego działania jest zaktualizowanie sposobów edukacji na rzecz kreatywności i pełnego rozwoju w ciągu całego życia. Pomimo faktu, że europejski wymiar edukacji nie został w omawianym Raporcie w sposób jednoznaczny zdefiniowany, to jednak można stwierdzić, że zostały określone potencjalne obszary jego realizacji.

Natomiast szersza współpraca w ramach edukacji została zapoczątkowana w momencie powołania Komisji Edukacji w 1974 roku przez Komisję Europejską. Można zatem założyć, że w Europie Zachodniej, w krajach tzw. „starej Unii”, a zatem np. w Belgii, Holandii, Francji czy we Włoszech, prace nad kreowaniem i promowaniem europejskiego wymiaru edukacji trwają dłużej niż 40 lat. Natomiast w Europie Środkowej i Wschodniej, w krajach tzw. „nowej Unii”, np. w Polsce i na Litwie termin ten pojawił się analogicznie po roku 1989 i 1990, po okresie gwałtownych zmian politycznych w kierunku demokratyzacji tych społeczeństw.

Zagadnienie ‘wymiar europejski’ kolejny raz pojawiło się, jednak nie zostało jeszcze zdefiniowane, w dokumentach politycznych Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej w 1976 roku w pierwszej akcji programu ‘edukacja’²⁵ i w Rezolucji Rady Ministrów Edukacji Wspólnoty Europejskiej²⁶. Następnie w 1977 roku w Raporcie „W kierunku europejskiej polityki oświatowej” („*Towards a European Education Policy*”), ministrowie dziewięciu państw członkowskich jako Rada Ministrów Edukacji Wspólnoty Europejskiej zgodzili się nadać wymiar europejski edukacji na wszystkich etapach kształcenia, w celu umożliwienia administracji odpowiedzialnej za edukację, wizyty w innych krajach członkowskich. Ponadto, można odnaleźć odniesienia, że osoby odpowiedzialne za ustanawianie zasad edukacji do zawodu nauczyciela, podczas wyjazdów do krajów Wspólnoty, mogłyby porównywać opinie i wymieniać swe doświadczenia. Nauczyciele,

²⁴ H. Jane, *For a Community...*, op. cit.

²⁵ *Resolution of the Council and of the Ministers of Education meeting Within the Council of 9/2/76 Comprising an Action Programme in the Field of Education, Council of the European Communities, “Official Journal of the European Communities”, No C 38/3, 2, 1976 (tłumaczenie własne).*

²⁶ *Ibidem.*

szczególne nauczyciele języków obcych, będą mieli możliwość odwiedzenia innych krajów i uczestnictwa w kursach. Grupom studentów również umożliwione zostaną wizyty w innych Państwach Członkowskich²⁷. Europejski wymiar edukacji rozumiany jest tu jako możliwość wymiany myśli i doświadczeń profesjonalistów zajmujących się planowaniem polityki edukacyjnej, nauczycieli i studentów, gdzie kluczowy element stanowi mobilność, jako forma realizacji założeń tego wymiaru. „W akcji ‘Koopercja w zakresie szkolnictwa wyższego’ podkreślono, że celem nie jest unifikacja europejskich systemów edukacji, natomiast wskazano na silną potrzebę zwiększenia mobilności wśród studentów”²⁸, aby umożliwić realizację założeń europejskiego wymiaru edukacji. Do późnych lat 80. europejski wymiar edukacji w ogóle nie występowała w myśli politycznej lub też cechował go głównie charakter polityczny czy też ekonomiczny. Dopiero po tym okresie postanowiono zredefiniować zjawisko i termin, nadając mu bardziej współczesny charakter, zauważając i dowartościowując elementy: kulturowy i społeczny.

Niewątpliwie ważnym wydarzeniem w polityce edukacyjnej UE był rok 1987, moment powołania programu Erasmus, którego główna idea polegała na rozwijaniu współpracy pomiędzy uczelniami, nauczycielami i studentami europejskimi i który współcześnie postrzegany jest za najbardziej skuteczny program współpracy międzynarodowej na świecie. W odniesieniu do tego wydarzenia, istotny zwrot w postrzeganiu i definiowaniu europejskiego wymiaru można zauważyć w Rezolucji Ministrów ds. Edukacji z 1988 roku („*Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European Dimension in Education*”), w której zawarte zostały następujące cele do realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji w latach 1988-1992:

- 1) umocnienie w młodych ludziach **poczucia tożsamości europejskiej** oraz uwydatnienie **wartości europejskich** tj. demokracji, sprawiedliwości społecznej i przestrzegania praw człowieka;
- 2) przygotowanie młodych ludzi do **uczestnictwa w rozwoju społecznym i ekonomicznym** w krajach Unii Europejskiej;
- 3) uzmysłowienie młodym ludziom szans oraz wyzwań, jakie stwarza Wspólnota;
- 4) wzbogacenie i usystematyzowanie **wiedzy** o Unii Europejskiej i poszczególnych Krajach Członkowskich w aspekcie historycznym, kulturowym, ekonomicznym

²⁷ *Towards a European education policy*, „Periodical” No 2, 1977, p. 6 (tłumaczenie własne).

²⁸ *Ibidem*, p. 7.

i społecznym z uwydatnieniem znaczenia współpracy międzynarodowej pomiędzy krajami członkowskimi i pozostałymi²⁹.

W wymienionych celach można po raz pierwszy zauważyć próbę zdefiniowania zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji, poprzez wyodrębnienie i odniesienie się do elementów konstytuujących to zagadnienie.

Analizowany termin jest złożony, rozbudowany i niejednoznaczny, dlatego w mojej opinii warto czynić starania w kierunku próby wyodrębniania elementów, które budują zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji, zarówno w sferze prawno-politycznej, jak również w przestrzeni akademickiej działalności naukowej. Na podstawie analizy powyższych celów, można zauważyć, że poczucie tożsamości europejskiej, wartości europejskie, uczestnictwo w Europie i wzbogacenie wiedzy o treści dotyczące zarówno Unii Europejskiej, jak też poszczególnych państw członkowskich i Europy w ogóle, stanowią elementy budujące i określające termin europejski wymiar edukacji.

Wskazane powyżej cele znajdowały odzwierciedlenie w działaniach podejmowanych na szczeblu Wspólnoty Europejskiej, jak również na poziomie polityki edukacyjnej każdego kraju członkowskiego, szczególnie, że sektor edukacji pozostał w dyspozycji poszczególnych państw, a jedynie pewne zalecenia ogólne związane z kierunkami zmian formułowane były ogólnie, przez instytucje europejskie. Zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji powinno być zostać uwzględnione w narodowych systemach edukacyjnych poprzez:

- wprowadzenie elementów europejskiego wymiaru edukacji do narodowych strategii politycznych wobec edukacji oraz udostępnienie zaleceń szkołom i innym placówkom edukacyjnym;
- wspieranie wszelkich inicjatyw promujących europejski wymiar edukacji;
- wyraźne włączenie europejskiego wymiaru edukacji w programy szkolne do takich przedmiotów jak: literatura, języki, historia, geografia, nauki społeczne, ekonomia i sztuka;
- skupienie większej uwagi na europejskim wymiarze edukacji w kształceniu nauczycieli;
- wspieranie kontaktów i spotkań międzynarodowych pomiędzy studentami i nauczycielami pochodzącymi z różnych Państw Członkowskich w celu umożliwienia

²⁹ *Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting...*, op. cit.

im odczucia czym jest integracja i w jaki sposób przedstawiają się realia życia w innych krajach członkowskich³⁰.

Na podstawie powyższego można wnioskować, że przyjęto założenie, iż elementy dotyczące zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji nie powinny stanowić meritum oddzielnego przedmiotu, ale być implementowane w treści programowe istniejących już zajęć. Uważam, że jest to zabieg sprzyjający integracji różnorodnych treści, przyczyniający się do uczenia łączenia faktów, ich interpretowania i formułowania samodzielnych wniosków przez uczniów. Jestem też zwolenniczką stanowiska, że przyswojenie zagadnień teoretycznych staje się dużo bardziej atrakcyjne i skuteczne w momencie aktywnego uczestnictwa studentów w edukacyjnych projektach międzynarodowych, gdzie możliwy jest bezpośredni kontakt ukazujący wielość perspektyw i sposobów myślenia oraz gdzie koniecznością staje się argumentowanie własnego stanowiska. W całym tym procesie ważnym elementem jest osoba nauczyciela, jego wiedza i profesjonalizm, międzynarodowa perspektywa myślenia i działania, nabyta jako m.in. efekt międzynarodowego doświadczenia. Dlatego ważnym jest, żeby w kształceniu nauczycieli zawarte zostały elementy europejskiego wymiaru edukacji.

Na poziomie ponadnarodowym, Unia Europejska zobowiązała się do promowania i wdrażania założeń europejskiego wymiaru edukacji poprzez wymianę informacji dotyczących zagadnienia oraz przygotowanie materiałów dydaktycznych opisujących instytucje Unii Europejskiej, ich cele i zadania. Szczególne miejsce w analizowanym dokumencie zajmuje kwestia kształcenia i merytorycznego przygotowania nauczycieli do pełnienia roli realizatorów założeń europejskiego wymiaru edukacji w pracy zawodowej. W trakcie kształcenia, nauczycielom powinny zostać umożliwione wyjazdy w formie wizyt studyjnych do krajów partnerskich w celu zapoznania się z zagadnieniem szerszego, ponadnarodowego wymiaru edukacji. Ponadto, studenci kierunków nauczycielskich powinni korzystać z możliwości, jakie oferuje im m.in. program Erasmus, aby w przyszłości intensyfikować współpracę międzynarodową pomiędzy instytucjami i studentami. Najważniejsze okazuje się jednak, żeby studenci, którzy doświadczyli okresu mobilności w programie, w przyszłości byli wobec swoich uczniów czy studentów nauczycielami posiadającymi szerokie horyzonty myślenia, charakteryzującymi się otwartymi postawami. Natomiast Wspólnota Europejska oczekuje od uczelni wkładu

³⁰ Ibidem.

w rozwój materiałów dydaktycznych, służących promowaniu europejskiego wymiaru edukacji³¹.

W Raporcie Rady Europy z 1989 roku na temat europejskiego wymiaru edukacji (*„Report on the European Dimension of Education”*)³² zawarty został istotny element wskazujący, że wymiar ten odnosi się do całego kontynentu europejskiego, a jego realizacja w edukacji nie jest w żadnym wypadku zależna od uczestnictwa poszczególnych krajów w jakichkolwiek europejskich organizacjach czy strukturach politycznych. W mojej opinii wskazuje to na fakt próby odpolitycznienia edukacji w jej europejskim wymiarze. W analizowanym Raporcie ponownie odwołano się do konieczności włączania elementów **wiedzy** o innych krajach europejskich w proces edukowania przyszłych nauczycieli. Element wiedzy bardzo często pojawia się jako fragment budujący europejski wymiar edukacji. Można wnioskować, że m.in. wiedza ogólna, profesjonalna (wykorzystywana w pracy zawodowej), o innych kulturach i realiach życia społeczno-kulturowego w Europie, buduje fundamenty europejskiego wymiaru edukacji. Wiele prac Rady Europy w zakresie edukacji jest opartych na świadomym współdzieleniu poczucia europejskiej tożsamości kulturowej oraz promowaniu i umacnianiu sposobności do dialogu i wzajemnego zrozumienia wśród ludzi pochodzących z różnych kultur. W Raporcie znajduje się również zapis wskazujący, że edukacja w swym europejskim wymiarze „musi pomagać jednostkom w znalezieniu odpowiedniej **postawy** i sposobu bycia, poprzez wzbudzanie świadomości o sytuacji obecnej i przeszłej w aspekcie **rozumienia międzykulturowości**”³³. Ponadto, europejski wymiar edukacji „przygotowuje jednostki do życia w demokratycznym społeczeństwie, umożliwiając ludziom wypełnianie swoich obywatelskich obowiązków, zapoznaje z obowiązującą polityką i uczy podstawowych **wartości**: respektowanie praw człowieka, demokracja, tolerancja i solidarność, co owocuje wyższym poziomem **wiedzy** i zrozumienia wobec innych³⁴. Raport ten wskazuje na konieczność i zasadność kształtowania w Europie człowieka posiadającego wiedzę, określone wartości, ponadto, świadomego i rozumnie funkcjonującego w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo.

³¹ Ibidem, (tłumaczenie własne).

³² *Report on the European Dimension of Education*, Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Doc. 6113, No 09, 1989, (tłumaczenie własne).

³³ Ibidem, p. 5 (tłumaczenie własne).

³⁴ Ibidem. p. 5.

Kolejnym dokumentem, w którym zostały zawarte odniesienia do edukacji, są postanowienia Traktatu z Maastricht³⁵ z 1992 roku. Pomimo faktu, że, nie znajduje się tam wyczerpująca definicja terminu europejski wymiar edukacji, to wskazany został obszar i forma jego realizacji. Działania Wspólnoty między innymi powinny mieć na celu „rozwój wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków Państw Członkowskich”³⁶. Wydawać by się mogło, że po raz kolejny uwydatniony został element wiedzy, tym razem, w postaci znajomości języków obcych, jako podstawy budującej europejski wymiar edukacji. Co jednak zostało zaszyfrowane pod terminem ‘wiedza’? Teoretyczna znajomość czy praktyczne zastosowanie? Wiedza teoretyczna nie jest tożsama z umiejętnością posługiwania się językiem obcym i z komunikowaniem się z przedstawicielami odmiennej kultury. Jeżeli osoba, teoretycznie zna język, ale nie używa go w celu porozumiewania się z innymi ludźmi, to nie następuje proces interakcji i dialogu, ani kształtowania postaw wobec odmienności kulturowej. Praktyczne zastosowanie języka obcego do komunikacji, wykracza poza fundamentalny element wiedzy teoretycznej, na płaszczyznę kształtowania umiejętności komunikowania się i posiadania umiejętności międzykulturowych, niezbędnych do pozostawania w kontakcie i rozumienia się z ludźmi pochodzących z odmiennych kultur.

Pojęcie ‘Europa Wiedzy’ jest traktowane przez Unię Europejską jako „(...) niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i ludzkiego oraz za niezbędny element wzmocnienia i wzbogacania **tożsamości europejskiej**, dający obywatelom Europy **umiejętności** niezbędne do stawienia czoła wyzwaniom nowego tysiąclecia wraz ze świadomością wspólnych **wartości** oraz przynależności do wspólnej przestrzeni społeczno-kulturalnej”³⁷. Zatem ‘Europa Wiedzy’ nie jest konglomeratem czystej wiedzy teoretycznej. Dowartościowaniu podlega kategoria ‘umiejętności’ jako kluczowego elementu umożliwiającego odnalezienie się poprzez identyfikację kulturową oraz uczestnictwo we współczesnym społeczeństwie europejskim, jak też powodowanie zmiany umożliwiającej rozwój.

Państwa członkowskie Wspólnoty Europejskiej w Traktacie z Maastricht, Traktacie o Unii Europejskiej i Traktacie z Amsterdamu zmieniającym Traktat o Unii Europejskiej,

³⁵ Analogiczne zapisy znajdują się w *Traktacie o Unii Europejskiej (Traktacie z Maastricht)*, art. 36 i *Traktacie z Amsterdamu Zmieniającego Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty Ustanawiające Wspólnoty Europejskie i Niektóre Związane z Nim Akty*, art. 149

³⁶ *Traktat z Maastricht*, art. 126.

³⁷ *Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie*, Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, Bolonia 1999, s. 1.

Traktaty Ustanawiające Wspólnoty Europejskie i niektóre związane z nim Akty, zostały zobligowane do sprzyjania mobilności studentów i nauczycieli, między innymi poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów oraz promowanie współpracy między instytucjami edukacyjnymi poprzez rozwój wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych państw członkowskich. Wspieranie mobilności, jako formy realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji, wymaga próby organizacyjnego, ale nie merytorycznego, treściowego ujednoczenia systemów edukacyjnych, dzięki któremu możliwym jest uznanie w uczelni macierzystej, okresów studiów realizowanych w innych instytucjach edukacyjnych, podczas których studenci zdobywali nową wiedzę i umiejętności. Działanie to w praktyce dotyczy wprowadzania zasad administracyjnych i organizacyjnych zmierzających do ujednoczenia systemów edukacyjnych na rzecz umożliwienia wymiany międzynarodowej i zaliczenia okresu studiowania, w celu zróżnicowania treści nauczania i uczenia się w ramach określonych kierunków studiów.

W latach 90. ważnym momentem w myśleniu o europejskim wymiarze edukacji był rok 1993, w którym opublikowano Zieloną Księgę, w całości poświęconą analizowanemu zagadnieniu: („*Green Paper on The European Dimension of Education*”). Publikacja stanowi swoiste podsumowanie dotychczasowych działań, jak również wyznacza nowe cele i wskazówki w rozwoju edukacji w jej europejskim wymiarze. Założono, że wymiar ten ma na celu przyczyniać się do: rozwoju obywatelstwa europejskiego; poprawy jakości kształcenia; przygotowania młodych ludzi do społecznej integracji poprzez łatwiejsze przejście z sektora edukacji do przestrzeni życia zawodowego³⁸. Jednocześnie uznano, że wymienione cele mogą zostać osiągnięte m.in. poprzez wymianę wiedzy i doświadczeń, współpracę w formie mobilności i wymiany międzynarodowej, rozwój nauczania języków obcych, uczenie na odległość z wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz promocję innowacji w nauczaniu.

Natomiast w kolejnej, tym razem w Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” („*White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*”), wydanej w 1995 roku, znajduje się zapis świadczący o istotnej roli, jaką odgrywa promowanie europejskiego wymiaru edukacji i szkoleń w kontekście konieczności

³⁸, *Green Paper on the European Dimension of Education*, Commission of the European Communities Brussels 1993, p. 5-7.

efektywnego sprostania dziejącym się procesom internacjonalizacji. Promocja europejskiego charakteru w edukacji ma na celu ocalenie i podkreślenie różnorodności społeczeństw europejskich i bogactwa tradycji, na której współczesna Europa powinna budować stabilną przyszłość. Niewątpliwie europejski wymiar edukacji jest wymiarem wielokulturowym, który zmierza w swym założeniu do modelu międzykulturowego. „(...) promowanie europejskiego wymiaru w edukacji i szkoleniach stało się koniecznością w aspekcie umiędzynarodowienia i w celu uniknięcia ryzyka rozproszenia i dywersyfikacji społeczeństwa europejskiego. Jeżeli zachowana zostanie różnorodność, bogactwo struktur i tradycji to Europa musi stać się (...) centralnym punktem podejmowanych działań poprzez niezbędną i podstawową współpracę w zakresie wymienionych obszarów pomiędzy Unią Europejską a Państwami Członkowskimi”³⁹.

Zmiany polityczno-gospodarcze w istotny sposób dokonywały przemian sposobów postrzegania europejskiego wymiaru edukacji opartego na modelu współpracy, wymiany międzyszkolnej czy kooperacji na poziomie uniwersyteckim w zakresie rozwoju badań naukowych czy wymiany studentów, jak również kadry. Stała Konferencja Europejskich Ministrów Edukacji skierowała do Komitetu Ministrów Rady Europy w 1997 roku przesłanie o zasadniczej roli edukacji w rozwoju Europy, która gwarantuje pełne uczestnictwo w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym, ponadto, umożliwia tworzenie sieci współpracy w Europie oraz promuje **wartości demokratyczne**: tolerancja, przestrzeganie praw człowieka, tworzenie klimatu wzajemnej współpracy i zaufania. Programy edukacyjne krajów Unii Europejskiej miałyby się koncentrować wokół następujących obszarów:

- promowanie demokratycznego bezpieczeństwa, spójności społecznej i walki z marginalizacją;
- edukacji na rzecz demokratycznego obywatelstwa, w tym nauczania w zakresie rozstrzygania sporów oraz podejmowania decyzji;
- promowania wielokulturowego wymiaru edukacji;
- działań na rzecz rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, w tym nauczania języków, nauczania historii, wypracowywania różnych form wymiany młodzieży, szkoleń dla nauczycieli.

³⁹ *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, COM(95) 590, 1995, p. 31(tłumaczenie własne).

W tym samym czasie Rada Europy podkreśliła, że „(...) prawo do nauki jest prawem każdego człowieka, odgrywającym zasadniczą rolę w pogoni za rozwojem **wiedzy**, która tworzy wyjątkowo bogatą kulturowo i naukowo szansę wobec jednostek i społeczeństwa”⁴⁰. Zróżnicowanie sposobów organizowania edukacji w obszarze szkolnictwa wyższego, których doświadczamy w Europie stanowi wynik kulturowego, społecznego, politycznego, filozoficznego, religijnego i ekonomicznego zróżnicowania, które powinno być w pełni respektowane przez kreatorów i uczestników procesów edukacyjnych. Rada Europy publikując Konwencję dotyczącą Rozpoznawalności Kwalifikacji („*Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*”) konsekwentnie zareagowała na zmieniające się potrzeby mieszkańców regionu Europy, którzy chcieli w pełni korzystać z wszelkich możliwości, jakie przynosi ze sobą zróżnicowanie kulturowe, umożliwiając wszystkim mieszkańcom, a w szczególności studentom dostęp do źródeł edukacji w pozostałych państwach członkowskich. Wynika z tego, że „(...) wsparciu podlegać będą wysiłki w kierunku kontynuowania czy uzupełniania okresu nauki na poziomie studiów wyższych w innych instytucjach Krajów Członkowskich”⁴¹. Działania realizowane przez Radę Europy promowały i zachęcały do podejmowania przez ówczesnych studentów decyzji o mobilności edukacyjnej, która miała stanowić element umożliwiający korzystanie w pełni z naukowych walorów, jakie oferują społeczeństwa odmienne kulturowo. W wielości i różnorodności źródeł edukacji upatrywano jej walor związany z możliwością rozwoju dzięki różnorodności.

Na odrębność systemów edukacji w poszczególnych państwach członkowskich wskazują również założenia Traktatu z Amsterdamu Zmieniającego Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty Ustanawiające Wspólnoty Europejskie i Niektóre Związane z Nim Akty, z 1997 roku, w którym zakłada się, że w sensie formalnym nie istnieją europejskie standardy w edukacji. Unifikacja europejskich systemów szkolnictwa wyższego jest zagadnieniem wymagającym dalszego wyjaśnienia. Unii Europejskiej nie zależy na stworzeniu homogenicznego europejskiego sposobu kształcenia, ale na wypracowaniu na podstawie międzynarodowych umów i deklaracji wspólnych obszarów działań i narzędzi⁴²

⁴⁰ *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*, Council of Europe, “Treaty Series” No. 165, Lisbon 1997, p. 2 (tłumaczenie własne).

⁴¹ *Ibidem*, p. 2.

⁴² Do podstawowych obszarów i narzędzi działań służących budowaniu kompatybilności europejskich systemów szkolnictwa m.in. przez Komisję Europejską, Radę Europy, UNESCO (CEPES), ESU, EURASHE, EUA, ENQA, EI, Business Europe należą: studia dwu- i trzystopniowe, europejskie

służących wzajemnej współpracy, komunikacji, integralności i porównywalności. W tym przesłaniu kolejny raz dano wyraz potrzebie stworzenia jednolitego podejścia do edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego w sensie organizacyjnym, a nie w kontekście unifikacji treści czy metod uczenia się i nauczania.

Deklaracja Bolońska z 1999 roku, jest kolejnym dokumentem politycznym Unii Europejskiej, w którym jeden z celów dotyczy promowania „niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym, szczególnie w pracach nad tworzeniem programów nauczania, współpracy międzyuczelnianej, programach wymiany, zintegrowanych programach studiów oraz szkoleniach i badaniach”⁴³. W sformułowanym celu porzeczano w głównej mierze na wskazaniu sposobów realizacji europejskiego wymiaru bez wyjaśnienia znaczenia terminu.

W komunikacie ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego: ‘W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego’ z 2001 roku z Pragi znajduje się zapis świadczący o potrzebie dalszego wzmocnienia europejskich aspektów szkolnictwa wyższego i zatrudnialności absolwentów poprzez tworzenie „modułów, cykli zajęć i programów nauczania, które mają charakter „europejski” ze względu na swą treść, orientację lub rozwiązania organizacyjne”⁴⁴. W komunikacie tym zwrócono szczególną uwagę na potrzebę zawierania treści o charakterze europejskim do prowadzonych lub tworzonych nowych przedmiotów.

Dwa lata później, podczas spotkania w Berlinie zwrócono uwagę, że „(...) należy przewidzieć dłuższy okres studiów za granicą, jak również uwzględnić kwestię różnorodności językowej i umożliwić naukę języka obcego, aby studenci mogli maksymalnie rozwinąć swe możliwości, jeśli chodzi o **tożsamość europejską**,

i krajowe ramy kwalifikacji, ECTS. Celem wprowadzenia studiów dwu- i trzypięcioletnich było zwiększenie elastyczności systemów edukacji poprzez możliwość tworzenia indywidualnych ścieżek kształcenia i ewentualne szybsze wejście na rynek pracy absolwenta studiów wyższych, z ewentualną kontynuacją studiowania na kolejnym stopniu. ECTS (z ang. European Credit Transfer and Accumulation System) Europejski System Transferu Punktów, oznacza on ocenę nakładu pracy studenta związaną z zaliczeniem konkretnego przedmiotu. Coraz powszechniej ECTS traktowany jest jako narzędzie akumulacji osiągnięć studenta. Zakłada się, że uzyskanie dyplomu bachelor (licencjat) wymaga nagromadzenia 180-240 punktów ECTS, natomiast dyplomu master (magistra) wymaga zdobycia 300 punktów ECTS, przy założeniu zliczania punktów od początku studiów I stopnia, z czego co najmniej 60 punktów musi być uzyskane na poziomie zaawansowanym (graduate level). Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, więcej w: *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*. Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3, Warszawa 2010.

⁴³ Deklaracja Bolońska. *Szkolnictwo wyższe...*, op. cit., s. 2.

⁴⁴ W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. *Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego*, Praga 2005, s. 3.

obywatelstwo europejskie i zatrudnialność⁴⁵. Niewątpliwie, kategoriami ważnymi i wielokrotnie wspomnianymi przy omawianiu zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji jest tożsamość europejska i nabywanie umiejętności czy możliwości niezbędnych do życia, w tym zatrudnialności we współczesnym społeczeństwie europejskim.

W trzech kolejnych raportach⁴⁶ dotyczących stanu realizacji założeń Procesu Bolońskiego nie zostały zawarte kwestie, które bezpośrednio odnosiłyby się do zagadnienia, jakim jest europejski wymiar edukacji.

Natomiast w Traktacie Lizbońskim Zmieniającym Traktat o Unii Europejskiej i Traktat Ustanawiający Wspólnotę Europejską, wskazane zostały elementy, w których Unia posiada kompetencje do prowadzenia prac, mających na celu wspieranie, promowanie, koordynowanie i weryfikowanie działań wobec państw członkowskich. Do dziedzin o wymiarze europejskim zaliczono: ochronę i poprawę zdrowia ludzkiego; przemysł; kulturę; turystkę; **edukację, kształcenie zawodowe i sport**; ochronę ludności; współpracę administracyjną⁴⁷. Edukacja, obok takich obszarów jak np. przemysł, czy ochrona ludności, została wymieniona jako jeden z elementów współpracy o charakterze ponadnarodowym, stąd też niezbędnym okazało się budowanie europejskiego wymiaru w tym aspekcie. Wymiar ten poza umożliwieniem współpracy na płaszczyźnie administracyjno-politycznej miał się przyczyniać m.in. do podwyższania świadomości obywateli w celu odnalezienia się i funkcjonowania w społeczeństwie europejskim.

W Wersji Skonsolidowanej Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej znajduje się zapis świadczący o doniosłej roli **wiedzy i umiejętności** posługiwania się językami obcymi, jako działania wzmacniającego wymiar europejski w edukacji. „Działanie Unii zmierza do rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie i upowszechnianie języków Państw Członkowskich”⁴⁸. Ponadto, sprzyja mobilności

⁴⁵ *Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego*, Berlin 2003, s. 6.

⁴⁶ *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego - Realizacja celów*. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 2005; *Komunikat Londyński, W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie*, 2007, *Proces Boloński 2020 - Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe*, Leuven i Louvain-la-Neuve 2009.

⁴⁷ *Traktat z Lizbony Zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat Ustanawiający Wspólnotę Europejską*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” nr C 306, Lizbona 2007, s. 48; *Wersja Skonsolidowana Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, nr C 83/49, 2010, s. 52.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 120.

zarówno studentów, jak też nauczycieli poprzez zachęcanie do uznawania dyplomów i okresów studiów, tym samym promując współpracę między instytucjami edukacyjnymi.

Dotychczas opisane działania polityczne, miały na celu implementowanie założeń europejskiego wymiaru edukacji głównie na poziomie instytucjonalnym. Zabiegiem politycznym, który miał w dalszej kolejności promować mobilność obywateli pomiędzy państwami członkowskimi oraz umożliwić uczenie się przez całe życie były ogłoszone w 2008 roku Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się przez Całe Życie (ERK)⁴⁹. Stanowią one odpowiedź na „ogromną różnorodność systemów kształcenia i szkolenia w Europie, oraz że w związku z tym niezbędne jest przesunięcie akcentu na efekty uczenia się, aby umożliwić porównanie i współpracę pomiędzy krajami i instytucjami”⁵⁰. ERK są przykładem wdrażania założeń europejskiego wymiaru edukacji na poziomie jednostek uczących się w systemach edukacji w Europie. Dotyczą one bowiem indywidualnego poziomu wiedzy, umiejętności czy kompetencji poprzez odniesienie się do tego co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi po realizowaniu określonego modułu, etapu uczenia się.

Egzemplifikację elementów konstytuujących termin ‘europejski wymiar edukacji’ może stanowić definicja pojawiająca się z glosariuszu terminów i pojęć używanych w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji, opublikowanym przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, w którym wskazuje się na:

- uwzględnienie w programach nauczania modułów lub kursów, zajęć poświęconych takim zagadnieniom, jak historia, polityka, gospodarka, życie społeczne i kultura krajów europejskich i/lub historia, instytucje i działalność Unii Europejskiej;
- podejście porównawcze w kształceniu na określonym kierunku czy nauczaniu określonego przedmiotu;
- włączenie do programu na danym kierunku, dla danego przedmiotu elementów, których naucza się w ramach tego kierunku czy przedmiotu w innych krajach europejskich; (powyższe trzy elementy wskazują na doniosłą rolę **wiedzy**, niezbędnej przy budowaniu zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji);

⁴⁹ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, (Tekst mający znaczenie dla EOG) 2008/c 111/01/wE z dnia 23 kwietnia 2008.

⁵⁰ *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Wspólnoty Europejskiej, Komisja Europejska, 2009, s. 3.

- omawianie praw i obowiązków obywateli Europy, zachęcanie do aktywnego udziału w życiu obywatelskim i promowanie takich wspólnych **wartości europejskich**, jak poszanowanie praw człowieka, zasady demokracji i sprawiedliwości społecznej, tolerancja, pluralizm itp. w ramach wychowania obywatelskiego i zajęć poza-programowych;

- nauczanie języków obcych – kursy języka obcego oraz zintegrowane kursy językowe, w których łączy się nauczanie języka z nauczaniem określonego przedmiotu (jako elementy **wiedzy i umiejętności**);

- udział w europejskich projektach współpracy, w tym m.in. wymianie uczniów, studentów, słuchaczy i kadry, które są realizowane wspólnie przez partnerów z różnych krajów europejskich, a zatem jako takie pozwalają uczestnikom poznać Europę w teorii i praktyce (poprzez budowanie kapitału związanego z nabywaniem **wiedzy, umiejętności i kształtowaniem określonych postaw**)⁵¹.

Podsumowując, pojęcie ‘europejski wymiar’ w zakresie edukacji nie zostało jednoznacznie zdefiniowane na gruncie prawno-politycznym, a terminu tego używa się w wielu dokumentach dotyczących edukacji, zarówno przez instytucje Unii Europejskiej jak również Radę Europy. Najczęściej pojawiającymi się elementami w ramach zagadnienia europejski wymiar edukacji, które udało mi się wyodrębnić jest m.in. umacnianie **poczucia tożsamości europejskiej**, przygotowanie do uczestnictwa w rozwoju społecznym i ekonomicznym w krajach UE - w tym **umiejętność** posługiwania się językami obcymi, wzbogacenie **wiedzy** ogólnej, profesjonalnej, o Europie o Unii Europejskiej (integrującej się Europie), promowanie i umacnianie sposobności do dialogu i wzajemnego zrozumienia wśród ludzi pochodzących z odmiennych kultur w celu budowania pozytywnych **postaw** wobec odmienności oraz wyznawanie i wzmacnianie fundamentalnych **wartości europejskich**: demokracja, sprawiedliwość społeczna, przestrzeganie praw człowieka, tolerancja, solidarność, wolność poglądów i słowa, wolność, równość etc. Wymienione i wyróżnione przeze mnie elementy europejskiego wymiaru edukacji pojawiają się najczęściej w dokumentach prawnych i politycznych Unii Europejskiej (uprzednio Wspólnoty Europejskiej) i Rady Europy. Nie jest to jednak lista ostateczna, a przyjęta na potrzeby niniejszej pracy. Możliwym jest, że zagadnienie

⁵¹ *Angielsko-polski i polsko-angielski glosariusz terminów i pojęć używanych w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010, s. 287-288.

europejskiego wymiaru edukacji zawiera w sobie większe bogactwo definicyjne, co wymagałoby jeszcze dokładniejszych i bardziej pogłębionych analiz dokumentów prawno-politycznych.

1.2. Europejski wymiar edukacji w ujęciu eksplanacyjnym

Podjęmowane analizy w podejściu eksploracyjnym polegają w głównej mierze na próbach definiowania omawianego zagadnienie jakim jest europejski wymiar edukacji, na gruncie nauk społecznych, głównie pedagogiki i nauk związanych z szeroko rozumianą edukacją, socjologią, naukami politycznymi oraz naukami humanistycznymi, w tym historią i językoznawstwem. „Kategoria pojęciowa ‘europejski wymiar edukacji’ odnosi się nie tylko do konkretnych działań i inicjatyw instytucjonalnych na szczeblu Unii Europejskiej i państw członkowskich, które mają na celu zintensyfikowanie międzynarodowej współpracy edukacyjnej, lecz zawiera również określone treści aksjologiczne”⁵². W literaturze związanej z naukami szeroko zajmującymi się edukacją, analizowany termin jest rozumiany jako zasada w systemie edukacji, przyczyniająca się do zwiększania rozumienia szerszego kontekstu europejskiego oraz perspektywa edukacyjna otwierająca horyzonty globalnego myślenia i zmierzania w kierunku międzykulturowego rozumienia⁵³.

Zdaniem W. Rabczuka, europejskiemu wymiarowi edukacji możemy nadać dwa znaczenia: szerokie i wąskie. Znaczenie szerokie dotyczy wszystkich aspektów działań na szczeblu organizacji europejskich oraz poszczególnych państw członkowskich w dziedzinie edukacji i oświaty, które m.in. polegają na:

- wzmacnianiu **poczucia tożsamości** i wspólnoty europejskiej w ramach której członkowie zacieśniają więzy w celu budowania integrującej się wspólnoty;
- pomocy w zrozumieniu wspólnych podstaw i **wartości cywilizacji europejskiej** (demokracja, poszanowanie praw człowieka, solidarność, tolerancja), na bazie których można budować poczucie wspólnoty i wspierać w dalszym rozwoju;
- **przygotowaniu do aktywnego uczestnictwa** w rozwoju społecznym i gospodarczym w integrującej się Europie;

⁵² W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii...*, op. cit., s. 69.

⁵³ R. Enache, C. Safta, C. Iurea, *European Dimension of Education - Curricular Aspects*, “Trakia Journal of Sciences”, vol. 7, 2009, p. 285 (tłumaczenie własne).

- uświadomieniu szans i możliwości, jakie stwarza integracja europejska oraz wyzwań związanych z funkcjonowaniem ekonomicznym i społecznym;

- **wzbogacaniu wiedzy** o elementy historyczne, kulturowe i gospodarcze wspólnoty państw europejskich;

- przygotowaniu na nadchodzące przemiany w integrującej się Europie, determinujące zarówno przestrzeń teraźniejszego, jak również przyszłościowego funkcjonowania;

- poszukiwanie pluralistycznego i międzykulturowego modelu kształcenia⁵⁴.

Węższe znaczenie analizowanego terminu, autor rozumie jako wzbogacenie treści programów szkolnych o elementy wiedzy przyczyniające się do zwiększania poziomu świadomości europejskiej, poprzez informowanie o wspólnych elementach historii i dziedzictwa kulturowego czy też instytucjach i działaniach o charakterze politycznym. W moim rozumieniu, to węższe podejście definiuje zagadnienie edukacji europejskiej, które jest kategorią mniej obszerną od europejskiego wymiaru edukacji. Edukacja europejska jest dziedziną charakteryzującą się interdyscyplinarnym charakterem, ponieważ skupia elementy programów przedmiotów humanistycznych, społecznych, artystycznych i przyrodniczych⁵⁵. Ponadto, „(...) edukacja europejska powinna obejmować informowanie i nauczanie o Unii Europejskiej oraz poznawanie zagadnień związanych z życiem społecznym, ochroną praw człowieka, praktyką demokracji, sprawami cywilizacji europejskiej, a także problemami mobilności zawodowej i przestrzennej ludzi”⁵⁶. W edukacji europejskiej szczególne znaczenie przypisywane jest wymiarowi teoretycznemu.

W. Rabczuk na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku prowadził badania nad stanem realizacji europejskiego wymiaru edukacji w ówczesnych krajach Unii Europejskiej i doszedł do następujących wniosków: „(...) chociaż szkoła zachodnia już od lat uwzględnia problematykę europeizmu i chociaż promocje europeizmu wspierają różne

⁵⁴ W. Rabczuk, *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej* [w:] *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993, s. 112-113.

⁵⁵ I. Wal, *Edukacja europejska - organizacja i metodyka* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 916-918.

⁵⁶ C. Banach, A. Rajkiewicz, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004-2015* [w:] *Polska w Unii Europejskiej. Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004-2015*, Kancelaria Prezydenta RP, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2002, s. 129.

instytucje Unii i Rada Europy, to jednak jego wprowadzenie do szkół państw UE przebiega wolno i pozostaje jeszcze wiele do zrobienia na tym tak ważnym obszarze integracji europejskiej”⁵⁷. Trudności z realizacją założeń europejskiego wymiaru edukacji związane są z specyfiką różnorodności tradycji i kultury, poziomem rozwoju gospodarczo-ekonomicznego, społecznego i demokratycznego krajów członkowskich. Świadczy to o występującej potrzebie podejmowania prac badawczych służących doprecyzowaniu zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji, jak też próbie analizy sposobów i stopnia realizacji poszczególnych jego elementów na gruncie europejskiego szkolnictwa. Niniejsza praca ogranicza się do analizy zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji w obszarze szkolnictwa wyższego.

Niewątpliwie, europejski wymiar edukacji jest zjawiskiem o charakterze ideologicznym ze względu na polityczne zakorzenienie jego twórców, natomiast zawiera w sobie również elementy uniwersalne i symboliczne, związane z miejscem gdzie powstawał, a mianowicie z Europą, w tym z jej kulturą. A. Adams i W. Tulasiewicz dokonali dywersyfikacji pojęcia ‘Europa’ (na ‘Europa doświadczenia’ i ‘Europa wiedzy’)⁵⁸, które można analogicznie przetransferować na grunt europejskiego wymiaru edukacji. Europa rozumiana jako doświadczenie promowana jest w działaniach wykraczających ponad podstawowy program nauczania, a mianowicie: wymiany studentów, wyjazdy studyjne, komunikowanie się za pomocą nowoczesnych technologii. ‘Europa wiedzy’ zdefiniowana została bardzo szeroko, od empatii wrażliwości i respektowania innych osób i instytucji do nauczania o Europie, europejskiego obywatelstwa i świadomości językowej.

Na dynamikę i złożony charakter analizowanego zagadnienia wskazuje N. Savvides, związana z naukami politycznymi o Europie i szeroko pojętą edukacją, twierdząc, że istnieje potrzeba budowania dalszego rozumienia, wskazówek i przykładów implementowania zagadnienia europejskiego wymiaru do edukacji. W tym celu autorka dokonała operacjonalizacji pojęcia, wyróżniając cztery jego elementy:

- przekazywanie **wiedzy** (e.g. nauczanie studentów o Europie);
- rozwijanie **umiejętności**, które umożliwiłyby studentom życie i pracowanie w Europie (e.g. umiejętności językowe, komunikacyjne, społeczne);

⁵⁷ W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, s. 173.

⁵⁸ A. Adams, W. Tulasiewicz, *The Crisis in Teacher Education: a European Concern?*, The Falmer Press, London 1995, p. 116 (tłumaczenie własne).

- wspieranie określonych **postaw** (e.g. szacunek wobec innych ludzi i tolerancja);
- promowanie europejskich **wartości** (e.g. demokracji, wolności, równości, solidarności i respektowania praw człowieka)⁵⁹.

W celu lepszego zrozumienia złożonego zagadnienia, jakim jest europejski wymiar edukacji, warto zwrócić uwagę na elementy je konstytuujące. Przykładowo, według M. Abdallah-Preteuille należą do nich:

- **wiedza** - wiąże się z odpowiednimi programami kształcenia, rozwoju i dydaktyki; pod warunkiem systematycznej pracy jest to element najprostszy, najbardziej dostępny i najłatwiejszy do opanowania;
- **poczucie przynależności do społeczności europejskiej** - wiąże się ze sferą osobistych odczuć, nie można go więc narzucić; osadzone jest zarówno w dziedzictwie jednostki i jej środowiska, jak i w perspektywie przyszłości; jego rozwój zależy od otwarcia się na Innych/Obcych i ich wzory kulturowe; niedostateczny rozwój opóźnia i/lub uniemożliwia zamykanie się i symboliczne zastępowanie granic (np. granic narodowych - europejskimi);
- **wartości** - element najbardziej skomplikowany, powiązany ze sprawami najbardziej delikatnymi, intymnymi oraz jednocześnie najbardziej ogólnymi, powszechnymi⁶⁰.

Inni autorzy, przykładowo C. Brock i W. Tulasiewicz⁶¹ wyodrębnili następujące elementy europejskiego wymiaru edukacji:

- **wiedza** (uczniowie powinni zostać lepiej informowani w szkole o kontynencie europejskim, a nauczyciele przygotowywać aktywne formy edukacji poprzez wspólne projekty czy rozwijanie programów nauczania);
- **umiejętności** (językowe, komunikacyjne, społeczne, negocjacyjne, podróżowania i inne, które są pomocne w wykonywaniu czynności z innymi Europejczykami);

⁵⁹ N. Savvides, *The European dimension in education: Exploring pupils' perceptions at three European Schools*, "Journal of Research in International Education", 2008, p. 308 (tłumaczenie własne).

⁶⁰ M. Abdallah-Preteuille, L. Porcher, *Ethique de la diversité et éducation*, Paris 1998, p. 131, za: P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska - od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 292-293.

⁶¹ C. Brock, W. Tulasiewicz, *Education in...*, op. cit., p. 11-21.

- **postawy** (które potwierdzą zaangażowanie i poświęcenie oraz oddanie Europie w celu rozwoju tożsamości i świadomości);

- **wartości europejskie** (poprzez podejmowanie działania we wspólnych inicjatywach, młodzi ludzie mogą doświadczać swych odmiennych systemów wartości i dostrzegać potrzebę poszukiwania tych treści aksjologicznych, które umożliwią im kooperację).

O konieczność bardziej precyzyjnego określenia samej idei Europy oraz europejskiego wymiaru edukacji apeluje I. Wojnar twierdząc, że „wyrażna wydaje się potrzeba pogłębiania **wiedzy o Europie** i jej tradycji, wiedzy zintegrowanej, zorientowanie na kumulujące się **wartości**, przejawy wspólnoty i współdziałania w przeciwieństwie do wciąż obowiązującej wiedzy zdeintegrowanej, skoncentrowaniem na faktach i konfliktach. Niemniej wyraźna wydaje się potrzeba reorientacji preferowanych **postaw** i wyrabiania takiego szacunku dla wolności i autonomii grup i jednostek, która nie naruszałaby praw innego człowieka i innych ludzi”⁶².

Również na element wiedzy oraz dodatkowo postaw w europejskim wymiarze edukacji wskazuje W. Rabczuk postulując, „(...) żeby uczniowie i studenci posiadali niezbędną **wiedzę** o instytucjach Wspólnoty, aby w swej wizji świata i życia, w swych **postawach** intelektualnych, społecznych i afektywnych wobec środowiska, w którym będzie przebiegać ich życie, postrzegali Wspólnotę Europejską nie tylko jako obszar instytucjonalny, ekonomiczny i polityczny, lecz również jako wspólnotę ludzką, której członkowie zacieśniają coraz bardziej łączące ich więzi w zamiarze zbudowania nowej zintegrowanej społeczności⁶³. Podejście to wyznacza konieczność podjęcia przez szkołę działań uświadamiających młodym ludziom, że podejmowane decyzje i aktywności we Wspólnocie mają odzwierciedlenie i znaczenie w ich życiu teraźniejszym oraz najbliższej przyszłości. „Szkoła powinna wyposażać również młodzież w **wiedzę** o celach, jakie wytycza sobie społeczność Wspólnoty na płaszczyźnie ustrojowej i w zakresie stosunków międzynarodowych, dążyć do tego, aby granice własnego kraju, a nawet Europy nie ograniczały horyzontu i zainteresowań młodzieży, która coraz częściej widzi, sytuuje

⁶² I. Wojnar, *Treści edukacji kulturalnej* [w:] *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.) Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993, s. 44.

⁶³ W. Rabczuk, *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1(41), 1993, s. 42.

i ocenia wydarzenia i zachodzące przemiany w wymiarze globalnym”⁶⁴. Wskazuje to na ścisłą zależność występującą pomiędzy tym, co dzieje się w centralnych instytucjach Unii Europejskiej, a życiem obywateli Europy w poszczególnych państwach członkowskich.

W mojej opinii eksploracyjne podejście w europejskim wymiarze edukacji powinno spełniać krytyczną rolę wobec podejścia prawno-politycznego, prezentującego wizję i niejednokrotnie interesy polityczne. Ponadto, krytyka ta znajduje odzwierciedlenie w aspekcie oddziaływania pobudek ekonomicznych na edukację. A. M. Kazamias argumentuje, że w wielu oficjalnych dokumentach i programach Unii Europejskiej, kładziony jest większy nacisk na rozwój *homo economicus* (człowieka zdolnego do pomnażania dóbr ekonomicznych), niż *homo koinonicus* (człowieka sprawnego społecznie i zdrowego intelektualnie)⁶⁵. Okazuje się, że edukacja postrzegana bywa przez polityków jako termin technokratyczny, za pomocą którego wskazywana jest bezpośrednia relacja pomiędzy wartością i poziomem edukacji, a efektywnością ekonomiczną. W tym wypadku europejski wymiar edukacji jest sprowadzony do nauczania co najmniej jednego języka obcego i kładzenia wysokiego nacisku na przedmioty ściśle związane z rozwojem technologii. Innymi słowy, najwięcej uwagi poświęcanej jest przedmiotom, dzięki którym kształtuje się umiejętności wysoko wykwalifikowanych pracowników, zdolnych do mobilności i elastycznych, czyli takich, na których jest zapotrzebowanie na globalnym rynku pracy. Problematyczne mogą się w przyszłości okazać konsekwencje związane z obecnym niedowartościowaniem w przestrzeni edukacji kompetencji społecznych, od których m.in. zależy jakość relacji i kontaktów międzyludzkich.

Współcześnie wyraźnie zarysowuje się trend związany z próbą przesunięcia akcentu z Europy instytucjonalnej, politycznej i ekonomicznej na Europę wspólnotową, międzykulturową, ludzką. Dlatego europejski wymiar edukacji to również dążenie do budowania poczucia wspólnoty i świadomości posiadania wspólnych wartości kulturowych, które z założenia budzą mniej skrajne postawy w sytuacji konfliktu czy napięć wynikających ze zróżnicowania. T. Lewowicki podkreśla, że dotychczasowo zgromadzona wiedza o dokonaniach, ale też o problemach edukacyjnych w środowiskach charakteryzujących się zróżnicowaniem kulturowym, wydaje się szczególnie potrzebna i ważna w dziejących się procesach integracji europejskiej i przemianach ustrojowych i społecznych. „W obu tych wymiarach - europejskim i dotyczącym naszego państwa

⁶⁴ Ibidem, s. 42.

⁶⁵ A. M. Kazamias, *Neos evropaikos eksyghronsmos kai paideia se mia fantasiaki koinonia: I ekpaideytiki diastasi tis evropaikis enopoiisis*, Athens 2001 (tłumaczenie własne).

i społeczeństwa - występują złożone problemy edukacyjne związane ze współistnieniem różnych narodów, narodowości, grup etnicznych i ich kultur, tradycji i języków, religii czy wierzeń i wielu, wielu innych spraw stanowiących o tożsamości indywidualnej i grupowej”⁶⁶. J. Nikitorowicz uważa, że sposobów przeciwdziałania konfliktom w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo należy poszukiwać przede wszystkim w edukacji międzykulturowej definiowanej jako „(...) ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej - planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności”⁶⁷. Można powiedzieć, że europejski wymiar edukacji w tym względzie nawiązuje do założeń edukacji obywatelskiej oraz ku wychowaniu zgodnemu z prawami człowieka, zmierzając ku rozwijaniu porozumienia międzyludzkiego opartego o wartość tolerancji⁶⁸.

Do zagadnienia europejski wymiar edukacji poza wiedzą, umiejętnościami, postawami i wartościami W. Rabczuk, dołącza jeszcze jeden element, jakim jest poczucie tożsamości europejskiej. Przez europejski wymiar edukacji rozumie się potrzebę wzmocnienia u młodzieży **poczucia tożsamości europejskiej** poprzez „(...) ułatwienie jej zrozumienia takich fundamentalnych wartości życia politycznego, społecznego i indywidualnego, jak poszanowanie praw człowieka, demokracja, wolność poglądów i słowa, a także tolerancja i solidarność, które są rezultatem pełniejszej wiedzy o ‘innych’”⁶⁹. Kluczowe w europejskim wymiarze edukacji jest nie tyle przekazanie wiedzy ogólnej, specjalistycznej czy o szerokim zagadnieniu Europy czy Unii Europejskiej, ale kształtowanie postaw i kompetencji umożliwiających świadome i pełne uczestnictwo w rozwiniętym społeczeństwie europejskim. Samo dysponowanie wiedzą teoretyczną współcześnie nie stanowi wartości nadrzędnej, dużo bardziej pożądana jest

⁶⁶ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki przy współudziale E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 22.

⁶⁷ J. Nikitorowicz, *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej* [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Cieszyn – Warszawa 2003, s. 9.

⁶⁸ G. H. Bell, *Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education*, “European Journal of Intercultural Studies”, No 2, 1994, p. 25-34 (tłumaczenie własne); R. Ryba, *Unity in Diversity: the Enigma of the European Dimension in Education*, “Oxford Review of Education”, no. 1, 1995, p. 25-36 (tłumaczenie własne).

⁶⁹ W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii...*, op. cit., s. 69.

umiejętność wykorzystania czy praktycznego zastosowania posiadanych informacji w celu rozwiązania zaistniałej sytuacji problemowej.

Podsumowując, można stwierdzić, że europejski wymiar edukacji jest pojęciem złożonym, na które składa się wiele elementów. Na podstawie analizy głównie literatury z zakresu pedagogiki i nauk o szeroko rozumianej edukacji oraz aktów prawnych i innych dokumentów uprzednio Wspólnoty Europejskiej, a obecnie Unii Europejskiej oraz Rady Europy, wybrałam pięć elementów, które pojawiały się najczęściej, a ponadto, wydają się kluczowe wobec definiowanego zagadnienia europejskiego wymiaru edukacji i są to: wartości europejskie, poczucie tożsamości europejskiej, wiedza o symbolach kultury europejskiej, postawy proeuropejskie i umiejętności przydatne do życia we współczesnej Europie (schemat 2). Jestem świadoma faktu, że kategoria wiedzy (o symbolach kultury europejskiej) zawiera się w definicyjnym ujęciu postawy (element poznawczy), natomiast ze względu na powszechność występowania w analizowanych definicjach i sposobach rozumienia oraz wysokie znaczenie, postanowiłam je wyodrębnić. Uważam, że nie jest to klasyfikacja ostateczna, natomiast zbudowana na podstawie logiki myślenia i liczby wskazań poszczególnych elementów w tekstach naukowych czy w dokumentach prawno-politycznych.

Schemat 2. Wybrane elementy konstytuujące europejski wymiar edukacji



Źródło: opracowanie własne.

Można stwierdzić, że implementacja do praktyki założeń europejskiego wymiaru edukacji dotyczy takiego organizowania procesu edukacji, który zakłada oddziaływanie na

sferę wartości europejskich (edukacja ku wartościom europejskim), sprzyjającej procesowi rozwijania tożsamości europejskiej, dostarcza również wiedzy lub też rozbudza ciekawość poznawczą w kierunku samokształcenia w zakresie symboli kultury europejskiej, ponadto sprzyja kształtowaniu postaw otwartości wobec Europy i integrującej się Europy i przyczynia się do rozwoju umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w przestrzeni europejskiego i dalej globalizującego się społeczeństwa informacyjnego.

Przytoczone uogólnione rozumienie europejskiego wymiaru edukacji, terminologicznie zawiera się w szerokiej definicji edukacji, zaproponowanej m.in. przez Z. Kwiecińskiego czy B. Grabowską, że „edukacja to (...) ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystywaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej (...) tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie „zadań ponadosobistych”, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego JA w toku spełniania „zadań dalekich”⁷⁰. Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego ma za zadanie wprowadzanie „w pluralizm kulturowy, wyznaniowy i przygotowuje uczniów do jego pełnej akceptacji, rozwijania tożsamości uczniów w płaszczyźnie rodzinnej, regionalnej, narodowej i ponadnarodowej; kształtować podmiotowość i poczucie sprawstwa uczniów; wprowadzać w świat wartości uniwersalnych; kształtować nawyk dialogu i negocjacji; rozwijać postawy otwartości i tolerancji; wyposażać uczniów w wiedzę o własnym regionie, kraju zamieszkania i o ojczyźnie⁷¹, dodałabym również o Europie jako przestrzeni wspólnej kultury.

W. Rabczuk zauważa i podkreśla, że program „Uczenie się przez całe życie” Erasmus (LLP-Erasmus) przyczynia się do realizacji europejskiego wymiaru edukacji⁷², ponieważ wzbogaca młodych ludzi o elementy **wiedzy** historycznej, politycznej, ekonomicznej, kulturowej oraz społecznej dotyczącej wspólnej Europy oraz uświadamia znaczenie i **wartość** wzajemnej współpracy. Istoty europejskiego wymiaru edukacji nie stanowi przekazanie jedynie wiedzy teoretycznej, ale ważniejsze jest **kształtowanie postaw i umiejętności**, umożliwiających pełne uczestnictwo bardziej świadomych młodych ludzi

⁷⁰ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska w Olecku, Olecko 1995, s. 14.

⁷¹ B. Grabowska, *Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Szkoła na pograniczach*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 70.

⁷² W. Rabczuk, *Europejskie spektrum edukacji...*, op. cit., s. 21.

w społeczeństwie europejskim. Uczestnictwo to wynika z przyswojonych **wartości** oraz obywatelskiego zaangażowania, a nie z politycznych rozporządzeń, zaleceń, dyrektyw czy innych predyktorów zewnętrznych. „W XXI wieku bycie Europejczykiem będzie oznaczać uczestniczenie w rozległej przestrzeni wielokulturowej, w której mobilność, wymiana, dialog między narodami i kulturami staną się potężnymi czynnikami innowacji i kreatywności”⁷³.

W następnym, II rozdziale pracy szczegółowej analizie poddanych zostało pięć kluczowych elementów konstytuujących zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji (od wiedzy o elementach kultury europejskiej, poprzez wartości europejskie, tożsamość i poczucie tożsamości europejskiej, postawy proeuropejskie, aż do kluczowych umiejętności potrzebnych do życia w europejskich i globalizujących się społeczeństwach informacyjnych).

⁷³ *Rekomendacja Portugalskiej Rady Narodowej Edukacji z dnia 16 października 1992 r.*, za: W. Rabczuk 2007, *Polityka edukacyjna Unii...*, op. cit., s. 69.

Rozdział 2. Wybrane elementy konstytuujące europejski wymiar edukacji

2.1. Koncepcje Europy - próba teoretycznego ujęcia

N. Davies w swym dziele „Europa. Rozprawa historyka z historią” stwierdza, że „na początku nie było Europy”⁷⁴. Wszystko rozpoczęło się około dwunastu tysięcy lat temu, kiedy to po ustąpieniu ostatniego zlodowacenia na tereny współczesnej Europy zaczęły przybywać nowe fale imigrantów. Budowę podwalin wspólnoty kulturowej, która jest kultywowana do czasów współczesnych rozpoczęli Hellenowie pod koniec drugiego tysiąclecia p.n.e. Z tego okresu pochodzi legenda, z treści której możemy wnioskować o etymologicznej warstwie znaczeniowej słowa ‘Europa’. Z podań epoki klasycznej wynika, że Europa była córką władcy fenickiego Agenora. Została ona uprowadzona z Fenicji na Kretę, gdzie grecki bóg Zeus, przybierając formę byka, ukrył ją wśród drzew platanowych. Europa pozostała na Krecie i urodziła władcy Olimpu trzech synów: Minosa, Sarpedona i Radamantysa. Następnie została poślubiona przez władcę Krety Asteriona, który adoptował jej potomków. Słowo Europa pochodzi od nazwy własnej, a mianowicie imienia fenickiej księżniczki. Świadczy ono o doniosłej roli świata antycznego, które przetrwało m.in. w postaci wyobrażeń mitycznych, do współczesnych sposobów myślenia o Europie. Na zróżnicowanie sposobów interpretacji mitu o Europie wskazuje F. Gołębski, pisząc, że „jak każdy mit, również i ten odnoszący się do Europy zawiera w sobie bogatą warstwę symboliczną. Jej rozszyfrowanie pozostaje jednak zagadnieniem złożonym, z uwagi na obrazowy charakter przedstawień tego typu. Mit nie posiada nigdy dającej się w sposób jednoznaczny określić zawartości”⁷⁵. Analogiczny problem definicyjny i interpretacyjny pojawia się w momencie próby określenia czy ujednoczenia, uchwycenia sensu i znaczenia słowa ‘Europa’. Dzieje się tak m.in. ze względu na złożoność historyczną, cywilizacyjną, kulturową, a nawet geograficzną czy problematyczność myśli i idei, które związane są z działalnością ludzi żyjących na tym obszarze.

W. Flera przekonany o złożoności i polisemiczności pojęcia ‘Europa’, wyodrębnia jego obszary, zakładając że najczęściej przyjmuje ono postać następujących pojęć i zakresów znaczeniowych:

- 1) pojęcie geograficzne - Europa jako kontynent jest określona przestrzennie i rozciąga się od Oceanu Atlantyckiego po Ural;

⁷⁴ N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 19.

⁷⁵ F. Gołębski, *Tożsamość europejska (aspekty teoretyczne)*, [w:] *Tożsamość europejska*, F. Gołębski (red.), Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2005, s. 31.

2) pojęcie cywilizacyjne - odwołuje się do judeochrześcijańskich zasad i greckich oraz rzymskich korzeni kulturowych, które uważane są za początek kultury i cywilizacji europejskiej;

3) pojęcie ideologiczne - 'europejskość' kojarzona jest z pewną ideą, która może być związana z realizowaniem założeń demokracji, przestrzeganiem praw człowieka czy z gospodarką rynkową;

4) pojęcie instytucjonalne - w którym „europejskość” jest określana przez przynależność do organizacji o charakterze międzynarodowym, np. Unii Europejskiej czy Rady Europy.

Próba „zamknięcia” Europy w swego rodzaju całość przy użyciu typologizacji pojęć, nastęrcza niewątpliwie trudności i nie jest pozbawione uogólnień. Wskazuje jednak na wielowątkową złożoność analizowanego zagadnienia, a co najważniejsze przedstawia pewien sposób, metodologiczne podejście, które staje się narzędziem umożliwiającym podjęcie wyzwania udzielenia odpowiedzi wobec zadanego trudnego pytania o tożsamość Europy.

Kolejnej próby zdefiniowania i przybliżenia zagadnienia związanego z szeroko rozumianą europejskością dokonuje F. Gołembski, analizując pojęcie 'Europa' w następujących warstwach znaczeniowych:

1) etymologiczna - odwołuje się do poszukiwań pierwotnego pnia językowego, z którego wywodzi się owo pojęcie. Wskazuje, że w warstwie symboliczno-mitycznej pojęcia 'Europa' zawiera się pierwiastek fenicki, kretański i egipski;

2) geograficzno-przestrzenna - w warstwie tej uwidocznione zostały dwa znaczenia przestrzeni europejskiej: geograficzna i symboliczna. W znaczeniu geograficznym autor referuje do zamieszkiwania europejskiej przestrzeni bez świadomego przeżywania własnego środowiska, natomiast w warstwie symbolicznej pojawia i kształtuje się odmienna relacja pomiędzy miejscem przebywania człowieka i jego stosunkiem do niego. Efektem relacji jest nadanie przestrzeni określonego znaczenia;

3) ideowa - warstwa ta zawiera w sobie m.in. idee zbudowane w sferze kultury, idee w obrębie powstałego systemu wartości oraz idee miejsca w sensie symbolicznym. W warstwie o znaczeniu symbolicznym następuje przejście do myślenia o Europie, jako

idei związanej z procesami kulturotwórczymi, której cechą charakterystyczną staje się różnica przestrzenna i czasowa.

J. Kuczyński wyróżnił następujące czynniki umożliwiające rozpatrywanie Europy jako całości historyczno-kulturowej, do których zaliczył: swoistość geograficzną; wyzwania społeczne, które pojawiają się na stykach cywilizacji i kultur; otwartą całość, która pozwala na docieranie dynamizujących bodźców z zewnątrz; indywidualizm, któremu jednak nie towarzyszy izolacjonizm; racjonalność, która stanowi intelektualny korelat sił wytwórczych; podmiotowość będącą samowiedzą jednostki i świadomością jej uprawnień, zdolności i powinności; przedmiotowość, rzeczywistość jako przedmiot oraz poznawalność, będące dopełnieniem podmiotowości jednostki; linearna i spiralna koncepcja czasu, która stanowi odzwierciedlenie panowanie człowieka nad światem i sobą; stawanie się zamiast bytu; ujednostkowanie inspirujące dążenia wspólnotowe oraz wyjątkowo intensywne wewnętrzne napięcia społeczności i kultur⁷⁶.

2.1.1. Europa jako pojęcie geograficzne

Analizując podejścia m.in. na pograniczu filozofii, antropologii kulturowej, socjologii, historii, politologii, kulturoznawstwa można sformułować wniosek, że **Europa jest złożonym pojęciem o charakterze geograficznym, kulturowym, w tym cywilizacyjnym i ideologicznym**. Z pojęciem 'Europy geograficznej' ściśle związana jest kategoria przestrzeni, która w przeciwieństwie do pozostałych kontynentów, nie ma określonych w naturalny sposób jednoznacznych granic. Przyjmuje się, że granicę z Azją wyznacza pasmo gór Ural, z którego wypływa rzeka o takiej samej nazwie, a następnie przez Morze Kaspijskie, Kaukaz, Morze Czarne, Cieśninę Bosfor i Dardanele, do Morza Egejskiego. Określenie granicy pomiędzy Afryką, a Europą jest stosunkowo łatwe ze względu na położone na południu Europy Morze Śródziemne, z oddzielającą oba kontynenty Cieśniną Gibraltarską. Od zachodu kontynent europejski oblewa Ocean Atlantycki, z występującymi na nim licznymi wyspami należącymi do Europy, m.in. Wyspy Kanaryjskie, Azory, Madera, Islandia. Oblewające wody Morza Północnego, Norweskiego, Barentsa i Arktycznego wyznaczają granicę kontynentu od północy. Europę określa się jako najbardziej rozczłonkowaną część świata ze względu na zróżnicowaną linię

⁷⁶ J. Kuczyński, *Młodość Europy i wieczność Polski*, Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Warszawa 1999, s. 11.

brzegową z powszechnie występującymi półwyspami, które stanowią około 25% powierzchni i są to np. Półwysep Skandynawski, Bałkański, Apeniński i Iberyjski. W 8% Europę tworzą wyspy: m.in. Brytyjskie, Islandia, Kreta, Sycylia, Sardynia czy Korsyka. Granice kontynentu europejskiego na przestrzeni wieków w znacznym stopniu się zmieniały. Były kształtowane w zależności od wpływów władzy, ówczesnych potrzeb politycznych czy ekonomicznych. Cechą charakterystyczną Europy w znaczeniu geograficznym jest jej złożoność, zmienność i brak terytorialnej neutralności. „(...) Europa historyczna nie narodziła się z geografii, chociażby dlatego, że geografia ta stale się zmieniała”⁷⁷. Właściwie od początków istnienia poza złożonością geograficzną cechowała i nadal cechuje ją wieloraka i złożona tożsamość: polityczna, społeczna, kulturowa i religijna, będąca w pewnym sensie w opozycji wobec szeroko rozumianych ‘Innych’.

Poniższa analiza Europy w ujęciu geograficznym, została przeprowadzona na postawie różnicy kulturowej, różnicy wpływów i władzy. Jest to uzasadnione tym, że podziały geograficzne determinowane były w sposób historycznego oddziaływania kształtującej się kultury, cywilizacji, wpływów władzy, religii etc. Różnica kultury, wpływów, władzy, religii w efekcie kształtowała zarówno wewnętrzny podział w Europie, jak również zewnętrzną odrębność wobec ludów pozaeuropejskich, co odzwierciedlane było w podziale geograficznym Europy. Już starożytni Grecy, zasiedlający basen Morza Śródziemnego uważali wolną Helladę za swego rodzaju przeciwieństwo wobec terenów na Wschodzie zdominowanych przez Persów. W czasach Starożytnego Rzymu, Europa była utożsamiana z *Imperium Romanum*, w którym tzw. świat cywilizowany (obywateli rzymskich) separował się od świata barbarzyńców. „Rzymianie panują nad całą niemal Europą, z wyjątkiem brzegów Oceanu, w okolicach Renu, Skandynawią i rozległą równiną między Bałtykiem a Donem. (...) wówczas właśnie możemy mówić po raz pierwszy o Europie jako całości; tyle, że całkowicie zmieniła swoją postać, utożsamiając się z *Respublica Romana* jako powszechnością Zachodu”⁷⁸.

Cywilizacja chrześcijańska, której fundamenty zostały ustalone w Europie, rozwijała się i była definiowana w opozycji do świata islamu. Karol Wielki (*rex pater Europae*) rozbudowując swoje imperium w Europie, wykazywał wrogość wobec pozostałych, niechrześcijańskich części świata, walcząc z poganami i niewiernymi (m.in. Arabami, Sasami) w celu umacniania wiary chrześcijańskiej. Prowadzone w Europie

⁷⁷ M. Dobroczyński, J. Stefanowicz, *Tożsamość Europy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979, s. 7.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 12-13.

wyprawy krzyżowe, również miały podobny charakter i związane były ze zwalczaniem opozycji niewiernych na terenach Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej oraz krzewieniem chrześcijaństwa na Wschód. Granica cywilizacji chrześcijańskiej była definiowana na podstawie granicy z islamem. I tak obszarem chrześcijaństwa był Zachód, natomiast strefą islamu był Wschód.

Od momentu wielkich odkryć geograficznych, stopniowo zaczęła formować się eurocentryczna wizja świata, z wyraźnym wyodrębnieniem 'Starego Świata', od 'Nowego Świata', a następnie od 'Trzeciego Świata'. Relacje pomiędzy poszczególnymi światami oparte były na kolonialnym systemie imperializmu. Sukcesywnie nadal kultura europejska poprzez „westernizację” światowych społeczeństw, jak twierdzi Kenneth Coutts- Smith, dokonuje „kulturowego ludobójstwa poprzez asymilację” (*'cultural genocide through assimilation'*)⁷⁹. Kultura europejska nie godzi się na niezależne istnienie innych kultur, tym samym próbując upodobnić je do siebie. Ekspansywna „westernizacja” dotyczyła jednak nie tylko społeczeństw zewnętrznych (poza europejskich), ale współcześnie nabiera również charakteru wewnętrznego (próbując asymilować przybywających do Europy imigrantów).

Kolejny okres, Rewolucji Francuskiej, zminimalizował geograficzne znaczenie Europy na rzecz wzmocnienia jej roli ekonomicznej i uwypuklenia myśli oświeceniowej, która w efekcie doprowadziła do współzależności i współzawodnictwa państw, a współcześnie podmiotów międzynarodowych czy ponadnarodowych. Kolejna próba stworzenia zjednoczonej Europy w wyniku militarnej interwencji przez Napoleona oraz przedstawienia francuskiego modelu nowoczesnego, antyfeudalnego państwa w całej Europie, okazała się fiaskiem. Europa (zdominowana przez brytyjski, a następnie francuski i niemiecki imperializm), stała się miejscem intensywnego rozwoju gospodarki przemysłowej oraz wysublimowanych i wysoce zorganizowanych systemów politycznego zarządzania. Tymczasem Wschód zamieszkiwany był przez narody pozbawione własnych państw i społeczności chłopskie, w których dominowały rządy autokratyczne. Imperialistyczne kraje Europy Zachodniej przyjęły założenie o wyższości na poziomie rozwoju gospodarczego i myśli politycznej, wobec wschodniej doktryny leninizmu w imperium sowieckim. Wraz z początkiem pierwszej wojny światowej, dominująca pozycja Niemiec, rywalizacja z Francją oraz odrzucenie idei propagowanych podczas Rewolucji Francuskiej, wykrystalizowało podział pomiędzy cywilizacją zachodnią,

⁷⁹ K. Coutts- Smith, *Cultural Colonialism*, Third Text, vol. 16, no 1, 2002, p. 14 (tłumaczenie własne).

a okcydentalną⁸⁰. Kolejna, II wojna światowa, w swym aspekcie geograficznego podziału Europy odnosiła się do trudnych relacji pomiędzy niemieckim nacjonalizmem, co więcej „aryjskim” rasizmem, a pogańskim Wschodem, zdominowanym przez bolszewizm, a następnie socjalizm. Żelazna kurtyna budowała swoistą granicę pomiędzy Europą i ‘nie Europą’. Taki sposób myślenia stanowił wskazanie na konkurowanie dwóch odmiennych systemów politycznych i sposobów społecznego rozumowania, a mianowicie kapitalizmu i demokracji versus totalitaryzmu i socjalizmu.

Poszczególne obszary Europy znajdowały się okresowo w zasięgu oddziaływania określonych grup etnicznych czy narodowych. Przykładowo Europa Północna kształtowała się pod wpływem Wikingów, większość Półwyspu Iberyjskiego okresowo znalazła się pod oddziaływaniem i panowaniem Arabów, a Południowo-Wschodnia Europa została w znacznym stopniu ukształtowana przez rządy dynastii osmańskiej. Podział na Wschód i Zachód ulegał okresowej intensyfikacji ze względu na oddziaływanie Cesarstwa Karolingów w średniowieczu, a następnie rewolucję francuską i wojny napoleońskie. Zwieńczenia procesu podziału dokonały rezultaty dwóch wojen światowych, a w szczególności drugiej wojny światowej, której jednym z efektów były długoletnie rządy komunistów rozciągające się na Wschodzie kontynentu.

Geograficzny podział na Wschód i Zachód był również znamieny w okresie powojennym, kiedy po raz pierwszy rozważaniom poddawane zostały koncepcje pokojowego zjednoczenia kontynentu europejskiego i stworzenie (zachodnio) Europy⁸¹. U podstaw przywoływano postać Karola Wielkiego, którego wizja dotyczyła stworzenia Europy federalnej rządzonej przez państwa założycielskie (Belgia, Francja, Holandia, Luksemburg, RFN). Rozwój Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (EWG) doprowadził do akcesji kolejnych państw, z perspektywą rozwoju na Wschód. Kolejne wydarzenia związane z upadkiem żelaznej kurtyny oraz plany dotyczące stworzenia ścisłej unii politycznej i monetarnej w coraz bardziej znaczący sposób zacierały geograficzny podział na Wschód i Zachód, co skutkowało kryzysem tożsamości Europy, związanym

⁸⁰ Wyróżnia się dwa podejścia do rozumienia i definiowania zagadnienia okcydentalizmu. Z jednej strony oznacza ono przyswajanie wzorów cywilizacyjnych z krajów tzw. Zachodu, w celu rozwijania i upodabniania własnych. Terminem tym posługują się reprezentanci świata Wschodu, którzy kreują nieludzki, wrogi, pozbawiony korzeni, arogancki, chciwy, dekadentki, frywolny kosmopolityczny obraz cywilizacji Zachodu. Z drugiej strony jest to nurt myśli społecznej reprezentowany przez przedstawicieli rosyjskich, głoszący rezygnację z feudalizmu i przebudowę Rosji w monarchię konstytucyjną, na kształt ustrojów występujących w Europie Zachodniej. Więcej w: I. Buruma, A. Margalit, *Occidentalism. A Short History of Anti-Westernism*, Atlantic Book, Londyn 2004.

⁸¹ Więcej o utworzeniu nowej wspólnoty zachodnio(europejskiej) jako euro wariacie zachodniej cywilizacji pisał N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka...*, op. cit., s. 51.

z zaburzeniem rytmu „My” versus „Inni”, Zachód versus Wschód. „Tożsamość Unii nie może po prostu być taka sama jak kiedyś, dziś bowiem istnieje otwarta granica ze wschodem oraz - w coraz większym stopniu - z południem Europy”⁸².

Współcześnie poszczególne części Europy nadal rozpatrywane są w sensie geograficznym. Używanie następujących geograficznych terminów: Europa Zachodnia, Europa Centralna, Europa Wschodnia jest popularne, a ponadto oddaje coś więcej, niż jedynie geograficzny sens. Kryje w sobie i odnosi się do aspektów kulturowego, społecznego i ekonomicznego funkcjonowania jednostek na wyodrębnionych obszarach Europy. Im dalej poruszamy się na wschód Europy, tym obserwujemy większe zróżnicowanie i rozwarstwienie społeczeństw, tym samym oddalamy się od realiów funkcjonowania jednostek w systemie zachodnioeuropejskiego państwa opiekuńczego.

2.1.2. Kultura europejska jako przestrzeń symboliczno-kulturowa

Samo zamieszkiwanie obszaru Europy, w sensie geograficznym, nie jest warunkiem wystarczającym do określania siebie mianem ‘Europejczyka’, ponieważ pozbawione jest warstwy symbolicznej i refleksyjnej relacji człowieka wobec środowiska, w którym przyszło mu egzystować. „Dopiero w momencie w którym pojawia się owa warstwa symboliczna, która jest efektem całego szeregu przyczyn, zaczyna kształtować się odmienna relacja między miejscem przebywania człowieka a jego stosunkiem do niego. Miejsce to zaczyna nabierać określonego znaczenia”⁸³. Owe znaczenie warunkowane jest kulturowo, ponieważ „kultura stanowi rzeczywistość symboliczną, utkaną przez człowieka misterną sieć znaczeń, w której on sam próbuje się odnaleźć, znaleźć azyl w sytuacji egzystencjalnych lęków związanych z formowaniem tożsamości”⁸⁴.

Znaczenie kulturze (europejskiej) nadaje człowiek poprzez swoją działalność, głównie związaną z wytwarzaniem oryginalnych elementów kultury, dostrzeganiem zależności w systemie złożonym z tych elementów oraz poprzez generowanie uzasadnionych sensów. „(...) o swoistości i odmienności kultury społeczeństwa nie decydują obiekty materialne, wytwory artystyczne oraz idee, bo one mogą być wspólne dla wielu społeczeństw, lecz znaczenia, jakie im są przypisywane w myślach i działaniach

⁸² A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 9.

⁸³ F. Gołembski, *Tożsamość europejska...*, op. cit., s. 35.

⁸⁴ M. Sobecki, *Kultura symboliczna w wymiarze komunikacyjnym w obliczu przemian u progu nowego wieku*. [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 44.

członków społeczeństwa, w ramach którego one występują⁸⁵. W poniższych rozważaniach szczególnie dowartościowane zostało symboliczne rozumienie kultury, które jest nośnikiem zdefiniowanego znaczenia oraz zawiera w sobie relacyjność podmiotu do określonej przestrzeni kultury, wytworu kultury, w tym symbolu, jego wartości i sensu, co stanowi fundamentalne znaczenie w interakcjonizmie symbolicznym, do którego istoty odniosę się w sposób bardziej szczegółowy w podrozdziale 2.3.1.

Europa najczęściej ujmowana jest w kategoriach geograficznych, ale Europa to przede wszystkim wspólna cywilizacja i kultura, która ukształtowała się na przestrzeni wieków⁸⁶. Szwedzki socjolog, G. Therborn twierdzi, że „Europa nie jest po prostu kontynentem narodów znajdujących się w procesie ewentualnej gospodarczo-politycznej i kulturowej unifikacji czy konwergencji. (...) Kontynent europejski nie może być traktowany jako dana kulturowa całość, która z biegiem czasu zróżnicowała się znaczeniowo. Należy widzieć w nim raczej obszar charakteryzujący się swego rodzaju geologiczną strukturą przestrzennie usytuowanych historycznych osadów kulturowych, które wzajemnie się nawarstwiają, przecinają, przenikają, częściowo na siebie zachodzą i wśród wzajemnych zderzeń wytwarzają rozmaite kulturowe kombinacje⁸⁷. Kombinacje te odznaczają się większym bądź mniejszym zasięgiem przestrzennym i znaczeniem kulturowym. Autor nie rezygnuje jednak z poszukiwania wspólnych pól kulturowych, które odegrały i nadal odgrywają znaczącą rolę w procesie budowania europejskości, wyróżniając następujące wymiary europejskiej przestrzeni kulturowej: władzę, religię chrześcijańską, język, prawo i komunikację audiowizualną⁸⁸. Kultura europejska charakteryzuje się znacznym dynamizmem. Dzieje się tak ponieważ pewne elementy kultury mogą ulegać okresowej intensyfikacji, z określonych powodów przybierać na znaczeniu. Natomiast w innych przestrzeniach i okolicznościach te same elementy kultury mogą być inaczej rozumiane i interpretowane, mogą okazać się mniej lub w ogóle nieistotne, a nawet zapomniane.

W głównej mierze jedność kultury europejskiej jest dziedzictwem pochodzącym ze świata antycznego. „Wspólną ojczyzną ludów Europy jest świat antyczny⁸⁹. Za kolebkę

⁸⁵ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1995, s. 39.

⁸⁶ G. Gorzelak, B. Jałowiecki, *Dylematy europejskie*, [w:] *Jaka Europa? Regionalizacja a integracja*, P. Buczkowski, K. Bondyra, P. Śliwa (red.), Wydawnictwo WSB, Poznań 1998, s. 22-23.

⁸⁷ G. Therborn, *Drogi do nowoczesnej Europy. Społeczeństwa europejskie w latach 1945-2000*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 1998, s. 316.

⁸⁸ *Ibidem*, s.316-349

⁸⁹ S. Srebrny, *Teatr grecki i polski*, PWN, Warszawa 1984, s. 24.

kultury europejskiej uważana jest starożytna Grecja, na której to terenach powstała pierwsza cywilizacja europejska, zwana minojską lub kreteńską, a następnie mykeńska. Starożytna Grecja kojarzona jest najczęściej z miastami-państwami okresu archaicznego i klasycznego, znanego pod nazwą polis, z rozwojem filozofii i powstaniem oraz dowartościowaniem ustroju politycznego, jakim była owa demokracja ateńska z najważniejszym organem państwa - zgromadzeniem ludowym. Myśląc o demokracji w starożytnej Grecji nie sposób pominąć praw obywatelskich, które wprawdzie nie były powszechne i nie przysługiwały wszystkim, ponieważ pozbawione ich były kobiety, cudzoziemcy i niewolnicy oraz osoby trudniące się handlem.

Po wiekach ciemnych, przemianom świata greckiego towarzyszył burzliwy rozwój kultury. „Istotnie zafascynowani oryginalnością i bogactwem myśli greckiej, jej racjonalizmem i prometejskim romantyzmem, pasją poznawczą greckiej filozofii, pięknem poezji, wspaniałą architekturą, a wreszcie i grecką demokracją, która przy znanych ograniczeniach była pierwszym przejawem republikańskiego ducha - skłonni jesteśmy widzieć w greckiej kulturze świątynię mądrości wzniesioną kaprysem historii na pustkowiu ówczesnego świata”⁹⁰. Wytwory kultury w starożytnej Grecji rozwijały się w sposób bardzo dynamiczny. Powstanie alfabetu greckiego, najprawdopodobniej z alfabetu paleohebrajskiego, który stał się również przodkiem m.in. języka hebrajskiego, zaowocowało bardzo szybko narodzinami literatury. Kolejnym symbolem kultury greckiej stał się teatr, z wystawianymi tragedią i komedią. Rozwój filozofii stanowił swoistego rodzaju antidotum wobec mitów i złożonych wierzeń religijnych, podczas gdy filozofowie, jako pierwsi zaczęli zadawać pytania o istotę bytu. Do najznakomitszych przedstawicieli filozofii greckiej należeli: Sokrates, Platon i Arystoteles. Wydarzeniem podkreślającym jedność kulturową Greków były m.in. organizowane co cztery lata imprezy sportowo-religijne, które przybrały postać igrzysk olimpijskich.

Z wyobrazeniami o świecie greckim nieodłącznie związana jest też sztuka, która przybrała formę rzeźby, malarstwa i architektury. „Od Greków właśnie zaczerpnęliśmy wszystko to, co najbardziej odrębne w kulturze zachodniej i kontrastuje z kulturą wschodnią: naszą naukę i filozofię, literaturę i sztukę, myśl polityczną i ideę prawa i wolnych instytucji politycznych. Co więcej, u Greków właśnie pojawiło się po raz pierwszy wyraźne poczucie różnicy między ideałami obywatelskimi a azjatyckimi oraz

⁹⁰ M. Dobroczyński, J. Stefanowicz, *Tożsamość ...*, op. cit., s. 9.

poczucie autonomii cywilizacji zachodniej. (...) Bez kultury greckiej cywilizacja europejska, a nawet europejska idea człowieka byłaby niezrozumiała”⁹¹.

Myśląc o kulturze europejskiej, poza korzeniami greckimi wskazuje się na konotacje i powiązania ze Starożytnym Rzymem, potocznie kojarzonym z legendą o powstaniu samego miasta, opowiadającą historie Romulusa i Remusa, którzy to zostali wykarmieni przez wilczycę. Na czele państwa stał władca, który dzierżył najwyższą władzę w Rzymie, określanego terminem imperium. Natomiast organem doradczym był senat czyli tzw. rada starszych. Dotychczasowe *polis* zostały powiększone o główny plac miasta, nazywany *Forum Romanum*, gdzie tłumnie gromadzili się jego obywatele.

Z konfliktem pomiędzy patrycjuszami i plebejuszami bezpośrednio związane było ogłoszenie prawa XII tablic, które stanowiło spis i kodyfikację obowiązującego prawa zwyczajowego. Prawo to odgrywa symboliczną rolę i stanowi pomnik prawa rzymskiego z okresu republiki i cesarstwa europejskiego. Większość systemów nowoczesnego prawa europejskiego wywodzi się z prawa rzymskiego. Możemy wyróżnić cztery tzw. rodziny prawa, a mianowicie: rodzinę prawa napoleońskiego, obejmującego Francję, Belgię, Luxemburg, częściowo Holandię, Hiszpanię, Portugalię i Włochy, rodzinę prawa niemieckiego, które obowiązuje na terytorium Austrii, Niemiec, Szwajcarii i częściowo Grecji. Istnieje również rodzina prawa nordyckiego w krajach skandynawskich i prawa rosyjskiego w Europie Środkowej i Wschodniej. Ponadto, należy pamiętać o zasadzie pierwszeństwa i nadrzędności prawa unijnego nad prawem poszczególnych państwa członkowskich, która sytuuje strukturę ponadnarodową wyżej od struktury narodowej w aspekcie legislacyjnym.

Niewątpliwie Rzymianie w porównaniu z Grekami posiadali kompleksy pod względem rozwoju ich kultury. Zafascynowani wysoce rozwiniętą kulturą grecką, Rzymianie stopniowo zaczęli tworzyć własną. Godnym uwagi jest przywołanie postaci Cyncerona, Wergiliusza czy Horacego i Tacyta. Z Cesarstwem Rzymskim kojarzą się również takie dzieła architektury jak akwedukty czy kolosea oraz opanowanie sztuki budowania dróg. „Wreszcie to oni [Rzymianie - przyp. E.Ż-P] wzniesli wiele wzajemnie podobnych budowli od Hiszpanii po Rumunię, w Anglii i Niemczech, aż po Afrykę Północną”⁹². Elementem niwelującym różnice etniczne był język łaciński i rzymskie kultury

⁹¹ Ch. Dawson, *Tworzenie się Europy*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2000, s. 18.

⁹² *Edukacja europejska dla wszystkich. Podstawowe wiadomości na temat projektu integracji europejskiej*. Publikacja wydana w ramach programu „Europa dla Obywateli”, s. 14.

państwowe, których przestrzeganie stanowiło wyraz lojalności wobec państwa rzymskiego i pewnego rodzaju wskaźnik identyfikacji politycznej i kulturowej.

Kultura antyku znalazła bezpośrednie odzwierciedlenie w epoce Renesansu, podczas którego trwania artyści wzorowali się na osiągnięciach kultury i historii starożytnych Greków i Rzymian. Przykładowo w sztuce dominowały motywy mityczne i religijne, a powstająca architektura wzorowana była na rzymskiej. Cechy charakteryzujące renesansową sztukę w postaci malarstwa, rzeźby, architektury, literatury etc. mają swoje korzenie w kulturze antyku. Rozwój humanizmu, jako prądu filozoficznego, etycznego i kulturowego, zajmującego szczególne miejsce w kulturze Renesansu, dokonał się również na kanwie kultury antycznej. Jak wskazuje J. Gajda „korzenie humanizmu to idea greckiej paidei - kształtowanie człowieczeństwa w człowieku poprzez kontakty z dobrami kultury”⁹³. Na fakt czerpania przez twórców w epoce Renesansu ze źródeł antycznych wskazuje również E. Morin, twierdząc, że „reaktywowanie spuścizny greckiej, oryginalna zasługa renesansu, nabrała charakteru permanentnego. Od tej chwili myśl, poezja, sztuka europejska będą podłączone do tego źródła. (...). Ciągłe na nowo zanurzamy się w głębiny źródła i za każdym razem wydobywamy nową pożywkę”⁹⁴. Nawet współcześnie, odwołujemy się do spuścizny myśli antycznej, w sposób szczególny w myśleniu, sztuce i literaturze.

„Europejską przestrzeń kulturową można ująć jako przestrzeń ukształtowaną przez pewien układ systemów kulturowych, z których każdy jest źródłem określonej tożsamości i zarazem reprodukującym ją mechanizmem, źródłem wiedzy, norm i wartości”⁹⁵. H. G. Gadamer za najważniejszą i najbardziej wyjątkową cnotę Europy, stawia jej różnorodność, której przejawem jest obfitowanie w różnicę. Życ z Innym, żyć jako Inny dla Innego, to fundamentalne zadanie człowieka. Stąd być może bierze się ta szczególna przewaga Europy, która mogła i musiała nauczyć się sztuki życia z innymi⁹⁶. Wielość w kulturze europejskiej powinna być unikatowym jej skarbem, atrybutem i cechą pozytywnie wyróżniającą. „W Europie, jak nigdzie indziej, Inny zawsze mieszkał tuż-tuż,

⁹³ J. Gajda, *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia* [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 14.

⁹⁴ E. Morin, *Myśleć – Europa*, Wydawnictwo „Wola”, Warszawa 1989, s. 56, za: M. Sobecki, *Europejska tożsamość a kultura symboliczna antyku w pedagogice międzykulturowej*, [w:] *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Konteksty teoretyczne*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.), Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn, Warszawa, Toruń 2009, s. 80.

⁹⁵ G. Therborn, *Drogi do nowoczesnej ...*, op. cit., s.316.

⁹⁶ H. G. Gadamer, *Das Erbe Europas*, Frankfurt 1998.

w zasięgu wzroku i na wyciągnięcie ręki; metaforycznie z pewnością, bo zawsze w zasięgu ducha - ale jakże często dosłownie, cieleśnie. 'Inny' jest tu najbliższym sąsiadem, a więc Europejczycy muszą negocjować warunki tego sąsiedztwa pomimo dzielących ich odmienności i różnic"⁹⁷. Hasło, wywodzące się ze starożytnej Grecji '*Unity in diversity*' (zjednoczenie w różnorodności) w pełni definiuje współczesną misję Europy integrującej się. „(...) kultura europejska określana przez swą różnorodność (wielość języków, wyznań, obyczajów) dąży do wspólności a nawet jedności (kulturowej, terytorialnej, gospodarczej, politycznej) poprzez poszanowanie różnorodności"⁹⁸.

L. Dyczewski podkreślał, że jednoczenie kontynentu europejskiego nie powinno opierać się na niwelowaniu kultur i tradycji narodowych. Jedność nie oznacza bowiem jednolitości. Gdyby dokonało się nieszczęście przybierające formę jednolitości kontynentu, „Europa stałaby się nudnym i nieciekawym zbiorowiskiem około 800 milionów ludzi, którzy identycznie myślą, do identycznych celów dążą, tak samo żyją, a co gorsza – przebija w tym wszystkim „amerykańskość”, „niemieckość” lub „japońskość” ukształtowana przez nowoczesne media"⁹⁹. Trudno zgodzić się, ze stwierdzeniem, że Europa jest czy dąży do stania się kontynentem jednorodnym czy jednolitym pod względem kulturowym, co więcej istnieje znacząca różnica pomiędzy cywilizacją Wschodu i Zachodu, ale nie uniemożliwia to podejmowania rozważań w zakresie europejskiej wspólnoty kulturowej.

H. Seton-Watson w wykładzie wygłoszonym w Królewskim Instytucie Spraw Zagranicznych w Londynie w 1985 roku stwierdził, że „w skład europejskiej wspólnoty kulturowej wchodzi narody żyjące poza granicami Niemiec i Włoch (...) W żadnym innym miejscu świata wiara w rzeczywiste istnienie i znaczenie europejskiej wspólnoty kulturowej nie jest tak powszechna jak w krajach położonych poza obszarem EWG¹⁰⁰ i Związku Radzieckiego (...) W opinii tych społeczeństw pojęcie Europy obejmuje pojęcie wspólnoty kultur, do której należą specyficzne kultury i podkultury każdego z nich. Żadne z nich nie jest w stanie przetrwać bez Europy, podobnie jak Europa nie może

⁹⁷ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Narodowy Instytut Audiowizualny, Agora SA., Warszawa 2011, s. 102-103.

⁹⁸ A. Cybal-Michalska, *Edukacyjna przestrzeń orientacji proeuropejskiej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 74.

⁹⁹ L. Dyczewski, *Kultura w całościowym planie rozwoju*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2011, s. 18.

¹⁰⁰ EWG – Europejska Wspólnota Gospodarcza.

przetrwac bez nich”¹⁰¹. Czym zatem jest owa wspólnota czy swoistość kultur w Europie? Za różnorodnością kultur przemawia kultura europejska rozumiana jako jedność, a właściwie wspólność w różnorodności oraz federacyjny model przyszłej Europy. Swoistość kultury Europy polega na tym, iż zasadniczo odróżnia się od kultury innych społeczeństw, przy jednoczesnym wewnętrznym zróżnicowaniu¹⁰². Społeczeństwo europejskie powinno pozostać zróżnicowane kulturowo pod warunkiem, że jej mieszkańcy będą przejawiać w życiu postawę tolerancji i doceniać ową odmienną. Europejska wspólnota kulturowa stanowi swoistą mozaikę kulturową, której zróżnicowanie i fragmentaryczność nie wprowadza chaosu, a wręcz przeciwnie powoduje zachwyt i podziw, jednocześnie napawając pokorą wobec jej historycznej i kulturowej złożoności. Owa różnorodność kultur nie jest postrzegana jako czynnik dezintegracji Europy, lecz jako trwałe czynniki rozwoju poszczególnych kultur narodowych i kultury ogólnoeuropejskiej¹⁰³. „(...) wielkość Europy leży właśnie w różnorodności jej kultur i związków między nimi - która zarazem w zestawieniu z kulturami innych kontynentów sprawia wrażenie jednorodności”¹⁰⁴.

Reasumując, można pokusić się o stwierdzenie, iż rdzenna Europa jest kontynentem wolnych i świadomych obywateli żyjących w pokoju zjednoczenia, w państwach prawa, rządzonych demokratycznie, chrześcijan. Po przytoczonej powyżej uproszczonej charakterystyce źródeł Europy można powątpiewać w europejskość Hiszpanii będącej pod wpływami arabskimi, co z Europą Centralną i Wschodnią, nie będącą nigdy w granicach Imperium Rzymskiego, co z wielokulturową Wielką Brytanią, Francją czy Holandią, obecnie doświadczającą zjawiska pozaeuropejskich imigracji? W wyniku powszechnej ruchliwości przestrzennej, obywatele Europy zobowiązani są do tworzenia systemu aktywnej integracji nowych Europejczyków (tj. brytyjskich Pakistańczyków, niemieckich Turków, holenderskich Marokańczyków, francuskich Algierczyków, ale też belgijskich Polaków, irlandzkich Litwinów, itd.). Niezaprzeczalnym jest, że Europa stanowi konglomerat różnorodności, przez co nie jest jednolita, ale jedyna i unikalnie

¹⁰¹ H. Seton-Watson, *What Is Europe? Where Is Europe? From Mystique to Politique*, “Encounter”, vol. LXV, no. 2, 1985, p. 14 (tłumaczenie własne).

¹⁰² L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury [w:] Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Dyczewski L. (red.), Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1996, s. 31.

¹⁰³ Ibidem, s. 31.

¹⁰⁴ R. Hill, *My Europejczycy*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2004, s. 41.

niepowtarzalna. „A zatem Europa, podlegając procesom jednoczenia się i globalizacji, niech będzie zarazem jedna i różnorodna”¹⁰⁵.

Poza antycznym elementem kultury europejskiej, można wyróżnić filar judeochrześcijański. Chrześcijaństwo najczęściej utożsamiane jest z takimi symbolami jak Jerozolima oraz ze Starym i Nowym Testamentem. Początki chrześcijaństwa w Europie są trudne ze względu na dominację świata pogańskiego i prześladowania jego wyznawców w Starożytnym Rzymie. Trudności trwały do roku 313 naszej ery, do czasu wprowadzenia ustawy, która gwarantowała tolerancję religijną. Następnie, po niespełna siedemdziesięciu latach, chrześcijaństwo stało się religią państwową, co z czasem cementowało zależności państwa od kościoła i odwrotnie. Wydarzyła się rzecz w pewnym sensie paradoksalna, ponieważ chrześcijaństwo, z religii prześladowanej stało się religią obowiązującą. Świadczyć to może o fakcie siły i władzy oraz wpływach, jakimi dysponowali władcy Kościoła w ówczesnym czasie. Chrześcijaństwo było uważane za swego rodzaju czynnik ciągłości kultury europejskiej, ze względów przestrzennych i ówczesne utożsamianie Kościoła z Rzymem. Miało do zaoferowania skupienie uwagi jednostki ludzkiej na człowieku i służbę ku dobru bliźniego.

Wraz z upadkiem Cesarstwa Rzymskiego Europa buduje nową cywilizację, opartą na chrześcijaństwie. Pierwszy jego rozpad na Wschód i Zachód stworzył część łacińską i bizantyńską. Następnie „(...) podział na barbarzyńców (przede wszystkim Germanów) i Rzymian zastąpiony został podziałem na ludzi Zachodu i Wschodu”¹⁰⁶. Skutkiem owych podziałów było rozbitcie polityczno-religijne średniowiecznej Europy na część łacińską i bizantyńską oraz postępująca rywalizacja pomiędzy sferami wpływów cesarstwa i papieża. Wschodnie Chrześcijaństwo pozostało związane z władzą polityczną i odseparowane od intelektualnych poszukiwań, natomiast Zachodnie Chrześcijaństwo pozostało odizolowane od władzy świeckiej, kontynuując rozważania intelektualne w zakresie duchowego aspektu życia człowieka.

Kontynuację idei Cesarstwa Rzymskiego stanowiło państwo Franków, które pod władzą Karolingów stało się dominującą siłą chrześcijańskiego Zachodu. W tym czasie coraz bardziej niezależny politycznie papież zaczyna przejawiać dążenia uniwersalistyczne, których realizatorem stał się Karol Wielki. Świadomy swej potęgi podbijał kolejne ludy i bezlitośnie jej chryścianizował, przez co postrzegany był jako

¹⁰⁵ L. Dyczewski, *Kultura w całościowym...*, op. cit., s. 11.

¹⁰⁶ M. Dobroczyński, J. Stefanowicz, *Tożsamość...*, op. cit., s. 19.

propagator religii. Religia monoteistyczna miała spełniać funkcję integrującą podbite plemiona. W chwili znamienitego rozwoju, państwo Franków rozciągało się od Pirenejów po Łabę oraz od Morza Północnego do środkowych Włoch. Okres ten jest o tyle ważny, że od momentu upadku Cesarstwa Wschodniorzymskiego, nigdy większość europejskich ziem nie znajdowała się pod panowaniem chrześcijańskiego cesarza.

Chrześcijańska Europa, zajęta problemami wynikającymi z wewnętrznych podziałów religijnych, wydaje się nie doceniać wzrastającej potęgi arabskiego świata islamu. Rosnąca władza papieża sprzyjała organizowaniu wypraw krzyżowych, których celem było osłabienie świata arabskiego, a finalnie skutkowało osłabieniem Wschodu. „Chrześcijaństwo chciało wyjść w ten sposób z ‘zamknięcia w granicach Europy’”¹⁰⁷. Konfrontacja południowo-wschodniej części chrześcijańskiej Europy ze światem arabskim, poza tragizmem wydarzeń, zaowocowało postępem kultury europejskiej opartym na osiągnięciach arabskiej matematyki, filozofii, sztuki, astronomii czy architektury.

Orędownikami kultury europejskiej, jej spuścizny judaistycznej, greckiej i rzymskiej stali się duchowni, którzy na podstawie Biblii poznawali zasady wiary, uczyli siebie i innych umiejętności czytania i pisania. Dzięki Kościołowi w Europie nastąpiło odrodzenie sfery intelektualnej, ponieważ przy kościołach zakładane były szkoły klasztorne, z których najznamienitsze przekształcały się w uniwersytety. Ponadto, mnisi w klasztorach zajmowali się przepisywaniem rękopisów, co umożliwiło przetrwanie ksiąg religijnych i pism autorów średniowiecznych oraz tekstów pisarzy antycznych do czasu wynalezienia druku, a tym samym do współczesności, jak również tworzeniem nowych poglądów, przykładowo przez św. Tomasza z Akwinu.

Europa jest postrzegana jako kontynent chrześcijaństwa, który jednak nie był i nie jest pozbawiony wewnętrznych podziałów. Rozbicie chrześcijaństwa na katolicyzm i prawosławie przestało spełniać funkcję symbolicznej jedności europejskiej. Kolejny, drugi już rozpad Chrześcijaństwa nastąpił w Europie Zachodniej jako wynik Reformacji, skutkując podziałem na Północ i Południe.

W Renesansie nastąpił ponowny zwrot ku myśli antycznej, który skutkowało wyzwoleniem się z teologii scholastycznej. W człowieku poszukiwano zdolności indywidualnych i wartości autonomicznych. Wraz z rozwojem humanizmu, wolności

¹⁰⁷ Ibidem, s. 29.

myślenia i oświecenia, zagadnienia dotyczące religii i wiary stawały się kwestią coraz bardziej indywidualnych wyborów ludzkich podyktowanych własnym sumieniem.

Myśląc o religijnym aspekcie Europy i jej chrześcijańskich korzeniach, nie sposób pominąć elementu związanego z judaizmem, który pojawił się na terenie kontynentu już u zarania naszej ery. Żydzi stopniowo opuszczali coraz mniej tolerancyjne kraje zachodnie, a przyciągani byli przez coraz bardziej gościnny Wschód, w tym Polskę. Jednak w wyniku holokaustu rola Żydów w powojennej Europie została poważnie zmniejszona i szacuje się, że dziś blisko 2 mln ludzi w Europie wyznaje judaizm. Podobnie, kontynent europejski zamieszkuje niewielka liczba wyznawców islamu, których obecność jest wynikiem rządów osmańskich na Bałkanach i mongolskich w Rosji oraz współczesnych imigracji do państw Europy Zachodniej. W zdecydowanej jednak większości Europa jest przestrzenią chrześcijaństwa. Szacuje się, że około 75% mieszkańców Europy jest wyznawcami kościoła rzymskokatolickiego, grekokatolickiego i odłamów kościołów protestanckich. Chrześcijaństwo niewątpliwie kształtowało Europę i oddziaływało na wybrane jej sfery: sposób budowania polityki, gospodarki, społeczeństwa, kultury i wartości. W pewnym stopniu strategia tworzenia struktur państwowych w Europie była wzorowana na systemie kościelnym. Kościół również partycypował w rozwoju gospodarczym, jako uczestnik systemu feudalnego. Ponadto, religia niewątpliwie oddziaływała na sposób myślenia, wartości, tożsamość oraz funkcjonowanie jednostek w poszczególnych strukturach społecznych, budujących kulturę w duchu chrześcijaństwa. Dekalog określał i nadal w pewnym stopniu określa normy zachowania i moralność.

Europę charakteryzuje również pewna swoistość językowa. W antycznej Grecji językiem powstawania dzieł klasycznych w basenie Morza Śródziemnego była greka. Podczas całego okresu hellenistycznego język ten stał się domeną ludzi wykształconych. Natomiast językiem ojczystym Rzymian była łacina. Wraz z rozwojem chrześcijaństwa i postępującym podziałem politycznym, językiem Kościoła na Wschodzie była greka ze stopniowym jej zastępowaniem łaciną w zachodniej części Imperium. Następnie łacina stała się, aż do czasów nowożytnych językiem, którym posługiwano się w sytuacji formalnych kontaktów kościelnych i intelektualnych, oraz przy sporządzaniu dokumentów prawnych. „Oparcie kultury średniowiecznej na łacinie stworzyło podstawy uniwersalizmu średniowiecznego, umożliwiającego rozwój nauki i sztuki w wymiarze ogólno-

europęjskim”¹⁰⁸. Język łaciński używany jest również współcześnie w liturgii i publikacjach kościoła katolickiego. Obok włoskiego, jest językiem urzędowym Państwa Watykańskiego. W największym jednak stopniu stosowany jest w naukach medycznych, w celu rozpoznania i sklasyfikowania niektórych zaburzeń oraz w biologii przy stosowaniu taksonomii. Na zasygnalizowanie zasługuje fakt, że wiele słów, którymi na co dzień posługują się Europejczycy pochodzi z języka arabskiego, np. algebra, algorytm, kawa czy alkohol. Współcześnie w wielu europejskich krajach zalecane jest nauczanie łaciny i klasycznej greki. „(...) w około połowie wszystkich krajów europejskich, centralne władze oświatowe wydają takie zalecenia, przepisy szczególnie na poziomie ponadgimnazjalnym¹⁰⁹”. W większości przypadków wydawane są rekomendacje do nauczania łaciny wśród tylko tych studentów, którzy kształcą się na profilu humanistycznym lub uczą się nowoczesnych czy klasycznych języków¹¹⁰.

Moment migracji plemion germańskich i słowiańskich, które miały miejsce u schyłku epoki starożytnego Rzymu, doprowadził do stopniowego powstawania państw, które skutkowało pojawianiem się różnorodnych języków europejskich. W związku z wielością narodów, w Europie występuje również zróżnicowanie językowe. Większość języków wywodzi się z grupy indoeuropejskiej. W rodzinie tej wyróżniamy grupę języków germańskich (niemiecki, angielski, szwedzki, norweski, duński i holenderski), romańskich, stanowiących bezpośrednią spuściznę języka Cesarstwa Rzymskiego (włoski, francuski, portugalski, hiszpański, rumuński) oraz słowiańskich (białoruski, polski, rosyjski, ukraiński, serbski, chorwacki, słowacki, czeski, bułgarski, macedoński, słoweński). Do rodziny języków indoeuropejskich należą również: grecki, albański, celtycki, grupa języków bałtyckich - litewski, łotewski oraz pruski, który nie istnieje obecnie. Języki ugrofińskie, a mianowicie: estoński, fiński i węgierski oraz język baskijski nie należą do rodziny indoeuropejskiej.

Współcześnie, w sytuacji obowiązywania 24 języków w Unii Europejskiej¹¹¹, porzucona została idea unifikacji lingwistycznej na rzecz pielęgnowania wielości języków.

¹⁰⁸ F. Gołębowski, *Kulturowe aspekty integracji europejskiej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 62.

¹⁰⁹ *Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels 2012, p. 52-53 (tłumaczenia własne).

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 52-53.

¹¹¹ Współcześnie urzędowymi i zarazem roboczymi językami w Unii Europejskiej są: angielski, bułgarski, chorwacki, czeski, duński, estoński, fiński, francuski, grecki, hiszpański, irlandzki, litewski, łotewski, maltański, niderlandzki, niemiecki, polski, portugalski, rumuński, słowacki, słoweński, szwedzki, węgierski i włoski. Liczba języków w porównaniu z krajami członkowskimi

„(...) Europa zginie, jeżeli nie podejmie walki o swoje języki, lokalne tradycje i autonomię społeczną. Jeżeli zapomni, że Bóg tkwi w szczegółach”¹¹². Z. Bauman twierdzi, że w Europie jesteśmy zubożeni, ponieważ nie mamy dostępu do dzieł spisanych w wielu europejskich językach, z tego względu postuluje „(...) ileż to wszyscy zyskalibyśmy mądrości, a nasze współzycie uroku, na przeznaczeniu części unijnych funduszy na finansowanie przekładów członkowskiego pisarstwa (...). Przekonany jestem osobiście, że byłaby to najlepsza bodaj inwestycja w przyszłość Europy i powodzenie jej misji”¹¹³.

Język angielski przybiera współczesną formę *lingua franca*. Jest najczęściej nauczanym językiem obcym w europejskich szkołach podstawowych¹¹⁴, co staje się coraz bardziej powtarzającą się regułą na przestrzeni ostatnich kilku lat. W większości państw języka angielskiego uczy się co najmniej 50% wszystkich uczniów zapisanych do szkoły podstawowej¹¹⁵. Od 2004/05, odsetek uczniów uczących się języka angielskiego, nie zmienił się w sposób znaczny w większości państw, zarówno na poziomie ISCED 2 i 3¹¹⁶. Znaczne różnice, wskazujące na co najmniej 10% wzrost, występujący we Włoszech, oraz w kilku krajach Środkowej i Wschodniej Europy, takich jak Polska, Chorwacja, Łotwa, Litwa, Rumunia, Bułgaria, Czechy i Słowacja¹¹⁷.

Na współczesną kulturę europejską oddziałuje globalizacja, a w szczególności amerykanizacja. Wymiar ten, jako jedyny z opisywanych, łączy kultury europejskie z nieeuropejskimi i dotyczy kultury masowej oraz jej oddziaływania na sposoby myślenia, odczuwania oraz zachowania współczesnych Europejczyków. Jak pisze M. Golka „kultura masowa to treści przekazywane za pomocą technicznych środków masowego przekazu (prasy, radia i telewizji), które cechują się, z jednej strony, dużym scentralizowaniem procesu nadawania i, z drugiej strony, dużym rozproszeniem bardzo licznych i różnorodnych odbiorców”¹¹⁸. Oglądane filmy, jak również słuchane utwory muzyczne w Europie, zdominowane są przez produkty amerykańskie i brytyjskie. W konsekwencji

jest mniejsza, ponieważ niektóre kraje dzielą ze sobą języki, np. w Belgii obowiązują języki niderlandzki, francuski i niemiecki.

¹¹² G. Steiner, *The Idea of Europe*, Nexus Publishers, Tilburg 2004, s. 34.

¹¹³ Z. Bauman, *Kultura w płynnej...*, op. cit., s. 105.

¹¹⁴ ISCED poziom 1 - kształcenie podstawowe lub pierwszy etap edukacji podstawowej. ISCED oznacza Międzynarodową Standardową Klasyfikację Kształcenia (International Standard Classification of Education). Klasyfikacja opracowana została przez UNESCO na początku lat siedemdziesiątych, w celu umożliwienia gromadzenia i prezentowania statystyk w zakresie edukacji w poszczególnych krajach oraz w celach umożliwienia międzynarodowej komparatystyki.

¹¹⁵ *Key Data on Teaching Languages...*, op. cit., s. 60.

¹¹⁶ ISCED 2 - Kształcenie średnie (niższy poziom) lub drugi etap edukacji podstawowej ISCED 3 – Kształcenie średnie (wyższy poziom).

¹¹⁷ *Key Data on Teaching Languages...*, op. cit., p. 79.

¹¹⁸ M. Golka, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013, s. 171-172.

powoduje to sukcesywne przyswajanie zachodnich wartości, stylów życia nacechowanych konsumpcją, również zagraża istniejącej kulturze poprzez modyfikację znaczeń symboli kulturowych. Dzieje się tak ponieważ „zaczyna się proces kulturowej osmozy, prowadzącej do nieuniknionego zatarcia granic, do hybrydyzacji i pomieszania znaczeń przez przeinaczenia, przez zdekontekstualizowane przyswojenia i nieumiejętne, amatorskie, kierowane bardziej fascynacją ku temu, co odmienne, niż rozumieniem znaczeń źródłowych, przytoczenia”¹¹⁹. We współczesnej, zdominowanej przez media kulturze europejskiej, możemy zaobserwować powolną ewaluację czy nadawanie nowych znaczeń postaciom, wydarzeniom czy wytworom, które z perspektywy europejskiej mają symboliczną wartość i znaczenie kulturowe. „Nasze dążenie do stania się częścią Zachodu jest właśnie tym: przejmowaniem znaków „stamtąd”, lokowaniem ich w naszej przestrzeni i przeinaczaniem ich sensu”¹²⁰. Z jednej strony można odnieść wrażenie, że zastępowanie i zmiana znaczeń związane jest z rozwojem, ubogaceniem, rozbudowaniem, poszerzeniem dotychczasowych perspektyw kulturowych. Jednak po głębszym zastanowieniu, wyłania się inny punkt widzenia, który wskazuje na powolne zastępowanie znaczeń, a w konsekwencji może skutkować homogenizacją, unifikacją, ujednoliceniem, brakiem różnicy i znudzenie jednakowością kultury. „Procesy globalizacji w dziedzinie kultury niosą z sobą uniformizację, spłyconie i komercjalizację kultury. (...) Jeżeli proces ten będzie przebiegał w takim tempie jak obecnie, to świat za dwa, trzy pokolenia może stać się nudny, urozmaicany jedynie zmianą miejsca pobytu”¹²¹.

Czy nie jest tak, że idąc ulicą wielokulturowego miasta, jakim jest np. Londyn, Berlin, Warszawa czy Nowy Jork, nie jesteśmy w stanie rozpoznać różnicy, szczególnie wśród młodych ludzi, których mijamy? Wszyscy nastolatki, młodzi dorośli w całej Europie noszą podobne fryzury, ubrania tych samych marek, używają identycznych gadżetów, słuchają podobnej muzyki, oglądają te same filmy, podobnie konsumują. Podobnie dzieje się z dorosłymi, którzy konsumują dobra, konsumują również kulturę. Z. Bauman określając ludzi, którzy konsumują zarówno kulturę wysoką, jak również kulturę masową, nazywa ich zapożyczając termin od R. A. Petersena, „mianem „wszystkożernych”: w ich repertuarze kulturowej konsumpcji jest miejsce i na operę, i na

¹¹⁹ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 57.

¹²⁰ Ibidem, s. 57.

¹²¹ L. Dyczewski, *Kultura w całościowym...*, op. cit., s. 11.

heavy metal czy punk, na „sztukę wysoką” i na telewizję mainstreamową. (...). Kęs z tego, kąsek z tamtego, raz to, raz tamto. Sieczka...”¹²².

2.1.3. Europa jako przestrzeń idei

Wraz z zapoczątkowanej ery nowożytnej, realizowano ideę, że w obrębie jednego państwa powinien znajdować się jeden naród. „(...) oświecenie znamionowało postęp, a postęp oznaczał z kolei sprasowanie lokalnych form życia we wspólny dla wszystkich model narodowej kultury. W obrębie granic nowoczesnego państwa było miejsce na jeden tylko język, jedną kulturę, jedną pamięć historyczną i jedną lojalność”¹²³. Sztuczność założenia o jednolitości kulturowej poszczególnych państw zaczęto zauważać w powojennej Europie, a proklamować w momencie rozbudowywania Wspólnoty, a następnie podczas określania formuły Wspólnoty Europejskiej. Grupy etniczne, językowe czy religijne, które z trudem funkcjonowały w zunifikowanej narodowej przestrzeni mogą współcześnie realizować się z obszaru Unii Europejskiej, która z założenia pozbawiona jest nacjonalizmu, gdzie akceptowane są różnorodności. Mniejszości etniczne, językowe czy religijne, którym kategoria narodowości została sztucznie narzucana, przez co uwierała, mogą obecnie tę kategorię pominąć. Nie oznacza to jednak, że grupy te pozbawione są alternatywy, propozycją jest poczucie bycia Europejczykiem. Europejskość nie zagraża, ponieważ jest propozycją, jest ofertą, jest na tyle szeroką kategorią, że mieści w sobie wiele różnorodności. J. Gajda definiuje „europejskość jako synonim tożsamości kulturowej Europy, zespół różnorodnego dziedzictwa odnoszącego się do postaw i stylów życia, ideałów historycznie ukształtowanych i znamienych dla tego kontynentu. Jest to swoista jedność w różnorodności, trudna do jednoznacznego określenia, niemniej jednak pozwalająca na postrzeganie edukacji w szerszym kontekście człowieczeństwa (*humanitas*), realizowania zasady wolności i demokracji, umiejętności współistnienia i współpracy mimo różnic narodowych, religijnych, gospodarczych”¹²⁴.

Współcześnie wśród ideologów można dostrzec dwie orientacje dotyczące integracji Europy. Pierwsza z nich dotyczy postrzegania integracji w aspekcie polityczno-

¹²² Z. Bauman, *Kultura w płynnej...*, op. cit., s. 18.

¹²³ Ibidem, s. 93.

¹²⁴ J. Gajda, *Europejskość i polskość jako kategoria wspólnotowych wartości transmisji dziedzictwa kulturowego jednoczącej się Europy*, „Chowanna”. *Nauki o Wychowaniu w ponowoczesnym świecie*, t. 1 (20), 2003, s. 39.

-ekonomicznym, natomiast w drugiej prezentowanej jest opozycyjne stanowisko, że żadna wspólnotowa struktura polityczna nie jest w stanie istnieć bez łączności kulturowej i duchowej. Z. Bauman twierdzi, że sfera europejskości, reprezentowana w tym przypadku przez Unię Europejską ma pewną misję wobec narodów (dodałabym także grup etnicznych, językowych i religijnych). Wobec ich funkcjonowania globalizacja jest czynnikiem zagrażającym, ze względu na rozszczepianie narodu, państwa i terytorium. Protekcyjna funkcja idei Unii Europejskiej przejawia się w tym, że „nie podważa tożsamości zrzeszonych w niej narodów. Przeciwnie - jest jej tożsamości szańcem obronnym. Więcej: jest najpewniejszą rękojmą jej bezpieczeństwa - i najlepszą szansą jej przetrwania, a chyba także jej rozkwitu”¹²⁵.

W celu próby interpretowania procesów dziejących się współcześnie, w dobie integracji narodów w przestrzenie szersze, ponadnarodowe, można zastosować teorię stawania się społeczeństwa P. Sztompki¹²⁶, w której nowy sposób, nowa droga stawania się społeczeństwa, zapewnia mu większą autonomię i niezależność, wzrost poczucia samoświadomości oraz realistyczną kontrolę nacechowaną postawą krytyczną wobec własnego losu, która przyczynia się do emancypacji podmiotowości ludzkiej i powodowanie zmian w historii. Ponieważ zmiana społeczna jest efektem aktywnych działań i zaangażowania jednostek w ową aktywność¹²⁷.

2.2. Aksjologiczna przestrzeń Europy

2.2.1. Wartości europejskie w podejściu kulturowym

Użycie sformułowania ‘przestrzeń’ jest celowe ze względu na brak założenia o próbie klasyfikacji, typologizacji czy tworzenia hierarchii wartości europejskich. Pojęcie ‘przestrzeń’ z założenia jest rozbudowane i wieloznaczne. Pozwala na ogólny opis oraz analizę, o charakterze diagnostycznym, zagadnienia jakim są wartości europejskie, pozbawioną oceny i wartościowania. Myśląc o ‘przestrzeni’ nie bez znaczenia był fakt, że

¹²⁵ Ibidem, s. 91.

¹²⁶ P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

¹²⁷ O zastosowaniu teorii stawania się społeczeństwa szerzej pisała B. Grabowska, *Zmiana uwarunkowań społecznego uczestnictwa i współdziałania młodzieży na pograniczy cieszyńskim w świetle teorii stawania się społeczeństwa* [w:] *Teorie i modele badań międzykulturowych*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Cieszyn – Warszawa 2006, s. 41-49.

wartości europejskie kształtowały się przez tysiąclecia na obszarze określonego terytorium i były kulturowo utrwalane.

W literaturze przedmiotu dotyczącej humanistycznej sfery rozważań aksjologicznych, wyróżnia się trzy podejścia wyjaśniające zagadnienie wartości: psychologiczne (przyjmowanie określonych postaw wobec wartości), socjologiczne (przekazywanie wartości oraz ich funkcjonowanie w społeczeństwie) i kulturowe (rola wartości w rozwoju kultury)¹²⁸. K. Chałas wskazuje również na filozoficzne ujmowanie wartości¹²⁹. Ze względu na wybór wartości europejskich jako przedmiotu analiz, skupiłam się wokół kulturowego ich definiowania i rozumienia. „Za ‘wartości kulturowe’ są najczęściej uznawane wartości dominujące w danym społeczeństwie, a zatem te, które wpływają, jeśli nie na wszystkich, to na większość jego członków. Są to powszechnie pożądane dobra lub powszechnie uznawane przekonania o określonym charakterze”¹³⁰. W tym podejściu podkreślane jest zajmowane miejsce oraz znaczenie wartości w budowaniu, określaniu i rozwijaniu kultury społeczeństw. „Wartość kulturowa (...) to wartość społecznie usankcjonowana, typowa dla danej kultury, uwewnętrzniona przez członków danego społeczeństwa, pomaga im ona dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której sama tkwi. Obiektywnym kryterium jej znaczenia jest jej miejsce w kulturowym systemie wartości, mówiąc inaczej, jej rola w tym systemie. Subiektywnym kryterium znaczenia wartości kulturowej jest jej miejsce - rola w strukturze osobowości konkretnej jednostki”¹³¹. Wartości europejskie, jako wartości kulturowe zawierają w sobie powyżej wspomniane znamiona zarówno subiektywne, jak też obiektywne. Subiektywne, ponieważ życie ludzi, ich myślenie, odczuwanie i zachowanie w pewnym sensie jest determinowane przez zinternalizowany system wartości europejskich. Obiektywne, ponieważ możemy mówić o pewnym zbiorze, systemie wartości, które są wspólne, powszechnie akceptowane w kulturze europejskiej.

¹²⁸ M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980, L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1995, S. Kamiński, *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, TN KUL, Lublin 1989, s. 299-300.

¹²⁹ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Wydawnictwo „Jedność”, Lublin – Kielce 2003, s. 16-19.

¹³⁰ J. Gajda, *Wartości w wychowaniu*, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VII, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 39.

¹³¹ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, op. cit., Lublin 1995, s. 58.

L. Dyczewski twierdzi, że kulturowe rozumienie wartości akcentuje następujące ich cechy: transcendentalizm wobec jednostek, czyli istnienie niezależne od nich i poza nimi. Ponadindywidualizm i ponadczasowość, które wskazują na parametr powszechności, zatem wartości mogą być przyjmowane przez wiele osób zamieszkujących różne przestrzenie w tym samym czasie lub w różnych okresach. Ostatnią wskazaną cechą wartości w kulturowym jej rozumieniu jest jej moc zobowiązująca, dzięki której jednostka skłonna jest do zgodnego z nią postępowania¹³². Przestrzeń wartości w kulturowym jej rozumieniu, która jest obecna nie tylko w krajach Unii Europejskiej, ale w całej Europie ulega bardzo powolnym lub wręcz minimalnym zmianom. Dzieje się tak z powodu wyżej wymienionych cech wartości, które wskazują na nikłe oddziaływanie poszczególnych jednostek na kształt wartości europejskich i ich niezależność względem indywiduum. Wartości kulturowe należą do tej przestrzeni funkcjonowania człowieka, która opiera się zmianom lub ulega im w sposób powolny. Można je przyjąć, uznać za swoje lub odrzucić, trudnym jest jednak, bądź nawet niemożliwym, w krótkiej przestrzeni czasu je zmienić. Nie oznacza to jednak, że wartości nie są zjawiskiem dynamicznym, szczególnie współcześnie. Dzięki oddziaływaniu na nie czynników o charakterze społecznym, politycznym, religijnym, ekonomicznym, wartości ulegają stopniowym modyfikacjom lub też wchodzą ze sobą w konflikty. Jak twierdzi A. Giddens, w dobie intensywnych przemian i globalnych migracji ludności, idei, dóbr materialnych i informacji, sytuacje konfliktu wartości kulturowych są zjawiskiem oczywistym¹³³.

Kontynuując rozważania o wartościach w podejściu kulturowym warto zauważyć, że uznawane są one za element podstawowy, za fundament kultury. L. Dyczewski postuluje, że „w kulturze najważniejsze są wartości”¹³⁴. Podobnie twierdzi M. J. Szymański, że „(...) wartości są podstawą ładu społecznego i kultury danego społeczeństwa”¹³⁵. Ścisłego powiązania wartości ze światem kultury dopatruje się również S. W. Kowalczyk, gdyż jak twierdzi, „kultura jest zespołem wartości”¹³⁶.

¹³² L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, L. Dyczewski (red.), Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 33.

¹³³ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

¹³⁴ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, op. cit., s. 57.

¹³⁵ M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 146.

¹³⁶ S. W. Kowalczyk, *Filozofia kultury. Próba personalistycznego ujęcia problematyki*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996, s. 53.

