

Kiss Mária Rita

A TÁRSADALOMISMERET TANÁRKÉPZÉS KONCEPCIONÁLIS ALAPJAI A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM ALKALMAZOTT TÁRSADALOMISMERETI TANSZÉKÉN

A 2008-as évet határkőnek tekintem a magyarországi társadalomismeret oktatás tekintetében. Az oktatáspolitikai hosszas – sokszor ellentmondásoktól sem mentes – útkeresésének eredményeként a 2008 szeptemberétől kezdődő tanévben indulhatnak el a felsőoktatási intézményekben azok a tanárképző mesterszakok, amelyek eredményeink szerint hosszú távon megnyugtatóan rendezik a NAT „Ember és társadalom” műveltségterületének közoktatásbeli helyzetét. A bolognai folyamatnak nevezett felsőoktatási reform kapcsán két ilyen tanári MA létesült: az *Ember-és társadalom műveltségterületi tanár szak*, valamint a *Multikulturális nevelés tanára szak*. A Szegedi Tudományegyetem a tanári mesterszakok indítását célzó akkreditációs lehetőségek megnyílásakor az elsők között, 2007 szeptemberében nyújtott be indítási kérelmet és kapott 2008 januárjában indítási engedélyt a Magyar Akkreditációs Bizottságtól. E gyorsaság nem utolsó sorban a JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti Tanszékén több mint egy évtizede létrejött oktatói és kutatói műhely szellemi produktumainak köszönhető. A társadalomismeret tanárképzés koncepcionális alapjai, pedagógiai céljai és oktatási tartalmi 1995 óta folyamatosan formálódtak a tanszéken folyó szakmai kutatómunka során.¹ Ezért tehát úgy tekintünk

¹ A szakmai munka fontosabb állomásai: A Civitas Egyesület „Jó polgár” projektjének keretén belül 1995-ben a „Polgári ismeretek és készségek” kísérleti tanárképzési program követelményrendszerének kidolgozása más felsőoktatási intézményekkel közösen. 1996-1999 „Polgári ismeretek- és készségek” kísérleti tanárképzési program a JATE és JGYTF együttműködésével, társadalomismeret-

erre a két tanári mesterszakra, mint amely döntő pontokon köti össze a kutatástól a felhasználásig, tehát a középiskolai oktatásig s onnan tovább, a kompetens, közéleti szerepeket vállalni kész és sikeres állampolgárokig vezető út két szakaszát.

A KÉPZÉSI KONCEPCIÓT MEGHATÁROZÓ MAGYARORSZÁGI SAJÁTOSSÁGOK

A rendszerváltás után végzett hazai és európai összehasonlító kutatások eredményei egyértelműen jelzik, hogy Magyarországon nem alakultak megnyugtatóan a politikai szocializációs folyamatok. A kutatások sorából három terület eredményeit tekintettük kiindulópontnak a képzési koncepció megfogalmazásakor: a családszociológiai kutatások megállapításait, a fiatalok politikai szocializációjának feltárt jellemzőit, illetve az iskolaszociológiai, oktatásszociológiai felmérések hozadékát. E kutatási eredmények szakmai körökben közismertek.

A családok egy részének egzisztenciális helyzete megromlott, bennük az érték- és mintaátadó folyamatok meggyengültek. Az egyéni érvényesülés, a fogyasztási színvonal szempontjai mellett eltörpültek a társadalmi felelősség és szolidaritás értékei. A legfontosabb szocializációs ágens a család, még maga is „tanulja a demokráciát”, problémákkal küszködik a politikához fűződő viszonya megfogalmazása tekintetében, vagy – rosszabb esetekben – meg sem kísérelt azonosulni a demokrácia érték- és eszközrendszerével. A fiatalok egyre bizonytalanabb értékrendszert örökölnek, körükben felerősödtek a szocializációs zavarok (közösség- és értékhány, szociális kirekesztettség, perspektíva-vesztés, agresszivitás, deviancia terjedése stb.).² A fentiek alapján nem meglepő

ti tanári klubok létrehozása és működtetése, multikulturális oktatási program a Soros Alapítvány támogatásával, nyári demokrácia táborok, szakmai tanulmányutak az USA-ba, részvétel a Center of Civic Education 2001-es indianapolisi konferenciáján, a Word Civitas Association 2004-es budapesti konferenciáján, társadalmi tanulmányok BA és minor szak indítása.

² „...A fiatalok tetemes részét könnyen beszippantják 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. Figyelmet érdemel, hogy az adatok sze-

annak a nyolc európai országban végzett kutatásnak az eredménye, mely szerint Magyarországon gondolja messze a legtöbb szülő azt, hogy az iskolának nagyobb szerepet kellene vállalnia a gyerekek politikai szocializációjában. Az ismeretcentrikus oktatásra berendezkedett magyar iskolák pedagógusai viszont – a felmérések tanúbizonysága szerint – úgy látják, hogy abban, ki milyen emberré válik, sokkal nagyobb szerepe van az iskolánál a családnak, a kortárs csoportnak és a médiának. A család és az iskola szocializációs feladatvállalást hátrító attitűdje (lényegében a legfontosabb ágensek egymásra mutogatása) mindenesetre azt jelzi, hogy nincs konszenzus a szocializációs intézmények felelősségét illetően.³

A politikai szocializáció irodalmában közhelynek számít, hogy az iskola egyik legősibb társadalmi küldetése a fiatal generációk társadalmi integrációjának megalapozása. Ez az elvárás kifejezi azt a tényt, hogy a társadalomnak saját reprodukciójához, saját egyensúlya fenntartása érdekében szüksége van az egymás után következő generációk meghatározott irányú formálására. Ennek érdekében az iskolákban intézményesítve jelennek meg azok az értékek, normák, készségek és magatartásminták, amelyek az aktuális hatalmi viszonyokkal adekvátak, a kívánatosnak tekintett politikai rendszer és társadalmi gyakorlat kifejezői. Lényegében ezeket az elemeket foglalják össze az állampolgári kompetenciák katalógusai. Praktikusan tehát iskolának szerepet kell vállalnia nemcsak a nemzeti tudat és a patriotizmus megalapozásában, hanem az állampolgári lojalitás formálása útján a politikai rendszer – esetünkben a demokrácia – legitimációs folyamatában is. A fiatalok tár-

rint a radikális szélsőjobb befolyása – jóllehet egyelőre még nem aggasztó mértékben – éppen ebben a korosztályban növekszik. Bizonyosnak látszik, hogy a demokrácia egyik orvoslásra váró deficitje az ifjúság ügye.” – írja a Gönczöl Bizottság jelentése a „magára hagyott ifjúság” 2006-os őszi eseményekben való politikai szerepvállalása kapcsán. Vizsgálati jelentés a 2006. szeptember–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 Szabó Ildikó – Falus Katalin Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=demokraciara-magyar> Megtekintés dátuma: 2008. május 7.

