



Edukacja
związkowa | Zarząd

Wyniki projektu Qualizmove



Edukacja związkowa na rzecz solidarnej Europy!

Cele, koncepcje i metody transnarodowej edukacji obywatelskiej





Edukacja
związkowa | Zarząd

Wyniki projektu Qualizmove

Edukacja związkowa na rzecz solidarnej Europy!

**Cele, koncepcje i metody transnarodowej
edukacji obywatelskiej**

Zarząd IG Metall, Dział edukacji związkowej

Quali2move

Imprint

Editorial Desk

IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit
Wilhelm-Leuschner-Straße 79, 60329 Frankfurt am Main
Bertin Eichler, Ulrike Obermayr, Tom Kehrbaum

Project title

Qualizmove - Development and dissemination of a labour-policy understanding of education in Europe

Editors

Claudia Kaczmarek, Tom Kehrbaum, Martin Roggenkamp

Authors

Tom Kehrbaum, Clemens Körte, Oskar Negt, Adam Ostolski, Martin Roggenkamp, Fernando Benavente Tendillo, Christine Zeuner

in cooperation with:

Liviu Apostoiu, Hasan Arslan, Mehmet Beseli, Mihaela Darle, Christopher Dreßen, Bettina Ellermann-Cacace, Geles Garcia, Cecilia Gostin, Ron Kelly, Marie Madden, Mary O'Brien, Isabelle Ourny, Pilar Mena, Concetta Sabine Mugavero, Bernd Overwien, Dorota Obidniak, Veronika Ostrogonac, Ferdiye Rrecaj, Arne Schneider, Marija Varasimaviciene, Lina Varasimaviciene (geb. Strolaite), Luminita Vintila

Fotos

Christopher Dreßen

Setting and design

visualisierung & konzepte, Braunschweig



The Project “Qualizmove” is funded by the European Commission Directorate for Employment, Social Affairs and Inclusion with in the framework of Industrial Relations and Social Dialogue (heading 04.03.03.01).

The sole responsibility lies with the author.

The Commission is not responsible for any use that may be made of the information contained herein.

Frankfurt/Main, December 2012

Partners in the project Quali2move



Berufsbildungswerk (bfw) – Germany



Birleşik Metal İş (BMI) – Turkey



Cartel ALFA – Romania



European Trade Union Institute (ETUI) – EU



IG Metall – Germany



Institute for the Development of Employees Advancement Services (IDEAS) – Ireland



Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES) – Spain



Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB) – Austria



Unification of Lithuanian Metalworkers' Trade Unions (Litmetal) – Lithuania



Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) – Poland

Indeks

Przedmowa	5
Wstęp	8
Rozdział 1	
Deklaracja intencyjna na rzecz transnarodowego kształcenia związkowego w Europie	10
Rozdział 2	
Europa w kryzysie? (<i>Oskar Negt</i>)	13
Rozdział 3	
Kryzys integracji europejskiej i walki społeczne (<i>Adam Ostolski</i>)	20
Rozdział 4	
Kształcenie - droga wyjścia Europy z kryzysu (<i>Tom Kehrbaum</i>)	28
Rozdział 5	
Obywatelstwo i edukacja obywatelska (<i>Christine Zeuner</i>)	43
Rozdział 6	
Wspieranie europejskiej świadomości społecznej poprzez edukację związkową (<i>Martin Roggenkamp</i>)	55
Rozdział 7	
Metody interkulturowej edukacji obywatelskiej (<i>Clemens Körte/Fernando Benavente Tendillo</i>)	64
Rozdział 8	
Porównanie związkowych koncepcji edukacji w Europie (<i>Martin Roggenkamp/Tom Kehrbaum</i>)	75
Rozdział 9	
Słowniczek	86
Podsumowanie	
Perspektywy na przyszłość	88
Załącznik	
Metody interkulturowej edukacji	91
Autorzy	107
Opis organizacji	108
Literatura	109





Przedmowa

Kryzysy zawsze uzmysławiają potrzebę społecznego uczenia się. Nie sposób przecenić znaczenia edukacji w procesie poszukiwań trwałego rozwiązania kryzysu w Europie. Nie jest jeszcze jasne, jakie wnioski zostaną wyciągnięte z kryzysu i jakiego rodzaju edukacja może pomóc z niego wyjść. Mimo to jesteśmy przekonani, że strategii przezwyciężenia kryzysu musi towarzyszyć krytyczna, europejska opinia publiczna. Zadaniem projektu Quali2move było rozwijanie edukacji w tym duchu i zainicjowanie solidarnej zmiany kursu w Europie.

Polityczne strategie wyjścia z kryzysu

W środku najgłębszego kryzysu gospodarczego współczesnej Europy, mającego różne społeczne następstwa w dotkniętych nim państwach członkowskich, Rada Europejska ogłosiła w czerwcu 2010 roku nową strategię Europa 2020, która wytyczała kierunki rozwoju Europy w przyszłości. Zastąpiła ona strategię lizbońską 2010, której celem było uczynienie z Europy „najbardziej konkurencyjnego i dynamicznego, opartego na wiedzy obszaru gospodarczego na świecie”. Państwa członkowskie Unii Europejskiej miały do 2010 roku osiągnąć „zrównoważony wzrost gospodarczy, zapewniający większą liczbę i lepsze miejsca pracy oraz większą spójność społeczną” (tamże).

Cel ten okazał się być jedynie optymistyczną deklaracją, która zawęziła całą przyszłą wizję rozwoju europejskiej społeczności do ekonomicznego punktu widzenia i tym samym zredukowała Europę do roli „modelu biznesowego”. Obecny kryzys pokazuje, że dominacja zasad ekonomicznych prowadzi do zaniedbywania kwestii społecznych i sprawia, że demokratyczne, polityczne siły twórcze z trudnością mogą się rozwijać.

Kiedy dziś spoglądamy na naszą Europę, dostrzegamy bardzo wysoki poziom bezrobocia wśród młodzieży i rosnące różnice społeczne w państwach członkowskich, ograniczenia

w dostępie do edukacji; ludzi żyjących na ulicy, ponieważ nie stać ich na opłacenie mieszkania oraz menedżerów finansowych, którzy po krótkiej fazie wstrzemięźliwości ponownie świętują, pijąc szampana.

Demokracja potrzebuje woli ludu

Ekonomia musi być instrumentem służącym do osiągnięcia celu, jakim jest społeczny rozwój wspólnoty. Stan rozwoju politycznego społeczeństw należy więc oceniać pod kątem tego, czy ekonomia w ramach kompleksowych procesów demokratycznych budowana jest w sposób sprawiedliwy i społecznie akceptowalny. Holenderski historyk Geert Mak podkreśla:

“Najważniejsze jest, aby w Europie polityka i demokracja znów znalazły się w centrum uwagi.” (Mak 2012, S. 142)

Aby otrząsnąć się z szoku i przezwyciężyć ogarniający Europę paraliż działań, pisze Mak dalej (tamże), „musimy my, Europejczycy, pragnąć czegoś - to jest również częścią problemu, ponieważ zatraciliśmy tę zdolność”.

Mak dokładnie opisuje w ten sposób punkt wyjścia i temat projektu „Quali2move”. Sprowadza się on do pytania, w jaki sposób edukacja może wspierać europejską świadomość społeczną, aby nas - Europejczyków nie tylko zachęcać i umożliwić nam ocenę przyczyn kryzysu i wyciągnięcie właściwych wniosków, lecz aby także solidarnie znaleźć drogę, którą będziemy mogli podążać ku przyszłości Europy.

Świat pracy i życie codzienne, jako podstawy demokratycznego uczenia się w Europie

Drogi tej nie trzeba na nowo wytyczać. Istnieje ona od dawna: edukacja związkowa w Europie czerpie od początku okresu industrializacji z bezpośrednich doświadczeń życia codziennego i pracy Europejczyków oraz współkształtuje od ponad stu lat realne warunki socjalne ludzi.



W europejskich debatach na temat demokratycznego uczenia się doświadczenia te są często pomijane lub ignorowane. Wraz ze sprawdzonymi w praktyce treściami, metodami, koncepcjami i instrumentami stanowią one niezmierzone pedagogiczne bogactwo, które dla przezwyciężenia kryzysu w Europie ma zasadnicze znaczenie. To klucz do integracji europejskiej, która musi łączyć w sobie integrację gospodarczą, społeczną i polityczną. Jedynie polityka, która kompleksowo włączy ludzi w proces integracji, ma szansę na zainicjowanie solidarnej zmiany kursu Europy w kierunku kompleksowej, zrównoważonej i społecznej gospodarki, tak jak przewiduje to nowa strategia Europa 2020.

Centralnym punktem strategii Europa 2020 jest “wzrost”, który powinien być “inteligentny, zrównoważony i sprzyjający integracji”¹. Strategia zakłada utworzenie programu na rzecz mobilności młodzieży („Młodzież w ruchu”). Politycy, jak napisano: “na poziomie europejskim [...] uznali, że edukacja ogólna i zawodowa jest niezbędna dla rozwoju współczesnego, opartego na wiedzy społeczeństwa i gospodarki”. Dlatego też “strategia UE [...] kładzie nacisk na współpracę pomiędzy krajami i wzajemne uczenie się od siebie” (tamże).

Rozwój idei samostanowienia, współstanowienia i solidarności w Europie

W ramach projektu “Quali2move” biorący w nim udział partnerzy z siedmiu krajów europejskich skoncentrowali swoją uwagę na ogólnych, społecznych i politycznych aspektach solidarnego uczenia się. Celem projektu było wykorzystanie tej wiedzy i doświadczenia w przestrzeni międzynarodowej dla opracowania wspólnego, europejskiego modelu demokratycznej i solidarnej edukacji. Uwzględniono przy tym aspekty pracy, edukacji i wspólnoty społecznej w wymiarze europejskim i opracowano je pod kątem praktycznego działania.

Zaprezentowane w niniejszym podręczniku wyniki projektu „Quali2move” bezpośrednio korespondują z celami strategii Europa 2020. Dla osiągnięcia wytyczonych celów na szczeblu europejskim i krajowym konieczne jest uwzględnienie wypracowanych rezultatów projektu. Wyniki te mogą być przydatne nie tylko w rozwoju edukacji ogólnej i zawodowej, ale również w nauczaniu obywatelskim, jako podstawie dla sformułowania kompleksowych, demokratycznych wytycznych strategii Europa 2020. Edukacja obywatelska, jako fundament rozwoju demokratycznego społeczeństwa w Europie, musi być w przyszłości silniej rozwijana w kontekście transnarodowym. Tylko w ten sposób uda się znaleźć społecznie akceptowalne drogi wyjścia z kryzysu europejskiego i zlikwidować europejski deficyt demokracji poprzez rozwój europejskiej tożsamości i opinii publicznej.

¹ http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_de.htm

² <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=950>



Dziękujemy wszystkim biorącym udział w projekcie za okazaną solidarność, motywację i pro-fesjonalną pracę nad naszą wspólną europejską przyszłością.



A handwritten signature in black ink, appearing to read "B. Eichler".

Bertin Eichler

główny skarbnik IG Metall



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Ulrike Obermayr".

Ulrike Obermayr

kierownik działu edukacji
związkowej przy Zarządzie IG Metall



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Tom Kehrbaum".

Tom Kehrbaum

kierownik projektu Quali2move,
odpowiedzialny w Zarządzie
IG Metall za edukację
międzynarodową



Wstęp

Promowanie krytycznego światopoglądu politycznego oraz społecznej ekonomicznej świadomości są tradycyjne zasadniczymi celami edukacji związkowej. Edukacja związkowa odwołuje się przy tym do codziennych doświadczeń osób uczących się. Co więcej, ruchowi związkowemu udało się na przestrzeni czasu zbudować ponadnarodową tożsamość. Edukacja związkowa może zatem wnieść istotny i potrzebny wkład w wykreowanie europejskiej opinii publicznej, a tym samym tożsamości europejskiej.

W tym celu potrzebne jest jednak rozwijanie europejskiego wymiaru kształcenia związkowego. Kluczowe wyzwanie dla europeizacji edukacji związkowej sprowadza się do tego, że oferty i instytucje edukacji związkowej zakotwiczone są głównie na poziomie krajowym, regionalnym, sektorowym i lokalnym. Europejski Instytut Związkowy ETUI-REHS kieruje wprawdzie coraz częściej swoją ofertę, dotyczącą problematyki europeizacji edukacji związkowej, do działaczy związkowych. Jednakże przeważająca część oferty związkowych placówek edukacyjnych w poszczególnych państwach członkowskich UE nadal zasadniczo różni się od siebie w zakresie założeń i rozumienia edukacji oraz treści i metod pedagogicznych. Wynika to z różnych tradycji historycznych, odmiennych struktur organów przedstawicielskich i różnych celów edukacyjnych. Obecny stan rodzi potrzebę podjęcia szeroko zakrojonych działań w kontekście europeizacji związkowej pracy edukacyjnej (Bridgford/Stirling 2007).

Wyzwanie to podjęto dziesięć związków zawodowych i związkowych instytucji edukacyjnych z siedmiu krajów UE, ze szczególnej europejskiej oraz z Turcji we współfinansowanym przez UE w ramach programu „*Stosunki pracy i dialog społeczny*” projekcie IG Metall „Quali2move – rozwój i upowszechnianie koncepcji edukacji w obszarze polityki pracy w Europie”. W ramach pięciu warsztatów i w czasie pomiędzy nimi przedstawiciele instytucji edukacyjnych

i związków zawodowych prowadzili intensywny dialog poświęcony ich koncepcjom edukacji

i opracowali na tej podstawie wspólną europejską koncepcję edukacji. Zawiera ona cele kształcenia, treści i metody, które nadają się do wykorzystania przy promowaniu europejskiej tożsamości osób uczących się oraz krytycznej politycznej postawy. Tym samym stanowią one wkład w budowanie demokratycznej, posiadającej świadomość społeczną opinii publicznej.

Rezultaty projektu uwzględniają różne edukacyjne tradycje, cele i metody z siedmiu krajów UE, Turcji i szczególnie europejskiego. Stanowią więc dobrą bazę dla dalszego rozwoju europejskiego podejścia związkowego i koncepcji edukacji obywatelskiej.

W niniejszej publikacji zostaną zaprezentowane wyniki projektu i przebieg prac nad ich osiągnięciem. Podręcznik nie jest jedynie przeznaczony dla placówek edukacyjnych i osób uczących się, tak aby mogły one zapoznać się z intensywnie prowadzonym dialogiem na temat różnorodności tradycji i kultur związkowej edukacji obywatelskiej w Europie. Ma on służyć placówkom oświatowym w pozostałych krajach europejskich jako propozycja i zachęta do podjęcia tematyki europejskiej edukacji obywatelskiej oraz do aktywnego zaangażowania się w (dalszy) rozwój tej koncepcji edukacji poprzez wniesienie do niej własnych celów, tradycji, kultur i praktyk edukacyjnych. Podobnie jak czerpiąca z różnorodności kulturowej swoich krajów Europa, także edukacja obywatelska w Europie musi uwzględniać różnorodność życia codziennego i doświadczeń edukacyjnych osób uczących się. Podręcznik ma również służyć jako instrument realizacji programów szkoleniowych. Zawiera bowiem koncepcje i metody kształcenia, które mogą być wykorzystane do krzewienia edukacji obywatelskiej w kontekście europejskim.



Podręcznik jest podzielony na trzy części. Na początku prezentowane są główne rezultaty projektu: wspólna deklaracja partnerów projektu, w której określają oni wspólne cele, wyzwania, treści i metody kształcenia (rozdział 1). Następnie w drugiej części przedstawiono teoretyczne rozważania na temat wyzwań i wymogów edukacji obywatelskiej w Europie. Oskar Negt przeprowadza w szerszym kontekście analizę aktualnego kryzysu w Europie i definiuje na jej podstawie wymagania w stosunku do działań edukacyjnych i związków zawodowych (rozdział 2). Adam Ostolski interpretuje kryzys europejski z polskiej perspektywy i szkicuje możliwe warianty działania (rozdział 3). Oba artykuły bazują na wykładach, które naukowcy wygłosili w Berlinie podczas konferencji podsumowującej projekt. Tom Kehrbaum analizuje relacje pomiędzy edukacją i przezwyciężaniem kryzysów w ujęciu historyczno-humanistycznym i formułuje na te bazy założenia dla procesów uczenia się w ramach transnarodowej edukacji obywatelskiej (rozdział 4). Christine Zeuner prezentuje różne koncepcje edukacji obywatelskiej, które oparte są na różnych modelach obywatelstwa. Ponadto przedstawia istotne wymiary i aspekty, które są ważne dla konceptualizacji edukacji obywatelskiej. Opracowana przez nią matryca została wykorzystana w projekcie jako podstawa dla rozwoju europejskiej koncepcji edukacji.

Trzecia część zawiera podsumowanie głównych rezultatów projektu. Martin Roggenkamp prezentuje najpierw koncepcję projektu oraz przebieg współpracy (rozdział 6). Ważnym, częściowym wynikiem projektu było opracowanie analizy porównawczej różnych koncepcji nauczania partnerów projektu na bazie wymiany informacji pomiędzy instytucjami edukacyjnymi podczas realizacji projektu. To porównanie związkowej działalności edukacyjnej w Europie zostało również przedstawione przez Martina Roggenkampa (rozdział 8).

Europejska edukacja obywatelska ma aspiracje do rozwijania się w miarę możliwości w środowisku transnarodowym,

międzykulturowym. Skutkiem tego są wysokie wymagania dotyczące metod kształcenia. Dlatego też w ramach projektu opracowano i przetestowano specjalne metody edukacyjne, które sprawdzają się w międzykulturowej edukacji obywatelskiej. Są one przedstawione w rozdziałach 7 przez Fernanda Benavente i Clemensa Körte.

W trakcie realizacji projektu okazało się, że zwłaszcza w obszarze edukacji niewiele jest w poszczególnych językach wspólnych pojęć. Z punktu widzenia wymiany informacji pomiędzy instytucjami edukacyjnymi konieczne zatem było, aby wspólnie zdefiniować centralne pojęcia edukacji. W ten sposób powstał mały słowniczek edukacji, który prezentowany jest w rozdziale 9. Ponadto w ramach projektu wypróbowano szereg ogólnych międzykulturowych metod kształcenia, które zostały następnie zebrane i mogą zostać wykorzystane przez inne instytucje edukacyjne w trakcie przeprowadzania interkulturowych imprez edukacyjnych.

Literatura

- Bridgford, Jeff; Stirling, John (2007): Trade union education in Europe – Some latest developments. w: International Labour Office (ILO) (wyd.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education. Labour Education 2007/1 – 2., No. 146-147, s.65-70.
- Mak, Geert (2012): Was, wenn Europa scheitert, Monachium
- Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Getynga

Rozdział 1

Deklaracja intencyjna na rzecz transnarodowego kształcenia związkowego w Europie

W ramach projektu unijnego Qualizmove związki zawodowe i ich placówki oświatowe z ośmiu krajów pracowały na przestrzeni lat 2011-2012 nad europejskim wymiarem kształcenia związkowego. Wspierane były przez Dział Kształcenia Europejskiego Instytutu Związków Zawodowych (ETUI), który odgrywa istotną rolę w rozwijaniu wiedzy, kompetencji i tożsamości europejskiego ruchu związkowego.

W nawiązaniu do deklaracji projektu Newton¹, poświęconej kształceniu zawodowemu i podwyższaniu kwalifikacji, partnerzy projektu Qualizmove² sformułowali wspólne podstawy i cele związkowej edukacji obywatelskiej. Sygnatariusze apelują do europejskich związków zawodowych i ich związkowych instytucji oświatowych o to, aby wspierały i uwzględniały w swojej pracy edukacyjnej tę koncepcję kształceniową w miarę swoich możliwości i z poszanowaniem własnego kulturowego, historycznego oraz społecznego kontekstu.

Demokratyzacja Europy w drodze wspierania idei partycypacji i współstanowienia

Kształcenie związkowe jest ważnym fundamentem kształcenia młodzieży i osób dorosłych. W prawie wszystkich krajach europejskich wywodzi się ono z silnej tradycji zorientowanego na ochronę interesów i samodzielnie zorganizowanego uzupełnienia powszechnego systemu edukacji. Kształcenie związkowe ma na celu wspieranie partycypacji pracowników poprzez współstanowienie na szczeblu zakładowym i w wymiarze ogólnospołecznym. Z tego względu związki zawodowe i ich partnerzy edukacyjni opracowują ofertę kształceniową poza formalnym systemem edukacji. Oferta ta jest zorientowana na formułowanie krytycznych sądów, rozwijanie odwagi i pewności siebie osób uczących się, aby mogli oni solidarnie współkształtować zakładowe i społeczne procesy.

Edukacja jest nieodzowną przesłanką społecznego i politycznego współuczestnictwa oraz partycypacji w zakładzie, na rynku pracy, w społeczeństwie, w polityce oraz w systemach edukacji. Dlatego też celem związkowej pracy edukacyjnej jest wspieranie idei współkształtowania w tych obszarach. Treści związkowego kształcenia i wyrabiane przez nie kompetencje mają na względzie zwalczanie niesprawiedliwości społecznych oraz promowanie partycypacji i współstanowienia. W Europie otwiera się tym samym szansa dla przeprowadzenia transnarodowych procesów demokratyzacji.

Solidarność jako główna zasada kształcenia

Opracowywanie systemów kształcenia w Europie napotyka na przeszkody w postaci cięć budżetowych i ograniczenia dostępu do oferty edukacyjnej. Prywatyzacja i regulacje polityczne w obszarze edukacji przyczyniają się do wzrostu dysproporcji w kształceniu. Współzawodnictwo osób uczących się zaostrza się i uniemożliwia przyswajanie kooperatywnych i solidarnych postaw stanowiących podstawę dla demokracji. Równocześnie pogłębiająca się konkurencja zagraża demokracji, także w wymiarze zawodowym i społecznym, utrudniając tym samym solidarne zachowania. Te procesy muszą zostać powstrzymane i poddane radykalnym zmianom, tak aby można było stworzyć demokratyczną wspólnotę. Kształcenie i zaangażowanie obywatelskie to więcej niż sama tylko zdolność do uczestniczenia w życiu zawodowym. Ekonomię i kwestie społeczne postrzegamy jako płaszczyzny wzajemnie ze sobą powiązane, na których styku polityczna wspólnota wspierana jest poprzez udział i współkształtowanie, a rozwój osobisty i kulturalny oparty jest na społecznej socjalizacji. Kształcenie związkowe praktykuje w edukacji od lat ideę współpracy zamiast konkurencji i wspiera w ten sposób demokratyczne zachowania w przestrzeni społecznej, której wymiar transnarodowy ulega obecnie posz-

¹ www.newton-project.eu

² www.qualizmove.eu



erzeniu. Aktualny kryzys w Europie ukazuje, jak ważną rolę odgrywa kształcenie związkowe, będące elementem edukacji pozaszkolnej i kształcenia ustawicznego w Europie.

Związkowa praca edukacyjna opiera się na zasadzie współpracy i wspiera solidarność, jako jedną z wartości, która znajduje wyraz w teorii i w praktyce procesów nauczania. W praktycznym wymiarze procesu wspólnej nauki wspierane jest poczucie wspólnych interesów gospodarczych i społecznych. Stanowi ono bazę dla podejmowania solidarnych działań. Zarówno koncepcja, jak i metodologia kształcenia związkowego są ukierunkowane na osobę uczącego się. Nauczanie nie ogranicza się jedynie do samego przekazywania wiedzy. Uczestnicy traktowani są jako aktywne i uczące się, społeczne podmioty. Stosowane metody umożliwiają samokształcenie podzięki wspólnym dyskusjom i przeprowadzanym procesom poznawczym.

Krytyczne podejście w edukacji

Polityczne instytucje europejskie oraz przedsiębiorstwa wielonarodowe podejmują decyzje mające dalekosiężne konsekwencje dla warunków pracy i życia Europejczyków w poszczególnych krajach. W celu uniknięcia dramatycznych skutków, na przykład dla aktualnie zagrożonych mieszkańców Grecji, Hiszpanii, Portugalii, Irlandii i Włoch, potrzebna jest wspólna, krytyczna reakcja zbiorowości, dzięki której polityczna debata nie ograniczy się jedynie do szczebla krajowego i możliwe będzie prowadzenie dyskursu w przestrzeni transnarodowej. Wielopłaszczyznowy kryzys w Europie unaocznia potrzebę edukacji ukierunkowanej na pracowników. Wspólna, krytyczna percepcja procesów politycznych i gospodarczych, zachodzących na szczeblu europejskim i krajowym, musi być wspierana przez kształcenie.

Związkowa praca edukacyjna bazuje z powyższych względów na krytycznym podejściu. Mechanizmy władzy są krytycznie analizowane; równocześnie umożliwia się i prak-

tykuje badanie procesów społecznych, krytycznie odnosząc się przy tym do ogólnie przyjętych wzorców interpretacyjnych. Szacunek dla osób odmiennie myślących jest przy tym podstawą relacji międzyludzkich. Uzasadnienia krytycznej postawy w edukacji bazują na ideach i wartościach wyrażających się w pojęciach solidarności, demokracji, równości, sprawiedliwości społecznej i uczciwości. Ukształtowanie procesów nauczania opiera się merytorycznie i metodologicznie na tych wartościach

Polityczny i społeczny rozwój Europy poprzez wspieranie tożsamości europejskiej

Związki zawodowe w Europie muszą kształtować transnarodowe procesy demokratyzacji, tak aby rozwijać polityczny i społeczny wymiar Unii, a nie tylko jej płaszczyznę fiskalną i gospodarczą. Poprzez prowadzoną edukację działają one na rzecz zmiany tej tendencji i rozwijania idei solidarnej Europy. Projekt Quali2move w zdecydowany sposób podąża w tym kierunku, wspierając kształtowanie wspólnego rozumienia związkowej pracy edukacyjnej i prezentując pierwsze wspólne treści, koncepcje i metody.

Bazując na wspólnym rozumieniu pojęcia edukacji, sygnatariusze zobowiązują się w miarę swoich możliwości do współtworzenia europejskiej, społecznej świadomości pracowników i przedstawicieli ich interesów oraz wypracowania stosownych kompetencji do działania. Celem tego społecznego procesu edukacyjnego jest wykreowanie europejskiej, zorientowanej na aspekty praktyczne tożsamości pracowników, odnoszącej się do realiów pracy i życia, a także opartej na zrozumieniu i poszanowaniu wspólnych interesów gospodarczych, społecznych, zawodowych oraz osobistych i kulturowych.



Podpisujące porozumienie związki zawodowe inicjują projekty na rzecz wspierania wymiany, dyskusji i rozpowszechniania zasad związkowej pracy edukacyjnej w celu dokonania zmiany kursu politycznego w kierunku Europy opartej na solidarności, uczciwości i sprawiedliwości społecznej.

Berlin, dnia 29 listopada 2012

Sygnatariusze:

Berufsbildungswerk (bfb), Niemcy

Birleşik Metal İş, Turcja

Cartel ALFA, Rumunia

Industriall (European Trade Union), EU

European Trade Union Institute (ETUI), EU

IG Metall, Niemcy

Institute for the Development of Employees
Advancement Services (IDEAS), Irlandia

Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES),
Hiszpania

Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB), Austria

Unification of Lithuanian Metalworkers' Trade Unions
(Litmetal), Litwa

Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), Polska



Rozdział 2

Europa w kryzysie?

Zapis wykładu wygłoszonego w Berlinie w dniu 29 listopada 2012 roku w ramach konferencji podsumowującej projekt Oskar Negt

Jestem nieco zakłopotany, występując tutaj. Nie byłem aktywnie zaangażowany w ten projekt, nie uczestniczyłem w nim nawet w sposób bierny. Dlatego też zaskoczyło mnie, że otrzymałem zaszczytne zadanie powiedzenia czegoś na temat projektu, którego szczegółów nie znam. Z tego względu pozwolę sobie skorzystać z okazji i nieco szerzej omówić kontekst europejski.

W jakiej sytuacji kryzysowej znajdujemy się obecnie? Czy w ogóle można mówić w tym wypadku o sytuacji kryzysowej? Podczas moich dyskusji prowadzonych z menadżerami i przedstawicielami sektora średnich przedsiębiorstw stawiają oni tezę, że to ja stale mówię o kryzysie, podczas gdy oni mają na tę kwestię odmienny pogląd, szczególnie w odniesieniu do Niemiec. Mamy sto miliardów euro nadwyżek, nadwyżki eksportowe, a obrót towarowy ma się zasadniczo dobrze. Z ekonomicznego punktu widzenia znajdujemy się obecnie, w każdym razie w centrum Europy, w fazie permanentnej wysokiej koniunktury.

Co oznacza więc kryzys? Odnosi się on do pewnej panującej w społeczeństwie sytuacji, charakteryzującej się rozłamem i zniszczonymi więzami społecznymi. Pod pojęciem zniszczonych więzów społecznych mam na myśli to, iż 20-letni okres neoliberalizmu (proces ten poprzedził etap przygotowań) doprowadził do zniszczenia przez ludzi poczucia wspólnoty w efekcie postępującej indywidualizacji. Wyobrażenia wspólnoty oraz pieczy i dbałości o nią przez poszczególne podmioty nie uległy całkowitemu zniszczeniu, lecz częściowemu zaburzeniu. Pytanie odnośnie naszej odpowiedzialności w stosunku do wspólnoty pojawia się coraz częściej, także w pracy edukacyjnej. Można przy tym jednak powiedzieć, że wiele dotyczących wspólnoty spraw załatwianych jest w drugim rzędzie, na przykład w ramach wolontariatu. Na niemieckich uczelniach połowa personelu pracuje społecznie. Nie mówiąc o tym, iż opieka nad osobami starszymi, ochrona środowiska nie wpisują się często do oficjalnego kanonu działań podejmo-



wanych przez współczesne społeczeństwo, lecz są wydzielone i realizowane na zasadach wolontariatu.

Chciałbym pokrótce zdefiniować, co rozumiem pod pojęciem kryzysu. Jestem zdania, że znajdujemy się w sytuacji kryzysowej, w której stare wartości, normy i wymagania nie obowiązują już bezwzględnie, tzn. że trudno je także zaszcześcić nowemu pokoleniu. Nowe wartości, nowe normy nie zostały jeszcze wypracowane i obecnie poszukujemy ich. Znajdujemy się w permanentnym procesie poszukiwania nowych rozwiązań, nowego kształtu miast oraz nowych zakresów odpowiedzialności w relacjach z innymi ludźmi i ze wspólnotą. Nazywam to kulturowym kryzysem erozyjnym. Lojalność i preferencje partyjne nie mają trwałego charakteru. Żadna z partii w Europie nie może w czasie wyborów być pewna stałego elektoratu. Widać to było choćby na przykładzie Partii Piratów w Niemczech, która to uzyskała 10-procentowe poparcie, aby następnie je stracić. To raczej pulsująca sieć relacji, w który wplecione są zależności oparte na lojalności.

Ale co oznacza to dla Europy, kiedy stare więzi, stare wartości nie obowiązują bezgranicznie, a nowych jeszcze nie ma i trwa usilny proces ich poszukiwania? Nawiasem mówiąc, ujawnia się on również wtedy, kiedy w jakimś miejscu pojawia się papież. Ludziom wydaje się nagle, że jest on głosicielem praw-



dy. Nonsensy wypowiediane przez niektórych papieży nie mają na to wpływu, skoro ludzie szukają tego typu obietnic prawdy i poczucia bezpieczeństwa. Więzy, które są niszczone, nie mają jednakże wpływu na samą potrzebę więzi. Ta potrzeba więzi nie jest niestety u wielu ludzi ukierunkowana na wspieranie demokratycznego ustroju społecznego. Często przybiera ona formę prawicowo-radykalną, gdzie obiecuje się prawdę i bezpieczeństwo, proste prawdy, braterstwo, więzi, itd., a oferowane modele życia nie mają charakteru demokratycznego.

Dlatego też powiedziałem, że demokracja jest jedynym państwowym ustrojem społecznym, który musi zostać wyuczony. Wszystkie inne ustroje państwowe z początku nic nas nie kosztują. Praktyki osób sprawujących władzę w takich systemach są ukierunkowane na to, aby nie rozwijać procesów nauczania. Wszystkie autorytarne, totalitarne systemy zrywają z ofensywą kształceniową. Oznacza to, że zależy im na tym, aby ludzie nie wykazywali politycznego rozsądku. Demokratyczne modele społeczne są natomiast żywotnie zainteresowane tym, żeby zachodziły tego typu procesy kształceniowe. Analizując historię ostatnich 20-tu, 30-tu lat, mogę powiedzieć, że obiektywnie nie udało się w warunkach pokoju zmienić tak wiele, jak teraz. Runęło całe imperium. Taki model społeczny, jak praktykowany w NRD praktycznie się załamał. Mamy więc do czynienia z cyklem zmian o wymiarze historycznym. W tym kontekście pojawia się pytanie: czy ludzie zdają sobie sprawę z tego, co się z nimi stało w tym okresie i czy przeanalizowali to? Neguję, że ma to miejsce. Ogrom zachodzących zmian nie dotarł jeszcze do nich. To zwiększa wymogi odnośnie procesów kształceniowych w kontekście europejskim, a nie tylko w poszczególnych kulturach narodowych. Mamy do czynienia ze zmieniającą się sytuacją, ze społeczeństwem w fazie przełomu, w którym koniunktura ekonomiczna może wzmacniać lub osłabiać zachodzące procesy, ale nie jest ich jedyną przyczyną.

W tego rodzaju okresach przemian społecznych pojawiają się najdziwniejsze zjawiska – tak jak miało to miejsce w przypadku systemu finansowego. W normalnych warunkach byłoby to nie do pomyślenia, że przyrost wartości dóbr społecznych w pewnym stopniu uniezależnia się od społeczeństwa. Jest to możliwe wskutek trwającego kryzysu, w którym aktywne podmioty nie posiadają jasno wytyczonego i zdecydowanego kierunku działania. Z pośród trzech bilionów operacji dokonywanych dziennie na międzynarodowych giełdach jedynie pięć procent ma związek z produkcją i wymianą towarową. Oznacza to, że mamy do czynienia z czymś, co Marks nazwał realną abstrakcją pieniądza. W pewnym sensie część, a nawet znaczna część wytwarzania ekonomicznych wartości ma miejsce w oderwaniu od społeczeństwa. Akceptowanie tego i sprowadzanie zwalczania kryzysu praktycznie jedynie do ratowania systemu bankowego byłoby jeszcze 20 lub 30 lat temu nie do pomyślenia. Wspominam o tym, ponieważ jestem zdania, iż jednym z zadań stojących przed związkami zawodowymi jest obserwacja tych procesów, jako wyrazu szczególnej sytuacji kryzysowej.

Jeżeli moja analiza okazałaby się słuszna, to świadczyłoby to o tym, że w tej sytuacji okres kryzysu nie jest okresem poznawczym. Ogólnie rzecz ujmując, dla ludzi krytycznych, takich jak ja, sytuacja kryzysu jest również okresem, w którym powinno dojść do samoczynnego wyklarowania się relacji. Obiektywnie niestety nie ma to miejsca. Ludzie są owładnięci strachem, a społeczna, darwinistyczna walka o przetrwanie nasila się i pochłania energię. Możliwe, że ludzie potrzebują swoich podstawowych zasobów energii, którymi dysponują, aby wytrzymać w warunkach uważanych przez nich za nie do zniesienia. Oznacza to, że w takich sytuacjach społecznych funkcjonują mechanizmy, które sprawiają, że ludzie poddają się i nie protestują publicznie. Jeżeli dochodzi do publicznych protestów, to są one wyrazem oburzenia ludzi. Oburzenie to nie sprawia jednakże, że zmieniają się oni w obywateli.



Pozostają protestującymi, a protesty z czasem zamierają, jak np. ruch Stuttgart 21. Jedynie niektóre protesty mają charakter trwały. Protesty dotyczące składowiska odpadów w Gorleben odbywają się stale.

Musimy postawić sobie w ramach pracy kształceniowej pytanie: jakie mechanizmy obiektywnie są skuteczne w poszczególnych państwach narodowych? Jeżeli nie zostaną one zrozumiane oraz uruchomione, to europejska integracja, także na gruncie solidarności, będzie utrudniona, a nawet niemożliwa. Moja teza, którą starałem się przedstawić w książce „Gesellschaftsentwurf Europa“, brzmi: Nie uda nam się zjednoczyć Europy bez równoczesnego rozwiązania panującej sytuacji kryzysowej i znalezienia dróg wyjścia z kryzysu.

Co charakteryzuje ten kryzys? Na przykład problem polaryzacji społeczeństwa. Rozwarstwienie społeczne osiągnęło najwyższy poziom w historii. Mądrzy ludzie wyliczyli, iż akumulacja bogactwa przez pewną małą grupę społeczną jest tak wysoka, jak przed Wielką Rewolucją Francuską. Wtedy gromadził je głównie Kościół oraz właściciele ziemscy. Podział na biednych i bogatych sprawia, że w jednym z najbogatszych społeczeństw, jakim jest społeczeństwo niemieckie, co piąte dziecko dorasta w warunkach dotkniętych ubóstwem. Nie trzeba jechać do Bangladeszu lub São Paulo, żeby tego doświadczyć. Zubożenie dotyka trzonu społeczeństwa. Polaryzacja jest złą strategią na rozwiązanie kryzysu.

Polaryzacja ma miejsce także w drugim wymiarze, w systemie edukacji. Mamy do czynienia z sytuacją, w której w publicznych szkołach i w systemie szkolnictwa obcinane są środki finansowe, a równocześnie uwagę kieruje się na elitarne i prestiżowe uniwersytety. Ironia tej sytuacji polega na tym, że niemieckich elitarnych uniwersytetów nie można porównywać z amerykańskimi. W Stanach Zjednoczonych istnieje pewna moralność fundacyjna, której brakuje w Niemczech. Pan

Ackermann nie przekazuje darowizn. Oznacza to, że elitarność tych uczelni ma jedynie wymiar symboliczny i nie mogą one być porównywane z takimi uniwersytetami jak Princeton, Harvard, czy Columbia. Kapitał fundacyjny Uniwersytetu Princeton, wedle uzyskanych przeze mnie informacji, wynosi 18 miliardów dolarów. Przy czym jest to najmniejszy z uniwersytetów należących do ligi Ivy. Jeden z pierwszych wielkich darczyńców, Andrew Carnegie mawiał: „Człowiek, który umiera bogaty, przynosi hańbę swemu życiu”. Trzeba dokonywać darowizn, aby zwrócić coś społeczeństwu. W Europie jest to raczej rzadko spotykany punkt widzenia. Dlatego też idea elitarnych uniwersytetów nie doprowadzi do likwidacji polaryzacji.

Drugim podstawowym mechanizmem, który chciałbym omówić, jest ideologia uelastycznienia; naturalnie również ideologia mobilności. Mówiliśmy już chyba o tym, że mobilność jest traktowana jako coś wyzwalającego i kosmopolitycznego. Nie można jednakże zapominać także o jej drugiej stronie, dotyczącej nie tylko imigrantów, którzy za chlebem przybywają do centrum Europy. Pozbawia ona człowieka korzeni, pozbawia go jego ziemi, zbudowanych więzi i sąsiedztwa. Uelastycznienie jest również elementem niszczącym powiązaną z danym miejscem tożsamość. Skrajnie prawicowe ugrupowania zbijają kapitał polityczny na braku u ludzi korzeni, wykorzystując przy tym pojęcie ojczyzny we wszystkich europejskich systemach społecznych. Marzenia o ojczyźnie zwracają się przeciwko integracji europejskiej, które traktują te działania jako akt wyzwolenia.

Richard Sennett napisał krótką książkę, która w niemieckim wydaniu zatytułowana jest „Der flexible Mensch” („Elastyczny człowiek”). Jeżeli zapytałbym Was, czy jesteście elastyczni, to zapewne nikt by tego nie negował. Brak elastyczności traktowany jest bowiem jako ograniczenie horyzontów. Pierwotny tytuł amerykańskiego wydania dzieła Sennetta brzmi w odniesieniu do tamtejszych realiów: „Korozja charak-



teru“. Nie ma on już tak pozytywnego wydźwięku, lecz odnosi się do zniszczenia tożsamości. Uelastycznienie łączy się z fragmentaryzacją miejsc pracy i w pewnym sensie pociąga za sobą fragmentaryzację samego człowieka. Ludzie nie są w stanie wyżyć z jednej pensji i jednego miejsca pracy i są zmuszeni do kombinowania. Fakt ten ma duży wpływ na powstawanie obaw odnośnie dalszej egzystencji. Nazywam to surowcem dla obaw rodzących się w społeczeństwie. Jeżeli rosną pokłady surowca dla strachu, to stanowi to zagrożenie dla struktur demokratycznych.