„Akceptowanie pewnego minimum wspólnych wartości przez większą część danej zbiorowości to podstawowy warunek, aby został utrzymany porządek społeczny”¹³⁷. W przypadku braku uznawania i postrzegania kanonu podstawowych wspólnych wartości może dojść do konfliktów, dezorganizacji społecznej a nawet anomii. W kulturowej przestrzeni Europy, wartości mają fundamentalne znaczenie, wobec wzajemnego pokojowego funkcjonowania ludzi w zróżnicowanej przestrzeni językowej, religijnej, narodowej etc. J. Koziński wskazuje na potrzebę wspólnoty wartości europejskich, pisząc, że „Stary Kontynent, liczący około 800 milionów mieszkańców i przeszło 30 państw narodowych, musi stosować wspólne zasady współżycia, oparte na wartościach i ideach humanistycznych. Pozwalają one osiągnąć pewien stopień harmonii i wyciszają wiele konfliktów”¹³⁸.

Pomimo faktu zjednoczenia w różnorodności kultur, narodów, doświadczeń, historii, procesów społecznych, politycznych, ekonomicznych, pewien zbiór wartości w Europie posiadamy i rozpoznajemy jako wspólny. Co więcej, w sytuacji spotykania się, przenikania i wymieniania się kultur dochodzi również do wymiany lub też modyfikacji wartości kulturowych, z zachowaniem własnych języków, tradycji, norm społecznych i zasad funkcjonowania poszczególnych społeczeństw. Dzieje się tak, ponieważ „(...) wartości mają swoją historię powstawania, utrwalania i podtrzymywania przez podmioty”¹³⁹. Wartości, które konstytuują współczesną kulturę europejską ukształtowały się w strukturach państw narodowych i taka forma zrzeszania się ludzi jest postrzegana za najlepiej służącą rozwojowi demokracji i aktywnym podmiotom ją kreującym¹⁴⁰. „W ten sposób kształtuje się proces uniwersalizacji kultury, która łączy już nie tylko narody i państwa, ale całe kontynenty, jak np. to ma miejsce w odniesieniu do kultury europejskiej czy chrześcijańskiej”¹⁴¹. Podzielane wartości oswajają, dostarczając poczucia przynależności do wspólnej kategorii ‘my’, wzmagają wrażenie bycia podobnymi do siebie, przynależącymi do określonej wspólnoty. L. Dyczewski wskazuje na wartości

¹³⁷ A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków-Katowice 2013, s. 76.

¹³⁸ J. Koziński, *Obronić Polskę przed Polakami*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012, s. 169.

¹³⁹ L. Ostasz, *Czym są wartości? Zarys aksjologii*, Wydawnictwo UMW, Olsztyn 2009, s. 11.

¹⁴⁰ R. Scruton, *Zachód i cała reszta. Globalizacja a zagadnienie terrorystyczne*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

¹⁴¹ M. Nowak, *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), Uniwersytet Śląski - Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn-Warszawa 2003, s. 28-29.

zwierzchnie¹⁴², które stanowią niezbędny warunek stabilności i rozwoju systemu społeczno-kulturowego, „ponieważ jednoczą one pomimo różnic etnicznych, religijnych, społecznych, kulturowych, politycznych”¹⁴³. „Jedność Europy wprawdzie implikuje przyjęcie przez ogół Europejczyków tych samych podstawowych wartości, norm, idei, wspólnej wizji przyszłości, co przejawia się chociażby w tworzeniu wspólnego prawa, wspólnej waluty, wspólnego systemu obrony, wspólnego systemu edukacji, ale zakłada różnorodność sytuacji i form ich realizacji”¹⁴⁴. Podejmowanie wspólnych działań opiera się na wspólnych pragnieniach, przekonaniach i wartościach sprzyjających jednoczeniu ludzi.

2.2.2. Wybrane wartości rdzenne w kulturze europejskiej

Współczesna przestrzeń wartości europejskich była powodowana procesami zachodzącymi w dziejach budowania jednoczącej się Europy. Aksjologiczna przestrzeń w kulturowym jej rozumieniu zaczęła się formułować na fundamentach starożytnej Grecji. Intelktualizm i racjonalizm europejski wyrósł na kanwie filozofii greckiej. Natomiast demokracja oraz poczucie obywatelstwa stanowią finalny wynik eksperymentowania z greckimi formami ustrojowo-społecznymi. Kolejnym filarem, kształtującym przestrzeń wartości europejskich był dorobek starożytnych Rzymian, którzy stworzyli system prawa, stanowiący podwaliny wobec współczesnych przepisów obowiązujących w Europie. Współczesna przestrzeń wartości bazuje również na podstawach judeochrześcijańskich, które promowały monoteizm i desakralizowały świat pozaludzki, a człowieka czyniły sprawczym, myślącym, posiadającym wolną wolę i sumienie.

Poza wymienionymi trzema filarami można wskazać również na wartościotwórczą w perspektywie europejskiej rolę Renesansu, promującego ideę człowieka jako istoty wolnej i twórczej, współkreatora świata z Bogiem¹⁴⁵. Dzięki epoce Oświecenia wartości europejskie nabrały bardziej współczesnego kształtu związanego z autonomią myślenia,

¹⁴² Wśród wartości zwierzchnich L. Dyczewski wymienia: poszanowanie praw człowieka, suwerenność systemu społeczno-kulturowego, bezpieczeństwo, wolność, rozwój, dobrobyt, ochrona środowiska naturalnego.

¹⁴³ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, op. cit., s. 50.

¹⁴⁴ L. Dyczewski, *Kultura w całościowym...*, op. cit., s. 18-19.

¹⁴⁵ J. Szczeniowski, I. Szczeniowski, *Rozważania o przestrzeni aksjologicznej Europy [w:] Wokół wartości europejskich. Wybrane problemy*, K. Gutowska, M. Maciejczak (red.), Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010, s. 15.

dzięki minimalizacji kluczowego dotąd determinizmu religijnego. Ponadto, nastąpił gwałtowny rozwój nauki i techniki, który ulega ciągłej intensyfikacji we współczesności.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na pewien zbiór wartości europejskich, które są podstawowe, fundamentalne czy zwierzchnie. J. Miluska wyróżnia następujące wartości w kulturze europejskiej: „humanizm, racjonalność, sprawiedliwość, wolność, demokracja, tolerancja, współdziałanie, kanon wartości chrześcijańskich”.¹⁴⁶ Natomiast K. Kuziak stoi na stanowisku, że „(...) Europa zachowuje wartości, które są wspólne dla zjednoczonych w niej narodów, jak: prawa człowieka, równość wszystkich istot ludzkich, solidarność i demokracja, odpowiedzialność ekologiczna, aktywny szacunek dla siebie i innych, współzależność, brak przemocy i pokój, pluralizm kulturowy, społeczny i polityczny, a nade wszystko wolność”¹⁴⁷.

Kolejny autor, P.P. Grzybowski na podstawie zgromadzonych w koncepcjach edukacji europejskiej, uważa za aksjologiczne podstawy Europy: obywatelskość, demokrację, pluralizm, prawa człowieka, tolerancję, równość, wolność, braterstwo, integrację, pokój, uniwersalizm, etyczność, patriotyzm, wspólnotowość, europejskość i solidarność¹⁴⁸. Natomiast W. Rabczuk postuluje, że wzmacnianie poczucia tożsamości europejskiej ułatwia wzajemne zrozumienie wśród młodych ludzi „(...) takich fundamentalnych wartości życia politycznego, społecznego i indywidualnego, jak poszanowanie praw człowieka, demokracja, wolność poglądów i słowa, a także tolerancja i solidarność, które są rezultatem pełniejszej wiedzy o ‘innych’”¹⁴⁹. Wymienione wartości w sposób szczególny odnoszą się do spuścizny zgromadzonej przez przedstawicieli świata antycznego, którą Europejczycy odziedziczyli, a następnie modyfikowali przez epokę Renesansu, Oświecenia, aż do współczesności.

Z badań prowadzonych przez J. Nikitorowicza wśród uczniów i studentów na Ukrainie, Białorusi i w Polsce i pograniczach tych krajów, wynika, że wartością o największym wpływie na przyszłość Europejczyków we wszystkich grupach badanych

¹⁴⁶ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka - fakt czy artefakt?* [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007, s. 60.

¹⁴⁷ K. Kuziak, *Obywatel Europy a jego tożsamość kulturowa*, „Wychowanie na co dzień”, nr1/2, 2008, s. 40.

¹⁴⁸ P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska - od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 300-308.

¹⁴⁹ W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe...*, op. cit., s. 69.

jest pokój¹⁵⁰. Podobne wyniki uzyskała J. Suchodolska, prowadząc badania dotyczące wartości, jakie wniesie proces integracji europejskiej wśród polskich studentów, stwierdziła, że najczęściej (86%) młodych Polaków wiązało nadzieje z wartością pokoju, życia bez przemocy oraz demokracją rozumianą jako wzrost możliwości decydowania o kulturze, polityce i życiu publicznym (78,2%)¹⁵¹.

Zespół wartości autotelicznych i duchowych, który zapewniał rozwój poszczególnych jednostek i społeczeństw w Europie, na przestrzeni dziejów (do czasów antycznych do współczesności), wyróżniła A. Różańska¹⁵². Autorka, za spuściznę świata starożytnego uznała triadę w postaci: prawdy, dobra i piękna, którym przypisała ponadczasowy charakter i nadała centralne miejsce we współczesnej kulturze. Ponadto, wskazuje na wrażliwość społeczną, odwołując się do wartości chrześcijańskich, takich jak wiara, nadzieja i miłość. Ostatnią, z wymienionych wartości o judeochrześcijańskich źródłach są prawa człowieka, wsparte o trzy wartości: wolność, równość i braterstwo. W ramach rozwijających się społeczeństw nowoczesnych, na bazie istniejącego uprzednio kanonu wartości, zostały dodane kolejne tj. demokracja, tolerancja i świadomość ekologiczna. Autorka prezentuje stanowisko, że tolerancja jest wartością wywodzącą się z rozwoju chrześcijaństwa i umiejscawia jej rozwój po okresie wojen religijnych i jako wynik reformacji. Rozwój najmłodszych wartości: solidarności i pluralizmu kulturowego, łączy z momentem wyzwania się szczególnie krajów Europy Środkowo-Wschodniej spod rządów totalitarnych. Pluralizm kulturowy, jako wartość, zyskał natomiast na popularności wraz z momentem rozpoczęcia myślenia o integracji europejskiej w celu zażegnania wojen w Europie i propagowania idei Europy zjednoczonej w różnorodności.

Wyniki badań, jakie otrzymała autorka w grupie uczniów Polskiego Gimnazjum w Czeskim Cieszynie są zbliżone, do opisanych powyżej, a mianowicie, że wartością, która będzie miała największy wpływ na przyszłość Europy jest pokój i życie bez przemocy, bez wojen (65,4%) respondentów, kolejno – sprawiedliwość społeczna (38,3%) i demokracja

¹⁵⁰ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000, s. 114-115.

¹⁵¹ J. Suchodolska, *Postawy i oczekiwania młodzieży akademickiej wobec integracji europejskiej*, [w:] *Problemy pogranicza i edukacja*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski - Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998, s. 26-27.

¹⁵² A. Różańska, *Młodzież pogranicza polsko-czeskiego wobec wartości europejskich*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), Uniwersytet Śląski - Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn – Warszawa 2003, s. 28-29.

(33,6%)¹⁵³. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że mieszkańcy Europy Środkowo-Wschodniej najczęściej cenią wartość pokoju, co świadczy o potrzebie badanych do życia w społeczeństwach, w których nie prowadzone są wojny.

Zaniepokojenie zmianami cywilizacyjnymi powodowanymi głównie przez rozwój elektroniki i informatyki wyraził M. Sobecki twierdząc, że „(...) kategorie dobrobytu, jakość życia, konsumpcja stały się bardzo znaczącymi w hierarchii wartości Europejczyków”¹⁵⁴. W perspektywie zdywersyfikowanej kultury europejskiej, ale równocześnie budowania Europy zintegrowanej, ważny jest pewien wspólny kanon wartości opartych na etyce chrześcijańskiej, jak również laickiej. Podstawa ta umożliwia tworzenie państw suwerennych i demokratycznych, opartych na praworządności i rozwiązujących konflikty w sposób pokojowy, na zasadach dialogu i wielostronnych kompromisów.

2.2.3. Wybrane europejskie wartości rdzenne w dokumentach Wspólnoty, a następnie Unii Europejskiej

Jedno z pierwszych odniesień do wartości europejskich, o charakterze politycznym, zostało zarejestrowane podczas Kongresu Europy w Hadze w 1948 roku podczas wystąpienia nie polityka, ale eseisty, krytyka oraz założyciela, a następnie dyrektora Europejskiego Centrum Kultury w Genewie, D. de Rougemont¹⁵⁵. Wskazywał on, że największym zagrożeniem Europy jest jej wewnętrzny podział. Dlatego szansę upatrywał w zjednoczeniu, możliwym do osiągnięcia poprzez wspólne działania wolnych obywateli. Integracja ta, w swym założeniu powinna być realizowana w zastany w XX wieku, duchu różnorodności narodów europejskich. Kontynuując, upowszechnianie praw i obowiązków obywateli, uznanie godności człowieka, którego podstawowy element stanowi wspomniana powyżej wolność, zalicza do fundamentalnych warunków, które należy spełnić dążąc do zjednoczenia. Wspomina również, że do kluczowego celu integracji zalicza się utrzymanie nabytej uprzednio wolności, a pośrednio objęcie wszystkich ludzi korzystaniem z efektów wypracowanych przez wolnych obywateli. Podsumowując, w wystąpieniu można wyodrębnić odwołania do wartości europejskich, które współcześnie

¹⁵³ Ibidem, s. 293.

¹⁵⁴ M. Sobecki, *Kultura symboliczna...*, op. cit., s. 43.

¹⁵⁵ *Congrès de l'Europe: Résolutions*, La Haye-Mai 1948. Paris & Londres: Mouvement international de coordination des mouvements pour l'unité européenne, 1948. 16 p. 15-16 (tłumaczenie własne).

nie straciły na aktualności, a mianowicie: zjednoczenie w różnorodności, wolność człowieka i jego prawa oraz godność ludzka.

Projekt Wspólnoty Europejskiej, zapoczątkowany Traktatem ustanawiającym Europejską Wspólnotę Węgla i Stali w 1951 roku, a następnie kontynuowany Traktatem ustanawiającym Europejską Wspólnotę Energii Atomowej z 1957 roku, opierał się w głównej mierze na odniesieniach do wprowadzenia i utrzymania pokoju światowego. Nadrzędną jednak wartość stanowił postęp ekonomiczny.

W Jednolitym Akcie Europejskim z 1986 roku, politycy w głównej mierze umocnili współpracę polityczną państw europejskich oraz formalnie ustanowili powstanie wewnętrznego rynku krajów Wspólnoty. Nikłe odniesienia do wartości europejskich znajdują się jedynie w Preambule. Wskazując na poparcie demokracji oraz podstawowych praw i wolności, a w szczególności wolności, równości oraz sprawiedliwości społecznej. Ponadto, solidarność działania, której celem jest skuteczna ochrona wspólnych interesów, powyżej wspomniana demokracja, jak również przestrzeganie prawa, w tym praw człowieka, powinny przyczynić się do utrzymania pokoju w wymiarze międzynarodowym.

Analizując Traktat z Maastricht, po raz pierwszy znajdujemy odniesienie do ogólnej kategorii ochrony wspólnych wartości, jako jednego z celów połączonej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa¹⁵⁶. Wskazuje to na fakt, kontynuacji zawężonego myślenia o wartościach i wspólnocie w sensie politycznym. W kontekście zawartych w Traktacie odwołań do poszczególnych wartości europejskich znajdujemy zapisy odnoszące się do przywiązania do zasad wolności, demokracji, poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności oraz państwa prawnego. Wspomniano również o pragnieniu pogłębienia solidarności między narodami w poszanowaniu ich historii, kultury i tradycji. Ponadto, wskazano na demokratyczny charakter i skuteczność działania instytucji ogólnoeuropejskich. Aspekt rozwoju, umocnienia i integrowania gospodarek, opartych na postępie ekonomicznym i społecznym jednoczących się narodów, zbliża do ustanowienia unii gospodarczej i walutowej. W Traktacie zauważono również potrzebę ochrony środowiska naturalnego oraz wspieranie pokoju i bezpieczeństwa jako wartość.

Analogiczne odniesienia do powyższych wartości znajdują się również w Traktacie z Amsterdamu, zmieniającym Traktat o Unii Europejskiej i Traktat Ustanawiający Wspólnotę Europejską i niektóre związane z nimi akty, z 1997 roku oraz

¹⁵⁶ *Traktat o Unii Europejskiej, Traktat z Maastricht*, art. J.1.

w Traktacie z Nicei zmieniającym Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską oraz niektóre związane z nimi akty prawne z 2001 roku. Jednym z celów, które stawia sobie Unia jest jej utrzymanie i rozwijanie „jako obszaru wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości (...)”¹⁵⁷. Ponadto, „Unia jest ustanowiona na zasadach wolności, demokracji, poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności oraz praworządności, na zasadach, które są wspólne dla państw członkowskich”¹⁵⁸. W Traktacie z Nicei znajdujemy zapis, że „zadaniem Wspólnoty jest, przez ustanowienie wspólnego rynku, unii gospodarczej i walutowej oraz urzeczywistnienie wspólnych polityk (...) popieranie w całej Wspólnocie harmonijnego, zrównoważonego i stałego rozwoju działalności gospodarczej, wysokiego poziomu zatrudnienia i ochrony socjalnej, równości mężczyzn i kobiet, stałego i nieinflacyjnego wzrostu, wysokiego stopnia konkurencyjności i konwergencji dokonań gospodarczych, wysokiego poziomu ochrony i poprawy jakości środowiska naturalnego, podwyższenia poziomu i jakości życia, spójności gospodarczej i społecznej oraz solidarności między państwami członkowskimi”¹⁵⁹. W obu dokumentach, pomiędzy pojawiającymi się odniesieniami do wartości europejskich, nieustannie obecny jest wątek isticie ekonomiczno-polityczny. W konsekwencji może to nastrożać poczucia o nadrzędności sytuacji polityczno-ekonomicznej wobec wspólnoty ludzi, których łączą m.in. wspólne wartości.

Kolejnym dokumentem, na który warto wskazać w kontekście wartości europejskich, jest Deklaracja Ateńska z 2003 roku, upamiętniająca podpisanie Traktatu o przystąpieniu dziesięciu państw do Unii Europejskiej, w tym m.in. Polski. W dokumencie tym wyraźnie zaakcentowany został projekt przyszłości zbiorowej Unii, opartej o wspólnotę wartości. „Jesteśmy dumni, że stanowimy część Unii zbudowanej na zasadach wolności, demokracji i rządach prawa; Unii zaangażowanej w troskę o poszanowanie ludzkiej godności, wolności i praw człowieka; Unii oddanej sprawom tolerancji, sprawiedliwości i solidarności”¹⁶⁰. Na podstawie analizy tekstu można odnieść wrażenie, że Unia Europejska przedstawiana jest bardziej jako miejsce wspólnoty ludzkiej, a mniej jako przestrzeń ekonomiczno-polityczna, o czym może świadczyć przykładowy fragment

¹⁵⁷ *Trakt z Amsterdamu...*, op. cit., art. 2.

¹⁵⁸ *Ibidem*, art. 6.

¹⁵⁹ *Traktat z Nicei zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską oraz Niektóre Związane z Nimi Akty Prawne*, art. 2.

¹⁶⁰ Parzymies S. *Integracja europejska w dokumentach, wybór i opracowanie dokumentów*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2008, s. 488.

„Demokratyczny ideał musi być skałą, na której kwitnie wspólnota wartości – nie tylko dziś, ale też dla naszych dzieci i ich dzieci”¹⁶¹.

W Preambule Traktatu Lizbońskiego z 2007 roku można zauważyć przełom w myśleniu o kategorii wartości europejskich, zawarty w zapisie o kulturowym, religijnym i humanistycznym dziedzictwie Europy, z którego wynikają powszechne wartości, stanowiące nienaruszalne i niezbywalne prawa człowieka, jak również wolność, demokracja, równość oraz państwo prawne¹⁶². W Traktacie znajduje się stosunkowo dużo odwołań do wartości w kontekście funkcjonowania jednostki ludzkiej. „Unia opiera się na wartościach poszanowania godności osoby ludzkiej, wolności, demokracji, równości, państwa prawnego, jak również poszanowania praw człowieka, w tym praw osób należących do mniejszości. Wartości te są wspólne państwom członkowskim w społeczeństwie opartym na pluralizmie, niedyskryminacji, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności oraz na równości kobiet i mężczyzn”¹⁶³.

W Preambule Karty Praw Podstawowych z 2007 roku można zauważyć skoncentrowanie polityki Unii Europejskiej na wartościach mających służyć jednostce, poprzez następujący zapis: „świadoma swego duchowo-religijnego i moralnego dziedzictwa, Unia jest zbudowana na niepodzielnych, powszechnych wartościach godności osoby ludzkiej, wolności, równości i solidarności; opiera się na zasadach demokracji i państwa prawnego. Poprzez ustanowienie obywatelstwa Unii oraz stworzenie przestrzeni wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości stawia jednostkę w centrum swych działań”¹⁶⁴.

Stosunkowo aktualnym dokumentem jest Komunikat Komisji Europejskiej ‘Europa 2020’, w którym o wartościach pisze się w sposób następujący: „Możemy być dumni również z naszych silnych wartości, instytucji demokratycznych, poważania dla spójności i solidarności gospodarczej, społecznej i terytorialnej, poszanowania środowiska naturalnego, naszej różnorodności kulturowej i poszanowania równouprawnienia, by wymienić tylko kilka elementów”¹⁶⁵. Ponadto, wskazuje się na wysoką innowacyjność

¹⁶¹ Ibidem, s. 490.

¹⁶² *Traktat z Lizbony zmieniający...*, op. cit.

¹⁶³ Ibidem, art. 2.

¹⁶⁴ *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, 14.12.2007, C303/1, Preambuła.

¹⁶⁵ *Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010, s. 11.

i poziom rozwoju wybranych krajów członkowskich oraz na największą szansę Europy, jakim jest wspólne działanie w ramach Unii, pomimo jej różnorodności.

Po przeanalizowaniu przestrzeni wartości w ujęciu politycznym kreowanym przez ówczesnie Wspólnotę, a obecnie Unię Europejską można dostrzec powolny proces przechodzenia od ujmowania wartości w kategoriach rozwoju pokoju i sfery ekonomicznej w Europie, ku zdążaniu do celebrowania wartości bezpośrednio odnoszących się do m.in. godności, wolności i równości jednostki ludzkiej.

2.2.4. Potrzeba edukacji ku wartościom europejskim

Niewątpliwy związek pomiędzy kulturą i wartościami powodowany jest faktem, że „każdy człowiek przyswaja sobie określone wartości poprzez kulturę, w której wychowuje się i wzrasta”¹⁶⁶. Bezpośrednie zanurzenie jednostki oraz środowisk wychowawczych na nią oddziałujących, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, media, środowisko lokalne, w określonej przestrzeni kulturowej, powoduje i determinuje proces nabywania przez jednostkę wartości w niej występujących i uważanych za powszechne i wspólne.

J. Półturzycki podkreśla, że procesy wychowania i kształcenia są odpowiedzialne za wprowadzenie ludzi w kulturę ojczystą, regionalną, rodzinną i ogólnoludzką¹⁶⁷, uszczegóławiając tę ostatnią, dodałabym, że współcześnie w kulturę europejską i dalej globalną. Wymienione powyżej środowiska wychowawcze mają do odegrania znamienne rolę w procesie transmisji wartości kulturowych kolejnym pokoleniom. Społeczności, regiony, państwa poddają się postępującemu rozkładowi, gdy ulegnie degradacji ich hierarchia wartości, gdyż to dzięki wartościom ludzie są wewnętrznie zespalani między sobą. Aktem zaś, przez który powstaje taka hierarchia wartości i wspólny wewnętrzny wymiar naszego działania, jest „wychowanie”¹⁶⁸. Wszystkie procesy związane z wychowaniem, socjalizacją i edukacją jednostek dzieją się w określonej przestrzeni kulturowej, w wyniku czego następuje przekazywanie powszechnie obowiązujących w niej wartości. M. Łobocki jest orędownikiem założenia, że jeżeli wychowanie nie jest oparte na wartościach i nie odwołuje się do człowieka jako wartości samej w sobie, jest wtedy wychowaniem niepełnym¹⁶⁹. Zatem w jaki sposób organizować proces wychowania

¹⁶⁶ A. Zawada, *Aspiracje życiowe...*, op. cit., Kraków – Katowice 2013, s. 76.

¹⁶⁷ J. Półturzycki, *Powrót do wartości i rekonstrukcja celów kształcenia*, [w:] *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, K. Rubacha (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

¹⁶⁸ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo RW KUL, Lublin 1999, s. 538-539.

¹⁶⁹ M. Łobocki, *O wartościach w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 9, 1993.

i edukacji młodego pokolenia (ale nie tylko młodego), który sprzyjałby nabywaniu, przyswajaniu, uznawaniu za własne wartości z przestrzeni kultury europejskiej? Jakie zadania i cele wyznaczać edukacji organizowanej w rozwijających się społeczeństwach wielokulturowych?

„(...) program wychowania europejskiego ogniskuje się wokół takich obszarów konstytuujących aksjologiczne podstawy wychowania jak: uznanie godności i podstawowej wartości osoby, obywatelstwo społeczne, obywatelstwo międzykulturowe, eksponujące wartość różnorodności i otwarcia na świat, obywatelstwo ekologiczne. Nadrzędnymi celami tegoż procesu są: wpajanie wspólnych wartości cywilizacji europejskiej, szacunek dla różnicy, rozwijanie aktywności twórczej oraz kształtowanie gotowości do podjęcia zatrudnienia”¹⁷⁰.

K. Ferenz zauważa, że „zmiennosc i otwartosc społeczeństw stały się naturalną podstawą likwidowania rzeczowych i mentalnościowych źródeł konfliktów i uprzedzeń między narodami”¹⁷¹. Autorka postuluje jednak, że takiego rozwiązania nie można jedynie pozostawiać dziejącym się procesom socjalizacji, powołując się na potrzebę wdrażania założeń „edukacji jutra”, która ukierunkowana jest na problemy przyszłościowe¹⁷². J. Nikitorowicz postuluje, że szkoła powinna wychodzić od poziomu dziedziczenia, utrwalania i pogłębiania wartości rdzennych, poprzez poziom nabywania i kształtowania na podstawie wartości rdzennych wartości ponadlokalnych, integrujących z Europą do poziomu świadomego wyboru w poczuciu wolności i odpowiedzialności¹⁷³.

Ze względu na charakter pracy swoje rozważania skupiłam wokół środowiska szkoły wyższej i jej roli w edukacji ku wartościom europejskim. Jakie wartości, z przestrzeni kultury europejskiej, powinny być przedmiotem realizacji, szczególnie w ramach działań podejmowanych w edukacji w obszarze szkolnictwa wyższego? Na podstawie analiz literatury przedmiotu i dokumentów Wspólnoty, a następnie Unii Europejskiej wyróżniłam zespół szesnastu wartości, które postrzegam jako znaczące dla kultury europejskiej oraz relewantne przy konstytuowaniu celów i zadań wobec edukacji

¹⁷⁰ U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006, s. 405.

¹⁷¹ K. Ferenz, *Patriotyzm i europejskość jako fundamentalne wartości w kształtowaniu nowego obywatela*, [w:] *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, A. Szerląg, (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 39.

¹⁷² B. Śliwerski, *Jak zmienić szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 289.

¹⁷³ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001, s. 133-136.

realizowanej w obszarze szkolnictwa wyższego. Do zbioru wartości znaczących dla kultury europejskiej zaliczyłam: **demokrację i poczucie obywatelskości; wolność (poglądów i słowa); równość szans w życiu człowieka; solidarność; respektowanie praw człowieka i praworządność oraz poszanowanie godności ludzkiej; tolerancję; wzajemną współpracę; sprawiedliwość społeczną; dobrobyt materialny i konsumpcję; praworządność; piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne; szacunek wobec osób odmiennych kulturowo; pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów; wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu; postęp naukowy; odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji**¹⁷⁴.

Nie jest to zbiór wyczerpujący, zamknięty, skończony czy jedynie słuszny, jest to pewna propozycja przestrzeni wartości, które odgrywają ważną rolę we współczesnej kulturze europejskiej, nadając jej niepowtarzalny charakter i oddziałując na sposób postrzegania, na postawy Europejczyków, w tym na podejmowane przez nich działania. Część z tych wartości posiada swe korzenie w Europie antycznej, co wskazuje na ciągłości i kontynuację aksjologiczną w kulturze europejskiej, część natomiast charakteryzuje bardziej współczesny charakter.

K. Olbrycht przyjmuje, że „edukacja aksjologiczna” czy „edukacja ku wartościom”, której założonym efektem jest kompetencja aksjologiczna, bezpośrednio związana ze świadomością aksjologiczną, obejmuje obszary związane z: wiedzą o wartościach, umiejętnościami wartościowania oraz ze znajomością aksjologicznych przesłanek działań własnych i innych ludzi¹⁷⁵.

Wiedza o wartościach dotyczy informacji związanych z pochodzeniem, historią powstawania oraz zawartością i znaczeniem określonych wartości. Ponadto, zawiera w sobie wiedzę, potrzebną do umiejętności rozpoznania i nazwania elementów aksjologicznych, występujących w pewnego rodzaju zachowaniach czy działaniach.

Umiejętność wartościowania odnosi się do własnego formułowania sądów o wartościach oraz dokonywania oceny w oparciu o określone kryteria.

Znajomość aksjologicznych przesłanek działań własnych i innych ludzi oscyluje wokół bycia refleksyjnym i krytycznym. Dotyczy w głównej mierze rozumienia sposobów

¹⁷⁴ Wszystkie z wymienionych wartości posłużyły do zbudowania narzędzia badawczego w formie kwestionariusza ankiety (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16 i 7.1-7.16).

¹⁷⁵ K. Olbrycht, *Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, A. Szerląg (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 61.

funkcjonowania jednostek, grup, środowisk oraz kultur, przez pryzmat występujących w nich orientacji i systemów wartości. Owo rozumienie stanowi konieczny warunek wchodzenia w pełen kontakt z przedstawicielami odmiennych kultur, którzy reprezentują odmienną perspektywę aksjologiczną.

Natomiast J. Nikitorowicz wskazuje, że w europejskim ideale wychowania, należy zwracać uwagę na fundamentalne wartości europejskie: wychowanie ku demokracji, nabywanie świadomości obywatelskiej oraz korzystanie z praw człowieka, edukację dla pokoju, kształtującą uczucia poszanowania i relacji przyjaźni pomiędzy narodami; wychowanie w duchu tolerancji rasowej, społecznej, religijnej, politycznej, otwartości na innych, wzajemnego dialogu; ochronę odrębności kultur rodzimych przed nadmiernym oddziaływaniem kultury popularnej; wychowanie ekologiczne połączone z edukacją ekonomiczną i kulturową¹⁷⁶.

Wymienione powyżej komponenty edukacji aksjologicznej mogą wyznaczać zadania, cele oraz obszary, na bazie których warto budować programy edukacji, zmierzające do lepszego poznania, zrozumienia i wyboru adekwatnych wartości europejskich i ich zinternalizowania przez podmioty uczące się.

Cele edukacji ku wartościom europejskim:

- 1) poznanie wartości rdzennych w celu lepszego i dogłębszego zrozumienia siebie;
- 2) poznanie kanonu wartości europejskich, ich genezy, historii, zmian dokonujących się na przestrzeni dziejów oraz treści i znaczenia, jakie w sobie zawierają;
- 3) zrozumienie relacji w jakich pozostają wartości rdzenne wobec wartości europejskich, w celu określenia własnego miejsca swoich wartości na mapie europejskiej aksjologii - relacji, zależności czy punktów odniesienia;
- 4) pogłębienie umiejętności nazywania wartości europejskich;
- 5) umiejętne porządkowanie i hierarchizowanie uznawanych wartości europejskich;

¹⁷⁶ J. Nikitorowicz. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 46.

- 6) nabycie umiejętności dostrzegania zależności pomiędzy uznawanymi wartościami, a sposobem własnego myślenia, postrzegania, rozumienia, odczuwania oraz podejmowania określonego działania;
- 7) zdobycie i pogłębienie umiejętności rozpoznawania zachowań innych ludzi, również przedstawicieli odmiennych kręgów kulturowych, krajów, w kontekście wyznawanych przez nich wartości europejskich;
- 8) inspirowanie do nabycia tendencji do pozostawania otwartym wobec osób uznających odmienne wartości;
- 9) wzbudzenie refleksji w zakresie wartości europejskich, które są uznawane za własne przez podmiot edukacji.

Wymienione cele edukacji powinny sprzyjać lepszemu poznaniu i rozwojowi jednostki. Co więcej, są one usytuowane w paradygmacie „współistnienia”, „który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji, przywraca wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby INNEGO”¹⁷⁷. Zakładanym efektem realizacji edukacji ku wartościom jest osiągnięcie człowieka kompetentnego, dojrzałego i świadomie uznającego własne wartości, w tym wartości europejskie.

W realizacji celów i zadań związanych z edukacją ku wartości można wyróżnić dwie metody realizacji: **metoda klaryfikacji** i **metoda refleksyjnej praktyki**. W polskiej przestrzeni naukowej, metodę klaryfikacji propaguje K. Denek pisząc, że opiera się ona na wzajemnej współpracy i współdziałaniu wychowanków i wychowawców, z zachowaniem warunku respektowania przez wszystkich uczestników wcześniej określonych norm¹⁷⁸. Istotą klaryfikacji jest skłonienie do refleksji nad wartościami, zasadnością i kryteriami wyboru oraz pogłębienie świadomości związanej z wartościowaniem. Włączając w proces edukacji klaryfikację wartości „istotnego znaczenia nabiera wspomaganie wychowanków w określaniu uznawanych i realizowanych przez siebie wartości, w dokonywaniu samodzielnych wyborów”¹⁷⁹. Metoda refleksyjnej praktyki („*reflective practice*”)¹⁸⁰ została wprowadzona przez D. A. Schön'a i zakłada

¹⁷⁷ J. Nikitorowicz, *Wartości etnosu jako podstawa...*, op. cit., s. 45.

¹⁷⁸ K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] *Dziecko w świecie wartości*, K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 30.

¹⁷⁹ K. Chałas, *Wychowanie...*, op. cit., s. 41.

¹⁸⁰ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983; D. A. Schön, *Education the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass Publishers, Oxford 1987 (tłumaczenie własne).

ciągłą zmienność świata postrzeganą jako coś pozytywnego. „Akt podejmowania refleksji skłania nas do zrozumienia sensu wobec tego, czego się nauczyliśmy, dlaczego nauczyliśmy się tego, i sposobu w jaki odbył się owy przyrost nauki. Ponadto, refleksja dotyczy łączenia owego przyrostu nauki z szerszą perspektywą uczenia się - zmiernia w kierunku postrzegania szerszej perspektywy”¹⁸¹. Metoda refleksyjnej praktyki jest sposobem myślenia i postrzegania uczenia się oraz pomagania poszczególnym uczniom w zrozumieniu: czego, w jaki sposób i w jakim celu się oni uczą. Stosowana jest w celu rozwijania umiejętności krytycznego myślenia oraz podejmowania ewaluacji własnego procesu uczenia się. „Praktycy myślący refleksyjnie mogą dobrze sobie radzić w sytuacjach niepewności i wyjątkowości, a nawet podczas rozwiązywania problemów zawierających konflikt wartości”¹⁸².

Kulturowa przestrzeń wartości europejskich jest kategorią na tyle znamioną, że determinuje przyjmowane przez jednostkę postawy, oddziałuje również na proces związany z kreowaniem tożsamości kulturowej. Ponadto, występuje również zależność pomiędzy sposobem myślenia, postrzegania i działania, a wyznawanymi wartościami, w tym wartościami europejskimi. Ze względu na wagę przestrzeni aksjologicznej w życiu człowieka warto uważnie analizować przekazywane przez poszczególne środowiska wychowawcze, wartości. Szkoła, w tym również szkolnictwo wyższe posiada misję związaną z dostarczaniem wiedzy, rozwijaniem umiejętności wobec bycia krytycznym i refleksyjnym w doświadczanej przestrzeni aksjologicznej

2.3. Tożsamość jednostki w warunkach integracji europejskiej

2.3.1. Tożsamość europejska jako tożsamość społeczno-kulturowa

Wieloznaczność zagadnienia, jakim jest tożsamości człowieka stanowi problem skomplikowany, wielopłaszczyznowy o mnogości znaczeń, co jednocześnie czyni omawiane zjawisko wyjątkowo ciekawym i absorbującym, jak również tematem wymagającym teoretycznych rozważań i empirycznych egzemplifikacji na pograniczu nauk antropologicznych, filozoficznych, pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych etc. O polidefinicyjności terminu ‘tożsamość’ świadczy fakt, że stała się ona obiektem eksploracji niemalże wszystkich nauk społecznych i występuje „(...) w tych

¹⁸¹ http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/escalate/1049_Evidencing_Reflection_putting, (07.11.2013), (tłumaczenie własne).

¹⁸² A. Perkowska-Klejman, *Czy Twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne” nr 21, 2012, s. 213.

wszystkich naukach, w których przedmiotem zainteresowania jest człowiek, społeczeństwo, kultura - w szerokim tego słowa rozumieniu”¹⁸³. Kwestii spójności definicyjnej nie ułatwia fakt występowania pojęcia ‘tożsamość’ w języku potocznym i przypadkowość oraz zróżnicowanie sposobów posługiwania się tym terminem.

Na złożoność analizowanego terminu wskazuje J. Nikitorowicz traktując tożsamość „jako fenomen rozwijający się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowe systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy”¹⁸⁴. Tożsamość, z jednej strony jest bardziej procesem niż zwartą i niezmienną kategorią, do której może się człowiek odwoływać, z drugiej jednak strony, dostarcza poczucia stabilności przy całej zmienności świata współczesnego. Okazuje się, iż dzięki procesowi poszerzania tożsamości ludzie doznają komfortu bezpiecznej stałości w ewoluowaniu nadal tego samego „ja” wewnętrznego. „(...) w różnych chwilach naszego życia możemy stwierdzić, że ktoś jest ten sam, lecz nie taki sam”¹⁸⁵. W pracy przyjmuję założenie, że tożsamość ma charakter procesualny, którego cechą jest zmienność i dynamiczność.

„Nie ulega (...) wątpliwości, że tożsamość należy rozumieć procesualnie, jako formę kształtowania definicji siebie, która może odnosić się do wielu aspektów funkcjonowania: psychicznego, społecznego (interakcji z innymi) i jej konfrontacji z wartościami kulturowymi”¹⁸⁶. W celu określenia charakteru i istoty zjawiska, jak wskazuje J. Nikitorowicz, ważnym jest przyjęcie założenia o trójelementowej (psycho-społeczno-kulturowej) strukturze tożsamości¹⁸⁷, którą autor traktuje „jako fenomen otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się (...)”¹⁸⁸. H. Malewska-Peyre odpowiadając na pytanie „jak rozumieć tożsamość własną?” wskazuje na cztery elementy: wyrażane właściwości psychiczne, wskazywane własne cechy fizyczne, opisywanie siebie w kategoriach ról społecznych lub przynależnościach do grup społecznych oraz

¹⁸³ A. Gałdowa, *Wprowadzenie* [w:] *Tożsamość człowieka*, Gałdowa A. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 9.

¹⁸⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość...*, op. cit., s. 69.

¹⁸⁵ R. Szwed, *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003.

¹⁸⁶ H. Mamzer, *Tożsamość jednostki w obliczu wielokulturowości*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki przy współudziale E. Ogrodzkiej-Mazur, A. Szczurek-Boruty (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 68.

¹⁸⁷ J. Nikitorowicz, *Tożsamość* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 754.

¹⁸⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 337.

bezpośrednie odniesienia do wartości¹⁸⁹. Dwa pierwsze elementy odnoszą się do nurtu psychofizycznego, perspektywy wewnętrznej, jednostkowej czy osobistej, w której szczególną uwagę zwraca się na „(...) istnienie całościowej, trwałej struktury wewnętrznej. Jest ona dana człowiekowi w chwili narodzin, stanowi podstawę wykształcenia określonych sposobów adaptacji do otoczenia”¹⁹⁰ i jak wskazuje G. W. Allport, poczucie własnego istnienia poddawane jest permanentnym oddziaływaniom elementów zmiennych i nietrwałych, które tkwią w środowisku społecznym¹⁹¹.

Z analizy powyższego wynikają dwie główne perspektywy spostrzegania tożsamości: **jednostkowa**, która łączy właściwości psychiczne z cechami fizycznymi, oraz **społeczno-kulturowa**, wynikająca z przynależności do poszerzającego się w ciągu życia spektrum grup społecznych i z bezpośrednimi odniesieniami do wartości kulturowych, wynikającymi ze specyfiki społeczeństwa i kultury, w której człowiek wzrasta, wychowuje się i żyje. W dalszej części rozważań skupię się na tożsamości społeczno-kulturowej, ze szczególną jej reprezentacją jaką jest tożsamość europejska.

Na potrzeby pracy przyjąłem stanowisko A. Kłoskowskiej, która postuluje łączne analizowanie zjawisk społecznych i kulturowych. Próba rozdzielenia obu elementów może według autorki doprowadzić do wyodrębnienia bardzo wąskich kategorii, które okazują się mało znaczące dla rozwoju kultury i życia społecznego¹⁹². Trudno jest dokonać rozwarstwienia i odseparowania sfery społecznej od kulturowej, ponieważ określone grupy społeczne, do których w procesie socjalizacji konsekwentnie jako ludzie jesteśmy włączani, zanurzone są w określonym systemie kultury. „Te same jednostki należą jednocześnie do systemu społecznego i do jego systemu kultury, łącznie tworzą system społeczno-kulturowy”¹⁹³. J. Nikitorowicz również postrzega oba elementy tożsamości w sposób wzajemnie od siebie zależny, powiązany, pisząc, że tożsamość człowieka zawsze „kształtuje się w określonej grupie, pod wpływem określonej kultury. Nie ma możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przynależności), jeżeli nie ma grupy odniesienia, osób znaczących, dziedzictwa kulturowego”¹⁹⁴. D. Markowska wskazuje na uwikłanie tożsamości kulturowej w kontekst społeczny, że jest ona

¹⁸⁹ H. Malewska-Peyre, *Ja wśród swoich i obcych*. [w:] *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1992, s. 19.

¹⁹⁰ R. Szwed, *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne...*, op. cit., s. 31.

¹⁹¹ G. W. Allport, *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988, s. 36-40.

¹⁹² A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1982, s. 45-46.

¹⁹³ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, op. cit., s. 43-45.

¹⁹⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, op. cit., s. 334-335.

„pozyskiwaniem świadomości, która wiąże jednostkę z określoną grupą lub zbiorowością, a zarazem wyodrębnia ją od przedstawicieli innych grup lub zbiorowości”¹⁹⁵. Natomiast H. Mamzer zakłada, że tożsamość kulturowa jest „konstruktem łączącym dwa poziomy funkcjonowania: poziom jednostkowy (do którego bardziej odnosi się samo pojęcie tożsamości rozumianej jako poczucie stałości, spójności i ciągłości) i poziom społeczny, do którego nawiązuje pojęcie kultury rozumianej jako system norm i wartości oraz sposób interpretowania rzeczywistości akceptowanych przez daną grupę”¹⁹⁶.

Na Światowej Konferencji Polityki Kulturalnej w 1982r w Meksyku doprecyzowano ramy pojęciowe i granice zagadnienia tożsamości kulturowej w kontekście społecznym. Stwierdzono, że tożsamość kulturowa obejmuje „obronę tradycji historii i moralności, duchowych i etnicznych wartości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie, nie mogą jednakże nigdy oznaczać nieograniczonej wierności wobec tradycji i przeszłości, nie mówiąc o stagnacji. Wprawdzie tożsamość włącza dziedzictwo starych czasów, ale obejmuje również współczesność, kreatywność dzisiejszości i najważniejsze cele i wartości jutra, ponieważ życie kulturalne i społeczne jest dynamiczne. Tożsamość kulturowa jest dla każdego człowieka pewnego rodzaju punktem odniesienia, przez który ustala on swój pozytywny lub negatywny stosunek do wspólnoty i świata”¹⁹⁷.

Rozważania nad tożsamością europejską usytuowałam w interakcjonizmie symbolicznym, który zakłada niezbędność uczestnictwa człowieka w procesie przyjmowania ról społecznych na poszczególnych etapach życia, konieczności występowania „znaczących innych” oraz grup odniesienia, różniących się od podmiotu, który w efekcie spotkania i interakcji społecznych, generuje zestaw określeń, które w efekcie tworzą dynamiczną postać autoidentyfikacji.

Myśląc o tożsamości człowieka połączyłam elementy tzw. szkoły Iowa, której przedstawiciele uważali, że człowiek posiada względnie trwałą, niezależną od sytuacji koncepcję siebie, z którą wchodzi w interakcję. Zatem tożsamość jest nieustannie redefiniowana przez uczestniczenie w interakcjach i przypisywanie sobie nawzajem, jak również w stosunku do siebie doraźnych znaczeń. Na dynamizm procesu nabywania

¹⁹⁵ D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, 1999.

¹⁹⁶ H. Mamzer, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 108-109.

¹⁹⁷ UNESCO - *Weltkonferenz uber Kulturpolitik*, Mexico 1983, p. 20-21, za: Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji, Duisburg – Radom 1997.

tożsamości, wskazuje fakt oraz założenie, że u jego podstaw leży interakcja, a zatem dynamiczny proces dziejący się w momencie kontaktu co najmniej dwóch osób odmiennych, w tym przypadku odmiennych kulturowo. Ponadto, rytm, tempo i dynamizm życia dostarcza współcześnie możliwości studiowania i pracy oraz zamieszkiwania w różnych miejscach świata, co sprzyja interakcjom z reprezentantami innych kultur. Warunkiem niezbędnym do nabywania tożsamości społeczno-kulturowych jest otwartość podmiotu na kontakt. Spotkanie nie jest możliwe, jeżeli człowiek nie jest na nie gotowy, nie wyraża chęci czy nie osiągnął minimalnego poziomu otwartości, wymaganego do prowadzenia dialogu. Dodatkowo, zmiany w tożsamości dokonują się zawsze w relacji do określonego zjawiska czy podmiotu, z założenia odmiennego, od osoby podejmującej refleksję o własnej tożsamości. Wysiłek twórczego samookreślenia się jest procesem „(...) stawania się i wyboru siebie, proces, który spaja i integruje różnorodne, cząstkowe identyfikacje w coś, co jest czymś więcej, niż ich prostą sumą”¹⁹⁸.

Ponadto, skorzystałam z myśli przedstawicieli tzw. szkoły chicagowskiej, którzy przyjmowali i eksponowali procesualność tożsamości podmiotu, z uwzględnieniem bezpośredniej zależności od występujących interakcji. L. Dyczewski zauważył, że „tożsamość kulturowa odradza się i wzbogaca w wyniku kontaktów z tradycjami i wartościami innych narodów”¹⁹⁹. J. Nikitorowicz podkreśla ważność i wartość „Innego” w procesie budowania tożsamości, poprzez wskazanie, że „świadomość tożsamości kulturowej jest wynikiem kontaktu z inną grupą, sposobem określania samego siebie przez przynależność do różnego typu grup społecznych. (...). Identyfikacja ze swoją grupą wymaga istnienia innych, obcych grup, w relacji do których proces identyfikacji nabiera sensu”²⁰⁰. Człowiek najczęściej dokonuje twórczych refleksji nad samym sobą, w momencie doświadczania odmienności. Studenci, którzy zdecydowali się na uczestnictwo w mobilności edukacyjnej i wyjechali do innego kraju, doświadczają konsekwencji wyeksponowania na oddziaływanie wobec nich, wszelkich odmienności. Proces budowania tożsamości jednostki dokonuje się na etapie wyjścia dalej, poza perspektywę jednakowości, jak również w momencie gotowości do interakcji, co więcej, może również stanowić wynik owej interakcji. „(...) procesy interakcji mają podstawowe

¹⁹⁸ A. Jawłowska, *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, A. Jawłowska (red.), Literackie Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 2001, s. 55.

¹⁹⁹ L. Dyczewski, *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, 2000.

²⁰⁰ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość...*, op. cit., s. 70.

znaczenie dla kształtowania tożsamości”²⁰¹. Doświadczenie życia w przestrzeni wielokulturowej uruchomiło procesy związane z poczuciem odrębności i kreowaniem własnego „Ja” oraz spowodowało kształtowanie tożsamości podwójnej, rozproszonej czy rozszczepionej²⁰². C. Magris twierdzi, że „autentyczna tożsamość przypomina matryoszkę: jedna zawiera w sobie drugą i sama z kolei mieści się w większej. Bycie Lombardczykiem ma sens jedynie wtedy, kiedy jest się i czuje również Włochem, a to oznacz także bycie Europejczykiem. Nasza tożsamość jest zarazem regionalna, narodowa (...) i europejska”²⁰³.

Studenci w okresie mobilności doznają życia w odmiennym kulturowo społeczeństwie przyjmującym, jak również doświadczają kontaktów z innymi mobilnymi studentami, pochodzącymi często z wielu krajów Europy, jak również świata. Zakładając, że mobilni studenci okresowo żyją w społeczeństwie wielokulturowym, do rozważań teoretycznych w zakresie kształtowania ich tożsamości społeczno-kulturowej włączyłam **koncepcję kierunków rozwoju tożsamości w sytuacji wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego** (schemat 3), autorstwa J. Nikitorowicza.

Autor koncepcji zauważa, że „(...) potrzebna jest analiza wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego z uwzględnieniem kryterium strukturalnego i jego interpretacji jako faktu społecznego (dotyczącego nie tylko występujących różnicowań, ale dokonujących się obecnie szybkich przemian w zakresie: zasiedloność terytorialna, procesy migracji, rewitalizacja kulturowa, powstawanie nowych grup narodowościowych, zmiany w strukturze i tendencje w obrębie populacji narodowych i państwowych) oraz wymiarów funkcjonowania człowieka (rasowy, biologiczny, geofizyczny, psychiczny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny, polityczny)”²⁰⁴.

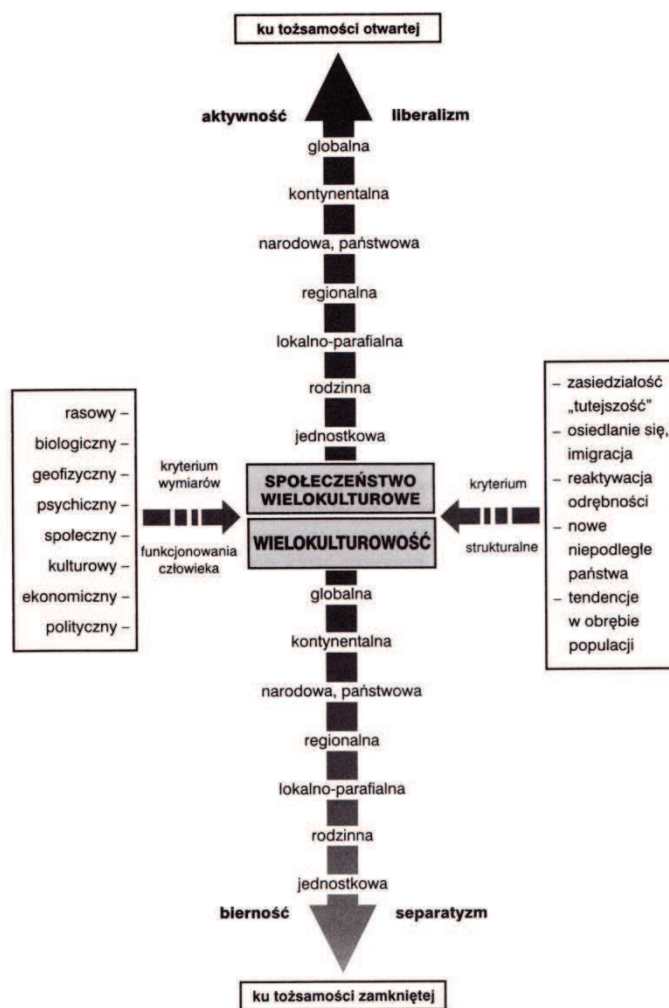
²⁰¹ H. Malewska-Peyre, *Ja wśród swoich...*, op. cit., s. 20.

²⁰² J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych* [w:] *Pedagogiki i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, M. Malewska, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 268.

²⁰³ C. Magris, *Tożsamość to matryoszka: suma spotkań i opowieści*, „Herito. Dziedzictwo, Kultura, Współczesność”, nr 2, 2009, s. 20.

²⁰⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, op. cit., s. 369.

Schemat 3. Koncepcja kierunków rozwoju tożsamości w sytuacji wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego



Źródło: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 370.

Jednostka doświadczająca funkcjonowania w społeczeństwie wielokulturowym, może zmierzać w dwóch kierunkach tożsamościowych, ku kształtowaniu tożsamości otwartej, w której osoba odznacza się aktywnością i liberalizmem lub ku kształtowaniu tożsamości zamkniętej, cechującej się biernością i separatyzmem. W celu nabywania tożsamości otwartej jednostka powinna rozbudowywać swoją tożsamość od kategorii jednostkowej, poprzez rodzinną, lokalno-parafialną, regionalną, narodową i państwową, do kontynentalnej, a nawet globalnej. Dokładnie odwrotny proces będzie skutkowało nabywanie tożsamości zamkniętej.

Jednostka, w sytuacji zmiany kulturowej, w momencie doświadczania „traumy kulturowej” staje przed dylematem ponownej redefinicji własnej tożsamości oraz podejmuje walkę o ponowną jej rekonstrukcję. „Sytuacja zmiany kulturowego kontekstu

procesów tożsamościowych skłania do przeanalizowania elementów konstytuujących poczucie tożsamości jednostki jako praktyki poznawczej, ze szczególnym uwzględnieniem jakości kryzysu tożsamości, będącego konsekwencją naruszonej integralności człowieka i jego „Ja” w sytuacji zmiany kulturowej”²⁰⁵. W momencie doświadczania zmiany kulturowej człowiek znajduje się w nowej sytuacji społeczno-kulturowej, w której dotychczasowej identyfikacje społeczne zmieniają poziom swego znaczenie, a zinternalizowane wzory kulturowe przestają obowiązywać.

Poza interakcyjnym modelem tożsamości, za zasadne uważam umieszczenie rozważań nad tożsamością europejską w kontekście modelu światopoglądowego, który odzwierciedla kulturalistyczne podejście do rozumienia problemu. Posługując się pojęciem tożsamości w tym modelu, analizuje się sytuację psychospołeczną jednostki żyjącej we współczesnym społeczeństwie. Ma to na celu próbę zrozumienia zmieniających się stylów życia i form relacji panujących pomiędzy uczestnikami jednostkowymi i zbiorowymi życia społecznego. J. Nikitorowicz podkreśla, że tożsamość w tym modelu „jest konsekwencją sumy doświadczeń życiowych z różnych sytuacji, które dane było człowiekowi przeżyć wcześniej”²⁰⁶.

Celem ustalenia pozycji poczucia tożsamości europejskiej wśród pozostałych identyfikacji, posłużyłam się **Koncepcją profili identyfikacyjnych** autorstwa M. Sobeckiego. Jej autor zakłada, że „profil identyfikacyjny informuje o wzajemnych relacjach poszczególnych wymiarów identyfikacyjnych w deklaracjach pojedynczego człowieka”²⁰⁷. W koncepcji wyodrębnione zostały cztery wymiary identyfikacji: regionalna, religijna, narodowa i euro-globalna i założono, że teoretycznie mogą wystąpić następujące cztery sytuacje:

- 1) dominacja jednego wymiaru;
- 2) jednakowa dominacja dwu wymiarów;
- 3) wycofanie jednego wymiaru przy równej sile pozostałych;
- 4) brak dominacji któregokolwiek z wymiarów.

Ze względu na charakter pracy, szczególnie dowartościowany w analizach empirycznych został wymiar euroglobalny w relacjach z pozostałymi profilami

²⁰⁵ A. Cybal-Michalska, *W stronę globalnej cywilizacji przyszłości - o potrzebie twórczego dialogu z innością*. „Ars inter Culturas”, nr 1, 2010, s. 15.

²⁰⁶ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość...*, op. cit., s. 80.

²⁰⁷ M. Sobecki, *Profile identyfikacyjne w analizie tożsamości kulturowej* [w:] *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób, zbiorowości, instytucji*, L. Dyczewski, D. Wadowski (red.), t. I, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 39.

identyfikacyjnymi. Badania z wykorzystaniem tej koncepcji prowadzone były m.in. przez M. Sobeckiego oraz przez D. Misiejuk. Z eksploracji badawczych prowadzonych przez D. Misiejuk²⁰⁸ wynika, że młodzież gimnazjalna z terenów północnej części historycznego Podlasia najczęściej posiadała właśnie profil z wycofaną sferą euroglobalną, kolejno często pojawiały się profile narodowo-wyznaniowy czy regionalno wyznaniowy, które wskazują na częstsze przywiązanie tej grupy badanej do religii, narodu czy regionu. Natomiast M. Sobecki prowadząc badania wśród studentów na Grodzieńszczyźnie otrzymał wyniki wskazujące na najczęstsze występowanie profilu wyrównanego oraz z wycofaną sferą euroglobalną. Oba rezultaty badań dostarczają informacji o marginalizowaniu sfery euroglobalnej wśród badanych

Kształtowana rzeczywistość europejska nie należy do zadań łatwych, ponieważ próba zbudowania możliwie spójnego konstruktów obarczona jest wieloma różnicami. Odmienna historia i kultura, w tym tradycje i obyczaje oraz języki narodowe, zróżnicowane poziomy standardu życia, różnorodność uwarunkowań sposobów istnienia ludzkiego w poszczególnych krajach europejskich świadczą o trudności czy wręcz niemożliwości formułowania uogólnionych i ogólnikowych przedstawień poszczególnych grup narodowych, a dalej europejskiej wspólnoty ludzkiej. Z drugiej jednak strony nie sposób zaprzeczyć wspólnemu fundamentowi kultury europejskiej, na którym zbudowane zostały poszczególne kultury narodowe. U podłoża uformowania się europejskiej cywilizacji tkwi antyk, judaizm i wywodzące się z niego chrześcijaństwo, wspólnota ogólnie szanowanych i respektowanych wartości, pojawienie się struktury ponadnarodowej o tendencjach integrujących poszczególne kraje w aspekcie ekonomicznym, gospodarczym, prawnym, politycznym, społecznym, kulturowym i edukacyjnym oraz upowszechnienie języka angielskiego, umożliwiające porozumiewanie się ludzi pochodzących z każdego kraju Europy. T. Lewowicki twierdzi, że pomocne w znalezieniu proporcji porządkujących wielość i zróżnicowanie współczesnych społeczności może być zdefiniowanie kilku podstawowych elementów zachowań tożsamościowych. Chęć zauważenia, zidentyfikowania, wspólne manifestowanie i starania o trwanie tożsamości czy to narodowej czy ponadnarodowej przyczynia się do budowania warunków sprzyjających jej

²⁰⁸ D. Misiejuk, *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowe na historycznym pograniczu Podlasia*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2013, s. 214-215.

rozwojowi. Autor w **teorii zachowań tożsamościowych**²⁰⁹ wymienia cztery obszary, które stanowią fundamenty do budowania tożsamości w sytuacji różnorodności kulturowej.

Pierwszy z nich dotyczy poszukiwania elementów, które obejmują losy historyczne, identyfikację z określoną grupą i konkretnym terytorium. Dzieje Europy od średniowiecza, aż do czasów współczesnych są wypełnione sporami o charakterze społecznym czy religijnym i międzynarodowymi wojnami. Nie brakowało jednak dążeń integracyjnych, które w historii Europy przyjęły formę Cesarstwa Karolingów, następnie Niemieckiego cesarstwa o ambicjach zawładnięcia całym światem chrześcijańskim, podobne roszczenia Wschodniego Cesarstwa Bizantyjskiego. Próby integracyjne na długo zostały zaniechane ze względu na zróżnicowanie religijne w okresie reformacji i kontrreformacji, a następnie pierwszą i drugą wojnę światową. W Europie tendencje integracyjne przeplatały się z okresami wzmożonych walk o wpływy czy niepodległość. W trakcie sporów niewątpliwie ważną rolę odgrywało terytorium Europy, jednak nigdy teren nie był traktowany jako wartość sama w sobie, zawsze nadawano mu pewien charakter, znaczenie i wartość ideową czy kulturową. Warte podkreślenia jest, że zamieszkiwanie tego samego obszaru nie upoważnia do nabywania tożsamości ponadnarodowej, ponieważ mieszkańiec Europy wcale nie musi być czy czuć się Europejczykiem, ponieważ kultura, w tym tradycje i obyczaje czy wierzenia religijne, w których wzrastał mogą być dalece odległe od korzeni kulturowych regionu, w którym przyszło mu żyć, co nie zmienia faktu, iż jest mieszkańcem Europy.

Drugi obszar wydzielony jest na podstawie odrębności kultury, języka, obyczaju czy religii. O odrębności kultury europejskiej świadczą głównie wątki związane z kulturą antyku śródziemnomorskiego (w tym dorobek grecko-rzymski) i rolą chrześcijaństwa. Spuściznę korzeni antyczno-chrześcijańskich szczególnie w Europie Zachodniej stanowi m.in. tradycja i role prawa rzymskiego i kanonicznego oraz style w sztuce.

Rolę *lingua franca* w średniowiecznej Europie pełniła łacina, którą uważano za język nauki, duchowości, za język elit. W pierwszych latach funkcjonowania Wspólnoty,

²⁰⁹ T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 161-162. Pierwsze zarysy teorii zachowań tożsamościowych zostały opublikowane m.in. T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza - od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995; T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej - w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym związanych*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.

językami oficjalnymi był francuski, niemiecki, włoski i niderlandzki. Natomiast czy współcześnie możemy mówić o wspólnym języku komunikacji? W Europie coraz mniejszą popularnością cieszy się język francuski, który nadal używany jest we Francji, Luksemburgu, Belgii i Szwajcarii. Języka potęgi ekonomicznej Europy, a mianowicie niemieckiego używa się 5 krajach Unii Europejskiej: Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Luksemburgu i Belgii. Nie zmienia to jednak faktu umacniania się pozycji języka angielskiego w przestrzeni europejskiej i światowej.

Z 243 Raportu Eurobarometru²¹⁰ wynika, że najczęściej nauczany i używanym językiem w Europie jest język angielski. Jest to język na swój sposób uniwersalny, za pomocą którego porozumiewają się mieszkańcy Europy w kontaktach międzynarodowych. Z drugiej strony Unia Europejska dba o promowanie wielojęzyczności, a jednym z priorytetów jest zachowanie różnorodności kulturowej i językowej. Należy jednak przyjąć, że przestrzeń komunikacyjna w Europie staje się coraz bardziej angielska.

Trzeci obszar wyróżniony przez T. Lewowickiego związany jest „ze swoistą genealogią historyczną postrzeganą niekiedy w kategoriach biologiczno-rasowych, niekiedy cech osobowości”. W obszarze tym lokowane są wydarzenia i procesy, które w perspektywie historycznej nie muszą być uznawane za ważne, natomiast z perspektywy wspólnoty okazują się kluczowe. Ponadto, cechą charakterystyczną tego obszaru są stereotypy i autostereotypy o niezwyklej sile trwania. Fenotypowo mieszkańcy Europy odróżniają się w sposób szczególny na tle mieszkańców Afryki czy Azji.

Czwarty obszar dotyczy kondycji gospodarczo-ekonomicznej i wyznaczonej poziomem cywilizacyjnym pozycji grupy. Powszechnie wiadomym jest, że proces integracji europejskiej formalnie rozpoczęty w 1951 roku, miał na celu integrację gospodarczą i ekonomiczną sześciu państw. W następnych latach kolejne wolne, niepodległe, demokratyczne i suwerenne kraje europejskie wstępowały do Wspólnoty. Państwa kandydujące muszą spełnić szereg kryteriów, które dotyczą sfery gospodarczej, ekonomicznej, politycznej, praw człowieka, sformułowanych w tzw. kryteriach kopenhaskich, żeby być przyjęte do struktur Unii Europejskiej. Kolejnym wymogiem jest zaakceptowanie w pełni i bez zastrzeżeń zasady pierwszeństwa prawa wspólnotowego nad prawem krajowym, czyli tzw. *acquis communautaire*. Ponadto, państwa członkowskie muszą posiadać sprawnie działający system sądowniczy i administrację, która będzie

²¹⁰ Specjalny Eurobarometr 243 „Europejczycy i ich języki. Podsumowanie”, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pl.pdf (16.07.2012).

zdolna do wyegzekwowania obowiązującego prawa wspólnoty i prawa narodowego. Obecnie, w Unii Europejskiej złożonej z 27 państw ważną rolę odgrywa potęga technologiczna i potęga kapitału opartego na wiedzy. „W dobie globalizacji gospodarki i budowy jej podstaw opartych na wiedzy, innowacje i technologia są głównymi czynnikami wzrostu gospodarczego oraz poprawy konkurencyjności przedsiębiorstw na otwierającym się coraz bardziej rynku globalnym. Wiedza i innowacje powstające w uczelniach oraz wyspecjalizowanych instytucjach powinny być w jak najszybszym tempie transferowane do przedsiębiorstw, gdzie zostaną wdrożone do praktyki gospodarczej i uzyskają efekt rynkowy”²¹¹. Urynkowanie edukacji stało się cechą charakterystyczną współczesnej gospodarki opartej na wiedzy.

Jak twierdzi J. Kułakowski, „tożsamość europejska nie jest pojęciem polityczno-prawnym, lecz kulturowo-społecznym. I dlatego tożsamość ta nie opiera się na rozwoju instytucji europejskich, ale leży ona u podłoża tych instytucji. Ich rozwój zakłada istnienie tożsamości europejskiej, bez której byłyby one jedynie technokratycznymi strukturami”²¹².

2.3.2. Aspekty, poziomy i wymiary tożsamości europejskiej

Europejska wspólnota kulturowa nabiera współcześnie szczególnego znaczenia. S. Srebrny, polski filolog klasyczny i tłumacz oraz znawca teatru antycznego, pisał, że członek każdego narodu Europy, a także w dużej mierze obu Ameryk i Australii „jest zarazem członkiem wielkiej rodziny narodów o kulturze europejskiej; obok cech charakteryzujących go jako Polaka, Francuza, Niemca, posiada on cechy właściwe wszystkim tym narodom, które jednoczy przy wszystkich swych odmianach i różnicach terytorialno-narodowych w gruncie rzeczy jednolita kultura europejska”²¹³. Można zauważyć, iż Europa jest bardzo zróżnicowanym kontynentem, zarówno pod względem społecznym, kulturowym, politycznym, ekonomicznym, narodowym czy religijnym. Wspomniana wielość powinna być unikatowym jej skarbem, atrybutem i cechą pozytywnie wyróżniającą. „*Unity in diversity*” (zjednoczenie w różnorodności) w pełni definiuje współczesną misję Europy integrującej się. „ (...) kultura europejska określana przez swą różnorodność (wielość języków, wyznań, obyczajów) dąży do wspólności a nawet jedności

²¹¹ Z. Wysokińska, J. Witkowska, *Integracja europejska. Europeizacja polityki ekonomiczno-społecznej w Unii Europejskiej i umiędzynarodowienie rynków Nowych Krajów Członkowskich Europy Środkowej i Wschodniej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 35.

²¹² J. Kułakowski, *Wstęp*, [w:] *Drogi do Europy*, J. Kranz, J. Reiter (red.), Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 1998, s. 12.

²¹³ S. Srebrny, *Teatr grecki...*, op. cit., s. 24.

(kulturowej, terytorialnej, gospodarczej, politycznej) poprzez poszanowanie różnorodności²¹⁴. Podsumowując można stwierdzić, iż Europa charakteryzuje się jednością cywilizacyjną (wspólne dziedzictwo kulturowe grecko-rzymsko-chrześcijańskie), dalece różną od jednolitości (społecznej, politycznej czy kulturowej). D. Chrischolm pisze o europejskich kulturach i społeczeństwach jak o otwartych sieciach żyjących we wzajemnych zależnościach. Oznacza to, iż na terytorium kontynentu zaobserwować można bliższe związki pomiędzy poszczególnymi państwami (wzrost możliwości edukacyjnych, zawodowych w Unii Europejskiej), które w coraz większym stopniu pozostają w zależności wobec wydarzeń w „sąsiadującym” kraju. Możliwe jest to dzięki nowoczesnym formom sposobów komunikowania się ludzi.

Wobec **tożsamości europejskiej**, europejskości, budowaniu wspólnoty europejskiej stawiane są niejednokrotnie zarzuty, że są bardziej idealnym projektem niż programem czy realnym faktem. J. Miluska operacjonalizuje pojęcie tożsamość „Europejczyk” i wskazuje na jego trzy aspekty: deskryptywny, procesualny i ewaluatywny²¹⁵. **Aspekt deskryptywny** dotyczy szeroko rozumianej wiedzy o kręgu kulturowym i wspólnym dziedzictwie kulturowym oraz cywilizacji europejskiej. Jest to również świadomość posiadania przez Europejczyków wspólnych cech, które odróżniają nas od osób niebędących Europejczykami (np. religia, rasa czy losy historyczne). Cechą charakterystyczną kolejnego **aspektu procesualnego** jest element behawioralny, który przejawia się w skłonności do zachowań, których celem jest podkreślenie tożsamości ponadnarodowej. Zachowanie to może się przejawiać w autoetykietowaniu siebie Europejczykiem, w prezentowaniu postaw pozytywnych wobec Europy, jej dziejów, współczesności i innych Europejczyków. To również odczuwanie dumy z powodu przynależności do regionu Europy oraz ze względu na pewnego rodzaju związki łączące z innymi wybitnymi Europejczykami, podkreślanie ich zalet i dokonanych osiągnięć. **Aspekt ewaluatywny** to „wysokie emocjonalne i wartościujące znaczenie, jakie osoba nadaje swojej przynależności do kategorii „Europejczyk”. Związane jest ono z percepcją siebie przez pryzmat europejskości, z akceptacją swojego miejsca zamieszkania w przestrzeni europejskiej i bycie dumnym z siebie jako Europejczyka.

J. Nikitorowicz, przyjmuje założenie że tożsamość ma charakter warstwowy „ta świadomość siebie, będąca zbiorem różnych identyfikacji, układa się w moim przekonaniu

²¹⁴ A. Cybal-Michalska, *Edukacyjna przestrzeń...*, op. cit., s. 74.

²¹⁵ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka...*, op. cit., s. 59

w warstwy, które są powiązane z sobą, współzależne od siebie, warunkują się wzajemnie, jednak nie zawsze pozostają w dynamicznych zależnościach. Mogą więc być z sobą w sprzeczności, w konflikcie, mogą stanowić zwarty, jednolity system”²¹⁶. Idąc dalej i analizując konsekwentnie głębiej, okazuje się, że w każdej warstwie możemy wyróżnić jeszcze poziomy tożsamości. J. Miluska wskazuje na trzy poziomy tożsamości: poczucie tożsamości, autokoncepcję i zachowanie, czyli behawioralny poziom tożsamości „Europejczyk”²¹⁷.

Poczucie tożsamości europejskiej inaczej nazywane **identyfikacją europejską**, którego cechy charakterystyczne stanowi oczywistość, naturalność i akceptacja osobistego zakorzenienia w Europie oraz odczuwanie granicy pomiędzy sobą, a tymi, którzy nie są Europejczykami. Na poziomie poczucia tożsamości osoba jest świadoma własnych atrybutów jako Europejczyka i spójności własnej osoby w sytuacji doświadczania zmiany. Jak twierdzi A. Kłoskowska „identyfikacja może wyrazić się w formie bezpośredniej deklaracji będącej odpowiedzią na postawione wprost pytanie [w tym przypadku autorka wskazuje narodowość, ale może to być również struktura ponadnarodowa - przyp. E. Ż-P.]. W skrajnych przypadkach identyfikacja ulega wręcz radykalnej zmianie; liczne są przykłady jej niepewności; często bywa w stanie utajenia, mimo czego może się wyraźnie zmanifestować w zmienionych warunkach”²¹⁸. Tożsamość w przeciwieństwie do poczucia tożsamości czy identyfikacji nie ulega tak gwałtownym, radykalnym czy całościowym zmianom, pomimo wspomnianego faktu, że jest procesem, natomiast jest to proces powolnie postępujący, rozwijający się etapowo, od tożsamości rodzinnej przez narodową do ewentualnej ponadnarodowej.

Kolejnym poziomem tożsamości jest **autokoncepcja**, którą w sposób lapidarny można potraktować jako poczucie tożsamości pogłębione o element społeczno-kulturowy. Na tym etapie jednostka jest świadoma własnej odrębności w sensie odrębności historii, kultury, cywilizacji czy wartości. Jest to koncepcja siebie jako osoby, która m.in. posiada wiedzę i respektuje wspólną europejską kulturę, rozpoznaje występujące w niej symbole, uznaje wartości wspólnej kultury europejskiej. Jak wskazuje A. Kłoskowska tożsamość jest czymś więcej niż tylko identyfikacją. „Walencja, czyli przyswojona i uznana za własną kultura i identyfikacja narodowa stanowią część i czynnik globalnej osobowości

²¹⁶ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, op. cit., s. 334.

²¹⁷ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka...*, op. cit., s. 60.

²¹⁸ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 111-112.

i tożsamości, która jest całością i jednią, ale złożoną z wielości, zmienną i czasem pełną napięć”²¹⁹. Napięcia te mogą być związane z poszerzaniem tożsamości o kolejne warstwy. Mam tu na myśli przejście z pułapu tożsamości narodowej do myślenie o sobie w sensie ponadnarodowym. Dalej A. Kłoskowska kontynuuje za P. Valerym i H. G. Gadamerem, że „poliwalencja (...) jako poczucie związku nadbudowanego nad własną kulturą narodową, ale jej nie eliminującego ze sfery własnych doznań, może być oczekiwanym stanem znamionującym przyszłość ‘Europy ojczyzn’ opartej na przykład na wspólnocie śródziemnomorskiej cywilizacji”²²⁰.

Trzeci poziom tożsamości dotyczy **zachowania**, definiowanego jako „**behawioralny poziom potwierdzający fenomenologiczny i koncepcyjny aspekt tożsamości ‘Europejczyk’**”²²¹. Poziom ten dotyczy przejawiania w zachowaniu osobistej identyfikacji i autokoncepcji siebie jako Europejczyka. Aspekt kluczowy stanowi takie zachowanie, które jest zgodne z normami kulturowymi, tradycjami i wartościami obowiązującymi w Europie. Badając tożsamość europejską koncentrowałam analizy wokół trzech obszarów. Pierwszy dotyczył poczucia tożsamości europejskiej, którego wyniki osiągnęłam na podstawie przeprowadzenia badań w oparciu o Profil tożsamościowy. Kolejny zogniskowany był wokół obszaru autoakceptacji, w którym do kluczowych elementów należała analiza wiedzy w formie skojarzeń o postaciach, miejscach oraz wydarzeniach i wytworach ważnych z perspektywy kultury europejskiej oraz wartości europejskich, które badani studenci uważali za istotne. Ostatni, trzeci, badany był w najmniejszym stopniu i dotyczył analiza zachowania na podstawie udzielonych przez respondentów informacji o behawioralnym elemencie postawy.

Zgadzam się ze stanowiskiem M. Sobeckiego, który twierdzi, że „całe wieki koncentrowania się na zabiegach kulturalizacyjnych jedynie na narodzie, wymagają dziś zmiany proporcji na rzecz dowartościowania perspektywy europejskiej”²²². Drogą ku osiągnięciu tego celu może być odpowiednie zaprojektowanie działań edukacyjnych, skupionych na wprowadzaniu coraz większej liczby wątków związanych z wiedzą o Europie, o jej kulturze, ludziach i wartościach, o współczesnym wkładzie poszczególnych

²¹⁹ Ibidem, s. 112.

²²⁰ Ibidem, s. 163.

²²¹ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka...*, op. cit., s. 60.

²²² M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007, s. 127.

kultur nowożytnej Europy oraz umiędzynarodowienie wspólnot edukacyjnych. Jak pisze K. A. Smith, aby realizować powyższe cele należy próbować:

- 1) - postrzegać wartość innych kultur jako możliwość wzbogacenia własnego doświadczenia kulturowego, nie zagrażającego własnej tożsamości;
- 2) - rozwijać empatię i zdolności wchodzenia w odmienne mentalności i kultury, w taki sposób, aby umieć czerpać prawdziwe zadowolenie ze smakowania ich specyficznej inności;
- 3) - rozwijać postawy zrównoważonego dystansu kulturowego, co w efekcie prowadzi do zdolności uznania własnego stanowiska za jedno pośród wielu równo-uprawnionych i posiadających równą naszemu wartość i doniosłość²²³.

Na doniosłe znaczenie edukacji w procesie kształtowanie tożsamości wskazuje również J. Nikitorowicz, pisząc, że „edukacja może i powinna wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu dialektycznego procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej (od tożsamości rodzinnej, rodzinnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej poprzez narodową, państwową, kulturową, do europejskiej, światowej, globalnej)”²²⁴.

Bezpośredni kontakt w edukacji międzykulturowej umożliwia i sprzyja otwartości oraz gotowości do interakcji i komunikacji z odmiennym podmiotem, powoduje zmniejszenie dystansu i ułatwia nawiązanie relacji w celu zwiększonej równości i spójności społecznej na rzecz integracji kultur. Doświadczenie międzykulturowe, jak podkreśla *‘European Federation for Intercultural Learning’*, jest procesem powodującym większą ludzką świadomość kultury własnej, poprzez jakościowe zanurzenie w odmiennej kulturze. Dzieje się tak, ponieważ człowiek uczestnicząc w kulturowej wspólnocie, czuje się bezpiecznym, poprzez przynależność do niej, co w konsekwencji powoduje komfortowe wychodzenie na pogranicza innych kultur, bez ryzyka destabilizacji własnej tożsamości. Okazuje się, że interakcje międzykulturowe stały się nieuniknionym i jakże wartościowym poznawczo elementem współczesnego świata. J. Nikitorowicz w sposób jednoznaczny uwypukla zależność pomiędzy odpowiednio zaprojektowaną edukacją, a budowaniem poczucia wspólnotowości, a dalej tożsamości, pisząc, że działania na rzecz międzykulturowości sprzyjają „takiemu rozwojowi jednostek i grup, aby stawały się

²²³ K. A. Smith, *Budowanie fundamentów międzynarodowych wspólnot edukacyjnych: Globalne kierunki i przeszkody dla polskich pedagogów*, [w:] *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, J. Danilewska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 28.

²²⁴ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 935.

świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty rodzinnej, lokalnej, wyznaniowej, narodowej, państwowej, europejskiej i ziemskiej”²²⁵.

J. Miluska wyróżnia następujące wymiary tożsamości europejskiej: przypisaną, osiągniętą, subiektywnie ważną, stabilną, specyficzną, widoczną, pożądaną²²⁶. **Europejską tożsamość przypisaną** posiadają niemalże automatycznie wszyscy ludzie urodzeni i wychowywani w Europie. Jest to tożsamość, którą się absorbuje szczególnie w dzieciństwie i młodości w sposób nieuświadomiony. Człowiek niedoświadczający krytycznej refleksji w zakresie swojej tożsamości, nie zastanawiający się kim jest, może przeżyć całe życie posiadając jedynie tożsamość przypisaną i być takim jakim jest bez zadawania sobie pytań: Kim jestem? Dlaczego akurat taki jestem? Bezrefleksyjne bycie w wielu przestrzeniach jednocześnie może sprzyjać zjawisku ‘wykorzenia’ skoro „wszędzie czuję się jak w domu, chociaż (albo ponieważ) nie ma takiego miejsca, które mógłbym nazwać domem”²²⁷. Natomiast **tożsamość osiągnięta (wybrana)** związana jest z jednej strony z namysłem nad własnym aspektem tożsamości europejskiej, kiedy jednostka poddaje świadomej refleksji i potwierdza swoją tożsamość. Wymiar ten stanowi poszerzenie tożsamości przypisanej o aspekt świadomości wyboru i dociekania znaczeń bycia Europejczykiem. W drugim przypadku może się pojawić jako wybór lub wynik zasymilowania imigrantów, którzy przybywają do Europy i posiadają wysoką potrzebę i chęć partycypowania oraz stawania się podmiotem uczestniczącym w przestrzeni, kulturze, wyznającym wartości europejskie. **Tożsamość subiektywnie ważną** można określić na podstawie udzielonych przez respondenta odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?” np. w teście TST Kuhn’a i McPartlanda²²⁸). Tożsamość subiektywnie ważna nie jest niczym innym jak identyfikacją czy poczuciem tożsamości europejskiej. Kolejnym wymiarem tożsamości „Europejczyk” jest **tożsamość stabilna**, która określa względną stałość postrzegania siebie jako Europejczyka i bycie zakorzenionym w przestrzeni kulturowej, cywilizacyjnej i w przestrzeni wartości, co uwidacznia się w osiągniętej pozytywnej korelacji wyników w serii powtarzanych testów. Tożsamość specyficzną

²²⁵ J. Nikitorowicz, *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 22.

²²⁶ J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka...*, op. cit., s. 60-61.

²²⁷ Z. Bauman, *Kultura w płynnej...*, op. cit., s. 18.

²²⁸ Skonstruowane narzędzie badawcze stanowiło modyfikację „Twenty Statements Test” (TST), w oparciu o M. H. Kuhn, T. S. McPartland, *An Empirical Investigation of Self-attitude*, “American Sociological Review”, 1954, p. 68-76.

związana jest ze stosunkowo wąskim elementem europejskości, który może stanowić wskazanie ważnych celów wobec Europejczyków. Mogą być nimi: rozwój gospodarki Europy, ochrona europejskiej kultury czy realizowanie wartości europejskich, itd. **Tożsamość widoczna** związana jest z manifestowaniem tożsamości europejskiej poprzez posługiwanie się określonymi symbolami, np. wywieszanie flagi Unii Europejskiej, zachowanie zgodne z kanonem wartości i norm europejskich, obchodzenie świąt europejskich. Ostatnim wskazanym wymiarem tożsamości „Europejczyk” jest **tożsamość pożądana**, związana z deklaracjami dotyczącymi stopnia akceptacji i chęci osiągnięcia konkretnej tożsamości.

Z badań prowadzonych przez Eurobarometr wynika, że wśród trzech grup badanych w niniejszej pracy, to Belgowie najczęściej (83%) czują się Europejczykami, natomiast stosunkowo rzadziej Litwini (77%) i Polacy (76%)²²⁹. Natomiast w badaniach prowadzonych przez E. Trubiłowicz na grupie polskich studentów okazało się, że tylko 22,4% wskazało na silną identyfikację z Europą²³⁰.

W pracy przyjmuję założenie, m.in. za M. Gordonem²³¹ i J. Nikitorowiczem²³², że istnieje możliwość występowania „warstw tożsamości”, które się wzajemnie uzupełniają poprzez nadbudowywanie, „nie układają się w osobne, pojedyncze warstwy, ale są kombinacjami”²³³. Możliwa jest zatem identyfikacja z więcej niż jedną kulturą, możliwe jest również jednakowe odczuwanie przynależności do narodu pochodzenia, jak też do Europy. „Dlatego obie tożsamości są wprawdzie kompatybilne, a więc nie wykluczają się, lecz jedna nie może zastąpić drugiej. (...) jakakolwiek obawa, że narody mogłyby się rozplątać w jednolitej ‘europejskiej nacji’ jest nierealna (...)”²³⁴. Świadczy to o poszerzaniu spektrum tożsamości od narodowej ku europejskiej i nie powinno stanowić zagrożenia żadnej z nich.

²²⁹ Eurobarometer 71. *Future of Europe*, European Commission, 2010.

²³⁰ E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat - od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 61.

²³¹ M. Gordon, *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins*, Oxford University Press, New York 1964, p. 26-27 (tłumaczenie własne).

²³² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, op. cit., s. 372-385.

²³³ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza...*, op. cit., s. 59.

²³⁴ M. Hroch, *Między tożsamością narodową a europejską. Głos sceptyka*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, 2011, s. 91.

2.3.3. Tożsamość europejska z perspektywy polityki Unii Europejskiej

Europa jest w stanie odnieść sukces, ponieważ „(...) możemy liczyć na talent i kreatywność naszych obywateli, silną bazę przemysłową, energiczny sektor usług, dobrze prosperujące i wysokiej jakości rolnictwo, silne tradycje morskie, jednolity rynek i wspólną walutę, pozycję największego bloku handlowego na świecie i największego beneficjenta bezpośrednich inwestycji zagranicznych. Możemy być dumni również z naszych silnych wartości, instytucji demokratycznych, poważania dla spójności i solidarności gospodarczej, społecznej i terytorialnej, poszanowania środowiska naturalnego, naszej różnorodności kulturowej i poszanowania równouprawnienia, by wymienić tylko kilka elementów. Wiele państw członkowskich UE należy do najbardziej innowacyjnych i rozwiniętych krajów świata. Niezależnie od tego największą szansą Europy na powodzenie jest działanie wspólne, jako Unia”²³⁵. Jednym z najczęściej wymienianych priorytetów Unii Europejskiej, określanej wspólnotą obywateli Europy, którzy są przywiązani do zasad wolności, demokracji i rządów prawa, jest wzmocnienie spójności i poczucia wspólnotowości wśród Europejczyków. Założenia ideologiczne i polityczne, których realizacją jest Unia Europejska, mogą przyczyniać się do kreowania potrzeby poczucia europejskości wśród jej obywateli. Natomiast od sposobu organizacji i jakości edukacji zależy czy mieszkańcy Europy będą się jedynie czuli Europejczykami („Czuję, że jestem Europejczykiem” – wyraz poczucia tożsamości europejskiej) czy rzeczywiście nimi będą (Posiadam wiedzę o mojej kulturze i historii Europy, jestem wierny wartościom europejskim i posiadam pozytywny stosunek do Europy, innych Europejczyków i Unii Europejskiej – wyraz tożsamości europejskiej).

Niemalże do końca lat 80. nie pojawiają się odniesienia w dokumentach Wspólnoty, które świadczyłyby o przypisywaniu szczególnej roli tożsamości europejskiej. Aż do momentu opublikowania Traktatu z Maastricht strategia integracji polegała na próbie wyeliminowania wszystkich czynników, które mogłyby przyczynić się do powstania konfliktów na tle gospodarczym, prawnym czy politycznym pomiędzy państwami członkowskimi.

Pierwszym krokiem w kierunku nawiązania współpracy przez narody Zachodniej Europy było powołanie w 1949 roku Rady Europy. Utworzenie, Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali w 1951 roku, następnie Europejskiej Wspólnoty Energii Atomowej w 1957 roku i w tym samym czasie Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej, miało na celu

²³⁵ *Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz...*, op. cit., s. 11.

niedopuszczenie do ponownego wybuchu wojny na tle gospodarczym poprzez utworzenie wspólnej puli produkcji węgla i stali, połączenie zasobów nuklearnych i ustanowienie swobodnego przepływu towarów, osób, usług i kapitału. Przeszłość historyczna dwóch wojen światowych i kontekst polityczny zimnej wojny uniemożliwiały społeczne odwołania do wspólnotowości europejskiej, a tym samym do głośnego mówienia o tożsamości europejskiej.

Lata 70. stają się momentem przełomowym, kiedy Wspólnota Europejska przestaje być jedynie wspólnotą gospodarczą, a zaczyna się proces budowania jedności ludzkiej, opartej na wspólnocie kultury, wartości, myśli i tożsamości. Ministrowie Spraw Zagranicznych podczas szczytu europejskiego w Kopenhadze w 1973 roku zauważyli, że definiowanie tożsamości europejskiej powinno uwzględniać dotychczas osiągnięty stopień spójności Wspólnoty, związany z dziedzictwem, wzajemnymi obowiązkami wynikającymi z faktu dynamicznego procesu integracji. „Różnorodność kultur w ramach wspólnej europejskiej cywilizacji, przywiązanie do wspólnych wartości i zasad, zwiększenie zbieżności postaw wobec życia, świadomość posiadania konkretnych wspólnych interesów i determinacja, aby wziąć udział w budowaniu zjednoczonej Europy, wszystkie te elementy nadają europejskiej tożsamości jej oryginalność i własny dynamizm”²³⁶.

Kolejne próby zmiany charakteru Wspólnoty z typowo ekonomiczno-prawno-politycznego tworu na rzecz dowartościowania elementu społecznego, w tym wspólnotowo-ludzkiego miały miejsce w przedstawionym Programie Komisji na rok 1985. Autor wspomnianego Programu, J. Delors, w punkcie 126 wskazuje, że Europa musi wykorzystywać wyjątkowe walory kulturowe i intelektualne oraz inne źródła w celu dochodzenia i zaznaczenia swojej tożsamości²³⁷. Wskazanie to jest pierwszym sygnałem świadczącym o myśleniu i postrzeganiu Wspólnoty nie tylko w sensie polityczno-gospodarczym, ale w aspekcie kulturowo - intelektualnym. Zastanawiając się nad terminem ‘swoja tożsamość’, czyli w domyśle europejska, można odnieść wrażenie, że jest to kategoria znaczeniowo niewypełniona, która bardziej jest pewną ideą i projektem wymagającym dookreślenia, niż faktem i dającym się zaobserwować zjawiskiem.

W 1986 roku w opublikowanym Jednolitym Akcie Europejskim, odnajdujemy zapis o wspieraniu harmonijnego rozwoju Wspólnoty poprzez „(...) działania zmierzające

²³⁶ *Declaration of European Identity*, “Bulletin of the European Communities”, No 12, Luxembourg 1973, art. 3 (tłumaczenie własne).

²³⁷ *Programme of the Commission for 1985*, J. Delors, President of the Commission to the European Parliament and his reply to the ensuing debate, “Bulletin of the European Communities”, Supplement No 4, Strasbourg 1985, point 123 (tłumaczenie własne).

do wzmocnienia swej **spójności** gospodarczej i **społecznej**²³⁸. Trudno poszukiwać w tym artykule odwołań do tożsamości europejskiej, natomiast jest to niewątpliwie zwrot w sposobie prowadzenia polityki Wspólnoty, który ewoluując będzie prowadził w kierunku poszukiwania w Europejczykach tego co podobne, wspólne, a więc tożsame. Po upadku muru berlińskiego i zjednoczeniu Niemiec w 1990r. tożsamość europejska pojawia się coraz częściej w wypowiedziach niektórych polityków. Przykładem może być wypowiedź V. Havla, którą jako prezydent wygłosił przed Parlamentem Europejskim w Strasburgu w marcu 1994 roku Stwierdził, że wydaje się, że najważniejszym zadaniem, z którym Unia Europejska będzie musiała się skonfrontować, jest wykreowanie nowej i autentycznej refleksji na temat tego, co mogłoby zostać nazwane tożsamością europejską. Wskazuje również, że jeżeli cała unijna machina polityczno-administracyjna, która z założenia powinna ułatwiać życie wszystkim Europejczykom, żeby integrować i przetrwać próbę czasu, musi być w widoczny sposób spójna czymś więcej niż zestawem reguł i politycznych dyrektyw. Takim spoiwem może być wspólnota ludzka budowana na wspólnym poczuciu jedności, a następnie na tożsamości europejskiej.

Warto zatem przeanalizować pomysły i rozwiązania polityczne, jakie prezentuje Unia Europejska od początku lat 90. wobec prób definiowania i rozumienia kategorii tożsamość europejska. I tak w Traktacie z Maastricht z 1992 roku, Unia za jeden z celów stawia sobie „potwierdzenie swej **tożsamości** na arenie międzynarodowej, zwłaszcza poprzez realizację wspólnej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa, obejmującej docelowo określenie wspólnej polityki obronnej, która mogłaby prowadzić do połączonej obrony”²³⁹. Traktat wydaje się być ważną odpowiedzią na panującą sytuację polityczną w Europie tuż po 1990 roku, która sprzyjała potrzebie kształtowania rzeczywistej europejskiej tożsamości bezpieczeństwa i obrony.

Wyjątkowym dokumentem ze względu na próbę zdefiniowania i wyjaśnienia oraz wskazania elementów przyczyniających się do kompleksowego budowania tożsamości europejskiej wśród obywateli Unii Europejskiej jest Karta Europejskiej Tożsamości, opublikowana w 1995 roku Na jej podstawie do kluczowych elementów przyczyniających się do budowania i wzmocniania tożsamości europejskiej należą:

²³⁸ *Jednolity Akt Europejski*, art. 130 a.

²³⁹ *Traktat o Unii...*, op. cit., tytuł I, art. B.

- 1) konstytucja Unii Europejskiej, określająca jej federalną strukturę, ze wskazaniem obowiązującego katalogu wspólnych i fundamentalnych praw człowieka i gwarantowanych praw społecznych;
- 2) dalsze rozszerzenie praw obywatelskich; tworzenie wspólnoty ekonomicznej, społecznej i środowiskowej polityk, których nadrzędnym celem będzie zapewnienie pracy wszystkim obywatelom oraz ochrona naszej planety przed skutkami oddziaływania zanieczyszczeń;
- 3) kreowanie wspólnej polityki kulturowej i edukacyjnej w celu zaszczepienia i dalszego rozbudzania poczucia tożsamości europejskiej w Unii Europejskiej i jej krajach członkowskich, promowanie jedności w różnorodności i wspólnych wartości wśród wszystkich obywateli;
- 4) promowanie wielojęzyczności. Wszyscy Europejczycy powinni zaczynać uczyć się języków obcych tak szybko jak to tylko możliwe. Obywatele europejscy muszą być w stanie zrozumieć siebie nawzajem;
- 5) podążanie za wspólnymi celami politycznymi na świecie, bez szkody wobec wielopłaszczyznowego dziedzictwa Unii Europejskiej²⁴⁰.

Większość z powyższych strategii działań ma charakter typowo polityczny. Z punktu widzenia nauki, a szczególnie pedagogiki oraz dalszych rozważań w mojej pracy, szczególnego znaczenia nabiera punkt odnoszący się do kreowania wspólnej polityki edukacyjnej i kulturowej oraz promowania wspólnych wartości w celu budowania tożsamości europejskiej. W części badawczej pracy abstrahuję od spektrum sposobów postrzegania tożsamości europejskiej w sensie politycznym, a skupiam się bardziej na jej charakterze naukowym, związanym z wiedzą o szeroko rozumianej Europie, jej korzeniach kulturowych i wspólnych wartościach. Takie postrzeganie i rozumienie Europy przez Europejczyków oraz nabywanie tożsamości europejskiej może być budowane jedynie na drodze dobrze zaprojektowanej i przemyślanej edukacji, edukacji o wysokiej jakości merytorycznej. Potwierdzenie powziętego stanowiska może stanowić stwierdzenie, że „bycie Europejczykiem nie jest kwestią urodzenia, ale edukacji”²⁴¹.

Kontynuację myśli o tożsamości jako kategorii związanej z bezpieczeństwem odnajdujemy w Traktacie Amsterdamskim z 1997 roku, w założeniach którego kształtowanie wspólnej polityki obronnej, ma za zadanie wzmocnić „**tożsamość**

²⁴⁰ *A Charter of European Identity*, 41 st Ordinary Congress of Europa-Union Deutschland. Lübeck 1995, <http://www.eurplace.org> (23.10.2013) (tłumaczenie własne).

²⁴¹ *Ibidem*.

i niezależność Europy w celu wspierania pokoju i bezpieczeństwa oraz postępu w Europie i na świecie”²⁴². Podobny wydźwięk w kwestii tożsamości prezentowany jest w Traktacie z Nicei z 2001 roku, w którym znajduje się zapis, że wielopłaszczyznowa współpraca w Unii powinna mieć na celu ochronę wartości i służyć interesom Unii jako całości, poprzez potwierdzanie jej **tożsamości** jako spójnej siły na arenie międzynarodowej²⁴³. Analiza zapisów z powyższych traktatów dostarcza poczucia, że we Wspólnocie, a następnie w Unii Europejskiej budowanie tożsamości rozumiane jest poprzez realizację wspólnej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa. Takie podejście nacechowane jest wysokim poziomem zachowawczości i rezerwy politycznej. Napawający optymizmem jest natomiast fakt pojawienia się kategorii obrony wspólnych wartości, jako kluczowy z perspektywy rozumienia tożsamości europejskiej.

Odmienne stanowisko zajmuje Rada Europejska, która w większym stopniu odnosi się do bliskości geograficznej dziedzictwa historycznego i kulturowego, tradycji i wartości, mówiąc o związkach Maghrebu z kontynentem europejskim. Wyznacza również cele strategiczne wobec południowego regionu śródziemnomorskiego, które polegają m.in. na promowaniu fundamentalnych wartości uznawanych przez Unię Europejską i jej państwa członkowskie, a mianowicie: prawa człowieka, demokrację, państwa prawa, utrzymanie dialogu międzykulturowego w celu zwalczania nietolerancji, rasizmu i ksenofobii²⁴⁴.

Bardzo ważnym momentem na drodze do budowania tożsamości jako kryterium przynależności było opublikowanie Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej w 2000 roku, w której znajdują się odwołania do wspólnych wartości oraz poszanowania różnorodności kultur i tradycji oraz tożsamości narodowych obywateli poszczególnych państw członkowskich. „Unia przyczynia się do ochrony i rozwoju tych wspólnych wartości, szanując przy tym różnorodność kultur i tradycji narodów Europy, jak również tożsamość narodową Państw Członkowskich i organizację ich władz publicznych na poziomach: krajowym, regionalnym i lokalnym; dąży do wspierania zrównoważonego i stałego rozwoju oraz zapewnia swobodny przepływ osób, usług, towarów i kapitału oraz swobodę przedsiębiorczości”²⁴⁵.

²⁴² *Traktat z Amsterdamu...*, op. cit., (cz. I. Zmiany rzeczowe, punkt 3).

²⁴³ *Treaty of Nice. Amending the Treaty on European Union, The Treaties Establishing the European Communities and Certain Related Acts*, “Dziennik Urzędowy” C 80, 2001, Part I, Substantive Amendments, art.1, point 6, (tłumaczenie własne).

²⁴⁴ *Strategie Commune 2000/458/PESC du Conseil, du juin 2000 a l’egard de la region mediterraneenne* (tłumaczenie własne).

²⁴⁵ *Charter of Fundamental Rights of the European Union (Preamble)*, “Official Journal of the European Communities”, No C 364,1, 2000 (tłumaczenie własne).

Wobec obaw obywateli i zarzutów eurosceptyków dotyczących zastąpienia tożsamości narodowej tożsamością europejską Unia Europejska ponownie reaguje w 2007 roku Traktatem z Lizbony. Zawiera on stwierdzenie o szacunku wobec tożsamości narodowej poszczególnych państw członkowskich, natomiast nie znajdujemy tam żadnego zapisu dotyczącego tożsamości europejskiej. „Unia szanuje równość Państw Członkowskich wobec Traktatów, jak również ich **tożsamość narodową**, nierozzerwalnie związaną z ich podstawowymi strukturami politycznymi i konstytucyjnymi”²⁴⁶.

Analiza dokumentów o charakterze prawno - politycznym z ostatnich ponad 60 lat ukazuje zintensyfikowanie występowania odniesień do tożsamości, w tym europejskiej, która przybiera trzy postacie²⁴⁷:

Pierwsza postać ma głównie na celu pozaunijnych adresatów, nazywam ją **tożsamością zewnętrzną**, która polega głównie na integracji sił zbrojnych w celu spójnej obrony przed wrogiem zewnętrznym, na wspólnej polityce zagranicznej i bezpieczeństwa.

Druga, związana jest z artykułowaniem wspólnego projektu i wspólnotowych interesów, nazywam ją **tożsamością unijną**. Postuluje ona wyeliminowanie czynników mogących przyczynić się do powstania konfliktów na tle gospodarczym w celu utrzymania pokoju wewnętrznego oraz postęp ekonomiczny i społeczny, w tym socjalny, związany ze sprawiedliwością i spójnością społeczną. Ponadto element integracyjny możemy zauważyć w nastawieniu na trwały rozwój, który ułatwiony jest poprzez swobodny przepływ towarów, osób, usług i kapitału.

Trzecia, odzwierciedla istnienie wspólnoty kulturowej i obywatelskiej oraz wspólnoty wartości, nazywam ją **kulturową tożsamością europejską**. Polityczne zabiegi budujące tę postać tożsamości dotyczą podkreślania walorów kulturowych i intelektualnych w Europie poprzez kreowanie wspólnej polityki kulturowej i edukacyjnej, polegającej m.in. na promowaniu wielojęzyczności, mobilności edukacyjnej, respektowaniu wspólnego dziedzictwa kulturowego, poszanowaniu różnorodności kultur i wspólnych wartości.

Współcześnie coraz częściej podkreśla się, że „(...) dla budowania europejskiej przestrzeni ekonomicznej i społecznej, pozyskania zaufania obywateli konieczna jest więź

²⁴⁶ *Traktat z Lizbony...*, op. cit., art. 3a, ust. 2.

²⁴⁷ Klasyfikacja zbudowana na podstawie wyróżnionych kategorii w: W. Rabczuk, *Tożsamość europejska z perspektywy Unii Europejskiej* [w:] *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 53.

intelektualna i uczuciowa, i że należy godzić opcję pragmatyczną i „humanistyczną”²⁴⁸. Budowaniu tożsamości europejskiej nie wystarczy wspólnota ekonomiczna i gospodarcza, warto zacząć proces integracji od pracowania na tym co wspólne, a od wieków wspólna w Europie była kultura. Komisja Europejska w 2010 roku. przyjęła deklarację dotyczącą roli kultury we współczesnym świecie. W taki sposób została zaproponowana pierwsza europejska strategia dotycząca kluczowej roli kultury w procesie integracji i budowania tożsamości europejskiej. J. M. Barroso, ówczesny przewodniczący Komisji Europejskiej, powiedział: „Kultura i twórczość wpływają na codzienne życie obywateli i są ważnymi elementami osobistego rozwoju, spójności społecznej oraz wzrostu gospodarczego. Mają one jednak o wiele większe znaczenie, jako kluczowe składniki europejskiego projektu opartego na wspólnych wartościach i wspólnym dziedzictwie kulturowym, który jednocześnie uznaje i szanuje różnorodność. Dziś przedstawiona strategia promująca porozumienie międzykulturowe potwierdza poczesne miejsce kultury w politykach UE”. Definiowanie Unii Europejskiej w kategoriach ekonomicznych, gospodarczych, prawnych, politycznych i społecznych już nie wystarcza, dlatego ważnym jest dostrzeżenie wspólnoty kultury europejskiej.

2.4. Postawy proeuropejskie jako element europejskiego wymiaru edukacji

2.4.1. Komponenty postaw w ujęciu definicyjnym

Według G. W. Allporta znaczenie terminu „postawa” ewaluowało od filozoficznego rozumienia zagadnienia przez H. Spencera i A. Baina, jako psychiczny stan gotowości do słuchania i uczenia się czegoś, stan warunkujący absorpcję adekwatnej wiedzy. Następnie termin postawa pojawił się we wczesnych teoriach psychologicznych XIX wieku, gdzie analizowany był jako podstawa procesów spostrzeżeniowych czy selektywnej świadomości. Charakteryzowany termin, w znaczeniu najbardziej zbliżonym do obecnego, pojawił się w socjologii. W 1918 roku F. Znaniecki i W. I. Thomas przez termin postawa rozumieli pewien stan umysłu jednostki wobec wartości o społecznym charakterze²⁴⁹.

W badaniu postaw studentów posługuję się m.in. koncepcjami socjologicznymi, w których zwraca się głównie uwagę na element emocjonalny, w tym na znak postawy.

²⁴⁸ Ibidem, s. 57.

²⁴⁹ W. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish Peasants in Poland and America*. Boston: Corham 1918-1920, (tłumaczenie własne).

S. Nowak postawę człowieka wobec przedmiotu zdefiniował jako „(...) ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”²⁵⁰. Poprzez wypowiedź, autor przypisuje komponentowi emocjonalno-oceniającemu podstawowe znaczenie, wskazując, że element ten „jest czynnikiem konstytuującym (w sensie definicyjnym) postawę - która ponadto może, ale nie musi - zawierać wiedzę o przedmiocie postawy i skryształizowane sposoby zachowania się wobec niego”²⁵¹.

W pracy korzystam również z koncepcji z dziedziny psychologii poznawczej, w której przez postawę rozumie się „(...) względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawienia się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w której wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu”²⁵². W ujęciu P. G. Zimbardo postawa (*attitude*) jest to „wyuczona, stosunkowo stała tendencja do pozytywnego lub negatywnego oceniania jakiegoś człowieka, pojęcia lub zdarzenia”²⁵³. Natomiast T. Mądrzycki twierdzi, że „postawa to względnie stała i zgodna organizacja poznawcza, uczuciowo-motywacyjna i behawioralna podmiotu, związana z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów”²⁵⁴. W. Domachowski definiuje postawę jako „zespół wzajemnie zależnych, trwałych dyspozycji do oceniania obiektu postawy, przekonań co do jego właściwości oraz zachowania się wobec tego obiektu w miarę stabilny sposób”²⁵⁵.

W oparciu o powyższe sposoby definiowania postaw, w badaniach wzięłam pod uwagę trzy jej komponenty, a mianowicie:

- 1) **Komponent poznawczy**, składający się z myśli i przekonań dotyczących obiektu postawy.
- 2) **Komponent emocjonalny**, składający się z reakcji emocjonalnych na obiekt postawy.

²⁵⁰ S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, S. Nowak (red.), Warszawa 1973 s. 23.

²⁵¹ Ibidem, s. 24.

²⁵² S. Mika, *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 113-114.

²⁵³ P. G. Zimbardo, M. R. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 734.

²⁵⁴ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 19.

²⁵⁵ W. Domachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1999, s. 115.

3) **Komponent behawioralny**, składający się z działań lub widocznych zachowań wobec obiektu postawy²⁵⁶.

P. G. Zimbardo i M. R. Leippe, pisząc o systemach postawy, wskazują, że „(...) po pierwsze mamy samo **zachowanie**(...). Po drugie są **intencje zachowań**, oczekiwania lub plany zachowań w określony sposób, zanim rzeczywiście dojdzie do zachowania (...). Po trzecie są idee kierujące naszym działaniem, nasze przekonania lub – szerzej – **elementy poznawcze** obejmujące zarówno przekonania, jak i fragmenty wiedzy o obiektach oraz wskazania, jak „powinno się” zachować wobec nich. Po czwarte są **reakcje uczuciowe**, czyli emocje, czy też raczej uczucia „w głębi serca” odzwierciedlające nasze postawy na płaszczyźnie fizycznego pobudzenia (...)”²⁵⁷. Nieco szerzej postawę możemy zdefiniować jako wartościujące nastawienie oparte na elementach poznawczych, reakcjach uczuciowych oraz intencjach co do przyszłości i na zachowaniu²⁵⁷. W pracy, poza elementem poznawczym i emocjonalnym, badaniu poddane zostały w zdecydowanej większości, same intencje zachowań wobec poszczególnych podmiotów i przedmiotów postaw, wyrażane i rejestrowane w formie zachowań o charakterze werbalnym, a nie same zachowania w formie podejmowanych działań.

A. Janowski, po przeanalizowaniu licznych podejść w psychologii poznawczej twierdzi, że (...) o postawie człowieka wobec danego obiektu mówimy wówczas, gdy ma on pewien stały sposób odnoszenia się do tego obiektu. Obiektem postawy może być praktycznie wszystko: człowiek, grupa ludzi, instytucja, przedmiot, idea, wartość lub norma moralna²⁵⁸. Możemy wyróżnić trzy rodzaje postaw, w zależności od przedmiotu lub podmiotu postawy, a mianowicie postawy wobec osoby/osób, zjawisk społecznych oraz konkretnych przedmiotów. „Postawy (...) tworzą ocenę „obiekту postawy”, czyli osoby, zagadnienia społecznego lub przedmiotu²⁵⁹. Odnoszenie się do przedmiotu lub podmiotu postawy może stanowić wyrażanie opinii i prezentowanie przekonań o nim lub działanie na jego rzecz czy przeciwko niemu lub też okazywanie emocji wobec obiektu postawy. W pracy przedmiotem badań są postawy wobec Europy w aspekcie kulturowym

²⁵⁶ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 180.

²⁵⁷ J. K. Rempel, M. P. Zanna, *Attitudes: A new look at an old concept*, [in:] *The Social Psychology of Knowledge*, D. Bar-Tal, W. Kruglanski (ed.), Cambridge University Press, New York 1988, (tłumaczenie własne).

²⁵⁸ A. Janowski, *Poznawanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 105.

²⁵⁹ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia...*, op. cit., s. 180.

oraz Europy integrującej się jako instytucjonalnej formy integracji społeczno-polityczno-gospodarczo-kulturowej.

2.4.2. Kulturowe uwarunkowanie postaw

W prowadzonych badaniach szczególna uwaga została zwrócona na oddziaływanie kultury na poszczególne elementy (poznawczy, oceniająco - emocjonalny i behawioralny) postaw badanych. „Wpływ kultury odnoszący się do zachowań lub działań ludzkich rozciąga się także na postawy, skoro postawy określa się jako dyspozycje do działania lub przypisuje się im składnik behawioralny”²⁶⁰. Jeżeli przestrzeń kultury determinuje aktywność człowieka w sferze behawioralnej, oddziałuje zatem również na intencje zachowań, które stanowią jeden z elementów postaw. Z pewnością oddziałuje również na sposób myślenia, postrzegania oraz odczuwania, które to aspekty według A. Kłóskowskiej „(...) pełnią rolę motywacyjną wobec działania, w którym się postawa realizuje i uzewnętrznia”²⁶¹. Oddziaływanie kultury na poznawczy składnik postawy wydaje się oczywiste ze względu na powszechność m.in. określonych twierdzeń, reguł, koncepcji, teorii, przekonań, doktryn czy ideologii w określonej przestrzeni społeczno-kulturowej. Podobnie odczuwanie czy wyrażanie określonych emocji jest bardziej lub mniej akceptowane w określonych kulturach. Co więcej, reakcja oceniająco-emocjonalna człowieka zależna jest od kręgu kulturowego, w którym się on wychowywał i socjalizował.

Nabywanie i kształtowanie określonych postaw odbywa się podczas procesu uczenia się realizowanego w przestrzeni społeczno-kulturowej. Zatem celem europejskiego wymiaru edukacji jest kształtowanie właściwych postaw europejskich poprzez dostarczanie adekwatnej wiedzy jak również poprzez umożliwienie kontaktów z przedstawicielami innymi kultur, przyczyniających się do kooperowania w międzynarodowych projektach edukacyjnych. Odwołując się do koncepcji równowagi poznawczej (m.in. M. J. Rosenberga²⁶²), w której zakłada się, że oba elementy (poznawczy i oceniająco-emocjonalny) pozostają ze sobą w równowadze. Oznacza to, że podmiot postawy dąży do tego, aby oba te elementy posiadały ten sam znak. Zatem zmiana jednego z nich determinuje przeobrażanie się drugiego, co stanowi kluczowe znaczenie w europejskim wymiarze edukacji ukierunkowanym na kształtowanie adekwatnych postaw.

²⁶⁰ A. Kłóskowska, *Kulturowe uwarunkowanie postaw*, [w:] *Teorie postaw*, S. Nowak (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 259.

²⁶¹ Ibidem, s. 259.

²⁶² S. Mika, *Psychologia...*, op. cit., s. 268.

Analizując postawy badanych studentów programu Erasmus wobec wyobrnionych elementów (poznawczych, emocjonalnych i intencji zachowań) zależało mi na określeniu ich znaku. „Skoro mówimy o stosunku do jakiegoś przedmiotu, stosunku objawiającym się w postaci uczuć, emocji przeżywanych w związku z przedmiotem postawy, posiadania przekonań oceniających czy wreszcie tendencji do określonego zachowania, można powiedzieć, że ów stosunek ma określony znak. Możemy mieć do czynienia z pozytywnym, negatywnym lub neutralnym znakiem postawy”²⁶³. Za A. Cybal-Michalską wyróżniłam następujące postawy europejskie: euroentuzjizm, eurosceptycyzm²⁶⁴. Pomięłam euroneutralność, przyjmując za W. Soborskim, który pisze o komponencie emocjonalnym, że „uczucia te mogą być dodatnie bądź ujemne. Zatem obojętność uczuciowa (zero na kontinuum od dodatnich do ujemnych reakcji emocjonalnych) wyklucza istnienie postawy”²⁶⁵. Kolejnym autorem, który neguje występowanie postaw neutralnych jest S. Nowak, twierdząc, że „postawy o „zerowym” ładunku afektywnym są więc *ex definitione* niemożliwe”²⁶⁶. Dodatkowo wzbogaciłam spektrum postaw o euroambivalentność.

Euroentuzjizm polega na występowaniu w trzech komponentach postaw europejskich znaku dodatniego, co oznacza, że wiedzę i przekonania oraz prezentowane emocje i deklaracje zachowania, bądź przejawiane zachowanie możemy naznaczyć znakiem dodatnim. Euroentuzjizm przejawia się w wysokim poziomie wiedzy dotyczącym szczególnie symboli kultury europejskiej oraz pozytywnych przekonaniach dotyczących Europy, integrującej się Europy, pozytywnych wobec nich emocjach i powszechnie społecznie akceptowanym czy pożądanym zachowaniem lub intencją zachowania. Należy jednak pamiętać, że ważnym zadaniem edukacyjnym jest „(...) redukcja eurocentrycznego widzenia porządku kulturowego świata”²⁶⁷.

Natomiast **eurosceptycyzm** polega na zgodnym występowaniu w trzech komponentach postaw znaku ujemnego, co oznacza, że element poznawczy, afektywny i behawioralny możemy naznaczyć znakiem ujemnym. Eurosceptycyzm odznacza się niskim poziomem wiedzy dotyczącym szczególnie symboli kultury europejskiej, negatywnymi przekonaniem na temat Europy, integrującej się Europy oraz negatywnych

²⁶³ Ibidem, s. 118.

²⁶⁴ A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2001, s. 66.

²⁶⁵ W. Soborski, *Postawy ich badanie i kształtowanie*. Kraków 1987, s. 21.

²⁶⁶ S. Nowak, *Pojęcie postawy...*, op. cit., s. 24.

²⁶⁷ M. Sobecki, *Kultura symboliczna...*, op. cit., s. 38.

wobec nich emocjach. Ponadto, wyróżnia się deklarowaniem lub przejawianiem zachowań, charakteryzujących się powszechnie społecznie nieakceptowanym czy niepożądanym, z punktu europejskich wartości, zachowaniem lub intencją zachowania.

Euroambivalentność występuje wówczas, gdy pomiędzy poszczególnymi komponentami postaw, lub w zakresie jednego składnika postawy, pojawiają się różnice w znaku. Euroambivalentność może mieć np. miejsce wówczas, kiedy osoba przejawia pozytywne intencje zachowań wobec Europy i integrującej się Europy, jednocześnie posiadając znikomą wiedzę przykładowo w zakresie symboli kultury europejskiej oraz odczuwając negatywne emocje. Dzieje się tak, ponieważ „nie zawsze jednak istnieje „zgodność” między wszystkimi składnikami postaw. Może się zdarzyć, że jeden i ten sam przedmiot jest niejednoznaczny (obiektywnie bądź subiektywnie) co do swej wartości. (...) W takim przypadku rodzi się postawa ambiwalentna”²⁶⁸. Ambiwalencja może istnieć w zakresie tego samego elementu postawy europejskiej, bądź też może dotyczyć niespójności pomiędzy jej poszczególnymi składnikami.

Z badań J. Suchodolskiej wynika, że większość (80,3%) badanych studentów polskich przejawia pozytywną postawę wobec idei integracji europejskiej²⁶⁹. Podobne rezultaty badań uzyskała E. Trubiłowicz²⁷⁰, że skojarzenia z pojęciem ‘Europa’ są raczej pozytywne dla wszystkich badanych.

Zadaniem europejskiego wymiaru edukacji jest kreowanie pozytywnych postaw wobec symboli związanych z kulturą europejską, Europy i integrującej się Europy, jak również wobec samych Europejczyków. Można tego dokonać w trojaki sposób, poprzez „edukację dla Europy”, „edukację o Europie” oraz „edukację przez Europę”²⁷¹. Przedmiotem „edukacji o Europie” (czy też edukacji europejskiej) jest poznawczy aspekt postawy, a mianowicie wiedza o wydarzeniach historycznych zaistniałych w Europie, literaturze pięknej, sztuce i kulturze szeroko rozumianej²⁷². „Wiedza młodzieży na temat Europy, wzbogacona o aspekty historyczne, kulturowe, społeczne oraz ekonomiczne dotyczące przestrzeni kontynentu i procesu integracji europejskiej, stanowi podstawę

²⁶⁸ W. Soborski, *Postawy...*, op. cit., Kraków 1987, s. 23.

²⁶⁹ J. Suchodolska, *Postawy i oczekiwania ...*, op. cit., s. 25.

²⁷⁰ E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat...*, op. cit., s. 119-120.

²⁷¹ A. Cybal-Michalska, *Edukacja europejska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 915.

²⁷² B. Żechowska, *Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu nauczyciela-europejczyka*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Poznań 1999, s. 203.

‘edukacji o Europie’’. O „edukacji przez Europę” i „edukacji dla Europy” traktuje następny (2.5.1.) podrozdział pracy. Natomiast w tym miejscu warto wspomnieć, że obie formy edukacji oddziałują na behawioralny komponent postaw, ponieważ ich treścią są indywidualne doświadczania Europy przez podróże, turystykę, międzynarodową wymianę młodzieży i wspólne działania w różnym zakresie²⁷³.

2.5. Kształtowanie umiejętności na poziomie szkolnictwa wyższego

2.5.1. Umiejętności jako element nabywany przez doświadczenie

Głównym obszarem analiz w pracy uczynione zostało zagadnienie uczenia się, w tym wypadku wąsko rozumianego jako kształtowanie określonych umiejętności, przez doświadczenie, które nabywane jest w wyniku bezpośredniego doświadczania rzeczywistości oraz odwoływanie się do zgromadzonych w przeszłości i poddanych refleksji doświadczeń. Czym jednak jest doświadczenie, a czym doświadczenie w procesie uczenia się? „Określenie ‘doświadczać’ mówi o trwającym i niedokończonym procesie, natomiast ‘doświadczenie’ wskazuje na zamknięcie tego, co zostało zobaczone, przeżyte i zapamiętane w dający się ująć refleksyjnie kształt”²⁷⁴. Okazuje się, że doświadczenie stanowi warunek konieczny do poznania i rozumienia otaczającej rzeczywistości w sensie potocznym i naukowym.

„Podstawowym założeniem uczenia się przez doświadczenie jest teza, że w codziennych sytuacjach tkwi wielki potencjał mogący służyć doskonaleniu wiedzy i umiejętności, a także że jest możliwe jego odkrycie oraz wykorzystanie”²⁷⁵. Świadome doświadczanie codzienności, w tym wypadku codzienności w nowych warunkach społeczno-kulturowych, może stanowić trudność, jako rezultat uczestnictwa w procesie uczenia zorientowanego na wynik, a nie na samą czynność i przebieg. Warto byłoby poddać krytycznej refleksji proporcje powyższych wzorów uczenia, występujących w polskiej, litewskiej czy belgijskiej uczelni i zastanowić się nad możliwością kształtowania w niej kompetencji miękkich. Ponadto, wielokrotnie doświadczamy rzeczywistości za pośrednictwem obcych mediów, innych osób, prasy, telewizji, internetu. Trudno jest nam wtedy, tak opisaną i przedstawioną rzeczywistość zrozumieć, a co więcej następuje

²⁷³ Z. Sokolewicz, *Edukacja europejska* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), Elipsa, Warszawa 1997, s. 197-217.

²⁷⁴ J. Kruk, *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 102.

²⁷⁵ T. Tiller, *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli*, Mentor, Chorzów 1999, s. 12.

niemożność uznania jej za własną, ponieważ pozbawiona jest ona możliwości bezpośredniego doświadczania. Uczenie się przez doświadczenie, które jest względnie nową tendencją, zyskującą, w sposób uzasadniony na znaczeniu, może się przyczynić do nabywania i kształtowania umiejętności życiowych, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności społecznych i wspomnianych kompetencji miękkich.

Już Arystoteles wskazywał na pierwotną siłę stymulującą poznawczą aktywność człowieka, jaką jest doświadczenie, w budowaniu wiedzy i umiejętności. „Z pamięci tworzy się u ludzi doświadczenie. Z wielokrotnych bowiem wspomnień tej samej rzeczy (...) powstaje w końcu możliwość pojedynczego doświadczenia. Wydaje się zatem, że doświadczenie jest czymś podobnym do wiedzy i umiejętności, ale w rzeczywistości wiedza i umiejętności praktyczne wypływają u ludzi z doświadczenia”²⁷⁶. Zatem to na bazie doświadczenia człowiek nabywa określoną wiedzę i umiejętności, które są natomiast podstawą do kontynuowania doświadczania i refleksji prowadzącej do dalszego zdobywania doświadczenia.

W doświadczeniu zawsze jest szczególne miejsce na indywidualność i własną interpretację. Uczestnik procesu uczenia się, który bierze udział w procesie doświadczania wyreżyserowanej sytuacji, nadaje jej własne interpretacje. „Nawet wtedy, gdy cele są ściśle określone, istnieje ‘przestrzeń’ dla nadawania indywidualnych znaczeń ubarwionych jednostkowymi przeżyciami”²⁷⁷. Dlatego warto poważnie potraktować uczenie się przez doświadczenie jako strategię osvajania otaczającej rzeczywistości. Ponadto, jak podkreśla J. Nikitorowicz, „działalność edukacyjna skierowana jest na doświadczanie i rozumienie rzeczywistości, dokonywanie zmian społecznych, ustawiczne próby zrozumienia siebie i innych”²⁷⁸. Szczególnie na gruncie edukacji międzykulturowej, niemożliwym jest realizowanie działań uwrażliwiających podmiot na inne kultury bez umożliwienia spotkania i zaprojektowania działań pozwalających doświadczać siebie w kontakcie z przedstawicielami odmiennych kultur oraz prowadzić wzajemny dialog. Pozwolenie na obustronne doświadczanie siebie w kontakcie międzykulturowym nie jest wystarczającym elementem powodującym uwrażliwienie kulturowe. Niezbędny aspekt stanowi refleksja, która powinna się pojawić w trakcie i po zakończeniu procesu interakcji. Mądra i dojrzała analiza przeszłych wydarzeń umożliwi przekształcenie procesu doświadczania w nabywane doświadczenie.

²⁷⁶ Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. A. Leśniak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.

²⁷⁷ T. Tiller, *O uczeniu się...*, op. cit., s. 14.

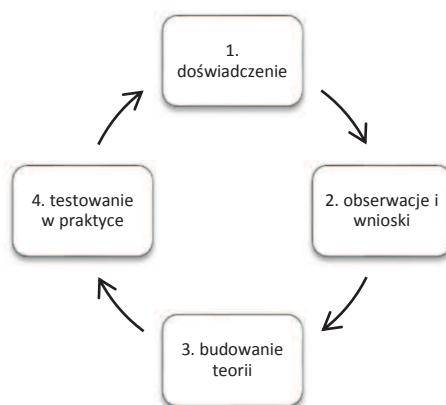
²⁷⁸ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości...*, op. cit., s. 117.

