



JAKAB GYÖRGY

„A jelen nem kor. Inkább válaszüť”¹

Az iskolai állampolgári nevelés mulasztásai

LÁTÓSZÖG

*Buzgón építjük újra a vasfüggönyt,
hogy ismét az otthonos keleti
oldalra kerülhessünk.*

BEVEZETŐ

A növekvő válsághangulat árnyékában egyre riasztóbb tapasztalataink vannak a magyar társadalom összetartó erőinek meggyengüléséről, a közgondolkodás irracionálissá válásáról, a gyűlölködő polarizációról és a szolidaritás hiányáról. Naponta szembesülünk a paternalista hatalomgyakorlás és politikai manipuláció különböző módjaival, ami nagymértékben infantilizálja az embereket, és folyamatosan pusztítja a társadalom közbizalomra épülő védőrendszereit. Megdöbbentő közvetlenül is megtapasztalni, hogy milyen könnyen kilépünk az okok és okozatok, a tettek és következmények korábban természetesnek gondolt láncolatából. Elhisszük, hogy büntetlenül „ingenypénzeket” kaphatunk a jóságos „állambácsitól”, hogy majd ügyes trükkökkel kijátszhatjuk a várható rezszi- és életszínvonal-csökkenést, hogy Magyarország – bölcs vezetőinknek

köszönhetően – „lokális kivétel” lehet a világgazdasági recesszió idején, mentesülhet a térségünkbe érkező háborús nehézségektől és környezeti katasztrófáktól.

A rendszerváltás előtt szocializálódó nemzedékek számára ez a tapasztalat különösen döbbenetes. Számukra egyfelől közvetlenül is ismerősek azok az amorális hatalomtechnikai eszközök, amelyek folyamatos gyűlöletkeltéssel igyekeznek elterelni a figyelmet a politikai osztály klientúrájának egyre korlátlanabb hatalmi nyerészkedéseiről. Ismerősek azok a hatalmi törekvések, amelyek a társadalom megosztására, atomizálására irányulnak, amelyek szisztematikusan pusztítják a hosszú távon biztonságot adó szövetségeket és kapcsolati hálókat, a társadalmi integrációban kulcsszerepet játszó nagy ellátórendszereket (oktatás, egészségügy, kulturális és szociális szféra), végső soron Magyarország, a magyar emberek jövőbeli életminőségét. Másfelől persze szintén ismerős az emberek passzivitása – tanult

¹ Németh László (1932): Három Goethe tanulmány. *Tanu* [Németh László kritikai folyóirata]. 1. sz.

tehetetlensége –, amely a magyar családok történelmi túlélési tapasztalataiból következő egyéni és kollektív önzésben, vagy éppen irracionális csodavárásban nyilvánul meg. Mindez persze szervesen összetartozik, amit nem lehet csupán az elkövetők és áldozatok szemben álló kettősségében értelmezni. A felelősség közös: különböző szinteken mindenki lehet elkövető és áldozat ebben a forgatagban. Ha belegondolunk, a jelenlegi kurzus a magyar történelem valószínűleg leginkább „nép-közei” (nem demokratikus) politikai berendezkedése. Népszerűségük és hatalmuk fenntartása érdekében titkos közvélemény-kutatásokkal és „tesztelés” céljából mesterségesen gerjesztett társadalmi konfliktusokkal folyamatosan és szisztematikusan méri az emberek igényeit és reakcióit. Az elmúlt bő évtized választási sikerei látványosan mutatják, hogy erre a politikára bőségesen van igény Magyarországon, ami azt jelenti, hogy akár fordítottnak is lehet nézni a dolgokat. A professzionális szakmává vált politikai szféra döntéshozói – esetleges nemes céljaik és morális meggyőződésük ellenére – csak „kiszolgálják” a népakaratot, tehát végső soron ők az áldozatok és a „megrendelők” az elkövetők. Ettől persze ez a hatalomgyakorlás nem tekinthető demokratikusnak, hiszen tényleges célja nem a közösség egységes boldogulása, sokkal inkább az egyenlőtlen hatalmi viszonyok fenntartása.

Ezeket a közvetlen tapasztalatokat sajnálatos módon megerősítik a különböző nemzetközi és hazai értékvizsgálatok is, amelyek lényegében arról tudósítanak, hogy az

elmúlt évtizedekben nem történt számottevő változás ezen a téren a rendszerváltás előtti állapotokhoz képest. Egy nemzetközi érték kutatás – amelyben több mint negyven ország, köztük hazánk lakóinak értékválasztásait, értékvilágát hasonlítják össze évtizedek óta – 2009-es magyarországi vizsgálatának összegző megállapítása szerint:

Eredményeink azt mutatják, hogy Magyarország kivétel nélkül minden vizsgált jellemző alapján a zárt gondolkodású társadalom jeleit mutatta, akár a véleménynyilvánítás, a szabadságjogok gyakorlása, a bizalom, a tolerancia, [akár] a sors irányítása szempontjából vizsgáltuk a kérdést. Minden téren – kivétel nélkül – látható volt, hogy a magyar adatpont a nyugati kultúra tömbjétől távol [esik] (és ez legtöbb esetben a kelet-európai országoktól való távolságot is jelentette), [inkább] az ortodox vagy (néhány esetben) dél-amerikai kultúrájú országokhoz áll közel.²

Hasonló jellegű megállapításokat olvashatunk a magyarországi értékvizsgálatok³ esetében is, amelyek eredményét Hankiss Elemér egy személyes beszélgetés során nagyjából így összegezte: Értékszerkezetünk alapvetően ugyan a nyugati keresztény kultúra keretei közé illeszkedik, de szélsőségesen individuális értékválasztásainkban a posztmodern közösségi értékek még nem jelennek meg számottevően. Már nem nagyon hiszünk Istenben, de még nem bízunk sem önmagunkban, sem másokban. Történelmi hagyományaink és túlélési

² Keller Tamás (2009): *Magyarország helye a világ értékterképén. Elemzés a World Value Survey kutatás 5. hulláma alapján*. Társ. Budapest. 25.

³ Hankiss Elemér, Manchin Róbert, Füstös László és Szokolczai Árpád (1982): *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendjének változásai 1930 és 1980 között*. MTA Szociológiai Intézet, Budapest; Füstös László és Szokolczai Árpád (1994): *Értékek változásai Magyarországon 1978–1993. Szociológiai Szemle*. 4. 1. sz., 57–90.

tapasztalataink azt sugallják, hogy biztonságot csak egy központi intézmény (állam, egyház), vagy egy mindenhatónak gondolt tekintélyes vezető adhat.

Úgy tűnik tehát, hogy a rendszerváltó ígérek ellenére mégsem sikerült kilépni abból a félperifériás léthelyzetből és gondolkodásmódból, amelyet Szűcs Jenő a „köztes Közép-Európa” legfőbb történeti jellegzetességének tekint: a „nyugati mintakövetés”, de annak „szerves belső fejlődése nélkül”.⁴ Mintha egy rövid átmenet után – külső nagyhatalmi nyomás nélkül is – visszaérteztünk volna Magyarország újkori történetének alapvető politikai hagyományához, amelynek fő jellemzője a felszínes polgárosodás és a látszatdemokrácia, amelynek valószínű mozgatója a tekintélyelvű pártállam (vagy állampárt), amely megosztja és leuralja a társadalmat. Úgy tűnik, hogy az Orbán-rendszer jószerével felzárkózott a

jószerével felzárkózott a
Tisza István, Horthy
Miklós és Kádár János
nevével fémjelzett
társadalomszervező
tradícióhoz

Tisza István, Horthy Miklós és Kádár János nevével fémjelzett társadalomszervező tradícióhoz, amelyet az is igazol, hogy hasonló jellegű problémákkal, félelmekkel és válságokkal kell megküzdnie, mint elődeinek.

Felvetődik a kérdés: mennyiben felelős ezért a helyzetért a rendszerváltáskor még oly ígéretesnek tűnt iskolai demokratikus állampolgári nevelés és oktatás?

Mindez persze lehet, hogy csak számomra fontos kérdés, aki évtizedeken keresztül a különböző jelenismereti tárgyak „lobbistája” és tanára voltam. Már a rendszerváltás előtt is, utána pedig még inkább

úgy gondoltam a demokráciára nevelésre, mint az igazságos és élhető társadalmi viszonyok megteremtésének egyik legfőbb eszköze, ami a fiatalokon keresztül majd megváltoztatja Magyarországot és a világot.⁵ Az ezredforduló után azonban fokozatosan

⁴ A „nyugati minta” legfőbb jellegzetessége a „társadalom viszonylagos különállása az államtól”. Ennek alapja a magántulajdon és a jogbiztonság, amely lehetővé teszi a társadalmi alrendszerek bizonyos mértékű autonómiáját és öntörvényűségét. Szűcs szerint térségünkben ez az alapminta csupán felszínesen érvényesült: „deformálódott” és „keleties elemekkel töltődött fel”. A történelmi megszakítottságok miatt a polgári átalakulás nem „organikus fejlődés” nyomán valósult meg, így a rendi (hűbéri) társadalom viszonyrendszerei és gondolkodási mintái mind a mai napig meghatározó szerepet játszanak. A külső fenyegetettség és a gyakori rendszerváltások miatt a politikai szféra, az államszervezet paternalista szemléletű működtetői folyamatosan domináns helyzetbe kerülnek, és paternalista módon igyekeznek korlátozni a különböző társadalmi csoportok autonómiáját és aktivitását. Ezek a történelmi tapasztalatok sajátos túlélési stratégiákat alakítottak ki az itt élő kiszolgáltatott emberekben, amelyben az egyéni (önző) érdekérvényesítés sok esetben közösségi felelőtlenséggel párosul. – Szűcs Jenő (1983): *Vázlat Európa három történelmi régiójáról*. Gyorsuló Idő sorozat. Magvető, Budapest. 18–28.