Pozwólcie mi nieco szerzej odwołać się do historii. Jestem zdania, iż obecnie w społeczeństwie europejskim mamy do czynienia z zapotrzebowaniem na nowy etap uczenia się. Dostrzegam trzy fazy tego procesu kolektywnego uczenia się.

Pierwszy etap stanowiło wyzwolenie się z rozbójniczego i śmiertelnego kontekstu wojen i mordów podczas wojny 30-letniej. Trzeba sobie przy tym uzmysłować, że Europa była placem wielu wojen. Przyznanie Nagrody Nobla za proces pokojowy jest spowodowane faktem, że przez ostatnie 60 lat nie mieliśmy wojny, co dla Europy jest pewnym novum. Równocześnie jest to również wezwanie, aby uczynić Europę zdolną do trwałego pokoju i zmienić warunki życia tak, aby nie dochodziło już do podejmowania działań wojennych na różnych szczeblach. Dokładnie studiowałem warunki Pokoju Westfalskiego, gdyż właśnie w wojnie 30-letniej chodziło o ten morderczy kontekst. Każdy walczył wtedy z każdym, a lojalność, więzi i tradycje uległy zatraceniu. Armia szwedzka była finansowana przez Richelieu, a więc tym samym przez kraj katolicki. Wszystko się pomieszało. A do tego nastąpił rozwój myśli prawnej. Można to traktować jako kolektywny proces uczenia się. Pojawiło się pojęcie tolerancji. Oddzielenie legalności od moralności doprowadziło do prawie pełnej rezygnacji z sądownictwa inkwizycyjnego na rzecz sądownictwa opartego na zasadzie skargowości. To ważny proces uczenia się.

Drugi etap uczenia się miał miejsce po 1945 roku i dokonał się w ramach różnych programów, np. konstytucji włoskiej z 1947. Zawarto tam postulat prawa do pracy oraz regulacje z obszaru partycypacji pracowników. Wszystkie te zapisy szły w jednym kierunku: nie wolno pozostawić silnych podmiotów gospodarczych bez demokratycznej kontroli. Współstanowienie, ustawa o radach zakładowych (w odróżnieniu od ustawy o radach zakładowych z 1922 roku, która miała jeszcze inne znaczenie) oraz godność ludzka, jako naczelną normę wspierającą fundament państwa. Wiele kwestii po 1945 roku stanowiło przedmiot procesów nauczania i to ponad podziałami partyjnymi. Wielcy Europejczycy, tacy jak Coudenhove-Kalergi, Monnet i inni zdawali sobie sprawę, że to, co miało miejsce w Trzeciej Rzeszy, było powiązane z nadużywaniem władzy oraz przewagi ekonomicznej. Dokonał się proces uczenia się, który nawiasem mówiąc teraz ma zostać cofnięty. Dostrzegam w tym duże zagrożenie. Jeżeli państwo socjalne i zdobycze socjalne zostaną zlikwidowane, to doprowadzi to do likwidacji procesu uczenia się. Jestem zdania, że te trzy podstawy (państwo prawa, państwo socjalne i demokracja), na których opiera się wyemancypowana Europa, zostaną zniszczone, jeśli jedna z nich ulegnie osłabieniu lub zniszczeniu. Dlatego też proces uczenia się ma jeszcze trzeci wymiar. Oprócz polaryzacji i uelastycznienia ma miejsce podział społeczeństwa na trzy części, co można określić jednym, nadrzędnym pojęciem oderwania.

Byłem prawdziwie wstrząśnięty, kiedy Alain Touraine wygłosił pogląd, że nie powinniśmy mówić o społeczeństwie dwóch trzecich, lecz o podziale europejskiego społeczeństwa na trzy części. Jedna trzecia ludności w Europie ma się dobrze, nie odczuwa skutków kryzysu i bierze udział w procesach demokratycznych. Jest ona zintegrowana, ma pracę i nie ma pojęcia o kryzysie społeczeństwa opartego na pracy. To byłaby jedna trzecia.

Drugą część stanowi rosnąca liczba osób poddanych fragmentaryzacji warunków życia. Tę grupę można określić mianem prekariatu (to dość dobre określenie tej warstwy społecznej). Charakteryzują go elastyczne formy zatrudnienia, co pociąga za sobą brak bezpieczeństwa planowania warunków życia. Brak stałego miejsca pracy ma również wpływ na kwestię posiadania lub nieposiadania dzieci. Stan ten uaktywnia specyficzne obawy. Obecnie obawy te dotyczą warstwy społecznej, która bada, do której formacji społecznej przynależy. Mam tu na myśli klasę średnią. Ale stan ten nie ma charakteru stałego. Prekariat jest skutkiem fluktuacji ludzi oraz poszukiwania. Może to doprowadzić do powstania całkiem innych więzi.

Trzecia kategoria to rosnąca armia osób trwale „zbędnych”. Jeżeli relacje produkcyjne nie zmienią obecnego kształtu, to w obszarze produkcji towarów nie będzie się dało powstrzymać mechanizmu postępującej racjonalizacji. Samochody będą produkowane w fabrykach bez personelu. W latach 80-tych była to negatywna utopia. W tym względzie zmieniło się jednak wiele wskutek robotyzacji i wprowadzeniu mediów cyfrowych. Pozostaje jednak pytanie: gdzie są żywi ludzie i co oni mają robić? Mówimy tu o oderwaniu jednej trzeciej społeczeństwa. W chwili obecnej ludzie ci uzyskują wsparcie w postaci świadczeń socjalnych – ograniczonych świadczeń socjalnych. Jednakże przysługują im pewne prawa w formie roszczeń. Wynika z tego rzecz następująca: musimy teraz w odniesieniu do polityki rynku pracy związków zawodowych pogodzić się z myślą, że istnieje prawdziwa praca na rzecz społeczności, która nie jest finansowana przez rynek, lecz stanowi produkt społeczeństwa. Musi więc ona być finansowana przez społeczeństwo. Nie w nadziei, że ludzie pracujący np. jako grabarze dostaną kiedyś pełny etat. Cała polityka rynku pracy ukierunkowana jest na to, że integracja z pierwszym rynkiem pracy zakończy się kiedyś sukcesem. Jednakże udaje się to w coraz mniejszym stopniu, m.in. także ze względu na



olbrzymi wzrost produktywności oraz zmiany potencjału racjonalizatorskiego w branżach przemysłowych.

Byłem wstrząśnięty, kiedy usłyszałem o pomysłe pozbycia się Grecji. To przeniesienie problematyki oderwania na płaszczyznę ekonomiczną. Tak jak pozbywamy się pewnej niepotrzebnej już grupy ludzi, tutaj próbuje się pozbyć pewnych niepotrzebnych krajów. Agencje ratingowe są zdania, że nie zasługują już one na kredytowanie. To fatalny podział w obrębie Europy. Opowiadałem się za zintegrowaniem Turcji w struktury europejskie, lecz jeśli pozbedziemy się Grecji, to będzie to miało dużo większe znaczenie, niż tylko czysto symboliczne. Wszystkie pojęcia z obszaru logiki, tragedii, estetyki mają swoje źródło w kulturze greckiej, włoskiej i romańskiej. Pozbycie się krajów romańskich będzie atakiem wymierzonym w duszę Europy i czymś więcej, niż tylko wprowadzeniem starej aleksandryjskiej waluty w jednym kraju. To proces zniszczenia i oddzielenia całych gospodarek i krajów w Europie, zamiast świadczeń na rzecz Grecji, Włoch i Portugalii. Także kraje Europy Wschodniej nie będą siedzieć cicho i zabiorą głos. Z tego co czytałem, standard życia prostego robotnika w Polsce odpowiada połowie poziomu życia



prostego robotnika w Grecji. Nie wiem, czy to prawda. Jeżeli tak, to w Polacy wkrótce zaczną pytać, dlaczego im nikt nie pomaga, choć oni także należą do Europy.

Jedyną możliwością jest powtórka planu Marshalla. Jeżeli pragnie się Europy, to trzeba rozbudowywać potencjał produkcyjny poszczególnych krajów, tak jak uczyniono to po 1945 roku. Oznacza to, że musimy wykorzystywać potencjał europejski na rzecz solidarnej ekonomii. To nie może już być ten stary kapitalizm.

Dla związków zawodowych oznacza to oczywiście, że muszą one działać w duchu solidarności. Dotyczy to między innymi obszaru polityki taryfowej. Będzie to trudny proces i pewnego rodzaju solidarne zadośćuczynienie, które musi nastąpić, tak aby nie zniszczyć potencjału produkcyjnego zagrożonych krajów. Obecnie sytuacja ma następujący przebieg: żąda się, aby spłacały one kredyty, ale równocześnie niszczy się zakłady przemysłowe i sektor średnich przedsiębiorstw. W jaki sposób mają więc zostać spłacone odsetki od kredytów? To niszczycielski proces, który dla pojedynczych przedsiębiorstw w środowisku kapitalistycznym jest w pewnym stopniu do zniesienia, lecz dla całej Europy nie do zaakceptowania i niszczy ją. Skupienie się aktualnie na niesieniu pomocy upadającym bankom niszczy ideę Europy i nie przynosi ratunku. Ratunek mogłoby przynieść jedynie utworzenie parasola ochronnego na rzecz kultury i nauki w Europie w formie gwarancji w wysokości, dajmy na to, 500 miliardów euro. To przyniosłoby długofalowe efekty. Wspominaliście o zrównoważonym rozwoju.

Chciałbym teraz przejść do rozważań na temat wizerunku człowieka, który obecnie jest propagowany. Jeżeli zapytalibyśmy człowieka z czasów Peryklesa, jaki jest ideał człowieka i co rozumie on pod pojęciem wychowania i edukacji, to odpowiedziałby spontanicznie, że jest nim obywatel polis, czyli obywatel, który troszczy się o dobro miasta.

Dlatego też osoba prywatna w ówczesnych czasach uważana była za „niszczyciela miast”. Nieprzypadkowo w starożytnej grece pojęcie „idiotes” – obecnie kojarzone z wariactwem – nie oznaczało nic innego, jak tylko „osobę prywatną”, a więc osobę zajmującą się jedynie własnymi sprawami i niczym innym. Jeżeli spytano by człowieka epoki renesansu o ideał człowieka, to prawdopodobnie wskazałby na osobę w typie Leonarda da Vinci: ciekawego świata, twórczego i chcącego się wyrazić. To niesamowite, iloma rzeczami zajmował się Leonardo: wynalazł rower, a także stworzył wiele innych konstrukcji, które nie działały, np. statki korsarskie. One też nie działały, ale te pomysły wyrażały jego osobowość. Człowiek epoki Humboldta był dzięki nauce człowiekiem pełnym inwencji, zdolnym do wyrażania opinii.

Dzisiaj idea człowieka została zredukowana do żywej istoty angażującej się w działalność przedsiębiorczą. W niemieckojęzycznym, ale także i angielskojęzycznym kręgu kulturowym coraz częściej pojawia się idea człowieka przedsiębiorczego, jako ideału obecnej epoki. To idea autorstwa Josepha Schumpetera, który powiedział, że przedsiębiorcą jest nie ten, kto ma kapitał, lecz ten, kto stara się coś przedsięwziąć, czyli działa. Oczywiście związana z tym autonomia jest jedynie autonomią pozorną i transparentną. Dlatego też drugim ideałem jest człowiek w każdym względzie dyspozycyjny. Człowiek epoki produkcji towarów jest człowiekiem dyspozycyjnym, który jednakże w sferze polityki jest biernym uczestnikiem, stanowiącym raczej zagrożenie dla demokracji. To zmiana wizerunku człowieka, wpisana w Proces Boloński: nauka nieorientowana na zrozumienie, a jedynie na gromadzenie wiedzy. Oznacza to, że nacisk nie jest kładziony na wynajdowanie związków i problemy, lecz na krótkoterminowe przyswajanie sobie wiedzy bez głębszego jej zrozumienia, jako ideału kształcenia akademickiego. Kształcenie we właściwym sensie, tak jak ja się tego uczyłem w oparciu o „szkołę frankfurcką”, polega na gromadzeniu zasobów



wiedzy. Człowiek nie potrzebuje stale tego wszystkiego, co sobie przyswoił. Potrzebujemy pewnego sposobu postrzegania, kategorii, pojęć. Tak jak stworzony przez Was arsenał kategorii, a więc terminologii i istotnych wartości. Na tym polega kształcenie.

Myślę, że jest to bardzo ważne, aby nasza edukacja związkowa wykroczyła poza wąskie i ograniczone ramy szkolenia działaczy. Kształcenia działaczy nie wolno jednak zaniedbywać. To bardzo istotne. W pewnym sensie centralnym zadaniem dla edukacji związkowej powinno być rozwijanie politycznego światopoglądu w kontekście europejskim, tak aby zamieszkujący Europę ludzie mogli żyć z wykonywanej pracy. Ważną kwestią jest także zmiana jakości edukacji związkowej. Nie chodzi tylko o przyswajanie wiedzy fachowej, choć jest to istotne. Te kompetencje są potrzebne. Równocześnie jednak coraz ważniejsze dla tworzenia relacji demokratycznych, nauki demokracji w Europie jest zogniskowanie edukacji na wyrabianiu światopoglądu politycznego. Ten światopogląd musi być budowany w oparciu o jedną podstawową normę, niezbędną z punktu widzenia każdej lewicowej polityki, każdej polityki dążącej do emancypacji człowieka. Normą tą jest godność. Ochrona godności oraz warunków dla godnego życia to moim zdaniem główna wytyczna dla edukacji związkowej. W obecnym okresie przemian istnieją duże szanse na zainicjowanie tych procesów w Europie. Zdaniem Kanta godność jest bezcenna. Oznacz to, iż nie jest ona dobrem wymiennym. Kant głosił, że ludzie powinni wykorzystywać swój prywatny rozsądek dla użytku publicznego. Ważne jest, aby zachowanie takie przyjąć za normę, gdyż stanowi ono istotny komponent demokracji.

Bardzo dziękuję za uwagę!

Rozdział 3

Kryzys integracji europejskiej i walki społeczne

Zapis wykładu wygłoszonego w Berlinie w dniu 29 listopada 2012 roku w ramach konferencji podsumowującej projekt

Adam Ostolski

Dziękuję za zaproszenie. To wielka przyjemność i również zaszczyt, mówić tutaj do Państwa, spotkać się i rozmawiać o tym, co jest dzisiaj największym wyzwaniem, jakie stoi przed ludźmi w Europie, czyli także przed nami. Ostatnio sporo zajmuję się kryzysu w Unii Europejskiej. Jako publicysta piszę komentarze i artykuły na ten temat, zaś jako socjolog i wykładowca akademicki prowadzę z koleżanką zajęcia pod tytułem „Unia Europejska – kryzys czy nowe otwarcie”. Właśnie w ten wtorek po zajęciach otrzymałem email od studenta. W tym emailu było takie zdanie: „Chciałbym tylko dodać, że dzisiejsze zajęcia były wyjątkowo depresyjne”. Mam nadzieję, że dzisiaj nie zakończę swojego wystąpienia w sposób depresyjny, chociaż odrobina depresji po drodze zawsze się przydaje i dodaje wartości nowym perspektywom, które udaje się odkryć.

Będę trochę nawiązywał do inspirującego wykładu Oskara Negta. W pewnym sensie będę mówił o tych samych sprawach, choć z trochę innego punktu widzenia. Profesor Negt skupił się na wartościach, czyli na tym, co i jak powinno nas łączyć. Ja chcę więcej opowiedzieć o konfliktach, czyli o tym, co i jak powinno nas podzielić. Nie traktuję tego jako przeciwieństwa pierwszego punktu widzenia, lecz jako drugą stronę tej samej monety. Bardzo dziękuję również za to, co tutaj wypracowaliście wspólnie na temat edukacji związkowej, różnych modeli edukacji politycznej w związkach zawodowych. Spróbuję połączyć tę ideę edukacji związkowej, która jest dla mnie nowa, z moją opowieścią o kryzysie Unii Europejskiej i szansach na jego przezwyciężenie.

O czym będę mówić? Po pierwsze – o tym, co mi się wydaje najważniejsze w dzisiejszym kryzysie, a następnie o pięciu możliwych ścieżkach wyjścia z tego kryzysu. Kiedy mówię „możliwych”, to oczywiście możliwość pójścia tymi ścieżkami



jest zróżnicowana. Niektóre są bardziej prawdopodobne, inne zaś mniej. Temu się jeszcze przyjrzymy. I na koniec chciałbym się właśnie zająć rolą związków zawodowych, czy szansą, jaką związki zawodowe są dla Europy.

Na czym polega dziś kryzys? Pierwszą rzeczą, na którą powinniśmy zwrócić uwagę, jest nowy charakter ruchów nacjonalistycznych, czy też sentymentów nacjonalistycznych w Europie. To nie jest nacjonalizm, który jest staroświecki. To nie jest nacjonalizm, który był tutaj „od zawsze”, zanim Europa zaczęła się jednoczyć. Ta nowa fala sentymentów nacjonalistycznych nie jest po prostu reakcją na integrację europejską, ale jest owocem tejże integracji. A w obecnym momencie, w sytuacji kryzysu i w sytuacji polityki zaciskania pasa, będącej odpowiedzią na ten kryzys, można powiedzieć, że nowe nurty nacjonalistyczne są głównym owocem, który dziś produkuje nam zjednoczona Europa. Pomyślmy o stereotypach na temat mieszkańców południa Europy, które się upowszechniają w



krajach na północy kontynentu, na przykład w Niemczech czy Finlandii... Pomyślmy o antyniemieckich resentymentach, które się upowszechniają na południu Europy, zwłaszcza w Grecji. Pomyślmy zwłaszcza o tym jednym uczuciu, które wydaje się łączyć północ i południe w dużej zgodzie, jakim jest narastająca niechęć i strach przed imigrantami. Tutaj znów na czoło wydają się wysuwać takie kraje jak Holandia i Grecja. To jest bardzo istotne, żebyśmy zobaczyli, że ten nacjonalizm to nie jest jakaś pozostałość czy upiór przeszłości. To jest owoc integracji europejskiej, w tym kształcie, w jakim ona obecnie istnieje. Jest to również skutek polityki radzenia sobie z kryzysem, którą europejscy przywódcy czy technokraci nam dziś proponują.

Po drugie mamy oczywiście kryzys gospodarczy. I tutaj ważne jest, żeby zauważyć, że nakładają się na siebie dwie rzeczy. Po pierwsze – światowy kryzys gospodarczy, po drugie – kryzys strefy euro. Światowy kryzys gospodarczy ujawnił, wydobył na powierzchnię pewne wady konstrukcyjne strefy euro, które pogłębiają wpływ światowego kryzysu. Tak więc mamy tutaj co najmniej dwa kryzysy, które się na siebie nakładają. Będę jeszcze do tego wracał, bo to jest bardzo istotne, jeśli chcemy wiedzieć, jak z tego kryzysu, w którym się znaleźliśmy, możemy wyjść.

I po trzecie mamy kryzys ekologiczny czy też klimatyczny. O tym bardzo łatwo zapomnieć w sytuacji, kiedy kryzys gospodarczy wydaje się być taki palący i nagły. Ale nie powinniśmy o tym zapominać. Nie tylko dlatego, że zmiany klimatu zagrażają naszej przyszłości, ale również dlatego, że odpowiadając na kryzys klimatyczny możemy również znaleźć dla Europy nowe zadanie.

Jakimi drogami może podążyć Europa, aby wyjść z tych kryzysów? Sądzę, że jest pięć możliwych ścieżek. Pierwsza ścieżka

to jest radzenie sobie z kryzysem gospodarczym, tak jakby nie ujawnił on przy okazji słabości konstrukcyjnej strefy euro. Na stole są trzy propozycje. Pierwsza propozycja, która jest aktualnie realizowana, to są bail outs połączone z zaciskaniem pasa. Kilka tygodni temu przeczytałem na stronach „The Economist” komentarz do polityki Europejskiego Banku Centralnego. Właściwie z całego artykułu można było wyjąć cztery słowa: „This seems like madness”. Wtedy przyszła mi do głowy taka myśl, która mogłaby być również mottem mojego wystąpienia „Though this be madness, yet there is class war in it”, czyli parafrazując Szekspira: „Choć to szaleństwo, lecz jest w tym walka klas”. Jeśli przyglądamy się polityce Mario Draghiego w świetle jego obietnicy, że zrobi wszystko, aby uratować strefę euro, to jego działania nie mają sensu. Ale warto pamiętać, że prezes Europejskiego Banku Centralnego złożył wcześniej dużo poważniejszą obietnicę, która nie wyglądała jak obietnica, ale w istocie nią była. Mianowicie powiedział on w lutym w wywiadzie dla „Wall Street Journal”, że „europejski model społeczny się skończył”. Myślę, że to jest właśnie ta obietnica, której teraz próbuje dotrzymać. Druga propozycja wyjścia z kryzysu gospodarczego to pakiety stymulacyjne połączone z długookresowym podnoszeniem konkurencyjności. Jest to propozycja popierana przez „The Economist” i w jakimś stopniu realizowana obecnie przez Francję po zwycięstwie François Hollande’a. Trzecia propozycja to zielony pakiet stymulacyjny, czyli inwestycje w ekologiczną gospodarkę, które nie tylko mają pomóc wyjść z obecnego kryzysu, ale również zbudować podstawy nowej, bardziej trwałej gospodarki i trochę innego modelu społecznego. Pewne elementy takiej polityki również są obecnie realizowane we Francji. Słabością wszystkich tych trzech propozycji jest to, że odnoszą się one do kryzysu gospodarczego, ale pozostawiają nietknięty problem wad konstrukcyjnych strefy euro.



Druga możliwa ścieżka to powrót do walut narodowych albo budowa systemu wielowalutowego. Prosty powrót do walut narodowych jest dzisiaj niebezpieczną propozycją. Przede wszystkim dlatego, że najłatwiej byłoby zrealizować tego typu scenariusz krajom bogatym. Na przykład gdyby Finlandia chciała powrócić do marki, to nie miałaby z tym wielkiego problemu. Nie musiałaby nawet trzymać takich planów w tajemnicy. Zresztą takie plany już są i nie są trzymane w tajemnicy. Więc Finlandia jest przygotowana na taki scenariusz. Możemy znaleźć się w takiej sytuacji, że kraje zamożniejsze, bezpieczniejsze opuszczą strefę euro i porzucą pozostałe ich własnemu losowi. To może uruchomić pewien scenariusz dezintegracji i wyścigu na dno. Inny scenariusz to rekonstrukcja strefy euro. Parę tygodni temu na łamach europejskiego wydania „Wall Street Journal” pojawił się artykuł Thomasa Mayera, eksperta Deutsche Banku, który prognozował, że w przyszłości w Europie powstanie trzywarstwowy system walutowy. Kaje takie jak, Holandia, Niemcy, Finlandia używałyby dwóch walut, euro jako środka wymiany oraz odrębnej wspólnej waluty jako środka gromadzenia wartości. Kraje takie jak Francja, Hiszpania czy Włochy używałyby tylko euro. Natomiast kraje takie jak Grecja, Cypr czy Portugalia używałyby euro do spłacania długów, a własnych narodowych walut do wymiany handlowej na własnym terenie. Obawiam się, że taki system byłby stabilniejszy niż strefa euro, ale zarazem utrwaliłby jej najgorsze wady, przede wszystkim rosnące dysproporcje między gospodarkami południa i północy kontynentu.

Trzecia droga to jest czysto polityczny federalizm. Propozycje wykonania „federalnego skoku”, zawarte na przykład w wydanej niedawno książce Guya Verhofstdta i Daniela Cohn-Bendita „Für Europa”, wyrastają ze szlachetnych pobudek, ale nie są rozwiązaniem, ponieważ nie dotyczą podstawowego źródła problemu. Tym, co utrudnia dobre funkcjonowanie eu-

ropejskiego projektu, nie jest już egoizm państw narodowych. To może się wydawać nieoczywiste, ale widzenie problemu w kategoriach opozycji między narodową suwerennością a dalszą integracją to bardzo uproszczony i przestarzały punkt widzenia. Dziś problemem nie jest mityczny egoizm państw narodowych, ale fakt, że ani państwa narodowe, ani instytucje unijne, nie chronią europejskich społeczeństw i świata pracy przed dominacją kapitału. W istocie ta dominacja odbywa się dziś zarówno za pośrednictwem państw narodowych, jak i za pośrednictwem instytucji Unii Europejskiej. Dlatego pojawiające się ostatnio w Europie ruchy społeczne takie jak Indignados czy Occupy protestują zarówno przeciw polityce rządów narodowych, jak i Unii Europejskiej. Z punktu widzenia przysłowiowych 99% ludności taki czy inny podział władzy między Europą a państwami narodowymi nie robi wielkiej różnicy. Problem leży zupełnie gdzie indziej.

Czwarta ścieżka to byłoby zastąpienie unii walutowej unią clearingową. Unia clearingowa rozwiązuje co najmniej dwa problemy strefy euro, mianowicie przywraca możliwość dopasowania do siebie polityki monetarnej i polityki fiskalnej. Jeśli państwa wrócą do swoich walut, to obie polityki będą prowadzone na tym samym poziomie. Przede wszystkim jednak unia clearingowa chroniłaby przed nierównowagą w bilansie handlowym. Unia clearingowa wyglądałaby tak: każde państwo członkowskie ma swoją własną walutę, a obok tego istnieje specjalna międzynarodowa waluta, która może się nazywać bancorem, tak jak proponował Keynes, albo może się nazywać euro. Ta druga waluta służyłaby do wymiany handlowej między państwami. W ramach unii clearingowej istniałyby mechanizmy, zapobiegające powstawaniu głębokich nadwyżek i deficytów w obrocie handlowym. Kraje, które mają deficyt, muszą zdewaluować swoją walutę, a kraje, które mają nadwyżkę, są obłożone specjalnym podatkiem.



To jest rozwiązanie, które ma swoje wady, ale pozwoliłoby rozwiązać największe ekonomiczne problemy tworzone dziś przez strefę euro.

Podobną propozycję ogłosili we wrześniu eksperci paryskiego Instytutu Veblena Bruno Théret i Wojtek Kalinowski. W „apelu o europejski federalizm walutowy”¹ proponują, aby euro było w Europie „wspólnym pieniądzem”, ale nie „jednolitą walutą”. W postulowanym przez nich systemie mielibyśmy do czynienia z wielością walut – lokalnych, regionalnych i narodowych, wobec których euro pełniłoby rolę waluty „nadrzędnej”. Euro byłoby wówczas pieniądzem federalnym, który spajałby waluty narodowe (eurofranka, euromarkę, eurodrachmę, eurolira itd.), ale nie zastępowałby ich. Théret i Kalinowski przyznają, że taki system nie rozwiązałby wszystkich problemów strefy euro (zwłaszcza kwestii nierównowagi bilansów płatniczych pomiędzy krajami), ale stanowiłby ich zdaniem istotny krok do przodu.

Ostatnia, piąta ścieżka, to coś, co nazwałbym autentyczną lub rzeczywistą federacją. Punktem wyjścia powinno być nie przeniesienie władzy na poziom europejski, ale zdefiniowanie obywatelstwa socjalnego na poziomie europejskim. Chodzi o to, aby określić, do jakich świadczeń, do jakiego poziomu bezpieczeństwa socjalnego, do jakich usług publicznych mamy prawo jako mieszkańcy i mieszkanki Europy. To właśnie powinien być pierwszy krok – nie przekazywanie władzy, ale zdefiniowanie tego, co to znaczy być obywatelem czy obywatelką. Europejska integracja w sensie ekonomicznym opierała się na pewnym kompromisie czy też umowie społecznej między kapitałem i światem pracy – na owym „europejskim modelu społecznym”, któremu Mario Draghi obiecuje położyć kres. Ale nie reinwestowała w ten kompro-

mis. Kiedy instytucje zbudowane po II wojnie światowej w poszczególnych państwach zaczęły słabnąć, osłabły również podstawy tego modelu. Dlatego wyjściem nie jest inna dystrybucja władzy między Unią Europejską i państwami narodowymi, lecz zastanowienie się, jak ożywić, czy ponownie zainwestować w to, co było ekonomiczną podstawą integracji.

Ponadto jeśli w Unii Europejskiej ma być zachowana wspólna waluta, to musi jej towarzyszyć odpowiednio duży budżet. Nie ma naukowej metody, która pozwoliłaby precyzyjnie określić, jak duży powinien być taki budżet, ale jeśli przyjrzymy się temu, jaki jest budżet Stanów Zjednoczonych w stosunku do PKB, to możemy mieć pewien punkt orientacyjny. Budżet Stanów Zjednoczonych to jest ok. 20% PKB. W przypadku Unii Europejskiej oznaczałoby to, że budżet federalny musiałby być dwadzieścia razy większy niż obecnie. Sądzę, że jeśli nie jesteśmy gotowi na takie powiększenie budżetu Unii Europejskiej, to nie powinniśmy się łudzić, że uda się zachować wspólną walutę.

Oczywiście pozostaje kwestia tego, na co te pieniądze powinny być wydawane. Po pierwsze sądzę, że na gwarancje dotyczące tego wszystkiego, co nazwałem obywatelstwem socjalnym na poziomie europejskim. Po drugie zaś na ekologiczną modernizację europejskich gospodarek.

Obok rozbudowanej definicji obywatelstwa socjalnego i odpowiednio dużego budżetu autentyczna federacja potrzebuje też pewnej jednoczącej wizji, wspólnego zadania. Wydaje się, że idea uniknięcia kolejnej wojny nie sprawdza się już w tej roli. Przede wszystkim nie działa już na elity polityczne krajów europejskich, ale być może nie działa już tak bardzo na obywateli i obywatelki. To oznacza, że potrzebujemy jakiejś idei, która odegrałaby podobną funkcję i myślę, że zagrożenia związane ze zmianą klimatyczną mogą być taką ideą.

¹ http://www.veblen-institute.org/IMG/pdf/a_plea_for_a_european_monetary_federalism.pdf



Tutaj nie mogę się powstrzymać przed polemicznym odniesieniem do przemówienia ministra spraw zagranicznych Polski Radosława Sikorskiego. Rok temu w Berlinie Radosław Sikorski przekonywał, że klucz do przyszłości Europy leży w rękach Niemiec i mówił też, że nasza (czyli europejska) jedność nie ucierpi na tym, że będziemy mieć różne prawo dotyczące moralności, życia rodzinnego, różne stawki podatków czy różne godziny pracy. Sądzę, że nasza jedność bardzo na tym cierpi, że pozwalamy różnym krajom, takim jak Polska, uważać, że prawa człowieka można traktować wybiórczo, i że można uprawiać dumping socjalny, konkurując z innymi krajami na zbyt długie godziny pracy i zbyt niskie podatki. Przede wszystkim uderzyło mnie jednak to, że nie było w tym przemówieniu żadnej wzmianki o ekologii. Polska ma wątpliwy zaszczyt być tym krajem europejskim, który co najmniej trzykrotnie (nie jestem już w stanie nadążyć z liczeniem) wetował przyjęcie unijnej polityki klimatycznej. Tu jest realne zagrożenie dla naszej przyszłości.

Jakie wnioski wynikają z tych rozważań? Tak jak mówiłem, słowo „możliwy” znaczy różne rzeczy. Niektóre z tych ścieżek są możliwe, a nawet realizowane, ale nie wyprowadzają nas z kryzysu. Inne mogłyby nas wyprowadzić z kryzysu, ale jest bardzo mało prawdopodobne, że uda się którąś z nich podążyć. Co można zrobić w takiej sytuacji? Tutaj wracamy do roli ruchów społecznych, w tym również związków zawodowych.

Tym co wydaje mi się ważne, to żebyśmy spojrzeli na Unię Europejską, państwa narodowe itp., nie jako gotowe byty i nie jako źródło jakichś norm czy wartości, lecz jako pewne poziomy walk społecznych o ważne dla nas sprawy. Te walki mogą być przenoszone między poziomami. W badaniach nad neoliberalizacją używa się takich pojęć jak „downloading”, czyli ładowanie w dół, i „uploading”, czyli ładowanie do góry.

To są strategie przenoszenia różnych kompetencji, decyzji na taki poziom, na którym ludzie mają nad nimi mniejszą kontrolę. Czasem przenosi się pewne kompetencje poziom wyżej, na poziom europejski, żeby powiedzieć ludziom, że na to już nie mamy wpływu – to robi Europa. Czasem w tym samym celu przenosi się decyzje na dół. Na przykład w Polsce w latach dziewięćdziesiątych przekazano samorządom przedszkola, ale nie przekazano im wystarczających środków na ich prowadzenie. To dobry sposób, żeby doprowadzić do tego, aby duża część przedszkoli została zamknięta. I w dodatku na pierwszy rzut oka to wydaje się być dużo bardziej demokratyczne, bo decyzje są pozornie bliżej ludzi. Podobną taktyką jest coś, co nazywa się „policy laundering”, czyli „praniem” niewygodnych politycznych decyzji (na podobieństwo „prania” brudnych pieniędzy). Oznacza to realizowanie decyzji na takim poziomie, na którym można udawać, że to ktoś inny je podjął. Jaka powinna być odpowiedź? Otóż jeśli Unia Europejska, podobnie jak państwo narodowe, zakład pracy, w pewnych sprawach rodzina są poziomem walki o kształt świata, to znaczy, że nasze zadanie polega na tym, żeby w pewnych sprawach robić to samo, tzn. przenosić walkę zawsze na ten poziom, na którym mamy największą szansę zrealizować nasze cele. Jeśli jesteśmy w stanie więcej wywalczyć na poziomie europejskim np. lepsze obywatelstwo socjalne albo krótsze godziny pracy, to przenośmy walkę na poziom europejski. Jeśli mamy większe szanse wywalczyć coś na poziomie państwa narodowego, to przenośmy walkę na poziom państwa narodowego. W tym sensie powinniśmy być równie mobilni i równie podstępni, jak przeciwnicy.

Jak widzę w tym kontekście rolę związków zawodowych? Związki zawodowe nie są jedynym podmiotem, który prowadzi walki społeczne, ale są jednym z najważniejszych podmiotów, które to robią. Zastanawiałem się, czytając wasze definicje związkowej edukacji politycznej w kilkunastu krajach,

co je spaja i jak można je połączyć w coś, co byłoby pewną jednością na wyższym poziomie. Uderzyło mnie w tych dokumentach słowo „tradycja“, to że związki zawodowe w różnych krajach mają różne tradycje. To słowo jest podejrzane. Ono coś mówi, coś odślania, ale też coś zasłania. Kiedy mówimy „tradycja“, to nie mówimy przecież o jakichś odwiecznych kulturowych różnicach między krajami, tylko o czymś, co jest pewnym efektem, pewnym osadem nakładających się na siebie w historii walk społecznych. To znaczy, że jeśli mówimy o tradycji edukacji związkowej czy o tradycji działalności związkowej w różnych krajach, to tak naprawdę mówimy o tym, że walki społeczne, a w szczególności walki klasowe, miały różny przebieg i pozostawiły po sobie różne efekty.

Jak uzyskać to samo na poziomie europejskim? Myślę, że nie przez to, że spróbuje się znaleźć wspólny mianownik i nie przez to, że się spróbuje znaleźć jakiś wspólny parasol, i nie przez to, że się połączy i wynegocjuje te różne znaczenia. Jedyny sposób, żeby wypracować znaczenie pojęcia „edukacja związkowa“ na poziomie europejskim to jest prowadzić walkę społeczną, walkę klasową na poziomie europejskim. Z tej walki wytworzy się dopiero pewna nowa tradycja edukacji politycznej. I to jest pierwszy punkt, który mi się wydaje zasadniczy, tzn. żeby nie patrzeć za bardzo wstecz, tylko korzystając z tych cennych doświadczeń spróbować pójść do przodu.

Szczególnie ważne wydaje mi się wychodzenie do innych ruchów społecznych i wspólne wypracowywanie nowej wiedzy. W Polsce związki zawodowe mają bardzo ciekawe doświadczenia we współpracy z różnymi ruchami społecznymi. Dopóki tu nie przyjechałem, nie zdawałem sobie sprawy, że można to nazwać edukacją związkową. Jak zacząłem się nad tym zastanawiać w pociągu między Warszawą i Berlinem, to pomyślałem sobie, że może to jest właśnie ta edukacja związkowa, którą robimy w Polsce. Dwa lata temu OPZZ



(Ogólnopolskie Porozumienie Związków Zawodowych) zorganizowało międzynarodową, ogólnoeuropejską konferencję z organizacjami gejów i lesbijek na temat traktowania gejów i lesbijek w miejscu pracy. To była bardzo ważna konferencja, ponieważ organizacje reprezentujące ruch LGBT w Polsce zauważyły, że związki zawodowe w ogóle mają taki temat w orbicie swoich zainteresowań. Również do opinii publicznej przebiło się takie przekonanie, że związki zawodowe naprawdę dbają o wszystkich pracowników. Żyjemy w świecie (a przynajmniej w Polsce tak jest), w którym łatwiej jest



zrozumieć dyskryminację kulturową, łatwiej jest zrozumieć, wytłumaczyć, że ktoś może być dyskryminowany w pracy jako gej czy lesbijka, niż wytłumaczyć, że ktoś może być dyskryminowany jako związkowiec. To dobry punkt wyjścia do tego, żeby poszerzyć wyobraźnię członków związków zawodowych, działaczy innych ruchów społecznych, a także szerszej opinii publicznej.

Ale tak naprawdę inspirująca wydaje mi się konferencja, która odbyła się wiosną tego roku na Śląsku i nazywała się „Czarny okrągły stół”. Wiem, że słowo „czarny” ma bardzo konkretne znaczenie polityczne w Niemczech. W tym przypadku chodziło o węgiel. To była konferencja zorganizowana przez związki zawodowe górników i organizacje ekologiczne na temat polityki klimatycznej i związanej z nią transformacji gospodarki. Jak już mówiłem, polski rząd, organizacje pracodawców i duża część związków zawodowych jest bardzo nieufna wobec unijnej polityki klimatycznej. Niespodziewanie okazało się, że najbardziej otwarcie na rozmowy z ekologami są właśnie górnicy. Były pewne różnice zdań, ale dyskusja pokazała, iż górnicy i ekolodzy potrafią się porozumieć lepiej, niż którekolwiek z tych środowisk może się porozumieć z polskim rządem. Było to również ważne dlatego (i dlatego mówię o tym w kontekście edukacji związkowej), że ekolodzy mają często tendencję do podkreślania samych pozytywnych stron niskowęglowej gospodarki. Kojarzy im się ona z demokracją, czystszym powietrzem, zdrowiem... Nie myślą o zagrożeniach, które mogą się z tym wiązać. Tych zagrożeń dużo bardziej świadome są związki zawodowe. Związki zawodowe mają ogromną kompetencję, doświadczenie i wyobraźnię potrzebną do tego, aby zrozumieć, w jaki sposób taka ekologiczna transformacja gospodarki realizowana przez biznes może sprawić, że wszyscy będziemy na koniec w gorszej sytuacji, niż byliśmy wcześniej. To spotkanie wiosenne było bardzo pouczające, nie tylko dla obu stron, ale też w kontekście wytworzenia pewnej

nowej wiedzy, z którą można dotrzeć do opinii publicznej. Sądzę, że jest jeszcze parę innych obszarów współpracy z ruchami społecznymi, w których ten typ edukacji na poziomie europejskim by się przydał. Na przykład wyzwania i zagrożenia, ale także możliwości związane z rozwojem internetu – czym zajmuje się jeden z najmłodszych ruchów społecznych, jakim jest ruch piracki.

Na koniec zostawiłem sprawę najważniejszą. Myślę, że związki zawodowe mają wielką możliwość i wielki obowiązek odbudowy utopijnego myślenia o polityce, odbudowy pewnych wartości, które są realnymi wartościami, wartościami ważnymi w życiu każdego człowieka.

Przyjrzyjmy się dwóm listom wartości. Z jednej strony mamy cztery wolności atlantyckie, czyli wolności, które alianci, walcząc z Hitlerem, obiecywali zapewnić wszystkim ludziom. Obiecywali zbudować po wojnie taki świat, w którym wszyscy ludzie będą się cieszyć wolnością słowa, wolnością sumienia, wolnością od lęku i wolnością od niedostatku. A teraz przypomnijmy sobie, jak jest zbudowany wspólny rynek w Unii Europejskiej. On również jest oparty na czterech wolnościach. Chodzi o swobodny przepływ kapitału, swobodny przepływ towarów, swobodny przepływ usług i swobodny przepływ ludzi, czyli siły roboczej. Wydaje mi się jasne, że w świecie, który jest skoncentrowany wyłącznie na tych czterech swobodach budujących wspólny rynek, a ignoruje podstawowe wolności ważne w życiu 99% ludzi, nie ma miejsca na wiele rzeczy, które są dla nas bardzo cenne.

