

Aldona Wiktorska-Święcka

Kompetencje w kształceniu obywatelskim w kontekście debaty dotyczącej standardów kształtowania obywatelskości

Wprowadzenie

W niemieckim dyskursie naukowym od późnych lat dziewięćdziesiątych XX wieku trwa debata związana z kompetencjami oraz standardami kształcenia, co należy bezpośrednio wiązać z działaniami Unii Europejskiej zmierzającymi do wdrażania strategii lizbońskiej oraz szczególną rolę, jaką zaczęto przypisywać edukacji w procesie zwiększania konkurencyjności. Po raz pierwszy na tak dużą skalę zauważono, że kompetencje można opisywać zarówno z perspektywy systemu kształcenia, jak i z perspektywy ich wykorzystania w gospodarce. Stwierdzono wówczas, że badania kompetencji powinny służyć uzgodnieniu oczekiwań edukacji i rynku pracy, a także dopasowaniu kształcenia do potrzeb gospodarki, oraz postawiono pytanie, jakie charakterystyki kompetencji będą przydatne polityce zmierzającej do zbliżenia kształcenia do potrzeb rynku pracy. Formułowane wówczas teoretyczne modele kapitału ludzkiego opierały się na hipotezie, iż wiedza i umiejętności ucieleśnione w człowieku bezpośrednio zwiększają produktywność i zdolność gospodarki do rozwoju oraz adaptowania nowych technologii¹. Takie założenie oznaczało, że inwestycje w kapitał

ludzki mają kluczowe znaczenie dla konkurencyjności i rozwoju, a potrzeba inwestowania w kapitał ludzki w zmieniającej się rzeczywistości jest oczywistością. Unia Europejska kompetencje zdefiniowała jako

[...] połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia².

Wśród tych nowych umiejętności podstawowych wymieniono znajomość technologii cyfrowych, umiejętność uczenia się, kompetencje obywatelskie i społeczne, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz znajomość języków obcych, a także porozumiewanie się w języku ojczystym, kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne oraz świadomość i ekspresję kulturalną. Uznano, że kompetencje kluczowe są wzajemnie powiązane i jednakowo ważne, a opanowanie jednych pomaga w nabywaniu kolejnych, ponieważ

[...] zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne my-

ślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych³.

Tak rozumiane kompetencje kluczowe budują ważny kapitał ludzki jednostki, pomocny w osiąganiu przez nią osobistego samospełnienia i rozwoju, aktywnego włączania się w społeczeństwo oraz znajdowania zatrudnienia. W ten sposób ujmowany kapitał ludzki rozumiany bywa jako czynnik kapitału społecznego.

W kontekście powyższych rozważań szczególne znaczenie miały prowadzone w tym okresie debaty związane z kształceniem obywatelskim. Kształcenie obywatelskie w Niemczech jest współcześnie rozumiane bardzo szeroko; w istotnych stanowiskach przyjęto, że jest to pojęcie zbiorcze, obejmujące wszystkie zaplanowane, zorganizowane, systematyczne działania mające na celu wyposażenie jednostki w niezbędną wiedzę i umiejętności do uczestnictwa w życiu politycznym i społecznym (w sensie klasycznego „wychowania” i „edukacji”), jak również gwarantujące jej samodoskonalenie (w sensie „ukształtowalności”, „kształtowania”). Kształcenie obywatelskie to kształcenie do aktywności obywatelskiej w sferze publicznej, w tym politycznej⁴. Już w ramach wcześniejszej debaty nad programami nauczania w latach sześćdziesiątych XX wieku wyrażano głębokie przekonanie, iż jakość można polepszyć dzięki podniesieniu kwalifikacji. W kształceniu obywatelskim z lat osiemdziesiątych nawiązano do tego przekonania, prowadząc dyskusję nad tym, jakie wnioski można wyciągnąć z tzw. kluczowych problemów (*Schlüsselprobleme*) i ich rozwiązywania⁵. Uznawano wówczas, iż należy zająć się głównymi problemami⁶, mającymi znaczenie dla ludzkiej egzystencji⁷. Jednak dopiero pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku odbyła się zasadnicza dyskusja o kwalifikacjach, jakie należy nabyć w procesie kształcenia obywatelskiego, co

doprowadziło do rozwinięcia wielu modeli kompetencyjnych⁸. Uwzględnić należy tu podział na tzw. kompetencje ogólne (bazowe, podstawowe) oraz specyficzne/specjalistyczne (przedmiotowe), charakterystyczne dla kształcenia obywatelskiego, jak kompetencja kształtowania osądu politycznego⁹ czy kompetencja demokratyczna i kompetencja politycznej zdolności do działania¹⁰. Opracowanie wspomnianych modeli było niezbędne, ponieważ pojęcie kwalifikacji okazało się zbyt wąskie. Wprowadzono wówczas pojęcie kompetencji w szerszym kontekście niż związany wyłącznie z nabywaniem umiejętności zawodowych. Zaczęło ono oznaczać ogólne predyspozycje jednostki do rozwiązywania problemów codzienności, do których zaliczono między innymi zdolność do uczestnictwa w społecznej komunikacji (por. ugruntowane w latach osiemdziesiątych XX wieku pojęcie kompetencji komunikacyjnej sformułowane przez Habermasa). Ponieważ zarysowana problematyka nie znajduje się jak dotąd w centrum debaty dotyczącej kształcenia obywatelskiego w naszym kraju, warto więc upowszechniać zagadnienie kompetencji, szczególnie w kontekście kształcenia obywatelskiego, co ma miejsce w Niemczech po 1990 roku i co z pewnością przyczyni się do spopularyzowania problematyki dotychczas stosunkowo mało znanej w Polsce. W artykule poruszone zostaną podstawowe kwestie definicyjne związane z pojęciem kompetencji w standardach kształcenia, przedstawiony jeden z bardziej popularnych modeli kompetencyjnych oraz przybliżone kluczowe stanowiska w dyskusji związanej z kompetencjami.