⁵ Pedagógiai illúzióimat jól szemlélteti egy korabeli írás: „Az 1989 előtti időszak társadalomtudományi oktatása politikai (ideológiai) funkcióit tekintve nagyon jól és hatékonyan működő rendszer volt. A tananyagok elvontsága és ideologikus meghatározottsága, illetve az oktatás ismeretközpontúsága és többnyire frontális jellege szerves összhangban volt azzal a ’rejtett tantervvel’, amely a politikai rendszer sajátosságaiból következett. Az akkori politikai kurzusnak passzív, önállóan, saját ügyeikben eljárni nem tudó, jogaikat nem ismerő ’állampolgárokat’ volt szüksége, így az akkori társadalomtudományi oktatás adekvát módon passzív, önállóan, saját ügyeikben eljárni nem tudó, jogaikat nem ismerő stb. állampolgárokat (államosított polgárokat) ’termelt’. A rendszerváltás alapjaiban értelmezte át az állam és az (állam)polgár viszonyát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi viszonyait. Nyilvánvaló lett, hogy a korábbi társadalomtudományi oktatás szemléletében, tartalmában és módszereiben egyaránt alkalmatlan az új

csökkentek az illúzióim. Be kellett látnom,⁶ hogy ilyen jellegű változások csak hosszú távú, több emberöltőn át tartó, ellentmondásos folyamatok eredményeképpen valósulhatnak meg Magyarországon, így ettől kezdve már maga a kérdésfelvetés is természetlen nosztalgizásnak tűnt. A sűrűsödő válságjelenségek és az abból fakadó társadalmi-politikai konfliktusok nyomán azonban úgy gondolom, hogy érdemes újból elővenni ezt a témát. A tanulságok levonása ma már nem annyira a demok-

ratikus illúziók miatt fontos, sokkal inkább a társadalmi-politikai dezintegráció fékezése, az anómikus szétesés reménybeli lassítása érdekében. Legfőképpen

arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a rövid távon gondolkodó és egyre kapkodóbb államhatalmi érdekcsoportok tevékenysége napjainkban alapjaiban rombolja le a társadalmi összetartozást hosszú távon meghatározó intézményrendszereket, mivel teljes mértékben hiteltelenné teszik a még hivatásrendi szemlélettel dolgozó egészségügyi dolgozókat és pedagógusokat. A helyzet súlyosságát mutatja az a tény, hogy már a diákok kezdtek széles körben tüntetni tanáraik mellett. Elvileg akár örülhetnének, hogy elmaradnak az órák, rá kellett azonban jönniük, hogy a felkínált „lyukasórák” komolyan veszélyeztetik a jövőjüket: ha minden így marad, a kontraszelektált, elszegényedett és agyonhajszolt pedagógustársadalomtól nem várhatnak sem követendő

a széleskörű tudás és műveltség szisztematikus devalválását

emberi példákat, sem magas szakmai tudást. A formális szembenállást föl kell függeszteniük annak érdekében, hogy az államhatalmat sajátos magánvállalkozásként (részvénytársaságként) működtető politikai osztály ne tegye tönkre a szocializációjukat, az eljövendő társadalmi esélyeiket. Ez azt jelenti, hogy napjainkra a magyar iskolarendszer az állampolgári nevelés különleges gyakorlati terepévé vált, mind a tanárok, mind a diákok, mind pedig a szülők vonatkozásában.

A tanárok többszörösen is ellentmondásos helyzetben vannak. Egyfelől elfogadhatatlannak érzik, hogy a jövedelmük már nemcsak értelmiségi létüket, hanem a pusztá megélhetésüket sem biztosítja. Méltánytalannak érzik az oktatásügy tekintélyelvű hivatalként való működtetését, a pedagógustársadalom tudatos megosztását (egyházi és állami iskolák), a fejlesztések elmaradását (az oktatási kormányzat szinten tartásra törekvő magatartását), a széleskörű tudás és műveltség szisztematikus devalválását. Másfelől azonban a hierarchikus viszonyok között szocializálódó pedagógusok körében nincs igazán hagyománya a polgári értelemben vett állampolgári öntudat képviselésének: a kissé leegyszerűsítő közvélekedés szerint az megy pedagógusnak, aki nem szeret harcolni. Ez a hivatásrendi hagyomány arra épült, hogy az egyház, illetve az állam gondoskodik a tanáraitól, akik ezért cserébe elfogadják a nekik felkínált kereteket. A jelenlegi helyzetben

társadalmi szükségletek kielégítésére: az önállóan gondolkodó, vállalkozó szellemű, jogaikat ismerő, a társadalmi együttélési szabályokat kölcsönösen gyakorló 'jó polgárok' nevelésére." Jakab György (2001): Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 164–165.

⁶ Jakab György (megjelenés alatt): Oktatási reform és állampolgári nevelés. *"Azt is szeretném látni, hogyan épül demokrácia demokraták nélkül."* Gondolat, Budapest.

azonban az állami oktatásirányítás ezt a gondoskodást nem valósítja meg, így az állami iskolákban dolgozó pedagógusok több szempontból is védtelenné váltak. Hiába fordulnak a diákjaik szüleikhez – akikkel szemben mindedig sajátos hivatalként viselkedtek az előírásoknak megfelelően –, mivel csak egy szűk réteg rendelkezik ténylegesen fizetőképességgel. Ugyanakkor tevékenységük visszafogása

(munkabeszűntetés, polgári engedetlenség) a termelő ágazatokban dolgozókhöz képest nem hatékony; mivel ennek hatása csak hosszú

évek, évtizedek múlva érződne, így a rövid távon gondolkodó politikai osztály könnyűszerrel figyelmen kívül hagyhatja követeléseiket. Ráadásul a diákjaik felé nekik kellene példát mutatniuk: emberi méltóságból, szakmai hitelességből. Méltánytalan helyzetük szórtan elviselése értelmiségi identitásuk és szakmai hitelességük megkérdőjelezését jelenti, jelentené.

Hasonlóan ellentmondásos a diákok és a szülők helyzete az iskolai erőforrásokhoz való hozzájutás egyenlőtlensége miatt. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a jelenlegi állami és egyházi oktatáspolitikai az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai révén nagymértékben korlátozni kívánja a társadalmi mobilitást. Ez a kurzus – sok tekintetben a két

világháború közötti időszak mintáit követve – mindenekelőtt a gazdasági-politikai hatalmat birtokló elit és középosztály uralmát igyekszik támogatni és bebetonozni ezen a téren is. Ennek legfőbb eszköze az iskolarendszer egyre durvább kettéválasztása. Az államszervezet irányítói az egészségügyhöz hasonlóan elengedték az általános közgondoskodás hagyományos formáit, és a közös-

ségi erőforrások aránytalanul nagy részét a magán-szférába, az egyházi iskolákba,⁷ illetve a magániskolákba⁸ terelték. Ennek eredményeképpen – a két

világháború közötti időszak oktatáspolitikájához hasonlóan – csak egy szűk kisebbség válik alkalmassá a művelt és felelősségteljes (állam)polgárrá válásra. Ennek nyertesei egyfelől persze örülhetnek, másfelől azonban tudniuk kell azt is, hogy ezeknek a fiataloknak a jelentős része valószínűleg el fogja hagyni, vagy már el is hagyta az országot. A többség számára biztosított állami iskolarendszer pedig a folyamatos forráskivonások miatt egyre inkább pusztá gyermekmegőrzővé válik, amelyben a fiatalok eleve leértékelt tudást kapnak, ami félperifériás szinten – nyelveket nem tudó, kiszolgáltatott betanított munkásként – köti röghöz őket. Ebben a helyzetben a diákok és a szülők egyre inkább a tanárok partnerévé

⁷ Az állam által kiemelt támogatásban részesülő egyházi iskolák az elmúlt bő évtizedben igyekeztek elitiskolává válni, és lefőlözni a tehetséges diákokat. A hagyományos küldetésükből adódó szociális érzékenységről nem igazán tettek tanúbizonyságot. Úgy tűnik, hogy hallgatólagos megegyezés van az állami és egyházi oktatásirányítók között arra vonatkozóan, hogy a következő időszak szűk körű, de a mostani kurzushoz lojális úgynevezett nemzetfenntartó elitje az egyházi középiskolákból kerüljön ki.

⁸ A legmagasabb tandíjú és legjobban ellátott iskolák Magyarországon a nemzetközi felügyelet alatt álló iskolák: Amerikai Iskola (American International School of Budapest), Brit Iskola (British International School), Budapesti Francia Iskola (Gustave Eiffel Francia Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium), Budapesti Német Iskola és Thomas Mann Gimnázium (Deutsche Schule, Budapest) Osztrák Gimnázium (Österreichische Schule, Budapest), Nemzetközi egyházi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (Greater Grace International School). Ezek az iskolák a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően többnyire idegen testek a magyar oktatási rendszerben. Az itt végzett nagyszámú diák valószínűsíthetően könnyen be tud majd illeszkedni a nemzetközi munkamegosztásba.

válhatnak a hagyományos értelemben vett közoktatás és iskolai tanulás védelmében. A rossz hatékonysággal működtetett és működő állami iskolákban dolgozó tanároknak pedig társadalmi helyzetük leértékelődése ellen kell tiltakozniuk: az ellen a nemzetgazdasági realitás ellen, hogy a tanár egyelőre olcsóbban működtethető, mint a rendőr.

Mindennek tükrében úgy gondolom, hogy tanulságos lehet rávilágítani azokra a mulasztásokra, amelyek az elmúlt évtizedekben jellemezték a demokráciára nevelés iskolai gyakorlatát. A továbbiakban először az elmúlt évtizedek lényegében csak látszatokat produkáló – elvetélt – központi oktatás-politikai törekvéseiről lesz szó, majd pedig – legfőképpen azért, hogy ne merüljenek feledésbe – az iskolai állampolgári nevelés és oktatás lehetséges közvetlen formáit mutatom be.