Jeśli chcemy wyjść z kryzysu i ewentualnie uratować Europę, a także żyć w świecie, który byłby lepszy niż ten, w którym żyjemy obecnie, to konieczne jest przywrócenie utopijnego wymiaru polityki. Ta utopia może się oczywiście wcielać w konkretne instytucje, konkretne regulacje czy rozwiązania.



Więc ona nie jest oderwana od naszego życia, jest pewną latarnią morską czy punktem odniesienia, który jest w stanie zmieniać codzienne życie wielu społeczeństw. Przywrócenie utopijnego wymiaru polityki jest konieczne, aby odzyskać „zasadę nadziei”. Myślę, że to jest właśnie to zadanie dla edukacji związkowej, które jest dzisiaj najważniejsze. Dziękuję Państwu za uwagę!

Rozdział 4

Kształcenie - droga wyjścia Europy z kryzysu

Podstawy i perspektywy koniecznego, dalszego rozwoju „europejskiego kształcenia“

Tom Kehrbaum

*Kto rozmawia z innymi, ten nie strzela do nich.
Kto wspólnie z innymi zadaje pytania, ten odkrywa
łączące ich interesy.
Kto śmieje się wraz z innymi, ten troszczy się o nich..*

Wojny i kryzysy – krótka historia „europejskiego kształcenia“

Wojny i kryzysy często odgrywają decydującą rolę przy kryształizowaniu się wspólnych europejskich procesów nauczania. W tej części omówiona zostanie tematyka źródeł „europejskiego kształcenia“ oraz centralne kategorie i aspekty edukacji mającej na celu przezwyciężenie kryzysów w Europie.

Okrucieństwa wojny 30-letniej rozgrywającej się w latach 1618-1648 skłoniły ówczesnych myślicieli (byli nimi głównie duchowni) do poszukiwania alternatywnych metod rozwiązywania konfliktów. Czeski reformator Jan Amos Komeński – Komeniusz (1592–1670) był pierwszym uczonym tego okresu, który stworzył rozległą teorię europejskiej pedagogiki (por. Sparn 2008, s.22). W udany sposób wdrażał ją, działając na rzecz pokoju i tworząc tym samym podwaliny współczesnej Europy. To właśnie od niego zaczęło omawianie istotnych dla naszej problematyki aspektów.

Komeniusz w całości poświęcał się swojej pracy. Ogarniał całokształt zagadnień związanych ze stworzeniem warunków do zapewnienia pokoju. Był też pierwszym pedagogiem, który postulował dostęp do wiedzy chłopców i dziewcząt, mężczyzn i kobiet. Punktem wyjściowym i punktem odniesienia jego pedagogiki jest „Ogólne doradztwo w zakresie polepszenia spraw ludzkich“, będące równocześnie podtytułem jego dzieła „Pampaedia“ („Wszechwychowanie“).

„Ludzkie sprawy” były w XVII wieku w wielu częściach Europy naznaczone bolesnym cierpieniem oraz brutalnością wojen prowadzonych przez wszystkich przeciwko wszystkim. W

swojej powieści wychowawczej „Labirynt świata i raj serca“ (Comenius 1992) Komeniusz łączy rozwój człowieczeństwa – i całej ludzkości - ze zdolnością do życia w pokoju. Odnośnie wojny pisze: „Dzkie bestie, ale nie ludzie, mogą w ten sposób rozwiązywać spory“ (tamże, s.103). Tym samym Komeniusz przypisuje ludziom zadanie wypracowania innych możliwości rozstrzygania konfliktów, niż wzajemne zwalczanie się (por. Gamm 2008, s. 112 n.). Dla Komeniusza alternatywę w stosunku do wojny stanowiła droga uzgodnień, zawarcia porozumień lub umów. Tego rodzaju postawy prowadziły jego zdaniem w dalszej perspektywie do ewolucji ludzkości w kierunku modelu człowieka wolnego od zobowiązań, zdolnego do refleksji na temat własnych interesów i decydującego o własnym losie (por. tamże).

Pedagogika Komeniusza miała umożliwić przyswojenie tego wszystkiego, co warto wiedzieć, przez wszystkich, niezależnie od wieku i etapu życia – zarówno przez mężczyzn, jak i przez kobiety – za pośrednictwem zróżnicowanych metod (omnes, omnia, omnino). Ten ustawiczny proces nauki miał służyć wykształceniu zdolności do pokojowego rozwiązywania konfliktów. Według Komeniusza człowiekowi potrzebna była do tego rozległa edukacja.

Jego dzieło „Pampaedia“ było owocem pragnienia lepszego świata. Podejście Komeniusza polegające na objęciu tematyki „ludzkich spraw“ przedmiotem ogólnych konsultacji i przyświecający mu cel polepszenia świata, były historycznie patrząc, nowatorskie. Połączył on pedagogikę z aspektami polityki i telos (w języku starogreckim: cel) ogólnościowej, pokojowej społeczności. Stał się tym samym pierwszym klasykiem oświeceniowej myśli pedagogicznej.

Trzysta lat później głoszona przez Komeniusza w odniesieniu do całego świata pełna nadziei utopia pokoju może dziwić. Tłumaczymy ją sobie jego pobożnością i więzią z Bogiem.



Pomimo to uznajemy, że jego pedagogika stworzyła podstawy pod ogólną edukację obywatelską, która dziś praktykowana jest w europejskim formacie. Teoria i praktyka tego rodzaju edukacji ogólnej nie mają na celu wygrania teleturnieju „Milionerzy“, lecz realizują się w dążeniu do zbudowania lepszego świata. Pojęcie wszechwiedzy nabiera przez to politycznego wymiaru.

Dzisiejsze wolne, demokratyczne społeczeństwa wymagają z racji swojego konstytutywnego charakteru rozległej partycypacji oraz publicznych konsultacji dotyczących aktualnych „ludzkich spraw“ oraz ich poprawy. Demokracja jest nie tylko „formą ustroju“ oraz określeniem pewnej „formy rządzenia“ (por. Agamben 2012, s. 12), lecz również formą życia, w której demokratyczne zachowanie przejawia się także w codziennym życiu i pracy ludzi. Demokratyczne obyczaje, warunkujące uprawianie sensownej, celowej, solidarnej i opartej na partycypacji polityki, muszą być na nowo przyswojone przez każde pokolenie, a nie jedynie przez daną generację polityków (por. Negt 2010).

Pedagogiczne założenia idei wychowania w pokoju – unikania wojen dzięki edukacji – odniosły sukces. Z historycznego punktu widzenia coraz mniej mamy wojen, a Europa została w 2012 roku laureatką Pokojowej Nagrody Nobla. Nagrodzona została tym samym realizowana konsekwentnie po 1945 roku polityka unikania wojen. Nagrodzonych zostało także 500 milionów obywateli Unii Europejskiej, którzy wykazali się zdolnością do życia w pokoju na co dzień. Uhonorowano zarazem tych pedagogów, którzy po 1945 roku starali się uczynić zdolność do życia w pokoju jednym z głównych tematów edukacji (np. Gamm 1968). Koncentrowano się przy tym na przyczynach wojen. Zwracano także uwagę na relacje pomiędzy wojną, a sytuacją ekonomiczną, społeczną i polityczną.

W momencie przyznania Pokojowej Nagrody Nobla Europa znajdowała się w czwartym roku złożonego kryzysu. Nagroda przypomniła, że pod koniec II wojny światowej to właśnie idea pokoju stanowiła fundament współczesnej Europy. Ta Europa zmagą się aktualnie z problemami gospodarczymi i monetarnymi. Czy jesteśmy w stanie w obecnej sytuacji kryzysowej wyciągnąć nauki z zakończonego sukcesem ucivilizowania wojowniczych narodów poprzez edukację? Czy dawne pola bitewne zamieniły się w rynkowe pola walki, na których trzeba zaprowadzić pokój? To porównanie rodzi pytania, z którymi postaram się zmierzyć w niniejszym artykule.

Dlatego też chciałbym nawiązać do tej pełnej sukcesów historii europejskiego kształcenia, poczynając od Komeniusza, a następnie wypracować centralne aspekty i kategorie, posługując się przy tym dalszymi teoriami. Mają one służyć unaocznieniu potencjału przewyżającego kryzysy, transnarodowego kształcenia na rzecz Europy oraz przy okazji pokazać nowoczesność pedagogiki Komeniusza.

- ***Porozumienie zamiast walki*** – dla unikania wojen i rozwiązywania kryzysów potrzebne jest porozumienie. Chrześcijański światopogląd Komeniusza umożliwiał mu skupienie się na wszystkich ludziach bez względu na dzielące ich różnice. Dlatego też idea porozumienia odnosi się zasadniczo do wszystkich. Wspólnota nie kończy się na granicach. Komeniusz postulował przykładowo naukę języków sąsiednich narodów. Język jest jednakże tylko jednym z aspektów porozumienia. Ważniejsze od niego są chęci, cele i forma porozumienia. Liberalizm polityczny bazuje na tolerancji religijnej (Todorov 2003, s. 26), która widoczna jest także u Komeniusza. Nienarzucanie innym siłą własnej wiary, własnych przekonań było i nadal jest ważnym elementem programu nauczania dzisiejszych demokratycznych społeczeństw.



- *Przyswojenie sobie odpowiednich form porozumienia* – w celu uniknięcia wojen i przezwyciężenia kryzysów należy znaleźć formy porozumienia, które wykształciły się w coraz bardziej kompleksowych społeczeństwach. Komeniusz stosował tę metodę konsekwentnie w swojej dydaktyce/metodyce. Daje się zauważyć, że posiadał on wiedzę z zakresu psychologii refleksywnej. Przykładowo zalecał on w fazie adolescencji prowadzenie dialogów, dysput, prezentacji scenicznych, pisanie listów oraz naukę sztuki prowadzenia rozmów i pisanie pamiętnika. Zdawał sobie bowiem sprawę, że siły popędu można tłumić przy pomocy językowej refleksji (por. Gamm 2008). Komeniusz bardzo wcześniej wskazywał przy tym na związek wojen i popędów oraz pohamowanie lub unikanie ich poprzez ich wyrażanie.
- *Wytworzenie kultury politycznej* – równocześnie Komeniusz stworzył ideę kultury politycznej poprzez przyswojenie sobie form porozumienia, które odnoszą się zarówno do jednostki, jak i do grupy.
- *Praca jako pojęcie humanistyczne* – podobnie jak później dla Marksa, praca jest dla Komeniusza pojęciem humanistycznym. Oznacza to, że antropogeneza jest procesem wzajemnych oddziaływań pracy i człowieka. Z tej perspektywy niezrozumiałą jest podział na pracę umysłową i fizyczną, gdyż obie formy współgrają ze sobą. Dopiero wulgarny materializm sprowadzał pracę do „elementarnego wytwarzania” (por. Gamm 2001, s. 76 n.). Praca jest centralnym pojęciem dla indywidualnej i zbiorowej tożsamości, dla polityki, kształcenia oraz dla etyki. Dzisiejsza Europa pilnie potrzebuje wspólnej dyskusji na temat tego, co dla nas obecnie powinna znaczyć praca. Nawiązując do tego można zainicjować ogólnoeuropejską dyskusję na temat dobrej pracy.
- *Praca i edukacja służą kształtowaniu się człowieka i polepszaniu relacji społecznych (ludzkim sprawom)* – praca

sprawia, że indywiduum jest rozpoznawalne jako podmiot, a równocześnie utrzymuje i rozwija ona gatunek ludzki. Te przesłanki stały także u podstaw humanistycznego pojęcia edukacji, które w Niemczech wykształciło się na początku XIX wieku. Przykładowo Herder zdawał sobie sprawę z potęgi wspólnych uzgodnień. Określał on człowieka mianem pierwszego „wyzwolonego stworzenia” z racji jego instynktownej wolności od zobowiązań. Dostrzegał związaną z nią swobodę wyboru kierunku ludzkiego rozwoju, a także ryzyko zboczenia na drogę wojny i walki. Sens pojawia się wtedy, jeżeli człowiek postrzega się jako zadanie, a rodzaj ludzki jako projekt „Humanum” (por. Gamm 2008, s. 85). Konkretyzuje się on i jest indywidualnie i kolektywnie postrzegany w międzyludzkim procesie wzajemnych relacji pracy i edukacji. Ludzkość jako gatunek nakłada obowiązki na każdego. Praca musi – tak jak żądał tego wcześniej Komeniusz – być świadczona przez obie płcie. Pojęcie pracy ulega tym samym rozszerzeniu i ewoluuje w kierunku pojęcia „pracy na rzecz ogółu” (por. Negt 2012). To szersze pojęcie pozwala na nowe zdefiniowanie kryteriów oceny dobrej i przyzwoitej pracy oraz humanitarnej oceny produktów i towarów. Bezrobocie wśród młodzieży w Europie (w Hiszpanii wynosiło ono w grudniu 2012 roku ponad 55%, a w Grecji około 60%) nie może być postrzegane jedynie jako los poszczególnych jednostek. Zabiera ono ludziom szansę na pracę nad rozwojem ludzkiej egzystencji (Marten 1988).

- *Odwołanie się do pojęć „całości” i „ogólności”* – jako chrześcijanin Komeniusz zwracał się do wszystkich współczesnych mu ludzi, którzy brali na siebie odpowiedzialność uczynienia całego świata lepszym z myślą o potomnych. To wymaga zdefiniowania trwałych pojęć „całości” i „ogólności”. „Całość” musi dać się określić, w szczególności w odniesieniu do Europy. Nie można redukować Europy jedynie do celu „uczynienia z



Unii najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej, opartej na wiedzy gospodarki na świecie” (por. Strategia Lizbońska). Terminy “całość” i “ogólność” zdewaluowały się wskutek postmodernistycznej debaty, zwłaszcza w stosunku do uniwersalnych wartości i ocen moralnych. To sprawia, że trudno jest na przykład ogarnąć globalny kapitalizm jako “całość”, a następnie analizować go i krytykować (por. Euler 2011).

- **Dogłębne zrozumienie demokracji** – bazując na omówionych powyżej pojęciach “całości” i “ogólności” w kontekście pracy, edukacji, człowieczeństwa oraz równości mężczyzn i kobiet, Komeniusz odwołuje się do nowoczesnego i kompleksowego rozumienia demokracji. Nowoczesne pojmowanie demokracji współgra ze zdolnością postrzegania historii jako wspólnego kierowania całym społeczeństwem, będącego sumą wysiłków jednostek, które ponoszą za nie współodpowiedzialność (patrz Gamm 1979 i Dewey 1916). Jeżeli szukać będziemy dziedziny, w której kształtujemy siebie i świat w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, to nasza uwaga skupi się szczególnie na sferze ekonomicznej oraz jej dwóch aspektach: pracy i edukacji.

Nowa Europa – tożsamość i opinia publiczna

Wymienione w pierwszej części aspekty odgrywają moim zdaniem istotną rolę w transnarodowej europejskiej edukacji. Zanim przejdę do jej bardziej szczegółowego omówienia, pragnę krótko odnieść się do pojęć „europejskiej tożsamości” i „europejskiej opinii publicznej”, aby z ich pomocą przerzucić pomost między historią, a aktualną sytuacją kryzysową.

Historia Europy wielokrotnie pokazywała i nadal dowodzi, dlaczego wizja edukacji Komeniusza zawierająca trzy postulatory: pokoju, kształcenia i polityki, jest tak ważna. “Odwołanie się do korzeni europejskiej pedagogiki” (Gamm 2008) pozwala skoncentrować się na sprawach najistotniejszych dla edukacji

obywatelskiej, co jest z punktu widzenia procesu dalszego kształtowania europejskiej integracji w sferze społecznej i politycznej bardzo potrzebne.

Europa była świadkiem wielu wojen, zanim problem zdolności do życia w pokoju stał się przedmiotem ogólnej – publicznej refleksji. W okresie 1914-1945 kolejna wojna – prawie samo nasuwa się skojarzenie „kolejna wojna trzydziestoletnia” (por. tamże, s. 124) - zakończyła się barbarzyńską cywilizacyjną cezurą, holokaustem, aż do momentu, w którym Europejczycy na grobach ofiar i na zgłiszczach swoich miast wspólnie zakrzyczeli: Nigdy więcej wojny!

U podstaw Unii Europejskiej leżało głębokie, wspólne przeświadczenie ludzi, którzy doświadczyli najcięższych wojen i kryzysów XX wieku, pól bitewnych, bombardowań, kryzysów gospodarczych, głodu i obozów koncentracyjnych. Może dzięki temu nabrali odwagi, która pozwoliła im w udany sposób przezwyciężyć własne i narodowe ograniczenia. (por. Mak 2012, s.22). Za wyjątkiem wojny w Jugosławii pod koniec ubiegłego stulecia nie mieliśmy w Europie żadnych wojen od ponad 60 lat. Do 1945 roku praktycznie każde europejskie pokolenie cierpiało z powodu krwawych wojen, w których prawie każda europejska rodzina odniosła rany (por. tamże).

Wspólne pragnienie pokoju było fundamentem budowy nowej Europy. Wojny końca XIX i pierwszej połowy XX wieku wykazały potrzebę skutecznego zwalczania nacjonalizmu i militarizmu. Również europejski system państw narodowych – funkcjonujący od XVII wieku - nie zdał egzaminu, ponieważ wielokrotnie dochodziło do militarnych konfrontacji i walk o władzę między państwami (por. tamże). Rozsądek polityczny w początkowej fazie europejskiej integracji sprawił, że poszczególne państwa wyraziły gotowość zrzeczenia się części narodowej suwerenności na rzecz dobra ogólnego.

Traktaty rzymskie z 1957 roku, podpisane przez sześć państw (Belgię, Niemcy, Francję, Włochy, Luksemburg i Holandię)



przygotowały grunt pod utworzenie Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej (EWG), a następnie na mocy Traktatu z Maastricht - Wspólnoty Europejskiej (WE) i ostatecznie na mocy Traktatu Lizbońskiego - Unii Europejskiej (UE). Pozwoliło to na otwarcie granic między 27 państwami członkowskimi. Zniknęły niekończące się kolejki ciężarówek na granicach Europy, nieprzejrzyste kursy walutowe, biurokratyczne przepisy celne, utrudniające wysyłanie przesyłek i paczek, problemy z podjęciem studiów za granicą oraz strach przed sąsiadami (por. tamże). Oprócz wymiany towarowej na wspólnym rynku dochodzi do spotkań ludzi różnych kultur o odmiennych światopoglądach. Jednym słowem rozwinęło się to, czego będzie nam brakować, jeśli Europa „poniesie klęskę”. Wiele z tego, co jest dla nas czymś naturalnym i lubianym, możemy stracić, jeżeli ta nowa, nowoczesna Europa dozna porażki. Nie chcemy i nie możemy z niej zrezygnować.

Rodzi się pytanie: Czy te doświadczenia europejskiej historii, które przejawiają się w naszym życiu codziennym i wpływają na nie bezpośrednio i pośrednio – które weszły nam w krew, że tak powiem – współtworzą naszą tożsamość?

Tylko proces autorefleksji, które dziedzictwo historyczne chcemy zaakceptować (por. Habermas 2004, s.49), a którą jego część odrzucamy, kierując się odpowiedzialnością, kreuje zarówno zbiorowe, jak i indywidualne tożsamości, które czerpią i odnoszą się w pozytywny sposób do Europy jako całości. Co może wydawać się paradoksalne, to jednak na znaczną część mojej własnej niemieckiej i europejskiej tożsamości składa się brak identyfikacji ze znaczącą częścią europejskiej historii. To, co chcemy zachować ze starej Europy i z czego nie chcemy rezygnować w nowej Europie, tworzy niesamowite bogactwo elementów kształtujących tożsamość, które możemy i powinniśmy sobie ostrożnie przyswoić w ramach wspólnego procesu edukacyjnego.

Tworzenie tożsamości jest zbiorowym i równocześnie indywidualnym procesem uczenia się. Procesy edukacyjne są zawsze ukierunkowane w przyszłość. Tworzenie europejskiej tożsamości odnosi się więc zawsze do kreowania wspólnej europejskiej przyszłości. W tym sensie powinniśmy sobie przyswoić historię - w prawdziwym sensie tego słowa. Gdzie, jak i kiedy zachodzą takie wspólne procesy edukacyjne w postaci procesów autorefleksji na szczeblu europejskim i kto w nich uczestniczy?

Przed udzieleniem odpowiedzi na pytanie, czy takie wspólne europejskie (budujące tożsamość) procesy edukacyjne w formie transnarodowej edukacji obywatelskiej przebiegają systematycznie, chciałbym przytoczyć przykład takiego procesu. Dotyczy on pojęcia, które wywołało publiczną debatę na temat europejskiej tożsamości. Być może był to pierwszy i do tej pory jedyny przypadek dyskusji tego rodzaju.

„Stara Europa” – tym mianem Donald Rumsfeld, sekretarz obrony USA określił polemicznie na początku wojny irackiej w 2003 roku kraje europejskie, które nie chciały brać udziału w wojnie i nie przyłączyły się do „koalicji chętnych”. Należały do nich między innymi Niemcy i Francja.

Po raz pierwszy od 1945 roku Europa nie była gotowa do podporządkowania się polityce Stanów Zjednoczonych. Zwolenników wojny nazywano „Atlantystami”, a jej przeciwników „Antyamerykanami”. Dokonanie przez Rumsfelda podziału na „starą” i „nową” Europę zmusiło zwolenników i przeciwników wojny do refleksji na temat najistotniejszych elementów własnej tożsamości europejskiej. Tym samym konflikt ten przerodził się w publiczną debatę o europejskiej tożsamości (patrz również Todorov 2003, s.12).

Pojawiła się nowa jakość. Dyskusja nie była prowadzona tylko przez „etatowych” Europejczyków i ekspertów, lecz na forum publicznym. Nie wszyscy obywatele poszczególnych krajów (na przykład Wielkiej Brytanii, Włoch



i Hiszpanii) akceptowali politykę własnych rządów w tej kwestii. Podczas publicznych debat dyskutowano na temat definicji tożsamości europejskiej i zadawano pytania, jak ma wyglądać kształt Europy w XXI wieku (por. tamże). Zdaniem Habermasa była to pierwsza debata, w której europejska opinia publiczna zabrała głos w temacie wspólnego europejskiego światopoglądu (Habermas 2004). Po fali ogólnoeuropejskich antywojennych demonstracji w dniu 15 lutego 2003 roku opublikował on wraz z Jacquesem Derrida i innymi wybitnymi intelektualistami (Adolfem Muschg, Fernando Salvaterem, Umberto Eco, Giannim Vattimo, Richardem Rorty) w największych europejskich dziennikach swojego rodzaju manifest europejski.

Habermas był wraz ze swoimi kolegami pod wrażeniem demonstrujących w Londynie, Rzymie, Madrycie, Barcelonie, Berlinie i Paryżu mas, które zareagowały natychmiast, jak tylko europejskie rządy, które poparły wojnę w Iraku, zadeklarowały pod przewodnictwem hiszpańskiego premiera Aznara swoją lojalność wobec Busha. W demonstracjach widzieli oni historyczny znak narodzin nowego europejskiego społeczeństwa i podjęli rozważania na temat tożsamości europejskiej. Ogólne, publiczne konsultacje na temat kluczowych dla ludzi spraw (wojna jest ponadto sprawą o znaczeniu egzystencjalnym) stały się rzeczywistością w skali europejskiej. Zjawisko to było z pewnością zbliżone do wyobrażeń Komeniusza, który podobny cel chciał zrealizować poprzez edukację.

W ciągu ostatnich dziesięciu lat od tego wielkiego kryzysu nie doszło według mojej wiedzy do podobnej sytuacji lub dyskusji o podobnym charakterze. Porażka Traktatu ustanawiającego Konstytucję dla Europy przez wynik referendum we Francji i w Holandii w 2005 roku mogła się dodatkowo przyczynić do tego, że obecnie silniej koncentrujemy się na polityce na szczeblu państw narodowych.

W 2012 roku Europa wydaje się chylić ku upadkowi. Kryzys stał się wielowymiarowy. Jest on także z różnych perspektyw różnorodnie interpretowany i przerodził się w europejski "kryzys zaufania". Niemalże osóbkwestionuje cały projekt "Europa".

Co nas dziś łączy, co jednoczy nas w poszukiwaniu europejskiej tożsamości i europejskiej opinii publicznej, która w dobie obecnego kryzysu skupia ludzi chcących dyskutować możliwe rozwiązania dla wspólnej Europy? Co obecnie stanowi solidną podstawę dla socjalnej Europy i ludzkiej współpracy w dziedzinie bezpieczeństwa i pokoju?

Perspektywy transnarodowej edukacji

W trzeciej części chciałbym przedstawić istotne dla procesów edukacyjnych wnioski płynące z przytoczonych wywodów. Jakiej treści i formy muszą posiadać dziś procesy edukacyjne, aby pomóc w przezwyciężeniu obecnego kryzysu w Europie?

Jakimi metodami można dziś wspierać europejską opinię publiczną i europejską tożsamość? Co może pomóc w obecnym kryzysie w stworzeniu przez Europejczyków europejskiej solidarnej "wspólnoty"? Musi istnieć coś więcej, niż tylko idea pokoju, której broniono podczas wojny w Iraku w 2003 roku. Coś, czego nie dostrzegamy, coś co jest dla nas wspólne w naszej pracy i życiu codziennym, coś tak powszechnego i normalnego, że tego nie widzimy. Podobnie jak pisał Ludwig Wittgenstein w swoim dziele "Dociekania filozoficzne": "Najważniejsze dla nas aspekty rzeczy ukryte są przez swoją prostotę i codzienność. Nie da się ich zauważyć, gdyż zawsze ma się je przed oczami." (tamże, s.129, patrz również Tully 2009, s. 230 i n.)

To, co jest w naszym codziennym życiu przedmiotem ogólnych konsultacji, to centralne ludzkie sprawy, które omawiamy w pracy i w naszym życiu prywatnym. Ludzkie sprawy koncentrują się - ogólnie rzecz biorąc - wokół udanego życia i



dążenia do szczęścia (por. etyka Arystotelesa). Ta „ogólność” (niezależnie od tego, czy dostrzegamy ją w naszym codziennym życiu, czy też nie) jest częścią indywidualnego i społecznego życia wszystkich ludzi.

Sprawy będące przedmiotem konsultacji, istotne dla dobrego życia, znajdują odzwierciedlenie w warunkach pracy i życia ludzi. Jeśli spojrzeć na to bliżej, uwidocznią się związki z naszym „dążeniem do szczęścia”. Praca jest centralną częścią udanego życia, źródłem tożsamości i życia ludzkiego. Dlatego też sfera ekonomiczna jest kluczowym elementem naszych ludzkich działań. Nadaje ona sens relacjom międzyludzkim, a zatem musi być zawsze analizowana i oceniana z etycznego punktu widzenia. W tym kontekście przypominam także o kluczowych aspektach idei Komeniusza.

W odniesieniu do obecnego kryzysu stwierdzamy, że kryzysy – podobnie jak wcześniej wojny - mogą być rozwiązywane w drodze publicznych konsultacji i porozumień. Kryzys dotyka wszystkich. Tak więc w konsultacjach powinni uczestniczyć wszyscy. Wszyscy powinni być w ramach stosownych struktur zachęceni do partycypacji i dzięki posiadanej wiedzy i umiejętnościom móc w nich uczestniczyć, jeżeli tego pragną. To wymaga nowego podejścia do „europejskiej nauki”: transnarodowej edukacji obywatelskiej. Chciałbym w tym kontekście omówić dwa obszary, które są tu istotne, a mianowicie kwestię „transnacionalizacji” i „edukacji obywatelskiej”.

Transnacionalizacja i edukacja obywatelska

Pojęcie „transnacionalizacji” odnosi się do społecznych, kulturowych, politycznych i gospodarczych stosunków i interakcji pomiędzy ludźmi i instytucjami. Przy tym spojrzeniu pomijamy szczybel stosunków pomiędzy państwami, gdzie aktywnymi podmiotami są głównie ich rządy. Geografia traci na znaczeniu w przypadku budowania indywidualnej i kolektywnej tożsamości. Tworzone są nowe, ponadnarodowe

sposoby kreowania przynależności (por. Pries 2008, s.44 i n. lub Kehrbaum 2010). Ponadnarodowe więzi objawiają się w transgranicznym poczuciu przynależności, kulturowej bliskości, powiązaniach komunikacyjnych oraz w kontekście relacji związanych z pracą i życiem codziennym (por. tamże). Ponadto są one widoczne w odnoszących się do nich organizacjach, takich jak związki zawodowe, oraz zasadach społecznych i regulacjach, które funkcjonują w transgranicznych strukturach społecznych i przestrzeni społecznej (por. tamże). Według Priesa transnacionalizację należy traktować jako poszerzający się i pogłębiający się proces, w którym tworzone są nowe praktyki społeczne, systemy symboli i artefakty poprzez zwiększenie międzynarodowego przepływu towarów, osób i informacji. Te ekonomiczne, społeczne, kulturowe i polityczne wymiary wchodzą we wzajemną interakcję i tworzą międzyludzką „sieć współzależności” (Elias, 1986, Pries 2008, s.45). W Europie (i nie tylko) takie ponadnarodowe procesy są od dawna na porządku dziennym i dają się zaobserwować w ramach głębszej analizy.

W konsekwencji dochodzimy do pytania, czy polityczny wymiar transnacionalizacji odgrywa rolę w zróżnicowanej praktyce edukacji obywatelskiej w Europie i czy jest on uwzględniany w jej systemie? Jakie wnioski można wyciągnąć dla praktyki pedagogicznej?

Debata na temat „edukacji obywatelskiej” przebiegała w Europie w różny sposób, co było uwarunkowane historycznie. Za przyczyną tak zwanej reedukacji przeżyła ona w powojennych Niemczech odrodzenie. W dzisiejszej Europie Wschodniej na kierunki obywatelskich procesów edukacyjnych wpływ ma okres postkomunistyczny oraz obecny stosunek do Rosji. W dzisiejszej Europie Wschodniej na ukierunkowanie obywatelskich procesów edukacyjnych wpływ ma okres postkomunistyczny oraz obecny stosunek do Rosji. Edukacja obywatelska na szczeblu europejskiej polityki edukacyjnej nie jest wyraźnie



postrzegana w kontekście ponadnarodowym. „Active citizenship” jest celem w takiej lub innej formie praktykowanej na szczeblu krajowym „civic education” (w Niemczech termin ten jest zazwyczaj tłumaczony jako „edukacja polityczna”). Edukacja obywatelska w europejskiej dyskusji odnosi się zatem do obywateli danego państwa, a nie obywateli Unii. Co należy rozumieć pod pojęciem aktywnego obywatela? Także w tym względzie kierunek wytycza UE¹. Co należy rozumieć pod pojęciem aktywnego obywatela? Także w tym względzie kierunek wytycza UE.² Aktywne postawy obywatelskie znajdują wyraz w „entrepreneur spirit” – w duchu przedsiębiorczości. Aktywne obywatelstwo sprowadza się zatem do pojęcia przedsiębiorczości. Tak więc również na szczeblu europejskim edukacja obywatelska sprowadzona zostaje do sfery ekonomicznej. W zasadzie jest to dobre! Zakładając, że uwzględnimy także aspekty poruszane i analizowane w pierwszej i w drugiej części niniejszego artykułu. Zbyt często jednak wyrażany jest pogląd, że pojedynczy genialni przedsiębiorcy są w stanie niespodziewanie dokonać innowacyjnych odkryć, które rozwiążą problemy tego świata.

Autorem tego zindywidualizowanego poglądu na gospodarkę jest Schumpeter i utrzymuje się on do dziś. Abstrahując od tego, że według mnie zakrawa to na głoszenie swojego rodzaju świeckiej wiary w zbawienie, to uniemożliwia on dostrzeżenie poziomu powiązań dzisiejszej gospodarki w Europie i na całym

świecie oraz jej rozwoju w ramach społecznych procesów współpracy (por. Kehrbaum 2009).

Relacje na temat *Billa Gatesa*, *Steve’a Jobsa* i *Marka Zuckerberga* podtrzymują jednak tę zindywidualizowaną, radykalnie spłyconą wizję aktywności gospodarczej. Pomija się przy tym także fakt, że to właśnie pragnienie łączenia ludzi i ich współpracy jest zarówno warunkiem, jak i konsekwencją tych trzech genialnych idei z obszaru przedsiębiorczości. Krótko mówiąc, dzisiejsze kryzysy i problemy - wystarczy pomyśleć o zmianach klimatu, rezygnacji z energii jądrowej, stopniowym zużywaniu zasobów naturalnych - mogą być rozwiązane jedynie dzięki globalnej współpracy – a więc nie tylko przez samych Europejczyków.

Zorientowana jedynie na ekonomiczną konkurencję gospodarka jest wroga innowacjom. Gruntowne zmiany w gospodarce i społeczeństwie - czyli radykalne innowacje – powinny dokonywać się w oparciu o wspólne przygotowania ich koncepcji i wspólne wdrożenie. Współpraca technologiczna oznacza w tym przypadku, że wiele różnorodnych osób kooperuje ze sobą, dążąc do osiągnięcia wspólnego celu.

Aktywność gospodarcza jest ważnym integracyjnym elementem zrównoważonego, ludzkiego, opartego na współpracy życia.³ Dlatego też mieszkańcy Europy muszą i pragną zarazem zmienić swój sposób myślenia i działania w odniesieniu do „dobrego życia”⁴ (Kehrbaum, 2012). Co zaś się tyczy opisanych powyżej europejskich debat na temat „active citizenship”, to

1 Obywatelowi Unii przysługują w oparciu o artykuł 20 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej pewne prawa: swoboda przemieszczania się, prawo wyborcze i prawo składania petycji.

2 Rada Europy wytyczyła edukacji politycznej nowe kierunki w swojej koncepcji „Education for democratic citizenship”. Odgrywa ona jednak podrzędną rolę w debacie publicznej w krajach członkowskich i jest w niewielkim stopniu realizowana w ramach programów krajowych. Odmienne niż w przypadku koncepcji active citizenship, np. w Niemczech. Por.: http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf, oraz: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site,> a także: http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html.

3 Richard Sennett (2012) wysunął w swojej nowej książce „Together: The Rituals, Pleasures, and Politics of Cooperation” tezę, że kooperacja polepsza jakość życia w społeczeństwie. Podział pracy oparty na współpracy jest powszechny, lecz jego pozytywny społeczny charakter nie jest dostrzegany, między innymi dlatego, że w retoryce wielu prowadzonych publicznie dyskusji główny nacisk kładziony jest na aspekty ekonomicznej konkurencji (także w polityce społecznej i polityce edukacyjnej). Przez to silnie zakorzeniły się one w komunikacji międzyludzkiej (por. Adorno 2001).

4 Por. Ipsos, 2012. Eurokryzys spowodował zmianę stosunku Niemców do dobrobytu. Dla obywateli od materialnego bogactwa ważniejsza staje się jakość relacji i solidarność społeczna.



oprócz modelu przedsiębiorcy i jego indywidualnego “ducha”, potrzebne są także social entrepreneurship oraz cooperative entrepreneurship⁵ Jak można promować cenne z punktu widzenia społeczeństwa cechy w ramach społecznej i zbiorowej nauki? Jaką rolę odgrywa w tym transnarodowa edukacja obywatelska i jak powinna ona wyglądać?

Treści transnarodowej edukacji obywatelskiej

Każdy powinien więc najpierw zrozumieć lub przynajmniej interesować się zależnościami o charakterze transnarodowym występującymi w jego pracy i życiu (por. Nussbaum 2012, s.97 i n.) Nierzadko właśnie ta wiedza na temat międzynarodowych zależności prowadzi do transnarodowego zaangażowania w ochronę środowiska (np. kampania przeciwko zatopieniu platformy wiertniczej “Brent Spar” koncernu Shell na Morzu Północnym), przeciwko przemocy wobec dzieci i na rzecz ochrony zwierząt. Działalność wielu tak zwanych organizacji pozarządowych jest na to dowodem. Transnarodowe procesy edukacyjne mają na celu uświadamianie, gdyż obnażają transnarodowy kontekst, przyczyny i związki codziennych wydarzeń i tego, co wydaje się być oczywiste.

Niektórzy machną na tym etapie tylko ręką i zaczną narzekać, że rozpocząć trzeba od uświadamiania i edukacji obywatelskiej w kontekście krajowym, a następnie dopiero przejść do poziomu globalnej przestrzeni edukacyjnej. Nie można się z tym zgodzić, tak jak nie da się na przykład w pełni zrozumieć historii własnego kraju bez pewnej znajomości kontekstu ogólnego i historii świata (tamże).

Kiedy pozbędziemy się krajowych punktów widzenia, to okaże się, że już dziś jesteśmy członkami heterogenicznych narodów. Jeśli postaramy się, to możemy dostrzec w naszym życiu codziennym transnarodowe powiązania i badać je. W Europie mamy wiele możliwości do zadawania pytań, np.: jakie

obecnie panują warunki pracy i życia w Grecji, Wietnamie, Macedonii lub na Sri Lance? Zanim skapitulujemy przed pozornie niewykonalnym zadaniem stworzenia globalnego społeczeństwa, powinniśmy zacząć postrzegać nasz codzienny świat jako transnarodowe środowisko do nauki i uczyć się, jak radzić sobie z różnorodnością; najlepiej poprzez kontakty międzyludzkie. Transnarodowa edukacja obywatelska rozwija odpowiedzialność za sytuację życiową tych, od których uzależnione jest nasze położenie. Dlatego też transnarodowa edukacja nie ogranicza się do granic Europy, ale koncentruje się na warunkach życia i pracy ludzi na całym świecie.

Obecny kryzys w Europie stworzył nową opinię publiczną i wywołał w społeczeństwie ogromną niepewność i egzystencjalny lęk. Naturalną reakcją człowieka jest odwoływanie się w niepewnych czasach do rzeczy znanych i znajomych. Czy istnieje więc szansa, aby z pożytkiem wykorzystać nową europejską opinię publiczną? Tym razem nie chodzi o wojnę w dalekim kraju oraz obronę rozwiniętej zdolności do życia w pokoju, za którą otrzymaliśmy nawet Pokojową Nagrodę Nobla. Możemy się z tego cieszyć, ponieważ to nasza indywidualna zdolność do życia w pokoju w życiu codziennym gwarantuje pokój w Europie. Nasze życie codzienne i praca są ostoją pokoju, w prawdziwym tego słowa znaczeniu. Za wszelką cenę należy ten fundament, podobnie jak pokój, chronić, rozbudowywać i kształtować w duchu człowieczeństwa. Dlatego też w obecnym kryzysie chodzi o obronę warunków pracy i życia ludzi w Europie, którzy znajdują się pod ogromną presją. To, czego tutaj bronimy, to gospodarczy fundament pokoju, który – choć nie dostrzegamy tego w życiu codziennym - opiera się dziś na współpracy transnarodowej ludzi i ma dużo większe znaczenie od generowania zysku.

Tym samym wracamy do omawianych wcześniej, rozszerzonych pojęć pracy i edukacji oraz wizji Komeniusza odnośnie pokojowej koegzystencji ludzi. Staje się jasne, że nie możemy

⁵ Na to pojęcie w tym kontekście zwrócił mi uwagę Martin Roggenkamp.



ograniczać ludzkiej współpracy jedynie do poszczególnych narodów, czy Europy. Globalna gospodarka oznacza, że podział pracy dokonywany jest w skali globalnej. Współpraca nie oznacza automatycznie solidarności. Dopiero świadoma refleksja i przyswojenie sobie idei globalnej współpracy daje z perspektywy związkowej szansę na globalną solidarność. Transnarodowa edukacja obywatelska jest zatem w gruncie rzeczy wiedzą o tym, jak obecnie funkcjonuje gospodarka.

Aktywność w sferze gospodarczej ma aktualnie na całym świecie nadrzędny status. Obowiązuje wzór: zysk = obrót - koszty. Językiem biznesu jest język angielski. Zysk wszędzie ma to samo znaczenie. Kanon edukacji jest obecnie niemal na całym świecie ukierunkowany na, jak go nazywam, zredukowany punkt widzenia na gospodarkę. Nie zajmuje się już pełnym spektrum ludzkiego bogactwa, które zostało wypracowane w czasie całej historii gospodarki – ze wszystkimi jego zaletami, ale też wszystkimi zależnościami i cierpieniem.

