

Kiss Mária Rita

AZ ISKOLA, MINT TÁRSADALMI ORIENTÁCIÓS INTÉZMÉNY

Egy szellemes, Juhász Gyulától származó mondás szerint a tanár az a gyerek, aki a legtovább jár iskolába. Tegyük még hozzá: az az ember, aki – ideális esetben – a legtovább tanul. Ez a kitétel erre a szakmára az élethosszig tartó tanulás szükségletének felismerése előtt is igaz volt, amennyiben a tanár érvényes és használható tudást akart közvetíteni diákjainak. Most pedig a korábbinál is hangsúlyosabb, amikor az oktatási rendszer gyökeres reformja új igényeket fogalmaz meg a közoktatási rendszerrel kapcsolatban, és új kihívások elé állítja a pedagógus társadalmat.

Az iskola tevékenységprofiljai közül a sikerorientált, felvételire felkészítő iskola mellé – igaz egyelőre még csak az egyre határozottabban megfogalmazódó elvárások szintjén, és nem a napi nevelési gyakorlatba – kezd felzárkózni a személyiségfejlesztő, felnőtt szerepekre felkészítő, szociális és állampolgári kompetenciákat megalapozó társadalmi életre nevelő funkció. A Nemzeti Alaptanterv megszületése óta szorgalmazza ezeket a törekvéseket. Legutóbbi, 2007-es revíziója során – a nemzetközi trendekhez és az Európa Tanács ajánlásaihoz igazodva – a szociális állampolgári kompetenciák un. „*kulcskompetenciákká*” léptek elő, amelyek fejlesztése az iskola kiemelt feladatai közé tartozik.

Ez a tanulmány egy nyilvános töprengés kíván lenni arról, miért van szükség az iskola társadalmi orientációs funkciójának felvállalására, és hogyan válhat ilyen intézménnyé. Bemutatja a gyorsan változó társadalmi közeg felől a közoktatás irányába megfogalmazott új kihívásokat, röviden összefoglalja és értékeli az eddigi válaszkísérletek tapasztalatait. A szerző mindezeket a tanárképzés megújítása szemszögéből vizsgálja. Végző soron arra keresi a választ, hogy az új, úgynevezett bolognai tanárképzésben milyen elvek érvényesítése mentén valósítható meg egy olyan szakemberképzés, amely képes hozzájárulni az iskola új szemléletéhez, a nevelési praxis megújításához.¹

A MAGÁRA HAGYOTT IFJÚSÁG

A NAT-ban megfogalmazott oktatáspolitikai szándékot nem követte az Ember és társadalom műveltségterület oktatásügyi integrációja. A társadalmi viszonyoknak

¹ Ajánlom ezt a tanulmányt „Ember és társadalom műveltségterületi” és „Multikulturális nevelés” tanár szakos hallgatóimnak, akiknek munkahelyeiken nem csak az lesz a feladatuk, hogy órákat tartsanak.

a közoktatásba történő becsatornázását célzó ET E.T. Földönkívüli, idegen test a sikert az egyetemi felvételik arányával mérő középiskolákban. A szocializáció-politikai szocializáció problémáinak még olyan eruptív megnyilvánulásai is visszhangtalanok maradtak, mint amilyen a fiatalok 2006-os őszi zavargásokban játszott szerepe volt. Az oktatási-nevelési konzekvenciák levonását nem gyorsította meg ennek elemzése sem. Az események okait kivizsgáló Gönczöl-bizottság által készített jelentés egy „*magára hagyott ifjúságról*” szól, akik „*a tankönyvekből nem kaptak hiteles és használható ismereteket a rendszerváltásról és a politikáról*”, és ezért tetemes részüket „*könnyen beszipantják az alkalmi csábítások és a heroikusnak látszó próbatételek, legyen bár szó különféle összetűzésekről, norma- és szabálysértésekről, drogkalandokról, erőszakos aktusokról, vagy a kriminalitás határát súroló vállalkozásokról*”.² A tanulmány készítői az ifjúság helyzetének megoldatlanságát a demokrácia „*nagy deficitje*”-ként aposztrofálva, utalnak a fiatalok utcai zavargásokban játszott szerepe mögött álló szocializációs jelenségekre. Ezeket a klasszikus szocializációs ágensek vonatkozásában (család, iskola, média, kortárs csoport) a rendszerváltás óta folyó politikai szocializációs és politikai értékrend kutatások viszonylag jól feltérképezték, és jelezték a demokráciakép és a politikához való viszony egyes elemeinek sajátosságait. E helyütt – bár szisztematikus elemzésük számtalan tanulsággal szolgálhatna – csak bizonyos részeredményeket használunk fel a gondolatmenet alátámasztására. Célunk annak bizonyítása, hogy a választójogosultság, a politikai nagykorúság határán álló fiatalokat a társadalom, és annak szocializációs intézményei bizonyos értelemben valóban magára hagyták a társadalmi kérdések közötti eligazodás útvesztőiben.³ Mindez nem tudatosan történt, sokkal inkább a körülmények egymásra hatásának nem szándékolt következménye volt.

A fiatalok társadalmi témákba való bevezetésének két klasszikus és természetes közege kínálkozik: a család és az iskola. Szabó Ildikó kutatási eredményei már a 90-es évek végén rámutattak arra, hogy e téren nincs egyezményes munkamegosztás a két fél között. Mindkét intézmény jellemzően hárítja a feladatot, és elsősor-

² Vizsgálati jelentés a 2006. szeptemberi és októberi fővárosi demonstrációkkal, utcai rendezavarásokkal és rendfenntartó intézkedésekkel kapcsolatos eseményekről. http://www.gonczolbizottsag.gov.hu/jelentes/gonczolbizottsag_jelentes.pdf Megtekintés dátuma: 2007. 03. 02.

³ Ahol ezt külön nem jelölöm alapvetően két közelmúltbeli empirikus kutatás eredményeit használom. „*Iskola és társadalom 2008*” Kutatásvezető: Dr. Csákö Mihály. Résztvevők: ELTE TÁTK Szociológia Tanszék, Debreceni Tudományegyetem Szociológia Tanszék, Debreceni Tudományegyetem Egészségügyi Főiskolai Kar Nyíregyháza, Pécsi Tudományegyetem Szociológia Tanszék, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti Tanszék, Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet Székesfehérvár. A kutatási eredmények bemutatása az „*Iskola és társadalom 2008*” konferencián, 2009. január 29-én történt. Valamint: *A rendszerváltás gyermekeinek politikai viselkedésmintái* c. kutatás Az eredmények bemutatása a VIII. Országos Neveléstudományi Konferencián 2008. novemberében történt.

ban a másiktól várja a társadalmi életre nevelés megvalósítását. Az állampolgári, politikai nevelést 1997-ben a szülők 43%-a tartotta fontosnak, szemben a tanárok 25%-ával, akik viszont szinte egyöntetűen a kognitív készségek fejlesztését tartották saját legfontosabb feladatuknak. Mindemellett a különböző megközelítésben feltett kérdésekre adott válaszokból kitűnik, hogy a szülők, pedagógusok és igazgatók iskolaképében egyébként sem játszott túl fontos szerepet az állampolgári nevelés, jelentőségét az iskolai feladatai sorában rendszerint az utolsók közé rangsorolták. A társadalmi érvényesülés szempontjából a megkérdezettek mindegyike fontosabbnak tartotta a jó szaktudást, a munkabíró képességet, mint például az érdekérvényesítő képességet.⁴

A kölcsönös háritó attitűd következményei érhetőek tetten több mint 10 év múltán az „*Iskola és társadalom 2008*” kutatásnak a fiatalok politikai-társadalmi információforrásaira vonatkozó adatsoraiban. A médiahasználat vonatkozásában a TV híradó a legfontosabb tájékoztató pont (82%), amit a napilapok követnek (42%), míg az internetes hírportálokat közéleti tájékoztatóra már csak a megkérdezettek alig több mint 32%-a használja. A média szocializációs folyamatokra gyakorolt dominanciája megkérdőjelezhetetlen tehát. E téren két irányban lenne érdemes nem csak hipotézisekre támaszkodó megállapításokat tenni. Összefüggéseket kellene keresni a közéleti-politikai médiaüzenetek tartalomelemzésének eredményei és az ifjúság politikai attitűdjeinek, demokráciaképének több kutatás által már feltárt elemei között, illetve mélyebben kellene vizsgálni, hogy a TV-ből, internetről és napilapokból származó információk a fiatalok esetében milyen értelmezési keretben kerülnek feldolgozásra. Ez utóbbi nyilvánvalóan és döntően befolyásolja a végeredményként megjelenő állampolgári kultúra jellemzőit. Elgondolkodtatónak tartom, hogy miközben a 2008-ban megkérdezett középiskolások viszonylag nagy százalékban állították magukról hogy rendszeresen tájékozódnak a politikai közösség ügyeiről, meglehetősen bizonytalanok mutatkoznak az alkotmányjogi, pártpolitikai alapok tekintetében. Mindazok, akik tisztában vannak vele, hogy egy átlag érettségiző diák milyen mélységű feleltre képes mondjuk a Harmadik Birodalom, vagy a rendszerváltás témakörében, nem lepődnek meg, ha azt állítom, hogy a diákok médiaműveltsége önmagában nem vezet el a szükséges tudáshoz. A médiából gyűjtött információk feldolgozásakor a rendelkezésükre álló értelmezési keretek nem feltétlenül garantálják, hogy a folyamat a társadalmi-közéleti jelenségek értő szemléletét eredményezi. A diktatúra és demokrácia, az állampolgár és alattvaló státusza közötti lényegi különbségek megértése, vagy például a politikai jogok hétköznapi életben játszott szerepének felfogása nélkül nem következhet

⁴ Szabó Ildikó: *Iskola és társadalom. A közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon*. OFI Tudástár. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-tarsadalom>
Szabó Ildikó – Falus Katalin: *Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok Oktatókutató és Fejlesztő intézet* <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=demokraciara-magyar>

be a demokratikus értékek, vagy a többpártrendszer jelentőségének felismerése. Tegyük hozzá: nem is következik be. 2008-ban a diákoknak csak 45%-a vélte úgy, hogy a többpártrendszer a demokrácia kelléke, és csak 66% tartotta fontosnak a választás lehetőségét, ami azt jelenti, hogy a vizsgált generáció közel felének gondolkodásában nem áll össze koherens egészzé annak a politikai rendszernek a működése, amelyben él, amelynek működtetésére a közeljövőben jogot kap.