sadalmi témákba való bevezetése feltétele társadalmi integrációjuknak, ez pedig a legfontosabb eleme a munkához való hozzájutásnak, végső soron a társadalmi kohézió erősödésének. A mai magyarországi helyzetben, amikor jelentős társadalmi csoportok szakadnak le, és ezáltal csökken az esélyük az őket érintő társadalmi folyamatok befolyásolására, a közoktatásnak fokozottan számolni kell az esélyegyenlőség biztosításának iskolai problematikájával is. Az erre vonatkozó hazai kutatások egyértelműen jelzik az esélyegyenlőség iskolai biztosításának sikertelenségét. Az iskolarendszer a társadalmi szabályok tanulása terén is reprodukálja a családból hozott különbségeket, ahelyett hogy csökkentené azokat: esélykiegyenlítés helyett nemcsak konzerválja a hátrányos helyzetet, hanem ráadásul sok esetben szegregálja is a hátrányos helyzetű csoportok tagjait.⁴

A modern társadalomismereti tartalmak oktatását a Nemzeti Alap-tanterv Ember- és társadalom műveltségterülete szabályozta, 1998-tól pedig a kerettantervek minden iskolatípusban kötelezővé tették. A 2007-ben megújult NAT átvette az európai uniós kompetenciaterületeket és ezzel az állampolgári kompetenciák köre is kiemelten fejlesztendő területté vált. A szabályzók ellenére a 2001-2002-es tanévben az iskolák közel 42%-a nem kezdte el az egyébként kötelező társadalomismereti modul tantárgy oktatását. Ahol elkezdték az oktatást, ott 54%-ban más tantárgyba integrálva tették ezt. Az iskolákban az új tantárgyakat háttérbe szorította az óraszámok körül dúló küzdelem, kézenfekvő megoldásnak látszott a társadalomismereti tartalmakat beolvasztani a történelem és az osztályfőnöki órákba. Ez a beolvasztás sajnos – sok esetben az érettségire való felkészülésre hivatkozva – a műveltségterület elmerülését jelentette a történelem tananyag tengerében. Ez azért is könnyen ment, mert a tárgyat az azt bevezető iskoláknak csak 14%-ában oktatta megfelelő végzettséggel bíró szaktanár. A feladat körülbelül 80%-ban a történelemtanárokra hárult. Nem véletlen tehát, hogy a 2002-ben megkérdezett tanárok több mint 90%-a vélte úgy, hogy nem minden feltétel adott a tantárgy bevezetéséhez.⁵ A tanárok számára ne-

⁴ Ligeti György: A társadalomismeret, mint civilizátorokus ágens. <http://www.ter-kecskemet.hu/civilek/szocial/egyeb/civilizatorikus.pdf>

⁵ A társadalomismeret, mint civilizátorokus ágens. <http://www.ter-kecskemet.hu/civilek/szocial/egyeb/civilizatorikus.pdf>

hézséget okozott, hogy a tárgy oktatása interdiszciplináris ismereteket és speciális oktatási módszereket igényel. A felvételi centrikus, „versenyistálló típusú” iskolákban az ismeretközlés domináló módszereihez szokott pedagógusok nehezen vállalkoznak a kics csoportos foglalkozásokat igénylő, készségfejlesztő, kollektív munkát, kooperációt igénylő megoldásokra, mivel sok esetben hiányzik a módszertani tudásuk ezek alkalmazásához. Nem egyszer tapasztaltuk, hogy képzésben kiemelkedő eredményeket felmutató gimnáziumok tantestületeiben a társadalomismeret oktatással kísérletező pedagógusok erőfeszítéseit értetlenség kísérte.

Az iskola persze – attól függetlenül, hogy bevezették-e a társadalomismeret tantárgyat avagy sem – persze minden pillanatban „nevel”, üzen valamit a társadalmi gyakorlatról. Sajnos nem ritkán anélkül, hogy tudatában lenne ennek.⁶ A „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. A rejtett tanterv közvetítette társadalmi tapasztalat ereje nem hasonlítható a tankönyvi szövegekéhez. Nyilvánvalóan nem esünk a túlzás hibájába, ha azt állítjuk, hogy hatékonysága eléri a tudatos pedagógiai célkitűzéseket. Az iskolai mindennapok hozadéka kisiskolás kortól a választójogosultság határáig, 18 éves korig komoly szocializációs erővel bír. Erősítheti, de gátolhatja is a demokratikus értékeket és társadalmi gyakorlatot célzó tudatos pedagógiai törekvéseket. Amennyiben erre a gyakorlatra a tantestület nem reflektál tudatosan, a látens hatások kioltathatják a demokratikus értékorientáció korábbi eredményeit, mi több hiteltelenné tehetik a politikai rendszer deklarált értékeit.

2008-ban, amikor tehát a rendszerváltás évében született nemzedék elérte a választójogosultság korát, – miközben szép eredményeket is elkönyvelhetünk (főleg az elméleti munkák és a demokratikus politikai szocializációt célzó civil kezdeményezések terén) tapasztalunk kell egyben az elmúlt 18 év erőfeszítéseinek nem kielégítő hatékonyságát is.

⁶ Csernyus László: a társadalomismeret modultárgy bevezetésének tapasztalatairól. 2002. <http://www.fovpi.hu/szakteruletek/tortenelem/tarsadalom/tarsismbevez.html#kiv> Megtekintés dátuma. 2006. 01.31.

A fiatal nemzedékek állampolgári kompetenciájának mérésére irányuló kutatások tanúbizonysága szerint a magyar fiatalok ugyan sok tekintetben nemzetközi szinten „átlagosan teljesítettek”, (pl. a politikai információszerzés területén, az állampolgári tudás mélységét felmérő tesztben) szignifikánsan negatív irányban különböztek viszont a politikai tevékenységekben elvárt részvételben, a bevándorlók felé irányuló pozitív attitűdökben, valamint a nők politikai jogainak támogatásában.⁷ Az a paradox helyzet látszik körvonalazódni, hogy míg az 1989 előtti társadalomismeret oktatás, a megrendelő szocialista politika ideologikus igényeit kielégítve alkalmas volt betölteni akkori társadalmi funkcióját, azaz távol tartott a politikától, addig a „demokrácia iskolája” sokkal kevésbé sikeres abban, hogy hozzájáruljon az új társadalmi szükségletek kielégítéséhez.⁸

Mitől fog ez a gyakorlat megváltozni? Hogyan lehetne olyan hatékonyságot elérni a társadalomismereti nevelés terén, mint amivel más posztszocialista országok, példának okáért Lengyelország, vagy Litvánia büszkélkedhet? Nem tekintem feladatombnak itt és most számba venni a lehetséges megoldási alternatívákat. Helyzetemből és előadásban vállalt feladatomból adódóan csak az egyik lehetséges választ fejtem ki: a szisztematikus szakemberképzés kérdéseivel foglakozom. Ebben a gondolatmenetben axiómaként kezelem, hogy

1. van a közoktatásnak lehetősége és felelőssége az állampolgári kompetenciák formálásában,
2. ezek a lehetőségek jobban kihasználhatók és nagyobb hatékonyságot biztosítanak megfelelő tanárképzési háttérrel támogatva.