Podsumowując, można stwierdzić, że „doświadczenie zawsze jest zakorzenione w świecie przeżywanym, swą wartość poznawczą czerpie z samej aktywności podmiotowej, niekoniecznie intencjonalnie związanej z procesem uogólniania. Istotą doświadczenia jest pełnia, jedność objawiająca się w poczuciu podmiotowym jednostki, że to, co doznane, gdy zostanie ujęte w refleksję, może zmienić świadomość”²⁷⁹. Doświadczenie jest z pewnością czymś więcej, niż tylko doznaniem zmysłowym opisywanym we współczesnym podejściu sensualistycznym, w założeniach którego powstająca reprezentacja zjawiska, osoby czy rzeczy odzwierciedla nasze spostrzeżenia zmysłowe w stosunkowo wierny sposób. W podejściu sensualistycznym aktywność człowieka sprowadzona jest do obserwacji, bierności i działania, nie ma w niej miejsca na analizę, myślenie czy interpretację. Dlatego z pomocą przychodzi realizm, w którym doświadczenie poddane jest ciągłej, powtarzalnej, podlegającej weryfikacji procedurze. Kontekst tak rozumianego doświadczenia stanowi płaszczyznę badania naukowego. Oba podejścia wydają się nie wyczerpywać pól analizy zagadnienia ‘doświadczenie’, co więcej wydają się pozycjonować w opozycji ze względu na stopień systematyzacji i wiarygodności sposobów podejść do omawianej kategorii. Dlatego w pracy analizę doświadczenia, jako efektu uczestnictwa w procesie doświadczania, przyczyniającego się do kształtowania umiejętności życiowych, ogniskuję wokół płaszczyzny pragmatycznej. Obok percepcji sensorycznej i badania naukowego pojawia się specyficzny rodzaj poznania bezpośredniego, które realizowane jest we współczesnej praktyce społecznej, a uszczegóławiając, w praktyce edukacyjnej.

W teorii uczenia się przez doświadczenie („*Experiential Learning Model*” - ELM) D. A. Kolba, proces uczenia się postrzegany jest jako cykl oparty na doświadczeniu, (które rozumiane jest jako zakończenie pewnego etapu trwającego procesu doświadczania, bez elementu refleksji nad nim), a następnie na poddaniu go wewnętrznej obserwacji i analizie. Kolejny etap polega na namyśle i tworzeniu abstrakcyjnych hipotez, wynikających z poprzedniego uczestnictwa w doświadczaniu oraz wskazywaniu możliwości zastosowania czy przetestowania wypracowanych wyników i wniosków w praktyce. Jednostka zobligowana jest do przejścia czterech faz cyklu, który może zostać rozpoczęty w dowolnym momencie (przy założeniu o permanentnej powtarzalności jego elementów). Poniższy schemat 4 przedstawia cztery etapy procesu uczenia się warunkujące nabywanie doświadczenia.

²⁷⁹ J. Kruk, *Doświadczenie, reprezentacja...*, op. cit., s. 102.

Schemat 4. Teoria uczenia się przez doświadczenie D. A. Kolba



Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

D. A. Kolb postuluje i uważa, że najbardziej wartościowa w cyklu nauki, jest potrzeba ciągłego bazowania podmiotu uczącego się, na własnych doświadczeniach. Kolejny element, „obserwacje i wnioski” polega na wysnuwaniu opinii i sądów oraz analizowaniu i namyśle nad przyczynami rzeczywistości, której uprzednio doświadczyła jednostka. W taki oto sposób następuje przejście do następnego etapu cyklu, a mianowicie do „tworzenia teorii”. Podmiot uczący się dokonuje konfrontacji własnych wniosków z poznawanymi teoriami (o których dowiaduje się najczęściej w trakcie uczestnictwa w formalnym procesie uczenia się). Jeżeli konfrontacja okazuje się niekorzystna, może pokusić się o próbę zbudowania własnej teorii na osobisty użytek. Ostatnim elementem modelu jest „testowanie w praktyce”. Etap ten polega na przekonywaniu się o wartości i prawdziwości stworzonej teorii, w praktyce, poprzez jej powtarzalność²⁸⁰.

Na podstawie powyższych analiz możemy wnioskować, że uczenie się przez doświadczenie w warunkach zróżnicowania kulturowego dokonuje się na poziomie czterech następujących po sobie etapach:

- 1) Doświadczenie (w tym rozumieniu zakończenie procesu doświadczania) – uczestnicy uczenia się mają możliwość przeżycia określonej sytuacji edukacyjnej np. poprzez uczestniczenie w grze zespołowej, warsztatach czy projekcie z przedstawicielami różnych kultur. D. A. Kolb wskazuje, że podczas tego etapu, uczestnik procesu uczenia się koncentruje się głównie na odczuwaniu i skupieniu na trwającym i dziejącym się procesie doświadczania w określonym momencie.

²⁸⁰ D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

- 2) Refleksyjna obserwacja - skoro doświadczanie jest procesem niedokończonym, ciągłym, to w trakcie jego trwania trudno o czas i dodatkowe miejsce na refleksję. Dlatego niezbędny jest drugi etap, polegający na analizowaniu uprzedniego doświadczenia i towarzyszących mu emocji, czyli na refleksyjnych przemyśleniach, których celem jest formułowanie wniosków. Doświadczenie odmienności kulturowej jest na tyle ciekawym poznawczo i emocjonalnie procesem, że wymaga pogłębionej refleksji, która może zaowocować zwiększonym poziomem uwrażliwienia, świadomości siebie i innych. Dominującą aktywnością uczestnika procesu uczenia się, na tym etapie jest obserwacja procesów i stanów wewnętrznych wynikających z uprzedniego doświadczenia.
- 3) Budowanie teorii - polega na ustalaniu wstępnych hipotez, próbie tworzenia pewnych uogólnień wynikających z pojedynczych doświadczeń międzykulturowych, które w pewnym sensie mogły posiadać elementy zbieżne. D. A. Kolb wskazuje, że zaangażowanie podmiotu uczącego się, na tym etapie polega głównie na myśleniu, analizie i refleksji.
- 4) Testowanie w praktyce - polega na próbie zastosowania wypracowanych uogólnień z doświadczeń w celu efektywniejszego i pełnego uczestnictwa w antycypowanej przyszłości. Uczestnik procesu uczenia się na tym etapie przejawia największe zaangażowanie w działanie, które nie jest niczym innym jak ponownym uczestnictwem w procesie doświadczenia.

Takim oto sposobem, cykl rozpoczyna się od początku. Kiedy podczas testowania wypracowanych poglądów i sądów podmiot uczący się doświadcza nowych sytuacji i zjawisk, mogą one ulegać stopniowej modyfikacji czy dezaktualizacji. Jakość doświadczenia może plasować się również na innym poziomie, w zależności od wypracowanych wniosków i sądów, a zatem, od jakości poczynionych analiz i refleksji. Kwintesencję i podsumowanie powyższych analiz może stanowić przywołanie najważniejszej zasady ‘uczenia się przez doświadczanie’, która odnosi się do tego, że „aczkolwiek doświadczanie ma swój udział w większości tego, czego uczeń się nauczył, to jeśli ma być naprawdę skuteczne, musi mu towarzyszyć systematyczna analiza i refleksja”²⁸¹.

Kolejną koncepcją teoretyczną, która odnosi się do analizy edukacyjnego znaczenia procesu doświadczenia, następnie przekształcanego przez podmiot uczący się

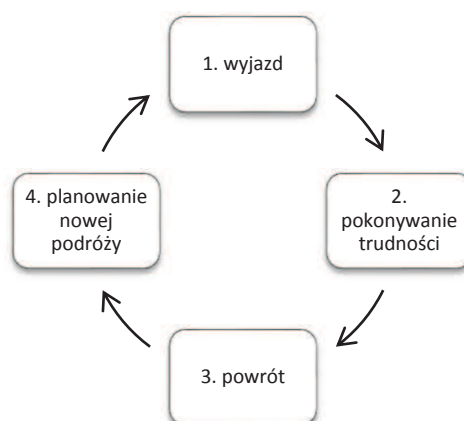
²⁸¹ R. T. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 328.

w doświadczenie, jest czteroetapowy model A. Richarda. Autor porównał cykl uczenia się do doświadczeń, jakie nabywa człowiek będący uczestnikiem podróży.

W stworzonym modelu A. Richard wyróżnił następujące etapy (schemat 5):

- 1) wyjazd
- 2) pokonywanie trudności
- 3) powrót
- 4) planowanie nowej wyprawy²⁸²

Schemat 5. Cykl uczenia się przez doświadczenie wg A. Richarda



Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Richard, *Adventure-based Experiential Learning*, [in:] *Empowerment through Experiential Learning*, J. Mulligan, C. Griffin (ed.), London 1992.

Podstawowe założenie w tej koncepcji odnosi się do spełniania warunku o konieczności wystąpienia wszystkich, kolejno następujących po sobie etapów. Nie jest możliwym pominięcie żadnego z poziomów, co więcej, inaczej niż w modelu ELM – D. A. Kolba, proces doświadczania musi rozpocząć się od samego początku, a więc od etapu wyjazdu. Uniemożliwione jest włączenie się jednostki w dowolnym momencie, ze względu na określoną zależność i hierarchiczność następujących po sobie stadiów doświadczania.

Wyjazd polega na opuszczeniu bliskiej i dobrze znanej przestrzeni, w której jednostka czuje się komfortowo. Podstawowym kryterium, rozpoczęcia cyklu, jest gotowość i chęć podmiotu do opuszczenia strefy komfortu. Dlatego kluczowy warunek do inicjacji procesu stawowi bezpośrednio zaangażowanie uczestnika. Drugi etap, **pokonywanie trudności**, jest okresem doświadczania nowych i nie dających się

²⁸² A. Richard, *Adventure-based experiential learning*, [in:] *Empowerment through Experiential Learning*, J. Mulligan, C. Griffin (ed.), Kogan Page, London 1992 (tłumaczenie własne).

przewidzieć sytuacji, w którym wyzwanie stanowi próba i gotowość do konfrontacji, pomimo braku gwarancji o uzyskaniu pozytywnego wyniku. Jest to wysoce atrakcyjny i niesamowicie emocjonujący moment w cyklu, dlatego uczestnicy nie mają większych problemów z zaangażowaniem się w pełni w poszczególne czynności. Niebezpieczeństwem przejawiającym się na tym etapie może być nadmierne zaangażowanie lub doświadczanie skrajnych emocji, które w konsekwencji mogą prowadzić do zatrzymania, a w dalszym etapie do zaniechania uczenia się. Aby proces uczenia się mógł zaistnieć niezbędne jest: indywidualna refleksja i wymiana opinii pomiędzy uczestnikami. Zdolność do refleksji i możliwość konfrontacji różnych sposobów postrzegania tych samych wydarzeń, odgrywa podstawową rolę w procesie uczenia się przez doświadczenie. Po przejściu do trzeciego etapu, którym jest **powrót**, jednostka rozpoczyna proces budowania połączeń pomiędzy przeszłymi wydarzeniami w innej rzeczywistości społeczno-kulturowej, a momentem ponownego zatrzymania się w znanej swojej domowej przestrzeni. Jest to również moment uzyskiwania dystansu do wydarzeń z przeszłości i ponownego refleksyjnego namysłu nad nimi w kontekście zastanej rzeczywistości. Etap powrotu jest koniecznym elementem pomiędzy doświadczeniami z przeszłości, a **kreowaniem nowych planów**. W procesie uczenia się przez doświadczenie refleksja jest „czynnikiem umożliwiającym przejście od doświadczenia do uczenia się. Jest terminem wieloznacznym, ale najprościej można by stwierdzić, że oznacza namysł nad różnymi sprawami, które stają się naszym udziałem”²⁸³.

2.5.2. Edukacyjny wymiar pojęcia ‘umiejętności’

Niezbędny element w procesie dydaktycznym, poza zdobywaniem wiedzy stanowi niewątpliwie rozwijanie umiejętności. Celem tego procesu jest odpowiednie przygotowanie studenta do prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym. Do XIV wieku termin ‘umiejętność’ oznaczał tyle, co mieć praktyczną znajomość czegoś, być biegłym w czymś, być w stanie coś zrobić, potrafić. Natomiast od XV wieku świadczy o czyjejsz wiedzy, znajomości rzeczy, biegłości, wprawie w czymś, stopniowo posiadający wiedzę, wykształcony, nauczony²⁸⁴. Może to wskazywać, że na przestrzeni wieków analizowany termin ‘umiejętność’ uległ wzbogaceniu i rozbudowaniu, od rozumienia go

²⁸³ T. Tiller, *O uczeniu się...*, op. cit., s. 20.

²⁸⁴ W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005, s. 666-667.

w sensie prakseologicznym, do poszerzenia o płaszczyznę wiedzy teoretycznej, która warunkuje bardziej skuteczne działanie.

Analizując zagadnienie 'umiejętność' K. Sośnicki zauważa kilka jego znaczeń. Raz, traktując jako „zdolność posługiwania się teoretyczną wiedzą dla pewnych praktycznych celów, przy czym istotne jest nie samo wykonanie, lecz przewidujący plan działania. Innym razem, samo wykonanie czynności jest celem realizowania teoretycznych treści myślenia. I wreszcie, przez umiejętność rozumie się wszelki rezultat ćwiczeń i wprawy zarówno gdy idzie o czynności umysłowe, jak i ruchowe”²⁸⁵. Autor wyróżnia dwa typy umiejętności: umiejętność teoretyczną i praktyczną²⁸⁶. Pierwsza koncentruje się na stosowaniu wiedzy teoretycznej wyłącznie do celów teoretycznych, natomiast druga dotyczy ruchowego wykonywania określonych czynności, które są konsekwencją uprzednich procesów myślenia.

Kontynuując rozważania na płaszczyźnie dydaktyki, potwierdzając słusność ubogacenia zagadnienia 'umiejętności' w aspekt teoretyczny, przywołuję słowa W. Okonia, który definiując pojęcie 'umiejętność' stwierdza, że jest to „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej, jako zasady, reguły lub w przypadku naśladownictwa jako wzorce postępowania”²⁸⁷. W procesie nabywania umiejętności umysłowych (umiejętność mówienia, czytania, pisania, liczenia) i praktycznych wyróżnić można następujące po sobie kolejno etapy:

- uświadomienie sobie przez uczącego się nazwy i znaczenia danej umiejętności;
- sformułowanie reguł i zasad działania;
- poznanie wzoru danej czynności;
- pierwsze ćwiczenia o wysokim poziomie kontrolowania przez nauczyciela;
- samodzielne, odpowiednio urozmaicone ćwiczenia w posługiwaniu się daną umiejętnością²⁸⁸.

Etapy te wskazują na stosowanie naukowej metody dedukcji („*deductive method*”), która polega na przedstawieniu przez nauczyciela określonej teorii i jej podstawowych

²⁸⁵ Cyt. za: K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna. Odbitka z Encyklopedii wychowania*, Warszawa 1935, s. 18, [za:] M. Maciaszek, *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s. 49.

²⁸⁶ Cyt. za: Ibidem, s. 50.

²⁸⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 418-419.

²⁸⁸ Ibidem, s. 419.

zasad oraz zademonstrowaniu prób zastosowania założeń teoretycznych do rozwiązań praktycznych. Dopiero podczas ostatniego etapu osoby uczące się, mogą indywidualnie korzystać z założeń teoretycznych celem rozwiązania określonego przypadku. Preferowaną coraz częściej współcześnie alternatywą wobec metody dedukcji, jest naukowa metoda indukcji („*inductive method*”). „Zamiast rozpoczynania od podstawowych zasad lub ewentualnych prób zastosowania aplikacji, instrukcja wykonania zadania rozpoczyna się od specyfikacji, która może przyjąć formę: obserwacji, wykazu danych doświadczalnych czy opisu indywidualnych przypadków, będących materiałem niezbędnym do zanalizowania złożonego problemu występującego w realnym świecie. Studenci z otrzymanych materiałów, próbują ustalić pewne fakty czy zasady, które miałyby służyć interpretacji wyników czy rozwiązaniu otrzymanego problemu”²⁸⁹. Takie podejście do metod nauczania stosowane jest coraz częściej w rozwiniętych systemach edukacyjnych, szczególnie w Europie Zachodniej, w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Sądzę, że indukcyjny model, powinien być nieustannie dowartościowywany w edukacji w jej europejskim wymiarze. Stanowisko swe motywuję faktem, że doświadczanie życia w Europie nacechowane jest nieuchronną zmianą. Zmian tych doświadczamy m.in. na płaszczyźnie zawodowej, otrzymując wysoce zróżnicowane zadania do wykonania, na płaszczyźnie społecznej, doświadczając nowych fenomenów społecznych, na płaszczyźnie kulturowej, w sytuacji kontaktu z przedstawicielami odmiennych kultur i prób nawiązania dialogu.

We wspomnianym europejskim wymiarze edukacji, nabywanie określonych umiejętności dokonuje się poprzez „edukację przez Europę” oraz „edukację dla Europy”. „Istotą ‘edukacji dla Europy’ jest kształcenie i wychowanie jednostek do aktywnego uczestnictwa w integrującej się Europie w celu realizacji ideałów europejskich”²⁹⁰.

W edukacji rozumianej jako ideał wychowania europejskiego preferowane jest:

- wychowanie dla pokoju, przyjaźni i wzajemnego szacunku pomiędzy narodami w celu realizacji idei wspólnotowości Europy;
- wychowanie do życia w demokracji i do przestrzegania i ewentualnej obrony praw człowieka;

²⁸⁹ M. J. Prince, R. M. Felder, *Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases*, „Journal of Engineering Education”; vol. 95, No 2, 2006, p. 123 (tłumaczenie własne).

²⁹⁰ A. Cybal-Michalska, *Edukacja europejska...*, op. cit., s. 915.

- wychowanie w duchu tolerancji obejmującej różne sfery życia ludzkiego; kształtowanie postawy otwartości wobec innych ludzi, budowanie dialogu i wspomaganie rozwoju;
- wychowanie ekologiczne połączone z edukacją ekonomiczną oraz przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej;
- edukację kulturalną jako przygotowanie do różnorodności kultur i niebezpieczeństw kultury masowej;
- naukę języków obcych i bezpośrednie kontakty uczniów i nauczycieli z różnych krajów;
- kształtowanie postaw prozdrowotnych, nawyków kultury fizycznej, sportu i turystyki;
- świadomość obywatelską i przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie²⁹¹.

Współczesny nauczyciel, wychowawca, powinien być szczególnie zorientowany na rozwój studenta i przygotowanie go do przyszłości, która nacechowana jest zmianą. Celem zabiegów związanych z rozwojem współczesnych studentów powinno polegać na stwarzaniu warunków do zdobywania umiejętności na różnorodnych płaszczyznach, związanych z właściwą organizacją pracy zawodowej, uczestnictwem w życiu społecznym i rozumieniu otaczającej kultury.

Do zadań poszczególnych systemów szkolnictwa wyższego na poziomie narodowym, w celu realizacji założenia o kształtowaniu umiejętności poprzez „edukację dla Europy”, należy m.in.:

- przygotowanie studentów w zakresie integracji wiedzy i umiejętności organizacyjnych, posługiwania się nowoczesnymi metodami i technologiami, związanych z życiem zawodowym;
- pełniejsza kooperacja międzynarodowa na rzecz umiejętnego poruszania się w obszarze kultury państw europejskich, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności posługiwania się językami obcymi;
- przygotowanie młodych ludzi do konstruktywnego radzenia ze zmianą, w formie przewycięzania trudności pojawiających się w codziennym życiu zawodowym, społecznym czy osobistym;

²⁹¹ B. Czeredrecka, *Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, M. Ochmański (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997, s. 38.

- poszerzanie oferty praktyk zagranicznych, wymagających umiejętnego transferowania zdobytej wiedzy i doświadczenia na grunt wzbogacania umiejętności współczesnych studentów.

„Edukacja przez Europę’ jest kojarzona najczęściej ze zdobywaniem indywidualnego doświadczenia poprzez mobilność turystyczną, w ramach wyjazdów zagranicznych oraz uczestnictwo w programach międzynarodowych”²⁹² m.in. Program Uczenia się Przez Całe Życie: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, czy Grundtvig.

2.5.3. Umiejętności jako kategoria znacząca w europejskim społeczeństwie opartym na wiedzy

Pojęcie ‘**umiejętność**’ współcześnie stosowane jest przy opisie Europejskich Ram Kwalifikacji i definiowane jako „zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z ‘*know how*’ w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów”²⁹³. Natomiast w glosariuszu zawartym w przewodniku służącym do formułowania profili studiów, w tym kompetencji i efektów kształcenia wynikających z uczestnictwa w programie studiów („*A Tuning Guide to Formulate Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*”), umiejętności zostały zdefiniowane jako “wyuczona zdolność do osiągnięcia wcześniej określonych wyników, często z minimalnym nakładem czasu lub energii, albo obu tych czynników”²⁹⁴.

Do momentu zorganizowania szczytu w Lizbonie za **umiejętności podstawowe** uważano umiejętności czytania, pisania i liczenia. ‘**Nowe umiejętności podstawowe**’ zostały określone w trakcie spotkania szefów państw i rządów przez Radę Europejską podczas szczytu lizbońskiego w 2000 roku, i obejmują umiejętności informatyczne, kulturę techniczną, umiejętności językowe, przedsiębiorczość i umiejętności społeczne. Ogólny cel strategii lizbońskiej dotyczy stworzenia najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki na świecie, opartej na wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu gospodarczego przy większej liczbie lepszych miejsc pracy i większej spójności społecznej.

²⁹² A. Cybal-Michalska, *Edukacja europejska...*, op. cit., s. 915.

²⁹³ *Angielsko-polski i polsko-angielski glosariusz...*, op. cit., s. 467.

²⁹⁴ *A Tuning Guide to Formulate Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*, J. Lokhoff, B. Wegewijs, K. Durkin, R. Wagenaar, J. González, A. K. Isaacs, L. F. Don' dalle Rose, M. Gobbi, (ed.), Bilbao, Groningen, The Hague 2010, p. 56 (tłumaczenie własne).

Rada Europejska zdefiniowała ‘nowe umiejętności podstawowe’, jako te, które są wymagane do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy i w gospodarce, na potencjalnym rynku pracy i w faktycznej pracy, w czasie rzeczywistym i w społeczeństwach wirtualnych, w demokracji, wykształcone przez osoby o spójnym poczuciu tożsamości i określonych celach w życiu²⁹⁵.

W 2003 roku Komisja Europejska opublikowała tzw. „*Extended Lisbon List*”, która zawiera zbiór piętnastu **umiejętności**, umożliwiających podjęcie pracy zawodowej oraz pełne korzystanie w życiu z dóbr dostępnych w cywilizacji europejskiej. Nabycie poniższych umiejętności stanowi element kluczowy do pełnej egzystencji oraz dalszego budowania europejskiego społeczeństwa wiedzy:

- umiejętność czytania i pisania (podstawowe umiejętności);
- umiejętności arytmetyczne (podstawowe umiejętności);
- posiadanie podstawowego poziomu wiedzy ogólnej (podstawowe umiejętności);
- umiejętność wyrażenia siebie (umiejętności społeczne);
- umiejętność trafnej oceny sytuacji i rozwiązywania problemów (umiejętności społeczne);
- umiejętność podjęcia inicjatywy (umiejętności społeczne);
- umiejętności organizacyjne (umiejętności społeczne);
- umiejętność zarządzania zespołem ludzi (umiejętności społeczne);
- umiejętność dalszego uczenia się, samorozwoju (umiejętności społeczne);
- umiejętność radzenia sobie w życiu z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur (umiejętności interkulturowe);
- umiejętność współpracy z ludźmi różnych kultur (umiejętności interkulturowe);
- umiejętność biegłego posługiwania się obcymi językami (umiejętności interkulturowe);
- umiejętność posługiwania się komputerem (umiejętności ICT);
- umiejętność korzystania z Internetu (umiejętność ICT);
- umiejętność korzystania z naukowego wyposażenia oraz narzędzi technologicznych (umiejętności naukowe/technologiczne)²⁹⁶.

²⁹⁵ *A Memorandum on Lifelong Learning ...*, op. cit., p. 10-11.

²⁹⁶ *Citizens' views on lifelong learning in the 10 new Member States. Report based on the special Eurobarometer 231*, Luxembourg 2008, p. 26 (tłumaczenie własne).

J. Figel, który był członkiem Komisji Europejskiej odpowiedzialnym za szkolenie, kulturę i młodzież, w latach 2004-2009, stwierdził, że wiedza, umiejętności i predyspozycje pracowników europejskich należą do najważniejszych czynników innowacyjności, wydajności i konkurencyjności UE. Rosnąca internacjonalizacja, coraz szybsze tempo zmian i ciągle wprowadzanie nowych technologii oznacza, że Europejczycy muszą nie tylko na bieżąco uzupełniać swoje umiejętności zawodowe, ale także niezbędne ogólne umiejętności, pozwalające przystosować się do zmian.

W zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej stosunkowo często pojawia się odwołanie do zagadnienia ‘**kompetencji kluczowych**’, które definiowane są „jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”²⁹⁷. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, do których należą:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

W tabeli 1 został przedstawiony wykaz kompetencji kluczowych z perspektywy Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej. Natomiast ze względu na charakter rozdziału skoncentrowałam się na umiejętnościach, jako na jednym z elementów konstytuujących zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji.

²⁹⁷ *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, L394, 2006.

Tabela 1. Kompetencje kluczowe ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności, zalecane przez Parlament Europejski i Radę Europejską

Nazwa kompetencji	Umiejętności
porozumiewanie się w języku ojczystym	Osoby powinny posiadać umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także obserwowania swojego sposobu porozumiewania się i przystosowywania go do wymogów sytuacji. Kompetencja ta obejmuje również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych typów tekstów, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania pomocy oraz formułowania i wyrażania własnych argumentów w mowie i w piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu.
porozumiewanie się w językach obcych	Na niezbędne umiejętności w zakresie komunikacji w językach obcych składa się zdolność rozumienia komunikatów słownych, inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz czytania, rozumienia i pisanie tekstów, odpowiednio do potrzeb danej osoby. Osoby powinny także być w stanie właściwie korzystać z pomocy oraz uczyć się języków również w nieformalny sposób w ramach uczenia się przez całe życie.
kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	Osoba powinna posiadać umiejętności stosowania głównych zasad i procesów matematycznych w codziennych sytuacjach prywatnych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Powinna ona być w stanie rozumować w matematyczny sposób, rozumieć dowód matematyczny i komunikować się językiem matematycznym oraz korzystać z odpowiednich pomocy. Umiejętności naukowo-techniczne obejmują zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów. Osoby powinny również być w stanie rozpoznać niezbędne cechy postępowania naukowego oraz posiadać zdolność wyrażania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.
kompetencje informatyczne	Konieczne umiejętności obejmują zdolność poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystywania w krytyczny i systematyczny sposób, przy jednoczesnej ocenie ich odpowiedności, z rozróżnieniem elementów rzeczywistych od wirtualnych przy rozpoznawaniu połączeń. Osoby powinny posiadać umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich; powinny również być w stanie stosować TSI jako wsparcie krytycznego myślenia, kreatywności i innowacji.
umiejętność uczenia się	Umiejętność uczenia się wymaga po pierwsze nabycia podstawowych umiejętności czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych koniecznych do dalszego uczenia się. Na podstawie tych umiejętności, osoba powinna być w stanie docierać do nowej wiedzy i umiejętności oraz zdobywać, przetwarzać i przyswajać je. Wymaga to efektywnego zarządzania własnymi wzorcami uczenia się, kształtowania kariery i pracy, a szczególnie wytrwałości w uczeniu się, koncentracji na dłuższych okresach oraz krytycznej refleksji na temat celów uczenia się. Osoby powinny być w stanie poświęcać czas na samodzielną naukę charakteryzującą się samodyscypliną, ale również na wspólną pracę w ramach procesu uczenia się, czerpać korzyści z różnorodności grupy oraz dzielić się nabytą wiedzą i umiejętnościami. Powinny one być w stanie organizować własny proces uczenia się, ocenić swoją pracę oraz w razie potrzeby szukać rady, informacji i wsparcia.

<p>kompetencje społeczne i obywatelskie</p>	<p>Podstawowe umiejętności w zakresie tej kompetencji obejmują zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej.</p> <p>Umiejętności w zakresie kompetencji obywatelskich obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami. Do umiejętności tych należy krytyczna i twórcza refleksja oraz konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania.</p>
<p>inicjatywność i przedsiębiorczość</p>	<p>Umiejętności odnoszą się do proaktywnego zarządzania projektami (co obejmuje np. planowanie, organizowanie, zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań, analizowanie, komunikowanie, sporządzanie raportów, ocenę i sprawozdawczość), skutecznej reprezentacji i negocjacji oraz zdolności zarówno pracy indywidualnej, jak i współpracy w zespołach. Niezbędna jest umiejętność oceny i identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, a także oceny ryzyka i podejmowania go w uzasadnionych przypadkach.</p>
<p>świadomość i ekspresja kulturalna</p>	<p>Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie poprzez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych.</p>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, L394, 2006.

Wskazane powyżej kompetencje kluczowe, i wchodzący w ich skład element umiejętności, uważane są za jednakowo ważne. Stanowisko to jest uzasadnione tym, że fakt ich posiadania, w równym stopniu może się przyczyniać do satysfakcjonującego życia w społeczeństwie wiedzy. Zalecane przez Parlament Europejski i Radę Europejską kompetencje, w tym umiejętności, stały się również inspiracją do stworzenia narzędzia badawczego, za pomocą którego badane było poczucie posiadanych umiejętności przez mobilnych studentów, przed i po uczestnictwie w Programie „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus.

Nabyte umiejętności i posiadaną wiedzę, w kontekście funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, można rozpatrywać również z perspektywy teorii kapitału ludzkiego, ponieważ jak podkreśla F. Fukuyama „w dzisiejszych czasach istota

kapitału zawiera się nie tyle w ziemi, fabrykach, maszynach, ile w wiedzy i umiejętnościach ludzkich²⁹⁸.

Jeden z klasyków teorii kapitału ludzkiego, G. S. Becker, „stwierdził, że każdy człowiek wyposażony jest przez naturę, wychowanie i wykształcenie w określone kwalifikacje, które rosną wraz ze wzrostem nakładów na wykształcenie formalne. Im wyższy poziom wykształcenia, tym większe umiejętności zawodowe i możliwość zarobkowania²⁹⁹. Jest to ujęcie ekonomiczne, z którego wywodzi się sama teoria kapitału ludzkiego, następnie rozpowszechniona w innych naukach społecznych: politologii, socjologii czy pedagogice.

Kapitał ludzki jest definiowany przez B. Hamm'a jako „wszystkie cechy i zdolności, które można przypisać pojedynczemu człowiekowi³⁰⁰, a więc kładzie on nacisk na jednostkowy charakter owego kapitału i aktywną rolę podmiotu w jego zdobywaniu. S. R. Domański stwierdza, że kapitałem ludzkim jest zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia, energii witalnej zawarty w społeczeństwie³⁰¹. Na podobne elementy wskazuje A. Sadowski, że kapitał ludzki „(...) obejmuje wiedzę (wykształcenie), umiejętności zawodowe, stan zdrowia wraz z umiejętnościami jego utrzymania, znajomość języków obcych, obsługi komputerów, nabyte w wyniku osobistego wysiłku kompetencje kulturowe, gotowość do kontaktów z innymi, obcymi i związaną z tym elastyczność względem różnych kultur, stylów życia, które mają znaczenie i mogą stanowić środek do pozyskania innych form kapitału³⁰². Wiele z wymienionych przez autora elementów kapitału ludzkiego nabywane są w wyniku edukacji, zarówno tej formalnej, jak również innych jej form. Świadczy to o doniosłym znaczeniu szeroko rozumianej edukacji w procesie kształtowania kapitału ludzkiego młodych ludzi. Uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej sprzyja poszerzaniu spektrum posiadanej wiedzy jak również umożliwia kształtowanie określonych umiejętności, o czym szerzej

²⁹⁸ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 14.

²⁹⁹ T. Michalczyk, S. Musioł, *Kapitał ludzki i społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny w świetle nowej analizy instytucjonalnej* [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, M.S. Szczepański, K. Bierwiaczonek, T. Nawrocki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 61-62.

³⁰⁰ B. Hamm, *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, [w:] *Kapitał społeczny*, L. Frąckowiak, A. Rączaszek (red.), Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2004, s. 52.

³⁰¹ S. R. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

³⁰² A. Sadowski, *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2006, s. 22.

piszę w rozdziale 10, w empirycznej części pracy. Można zatem podsumować, że uczestnictwo w programie Erasmus sprzyja rozbudowywaniu kapitału ludzkiego młodych Europejczyków.

Rozdział 3. Polityka edukacyjna Wspólnoty Europejskiej, a następnie Unii Europejskiej wobec szkolnictwa wyższego

3.1. Etapy kształtowania się polityki edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego

Trudno prowadzić jest rozważania nad polityką edukacyjną, bez próby jej zdefiniowania. Dlatego na potrzeby pracy skorzystałam z definicji zaproponowanej przez J. K. Thieme, nadając jej następujące brzmienie. Przez politykę edukacyjną będę rozumieć plan działania instytucji ówczesnej Wspólnoty Europejskiej, a obecnie Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego, wybrany spośród wielu opcji i biorący pod uwagę istniejące ograniczenia. Plan ten ma na celu oddziaływanie na bieżące i przyszłe decyzje oraz działania państw członkowskich, w zakresie edukacji, a szczególnie szkolnictwa wyższego³⁰³.

Proces kształtowania się polityki Unii Europejskiej wobec edukacji można podzielić na trzy etapy. Na potrzeby pracy wyróżniam: **okres nikłego zainteresowania edukacją, pozbawionego polityki wobec szkolnictwa wyższego, okres wstępnego myślenia o polityce edukacyjnej, w tym wobec szkolnictwa wyższego, okres odrębnego i specyficznego myślenia o polityce edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego.**

Pierwszy etap, charakteryzujący się nadrzędnością rozwoju gospodarczego wobec edukacji dotyczy okresu od momentu podpisania Traktatu ustanawiającego Europejską Wspólnotę Węgla i Stali w roku 1951 do początku lat 70. XX wieku. W tym czasie działania Wspólnoty koncentrowały się w głównej mierze na dynamizowaniu rozwoju gospodarczego, zwiększaniu poziomu zatrudnienia oraz podnoszeniu jakości życia obywateli państw członkowskich. W zapisach traktatów nie pojawiają się znaczące odniesienia wskazujące na korelacje rozwoju gospodarczego z edukacją. W Traktacie ustanawiającym Europejską Wspólnotę Węgla i Stali znajduje się odwołanie do instrumentalizacji edukacji, która rozpatrywana jest w formie „przeszkoleń zawodowych dla pracowników mających zmienić zatrudnienie”³⁰⁴. Potwierdzenie instrumentalnego rozumienia edukacji znajduje się w kolejnym artykule, w którym mowa jest o finansowaniu „przekwalifikowania pracowników zmuszonych do zmiany zawodu”³⁰⁵. Natomiast w Traktatach Rzymskich z 1957 roku, a dokładniej w Traktacie Ustanawiającym Europejską Wspólnotę Gospodarczą, za główny cel obrano „stałą poprawę warunków życia

³⁰³ J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA*, Wydawnictwo Engram, Warszawa 2009, s. 45.

³⁰⁴ *Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Węgla i Stali*, art. 23.

³⁰⁵ *Ibidem*, art. 56.

i pracy swoich narodów”, sprowadzając myślenie o edukacji do szkoleń i doskonalenia zawodowego. Jedyne odniesienie do kwestii edukacji dotyczy, (...) wprowadzenia w życie wspólnej polityki w dziedzinie kształcenia zawodowego, która przyczynić się może do harmonijnego rozwoju zarówno gospodarki wewnętrznej poszczególnych państw członkowskich, jak i wspólnego rynku”³⁰⁶. Pozostając nadal przy analizowaniu Traktatów Rzymskich, drugi ich element, Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Energii Atomowej, w kwestii edukacji, koncentruje się na rozwoju badań wspierających postęp w energetyce jądrowej. Sektor edukacji postrzegano w sposób marginalny. Fragmentaryczne odniesienia dotyczą w zdecydowanej większości szkolnictwa zawodowego, które miało odegrać instrumentalną rolę wobec rozwoju gospodarczego.

Podczas trwania pierwszego okresu, w myśleniu politycznym nie nadano edukacji strategicznego znaczenia, ponieważ nie była ona sferą bezpośrednio związaną z budowaną konkurencyjnością gospodarczą Wspólnoty. Sferę edukacji pozostawiono w odpowiedzialności poszczególnych krajów członkowskich, traktując ją jako element budowanej suwerenności. Ponadto, do początku lat 70-tych nie ma zbyt wielu śladów wskazujących na zainteresowanie Wspólnoty szkolnictwem wyższym.

Drugi etap, rozpoczyna się w roku 1971, w momencie pierwszego spotkania ministrów edukacji w ramach instytucji Wspólnoty Europejskiej w Brukseli i podjęcia decyzji o współpracy w dziedzinie edukacji. Od tej chwili Komisja Europejska rozpoczęła wzmoczoną pracę, m.in. powołując jeszcze w tym samym roku tzw. grupę nauczania i edukacji („*the ‘teaching and education group’*”) oraz stworzenie w 1973 roku, w Dyrekcji Generalnej odrębnego resortu ‘Edukacja’, odpowiedzialnego za badania i naukę. W kolejnych latach praca nad polityką edukacyjną ulega intensyfikacji. W roku 1976 Ministrowie przyjęli Program działania w dziedzinie Edukacji, stanowiący pierwszą wiążącą podstawę prawną, do momentu wejścia w życie Traktatu z Maastricht. Program został formalnie przyjęty przez Komisję w postaci rezolucji³⁰⁷, w której obok takich celów jak: polepszenie wyposażenia dla kształcenia i szkolenia obywateli i dzieci obywateli innych państw członkowskich oraz krajów trzecich, promocji bliższej współpracy w ramach systemów edukacji w Europie, czy osiągnięcie równych praw w dostępie do wszystkich form edukacji, wskazany został po raz pierwszy cel z obszaru szkolnictwa

³⁰⁶Ibidem, art. 128.

³⁰⁷ *Resolution of the Council and of the Ministers of Education. Comprising an Action Programme in the Field of Education*, “Official Journal of the European Communities”, no C38, 1976 (tłumaczenie własne).

wyższego – współpraca w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Cel ten rozpatrywany był wielokierunkowo, od wzrostu wzajemnych kontaktów niezależnych instytucji szkolnictwa wyższego w państwach członkowskich, poprzez wsparcie zagranicznych wyjazdów dydaktycznych, administracyjnych, badawczych i mobilności studentów, w kierunku zwiększenia rozpoznawalności i uznawalności okresów studiów, zrealizowanych w instytucjach pozostałych państw członkowskich. Skutkiem wdrożenia Rezolucji okazało się powołanie edukacyjnych sieci transnarodowych oraz powstanie nowych programów w obrębie krajowych systemów edukacyjnych. W tym samym roku doszło do powołania Europejskiego Instytutu Uniwersyteckiego, umiejscowionego we Florencji. W ramach działań Instytutu, do dnia dzisiejszego prowadzone są studia doktorskie i badania z zakresu nauk społecznych.

Powyższe założenia, chociaż odpowiadające na ówczesne potrzeby społeczne okazały się jedynie deklaracją ze względu na brak prawnych podstaw, które były sformułowane w postaci np. traktatu. W konsekwencji doprowadziło to do paraliżu wzajemnej współpracy państw członkowskich, w dziedzinie edukacji w latach 1978-1980. Kryzys we Wspólnocie Europejskiej przejawiał się m.in. w niskim poziomie zatrudnienia, szczególnie młodych ludzi, czego konsekwencją było skoncentrowanie działań politycznych wokół rozwoju ekonomicznego i społecznego. Namacalny dowód konsolidowania działań Komisji stanowił fakt połączenia wielu resortów w jedną Dyрекcję Generalną ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Edukacji.

Znaczące wydarzenia w obszarze edukacji w Europie miały miejsce w drugiej połowie lat 80. Przybrały one formę uruchamiania kolejnych programów działań w dziedzinie edukacji, kształcenia i szkolenia. Comett³⁰⁸ był pierwszym, a następnie pojawiły się Program Erasmus³⁰⁹, PETRA³¹⁰, Młodzież dla Europy³¹¹, Lingua³¹²,

³⁰⁸ Comett jest światowym liderem w zakresie wspierania szkoleń i edukacji związanej z naukami o środowisku. Więcej na: <http://www.comet.ucar.edu> (17.10.2013).

³⁰⁹ Więcej na: <http://www.erasmus.org.pl> (17.10.2013).

³¹⁰ Program PETRA jest programem działań na rzecz kształcenia zawodowego młodych ludzi oraz ich przygotowanie do dorosłego i zawodowego życia. Więcej na: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_en (17.10.2013).

³¹¹ Młodzież dla Europy był programem przewidzianym na lata 1995-1999, jego kontynuację w latach 1999-2006 stanowił Program Młodzież, natomiast w latach 2007-2013 Program Młodzież w Działaniu. W ramach Programów istniała możliwość zrealizowania przez młodych ludzi własnych programów, do których celów należały m.in. integracja, przeciwdziałanie dyskryminacji czy budowanie świadomości europejskiej.

³¹² Program Lingua stanowił część Programu Socrates I w latach 1994-1999 oraz Socrates II w latach 2000-2006. Od 2007 roku został włączony do Programu Uczenia się przez Całe Życie. Program dotyczy promocji i doskonalenia w zakresie nauki języków obcych wśród uczniów i nauczycieli szkół średnich, a następnie także na obywateli Unii Europejskiej, pracujących na jej terenie.

Eurotecnet,³¹³ FORCE,³¹⁴ ESPRIT³¹⁵, Eureka³¹⁶ i wiele innych. Wprowadzenie różnorodnych programów działań miało fundamentalne znaczenie ze względu na zmianę perspektywy w polityce edukacyjnej Wspólnoty Europejskiej. Rozpoczął się okres zainteresowania nie tylko rozwojem ekonomicznym, ale również rozwojem człowieka, w którym skłaniano się w kierunku prowadzenia polityki skierowanej na podmiot, rezygnując z nadmiernej instrumentalizacji działań. Fundamentalne znaczenie w tym zakresie odegrał rok 1987 i powołanie Programu Erasmus („*The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*”). Ze względu na charakter pracy, opis historii, celów i analizy działań w ramach Programu Erasmus, zostanie szczegółowo przeprowadzona w podrozdziale 3.2. („LLP-Erasmus jako przykład europejskiego programu współpracy w szkolnictwie wyższym”).

W 1985 roku zatwierdzony został raport „*On a People's Europe*”³¹⁷, który proklamował wznowienie dialogu międzyludzkiego oraz dostrzeżenie roli kultury i edukacji w życiu społecznym. Coraz większą uwagę przedstawiciele Wspólnoty Europejskiej przykładali do kwestii edukacji, wraz ze śladowymi odniesieniami do polityki wobec szkolnictwa wyższego. Jednolity Akt Europejski, który wszedł w życie w 1987 roku, poza regulacjami dotyczącymi rynku wewnętrznego oraz modyfikacji uprawnień poszczególnych organów Wspólnoty „stworzył (...) początek aktywnej polityki kształcenia ogólnego i zawodowego (...)”³¹⁸ wskazując na znaczenie zasobów ludzkich w rozwoju ekonomicznym i zwiększaniu spójności społecznej. Na podstawie możliwości szerokiej interpretacji 128 artykułu Traktatu ustanawiającego Europejską Wspólnotę Węgla i Stali, Trybunał Sprawiedliwości włączył szkolnictwo wyższe w 1985 roku do postanowień Traktatu, zwiększając kompetencje Komisji w tym zakresie³¹⁹. Odtąd, już nie

³¹³ Program Eurotecnet posiadał dwie fazy, pierwszą, w latach 1985-1988 oraz drugą w okresie 1990-1994. Wśród podstawowych celów projektów wymieniano korzystanie z możliwości oferowanych przez nowe technologie oraz promocję innowacji w szkoleniu zawodowym, z uwzględnieniem zmian zachodzących w wyniku rozwoju technologii.

³¹⁴ Działania w Programie FORCE były skoncentrowane na wspieraniu i uzupełnianiu założeń politycznych i realizowanych działań w zakresie ustawicznego kształcenia zawodowego w państwach członkowskich. Program realizowany był w latach 1991-1994.

³¹⁵ Europejski Program Strategiczny w Dziedzinie Badań Technologii był jednym z pierwszych programów badawczo-rozwojowych Wspólnot Europejskich. Program realizowany był w trzech edycjach w latach 1984-1994.

³¹⁶ Więcej na: <http://www.eurekanetwork.org> (17.10.2013).

³¹⁷ *On a People's Europe*, Report to the European Council, Milan 1985 (tłumaczenie własne).

³¹⁸ D. Tourdanov, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Wspólna polityka edukacyjna, czy współpraca w polityce edukacyjnej?* „Społeczeństwo i Polityka. Pismo edukacyjne”, nr 2(7), 2006, s. 61.

³¹⁹ *European Commission, The History of European cooperation in education and training, Europe in the Making – an Example*, Office for Official Publications of the European Communities, European Communities 2006, p. 25-26 (tłumaczenie własne).

tylko społeczna rola edukacji w ogóle, czy szkolnictwa zawodowego miała znaczenie wobec rozwoju ekonomicznego i zwiększenia spójności społecznej, ale szkolnictwo wyższe zostało zauważone w kontekście dążenia do rozwoju jednostki ludzkiej, w kierunku zwiększenia szans na jej zatrudnialność. Myśląc o szkolnictwie wyższym, zaczęto podejmować działania m.in. na rzecz: równości szans w dostępie do edukacji; zwiększenia poziomu mobilności wśród nauczycieli i studentów; wypracowania reguł umożliwiających porównywalność dyplomów i okresów zrealizowanych studiów w innych jednostkach akademickich w formie punktów ECTS³²⁰.

Lata 90. sprzyjały stopniowemu precyzowaniu polityki europejskiej wobec edukacji, w kierunku zwiększenia roli szkolnictwa wyższego. Nie bez znaczenia pozostawał fakt przyspieszania procesu globalizacji, jak również dostrzeżenie potrzeby budowania gospodarki opartej na wiedzy w Europie. Znamiennym momentem okazał się rok 1993, w którym wszedł w życie Traktat z Maastricht. Po raz pierwszy obszary edukacji i kultury zostały wyodrębnione jako dziedziny polityki Unii Europejskiej z odrębną i własną podstawą prawną. Uszczegóławiając, w artykule 126 znajdujemy zapis, że „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”³²¹. Wobec powyższego artykułu sformułowany został zestaw działań, umożliwiających jego realizację, m.in. poprzez: nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich; sprzyjanie mobilności; akademickie uznawanie dyplomów i okresów studiów czy promowanie współpracy instytucjonalnej³²². Wymienione działania mogły być realizowane za pomocą wspólnotowych programów współpracy zaplanowanych na lata 1995-2000, m.in. Socrates³²³, Leonardo da Vinci³²⁴ oraz

³²⁰ ECTS był pilotażowym projektem w ramach Programu Erasmus, ustanowionym w celu umożliwienia porównywania i uznawania okresów studiów zrealizowanych w trakcie zagranicznej mobilności edukacyjnej.

³²¹ *Traktat z Maastricht*, art. 126.1.

³²² *Ibidem*, 1992, art. 126.2.

³²³ Program SOCRATES konstituowało sześć podprogramów, z których niektóre istniały już wcześniej, jako niezależne akcje i działania w ramach Wspólnoty Europejskiej. Do podprogramów tych należą: Comenius (dotyczy współpracy szkolnej), Erasmus (szkolnictwo wyższe), Grundvig (kształcenie osób dorosłych), Minerva (kształcenie z zastosowaniem technik informatycznych, w tym kształcenie na odległość), Lingua (nauka języków obcych), Arion (wizyty studyjne kadry zarządzającej oświatą).

³²⁴ Głównym celem Programu Leonardo da Vinci była promocja i poprawa systemów kształcenia i szkolenia zawodowego w państwach członkowskich Unii Europejskiej, krajach EFTA i Europie Środkowo-Wschodniej.

Program Młodzież³²⁵. Od tego momentu Parlament Europejski, obok Rady Europejskiej, stał się współdecydem w kwestii edukacji w Europie. Wydarzenie to przyczyniło się do wzrostu demokratyzacji oraz sprzyjało dyskusjom i negocjacjom obu instytucji, związanym ze strategiami wyznaczanymi w obszarze edukacji w Europie, jak również ze sposobami ich finansowania.

W latach 90. pojawiła się nowa inicjatywa Komisji Europejskiej w postaci opublikowania dwóch Białych Ksiąg. Pierwsza, „Wzrost, konkurencyjność, zatrudnienie. Wyzwania i sposoby ich realizacji w XXI wieku” z 1993 roku, która promuje rozwój indywidualny i kładzie stosunkowo duży nacisk na intensywny wzrost zatrudnienia oraz konkurencyjność. Wzrost ten może być osiągnąć poprzez systemy edukacji i szkoleń, które będą miały do odegrania znaczącą rolę w budowaniu innowacyjnego modelu gospodarki Unii Europejskiej, opartego o wiedzę o nowych technologiach. „W niniejszej Białej Księdze, która może być najbardziej wpływowym ogólnym dokumentem politycznym kiedykolwiek przez Komisję opublikowanym, przedstawiono kilka bardzo nowatorskich pomysłów, wszystkie z silnym odniesieniem do roli edukacji i szkolenia dla wzrostu, konkurencyjności i zatrudnienia”³²⁶. Druga, „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”, uchwalona w 1995 roku, stanowiła potwierdzenie o konieczności i potrzebach zmian w dotychczas prowadzonej polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. Wskazano, że systemy edukacji i szkoleń muszą sprostać nowym wyzwaniom, do których należą: internacjonalizacja, społeczeństwo informacyjne oraz rozwój naukowego i technologicznego świata. W uczeniu się przez całe życie oraz w elastycznym nabywaniu i modyfikowaniu umiejętności upatrywano narzędzia w nadążaniu edukacji za dziejącymi się zmianami, szczególnie w przestrzeni gospodarczej oraz stworzeniu uczącego się społeczeństwa, warunkującego postęp społeczny. W głównej mierze na podstawie tego dokumentu i ówczesnych działań Komisji, rok 1996, został ogłoszony Europejskim rokiem uczenia się przez całe życie. Celem podjętych działań było tworzenie europejskiego obszaru kształcenia i szkolenia poprzez uświadomienie znaczenia kształcenia ustawicznego wśród społeczeństwa oraz polepszenie współpracy pomiędzy

³²⁵ Celem Programu Młodzież jest umożliwianie spotkań i wymiany młodzieży wszystkich krajów członkowskich celem ich europejskiej współpracy i promowanie międzykulturowej wiedzy i umiejętności u młodych ludzi. Program Młodzież ma charakter dodatkowy, spójnie zintegrowany z innymi programami, które mają komponenty wymiany młodzieży.

³²⁶ A. J. Hinge, *Education Policies and European Governance - Contribution to the Interservice Groups on European Governance*, “European Journal for Education, Law and Policy” no 5, 2003, p. 8 (tłumaczenie własne).

sektorem szkoleń, edukacji oraz przedsiębiorstwami. Skutki powziętych działań można obserwować w kształceniu dorosłych, które przestało być jedynie traktowane hasłowo, a przybrało formę konkretnych działań, głównie w przestrzeni szkolnictwa wyższego, w których upatruje się możliwość wzrostu gospodarczego.

Podczas Szczytu Luksemburskiego w 1997 roku zainicjowano Proces Luksemburski, w ramach którego zaczęto budować Europejską Strategię Zatrudnienia, opartą na czterech głównych filarach: zatrudnialność, przedsiębiorczość, adaptacyjność oraz politykę równych szans, u których podłoża leży edukacja i szkolenia.

Lata 90. w dużym stopniu charakteryzuje powiązanie polityki edukacyjnej z rozwojem gospodarczym, w tym zatrudnialnością, konkurencyjnością i wzrostem. Może to świadczyć o dostrzeżeniu zależności pomiędzy poziomem wiedzy i umiejętności obywateli, a kondycją społeczeństwa, niemniej jednak edukacja nadal traktowana jest w sposób instrumentalny, jako narzędzie umożliwiający i przyczyniający się do zwiększenia wzrostu gospodarczego.

Trzeci etap rozpoczyna się wraz z końcem lat 90. Komisja Europejska zwraca uwagę na fakt, że kwestia szkolnictwa wyższego nigdy nie zajmowała tak wysokiego miejsca w programach politycznych europejskich rządów. Z potrzeby ustanowienia bardziej kompletnej, kompetentnej i szerszej Europy, przede wszystkim poprzez wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturalnego, społecznego, naukowego i technologicznego, Ministrowie Edukacji podpisali w 1999 roku Deklarację Bolońską, dotyczącą szkolnictwa wyższego w Europie. Finalne pojawienie się Deklaracji i rozpoczęcie Procesu Bolońskiego były konsekwencją wcześniejszych działań i dokumentów, w których przedstawiano cele i kierunki myślenia wobec środowiska akademickiego w Europie. Wprawdzie dokumenty te nie powstały w ramach instytucji Unii Europejskiej, natomiast ze względu na ich kluczowe znaczenie związane z kontynuacją myślenia w szkolnictwie wyższym w Europie w Deklaracji Bolońskiej, wymagają przynajmniej skrótowego omówienia. Do wspomnianych dokumentów należy m.in. Karta Bolońska („*Magna Charta Universitatum*”) podpisana w 1988 roku przez środowisko rektorów, w której stwierdzają, że „uniwersytet – jako instytucja odpowiedzialna za utrwalanie europejskiej tradycji humanistycznej – stale dba o tworzenie wiedzy uniwersalnej, a realizując swoje powołanie, przenika granice geograficzne i polityczne oraz potwierdza konieczność poznawania i wzajemnego

oddziaływania na siebie różnych kultur”³²⁷. Ponadto, uwytatniona została potrzeba autonomii uniwersytetów wobec jakichkolwiek oddziaływań politycznych oraz kompatybilność działań naukowych i dydaktycznych, dzięki którym nauczanie jest adekwatne wobec zmieniających się potrzeb i wymagań społecznych, zmierzając w kierunku postępu naukowego.

Podpisanie Deklaracji Bolońskiej, implementującej Proces Boloński stanowiło swoistego rodzaju kontynuację myślenia o sposobie organizacji szkolnictwa wyższego, zawartego w Konwencji o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w regionie europejskim³²⁸ z 1997 roku, zwaną potocznie Konwencją Lizbońską. UNESCO i Rada Europy zogniskowały swe działania wokół ujednoczenia zasad oceniania kwalifikacji, warunków dostępu do edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego oraz uznawalności kwalifikacji uzyskanych podczas studiowania na innych uniwersytetach.

Kolejny dokument, poprzedzający Deklarację Bolońską, stanowi Deklaracja Sorbońska z 1998 roku, podpisana przez ministrów z Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii i Włoch, w której zwrócono uwagę na centralną rolę uniwersytetów w kulturalnym rozwoju Europy. Podkreślono również, że otwarty obszar europejskiego szkolnictwa wyższego niesie za sobą bogactwo pozytywnych perspektyw, respektując nasze zróżnicowanie, natomiast wymaga ciągłych wysiłków na rzecz usuwania barier i stworzenia ram dla nauczania i uczenia się, które zwiększą mobilność i zacieśnią współpracę³²⁹. Zwrócono również uwagę, że współpraca, mobilność studentów i wykładowców oraz porównywalność w kształceniu na poziomie szkolnictwa wyższego będzie ułatwiona przy dwustopniowym systemie kształcenia, podziale na semestry i przy zastosowaniu punktów ECTS.

Celem finalnie podpisanej w 1999 roku Deklaracji Bolońskiej było zwiększenie kompatybilności i porównywalności systemów szkolnictwa wyższego w przestrzeni tworzonego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Przyjęto, że realizację wyznaczonego celu można będzie osiągnąć przy pomocy następujących celów częściowych, narzędzi i działań: przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, również poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu;

³²⁷ *Magna Charta Universitatum*, Bologna 1988 (tłumaczenie własne).

³²⁸ Więcej: *Convention of the Recognition...*, op. cit., (tłumaczenie własne).

³²⁹ *Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*, Paris 1998 (tłumaczenie własne).

obowiązywanie dwóch głównych cykli kształcenia – studia I stopnia (licencjackie/inżynierskie) i studia II stopnia (magisterskie); ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych ECTS w celu zwiększenia mobilności studentów; promowanie tejże mobilności; promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości oraz promowanie niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym³³⁰. Ministrowie Edukacji podpisujący Deklarację zobowiązali się do osiągnięcia powyższych celów „w ramach (...) kompetencji instytucjonalnych i przy pełnym poszanowaniu różnorodności kultur, języków, krajowych systemów szkolnictwa oraz autonomii uczelni(...)”³³¹.

Bilanse stopnia osiągnięcia celów określonych w Deklaracji Bolońskiej i realizowanych w Procesie Bolońskim podlegały regularnym omówieniom w ramach konferencji ministrów edukacji. Podczas konferencji w Pradze w 2001 roku, ministrowie z entuzjazmem odnieśli się do podjętych przez uczelnie w Europie działań realizujących cele Deklaracji Bolońskiej. Ponadto, podtrzymali stanowisko woli stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego do 2010 roku. Dodatkowym elementem było zwrócenie uwagi na kwestie Uczenia się przez całe życie oraz udziału uczelni i studentów jako „kompetentnych, aktywnych i konstruktywnych partnerów w tworzeniu i kształtowaniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”³³². Mogło mieć to związek z kluczowymi działaniami podejmowanymi w kwestii edukacji i ujednolicania polityki edukacyjnej, poprzez przyjęcie „*A Memorandum on Lifelong Learning*”³³³, dotyczącego uczenia się przez całe życie oraz ustalenie (wraz z Radą Europy) roku 2001, Europejskim Rokiem Języków czy przyjęcie Białej Księgi dotyczącej Młodzieży³³⁴.

Podczas kolejnego spotkania ministrów ds. szkolnictwa wyższego w Berlinie, w 2003 roku, podkreślono wagę powiązania badań z sektorem szkolnictwa wyższego oraz konieczność podjęcia wyteżonych prac w celu podnoszenia i zapewnienia jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Włączono również studia doktoranckie, jako trzeci cykl kształcenia w Procesie Bolońskim i wezwali do zwiększenia poziomu mobilności na tym etapie studiów. Ministrowie zwrócili się z sugestią „(...) zwiększenia roli badań i ściślejszego powiązania ich z postępem technicznym, zmianami społecznymi

³³⁰ *Deklaracja Bolońska...*, op. cit., Bolonia 1999.

³³¹ Ibidem.

³³² *W kierunku Europejskiego Obszaru...*, op. cit., s. 3.

³³³ *A Memorandum on Lifelong Learning...*, op. cit.

³³⁴ *European Commission White Paper a New Impetus for European Youth*, Commission of the European Communities, Brussels 2001, COM(2001) 681 final (tłumaczenie własne).

i kulturowymi oraz potrzebami społeczeństwa”³³⁵. Podczas spotkania ministrowie powołali Grupę Wdrożeniową, która miała na celu ocenę dotychczasowego postępu prac przewidzianych w Procesie Bolońskim w 2005 roku, w połowie okresu zaplanowanej realizacji.

W momencie dokonywania oceny średniookresowej w 2005 roku, w postępach w realizacji celów Deklaracji Bolońskiej, ministrowie z zadowoleniem odnieśli się do poziomu zaawansowania prac w trzech priorytetach: systemach kształcenia, zapewnieniu jakości oraz uznawalności dyplomów. Zwrócili uwagę na fakt, że wciąż pozostaje wiele do zrobienia w kwestii współpracy międzynarodowej i mobilności studentów oraz wsparcia „(...) działań na rzecz wzmocnienia badań oraz innowacyjności”³³⁶. Uznano, że „(...) mobilność studentów i pracowników uczelni pozostaje jednym z kluczowych celów Procesu Bolońskiego”³³⁷. Dlatego podczas spotkania w Bergen ustalono ramową strukturę kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), która ma na celu promocję europejskiego szkolnictwa wyższego w przestrzeni europejskiej i globalnej. Umiejscowienie szkolnictwa wyższego na pograniczu badań naukowych, działalności dydaktycznej i budowaniu innowacji, powoduje, że ma ono kluczowe znaczenie w sprzyjaniu konkurencyjności Europy wobec innych gospodarek świata.

W związku z zakończeniem okresu realizacji programów wspólnotowych w dziedzinie edukacji, Komisja Europejska uruchamia Program „Uczenie się przez całe życie”, który przewidziany został do realizacji na lata 2007-2013 i stanowi bezpośrednią kontynuację Programu Socrates. Do podstawowych celów Programu zaliczane jest wzmocnienie współpracy w dziedzinie edukacji pomiędzy krajami Unii Europejskiej oraz wspieranie mobilności studentów i nauczycieli. W skład Programu wchodzi: Comenius, Erasmus, Grundtvig, Leonardo da Vinci i Jean Monnet.

Rok później, w 2008 roku zostają przyjęte Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK)³³⁸, których celem jest zrozumienie, możliwość porównywania i uznawania kwalifikacji nabytych przez obywateli Unii Europejskiej w innych krajach europejskich. ERK powstały jako próba rozwiązania potrzeby związanej z porównywalnością dyplomów oraz innych dokumentów poświadczających zdobyte kwalifikacje i kompetencje uzyskane

³³⁵ *Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa...*, op. cit., s. 7.

³³⁶ *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego - Realizacja celów*. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 2005, s. 3.

³³⁷ *Ibidem*, s. 4.

³³⁸ Więcej: *DG Edukacja i Kultura, Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, Wspólnoty Europejskie 2009.

najczęściej w innych krajach Europy. Ponadto, ERK stanowi narzędzie urzeczywistniania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Od momentu ostatniego spotkania Ministrów edukacji, przez okres dwóch lat poczyniono znaczący postęp ku kształceniu opartemu na podmiotowości studenta, co zgodne jest z ideą Procesu Bolońskiego. W tym celu zobowiązano się do wdrożenia do 2010 roku krajowych struktur/ram kwalifikacji (KRK), których celem jest zwiększenie mobilności studentów oraz ich zatrudnialności. O podmiotowym postrzeganiu studentów może świadczyć zapis deklaracji ministrów, że „kontynuujemy zatem nasze starania o zapewnienie studentom odpowiedniej opieki, pomocy i świadczeń, stworzenie bardziej elastycznych ścieżek kształcenia prowadzących do studiów wyższych i w obrębie samego szkolnictwa wyższego oraz rozszerzenie uczestnictwa na wszystkich poziomach zgodnie z zasadą równości szans”³³⁹.

Ostatni komunikat z konferencji Ministrów z 2009 roku przyjmuje, z jednej strony charakter podsumowania i ewaluacji założeń przyjętych w Deklaracji Bolońskiej, z drugiej jednak strony odnaleźć w nim można znamiona myślenia przyszłościowego, z perspektywą do roku 2020. „W dekadzie do roku 2020 europejskie szkolnictwo wyższe ma wnieść decydujący wkład w urzeczywistnianie idei Europy wiedzy, którą cechuje znaczna kreatywność i innowacyjność”³⁴⁰. Znacznemu zbliżeniu uległy również przestrzeń szkolnictwa wyższego oraz sfera życia publicznego i potrzeb społecznych związanych z przygotowaniem „studentów do życia jako aktywnych obywateli w demokratycznym społeczeństwie, przygotowanie studentów do przyszłego życia zawodowego i umożliwienie im rozwoju indywidualnego, tworzenie i utrzymanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie oraz stymulowanie badań i innowacji”³⁴¹. Nadal w priorytetach szkolnictwa wyższego znajduje się mobilność międzynarodowa, która w założeniu powinna osiągnąć poziom co najmniej 20%³⁴² w 2020 roku. Oznacza to, że co najmniej 20% studentów uzyskujących dyplom ukończenia studiów wyższych w EOSW będzie miało za sobą okres studiowania lub zrealizowania praktyki za granicą.

Od momentu podpisania Deklaracji Bolońskiej w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej można zaobserwować podejmowanie działań zmierzających do podniesienia jakości uniwersyteckiego kształcenia, pozyskiwania najlepszych studentów

³³⁹ *Komunikat Londyński. W kierunku Europejskiego...* op. cit., s. 5.

³⁴⁰ *Proces Boloński 2020 - Europejski Obszar...*, op. cit., Leuven i Louvain-la-Neuve 2009, s.1.

³⁴¹ *Ibidem*, s. 1.

³⁴² *Ibidem*, s. 4.

i wykładowców oraz współpracy i konkurowania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Wiek XXI dostarcza nowych wyzwań wobec edukacji, której przypisano szczególną rolę związaną z budowaniem społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy oraz poszukiwaniem nowych metod i technik pracy umożliwiających zdobycie odpowiednich umiejętności i kompetencji, sprzyjających wielostronnemu rozwojowi jednostki. Dlatego w 2000 roku weszła w życie Strategia Lizbońska, której założeniem było stworzyć do 2010 roku najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę opartą na wiedzy w świecie, umożliwiającą trwały rozwój ekonomiczny, któremu towarzyszyć będzie jakościowa i ilościowa poprawa zatrudnienia oraz większa spójność społeczna³⁴³.

W. Stankiewicz pisze, że „ogólne cele Strategii Lizbońskiej można zamknąć w trzech podstawowych punktach:

- wzrost inwestycji na badania i rozwój do 3% PKB;
- zredukowanie biurokracji i utrudnień dla przedsiębiorczości;
- wzrost zatrudnienia do 70% dla mężczyzn i 60% dla kobiet”³⁴⁴.

Bezpośrednio do kwestii edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego odnosi się kategoria innowacyjności, która miała zostać osiągnięta poprzez wdrażanie i upowszechnianie modelu gospodarki opartej na wiedzy, rozwój społeczeństwa informacyjnego i utworzenie europejskiej przestrzeni badawczej. Strategia Lizbońska odegrała kluczową rolę w rozwoju jednolitej polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej, traktując ją jako bezpośredni czynnik rozwoju społecznego i gospodarczego.

Rada ds. Edukacji przedstawiła Radzie Europejskiej, w 2001 w Sztokholmie, wstępny raport ‘Edukacja i Szkolenie 2010’ dotyczący strategicznych celów wobec edukacji, które powinny zostać zrealizowane do 2010 rok. Wśród dążeń wskazano: poprawę jakości i efektywności systemów edukacji i kształcenia, powszechność dostępu do kształcenia oraz otwartość na współpracę z innymi krajami. Szczegółowy program prac związanych z realizacją trzech wyznaczonych celów wobec przyszłych systemów edukacji został uzgodniony w 2002 roku przez Radę ds. Edukacji i Komisję Europejską.

³⁴³ *Strategia lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002, s. 7.

³⁴⁴ W. Stankiewicz, *Rozwój gospodarki Unii Europejskiej - Strategia Lizbońska, a nowy plan „Europa 2020”*, „Rocznik Integracji Europejskiej”, nr 6, 2012, s. 274.

W szczegółowym planie prac ('Edukacja i Szkolenie 2010'³⁴⁵) wyznaczono trzy cele strategiczne, w ramach których zaproponowano rozbudowany system działań:

- 1) Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej – działania podejmowane w ramach tego celu dotyczą całozyciowego kształcenia i podnoszenia umiejętności zawodowych przez nauczycieli i osoby prowadzące szkolenia. Dodatkowo, podstawowym zadaniem w realizacji celu jest zdefiniowanie pojęcia 'umiejętności podstawowe' ('kompetencje kluczowe') i uwzględnienie ich w programach nauczania. Zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych polega na wyposażeniu szkół w sprzęt i oprogramowanie oraz wykorzystywanie osiągnięć technologii informacyjno-komunikacyjnej w edukacji oraz prowadzenie zajęć na odległość. Kolejne działanie związane jest ze zwiększeniem rekrutacji w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych, które przyczyniają się do postępu naukowo-technicznego i wzrostu poziomu innowacyjności, co w efekcie oddziałuje na konkurencyjność gospodarczą. Można to osiągnąć poprzez zainteresowanie dzieci i młodzieży naukami ścisłymi oraz techniką, w celu zachęcenia ich do podejmowania studiów technicznych. Warto również pamiętać o optymalizacji wykorzystywania zasobów, co związane jest z inwestowaniem w kapitał ludzki poprzez zwiększenie nakładów środków publicznych na edukację.
- 2) Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji - realizacja tego celu dotyczy m.in. tworzenia otwartego środowiska edukacyjnego poprzez łatwy i szeroki dostęp do drożnego systemu edukacji. Kolejne działanie, dotyczy uatrakcyjnienia procesu kształcenia, związane jest przede wszystkim z dostosowaniem oferty edukacyjnej do zmieniających się potrzeb jednostki, która funkcjonuje w dynamizującym się świecie oraz z promocją kształcenia po ukończeniu obowiązku szkolnego. Wspieranie aktywności obywatelskiej, zapewnienie równości szans i spójności społecznej organizowane jest poprzez zapewnienie dostępu do edukacji, osobom, które funkcjonują w warunkach niekorzystnych ze względu na niepełnosprawność, status społeczny rodziny czy trudności w nauce. Zatem konieczne jest podjęcie działań w zakresie wyrównywania szans w edukacji i zwiększania spójności społecznej.

³⁴⁵ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, s. 12-31.

3) Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat – w ramach ostatniego celu z obszaru edukacji podjęto działania związane ze wzmocnieniem powiązań pomiędzy zatrudnialnością, działalnością badawczą i społeczeństwem, co w głównej mierze związane jest z dostosowaniem programów kształcenia do potrzeb odbiorców (większe zwrócenie uwagi na uczenie się, a nie na nauczanie, na rozwój uczniów i studentów, a nie na program nauczania). Kolejne działanie dotyczy rozwijania przedsiębiorczości. Z kwestią współpracy międzynarodowej związane jest nieodzownie działanie skoncentrowane na poprawie sytuacji w zakresie nauki języków obcych. Zakłada się, że znajomość języków obcych sprzyja kształtowaniu postawy otwartości i tolerancji, wzajemnego szacunku oraz poszanowania odmienności. Zaleca się, żeby każdy Europejczyk posługiwał się co najmniej dwoma językami obcymi, co pociąga za sobą konieczność zmiany w dotychczasowych programach, metodach i technikach nauczania języków obcych. Kolejne działanie – rozwijanie mobilności i wymiany, w sposób szczególny wpisuje się w charakter tej pracy. Wyjazdy zagraniczne na studia przyczyniają się do pogłębiania poczucia przynależności do Europy. Umożliwiają rozwój indywidualnych umiejętności oraz zwiększają szansę na znalezienie pracy. Należy podejmować działania włączające w mobilność mniejsze instytucje edukacyjne w celu likwidowania barier i wyrównywania szans. Potrzebne jest wypracowanie metod i zasad uznawania umiejętności i kompetencji, nabytych podczas wyjazdów. Ostatnie działanie w ramach tego celu dotyczy wzmocnienia współpracy europejskiej, w ramach której obywatele nowego europejskiego społeczeństwa wiedzy, mają możliwość zamieszkiwania, studiowania i pracowania na terenie Europy, wykorzystując w pełni swoje umiejętności i kwalifikacje.

Pierwsze lata pracy, w oparciu o plan prac ‘Edukacja i Szkolenie 2010’ przyczyniło się do powstawania wielu grup roboczych, kooperacji ministrów, zdefiniowania wskaźników określających wzrost, powstawania europejskich odniesień wspierających reformy państw członkowskich w zakresie: kompetencji kluczowych, kwalifikacji i kompetencji nauczycieli, wskazówek dotyczących uczenia się przez całe życie, uznawalności pozaformalnego i nieformalnego uczenia się oraz mobilności. Dzięki wykonanym pracom można było zacząć planowanie wprowadzania Europejskich Ram

Kwalifikacji. Za ich implementacje w przestrzeniach narodowych odpowiedzialne były poszczególne państwa członkowskie.

Rada ds. Edukacji wraz z Komisją Europejską mają za zadanie przedstawiać Parlamentowi Europejskiemu i Radzie Europejskiej sprawozdania, które w głównej mierze opracowują w oparciu o raporty narodowe, na podstawie których formułowane są zalecenia, deklaracje czy rezolucje. Na podstawie wielu ekspertyz i raportów, m.in. ekspertyzy przeprowadzonej w 2004 roku przez Radę ds. Edukacji i Komisję dotyczącej stopnia zaawansowania oraz rezultatów wdrażania celów i działań Strategii Lizbońskiej³⁴⁶ czy Raport Grupy Wysokiego Szczebla ds. Strategii Lizbońskiej³⁴⁷ pod przewodnictwem Wimma Koka, okazało się, że wyniki nie były ani optymistyczne, ani zadowolające. Pomimo wkładu poszczególnych krajów w realizację Strategii, okazało się, że reformy te nie są adekwatne, a ich tempo nie zapewni zrealizowania postawionych celów w Strategii ze względu na zbyt rozbudowany program Strategii, słabą koordynację i sprzeczne priorytety. Dlatego przyszłe działania powinny w głównej mierze skupić się na bardziej efektywnej inwestycji w obszary priorytetowe w dążeniu do społeczeństwa wiedzy, na wdrożeniu we wszystkich państwach członkowskich całościowych i spójnych strategii wobec uczenia się przez całe życie oraz rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, poprzez ustanowienie Europejskich Ram Kwalifikacji i rozwój europejskiego wymiaru edukacji.

Dotychczasowe trudności w realizacji celów Strategii Lizbońskiej skłaniają Komisję Europejską do opublikowania komunikatu „Partnerstwo na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Nowy start Strategii Lizbońskiej, w którym zaleca szczególne zintensyfikowanie działań w trzech nadrzędnych priorytetach, a mianowicie w zatrudnieniu, wzroście gospodarczym i lepszym zarządzaniu Strategią, pozostając zgodnymi z celami zrównoważonego rozwoju³⁴⁸.

W 2005 roku Komisja Europejska przyjęła również Wspólnotowy Program Lizboński („*The Community Lisbon Programme*”)³⁴⁹, w ramach którego wskazuje na trzy

³⁴⁶ *Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Conseil De L'union Européenne, doc. 6905/04, EDUC 43 (tłumaczenie własne).

³⁴⁷ *Communautés européennes, Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi*, Rapport du groupe de haut niveau présidé par M. Wim Kok Novembre 2004, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 2004 (tłumaczenie własne).

³⁴⁸ *The Lisbon Strategy 2000 – 2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved*. Final Report, Directorate General for International Policies, Brussels 2010, p. 38-39 (tłumaczenie własne).

³⁴⁹ *Ibidem*, p. 41-42.

zadania, które umożliwią bardziej sprawne realizowanie celów Strategii Lizbońskiej. Należą do nich: wspieranie wiedzy i innowacji; uczynienie Europy bardziej atrakcyjnym miejscem do inwestowania i pracy; tworzenie większej liczby lepszych miejsc pracy. ‘Wspieranie wiedzy i innowacji’ będzie miało polegać ze strony Komisji na posługiwaniu się narzędziami finansowania innowacyjnych projektów i programów³⁵⁰, natomiast ze strony państw członkowskich na inwestycji 3% PKB w rozwój i badania (B+R).

Im bliżej roku 2010, tym więcej głosów można było w Europie usłyszeć, które dotyczyły porażki Strategii Lizbońskiej. W roku 2008 Komisja Europejska publikuje Europejski Plan Naprawy Gospodarczej („*European Economic Recovery Plan*”)³⁵¹, w którym postuluje dwa nurty walki z kryzysem. Pierwszy dotyczy aspektów ekonomicznych, natomiast drugi w sposób pośredni związany jest z edukacją, którego celem jest zwiększenie konkurencyjności Europy poprzez skoncentrowanie się na inteligentnych technologiach, szczególnie podkreślając innowacyjność i potencjał „zielonej” gospodarki UE.

Pomimo wyteżonych działań ze strony Komisji Europejskiej, jak również państw członkowskich Strategia Lizbońska okazała się fiaskiem, a winę przypisano kryzysowi gospodarczemu w Europie. W związku z koniecznością wprowadzenia zmian, Rada Europejska przyjęła nową Strategię na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu – Europa 2020. Strategia ta dotyczy prognozowanego wzrostu i rozwoju na najbliższą dekadę, za pomocą powiązanych ze sobą następujących priorytetów: rozwój inteligentny (rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji); rozwój zrównoważony (wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej); rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu (wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną)³⁵².

W ramach Strategii Europa 2020 kategoria rozwoju została immamentnie powiązana ze szkolnictwem wyższym i sektorem badań, Wobec szkolnictwa wyższego postawiono precyzyjnie sformułowany cel, że należy zwiększyć do 2020 roku odsetek osób w wieku 30-34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40%³⁵³. Cel

³⁵⁰ Jednym z programów jest 7 Program Ramowy na rzecz konkurencyjności i innowacji (2007-2013), Program Badania i Rozwój, budżety dla międzynarodowych konsorcjów i sieci.

³⁵¹ *Communication from the Commission to the European Council. A European Economic Recovery Plan*, Commission Of The European Communities, Brussels 2008 (tłumaczenie własne).

³⁵² *Komunikat Komisji Europa 2020...*, op. cit., s. 5.

³⁵³ *Ibidem*.

ten miał być realizowany za pomocą działań podejmowanych w projekcie UE „Młodzież w drodze”³⁵⁴. Ponadto, w Projekcie sformułowano zadanie – poprawę wyników systemów kształcenia oraz podniesienie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej. Wszystkie kraje członkowskie zostały zobligowane do pracy mającej na celu wdrażanie poszczególnych elementów tematycznych Strategii oraz do przygotowywania sprawozdań krajowym wskazujących na stopień zaawansowania w ich realizowaniu.

Działania podejmowane przez instytucje Unii Europejskiej, szczególnie przez okres ostatnich kilkunastu lat, przyczyniły się w znacznym stopniu do zwiększenia synergii w europejskim szkolnictwie wyższym. Nie oznacza to jednak, że ujednoczenie nastąpiło w nauczanych czy uczonych treściach, ale w narzędziach służących możliwości rozpoznawania, oceniania i uznawania określonych umiejętności czy kompetencji nabywanych m.in. w wyniku mobilności edukacyjnej. Warto pamiętać, że perspektywa polityczna dotyczy tylko wybranych elementów europejskiego szkolnictwa wyższego, związanych ze stwarzaniem warunków do bycia mobilnym wśród studentów i nauczycieli akademickich, innowacyjnym, konkurencyjnym i umiędzynarodowionym wśród uczelni wyższych. Stwarzanie warunków jest rolą polityków, natomiast rolą autonomicznych uniwersytetów, kadry w niej pracującej i uczących się studentów byłby rozwój i powodowanie zmiany społecznej. Dlatego ważnym postulatem jest zwiększenia autonomii uczelni wyższych poprzez zminimalizowanie ich zależności od decyzji politycznych.

Niewątpliwie potrzebujemy nowej polityki edukacyjnej w Europie. J. K. Thieme postuluje, że „politycy i społeczeństwo muszą pozwolić na zróżnicowanie jakości, na możliwość wyboru i na płatne studia”³⁵⁵. Sam wydźwięk wypowiedzi świadczy o tym, że jest to perspektywa ekonomisty, z którą się zgadzam, lecz jako pedagog chciałabym ją uzupełnić o kwestię czynnika ludzkiego. Człowiekowi należy nie tylko pozostawić możliwość wyboru, ale przygotować go do dokonania najlepszego do jego możliwości wyboru i jest to zadanie pedagogów. Natomiast płatne studia mogą budzić kontrowersje, ponieważ odpłatność uniemożliwia równy dostęp do szkolnictwa wyższego. Czy jednak współcześnie, w momencie kiedy w Europie Zachodniej większość studentów podejmuje prace dodatkowe, a trend ten wkracza również do krajów Europy Środkowej

³⁵⁴ Ibidem, s. 15.

³⁵⁵ J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe...*, op. cit., s. 128.

i Wschodniej, stanowisko takie jest słuszne? Bez wątplenia studenci, zobowiązani do współfinansowania swoich studiów, będą w bardziej przemyślany sposób podejmować decyzje o przyszłym kierunku studiów. Ponownie, za pewnym zabiegiem politycznym możemy dostrzec czynnik ludzki, który może zostać uaktywniony. Dzięki temu uczelnie zwiększą swe starania o potencjalnych studentów, co w sposób pośredni przyczyni się do podniesienia konkurencyjności i dbanie o jakość kształcenia. Dbanie o jakość kształcenia nabierze szczególnego znaczenia w Europie, w obliczu wkraczającego na uczelnie wyższe niżu demograficznego.

3.2. LLP-Erasmus jako przykład europejskiego programu współpracy w szkolnictwie wyższym

Polityka edukacyjna, uprzednio Wspólnoty Europejskiej, a obecnie Unii Europejskiej, realizowana jest głównie poprzez programy współpracy. Sztandarowym programem Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego jest Erasmus (Europejski program działań na rzecz mobilności studentów).

Zanim pojawił się program Erasmus Wspólnota Europejska dofinansowywała w latach 1981-1986 pilotażowe projekty wymiany studentów, co było zgodne z zaleceniami Rady Ministrów Wspólnoty Europejskiej i Parlamentu Europejskiego, w celu promowania wymiany międzynarodowej w szkolnictwie wyższym. Zakładano, że na posiedzeniu Rady Ministrów Wspólnoty Europejskiej w dniu 28 listopada 1986 roku propozycja Programu zostanie przyjęta. Nie stało się tak jednak za sprawą spornego budżetu (szczególnie kwoty zarezerwowanej na stypendia dla studentów), który zaproponowała Komisja Europejska. Dzięki reakcji środowiska wielu stowarzyszeń oraz innych organizacji działających na rzecz edukacji, propozycja Programu ponownie została poddana obradom. W dniu 18 grudnia 1986 roku zaakceptowano propozycję na posiedzeniu Rady Ministrów Wspólnoty Europejskiej. Jednak kwestionowanie przez niektóre państwa procedury podjęcia decyzji skutkowało koniecznością skierowania problemu do trybunału Sprawiedliwości³⁵⁶. Ostatecznie, decyzją Rady Ministrów Wspólnoty Europejskiej program Erasmus został zatwierdzony w dniu 15 czerwca 1987 roku.

³⁵⁶ S. Corradi, *Erasmus Programme: the origin, preparatory years (1963-1986) and foundation of the European Union initiative for the exchange of university students, reported and documented by the scholar who first conceived of it*, Rome 2006 (tłumaczenie własne).

Po przebyciu długiej i burzliwej historii związanej z powołaniem do życia Programu Erasmus, był on następnie realizowany w trzech głównych fazach:

- 1) 1987-1994 - "European Action Scheme for the Mobility of University Students";
- 2) 1995-2006 - Erasmus jako komponent programu Socrates;
- 3) 2007-2013 - Erasmus realizowany jako jeden z programów sektorowych w ramach Programu "Uczenie się przez całe życie" („*Lifelong Learning Programme - LLP*").

W kolejnych latach (2014-2020) planowana jest realizacja Programu Erasmus+, w ramach którego skupiać się będą działania związane z edukacją, szkoleniem, spotem i młodzieżą.

Od początku funkcjonował jako odrębny Program pod nazwą „Europejski program działań na rzecz mobilności studentów”. W **pierwszej fazie (1987-1995)** działania w ramach Programu nie ograniczały się jedynie do wymiany studentów, natomiast podejmowano aktywność ułatwiającą mobilność nauczycieli akademickich, w której upatrywano warunku rozszerzenia międzynarodowej współpracy międzyuczelnianej oraz podniesienia jakości kształcenia. W tym okresie, fundusze z Programu przeznaczane były w głównym stopniu na programy współpracy międzyuczelnianej związane nie tylko z mobilnością, ale również na wspólne z innymi uczelniami tworzenie programów studiów oraz na organizację kursów intensywnych. Ponadto, rozpoczęto proces związany z pilotażowym wprowadzaniem Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS).

W momencie powołania, cele programu Erasmus zostały określone w następujący sposób:

- osiągnięcie znaczącego wzrostu liczby studentów z uniwersytetów³⁵⁷, którzy spędzą zintegrowany okres studiów w innym państwie członkowskim. Zakłada się, że Wspólnota Europejska, będzie w ten sposób dysponować personelem posiadającym doświadczenie o gospodarczych i społecznych aspektach życia w innych państwach członkowskich, przy jednoczesnym zagwarantowaniu równych szans dla studentów płci męskiej i żeńskiej, w dostępie do uczestniczenia w takiej mobilności;
- promowania szerokiej i intensywnej współpracy między uniwersytetami wszystkich krajów członkowskich;

³⁵⁷ Termin 'uniwersytet' w ramach programu Erasmus odnosi się do wszystkich rodzajów szkół wyższych i pomaturalnych, niezależnie od nadawanych im nazw w poszczególnych krajach członkowskich.

- wykorzystanie pełnego potencjału intelektualnego uczelni we Wspólnocie poprzez zwiększenie mobilności wykładowców, a tym samym poprawy jakości kształcenia i szkolenia, przewidzianych przez uniwersytety w celu zapewnienia konkurencyjności państw członkowskich na światowym rynku;

- zacieśnienie i zintensyfikowanie współpracy pomiędzy obywatelami różnych państw członkowskich w celu umacniania i urzeczywistniania koncepcji obywatelstwa europejskiego;

- zapewnienie zwiększenia puli absolwentów posiadających bezpośrednie doświadczenia współpracy wewnątrzwspólnotowej, tworząc tym samym podstawy, na których może rozwijać się intensywna kooperacja w sektorze gospodarczym i społecznym na poziomie Wspólnoty³⁵⁸.

Podczas **drugiego okresu (1995-2006)** Program Erasmus został wpisany w szersze cele i działania Programu Socrates, dotyczące współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji. Główne wysiłki kierowano wobec rozprzestrzeniania „europejskiego wymiaru” w edukacji realizowanej na poziomie szkolnictwa wyższego. Kontynuowano wszystkie działania z poprzedniego etapu Programu, uwzględniając niewielkie zmiany w ich specyfice. Posługując się przykładem mobilności nauczycieli akademickich, postrzegano ją już nie tylko w perspektywie podwyższenia jakości studiów w uczelni macierzystej, ale miało ono sprzyjać „europeizowaniu” studiów tym studentom, którzy pozostają w uczelni macierzystej i nie korzystają z zagranicznej mobilności edukacyjnej. Nowym aspektem współpracy dydaktycznej były ‘sieci tematyczne’³⁵⁹.

Trzecia faza (2007-2013) dotyczy okresu, kiedy Erasmus stanowi część Programu „Uczenie się przez całe życie”. Jego celem jest wspieranie rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, przyczynianie się do rozwoju poziomu gospodarczego, w tym tworzenia miejsc pracy oraz do wspomagania i intensyfikowania kreatywności i innowacyjności wśród obywateli Europy. Zasadniczo działania podejmowane w ramach Erasmusa nie uległy zmianie. Przeobrażeniu uległa jedynie perspektywa i sposób postrzegania niektórych obszarów współpracy. Program Erasmus silnie został wpisany

³⁵⁸ *The Council Decision adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS)*, No 87/327/EEC, 1987 art. 2, (tłumaczenie własne).

³⁵⁹ Sieci tematyczne umożliwiają wspólne analizowanie oraz ocenę stopnia rozwoju danej dyscypliny naukowej czy wiedzy o określonej problematyce, która posiada interdyscyplinarny charakter. W ramach sieci, możliwym jest wypracowanie zaleceń i kierunków rozwoju danego obszaru naukowego oraz sposób korespondowania z praktyką edukacyjną w programach nauczania.

w koncepcję „Uczenie się przez całe życie” i jego zadaniem jest wspieranie poczynąń uczelni w tym zakresie. W projektach wielostronnych szkoły wyższe zachęcane są do rozszerzania swej oferty w zakresie studiów niestacjonarnych oraz do kształcenia ustawicznego. Ponadto, większy nacisk położony został na współpracę uczelni z sektorem gospodarki oraz na funkcjonowanie szkół wyższych jako instytucji sprawnych i charakteryzujących się wysoką jakością nauczania i zarządzania, co jest zgodne z założeniami Procesu Bolońskiego i Strategii Lizbońskiej. Dodatkowo, w ramach Programu Erasmus uwypuklono potrzebę i konieczność korzystania przez uczelnie z osiągnięć nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu w erze społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy.

Do głównych działań i akcji w ramach Programu Erasmus można zaliczyć:

- 1) **mobilność studentów i kadry** – w działaniu mobilność możliwe do realizacji są wyjazdy studentów na część studiów (SMS - *Student Mobility - Studies*), które trwają od 3 do 12 miesięcy w trakcie tego samego roku akademickiego lub wyjazdy studentów na praktyki do współpracujących instytucji, firm, organizacji w krajach europejskich (SMP - *Student Mobility - Placements*), trwające od 3 do 12 miesięcy w trakcie tego samego roku akademickiego. Ponadto, realizowane są wyjazdy nauczycieli akademickich w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych w uczelniach partnerskich za granicą (STA - *Staff Teaching Assignments*). Możliwe są również wyjazdy pracowników uczelni (zarówno nauczycieli akademickich, jak i innych pracowników) do partnerskich szkół wyższych oraz do innych współpracujących instytucji, organizacji, przedsiębiorstw w celach szkoleniowych (doskonalenie kompetencji zawodowych, poszerzanie wiedzy w danej dziedzinie, udział w szkoleniach, "work shadowing" itp.) (STT - *Staff Training*)³⁶⁰.
- 2) **projekty wielostronne** – wyróżnione zostały cztery rodzaje projektów wielostronnych:
 - projekty dotyczące programów nauczania - mają na celu opracowanie programów i prowadzenie studiów (I, II lub III stopnia);
 - projekty dotyczące modernizacji szkolnictwa wyższego - celem tych działań jest zwiększenie atrakcyjności uczelni, lepsze powiązanie sektora edukacji z przestrzenią pracy i zatrudnialnością młodych ludzi,

³⁶⁰ <http://erasmus.org.pl/index.php/ida/214> (24.08.2011).

zwiększenie dostępności uczelni wobec studentów pochodzących z grup mniej uprzywilejowanych czy działania zmierzające ku podniesieniu jakości kształcenia;

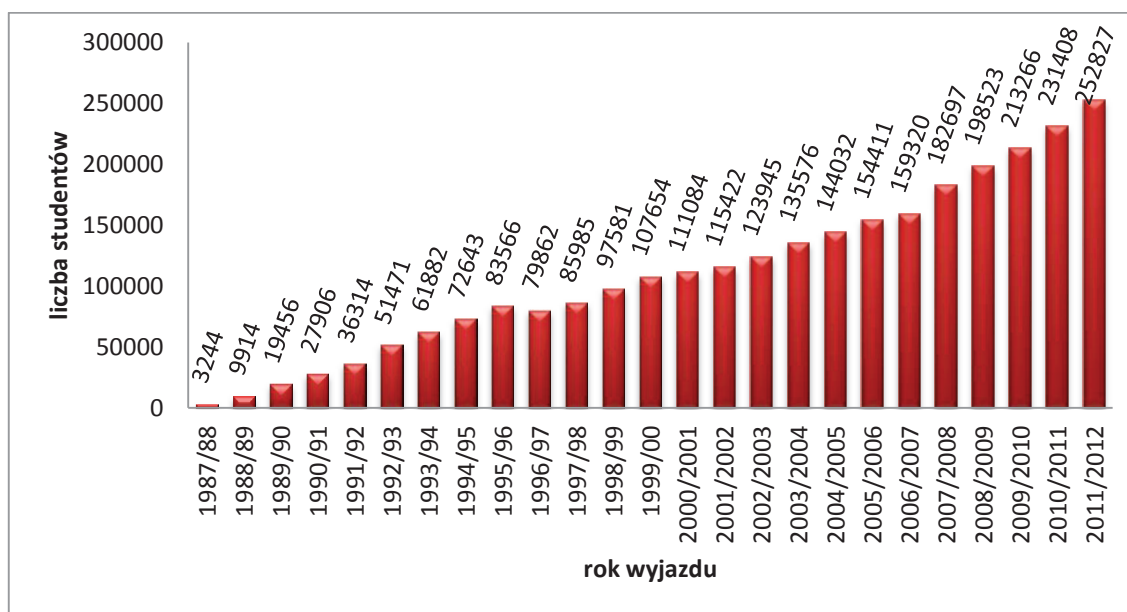
- projekty dotyczące współpracy uczelni z przedsiębiorstwami – w ramach projektów podejmowane są działania zacieśniające współpracę instytucji szkolnictwa wyższego m.in. z przedsiębiorstwami, władzami lokalnymi czy regionalnymi, izbami handlu poprzez włączanie sektora biznesu w prace nad programami nauczania czy badań czy wprowadzania kursów poszerzających ofertę kształcenia, kładąc szczególny nacisk na sferę umiejętności;
 - projekty dotyczące wirtualnych kampusów - są to działania wspierające opracowywanie i zastosowanie innowacyjnych podejść, metod, materiałów dydaktycznych, wykorzystujących rozwój nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- 3) **kursy intensywne** – są krótkim (około dwutygodniowym) akademickim działaniem, które skupia studentów i pracowników dydaktyczno-naukowych z wyższych uczelni. Celem współpracy jest zapoznanie się z różnorodnością perspektyw w zakresie analizowanych zagadnień, porównanie specyfiki i skali zjawisk występujących w różnych krajach oraz wspieranie dialogu międzynarodowego i propagowanie założeń edukacji międzykulturowej.
 - 4) **wizyty przygotowawcze** – służą przygotowaniu nowych umów bilateralnych pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego z krajów uprawnionych, umożliwiających prowadzenie wymiany studentów oraz kadry, praktyk studenckich, organizowania kursów intensywnych Erasmusa, sieci Erasmusa, projektów wielostronnych lub działań im towarzyszących;
 - 5) **sieci wielostronne** – to działania służące podniesieniu jakości kształcenia i nadanie europejskiego wymiaru określonej dziedzinie;
 - 6) **działania towarzyszące** – pozostałe różnorodne działania, których zastosowanie może w sposób efektywny przyczynić się do osiągnięcia celów Programu, które nie zostały zawarte w pozostałych akcjach.

Wartym podkreślenia jest fakt, że najpopularniejszym i najbardziej rozpoznawalnym działaniem w ramach Programu Erasmus jest mobilność studentów. W publikacjach i materiałach informacyjnych Narodowych Agencji Programu, to właśnie

mobilności studentów poświęca się najwięcej miejsca i uwagi. W niniejszej pracy działania badawcze skoncentrowane zostały wyłącznie na jednym działaniu, a mianowicie ‘mobilność’. W ramach tej akcji badani byli studenci, którzy aktywnie studiowali na zagranicznej uczelni partnerskiej lub realizowali praktykę w ramach Programu Erasmus. Pozostałe działania nie zostały wzięte pod uwagę ze względu na brak możliwości uczestnictwa w nich studentów lub zbyt krótki okres trwania działania, jak ma to miejsce np. w kursach intensywnych.

Program Erasmus dotyczy szkolnictwa wyższego i jest adresowany zarówno do uczelni wyższych, ich studentów i nauczycieli akademickich. W Programie biorą udział 33 kraje (27 państw członkowskich Unii Europejskiej, 3 kraje Europejskiego Obszaru Gospodarczego: Islandia, Lichtenstein, Norwegia; Szwajcaria; oraz 2 kraje kandydujące: Chorwacja i Turcja). „Program od razu zyskał popularność wśród studentów, umożliwiając w większym stopniu niż przedtem odbywanie części studiów za granicą oraz nabywanie kompetencji wielokulturowych i wielojęzycznych”³⁶¹.

Wykres 1. Liczba wyjazdów studentów w ramach programu Erasmus - ogółem studenci ze wszystkich krajów uczestniczących



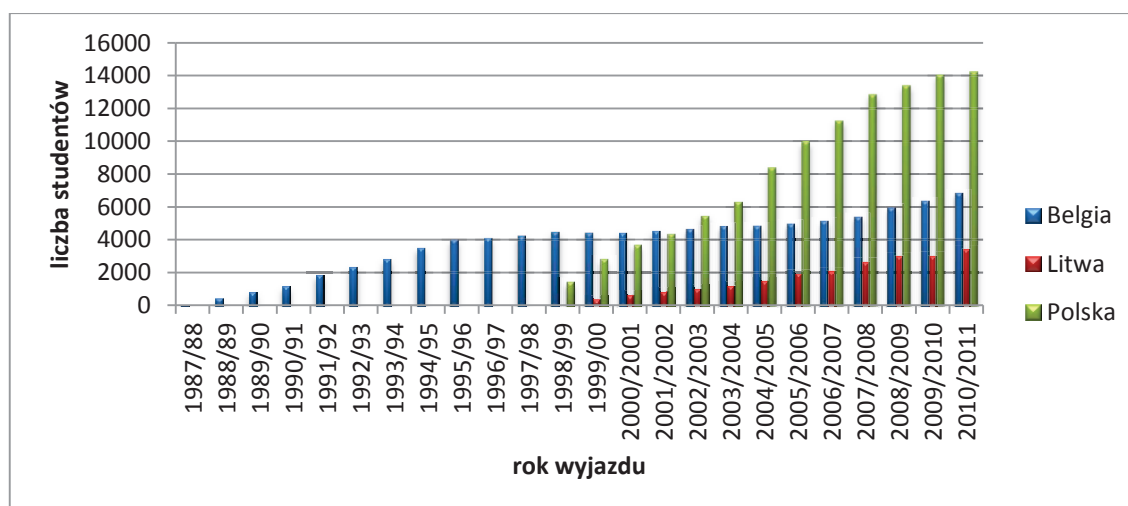
Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table1.pdf> (10.08.2014).

³⁶¹ W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna...* op, cit., s. 58.

Na podstawie analizy wykresu nr 1, można zauważyć, że w pierwszym roku trwania Programu (1987/88), na stypendia wyjechało 3244 europejskich studentów. W roku akademickim 2005/06 już ponad 154 tys. europejskich studentów wzięło udział w międzynarodowej wymianie, czyli niespełna 48 razy więcej, niż w pierwszym roku trwania Programu. Natomiast rok akademicki 2011/2012 był szczególny, ze względu na osiągnięcie zawrotnej liczby mobilnych studentów, ponad 252 tys., co warunkowało wzrost aż o niespełna 78 razy. Ponadto, od momentu powołania Programu w 1987 roku, udało się w sumie wysłać ponad 3 miliony³⁶² studentów w celu zrealizowania okresu studiów na uczelni partnerskiej lub odbycia zagranicznej praktyki.

„Mobilność studentów przyczynia się do rozwoju osobistego uczestniczących w niej osób, a tym samym wspiera szerszy rozwój europejskich gospodarek i społeczeństw. Nauka za granicą wyposaża studentów w szeroki zakres kompetencji i umiejętności, które są coraz bardziej cenione przez pracodawców, od języków obcych, poprzez umiejętności przystosowania się do nowych warunków, do nabycia wyższej świadomości międzykulturowej. W ten sposób mobilność zwiększa szanse na rynku pracy i zachęca do mobilności w okresie życia zawodowego”³⁶³.

Wykres 2. Liczba wyjazdów studentów w ramach programu Erasmus, z krajów pochodzenia studentów biorących udział w badaniach



Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table1.pdf> (10.08.2014).

³⁶² Więcej na: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-657_pl.htm (31.10.2013) (tłumaczenie własne).

³⁶³ http://ec.europa.eu/education/calls/2912_en.htm (31.10.2013) (tłumaczenie własne).

Belgia była jednym z pierwszych krajów Wspólnoty Europejskiej, który od 1987 roku uczestniczył w Programie Erasmus. W dwunastym roku trwania Programu (1998) dołączyła Polska, a rok później, w 1999, Litwa (wykres 2). We wszystkich krajach, w których prowadzone były badania (Belgia, Litwa i Polska) mobilność studentów w ramach Programu Erasmus ulegała corocznemu, permanentnemu wzrostowi.

Celem poniżej analizy jest uchwycenie dynamiki rozwoju mobilności studentów oraz odniesienie poziomu mobilności do ogólnej liczby studentów w poszczególnych krajach. Na przestrzeni 24 lat (1987-2011), podczas których rozwijała się mobilność studentów w Programie w Belgii zauważalny jest jej wzrost aż o prawie 118 razy. Może to wynikać z dużej dysproporcji w liczbie mobilnych studentów pomiędzy pierwszym (58 studentów) i drugim rokiem (404 studentów) uczestnictwa w Programie. Ze względu na fakt, że rok 1987, był pierwszym rokiem Programu i studenci mogli wyjeżdżać jedynie w semestrze letnim, nie będę brała go pod uwagę, w analizach statystycznych. Jeżeli, ze względu na poziom różnicy pominiemy pierwszy rok uczestnictwa Belgii w Programie i weźmiemy pod uwagę kolejny, to wzrost plasuje się na dużo niższym poziomie, o około 17 razy (16,89). W przypadku Litwy, mobilność studentów w Programie na przestrzeni 12 lat (1999-2011) zwiększyła się prawie dziesięciokrotnie (9,46 razy). Polską mobilność studentów w Programie charakteryzuje bardzo podobna tendencja, ponieważ w okresie 13 lat (1998-2011), nastąpił również niespełna dziesięciokrotny progres (9,98 razy).

Na podstawie analiz można wysnuć dwa wnioski. Pierwszy, wskazujący na prawie dwukrotnie większą dynamikę wzrostu mobilnych studentów w Belgii, niż na Litwie i w Polsce. Drugi, że jeżeli weźmiemy pod uwagę pierwsze 12 lat mobilności studentów w Belgii, to dynamika wzrostu plasuje się na podobnym poziomie jak na Litwie i w Polsce - 10,9, w pierwszych 12-stu czy 13-stu latach trwania Programu. Po głębszym namyśle przychyliłabym się do wniosku pierwszego, w związku z narastającymi informacjami m.in. z Agencji Narodowych o powolnym zmniejszaniu się ogólnej liczby mobilnych studentów w Europie. A zatem nie przewiduje się nadal tak dynamicznego wzrostu w mobilności studentów, co oznacza, że Litwa i Polska raczej nie powtórzą historii Belgii związanej z dynamicznym wzrostem liczby ich studentów w Erasmusie.

CZĘŚĆ 2. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

Rozdział 4. Założenia metodologiczne badań

4.1. Przesłanki metodologiczne formułowanych badań własnych

Pięć podstawowych koncepcji modeli pedagogicznych metod badawczych zostało wyodrębnionych przez H. H. Krugera: hermeneutyczne (spopularyzowane w latach 20. do 60. XX wieku), koncepcje empiryczno-ilościowe dotyczące praktyki pedagogicznej (koniec lat 60. poprzedniego stulecia), model badań w działaniu, połączenie badań naukowych ze zmianą w praktyce pedagogicznej, tzw. model krytycznej nauki o wychowaniu (w latach 70. XX wieku), jakościowe metody badawcze, nawiązujące krytycznie do hermeneutycznej tradycji rozumienia (w latach 80. XX wieku), łączenie badań ilościowych z jakościowymi (na przełomie XX i XXI wieku). W badaniach zastosowałam koncepcję badań ilościowych, pogłębionych o badania jakościowe. S. Palka uważa, że oba sposoby prowadzenia badań są równoprawne i niezbędne oraz, że decyduje o tym natura badanych faktów i zjawisk pedagogicznych, wymagająca zastosowania to jednego, to drugiego sposobu lub łączenia ich w jeden model jakościowo-ilościowy³⁶⁴. Uzasadnienie podjęcia decyzji o zastosowaniu **badania eklektycznych** (powiązanie badań empirycznych ilościowych z badaniami empirycznie jakościowymi) opieram na stanowisku M. Guziuk, która twierdzi, że eklektyczny model zawiera najczęściej takie kategorie jak: opis, wyjaśnienie, projektowanie i ocenianie (kategorie pochodzące z badań ilościowych) oraz rozumienie i interpretację (kategorie pochodzące z badań jakościowych)³⁶⁵.

Przystępując do procesu projektowania badań własnych, odwołuję się do opracowanego ogólnego zarysu teoretycznego w pierwszej części pracy. Rozważania dotyczące europejskiego wymiaru edukacji, z wyróżnieniem i opisem i wyjaśnieniem elementów go konstytuujących zaprezentowałam w rozdziale 1. i 2. Ponadto, w rozdziale 3. wyodrębnione zostały etapy kreowania polityki edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego we Wspólnocie, a następnie w Unii Europejskiej wraz ze szczegółowym ich opisem, analizą i interpretacją. W. Zaczyński twierdzi, że „pojęcie badania naukowego odnosi się także do realnie podejmowanych czynności poznawczych, których przebieg jest

³⁶⁴ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 13-15.

³⁶⁵ M. Guziuk, *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego, Olsztyn 2004, s. 21; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 19.

z góry ustalony”³⁶⁶. Dlatego w drugiej, metodologicznej części pracy precyzuję metodologię przeprowadzonych przeze mnie badań empirycznych. W trzeciej, empirycznej części pracy przedstawiłam zarówno opis, jak również próbowałam wyjaśnić i poddać ocenie uzyskane wyniki badań porównawczych m.in. w zakresie sposobów i poziomu realizacji poszczególnych elementów europejskiego wymiaru edukacji (rozdziały od 6. do 10.), jak również próbowałam zrozumieć jak też zinterpretować sposoby definiowania analizowanego zagadnienia czy też wskazać najbardziej i najmniej skuteczne metod realizacji założeń owego europejskiego wymiaru edukacji (rozdział 5.).

Badania empiryczne miały charakter porównawczy. S. Palka uważa, że badania porównawcze mogą być pojmowane na dwa sposoby: jako badania opisowe, diagnostyczne i wyjaśniające prowadzone w wymiarze krajowym lub o zasięgu międzynarodowym³⁶⁷. „Przykłady rozwiązań metodycznych, programowych, organizacyjnych, instytucjonalnych stosowane w pewnych krajach mogą być wykorzystywane w innych krajach (..) lub twórczo przekształcane. Badania porównawcze (...) służą również odkrywaniu prawidłowości nieograniczonych przestrzennie. Poznawanie tych prawidłowości (...) służy nie tylko budowaniu systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, lecz także praktykom pedagogicznym, dając im szansę wykorzystywania prawidłowości przy podejmowaniu decyzji dydaktycznych i wychowawczych (...) i minimalizowania ryzyka błędów”³⁶⁸.

W niniejszej pracy realizowałam badania porównawcze. Ich zastosowanie wymaga spełnienia dwóch warunków, a mianowicie: **ekwiwalencji** i **kontekstualności**. „Podstawowy problem właściwych badań porównawczych polega na tym, żeby z jednej strony, nie zatracić specyfiki zjawisk właściwych dla danej kultury, a z drugiej strony, aby znaleźć takie ogólne kategorie, do których odwołanie się uczyni zjawiska porównywalnymi. Rozwiązanie tego problemu najczęściej przybiera postać ekwiwalencji badanych zjawisk”³⁶⁹. Warunek ekwiwalencji został spełniony ze względu na przyjęcia założenia o porównywaniu tego samego zjawiska, wśród młodzieży akademickiej mającej doświadczenia wynikające z okresu mobilności oraz momentu przeprowadzenia badań.

³⁶⁶ W. P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 16.

³⁶⁷ M. Pęcherski, *Pojęcie, cele i procedura badawcza oświatowych badań porównawczych*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, R. Leppert (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

³⁶⁸ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 103.

³⁶⁹ R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii metodologii badań*, PWN, Warszawa 1991, s. 273.

Przedmiotem badań był europejski wymiar edukacji. Badani studenci mieli za sobą doświadczenia co najmniej sześciomiesięcznego okresu mobilności w programie Erasmus. Moment badań został wyznaczony w przedziale od 6 do 12 miesięcy po zakończeniu realizacji programu Erasmus i powrocie do kraju pochodzenia studenta. Wyznaczony okres podyktowany jest potrzebą czasu na ponowną aklimatyzację w kraju pochodzenia, podczas którego następują procesy analizy i interpretacji zdarzeń mających miejsce podczas studiowania w innym kraju. Może to powodować zwiększenie racjonalnych przemyśleń i analiz związanych z okresem mobilności i minimalizowanie stopnia kierowania się głównie emocjami w wypowiedziach i deklaracjach. Czynności badawcze prowadzone były w języku angielskim. Wszyscy badani studenci posługiwali się językiem angielskim, jako językiem obcym. Zapewniało to utrzymanie takiego samego stopnia trudności w udzielaniu odpowiedzi na zadane pytania w kwestionariuszu ankiety czy wywiadu.

Wymóg kontekstualności związany jest z potrzebą osadzenia badanych zjawisk w kontekstach kulturowych, społecznych, politycznych, ekonomicznych czy religijnych poszczególnych krajów. Wymóg kontekstualności został spełniony m.in. przy badaniu poczucia tożsamości studentów z zastosowaniem skalowania, pozostawiając dowolność wskazania przez studentów poczucia przynależności religijnej. Przykładem może być również interpretacja otrzymanych odpowiedzi na pytanie dotyczące uczestnictwa studentów programu Erasmus w wyborach politycznych, które w Belgii jest obowiązkiem ustawowym. Chcąc spełnić warunek kontekstualności badań, konsultowałam się z nauczycielami pracującymi na uczelniach wyższych, jak również w szkołach średnich (sędziowie kompetentni) w Belgii, na Litwie i w Polsce na etapie konstruowania narzędzia badawczego, a następnie przy interpretacji wyników badań. Podczas prowadzenia badań porównawczych zachowałam podstawową ich strukturę, obejmującą trzy fazy: deskrypcje, interpretację oraz jukstapozycję (polegającą na porównaniu przez przeciwstawienie, zestawienie danych zgromadzonych w poszczególnych krajach, z uwzględnieniem właściwych kontekstów)³⁷⁰.

Motywy podjęcia proponowanych porównawczych badań międzynarodowych jest poznanie sposobów i poziomu realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji przez mobilnych studentów pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej. Ponadto, zebrana wiedza umożliwi dostarczenie informacji z zakresu edukacji międzykulturowej, w tym metodyki kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego. Ponadto, wypracowane

³⁷⁰ T. J. Wiloch, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, PWN, Warszawa 1970, s. 102-103.

wnioski mogą stanowić wskazówki wobec sposobu prowadzenia polityki edukacyjnej w Unii Europejskiej.

Podczas procesu opracowywania badań, pamiętałam, że w literaturze naukowej z zakresu metodologii, badanie naukowe rozumiane jest jako „(...) wieloetapowy proces zróżnicowanych wewnętrznie działań mających zapewnić obiektywne, dokładne i wyczerpujące poznanie wybranego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, technicznej, społecznej lub kulturowej. Jest to więc postępowanie regulowane normami typu prakseologicznego”³⁷¹. Dlatego autorski proces badawczy rozpoczęłam od wyodrębnienia poszczególnych elementów europejskiego wymiaru edukacji oraz ich zanalizowania w perspektywie współczesnych koncepcji w naukach społecznych, głównie w pedagogice i naukach szeroko zajmujących się edukacją oraz dokumentów politycznych, głównie Wspólnoty Europejskiej, a następnie Unii Europejskiej i Rady Europy. Kolejny etap naukowego poznania dotyczył opisu i wyjaśnienia znaczenia prowadzonej polityki edukacyjnej, ze szczególnym uwzględnieniem poziomu szkolnictwa wyższego, przez instytucje i organizacje Wspólnoty Europejskiej, a następnie Unii Europejskiej i Rady Europy. W analizach uwzględniona została charakterystyka podobieństw i różnic w realizowaniu Programu „Uczenie się przez całe życie” Erasmus w wybranych trzech europejskich krajach. W celu wyczerpującego poznania, wybranego do badań wycinka rzeczywistości, została dokonana analiza sposobów rozumienia i definiowania zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ oraz stopnia realizowania poszczególnych jego elementów w zależności od narodowości badanych. Ponadto, w dwóch przypadkach, a mianowicie wartości europejskich i umiejętności brane były pod uwagę deklaracje badanych przed programem Erasmus, jak też po jego zrealizowaniu, w celu ustalenia zaistniałych zmian.

³⁷¹ W. P. Zaczyński, *Praca badawcza...*, op. cit., s. 16.

4.2. Przedmiot i cele badań

Zasadniczym elementem projektowania procesu badawczego jest zdefiniowanie przedmiotu oraz celu badań, czyli określenie specyfiki i kierunku dokonywanych wyborów i podejmowanych działań w procesie badawczym. S. Nowak przedmiotem badawczym określa „interesującą badacza dziedzinę zjawisk społecznych”³⁷².

Przedmiot podjętych przeze mnie badań empirycznych jest złożony i obejmuje **europejski wymiar edukacji realizowany przez studentów wybranych krajów UE, uczestniczących w Programie „Uczenie się przez całe życie” Erasmus.**

Posługując się pojęciem ‘europejski wymiar edukacji’ w swoich badaniach rozumiałam go w sposób zdefiniowany i zaprezentowany w rozdziale I i II Natomiast używany termin ‘studenci uczestniczący w Programie „Uczenie się przez całe życie” Erasmus’ został doprecyzowany w podrozdziale 4.6. „Dobór i charakterystyka próby badanej”.

Za E. Babbie³⁷³ przyjął trzy cele badań: eksploracyjne, opisowe i wyjaśniające. Cel eksploracyjny polega na tym, żeby „(...) oswoić badacza z jakąś tematyką. Takie podejście zdarza się najczęściej, gdy badacz wchodzi w nową dla siebie dziedzinę zainteresowań lub gdy przedmiot badań sam w sobie jest stosunkowo nowy”³⁷⁴. Badania przeprowadzone w pracy doktorskiej mają charakter eksploracyjny na gruncie pedagogiki, ponieważ dotyczą stosunkowo nowego zjawiska, szczególnie w Polsce i na Litwie, jakim jest mobilność edukacyjna studentów w programie „Uczenie się przez całe życie” Erasmus oraz realizacja założeń europejskiego wymiaru edukacji. Jest to też czas, pojawienia się w obu krajach myślenia, w którym rozważane kwestie dotyczące edukacji, i nie tylko, wymykają się z jedynej perspektywy narodowej, zyskując pierwsze szersze odniesienia do europejskości i do uczestnictwa w demokratycznej przestrzeni ducha europejskości. Ponadto, pojęcie ‘europejskiego wymiaru edukacji’, jako kategoria poznawcza do tej pory nie zostało w wyczerpującym stopniu zdefiniowane w polskojęzycznej literaturze przedmiotu, dlatego w analizach dotyczących terminu często korzystałam ze źródeł zagranicznych. Dodatkowym argumentem, świadczącym o eksploracyjnym charakterze badań, jest fakt nieustannych zmian w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej, co obliguje badacza do permanentnego aktualizowania stanu wiedzy dotyczącego strategii

³⁷² S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 30.

³⁷³ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 110-113.

³⁷⁴ Ibidem, s. 111.

edukacyjnych obowiązujących w Unii Europejskiej. Powyższe przesłanki wskazują na fakt, że zdefiniowany przedmiot badań w pracy dotyczy zjawiska stosunkowo nowego, pobieżnie zdefiniowanego w polskiej literaturze przedmiotu, oraz zjawiska dynamicznego, ulegającego ciągłym zmianom.

Cele eksploracyjne:

- 1) Wyodrębnienie i charakterystyka wybranych elementów konstytuujących pojęcie ‘europejski wymiar edukacji’.
- 2) Ukazanie specyfiki zmian w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej ze szczególnym uwzględnieniem europejskiego wymiaru edukacji w obszarze sektora szkolnictwa wyższego.

Kolejnym, celem badań społecznych może być opis jakiegoś stanu, sytuacji wydarzenia lub zjawiska. W dysertacji przyjmuję, dwa podstawowe obszary do opisu i diagnozowania. Pierwszy, będzie dotyczył uporządkowania materiału teoretycznego związanego ze sposobem definiowania, rozumienia i ujmowania kategorii ‘europejski wymiar edukacji’ zarówno w przestrzeni nauk społecznych, głównie pedagogiki i nauk humanistycznych, jak również na płaszczyźnie prawno-politycznej. Drugi, będzie oscylował wokół deskrypcji prowadzonej przez ówczesnie Wspólnotę Europejską, a obecnie Unię Europejską i Radę Europy, polityki edukacyjnej wobec szkolnictwa wyższego, ze szczególnym wyodrębnieniem opisu Programu Erasmus, jako przykładu europejskiego programu współpracy wobec szkolnictwa wyższego. Na opis ten m.in. będzie się składać: wypunktowanie celów i wskazanie sposobów realizacji Programu, krótki rys historyczny oraz opis specyfiki programu Erasmus.

Cele opisowe:

- 1) Wzbogacenie wiedzy teoretycznej o usystematyzowany opis i charakterystykę zagadnienia europejski wymiar edukacji w ujęciu eksploracyjnym i prawno-politycznym.
- 2) Wzbogacenie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej związanej z diagnozą i opisem wybranych elementów budujących zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji.
- 3) Opis polityki edukacyjnej Unii Europejskiej wobec sektora szkolnictwa wyższego.
- 4) Opis sposobów rozumienia i definiowania zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ przez mobilnych studentów z wybranych krajów Unii Europejskiej.

- 5) Opis metod uczenia się i nauczania o największej i najmniejszej skuteczności w realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji przez badanych studentów.
- 6) Wzbogacenie wiedzy teoretycznej o opis sposobów i poziomu realizacji przez mobilnych studentów wybranych krajów Unii Europejskiej, elementów europejskiego wymiaru edukacji.

Sam opis zazwyczaj nie jest wyczerpujący, dlatego posłużę się trzecim z podstawowych celów naukowych badań społecznych, a mianowicie wyjaśnieniem.

- 1) Wykazanie i wyjaśnienie różnic pomiędzy sposobami i stopniem realizacji poszczególnych elementów europejskiego wymiaru edukacji (wartościami europejskimi, poczuciem tożsamości europejskiej, poziomem wiedzy, postawami wobec Europy i integrującej się Europy oraz posiadanymi umiejętnościami), a narodowością badanych studentów.
- 2) Wyjaśnienie różnic w częstości deklarowania czy poziomie posiadania wartości europejskich czy umiejętności niezbędnych do życia w europejskim społeczeństwie informacyjnym przed uczestnictwem w programie Erasmus i po jego zrealizowaniu.

W badaniach pedagogicznych bardzo często wyodrębniane są również cele praktyczne³⁷⁵. W podjętych przeze mnie badaniach empirycznych, wyznaczyłam następujące **cele praktyczne**:

- 1) Sformułowanie na podstawie uzyskanych wyników badań, wniosków dla praktyki kształcenia w zakresie realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji.
- 2) Dostarczenie praktykom zaangażowanym w realizację działań edukacyjnych wskazań dotyczących najbardziej i najmniej efektywnych metod i technik uczenia się i nauczania w realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji.
- 3) Przedstawienie zaleceń i rekomendacji w zakresie rozwiązań politycznych i systemowych związanych z realizacją założeń europejskiego wymiaru edukacji.
- 4) Promowanie zorganizowanej mobilności edukacyjnej wśród społeczności akademickiej w Programie „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus.

³⁷⁵ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993, s. 128-129; S. Palka, *Metodologia. Badania...*, op. cit., s. 20.

Tak sformułowany i zorientowany przedmiot oraz cele badań zawierają dwa znaczące dla pedagogiki wymiary: poznawczy i praktyczny. Na podkreślenie zasługuje fakt, że w pracy aspekty te zostaną opisane i wyjaśnione, natomiast nie przykładano dbałości o uczynienie tego w równym stopniu.

4.3. Problemy badawcze pracy

Z. Hajduk problem badawczy rozumie jako „(...) taki typ pytania, które jest dobrze postawione i osadzone w kontekście dotychczasowej wiedzy a odpowiedź na nie wymaga rozumowania”³⁷⁶. Według J. Brzezińskiego problem badawczy dotyczy „relacji zachodzących między zmiennymi”³⁷⁷. Ponadto, autor wskazał na dwa rodzaje pytań: rozstrzygnięcia³⁷⁸ i dopełnienia³⁷⁹. Przy tworzeniu planu badań i budowaniu problemów badawczych wzięłam pod uwagę stanowisko S. Palki, który twierdzi, że „(...) problemy główne w badaniach pedagogicznych powinny być formułowane w postaci pytań do uzupełnienia (pytań dopełnienia)”³⁸⁰.

Przedmiotem eksploracji badawczych w pracy doktorskiej jest europejski wymiar edukacji realizowany przez studentów uczestniczących w programie Erasmus. Przy takim założeniu główny problem badawczy jest sformułowany w sposób następujący:

W jaki sposób realizowane są elementy europejskiego wymiaru edukacji przez studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Uzyskanie odpowiedzi na obszerny problem główny, dotyczący szerokiego, złożonego i dynamicznego zjawiska, jakim jest europejski wymiar edukacji w kontekście mobilności edukacyjnej, będzie możliwe poprzez uprzednie znalezienie odpowiedzi na problemy o mniejszym stopniu ogólności. Dlatego w pracy formułuję problemy szczegółowe, które powinny być kompleksowym uzupełnieniem głównego problemu badawczego i powodować dogłębne jego poznanie:

³⁷⁶ Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 58.

³⁷⁷ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 216.

³⁷⁸ Pytania rozstrzygnięcia rozpoczynają się od partykuły pytajnej „czy” i można udzielić na nie jednej z dwóch wykluczających się odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Por. J. Brzeziński, *ibidem*, s. 218.

³⁷⁹ Podają one tylko ogólny schemat odpowiedzi. Jest nim funkcja zdaniowa. Po podstawieniu odpowiednich wartości w miejsce zmiennej (zmiennych) otrzymuje się każdorazowo nowe zdanie – prawdziwe lub fałszywe. Por. J. Brzeziński, *ibidem*, s. 218-219, J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, Warszawa 1975, s. 26-27; (...) zaczynają się od najczęściej od wyrazu „jak” lub podobnie i nie mogą być skwitowane tak definitywną odpowiedzią, dają szansę różnorodnych odpowiedzi, często kontrowersyjnych. Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001, s. 40.

³⁸⁰ S. Palka, *Metodologia...*, op. cit., s. 15.

W związku z problemem głównym wyróżniłam następujące szczegółowe problemy badawcze:

1) Jakie są sposoby rozumienia i definiowania zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ przez studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

2) Jakie metody uczenia się i nauczania są najbardziej, a jakie najmniej efektywne w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji?

3) Jakie wartości europejskie są deklarowane jako ważne w życiu badanych pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej przed uczestnictwem jak też po zrealizowaniu programu Erasmus?

3.1) Jakie wartości europejskie deklarowane są jako ważne wśród mobilnych studentów przed uczestnictwem jak też po zrealizowaniu programu Erasmus?

3.2) W jakim stopniu wartości europejskie są ważne w życiu badanych studentów pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej po zrealizowaniu programu Erasmus?

3.3) Jakie wartości będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków w opinii ogółu badanych studentów programu Erasmus?

3.4) Jakie wartości będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

4) Jakie jest poczucie tożsamości badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

4.1) Jaki jest poziom poczucia tożsamości badanych mobilnych studentów programu Erasmus?