A társadalmi, közéleti információk másokkal közösen történő feldolgozása, értelmezése a kutatás során megkérdezett több mint 8000 diák 35,4%-ának esetében elmarad. Ők azok, akik azt válaszolták, hogy soha senkivel nem beszélgetnek politikai közéleti kérdésekről. Körülbelül ugyanennyien állították viszont, hogy apjukkal, vagy anyjukkal, mintegy körülbelül 15%-nyian más felnőttekkel, vagy a kortárs csoporttal szoktak beszélgetni társadalmi kérdésekről. A családi beszélgetések témastruktúrájának vizsgálata arra enged következtetni, hogy a legfontosabb gyermekekkel is tárgyalt témák az iskolai események, a tanulmányi eredmény, amit gyakoriságban a médiaesemények követnek. Míg az iskolai életről és a tanulmányi eredményekről a megkérdezett fiatalok családjainak 90%-ban szó esik, vagy például a TV műsorok is 73%-ban, de még a bulvár hírek is 55%-ban érintett témák, addig a belpolitikai kérdések, a pártpolitika, a helyi önkormányzati ügyek megbeszélése a középiskolás korú gyerekekkel csak a családok 20%-ra jellemző. A politikáról folyó beszélgetések fő témája a családokban a belpolitika a politikusok viselkedése és a pártpolitikai ügyek, amelyek háttérbe szorítják a helyi társadalom, az önkormányzatok, tehát a fiatalokat közvetlenül körül vevő világ kérdéseit. A középiskolákban a diákoknak csak 11%-a beszélget politikáról osztálytársaival és valamivel több, 13%-a barátaival. Tanórán kívüli tanár-diák beszélgetésekről a válaszadók szinte elenyésző mértékben, 2,6%-nyian számolnak be. Az órákon valamivel kedvezőbb helyzet: az iskolások 15%-a állította, hogy szóba kerülnek a társadalmi-politika kérdések. A diákokat még leginkább a történelem órákról visznek magukkal olyan társadalmi ismeretet vagy belátást, amelyet személyesen fontosnak tartanak a maguk számára (58%). Ezt követik 28%-kal az irodalom, majd 24%-kal a biológia órák. A társadalomismeret tantárgya maga 13,9%-val a rangsor végén kullog, a diákok saját társadalmi létük szempontjából ugyanolyan hasznot tulajdonítanak neki, mint a matematika óráknak (13,3%). A magyarországi középiskolások 86%-a úgy véli tehát, hogy a társadalomismeret óráknak nincs a saját életük szempontjából hasznosítható hozadéka. Ez azt jelenti, hogy a társadalomismeret órák nem töltik be azt a funkciót, amit a kerettantervi szabályozás nekik szánt. Az oktatáspolitikai fejlesztési célkitűzése – ha nem is maradt teljesen visszhangtalan a valóságban – a szándéka és a megvalósulása között tatóngó szakadék mindenestre meglehetősen mélynek látszik. A háttérben álló magyarázatok, mint majd látni fogjuk több irányba mutatnak. Az elégedettségre okot nem adó végeredmény viszont teljesen egyértelműen megmutatkozik ezekben a szakközépiskolákból, szakiskolákból és gimnáziumokból származó diákvéleményekben.

„*Honnan kellene tudnunk nekünk minderről?*” –kérdezett vissza őszintén egy elitgimnáziumba járó számítástechnika tagozatos 18 éves diák az egyik interjú so-

rán, akinek az osztályában a 12. évfolyamon, a tanév kezdetén, a történelem órakon még csak a dualizmust kezdték tanítani. Tényleg, honnan is tudhatná? Honnan is szerezhetné be a jelenségek értelmezéséhez szükséges alapokat?

HONNAN KELLENE TUDNIUK ÉS MIÉRT NEM TUDJÁK MÉGSEM?

A társadalomismereti tartalmak közvetítése és az állampolgári kompetenciák fejlesztése nem váltak széleskörű iskolai gyakorlattá. Annak idején a 2001-2002-es tanévben – a kötelező jelleg ellenére – az iskolák 42%-a nem kezdte el a társadalomismeret, állampolgári ismereteket és emberismeret magába foglaló *Ember és társadalom műveltségterület* oktatását. Ahol elkezdtek ott 52%-ban más tantárgyba integráltan (történelem/osztályfőnöki órák) tanították, ami sok esetben azt jelentette, hogy az új tudástartalmakat háttérbe szorította az óraszámok növeléséért folytatott küzdelem. Az oktatására alkalmazott integrált képzési formák számos problémát vetettek fel. A műveltségterület történelem tantárgy keretében történő feldolgozása, a történelem és a társadalomismeret fejlesztési követelményeinek szűkös órakeretek közötti egyeztetése a pedagógusokat sokszor megvalósíthatatlan feladatok elé állította. A tantárgyi „*integráció*” a gyakorlatban nem jelentett tényleges együttműködést a hagyományos történelem és az új szemléletet képviselő társadalomismeret között. A társadalomismereti tartalmakat nem egy esetben egyszerűen „*elnyelte*” a történelem tantárgy és az érettségire való felkészítés tennivalói.⁵ Az osztályfőnöki órákon köztudottan a napi tűzoltó jellegű problémák kezelésén van a hangsúly, tematikus osztályfőnöki órák tartására szinte alig marad idő.⁶ A kerettantervi szabályozás által létrehozott modultárgyak vonatkozásában az iskolákban nem alakult ki igazán „organikus fogadókészség”. Jakab György szerint a tárgyak felső kényszerből történő bevezetése eleve megpecsételte az oktatásuk hatékonyságát.⁷ A modultárgyak oktatására nem, vagy csak részben álltak rendelkezésre szakirányú végzettséggel rendelkező pedagógusok. Az említett tanévben csak a tanárok 14%-nak volt pedagógus továbbképzések során szerzett szakképesítése, 80%-ban a műveltségterület fejlesztési céljainak megvalósítása a

⁵ Jakab György: A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében. SULINET. <http://www.sulinet.hu/tart/fncikk/Kfba/0/4189/tarsadalomismeret.html> Megtekintés dátuma: 2010-02-03

⁶ Szekszárdi Júlia: Osztályfőnöki munka általános iskolában végzett kérdőíves felmérés alapján. In. A tanítás és tanulás helyzete 2003. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kerdoives-szekszardi-osztalyfonoki> Megtekintés dátuma: 2010-02-07

⁷ Jakab György: A csökkent kistestvérek panaszai a modultárgyak helyzetéről. Új Pedagógiai Szemle. 2003.január. <http://www.ofi.hu/tudastar/csokott-kistestverek> Megtekintés dátuma: 2010-02-03

történelem tanárok feladata volt.⁸ Az iskolák vezetése néhány esetben személyes foglalkoztatási problémák megoldására használja a modultárgyakat. Azok a tanárok kapják meg őket, akiknek egyébként nem lett volna ki az óraszámuk. Ilyen körülmények között szakmai presztízsük alacsony maradt, amit csak tetézt, hogy hiányoztak és még mai is részben hiányoznak a megfelelő taneszközök. Az időközben megjelenő korszerű oktatási segédanyagok⁹ kisszámúak, nem elég széles körben ismertek, alkalmazásuk a pedagógusok módszertani kultúrájának megújítását igényelné, miközben a továbbképzések finanszírozásához az iskolák egyre szűkülő keretekkel rendelkeznek. Mindezek részben magyarázzák az eredeti elképzelések és a megvalósulás közti távolságot. A legsúlyosabb gond azonban abból származik, hogy a társadalomismereti tárgyak által közvetített tartalmak érvényességét nem minden esetben támasztja alá sem a társadalmi gyakorlat, sem pedig az iskolai demokrácia hétköznapijai. Az órákon szerzett tudás és a hétköznapi tapasztalat erői ahelyett, hogy erősítenék, kioltják egymást.

Az iskola világa nemcsak szervezett, hanem spontán tanulási környezet is, és ennek jelentőségét nem szabad alábecsülnünk. A közösségek működésével kapcsolatban a leghatékonyabban a spontán tanulás során szerzett tapasztalatok segítségével juthatnak belátásokhoz a fiatalok. Annak hozadéka, amit a szűkebb közösségükben megtapasztalnak iskolapolgárként, a politikai közösség tagjaként, állampolgárként is kamatoztatható.¹⁰ Az „iskola ügyeivel való foglalatosság” a felnőtt szerepekre való felkészítés legtermészetesebb közege lehetne, a közösségi felelősségvállalás és aktivitás motíváló erejévé válhatna. A diákönkormányzatok jó része azonban formálisan működik, a gyakorlat pedig inkább azt bizonyítja, hogy ez a forma üres. Mint azt a 2008-as eredmények mutatják, a diákönkormányzat létét, a házirendbe való beleszólás lehetőségét, vagy például azt, hogy önállóan dönthessék el, ki képviseli őket, a mai magyar középiskolások alig egyharmada (34,1%, 27,3%, illetve 32,5%-uk) tekinti az iskolai demokrácia kellékének. Jelzésértékű talán az is, hogy a megkérdezett szakközépiskolások közel egynegyede nem is tud arról, hogy iskolájában diákönkormányzat működne, az összes megkérdezett 17%-a nem tudja, hogy hogyan választják ki a képviselőket, illetve 17% állította, hogy a jelöltet az osztályfőnök választja ki, vagy az ő jelöltjét szavazzák meg a diákok. A legfontosabb elvárásnak az iskolai demokráciával szemben azt tartják (73,8%), hogy a tanároknak is ugyanúgy be kelljen tartani a szabályokat, mint a diákoknak. Ezt követi az az igény (56,4%),

⁸ Csernyus László: A társadalomismeret modultárgy bevezetésének első tapasztalatai. Új Pedagógiai Szemle 2002.

⁹ Pl. Szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomag. Sulinova adatbank. http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=259 Megtekintés dátuma: 2010-02-03 vagy pl. KOMPASZ. Tanári kézikönyv az emberi jogok oktatásához. <http://www.mobilitas.hu/kompasz/kezikonyv> Megtekintés dátuma: 2010-02-03

¹⁰ Talán nem véletlen, hogy nemcsak nálunk, hanem más országokban is (főleg az egyetemi) diákönkormányzat vezetőiből sokan lesznek politikusok. Setényi János előadása. In. Az „Alattvaló vagy polgár?” munkakonferencia anyaga. 2008. április. 43.o.

hogyan a tanulónak is joga legyen a tisztességes kivizsgáláshoz, amelyben nemcsak a tanárnak, hanem a diáknak is igaza lehet. Jellemzően mindezt viszont nem kötik össze a fegyelmi tanács intézményével és nem látják jelentőségét annak, hogy a diákok is képviseltethetik magukat benne.¹¹ Mindkét listavezető érték esetében több magyarázat kínálkozik, de sajnos nem zárható ki ezek sorából az sem, hogy háttérben a gyakori negatív tapasztalatok állhatnak. A diákönkormányzat működése mellett az úgynevezett „*rejtett tanterv*” része az is, ahogyan az osztálykirándulásokra vonatkozó döntések születnek az osztályfőnöki órán, ahogyan a diákújság működését segítő tanár viselkedik, ahogyan a diákönkormányzat vezetőjével tárgyal az igazgató és még sorolhatnánk.

Az iskolai praxis rejtett tanterve által közvetített társadalmi tapasztalat ereje nem hasonlítható a tankönyvi szövegekéhez. Nyilvánvalóan nem esünk a túlzás hibájába, ha azt állítjuk, hogy hatékonysága eléri a tudatos pedagógiai célkitűzéseket. A spontán tapasztalat élettelen, a valóságtól idegen tankönyvi szöveggel képes degradálni a legszínvonalasabb pedagógiai munka eredményeit is. Amennyiben erre a gyakorlatra a tantestület nem reflektál tudatosan, a látens hatások kiolthatják a demokratikus értékorientáció korábbi eredményeit. A magyar közoktatás – vélik sokan – messze áll még az ideális gyakorlattól. Ahhoz, hogy valóban demokratikussá váljon magának a tantestületnek is „*tanuló szervezetté*” kell alakulnia. Az Aktív Állampolgárság Alapítvány tevékenységének szemléletbeli alapjait ismertető egyik dokumentum a spontán szocializáció közegének radikális átalakulását tartja szükségesnek. Az optimálisan működő demokratikus iskola ideálja egyféle „*közösségi iskolát*” vizionál, ahol a diákok és a szülők partnerként vesznek részt a mindannyiukat érintő döntések meghozatalában, közössé válik egy gondolkodásmód, melynek lényege, hogy mitől működhet jobban az átadás-tanulás folyamata. A közösségi iskola (extended school) kapui délután is nyitva állnak a diákok előtt a társas tevékenységek folytatására.¹² Látnunk kell azonban, hogy a közösségi és demokratikus tapasztalatok spontán szocializációja terén a közoktatás erőfeszítései még egy ideálisan működő iskola esetében sem elegendők. A siker csak akkor biztosítható, ha az iskola üzeneteit annak társadalmi környezete is megerősíti. Tudatosan törekednie kell tehát a helyi társadalommal való partneri viszony kiépítésére.¹³

Korántsem mondható általánosnak az egyetértés azt illetően, hogy a fiatalok felnőtt szerepekre való felkészítése csak társadalmi térbe ágyazott lehet, azaz csak

¹¹ A magyarázatok sorából persze azt sem zárhatjuk ki, hogy a megkérdozett diák iskolájában gyakorlatilag nem működik a fegyelmi tanács intézménye. A kutatások buktatóiról lásd: Ligeti György: A jogállam polgárai. Új Pedagógiai Szemle. 2006. április. <http://www.ofi.hu/tudastar/ligeti-gyorgy-jogallam> A Kurt Lewin Alapítvány 1999-2006 között több kutatást végzett az iskolai demokrácia és a diákjogok vonatkozásában.