Pojęcie kompetencji w standardach kształcenia

Pojęcie kompetencji staje się coraz istotniejsze w teorii kształcenia oraz polityce oświatowej. W Niemczech stanowi zasadniczą

reakcję na tzw. PISA-Schock (tzw. szok po opublikowaniu międzynarodowych badań porównawczych systemów kształcenia PISA, w których Niemcy zajęły jedno z niższych miejsc w rankingach w takich kompetencjach, jak umiejętność czytania, kompetencja matematyczna i przyrodnicza) w latach 2000–2001. Osiągnięcia niemieckich szkół (np. badania TIMSS, PISA, IGLU) skłoniły do przemyśleń i zwróciły uwagę na oddziaływanie kształcenia¹¹. Jako reakcja na tę potrzebę w krajach związkowych wprowadzono najróżniejsze środki mające na celu poprawę jakości kształcenia. Poruszając problematykę kompetencji, zauważono wówczas, że aby zmierzyć jakość kształcenia, potrzebne są wiążące standardy. Jak dotąd w badaniach szkolnictwa posługiwano się kryteriami i cechami opisującymi oczekiwane właściwości systemu kształcenia. Opracowania te nie były jednak wystarczające przy rosnących oczekiwaniach polityki kształcenia wobec efektywnego i skutecznego systemu. Trzy zasadnicze elementy stały się determinujące dla dyskusji na temat standardów kształcenia: debata dotycząca kwalifikacji kluczowych, rozważania dotyczące pluralizacji warunków kształcenia oraz krytyka przeładowanych planów nauczania. Krajowe standardy kształcenia wyznaczają specyficzne dla dziedziny i wykraczające poza przedmiot kompetencje dla poszczególnych poziomów nauczania. Sięgają po ogólne cele kształcenia oraz wymieniają kompetencje, jakie szkoła musi przekazać uczniom. Standardy kształcenia są zorientowane na efektywność; opisują odnoszące się do przedmiotu kompetencje, które uczniowie powinni osiągnąć do pewnego określonego momentu swojej edukacji oraz przedstawiają kryteria wiążące dla wszystkich szesnastu krajów związkowych. Poza tym można je zoperacjonalizować i sprawdzać za pomocą zadań testowych, mogą one także posłużyć jako podstawa nauczania zorientowanego na kompetencje.

Po pierwszych wynikach projektów pilotażowych dotyczących standaryzacji Kultusministerkonferenz (KMK, Stała Konferencja Ministrów ds. Edukacji i Kultury) wprowadziła postanowieniami z Konstancji z 1997 roku nakaz systematycznego prowadzenia sprawozdań w tym obszarze i zapoczątkowała tym samym zmiany w zarządzaniu systemem kształcenia. W debacie dotyczącej tego zakresu od 2000 roku dyskutowana jest koncepcja standardów kształcenia, która zakłada wypracowanie modelu kompetencyjnego. Zamówiona przez KMK ekspertyza autorstwa Kliemego¹² przyczyniła się do zdefiniowania pojęcia kompetencji, wychodząc od specyficznych/specjalistycznych kompetencji w różnych dziedzinach/ domenach (*Domänen*). Kompetencje w tym ujęciu to zdolność do operowania podstawowymi pojęciami, metodami i wzorcami działania w obszarze danej dyscypliny/dziedziny. Oznacza to, że dla poszczególnych przedmiotów lub obszarów nauczania należy stworzyć własne modele kompetencyjne. Eckhard Klieme uznał, że

standardy kształcenia formują wyzwania wobec nauczycieli i uczniów w szkole i dotyczą ogólnych celów kształcenia. Uwzględniają kompetencje, które szkoła musi przekazać uczniom, by zrealizować zasadnicze cele edukacyjne. Standardy kształcenia wyznaczają, które z kompetencji i w jakim czasie powinny zostać nabyte przez dzieci i młodzież. Kompetencje są opisane na tyle konkretnie, iż mogą być realizowane w stawianych uczniom zadaniach i wprowadzane przy zasadniczej pomocy testów¹³.

Kompetencje można zatem uporządkować w zależności od ich poziomu (por. PISA); w ten sposób dają nauczycielom konkretną bazę wyjściową do oczekiwanych wyników edukacyjnych na poszczególnych poziomach kształcenia. W odniesieniu do tego ujęcia kompetencji Weinert mówi o wiedzy inteligentnej, która składa się z wiedzy, umiejętności, rozumienia, działania i motywacji, przy czym:

przez wiedzę inteligentną należy rozumieć dobrze zorganizowany, zdyscyplinowany, interdyscyplinarny i połączony z praktyką życia codziennego przez użyteczne w elastyczny sposób zdolności, umiejętności, wiedzę i kompetencje metakognitywne¹⁴.

Weinert nie ma tu na myśli określonego katalogu wiedzy (np. sformułowanych w trybie ustawy), lecz traktuje jako rekomendację, że wiedzę należy zdobywać w sposób specyficzny dla danej dziedziny. Weinert kompetencje rozumie

jako posiadane przez jednostki bądź możliwe do wyuczenia zdolności i umiejętności kognitywne umożliwiające rozwiązanie określonych procesów, jak również związaną z nimi gotowością oraz zdolnościami motywacyjnymi, wolicjonalnymi i społecznymi umożliwiającymi skuteczne i odpowiedzialne rozwiązanie problemu w różnych sytuacjach¹⁵.

Kraje związkowe w Niemczech wypracowują na podstawie dotychczasowych planów nauczania bądź wytycznych nowe „standardy kształcenia” dla poszczególnych przedmiotów. Standardy kształcenia są zorientowane na *output* i koncentrują się na kształtowaniu kompetencji wykraczających poza ramy przedmiotów nauczania oraz kompetencji specyficznych dla danego przedmiotu bądź dziedziny. W ten sposób można sformułować różne poziomy oczekiwań. KMK za pomocą standardów pozwala na określenie przeciętnego poziomu osiągnięć. Ponieważ standardy kształcenia odnoszą się do przedmiotów szkolnych, szczególnie istotna rola w ich wypracowaniu, operacjonalizacji i implementacji przypada dydaktykom poszczególnych przedmiotów. KMK uchwaliła w grudniu 2003 roku w odniesieniu do płaszczyzny narodowej standardy kształcenia dla takich przedmiotów, jak język niemiecki, matematyka i pierwszy język obcy, a w 2004 roku dla fizyki, chemii oraz biologii. Przedmiot kształcenie obywatelskie (*politische Bildung*) w tych standardach nie został uwzględniony. Równolegle w berlińskim Humboldt-Universität

powołano Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB, Instytut Rozwoju Jakości w Zakresie Systemu Kształcenia), w którym rozpoczęto pracę nad rozwojem testów i zestawów zadań, konkretyzacją i mierzalnością standardów. W standardach kształcenia dostrzeżono instrument mający zapewniać poprawę jego jakości. W ten sposób doszło do tzw. zmiany paradygmatu¹⁶. Dotychczas system szkolnictwa kierował się przede wszystkim *input* wyznaczany przez wytyczne i projekty budżetowe (państwowe wytyczne dotyczące planów nauczania określają, jakie treści powinny być uwzględniane w ramach lekcji). Obecnie niemiecka polityka oświatowa dzięki standaryzacji opiera się na wynikach, jakie osiągają uczniowie, tj. na *output* (nie konkretne treści, lecz umiejętności, kwalifikacje i predyspozycje, czyli kompetencje, które należy nabyć, stanowią jej istotę). Myślą przewodnią jest teza, że uczniowie na różnych przedmiotach powinni nabyć te same umiejętności. Jednocześnie można dać uczniom i nauczycielom większą swobodę w doborze i strukturyzacji treści; te mogą być lepiej dostosowane do poziomu uczniów, ponieważ uwzględniają ich dotychczasową wiedzę i umiejętności; wyniki nauczania powinny być mocniej zorientowane na treść i wzajemnie powiązane w odniesieniu do umiejętności, kwalifikacji i predyspozycji, a nie w sensie konkretnie wyuczonych treści przedmiotowych. Pojmując rozważania związane ze standaryzacją, odnoszono się do pragmatycznego wymiaru oraz amerykańskich doświadczeń związanych z oczekiwaniami dotyczącymi efektywności kształcenia. Eksperci w USA są jednomyślni,

iż standardy mogą zmienić szkołę i edukację oraz poprawić wyniki nauczania jedynie wtedy, gdy nauczyciele będą dysponować niezbędnymi kompetencjami i postawami, bądź takie nabędą, przy wsparciu doradców zewnętrznych szkoły rozpoczną ewaluację własnych działań i będą ją stale rozwijać; przyjęte procedury testowe będą faktycznym od-

zwierciedleniem ambitnych celów nauczania, oraz gdy szkołom, bądź nauczycielom i uczniom, których osiągnięcia są niezadowolające, zapewnione będzie ukierunkowane wsparcie¹⁷.