4.2) Jaki jest poziom poczucia tożsamości badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

4.3) Jakie profile identyfikacyjne dominują wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

4.4) Ku jakiej tożsamości społeczno-kulturowej zmierzają badani studenci programu Erasmus (otwartej vs zamkniętej)?

4.5) Na jakie kategorie poczucia tożsamości europejskiej wskazują studenci programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

5) Jaka jest wiedza o (antycznych, średniowiecznych, nowożytnych i współczesnych) symbolach kultury europejskiej wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

5.1) Jaki jest poziom wiedzy o (antycznych, średniowiecznych, nowożytnych i współczesnych) symbolach kultury europejskiej wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

5.2) Jakie są typy skojarzeń z wybranymi symbolami kultury europejskiej badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

6) Jakie są postawy studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec Europy i integrującej się Europy?

6.1) Jakie są przekonania i opinie o Europie i integrującej się Europie, studentów uczestniczący w programie Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

6.2) Jaki jest stosunek emocjonalny do treści związanych z Europą i integrującą się Europą, studentów uczestniczących w programie Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej?

6.3) Jakie działania były podejmowane lub jakie zamiary realizacyjne mieli studenci uczestniczący w programie Erasmus pochodzący z wybranych krajów Unii Europejskiej w zakresie funkcjonowania jako obywatel swego kraju jak również Unii Europejskiej?

7) Posiadanie jakich umiejętności deklarują studenci programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej przed uczestnictwem w programie Erasmus i po jego zrealizowaniu?

7.1) Posiadanie jakich umiejętności deklarują badani studenci przed uczestnictwem w programie Erasmus i po jego zrealizowaniu?

7.2) Jaki poziom umiejętności deklarują badani studenci przed uczestnictwem w programie Erasmus i po jego zrealizowaniu?

7.3) Jaki poziom umiejętności posiadają badani studenci z wybranych krajów Unii Europejskiej przed uczestnictwem w programie Erasmus, a jaki po zrealizowaniu okresu studiów na zagranicznej uczelni partnerskiej?

8) W jaki sposób mobilni studenci z wybranych krajów Unii Europejskiej realizują ideę związaną z Koncepcją uczenia się przez całe życie?

Ze względu na charakter opisowy, diagnostyczny i wyjaśniający, a nie weryfikacyjny sformułowanych przeze mnie problemów badawczych pracy, zrezygnowałam z formułowania hipotez badawczych³⁸¹.

Znając tok postępowania diagnostycznego zaproponowanego przez M. Guziuk-Tkacz, w oparciu o etapy diagnozy A. Podgóreckiego, w badaniach własnych skupiłam się na następujących etapach procesu diagnozowania: opis, ocena, konkluzja, tłumaczenie, postulowanie i stawianie hipotez³⁸². Opis dotyczył zestawienia danych empirycznych w zakresie sposobów oraz poziomu realizacji poszczególnych elementów europejskiego wymiaru edukacji przez mobilnych studentów programu Erasmus. Przy ocenie ogniskowałam rozważania własne głównie wokół porównania sposobów i stopnia realizacji elementów konstytuujących kategorię ‘europejskiego wymiaru edukacji’ przez studentów pochodzących z Belgii, Litwy i Polski w celu dostrzeżenia występujących pomiędzy grupami podobieństw i różnic. W konkluzjach w głównej mierze odnosiłam się do potrzeby lub braku konieczności podjęcia działań postępowania celowościowego, przykładowo, konieczności powołania, rozwinięcia czy wznowienia edukowania studentów w określonym zakresie. Tłumacząc uzyskane rezultaty badań, próbowałam odnosić się do znanych mi teorii i koncepcji w naukach społecznych, jak również korzystać z własnego doświadczenia wspartego m.in. o obserwację uczestniczącą, jak też doświadczenia innych nauczycieli zarówno szkół wyższych, jak również średnich, z krajów, w których prowadziłam badania. Tok postępowania diagnostycznego zakończyłam na etapie postulowania, dokonując obrazowania tych stanów rzeczy, które wymagają zmiany, zreformowania czy zastąpienia, w zamian proponując działania praktyczne wobec edukacji realizowanej na poziomie szkolnictwa wyższego.

³⁸¹ Zob. m.in.: S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 25; M. Łobocki, *Metody i techniki...*, op. cit., s. 26.

³⁸² M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 29-30 i E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 55-56 i A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, PWN, Warszawa 1962.

4.4. Zmienne i wskaźniki

Zmienna definiowana jest jako właściwość, o której można powiedzieć, że przyjmuje różne (minimum dwie) wartości. Zmienna zależna dotyczy zmiennej, będącej przedmiotem badania, „której związki z innymi zmiennymi chcemy określić (wyjaśnić), natomiast zmienne niezależne to te, które na nią oddziałują, od których ona zależy³⁸³.

S. Nowak określił wskaźnik w następujący sposób: „wskaźnik zdarzenia (własności) Z to takie zdarzenie (taka własność) W, że stwierdzenie (jej) istnienia, pojawienia się lub stopnia intensywności bądź faktycznie jest wykorzystane jako przesłanka, bądź zasadnie nadaje się na przesłankę wnioskowania, iż w określonych przypadkach z pewnością, z określonym prawdopodobieństwem lub przynajmniej prawdopodobieństwem wyższym niż przeciętne wystąpiło zdarzenie (własność) Z”³⁸⁴. Autor ten dookreślił wskaźnik w wersji dla cech posiadanych przez jakiś przedmiot jako: „cecha W jest wskaźnikiem posiadania cechy Z przez przedmiot P, jeżeli na podstawie tego, iż przedmiot ten posiada cechę W, możemy orzec, iż posiada on cechę Z lub też, iż cecha W pociąga za sobą określoną, lub też wyższą od przeciętnej szansę posiadania cechy Z przez nasz przedmiot”³⁸⁵.

W pracy przyjąłem następujące zmienne i wskaźniki:

Zmienne niezależne:

– płeć

Wskaźniki: -kobieta; -mężczyzna.

– narodowość studenta

Wskaźniki: -Belg; -Litwin; -Polak.

– miejsce pochodzenia studenta

Wskaźniki: -wieś, -małe miasto (do 20 tys. mieszkańców); -miasto (od 20 do 100 tys. mieszkańców); -miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców).

– kierunek studiów na uczelni macierzystej

Wskaźniki: -nauki przyrodnicze; -nauki inżynieryjne i techniczne; -nauki medyczne i nauki o zdrowiu; -nauki społeczne; -nauki humanistyczne³⁸⁶

³⁸³ J. Brzeziński, *Metodologia badań...*, op. cit. s. 189.

³⁸⁴ S. Nowak, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 165.

³⁸⁵ Ibidem, s. 247.

³⁸⁶ Klasyfikacja dziedzin nauki została zastosowana w oparciu o Fields of Science and Technology Classification (FOS). Materiał dostępny na http://nauka-polska.pl/shtml/cdh/cdh_klasyfikacje.html (18.11.2013).

– *kraje wyjazdu w ramach programu Erasmus*

Wskaźniki: - kraje Europy Północnej; -kraje Europy Wschodniej; - kraje Europy Zachodniej; - kraje Europy Południowej – regionalizacja fizyko geograficzna Europy dokonana została zgodnie podziałem używanym przez Wydział Statystyczny Organizacji Narodów Zjednoczonych³⁸⁷.

- *specyfika wyjazdu w ramach programu Erasmus*

Wskaźniki: -wyjazd na studia -(SMS); wyjazd na praktyki -(SMP).

- *wiek*

Wskaźniki: - 18-24 lat; 25-31 lat.

Ze względu na porównawczy charakter badań ilościowych, przy stosowaniu analiz statystycznych wykorzystana została zmienna niezależna narodowość. Natomiast do opisu wyników badań jakościowych skorzystałam z następujących zmiennych niezależnych: narodowość, płeć, kraj wyjazdu w ramach programu Erasmus i wiek badanych. Trzy zmienne niezależne (miejsce pochodzenia, kierunek studiów na uczelni macierzystej i specyfika wyjazdu w ramach programu Erasmus) nie zostały bezpośrednio wzięte pod uwagę przy analizie wyników badań zarówno ilościowych, jak też jakościowych, a przyczyniły się one do ukazania specyfiki grupy badanej, co pośrednio zostało wykorzystane w interpretacji uzyskanych rezultatów badań.

Zmienne zależne:

Badaniami objęłam następujące *zmienne zależne*:

W proponowanych badaniach empirycznych główną zmienną zależną są *elementy europejskiego wymiaru edukacji*. Jest to zmienna syntetyczna, która została skonstruowana w oparciu o subzmiennie, takie jak:

- *poczucie tożsamości europejskiej*

Wskaźniki: liczba wskazań w teście TST na poczucie bycia Europejką/Europejczykiem, ranga (poziom) pojawienia się identyfikacji europejskiej studentów, -częstotliwość i intensywność myślenia o sobie jako o Europejce/Europejczyku (wskaźniki ilościowe, jako wynik skalowania).

³⁸⁷ Composition of macro geographical (continental) regions, geographical subregions and selected economic and other grouping: <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm> (18.11.2013).

- wartości europejskie

Wskaźniki: w celu zbadania zmiennej zastosowałam wskaźniki ilościowe (liczbowe) jako wynik skalowania wobec następujących kategorii: demokracja, wolność, równość szans w życiu, solidarność, respektowanie praw człowieka, tolerancja, wzajemna współpraca, sprawiedliwość społeczna, wolność poglądów i słowa, dobrobyt materialny, konsumpcyjny tryb życia, ochrona środowiska, szacunek wobec osób odmiennych kulturowo, pokój, życie bez przemocy i konfliktów.

- wiedza badanych studentów o (antycznych, średniowiecznych, nowożytnych i współczesnych) symbolach kultury europejskiej

Wskaźniki: elementy informacji zawarte w wypowiedziach respondentów

- postawy badanych studentów wobec Europy, Unii Europejskiej i innych Europejczyków

Jest to zmienna syntetyczna składająca się z następujących subzmiennych:

- przekonania mobilnych studentów z Belgii, Litwy i Polski o Europie i integrującej się Europie;
- stosunek emocjonalny mobilnych studentów do Europy i integrującej się Europy;
- zamiary realizacyjne mobilnych studentów świadczące o zamierzeniu i/lub podejmowaniu działań na rzecz Europy i integrującej się Europy.

Wskaźniki: elementy informacji zawarte w wypowiedziach respondentów i wskaźniki ilościowe (liczbowe) jako wynik skalowania.

- umiejętności potrzebne do życia w rozwiniętych społeczeństwach informacyjnych w Europie, wynikające ze zrealizowania przez studentów okresu studiów na zagranicznej uczelni partnerskiej

Wskaźniki: w celu zbadania zmiennej zastosowałam wskaźniki ilościowe (liczbowe) jako wynik skalowania wobec następujących kategorii: poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku, posiadanie ogólnej wiedzy o świecie, umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu, zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem, zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność przejawiania inicjatywy, umiejętności organizacyjne, umiejętność zarządzania pracą innych, gotowość do uczenia się przez całe życie, umiejętność wchodzenia w relacje

z ludźmi z innych kultur/krajów, umiejętność współpracy w grupie, umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i), umiejętność posługiwania się komputerem, umiejętność korzystania z Internetu, umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych.

Zastosowane w badaniach wskaźniki przybrały postać:

- elementów informacji zawartych w wypowiedziach respondentów - jest to rodzaj wskaźników empirycznych o charakterze inferencyjnym. Wypowiedzi respondentów należą do wskaźników inferencyjnych ponieważ „na podstawie logicznego i przekonującego toku czyichś wywodów wnioskujemy, iż ten ktoś jest inteligentny, a z tego, że odpowiadał na ankietę tak a tak – że posiada takie przekonania. Tutaj zajście czy istnieje indicatum nie może być stwierdzone na drodze bezpośredniej obserwacji, zaś twierdzenie o związku indicatum ze wskaźnikiem uzasadniamy z reguły w sposób pośredni, inferując je zarówno z pewnych zaobserwowanych korelacji, jak też i z pewnych założeń teoretycznych”³⁸⁸. Udzielone przez respondentów odpowiedzi na pytania otwarte, zarówno w kwestionariuszu wywiadu jak też ankiety stanowią wskaźnik ich opinii, przekonań, poglądów, wiedzy oraz odczuć.

- wskaźników ilościowych (liczbowych) jako wynik skalowania – wskaźniki te ujmowałam w sposób syntetyczny, w postaci średnich rang, uzyskanych dzięki zastosowaniu skal ocen (skal szacunkowych). Wskaźnikami opinii czy oceny respondentów na zadany temat był wybór przez nich określonej liczby na kontinuum od 1 do 5, która wskazuje nasilenie danej cechy lub zjawiska, (im bliżej 1, tym ocena jest bardziej negatywna, natomiast im bliżej 5 tym ocena jest bardziej pozytywna). Ponadto, w przypadku badania postaw respondentów, zastosowałam skalę wzorowaną na skali postaw R. Likerta. Średnie rang punktów ocen, uzyskane z udzielonych odpowiedzi respondentów, wskazują na znak i nasilenie zajmowanego przez nich stanowiska (średnia w przedziale 1-2 oznaczała negację, średnie oscylujące wokół 3 – obojętność, natomiast średnie w przedziale 4-5 wyrażały akceptację). Na podstawie uzyskanych wyników w postaci średnich rang wnioskowałam o stosunku emocjonalnym respondentów do analizowanego zagadnienia czy stwierdzenia. Wyniki uzyskane na podstawie skali podzieliłam na trzy poziomy: wysoki, przeciętny i niski. Liczbę

³⁸⁸ S. Nowak, *Metodologia badań...*, op.cit., s. 168.

punktów przypadających na każdy poziom wyznaczyłam poprzez obliczenie wartości percentyli, ustanawiając dwa punkty podziału (Q_1 , Q_2). Poziom wysoki dotyczył wartości równych lub powyżej drugiego punktu podziału; poziom przeciętny wartości pomiędzy pierwszym a drugim punktem podziału; natomiast na poziomie niskim plasowały się wartości równe lub niższe od pierwszego punktu podziału.

4.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Podstawową metodą w proponowanych eksploracjach badawczych był **sondaż diagnostyczny** „Metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”³⁸⁹. W swoich badaniach skorzystałam z metody sondażu diagnostycznego ze względu na przyjęcie za przedmiot badań stosunkowo nowego zjawiska, jakim jest kategoria ‘europejskiego wymiaru edukacji’. Wybrany fenomen jest w sposób fragmentaryczny opisany w polskiej literaturze przedmiotu i brak w niej wyczerpujących wyników badań na ten temat. Zdeterminowało to badacza do podjęcia pogłębionych badań diagnostycznych. Metoda sondażu diagnostycznego była użyteczna w moich eksploracjach ze względu na zastosowanie narzędzi badawczych służących do poznania m.in. opinii, deklaracji, sądów, przekonań, poziomu wiedzy badanych studentów. Intencją badacza w pracy, było sporządzenie diagnozy stanu europejskiego wymiaru edukacji realizowanego przez studentów pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej i będących uczestnikami programu LLP-Erasmus. Ponadto, zastosowałam również **metodę studium przypadku**, na podstawie którego „(...) w oparciu o analizy szczegółowe przypadków buduje się wiedzę ogólną, w której doświadczenia jednostkowe, indywidualna diagnoza stanowi podstawę uogólnień i obiektywizacji wiedzy”³⁹⁰. R. Pachociński sugeruje, że studium przypadku nie wyklucza możliwości uogólnień czy też tworzenia teorii w oparciu o porównywanie

³⁸⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit., s. 80.

³⁹⁰ B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna i studium przypadku* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 85.

różnych przypadków. Uważa, że metoda ta jest z pożytkiem wykorzystywana w badaniach oświatowych³⁹¹.

Biorąc po uwagę spektrum zmiennych przyjętych w badaniach, zastosowałam następujące techniki badawcze: ankietę, wywiad, obserwację uczestniczącą i skalowanie. Badaniami ankietowymi objęłam w sumie 314 studentów programu Erasmus. Wykorzystałam **kwestionariusz ankiety** (wraz ze skalowaniem) „Europejski wymiar edukacji” w celu zebrania informacji o częstości, jak też poziomie realizacji pięciu elementów europejskiego wymiaru edukacji (wartości europejskich, poczucia tożsamości europejskiej, wiedzy o symbolach kultury europejskiej, postawach wobec Europy i integrującej się Europy oraz umiejętności niezbędny do życia w europejskim społeczeństwie wiedzy). W narzędziu badawczym w postaci kwestionariusza ankiety zamieściłam nieco zmodyfikowaną wersję „Twenty Statements Test”³⁹², skorzystałam również z narzędzia jakim jest „Profil tożsamościowy”³⁹³. Opracowania zestawu symboli kultury europejskiej dokonałam na podstawie wybranych podręczników³⁹⁴ używanych do

³⁹¹ R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja” nr 3, 1997.

³⁹² Narzędzie opracowane w oparciu o: M. H. Kuhn, McPartland T. S., *An Empirical Investigation...*, op. cit., p. 68-76.

³⁹³ Profil tożsamościowy jako narzędzie badawcze zostało wypracowane w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Zakładzie Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

³⁹⁴ Wybrane podręczniki belgijskie: *Historia 1 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout, 2005, *Historia 2 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout, 2006, *Historia 3 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout, 2007, *Historia 4 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout, 2008, *Historia 8 infoboek*, Pelckmans Uitgeverij, Kalmthout, 2009, K. Serlet, M. Boon, R. Goethals, *Pionier 1 – leerwerkboek*. De Boeck, Berchem, 2010; K. Serlet, D. de Saveur, M. Boon, T. Vuchelen, M. van Moortel, L. Vrijssen, *Pionier 2 - leerwerkboek*. De Boeck, Berchem, 2011; E. Vinckx, T. Puttevils, B. Reusens, A. M. Valckeneers, *Pionier 3 – leerwerkboek*. De Boeck, Berchem, 2011; E. T. Vuchelen, K. de Bodt, H. Willaert, S. Pylyser, F. Bogers, W. Smets, *Pionier 4T GO! - leerwerkboek*. De Boeck, Berchem, 2011, M. Smeulders, I. De leus, W. van Der Spiegel, R. Paeps, C. Duhamel, *Pionier 5 - leerboek*. De Boeck, Berchem, 2010.

Wybrane podręczniki litewskie: G. Notrimaitė-Muzikevičienė, S. Parulskis, J. Pribušauskaitė, S. Žukas, *Žmogus ir kalba. Lietuvių kalbos vadovėlis 11-12 kl.*, Baltos lankos, 2011; G. Kaselis, *Atpažinkime žemėlapius. Ruošiamės istorijos egzaminui*, Alma Litera, 2004; G. Kaselis, R. Morozovienė, M. Tamošaitis. *Istorijos vadovėlis 12 kl.*, Baltos lankos, 2008; J. Gineika, N. Letukienė, *Istorija. Kurso santrauka istorijos egzaminui*, Alma litera, 2011; R. Melnikova, *Pasaulis - tai scena*, Valiulio leidykla, 2007; I. Staknienė, R. Tuinylaitė, R. Zareckienė, *Dailė. Vadovėlis 9-10 klasei*, Šviesa, 2011; K. Urba, *Literatūros šaltiniai. Vadovėlis 10 klasei*, Šviesa, 2012; G. Viliūnas, R. Tamošaitis, R. Tūtlytė, V. Daujotyte, *Literatūros edvės. Vadovėlis 11-12 klasei*, Šviesa, 2010;

Wybrane podręczniki polskie: K. Mrowcewicz *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część I., Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2004; K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część II., Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2004; E. Paczoska, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część I, Wydawnictwo Stentor, 2011; E. Paczoska, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część II, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2009; J. Kopciński, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część I, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2010; J. Kopciński, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, Część II, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2011; B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, M. Szymczak, *Historia 1. Część I. Od dziejów najdawniejszych*

nauki języka i kultury oraz historii w szkołach średnich w Belgii, na Litwie i w Polsce. Przy wyborze najbardziej charakterystycznych i znaczących atrybutów kryterialnych dla kultury europejskiej, poprosiłam o wsparcie po 10 sędziów kompetentnych z każdego z krajów, którymi byli nauczyciele akademicy, jak również nauczyciele uczący w szkołach średnich. Ostatecznie wybrałam 37 symboli kultury europejskiej, które pojawiały się najczęściej we wskazaniach sędziów kompetentnych. W przypadku listy umiejętności niezbędnych do uczestnictwa w rozwiniętym społeczeństwie wiedzy skorzystałam z tzw. „*Extended Lisbon List*”³⁹⁵ i Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie³⁹⁶.

Ponadto, w badaniach zastosowałam **kwestionariusz wywiadu skategoryzowanego**, którym objęłam w sumie 120 badanych studentów. Ze względu na kryterium klasyfikacyjne, liczba osób badanych, w eksploracjach skorzystałam z wywiadów indywidualnych. Nie konstruowałam **kwestionariusza obserwacji uczestniczącej** ze względu na fakt, że przebiegała ona zarówno podczas prowadzenia rozmów rekrutacyjnych wśród studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii, jak również w trakcie roku akademickiego, podczas opiekowania się zarówno studentami przyjeżdżającymi na Wydział, gdzie jestem koordynatorem programu Erasmus, jak również wyjeżdżającymi na zagraniczne uczelnie partnerskie Wydziału.

Do opracowania uzyskanych wyników badań użyłam następujących programów: Microsoft Office Excel 2007, IBM SPSS Statistics 21 i Statistica version 10.

do schyłku średniowiecza. Zakres podstawowy, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2004; B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, M. Szymczak, *Historia 1. Część II. Średniowiecze. Zakres podstawowy*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2006; B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, A. Roszak, M. Szymczak, *Historia 2. Czasy nowożytne. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2005; B. Burda, B. Halczak, R. M. Józefiak, M. Szymczak, *Historia 3. Historia najnowsza. Zakres podstawowy. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2005; S. Krzemień-Ojak, A. Kisielewska, A. Kisielewski, M. Kostaszuk-Romanowska, Z. Suszyński, N. Szydłowska, *Wiedza o kulturze. Kultura i przyszłość*, Wydawnictwo OPERON, Gdynia 2004.

³⁹⁵ *Citizens' views...*, op. cit., p. 26 (tłumaczenie własne).

³⁹⁶ *Kompetencje kluczowe...* op. cit..

4.6. Dobór i charakterystyka próby badanej

Pierwotnie planowałam przeprowadzenie badań wśród studentów studiów wyższych, pierwszego i drugiego stopnia z czterech krajów Unii Europejskiej: Belgii (część flamandzka), Holandii, Litwy i Polski. Ostatecznie udało się przeprowadzić eksploracje badawcze w trzech z wymienionych powyżej krajów, z pominięciem Holandii. Dokonałam celowego doboru grupy krajów studentów uczestniczących w badaniach. Decyzję swą uzasadniam skrajnie odległym momentem akcesji do struktury Unii Europejskiej: Belgia i Holandia (1957), Litwa i Polska (2004), co związane jest z różnym stopniem demokratyzacji społeczeństw i rozwojem społeczeństwa obywatelskiego. Przy doborze krajów wzięłam również pod uwagę różnice w warunkach ekonomiczno-gospodarczych poszczególnych państw. Dodatkowym argumentem jest specyfika zróżnicowania kulturowego dwóch grup państw. Belgia i Holandia stanowią przykład krajów, których tereny zamieszkują ludzie z różnych kontynentów (np. z Azji, Afryki etc.), tym samym z odległych kręgów kulturowych. Mniejszości narodowe czy etniczne zamieszkujące Litwę i Polskę w większości pochodzą ze zbliżonych kręgów kulturowych, co może powodować łatwiejszą komunikację i poczucie pewnego rodzaju „swojskości” osób odmiennych kulturowo. Trzecim, i zarazem ostatnim argumentem jest odwrotnie proporcjonalna liczba studentów przyjeżdżających i wyjeżdżających na okresy mobilności edukacyjnej z obu państw. Belgia i Holandia stanowią egzemplifikację trendów mobilności w wielu krajach Europy Północnej i Zachodniej (Danii, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Niemczech czy Szwecji), gdzie saldo mobilności jest dodatnie, zatem więcej studentów przyjeżdża niż wyjeżdża w celu uczestnictwa w programie Erasmus. Natomiast na Litwie i w Polsce, podobnie jak w innych krajach Europy Wschodniej (Czechy, Słowacja, Bułgaria czy Rumunia) saldo mobilności jest ujemne, co w analogicznej interpretacji oznacza, że mniej studentów przyjeżdża niż wyjeżdża i uczestniczy w programie Erasmus. Mobilność studentów oddziałuje również w pewien sposób na zróżnicowanie kulturowe przestrzeni edukacyjnych w szkolnictwie wyższym w krajach, które reprezentowali badani studenci.

Dobór miast, z których pochodzili badani studenci odbył się w sposób losowy. Z każdego kraju wylosowano trzy miasta, w których zostały przeprowadzone badania. W Belgii badano studentów z uczelni w Gandawie, Kortrijk i Leuven. Na Litwie wylosowano następujące miast do prowadzenia badań: Kłajpeda, Kowno, Szawle. W Polsce eksploracje badawcze prowadzono w uczelniach w Białymstoku, Szczecinie i Rzeszowie. Badania miały charakter dobrowolny i anonimowy. Natomiast studenci,

którzy wyrażali zgodę na dalszy kontakt z badaczem (dotyczący prowadzenia badań jakościowych), podawali dobrowolnie swój adres email do kontaktu.

Dodatkowym warunkiem wzięcia udziału w badaniu był okres mobilności, który nie mógł być krótszy niż 6 miesięcy. Zakładam, że jest to minimalny okres potrzebny do doświadczania wszelkich (pozytywnych i negatywnych) walorów mobilności. Ponadto, po zrealizowaniu minimum półrocznych studiów czy praktyki zagranicznej, zakładam, że student jest w stanie wyciągnąć wnioski z nabytego doświadczenia w kontekście osiągniętych rezultatów (np. zmian w zakresie poziomu posiadanych umiejętności czy wyznawanych wartości, przed i po realizacji programu Erasmus). W eksploracjach badawczych nie brałam pod uwagę grupy studentów zaangażowanych w projekty typu kurs intensywny³⁹⁷ w programie Erasmus, ponieważ okres mobilności w tego typu działaniu jest stosunkowo krótki i trwa od 10 dni do 6 tygodni.

W badaniach ilościowych z wykorzystaniem techniki ankiety wzięło udział 314 studentów. Fakt, że kwestionariusze ankiet wypełniło tylko 5 studentów holenderskich spowodował konieczność wykluczenia tej grupy zarówno z pierwszego, jak również drugiego etapu badań. Ponadto, występująca dysproporcja w uzyskanych wynikach badań uniemożliwiła ich włączenie do analiz statystycznych. Ze względu na występowanie istotnych braków danych, analizie statystycznej poddano wyniki uzyskane od 307 studentów (101 Belgów, 105 Litwinów i 101 Polaków). Mając na uwadze porównawczy charakter badań starano się zachować względnie równe podgrupy w badanej próbie. Odrzucenie jedynie dwóch kwestionariuszy może świadczyć o dobrowolnym uczestnictwie oraz o rzetelności, zaangażowaniu i wysokiej motywacji badanych studentów, związanych z chęcią podzielenia się własną wiedzą, doświadczeniami, opiniami, poglądami etc. na zagadnienia o które pytano.

Natomiast w badaniach jakościowych z zastosowaniem kwestionariusza wywiadu skategoryzowanego, wzięło udział 120 studentów, po 40 z każdego kraju (Belgii, Litwy i Polski). Respondentów do badań jakościowych rekrutowałam m.in. na podstawie uzyskanych wysokich wyników w kategorii poczucie bycia Europejczykiem, w zastosowanej modyfikacji testu TST czy wskazaniu pozycji 5 lub 4 (gdzie 5 oznacza

³⁹⁷ Więcej: *Kursy intensywne Erasmusa koordynowane przez polskie uczelnie w latach 2007/08 i 2008/09*, FRSE, Warszawa 2008; E. Żyłkiewicz, *Intensive Programme*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6, 2008, s. 52; A. Butarewicz, E. Żyłkiewicz, *Erasmus – Intensive Programme*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, 2010, s. 53-55, K. Sawicki, E. Żyłkiewicz-Płońska, *Sprawozdanie z międzynarodowego projektu edukacyjnego „Kurs Intensywny Erasmusa SPICY”*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3 (49), XII 2013, s. 169-172.

zdecydowanie czuje się, 4 - raczej czuję się), na skali Profilu identyfikacyjnego w zakresie poczucia bycia Europejczykiem.

W ogólnej populacji badanych, kobiety stanowiły 79,2%, podczas gdy mężczyźni było prawie czterokrotnie mniej (20,8%). Podobne zdywersyfikowanie ze względu na płeć możemy zauważyć wśród studentów z uwzględnieniem zmiennej niezależnej – narodowość. Wśród badanych studentów belgijskich 81,2% stanowiły kobiety, natomiast 18,8% mężczyźni. Jeszcze bardziej sfeminizowane okazało się badane środowisko litewskich studentów, w którym 84,8% to kobiety, a tylko 15,2% to mężczyźni. Wśród badanych polskich studentów zróżnicowanie ze względu na płeć okazało się również duże, ale z perspektywy porównania z dwoma pozostałymi krajami, najmniejsze. Grupa badanych studentów polskich składała się w 71,3% z kobiet, natomiast w 28,7% z mężczyzn.

Znaczące dysproporcje ze względu na płeć wskazują na trzy czynniki, a mianowicie na feminizowanie się środowiska szkolnictwa wyższego³⁹⁸, fakt wysokiego współczynnika studentów nauk społecznych (na których studiuje więcej kobiet niż mężczyzn) biorących udział w badaniach oraz na częstsze wyrażanie zgody na wzięcie udziału w badaniu przez kobiety. Sformułowanie wniosku dotyczącego ostatniego czynnika, nastąpiło na podstawie osobistych wizyt oraz telefonicznych i mailowych kontaktów z działami współpracy oraz nauczycielami akademickimi w zagranicznych uczelniach, którzy pomagali w prowadzeniu badań w zagranicznych instytucjach szkolnictwa wyższego.

W badanej populacji studenci wskazali na pochodzenie ze wsi (23,5%), z małego miasta do 20 tys. (26,4%), z dużego miasta od 20 do 100 tys. (22,1%) oraz najliczniej na pochodzenie z dużego miasta powyżej 100 tys. (28%). Wśród badanych studentów z Belgii najliczniejsza grupa pochodziła ze wsi oraz z małego miasta do 20 tys. (po 31,7%), następnie z dużego miasta od 20 do 100 tys. (21,8%), a najmniej licznie reprezentowani byli przedstawiciele dużych miast powyżej 100 tys. (14,8%). W gronie badanych studentów litewskich ze wsi pochodziło najmniej, ponieważ 19% badanych, z małych miast do 20 tys. najwięcej, gdyż aż (27,6%), z dużych miast od 20 do 100 tys. oraz z dużych miast powyżej 20 tys. (po 26,7%). Respondenci z Polski zadeklarowali, że po 19,8% pochodzi ze wsi i z małych miast do 20 tys., najmniej licznie reprezentowani byli przedstawiciele dużych

³⁹⁸ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00063&plugin=1> (10.08.2014).

miast od 20 to 100 tys. (17,8%), natomiast najliczniejsza grupa badanych Polaków wywodziła się z dużych miast powyżej 100 tys. (42,6%) badanych.

Biorąc pod uwagę kolejną zmienną niezależną, a mianowicie kierunek studiów na uczelni macierzystej (posłużyłam się wskaźnikiem wcześniej przyjętych dziedzin nauki) okazało się, że najwięcej badanych studentów reprezentowało nauki społeczne (59%), następnie nauki humanistyczne (19,2%), nauki inżynieryjne i techniczne (12,7%), kolejno, nauki przyrodnicze (4,9%) oraz najmniej nauki medyczne i nauki o zdrowiu (4,2%)³⁹⁹. Uszczegóławiając charakterystykę badanej grupy z uwzględnieniem podziału na narodowość, badani Belgowie najliczniej reprezentowali nauki społeczne (67,3%) i nauki humanistyczne (21,8%), stosunkowo mniej nauki medyczne i nauki o zdrowiu (5,9%), nauki przyrodnicze (3%) i nauki inżynieryjne i techniczne (2%). Podobnie przedstawia się charakterystyka badanej grupy Litwinów, gdzie reprezentanci nauk społecznych stanowili 56,2%, nauk humanistycznych (21%), nauk inżynieryjnych i technicznych (10,5%). Najmniej liczni w grupie badanych Litwinów byli studenci nauk przyrodniczych (6,6%) oraz nauk medycznych i nauk o zdrowiu (5,7%). Studenci Polscy biorący udział w badaniach najliczniej reprezentowali nauki społeczne (53,5%) oraz nauki inżynieryjne i techniczne (25,6%), następnie nauki humanistyczne (14,9%), najmniej liczna była grupa studiująca nauki przyrodnicze (5%) i nauki medyczne i nauki o zdrowiu (1%).

Studenci biorący udział w LLP-Erasmus mają możliwość wyjazdu do jednego z krajów uczestniczących w Programie: kraje członkowskie UE, kraje EOG (Europejskiego Obszaru Gospodarczego) - Islandia, Lichtenstein, Norwegia, Szwajcaria oraz do kraju kandydującego - Turcja. W badanej populacji, studenci najczęściej wybierali kraje wyjazdu w ramach programu Erasmus usytuowane w Europie Południowej (34,2%), Europie Północnej (30%) i Europie Zachodniej (23,8%). Stosunkowo mniej popularne w badanej grupie były wybory państw Europy Wschodniej (7,1%) oraz Azji Zachodniej – Turcja (4,9%) jako kraju goszczącego studenta podczas mobilności edukacyjnej.

³⁹⁹ Poszczególne dziedziny nauk reprezentowane były przez badanych studiujących określone kierunki. Nauki społeczne: psychologia, biznes, zarządzanie, ekonomia, pedagogika, praca socjalna, socjologia, nauki polityczne, marketing, media i komunikowanie; nauki humanistyczne: historia, filologia, językoznawstwo, literatura, filozofia, sztuka; nauki inżynieryjne i techniczne: elektrotechnika, informatyka, architektura, biotechnologia; nauki przyrodnicze: matematyka, fizyka, chemia, biologia; nauki o środowisku, nauki medyczne i nauki o zdrowiu: medycyna, pielęgniarstwo.

Badani Belgowie na miejsce, w którym zrealizują semestr lub rok studiów zagranicznych w programie Erasmus najczęściej wybierali kraje Europy Zachodniej (46,5%), następnie Europy Południowej (24,8%) oraz Europy Północnej (17,8%). Wśród badanych Belgów najmniejszą popularnością cieszyły się kraje Europy Wschodniej (8,9%) oraz Turcja (2%). Litwini wykazywali nieco inny trend mobilnościowy, preferując kraje Europy Północnej (52,4%), następnie Europy Południowej (19%) i Europy Zachodniej (14,3%). Zdecydowanie niższy wynik wśród badanych Litwinów uzyskały wybory Turcji (7,6%) oraz krajów Europy Wschodniej (6,7%). Analizując decyzje dotyczące wyboru kraju uczestnictwa w programie Erasmus wśród badanych polskich studentów, największą popularność osiągnęły kraje Europy Południowej (59,4%), Europy Północnej (18,8%) i Europy Zachodniej (10,9%). Najmniej popularne wśród badanych polskich studentów okazały się kraje Europy Wschodniej (5,9%) oraz Turcja (5%).

Na podstawie wyżej uzyskanych wyników można stwierdzić, że badani Belgowie najczęściej wybierali kraje Europy Zachodniej, natomiast Litwini – kraje Europy Północnej, a Polacy – kraje Europy Południowej. Najmniejszą popularność wśród badanych Belgów i Polaków osiągnęła Turcja, natomiast wśród Litwinów – kraje Europy Wschodniej.

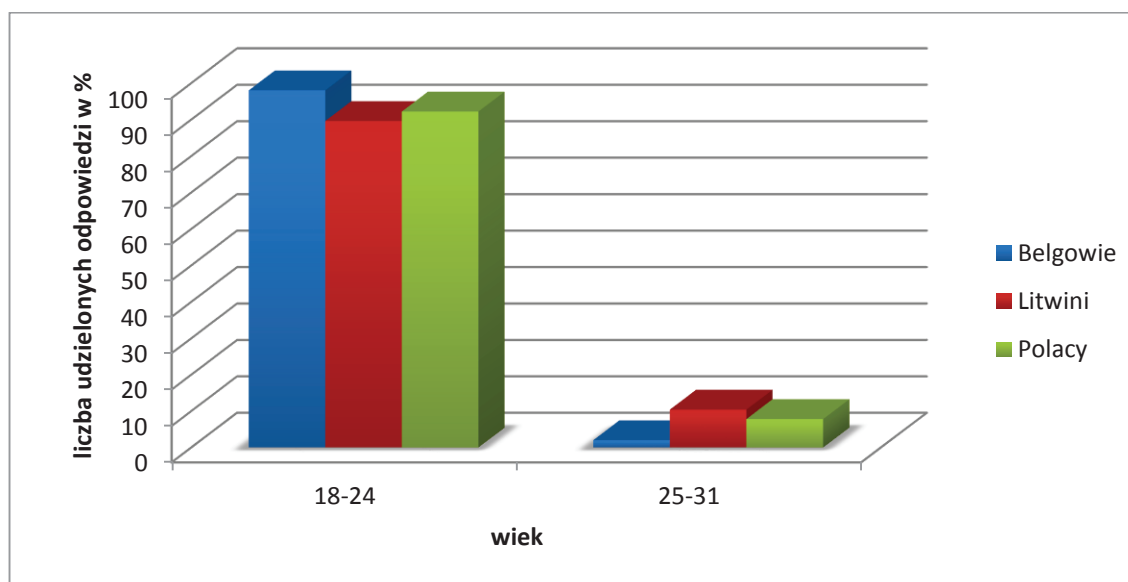
Wszyscy badani aktywnie partycypowali w Programie „Uczenie się przez całe życie” Erasmus, w jednym z dwóch działań: wyjazdy studentów na studia „*Student Mobility for Studies*” – (SMS) lub wyjazdy studentów na praktykę „*Student Mobility for Placements*” – (SMP). Zdecydowana większość badanych (91,9%) studentów podjęło studia na goszczącej uczelni, natomiast w praktykach zagranicznych wzięło udział tylko 8,1% badanych. Wśród badanych Belgów (87,1%) brało udział w działaniu SMS, natomiast tylko 12,9% w SMP. Badania Litwini w 89,5% wyjeżdżali na studia, a w 10,5% na praktyki w programie Erasmus. Grupa badanych Polaków niemal w całości (99%) uczestniczyła w działaniu SMS, natomiast tylko w 1% w działaniu SMP.

Wykazana powyżej dysproporcja wskazuje na dużo większą popularność realizowania okresu studiów na zagranicznej uczelni, niż realizowania praktyk w programie Erasmus. Dysproporcję tą można wytłumaczyć dużo dłuższą historią obecności działania (SMS), niż (SMP) w Programie, jak również faktem, że w celu zorganizowania praktyki zagranicznej, student zobligowany jest do samodzielnego znalezienia miejsca praktyki, co nastęrcza większych trudności, niż wyjazd do wybranej uczelni partnerskiej.

Pytania respondentów o ich wiek, kiedy zrealizowali program Erasmus miało na celu diagnozę realizacji koncepcji „Uczenia się przez całe życie” przez uczestników Programu wpisującego się w tę koncepcję (wykres 3).

Okolo 90% respondentów (98% Belgów, 92,2% Polaków i 89,6% Litwinów) wzięło udział w Programie „Uczenie się przez całe życie” Erasmus w wieku 18-24 lata. W porównaniu, mniejszość respondentów (10,4% Litwinów, 7,8% Polaków i 2% Belgów) aktywnie uczestniczyła w tym Programie w wieku 25-31 lat. Na podstawie uzyskanych wyników badań można wywnioskować, że studenci w większości angażują się w międzynarodową mobilność edukacyjną, jako jedną z akcji w ramach koncepcji „Uczenie się przez całe życie”, kiedy są młodzi, na początku swojej kariery akademickiej i zawodowej.

Wykres 3. Wiek uczestnictwa badanych w programie Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 14.1).

Można sformułować również inny wniosek, że łatwiej jest uczestniczyć w międzynarodowej mobilności edukacyjnej kiedy osoba jest młoda, w wieku 18-24 lat. Rezultat ten może świadczyć o tym, że uczestnictwo w Programie „Uczenie się przez całe życie” jest ograniczone do określonego wieku i że ludzie około 30 roku życia zdecydowanie rzadziej biorą udział w Programie. Ponadto, warto zwrócić uwagę, że bycie mobilnym w młodym wieku, kiedy człowiek studiuje, może wzbudzać potrzebę dalszego pozostawania mobilnym w perspektywie rynku pracy.

4.7. Teren i czas badań

W zamierzeniu, terenem badań dotyczył czterech krajów Unii Europejskiej - Belgia (część flamandzka), Holandia, Litwa i Polska. W wyniku napotkanych poważnych trudności w organizacji badań w Holandii, zrezygnowałam z prowadzenia eksploracji w tym kraju. Ostatecznie badania zostały przeprowadzone w Belgii (część Flamandzka), Litwa i Polska. W Belgii badano studentów z uczelni w Gandawie, Kortrijk i Leuven. Na Litwie wylosowano następujące miast do prowadzenia badań: Kłajpeda, Kowno, Szawle. W Polsce eksploracje badawcze prowadzono w uczelniach w Białymstoku, Szczecinie i Rzeszowie.

Przed przystąpieniem do właściwego etapu badań przeprowadziłam badania pilotażowe w terminie od 1 do 31 grudnia 2011 roku w wybranych uczelniach w Belgii, Holandii, na Litwie i w Polsce. W każdym z krajów, w badaniach pilotażowych brało udział około 15 studentów. Zabieg ten umożliwił zweryfikowanie i poprawienie narzędzia badawczego jakim jest kwestionariusz ankiety. Eksploracje właściwe prowadzone były w dwóch etapach. Pierwszy, dotyczył prowadzenia badań z wykorzystaniem techniki ankiety z zastosowaniem autorskiego narzędzia kwestionariusza ankiety „Europejski wymiar edukacji” w terminie od 1 marca 2012 do 1 marca 2014 roku. Kwestionariusze ankiet w wersji papierowej i elektronicznej zostały rozesłane do wszystkich publicznych uczelni (działów współpracy) w wyżej wymienionych miastach w czterech krajach, w których prowadzono badania. Dwuletni okres prowadzenia badań ilościowych umożliwił uczestnictwo grupy ponad 300 studentów, którzy partycypowali w programie LLP-Erasmus w latach akademickich 2011/2012 i 2012/2013.

Pierwszy okres prowadzenia międzynarodowych badań porównawczych był nastęczony wieloma trudnościami. Dlatego konieczne były dwie tygodniowe wizyty w uczelniach na Litwie i Belgii, podczas których przeprowadziłam część badań ilościowych. Ponadto, działy współpracy międzynarodowej aktywnie wspierały prowadzone badania, zachęcając i przedkładając studentom po zrealizowaniu okresu mobilności, kwestionariusze ankiet do wypełnienia.

Podczas drugiego etapu, w trakcie którego koncentrowałam się na prowadzeniu badań jakościowych, zastosowałam technikę wywiadu. Wywiady prowadzone były z respondentami w uczelniach lub z użyciem Skype. W badaniach jakościowych wzięło udział 120 studentów, po 40 z każdego kraju.

CZĘŚĆ 3. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH DOTYCZĄCA EUROPEJSKIEGO WYMIARU EDUKACJI

Rozdział 5. Europejski wymiar edukacji z perspektywy badanych studentów Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

Postępujący proces związany z budowaniem przestrzeni ponadnarodowych, mający na celu integrację polityczno-gospodarczą i społeczno-kulturową, z założenia warunkujący rozwój i konkurencyjność społeczeństwa europejskiego, powoduje postępujący proces m.in. umiędzynarodowienia obszaru szkolnictwa wyższego. Konieczność uczestnictwa w kreujących się społeczeństwach wielokulturowych oraz wymagania stawiane przez globalizujący się rynek pracy, sprzyjają podejmowaniu decyzji o uczestnictwie w międzynarodowej mobilności edukacyjnej przez młodych ludzi. Fenomen ruchliwości przestrzennej w sensie edukacyjnym nieustannie przybiera na znaczeniu w Europie, co skłania do refleksji wobec zagadnienia jakim jest szerszy od narodowego, a mianowicie europejski wymiar edukacji.

Rozdział ten poświęcony został analizie wyników badań własnych na temat europejskiego wymiaru edukacji w opinii badanych studentów wybranych państw Unii Europejskiej (Belgii, Litwy i Polski), którzy doświadczyli mobilności edukacyjnej w Programie „Uczenie się przez całe życie” Erasmus. Uszczegóławiając, znajdują się tu rozważania wobec postawionych w pracy problemów badawczych dotyczących w głównej mierze europejskiego wymiaru edukacji oraz jego elementów: wartości europejskich, poczucia tożsamości ze szczególnym uwzględnieniem poczucia tożsamości europejskiej, postaw wobec Europy i integrującej się Europy, wiedzy dotyczącej elementów kultury europejskiej oraz posiadanych przez studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej umiejętności.

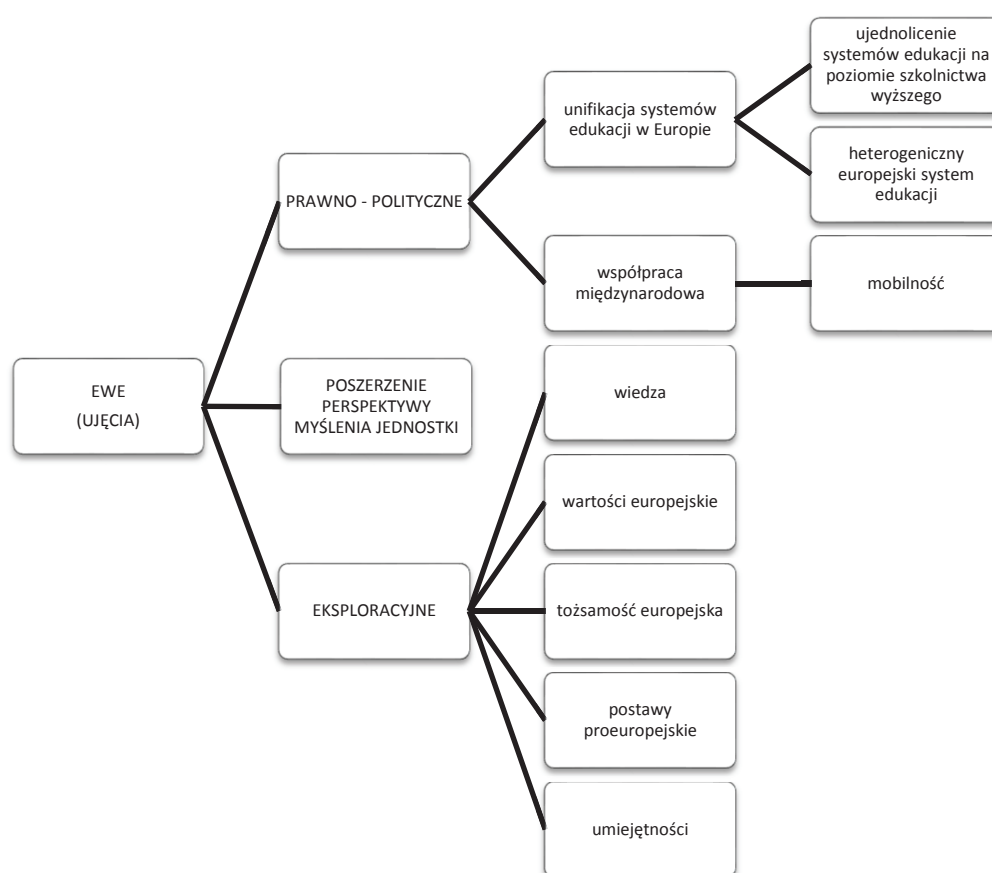
5.1. Sposoby rozumienia i definiowania zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ przez badanych studentów

W celu odpowiedzi na pytanie badawcze, które dotyczy sposobów rozumienia i definiowania zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ przez studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej, w trakcie prowadzenia wywiadów, po czterdziestu studentów z każdego kraju (Belgii, Litwy i Polski) zapytałam w jednakowy sposób: „*How do you define/understand the term ‘the European dimension in education’?*” (W jaki sposób zdefiniowałbyś/rozumiesz termin ‘europejski wymiar edukacji?’).

wypowiedzi studentów udało się wyodrębnić dwa główne nurty: pierwszy, dotyczył ujęcia prawno-politycznego, natomiast drugi - eksploracyjnego.

Badani najczęściej definiują zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji w ujęciu prawno-politycznym związanym z unifikacją systemów edukacji w Europie, współpracą międzynarodową, w tym mobilnością lub też w perspektywie eksploracyjnej, która najczęściej dotyczy elementu wiedzy, rzadziej tożsamości europejskiej, niezbędnych do życia w Europie umiejętności, postaw proeuropejskich i wartości. (schemat 6).

Schemat 6. Obszary definiowania europejskiego wymiaru edukacji (EWE) w opinii badanych studentów programu Erasmus pochodzących z wybranych krajów UE



Źródło: badania własne (aneks nr 2, pyt. 1).

We wszystkich grupach badanych, respondenci definiując europejski wymiar edukacji najczęściej wskazują na jego aspekt **prawno-polityczny**. Wśród badanych najczęściej pojawiły się odpowiedzi sprowadzające rozumienie europejskiego wymiaru edukacji do **unifikacji systemów edukacji w Europie**. W ten sposób uczyniło najwięcej Litwinów (19 osób) i Polaków (18 osób) oraz stosunkowo mniej respondentów z Belgii (13 osób). Z jednej strony unifikację badani definiują jako *ujednolicenie systemów*

edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego, z drugiej, respondenci zauważają, że heterogeniczność europejskiego systemu edukacji wynika z wielości doświadczeń różnorodnych krajów europejskich.

Respondenci litewscy ujednolicenie systemów edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego rozumieją jako europeizację systemów edukacji w mniej rozwiniętych krajach i regionach, uznawalność dyplomów, studiowanie zgodnie z europejskimi standardami i systemami, podobieństwa i cechy wspólne systemów edukacji w Europie. Świadczą o tym przykładowe poniższe wypowiedzi: „*I think it means that European education differs less among European countries than among other continent countries. European countries definitely must have commonalities in their education systems*”⁴⁰⁰ (Myślę, że edukacja europejska różni się w mniejszym stopniu pomiędzy krajami europejskimi, niż w poszczególnych krajach na innych kontynentach. Kraje europejskie zdecydowanie muszą posiadać podobieństwa pomiędzy swoimi systemami edukacji) (Litwinka, Erasmus w Danii, lat 20). „*This is the Europeanization of the educational system in less developed European regions*” (Oznacza europeizację systemów edukacji w mniej rozwiniętych regionach europejskich), (Litwinka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 21). „*The level of education system should be equal in Europe. The diplomas of Universities should be also equal, no matter from which country in Europe*” (Poziom systemów edukacji powinny być porównywalne w Europie. Dyplomy uniwersyteckie również powinny być porównywalne, bez względu na kraj wydania w Europie) (Litwinka, Erasmus na Łotwie, lat 22).

W opinii badanych Polaków owo ujednolicanie systemów edukacji dotyczy: realizacji założeń Procesu Bolońskiego, porównywalności rezultatów kształcenia, występowanie podobnych dziedzin kształcenia w stopniu podstawowym i porównywalności stopni i tytułów naukowych. Polscy respondenci udzielili podobnych odpowiedzi jak badani Litwini, które koncentrują się wokół cech wspólnych systemów edukacji w Europie i studiowania zgodnie z europejskimi zasadami i standardami. Powyżej wymienione elementy uwidaczniają się w przykładowych wypowiedziach: „*It is a system of European education with its standards and methods, unification of higher education, so that in theory all of students should have equal chances*” (Jest to system edukacji europejskiej, z własnymi standardami i metodami, unifikacja szkolnictwa wyższego, dzięki której teoretycznie studenci powinni mieć równe szanse) (Polka, Erasmus

⁴⁰⁰ Skojarzenia występujące w wypowiedziach badanych będą przywoływane w cudzysłowie i pisane kursywą.

w Turcji, lat 21). „*It has to do something with the Bologna Process that European education should be comparable in EU countries. That European education should be competitive in the world*” (Ma to coś wspólnego z Procesem Bolońskim, zgodnie z którym edukacja europejska powinna być porównywalna w krajach UE. Edukacja europejska powinna być konkurencyjna na świecie) (Polka, Erasmus w Holandii, lat 24). „*The above term I am able to define as still progressing, harmonisation of scientific approach of studying, mutual acknowledgement of scholar titles, positive attitude to knowledge and practical education according to Bologna*” (Powyższy termin jestem w stanie zdefiniować jako ciągle postępującą harmonizację naukowego podejścia do studiowania, wzajemne uznawanie tytułów naukowych, pozytywny stosunek do wiedzy i praktycznych elementów edukacji, zgodnych z założeniami Procesu Bolońskiego) (Polka, Erasmus w Finlandii, lat 21).

Natomiast na podstawie uzyskanych wypowiedzi badanych Belgów, można dostrzec, że ujednoczenie systemów edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego odnosi się w ich opinii do: dwustopniowości cykli kształcenia i oddziaływania wymiaru europejskiego na narodowe systemy edukacji. Ponadto, respondenci ci udzielili podobnych odpowiedzi jak badani Polacy i dotyczą one realizacji założeń Procesu Bolońskiego oraz porównywalności osiągniętych rezultatów kształcenia oraz jednej analogicznej wypowiedzi do badanych Litwinów, która dotyczy uznawalności dyplomów. Świadczą o tym przykładowe poniższe wypowiedzi: „*The fact that the different European countries try to accord to the same system (for instance: the same system of 3 years bachelor and 2 years master)*” (Fakt, że różne kraje europejskie próbują dostosować się do tego samego systemu kształcenia (przykładowo: system trzech lat studiów licencjackich i dwóch magisterskich)), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 19). „*I think: making or trying to make the educational system in the different European countries the same*” (Myślę, że polega on na ujednoczaniu lub próbach ujednoczania systemów edukacji w różnych krajach Europy), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20).

Heterogeniczność systemu edukacji w Europie, wynikająca z różnorodności doświadczeń wielu krajów europejskich, reprezentowana jest tylko w pojedynczych wypowiedziach badanych pochodzących z Belgii i Litwy. „*It is the influence of other countries and nationalities on our European education system*” (Jest to wpływ, jaki inne kraje i narodowości wywołują na nasz europejski system edukacji), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20), „*It is about the influence on European education. How much collaboration*

of different nationalities can influence on education level. (Dotyczy on wpływu na edukację w Europie. Jak znacząco współpraca różnych narodowości może wpłynąć na aspekt edukacji), (Litwinka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 21).

Pozostając w nurcie skojarzeń o charakterze prawno-politycznym wobec europejskiego wymiaru edukacji, niewielu badanych wskazuje na **współpracę międzynarodową** (po 3 Belgów i Litwinów oraz 2 Polaków). Respondenci belgijscy współpracę międzynarodową postrzegają jako wymianę pomysłów i doświadczeń: *„It's all about exchanges, working together, meet and discover the others to grow”* (Wszystko to dotyczy wymiany, wspólnej pracy, spotkań i odkrywania inności w celu własnego rozwoju), (Belg, Erasmus w Danii, lat 20). Natomiast badani Polacy i Litwini jako kooperowanie: *„as a cooperation between different European countries in order to encourage the sharing of different countries' experiences in education; and in this way it can lead to better education system in Europe, and brings understanding about other European state”* (Jako współpraca różnych krajów europejskich w celu zachęcania do wymiany ich doświadczeń w dziedzinie edukacji, która w ten sposób może prowadzić do lepszego systemu edukacji w Europie i przynosić zrozumienie wobec innych państw europejskich), (Litwinka, Erasmus w Portugalii, lat 21).

Szczególną formą współpracy międzynarodowej jest **międzynarodowa mobilność edukacyjna**, za pomocą której europejski wymiar edukacji zdefiniowało 12 responden-tów z Polski, 10 badanych Belgów i 6 Litwinów. Wszyscy badani mobilność rozumieją poprzez: możliwość studiowania w wybranym kraju lub perspektywę korzystania z europejskich programów mobilności (wymiany studentów i staży). Ponadto, badani studenci wskazują na korzyści płynące z uczestnictwa w międzynarodowej mobilności. Oto przykładowe wypowiedzi badanych w tym zakresie: *„I understand it as a big opportunity to study in every country in Europe without any boundaries, where you can communicate with other Europeans not only in their native language but also in English which is known to be the most universal language in the world”* (Rozumiem to jako dużą szansę na studiowanie w każdym kraju w Europie bez żadnych ograniczeń, gdzie możesz się komunikować z innymi Europejczykami nie tylko w ich języku, ale również po angielsku, który znany jest jako najbardziej uniwersalny język na świecie), (Polak, Erasmus w Portugalii, lat 23). *„There are possibilities to study abroad, because of open borders. Also possibilities to use European mobility projects, which help to develop skills and increase level of knowledge”* (Występują możliwości studiowania zagranicą ze względu na

otwartość granic, które dodatkowo są związane z możliwościami korzystania z europejskich programów mobilnościowych, które zwiększają poziom wiedzy i umożliwiają rozwój umiejętności), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 24). „*The education system is quite equal everywhere in Europe so it is really easy to go on exchange and educate yourself in different countries, which might have different specialties*” (System edukacji jest podobny wszędzie w Europie, zatem jest bardzo łatwo wyjechać na wymianę i uczyć się w innych krajach, które mogą mieć inne specjalności), (Belgijka, Erasmus w Niemczech, lat 22). „*For me it means going to study abroad. Learn something different from what you would have learnt in your own university. Get life-experience. Meet people from other countries, get to know them and their culture*” (Oznacza to dla mnie wyjazd na studia zagranicę. Nauczenie się czegoś innego, niż bym się nauczyła w moim macierzystym uniwersytecie. Nabycie doświadczenia życiowego. Spotykanie ludzi z innych krajów i poznawanie ich kultury), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 22). „*That you can go where you want. You can study in different university one or two semesters if you really want*” (Możesz wyjechać gdzie chcesz. Jeżeli naprawdę bardzo chcesz, możesz przez jeden lub dwa semestry studiować na innym uniwersytecie), (Litwinka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 23). „*This term means to me that education in Europe doesn't have any borders. Students can move from one country to another for studies*” (Termin ten oznacza według mnie, że edukacja w Europie nie ma żadnych granic. Studenci mogą przemieszczać się z jednego do drugiego kraju w celu podjęcia studiów), (Litwinka, Erasmus w Portugalii, lat 21).

Dodatkowo, respondenci z Belgii i Polski, zawiązują rozumienie **międzynarodowej mobilności edukacyjnej do uczestnictwa w programie Erasmus**. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi: „*I think the Erasmus project and other exchange programmes are a perfect example of this European dimension in education. (...)*” (Uważam, że program Erasmus i inne programy wymiany są idealnym przykładem tego europejskiego wymiaru edukacji.), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 21). „*I think European dimension in education is still developing, participating in some programs like Erasmus is never-ending progress in education*” (Myślę, że europejski wymiar edukacji ciągle się rozwija, a uczestnictwo w podobnych programach jak Erasmus jest nigdy nie kończąca się edukacją), (Polka, Erasmus w Turcji, lat 21).

Podsumowując, należy stwierdzić, że najbardziej powszechne jest rozumienie europejskiego wymiaru edukacji przez wszystkich badanych w ujęciu prawno-

-politycznym. Dotyczy ono ujednoczenia systemów edukacji w Europie i podejmowania współpracy międzynarodowej, w tym uczestnictwo w mobilności edukacyjnej. Może to świadczyć o tym, że badani studenci programu Erasmus z wybranych krajów UE, rozumieją i definiują kategorię europejskiego wymiaru edukacji poprzez własne doświadczenie uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej. Może to również oznaczać, że promowanie założeń europejskiego wymiaru edukacji w polityce edukacyjnej, oddziałuje na sposób definiowania i rozumienia zagadnienia przez beneficjentów owego sektora szkolnictwa wyższego. Ponadto, wielość i waga zmian o podłożu politycznym, jakie sukcesywnie dokonują się od lat 80. w kształceniu akademickim i oferowane studentom szanse i możliwości mogą oddziaływać na sposób postrzegania i rozumienia przez nich omawianego zagadnienia.

Natomiast w **ujęciu eksploracyjnym**, wszyscy badani studenci najczęściej definiują europejski wymiar edukacji poprzez odnoszenie się do jednego z jego elementów, a mianowicie **wiedzy**. Pojawiła się ona najczęściej w wypowiedziach badanych Belgów i Polaków (po 12 osób) oraz nieco rzadziej wśród respondentów z Litwy (9 osób). Badani Belgowie i Polacy wskazują, że wiedza w europejskim wymiarze edukacji dotyczy następujących elementów: przekazywania informacji o innych kulturach, kulturze Europy i Unii Europejskiej, historii prezentowanej w szerszym europejskim kontekście, przekazywaniu informacji o wspólnych tradycjach i uczenie języka angielskiego czy języków innych kultur. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi: *„To learn about other European cultures and languages. To understand some of their history and traditions. (...)”* (Uczenie się o innych europejskich kulturach i językach. Zrozumienie nieco ich historii i tradycji), (Belgijka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 21). *„I think they mean by this term that students follow courses with a touch of Europe. Not only about the regions, but also languages, traditions. I miss this European touch in my courses”* (Uważam, że przez termin ten rozumieją oni, realizację przez studentów zajęć z aspektem europejskim. Nie zawęża się to tylko do uczenia o regionach, ale również językach i tradycjach. Tęsknię za szerszą perspektywą europejską, podczas zajęć, które obecnie realizuję), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20). *„The form of education that is taught about European history, and the European Union. The way the EU works, the differences in European countries, and their traditions”* (Jest to forma edukacji, w której naucza się o historii europejskiej, Unii Europejskiej i pracy w jej strukturach oraz różnicach pomiędzy europejskimi krajami i ich tradycjami), (Belg, Erasmus w Niemczech, lat 22). *„European Dimension in Education is*

knowledge of other languages and cultures of Europe and exchange of ideas and experience between countries” (Europejski wymiar edukacji dotyczy znajomości innych języków i kultur w Europie oraz wymiany pomysłów i doświadczeń pomiędzy krajami), (Polak, Erasmus na Łotwie, lat 20). *„It means that more effort is put to encourage young generation to be better informed of the EU past and in this way set their minds in a broader European context. It leads to a better understanding of existence of EU”* (Oznacza to wzmożenie wysiłków wspierających młodą generację w poinformowaniu o Unii Europejskiej i jej przeszłości w celu poszerzenia perspektywy myślenia o kontekst europejski. W efekcie prowadzi to do lepszego zrozumienia funkcjonowania Unii Europejskiej), (Polka, Erasmus w Belgii, lat 21). *„I think that European education is about learning history and a lot of languages. Every person I met in Western countries knew a lot of things about their history and also about history between European countries”* (Myślę, że edukacja europejska dotyczy uczenia się historii i wielu języków. Każda spotkana przeze mnie osoba w krajach zachodnich wiedziała wiele o historii swego kraju jak również relacji pomiędzy europejskimi krajami), (Polak, Erasmus na Litwie, lat 24). Respondenci z Belgii podkreślają dodatkowo ważność dostarczania wiedzy o miejscach, a mianowicie o innych krajach, ich stolicach oraz zamieszkujących je ludziach, ich stylu życia, łączących nas wspólnych elementach oraz uczeniu się od siebie nawzajem. *„We should learn from each other to make Europe stronger”* (Powinniśmy się uczyć od siebie nawzajem w celu budowania silniejszej Europy), (Belg, Erasmus w Polsce, lat 20). Na podstawie uzyskanych wypowiedzi badanych Belgów można stwierdzić, że element ludzki dotyczący obustronnych kontaktów, wzajemne doświadczenia siebie i uczenie się od siebie stanowi ważny aspekt europejskiego wymiaru edukacji. Natomiast badani Polacy dodatkowo zwracali uwagę na zakres tematyczny przedmiotów, na które uczęszczali podczas realizacji mobilności edukacyjnej i przykładowo dotyczyły one aspektu wiedzy o społeczeństwie, ekonomii, bezpieczeństwie i ochronie. *„It is high quality of education opening horizons (...). It is education about societies, economy, security, protection, history, culture in wider sense”* (Dotyczy wysokiego poziomu edukacji, poszerzającej horyzonty (...). Jest to edukacja o społeczeństwach, ekonomii, bezpieczeństwie, ochronie, historii, kulturze w szerszej perspektywie), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23).

Natomiast niewiele wspólnych elementów (język i kultura) można wyodrębnić na podstawie udzielonych przez badanych Litwinów wypowiedzi, które są treściowo tożsame z tymi, które uzyskano w dwóch pozostałych grupach badanych. Respondenci litewscy

odpowiadają w nieco bardziej enigmatyczny sposób, na dużym poziomie ogólności, że europejski wymiar edukacji dotyczy wiedzy europejskiej lub analogicznie szerszego aspektu wiedzy, uczenia się o Europie czy też wiedzy z całego świata. Świadczą o tym przykładowe wypowiedzi: „(...) *This helps for people who want to learn and get new knowledge from all over the world*” (Umożliwia to ludziom, którzy pragną się uczyć i zgromadzić wiedzę dostępną na świecie), (Litwinka, Erasmus w Norwegii, lat 21). Ponadto, wskazano na wolny przepływ wiedzy oraz rozprzestrzenianie się oświecenia, co może wskazywać na uzyskanie przez Litwinów dostępu do wiedzy, która do tej pory była w pewien sposób niedostępna. Jedną z ciekawszych wypowiedzi dotyczy wysokiej kultury edukacji, która miałaby się przejawiać w byciu zorientowanym w bieżących wydarzeniach w Europie. „*Every European has to learn and interest what happens in Europe. Try create high education culture in Europe*” (Każdy Europejczyk musi uczyć się i interesować tym co dzieje się w Europie. Próbować budować wysoką kulturę edukacji w Europie), (Litwinka, Erasmus w Rumunii, lat 21). Analiza wielu powyższych wypowiedzi skłania do refleksji, że definiowanie europejskiego wymiaru edukacji poprzez sprowadzanie go do poziomu wiedzy, świadczy o wąskim jego rozumieniu, o którym pisał m.in. W. Rabczuk, a nawet sprowadzaniu europejskiego wymiaru edukacji i traktowanie go zamiennie z terminem edukacja europejska, co nie jest poprawne.

W trakcie prowadzenia wywiadów, pojawiło się jedynie kilka wypowiedzi (2 wśród badanych Litwinów i Polaków oraz tylko 1 w grupie Belgów), które świadczą o rozumieniu europejskiego wymiaru edukacji poprzez odniesienia do **poczucia tożsamości europejskiej**, odnajdywania wspólnych elementów skłaniających do odczuwania podobieństwa i przynależności do szerokiej kategorii „my - Europejczycy”. Respondenci litewscy wskazują na wiedzę na temat europejskiej tożsamości oraz poczucie bycia Europejczykiem podczas studiowania na partnerskich uczelniach „(...) *also gain priviladge for being European in these universities*” ((...) również uzyskać przywilej bycia Europejczykiem na tych uniwersytetach), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 19). Natomiast badani Polacy odnoszą się do bycia częścią szerszej społeczności europejskiej, którą cechują podobieństwa. „(...) *being part of larger than our own country societies*” ((...) bycie częścią społeczeństwa wykraczającego poza nasze własne państwo), (Polka, Erasmus w Turcji, lat 26). Ciekawej odpowiedzi udzieliła jedna studentka belgijska, która dostrzega kulturowe różnice pomiędzy mieszkańcami poszczególnych kontynentów, sytuując je w opozycji do nas (Europejczyków). „*Not sure how the European dimension*

and the North American dimension are different from each other... I can see why African, South American and Asian are different, because the cultural element in these parts of the world is so much different from our". (Nie jestem pewna czym różni się wymiar europejski od północnoamerykańskiego. Dostrzegam z jakiego względu Afrykanie, południowi Amerykanie czy Azjaci odróżniają się, ponieważ element jakim jest kultura w tych częściach świata jest tak bardzo różny od naszego), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 21).

Innym elementem europejskiego wymiaru edukacji w ujęciu eksploracyjnym, który sporadycznie pojawił się w wypowiedziach badanych (3 Polaków oraz 1 respondent z Litwy) jest kategoria **umiejętności** niezbędnych do życia w Europie. We wszystkich odpowiedziach respondentów polskich można zauważyć, że rozwój owych umiejętności w głównej mierze dotyczy postępu społeczno-ekonomicznego: *„It is developing young peoples skills to take part in the economic and social development of the Community and making progress towards EU”* (Dotyczy on rozwijania umiejętności młodych ludzi do uczestnictwa w ekonomicznym i społecznym rozkwicie Wspólnoty i czynieniu postępu w kierunku Unii Europejskiej), (Polka, Erasmus w Danii, lat 21). Natomiast w poniższej wypowiedzi badany Litwin, zwraca uwagę na rozwój umiejętności akademickich: *„(...). The opportunity to acquire and extend academic skills through paid internships”* (Możliwość zdobycia i rozbudowania umiejętności akademickich poprzez płatne staże), (Litwin, Erasmus w Danii, lat 21).

Kolejnym elementem, rzadko pojawiającym się w próbach definicji europejskiego wymiaru edukacji są **postawy proeuropejskie**, wyrażające się poprzez otwartość wobec odmiennych kultur oraz międzykulturowe zrozumienie. Tego typu wypowiedzi udzieliło tylko 3 badanych Polaków i 1 Belg. *„(...) Being ready to understand other cultures”* (Bycie gotowym do zrozumienia innych kultur), (Polka, Erasmus w Turcji, lat 26). *„(...) one should acknowledge that it is important to be open to all other cultures”* ((...) należy uznać, że ważnym jest, aby być otwartym wobec wszystkich innych kultur), (Belgijka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 21).

Najrzadziej występującym w wypowiedziach badanych elementem europejskiego wymiaru edukacji, w podejściu eksploracyjnym, są **wartości europejskie**. W przypadku badanych Belgów dotyczą one oddziaływania na system edukacji: *„How the European values press their ‘mark’ on our educational system (...)”* (W jaki sposób wartości europejskie oddziałują na nasz system edukacji), (Belgijka, Erasmus we Włoszech, lat 20). Natomiast badani Litwini wskazali na rozprzestrzenianie się wartości europejskich

w sztuce: „*It has a connection with spreading the European values of art, European understanding of life and spreading enlightenment*” (Ma to związek z roz-przestrzenianiem europejskich wartości sztuki, europejskiego rozumienia życia i szerzenie oświecenia), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 22).

Podsumowując, kategoria wiedzy jest najczęściej pojawiającym się elementem europejskiego wymiaru edukacji w wypowiedziach w trzech grupach badanych. Natomiast inne elementy występują w sposób śladowy, w pojedynczych wskazaniach. Świadczyć to może o przypisywaniu wysokiej roli i znaczenia teoretycznemu aspektowi edukacji realizowanemu w wymiarze europejskim. Może to również oznaczać, że dotychczasowe edukacyjne doświadczenia studentów, zarówno w kraju na uczelniach macierzystych, jak również podczas okresu mobilności na uczelniach partnerskich skłaniają badanych ku myśleniu o europejskim wymiarze edukacji w aspekcie wiedzy teoretycznej, poszerzonej o europejską perspektywę.

Poza ujęciem prawno-politycznym i eksploracyjnym, definiowanie europejskiego wymiaru edukacji przez kilku badanych studentów (5 Belgów, 4 Litwinów i 3 Polaków) odnosi się bezpośrednio do jednostki, jej **szerszej perspektywy myślenia**, otwierania horyzontów w kierunku myślenia globalnego. „*(...) It is important that education broadens a student's view of the world, in order to create open minded person*” (Ważnym jest żeby edukacja poszerzała perspektywę myślenia studenta o świecie w celu wykreowania osoby o otwartym umyśle, wolnej od uprzedzeń), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 21). „*(...) It helps you broaden your view of the world*” (Pomaga to poszerzyć twoje spojrzenie na świat), (Belgijka, Erasmus w Danii, lat 23). „*Enhancing understanding of wider European context and educational perspectives*” (Zwiększa rozumienie szerszego kontekstu europejskiego i perspektyw edukacyjnych), (Litwinka, Erasmus w Bułgarii, lat 21). „*Understanding of wider European context and educational perspectives, opening horizons of global thinking*” (Zrozumienie szerszego kontekstu europejskich perspektyw edukacyjnych, otwarcie horyzontów myślenia globalnego), (Litwinka, Erasmus we Francji, lat 21). „*I understand it as a principle (...) enhancing understanding of a wider European context and educational perspectives, opening horizons of global thinking (...)*” (Rozumiem to jako podstawę (...) lepszego zrozumienia szerszego kontekstu europejskiego i perspektyw edukacyjnych, otwierających horyzonty globalnego myślenia), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23).

Uzyskane wyniki badań świadczą o tym, że zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji jest najczęściej rozumiane przez badanych studentów w ujęciu prawno-politycznym, jak również jako edukacja europejska - kategoria wiedzy o innych kulturach, Europie, Unii Europejskiej, historii europejskiej, wspólnych tradycjach, odmiennych językach czy też języku angielskim. Sporadyczne występowanie innych elementów konstytuujących zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji w ujęciu eksploracyjnym (m.in. wartości europejskie, tożsamość europejska czy postawy proeuropejskie) świadczy o potrzebie i konieczności podjęcia działań edukacyjnych na rzecz wyeksponowania owych części w myśleniu studentów. Dzięki temu możliwym będzie poprawne i pełniejsze rozumienie kluczowego w tej pracy zagadnienia. Co więcej, badani często posługując się terminem 'edukacja europejska', stosowali go zamiennie wobec kategorii 'europejski wymiar edukacji'. Zabieg ten nie jest poprawny i świadczy o braku definicyjnego dookreślenia i rozumienia obu terminów. Wskazuje to na potrzebę dostarczenia wiedzy studentom o obu terminach, jak również wykazanie różnic i poprawnych sposobów ich użycia.

5.2. Metody realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji w opinii badanych studentów

W celu zbadania, jakie **metody uczenia się i nauczania są najbardziej efektywne w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji**, w trakcie prowadzenia badań z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu zadałam respondentom z trzech krajów Unii Europejskiej następujące pytanie: *"Name three methods of teaching/learning which you experienced while studying in the Erasmus Programme, and which you think were the most effective in building and developing the European dimension in education"* (Wymień trzy metody nauczania/uczenia się, których doświadczył(a)eś na Erasmusie i które według Ciebie są najbardziej efektywne w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji.)

W trzech badanych grupach studentów jedna i ta sama metoda uczenia się/nauczania została uznana za najbardziej efektywną w budowaniu i realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji i jest nią **dyskusja** (23 Belgów, 19 Litwinów i 13 Polaków). Respondenci wskazywali zarówno na interakcyjny element w dyskusji, jak również na jej międzynarodowy charakter, o czym świadczą przykładowe wypowiedzi: *„Interactive discussion (asking questions and answer questions from others)”*

(interaktywna dyskusja (zadawanie pytań i odpowiadanie na pytania innych)), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 22); „*group discussion to active look at the different techniques and why they work in one country and think if they could work in the other and if not, why and which would*” (grupowa dyskusja w celu przyjrzenia się różnorodnym technikom i powodom ich stosowania w jednych krajach i zastanowienie się czy sprawdziłyby się również w innych krajach, a jeżeli nie to, dlaczego, a które mogłyby się sprawdzić), (Belgijka, Erasmus w Irlandii, lat 21); „*discussing with teachers and students*” (dyskutowanie z nauczycielem i studentami), (Litwinka, Erasmus na Węgrzech, lat 22); „*discussions about differences between countries*” (dyskusje o występujących różnicach pomiędzy krajami), (Polka, Erasmus w Turcji, lat 21). Dyskusja jest według Cz. Kupisiewicza⁴⁰¹ jedną z metod opartych na posługiwaniu się słowem, natomiast według W. Okonia⁴⁰² metodą asymilacji wiedzy.

Drugą, najczęściej wymienianą w trzech grupach badanych studentów programu Erasmus, metodą uczenia się i nauczania jest **prezentacja** (14 Belgów i po 12 Litwinów i Polaków). Podkreślano, że przygotowywanie i przeprowadzanie prezentacji własnej jest bardziej efektywne, niż jej bierny odbiór oraz, że powinna ona przebiegać z aktywnym włączeniem w nią grupy odbiorców, co odzwierciedlają następujące wypowiedzi badanych: „*oral presentations by yourself*” (ustne prezentacje prowadzone przez siebie), (Belgijka, Erasmus w Austrii, lat 20); „*presentations with comments of audience after it*” (prezentacje wzbogacone o komentarz odbiorców), (Litwinka, Erasmus na Łotwie, lat 22); „*preparing presentations*” (przygotowywanie prezentacji), (Polka, Erasmus w Finlandii, lat 23). Prezentacja wg wyżej wymienionych autorów jest metodą opartą na obserwacji.

Kolejną metodą, którą wymienili tylko respondenci z Litwy (10 badanych) i Polski (9 badanych) są **metody oparte na działalności praktycznej** czy **metody praktyczne**. Oto przykładowe wskazania: „*learning by practical experience*” (uczenie się poprzez praktyczne doświadczenie), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22); „*learning by practice*” (uczeni się przez praktykę), (Polka, Erasmus w Bułgarii, lat 21). Respondenci wypowiadają się dość enigmatycznie odnośnie tego typu metod, natomiast skoro zostały one wymienione przez badanych studentów z Litwy i Polski, może to świadczyć, o tym, że

⁴⁰¹ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 138-139; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, Warszawa 1994, s. 145-155.

⁴⁰² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 256-257.

respondenci z tych krajów dostrzegają potrzebę uzupełnienia czy rozbudowania metod uczenia się i nauczania, o te, które dotyczą szeroko rozumianego odwołania do praktyki.

We wszystkich wymienionych metodach uczenia się i nauczania respondenci podkreślają potrzebę aktywnego uczestnictwa zarówno podmiotów dyskusji, osób przygotowujących i prowadzących prezentację z odbiorcami oraz osób zaangażowanych w działania praktyczne. We współczesnej edukacji, kładzie się coraz większy nacisk na metody wykorzystujące zaangażowanie, podejmowanie inicjatywy, powodowanie zmiany przez jednostkę, co związane jest z przesunięciem akcentu z nauczania, na uczenie się, które zakłada aktywność podmiotu uczącego się. Związane jest to ze stosowaniem w praktyce naukowej metody indukcji, którą opisałam w podrozdziale 2.5.2. w teoretycznej części pracy. „Uczenie się oznacza dla nas rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy, jak i wobec życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Obejmuje ono opanowywanie i wdrażanie nowych metodologii, nowych umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian”⁴⁰³.

W tym miejscu na uwagę zasługuje fakt, że wśród metod najbardziej efektywnych w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji, we wszystkich grupach badanych wymieniana jest praca grupowa (27 Litwinów, 17 Polaków i 12 Belgów). Praca grupowa nie jest metodą uczenia się, nauczania, ale formą organizacyjną kształcenia. Charakter udzielonych odpowiedzi świadczy o tym, że respondenci cenią sobie pracę w zespołach zróżnicowanych kulturowo: „*group work with people from other countries and other study background*” (praca grupowa z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur i reprezentujących różne kierunki studiów), (Belgijka, Erasmus w Szwajcarii, lat 22); „*working with foreigners in a group, sharing knowledge and experience*” (praca z obcokrajowcami w grupie, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem), (Polka, Erasmus we Włoszech, lat 22); „*multicultural groups*” (międzynarodowe grupy), (Litwin, Erasmus w Danii, lat 23).

Chcąc uzyskać odpowiedź na pytanie, jakie **metody uczenia się, nauczania są najmniej efektywne w budowaniu i rozwoju europejskiego wymiaru edukacji**, prowadząc badania z zastosowaniem kwestionariusza wywiadu, poprosiłam respondentów o odpowiedź na pytanie: „*Name three methods of teaching/learning which you experienced in the Erasmus Programme and which you think were the least efficient/effective in building*

⁴⁰³ J. W. Botkin, M. Elmandjr, M. Malitz, *Uczyć się bez granic. Jak zwerbować „lukę ludzką”?. Raport Klubu Rzymskiego*, PWN, Warszawa 1982, s. 50.

and developing the European dimension in education (Wymień trzy metody nauczania i uczenia się, których doświadczył(a)eś na Erasmusie i które według Ciebie są najmniej efektywne w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji.)

Badani studenci belgijscy (23 osoby) i respondenci z Polski (17 osób) najczęściej uznali, że do najmniej efektywnych metod realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji zalicza się **wykład**. Podkreślili, że wykład stanowi jedynie bierną formę odbioru teoretycznych informacji, na co wskazują przykładowe wypowiedzi: „*lectures, just listening to a teacher without possibilities to ask questions*” (wykłady, tylko słuchanie nauczyciela bez możliwości zadawania pytań), (Belgijka, Erasmus w Danii, lat 20); „*lectures because it is only theory, without expamples*” (wykłady ze względu na to, że jest to tylko teoria, która nie została poparta przykładami), (Polka, Erasmus w Holandii, lat 21). Cz. Kupisiewicz zaliczył wykład do metod opartych na posługiwaniu się słowem, natomiast W. Okoń do metod asymilacji wiedzy. Natomiast badani studenci z Litwy najczęściej (10 osób) za najmniej efektywną metodę budowania i rozwoju europejskiego wymiaru edukacji uznają **pisanie prac**, w tym esejów, raportów i dzienników. Fakt ten zobrazowany został w przytoczonych poniżej wypowiedziach: „*writing essays*” (pisanie esejów), (Litwinka, Erasmus w Bułgarii, lat 21); „*writing reports*” (pisanie raportów), (Litwinka, Erasmus na Łotwie, lat 22).

W przypadku wszystkich badanych, drugą najmniej efektywną metodą realizacji europejskiego wymiaru została uznana **prezentacja** (13 Belgów, 9 Polaków i Litwinów). Wynik ten może stanowić zaskoczenie, szczególnie, że metoda ta została również uznana za jedną z bardziej efektywnych przy budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji. Jednak charakter udzielonych odpowiedzi świadczy o tym, że za najmniej efektywne uznano te prezentacje, które są czytane, podczas których nie przewiduje się aktywnego uczestnictwa audytorium i te, które przygotowywane są przez innych studentów, co można odnaleźć w wypowiedziach badanych: „*presentations from other students (less good)*” („prezentacje przygotowane przez innych studentów (słabszej jakości)”), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20); „*just watching the presentation*” (tylko oglądanie prezentacji), (Litwinka, Erasmus w Bułgarii, lat 21); „*reading presentations*” (czytanie prezentacji), (Polak, Erasmus w Hiszpanii, lat 21).

Dodatkowo, w opinii badanych Litwinów (8 osób) i Polaków (6 osób) najczęściej najmniej efektywne jest **uczenie się na pamięć**: „*learnig theory by heart*” (uczenie się na pamięć teorii), (Litwinka, Erasmus w Portugalii, lat 21); „*memorising methods for example*

learning definitions” (metody oparte na zapamiętywaniu, przykładowo uczenie się definicji), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23).

Większość wskazywanych przez badanych nieefektywnych metod budowania i rozwoju europejskiego wymiaru edukacji odnosi się do biernego lub też bezrefleksyjnego odbioru prezentowanych czy też przyswajanych treści. Ponadto, podobnie jak w przypadku metod o najwyższej efektywności, tak też w przypadku tych o najmniejszej skuteczności była wymieniana nie metoda, a forma kształcenia, a mianowicie **praca indywidualna** (po 3 badanych Belgów i Polaków). Może to świadczyć o tym, że w opiniach badanych dużo bardziej skuteczna jest praca w grupie, szczególnie tej zróżnicowanej kulturowo, gdzie można doświadczać wielości punktów widzenia i perspektyw, niż próba samodzielnego studiowania.

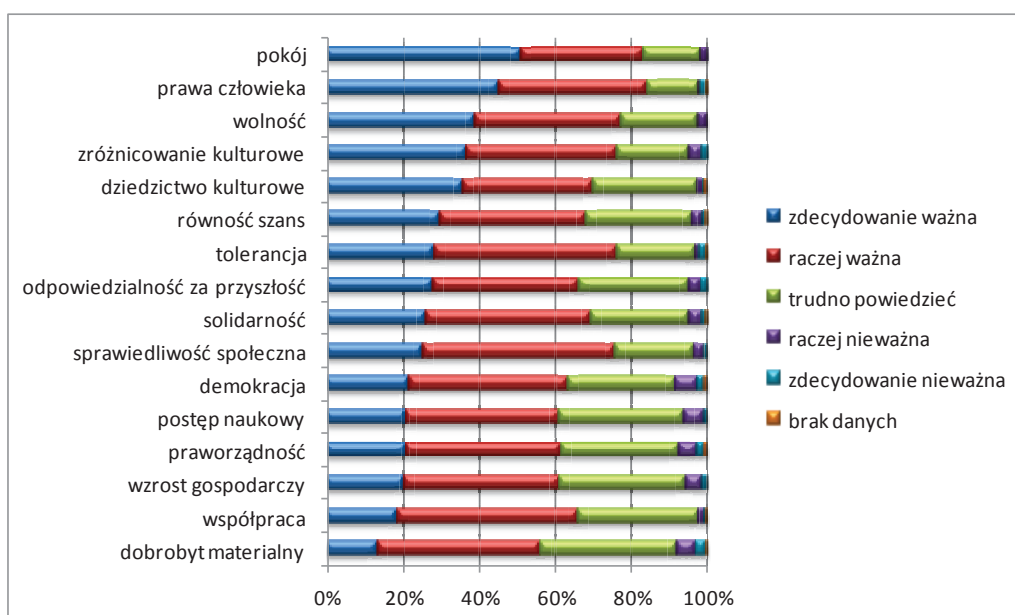
Rozdział 6. Wartości europejskie w opinii badanych studentów Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

W podrozdziale tym prezentuję wyniki badań uzyskane w trzech grupach studentów programu Erasmus, pochodzących z Belgii, Litwy i Polski, dotyczące zagadnienia, jakim są wartości europejskie. W celu poznania opinii respondentów na temat ważności w ich życiu wybranych wartości europejskich, w trakcie prowadzenia badań z zastosowaniem kwestionariusza ankiety, zwróciłam się do wszystkich badanych w następujący sposób: *„Please assess the level of importance of the following values for you. Assess the importance of this value before and after your participation in LLP-Erasmus”* („Proszę o dokonanie oceny stopnia ważności następujących wartości. Proszę ocenić poziom danej wartości przed wyjazdem na program Erasmus i istniejący po powrocie”). Zaproponowany zbiór wartości składał się z następujących kategorii: **demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości; wolność (poglądów i słowa); równość szans w życiu człowieka; solidarność; respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej; tolerancja; wzajemna współpraca; sprawiedliwość społeczna; dobrobyt materialny i konsumpcja; praworządność; piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne; szacunek wobec osób odmiennych kulturowo; pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów; wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu; postęp naukowy; odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji**. Respondenci proszeni byli o posłużenie się skalą i wybór jednej z pięciu możliwych odpowiedzi, tworzących kontinuum ocen (poszczególne numeru oznaczały: 5 - zdecydowanie ważna, 4 - raczej ważna, 3 - trudno powiedzieć, 2 - raczej nieważna, 1 - zdecydowanie nieważna). Wybranych przez respondentów odpowiedziom przyporządkowałam wartości punktowe od 5 do 1. Umożliwiło to dokonanie pomiaru, jak również stworzyło możliwość obliczania średniej rang uzyskanych punktów ocen w poszczególnych twierdzeniach.

6.1. Wartości europejskie w deklaracjach badanych studentów przed i po uczestnictwie w programie Erasmus

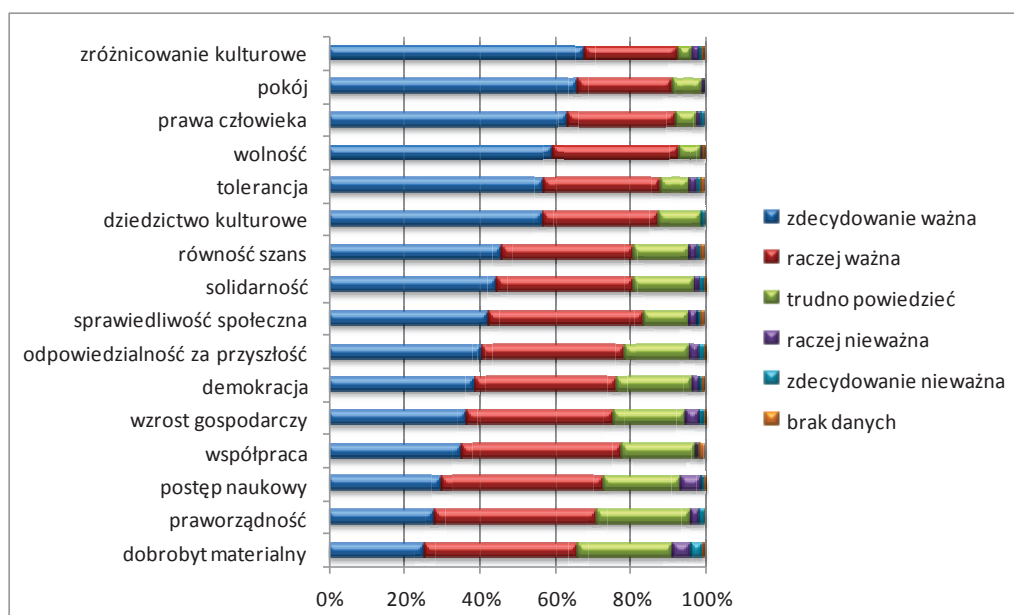
Poniżej przedstawiam wyniki badań uzyskane na podstawie deklaracji studentów programu Erasmus, dotyczące częstotliwości wskazywania na ważność wybranych wartości europejskich, przed uczestnictwem respondentów w mobilności edukacyjnej (wykres 4) jak też po jej zrealizowaniu (wykres 5).

Wykres 4. Wartości europejskie deklarowane przez ogół badanych studentów przed uczestnictwem w programie Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Wykres 5. Wartości europejskie deklarowane przez ogół badanych studentów po zrealizowaniu programu Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Połowa wszystkich badanych studentów (50,8%), deklaruje, że **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** jest wartością najważniejszą przed uczestnictwem w programie Erasmus. Porównując, najwięcej, ponieważ 67,8% badanych

studentów wyraziło opinię, że po okresie międzynarodowej mobilności edukacyjnej najbardziej znaczący jest **szacunek wobec osób odmiennych kulturowo**. Natomiast **dobrobyt materialny i konsumpcja**, jako wartość „zdecydowanie ważna” zarówno przed uczestnictwem w programie Erasmus (13%) jak też po jego zrealizowaniu (25,4%), jest deklarowana najrzadziej.

W opiniach badanych przed uczestnictwem w programie Erasmus, poszanowanie osób odmiennych kulturowo, uplasowało się na czwartym miejscu, pod względem częstości wskazań na wartość zdecydowanie ważną, natomiast po zrealizowaniu programu Erasmus, na miejscu pierwszym. W żadnym innym przypadku zmiana pozycji zajmowanej w hierarchii wartości nie jest tak znacząca, (o trzy pozycje do góry). Porównując uzyskane wyniki badań (wykres 4 i wykres 5) można stwierdzić, że studenci deklarują, wyższy poziom ważności każdej z wymienionych wartości, po uczestnictwie w programie Erasmus niż miało to miejsce przed wyjazdem na studia zagraniczne. Można przypuszczać, że uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej sprzyja częstszemu przypisywaniu większego znaczenia wartościom europejskim w życiu badanych.

Chcąc udzielić odpowiedzi na pytanie, jakie **wartości europejskie są deklarowane, jako ważne w życiu badanych przed uczestnictwem jak też po zrealizowaniu programu Erasmus**, poniżej dokonałam analiz porównawczych wobec każdej z badanych wartości europejskich. W celu ustalenia czy występujące różnice są istotne statystycznie użyłam testu znaków rangowych Wilcoxon dla dwóch prób zależnych.

Wartością, którą badani najczęściej (93,8%) uznawali za ważną po uczestnictwie w programie Erasmus (odpowiedzi „zdecydowanie ważna”, „raczej ważna”) była **wolność (poglądów i słowa)**. Porównując, stosunkowo mniej badanych zadeklarowało, że jest ona ważna (77,6%) przed uczestnictwem w mobilności edukacyjnej. Wolność poglądów i słowa jest częściej uważana za ważną po doświadczeniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej, niż miało to miejsce przed uczestnictwem w programie Erasmus. Analiza przeprowadzona przy użyciu testu znaków rangowych Wilcoxon wykazała, że różnica ta jest istotna statystycznie, ($Z = 8,986$, $p < 0,001$).

Drugą pod względem ważności (łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie ważna” i „raczej ważna”), wartością europejską jest **szacunek wobec osób odmiennych kulturowo**. Z analiz wynika, że 92,6% badanych studentów deklarowało, że jest ona ważna po zrealizowaniu programu Erasmus. Porównując, stosunkowo mniej respondentów

(76,2%) wskazało na odgrywanie znaczącej roli tej wartości w życiu, przed realizacją mobilności edukacyjnej. W wyniku zastosowania analizy testem znaków rangowych Wilcoxon, okazało się, że występujące różnice są istotne statystycznie ($Z = 9,457$; $p < 0,001$). Na podstawie powyższego, można sformułować wniosek, że badani częściej deklarują wyższe znaczenie wartości szacunku wobec osób odmiennych kulturowo, w swoim życiu po zrealizowaniu programu Erasmus, niż przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej.

Trzecią wartością, najczęściej wskazywaną, jako ważną, po uczestnictwie w programie Erasmus, jest **respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej**, zadeklarowane przez 92,2% badanych studentów. Porównując, przed mobilnością edukacyjną, na wartość tę wskazało mniej, ponieważ 84,1% badanych. Przeprowadzenie analizy testem znaków rangowych Wilcoxon wykazało, że respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej jest częściej wskazywane, jako ważne po zrealizowaniu okresu mobilności, niż przed, w grupie badanych studentów programu Erasmus. Występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($Z = 7,320$; $p < 0,001$).

Biorąc pod uwagę czwartą najważniejszą wartość **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** okazało się, że po uczestnictwie w programie Erasmus jest ona ważna w opinii 90,6% badanych, natomiast porównując, przed doświadczeniem mobilności edukacyjnej analizowana wartość została uznana za ważną przez 83% badanych. Analiza testem znaków rangowych Wilcoxon wykazała, że różnice występujące w deklaracjach dotyczących ważności wartości pokoju, życia bez przemocy, pokojowego rozwiązywania konfliktów są istotne statystycznie, ($Z = 6,513$; $p < 0,001$). Na podstawie powyższych analiz można sformułować wniosek, że badani studenci częściej wskazują, że wartość pokoju jest ważna w ich życiu, po zrealizowaniu programu Erasmus, niż przed doświadczeniem zagranicznej mobilności edukacyjnej.

Zdecydowana większość badanych studentów (86,2%) stwierdziła również, że po uczestnictwie w programie Erasmus **tolerancja** odgrywa w ich życiu ważną rolę. Porównując, respondenci deklarowali, że wartość ta jest ważna stosunkowo rzadziej (76,2%) przed realizacją międzynarodowej mobilności edukacyjnej. Z deklaracji respondentów wynika, że tolerancja jest uznawana częściej za ważną wartość europejską po doświadczeniu okresu studiów na zagranicznej uczelni. Występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($Z = 8,633$; $p < 0,001$).

Kolejna wartość, **piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne**, zajęła szóste miejsce pod względem ważności w życiu badanych. Stosunkowo dużo, ponieważ 87,6% respondentów uznało ją za ważną, po zrealizowaniu okresu mobilności. Porównując, nieco mniej badanych (70%) zadeklarowało ważność analizowanej wartości (łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie ważna” i „raczej ważna”) przed uczestnictwem w programie Erasmus. Na podstawie uzyskanych wyników badań i przeprowadzonej analizy testem znaków rangowych Wilcoxon (Z = 8,713; p < 0, 001), można sformułować wniosek, że respondenci częściej wskazali, że w ich życiu ważna jest wartość związana z dziedzictwem kulturowym, przyrodą i zdrowym środowiskiem naturalnym po programie Erasmus, niż przed tym doświadczeniem, ponieważ występujące różnice okazały się istotne statystycznie.

W przypadku wszystkich pozostałych wartości europejskich: **równość szans w życiu człowieka** (Z = 7,090; p < 0,001); **solidarność** (Z = 7,593; p < 0,001); **sprawiedliwość społeczną** (Z = 6,669, p < 0,001) ; **odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji** (Z = 7,183, p < 0,001); **demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości** (Z = 8,553, p < 0,001); **wzrost gospodarczy i postęp w dziedzinie techniki i przemysłu** (Z = 7,791; p < 0,001); **wzajemna współpraca** (Z = 8,085, p < 0,001); **postęp naukowy** (Z = 6,512; p < 0,001); **praworządność** (Z = 5,434; p < 0,001); **dobrobyt materialny i konsumpcja** (Z = 5,349; p < 0,001), wystąpiły istotne statystycznie różnice. Świadczy to o tym, że badani studenci częściej wskazali na ważność wszystkich powyższych wartości europejskich po zrealizowaniu programu Erasmus, niż to miało miejsce przed doświadczenia zagranicznej mobilności edukacyjnej.

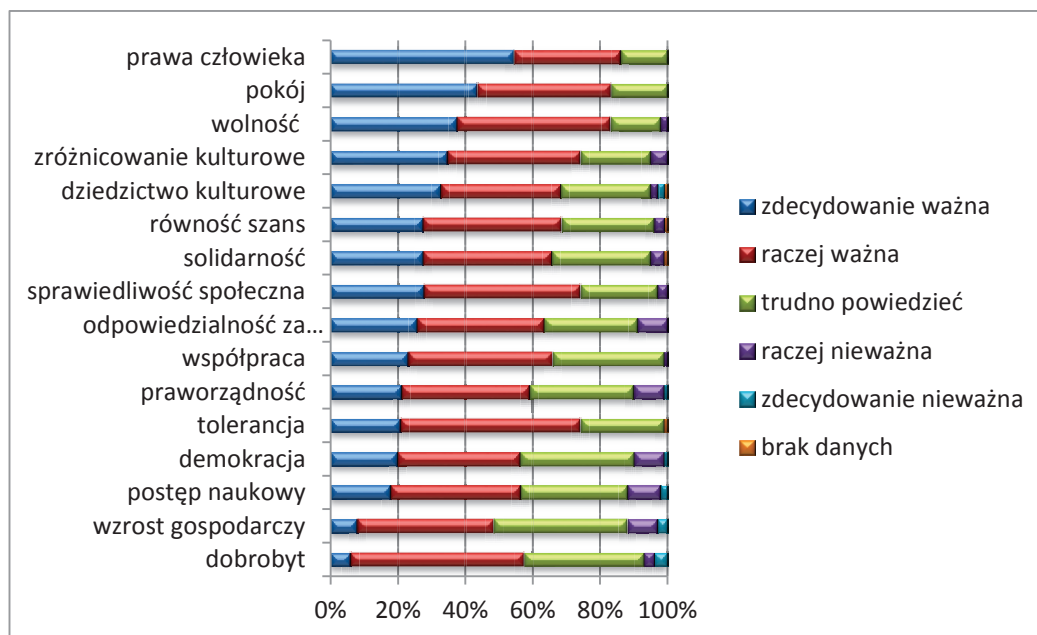
Podsumowując uzyskane wyniki badań, można stwierdzić, że za kluczowe w grupie respondentów, zarówno przed uczestnictwem w programie Erasmus jak też po, uznane zostały cztery wartości europejskie: pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów; respektowanie praw człowieka i poszanowanie godności ludzkiej; wolność (poglądów i słowa) oraz szacunek wobec osób odmiennych kulturowo. Badani studenci częściej deklarują, że po zrealizowaniu programu Erasmus wszystkie wartości europejskie charakteryzowało większe znaczenie w ich życiu, niż miało to miejsce przed doświadczeniem mobilności edukacyjnej. We wszystkich przypadkach występujące różnice okazały się istotne statystycznie. Badani twierdzą, że po doświadczeniu programu Erasmus, w ich życiu ważne jest wolne, pokojowe, naznaczone respektowaniem praw i poszanowaniem godności ludzkiej, funkcjonowanie w społeczeństwie tolerancyjnym,

gdzie szanuje się osoby odmienne kulturowo. Ponadto, można zauważyć, że po doświadczeniu uczestnictwa w programie Erasmus, mniej badanych udziela odpowiedzi „trudno powiedzieć” i tych wskazujących, że wybrane wartości europejskie nie są ważne w ich życiu („raczej nieważne”, „zdecydowanie nieważne”). Reasumując, badani studenci, po zrealizowaniu programu Erasmus, za wartość najważniejszą uznają szacunek wobec osób odmiennych kulturowo, również częściej deklarują ważność w ich życiu wszystkich wartości europejskich.

W celu udzielenia odpowiedzi na pytanie, jakie **wartości europejskie są deklarowane, jako ważne w życiu badanych Belgów przed uczestnictwem, jak też po zrealizowaniu programu Erasmus** (wykres 6 i 7), przeprowadziłam szczegółowe analizy w oparciu o to samo pytanie badawcze, które opisane zostało powyżej.

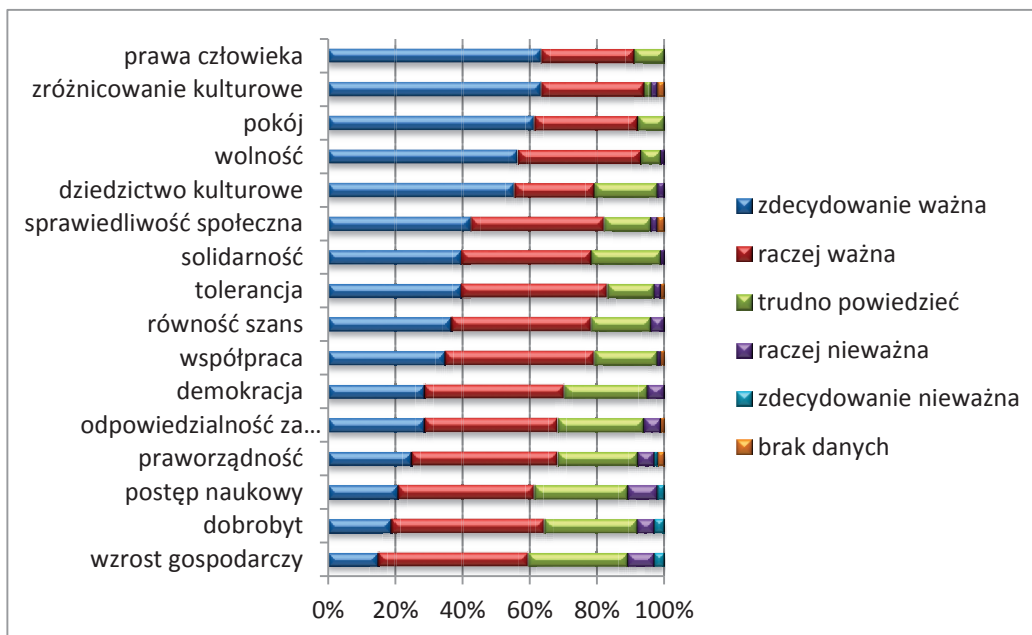
Badani Belgowie, deklarują, że zarówno przed uczestnictwem (43,6%) jak też po zrealizowaniu programu Erasmus (61,4%), najważniejszą wartością europejską, jest **respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej**. Natomiast najrzadziej wyrażali opinię, że przed uczestnictwem w programie Erasmus (5,9%), najważniejszą wartością europejską jest **dobrobyt materialny i konsumpcja**, a po uczestnictwie w mobilności edukacyjnej, najmniej, ponieważ 14,9% badanych Belgów deklaruje, że w ich życiu ważny jest **wzrost gospodarczy i postęp w dziedzinie techniki i przemysłu**. Świadczy to o tym, że najważniejszą wartością w życiu respondentów belgijskich, bez względu na uczestnictwo bądź nie w programie Erasmus, jest respektowanie praw i godności człowieka. Natomiast wartości najmniej ważne związane są z kwestiami materialnymi, czyli wzrostem gospodarczym i dobrobytem materialnym. Dbanie o wartość związaną z szanowaniem człowieka i jego praw może wynikać z faktu życia w społeczeństwie, gdzie respektowanie potrzeb i indywidualności drugiego człowieka jest kwestią ważną i otoczoną wzmożoną uwagą oraz z powodu wysokiego poziomu indywidualizmu w kulturze. Natomiast zwracanie niewielkiej uwagi na kwestie materialne może być związane z doświadczeniem życia w wysoko rozwiniętym państwie zachodnioeuropejskim, które charakteryzuje dostatek jak też rozbudowany system państwa opiekuńczego.

Wykres 6. Wartości europejskie deklarowane przez badanych Belgów przed uczestnictwem w programie Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Wykres 7. Wartości europejskie deklarowane przez badanych Belgów po uczestnictwie w programie Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Chcąc udzielić odpowiedzi na pytanie, jakie **wartości europejskie zostały zadeklarowane, jako ważne przed uczestnictwem, jak też po zrealizowaniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej w grupie badanych Belgów**, łącznie potraktowałam odpowiedzi „zdecydowanie ważne” i „raczej ważne”. Okazało się, że hierarchia deklarowanych wartości europejskich przed uczestnictwem jak też po doświadczeniu mobilności w programie Erasmus jest różna w tej grupie respondentów. Przed uczestnictwem w programie Erasmus, **respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej** najczęściej zostało uznane za ważne wśród 86,2% badanych Belgów, **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** przez 83,2%, **wolność (poglądów i słowa)** przez 83,1%, **szacunek wobec osób odmiennych kulturowo** przez 74,3%, **tolerancja** przez 74,3% badanych, a **sprawiedliwość społeczna** przez 74,2%. Natomiast po doświadczeniu mobilności, badani Belgowie uznali, że wszystkie powyższe wartości europejskie są częściej ważne w ich życiu. **Szacunek wobec osób odmiennych kulturowo** jest wartością najczęściej uznaną za ważną, przez 94,1% badanych Belgów po doświadczeniu mobilności w programie Erasmus. Podobnie często deklarowano, że ważna jest **wolności (poglądów i słowa)** (93%), **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** (92,1%), **respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej** (91,1%), **tolerancja** (83%) i **sprawiedliwość społeczna** (82,2%). Wszystkie wartości europejskie są częściej deklarowane, jako ważne przez belgijskich studentów po programie Erasmus, niż przed jego realizacją. Może to świadczyć o tym, że doświadczenie mobilności edukacyjnej w programie Erasmus w przypadku badanych Belgów, sprzyjało częstszemu docenianiu, uznawaniu za ważne wszystkich wartości europejskich, co wskazuje na rozwijanie ich sfery aksjologicznej oraz wewnętrzne ubogacanie.

Stosując analizę statystyczną z wykorzystaniem testu znaków rangowych Wilcoxona, okazało się, że różnice występujące pomiędzy deklarowaną ważnością poszczególnych wartości europejskich w grupie badanych Belgów (przed i po programie Erasmus) są istotne statystycznie, poza jednym wyjątkiem. Różnice istotne statystycznie na poziomie ($p < 0,001$) występowały w zakresie deklaracji dotyczących częstszego wskazywania na ważność następujących wartości przez belgijskich studentów po programie Erasmus, niż przed: demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości; wolność (poglądów i słowa); solidarność; tolerancja; wzajemna współpraca; sprawiedliwość społeczna; piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe

środowisko naturalne; szacunek wobec osób odmiennych kulturowo; pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów). Częściej na ważność wartości: równość szans w życiu człowieka; respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej; dobrobyt materialny i konsumpcja; praworządność; wzrost gospodarczy i postęp w dziedzinie techniki i przemysłu, wskazywali badani studenci po programie Erasmus i różnice te okazały się istotne statystycznie na poziomie ($p < 0,01$). Natomiast różnice na poziomie ($p < 0,05$) wystąpiły w zakresie częstszego wskazywania belgijskich studentów po programie Erasmus na ważność wartości odpowiedzialności człowieka za życie przyszłych generacji. Jedynie nie wystąpiły różnice istotne statystycznie ($p = ni.$) we wskazaniach na ważność postępu naukowego w porównywanych deklaracjach przez i po programie Erasmus w badanej grupie studentów belgijskich.

Po zrealizowaniu programu Erasmus, badani Belgowie częściej deklarują, że w ich życiu ważne są wartości europejskie, niż miało to miejsce przed uczestnictwem w mobilności edukacyjnej. Występujące różnice okazały się istotne statystycznie, poza jednym wyjątkiem, wartością postępu naukowego. Może to świadczyć o tym, że uczestnictwo w mobilności edukacyjnej może sprzyjać rozwijaniu sfery aksjologicznej w kontekście europejskim wśród badanych Belgów.

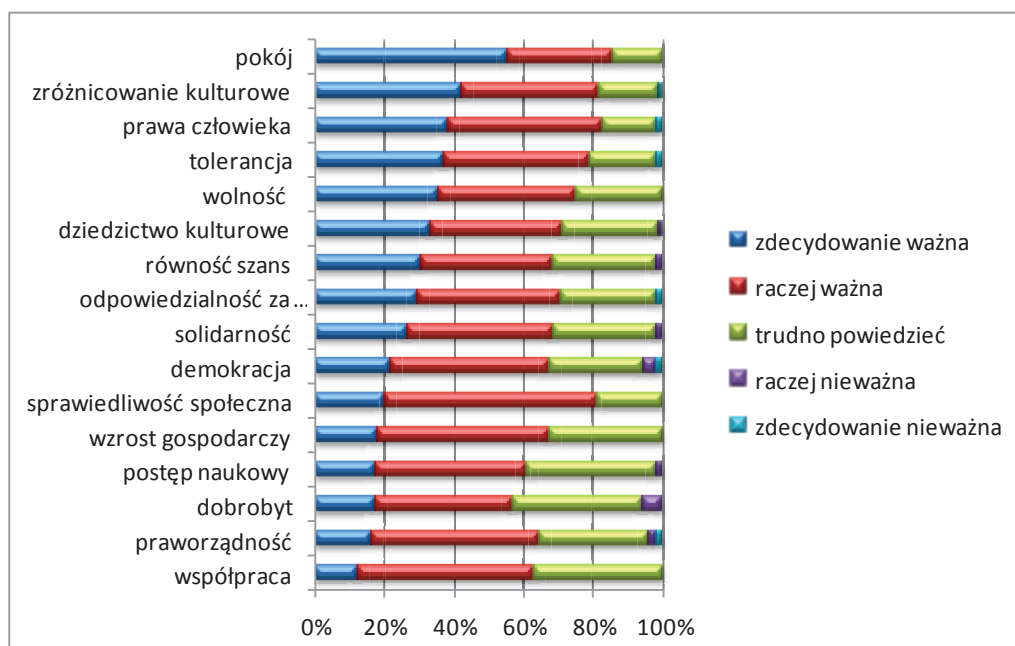
Porównując uzyskane wyniki badań w grupie studentów belgijskich (przed programem Erasmus i po jego zrealizowaniu), można stwierdzić, że respondenci wskazali, że w ich życiu ważnych jest tych samych sześć wartości europejskich, tylko w różnej kolejności: respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej; pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów; wolność (poglądów i słowa); szacunek wobec osób odmiennych kulturowo; tolerancja oraz na sprawiedliwość społeczną. Po uczestnictwie w mobilności edukacyjnej badani Belgowie częściej deklarowali, że wymienione powyżej wartości są ważne w ich życiu, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie. Ponadto, jako efekt doświadczenia międzynarodowej mobilności edukacyjnej wśród badanych studentów belgijskich (biorąc pod uwagę tylko odpowiedzi „zdecydowanie ważna”), szacunek wobec osób odmiennych kulturowo, zmienił swoje miejsce (z czwartego na pierwsze) i uplasował się na najwyższej pozycji w hierarchii wartości europejskich. Zmiany dotyczyły również wartości wzajemnej współpracy z dziesiątego miejsca na siódme oraz demokracji i zwiększonego poczucia obywatelskości, z piętnastego na jedenaste. Na podstawie uzyskanych wyników badań można przypuszczać, że okresowe (co najmniej sześciomiesięczne) studiowanie

w odmiennym środowisku społeczno-kulturowym sprzyja zmianom w hierarchii wartości badanych Belgów. Owe przeobrażenia dotyczyły wzrostu znaczenia tych wartości, które związane były ze zróżnicowaniem kulturowym, współpracą oraz zwiększonym poczuciem obywatelskości.

Następnie przechodzę do próby udzielenia odpowiedzi na pytanie, **jakie wartości europejskie są deklarowane, jako ważne w życiu badanych Litwinów przed uczestnictwem jak też po zrealizowaniu programu Erasmus?** Na podstawie uzyskanych wyników badań, zaprezentowanych na wykresie 8 i 9 można zauważyć, że **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** jest najczęściej wskazywane, jako zdecydowanie ważne przez ponad połowę (55,2%) badanych litewskich studentów przed uczestnictwem w programie Erasmus. Natomiast, za wartość najważniejszą, po doświadczeniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej, został uznany **szacunek wobec osób odmiennych kulturowo** (73,3%). Na najniższej pozycji w hierarchii wartości uplasowała się wzajemna **współpraca**, zadeklarowana przez 12,4% badanych Litwinów przed programem Erasmus, a wartością najrzadziej wskazywaną, jako najważniejsza jest **praworządność**, uznana jedynie przez 23,8% badanych Litwinów po programie Erasmus.

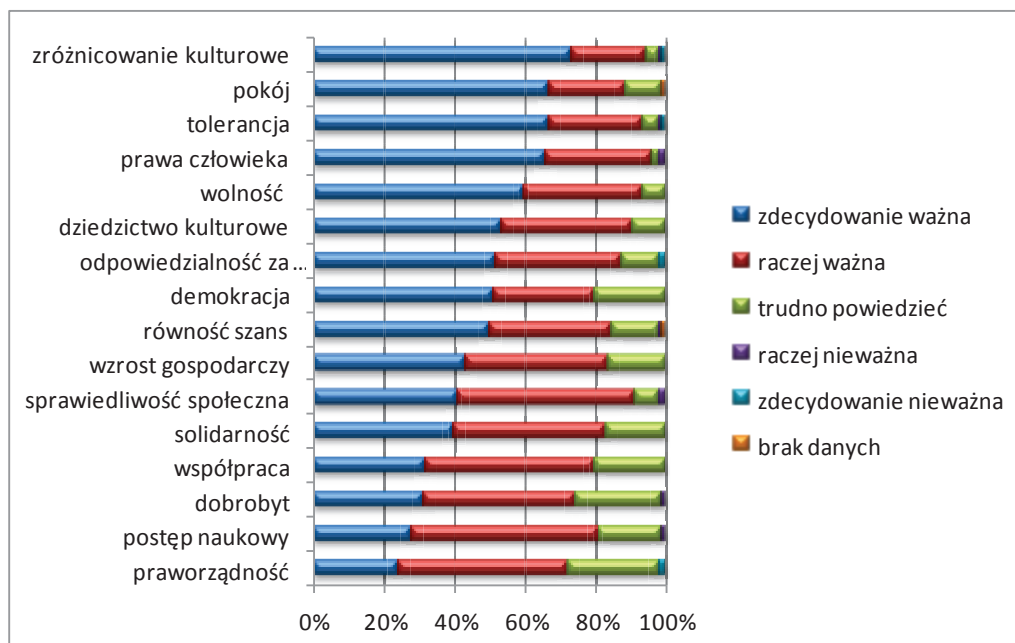
Podsumowując, badani studenci litewscy, za wartość najważniejszą po programie Erasmus uznali tę, związaną z szacunkiem wobec osób odmiennych kulturowo, co może być zdeterminowane czasowym doświadczeniem życia w przestrzeni społeczno-kulturowej, która była odmienna od ich własnej, podczas realizacji programu Erasmus. Ponadto, możliwość doświadczania wielości kontaktów z przedstawicielami innych kultur oraz bycie odmiennym kulturowo w środowisku kraju przyjmującego, może sprzyjać uznaniu za ważną w życiu omawianą wartość. Dziwić może jednak fakt, że studenci litewscy zadeklarowali, że najmniej ważna przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, jest wartość wzajemnej współpracy. Wybór ten mógł być spowodowany, jakością uprzednich doświadczeń w zakresie kooperowania w przestrzeni społeczno-kulturowej we własnym kraju czy też specyfice koncentrowania się na realizacji zadań przez jednostki w sposób indywidualny.

Wykres 8. Wartości europejskie deklarowane przez badanych Litwinów przed uczestnictwem w programie Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Wykres 9. Wartości europejskie deklarowane przez badanych Litwinów po uczestnictwie w programie Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Dalsze analizy rezultatów badań w zakresie częstości wskazań na poszczególne wartości europejskie wśród badanych Litwinów, przed i po programie Erasmus, wynikają z łącznego ujmowania kategorii „zdecydowanie ważna” i „raczej ważna”, co traktowane jest, jako odpowiedzi wskazujące, że określona wartość jest ważna w życiu badanych Litwinów. Najczęściej respondenci litewscy (96,2%) deklarowali, że po doświadczeniu mobilności edukacyjnej w programie Erasmus wartość **respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej** jest ważna w ich życiu, w porównaniu, nieco mniej, ponieważ 82,9% badanych stwierdziło, że należała ona do ważnych przed zrealizowaniem tego edukacyjnego przedsięwzięcia. Okazuje się, że częściej wartość związana z respektowaniem praw i godności człowieka jest wskazywana, jako ważna przez studentów po programie Erasmus, niż miało to miejsce przed tym doświadczeniem, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($Z = 6,167$; $p < 0,001$).

Na miejscu drugim w hierarchii ważności poszczególnych wartości europejskich wśród mobilnych studentów litewskich, uplasowała się wartość **szacunku wobec osób odmiennych kulturowo**, którą zadeklarowało aż 94,3% badanych po programie Erasmus, w porównaniu do 80,9% badanych respondentów litewskich przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej. Występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($Z = 5,786$; $p < 0,001$). Wynika z tego, że częściej wartość szacunku wobec osób odmiennych kulturowo jest uznawana za ważną przez studentów po doświadczeniu mobilności edukacyjnej, niż miało to miejsce przed programem Erasmus.

Na kolejnej, trzeciej pozycji w hierarchii wartości mobilnych litewskich studentów, uplasowała się **tolerancja**, którą deklarowało, jako ważną w życiu 93,4% badanych Litwinów po programie Erasmus, w porównaniu z 79% litewskich respondentów przed doświadczeniem uczestnictwa w mobilności. Z analizy przeprowadzonej testem znaków rangowych Wilcoxon wynika, że badani Litwini po programie Erasmus częściej za ważną w swoim życiu uznają wartość tolerancji, niż miało to miejsce przed tym doświadczeniem. Występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($Z = 5,999$; $p < 0,001$).

Następną wartością, ważną w życiu badanych studentów okazała się **wolność (poglądów i słowa)**, na którą wskazało 93,3% badanych Litwinów po zrealizowaniu okresu mobilności oraz 75,2% Litwinów przed tym doświadczeniem. Okazało się, że badani studenci litewscy częściej deklarowali, że wartość wolności jest ważna w ich życiu po zrealizowaniu programu Erasmus, niż miało to miejsce przed okresem zagranicznej

mobilności edukacyjnej. Występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($Z = 6,150$; $p < 0,001$).

Piątą w hierarchii wartością, którą 93% badanych Litwinów uznało za ważną był **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów**. Porównując, nieco mniej (85,7%) respondentów z Litwy wskazało, że przed okresem mobilności wartość tę uznało za ważną we własnym życiu. Z uzyskanych wyników badań można wyciągnąć wniosek, że badani studenci z Litwy częściej deklarowali, że po okresie mobilności w ich życiu ważna jest wartość pokoju, niż miało to miejsce przed programem Erasmus. Występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($Z = 2,887$; $p < 0,001$).

Kolejną, szóstą, najczęściej uznawaną za ważną, w życiu badanych studentów litewskich wartością jest **sprawiedliwość społeczna**, na którą wskazało 91,5% badanych po programie Erasmus. Porównując, 81% badanych Litwinów uznało tę wartość za ważną przed okresem mobilności edukacyjnej. Analiza testem znaków rangowych Wilcoxon wykazała, że występujące różnice są istotne statystycznie ($Z = 4,330$; $p < 0,001$). Świadczy to o tym, że badani Litwini częściej deklarowali, że po programie Erasmus wartość sprawiedliwości społecznej jest ważna, niż przed tym doświadczeniem.

Podsumowując, wszystkie wartości europejskie były częściej uznawane za ważne przez badanych Litwinów po okresie mobilności edukacyjnej, niż przed programem Erasmus. Występujące różnice w każdym przypadku były istotne statystycznie na poziomie ($p < 0,001$). Skłania to do sformułowania wniosku, że uczestnictwo w programie wymiany międzynarodowej w przypadku respondentów litewskich, mogło powodować, że częściej wartości europejskie były przez tych badanych uważane za ważne w ich życiu, co świadczy o rozwoju sfery aksjologicznej respondentów.

Konkludując, zbiór sześciu wartości najwyżej uplasowanych w hierarchii (najczęściej uznanych za ważne) jest identyczny w grupie badanych studentów litewskich przed i po programie Erasmus. Zmianie uległy jedynie zajmowane miejsca. Ponadto, zbiór ten jest tożsamy z zespołem wartości najczęściej uznanych za ważne w grupie badanych studentów z Belgii.