¹² Számos tantestületről tudunk, ahol ehhez képest a megújulni kívánó, az új pedagógiai elképzelésekkel megismerkedni, tanulni vágyó tanárt jó esetben csak visszahúzzák, de gyakran ki is közösítik, akadályozzák a munkájában.

¹³ Az „Alattvaló vagy polgár?” munkakonferencia anyaga. 2008. április. 11-13.o. 43-45.o.

az oktatáson kívüli szereplők együttműködésével valósítható meg. A lehetséges magyarországi színterekkel való együttműködés kérdésében a pedagógiai irodalomban meglehetősen szkepticizmus uralkodik, ami megosztja a pedagógustársadalmat.¹⁴ Sokan eleve megkérdőjelezzik már magának az iskolának a szocializációban játszott szerepét is. A konzervatív pedagógiai irányzatok attól is elzárkóznak, hogy az iskola részt vállaljon a társadalmi problémák megoldásában, például az otthonról hozott hátrányok lefaragásával az esélyegyenlőség biztosításában¹⁵ Arra hivatkoznak, hogy a forradalmian megújuló tudásanyag és a kognitív fejlesztés új követelményei épp elég kihívást jelentenek, nem lehet a társadalom összes problémáját az oktatási rendszerre terhelni. A hátrító attitűd mögött megvan tehát a problémaérzékelés, de ez nem vezet el addig a felismerésig, hogy a problémamegoldás csak olyan közös erőfeszítéssel történhet, amiben az iskolának is van felelőssége. Egy másik domináns véleményáramlat szerint a demokráciára nevelésben a társadalmi környezettel való együttműködésnek csak akkor lenne értelme, ha a külső tapasztalatok erősítenék az állampolgári nevelés terén végzett iskolai munkát. De ez nincs így. A társadalom sokszor antidemokratikusan működik, ráadásul a diákok legfontosabb közéleti információforrása a média elsősorban ezekre a diszfunkcionális jelenségekre koncentrál. A demokratikus értékközvetítés iskolai üzenetei és a „*társadalom rejtett tantervéből*” származó spontán társadalmi tudás – ahelyett hogy egymást erősítő hatásokat eredményezne egy ilyen együttnevelésben – inkább a pedagógiai munkát gátló tényezővé válik. Következtetésük az, hogy a nyitás a külvilág felé nem lehetséges, mivel megoldhatatlan feladatok elé állítaná az oktatást. A pedagógiai érvek mellett gyakran hangzik el, hogy a pedagógusoktól sem lehet elvárni a kapcsolatépítéssel járó túlmunkát. Végül hivatkozási alapként szolgál az együttneveléssel szemben annak összeegyeztethetlensége az iskola hagyományos oktatási rendjével is. A harmadik álláspont az útkeresőké, akik elismerik a felhozott ellenérvek indokoltságát, de konstruktív megoldásokat próbálnak találni az adott helyzetre. Nemcsak belátják a társadalmi közeggel való kapcsolatok szükségességét, de hajlandók számolni a demokratikus deficit jelenségeivel és az oktatásszervezési nehézségekkel egyaránt.

Kiindulási pontjuk, hogy a közoktatás nem birkózhat meg egymaga az (állam) polgárrá nevelés feladatával, és erőfeszítései nem is fognak megtérülő befektetés-

¹⁴ A családban zajló érték- és mintaátadó folyamatok fontossága vitathatatlan, de azok nem válhatnak az állami irányítás tárgyává. A helyi közösségek, mint a társadalmi tapasztalatszerzés természetes közegei, sokszor maguk sem bizonyulnak alkalmas modellnek az állampolgári nevelés számára. Paradox – ámde érthető módon – épp az aktív középosztályi közösségekben nincs szükség a helyi mintaátadásra, ahol pedig szükség lenne, ott a közösség alkalmatlan erre.

¹⁵ Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához. Készítették: A „Társadalmi és állampolgári nevelés-oktatás a szakiskolákban” című projekt keretében az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Stratégiai Bizottságának tagjai. Budapest, 2009. 8-10.o.

nek bizonyulni a környezettel való kooperáció hiányában. A szocializmus politikai szocializációs mechanizmusainak feltárása egyszer már megmutatta, hogy a hatalom által elvárt iskola által közvetített normák és viselkedésminták, amelyek inkább egy politikai fikcióra vonatkoztak semmint a valós életre, azonnal érvényüket veszítették, amint a gyerekek kiléptek az iskolából, elhagyták az állami ünnepek helyszíneit, és mindazokat a színtereket, ahol ez a rituálé elvárt volt. A spontán családi szocializáció eredményeként szembesültek azzal, hogy a társadalom nem az, mint amilyennek az intézményes szocializáció láttatta.¹⁶ A társadalmi gyakorlat kizárásával az állampolgári nevelés alapját jelentő demokráciakép is egy ilyen fikcióvá silányulhat, ha bezárkózunk a tankönyvi szövegekbe. Bizonyosan elő fog fordulni, hogy a nyilvánvalóan nem mindenütt demokratikus társadalmi példák, a társadalmi passzivitás és közömbösség megnyilvánulásai, a sokasodó és egyre agresszívebbé váló közéleti és politikai viselkedésminták – ahelyett hogy erősítenék a pedagógus által közvetített értékek hitelességét – a konfrontáció hivatkozási alapjául szolgálnak majd a diákok számára. Még ha első látásra biztonságosabb megoldásnak tűnik is a problémák kirekesztése, nem feltétlenül azt a következtetést kell levonnunk mindebből, hogy le kell mondanunk a társadalmi környezettel való együttműködés lehetőségéről. Számtalan érv szól amellet, hogy ne tegyük ezt.

A társadalmi életre nevelésnek csak akkor van értelme, ha a reális társadalomképet, és nem annak egy idealizált változatát közvetítjük. Szólnunk kell a problémákról, a diszfunkcionális jelenségekről is, miközben természetesen nem mondunk le egy pozitív jövővízióról sem. Az elméleti modelleknek, például épp a demokrácia vonatkozásában az alapok megteremtésénél van jelentősége, ami után azonban be kell mutatnunk a mai magyar demokrácia működő valóságát. Nem életidegen fikciókat kell tanítani, hanem szembe kell nézni a demokrácia hétköznapjaival is. A valóság mindig sokkal komplexebb, mint a róla szóló bármennyire is szofisztikált gondolkodás. Emberi tapasztalatokról csak társadalmi interakciók alapján szerezhetnek tudást. Hozzásegíteni diákjainkat, a társadalom ellentmondásainak értő személtetéséhez és elemzéshez saját következtetések levonásához, nem lehet tankönyvi szövegekkel. Csak a környezettel való együttműködés útján juttathatjuk diákjainkat az élményszerű tanulás adta motivációs lehetőségeket kihasználva a személyes érintettség belátásához. Feladatunk az, hogy részt vegyünk a demokráciával kapcsolatos jó és rossz tapasztalatok feldolgozásában, és nem az, hogy ne reagáljunk az általunk közvetített idealizált demokráciaképet zavaró körülményekre. Bármily sok is az aggasztó jel, vannak jó gyakorlatok is. Fellelősen gondolkodó helyi közösségek, „*okoskodó polgárok gyülekezetei*”, a társadalmi szolidaritás megnyilvánulásai, a „*szabadság kis körei*” a civil cselekvés szép példái. Az állampolgári nevelés partnerei a civilek, de például az amerikai oktatáspolitikai dokumentumok együttműködésre és aktív részvételre szólítják fel

¹⁶ Falus Katalin–Szabó Ildikó: Politikai szocializáció Közép-európai módra. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=demokraciara-magyar> Megtekintés dátuma: 2010-02-05



magukat a politikusokat is, Angliában pedig a média tudatosabb szerepvállalását szorgalmazzák.

A TÁRSADALOMISMERET KÉPZÉS FUNKCIÓI

Láthattuk, hogy a reformpedagógiai trendek sok tekintetben különböznek egymástól, abban viszont szinte minden fejlesztőcsoport közös állásponton van, hogy az oktatás nemcsak, hogy nem zárhatja ki falai közül a társadalmi hatásokat, de a fiatalok felnőtt szerepekre történő felkészítése érdekében tudatos pedagógiai megfontolásokkal reflektálnia is kell rájuk. A szemléletmód háttérében az a felismerés áll, hogy az iskola nemcsak felelős a felnövekvő generációk egyéni boldogulásáért, hanem a társadalmi beavatkozás stratégiai pontja is egyben. A multikulturálissá váló társadalomban, a posztmodern relativizálódó erkölcs- és értékrendbeli viszonyai között, amikor a „nagy narratívák kora” már lejárt, az információforrások robbanásszerű növekedésének világában, hovatovább már csak az oktatási rendszeren keresztül lehet egységes üzeneteket küldeni a fiataloknak arról, hogy a társadalmi együttélésnek vannak (maradtak) közös sztenderdjei.¹⁷ A társadalomismeret, mint szocializációs tárgy funkcióit illetően a különböző szakirodalmi megközelítések közül lényegében három fő irány körvonalazódik ki: makrotársadalmi szinten a rendszerkohézió biztosítása, a helyi civil társadalom szintjén a közösségi cselekvőképesség megalapozása, míg személyes szinten a sikeres egyéni életstratégiák kialakításához való hozzájárulás igénye fogalmazódik meg. A műveltségterület oktatásához kapcsolt különböző funkciók elkülönítésének természetesen csak az elemzés szempontjából van létjogosultsága, a valóságban ezek egymást kiegészítő, egymás hatásait erősítő tényezők.

1. *Rendszerkohéziós funkció.* Lényegét tekintve ez a feladatkör a makrotársadalmi (szupranacionális, globális) szinten jelentkező, a társadalmi együttélést hosszú távon veszélyeztető problémák (a társadalmi esélyegyenlőség hiánya, demokrácia deficit, a demokratikus értékek devalválódása, bevándorlás, terrorizmus, környezeti válság, a civil társadalom passzivitása, kisebbségi és multikulturális konfliktusok) és nem kívánatos társadalmi folyamatok preventív kezelésére irányul. A feladat voltaképpen az állam klasszikus funkcióhoz tartozik. Az állam feladata a rendszerstabilitás, a rendszerhez tartozó értékek gondozása, a társadalmi együttélés keretinek biztosítása, a társadalmi kohézió fenntartása. Az ezredforduló társadalomfejlődési konzekvenciáinak levonásaként született meg a felismerés: szükség

¹⁷ David Kerr: Az aktív állampolgárságra nevelés. A terep előkészítése. In. Alattvaló, vagy állampolgár. Aktív állampolgárságra nevelés. Hozzáadott érték az oktatási rendszer reformjához. Munkakonferencia 2008. 19.o. A szerző az Egyesült Királyságban a 2002-ben bevezetett állampolgári nevelés hatásait kutató longitudinális vizsgálatok vezetője.

van a polgári együttélési formák megújítására, hogy azok megfeleljenek a modern élet kihívásainak. Ez a szocializációs / politikai szocializációs viszonyokba való tudatos beavatkozást és azok szükség szerinti korrekcióját feltételezi.¹⁸ Az oktatást ebben a megközelítésben az állami beavatkozás stratégiai pontjának tekintik, ahol a rendszerkorrekció a képzés-nevelés eszközeivel történik. A társadalomismeret oktatásának eszerint olyan tartalmakat kell közvetítenie, valamint olyan kompetenciákat kell fejlesztenie, amelyek erősítik a politikai közösség tagjai közötti összetartást és szolidaritást, hatékonyabbá teszik az ifjúság rendszerintegrációját (Lockwood), korrigálják a nem kívánatos szocializációs hatásokat. Nyilvánvaló példa erre a jelenségre az esélyegyenlőség pedagógiájának megjelenése és a társadalomismeret oktatás hátránykompenzáló kohéziós funkciója.