A KETTŐS BESZÉD HAGYOMÁNYA AZ ÁLLAMPOLGÁRI OKTATÁSBAN ÉS NEVELÉSBEN

Az elmúlt évtizedek ellentmondásos társadalomtörténeti folyamatainak nyomai látványosan megmutatkoznak az iskolai

társadalmi helyzetük
leértékelődése ellen kell
tiltakozniuk

állampolgári nevelés közelmúltjának történetében is, mely sok tekintetben sajátos restaurációs időszaknak tekinthető. A rendszerváltás egy rövid időre felszámolta az előző kurzus *kettős beszédét*, amely egyfelől ugyan a szocialista közösségi eszményeket deklarálta, másfelől azonban kifejezetten alattvalóképző iskolai gyakorlatot érvényesített.⁹ A kettős beszéd elnémulása persze nem azt jelentette, hogy egy csapásra demokratizálódott az iskolai állampolgári nevelés, csupán azt, hogy nyitottá és versengővé vált ez a terület: sok helyen aktívvá vált a diákönkormányzati élet, és számtalan politikai szocializációra irányuló oktatási

program és taneszköz jelent meg a '90-es években, amelyek felelős és aktív állampolgári magatartásra igyekeztek nevelni a tanulókat.¹⁰ Az ezredforduló

után azonban fokozatosan ismét a kettős beszéd érvényesült az iskolai állampolgári nevelésben, amely természetesen nem közvetlen ideológiai tartalmában idézte a Kádár-rendszert, sokkal inkább a deklarált elvek és a tényleges pedagógiai gyakorlat: a látszatok és a valóság kettősségében. Először csak az aktív demokratikus társadalmi részvételre mozgósító pedagógusok bizonytalánodtak el,¹¹ 2010 után pedig látványos oktatáspolitikai fordulat¹² is bekövetkezett ezen

⁹ Szabó Ildikó (1991): *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon*. Tekintet Alapítvány, Budapest.

¹⁰ Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk., 2005): *Hogyan neveljünk demokráciára?* OKI. Budapest.

¹¹ Az elbizonytalanodás alapja az volt, hogy nem sokkal azután, hogy 2005-ben a magyar oktatási rendszer lelkesen ünnepelte az Európai Unió által kezdeményezett „Demokráciára Nevelés Európai Éve” programsorozat eredményeit, a ténylegesen aktív magyar állampolgárok 2006-ban súlyos utcai zavargásokat indítottak Budapesten. Mindezt természetesen a demokrácia szerves velejárójának is lehetne tekinteni, de mindenképpen árulkodó, hogy komoly oktatáspolitikai reflexió vagy publikus önvizsgálat nem történt ebben az ügyben.

¹² A fordulat ellentmondásos jellegét jól illusztrálja egy történetileg is figyelemre méltó abszurd helyzet. 2011. március 28-án – a magyar EU-elnökség idején – tartották az európai oktatási miniszterek informális találkozóját Gödöllőn. A Tanácskozás egyik fontos témája az aktív állampolgárságra nevelés pedagógiai paradigmájának továbbfejlesztése volt. A miniszterek megvitaták, milyen ismeretekre, képességekre van szüksége az aktív, felelős európai állampolgároknak, és ezeket hogyan adhatják át az iskolai gyakorlatban. Szóba került a diákok közösségi tevékenységének

a téren. A fordulat lényege az, hogy a(z az-óta kétszer is alapvetően megváltoztatott) központi szabályozás ismét a kettős beszédet alkalmazza. Egyfelől a központi tantervek látszatvilágában megfogalmazódnak az aktuális társadalmi és politikai viszonyokra vonatkozó témák, a demokratikus társadalmi együttélésre és felelős állampolgári magatartásra vonatkozó fejlesztési célok és kompetencia-elvárások, izgalmas projekt módszerek – másfelől azonban ezek hatékony iskolai megvalósításához lényegében minden feltétel hiányzik. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolai állampolgári nevelés és oktatás demokratizálásához, alapszerkeztének a megváltoztatásához nem elegendő a politikai kurzusok változgdálkodása. Ahhoz mélyebb (gyökeresebb) társadalomtörténeti és oktatásszerkezeti változásokra van (volna) szükség, ami valószínűleg csak nagyon hosszú folyamat – több generáció nagyobb válságoktól mentes demokratikus szocializációja – révén valósulhat meg.

A visszatérő kettős beszédet ugyanakkor mégsem érdemes valamiféle magyar („köztes-európai”) fátumként elfogadni, bár nyilvánvalóan nagyon mély társadalomtörténeti okai vannak, amelyek megértéséhez Clifford Geertz¹³ ideológiafogalma révén juthatunk közelebb. Geertz szerint az ideológia „nem az érdekharcolat jól leplező nézetrendszer”, sokkal inkább „egy élethelyzet adekvát

mélyebb (gyökeresebb) társadalomtörténeti és oktatásszerkezeti változásokra van (volna) szükség, ami valószínűleg csak nagyon hosszú folyamat révén valósulhat meg

tudata”, amellyel „egy nehezen átlátható szituációt” vagy a „bizonytalan kimenetelű jövő” lehet metaforikus eszközökkel megragadni. Ebben az értelemben a metafora „kettős közvetítésű” képi logikája az a nyelv, amely révén szervesen összekapcsolható az oktatáspolitikai szövegeket meghatározható jelen és a vágyott, vagy megígért jövő világa. A kettősség itt a demokratikus állampolgári nevelésben meghatározó szerepet játszó oktatáspolitikusok és tanárok paradox helyzetére utal: hatalmi helyzetüket alátámasztó legitimációs igényük azt diktálja, hogy újra és újra megfogalmazzák és kitűzzék a „közjó” számára legígéretesebb oktatáspolitikai célokat, miközben aktuális beidegződéseik, érdekeik és

lehetőségeik a fennálló viszonyok lényegében változatlan formában történő fenntartását szorgalmazzák. Úgy gondolom, hogy mindezt szemléletesen leképezi az iskolai állampolgári nevelés rendszerváltás utáni története, amely persze egyszerre tekinthető oknak és okozatnak is, hiszen a demokratikus politikai szocializáció sikerei, vagy éppen mulasztásai – számtalan ország példáján láthatjuk – hosszú távon nagymértékben meghatározhatják egy adott társadalom működési rendjét.

erősítése, továbbá a pénzügyi tudatosságra nevelés és a vállalkozói készségek fejlesztése is. Az elnöklő magyar oktatási miniszter ekkor roppant ellentmondásos diplomáciai helyzetbe került. Házigazdaként az európai protokollnak megfelelő beszédében elkötelezett módon képviselte és pozitívan nyilatkozott az Európai Unió, illetve az előző politikai kurzus által favorizált aktív állampolgárságra és demokráciára nevelő pedagógiai programokról, miközben munkatársaival már egy teljesen más szemléletű állampolgári nevelésre irányuló koncepciót – az új Köznevelési Törvényen és az új Nemzeti alaptanterven – dolgozott.

¹³ Geertz, C. (1994): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Századvég, Budapest. 172–176.

A DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS ÉS OKTATÁS A TÖRTÉNELEM TANTÁRGY KERETÉBEN

A történelem tantárgy alapvető pedagógiai kultúrájából adódó nehézségek

Az állampolgári oktatásnak és nevelésnek nem véletlenül sokáig a történelem tantárgy volt a meghatározó iskolai „felelőse” Magyarországon.^{14 15} A történelemórákon ismerkedhetnek meg a diákok az emberiség és a magyarság kultúráremtő tevékenységével, a társadalmi viszonyokat leíró alapvető fogalmakkal, a változások mozgatórugóival, miközben a történelemtanároknak kiemelt szerepük van a nemzeti identitás és az állampolgári lojalitás megalapozásában és erősítésében. Ugyanakkor a rendszerváltás után nyilvánvalóvá lett az is, hogy a történelem tantárgy pedagógiai kultúrája csak részben képes bemutatni és átadni a fiataloknak azokat az ismereteket és készségeket, amelyek a demokratikus politikai szocializációhoz, a felelős állampolgári döntésekhez szükségesek. Legfőképpen azért, mert ez a tantárgy megtörtént, lezárt történeteket mutat be, ami azt jelenti, hogy a tananyagként leírt múltból mindig csak egy út (a végeredmény) vezet a jelenbe, miközben a jövő felé mindig többféle ösvény, többféle lehetőség ágazik el. Mindez

sajátosan determinisztikus és statikus társadalomszemléletet jelent, ami legfeljebb az egyirányú, paternalisztikus politikai szocializálás legitimációs programja számára kielégítő, de nem készíti föl a diákokat későbbi életük állandóan változó életkörülményeire, alternatív döntéshelyzeteire. Már csak azért sem, mert a történelemtanítási kánon túlnyomórészt a nemzet(állam)i közösségi keretre fókuszál, ezért nem tudja a társadalmi viszonyok tényleges összetettségét, kisközösségi és személyes identitásait megjeleníteni

és kezelni, illetve nem tudja tapasztalati tanulás alapján felkészíteni a fiatalokat későbbi állampolgári döntéshelyzeteikre. A történelem tantárgy hagyományos pedagógiai kultúrája lényegében az irdatlanul túlsúlyosított ismeretanyag egyirányú közvetítésére (és reprodukciós reflexiókra) szerveződött, így a jó szándékú tanári törekvések sem képesek igazán személyessé és interaktívvá tenni a tanítás-tanulás folyamatát. Ebben a keretben nincs tér és idő a diákok közvetlen környezetének megismertetésére, a már meglévő társadalmi tapasztalatainak feldolgozására, személyes elgondolásaik pedagógiai fejlesztésére, valamint új típusú társadalmi tapasztalatok szerzésére. Ugyanakkor természetesen a történelem tantárgy keretében érdemes tanítani a demokratikus állampolgári oktatás és nevelés számos meghatározó elemét. Az emberiség, az európai civilizáció, a magyar nemzet közös kulturális kódjának,

a jövő felé mindig
többféle ösvény,
többféle lehetőség ágazik el

¹⁴ Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*. 30. 2. sz.

