

# Wykształcmy Europę 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 krystalizowaniu się wspólnych europejskich procesów nauczania. W tej części poruszona 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. Sparr 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“ („Wszelkich wychowanie“).

„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: „Dziki bestie, ale nie ludzie, mogą w ten sposób rozwiązywać spory“ (tamże, s.103). Tym samym Komeniusz przypisuje ludziom zadanie wypracowania innych możliwości rozstrzygnięcia 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 oraz 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 ze względu na swój konstytutywny ustrój rozległej partycypacji oraz publicznych konsultacji 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 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. Uonorowano 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 przypominała, że pod koniec II wojny światowej to właśnie idea pokoju stanowiła fundament współczesnej Europy. Ta Europa zmagają się aktualnie z problemami gospodarczymi i monetarnymi. Czy jesteśmy w stanie w obecnej sytuacji kryzysowej wyciągnąć nauki z zakończonego sukcesem ucywilizowania 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 przewyciężającego 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 przewyciężenia 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 wcześnie wskazywał przy tym na związek popędów i wojen oraz ich pohamowanie lub unikanie 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 kolektywu.

**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 niezrozumiały 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 kolektywnej 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 zбочenia 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 międzyludzkiem 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 stabilnych 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 z ze zdolnością postrzegania historii jako wspólnego kierowania całym społeczeństwem, będące 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 postulaty: 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 tematyka zdolności do życia w pokoju stała się przedmiotem *ogólnej* – publicznej *konsultacji*. W okresie 1914-1945 kolejna wojna – prawie samo nasuwa się sformułowanie „kolejna wojna trzydziestoletnia” (por. tamże, s. 124) - zakończyła się barbarzyńską cywilizacyjną cezurą, holokaustem, aż do momentu, w którym Europejczycy na grobach ofiar i na zgliszczach swoich miast wspólnie zakrzyknęli: 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 *militaryzmu*. 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 pakietów 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 z różnymi pomysłami. 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 zrezygnować 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 konstytutywnej treści ich własnej tożsamości europejskiej. Tym samym konflikt ten przerodził się więc w publiczną debatę odnośnie 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, Gianni 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". Niemało osób kwestionuje 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. Jakie 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, uwidocznia 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 zachodzą 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 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<sup>1</sup>. Co należy rozumieć pod pojęciem aktywnego obywatela? Także w tym względzie kierunek wytycza UE<sup>2</sup>. 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.

---

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

<sup>2</sup> 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. Odmiennie niż w przypadku koncepcji active citizenship, np. w Niemczech. Por.: [http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung\\_Empfehlung%2012-2002.pdf](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](http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html).

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).

Sprawozdania 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<sup>3</sup>. Dlatego też mieszkańcy Europy muszą i pragną zarazem zmienić swój sposób myślenia i działania w odniesieniu do "dobrego życia"<sup>4</sup> (Kehrbaum 2012). Co zaś się tyczy opisanych powyżej europejskich debat na temat "active citizenship", to oprócz modelu przedsiębiorcy i jego indywidualnego "ducha", potrzebne są także social entrepreneurship oraz cooperative entrepreneurship<sup>5</sup>. 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 zatonięciu 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

---

<sup>3</sup> 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).

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

<sup>5</sup> Na to pojęcie w tym kontekście zwrócił mi uwagę Martin Roggenkamp.



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 warunki życia tych, od których uzależnione są nasze warunki życia. 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 jest 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 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 pozytywnymi, 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 warstwy znaczeniowe pojęć pracy, edukacji oraz odnoszącej się do nich polityki. W projekcie europejskim "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" umożliwi wypracowanie wspólnego politycznego poglądu na temat na 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 narodowym. 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 produktywnych 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 wymarzony 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 pracowników 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 Niemiec<sup>6</sup>. Ta rzeczywista "mobilność" jest rezultatem sytuacji społeczno-gospodarczej panującej w ich krajach ojczyстых.

---

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

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 umożliwi tylko wtedy udaną komunikację, jeżeli omówione zostaną rzeczywiste warunki pracy i życia, do których odnoszą się używane pojęcia.

### 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 kompetencje 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 powinny zawsze być omawiane, wspólnie analizowane i poddawane 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 dokonywanie 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<sup>7</sup>. Proces ten przebiegał w ramach projektu "Quali2move" trójfazowo. W pierwszym etapie

---

<sup>7</sup> 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 rozumiało, z drugiej zaś prowadziło do większego wyczerpania na różnice

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.