Az esélyegyenlőség biztosítás a különböző okok miatt speciális bánásmódot igénylő gyerekek pedagógiájának része, de a társadalomismeret oktatás speciális feladata is. A hátrányos helyzetű fiatalok társadalmi beilleszkedési esélyeit kutató Ligeti György a társadalomismeretet már a 90-es évek végén, mint a „civilizatórikus ágens” fogta fel.¹⁹ Szoros összefüggést talált a szülők társadalmi státusza és a diákok társadalomismereti tesztekben elért eredményei között. Az alacsony társadalmi státuszú családból származó diákok 45,5%-a ért el gyenge, és csak 2,3%-a jó eredményt. Ugyanez az arány a legmagasabb társadalmi állású családok esetében 4,7% volt. A kedvezőtlen kulturális klímából érkező gyerekek társadalmi tudásdeficitjének csökkentése jövőbeni sikeres munkaerőpiaci szereplésük szempontjából létérdek, erre azonban az iskolai felzárkóztató programok nem alkalmasak. Míg a sikeres családok diákjainak társadalomról való tudását az iskola csak kiegészíti, addig a hátrányos helyzetből érkezők számára a társadalomismeret oktatásnak elementáris jelentősége van. Az értelmiségi családokból származó gyerekek nagy része észrevétlenül sajátítja el pl. azt a tudást, hogy hogyan kell asszertív módon kommunikálni, viszonylag reális elképzelései vannak arról, hogy hogyan kell egy állásinterjún viselkedni stb. A halmozottan hátrányos helyzetben azonban ezek sohasem válhatnak készségszinten alkalmazott tudássá. Nélkülük a fiatalok, életútjuk során nagy eséllyel reprodukálják a szülők deprivált társadalmi helyzetét, könnyebben marginalizálódnak, a posztkonvencionális cselekvésformákhoz vonzódva a rendszert erodáló tényezők számát gyarapítják.

A rendszerkohéziós funkcióval kapcsolatban talán legkorábban és a legegységesebben megfogalmazott igény a politikai rendszer vonatkozásában artikulálódott. Kezdetben a rendszerváltásból következő új elvárásokkal kapcsolódott össze. Az állampolgári nevelés elsődleges feladatául ekkor a Kádár-rendszer politikai szocializációs örökségének ellensúlyozását, a demokrácia működésének megismertetését, a „demokraták” nevelését szánták. Lényegében

¹⁸ Ausztráliában például az állampolgári nevelés a bevándorlás miatt a biztonságpolitika része.

¹⁹ Ligeti György: Társadalomismeret mint civilizatórikus ágens. <http://www.ter-kecskemet.hu/civilek/szocial/egyeb/civilizatorikus.pdf> Megtekintés dátuma: 2010-02-04

az alattvalói magatartásformák helyébe a felelősen gondolkodó állampolgárt kívánta állítani azáltal, hogy megismertette a diákokat az alkotmányjoggal, a választási rendszerrel, az emberi jogokkal.²⁰ Az állampolgári nevelés újabb hangsúlyai a politikai rendszer általános stabilitásának talajáról elmozdulva a politikai intézményrendszer működtetésének kérdéseire fókuszálnak. Az Európai Bizottság Lisszaboni Stratégiájának hazai adaptációja nyomán a demokratikus intézményrendszert működtető, ehhez megfelelő motivációkkal, készségekkel és technikai tudással rendelkező kompetens polgárok állnak a nevelési eszmény középpontjában. A változások mögött az állampolgárság koncepciójának bizonyos módosulása áll. Az állampolgárság hagyományos és új modellje közötti eltérés leginkább a kiüresedni látszó *képviselési demokrácia*, és az új elképzelésekben célként tételezett *részvételi demokrácia* politikaelméleti konstrukciója közötti különbségeknek feleltethető meg. Az előbbiben a választópolgárok megbízzák az erre professzionalizálódott képviselőiket a kormányzás feladataival, és utána rájuk hagyják a politika ügyeit. A részvételi demokrácia ezzel szemben alulról felfelé építkezik, mi több, a politikai közösség tagjai és a civil társadalom maga is részt vesz a kormányzásban. Míg a korábbi elképzelések az állampolgár fogalmán inkább csak egy jogi státuszt, egy állapotot értettek, amelyből jogok következtek a politikai elit választására és ellenőrzésére nézve, addig az aktív állampolgár kifejezés egy polgári létből fakadó cselekvés- és mentalitáskultúrát, politikai technikák ismeretét és alkalmazását, valamint az ehhez szükséges érzelmi motivációk körét is takarja. Az aktív állampolgárság nevelési célként való megfogalmazását a demokratikus keretek kiüresedésére adott válaszként foghatjuk fel. Megalkotói axiómaként kezelik, hogy a politika ügyei iránt tapasztalható általános érdektelenség, és az állampolgárok politikai passzivitása a demokratikus politikai rendszer működését ássa alá, mely által hosszú távon a rendszer stabilitását veszélyezteti. A demokrácia csak abban az esetben újítható meg – vélik –, ha a politikát újra összekötik az emberek hétköznapi életével.²¹ További lényeges eltérés a klasszikus állampolgári neveléshez képest, hogy a fejlesztési feladatok már nemcsak az ismeretek elsajátítását, hanem a szociális és állampolgári kompetenciák komplex fejlesztését célozzák. Az „*aktív állampolgárság*” nevelési szemlélete integrálja az egyént a helyi társadalom, a makropolitikai, szuparanacionális és a globális szinteken, mint az állampolgári szerepek gyakorlásának színtereit. Nem tisztázza azonban kellőképpen, hogy milyen cselekvési tér nyílik ezeken az állampolgári tevékenységekre. Fogalmának kiterjesztése az

²⁰ Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához. Készítették: A „Társadalmi és állampolgári nevelés-oktatás a szakiskolákban” című projekt keretében az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Stratégiai Bizottságának tagjai. Budapest, 2009 10. o.

²¹ A koncepció általam ismert legrészletesebb kifejtése: David Kerr : Az aktív állampolgárságra nevelés. A terep előkészítése. In. Alattvaló, vagy állampolgár. Aktív állampolgárságra nevelés. Hozzáadott érték az oktatási rendszer reformjához. Munkakonferencia 2008. 19-24.o.

uniós polgár és világpolgár irányába a demokratikus rendszerek közös legitimitációs problémáinak átgondolása felé orientálja a kérdéssel foglalkozó szakembereket, de persze nem szabad, hogy zárójelbe tegye az állampolgári nevelés magyar kontextusának vizsgálatát.

A magyar politikai rendszer működési jellemzői számos hasonló vonást mutatnak az európai demokráciákkal, a belőle fakadó kérdések egy része, következtetésképp a válaszkeresések iránya is lehet közös. Ezen a különösen érzékeny területen a normatív nevelési célok megfogalmazása mellett feltétlenül szembesülni kell a politikatudomány deskriptív, leíró jellegű demokráciaelméleteivel. A politikai praxis reálfolyamatainak vizsgálata alapján kézenfekvőnek látszik a következtetés, hogy a 21. századi politikai rendszerekben bekövetkező változások nyomán az aktív állampolgárság eszméjének nem igazán konform környezettel kell számolnunk.²² A képviseleti elv kiüresedése, vagy például a mediatizált politika kialakulása olyan strukturális változások, amelyekkel az aktív állampolgárság fogalmához köthető nevelési tartalmak kidolgozásakor feltétlenül számolni kell. Az egymást követő, modern demokráciák működését leíró politikatudományi elméletekben az állampolgári cselekvési tér beszűkülését figyelhetjük meg, miközben – magának a politikanak a professzionalizálódása következtében – csökken a politikai közösség tagjainak a közösség ügyeinek intézésével kapcsolatos kompetenciája.²³ Megítélésünk szerint itt nem egyszerűen politikai műveltségbeli hiányosságokról van szó, amelyeket az iskola képes lenne pótolni, hanem arról, hogy a modern képviselet körülményei között maga a demokratikus ellenőrzés intézménye nem tud működni a régimódon. Az államigazgatás egyre komplexebbé váló viszonyait a szavazók már nem tudják értelmezni, nem tudják magas szintű szakmai ismeretek hiányában megállapítani, hogy képviselők az ő érdekükben cselekedtek-e, hogy az ország állapota mennyiben tulajdonítható a hatalmon lévők politikájának, és ennek megfelelően szavazni a választásokon. A mediatizált politika célja nem az érdekek állampolgárok részéről történő kinyilvánítása és a politika részéről történő aggregálása, hanem a véleménygyártás és „véleménygondozás” (Habermas), az állampolgárok támogatásának manipulatív megszerzése. Média és politika szimbiózisa következtében a politikai üzenetek a korábbinál is expresszívebbé perszonalifikáltabbá válnak, a racionális elemek háttérbe szorultak, a versengő elit tagjai közül a választás nem társadalmpolitikai program, hanem személyes karaktervonások alapján történik.

A „*fejlett demokráciákkal*” való hasonlóságok mellett azonban érdemes figyelmet szentelni a magyarországi közeg és a magyarországi politikatörténet sajátos-

²² V.ö. Kiss Mária Rita: Társadalomismeret képzési modell szakképző iskolák számára. A társadalomismeret képzés környezete-politikai vonatkozások c. fejezet. In. Útkeresés és továbbadás az aktív állampolgárságra képzés folyamatában. OFI. 2008. 66-70.o

²³ V.ö.például: Körösnéyi András: Politikai képviselet a vezérdemokráciában. Politikatudományi Szemle 2003.4. http://www.poltudszemle.hu/szamok/2003_4szam/2003_4_korosnyi.pdf. Megtekintés dátuma: 2008-05-23

ságainak is. A demokráciának az a modellje, amit az aktív állampolgár fogalmához kapcsolunk, Angliával, vagy például az USA-val ellentétben nem rendelkezik semmiféle előzménnyel és hagyománnyal a magyar politikai kultúrában. A dualizmus parlamentáris rendszere, illetve a két világháború közötti magyar parlament erősen elitista jellegű volt. A tömegeknek a politikában való tömeges részvételére és érdekartikulációjára hagyományként használható munkásmozgalom hitelességét a későbbi fejlemények erősen kikezdték. A civil társadalom közismert gyengesége nem csak a Kádár-rendszer demobilizáló stratégiájának következménye. Már a 19. századi liberálisok – köztük a közoktatási tárca minisztere Eötvös is – hiába vártak a korabeli liberális hit szerint nélkülözhetetlen társadalmi öntevékenységre.²⁴ Az eltérés nem pusztán az, hogy Anglia, vagy az USA régebbi demokráciák, ahol azért volt idő a részvételi hagyományok formálódására, hanem az is, hogy ezek az országok történelmük során más társadalomfejlődési utat jártak be, amelynek ott van a lenyomata a politikai hagyományban.