Kanon edukacji kształcenia transnarodowego koncentruje się na niezbędnym i wspólnym rdzeniu ludzkiej kultury w życiu codziennym i działalności gospodarczej, zajmując się analizą historii, geografii, polityki, systemów społecznych, różnorodności kulturowej, prawa i religii z perspektywy ponadnarodowej (patrz Nussbaum 2012). To ogólna edukacja obywatelska, która pozwala ludziom na ocenę polityki i podjęcie aktywności politycznej w obronie swoich wspólnych interesów.

Transnarodowa edukacja obywatelska na przykładzie „Quali2move”

W tej ostatniej części pragnę wskazać przykład ponadnarodowej edukacji obywatelskiej. Na tej koncepcji został oparty unijny projekt „Quali2move”. Europejskie projekty stanowią ponadnarodową przestrzeń dla wymiany doświadczeń i nauki.

Poszerzone pojęcie polityki pracy

Powyżej starałem się ukazać głębsze znaczenie pojęć praca, edukacja oraz odnoszącej się do nich polityki. W europejskim projekcie „Quali2move” noszącym tytuł „Rozwój i upowszechnianie koncepcji edukacji w obszarze polityki pracy w Europie” zestawiono ze sobą pojęcia „pracy” „edukacji” i „polityki” i dokonano ich analizy przez pryzmat aktualnej europejskiej polityki edukacyjnej i polityki pracy. Nasza koncepcja „polityki pracy” nie odnosiła się w tym kontekście jedynie do „stosunków przemysłowych” pomiędzy partnerami społecznymi oraz do polityki rynku pracy i europejskiej polityki zatrudnienia. Wykracza ona poza ramy dotychczasowej „polityki pracy”, uwzględniając aspekty poruszone w pierwszej i w trzeciej części niniejszego artykułu. U podstaw naszych politycznych rozważań teoretycznych na temat edukacji stoi podstawowa kwestia określenia roli pracy. Koncepcja „polityki pracy” szuka porozumienia w kwestii znaczenia pracy, jako ludzkiej elementarnej potrzeby. To transnarodowe zasadnicze porozumienie odnośnie „pracy” umożliwia wypracowanie wspólnego politycznego poglądu na temat krajowych, bardzo zróżnicowanych „polityk pracy” oraz intencji, treści i form odpowiednich działań edukacyjnych.

Na konkretne, dyskutowane przez nas tematy miał wpływ toczony aktualnie dyskurs polityczny. Poruszano kwestię „kompetencji”, które są potrzebne do wspólnego kształtowania europejskiego rynku pracy (w szerokim znaczeniu), a także „mobilności” pracowników i problematykę samej „koncepcji edukacji w obszarze polityki pracy w Europie” widzianej z perspektywy związkowej.

Dla partnerów projektu z ośmiu krajów było od razu jasne, że pojęciom „kompetencje”, „mobilność”, „edukacja” oraz „wymiar europejski” można przyporządkować różne znaczenia. Zróżnicowane tradycje kulturowe, historyczne i polityczne wpływają na odmienne krystalizowanie się pojęć w ramach procesów komunikacyjnych w kontekście naro-



dowym. Aktualne europejskie dyskusje dodatkowo przenikają warstwę znaczeniową kluczowych pojęć lub też kompletnie je zmieniają. Przykładem może być tu wspomniana wcześniej debata na temat “civic education” i “active citizenship”. Ujednoznacznienie pojęć jest pierwszą fazą realizacji owo- cnych projektów europejskich. “Mobilność” była centralnym pojęciem wniosku projektowego. Na jej przykładzie chciałbym krótko przedstawić toczoną w czasie projektu dyskusję.

Już w kontekście krajowym poglądy i znaczenia tego terminu różnią się od siebie. Pojawia się więc pytanie, co mają na myśli ci, którzy wymagają od Europejczyków “mobilności” i pragną tę cechę wykształcić na drodze edukacji. Czy wymar- zony model wolnego rynku pracy w Europie sprowadza się do tego, że świetna praca kusi szwedzkiego inżyniera do wyjazdu do Portugalii, a greckiego pielęgniarza do Francji, tak więc motywuje dobrze wykształconych i wielojęzycznych pracow- ników do zmiany z czystej ciekawości miejsca zamieszkania i zarazem centrum ich życia? Rzeczywistość rynku pracy i realia życiowe kształtują się zupełnie inaczej i nie mają nic wspólnego z tego rodzaju fantazjami unijnych strategów. Dane na temat aktualnej “mobilności” w czasie kryzysu w Europie potwierdzają to. Czysta desperacja skłoniła w pierwszej połowie 2012 roku szesnaście tysięcy Greków, jedenaście tysięcy Hiszpanów i sześć tysięcy Portugalczyków (średnio 70 procent więcej niż w roku poprzednim) do wyjazdu do Niemiec⁶. Ta rzeczywista “mobilność” jest rezultatem sytuacji społeczno-gospodarczej panującej w ich krajach ojczystych.

Dyskusja na temat aktualnej sytuacji w ich krajach uzmysłowiła partnerom projektu jedną podstawową zasadę odnoszącą się do transnarodowych projektów: istotny dla nas (w naszym przypadku angielski) zbiór pojęć umożliwia tylko wtedy udaną komunikację, jeżeli omówione zostaną rzeczywiste warunki pracy i życia, do których odnoszą się używane pojęcia.

⁶ Dane Federalnego Urzędu Statystycznego, cyt. z Jürgen Trabant, SZ z dnia 17./18. listopada 2012, s.13

Rozwój interakcyjnej wrażliwości kulturowej

Podczas realizacji projektów transnarodowych istnieje możliwość omówienia istotnych pojęć i wymiany doświadczeń na temat różnych kulturowych, historycznych i politycznych aspektów oraz sytuacji, które do tych pojęć się odnoszą. Nie chodzi tu jedynie o poznanie różnic kulturowych. O ile dostrzeżonym różnicom nie będzie towarzyszyć refleksja, to “europejskie nauczanie” w formie transnarodowej edukacji obywatelskiej nie zyska na tym wiele. Interkulturowe kom- petencje nie ograniczają się do zdobycia szerokiej wiedzy na temat różnic kulturowych, np. znajomości odmiennych znaczeń gestów. Wykształcenie pozostałych cech określam mianem nabycia interakcyjnej wrażliwości kulturowej. Kultura rozwija się bowiem w ścisłym związku z praktykami społecznymi i wyobrażeniami, które praktyki te kreują w umysłach członków grupy (Todorov, 2010, s. 43). Kto w udany sposób chce wejść z innymi ludźmi w interakcję w transnarodowym środowisku, powinien przede wszystkim rozwijać swoją wrażliwość na relacje pomiędzy praktykami społecznymi i zbiorowymi wyobrażeniami o nich. Transnarodowe procesy uczenia się wykraczają daleko poza ramy samego tylko poznawania różnic. Porównywalne doświadczenia i ich interpretacje po- winny zawsze być omawiane, wspólnie analizowane i podda- wane refleksji.

Wyobrażenia na temat praktyk społecznych są uwarunkowane kulturowo - lub wyrażając się bardziej precyzyjnie - stanowią część “kultury”, ponieważ społeczność, w której się rodzimy i dorastamy, podjęła już pewne decyzje, ograniczając nam tym samym horyzont myślenia i możliwości działania. Te swego rodzaju “naturalne ograniczenia kulturowe” umożliwiają doko- nywanie kulturowych porównań i paradoksalnie przyczyniają się do tego, że zyskujemy pewność działania. Tworzą one fundament “wolności” w myśleniu i działaniach ludzi. Są często zakorzenione w podświadomości. “Kultura” oferuje tym samym niewyczerpane pokłady “potencjału pedagogicznego”.

I tak indywidualny i zbiorowy proces rozwoju dokonuje się na przykład w świadomej akceptacji i odrzuceniu niektórych kulturowo uwarunkowanych praktyk społecznych i wyobrażeń o nich (dotyczy to zarówno świadomego odrzucenia muzyki dętej, jak krytyki sposobu myślenia pozwalającego na dokonywanie obrzezania kobiet i dramatycznej walki z nim). W niektórych kulturach procesy autopoznawcze rodzą się z konfliktu oraz w świadomej konfrontacji pomiędzy samostanowieniem a uzależnieniem, bądź też pomiędzy nieustępliwością i adaptacją. Dzięki temu powstają zarówno indywidualne, jak i zbiorowe tożsamości.

Interakcyjna wrażliwość kulturowa może być systematycznie nabywana w ramach procesów pedagogicznych, jeżeli oprócz porównania kulturowo uwarunkowanych praktyk społecznych równocześnie poznawane i analizowane będą wyobrażenia o nich, a następnie konfrontowane z własnymi wyobrażeniami na temat zbliżonych praktyk. Specyfika procesu pedagogicznego w ramach transnarodowej edukacji zawiera się więc w tym, że dochodzi w nich do *samopoznania* poprzez *poznanie innych*. Innymi słowy, bardziej szczegółowa wiedza na temat innych prowadzi do głębszego poznania samego siebie.

Zasadniczym aspektem transnarodowego i interkulturowego uczenia się jest więc szczególnie proces wspólnego tworzenia pojęć.⁷ Proces ten przebiegał w ramach projektu „Quali2move” trójfazowo. W pierwszym etapie prezentowano daną praktykę edukacji związkowej i omawiano jej aspekty (ogólny stan edukacji związkowej, samopoznanie, cele, wartości, obszary tematyczne, treści, metody, kompetencje transnarodowe). Używano przy tym częściowo takich samych, a częściowo odmiennych pojęć.

7 Partnerzy projektu świadomie zdecydowali się na przeprowadzenie czterech warsztatów (w Niemczech, Irlandii, Turcji i w Polsce) w języku angielskim. Jedynie podczas konferencji podsumowującej projekt korzystano z pomocy tłumaczy. Komunikowanie się w ten sposób wymagało oczywiście więcej czasu. Kiedy osiągnięto porozumienie co do centralnych pojęć, komunikacja stała się bardziej bezpośrednia, gdyż analizowano sens gestów i mimiki i porównywano z własnymi. Z jednej strony rodziło to dodatkowe pytania i konieczność upewniania się, czy się dobrze zrozumiało, z drugiej zaś prowadziło do większego wyczerpania na różnice znaczeniowe gestów i mimiki.



Pojęcia, które w oczywisty sposób odgrywają centralną rolę w dziedzinie edukacji związkowej były następnie w drugim etapie zbierane i oceniane po kącie ich znaczenia. Pomiędzy warsztatami określano i opisywano pojęcia z perspektywy danego kraju. Na kolejnym spotkaniu dochodziło do wymiany informacji, a poszczególne sposoby myślenia o danych związkowych praktykach edukacyjnych analizowano (etap trzeci). Konteksty tych działań, w których zostały wykorzystane pojęcia i omówione sposoby myślenia o społecznych praktykach, następnie ponownie badano i dokładniej opisywano. Dzięki wymianie informacji na temat pojęć oraz kontekstów i sytuacji dnia codziennego stworzono wspólne, ogólne pojęcia. Praktyczne spostrzeżenia uzupełniły z początku stosunkowo nieostre – bo zróżnicowane kulturowo – znaczenie pojęć.⁸

Terminy „praca”, „edukacja” i „polityka” zostały na nowo określone poprzez ich poszerzenie. To nowe ich określenie

8 Pod względem metodologii postępowanie to nawiązuje do kluczowych aspektów filozoficznego pragmatyzmu. Z jednej strony bazuje ono na pragmatycznej maksymie Charlesa Sandersa Peirce, który łączył znaczenie danego pojęcia z praktycznym skutkiem jego stosowania. Według Helmuta Pape pragmatyczna maksyma jest zbudowana na wzór metodologicznej reguły, która służyć ma zwiększeniu klarowności naszych myśli. Brzmi ona: „Pomyślmy, jakie skutki, które mogłyby posiadać praktyczne znaczenie, przypisujemy do obiektu naszych myśli, a właśnie te skutki stanowią treść pojęcia”. (Peirce, cyt. z H. Pape 2007). Pragmatyczna maksyma wywarła także znaczny wpływ na Johna Deweya (Kehrbaum 2009, s. 75); sytuacja jest kontekstową całością, która odnosi względem siebie obiekty i wydarzenia i przekształca je w przedmiot doświadczenia i decyzji (por. Pape 2009). Obiekty i zdarzenia oraz relacje między nimi są przy tym określane lub zostają określone na nowo.



tworzy nowy fundament dla wspólnego, solidarnego działania w przyszłości, np. podczas wspólnych działań edukacyjnych oraz współpracy w ramach przedsiębiorstw wielonarodowych. Aktywność gospodarcza, praca i codzienne życie Europejczyków są drzwiami do różnorodności kulturowej w Europie, a wzajemne zainteresowanie kluczem do niej. Koncepcja transnarodowej edukacji obywatelskiej pozwala na wyrobienie ukierunkowanej praktycznie interakcyjnej wrażliwości kulturowej, co z kolei powinno doprowadzić do zmiany koncepcji kompetencji interkulturowych, opartych jedynie na poznaniu i przekazywaniu wiedzy.

Rezultatem projektu „Quali2move” są wypracowane koncepcje i metody. Mają one duże znaczenie dla dalszego rozwoju i europeizacji edukacji związkowej, i nie tylko. W kontekście obecnego kryzysu europejskiego wyniki tego projektu stanowią ważny fundament dla dalszego, niezbędnego rozwoju modelu „europejskiego uczenia się” w szkołach oraz w ramach pozaszkolnego kształcenia młodzieży i dorosłych oraz przekształcenia go w efektywną w praktyce „transnarodową edukację obywatelską” w Europie.

Literatura

- Adorno, Theodor W., 2001, *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Agamben Giorgio, 2012, *Einleitende Bemerkungen zum Begriff der Demokratie in: Demokratie – Eine Debatte*, Suhrkamp, Berlin,
- Aristoteles, 2006, *Nikomachische Ethik*, Rowohlt, Hamburg
- Comenius Johann Amos, 1991: *Pampaedia, Allerziehung*. In deutscher Übersetzung hg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin
- Comenius Johann Amos, 1992, *Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens*, A+O Verlag
- Deppe Frank, 2005, *Habermas Manifesto for a European Renaissance. A Critique in: Socialist Register*
- Dewey John, 1916, *Democracy and Education*, New York; Deutsch: *Demokratie und Erziehung*, Braunschweig 1964
- Euler Peter: *Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Politik aus der Kritik postmoderner Post-Politik*. In: Reichenbach Roland, Ricken Norbert, Koller Hans-Christoph (Hg.): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Schriftenreihe der Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE., Paderborn 2011, s. 43-60
- Gamm Hans-Jochen, 1979, *Über die Differenz subjektiver und objektiver Geschichte. Zur Arbeitsweise materialistischer Pädagogik*. In: Hrsg.: Röhrs H., *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Wiesbaden, s. 53-64
- Gamm Hans-Jochen, 2001, *Deutsche Identität in Europa*, Waxmann, Münster
- Gamm Hans-Jochen, 2008, *Lernen mit Comenius, Rückrufe aus den geschichtlichen Anfängen europäischer Pädagogik*, Peter Lang, Frankfurt/Main
- Habermas Jürgen, 2004, *Der gesplittene Westen*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Habermas Jürgen, 2011, *Zur Verfassung Europas, Ein Essay*, Suhrkamp, Berlin
- Heidegger Martin, 1962, *Die Technik und die Kehre*, Klett Cotta, Stuttgart



- Heller Agnes, 1981, Das Alltagsleben, Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Suhrkamp, Frankfurt/Main
- Kehrbaum Tom, 2009, Innovation als sozialer Prozess, Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung, VS Verlag Research, Wiesbaden
- Kehrbaum Tom, 2010, Entwicklung transnationaler Kompetenzen in Europäischen Betriebsräten – Theoretische, politische und inhaltliche Grundlagen, in: Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarfe, Ziele und Methoden, Ergebnisse des Projekts TRANS-QUALI EWC, Hrsg.: IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit
- Kehrbaum Tom, 2012, Innovationen durch transnationale Bildung – Die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte zur Förderung technologischer und sozialer Innovationen in: Bertin Eichler, Ulrike Obermayr, Tom Kehrbaum, (Hrsg.), 2012, Innovation in transnationalen Prozesse – Bildung und Partizipation in multinationalen Unternehmen, IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit
- Mak Geert, 2012, Was, wenn Europa scheitert, Pantheon, München
- Marten Rainer, 1988, Der menschliche Mensch – Abschied vom utopischen Denken, Schöningh, Paderborn
- Milbrath Lester, 1965, Political participation; how and why do people get involved in politics?
- Negt Oskar, 2011, Der politische Mensch, Steidl, Göttingen
- Negt Oskar, 2012, Gesellschaftsentwurf Europa, Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Steidl/ifa, Stuttgart
- Negt, Oskar. Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform. Göttingen, Steidl Verlag, 2010.
- Nussbaum Martha C., Nicht für den Profit! – Warum Demokratie Bildung braucht, Tibia Press, Überlingen
- Pape Helmut, 2007, Vortrag: wovon war eigentlich die rede?, Missverstehen als Scheitern von Identitätsunterstellungen
- Pape Helmut, 2009, Deweys Situation, gescheitertes Handeln, gelingendes Erkennen und das gute Leben in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie. Heft 3/2009, Schwerpunkttheft John Dewey. Herausgegeben von Michael Hampe
- Pries Ludger, 2008, Die Transnationalisierung der sozialen Welt, Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- Sennet Richard, 2012, Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hanser Berlin
- Sparn, Walter, 1992, Johann Amos Comenius und das moderne Europa, in: Lášek, Jan , Kotowski, Norbert Hg.: Comenius und die Genese des modernen Europa, Internationales Comenius-Kolloquium 1991 in Prag, Flacius Verlag, Fürth
- Todorov Tzvetan, 2003, Die verhinderte Weltmacht, Reflexionen eines Europäers, Goldmann, München
- Todorov Tzvetan, 2010, Die Angst vor den Barbaren, Kulturelle Vielfalt versus Kampf der Kulturen, Hamburger Edition, Hamburg
- Tully James, 2009, Politische Philosophie als kritische Praxis, Campus, Frankfurt/Main
- Widmaier, Benedikt, Nonnenmacher Frank (Hrsg.) 2011, Active Citizenship Education, Internationale Anstöße für die Politische Bildung, Wochenschau verlag, Schwalbach/Ts.
- Wittgenstein Ludwig, 2003, Philosophische Untersuchungen, Suhrkamp, Frankfurt am Main

Źródła internetowe

- http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf (am 17.11.2012)
- <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site> (am 17.11.2012)
- http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5EoACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html (pobrano w dniu: 17.11.2012)
- <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilm021&plugin=1> (19.11.2012)
- Ipsos, 2012; Die Deutschen definieren Wohlstand neu, Ipsos und Zukunftsforscher Opaschowski entwickeln den Nationalen Wohlstands- Index, http://knowledgecenter.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI-D_Presseinformation.pdf (21.11.2012)



Dalsze opracowania

- Braudel Fernand, 1986, Die Dynamik des Kapitalismus, Klett-Cotta, Stuttgart
- Gamm Hans-Jochen, 1993, Standhalten im Dasein, Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart, List, München
- Laass Henner, Rüsen Jörn, 2009, Interkultureller Humanismus, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus
- Marten Rainer, 1988, Der menschliche Mensch, Abschied vom utopischen Denken, Ferdinand Schöningh, Paderborn
- Peirce Charles Sanders, 2000c, Hrsg. von Kloesel Christian J. W. und Pape Helmut, Semiotische Schriften, Band 3, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Reichenbach Roland, 2004, Demokratisches Verhalten – Politisches Handeln.
- Bemerkungen zur Politischen Bildung. Kursiv – Journal für Politische Bildung, (1), 14-19.
- Reichenbach Roland, 2007, Demokratische Erziehung oder Politische Bildung? In B. Rolf, K. Draken & G. Münnix (Hrsg.), Orientierung durch Philosophieren. Münster: Lit Verlag, s. 63-77.
- Reichenbach Roland, 2010, Die Macht des Volkes „lernen und leben“...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), „Bildung in der Demokratie“. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, s. 145-168.
- Sennett Richard, 2012, Zusammenarbeit, Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hanser, Berlin
- Todorov Tzvetan, 1998, Abenteuer des Zusammenlebens, Versuch einer allgemeinen Anthropologie
- Wimmer Franz Martin, 2004, Interkulturelle Philosophie, Facultas, Wien



Rozdział 5

Obywatelstwo i edukacja obywatelska

Materiały do dyskusji na warsztatach w dniu 17 maja 2012 w Istambule w ramach projektu „Quali2move“

Christine Zeuner

Koncepcja obywatelstwa sięga czasów powstawania państw narodowych w Europie. Implikuje ona w równym stopniu istnienie pojęcia „przynależności“, jak i wykluczenia. Wykluczeniu poddane są osoby, które z powodu swoich przodków lub swojego odmiennego politycznego, społecznego, etnicznego, kulturowego lub językowego pochodzenia nie są uważane za przynależące do danego narodu.

Pojęcie obywatelstwa jest przedmiotem kontrowersyjnych dyskusji, a definicja tego, kto przynależy do wspólnoty, a kto nie, znacznie różni się w poszczególnych krajach. Kwestia ta wraz z postępującą globalizacją oraz procesami migracyjnymi na całym świecie zaczyna odgrywać od lat 80-tych ubiegłego stulecia decydującą rolę. Jedną z jej konsekwencji jest konieczność adaptacji i dostosowania się do tych przemian przez pracodawców i pracowników.

Związki zawodowe konfrontowane są ze zmianami zachodzącymi w grupie pracowników i zmuszone są do reagowania na nie. Od załóg, składających się z pracowników fizycznych i umysłowych wywodzących się z różnych środowisk w zakresie doświadczeń, oczekiwań, wykształcenia, nastawienia do pracy, itp., oczekuje się, że będą „funkcjonować“, niezależnie od tego, czy współpraca i komunikacja pomiędzy nimi układa się, czy też nie. Pojawiające się problemy mogą być uwarunkowane odmiennym pochodzeniem, tradycjami kulturowymi oraz obywatelstwem.

Kwestie takie jak akceptacja różnic oraz wypracowanie wzajemnego zrozumienia nie są zazwyczaj wiązane z pojęciem obywatelstwa. Zestawienie koncepcji obywatelstwa i tożsamości – w odniesieniu do tożsamości indywidualnej, kulturowej lub narodowej – pozwala na ujawnienie problemów natury edukacyjnej.

Dlatego też wychowanie obywatelskie nie jest ulicą jednokierunkową - w sensie oczekiwania, że migranci/imigranci zaadaptują się do realiów goszczącego ich kraju - lecz do-

tyczy wszystkich zaangażowanych w określonym środowisku podmiotów, np. w miejscu pracy, w instytucjach edukacyjnych lub takich organizacjach, jak związki zawodowe.

W niniejszych тезach do dyskusji przedstawiam najpierw na bazie toczonych w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Europie dyskusji różne koncepcje obywatelstwa. W drugiej części prezentuję wybrane aspekty edukacji obywatelskiej, jako podstawy dla opracowania koncepcji kształcenia w różnych dziedzinach edukacji.

Odpowiedzi wymagają także następujące pytania: Czy i w jaki sposób koncepcje edukacji obywatelskiej mogą przyczynić się do lepszego wzajemnego zrozumienia w ramach heterogenicznych załóg? Czy może to doprowadzić do wzrostu solidarności i lepszej współpracy i jak pozyskać z tego dodatkowe bodźce dla edukacji w środowisku związkowym?

Obywatelstwo: podstawowe założenia i przejawy

Pojęcie obywatelstwa można najprościej zdefiniować jako przynależność do danego państwa narodowego. Nasza przynależność do danego kraju powoduje, że jesteśmy np. obywatelami tureckimi, polskimi, irlandzkimi, łotewskimi, niemieckimi lub obywatelami innych państw.

Obywatelstwo w szerszym znaczeniu oznacza *“pewien zespół praktyk (prawnych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych), które definiują daną osobę jako uznanego członka społeczeństwa, a w konsekwencji decydują o przydziale zasobów dla jednostek i grup społecznych”* (Turner 1993, s.2, w: Brodie 2002, s.46).

W związku z powyższym, ludzie po spełnieniu pewnych warunków mają prawo stać się członkami państwa narodowego. Zależy to od tego, jak postrzega się dane państwo, a także od jego politycznych, społecznych, kulturowych i gospodarczych tradycji i wartości oraz jego wizji na przyszłość.



Na przykład Stany Zjednoczone, Kanada, czy Australia zawsze postrzegały się, jako kraje imigracyjne i podejmowały odpowiednie środki, aby przyjąć i zintegrować nowoprzybyłych. Niemcy wręcz przeciwnie - choć od dawna są de facto krajem imigracyjnym – to zawsze odrzucały tę rolę i stosownie postępowały. Niezależnie od tego, czy dany naród postrzega swój kraj jako kraj imigracyjny, czy też nie, kwestia inkluzji lub ekskluzji i tym samym obywatelstwa dotyczy nie tylko imigrantów, lecz wszystkich ludzi. Formalnie rzecz biorąc, ludzie, którzy otrzymują status obywatela (poprzez urodzenie, pochodzenie, małżeństwo lub naturalizację) nabywają wszystkie obowiązujące prawa i są uprzywilejowani w stosunku do osób niebędących obywatelami.

Według Marshalla (1977) do praw tych należą:

- prawa i obowiązki natury politycznej (w tym prawo wyborcze),
- wolności obywatelskie (które korzystają z ustawowej ochrony),
- prawa do partycypacji społecznej
- sprawiedliwość społeczna (będąca w centrum zainteresowania państwa opiekuńczego).

(Źródło: Turner/Ridden 2001, s.31)

Kto chce zrozumieć poszczególne koncepcje obywatelstwa, musi zmierzyć się z następującymi trzema pytaniami:

1. Kto jest obywatelem?

Pojęcie “obywatela” można zdefiniować na dwa sposoby:

Obywatel w tradycyjnym sensie jest mieszkańcem miasta lub członkiem społeczności, korzystającym z praw i przywilejów wolnego indywiduum. W tę definicję wpisana jest ekskluzja: ludzie są wykluczani ze społeczności ze względu na swoją płeć, wiek, przekonania religijne, rasę lub status społeczny.

Obywatel w nowoczesnym rozumieniu to osoba, która przynależy do państwa narodowego. Osoba ta ma wobec państwa pewne obowiązki i równocześnie korzysta z prawa do ochrony przez państwo. Obywatelstwo danego państwa można nabyć przez urodzenie na określonym terytorium lub przez pochodzenie od jednego z rodziców, który sam jest jego obywatelem, bądź poprzez małżeństwo lub naturalizację. W zależności od państwa, dwa ostatnie sposoby są zazwyczaj przedmiotem regulacji ustawowych, które mogą znacząco się od siebie różnić.

Jak więc widać, obywatelstwo definiuje więź łączącą jednostkę i państwo. Ten stosunek pomiędzy obywatelem i państwem rodzi po obu stronach prawa i obowiązki. Obywatele muszą płacić podatki, odbywać służbę wojskową oraz wspierać państwo jako całość. W zamian za to cieszyć się mogą m.in. prawem wyborczym oraz prawem aktywnego udziału w kształtowaniu społeczeństwa.

2. “W jakiego rodzaju społeczeństwach mamy do czynienia z obywatelami?”

Jak już wspomniano, obywatelstwo wiąże się dla jednostki z określonymi prawami i obowiązkami. Te wymogi nie są spełnione w przypadku tradycyjnej monarchii, ani dyktatury. W tych systemach społeczna (szlachta, duchowieństwo) lub polityczna elita ustanawia prawo, do którego stosować się muszą mieszkańcy lub poddani. Generalnie rzecz ujmując, można więc powiedzieć, że obywatele są z reguły elementem państw narodowych o strukturze demokratycznej, które nadają obywatelstwo.

Na fali rewolucji francuskiej i wojny o niepodległość Stanów Zjednoczonych z końca XVIII wieku w 1793 roku została uchwalona deklaracja “praw człowieka i obywatela”. Zakładała ona osiągnięcie dobrobytu ogółu jako celu społecznego:



1. *„Celem społeczeństwa jest dobrobyt ogółu. Zostanie ustanowiony rząd w celu zagwarantowania ludziom ochrony ich naturalnych i niezbywalnych praw.*
2. *Tymi prawami są równość, wolność, bezpieczeństwo i własność.*
3. *Wszyscy ludzie rodzą się równi i są równi wobec prawa.*
4. *Prawo jest wolnym i uroczystym wyrazem woli ludu. Musi być ono jednakowe dla wszystkich, zarówno gdy chroni, jak i kiedy karze. Można jedynie nakazywać to, co jest dla społeczeństwa sprawiedliwe i przydatne; może jedynie zakazywać tego, co jest dla niego szkodliwe.*
5. *Wszyscy obywatele mają równy dostęp do publicznych stanowisk. Wolni ludzie nie znają innych kryteriów wyboru, niż tylko ich osobiste cnoty i zdolności.*
6. *Wolność polega na tym, że człowiekowi wolno czynić wszystko, co nie narusza praw innych; jej główną zasadą jest natura, kieruje nią sprawiedliwość, a chroni prawo. Moralne granice ustanawia maksyma: nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe¹.*

Deklaracja zawiera ponadto regulacje dotyczące prawa wyborczego, wolności słowa, wolności stowarzyszeń, swobody działalności gospodarczej, prawa własności, prawa do nauki oraz prawa do opieki społecznej. Większość z tych praw została włączona do tekstu przyjętej w 1948 roku „Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka” Organizacji Narodów Zjednoczonych. Kraje demokratyczne na różny sposób włączyły prawa człowieka do treści swoich konstytucji.

Dlatego w demokracji obywatelstwo definiuje, w stosunku do kogo mamy być lojalni, jak mają wyglądać nasze stosunki z innymi obywatelami, a także określa naszą wizję idealnego społeczeństwa. Powodów do zmartwień nie przysparza z reguły prawna definicja obywatelstwa, lecz normatywne znaczenie „dobrego obywatela” (ang. „good citizen”). Wyobrażenie tego, jak wyglądać ma dobry obywatel, zmienia się w zależności od epoki, kultury, płci i filozofii politycznej. W związku z powyższym istnieje wiele różnych modeli dobrego obywatela. Modele te prezentują różne perspektywy dotyczące następujących czterech aspektów:

- narodowej tożsamości,
- społecznej, kulturowej i supranarodowej przynależności,
- efektywnego systemu praw,
- politycznej i obywatelskiej partycypacji.

Formalne uznanie praw człowieka nie oznacza jednak, że wszystkie demokracje są takie same. W zależności od sposobu wzajemnej kontroli oraz podziału kompetencji pomiędzy elity polityczne i ludzi, rozróżniamy demokrację republikańską i liberalną. W demokracji republikańskiej pierwszoplanową rolę odgrywają prerogatywy rządu, natomiast demokracja liberalna koncentruje się w idealnym przypadku na prawach obywatelskich. Konsekwencją są różne role obywateli. W pierwszym przypadku obywatele są raczej bierni i posłuszni. W drugim scenariuszu powinni być bardziej aktywni i pomagać w kształtowaniu społeczeństwa zgodnie ze swoimi potrzebami i wyobrażeniami.

3. Kim są obywatele, o których tutaj mówimy?

Ważnym elementem w dyskursie na temat obywatelstwa jest kwestia tożsamości. Pojęcie obywatelstwa - w republikańskim lub w liberalnym wariantcie modelu amerykańskiego – rodzi pytanie o tożsamość ludzi. „Ludzie” jako obywatele są dość abstrakcyjną i wyidealizowaną grupą, która przypuszczalnie

¹ Frank Maloy Anderson (wyd.) (1904): The Constitutions and Other Select Documents Illustrative of the History of France 1789-1901. Minneapolis: H. W. Wilson, s. 170-74; wznowiony w: Jack R. Censer and Lynn Hunt (eds.) (2001): Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution. American Social History Productions. <http://www.columbia.edu/~iw6/docs/dec1793.html> (pobrano w dniu 16.12.2012)



posiada te same poglądy na demokrację, ma ten sam stosunek do nałożonych obowiązków, i tak dalej. Oprócz tych podobieństw nie wolno jednak zapominać o tym, że każdy człowiek jest inny i niepowtarzalny. Jest to ważny czynnik, jeżeli chodzi o takie kwestie, jak komunikacja i współpraca.

Częścią dyskusji na temat roli obywatela jest refleksja na temat obywatela jako człowieka i tego, komu obywatelstwo jest przyznawane.

- Jak wyrabiamy w sobie poczucie tożsamości?
- Co rozumiemy pod pojęciem „tożsamości“?
- Jak opisać swoją własną tożsamość?
- Czy pozostaje ona niezmienna, czy też ulega zmianom?

Koncepcje Demokracji

Rola	Koncepcja elitarna (republikańska)	Koncepcja aktywistyczna (liberalna)
Suwerenność	<ul style="list-style-type: none"> sprawowana przez parlament 	<ul style="list-style-type: none"> sprawowana przez naród
Rząd	<ul style="list-style-type: none"> składa się z wybranych osób, które posiadają odpowiednie przygotowanie i stosowne wykształcenie. 	<ul style="list-style-type: none"> składa się z wolnych i równouprawnionych obywateli (równość odnosi się zasadniczo do trzech obszarów: równość wobec prawa, możliwość i zdolność do partycypacji, dostęp do materialnych i ekonomicznych zasobów). Naród sprawuje swą władzę w bardziej bezpośredni sposób, niż poprzez wybory.
Obywatele	<ul style="list-style-type: none"> są lojalni w stosunku do państwa narodowego i jego instytucji. 	<ul style="list-style-type: none"> biorą udział w wolnej i równouprawnionej debacie politycznej, w której wszystkie głosy są wysłuchiwanie, a podział sił jest względnie zrównoważony.
	<ul style="list-style-type: none"> mają wspólną wiedzę podstawową na temat historii oraz struktur politycznych swojego kraju. 	<ul style="list-style-type: none"> posiadają wiedzę na temat instytucji i struktur oraz sposobu ich pracy, a także o mechanizmach inkluzji i ekskluzji i metodach walki z nimi.
	<ul style="list-style-type: none"> partycypują we wspólnej kulturze narodowej oraz w systemie tradycji. 	<ul style="list-style-type: none"> są otwarci na oparty na różnorodności model obywatelstwa państwa, co pozwala im na łączenie narodowych i tradycyjnych/kulturowych podejść (na przykład możliwe jest postrzeganie siebie jako obywatela Włoch lub Francji i równocześnie jako Europejczyka).
	<ul style="list-style-type: none"> przestrzegają prawa. 	<ul style="list-style-type: none"> kwestionują regulacje ustawowe.
	<ul style="list-style-type: none"> aktywnie zdobywają informacje na temat polityki różnych partii politycznych. 	<ul style="list-style-type: none"> pod pojęciem partycypacji rozumieją zarówno udział w „publicznej” sferze polityki, jak i w bardziej „prywatnej” sferze lokalnej społeczności lub rodziny.
	<ul style="list-style-type: none"> biorą aktywny udział w wyborach. 	<ul style="list-style-type: none"> uczestniczą indywidualnie i zbiorowo; starają się współkształtować społeczeństwo według własnych potrzeb, wartości i przekonań.

Źródło: Alan Sears: Something different to everyone: Conceptions of Citizenship and Citizenship Education, Canadian and International Education 25 (1996/2), s.6



Próba odpowiedzi na te pytania uzmysławia, jak ważna i jak złożona jest tożsamość dla jednostki. Rozwój naszej tożsamości można przedstawić jako swojego rodzaju prowadzony przez całe nasze życie dialog pomiędzy nami samymi, a naszym środowiskiem.

Wpływ na nią mają zarówno inni ludzie, jak i ogólne struktury społeczne, polityczne, gospodarcze i socjalne. Równocześnie zaś każdy z nas sam wywiera wpływ na te czynniki. Jesteśmy stale zmuszani do wyważania ich, tak aby móc osiągnąć harmonijną równowagę pomiędzy czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Tożsamość jednostki jest kształtowana przez nasze doświadczenia, nasze przemyślenia o nich, a także ich wpływ na nasze codzienne życie, nasze zachowanie, nasze postawy i nasze przekonania. Takie wymiary jak socjalizacja, wychowanie, rodzina i bliscy krewni, edukacja, pochodzenie społeczne, jak również wydarzenia historyczne i polityczne wpływają na naszą tożsamość. My ze swojej strony jesteśmy zobowiązani do tego, aby w ramach ciągłego, ustawicznego procesu, otwierać się na nowe wpływy lub je odrzucać.

Spojrzenie na obecną sytuację społeczną pokazuje jednak, że zadanie to stanowi dla ludzi duże wyzwanie. Wielu ludzi nie radzi sobie z koniecznością ciągłego poszukiwania równowagi w swojej tożsamości.

→ Jakie aspekty należy uwzględnić przy poszukiwaniu własnej tożsamości?

→ Co zagraża naszej tożsamości?

Zagrożeniem dla tożsamości mogą być przykładowo: utrata pracy, brak społecznego uznania dla własnego stylu życia, dyskryminacja ze względu na płeć, pochodzenie etniczne lub religię, itd., redukcja odpowiedzialności publicznej państwa, co niesie ze sobą zwiększenie ryzyka dla osób w nim zamieszkujących.

Ze względu na istniejące realia społeczne i ich wpływ na czynniki odgrywające istotną rolę dla rozwoju tożsamości, takie jak praca, płeć, narodowość, wiek i pochodzenie etniczne, każdy zmuszony jest do ciągłego poszukiwania równowagi w obrębie własnej tożsamości. Ludzie muszą nauczyć się radzenia sobie z wewnętrznymi i zewnętrznymi zagrożeniami, aby stale definiować swoją tożsamość na nowo (Zeuner 2006). Proces ten może obejmować zarówno elementy adaptacji, jak i kontestacji. Aby móc radzić sobie z zagrożeniami, konieczne jest rozwijanie samoświadomości i wiary we własne możliwości. Tę zdolność można określić mianem kompetencji tożsamości. Obejmuje ona wiedzę z zakresu rozwijania poczucia własnej tożsamości i sposobów postępowania z zagrożeniami i „pokiereszowanymi” tożsamościami (Negt 1998, s.34).

Rozwijanie własnej tożsamości i znalezienie właściwej równowagi jest permanentnym wyzwaniem. Rozróżniamy także inne rodzaje tożsamości, takie jak „tożsamość w kręgu rówieśników”, a więc tożsamość w ramach grupy, „tożsamość kulturowa”, „tożsamość organizacyjna” oraz „tożsamości narodowa”. Ta ostatnia jest również ważnym elementem obywatelstwa.

Jak już pisałam, narody wykształcają się na bazie pewnych struktur, które ustalili ich członkowie, na przykład w wymiarze politycznym/prawnym, społecznym, gospodarczym i kulturowym..

- **Wymiar polityczny i prawny:** określa prawa i obowiązki obywateli w ramach istniejącego systemu politycznego i otwiera tym samym drogę oraz możliwości współudziału i partycypacji.
- **Wymiar społeczno-socjalny:** charakteryzuje i definiuje cele, wartości i zadania demokracji. Określa także układ sił pomiędzy wybieranymi urzędnikami państwowymi i narodem.



- **Wymiar ekonomiczny:** określa związek pomiędzy jednostką w ramach jej społecznego kontekstu, a jej prawami do politycznego zaangażowania się. Zawiera on takie aspekty, jak prawo do pracy, pewnego standardu życia, zabezpieczenia socjalnego, wzajemnej odpowiedzialności, jak również kwestie związane ze zrównoważonym rozwojem.
- **Wymiar kulturowy:** determinuje styl życia w pluralistycznym lub wielokulturowym społeczeństwie, w tym akceptację różnych tradycji, kultur i doświadczeń historycznych w celu umożliwienia pokojowego współistnienia w społeczeństwie. Warunkami ku temu są demokratyczny system polityczny i uznawanie praw człowieka.

Wymiar kulturowy współkształtuje także tożsamość jednostki i społeczeństwa poprzez język, religię, filozofię, wspólną wiedzę, wspólną historię, wspólną wizję opieki socjalnej, itp. Nawet jeśli te wymiary są obecnie kwestionowane wskutek zachodzących w świecie zmian politycznych i gospodarczych, to nadal odgrywają one ważną rolę w wysiłkach na rzecz osiągnięcia jedności i wspólnego zrozumienia w społeczeństwie.