A TÁRSADALOMISMERET TANÁRKÉPZÉS KONCEPCIONÁLIS ALAPJAI

Mint az oktatásszociológiai adatokból láttuk, nem teljesült az oktatáspolitikai azon korábbi várákozása, mely szerint a tanártovábbképzések

⁷ Kinyó László: Neveléstudományi kutatások az állampolgári kompetencia területén. Kézirat.

⁸ Jakab György: A társadalomismeret oktatásának múltjáról-jelenéről. In. Érettségiről tanároknak 2005. <http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/tarstud/tarstud.htm> Megtekintés dátuma: 2008. május 7.

rendszerében megoldható az új tantárgy szakemberszükségletének ellátása. A tanártovábbképzések a rendelkezésre álló órakeretek miatt gyorstalpaló tanfolyamok jellegét öltötték, ahol – tisztelet a kivételnek – jó esetben az interdiszciplináris tananyag tartalmi vonatkozásaira koncentráltak, és csak elvétve nyílt lehetőség egy új típusú tanári szemlélet formálására, a résztvevők módszertani tudásának fejlesztésére. Emellett problematikus volt az ilyen típusú továbbképzéseken résztvevő tanároknak a közoktatásbeli szükségletekhez mért relatíve alacsony száma is. Ezek alapján úgy vélem, hogy a következő tanévtől induló új tanári mesterszakokban (*Ember- és társadalom műveltségterületi tanár MA és a Multikulturális nevelés tanára MA*) benne van a lehetőség, hogy hosszú távon érdemi minőségi változást eredményezzenek az iskolákban zajló szocializációs folyamatokban.

A lehetőségtől a megvalósulásig hosszú az út, és tudjuk, hogy a cselekvési szándék és annak megvalósulása között a két tanár szak létesítésének eredeti intenciói kicsorbulhatnak és értelmüket veszíthetik. Vitathatatlan viszont, hogy a folyamat kiindulási pontján álló tanárképző intézményeknek meghatározó felelősségük van a szorgalmazott társadalmi célok megvalósításában. A bennük folyó társadalomismeret tanárképzés megfelelő minősége elengedhetetlen feltétele a kedvező folyamatok kibontakozásának. Éppen ezért látjuk átgondolásra érdemesnek a tanárképzési koncepcióra vonatkozó következő kérdéseket:

- *Kiket képzünk és milyen céllal?*
- *Milyen szerepelvárások kapcsolhatók a társadalomismeret tanár személyéhez?*
- *Ezek a célok mennyire adekvátak a társadalmi- politikai környezettel?*
- *Milyen feladatokat ró mindez a felsőoktatásra?*
- *Milyen szerkezeti megoldások segíthetik érvényesüléshez a kitűzött célokat?*
- *Milyen módszertani megoldások szolgálják leginkább a képzés színvonalának emelését?*

Kiket képezünk és milyen céllal? Azaz milyen szerepfelfogások kapcsolhatók a szocializációs feladatokat végző szakember személyéhez? Ezek a célok mennyire adekvátak a társadalmi- politikai környezettel?

Az Ember és társadalom műveltségterületi tanárnak képesnek kell lennie tanítványai társadalmi integrációjának elősegítésére, a szocializációs és politikai szocializációs folyamatok tényleges ágenseként alapismertek, 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 nem megszüntetendő rosszként, hanem a plurális demokrácia egyik alapértékeként éljék meg.

A társadalomismeret tanár és a multikulturális nevelés tanára a szociális mintaátadás 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 tanúbizonyságot 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.⁹

Az elmúlt években napvilágot látott szakirodalom a társadalomismeret tanárok irányában egyre szaporodó elvárásokat fogalmazott meg. A tematizált tanári feladatok döntő többsége a társadalmi

⁹ Falus Katalin – Jakab György: Bevezetés az Országos Közoktatási intézetben fejlesztett tananyagokhoz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=demokraciara-oki>

együttélés, vagy a társadalmi cselekvés iskolai megalapozásának igényét tükrözi. A legutóbbi időkben vált szokássá ezt az „aktív állampolgárság” fogalmával is jelölni. Ez a normatív igénnyel megfogalmazott és pedagógiai célként szemünk előtt lebegő „aktív állampolgár” a társadalmi folyamatoknak nem elszenvedője, hanem tevékeny és hatékony résztvevője, mi több formálója. Olyan ismeretekkel, készségekkel, technikai tudással rendelkezik, amelynek birtokában képes sikeres egyéni életstratégiákat kialakítani és megvalósítani.¹⁰ Leszűkítve most az állampolgárság komplex fogalmát egyetlen dimenzióra, a politikában aktív állampolgárra, pedagógiai célként fogalmazzuk meg, hogy vegyen részt a helyi és országos politika formálásában, a szűkebb és a tágabb közösség ügyeinek intézésében, a döntéshozatalban. Legyen képes érdekeit artikulálni és érvényesíteni, az érdekkonfliktusokat a demokrácia eszközrendszerével kezelni. Tesszük mindezt abból a megfontolásból, mert úgy véljük azzal erősítjük a demokráciát, ha biztosítjuk a demokratikus intézményrendszer működtetéséhez szükséges humán feltételeket. Minél aktívabbak az állampolgárok, annál stabilabb, hatékonyabb és magasabb minőségű a demokrácia. E gondolkodásmód abból a feltételezésből indul ki, hogy a demokrácia „alulról felfelé” építkezik, és hogy az az igazán demokratikus társadalom, ahol az érintetteknek nemcsak beleszólási lehetőségük van minden őket érintő kérdésbe, hanem igényük, eszközeik, technikák, azaz ténylegesen meg is teszik ezt. A politológiai szakirodalom ezt a felfogást a részvételi demokrácia modelljeként írja le. A modell a 60-as évektől formálódott, napjainkban leginkább az új társadalmi mozgalmakhoz kapcsolódva, mint bázisdemokratikus elképzelés van jelen. Tipikus

¹⁰ Az állampolgári kompetenciák kategóriája természetesen nem szűkíthető le az állampolgárra mint a politikai közösség tagjára, vagy mint a demokratikus politikai döntéshozatal egyik alanyára, a választópolgárra (homo politicus). Az állampolgár egyben a piacgazdaság szereplője is: munkavállaló, fogyasztó, adózó stb. (homo oeconomicus). Egyéni érték- és normarendszer és hozzájuk kapcsolódó viselkedésminták, kulturális örökségek, nemzeti sajátosságok hordozója (kulturális dimenzió), társadalmi kapcsolatrendszerbe ágyazottan él, a szomszédságtól a globalitás szintjéig emberi közösségek tagja (társadalmi dimenzió). Vö.: Kinyó László Neveléstudományi kutatások az állampolgári kompetencia területén. Kézirat.

megnyilvánulása az előíró elméleteknek, Sollen-jellegű, azt a különösen Európára jellemző passzív állampolgári praxist kívánja megváltoztatni, mely szerint az emberek többsége a politikai elitnek szolgálatának fogyasztója. A participációs demokrácia modelljének hívei nagy várakozással tekintenek az infokommunikációs eszközök fejlődése nyomán elindult társadalmi változásokra. Az információs társadalom adta lehetőségektől a döntési alternatívák kihordásában és a politikai döntéshozatalban a közvetlen állampolgári részvétel növekedését, és ezáltal a demokrácia kiteljesedését várják.

