

Paulina Depczyńska*

ORCID: 0000-0002-5803-2035

Akademia Piotrkowska

Model edukacji obywatelskiej w Republice Austrii

Model of Civic Education in the Republic of Austria

Słowa kluczowe: Austria, edukacja obywatelska, partycypacja, Polska

Keywords: Austria, civic education, participation, Poland

Streszczenie

Edukacja obywatelska (*politische Bildung*) jest jednym z filarów państwa demokratycznego. Austria, wzorując się na niemieckich rozwiązaniach, stworzyła własny model kształcenia politycznego. W pierwszej części artykułu została zarysowana problematyka terminologiczna w świetle literatury polsko- i niemieckojęzycznej. W dalszej kolejności zostały przedstawione uwarunkowania, cele, założenia edukacji obywatelskiej w Austrii ze szczególnym uwzględnieniem jej roli w kształtowaniu kompetencji obywatelskich. Dalsza analiza modelu austriackiego pozwoliła na sformułowanie wniosków, które mogą być impulsami do dalszej dyskusji w obliczu internacjonalizacji nauki i ponadnarodowego transferu wiedzy i kompetencji oraz do wdrażania innowacyjnych rozwiązań systemowych z zakresu edukacji obywatelskiej.

Abstract

Civic education (*politische Bildung*) is one of the pillars of a democratic state. Austria, following German solutions, has created its own model of political education. The first part of the article outlines terminological issues in the light of Polish and Ger-

* Paulina Depczyńska, dr; adiunkt w Zakładzie Administracyjno-Prawnym, Wydział Humanistyczno-Administracyjny, Akademia Piotrkowska; e-mail: paulina.depczynska@apt.edu.pl.

man literature. Next, the conditions, goals and assumptions of civic education in Austria will be presented, with particular emphasis on its role in shaping civic competences. Further analysis of the Austrian model will allow the formulation of conclusions and recommendations, which may be impulses for further discussion in the face of the internationalization of science and transnational transfer of knowledge and competences, as well as for the implementation of innovative systemic solutions in the field of civic education.

„Odpowiednie dać rzeczy słowo!” – rozważania terminologiczne

Edukacja obywatelska (*politische Bildung*) jest pojęciem wielowarstwowym, wieloaspektowym i może być interpretowana w zależności od pozycjonowania społeczno-politycznego i naukowo-teoretycznego. Dlatego w wielu definicjach zakłada się określenie, że fenomen edukacji obywatelskiej zawiera się w bardzo szerokim spektrum, którego jeden biegun może stanowić polityka edukacyjna państwa/polityka partii rządzącej, a z drugiej strony edukacja obywatelska jest też instrumentem demokratycznego oporu przeciwko istniejącym zależnościom władzy. Z powyższego wynika, że zadania, które wpisuje się w edukację obywatelską należy podzielić na trzy zbiory, gdzie w pierwszym z nich znajduje się cały mechanizm przekazywania informacji z zakresu polityki i społeczeństwa, drugi z nich to zdobywanie kompetencji w myśl wzorców demokratycznych, które z kolei umożliwią praktyczne i faktyczne działania obywatela i trzeci zbiór obejmujący akceptację dla wartości, jakie niesie ze sobą demokracja, godność i prawa człowieka.

Na wstępie należy zaznaczyć, że w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu niezwykle trudno odseparować zwłaszcza austriackie założenia teoretyczne od źródeł niemieckich czy szwajcarskich. Wspólnym mianownikiem jest niewątpliwie przestrzeń tworzona przez państwa niemieckojęzyczne i wzajemne korzystanie z dorobku naukowego. Niemniej z całokształtu piśmiennictwa niemieckojęzycznego na temat edukacji obywatelskiej zostaną wyodrębnione tylko te monografie, które traktują o rozwiązaniach austriackich.

Istotny jest również fakt, że odwołanie do terminu edukacji obywatelskiej w polskich publikacjach nie jest ujednolicone i konsekwentne, występuje tu szereg ekwiwalentów o różnym odcieniu znaczeniowym. Bo to, co jedni badacze nazywają edukacją obywatelską, dla innych jest już edukacją polityczną czy wiedzą

o społeczeństwie, a dla jeszcze innych kształceniem politycznym czy polityką historyczną. Analiza publikacji pozwala wyswobodzić się jednak z nieładu semantycznego, wyrastającego z nałożenia się podobnych zakresów znaczeniowych tych samych pojęć funkcjonujących w różnych systemach kształcenia. Pozwala również określić, jakie są przesłanki przemawiające za użyciem wybranych terminów. Odnosząc się do rozwiązań z zakresu edukacji obywatelskiej w krajach niemieckiego obszaru językowego, na potrzeby niniejszego opracowania stosuje się pojęcie kształcenia politycznego (*politische Bildung*), natomiast gdy mowa o polskim systemie, wówczas w opisie i analizie używa się terminu edukacja obywatelska.

Z kolei w języku angielskim funkcjonują terminy *civic education*, *citizen education* oraz *democracy education* jako najbliższe odpowiedniki edukacji obywatelskiej i *politische Bildung*. *Civic education* w państwach anglojęzycznych, a przede wszystkim w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych, polega na dostarczeniu obywatelom wiedzy umożliwiającej pełną partycypację we wszelkich działaniach podejmowanych przez społeczeństwo demokratyczne oraz promowanie dalszej demokratyzacji systemów politycznych i rządów. Celem *civic education* ma też być przekazanie informacji na temat takich zjawisk, jak korupcja, konflikty i działania pojednawcze, przemoc domowa, uzależnienia. Co należy jednak pokreślić, w centrum aktywności podejmowanych w ramach edukacji obywatelskiej w państwach anglosaskich znajduje się dążenie do zachowania i wzmacniania demokracji.

W celu rozwiązania problemu badawczego należy postawić następujące pytania badawcze: 1. Jak definiowane jest pojęcie *Bildung*? 2. Jaka rolę odgrywa edukacja obywatelska w Republice Austrii oraz w państwach niemieckiego obszaru językowego? 3. W jakich uwarunkowaniach historycznych kształtowała się edukacja obywatelska w Republice Austrii? 4. Jak obecnie funkcjonuje system edukacji obywatelskiej w Austrii?

Artykuł został opracowany z zastosowaniem metod badawczych, takich jak krytyczna analiza tekstów i metoda systemowa. Z przedmiotowymi metodami związane są m.in. następujące techniki badawcze: analiza historyczna, analiza instytucjonalno-prawna i analiza danych zastanych tzw. *desk research*.

U podstaw rozważań nad celem, sposobem czy efektywnością działań z zakresu edukacji, w kontekście państw niemieckojęzycznych leży pojęcie *Bildung* będące fenomenem typowym tylko dla języka niemieckiego, które tłumaczone na język polski wyłącznie jako edukacja, kształcenie, samokształcenie czy wychowanie nie oddaje specyfiki i istoty pojęcia osadzonego w języku, z którego zostało zapożyczzone. Jest to pojęcie, które nastrocza bowiem zarówno badaczom, jak i tłumaczom nie lada trudności, ponieważ jest praktycznie nieprzetłumaczalne

za pomocą jednego ekwiwalentu na języki, które dysponują w swoich zasobach pojęciem edukacji (*education*). Bo zatem jeśli przyjmiemy, że *Bildung* jest edukacją, z zakresu znaczeniowego automatycznie usuwa się sfera postrzegania, wartości, procesu (samo)kształcenia czy instytucjonalizacja. Jeśli główny punkt ciężkości przekładu położony zostanie na proces kształcenia, nieujęta w nim jest kierunkowość transferu czy autorefleksja.

Przy założeniu, że semantyka pojęcia *Bildung* odnosi się do sfery wiedzy, kształcenia, zdobywania umiejętności i osadzona jest w sferze edukacji, zakłada się, że istnieją dwie sfery: pierwsza z nich wypełniona treścią, działaniem, sfera pojęć uniwersalnych, zdefiniowanych, druga natomiast pusta, *vacuum*, w której poruszają się pojęcie początkowo niewypełnione znaczeniem. Wrzucone do sfery *vacuum* wypełniają się znaczeniem, np. poprzez osadzenie ich w konkretnych realiach, warunkach kulturowych czy historycznych, interpretację koncepcyjno-ideologiczną czy wartościowanie. Ta wolna przestrzeń wypełnia się myśleniem, wyobrażeniami społecznymi, treścią kontekstualną. Charles Tylor w *Nowoczesnych imaginariach społecznych*¹ postuluje, aby pojęć nie ujmować w kategorii czysto teoretyczne, a nadawać im wymiar „stawania się”, nabierania znaczeń, wypełniania się treścią w konkretnych warunkach. Imaginarium społeczne wraz z mitami, wyobrażeniami zbiorowymi jest tłem definicyjnym dla pojęć, które uzyskują zeń siłę odkształcenia i dostosowywania się do warunków społecznych, kulturowych, historycznych. W ramach, jakie stanowią imaginarium, zyskują nie tylko określone znaczenie o charakterze kontekstualnym, ale również zabarwienie emocjonalne czy normatywne.