Mindezek reflexiót igénylő strukturális jellemzők, személyeken felül álló „*kemény tények*”, spontán fejlődési folyamatok következményei, hasonlóan szabadpiac törvényeihez „*láthatatlan kéz*” által (Smith) irányított folyamatok eredményei. Az állampolgárok passzivitása a közöttük zajló szocializáció végterméke, aminek a politikai akarattal történő felülírása és megváltoztatása nem szándékolt következményekkel járhat. Szisztematikus vizsgálat tárgyává érdemes tenni például, hogy a marketing módszerek politikában való megjelenése következtében milyen új feladatok hárulnak az állampolgári nevelésre, miként lehetne elősegíteni a manipulatív tendenciák felerősödésével az autonóm gondolkodásmód, egyéni integritás kérdéseinek hatékonyabb iskolai kezelését. Alaposabban meg kellene vizsgálni, mely területek vonatkozásában értelmezhetjük az „aktív állampolgárság” fogalmát és melyek lesznek azok a politikaterületek, ahol az aktív állampolgár fogalmához köthető kompetenciák fejlesztését a gyakorlat nem fogja visszaigazolni. Hol nyílik reális lehetőség az állampolgári részvételre, mely területeken lehetséges a politikai hatalom birtokosainak döntéseit befolyásolni? A politikai rendszer kompetitív szférájánál minden bizonnyal alkalmasabb terep az aktív állampolgárok számára a helyi társadalom, a lokális közösségi ügyek világa.

2. *A közösségi funkció* célja a helyi társadalom kezdeményezőképességének és cselekvőképességének megalapozása. A közösségi funkció alatt a társadalomismeret fejlesztési követelményeinek azt a körét értjük, amelyen az egyén és közösség viszonya, az egyének által kiépített társadalmi kapcsolatrendszeren alapul. Beletartozik a közvetlen társakhoz, a helyi társadalomhoz, lakó- és munkahelyi kö-

²⁴ Az aktív állampolgár koncepció hiányossága, hogy a kádári diktatúrával való oppozíciós alapállása ellenére nem fordított/fordít kellő figyelmet a közelmúlt feldolgozására (jobb és baloldali totalitarizmusok, a Kádár-rendszer jellege) a nagy történelmi traumák (Trianon, Holokauszt) erkölcsi konzekvenciáinak hangsúlyozására. Ha ez megtörténne lehetővé válhatna a magyar sajátosságok jelenleginél cizelláltabb számbavétele

zösséghez fűződő viszony és viselkedéskultúra formálása, a társas érintkezés és a közösséghez való csatlakozás, a közösségek alapításához és működtetéséhez szükséges készségek fejlesztése, a helyi identitás megerősítése, a helyi társadalom problémái iránti fogékonyság kialakítása. Mindaz, ami nélkül az egyén nem válhat a közösség harmonikus és sikeres tagjává, ami egyben feltétele a saját ügyeit intézni képes, a róla szóló döntések meghozatalába beleszólási igényt bejelentő közösségi magatartásnak. A társadalomismeret oktatás ebben a funkciójában a közösségi ügyek intézésének ösztönzésén keresztül a civil társadalom megerősítését, a magánemberek felismert kölcsönös érdek alapján történő együtt cselekvésének megalapozását célozza. Része a szomszédok egymással való törődése, a társadalmi részvétel klubok, csoportok munkájában, helyi programokban, a gyűléseken való részvétel, beadványok készítése a helyi szervekhez, és nem utolsósorban a beleszólás a helyi döntések meghozatalába is.

A helyi társadalom az a terep, ahol a fiatalok állampolgárként első alkalommal érintkeznek a közintézményekkel. Közvetítésükkel személyesen megtapasztalhatják a nagy társadalmi alrendszerek működési sajátosságai közötti különbségeket, azt hogy hogyan működnek a hatóságok a mindennapi életben. Itt kell megtanulniuk és megérteniük a közigazgatási eljárások értelmét és működési mechanizmusait, hogy hová kell fordulniuk a különböző ügyek elintézésékor. A konkrét helyzetekben való eljárás írott és íratlan szabályait, a hozzájuk kapcsolódó készségeket és magatartásformákat. A modern társadalmi létezés szükségképpen tartozik egy ügyintézési kultúra, amelynek alrendszerként sajátos szabályrendszere van. Másként intézzük a bankügyeinket, és megint másképp járunk el a bíróságokon. E szabályrendszer nem kielégítő ismerete és a hozzájuk kapcsolódó készségek hiánya társadalmi szempontból hátrányos helyzetet jelent. Úgy gondolom ez is az aktív és felelős állampolgárságra nevelés része. Alap, amelynek hiányában a közösségnek sem a szolidaritást célzó sem a politikai funkciója nem működik.

Általános jelenség, hogy a hagyományos közösségek felbomlottak, az alulról szerveződő új közösségek szórványosak, eleve nem jöttek létre, vagy nem működnek. Szinte üdítő kivételt jelentenek az információs társadalom fejlődése nyomán megszerveződő helyi nyilvánosságot biztosító civil rádiók, újságok, az eleve multietnikusként, multikulturálisként szerveződő online közösségek. Magyarországon különösen szembevető – és csak részben magyarázható történelmi okokkal – a civil társadalom és a közösségek hiánya, amelyek a helyi ügyek intézésének, a „*hétköznapi demokraciasinálásnak*” az aktorai lehetnének. A közösségfejlesztők nem tudnak olyan tartósan fennálló társulásokat létrehozni, amelyek hosszú távon elköteleződnének a közügyek irányában. A szakemberek a társadalmak megújulási képességének súlyos zavarát látják a jelenségben. A közösségi aktivitás csökkenése egyféle kollektív pesszimizmus szimptomája: az emberek nem igazán hisznek abban, hogy beleszólásuk lehet a közösségi ügyek alakulásába, eközben azonban a magánjellegű dolgok elérésére vonatkozóan a bizakodás a jellemző. Személyes jövőjüket általában optimistán ítélik meg, a társadalom jövőjét viszont pesszimizmussal látják.

A helyi társadalom az aktív állampolgárság gyakorlásának legtermészetesebb helyszíne is egyben. Ebben a közegben tapasztalható meg leginkább, hogy el lehet érni dolgokat, hogy hatást lehet gyakorolni a világra és változásokat lehet előidézni. A helyi társadalom, az a szűkebb szociokulturális miliő, ami tényleges cselekvési teret jelent a tudatosan együttműködő egyénekből álló közösségnek. A lokális cselekvés céljai – ellentétben a makropolitika sokszor átláthatatlanul bonyolult módon működő mechanizmusaival – világos és konkrét problémák kezelésére irányulnak. A megoldás lehetséges eszközeinek köre könnyebben felmérhető, a célérés megítélése egyszerűbb, az együttműködés személyes és kiszámítható kapcsolatokon alapul. A 2008-as a dél-alföldi fiatalok politikai cselekvésmintáinak feltárására irányuló kutatásaink egyik szembetűnő eredménye volt a 18 évesek civil cselekvésfajták (környezetvédelem, jótékonykodás, közintézmények akadálymentesítése, hajléktalanok önkéntes gondozása) iránti affinitása (60-87% közötti aktivitási értékek).²⁵ A kutatás ezen adatai – bár érvényességi körük csak egy szűkebb régióra terjed ki – azt azért jelzik, hogy a helyi társadalomra koncentrált pedagógiai megközelítés kedvezőbb fogadtatásra találhat a nagypolitikától általában idegenkedő diákok körében is. Jól tudjuk egy szolidaritási akcióban való részvétel még nem azonos a helyi közéleti kérdésekbe, a lakosságot közvetlenül érintő közpolitikába való beleszólással, de a felsorolt tevékenységi formák gyakorlóit óhatatlanul is elvezetheti a politika világához. A diákok direkt módon megtapasztalják és megérthetik a politika és a hétköznapi élet közötti viszonyt, nem beszélve arról, hogy személyes élményeik elvezetik őket a társadalmi összetartozás tudat, a társadalmi szolidaritás, a tolerancia értékeinek meggyőződéssé válásához. Szóltunk már róla, hogy e munkában a pedagógusok partnereként kell hogy tekintsenek a helyi társadalom minden szereplőjére,

Az állampolgári együttműködés, egyetértés megtapasztalása felbecsülhetetlen érzelmi jelentőséggel bírhat, és a közös ügyek intézésének jövőbeni motivációs bázisává válhat. David Kerr az angliai társadalomismeret oktatás hatásvizsgálatát célzó longitudinális kutatások vezetője a rendelkezésére álló empirikus eredmények alapján úgy látja, a helyi demokrácia gyakorlására történő nevelésben a legfontosabb az „*érzelmi komponens*”. Ennek egyik döntő eleme annak megtapasztala-

²⁵ Az ugyanebben a kutatásban egy másik kérdéscsoportra, a klasszikus politikai jogokhoz fűződő cselekvésekre (választójog gyakorlása, sztrájk, politikai véleménynyilvánítás, demonstráción való részvétel stb.) adott válaszok átlaga már csak 55%-os aktivitási hajlandóságot jelzett. Tisztában vagyunk vele, hogy ezek a válaszok nem vonatkoznak a tényleges cselekvésre, csak a cselekvésről való vélekedésre, mégis úgy látjuk, hogy a makropolitikától való elfordulás a konkrét helyi ügyekben való részvételi hajlandósághoz képest autentikus értelmezése az adatoknak. A fiatalok két politikai cselekvéstípushoz való eltérő viszonya a politikai rendszer két szegmense közötti különbségek eredője. Nemcsak arra utalok, hogy itt jóval bonyolultabb, elvontabb kérdések kerülnek előtérbe, hanem arra is, hogy másként ítélik meg a két cselekvésfajtát, mint befektetés értelmét, megtérülési lehetőségeit.

lása, hogy hatással lehetünk a körülményeink alakulására, befolyásolni tudjuk az önkormányzati intézkedéseket, a másik pedig a valahová való tartozás érzésének kialakulása.²⁶ Álláspontja a személyes viszonyulás lélektani mozzanatára világít rá, és a társadalomismereti képzés egyének életútjának alakításában játszott funkciójára hívja fel a figyelmünket.

3. *Személyes orientációs funkció: hozzájárulás az egyéni életstratégiák megalapozásához.* Az egyénekre koncentrááló (és tegyük hozzá: ideális esetben ténylegesen perszonalizált pedagógiai megoldásokat alkalmazó) megközelítés szerint az iskolának a diákok személyes szocializációs szükségleteiből kell kiindulnia. Ez a szemléletmód az egyén és nem az állam oldaláról közelít a társadalomismereti tartalmak átadásának kérdéséhez. A személyes vonatkozásokat előtérbe állító funkció képviselői abból indulnak ki, hogy minden diáknak joga van arra, hogy elsajátítsa a társadalmi, politikai, munkaerőpiaci részvételhez szükséges tudást és készségeket.²⁷ Legfőképpen azoknak, akiknek mindezek elsajátítása a családban nem adatott meg. A társadalomismeret tehát ebből a szempontból is úgy jelenik meg, mint a hátránykompenzáció eszköze, mint amely érvényesüléshez segíti az esélyegyenlőség társadalmi értékét. A hátrányos helyzet korrekciós igénye mellett látnunk kell azonban, hogy a személyes orientációs funkció sokkal szélesebb kört érint, mint első látásra gondolnánk. A család nem tudja már többé úgy biztosítani a társadalomról való tudás reprodukcióját, mint az előző század első felében, az erre vonatkozó családi stratégiák hatékonysága kimutatottan gyengül. A fogyasztó közösséggé váló középosztályi családokban az életszínvonal megőrzéséhez szükséges munkamennyiség növekedése a szülőktől egyre több, a gyermekükkel való foglalkozáshoz szükséges időt vesz el. Más esetekben a munkanélküliség miatt nőtt a családok instabilitása, ami végső soron megint csak a szocializációs funkciók gyengülését eredményezi. Rengeteg az egyszülős családban nevelkedő gyermek. Mindez hatással van az iskolai neveléssel kapcsolatos tartalmi és módszertani elvárásokra is.