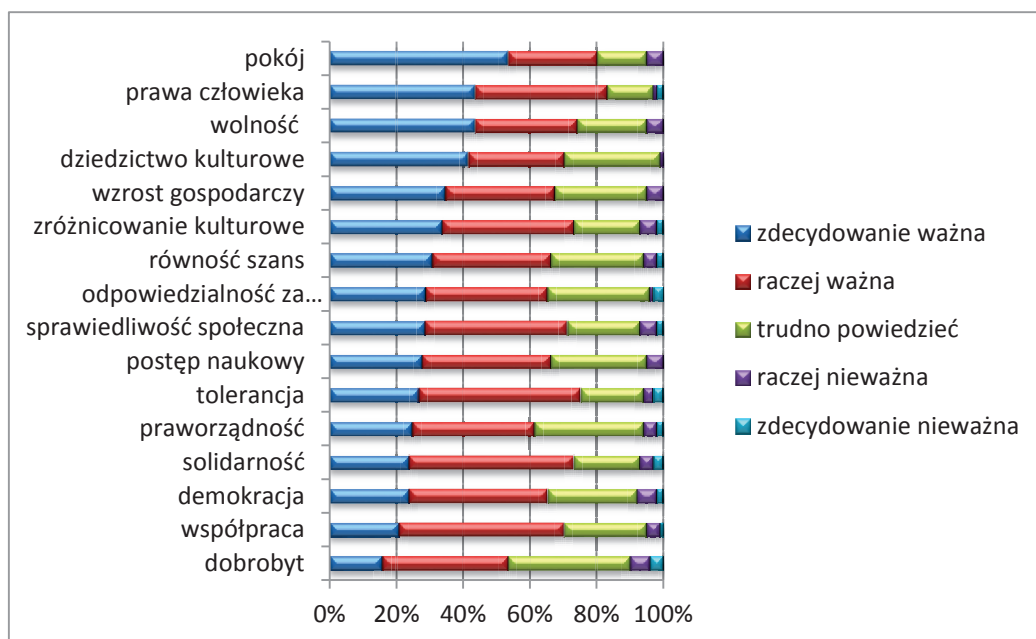
Największe zmiany w hierarchii wartości uznanych za ważne wśród badanych Litwinów, nastąpiły w zakresie szacunku wobec osób odmiennych kulturowo (z miejsca czwartego na drugie), w przypadku tolerancji (z miejsca piątego na trzecie), wolności (poglądów i słowa) (z miejsca szóstego na czwarte) oraz w zakresie postępu naukowego (z miejsca piętnastego na dwunaste). Umożliwia to sformułowanie wniosku, że uczestnictwo

w programie Erasmus przez badanych studentów litewskich może oddziaływać na zmiany w hierarchii deklarowanych wartości europejskich. Realizacja programu Erasmus przez studentów litewskich, sprzyjająca doświadczaniu życia w przestrzeni odmiennego kulturowo i charakteryzującej się innym systemem edukacji może powodować częstsze uznawanie za ważne w życiu szczególnie wartości szacunku wobec osób odmiennych kulturowo, tolerancji, wolności (słowa i poglądów) oraz postępu naukowego.

W celu odpowiedzi na pytanie, jakie **wartości europejskie są deklarowane jako ważne w życiu badanych Polaków przed uczestnictwem jak też po zrealizowaniu programu Erasmus?** przeprowadziłam analizy na podstawie uzyskanych wyników zaprezentowanych na wykresie 10 i 11.

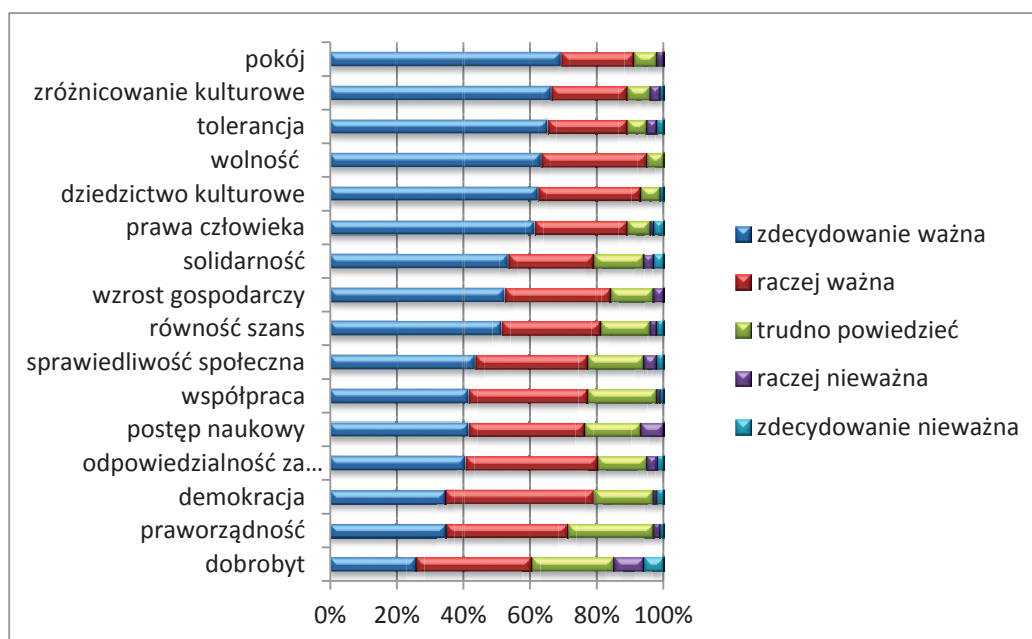
Pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów jest najczęściej wskazywane, jako wartość najważniejsza przez 53,5% badanych studentów polskich przed okresem mobilności oraz stosunkowo więcej, ponieważ 69,3% po zrealizowaniu studiów na uczelni zagranicznej. Podobnie, ponieważ w obu przypadkach (przed i po programie Erasmus) badani polscy studenci uznali, za najmniej ważną tę samą wartość, a mianowicie **dobrobyt materialny i konsumpcję**. Tylko 15,8% respondentów zadeklarowało, że wartość ta jest zdecydowanie ważna w ich życiu przed mobilnością edukacyjną. Porównując, po programie Erasmus podobnie stwierdziło więcej, ponieważ 25,7% badanych studentów z Polski. Porównując uzyskane wyniki badań, okazało się, że Polacy są jedyną z badanych grup, w której wybór wartości najważniejszej i najmniej ważnej pozostał taki sam przed i po uczestnictwie w programie Erasmus. Może to świadczyć o ugruntowanej pozycji wartości związanej z pokojem, życiem bez przemocy, pokojowym rozwiązywaniu konfliktu i jej znaczeniem w życiu badanych Polaków. Przyczyny tego stanu rzeczy można upatrywać w stosunkowo niedawnych trudnych historycznych doświadczeniach Polski i jej mieszkańców, związanych z czasem wojen, okupacji i pozostawianiem politycznie zależnymi. Uzyskane wyniki badań potwierdzają rezultaty eksploracji badawczych prowadzonych m.in. przez J. Nikitorowicza i J. Suchodolską opisane w podrozdziale 2.2.2. w teoretycznej części pracy, z których wynika, że młodzi Polacy najczęściej za ważną uważają właśnie wartość pokoju.

Wykres 10. Wartości europejskie deklarowane przez badanych Polaków przed uczestnictwem w programie Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Wykres 11. Wartości europejskie deklarowane przez badanych Polaków po uczestnictwie w programie Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Chcąc sprawdzić, które z wybranych wartości są najczęściej uznawane za ważne przez badanych Polaków, w poniższych analizach łącznie potraktowałam odpowiedzi „zdecydowanie ważne” i „raczej ważne”. Polscy respondenci najczęściej wskazywali, że

przed uczestnictwem w programie Erasmus następujące wartości są uznawane za ważne w ich życiu: **respektowanie praw człowieka oraz poszanowania godności ludzkiej** (83,2%); **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** (80,2%); **tolerancja** (75,2%); **wolność (poglądów i słowa)** (74,3%); **solidarność** (73,3%) oraz **sprawiedliwość społeczna** (71,3%). Zmianie uległa jednak hierarchia deklarowanych, jako ważne, wartości w życiu badanych po zrealizowaniu programu Erasmus. Na podstawie uzyskanych wyników badań (wykres 11), można stwierdzić, że wartością najczęściej (95,1%) uznawaną za ważną w życiu badanych po mobilności edukacyjnej, jest **wolność (poglądów i słowa)**. Kolejno, wskazano na **piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne** (93,1%) i **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** (91,1%). W hierarchii trzy kolejne wartości zajęły to samo, czwarte miejsce i należą do nich: **szacunek wobec osób odmiennych kulturowo; respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej i tolerancja**, uznane za ważne przez 89,1% badanych Polaków po programie Erasmus.

Porównując, wybrane do badań wartości europejskie poza jedną (dobrobyt materialny i konsumpcja) były w każdym przypadku częściej deklarowane jako ważne, przez badanych Polaków po uczestnictwie w programie Erasmus, niż przed tym doświadczeniem (różnice okazały się istotne statystycznie). Analiza testem znaków rangowych Wilcoxon wykazała, że badani polscy studenci po programie Erasmus częściej wskazywali na ważność następujących wartości europejskich: demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości; wolność (poglądów i słowa); równość szans w życiu człowieka; solidarność; respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej; tolerancja; wzajemna współpraca; praworządność; piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne; szacunek wobec osób odmiennych kulturowo; pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów; wzrost gospodarczy i postęp w dziedzinie techniki i przemysłu; postęp naukowy; odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji. Występujące różnice okazały się istotne statystycznie na poziomie ($p < 0,001$). Analizując częstość wskazań na ważność wartości sprawiedliwość społeczna, w porównywanych grupach, okazało się, że różnica ta jest istotna statystycznie na poziomie ($p < 0,01$), natomiast w przypadku ważności wartości dobrobyt materialny i konsumpcja, występująca różnica okazała się nieistotna statystycznie ($p = ni.$).

Większość deklarowanych, jako ważne wartości europejskich (plasujących się na pierwszych sześciu miejscach w hierarchii wartości) w trzech badanych grupach studentów

przed i po programie Erasmus, jest zaskakująco podobna. Wszyscy badani studenci z Belgii, Litwy i Polski, uznali, że wśród pięciu ważnych w ich życiu wartości europejskich znajdują się: szacunek wobec osób odmiennych kulturowo, wolność (poglądów i słowa), pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów, respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej i tolerancja. W przypadku badanych Belgów i Litwinów, wskazania dotyczyły również wartości sprawiedliwość społeczna, natomiast badani Polacy przed programem Erasmus uznali ważność solidarności, a po programie Erasmus piękna dziedzictwa kulturowego i przyrody oraz zdrowe środowisko naturalne. Zatem można stwierdzić, że zdecydowana większość ważnych wartości europejskich jest tożsama w deklaracjach badanych przed i po programie Erasmus, co wskazuje na fakt, że rdzeń wartości, który oddziałuje na proces budowania tożsamości pozostaje niezmienny w wyniku doświadczeń międzynarodowej mobilności (w przypadku badanych Belgów i Litwinów) lub zmienia się w niewielkim stopniu (w przypadku badanych studentów polskich). Jedyne, zmianie ulega miejsce, jakie konkretna wartość zajmuje w hierarchii wartości europejskich wśród badanych Belgów, Litwinów i Polaków, co może wynikać z nabytych doświadczeń w trakcie realizacji międzynarodowej mobilności edukacyjnej.

6.2. Poziom wartości europejskich w życiu badanych studentów

W celu odpowiedzi na pytanie, **w jakim stopniu poszczególne wartości europejskie są ważne w życiu badanych studentów pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej po zrealizowaniu programu Erasmus**, obliczyłam dla poszczególnych wartości, średnie rang (tabela 2). Następnie wyznaczyłam dwa punkty podziału wśród wszystkich udzielonych w tym zakresie odpowiedzi, co umożliwiło wyznaczenie trzech poziomów ważności wartości europejskich w życiu badanych:

- 1,0 - 2,30 - niski poziom ważności wartości europejskich;
- 2,31 - 4 - średni poziom ważności wartości europejskich;
- 4,01 - 5 - wysoki poziom ważności wartości europejskich.

Wszystkie wartości europejskie uzyskały wynik średniej rangi ($\bar{x} > 3,60$), co świadczy o tym, że są one ważne w średnim lub wysokim stopniu w życiu wszystkich badanych studentów. Chcąc wykazać występowanie bądź nie różnic istotnych statystycznie zastosowałam nieparametryczny test Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych. Ponadto, wykorzystałam wyniki testów post-hoc do wykazania występowania bądź nie, różnic istotnych statystycznie pomiędzy dwoma porównywanymi grupami badanych.

Tabela 2. Średnie wartości europejskich w deklaracjach badanych studentów programu Erasmus, pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej

Wartości	Grupy badanych studentów	Średnia	Odchylenie standardowe
demokracja	Belgowie	3,94	0,858
	Litwini	4,31	0,788
	Polacy	4,09	0,861
wolność	Belgowie	4,49	0,658
	Litwini	4,53	0,621
	Polacy	4,58	0,588
równość szans	Belgowie	4,11	0,836
	Litwini	4,35	0,747
	Polacy	4,27	0,926
solidarność	Belgowie	4,17	0,788
	Litwini	4,23	0,724
	Polacy	4,24	1,011
respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej	Belgowie	4,54	0,656
	Litwini	4,60	0,629
	Polacy	4,44	0,899
tolerancja	Belgowie	4,21	0,766
	Litwini	4,57	0,719
	Polacy	4,48	0,890
współpraca	Belgowie	4,13	0,757
	Litwini	4,11	0,711
	Polacy	4,16	0,857
sprawiedliwość społeczna	Belgowie	4,23	0,786
	Litwini	4,30	0,681
	Polacy	4,13	0,966
dobrobyt materialny i konsumpcja	Belgowie	3,72	0,929
	Litwini	4,05	0,777
	Polacy	3,65	1,135
praworządność	Belgowie	3,86	0,884
	Litwini	3,92	0,817
	Polacy	4,02	0,883
dziedzictwo kulturowe	Belgowie	4,31	0,914
	Litwini	4,44	0,664
	Polacy	4,53	0,701
szacunek wobec osób odmiennych kulturowo	Belgowie	4,55	0,671
	Litwini	4,65	0,693
	Polacy	4,50	0,832
pokój	Belgowie	4,53	0,641
	Litwini	4,55	0,693
	Polacy	4,58	0,711
wzrost gospodarczy	Belgowie	3,60	0,939
	Litwini	4,27	0,724
	Polacy	4,34	0,816
postęp naukowy	Belgowie	3,69	0,967
	Litwini	4,08	0,703
	Polacy	4,11	0,926
odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji	Belgowie	3,92	0,868
	Litwini	4,34	0,830
	Polacy	4,14	0,917

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 5.1-5.16).

Badani studenci belgijscy ($\bar{x} = 4,55$) i litewscy ($\bar{x} = 4,65$) deklarowali, że po zrealizowaniu programu Erasmus, w ich życiu najważniejsza jest wartość **szacunku wobec osób odmiennych kulturowo**. Wartość ta ma również wysokie znaczenie w grupie badanych Polaków ($\bar{x} = 4,50$). Okazało się, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice nie są istotne statystycznie (K-W; $H = 2,354$; $p = ni.$). Zatem można sformułować wniosek, że bez względu na kraj pochodzenia, po zrealizowaniu programu Erasmus studenci w wysokim stopniu cenili w życiu wartość szacunku wobec osób odmiennych kulturowo.

Badani Polacy za wartości najważniejsze uznali **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** ($\bar{x} = 4,58$) oraz **wolność (poglądów i słowa)** ($\bar{x} = 4,58$). W dwóch pozostałych grupach, respondenci zadeklarowali, że wartość pokoju ma wysokie znaczenie, Litwini ($\bar{x} = 4,55$) i Belgowie ($\bar{x} = 4,53$). Uzyskany poziom średnich rang w trzech porównywanych grupach jest na tyle zbliżony, że występujące różnice nie są istotne statystycznie (K-W; $H = 0,958$; $p = ni.$). Na podstawie uzyskanych wyników badań można sformułować wniosek, że pokój, życie bez przemocy i pokojowe rozwiązywanie konfliktów jest wartością wysoko cenioną w życiu badanych studentów bez względu na kraj pochodzenia. Wartość wolności (poglądów i słowa) również została uznana za ważną w grupach badanych Litwinów ($\bar{x} = 4,53$) i Belgów ($\bar{x} = 4,49$). Występujące różnice w zakresie średnich rang ze względu na narodowość okazały się nieistotne statystycznie (K-W; $H = 1,095$; $p = ni.$), co skłania do stwierdzenia, że wartość wolności (poglądów i słowa) ma wysokie znaczenie w życiu badanych, bez względu na ich kraj pochodzenia.

Zdecydowana większość wartości europejskich jest w wysokim stopniu ważna w życiu badanych studentów pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej. Natomiast najwięcej, ponieważ sześć wartości ważnych było na średnim poziomie w grupie respondentów belgijskich i należały do nich: demokracja, dobrobyt materialny i konsumpcja, praworządność, wzrost gospodarczy, postęp naukowy i odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji. W dwóch pozostałych grupach respondentów, po trzy wartości ważne były na średnim poziomie. W przypadków Litwinów były to: praworządność, postęp naukowy i dobrobyt materialny. Natomiast wśród badanych Polaków: demokracja, dobrobyt materialny i konsumpcja oraz praworządność. Wobec żadnej wartości europejskiej nie uzyskałam wyniku średniej rang, który by wskazywał, że

jest ona w niskim stopniu ważna w życiu badanych pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej.

Po przeprowadzeniu analiz statystycznych z wykorzystaniem nieparametrycznego testu Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych, okazało się, że takie wartości jak: **wolność (poglądów i słowa); równość szans w życiu człowieka; solidarność; respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej; wzajemna współpraca; sprawiedliwość społeczna; piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne; szacunek wobec osób odmiennych kulturowo; pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** są w wysokim stopniu ważne w życiu wszystkich respondentów, a występujące różnice okazały się nieistotne statystycznie. Na tej podstawie można stwierdzić, że powyżej wymienione fundamentalne wartości europejskiej są wysoce ważne z perspektywy badanych, bez względu na kraj pochodzenia. Ponadto, dwie wartości: **dobrobyt materialny i konsumpcja oraz praworządność** są w średnim stopniu ważne wśród badanych pochodzących z trzech krajów, a występujące różnice okazały się nieistotne statystycznie. Uzyskane wyniki badań skłaniają do zauważenia pewnego podobieństwa pomiędzy respondentami pochodzącymi z trzech krajów Unii Europejskiej w ich systemie wartości europejskich. Może to świadczyć o tym, że studenci, którzy uczestniczyli w międzynarodowej mobilności edukacyjnej posiadają podobny system wartości europejskich, który stanowi wyjściową płaszczyznę do komunikowania się, lepszego zrozumienia i dostrzegania podobieństw, a także budowania zbiorowego poczucia tożsamości europejskiej, która może być kategorią wspólną, sprzyjającą integracji wśród Europejczyków.

Kraj pochodzenia studentów różnicuje w sposób istotny statystycznie odpowiedzi dotyczące jedynie pięciu (z szesnastu wymienionych) wartości europejskich. Badani Litwini i Polacy deklarowali, że **tolerancja; wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu oraz postęp naukowy** są w wyższym stopniu ważne w ich życiu, niż czynili to badani Belgowie, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie na poziomie ($p < 0,01$). Dodatkowo, respondenci litewscy deklarowali, że wartości: **demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości oraz odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji** ma w ich życiu wyższe znaczenie, niż czynili to respondenci belgijscy ($p < 0,01$).

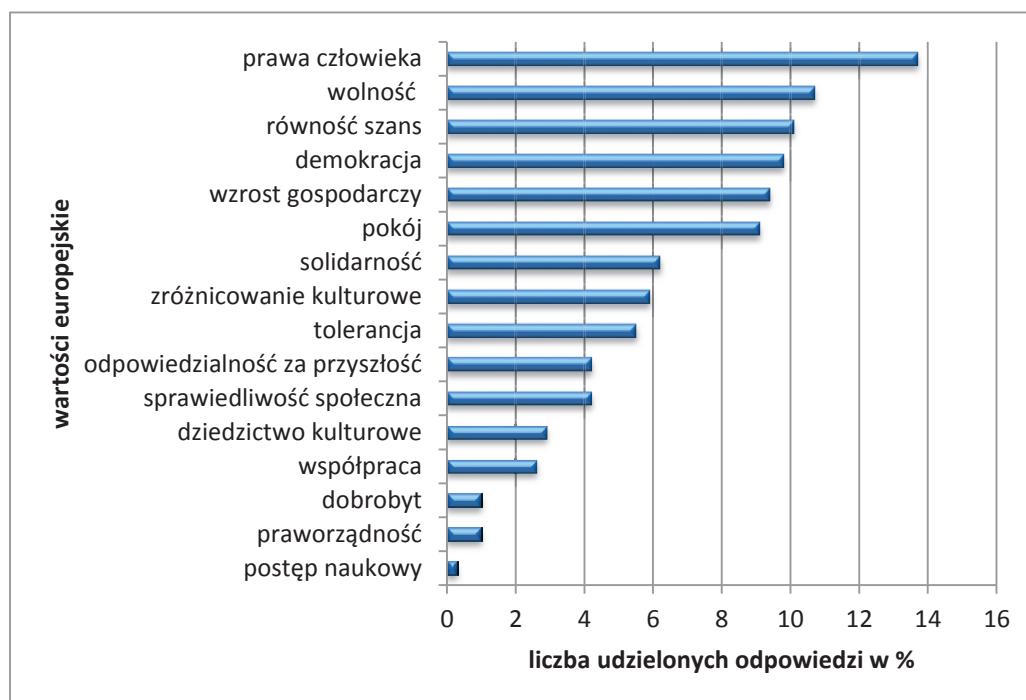
Podsumowując, studenci programu Erasmus bez względu na kraj pochodzenia najczęściej twierdzili, że w ich życiu większość wartości europejskich jest ważnych

w wysokim stopniu. Natomiast takie wartości jak demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości oraz odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji, okazały się ważniejsze w grupie badanych Litwinów, niż Belgów. Uzyskany wynik skłania do refleksji, że badany Litwinom zależy na życiu własnym i przyszłych pokoleń w demokratycznym społeczeństwie, które sukcesywnie buduje się i rozwija w ich kraju. Dodatkowo respondenci litewscy i polscy w porównaniu z badanymi Belgami za ważniejsze w swoim życiu uznali wartości: tolerancji, wzrostu gospodarczego, postępu w dziedzinie techniki i przemysłu oraz postępu naukowego. Może to odzwierciedlać potrzebę dążenia wśród badanych Litwinów i Polaków, do rozwoju, postępu i innowacyjności, które stymuluje członkostwo ich krajów w strukturze Unii Europejskiej. Ponadto, m.in. z doniesień medialnych w tych krajach coraz częściej można usłyszeć o popełnianiu przestępstw na tle rasowym, co wskazuje na konieczność podjęcia działań na rzecz tolerancji.

6.3. Wartości europejskie o największym wpływie na przyszłość Europejczyków w opinii badanych studentów

Aby sprawdzić, jakie wartości będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków, wszystkim badanym studentom w trakcie prowadzenia badań z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, zadałam pytanie: *„Choose three of the values below, which will have a big influence on the future of Europeans. Number your choices from 1 to 3, where 1 means ‘the most important’”*. (Wybierz trzy z wymienionych wartości, które uważasz, że będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków? Wybory ponumeruj 1 do 3, gdzie 1 oznacza najważniejszą). Analizy uzyskanych wyników badań rozpoczęłam od odpowiedzi na pytanie, **jakie wartości uznano, za te, które będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków w opinii ogółu badanych studentów programu Erasmus** (wykres 12).

Wykres 12. Wartości europejskie o największym wpływie na przyszłość Europejczyków w opinii ogółu badanych studentów programu Erasmus

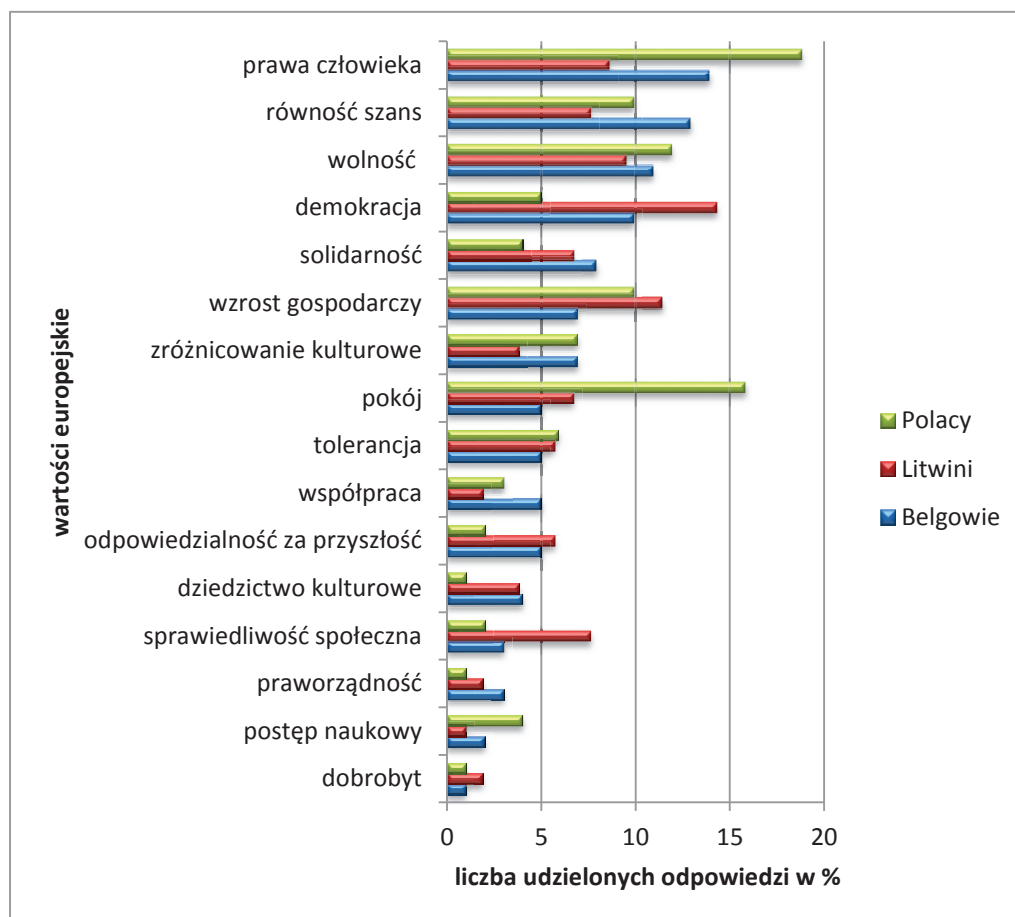


Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 7.1-7.16).

Za wartości, które będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków, najczęściej uznane zostały: **respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej** (13,7%); **wolność (poglądów i słowa)** (10,7%); **równość szans w życiu człowieka** (10,1%); **demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości** (9,8%); **wzrost gospodarczy** (9,4%) oraz **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** (9,1%) przez ogół badanych studentów programu Erasmus. Natomiast najrzadziej, ponieważ tylko 1% badanych deklaruwał, że **dobrobyt materialny i konsumpcja**, 1%, że **praworządność** oraz 0,3%, że **postęp naukowy** będą miały wpływ na przyszłe życie Europejczyków. Można, zatem stwierdzić, że badani studenci programu Erasmus, przyszłość Europejczyków upatrują w społeczeństwach demokratycznych, w których mieszkańcy posiadają zwiększone poczucie obywatelskości. W owych społeczeństwach powinien panować pokój, są tam respektowane prawa człowieka, dzięki którym zapewnione jest poczucie bezpieczeństwa, a jednostki są wolne w wyrażaniu opinii i poglądów oraz posiadają równe szanse.

Poniżej zaprezentowałam wyniki badań dotyczące najczęściej wybieranych wartości przez badanych studentów pochodzących z Belgii, Litwy i Polski, które będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków (wykres 13).

Wykres 13. Wartości europejskie o największym wpływie na przyszłość Europejczyków w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 7.1-7.16).

W grupie badanych Polaków (18,8%) oraz podobnie, wśród respondentów belgijskich (13,9%) **respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej**, zostało uznana za wartość najważniejszą w kontekście przyszłego funkcjonowania Europejczyków. Natomiast respondenci litewscy (14,5%), wskazali, że w ich opinii najbardziej znacząca rola przypadnie **demokracji i zwiększonemu poczuciu obywatelskości**.

Na drugim miejscu wśród badanych Polaków uplasował się **pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów** (15,8%), w grupie respondentów

belgijskich **równość szans w życiu człowieka** (12,9%), a wśród badanych Litwinów – **wzrost gospodarczy** (11,4%). Na uwagę zasługuje uzyskanie znacznej dysproporcji w zakresie częstszego wskazywania przez badanych Polaków na istotną rolę pokoju i życia bez przemocy w przyszłym życiu, w porównaniu z rezultatami uzyskanymi w dwóch pozostałych grupach respondentów. Owa wartość została uznana za najważniejszą w badaniach prowadzonych m.in. przez J. Nikitorowicza, J. Suchodolską czy A. Różańską na grupach polskich uczniów i studentów w Polsce i na jej pograniczach, o czym piszę w podrozdziale 2.2.2. – Wybrane wartości zwierzchnie w kulturze europejskiej w teoretycznej części pracy.

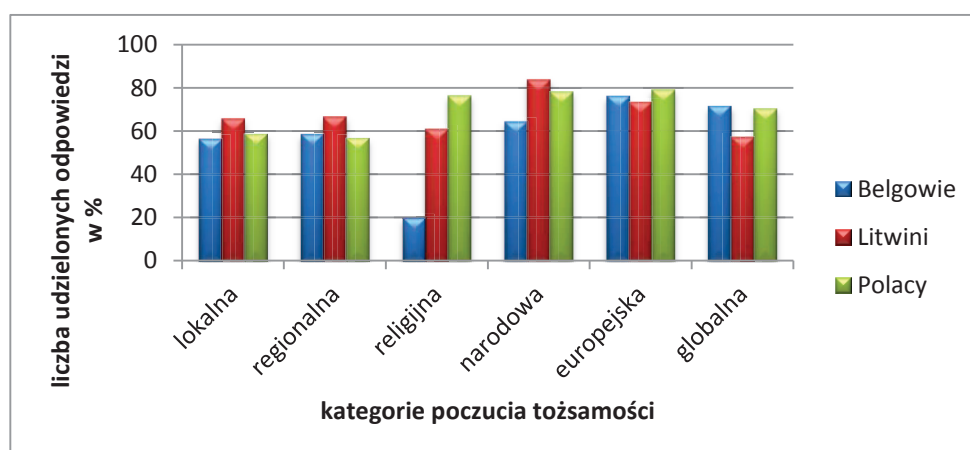
Na miejscu trzecim, najczęściej w trzech grupach badanych: Belgowie (12,9%), Polacy (11,9%) i Litwini (9,5%) pojawiła się identyczna wartość i jest nią **wolność (poglądów i słowa)**. Natomiast wśród wartości o najmniejszym znaczeniu znalazły się: **dobrobyt materialny i konsumpcja**, na który wskazał tylko 1% badanych mobilnych Belgów i Polaków, **postęp naukowy** deklarowany podobnie przez 1% w tym przypadku respondentów z Litwy oraz **praworządność i piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne**, na którego przyszłościowe znaczenie wskazał tylko 1% badanych Polaków.

W przypadku badanych studentów belgijskich wartość o największym wpływie na przyszłość Europejczyków, jest tożsama z najważniejszą wartością europejską w ich życiu, zarówno przed jak też po programie Erasmus. Świadczy to o wielkiej wadze, jaką przywiązują respondenci z Belgii do respektowania praw człowieka oraz poszanowania godności ludzkiej zarówno w ich życiu, jak również w przyszłym funkcjonowaniu społeczeństw europejskich. Podobnie uważali respondenci polscy, że przestrzeganie praw człowieka będzie w przyszłości stanowiło kluczową wartość w Europie. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w grupie respondentów polskich, w porównaniu z dwoma pozostałymi, wartość pokoju, życia bez przemocy, pokojowego rozwiązywania konfliktów była ponad dwukrotnie częściej deklarowana, jako ważna w przyszłości, co może wynikać ze znajomości polskich wydarzeń historycznych oraz potrzeby zapewnienia sobie i przyszłym generacjom owego pokojowego egzystowania w Europie. Natomiast badani Litwini deklarowali, że w przyszłym funkcjonowaniu Europejczyków największe znaczenie będzie odgrywała demokracja, co może być związane z odczuwaną wspólnie potrzebą badanych w kierunku rozwijania współczesnego społeczeństwa litewskiego w oparciu o tę wartość.

Rozdział 7. Poczucie tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacji społeczno-kulturowych z perspektywy badanych studentów Programu LLP- -Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

W celu poznania opinii dotyczących **poczucia tożsamości kulturowej badanych studentów programu Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej**, (szczególnie identyfikacji europejskiej), w kwestionariuszu ankiety postawiłam wszystkim badanym identycznie brzmiące pytanie: „*Circle the number on the scale that describes the degree to which you feel*” (Zaznacz numer na skali, który odzwierciedla stopień, w jakim czujesz się...). W pytaniu wymienione zostały poszczególne kategorie: mieszkańcem swojej miejscowości; mieszkańcem swego regionu; Polakiem; przynależę do innego narodu; Europejczykiem; obywatelem świata; wyznawcą Chrześcijaństwa; wyznawcą innej religii; jeżeli Chrześcijaństwa, to, jakiego wyznania; jeżeli wyznawcą innej religii to, jakiego wyznania, nurtu. Było to pytanie zamknięte o charakterze skali (od 5 do 1, gdzie poszczególne numery odpowiednio oznaczały: 5 – zdecydowanie tak, 4 – raczej tak, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nie, 1 – zdecydowanie nie). Poszczególnym punktom skali zostały przypisane rangi, od 1 – przy odpowiedzi „zdecydowanie nie” do 5 – w przypadku odpowiedzi „zdecydowanie tak”. Zabieg ten umożliwił porównywanie częstości udzielania odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” wobec poszczególnych identyfikacji w grupach badanych studentów programu Erasmus pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej (wykres 14), jak również ustalenie poziomu poszczególnych identyfikacji.

Wykres 14. Poczucie tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacji kulturowych wśród ogółu badanych studentów programu Erasmus



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 2.2-2.7).

Poczucie tożsamości europejskiej jest najczęstszą kategorią identyfikacyjną w dwóch grupach badanych, wśród studentów polskich (79,2%) oraz belgijskich (76%). Ponadto, w obu tych grupach kategoria poczucia tożsamości globalnej jest również odczuwana stosunkowo częściej, niż wśród respondentów z Litwy, co może świadczyć o tym, że badani Belgowie i Polacy czują się częściej obywatelami Europy i świata czy skłaniają się w kierunku kosmopolityzmu. B. Grabowska na podstawie badań własnych wśród młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej stwierdziła, że „nowym elementem w poczuciu tożsamości młodzieży jest tożsamość ponadnarodowa, tożsamość poszerzona o wymiar europejski i globalny. Jest to efektem dokonujących się procesów integracyjnych między- i ponadnarodowych (...)”⁴⁰⁴.

Porównując, badani respondenci z Litwy, najczęściej odczuwają swą przynależność narodową (83,8%). Świadczy to o wyjątkowo częstym, w porównaniu z dwiema pozostałymi grupami poczuciu tożsamości narodowej i koncentrowaniu się wokół kategorii raczej patriotyzmu, niżli nacjonalizmu, ze względu na równocześnie częste występowanie poczucia tożsamości europejskiej (73,3%) i globalnej (57,2%) w tej grupie respondentów. Warto również zwrócić uwagę, że wśród badanych Litwinów poczucie tożsamości lokalnej (65,7%) i regionalnej (66,6%) jest częstsze, niż w dwóch pozostałych grupach badanych, co może świadczyć o większej roli regionu i miejsca zamieszkania w procesie kształtowania poczucie tożsamości w tej grupie studentów.

Natomiast badani studenci z Belgii najrzadziej (19,8%) identyfikują się ze sferą religijną, co wskazuje na postępujący proces sekularyzacji społeczeństw Europy Zachodniej, respondenci z Litwy z byciem obywatelem świata (57,2%), a badani Polacy z byciem mieszkańcem własnego regionu (56,5%).

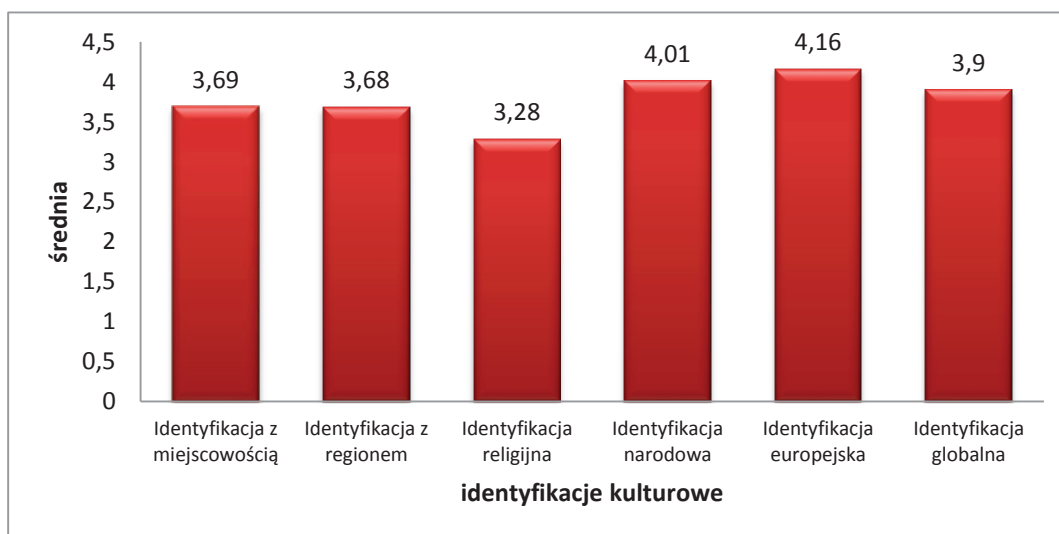
W celu ustalenia poziomów deklarowanego przez badanych poczucia tożsamości, uzyskane wyniki w populacji badanej podzieliłam na percentyle, ustanawiając dwa punkty podziału (Q_1 , Q_2), przyjmując następujące przedziały średnich rang:

- 1,0 - 2,20 - niski poziom identyfikacji;
- 2,21 - 3,30 - średni poziom identyfikacji;
- 3,31 - 5 - wysoki poziom identyfikacji.

⁴⁰⁴ B. Grabowska, *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej - studium porównawcze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 312.

Poniżej przedstawione zostały najbardziej ogólne wyniki badań, wskazujące na poziom poszczególnych kategorii identyfikacji kulturowych wśród wszystkich badanych studentów programu Erasmus. Na podstawie danych zaprezentowanych na wykresie 15 można stwierdzić, że **poczucie tożsamości europejskiej**, jest najsilniejsze, w porównaniu z innymi kategoriami identyfikacyjnymi, wśród ogółu badanych studentów programu Erasmus ($\bar{x} = 4,16$).

Wykres 15. Poziom poczucia tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacji kulturowych wśród ogółu badanych studentów programu Erasmus

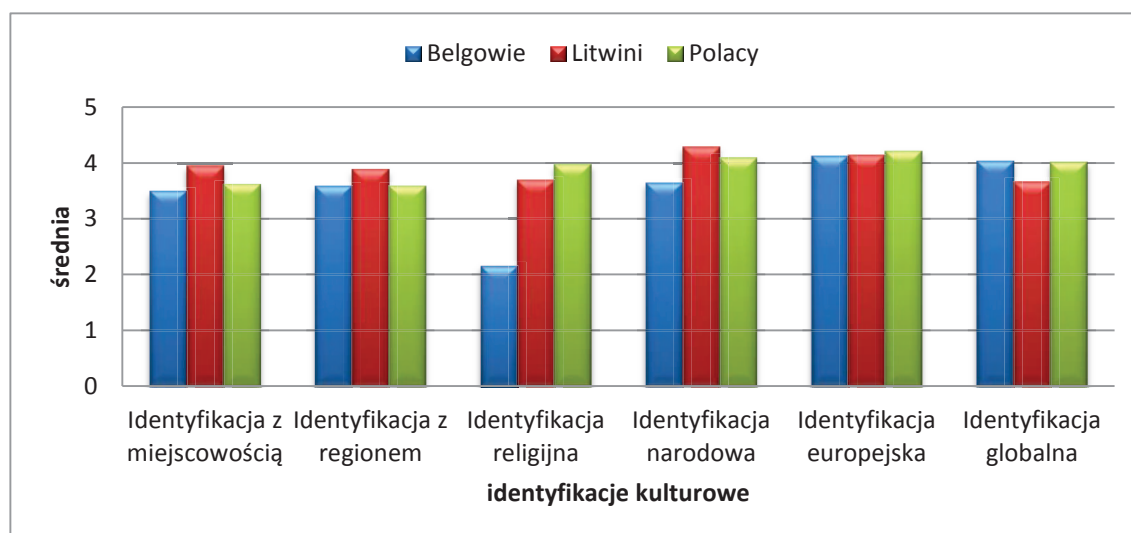


Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 2.1-2.10).

W stopniu wysokim badani studenci identyfikowali się również z narodem ($\bar{x} = 4,01$), a następnie z wymiarem związanym z poczuciem tożsamości globalnej ($\bar{x} = 3,9$). Nieco niżej znalazły się kategorie odnoszące się do „małej ojczyzny”, a mianowicie identyfikacje z miejscowością ($\bar{x} = 3,69$) i regionem ($\bar{x} = 3,68$). Uzyskane wyniki średnich rang wskazują, że badani posiadają wysoki poziom identyfikacji europejskiej, narodowej, globalnej oraz związanej z miejscowością i regionem swego pochodzenia. W sposób przeciętny ogół badanych odczuwał związek z religią ($\bar{x} = 3,28$). Na podstawie przedstawionych wyników badań można wyciągnąć wniosek, że studenci uczestniczący w międzynarodowej mobilności w programie Erasmus posiadali wyraźnie najsilniejsze poczucie tożsamości europejskiej, narodowej i globalnej, nieco słabiej, ale nadal wysoko identyfikowali się z miejscowością i regionem, a na poziomie przeciętnym z religią.

W celu diagnozy stopnia utożsamiania się badanych pochodzących z trzech europejskich krajów z poszczególnymi kategoriami identyfikacyjnymi zaprezentowałam wyniki badań na wykresie 16. Chcąc wykazać występowanie bądź nie różnic istotnych statystycznie zastosowałam nieparametryczny test Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych. Ponadto, wykorzystywałam wyniki testów post-hoc do ukazania występowania bądź nie, różnic istotnych statystycznie pomiędzy trzema porównywanymi grupami badanych.

Wykres 16. Poziom poczucia tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacji kulturowych wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 2.1-2.7).

Na podstawie danych prezentowanych na wykresie 16 można stwierdzić, że **poczucie tożsamości europejskiej** jest bardzo silne w trzech grupach badanych studentów programu Erasmus. Co więcej, jest ono najsilniejsze ze wszystkich innych identyfikacji kulturowych, wśród dwóch badanych grup studentów: z Polski ($\bar{x} = 4,21$) oraz z Belgii ($\bar{x} = 4,12$). Jedynie wśród respondentów z Litwy, silniejsze okazało o się poczucie tożsamości narodowej ($\bar{x} = 4,29$) wobec identyfikacji europejskiej ($\bar{x} = 4,14$). Występujące różnice ze względu na zmienną niezależną ‘narodowość studentów’ nie są istotne statystycznie (K-W; $H = 0,631$; $p = ni.$). Świadczy to o tym, że badani mobilni studenci bez względu na kraj pochodzenia w wysokim stopniu czuli się Europejczykami po zrealizowaniu programu Erasmus. Na podstawie przedstawionych wyników badań można przypuszczać, że uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej,

w tym życie w przestrzeni kraju przyjmującego oraz doświadczanie kontaktu z przedstawicielami innych kultur (głównie innymi Europejczykami) może przyczyniać się do wysokiego poczucia tożsamości europejskiej.

Drugą dominującą identyfikacją wśród badanych jest **poczucie tożsamości narodowej**, najwyższe w grupie badanych Litwinów ($\bar{x} = 4,29$), nieco niższe wśród respondentów z Polski ($\bar{x} = 4,09$) i najniższe wśród badanych Belgów ($\bar{x} = 3,64$). Okazuje się, że występujące różnice w identyfikacjach z narodem w porównywanych grupach są istotne statystycznie (K-W; $H = 20,339$; $p < 0,001$). W celu wykazania występujących istotnych statystycznie różnic pomiędzy poszczególnymi narodowościami w zakresie identyfikacji narodowych zastosowano testy post-hoc. Okazało się, że średnie rang w zakresie stopnia poczucia tożsamości narodowych różnią się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Belgią a Litwinami ($p < 0,001$). Badani Litwini posiadają wyższy poziom poczucia tożsamości narodowej niż respondenci z Belgii, co może świadczyć o tym, że pomimo uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, Litwini skupiają się w głównej mierze na ciągłym budowaniu, jak też odkrywaniu identyfikacji z narodem. Może to wynikać z faktu stosunkowo krótkiego okresu, jaki minął od ogłoszenia przez Litwę deklaracji niepodległości w 1990 roku i potrzeby odkrycia i zrozumienia, co oznacza bycie Litwinem w wolnym kraju.

Natomiast **poczucie tożsamości globalnej** jest trzecią najsilniejszą identyfikacją w badanej populacji. Z kategorią tą w najwyższym stopniu czują się związani zarówno badani studenci z Belgii ($\bar{x} = 4,03$), jak też z Polski ($\bar{x} = 4,01$). Stosunkowo niższy poziom poczucia tożsamości globalnej prezentują badani Litwini ($\bar{x} = 3,66$). Okazało się, że występujące pomiędzy porównywanymi krajami różnice, nie są istotne statystycznie (K- W; $H = 4,828$; $p = ni.$). Można, zatem sformułować wniosek, że kraj pochodzenia badanych nie różnicował stopnia poczucia tożsamości globalnej respondentów. Przyglądając się trzem identyfikacjom kulturowym, które odczuwane są wśród badanych w najwyższym stopniu (europejska, narodowa i globalna) można przypuszczać, że uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej przyczynia się do rozbudowywania poczucia tożsamości w kierunku ponadnarodowym, z jednoczesnym zachowaniem wysokiego poziomu identyfikacji lokalno-regionalnych, co zostało przedstawione poniżej.

Przechodząc do analizy wyników uzyskanych w zakresie identyfikacji, które były odczuwane w nieco niższym stopniu, spróbuję odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób

różnicowana jest **identyfikacja z miejscowością** ze względu na narodowość badanych studentów? Najsilniejsze poczucie tożsamości lokalnej deklarowali badani Litwini ($\bar{x} = 3,95$), nieco słabsze polscy respondenci ($\bar{x} = 3,61$) i najsłabsze badani Belgowie ($\bar{x} = 3,49$). Na podstawie uzyskanych wyników analiz statystycznych (K-W; $H = 9,603$; $p < 0,01$), można wnioskować, że średnie rang różnią się w sposób istotny statystycznie w zależności od kraju pochodzenia studentów. Podobnie jak w przypadku identyfikacji narodowej, również i tym razem różnice istotne statystycznie w zakresie poczucia tożsamości lokalnej występowały pomiędzy badanymi studentami pochodzącymi z Belgii i Litwy ($p < 0,01$). W tym przypadku to również badani Litwini deklarowali wyższy poziom identyfikacji z miejscowością, niż miało to miejsce wśród respondentów z Belgii. Świadczy to o wyższym poziomie zakorzenienia respondentów litewskich niż belgijskich w przestrzeni 'małej ojczyzny' jaką jest miejsce pochodzenia.

Czy istnieją różnice w **identyfikacjach regionalnych** badanych studentów w zależności od kraju pochodzenia? Okazuje się, że średnie rang uzyskane w tej kategorii są do siebie zbliżone. Najsilniej z regionem utożsamiają się badani Litwini ($\bar{x} = 3,88$), natomiast nieco słabiej respondenci z Belgii i Polski ($\bar{x} = 3,58$). Odpowiedź na powyższe pytanie jest negatywna, ponieważ nie występują istotne statystycznie różnice pomiędzy identyfikacją regionalną a krajem pochodzenia badanych studentów (K-W; $H = 4,792$; $p = ni.$). Zatem kraj pochodzenia respondentów nie różnicuje stopnia identyfikacji z regionem.

Ostatnią z analizowanych kategorii jest **identyfikacja religijna**. Najsilniejsze poczucie tożsamości religijnej deklarowali badani Polacy ($\bar{x} = 3,97$), podobnie wysokie respondenci z Litwy ($\bar{x} = 3,69$), natomiast zdecydowanie najniższe, (jedynie na średnim poziomie), badani Belgowie ($\bar{x} = 2,15$). Uzyskane wyniki średnich rang należą do najbardziej zróżnicowanych w zakresie identyfikacji religijnej w porównywanych grupach narodowych i różnią się w sposób istotny statystycznie (K-W; $H = 83,047$; $p < 0,001$). Po zastosowaniu testów post-hoc okazało się, że średnie rang w zakresie stopnia poczucia tożsamości religijnej różnią się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Litwinami a Belgami ($p < 0,001$) oraz pomiędzy badanymi Polakami a Belgami ($p < 0,001$). Można wyciągnąć wniosek, że respondenci z Polski i Litwy w wyższym stopniu odczuwają przynależność do wyznawanej religii, niż miało to miejsce wśród

badanych Belgów, będących przedstawicielami sekularyzującego się społeczeństwa Europy Zachodniej.

Podsumowując otrzymane wyniki badań można stwierdzić, że uczestnicy międzynarodowej mobilności edukacyjnej pochodzący z Litwy i Polski w wysokim stopniu identyfikowali się ze wszystkimi kategoriami tożsamości kulturowej (lokalną, regionalną, religijną, narodową i globalną). Podobnie respondenci z Belgii charakteryzowali się wysokim poziomem poczucia tożsamości kulturowej, poza jedną kategorią - identyfikacją religijną, z którą badani utożsamiali się na średnim poziomie. Świadczy to o tym, że studenci programu Erasmus posiadają rozbudowane poczucie tożsamości (od lokalno-regionalnej po ponadnarodową i globalną). Ponadto, można przypuszczać, że uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej sprzyja rozbudowywaniu, poszerzaniu czy wielowarstwowości tożsamości (poczucia przynależności do Europy, kraju pochodzenia, jak też świata, z jednoczesnym zachowaniem wysokiego poziomu identyfikacji z miejscowością i regionem), co zgodne jest z podejściem m.in. M. Gordona, J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego, M. Sobeckiego czy koncepcji tożsamości przybierającej formę matrioszki C. Magris'a. Zatem można sformułować wniosek, że rozbudowywanie identyfikacji mobilnych studentów o kategorię ponadnarodowe nie stanowi zagrożenia wobec zmniejszenia roli czy zaniku poczucia tożsamości lokalnej i regionalnej.

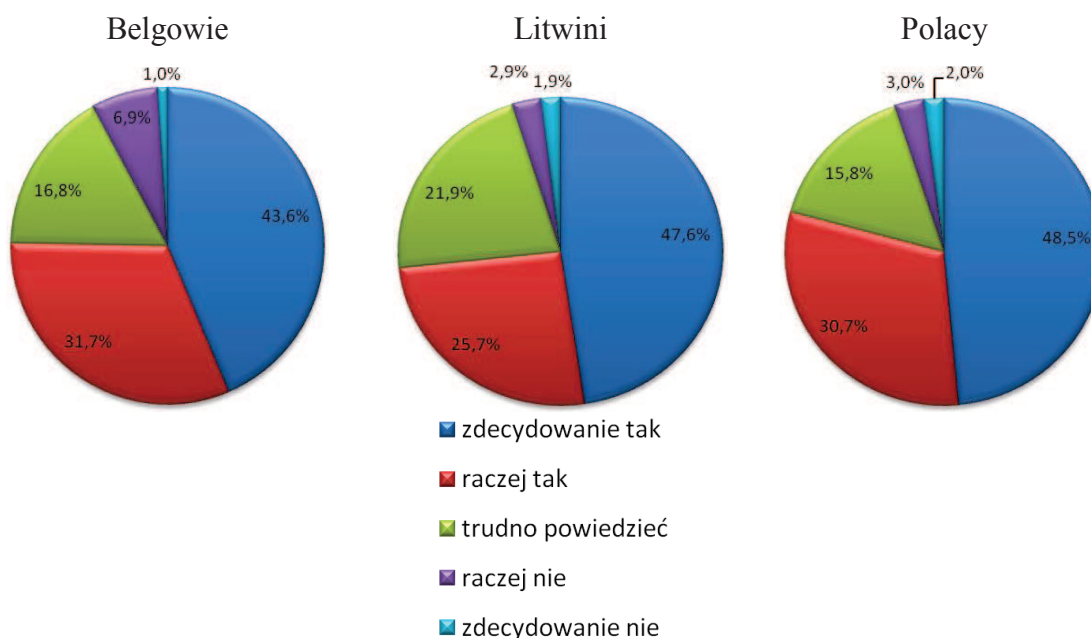
Respondenci litewscy silniej identyfikowali się z własną miejscowością, narodem i wyznawaną religią niż badani Belgowie (różnice okazały się istotne statystycznie). Ponadto, różnice istotne statystycznie wystąpiły pomiędzy badanymi Polakami i Belgami w zakresie poczucia tożsamości religijnej. Świadczy to o doniosłej roli religii w procesie budowania poczucia tożsamości wśród respondentów z Polski. Żadne różnice, które byłyby istotne statystycznie nie wystąpiły pomiędzy respondentami z Litwy i Polski. Wskazuje to na większe podobieństwo w zakresie deklaracji związanych z identyfikacjami kulturowymi w tej grupie badanych.

Na podstawie uzyskanych wyników można wskazać, że badani studenci z Litwy posiadają najwyższy poziom identyfikacji z określonym miejscem (miejscowością, regionem czy narodem), poza światem, o czym świadczy najniższy poziom identyfikacji globalnej. Natomiast badanych studentów z Polski charakteryzuje wysoki poziom identyfikacji religijnych i europejskich. Trudno jest natomiast wyciągnąć wnioski dotyczące dominujących poziomów identyfikacji wśród badanych Belgów, poza faktem,

że posiadają najwyższy w trzech grupach poziom identyfikacji globalnej i charakteryzuje ich przeciętny poziom identyfikacji z religią, co świadczy o wycofaniu tej sfery w procesie kreowania tożsamości. Cechuje ich również najniższy w porównaniu z pozostałymi grupami poziom identyfikacji z miejscem (miejscowością, regionem, narodem i Europą).

W przypadku każdej z badanych grup (Belgowie, Litwini, Polacy) można zauważyć, że ponad 40% respondentów charakteryzowało zdecydowanie wysokie (odpowiedzi „zdecydowanie tak”) poczucie tożsamości europejskiej, (wykres 17).

Wykres 17. Poczucie tożsamości europejskiej wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 2.5).

Europejczykami zdecydowanie czuło się najwięcej, ponieważ (48,5%) badanych Polaków. Natomiast nieco mniej respondentów z Belgii (43,6%) użyło odpowiedzi „zdecydowanie tak” do określenia stopnia poczucia bycia Europejczykiem. Badani Litwini uplasowali się pomiędzy obiema grupami, z wynikiem 47,6%. W celu wskazania identyfikacji europejskiej, łącznie potraktowane zostały odpowiedzi: „zdecydowanie tak” i „raczej tak”. Przy takim założeniu okazuje się, że identyfikację europejską deklaruje prawie 80% badanych Polaków, ponad 75% respondentów z Belgii i ponad 73% badanych Litwinów. Największą grupą osób, którzy nie mieli opinii na ten temat i udzielili

odpowiedzi „trudno powiedzieć” stanowili badani Litwini (21,9%). Najbardziej zaskakujący wynik dotyczy prawie 7% grupy Belgów, którzy odpowiedzieli, że raczej nie czują się Europejczykami. W pozostałych dwóch porównywanych grupach, tylko po 3% badanych studentów udzieliło takiej odpowiedzi.

7.1. Profile identyfikacyjne badanych studentów

W celu zdiagnozowania miejsca, jakie zajmuje poczucie tożsamości ponadnarodowej na tle innych identyfikacji kulturowych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej, zastosowałam w analizach podejście oparte na „**Koncepcji profili identyfikacyjnych**”⁴⁰⁵ autorstwa M. Sobeckiego. Za pomocą profili identyfikacyjnych nie można pokazać natężenia identyfikacji w badanej grupie, natomiast informują nas one o wzajemnych relacjach występujących w poszczególnych wymiarach identyfikacyjnych. Z wyników badań zamieszczonych w tabeli 3 wynika, że wszystkie piętnaście możliwe do wyodrębnienia profile identyfikacyjne były obecne wśród badanych studentów programu Erasmus. Ze względu na najczęstsze występowanie komponentu euroglobalnego, w poniższych analizach skupiłam się na sześciu najczęściej pojawiających się profilach identyfikacyjnych wśród ogółu badanych.

Z deklaracji studentów programu Erasmus wynika, że najczęściej (21,8%) pojawiał się wśród nich profil euroglobalny. Profil ten świadczy o dominacji sfery euroglobalnej nad pozostałymi wymiarami identyfikacyjnymi. Równocześnie, występował on najczęściej wśród badanych studentów z Belgii (32,7%) oraz z Polski (18,8%). W trzech porównywanych grupach, jedynie studenci litewscy nie cechowali się najwyższą częstotliwością występowania profilu euroglobalnego. Uzyskane wyniki badań świadczą o fundamentalnej roli kategorii ponadnarodowej w procesie budowania tożsamości mobilnych studentów, szczególnie tych pochodzących z Belgii i Polski.

W przypadku respondentów litewskich, najwięcej badanych skupiał profil wyrównany (18,1%), który występował wśród 11,4% ogółu populacji badanych studentów programu Erasmus, (11,9% Polaków i tylko 4% Belgów). Profil ten cechuje równe natężenie wszystkich identyfikacji: regionalnej, religijnej, narodowej i euroglobalnej. Oznacza to, że najczęściej badani Litwini posiadali zbilansowane, w porównaniu z dwiema pozostałymi grupami badanych, poczucie tożsamości kulturowej, co związane jest

⁴⁰⁵ Więcej w: M. Sobecki, *Kultura symboliczna...*, op. cit., Białystok 2007; M. Sobecki, *Profile identyfikacyjne...*, op. cit., s. 27-44.

z brakiem dominacji którejkolwiek ze sfer (lokalnej, regionalnej, narodowej czy ponadnarodowej).

Tabela 3. Profile identyfikacyjne badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

Profile identyfikacyjne	Ogółem		Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
euroglobalny	67	21,8%	33	32,7%	15	14,3%	19	18,8%
wyrównany	35	11,4%	4	4,0%	19	18,1%	12	11,9%
z wycofaną sferą religijną	32	10,4%	13	12,9%	13	12,4%	6	5,9%
narodowo-euroglobalny	27	8,8%	14	13,9%	6	5,7%	7	6,9%
euroglobalno-religijny	26	8,5%	3	3,0%	10	9,5%	13	12,9%
regionalno-euroglobalny	18	5,9%	13	12,9%	3	2,9%	2	2,0%
regionalno-narodowy	17	5,5%	5	5,0%	8	7,6%	4	4,0%
z wycofaną sferą regionalną	16	5,2%	-	-	4	3,8%	12	11,9%
narodowy	12	3,9%	4	4,0%	5	4,8%	3	3,0%
narodowo-religijny	12	3,9%	1	1,0%	7	6,7%	4	4,0%
regionalny	12	3,9%	8	7,9%	1	1,0%	3	3,0%
z wycofaną sferą euroglobalną	12	3,9%	1	1,0%	6	5,7%	5	5,0%
z wycofaną sferą narodową	11	3,6%	2	2,0%	4	3,8%	5	5,0%
religijny	7	2,3%	-	-	2	1,9%	5	5,0%
regionalno-religijny	3	1,0%	-	-	2	1,9%	1	1,0%

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 2.1-2.7).

Trzecim co do częstości występowania wśród badanych studentów programu Erasmus okazał się być profil z wycofaną sferą religijną (10,4%). Wskazuje on na wycofanie sfery religijnej przy założeniu o wyższym i równym natężeniu pozostałych trzech identyfikacji. Najczęściej profil ten występuje wśród badanych studentów z Belgii (12,9%) oraz z Litwy (12,4%). Natomiast dwukrotnie rzadziej pojawił się wśród badanych studentów z Polski (5,9%). Wynik ten wskazuje, że szczególnie wśród studentów belgijskich i litewskich komponent religijny jest odczuwany najrzadziej, co świadczy o marginalizowaniu identyfikacji religijnej w profilu tych badanych. Wskazuje to na coraz mniejsze znaczenie religii, szczególnie w przypadku badanych Belgów i Litwinów, w procesie budowania tożsamości.

Wszystkie kolejne trzy profile zawierały w sobie komponent euroglobalny (narodowo-euroglobalny, euroglobalno-religijny, regionalno-euroglobalny), co świadczy o częstości pojawiania się tego komponentu wśród ogółu badanych studentów programu

Erasmus. Profil narodowo-globalny skupiał 8,8% ogółu badanych. W trzech porównywanych grupach występował on najczęściej wśród badanych Belgów (13,9%) i dwa razy rzadziej wśród badanych Polaków (6,9%) oraz ponad dwukrotnie rzadziej wśród badanych Litwinów (5,7%). Natomiast profil, euroglobalno-religijny występował w 8,5% ogółu badanej populacji. Ze względu na komponent religijny i na podstawie dotychczasowej analizy uzyskanych wyników badań, nie dziwi fakt, że najczęściej występuje on wśród badanych studentów polskich (12,9%), nieco rzadziej wśród litewskich (9,5%) i najrzadziej w grupie studentów belgijskich (3%). Szóstym pod względem częstości występowania jest profil regionalno-euroglobalny, występujący w 5,9% ogółu badanej populacji. Zdecydowanie najczęściej profil ten jest obecny wśród studentów belgijskich (12,9%) i tylko w przypadku 2,9% studentów litewskich i 2% polskich. Fakt, że komponent euroglobalny pojawiał się stosunkowo często w deklaracjach badanych świadczy o istotnej jego roli w procesie budowania tożsamości mobilnych studentów.

Próbując spojrzeć na uzyskane wyniki badań w nieco inny sposób, poniżej dokonałam opisu częstości występowania poszczególnych profili identyfikacyjnych w trzech porównywanych grupach, stosując analizy komparatystyczne. W każdym przypadku ograniczyłam się do czterech kategorii ze względu na częstość występowania poszczególnych profili w porównywanych grupach. Brałam pod uwagę tylko te identyfikacje, które osiągnęły wynik procentowy bliski i wyższy od 10%. W jednym tylko przypadku jest on równy 9,5%.

Następujące profile identyfikacyjne najczęściej charakteryzowały badanych Belgów: euroglobalny (32,7%), narodowo-euroglobalny (13,9%), regionalno-euroglobalny (12,9%) oraz z wycofaną sferą religijną (12,9%). Uzyskane wyniki badań skłaniają do zaobserwowania trzech faktów. Pierwszy odnosi się do tego, że kategoria euroglobalna należy do pojawiających się najczęściej, ponieważ uwidacznia się w trzech na cztery najczęściej pojawiających się profilach identyfikacyjnych, co może świadczyć o jej ważności. Drugi, dotyczy powiązania profili identyfikacyjnych z miejscem, określonym terytorium regionu, narodu czy szerzej przestrzenią euroglobalną. Ponadto, w tej grupie badanych zauważalne jest marginalizowanie sfery religijnej w identyfikacjach. Podsumowując, badani mobilni Belgowie najczęściej budują swoje poczucie tożsamości na podstawie odczuwania przynależności do przestrzeni ponadnarodowej, jak również narodu i regionu. Natomiast marginalne miejsce zajmuje religia, co może wynikać z sekularyzacji tego kraju Europy Zachodniej.

Do najczęściej pojawiających się profili identyfikacyjnych wśród badanych Litwinów należą: wyrównany (18,1%), euroglobalny (14,3%), z wycofaną sferą religijną (12,4%) oraz euroglobalno-religijny (9,5%). Można tu zauważyć zgodność, w postaci dwukrotnego skupienia grupy badanych Litwinów wokół kategorii euroglobalnej oraz sprzeczność w identyfikacji religijnej, wskazywanej w jednym profilu, jako dominująca, w drugim natomiast, jako wycofana. Na podstawie uzyskanych wyników badań można przypuszczać, że przestrzeń ponadnarodowa jest często obecna w procesie budowania tożsamości przez mobilnych studentów z Litwy. Ponadto, w przypadku elementu religii można zauważyć pewnego rodzaju skrajność, związaną z jednej strony z dominacją, z drugiej, z wycofaniem tej sfery w procesie budowania tożsamości wśród badanych Litwinów. Może być to związane z obecnymi trendami, szczególnie w Europie Środkowej i Wschodniej, gdzie część społeczeństwa pozostaje wierna religii, przypisując jej ważną rolę, podczas gdy w innych środowiskach następuje zniechęcenie, obojętność a nawet wrogość do treści religijnych.

Natomiast cztery następujące profile identyfikacyjne najczęściej charakteryzowały grupę badanych Polaków: euroglobalny (18,8%), euroglobalno-religijny (12,9%), wyrównany (11,9%) oraz z wycofaną sferą regionalną (11,9%). Jediną cechą wspólną łączącą wymienione w przypadku respondentów polskich profile, jest częstość występowania kategorii euroglobalnej (dwukrotnie w czterech najczęściej pojawiających się profilach identyfikacyjnych). Ponadto, można zauważyć, że identyfikacja religijna należy do kluczowych elementów służących do budowania profilu identyfikacyjnego badanych Polaków. Natomiast przestrzeń regionu jest przestrzenią marginalizowaną w tej grupie. Przy całej złożoności własnego poczucia tożsamości, badani Polacy szczególnie doceniają znaczenie komponentu europejskiego, który mogło podsyć uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, zamieszkiwanie innej niż własny kraj przestrzeni w Europie oraz w ogóle wejście naszej ojczyzny do struktur UE. Średnio, niespełna, co ósmy respondent polski łączył elementy europejskie z religijnymi, co wskazuje, że sfera sacrum jest istotna w perspektywie poczucia tożsamości młodych Polaków.

Podsumowując, można stwierdzić, że w trzech porównywanych grupach badanych studentów programu Erasmus z Belgii, Litwy i Polski kategoria identyfikacji euroglobalnej jest obecna najczęściej, co może wynikać z uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej i bezpośredniego doświadczania kontaktów w innymi Europejczykami.

Rezultaty badań prowadzonych przez D. Misiejuk i M. Sobeckiego, zaprezentowane w podrozdziale 2.3. w teoretycznej części pracy, wskazują, że rówieśnicy studentów, którzy brali udział w moich badaniach, z terenów historycznego Podlasia i Grodzieńszczyzny charakteryzują się wycofaniem owej sfery euroglobalnej, co może wynikać przykładowo z braku czy też mniejszej skali możliwości partycypowania w międzynarodowych edukacyjnych przedsięwzięciach.

Kontynuując wątek prezentacji wyników badań własnych, wśród studentów litewskich i polskich częściej pojawiał się profil wyrównany, niż miało to miejsce w przypadku badanych studentów belgijskich. Elementem wspólnym, tym razem studentów belgijskich i litewskich okazało się częste występowanie profilu z wycofaną sferą religijną, podczas gdy wśród studentów polskich była to identyfikacja często pojawiająca się i znacząca.

Zanalizowany dotychczas materiał o charakterze ilościowym dostarczył wiedzy z zakresu częstości pojawiania się poczucia tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacyjnych w trzech badanych grupach studentów programu Erasmus. Ponadto, możliwym było zanalizowanie natężenia poczucia bycia Europejczykiem, jak również wskazanie dominujących profili identyfikacyjnych wśród badanych. Intryguje mnie jednak jako badacza odpowiedź na pytanie, co mieli na myśli badani studenci deklarując, że czują się Europejczykami. W trakcie prowadzenia badań z zastosowaniem kwestionariusza ankiety, studenci, którzy udzielili odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” w pytaniu: W jakim stopniu czuje się Europejczykiem?, zostali poproszeni o udział w wywiadzie skategoryzowanym. W wywiadach uczestniczyło po 40 studentów z każdego kraju, w którym prowadzone były badania.

7.2. Obszary poczucia bycia Europejczykiem w opiniach badanych studentów

Respondentów poroszono o dokończenie zdania: „*I feel European because...*” (**Czuję się Europejczykiem ponieważ...**). Zdecydowanie najwięcej odpowiedzi dotyczyło powiązania poczucia bycia Europejczykiem z miejscem, określonym **terytorium w Europie**. Badani Polacy (16 osób) sygnalizowali o następujących terytorialnych powodach poczucia bycia Europejczykiem: urodzenie w kraju europejskim, usytuowanie własnego kraju na kontynencie, wskazania na centralne położenie kraju w Europie, życie w Europie bądź w innym europejskim kraju, poczucie bycia w opozycji wobec innych kontynentów. Respondenci z Litwy (16 badanych) wymienili: urodzenie

i wzrastanie w Europie, życie w Europie obecnie i w przyszłości, życie w innych europejskich miastach, poczucie bycia w centrum Europy czy odniesienia, że własny kraj jest częścią Europy oraz, że odczuwają w tym miejscu wolność w życiu. Belgowie (13 osób) wskazywali, że czują się Europejczykami ze względu na następujące kategorie: urodzenie w Europie, życie we własnym lub innym europejskim kraju, wskazanie na fakt, że rodzice i przyjaciele zamieszkują w Europie. Pojawiła się również kategoria pozostawania w opozycji wobec innych kontynentów.

Wiele kategorii jest wspólnych w wypowiedziach wszystkich badanych tj. urodzenie, zamieszkiwanie własnego bądź innego europejskiego kraju. Badani studenci belgijscy i polscy wskazali na bycie w opozycji wobec innych kontynentów. Elementem, który łączy wypowiedzi badanych studentów litewskich i polskich jest poczucie bycia w centrum Europy. Ważna kategoria zasygnalizowana w opiniach badanych Litwinów dotyczyła poczucia wolności związanego z zamieszkiwaniem w Europie, *„Because Lithuania is part of Europe and I am free to live, to travel, to stay, to visit all countries in Europe. I am glad that I can do it. We should be one nation”*. (Ze względu na fakt, że Litwa jest częścią Europy mogę żyć w wolności, podróżować, przebywać i odwiedzać wszystkie kraje w Europie. Jestem szczęśliwa, że mogę to robić. Powinniśmy być jednym narodem.), (Litwinka, Erasmus w Rumunii, lat 21). Kwestia ta będzie się jeszcze kilkakrotnie pojawiała w wypowiedziach badanych studentów z Litwy.

Drugim powodem, poczucia bycia Europejczykiem, wymienianym przez badanych była **przynależność do struktur Unii Europejskiej**. Dostrzegam, że uzasadnienie to ma charakter polityczny. Najczęściej takiego wyjaśnienia używali badani Litwini (19 osób) podkreślając fakt przynależności własnego kraju do UE, życie gwarantujące takie same prawa wszystkim Europejczykom, wpływy i wsparcie rozwoju kraju przez UE oraz konieczność bycia innowacyjnym, jako wymóg przynależności do struktury ponadpaństwowej. Respondenci z Polski (9 badanych) dowodzili, że kraj, w którym żyją należy do UE. Wypowiedzi badanych Belgów (8 osób) nieco różniły się od powyższych, ponieważ wskazywali oni na poczucie bycia częścią, członkiem i sercem UE, na powiązania i udzielanie wzajemnego wsparcia pomiędzy krajami, na podobne prawa w każdym kraju UE. *„I'm a great supporter of the European Union. I really like the fact that the borders are open and people are free to travel across Europe. I also like the fact that nations mutually support each other, although there is still a lot of work to do concerning it”*. (Jestem zdecydowanym zwolennikiem Unii Europejskiej. Naprawdę

jestem zadowolony z faktu, że granice są otwarte i ludzie mogą podróżować po Europie. Również zadowolony jestem z faktu, że poszczególne narodowości wspierają się wzajemnie, pomimo tego, że jest jeszcze wiele pracy w tym zakresie), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 21). Pojawiły się również głosy podkreślające wiarę w ważność i bycie zwolennikiem idei integracji.

Wszyscy badani, jako wspólną kategorię podali przynależność kraju do struktury UE. Respondenci z Litwy wskazywali w głównej mierze na korzyści związane z ujednoceniem prawa, wsparciem i rozwojem własnego kraju dzięki przystąpieniu do UE. Natomiast badani Belgowie z jednej strony podkreślali wzajemność i powiązanie występujące pomiędzy krajami członkowskimi, z drugiej jednak strony zwracali uwagę na bycie zwolennikiem UE i ważność idei integracji.

Opisane powyżej wyniki badań, dotyczące dwóch najczęstszych powodów identyfikacji respondentów z Europą bezpośrednio korespondują z rezultatami otrzymanymi przez F. Gołębskiego, że dużo mieszkańców Europy czuje się Europejczykami ze względu na zamieszkiwanie terytorium geograficznej Europy i świadomość przynależności do struktury politycznej jakim jest Unia Europejska⁴⁰⁶.

Kolejny motyw poczucia bycia Europejczykiem dotyczy **możliwości podróżowania**. Na tę przesłankę wskazało najwięcej badanych Litwinów (16 osób), używając argumentów związanych z łatwością podróżowania bez granic i wiz, wrażenie bycia chcianym wszędzie w Europie, podróżowaniem jak każdy inny Europejczyk oraz na poczucie wolności związane z byciem zagranicą. *"Because I am free to travel all over Europe with no borders and I like it"*. (Ponieważ jestem w stanie podróżować po całej Europie bez granic i lubię to), (Litwinka, Erasmus w Rumunii, lat 23). Badani Polacy (11 respondentów) ograniczyli się do odniesień związanych z podróżowaniem bez paszportu i wiz oraz do otwartych granic. Najrzadziej na kwestie łatwości podróżowania wskazywali badani Belgowie (8 osób), poprzez 'zmniejszenie odległości między krajami', otwartość granic i wolność do podróżowania.

Wszyscy badani mobilni studenci odnosili się do otwartości granic, co związane jest z wątkiem politycznym, a mianowicie strefą Schengen. Respondenci z Litwy i Polski podkreślali element braku konieczności posiadania wiz do podróżowania po Europie. Uwagę ponownie zwracają odpowiedzi udzielone przez badanych studentów litewskich,

⁴⁰⁶ F. Gołębski, *Tożsamość europejska...*, op. cit.

odnoszące się do poczucia wolności i bycia chcianym w innych krajach Europy oraz poprzez fakt podróżowania bycia podobnym do innych Europejczyków.

Czwarte uzasadnienie dotyczyło **wspólnoty ludzi**. Kategoria ta najczęściej wymieniana jest przez badanych Belgów (9 osób) i dotyczy posiadania wspólnego sposobu myślenia, zainteresowań i problemów „*I have noticed when travelling and living abroad that there is a common mindset which I share with many other European citizens. I believe in the strength of Europe in which people are united while maintaining their own regional and personal characteristics*”. (Podróżując i żyjąc zagranicą zauważyłam, że występuje wspólny sposób myślenia, który dzielę z innymi Europejczykami. Wierzę w siłę Europy, w której ludzie są zjednoczeni, jednocześnie utrzymując swoje indywidualne i regionalne cechy charakterystyczne), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 20). Ponadto, eksponowano element bycia ze sobą przez współpracę i konieczność międzykulturowego komunikowania się, które determinuje nawiązywanie międzyludzkich znajomości. Respondenci z Polski (8 osób) również wskazali na fragmenty wspólne z innymi Europejczykami, podobną mentalność oraz na wątek międzynarodowych, europejskich przyjaźni międzyludzkich. Badani Litwini (3 osoby) wyeksponowali element wspólnotowości jako posiadanie czegoś wspólnego przez Europejczyków, bycie ze sobą, jak również komunikowanie się z ludźmi innych narodowości.

Podsumowując, respondenci pochodzący ze wszystkich krajów, w których prowadzone były badania zauważyli wspólne komponenty wśród Europejczyków. Komunikacja międzykulturowa oraz bliższe bycie ze sobą zostały wymienione przez badanych studentów belgijskich i litewskich. Natomiast polscy i belgijscy respondenci wskazali na fakt posiadania międzynarodowych przyjaciół i znajomych.

Dopiero jako piąty pojawił się komponent **kultury europejskiej**. W większości wskazali na niego respondenci belgijscy i polscy (po 6 osób). Badani studenci belgijscy udzielili następujących odpowiedzi: wspólna kultura i historia, dzielenie tej samej kultury, kulturowe podobieństwa między Europejczykami, zwyczaje i sposób myślenia generalnie przyjęty w Europie oraz zachowania zgodne z europejskimi normami, wartościami i standardami. Natomiast badani studenci polscy odnieśli się do kulturowych powiązań w Europie, respektowania podobnych europejskich wartości i tradycji „*I have the European point of view and values*” (Posiadam europejski punkt widzenia i europejskie wartości), (Polka, Erasmus w Holandii, lat 22). Respondenci z Litwy (3 osoby) wskazały na europejską kulturę i wartości oraz kultywowanie tradycji „*I live in Europe and I see my*

future here. All my ancestors were Europeans. Furthermore, I cultivate my country's traditions and I am interested in European traditions". (Mieszkam w Europie i widzę tu swoją przyszłość. Wszyscy moi przodkowie byli Europejczykami. Ponadto, kultywuję tradycje mojego kraju i jestem zainteresowana tradycjami Europy), (Litwinka, Erasmus w Anglii, lat 21).

Wszyscy badani zwrócili uwagę na wątek wspólnej kultury europejskiej oraz wartości europejskie. Ponadto, badani studenci litewscy i polscy wskazali na ważność elementu tradycji w poczuciu bycia Europejczykiem. Respondenci z Belgii zauważyli, że w Europie panują pewne normy, standardy i zwyczaje.

Kolejnym, szóstym już uzasadnieniem jest **poczucie bycia u siebie**, świadczące o pewnej bliskości, tutejszości, swojskości. Badani Litwini (7 osób) wskazywali, że nie odczuwają obaw przed podróżowaniem, podejmowaniem pracy, biorą pod uwagę możliwość zamieszkania i asymilacji w innym europejskim kraju oraz, że nie odczuwają dyskryminacji będąc w innym kraju Europy. Wyeksponowali również poczucie komfortu oraz czucie się jak w domu w Europie. Z grupy badanych Belgów (4 osoby) płynął jasny przekaz, że w Europie czują się podobnie jak we własnym kraju lub w domu „*I also feel at home in other European countries than my own country. Poland, Germany and Russia also owned a place in my heart*”. (Również czuję się jak w domu, w innych europejskich krajach, poza moim własnym. Polska, Niemcy, Rosja zyskały swoje miejsce w moim sercu), (Belgijka, Erasmus w Polsce, lat 20). Tylko 1 badany student polski wskazał, że czuje się dobrze w Europie. Na uwagę zasługuje eksponowane przez badanych Belgów i Litwinów owo poczucie bliskości oraz czucie się w innych europejskich krajach podobnie jak u siebie, czyli w swoim domu lub kraju.

Pozostałe kategorie, które wskazywane były mniej licznie przez badanych studentów dotyczą **szans i możliwości wynikających z życia w Europie i tym samym w UE**, nabytego doświadczenia w **programach wymiany**, w tym głównie programu LLP-
-Erasmus, szeroko rozumianej **wiedzy** o wydarzeniach i kulturach w Europie oraz łatwiejszego dostępu do niej. Ponadto, badani odnieśli się do **posiadania europejskich przodków** oraz do **posługiwania się językami obcymi**. Dwa bardzo ciekawe komponenty wskazujące na poczucie bycia Europejczykiem zasygnalizowali badani studenci belgijscy, a mianowicie był to **styl życia** (zachodnia cywilizacja, luksus, życie na europejskim poziomie, życie na wysokim poziomie finansowym, w państwie opiekuńczym, bez wojny), „*I'm used to the Western civilisation, lifestyle and luxury*”. (Jestem przyzwyczajona do

Zachodniej cywilizacji, stylu życia i luksusu), (Belgijka, Erasmus w Holandii, lat 22) i **poszerzenie perspektywy terytorialnej**, o czym świadczy przykładowa wypowiedź „*I can communicate with other European countries and Europe is a "bigger Belgium" in some way*”. (Mogę komunikować się z innymi krajami w Europie, Europa jest w pewnym sensie większą Belgią), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20).

Podsumowując wyniki zaprezentowanych powyżej badań jakościowych, okazuje się, że wszyscy respondenci czują się Europejczykami, najczęściej z powodu zamieszkiwania określonego terytorium w Europie. Kolejne powody, które wymieniali badani Belgowie dotyczą wspólnoty ludzi, możliwości nieograniczonego podróżowania po Europie, przynależności do struktury UE, poczucia wspólnoty kulturowej, doświadczenia wynikającego z uczestnictwa w projektach wymiany, w tym w programie Erasmus oraz określonego stylu życia. Respondenci z Litwy, poza eksponowaniem zamieszkiwania określonego terytorium, najczęściej wskazywali na możliwość podróżowania, przynależność do struktur UE oraz na szanse i możliwości wynikające z życia w Europie i Unii Europejskiej. W uzyskanych uzasadnieniach w tej grupie badanych można odczuć nieustannie pojawiający się wątek związany ze zmianami, jakie zaszły na Litwie od momentu akcesji do UE oraz z możliwościami i wyzwaniem tym spowodowanymi. Natomiast badani polscy studenci, poza elementem terytorialnym, odpowiedź swą uzasadniali najczęściej przez możliwości podróżowania, przynależność do struktur UE, wspólnotę ludzi, poczucie bycia u siebie i kulturę europejską. Wśród tej grupy badanych, podobnie jak w przypadku Litwinów pojawia się również dużo odpowiedzi świadczących o zmianach powodowanych wstąpieniem Polski do UE, jak również jest wiele odniesień do poczucia wspólnoty z innymi ludźmi i uczucie bycia u siebie, przebywając gdziekolwiek w Europie oraz na element dotyczący wspólnej europejskiej kultury.

7.4. Bycie Europejczykiem w opiniach badanych studentów

Na tym etapie kończę rozważania o poczuciu tożsamości europejskiej na tle innych kategorii identyfikacji kulturowych, a przechodzę do próby udzielenia odpowiedzi na pytanie **kim są młodzi mobilni studenci pochodzący z wybranych krajów Unii Europejskiej**. W tym celu, w kwestionariuszu ankiety zadałam wszystkim respondentom pytanie sformułowane w sposób następujący: „*Think about the answer to the question: “Who are you?” Please, write 20 answers according to the order of your associations*”. (Zastanów się nad odpowiedzią na pytanie ‘Kim jesteś?’. Proszę o wskazanie 20 określeń według kolejności skojarzeń). Tak sformułowane pytanie stanowiło modyfikację „*Twenty Statements Test*” (TST)⁴⁰⁷ - (Testu Dwudziestu Stwierzeń). Ze względu na założenie o kolejności skojarzeń, a nie ich ważności, podjęłam decyzję o prowadzeniu analiz wobec całego zbioru uzyskanych odpowiedzi.

Otrzymane wyniki badań pomimo wysokiego stopnia zróżnicowania zarówno pod względem liczby udzielonych odpowiedzi (od 3 do 20), jak również jakości udzielonych odpowiedzi, stanowiły materiał na podstawie którego możliwym było sporządzenie diagnozy tożsamości fasadowej badanych studentów programu Erasmus z Belgii, Litwy i Polski. Średnia liczba udzielonych odpowiedzi w badanej grupie studentów programu Erasmus wyniosła ($\bar{x} = 14,7$). Najwyższą średnią arytmetyczną udzielonych odpowiedzi uzyskali studenci belgijscy ($\bar{x} = 15,7$), następnie studenci litewscy ($\bar{x} = 14,4$), a najniższą studenci polscy ($\bar{x} = 13,9$). Uzyskane średnie arytmetyczne dotyczące liczby odpowiedzi udzielonych w Teście TST, przez studentów z wszystkich trzech krajów, plasują się na podobnie wysokim poziomie od ($\bar{x} = 13,9$) do ($\bar{x} = 15,7$). Wskazuje to na wielość i różnorodność określeń, jakich użyli badani studenci programu Erasmus pochodzący z Belgii, Litwy i Polski, do opisu siebie.

Dwudziestokrotnej, maksymalnej liczby odpowiedzi na zadane pytanie w TST udzieliło aż 40,4% wszystkich mobilnych studentów biorących udział w badaniu. Porównując uzyskane wyniki badań z użyciem tego samego narzędzia badawczego na grupie stosunkowo młodszej, dwudziestokrotnej odpowiedzi udzieliło zaledwie 5,3%⁴⁰⁸ młodzieży uczącej się w szkołach średnich w Polsce - w liceach ogólnokształcących i technicach. Na tej podstawie można wyciągnąć wniosek, że być może liczba udzielonych

⁴⁰⁷ M. H. Kuhn, McPartland T. S., *An Empirical Investigation...*, op. cit., p. 68-76.

⁴⁰⁸ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 147.

odpowiedzi zależy od wieku rozwojowego badanych (studenci posiadają więcej identyfikacji) lub też wynikają z wielości doświadczeń (uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej może się przyczyniać do zwiększenia liczby identyfikacji). Niewątpliwie jednak można stwierdzić, że wielu studentów, którzy uczestniczyli w międzynarodowej mobilności edukacyjnej dysponuje mnogością identyfikacji, co może świadczyć o rozbudowaniu i bogactwu poczucia tożsamości.

Najwyższej możliwej liczby odpowiedzi wśród badanych studentów programu Erasmus udzieliło aż 50,5% Belgów, stosunkowo mniej, ponieważ 39,6% Polaków i tylko 31,4% Litwinów. Natomiast, najmniej odpowiedzi, w liczbie trzech, udzieliło tylko 2,3% ogółu badanych, w tym 4% Belgów, 1% Litwinów i 2% Polaków. Występujące znaczne dysproporcje w liczbie udzielonych odpowiedzi, na korzyść oscylujących wokół 20, wskazuje na zaangażowanie badanych przy wypełnianiu kwestionariusza ankiety oraz na posługiwanie się rozbudowanym spektrum identyfikacji społeczno-kulturowych, służących do opisu siebie.

Celem uzyskania większej czytelności, otrzymanych rezultatów badań, w trzech grupach studentów programu Erasmus, zanalizowałam uzyskane wyniki z Testu TST, w oparciu o Koncepcję kierunków rozwoju tożsamości, autorstwa J. Nikitorowicza. Doprecyzowując, należy wspomnieć, że analizowana koncepcja nie zawiera wszystkich możliwych identyfikacji społeczno-kulturowych. Jej kluczowe założenie dotyczy możliwości analizowania kierunku rozwoju tożsamości człowieka (ku tożsamości otwartej lub ku tożsamości zamkniętej). Dlatego powzięte analizy nie wysycają kategorii identyfikacji społeczno-kulturowych, a jedynie wskazują na pewną tendencję.

Z analizy danych znajdujących się w tabeli 4 wynika, że badani studenci programu Erasmus w odpowiedzi na pytanie „Kim jesteś?”, najczęściej posługują się **identyfikacjami jednostkowymi** (98,4% ogółu respondentów), służącymi do opisu siebie. W trzech porównywanych grupach, wyodrębnionych ze względu na zmienną niezależną ‘narodowość studentów’, badani bardzo często używali określeń odnoszących się do poczucia tożsamości indywidualnej (99% belgijskich i litewskich studentów oraz 97% studentów polskich). Określenia dotyczące tej kategorii identyfikacyjnej były najczęściej wymieniane do opisu siebie przez wszystkich badanych, pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej, co wskazuje na kluczowe i nadrzędne znaczenie identyfikacji jednostkowej w procesach tożsamościowych. Prawie każdy respondent bez względu na

kraj pochodzenia najczęściej odpowiadając na pytanie „Kim jesteś”? przedstawiał siebie jako swoistego rodzaju indywiduum, co może wynikać z życia w przestrzeni krajów o kulturach indywidualistycznych, gdzie niezależność, niepowtarzalność, własne zasoby stanowią wartość nadrzędną, otoczoną szczególną dbałością o jednostkę.

Tabela 4. Identyfikacje społeczno-kulturowe studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

Identyfikacje społeczno-kulturowe	Ogółem		Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
jednostkowe	302	98,4%	100	99,0%	104	99,0%	98	97,0%
rodzinne	264	86,0%	78	77,2%	98	93,3%	88	87,1%
lokalne	86	28,0%	32	31,7%	26	24,8%	28	27,7%
parafialne (religijne)	68	22,1%	6	5,9%	27	25,7%	35	34,7%
regionalne	13	4,2%	12	11,9%	-	-	1	1,0%
narodowe	281	91,5%	89	88,1%	98	93,3%	94	93,1%
kontynentalne (europejskie)	150	48,9%	48	47,5%	40	38,1%	62	61,4%
globalne	56	18,2%	18	17,8%	20	19%	18	17,8%

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 1).

Drugą, równie liczną kategorię stanowią określenia wskazujące na **identyfikację narodową**. Uczyniło tak aż 91,5% ogółu respondentów. Wskazania na bycie obywatelem określonego narodu najczęściej pojawiały się w odpowiedziach badanych polskich studentów (93,3%) oraz podobnie często wśród studentów litewskich (93,1%). Natomiast studenci belgijscy, nieco rzadziej odnosili się do kategorii identyfikacji narodowej, w celu opisu siebie (88,1%). Oznacza to, że badani studenci z Litwy i Polski nieco częściej zwracają uwagę na bycie obywatelem swego kraju, niż ma to miejsce wśród badanych Belgów. Częste myślenie o sobie jako o obywatelu swego kraju może być spowodowane doświadczeniem życia przez okres mobilności w innym kraju, gdzie kategoria narodowości była szczególnie często doświadczana w kategorii różnicy wobec większościowego społeczeństwa przyjmującego. Może to również świadczyć, o tym, że badani poprzez deklarowanie bycia obywatelem swego kraju wyrażali swój patriotyzm.

Na trzecim miejscu, pod względem liczby udzielonych określeń, znalazła się **identyfikacja rodzinna**. Okazało się, że 86% ogółu badanych użyło określeń wskazujących na bycie członkiem rodziny. W przypadku tej identyfikacji, uzyskany

rozkład procentowy, z uwzględnieniem podziału na kraj pochodzenia studenta, różni się w większym stopniu, niż miało to miejsce w dwóch poprzednich identyfikacjach (indywidualnej i narodowej). Najczęściej, określeń wskazujących na bycie członkiem rodziny używali badani studenci litewscy (93,3%) i studenci polscy (87,1%). Natomiast stosunkowo rzadziej, sformułowań dotyczących identyfikacji rodzinnej używali studenci belgijscy (77,2%). Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że badani Litwini i Polacy częściej posługują się określeniami związanymi z byciem członkiem rodziny, budując własne poczucie tożsamości, niż ma to miejsce wśród badanych Belgów. Może to świadczyć o tym, że rodzina częściej jest ważna w procesie budowania tożsamości wśród badanych mieszkańców tzw. „nowej Europy”, niż „starej Europy”.

Na czwartym miejscu znalazły się określenia wskazujące na **identyfikację kontynentalną (nazywaną przeze mnie europejską)** wśród prawie połowy (48,9%) badanych studentów programu Erasmus. Niespełna co drugi respondent wypisując kolejno dowolne określenia w odpowiedzi na pytanie „Kim jesteś?” odwoływał się do bycia Europejczykiem. W porównywanych trzech grupach, najczęściej (61,4%) badani studenci polscy, kolejno belgijscy (47,5%) i najrzadziej studenci pochodzący z Litwy, tylko 38,1%. opisywali siebie w perspektywie bycia Europejczykiem. Zaskoczenie stanowi fakt tak wysokiej częstotliwości wskazań na identyfikacje europejskie wśród badanych Polaków. Może być to spowodowane potrzebą nazywania siebie Europejczykiem, co stwarza poczucie podobieństwa do innych obywateli integrującej się Europy, szczególnie Europy Zachodniej, której poziom rozwoju w pewien sposób imponuje nowym krajom członkowskim UE.

Kolejną identyfikacją, którą wymieniło już tylko 28% badanych studentów programu Erasmus, była kategoria **identyfikacji lokalnej**. Różnice w częstości używanych określeń związanych z byciem mieszkańcem określonej przestrzeni lokalnej nie są znaczne w trzech porównywanych grupach badanych. Biorąc pod uwagę zmienną ‘narodowość’, okazało się, że najczęściej określają się przez swoją przynależność lokalną, badani studenci belgijscy (31,7%), nieco rzadziej polscy (27,7%), a stosunkowo najrzadziej, litewscy (24,8%). Uzyskane wyniki badań, pokazują, że bycie mieszkańcem swojej miejscowości jest rzadziej wymieniane, niż dotychczas omówione kategorie identyfikacyjne. Może to świadczyć o chwilowej lub powolnej utracie znaczenia identyfikacji lokalnej w obliczu doświadczenia międzynarodowej mobilności edukacyjnej w programie Erasmus.

Określeń wskazujących na **identyfikację parafialną (nazywaną przez mnie religijną)** użyło niewielu, ponieważ tylko 22,1% ogółu badanych studentów programu Erasmus. Biorąc pod uwagę pochodzenie studentów, identyfikacja ta charakteryzuje się największym zróżnicowaniem w liczbie udzielonych odpowiedzi. Najczęściej określeń dotyczących bycia wyznawcą określonej religii używali badani studenci z Polski (34,7%), a kolejno z Litwy (25,7%). Zdecydowanie najmniej określeń udzielonych przez badanych Belgów (5,9%), wskazywało na bycie osobą religijną, co może świadczyć o wycofaniu tej sfery z procesu budowania tożsamości. Świadczy to z jednej strony o znaczeniu religii w społeczeństwie polskim i litewskim, a z drugiej o jej oddziaływaniu na proces budowania tożsamości młodych obywateli tych krajów. Natomiast w przypadku badanych Belgów, sporadyczne określanie siebie w kontekście wyznawanej religii, świadczy o niewielkim jej oddziaływaniu na społeczeństwo i marginalnej roli w procesie budowania tożsamości.

Stosunkowo jeszcze mniej respondentów wskazywało w swoich odpowiedziach na określenia związane z **identyfikacją globalną**, ponieważ tylko 18,2% ogółu badanych studentów programu Erasmus. Wszyscy respondenci udzielili niemalże identycznej liczby określeń, wskazujących na bycie mieszkańcem świata. W porównywanych grupach, z uwzględnieniem zmiennej 'narodowość', 19% studentów litewskich i po 17,8% studentów belgijskich i polskich wskazało na określenia świadczące o byciu mieszkańcem świata. Może to świadczyć o tym, że wszyscy mobilni studenci traktują w sposób dość enigmatyczny i niedookreślony kategorię bycia obywatelem świata, która sporadycznie jest brana pod uwagę w kontekście myślenia o własnej tożsamości.

Najrzadziej badani studenci programu Erasmus używali określeń wskazujących na **identyfikację regionalną**, ponieważ tylko 4,2% ogółu badanych. Najliczniejszą i niemalże jedyną grupą, wśród której pojawiają się określenia wskazujące na poczucie tożsamości regionalnej są badani studenci belgijscy (11,9%) którzy wskazywali na identyfikację z belgijską częścią Flandrii w granicach Regionu Flamandzkiego. Jedynie w przypadku 1% badanych studentów polskich wystąpiły określenia wskazujące na identyfikację regionalną. Wśród badanych studentów litewskich takie określenia w ogóle nie zostały użyte. Stosunkowo niska częstotliwość używania określeń wskazujących na przynależność lokalną, religijną, globalną, a w szczególności regionalną, stanowi dowód, że nie są to kategorie na tyle znacząca i ważne w kontekście

opisu siebie, co analizowane powyżej identyfikacje indywidualne, narodowe, rodzinne, a nawet europejskie.

Wyniki uzyskane przy użyciu narzędzia TST mogą być analizowane zarówno w sposób ilościowy, jak też jakościowy. Powyższe eksploracje ilościowe dotyczące identyfikacji społeczno-kulturowych badanych studentów programu Erasmus wymagają doprecyzowania, poprzez uzupełnienie ich rozważaniami o charakterze jakościowym. Kategorie w analizach jakościowych pozostały nie zmienione i przyjęły formę następujących identyfikacji: indywidualnych, rodzinnych, lokalnych, religijnych, regionalnych, narodowych, europejskich i globalnych. Na potrzeby niniejszej pracy, ze względu na specyfikę przedmiotu rozważań oraz na objętość pracy, jakościowo zanalizowałam jedynie **poczucie identyfikacji europejskiej** (tabela 5).

Określenia dotyczące identyfikacji europejskiej użyte przez badanych studentów programu Erasmus, pochodzących z trzech państw Unii Europejskiej, w pewnych aspektach były podobne, w innych różniły się jakością, w zależności od kraju, z jakiego pochodzili respondenci. We wszystkich grupach badanych znalazły się określenia dotyczące poczucia bycia Europejczykiem lub obywatelem europejskim. Ponadto, do identyfikacji europejskich zaliczyłam odpowiedzi dotyczące programu Erasmus – bycie studentem programu Erasmus czy bycie członkiem stowarzyszenia, organizacji działającej na rzecz współpracy europejskiej. Najbardziej wyczerpujących informacji w tym zakresie udzielili badani studenci litewscy „*Erasmus student (forever)*”. (Jestem studentem Erasmusa (na zawsze)), (Litwinka, Erasmus w Rumunii, lat 21) i polscy, „*I feel lost after end of Erasmus*”. (Czuję się zagubiona po zakończeniu programu Erasmus), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 24), odnosząc się w sposób emocjonalny do czasu spędzonego w programie Erasmus.

Tabela 5. Określenia wskazujące na identyfikację europejską użyte w TST przez studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

Kategorie identyfikacji europejskich	Belgowie	Litwini	Polacy
określenia dotyczące Europy	<ul style="list-style-type: none"> - Europejczykiem - proeuropejczykiem - studentem europejskim - obywatelem europejskim - cywilem europejskim 	<ul style="list-style-type: none"> - Europejczykiem - obywatelem europejskim - członkiem Europy 	<ul style="list-style-type: none"> - Europejczykiem - Europejczykami - europejskim studentem - obywatelem Europy - częścią Europy - Europa - pragnę spróbować innych kultur i zwiedzić całą Europę
określenia dotyczące innego europejskiego kraju	<ul style="list-style-type: none"> - Szwajcaria - Grecja - Hiszpania - mieszkam i żyję w Hiszpanii - mieszkam w Niemczech - Francuzem - Szwedem - Holendrem i Francuzem - Holendrem - Niemcem - Włochem - Anglikiem - Hiszpanem 	<ul style="list-style-type: none"> - mieszkałem w Amsterdamie przez 9 miesięcy - mieszkałem w innych krajach Europy 	<ul style="list-style-type: none"> - Białorusinem
określenia związane z programem Erasmus	<ul style="list-style-type: none"> - Erasmus - ESN⁴⁰⁹ - uczestnik programu Erasmus - członek stowarzyszenia na rzecz europejskiej wymiany studentów 	<ul style="list-style-type: none"> - Erasmus - członkiem europejskiej organizacji studenckiej - student "z wymiany" - moje studia podczas Erasmus były najlepszym czasem w moim życiu - studentem Erasmus, studentem Erasmus (na zawsze) - jestem międzynarodowym studentem - byłym studentem Erasmus 	<ul style="list-style-type: none"> - Erasmus - członkiem programu LLP-Erasmus - studentem Erasmus - międzynarodowym studentem Erasmus - byłym Erasmus - byłym studentem Erasmus - Once Erasmus, always Erasmus!⁴¹⁰ - odczuwam stratę po zakończeniu Erasmus, - przyjacielem ludzi z całej Europy będących na Erasmusie
określenia dotyczące miejsca realizacji programu Erasmus	<ul style="list-style-type: none"> - Erasmus Kordoba - student programu Erasmus w Pau - student programu Erasmus w Amsterdamie - program Erasmus w Paryżu 		<ul style="list-style-type: none"> - Sewilla
określenia dotyczące Unii Europejskiej		<ul style="list-style-type: none"> - „obywatelem” UE - członkiem UE 	<ul style="list-style-type: none"> - obywatelem UE - zainteresowany kreowaniem relacji przyjaźni ze studentami z UE

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 1).

⁴⁰⁹ Erasmus Student Network jest ogólnoeuropejską organizacją studencką, której celem jest wspieranie i rozwój programów międzynarodowych wymian studenckich, zwłaszcza programu Erasmus

⁴¹⁰ „Raz Erasmus, na zawsze Erasmus” jest hasłem, za pomocą którego coraz częściej określają się studenci generacji Erasmus (*Erasmus generation*).

Wypowiedzi badanych studentów (szczególnie pomiędzy Belgami a Litwinami i Polakami) różnią się w zakresie poczucia przynależności do innego europejskiego kraju poza własnym. Badani studenci belgijscy wskazywali, na podwojone, zwielokrotnione poczucie tożsamości w aspekcie przynależności narodowej. Wskazywali oni, że poza byciem Belgiem, czują się również np. „*Dutch-French*”. (Holendrem i Francuzem), (Belgijka, Erasmus w Holandii, 20 lat), „*German*”. (Niemcem), (Belgijka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 20) czy „*Spanish*”. (Hiszpanem), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 22). Żaden z badanych studentów litewskich nie wskazywał na zwielokrotnione poczucie tożsamości w wymiarze narodowym. Przykładowo, badani Litwini ograniczyli się do twierdzeń związanych jedynie z czasowym zamieszkiwaniem przestrzeni innych państw europejskich, „*I lived in Amsterdam for 9 months*”. (Zamieszkiwałam w Amsterdamie przez 9 miesięcy), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 22). Wśród badanych studentów z Polski, jedna osoba wskazała na poczucie bycia Białorusinem.

Różnice występowały również w jakości odpowiedzi dotyczących określeń związanych z miejscem realizacji programu Erasmus. Badani studenci programu Erasmus z Belgii odnosili się do miejsc, w szczególności miast, w których realizowali program Erasmus, „*I was at Erasmus in Paris*”. (Byłam na Erasmusie w Paryżu), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 19). Żaden badany student litewski i tylko 1 polski, wskazali na miejsce, w którym przebywali podczas międzynarodowej mobilności edukacyjnej.

Najciekawszą według mnie różnicę w zakresie poczucia tożsamości europejskiej były odwołania lub ich brak do Unii Europejskiej. Badani studenci programu Erasmus z Litwy i z Polski używali określeń, że czują się obywatelami Unii Europejskiej, „*I am a citizen of European Union*”. (Jestem obywatelem Unii Europejskiej), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 23), podczas gdy studenci belgijscy nie używali podobnych wskazań jako reprezentacji poczucia tożsamości europejskiej. Występujące różnice mogą być związane ze stosunkowo niedawnym wejściem Litwy i Polski do Unii Europejskiej, odczuwaniem zmian i możliwości związanych z tym wydarzeniem oraz obecnością treści unijnych w dyskursie publicznym.

Niewątpliwiej trudności nastęcza udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: **„Ku jakiej tożsamości społeczno-kulturowej zmięrzają badani studenci programu Erasmus (otwartej vs zamkniętej)?”**. Na podstawie zebranych określeń zaobserwowałam zjawisko koncentrowania się w głównej mierze na identyfikacjach jednostkowych, rodzinnych i narodowych, jako dominujących, najczęściej pojawiających się w trzech

pierwszych identyfikacjach wśród wszystkich badanych studentów programu Erasmus. Natomiast najrzadziej występującymi, najmniej dowartościowanymi są te z udzielonych przez studentów określeń, które odnoszą się do identyfikacji lokalnych, religijnych, regionalnych i globalnych. Ciekawą kategorią jest identyfikacja europejska, która w trzech porównywanych grupach, plasuje się w „połowie drogi”, pomiędzy identyfikacją narodową i globalną. Jeżeli weźmiemy pod uwagę trzy ostatnie identyfikacje z Koncepcji kierunków rozwoju tożsamości (narodową, europejską i globalną) to zauważymy, że proces rozwoju tożsamości postępuje od poczucia identyfikacji narodowej (występującej w badanej populacji niespełna dwa razy częściej niż poczucie tożsamości europejskiej), poprzez poczucie tożsamości europejskiej (występującej w badanej populacji niespełna trzy razy częściej niż poczucie tożsamości globalnej). Zauważalne jest zjawisko poszerzania identyfikacji od narodowej, przez europejską ku globalnej, co może świadczyć o nabywaniu przez badanych studentów programu Erasmus tożsamości otwartej w analizowanym obszarze. Na szczególną uwagę zasługuje zjawisko poszerzania poczucia tożsamości wśród badanych Belgów, którzy poza identyfikacją z własnym krajem, utożsamiają się jednocześnie z innymi europejskimi państwami.

Z jednej strony uwidacznia się zjawisko poszerzania poczucia tożsamości, od identyfikacji narodowej, przez europejską ku globalnej. Z drugiej, można dostrzec zjawisko minimalizowania znaczenia poczucia tożsamości lokalnej, religijnej i regionalnej. Może to stanowić dowód pewnego kryzysu poczucia tożsamości związanej z miejscem, religią, regionem, z którego wywodzą się młodzi ludzie, w obliczu doświadczania międzynarodowej mobilności związanej z życiem na obszarze odmiennym kulturowo.

Rozdział 8. Wiedza o kulturze europejskiej badanych studentów Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

Podjęmując badania nad symbolami w kulturze europejskiej przyjąłam modele kulturowe, wywodzące się z nauk historycznych i nawiązujące do epok: **antycznej, średniowiecznej, nowożytnej i współczesnej**⁴¹¹. Kulturę europejską postrzegam przez pryzmat nadawanych znaczeń poniższym symbolom – atrybutom kryterialnym. Posługując się terminem ‘atrybut kryterialny’, odwołuję się do znaczenia, jakie nadał mu P. Boski⁴¹², zamiennie stosuję termin symbol kulturowy. W prowadzonych eksploracjach badawczych i poniższych analizach bardziej interesowały mnie znaczenia, jakie nadawali badani mobilni studenci programu Erasmus, ważnym z perspektywy kultury europejskiej postaciom, wydarzeniom, miejscom i dziełom. Mniejszą natomiast wagę przywiązywałam do zachowania porządku dat i wydarzeń historycznych, związanych z wybranymi atrybutami kryterialnymi.

W poniższych analizach zastosowałam metodę autorstwa M. Sobeckiego⁴¹³ opartą na analizie skojarzeń (asocjacji) wobec wybranych symboli kulturowych – kryterialnych atrybutów tożsamości kulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem tożsamości europejskiej, badanych grup mobilnych studentów z Belgii, Litwy i Polski. Poszczególnym skojarzeniom przypisałam wartości oparte na następującej skali:

- 0 - brak skojarzeń lub skojarzenia błędne;
- 0,25 - skojarzenia poprawne logicznie, ale nietrafne kontekstowo;
- 0,5 - skojarzenia trafnie nawiązujące do atrybutu na najwyższym poziomie ogólności;
- 0,75 - proste skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące do istoty atrybutu;
- 1 - rozbudowane skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu.

⁴¹¹ Na wybrane epoki w historii rozwoju kultury europejskiej wskazują m.in.: H. G. Pott, *Krótką historia kultury europejskiej*, Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007 i F. Gołembski, *Kulturowe aspekty...*, op. cit., s. 57.

⁴¹² P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.

⁴¹³ J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013, s. 16-27.

W celu ustalenia poziomów posiadanej przez badanych wiedzy o atrybutach kultury europejskiej, uzyskane wyniki w populacji badanej podzieliłam na percentyle, ustanawiając dwa punkty podziału (Q_1 , Q_2), przyjmując następujące przedziały średnich rang:

- 0 - 0,25 - niski poziom rozpoznawalności atrybutu;
- 0,26 - 0,5 - średni poziom rozpoznawalności atrybutu;
- 0,51 - 1 - wysoki poziom rozpoznawalności atrybutu.

8.1. Wiedza badanych studentów o antycznych symbolach kultury europejskiej

W tabeli 6 przedstawione zostały uogólnione średnie rang dotyczące poziomu rozpoznawalności wybranych **antycznych atrybutów** w poszczególnych grupach badanych mobilnych studentów (Belgów, Litwinów i Polaków).

Najwyższe wartości średnich rang, w zakresie antycznych symboli kulturowych, w grupie badanych Litwinów i Polaków, uzyskały trzy identyczne atrybuty odnoszące się do kultury Starożytnej Grecji: Iliada ($\bar{x} = 0,57$ Litwini); ($\bar{x} = 0,55$ Polacy); Homer ($\bar{x} = 0,55$ Litwini); ($\bar{x} = 0,54$ Polacy) oraz powiedzenie Sokratesa: „Wiem, że nic nie wiem”, przyjmujące średnią rang ($\bar{x} = 0,51$) w obu grupach badanych. Wśród respondentów belgijskich, najwyższe wartości osiągnęły średnie rang odnoszące się do atrybutów kryterialnych związanych ze Starożytnym Rzymem: Koloseum ($\bar{x} = 0,52$) i Romulus ($\bar{x} = 0,51$).

W grupie badanych Belgów, najniższe wartości średnich rang uzyskano w obszarze skojarzeń z elementem judeochrześcijańskim: Góra Synaj ($\bar{x} = 0,21$) oraz z symbolem związanych z kulturą Starożytnej Grecji, powiedzeniem Sokratesa: „Wiem, że nic nie wiem” ($\bar{x} = 0,26$). Natomiast wśród respondentów z Litwy i Polski również trzy identyczne atrybuty kulturowe, związane z religią judeochrześcijańską, osiągnęły najniższe wyniki średnich rang i są to: postać Mojżesza ($\bar{x} = 0,32$ Litwini; $\bar{x} = 0,36$ Polacy), miejsce jakim jest Góra Synaj oraz Dekalog ($\bar{x} = 0,32$ Litwini; $\bar{x} = 0,38$ Polacy).

Tabela 6. Wynik średnich rang wskazujące na rozpoznawalność antycznych symboli kulturowych przez badanych studentów programu Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej

Atrybut - symbol	Grupy badanych studentów	Średnia rang	Odchylenie standardowe
Partenon	Belgowie	0,40	0,362
	Litwini	0,33	0,299
	Polacy	0,45	0,358
Sokrates	Belgowie	0,49	0,274
	Litwini	0,39	0,262
	Polacy	0,45	0,273
„Wiem, że nic nie wiem”	Belgowie	0,26	0,310
	Litwini	0,51	0,384
	Polacy	0,51	0,394
Homer	Belgowie	0,39	0,301
	Litwini	0,55	0,337
	Polacy	0,54	0,387
Troja	Belgowie	0,48	0,331
	Litwini	0,41	0,289
	Polacy	0,43	0,315
Iliada	Belgowie	0,31	0,387
	Litwini	0,57	0,328
	Polacy	0,55	0,350
Romulus	Belgowie	0,51	0,364
	Litwini	0,41	0,291
	Polacy	0,48	0,298
Koloseum	Belgowie	0,52	0,267
	Litwini	0,44	0,256
	Polacy	0,44	0,282
Mojżesz	Belgowie	0,41	0,319
	Litwini	0,32	0,219
	Polacy	0,36	0,270
Góra Synaj	Belgowie	0,21	0,326
	Litwini	0,32	0,330
	Polacy	0,38	0,385
Dekalog	Belgowie	0,40	0,279
	Litwini	0,32	0,234
	Polacy	0,38	0,289

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.1; 3.3; 3.8; 3.10; 3.12; 3.17; 3.21; 3.25; 3.27; 3.30; 3.32).

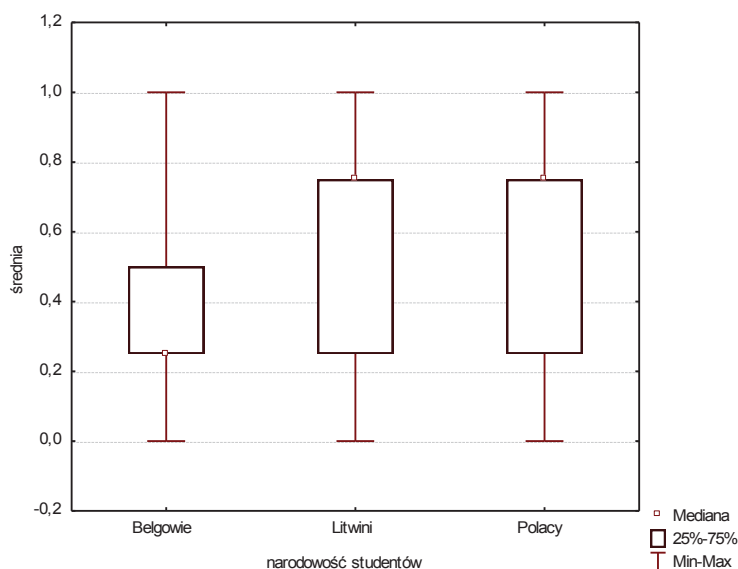
Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że w grupie badanych Litwinów i Polaków trzy antyczne symbole kulturowe, które związane są z kulturą

Starożytnej Grecji charakteryzują się wysokim poziomem rozpoznawalności (Home, Iliada oraz powiedzenie Sokratesa: „Wiem, że nic nie wiem”). Natomiast wśród respondentów belgijskich, dwa antyczne atrybuty kryterialne, związane z kulturą Starożytnego Rzymu (Koloseum i Romulus) są rozpoznawane na wysokim poziomie. O pozostałych antycznych symbolach kulturowych badani posiadają średni poziom wiedzy. Podsumowując, można stwierdzić, że respondenci z Litwy i Polski, posiadają wyższy poziom wiedzy w zakresie wybranych symboli kulturowych związanych z kulturą Starożytnej Grecji, niż respondenci z Belgii. Natomiast badani studenci belgijscy charakteryzują się wyższym poziomem wiedzy w zakresie wybranych antycznych symboli kulturowych, związanych z kulturą Starożytnego Rzymu, niż badani Litwini i Polacy. Jedynie respondenci z Belgii posiadają niski poziom wiedzy o jednym z symboli judeochrześcijańskich. Uzyskane wyniki badań mogą wskazywać na przyswajanie podobnych treści kulturowych w procesie wychowania i socjalizacji przez badanych Litwinów i Polaków, a innych przez respondentów z Belgii. Uzyskanie trzech najwyższych i najniższych wyników średnich rang w zakresie tych samych symboli kulturowych, w grupie badanych Litwinów i Polaków, może świadczyć o eksponowaniu bądź nie, podobnych atrybutów kulturowych m.in. w treściach nauczania w krajach pochodzenia badanych. Zaskakującym jednak jest fakt, że najmniej rozpoznawalne w trzech grupach badanych są atrybuty związane z symbolami judeochrześcijańskimi. Niski lub średni poziomi wiedzy badanych w tym zakresie, może świadczyć o niewielkim zainteresowaniu treściami związanymi z przestrzenią religii wśród młodych ludzi, bez względu na kraj pochodzenia.

Ze względu na występujące dysproporcje w uzyskanych wartościach średnich rang oraz z uwagi na specyfikę, zróżnicowanie i jakość skojarzeń badanych, pochodzących z wybranych krajów UE, do dalszych pogłębionych analiz wybrałam symbol kulturowy związany ze Starożytną Grecją, a mianowicie postać Homera (wykres 18).

Porównując, w poszczególnych grupach badanych, średnie rang wyniosły ($\bar{x} = 0,55$) wśród litewskich badanych przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,337$); ($\bar{x} = 0,54$) w grupie respondentów z Polski przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,387$) oraz nieco niższy wynik ($\bar{x} = 0,39$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,301$) wśród badanych studentów belgijskich. Zatem atrybut ‘Homer’ rozpoznawany jest na wysokim poziomie w grupie badanych Litwinów i Polaków, a na poziomie średnim wśród respondentów belgijskich.

Wykres 18. Skojarzenia z antycznym atrybutem kulturowym - Homer - wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.12).

W wyniku zastosowania nieparametrycznego testu Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych, okazało się, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice w rozkładzie odpowiedzi są istotne statystycznie ($K-W; H = 9,579; p < 0,01$). Ponadto, wykorzystano wyniki testów post-hoc, służące ukazaniu różnic istotnych statystycznie w wynikach badań pomiędzy trzema porównywanymi grupami respondentów. Z przeprowadzonej analizy wynika, że rozkład odpowiedzi, związanych z poziomem rozpoznawalności atrybutu kryterialnego jakim jest Homer, różni się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Litwinami i Polakami, a Belgią ($p < 0,05$). Poziom rozpoznawalności symbolu kulturowego jakim jest Homer jest wyższy w grupie badanych Litwinów i Polaków, niż wśród respondentów z Belgii.

Wynik ten potwierdza również procentowa analiza udzielonych skojarzeń wobec odsetka skojarzeń poprawnych kontekstowo. Najwięcej badanych Belgów (91,1%) posiada skojarzenia wobec postaci Homera, natomiast tylko 27,7% stanowiły odpowiedzi poprawne kontekstowo. Wskazuje to na fakt, że niespełna co czwarta osoba badana z Belgii kojarzy postać Homera w poprawnym kontekście antycznej kultury europejskiej. W przypadku pozostałych badanych okazało się, że nieco mniej respondentów z Litwy (82,9%) oraz z Polski (77,2%) posiada skojarzenia z symbolem kulturowym jakim jest postać Homera, natomiast odsetek skojarzeń poprawnych kontekstowo jest częstszy (63,8% Litwinów i 58,4% Polaków) niż w przypadku badanych Belgów. Podsumowując,

co drugi respondent z Litwy i Polski udzielił poprawnych kontekstowo skojarzeń z postacią Homera.

Homer uważany jest za twórcę poezji epickiej, który żył najprawdopodobniej w okresie od 800 do 750 r.p.n.e. w Starożytnej Grecji. Był on wędrownym pieśniarzem, śpiewakiem i recytatorem oraz epikiem. W swych eposach Homer posługiwał się specyficznym stylem, który został nazwany stylem homeryckim, cechującym się obecnością niezmiennych epitetów, wzniosłością formy wypowiedzi, występowaniem zarówno porównań homeryckich jak też szczegółowych i realistycznych opisów, które powodują spowolnienie akcji. Homerowi przypisuje się autorstwo m.in. takich dzieł jak: „Iliada”, „Odyseja”, „Hymny Homeryckie” czy „Margites”.

Pierwszy typ wypowiedzi dotyczących postaci Homera, charakteryzuje się skojarzeniami poprawnymi logicznie, ale nietrafnymi kontekstowo. Wśród badanych Belgów najwięcej, ponieważ aż 58 razy pojawiły się skojarzenia dotyczące amerykańskiego animowanego serialu komediowego Simpsonowie: „*The Simpsons*” (Simpsonowie), (Belgijka, Erasmus w Polsce, lat 20), „*Dad of the Simpsons*” (Ojciec w rodzinie Simpsonów), (Belgijka, Erasmus w Niemczech, lat 20), „*Homer Simpson?*” (Homer Simpson?), (Belgijka, Erasmus w Niemczech, lat 22), „*Yellow Dady drinking duff*” (żółta postać zasiedziałego i pijącego alkohol ojca), (Belgijka, Erasmus w Turcji, lat 23), „*funny, humorous figure*” (zabawna postać z poczuciem humoru), (Belgijka, Erasmus w Polsce, lat 19), „*U.S.A*”, „*American cartoon*” (USA, amerykańska kreskówka), (Belgijka, Erasmus we Włoszech, lat 23), „*animation*” (animacja), (Belgijka, Erasmus w Polsce, lat 19), „*great show*” (wspaniały program), (Belg, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 21), „*television*” (telewizja), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20). Ponadto, sporadycznie pojawiły się pojedyncze ogólnikowe sformułowania, dotyczące kategorii profesji (filozof) i miejsca życia Homera (Grecja). Porównując, w grupie respondentów z Litwy i Polski było dokładnie odwrotnie, najczęściej pojawiały się skojarzenia dotyczące zarówno miejsca życia (Grecja), jak również profesji Homera (poeta, poezja, filozof, pieśniarz, śpiewak czy wędrowiec, autor książek). Natomiast jedynie sporadycznie udzielane były skojarzenia wskazujące na Homera jako na postać z serialu komediowego przez 9 Litwinów i tylko 1 studenta polskiego: „*Homer is a person who is always sitting at home*”. (Homer jest osobą, które ciągle przebywa w domu), (Litwinka, Erasmus w Finlandii, lat 21), „*Simpsons!*” (Simpsonowie!), (Litwinka, Erasmus w Rumunii, lat 23), „*tv show*” (program telewizyjny), (Polak, Erasmus w Danii, lat 21).

Kolejny typ skojarzeń, to ta grupa asocjacji, które charakteryzują się zgodnością z kontekstem, na najwyższym poziomie ogólności. Tego typu skojarzeń w trzech grupach badanych było stosunkowo najmniej i pojawiały się one najwyżej kilkakrotnie. Należą do nich asocjacje bezpośrednio związane z Homerem jako pisarzem i poetą: „*Greek poet*” (poeta grecki), (Belgijka, Erasmus w Holandii, lat 22), „*Greek writer*” (pisarz grecki), (Polka, Erasmus w Danii, lat 20).

Następny typ skojarzeń, zgodny jest z kontekstem osoby Homera jako twórcy, pisarza, poety, ale w odróżnieniu od poprzednich asocjacji, dodatkowo wzbogacony jest i nawiązuje do istoty atrybutu, jakim jest Starożytna Grecja czy też dzieła, które zostały przez tę postać stworzone, np. „*Iliada*” czy „*Odyseja*”. Najczęściej tego typu skojarzeń udzielali badani Litwini (51 osób) i Polacy (41 osób), stosunkowo rzadziej respondenci belgijscy (15 osób). Do wymienianych asocjacji przez badanych Litwinów i Polaków należą przede wszystkim: wskazania na pojedyncze dzieła Homera „*Iliad*” („*Iliada*”), (Litwinka, Erasmus na Łotwie, lat 21), „*Odyssey*” („*Odyseja*”), (Polka, Erasmus w Holandii, lat 22); bądź łączne „*Odyssey and Iliad*” (*Odyseja i Iliada*), (Litwinka, Erasmus w Danii, lat 22) lub również wskazania charakteryzujące postać Homera: „*an ancient Greek poet*” (Starożytny poeta grecki), (Litwin, Erasmus we Włoszech, lat 21), „*ancient thinker*” (Starożytny myśliciel), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22). Badani Belgowie stanowią grupę, którą charakteryzowała oszczędności wypowiedzi w zakresie tego typu skojarzeń: „*ancient writer*” (Starożytny pisarz), (Belgijka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 21).

W skojarzeniach zgodnych z kontekstem i odnoszących się do istoty atrybutu, badani nawiązują do co najmniej dwóch cech atrybutu kryterialnego, w tym dokładnie dookreślając przynajmniej jedną z jego cech. Najczęściej we wszystkich grupach badanych polegało to na skojarzeniach wobec Homera, jako autora „*Iliady*” i „*Odysei*”, i/lub jako Starożytnego greckiego autora czy poety epickiego owych dzieł. Najwięcej tego typu skojarzeń udzielili badani Litwini (17 osób) i Polacy (12 osób), a nieco mniej respondenci z Belgii (10 osób). W przykładowych skojarzeniach, badani Litwini odwoływali się do dwóch cech atrybutu kryterialnego: „*greatest Greek epic poet of Iliad and Odyssey*” (największy grecki poeta epicki „*Iliady*” i „*Odysei*”), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22), „*ancient Greek writer, famous of Odyssey and Iliad*” (Starożytny grecki pisarz, który zasłynął z „*Iliady*” i „*Odysei*”), (Litwin, Erasmus w Danii, lat 21), „*author of the Iliad and Odyssey*” (autor „*Iliady*” i „*Odysei*”), (Litwinka, Erasmus na Węgrzech, lat 22). Podobnie było w grupie

respondentów z Polski, którzy odnieśli się do dwóch opisanych powyżej cech atrybutu kryterialnego, co można zaobserwować w poniższej cytowanych wypowiedziach: „*an ancient Greek epic poet, Iliad, Odyssey*” (Starożytny epicki poeta grecki, „Iliada”, „Odyseja”), (Polka, Erasmus w Holandii, lat 22), „*Iliad and Odyssey, ancient Greek writer*” („Iliada” i „Odyseja”, Starożytny grecki pisarz), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 24). Część respondentów polskich wskazała na dwie cechy symbolu kulturowego, rozbudowując w wypowiedzi tylko jedną z nich: „*writer, the author of the Iliad and Odyssey*” (pisarz, autor „Iliady” i „Odysei”), (Polka, Erasmus w Belgii, lat 22), „*author of the Iliad and Odyssey*” (autor „Iliady” i „Odysei”), (Polka, Erasmus we Francji, lat 21), „*he wrote Iliad and Odyssey*” (napisał „Iliadę” i „Odyseję”), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23). Podobnie wypowiadali się w formie skojarzeń rozwiniętych wobec symbolu kulturowego jakim jest postać Homera, badani Belgowie, jedynie czynili to rzadziej niż respondenci litewscy i polscy. Przykładowe wypowiedzi w tej grupie badanych brzmiały: „*ancient Greek author of the Iliad and Odyssey*” (Starożytny Grecki autor „Iliady” i „Odysei”), (Belg, Erasmus w Szwajcarii, lat 23), „*ancient Greek writer, wrote important work such as Iliad and Odyssey*” (Starożytny grecki pisarz, napisał ważne dzieło „Iliada” i „Odyseja”), (Belgijka, Erasmus w Bułgarii, lat 21), „*probable 'author' (or collected the oral tradition) of the Iliad and Odyssey*” (prawdopodobny „autor” lub zebrał tradycję ustną „Iliady” i „Odysei”), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 20).