Pojęcia, które w oczywisty sposób odgrywają centralną rolę w dziedzinie edukacji związkowej były następnie w drugim etapie zbierane i oceniane po kątem 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 praktyk, w których pojęcia zostały wykorzystane, a sposoby myślenia o społecznych praktykach tematyzowane, 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<sup>8</sup>.

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

---

znaczeniowe gestów i mimiki.

<sup>8</sup> 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.

## **Literatura:**

- Adorno, Theodor W. (2001): *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Agamben, Giorgio (2012): *Einleitende Bemerkungen zum Begriff der Demokratie*, w: *Demokratie – Eine Debatte*, Suhrkamp, Berlin.
- Aristoteles (2006): *Nikomachische Ethik*, Rowohlt, Hamburg.
- Comenius, Johann Amos (1991): *Pampaedia. Allerziehung*, w tłumaczeniu niemieckim wyd. przez Klausa Schallera, 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*, w: *Socialist Register*.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*, New York; po niemiecku: *Demokratie und Erziehung*, Braunschweig, 1964.
- Euler, Peter (2011): *Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Politik aus der Kritik postmoderner Post-Politik*, w: 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.
- 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*, w: Röhrs, H. (wyd.): *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 nad Menem.
- Habermas, Jürgen (2004): *Der gespaltene Westen*, Suhrkamp, Frankfurt nad Menem.
- Habermas, Jürgen (2011): *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*, Suhrkamp, Berlin.
- 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*, w: *Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarfe, Ziele und Methoden, Ergebnisse des Projekts TRANS-QUALI EWC*, wyd.: IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.
- Kehrbaum, Tom (2012): *Innovationen durch transnationale Bildung – Die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte zur Förderung technologischer und sozialer Innovationen*, w: Eichler, Bertin; Obermayr, Ulrike; Kehrbaum, Tom (Hrsg.) (2012): *Innovation in transnationale Prozesse – Bildung und Partizipation in multinationalen Unternehmen*, IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.
- Mak, Geert (2012): *Was, wenn Europa scheitert*, Pantheon, Monachium.
- Marten, Rainer (1988): *Der menschliche Mensch – Abschied vom utopischen Denken*, Schöningh, Paderborn.
- Negt, Oskar (2011): *Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform*, Steidl, Getynga.
- Negt, Oskar (2012): *Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen*, Steidl/ifa, Stuttgart.
- Nussbaum, Martha C. (2012): *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, w: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, zeszyt 3/2009, Schwerpunkttheft John Dewey, wyd. Michael Hampe.

Peirce, Charles Sanders (2000), wyd. von Kloesel, Christian J. W.; Pape, Helmut: Semiotische Schriften, tom 3, Suhrkamp, Frankfurt nad Menem.

Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt, Suhrkamp, Frankfurt nad Menem.

Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Hanser, Berlin.

Sparr, Walter (1992): Johann Amos Comenius und das moderne Europa, w: Lášek, Jan; Kotowski, Norbert (wyd.): 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, Monachium.

Todorov, Tzvetan (2010): Die Angst vor den Barbaren. Kulturelle Vielfalt versus Kampf der Kulturen, Hamburger Edition, Hamburg.

Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (wyd.) (2011): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen, Suhrkamp, Frankfurt nad Menem.

#### **Źródła internetowe:**

[http://www.jugendpolitik.europa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung\\_Empfehlung%2012-2002.pdf](http://www.jugendpolitik.europa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf)  
(17.02.2013)

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site>  
(17.02.2013)

[http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid\\_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home\\_node.html](http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html) (17.02.2013)

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilm021&plugin=1>  
(19.02.2013)

Ipsos (2012): Die Deutschen definieren Wohlstand neu. Ipsos und Zukunftsforscher Opaschowski entwickeln den Nationalen Wohlstands-Index für Deutschland NAWI-D, [http://knowledgecenter.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI-D\\_Presseinformation.pdf](http://knowledgecenter.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI-D_Presseinformation.pdf) (21.02.2013).

#### **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.

Heller, Àgnes (1981): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion, Suhrkamp, Frankfurt nad Menem.

Laass, Henner; Rösen Jörn (2009): Interkultureller Humanismus, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus.

Milbrath, Lester (1965): Political participation; how and why do people get involved in politics?

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? w: Rolf, B.; Draken, K.; Münnix, G. (wyd.): 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, w: 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.

Todorov, Tzvetan (1998): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie.

Tully, James (2009): Politische Philosophie als kritische Praxis, Campus, Frankfurt nad Menem.

Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie, Facultas, Wiedeń.