Niektórzy teoretycy, tacy jak np. brytyjscy socjolodzy Turner i Ridden, postrzegają wymiar kulturowy jako ten najważniejszy, jeśli chodzi o rozwijanie poczucia przynależności do danego państwa:



“Kulturowe obywatelstwo można zatem opisać jako kwalifikację kulturową, czyli zdolność do skutecznej, kreatywnej i efektywnej partycypacji w kulturze narodowej, a także zdolność do uczestniczenia we własnej kulturze. Ta forma obywatelstwa zawiera w sobie m.in. dostęp do zasobów edukacyjnych, przyswojenie sobie odpowiedniego „żywego” języka, skuteczne nabycie tożsamości kulturowej poprzez przynależność do danej grupy i zdolność do przekazania bogactwa własnego dziedzictwa kulturowego przyszłym pokoleniom. Przynależność do wspólnoty, własna tożsamość i własne wartości są kulturowymi atrybutami nowoczesnego obywatelstwa. Są one kluczowymi elementami dla poszerzenia tego, co można nazwać kulturowym obywatelstwem...” (Turner/Ridden 2001, s. 34).

Ta koncepcja kulturowego obywatelstwa opiera się jednakże na założeniach, które nie mogą być bez przeszkód zrealizowane:

Po pierwsze, państwa narodowe muszą zaakceptować leżącą u podstaw tej koncepcji ideę “pluralizmu kulturowego” i “wielokulturowości”. Oznacza to w konsekwencji zmianę paradygmatu z systemu uniwersalnych wartości na system różnorodności kulturowej.

Po drugie, system edukacji musi reagować na te zmiany, nie powielając przy tym istniejących wzorców warstw społecznych i nie przyczyniając się do wykluczenia grup kulturowych, które nie w pełni zasymilowały się z nową kulturą narodową.

Po trzecie, rodzi się pytanie: Jeżeli dany naród postrzega pojęcie różnorodności kulturowej jako część swojej tożsamości zbiorowej, to czy asymilacja jest uzasadnionym celem edukacji obywatelskiej? Czy może powinniśmy widzieć różnicę pomiędzy asymilacją polityczną z jednej strony oraz integracją gospodarczą, społeczną i kulturową z drugiej?

Edukacja obywatelska

To przychodzi nas do kwestii edukacji obywatelskiej. Jakie wartości przekazują narody swoim długoletnim i nowym mieszkańcom - imigrantom, gastarbeiterom, uchodźcom, przesiedleńcom, itp.? Jaką koncepcję preferują? Integrację, asymilację, wielokulturowość i kulturowy pluralizm czy też opiekę i adaptację? Każde podejście realizuje odmienne cele w odniesieniu do zdolności nowych podmiotów do dostosowania się do istniejącego społeczeństwa. Chociaż koncepcje edukacji obywatelskiej zwykle dyskutowane są w kontekście ludności napływowej, to mają one – nie będąc z reguły przy tym tak nazywane - wpływ na kształtowanie podejścia danego narodu do edukacji. Podział na obywateli i “przyszłych obywateli” jest więc dlatego pewnego rodzaju eufemizmem. W rzeczywistości ludzie muszą się stale zmieniać i dostosować. I tak na przykład każde pokolenie musi zapoznać się z zasadami demokracji, wartościami, ideami oraz związanymi z nimi koncepcjami praw i obowiązków.

Życie w świecie, który podlega ciągłym zmianom, nie sprowadza się jedynie do tego, że trzeba być elastycznym i dostosowywać się do zmian. Dzięki istnieniu demokratycznych zasad aktywne obywatelstwo oznacza, że ludzie mogą i powinni wpływać na politykę nie tylko podczas wyborów, lecz także stale aktywnie kształtować i zmieniać społeczeństwo wedle własnych wyobrażeń.

Cele i zadania edukacji obywatelskiej były na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat przedmiotem szeroko prowadzonych debat. W ramach procesu integracji europejskiej Komisja Europejska i Rada Europy wspierały takie inicjatywy jak np. “Europejski Rok Edukacji Obywatelskiej” w 2005 roku. Celem tej kampanii było ułatwienie w równym stopniu młodzieży i dorosłym aktywnego uczestnictwa w demokratycznej społeczności, poprzez akceptację swoich praw i obowiązków w społeczeństwie i ich realizację.



Edukacja obywatelska, wiedza o społeczeństwie, demokratyczne wychowanie obywatelskie, obywatelstwo poprzez kształcenie, edukacja na rzecz demokracji, demokratyczna edukacja - wszystkie te pojęcia określają mniej więcej to samo. Ich celem jest kształcenie ludzi, tak aby umożliwić im przynależność do określonej społeczności.

Kanadyjscy naukowcy Yvonne Hébert i Alan Sears definiują edukację obywatelską jako *“przygotowanie jednostki do udziału w demokracji w charakterze aktywnego i odpowiedzialnego obywatela”* (2004, s.1).

Istniejące modele edukacji obywatelskiej nie odnoszą się do poruszonej powyżej kwestii, czy kulturowa różnorodność może stanowić przeciwieństwo w stosunku do modelu uniwersalnych wartości.

Stawiają one pytanie odnośnie odpowiednich treści i celów edukacji obywatelskiej, aby następnie skupić się na zagadnieniu, jak wspierać rolę edukacji obywatelskiej w kontekście obywatelstwa. Jeśli chodzi o pierwsze pytanie, to panuje dość powszechna zgoda co do tego, że edukacja obywatelska powinna być ukierunkowana na wspieranie poniższych cech:



1. *społecznej i moralnej odpowiedzialności*, będącej warunkiem następujących czynników:
2. *zaangażowania na rzecz społeczności*,
3. *podstawowej edukacji obywatelskiej/zasadniczej wiedzy obywatelskiej*.

Te cele i treść wywodzą się od Marshalla i zostały później włączone do brytyjskiej koncepcji edukacji obywatelskiej, co odnotowuje Raport Cricka z 1970 roku (Arthur i in. 2001, s.14).

Społeczna i moralna odpowiedzialność oznacza, że ludzie uczą się rozwijać samoświadomość oraz postępować w sposób społecznie i moralnie odpowiedzialny. Obejmuje ona zachowanie się w społeczeństwie, jak i w kontaktach z pojedynczymi osobami.

Zaangażowanie na rzecz społeczności powinno pomóc ludziom w rozwijaniu aktywnych i odpowiedzialnych postaw poprzez wspieranie innych.

Podstawowa edukacja obywatelska/zasadnicza wiedza obywatelska powinna z jednej strony służyć przekazywaniu “fachowej” wiedzy o prawach politycznych i procedurach umożliwiających obywatelską partycypację i aktywne zaangażowanie. Jednocześnie ma ona uzmysławiać istniejące współzależności pomiędzy wydarzeniami politycznymi, gospodarczymi i społecznymi. Pozwala to ludziom na lepsze zrozumienie społeczeństwa, politycznych i społecznych zmian i ich podstaw, a także roli jednostek i grup społecznych w tym procesie. Ten rodzaj wiedzy, która obejmuje zarówno aspekty proceduralne, jak i kompetencje, ma dla aktywnego, obywatelskiego zaangażowania na szczeblu lokalnym, regionalnym, krajowym i światowym zasadnicze znaczenie.

Taki model edukacji obywatelskiej postrzega ludzi jako aktywnych członków demokratycznego społeczeństwa. Jest

rzeczą oczywistą, że stopień uczestnictwa i zaangażowania jest u każdego człowieka różny. Skutkiem tego jest trwająca debata na temat właściwego poziomu odpowiedzialności i zaangażowania oraz pojęcia zmiany. Czy ludzie chcą się raczej dostosowywać i integrować, mniej lub bardziej wspierając w ten sposób istniejące społeczeństwo, czy też krytykować system polityczny i kwestionować go w celu ulepszenia procesów demokratycznych i demokracji jako całości?

Poniższe zestawienie przedstawia różnorodne typy obywateli oraz ich cele i założenia.

Zestawienie “Model edukacji obywatelskiej” (patrz strona xx) ukazuje poprzez typizację obywateli rolę kształcenia w ramach edukacji obywatelskiej. Dla każdego typu obywatelstwa opracowano stosowne modele edukacji obywatelskiej, różniące się od siebie pod względem podstaw teoretycznych, metod, celów, wartości i oczekiwanych rezultatów.

Modele te uzmysławiają, że nie ma racji bytu jedna tylko koncepcja edukacji obywatelskiej, lecz musi istnieć ich wiele. W zależności od celu teoretycznej podbudowy koncepcje te mogą mieć charakter konserwatywny, wspierając istniejące społeczeństwo, lub też progresywny bądź radykalny, postulując wprowadzenie zmian politycznych, społecznych, ekonomicznych i społecznych w drodze transformacji.

Podsumowanie edukacji obywatelskiej:

1. Niezależnie od tego, który model edukacji obywatelskiej się wybierze, to jego celem będzie wspieranie demokratycznego państwa narodowego. Koncepcje edukacji obywatelskiej mogą propagować zarówno postawy afirmacji, postawy krytyczno-wspierające, lub też postawy krytycznej opozycji. Dlatego też poszczególne modele należy rozważać w kontekście pożądanego celu i wyników. Nie ma “lepszego” lub “gorszego” modelu, a jedynie sytuacje/konteksty/warunki, w których jeden model lepiej się sprawdza od innych.



Typy obywateli

	Obywatele odpowiedzialni za siebie	Obywatele zorientowani na partycypację	Obywatele z silnym poczuciem sprawiedliwości
Główne tezy	<ul style="list-style-type: none"> W celu rozwiązania problemów społecznych i poprawy społeczeństwa obywatele muszą posiadać dobry charakter; muszą być uczciwymi, odpowiedzialnymi i praworządnymi członkami wspólnoty. 	<ul style="list-style-type: none"> W celu rozwiązania problemów społecznych i poprawy społeczeństwa obywatele muszą aktywnie się udzielać oraz obejmować przywództwo w ramach wykształconych systemów oraz wspólnych struktur. 	<ul style="list-style-type: none"> W celu rozwiązania problemów społecznych i poprawy społeczeństwa obywatele muszą kwestionować, poddawać pod dyskusję i zmieniać wykształcone systemy i struktury, w których stale ujawniają się wzorce niesprawiedliwości.
Cele	<ul style="list-style-type: none"> Odpowiedzialne postępowanie w ramach danej wspólnoty 	<ul style="list-style-type: none"> Aktywni członkowie organizacji społecznej lokalnego/partii politycznych 	<ul style="list-style-type: none"> Krytyczna ocena struktur społecznych, politycznych i gospodarczych, które przyczyniają się do powstawania niesprawiedliwości społecznych
Zasadnicza postawa	<ul style="list-style-type: none"> wykazują lojalność w stosunku do rządu/państwa 	<ul style="list-style-type: none"> udzielają krytycznego poparcia dla rządu/państwa 	<ul style="list-style-type: none"> zachowują krytyczny dystans w stosunku do rządu/państwa
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> znają system polityczny głosują w wyborach 	<ul style="list-style-type: none"> znają zasady funkcjonowania organów państwa znają strategię służącą realizacji wspólnych zadań 	<ul style="list-style-type: none"> znają zasady funkcjonowania organów państwa są zaznajomieni z ruchami demokratyczno-społecznymi i posiadają wiedzę na temat metod zmiany systemu
Świadczenia	<ul style="list-style-type: none"> pracują i płacą podatki przestrzegają prawa praktykują recykling oddają krew 	<ul style="list-style-type: none"> organizują projekty społeczne i angażują się w nie organizują wsparcie dla potrzebujących na szczeblu lokalnym wspierają rozwój gospodarczy i chronią środowisko 	<ul style="list-style-type: none"> ujawniają niesprawiedliwości i przeciwdziałają im
Działania (przykłady)	<ul style="list-style-type: none"> wpierają finansowo inicjatywy dożywiania osób potrzebujących 	<ul style="list-style-type: none"> pomagają przy realizacji inicjatyw dożywiania osób potrzebujących 	<ul style="list-style-type: none"> badają, dlaczego ludzie głodują i rozwiązują problemy u ich źródła
Typ obywatela	<ul style="list-style-type: none"> indywidualiści 	<ul style="list-style-type: none"> aktywiści 	<ul style="list-style-type: none"> krytycy
Cele na przyszłość	<ul style="list-style-type: none"> Istniejące społeczeństwo z pewnością sprosta przyszłym potrzebom. 	<ul style="list-style-type: none"> Próby poprawy istniejącego społeczeństwa 	<ul style="list-style-type: none"> Tworzenie wizji lepszego świata
Krytyka	<ul style="list-style-type: none"> Brak chęci przeprowadzania zmian strukturalnych Brak odpowiedzialności za wspólnotę 	<ul style="list-style-type: none"> Przyczyny niesprawiedliwości społecznych/politycznych, które wynikają ze struktury społecznej, politycznej i ekonomicznej, nie są badane i analizowane. 	<ul style="list-style-type: none"> Analiza teoretyczna przeważa nad aktywnością społeczną / polityczną.

Źródło: Joel Westheimer, Joseph Kahne: What kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy, American Educational Research Journal 41 (2004/2), s. 240.



Modele edukacji obywatelskiej

	Obywatel odpowiedzialny za siebie	Obywatel zorientowany na partycypację	Obywatel z silnym poczuciem sprawiedliwości
Teoretyczne podstawy kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • Pozytywizm 	<ul style="list-style-type: none"> • Humanizm/pragmatyzm (John Dewey) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogika krytyczna/teorie krytyczne (Paulo Freire)
Podejścia dydaktyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptacja: Uczestnikom prezentowany jest pewien całokształt narodowych wartości i norm (oznacza to, że aktualne polityczne struktury przed-stawiane są jako idealne). 	<ul style="list-style-type: none"> • Integracja: Uczestników uczy się, w jaki sposób mogą się angażować i stać się aktywnymi obywatela-mi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Krytyczne myślenie: Uczestników zachęca się do zadawania pytań oraz krytycznej analizy istniejącego systemu oraz struktur władzy.
Podejście metodyczne	<ul style="list-style-type: none"> • Nauka ukierunkowana na praktykę/„learning by doing“ (indywidualnie) • Wspieranie indywidualnego zaangażowania społecznego 	<ul style="list-style-type: none"> • „Learning by doing“ (kolektywnie) • Praktyka, zaangażowanie w zbiorowe projekty 	<ul style="list-style-type: none"> • „Nauka w oparciu o wzorce“ (ukierunkowana na zmiany) • Zaangażowanie politycz-ne/ społeczne poza wykształconymi strukturami i organizacjami
Cel nauczania	<ul style="list-style-type: none"> • Ukierunkowanie na instrumenty 	<ul style="list-style-type: none"> • Ukierunkowanie na uczestnictwo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ukierunkowanie na transformację
Wartości w kontekście obywatelstwa	<ul style="list-style-type: none"> • Obywatelstwo bazuje na uniwersalnej, narodowej tożsamości. 	<ul style="list-style-type: none"> • Celem obywatelstwa jest stworzenie narodowej tożsamości z poszanowaniem istniejących tożsamości kulturowych. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozumienie obywatelstwa jako konglomeratu różnych kulturowych tożsamości jest powszechne i aktywnie pro-mowane.
Wyniki/rezultaty imprez poświęconych edukacji for citizen-ship	<ul style="list-style-type: none"> • Świadomość indywidualnej odpowiedzialności • Relatywnie mała wiedza na temat praw partycypacji 	<ul style="list-style-type: none"> • Świadomość indywidualnej odpowiedzialności w kontekście społecznym • Relatywnie dobra wiedza na temat praw partycypacji (polityka w skali mikro) • Relatywnie mała wiedza na temat zależności natury politycznej, społecznej i gospodarczej (polityka w skali makro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Świadomość kolektywnej/globalnej odpowiedzialności • Wysokorozwinięty stopień odpowiedzialności politycznej i społecznej • Relatywnie słaba wiedza na temat praw partycypacji i możliwości działania.

Źródło: Joel Westheimer, Joseph Kahne: What kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy, American Educational Research Journal 41 (2004/2), s. 240; uzupełnienia: C.Z.



Treści i wymiary edukacji obywatelskiej

Wymiar polityczno-prawny	Wymiar społeczno-socjalny	Wymiar kulturowy	Wymiar socjoekonomiczny	Wymiary związane z tożsamością
<ul style="list-style-type: none"> Struktury polityczne oraz procesy i metody wywierania na nie wpływu Interesy polityczne Historia Spółeczeństwo obywatelskie i uczestnictwo Wartości demokratyczne Prawa człowieka i humanitaryzm Kwestie/problemy etniczne Działalność polityczna, zaangażowanie na rzecz społeczności lokalnej Edukacja jako warunek demokratycznej partycypacji 	<ul style="list-style-type: none"> Znajomość i zrozumienie mechanizmów wykluczenia społecznego Respektowanie różnorodności i sprzeciwu ze strony marginalizowanych mniejszości i grup społecznych Równouprawnienie płci i mniejszości etnicznych Antyrasizm Zrozumienie procesów migracyjnych oraz związanych z nimi politycznych, społecznych i ekonomicznych konsekwencji dla jednostki, społeczeństwa i państw 	<ul style="list-style-type: none"> Świadomość i doświadczenie interkulturowe Dziedzictwo kulturowe i historyczne Język Uznanie i rozpoznawanie różnorodności kulturowej i politycznej Edukacja jako warunek kulturowej partycypacji 	<ul style="list-style-type: none"> Znajomość i zrozumienie zmian gospodarczych na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i globalnym Zrozumienie koncepcji zrównoważonego rozwoju oraz jego relacji z ze zmianami i interesami natury ekonomicznej i politycznej Edukacja jako warunek partycypacji gospodarczej Analiza roli biedniejszych krajów i mniejszości w ramach zachodzących procesów gospodarczych Udział w procesach gospodarczych Analiza sytuacji gospodarczej i interesów Krytyczna refleksja na temat koncepcji "TINA" („There is no alternative” - “Nie ma alternatywy”) 	<ul style="list-style-type: none"> Wykształcenie współczucia po stronie jednostki → prowadzi do rozwoju tolerancji, zrozumienia i dialogu Rozwój harmonijnego i zrównoważonego, tak aby móc zrozumieć “innych” → prowadzi do budowy opartych na wzajemnym szacunku, rozsądku i przyjaźni relacji z innymi ludźmi, niezależnie od ich pochodzenia, płci, rasy, itp.

Pierwotne źródło: Ruud Veldhuis, Anja Ostermann: Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension, Amsterdam 1997, s. 13–14. (uzupełnienia, zmiany: C. Zeuner)



2. Celem edukacji obywatelskiej jest integracja. Jednakże stopień integracji może się znacznie różnić w zależności od panujących w danym kraju, społeczeństwie lub organizacji ramowych warunków politycznych, społecznych, gospodarczych i kulturalnych.
3. Edukacja obywatelska może mieć miejsce w ramach formalnych lub nieformalnych struktur edukacyjnych, w zależności od założonych celów. Edukacja obywatelska dla celów naturalizacji ma prawie zawsze sformalizowany charakter, podczas gdy nauka o partycypacji i transformacji prowadzona jest przede wszystkim w nieformalnej atmosferze, np. w ramach obywatelskich projektów lub ruchów społecznych.

Bibliografia

- Arthur, James; Davies, Ian; Wrenn, Andrew; Haydn, Terry; Kerr, David (2001): *Citizenship through Secondary History. Citizenship Education in Secondary Schools*, Routledge Falmer, Londyn.
- Brodie, Janine (2002): *Three Stories Canadian Citizenship*, w: Adamski, Robert; Chunn, Dorothy E.; Menzies, Robert (wyd.): *Contesting Canadian Citizenship. Historical Readings*, Broadview Press, Peterborough, Ont., s. 43–66.
- Hébert, Yvonne M. (2003): *Citizenship in Transformation in Canada*, University of Toronto Press, Toronto.
- Hébert, Yvonne M.; Sears, Alan (2004): *Citizenship Education*. Canadian Educational Association, <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2004-citizenship-education.pdf> (pobrano w dniu: 16.12.2012).
- Maloy Anderson, Frank (wyd.) (1904): *The Constitutions and Other Select Documents Illustrative of the History of France 1789–1901*, H. W. Wilson, Minneapolis, s. 170–74. Reprinted in: Censer, Jack R.; Hunt, Lynn (wyd.) (2001): *Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution*, American Social History Productions, <http://www.columbia.edu/~iw6/docs/dec1793.html> (pobrano w dniu: 16.12.2012).
- Negt, Oskar (1998): *Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche*, w: Dieckmann, Heinrich; Schachtsiek, Bernd (wyd.): *Lernkonzepte im Wandel – Die Zukunft der Bildung*, Klett-Cotta, Stuttgart, s. 21–44.
- Olssen, Mark (2003): *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*, Paul Chapman, Londyn.
- Sears, Alan (1996): *Something Different for Everyone: Conceptions of Citizenship and Citizenship Education*, *Canadian and International Education* 25, 2, s. 1–16.
- Turner, Bryan; Ridden, Jennifer (2001): *Balancing Universalism and Diversity on Cultural Citizenship, Civil Society and Adult Education*, w: Bron, Agnieszka; Schemmann, Michael (wyd.): *Civil Society, Citizenship and Learning*, *Bochum Studies in International Adult Education Vol. 2.*, Lit, Münster, s. 29–59.
- Torres, Carlos Alberto (1998): *Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World*, Rowman & Littlefield Publ., Lanham.
- Veldhuis, Ruud; Ostermann, Anja (1997): *Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension*, Amsterdam.
- Westheimer, Joel; Kahne, Joseph (2004): *What Kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy*, *American Educational Research Journal* 41, 2, s. 237–269.
- Zeuner, Christine (2006): *Knowledge helps: Political Participation through Societal Competences, Citizenship education*, Conference Report Oxford. http://www.citized.info/pdf/ejournal/conf_2006/014.pdf (pobrano w dniu: 16.12.2012).

Rozdział 6

Wspieranie europejskiej świadomości społecznej poprzez edukację związkową

Koncepcja, przebieg oraz rezultaty projektu Quali2move

Martin Roggenkamp

„Bez świadomości społecznej nie powstanie żadna solidarna gospodarka, która pozwalałaby na dokonywanie kompensacji między słabymi i silnymi podmiotami bez potrzeby odwoływania się do pełnych uprzedzeń rozgraniczeń.”

Oskar Negt 2012: 7

To stwierdzenie autorstwa Oskara Negta dotyczy głównego problemu występującego przy zwalczaniu obecnego kryzysu gospodarczego w Europie i ukazuje podstawowy deficyt integracji europejskiej. Konsekwencje światowego kryzysu finansowego zrzuca się głównie na barki pracowników, bezrobotnych i emerytów z Irlandii i z krajów południowej Europy, doszukując się jego przyczyn w niewłaściwych działaniach rządów niektórych krajów. W charakterze rekompensaty za te obciążenia deklaruje się co najwyżej ewentualną pomoc w pobudzeniu koniunktury w dotkniętych kryzysem krajach. Brak jest krytycznej wymiany poglądów pomiędzy obywatelami poszczególnych europejskich krajów na temat podjętych decyzji o wyborze właśnie takiej formy zwalczania kryzysu. Debaty na temat transnarodowej walki z kryzysem prowadzone są wyłącznie w kontekście narodowym. Europejskie decyzje nie są przedmiotem krytyki ze strony europejskich obywateli. Fiskalnej i gospodarczej integracji brakuje krytycznego transnarodowego głosu społeczeństwa i europejskiej świadomości społecznej, której rozwój – jak twierdzi Oskar Negt - wymaga przeprowadzenia zbiorowych procesów uczenia się, odnoszących się do ludzkich doświadczeń dnia codziennego (Negt 2012, s.7).

Europejskie wyzwania dla edukacji związkowej

Edukacja, która koncentruje się na promowaniu politycznej świadomości oraz identyfikacji wspólnych interesów ekonomicznych, stanowi zwyczajowo kluczowy obszar działalności związków zawodowych. Począwszy od tradycyjnego wspierania przedstawicielstw interesów pracowniczych, poprzez podnoszenie poziomu wykształcenia pracowników w celu



wzmocnienia ich społecznej i politycznej partycypacji, ukierunkowana na poszerzenie zakresu osobistej, związkowej i społecznej aktywności pracowników edukacja związkowa stała się ważnym filarem kształcenia dorosłych. Tym samym przyczynia się do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Corocznie w całej Europie szkolą się setki tysięcy pracowników i związkowców.

Edukację związkową można przy tym podzielić na trzy kategorie (patrz: ILO [red.] 2007, s.1):

- Podwyższanie kwalifikacji i szkolenia dla działaczy związkowych w zakresie rozwijania ich kompetencji do działania w przedstawicielstwach interesu pracowniczego na szczeblu zakładów oraz zrzeszeń, a także szkolenia fachowe pod kątem ich aktywności politycznej;
- Edukacja pracowników w celu podwyższenia ich ogólnego poziomu edukacji, promowania ich partycypacji w życiu społecznym i politycznym oraz rozwijania kompetencji do działania w miejscu pracy;
- „Labour studies“, które koncentrują się na problematyce znaczenia i rozwoju pracy w społeczeństwie.



Edukacja związkowa jest dynamicznie rozwijającym się sektorem, który na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci uległ silnej dyferencjacji. Niemniej jednak obecnie nie ma porównawczych analiz dotyczących rozwoju oferty kształceniowej edukacji związkowej (por. ILO [red.] 2007, s.12; Bridgford/Stirling 2007). Zarówno wśród naukowców, jak i samych związków zawodowych, panuje jednak zgodność co do tego, że edukacja związkowa, zwłaszcza w Europie, stoi przed nowymi wyzwaniami związanymi ze zmianami zachodzącymi w świecie pracy i w społeczeństwie.

W centrum jej zainteresowań znajduje się problematyka globalizacji i europeizacji gospodarki oraz stosunków pracy. Wraz z rosnącym wpływem europejskiego obszaru gospodarczego na kształt pracy i perspektywy zarobkowania ludzi oraz wzrostem znaczenia transnarodowych relacji pracowniczych z perspektywy przedstawicielstw pracowników i wyglądu miejsc pracy – szczególnie wskutek wzrostu liczby przedsiębiorstw wielonarodowych oraz znaczenia UE jako ponadnarodowego podmiotu – rozszerzają się w sposób naturalny geograficzne i polityczne ramy działalności, jak również treści i metody edukacji związkowej (zob. m.in. Bridgford/Stirling 2007; Cairola 2007; Spencer 2007).

Ponadto postęp technologiczny, dynamiczne globalne procesy restrukturyzacyjne oraz rosnące znaczenie wykorzystywania wiedzy w miejscu pracy wymuszają stworzenie towarzyszącej życiu perspektywy edukacyjnej. Konieczność zreformowania lub stworzenia od nowa związkowej edukacji w nowych państwach członkowskich stawiają ponadto przed związkami zawodowymi dodatkowe wyzwania (Bridgford/Stirling 2007).

Poniższe procesy generują zróżnicowane wyzwania dla edukacji związkowej w Europie:

- *Europeizacja stosunków pracy wymaga od działaczy związkowych posiadania zaawansowanych kompetencji fachowych i merytorycznej wiedzy:*

Europeizacja obszaru gospodarczego i transnacionalizacja stosunków pracy skutkują poszerzeniem sfery działalności związkowców i wymagają od nich przyswojenia sobie nowych i poszerzonych kompetencji. Wyzwania związane z kształtowaniem stosunków pracy w toku postępującej europeizacji obszaru gospodarczego zmuszają działaczy związkowych do coraz silniejszego zaangażowania się we współpracę transnarodową, nie tylko w wymiarze europejskim, lecz także na szczeblu transnarodowym, makroregionalnym, międzyregionalnym oraz na poziomie przedsiębiorstw wielonarodowych. Udana i ukierunkowana na osiągnięcie rezultatów współpraca ponadnarodowa wymaga od przedstawicieli pracowników rozległej wiedzy odnośnie warunków ramowych w dziedzinie prawa pracy i ubezpieczeń społecznych, stosunków pracy w różnych krajach europejskich, a także głębszego zrozumienia leżących u ich podstaw wartości, norm oraz podłoża kulturowego, politycznego i historycznego.

- *Europejska współpraca wymaga rozwoju tożsamości europejskiej działaczy związkowych:*

Partycypacja w podejmowaniu decyzji dotyczących kształtowania stosunków pracy wymaga posiadania kompetencji potrzebnych do zrozumienia transnarodowych współzależności między polityką pracy i polityką przedsiębiorstw. Z drugiej zaś strony udział w podejmowaniu decyzji w europejskiej sferze ponadnarodowej wymaga rozwoju tożsamości europejskiej i transgranicznej solidarności (Bridgford/Stirling 2007; Cairola 2007).

- *Pogłębienie integracji europejskiej wymaga wspierania społecznej i politycznej partycypacji pracowników w kontekście europejskim:*

Polityczny i społeczny współudział pracowników wiąże się w świetle rosnącej liczby decyzji politycznych i gospodarczych na poziomie europejskim z koniecznością wspierania politycznego światopoglądu i krytycznej świadomości społecznej w kontekście europejskim. Jego fundament stanowią zbiorowe procesy uczenia się, które uwzględniają codzienne doświadczenia pracowników z różnych krajów europejskich.

- *Wspieranie transnarodowej mobilności pracowników wymaga wypracowania europejskiej perspektywy edukacyjnej:*

Rosnąca transnarodowa mobilność europejskich pracowników ma zwiększyć ich możliwości uzyskania zatrudnienia (Rada Unii Europejskiej, 2009, s.3), a także wzrost gospodarczy i poziom konkurencyjności w Europie (Komisja Europejska, 2008, s.11, Komisja Europejska 2010: 25). Na przeszkodzie ku temu stoją istniejące w poszczególnych krajach europejskich odmienne warunki ramowe w zakresie prawa pracy i ubezpieczeń społecznych. Transnarodowa mobilność pracowników wymaga posiadania kompetencji w odniesieniu do konkretnych warunków ramowych, jak również leżących u podstaw stosunków pracy koncepcji ideowych. Bez nich niemożliwe jest zagwarantowanie świadomej i proaktywnej integracji różnych krajowych systemów pracy. Rozwijanie tych zdolności jest przedmiotem edukacji związkowej.

- *Rozwój transnarodowej, towarzyszącej życiu perspektywy edukacyjnej:*

W kontekście transnarodowej mobilności pracowników i wymogów towarzyszącej życiu perspektywy zdobywania



wiedzy konieczne jest zapewnienie pracownikom transnarodowej perspektywy kształcenia ustawicznego. Jej warunkiem jest stworzenie spójnej pod względem treści i metodyki, jak również w zakresie jakości nauczania, oferty edukacyjnej placówek oświatowych z różnych krajów.

W świetle powyższych wyzwań priorytetem jest wykreowanie podstawowego wymiaru europejskiej edukacji związkowej. Kluczowy problem europeizacji edukacji związkowej sprowadza się do tego, że oferty oraz centra edukacji związkowej zakotwiczone są głównie na poziomie krajowym, regionalnym, sektoralnym, bądź lokalnym. Europejski Instytut Związkowy ETUI-REHS kieruje wprawdzie coraz częściej swoją ofertę kształceniową, ukierunkowaną na problematykę europeizacji edukacji związkowej pracowników, do działaczy związkowych. Jednakże przeważająca liczba ofert związkowych placówek edukacyjnych w poszczególnych krajach członkowskich UE różni się nadal znacznie pod względem wizji edukacji oraz treści i metod nauczania. Wynika to z odmiennych tradycji historycznych, różnorodnych struktur organów przedstawicielskich, a także różnych celów edukacyjnych. Taka sytuacja budzi pilną potrzebę podjęcia stosownych działań w odniesieniu do europeizacji edukacji związkowej (Bridgford/Stirling 2007).



Proces tworzenia wspólnego europejskiego wymiaru edukacji związkowej w kontekście istniejących wyzwań musi uwzględnić następujące aspekty:

- ***Wspólna wizja edukacji związków zawodowych:***

Związki zawodowe i związkowe placówki edukacyjne zgadzają się zasadniczo co do tego, że pojęcie edukacji ulega coraz większemu spłyceniu i zostaje zawężone do kontekstu dającej się ekonomicznie wykorzystać zdolności pracowników do uzyskania zatrudnienia. Tym samym pomija ono rozwój kompetencji koniecznych dla ukształtowania społecznie, ekonomicznie i ekologicznie zrównoważonego świata pracy. Kryzys finansowy oraz istniejące w dziedzinie ochrony środowiska wyzwania są okazją, aby głębiej zastanowić się nad pracą, społeczno-polityczną odpowiedzialnością i partycypacją pracowników oraz spojrzeć na te zagadnienia w kontekście międzyludzkiej etyki. Dlatego też, zdaniem związków zawodowych, debata na temat celów, funkcji i społecznej roli edukacji związkowej na poziomie europejskim powinna być prowadzona na płaszczyźnie międzynarodowej polityki związkowej.

- ***Wspólne podstawowe treści edukacyjne:***

W celu stworzenia towarzyszącej życiu transnarodowej perspektywy edukacyjnej konieczne jest, aby europejskie związki zawodowe dokonały wspólnego uzgodnienia podstawowych treści kształcenia, które rozwijać będą transnarodowe kompetencje pracowników i działaczy związkowych, a także, aby opracowały odpowiednie moduły szkoleniowe.

- ***Uzgodnienie podstawowych, wspólnych koncepcji pedagogiczno-metodycznych:***

Rozwój wspólnej, dającej się zastosować w kontekście transnarodowym, koncepcji pedagogiczno-metodycznej

odnośnie transferu kompetencji i treści w ramach edukacji związkowej może nawiązywać do wspólnej tradycji, ukierunkowanej na grupę i bazującej na doświadczeniach i potrzebach osób uczących się (ILO [wyd.] 2007). Poszczególne placówki edukacyjne działają jednakże w oparciu o zróżnicowane metody, które odpowiadają odmiennej samoświadomości, różnemu rozwojowi historycznemu oraz różnym kontekstom kulturowym. Dla rozwoju dających się zastosować w kontekście transnarodowym metod przekazywania kompetencji i treści konieczne jest włączenie ich do wspólnego repertuaru metod. To wymaga transnarodowego uzgodnienia koncepcji pedagogicznych, właściwych kategorii oraz założeń dydaktyczno-metodycznych procesu nauczania. Aspekty te odnoszą się bezpośrednio i pośrednio do napiętych relacji pomiędzy rozwojem osobistym (tożsamością) i wymogami rynku pracy (europejskiego rynku pracy), które muszą zostać uwzględnione w koncepcji pedagogicznej. Na tej podstawie można rozwijać ukierunkowane praktycznie kompetencje transnarodowe, które usystematyzują ogólną, zawodową, obywatelską i interkulturową edukację.

Qualizmove – cele i przebieg projektu

Na kanwie powyższych przemysłów dziesięć związków zawodowych i związkowych placówek edukacyjnych z siedmiu krajów UE, Turcji oraz ze szczybla europejskiego zrealizowało w 2012 roku projekt *“Qualizmove – rozwój i upowszechnianie koncepcji edukacji w obszarze polityki pracy w Europie”*. Celem projektu było wypracowanie wspólnej wizji edukacji w oparciu o systematyczną wymianę informacji na temat różnych podejść, kultur i metod edukacyjnych.

Dobór partnerów zapewnił możliwość zaprezentowania szerokiego spektrum różnych europejskich kultur edukacji i modeli reprezentacji interesów pracowniczych i uwzględnienia ich w opracowywanej koncepcji. IDEAS (ie) wniósł perspektywę



anglosaskiego obszaru gospodarczego. IG Metall i bfw (de) oraz ÖGB (at) reprezentowały kontynentalno-korporacyjny model partnerstwa społecznego. IFES (es) był przedstawicielem południowoeuropejskich placówek edukacyjnych. Dzięki zaangażowaniu Cartel ALFA (ro), ZNP (pl) i Litmetal (lt) udało się także uwzględnić wschodnioeuropejski punkt widzenia. BMI (tr) reprezentował związek zawodowy z państwa kandydującego do UE. ETUI (eu) mógł przedstawić istniejące do tej pory koncepcje europejskiego wymiaru edukacji związkowej.

Opracowanie wspólnego modelu edukacji było dokonywane w oparciu o systematyczną i zorientowaną na osiągnięcie założonych celów debatę partnerów na temat edukacyjnych podejść i metod oraz naukową podbudowę. Podczas czterech warsztatów, przygotowywanych merytorycznie przez partnerów i następnie przez nich analizowanych, partnerzy wypracowali wspólną koncepcję edukacji, określającą wyzwania i cele edukacyjne, definiującą kluczowe pojęcia oraz zawierającą przykładowe metody szkolenia.

Wypracowanie koncepcji edukacji bazowało na czterech procesach:

- systematycznej i porównawczej wymianie informacji na temat koncepcji nauczania i działalności edukacyjnej partnerów;
- uzgodnieniu kluczowych pojęć, jako bazy dla fachowej wymiany;
- opracowaniu wspólnego modelu kształcenia opartego na sprecyzowanych wyzwaniach i celach edukacji związkowej w Europie;
- zestawieniu przykładowych metod transnarodowej edukacji obywatelskiej.



Partnerzy projektu Quali2move



Berufsfortbildungswerk (bfw) – Niemcy



Birleşik Metal İş (BMI) – Turcja



Cartel ALFA – Rumunia



European Trade Union Institute (ETUI) – EU



IG Metall – Niemcy



Institute for the Development of Employees Advancement Services (IDEAS) – Irlandia



Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES) – Hiszpania



Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB) – Austria



Unification of Lithuanian Metalworkers' Trade Unions (Litmetal) – Litwa



Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) – Polska



Wymiana informacji na temat koncepcji nauczania i działalności edukacyjnej partnerów

Fundamentem opracowania wspólnego modelu edukacji jest wykazanie wzajemnego zrozumienia poszczególnych podmiotów edukacji związkowej dla odmiennych koncepcji i programów podwyższania kwalifikacji pozostałych partnerów oraz identyfikacja podobieństw i różnic. Dlatego też pierwszym etapem opracowania wspólnego modelu była wymiana informacji na temat działalności edukacyjnej poszczególnych związkowych placówek kształceniowych. Została ona przeprowadzona w trzech fazach. W ramach inauguracyjnego spotkania partnerów w dniach 13-14 lutego we Frankfurcie nad Menem partnerzy zaprezentowali najpierw swoje programy edukacyjne.



W oparciu o prezentacje utworzono następnie tymczasowe kategorie w celu umożliwienia porównania koncepcji nauczania, które okazały się być istotne w kontekście prowadzonej dyskusji:

- warunki ramowe edukacji związkowej,
- cele edukacji związkowej,

- podejście i znaczenie edukacji związkowej,
- obszary edukacji związkowej,
- treści edukacji związkowej,
- edukacja obywatelska,
- przekazywane w ramach edukacji związkowej wartości,
- metody kształcenia,
- wykształcane w ramach edukacji związkowej transnarodowe kompetencje.

Na bazie przedstawionych na spotkaniu inauguracyjnym treści dokonano wstępnego porównawczego przeglądu koncepcji nauczania reprezentowanych przez partnerów projektu. Stanowił on podstawę dla dalszego pogłębiania wymiany poglądów w ramach drugich warsztatów w dniach 29-30 marca w Dublinie.

Przeprowadzany proces nie ograniczał się jedynie do wymiany informacji, wiedzy i doświadczeń pomiędzy placówkami edukacyjnymi z różnych krajów. Zidentyfikowano także występujące podobieństwa i różnice, co stanowiło bazę dla opracowania wspólnej koncepcji edukacji. Rezultatem wymiany jest ponadto systematyczny przegląd porównawczy związkowych koncepcji edukacyjnych i metod kształcenia stosowanych przez związkowe placówki oświatowe w Europie (por. rozdział 8).

Określenie centralnych pojęć edukacji, jako bazy dla wymiany fachowej

Szczególnym wyzwaniem dla europejskiej wymiany na temat koncepcji nauczania i ich rozwoju jest fakt, iż istotne pojęcia posiadają w różnych językach odmienne znaczenia. Koniecznym warunkiem wyjściowym jest więc wspólne zdefiniowanie tych terminów fachowych. Dlatego też w ramach dyskusji prowadzonych podczas warsztatów zebrano najważniejsze pojęcia – takie jak np. partycypacja, zo-



rientowanie na podmiot uczący się, edukacja obywatelska, solidarność i inne, a następnie każdy z partnerów projektu określił ich treść. Definicje te zostały zaprezentowane na kolejnych warsztatach i poddane pod dyskusję, w ramach której partnerzy projektu uzgodnili wspólne stanowisko odnośnie rozumienia tych pojęć. W ten sposób stworzono pojęciową podstawę dla dalszej fachowej debaty. Należy przy tym dodać, że sam proces definiowania pojęć łączył się z intensywną, merytoryczną wymianą poglądów. Ponadto definicje pojęć zostały zebrane w formie słownika, który dostępny jest również dla innych placówek edukacyjnych (por. rozdział 9).