A tanárképzési koncepció kidolgozásakor nem térhetünk ki annak a kérdésnek a megválaszolása elől, hogy mennyire adekvát ez az elképzelés a mai magyar társadalmi politikai környezetnek. Köztudott, hogy a részvételi demokrácia modelljével szemben érvelők annak radikális és irreális voltára szoktak hivatkozni. A bírálók szerint ez az elképzelés nem veszi figyelembe, hogy az emberek többsége nem kívánja átpolitizálni hétköznapjait, a közösségi döntésekhez szükséges szakértelem híján a politikát szívesen átengedi a profeszszionális elitnek. A politikatudományi szakirodalomban a XX. század második felétől a demokratikus elitizmusnak nevezett demokráciafelfogást illetően uralkodik többé-kevésbé stabil szakmai konszenzus. Népszerűségét – túl azon, hogy a működő demokráciák gyakorlatából levont következtetésekre épített és ezáltal empirikusnak, realistának tűnhetett – annak köszönhető, hogy összeegyeztethetőnek tekintette az elituralmat és a demokráciát és ezzel fontos szerepet töltött be a nyugat-európai politikai rendszerek igazolásában.¹¹ A kompetitív elitizmus irányzatának közös szellemi gyökerét Joseph Schumpeter elmélete alapozta meg a hatvanas években. E szerint a demokrácia nem több mint egy előre meghatározott döntéshozatali procedúra, amelyben az állampolgárok szerepe a versengő elitek közötti választásra szűkül. A demokratikusan ellenőrzött elituralom elmélete a népszuverenitás minimumát tekintette a politikai realitásnak, de még mindig az alulról felfelé építkező mo-

¹¹ Vö.: Köröseyi András: A demokratikus elitizmus konszenzusán túl. Politikatudományi Szemle. 2007.4. 8.o.

dellben gondolkodott. Feltételezte, hogy az elitek az újraválasztás érdekében fogékonyak az állampolgári igények iránt, tehát nemcsak irányítók, de irányítottakká is válnak ezzel. A hetvenes évek közepén John Plamenatz elszámoltathatóság-elmélete is megmaradt ennél a minimumnál. Abból indult ki, hogy a szavazók értik annak jelentőségét, hogy mit miért tesznek, a képviselők pedig tudják hogy elszámoltathatók tetteikért. A szavazók képesek megállapítani, hogy a kormányzók az ő érdekükben cselekedtek-e és képesek ennek megfelelően dönteni a választásokon.

Napjaink elitista demokráciamodellei már döntő pontokon különböznek korábbi társaiktól – és – ha ez még lehetséges – sokkal pesszimistábbak az állampolgári politikai cselekvés lehetőségeit illetően. Így például Adam Przeworski 90-es években született úgynevezett felhatalmazás-elmélete már arra alapul, hogy az állampolgárok képtelenek megítélni, az ország állapota mennyiben tulajdonítható a hatalmon lévők politikájának. A választásokon inkább a vezetők személyes teljesítményét, semmit a kormányzati politika hatékonyságát veszik figyelembe. E keretek között a közérdek és a közjó fogalma elveszíti klasszikus értelmét, mivel a választók a sikeres politikai csoport teljesítményével és nem a közösség politikai szociológiai sajátosságaiból eredő tényekkel hozzák azt összefüggésbe. A hazai politikatudományban Körösenyi András 2003-as vezérdemokrácia modellje¹² képviseli a demokratikus elitizmus irányzatát. A vezérdemokrácia elmélete szerint a demokráciában a vezetés szükségképpen elitista, de a – XX. századtól eltérően – főszeplői már nem a pártok, hanem az ambícióik, politikai és nem utolsósorban kommunikációs képességeik által kiemelkedett politikai vezérek. A politikai piacon nem a társadalom tagjai által teremtett keresleti, hanem a politikai elit által létrehozott kínálati oldal dominál, azaz a politika tartalmát nem az állampolgárok, hanem a politikai vezérek határozzák meg. A politikus hasonlatos ahhoz a fogyasztói társadalomra jellemző vállalkozóhoz, aki – ahelyett a piacon

¹² Vö.: Körösenyi András: Politikai képviselő a vezérdemokráciában. Politikatudományi Szemle 2003.4. http://www.poltudszemle.hu/szamok/2003_4szam/2003_4_korosenyi.pdf. Megtekintés dátuma: 2008-05-23

mutatkozó kereslet kiszolgálására törekedne – a marketing eszközeivel mesterséges keresletet teremt. A választási eredmények nem az egyéni állampolgári preferenciák alapján születnek, a versengő politikai vezeték nem igazodnak a közvéleményhez, hanem sokkal inkább gyártják és „gondozzák” (Habermas) ezt a közvéleményt. Mivel nem az állampolgári igényeknek való megfelelés modelljében gondolkodnak, a kormányzati intézkedésekről sem állíthatjuk azt, hogy ezek szoros összefüggésben állnának a társadalomból kanalizált érdekcsoportok akarataival. Láthatóan ez a modell nemcsak hogy nem alulról felfelé építkezik, hanem az állampolgárok és politikai vezetők közötti viszony megfordulását feltételezi. A politikai folyamat célja nem az érdekek állampolgárok részéről történő nyilvánítása és a politika részéről történő aggregálása, hanem a véleménygyártás és véleménygondozás, másként szólva az állampolgárok támogatásának manipulatív megszerzése.

A demokrácia előíró és deskriptív szemléletének vázlatos bemutatásából is jól látható, hogy míg a részvételi demokrácia modellje az egyre komolyabb beleszólási jogosultságokhoz köti a demokrácia fejlődését és tágítani kívánja a politikai cselekvés terepét a professzionális politika rovására, addig a demokratikus rendszerek fejlődési trendjeiről tudósító elméletek az állampolgári aktivitás dimenzióinak fokozatos csökkenéséről számolnak be. A politikai rendszer reálfolyamatait vizsgáló politikatudományi szakirodalomban az aktív állampolgárság eszméjének megfelelő idealizált részvételi modell egyre periferikusabb szerepet játszik. A Kézénfekvőnek látszik a következtetés, hogy a XXI. századi politikai rendszerekben bekövetkező változások nyomán az aktív állampolgárság eszméjének egyre kevésbé konform környezettel kell számolnunk.