Kształcenie jest zatem ściśle osadzone w sytuacji historyczno-społecznej, zależne od relacji i struktur władzy w państwie. W takim rozumieniu można dalej wnioskować, że istnieje pewien paradoks związany z procesem kształcenia uwzględniającym podmiotowość zarówno obywatela (jednostki), jak i władzy, ponieważ z jednej strony w procesie kształcenia rozumianego jako *Bildung* człowiek dąży do zachowania jak największej wolności i uniezależniania się od relacji władzy, z drugiej natomiast, proces kształcenia będący częścią innych procesów społecznych, politycznych, kulturowych wpada niejako samoistnie w zależności wynikające ze sprawowania władzy, natomiast sprawowanie władzy z kolei nie istnieje bez podmiotu zależnego – obywateli.

Nie istnieje jedyna i właściwa definicja kształcenia politycznego. W każdej z nich ujęte są odmienne koncepcje, znaczenia i sposoby posługiwania się pojęciem.

¹ Por. C. Tylor, *Nowoczesne imaginaria społeczne*, Kraków 2010.

Roland Reichenbach w swoim artykule *Das Soziale, das Politische und die politische Bildung* dowodzi, że należy przeprowadzić wyraźną granicę między kształceniem politycznym (edukacją obywatelską) a wychowaniem do demokracji. Edukacja polityczna ogniskuje się wokół nabywania kompetencji do działania i oceny, kładąc duży nacisk na zdobywanie wiedzy politycznej o instytucjach i ich funkcjonowaniu, procesach, strategiach, teoriach i aktorach politycznych (*Bildung*). Wychowanie do demokracji natomiast koncentruje się na wpływaniu na postawy i zachowania (*Erziehung*), związane jest z moralnością i systemem normatywnym².

Pojęcie *Bildung* zostaje wprowadzone do języka niemieckiego przez średnio-wiecznego filozofa i teologa Mistra Eckharta, który wówczas odnosił *Bildung* do stawania się lepszym na wzór Boga. *Bildung* było zatem dążeniem do doskonałości w rozumieniu myśli chrześcijańskiej. Jednakże jego zakres znaczeniowy na przestrzeni lat poszerza się i z nauk teologicznych *Bildung* staje się powoli centralnym pojęciem nauk społecznych, politycznych, przyrodniczych. Tak duża „przenikalność” wewnątrzdiscyplinarna pojęcia sprawia, że nabiera ono wymiaru interdyscyplinarnego.

Analiza współczesnej literatury przedmiotu pozwala w pojęciu wyróżnić dwie perspektywy definicyjne: wertykalną i horyzontalną. W tej ostatniej *Bildung* jest zarówno linearnym procesem, trwającym, o różnym natężeniu i skali, ale również celem samym w sobie, w pewnym sensie efektem procesu. Formowanie się, kształcenie zakłada ciągłość prowadzącą do celu, którym jest m.in. *Ausbildung*, czyli wykształcenie. Jednak nie zawsze posiadanie dyplomu uniwersyteckiego, czyli osiągnięcie celu jakim jest *Ausbildung*, oznacza przejścia drogą procesu kształcenia się, formowania, co oznacza, że ten kto jest *ausgebildet* (wykształcony), wcale nie musi być *gebildet* (uformowany, wykształcony, dojrzały, świadomy). Powyższe rozgraniczenie perspektyw definicyjnych nie zawsze jest klarowne, bo jeśli zakładamy, że proces kształcenia (*Bildung*) jest permanentny, że stale podlegamy formacji społecznej, kulturowej, estetycznej, historycznej etc., to ciągłość ta nie zawiera w sobie zakończenia, efektu końcowego. Oznacza to, że *Bildung* jest raczej uchwyceniem pewnego momentu w ciągłym procesie, chwilą w trwaniu, którą charakteryzują określone konteksty i właściwości. Zawiera ono nie tylko sam element kształcenia, który jest wielosektorowy i składa się z trzech,

² R. Reichenbach, *Das Soziale, das Politische und die politische Bildung*, [w:] *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, red. L. Gensluckner i in., Bielefeld 2021, s. 93–114.

przecinających się i wzajemnie uzupełniających płaszczyzn. Pierwsza płaszczyzna to płaszczyzna kognitywna, będąca płaszczyzną poznania; druga to sfera normatywna, obejmująca wartości, sądy, zapatrywania czy nachylenie ideologiczne, potwierdzająca subiektywny wymiar pojęcia; trzecia to płaszczyzna emotywności. To wyraźne rozgraniczenie i świadome zarysowanie granicy, także językowej, pozwala na wyeksponowanie pojęcia *Bildung* (kształcenia), które obejmuje nie tylko składniki wiedzy potrzebnej do wykonywania zawodu aktora politycznego, ale również wiedzy dotyczącej całego ideowego i aksjologicznego stanu umysłu. *Bildung* jako kształcenie nie może być więc stosowane jako pojęcie równoznaczne z wykształceniem (*Ausbildung*), gdyż nie zawsze zdobyte wykształcenie jest miarodajnym odzwierciedleniem stanu wiedzy i umysłu obywatela.

Utrzymanie ważności pojęcia *Bildung* ma jeszcze jeden cel. Odwołanie się do kształcenia powoduje, że nie tworzy się dodatkowego „pojęcia środka”, które wprawdzie nazywa zjawiska, ale ich nie rozgranicza. Takim „pojęciem środka” stosowanym w polskiej literaturze przedmiotu jest edukacja polityczna. Wyrażenie to nie oznacza jedynie produkowania i transferu wiedzy przez szkolne i pozaszkolne kształcenie polityczne, ale również oddziaływanie na ucznia, studenta, słuchacza, które formuje i kształtuje ich postawy. Należy nadmienić, że w źródłach niemieckojęzycznych istnieje bardzo wyraźna konsekwencja w stosowaniu pojęcia *wychowanie polityczne*, które jest zarezerwowane dla opisu i analizy kształcenia politycznego w systemach autorytarnych i totalitarnych, podczas gdy termin kształcenie polityczne jest właściwe jedynie dla państw demokratycznych. W literaturze przedmiotu odnajduje się zestawienie pojęć *Bildung* jako wychowanie. Wychowanie jest częścią w *Bildung*, tak też stosowanie pojęcia wychowanie w rozumieniu *Bildung* upraszczałoby je zbyt i zawężało jego zakres znaczeniowy.

Bildung jest zatem pojęciem wielopłaszczyznowym, interdyscyplinarnym, właściwym dla niemieckiego obszaru językowego, ponieważ każdorazowe tłumaczenie pojęcia będzie skutkowało przesunięciem znaczenia w obrębie tekstu, będzie również zależne od kontekstów, indywidualnych decyzji translatorskich. Można nawet zaryzykować tezę, że w pewnym sensie jest to pojęcie nieprzetłumaczalne, gdyż nawet jeśli ekwiwalentem pojęcia *Bildung* stanie się edukacja, wówczas z zakresu znaczeniowego zostaje pominięta warstwa emotywności. *Bildung* nie jest też aktywnością mającą na celu tylko zdobywanie wiedzy, jest swego rodzaju procesem permanentnym „dziejącym się” nieprzerwanie, w którym to procesie podmiot edukacji jest jednocześnie jej sprawcą. *Bildung* może być rozumiane zatem nie tylko jako proces, ale również jako rezultat, efekt. Oznacza to,

że pojęcie *Bildung* jest pojęciem procesualnym, w którym zawierają się procesy zarówno kształcenia i wykształcenia, jak i uczenia oraz nauczania.

Sama koncepcja pojęcia *Bildung* wymaga osadzenia w realiach politycznych. Analizując zależność między świadomym obywatelem, zaopatrzonym w wiedzę i kompetencje a środowiskiem i państwem, w którym żyje, warto zwrócić uwagę na fakt, że w powyższej relacji obowiązuje zasada ścisłej wzajemności. Między sferą idealnego wyobrażenia o funkcjonowaniu państwa demokratycznego a rzeczywistością istnieje przecież przestrzeń, rodzaj przepaści, luki, pustej przestrzeni, a zadaniem kształcenia politycznego jest jej niwelowanie. Można również twierdzić, że ta zależność między świadomym obywatelem a demokracją jest swego rodzaju transakcją wymienną, z której korzystają obie strony, ale i obie strony są za jej powodzenie współodpowiedzialne.

W omawianej przestrzeni, której filary stanowią obywatel, społeczeństwo i państwo, pomostem i łącznikiem między nimi staje się edukacja obywatelska. Jej celem jest zatem nie tylko przekazywanie obywatelom określonego kwantumu wiedzy i umiejętności z zakresu wiedzy o polityce, ale wypracowanie u nich świadomego i dojrzałego uczestniczenia w życiu politycznym i społecznym. Sam proces przekazywania wiadomości i umiejętności określa, że podmiotami edukacji obywatelskiej w sensie siły sprawczej mogą być nie tylko aktorzy, czyli poszczególne grupy społeczne czy jednostki, ale również procesy transformacyjne, procesy przekazywania. W takim rozumieniu należy oderwać się od meritum samego procesu, a skupić się na procesie „stawania się”, bo przecież dobrymi i świadomymi obywatelami nie rodzimy się, nie stajemy się nimi *ad hoc*, natomiast pod wpływem złożonego spektrum czynników, w procesie socjalizacji politycznej i edukacji, kształcenia stajemy się obywatelami nowej jakości. Edukacja obywatelska jest więc warunkiem koniecznym rozwoju osobistego, jak i rozwoju całego społeczeństwa.