Zdumiewający jest fakt uzyskania tak wielu skojarzeń wobec postaci Homera, które nie dotyczą kanonicznego symbolu owej postaci w kulturze europejskiej (głównie w grupie badanych Belgów), natomiast oscylują wokół amerykańskiego serialu komediowego „Simpsonowie”, który uznać należy za element kultury popularnej, globalnej, amerykańskiej. Może to stanowić znamienity przykład zastępowania znaczeń, procesu hybrydyzacji i pomieszania znaczeń oraz przeinaczania sensu symboli kulturowych, które były znaczące w określonej kulturze, stanowiąc jej kanon, do momentu pojawienia się kultury popularnej, wszechogarniającej globalizacji i amerykanizacji społeczeństw europejskich. Z. Melosik i T. Szkudlarek wskazali, że proces kulturowej osmozy prowadzi do „nieuniknionego zatarcia granic, do hybrydyzacji i pomieszania znaczeń przez przeinaczenia, przez zdekontekstualizowane przyswojenia i nieumiejętne, amatorskie, kierowane bardziej fascynacją ku temu, co odmienne, niż rozumieniem znaczeń źródłowych, przytoczenia”⁴¹⁴. Można stwierdzić, że postać Homera (szczególnie

⁴¹⁴ Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość...*, op. cit., s. 57.

w odpowiedziach badanych Belgów) traci swój kulturowy charakter europejski na rzecz symbolu kultury popularnej. W grupie respondentów z Litwy i Polski pojawiło się zdecydowanie więcej skojarzeń zgodnych z kontekstem, co świadczy o posiadaniu bardziej rozbudowanej wiedzy w zakresie postaci Homera, niż miało to miejsce w grupie badanych Belgów.

8.2. Wiedza badanych studentów o średniowiecznych symbolach kultury europejskiej

Przechodząc do analizy skojarzeń studentów wobec wybranych **średnio-wiecznych symboli kulturowych** (tabela 7), można zauważyć, że uzyskane wyniki średnich rang w większości osiągnęły niższe wartości, niż miało to miejsce w przypadku antycznych atrybutów kulturowych. Świadczy to, o tym, że badani prezentują niższy poziom wiedzy o wybranych średniowiecznych symbolach kulturowych, niż antycznych.

Tabela 7. Wynik średnich rang wskazujących na rozpoznawalność średniowiecznych symboli kulturowych przez badanych studentów programu Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej

Atrybut - symbol	Grupy badanych studentów	Średnia rang	Odchylenie standardowe
Karol Wielki	Belgowie	0,22	0,346
	Litwini	0,30	0,294
	Polacy	0,26	0,297
Akwizgran	Belgowie	0,31	0,266
	Litwini	0,18	0,207
	Polacy	0,15	0,245
Konstantynopol	Belgowie	0,35	0,309
	Litwini	0,45	0,327
	Polacy	0,39	0,303
Hagia Sophia	Belgowie	0,18	0,280
	Litwini	0,22	0,322
	Polacy	0,31	0,291

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.4; 3.15; 3.26; 3.36).

We wszystkich badanych grupach, najwyższy wynik wartość średnich rang, w zakresie średniowiecznych symboli kulturowych, uzyskałam wobec atrybutu Konstantynopol ($\bar{x} = 0,45$) wśród badanych Litwinów; ($\bar{x} = 0,39$) w grupie respondentów polskich i ($\bar{x} = 0,35$) wśród badanych Belgów. Natomiast z otrzymanych rezultatów badań wynika, że uzyskano najniższą wartość średnich rang wobec skojarzeń studentów z Litwy

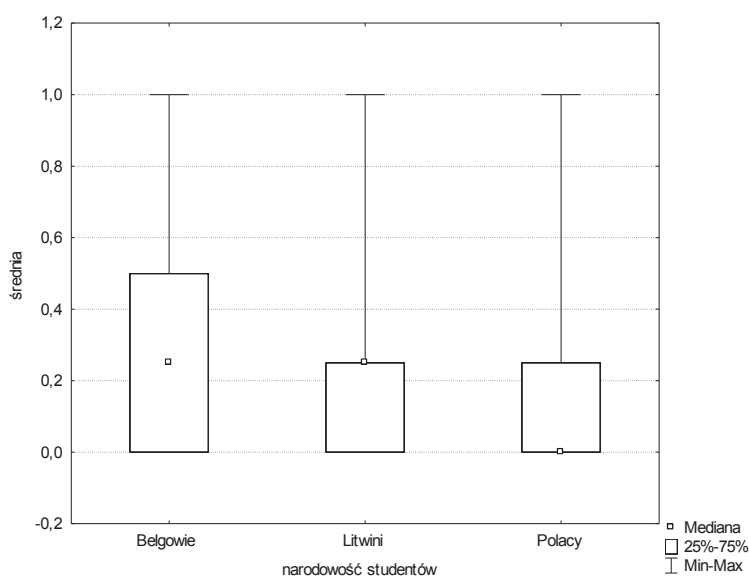
($\bar{x} = 0,18$) i Polski ($\bar{x} = 0,15$) w zakresie symbolu Akwizgran oraz w grupie badanych Belgów ($\bar{x} = 0,18$), wobec atrybutu kryterialnego, jakim jest Hagia Sophia.

Średniowieczne symbole kulturowe, które zostały użyte w badaniach, charakteryzuje niski lub średni poziom rozpoznawalności przez respondentów pochodzących z trzech krajów. Żadna z grup badanych nie posiada wysokiego poziomu wiedzy dotyczącego wybranych średniowiecznych symboli kulturowych. Badani Belgowie posiadają niski poziom wiedzy w zakresie atrybutu kryterialnego, jakim jest postać Karola Wielkiego, jak również wobec miejsca - Hagia Sophia. Podobnie, w grupie badanych Litwinów w niskim stopniu rozpoznany został symbol związany z miejscem Hagia Sophia, jak również z miastem Akwizgran. Badani Polacy, podobnie jak respondenci z Litwy, prezentują niski poziom wiedzy o miejscu jakim jest Akwizgran. Pozostałe średniowieczne symbole kulturowe były rozpoznawane przez badanych na średnim poziomie.

Uzyskane wyniki badań świadczą o posiadaniu przeważnie średniego, rzadziej niskiego poziomu wiedzy, w zakresie średniowiecznych symboli kulturowych, we wszystkich badanych grupach studentów. Uzyskane wyniki badań wskazują, że należy podjąć namysł i poddać refleksji sposób współczesnego edukowania młodego pokolenia Europejczyków, szczególnie w zakresie średniowiecznej kultury europejskiej.

Do pogłębionych analiz wybrałam średniowieczny symbol kulturowy, jakim jest Akwizgran (wykres 19), który uzyskał najniższą średnią rang w grupie badanych studentów pochodzących z wybranych krajów UE. Ten atrybut kryterialny uzyskał średnią rang ($\bar{x} = 0,31$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,266$) wśród respondentów belgijskich, ($\bar{x} = 0,18$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,207$) w grupie badanych Litwinów i ($\bar{x} = 0,15$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,245$) wśród Polaków. Można zatem stwierdzić, że badani Belgowie prezentują średni poziom rozpoznawalności symbolu kulturowego jakim jest Akwizgran, podczas gdy respondentów litewskich i polskich charakteryzuje niski poziom wiedzy w zakresie analizowanego atrybutu kryterialnego.

Wykres 19. Skojarzenia ze średniowiecznym atrybutem kulturowym - Akwizgran - wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.15).

Po zastosowaniu testu Kruskala-Wallisa, okazało się, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice w rozkładzie odpowiedzi są istotne statystycznie (K-W; $H = 30,593$; $p < 0,001$). Z przeprowadzonej analizy testem post-hoc wynika, że rozkład odpowiedzi, związanych z poziomem rozpoznawalności atrybutu kryterialnego jakim jest Akwizgran, różni się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Belgami a Litwinami i Polakami ($p < 0,001$).

Symbol kulturowy jakim jest Akwizgran był najczęściej rozpoznawany w grupie badanych Belgów (73,3%), nieco rzadziej wśród respondentów z Litwy (54,3%) i stosunkowo najrzadziej w grupie badanych Polaków (36,6%). Analogicznie, udzielanie skojarzeń poprawnych kontekstowo było najczęstsze w grupie respondentów belgijskich (38,6%). Natomiast interesującym jest, że odsetek skojarzeń poprawnych kontekstowo był wyższy w grupie badanych Polaków (15,8%), niż wśród Litwinów (12,4%), co daje wynik odwrotnie proporcjonalny do odsetka skojarzeń udzielonych w ogóle, w tych dwóch grupach badanych. Świadczy to o tym, że respondenci litewscy często udzielali odpowiedzi w formie skojarzeń, które nie były trafne kontekstowo.

Szczególnym miejscem, w kontekście rozwoju kultury europejskiej jest miasto Akwizgran. Pierwsze o nim zmianki pochodzą z około 765 roku, za sprawą Pepina Małego, który docenił miejsce ze względu na lecznicze właściwości term z ciepłymi źródłami siarkowymi. Owe zauroczenie miejscem skutkowało zbudowaniem kaplicy i palatium.

Następnie Karol Wielki (syn Pepina), władca Imperium Karolingów, wybrał miejsce to na swą siedzibę, w której również wybudował pałac i oktagonalną kaplicę. Miejsce zyskiwało na znaczeniu. W kolejnych latach w owej kapicy koronowali się królowie niemieccy. Ponadto, spoczywa tam m.in. Karol Wielki.

Z przeprowadzonych analiz jakościowych, dotyczących skojarzeń z miejscem Akwizgran, wynika, że badani Belgowie, porównując z dwoma pozostałymi grupami badanych, najrzadziej podawali skojarzenia poprawne logicznie, ale nietrafne kontekstowo (18 wskazań). Na tym poziomie, w tej grupie badanych pojawiły się wypowiedzi, że jest to miasto „city” (Belg, Erasmus w Holandii, lat 23), wskazywano na usytuowanie miejsca: „Germany, close to Belgium, trains” (Niemcy, blisko Belgii, pociągi), (Belgijka, Erasmus w Szwecji, lat 20), oraz tego, co w tym mieście można robić: „Christmas market” (jarmark świąteczny), (Belgijka, Erasmus w Hiszpanii, lat 18), „shopping” (zakupy), (Belgijka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 23). W grupie respondentów z Litwy (41 wskazań) i Polski (35 wskazań), pojawiło się dużo więcej skojarzeń, które zostały zakwalifikowane jako poprawne logicznie, ale nietrafne kontekstowo. Badani Litwini wskazywali w swych wypowiedziach na miejsce położenia Akwizgranu, przykładowo: „city” (miasto), (Litwinka, Erasmus w Finlandii, lat 21); „Germany” (Niemcy), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 22) oraz na walory miejsca: „spa town” (miasteczko spa), (Litwinka, Erasmus w Bułgarii, lat 21), „luxurious place” (miejsce luksusowe), (Litwinka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 21), „old town” (stare miasto), (Litwin, Erasmus w Szwecji, lat 20), „science, engineering” (nauka, inżynieria), (Litwinka, Erasmus w Portugalii, lat 21). W skojarzeniach badanych Polaków pojawiło się na tym poziomie wiele niepewności, którą ilustrują znaki zapytania w następujących odpowiedziach: „Germany?” (Niemcy?), (Polak, Erasmus w Danii, lat 22); „a city?” (miasto?), (Polak, Erasmus na Łotwie, lat 20); „important city propably” (z pewnością ważne miasto), (Polka, Erasmus w Turcji, lat 21). Ponadto, wskazywano na położenie miejsca: „part of Germany” (część Niemiec), (Polka, Erasmus na Słowenii, lat 24). Pojawiła się jedna odpowiedź dotycząca faktu wyrobu czekolady: „chocolate label” (etykieta czekolady), (Polka, Erasmus w Belgii, lat 22) oraz sportu: „Alemannia Aachen, German football club” (Alemannia Aachen, niemiecka drużyna piłkarska), (Polak, Erasmus w Portugalii, lat 21).

Przechodząc do kolejnego poziomu skojarzeń - trafnie nawiązujących do atrybutu na najwyższym poziomie ogólności - stosunkowo najwięcej odpowiedzi na tym poziomie udzielili respondenci belgijscy (28 wskazań), nieco mniej litewscy (13 wskazań),

a najmniej polscy (11 wskazań). Badani Belgowie odnieśli się, w sposób bardziej szczegółowy, do miejsca położenia: „*German city*”, (miasto niemieckie), (Belgijka, Erasmus w Holandii, lat 22); „*German town*” (niemieckie miasteczko), (Belgijka, Erasmus w Niemczech, lat 19); „*a city in Germany, not far from Belgium*” (miasto w Niemczech, niedaleko Belgii), (Belg, Erasmus w Szwajcarii, lat 23). Jedna z udzielonych odpowiedzi odnosiła się do katedry, a dokładniej do jej kopuły, wyrażając przy tym własną opinię: „*beautiful dome, they should clean it*” (piękna kopuła, powinni ją wyczyścić), (Belgijka, Erasmus w Holandii, lat 23). Podobne skojarzenia zebrano w grupie badanych Litwinów. Odnosiły się one do położenia miejsca: „*city in Germany*” (miasto w Niemczech), (Litwinka, Erasmus w Danii, lat 22); „*German city in West, on border with Belgium, Netherlands*” (niemieckie miasto na zachodzie, na granicy z Belgią i Holandią), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22) oraz do ważności miejsca: „*historic, important town in Germany*” (historyczne, ważne miasteczko w Niemczech), (Litwinka, Erasmus w Norwegii, lat 21). Interesujący jest fakt, że jedyna odpowiedź, na tym poziomie w grupie badanych Litwinów, w której wyrażona została własna opinia, była analogiczna jak wśród respondentki z Belgii i dotyczyła tego samego faktu, a mianowicie brudnej kopuły w Akwizgranie: „*dome, they should clean it*” (kopuła, powinni ją wyczyścić), (Belgijka, Erasmus w Holandii, lat 23). Może to świadczyć o odwiedzeniu Akwizgranu przez obie osoby badane z różnych krajów w podobnym czasie oraz o zwróceniu uwagi na ten sam szczegół. Wśród badanych Polaków pojawił się tylko jeden rodzaj skojarzenia na tym poziomie: „*city in Germany*” (miasto w Niemczech), (Polka, Erasmus w Estonii, lat 21).

Kolejny typ skojarzeń - zgodne z kontekstem, nawiązujące do istoty atrybutu – w grupie badanych Belgów (6 wskazań), oscylował wokół osoby Karola Wielkiego: „*dome, Carolus Magnus*” (kopuła, Karol Wielki), (Belgijka, Erasmus w Polsce, lat 20); „*Germany, Charles the Great*” (Niemcy, Karol Wielki), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 22) oraz dotyczył Karolingów: „*Carolingians*”, (Belgijka, Erasmus w Holandii, lat 19). Również respondenci z Litwy, odnosili się do osoby Karola Wielkiego (3 wskazania): „*Charles the Great*”, (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 21); „*Charlemagne*”, (Litwin, Erasmus w Turcji, lat 21); „*Carolus Magnus*”, (Litwinka, Erasmus w Finlandii, lat 22). Natomiast jedna respondentka z Polski posiadała następujące skojarzenie: „*German city where kings were crowned*” (niemieckie miasto, gdzie koronowani byli królowie), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 22).

Rozbudowane skojarzenia z Akwizgranem, które są zgodne z kontekstem i nawiązują w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu, pojawiały się najczęściej wśród badanych z Belgii (6 wskazań). Respondenci belgijscy odwoływali się do istoty miejsca, jako do stolicy państwa Karolingów: „*German city near Belgium and the Netherlands, capital of Carolingian Empire*” (niemieckie miasto blisko Belgii i Holandii, stolica Imperium Karolingów), (Belg, Erasmus w Niemczech, lat 23) czy też siedziby Karola Wielkiego: „*German city, important base for Charlemagne (9th century)*” (niemieckie miasto, ważna siedziba Karola Wielkiego w IX wieku), (Belgijka, Erasmus we Włoszech, lat 20); „*home base for Charlemagne and beautiful city in Germany*” (siedziba Karola Wielkiego i piękne miasto w Niemczech), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 21). Podobnych odpowiedzi udzieliło tylko trzech badanych Polaków: „*capital city of Carolingian Empire*” (stolica Imperium Karolingów), (Polak, Erasmus w Danii, lat 31); „*capital of Charles the Great Kingdom*” (stolica królestwa Karola Wielkiego), (Polka, Erasmus we Francji, lat 24); „*seat of the Charles the Great, coronations*” (siedziba Karola Wielkiego, koronacje), (Polka, Erasmus we Włoszech, lat 22). Żaden respondent z Litwy nie posiadał skojarzenia zgodnego z kontekstem i nawiązującego w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu.

Podsumowując, badani Belgowie, dwa razy częściej niż respondenci z Polski i trzy razy częściej niż badani Litwini posiadali skojarzenia z Akwizgranem, które są zgodne z kontekstem kulturowym. Ponadto, udzielili mniej odpowiedzi poprawnych logicznie, ale nietrafnych kontekstowo, niż miało to miejsce w dwóch pozostałych grupach badanych. Badanych Belgów charakteryzowało również udzielanie skojarzeń nawiązujących do istoty atrybutu, co świadczy o wyższym poziomie wiedzy w zakresie analizowanego symbolu kulturowego. Może to wynikać z geograficznego położenia Akwizgranu (niem. Aachen) i niewielkiej odległości miejscowości od granicy niemiecko-belgijskiej oraz wyższego znaczenia osoby Karola Wielkiego i stworzonego przez niego Imperium, z perspektywy badanych Belgów.

8.3. Wiedza badanych studentów o nowożytnych symbolach kultury europejskiej

Przyglądając się średnim rang, uzyskanym w zakresie poszczególnych **nowożytnych symboli kulturowych** (tabela 8), można stwierdzić, że przyjmują one wyższe wartości, niż miało to miejsce w przypadku średniowiecznych atrybutów kulturowych.

Tabela 8. Wynik średnich rang wskazujących na rozpoznawalność nowożytnych symboli kulturowych przez badanych studentów programu Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej

Atrybut - symbol	Grupy badanych studentów	Średnia rang	Odchylenie standardowe
Leonardo da Vinci	Belgowie	0,54	0,290
	Litwini	0,50	0,258
	Polacy	0,52	0,280
Mona Lisa	Belgowie	0,51	0,290
	Litwini	0,48	0,271
	Polacy	0,47	0,322
Marcin Luter	Belgowie	0,26	0,322
	Litwini	0,46	0,338
	Polacy	0,46	0,324
95 tez	Belgowie	0,15	0,324
	Litwini	0,52	0,374
	Polacy	0,38	0,419
Mikołaj Kopernik	Belgowie	0,35	0,357
	Litwini	0,33	0,282
	Polacy	0,43	0,355
„O obrotach sfer niebieskich”	Belgowie	0,15	0,302
	Litwini	0,41	0,388
	Polacy	0,56	0,344
William Shakespeare	Belgowie	0,56	0,266
	Litwini	0,46	0,254
	Polacy	0,52	0,294
Hamlet	Belgowie	0,60	0,330
	Litwini	0,55	0,347
	Polacy	0,57	0,344
Teatr Globe	Belgowie	0,43	0,401
	Litwini	0,44	0,348
	Polacy	0,34	0,392
Eugene Delacroix	Belgowie	0,21	0,332
	Litwini	0,32	0,335
	Polacy	0,31	0,397
„Wolność wiodąca lud na barykady”	Belgowie	0,19	0,304
	Litwini	0,28	0,313
	Polacy	0,25	0,313
1789 rok	Belgowie	0,65	0,458
	Litwini	0,54	0,460
	Polacy	0,41	0,471
Johann Wolfgang von Goethe	Belgowie	0,29	0,301
	Litwini	0,34	0,240
	Polacy	0,38	0,311
Weimar	Belgowie	0,19	0,244
	Litwini	0,19	0,181
	Polacy	0,19	0,240
„Faust”	Belgowie	0,31	0,388
	Litwini	0,44	0,325
	Polacy	0,48	0,403
Ludwig van Beethoven	Belgowie	0,44	0,221
	Litwini	0,41	0,206
	Polacy	0,36	0,207

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.2; 3.6; 3.7; 3.9; 3.14; 3.16; 3.18; 3.19; 3.20; 3.22; 3.23; 3.28; 3.29; 3.31; 3.34; 3.35).

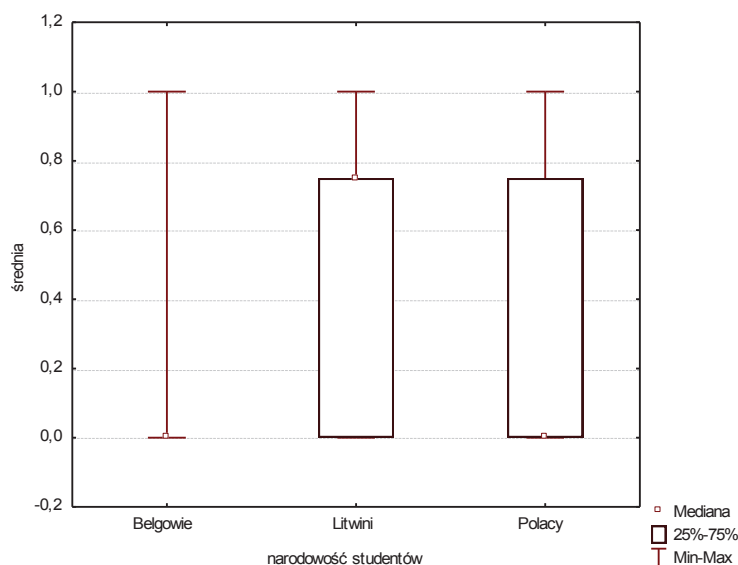
Najwyższe wyniki średnich rang zostały osiągnięte w grupie badanych Belgów w zakresie skojarzeń dotyczących wydarzeń związanych z rokiem 1789 ($\bar{x} = 0,65$) oraz z Hamletem ($\bar{x} = 0,60$). Podobnie, w grupie badanych Litwinów te same symbole kulturowe uzyskały najwyższe wyniki średniej rang, tylko w odwrotnym porządku: Hamlet ($\bar{x} = 0,55$); rok 1789 ($\bar{x} = 0,54$). W grupie badanych polskich studentów, najbardziej rozpoznawalnym atrybutem kulturowym, analogicznie jak w grupie respondentów z Litwy był Hamlet ($\bar{x} = 0,57$) oraz dzieło Mikołaja Kopernika „O obrotach sfer niebieskich” ($\bar{x} = 0,56$). Analizując nowożytnie symbole kulturowe można zauważyć, że w grupie badanych Belgów najniższe wartości średniej rang osiągnęły w zakresie atrybutu 95 tez i dzieła „O obrotach sfer niebieskich” ($\bar{x} = 0,15$). Ponownie jeden i ten sam symbol, a mianowicie Weimar, uzyskał najniższy poziom średniej rang ($\bar{x} = 0,19$) w grupie badanych Litwinów i Polaków.

Badani studenci belgijscy charakteryzują się wysokim poziomem wiedzy w zakresie największej liczby, pięciu następujących nowożytnych symboli kulturowych: rok 1789, Hamlet, William Shakespeare, Leonardo da Vinci oraz Mona Lisa. Nieco mniejszą liczbę symboli kulturowych, a mianowicie cztery, rozpoznają na wysokim poziomie badani Polacy i należały do nich: Hamlet, dzieło „O obrotach sfer niebieskich”, William Shakespeare oraz Leonardo da Vinci. Wysoki poziom wiedzy prezentują respondenci z Litwy, tylko wobec trzech nowożytnych atrybutów kulturowych, a mianowicie: Hamlet, rok 1789 oraz 95 tez. W większości symbole rozpoznawane w wysokim stopniu odnoszą się do nowożytnych artystów (pisarz, poeta, dramaturg, reformator teatru oraz malarz, architekt, filozof, muzyk, odkrywca, matematyk, mechanik, anatom) oraz do ich najśłynniejszych dzieł.

Badani Belgowie posiadają niski poziom wiedzy wobec największej liczby, pięciu nowożytnych symboli kulturowych: 95 tez, dzieł: „O obrotach sfer niebieskich” oraz „Wolność wiodąca lud na barykady”, artyści Eugene Delacroix i miejsca Weimar. Respondentów z Polski charakteryzuje niski poziom wiedzy wobec dwóch nowożytnych symboli kulturowych: Weimar i dzieło „Wolność wiodąca lud na barykady”, podczas gdy Litwini, w niskim stopniu rozpoznali tylko atrybut kulturowy jakim jest Weimar.

Ze względu na wysoki stopień zróżnicowania poprawności udzielonych odpowiedzi w formie skojarzeń w poszczególnych grupach badanych, do dalszych pogłębionych analiz wybrałam atrybut kryterialny jakim jest 95 tez (wykres 19).

Wykres 19. Skojarzenia z nowożytnym atrybutem kulturowym - 95 tez - wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.6).

Został on rozpoznany na wysokim poziomie w grupie badanych Litwinów ($\bar{x} = 0,52$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,374$), na poziomie średnim wśród respondentów polskich ($\bar{x} = 0,38$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,419$), natomiast niskim poziomem wiedzy wobec tego symbolu kulturowego charakteryzuje się grupa badanych Belgów ($\bar{x} = 0,15$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,324$).

W wyniku zastosowania testu Kruskala-Wallisa, okazało się, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice w rozkładzie odpowiedzi są istotne statystycznie (K-W; $H = 41,354$; $p < 0,001$). Ponadto, przeprowadzenie analizy testem post-hoc dowiodło, że rozkład odpowiedzi, związanych z poziomem rozpoznawalności atrybutu kryterialnego jakim jest 95 tez, różni się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Litwinami a Belgami oraz Polakami a Belgami, w obu przypadkach na poziomie istotności ($p < 0,001$). Poziom rozpoznawalności atrybutu kryterialnego jakim jest 95 tez jest wyższy w grupie badanych Litwinów i Polaków, niż wśród respondentów z Belgii.

Najwięcej respondentów litewskich (68,6%), a następnie polskich (48,5%) udzieliło skojarzeń dotyczących 95 tez jako atrybutu kryterialnego nowożytnej kultury europejskiej. Stosunkowo najmniej badanych Belgów (19,8%) posiadało skojarzenia z analizowanym symbolem kulturowym. Najwięcej, ponieważ 64,8% badanych Litwinów udzieliło skojarzeń poprawnych kontekstowo, podczas gdy w dwóch pozostałych grupach, uczyniło

w taki sposób 43,6% respondentów z Polski i tylko 16,8% z Belgii. Z analiz wynika, że co druga osoba badana z Litwy i Polski i jedynie co szósta z Belgii udzielała skojarzeń, które były poprawne kontekstowe w przypadku symbolu kulturowego jakim jest 95 tez.

Ogłoszenie 95 tez związane było z rokiem 1516, w którym to papież Leon X, ustalił możliwość sprzedaży odpustów, z których dochód został przeznaczony na budowę Kościoła św. Piotra w Rzymie oraz na spłatę długu, za zakup oznaki godności arcybiskupiej, jaką był paliusz. Marcin Luter w 1517 roku sprzeciwił się samej idei odpustów i nadużyciom związanym z ich sprzedażą. Naocznym wyrazem owego sprzeciwu stało się 95 tez, które zostały ogłoszone przez Lutra w Wittenberdze. Owe tezy miały stanowić apel do przeprowadzenia publicznej dysputy wokół istoty, zasadności i skuteczności handlu odpustami. Celem ogłoszenia tez była próba reformowania Kościoła rzymskokatolickiego, natomiast w efekcie doprowadziła ona do jego podziału.

W trzech badanych grupach sporadycznie pojawiały się skojarzenia dotyczące '95 tez', które były poprawne logicznie i nietrafne kontekstowo. Wśród respondentów z Belgii (4 skojarzenia) odnosiły się one do religii: „*old part of religion*” (stara część religii), (Belgijka, Erasmus w Hiszpanii, lat 21); „*religion*” (religia), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20). W grupie badanych Litwinów (4 osoby) oscylowały one wokół historii, religii i praw: „*history, religion*” (historia, religia), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 21), „*laws*” (prawa), (Litwinka, Erasmus w Danii, lat 20), „*human liberties*” (wolności człowieka), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22). Natomiast badani Polacy (5 osób) odnosili się do: „*mission*” (misja), (Polka, Erasmus w Czechach, lat 25) i „*changes*” (zmiany), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23). Uogólniając, niewiele pojawiało się skojarzenia trafnie nawiązujące do atrybutu na najwyższym poziomie ogólności.

Kolejny typ, proste skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące do istoty atrybutu, najczęściej pojawiały się w wypowiedziach badanych Litwinów (60 osób), kolejno Polaków (30 osób) i Belgów (8 osób) i dotyczyły one czterech obszarów problemowych: osoby Marcina Lutra, odpustów, protestantyzmu i reformacji. Badani Litwini, odpowiadali m.in.: „*were written by Martin Luther against clerical abuse*” (zostały napisane przez Marcina Lutra wobec nadużyć duchownych), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22); „*Martin Luther 1517*” (Marcin Luter, 1517), (Litwinka, Erasmus na Łotwie, lat 21); „*Protestant*” (protestancki), (Litwinka, Erasmus na Łotwie, lat 22). Do przykładowych odpowiedzi w grupie badanych Polaków należą: „*the manifest of Martin*

Luther” (manifest Marcina Lutra), (Polka, Erasmus we Francji, lat 24); „*protest against clerical abuse*” (protest przeciwko nadużyciom kleru), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 22); „*Protestant reformation*” (reformacja), (Polka, Erasmus w Danii, lat 21). Poniżej znajdują się przykładowe wypowiedzi badanych Belgów: „*Luther, indulgences*” (Luter, odpusty), (Belgijka, Erasmus w Polsce, lat 20); „*the foundation of the Protestant belief*” (fundament wiary protestanckiej), (Belgijka, Erasmus w Polsce, lat 21); „*Luther, Protestant*” (Luter, Protestantyzm), (Belg, Erasmus w Austrii, lat 22).

W następnym typie, rozbudowanych skojarzeń, zgodnych z kontekstem i nawiązujących w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu, powyżej wymienione elementy: osoba Marcina Lutra, reformacja czy protestantyzm występowały w obrębie poszczególnych odpowiedzi. Najczęściej rozbudowanych skojarzeń udzielali badani Polacy (11 osób): „*Luther, split in the church*” (Luter, podział w kościele), (Polka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 24); „*Martin Luther and the beginning of Protestant Reformation*” (Marcin Luter i początek reformacji), (Polak, Erasmus w Grecji, lat 24); „*written by Luther, Protestant reformation*” (napisane przez Lutra, reformacja), (Polka, Erasmus na Węgrzech, lat 23). Badani Litwini (7 osób) stanowią grupę, w której udzielono mniej, niż wśród badanych Polaków, rozbudowanych skojarzeń w zakresie analizowanego atrybutu i brzmiały one: „*Luther, reformation*” (Luter, reformacja), (Litwinka, Erasmus w Niemczech, lat 22); „*the theses that were written by Martin Luther and that was the reason for Protestantism*” (tezy, które zostały napisane przez Lutra i które były powodem dla protestantyzmu), (Litwinka, Erasmus w Hiszpanii, lat 20); „*Martin Luther protest for the indulgence*” (protest Marcina Lutra przeciwko odpustom), (Litwinka, Erasmus w Bułgarii, lat 21). Najrzadziej rozbudowanych skojarzeń udzielali badani Belgowie (5 osób), którzy odpowiadali w następujący sposób: „*Luther, Wittenberg, protestantism*” (Luter, Wittenberga, protestantyzm), (Belg, Erasmus w Niemczech, lat 23); „*Martin Luther, Germany, protestantism, reformation of Catholic church, bring people closer to the Bible, interpreting it yourself*” (Marcin Luter, Niemcy, protestantyzm, reformacja Kościoła Katolickiego, która miała zbliżyć ludzi do Biblii, poprzez samodzielne jej interpretowanie), (Belgijka, Erasmus w Niemczech, lat 19).

Podsumowując, badani Polacy ponad dwa razy częściej, a respondenci z Litwy aż cztery razy częściej niż badani Belgowie udzielali skojarzeń wobec atrybutu 95 tez, które są zgodne z kontekstem kulturowym. Na podstawie uzyskanych wyników badań, można również stwierdzić, że respondenci litewscy i polscy dysponują wyższym poziomem

wiedzy w zakresie analizowanego symbolu kulturowego, niż badani Belgowie. Może być to spowodowane eksponowaniem materiału dotyczącego Reformacji w kościele katolickim w treściach programowych w ramach przedmiotów nauczania, jak również religijnym charakterem atrybutu kryterialnego. W krajach, w których prowadzono badania, katolicyzm jest wyznaniem dominującym, warto jednak zaznaczyć, że aktywne życie religijne prowadzone jest przez większość Litwinów i Polaków oraz przez niewielu Belgów. Zatem skoro Litwini i Polacy są narodami, w których częściej uczestniczy się w praktykach religijnych, może to oznaczać, że wydarzenie związane z krytyką kościoła katolickiego jest w wyższym stopniu znane i rozpoznawane, niż wśród respondentów z Belgii.

8.4. Wiedza badanych studentów o współczesnych symbolach kultury europejskiej

Przechodząc do analizy wyników uzyskanych na podstawie udzielanych przez badanych skojarzeń wobec **współczesnych symboli kulturowych**, okazało się, że najwyższe wartości w grupie badanych Polaków, osiągnęły średnie rang w zakresie symbolu Układ z Schengen ($\bar{x} = 0,59$), jak również utworu „We are the Champions” ($\bar{x} = 0,56$). Natomiast identyczne atrybuty, związane z utworem Queen - „We are the Champions” ($\bar{x} = 0,62$) oraz Układem z Schengen, ponadto „Odą do radości” ($\bar{x} = 0,47$) uzyskały najwyższą wartość średniej rang w grupie badanych Litwinów. Podobnie wśród respondentów belgijskich utwór Queen „We are the Champions”, osiągnął najwyższy wynik średniej rang ($\bar{x} = 0,48$), jak również zespół, który go wykonuje ($\bar{x} = 0,38$).

Podsumowując, w najwyższym stopniu wśród badanych rozpoznawany był utwór kultury popularnej „We are the Champions”, jak również Układ z Schengen, który jest porozumieniem o charakterze politycznym. W trzech grupach badanych atrybut ‘Robert Schuman’ osiągnął najniższy wynik średniej rang, przyjmując wartość ($\bar{x} = 0,17$) wśród respondentów belgijskich, ($\bar{x} = 0,19$) wśród badanych z Litwy i ($\bar{x} = 0,28$) w grupie badanych Polaków. Może to świadczyć o tym, że badani nie interesują się historią Unii Europejskiej.

Tabela 9. Wynik średnich rang wskazujących na rozpoznawalność współczesnych symboli kulturowych przez badanych studentów programu Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej

Atrybut - symbol	Grupy badanych studentów	Średnia rang	Odchylenie standardowe
Robert Schuman	Belgowie	0,17	0,288
	Litwini	0,19	0,253
	Polacy	0,28	0,325
EWWiS	Belgowie	0,31	0,321
	Litwini	0,26	0,264
	Polacy	0,29	0,260
Układ z Schengen	Belgowie	0,33	0,366
	Litwini	0,47	0,336
	Polacy	0,59	0,348
„Oda do radości”	Belgowie	0,21	0,345
	Litwini	0,47	0,334
	Polacy	0,45	0,353
Queen	Belgowie	0,38	0,252
	Litwini	0,38	0,284
	Polacy	0,44	0,331
„We are the Champions”	Belgowie	0,48	0,340
	Litwini	0,62	0,329
	Polacy	0,56	0,367

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.5; 3.11; 3.13; 3.24; 3.33; 3.37).

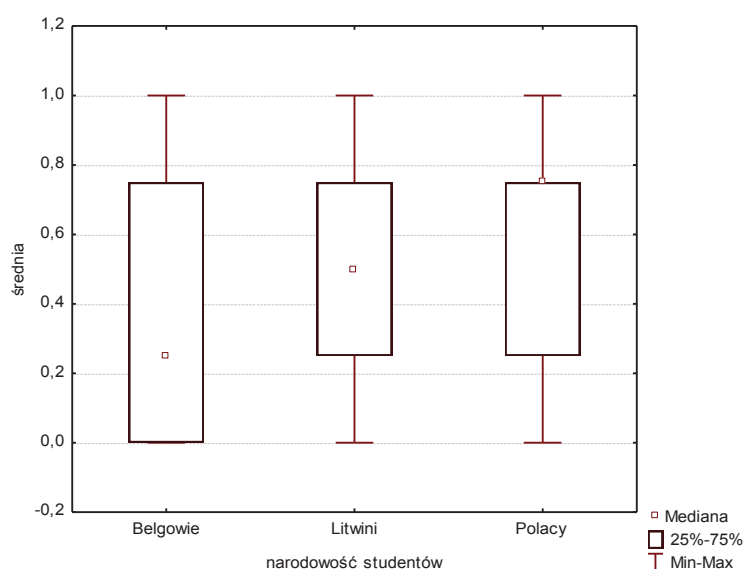
Polscy respondenci posiadają wysoki poziom wiedzy w zakresie dwóch współczesnych symboli kulturowych: Układ z Schengen oraz utwór „We are the Champions”. Natomiast w grupie badanych Litwinów tylko jeden symbol kulturowy był rozpoznawany na wysokim poziomie, a mianowicie utwór Queen, „We are the Champions”. Respondenci belgijscy nie posiadają wysokiego poziomu wiedzy w zakresie żadnego współczesnego symbolu kulturowego, natomiast posiadają niski poziom wiedzy wobec atrybutu kryterialnego, jakim jest postać Roberta Schumana i hymn Unii Europejskiej „Oda do radości”. Podobnie respondentów litewskich charakteryzuje niski poziom wiedzy wobec postaci Roberta Schumana. Pozostałe współczesne atrybuty kryterialne były rozpoznawane przez badanych na średnim poziomie.

Stopień zróżnicowania trafności udzielanych skojarzeń wobec wybranych symboli współczesnej kultury europejskiej, w poszczególnych grupach respondentów spowodował, że do dalszych pogłębionych analiz empirycznych wybrałam atrybut kryterialny, jakim jest ‘Układ z Schengen’ (wykres 20). Został on rozpoznany na wysokim poziomie ($\bar{x} = 0,59$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,348$) w grupie badanych Polaków, natomiast na poziomie średnim wśród respondentów litewskich ($\bar{x} = 0,47$) przy odchyleniu

standardowym ($SD = 0,336$) oraz podobnie w grupie badanych Belgów ($\bar{x} = 0,33$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,366$).

Występujące pomiędzy badanymi grupami różnice dotyczące rozkładu odpowiedzi okazały się być istotne statystycznie (K-W; $H = 26,481$; $p < 0,001$). Przeprowadzenie dodatkowej analizy testem post-hoc wykazało, że rozkład odpowiedzi dotyczący rozpoznawalności symbolu kulturowego, jakim jest 'Układ z Schengen', różni się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Belgami i Litwinami ($p < 0,05$) oraz Belgami i Polakami ($p < 0,001$).

Wykres 20. Skojarzenia ze współczesnym atrybutem kulturowym - Układ z Schengen - wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.5).

Rozpoznawalność analizowanego atrybutu kryterialnego jest wyższa w grupie badanych Polaków i Litwinów, niż Belgów. Najwięcej badanych studentów polskich (86,1%), nieco mniej litewskich (78,1%) i ponad połowa belgijskich (56,4%) posiadało skojarzenia z symbolem kulturowym, jakim jest 'Układ z Schengen'. Najwięcej respondentów polskich (66,3%) oraz litewskich (53,3%) posiadało skojarzenia poprawne kontekstowo w zakresie analizowanego atrybutu kryterialnego. Zdecydowanie mniej badanych Belgów (35,6%) udzielało odpowiedzi wskazujących na poprawność kontekstową skojarzeń z atrybutem kulturowym, jakim jest 'Układ z Schengen'. Z przeprowadzonych analiz wynika, że co drugi badany Litwin i Polak, a co trzeci Belg,

udzielał poprawnych kontekstowo skojarzeń wobec symbolu kulturowego, jakim jest ‘Układ z Schengen’.

Układ z Schengen jest porozumieniem znoszącym kontrolę osób, które przekraczają granice pomiędzy państwami będącymi członkami Układu. Umowę tę zawarto w roku 1985 w miejscowości Schengen w Luksemburgu. Porozumienie dotyczyło stopniowego znoszenia kontroli na granicach pomiędzy państwami, które weszły do Układu. Obecnie do Strefy Schengen należą 22 państwa Unii Europejskiej oraz Islandia, Norwegia, Szwajcaria i Lichtenstein. Państwa, w których prowadzono badania, weszły do Strefy Schengen w różnym czasie: Belgia - 1985 rok, Litwa i Polska – 2007 rok. Na mocy porozumienia państwa członkowskie współpracują na rzecz bezpieczeństwa oraz polityki azylowej, wzmacniając jednocześnie współpracę przygraniczną.

W każdej z badanych grup pojawiały się skojarzenia poprawne logicznie, ale nietrafne kontekstowo. Respondenci belgijscy (17 osób) udzielili na tym poziomie następujących skojarzeń wobec symbolu kulturowego, jakim jest ‘Układ z Schengen’: „*politics*” (polityka), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 21); „*Europe*”, (Belg, Erasmus w Austrii, lat 23), „*freedom*” (wolność), (Belgijka, Erasmus w Szwajcarii, lat 23) i „*traveling*” (podróżowanie), (Belgijka, Erasmus w Danii, lat 20). Świadczy to o tym, że myśli badanych Belgów dotyczyły ogólnej idei politycznej w Europie oraz wolności związanej z podróżowaniem. Odpowiedzi o charakterze politycznym udzielili również respondenci z Litwy (14 osób): „*European Union*” (Unia Europejska), (Litwin, Erasmus w Polsce, lat 24); „*document of EU*” (dokument UE), (Litwin, Erasmus w Norwegii, lat 21). Podobne kategorie, związane z wolnością „*freedom*”, (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23) i polityką: „*politics*”, (Polka, Erasmus w Danii, lat 21), w tym Unią Europejską „*EU*”, (Polka, Erasmus w Finlandii, lat 21) wymieniane były również przez badanych respondentów z Polski (10 osób). Dodatkową kategorią, w tej grupie badanych były odpowiedzi związane z granicami „*borders*”, (Polka, Erasmus w Turcji, lat 22).

Kolejny typ skojarzeń, trafnie nawiązujących do atrybutu, jakim jest ‘Układ z Schengen’, na najwyższym poziomie ogólności dotyczył wolności przemieszczania się. Najwięcej tego typu skojarzeń posiadali badani Polacy (44 osoby), odpowiedzi te dotyczyły m.in. otwartości granic: „*free borders*” (wolność granic), (Polka, Erasmus w Holandii, lat 22), „*open borders*” (otwartość granic), (Polak, Erasmus na Łotwie, lat 20) i możliwości podróżowania: „*freedom of movement*” (swoboda przemieszczania się), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23). Respondenci z Litwy (43 osoby) szczególnie podkreślali element

wolności związany z podróżowaniem: „*freedom to travel*” (wolność podróżowania), (Litwinka, Erasmus w Finlandii, lat 22); „*free movement for me*” (dla mnie jest to swobodne przemieszczanie się), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 21), „*possibilities to travel free*” (możliwość wolnego podróżowania), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22). Wybrane odpowiedzi udzielone przez badanych Belgów (14 osób), brzmiały w następujący sposób: „*good thing; having borders controls in West Europe would be weird, seems prehistoric*” (dobra rzecz; posiadanie punktów kontroli paszportowej na granicach w Europie Zachodniej byłoby dziwne, wydawałoby się prehistoryczne), (Belgijka, Erasmus w Holandii, lat 23); „*free traveling*” (wolność podróżowania), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 24), wskazują, że cenią oni nieograniczone możliwości podróżowania po większości Europy.

Przechodząc do kolejnego typu skojarzeń, zgodnych z kontekstem, nawiązujących do istoty atrybutu, jakim jest ‘Układ z Schengen’, można zauważyć, że przestrzeń związana z obszarem i brakiem granic podczas podróżowania została dookreślona przez badanych do konkretnego terytorium - Europy czy Unii Europejskiej. Uwidocznione jest to w następujących odpowiedziach respondentów belgijskich (15 osób): „*free flow of people between certain countries in Europe*” (swobodny przepływ osób między określonymi krajami w Europie), (Belg, Erasmus we Włoszech, lat 23); „*lead to creation of the EU borders*” (doprowadziło do utworzenia granic Unii Europejskiej), (Belgijka, Erasmus w Holandii, lat 22). Podobnych odpowiedzi udzielili również badani Litwini (20 osób): „*free traveling in Europe*” (wolne podróżowanie po Europie), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 27); „*created borderless area in Europe*” (utworzenie przestrzeni bez granic w Europie), (Litwinka, Erasmus w Danii, lat 22); „*led to create Europe without borders*” (doprowadziło do stworzenia Europy bez granic), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22). Analogiczne odpowiedzi uzyskane zostały również w grupie respondentów z Polski (22 osoby): „*Schengen Agreement? Of course Europe without borders!*” (Układ z Schengen? Oczywiście Europa bez granic!), (Polak, Erasmus w Grecji, lat 24); „*Borders in EU have been opened*” (granice w Unii Europejskiej zostały otwarte), (Polka, Erasmus w Czechach, lat 21).

Ostatnim z analizowanych typów skojarzeń z ‘Układem z Schengen’ są odpowiedzi zgodne z kontekstem, nawiązujące w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu. Najwięcej rozbudowanych odpowiedzi w tym zakresie udzielili badani Polacy (13 osób): „*the document that abolished internal borders in Europe, common approach asylum, policy*”

cooperation, immigration etc.” (dokument, który zniósł wewnętrzne granice w Europie, wspólne podejście do polityki azylowej, współpracy, imigracji etc), (Polka, Erasmus w Belgii, lat 21); „*the agreement between European countries that regulated the law about open borders (we can travel without visas in EU)*” (porozumienie pomiędzy krajami europejskimi, które reguluje prawo o otwartych granicach (możemy podróżować bez wiz w UE), (Polka, Erasmus w Holandii, lat 21); “*the document that said that we can cross without boundaries, the EU countries*” (dokument, w którym stwierdzono, że możemy podróżować bez granic po krajach UE), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23). Wśród badanych Belgów (10 osób) pojawiły się w tym typie skojarzeń następujące odpowiedzi: „*the agreement signed by a group of countries, related to international transport, trade, import/export*” (porozumienie podpisane przez grupę państw, związane z międzynarodowym transportem, handlem, importem/eksportem), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 20); „*the agreement that you can travel without limits and feel at home in Europe*” (porozumienie o podróżowaniu bez ograniczeń, dostarczające poczucia bycia w domu w Europie), (Belgijka, Erasmus w Niemczech, lat 19). W podobnym tonie wypowiadali się również respondenci z Litwy (5 osób), wskazując na porozumienie czy umowę, która m.in. reguluje kwestie międzynarodowego przepływu ludności: „*the agreement between European countries to travel freely in Europe*” (porozumienie pomiędzy krajami europejskimi o swobodnym podróżowaniu w Europie), (Litwinka, Erasmus w Hiszpanii, lat 20).

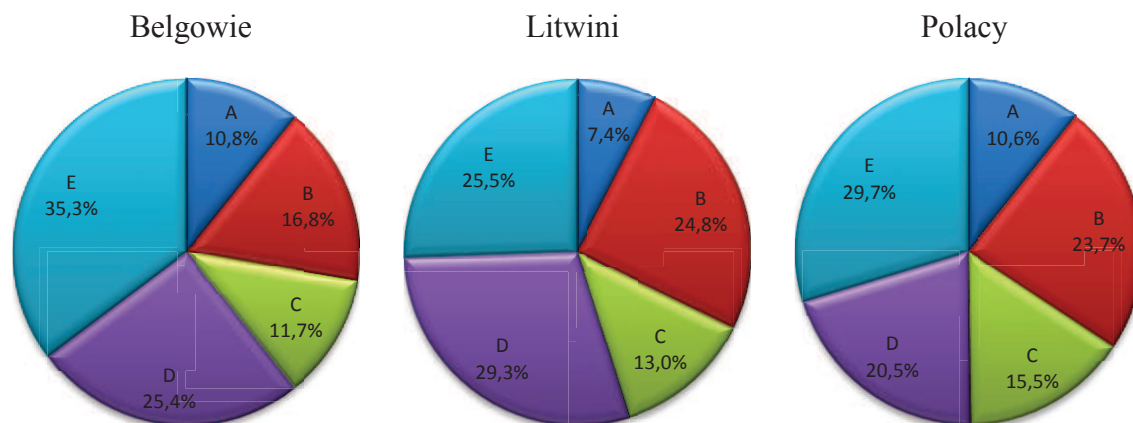
Podsumowując, badani Litwini i Polacy niespełna dwa razy częściej, niż respondenci z Belgii, posiadali zgodne z kontekstem kulturowym skojarzenia dotyczące atrybutu kryterialnego, jakim jest Układu z Schengen. Ponadto, udzielili mniej odpowiedzi poprawnych logicznie, ale nietrafnych kontekstowo niż miało to miejsce w grupie respondentów belgijskich. Badanych Litwinów i Polaków charakteryzowało również udzielanie skojarzeń nawiązujących do istoty atrybutu, co świadczy o wyższym poziomie wiedzy w zakresie analizowanego symbolu kulturowego. Ponadto, przyglądając się uzyskanym wynikom badań w zakresie współczesnych atrybutów kryterialnych, można zauważyć, że wartości średnich rang w zakresie symboli związanych z Unią Europejską, są niższe wśród respondentów belgijskich, niż w grupie badanych Litwinów i Polaków. Może to świadczyć o wyższym poziomie zainteresowaniu respondentów litewskich i polskich, niż belgijskich, kwestiami związanymi z szeroko rozumiana symboliką UE. Przypuszczam, że może wynikać to z faktu stosunkowo krótkiego, doświadczenia zmian

powodowanych życiem w państwie członkowskim UE i wynikającej z tego obecności tematyki związanej z Unią Europejską w debacie publicznej i w mediach oraz postrzeganiem dokonujących się zmian w sposób pozytywny.

Podsumowując wyniki badań uzyskane w zakresie wiedzy młodych ludzi o symbolach kultury europejskiej okazało się, że niewielu mobilnych studentów (10,8% Belgów, 10,6% Polaków oraz 7,4% Litwinów) posiada rozbudowane skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące w sposób jednoznaczny do istoty wybranych atrybutów kryterialnych. W przypadku każdej z grup badanych, ponad połowa respondentów (60,7% Belgów, 54,8% Litwinów oraz 50,2% Polaków) udzieliła skojarzeń logicznych, ale nietrafnych kontekstowo czy też błędnych lub nie udzieliła odpowiedzi w ogóle.

Próbując przyrzeć się w sposób syntetyczny uzyskanym wynikom badań w zakresie wiedzy badanych studentów, związanej z atrybutami kultury europejskiej, zaprezentowałam poniżej częstość pojawiania się określonych typów skojarzeń wśród badanych pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej (wykres 21).

Wykres 21. Typy skojarzeń badanych studentów programu Erasmus z wybranymi symbolami kultury europejskiej



- A - rozbudowane skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu
- B - proste skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące do istoty atrybutu
- C - skojarzenia trafnie nawiązujące do atrybutu na najwyższym poziomie ogólności
- D - skojarzenia poprawne logicznie, ale nietrafne kontekstowo
- E - brak skojarzeń lub błędne skojarzenia

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 3.1-3.37).

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że wśród wszystkich respondentów najrzadziej udzielano skojarzeń, które są zgodne z kontekstem i w sposób jednoznaczny nawiązują do istoty atrybutu (10,8% badanych Belgów, 10,6%

respondentów z Polski i 7,4% z Litwy). Świadczy to o tym, że niespełna, co dziesiąty badany Belg i Polak i tylko, co czternasty respondent z Litwy, dysponuje wyczerpującą wiedzą dotyczącą badanych europejskich symboli kulturowych. Niepokojącym, z perspektywy posiadanego przez respondentów poziomu wiedzy o symbolach kultury europejskiej, może się wydawać również fakt, że brak skojarzeń lub skojarzenia błędne pojawiały się wśród 35,3% badanych Belgów, 29,7% respondentów polskich oraz 25,5% litewskich. Świadczy to o tym, że co trzeci badany Belg i Polak oraz co czwarty Litwin nie posiada jakiegokolwiek wiedzy lub dysponuje wiedzą błędną o wybranych europejskich atrybutach kulturowych.

Biorąc pod uwagę skojarzenia zgodne z kontekstem, w żadnej z badanych grup, nie stanowiły one nawet połowy wszystkich udzielonych odpowiedzi. Najwięcej respondentów z Polski (49,8%), nieco mniej z Litwy (45,2%) oraz najmniej z Belgii (39,3%) udzieliło skojarzeń zgodnych z kontekstem wobec wybranych europejskich symboli kulturowych. Przyglądając się uzyskanym wynikom z perspektywy skojarzeń poprawnych logicznie, ale nietrafnych kontekstowo czy też błędnych skojarzeń lub ich braku, okazuje się, że we wszystkich grupach były one udzielane częściej, niż skojarzenia trafne kontekstowo. Najwięcej tego typu skojarzeń udzielili badani Belgowie (60,7%), następnie respondenci z Litwy (54,8%), a stosunkowo najrzadziej badani z Polski (50,2%).

Uzyskane wyniki można interpretować w sposób jednoznaczny, a mianowicie, że badani studenci, bez względu na kraj pochodzenia bardzo rzadko posiadają rozbudowane skojarzenia zgodne z kontekstem kulturowym, nawiązujące w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu. Ponadto, co trzeci badany Belg i Polak oraz co czwarty Litwin nie posiada jakiegokolwiek wiedzy lub dysponuje wiedzą błędną o wybranych europejskich atrybutach kulturowych. Świadczy to o deficycie nie tylko wyczerpującej i rozbudowanej wiedzy o symbolach kultury europejskiej, ale często braku prymarnej wiedzy na ten temat wśród trzech grup badanych. Uzyskany wynik skłania ku stanowisku, że należy podjąć działania edukacyjne, których celem byłoby podniesienie świadomości młodych ludzi w zakresie kultury europejskiej oraz uwrażliwienie na fakt, że współczesna przestrzeń kulturowa Europy wynika i jest konsekwencją podejmowanych działań człowieka w obrębie tworzenia kultury w uprzednich okresach i epokach.

Respondenci z Litwy i Polski, posiadają wyższy poziom wiedzy w zakresie wybranych symboli kulturowych związanych z kulturą Starożytnej Grecji, niż respondenci z Belgii. Natomiast badani studenci belgijscy charakteryzują się wyższym poziomem

wiedzy w zakresie wybranych antycznych symboli kulturowych, związanych z kulturą Starożytnego Rzymu, niż badani Litwini i Polacy. Interesującym jest, że najmniej rozpoznawalne w trzech grupach badanych były atrybuty związane z symbolami judeochrześcijańskimi. Może to świadczyć o niewielkim zainteresowaniu treściami związanymi z przestrzenią religii wśród młodych ludzi, bez względu na kraj pochodzenia. Na podstawie jakościowej analizy symbolu kryterialnego, jakim jest postać Homera, szczególnie w grupie badanych Belgów skojarzenia oscylowały wokół amerykańskiego serialu komediowego „Simpsonowie”, który uważa się za element kultury popularnej. Może to stanowić znamienity przykład zastępowania znaczeń, procesu hybrydyzacji i pomieszania znaczeń oraz przeinaczania sensu symboli kulturowych, które były znaczące w określonej kulturze, stanowiąc jej kanon, do momentu pojawienia się kultury popularnej, wszechogarniającej globalizacji i amerykańzacji społeczeństw europejskich.

Średniowieczne symbole kulturowe, które zostały użyte w badaniach, charakteryzuje niski lub średni poziom rozpoznawalności przez respondentów pochodzących z trzech krajów. Żadna z grup badanych nie posiada wysokiego poziomu wiedzy dotyczącego wybranych średniowiecznych symboli kulturowych. Uzyskane wyniki badań wskazują, że należy podjąć namysł i poddać refleksji sposób współczesnego edukowania młodego pokolenia Europejczyków, szczególnie w zakresie średniowiecznej kultury europejskiej.

Badani studenci belgijscy charakteryzują się wysokim poziomem wiedzy w zakresie największej liczby, a mianowicie pięciu nowożytnych symboli kulturowych, badani Polacy - czterech, a respondenci litewscy tylko trzech atrybutów. W większości symbole rozpoznawane w wysokim stopniu odnoszą się do nowożytnych artystów oraz do ich najśłynniejszych dzieł. Badani Belgowie posiadają niski poziom wiedzy wobec największej liczby, pięciu nowożytnych symboli kulturowych, respondenci z Polski wobec dwóch, a Litwini wobec jednego. Uzyskany wynik wskazuje na wysoki poziom zróżnicowania wiedzy w zakresie nowożytnych symboli kulturowych. Okazało się, że badani Litwini i Polacy posiadają wyższy poziom wiedzy w zakresie nowożytnych symboli kulturowych, niż respondenci belgijscy.

Podobnie jak w przypadku nowożytnych symboli kulturowych, współczesne atrybuty kryterialne były rozpoznawane na wyższym poziomie w grupie badanych Litwinów i Polaków, niż wśród respondentów z Belgii. Badani studenci polscy posiadają

wysoki poziom wiedzy w zakresie dwóch symboli kulturowych, a respondenci litewscy tylko wobec jednego. Badani Belgowie nie charakteryzują się wysokim poziomem wiedzy w zakresie żadnego współczesnego symbolu kulturowego, natomiast posiadają niski poziom wiedzy wobec dwóch atrybutów kryterialnych, a respondenci litewscy wobec jednego. Pozostałe współczesne atrybuty kryterialne były rozpoznawane przez badanych na średnim poziomie.

Uzyskane wyniki badań świadczą o deficycie nie tylko wyczerpującej i rozbudowanej wiedzy o symbolach kultury europejskiej, ale często braku prymarnej wiedzy na ten temat wśród trzech grup badanych, a szczególnie wśród respondentów belgijskich. Uzyskany wynik skłania ku stanowisku, że należy podjąć działania edukacyjne, których celem byłoby podniesienie świadomości młodych ludzi w zakresie kultury europejskiej oraz uwrażliwienie na fakt, że współczesna przestrzeń kulturowa Europy wynika i jest konsekwencją podejmowanych działań człowieka w obrębie tworzenia kultury w uprzednich okresach i epokach.

Rozdział 9. Postawy wobec Europy i integrującej się Europy z perspektywy badanych studentów Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

Celem poznania poszczególnych elementów postaw (poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych), prowadząc badania z zastosowaniem kwestionariusza ankiety, zadałam wszystkim respondentom serię siedmiu identycznie brzmiących pytań. Ponadto, grupie czterdziestu studentów z każdego kraju, w którym prowadzone były badania jakościowe zostało zadanych sześć pytań otwartych, w trakcie prowadzenia wywiadu, celem uzupełnienia informacji uzyskanych za pomocą zastosowanej techniki ankiety.

9.1. Przekonania badanych studentów o Europie i integrującej się Europie

Zadanie pierwszego z pytań miało na celu uzyskanie opinii i poznanie przekonań badanych wobec **poziomu znaczenia poszczególnych czynników świadczących o jedności w Europie**. Brzmiało ono: „*Circle the factors, which according to you, show unity in Europe*” (Zaznacz (poprzez otoczenie kółkiem), jakie czynniki według Ciebie świadczą o jedności w Europie?). Respondentów poproszono o posłużenie się skalą wzorowaną na skali Likerta, poprzez wybór jednej z pięciu możliwych odpowiedzi, tworzących kontinuum ocen (poszczególne numeru oznaczały: 5 – zdecydowanie tak, 4 – raczej tak, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nie, 1 – zdecydowanie nie). Wybranim przez respondentów odpowiedziom przyporządkowałam wartości punktowe od, 5 do 1, co umożliwiło dokonanie pomiaru, jak również stworzyło możliwość obliczania średniej rang uzyskanych punktów ocen w poszczególnych twierdzeniach.

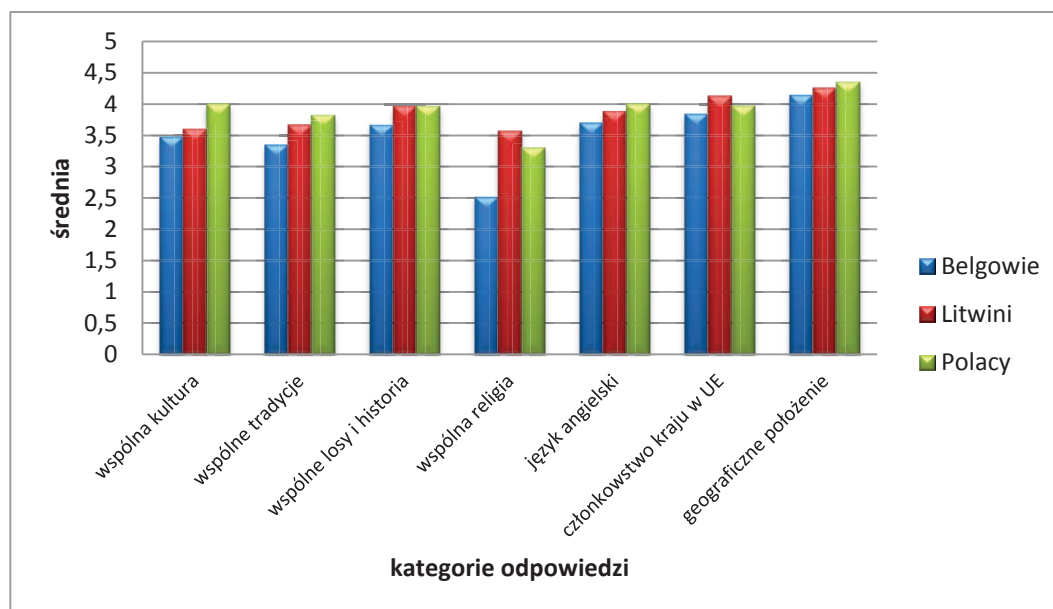
Średnie rang punktów ocen, uzyskane z udzielonych odpowiedzi respondentów, wskazują na znak i nasilenie zajmowanego przez nich stanowiska (średnia w przedziale 1-2 oznacza negację, średnie oscylujące wokół 3 - obojętność, natomiast średnie w przedziale 4-5 wyrażają akceptację). Na podstawie uzyskanych wyników w postaci średnich rang wnioskowałam o stosunku oceniająco-emocjonalnym respondentów do analizowanego zagadnienia czy stwierdzenia.

Badanie postaw studentów rozpoczęłam od eksploracji przekonań i stosunku oceniającego, dotyczących następujących siedmiu czynników świadczących o jedności w Europie: **wspólna kultura, wspólne tradycje; wspólne losy i historia; wspólna religia (Chrześcijaństwo); posługiwanie się językiem angielskim; członkostwo w Unii Europejskiej, miejsce geograficznego położenia** (wykres 22). Ponadto, badani mogli

odnieć się do odpowiedzi „żadne z powyższych”, jak też w polu „inne” wpisać czynnik, który uważali za ważny i świadczący o jedności w Europie oraz zadeklarować stopień jego ważności.

Chcąc zbadać występowanie, bądź nie różnic istotnych statystycznie pomiędzy trzema badanymi grupami studentów zastosowałam nieparametryczny test Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych. Ponadto, wykorzystałam wyniki testów post-hoc celem ukazania występowania bądź nie, różnic istotnych statystycznie pomiędzy poszczególnymi porównywanymi grupami badanych.

Wykres 22. Czynniki świadczące o jedności w Europie w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.1-6.7).

We wszystkich grupach badanych, geograficzne położenie zostało uznane za najważniejszy czynnik świadczący o jedności w Europie (badani Litwini $\bar{x} = 4,26$; Belgowie $\bar{x} = 4,14$; Polacy $\bar{x} = 4$). Podobnie jeden i ten sam faktor, a mianowicie wspólna religia (Chrześcijaństwo) zostało uznane za czynnik, który w najmniejszym stopniu świadczy o jedności w Europie (Belgowie $\bar{x} = 2,51$, Polacy $\bar{x} = 3,3$ i Litwini $\bar{x} = 3,57$).

Poniżej przedstawiłam szczegółową analizę wyników badań w zakresie poszczególnych czynników świadczących o jedności w Europie, w opiniach badanych studentów programu Erasmus, pochodzących z wybranych krajów UE.

Przekonanie, że czynnik **położenia geograficznego** na kontynencie europejskim (tabela 10) jest zdecydowanie ważny, wyraziła ponad połowa badanych Polaków (51,5%), niespełna połowa respondentów litewskich (48,6%) oraz stosunkowo mniej, ponieważ 37,6% badanych studentów belgijskich. Opinii, że czynnik ten jest zdecydowanie nieważny, udzieli nieliczni, tylko 1,9% badanych Litwinów oraz po 1% respondentów belgijskich i polskich.

Tabela 10. Przekonania studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia, że „położenie geograficzne jest czynnikiem jedności w Europie”.

Położenie geograficzne jako czynnik jedności w Europie	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	38	37,6	51	48,6	52	51,5
raczej tak	47	46,5	36	34,3	36	35,6
trudno powiedzieć	9	9,0	14	13,3	10	9,9
raczej nie	6	5,9	2	1,9	2	2,0
zdecydowanie nie	1	1,0	2	1,9	1	1,0
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.6).

Łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” pozwoliła zauważyć, że położenie geograficzne jest najczęściej wskazywanym, jako ważny, czynnikiem świadczącym o jedności w Europie przez ogół badanych studentów programu Erasmus (87,1% Polaków, 84,1% Belgów i 82,9% Litwinów). Średnie rang we wszystkich badanych grupach osiągnęły wynik ($\bar{x} > 4,14$), co świadczy o akceptacji stanowiska, że położenie geograficzne jest czynnikiem jedności w Europie, przez badanych pochodzących z trzech krajów. W wyniku przeprowadzonej analizy statystycznej okazało się, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice nie są istotne statystycznie (K-W; $H = 3,504$; $p = ni.$).

Kolejny badany czynnik jedności w Europie dotyczył **członkostwa w Unii Europejskiej** (tabela 11). Nie powinien dziwić fakt, że w badanych grupach, to studenci litewscy (44,8%) i polscy (38,6%) najczęściej deklarowali, że członkostwo w Unii Europejskiej jest zdecydowanie ważnym czynnikiem świadczącym o jedności w Europie. Badani, jako stosunkowo nowi obywatele państw członkowskich, są świadkami dokonujących się zmian, od momentu akcesji ich państw do UE w 2004 roku i traktują je w wymiarze zwiększania spójności i jedności w Europie. Respondenci belgijscy rządziej (24,8%) twierdzili, że przynależność do UE jest czynnikiem jedności w Europie. Niewielka

jest natomiast grupa wśród respondentów, którzy uważali, że przynależność kraju do struktur UE zdecydowanie nie jest ważnym czynnikiem jedności w Europie. W taki sposób zdecydowało jedynie po 4% badanych Belgów i Polaków oraz 2,9% Litwinów.

Tabela 11. Przekonania studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia, że „członkostwo w Unii Europejskiej jest czynnikiem jedności w Europie”.

Polożenie geograficzne, jako czynnik jedności w Europie	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	25	24,8	47	44,8	39	38,6
raczej tak	45	44,6	33	31,4	35	34,7
trudno powiedzieć	24	23,6	18	17,1	16	15,8
raczej nie	3	3,0	4	3,8	7	6,9
zdecydowanie nie	4	4,0	3	2,9	4	4,0
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źr

ródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.5).

W sytuacji, kiedy wzięłam pod uwagę odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, okazało się, że zdecydowana większość badanych: 76,2% studentów litewskich, 73,3% polskich oraz 69,4% belgijskich posiada pozytywny stosunek wobec stwierdzenia, że członkostwo w UE jest czynnikiem świadczącym o jedności w Europie. Przeprowadzone analizy statystyczne wykazały, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice, nie są istotne statystycznie (K-W; $H = 6,018$; $p = ni.$). Uzyskane wyniki średnich rang w poszczególnych grupach ($\bar{x} > 3,83$) świadczą o akceptacji przez wszystkich badanych stanowiska, że członkostwo w Unii Europejskiej jest czynnikiem jedności w Europie.

Kolejnym z analizowanych czynników świadczących o jedności w Europie, było **powszechne posługiwanie się językiem angielskim** (tabela 12). Faktor ten za zdecydowanie ważny uznało najwięcej badanych studentów polskich (36,6%) i litewskich (32,8%) oraz stosunkowo mniej, ponieważ 20,8% belgijskich. Z przeprowadzonego wnioskowania wynikało, że zdecydowana większość badanych: 77,2% studentów polskich, 67,6% litewskich oraz 66,3% belgijskich, uznała za ważny czynnik, jakim jest posługiwanie się językiem angielskim, wskazujący na jedności Europy

(łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Porównując, zdecydowanie mniej, ponieważ tylko 14,9% badanych Belgów, 11,9% respondentów polskich oraz 10,5% litewskich, zadeklarowało, że czynnik ten nie jest ważny (łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) w integracji i jednoczeniu Europy.

Tabela 12. Przekonania studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia, że „posługiwanie się językiem angielskim jest czynnikiem jedności w Europie”.

Posługiwanie się językiem angielskim, jako czynnik jedności w Europie	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	21	20,8	34	32,4	37	36,6
raczej tak	46	45,5	37	35,2	41	40,6
trudno powiedzieć	19	18,8	23	21,9	11	10,9
raczej nie	13	12,9	9	8,6	10	9,9
zdecydowanie nie	2	2,0	2	1,9	2	2,0
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.1).

Pomiędzy badanymi grupami nie istnieją statystycznie istotne różnice w zakresie postrzegania czynnika świadczącego o spójności Europy, jakim jest powszechne posługiwanie się językiem angielskim (K-W; H = 5,604; p = ni.). Wyniki średnich rang, jakie osiągnęli badani z trzech krajów oscylują wokół 4 ($\bar{x} > 3,70$) i świadczą o akceptacji przez nich twierdzenia, że powszechne używanie języka angielskiego jest czynnikiem jedności w Europie.

Analizując uzyskane dane okazało się, że **wspólnota kulturowa** (tabela 13), została uznana, jako zdecydowanie ważny czynnik świadczący o jedności w Europie, najczęściej przez badanych studentów z Polski (33,7%). Porównując, prawie dwukrotnie rzadziej wskazywali zdecydowanie na jego ważność badani studenci litewscy (18,1%), a jeszcze rzadziej (prawie trzykrotnie), element kulturowy okazał się zdecydowanie ważny w grupie badanych Belgów (12,9%). Natomiast czynnik ten został uznany za zdecydowanie nieważny przez 5% badanych Belgów i tylko 1% badanych Litwinów. Żaden respondent z Polski nie wybrał takiej odpowiedzi.

Analizując w sposób łączny, uzyskane odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, konsekwentnie uzyskałam najwyższy wynik w grupie respondentów z Polski. Okazało się, że 70,3% badanych mobilnych studentów z Polski uznało, że wspólnota

kulturowa jest czynnikiem ważnym w procesie jednoczenia Europy. Uzyskane wyniki okazały się niższe w dwóch pozostałych grupach badanych. Za ważny, w procesie jednoczenia Europy, został uznany element wspólnoty kulturowej przez 56,5% badanych studentów belgijskich i 54,3% litewskich.

Tabela 13. Odpowiedzi studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia, że „wspólnota kulturowa jest czynnikiem jedności w Europie”.

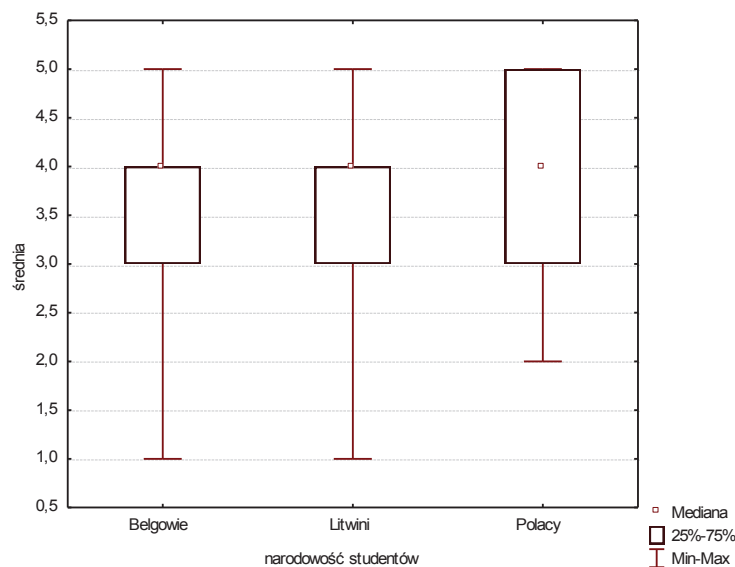
Wspólnota kulturowa, jako czynnik jedności w Europie	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	13	12,9	19	18,1	34	33,7
raczej tak	44	43,6	38	36,2	37	36,6
trudno powiedzieć	26	25,6	35	33,3	25	24,7
raczej nie	13	12,9	12	11,4	5	5,0
zdecydowanie nie	5	5,0	1	1,0	-	-
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.7).

Przyglądając się liczbie udzielonych odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”, można zauważyć, że 17,7% badanych Belgów, 12,4% respondentów litewskich i tylko 5% polskich, deklarowało, że element wspólnoty kulturowej nie jest ważny w procesie integracji Europy. Podsumowując można stwierdzić, że w grupie badanych studentów programu Erasmus, to Polacy najczęściej upatrują we wspólnocie kulturowej warunek integracji Europy. Natomiast największymi sceptykami w tym względzie, okazali się respondenci belgijscy, wśród których prawie 18% stwierdziło, że element wspólnoty kulturowej jest zdecydowanie lub raczej nieważny w procesie jednoczenia Europy.

Porównując, w poszczególnych grupach badanych (wykres 23), średnie rang wyniosły ($\bar{x} = 3,99$) wśród polskich respondentów przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,889$); ($\bar{x} = 3,59$) wśród litewskich, przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,948$) i ($\bar{x} = 3,47$) wśród badanych studentów belgijskich, przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,035$). Zatem badani Polacy i Litwini wyrazili akceptację wobec analizowanego stwierdzenia, że wspólnota kulturowa świadczy o jedności w Europie, podczas gdy badanych Belgów charakteryzował stosunek obojętny w tym względzie.

23. Wspólnota kulturowa, jako czynnik jedności w Europie w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.7).

W wyniku zastosowania nieparametrycznego testu Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych, okazało się, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice są istotne statystycznie (K-W; $H = 14,317$; $p < 0,001$). Ponadto, wykorzystano wyniki testów post-hoc do ukazania występowania bądź nie, różnic istotnych statystycznie pomiędzy trzema porównywanymi grupami badanych. Z przeprowadzonej analizy wynika, że średnie rang w zakresie stopnia ważności wspólnej kultury, jako czynnika jedności Europy, różnią się w sposób istotny statystycznie pomiędzy badanymi Belgią a Polakami ($p < 0,01$) oraz respondentami z Litwy i Polski ($p < 0,05$). Wśród badanych Polaków, istnieje silniejsze przekonanie, że wspólnota kulturowa jest istotnym czynnikiem integracji Europy, niż miało to miejsce w grupie respondentów belgijskich i litewskich.

Następnym badanym czynnikiem, decydującym o jednoczeniu Europy były **wspólne tradycje** (tabela 14). Najwięcej badanych Polaków (22,8%) uznało go za zdecydowanie ważny w procesie integracji europejskiej, natomiast stosunkowo mniej respondentów z Litwy (15,2%) i najmniej (8,9%) badanych Belgów.

Natomiast dokładnie odwrotne proporcjonalnie wyniki uzyskałam w zakresie odpowiedzi, że wspólne tradycje zdecydowanie nie mają znaczenia w budowaniu wspólnej Europy. Najczęściej pojawiały się one wśród badanych Belgów (4%), następnie Litwinów (1,9%) i najrzadziej w grupie polskich respondentów (1%).

Tabela 14. Przekonania studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia, że „wspólne tradycje są czynnikiem jedności w Europie”.

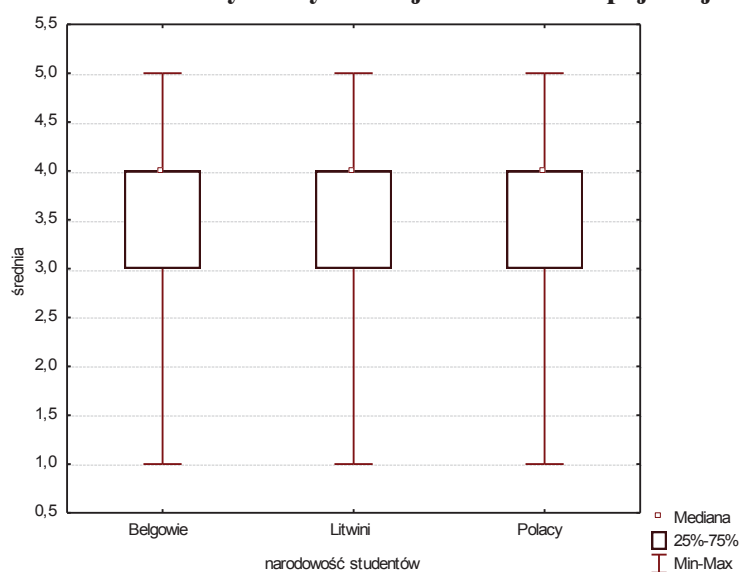
Wspólne tradycje, jako czynnik jedności w Europie	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	9	8,9	16	15,2	23	22,8
raczej tak	42	41,6	51	48,6	48	47,5
trudno powiedzieć	29	28,7	27	25,7	20	19,8
raczej nie	17	16,8	9	8,6	9	8,9
zdecydowanie nie	4	4,0	2	1,9	1	1,0
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.2).

W każdej z badanych grup (70,3% Polaków, 63,8% Litwinów i 50,5% Belgów), ponad połowa respondentów uznała, że wspólnota tradycji ma kluczowe znaczenie w procesie jednoczenia Europy (łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Skupiając się na wynikach dotyczących tego, że wspólne tradycje nie świadczą o jedności europejskiej (łączna analiza odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”) można zauważyć, że twierdzi tak 20,8% badanych Belgów, 10,5% Litwinów i 9,9% Polaków. Okazuje się, że w trzech porównywanych grupach, badani studenci polscy najczęściej, a respondenci z Belgii najrzadziej, jedność Europy upatrują w czynniku związanym ze wspólnymi tradycjami.

Przyglądając się danym zamieszczonym na wykresie 24, wydaje się, że rozkład wyników jest identyczny w każdym z krajów, w którym prowadzono badania. Jednak w porównywanych grupach wystąpiły różnice istotne statystycznie. Badani polscy studenci osiągnęli najwyższy wynik średniej rang ($\bar{x} = 3,82$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,921$), nieco niższy respondenci z Litwy ($\bar{x} = 3,67$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,906$), a badani studenci belgijscy ($\bar{x} = 3,35$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,994$). Na podstawie uzyskanych wyników, można sformułować wniosek, że badani Polacy i Litwini są w wyższym stopniu przekonani, niż respondenci belgijscy, że tradycja jest czynnikiem integracji Europy. Podobnie jak w przypadku czynnika wspólnoty kulturowej, tak również i w tym, okazało się, że badani Polacy i Litwini wyrazili akceptację wobec stwierdzenia, że wspólne tradycje są czynnikiem świadczącym o jedności w Europie. Podczas gdy respondentów belgijskich charakteryzowało stanowisko obojętne wobec analizowanego czynnika.

Wykres 24. Wspólne tradycje, jako czynnik jedności w Europie w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.2).

Przeprowadzenie analizy statystycznej wykazało, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice, okazały się istotne statystycznie (K-W; $H = 12,709$; $p < 0,01$). Wyniki testów post-hoc jednoznacznie wskazały, że badani studenci polscy silniej deklarowali ważność tradycji jako czynnika świadczącego o jedności europejskiej, niż respondenci z Belgii, a różnice te okazały się istotne statystycznie ($p < 0,01$).

Kolejnym czynnikiem świadczącym o jedności w Europie, o który zapytano badanych była **wspólna historia** (tabela 15).

Tabela 15. Przekonania studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia, że „wspólna historia jest czynnikiem jedności w Europie”.

Wspólna historia jako czynnik jedności w Europie	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	22	21,8	29	27,6	35	34,7
raczej tak	43	42,6	45	42,9	41	40,6
trudno powiedzieć	17	16,7	28	26,6	14	13,8
raczej nie	18	17,9	3	2,9	8	7,9
zdecydowanie nie	1	1,0	-	-	3	3,0
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.3).

Okazało się, że we wszystkich trzech grupach respondentów (34,7% badanych Polaków, 27,6% Litwinów i 21,8% Belgów) częściej wskazywano, że faktor ten jest zdecydowanie ważny w procesie integracji na naszym kontynencie, niż miało to miejsce w przypadku wspólnej kultury i tradycji. Natomiast tylko 3% badanych Polaków i 1% respondentów belgijskich wskazało, że wspólna historia zdecydowanie nie świadczy o jedności w Europie. Żaden z badanych Litwinów nie udzielił takiej odpowiedzi.

Podejmując próbę łącznego przeanalizowania odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, świadczących o pozytywnym stosunku wobec znaczenia czynnika wspólnej historii w procesie jednoczenia Europy, z uzyskanych wyników badań możemy wnioskować, że jest on częściej wskazywany w trzech badanych grupach respondentów, 75,3% badanych Polaków, 70,5% Litwinów i 64,4% Belgów, niż miało to miejsce w przypadku czynnika wspólnej kultury czy tradycji.

Na niewielkie znaczenie historii w procesie jednoczenia Europy (udzielone odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”) wskazało 18,8% badanych Belgów, 10,9% Polaków i tylko 2,9% Litwinów. W przypadku analizowanego czynnika potwierdza się dotychczas zaobserwowana tendencja. Respondenci z Polski najczęściej deklarowali, że historia, podobnie jak wspólna kultura i tradycje, odgrywa ważną rolę w procesie integracji, podczas gdy badani Belgowie, mieli odmienne zdanie i z trzech badanych grup, to oni najczęściej deklarowali, że historia, podobnie jak wspólna kultura i tradycje, nie jest czynnikiem ważnym w procesie integracji. Występujące pomiędzy badanymi studentami programu Erasmus, pochodzącymi z trzech wybranych krajów Unii Europejskiej, różnice okazały się w tym przypadku nieistotne statystycznie (K-W; $H = 5,611$; $p = ni.$). Uzyskane wyniki średnich rang oscylowały wokół 4 ($\bar{x} > 3,66$), co świadczy o akceptacji twierdzenia, że wspólna historia dowodzi o jedności Europy, przez respondentów z trzech badanych grup.

Najbardziej zróżnicowanych odpowiedzi udzielili badani z trzech krajów Unii Europejskiej, wobec czynnika wskazującego na jedność w Europie, jakim jest **wspólnota religijna (Chrześcijaństwo)** (tabela 16).

Porównując wyniki uzyskane w trzech grupach, okazało się, że badani Litwini najczęściej (25,7%) wskazywali, że wspólnota religijna jest zdecydowanie ważnym elementem jedności w Europie, podczas gdy respondenci z Polski prawie dwukrotnie rzadziej udzielili takiej odpowiedzi. Dla porównania badani studenci belgijscy, ponad 8 razy rzadziej wskazali na wspólną religię jako na faktor świadczący o europejskiej

jedności (3% badanych). Natomiast, odwrotnie plasują się wyniki uzyskane w porównywanych grupach (27,7% badanych Belgów, 5,9% polskich respondentów oraz 4,8% badanych Litwinów), wskazujące, że wspólna religia zdecydowanie nie jest czynnikiem świadczącym o jedności w Europie.

Tabela 16. Przekonania studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia, że „wspólna religia (Chrześcijaństwo) jest czynnikiem jedności w Europie”.

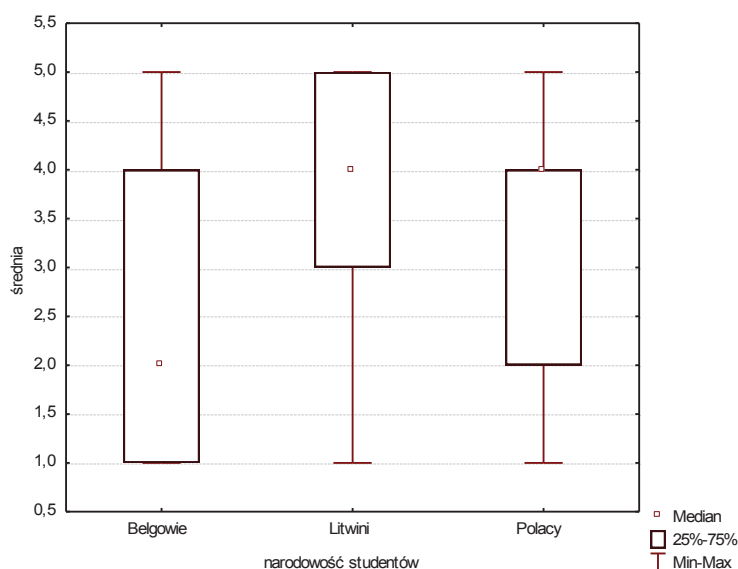
Wspólna religia jako czynnik jedności w Europie	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	3	3,0	27	25,7	13	12,9
raczej tak	25	24,8	30	28,6	38	37,6
trudno powiedzieć	21	20,7	29	27,6	22	21,8
raczej nie	24	23,8	14	13,3	22	21,8
zdecydowanie nie	28	27,7	5	4,8	6	5,9
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.4).

Po wspólnym przeanalizowaniu uzyskanych odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, okazało się, że Chrześcijaństwo jest ważnym czynnikiem integracji Europy w opinii 54,3% badanych Litwinów, 50,5% respondentów z Polski oraz wśród prawie dwukrotnie mniej badanych Belgów (27,8%). Natomiast 51,5% badanych Belgów, 27,7% Polaków i 18,1% Litwinów, zadeklarowało, że wspólna religia nie jest ważnym czynnikiem świadczącym o jedności Europy. Zatem wspólna religia w opinii ponad połowy badanych studentów polskich i litewskich jest ważnym czynnikiem świadczącym o jedności Europy, w przeciwieństwie do respondentów z Belgii, wśród których ponad połowa deklaruje, dokładnie odwrotne stanowisko.

Średnia rang (wykres 25) osiągnęła najwyższy wynik w grupie badanych Litwinów ($\bar{x} = 3,57$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,151$), nieco niższy wśród respondentów polskich ($\bar{x} = 3,30$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,127$) i zdecydowanie najniższy w grupie badanych Belgów ($\bar{x} = 2,51$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,222$). Dlatego można stwierdzić, że badani studenci posiadają pozytywny stosunek wobec stwierdzenia, że wspólna religia jest czynnikiem świadczącym o jedności w Europie, podczas gdy wśród badanych Polaków i Belgów panuje ambiwalentne przekonanie na ten temat.

Wykres 25. Wspólna religia (Chrześcijaństwo) jako czynnik jedności w Europie w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6.4).

Przeprowadzenie analiz statystycznych wykazało, że różnice występujące pomiędzy badanymi grupami, są istotne statystycznie w zakresie wyrażonych opinii, że wspólnota religijna (Chrześcijaństwo) jest czynnikiem świadczącym o jedności w Europie (K-W; $H = 36,862$; $p < 0,001$). Dzięki zastosowaniu testów post-hoc, pogłębione wnioskowanie statystyczne wykazało, że istotne statystycznie różnice występują pomiędzy badanymi Litwinami i Belgami oraz pomiędzy respondentami z Polski i Belgii. Konkludując, wspólnota religijna okazała się ważniejszym czynnikiem, świadczącym o jedności Europy w przekonaniach badanych Litwinów i Polaków niż Belgów.

Badani mogli dodatkowo wymienić inne czynniki, które ich zdaniem świadczą o jedności w Europie. Respondenci z Belgii udzielili odpowiedzi: „*Mentality: things should be done on time and good, without complaining*” (mentalność: rzeczy powinny być wykonane dobrze i na czas, bez narzekania), (Belgijka, Erasmus w Turcji, lat 22). Inny badany z tego kraju wskazał: „*not having wars despite differences*” (brak prowadzenia wojen pomimo występujących różnic), (Belg, Erasmus w Niemczech, lat 22). Respondentka z Litwy, która przebywała na Erasmusie w Finlandii, lat 21, odpowiedziała, że takim czynnikiem są „*common activities*” (podejmowanie wspólnych aktywności). Na jeszcze inny czynnik jedności w Europie wskazała Polka, będąca na Erasmusie w Turcji, lat 21, a mianowicie, że jest nim: „*Feeling of belonging*” (poczucie przynależności).

Podsumowując, czynnikiem, który najczęściej był uznawany za zdecydowanie ważny w kontekście jedności Europy w trzech badanych grupach jest położenie geograficzne kraju na kontynencie europejskim (51,5% badanych Polaków, 48,6% Litwinów i 37,6% Belgów). Na miejscu drugim, również wśród ogółu badanych znalazło się członkostwo kraju w strukturze Unii Europejskiej (44,8% badanych Litwinów, 38,6% Polaków i 24,8% Belgów). Natomiast we wszystkich badanych grupach element wspólnoty religijnej, został uznany za najmniej ważny czynnik wspólnej Europy (27,7% respondentów z Belgii, 5,9% z Polski i 4,8% z Litwy). Ponadto, wspólnota kulturowa (33,7% badanych Polaków, 18,1% Litwinów i 12,9% Belgów), wspólne tradycje (22,8% badanych Polaków, 15,2% Litwinów i 8,9% Belgów) i wspomniana uprzednio religia, były najrzadziej wskazywane jako zdecydowanie ważne czynniki świadczące o spójności w Europie.

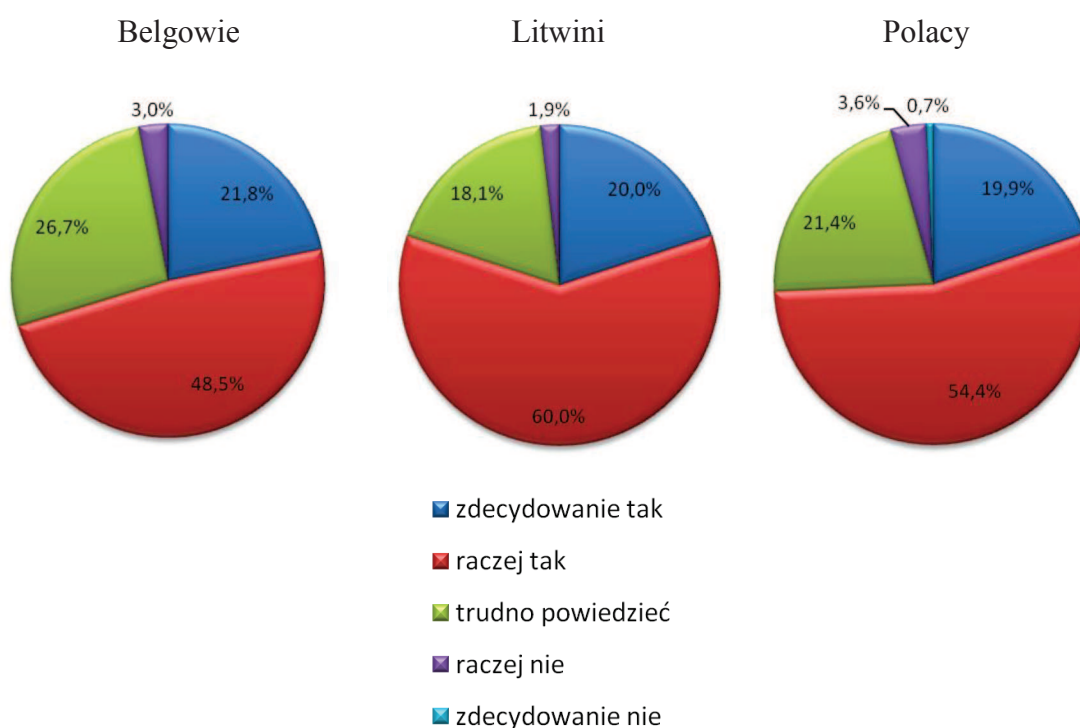
Przeprowadzenie analiz statystycznych wykazało, że badani studenci Polscy za ważniejsze uważają czynniki wspólnoty kulturowej, wspólnoty tradycji i religii w integracji Europy, niż miało to miejsce w przypadku badanych Belgów (różnice występujące pomiędzy badanymi grupami okazały się istotne statystycznie). Ponadto, badani studenci litewscy w wyższym stopniu deklarowali ważność wspólnoty religijnej (Chrześcijaństwa) jako czynnika świadczącego o jedności Europy, niż respondenci z Belgii (różnice występujące pomiędzy badanymi grupami są istotne statystycznie).

Młodzi ludzie, studenci, którzy doświadczyli epizodu mobilności w programie Erasmus najczęściej upatrują jednoczenia Europy w wątkach geograficzno-politycznych, jednocześnie nie doceniając elementów kulturowych. Może to wynikać z faktu, że badani mobilni, młodzi Europejczycy doświadczenia Europy jako przestrzeni, w której żyją, mieszkają, studiują, nierzadko pracują i podróżują bez granic i wiz, w której spotkają przedstawicieli innych kultur i narodów. Postrzeganie spójności Europy przez pryzmat Unii Europejskiej, uważam, że jest związane z bezpośrednim korzystaniem i doświadczaniem szans oraz możliwości, jakie UE oferuje młodym ludziom, m.in. w formie uczestnictwa w programie Erasmus, wspomnianego powyżej podróżowania bez granic i wiz, korzystania z powstałej przy wsparciu finansowym UE infrastruktury etc. Niepokojącym natomiast sygnałem jest fakt, że badani młodzi Europejczycy najrzadziej wskazywali, że wspólna religia, kultura i tradycje dowodzą o jedności w Europie. Świadczy to o marginalizowaniu roli kultury w konstytuowaniu jedności w Europie w opinii szczególnie badanych Belgów. Tym niemniej, uzyskane wyniki badań wskazują wyzwania

jakie stoją przed współczesną edukacją w zakresie budowania integrującego się, dążącego do spójności społeczeństwa europejskiego opartego na elementach szeroko rozumianej kultury europejskiej.

Drugie z zadanych pytań dotyczące poznawczego elementu postaw, wobec studentów uczestniczących w mobilności edukacyjnej w formie programu Erasmus, pochodzących z wybranych krajów UE, brzmiało: „*Do you think the idea of an integrated and highly developed Europe is possible in reality?*” (Czy uważasz ideę zjednoczonej i wysoko rozwiniętej Europy za możliwą do spełnienia?). Podobnie jak w przypadku pierwszego pytania, respondentów poproszono o posłużenie się skalą, poprzez wybór jednej z pięciu możliwych odpowiedzi. Celem sformułowanego w ten sposób pytania było uzyskanie odpowiedzi umożliwiających przedstawienie przekonań badanych studentów wobec powyższego stwierdzenia. Uzyskane wyniki badań zostały przedstawione na wykresie 26.

Wykres 26. Odpowiedzi na pytanie „Czy idea zjednoczonej i wysoko rozwiniętej Europy jest możliwa do spełnienia?” wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 9).

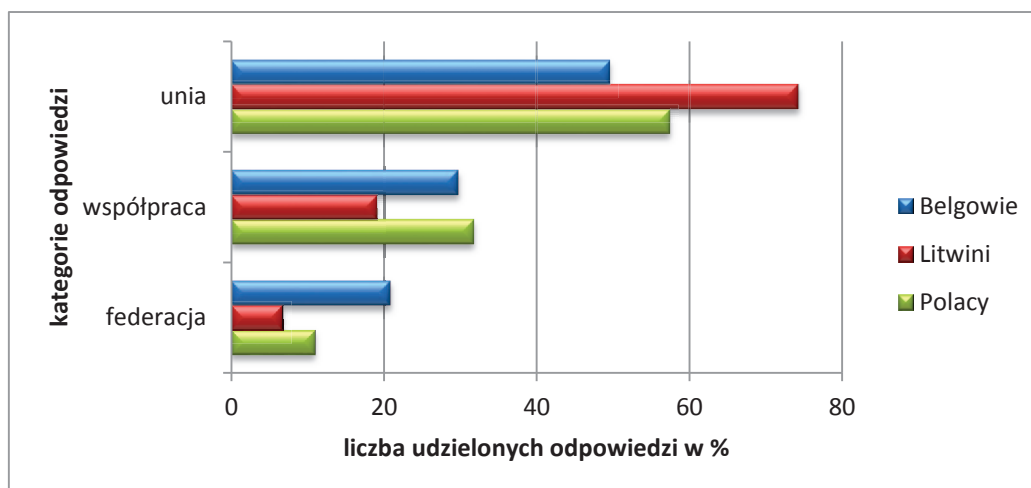
Idea zintegrowanej i rozwiniętej Europy została uznana za zdecydowanie możliwą do realizacji przez 21,5% badanych Belgów, 20% respondentów litewskich i 19,9% badanych Polaków. Uzyskane wyniki badań okazały się być bardzo podobne w trzech porównywanych grupach. Uogólniając, jeden na pięciu badanych uznał, że idea Europy zintegrowanej i rozwiniętej jest zdecydowanie możliwa do praktycznego wdrożenia i realizacji. Natomiast jedynie 0,7% badanych Polaków odpowiedziało, że idea zintegrowanej i rozwiniętej Europy jest zdecydowanie niemożliwa do urzeczywistnienia. Żaden z respondentów z pozostałych dwóch grup badanych nie udzielił tego rodzaju odpowiedzi.

Wszyscy badani studenci, w zdecydowanej większości (80% badanych Litwinów, 74,3% Polaków i 70,3% Belgów) stwierdzili, że idea zintegrowanej i rozwiniętej Europy jest możliwa do realizacji (łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). W trzech grupach badanych, uzyskane średnie rang punktów ocen oscylują wokół 4 ($\bar{x} = 3,98$ - Litwini; $\bar{x} = 3,89$ - Belgowie i $\bar{x} = 3,80$ - Polacy). Zatem wszyscy badani studenci programu Erasmus, zarówno ci pochodzący z Belgii, Litwy jak też z Polski wyrazili akceptację wobec twierdzenia, że idea zjednoczonej i wysoko rozwiniętej Europy jest możliwa do spełnienia, a występujące różnice okazały się nieistotne statystycznie (K-W; $H = 1,628$; $p = ni.$).

Zaakceptowanie przez badanych z trzech grup stwierdzenia, że realnym jest osiągnięcie zjednoczonej i wysoko rozwiniętej Europy, skłania do pogłębienia wątku i poznania ich opinii wobec oczekiwanego kształtu Europy. Wszystkim respondentom zadano pytanie: „*Are you in favour of Europe as a*” (**Za jaką Europą jesteś?**). Kafeteria odpowiedzi przedstawiała się w sposób następujący: „*union of countries*” (unia krajów), „*federation of countries*” (federacja krajów), „*collaboration of countries*” (współpraca krajów). Respondenci mieli możliwość udzielenia własnej odpowiedzi w rubryce „*other*” (inne). Uzyskane wyniki badań przedstawione zostały na wykresie 27. W każdym z badanych krajów respondenci najczęściej opowiedzieli się za Europą w formie unii (74,3% badanych Litwinów, 57,4% respondentów z Polski i 49,5% z Belgii). Zauważalna dysproporcja, szczególnie pomiędzy badanymi Litwinami i Polakami, a Belgami może wynikać z faktu, że respondenci litewscy i polscy stosunkowo krótko partycypują jako obywatele państw członkowskich w strukturze UE i zauważają korzyści i szanse, jakich fakt ten dostarcza w ich bezpośrednim funkcjonowaniu. Natomiast Belgowie, poza korzyściami doświadczają i zauważają również negatywne konsekwencje wynikające m.in.

z faktu otwartych granic i udostępniania rynków pracy wobec nowych państw członkowskich.

Wykres 27. Odpowiedzi na pytanie „Za jaką Europą jesteś?” wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

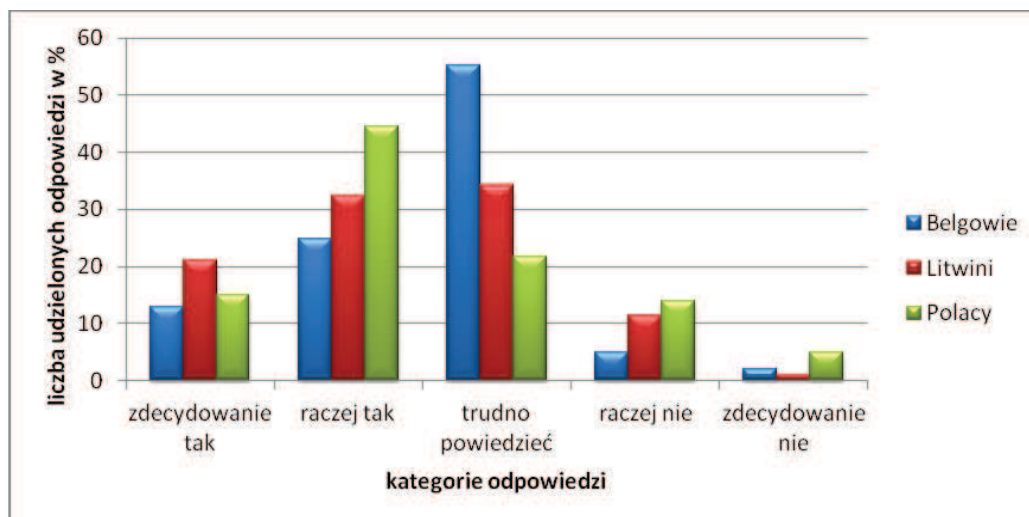


Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 11).

Na drugiej pozycji uplasowały się odpowiedzi wskazujące, że 31,7% badanych Polaków, 29,7% Belgów i 19% Litwinów oczekuje Europy, która byłaby oparta jedynie na współpracy (ekonomicznej, prawnej, naukowej etc.) niewymagającej formalnych związków politycznych. Natomiast za Europą, jako federacją, odpowiedziało się najwięcej badanych Belgów (20,8%), prawie dwukrotnie mniej respondentów z Polski (10,9%) i tylko 6,7% badanych Litwinów. Ponad dwukrotnie wyższy wynik, uzyskany w kwestii federacji, wśród badanych Belgów może stanowić odzwierciedlenie znajomości i akceptacji przez tę grupę badanych własnego systemu politycznego, gdyż Belgia jest państwem federacyjnym.

Kolejne stwierdzenie, wobec którego ustosunkowywali się badani mobilni studenci programu Erasmus z wybranych trzech krajów Unii Europejskiej brzmiało: „*In my opinion, the membership of my country in the European Union has improved the economic/financial/employment situation connected with the increase in the number of jobs in my country*” (Uważam, że członkostwo mego kraju w Unii Europejskiej poprawiło sytuację gospodarczo-finansową/polityczną/zawodową związaną ze zwiększeniem liczby miejsc pracy w moim kraju). Uzyskane wyniki badań zamieszczone zostały na wykresie 28.

Wykres 28. Opinie badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia „Uważam, że członkostwo mego kraju w Unii Europejskiej poprawiło sytuację gospodarczo-finansową/polityczną/ zawodową związaną ze zwiększeniem liczby miejsc pracy w moim kraju”



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.1).

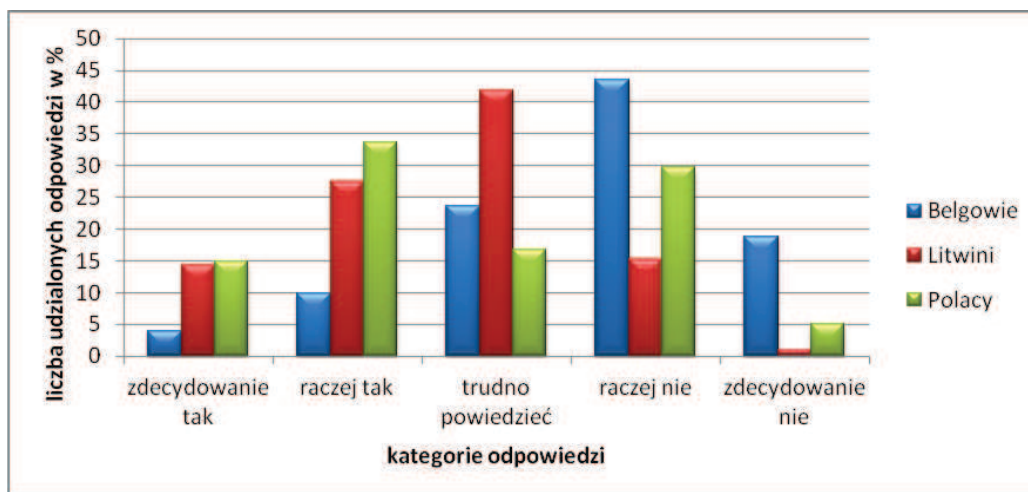
Ponad połowa badanych studentów belgijskich (53,3%) i co trzeci respondent litewski (34,2%) najczęściej udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć” wobec stwierdzenia, że członkostwo w Unii Europejskiej spowodowało poprawę sytuacji gospodarczo-finansową, polityczną i zawodową w ich kraju. Świadczy to o braku zdania większości tych respondentów wobec kwestii, o którą pytano. W przypadku respondentów belgijskich może być to spowodowane niemożliwością odniesienia do innej niż doświadczana sytuacji, bycia obywatelem państwa członkowskiego UE. Natomiast na podstawie uzyskanych wyników badań w grupie respondentów litewskich można stwierdzić, że pojawiające się trudności w ocenie zachodzących w ich kraju zmian od momentu akcesji do UE, mogą świadczyć o fakcie, że nie są one intensywne. Do umiarkowanych optymistów w tym względzie zaliczyć możemy badanych Polaków, którzy w 44,6% ocenili zachodzące zmiany w sposób raczej pozytywny.

Wykorzystując łączną analizę odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” można dojść do wniosku, że ponad połowa badanych studentów z krajów tzw. „nowej Unii” (59,5% respondentów polskich i 53,4% litewskich) doceniła dokonujące się zmiany w sferze poprawy sytuacji gospodarczo-finansowej, politycznej i zawodowej, związanej ze zwiększeniem liczby miejsc pracy w krajach badanych. Rezultat ten potwierdzają również uzyskane wyniki średnich rang w grupie badanych Litwinów ($\bar{x} = 3,61$) i Polaków

($\bar{x} = 3,51$), świadczące o akceptacji powyżej analizowanego stwierdzenia. Natomiast średnia rang w grupie badanych Belgów ($\bar{x} = 3,42$) świadczy o ich ambiwalencji w zakresie zmian związanych z poprawą na rynku pracy. Występujące różnice pomiędzy badanymi pochodzącymi z wybranych krajów UE okazały się nieistotne statystycznie (K-W; H = 3,125; p = ni.).

Kolejnym, stwierdzeniem, do którego ustosunkowywali się badani studenci programu Erasmus z wybranych krajów UE brzmiało: „*I think that all citizens have equal opportunities in the European Union*” (**Uważam, że w Unii Europejskiej wszyscy obywatele mają równe szanse**). Uzyskane wyniki (wykres 29) charakteryzowały się największym stopniem zróżnicowania pomiędzy przedstawicielami państw tzw. „nowej Unii” (Litwa i Polska) a Belgią - jako reprezentantem krajów tzw. „starej Unii”. Badani Belgowie (43,6%) najczęściej udzielali odpowiedzi „zdecydowanie nie”, natomiast 41,9% respondentów litewskich najczęściej wybierało kategorię „trudno powiedzieć”, a 33,7% badanych Polaków wyraziło opinię, że w UE wszyscy obywatele posiadają raczej równe szanse.

Wykres 29. Opinie badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia „Uważam, że w Unii Europejskiej wszyscy obywatele mają równe szanse”



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.2).

Z otrzymanych rezultatów badań można wnioskować, że niespełna połowa badanych Polaków (48,6%) i respondentów litewskich (41,9%) oraz tylko 13,9% Belgów zgadza się ze stwierdzeniem, że w UE wszyscy obywatele mają równe szanse. Zatem około 3 razy więcej Polaków i Litwinów, niż Belgów zgadza się z powyższym twierdzeniem.

Natomiast większość badanych Belgów (62,4%) oraz aż cztery razy mniej badanych Litwinów (16,2%) i dwa razy mniej respondentów z Polski (34,7%) nie zgadza się ze stwierdzeniem, że wszyscy obywatele UE mają równe szanse.

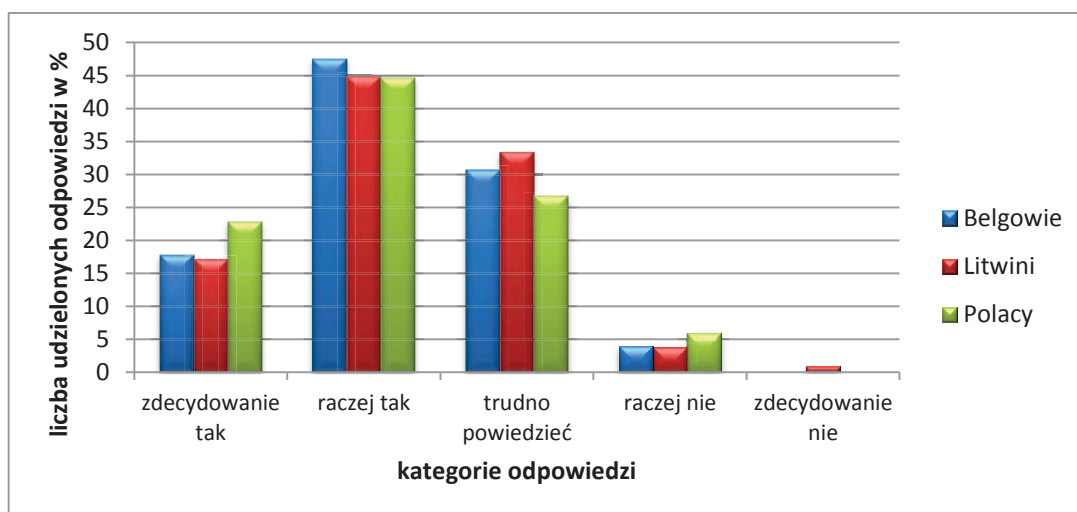
Uzyskane wyniki średnich rang wskazują na negację stwierdzenia przez badanych Belgów ($\bar{x} = 2,37$) oraz na wyrażoną ambiwalencję w grupie badanych Polaków ($\bar{x} = 2,76$) i respondentów z Litwy ($\bar{x} = 3,39$). Występujące różnice okazały się być istotne statystycznie (K-W; $H = 44,541$; $p < 0,001$). Zastosowanie testów post-hoc wskazuje, że różnice istotne statystycznie występują pomiędzy badanymi Belgami, a Litwinami ($p < 0,001$) oraz Belgami, a Polakami ($p < 0,05$). Otrzymane wyniki badań uprawniają badacza do sformułowania konkluzji w następującej postaci: respondenci z Polski i Litwy deklarują wyższe przekonanie niż Belgowie, że w Unii Europejskiej wszyscy obywatele mają równe szanse.

9.2. Stosunek emocjonalny badanych studentów do Europy i integrującej się Europy

W kolejnym pytaniu, wszyscy badani, pochodzący z trzech krajów Unii Europejskiej, zostali poproszeni o ustosunkowanie się do czterech twierdzeń (poprzez wybór odpowiedzi na skali ocen od 5 do 1). Średnie rang punktów ocen, uzyskane z udzielonych przez respondentów odpowiedzi, wskazują na znak i nasilenie zajmowanego przez nich stanowiska (średnia w przedziale 1-2 oznacza negację, średnie oscylujące wokół 3 - obojętność, natomiast średnie w przedziale 4-5 wyrażają akceptację). Pierwsze ze stwierdzeń brzmiało: „*I want an integrated and highly developed Europe*” (**Pragnę zintegrowanej i wysoko rozwiniętej Europy**). Uzyskane wyniki badań zamieszczone zostały na wykresie 30.

Najwięcej badanych Polaków (22,8%), nieco mniej respondentów belgijskich (17,8%) i litewskich (17,1%) opowiedziało się, że zdecydowanie pragną życia w zintegrowanej i wysoko rozwiniętej Europie. Niemal co piątemu badanemu zdecydowanie zależy na życiu w takiej Europie. Jedynie 1% respondentów litewskich wskazał, że zdecydowanie nie pragnie zintegrowanej i wysoko rozwiniętej Europy. Żaden badany z pozostałych krajów, nie udzielił takiej odpowiedzi. Łączne zanalizowanie odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” pozwoliło na sformułowanie konkluzji wskazującej, że większość badanych studentów (67,4% Polaków, 65,3% Belgów i 61,9% Litwinów) pragnie Europy zintegrowanej i wysoko rozwiniętej.

Wykres 30. Opinie badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia „Pragnę zintegrowanej i wysoko rozwiniętej Europy”



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.3).

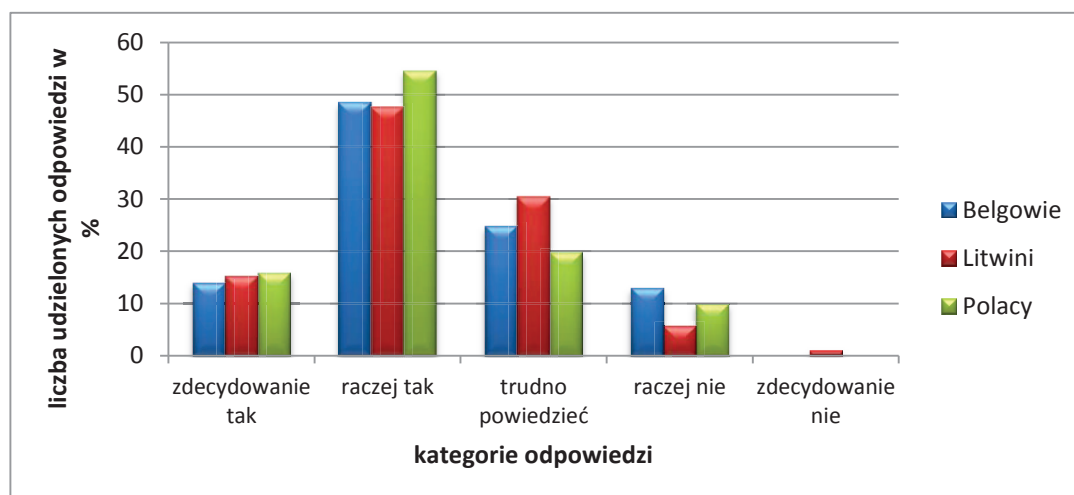
Uzyskane średnie rang z udzielonych przez respondentów odpowiedzi (badani Litwini i Polacy $\bar{x} = 4,13$, respondenci z Belgii $\bar{x} = 4,07$), wskazują, że wszyscy badani wyrazili akceptację wobec stwierdzenia, że pragną Europy zintegrowanej i rozwiniętej. Ze względu na zmienną niezależną jaką jest narodowość studentów, występujące różnice w opiniach badanych studentów okazały się nieistotne statystycznie (K-W; $H = 1,171$; $p = ni.$).

Drugie stwierdzenie, wobec którego ustosunkowywali się wszyscy badani brzmiało: „*I am satisfied with life in an integrating Europe*” (**Jestem usatysfakcjonowany z życia w integrującej się Europie**). Na podstawie uzyskanych wyników badań (wykres 31) można stwierdzić, że najwyższy poziom satysfakcji zadeklarowało 15,8% badanych studentów polskich i 15,2% litewskich oraz nieco mniej respondentów belgijskich (13,9%).

Do zdecydowanie nieusatysfakcjonowanych z życia w integrującej się Europie należy jedynie 1% badanych Litwinów. Z egzystencji na integrującym się kontynencie zadowolonych jest 70,3% badanych studentów programu Erasmus z Polski, 62,8% respondentów z Litwy i 62,4% badanych Belgów (łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Podsumowując, można stwierdzić, że większość badanych pochodzących z trzech wybranych krajów UE, zadeklarowała zadowolenie z życia w integrującej się Europie. Mobilni studenci z Polski nieco częściej, niż respondenci litewscy i belgijscy wyrażali opinię, że są zadowoleni z życia w integrującej się Europie.

Wynik ten może odzwierciedlać satysfakcję wynikającą ze zmian doświadczanych przez badanych Polaków, w związku z członkowstwem naszego kraju w Unii Europejskiej.

Wykres 31. Opinie badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia „Jestem usatysfakcjonowany z życia w integrującej się Europie”



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.4).

Stan ten odzwierciedlają również uzyskane przez respondentów wyniki średnich rang punktów ocen, wyrażające akceptację i usatysfakcjonowanie z życia w integrującej się Europie (Belgowie $\bar{x} = 3,89$, Polacy $\bar{x} = 3,72$ i Litwini $\bar{x} = 3,61$). Występujące pomiędzy badanymi studentami pochodzącymi z wybranych krajów Unii Europejskiej, różnice w zakresie wyrażanych opinii wobec stwierdzenia „Jestem usatysfakcjonowany z życia w integrującej się Europie”, okazały się nieistotne statystycznie (K-W; $H = 6,391$; $p = ni.$).

Podsumowałam wyniki uzyskanych badań w zakresie przekonań badanych studentów pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej w wobec Europy i integrującej się Europy i okazało się, że większość respondentów wyraża pozytywne opinie na ten temat. Najczęściej badani Polacy (74,9%) oraz Litwini (64,5%), rzadziej respondenci z Belgii (54,9%) dysponują pozytywnymi informacjami jak również przekonaniami o Europie i o procesie jej integracji. Na tej podstawie można przypuszczać, że respondenci z Polski i Litwy częściej posiadają pozytywne przekonania, wiedzę o Europie i integrującej się Europie, niż badani Belgowie. Może to wynikać z pokładania wiary i nadziei, w tym, że partycypacja ich krajów w strukturze Unii Europejskiej przyniesie pozytywne rezultaty.

Natomiast najczęściej badani Belgowie (21%), rzadziej Polacy (16%) oraz respondenci z Litwy (9,5%) wyrażali negatywne przekonania wobec Europy i integrującej się Europy. Może to być wynikiem konsekwencji, jakich bezpośrednio doświadczają badani studenci belgijscy, wynikających ze stosunkowo dłuższego okresu uczestnictwa ich kraju w strukturze Unii Europejskiej oraz z życia w rozwiniętym społeczeństwie o charakterze państwa opiekuńczego, które jest atrakcyjnym miejscem w percepcji potencjalnych imigrantów.

Przeprowadzenie dalszych eksploracji badawczych, z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu skategoryzowanego umożliwiło zebranie materiału jakościowego. Zadano pytanie dotyczące **wskazania trzech faktów bądź wydarzeń, z ostatnich piętnastu lat w Europie, z których respondenci są najbardziej usatysfakcjonowani**. Badani pochodzący zarówno z Belgii, Litwy jak również Polski najczęściej udzielali odpowiedzi wskazujących na fakty i wydarzenia związane z prowadzoną przez Unię Europejską polityką. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi stworzyłam następujące kategorie związane z prowadzoną przez UE polityką: uczestnictwo w strefie Schengen, posługiwanie się wspólną walutą, dostępność programów wspólnotowych np. Erasmus, akcesja nowych państw do struktury UE, rozwój wspólnego rynku. W wypowiedziach badanych Belgów (25 osób) przeważały głosy dotyczące wspólnej waluty: *„We have in almost every country in Europe the same currency that eases our life because we do not have to change money when going abroad”* (praktycznie w każdym kraju w Europie mamy tą samą walutę, co w znacznym stopniu ułatwia nam życie, ponieważ wyjeżdżając za granicę nie musimy jej wymieniać), (Belgijska, będąca na Erasmusie we Francji, lat 21). Natomiast badani Litwini i Polacy najczęściej opowiadali się za wydarzeniem związanym z akcesją ich państw do UE (34 Litwinów i 24 Polaków): *„In 2004 Lithuania and many other countries became a member of the European Union”* (w 2004 roku Litwa i wiele innych krajów stały się członkami Unii Europejskiej), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 21); *„In 2004 the EU added ten new members, one of them was Poland”* (w 2004 roku Unia Europejska przyjęła nowe państwa członkowskie, wśród których znalazła się Polska), (Polak, Erasmus na Malcie, lat 25). Ponadto, badani z tych grup opowiadali się również za korzyściami wynikającymi z uczestnictwa w strefie Schengen (29 Polaków i 24 Litwinów): *„My country belongs to Schengen Zone which means free moving from country to country”* (mój kraj należy do strefy Schengen co oznacza swobodne przemieszczanie się pomiędzy krajami); (Litwinka, Erasmus w Portugalii, lat

21); „*Because of the Schengen Zone there are less problems with borders crossing, we can travel around the European Union only with ID*” (ze względu na strefę Schengen doświadczamy mniej problemów związanych z przekraczaniem granic, po Unii Europejskiej możemy podróżować jedynie z dowodem osobistym), (Polak, Erasmus na Malcie, lat 25). Wśród wszystkich badanych, marginalnie potraktowane zostały kwestie faktów i wydarzeń o charakterze kulturalnym (po 3 Belgów i Litwinów, 1 Polak), sportowym (2 Belgów i po 3 Litwinów i Polaków) oraz związane z ochroną środowiska (6 Belgów, 1 Litwin i Polak). Kwestią obecną w grupie respondentów z Belgii (10 osób) i z Litwy (9 osób) były fakty związane ze zmianami społecznymi, w tym prawnymi i światopoglądowymi, o których świadczą poniższe wypowiedzi: „*In a few European countries the legalisation of gay partnership marriage was approved*” (w kilku europejskich krajach nastąpiła legalizacja małżeństw partnerów tej samej płci), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 20); „*People became more tolerant for foreign and homosexual people in Lithuania*” (ludzie stali się bardziej tolerancyjni wobec obcokrajowców i homoseksualistów, (Litwinka, Erasmus na Łotwie, lat 21). Ponadto, wszyscy badani wskazywali na wydarzenia związane z budowaniem pokoju w Europie (9 Polaków, 7 Belgów i 2 Litwinów): „*There has been peace in Europe since World War II*” (od zakończenia drugiej wojny światowej w Europie panuje pokój), (Belgijka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 20); „*The European Union received in 2012 Nobel Peace Prize*” (Unia Europejska otrzymała w 2012 roku pokojową Nagrodę Nobla), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 22). Na dodatkową uwagę zasługuje fakt, że respondenci litewscy (11 osób) wspomnieli wydarzenie jakim było przystąpienie Litwy do NATO: „*Lithuania belongs to NATO*” (Litwa należy do NATO), (Litwinka, Erasmus w Szwecji, lat 21).