Az egymást követő elméletekben az állampolgári cselekvési tér beszűkülését figyelhetjük meg. A politikai elit és a társadalom cselekvési terepét illető „határvitában” a politikatudomány a demokratikus üzemmód permanens változásának következményeire hivatkozik. A választott képviselők ma már nem a nép által a politikai rendszerbe konkrét ügyekkel delegált politikai megbízottak, akik legalábbis elszámoltathatók arról miként teljesítették a megbízást, hanem a versengő elitből személyes karaktervonások

alapján olyan választottak, akiknek az uralmába a legkisebb rossz elve alapján a választópolgárok beleegyezésüket adják. A választópolgárok részéről a delegálás, az ellenőrzés, a kormánypolitika eredményeinek értékelése – mint az állampolgári aktivitás területei – értelmezhetetlenné váltak. Ráadásul úgy tűnik, ezek az ezredfordulós modellek nagyon is működőképesek aktív és kompetens állampolgárok nélkül. Az elitista elméletek kezdetben a racionális, kiszámítható, politikailag kompetens szavazók feltételezéséből indultak ki. Ez az optimista antropológiai előfeltevés napjainkra szétfoszlani látszik. A vezérelvű demokráciákban a politika világát az állampolgárok számára a média építi fel. A könnyű fogyaszthatóság kedvéért dramatizálja számukra a politikát, egy könnyen érthető bipoláris rendszert épít fel, ahol a politikai alternatívákat a versengő politikai elitekből a médiaszereplés szempontjai alapján rekrutálódott, hatékonynak tekintett image-ekkel felruházott személyek jelenítik meg, akik a társadalompolitikai nyelvezet helyett a tömegek megszólításának retorikáját használják. A mediatizált politika viszonyai között a választói magatartás befolyásolásában előtérbe kerülnek a szimbolikus és expresszív elemek, eltűnnek a politikai tartalmak. Az állampolgár döntése meghozatalához nem is kap racionális információkat, a kampányok során alkalmazott eljárások inkább az érzelmi alapú döntést segítik elő. A választói magatartást sokkal inkább a vezérek személyes karaktervonásai és nem a politikai programok határozzák meg. A mediatizált kommunikációra építő vezérdemokrácia modelljének állampolgára rosszul informált, tájékozatlan a politikai folyamatok tartalmát illetően, nem racionálisan, sokkal inkább érzelmi alapon dönt.

Nem a polgárok „nőttek fel” tehát a részvételi demokrácia eszméjéhez, hanem épp fordítva történt, a demokratikus üzemmód alkalmazkodott a médiafogyasztó és politikailag passzív társadalomhoz. A vezérek közötti – médiabenyomáson alapuló – választás sokkal közelebb áll az átlagemberek tényleges gyakorlati tudásához, a reálisan rendelkezésükre álló tudáskészlethez, mint a szakpolitikai ügyek, vagy a kormányzat teljesítményének megítélése.

SZÜKSÉGES ÉS LEHETSÉGES KÖVETKEZTETÉSEK

A demokrácia fogalma dinamikus fogalom. Szemantikai tartalma az athéni demokráciától állandóan változott és nincs ez másként napjainkban sem. Úgy vélem, a demokrácia működésében bekövetkezett üzemmód váltások nem maradhatnak konzekvenciák nélkül sem a társadalomismeret tanárképzésben, sem pedig a társadalomismeret középiskolai oktatásában. Ezekre vonatkozóan itt csupán néhány lehetséges irányra mutatok rá.

Kompetens, jelenlevő és felhasználói tudás nem lehetséges a reál-folyamatok figyelembe vétele nélkül. A politikai rendszer vonatkozásában az állampolgári részvételt kívánjuk megalapozni. Amennyiben az állampolgári részvétel alatt a tetteknek, magatartásoknak azt az összességét értjük, amelyek arra irányulnak, hogy az egyén számára kedvezően befolyásolják a politikai hatalom birtokosainak döntéseit, céljainkat csak akkor tudjuk elérni, ha az általunk közvetíteni kívánt tudás nem szakad el attól a közegtől, amelyben működnie kell. Azaz épp a képzés hatékonysága érdekében nem tehetjük meg, hogy egy olyan normatív demokráciafogalomra támaszkodunk, amit a társadalmi-politikai gyakorlat nem igazol vissza. Amennyiben egy nem létező politikai közösségi gyakorlattal adekvát modellben gondolkodunk könnyen abba a helyzetbe kerülhetünk, hogy éppen a társadalom „rejtett tanterve” közömbösíti társadalomismereti tanterveinket. A modern demokráciák működéséről leírtakból például levonható egy olyan következtetés is, hogy az állampolgári politikai aktivitásnak sokkal inkább a helyi társadalom közege, a lokális ügyek kedveznek, semmint az országos politika. Ebből következően a társadalomismeret tanárképzés szegedi modelljében ennek a közvetlen szocializációs közegnek a jelentőségét hangsúlyozzuk. Kiemelt szerepet szánunk a kompetitív szférán kívül eső olyan társadalmi helyszíneknek, mint például a civil szektor, amelynek gondolkodásmódja a versenyelvűség helyett sokkal inkább a reális társadalmi problémák felismerésére és megoldására koncentrálnak.

A lehetséges konzekvenciák levonhatók másodsorban arra nézve is, hogy a politika természetének megváltozása milyen új problémá-

kat teremtett az egyéni lét szempontjából és ez hol indokolja a társadalomismereti tartalmak hangsúlyainak átrendezését. Egy ilyen területnek tekintem a marketing módszerek expanzióját a piaci verseny világából a versenyelvű politikai rendszerekbe, vagy például a társadalom és a politika mediatizációjának kérdéseit. A manipulatív tendenciák felerősödésével különösen fontos lenne az autonóm gondolkodásmód, egyéni integritás kérdéseinek előtérbe helyezése, vagy például annak tudatosítása, hogy a politika konstruált média-látképe milyen elveken szerveződik és mennyiben képes bemutatni a politikai valóságot, az általa közvetített sztereotípiák milyen szerepet játszanak gondolkodásunkban.