Wśród współczesnych rodzajów standardów kształcenia wyróżnić należy:

- standardy zorientowane na *input* — opisują pozyskiwane kompetencje oraz wiedzę, którą należy zdobyć, a także niezbędne warunki nauczania i uczenia;

- standardy zorientowane na potencjalne możliwości (*Opportunity-to-Learn-Standards*) — opisują warunki brzegowe procesu uczenia (np. w odniesieniu do wyposażenia szkół);

- standardy zarządzania (*Management-Standards*) — opisują systemy zarządzania jakością dla instytucji kształcenia (np. ISO/DIN 29990 usługi szkoleniowe w zakresie kształcenia ustawicznego i szkoleń);

- standardy wynikowe (*Performance-Standards*) — opisują kompetencje pozyskiwane w procesie nauczania; stanowią istotę podejścia zorientowanego na *output*, przy czym uwzględnia się tu:

- standardy minimalne, opisujące poziom minimalny poszczególnych kompetencji, które uczniowie lub szkoła/system szkolny powinni nabyć, lub środki, które należy podjąć w przypadku braku w ich pozyskaniu (środki wsparcia dla uczniów, poprawa warunków wyposażenia szkoły lub ewentualne sankcje z jej zamknięciem włącznie);

- standardy regularne, opisujące kompetencje, które powinny być uzyskane w odniesieniu do średniej;

- standardy maksymalne, opisujące wyniki najlepszych uczniów¹⁸.

Kompetencje i standardy kształcenia w kształceniu obywatelskim

Publiczna reakcja na międzynarodowe badania porównujące osiągnięcia szkół od roku 2000 ma również wpływ na debatę

dotyczącą kompetencji w zakresie kształcenia obywatelskiego. Jak dotąd nie powstał ugruntowany w teorii model kształcenia obywatelskiego, który opisywałby rozwój specyficznych dla tej dziedziny sposobów rozumienia i znaczenia systematycznego połączenia różnych elementów naukowych. W poszukiwaniu takiego modelu wpisuje się stworzenie samodzielnego planu narodowych standardów kształcenia przez Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend und Erwachsenenbildung (GPJE, Stowarzyszenie Dydaktyki Kształcenia Obywatelskiego oraz Edukacji Obywatelskiej dla Młodzieży i Dorosłych). Przy ich formułowaniu kierowano się przy tym następującymi założeniami:

- jeśli projekt ma być wdrożony i oddziaływać na politykę oświatową, musi być dostosowany w strukturze formalnej, objętości i koncepcji do zaleceń KMK w odniesieniu do innych przedmiotów;

- musi być skierowany do szerszej publiczności (instytucje kształcenia obywatelskiego, wydawnictwa, zrzeszenia nauczycieli, grono pedagogiczne), a nie wyłącznie do odbiorców z obszaru dydaktyki i nauki;

- nie można planować nowego podejścia dydaktycznego, ale należy uwzględnić szeroki zakres związany z nauczaniem polityki.

Ponieważ wśród naukowców nie ma jednomyślności odnośnie do przedmiotu kształcenia obywatelskiego, konsekwencją okazują się trudności występujące przy próbie określenia jego istoty w zakresie konkretyzacji domeny kompetencji obywatelskiej. Zasadniczo akcentuje się tu grupę cech związanych z kategorią kompetencji obywatelskich, takich jak: pogłębiona wiedza o procesach politycznych, umiejętności posługiwania się wiedzą w życiu społecznym, umiejętność krytycznego myślenia, umiejętność naukowej obserwacji życia politycznego, analizy procesów politycznych i wyciągania wniosków. Pytanie o to, jaką funkcję powinno pełnić uprawiane przez szkołę wychowanie i kształcenie obywatelskie, było

i pozostaje kontrowersyjne. Z biegiem wieków udzielono na nie wielu różnych odpowiedzi, które można ująć jako:

- wspieranie dojrzałości politycznej jednostki;
- wspieranie aktywności jednostek w przestrzeni publicznej, w tym politycznej;
- stabilizacja porządku politycznego;
- kształtowanie etyczno-moralnych wartości w świadomości jednostki;
- polepszenie warunków społeczno-politycznych¹⁹.

Współcześnie powyższe cele i funkcje realizuje się poprzez przekazywanie wiedzy o ideach i regułach dotyczących funkcjonowania demokracji, społeczeństwa obywatelskiego, gospodarki rynkowej, przygotowania do uczestnictwa w życiu politycznym i społecznym kraju, rozwój poczucia odpowiedzialności za innych, za dobro wspólne oraz za demokrację. Programy kształcenia obywatelskiego pełnią funkcję informacyjną, opisującą i wyjaśniającą sferę życia publicznego i politycznego oraz funkcję praktyczną, polegającą na kształceniu kompetencji analizy i rozumienia sytuacji politycznej oraz do podejmowania aktywności w sferze politycznej (*politische Handlungskompetenz*), tak aby każdy obywatel potrafił samodzielnie ocenić sytuację i zająć wobec niej stanowisko, artykułować własne interesy, dostrzegać możliwości angażowania się oraz podejmować odpowiedzialność za własne decyzje i działania.

Model kompetencji GPJE

Pierwszy projekt narodowych standardów kształcenia w kształceniu obywatelskim w Niemczech został przedłożony w 2003 roku²⁰. Odnosi się do trzech kluczowych wymiarów:

- umiejętności osądu politycznego — czyli umiejętności analizy i przemyślanej oceny wydarzeń politycznych, problemów, jak również zagadnień związanych z rozwo-

jem gospodarczym i społecznym w wymiarze materialnym i aksjologicznym;

- umiejętności działania politycznego — czyli formułowania opinii, przekonań i interesów, odpowiednie reprezentowanie ich, prowadzenie mediacji oraz umiejętność osiągania kompromisu;

- umiejętności metodycznych — czyli samodzielnej orientacji w aktualnej polityce oraz zagadnieniach gospodarczych, prawnych i społecznych, umiejętności analizy tematów specjalistycznych za pomocą różnych metod oraz umiejętności organizacji dalszego kształcenia obywatelskiego.