¹⁵ A közvetlen állampolgári oktatás és nevelés önálló tantárgyi formái vagy olyan korszakokban jelentek meg, amikor az aktuális oktatáspolitikai kormányzat direkt politikai indoktrinációt látott szükségesnek (1939, 1949), vagy radikálisabb rendszerváltások idején (1946, 1989). Sajátos helyzetben van a talán legbeszédesebb nevű ilyen jellegű tantárgy – a *világnézetünk alapjai* –, amely 1972-ben az úgynevezett új gazdasági mechanizmus „olvasás”-ának hírnöke volt.

értékrendjének és felhalmozott tapasztalatainak megismertetése, a különböző típusú identitások megalapozása és érzelmi-kognitív megerősítése, a történeti gondolkodás alapvető szabályainak és ismétlődő analógiáinak bemutatása, az állampolgári léthez tartozó alapfogalmak megtanítása nyilvánvalóan továbbra is ennek a tantárgynak a feladata.

A történelemoktatási kánon 19. századi alapszerkezetéből következő aktuális nehézségek

A magyar történelemoktatási kánon mindmáig makacsul tovább élő alapszerkezete¹⁶ a 19. század utolsó harmadában alakult ki, és a korszak sajátos tudományos szemléletét, nemzet-építő pedagógiai programját és aktuálpolitikai problémáit tükrözi. Mindezt érdemes újraértelmezni a demokratikus állampolgári nevelés szempontjából. A tanítási kánon tudományos jellegét és oktatáspolitikai legitimációját az a korabeli történettudományi felfogás adja, mely szerint a történelemkutatás magát a múltat – „ahogy az történt” – a maga teljességében jeleníti meg, „harag és részrehajlás nélkül”. Ennek alapja az a történetfilozófiai felfogás (a pozitivizmus, szellemtörténet, s később a marxizmus is ide sorolható), amely szerint az emberiség (és benne a magyarok) története a természettudományos megismeréshez hasonló módon megfejthető és leírható fejlődéstörvények

mentén halad korról korra. Ebben az értelemben a történelem tantárgy a mindenkori jelenismeret számára is teljes értékű tudással szolgál, hiszen, ha tudományosan megismerjük az emberiség korábbi történeti folyamatainak (a *nagy narratívának*) a törvényszerűségeit és jelenig húzódó tapasztalatait, akkor a kezünkbe kerül a társadalmi viszonyok működésének kulcsa, amely révén megismerhetjük a jelent, és bizonyos mértékben előrejelzéseket tehetünk a jövőre vonatkozóan is. Ezt a felfogást ma már sem a történettudomány, sem pedig a történelemdidaktika nem támasztja alá.¹⁷ Múltunk megismerése ugyan sokféle tanulságot hordoz, feltárhatjuk a korábbi történések főbb irányait és valószínűsíthető tendenciáit is,

de – mivel a társadalmi folyamatok viszonylag nagy szabadságfokkal (alternatív lehetőségekkel) rendelkező emberi tevékenységekre épülnek – a jelenre vagy a jövőre vonatkozó pontos előrejelzéseket nem olvashatunk ki belőle. Az ilyen jellegű determinisztikus történelemfelfogás már csak azért sem tartható, mert a múlt eseményeinek megismerése nem „objektív módon” történik, hanem sokféle értelmezés párbeszéde révén. Ebből következően a jelenkori viszonyok és döntéshelyzetek a múlt eseményeinek mechanikus meghosszabbítása alapján nem írhatók le. A fiatalok tehát pusztán történelmi tanulmányaik alapján nem tekinthetők felkészültnek a felelős állampolgári létre.

¹⁶ Jakab György (2021): Nem múlt történelmünk: Az iskolai történelemoktatási kánon ellentmondásos alapmintázata (Első rész). *Iskolakultúra*. 31. 9. sz., 63–80.

¹⁷ Gyáni Gábor (2018): A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa. In: Uő: *Nemzeti vagy transznacionális történelem*. Kalligram, Budapest. 89–99.; F. Dárdai Ágnes, Kaposi József és Katona András (szerk., 2020): *Történelemtanítás a történelemtanításért*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.

A kiegyezés után született magyar történelemoktatási kánon alapvető oktatáspolitikai funkciója a magyar nemzetépítés, a közös magyar nemzeti tudat kialakítása és megerősítése volt. Ez az akkor nagyon fontos és mindmáig nagyon sikeresnek mondható pedagógiai program azonban a 21. századra bizonyos mértékben deformálta a magyar politikai kultúrát, és sok tekintetben mindmáig megnehezíti a valóságos társadalmi viszonyok összetettségének és sokféleségének megértését. A 19. századi nemzetépítő program elsődleges célja és feladata – más európai népekhez hasonlóan – az egységes magyar nemzetállam megteremtése volt. Az aktuális politikai viszonyok azonban nagymértékben megnehezítették ezt a törekvést, hiszen mindezt csak korlátozott államisággal, a Habsburg Birodalmon belül lehetett megvalósítani. Ráadásul a korabeli magyar társadalom roppant megosztott volt mind szociális, mind pedig etnikai szempontból, amit tovább nehezített az a tény, hogy a nem magyar anyanyelvű népesség (románok, szlovákok, szerbek stb.) lélekszáma meghaladta a magyar etnikum létszámát. Mindez azt jelentette, hogy a magyar nemzetállam-építés roppant ellentmondásosan szerveződött: az akkori nemzETFelfogás a „magyarságot” a nemzetiségekkel szemben államnemzetként, míg a Habsburgokkal szemben kultúrnemzetként fogalmazta meg. Ez az ellentmondás azt eredményezte, hogy a magyar nemzetállamépítési program és az ahhoz szorosan kapcsolódó kötelező iskolai történelemoktatás alapvető célja és feladata a társadalmi sokféleség eltüntetése, a homogenizálás lett, amelynek fókuszába a függetlenségi harcok nemzeti egységet teremtő mítosza került.

fókuszába a függetlenségi harcok nemzeti egységet teremtő mítosza került

Mindkét elem hangsúlyozása a vágyott – politikailag és etnikailag is homogén – nemzetállam megteremtésére irányult. E két hangsúly ott és akkor fontos aktuálpolitikai vonatkozásokat hordozott a szimbolikus politikai térben: egyrészt kurucos függetlenségi ideológiát fogalmazott meg a Habsburg Birodalom dominanciájával szemben, másrészt pedig igazolni kívánta a korabeli magyarosítási törekvéseket. Mivel azonban az adott korban nem lehetett maradéktalanul megvalósítani a magyar nemzetállam-építő programot, ezért ez a törekvés a történelmi dimenzióban legitimálódott. A magyar nemzetállam eszménye – mint a magyarság

különleges államalkotó képessége és mint az ezeréves magyar állam szakrális küldetése – a múltba vetítve vált megfogalmazhatóvá történelemkönyvek lapjain: megvalósítási lehető

ségét történelmi érvekkel igazolták, miközben sajátos elérendő célként (mindenkori korparancsként) fogalmazták meg a jövő, a tanulóifjúság számára. A függetlenségi harcok nyomán múltba vetített nemzeti egység persze mítosz volt, amelynek sajátos archetípusa az 1848/49-es forradalom és szabadságharc – később az 1956-os forradalom és szabadságharc – lett, amelyben az utólag megfogalmazott legenda szerint minden magyar ember egységesen, azonos módon gondolkodott és cselekedett. A korabeli emberek beszámolóit és a dokumentumokkal bizonyítható történelmi tények persze egyértelműen mutatják, hogy az említett forradalmak és szabadságharcok idején is rendkívül megosztott volt a magyar társadalom, de a nemzeti egység múltbeli tételezése sokféle reményt és (ön)igazolást adott az utókor számára.

Ekkortól fogva a magyar történelem-tanítási kánon egyértelmű alapmotívuma a magyar nép és az ezeréves magyar állam szabadságért és függetlenségért vívott politikai és katonai küzdelmének bemutatása, amelyet minden későbbi politikai rendszer – kisebb-nagyobb hangsúlyeltolódásokkal – újra és újra elmesél a felnövekvő nemzedékeknek. Ez az értékválasztás az elmúlt évszázadban fontos szerepet játszott a magyar állam és nemzeti közösség identitásának formálásában, és sok tekintetben hasonlítható a közép-kelet európai népek sajátos etnocentrikus történelmi tudatához.