Végül harmadsorban nem tartom feleslegesnek annak a kérdésnek a felvetését sem, hogy kitűzhető-e olyan pedagógiai célok, amelyek a fent vázolt makropolitikai tendenciákat ellensúlyozzák, és ha igen, milyen területeken és milyen mértékben képesek korrekciós mechanizmusként működni. Az oktatás és nevelés lényegét tekintve sollen jellegű tevékenység, nem fogadja el az értéktételezéseivel szemben álló gyakorlatot, annak pozitív irányú megváltoztatására törekszik. A reálfolyamatok jelentőségének hangsúlyozása nem jelenti azt, hogy értelmetlen lenne egy élhetőbb demokráciában gondolkodva a társadalmi praxis bizonyos elemeinek megváltoztatását célként tételezni. Amikor azonban azt állítom, hogy a társadalomismeret tanárképzésnek és oktatásnak van lehetősége az állampolgári magatartás formálásában, korántsem tekintem ezeket a lehetőségeket korlátlanoknak. Sikeres egyéni életstratégiák kialakításához abban az esetben tudjuk hozzásegíteni a felnövekvő generációkat, ha olyan tudással, készségekkel, technikákkal ruházzuk fel őket, amelyeket eredményesen képesek alkalmazni a különböző társadalmi alrendszerekkel (gazdaság, politika, jog, kommunikáció stb.) való érintkezés során. A modern társadalmak professzionális alrendszerei speciális szervezőelvekkel, értékrendekkel, szakmai nyelvezettel, etikai rendszerekkel rendelkező szakmai világok, amelyeknek markáns különbségeit a társadalomtudományok – különösen a szociológia strukturalista funkcionalista irányzata – már viszonylag jól feltérképezték. A velük való interakcióra való felkészítés feltételezi ezeknek az alapvető szemléletmódoknak az átadását, a nekik adekvát procedurális kompetenciák, állam-

polgári technikák fejlesztését, de – megítélésem szerint – csak akkor lehet sikeres, ha tudomásul veszi és felhasználja a professzionális alrendszereket működtető erőket és nem metszi keresztbe azokat. Nem fordulhat szembe azokkal a belső, személytelen, a szervezet tagjai felett álló logikákkal, amelyek ezeket a rendszereket működtetik és meghatározzák bennük a professzionális magatartásformák tartalmait. Mint ahogyan a munkaerőpiacon való sikeres szereplésnek a feltételrendszere a gazdasági alrendszerben ható erőkhöz való igazodáson alapul, ugyanúgy a politikai eszközhasználat eredményessége sem független a politikai rendszert mozdító logikáktól. A pedagógia nevelési célja e logikák felhasználása lehet az állampolgár munkavállalói, vagy politikai eredményessége érdekében, de – úgy vélem – az egyén felett álló „társadalmi kemény tények” megváltoztatása nem.

MILYEN FELADATOKAT RÓ EZ A FELSŐOKTATÁSRA?

A társadalomismeret tanári szerepelvárások speciális tanárképzési feladatok felvállalását feltételezik. A képzés kimenetében, a felhasználócentrikus tudásanyag elsajátítása után, a hallgatónak rendelkezniük kell egyféle cselekvésre alkalmas tudással, amely – ahogy Farkas János fogalmazott egyik szakértői tudásról írott tanulmányában – „ténylegesen lefordítható tettekre”. A szakértői tudás nem csak az elméleti ismereteket és az azok alkalmazásához szükséges készségek körét öleli fel, hanem annak a speciális közegnek az ismeretét is, ahol a tudás alkalmazására sor kerül. E tudásdefinícióból az következik, hogy a szakemberek képzése során át kell hidalni azokat a különbségeket, amelyek abból adódnak, hogy a „tudás előállításának helyszíne” és a „tudás alkalmazásának helyszíne” sohasem esik egybe. Általában ezt a funkciót töltik be a szakmai gyakorlatok, terepgyakorlatok, vagy például a tanárképzés esetében az iskolai gyakorlatok.

A társadalomismeret tanárok esetében is – hasonlóan bármely szaktanár képzéséhez – pedagógiai szakembereket képezünk, akik az egyetem falai között elsajátíthatják hogyan valósítsák meg a tanulók személyiségfejlesztését, miként használják ki az iskolai közössé-

gekben rejlő pedagógiai lehetőségeket, hogyan fejlesszék diákjaik kognitív képességeit. A gyakorlótanítás során az alkalmazás természetes közegében tapasztalhatják meg az iskola világának működését, az oktatási-nevelési folyamat környezetének sajátosságait. A különbség a hagyományos szaktanárképzésekhez képest a közvetíteni kívánt tartalmak, és a fejlesztendő kompetenciák eltérő jellegéből adódik. Nyilvánvalóan mást jelent a történelem tananyag és mást a társadalom működésére vonatkozó praktikus tudásanyag átadása, vagy például az értékközvetítés. A társadalomismeret tanár – amennyiben személyében nem képviseli a közvetített tudásanyagot, saját pedagógiai hatékonyságát csökkenti, vagy esetleg ássa alá. Nyilvánvaló ugyanis, hogy nem lehet erőszakmentes kommunikációt hirdetni a katedráról, miközben diktatórikus eszközöket alkalmazunk, mint ahogyan felesleges vállalkozás diákjainkat meggyőzni a törvények uralmának jelentőségéről a diákjogok sárba tiprása mellett. Olyan viselkedési és társadalmi cselekvési modelleket kell képviselnie, amelyek tanulói szemében hitelessé teszik társadalomról való tudását.

Épp ezért a társadalomismeret tanárral szemben fokozottabban fogalmazhatjuk meg azt az elvárást, hogy személyében – emberi és pedagógiai megnyilvánulásaiban is – alkalmas szerepmodell legyen a szociális, politikai, kulturális értékek és attitűdök közvetítésére. Amennyiben elfogadjuk a szerepelvárások e második csoportját, tanár fogalmához általában kapcsolódó pedagógiai és szakmai tudás fogalma új elemmel bővül: az állampolgári kompetenciák körével. Esetében az elérni kívánt, „cselekvésre alkalmas tudás” terepe nem kizárólag az iskola, mint például a matematika, vagy a földrajz tanár esetében. Nem is a társadalom egy speciális szelete, nem egyik-vagy másik professzionális intézményrendszer, mint például a jogászok képzésének esetében a jogrendszer, vagy a kommunikációs szakemberképzésben a tömegkommunikációs szféra. A társadalomismeret tanárok esetében számolnunk kell az állampolgári lét összes dimenziójával a maga összetettségében.

A társadalomismeret és a multikulturális tanári mesterképzéseket tehát több ok miatt is a szakemberképzés speciális eseteinek kell tekintenünk. E képzésekben az a kimeneti követelmény, hogy egy töb-

bé-kevésbé körülhatárolt társadalmi térben zajló szakma gyakorlására készítsenek fel, – a bennük lévő speciális képzési célok következtében – messze túlmutat a tanári professzió határain, az iskola többé-kevésbé izolált világán. A pedagógus a legmodernebb módszertani tudással felvértezve sem lesz alkalmas a társadalmi kérdések értő szemléletére és ezek útvesztőiben diákjainak orientálására, ha maga nem rendelkezik kompetens állampolgári tudással. Sem a felsőoktatásban és egyébként a középiskolákban sem felnőtt és fiatal társadalomtudósokat képezünk, akiknek a vizsgálat tárgyától lehetőleg minél nagyobb távolságot tartva feladata lenne az érték- és érdekmentes kutatás. Sokkal inkább feladatunk a társadalmi folyamatokban való részvétel motiválása, e részvételhez szükséges technikák közvetítése és ezzel a felelős és cselekvő állampolgári modellek erősítése.