Umiejętność osądu politycznego ma w obszarze kompetencji szczególne znaczenie, ponieważ można ją sprawdzić za pomocą pytań testowych. W projekcie przez pojęcie osądu politycznego rozumie się wypowiedzi o ludziach bądź stanie rzeczy. Wyróżnia się tu trzy etapy: uświadomienie sobie aktualnej sytuacji, analiza polityczna oraz właściwy osąd. Te trzy kroki można rozumieć jako model budowania kompetencji, który porusza się w skali od obszaru „mniej” do „więcej”. W tym kontekście w projekcie GPJE wskazano na fakt, iż ocena osądów politycznych powinna przebiegać wyłącznie na podstawie kryteriów formalnych. Jednocześnie osądy zostały opisane zgodnie z następującymi kryteriami przedmiotowymi: przywiązanie do praw podstawowych oraz wolności politycznej; państwowość oraz podział władzy; demokracja jako władza ludu, demokracja partyjna; zasada państwa opiekuńczego, pluralizm; podstawowe zasady gospodarki rynkowej²¹. Umiejętność osądu politycznego została określona treściowo dopiero przez specyficzne dla danego obszaru kompetencje kognitywne. Model GPJE nie podaje jednak potrzebnego do tego modelu politycznych koncepcji podstawowych, które opisywałyby komponenty wiedzy w nauce polityki w szkole²². W aktualnym dyskursie przedmiotu mówi się o następujących koncepcjach podstawowych: wartości, publiczność, władza, interesy, dobro ogółu i in.²³

W odniesieniu do kompetencji działania politycznego w modelu podkreślono, że w kształceniu obywatelskim chodzi nie tylko o nabywanie wiedzy, ale także o rozwój umiejętności praktycznych w zakresie uczestnictwa w sferze publicznej, w tym politycznej. Ten obszar kompetencji może zostać bliżej zbadany dzięki standardom skierowanym na proces. Chodzi przy tym o pomiary postaw, a nie o ujęcie faktycznego zachowania, wiedzy i możliwości. Wyróżnia się tu dane dotyczące klimatu panującego w szkole i w trakcie nauki, gotowości do zaangażowania społeczno-obywatelskiego, postaw wobec możliwości partycypacji. Badania te tradycyjnie zawierają się w badaniach socjalizacji i kultury politycznej, jak również w pedagogicznych badaniach nad młodzieżą.

Umiejętności metodyczne wykraczają poza ramy przedmiotów, w tym poza obszar dotyczący kształcenia obywatelskiego. Technika pracy można się nauczyć jednak tylko wtedy efektywnie, gdy są one powiązane z treściami. Nie da się ich nauczać. Kompetencja metodyczna nie może być trenowana bezpośrednio, ale tylko w połączeniu z nabywaniem wymaganych treści. Wśród nich znajdują się m.in. umiejętności z zakresu:

- edukacji medialnej (umiejętność trafnego i krytycznego przetwarzania informacji o charakterze politycznym);
- krytycznej refleksji;
- analizy;
- syntezy;
- komunikacji społecznej, w tym aktywnego uczestnictwa w debacie publicznej;
- podstawowej wiedzy merytorycznej z zakresu systemów politycznych;
- porządku społecznego, w tym również w wymiarze historycznym i z uwzględnieniem powiązań ponadnarodowych;
- na poziomie ponadgimnazjalnym: swobodne czytanie ze zrozumieniem tekstów z zakresu nauk społecznych, polemika z ich treściami i przedstawienie własnego, umotywowanego argumentami stanowiska;

a na poziomie edukacji zawodowej: postrzeganie wykonywanego zawodu i otoczenia zawodowego w powiązaniu z innymi sieciami społeczno-ekonomicznymi²⁴.

Jeśli potraktować projekt standardów kształcenia dla edukacji obywatelskiej GPJE z punktu widzenia psychologii uczenia się i testowania, widać wyraźnie, iż nie we wszystkich punktach odpowiada tym wymogom. Standardy muszą być zatem w dalszym ciągu rozwijane w tym właśnie kierunku. Dzieje się to między innymi poprzez specjalistyczne dyskusje na łamach czasopism i w trakcie konferencji. Proces ten nie jest zaskakujący, ponieważ rozwój narodowych standardów kształcenia dla kształcenia obywatelskiego w formie standardów testowych wymaga ponownego przemyślenia tradycyjnych wyobrażeń dotyczących przedmiotu. Trzon przyszłego nauczania stanowić będą kognitywne zdolności kształcenia osądu politycznego jako *content-specific knowledge*²⁵, które będzie można opisać na różnych jego poziomach oraz które na najwyższym poziomie zaawansowania stanie się umiejętnością. Aby stworzyć do tego celu zadania testowe, trzeba odpowiednich sytuacji (np. aktualne wydarzenia polityczne), w których użyć będzie można ogólnych i usystematyzowanych wiadomości zdobytych w trakcie nauki. Polityczna zdolność działania wskazuje bowiem na czas spędzany poza szkołą oraz jest umiejętnością, którą w tym miejscu można pokazać (wyjątek: akcje polityczne w szkole lub w trakcie nauczania). To, co faktycznie robi się w sferze politycznej, nie jest mierzalne, jednak należy do celów nauczania. Umiejętności metodyczne stanowią najczęściej wykraczające poza obszar przedmiotu techniki pracy, jak na przykład analiza czy pisanie tekstów. Nawet przy wykorzystaniu metod odnoszących się w większym stopniu do przedmiotu, jak na przykład dyskusja za i przeciw, niemożliwe jest ich sprawdzenie w formie ustandaryzowanych osiągnięć. W obu tych obszarach kompetencji możliwości ustandaryzowanego

postępowania są jak dotąd raczej ograniczone²⁶. Model GPJE zakłada kształtowanie zdolności demokratycznej, ale poza wąsko rozumianą polityką proponuje inne obszary merytoryczne, czyli społeczeństwo, gospodarkę i prawo. Kategorie takie, jak władza, prawo, interes, godność człowieka, pokój itd., jako strukturyzacja treści nauczania są wprowadzone do praktyki szkolnej poprzez plany nauczania (*Kerncurricula*), które składają się na zakres przedmiotowy kształcenia obywatelskiego. Ponadto model podejmuje aspekty związane z przygotowaniem do życia w nowoczesnej demokracji oraz uwzględnia zapisy dokumentu Konsensus z Beutelsbach jako kluczową wytyczną dla niemieckiego kształcenia obywatelskiego. Odnosi się też do gotowości do partycypacji i zaangażowania, które są elementami demokratycznej kultury politycznej, zorientowania na aktualne wydarzenia polityczne oraz perspektywę dalszego rozwoju systemu demokratycznego, wzorzec obywatela oraz normatywne wyobrażenia dotyczące porządku politycznego.