Podsumowując należy zauważyć, że na podłożu terminologicznym edukacja obywatelska w zarówno w Niemczech, w Austrii, jak i w Szwajcarii funkcjonuje pod pojęciem *politische Bildung*. Natomiast w polskojęzycznej literaturze przedmiotu mamy najczęściej do czynienia ze sformułowaniem edukacja obywatelska. Pojęciem, które najlepiej oddaje w języku polskim fenomen niemieckojęzycznego *politische Bildung*, jest kształcenie polityczne, czyli pewien rodzaj pomostu intrajęzykowego, który łączy w sobie elementy pojęcia *Bildung*, czyli kształcenia z jego płaszczyzną polityczną. Polskojęzyczne określenie edukacji obywatelskiej ma wymiar szkolno-systemowy i w pełni nie oddaje niemieckojęzycznej warstwy znaczeniowej. Należy również podkreślić powstałe na styku systemów językowych różnice terminologiczne i trudności translatorskie wynikające z międzysystemo-

wego przenoszenia pojęć oraz należy przypisać szczególną rolę edukacji obywatelskiej na gruncie szkolnym i pozaszkolnym, należącej do zadań państwa, w której obrębie działania podmiotów są skoordynowane i realizują zakładane efekty, która jako fenomen, swoisty wymóg rzeczywistości i również jako nauka obecna jest w debacie publicznej.

Kształtowanie się modelu edukacji obywatelskiej w Austrii – podejście historyczne

Tradycja edukacji obywatelskiej w Republice Austrii nawiązuje niewątpliwie do wzorców oświeceniowych, kształtujących dojrzałego obywatela poprzez indywidualizm i samookreślenie, do tradycji Johna Locka, Jana Jakuba Rousseau. W 1867 r. konstytucja wprowadza w przestrzeń edukacji obywatelskiej istotne regulacje: prawo do zgromadzeń oraz w art. 17 potwierdza wolność i niezależność nauki, natomiast w art. 18 swobodę wyboru zawodu³. W 1869 r. kręgom liberalnym udaje się przeforsować ustawę o szkołach ludowych (*Reichsvolksschulgesetz*), na mocy której powołano do życia publiczne podstawowe szkoły ludowe, dostępne dla wszystkich dzieci, które nie pozostawały pod tak dużym wpływem Kościoła, rozwinęto kanon przedmiotów szkolnych (geografia, religia, przyroda, matematyka, historia, geometria, śpiew)⁴, wzmocniono rolę nauczyciela. W 1883 r. ustawa była nowelizowana i utrzymano w planach nauczania religię oraz podkreślono znaczenie nauczania zintegrowanego. Koniec XIX w. przynosi również zmiany związane z rozwojem gospodarczym, realizacją założeń kapitalizmu i liberalizmu, powstają partie polityczne. Edukacja staje się zatem przestrzenią, na której dochodzi niejako do walki wpływów. Także znaczenie edukacji obywatelskiej zostaje podkreślone: w 1892 r. Adolf Exner w swoim wykładzie inauguracyjnym objęcie stanowiska rektora na Uniwersytecie Wiedeńskim zaznaczył, że istnieje silna potrzeba dyskusji o edukacji obywatelskiej⁵, która do dziś jest kontynuowana w ramach badań naukowych i dydaktyki (*Fachdidaktik für politische Bildung*).

Edukacja obywatelska była obecna w szkołach nie jako odrębny przedmiot, ale jako treść merytoryczna realizowana na dwóch przedmiotach: geografii i historii.

³ <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1867&page=422&size=48> [dostęp: 21.08.2022].

⁴ T. Hellmuth, C. Clepp, *Politische Bildung*, Wien–Köln–Weimar 2010, s. 26.

⁵ M. Hintersteiner, *Der Beitrag der Politikwissenschaft zu einer demokratischen Gesellschaft und zu einer bewussten Lebensgestaltung der Individuen*, Wien 2011 (praca magisterska).

Celem edukacji było dostarczenie uczniowi wiedzy o prawach i obowiązkach obywatela oraz najważniejszych instytucjach państwowych⁶. Niestety, nie udało się wówczas w pełni uwolnić szkoły od polityki, społeczeństwo w monarchii habsburskiej było mocno fragmentaryczne, „poddane” państwu, na zajęciach kwestie polityczne odsuwano na boczny tor, a szkoła nadal, jak pisze Thomas Hellmuth, była wykorzystywana instrumentalnie do identyfikacji obywatela z państwem⁷.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dorobek Hansa Kelsena, jednego z najbardziej znanych XX-wiecznych prawników. Do historii przeszedł jako twórca czystej teorii prawa, teoretyk klasycznej demokracji i badacz systemów totalitarnych. Niezwykle cennych opracowań z zakresu roli i znaczenia edukacji obywatelskiej w pracy naukowej Hansa Kelsena dostarcza publikacja Tamary Ehs pod tytułem *Hans Kelsen und politische Bindung im modernen Staat*⁸. Hans Kelsen zajmuje stanowisko w sprawie relacji narodu i państwa, twierdząc że naród jest tylko w sensie normatywnym jednością, jednak nie stanowi jednolitej masy, którą charakteryzuje jedna wola i jeden kierunek działania. Autor poświęca wiele uwagi na rolę władzy i przywództwa w państwie, ponieważ żadne społeczeństwo i żadne państwo nie mogą istnieć bez przywództwa, jest to również cecha ustroju demokratycznego⁹. Demokracja tworzy się poprzez funkcjonowanie instytucji politycznych, np. parlamentu, który stanowi arenę do urzeczywistnienia takich idei, jak wolność, partycypacja, parlamentaryzm. Porównuje walkę o parlamentaryzm z walką o wolność polityczną. Kelsen zauważa jednak, że parlamentaryzm sprowadza prawa w demokracji zaledwie do prawa głosu, dlatego postuluje, aby ideę parlamentaryzmu rozumieć o wiele szerzej niż samo prawo głosu¹⁰. Ustalona wola państwa nie jest tak do końca wolą narodu, ponieważ w momencie artykulacji woli jednostki są bierne. Każdy głos jest wprawdzie tyle wart, ile jego wpływ na rzeczywistość polityczną, a to oznacza, że dla Hansa Kelsena równość, szacunek i tolerancja są względem siebie tak samo istotne, każdy głos ma taką samą wartość, musi być tak samo uwzględniany i poważany¹¹. Badacz głęboko wierzy w relatywizm, twierdząc że nie ma prawd absolutnych i absolutnych wartości, a każde rozpoznanie naznaczone jest właśnie relatywizmem.

⁶ M. Erath, *Die Bedeutung der Politischen Bildung im österreichischen Schulsystem*, Saarbrücken 2013, s. 10–11.

⁷ T. Hellmuth, C. Clepp, op.cit., s. 28.

⁸ Zob. szerzej na ten temat: T. Ehs, *Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat*, Wien 2007.

⁹ H. Kelsen, *Vom Wesen und Wert der Demokratie*, Aalen 1981, s. 22–24.

¹⁰ Ibidem, s. 25.

¹¹ Ibidem, s. 91.

Hans Kelsen w swojej publikacji pod tytułem *Politische Weltanschauung und Erziehung* porusza kwestie edukacji, wyraża niezadowolenie z kierunku, w którym podąża szkoła XIX w. Jest zdania, że brak zainteresowania politycznego wśród obywateli spowoduje, że społeczeństwo nie będzie miało charakteru podmiotowości. Edukacja polityczna nie może służyć tylko i wyłącznie temu, aby kreować wolę polityczną i prowokować działanie polityczne, w tym aspekcie utrwalaby ona jedynie polityczne relacje. To wola polityczna wymaga kształcenia, a nie kształcenie woli politycznej. Wola polityczna nie może w żaden sposób ograniczać wolności, Hans Kelsen przywołuje wielokrotnie termin wychowanie (*Erziehung*), pod którym rozumie całokształt mechanizmów edukacji politycznej. Jest zdania, że w szkołach powinna być prowadzona edukacja polityczna zawierająca elementy ekonomii, finansów, nauki o państwie i prawie¹². Przekazywanie wiedzy ma szczególne znaczenie, ponieważ wszyscy obywatele powinni być zdolni do pełnienia funkcji w państwie, a będzie to możliwe wówczas, kiedy będą umieć wziąć na siebie odpowiedzialność polityczną. Brak wiedzy skutkuje bezpośrednio nieprawidłowym działaniem demokracji, a tym samym brakiem zainteresowania polityką. Dla naukowca bardzo ważna była neutralność i obiektywizm, które z powodzeniem stosował w życiu, umiejętnie łącząc pracę naukową z przynależnością partyjną – te światy nigdy się u niego nie przenikały.