Egy ilyen képzés – úgy véljük – nem izolálódhat a társadalmi cselekvés természetes közegétől, a helyi társadalomtól. Mindamellet hogy kiemelten kezeli a társadalomról való tudás közvetítésének pedagógiai eszközeit, a tanárjelöltek képzésében elengedhetetlennek tartja a személyes, az állampolgári és a társas kompetenciák fejlesztését is. E cél eléréséhez társadalomismeret tanárképzés résztvevőit kellő számú és mélységű társadalmi tapasztalat megszerzéséhez kell hozzásegítenie.

Hogyan szerezhető meg a jelenlevő, gyakorlati és kompetens tudás a társadalomról? Milyen módszertani megoldásokat célszerű alkalmazni a társadalomismeret tanárképzésben?

Ahogy a társadalomismereti tartalmak közvetítésekor a közoktatásnak is szakítania kell a hagyományos módszerekkel, ugyanúgy a felsőoktatás klasszikus ismeretátadó módszerei sem elégségesek a tanárképzés szintjén. A szakemberképzés jellegéből következő fejlesztési feladatok speciális módszertani szemléletet és megoldásokat igényelnek.

A módszertani szemlélet megalapozásakor a képzés gyakorlatorientált jellegét tartjuk meghatározónak. Ebből következően elvárás-ként fogalmazzuk meg, hogy amennyire csak lehetséges, csökkent-

sük a távolságot a tudás előállításának szintere (tehát a felsőoktatás) és a tudás alkalmazásának szintere (esetünkben a közoktatás és a társadalom) között. A fejlesztési célok elérése érdekében azokat a módszertani megoldásokat preferáljuk, amelyek kiemelt szerepet szánnak a tanítási-tanulási folyamat környezetének, és lehetővé teszik a folyamatos diszkussziót a társadalmi gyakorlattal. E „társadalmi térbe ágyazottságot” szorgalmazó szemléletmód azon a belátáson alapul, hogy szükséges és lehetséges az oktatásban szereshető tudás és a társadalmi tapasztalat közelítése. A tágabb értelemben vett állampolgári szocializáció szintereit (a helyi társadalmat, annak közéletét, a civil társadalmat) a társadalomismeret tanárképzés nem kizárni, hanem – a lehetőségek függvényében – integrálni kívánja a képzés rendszerébe. Ezeknek a tájékozódási pontoknak a bevonása a képzés folyamatába a társadalmi valóságot a képzés önálló és állandó faktórává teszi.

A megoldásból származó előnyök között első helyen – a kvalitatív társadalomkutatás fogalomkészletéből kölcsönözve a kifejezést – azt az „episztemológiai előnyt” említeném, amely a személyes tapasztalatszerzés velejárója. A tanárjelölt hallgatóknak a közvetlen részvételre alapuló projekteknél való cselekvése mélyebb és komplexebb ismeretek megszerzését teszi lehetővé, mint amit az oktatás maga hagyományos eszközeivel biztosítani képes. Könnyű belátni, hogy mást jelent például egy szociális környezet verbális leírása és mást annak meg tapasztalása. Nem beszélve arról, hogy emberi tapasztalatokról a társadalmi interakciók szintjén szereshetjük a legbiztosabb tudást. A társadalmi folyamatokban való részvétel útján történő személyes tapasztalatszerzés másodsorban élményszerű tanulást is eredményez. Érzelmi hozadékaként a tanárjelölt hallgatók elkötelezettebbé válhatnak a tudásterület oktatásában, állampolgárként pedig motiváltabbá a közösség ügyeinek intézésében. Harmadsorban az általunk kívánatosnak tartott nyitott képzés modellje egyféle garanciát is jelenthet az elmélet és gyakorlat összhangjára nézve. Ebben a rendszerben a különböző szocializációs ágensek nem egymás konkurenseként, hanem egymás hatásait kiegészítve – ideális esetben egymás hatásait erősítve – jelennek meg. Elmélet és gyakorlat viszonyát illetően ugyanakkor a diszfunkcionális elemek kölcsö-

nős korrekciójára is számíthatunk. A társadalmi tájékozódási pontok folyamatos kontrollja bizonyos értelemben módosíthatja az elméletet. A másik oldalon pedig, mivel a gyakorlat nem kizárólag ideálisnak tekintett példatárral szolgálhat, az oktatás stratégiai pontokon válik képessé a rendszeridegen elemek korrekciójára. A mai magyarországi helyzetben, amikor a társadalmi praxis újra és újra megkérdőjelezi az alapvető és deklarált társadalmi normákat, az intézményes szocializáció nem mondhat le a demokratikus értékek melletti állásfoglalásról. Nem lehet feladata a hibás társadalmi gyakorlat reprodukciója, az oktatás eszközrendszerével meg kell kísérelnie a társadalmi gyakorlat rendszerkonform irányba történő befolyásolását. Úgy véljük, hogy a társadalmi környezetébe szervesen beágyazott tanárképzés modelljében erre természetes lehetőségei nyílnak.

Tovább érvelve az inkluzív oktatás koncepciója mellett a képzés során elsajátítandó kompetenciák magas számára is hivatkozhatunk. A társadalomismeret tanárképzés, és a multikulturális nevelés tanárainak képzése többek között abban különbözik más szakemberképzésektől, hogy a szakok kimeneti követelményei szinte már az extremitás határáig kitérítik a fejlesztendő kompetenciák körét. A tanári mesterképzésekben a szakmai képzés számára biztosított szűkre szabott órakeretek között rendkívül nagyszámú és széles tudásterületek anyagához tartozó heterogén tudáskészletek átadását kell biztosítani. A politikai, szociális, gazdasági, kulturális részvételhez kapcsolódó kompetenciák az ismeretátadáson túl a készségek, attitűdök és értékek egyszerre több irányban történő fejlesztését feltételezik.¹³ A tanári mesterképzésekben a szakterületi képzésre