Przyjęte w modelu GPJE cele kształcenia obywatelskiego stanowią kontynuację polityczno-dydaktycznej tradycji kształtowania teorii. Podział standardów GPJE podąża za przedłożonymi wcześniej przez KMK standardami kształcenia w zakresie innych przedmiotów. Opisano w nich wkład przedmiotu kształcenie obywatelskie do całościowej koncepcji kształcenia w niemieckim systemie szkolnictwa, obszary kompetencji ogólnych i specjalistycznych oraz standardy w zakresie tych kompetencji. Za wzorcowy cel w modelu uznano „dojrzałość” polityczną, która jest elementem niemieckiej filozofii kształcenia obywatelskiego²⁷. Istotne jest przy tym wzbudzenie zainteresowania polityką i wsparcie zaangażowania politycznego. Zdobyć wiedzy o sposobie funkcjonowania instytucji demokratycznych jest wprawdzie niezbędne, jednak niewystarczające jeśli chodzi o posiadanie pełnych kwalifikacji

jako obywatel, a tworzy konieczny fundament kolejnych celów kształcenia:

ponieważ kto nie orientuje się w systemie politycznym, kto nie potrafi interpretować funkcji i powiązań, nie jest w stanie wykorzystać swoich możliwości partycypacyjnych, nie pozyskał kompetencji demokratycznej, pozostaje jako obywatel „niedojrzały”²⁸.

Kluczowe stanowiska związane z debatą dotyczącą kompetencji w standardach kształcenia obywatelskiego

W połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku podejście do nauczania demokracji²⁹ stało się w Niemczech przedmiotem intensywnej debaty publicznej, czemu sprzyjał tzw. czas „po” — po symbolicznym upadku muru berlińskiego, po rewolucji ustrojowej w Europie Środkowej i Wschodniej, po polityczno-gospodarczych kryzysach w procesach integracyjnych w Europie oraz po zniknięciu kluczowych ideologicznych sprzeczności systemowych. Jednocześnie czas po 1989 roku był okresem braku pewności, czy demokracja jest w stanie sama siebie legitymizować i utrzymać w stabilności. W dyskusji pojawiły się wówczas pytania, w jaki sposób zmienia się demokracja w kontekście globalnym, a także, w jaki sposób można pobudzić obywateli do działania w sferze publicznej, w tym szczególnie politycznej. Poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytania wymusiły zmianę paradygmatu w dotychczasowym pojmowaniu roli kształcenia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie i państwie. Bezpośrednim powodem tej zmiany był fakt, że faworyzowana dotychczas koncentracja na „kształceniu politycznym” (*politische Bildung*), budowanym na pojęciu polityki, stawała się coraz bardziej problematyczna z kilku zasadniczych powodów. Dostrzeżono między innymi, że samemu

pojęciu polityki brakuje podstawy normatywnej, a tym samym specyficznej dla demokracji wyrazistości; jest ono pomyślane zbyt etatystycznie i wraz z przemianami roli państwa oraz sfery politycznej coraz bardziej zatracza punkt odniesienia w stosunku do rzeczywistości³⁰.

We współczesnym niemieckim dyskursie naukowym stwierdzić można kilka stanowisk dotyczących kompetencji w standardach kształcenia obywatelskiego. Dla Petera Massinga głównym celem jest demokratyczna kompetencja działania (*demokratische Handlungskompetenz*)³¹. Peter Henkenborg wymienia w tym kontekście kompetencję polityczną, do której zaliczył tolerancję, poczucie sprawiedliwości, kompetencję ekonomiczną, historyczną, ekologiczną i technologiczną³². Joachim Detjen mówi o kompetencji demokratycznej i kompetencji obywatelskiej³³. Dagmar Richter wyróżnia kompetencję dla pokoju, społeczną, samokompetencję, kompetencję medialną, historyczną, ekologiczną i ekonomiczną³⁴. W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku rozwinęły się koncepcje opierające się na założeniu, że w kształceniu obywatelskim niezbędne jest ukierunkowane wzmocnienie „postawy demokratycznej” oraz „nauczenia się i doświadczenia demokracji”³⁵. Próba uczynienia demokracji podstawą kształcenia obywatelskiego została podjęta między innymi w takich modelowych programach, jak „doświadczana demokracja” (*Erfahrene Demokratie*)³⁶ oraz „demokracja: uczyć się i żyć” (*Demokratie: Lernen und Leben*)³⁷. Były one zainspirowane koncepcją Himmelmana, który nabywanie demokracji postrzegał jako styl życia, strukturę społeczeństwa i formę sprawowania rządów. Punktem wyjścia koncepcji Himmelmana było przekonanie, że nie jest możliwe „nabycie demokracji”, jeśli traktuje się ją, począwszy od przedszkola aż po poziom wyższy (*Oberstufe*), wyłącznie jako zadanie dydaktyczne szkoły. Kwestia ta ma wprawdzie wymiar instytucjonal-

ny, ale prawdziwa przyczyna konieczności przemodelowania dotychczasowego rozumienia kształcenia obywatelskiego — według Himmelmana — ma źródło w zbyt wąskim pojmowaniu samej demokracji. Dotychczas utarte pojęcie demokracji w odniesieniu do sfery politycznej („demokracja jako forma sprawowania rządów”) opiera się na uznaniu praw człowieka i obywatela, na suwerenności narodu, na kontroli władzy i jej podziale, na reprezentacji i parlamentarystyce, na konkurencji partii oraz zagwarantowaniu obywatelom zabezpieczenia społecznego. Takie pojmowanie demokracji ogranicza jednak jej postrzeganie do spektrum zagadnień związanych z państwem, jego funkcjami, zadaniami, a także analizy przeciwieństw demokracji reprezentatywnej i bezpośredniej. Himmelmann postrzega współczesną demokrację zdecydowanie szerzej, tzn. jako trwały, społeczny „proces nauki” i „proces samokształtowania się i kształtowania się na nowo”. Demokracji nie traktuje jako „stanu”, ale jako „eksperyment” oraz jako „siłę napędową” przemiany społecznej³⁸. Pojęcie demokracji zyskuje tym samym normatywną dynamikę ukierunkowaną przyszłościowo oraz staje się głównym punktem zainteresowania w odniesieniu do nauki, szkoły, kształcenia i wychowania. Takie pojęcie demokracji łączy on ze współczesnym dyskursem związanym z rozwojem społeczeństwa obywatelskiego, dla którego kluczowym podmiotem jest obywatel *in actu*. W 2001 roku w dyskusji wokół standardów kształcenia obywatelskiego pojawiły się trzy nurty, które każdorazowo próbowały zdefiniować przedmiotowe obszary kompetencji³⁹. Wszystkie trzy zawierają w sobie impulsy do innowacji, tak że przy pewnym ich uprawomocnieniu się można mówić o „nowym kształceniu obywatelskim”⁴⁰.