Po I wojnie światowej zarówno w Niemczech, jak i w Austrii rozbrzmiewały dyskusje na temat kształtu edukacji obywatelskiej. Jednak nie wszyscy teoretycy podejmowali się sformatowania takiej koncepcji, która uwzględniałaby wątki demokratyczne. Jednakże powstające ruchy narodowościowe czy faszystowskie w żadnym stopniu nie nawiązywały do obrazu obywatelskiego. Edukacja obywatelska wręcz odwrotnie stała się narzędziem do wychowywania w duchu narodowego socjalizmu. W tym świetle warto przywołać postać Otto Glöckela. W okresie międzywojennym wyraźnie krytykował istniejący system szkolnictwa i sam przyczynił się do reformy w obszarze edukacji. Dorobek Otto Glöckela obejmuje następujące dzieła m.in. *Schule und Klerikalismus*¹³, *Die Österreichische Schulreform. Einige Feststellungen im Kampfe gegen die Schulverderber*¹⁴, *Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule*¹⁵ czy wydaną pośmiernie autobiografię *Selbstbiographie*¹⁶.

¹² T. Ehs, op.cit., s. 149.

¹³ O. Glöckel, *Schule und Klerikalismus*, Wien 1911.

¹⁴ Idem, *Die Österreichische Schulreform. Einige Feststellungen im Kampfe gegen die Schulverderber*, Wien 1923.

¹⁵ Idem, *Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule*, Wien 1928.

¹⁶ Idem, *Selbstbiographie*, Zürich 1938.

W programie swoich reform szkolnych proponuje całkowity rozdział szkoły od religii, propaguje ideę wprowadzenia *Einheitsschulen* (szkół jednolitych), nawoływał m.in. do wzmocnienia kompetencji nauczycielskich poprzez co najmniej dodatkowe dwuletnie kursy uniwersyteckie, do większej wolności w nauczaniu zależnej od decyzji nauczycieli, prostej i przejrzystej struktury systemu edukacji, żądał bezpłatnych zajęć edukacyjnych. Część postulatów udało mu się zrealizować, a najbardziej znany to dekret Glöckela z 1919 r., który ostatecznie znosi przymus udziału w lekcjach religii. Otto Glöckel podkreślał również równouprawnienie płci w procesie edukacji i rolę, jaką odgrywa dom rodzinny we współpracy z instytucjami edukacyjnymi. W swojej pracy *Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule* przedstawia koncepcję szkół *Arbeitsschulen* (szkół pracowniczych)¹⁷, których zadaniem jest nie tylko przekazywanie gotowej wiedzy, ale samodzielnie opracowanie problematyki, to oznacza, że uczeń stawiany jest w centrum procesu dydaktycznego i jest tym samym podmiotem aktywnym i samodzielnym¹⁸. Równie ważna rola przypada nauczycielom, których zawód traktuje jak misję i powołanie, albowiem żadne zajęcia edukacyjne nie będą skuteczne bez wykształconego, przyjaznego uczniowi nauczyciela. Ten nieautorytarny sposób pracy oparty na relacji, a nie na zależności i podległości, czyni proces edukacyjny demokratycznym i otwartym.

Markus Erath, powołując się na Herberta Dachsa, wyróżnia trzy modele edukacji obywatelskiej utrwalone w latach 1918–1938. Typ pierwszy zakładał wąskie rozumienie polityki, odwołujący się do dobra wspólnego, które było interpretowane w zależności od partii sprawującej władzę. Wspólnym mianownikiem jest tu antypluralizm. Nie uznawano krytyki, a preferowany model edukacji obywatelskiej zorientowany był na niesamodzielność, brak krytycznej analizy. Typ drugi podkreślał przejawianie cech, takich jak dyscyplina, pilność, poddaństwo, wykonywanie obowiązków, poczucie wspólnoty, czyli nadinterpretacja pojęć prowadząca wprost do autorytaryzmów i totalitaryzmów. Model trzeci podkreślał „myślenie ogólnoniemieckie”, przygotowywał w pewnym sensie do anszlusu, a przynajmniej pozwalał go łatwiej zaakceptować¹⁹. Dopiero czasy Drugiej Republiki przynoszą nowe otwarcie, gdzie już w dekrete Państwowego Urzędu do spraw Edukacji i Wychowania Narodu oraz Kultury z 3 września 1945 r. podkreśla się wychowanie do wychowania demokratycznego²⁰, po raz kolejny przefer-

¹⁷ Pojęcie *Arbeitsschulen* nie ma związku ze środowiskiem pracowniczym czy zawodowym, bazuje ono na czasowniku *erarbeiten* oznaczającym opracowanie np. danego zagadnienia lub kwestii.

¹⁸ M. Hintersteiner, op.cit., s. 50.

¹⁹ Ibidem, s. 16–17.

²⁰ Ibidem, s. 24.

mułowano programy nauczania zwłaszcza w miejscach, w których były one prześląknięte ideologią narodowego socjalizmu. W przeciwieństwie do Niemiec, gdzie alianci poprzez wprowadzenie polityki *re-edukacji* (*re-education*) zamierzali przystosować ludność do obecności i utrwalenia wartości demokratycznych, w Austrii ze strony aliantów nie zostały podjęte żadne inicjatywy edukacyjne²¹. Podejmowano natomiast liczne działania, których celem było przywrócenie stanu edukacji sprzed 1938 r. Dn. 6 czerwca 1949 r. został wydany kolejny dekret o wychowaniu obywatelskim, który da podstawę merytoryczną (kształtowanie świadomości obywatelskiej, aktywności, patriotyzm) i metodologiczną (wycieczki, udział w świętach państwowych, przykładanie należytej uwagi do symboli narodowych) do realizacji edukacji obywatelskiej na kolejne lata. Jak zauważa Herbert Dachs, szczególnie istotną rolę odegrały dwie kwestie: kształcenie świadomości austriackiej oraz wychowanie wiernych i rzetelnych republikanów²².

Koniec lat 60. i lata 70. stanowią kontynuację podjętej na gruncie politycznym dyskusji, u której podstaw leżały m.in. następujące wydarzenia: korzystne warunki dla zmian, negatywne wyniki badań demoskopowych, z których wynikał brak politycznego zainteresowania wśród młodzieży, reforma studiów uniwersyteckich i poszerzenie przedmiotu badań nauk społecznych, konfrontacja z innymi państwami (Niemcy), gdzie rozgorzała debata na temat treści, celów i metod kształcenia politycznego, strajki studenckie²³.

W kolejnej dekadzie następuje dość znaczące przyspieszenie w edukacji obywatelskiej. W 1970 r. ukazuje się publikacja Norberta Schausbergera zatytułowana *Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie*, która zawiera całą listę projektu reform, np. edukacja polityczna ma odgrywać rolę moderowanej, oświeconej krytyki ideologicznej, której zadaniem jest analiza społeczna i przekonanie obywatela do aktywności politycznej. Badacz odnosi się bezpośrednio do politologa Ernsta Fraenkela i zgadza się z nim w tym aspekcie, że niezwykle istotna jest konstruktywna krytyka, że społeczeństwo nie jest wolne od konfliktów, które można rozwiązywać poprzez artykulację własnych interesów, że znaczenie ma wola, bez której nie ma decyzji politycznych, że ogromną wartością demokracji jest szacunek i akceptacja kodeksu wartości, tłumienie konfliktów jest zaś początkiem końca demokracji²⁴. To nowe spojrzenie w Austrii nie jest nowym w niemieckojęzycznej

²¹ H. Dachs, *Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick*, [w:] *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich*, red. C. Klepp, D. Rippitsch, Wien 2008, s. 24.

²² Ibidem, s. 25.

²³ M. Erath, *op.cit.*, s. 27.

²⁴ H. Dachs, *Politische Bildung*, Wien 2005, s. 26.

literaturze przedmiotu, bo kwestie konfliktów podnosił już T. Litt i W. Oettinger. Na uwagę zasługuje fakt, że ta nowa perspektywa w wychowaniu obywatelskim nie może być rozpatrywana tylko na płaszczyźnie normatywnej, ale dotyka faktycznych relacji w przestrzeni polityczno-społecznej. W 1973 r. w Ministerstwie Edukacji zostaje ustanowiony Departament Edukacji Obywatelskiej pod kierownictwem dr. Leopolda Rettingera²⁵, a przedmiot edukacja polityczna jako obowiązkowy staje się częścią planów nauczania w ostatnich klasach kształcenia na poziomie średnim, co świadczy o instytucjonalizacji *politische Bildung*. W 1977 r. powstaje Austriackie Towarzystwo Edukacji Obywatelskiej (*Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung*). Wszystkie te kroki prowadzą do przyjęcia dn. 11 kwietnia 1978 r. dekretu o edukacji obywatelskiej (*Grunderlass Politische Bildung*), na mocy którego edukacja obywatelska stała się z kolei częścią wszystkich nauczanych na poziomie szkolnym przedmiotów, a to oznacza, że treści omawiane na historii czy języku niemieckim powinny zawierać także problematykę polityczną. Mimo że dekret wymagał konsensusu partyjnego i był długo procedowany, jest do dzisiaj dokumentem, który jednoczy w sobie szerokie rozumienie polityki i demokracji i jest podstawą nowoczesnego nauczania polityki na poziomie edukacji szkolnej w Republice Austrii²⁶.