Na podstawie uzyskanych wyników badań można wyciągnąć wniosek, że respondenci najczęściej odnieśli się wydarzeń związanych z prowadzoną przez Unię Europejską polityką, które w sposób bezpośredni dotyczyły lub nadal dotyczą ich krajów pochodzenia, zupełnie marginalnie traktując fakty bądź wydarzenia o charakterze kulturalnym, sportowym czy związane z ochroną środowiska.

Chcąc zbadać **komponent emocjonalny postaw badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów UE**, wszystkich respondentów, w trakcie badań ankietowych, poprosiłam o wyrażenie opinii wobec stwierdzenia: „*What kind of emotions do you feel, when you think about yourself as an European?*” (**Jakie emocje wywołuje w Tobie świadomość bycia Europejczykiem?**). Badanych poprosiłam o uważne

przeczytanie stwierdzeń umieszczonych po obu stronach skali i zgodnie ze swoim odczuciem, otoczenie kółkiem liczbę na tejże skali. Im bliżej prawego bądź lewego stwierdzenia znalazła się otoczona liczba, tym silniejsza jest akceptacja badanego dla tegoż stwierdzenia. Respondentów poproszono o posłużenie się skalą wzorowaną na skali Likerta, poprzez wybór jednej z pięciu możliwych odpowiedzi, tworzących kontinuum ocen. Wybranych przez respondentów odpowiedziom przyporządkowałam wartości punktowe od 5 do 1, co umożliwiło dokonanie pomiaru, jak również stworzyło możliwość obliczania średniej rang uzyskanych punktów ocen w poszczególnych twierdzeniach. Średnie rang punktów ocen, uzyskane z udzielonych odpowiedzi respondentów, wskazują na znak i nasilenie ich emocji (średnia w przedziale 1-2 oznacza emocje negatywne, średnie oscylujące wokół 3 - ambiwalencję, natomiast średnie w przedziale 4-5 wyrażają emocje pozytywne). Na podstawie uzyskanych wyników w postaci średnich rang (tabela 17) wnioskowałam o stosunku oceniająco-emocjonalnym respondentów związanym ze świadomością bycia Europejczykiem.

Tabela 17. Średnie natężenia emocji związane ze świadomością bycia Europejczykiem wśród badanych studentów programu Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej

Emocje	Grupy badanych studentów	Średnia rang	Odchylenie standardowe
poczucie bezpieczeństwa vs poczucie zagrożenia	Belgowie	4,14	0,837
	Litwini	3,8	0,765
	Polacy	3,94	0,705
radość vs smutek	Belgowie	4,01	0,768
	Litwini	3,81	0,695
	Polacy	3,97	0,727
poczucie dumy vs kompleksy	Belgowie	3,79	0,778
	Litwini	3,73	0,823
	Polacy	3,84	0,845
bardzo pozytywne vs bardzo negatywne odczucia	Belgowie	3,63	0,88
	Litwini	3,71	0,831
	Polacy	3,76	0,838
odgrywa duże vs małe znaczenie	Belgowie	3,42	1,003
	Litwini	3,55	0,877
	Polacy	3,8	0,849
wywołuje silne vs słabe emocje	Belgowie	2,98	0,916
	Litwini	3,11	0,858
	Polacy	3,23	0,847

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 10.1-10.6).

We wszystkich badanych grupach, respondenci zadeklarowali, że świadomość bycia Europejczykiem wywołuje w nich następujące pozytywne uczucia: **poczucie bezpieczeństwa, radość i dumę** (średnie rang oscylowały we wskazanych deklaracjach wokół wartości 4, co świadczy o odczuciach pozytywnych). Ponadto, wszyscy badani potwierdzili, że **bycie Europejczykiem dostarcza im bardzo pozytywnych (optymistycznych) odczuć** (świadczą o tym uzyskane wyniki średnich rang, które i w tym przypadku koncentrują się wokół wartości 4).

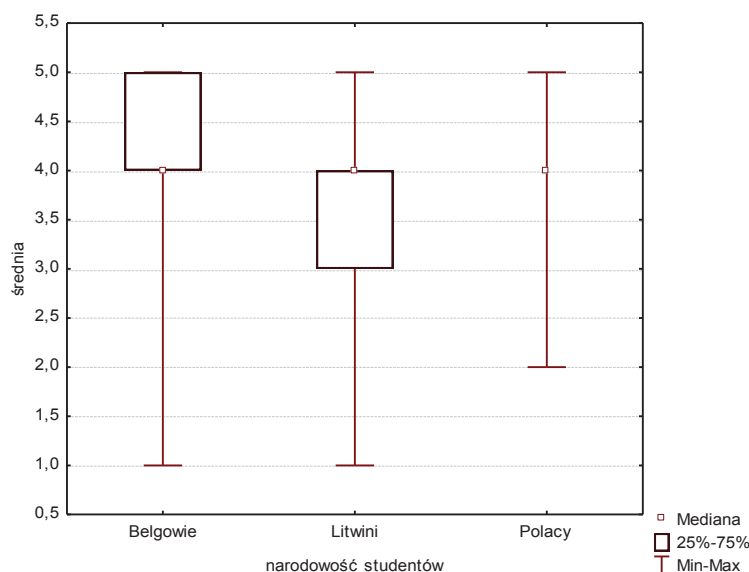
Natomiast w przypadku dwóch ostatnich stwierdzeń: „*it is very important for me vs it does not matter to me*” (**bycie Europejczykiem odgrywa duże vs małe znaczenie w moim życiu**) i „*evokes strong emotions vs it does not cause any emotions*” (**bycie Europejczykiem wywołuje silne vs słabe emocje**), okazało się, że w porównywanych grupach badanych, obok odczuć pozytywnych, pojawiły się również ambiwalentne.

Przyglądając się uzyskanym wynikom badań wobec pierwszego stwierdzenia, okazało się, że badani Polacy i Litwini osiągnęli średnią ($\bar{x} > 3,51$) który to wynik wskazuje, że świadomość bycia Europejczykiem, w tych dwóch grupach badanych ma charakter pozytywny. Natomiast rezultat osiągnięty w tym zakresie przez badanych Belgów ($\bar{x} = 3,42$), świadczy o ich ambiwalentnym stosunku i trudnościach w określeniu się czy świadomość bycia Europejczykiem odgrywa duże czy małe znaczenie w ich życiu. W kolejnym stwierdzeniu, że bycie Europejczykiem wywołuje silne vs słabe emocje, osiągnięte przez wszystkie grupy wyniki średnich rang oscylują wokół 3, co świadczy o ambiwalentnych odczuciach respondentów i trudnościach w określeniu siły odczuwanych emocji związanych ze świadomością bycia Europejczykiem.

Poniżej przedstawiłam szczegółowe analizy stwierdzeń, w ramach który występujące pomiędzy grupami różnice okazały się istotne statystycznie (wykres 32).

Średnia rang w zakresie odpowiedzi uzyskanych wobec stwierdzenia: „*feeling save vs feeling endangered*” (świadomość bycia Europejczykiem wywołuje poczucie bezpieczeństwa vs zagrożenia), osiągnęła najwyższy wynik w grupie badanych Belgów ($\bar{x} = 4,14$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,837$), nieco niższy wśród respondentów polskich ($\bar{x} = 3,94$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,765$) i najniższy w grupie badanych Litwinów ($\bar{x} = 3,8$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,705$). Na podstawie uzyskanych wyników średnich rang, można stwierdzić, że badani studenci pochodzący z trzech krajów Unii Europejskiej: Belgii, Litwy i Polski czują się bezpiecznie ze względu na fakt bycia Europejczykami.

Wykres 32. Poczucie bezpieczeństwa związane ze świadomością bycia Europejczykiem wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



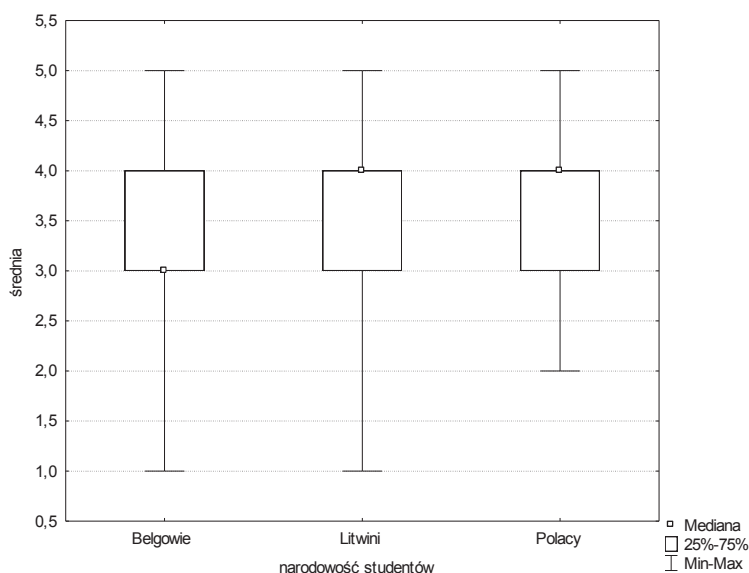
Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 10.1).

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że występujące pomiędzy badanymi grupami różnice w udzielonych odpowiedziach, okazały się istotne statystycznie (K-W; $H = 13,055$; $p < 0,01$). Pogłębione analizy, z zastosowaniem testów post-hoc, wykazały, że badanych Belgów charakteryzuje wyższy poziom poczucia bezpieczeństwa związany ze świadomością bycia Europejczykiem, niż respondentów litewskich ($p < 0,01$). Może to wynikać z faktu, że Litwini skupieni są na dalszym uczeniu się bycia Litwinem, co związane jest z faktem odzyskania niepodległości w 1991 roku (poczucie tożsamości narodowej), zatem nie koncentrują się na byciu Europejczykiem (poczucie tożsamości europejskiej), które jest kategorią stosunkowo nową, wymagającą oswojenia, w której można by poczuć się w przyszłości bezpiecznie.

Zróznicowane odpowiedzi zostały udzielone przez respondentów wobec stwierdzenia: „*it is very important for me vs it does not matter to me*” (bycie Europejczykiem odgrywa duże vs małe znaczenie). Średnia rang (wykres 33) osiągnęła najwyższy wynik w grupie badanych Polaków ($\bar{x} = 3,8$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,849$), nieco niższy wśród respondentów litewskich ($\bar{x} = 3,55$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,877$) i najniższy w grupie badanych Belgów ($\bar{x} = 3,42$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,003$). Dlatego możemy stwierdzić, że badani studenci

polscy i litewscy czują, że bycie Europejczykiem odgrywa duże znaczenie w ich życiu, podczas gdy wśród badanych Belgów panuje ambiwalentne odczucie w tym względzie.

Wykres 33. Opinie badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia, że „Bycie Europejczykiem odgrywa duże vs małe znaczenie”



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 10.6).

Przeprowadzenie analiz statystycznych w zakresie wyrażonych opinii wobec stwierdzenia, że bycie Europejczykiem odgrywa duże vs małe znaczenie wykazało, że różnice występujące pomiędzy badanymi grupami są istotne statystycznie (K-W; $H = 7,586$; $p < 0,05$). Pogłębione analizy statystyczne, z zastosowaniem testów post-hoc, wykazały, że badani Polacy deklarowali, że świadomość bycia Europejczykiem odgrywa w ich życiu większe znaczenie niż wśród respondentów belgijskich ($p < 0,05$).

Podsumowując, na podstawie uzyskanych wyników badań w zakresie stosunku emocjonalnego respondentów do Europy i integrującej się Europy, okazało się, że jest on w większości pozytywny. Z trzech badanych grup studentów programu Erasmus, to Polacy (66,8%) i Belgowie (63%) najczęściej wyrażają pozytywne emocje w tym zakresie, natomiast nieco rzadziej (58,4%) respondenci z Litwy. Świadczy to o tym, że w każdej z badanych grup ponad połowa respondentów odczuwa pozytywne emocje myśląc o sobie jako o Europejczykach czy o środowisku życia jakim jest Europa.

Natomiast niewielu respondentów wskazywało na odczuwanie negatywnych emocji wobec Europy i integrującej się Europy i było tak w przypadku 8,8% badanych Belgów, 7,6% respondentów z Polski i 6,3% z Litwy. Uzyskane wyniki potwierdzają, że

większość badanych czuje się dobrze będąc Europejczykami, żyjąc na kontynencie Europy. Odczuwanie pozytywnych emocji wobec szeroko rozumianej Europy może sprzyjać procesom integracji i dostrzegania pewnych podobieństw wśród mieszkańców wspólnie zamieszkiwanego kontynentu oraz pobudzać proces rozwoju poczucia tożsamości europejskiej.

Celem wzbogacenia materiału uzyskanego w wyniku zastosowania techniki ankiety, równoległe prowadziłam badania z wykorzystaniem techniki wywiadu skategoryzowanego. Jedno z zadanych pytań, grupie 40 studentów z każdego z trzech krajów, w których prowadzono badania, brzmiało: „*To which European country (apart from your own) do you feel the biggest cultural proximity (closeness)?*” (**Wobec jakiego europejskiego kraju (poza własnym) odczuwasz największą bliskość kulturową?**).

Niespełna połowa badanych Belgów (19 osób), wskazała Holandię, jako kraj, wobec którego odczuwają największą bliskość kulturową, co z pewnością związane jest z faktem posługiwania się tym samym językiem oraz historyczno-geograficznym położeniem na terenie regionu Flandrii. Siedmiu respondentów belgijskich wskazało, że kulturowo blisko im do Niemców. Pięć osób wybrało Francję, a cztery Włochy. Większość ze wskazanych krajów leży w bezpośrednim sąsiedztwie z Belgią i ponadto, należą do grupy państw, które po II wojnie światowej rozpoczęły działania w kontekście integracji, powołując Europejską Wspólnotę Węgla i Stali. Pozostałe wybory okazały się jednostkowe i dotyczyły Wielkiej Brytanii, Szwajcarii i Hiszpanii.

Badani Litwini najczęściej wskazywali, że najbliższym kulturowo krajem w ich opinii jest Łotwa (15 osób). Ponadto, wiele wyborów dotyczyło grupy krajów skandynawskich i tak 4 osoby wskazały Norwegię, 3 Szwecję, Danię i Finlandię. Może to wskazywać na bliskość geograficzną, rozbudowane kontakty gospodarczo-naukowe oraz aspiracje badanych Litwinów do zbliżenia się w poziomie rozwoju ich kraju do tych z Półwyspu Skandynawskiego. Pozostałe wybory były incydentalne i dotyczyły Francji, Niemiec, Włoch, Polski, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii. Wskazania mobilnych studentów z Litwy odzwierciedlają również miejsca, w których respondenci realizowali swój pobyt w ramach programu Erasmus.

Wśród badanych Polaków, stosunkowo często wskazywano na kraje należące do Grupy Wyszehradzkiej: 10 Polaków wybrało Czechy, 3 wskazało na Węgry i 2 na Słowację. Ponadto, po 7 polskich respondentów dostrzegło kulturowe podobieństwo z Litwą i Hiszpanią. Uzyskane wyniki badań są zbliżone do rezultatów, otrzymanych przez

E. Wnuk Lipińska⁴¹⁵, że studenci polscy odczuwają największą bliskość kulturową z Litwą i Czechami. Drugi z wyborów może stanowić zaskoczenie, natomiast wynika ze względu na częste uczestnictwo badanych w programie Erasmus właśnie w Hiszpanii. Pozostałe sporadyczne wybory dotyczyły Niemiec, Rosji, Wielkiej Brytanii, Holandii i Portugalii.

Jedno z zadanych pytań, w trakcie prowadzenia wywiadu brzmiało: „*List the three most important positive qualities which are characteristic for Europeans*” (wymień trzy najbardziej istotne **pozytywne cechy, które według Ciebie charakteryzują Europejczyka/Europejkę**). Odpowiedzią najczęściej udzielaną przez badanych Belgów (23 osoby z 40 respondentów belgijskich) była **otwartość**, zarówno w sposobie myślenia jak również wobec innych ludzi i kultur. Świadczy o tym przykładowa wypowiedź: „*In Europe we are open-minded and open towards other cultures*” (w Europie jesteśmy otwarci, wolni od uprzedzeń wobec innych kultur), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 22). Kolejno, 9 Belgów wskazało **współpracę** jako pozytywną cechę Europejczyków/Europejek, a przykładowa wypowiedź brzmiała: „*We are trying to work together in Europe, even if we are different*” (pomimo dzielących nas różnic w Europie, próbujemy współpracować), (Belgijka, Erasmus w Niemczech, lat 19). Kolejną pozytywną cechą Europejek/Europejczyków, dającą się wyróżnić w wypowiedziach badanych Belgów były **wielojęzyczność** oraz **chęć uczenia się i ciągłego rozwoju**, na która wskazało po 8 respondentów. Jedna z osób badanych udzieliła następującej wypowiedzi: „*We are speaking many languages and thanks to this we can communicate to each other*” (rozmawiając wieloma językami możemy się ze sobą porozumieć), (Belgijka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 20). Inny respondent wskazał: „*I am eager to learn and discover the world around*” (jestem chętny do uczenia się i odkrywania otaczającego świata), (Belg, Erasmus w Austrii, lat 22). Natomiast badani Litwini najczęściej (10 osób) udzielali odpowiedzi wskazujących na cechę jaką jest **wykształcenie**, o czym świadczy przykładowa wypowiedź: „*We are smart and educated and our education system is at high level*” (jesteśmy mądrzy i wykształceni, a nasz system kształcenia jest na wysokim poziomie), (Litwinka, Erasmus w Turcji, lat 22). Ponadto, podobnie jak respondenci belgijscy, badani Litwini wskazywali na **otwartość** (8 osób), jako na pozytywną cechę Europejczyków, „*We are known for openness towards other people and experience*” (jesteśmy znani z otwartości wobec innych ludzi i nowych doświadczeń), (Litwinka,

⁴¹⁵ *Dekadencja, edukacja i perspektywy życiowe studentów*, H. Najduchowska, E. Wnuk-Lipińska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Łódź 1992.

Erasmus w Danii, lat 20). Analogiczna liczba respondentów litewskich udzieliła odpowiedzi oscylujących wokół **tolerancji**: „*Tolerance, as we have to respect each other in socio-cultural diversity*” (tolerancja, skoro musimy siebie respektować w warunkach społeczno-kulturowego zróżnicowania), (Litwinka, Erasmus w Turcji, lat 22). Respondenci polscy (16 osób), podobnie jak belgijscy, najczęściej odpowiadali, że do cech pozytywnych Europejsek/Europejczyków należy **otwartość** - „*Being an open-minded*” (bycie otwartym), (Polka, Erasmus w Belgii, lat 21). Ponadto, dwie kolejne najczęściej udzielane odpowiedzi były identyczne jak u respondentów litewskich i dotyczyły **wykształcenia** (13 osób) i **tolerancji** (10 badanych Polaków). Przykładowe wypowiedzi brzmiały: „*We are well-educated and our university system is progressing*” (jesteśmy dobrze wykształceni a nasz system szkolnictwa wyższego ulega ciągłemu rozwojowi), (Polka, Erasmus w Finlandii, lat 23) lub „*In Europe we are more tolerant than in other places*” (w Europie jesteśmy bardziej tolerancyjni, niż w innych miejscach), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 22).

Na podstawie zebranego materiału można stwierdzić, że badani Belgowie wymieniając takie pozytywne cechy Europejczyków jak otwartość i wielojęzyczność, wskazali na niezbędne warunki, które muszą zaistnieć w celu międzykulturowego komunikowania i wzajemnej współpracy. Owa wielojęzyczność i otwartość stanowiły również filary wobec dążenia do rozwoju i dalszego uczenia się. Natomiast badani Litwini i Polacy w wysokim poziomie wykształcenia, otwartości i tolerancji upatrywali pozytywnych cech Europejczyków.

Kolejne pytanie, zadane w trakcie prowadzenia wywiadu brzmiało: „*List the three most important qualities that you think Europeans should get rid of*” (wymień **trzy cechy, których według Ciebie powinni się wyzbycić mieszkańcy Europy**). Z wypowiedzi badanych Belgów, nie udało się wyodrębnić jednej dominującej cechy, której Europejczycy powinni się pozbyć. Respondenci najczęściej wskazywali (9 osób) na **egoizm** „*Everybody is mainly self-focused, there is little cooperation between people*” (każdy jest w głównej mierze skoncentrowany na sobie, ludzie niezbyt często współpracują ze sobą), (Belgijka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 23). Kolejno, na **rasizm**, i **nacjonalizm** (po 8 osób): „*We should get rid of racism, especially islamophobia in the Western countries*” (powinniśmy się wyzbycić rasizmu, w krajach Zachodu szczególnie utożsamianego z ‘islamofobią’), (Belgijka, Erasmus we Włoszech, lat 20). Inną cechą często wymienianą była **religia i religijność** (8 osób): „*Religious radicalism is very dangerous and so called ‘church mentality’ in the society*” (radyzm religijny i tzw.

‘mentalność kościelna’ są bardzo niebezpieczne w społeczeństwie), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20). Badani często wskazywali również na kwestie związane z **materializmem** (8 osób): „*Europeans are focused too much on money and excessive luxury*” (Europejczycy są zbyt skoncentrowani na kwestiach materialnych i nadmiernym luksusie), (Belgijka, Erasmus we Włoszech, lat 19). Natomiast badani Litwini wskazywali na **rasizm** (11 osób) i **dyskryminację** (9 osób): „*Showing disrespect towards other nations and discrimination are the features which we should get rid of*” (okazywanie braku szacunku wobec innych narodowości i dyskryminacja są cechami, których jako Europejczycy powinniśmy się pozbyć), (Litwinka, Erasmus w Finlandii, lat 21). Wielu badanych z tej grupy (9 osób) wskazało również nie tyle na cechę, ale na **zjawisko bezrobocia**, którego chcieliby się pozbyć: „*The level of unemployment is very high that is why people work illegally to survive*” (poziom bezrobocia jest bardzo wysoki dlatego ludzie decydują się na podjęcie nielegalnego zatrudnienia celem przetrwania), (Litwin, Erasmus w Portugalii, lat 21). Po przeanalizowaniu uzyskanych wypowiedzi od studentów z Polski, wyróżniłam następujące cechy: **egoizm** (14 osób), **stereotypy i uprzedzenia** (12 osób), **brak tolerancji** (11 osób) oraz **dążenie do dobrobytu** (11 osób), których badani chcieliby się pozbyć wśród Europejczyków. Jedna z wypowiedzi w sposób szczególny oddaje klimat wielu opinii, łącząc oba elementy (egoizm i dążenie do dobrobytu): „*People are thinking about own benefit, they are taking care of material values*” (ludzie myślą o własnych korzyściach, szczególnie dbając o aspekty materialne), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 24). Ponadto, badani dali wyraz niezgody wobec stereotypowego postrzegania innych kultur i szerzącego się braku tolerancji, o czym może świadczyć przykładowa wypowiedź: „*Europeans should not fear of foreigners and perceive them in an stereotypical way, but unfortunately they do*” (Europejczycy nie powinni obawiać się obcokrajowców i postrzegać w sposób stereotypowy, ale niestety często tak się dzieje), (Polka, Erasmus w Portugalii, lat 24).

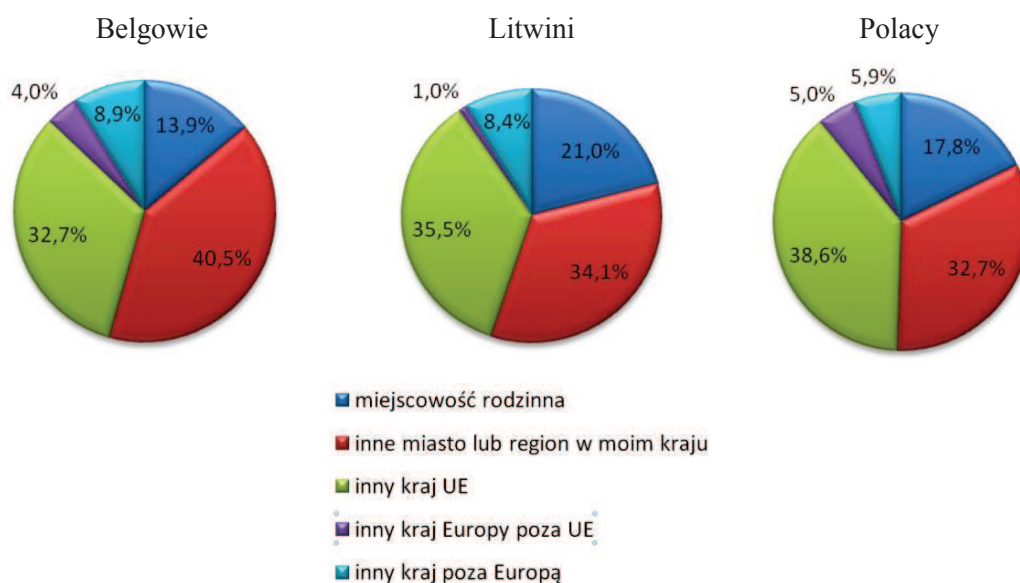
Odnoszę wrażenie, że wskazane przez badanych cechy, których Europejczycy powinni się pozbyć, dotyczą ich samych, jako przedstawicieli określonego narodu. Belgowie jawią się jako obywatele rozwiniętego społeczeństwa, w którym dominuje kapitalizm i gospodarka wolnorynkowa, zwiększony poziom indywidualizmu w kulturze oraz niezgoda na zdeterminowane religijnie społeczne funkcjonowanie człowieka. Badani Litwini podnoszą ważne kwestie, dotyczące problemu rasizmu i dyskryminacji i dotkliwego w ich kraju problemu narastającego bezrobocia. Natomiast badani Polacy skupiają się na nękających nas problemach związanych z koniecznością konkurowania

w stosunkowo młodej polskiej gospodarce kapitalistycznej, co powoduje wzrost indywidualizmu w kulturze i zwiększone koncentrowanie się na sobie. W wypowiedziach polskich studentów pojawiły się również kwestie związane z brakiem tolerancji i posługiwaniem się stereotypami i uprzedzeniami w kontaktach z przedstawicielami innych kultur. Uzyskany materiał skłania do refleksji nad potrzebą budowania projektów edukacyjnych skoncentrowanych na wspieraniu poczucia wspólnoty wśród mieszkańców określonych narodów jak też wspólnoty ponadnarodowej. Ponadto, istnieje konieczność podejmowania działań edukacyjnych nastawionych na poznawanie i uwrażliwianie wobec innych kultur w kierunku budowania wzajemnego szacunku, skłaniającego do współpracy.

9.3. Zamiary realizacyjne badanych studentów wobec funkcjonowania w Europie i integrującej się Europie

Celem zdiagnozowania **zachowań lub też intencji zachowań, jako elementu postaw** badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej, podczas prowadzenia badań z zastosowaniem kwestionariusza ankiety, wszystkim respondentom zadałam trzy identycznie brzmiące pytania. Pierwsze z nich: „*Where would you like to live and work after graduation?*” (**Gdzie chciał(a)byś zamieszkać i podjąć pracę po skończeniu studiów?**). Z podanej kafeterii zamkniętej, badani mogli wybrać jedną z pięciu opcji: moja rodzinna miejscowość; inne miasto/region w moim kraju; inny kraj będący członkiem Unii Europejskiej; inny kraj Europy nie będący członkiem UE; inny kraj pozaeuropejski. Analiza uzyskanych wyników (wykres 34), dostarczyła informacji, że badani mobilni studenci z Belgii, Litwy i Polski, najczęściej udzielali dwóch rodzajów odpowiedzi. Pierwsze, wskazują na gotowość zamieszkania w innym mieście lub regionie swego kraju (40,5% badanych Belgów, 34,1% Litwinów i 32,7% Polaków). Drugie, świadczy o intencji zamieszkania w innym kraju Unii Europejskiej (38,6% badanych Polaków, 35,5% Litwinów i 32,7% Belgów).

Wykres 34. Deklaracje dotyczące preferowanego miejsca zamieszkania po ukończeniu studiów przez badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 12).

Obie wypowiedzi świadczą o deklarowanej gotowości badanych pochodzących z trzech krajów UE, do zamieszkania poza miejscem pochodzenia. Można zatem pokusić się o sformułowanie wniosku, że badani studenci po doświadczeniu mobilności edukacyjnej w formie programu Erasmus, najczęściej deklarowali gotowość do dalszej mobilności czy to w obszarze kraju pochodzenia czy też na terytorium UE. W przypadku Belgów częściej deklarowano mobilność wewnętrzną (w obrębie własnego kraju), co może świadczyć o atrakcyjności i potencjale Belgii jako miejsca przyszłej pracy i życia. Natomiast w sytuacji Litwinów i Polaków była to mobilność zewnętrzna (do innych krajów UE), co wskazuje na większą atrakcyjność życia (zawodową i mieszkaniową) w innych krajach UE, niż w kraju pochodzenia. Najmniejszą atrakcyjnością wśród wszystkich badanych studentów, cieszyły się inne kraje Europy poza Unią Europejską, jako potencjalne miejsca zamieszkania i podjęcia pracy zawodowej, po ukończeniu przez respondentów studiów. Miejscowość rodzinna w przypadku wszystkich badanych była atrakcyjna wśród mniej niż 10% respondentów.

W kolejnym pytaniu w zakresie behawioralnego komponentu postaw, wszyscy badani, pochodzący z trzech krajów Unii Europejskiej, zostali poproszeni o ustosunkowanie się (poprzez wybór odpowiedzi na skali ocen od 5 do 1, wobec trzech stwierdzeń. Ponadto, średnie rang punktów ocen, uzyskane z udzielonych odpowiedzi

respondentów, wskazują na znak i nasilenie zajmowanego przez nich stanowiska (średnia w przedziale 1-2 oznacza negację, średnie oscylujące wokół 3 - obojętność, natomiast średnie w przedziale 4-5 wyrażają akceptację).

Pierwsze ze stwierdzeń brzmiało: „*People like me have an influence on EU affairs*” (**Ludzie tacy jak ja mają wpływ na sprawy Unii Europejskiej**). Na podstawie uzyskanych wyników badań (tabela 18) można stwierdzić, że najwięcej badanych Belgów (33,7%) zdecydowanie nie zgadza się ze stwierdzeniem, że mają wpływ na sprawy UE. Natomiast największa grupa badanych Litwinów (44,3%) i Polaków (34,6%) ma trudności w wyrażeniu opinii w tej kwestii, udzielając odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

Tabela 18. Opinie badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia „Ludzie tacy jak ja mają wpływ na sprawy Unii Europejskiej”

Ludzie tacy jak ja mają wpływ na sprawy UE	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	2	2,0	5	4,8	13	12,9
raczej tak	9	8,9	29	27,6	24	23,8
trudno powiedzieć	30	29,7	47	44,8	35	34,6
raczej nie	26	25,7	14	13,3	21	20,8
zdecydowanie nie	34	33,7	10	9,5	8	7,9
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.7).

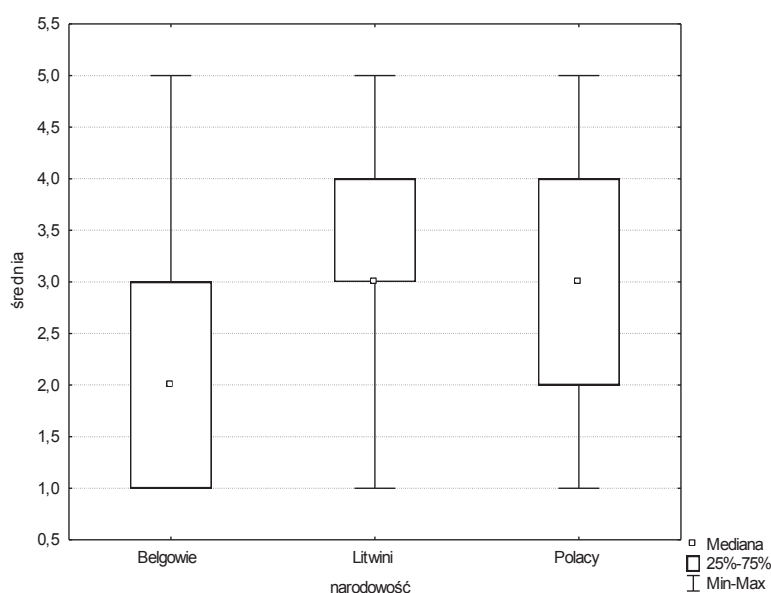
Łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” umożliwiła wskazanie, że co trzeci respondent z Polski (36,7%) i Litwy (32,4%) deklaruje, że ma wpływ na sprawy dziejące się w Unii Europejskiej, podczas gdy twierdzi tak tylko co dziewiąty badany Belg (10,9%). Ponadto, skupiając uwagę na odwrotnych odpowiedziach „zdecydowanie nie” i „raczej nie”, można zauważyć, że co drugi respondent belgijski (59,4%), co trzeci polski (28,7%) oraz co czwarty litewski (22,8%) uważa, że nie ma wpływu na sprawy, które dzieją się w Unii Europejskiej. Podsumowując, większość badanych studentów belgijskich sceptycznie odnosi się do posiadanego wpływu na kwestie mające miejsce w UE, podczas gdy respondentom z Litwy i Polski towarzyszy wyższy poziom optymizmu w tej kwestii.

Średnia rang (wykres 35) w zakresie przekonania badanych mobilnych studentów o posiadanym wpływie na sprawy Unii Europejskiej osiągnęła w grupie Polaków wynik ($\bar{x} = 3,13$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,128$), nieco niższy wśród respondentów

litewskich ($\bar{x} = 3,05$) o odchyleniu standardowym ($SD = 0,994$) i najniższy w grupie Belgów ($\bar{x} = 2,20$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,068$).

Na podstawie uzyskanych wyników średnich rang w poszczególnych grupach badanych, można stwierdzić, że respondenci litewscy i polscy wyrażają obojętny stosunek, a Belgowie negatywny wobec kwestii posiadanego przez nich wpływu na sprawy dziejące się w Unii Europejskiej.

Wykres 35. Przekonania o posiadanym wpływie na sprawy Unii Europejskiej wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.7).

Przeprowadzone analizy statystyczne wykazały, że występujące różnice w przekonaniach trzech grup badanych studentów o posiadanym wpływie na sprawy Unii Europejskiej, są istotne statystycznie (K-W; $H = 40,939$; $p < 0,001$). Zastosowanie testów post-hoc umożliwiło sformułowanie stwierdzenia, że badani Litwini i Polacy uważają, że posiadają większy wpływ na sprawy Unii Europejskiej, niż miało to miejsce w grupie respondentów belgijskich ($p < 0,001$).

Kolejne stwierdzenie w tym pytaniu, dotyczące elementu behawioralnego w postawach, do którego ustosunkowywali się wszyscy respondenci brzmiało: „*I am interested in reading, listening to, watching) what happens in Europe now*” (**Interesuję się (czytam, słucham, oglądam) wydarzeniami, które dzieją się obecnie w Europie**). Najwięcej badanych Litwinów (61,9%) i Polaków (43,6%) stwierdziło, że raczej przejawia

zachowania wskazujące na zainteresowanie tym, co współcześnie dzieje się w Europie, podczas gdy najwięcej respondentów z Belgii (34,6%) nie miało na ten temat zdania.

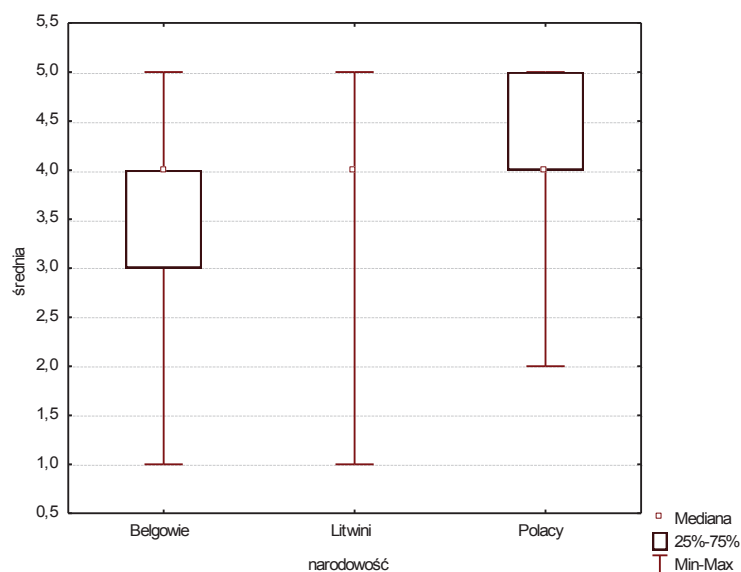
Tabela 19. Opinie badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia „Interesuję się (czytam, słucham, oglądam) wydarzeniami, które dzieją się obecnie w Europie”

Interesuję się wydarzeniami, które dzieją się obecnie w Europie	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	19	18,8	19	18,1	36	35,6
raczej tak	33	32,7	65	61,9	44	43,6
trudno powiedzieć	35	34,6	17	16,2	11	10,9
raczej nie	11	10,9	2	1,9	10	9,9
zdecydowanie nie	3	3,0	2	1,9	-	-
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.5).

W wyniku łącznej analizy odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” okazało się, że wydarzeniami w Europie interesuje się większość wszystkich badanych, a mianowicie 80% respondentów z Litwy, 79,2% Polaków oraz 51,5% Belgów. Brak wykonywania czynności świadczących o zainteresowaniu wydarzeniami, które obecnie dzieją się w Europie wyraziło niewielu respondentów: 13,9% badanych Belgów, 9,9% Polaków i 3,8% Litwinów.

Wykres 36. Deklaracje związane z przejawianiem zachowań świadczących o interesowaniu się wydarzeniami obecnie dziejącymi się w Europie wśród badanych



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.5).

Badani ze wszystkich trzech grup deklarują przejawianie zachowań świadczących o interesowaniu się wydarzeniami mającymi miejsce w Europie (wykres 36), na co wskazują uzyskane średnie rang, w przypadku badanych Polaków ($\bar{x} = 4,05$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,931$), wśród respondentów litewskich ($\bar{x} = 3,92$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 0,768$) i belgijskich ($\bar{x} = 3,53$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,016$).

Przeprowadzenie analiz statystycznych wykazało, że pomiędzy trzema badanymi grupami występują różnice istotne statycznie (K-W; $H = 18,055$; $p < 0,001$). Po przeprowadzeniu pogłębionych dociekań statystycznych przy użyciu testów post-hoc, okazało się, że występują istotne statystycznie różnice pomiędzy respondentami litewskimi oraz belgijskimi ($p < 0,05$) oraz pomiędzy badanymi Polakami i Belgami ($p < 0,001$). Uzyskane wyniki umożliwiają sformułowanie wniosku, że badani Polacy i Litwini deklarują wyższy poziom podejmowania działań świadczących o interesowaniu się bieżącymi wydarzeniami w Europie, niż czynią to respondenci z Belgii.

Kolejne z analizowanych stwierdzeń w tym pytaniu, świadczące o behawioralnym komponentcie postaw brzmiało: „*When buying products (e.g. food, clothing) I pay attention to whether or not they come from an European country*” (**Kupując produkty (żywnościowe, ubrania) zwracam uwagę na fakt czy pochodzą z Europy**).

Najwięcej badanych Belgów (35,6%) udzieliło odpowiedzi, że zdecydowanie nie zwraca uwagi na miejsce pochodzenia produktu podczas jego kupowania, podczas gdy najwięcej Litwinów (28,6%) stwierdziło, że raczej zwraca uwagę na ten fakt. Respondenci polscy (24,8%) najczęściej mieli trudności w ustosunkowaniu się wobec zadanego pytania.

Tabela 20. Opinie badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec stwierdzenia „Kupując produkty (przykładowo żywnościowe, ubrania) zwracam uwagę na fakt czy pochodzą z Europy”

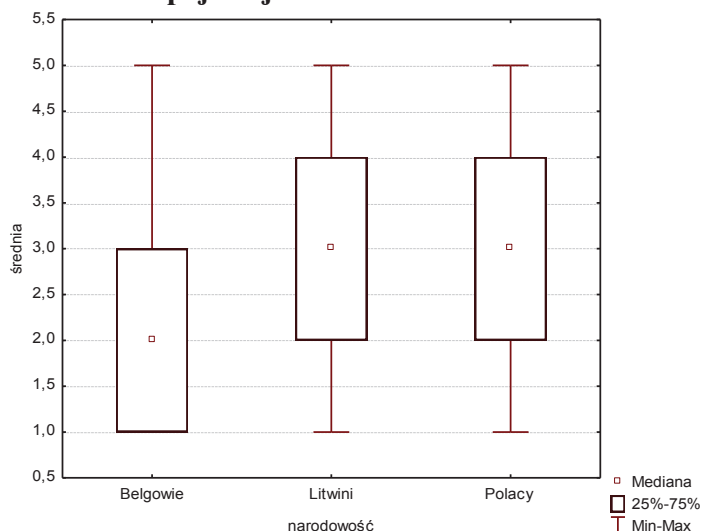
Kupując produkty zwracam uwagę czy pochodzą z Europy	Belgowie		Litwini		Polacy	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	10	9,9	18	17,1	18	17,8
raczej tak	12	11,9	30	28,6	22	21,8
trudno powiedzieć	15	14,9	24	22,9	25	24,8
raczej nie	28	27,7	16	15,2	17	16,8
zdecydowanie nie	36	35,6	17	16,2	19	18,8
Ogółem	101	100	105	100	101	100

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.6).

Łączna analiza odpowiedzi „zdecydowanie tak” i raczej tak” oraz „zdecydowanie nie” i „raczej nie”, umożliwiła określenie, że większość badanych Belgów (63,3%) nie zwraca uwagi podczas kupowania produktów na miejsce ich pochodzenia, podczas gdy tylko 21,8% respondentów belgijskich zwraca na ten czynnik uwagę. Niespełna połowa badanych Litwinów (45,7%) i nieco mniej Polaków (39,6%) uznało, że zwracają uwagę na miejsce pochodzenia produktu podczas jego nabywania. Równocześnie czynnik ten nie był ważny dla 35,6% respondentów polskich i 31,4% litewskich. Po przeprowadzonej analizie można stwierdzić, że co drugi badany Belg, co trzeci Litwin i Polak przy zakupie towarów nie zwraca uwagi na miejsce ich pochodzenia. Natomiast co drugi badany Litwin i co trzeci Polak i tylko co piąty Belg zwraca uwagę na ten fakt. Zatem więcej badanych Litwinów i Polaków kupuje w sposób bardziej świadomy, znając miejsce pochodzenia nabywanych produktów, niż miało to miejsce w przypadku respondentów z Belgii.

Uzyskane wyniki średnich rang (wykres 37), wśród badanych Polaków ($\bar{x} = 4,05$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,335$), respondentów litewskich ($\bar{x} = 3,15$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,329$) oraz badanych studentów belgijskich ($\bar{x} = 2,33$) przy odchyleniu standardowym ($SD = 1,335$), świadczą, o tym że badani Polacy deklarują zwracanie uwagi czy produkt pochodzi z Europy podczas jego kupowania, natomiast respondenci litewscy deklarowali obojętny stosunek do tej kwestii. Respondenci z Belgii deklarowali brak zwracania uwagi na europejskie pochodzenie produktu w momencie jego zakupu.

Wykres 37. Deklaracje związane ze zwracaniem uwagi na europejskie pochodzenie produktu przy jego zakupie wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

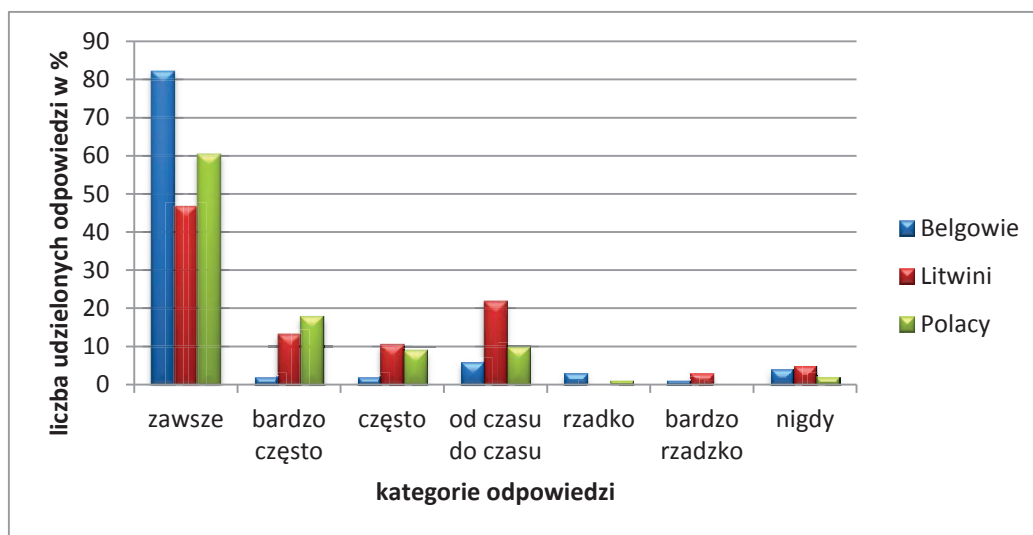


Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 8.6).

Wykonane analizy statystyczne wykazały, że występujące różnice pomiędzy trzema grupami, wśród których prowadzono badania, okazały się istotne statystycznie (K-W; $H = 21,391$; $p < 0,001$). Pogłębione analizy, z zastosowaniem testów post-hoc dowiodły, że badani Litwini kupując produkt, w wyższym stopniu zwracali uwagę, na fakt czy pochodzi on z Europy ($p < 0,001$), niż czynili to badani Belgowie. Podobnie respondenci polscy w wyższym stopniu niż belgijscy interesowali się pochodzeniem produktu ($p < 0,01$). Podsumowując, bardziej świadomymi konsumentami okazali się badani Litwini i Polacy, niż Belgowie, którzy w wyższym stopniu zwracali uwagę na miejsce pochodzenia kupowanych przez nich produktów.

Kolejne, trzecie pytanie, w zakresie elementu zachowań czy intencji zachowań, jako behawioralnego elementu postaw brzmiało: „*Do you go to vote in elections for the president, government, parliament?*” (**Czy chodzisz na wybory prezydenckie, parlamentarne, samorządowe?**). Studenci mieli możliwość wyboru jednej z siedmiu kategorii w kafeterii zamkniętej: zawsze, bardzo często, często, od czasu do czasu, rzadko, bardzo rzadko, nigdy.

Wykres 38. Deklaracje dotyczące uczestnictwa w wyborach prezydenckich, parlamentarnych, samorządowych przez badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 13).

W trzech badanych grupach, studenci najczęściej stwierdzali, że zawsze biorą udział w wyborach prezydenckich, parlamentarnych, samorządowych (wykres 38). Odpowiedzi twierdzącej udzieliło aż 82,2% badanych Belgów, 60,4% Polaków i 46,7%

Litwinów. Stosunkowo rzadko pojawiały się odpowiedzi wśród wszystkich badanych, że nigdy nie uczestniczą w wyborach (4,8% respondentów z Litwy, 4% z Belgii i 2% z Polski).

W trzech badanych grupach, studenci najczęściej stwierdzali, że zawsze biorą udział w wyborach prezydenckich, parlamentarnych, samorządowych (wykres 38). Odpowiedzi twierdzącej udzieliło aż 82,2% badanych Belgów, 60,4% Polaków i 46,7% Litwinów. Stosunkowo rzadko pojawiały się odpowiedzi wśród wszystkich badanych, że nigdy nie uczestniczą w wyborach (4,8% respondentów z Litwy, 4% z Belgii i 2% z Polski).

Analizując uzyskane wyniki, można przypuszczać, że wraz ze wzrostem liczby osób biorących udział w wyborach możemy wnioskować o stopniu rozwoju idei obywatelskości w badanych krajach. Należy jednak pamiętać, że w Belgii udział w wyborach jest obowiązkiem ustawowym i każdy pełnoletni obywatel musi w nich biernie partycypować. Pomimo faktu zagrożenia karą w postaci grzywny, nie wszyscy obywatele Belgii biorą udział w głosowaniu, ponieważ faktycznie nałożenie sankcji za brak uczestnictwa jest stosunkowo rzadkie.

W celu uzyskania bardziej szczegółowych informacji dotyczących powodów dla których badani studenci brali lub też nie, udział w głosowaniu, prowadząc badania z zastosowaniem kwestionariusza wywiadu zadałam łącznie stu dwudziestu respondentom z trzech krajów, pytanie: „*Why do you or do not you go to vote in elections?*” (**Dlaczego bierzesz udział, bądź nie, w wyborach?**). Uzyskałam informacje, że respondenci z Belgii głosują najczęściej ze względu na fakt, że udział w głosowaniu w tym kraju jest obowiązkiem ustawowym, jednocześnie uznając to działanie za ważne i zgodne z ich obywatelskimi potrzebami (17 badanych). Na ważność obu elementów wskazują przykładowe wypowiedzi badanych Belgów: „*In Belgium voting is obligated, but if it was not, I would still go, because I find it very important and we fought for this right*” (w Belgii udział w głosowaniu jest obowiązkowy, ale gdyby nie był, nadal bym w nim uczestniczyła, ponieważ uważam, że jest to bardzo ważne prawo, o które w przeszłości walczyliśmy), (Belgijka, Erasmus w Grecji, lat 22); „*In Belgium you have to vote, but I would also go if it was not obligated to vote, because it is your only chance to participate in the 'organisation' of country, my country*” (w Belgii musisz brać udział w głosowaniach, ale brałabym w nich również udział, gdyby nie były obligatoryjne, ponieważ uważam, że jest to jedyna szansa, żeby uczestniczyć w tworzeniu kraju, mojego kraju), (Belgijka, Erasmus we Francji, lat 20). Natomiast, najwięcej Litwinów (po 12 osób) uznało, że udział w głosowaniu jest ich obywatelskim obowiązkiem lub też, że w ogóle nie biorą udziału

w głosowaniu, o czym świadczą poniższe wypowiedzi: „*I participate and I go to vote, as it is my responsibility as Lithuanian citizen, but to be honest, I do not believe that Lithuanian political situation will change*” (uczestniczę w głosowaniu, ze względu na fakt, że jest to mój obywatelski obowiązek jako Litwina, ale będąc szczerą, nie wierzę w zmianę w polityce litewskiej), (Litwinka, Erasmus w Belgii, lat 22); „*I do not go voting because our politicians do not care about our country. They become politicians because of the high salary*” (nie chodzę na głosowania ponieważ nasi politycy nie dbają o sprawy naszego kraju. Stają się politykami, ze względu na wysokie wynagrodzenia), (Litwinka, Erasmus w Wielkiej Brytanii, lat 21). Prowadząc wywiady, okazało się, że badani Polacy najczęściej wskazywali, że głosowanie jest czynnością ważną i instrumentem pośredniego decydowania o sprawach dziejących się w ich kraju (15 osób). Świadczą o tym poniższe wypowiedzi: „*I vote because we choose the people who take care of politics, financial condition and other important things in my country. So many things are up to him or her*” (głosuję, ponieważ wybieramy ludzi, którzy będą dbali o kwestie polityczne, kondycję finansową i inne ważne sprawy w moim kraju. Tak wiele spraw zależy od niego lub od niej), (Polka, Erasmus w Hiszpanii, lat 23); „*I vote because I want to have at least small influence on the fact who will be ruling in my country*” (głosuję, ponieważ chcę posiadać co najmniej niewielki wpływ na fakt wyboru osoby rządzącej w moim kraju), (Polak, Erasmus w Słowenii, lat 22).

Po przeprowadzeniu analiz materiału ilościowego i jakościowego, można sformułować stwierdzenie, że najczęściej w głosowaniach biorą udział badani Belgowie, wśród których dominuje przekonanie, że jest to obowiązek ustawowy, jak też kwestia społecznie ważna. Natomiast najniższą częstością udziału w głosowaniach charakteryzują się respondenci litewscy, którzy w głównej mierze aktywność tę postrzegają z jednej strony jako obywatelski obowiązek lub w ogóle nie uczestniczą w głosowaniu. Natomiast badanych Polaków cechuje częste uczestnictwo w głosowaniach, najczęściej uzasadniane chęcią posiadania pośredniego wpływu, na sprawy dziejące się w państwie ich pochodzenia.

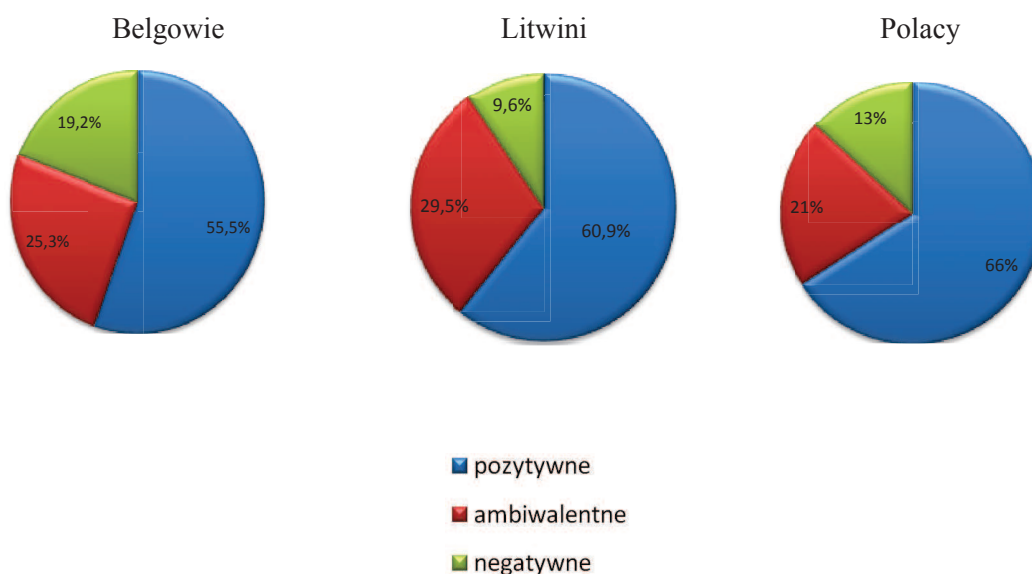
Podsumowując, z uzyskanych rezultatów badań wynika, że większość badanych Polaków (60,7%) i Litwinów (57,2%) oraz mniej niż połowa respondentów z Belgii (42,6%) posiadało pozytywne zachowania czy też intencje zachowań wobec szeroko rozumianej Europy i integrującej się Europy. Respondenci z Europy Środkowej i Wschodniej częściej deklarowali, że posiadają wpływ na sprawy dotyczące Europy

i integrującej się Europy oraz, że zwracają uwagę na europejskie pochodzenie produktów przy ich wyborze. Natomiast respondenci z Belgii częściej brali udział w wyborach, m.in. ze względu na fakt obligatoryjnego w nich uczestnictwa.

Natomiast najwięcej badanych Belgów (36,2%) oraz ponad dwa razy mniej respondentów z Litwy (16,4%) i niespełna dwa razy mniej z Polski (19,3%) deklarowało negatywne zachowania lub intencje zachowań w analizowanym zakresie. Może to oznaczać, że studentów belgijskich charakteryzują bardziej skrajne zachowania wobec Europy i integrującej się Europy, niż respondentów z krajów tzw. ‘nowej Unii’, którzy deklarują w większości pozytywne czy pożądane zachowania.

Celem podsumowania, przedstawiam uogólnione wyniki dotyczące postaw badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów UE wobec Europy i integrującej się Europy (wykres 39).

Wykres 39. Postawy wobec Europy i Unii Europejskiej badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 6; 8-13).

Pozytywne postawy wobec Europy i integrującej się Europy najczęściej deklarowali badani Polacy (65,8%), a najrzadziej respondenci belgijscy (55,5%). Natomiast postawy negatywne, pojawiały się najczęściej w opiniach badanych Belgów (19,2%), a najrzadziej w grupie respondentów z Litwy (9,6%). Z uzyskanych rezultatów badań wynika, że zdecydowana większość badanych Polaków i Litwinów należy do

euroentuzjastów. Natomiast najwięcej eurosceptyków znajdowało się w grupie respondentów z Belgii. Co trzeci badany Litwin wyraził do przedmiotów badania stosunek ambiwalentny.

Interpretując uzyskane wyniki badań można przypuszczać, że badani Polacy, podobnie jak respondenci litewscy należą do największych euroentuzjastów ze względu na stosunkowo krótki czas uczestnictwa w strukturze Unii Europejskiej i doświadczanie pozytywnych zmian i korzyści z tym faktem związanych (m.in. możliwości podróżowania bez wiz i paszportów w strefie Schengen, możliwość podejmowania legalnej pracy w państwach członkowskich, możliwości studiowania na zagranicznych uczelniach, korzystanie z nowo wybudowanej infrastruktury i inwestycji w kapitał ludzki). Badani Belgowie w większości pozostają euroentuzjastami, jednocześnie częściej, w porównaniu z dwoma pozostałymi grupami badanych, deklarują postawy negatywne wobec Europy i integrującej się Europy. Fakt ten może świadczyć o tym, że badani studenci belgijscy nie doświadczyli w sposób bezpośredni zmian powodowanych akcesją ich państwa do UE. Przynależność do tej politycznej struktury odbierają jako m.in. możliwość dowolnego podróżowania w strefie Schengen i kojarzą ze wzrostem w ich kraju imigrantów poszukujących lepszych warunków do życia, pracy czy korzyści oferowanych przez państwo opiekuńcze, którzy realizują różne strategie akulturacyjne, związane z separacją czy marginalizacją, a nie zawsze z pożądaną integracją⁴¹⁶ czy też z przyjętych reakcji społeczeństwa przyjmującego na imigrantów, jakim są: integracja, asymilacja, segregacja i wyłączenie⁴¹⁷.

⁴¹⁶ J. W. Berry, *Acculturation as Varieties of Adaptation*, [in:] *Acculturation, Theory, Models and Some New Findings*, A. M. Padilla (ed.), Westview Press, Colorado 1980.

⁴¹⁷ H. Grzymała-Moszczyńska, *Proces akulturacji*, [w:] *Integralnokulturowe badania kontaktu kulturowego. Wybrane problemy społeczne i prawne*, J. Królikowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 39.

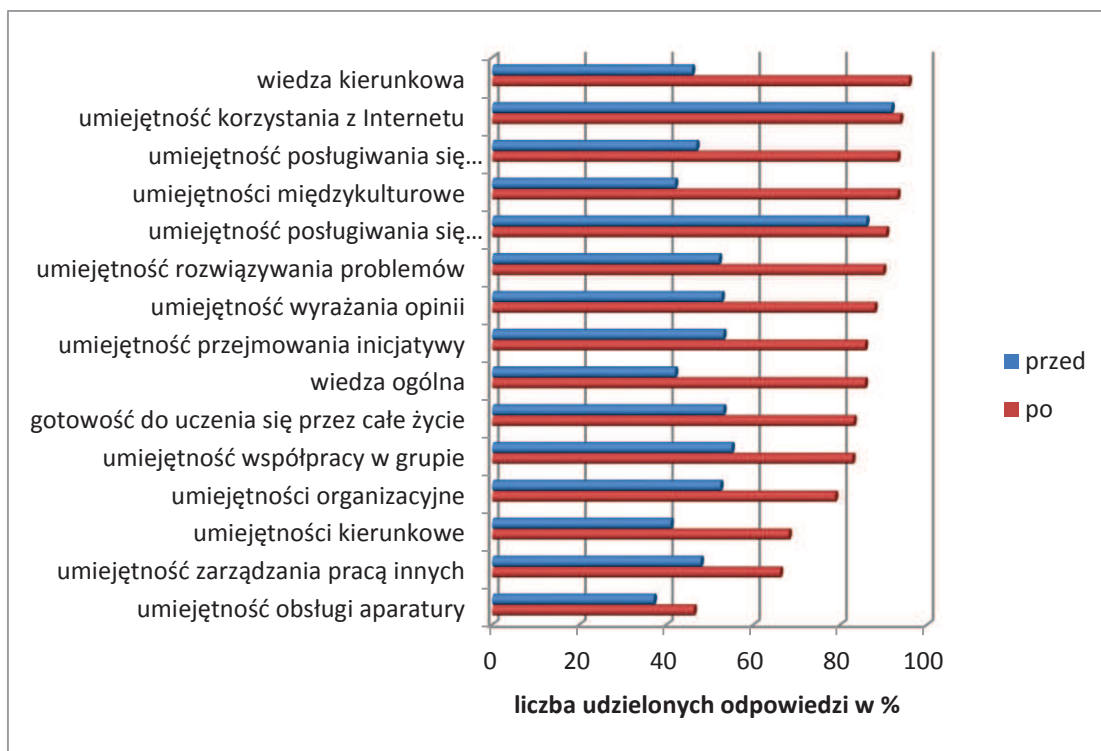
Rozdział 10. Umiejętności niezbędne do budowania europejskiego społeczeństwa wiedzy w deklaracjach badanych studentów Programu LLP-Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

Na podstawie tzw. „*Extended Lisbon List*”, opublikowanej przez Komisję Europejską w 2003 roku, oraz ‘kompetencji kluczowych’, znajdujących się w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady Europejskiej z 2006 roku, stworzyłam listę piętnastu umiejętności (w tym dwa odniesienia do wiedzy, która bezpośrednio warunkuje rozwój określonych umiejętności). W celu poznania częstości określonych deklaracji, jak również deklarowanego poziomu wybranych umiejętności posiadanych przez badanych studentów programu Erasmus pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej przed uczestnictwem w programie Erasmus, oraz po jego zakończeniu, w kwestionariuszu ankiety wszystkim badanym postawiłam zadanie, którego treść brzmiała: „*Rate the level of your skills*” (**Oceń poziom swoich umiejętności**). Poniżej wymieniona została lista piętnastu umiejętności: **poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku, posiadanie ogólnej wiedzy o świecie, umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu, zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem, zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązania problemów, umiejętność przejawiania inicjatywy, umiejętności organizacyjne, umiejętność zarządzania pracą innych, gotowość do uczenia się przez całe życie, umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów, umiejętność współpracy w grupie, umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i), umiejętność posługiwania się komputerem, umiejętność korzystania z Internetu, umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych**. Postawione zadanie miało charakter pytania zamkniętego o charakterze skali (od 5 do 1, gdzie poszczególne numery odpowiednio oznaczały: 5–bardzo wysoki, 4–raczej wysoki, 3–trudno powiedzieć, 2–raczej niski, 1–zdecydowanie niski). Wybranych przez respondentów odpowiedziom przyporządkowałam wartości punktowe od 5 do 1. Umożliwiło to dokonanie pomiaru, jak również stworzyło możliwość obliczania średniej rang uzyskanych punktów ocen w poszczególnych twierdzeniach.

10.1. Umiejętności posiadane przez badanych studentów przed i po uczestnictwie w programie Erasmus

Analizy uzyskanych wyników badań rozpoczną od określenia częstości deklarowania dysponowania określonymi umiejętnościami przed uczestnictwem, jak również po zrealizowaniu programu Erasmus, wśród wszystkich badanych studentów, bez względu na kraj pochodzenia respondentów. Uzyskane wyniki badań zostały zaprezentowane na wykresie 40.

Wykres 40. Posiadane umiejętności przed i po uczestnictwie w programie Erasmus w deklaracjach badanych studentów z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.1-4.15).

Badani studenci najczęściej deklarowali, że przed uczestnictwem w programie Erasmus, posiadali oni umiejętności ICT⁴¹⁸ (korzystania z Internetu (91,%) i korzystania z komputera (86%)). Ponadto, ponad połowa respondentów (55%) uznała, że współpraca w grupie należy do zbioru umiejętności, które posiadali przed uczestnictwem w mobilności edukacyjnej. Porównując, respondenci deklarowali, że po okresie

⁴¹⁸ ICT (ang. *Information and Communication Technology*), pod tym pojęciem rozumiane są umiejętności związane z wykorzystywaniem technologii informacyjnej i komunikacyjnej w procesie budowania społeczeństwa informacyjnego.

mobilności, najczęściej dysponowali wiedzą specjalistyczną z zakresu studiowanego kierunku (95,8%), posiadali umiejętność korzystania z Internetu (93,8%) oraz wyróżniali się zbiorem umiejętności międzykulturowych (umiejętność posługiwania się językami obcymi (93,2%) oraz umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur (93,2%)). Natomiast, najrzadziej respondenci deklarowali posiadanie umiejętności związanej z obsługą przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych ((37,1%) respondentów przed programem Erasmus i (46,3%) po Programie). Ponadto, w opinii respondentów, przed uczestnictwem w mobilności edukacyjnej, dysponowali oni rzadko umiejętnościami specjalistycznymi z zakresu studiowanego przedmiotu (41%) oraz wiedzą ogólną (42%) i umiejętnością wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów (42%).

Z analizy uzyskanych wyników badań wynika, że ogół badanych studentów deklarował, że po zrealizowaniu programu Erasmus częściej posiadali oni wszystkie wymienione powyżej umiejętności. Na tej podstawie można sformułować wniosek, że po doświadczeniu mobilności edukacyjnej w programie Erasmus, badani studenci deklarowali, częstsze posiadanie wszystkich umiejętności. Przyglądając się deklaracjom studentów przed i po programie Erasmus, okazało się, że po zrealizowaniu mobilności edukacyjnej największe dysproporcje w udzielonych odpowiedziach, dotyczyły trzech umiejętności. Dwie z nich odnosiły się do umiejętności międzykulturowych. Ponad dwa razy więcej badanych (93,2%) stwierdziło, że po uczestnictwie w programie Erasmus, posiadali oni umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów, niż miało miejsce przed tym doświadczeniem (42%). Podobne różnice zaobserwowałam w przypadku umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i), kiedy 93,2% badanych zadeklarowało, że po doświadczeniu mobilności edukacyjnej posiadali oni tę umiejętność, porównując, niespełna dwa razy mniej respondentów (46,9%) stwierdziło, że potrafiło się komunikować w jednym i/lub wielu językach przed uczestnictwem w programie Erasmus. Podobnie w przypadku trzeciej umiejętności (poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku), ponad dwa razy więcej badanych (95,8%) deklarowało jej posiadanie po zrealizowaniu programu Erasmus, niż miało to miejsce przed tym doświadczeniem (45,9%), co można postrzegać jako inwestycję i rozwój kapitału ludzkiego.

Podsumowując, respondenci stwierdzili, że częściej posiadali wyżej wymienione umiejętności, po uczestnictwie w mobilności edukacyjnej, niż to miało miejsce przed tym doświadczeniem. Można zatem przypuszczać, że uczestnictwo w mobilności edukacyjnej

sprzyja rozwijaniu tych umiejętności, które są definiowane przez instytucje UE jako podstawowe czy kluczowe dla życia we współczesnej, integrującej się Europie. Badani stwierdzili, że po zrealizowaniu programu Erasmus, dwa razy częściej posiadają umiejętności międzykulturowe związane z wchodzeniem w relacje z przedstawicielami innych kultur oraz umiejętność posługiwania się językami obcymi, niż przed tym doświadczeniem. Może to świadczyć o tym, że życie i studiowanie w przestrzeni odmiennej kulturowo sprzyja częstszemu uświadamianiu sobie wagi i potrzeby posiadania oraz możliwości nabywania i rozwijania umiejętności międzykulturowych. Poza częstszym deklaratorem posiadania umiejętności związanych z partycypowaniem w przestrzeni międzykulturowej, dwa razy więcej studentów deklaratorem, że po zrealizowaniu programu Erasmus posiadają oni wiedzę z zakresu przedmiotu, który studiują. Można więc przypuszczać, że okres studiów na zagranicznej uczelni sprzyja częstszemu nabywaniu, poszerzaniu i rozwijaniu wiedzy specjalistycznej postrzeganej w kontekście kapitału ludzkiego, którą badani w przyszłości będą wykorzystywać m.in. w życiu zawodowym. Okresowe studiowanie na uczelni zagranicznej może sprzyjać gromadzeniu wiedzy specjalistycznej, która ma nieco inny charakter, od tej nabywanej w uczelni macierzystej.

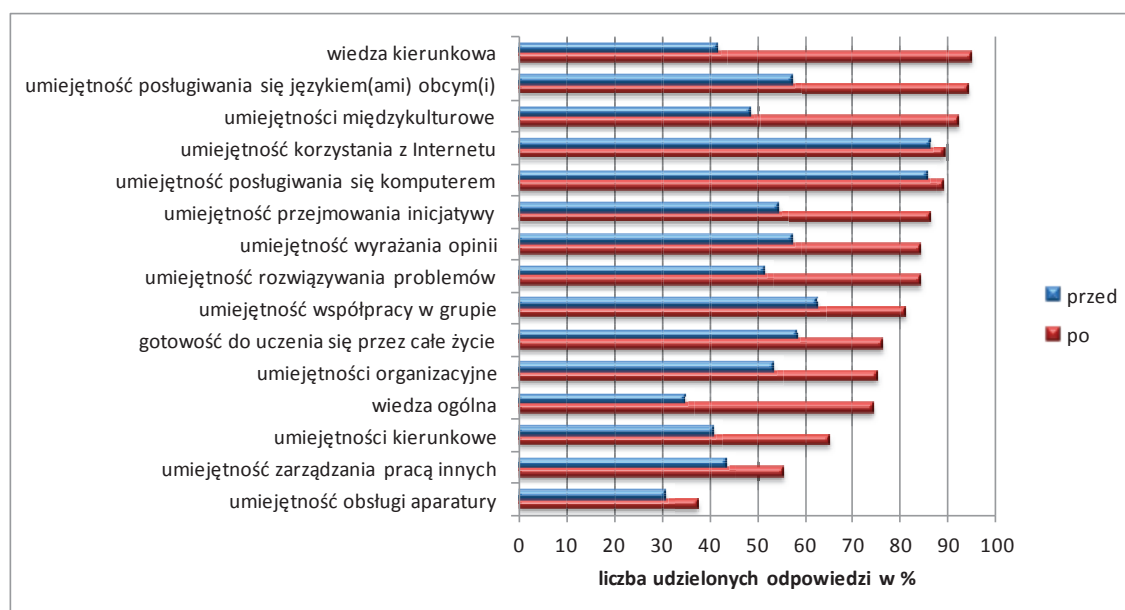
Przechodząc do bardziej szczegółowych analiz, poniżej przedstawiłam uzyskane wyniki badań w zakresie deklarowanych umiejętności ze względu na kraj pochodzenia badanych. Rozpocznę od udzielenia odpowiedzi na pytanie: **posiadanie jakich umiejętności deklarowali badani Belgowie przed uczestnictwem jak też po tym doświadczeniu** (wykres 41).

W opinii badanych Belgów, przed realizacją międzynarodowej mobilności edukacyjnej najczęściej posiadali oni (łącznie analiza odpowiedzi „zdecydowanie wysoka” i „raczej wysoka”) umiejętności ICT (umiejętność korzystania z Internetu (86,1%) i umiejętność posługiwania się komputerem (85,4%)). Świadczy to o tym, że respondenci belgijscy przed uczestnictwem w programie Erasmus, najczęściej postrzegali siebie jako osoby umiejętnie korzystające z szeregu możliwości jakie niosą za sobą nowe technologie, związane z szerokim zakresem korzystania z Internetu i komputera. Natomiast sytuacja uległa zmianie po zrealizowaniu co najmniej semestru studiów na uczelni zagranicznej.

Po tym doświadczeniu badani najczęściej dysponowali umiejętnością podstawową, a mianowicie posiadaniem wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku (95%) oraz umiejętnościami międzykulturowymi (umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i) (94,1%), umiejętnością wchodzenia w relacje z ludźmi z innych

kultur/krajów (92%). Natomiast najrzadziej respondenci belgijscy wskazywali, że posiadali umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych zarówno przed uczestnictwem w programie Erasmus (30,7%) jak też po zrealizowaniu Programu (37,6%).

Wykres 41. Posiadane umiejętności przed i po uczestnictwie w programie Erasmus w deklaracjach badanych Belgów



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.1-4.15).

Respondenci Belgijscy twierdzili, że po zrealizowaniu programu Erasmus częściej posiadali wszystkie badane umiejętności. Uszczegóławiając, dwa razy częściej niż przed tym doświadczeniem dysponowali wiedzą specjalistyczną z zakresu studiowanego kierunku i ogólną wiedzę o świecie oraz umiejętnościami wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów. Może to świadczyć o tym, że w wyniku uczestnictwa w mobilności edukacyjnej więcej studentów zainteresowanych jest treściami związanymi ze studiowanym kierunkiem, jak również ogólną wiedzą o świecie oraz ludźmi pochodzącymi z odmiennych przestrzeni kulturowych.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że badani Belgowie przed wyjazdem na okres studiów zagranicznych, uważali, że są najczęściej sprawni w zakresie umiejętności związanych z posługiwaniem się nowymi technologiami. Natomiast po okresie mobilności uznali, że najczęściej posiadają wiedzę specjalistyczną związaną z byciem profesjonalistą w swym zawodzie oraz umiejętności międzykulturo-we,

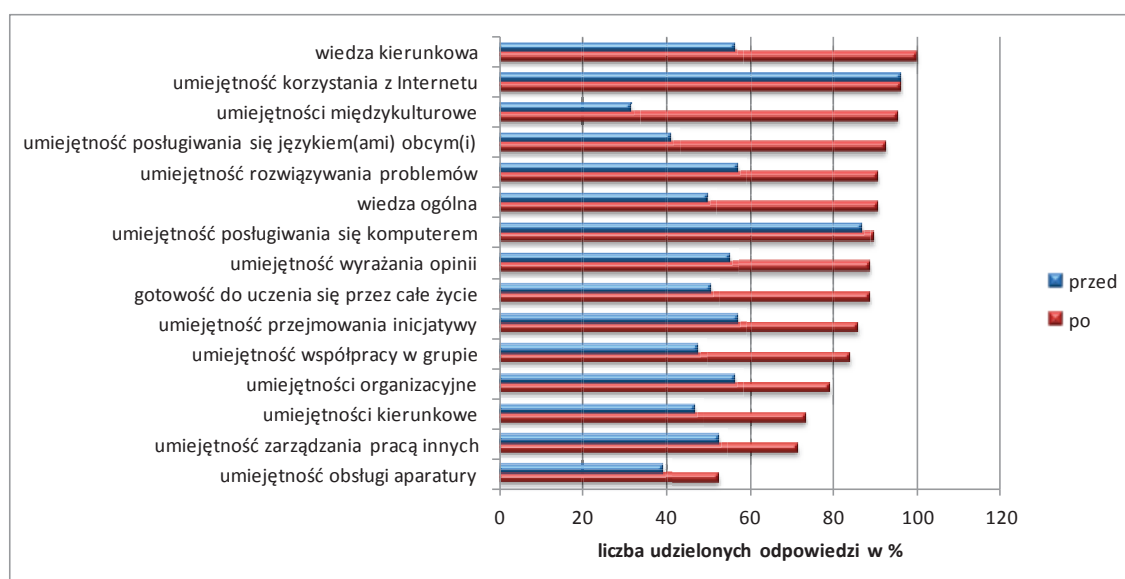
które są warunkiem podstawowym do nawiązania, jak też podtrzymania kontaktu pomiędzy przedstawicielami różnych kultur. Najczęstsze deklarowanie posiadania wiedzy specjalistycznej może być związane ze studiowaniem w innym kraju, w którym zarówno treści jak również metody nauczania i uczenia się mogą być odmienne, od tych, do których student jest przyzwyczajony w uczelni w kraju z którego pochodzi. Doświadczenie owej odmienności, zarówno studiowanego materiału, sposobu uczenia się, nauczania, samej osoby wykładowcy, jak również studentów i kontekstu społeczno-kulturowego, w którym owy proces następuje, może sprzyjać poszerzaniu perspektyw myślenia na temat omawianego zagadnienia, jak również sprzyjać rozważaniu innych perspektyw, niż własna na określony temat. Przebywanie w środowisku odmiennym kulturowo, zarówno w miejscu czasowego pobytu, jak również okresowego studiowania wymaga kontaktów z przedstawicielami innych kultur, co może sprzyjać kształtowaniu się umiejętności międzykulturowych, jak wynika z deklaracji badanych Belgów po uczestnictwie w programie Erasmus.

Przeprowadzenie analizy testem znaków rangowych Wilcoxon, wykazało, że po uczestnictwie w programie Erasmus badani Belgowie częściej deklarowali posiadanie następujących umiejętności, niż miało to miejsce przed uczestnictwem w mobilności edukacyjnej: poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku ($Z = 7,32$; $p < 0,001$); posiadanie ogólnej wiedzy o świecie ($Z = 7,187$; $p < 0,001$); umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu ($Z = 4,977$; $p < 0,001$); zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem ($Z = 6,065$; $p < 0,001$); zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązywania problemów ($Z = 5,869$; $p < 0,001$); umiejętność przejawiania inicjatywy ($Z = 5,98$; $p < 0,001$); umiejętności organizacyjne ($Z = 4,806$; $p < 0,001$); umiejętność zarządzania pracą innych ($Z = 3,652$; $p < 0,001$); umiejętność uczenia się przez całe życie ($Z = 4,876$; $p < 0,001$); umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów ($Z = 7,406$; $p < 0,001$); umiejętność współpracy w grupie ($Z = 5,289$; $p < 0,001$) oraz umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i) ($Z = 7,057$; $p < 0,001$). Nieco słabsze różnice występowały w zakresie umiejętności obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych ($Z = 2,082$; $p < 0,05$). Natomiast tylko w przypadku umiejętności ICT, okazało się, że nie występują różnice istotne statystycznie pomiędzy częstością deklarowania ich posiadania przed i po programie Erasmus przez respondentów belgijskich (umiejętność posługiwania się komputerem $Z = 1,89$; $p = ni.$ i umiejętność korzystania z Internetu $Z = 0,447$; $p = ni.$).

Na podstawie powyższych analiz można zauważyć, że studenci belgijscy deklarowali, że po zrealizowaniu mobilności edukacyjnej w programie Erasmus częściej posiadają oni wszystkie umiejętności podstawowe, społeczne i międzykulturowe, niż przed tym doświadczeniem, co może świadczyć o rozwoju ich kapitału ludzkiego. Natomiast zmiany istotne statystycznie nie nastąpiły tylko w przypadku umiejętności ICT związanych z obsługą nowych technologii. Może to świadczyć o tym, że badani Belgowie rozwinęli większość swych umiejętności (poza umiejętnościami ICT) w wyniku uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej.

Poniżej przedstawione zostały wyniki badań dotyczące częstości deklarowania posiadania określonych umiejętności przez badanych Litwinów przed i po zrealizowaniu międzynarodowego programu mobilności (wykres 42).

Wykres 42. Posiadane umiejętności przed i po uczestnictwie w programie Erasmus w deklaracjach badanych Litwinów



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.1-4.15).

Celem dalszych analiz jest umożliwienie udzielenia odpowiedzi na pytanie: **posiadanie jakich umiejętności deklarowali badani Litwini przed uczestnictwem w programie Erasmus jak też po tym doświadczeniu**. Respondenci litewscy, podobnie jak badani Belgowie, twierdzili, że przed uczestnictwem w programie Erasmus, najczęściej posiadali umiejętności ICT: umiejętność korzystania z Internetu (96,2%) i obsługi komputera (86,6%). Natomiast po zrealizowaniu okresu mobilności edukacyjnej na zagranicznej uczelni, wszyscy badani Litwini uznali, że najczęściej dysponowali umiejętnościami podstawowymi (poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowa-

kierunku (100%)); umiejętnościami ICT (umiejętność korzystania z Internetu (96,2%)) oraz umiejętnościami międzykulturowymi (umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów (95,2%) oraz umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i) (92,4%)). Natomiast najrzadziej badani studenci z Litwy, podobnie jak respondenci z Belgii, deklarowali posiadanie umiejętności obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych, zarówno przed uczestnictwem w programie Erasmus (39,1%) jak też po jego zrealizowaniu (52,4%).

Porównując, uzyskane wyniki badań w zakresie umiejętności, których posiadanie najczęściej lub najrzadziej deklarowali respondenci z dwóch grup, okazuje się, że te same kategorie umiejętności ICT były deklarowane jako najczęściej posiadane przed okresem mobilności wśród badanych Belgów i Litwinów. Podobnie, respondenci z obu grup twierdzili, że najczęściej po programie Erasmus posiadali umiejętności podstawowe związane z dysponowaniem wiedzą specjalistyczną z zakresu studiowanego kierunku i umiejętnościami międzykulturowymi dotyczącymi umiejętności wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur oraz umiejętnym posługiwaniem się jednym lub więcej językami obcymi. Niezmiennie, w obu grupach badanych (Belgów i Litwinów) bez względu na uczestnictwo bądź nie w programie Erasmus, respondenci twierdzili, że najrzadziej posiadali umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych. Może to skłaniać do refleksji, że młodzi mobilni studenci (z Belgii i Litwy) są do siebie w pewien sposób podobni, w zakresie umiejętności, których posiadanie deklarowali najczęściej lub najrzadziej w trakcie badania, zarówno przed programem Erasmus, jak również po jego zrealizowaniu.

Porównując uzyskane wyniki badań w grupie respondentów litewskich można zauważyć, że prawie we wszystkich przypadkach (poza umiejętnością korzystania z Internetu) badani częściej deklarowali posiadanie określonej umiejętności po uczestnictwie w mobilności edukacyjnej, niż przed. Uszczegóławiając, z opinii badanych Litwinów wynika, że po zrealizowaniu programu Erasmus, trzy razy częściej posiadali oni umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów, ponad dwa razy częściej potrafili się posługiwać językiem(ami) obcym(i) oraz niespełna dwa razy częściej posiadali wiedzę specjalistyczną z zakresu studiowanego kierunku oraz wiedzę ogólną o świecie i byli bardziej gotowi do uczenia się przez całe życie, niż miało to miejsce przed uczestnictwem w mobilności edukacyjnej. Na tej podstawie można sformułować wniosek, że studenci litewscy, twierdzili, że ponad dwa razy częściej posiadali umiejętności

międzykulturowe, po zrealizowaniu programu Erasmus, niż przed tym doświadczeniem. Ponadto, prawie dwukrotnie częściej deklarowali, że posiadali podstawowe umiejętności związane z nabywaniem wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz umiejętność społeczną dotyczącą gotowości do dalszego rozwoju i uczenia się.

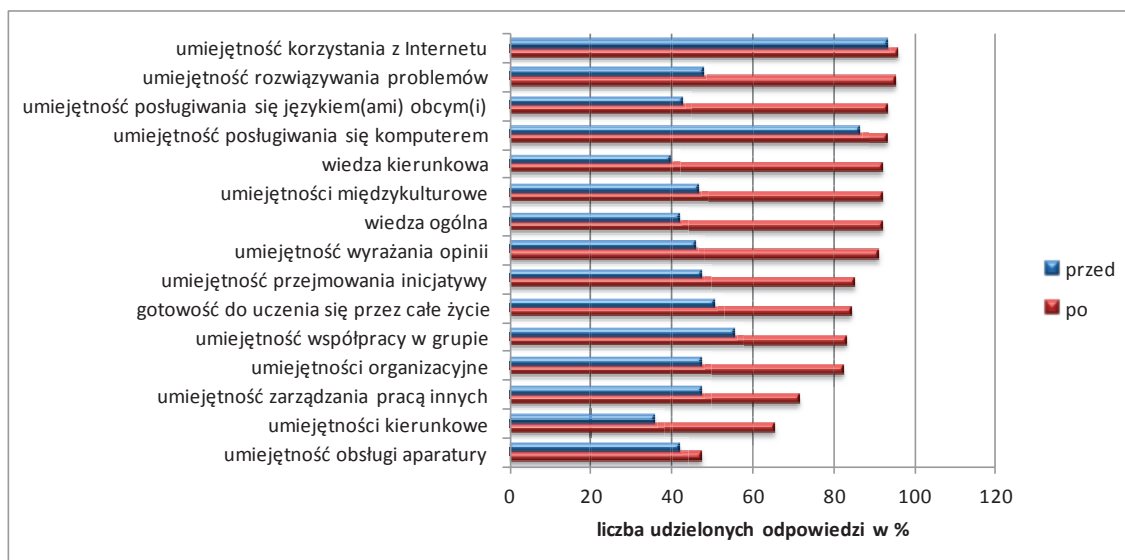
Podsumowując, w opinii respondentów litewskich, po zrealizowaniu programu Erasmus częściej posiadali oni większość z umiejętności, które z perspektywy instytucji UE są uważane za podstawowe i kluczowe w funkcjonowaniu we współczesnych społeczeństwach informacyjnych. Można więc przypuszczać, że okresowe uczestnictwo w mobilności edukacyjnej przyczynia się do częstszego deklarowania przez badanych Litwinów posiadania umiejętności potrzebnych do życia we współczesnej Europie. Z analiz uzyskanych wyników badań, wynika, że po partycypacji w programie Erasmus, respondenci litewscy najczęściej nabywali, rozwijali umiejętności międzykulturowe oraz te dotyczące wiedzy ogólnej, specjalistycznej czy gotowości do uczenia się przez całe życie. Może być to spowodowane doświadczaniem kontaktów w miejscu okresowego zamieszkania, studiowania i podróżowania z przedstawicielami odmiennych przestrzeni kulturowych. Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że studiowanie na zagranicznej uczelni i związane z tym zmiany mogą powodować częstsze zainteresowanie wiedzą ogólną i specjalistyczną, oraz potrzebą dalszego uczenia się przez całe życie, co związane jest z rozwojem młodego człowieka głównie w sferze poznawczej.

Na podstawie analizy danych testem znaków rangowych Wilcoxon można stwierdzić, że w grupie badanych Litwinów różnice istotne statystycznie wystąpiły w zakresie wszystkich badanych umiejętności, co oznacza, że respondenci posiadali je częściej po uczestnictwie w programie Erasmus, niż przed. Najsilniejsze różnice wystąpiły w zakresie następujących umiejętności: poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku ($Z = 7,004$; $p < 0,001$); posiadanie ogólnej wiedzy o świecie ($Z = 7,530$; $p < 0,001$); umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu ($Z = 5,999$; $p < 0,001$); zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem ($Z = 7,107$; $p < 0,001$); zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązania problemów ($Z = 7,44$; $p < 0,001$); umiejętność przejawiania inicjatywy ($Z = 7,145$; $p < 0,001$); umiejętności organizacyjne ($Z = 6,161$; $p < 0,001$); umiejętność zarządzania pracą innych ($Z = 5,652$; $p < 0,001$); umiejętność uczenia się przez całe życie ($Z = 7,465$; $p < 0,001$); umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów ($Z = 8,307$; $p < 0,001$); umiejętność współpracy w grupie ($Z = 7,451$; $p < 0,001$);

umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i) ($Z = 7,967$; $p < 0,001$); umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych ($Z = 4,07$; $p < 0,001$). Nieco słabsze różnice istotne statystycznie dotyczyły umiejętności posługiwania się komputerem ($Z = 2,646$; $p < 0,01$) i umiejętności korzystania z Internetu ($Z = 2$; $p < 0,05$). Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że po programie Erasmus badani Litwini częściej posiadali wszystkie umiejętności, które uznane zostały w Europie przez instytucje UE za podstawowe i kluczowe, niż przed uczestnictwem w mobilności edukacyjnej. Może to świadczyć o tym, że większość uczestników po programie Erasmus jest bardziej przygotowana do życia we współcześnie dynamicznie zmieniających się społeczeństwach informacyjnych krajów rozwiniętych oraz, że posiada wyższy poziom kapitału ludzkiego.

Kolejno, przechodzę do analizy wyników badań, uzyskanych w grupie badanych Polaków, chcąc udzielić odpowiedzi na pytanie: **posiadanie jakich umiejętności deklarowali badani Polacy przed uczestnictwem jak też po tym doświadczeniu** (wykres 43).

Wykres 43. Posiadane umiejętności przed i po uczestnictwie w programie Erasmus w deklaracjach badanych Polaków



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.1-4.15).

Z opinii respondentów polskich wynika, że przed uczestnictwem w programie Erasmus, podobnie jak w dwóch pozostałych grupach badanych, najczęściej posiadali oni umiejętności ICT (umiejętność korzystania z Internetu (93%) i umiejętność posługiwania się komputerem (86,2%)), co może świadczyć o tym, że respondenci polscy postrzegają

siebie jako aktywnych użytkowników nowych technologii. Natomiast po zrealizowaniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej, polscy respondenci podobnie twierdzili, że najczęściej dysponowali umiejętnościami ICT (umiejętność korzystania z Internetu (96%) i umiejętność posługiwania się komputerem (93%)) oraz, że posiadali zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązywania problemów (95%) i umiejętnie posługiwali się językiem(ami) obcym(i) (93,1%).

Jako efekt doświadczenia międzynarodowej mobilności edukacyjnej, badani Polacy najczęściej wyrażali opinię, że umiejętnie posługują się nowymi technologiami, które stanowią nieodzowny element ich życia. Ponadto, okresowe życie w przestrzeni społeczeństwa przyjmującego, następczo jest często nieprzewidywalnością zachowań jak też warunków, które generują sytuacje problemowe, może dlatego badani Polacy po doświadczeniach zgromadzonych w wyniku uczestnictwa w programie Erasmus częściej deklarowali, że lepiej radzą sobie z oceną sytuacji i rozwiązywaniem problemów po programie Erasmus, niż przed. Podobnie jak w dwóch pozostałych grupach, wśród Polaków również zauważyć można, że po zrealizowaniu mobilności edukacyjnej, badani częściej posługiwali się językami obcymi, co wydaje się logiczne ze względu na fakt studiowania w obcym języku, jak również konieczność posługiwania się nim w życiu poza uczelnią.

Jedynie w grupie Polaków, badani uznali, że przed okresem mobilności najrzadziej posiadali umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu (35,7%). Może to świadczyć o tym, że studenci polscy, którzy wzięli udział w badaniu postrzegali uczelnię macierzystą, jako miejsce, w którym do tej pory nie często rozwijali owe umiejętności. Być może jest to spowodowane tym, że na większości polskich uczelni nadal większą rolę przywiązuje się do wyposażania studentów w rozbudowaną wiedzę teoretyczną, niż do kształtowania umiejętności praktycznych. Natomiast po zrealizowaniu programu Erasmus, badani studenci polscy, podobnie jak respondenci z dwóch pozostałych grup, zadeklarowali, że posiadają najniższy poziom umiejętności obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych (47,5%). Rezultat ten może wynikać ze specyfiki grupy badanej, w której zdecydowaną większość stanowili studenci nauk społecznych i humanistycznych, gdzie raczej w znikomym stopniu istnieje potrzeba obsługi aparatury naukowej.

Największe zmiany w uzyskanych wynikach badań w grupie badanych Polaków (ponad dwukrotnie częściej po uczestnictwie w programie Erasmus, niż przed) można

zauważyć w zakresie umiejętności podstawowych (poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku oraz posiadanie ogólnej wiedzy o świecie) i umiejętności międzykulturowej dotyczącej posługiwania się językiem(ami) obcym(i). Z deklaracji studentów wynika, że okresowe studiowanie na zagranicznej uczelni partnerskiej powoduje zwiększenie zainteresowania zarówno wiedzą ogólną jak też specjalistyczną, a zatem powoduje rozwój sfery intelektualnej młodego człowieka. Ponadto, podobnie jak w pozostałych dwóch grupach zwiększa częstotliwość deklarowania posiadania umiejętności międzykulturowych, które nabywane i rozwijane są w przestrzeni kraju goszczącego. Ponadto, po okresie międzynarodowej mobilności, badani polscy studenci wyrazili opinię, że dwa razy częściej, niż przed uczestnictwem w programie Erasmus, posiadali następujące umiejętności społeczne: zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem, zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązania problemów oraz umiejętności międzykulturowe związane z wchodzeniem w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów. Częstsze deklarowanie posiadania umiejętności społecznych po programie Erasmus może świadczyć o tym, że badani podczas okresu studiów zagranicznych, doświadczali sytuacji problemowych, które zmuszeni byli rozwiązywać, jak również uczyli się wyrażania i argumentowania własnych opinii, jako przedstawiciele innej kultury, w której ludzie mogą mieć odmienne opinie na określone zagadnienia.

Na podstawie analizy testem znaków rangowych Wilcoxon można stwierdzić, że badani Polacy częściej deklarowali posiadanie zdecydowanej większości umiejętności po programie Erasmus, niż przed, a różnice te okazały się istotne statystycznie. Jedynie w przypadku umiejętności ICT, związanej z posługiwaniem się Internetem, nie wystąpiły różnice istotne statystycznie. W zakresie następujących umiejętności, wśród studentów polskich, wystąpiły najsilniejsze różnice istotne statystycznie: poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku ($Z = 6,571$; $p < 0,001$); posiadanie ogólnej wiedzy o świecie ($Z = 8,007$; $p < 0,001$); umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu ($Z = 5,143$; $p < 0,001$); zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem ($Z = 7,736$; $p < 0,001$); zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązania problemów ($Z = 7,918$; $p < 0,001$); umiejętność przejawiania inicjatywy ($Z = 7,078$; $p < 0,001$); umiejętności organizacyjne ($Z = 6,381$; $p < 0,001$); umiejętność zarządzania pracą innych ($Z = 5,201$; $p < 0,001$); umiejętność uczenia się przez całe życie ($Z = 6,378$; $p < 0,001$); umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów

($Z = 7,273$; $p < 0,001$); umiejętność współpracy w grupie ($Z = 6,061$; $p < 0,001$); umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i) ($Z = 8,006$; $p < 0,001$) i umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych ($Z = 4,3$; $p < 0,001$). Nieco słabsze różnice istotne statystycznie wystąpiły w zakresie umiejętności ICT i dotyczyły posługiwania się komputerem ($Z = 2,97$; $p < 0,01$). Natomiast w zakresie umiejętności korzystania z Internetu, występujące różnice okazały się nieistotne statystycznie ($Z = 1,632$; $p = ni.$).

Podsumowując, w przypadku pozostałych umiejętności, poza umiejętnościami ICT, badani Polacy deklarowali, że po uczestnictwie w programie Erasmus są częściej ich posiadaczami, niż miało to miejsce przed partycypacją w międzynarodowej mobilności edukacyjnej. Potwierdza to tendencję zaobserwowaną w pozostałych dwóch grupach respondentów i skłania do wniosku, że po uczestnictwie w programie Erasmus, więcej studentów, w tym przypadku polskich, posiada umiejętności kluczowe w kontekście uczestnictwa we współczesnych dynamicznych społeczeństwach Europy i szerzej świata oraz rozwija swój kapitał ludzki.

W trzech grupach, badani stwierdzili, że przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, najczęściej posiadali umiejętności ICT, związane z obsługą komputera i Internetu, co może świadczyć, o tym że postrzegają siebie jako osoby sprawnie korzystające w nowych technologii, które stanowią nieodzowny element ich życia. Podobnie, respondenci z trzech krajów stwierdzili, że przed uczestnictwem w programie Erasmus, najrzadziej potrafili obsługiwać przyrządy naukowe czy narzędzia technologiczne. Rezultat ten może wynikać ze specyfiki grupy badanej, w której zdecydowaną większość stanowili studenci nauk społecznych i humanistycznych (78,2%), podczas gdy nauki inżynierskie, techniczne, nauki przyrodnicze i medyczne studiowało stosunkowo mniej badanych (21,8%). Natomiast po zrealizowaniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej, respondenci z trzech grup zgodnie stwierdzili, że częściej niż przed tym doświadczeniem, potrafili posługiwać się językiem(ami) obcym(i). Może to wynikać z faktu konieczności posługiwania się językiem obcym na uczelni, jak również w życiu codziennym w odmiennej kulturowo przestrzeni. Ponadto, badani Belgowie i Litwini wskazywali zarówno na częstsze posiadanie wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku, jak również na umiejętność wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur/krajów. Może to świadczyć o tym, że w trakcie mobilności studenci rozwijali swoją wiedzę profesjonalną oraz doskonalili umiejętności

międzykulturowe, które w przyszłości mogą stanowić atut badanych na rynku pracy, gdzie coraz częściej podmioty kooperują w przestrzeni ponadnarodowej czy dalej, globalnej. Z opinii polskich respondentów wynika, iż zwrócili oni uwagę, że po okresie mobilności częściej potrafią rozwiązywać pojawiające się w ich życiu problemy, co można interpretować w taki sposób, że podczas okresu mobilności pojawiało się wiele takich sytuacji, często nowych i dotąd nieznanymi m.in. ze względu na odmienność społeczno-kulturową krajów przyjmujących badanych Polaków. Z drugiej strony, badani Belgowie i Litwini najrzadziej deklarowali posiadanie umiejętności obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych, zarówno przed uczestnictwem w programie Erasmus, jak też po jego zrealizowaniu (a badani Polacy tylko po programie Erasmus), co może wynikać z faktu, o którym pisałam powyżej, a mianowicie ze specyfiki studiowanych przez większość studentów kierunków nauk społecznych i humanistycznych. Jedynie respondenci z Polski deklarowali, że przed mobilnością edukacyjną najrzadziej posiadali umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu, co może być związane z postrzeganiem studiowania na uczelni macierzystej jako zabiegu nastawionego bardziej na przekaz treści teoretycznych, niż praktycznego ich zastosowania czy wykorzystania.

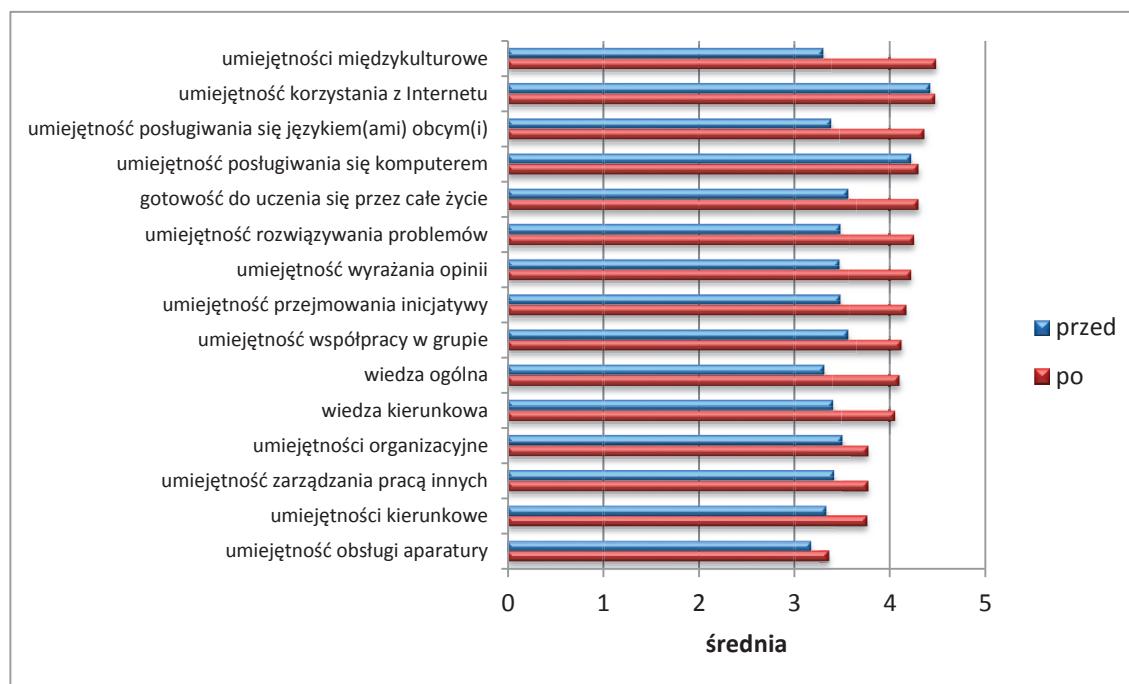
10.2. Poziom umiejętności badanych studentów przed i po uczestnictwie w programie Erasmus

W celu odpowiedzi na pytanie, **jaki poziom umiejętności deklarowali badani studenci przed uczestnictwem w programie Erasmus i po jego zrealizowaniu**, obliczyłam dla poszczególnych umiejętności, średnie rang (wykres 44). Po podziale zbioru na percentyle, ustanawiając dwa punkty podziału, wyznaczono trzy poziomy umiejętności:

- 1 - 3,03 - niski poziom umiejętności;
- 3,04 - 4,01 - średni poziom umiejętności;
- 4,02 - 5 - wysoki poziom umiejętności.

Okazało się, że uzyskane średnie rang plasowały się na poziomie średnim i wysokim. Żadna średnia rang nie przyjęła wartości niskiej, zarówno w deklaracjach dotyczących poziomu umiejętności przed jak też po uczestnictwie w mobilności edukacyjnej.

Wykres 44. Poziom umiejętności przed i po uczestnictwie w programie Erasmus deklarowany przez badanych studentów z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.1-4.15).

Badani studenci deklarowali, że przed uczestnictwem w programie Erasmus posiadali jedynie wysoki poziom umiejętności ICT (umiejętność korzystania z Internetu ($\bar{x} = 4,42$) oraz umiejętność posługiwania się komputerem ($\bar{x} = 4,22$), co może świadczyć o tym, że młodzi ludzie, studenci dobrze radzą sobie w społeczeństwie informacyjnym, gdzie informacja stała się szczególnie pożądanym dobrem społecznym. Kontynuując, respondenci wyrazili opinię, że przed uczestnictwem w programie Erasmus posiadali oni średni poziom pozostałych umiejętności. Z porównania uzyskanych wyników badań, okazało się, że respondenci częściej deklarowali wysoki poziom większej liczby umiejętności po zrealizowaniu programu Erasmus, niż miało miejsce przed uczestnictwem w tym przedsięwzięciu edukacyjnym. Badani zadeklarowali, że po programie Erasmus posiadali wysoki poziom umiejętności międzykulturowych: umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów ($\bar{x} = 4,48$); umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i) ($\bar{x} = 4,36$); umiejętności ICT: umiejętność korzystania z Internetu ($\bar{x} = 4,47$); umiejętność posługiwania się komputerem ($\bar{x} = 4,30$); umiejętności społecznych: umiejętność uczenia się przez całe życie ($\bar{x} = 4,30$); zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązania problemów ($\bar{x} = 4,25$); zdolność do wyrażania własnych opinii

i sądów z przekonaniem ($\bar{x} = 4,22$); umiejętność przejawiania inicjatywy ($\bar{x} = 4,17$); umiejętność współpracy w grupie ($\bar{x} = 4,12$); umiejętności organizacyjne ($\bar{x} = 4,04$) oraz umiejętności podstawowych: posiadanie ogólnej wiedzy o świecie ($\bar{x} = 4,10$) oraz poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku ($\bar{x} = 4,05$). Badani wskazywali, że pozostałe umiejętności posiadali na poziomie średnim.

Przeprowadzenie analizy testem znaków rangowych Wilcoxon wykazało, że po zrealizowaniu programu Erasmus badani posiadali wyższy poziom wszystkich umiejętności, które z perspektywy instytucji UE uznawane są za podstawowe i kluczowe. W przypadku umiejętności korzystania z Internetu występujące różnice okazały się istotne na poziomie ($p < 0,05$), w pozostałych przypadkach różnice okazały się silniejsze ($p < 0,001$). Na podstawie powyższych analiz można sformułować wniosek, że studenci przed okresem mobilności najczęściej posiadali większości umiejętności na poziomie średnim oraz nieliczne na poziomie wysokim, natomiast po okresie mobilności zwiększyła się liczba umiejętności, których posiadanie badani deklarowali na poziomie wysokim. Porównując uzyskane wyniki badań okazało się, że największe dysproporcje wystąpiły w przypadku umiejętności międzykulturowych, a mianowicie umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów oraz umiejętność porozumiewania się w języku(ach) obcym(ch), których deklarowany poziom po zrealizowaniu międzynarodowej mobilności znacznie przewyższał ten osiągnięty przed tym doświadczeniem. Może to świadczyć o tym, że okresowe studiowanie na zagranicznej uczelni partnerskiej i życie w innym kraju sprzyja doświadczaniu kontaktów z przedstawicielami innych kultur, co w efekcie przyczynia się do zwiększenia poziomu umiejętności międzykulturowych.

Przechodząc do bardziej szczegółowych analiz, na podstawie deklaracji badanych spróbuję odpowiedzieć na pytania **jaki poziom umiejętności posiadali badani studenci z wybranych krajów Unii Europejskiej przed uczestnictwem w programie Erasmus, a jaki po zrealizowaniu okresu studiów na zagranicznej uczelni partnerskiej?** W tym celu obliczyłam dla poszczególnych wartości, średnie rang, a otrzymane wyniki badań zamieściłam w tabeli 21 i 22. Chcąc wykazać występowanie bądź nie różnic istotnych statystycznie zastosowałam nieparametryczny test Kruskala-Wallisa dla trzech prób niezależnych. Ponadto, wykorzystałam wyniki testów post-hoc do wykazania występowania bądź nie, różnic istotnych statystycznie pomiędzy trzema porównywanymi grupami badanych.

Tabela 21. Poziom umiejętności przed uczestnictwem w programie Erasmus deklarowany przez badanych studentów z wybranych krajów Unii Europejskiej

Umiejętności	Grupy badanych studentów	Średnia	Odchylenie standardowe
korzystania z Internetu	Belgowie	4,33	0,726
	Litwini	4,51	0,591
	Polacy	4,45	0,755
posługiwania się komputerem	Belgowie	4,2	0,8
	Litwini	4,2	0,713
	Polacy	4,28	0,786
gotowość do uczenia się przez całe życie	Belgowie	3,7	0,933
	Litwini	3,48	0,867
	Polacy	3,51	0,868
współpracy w grupie	Belgowie	3,65	0,754
	Litwini	3,45	0,832
	Polacy	3,57	0,898
posługiwania się językiem(ami) obcym(i)	Belgowie	3,61	0,8
	Litwini	3,3	0,94
	Polacy	3,23	0,989
wyrażania opinii	Belgowie	3,55	0,889
	Litwini	3,55	0,693
	Polacy	3,33	0,814
rozwiązywania problemów	Belgowie	3,5	0,673
	Litwini	3,58	0,617
	Polacy	3,36	0,795
organizacyjne	Belgowie	3,47	0,843
	Litwini	3,61	0,778
	Polacy	3,42	0,909
przejmowania inicjatywy	Belgowie	3,44	0,964
	Litwini	3,6	0,702
	Polacy	3,39	0,969
międzykulturowe	Belgowie	3,4	0,827
	Litwini	3,18	0,879
	Polacy	3,32	1,058
wiedza kierunkowa	Belgowie	3,33	0,68
	Litwini	3,61	0,643
	Polacy	3,25	0,74
zarządzania pracą innych	Belgowie	3,32	0,706
	Litwini	3,51	0,748
	Polacy	3,42	0,941
kierunkowe	Belgowie	3,31	0,731
	Litwini	3,48	0,652
	Polacy	3,19	0,784
wiedza ogólna	Belgowie	3,21	0,739
	Litwini	3,44	0,706
	Polacy	3,28	0,723
obsługi aparatury	Belgowie	2,99	1,01
	Litwini	3,15	1,036
	Polacy	3,38	0,87

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.1-4.15).

Po podziale uzyskanych rezultatów badań na percentyle, wyznaczając dwa punkty podziału, okazało się, że badani z trzech krajów, posiadali przed okresem mobilności na wysokim poziomie tylko dwie umiejętności, a mianowicie umiejętność korzystania z Internetu ($\bar{x} = 4,51$ Litwini, $\bar{x} = 4,45$ Polacy i $\bar{x} = 4,33$ Belgowie) oraz umiejętność posługiwania się komputerem ($\bar{x} = 4,28$ Polacy i po $\bar{x} = 4,2$ respondenci z Belgii i Litwy). Występujące pomiędzy badanymi grupami różnice w przypadku obu umiejętności okazały się nieistotne statystycznie: umiejętność obsługi komputera (K-W; $H = 0,911$; $p = ni.$) oraz umiejętność korzystania z Internetu (K-W; $H = 3,376$; $p = ni.$) Na tej podstawie można stwierdzić, że młodzi ludzie, studenci, bez względu na kraj pochodzenia, przed uczestnictwem w programie Erasmus posiadali wysoki poziom jedynie umiejętności ICT. W oparciu o uzyskane wyniki badań, rysuje się obraz młodego pokolenia studentów, jako osób, które w wysokim stopniu uczestniczą w odbiorze czy też kreowaniu wirtualnego świata oraz jako jednostki, które w sposób swobodny w tej przestrzeni potrafią funkcjonować.

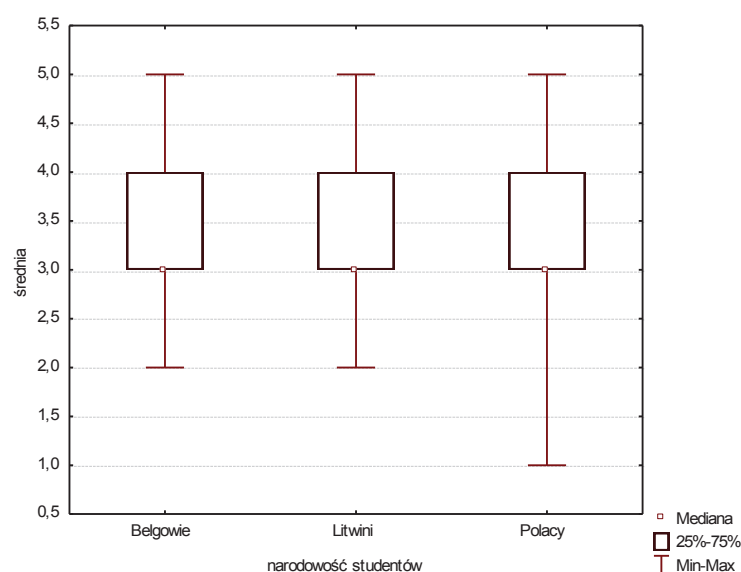
Tylko badani Belgowie, deklaruowali, że posiadali jedną umiejętność dotyczącą obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych na niskim poziomie ($\bar{x} = 2,99$). W przypadku pozostałych grup badanych, umiejętność ta występowała na poziomie średnim ($\bar{x} = 3,38$ Polacy i $\bar{x} = 3,15$ Litwini). Występujące różnice okazały się być istotne statystycznie (K-W; $H = 7,397$; $p < 0,05$). Przeprowadzenie analizy z zastosowaniem testów post - hoc wykazało, że polscy studenci w wyższym stopniu deklaruowali, że posiadali umiejętności obsługi przyrządów naukowych czy narzędzie technologicznych, niż miało to miejsce w grupie badanych Belgów, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie na poziomie ($p < 0,05$). Pozostałe umiejętności, respondenci we wszystkich trzech grupach posiadali na poziomie średnim. Różnice istotne statystycznie, pomiędzy grupami badanych, wystąpiły w przypadku dwóch umiejętności posiadanych na średnim poziomie i dotyczyły poziomu wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku (K-W; $H = 12,385$; $p < 0,01$) oraz umiejętności posługiwania się językiem(ami) obcym(i) (K-W; $H = 9,054$; $p < 0,05$). Z analizy testem post-hoc wynika, że badani Litwini posiadali wyższy poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku, niż respondenci z Belgii ($p < 0,05$) i Polski ($p < 0,01$), a występujące różnice okazały się istotne statystycznie. Ponadto, studenci belgijscy posiadali wyższy poziom umiejętności posługiwania się językami obcymi, niż respondenci z Polski, a różnice, które wystąpiły okazały się istotne statystycznie ($p < 0,05$). Może to wynikać z faktu, że Belgia

jest krajem, w którym językami urzędowymi są: niderlandzki, francuski i niemiecki, chociaż w samej Flandrii obowiązuje jedynie język niderlandzki, to jednak ludność często posługuje się również językiem francuskim, angielskim czy niemieckim.

Można więc stwierdzić, że studenci przed okresem mobilności posiadali umiejętności podstawowe, społeczne i międzykulturowe na poziomie średnim, a umiejętności ICT na poziomie wysokim. Z deklaracji studentów wynika, że przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, potrafili wykonywać wiele czynności, które z perspektywy instytucji UE są kluczowe do funkcjonowania współczesnego człowieka. Uważam, że osiągnięte wyniki w trzech grupach badanych są godne uznania i dostarczają przekonania, że młodzi ludzie, którzy myśleli już o realizacji międzynarodowej mobilności, posiadali wiele ważnych umiejętności na średnim poziomie, które będą im potrzebne do dalszego życia.

Z perspektywy pedagogiki i edukacji międzykulturowej, szczególnie interesujące jest przeanalizowanie poziomu umiejętności międzykulturowych w trzech badanych grupach, przed uczestnictwem w programie Erasmus, a następnie porównanie go, z tym występującym po okresie międzynarodowej mobilności. Zacznę od analizy poziomu umiejętności wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur/krajów przed mobilnością wśród badanych studentów pochodzących z Belgii, Litwy i Polski (wykres 45).

Wykres 45. Poziom umiejętności wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur przed uczestnictwem w programie Erasmus wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej

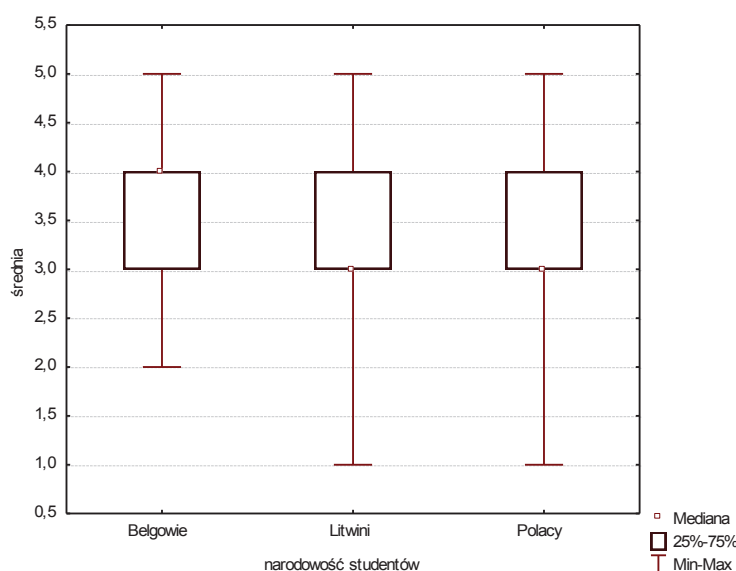


Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4. 10).

Przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, studenci z trzech grup badanych posiadali średni poziom umiejętności wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur ($\bar{x} = 3,4$ Belgowie; $\bar{x} = 3,32$ Polacy i $\bar{x} = 3,18$ Litwini). Występujące różnice w rozkładzie wyników badań okazały się nieistotne statystycznie (K-W; $H = 4,213$; $p = ni$). Można zatem stwierdzić, że bez względu na kraj pochodzenia studentów, przed uczestnictwem w programie Erasmus, posiadali oni średni poziom umiejętności wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur.

Drugą umiejętnością międzykulturową braną pod uwagę w badaniach była zdolność do posługiwania się językiem(ami) obcym(i) (wykres 46).

Wykres 46. Poziom umiejętności posługiwania się językiem(ami) obcym(i) przed uczestnictwem w programie Erasmus wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.12).

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, badani studenci pochodzący z trzech wybranych krajów Unii Europejskiej, posiadali średni poziom umiejętności posługiwania się językami obcymi ($\bar{x} = 3,61$ Belgowie; $\bar{x} = 3,3$ Litwini i $\bar{x} = 3,28$ Polacy). Występujące różnice w rozkładach odpowiedzi badanych pochodzących z trzech krajów okazały się być istotne statystycznie (K-W; $H = 9,054$; $p < 0,05$). Dalsze analizy, z zastosowaniem testów post-hoc wykazały, że różnice istotne statystycznie występowały w rozkładach odpowiedzi pomiędzy respondentami z Belgii i Polski ($p < 0,05$), o czym

sygnalizowałam już powyżej. Można więc stwierdzić, że przed uczestnictwem w międzynarodowym programie współpracy Erasmus, badani studenci belgijscy w wyższym stopniu znali i posługiwali się językiem(ami) obcym(i), niż studenci z Polski. Może to wynikać, z faktu, że Belgia jest krajem wielojęzycznym, w której aż trzy języki są uznane za urzędowe, oficjalnie obowiązujące.

Kolejno przechodzę do diagnozy poziomu umiejętności badanych studentów z trzech wybranych krajów UE, po zrealizowaniu co najmniej sześciomiesięcznego okresu studiowania na zagranicznej uczelni partnerskiej (tabela 22).

Tabela 22. Poziom umiejętności po uczestnictwie w programie Erasmus deklarowany przez badanych studentów z wybranych krajów Unii Europejskiej

Umiejętności	Grupy badanych studentów	Średnia	Odchylenie standardowe
międzykulturowe	Belgowie	4,39	0,618
	Litwini	4,53	0,607
	Polacy	4,55	0,7
korzystania z Internetu	Belgowie	4,37	0,664
	Litwini	4,55	0,589
	Polacy	4,57	0,59
posługiwania się językiem(ami) obcym(i)	Belgowie	4,36	0,612
	Litwini	4,28	0,686
	Polacy	4,46	0,656
posługiwania się komputerem	Belgowie	4,25	0,767
	Litwini	4,27	0,669
	Polacy	4,4	0,649
wyrażania opinii	Belgowie	4,14	0,693
	Litwini	4,23	0,639
	Polacy	4,32	0,692
gotowość do uczenia się przez całe życie	Belgowie	4,14	0,97
	Litwini	4,41	0,717
	Polacy	4,36	0,871
rozwiązywania problemów	Belgowie	4,08	0,688
	Litwini	4,25	0,617
	Polacy	4,43	0,622
przejmowania inicjatywy	Belgowie	4,06	0,732
	Litwini	4,22	0,734
	Polacy	4,22	0,782
współpracy w grupie	Belgowie	4,04	0,706
	Litwini	4,13	0,723
	Polacy	4,19	0,788

wiedza kierunkowa	Belgowie	3,99	0,538
	Litwini	4,24	0,428
	Polacy	3,93	0,725
organizacyjne	Belgowie	3,85	0,829
	Litwini	4,11	0,82
	Polacy	4,17	0,949
wiedza ogólna	Belgowie	3,84	0,731
	Litwini	4,19	0,622
	Polacy	4,26	0,594
kierunkowe	Belgowie	3,67	0,694
	Litwini	3,92	0,781
	Polacy	3,69	0,869
zarządzania pracą innych	Belgowie	3,54	0,782
	Litwini	3,88	0,817
	Polacy	3,89	0,948
obsługi aparatury	Belgowie	3,1	1,072
	Litwini	3,39	1,091
	Polacy	3,59	0,862

Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.1-4.15).

Po podziale uzyskanych rezultatów badań na percentyle, wyznaczając dwa punkty podziału, wynika, że wszyscy respondenci po zrealizowaniu programu Erasmus, posiadają większość umiejętności na poziomie wysokim. Należą do nich umiejętności społeczne (zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem; zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązywania problemów; umiejętność przejawiania inicjatywy; umiejętność uczenia się przez całe życie; umiejętność współpracy w grupie), międzykulturowe (umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów; umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i)) i ICT (umiejętność posługiwania się komputerem; umiejętność korzystania z Internetu). W przypadku umiejętności, które respondenci z trzech grup posiadają na wysokim poziomie, tylko w jednym przypadku (zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązywania problemów) występujące różnice okazały się istotne statystycznie (K-W; $H = 14,339$; $p < 0,001$). W wyniku zastosowania testów post-hoc okazało się, że różnice istotnie statystycznie występowały pomiędzy badanymi studentami z Polski i Belgii ($p < 0,01$). Można więc wyciągnąć wniosek, że po zrealizowaniu programu Erasmus, respondenci z Polski posiadali wyższy poziom zdolności oceny sytuacji i umiejętność rozwiązywania problemów, niż studenci z Belgii.

Wysoki poziom wybranych umiejętności podstawowych (poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku; posiadanie ogólnej wiedzy o świecie) i społecznych (umiejętności organizacyjne) prezentowali badani Litwini i Polacy, podczas gdy respondenci z Belgii deklarowali posiadanie tych umiejętności na średnim poziomie. Uszczegóławiając, różnice istotne statystycznie wystąpiły w zakresie poziomu wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku (K-W; $H = 16,272$; $p < 0,001$), poziomu wiedzy ogólnej (K-W; $H = 19,841$; $p < 0,001$) i umiejętności organizacyjnych (K-W; $H = 10,911$; $p < 0,01$). Z przeprowadzenia dalszych analiz statystycznych, z wykorzystaniem testów post-hoc, wynika, że badani Litwini posiadają wyższy poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku, niż respondenci polscy, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($p < 0,05$). Natomiast respondenci z Litwy ($p > 0,001$) i Polski ($p > 0,01$) posiadają wyższy poziom wiedzy ogólnej, niż badani Belgowie, a występujące różnice również okazały się istotne statystycznie. Wyższym poziomem umiejętności organizacyjnych charakteryzowali się badani Polacy, niż Belgowie, a występujące różnice i tym razem okazały się istotne statystycznie na poziomie ($p < 0,01$).

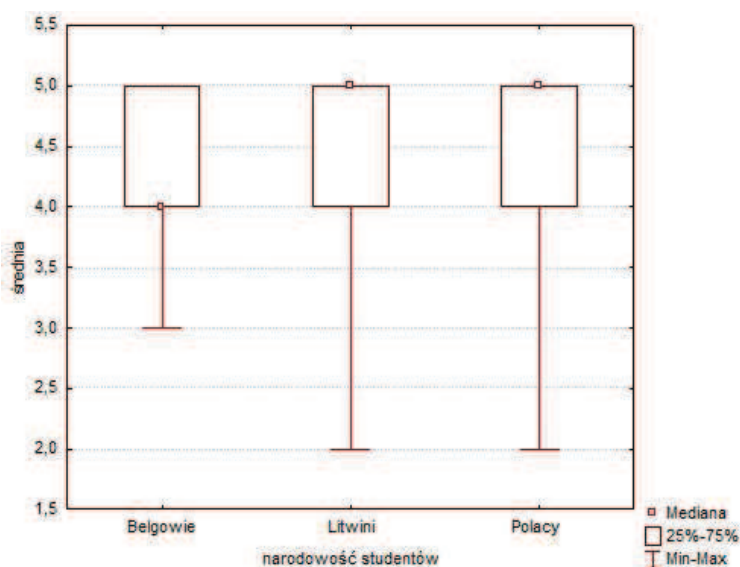
Stosunkowo niewielką liczbę trzech umiejętności posiadali respondenci w trzech grupach badanych na poziomie średnim i były to: umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu; umiejętność zarządzania pracą innych i umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych. Uszczegóławiając, różnice istotne statystycznie wystąpiły w zakresie umiejętności zarządzania pracą innych (K-W; $H = 12,68$; $p < 0,01$) i umiejętności obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych (K-W; $H = 10,176$; $p < 0,01$). Badani Litwini i Polacy posiadali wyższy poziom umiejętności zarządzania pracą innych, niż respondenci z Belgii a występujące różnice okazały się istotne statystycznie odpowiednio na poziomie ($p < 0,05$) i ($p < 0,01$). Ponadto, na podstawie deklaracji, stwierdzono, że badani studenci z Polski posiadają wyższy poziom umiejętności obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych, niż respondenci belgijscy, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie na poziomie ($p < 0,01$).