Ez a leegyszerűsítő történelemfelfogás ugyanakkor legalább három vonatkozásban megnehezíti napjainkban a demokratikus állampolgári oktatást és nevelést. Legfőképpen azért, mert eltakarja a mindenkori társadalmi viszonyok összetettségét, ellentmondásos természetét, bonyolult döntéshelyezteit, a valóságos társadalmi cselekvések személyes kontextusát. Egyrészt eltakarja a mindenkori társadalmi viszonyok folyamatos érdekharcait és szociális küzdelmeit. Másrészt – ha belegondolunk – minden Mohács után induló szabadságküzdelmünk egyben súlyos polgárháború is volt, amelyben a szemben álló felek mind magyarok – és persze ruszin, tót, oláh és rác identitásúak is – voltak a maguk sajátos döntéshelyezeteivel. A törökök és a Habsburgok által birtokolt végvárakban többnyire nem törökök és osztrákok harcoltak, a Rákóczi szabadságharc kurucái és labancai egyaránt a már említett sokféle identitású magyarok voltak,

a Rákóczi szabadságharc
kurucái és labancai egyaránt
a sokféle identitású
magyarok voltak

miközben az 1848/49 küzdelmeit bizonyos mértékben etnikai eredetű polgárháborúnak is lehetne tekinteni. Ebből a szempontból a magyar történelem számomra legmegrendítőbb mozzanata az, amikor Martinovics Ignácnak egyszerre két – egymást nem ismerő – Társaságot kellett szerveznie ahhoz, hogy a megosztott társadalomban reformmozgalmát elkezdhesse.¹⁸

Legalább ennyire hiányos és egyoldalú nemzeti szabadságküzdelmeink gazdaságtörténeti kereteinek és nemzetközi dimenzióinak bemutatása, ami nagyon könnyen eredményez irreális helyzetértékelést és történelemszemléletet. A 16–17. századi végvári harcok pontos menetének megértéséhez például szükséges lenne jobban megismerni a végvárrendszer birodalmi finanszírozásának hátterét, illetve az Oszmán-Török

Birodalom keleti, Perzsia ellen folytatott háborúit. Hasonló módon kevésbé ismert, hogy a Rákóczi-szabadságharc kirobbanásának és lezárásának alapvető meghatározója egy sajátos reprivatizációs probléma volt. Nevezetesen az, hogy a törökök kiűzése után a Habsburg-vezetés sok régi magyar nemesi családnak nem kívánta visszaadni korábbi – a török megszállás előtti – birtokait. Ezek a nemesi családok Rákóczi mellé álltak birtokaik visszaszerzése érdekében, de amint a Habsburgok orvosolni kezdték problémáikat, azonnal elpártoltak tőle. Szorosan ehhez tartozik az is, hogy az 1701–1714 között zajló spanyol örökösödési háború eseményei nagymértékben meghatározták a Rákóczi-szabadságharc katonai és

¹⁸ Benda Kálmán és Elek Judit (1983): *Vizsgálat Martinovics Ignác szászvári apát és társai ügyében*. Magvető Könyvkiadó, Budapest; Hankiss Ágnes (1987): *Martinovics Ignác. Egy sorskonfliktus szerkezete*. In: Hankiss Ágnes: *Költőtan*. Magánkiadás. Budapest. 253–286.

pénzügyi lehetőségeit – hogy a 19–20. századi „zivataros történelmünk” gazdaságtörténeti és nemzetközi hatásairól már ne is beszéljünk.

A vágyott nemzeti egység mítoszának uralma a történelmi közgondolkodásunkban és történelemkönyveinkben másodsorban sajátos politikai kultúrát eredményezett. A társadalmi sokféleséget és megosztottságot nem tekintjük természetesnek, hanem valamiféle legyőzendő magyar fátumnak gondoljuk. A fő politikai cél az egység mindenáron való megteremtése, a másként gondolkodók elhallgattatása és elűntetése, a történet mindig a „ki kit győz le”, illetve a „jók és rosszak” sajátos logikájában és váltógazdálkodásában zajlik. A kíméletlen politikai harcok többnyire a Magyar Igazság és a Magyar Élet kizárólagos birtoklásért folynak, a vesztes felet vagy a kisebbségben maradt ellenfelet pedig egységbontásra hivatkozva „joggal” lehet hazaárulónak és nemzetellenesnek nyilvánítani. Kinek volt igaza a maga korában: a török oldalán harcoló Thököly Imrének vagy a Habsburg-barát Esterházy Pálnak, Rákóczi Ferencnek vagy Károlyi Sándornak, Széchenyi Istvánnak vagy Kossuth Lajosnak, Nagy Imrének vagy Kádár Jánosnak? Ők és kevésbé ismert társaik nyilvánvalóan egy adott korszak különböző lehetőségeit hordozták, és egymással összefüggő motívumaik megismerése lenne

a magyar történelem
lényegében a magyar állam
történetével azonos

igazán tanulságos a jelenkori állampolgári oktatás és nevelés számára. Ehelyett a „hátlatlan utókor” ideológiai harcai határozzák meg történelmi nagyjaink állandóan változó helyét és szerepét a Nemzeti Panteonban. Ebből a szempontból különösen érdemes megismerni Hollandia politikai kultúrájával, amely az elmúlt évszázadokban természetes adottságnak fogta fel a társadalom – vallási, etnikai és ideológiai – megosztottságát, és a politikai rendszert a különböző közösségek kényszerű, de hatékony együttmű-

ködése érdekében szervezte meg: a politikai harcok, a választások ebben a rendszerben a különböző társadalmi csoportok (oszlopok) arányos képviseletére és az ország hatékony kor-

mányzását biztosító koalíciós megállapodások biztosítására irányulnak.

A harmadik fontos ellentmondás abból fakad, hogy a kiegyezés után született magyar történelemoktatási kánon értelemszerűen nem a magyar etnikumot, de még csak nem is a soknemzetiségű magyar állampolgárokat, hanem a – Habsburgokkal szembeállítható – „ezeréves magyar állam” történetét tette az iskolai történelemoktatás középpontjába.¹⁹ Ebben az értelemben a magyar történelem lényegében a magyar állam történetével azonos, amelynek sikerei és kudarcai, hősei és meggyengítői (árulói) töltik meg a történelemkönyvek lapjait. Ennek a dominánsan államközpontú történelem-

¹⁹ Mindez szorosan összefügg a kiegyezés utáni időszak sajátos politikai viszonyaival, a korlátozott államisággal és a nemzetiségek túlsúlyos számarányával. Ennek ellentételezése érdekében a korabeli politikai osztály a szimbolikus politika látszatvilágába menekült. Az „ezeréves magyar államot” a Millenium idején önálló alanyisággal fölruházva kiemelte a tényleges történelmi kontextusból, és a Szent István-i magyar állameszme és a szorosan hozzá kapcsolódó Szent Korona-tan révén örök érvényű szakrális létezővé tette. Ebben az értelemben az „ezeréves magyar állam”, önálló megszentelt entitás, amely a változó történelmi helyzetből függetlenül képviseli a magyarság államalkotó küldetését a Kárpát-medencében. Ennek a küldetéstudatnak a legfontosabb szimbóluma a Szent Korona, amely nemcsak a Magyar Királyság jelképe, hanem maga is transzcendens személyiség és önálló jogforrás.

szemléletnek a legfőbb következménye az lett, hogy a társadalomtörténet, a társadalom sokszínű közösségeinek hálózata, az emberek többségének története legfeljebb csak mint „kis színes” epizód kerül be az iskolai történelemkönyvekbe és a történelemórákra. Így a nem álamalkotó társadalmi csoportok – nők, etnikai és vallási kisebbségek, a helyi társadalom tagjai, hátrányos helyzetű emberek – története és sajátos identitása „történelem alatti” helyzetbe kerül, szinte láthatatlan lesz a nemzeti történelemben; sajátos kultúrájuk és történetük ebben a történelemoktatási kánonban lényegében képviselet nélkül marad. Ebből következően a diákok történelemórán nem ismerhetnek önmagukra és közvetlen környezetükre, legfeljebb fogalmi értelemben megtanulhatják állampolgári jogait és kötelezettségeiket.

A DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS ÉS OKTATÁS ÖNÁLLÓ TANTÁRGY KERETÉBEN

A most következő rész célja nem az, hogy tételesen vagy éppen kritikusan bemutassa az *Állampolgári ismeretek* tantárgy érvényben lévő központi tanterveit.²⁰ Sokkal

inkább az, hogy rávilágítson arra, hogy napjaink oktatáspolitikai döntéshozóinak és tantervíróinak alapvető szemlélete ezen a téren nagymértékben rokonítható a két világháború közötti időszak, illetve a Kádár-rendszer hasonló jellegű pedagógiai felfogásával. Valószínűleg kimutatható lenne ez a rokonság ideológiai téren is, de itt most csak a paternalista pedagógiai kultúrák hasonlóságáról lesz szó.

Az ellentmondásokat beépítő tantervi szabályozás veszélyei

A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptantervbe²¹ – a korábbi központi tantervekhez hasonló módon²² – egymásnak nagymértékben ellentmondó oktatáspolitikai paradigmák követelményrendszerei kerültek szervesen egymás mellé. Úgy tűnik, mintha a különböző irányultságú versengő pedagógiai érdekcsoportok – az ideológiai szereplők, a kompetenciafejlesztésre fókuszálók, a hagyományosabb alkotmánytani ismeretekben gondolkodók – nem egyeztettek volna egymással, hanem egymástól függetlenül beépítették volna elképzeléseiket a tanterv szövevébe. Mindez nagyon hasonlít az úgynevezett zárt – ellentmondásokat beépítő –

²⁰ Nem vitatom tehát a tantervírók jóindulatát: örömdetes, hogy a korábbi időszakhoz képest egyáltalán önálló tantárgyat kapott ez a terület, illetve, hogy sikeresen ellenálltak a sokféle társadalmi lobbicsoport nyomásának, így nem vált formálisan is túlsúlyosítottá ez a tanterv.