We współczesnej refleksji na uwagę zasługuje przywoływany wcześniej dorobek Thomasa Hellmutha, który w swoich rozważaniach dotyczących miejsca i roli obywatela w państwie demokratycznym podkreśla znaczenie obustronnej relacji między obywatelem a państwem realizowanej na dwóch poziomach. Po pierwsze, wzorzec obywatela zawiera się i definiowany oraz ograniczony jest granicami systemu, w tym również społeczeństwa demokratycznego. Obywatel uczy się i nabywa cech „dobrego obywatela” poprzez działanie i obecność wewnątrz systemu, a tym samym staje się również „realizatorem” kultury politycznej. Dwukierunkowość w relacji obywatel – państwo zawiera się zatem nie tylko we wzajemnej zależności obu tych podmiotów, ale również w oddziaływaniu systemu na obywatela, które może spotkać się z zarzutem indoktrynacji. Dlatego celem edukacji obywatelskiej winno być wykształcenie obywatela zdolnego do refleksji (*das selbstreflektierte Ich*), który będzie umiał wypracować balans między własnymi potrzebami a normami i regułami obowiązującymi wewnątrz systemu, to jest, jak pisze Thomas Hellmuth, równowagi między „indywidualnym Ja” a „Ja kolektywnym”. W przypadku, kiedy taka równowaga zostaje osiągnięta, można mówić

²⁵ Ibidem, s. 27.

²⁶ M. Erath, op.cit., s. 30–31.

o wymiernych efektach kształcenia politycznego. Jednak bardzo często wskutek zbyt silnej chęci dostosowania się do uwarunkowań, braku dostatecznej świadomości i odpowiedzialności za określone zachowania, postawy, opinie, równowaga ta zostaje zaburzona, wówczas w powstałą w ten sposób przestrzeń wchodzi niejako edukacja obywatelska i tę przestrzeń wypełnia działaniem²⁷. Zachwianie równowagi może przejawiać się uwydatnieniem postaw oportunistycznych i negujących²⁸. Obywatela zdolnego do refleksji charakteryzować zatem będą następujące obszary, zakresy zawierające się w kształceniu politycznym: autonomia indywidualna rozumiana jako przestrzeń i swoboda do działania, umiejętność prowadzenia krytyki jako zdolność formułowania sądów i ocen, emancypacja, które wpływają na kształtowanie się postaw partycypacji – uczestnictwa w procesach demokratycznych i społecznych²⁹.

Edukacja obywatelska w Republice Austrii – analiza i wnioski

Republika Austrii jest związkową republiką parlamentarną, w której jednym z założeń funkcjonowania struktury państwowej jest przeniesienie wielu kompetencji sprawowania władzy na płaszczyznę krajów związkowych. Podział terytorialno-administracyjny Austrii jest trójstopniowy i obejmuje kraje związkowe, powiaty i gminy. Z podziału administracyjnego państwa wynika bezpośrednio struktura realizacji edukacji obywatelskiej, podobnie jak w Niemczech, na trzech poziomach: pierwszy z nich to poziom ogólnopaństwowy, krajowy, na którym za realizację edukacji obywatelskiej odpowiedzialne jest państwo i jego instytucje; poziom drugi to poziom kraju związkowego, gdzie realizowane są zadania państwa, ale ze struktury terytorialnej i administracyjnej wynika również określona autonomia krajów związkowych (*Bundesländer*); trzeci poziom to sfera oddolna, bardzo często o niskim stopniu instytucjonalizacji, sfera działań lokalnych, samorządowych, prywatnych, niesformalizowanych.

W analizach systemowych często znajdują się odwołania do teorii systemu Davida Eastona, który osadza pojęcie systemu w szeregu uwarunkowań. Na imma-

²⁷ T. Hellmuth, C. Clepp, op.cit., s. 96–97.

²⁸ Por. P. Depczyńska, *Rzecz o dojrzałym obywatelstwie. Edukacja obywatelska w Szwajcarii*, Piotrków Trybunalski 2020, s. 78–81.

²⁹ Por. T. Hellmuth, *Das „selbstreflektierte Ich” – Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung*, Innsbruck–Wien–Bozen 2009, s. 16–17.

mentne mechanizmy systemowe mają wpływ różnego rodzaju czynniki polityczne, społeczne, gospodarcze, religijne, ideologiczne, etyczne, technologiczne etc., to jest *inputs* (wejście do systemu), które przyjęte przez system polityczny, transferowane są na zewnątrz w postaci *outputs* (wyjście z systemu), czyli wpływu na środowisko zewnętrzne. Centralną rolę odgrywają tutaj aktorzy: podmioty podejmujące działania i decyzje. Model eastonowski zostaje uzupełniony przez prace Gabriela Almonda i Jamesa Colemana, którzy dokonują głębszej systematyzacji *inputs*, przypisując im następujące funkcje: po pierwsze, socjalizacja polityczna i rekrutacja; po drugie, artykulacja interesów; po trzecie, agregacja interesów (przede wszystkim przez partie) i po czwarte komunikacja polityczna. Po stronie *outputs* ujęte są trzy funkcje: funkcja ustawodawcza, funkcja sprawowania władzy i funkcja orzecznictwa (wykładni prawa)³⁰. Przyjmując taki model działania systemu, można wyprowadzić następujące założenie: porównując działania mikrosystemów (np. polityka edukacyjna państwa) i makrosystemów (system polityczny państwa) uprawnione staje się twierdzenie, że edukacja obywatelska funkcjonuje w podobny do modelu eastonowskiego sposób niemalże w każdym państwie. Model ten jest zanurzony w uwarunkowaniach politycznych, społecznych i innych, mechanizmy systemowe to konkretne oddziaływanie na podmioty edukacji obywatelskiej, w postaci *outputs* zawierają się natomiast konkretne aktywności obywatelskie lub brak zaangażowania politycznego, każda z postaw stopniowalna, podlegająca interpretacji tylko przez pryzmat okoliczności i kontekstu.

Od strony strukturalnych podziałów administracyjno-kompetencyjnych w Austrii funkcjonuje kształcenie szkolne (*schulische politische Bildung*) oraz kształcenie pozaszkolne (*außerschulische politische Bildung*). Warunkiem ramowym realizacji szkolnej edukacji obywatelskiej jest konsensus z Beutelsbach oraz wprowadzony w 1978 r. dekret o edukacji obywatelskiej (*Unterrichtsprinzip*), który określa status edukacji obywatelskiej jako treści, które są udziałem wszystkich przedmiotów szkolnych we wszystkich typach i formach edukacji³¹. I choć przedmiot szkolny funkcjonuje na różnych poziomach edukacji z różnymi nazwami, np. edukacja obywatelska (*politische Bildung*), historia i edukacja obywatelska (*Geschichte und politische Bildung*), wiedza o społeczeństwie (*Gesellschaftskunde*) nie zmienia to faktu, że realizowane treści muszą być zgodne z programami

³⁰ K. Ucakar, S. Gschiegl, *Das politische System Österreichs und die EU*, Wien 2012, s. 26–27; zob. także: D. Easton, *A System Analysis of Political Life*, New York 1965.

³¹ Należy zauważyć, że w austriackim systemie edukacji obowiązuje 14 zasad zintegrowanego nauczania przedmiotów (w tym *Politische Bildung*), co stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli pod kątem pogodzenia ważności i koordynacji pracy dydaktycznej.

nauczania. Podobnie jak w Niemczech, edukacja obywatelska w Austrii jest bardzo bliska *Demokratielernen*, czyli procesom mającym na celu zrozumienie istoty demokracji od strony teoretycznej (przekazywanie wiedzy), jak i praktycznej (partycypacja polityczna). Edukacja obywatelska jest więc nauczaniem i przekazywaniem wartości. A jeśli przyjmiemy, że wartości w kontekście badań nad kulturą polityczną są czynnikami stabilizującymi system, wówczas *politische Bildung* rozumiane właśnie jako nauczanie demokracji, jako pojęcie uczenia się przez całe życie, kształcenie kompetencji medialnych, europejskich, uczenie się postaw proekologicznych, postaw tolerancji i szacunku dla odmienności, dbałość o ład i pokój międzynarodowy, te wartości legitymizuje i utrwała.