Opracowanie wspólnego modelu edukacji w oparciu o zdefiniowane wyzwania i cele edukacji związkowej

Podstawą dla opracowania wspólnego modelu edukacji była

z jednej strony identyfikacja różnic i podobieństw koncepcji edukacyjnych partnerów, dyskusja i ustalenie terminów fachowych, a z drugiej zaś zdefiniowanie szczególnych wyzwań, jakie stawia integracja europejska przed edukacją związkową. Problematyka ta była przedmiotem warsztatów w Dublinie oraz w Istambule w dniach 17-18 maja 2012 roku. Ich uczestnicy podkreślali w szczególności konieczność udzielenia wsparcia krytycznym głosom we wspólnej europejskiej debacie, potrzebę wspierania ponadnarodowej solidarności i rozwoju transgranicznej świadomości społecznej, a także potrzebę stworzenia europejskiej tożsamości, bazującej na codziennych doświadczeniach obywateli odnośnie ich życia i pracy.

Dla zbudowania na tej podstawie koncepcji edukacji partnerzy projektu wykorzystali naukową ekspertyzę autorstwa *Christine Zeuner (Uniwersytet Helmuta Schmidta*

Treści i wymiary edukacji związkowej w Europie

Wymiar polityczny/ prawny	Wymiar socjalny/ społeczny	Wymiar kulturowy	Wymiar socioekonomiczny	Wymiary kształ- towania tożsamości
<ul style="list-style-type: none"> Struktury polityczne i możliwości wywierania na nie wpływu Spółeczeństwo obywatelskie i partycypacja Wartości demokratyczne Edukacja jako warunek demokratycznej partycypacji 	<ul style="list-style-type: none"> Znajomość i zrozumienie mechanizmów wykluczenia społecznego Zrozumienie procesów migracyjnych oraz związanych z nimi politycznych, społecznych i ekonomicznych konsekwencji dla jednostki, społeczeństwa i państwa Akceptacja różnorodności i znaczenia marginalizowanych mniejszości społecznych Równouprawnienie płci i mniejszości etnicznych 	<ul style="list-style-type: none"> Uwrażliwienie na kwestie interkulturowe i doświadczenie Język Szacunek i akceptacja różnorodności kulturowej i politycznej 	<ul style="list-style-type: none"> Znajomość i zrozumienie zmian gospodarczych na poziomie lokalnym, regionalnym, krajowym i globalnym Partycypacja w procesach ekonomicznych Krytyczna refleksja na temat argumentów ruchu TINA (There is no alternative) 	<ul style="list-style-type: none"> Wspieranie świadomości klasowej lub świadomości wspólnych interesów ekonomicznych Wspieranie tolerancji, zrozumienia i dialogu Wspieranie opartych na szacunku, wrażliwości i empatii postaw wobec ludzi, niezależnie od ich pochodzenia, płci, etnicznych korzeni, itd.

Pierwotne źródło: Ruud Veldhuis, Anja Ostermann. Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension, Amsterdam 1997. s. 13–14 (uzupełnienia, zmiany: C. Zeuner)



w *Hamburgu*), która podczas warsztatów w Istambule przedstawiła od strony naukowej wymogi, wymiary i aspekty edukacji obywatelskiej (por. rozdział 5). Christine Zeuner zaprezentowała odpowiednią matrycę, a partnerzy projektu wypełnili ją związkowymi treściami edukacyjnymi, tworząc na jej bazie koncepcję edukacyjną. Na gruncie osiągniętych rezultatów partnerzy projektu uzgodnili podczas końcowych warsztatów w dniach 1-2 października 2012 roku w Warszawie treść wspólnej deklaracji na rzecz transnarodowej edukacji związkowej w Europie (por. rozdział 1).

Zestawienie przykładowych metod transnarodowej edukacji obywatelskiej

W celu uzupełnienia wspólnej europejskiej koncepcji edukacji o metody edukacji międzykulturowej, partnerzy projektu wypróbowywali i udokumentowali w trakcie realizacji projektu różne podejścia metodologiczne. Z jednej strony testowano metody promowania kompetencji międzykulturowych w ogólności. Ponadto niektórzy partnerzy wypracowali metody wspierania edukacji obywatelskiej, które są wyraźnie ukierunkowane na naukę w kontekście transnarodowym. Metody te zostały wspólnie przetestowane podczas warsztatów w Warszawie. Zostały one zaprezentowane w rozdziałach 7 oraz i w załączniku.



Rezultaty projektu zostały przedstawione na konferencji podsumowującej projekt w dniu 29 listopada 2012 roku w Berlinie. Wstępem do prezentacji wyników były wystąpienia Oskara Negta i Adama Ostolskiego i ich analizy poświęcone kryzysowi europejskiemu (patrz rozdział 2 i 3).

Podsumowanie

W ramach projektu Quali2move partnerzy projektu wniosli w krótkim czasie istotny wkład w europeizację edukacji związkowej. Formuła, dokumentacja i upowszechnianie wspólnej koncepcji edukacji obywatelskiej, powstałej w oparciu o cele, kulturę i metody kształcenia dziesięciu związkowych instytucji edukacyjnych z ośmiu krajów europejskich oraz szczebla europejskiego, może służyć innym podmiotom za orientację przy przygotowywaniu własnej oferty edukacyjnej. Koncepcję można także rozwijać, uwzględniając inne wizje edukacji związkowej w Europie. Z całą pewnością projekt zapoczątkował ważny dialog między związkami zawodowymi w Europie. Europejska edukacja związkowa jest bowiem nieodzownym elementem kształtowania krytycznej, europejskiej opinii publicznej. Praca nad stworzeniem koncepcji edukacyjnej pokazała, że związkowa działalność edukacyjna w różnych krajach europejskich oparta jest często na odmiennych podstawach. Różniące się od siebie warunki ramowe oraz różnice w historycznym rozwoju tych krajów i zarazem związków zawodowych doprowadziły do silnego zróżnicowania się krajowych modeli edukacyjnych. Europejski dialog na temat edukacji związkowej posiada dzięki temu duży potencjał do stworzenia europejskiego wymiaru edukacji związkowej.



Spencer, Bruce 2007: The present and future challenges of labour education in the global economy. In: International Labour Office (ILO) (ed.) 2007: Strengthening the trade unions: The key role of labour education. Labour Education 2007/1-2. No. 146 – 147, 11 – 17.

Literatura

Bridgford, Jeff/ Stirling, John 2007: Trade union education in Europe – Some latest developments. In: International Labour Office (ILO) (ed.) 2007: Strengthening the trade unions: The key role of labour education. Labour Education 2007/1-2. No. 146 – 147. 65 – 70.

Cairola, Enrico 2007: Globalization and labour education. In: International Labour Office (ILO) (ed.) 2007: Strengthening the trade unions: The key role of labour education. Labour Education 2007/1-2. No. 146 – 147, 1 – 10.

Europäische Kommission 2010: EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. KOM(2010) 2020 endgültig.

Europäische Kommission 2008: Eine erneuerte Sozialagenda: Chancen, Zugangsmöglichkeiten und Solidarität im Europa des 21. Jahrhunderts. KOM(2008) 412 engültig.

International Labour Office (ILO) (ed.) 2007: The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building. Geneva. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_112434.pdf (15.8.2011)

Negt, Oskar 2012: Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen. Göttingen.

Rat der Europäischen Union 2009: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der all-gemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). 2009/C 119/02.

Rozdział 7

Metody interkulturowej edukacji obywatelskiej

Clemens Körte/Fernando Benavente Tendillo

W ramach projektu „Qualizmove” opracowano wspólną koncepcję transnarodowej edukacji obywatelskiej w oparciu o intensywny dialog na temat związkowych koncepcji kształcenia. Ważnym i złożonym elementem tej koncepcji było wypracowanie metod interkulturowej edukacji obywatelskiej. Edukacja polityczna w kontekście krajowym jest głównie ukierunkowana na umacnianie poczucia przynależności do danego społeczeństwa, poprzez promowanie samoświadomości i odpowiedzialnego zachowania w konkretnym kontekście społecznym. Edukacja powinna ponadto wspierać zaangażowanie na rzecz społeczności i rozwijać wiedzę na temat procesów politycznych i wzajemnych powiązań w celu zwiększenia politycznej świadomości (por. Zeuner w niniejszym podręczniku). Na poziomie transnarodowym działania edukacyjne należy łączyć z promowaniem interakcyjnej wrażliwości kulturowej, która nie ogranicza się jedynie do poznawania różnic kulturowych. Umożliwia ona lepsze zrozumienie istniejących powiązań między codziennymi praktykami społecznymi i związanymi z nimi w różnych kulturach, zbiorowymi wyobrażeniami (por. Kehrbaum w niniejszym podręczniku). Transnarodowa edukacja obywatelska na poziomie europejskim musi przy tym sprostać określonym „wielopłaszczyznowym wymogom”: Musi ona, bazując na różnych kulturach politycznych i przynależnościach, z jednej strony przekazać wiedzę na temat różnych praktyk politycznych dnia codziennego, a z drugiej zaś pomóc w kreowaniu i promowaniu wspólnej wizji europejskich praktyk społecznych. W oparciu o te rozważania partnerzy projektu podjęli się zadania opracowania odpowiednich metod, które łączyłyby aspekty omówionej powyżej edukacji obywatelskiej ze zrozumieniem różnych praktyk społecznych i promowaniem wspólnej wizji na poziomie transnarodowym.

W tym celu dwóch partnerów projektu zaprezentowało swoje metody, które zostały następnie wspólnie z innymi partnerami wypróbowane w praktyce. Następnie partnerzy projektu doko-

nali wymiany swoich doświadczeń odnośnie ich przydatności w transnarodowej edukacji i opracowali ich wariacje.

W jednej z metod chodziło o zaprezentowanie codziennych i politycznych form wyrazu bez posługiwania się mową i bez korzystania z komunikacji werbalnej. Umożliwia ona aktywizację uczestników posiadających dar twórczej obserwacji, który nie ujawnia się w innych warunkach. Metoda ta posługuje się obrazami, które (w odróżnieniu od języka) są nośnikami znaczeń, pozwalają na normatywne pointy, a przede wszystkim dają możliwość partycypacji ludziom, którzy ze względów osobistych lub językowych są niedostatecznie reprezentowani w otwarcie prowadzonych dyskusjach. Szczególnie w środowisku transnarodowym – zostało to wspólnie ustalone przez partnerów projektu „Qualizmove” - istotne jest stosowanie metod integracyjnych.

W drugiej zaprezentowanej metodzie chodzi o doświadczanie na przemian uczuć dominacji, przywództwa i posłuszeństwa oraz o refleksję nad nimi. Relacje władzy, autorytetu i praktyki podporządkowania się są między innymi uwarunkowane kulturowo i wywierają określone skutki. Refleksja, odgrywanie na przemian poszczególnych ról oraz dyskusja w grupie są przedmiotem drugiej z metod, zwanej „Hipnoza dłonią”.



Metoda: „Znaki – obrazy“

Clemens Körte



Cele

Metoda „Znaki - obrazy” ma na celu umożliwienie zrozumienia pojęć bez posługiwania się komunikacją językową i uzmysłowienie społecznych praktyk komunikacji wizualnej w codziennym życiu politycznym różnych kultur. Komunikacja wizualna w coraz większym stopniu wkracza w stosunki międzyludzkie. Projektowanie form przekazu komunikacyjnego jest praktykowane w reklamie, podczas spotkań ludzi (w miejscach spotkań służbowych i prywatnych, w miejscach publicznych, itp., w medialnej przestrzeni komunikacyjnej w telewizji, w internecie), przy organizacji stosunków społecznych, a zwłaszcza w komunikacji politycznej. Kompleksowe programy polityczne są przekazywane za pomocą wizualnych symboli. Wizualne prezentacje, takie jak graffiti, ilustrują polityczne relacje i zajmowane w procesach społeczno-politycznych pozycje. Celem powyższej metody w tym kontekście jest „rozszyfrowanie” komunikacji wizualnej w różnych kulturach, aby pomóc w zrozumieniu danej komunikacji politycznej, treści jej przekazu i dostrzeżonych politycznych zależności. Równocześnie ma ona służyć identyfikacji podobieństw codziennej, wizualnej komunikacji politycznej. Obrazy reprezentują pewne postawy wobec określonych pojęć. Obrazy odwołują się przy tym do symboli lub znaków, które opisują znaczenie treści. Obrazy umożliwiają więc komunikację, która nie przebiega zasadniczo werbalnie, lecz jest swojego rodzaju „rozmową” za pomocą obrazowych prezentacji.

Dlatego też poniżej przedstawiona metoda jest szczególnie przydatna w interkulturowych kontekstach nauczania. Umożliwia komunikację między uczestnikami, którzy mają różne możliwości językowej ekspresji. Tak więc uczestnicy mogą ćwiczyć przekazywanie postaw i poglądów, niezależnie od posiadanych możliwości językowej ekspresji.



Opis metody

Kierownik projektu ustala maksymalnie pięć pojęć lub kontekstów (rozdziałów), które uczestnicy mają wizualnie przedstawić (fakultatywnie pojęcia te uzgadniane są wspólnie z uczestnikami). Uczestnicy otrzymują aparaty cyfrowe i proszeni są o sfotografowanie znaków i symboli, które w istotny sposób są powiązane z tymi pojęciami.

Uczestnicy dzieleni są na możliwie małe, kulturowo i politycznie jednolite grupy, na przykład na grupy dwuosobowe. Następnie uczestnicy samodzielnie udają się do miasta na dwie do trzech godzin, aby zrobić tam odpowiednie zdjęcia. Po powrocie każda z grup prezentuje do każdego pojęcia (rozdziału) od trzech do pięciu zrobionych przez siebie zdjęć, tak aby jak najpełniej je opisać.

Przykładowe tytuły rozdziałów mogą brzmieć:

- Stosunki społeczne (alternatywnie - konsumpcja)
- Solidarność (alternatywnie - równość/nierówność)
- Praca



- Płeć (relacje między płciami)
- Władza (układ sił)
- Stabilny rozwój (alternatywnie - środowisko, ochrona przyrody)

Tytuły powinny być dobierane pod kątem programu danej imprezy szkoleniowej lub aspektów, które mogą mieć znaczenie dla dalszej współpracy w interkulturowej grupie.



Podsumowanie

Wybrane zdjęcia obrazujące poszczególne rozdziały są opisywane w trzech płaszczyznach opisowych:

- a) bezpośredni motyw: Co widzę? (np. zniszczony dom, znak drogowy)
- b) treść ikonograficzna: Co to jest tematem zdjęcia? (np. wojna, organizacja ruchu drogowego)
- c) analiza ikonologiczno-ikonograficzna: Co mówi nam to zdjęcie o tamtejszej rzeczywistości? Co mówi nam to zdjęcie o naszych własnych wzorcach wartości?

Grupy przedstawiają wyniki swoich poszukiwań w formie pokazu slajdów i objaśniają zdjęcia, posługując się trzema wyznaczonymi płaszczyznami opisu. Ich opisy mogą być zapisywane na tablicach do moderacji.

Każda z grup opisuje zdjęcia dla siebie. Nie ma przy tym fałszywych lub prawdziwych spostrzeżeń. W toku prowadzonej później dyskusji możliwe jest zadawanie pytań i dokonanie zróżnicowania prezentowanych rezultatów.

W następującej późniejszej refleksji porównuje się różne wzorce prezentacji i interpretacji, które zostały wizualnie przedstawione.

Bazując na tym, można ewentualnie przeprowadzić drugi etap ćwiczenia. W ramach tej części interkulturowe mieszane grupy dokonują wizualizacji pojęć lub relacji i na gruncie przyswojonego w pierwszej rundzie modelu postrzegania tworzą wspólny obrazowy język.



Wielkość grupy

1 do 2 osób w grupie

3 do 4 grup



Możliwości zastosowania

Metoda ta powinna być stosowana w możliwie wczesnym stadium definiowania pojęć, kiedy grupa poznaje się, a wspólne rozważania nie są jeszcze zbyt zaawansowane. Instrument ten może być pomocny we wzajemnym integrowaniu się grupy, której uczestnicy nie znają się jeszcze i znajdują się jeszcze na etapie wypracowywania wspólnych pojęć.



Potrzebny czas

Pół dnia na kwerendę, 2 godziny na podsumowanie ćwiczenia, 2 do 3 godzin na dyskusję i rozmowy w grupie (= 1 dzień). Jeżeli uczestnicy dysponują większą ilością czasu na wykonanie tego ćwiczenia, to poszczególne kroki można odpowiednio wydłużyć.

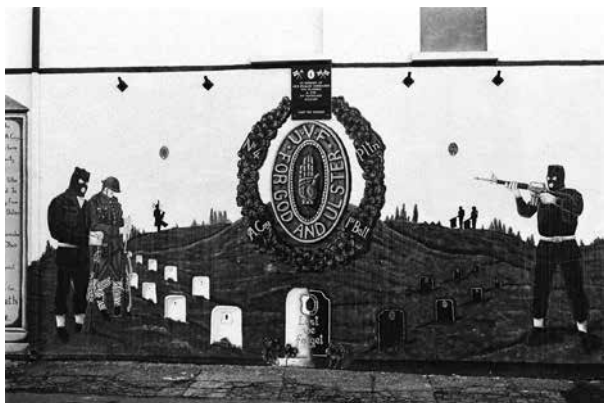


Przygotowanie i materiały

Po jednym aparacie cyfrowym na grupę, projektor multimedialny i komputer, tablica do moderacji



Przykładowe zdjęcia



Mural, Belfast



Mural, Belfast



Mural, Belfast



Mural, Belfast



© Clemens Körte

Checkpoint Charlie (alianckie przejście graniczne), Berlin (Friedrichstraße)



© Clemens Körte

Mur berliński , Berlin (Käthe-Niederkirchner Straße)



© Clemens Körte

Checkpoint Charlie (Grenzübergang Alliierte), Berlin (Friedrichstraße)



Przemarsz członków organizacji Orange Order, Belfast

© Clemens Körte



Mural, Belfast

© Clemens Körte



Mural, Belfast

© Clemens Körte



Refleksja odnośnie metody

Metoda ta spełnia w dużym stopniu wymagania stawiane transkulturowej edukacji obywatelskiej. Za pośrednictwem prezentacji i percepcji komunikacji wizualnej uczestnicy wyrabiają sobie pogląd na temat postrzegania przez społeczność codziennych, społecznych praktyk wizualnej (politycznej) komunikacji. Zarazem dokonywana jest prezentacja i interpretacja pojęć i relacji z obszaru polityki. W drugim etapie ćwiczenia można ponadto - poprzez wprowadzenie podziału na interkulturowe grupy – promować rozwój wspólnych, politycznych, transnarodowych wzorców interpretacyjnych.

Komunikacja za pośrednictwem obrazów jest szczególnie przydatna przy przezwyciężaniu barier językowych w kontekście transkulturowego nauczania. Co więcej, metoda ta jest łatwa do wdrożenia, bezpośrednio ukierunkowana na działanie i bazuje na intuicyjnym rozumieniu uczestników.

Przy wyborze zdjęć oraz pojęć i relacji należy zwracać uwagę na to, żeby nie dotyczyły one tematów tabu w kulturach poszczególnych uczestników oraz nie przedstawiały religijno-kulturowych aspektów w mogący dotknąć kogoś sposób (por. Todorov 2010).



Możliwe wariacje

W celu opracowania wspólnych wzorców interpretacyjnych można, na bazie prezentacji i dyskusji o wynikach pierwszego etapu ćwiczenia, przeprowadzić drugi etap w zróżnicowanych kulturowo grupach.

Interesującymi z punktu widzenia edukacji związkowej, wizualnymi wzorcami interpretacyjnymi są symbole związkowe. Prezentacja i analiza symboliki poszczególnych związków może w znacznym stopniu przyczynić się do poprawy wzajemnego zrozumienia odmiennych kultur związkowych.

Interesującym w kontekście politycznym tematem jest również temat “Oznaki kryzysu”.

Zaawansowany wariant komunikacji wizualnej może polegać na świadomej manipulacji obrazów. Tego typu zabieg ma na celu wyczulenie uczestników na manipulacyjny potencjał tkwiący w politycznej komunikacji wizualnej i skłonienie ich do refleksji nad tym.



Metoda: „Hipnoza dłonią”

Fernando Benavente Tendillo



Wielopłaszczyznowe relacje władzy determinują codzienne życie zawodowe pracowników w Europie. Postępująca globalizacja prowadzi do rozbudowy relacji międzyludzkich. Ludzie wchodzą w relacje społeczne w przedsiębiorstwie, w swoim środowisku społecznym i w normatywnie zorganizowanej, politycznej społeczności. W ramach tych interakcji tworzą się zmieniające się stosunki władzy, dominacji, przywództwa i posłuszeństwa. Członkowie bardziej liberalnych społeczności, ceniących sobie indywidualizm, osobistą odpowiedzialność i ewentualnie również obywatelskiego ducha, mogą dojść do odmiennych ocen stosunków władzy, niż osoby wywodzące się z bardziej tradycyjnych lub hierarchicznie zorganizowanych środowisk.

Patrząc z perspektywy transnarodowej edukacji, konstelacje te stanowią dla kształcenia nowe wyzwania: Czy relacje władzy są w ogóle problematyzowane? Czy można godzić się na istnienie relacji władzy i poddaństwa? Czy dostrzegamy różnice pojęciowe odnośnie dominacji, posłuszeństwa, uległości itd., a jeżeli tak, to w jaki sposób kształtują się te różnice w odniesieniu do indywidualnej osobowości i czy da się je uogólnić? Czy pewne, powszechnie uznane na półkuli zachodniej za międzynarodowe wartości (demokracja, partycypacja) rzeczywiście funkcjonują na płaszczyźnie transgranicznej i czy oznaczają to samo? Kolejny aspekt: Czy bycie sterowanym nie ma w sobie pewnego uroku? Czy przywództwo nie polega w pewnym sensie na ułatwianiu podległym osobom uzyskania wolności, możliwości samostanowienia i zdolności partycypacji, tak aby mogli oni dobrze wykonywać swoje zadania?

Kształt stosunków władzy i dominacji, hierarchii i uczestnictwa, jak również ich postrzeganie, interpretacja i legitymizacja różnią się znacząco w poszczególnych kulturach i są bardzo istotne dla transkulturowego politycznego zrozumienia.

Poniższa metoda „Hipnoza dłonią” została w projekcie wypróbowana i poddana refleksji. Ma ona na celu uwrażliwienie uczestników na problematykę władzy, przywództwa i kierownictwa oraz umożliwić im wymianę poglądów na temat doznanych podczas ćwiczenia wrażeń. Uczestnicy zostają wprowadzeni w zmieniającą się relację i poproszeni o odegranie określonych ról (prowadzący/prowadzony), w ramach których prowadzą drugą osobę za pomocą hipnozy lub sami są prowadzeni. Następnie ma miejsce wymiana poglądów na temat przeżyć uczestników podczas tego procesu.



Cele

Omówienie tematów dotyczących różnych koncepcji władzy i nadużywania władzy, przywództwa i podległości w różnych kulturach.



Opis przebiegu ćwiczenia

1. Uczestnicy chodzą po sali w dowolnych kierunkach, szukając dla siebie pustej przestrzeni.
2. Na komendę moderatora “stop” uczestnicy dobierają się w pary z osobami, które znajdują się najbliżej.
3. Moderator wybiera następnie jedną osobę, aby pokazać sposób wykonywania ćwiczenia; moderator umieszcza swoją dłoń około trzydziści centymetrów przed twarzą wybranego uczestnika. Moderator objaśnia, że uczestnik jest „zahipnotyzowany” i musi stale zachowywać odległość trzydziestu centymetrów pomiędzy ręką moderatora i swoją twarzą. Moderator wykonuje następnie swoją ręką ruchy w przód i w tył, a uczestnik musi za nią podążać, zachowując przy tym wskazany dystans między dłonią moderatora i swoją twarzą. Moderator może także poruszać się do przodu lub do tyłu oraz wykonywać ruchy dłonią w górę i w dół, itd.
4. Osoby dobrane w pary decydują, kto z nich będzie osobą A, a kto B. Następnie osoba A umieszcza swoją dłoń przed twarzą osoby B, przy czym końcówki palców jej dłoni powinny znajdować się na wysokości czubka głowy B i w odległości trzydziestu centymetrów od jej twarzy. A prowadzi B po sali. Para zachowuje dystans trzydziestu centymetrów pomiędzy dłonią A oraz twarzą B i unika zderzenia z innymi uczestnikami.
5. Po pewnym czasie wykonywania ćwiczenia uczestnicy zmieniają się rolami i prowadzenie przejmuje osoba B, a osoba A podąża za nią.
6. Moderator prosi o zgłoszenie się trzech ochotników. Osoba A wyciąga przed siebie obie ręce, tak aby obie jej dłonie skierowane były na zewnątrz. B i C ustawiają się trzydziści centymetrów przed jej dłońmi. Gdy osoba A porusza rękoma, B i C muszą podążać za jej ruchami. Pozostali uczestnicy dobierają się w grupy trzyosobowe i rozpoczynają wykonywanie ćwiczenia w analogiczny sposób. W trakcie ćwiczenia uczestnicy zmieniają się rolami, tak aby każdy w danej grupie miał możliwość prowadzenia.
7. W końcu moderator prosi o zgłoszenie się ochotnika, który chciałby poprowadzić całą grupę po sali. „Zahipnotyzowana” grupa podąża za różnymi częściami ciała prowadzącego, które wywoływane są po kolei przez moderatora, np. “lewe oko”, “prawe kolano”. Ćwiczenie można wzbogacić o dźwięk. Gdy osoba prowadząca grupę przysiadła, wydawany jest niższy dźwięk, a kiedy się prostuje, wyższy. Jest to łatwe ćwiczenie poświęcone tematyce “dawania i brania”, ponieważ uczestnicy muszą ze sobą współpracować w parach, aby utrzymać płynny ruch.



© IFES Valencia



Podsumowanie

W ramach podsumowania ćwiczenia uczestnicy omawiają swoje zdobyte podczas ćwiczenia doświadczenia: Jakie wymagania stawiane są osobie prowadzącej, a jakie prowadzonej? Jak zmieniają się relacje wraz ze wzrostem liczby prowadzonych osób? Jakie są tego zalety i wady?

W drugim etapie refleksji uczestnicy odnoszą zdobyte doświadczenia do stosunków hierarchicznych panujących w ich kulturach - zwłaszcza w życiu zawodowym. Uczestnicy przedstawiają sobie wzajemnie istniejące w ich krajach ojczystych relacje między przywództwem i odpowiedzialnością, posłuszeństwem i udziałem, itd. oraz identyfikują różnice i podobieństwa.



Wielkość grupy

Wielkość grupy ulega zmianom. Na początku uczestnicy ćwiczą w parach, następnie w grupach trzyosobowych, a w końcu wszyscy razem. Zasadniczo możliwe jest rozpoczęcie tego ćwiczenia w większej grupie i utworzenie już na początku grup dwu- i trzyosobowych. Część uczestników może brać udział w charakterze biernych obserwatorów lub ćwiczyć w innych grupach.



Kiedy można stosować tę metodę?

Ta metoda może być stosowana w sytuacjach, gdy grupa ma pozbyć się swoich zahamowań.



Potrzebny czas

Więcej niż 20 minut



Przygotowanie i materiały

Metoda wymaga pewnych przygotowań, odpowiedniej techniki i zgromadzenia potrzebnych materiałów. Przebieg ćwiczenia należy dokładnie omówić.



Dodatkowa wskazówka

Należy zwrócić uwagę na to, aby nikt nie wykonywał ćwiczenia w niestosowny sposób.



Refleksja odnośnie metody

Metoda może być wykorzystana w transkulturowej edukacji w opisany powyżej sposób. Bazując na bezpośrednich, fizycznych odczuciach, uczestnicy omawiają i porównują zbiorowe interpretacje spotykanych na co dzień w swoich kulturach relacji władzy. W kontekście interakcyjnej wrażliwości kulturowej (patrz Kehrbaum w niniejszym podręczniku) uczestnikom przekazywana jest wiedza na temat relacji pomiędzy codziennymi praktykami społecznymi i zbiorowy-



mi wzorcami interpretacyjnymi. Główny nacisk kładziony jest przy tym na centralne aspekty stosunków politycznych: sprawowanie władzy, przyjęcie na siebie odpowiedzialności i kształt relacji hierarchicznych. W ramach podsumowania ćwiczenia treści te są następnie przenoszone na konkretne aspekty życia codziennego lub konkretyzowane w tych obszarach. Najlepiej nadaje się do tego życie zawodowe i codziennie.

Podsumowanie ćwiczenia przez uczestników ma fundamentalne znaczenie i dlatego też powinno być dobrze i skrupulatnie przygotowane.

Metoda jest przydatna do zrozumienia i analizy procesów organizacyjnych lub do przygotowania się do negocjacji. Jednocześnie odzwierciedla również meta-poziom uczenia się: relacje pomiędzy szkoleniowcami i uczniami, które również zawierają w sobie aspekty władzy i dominacji, a zarazem odpowiedzialności i zaufania. Dlatego metoda ta szczególnie nadaje się do refleksji nad rolą szkoleniowców w fazie przygotowywania transkulturowych szkoleń, których szkoleniowcy wywodzą się z różnych środowisk kulturowych.



© IFES Valencia



Możliwe wariacje

Uczestnicy pracują najpierw w parach, następnie w grupach trzyosobowych, a na końcu wszyscy razem.

Rozdział 8

Porównanie związkowych koncepcji edukacji w Europie

Martin Roggenkamp i Tom Kehrbaum

Porównanie różnych edukacyjnych systemów, koncepcji i programów partnerów projektu Quali2move było ważną podstawą dla identyfikacji podobieństw i opracowania wspólnej koncepcji edukacji. Analiza porównawcza koncepcji nauczania z ośmiu krajów europejskich jest równocześnie ważnym, częściowym rezultatem projektu, gdyż na chwilę obecną nie ma porównawczych analiz na temat rozwoju związkowej oferty edukacyjnej (por. ILO (wyd.) 2007, s.12; Bridgford/Stirling 2007). Porównanie zostało dokonane w ramach projektu w trzech etapach: najpierw poszczególne związki zawodowe zaprezentowały swoją ofertę edukacyjną i swoje aktywności na tym polu oraz wymieniły się informacjami na ten temat. Podczas dyskusji wyodrębniono istotne pojęcia w celu identyfikacji różnic i podobieństw. Na tej podstawie, w drugim etapie uzgodniono w celach porównawczych osiem kategorii, przez co możliwe było dokonanie systemowej oceny. W trzecim etapie pogłębiono porównanie. Partnerzy projektu przedstawiali ponownie swoje koncepcje kształcenia w oparciu o ustalone uprzednio kategorie porównawcze. Następnie została sporządzona dokumentacja prezentacji (szczegółowe informacje na temat koncepcji zawarte są w artykule Toma Kehrbauma w niniejszym podręczniku).

Kategorie porównawcze

Wyzwania i warunki ramowe edukacji związkowej

Pierwsza wymiana poglądów – świadomie przeprowadzona bez planu – pokazała, że odmiennie warunki edukacji związkowej w poszczególnych krajach są jednym z głównych powodów występowania różnic w koncepcjach edukacyjnych uczestniczących w projekcie związków. W szczególności warunki ramowe w Turcji znacznie różniły się od warunków panujących w innych krajach europejskich. Stosunki przemysłowe w Turcji charakteryzuje pełen konfliktów antagonizm, słaby status prawny związków zawodowych, konflikty z ruchami religijnymi oraz autorytarna tradycja

ruchu związkowego. W tych warunkach ramowych edukacja związkowa ma mniejsze pole do działania i pełni inną funkcję, niż w takich krajach Europy Zachodniej, jak Niemcy, Irlandia, Austria lub Hiszpania. W krajach tych związkowa edukacja jest wyodrębnionym i cieszącym się uznaniem działem edukacji dorosłych. Posiada ona stabilną i zróżnicowaną strukturę organizacyjną. Zaznaczyć przy tym należy, że placówki edukacyjne w Irlandii i Hiszpanii odczuwają z powodu kryzysu gospodarczego znacznie większą presję w zakresie swojej działalności i jej finansowania, niż w Austrii lub w Niemczech. W szczególnej sytuacji znajdują się związki zawodowe na Litwie i w Rumunii. Ze względu na historię najnowszą związki zawodowe w krajach postsocjalistycznych mają słabą pozycję. Oferta edukacji obywatelskiej ze strony związków zawodowych odbierana jest krytycznie przez społeczeństwo. Inaczej niż w Turcji, związki te w mniejszym stopniu działają w środowisku konfliktogennym. W Rumunii i na Litwie sprawą priorytetową jest poprawa społecznego wizerunku związków zawodowych i partnerstwa społecznego. Sytuacja w Polsce różni się od warunków panujących w Rumunii i na Litwie. Polskie związki zawodowe są w mniejszym stopniu zdyskredytowane przez socjalistyczną przeszłość i posiadają solidne zaplecze finansowe i organizacyjne.

Cele edukacji związkowej

Cele edukacji związkowej są podstawową kategorią porównawczą, ponieważ mają one przełożenie na konkretną działalność edukacyjną. Przeprowadzone porównanie wykazało istnienie wyraźnych związków pomiędzy warunkami ramowymi i celami. Na przykład edukacja związkowa w Turcji jest wskutek antagonistycznej sytuacji w dużym stopniu zorientowana na mobilizację i polityczną agitację pracowników i przedstawicieli związkowych. Droga mobilizacji poprzez upolitycznienie jest natomiast zamknięta dla związków zawodowych w Rumunii i na Litwie, gdyż tamtejsze społeczeństwa odnoszą się z dużą rezerwą do kwestii upoli-



tyczniania różnych spraw. Związki zawodowe w tych krajach dążą raczej do poprawy wizerunku związków zawodowych, partnerstwa społecznego i dialogu społecznego. Starają się podejmować działania zmierzające do poprawy możliwości zatrudnienia pracowników, tak aby edukacja związkowa przynosiła zatrudnionym bezpośrednie osobiste korzyści.

Ta sytuacja i wybór celów różnią się zasadniczo od realiów, w których działają związki o stabilnej i ugruntowanej pozycji w Europie Zachodniej oraz ZNP w Polsce. Edukacja związkowa w krajach o stabilnych i trwałych strukturach związkowych koncentruje się w mniejszym zakresie na bezpośrednich interesach samych organizacji związkowych. Kształcenie skupia się przede wszystkim na promowaniu idei partycypacji pracowników w miejscu pracy, na rynku pracy oraz w społeczeństwie, kładąc w ten sposób główny nacisk na tworzenie średnio- i długoterminowej społecznej perspektywy rozwoju społecznego.

Obszary edukacji związkowej, treści kształcenia, edukacja obywatelska i grupy docelowe

Trzon związkowej edukacji wszystkich partnerów stanowi płaszczyzna podwyższania kwalifikacji związkowych i zakładowych przedstawicieli interesu pracowniczego. Poszczególne koncepcje różnią się od siebie w zależności od tego, w jakim stopniu oferta kształceniowa skierowana jest również do pracowników oraz w jakim stopniu dana oferta uwzględnia doskonalenie zawodowe. Kompleksowy program szkoleń dla pracowników, poza programami podwyższania kwalifikacji dla przedstawicieli interesu pracowniczego, ukierunkowany na wspieranie partycypacji w życiu społecznym i politycznym, mają zachodnioeuropejskie związkowe instytucje edukacyjne oraz ZNP w Polsce. CARTEL Alfa z Rumunii oraz Litmetal z Litwy posiadają wprawdzie ofertę kształcenia skierowaną do pracowników. Ogranicza się ona jednakże do tematyki czysto związkowej i nastawiona jest raczej na zainteresowanie pracowników działalnością związkową lub ich pozyskanie. ZNP, IG Metall, IDEAS, IFES oraz OGB posiadają

natomiast kompleksowy program szkoleń dla pracowników, poświęcony tematyce społecznej, politycznej i po części kulturalnej. Ich działania służą realizacji celu promowania społecznej partycypacji. Związki zawodowe lub instytucje edukacyjne z tej grupy różnią się od siebie w kwestii oferty z zakresu doskonalenia zawodowego. Dla ZNP, IDEAS oraz IFES doskonalenie zawodowe jest ważnym elementem ich programu edukacyjnego. Związki zawodowe w Niemczech i w Austrii mają obecnie lub miały w przeszłości ofertę doskonalenia zawodowego. Doskonalenie zawodowe i edukacja obywatelska funkcjonują jednak oddzielnie, w dwóch pionach organizacyjnych.

W Niemczech doskonaleniem zawodowym zajmuje się wydzielony instytut związkowy - Be-rufsförderungswerk. IG Metall koncentruje się natomiast na edukacji obywatelskiej w wymiarze społecznym i zakładowym. W Austrii analogiczny instytut uniezależnił się nawet od związków zawodowych. ZNP, IDEAS i IFES wybrały zintegrowany model kształcenia obywatelskiego i zawodowego. Aspekty edukacji obywatelskiej stanowią w nim segment kształcenia zawodowego. Na Litwie i w Rumunii związkowa oferta z zakresu edukacji obywatelskiej kierowana jest wyłącznie do działaczy związkowych. Ogólna edukacja obywatelska za pośrednictwem związków zawodowych nie jest tam akceptowana. Dla BMI w Turcji edukacja obywatelska jest narzędziem mobilizacji w ramach edukacji związkowej.

Zasady i metody pedagogiki

W odniesieniu do zasad pedagogiki i stosowanych metod wszystkich zaangażowanych w projekt partnerów cechuje takie same podejście, zgodne z celami społecznymi związków zawodowych. Ułatwiło to opracowanie wspólnej koncepcji edukacji. Wspólne podejście charakteryzują: metodyka zorientowana na podmiot uczącego się i partycypację, preferowanie zbiorowych procesów uczenia się od indywidualnego zdobywania wiedzy, zorientowanie na działanie i wspieranie krytycznej świadomości wobec społecznego status quo



Typy edukacji związkowej

Dokonane porównanie pozwala na rozróżnienie w oparciu o występujące podobieństwa trzech typów edukacji związkowej:

1. Antagonistyczna edukacja związkowa

Ten typ reprezentowany jest przez BMI z Turcji. Ten związek zawodowy działa w warunkach ramowych, które charakteryzują konfliktogenne stosunki przemysłowe, spolaryzowane społeczeństwo i słabo wykształcone prawa związkowe. Edukacja związkowa ma przede wszystkim za zadanie mobilizować poprzez wspieranie świadomości klasowej, postaw demokratycznych i postaw świeckich. Pozostaje więc ona w centrum uwagi edukacji związkowej, ale w przeciwieństwie do zachodnich związków zawodowych, główny nacisk kładziony jest w Turcji na wzmocnienie organizacji związkowych, a nie promowanie społecznej partycypacji pracowników.

2. Defensywna edukacja związkowa



Do tego typu przynależą CARTEL Alfa z Rumunii i Litmetal z Litwy. Również w tych krajach związki zawodowe mają raczej słabą pozycję. Wynika ona przede wszystkim z niskiego poziomu akceptacji przez społeczeństwo związków zawodowych oraz ich politycznego zaangażowania ze względu na historyczne zaszłości. W przypadku Litmetal nakłada się na to dodatkowo słabość litewskiej branży metalowej. Działają w niej głównie zagraniczne koncerny, które unikają współpracy ze związkami zawodowymi. Działalność tych związków w obszarze edukacji obywatelskiej ogranicza się do związkowych przedstawicieli interesu pracowniczego. Szerzej zakrojone działania edukacyjne w tym obszarze nie są prowadzone, gdyż nie wzbudziłyby raczej zainteresowania ze strony pracowników. Edukacja związkowa ukierunkowana jest bardziej na promowanie wizerunku związków zawodowych, partnerstwa społecznego i dialogu społecznego oraz poprawę możliwości zatrudnienia pracowników.