²¹ Nemzeti alaptanterv (NAT). Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8da9f18a399a0bed1985db0f/letoltes> (2022. 07. 22)

²² Jakab György (2003): A csökkent kistérvérek panasza. A modulterggyak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*. 53. 2. sz.; Jakab György (2012): Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben (NAT) és a kerettantervekben. *Történelemtanítás – Online*. 47. (Új folyam: 3.). 2–4. sz. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01900/01954/00010/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_03_02_13_Jakab.pdf (2022. 07. 22.)

ideológiai rendszerek gyakorlatához,²³ amelyek hosszú távú fennmaradásuk érdekében akár egymásnak ellentmondó nézeteket is befogadnak rendszerükbe, mint a mesebeli kisgömböc. Az egymást kizáró programok egyidejű beépítése és szervesen egymás mellett élése ugyanis hosszú távon magát a rendszert erősíti, hiszen ezáltal bármilyen aktuális társadalmi-politikai szükséglet képviselését magára tudja vállalni az adott szisztéma. Minden kiolvasható belőle a radikális változtatástól a változatlan fenntartásáig, így mind a reformer, mind pedig a konzervatív tábor beleláthatja elképzeléseit a szövegbe. Ezzel a „papíralapú” kompromisszummal a tantervkészítés során, úgy tűnik, mindenki elégedett volt. A dokumentumok elején, a preambulumban és az alapvető célrendszerekben – amelyre a (párt)politikások leginkább figyelnek – megfogalmazódtak az alapvető ideológiai elvárások (hazafias és honvédelmi nevelés, központi szabályozás), így a politikai aktorok joggal éreztették, hogy a tantervi szabályozás révén megvalósították pártpolitikai programjukat, amely az oktatási rendszer gyökeres átalakítását

ígérte a választóknak. A tantervek második része a pedagógiai fejlesztők gondolkodásmódját hordozza. Ebben a részben fantasztikusabbnál fantasztikusabb fejlesztési célok és kompetencianövelő követelmények fogalmazódnak meg – sok tekintetben az Európai Unió didaktikai elvárásainak megfelelően –, amelyek azonban legfeljebb csak egy olyan nyitott oktatási rendszerben valósíthatók meg hatékonyan, ahol személyre szabott oktatás és felfedező jellegű tanítás-tanulás

folyik. Ezzel lényegében szembe megy a tantervek harmadik, tartalmi-fogalmi része, amely a megtanítandó óriási mennyiségű „tananyagot” hordozza, amelyet legfeljebb csak a hagyományos ismeretátadó pedagógiai gyakorlat alapján lehet közvetíteni.

Ezzel a sajátos látszatzavarral az oktatáspolitikai döntéshozók látványosan kiélték a konszenzuserősítő egyeztetések, vagy éppen a terméketlen pedagógiai viták kényszerű világából, és elegánsan áthárították a felelősséget az iskolákra, illetve a pedagógusokra. A sokat emlegetett Okos Kata sem csinálhatta volna ügyesebben: „...*hoztam is radikális oktatási reformokat, meg nem is, hoztam kompetenciafejlesztést, meg nem is, konzerváltam a hagyományos tömegiskolai rendszert, meg nem is...*” Ez az „ügyes” megoldás azonban azzal a következménnyel járt, hogy a tantervi szabályozás egyre inkább súlytalanná vált, mivel lényegében elszakadt

mind a reformer, mind
pedig a konzervatív tábor
beleláthatja elképzeléseit
a szövegbe

az iskolai reálfolyamatoktól és a felsőoktatási változásoktól. Közvetlenül mindez a tanárokat hozta nagyon nehéz helyzetbe, hiszen az adott tantárgyi struktúrában a rendelkezésre álló időkeretben nem

lehet a folyamatosan növekvő tartalmi követelményeket és a roppant időigényes készségfejlesztő programokat és módszereket egyszerre megvalósítani. A tudathasadásos helyzet elől a pedagógusok többsége okkal-joggal menekült a jól ismert hagyományosabb tanítási módok felé. Mindez összességében azt jelentette, hogy a látványosan deklarált pedagógiai modernizációs programok – mondhatni: a „nyugati mintakövetés” –

²³ Klaniczay Gábor (1990): Kereszténység és ideológia a középkorban. Mozgáslétezők egy zárt ideológiai rendszerben. In: *Uő: A civilizáció peremén*. Magvető, Budapest.

ellenére a magyar oktatási rendszer nem igazán változott.

Az Állampolgári ismeretek tantárgy ellentmondásos szerkezete

Az ellentmondások látványosan megmutatkoznak az *Állampolgári ismeretek* nevet viselő tantárgy aktuális kerettanterveiben²⁴ is, amelyek az általános iskolák 8. évfolyamán 34 órát (heti egy óra), a gimnáziumok végzős évfolyamán pedig 28 órát biztosítottak a közvetlen politikai szocializáció számára. A 8. osztályosoknak szánt szövegben például roppant komplex módon, ám meglehetősen metaforikusan fogalmazódik meg a tantárgy alapvető oktatáspolitikai (ideológiai) célja. Ugyanakkor árulkodó, hogy a *demokratikus* jelző nem szerepel a szövegekben:

Az állampolgári ismeretek tantárgy tanulásával a tanuló azokat az érvényes ismereteket sajátíthatja el és azon készségeket szerezhetheti meg, amelyeket a mindennapi életben hasznosíthat, amelyek révén felkészülhet felnőtt szerepeire, tudatos és felelős állampolgárrá és egyben elkötelezett hazafivá válhat.

(A 8. évfolyamos kerettantervből)

A középiskolai képzés záró szakaszában az állampolgári ismeretek tantárgy tanulásával, az életkori sajátosságok figyelembevételével, a tanuló – építve az általános iskolában a tantárgy keretében már kialakított attitűdre, megszerzett tudásra, képességekre és készségekre – elsajátítja az alapvető

állampolgári ismereteket, valamint azokat a kompetenciákat és eljárásokat, amelyek a társadalmi részvételéhez, a haza iránti kötelességeinek teljesítéséhez és mindennapi boldogulásához szükségesek.

(A 12. évfolyamos kerettantervből)²⁵

Az igazán izgalmas azonban a fejlődő kompetenciák gazdag leírása – tanulási, kommunikációs, digitális, matematikai, gondolkodási, személyes és társas kapcsolati kompetencia, kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák –, amely összességében roppant nagyszámú aktivitást (kutatás, projektpedagógia, tapasztalati tanulás) ír elő a tárgy tanítói és tanulói számára. A teljesség igénye nélkül érdemes megismerni ezekkel a roppant hangzatos és nagyreményű szövegekkel, melyek a szóban forgó kerettantervek kulcskompetenciákról szóló – egymással megegyező – bevezető szakaszában olvashatók:

A tanuló az információk gyűjtése, rendszerezése és feldolgozása közben megkülönbözteti a lényegest a lényegtelenről [...]. A tanuló véleménynyilvánításához, érveléséhez, a vitahelyzetekben való megszólalásához a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvhasználat és viselkedés társul. [...] A tanuló információkat, tényeket, adatokat gyűjt, válogat, önállóan vagy társaival együttműködve rendszerez. Társadalmi jelenségeket hasonlít össze, összefüggéseket állapít meg, következtetéseket,

²⁴ Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8; https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2022. 07. 22.)

²⁵ Az általános és középiskolai tanterveket spirális szerkezetben gondolták el (ami azt jelenti, hogy lényegében azonos témakörök és kompetenciafejlesztő célok fogalmazódnak meg a két szinten), ám emellett is feltűnő, hogy a tantervírók lényegében csak a „mindennapi boldogulás” kifejezéssel tudták gazdagítani a középiskolás tételmondatot.

magyarázatokat fogalmaz meg. [...] Nyitott annak átgondolására, hogy a tudományos-technológiai fejlődés, a környezetvédelemmel kapcsolatos problémák és a fenntarthatóság kérdésköre miképpen hat életútjára, családjára és hazájára. [...] [A] tanuló képes korrigálni álláspontját, véleményét, valamint módosíthatja, átértékelheti, felülbíráhatja döntéseit. A társas tanulás közösségi élménye növeli önbizalmát, önbecsülését, egyúttal segíti reális énképének alakulását, és erősíti a közösségért történő felelősségvállalást. [...] [A] társas tanulás lehetőségei olyan szituációkat és légkört teremtenek, amelyek biztosítják a tanuló szorongásmentes önkifejezését, ezek révén támogatják véleményének, gondolatainak, érveinek szabad kifejtését, ugyanakkor tudatosítják, hogy saját szempontjai csak mások hasonló megnyilvánulásainak tiszteletben tartásával, érveinek megértésével, egyeztetésével érvényesülhetnek. [...] Önállóan és társaival együttműködve újságcikket ír, weboldalt szerkeszt. [...] [A] munkavállaláshoz szükséges ismeretek és készségek megszerzése, fejlesztése elősegíti a tanulónak a felnőtt szerepekre való felkészülését. A tanuló javaslatokat fogalmaz meg, tervezeteket készít; mindez hozzájárul az innováció iránti nyitottság és igény, valamint a felelősségteljes munkamorál megalapozásához”.

Ugyanakkor a tananyagban ismétlődő témakörök a korábbi évtizedekből jól ismert, meglehetősen statikus ismeretátadó tananyagra utalnak. A tartalmi követelményrendszer néhány alapvető politikológiai (nemzet, nemzetiség politikai rendszer, jogok és kötelességek), szociológiai (család, lakóhely) és közgazdasági (bankrendszer, fogyasztóvédelem, nagy ellátórendszer) fogalmat/témát tartalmaz, amelyek köréből

legfeljebb csak a négy tanórával rendelkező *Mindennapi ügyintézés; felkészülés a felnőttkori szerepekre, feladatokra* témakör lóg ki. Ezeknek a témáknak a fogalmi megalapozása persze nagyon fontos része az állampolgári oktatásnak és nevelésnek, hiszen mind a személyes társadalmi tapasztalatok feldolgozásához, mind pedig azok megosztásához szükség van közös társadalomtudományi nyelvre. Ugyanakkor nyilvánvaló az is, hogy a rendelkezésre álló időkeretben ezeket a roppant összetett témákat legfeljebb csak deduktív módon lehet értő módon közvetíteni. Ráadásul az *Állampolgári ismeretek* tantárgy esetében a meghirdetett pedagógiai célok és a tényleges iskolai lehetőségek között – a hagyományos tantárgyakhoz képest – több szempontból is jóval súlyosabb ellentmondás húzódik. Legfőképpen azért, mert itt nem egy akadémiai háttérrel, felsőoktatási lobbierővel, képzett tanári pártolótagsággal, jól bevált infrastruktúrával és taneszköz-parkkal rendelkező tantárgyról van szó, ezért tényleges képviselője a magyar iskola-rendszerben roppant csekély – joggal sejtethető, hogy a megadott óraszám az iskolákban nagyjából a kronologikus történelem tananyag tanítására fordítódik.