Istotnym punktem na ścieżce działań w zakresie edukacji obywatelskiej było obniżenie wieku wyborczego do szesnastego roku życia³². Wówczas Ministerstwo Edukacji podniosło rangę edukacji obywatelskiej, co oznaczało w przełożeniu na praktykę, że przedmiot historia i edukacja obywatelska od roku szkolnego 2008/2009 będzie realizowany jako przedmiot obowiązkowy od ósmej klasy. Wprowadzane zmiany, zwłaszcza w początkowej fazie, były trudne do przeferowania, dlatego że zmieniono założenia i podniesiono rangę przedmiotu, nie zwiększając dotychczasowej liczby godzin dydaktycznych, co z założenia wiązało się z zawężaniem jednej problematyki na rzecz drugiej. Poszukiwano rozwiązań mających na celu synkretyzm obu perspektyw i połączono przedmioty historia i wiedza o społeczeństwie (szósta/siódma klasa) z historią i edukacją obywatelską (ósma klasa). Powstał przedmiot o nazwie historia i wiedza o społeczeństwie/edukacja obywatelska (*Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung*) nauczany w klasach od szóstej do ósmej, co stanowiło adekwatne połączenie merytoryczne i godzinowe oraz było skutecznym działaniem wprowadzającym przedmiot jako obowiązkowy. Nie bez znaczenia jest fakt, że jedynie w szkołach zawodowych od 1976 r. został wprowadzony samodzielny przedmiot edukacja obywatelska, w pozostałych typach szkół obowiązuje *Unterrichtsprinzip*. Należy zaznaczyć, że rola i miejsce szkolnej edukacji obywatelskiej nie mają charakteru *constans*, stale zmieniająca się sytuacja polityczna, cele i założenia oświatowe, mają bezpośredni wpływ kształt i formę edukacji w tym zakresie. Zakres przedmiotowy jest na tyle

³² Wyborcy w wieku 16 lat pierwszy raz głosowali w wyborach lokalnych w Wiedniu w 2005 r., potem w parlamentarnych w 2008 r., do Parlamentu Europejskiego w 2009 r. i prezydenckich w 2010 r. Tamtejsi naukowcy eksperyment oceniają pozytywnie, najmłodszy wyborcy bowiem tłumnie zjawiają się przy urnach. W Wiedniu w 2010 r. frekwencja 16- i 17-latków wynosiła 68% i była wyższa nawet o 10% niż starszych roczników. Zob. J. Kapiszewski, *Prawo wyborcze dla szesnastolatków. W Austrii to działa*, <https://forsal.pl/artykuly/691343,prawo-wyborcze-dla-szesnastolatkow-w-austrii-to-dziala.html> [dostęp: 1.09.2022].

obszerny³³, że nikt nie kwestionuje istoty edukacji obywatelskiej, ale coraz częściej w debacie publicznej obecne są głosy o wzmocnieniu edukacji obywatelskiej i podniesieniu jakości jej nauczania, natomiast pod żadnym pozorem nie może stać się ona instrumentem manipulacji i indoktrynacji politycznej.

Pozaszkolna edukacja obywatelska w Austrii nie skupia się wokół jednej flagowej instytucji, natomiast jest realizowana w rozproszeniu przez różnorodne instytucje, np. Centrum polis (*Zentrum polis*), które działa na pograniczu edukacji szkolnej i pozaszkolnej, wspierając przede wszystkim nauczycieli w procesie dydaktycznym, nie tylko poprzez profesjonalne poradnictwo, ale udostępnianie materiałów źródłowych, pomocy naukowych, opracowań czy literatury przedmiotu. Celem centrum jest również ciągle inicjowanie debaty w przestrzeni publicznej na temat edukacji politycznej, koordynowanie i organizowanie wydarzeń naukowych i kulturalnych³⁴. Kolejną instytucją odgrywającą znaczącą rolę w środowisku edukacji obywatelskiej dorosłych jest Stowarzyszenie Edukacji Obywatelskiej (*Interessengemeinschaft Politische Bildung*, IGPB), powstałe w 2009 r., którego celem jest stworzenie przestrzeni publicznej dla debaty o edukacji publicznej w Austrii. Ożywiony dyskurs ma za zadanie jeszcze silniej powiązać teorię nauczania edukacji obywatelskiej z praktyką działania. Bardzo wielu członków stowarzyszenia to pracownicy naukowcy austriackich uniwersytetów (Philipp Mittnik, Patricia Hladschik, Daniela Ingruber, Christoph Kühberger). Rokrocznie odbywa się posiedzenie stowarzyszenia połączone z odczytami naukowymi. O wiele dłuższą tradycję ma założone w 1977 r. Austriackie Towarzystwo Edukacji Obywatelskiej (*Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung*, ÖGPB). Katalog zadań instytucji skupia się wokół edukacji obywatelskiej dorosłych poprzez przeprowadzenie licznych projektów, Towarzystwo również współfinansuje projekty realizowane przez inne podmioty.

Niezwykle ciekawą instytucją w Austrii są akademie partyjne (*Parteiakademie*), wypełniające zadania z zakresu edukacji obywatelskiej. Każda z partii po-

³³ Wolfgang Sander w artykule zatytułowanym *Politische Bildung als fachübergreifende Aufgabe* opisuje zakresy tematyczne przedmiotu: wymiar polityczny (systemy i procesy polityczne), wymiar kulturalny (kultura społeczna, kultura polityczna), wymiar społeczny (społeczeństwo, zasady współżycia społecznego), wymiar ekonomiczny (zależności mikro- i makroekonomiczne), wymiar historyczny (historyczne podłoże kształtowania się świadomości politycznej, ekonomicznej i społecznej), wymiar etyczny (historia myśli politycznej, filozofia, teoria polityki) oraz wymiar europejski (płaszczyzna regionalna, subregionalna, krajowa, międzynarodowa i globalna). Zob. W. Sander (red.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach am Taunus 2005, s. 255–256.

³⁴ *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*, <https://www.politik-lernen.at/ueberuns> [dostęp: 20.12.2023].

litycznych, która posiada w Radzie Narodowej, izbie niższej parlamentu, co najmniej pięciu posłów, otrzymuje dofinansowanie na obywatelskie cele edukacyjne. Zadaniem akademii partyjnych jest wzmacnianie kompetencji aktorów politycznych oraz młodych osób zainteresowanych „wejściem” do świata aktywnej polityki. Nie chodzi tu o przeprowadzanie agitacji politycznych celem zdobycia głosów, np. tuż przed wyborami. Praca edukacyjna akademii polega bowiem na prowadzeniu wieloetapowego procesu edukacji, który może skutkować, ale nie musi, pozyskaniem nowych członków partii, najlepiej takich, którzy bardzo dobrze poznali historię partii, jej cele i założenia programowe.

Należy zauważyć, że jednym z uwarunkowań wynikających ze specyfiki polityki zagranicznej jest neutralność Austrii, która w dobie współczesnych konfliktów nabiera nowego znaczenia. Neutralność jest również elementem tożsamości narodowej. Często jednak w powszechnej opinii społecznej neutralność bywa utożsamiana z dobrobytem, który przecież nie wynika bezpośrednio z przymiotu neutralności, ale jest wypadkową wielu czynników, takich jak plan Marshalla, integracja europejska czy wysiłek i trud narodu austriackiego. Neutralność Austrii bierze swe początki od wejścia w życie traktatu z 15 maja 1955 r. w sprawie odbudowy niezawisłej demokratycznej Austrii oraz austriackiej ustawy z 26 października 1955 r., natomiast u jej podstaw leży również memorandum moskiewskie³⁵. Należy zauważyć, że od wielu dekad neutralność w Austrii znajduje duże poparcie społeczne, czego dowodzą wyniki sondaży i badań ankietowych. W społeczeństwie istnieje jednak duży rozdźwięk między pojmowaniem i realizowaniem neutralności w polityce bezpieczeństwa, ponieważ stan oceny społecznej kreowany przez media jest pod silnym wpływem populistycznych tendencji reprezentowanych np. przez „Kronen Zeitung”. Środowiska lewicowe twierdzą natomiast, że pełnej neutralności Austria już nie posiada ze względu na liczne sojusze i porozumienia. Takie stanowisko reprezentuje również Akademia Obrony Narodowej z siedzibą w Wiedniu, które wydaje się również uzasadnione poprzez strategiczne partnerstwo Austrii zarówno w NATO, jak i w Unii Europejskiej.

Z całą pewnością można sformułować założenie, że system edukacji obywatelskiej powinien działać po pierwsze sprawnie i efektywnie, dając impulsy i wskazując kierunki działań, ale musi być to system zintegrowanych i spójnych działań podejmowanych na płaszczyźnie szkolnej i pozaszkolnej. System, który tym samym powinien pozostawić jednostce swobodną przestrzeń do podejmowania suwerennych i autonomicznych decyzji. Austria skutecznie realizuje ideę integracji

³⁵ A. Verdross, *Die immerwährende Neutralität Österreichs*, Wien 1977, s. 23–25.

wewnątrz (w obliczu zróżnicowania kulturowego, religijnego, językowego) i autonomii na zewnątrz (uczestnictwo w wybranych organizacjach międzynarodowych *versus* neutralność polityczna), a idea ta ma nie tylko odniesienie do rozwiązań z zakresu polityki zagranicznej czy bezpieczeństwa, ale również urzeczywistnia się w obrębie edukacji obywatelskiej.

Austriacy dydaktycy polityczni Christoph Kühberger czy Dagmar Richter optują za rozwiązaniem, aby kompetencje wiedzy wyodrębnić jako osobny zestaw umiejętności, ponieważ bez wiedzy nie można ani przyswajać, ani realizować wyżej opisanych kompetencji³⁶. Każda z kompetencji realizowana jest w procesie działania, czyli umiejętności i gotowości do formułowania oraz wyrażania sądów z uwzględnieniem innych niż własne stanowisk i perspektyw, to umiejętność rozumienia odrębności, prowadzenia mediacji i wypracowywania kompromisów czy nawiązywania kontaktów z instytucjami i organizacjami działającymi w przestrzeni publicznej. Kompetencje zakładają zatem, że obywatel dysponuje pewnym wolumenem wiedzy, który upoważnia go do wyrażania opinii i działania, natomiast literatura przedmiotu podkreśla również ważność koncepcji bazowych (*key-concepts*, *Basiskonzepte*), czyli specyficznych pojęć nadrzędnych, za pomocą których uczniowie, obywatele mogą ustrukturyzować i uporządkować swoją wiedzę polityczną.