Az Ember és társadalom műveltségterület iskolai közvetítésének e koncepció szerint a diákok társadalomszemléletének meghatározott irányú formálása, a társadalmi jelenségek értő szemléletének megalapozása, a társadalmi szerepvállaláshoz szükséges kompetens tudás átadása a célja. Lényegében a felnőtt szerepekre való felkészítést vállalja magára. A funkcionális megközelítések perspektívájából nézve a felnőtt szerepekre való felkészítés feladatrendszere mutatja meg leginkább a képzés holisztikus alapjait. A célelés feltételezi, hogy a közoktatásnak világos képe legyen arról, melyek azok a lényegi kvalitások, amelyekkel egy fiatalnak rendelkeznie kell a gazdasági és társadalmi (globális) túléléshez. Mind-

²⁶ Kerr i.m. 24.o.

²⁷ Falus Katalin – Jakab György: Aktív állampolgárságra nevelés. http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-11_aktiv_allampolgarsag Megtekintés dátuma: 2010-02-05

ezek megragadására a kompetencia fogalma szolgál. Az állampolgári és szociális kompetenciák lezáratlan/lezárhatatlan katalógusa mindennél világosabban jelzi a feladatok sokrétűségét. A kompetens (állam)polgárok és a társadalomba integrálódni képes, szakmai szerepeikben a munkaerőpiacon, közösségi életükben, a helyi társadalomban sikeres magánemberek életstratégiáinak megalapozásában részt venni kívánó iskolának az elméleti ismeretek átadása mellett procedurális ismereteket, eljárásjogi szabályokat, az ügyintézési kultúra alapelemeit, eszközhasználati technikákat is közvetítenie kell. Az állampolgári és a szociális részvételhez szükséges kompetenciák fejlesztése mellett meg kell oldania a gazdasági-, kulturális részvételhez szükséges kompetenciák fejlesztését is, felzárkóztatva azokat a kognitív és transzverzális kompetenciák jelentősége mellé. A kompetencia több mint a készségek és képességek összessége: cselekvésre alkalmas tudás. A tudás pedig a tapasztalásából származik, és a gyakorlatban nyer igazolást. A szemléletmód magyarországi képviselői Falus Katalin és Jakab György a következőképp fogalmazzák a szocializációs szükségleteket támogató tananyag bevezetőjében: „...Nem (csak) az a fontos, hogy a diákok elsajátítsák (megtanulják) a társadalmi együttélési szabályokat, illetve az alapvető erkölcsi imperatívuszokat, hanem az is, hogy a későbbiekben ezeket készségszinten gyakorolják. A jól ismert megfogalmazás szerint: nemcsak az a fontos, hogy az iskolában a diák milyen ismeretekkel rendelkezik, a tananyag igazi próbája az, hogy ha a diák a későbbiekben ismeretlen helyzetbe kerül, akkor is a tanultak „szellemében” viselkedjen.” Egyúttal ez a dimenzió szemlélteti a legvilágosabban a társadalomismereti tartalmakhoz kapcsolt tudás sajátos jellegét. Amennyiben kísérletet teszünk annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy milyen tudásra van szüksége az egyénnek ahhoz, hogy sikeresen birkózzék meg a felnőtt élet kihívásaival, azonnal látszik a különbség a hagyományos iskolai tantárgyak és a társadalomismereti órák között. Ez részben azt is megmagyarázza egyébként, hogy az ET, miért E.T., miért hat idegenül az oktatás mai viszonyai között.

A hagyományos tantárgyak az akadémiai diszciplínák alapján kialakított iskolai tudásszterdek szerint szerveződnek, míg a társadalomismereti tárgyak társadalomról való tudása nemcsak, hogy interdiszciplináris jellegű, de tudásszterdjeinek szerveződése is más elvek mentén történik. A tantárgy szemléletmódja a diszciplináris határok eltűnését eredményezi. Az élet nem veszi figyelembe az akadémiai diszciplínák határait, hogy egy társadalmi jelenségnek egyszerre lehet szociológia, politológia, pszichológia, antropológia, erkölcsi vonatkozása. A személyes szocializációs szükségleteknek adekvát társadalomismeret oktatás értelemszerűen nem elméleti, hanem a gyakorlatban hasznosítható, felhasználói tudást kíván közvetíteni, ezért a valóságból indul ki. A tudás értékmérője itt az, hogy mennyiben járul hozzá a cselekvés megalapozásához. Ismeretanyagát következőképpen az állampolgár és a világban boldogulni kívánó magánember érintettsége mentén integrálja. Egy tartalom bekerülését a tantervbe tehát nem az fogja meghatározni, hogy mekkora annak tudományos jelentősége, vagy a to-

vábbi elméleti ismeretek elsajátítása szempontjából megítélt pedagógiai fajsúlya, hanem az, hogy mekkora az életvilágban, a társadalmi praxis hétköznapijában kamatoztatható haszna. A tudásanyag szelekciója gyakorlatorientált szempontokat követ. Emellett problémacentrikus is, ami legalább három dolgot jelent: igazodik a fiatalok szocializációs szükségleteihez, reflektál a társadalmi kohézióval kapcsolatos legfontosabb feladatokra, kihasználja, az adódó társadalmi, politikai és közéleti helyzeteket, azaz az aktualitások pedagógiai felhasználásában rejlő motivációs lehetőségeket. Egy ilyen tudásszenderd értelemszerűen flexibilis és szinte folyamatos újragondolást igényel. A hozzá kapcsolódó fejlesztési követelmények messze túlmutatnak a hagyományos ismeretátadás keretein, mert az átadás speciális módszereit igénylik. Természetesen nem tagadjuk, hogy a hagyományos tantárgyak fejlesztési követelményei között ne szerepelne a kompetenciák többirányú fejlesztésének igénye. A hangsúlyok azonban érezhetően eltérő helyre kerülnek az Ember és társadalom műveltségterülethez tartozó tantárgyak esetében. Ideális, ha ezeknek a fejlesztése minden tantárgy feladata, ha a diákok különböző irányokból kapnak megerősítést arra vonatkozóan mi fontos jövőbeni életük sikeres alakításához. Szükség van azonban a más tárgyak keretében csak a tananyag függvényében, sokszor esetlegesen megvalósuló nevelési helyzetekből származó üzenetek szisztematizálását célzó külön tantárgy(ak)ra, a felhasználói szempontokat közvetítő szocializációs minták előtérbe tolására és természetesen – ami az eddigiekből egyértelműen következik – saját a célok adekvát módszertanára.

A TÁRSADALOMISMERETI OKTATÁS MODELLJEI

A jelen helyzet a téma oktatása iránt elkötelezett szakemberek útkeresésének egyik állomása, ahonnét visszatekintve jó néhány működőképesnek bizonyuló modellkísérletről adhatunk számot. A teljesség igénye nélküli áttekintésük azért is tűnik indokoltnak, mert összességében alkalmasak leginkább az Ember és társadalom műveltségterület holisztikus jellegének, a fejlesztési feladatok komplexitásának megmutatására.²⁸ A 90-es években induló programok leképezték a külföldön már korábban is létező szakmai viszonyokat, amikor két különböző irányba indultak el: vagy komplex módon közelítették meg az oktatási-nevelési feladatokat, vagy

²⁸ A fejezet megírásához az alábbi munkákat használtam fel: Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához. Jakab György: A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében. Az állampolgárságra, demokráciára nevelés az iskolában” c. cikk <http://www.sulinet.hu/tart/fncikk/Kfa/0/6634/crick.html>, Ted Huddleston – Don Rowe: Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-03-ta-Tobbek-Allampolgarsagra>, Falus Katalin – Jakab György: Bevezető az Oktatáskutató Intézetben kifejlesztett tananyaghoz. c. írása, Falus Katalin – Jakab György – Vajnai Viktória: Hogyan neveljünk demokráciára? OKI, Budapest, 2005.

pedig egy-egy részterületre koncentráltak. Mindkét irányzat felismerte viszont az ismertetés mellett a készségfejlesztés fontosságát. (Amit persze a jobbra külföldi finanszírozók maguk is szorgalmaztak). E programok a gyakorlatban sokszor összefonódtak és megtermékenyítően inspirálták egymást.

A *társadalomismeret oktatás szaktudományos modelljén* belül többféle variáció született. Tanúi lehettünk polarizált, azaz egy részterületre koncentráló és interdiszciplináris megközelítéseknek egyaránt. A szaktudományos paradigma a 70-es évek óta volt formálódóban Magyarországon. A tanárképző intézmények társadalomtudományi tanszékeinek presztízskérdést jelentett, hogy a közoktatásban az általuk képviselt tudásterület „*tantárgyasítva*” jelenjen meg. A nyolcvanas évek közepén törekvéseik elvezettek a Filozófia és a társadalomismeret című tantárgy iskolai bevezetéséhez, amely elsősorban a filozófia és a szociológia tanszékek erős pozícióit jelezte. Az új tantárgyak hármasság legítimáción nyugodtak. Távol tartották magukat a direkt ideologikus propagandától, stabil elméleti alapokat adtak, amelyek fontosságát (ne feledjük: a rendszerváltás környékén a szociológia forradalmi szerepet játszott a Kádár-rendszer erodálásában) a tantestület tagjai is elismerték. Harmadikként a fiatalok szocializációs szükségleteire hivatkoztak. Ez utóbbi azonban nem teljesülhetett, mert lényegében szigorú szaktudományos alapon „*mini társadalomtudósok*” képzése valósult meg. A rendszerváltás után a filozófia és a szociológia mögé, mint szaktudományos törekvés igyekezett felzárkózni az alkotmánytan is, az amerikai oktatási gyakorlatra hivatkozva, ahol a tagállamok többségében kötelező a (Civics, Government) tárgyak tanulása.²⁹ Nem vitatva az alkotmányjogi alapok, az alkotmányosság elvének, az emberi jogok ismeretének fontosságát meg kell jegyeznünk, hogy ez is csak egy részterülete a társadalom ismeretének. Az állampolgári/társadalmi ismeretek jellegű megközelítésekről általában elmondható, hogy biztonságos megoldást kínálnak, mivel céljuk csak egy politikai és társadalomtudományi ihletettséggű műveltség kialakítása. Az alapvető baj velük az, hogy azt a látszatot keltik, mintha a politika, a társadalom működése problémamentes dolog lenne. Nem ösztönöznek kellőképpen gondolkodásra, az ember társadalomban betöltendő helyének keresésére. A többnyire frontális osztálymunkával történő tananyag feldolgozásra a tanári kinyilatkoztatások, és nem az együttgondolkodás (volt) a jellemző, hiányzott a vitára ösztönző problémafelvetés. A megoldás kitűnően alkalmas volt az érdeklődő diákok felvételi történő előkészítésére, de személyes érintettség kialakítására nem. A többség számára túlságosan elvont, tankönyv ízű, élettől idegen és reprodukálható tananyagot közvetített, ami ez utóbbi csoport számára könnyen unalmassá is válhatott. „*Régimódi, biztonságos és holt biztos, hogy magolós*” összegzik véleményüket e modellről Ted Huddleston és Don Rowe.