A paternalista és/vagy demokratikus állampolgári nevelés és oktatás mibenlétéről

Az *Állampolgári ismeretek* tantárgy érvényben lévő központi tantervét vizsgálva tehát könnyen belátható, hogy a deklarált fejlesztési elvek és céltelezések ellenére maga a struktúra tekintélyelvű iskolai gyakorlatot alapoz meg, így egyértelműen a paternalista hagyományok folytatójának tekinthető. Ebben a tekintélyelvű módon szervezett intézményben – amely a közvetlen társadalmi

viszonyoktól bizonyos mértékben elkülönült²⁶ és védett státuszban van – a diákok egy jövőbeli állapotra, leendő állampolgárságukra készülnek, amelyben majd aktív résztvevőként, társadalomformáló erőként számítanak rájuk. Ugyanakkor a felkészülésre szánt iskolaévek alatt a szerepük passzív és reproduktív jellegű. „Hallgatóknak” tekintik őket, miközben az iskola viselkedési mintákat átadó „rejtett tanterve”, valamint a körülöttük lévő világot leíró elvont tananyag a társadalmi-politikai viszonyok statikusságát mutatja és változatlan formában történő újratermelődését szorgalmazza. Szabó László Tamás szerint²⁷ a kiskorú éppen azt tanulja meg az iskolában, mit jelent kiskorúnak, infantisnak, passzívnak és önállótlanak lenni, illetve hogyan kell viszonyulni a mindenkori hatalomhoz (behódolni vagy éppen kijátszani), amely gyakran nincs tekintettel „a személyiség privát voltára és az egyéniség autonómiájára”.

a mindenkori jelenre
való felkészítés
nem lehet statikus

Jól mutatja mindezt, hogy az aktuálisan érvényben lévő tananyagból hiányzik a dinamizmus, a nyitottság (alternativitás) és a

kritikai szemlélet, ami szorosán összefügg az iskola-rendszer legitimációs és szelekciós funkcióival. Az *Állampolgári ismeretek* központi tantervei és az azokhoz szervesen kapcsolódó

taneszközök a korábbi oktatáspolitikai hagyományokhoz hasonlóan lényegében az aktuális társadalmi-politikai viszonyok konzerválását sugallják az érintett tanárok és diákok számára. Brezsnjányszký László írja:²⁸ „Az iskola legitimációs szerepe könnyen belátható, ha a társadalomtudományos tárgyak oktatását, a történelemtanítást, vagy éppen a nemzeti nyelv oktatását a szerint vizsgáljuk, hogy milyennek ábrázolják a mindenkori politikai rendszert. Valószínűleg nehéz volna olyan hivatalos tankönyvet találni, amely a fennálló társadalmi helyzetet negatívan vagy kritikusan festi le. Látnis vagy manifeszt módon valamennyi az adott politikai rendszer igazolását adja.”

²⁶ A 19. századi közfelfogás a mainál érzékenyebb volt a szellemi és az anyagi világ, az elmélet és a gyakorlat, a magas kultúra és tömegkultúra különbségére, és sok tekintetben hierarchikus módon szembe is állította ezeket. Az elméleti és gyakorlati tudás hierarchikus megkülönböztetése látványosan megmutatkozott abban, hogy az elemi iskola után radikálisan elvált egymástól a kifejezetten elméleti tudást nyújtó gimnázium, valamint a társadalmi gyakorlathoz jóval közelebb álló tudást adó reáliskola, polgári iskola és tanonciskola. A társadalmi szelekció iskolai alapját is az adta, hogy a felsőfokú tanulmányokra kizárólag jogosítványt (érettségit) adó klasszikus gimnázium – amely az adott korosztályok nem egészen tíz százalékát tömörítette – tananyaga az úgynevezett antik műveltség (ókori latin és görög, memoriterek) épült. Az elméleti és gyakorlati tudás hierarchikus elkülönülésének és szembeállításának másik következménye a tevékenységre és tapasztalatra épülő tanulás szerepének háttérbe szorulása volt. A tradicionális (például a törzsi vagy a paraszti) társadalmakban a tudás, illetve a tanítás mindig konkrét tevékenységre épülő tapasztalati tudásszerzés volt, amelyet az ifjak közvetlenül a szüleik mellett folytattak. A felnövekvő nemzedékek szüleik, rokonaik mellett a gyakorlatban sajátították el mindazt, amire a későbbiekben szükségük volt. A tömegoktatás – a szakképzést kivéve – lényegében szakított a tevékenységen keresztül történő tapasztalati tanulásal, a fiatalok többnyire olyan elvont tudást kapnak, amelynek használhatóságáról csak életük következő szakaszában győződhetnek meg, ami jelentősen befolyásolja iskolai motivációjukat is.

²⁷ Szabó László Tamás (2005): *A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra. Kutatási zárójelentés.* (2003–2005). 28–29. OTKA/043492. real.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf – letöltés: 2022. 01. 27.

²⁸ Brezsnjányszký László (2000): *A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei.* Acta Pedagogica Debrecina XCIX. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék – Civitas Egyesület. 28.

Az írásom címében megjelenő Németh László-idézet épp arra utal, hogy a mindenkori jelenre való felkészítés nem lehet statikus: csupán az adott társadalmi viszonyokra fókuszáló leíró jellegű fogalmi rendszer, amely életre szóló, változatlan „konzervtudást” ad a fiataloknak. Mire a diákok kikerülnek az iskolából, és teljes jogú cselekvő állampolgárok lesznek, iskolai jelenük már múlt lesz, ezért nem szerencsés csupán az „öregék” kizárólagos ismereteivel és tapasztalataival útra bocsátani őket. A demokráciára nevelő közvetlen iskolai tantárgy tanítása – ha komolyan veszik meghirdetett pedagógiai céljait – csak dinamikus lehet: állandóan változó társadalmi környezetre, folyamatosan egyéni és közösségi döntésekre kell felkészíteni a következő nemzedékeket. Ebben az esetben a tanítás-tanulás alapvető célja az, hogy kifejllessze a diákokban a döntéseket segítő készséget, illetve azt a hajlandóságot, hogy életük további részében tudatosan, aktívan, kritikusan²⁹ és felelősen foglalkozzanak társadalmi kérdésekkel. A tantárgy igazi értékét nem az adja és mutatja, hogy a diákok mit tudnak az iskolában – például egy iskolai vizsga során –, hanem az, hogy hogyan viselkednek majd a későbbiekben, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek. Ehhez persze szükség van a fenti témakörökben megfogalmazott fogalmi keretre is, de ennek megtanulása inkább eszköz, nem pedig öncél. Egy ilyen jellegű készségtárgy tehát legfőképpen úgy támogathatja a diákok politikai szocializációját (nem a továbbtanulását), ha segít kialakítani olyan

gondolkodási és cselekvési mintákat, amelyek révén tudatosan viszonyulhatnak személyes társadalmi tapasztalataikhoz. Az ilyen jellegű készségfejlesztés persze roppant időigényes. Ehhez a pedagógiai felfogáshoz ugyanis szervesen hozzátartozik egy tevékenységre épülő akcionista szemlélet, amely szerint a diákokból akkor lesz igazán felelősen gondolkodó és cselekvő állampolgár, ha már fiatal korukban is aktív szerepet vállalnak a rájuk szabott közéletben: a diákönkormányzatban, helyi civil szervezetekben, karitatív tevékenységek résztvevőjeként stb.

Az állampolgári ismeretek tanításának főbb típusai és modelljei

Az állampolgári nevelésnek és oktatásnak roppant változatos formái alakultak ki az elmúlt évtizedekben a magyar iskolákban, amelyeket azonban ma már legfeljebb csak

ehhez a pedagógiai felfogáshoz ugyanis szervesen hozzátartozik egy tevékenységre épülő akcionista szemlélet

néhány makacsabb tanár óráján lehet megismerni, így itt inkább csak mementóként szeretném megőrizni őket. Előljáróban érdemes leszögezni, hogy mindegyik modell alapján lehet teljes értékű – jó és kevésbé jó – állampolgári és/vagy társadalomismereti tanórát tartani. Ugyanakkor tudni kell azt is, hogy a különböző modellek pedagógiai kultúrája – célrendszere, tartalma, követelménye, órai tevékenységrendszere, adekvát tanári szerepigénye – nagyon eltérhet egymástól, miközben természetesen elemeik is végtelen kombinációban keveredhetnek egymással.

²⁹ Érdemes megjegyezni, hogy a *kritika* szavunk az ógörög *krinein* (eredeti jelentésében: eldönt, választ) szóból származik, és ebből a forrásból ered a nyugati nyelvekben elterjedt válság (krízis) kifejezés is.

Társadalomtudományi modell

Különösen a rendszerváltás idején voltak népszerűek azok a társadalomismereti tan-könyvek, amelyek különböző társadalomtu-dományok redukált szemléletét, rövid tar-talmi kivonatait és módszereit igyekeztek közvetíteni a diákok számára. Ennek a mo-dellnek a fő sajátossága az, hogy a sok eset-ben ideologikusnak vagy éppen túlzottan diákcentrikusnak bélyegzett hagyományos társadalomismerettel szemben a szinkron társadalomtudományok vagy szabad bölcsé-szet (antropológia, szociológia, szociálp-szichológia, pszichológia, politológia, köz-gazdaságtan, filozófia stb.) rövid tartalmi ki-vonatait, illetve leegyszerűsített módszertani sajátosságait igyekeztek a diákok számára bemutatni.