Od 2000 r. austriacy teoretycy edukacji obywatelskiej zauważają zmianę w tendencjach. Peter Filzmaier w artykule zatytułowanym *Politische Bildung und Demokratie in Österreich: Trends, Problembereiche und Perspektiven* odnotowuje, że bardzo wiele badań sondażowych wskazuje na rozczarowanie polityką, na pogłębiający się dystans na linii państwo – obywatel, co w efekcie prowadzi do polaryzacji społecznej. Po drugie, edukacja obywatelska w Austrii weszła na drogę głębokiej zależności od mediów, w tym także od mediów społecznościowych i w przytłaczającej większości projektów oraz przedsięwzięć realizuje się ją w sposób zapośredniczony. Z tego względu jest istotnie, aby podnieść znaczenie kształcenia kompetencji medialnych. Po trzecie, edukacja polityczna zbyt mocno zbliżyła się do polityki, co jest zarówno ogromnym wyzwaniem, a jednocześnie zadaniem dla polityków i edukatorów, aby zachować ponadpartyjność i apolityczność³⁷.

³⁶ Por. C. Kühberger, *Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren*, „Informationen zur Politischen Bildung“ 2008, nr 29, s. 69–72; D. Richter (red.), *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Schule*, Schwalbach am Taunus 2007.

³⁷ P. Filzmaier, *Politische Bildung und Demokratie in Österreich: Trends, Problembereiche und Perspektiven*, [w:] *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandaufnahme, Praxis, Perspektiven*, red. G. Diendorfer, S. Steininger, Schwalbach am Taunus 2006, s. 39.

Peter Filzmaier odnosi się w sensie ogólnym do roli aktorów z zakresu edukacji obywatelskiej, przed którymi stoją bieżące wyzwania, nie mogą oni ślepo wierzyć w skuteczną instytucjonalizację, która miałaby rozwiązać wszystkie problemy. W Niemczech zinstytucjonalizowany model *politische Bildung* jest o wiele bardziej skuteczny, w Austrii jego brak powoduje pewien paradoksalny rozdźwięk w opiniach eksperckich: od głosów bardzo mocno wspierających powstanie zinstytucjonalizowanego systemu po krytykę instytucjonalizacji. Zadaniem edukacji obywatelskiej nie jest transformacja całego systemu politycznego, nie może też go w żaden sposób utrwalać, a wywoływać takie zmiany, które są nieodzowne, w edukacji obywatelskiej powinno być zwiększone zorientowanie na cel. Edukacja obywatelska nie jest *invisible hand*, niewidzialną ręką (nawiązanie do koncepcji Adama Smitha), która poprzez funkcje regulacyjne wpłynie na zmianę. Peter Filzmaier w konkluzji formułuje wniosek, że sposobami rozwiązań powyżej przywołanych kwestii problemowych jest po pierwsze wzmocnienie roli i znaczenia przedmiotu szkolnego – edukacja obywatelska; po drugie podnosi do dyskusji potrzebę instytucjonalizacji edukacji obywatelskiej dorosłych, niekoniecznie musi być to system scentralizowany³⁸.

Tak jak Peter Filzmaier odnosi do ogólnych założeń i tendencji, tak dyskusję o konkretnych modelach kompetencyjnych podnosi kolejny teoretyk i praktyk edukacji obywatelskiej Alfred Germ. Przyswajanie kompetencji politycznych przez pryzmat koncepcji postuluje on w swojej najnowszej publikacji pod tytułem *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung*³⁹. Wykorzystanie koncepcji bazowych, takich jak np. władza, geopolityka może być obudowanych w koncepcje specjalistyczne, tzn. pojęcie i funkcjonowanie władzy w państwie zostaje osadzone w konkretnym kontekście i/lub systemie. Niezwykle trudno jest zarysować linię podziału między kategoriami a koncepcjami, ponieważ wiele z nich posiada wspólny zakres znaczeniowy. Koncepcje bazowe oraz kategorie odnoszą się do trzech płaszczyzn polityki: do przestrzeni formalnej (*polity*), mającej ścisły związek z systemem politycznym i porządkiem społecznym (system sprawowania rządów, partie polityczne, grupy interesów, organizacje międzynarodowe) opartym na porządku prawnym (konstytucja, ustawy, rozporządzenia). W *polity* zawiera się również płaszczyzna normatywna, czyli płaszczyzna wartościowania i formułowania sądów. Kategorie i koncepcje zawierają się również w kolejnej płaszczyźnie – merytorycznej (*policy*), odnoszącej się do celów i zadań podejmowanych i realizo-

³⁸ Ibidem s. 49–50.

³⁹ A. Germ, *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung*, Wien 2015.

wanych w obszarze kształcenia politycznego przez właściwe podmioty. Ta płaszczyzna ma ścisły związek z rozwiązywaniem problemów i konfliktów, z kształtowaniem relacji społecznych i artykulacją własnych potrzeb i interesów. Na płaszczyźnie procesualnej (*politics*) realizowane są procesy wyrażania woli politycznej w postaci np. udziału w wyborach czy lobbowania.

Wspomniana wcześniej instytucjonalizacja oznacza również „obecność” edukacji obywatelskiej w formule kształcenia uniwersyteckiego (studia magisterskie lub studia podyplomowe), przeznaczona dla przyszłych nauczycieli. Na uwagę zasługuje fakt, że państwo stworzyło odrębną ścieżkę edukacyjną dla nauczycieli edukacji obywatelskiej na uniwersytetach w Innsbrucku, Klagenfurcie, Wiedniu i Grazu, co jest dużym sukcesem⁴⁰. Przedmiot charakteryzuje się wysokim stopniem interdyscyplinarności. Uzyskanie dyplomu w zakresie edukacji obywatelskiej obejmuje zaliczenie wszystkich zajęć objętych siatką programową, zaliczenie trzech seminariów obowiązkowych oraz dwóch seminariów fakultatywnych, w celu uzyskania tytułu Master of Advanced Studies (Civic Education) wymagane jest dodatkowo zaliczenie pięciu seminariów fakultatywnych i obrona pracy dyplomowej. Program studiów składa się z trzech obszarów: historia i społeczeństwo, polityka oraz kompetencje społeczne i organizacja.

Ważnym czynnikiem, który ma bezpośredni wpływ na edukację obywatelską, jest jakość kształcenia nauczycieli i uzyskane przez nich kompetencje i kwalifikacje. Wobec austriackiego systemu podnoszone są również liczne zarzuty dotyczące jego nieskuteczności, rozdzwieńku między nauczaną teorią a stosowaną praktyką dydaktyczną. Krytycy wskazują również na fakt, że uprawnienia do nauczania często nie idą w parze z konkretnymi umiejętnościami pracy z grupą docelową, że dalsze kształcenie nauczycieli polega tylko i wyłącznie na własnych zaangażowaniu i autodydaktyce pedagogów, chociaż trzeba pamiętać o takich instytucjach, jak Centrum polis z siedzibą w Wiedniu, którego głównym zadaniem statutowym jest właśnie wsparcie dla kadry dydaktycznej. Być może ten zestaw argumentów krytycznych ma związek ze stale rosnącymi oczekiwaniami wobec kadry dydaktycznej, z aktualnymi wyzwaniem, na które w bieżącym czasie musi odpowiedzieć edukacja obywatelska (migracje, kryzys gospodarczy, zanieczyszczenie środowiska, konflikty polityczne etc.). Kathrin Hämmerle w swoim artykule zatytułowanym *Lehrerkompetenz in der politischen Bildung heute* zamyka swoje rozważania niezwykle trafnym porównaniem polityki do futbolu, pisząc

⁴⁰ W Polsce nie ma oznaczonej ścieżki edukacyjnej dla nauczycieli wiedzy o społeczeństwie. Są to najczęściej nauczyciele, którzy ukończyli studia historyczne, politologiczne lub studia podyplomowe (niekoniecznie przy strukturach uniwersyteckich).

że zarówno od polityki, jak i od piłki nożnej jest w Austrii około ośmiu milionów ekspertów, z których każdy czuje się kompetentny i wywołany do dyskusji tylko dlatego, że czyta gazety i śledzi wydarzenia bieżące⁴¹.