3. Zinstytucjonalizowana edukacja związkowa

Uczestniczące w projekcie związki zawodowe i związkowe placówki edukacyjne z krajów Europy Zachodniej oraz ZNP z Polski prowadzą działalność edukacyjną, która stanowi dział edukacji dorosłych, posiada zinstytucjonalizowaną formę i zróżnicowany charakter. W oparciu o tę bazę edukacja związkowa realizuje poprzez rozmaite programy cele o znaczeniu ogólnospołecznym: promowanie partycypacji pracowników w miejscu pracy, na rynku pracy oraz w społeczeństwie. W odniesieniu do kryterium doskonalenia zawodowego w ramach tego typu edukacji dają się wyróżnić dwie grupy podmiotów. IDEAS, IFES i ZNP reprezentują zintegrowany model kształcenia zawodowego i obywatelskiego w edukacji związkowej. W przypadku IG Metall i ÖGB formy te są organizacyjnie rozdzielone.





Przegląd różnych koncepcji edukacji związkowej

Związek zawodowy/placówka edukacyjna	Wyzwania i warunki ramowe edukacji związkowej	Cele edukacji związkowej	Obszary edukacji związkowej	Treści kształcenia
 Rumunia	<ul style="list-style-type: none"> • Słabe związki zawodowe • Powściągliwość w zakresie aktywności politycznej ze względu na zaszczoły historyczne 	<ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie zdolności do zatrudnienia • Wspieranie zdolności do działania związków zawodowych • Polepszenie wizerunku związków zawodowych • Wzmocnienie dialogu społecznego i polepszenie relacji pomiędzy partnerami społecznymi 	<ul style="list-style-type: none"> • Podwyższanie kwalifikacji przedstawicieli związkowych • Doskonalenie zawodowe • Seminaria poświęcone wybranym tematom 	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie zawodowe • Negocjowanie układów zbiorowych pracy • Przedstawicielstwa interesu pracowniczego • Organizacja związków zawodowych • Prowadzenie negocjacji • Prawo pracy • Komunikacja • Zarządzanie projektami • Metoda MPE • Uwrażliwianie na molestowanie i dyskryminację • Konwencje MPO • Dialog społeczny • i inne
 Turcja	<ul style="list-style-type: none"> • Konkurencja w stosunku do postaw religijnych • Autorytarne tradycje w ramach ruchu związkowego • Sytuacje antagonistyczne • Niskie zasoby finansowe • Brak regulacji dot. zwolnień pracowników z obowiązku świadczenia pracy • Uprzedzenia natury politycznej i religijnej • Społeczeństwo patriarchalne • Niski poziom wykształcenia w ogólności • Niskie kwalifikacje szkoleniowców • Małe możliwości prowadzenia badań naukowych • Zbyt mała liczba placówek edukacyjnych 	<ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie zdolności do zatrudnienia • Wspieranie krytycznych postaw • Wspieranie demokratycznego nastawienia w związku zawodowym • Wspieranie świadomości klasowej • Wzmacnianie związków zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska • Podwyższanie kwalifikacji przedstawicieli związkowych • Doskonalenie zawodowe w małym zakresie 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska • Świadomość klasowa (antykapalistyczna, antyrasistowska, antyfaszystowska, antyseksistowska) • Demokracja w związkach zawodowych i w społeczeństwie • Troska o środowisko naturalne/zrównoważony rozwój



Grupy docelowe	Edukacja obywatelska	Wartości	Zasady i metody pedagogiki
<ul style="list-style-type: none"> • Przedstawiciele interesu pracowniczego • Zatrudnieni • Członkowie związku zawodowego 	<ul style="list-style-type: none"> • Brak edukacji obywatelskiej 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do zatrudnienia • Dialog społeczny • Równość szans • Uczciwość • Solidarność 	<ul style="list-style-type: none"> • Metody interaktywne • Praca w grupach roboczych • Gry z podziałem na role • Symulacje • Final course projects • Testy praktyczne
<ul style="list-style-type: none"> • Członkowie związku zawodowego • Przedstawiciele związkowi • Członkowie zarządów związków zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska jest priorytetem, jako środek wspierania zmian politycznych (świadomości klasowej i demokracji) oraz umacniania i demokratyzacji związków zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Świadomość demokratyczna • Świadomość klasowa • Sekularyzacja 	<ul style="list-style-type: none"> • Ukierunkowanie na partycypację: nauka w grupach, mapping, warsztaty, konferencje, techniki audiowizualne; edukacja w miejscu pracy





Związek zawodowy/placówka edukacyjna	Wyzwania i warunki ramowe edukacji związkowej	Cele edukacji związkowej	Obszary edukacji związkowej	Treści kształcenia
 Irlandia	<ul style="list-style-type: none"> • Solidne struktury organizacyjne • Kryzys ekonomiczny • Problem finansowania działań edukacyjnych • Problemy przy zwalnianiu pracowników z obowiązku świadczenia pracy • Mała liczba dobrze wykształconych szkoleniowców 	<ul style="list-style-type: none"> • Promowanie idei współudziału i partycypacji w miejscu pracy, na rynku pracy i w społeczeństwie • Wspieranie zdolności do zatrudnienia 	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie zawodowe • Edukacja obywatelska • Podwyższanie kwalifikacji przedstawicieli związkowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Nieformalne, ogólne kompetencje (soft skills, kompetencje społeczne), np. team working • Kompetencje potrzebne do rozwiązywania problemów • Szkolenia komputerowe • Kompetencje przywódcze • Wydajność pracownika na stanowisku pracy • Szkolenia dla szkoleniowców • Organizacja w ramach związków zawodowych • Kompetencje komunikacyjne
 Hiszpania	<ul style="list-style-type: none"> • Solidne struktury organizacyjne • Kryzys ekonomiczny • Własny instytut edukacyjny związków zawodowych UGT i CCOO 	<ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie społeczeństwa opartego na partycypacji, solidarności i sprawiedliwości oraz zrównoważonych relacjach między aktywnością gospodarczą i stabilnym rozwojem. • Wzmocnienie znaczenia dialogu społecznego • Wspieranie partycypacji w zatrudnieniu (wyrabianie kompetencji zawodowych) i w społeczeństwie (edukacja) • Kultura i edukacja jako narzędzia budowy społeczeństwa opartego na partycypacji, solidarności i sprawiedliwości 	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie zawodowe • Edukacja obywatelska • Podwyższanie kwalifikacji przedstawicieli związkowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Polityka związkowa w kontekście związkowych dyrektyw i zasad • Umiejętności i kompetencje przedstawicieli związkowych: prawo pracy i prawne podstawy edukacji; negocjowanie układów zbiorowych pracy; prowadzenie negocjacji; mediacja; równość szans; rozwiązywanie konfliktów; kompetencje komunikacyjne; retoryka; dynamika grupy; rozwiązywanie problemów i inne • Doskonalenie zawodowe dla wszystkich branż przemysłowych



Grupy docelowe	Edukacja obywatelska	Wartości	Zasady i metody pedagogiki
<ul style="list-style-type: none"> • Shop stewards • Członkowie komisji • Członkowie zarządów • Inni członkowie związków zawodowych • Osoby niebędące członkami związków zawodowych • Emerytowani członkowie związków zawodowych • Bezrobotni członkowie związków zawodowych • Inspektorzy bhp • Eksperti ds. określonych grup zawodowych • Młodzi członkowie związków zawodowych • Członkinie związków zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska jest elementem programu kształcenia i jest uwzględniana we wszystkich ofertach edukacyjnych. Edukacja obywatelska jest również zintegrowana z ofertami doskonalenia zawodowego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarność • Równouprawnienie • Równość • Demokracja • Uczciwość • Sprawiedliwość społeczną 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja związkowa oparta jest na fundamentalnych zasadach: solidarności, równouprawnienia, równości, demokracji, uczciwości, sprawiedliwości społecznej. Wartości te determinują także metody kształcenia. Edukacja związkowa powinna być zasadniczo oparta na partycypacji i ukierunkowana na osobę uczącego się. W miarę możliwości szkolenia powinny odbywać się face to face. • Edukacja związkowa powinna w miarę możliwości wspierać dyskusję pomiędzy uczącymi się. • Zorientowana na działanie nauka oraz wspólne rozwiązywanie problemów powinny zawsze mieć priorytet w stosunku do czystego przekazywania wiedzy lub nauczania w formie frontalnej. • Prezentacje doświadczonych związkowców i analizy przypadku powinny być elementem szkoleń
<ul style="list-style-type: none"> • Członkowie związków zawodowych i przedstawiciele pracowników • Pracownicy i bezrobotni 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska jest elementem programu kształcenia i jest uwzględniana we wszystkich ofertach edukacyjnych. Edukacja obywatelska jest również zintegrowana z ofertami doskonalenia zawodowego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Społeczeństwo oparte na partycypacji, solidarności, i sprawiedliwości. • Zrównoważone relacje między aktywnością gospodarczą i stabilnym rozwojem 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywność i partycypacja: wspieranie rozwoju osobistego i podwyższanie kwalifikacji • Osoby uczące się są w centrum zainteresowania. Szczególne potrzeby osób uczących się (dorosłych i pracowników) są uwzględniane; tworzenie powiązań między treściami nauczania i światem pracy • Nauka w grupach



Związek zawodowy/placówka edukacyjna	Wyzwania i warunki ramowe edukacji związkowej	Cele edukacji związkowej	Obszary edukacji związkowej	Treści kształcenia
 <p>Niemcy</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidne struktury organizacyjne • Oferta kształceniowa zarówno ze strony związkowych placówek edukacyjnych, jak i samego związku zawodowego • Szkoleniowcy-wolontariusze integrowani są w pracę edukacyjną. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie partycypacji i współdziału w miejscu pracy i w społeczeństwie. • Kompleksowa oferta w zakresie przekazywania potrzebnej do tego wiedzy i kompetencji • Autorefleksja na temat działań związkowych (jako proces uczenia się) 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska i fachowa • Podwyższanie kwalifikacji związkowych i zakładowych przedstawicieli interesu pracowniczego • Doskonalenie zawodowe za pośrednictwem własnych instytutów związkowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska młodzieży, prawo pracy i prawo socjalne, polityka układów zbiorowych pracy, polityka zakładowa i związkowa, strategię przedsiębiorstw, ekonomia przedsiębiorstw, bhp, rozwój zasobów ludzkich, kompetencje społeczne i metodyczne, prowadzenie negocjacji i retoryka, specjalne seminaria pod kątem wybranych grup zawodowych i grup ludzi, edukacja historyczno-polityczna, szkolenia dla referentów, edukacja międzynarodowa
 <p>Litwa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Słabe związki zawodowe • Powściągliwość w zakresie aktywności politycznej ze względu na zaszłości historyczne 	<ul style="list-style-type: none"> • Polepszenie sytuacji ekonomicznej i standardu życia zatrudnionych • Wzmocnienie ruchu związkowego • Wspieranie świadomości politycznej • Wspieranie mobilności zatrudnionych • Mobilizowanie zatrudnionych 	<ul style="list-style-type: none"> • Podwyższanie kwalifikacji przedstawicieli związkowych, członków związków zawodowych i potencjalnych członków związków zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Negocjowanie układów zbiorowych pracy • Ustawodawstwo • Dialog społeczny • Psychologia • Bezpieczeństwo pracy • Wartości związkowe • Polityka społeczna

Grupy docelowe	Edukacja obywatelska	Wartości	Zasady i metody pedagogiki
<ul style="list-style-type: none"> • Związkowi i zakładowi przedstawiciele interesu pracowniczego (członkowie rad zakładowych) • Reprezentanci młodzieży i osób uczących się • Pracownicy • Członkowie związku zawodowego 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska jest głównym obszarem edukacji związkowej i podejmuje tematy ekonomii politycznej, demokracji i współstanowienia. Zajmuje się konfliktami interesów i promuje ukierunkowaną na działanie ideę solidarności związkowej. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wartości i ideały ruchu związkowego • Działania ukierunkowane na solidarność, sprawiedliwość społeczną i rzeczywistą demokrację • Szacunek dla osób myślących inaczej. 	<ul style="list-style-type: none"> • Koncentracja na osobie uczącego się i działaniach • Krytyczna emancypacja • Skupienie się na uczestnikach i tematach • Refleksja i wzmocnienie wiary w siebie, poczucia wspólnoty i solidarności • Wspólne uczenie się i skupienie na wspólnych celach • Dialog teorii i praktyki
<ul style="list-style-type: none"> • Przedstawiciele związkowi, członkowie związków zawodowych i potencjalni członkowie związków zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Tylko dla związkowych przedstawicieli interesu pracowniczego 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarność • Równouprawnienie • Równość • Demokracja • Uczciwość • Sprawiedliwość społeczna 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminaria i konferencje pedagogiczne, doradztwo, praca grupowa



Związek zawodowy/placówka edukacyjna	Wyzwania i warunki ramowe edukacji związkowej	Cele edukacji związkowej	Obszary edukacji związkowej	Treści kształcenia
<p>OGB</p> <p>Austria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidne struktury organizacyjne 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzmysławianie relacji politycznych • Prezentowanie alternatywnych perspektyw politycznych • Wspieranie partycypacji i współudziału w miejscu pracy i na rynku pracy • Promowanie zbiorowych wartości 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja obywatelska • Tematy dotyczące czasu wolnego i społeczeństwa • Tematyka kulturalna • Aktualne tematy polityczne, tematyka związkowa • Podwyższanie kwalifikacji przedstawicieli interesu pracowniczego 	<ul style="list-style-type: none"> • Polityka • Prawo i gospodarka • Kompetencje społeczne • Rozwiązywanie konfliktów • Negocjowanie układów zbiorowych pracy • Przedstawicielstwa interesu pracowniczego • Tematyka kulturalna • Aktualna tematyka związkowa • Przekazywanie wartości związkowych • Wspieranie samoświadomości
<p>ZNP</p> <p>Polska</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solidne struktury organizacyjne • Własne placówki edukacyjne • Własna oferta kształceniowa związku zawodowego oraz oferta we współpracy z zewnętrznymi instytucjami 	<ul style="list-style-type: none"> • Wspieranie partycypacji i współudziału w miejscu pracy oraz w społeczeństwie • Uzmysławianie relacji politycznych • Ukazywanie alternatywnych perspektyw • Promowanie wartości zbiorowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Podwyższanie kwalifikacji przedstawicieli interesu pracowniczego • Doskonalenie zawodowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualna tematyka polityczna i związkowa • Prawo pracy • Metodyczne i społeczne kompetencje służące stymulowaniu aktywności w procesach politycznych • Podwyższanie kwalifikacji przedstawicieli interesu pracowniczego • Doskonalenie zawodowe



Grupy docelowe	Edukacja obywatelska	Wartości	Zasady i metody pedagogiki
<ul style="list-style-type: none"> • Przedstawiciele pracowników • Członkowie związków zawodowych • Pracownicy • Szkoleniowcy 	<ul style="list-style-type: none"> • Główny obszar edukacji związkowej 	<ul style="list-style-type: none"> • Związkowy punkt widzenia • Solidarność • Samoświadomość • Aspekty społeczne i kulturowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Podejście krytyczno-emancypacyjne • Ukierunkowanie na osobę uczącego się i partycypacja
<ul style="list-style-type: none"> • Związkowi przedstawiciele interesu pracowniczego • Pracownicy • Członkowie związków zawodowych 	<ul style="list-style-type: none"> • Integralna część edukacji związkowej 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidarność • Samoświadomość • Równy dostęp do edukacji • Aspekty kulturowe 	<ul style="list-style-type: none"> • Edukacja o charakterze krytyczno-emancypacyjnym na przekór stereotypom i rutynie, jako fundament politycznych zmian i przedstawicielstw interesów pracowniczych • Ukierunkowanie na osobę uczącego się • Partycypacja • E-learningg

Literatura

- International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building, Genewa, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_112434.pdf (15.08.2011)
- Bridgford, Jeff; Stirling, John (2007): Trade union education in Europe – Some latest developments, w: International Labour Office (ILO) (wyd.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education, Labour Education 2007/1–2, No. 146–147, s.65–70.

Rozdział 9

Słowniczek

Ukierunkowanie na doświadczenie

Doświadczenie jest elementem łączącym wiedzę teoretyczną i praktykę społeczną. Uczniowie muszą zrozumieć, że uczą się rzeczy przydatnych w ich codziennej praktyce. Dla edukacji związkowej oznacza to, że edukacja musi bazować na codziennych doświadczeniach osób uczących się i być ukierunkowana na konkretne działania w zakładzie pracy lub w społeczeństwie.

Edukacja związkowa (w porównaniu do edukacji w ujęciu ogólnym):

Edukacja związkowa skierowana jest do przedstawicieli interesu pracowniczego oraz wszystkich członków związków zawodowych. Edukacja związkowa wspiera krytyczne i odważne postawy w stosunku do aktualnej sytuacji społecznej i dominujących społecznych systemów wartości. Związkowa edukacja promuje takie wartości jak solidarność, demokracja, równość, sprawiedliwość społeczna i uczciwość. W odróżnieniu od nauczania w trybie indywidualnym i nauczania opartego na konkurencji kształcenie związkowe odbywa się poprzez wspólne uczenie się i dążenie do realizacji wspólnych celów. Metody szkoleniowe wspierają proces przekazywania wartości. Związkowa edukacja obejmuje częściowo kształcenie zawodowe.

Ukierunkowanie na działanie

Pojęcie ukierunkowania na działanie posiada w edukacji związkowej dwa wymiary: (1) Nauka powinna przynosić osobom uczącym się konkretną korzyść. Edukacja powinna wspierać ich w życiu codziennym, tak aby mogli skutecznie i z powodzeniem działać w miejscu pracy i w społeczeństwie. (2) Ukierunkowanie na działanie ma w ramach edukacji związkowej także metodyczny wymiar: ludzie najlepiej uczą się poprzez działanie. Metody i procesy uczenia się powinny więc uwzględniać aktywność osób uczących się.

Interesy

Pojęcie interesów odnosi się do społecznych i/lub gospodarczych celów bądź żądań. Świadomość własnych interesów zakłada zrozumienie panujących stosunków społecznych i podziału władzy, a także świadomość własnej roli lub funkcji, która przypisana jest do jednostki lub może być przez nią pełniona. Wyróżnia się interesy indywidualne i zbiorowe.

Kompetencje

Kompetencje są oparte na zasobach, umiejętnościach oraz podstawowej wiedzy, które pozwalają jednostce wpływać na sytuację lub ją zmieniać. Kompetencje wymagają posiadania woli odpowiedniego wykorzystania zasobów, umiejętności i wiedzy.

Krytyczno-emancypacyjna edukacja

Krytyczno-emancypacyjna edukacja jest ukierunkowana na wyrobienie krytycznego podejścia w stosunku do społecznego status quo, co pozwala na dokonanie analizy rozwoju społecznego, niezależnie od hegemonicznych wzorców interpretacyjnych i zbadanie w ten sposób normatywnej siły faktów. Krytyczno-emancypacyjna edukacja jest edukacją partyjną i ma na celu rozwijanie świadomości interesów gospodarczych w społeczeństwach kapitalistycznych oraz krytycznego stosunku do religii, rasizmu i faszyzmu. Krytyczno-emancypacyjna edukacja promuje zmiany społeczne i rozwiązywanie problemów społecznych. Jednym z jej elementów jest rozwijanie krytycznego stosunku do samego siebie. Krytyczno-emancypacyjna edukacja oparta jest na przekazywaniu wiedzy, a ponadto uczy metod wykorzystywania tej wiedzy w sposób krytyczny.

Edukacja obywatelska

Edukacja obywatelska ukierunkowana jest na wspieranie politycznych postaw i zaangażowania politycznego poprzez rozwijanie świadomości politycznej oraz na zrozumienie inte-



resów gospodarczych i związków między decyzjami politycznymi i codziennymi doświadczeniami. Edukacja obywatelska w sensie civic education ma na celu umożliwienie osobom uczącym się partycypacji w procesach podejmowania decyzji politycznych poprzez przekazanie im wiedzy na temat reguł i instytucji tych procesów.

Solidarność

Solidarność jest świadomością wspólnych interesów i wspólnej odpowiedzialności za realizację tych interesów. W praktyce da się doświadczyć solidarności międzyludzkiej. Można ją rozwijać poprzez identyfikację wspólnych interesów. Solidarność związkowa opiera się na przekonaniu, że pracownicy najemni w wolnorynkowym świecie pracy - zarówno w wymiarze krajowym, jak i globalnym - stale ze sobą konkurują. W celu przezwyciężenia tej konkurencji muszą rozpoznać swoje wspólne interesy i egzekwować swoje roszczenia w stosunku do pracodawców. Do tego potrzebne jest poczucie przynależności do jednej społeczności, bazujące na wspólnych wartościach moralnych i wspólnej kulturze. Tak rozumiana solidarność postrzega "równość" w charakterze kategorii funkcjonalnej. To odróżnia ją od solidarności oznaczającej współczucie i chęć niesienia pomocy słabszym lub potrzebującym. Różnice kulturowe, językowe lub pojęciowe utrudniają często dostrzeżenie wspólnych interesów. Jest to prawdopodobnie jedna z przyczyn sprawiająca, że tak trudno jest polepszyć międzynarodową skuteczność działania związków zawodowych.

Ukierunkowanie na osobę uczącego się

Koncepcja i metodyka edukacji związkowej ukierunkowane są na osobę uczącego się. Uczestnicy procesu nauczania postrzegani są jako aktywne, społeczne, uczące się podmioty. To podejście odróżnia edukację związkową od praktyk mających na celu wyłącznie przekazywanie wiedzy. Stosowane metody umożliwiają samodzielną naukę w ramach wspólnych dyskusji

i procesów poznawczych. Edukacyjne zainteresowania i cele osób uczących się muszą być zawsze centralnym punktem związkowej edukacji.

Utopie

Związkowa edukacja obywatelska jest ukierunkowana na promowanie utrzymywania intelektualnego dystansu w odniesieniu do społecznego status quo. Taka postawa umożliwia nie tylko dokonanie krytycznej analizy stosunków społecznych, ale również wspiera rozwijanie odmiennych koncepcji w stosunku do społecznego status quo.

Wartości

Wartości określają pewien zbiór idei i podstawowych zasad, które nie są podważalne i nie podlegają negocjowaniu. Jako fundament etycznego postępowania i instytucji społecznych regulują one stosunki społeczne. Są one wyznawane przez regionalne społeczności, a zatem mogą się różnić od siebie w zależności od regionu. W obszarze życia zawodowego istotne są następujące wartości: solidarność, równość, sprawiedliwość społeczna i demokracja.

Podsumowanie

Perspektywy na przyszłość

Intensywna wymiana informacji i doświadczeń pomiędzy partnerami projektu pokazała, że uczestniczące w nim związki zawodowe i związkowe placówki edukacyjne widzą pilną potrzebę stworzenia krytycznej europejskiej opinii publicznej. Przyczynienie się do jej rozwoju, poprzez krzewienie na forum krajowym i międzynarodowym edukacji obywatelskiej, traktują jako swój wspólny obowiązek. Projekt dowiódł także, że jego partnerów z ośmiu różnych krajów europejskich łączy wspólna wizja edukacji związkowej, na której oprócz można europejski wymiar edukacji obywatelskiej. Wyniki projektu są ważnym etapem na drodze stworzenia transgranicznej edukacji związkowej w Europie. W wydanej wspólnie deklaracji partnerzy projektu nakreślili wyzwania, cele i założenia edukacji związkowej na szczeblu europejskim. Opracowali również instrumentarium metodyczne, które pomoże dostawcom usług edukacyjnych w opracowywaniu oferty kształceniowej i przeprowadzaniu szkoleń. Rezultaty

projektu nie powinny jedynie wskazywać kierunku placówkom edukacyjnym przy realizacji europejskiej edukacji obywatelskiej. Powinny one także stanowić punkt wyjścia dla dalszego rozwoju modelu związkowej edukacji obywatelskiej w Europie, uwzględniającego podejścia i kulturę edukacyjną innych krajów europejskich. Partnerzy projektu Qualizmove wyraźnie pokazali, że europejskie związki zawodowe aktywnie wspierają krytyczną, europejską opinię publiczną. Edukacja związkowa jest ważnym filarem edukacji młodzieży i dorosłych w Europie. Dlatego też musi być uwzględniona w działaniach podejmowanych w ramach strategii Europa 2020. Powiązania edukacji związkowej z relacjami w przemyśle, dialogiem społecznym w państwach członkowskich oraz z codziennym życiem i pracą Europejczyków czynią ją tak skuteczną.

Europejski kryzys ukazuje z jednej strony konieczność prowadzenia transnarodowych procesów edukacyjnych. Równocześnie daje także szansę na przeniesienie związkowej,





opartej na solidarności i demokracji koncepcji uczenia się na grunt europejski. Treści kształcenia związkowego odnoszą się do aktualnych warunków pracy i życia Europejczyków. Nowe merytoryczne i strukturalne ukierunkowanie edukacji ogólnej i zawodowej w ramach strategii Europa 2020 wymaga solidarnej i demokratycznej bazy dla stworzenia jej wymiaru europejskiego. Projekt Quali2move wypracował wiele ważnych rezultatów, które zostaną poniżej powtórnie podsumowane.

Niniejszy podręcznik przedstawia zarówno rezultaty projektu, jak również ważne aspekty debaty na temat edukacji związkowej w Europie. W formie *“Deklaracji intencyjnej na rzecz transnarodowego kształcenia związkowego w Europie”* partnerzy projektu prezentują wspólną koncepcję edukacji oraz jej cele w kontekście aktualnych wyzwań stojących przed Europą. W rozdziałach od 2 do 5 przedstawione są ważne rozważania teoretyczne oraz założenia związkowej edukacji obywatelskiej w Europie. *Oskar Negt* analizuje aktualny – nie

tylko europejski, lecz także społeczny – kryzys i podkreśla znaczenie edukacji obywatelskiej dla przezwyciężenia tego kryzysu. *Adam Ostolski* akcentuje, w oparciu o swoją analizę europejskiego kryzysu, znaczenie edukacji związkowej dla istnienia niezbędnego utopijnego wymiaru polityki. *Tom Kehrbaum* przypomina o tym, że edukacja jest kluczowym instrumentem przezwyciężania kryzysów i odwołuje się przy tym do dorobku Komeniusza. Formułuje wymagania odnośnie transnarodowej edukacji związkowej, która przyczynia się do tworzenia europejskiej tożsamości i opinii publicznej. Te trzy teksty zawierają analizę europejskiego i społecznego kryzysu z różnych perspektyw i definiują w stosunku do związkowej edukacji odpowiednie postulaty. Kontynuacją tych rozważań jest tekst autorstwa *Christine Zeuner*. Stworzyła ona na warsztatach w Istambule ważną teoretyczną płaszczyznę dla dalszych prac partnerów projektu, przedstawiając różne merytoryczne modele edukacji obywatelskiej i określając istotne



wymiary i aspekty obywatelskich modeli kształcenia. Na tej podstawie partnerzy projektu mogli opracować własny model.

W drugiej części podręcznika zaprezentowano główne wyniki projektu. W opracowanym przez *Martina Roggenkampa* opisie projektu przedstawiona została koncepcja projektu w kontekście wyzwań edukacji związkowej, a także jego przebieg i częściowe wyniki. Ważnym “produktem ubocznym” wymiany poglądów między instytucjami edukacyjnymi jest analiza porównawcza różnych koncepcji edukacji związkowej w Europie. Ilustruje ona zarówno zaangażowanie związków zawodowych w edukację, jak i występujące pomiędzy nimi podobieństwa i różnice. Wypracowane i przetestowane w ramach projektu metody transnarodowej edukacji stanowią konkretne instrumenty wdrażania europejskiej edukacji obywatelskiej. Ułożony w oparciu o prowadzone dyskusje słownik jest – zwłaszcza w obszarze nauczania – nieodzowną pomocą dla prowadzenia fachowej debaty w kontekście europejskim.

W sumie podręcznik jest obszernym fundamentem dla rozwoju i realizacji edukacji obywatelskiej w Europie oraz na rzecz Europy, prezentując wyzwania i ich podłoże, koncepcje i cele, a także pojęcia i metody. Wyniki projektu *Qualizmove* to rezultat ogromnego zaangażowania jego partnerów. To zaangażowanie jest dowodem dużego zainteresowania europejskim wymiarem edukacji obywatelskiej oraz rozwojem solidarnej i krytycznej opinii publicznej w Europie.

Załącznik

Metody interkulturowej edukacji



Metody zostały opracowane przy wsparciu i doradztwie ze strony *InterCultur*

Prezentacja uczestników i rozpoczęcie interkulturowych warsztatów



Cele

Celem ćwiczenia jest dokonanie wzajemnej prezentacji uczestników w przyjemnej atmosferze, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Równocześnie ma ono służyć indywidualnemu wprowadzeniu uczestników w tematykę zajęć



Opis przebiegu ćwiczenia

Przy pomocy multimedialnego projektora na ekranie wyświetlane są po kolei zdania (w formie pytania lub niedokończonego twierdzenia). Zdania te można alternatywnie zapisać na tablicy/flipcharcie. Uczestnicy proszeni są o dobranie się w pary. Następnie uczestnicy omawiają lub dyskutują w parach jedno ze zdań. Po zakończeniu szukają sobie nowych partnerów i w nowych parach omawiają kolejne zdanie.



Uczestnicy omawiają ze swoimi zmieniającymi się partnerami następujące zdania:

- Co oznacza dla mnie edukacja?
- Przykład czegoś pożytecznego, interesującego lub ważnego...,
... czego uczestnicy nauczyli się od swojego przyjaciela lub przyjaciółki,
... czego uczestnicy nauczyli się podczas nauki zawodu lub studiów,
... czego uczestnicy nauczyli się w związku zawodowym.

Pod koniec ćwiczenia uczestnicy przedstawiają siebie i swoje organizacje na plenum. Następnie prezentują zebranym najciekawszą lub najbardziej zaskakującą ich zdaniem historię, jaką opowiedział im jeden z ich partnerów podczas omawiania zadanych pytań i która wydaje im się warta podzielenia się nią z grupą.



Wielkość grupy

10 do 20 osób



Możliwości zastosowania

Na początku zajęć/warsztatów

**Potrzebny czas**

20 do 30 minut

**Materiały**

Projektor multimedialny lub flipchart

**Dodatkowe wskazówki**

Uczestnicy muszą być w stanie porozumiewać się ze sobą bez pomocy tłumaczy.

Po zakończeniu dyskusji można omówić różne formy kształcenia, które kryją się za zadanymi pytaniami (kształcenie nieformalne, formalne, pozaformalne, jako pojęcia stosowane w debacie poświęconej kształceniu ustawicznemu w UE). W ten sposób można uczestników już w początkowej fazie zajęć wprowadzić w tematykę kształcenia obywatelskiego i omówić stosowane przez poszczególne organizacje formy kształcenia związkowego. Może to być wstęp do dyskusji na temat poszczególnych praktyk edukacyjnych.

Ja jako tytuł książki



Cele

Żartobliwe przedstawienie i autoprezentacja uczestników oraz ich organizacji



Opis przebiegu ćwiczenia

Każdy z uczestników przedstawia siebie i swoją organizację na plenum, posługując się przy tym tytułem książki. Na przykład: "Gdybym miał opisać moją obecną pracę w formie tytułu książki, to miałyby ona tytuł: ... Drugi wariant: Jaki tytuł faktycznie istniejącej książki byłby odpowiedni?"



Wielkość grupy

10 do 20 osób



Możliwości zastosowania

Na początku zajęć/warsztatów



Potrzebny czas

10 do 15 minut



Materiały

–



Dodatkowe wskazówki

W międzykulturowym kontekście metoda ta łączy w sobie kilka aspektów. Po pierwsze uwzględnia ona osobistą sytuację zawodową uczestników, która odgrywa w projekcie pewną rolę choćby ze względów organizacyjnych, czasowych i merytorycznych. Po drugie daje ona możliwość zaprezentowania grupie osobistych preferencji (ulubionej literatury) i przedstawienia słynnych lub ważnych dzieł literackich, które często mają duże znaczenie kulturowe.





Papier, nożyce, kamień – wariant związkowy



Cele

Rozluźnienie atmosfery; fizyczne doświadczenie grupowe



Opis ćwiczenia

Uczestnicy zostają podzieleni na dwie drużyny, które grają przeciwko sobie. Przed każdą rundą drużyny muszą naradzić się i zdecydować, czy chcą odgrywać rolę polityków, pracodawców, czy pracowników. Poszczególne role odgrywane są w następujący sposób:

- Politycy wołają „Bla bla bla ...“ i gestykulują w odpowiedni sposób.
- Pracodawcy śpiewają „Money, money, money...” (na melodię piosenki grupy ABBA) i w odpowiedni sposób poruszają palcem wskazującym i kciukiem, pocierając je o siebie.
- Pracownicy krzyczą „Workers unite!” i podnoszą zaciśniętą pięść prawej ręki w górę.

Prowadzący grę daje znak rozpoczęcia każdej rundy i ustawione naprzeciwko siebie drużyny zaczynają biec do siebie i odgrywać wybrane role. Obowiązują przy tym następujące reguły:

- Pracodawcy kupują – a więc zwyciężają – polityków,
- Politycy wprowadzają w błąd – a więc zwyciężają – pracowników,
- Siła pracowników zwycięża pracodawców.

Drużyna, która uzyska dwa punkty przewagi, wygrywa grę.



Wielkość grupy

6 do 12 osób



Możliwości zastosowania

Rozluźnienie atmosfery podczas zajęć



Potrzebny czas

20 do 30 minut



Materiały

–



Dodatkowe wskazówki

Dla przeprowadzenia gry potrzeba dużo miejsca. Gra jest ponadto bardzo głośna! Może służyć wprowadzeniu w luźnej atmosferze do tematyki “negocjacji”, ponieważ w grze ujawniają się typowe cechy negocjacji, np.: właściwa ocena drugiej strony, poczucie jedności i równoczesne działanie, umiejętność znoszenia niepowodzeń i zachowanie jedności mimo poniesionych porażek

Poznanie wartości i moralności poprzez przysłowia



Cele

Wprowadzenie w kontekst kulturowy uczestników



Opis przebiegu ćwiczenia

Każdy uczestnik otrzymuje kartę lub arkusz papieru z przysłowiem z jednego z kręgów kulturowych reprezentowanych przez uczestników. Uczestnicy dobierają sobie partnera i omawiają z nim przysłowia, które otrzymali: jakie mają znaczenie i czy się z nimi zgadzają, czy też nie. Następnie uczestnicy zmieniają partnerów, dostają nowe karty i powtarzają całą procedurę, dyskutując znaczenie nowych przysłów z nowymi partnerami. Na koniec przysłowia są wspólnie omawiane na plenum.



Wybierz sobie partnera i przeprowadź z nim dyskusję, odpowiadając na pytania: Co oznacza dane przysłowie? Jakie wartości kryją się prawdopodobnie za nim? Jak ważne są dla ciebie te wartości? Czy są ci one obce lub nie są dla ciebie ważne? Znajdź sobie nowego partnera i omów z nim następne przysłowie.



Wielkość grupy

Od 10 do 20 osób



Możliwości wykorzystania

Ćwiczenie na rozgrzewkę na początku zajęć



Potrzebny czas

20 do 30 minut



Materiały

Kartki lub arkusze z przysłowiami z różnych kręgów kulturowych



Dodatkowe wskazówki

Znalezienie odpowiednich przysłów wymaga przeprowadzenia kwerendy. Uczestnicy muszą być w stanie porozumiewać się ze sobą bez pomocy tłumaczy.



Przykłady przysłów

Źródło: <http://www.angelfire.com/ma4/memajs/quotes/proverbs.html> (16.12.2012)

Wieczór zna to, czego rano nie oczekiwał – *The afternoon knows what the morning never suspected* (szwedzkie przysłowie).

Wszystkie grzechy rzucają długi cień. – *All sins cast long shadows* (irlandzkie przysłowie).

Kowadło nie lęka się bicia. – *The anvil fears no blows* (rumuńskie przysłowie).

Bądź dla wroga mrówką, ale dostrzegaj w nim słonia. – *Be thine enemy an ant, see in him an elephant* (tureckie przysłowie).

Lepsza mysz w garnku, niż posiłek bez mięsa. – *Better a mouse in the pot than no meat at all* (rumuńskie przysłowie).

Lepiej się kłócić, niż być samotnym. – *Better be quarrelling than lonesome* (irlandzkie przysłowie).

Nie pchaj rzeki, ona płynie sama. – *Do not push the river, it will flow by itself* (polskie przysłowie).

Nie wkładaj swojej łyżki do garnka, w którym nie gotuje się dla ciebie jedzenie. – *Do not put your spoon into the pot, which does not boil for you* (rumuńskie przysłowie).





Nawet zepsuty zegarek pokazuje dwa razy na dobę dobrą godzinę. – Even a clock that does not work is right twice a day (polskie przysłowie).

Malarz dobry napisu nie kładzie, zły musi. – A good painter need not give a name to his picture, a bad must (polskie przysłowie).

Odmierzaj tysiąc razy, ale krój raz! – Measure a thousand times and cut once (tureckie przysłowie).

Nikt nie jest tak bogaty, żeby móc żyć bez sąsiadów. – No one is rich enough to do without a neighbor (duńskie przysłowie).

Zmieniać i zmieniać na lepsze, to dwie różne rzeczy. – To change and change for the better are two different things (niemieckie przysłowie).

Pod wytartym płaszczem kryje się mądrość. – Under a ragged coat lies wisdom (rumuńskie przysłowie).

Jeżeli ślepy niesie chromego, to obaj idą naprzód. – When a blind man carries a lame man, both go forward (szwedzkie przysłowie).

Nowa miotła dobrze zmiata, ale stara zna wszystkie kąty. – A new broom sweeps clean, but the old brush knows all the corners (irlandzkie przysłowie).

Mając dwoje uszu i jeden język powinniśmy dwa razy się przysłuchiwać, zanim coś powiemy. – Having two ears and one tongue, we should listen twice as much as we speak (tureckie przysłowie).

Kto chce śpiewać, zawsze znajdzie piosenkę. – Those who wish to sing always find a song (szwedzkie przysłowie).

Kiedy siekiera przyszła do lasu, drzewa zakrzyczały: „Trzonek jest jednym z nas!” – When the ax entered the forest, the trees said, “The handle is one of us!” (tureckie przysłowie).

W kapitalizmie człowiek wyzyskuje człowieka, a w socjalizmie jest odwrotnie. – Under capitalism man exploits man; under socialism the reverse (polskie przysłowie).



Aukcja wartości



Cele

Uświadomienie sobie osobistych wartości i priorytetów



Opis przebiegu ćwiczenia

1. Prowadzący zajęcia przedstawia uczestnikom przebieg ćwiczenia.
2. Każdy z uczestników otrzymuje listę z opisem warunków ramowych i listą wartości. Zadanie: Uczestnicy powinni się najpierw zastanowić, które z wartości są dla nich tak ważne, że chcieliby je nabyć na aukcji. W oparciu o swoje przemyślenia uczestnicy przygotowują swoje listy priorytetów (czas: ok. 15 min.).
3. Każdy z uczestników otrzymuje żetony o takiej samej wartości. Żetony są środkiem płatniczym na aukcji. Uczestnicy mogą dowolnie dysponować żetonami (np. postawić wszystkie na jedną wartość lub podzielić żetony i obstawić kilka wartości).
4. Początek aukcji: Poszczególne wartości są kolejno sprzedawane licytującym (młotek aukcyjny wraz z podstawką pomagają przybliżyć atmosferę domu aukcyjnego). Prowadzący grę otwiera po kolei licytację poszczególnych wartości i prosi uczestników o zgłaszanie ofert. Przybicie otrzymuje ten uczestnik, który zaoferuje za daną wartość najwyższą cenę. Otrzymuje wtedy kartkę z wypisaną na niej wartością i uiszcza na miejscu zaoferowaną kwotę, płacąc żetonami. Aukcja jest zakończona, kiedy sprzedane zostaną wszystkie wartości.



Podsumowanie

Podsumowanie tego ćwiczenia będzie bardziej efektywne, jeśli dokona się go w grupach, liczących od 6 do 8 uczestników. Celem ćwiczenia jest zdefiniowanie przez uczestników, jakie wartości są dla nich ważne.

- Jak łatwe bądź trudne było dla was wybranie ze zbioru wielu wartości tych, które są dla was ważne i warte wylicytowania?
- Udało się wam nabyć te wartości, które były dla was szczególnie ważne?
- Jak czuliście się, nie mając wystarczającej liczby żetonów, aby wylicytować wartości, które były dla was ważne?
- Czy jesteście zadowoleni z przebiegu aukcji?



Zielgruppe/Gruppengröße

10 bis 20 Personen



Czas

45 do 60 min.