W pierwszej grupie wymienić należy Güntera C. Behrmanna⁴¹, Tilmanna Grammesa⁴² oraz Sybille Reinhard⁴³. Ich stanowisko opiera się na podejściu socjologicznym, a kształcenie obywatelskie traktują jako naukę spo-

łączną w szerokim ujęciu. Ujmują przedmiot jako „naukę demokracji”, integrując cztery obszary, takie jak społeczeństwo, gospodarka, polityka i prawo. W tych ramach tego podejścia definiują pięć obszarów kompetencji: przejście perspektywy, zdolności w zakresie zarządzania konfliktami, analiza socjologiczna, polityczna zdolność osądu oraz zdolność do partycypacji (inaczej: demokratyczna kompetencja działania). Autorzy proponują, by w przyszłości używać w planach nauczania określenia „nauki społeczne”.

Drugie stanowisko sformułował Georg Weißenbock⁴⁴, poruszając problem nazewnictwa przedmiotu⁴⁵ oraz odnosząc go do koncepcji „nabywania demokracji” (*Demokratie-Lernen*)⁴⁶, która została potraktowana jako dydaktyczna klamra „nowego kształcenia obywatelskiego”. Kształcenie obywatelskie, realizowane w formule „nabywania demokracji” powinno przejawiać się według tego podejścia w szkolnym życiu społeczeństwa, prawie i politycznej formie rządów. Wśród podstawowych zadań przedmiotu Weißenbock wymienia: kształcenie, wzmocnienie, zgłębianie „zdolności do demokracji” (*Demokratiefähigkeit*) wśród uczniów na wszystkich poziomach kształcenia, a za zasadnicze kompetencje uznaje: zdolności kognitywne (*knowledge*), postawy afektywno-moralne (*attitudes and values*) oraz zdolności/umiejętności praktyczno-instrumentalne (*skills and strategies*), jak również kompetencje metodyczne.

Trzeci kierunek współczesnej debaty nad standardami i modelami kompetencyjnymi zaproponowali Peter Massing i Wolfgang Sander⁴⁷. Zrezygnowano tu z wąskiego rozumienia pojęcia polityki (w sensie *polity, policy, politics*) i zastąpiono „szerokim pojęciem polityki”, które jest popularne wśród niemieckich dydaktyków przedmiotu⁴⁸. To szerokie pojęcie polityki w projekcie GPJE opisane zostało z perspektywy nauk społecznych i oznacza, że „polityka w wąskim znaczeniu” (system polityczny) powinna być traktowana na równi z „kwestiami go-

spodarczymi”, „kwestiami współżycia społecznego” oraz „kwestiami z zakresu prawa”. Centralnym zadaniem jest „kształcenie do zdolności demokratycznej” i kształtowanie „dojrzałości” politycznej. Obszarami kompetencyjnymi przedmiotu według tego podejścia są: nauka interpretacji kontekstów społeczno-politycznych, polityczna zdolność osądu oraz polityczna zdolność działania, jak również zdolności metodyczne. Element kognitywny znajduje się na marginesie rozważań.

Podsumowanie

Rozpoczęta w latach osiemdziesiątych XX wieku i trwająca do dzisiaj dyskusja reformy systemu szkolnictwa w Niemczech zmierza w kierunku tworzenia większej przestrzeni w indywidualnym określaniu sposobu organizacji procesu nauczania, dzięki czemu kształcenie obywatelskie ma szansę zbudowania mocniejszej i bardziej interdyscyplinarnej struktury i wypełnienia jej w większym niż obecnie stopniu treściami o charakterze polityczno-społecznym. Uwzględniając wymienione stanowiska, należy zauważyć, że kwestia jednoznacznego określenia standardów w zakresie współczesnego kształcenia obywatelskiego pozostaje w szczegółowych rozstrzygnięciach problematyczna. Jako konsensus przyjęto:

- ukształtowanie i wzmocnienie świadomości demokratycznej zorientowanej na podstawowe wartości;
- rozumienie podstawowej struktury polityki jako rozwiązywanie aktualnych problemów poprzez podejmowanie decyzji dotyczących spornych kwestii społecznych;
- orientacja w ważnych aktualnych obszarach polityki, które mają wpływ na rozwój w przyszłości, np. demokracja i jej zagrożenia, stosunek ekonomii do ekologii, przyszłość zatrudnienia, globalizacja, integracja europejska;

• nabycie pewnych umiejętności, jak np. osądu, analizy, krytycznej refleksji, zarządzania informacją itp.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wielość diskutowanych modeli kompetencyjnych⁴⁹ wprowadza jednak zamieszanie, wiele bowiem aspektów dotyczących samego przedmiotu kształcenia obywatelskiego zazębia się z psychologią edukacji, pedagogiką oraz teorią edukacji. Interdyscyplinarność podejść diskutowanych modeli kompetencyjnych powoduje, że kwestię standardów w zakresie kształcenia obywatelskiego wciąż należy traktować jako otwartą. Niezależnie od powyższych złożoności, a także głosów krytycznych związanych z poszczególnymi rozstrzygnięciami, należy stwierdzić, że niemiecka debata dotycząca kompetencji

kształtowania obywatelskości i ich standaryzacji, zaliczana do najbardziej intensywnych w Unii Europejskiej, nie w pełni realizuje postulat efektywnościowy, co potwierdzają wyniki aktualnych badań empirycznych dotyczących zaangażowania obywatelskiego Niemców w sferę publiczną. Od końca lat osiemdziesiątych XX wieku spada ono systematycznie i niekorzystnie przekłada się również na wskaźniki jakościowe dotyczące uczestnictwa. Pozostaje zatem konieczność baczного monitoringu, w jakim stopniu postulowane projekty i stanowiska związane z debatą w opisywanym obszarze mają rzeczywisty wpływ na kształtowanie polityk kształcenia, a w jakim polityki te mają prawdziwy wpływ na poprawianie demokratycznej kultury politycznej.

¹ A. Ciccone, A. de la Fuente, *Kapitał ludzki w gospodarce globalnej i opartej na wiedzy. Raport końcowy dla Dyrekcji Generalnej ds. Zatrudnienia i Spraw Socjalnych*, Komisja Europejska, Bruksela 2002.

² *Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie*. Rezolucja legislacyjna Parlamentu Europejskiego w sprawie wniosku dotyczącego zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie. P6_TA(2006)0365 (COM (2005) 0548 — C6-0375/2005 — 2005/0221 (COD)).

³ *Ibidem*.

⁴ Por. G. Weißeno, *Standards für die politische Bildung*, „Aus Politik und Zeitgeschichte”, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament” 21. März 2005, ApuZ 12, s. 32–38.

⁵ G. Breit, *Grundwerte im Politikunterricht*, [w:] G. Breit, S. Schiele, *Werte in der politischen Bildung*, Bonn 2000, s. 66.

⁶ Por. W. Klafki, *Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung*, München 1994.

⁷ Por. W. Hillingen, *Didaktische Zugänge in der politischen Bildung*, 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 1991.

⁸ Por. P. Massing, *Nationale Bildungsstandards für politische Bildung. Politische Bildung*, Schwalbach/Ts. 2004; P. Henkenborg, *Werte und kategoriale Schlüsselfragen im Politikunterricht*, [w:] *Werte in der politischen Bildung*, red. G. Breit, S. Schiele, Bonn 2000.