Edukacja obywatelska musi zmagać się również z wieloma zarzutami, jednym z nich jest indoktrynacja czy upolitycznienie. Wielokrotnie podkreślane demokratyczne warunki umożliwiające realizację edukacji obywatelskiej odróżniają się w sposób zasadniczy od indoktrynacji, gdyż należy zachować szczególną ostrożność w zestawianiu pojęć kształtowania i wpływania na świadomość, stan wiedzy i postawy od procesów twardej indoktrynacji obecnej w systemach autorytarnych czy totalitarnych. Przywołując pojęcie indoktrynacji należy podkreślić, że na potrzeby niniejszych rozważań indoktrynacja nie jest rozumiana jako usilne oddziaływanie instytucji, podmiotów, systemu na świadomość obywatela, pojęcie to można by określić jako „indoktrynację twardą”. Tu mowa o „indoktrynacji miękkiej”, polegającej na stosowaniu w nauczaniu wzorców, schematów, stereotypów, które narzucane odbiorcom nie respektują jednocześnie ich zachowań czy opinii. Zastosowanie powyższego poddziału uzasadnia, że pojęcie indoktrynacji można wprowadzić do rozważań bardziej subtelnej. W centrum refleksji pozostaje człowiek, który może stanowić cel indoktrynacji, człowiek, który może być jej sprawcą oraz należy podnieść pytanie o środki i metody, które w indoktrynacji mogą być stosowane. W rozłożeniu ról wśród protagonistów procesu niezwykle istotne jest nazwanie uwarunkowań, w których indoktrynacja (nie) może być realizowana. I tak jednym z ważniejszych czynników jest tu wolność, w tym wolność wyboru, myślenia, działania, która pozwala podmiotowi odeprzeć proces indoktrynacji, gdyż ten skłoni się do wyboru innej ścieżki, wartości, otoczenia, środowiska etc. – wolność wyboru nierozdzielnie wiąże się z procesem uczenia się. Innym z przykładów odpowiedzi na indoktrynację jest konsensus z Beutelsbach z 1976 r. – porozumienie zakładające zakaz indoktrynacji w szkolnej edukacji obywatelskiej. Dokument składa się z trzech punktów, które są ramami dla wolnego od polityki edukowania obywatelskiego. Po pierwsze, obowiązuje przywołany powyżej zakaz indoktrynacji⁴²; po drugie, co jest kontrowersyjne w nauce i polityce, musi być także przedstawione jako kontrowersyjne na

⁴¹ K. Hämmerle, *Lehrerkompetenz in der Politischen Bildung*, „Ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule” 2008, nr 4, s. 21.

⁴² „Zabrania się wykorzystywania przewagi nad uczniami w celu narzucenia w jakikolwiek sposób własnych opinii, aby tym samym utrudnić im «sformułowanie własnego sądu». Dokładnie tutaj przebiega granica między kształceniem politycznym a indoktrynacją. W państwie demokratycznym indoktrynacji nie można pogodzić z rolą nauczyciela ani z akceptowaniem celu, jakim jest dojrzałość obywatelska ucznia” (tłum. własne).

zajęciach⁴³; po trzecie, ucznia należy nauczyć analizować sytuację polityczną przez pryzmat własnych interesów politycznych⁴⁴.

Istnieje również inne niebezpieczeństwo, które „zagraża” zarówno polityce, jak i edukacji obywatelskiej, a jest to zbyt szeroka obecność mediów, w tym mediów społecznościowych w przestrzeni publicznej. Dlatego wielu badaczy zarzuca edukacji obywatelskiej zbyt dużą banalizację i uproszczenia schematów badawczych oraz twierdzi, że zbliża się do publicystyki i wytraca tym samym swoje podłoże oraz związek z nauką. Ponadto integralną częścią kompetencji z zakresu edukacji obywatelskiej jest działanie i kompetencje sprawcze, które trudno opisywać językiem hermetycznym i specjalistycznym, realizując tym samym funkcję dekskryptywną nauki.

Podsumowując można wskazać, że po pierwsze istnieją różnice na płaszczyźnie językowej w określaniu i opisywaniu edukacji obywatelskiej w polsko- i niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu; po drugie, model austriacki, wzorowany na modelu niemieckim, zawiera wyraźny podział na szkolne i pozaszkolne kształcenie z zakresu edukacji obywatelskiej, wyrasta z głębokiej historii państwa i narodu, charakteryzuje go średni stopień instytucjonalizacji. Model ten opiera się na katalogu kompetencji analizy, oceny, kompetencji do działania i kompetencji metodycznych. Po trzecie, zmiany uwarunkowań zewnętrznych, np. prowadzonej polityki zagranicznej wymagają bezpośrednio zmian w obszarze edukacji obywatelskiej. Po czwarte, austriacki model edukacji obywatelskiej zawiera w sobie ścieżkę kształcenia uniwersyteckiego dla przyszłych nauczycieli, a tym samym nadaje podmiotowość edukacji politycznej jako odrębnej dyscyplinie naukowej uprawianej na uniwersytetach.

⁴³ „Niniejszy postulat należy w sposób bezpośredni łączyć z powyższym punktem, ponieważ, kiedy nie uwzględnia się poglądów, kiedy ukrywa się opcje, a alternatywy nie zostają omówione, rozpoczyna się indoktrynacja. Należy postawić pytanie, czy nauczyciel nie powinien spełniać funkcji korygującej, to znaczy, czy nie powinien przedstawiać uczniom (oraz innych uczestnikom kształcenia politycznego) szczególnie takich stanowisk i alternatyw, które są im obce ze względu na pochodzenie polityczne i społeczne. W sformułowaniu drugiej zasady staje się jasne, dlaczego poglądy osobiste nauczyciela, jego przekonania naukowo-teoretyczne oraz opinie polityczne nie mają znaczenia. Aby powrócić do omówionego wcześniej przykładu: jego rozumienie demokracji nie stanowi problemu, ponieważ także inne, przeciwne poglądy mogą być wyrażane” (tłum. własne).

⁴⁴ Ponadto należy szukać środków i sposobów, aby wpływał na aktualną sytuację polityczną zgodnie z własnymi interesami politycznymi. Takie sformułowanie celu podkreśla w dużym stopniu znaczenie umiejętności operacyjnych i jest logiczną konsekwencją wynikającą z obu wcześniejszych zasad. W związku z powyższym podniesiony przeciwko Hermanowi Giesecke i Rolfowi Schmiedererowi zarzut „powrotu do formalizmu”, o tym, że nauczyciele nie muszą korygować treści własnych sądów, nie jest trafny, ponieważ nie chodzi tu o porozumienie w wymiarze maksymalnym, ale o poszukiwanie porozumienia minimalnego.

Bibliografia

- Dachs H., *Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick*, [w:] *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich*, red. C. Klepp, D. Rippitsch, Wien 2008.
- Dachs H., *Politische Bildung*, Wien 2005.
- Deczyńska P., *Rzecz o dojrzałym obywatelstwie. Edukacja obywatelska w Szwajcarii*, Piotrków Trybunalski 2020.
- Easton D., *A System Analysis of Political Life*, New York 1965.
- Ehs T., *Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat*, Wien 2007.
- Erath M., *Die Bedeutung der Politischen Bildung im österreichischen Schulsystem*, Saarbrücken 2013.
- Filzmaier P., *Politische Bildung und Demokratie in Österreich: Trends, Problembereiche und Perspektiven*, [w:] *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandaufnahme, Praxis, Perspektiven*, red. G. Diendorfer, S. Steininger, Schwalbach am Taunus 2006.
- Germ A., *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung*, Wien 2015.
- Glöckel O., *Die Österreichische Schulreform. Einige Feststellungen im Kampfe gegen die Schulverderber*, Wien 1923.
- Glöckel O., *Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule*, Wien 1928.
- Glöckel O., *Schule und Klerikalismus*, Wien 1911.
- Glöckel O., *Selbstbiographie*, Zürich 1938.
- Hämmerle K., *Lehrerkompetenz in der Politischen Bildung*, „Ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule“ 2008, nr 4.
- Hellmuth T., Clepp C., *Politische Bildung*, Wien–Köln–Weimar 2010.
- Hellmuth T., *Das „selbstreflektierte Ich“ – Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung*, Innsbruck–Wien–Bozen 2009.
- Hintersteiner M., *Der Beitrag der Politikwissenschaft zu einer demokratischen Gesellschaft und zu einer bewussten Lebensgestaltung der Individuen*, Wien 2011 (praca magisterska).
- <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1867&page=422&size=48>.
- Kapiszewski J., *Prawo wyborcze dla szesnastolatków. W Austrii to działa*, <https://forsal.pl/artykuly/691343,prawo-wyborcze-dla-szesnastolatkow-w-austrii-to-dziala.html>.
- Kelsen H., *Vom Wesen und Wert der Demokratie*, Aalen 1981.
- Kühberger C., *Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren*, „Informationen zur Politischen Bildung“ 2008, nr 29.

- Reichenbach R., *Das Soziale, das Politische und die politische Bildung*, [w:] *Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, red. L. Gensluckner i in., Bielefeld 2021.
- Richter D. (red.), *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Schule*, Schwalbach am Taunus 2007.
- Sander W., *Politische Bildung als fachübergreifende Aufgabe*, [w:] *Handbuch politische Bildung*, red. W. Sander, Schwalbach am Taunus 2005.
- Tylor C., *Nowoczesne imaginaria społeczne*, Kraków 2010.
- Ucakar K., Gschiegl S., *Das politische System Österreichs und die EU*, Wien 2012.
- Verdross A., *Die immerwährende Neutralität Österreichs*, Wien 1977.
- Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule, <https://www.politik-lernen.at/ueberuns>.