Przygotowanie i materiały

Flamastry, kopie listy wartości, pomoce aukcyjne (młotek, podstawka), W czasie aukcji: krzesła ustawione w rzędy; w czasie podsumowania: krzesła ustawione w krąg



Wartości na aukcji wartości

Dysponujesz żetonami o wartości 200 wartonów (= waluta obowiązująca na aukcji, czerwony żeton = 50 wartonów, niebiesko-biały żeton = 10 wartonów), które możesz w dowolny sposób wykorzystać na aukcji w czasie licytacji. Zapoznaj się z listą wartości i ich opisami. Zastanów się, w licytacji których wartości chciałbyś wziąć udział. Wybierz te wartości, które są dla ciebie cenne i warte starań. Zanonotuj sobie, jaką maksymalną kwotę chciałbyś za nie zaoferować. Podczas licytacji nie musisz się jednak ściśle trzymać ustalonego wcześniej planu.

1. Autentyczne relacje z innymi

Pracujesz w środowisku, w którym wszyscy są w stosunku do siebie szczerzy i otwarci. Panująca atmosfera pozwala na wypracowanie produktywnych relacji. W pracy pracownicy wymieniają między sobą informacje i opinie, a także prowadzą konstruktywne dyskusje.

2. Odpowiedzialność i wywieranie wpływu

Ponosisz odpowiedzialność za pracowników, a tym samym masz bezpośredni wpływ na innych ludzi i ich pracę. Możesz decydować, nad czym i w jaki sposób inni mają pracować. Sam/-a zatrudniasz osoby, które chcesz mieć w swoim zespole.

3. Samodzielna praca

Wykonujesz swoją pracę niezależnie od innych. Możesz zawsze robić dokładnie to, co uważasz dla siebie za najlepsze. Nikt nie wywiera na ciebie wpływu i nie mówi ci, co masz robić.

4. Kariera

Jesteś najlepszy/-a w swoim zawodzie. Pracujesz więcej od innych i osiągasz stale więcej, niż to, co sobie zakładasz, życzysz lub do czego dążysz.

5. Długie, zdrowe życie

Twoje warunki pracy pozwalają na znalezienie czasu na sport i relaks. Dzięki temu jesteś w dobrej formie fizycznej i psychicznej i możesz długo cieszyć się życiem.

6. Nauka i doskonalenie zawodowe

W ramach twojej pracy regularnie stykasz się z nowymi tematami i stale się uczysz. Masz dostęp do ciekawych książek, prowadzisz inspirujące dyskusje, możesz brać udział w interesujących seminariach, kiedy tylko chcesz.

7. Zabezpieczenie finansowe

Twoja praca jest dobrze płatna. Dzięki temu możesz zaspokoić wszystkie swoje materialne potrzeby. Ponadto masz wystarczająco dużo pieniędzy na inne cele.

8. Napięcie i emocje

Twoja praca ciągle dostarcza ci ciekawych i pełnych emocji wrażeń oraz konfrontuje cię z nowymi sytuacjami. Jesteś w stanie sprostać wszystkim wyzwaniom, aby cieszyć się nowymi rzeczami.

9. Sława i uznanie

Wszyscy szanują i podziwiają cię. Każdy pragnie zaprosić cię na jakąś imprezę. Jesteś również mile widzianym gościem na różnego rodzaju uroczystościach towarzyskich i politycznych. Ludzie szukają twojej bliskości, aby skorzystać na tym.

10. Identyfikacja

W pełni identyfikujesz się ze swoją pracą. Odnajdujesz siebie i swoje osobiste wartości w tym, co robisz. Jeśli spyta cię siebie, kim jesteś, to odpowiesz, że twoja tożsamość zawodowa to jedna z ważniejszych rzeczy.

11. Perfekcyjne życie rodzinne

Możesz tak ułożyć sobie pracę, że masz zawsze czas dla swojej rodziny. W twojej rodzinie panują pełne harmonii relacje, a każdy jej członek otrzymuje miłość i bezpieczeństwo, których potrzebuje.

12. Swobodny podział czasu

Nikt nie mówi ci, kiedy i w jaki sposób masz pracować. Sam/-a decydujesz, jak ułożysz sobie pracę w ciągu dnia, miesiąca, roku oraz kiedy i na jak długo weźmiesz urlop.



13. Intelktualne wyzwania

Jesteś w pracy rozchwytywany/-a i w pełni wykorzystujesz potencjał swojego mózgu. Dostrzegasz rozwiązania krytycznych problemów oraz logiczne związki pomiędzy różnymi zagadnieniami. Stale napotykasz intelektualne wyzwania.

14. Status eksperta

W mig ogarniasz znaczenie i sens treści i zadań, relacji i konsekwencji. Jesteś osobą, która w firmie/organizacji przez wszystkich jest chętnie odwiedzana. Twoja rada i opinia jest wszędzie poważana.

15. Znaczenie i ważność

Widzisz, jakie efekty przynosi twoja praca i jakie ma znaczenie dla innych ludzi. Twoja praca ma sens i wywiera określone skutki.

16. Praca zespołowa

Pracujesz z ciekawymi ludźmi, którzy są dla ciebie interesujący pod względem osobowości i inspirują cię w pracy. Panująca atmosfera pozwala na uczenie się od siebie i niepopadanie w kompetencyjne spory.

17. Samospelnienie

Twoja praca przyczynia się do spełnienia twoich własnych życiowych celów. Każdego ranka z chęcią wstajesz i idziesz do pracy. Dostrzegasz relacje łączące twoją pracę i twoje cele życiowe.

18. Rezultaty

Praca przynosi ci konkretne, namacalne efekty. Pod koniec dnia/tygodnia roboczego widzisz owoce swojego trudu.

19. Bezpieczne miejsce pracy

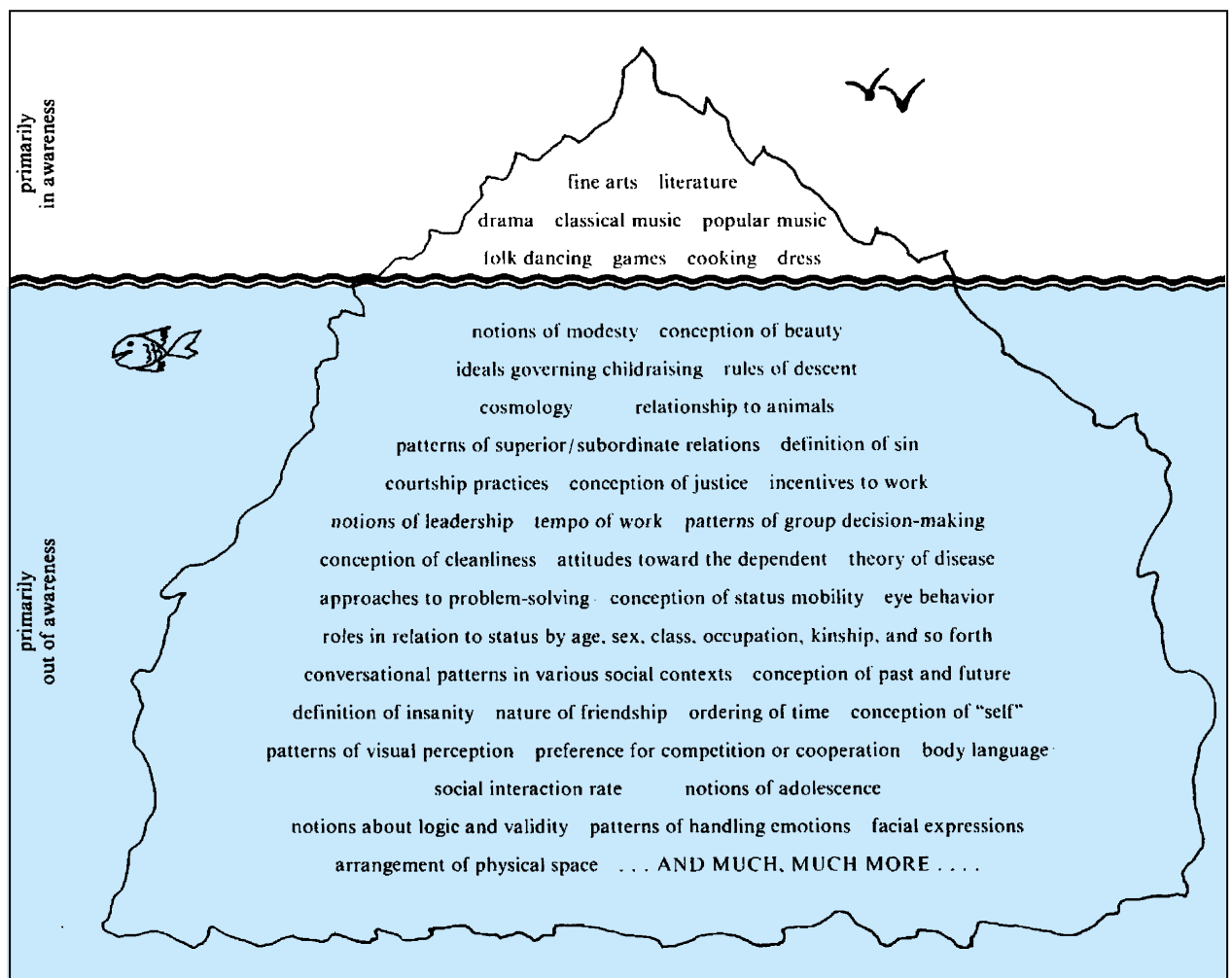
Jesteś zatrudniony/-a na czas nieokreślony. Wiesz, że możesz pracować na swoim stanowisku do emerytury, jeśli będziesz tego chciał/-a. Żadne zmiany warunków ramowych nie doprowadzą do zwolnienia cię.

20. Przejrzyste struktury

W twojej pracy istnieją przejrzyste struktury. Wiesz, jakie masz obowiązki i w jaki sposób masz się z nich wywiązywać. Cele i struktury pracy są precyzyjnie ustalone



Model góry lodowej



Tak jak dziewięć dziesiątych góry lodowej nie jest widoczne na powierzchni wody, tak dziewięć dziesiątych kultury znajduje się poza naszą świadomością. Edgar Schein wyróżnia w swojej koncepcji kultury następujące aspekty góry lodowej:

- **artefakty** = to, jak się zachowujemy i jak postrzegamy innych
- **wartości** = to, co jest dla nas ważne w życiu
- **założenia** = to, co nam się wydaje, że jest słuszne i prawdziwe; to, co przyjmujemy za prawdę

<http://www.jugendfuereuropa.de/informationsangebote/publikationen/tkit/>



D.I.E – Description, interpretation and evaluation

(Opis – interpretacja – ocena)

Adaptacja wzorca opisanego na stronie: <http://www.intercultural.org/die.php>



Cele

- Uzmysłowanie sobie, jak szybko dokonujemy ocen i interpretacji
- Uświadomienie sobie, że nasza pierwsza interpretacja danego obrazu/zdjęcia nie zawsze musi być właściwa



Opis przebiegu ćwiczenia

- Grupie pokazane zostaje jedno zdjęcie.
- Uczestnicy proszeni są, aby opowiedzieć coś na temat widzianego zdjęcia. Ważna jest przy tym forma użyta przez prowadzącego do wyrażenia prośby: Nie „Opiszcie proszę...” lub „Powiedzcie, co widzicie!”, lecz „Opowiedzcie mi coś o tym zdjęciu!”.
- Wypowiedzi członków grupy zapisywane są przez prowadzącego w widocznym dla wszystkich miejscu (flipchart, tablica, itp.) i grupowane w odpowiednie trzy kolumny: „Opis”, „Interpretacja” oraz „Ocena”. Nazwy kolumn nie mają być dla uczestników widoczne.
- Po odnotowaniu wypowiedzi uczestnikom objaśnia się poszczególne kategorie.
- Następnie uczestnikom prezentuje się nowe zdjęcie i prosi ich jedynie o opisanie tego, co widzą. Opisy zapisywane są w kategorii „Opis” (jeżeli uczestnicy zaczynają dokonywać interpretacji lub oceniać zdjęcie, należy ich skorygować). W drugim etapie uczestnicy proszeni są o zinterpretowanie zdjęcia. Ich opinie są również zapisywane. W trzeciej fazie uczestnicy proszeni są o dokonanie pozytywnej lub negatywnej oceny zdjęcia.
- Wariant: Uczestnicy dzieleni są na grupy. Każda z nich otrzymuje zdjęcie i jest proszona o sporządzenie jego opisu, zinterpretowanie go oraz ocenę.



Podsumowanie

- Co różni od siebie poszczególne aspekty?
- W jakich sytuacjach życia codziennego spotykacie się z tym?
- W jakich sytuacjach warto byłoby rozróżnić poszczególne aspekty?



Grupa docelowa/wielkość

10 do 20 osób



Potrzebny czas

45 do 60 min.



Przygotowanie i materiały

- Wieloznaczne zdjęcia, najlepiej obrazujące sceny z kultur nieznanych uczestnikom (bez podpisów pod zdjęciami lub innych wskazówek interpretacyjnych)
- Flipchart/tablica

**Przykład nr 1**

Fotografia przedstawia Tęczową Paradę w Wiedniu, która jest polityczną demonstracją i zarazem kolorowym pochodem, który corocznie organizowany jest w centrum miasta. Tęczowa Parada jest demonstracją na rzecz równouprawnienia homoseksualistów i najważniejszą imprezą ruchu homo-, bi- i transseksualistów w Austrii.

Na zdjęciu widoczne są cztery osoby. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że na zdjęciu widać policjantkę (z prawej) i osoby składające doniesienie o popełnieniu przestępstwa. W rzeczywistości osoby z lewej strony to małżeństwo, któremu w tłumie zgubiło się dziecko. Policjantka (z prawej) przekazuje tę informację organizatorowi manifestacji (w środku zdjęcia), aby ogłosił zaginięcie przez mikrofon, który trzyma w ręku.

Tęczowa Parada jest wspierana przez miasto Wiedeń. Corocznie bierze w niej udział w charakterze demonstrantów lub osób odwiedzających ponad 100.000 osób. Zwieńczeniem parady jest organizowany na jednym z placów w pobliżu bulwaru Ring wiec-celebration, na którym występują znani politycy i zespoły muzyczne.

Źródło: <http://de.wikipedia.org/wiki/Regenbogenparade>



Przykład nr 2



Tekst do ilustracji: „Noworodek jest ubóstwiany, jako istota ludzka. Jest otaczany troską w inny sposób, niż w świecie zachodnim, lecz z nie mniejszą starannością i dokładnością. Zanim noworodek zostanie zawinięty w białą bawełnianą tkaninę, namaszczone jest olejkami sezamowymi, który wklepywany jest w skórę i wmasowywany posuwistymi ruchami w ciało. Szczególnie dokładnie masowane są przy tym stawy. W celu zapewnienia odpowiedniej higieny i zabezpieczenia miękkiej i delikatnej skóry jej zagłębienia posypuje się pudrem, który robiony jest z suszonych roślin. Wąskie paski materiału przytrzymują w odpowiednich miejscach luźne ubranko. Krępują one rączki i nóżki noworodka tak, żeby jego ciało rozłożone było z zachowaniem harmonijnych proporcji prostokąta i dalej tak rosło.

Matka, wybierając bogaty we wzory, kolorowy, haftowany materiał lub tkaną i przeplataną metalizowaną nicią jedwabną tkaninę, kładzie dziecku wszystkie dobre myśli i życzenia szczęścia w podobne do czepka, ochronne nakrycie głowy. To małe nakrycie głowy ma ogromne znaczenie: zabezpiecza głowę dziecka przed wychłodzeniem, a co ważniejsze, chroni kruchą strukturę kości noworodka. Węgiel, którym robione są kreski pod oczami, jest również używany do narysowania ciągłej linii na brwiach dziecka. Dla pełniejszej ochrony na czole dziecka pisze się czasem słowa „ma sha'allah”, Bóg z Tobą.“

Źródło: Maria & Pascal Maréchaux: „Arabian Moons - Passages in Time Through Yemen“, Marseille 1987



Przykład nr 3



Zdjęcie roku 2006 w konkursie na najlepszą fotografię prasową ukazuje bogate, piękne Libanki i Libańczyków, którzy po wojnie w charakterze turystów zwiedzają ruiny w jednej z biednych dzielnic Bejrutu. Pozory mylą. Bissam Maroun, która widoczna jest na zdjęciu, udzieliła wywiadu i opowiedziała historię tego zdjęcia.

„Na początku wszyscy mówili, że na zdjęciu są bogaci, eleganccy Libańczycy, którzy w dzielnicy biedy uprawiają wojenną turystykę”, mówi Bissam. „To ma się nijak do rzeczywistości”.

Faktycznie podpisy, które ukazywały się pod tym zdjęciem w gazetach na całym świecie jeszcze przed przyznaniem mu nagrody, rzadko były przyjazne. Zagraniczni komentatorzy komentowali krótkie koszulki dziewczyn, które ich zdaniem nie pasowały do konserwatywnej dzielnicy, a także zdegustowane wyrazy twarzy, pokazujące, że bo-

gaci nie okazują współczucia zwykłym ludziom; do tego ten samochód, który był czystą prowokacją w stosunku do biednych mieszkańców tej części miasta. Również w otoczeniu Bissam komentowano po cichu to wydarzenie – w banku, gdzie pracowała, poszła na zwolnienie lekarskie. Kiedy fotografia otrzymała nagrodę w konkursie World Press Photo, szef Bissam doradził jej, aby opowiedziała prawdziwą historię zdjęcia.

„My sami jesteśmy z Dahiye, z przedmieścia”, mówi Bissam; w Bejrucie

jest gorące letnie popołudnie. W czasie izraelskich bombardowań ona, jej 22letni brat Jad i jej 26letnia siostra Tamara uciekli ze Sfeir, ich dzielnicy. Schronili się w hotelu w bezpiecznej dzielnicy Hamra i robili to, co robiła w czasie tej wojny większość Libańczyków: czekali. W hotelu rodzeństwo poznało dwie pozostałe dziewczyny, które widoczne są na zdjęciu, Noor Nasser i Liliane Nacouzi. Obydwie pracowały w hotelu Plaza i w czasie wojny pozwolono im zamieszkać w jednym z pustych pokoi.

15 sierpnia, w dniu zawieszenia broni, Jad pożyczyła od znajomej pomarańczowego Mini Coopera. Od tygodni rodzeństwo nie miało wiadomości, czy blok, w którym mieszkali, jeszcze stoi. Chcieli się więc sami przekonać, wykorzystując czas rozejmu. Jad prowadził,



Tamara usiadła z przodu na miejscu pasażera, Bissam wcisnęła się z tyłu w środek między dwie przyjaciółki i przygotowała swój aparat w telefonie komórkowym.

„Zastanawialiśmy się krótko, czy otwierać dach, ale było tak gorąco, a my byliśmy w piątkę w małym samochodzie, że zdecydowaliśmy się go rozłożyć.”

Bissam przyznaje, że ich rozpoznawcza wyprawa na pierwszy rzut oka mogła wyglądać jak książkowy przykład turystyki wojennej. *„Niech Pan popatrzy na nasze twarze. Widać na nich wyraźnie, jak jesteśmy przerażeni i zszokowani”,* mówi. *„Nie było nam wesoło.”* Zarzut, że ona i pozostałe kobiety były ubrane zbyt prowokująco, wywołuje obecnie jedynie uśmiech na jej twarzy. *„Jesteśmy w Libanie. My zawsze się tutaj tak ubieramy.”*, mówi. Nigdy do tej pory nie miała z tego powodu problemów z bardziej konserwatywnymi sąsiadami.

Było około pierwszej po południu, kiedy młodzi ludzie jechali do swojego mieszkania, a fotograf Spencer Platt dostrzegł kątem oka pomarańczowy kabriolet. *„Chwyciłem aparat i nacisnąłem cztery, pięć razy spust migawki.”*, powiedział w wywiadzie dla amerykańskiej stacji telewizyjnej CNN. Większość zdjęć była do niczego, bo jakaś osoba weszła w kadr. *„Nagrodzone zdjęcie było jedynym, które można było wykorzystać”*. Nigdy nie rozmawiał ze sfotografowaną piątką młodych ludzi. Przykro mu, że mieli kłopoty przez jego zdjęcie. *„W żadnym wypadku moje zdjęcie nie miało być deklaracją o politycznym charakterze.”*

Bissam cieszy sukces zdjęcia dopiero od momentu, kiedy w jednej z libańskich gazet ukazał się artykuł opisujący jej historię. Opowiedziała dziennikarzom, że jej mieszkanie zostało częściowo zniszczone, wszystkie okna wybite, a meble połamane od fal uderzeniowych eksplozji. Od tego czasu jej klienci w banku nie patrzą już na nią z wyrzutem i przynoszą jej nawet wycinki z gazet z jej zdjęciami. *„Moje biurko jest ich pełne.”*, mówi. Zaprzyjaźnieni dziennikarze uprzedzili ją, że w najbliższych tygodniach zainteresowanie mediów jej osobą nie będzie słabło. *„Mam nadzieję, że do lata to się skończy”*. Potem Bissam chce bez wielkiej pompy wziąć ślub.

Źródło: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,465407,00.html>,
<http://www.spiegel.de/fotostrecke/fotostrecke19235.html>

Wypowiedź Spencera Platta w jednym z wywiadów na temat jego zwycięskiego zdjęcia:

„Každy interpretuje to zdjęcie w trochę inny sposób. Wywołało ono ciekawą dyskusję na temat fotografii, jej celów oraz samego Libanu. [...] Irytowały mnie natomiast podpisy umieszczane początkowo pod zdjęciem: „Wojenni turyści w Libanie”. Ubolewałem nad tym, gdyż zdjęcie mówi samo za siebie. Kiedy je robiłem, nie wiedziałem nic o fotografowanych ludziach. Przypuszczałem, że to szyci, gdyż wielu z nich mieszkało w okolicy. Nigdy z nimi nie rozmawiałem. Wiedziałem jedynie, że byli tam z tego samego powodu, co ja: jako podglądacze, choć byli u siebie w domu. Robili to, co my wszyscy, tylko z dużo większym stylem.”

Źródło: <http://www.stern.de/fotografie/interview-spencer-platt-mein-foto-ist-zu-perfekt-588021.html>



Autorzy

Tom Kehrbaum

Ur. 1971, pracuje w Zarządzie IG Metall w dziale edukacji związkowej. Po ukończeniu nauki w zawodzie mechanika pracował w przemyśle i był zakładowym oraz związkowym przedstawicielem interesów pracowników. Studiował prawo pracy i prawo socjalne w Europejskiej Akademii Pracy we Frankfurcie nad Menem, a na Uniwersytecie Technicznym w Darmstadt pedagogikę pracy i filozofię. W 2012 roku był fellow in residence w Kolegium Friedricha Nietzschego w Weimarze. Prowadził m.in. badania naukowe dotyczące procesów społecznych w kontekście innowacji. Interesuje się również interpersonalną etyką i teorią krytyczno-emancypacyjnej pedagogiki.

Clemens Körte

Ur. 1970, jest doradcą ds. organizacji i rozwoju projektów, kierownikiem Competence Center EUROPA Büro Süd/Ost, należącego do Berufsfortbildungswerk. Od czasu zakończenia swojego doktoratu na temat historii początków ruchu związkowego w Irlandii pomaga organizacjom non-profit, związkom zawodowym oraz stowarzyszeniom w rozwijaniu nowych, innowacyjnych projektów w dziedzinie współpracy na rzecz rozwoju, rozwoju zawodowego oraz podwyższania kwalifikacji i polityki rynku pracy.

Oskar Negt

Ur. 1934, jest jednym z czołowych socjologów w Niemczech. Studiował u Maxa Horkheimera i Theodora W. Adorno. W latach 1970-2002 pracował jako profesor socjologii w Hanowerze. W 2011 roku Oskar Negt otrzymał za swoje polityczne zaangażowanie nagrodę Augusta Bebla. Wywarł duży wpływ na teorię i praktykę edukacji związkowej w Niemczech. Jego aktualne publikacje silnie pobudziły dyskusję na temat obywatelskiego i demokratycznego nauczania w Europie.

Adam Ostolski

Ur. 1978, jest socjologiem i filozofem, członkiem założonego w 2002 roku ruchu "Krytyka Polityczna", który wydaje lewicowy kwartalnik pod tym samym tytułem. Zainteresowania naukowe Adama Ostolskiego dotyczą aspektów pamięci zbiorowej, dyskursu politycznego oraz stosunków polsko-żydowskich. Adam Ostolski angażuje się ponadto w działalność polskiej partii Zielonych.

Martin Roggenkamp

Ur. 1970, jest menedżerem projektów, które kładą nacisk na tematykę pracy związkowej, europejskich rad zakładowych i komunalnej polityki społecznej. Zanim został niezależnym konsultantem ds. projektów europejskich, pracował jako naukowiec w Centrum Polityki Społecznej Uniwersytetu w Bremie. Jest autorem wielu publikacji poświęconych zarządzaniu projektami europejskimi, europejskim radom zakładowym, badaniami partii politycznych i polityce rynku pracy. Aktualnie pracuje dla Competence Center EUROPA, należącym do Berufsfortbildungswerk.

Fernando Benavente Tendillo

Ur. 1960, jest dyrektorem regionalnym związkowej instytucji edukacyjnej IFES (UGT) w Walencji. Od 20 lat pracuje przy projektach europejskich promujących rozwój zawodowy i integrację. Od 2002 roku jest prezesem europejskiej sieci EURORESO.

Christine Zeuner

Ur. 1959, profesor nauk pedagogicznych na Uniwersytecie Helmuta-Schmidta/Uniwersytecie Bundeswehry w Hamburgu. Specjalizuje się w edukacji dorosłych. Studiowała amerykanistykę, anglistykę, socjologię i pedagogikę na Uniwersytecie w Tybindze. Doktoryzowała się w dziedzinie doskonalenia zawodowego na Uniwersytecie w Bremie na temat rozwoju edukacji pracowników w Stanach Zjednoczonych i w Niemczech. Jej praca habilitacyjna na Uniwersytecie w Hamburgu poświęcona była badaniom nad regionalnym rozwojem edukacji dorosłych w Hamburgu. Zainteresowania zawodowe: kształcenie dorosłych w ujęciu międzynarodowo-porównawczym, kształcenie dorosłych w kontekście historycznym, obywatelska edukacja dorosłych, edukacja związków zawodowych, doradztwo w zakresie doskonalenia zawodowego, badania grup docelowych, teoretyczne podstawy edukacji dorosłych.



Opis organizacji

bfw	bfw – Unternehmen für Bildung jest jednym z czołowych dostawców usług edukacyjnych w Niemczech. Jako uznany podmiot użyteczności publicznej w zakresie doskonalenia zawodowego, przedsiębiorstwo to od około 60 lat angażuje się w pracę na rzecz zapewnienia trwałych w przyszłości miejsc pracy i pokrywania zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników poprzez podwyższanie kwalifikacji, doradztwo i pośrednictwo pracy. Europejski oddział przedsiębiorstwa (Competence Center EUROPA) został utworzony w celu wspólnego opracowywania innowacyjnych koncepcji w kooperacji z placówkami edukacyjnymi z krajów Unii Europejskiej.
Birleşik Metal	BİRLEŞİK METAL İŞ jest politycznie i wyznaniowo niezależnym związkiem zawodowym tureckich pracowników branży metalowej, który został założony w 1947 roku. Jest on jednym z członków założycieli postępowej i demokratycznej konfederacji związkowej DISK, założonej w 1967 roku.
Cartel ALFA	National Trade Union Confederation „Cartel ALFA” powstała w 1990 roku jako niezależny związek zawodowy. Celem jej założycieli było zbudowanie prawdziwego i autentycznego przedstawicielstwa interesów rumuńskich pracowników. NTUC “Cartel ALFA” odegrała w transformacji rumuńskiego ruchu związkowego kluczową rolę, szkoląc doświadczonych działaczy, jak praktykować wolność słowa i bronić interesów ludzi pracy.
ETUI	European Trade Union Institute przynależy w charakterze niezależnego centrum badawczego i szkoleniowego do Europejskiej Konfederacji Związków Zawodowych (ETUC), która z kolei zrzesza europejskie związki zawodowe pod parasolem nadrzędnej organizacji europejskiej. ETUI wykorzystuje swoje nabyte we współpracy z uniwersytetami oraz naukowymi i specjalistycznymi sieciami kompetencje do reprezentowania interesów pracowników na poziomie europejskim oraz w celu wzmocnienia wymiaru społecznego w Unii Europejskiej.
IDEAS	IDEAS Institute, założony przez SIPTU w 2001 roku, jest niezależną fundacją oraz komercyjnym przedsiębiorstwem użyteczności publicznej, oferującym usługi na rzecz pracowników i ich organizacji ze sfery publicznej, sektora prywatnego i wolontariatu
IFES	IFES (Instituto de Formación y Estudios Sociales – Training and Social Research Institute) jest fundacją prowadzącą działalność pożytku publicznego, założoną przez hiszpański związek zawodowy UGT w charakterze instrumentu kształcenia ustawicznego (Lifelong Learning). IFES powstała w 1986 roku.
IG Metall	IG Metall posiada 2,3 mln członków i jest największym, pojedynczym związkiem zawodowym w Niemczech i największą organizacją reprezentującą interesy pracowników na świecie. IG Metall reprezentuje pracowników branży metalowej i elektronicznej, stalowej, tekstylnej i odzieżowej, drzewnej, tworzyw sztucznych oraz technologii komunikacyjnych i informacyjnych.
Litmetal	Unification of Lithuanian Metalworkers’ Trade Unions (Litmetal) – niezależne zrzeszenie związków zawodowych, skupiające pracowników branży maszynowej – produkcji wyrobów metalowych, maszyn, rowerów, branży elektrotechnicznej i elektronicznej, branży samochodowej oraz innych gałęzi przemysłu.
ÖGB	Österreichischer Gewerkschaftsbund jest założonym w 1945 roku ponadpartyjnym przedstawicielstwem interesów pracowniczych. Posiada status stowarzyszenia i zrzesza w sobie siedem częściowych związków zawodowych.
ZNP	ZNP jest najstarszym związkiem zawodowym nauczycieli (założonym w 1905 roku) w Polsce. Jest on jednolitym, dobrowolnym, niezależnym i samorządnym związkiem zawodowym nauczycieli i pracowników oświaty, pracujących w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych, wyższych uczelniach i placówkach naukowych.



Literatura

- Adorno, Theodor W. (2001): *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Agamben, Giorgio (2012): *Einleitende Bemerkungen zum Begriff der Demokratie*, in: *Demokratie – Eine Debatte*, Suhrkamp, Berlin.
- Aristoteles (2006): *Nikomachische Ethik*, Rowohlt, Hamburg.
- Arthur, James; Davies, Ian; Wrenn, Andrew; Haydn, Terry; Kerr, David (2001): *Citizenship through Secondary History. Citizenship Education in Secondary Schools*, Routledge Falmer, London.
- Braudel, Fernand (1986): *Die Dynamik des Kapitalismus*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Bridgford, Jeff; Stirling, John (2007): *Trade union education in Europe – Some latest developments*, in: *International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education*, Labour Education 2007/1–2, No. 146–147, s. 65–70.
- Brodie, Janine (2002): *Three Stories Canadian Citizenship*, in: *Adamski, Robert; Chunn, Dorothy E.; Menzies, Robert (Hrsg.): Contesting Canadian Citizenship. Historical Readings*, Broadview Press, Peterborough, Ont., s. 43–66.
- Cairola, Enrico (2007): *Globalization and labour education*, in: *International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education*, Labour Education 2007/1–2, No. 146–147, s. 1–10.
- Comenius, Johann Amos (1991): *Pampaedia. Allerziehung*, in deutscher Übersetzung hrsg. von Klaus Schaller, Sankt Augustin.
- Comenius, Johann Amos (1992): *Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens*, A + O Verlag.
- Deppe, Frank (2005): *Habermas Manifesto for a European Renaissance. A Critique*, in: *Socialist Register*.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*, New York; in Deutsch: *Demokratie und Erziehung*, Braunschweig, 1964.
- Euler, Peter (2011): *Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Politik aus der Kritik postmoderner Post-Politik*, in: *Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Schriftenreihe der Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE, Paderborn, s. 43–60.
- Europäische Kommission (2008): *Eine erneuerte Sozialagenda: Chancen, Zugangsmöglichkeiten und Solidarität im Europa des 21. Jahrhunderts*, KOM(2008) 412 endgültig.
- Europäische Kommission (2010): *EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*, KOM(2010) 2020 endgültig.
- Gamm, Hans-Jochen (1968): *Aggression und Friedensfähigkeit in Deutschland*, List, München.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): *Über die Differenz subjektiver und objektiver Geschichte. Zur Arbeitsweise materialistischer Pädagogik*, in: *Röhrs, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*, Wiesbaden, s. 53–64.
- Gamm, Hans-Jochen (1993): *Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart*, List, München.
- Gamm, Hans-Jochen (2001): *Deutsche Identität in Europa*, Waxmann, Münster.
- Gamm, Hans-Jochen (2008): *Lernen mit Comenius. Rückrufe aus den geschichtlichen Anfängen europäischer Pädagogik*, Peter Lang, Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (2004): *Der gesplittene Westen*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (2011): *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*, Suhrkamp, Berlin.
- Hébert, Yvonne M. (2003): *Citizenship in Transformation in Canada*, University of Toronto Press, Toronto.
- Hébert, Yvonne M.; Sears, Alan (2004): *Citizenship Education*. Canadian Educational Association, <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2004-citizenship-education.pdf> (Abruf: 16.12.2012).
- Heller, Agnes (1981): *Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.



- Ipsos (2012): Die Deutschen definieren Wohlstand neu. Ipsos und Zukunftsforscher Opa-schowski entwickeln den Nationalen Wohlstands-Index für Deutschland NAWI-D, http://knowledge-center.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI-D_Presseinformation.pdf (16.12.2012).
- International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): The role of trade unions in workers' education: The key to trade union capacity building, Geneva, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---actrav/documents/meetingdocument/wcms_112434.pdf (15.08.2011).
- Kehrbaum, Tom (2009): Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung, VS Verlag Research, Wiesbaden.
- Kehrbaum, Tom (2010): Entwicklung transnationaler Kompetenzen in Europäischen Betriebsräten – Theoretische, politische und inhaltliche Grundlagen, in: Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarfe, Ziele und Methoden, Ergebnisse des Projekts TRANS-QUALI EWC, Hrsg.: IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.
- Kehrbaum, Tom (2012): Innovationen durch transnationale Bildung – Die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte zur Förderung technologischer und sozialer Innovationen, in: Eichler, Bertin; Obermayr, Ulrike; Kehrbaum, Tom (Hrsg.) (2012): Innovation in transnationale Prozesse – Bildung und Partizipation in multinationalen Unternehmen, IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.
- Kehrbaum, Tom; Memmler, Undine; Neiß, Alexander; Rößer, Holger; Roggenkamp, Martin; Varga, Marika; Zitzelsberger Olga (2010): Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarf, Ziele und Methoden, Frankfurt/Main.
- Laass, Henner; Rüsen Jörn (2009): Interkultureller Humanismus, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus.
- Mak, Geert (2012): Was, wenn Europa scheitert, München.
- Maloy Anderson, Frank (Hrsg.) (1904): The Constitutions and Other Select Documents Illustrative of the History of France 1789–1901, H. W. Wilson, Minneapolis, S. 170–74. Reprinted in: Censer, Jack R.; Hunt, Lynn (Hrsg.) (2001): Liberty, Equality, Fraternity: Exploring the French Revolution, American Social History Productions, <http://www.columbia.edu/~iw6/docs/dec1793.html> (Abruf: 16.12.2012).
- Marten, Rainer (1988): Der menschliche Mensch – Abschied vom utopischen Denken, Schöningh, Paderborn.
- Milbrath, Lester (1965): Political participation; how and why do people get involved in politics?, Chicago.
- Negt, Oskar (1998): Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, in: Dieckmann, Heinrich; Schachtsiek, Bernd (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel – Die Zukunft der Bildung, Klett-Cotta, Stuttgart, S. 21–44.
- Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform, Steidl, Göttingen.
- Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen, Göttingen.
- Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit! – Warum Demokratie Bildung braucht, Tibia Press, Überlingen.
- Olssen, Mark (2003): Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy, Paul Chapman, London.
- Pape, Helmut (2007): Vortrag: Wovon war eigentlich die Rede? Missverstehen als Scheitern von Identitätsunterstellungen.
- Pape, Helmut (2009): Deweys Situation, gescheitertes Handeln, gelingendes Erkennen und das gute Leben, in: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, Heft 3/2009, Schwerpunktheft John Dewey, Hrsg. von Michael Hampe.
- Peirce, Charles Sanders (2000), Hrsg. von Kloesel, Christian J. W.; Pape, Helmut: Semiotische Schriften, Band 3, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt, Suhrkamp, Frankfurt/Main.



- Rat der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), 2009/C 119/02.
- Reichenbach, Roland (2004): Demokratisches Verhalten – Politisches Handeln. Bemerkungen zur Politischen Bildung, *Kursiv – Journal für Politische Bildung* (1), S. 14–19.
- Reichenbach, Roland (2007): Demokratische Erziehung oder Politische Bildung?, in: Rolf, B.; Draken, K.; Münnix, G. (Hrsg.): Orientierung durch Philosophieren, Lit Verlag, Münster, S. 63–77.
- Reichenbach, Roland (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben“ ...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs, in: Aufenanger, S.; Hamburger, F.; Ludwig, F.; Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich, S. 145–168.
- Sears, Alan (1996): Something Different for Everyone: Conceptions of Citizenship and Citizenship Education, *Canadian and International Education* 25, 2, S. 1–16.
- Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hanser, Berlin.
- Sparn, Walter (1992): Johann Amos Comenius und das moderne Europa, in: Lášek, Jan; Kotowski, Norbert (Hrsg.): Comenius und die Genese des modernen Europa, Internationales Comenius-Kolloquium 1991 in Prag, Flacius Verl., Fürth.
- Spencer, Bruce (2007): The present and future challenges of labour education in the global economy, in: International Labour Office (ILO) (ed.) (2007): Strengthening the trade unions: The key role of labour education, *Labour Education* 2007/1–2, No. 146–147, S. 11–17.
- Todorov, Tzvetan (1998): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie, Frankfurt/Main.
- Todorov, Tzvetan (2003): Die verhinderte Weltmacht. Reflexionen eines Europäers, Goldmann, München.
- Todorov, Tzvetan (2010): Die Angst vor den Barbaren. Kulturelle Vielfalt versus Kampf der Kulturen, Hamburger Edition, Hamburg.
- Torres, Carlos Alberto (1998): Democracy, Education and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World, Rowman & Littlefield Publ., Lanham.
- Tully, James (2009): Politische Philosophie als kritische Praxis, Campus, Frankfurt/Main.
- Turner, Bryan; Ridden, Jennifer (2001): Balancing Universalism and Diversity on Cultural Citizenship, *Civil Society and Adult Education*, in: Bron, Agnieszka; Schemmann, Michael (Hrsg.): Civil Society, Citizenship and Learning, Bochum Studies in International Adult Education Vol. 2., Lit, Münster, S. 29–59.
- Veldhuis, Ruud; Ostermann, Anja (1997): Final Report on Germany, Austria, Liechtenstein. The Contribution of Community Action Programmes in the Fields of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension, Amsterdam.
- Westheimer, Joel; Kahne, Joseph (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy, *American Educational Research Journal* 41, 2, S. 237–269.
- Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie, Facultas, Wien.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Zeuner, Christine (2006): Knowledge helps: Political Participation through Societal Competences, Citizenship education, Conference Report Oxford. http://www.citized.info/pdf/ejournal/conf_2006/014.pdf (Abruf: 16.12.2012).



Internet

http://ec.europa.eu/education/focus/focus479_de.htm (10.12.2012)

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_de.htm (10.12.2012)

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=950> (10.12.2012)

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilmo21&plugin=1> (10.12.2012)

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (10.12.2012)

http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf (10.12.2012)

<http://www.newton-project.eu>

<http://www.quali2move.eu>

http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html (10.12.2012)

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site> (10.12.2012)

http://www.veblen-institute.org/IMG/pdf/a_plea_for_a_european_monetary_federalism.pdf



IG Metall Vorstand

Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit

Wilhelm-Leuschner-Straße 79

60329 Frankfurt am Main

Tel.: ++49 69 6693 2510

Fax: ++49 69 6693 2467

E-Mail: tom.kehrbaum@igmetall.de

www.igmetall.de

www.bildung-international.de