²⁹ Talán nem véletlen, hogy a Civitas Egyesület első elnöke épp egy alkotmányjogász, Kukorelli István volt. Az USA miénktől eltérő történelmi sajátosságai és politikai kulturális lehetőségei inkább adnak lehetőséget az állampolgári szocializáció alkotmány köré szervezésére.

A Civitas program „*kísérleti oktatási programként*” viszonylag korán sikeres kísérletet tett a magyar tanárképzés rendszerébe történő beépülésre, ami nem volt kompromisszumok nélküli. A hagyományos magyar felsőoktatás viszonyai között a társadalomismereti tanárképzés az elméleti tárgyak dominanciája mellett zajlott, miközben azért a készségfejlesztő „*tréningek*” is megmaradtak. A közoktatásbeli kísérletekhez képest a program a tanárképzés szintjén ehhez annyit tett hozzá, hogy a pedagógusok felkészítését az interdiszciplináris szemlélet jegyében (szociológia, politológia, közgazdaságtan, filozófia, pszichológia) szervezte meg, ami az akkori egyetemi szakokhoz viszonyítva szinte egyedülállónak számított. Az pedig, hogy mindezt kiegészítette a tanári készségfejlesztés moduljával, amiben a személyes kompetenciák fejlesztése és külön szakmódszertani képzés is helyet kapott, szinte már az egyetemi szokásjog és tolerancia határait súroló megoldásnak számított, egyes tudományos berkekben talán meg is kérdőjelezte a kísérlet komolyságát.

A szaktudományos törekvések hátrányainak tudatos kiküszöbölésére való törekvés jellemzi az Oktatókutatató Intézetben 2005-re kifejlesztett *szocializációs programnak* szánt tananyagot, amely a diákok egyéni szükségleteit állítja a társadalomismeret képzés középpontjába. A tananyag bevezetőjében a szerzők leszögezik, a fő cél a tanulók személyiségformálása, felnőtt szerepekre való felkészítése és mindezzel társadalmi integrációjuk elősegítése. Az iskola feladatát tehát abban látják, hogy diákjai „*megtalálják helyüket az életben*”. Alapvető emberi jogként fogják fel, hogy a tanulók elsajátíthassák azokat az ismereteket és készségeket, amelyek jövőbeni boldogulásukhoz szükségesek. Hangsúlyozzák, hogy az állampolgárság tanulása nap mint nap zajló élethosszig tartó folyamat, nem lehet azt a távoli jövőbe helyezett célként kezelni. Következésképp szisztematikusan minden évfolyamon és egymásra épülve kell foglalkozni a kérdéssel, sajátos gyakorlóterepet kell biztosítani az ismeretek és a készségek elsajátításához. A koncepció jellemzői: az ismeretcentrikus szemlélet oldása, a készségeket, cselekedtető megoldásokat, tanórán kívüli tevékenységeket integráló megoldások preferálása. Felismeri és hangsúlyozza a cselekvésre alkalmas tudásnak az életutak alakításában játszott szerepét. Ennek érdekében integrálni kívánja a diákok hétköznapi életből szerzett tapasztalatait és az iskolában tanultakat. Jelenlétüket képviseli, az itt és most társadalmában való eligazodást szolgáló ismeretanyagot és készségeket térképezi fel és fejleszti. Az életformák és értékrendek sokféleségét reprezentálja, de egyúttal elkötelezett a polgári mentalitás, a demokratikus értékek és a morális felelősségvállalás irányában. Interaktivitás, élményszerűség és személyesség jellemzi, amely nagy mozgásteret biztosít a tanár számára a tananyag feldolgozásakor. A készségfejlesztés során kiemelten kezeli a gondolkodási, döntéshozási, kooperációs és együttélési készségek, valamint a tanulási és információkezelési készségek fejlesztését. Induktív megközelítést alkalmaz, konkrét szituációból, esetekből indul ki, amelyek alkalmasak arra, hogy előhívják a diákok személyes tapasztalatait. A saját élmények általánosításán keresztül jutnak el a diákok az új tananyagig, amelynek elsajátítása valamilyen új produktum formájában (rajz, tanulmány, fotó, interjú, előadás stb.) is megjelenik.

Az aktív állampolgári nevelési koncepciója az Európai Unió országok közös oktatási stratégiájának része. Hasonlóan az előzőekhez a komplexitás igényével lép fel. Nevével ellentétben nem kívánja leszűkíteni a társadalomismereti fejlesztési feladatokat a politikai-közéleti nevelés dimenziójára, ugyanúgy része a munkavállalói szerepekre való felkészítés, mint például a kulturális részvételhez szükséges kompetenciák fejlesztése. Hivatkozási alapja az unió által kiemelten fejlesztendő szociális és állampolgári kulcskompetenciák köre, amelyekre az unió minden polgárának szüksége lesz a jövőbeni társadalmi-gazdasági szerepvállaláshoz. A nevelési koncepció átfogóan kezeli az állampolgári lét összes dimenzióját a helyi szinttől a globalitásig: a demokrácia értékrendjét ugyanúgy vonatkoztatja a személyes, a közösségi és a makroszintű együttélési kérdésekre. A nevelési elképzeléseit a részvételi demokrácia modelljére alapozza. A nevelés fókuszában az aktív szerepvállalás, amely „összhangban van az emberi jogokkal és a demokráciával, így az erőszakmentesség jellemzi. Felelős szerepvállalás, amely mind egyéni, mind közösségi szinten megjelenik, és tudatos döntéshozást, valamint a döntések következményeinek mérlegelését és vállalását is jelenti.”³⁰ A tudás-ismeret-képességek-attitűdök komplex formálására törekszik. A programhoz kapcsolódó oktatási programcsomagok hiánya miatt a megvalósítás módszertani sajátosságait itt még nem tudjuk elemezni.

Az (állam)polgári nevelést a maga komplexitásában felfogó megoldások mindig is törekedtek a fejlesztési célok szisztematikus rendszerben történő megfogalmazására. Magának a NAT-nak az Ember és társadalom műveltségterülete is ebben a szellemben született. Folyamatos revíziói ezen a területen is tükrözték a korábban kialakított rendszer új tapasztalatok tükrében történő továbbfejlesztési igényét. A szisztematikus megközelítést kezdetben jobbra a háttérben álló tudományos diszciplínák alapján kialakított oktatási sztenderdek biztosították. Fontos változást hozott e téren a 2007-es revízió, mely a kompetenciaközpontú fejlesztési követelményekkel új rendszerszerű megközelítési szemléletet alapozott meg. Megjelent benne a szociális és állampolgári kompetencia fogalma, valamint az aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés, mint kiemelt keresztantervi feladat. A változás nyomán megindult a különböző kompetenciaprofilok és kompetenciahálóak feltérképezése, a kompetencialapú programcsomagok fejlesztése. Áthatotta a különböző módszertani iskolák és irányzatok képviselőinek szemléletmódját, és a korábbi elképzelések kompetenciaközpontú újragondolását eredményezte. Egyúttal felhívta a polarizált megközelítési módokban gondolkodók figyelmét a társadalomismereti tartalmak komplexitására.

2. Az (állam)polgári nevelés polarizált megközelítéseinek közös jellemzője, hogy vagy egy részterületre, vagy egy – a szocializáció szempontjából döntő jelentőséggel bíró – kompetenciafejlesztő módszerre koncentrálnak. A jobbra a SOROS Alapítvány által finanszírozott képzések például egy-egy résztémát dolgoztak fel

³⁰ Aktív állampolgárságra nevelés. I.m. 18.o.

(kisebbségek, multikulturális nevelés, rasszizmus, Holokauszt). A feldolgozandó terület behatárolhatósága lehetővé tette az oktatási tartalmak pontosabb kidolgozását és az átadásuknak adekvát módszertan markánsabb megjelenítését. Ennek köszönhetően kitűnő és használható oktatási segédanyagok összeállítására és publikálására viszonylag korán alkalmassá váltak ezek a fejlesztések. A résztémák nagyobb időkeretben való oktatása szükségképpen érdemibb elmélyülést biztosít és sokkal biztosabb megértést eredményez. Lehetőség nyílik a kompetenciák többirányú fejlesztésére, az élményszerű tanulás körülményeinek megteremtésére. Ennek a megközelítésnek az a hátránya, hogy a közoktatás viszonyai ritkán adnak lehetőséget a tanári gyakorlatba való teljes átültetésre, legfeljebb kiragadott elemek hasznosíthatók az órákon. Kitűnően alkalmasak viszont iskolai projekthetek társadalomismereti, nevelési tartalommal való feltöltésére.

A „fontos kérdések modell” az aktuális politikai közéleti ügyeket állítja a társadalomismereti képzés fókuszába. Fontos kérdések a mindenki számára ismerős és széles körben megvitatott politikai ügyek, társadalmi konfliktusok témái, morális kérdések, amelyek könnyen átlátható módon, hagyományosan megosztják az állampolgárokat, (euthánázia, sztrájk, népszavazási kérdések, a helyi politika konfliktusai, tiltakozó akciók motivációi stb.) A modell egyetlen domináns módszeren, a vitakörön alapul. A diákok elé tárják a fontos tényeket (és gyakran a különböző álláspontokra jellemző érveket is), amelyek a vitára ösztönző témával kapcsolatosak. Szemléletmódja tehát nem annyira a végtermékre, inkább a folyamatra helyezi a hangsúlyt. A vita sikere azon mérhető le, hogy mennyire élénk az eszmecsere, a diákok milyen aktívan vesznek részt, hogy a véleményeket mennyire támasztják alá tények és/vagy érvek, mennyire tartják tiszteletben a sajátjuktól különböző véleményeket és mennyire tartják be a vita szabályait: azt, hogy mindenkire sor kerüljön, és hogy kivárják, amíg a többiek befejezik a mondanivalójukat. A módszer kitűnően fejleszti a vita – és konfliktuskezelési készségeket, alkalmas a tolerancia, az empátia megerősítésére, mindemellett kitűnő tréning a kritikai gondolkodás és a kommunikációs kompetenciák gyakoroltatására is. Fő erőssége, hogy a diákokat érdeklik a valódi és aktuális témák, és szívesen vesznek részt megvitatásukban. Megalapozhatja a közéleti kérdések iránti érdeklődést, a politikai információk kritikai szemléletét, valóban hozzájárulhat az aktív állampolgári magatartás megalapozásához. Elősegíti a diákok személyes viszonyulását a választott témához, ebben az értelemben tehát nagyobb érdeklődés és erősebb motiváció kiváltására alkalmas. Azon a demokratikus állampolgár-fogalmon alapul, amely szerint minden állampolgár joga, hogy szabadon válassza meg politikai nézeteit, és ezeket kifejezésre is juttassa. Akkor tud élni ezzel a joggal, ha birtokában van a politikai vitához szükséges készségeknek és erényeknek, és ha ismeri az aktuális politikai kérdésekkel kapcsolatos főbb érveket. A módszer legnagyobb gyengesége az esetlegesség, a tananyag nem kiegyensúlyozott volta. A tanár szerepe jobbára arra korlátozódik, hogy moderálja a vitát, egyféle semleges elnök, aki örködik a játékszabályok betartásán. Gyakori, hogy a vita elhúzódik és az órán nem nyílik lehetőség

a mélyebb összefüggések feltárására. A diákok nem kapják meg azt az értelmezési keretet, amelynek birtokában egy legközelebbi alkalommal – immár önállóan is – megfogalmazhatnák saját viszonyukat a témához. A diákok nem ismerik a politikai gondolkodásmódok jellemzőit, a mögöttük húzódó értékrendeket. Könnyen megtörténhet az is, hogy a hangsúly az értékrendek ütközésére és nem a kooperatív magatartásformák megerősítésére kerül, a közös nyereség játszójának belátása helyett a konfliktus dominál.