Alkotmánytani, társadalmi és gazdasági ismeretek modell

Ennek a modellnek a legfőbb célkitűzése az, hogy a hagyományos ismeretátadó pedagó-giai kultúrában tényyszerű, kognitív tudás-anyagot közvetítsen az államszervezet, a tár-sadalom, illetve a gazdaság működéséről, az állampol-gári jogok és kötelességek rendszeréről. Ez a felfogás a legfőbb kimeneti eredmén-nyek azt tartja, ha a diákok fejében sikerül fölépítenie a társadalmi struktúra elvont fogalomrendszerét. E foga-lomrendszer középpontjáb-an a jogállam és a törvény-tisztelő állampolgár, a leendő munkavállaló áll, valamint a társadalmi és gazdasági

struktúra bemutatása. Ehhez arra van szük-ség, hogy a modell az állampolgári ismere-tekre vonatkozó tananyagot mint az általá-nos műveltséghez tartozó akadémiai tudás-kánon részét közvetítse a diákok számára. A fiatalok állampolgárságát valamilyen jövő-beli politikai állapotnak tekinti, nem pedig a jogok és kötelezettségek dinamikus együt-tesének, amellyel a fiatalok már diákként nap mint nap találkoznak. Érdeme az, hogy a politikai rendszerre vonatkozóan fontos ténybeli tudást ad. Ugyanakkor ez sok te-kintetben azt is jelentheti, hogy az adott vi-szonyok, a status quo természetes elfogadta-tását végzi, mivel „szelídített”, probléma-mentes képet ad az aktuális államapparátus, illetve a társadalmi viszonyok működéséről, ráadásul meglehetősen személytelen módon.

A „fontos kérdések” modell

Ennek a modellnek a lényege az, hogy a di-ákokkal vitára ösztönző társadalmi és politi-kai kérdésekkel és problémákkal ismertet meg.³⁰ Ez egyrészt fókuszálhat tantervileg tematikusan előírt közéleti kérdésekre (diák-jogok, választójog, etnikai kérdések, nemi szerepek, családi változá-sok, globális problémák), de lehet spontánabb for-májú is, mikor a diákok ál-tal felvetett azon kérdések kerülnek terítésre, amelyek sok esetben megosztják az állampolgárokat (egyéni és közösségi szabadságjogok, eutanázia, abortusz, helyi konfliktusok). A „fontos kérdések” lehetnek a vitakultúra célzott fej-lesztése miatt is relevánsak. Módszertani

a fiatalok állampolgárságát
valamilyen jövőbeli
politikai állapotnak tekinti,
nem pedig a jogok és
kötelezettségek
dinamikus együttesének

³⁰ Ted Hudleston és Don Rowe (2005): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. In: Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk.): *Hogyan neveljünk demokráciára?* OKI, Budapest. 24–34.

szempontból ez a modell az előzőekhez képest elmozdulást jelent az induktívabb, készségfejlesztő pedagógia irányába, mert a vitakérdéseket rövid esettanulmányok, sajtóhírek hordozzák, ami lehetőséget ad a diákok számára a személyesebb megközelítésre.

Konfliktuselemző (problémacentrikus) modell

Ez a modell elsősorban a német nyelvterületen népszerű, de Magyarországon is vannak hagyományai.³¹ A nevével összhangban készségfejlesztő jellegű közvetlen szocializációs pedagógiai programnak tekinthető, de az órávezetésnek bizonyos mértékben rögzített szabályai vannak. A tanár kisebb-nagyobb esettanulmányok, filmrészletek révén valóságos élethelyzeteket mutat be a diákoknak a tanórán, akiknek az a feladatuk, hogy a szereplők helyében egyénileg vagy csoportosan értelmezzék a situációkat, kezeljék a fölvetődő konfliktusokat, és próbáljanak megoldásokat keresni a problémákra. A megbeszélések, viták mellett ez a modell gyakran él a drámapedagógia, illetve az úgynevezett disputa-módszer eszközeivel is. Ezek a tematikusan összeállított helyzetgyakorlatok lényegében gondolkodási és viselkedési mintákat kívánnak nyújtani a diákok számára. Egyrészt azért, hogy belelássanak az ilyen jellegű konfliktusos viszonyrendszerek társadalmi terébe és viselkedéskészletébe, másrészt pedig azért, hogy lássák, hogyan gondolkodnak és működnek a társaik és tanáraik ezekben a situációkban. Legalább ennyire fontos, hogy ezek a minták a későbbi életükben segíthetik őket a

gondolkodási és viselkedési mintákat kívánnak nyújtani

hatékony konfliktuskezelésben, illetve az aktív társadalmi szerepvállalásban. A modell alapvetően induktív gondolkodásmódra épül – mindig konkrét döntési situációból és konfliktushelyzetből indul ki –, de a háttéranyagok és tanári összefoglalók révén jól általánosítható fogalmi keretet is kínál a diákok számára.

Szociális és állampolgári kompetenciafejlesztő modell

Ez a jelenkori társadalmi viszonyokra koncentrááló modell lényegében négy alapvető fejlesztési elemet igyekszik ötvözni: értékek, attitűdök, tudás (ismeretek) és készségek. Ez az ötvözet egy sajátos gondolkodási és cselekvési mintázatot, emberképet jelenít meg, melynek összetevőit egyenként és együttesen, mintázatként is igyekeznek erősíteni egyéni és közösségi foglalkozások során. Mindez különböző szintű – nemzeti, európai és globális – identitások kialakítását is jelenti. Ebben az Európai Unió által kiemelten támogatott pedagógiai programban³² a korábban inkább csak jogi státuszként értelmezett állampolgárság fogalmának jelentése fokozatosan elmozdul egy dinamikus, társadalmi felelősségvállalást és cselekvést hangsúlyozó irányba, miközben a tartalma jelentős mértékben kibővül.

Általános kompetenciafejlesztő modell

Ez a modell legfőképpen az amerikai (USA) oktatási rendszer egy részének sajátos helyzetét tükrözi, de néhány magyarországi iskolai programban is megtalálhatjuk a

³¹ Arató László (1991): Egy tantárgyról, ami van is meg nincs is (Társadalomismeret). *Iskolakultúra*, 1, 7–8. sz. 15–20.

³² Letöltés: http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseeco_finalreport_summary.pdf (2022. 09. 21.)

nyomát. Ez a szisztéma elsősorban a minden kultúrára érvényes általános készségek (tanulási, gondolkodási, döntési, kommunikációs, együttműködési készségek), illetve a különböző intelligenciaterületek fejlesztését, valamint a kifejezetten praktikus, a gyakorlati életvezetés szempontjából fontos ismeretek és kompetenciák átadását (hogyan közeledjünk, hogyan csináljunk költségvetést, hogyan szervezzünk meg egy kirándulást, hogyan kérjünk és adjunk segítséget) tekinti alapvető feladatának.

Az „állampolgári részvétel” modell

A modell pedagógiai gyökerei Jerome Bruner munkásságáig nyúlnak vissza, aki szerint a társadalomismeret-oktatás lényege az, hogy a fiatalokat úgy segítsük hozzá a társadalmi-politikai viszonyokat leíró fogalmak megismeréséhez, hogy a közvetlen életviszonyaiknak megfelelő szinten mutatjuk be ezeket nekik. Ez a ropant személyes, élménypedagógiai szemléletre épülő modell a politikai intézmények kereteit (újságírás, parlamenti törvényalkotás, bírósági per szimulálása a tanórán) pedagógiai eszközként használva tanítja meg azokat működési rendszereit. Ez a modell a társadalomismeret órát egyfajta állampolgári fórumként működteti, amelyben a diákok szisztematikusan megbeszélik, megvitatják a számukra is fontos társadalmi és politikai kérdéseket, illetve dramatikus játékok keretében bonyolult döntéshelyzetek megoldásán dolgoznak. Ezáltal az osztály egyidejűleg legalább annyira valódi, mint modellezett

helyszíne a nyilvános megnyilatkozásoknak – amelynek a tanár a meghatározó moderátora. Ennek az angolszász eredetű modellnek az a célja, hogy a diákok – a saját környezetükben és a maguk felelősségi szintjén – közvetlen tapasztalatokat szerezzenek a társadalmi és politikai viszonyok működéséről. Ez az iskolai gyakorlótér ugyanis kiválóan alkalmas a diákok közvetlen társadalmi tapasztalatainak tudatosítására, kommunikációs és gondolkodási készségeinek fejlesztésére és a felelősségvállalás gyakorlására.

Állampolgári „terepgyakorlatok”

Az állampolgári felelősségvállalás tapasztalati tanulásának direkter formája a diákönkormányzatban, illetve az iskolai közéletben való aktív részvétel, amelyben a diákok tutori, illetve tanári segítséggel közvetlen formában is felkészülhetnek későbbi társadalmi és politikai szerepvállalásukra. Közvetlenül a rendszerváltás után a pedagógiai bázis-demokrácia képviselői részéről még komoly törekvések indultak a diákönkormányzatok autonómiájának megerősítésére, de ez a lendület már az ezredfordulóra elfogyott, így a magyarországi iskolák túlnyomó többségében ez az intézmény kiüresedett, s ilyen irányú pedagógiai funkciót csekély mértékben lát el. A tapasztalati tanulásnak azonban létezik két olyan formája, amely az iskolán kívül történhet. Az egyik az úgynevezett Iskolai Közösségi Szolgálat, a másik pedig a különböző egyházi és civil szervezetek által szervezett ifjúsági önkéntes munka.

a társadalomismeret órát
egyfajta állampolgári
fórumként működteti