Podsumowując, po zrealizowaniu programu Erasmus, badani studenci w większości posiadają wysoki poziom umiejętności, szczególnie w zakresie umiejętności międzykulturowych, społecznych, co może skłaniać do refleksji, że w wyniku uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, respondenci rozwinęli swój kapitał ludzki,

związany z zasobem umiejętności, szczególnie w aspekcie związanym z funkcjonowaniem społecznym, w tym w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z przedstawicielami innych kultur.

Kontynuując rozważania, szczególnie interesujące z perspektywy pedagogiki i edukacji międzykulturowej, poniżej przeprowadziłam bardziej szczegółową analizę z zakresu poziomu posiadania umiejętności międzykulturowych po zrealizowaniu programu Erasmus, w trzech badanych grupach studentów. Rozpocznię od analiz w zakresie umiejętności wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur (wykres 47).

Wykres 47. Poziom wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur po uczestnictwie w programie Erasmus wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.10).

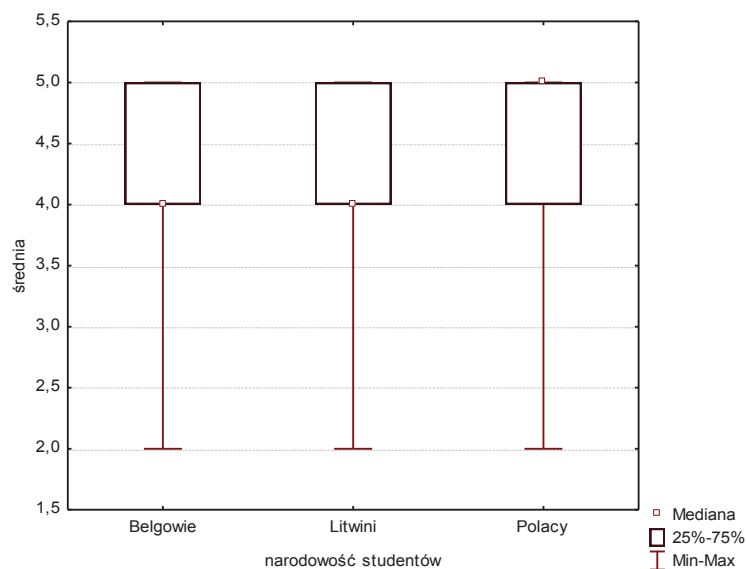
Na podstawie uzyskanych wyników badań, można wnioskować, że po zrealizowaniu okresu mobilności edukacyjnej na zagranicznej uczelni partnerskiej, respondenci z trzech grup badanych posiadają wysoki poziom umiejętności wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur i krajów ($\bar{x} = 4,55$ Polacy, $\bar{x} = 4,53$ Litwini i $\bar{x} = 4,39$ Belgowie), a występujące różnice okazały się nieistotne statystycznie (K-W; $H = 6,207$; $p = ni.$). Na tej podstawie można sformułować wniosek, że bez względu na kraj pochodzenia, po programie Erasmus respondenci posiadają wysoki poziom umiejętności

międzykulturowej, jaką jest umiejętność wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur i krajów, co może wynikać z doświadczania przez nich kontaktów z ludźmi z innych kultur, m.in. tubylcami, jak też innymi uczestnikami programu Erasmus etc..

Porównując uzyskane wyniki badań przed i po okresie mobilności w zakresie umiejętności nawiązywania relacji z przedstawicielami innych kultur, zauważyć można znaczącą zmianę. Przed uczestnictwem w programie Erasmus badani ze wszystkich trzech krajów deklarowali średni poziom tej umiejętności międzykulturowej, co uległo zmianie po okresie międzynarodowej mobilności, w kierunku poziomu wysokiego. Na tej podstawie można stwierdzić, że uczestnictwo w międzynarodowej wymianie uniwersyteckiej zwiększa poziom umiejętności wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur.

Druga umiejętność międzykulturowa, którą wzięłam pod uwagę w badaniach po zrealizowaniu programu Erasmus, była zdolność do posługiwania się językiem(ami) obcym(i) (wykres 48).

Wykres 48. Poziom umiejętności posługiwania się językiem(ami) obcym(i) po uczestnictwie w programie Erasmus wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej



Źródło: badania własne (aneks nr 1, pyt. 4.12).

Z uzyskanych rezultatów badań wynika, że respondenci po programie Erasmus posiadają wysoki poziom umiejętności posługiwania się językami obcymi ($\bar{x} = 4,46$ Polacy, $\bar{x} = 4,36$ Belgowie i $\bar{x} = 4,28$ Litwini), a występujące różnice okazały się być

nieistotne statystycznie (K-W; $H = 4,471$; $p = ni.$). Na tej podstawie można stwierdzić, że rozkłady wyników badań nie różnią się istotnie statystycznie i że wszyscy respondenci bez względu na kraj pochodzenia potrafią na wysokim poziomie porozumiewać się w jednym lub wielu językach obcych po doświadczeniu uczestnictwa w między-narodowej mobilności edukacyjnej.

Porównując wyniki badań uzyskane przed i po okresie międzynarodowej mobilności edukacyjnej, można zauważyć, że przed programem Erasmus we wszystkich grupach deklarowano posiadanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie średnim, natomiast po programie Erasmus na poziomie wysokim. Zmiana ta mogła być powodowana wieloma czynnikami, m.in. koniecznością studiowania, porozumiewania się z nauczycielem i innymi studentami w języku obcym, potrzebą kontaktów w życiu codziennym w tym spędzaniem czasu wolnego np. na podróżowaniu.

Konkludując, po doświadczeniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej, ogół badanych studentów deklarował częstsze posiadanie wszystkich umiejętności, niż miało to miejsce przed uczestnictwem w programie Erasmus. Z deklaracji respondentów wynika, że największe zmiany dokonały się w zakresie częstszego posiadania umiejętności międzykulturowych i wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku. Podobnie, po zrealizowaniu programu Erasmus respondenci deklarowali, że posiadają wyższy poziom wszystkich umiejętności, które z perspektywy instytucji UE uznawane są za podstawowe i kluczowe, niż miało to miejsce przed doświadczeniem okresu międzynarodowej mobilności, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie. Porównując uzyskane wyniki badań okazało się, że największe dysproporcje wystąpiły w przypadku umiejętności międzykulturowych oraz umiejętności podstawowych, związanych zarówno z wiedzą specjalistyczną, jak również ogólną, których deklarowany poziom po zrealizowaniu międzynarodowej mobilności znacznie przewyższał ten osiągnięty przed tym doświadczeniem. Może to świadczyć o tym, że okresowe studiowanie na zagranicznej uczelni partnerskiej i życie w innym kraju rozwija ciekawość poznawczą i sprzyja doświadczaniu kontaktów z przedstawicielami innych kultur, co w przyczynia się do zwiększenia poziomu deklarowanych umiejętności międzykulturowych i podstawowych.

Uogólnienia z badań i wnioski

Poniżej przedstawiłam uogólnione wyniki badań własnych, w odpowiedzi na szczegółowe problemy badawcze sformułowane w pracy.

1. Jakie są sposoby rozumienia i definiowania zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’ przez studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Badani najczęściej definiują zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji w ujęciu prawno-politycznym związanym z unifikacją systemów edukacji w Europie, współpracą międzynarodową, w tym mobilnością (głównie w programie Erasmus). Może to świadczyć o tym, że badani studenci programu Erasmus z wybranych krajów UE, rozumieją i definiują kategorię europejskiego wymiaru edukacji poprzez własne doświadczenie uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej. Może to również oznaczać, że promowanie założeń europejskiego wymiaru edukacji w polityce edukacyjnej, oddziałuje na sposób definiowania i rozumienia zagadnienia przez beneficjentów sektora szkolnictwa wyższego. Ponadto, wielość i waga zmian o podłożu politycznym, jakie sukcesywnie dokonują się od lat 80. w kształceniu akademickim i oferowane studentom szanse i możliwości mogą oddziaływać na sposób postrzegania i rozumienia przez nich omawianego zagadnienia.

Zdecydowanie rzadziej badani studenci definiują zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji w perspektywie eksploracyjnej, która najczęściej dotyczy edukacji utożsamianej z przekazywaniem czy nabywaniem wiedzy, rzadziej z rozbudowywaniem poczucia tożsamości o element europejski czy nabywaniem niezbędnych do życia w Europie umiejętności, postaw proeuropejskich i europejskich wartości. Świadczyć to może o przypisywaniu wysokiej roli i znaczenia teoretycznemu aspektowi edukacji realizowanemu w wymiarze europejskim. Może to również oznaczać, że dotychczasowe edukacyjne doświadczenia studentów, zarówno w kraju na uczelniach macierzystych, jak również podczas okresu mobilności na uczelniach partnerskich skłaniają badanych ku myśleniu o europejskim wymiarze edukacji w aspekcie wiedzy teoretycznej, poszerzonej o europejską perspektywę.

Poza ujęciem prawno-politycznym i eksploracyjnym, definiowanie europejskiego wymiaru edukacji przez kilku badanych studentów bezpośrednio odnosiło się do jednostki,

jej szerszej perspektywy myślenia, otwierania horyzontów w kierunku myślenia globalnego.

Badani często posługując się terminem 'edukacja europejska', stosowali go zamiennie wobec kategorii 'europejskiego wymiaru edukacji'. Zabieg ten nie jest poprawny i świadczy o braku definicyjnego dookreślenia i rozumienia obu terminów. Wskazuje to na potrzebę dostarczenia wiedzy o obu terminach, jak również wykazanie ich różnic i poprawnych sposobów użycia, co niewątpliwie stanowi wyzwanie wobec współczesnej edukacji realizowanej na poziomie szkolnictwa wyższego.

Uzyskany wynik badań skłania do refleksji, że kategoria europejskiego wymiaru edukacji częściej postrzegana jest jako element polityki, a niżeli samej edukacji. Można więc przypuszczać, że występują pewne niedobory w edukacji na poziomie szkoły wyższej, która ma na celu rozbudowywanie wiedzy i świadomości o elementach wspólnej kultury europejskiej, w wyniku której jej podmioty winny doskonalić umiejętności niezbędne do życia w społeczeństwie informacyjnym, internalizować wspólne wartości europejskie będące podstawą do rozwoju poczucia tożsamości europejskiej, jak również kształtować postawy proeuropejskie oparte na otwartości.

2. Jakie metody uczenia się i nauczania są najbardziej, a jakie najmniej efektywne w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji?

W trzech badanych grupach studentów jedna i ta sama metoda uczenia się i nauczania została uznana za najbardziej efektywną w budowaniu i realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji i była nią dyskusja. Respondenci wskazywali zarówno na interakcyjny element w dyskusji, jak również na jej międzynarodowy charakter. Drugą, najczęściej wymienianą w trzech grupach badanych studentów programu Erasmus, metodą uczenia się i nauczania była prezentacja. Podkreślano, że przygotowywanie i przeprowadzanie prezentacji własnej jest bardziej efektywne, niż jej bierny odbiór oraz, że powinna ona przebiegać z aktywnym włączeniem w nią grupy odbiorców. Trzecią metodą, wskazywaną tylko przez badanych Litwinów i Polaków były metody oparte na działalności praktycznej czy metody praktyczne. Może to świadczyć, o tym, że respondenci z tych krajów dostrzegają potrzebę uzupełnienia czy rozbudowania metod uczenia się i nauczania, o te, które dotyczą szeroko rozumianego odwołania do praktyki.

We wszystkich wymienionych metodach uczenia się, nauczania respondenci podkreślali potrzebę aktywnego uczestnictwa zarówno podmiotów dyskusji, osób

przygotowujących i prowadzących prezentację z odbiorcami oraz osób zaangażowanych w działania praktyczne.

Natomiast do najmniej efektywnych metody w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji przez badanych Belgów i Polaków zaliczony został wykład, natomiast wśród studentów z Litwy było to pisanie prac, w tym esejów, raportów i dzienników. Respondenci podkreślali, że stanowią one jedynie bierną formę odbioru teoretycznych treści. Drugą najmniej efektywną metodą realizacji europejskiego wymiaru edukacji we wszystkich grupach została uznana prezentacja. Wynik ten może stanowić zaskoczenie, szczególnie, że metoda ta została również przyjęta za jedną z bardziej efektywnych przy budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji. Jednak charakter udzielonych odpowiedzi świadczy o tym, że za najmniej efektywne zostały uznane te prezentacje, które są czytane, podczas których nie przewiduje się aktywnego uczestnictwa audytorium i te, które przygotowywane są przez innych studentów. Dodatkowo, w opinii badanych Litwinów i Polaków najczęściej najmniej efektywne jest uczenie się na pamięć. Większość wskazywanych przez badanych nieefektywnych metod budowania i rozwoju europejskiego wymiaru edukacji odnosiła się do biernego lub też bezrefleksyjnego odbioru prezentowanych czy też przyswajanych treści.

3. Jakie wartości europejskie są deklarowane jako ważne w życiu badanych pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej przed uczestnictwem jak też po zrealizowaniu programu Erasmus?

Większość deklarowanych jako ważne wartości europejskich (plasujących się na pierwszych sześciu miejscach w hierarchii wartości) w trzech badanych grupach studentów przed i po programie Erasmus, jest zaskakująco podobna. Wszyscy badani studenci z Belgii, Litwy i Polski, uznali, że wśród pięciu ważnych w ich życiu wartości europejskich znajdują się: szacunek wobec osób odmiennych kulturowo, wolność (poglądów i słowa), pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów, respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej i tolerancja. W przypadku badanych Belgów i Litwinów, wskazania dotyczyły również wartości sprawiedliwość społeczna, natomiast badani Polacy przed programem Erasmus uznali ważność solidarności, a po programie Erasmus piękna dziedzictwa kulturowego i przyrody oraz zdrowe środowisko naturalne. Zatem można stwierdzić, że zdecydowana większość ważnych wartości europejskich jest tożsama w deklaracjach badanych przed i po programie Erasmus, co może

wskazywać na fakt, że rdzeń wartości, który oddziałuje na proces budowania tożsamości pozostaje niezmienny w wyniku doświadczeń międzynarodowej mobilności (w przypadku badanych Belgów i Litwinów) lub zmienia się w niewielkim stopniu (w przypadku badanych studentów polskich). Jedynie zmianie ulega miejsce, jakie konkretna wartość zajmuje w hierarchii wartości europejskich wśród badanych Belgów, Litwinów i Polaków.

Większość wartości była częściej deklarowana jako ważna po uczestnictwie w programie Erasmus, niż miało to miejsce przed tym doświadczeniem, a występujące pomiędzy badanymi grupami różnice okazały się istotne statystycznie ($p < 0,01$). W przypadku respondentów z Belgii, różnice istotne statystycznie nie wystąpiły tylko w przypadku wartości postępu naukowego, a w przypadku badanych Polaków była to wartość dobrobytu materialnego i konsumpcji. Skłania to do sformułowania wniosku, że, uczestnictwo w okresie międzynarodowej mobilności edukacyjnej może się przyczyniać do zwiększenia częstości uznawania za ważne w życiu zdecydowanej większości wartości europejskich, bez względu na kraj pochodzenia studentów.

3.1. Jakie wartości europejskie deklarowane są jako ważne wśród mobilnych studentów przed uczestnictwem jak też po zrealizowaniu programu Erasmus?

Za kluczowe w grupie respondentów, zarówno przed, jak też po uczestnictwie w programie Erasmus, uznane zostały cztery wartości europejskie: pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów; respektowanie praw człowieka i poszanowanie godności ludzkiej; wolność (poglądów i słowa) oraz szacunek wobec osób odmiennych kulturowo. Ponadto, badani studenci częściej deklarowali, że po zrealizowaniu programu Erasmus wszystkie wartości europejskie charakteryzowało większe znaczenie w ich życiu, niż miało to miejsce przed doświadczeniem mobilności edukacyjnej, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($p < 0,001$). Na tej podstawie można przypuszczać, że doświadczenie życia i studiowania w przestrzeni odmiennej kulturowo może sprzyjać częstszemu nadawaniu większego znaczenia wszystkim badanym wartościom europejskim. Badani stwierdzili, że po doświadczeniu programu Erasmus, w ich życiu ważne jest wolne, pokojowe, naznaczone respektowaniem praw i poszanowaniem godności ludzkiej, funkcjonowanie w społeczeństwie tolerancyjnym, gdzie szanuje się osoby odmienne kulturowo.

3.2. W jakim stopniu wartości europejskie są ważne w życiu badanych studentów pochodzących z trzech krajów Unii Europejskiej po zrealizowaniu programu Erasmus?

Następujące wartości europejskie są w wysokim stopniu ważne w życiu wszystkich respondentów: wolność (poglądów i słowa); równość szans w życiu człowieka; solidarność; respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej; wzajemna współpraca; sprawiedliwość społeczna; piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne; szacunek wobec osób odmiennych kulturowo; pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów, a występujące różnice ze względu na narodowość studentów okazały się nieistotne statystycznie. Na tej podstawie można stwierdzić, że powyżej wymienione fundamentalne wartości europejskiej są wysoce ważne z perspektywy badanych, bez względu na kraj pochodzenia. Ponadto, dwie wartości: dobrobyt materialny i konsumpcja oraz praworządność są w średnim stopniu ważne wśród badanych pochodzących z trzech krajów, a występujące różnice ze względu na narodowość studentów okazały się nieistotne statystycznie.

Uzyskane wyniki badań skłaniają do zauważenia pewnego podobieństwa pomiędzy respondentami pochodzącymi z trzech krajów Unii Europejskiej w ich systemie wartości europejskich. Może to świadczyć o tym, że studenci, którzy uczestniczyli w międzynarodowej mobilności edukacyjnej posiadają podobny system wartości europejskich, który stanowi wyjściową płaszczyznę do komunikowania się, lepszego zrozumienia i dostrzegania podobieństw, a także budowania poczucia tożsamości europejskiej, która może być kategorią wspólną, sprzyjającą integracji wśród Europejczyków.

Natomiast takie wartości jak demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości oraz odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji, okazały się ważniejsze w grupie badanych Litwinów, niż Belgów. Uzyskany wynik skłania do refleksji, że badanym Litwinom zależy na życiu własnym i przyszłych pokoleń w demokratycznym społeczeństwie, które sukcesywnie buduje się i rozwija w ich kraju. Dodatkowo respondenci litewscy i polscy w porównaniu z badanymi Belgami za ważniejsze w swoim życiu uznali wartości: tolerancji, wzrostu gospodarczego, postępu w dziedzinie techniki i przemysłu oraz postęp naukowy. Może to odzwierciedlać potrzebę dążenia wśród badanych Litwinów i Polaków, do rozwoju, postępu i innowacyjności, które stymuluje członkostwo ich krajów w strukturze Unii Europejskiej. Ponadto, m.in. z doniesień

medialnych w tych krajach coraz częściej można usłyszeć o popełnianiu przestępstw na tle rasowym, co wskazuje na konieczność podjęcia działań na rzecz tolerancji. Stanowi to wyzwanie wobec edukacji na rzecz poszanowania innego człowieka, równości i tolerancji, które realizowane być może w formie warsztatów kształtowania kompetencji międzykulturowych.

3.3. Jakie wartości będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków w opinii ogółu badanych studentów programu Erasmus?

Za wartości, które będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków, najczęściej uznane zostały: respektowanie praw człowieka oraz poszanowanie godności ludzkiej (13,7%); wolność (poglądów i słowa) (10,7%); równość szans w życiu człowieka (10,1%); demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości (9,8%); wzrost gospodarczy (9,4%) oraz pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów (9,1%) przez ogół badanych studentów programu Erasmus. Można zatem stwierdzić, że badani studenci programu Erasmus, przyszłość Europejczyków upatrują w społeczeństwach demokratycznych, w których mieszkańcy posiadają zwiększone poczucie obywatelskości. W owych społeczeństwach powinien panować pokój, są tam respektowane prawa człowieka, dzięki którym zapewnione jest poczucie bezpieczeństwa, a jednostki są wolne w wyrażaniu opinii i poglądów oraz posiadają równe szanse.

3.4. Jakie wartości będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków w opinii badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

W przypadku badanych studentów belgijskich wartość o największym wpływie na przyszłość Europejczyków, jest tożsama z najważniejszą wartością europejską w ich życiu, zarówno wśród badanych przed jak też po programie Erasmus. Świadczy to o wielkiej wadze, jaką przywiązują respondenci z Belgii do respektowania praw człowieka oraz poszanowania godności ludzkiej zarówno w ich życiu, jak również w przyszłym funkcjonowaniu społeczeństw europejskich. Podobnie uważali respondenci polscy, że przestrzeganie praw człowieka będzie w przyszłości stanowiło kluczową wartość w Europie. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w grupie respondentów polskich, w porównaniu z dwoma pozostałymi, wartość pokoju, życia bez przemocy, pokojowego rozwiązywania konfliktów była ponad dwukrotnie częściej deklarowana jako ważna w przyszłości, co może wynikać ze znajomości polskich wydarzeń historycznych oraz

potrzeby zapewnienia sobie i przyszłym generacjom owego pokojowego egzystowania w Europie. Natomiast badani Litwini deklaruowali, że w przyszłym funkcjonowaniu Europejczyków największe znaczenie będzie odgrywała demokracja, co może być związane z odczuwaną współcześnie potrzebą badanych w kierunku rozwijania współczesnego społeczeństwa litewskiego w oparciu o tę wartość.

4. Jakie jest poczucie tożsamości badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Poczucie tożsamości europejskiej jest najczęstszą kategorią identyfikacyjną w dwóch grupach badanych, wśród studentów polskich (79,2%) oraz belgijskich (76%). Ponadto, w obu tych grupach kategoria poczucia tożsamości globalnej jest również odczuwana stosunkowo częściej, niż wśród respondentów z Litwy, co może świadczyć o tym, że badani Belgowie i Polacy czują się częściej obywatelami Europy i świata czy skłaniają się w kierunku kosmopolityzmu. Porównując, badani respondenci z Litwy, najczęściej odczuwają swą przynależność narodową (83,8%). Świadczy to o wyjątkowo częstym, w porównaniu z dwiema pozostałymi grupami poczuciu tożsamości narodowej i koncentrowaniu się wokół kategorii raczej patriotyzmu, niżli nacjonalizmu, ze względu na równocześnie częste występowanie poczucia tożsamości europejskiej (73,3%) i globalnej (57,2%). Warto również zwrócić uwagę, że w grupie badanych Litwinów poczucie tożsamości lokalnej (65,7%) i regionalnej (66,6%) jest częstsze, niż w dwóch pozostałych grupach respondentów, co może świadczyć o większej roli regionu i miejsca zamieszkania w procesie budowania poczucie tożsamości w tej grupie studentów. Natomiast badani studenci z Belgii najrzadziej (19,8%) identyfikują się ze sferą religijną, co wskazuje na postępujący proces sekularyzacji społeczeństw Europy Zachodniej, respondenci z Litwy z byciem obywatelem świata (57,2%), a badani Polacy z byciem mieszkańcem własnego regionu (56,5%).

4.1. Jaki jest poziom poczucia tożsamości badanych mobilnych studentów programu Erasmus?

Ogół badanych mobilnych studentów posiada wysoki poziom identyfikacji europejskiej, narodowej, globalnej oraz związanej z miejscowością i regionem swego pochodzenia. Natomiast w sposób przeciętny respondenci odczuwali związek z religią. Na podstawie przedstawionych wyników badań można wyciągnąć wniosek, że studenci uczestniczący w międzynarodowej mobilności w programie Erasmus posiadają wyraźnie

najsilniejsze poczucie tożsamości europejskiej, narodowej i globalnej, nieco słabiej, ale nadal wysoko identyfikują się z miejscowością i regionem, a na poziomie przeciętnym z religią. Może to świadczyć o bogatym i rozbudowanym poczuciu tożsamości kulturowej badanych mobilnych studentów.

4.2. Jaki jest poziom poczucia tożsamości badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Uczestnicy międzynarodowej mobilności edukacyjnej pochodzący z Litwy i Polski w wysokim stopniu identyfikują się ze wszystkimi kategoriami tożsamości kulturowej (lokalną, regionalną, religijną, narodową i globalną). Podobnie respondenci z Belgii charakteryzują się wysokim poziomem poczucia tożsamości kulturowej, poza jedną kategorią, a mianowicie identyfikacją religijną, z którą badani utożsamiają się na średnim poziomie. Może to wynikać z postępującej sekularyzacji społeczeństw Europy Zachodniej, w tym Belgii i Flandrii. Świadczy to o tym, że studenci programu Erasmus posiadają rozbudowane poczucie tożsamości (od lokalno-regionalnej po ponadnarodową). Ponadto, można przypuszczać, że uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej sprzyja rozbudowywaniu, poszerzaniu czy wielowarstwowości tożsamości (poczucia przynależności do Europy, kraju pochodzenia, jak też świata, z jednoczesnym zachowaniem wysokiego poziomu identyfikacji z miejscowością i regionem), co zgodne jest z podejściem m.in. M. Gordona, J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego, M. Sobeckiego czy koncepcją tożsamości jako formy matryoszki C. Margis'a. Zatem można sformułować wniosek, że rozbudowywanie identyfikacji mobilnych studentów o kategorię ponadnarodowe nie stanowi zagrożenia wobec zmniejszenia roli czy zaniku poczucia tożsamości lokalnej i regionalnej.

Porównując, badani Litwini silniej identyfikują się z własną miejscowością, narodem i wyznawaną religią niż badani Belgowie, a występujące różnice okazały się istotne statystycznie ($p < 0,01$). Ponadto, różnice istotne statystycznie wystąpiły pomiędzy badanymi Polakami i Belgami w zakresie poczucia tożsamości religijnej ($p < 0,001$). Świadczy to o doniosłej roli religii w procesie budowania poczucia tożsamości wśród respondentów z Polski i Litwy. Żadne różnice, które byłyby istotne statystycznie nie wystąpiły pomiędzy respondentami z Litwy i Polski, co może świadczyć o większym podobieństwie w zakresie deklaracji związanych z identyfikacjami kulturowymi w tych grupach badanych.

4.3. Jakie profile identyfikacyjne dominują wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Następujące profile identyfikacyjne najczęściej charakteryzują badanych Belgów: euroglobalny (32,7%), narodowo-euroglobalny (13,9%), regionalno-euroglobalny (12,9%) oraz z wycofaną sferą religijną (12,9%). Uzyskane wyniki badań skłaniają do zaobserwowania trzech faktów. Pierwszy odnosi się do tego, że kategoria euroglobalna należy do pojawiających się najczęściej, jest obecna w trzech na cztery wymienione powyżej profile, co może świadczyć o jej ważności. Drugi, dotyczy powiązania profili identyfikacyjnych z miejscem, określonym terytorium: (regionem, narodem czy szerzej przestrzenią euroglobalną). Ponadto, w tej grupie badanych zauważalne jest marginalizowanie sfery religijnej w identyfikacjach, co może wynikać z sekularyzacji tego regionu i kraju Europy Zachodniej.

Do najczęściej pojawiających się profili identyfikacyjnych wśród badanych Litwinów należą: wyrównany (18,1%), euroglobalny (14,3%), z wycofaną sferą religijną (12,4%) oraz euroglobalno-religijny (9,5%). Można tu zauważyć zgodność, w postaci dwukrotnego skupienia grupy badanych Litwinów wokół kategorii euroglobalnej oraz sprzeczność w identyfikacji religijnej, wskazywanej w jednym profilu jako dominująca, w drugim natomiast jako wycofana, co może być związane z obecnymi trendami, szczególnie w Europie Środkowej i Wschodniej, gdzie część społeczeństwa pozostaje wierna religii przypisując jej ważną rolę, podczas gdy w innych środowiskach następuje zniechęcenie, pomijanie, obojętność a nawet wrogość do treści religijnych.

Cztery następujące profile identyfikacyjne najczęściej charakteryzują grupę badanych Polaków: euroglobalny (18,8%), euroglobalno-religijny (12,9%), wyrównany (11,9%) oraz z wycofaną sferą regionalną (11,9%). Jediną cechą wspólną łączącą wymienione w przypadku respondentów polskich profile, jest częstość występowania kategorii euroglobalnej (dwukrotnie w czterech profilach). Ponadto, można zauważyć, że identyfikacja religijna należy do kluczowych elementów służących do budowania profilu identyfikacyjnego badanych Polaków. Średnio, niespełna co ósmy respondent polski łączył elementy europejskie z religijnymi, co wskazuje, że sfera sacrum jest istotna w perspektywie poczucia tożsamości młodych Polaków. Natomiast przestrzeń regionu jest przestrzenią marginalizowaną w tej grupie.

Przy całej złożoności poczucia tożsamości, badani w sposób szczególny doceniali znaczenie komponentu euroglobalnego, który podsyć mogło uczestnictwo w między-

narodowej mobilności edukacyjnej, zamieszkiwanie innej niż własny kraj przestrzeni w Europie oraz wejście Litwy i Polski do struktur UE.

4.4. Ku jakiej tożsamości społeczno-kulturowej zmiierzają badani studenci programu Erasmus (otwartej vs zamkniętej)?

W wyniku zastosowania testu TST badani mobilni studenci udzielili określeń, na podstawie których możliwym było zaobserwowanie zjawiska koncentrowania się w głównej mierze na identyfikacjach jednostkowych, rodzinnych i narodowych, jako dominujących, najczęściej pojawiających się w trzech pierwszych identyfikacjach. Natomiast najrzadziej występującymi, najmniej dowartościowanymi są te z udzielonych przez studentów programu Erasmus określeń, które odnoszą się do identyfikacji lokalnych, religijnych, regionalnych i globalnych.

Ciekawą kategorią jest identyfikacja europejska, która w trzech porównywanych grupach, plasuje się pośród, w „połowie drogi” pomiędzy identyfikacją narodową i globalną. Jeżeli weźmiemy pod uwagę trzy ostatnie identyfikacje z Koncepcji kierunków rozwoju tożsamości autorstwa J. Nikitorowicza (narodową, europejską i globalną) to zauważymy, że proces rozwoju tożsamości postępuje od poczucia identyfikacji narodowej (występującej w badanej populacji niespełna dwa razy częściej niż poczucie tożsamości europejskiej), poprzez poczucie tożsamości europejskiej (występującej w badanej populacji niespełna trzy razy częściej niż poczucie tożsamości globalnej). Z jednej strony zauważalne jest zjawisko poszerzania identyfikacji od narodowej, przez europejską ku globalnej, co może świadczyć o nabywaniu przez badanych studentów programu Erasmus tożsamości otwartej w analizowanym obszarze. Z drugiej, można dostrzec zjawisko minimalizowania znaczenia poczucia tożsamości lokalnej, religijnej i regionalnej, co może stanowić dowód pewnego kryzysu tożsamości związanej z miejscem, religią, regionem, z którego wywodzą się młodzi ludzie, w obliczu doświadczania międzynarodowej mobilności związanej z życiem na obszarze odmiennym kulturowo.

4.5. Na jakie kategorie poczucia tożsamości europejskiej wskazują studenci programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Wszyscy respondenci czują się Europejczykami, najczęściej z powodu zamieszkiwania określonego terytorium w Europie. Kolejne powody, które wymieniali badani Belgowie dotyczą wspólnoty ludzi, możliwości nieograniczonego podróżowania po Europie, przynależności do struktury UE, poczucia wspólnoty kulturowej, doświadczenia

wynikającego z uczestnictwa w projektach wymiany, w tym w programie Erasmus oraz określonego stylu życia. Respondenci z Litwy, poza eksponowaniem zamieszkiwania określonego terytorium, najczęściej wskazywali na możliwość podróżowania, przynależność do struktur UE oraz na szanse i możliwości wynikające z życia w Europie i Unii Europejskiej. W uzyskanych uzasadnieniach w tej grupie badanych można zauważyć wielokrotnie pojawiający się wątek związany ze zmianami, jakie zaszły na Litwie od momentu akcesji do UE oraz z możliwościami i wyzwaniem tym spowodowanymi. Natomiast badani polscy studenci, poza najczęściej pojawiającym się elementem terytorialnym, odpowiedź swą uzasadniali przez częste wskazywanie na możliwości podróżowania, przynależność do struktur UE, wspólnotę ludzi, poczucie bycia u siebie i kulturę europejską. Wśród tej grupy badanych, podobnie jak w przypadku Litwinów pojawia się również dużo odpowiedzi świadczących o zmianach powodowanych wstąpieniem Polski do UE, jak również odniesień do poczucia wspólnoty z innymi ludźmi i bycia u siebie, przebywając gdziekolwiek w Europie oraz na element dotyczący wspólnej europejskiej kultury.

5. Jaka jest wiedza o symbolach kultury europejskiej wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Niewielu mobilnych studentów (10,8% Belgów, 10,6% Polaków oraz 7,4% Litwinów) posiada rozbudowane skojarzenia zgodne z kontekstem, nawiązujące w sposób jednoznaczny do istoty wybranych atrybutów kultury europejskiej. W przypadku każdej z grup badanych, ponad połowa respondentów (60,7% Belgów, 54,8% Litwinów oraz 50,2% Polaków) udzieliła skojarzeń logicznych, ale nietrafnych kontekstowo czy też błędnych lub nie udzieliła odpowiedzi w ogóle. Świadczy to o tym, że niespełna co dziesiąty badany Belg i Polak i tylko co czternasty respondent z Litwy, dysponuje wyczerpującą wiedzą dotyczącą badanych europejskich symboli kulturowych. Niepokojącym, z perspektywy posiadanego przez respondentów poziomu wiedzy o symbolach kultury europejskiej, może się wydawać również fakt, że brak skojarzeń lub skojarzenia błędne pojawiały się wśród 35,3% badanych Belgów, 29,7% respondentów polskich oraz 25,5% litewskich. Świadczy to o tym, że co trzeci badany Belg i Polak oraz co czwarty Litwin nie posiada jakiegokolwiek wiedzy lub dysponuje wiedzą błędną o wybranych europejskich atrybutach kulturowych.

Uzyskane wyniki można interpretować w sposób jednoznaczny, a mianowicie, że badani studenci, bez względu na kraj pochodzenia bardzo rzadko posiadają rozbudowane

skojarzenia zgodne z kontekstem kulturowym, nawiązujące w sposób jednoznaczny do istoty atrybutu. Ponadto, co trzeci badany Belg i Polak oraz co czwarty Litwin nie posiada jakiegokolwiek wiedzy lub dysponuje wiedzą błędną o wybranych europejskich atrybutach kulturowych. Świadczy to o deficycie nie tylko wyczerpującej i rozbudowanej wiedzy o symbolach kultury europejskiej, ale często braku prymarnej wiedzy na ten temat wśród trzech grup badanych. Uzyskany wynik skłania ku stanowisku, że należy podjąć działania edukacyjne, których celem byłoby podniesienie świadomości młodych ludzi w zakresie kultury europejskiej oraz uwrażliwienie na fakt, że współczesna przestrzeń kulturowa Europy wynika i jest konsekwencją podejmowanych działań człowieka w obrębie tworzenia kultury w uprzednich okresach i epokach.

5.1. Jaki jest poziom wiedzy o (antycznych, średniowiecznych, nowożytnych i współczesnych) symbolach kultury europejskiej wśród badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

W grupie badanych Litwinów i Polaków trzy **antyczne symbole kulturowe**, które związane są z kulturą Starożytnej Grecji charakteryzują się wysokim poziomem rozpoznawalności (Home, Iliada oraz powiedzenie Sokratesa: „Wiem, że nic nie wiem”). Natomiast wśród respondentów belgijskich, dwa antyczne atrybuty kryterialne, związane z kulturą Starożytnego Rzymu (Koloseum i Romulus) są rozpoznawane na wysokim poziomie. O pozostałych antycznych symbolach kulturowych badani posiadają średni poziom wiedzy. Można zatem stwierdzić, że respondenci z Litwy i Polski, posiadają wyższy poziom wiedzy w zakresie wybranych antycznych symboli kulturowych związanych z kulturą Starożytnej Grecji, niż respondenci z Belgii. Natomiast badani studenci belgijscy charakteryzują się wyższym poziomem wiedzy w zakresie wybranych antycznych symboli kulturowych, związanych z kulturą Starożytnego Rzymu, niż badani Litwini i Polacy. Jedynie respondenci z Belgii posiadają niski poziom wiedzy o jednym z symboli judeochrześcijańskich.

Uzyskane wyniki badań mogą wskazywać na przyswajanie podobnych treści kulturowych w procesie wychowania i socjalizacji przez badanych Litwinów i Polaków, a innych przez respondentów z Belgii. Uzyskanie trzech najwyższych i najniższych wyników średnich rang w zakresie tych samych symboli kulturowych, w grupie badanych Litwinów i Polaków, może świadczyć o eksponowaniu bądź nie, podobnych atrybutów kulturowych m.in. w treściach nauczania w krajach pochodzenia badanych. Zaskakującym jednak jest fakt, że najmniej rozpoznawalne w trzech grupach badanych są atrybuty

związane z symbolami judeochrześcijańskimi. Niski (Belgowie) lub średni (Litwini i Polacy) poziomi wiedzy badanych w tym zakresie, może świadczyć o niewielkim zainteresowaniu treściami związanymi z przestrzenią religii wśród młodych ludzi, bez względu na kraj pochodzenia.

Średniowieczne symbole kulturowe, które zostały użyte w badaniach, charakteryzuje niski lub średni poziom rozpoznawalności przez respondentów pochodzących z trzech krajów. Żadna z grup badanych nie posiada wysokiego poziomu wiedzy dotyczącego wybranych średniowiecznych symboli kulturowych. Uzyskane wyniki badań wskazują, że należy podjąć namysł i poddać refleksji sposób współczesnego edukowania młodego pokolenia Europejczyków, szczególnie w zakresie średniowiecznej kultury europejskiej.

Badanych studentów belgijskich charakteryzuje wysoki poziom wiedzy w zakresie, pięciu, Polaków – czterech, a Litwinów – trzech **nowożytnych symboli kulturowych**. W większości symbole rozpoznawane w wysokim stopniu odnoszą się do nowożytnych artystów oraz do ich najsłynniejszych dzieł. Badani Belgowie posiadają niski poziom wiedzy wobec największej liczby, pięciu nowożytnych symboli kulturowych, respondenci z Polski wobec dwóch, a Litwini wobec jednego. Uzyskany wynik wskazuje na wysoki poziom zróżnicowania wiedzy w zakresie nowożytnych symboli kulturowych. Okazało się, że badani Litwini i Polacy posiadają wyższy poziom wiedzy w zakresie nowożytnych symboli kulturowych, niż respondenci belgijscy.

Podobnie jak w przypadku nowożytnych symboli kulturowych, **współczesne atrybuty kryterialne** są rozpoznawane na wyższym poziomie w grupie badanych Litwinów i Polaków, niż wśród respondentów z Belgii. Badani studenci polscy posiadają wysoki poziom wiedzy w zakresie dwóch symboli kulturowych, a respondenci litewscy tylko wobec jednego. Badani Belgowie nie charakteryzowali się wysokim poziomem wiedzy w zakresie żadnego współczesnego symbolu kulturowego, natomiast posiadają niski poziom wiedzy wobec dwóch atrybutów kryterialnych, a respondenci litewscy wobec jednego. Pozostałe współczesne atrybuty kryterialne są rozpoznawane przez badanych na średnim poziomie.

Uzyskane wyniki badań świadczą o deficycie nie tylko wyczerpującej i rozbudowanej wiedzy o symbolach kultury europejskiej, ale często braku prymarnej wiedzy na ten temat wśród trzech grup badanych, a szczególnie wśród respondentów belgijskich. Uzyskany wynik skłania ku stanowisku, że należy podjąć działania

edukacyjne, których celem byłoby podniesienie świadomości młodych ludzi w zakresie kultury europejskiej oraz uwrażliwienie na fakt, że współczesna przestrzeń kulturowa Europy wynika i jest konsekwencją podejmowanych działań człowieka w obrębie tworzenia kultury w uprzednich okresach i epokach.

5.2. Jakie są typy skojarzeń z wybranymi symbolami kultury europejskiej badanych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Zdumiewający był fakt uzyskania wielu skojarzeń wobec postaci **Homera**, które nie dotyczą kanonicznego symbolu owej postaci w antycznej kulturze europejskiej (głównie w grupie badanych Belgów), natomiast oscylowały wokół amerykańskiego serialu komediowego „Simpsonowie”, który należy uznać za element kultury popularnej. Może to stanowić znamienity przykład zastępowania znaczeń, procesu hybrydyzacji i pomieszania znaczeń oraz przeinaczania sensu symboli kulturowych, które były znaczące w określonej kulturze, stanowiąc jej kanon, do momentu pojawienia się kultury popularnej, wszechogarniającej globalizacji i amerykańskizacji społeczeństw europejskich, o czym pisali m.in. Z. Melosik i T. Szkudlarek, a co zostało przedstawione w podrozdziale 2.1.2.4. w teoretycznej części pracy.

Można stwierdzić, że postać Homera (szczególnie w odpowiedziach badanych Belgów) traci swój kulturowy europejski charakter na rzecz symbolu kultury popularnej. W grupie respondentów z Litwy i Polski pojawiło się zdecydowanie więcej skojarzeń zgodnych z kontekstem, co świadczy o posiadaniu bardziej trafnej kontekstowo i rozbudowanej wiedzy w zakresie postaci Homera, niż miało to miejsce w grupie badanych Belgów.

Natomiast badani Belgowie, dwa razy częściej niż respondenci z Polski i trzy razy częściej niż badani Litwini posiadali skojarzenia z **Akwizgranem**, które są zgodne z kontekstem kulturowym. Ponadto, udzielili mniej odpowiedzi poprawnych logicznie, ale nietrafnych kontekstowo niż miało to miejsce w dwóch pozostałych grupach badanych. Badanych Belgów charakteryzuje również udzielanie skojarzeń nawiązujących do istoty atrybutu, co świadczy o wyższym poziomie wiedzy w zakresie analizowanego symbolu kulturowego. Może to wynikać z geograficznego położenia Akwizgranu (niem. Aachen) i niewielkiej odległości miejscowości od granicy niemiecko-belgijskiej oraz większego znaczenia osoby Karola Wielkiego i stworzonego przez niego Imperium, z perspektywy badanych Belgów.

Badani Polacy ponad 2 razy częściej, a respondenci z Litwy aż 4 razy częściej niż badani Belgowie udzielali skojarzeń wobec nowożytnego atrybutu jakim jest **95 tez**, które są zgodne z kontekstem kulturowym. Na podstawie uzyskanych wyników badań, można stwierdzić, że respondenci litewscy i polscy dysponują wyższym poziomem wiedzy w zakresie analizowanego symbolu kulturowego, niż badani Belgowie. Może być to spowodowane eksponowaniem materiału dotyczącego Reformacji w kościele katolickim w treściach programowych w ramach przedmiotów nauczania, jak również religijnym charakterem atrybutu kryterialnego. W krajach, w których prowadzono badania, katolicyzm jest wyznaniem dominującym, warto jednak zaznaczyć, że aktywne życie religijne prowadzone jest przez większość Litwinów i Polaków oraz przez niewielu Belgów. Zatem skoro Litwini i Polacy należą do narodów, w których ludność częściej uczestniczy w praktykach religijnych, może to oznaczać, że wydarzenie związane z tematyką kościoła katolickiego jest w wyższym stopniu znane i rozpoznawane, niż wśród respondentów z Belgii.

Badani Litwini i Polacy niespełna dwa razy częściej niż respondenci z Belgii posiadają zgodne z kontekstem kulturowym skojarzenia dotyczące współczesnego atrybutu kryterialnego, jakim jest **Układu z Schengen**. Ponadto, udzielili mniej odpowiedzi poprawnych logicznie, ale nietrafnych kontekstowo niż miało to miejsce w grupie respondentów belgijskich. Badanych Litwinów i Polaków charakteryzuje również udzielanie skojarzeń nawiązujących do istoty atrybutu, co świadczy o wyższym poziomie wiedzy w zakresie analizowanego symbolu kulturowego.

Przyglądając się uzyskanym wynikom badań w zakresie współczesnych atrybutów kryterialnych, można zauważyć, że wartości średnich rang w zakresie symboli związanych z Unią Europejską, są niższe wśród respondentów belgijskich, niż w grupie badanych Litwinów i Polaków. Może to świadczyć o wyższym poziomie zainteresowaniu respondentów litewskich i polskich, niż belgijskich, kwestiami związanymi z szeroko rozumiana symboliką UE. Przypuszczam, że może wynikać to z faktu stosunkowo krótkiego, doświadczenia zmian powodowanych życiem w państwie członkowskim UE i wynikającej z tego obecności tematyki związanej z Unią Europejską w debacie publicznej, mediach czy publikacjach oraz postrzeganiem dokonujących się zmian w sposób pozytywny.

6. Jakie są postawy studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej wobec Europy i integrującej się Europy?

Pozytywne postawy wobec Europy i Unii Europejskiej najczęściej deklarowali badani Polacy (65,8%), a najrzadziej respondenci belgijscy (55,5%). Natomiast postawy negatywne, pojawiały się najczęściej w opiniach badanych Belgów (19,2%), a najrzadziej w grupie respondentów z Litwy (9,6%). Z uzyskanych rezultatów badań wynika, że zdecydowana większość badanych Polaków i Litwinów należy do euroentuzjastów. Otrzymany wynik w grupie respondentów polskich jest zbliżony, do tego, który w swych badaniach uzyskały m.in. J. Suchodolska oraz E. Trubiłowicz, do których odwoływałam się w podrozdziale 2.4.2. w teoretycznej części pracy. Natomiast najwięcej eurosceptyków znajduje się w grupie respondentów z Belgii.

Interpretując uzyskane wyniki badań można przypuszczać, że badani Polacy, podobnie jak respondenci litewscy należą do największych euroentuzjastów ze względu na stosunkowo krótki okres uczestnictwa w strukturze Unii Europejskiej i doświadczanie pozytywnych zmian i korzyści z tym faktem związanych (m.in. możliwości podróżowania bez wiz i paszportów w strefie Schengen, możliwość podejmowania legalnej pracy w państwach członkowskich, możliwości studiowania na zagranicznych uczelniach, korzystanie z nowo wybudowanej infrastruktury i inwestycji w kapitał ludzki). Badani Belgowie w większości pozostają euroentuzjastami, jednocześnie częściej, w porównaniu z dwoma pozostałymi grupami badanych, deklarują postawy negatywne wobec Europy i integrującej się Europy. Fakt ten może świadczyć o tym, że badani studenci belgijscy w sposób bezpośredni nie doświadczyli zmian powodowanych akcesją ich państwa do UE, a przynależność do tej politycznej struktury odbierają jako m.in. możliwość dowolnego podróżowania w strefie Schengen i kojarzą ze wzrostem w ich krajów imigrantów poszukujących lepszego życia, pracy, bądź korzyści jakie oferuje życie w państwie opiekuńczym.

6.1. Jakie są przekonania i opinie o Europie i integrującej się Europie, studentów uczestniczący w programie Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Większość respondentów wyraża pozytywne opinie na temat Europy i integrującej się Europy. Najczęściej badani Polacy (74,9%) oraz Litwini (64,5%), rzadziej respondenci z Belgii (54,9%) dyspują pozytywnymi informacjami jak również przekonaniem

o Europie i o procesie jej integracji. Na tej podstawie można przypuszczać, że respondenci z Polski i Litwy częściej posiadają pozytywne przekonania, wiedzę o Europie i integrującej się Europie, niż badani Belgowie. Może to wynikać z pokładania wiary i nadziei, że partycypacja ich krajów w strukturze Unii Europejskiej przyniesie pozytywne rezultaty.

Natomiast najczęściej badani Belgowie (21%), rzadziej Polacy (16%) oraz respondenci z Litwy (9,5%) wyrażali negatywne przekonania wobec Europy i integrującej się Europy. Może to być wynikiem konsekwencji, jakich bezpośrednio doświadczają badani studenci belgijscy, wynikających ze stosunkowo dłuższego okresu uczestnictwa ich kraju w strukturze Unii Europejskiej oraz z życia w rozwiniętym społeczeństwie o charakterze państwa opiekuńczego, które jest atrakcyjnym miejscem w percepcji potencjalnych imigrantów.

6.2. Jaki jest stosunek emocjonalny do treści związanych z Europą i integrującą się Europą, studentów uczestniczących w programie Erasmus pochodzących z wybranych krajów Unii Europejskiej?

Stosunek emocjonalny respondentów do Europy i integrującej się Europy jest w większości pozytywny. Z trzech badanych grup studentów programu Erasmus, to Polacy (66,8%) i Belgowie (63%) najczęściej wyrażali pozytywne emocje w tym zakresie, natomiast nieco rzadziej czynili tak respondenci z Litwy (58,4%). Świadczy to o tym, że w każdej z badanych grup ponad połowa respondentów odczuwa pozytywne emocje myśląc o sobie jako o Europejczykach czy o środowisku życia jakim jest Europa i integrujące się Europa.

Natomiast niewielu respondentów wskazywało na odczuwanie negatywnych emocji wobec Europy i integrującej się Europy i było tak w przypadku (8,8%) badanych Belgów, (7,6%) respondentów z Polski i (6,3%) z Litwy. Uzyskane wyniki potwierdzają, że większość respondentów czuje się dobrze będąc Europejczykami, żyjąc na kontynencie Europy. Odczuwanie pozytywnych emocji wobec szeroko rozumianej Europy może sprzyjać procesom integracji i dostrzegania pewnych podobieństw w mieszkańcach wspólnie zamieszkiwanego kontynentu oraz pobudzać proces rozwoju poczucia tożsamości europejskiej, które w efekcie mogą przyczyniać się do zwiększania poziomu integracji i budowania postaw otwartych wobec odmienności, w tym kulturowej.

6.3. Jakie działania były podejmowane lub jakie zamiary realizacyjne mieli studenci uczestniczący w programie Erasmus pochodzący z wybranych krajów Unii Europejskiej w zakresie funkcjonowania jako obywatel swego kraju jak również Unii Europejskiej?

Z uzyskanych rezultatów badań wynika, że większość badanych Polaków (60,7%) i Litwinów (57,2%) oraz mniej niż połowa respondentów z Belgii (42,6%) deklarowało pozytywne zachowania czy też posiadało intencje zachowań wobec szeroko rozumianej Europy i integrującej się Europy. Respondenci z Europy Środkowej i Wschodniej części deklarowali, że posiadają wpływ na sprawy dotyczące Europy i integrującej się Europy oraz, że zwracają uwagę na europejskie pochodzenie produktów przy ich wyborze. Natomiast respondenci z Belgii części brali udział w wyborach, m.in. ze względu na fakt obligatoryjnego w nich uczestnictwa.

Natomiast najwięcej badanych Belgów (36,2%) i niespełna dwa razy mniej respondentów z Polski (19,3%) oraz ponad dwa razy mniej z Litwy (16,4%) deklarowało negatywne zachowania lub intencje zachowań w analizowanym zakresie. Może to oznaczać, że studentów belgijskich charakteryzują bardziej skrajne zachowania wobec Europy i integrującej się Europy, niż respondentów z krajów tzw. 'nowej Unii', którzy deklarują w większości pozytywne czy pożądane zachowania w tym względzie.

7. Posiadanie jakich umiejętności deklarują studenci programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej przed uczestnictwem w programie Erasmus i po jego zrealizowaniu?

W trzech grupach, badani stwierdzili, że przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, najczęściej posiadali umiejętności ICT, związane z obsługą komputera i Internetu, co może świadczyć, o tym że postrzegają siebie jako osoby sprawnie korzystające w nowych technologii, które stanowią nieodzowny element ich życia. Podobnie, respondenci z trzech krajów stwierdzili, że przed uczestnictwem w programie Erasmus, najrzadziej potrafili obsługiwać przyrządy naukowe czy narzędzia technologiczne. Rezultat ten może wynikać ze specyfiki grupy badanej, w której zdecydowaną większość stanowili studenci nauk społecznych i humanistycznych (78,2%), podczas gdy nauki inżynierskie, techniczne, nauki przyrodnicze i medyczne studiowało stosunkowo mniej badanych (21,8%).

Natomiast po zrealizowaniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej, respondenci z trzech grup zgodnie stwierdzili, że częściej niż przed tym doświadczeniem, potrafili

posługiwać się językiem(ami) obcym(i). Może to wynikać z faktu konieczności używania języka obcego na uczelni, jak również w życiu codziennym w odmiennej kulturowo przestrzeni. Ponadto, badani Belgowie i Litwini wskazywali zarówno na częstsze posiadanie wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku, jak również na umiejętność wchodzenia w relacje z przedstawicielami innych kultur i krajów. Może to świadczyć o tym, że w trakcie mobilności studenci z krajów Europy Środkowej i Wschodniej rozwijali swoją wiedzę profesjonalną oraz doskonalili umiejętności międzykulturowe, które w przyszłości będą mogły stanowić atut badanych na rynku pracy, gdzie coraz częściej podmioty kooperują w przestrzeni ponadnarodowej czy dalej, globalnej. Ponadto, z opinii respondentów polskich wynika, iż zwrócili oni uwagę, że po okresie mobilności częściej potrafią rozwiązywać pojawiające się w ich życiu problemy, co można interpretować w taki sposób, że podczas okresu mobilności pojawiało się wiele takich sytuacji, często nowych i dotąd nieznanymi m.in. ze względu na odmienną społeczno-kulturową krajów, z którymi badani Polacy musieli sobie poradzić. Uzyskane wyniki badań mogą świadczyć o rozbudowywaniu kapitału ludzkiego przez badanych studentów programu Erasmus, jako rezultat doświadczenia mobilności.

Natomiast badani Belgowie i Litwini najrzadziej deklarowali posiadanie umiejętności obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych, zarówno przed uczestnictwem w programie Erasmus, jak też po jego zrealizowaniu (a badani Polacy tylko po programie Erasmus), co może wynikać z faktu, o którym pisałam powyżej, a mianowicie ze specyfiki studiowanych przez większość studentów kierunków (nauk społecznych i humanistycznych). Jedynie respondenci z Polski deklarowali, że przed mobilnością edukacyjną najrzadziej posiadali umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu, co może być związane z postrzeganiem studiowania na uczelni macierzystej jako zabiegu nastawionego bardziej na przekaz treści teoretycznych, niż praktycznego ich zastosowania czy wykorzystania.

7.1. Posiadanie jakich umiejętności deklarują badani studenci przed uczestnictwem w programie Erasmus i po jego zrealizowaniu?

Badani studenci najczęściej deklarowali, że przed uczestnictwem w programie Erasmus, posiadali oni umiejętności ICT (korzystania z Internetu – 91,% i komputera – 86%). Ponadto, ponad połowa respondentów (55%) uznała, że współpraca w grupie należy do zbioru umiejętności, które najczęściej posiadali przed uczestnictwem

w mobilności edukacyjnej. Porównując, respondenci deklarowali, że po okresie mobilności, najczęściej dysponowali wiedzą specjalistyczną z zakresu studiowanego kierunku (95,8%), posiadali umiejętność korzystania z Internetu (93,8%) oraz wyróżniali się zbiorem umiejętności międzykulturowych (umiejętność posługiwania się językami obcymi (93,2%) oraz umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur (93,2%)).

Uczestnictwo w mobilności edukacyjnej sprzyja rozwijaniu wszystkich umiejętności, które są definiowane przez instytucje UE jako podstawowe czy kluczowe dla życia we współczesnej, integrującej się Europie. Świadczy to o tym, że osoby studiujące w ramach programu Erasmus rozwijają swe umiejętności w wielu aspektach. Przykładowo badani stwierdzili, że po zrealizowaniu programu Erasmus, dwa razy częściej posiadają umiejętności międzykulturowe związane z wchodzeniem w relacje z przedstawicielami innych kultur oraz umiejętność posługiwania się językami obcymi, niż przed tym doświadczeniem. Może to świadczyć o tym, że życie i studiowanie w przestrzeni odmiennej kulturowo sprzyja częstszemu uświadamianiu sobie wagi i potrzeby posiadania oraz możliwości nabywania i rozwijania umiejętności międzykulturowych. Poza częstszym deklarowaniem posiadania umiejętności związanych z partycypowaniem w przestrzeni międzykulturowej, dwa razy więcej studentów deklarowało, że po zrealizowaniu programu Erasmus posiadają oni wiedzę z zakresu przedmiotu, który studiują. Można więc przypuszczać, że okres studiów na zagranicznej uczelni sprzyja częstszemu nabywaniu, poszerzaniu i rozwijaniu wiedzy specjalistycznej, którą badani w przyszłości będą mogli wykorzystywać m.in. w życiu zawodowym. Ponadto, okresowe studiowanie na uczelni zagranicznej może sprzyjać gromadzeniu wiedzy specjalistycznej, która ma nieco inny charakter, od tej nabywanej w uczelni macierzystej, co świadczy o rozwijaniu kapitału ludzkiego badanych.

7.2. Jaki poziom umiejętności deklarowali badani studenci przed uczestnictwem w programie Erasmus i po jego zrealizowaniu?

Badani studenci deklarowali, że przed uczestnictwem w programie Erasmus posiadali jedynie wysoki poziom umiejętności ICT (umiejętność korzystania z Internetu oraz komputera), co może świadczyć o tym, że młodzi ludzie, studenci dobrze radzą sobie w społeczeństwie informacyjnym, gdzie informacja stała się szczególnie pożądanym dobrem społecznym.

Respondenci przed okresem mobilności najczęściej posiadali większość umiejętności na poziomie średnim oraz nieliczne na poziomie wysokim, natomiast po

okresie mobilności zwiększyła się liczba umiejętności, których posiadanie badani deklarowali na poziomie wysokim. Porównując uzyskane wyniki badań okazało się, że największe dysproporcje wystąpiły w przypadku umiejętności międzykulturowych, a mianowicie umiejętności wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur i krajów oraz umiejętność porozumiewania się w języku(ach) obcym(ch), których poziom po zrealizowaniu międzynarodowej mobilności znacznie przewyższał ten osiągnięty przed tym doświadczeniem. Może to świadczyć o tym, że okresowe studiowanie na zagranicznej uczelni partnerskiej i życie w innym kraju sprzyja doświadczaniu kontaktów z przedstawicielami innych kultur, co przyczynia się do zwiększenia poziomu deklarowanych umiejętności międzykulturowych.

7.3. Jaki poziom umiejętności posiadali badani studenci z wybranych krajów Unii Europejskiej przed uczestnictwem w programie Erasmus, a jaki po zrealizowaniu okresu studiów na zagranicznej uczelni partnerskiej?

Badani z trzech krajów, posiadali przed okresem mobilności na wysokim poziomie tylko dwie umiejętności, a mianowicie umiejętność korzystania z Internetu oraz umiejętność posługiwania się komputerem. Na tej podstawie można stwierdzić, że młodzi ludzie, studenci, bez względu na kraj pochodzenia, przed uczestnictwem w programie Erasmus posiadali wysoki poziom jedynie umiejętności ICT.

Tylko badani Belgowie, deklarowali, że posiadali jedną umiejętność dotyczącą obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych na niskim poziomie. W przypadku pozostałych grup badanych, umiejętność ta występowała na poziomie średnim. Pozostałe umiejętności, respondenci we wszystkich trzech grupach posiadali na poziomie średnim.

Można więc stwierdzić, że studenci przed okresem mobilności posiadali umiejętności podstawowe, społeczne i międzykulturowe na poziomie średnim, a umiejętności ICT na poziomie wysokim. Z deklaracji studentów wynika, że przed uczestnictwem w międzynarodowej mobilności edukacyjnej, potrafili wykonywać wiele czynności, które z perspektywy instytucji UE są potrzebne, ważne i kluczowe do funkcjonowania współczesnego człowieka. Uważam, że osiągnięte wyniki w trzech grupach badanych są godne uznania i dostarczają przekonania, że młodzi ludzie, którzy myśleli już o realizacji międzynarodowej mobilności, posiadali wiele ważnych umiejętności na średnim poziomie, które będą im potrzebne do dalszego życia.

Wszyscy respondenci po zrealizowaniu programu Erasmus, posiadali większość umiejętności na poziomie wysokim. Należą do nich umiejętności społeczne (zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem; zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązywania problemów; umiejętność przejawiania inicjatywy; umiejętność uczenia się przez całe życie; umiejętność współpracy w grupie), umiejętności międzykulturowe (umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów; umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i)) oraz umiejętności ICT (umiejętność posługiwania się komputerem; umiejętność korzystania z Internetu).

Stosunkowo niewielką liczbę trzech umiejętności posiadali respondenci w trzech grupach badanych po programie Erasmus na poziomie średnim i były to: umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu; umiejętność zarządzania pracą innych i umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych.

Konkludując, po doświadczeniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej, ogół badanych studentów deklarował częstsze posiadanie wszystkich umiejętności, niż miało to miejsce przed uczestnictwem w programie Erasmus, a występujące różnice okazały się w większości przypadków istotne statystycznie ($p < 0,05$). Jedynie w grupie badanych Belgów i Polaków brak różnic wystąpił w zakresie umiejętności związanych z ICT.

Największe zmiany dokonały się w zakresie częstszego posiadania umiejętności międzykulturowych i wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku. Porównując uzyskane wyniki badań okazało się, że największe dysproporcje wystąpiły w przypadku umiejętności międzykulturowych oraz umiejętności podstawowych, związanych zarówno z wiedzą specjalistyczną, jak również ogólną, których deklarowany poziom po zrealizowaniu międzynarodowej mobilności znacznie przewyższał ten osiągnięty przed tym doświadczeniem. Może to świadczyć o tym, że okresowe studiowanie na zagranicznej uczelni partnerskiej i życie w innym kraju rozwija ciekawość poznawczą i sprzyja doświadczeniu kontaktów z przedstawicielami innych kultur, co w przyczynia się do zwiększenia poziomu deklarowanych umiejętności międzykulturowych i podstawowych oraz rozwoju kapitału ludzkiego badanych.

8. W jaki sposób mobilni studenci z wybranych krajów Unii Europejskiej realizują ideę związaną z Koncepcją uczenia się przez całe życie?

Okolo 90% respondentów (98% Belgów, 92,2% Polaków i 89,6% Litwinów) wzięło udział w Programie „Uczenie się przez całe życie” Erasmus w wieku 18-24 lata. W porównaniu, mniejszość respondentów (10,4% Litwinów, 7,8% Polaków i 2% Belgów)

aktywnie uczestniczyła w tym Programie w wieku 25-31 lat. Na podstawie uzyskanych wyników badań można wywnioskować, że studenci w większości angażują się w międzynarodową mobilność edukacyjną, jako jednej z akcji w ramach Koncepcji „Uczenie się przez całe życie”, kiedy są młodzi, na początku swojej kariery akademickiej i zawodowej.

Można sformułować również inny wniosek, że łatwiej jest uczestniczyć w międzynarodowej mobilności edukacyjnej kiedy osoba jest młoda, w wieku 18-24 lat. Rezultat ten może świadczyć o tym, że uczestnictwo w Programie „Uczenie się przez całe życie” jest ograniczone do określonego wieku i że ludzie około 30 roku życia zdecydowanie rzadziej biorą udział w Programie. Warto również zwrócić uwagę, że bycie mobilnym w młodym wieku, kiedy człowiek studiuje, może wzbudzać potrzebę dalszego pozostawania mobilnym na potencjalnym rynku pracy, co może skutkować podejmowaniem prób zatrudnienia w innych krajach Europy, jak również na innych kontynentach.

Wnioski dla praktyki

1. Definiowanie przez badanych mobilnych studentów programu Erasmus z wybranych krajów Unii Europejskiej, zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’, najczęściej w kontekście prawno-politycznym, skłania do refleksji o potrzebie podjęcia działań edukacyjnych na rzecz poszerzenia jego znaczenia o aspekt społeczno-kulturowy.
2. Należałoby dołożyć starań w kierunku doprecyzowania i rozgraniczenia znaczenia obu terminów: ‘europejski wymiar edukacji’ i ‘edukacja europejska’, używanych przez studentów najczęściej w sposób synonimiczny, który jest niewłaściwy.
3. W celu realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji najczęściej należy używać metod zakładających konieczność aktywnego uczestnictwa zarówno podmiotów dyskusji, osób przygotowujących i prowadzących prezentację z odbiorcami oraz osób zaangażowanych w działania praktyczne.
4. W celu realizacji założeń europejskiego wymiaru edukacji należy unikać metod polegających na biernym lub też bezrefleksyjnym odbiorze prezentowanych czy też przyswajanych treści, przykładowo: wykład, pisanie prac, słuchanie prezentacji czy też uczenie się na pamięć.
5. Należy zachęcać młodych ludzi do uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej m.in. ze względu na rozwój kluczowych umiejętności z perspektywy funkcjonowania w kształtujących się współczesnych społeczeństwach informacyjnych oraz na częstsze uznawanie za ważne w życiu wielu wartości europejskich.
6. Należy podjąć działania edukacyjne, których celem byłoby podniesienie świadomości młodych ludzi w zakresie kultury europejskiej oraz uwrażliwienie na fakt, że współczesna przestrzeń kulturowa Europy wynika i jest konsekwencją podejmowanych działań człowieka w obrębie tworzenia kultury w uprzednich okresach i epokach.
7. Doświadczenie kontaktu międzykulturowego, wynikającego z okresowego zamieszkiwania i studiowania w innym kraju może sprzyjać rozwojowi poczucia tożsamości i może świadczyć o bogatym i rozbudowanym poczuciu tożsamości kulturowej badanych mobilnych studentów. Respondenci posiadali wyraźnie najsilniejsze poczucie tożsamości europejskiej, narodowej i globalnej, nieco słabiej, ale nadal wysoko identyfikowali się z miejscowością i regionem, a na poziomie przeciętnym z religią.

8. Uczestnictwo w międzynarodowej mobilności edukacyjnej może sprzyjać zjawisku poszerzania identyfikacji od narodowej, przez europejską ku globalnej, co może świadczyć o nabywaniu przez badanych studentów programu Erasmus tożsamości otwartej.

9. Studenci programu Erasmus najczęściej czują się Europejczykami ze względów terytorialnych, co może niepokoić osoby cechujące się wrażliwością kulturową. Dlatego należałoby podjąć działania edukacyjne zmierzające w kierunku dostarczania wiedzy i uwrażliwiania studentów, ale również wcześniej, uczniów szkół ponadgimnazjalnych, gimnazjalnych, szkół podstawowych i przedszkoli o fundamentach Europy, do których niewątpliwie należy przestrzeń wspólnoty kulturowej.

10. W celu przygotowania młodych ludzi do życia we współczesnych społeczeństwach rozwiniętych o charakterze społeczeństw informacyjnych należałoby się zastanowić nad potrzebą **umiędzynarodowienia przestrzeni edukacyjnych**, w tym szczególnie przestrzeni szkolnictwa wyższego.

10.1. **Działania promujące mobilność edukacyjną** można prowadzić poprzez umożliwienie licealistom i studentom uczestnictwa w spotkaniach odbywających się w formie relacji słownej, fotograficznej czy filmowej uczniów czy studentów, którzy już uczyli się/studiowali na zagranicznej uczelni lub realizowali praktykę w innym europejskim kraju.

10.2. Warto zadbać o adekwatne przygotowanie studenta zamierzającego zrealizować okres studiów na zagranicznej uczelni, oferując mu **warsztaty kompetencji międzykulturowej**⁴¹⁹. Szkolenie ma na celu m.in. wyposażenie studenta w wiedzę o wymiarach konstytuujących kulturę oraz o etapach szoku kulturowego. Ponadto, studenci kształcą umiejętności interpretowania zachowań przedstawicieli odmiennych kultur w celu lepszego ich zrozumienia, próby zaakceptowania i respektowania, aby umożliwić im wejście w kontakt, a dalej relację międzykulturową.

10.3. W rozwijaniu międzynarodowej mobilności edukacyjnej mogłaby sprzyjać **gwarancja bezwarunkowego zaliczenia okresu studiów zrealizowanych na zagranicznej uczelni partnerskiej, jeżeli jest on zgodny z kierunkiem studiów na uczelni macierzystej**. Okazuje się, że Polska jest jednym z niewielu krajów Unii

⁴¹⁹ Przykładowy warsztat w zakresie kompetencji międzykulturowych: A. Butarewicz, E. Żyłkiewicz, *Intercultural Awareness*, [in:], *Creativity and Innovation*, Coimbra, S. Goncalves(ed.), Escola Superior de Educacao de Coimbra, Coimbra 2009, p. 202-211.

Europejskiej, w której studenci po powrocie do swego kraju i na swoją uczelnię często zobligowani są do zaliczania dodatkowych przedmiotów, nawet jeżeli na uczelni partnerskiej zdobyli co najmniej 30 punktów ECTS. W regulaminach studiów wielu polskich uczelni znajdujemy zapis, że „Dziekan zatwierdza indywidualny plan studiów i program nauczania, który będzie realizowany w innej uczelni oraz określa warunki, terminy i sposób uzupełnienia przez studenta zaległości wynikających z różnic planów studiów i programów nauczania”. Oczywiście jest, że student wyjeżdżający na semestr lub rok do zagranicznej uczelni partnerskiej będzie realizował inne przedmioty, w innym języku, z wykorzystaniem innych metod nauczania i uczenia się. Czy jednak za jego aktywność należy go ‘karać’ koniecznością realizacji dodatkowych przedmiotów na uczelni macierzystej?

10.4. Kolejnym przykładem umiędzynarodowienia przestrzeni edukacyjnej może być tzw. **‘okienko mobilności’** (*‘mobility window’*). Polega to na wprowadzeniu do programu studiów ‘mobilnego semestru’, bądź ‘mobilnego roku’, podczas którego wszyscy, bądź zdecydowana większość studentów wyjeżdża na studia do zagranicznych uczelni partnerskich. Do niedawna w Polsce, jedyną uczelnią, która oferowała tego typu ofertę edukacyjną była Politechnika Łódzka. Semestr lub rok mobilny, jest to wpisany do programu studiów obowiązkowy okres nauki realizowanej najczęściej na uczelni zagranicznej. Zazwyczaj jest to okres po pierwszym roku nauki studenta na uczelni macierzystej. Celem uczestnictwa w ‘okienku mobilności’ może być rozwijanie: umiejętności kulturowych jak również w zakresie wiedzy ogólnej i specjalistycznej, z zakresu kierunku studiów.

10.5. Uczestnictwo w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni edukacyjnej nie wymaga wyjazdu, może dokonywać się kraju zamieszkania i na uczelni macierzystej. Dzieje się tak, ponieważ studenci mogą uczestniczyć w tzw. **‘międzynarodowej ścieżce kształcenia’**. W zajęciach biorą udział zarówno studenci międzynarodowi, jak również mogą partycypować studenci polscy. W cyklu zajęć przygotowują oni m.in. międzynarodowe projekty, prowadzą porównawcze badania, co wymaga uczestnictwa, zaangażowania, nawiązania i podtrzymania kontaktu w grupie zróżnicowanej kulturowo.

10.6. Obecność zagranicznych studentów oraz wykładowców z innych państw na uczelni macierzystej, sprzyja **doświadczeniu zjawiska ‘umiędzynarodowienia w domu’** (*‘internationalisation at home’*). Jest to koncept, który tworzy bazę

i podstawę do pracy międzynarodowej na poszczególnych uniwersytetach, bez konieczności ich opuszczania przez studentów macierzystych, a poprzez przyjmowanie na okres studiów studentów zagranicznych. Efektem takiej współpracy powinna być możliwość uczestnictwa w międzynarodowym wymiarze edukacji przez wszystkich studentów na poszczególnych uczelniach, bez konieczności bycia mobilnym. Zjawisko internacjonalizacji własnej przestrzeni edukacyjnej uczelni dokonuje się również poprzez zapraszanie do partycypowania w programie studiów, naukowców i nauczycieli z zagranicznych jednostek naukowych i uniwersytetów.

Kierunki dalszych badań

Prowadzone przeze mnie badania dotyczyły sposobów i poziomu realizacji wybranych elementów europejskiego wymiaru edukacji przez studentów uczestniczących w Programie „Uczenie się przez Całe Życie” Erasmus. Dostrzegam jednak możliwość i potrzebę kontynuowania badań empirycznych w poruszonym w badaniach obszarze.

Uważam, że dużą wartość poznawczą miałyby dokonanie analizy treści podręczników używanych powszechnie do nauczania historii, języka i kultury kraju, w szkołach podstawowych, gimnazjalnych czy średnich, w kontekście prezentowanych w nich treści dotyczących symboli kultury europejskiej. Dostarczyłoby to informacji o przekazywanej wiedzy o wspólnej kulturze europejskiej w warunkach edukacji formalnej.

Warto byłoby również przeanalizować treści programów i koncepcji kształcenia w uczelniach wyższych pod względem przygotowania studentów do uczestnictwa w europejskim wymiarze edukacji (zarówno w kontekście przekazywania i rozwijania określonej wiedzy, kształtowania wartości europejskich, jak również postaw otwartości wobec Europy, integrującej się Europy i jej mieszkańców, jak też rozwijania kluczowych umiejętności potrzebnych do życia w europejskim, globalizującym się społeczeństwie informacyjnym.

Poznawczo użyteczne mogłyby się okazać dalsze kontynuowanie badań empirycznych z zastosowaniem metod jakościowych, przykładowo z wykorzystaniem pogłębionych wywiadów swobodnych, celem zebrania bardziej wyczerpującego materiału jakościowego, przykładowo o charakterze poszczególnych elementów konstytuujących zagadnienie europejskiego wymiaru edukacji i ich miejscu w edukacji formalnej, nieformalnej czy pozaformalnej studentów.

Dostrzegam również możliwość prowadzenia dalszych wspólnych badań dotyczących europejskiego wymiaru edukacji z teoretykami wychowania w zakresie sposobów definiowania zagadnienia ‘europejski wymiar edukacji’, a przykładowo z dydaktykami w zakresie przydatnych metod do realizacji teoretycznych założeń w tym wymiarze. Kontynuowanie wspólnych badań miałyby sens na pograniczu nauk ekonomicznych i pedagogicznych w zakresie umiejętności studentów i ich oddziaływaniem na osiąganie sukcesów na rynku pracy w postaci znalezienia jak również utrzymania zatrudnienia przez osoby, które uczestniczyły w międzynarodowej mobilności

edukacyjnej, przykładowo w programie Erasmus, czy jego kontynuacji programie Erasmus+.

Wspólne eksploracje badawcze można byłoby kontynuować z przedstawicielami lingwistyki stosowanej w kierunku badań nad rozwijaniem umiejętności, a dalej kompetencji do komunikacji międzykulturowej wśród studentów kierunków filologicznych, z których część w przyszłości będzie nauczycielami języków i kultury innych krajów.

Ponadto, z perspektywy profilaktyki społecznej warto byłoby się zastanowić nad rolą uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej wobec przeciwdziałania postawom zamkniętym wobec odmienności kulturowej, cechujących się: ksenofobią, nietolerancją, nacjonalizmem czy rasizmem.

Bibliografia

I. POZYCJE ZWARTE

- A. Adams, W. Tulasiewicz, *The Crisis in Teacher Education: a European Concern?*, The Falmer Press, London 1995.
- G. W. Allport, *Osobowość i religia*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988.
- R. T. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Arystoteles, *Metafizyka*, przeł. A. Leśniak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
- E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- C. Banach, A. Rajkiewicz, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004-2015* [w:] *Polska w Unii Europejskiej. Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004-2015*, Kancelaria Prezydenta RP, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2002.
- Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Narodowy Instytut Audiowizualny, Agora SA., Warszawa 2011.
- G. H. Bell, *Intercultural Pedagogy and the European Dimension in Education*, “European Journal of Intercultural Studies”, No 2 1994.
- J. W. Berry, *Acculturation as Varieties of Adaptation* [in:] *Acculturation, Theory, Models and Some New Findings*, A. M. Padilla (ed.), Westview Press, Colorado 1980.
- W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
- P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1992.
- C. Brock, W. Tulasiewicz, *Education in a Single Europe*, Routledge, London 2000.
- J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- I. Buruma, A. Margalit, *Occidentalism. A Short History of Anti-Westernism*, Atlantic Book, Londyn 2004.
- A. Butarewicz, E. Żyłkiewicz, *Intercultural Awareness*, [in:], *Creativity and Innovation*, Coimbra, S. Goncalves(ed.), Escola Superior de Educacao de Coimbra, 2009.
- A. Butarewicz, E. Żyłkiewicz, *Erasmus – Intensive Programme*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1, 2010.
- K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Wydawnictwo „Jedność”, Lublin-Kielce 2003.
- A. Convery, M. Evans, S. Green, E. Macaro, J. Mellor, *Pupils' Perceptions of Europe; Identity and Education*, Cassell, London 1997.
- S. Corradi, *Erasmus Programme: the origin, preparatory years (1963-1986) and foundation of the European Union initiative for the exchange of university students, reported and documented by the scholar who first conceived of it*, Rome 2006.
- K. Coutts-Smith, *Cultural Colonialism*, Third Text, vol. 16 no 1, 2002.
- A. Cybal-Michalska, *W stronę globalnej cywilizacji przyszłości - o potrzebie twórczego dialogu z innością*. „Ars inter Culturas”, nr 1, Słupsk 2010.
- A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

- A. Cybal-Michalska, *Edukacyjna przestrzeń orientacji proeuropejskiej*, [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- A. Cybal-Michalska, *Edukacja europejska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2001.
- B. Czeredrecka, *Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, M. Ochmański (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Ch. Dawson, *Tworzenie się Europy*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2000.
- Dekadencja, edukacja i perspektywy życiowe studentów*, H. Najduchowska, E. Wnuk-Lipińska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Łódź 1992.
- K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] *Dziecko w świecie wartości*, K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- M. Dobroczyński, J. Stefanowicz, *Tożsamość Europy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- W. Domachowski, *Przewodnik po psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1999.
- S. R. Domański, *Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Drogi do Europy*, J. Kranz, J. Reiter (red.), Centrum Stosunków Międzynarodowych, Warszawa 1998.
- L. Dyczewski, *Kultura w całościowym planie rozwoju*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2011.
- L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, L. Dyczewski (red.), Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- L. Dyczewski, *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, 2000.
- L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury* [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Dyczewski L. (red.), Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1996.
- L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1995.
- R. Enache, C. Safta, C. Iurea, *European Dimension of Education - Curricular Aspects*, „Trakia Journal of Sciences”, vol. 7, 2009.
- K. Ferenz, *Patriotyzm i europejskość jako fundamentalne wartości w kształtowaniu nowego obywatela*, [w:] *Wielokulturowość - międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, A. Szerłaż, (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- M. Fulop, A. Ross, *Europe as a Context for the Development of Identity*, [in:] *Growing up in Europe Today. Developing Identities among Adolescents*, M. Fulop, A. Ross (ed.), Stoke on Trent 2005.
- H. G. Gadamer, *Das Erbe Europas*, Frankfurt 1998.

- J. Gajda, *Europejskość i polskość jako kategoria wspólnotowych wartości transmisji dziedzictwa kulturowego jednoczącej się Europy*, „Chowanna”. Nauki o Wychowaniu w ponowoczesnym świecie, t. 1 (20), 2003.
- J. Gajda, *Wartości w wychowaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- J. Gajda, *Nowy humanizm w edukacji jako realne ujęcie sensu ludzkiego życia*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, J. Gajda (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
- M. Golka, *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2013.
- F. Gołębski, *Kulturowe aspekty integracji europejskiej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- F. Gołębski, *Tożsamość europejska (aspekty teoretyczne)*, [w:] *Tożsamość europejska*, F. Gołębski (red.), Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2005.
- M. Gordon, *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins*, Oxford University Press, New York 1964.
- G. Gorzelak, B. Jałowiecki, *Dylematy europejskie*, [w:] *Jaka Europa? Regionalizacja a integracja*, P. Buczkowski, K. Bondyra, P. Śliwa (red.), Wydawnictwo WSB, Poznań 1998.
- B. Grabowska, *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej - studium porównawcze*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- B. Grabowska, *Zmiana uwarunkowań społecznego uczestnictwa i współdziałania młodzieży na pograniczy cieszyńskim w świetle teorii stawania się społeczeństwa*, [w:] *Teorie i modele badań międzykulturowych*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Cieszyn - Warszawa 2006.
- B. Grabowska, *Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo*, [w:] *Szkoła na pograniczach*, T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska - od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- H. Grzymała-Moszczyńska, *Proces akulturacji*, [w:] *Integralnokulturowe badania kontaktu kulturowego. Wybrane problemy społeczne i prawne*, J. Królikowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- M. Guziuk, *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego, Olsztyn 2004.
- M. Guziuk-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- B. Hamm, *Kapitał społeczny z punktu widzenia socjologicznego*, [w:] *Kapitał społeczny*, L. Frąckowiak, A. Rączaszek (red.), Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2004.
- R. Hill, *My Europejczycy*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2004.

- A. J. Hinge, *Education Policies and European Governance - Contribution to the Interservice Groups on European Governance*, "European Journal for Education, Law and Policy" no 5, 2003.
- D. Hobson, *The Impact of Globalization on Higher Education*, [in:] *The Sage Handbook of Research in International Education*, M. Hayden, J. Levy, J. Thompson (ed.), Sage Publication, London, California, New Delhi 2007.
- G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000
- M. Hroch, *Między tożsamością narodową a europejską. Głos sceptyka*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, 2011.
- A. Janowski, *Poznawanie uczniów: zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- A. Jawłowska, *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, A. Jawłowska (red.), Literackie Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa 2001.
- S. Kamiński, *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, TN KUL, Lublin 1989.
- A. M. Kazamias, *Neos evropaikos eksygchronsmos kai paideia se mia fantasiaki koinonia: I ekpaideytiki diastasi tis evropaikis enopoisis*, Athens 2001.
- A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, PWN, Warszawa 1982.
- A. Kłoskowska, *Kulturowe uwarunkowanie postaw*, [w:] *Teorie postaw*, S. Nowak (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.
- S. Kowalczyk, *Filozofia kultury. Próba personalistycznego ujęcia problematyki*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.
- J. Koziński, *Obronić Polskę przed Polakami*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
- J. Kruk, *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- J. Kuczyński, *Młodość Europy i wieczność Polski*, Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Warszawa 1999.
- M. H. Kuhn, T. S. McPartland, *An Empirical Investigation of Self-attitude*, "American Sociological Review", 1954.
- Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1994.
- K. Kuziak, *Obywatel Europy a jego tożsamość kulturowa*, „Wychowanie na co dzień”, nr1/2, 2008.
- Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska w Olecku, Olecko 1995.
- T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych* [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.
- T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki przy współudziale E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

- T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych* [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej - w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym związanych*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.
- M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- M. Łobocki, *O wartościach w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 9, 1993.
- C. Magris, *Tożsamość to matrioszka: suma spotkań i opowieści*, „Herito. Dziedzictwo, Kultura, Współczesność”, nr 2, 2009.
- H. Malewska-Peyre, *Ja wśród swoich i obcych*. [w:] *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1992.
- H. Mamzer, *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- H. Mamzer, *Tożsamość jednostki w obliczu wielokulturowości*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki przy współudziale E. Ogrodzkiej-Mazur, A. Szczurek-Boruty (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, 1999.
- T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- T. Michalczyk, S. Musioł, *Kapitał ludzki i społeczny a rozwój społeczno-ekonomiczny w świetle nowej analizy instytucjonalnej* [w:] *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, M.S. Szczepański, K. Bierwiazzonek, T. Nawrocki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- S. Mika, *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
- J. Miluska, *Tożsamość Europejczyka - fakt czy artefakt?* [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
- D. Misiejuk, *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowe na historycznym pograniczu Podlasia*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2013.
- M. Miształ, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980, L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1995.
- J. Nikitorowicz, M. Sobecki, W. Danilewicz, J. Muszyńska, D. Misiejuk, T. Bajkowski, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- J. Nikitorowicz, *Tożsamość* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

- J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- J. Nikitorowicz, *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Cieszyn - Warszawa 2003.
- J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych* [w:] *Pedagogiki i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, M. Malewska, B. Śliwerski (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.
- J. Nikitorowicz, *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.
- J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000.
- M. Nowak, *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), Uniwersytet Śląski - Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn-Warszawa 2003.
- M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo RW KUL, Lublin 1999.
- S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.
- S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, S. Nowak (red.), Warszawa 1973.
- S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
- K. Olbrycht, *Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, A. Szerląg (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- L. Ostasz, *Czym są wartości? Zarys aksjologii*, Wydawnictwo UMW, Olsztyn 2009.
- U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2006.
- R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja” nr 3, 1997.
- R. Pachociński, *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii metodologii badań*, PWN, Warszawa 1991.
- S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

- Parzymies S. *Integracja europejska w dokumentach, wybór i opracowanie dokumentów*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2008.
- M. Pęcherski, *Pojęcie, cele i procedura badawcza oświatowych badań porównawczych*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, R. Leppert (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- S. Philippou, *The 'Problem' of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum*, "European Educational Research Journal", No 4, vol. 4, 2005.
- A. Perkowska-Klejman, *Czy Twoi studenci są refleksyjni?*, „Studia Edukacyjne” nr 21, 2012.
- T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001.
- A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, PWN, Warszawa 1962.
- H. G. Pott, *Krótką historia kultury europejskiej*, Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007.
- J. Pólturzycki, *Powrót do wartości i rekonstrukcja celów kształcenia*, [w:] *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, K. Rubacha (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- M. J. Prince, R. M. Felder, *Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases*, "Journal of Engineering Education"; vol. 95, No 2, 2006.
- W. Rabczuk, *Tożsamość europejska z perspektywy Unii Europejskiej* [w:] *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości - problemy i sugestie rozwiązań*, T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2007.
- W. Rabczuk, *Europejskie spektrum edukacji – program Erasmus*, [w:] *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*, S. Szczurkowaska, M. Łopaciński (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2007.
- W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- W. Rabczuk, *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*, [w:] *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- W. Rabczuk, *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 1(41), 1993.
- J. K. Rampel, M. P. Zanna, *Attitudes: A new look at an old concept*, [in:] *The Social Psychology of Knowledge*, D. Bar-Tal, W. Kruglanski (ed.), Cambridge University Press, New York 1988.
- A. Richard, *Adventure-based experiential learning*, [in:] *Empowerment through Experiential Learning*, J. Mulligan, C. Griffin (ed.), Kogan Page, London 1992.
- A. Różańska, *Młodzież pogranicza polsko-czeskiego wobec wartości europejskich*, [w:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), Uniwersytet Śląski - Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Cieszyn-Warszawa 2003.
- R. Ryba, *Unity in Diversity: the Enigma of the European Dimension in Education*, "Oxford Review of Education", no.1, 1995.
- A. Sadowski, *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2006.

- K. Sawicki, E. Żyłkiewicz-Płońska, *Sprawozdanie z międzynarodowego projektu edukacyjnego „Kurs Intensywny Erasmusa SPICY”*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3 (49), XII 2013.
- N. Savvides, *The European dimension in education: Exploring pupils' perceptions at three European Schools*, „Journal of Research in International Education”, 2008.
- D. A. Schön, *Education the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, Jossey-Bass Publishers, Oxford 1987.
- D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- R. Scruton, *Zachód i cała reszta. Globalizacja a zagrożenie terrorystyczne*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- H. Seton-Watson, *What Is Europe? Where Is Europe? From Mystique to Politique*, „Encounter”, no.2, vol. LXV, 1985.
- K. A. Smith, *Budowanie fundamentów międzynarodowych wspólnot edukacyjnych: Globalne kierunki i przeszkody dla polskich pedagogów*, [w:] *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, J. Danilewska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- M. Sobecki, *Profile identyfikacyjne w analizie tożsamości kulturowej* [w:] *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach. Tożsamość osób, zbiorowości, instytucji*, L. Dyczewski, D. Wadowski (red.), Wydawnictwo KUL, t. I, Lublin 2009.
- M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
- M. Sobecki, *Kultura symboliczna w wymiarze komunikacyjnym w obliczu przemian u progu nowego wieku*. [w:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- W. Soborski, *Postawy ich badanie i kształtowanie*. Kraków 1987.
- Z. Sokolewicz, *Edukacja europejska* [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubin (red.), Elipsa, Warszawa 1997.
- S. Srebrny, *Teatr grecki i polski*, PWN, Warszawa 1984.
- W. Stankiewicz, *Rozwój gospodarki Unii Europejskiej - Strategia Lizbońska, a nowy plan „Europa 2020”*, „Rocznik Integracji Europejskiej”, nr 6, 2012.
- G. Steiner, *The Idea of Europe*, Nexus Publishers, Tilburg 2004.
- J. Such, *Problemy weryfikacji wiedzy*, Warszawa 1975.
- J. Suchodolska, *Postawy i oczekiwania młodzieży akademickiej wobec integracji europejskiej*, [w:] *Problemy pogranicza i edukacja*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski - Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- J. Szczeniowski, I. Szczeniowski, *Rozważania o przestrzeni aksjologicznej Europy*, [w:] *Wokół wartości europejskich. Wybrane problemy*, K. Gutowska, M. Maciejczak (red.), Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010.
- P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- R. Szwed, *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003.
- M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- B. Śliwowski, *Jak zmienić szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA*, Wydawnictwo Engram, Warszawa 2009.

- G. Therborn, *Drogi do nowoczesnej Europy. Społeczeństwa europejskie w latach 1945-2000*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Kraków 1998.
- W. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish Peasants in Poland and America*. Boston: Corham 1918-1920.
- T. Tiller, *O uczeniu się przez doświadczenie w pracy nauczycieli*, Mentor, Chorzów 1999.
- D. Tourdanov, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Wspólna polityka edukacyjna, czy współpraca w polityce edukacyjnej?* "Społeczeństwo i Polityka. Pismo edukacyjne", nr 2(7), 2006.
- Tożsamość człowieka*, Gałdowa A. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- E. Trubiłowicz, *Studenci i ich świat - od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna i studium przypadku [w:] Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- UNESCO - Weltkonferenz uber Kulturpolitik*, Mexico 1983, p. 20-21, za: Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji, Duisburg-Radom 1997.
- I. Wal, *Edukacja europejska - organizacja i metodyka [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- T. J. Wiloch, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej*, PWN, Warszawa 1970.
- I. Wojnar, *Treści edukacji kulturalnej [w:] Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Z. Wysokińska, J. Witkowska, *Integracja europejska. Europeizacja polityki ekonomiczno-społecznej w Unii Europejskiej i umiędzynarodowienie rynków Nowych Krajów Członkowskich Europy Środkowej i Wschodniej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- W. P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków – Katowice 2013.
- P. G. Zimbardo, M. R. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- B. Żechowska, *Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu nauczyciela-europejczyka*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa – Poznań 1999.
- E. Żyłkiewicz, *Intensive Programme*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6, 2008.

II. DOKUMENTY PRAWNO-POLITYCZNE

- A Memorandum on Lifelong Learning*, Commission of the European Communities, Brussels 2000.
- Angielsko-polski i polsko-angielski glosariusz terminów i pojęć używanych w europejskich programach współpracy w dziedzinie edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.

- A Tuning Guide to Formulate Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*, J. Lokhoff, B. Wegewijs, K. Durkin, R. Wagenaar, J. González, A. K. Isaacs, L. F. Donf dalle Rose, M. Gobbi, (ed.), Bilbao, Groningen, The Hague 2010.
- Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”* Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3, Warszawa 2010.
- J. W. Botkin, M. Elmandjr, M. Malitz, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*. Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa 1982.
- Charter of Fundamental Rights of the European Union* (Preamble), “Official Journal of the European Communities”, No C 364,1, 2000.
- Citizens’ views on lifelong learning in the 10 new Member States. Report based on the special Eurobarometer 231*, Luxembourg 2008.
- Communautés européennes, Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l’emploi*, Rapport du groupe de haut niveau présidé par M. Wim Kok Novembre 2004, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg 2004.
- Communication from the Commission to the European Council. A European Economic Recovery Plan*, Commission Of The European Communities, Brussels 2008.
- Congrès de l’Europe: Résolutions*, La Haye-Mai 1948. Paris & Londres: Mouvement international de coordination des mouvements pour l’unité européenne, 1948.
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*, Council of Europe, “Treaty Series” No. 165, Lisbon 1997.
- Declaration of European Identity*, “Bulletin of the European Communities”, No 12, Luxembourg 1973.
- Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie*, Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, Bolonia 1999.
- DG Edukacja i Kultura, Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, Wspólnoty Europejskie 2009.
- Edukacja europejska dla wszystkich. Podstawowe wiadomości na temat projektu integracji europejskiej*. Publikacja wydana w ramach programu „Europa dla Obywateli”.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia - wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003.
- Eurobarometer 71. Future of Europe*, European Commission, 2010.
- European Agreement on Continued Payment of Scholarships to Students Studying Abroad*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No.69, Paris 1969.
- European Commission, The History of European cooperation in education and training, Europe in the Making - an Example*, Office for Official Publications of the European Communities, European Communities 2006.
- European Commission White Paper a New Impetus for European Youth*, Commission of the European Communities, Brussels 2001, COM(2001) 681 final.
- European Convention on the Equivalence of Periods of University Study*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No. 21, Paris 1956.
- European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No. 138, Rome 1990.
- European Convention on the Equivalence of Diplomas Leading to Admission to Universities*, Council of Europe, “European Treaty Series”, No. 15, Paris 1953.

- European Cultural Convention*, Council of Europe, "European Treaty Series", No. 18, Paris 1954.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Wspólnota Europejska, Komisja Europejska, 2009.
- Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego - Realizacja celów*. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 2005.
- Green Paper on the European Dimension of Education*, Commission of the European Communities Brussels 1993.
- H. Jane, *For a Community Policy on Education*, European Communities Commission, "Bulletin of the European Communities", No 10, 1973.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, 14.12.2007, C303/1, Preambuła.
- Key Data on Teaching Languages at Schools in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels 2012.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie Ramy Odniesienia*. Załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, L394, 2006.
- Komunikat Komisji Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010.
- Komunikat Londyński, W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie*, Londyn 2007.
- Kursy intensywne Erasmusa koordynowane przez polskie uczelnie w latach 2007/08 i 2008/09*, FRSE, Warszawa 2008.
- Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*. Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3, Warszawa 2010.
- Magna Charta Universitatum*, Bologna 1988.
- On a People's Europe*, Report to the European Council, Milan 1985.
- On the way to ERASMUS+ Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12*, European Commission, Education and Training, 2013.
- Proces Boloński 2020 - Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie*. Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve 2009.
- Programme of the Commission for 1985*, J. Delors, President of the Commission to the European Parliament and his reply to the ensuing debate, "Bulletin of the European Communities", Supplement No 4, Strasbourg 1985.
- Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe*, Conseil De L'union Européenne, doc. 6905/04, EDUC 43.
- Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin 2003.
- Report on the European dimension of education*, Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Doc. 6113, No 09, 1989.
- Resolution of the Council and of the Ministers of Education. Comprising an Action Programme in the Field of Education*, "Official Journal of the European Communities", no C38, 1976.

- Resolution of the Council and of the Ministers of Education Meeting Within the Council of 9/2/76 Comprising an Action Programme in the Field of Education, Council of the European Communities, "Official Journal of the European Communities", no C 38/3, 2, 1976.*
- Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System, Paris 1998.*
- Strategia lizbońska - droga do sukcesu zjednoczonej Europy, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.*
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku, Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst&Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010.*
- Strategie Commune 2000/458/PESC du Conseil, du juin 2000 a l'egard de la region mediterraneenne.*
- The Council Decision adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS), No 87/327/EEC, 1987.*
- The Lisbon Strategy 2000 – 2010. An analysis and evaluation of the methods used and results achieved. Final Report, Directorate General for International Policies, Brussels 2010.*
- Towards a European education policy, „Periodical” No 2, 1977.*
- Traktat z Lizbony Zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat Ustanawiający Wspólnotę Europejską, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” nr C 306, Lizbona 2007.*
- Traktat o Unii Europejskiej (Traktat z Maastricht,) 1992.*
- Traktat z Amsterdamu Zmieniający Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty Ustanawiające Wspólnoty Europejskie i Niektóre Związane z Nim Akty.*
- Traktat z Nicei zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską oraz Niektóre Związane z Nimi Akty Prawne.*
- Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Węgla i Stali.*
- Treaty of Nice. Amending the Treaty on European Union, The Treaties Establishing the European Communities and Certain Related Acts, “Dziennik Urzędowy” C 80, 2001, Part I, Substantive Amendments.*
- Wersja Skonsolidowana Traktatu o Funkcjonowaniu Unii Europejskiej, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, nr C 83/49, 2010.*
- White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society, COM(95) 590, 1995.*
- W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Praga 2001.*
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century. Vision and Action Symposium on the Challenges of Internationalizing Higher Education in South Eastern Europe, Halkidiki 2002.*
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, (Tekst mający znaczenie dla EOG) 2008/c 111/01/wE z dnia 23 kwietnia 2008.*

III. STRONY INTERNETOWE

http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/escalate/1049_Evidencing_Reflection_putting), (07.11.2013).

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00063&plugin=1> (10.08.2014).

http://nauka-polska.pl/shtml/cdh/cdh_klasyfikacje.htm (18.11.2013)
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pl.pdf (16.07.2012).
<http://www.eurplace.org> (10.07.2012).
<http://www.comet.ucar.edu> (17.10.2013).
<http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table1.pdf> (10.08.2014).
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-657_pl.htm (31.10.2013).
http://ec.europa.eu/education/calls/2912_en.htm (31.10.2013).
<http://www.erasmus.org.pl> (17.10.2013).
<http://erasmus.org.pl/index.php/ida/214> (24.08.2011).
<http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/table1.pdf> (10.08.2014).
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_en (17.10.2013).
<http://www.eurekanetwork.org> (17.10.2013).
<http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm> (18.11.2013).

Aneks

Aneks nr 1. Wzór kwestionariusza ankiety skierowanego do studentów Programu LLP-Erasmus “Europejski wymiar edukacji”

**Questionnaire for LLP-Erasmus Students
“The European Dimension in Education”**

*University of Białystok
Department of Intercultural Education*

Dear Student,

We would like to congratulate you on your participation in the LLP-Erasmus Programme and thank you for agreeing to take part in our diagnostic research on the European dimension in education. We would like to learn about your knowledge, skills, attitudes and reflections concerning your time abroad.

The research is anonymous and its’ results will be used only for scientific purposes. We would like to ask you to read the statements and questions carefully and to give honest answers, as this will maximize the success of the research and increase our knowledge about the European dimension in education.

1. Think about the answer to the question: “Who are you”? Please, write twenty lines according to the order of your associations.

TWENTY STATEMENTS TEST “WHO AM I?”

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.

2. Circle the number on the scale that describes the degree to which you feel:

Please use this scale:

5–definitely yes, 4–rather yes, 3–hard to say, 2–rather not, 1–definitely not

IDENTITY PROFILE

No	To what degree do you feel:	Scale
1.	you belong to your locality (city, town, village)?	5 4 3 2 1
2.	you belong to your region?	5 4 3 2 1
3.	you belong to your country?	5 4 3 2 1
4.	you belong to another nation? (Which?)	5 4 3 2 1
5.	European?	5 4 3 2 1
6.	a citizen of the world?	5 4 3 2 1
7.	a Christian?	5 4 3 2 1
8.	a follower of another religion? (Which?).....	5 4 3 2 1
9.	if Christian, which denomination? (e.g. Catholic, Orthodox, Protestant)	5 4 3 2 1
10	if a follower of another religion? (Which denomination?).....	5 4 3 2 1

3. In a few words what do the following names, events and places mean to you?

No.	Category:	Your association
1.	The Parthenon	
2.	Hamlet	
3.	Troy	
4.	Constantinople	
5.	The Schengen Agreement	
6.	The 95 Theses	
7.	Eugene Delacroix	
8.	Socrates	
9.	Johann Wolfgang von Goethe	
10.	Moses(Mozes,Moze,Mojżesz)	
11.	Queen	
12.	Homer	
13.	The European Coal and Steel Community	
14.	Weimar	
15.	Aachen	
16.	"Faust"	
17.	Romulus	
18.	Mona Lisa	
19.	Nicolaus Copernicus	
20.	1789	
21.	"I know that I know nothing"	
22.	William Shakespeare	
23.	Martin Luther	
24.	Robert Schuman	
25.	Mount Sinai (Góra Synaj)	
26.	Carolus Magnus, Karol Wielki Charlemagne	

27.	The Iliad	
28.	Leonardo da Vinci	
29.	"On the Revolutions of the Celestial Spheres" "Op de Revoluties van de Hemelse Sferen" "Apie dangaus sferų revoliucijų" "O obrotach sfer niebieskich"	
30.	The Colloseum	
31.	Ludwig van Beethoven	
32.	The Ten Commandments, de tien geboden, dešimt Dievo įsakymų, Delakog	
33.	"We are the Champions"	
34.	The Globe Theatre	
35.	"Liberty Leading the People to the Barricades"	
36.	Hagia Sophia	
37.	"Ode to Joy"	

4. Rate the level of your skills.

Please use this scale:

5 – very high, 4 – quite high, 3 – hard to say, 2 – quite low, 1 – very low

No	Skills:	before participation in Erasmus	after participation in Erasmus
1.	the level of your professional knowledge from your field of your studies	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
2.	your level of general knowledge about the world	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
3.	your professional skills from your field of studies	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
4.	your ability to express your own opinions	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
5.	your ability to assess situations and solve problems	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
6.	your ability to take the initiative	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
7.	your organizational skills	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
8.	your ability to manage the work of others	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
9.	enthusiasm for your lifelong learning	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
10.	your ability to form relationships with people from other cultures/countries	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
11.	your ability to cooperate in a group	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
12.	ability to speak a foreign language(s)	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
13.	your ability to use a computer	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
14.	your ability to use the Internet	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
15.	your ability to use scientific instruments and technological tools	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
16.	other.....	5 4 3 2 1	4 3 2 1

5. Please assess the level of importance of the following values for you. Assess the importance of this value before and after your participation in LLP-Erasmus.

Please use this scale:

- 5 definitely important, - 4 rather important, - 3 hard to say, - 2 rather unimportant, - 1 definitely unimportant

European values	before participation in Erasmus Programme	your participation in Erasmus Programme
1. democracy and a higher sense of citizenship	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
2. freedom (of ideas and words)	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
3. equal opportunities in life	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
4. solidarity	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
5. respect for human rights and respect for human dignity	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
6. tolerance	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
7. mutual cooperation	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
8. social justice	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
9. material well-being and consumption	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
10. rule of law	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
11. cultural heritage, the beauty of nature, and healthy environment	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
12. respect for people from different cultures	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
13. peace, a life without violence, peaceful resolution of conflicts	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
14. economic growth, progress in technology and industry	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
15. scientific progress	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
16. responsibility for the lives of future generations	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
17. other	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1

6. Circle the factors, which according to you, show unity in Europe.

Please, use this scale:

- 5–definitely yes, 4–rather yes, 3–hard to say, 2–rather not, 1–definitely not

No	Factors showing unity in Europe:	Scale
1	common use of English	5 4 3 2 1
2	common traditions	5 4 3 2 1
3	common history	5 4 3 2 1
4	common religion (Christianity)	5 4 3 2 1
5	membership in the European Union	5 4 3 2 1
6	geographical location (on the European continent)	5 4 3 2 1
7	common culture	5 4 3 2 1
8	other	5 4 3 2 1

7. Choose three of the values below, which will have a big influence on the future of Europeans.

Number your choices from 1 to 3, where 1 means “the most important”.

No	European Values	choice
1.	democracy and a higher sense of citizenship	
2.	freedom (of ideas and words)	
3.	equal opportunities in life	
4.	solidarity	
5.	respect for human rights and respect for human dignity	
6.	tolerance	
7.	mutual cooperation	
8.	social justice	
9.	material well-being and consumption	
10.	rule of law	
11.	cultural heritage, the beauty of nature and a healthy environment	
12.	respect for people from different cultures	
13.	peace, a life without violence, peaceful resolution of conflicts	
14.	economic growth, progress in technology and industry	
15.	scientific progress	
16.	responsibility for the lives of future generations	
17.	other	

8. Please carefully read the following statements and respond to them by surrounding circle numbers, as follows:

Please, use this scale:

5–definitely yes, 4–rather yes, 3–hard to say, 2–rather not, 1–definitely not

No	Statements:	Scale
1.	In my opinion, the membership of my country in the European Union has improved the economic/financial/political/employment situation connected with the increase in the number of jobs in my country	5 4 3 2 1
2.	I think that all citizens have equal opportunities in the European Union	5 4 3 2 1
3.	I want an integrated and highly developed Europe	5 4 3 2 1
4.	I am satisfied with life in an integrating Europe	5 4 3 2 1
5.	I am interested in (reading, listening to, watching) what happens in Europe now	5 4 3 2 1
6.	When buying products (e.g. food, clothing) I pay attention to whether or not they come from a European country.	5 4 3 2 1
7.	People like me have an influence on EU affairs	5 4 3 2 1

9. Do you think the idea of an integrated and highly developed Europe is possible?

- a). definitely possible
- b). rather possible
- c). hard to say
- d). rather impossible
- e). definitely impossible

10. Carefully read the statements which are placed on both sides of the scale, and in accordance to your opinion and feeling, circle the appropriate number. The closer the number is to the statement, the stronger is your acceptance of this statement.

What kind of emotions do you feel, when you think about yourself as a European?			
1	feeling safe	5 4 3 2 1	feeling endangered
2	joy/happiness	5 4 3 2 1	sadness
3	feeling pride	5 4 3 2 1	feeling ashamed
4	very optimistic	5 4 3 2 1	very negative emotions
5	it is very important for me	5 4 3 2 1	it does not matter to me
6	evokes strong emotions	5 4 3 2 1	it does not cause any emotions
7	other.....	5 4 3 2 1	.....

11. Are you in favour of Europe as a:

- a). union of countries?
- b). federation of countries?
- c). collaboration of countries?
- d). other

12. Where would you would like to live and work after graduation?

- a). my hometown
- b). another city/region in my country
- c). another country which is a member of the EU (which?)
- d). another European country which is not a member of the EU (which?)
- e). another non-European country (which?)

13. Do you go to vote in elections for the president, government, parliament?

a) always	d) from time to time
b) very often	e) seldom
c) often	f) very seldom
	g) never

14. Please give some information about you (circle or write the information where necessary).

1. Sex	a) female b) male
2. Nationality	a) Belgian b) Lithuanian c). Polish
3. Place of origin	a). village b). small town (up to 20 thousand. inhabitants) c). large town (from 20 to 100 thousand. inhabitants) d). city (over 100 thousand. inhabitants)
4. Course of study at home University	.....
5. Country in which you were at Erasmus	.....
6. Way of participation in LLP-Erasmus	a) studies (SMS) b) practice (SMP)
7. Age (when you were at Erasmus)	.....

Aneks nr 2. Wzór kwestionariusza wywiadu skierowanego do studentów Programu LLP-Erasmus „Europejski wymiar edukacji”

1. How do you define/understand the term ‘the European dimension in education’?

.....
.....
.....
.....

2. Name three methods of teaching/learning which you experienced while studying in the Erasmus Programme, and which you think were the most effective in building and developing the European dimension in education (which contributed most to your development).

1.
2.
3.

3. Name three methods of teaching/learning which you experienced in the Erasmus Programme and which were the least efficient/effective?

1.
2.
3.

4. I feel European because (concerns only students who answered “5 or 4” in question no. 2.5 in the questionnaire).

.....
.....
.....

5. List the three most important positive qualities which are characteristic for Europeans?

1.
2.
3.

6. List the three most important qualities that you think Europeans should get rid of.

1.
2.
3.

7. List three facts or events from the last 15 years in Europe, about which you are most satisfied:

1.
2.
3.

8. To which European country (apart from your own) do you feel the biggest cultural proximity (closeness)?

.....

9. Why do you or don't you go to vote in elections?

.....

.....

.....

10. Please give some information about you (circle or write the information where necessary).

1. Sex	a) female b) male
2. Nationality	a) Belgian b) Lithuanian c). Polish
3. Place of origin	a). village b). small town (up to 20 thousand. inhabitants) c). large town (from 20 to 100 thousand. inhabitants) d). city (over 100 thousand. inhabitants)
4. Course of study at home University	.....
5. Country in which you were at Erasmus	.....
6. Way of participation in LLP-Erasmus	a) studies (SMS) b) practice (SMP)
7. Age (when you were at Erasmus)	.....

Aneks nr 3. Tłumaczenie wzoru kwestionariusza ankiety skierowanego do studentów Programu LLP-Erasmus “Europejski wymiar edukacji”

Kwestionariusz ankiety skierowany do studentów programu LLP-Erasmus „Europejski wymiar edukacji”

*Uniwersytet w Białymstoku
Katedra Edukacji Międzykulturowej*

Droga Studentko, Drogi Studencie,

Gratulujemy Ci wyboru dotyczącego uczestnictwa w Programie Erasmus i dziękujemy, że wyraził(a)eś zgodę na uczestnictwo w badaniach diagnostycznych nt. europejskiego wymiaru edukacji. Chcielibyśmy poznać Twoją wiedzę, umiejętności i postawy oraz refleksje związane i wynikające z uczestnictwa w mobilności edukacyjnej.

Badania są anonimowe, a ich wyniki będą wykorzystane tylko w celach naukowych. Prosimy Cię o dokładne zapoznanie się z twierdzeniami i pytaniami oraz udzielenie szczerych odpowiedzi, co pozwoli na sukces badań i powiększenie wiedzy o europejskim wymiarze edukacji.

1. Zastanów się nad odpowiedzią na pytanie „Kim jestem”? Prosimy o wskazanie dwudziestu określeń według kolejności skojarzeń.

Test Dwudziestu Stwierzeń “KIM JESTEM?”

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.

2. Zaznacz (poprzez otoczenie kółkiem), w jakim stopniu czujesz się:

Proszę posłużyć się następującą skalą:

5–zdecydowanie tak, 4–raczej tak, 3–trudno powiedzieć, 2–raczej nie, 1–zdecydowanie nie**PROFIL TOŻSAMOŚCIOWY**

lp	W jakim stopniu czujesz się:	Skala
1.	mieszkańcem swojej miejscowości	5 4 3 2 1
2.	mieszkańcem swego regionu	5 4 3 2 1
3.	Polakiem	5 4 3 2 1
4.	przynależny do innego narodu, jakiego?	5 4 3 2 1
5.	Europejczykiem	5 4 3 2 1
6.	Obywatelem świata	5 4 3 2 1
7.	wyznawcą chrześcijaństwa	5 4 3 2 1
8.	wyznawcą innej religii, jakiej?	5 4 3 2 1
9.	jeżeli chrześcijaństwa to jakie wyznanie	5 4 3 2 1
10	jeżeli wyznawcą innej religii to jakie wyznanie/nurt	5 4 3 2 1

3. Z czym kojarzą Ci się wymienione poniżej nazwiska, dzieła, wydarzenia lub miejsca?

lp	Kategoria:	Twoje skojarzenie
1.	Partenon	
2.	Hamlet	
3.	Troja	
4.	Konstantynopol	
5.	Układ z Schengen	
6.	95 tez	
7.	Eugene Delacroix	
8.	Sokrates	
9.	JohanWolfgang von Goethe	
10.	Mojżesz	
11.	Queen	
12.	Homer	
13.	Europejska Wspólnota Węgla i Stali	
14.	Weimar	
15.	Akwizgran/Aachen	
16.	”Faust”	
17.	Romulus	
18.	Mona Lisa	
19.	Mikołaj Kopernik	
20.	1789 rok	
21.	„Wiem, że nic nie wiem”	
22.	William Szekspir	
23.	Marcin Luter	
24.	Robert Schuman	
25.	Góra Synaj	
26.	Karol Wielki	

27.	Iliada	
28.	Leonardo da Vinci	
29.	„O obrotach sfer niebieskich”	
30.	Koloseum	
31.	Ludwig van Beethoven	
32.	Dekalog	
33.	„We are the Champions”	
34.	Teatr Globe	
35.	„Wolność wiodąca lud na barykady”	
36.	Hagia Sophia	
37.	„Oda do Radości”	

4. Oceń poziom posiadanych przez Ciebie umiejętności.

Proszę posłużyć się następującą skalą:

5 – bardzo wysoki, 4 – raczej wysoki, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej niski, 1 – bardzo niski

lp	Umiejętności:	Przed programem Erasmus	Po programie Erasmus
1.	poziom wiedzy specjalistycznej z zakresu studiowanego kierunku	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
2.	posiadanie ogólnej wiedzy o świecie	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
3.	umiejętności specjalistyczne z zakresu studiowanego przedmiotu	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
4.	zdolność do wyrażania własnych opinii i sądów z przekonaniem	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
5.	zdolność oceny sytuacji i umiejętność rozwiązania problemów	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
6.	umiejętność przejmowania inicjatywy	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
7.	umiejętności organizacyjne	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
8.	umiejętność zarządzania pracą innych	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
9.	umiejętność uczenia się	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
10.	umiejętność wchodzenia w relacje z ludźmi z innych kultur/krajów	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
11.	umiejętność współpracy w grupie	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
12.	umiejętność posługiwania się językiem(ami) obcym(i)	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
13.	umiejętność posługiwania się komputerem	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
14.	umiejętność korzystania z Internetu	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
15.	umiejętność obsługi przyrządów naukowych czy narzędzi technologicznych	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
16.	inne (jakie?)	5 4 3 2 1	4 3 2 1

5. Proszę o dokonanie oceny stopnia ważności następujących wartości. Proszę ocenić poziom danej wartości przed wyjazdem na program Erasmus i istniejący po powrocie wykorzystując następującą skalę:

- 5 zdecydowanie ważne, - 4 raczej ważne, - 3 trudno powiedzieć, - 2 raczej nieważne, - 1 zdecydowanie nieważne

Wartości europejskie	przed programem Erasmus	po programie Erasmus
1. demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
2. wolność (poglądów i słowa)	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
3. równość szans w życiu człowieka	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
4. solidarność	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
5. respektowanie praw człowieka i praworządność oraz poszanowanie godności ludzkiej	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
6. tolerancja	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
7. wzajemna współpraca	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
8. sprawiedliwość społeczna	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
9. dobrobyt materialny i konsumpcja	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
10. praworządność	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
11. piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
12. szacunek wobec osób odmiennych kulturowo	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
13. pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
14. wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
15. postęp naukowy	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
16. odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1
17. inna (jaka?)	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1

6. Zaznacz (poprzez otoczenie kółkiem), jakie czynniki według Ciebie świadczą o jedności w Europie?

Proszę posłużyć się następującą skalą:

5–zdecydowanie tak, 4–raczej tak, 3–trudno powiedzieć, 2–raczej nie, 1–zdecydowanie nie

lp	Czynniki świadczące o jedności w Europie:	Skala
1.	wspólne posługiwanie się językiem angielskim	5 4 3 2 1
2.	wspólne tradycje	5 4 3 2 1
3.	wspólne losy i historia	5 4 3 2 1
4.	wspólna religia (chrześcijaństwo)	5 4 3 2 1
5.	członkostwo w Unii Europejskiej	5 4 3 2 1
6.	geograficzne miejsce położenia	5 4 3 2 1
7.	wspólna kultura	5 4 3 2 1
8.	inne	5 4 3 2 1

7. Wybierz trzy z wymienionych wartości, które uważasz, że będą miały największy wpływ na przyszłość Europejczyków? Wybory ponumeruj 1 do 3, gdzie 1 oznacza wartość najważniejszą.

lp	Wartość europejskie	wybór
1.	demokracja i zwiększone poczucie obywatelskości	
2.	wolność (poglądów i słowa)	
3.	równość szans w życiu człowieka	
4.	solidarność	
5.	respektowanie praw człowieka i praworządność oraz poszanowanie godności ludzkiej	
6.	tolerancja	
7.	wzajemna współpraca	
8.	sprawiedliwość społeczna	
9.	dobrobyt materialny i konsumpcja	
10.	praworządność	
11.	piękno dziedzictwa kulturowego i przyrody, zdrowe środowisko naturalne	
12.	szacunek wobec osób odmiennych kulturowo	
13.	pokój, życie bez przemocy, pokojowe rozwiązywanie konfliktów	
14.	wzrost gospodarczy, postęp w dziedzinie techniki i przemysłu	
15.	postęp naukowy	
16.	odpowiedzialność człowieka za życie przyszłych generacji	
17.	inn(a) jaka?	

8. Proszę o dokładne zapoznanie się z poniższymi stwierdzeniami i ustosunkowanie się do nich poprzez otoczenie kółkiem cyfry, według następującego klucza:

5 – zdecydowanie tak, 4 – raczej tak, 3 – trudno powiedzieć, 2 – raczej nie, 1 – zdecydowanie nie

1.	Uważam, że członkostwo mego kraju w Unii Europejskiej poprawiło sytuację gospodarczo-finansową/polityczną/zawodową związaną ze zwiększeniem liczby miejsc pracy w moim kraju	5 4 3 2 1
2.	Uważam, że w Unii Europejskiej wszyscy obywatele mają równe szanse	5 4 3 2 1
3.	Pragnę Europy zintegrowanej i wysoko rozwiniętej	5 4 3 2 1
4.	Jestem zadowolony(a) z życia w integrującej się Europie	5 4 3 2 1
5.	Interesuję się (czytam, słucham, oglądam) wydarzeniami, które dzieją się obecnie w Europie	5 4 3 2 1
6.	Kupując produkty (żywnościowe, ubrania etc.) zwracam uwagę na fakt czy pochodzą z Europy.	5 4 3 2 1
7.	Ludzie tacy jak ja mają wpływ na sprawy Unii Europejskiej	5 4 3 2 1

9. Czy uważasz ideę zjednoczonej i wysoko rozwiniętej Europy za możliwą do spełnienia?

- zdecydowanie możliwa
- raczej możliwa
- trudno powiedzieć
- raczej niemożliwa
- zdecydowanie niemożliwa

10. Jakie emocje wywołuje w Tobie świadomość bycia Europejczykiem?

Przeczytaj uważnie stwierdzenia umieszczone po obu stronach skali i zgodnie ze swoim odczuciem otocz kółkiem liczbę na tejże skali. Im bliżej prawego bądź lewego stwierdzenia znajdzie się otoczona liczba, tym silniejsza jest Twoja akceptacja dla tegoż stwierdzenia

Jakie emocje odczuwasz kiedy myślisz o sobie, że jesteś Europejczykiem?			
1.	poczucie bezpieczeństwa	5 4 3 2 1	poczucie zagrożenia
2.	radość	5 4 3 2 1	smutek
3.	poczucie dumy	5 4 3 2 1	kompleksy
4.	bardzo pozytywne odczucia	5 4 3 2 1	bardzo negatywne odczucia
5.	ma to dla mnie duże znaczenie	5 4 3 2 1	nie ma to dla mnie znaczenia
6.	wywołuje to we mnie silne emocje	5 4 3 2 1	nie wywołuje to we mnie żadnych emocji
7.	inne	5 4 3 2 1	.....

11. Czy jesteś za Europą jako za:

- unią państw
- federacją suwerennych państw
- współpracą państw
- inne

12. Miejscem, w którym chciał(a)byś zamieszkać i podjąć pracę po skończeniu studiów jest:

- moja rodzinna miejscowość
- inne miasto/region w moim kraju
- inny kraj będący członkiem Unii Europejskiej (jaki?)
- inny kraj Europy nie będący członkiem UE (jaki?)
- inny kraj pozaeuropejski (jaki?)

13. Czy chodzisz na wybory (prezydenckie/parlamentarne/samorządowe)?

a) zawsze	d) od czasu do czasu
b) bardzo często	e) rzadko
c) często	f) bardzo rzadko
	g) nigdy

14. Metryczka

Proszę podać kilka informacji o sobie (zaznaczając kółkiem lub wpisując informacje)

1. Płeć	a) kobieta b) mężczyzna
2. Kraj pochodzenia	a). Belgia b). Litwa c). Polska
3. Miejsce pochodzenia	a). wieś b). małe miasto (do 20 tys. mieszkańców) c). miasto (od 20 do 100 tys. mieszkańców) d). duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców)
4. Kierunek studiów na uczelni macierzystej	.....
5. Kraj uczestnictwa w programie Erasmus	.....
6. Sposób uczestnictwa w programie Erasmus	a). studia (SMS) b). praktyki (SMP)
7. Wiek	.....

Aneks nr 4. Tłumaczenie wzoru kwestionariusza wywiadu skierowanego do studentów Programu LLP-Erasmus „Europejski wymiar edukacji”

1. W jaki sposób rozumiesz pojęcie ‘europejski wymiar edukacji’?

.....
.....
.....
.....

2. Wymień trzy metody nauczania/uczenia się, których doświadczył(a)eś na Erasmusie i które według Ciebie są najbardziej efektywne w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji.

1.
2.
3.

3. Wymień metody nauczania/uczenia się, których doświadczyłeś/aś na Erasmusie i które według Ciebie są najmniej efektywne w budowaniu i rozwijaniu europejskiego wymiaru edukacji.

1.
2.
3.

4. Czuję się Europejczykiem ze względu na (dotyczy tylko studentów, którzy udzielili odpowiedzi “5 or 4” w pytaniu 2.5. w kwestionariuszu ankiety).

.....
.....
.....

5. Wymień trzy najbardziej istotne pozytywne cechy, które według Ciebie charakteryzują Europejczyka?

1.
2.
3.

6. Wymień trzy cechy, których według Ciebie powinni się wyzbyc mieszkańcy Europy?

1.
2.
3.

7. Wymień trzy fakty lub wydarzenia z ostatnich 15 lat w Europie, z których jesteś najbardziej zadowolony(a)y:

1.
2.
3.

8. Do jakiego europejskiego kraju (poza własnym) czujesz największą bliskość kulturową?

.....

9. Dlaczego uczestniczysz, bądź nie, w wyborach?

.....

.....

.....

Metryczka

10. Proszę podać kilka informacji o sobie (zaznaczając kółkiem lub wpisując informacje)

1. Płeć	a) kobieta b) mężczyzna
2. Kraj pochodzenia	a). Belgia b). Litwa c). Polska
3. Miejsce pochodzenia	a). wieś b). małe miasto (do 20 tys. mieszkańców) c). miasto (od 20 do 100 tys. mieszkańców) d). duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców)
4. Kierunek studiów na uczelni macierzystej	.....
5. Kraj uczestnictwa w programie Erasmus	.....
6. Sposób uczestnictwa w programie Erasmus	a). studia (SMS) b). praktyki (SMP)
7. Wiek	.....