A „*részvétel a közéletben modell*” az előző megközelítés korrigált, továbbfejlesztett változata. Célja szintén a közéleti aktivitás megalapozása, de ehhez stabil politikai műveltségbeli alapokat kíván nyújtani. A politikai ismereteket nem önmagában való célként, hanem eszközként fogja fel az állampolgári belátások, magatartás és viselkedésminták formálásában. Szisztematikus háttértudást kíván nyújtani ahhoz, hogy a fiatalok intelligens módon képesek legyenek megfogalmazni saját viszonyukat a politikai közösség ügyei vonatkozásában. Tehát végső soron világnézeti nevelésről (talán a kifejezés használata ennyi idő után nem kelt már visszatetszést) van szó, anélkül, hogy meghatároznánk a politikai meggyőződés tartalmát. A nevelés fókusza arra irányul, hogy intelligens és felelős módon tudjanak majd vállalni *bármilyen* politikai meggyőződést. Ted Huddleston és Don Rowe így írnak erről: „*A „részvétel a közéletben” modell az órán egyféle nyilvános vagy állampolgári fórumként működik. Minden osztályközösség egy miniatűr társadalom, olyan egyének gyűjtőhelye, akik mindenről másképpen gondolkodnak és a legkülönbözőbb otthoni háttérrel rendelkeznek. Az osztályban a diákok állampolgárok módjára vitatják meg a politikai kérdéseket. Ezáltal az osztály egyidejűleg legalább annyira valódi, mint modellezett fóruma a nyilvános megnyilatkozásnak és vitának. A tanár a politikai vita modellje és moderátora. A lényeg az, hogy a diákok ne csak a szélsőséges véleményeket kiváltó téma egyetlen megközelítésével ismerkedjenek meg. Szükség esetén a tanár is részt vesz a vitában annak biztosítékául, hogy többféle vélemény és álláspont is felmerüljön, amelyeket a diákok fontolóra vehetnek.*”³¹

Az *önkéntességből való tanulás* (service learning) szemléletmódja amerikai modell alapján a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA)³² tevékenységének köszönhetően terjedt el Magyarországon. A modell nem utolsó sorban azért figyelemre méltó, mert működő példája az iskola és a közvetlen társadalmi környezet együttműködésének. Itthon ugyan csak szórványosan alakultak még ki kapcsolatok a civil tevékenységet szorgalmazó szervezetek és a közoktatás között, de az eredeti amerikai modellben a „kinti” tapasztalatokat a diákok visszaviszik az órára

³¹ Ted Huddleston – Don Rowe: Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-03-ta-Tobbek-Allampolgarsagra>

³² Zsóka Ágnes–Garas Ildikó: az önkéntességből való tanulás. A DIA modell, mint a pedagógiai módszerek kiszélesítésének lehetősége. Új Pedagógiai Szemle. 2003. július-augusztus. <http://www.epa.hu/00000/00035/00073/2003-07-1k-Tobbek-Onkentessegbol.html>

és közösen dolgozzák fel. A programnak számos aspektusa van, amellyel a mai diákokat, fiatalokat arra buzdítja, hogy az iskolában szerzett ismereteiket gyakorlatban próbálhassák ki, és ezt az elmélyített, kipróbált tudást összekapcsolhassák az iskolaival. Az önkéntesség és a másokért való tenni akarás gondolatának korai megismertetése nagymértékben segíti a következő generációt a demokratikus elvek elfogadásában és a civil technikák gyakorlásában. Az önkéntes tevékenységet célszerű összekapcsolni a „civil műveltség” aspektusaival: civil társadalom funkciói, érdekképviselő, tiltakozáskultúra, eszközhasználati kompetenciák fejlesztése, stb. aspektussal: a civil ismeretekkel (tolerancia, érdekképviselő stb.), amelyek a diákok közéleti aktivitását még elméleti háttérrel is segítik.

Az iskola és a társadalmi környezet együttműködésére épül továbbá a Civitas Egyesület „Állampolgári kezdeményezések” (Project Citizen) programja, melynek lényege, hogy a diákok a projekt módszer alkalmazásával dolgoznak fel a közvetlen lakó-, vagy iskolai környezetükben lévő problémát (az iskola elhanyagolt parkja, a kutyatartók konfliktusa a város lakóival, a város műemlékeinek védelme stb.) Feladatuk a probléma bemutatásán túl a lehetséges megoldási alternatívák kidolgozása és cselekvési terv készítése. Eközben kapcsolatba lépnek a helyi társadalom intézményeivel (önkormányzat, városgazdálkodási vállalat, helyi média stb.) a két példa azt jelzi, hogy miként lehetséges az együttműködő társadalmi környezetben rejlő lehetőségek kamatoztatása a társadalomismereti nevelési célok megvalósítása érdekében.

A polarizált megközelítések közül a társadalmi együttélés morális értékrendbeli vonatkozásait hangsúlyozó *emberismeret és etika iskola* gyakorolt a legnagyobb hatást az iskolai gyakorlatra. E téren meg kell említeni az amerikai gyermekfilozófia sikeres magyarországi adaptációját, amely az általános iskolában integráns részprogramja lett a társadalomismeret oktatásnak.³³ A hatás részben annak köszönhető, hogy a közoktatásban több tárgy formájában jelen tud lenni, másrészt – nem elhanyagolható körülményként – meg kell említeni, hogy Kamarás István még a bolognai tanárképzési rendszer bevezetése előtt képes volt elérni az emberismereti tanár szak akkreditációját. A szakemberképzéssel megtámogatott etika program az Ember és társadalom műveltségterület egyik nagy egységére épül, amely az emberi természet, a társas viszonyok kérdései köré szerveződik. Tudatosítja az emberi együttélés során megjelenő értékdilemmákat, fejleszti ezek kezelési készségeit, hozzájárul a helyes erkölcsi érzék kiműveléséhez. Módszer-tanában erkölcsi esettanulmányokon keresztül törekszik a valóság többdimenziós bemutatására.³⁴ A fejlesztési követelmények olyan emberképet, értékrendet és ethoszt képviselnek, amelynek kulcsszavai: az ember különböző dimenzióinak és

³³ Falus Katalin (szerk., 2005): *Liza – Beszélgetések az erkölcsről*. OKI, Budapest, ehhez CD-re írt *Tanári kézikönyv*.

³⁴ Homor Tivadar: *Hogyan tanítom az etikát?* Új Pedagógiai Szemle. 2002. július-augusztus. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-07-ta-Homor-Hogyan> Megtekintés dátuma: 2010-02-07

viszonylatainak együtt kezelése, egyben látása, mások és másságok megértése, a velük való dialógus és az értük való felelősség vállalása mellett a saját habitus, értékrend és egyéniség kialakításának fontossága.³⁵

A TANÁR SZEREPÉNEK ÉS A TANÁRKÉPZÉSNEK AZ ÚJRAGONDOLÁSA

Az *Ember és társadalom műveltségterületi tanár*nak képesnek kell lennie tanítványai társadalmi integrációjának elősegítésére, a szocializációs és politikai szocializációs folyamatok tényleges ágenseként alapismeretek, társadalmi szerepmodellek, értékek és attitűdök közvetítésére, a társadalmi szerepvállaláshoz szükséges jelenlevő, gyakorlati és kompetens tudás átadására. Olyan személyes tapasztalatok megszerzéséhez kell hozzásegíteni tanítványait, amelyek használható és hatékony „felhasználói tudást” eredményezve nemcsak sikeres egyéni életstratégiák kialakítását teszik lehetővé, de hozzájárulnak a demokratikus értékek érvényesüléséhez és a társadalmi kohézió növekedéséhez. Elő kell segítenie, hogy diákjai érdeklődővé és nyitottá váljanak más kultúrák irányában, a másságot empátiával és toleranciával fogadják, a társadalom multikulturális voltát ne megszüntetendő rosszként, hanem a plurális demokrácia egyik alapértékeként éljék meg.

A társadalomismeret tanár és a multikulturális nevelés tanára a szociális mintátadás egyik főszereplője. Ebben az iskolai szerepében nem úgy jelenik meg, mint egy tudomány képviselője, mint az abszolút tudást hordozó tekintély, hanem mint a társadalom tagja. Nem elsősorban a társadalomtudományok művelője, tudása sokkal kevésbé tudományos és sokkal inkább „felhasználói” tudás. Az órákon nem kell minden társadalmi dimenzió szakértőjeként maximális tudásról tanúbizonyosságot tennie, viszont képesnek kell lennie, hogy diákjait elvezesse a különböző társadalmi kérdésekhez, segítse őket a társadalmi jelenségek értelmezésében és bátorítsa őket abban, hogy különböző következtetéseket vonjanak le a maguk számára.³⁶ A hagyományos tudáskiválasztó, tudáselosztó tanár szerep az információs társadalom korában súlytalanná válik. Ahogy Szekszárdi Júlia fogalmaz a nevelési feladatok vonatkozásában, a tanár a posztmodern társadalomban már sokkal inkább „*társ a keresésben*”, mediátor, moderátor, facilitátor.³⁷ A tudás, a tanulás-tanítás, az értékátadás új fogalmai vannak formálódóban, a klasszikus tudássztenderdeket nem egy tantárgy esetében kikezdte a gyorsan változó társadalmi gyakorlat.

³⁵ Emberismeret az útvesztőben. Géczy János beszélget Kamarás Istvánnal. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00119/2007-12-np-Kamaras-Emberismeret.html>. Megtekintés dátuma: 2010-02-06

³⁶ Falus Katalin–Jakab György–Vajnai Viktória *Hogyan neveljünk demokráciára?* OKI, Budapest, 2005.

³⁷ Szekszárdi Júlia: A nevelés funkcióinak változásai. szigbp.hu/~sztzs/.../A_nevel%20s_tartalm%20inak_v%20E11toz%20E1sai.ppt Megtekintés dátuma: 2010-02-03

Az iskolák sokasodó gondjai és gyarapodó feladatai sorában első látásra csak egyik a megválaszolandó kérdések közül a társadalmi környezethez való viszony tisztázása, holott a jelzett átalakulási folyamatot végső soron éppen ennek a közegnek a változásai implikálják egyre nagyobb erővel. Az iskola, mint a tudás átadásának helyszíne, sohasem szakadhat el attól a közegtől, amelyben ezt a tudást alkalmazni kell. Tudásformák komplexitásával kell dolgoznia. Képesnek kell lennie a hétköznapi tudás, a személyes tapasztalatok, a média által közvetített tartalmak és a tudományos tudás integrálására, a tudás szakmai és a hétköznapi életben való alkalmazása közötti összefüggések feltárására. Nem válhat élettől idegen önmagába zárkozó intézménnyé, nem tölti be társadalmi funkcióját, ha diákjai kapujából kilépve azt kell hogy megállapítsák: kint „*minden másképpen van*”.

„Meggyőződésünk, hogy az ember komfortérzete megnő a világban, ha eligazodik benne. Megismerve az egyes társadalmi jelenségeket, azok lehetséges okait és következményeit, idegenkedésünk menten csökken: társadalmi ismeretek birtokában, leginkább pedig a társadalom megismeréséhez szükséges újabb és újabb szempontokkal eszköztárunkban, a demokratikus, autonóm polgár attitűdjei alakulhatnak ki bennünk, ami pedig egy jobb együttélést eredményezhet.”³⁸

³⁸ A Karinthy idézet egyben egy társadalomismereti tankönyv címe is. *Minden másképp van.* (Czike Klára et al.) Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 2003