⁹ P. Ackermann, *Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung*, [w:] *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*, red. G. Breit, P. Massing, Schwalbach/Ts. 2002, s. 56–78; *Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht*, red. P. Massing, G. Weißeno, Bonn 1997.

¹⁰ W. Sander, *Lernaufgaben — politische Bildung vor den Herausforderungen der Gegenmoderne*, „Journal für politische Bildung” 2003, 3.

¹¹ T. Jahnke, *Deutsche PISA-Folgen*, [w:] *PISA zufolge PISA. PISA According to PISA*, red. S.T. Hopmann, G. Brinek, M. Retzl, Wien 2007.

¹² E. Klieme, *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?*, „Pädagogik” 2004, 6.

¹³ F.E. Weinert, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, [w:] *Leistungsmessungen in Schulen*, red. F.E. Weinert, Weinheim-Basel 2001, s. 47.

¹⁴ *Ibidem*, s. 6.

- ¹⁵ E. Klieme, *op. cit.*, s. 11.
- ¹⁶ K.-P. Hufer, *Ein Paradigmawechsel in der politischen Bildung?*, [w:] *Praxis Politische Bildung*, t. 3, 2004.
- ¹⁷ G. Weißeno, *Vom Input zum Output — zur Zukunft empirischer Untersuchungen für den Politikunterricht*, [w:] *Demokratie braucht politische Bildung*, red. G. Breit, S. Schiele, Bonn 2004, s. 160.
- ¹⁸ *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln*, red. V. Elsenbast et al., Münster 2004, s. 69.
- ¹⁹ J. Detjen, *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München 2007, s. 4–8.
- ²⁰ *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)*, *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*, Schwalbach/Ts. 2004.
- ²¹ *Ibidem*.
- ²² Por. J. Detjen, *Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln?* [w:] *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*, red. G. Weißeno, Wiesbaden 2005.
- ²³ G. Weißeno, *Kernkonzepte der Politik und Ökonomie — Lernen als Veränderung mentaler Modelle*, [w:] *Politik und Wirtschaft unterrichten*, red. G. Weißeno, Wiesbaden 2006, s. 128.
- ²⁴ L. Trommer, *Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I*, [w:] *Aufgaben der politischen Bildung in der Sekundarstufe I*, red. Ch. Händle, D. Oesterreich, L. Trommer, Opladen 1999, s. 189.
- ²⁵ Por. F.E. Weinert, *op. cit.*
- ²⁶ Por. G. Weißeno, *Kernkonzepte der Politik und Ökonomie...*
- ²⁷ W demokracji do zadań edukacyjnych szkoły należy umożliwienie obywatelom uczestnictwa w życiu publicznym. W wąskim ujęciu oznacza to zaplanowane, zorganizowane, ciągłe i celowe działania instytucji kształcenia w taki sposób, aby „wyposażyć” odbiorców procesu, przede wszystkim osoby młode, w kompetencje niezbędne do funkcjonowania w sferze publicznej, w tym społeczno-politycznej.
- ²⁸ *Politikdidaktik kurzgefasst*, Bonn 1994, s. 17.
- ²⁹ „Nauczanie demokracji” w tym tekście rozumiane jest jako przedmiot z zakresu kształcenia obywatelskiego. Na fali „reedukacji”, a następnie w latach pięćdziesiątych XX wieku w Niemczech istniało przekonanie, że w systemach demokratycznych jednym z podstawowych zadań szkoły jest wpływanie na kształtowanie demokratycznej kultury politycznej poprzez przygotowanie młodych obywateli do późniejszego uczestnictwa w życiu społecznym, w tym politycznym. Wychodząc z takiego założenia, związkowi ministrowie ds. kultury i edukacji postanowili w 1950 roku wprowadzić do szkół przedmiot zajmujący się kształceniem obywatelskim. Słabą stroną podjętej wówczas decyzji było pozostawienie swobody w wyborze zarówno nazewnictwa przedmiotu w gestii poszczególnych krajów związkowych, jak i jego ram merytorycznych. Jako przedmiot obowiązkowy kształcenie obywatelskie występuje najczęściej w klasach jedenastej, dwunastej i trzynastej po 1–2 godziny tygodniowo. W zależności od kraju związkowego można go zdawać na maturze jako przedmiot fakultatywny.
- ³⁰ G. Himmelmann, *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*, Schwalbach/Ts. 2001, s. 21.
- ³¹ Por. P. Massing, *op. cit.*
- ³² Por. P. Henkenborg, *op. cit.*
- ³³ Por. Detjen 2005.
- ³⁴ D. Richter, *Politisches Wissen in der Grundschule*, „Aus Politik und Zeitgeschichte”, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament” 6. August 2007, ApuZ 32–33, s. 23.
- ³⁵ Popularne w debacie publicznej tego okresu stały się m.in. takie hasła programowe, jak: „Dojrzały obywatel nie spada z nieba” (Th. Eschenburg), „Demokracja jeszcze nigdy nie była w czepku urodzona” (S. Schiele), „Nikt nie rodzi się demokratą” (M. Greven), „Demokracja nie urodzi się sama” (J. Habermas), „Demokracji trzeba się nauczyć, aby móc w niej żyć” (G. Behrmann).
- ³⁶ Por. *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*, red. W. Beutel, P. Fauser, Schwalbach/Ts. 2007; W. Beutel, P. Fauser, *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Demokratie als schulpädagogischer Entwicklungsbegriff*, Schwalbach/Ts. 2009.

³⁷ Por. W. Edelstein, P. Fauser, *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm*, BLK, Bonn 2001.

³⁸ G. Himmelmann, *op. cit.*, s. 21.

³⁹ Por. D. Gnahn, *Die Bedeutung der aktuellen Kompetenzdebatte für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*, [w:] *Praxis Politische Bildung*, t. 3, 2004.

⁴⁰ G. Weißen, *Vom Input zum Output...*, s. 78.

⁴¹ Por. Behrmann G., *Werte und Sozialisation*, [w:] *Werte in der politischen Bildung*, red. G. Breit, S. Schiele, Bonn 2000.

⁴² Por. T. Grammes, *Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft*, Opladen 1998.

⁴³ Por. S. Reinhardt, *Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse*, Opladen 2001.

⁴⁴ Por. G. Weißen, *Standards für die politische Bildung...*; *idem*, *Kernkonzepte der Politik und Ökonomie...*

⁴⁵ Oprócz pojęcia *politische Bildung* we współczesnej niemieckiej literaturze badawczej można spotkać m.in. takie określenia, jak *civic education*, *zivile Bildung*, *politisch-demokratische Bildung*, *Demokratie-Lernen*, *soziales Lernen*, które — traktowane początkowo jako synonimiczne w stosunku do *politische Bildung* — są próbą uchwycenia zmiany jakościowej w obszarze kształcenia obywatelskiego. Jak dotąd nie uzyskano ostatecznej jasności i zgodności w kwestii posługiwania się różnymi terminami w poszczególnych kontekstach. Ponadto przedmiot z zakresu kształcenia obywatelskiego w szkole figuruje w Niemczech pod różnymi nazwami: wiedza o wspólnocie (*Gemeinschaftsunde*), edukacja prawna (*Rechtserziehung*), wychowanie obywatelskie/ edukacja prawna/gospodarka (*Politische Bildung/Rechtserziehung/Wirtschaft*), wiedza o społeczeństwie (*Sozialkunde*), nauki społeczne (*Sozialwissenschaften*), kształcenie polityczne (*politische Bildung*), polityka (*Politik*), (*Politik mit Gesellschaftskunde und Geschichte/Wirtschaft*), polityka i gospodarka (*Politik und Wirtschaft*), polityka/społeczeństwo/gospodarka (*Politik/Gesellschaft/Wirtschaft*), społeczeństwo (*Gesellschaft*), nauka o społeczeństwie (*Gesellschaftskunde*), wiedza o świecie (*Weltkunde*), polityczna wiedza o świecie (*Politische Weltkunde*), świat/środowisko (*Welt/Umwelt*), historia/wiedza o wspólnocie (*Gemeinschaftskunde*), historia/polityka (*Geschichte/Politik*), historyczno-społeczna wiedza o świecie (*Geschichtlich-soziale Weltkunde*), gospodarka/polityka (*Wirtschaft/Politik*).

⁴⁶ Por. G. Himmelmann, *op. cit.*

⁴⁷ Por. P. Massing, *op. cit.*; W. Sander, *op. cit.*

⁴⁸ Por. K. Pohl, *Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2004.

⁴⁹ E. Klieme *et al.*, *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003, s. 55.

Bibliografia

- Ackermann P., *Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung*, [w:] *Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung*, red. G. Breit, P. Massing, Schwalbach/Ts. 2002.
- Behrmann G., *Werte und Sozialisation*, [w:] *Werte in der politischen Bildung*, red. G. Breit, S. Schiele, Bonn 2000.
- Beutel W., Fauser P., *Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Demokratie als schulpädagogischer Entwicklungsbegriff*, Schwalbach/Ts. 2009.
- Breit G., *Grundwerte im Politikunterricht*, [w:] G. Breit, S. Schiele, *Werte in der politischen Bildung*, Bonn 2000.
- Ciccone A., de la Fuente A., *Kapitał ludzki w gospodarce globalnej i opartej na wiedzy*. Raport końcowy dla Dyrekcji Generalnej ds. Zatrudnienia i Spraw Socjalnych, Komisja Europejska, Bruksela 2002.

- Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*, red. W. Beutel, P. Fauser, Schwalbach/Ts. 2007.
- Detjen J., *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, München 2007.
- Detjen J., *Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln? [w:] Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung*, red. G. Weißenö, Wiesbaden 2005.
- Edelstein W., Fauser P., *Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm*, BLK, Bonn 2001.
- Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln*, red. V. Elsenbast, Münster 2004.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*, Schwalbach/Ts. 2004.
- Gnahn D., *Die Bedeutung der aktuellen Kompetenzdebatte für die politische Jugend- und Erwachsenenbildung*, [w:] *Praxis Politische Bildung*, t. 3, 2004.
- Grammes T., *Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft*, Opladen 1998.
- Henkenborg P., *Werte und kategoriale Schlüsselfragen im Politikunterricht*, [w:] *Werte in der politischen Bildung*, red. G. Breit, S. Schiele, Bonn 2000.
- Hilligen W., *Didaktische Zugänge in der politischen Bildung*, 2. Auflage, Schwalbach/Ts. 1991.
- Himmelmann G., *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*, Schwalbach/Ts. 2001.
- Hufer K.-P., *Ein Paradigmawechsel in der politischen Bildung? [w:] Praxis Politische Bildung*, t. 3, 2004.
- Jahnke T., *Deutsche PISA-Folgen*, [w:] *PISA zufolge PISA. PISA According to PISA*, red. S.T. Hopmann, G. Brinek, M. Retzl, Wien 2007.
- Klafki W., *Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung*, München 1994.
- Klieme E., *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?*, „Pädagogik“ 2004, 6.
- Klieme E. i in., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003.
- Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie. Rezolucja legislacyjna Parlamentu Europejskiego w sprawie wniosku dotyczącego zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie*. P6_TA(2006)0365 (COM(2005)0548 — C6-0375/2005 — 2005/0221(COD)).
- Massing P., *Nationale Bildungsstandards für politische Bildung. Politische Bildung*, Schwalbach/Ts. 2004.
- Pohl K., *Positionen der politischen Bildung. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2004.
- Politikdidaktik kurzgefasst*, Bonn 1994.
- Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht*, red. P. Massing, G. Weißenö, Bonn 1997.
- Reinhardt S., *Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse*, Opladen 2001.
- Richter D., *Politisches Wissen in der Grundschule*, „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 6. August 2007, ApuZ 32–33.
- Sander W., *Lernaufgaben — politische Bildung vor den Herausforderungen der Gegenmoderne*, „Journal für politische Bildung“ 2003, t. 3.
- Trommer L., *Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I*, [w:] *Aufgaben der politischen Bildung in der Sekundarstufe I*, red. Ch. Händle, D. Oesterreich, L. Trommer, Opladen 1999.
- Weinert F.E., *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen — eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, [w:] *Leistungsmessungen in Schulen*, red. F.E. Weinert, Weinheim-Basel 2001.
- Weißenö G., *Kernkonzepte der Politik und Ökonomie — Lernen als Veränderung mentaler Modelle*, [w:] *Politik und Wirtschaft unterrichten*, red. G. Weißenö, Wiesbaden 2006.
- Weißenö G., *Standards für die politische Bildung*, „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 21. März 2005, ApuZ 12.
- Weißenö G., *Vom Input zum Output — zur Zukunft empirischer Untersuchungen für den Politikunterricht*, [w:] *Demokratie braucht politische Bildung*, red. G. Breit, S. Schiele, Bonn 2004.

Competences in civic education in the context of the debate on civic education standards

Summary

Poor performance of German pupils in international comparative study on the effectiveness of education PISA 2000, as well as the European debate related to the role of education in enhancing the competitiveness resulted in the national discussion on competencies and training standards. For the first time on such a large scale, it is noted that they can be described both from the perspective of the education system, as well as from the perspective of their use in the economy. It concluded that the test of competence should be arranged to meet the expectations of education and labor market. Therefore, one must ask which characteristics of competence will be useful to policy aimed at the approximation of education to labor market needs. Since then, there has been an intensive discussion related to the desired model of competence, which would equip students with the necessary knowledge, skills and abilities to understand more complex contexts. The above discussion also applies to civic education, for which the first competency model has been submitted by the Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend und Erwachsenenbildung (GPJE, Association of Civic Education for Youth and Adults). Although the basic direction for standardization still has not been agreed on, in today's debate there are three key trends associated with models. They all relate to the presented GPJE model.