¹³ Nem feladatomban, hogy részleteiben kitérjek a két tanárképzés kompetenciaszintű tartalmi vonatkozásaira. A jelzett probléma összetettségének érzékeltetésére példaként és a teljesség igénye nélkül csak a politikai szocializációhoz köthető legfontosabb kompetenciaterületeket sorolom fel. 1. Az ismeretek szintjén meg kell alapozni egy szupranacionális és nemzeti, makropolitikai és a helyi társadalom, önkormányzatiság dimenzióban egyaránt érvényes általános politikai műveltséget, amely magában foglalja az aktuális kérdések közötti tájékozottság, tájékozódási készség alapelemeit, a demokratikus politikai rendszerek és a legfontosabb társadalmi alrendszerek működésének írott és íratlan normarendszerét, a politikai intézményrendszer, a politika aktorainak ismeretét, különös

rendelkezésünkre álló 600 órában még a legmodernebb pedagógiai eszköztárat felvonultatva sem lehetséges annyi mesterséges pedagógiai szituációt teremteni, amelyben ezek a fejlesztési követelmények megvalósíthatóak lennének. Amennyiben viszont magát a társadalmat tesszük képzési-tanulási tereppé, nemcsak az iskolai szimulációs gyakorlatok esetleges pedagógiai életidegenségét csökkentjük, hanem olyan komplex pedagógiai helyzeteket vonunk be a tanárjelöltek felkészítésének folyamatába, amelyekben – a kialakítandó kompetenciák felhasználásának természetes közegében – egyszerre többféle, a társadalom működéséről szerzett ismeret előhívására, párhuzamosan lényegesen több készség fejlesztésére és az attitűdök valódi formálására nyílik lehetőség. Végül talán nem szükségtelen megemlíteni azt a szempontot sem, hogy a tanárjelölt hallgatók tanári szerepekre történő felkészítésük során olyan pedagógiai módszerrel ismerkedhetnek meg, amelyet végzett pedagógusként maguk is alkalmazhatnak, amennyiben személyes tapasztalataik alapján meggyőződhetnek az inkluzív pedagógia hatékonyságáról. A terepgyakorlatok a fent említetteken túl olyan – a terepen való munka megszervezését, buktatóit, módszertani kérdéseit érintő – belátások megszerzéséhez is hozzásegíthetik a hallgatókat, amelyeket tanárként is hasznosítani tudnak.

A képzés módszertanának alapelveiről eddig elmondottak persze nem jelentik azt, hogy a tanárjelöltek szakmájuk gyakorlására történő felkészítésekor le kívánunk mondani az oktatás klasszikusnak számító és modern pedagógiai eszközeiről. Az egyetem falain belül

tekintettel a politikai folyamatok befolyásolásának állampolgári eszközrendszerére. 2. Készség szinten feltételezi a politikai részvételhez (döntéshozatal, érdekérvényesítés, közösségszerveződés, konfliktuskezelés, politikai folyamatok befolyásolása) szükséges készségek fejlesztését, valamint a mindezeket megalapozó társas érintkezéshez kapcsolódó (pl. interkulturális, kommunikációs stb.) és kognitív készségek fejlesztését, mint amilyen a problémafelismerő, problémamegoldó készség, a kritikai gondolkodás. 3. Mindemellett az oktatási folyamat során nyilvánvalóvá kell tenni a demokráciakonform értékek képviselőjét: a jogállamiságét, az emberi jogok tiszteletét, a modern társadalmak egyenlőség-eszményét, a másság tiszteletét, az állampolgári felelősség és szolidaritás eszményét.

folyó munka során, elsősorban a gyakorlati jellegű órákon, a képzési idő közel 60%-ában – alkalmazott pedagógiai módszerek maguk is szemléletformáló funkcióval bírnak. Képviselik és alkalmazzák azt a módszertani pluralizmust, amit kívánatosnak tekintünk a műveltségterület közoktatásbeli feladatainak ellátásakor. Az órákon alkalmazott módszertani megoldásokat az egyes kurzusok keretében közvetítendő ismeretek jellegéhez igazítottuk. Így például a *Helyi társadalom* modulban a tanárjelöltek megfigyeléseket végeznek, interjúkat, esettanulmányokat készítenek, közvetlen részvételre épülő projekt munkát folytatnak; a társadalom írott és íratlan normarendszerét bemutató kurzus keretében megismerkednek az érték közvetítés dilemmáival és modern módszereivel; az ismeretszerzés kérdéseit és forrásait tárgyaló órán a médiapedagógia eszközeit alkalmazzuk; míg a multikulturális tartalmak közvetítésekor a konfliktuselemzés mellett az interkulturális és konfliktuspedagógia módszerei közül válogatunk. A tanárképzés során alkalmazott módszertani megoldásokat a szakmódszertan-kurzus szisztematizálja és tudatosítja. Átfogóan tárgyalja a külföldi, valamint a hazai alternatív pedagógiai útkeresések eredményeként megszületett módszertani iskolákat, bemutatja és gyakoroltatja a mintaátadó, készségfejlesztő, civil technikákat erősítő gyakorlatokat, tréning módszereket.

KÉPZÉSI CÉL ÉS SZERKEZETI MEGOLDÁSOK

A társadalomismeret tanárokkal szemben megfogalmazott szerepelvárások túlmutatnak a hagyományos tanítás-tanulás fogalmán. Ezek legalább három stratégiai ponton hatottak a képzési tartalmak kialakításának módjára: a.) a tantárgyak határainak kialakításakor, b.) a tantárgyakon keresztül közvetített tudományos tartalmak közötti szelekció során és c.) végül a képzés szerkezeti sajátosságainak kialakításakor. Ennek alapján döntöttünk úgy, hogy interdiszciplináris tantárgyakat hozunk létre, az alkalmazott kutatási eredményekre építjük azokat, illetve olyan képzési szerkezetet alakítunk ki, amely tükrözi az egyén társadalommal kapcsolatos tapasztalatszerzési lehetőségeit.

a.) Az általunk vázolt „felhasználócentrikus” cél a hagyományos felsőoktatási gyakorlattól eltérve a képzés tartalmi elemeit speciális módon szervezi egymás mellé. A társadalmi cselekvés megalapozásának szempontjait érvényesítve nem a társadalomtudományok belső sztenderdjei alapján, hanem az egyén szemszögéből igyekszik a képzési tartalmak csoportosítására és rendszerbe szervezésére. A társadalomismeret integratív jellegű tantárgy, szakít a közoktatásra jellemző egy tudomány-egy tantárgy szemlélettel, célszerű tehát, hogy a társadalomismeret tanárképzés is ezt a megoldást kövesse. Az interdiszciplináris szemlélet jelenleg még teljesen idegenül hat a közoktatás világában. A felsőoktatásban mára már sokkal kedvezőbb a helyzet, mint tíz évvel ezelőtt volt. Ma a bolognai folyamat eredményeként a társadalomtudományi képzési ágon belül teljesen meghonosodott már ez a szemlélet. Megkockáztatjuk tehát a kijelentést, mely szerint a közoktatásban a társadalomismeret tantárgy a maga idegenségével a „jelen lévő jövőt” képviseli. Nevelési céljai függvényében olyan megközelítést alkalmaz, amely összhangban van a modern tudományfejlődés egyik meghatározó mára már egyre inkább nyilvánvaló fejleményével. E folyamat egyik legfontosabb eleme a diszciplináris határok elmosódása. Az úgynevezett posztakadémikus tudomány szemlélet abból indul ki, hogy a gyakorlat világa sem veszi figyelembe a tudomány akadémikus jellegű határait, ezért a gyakorlati problémák megoldására az interdiszciplináris szemléleten keresztül vezet a legkézenfekvőbb út. Minden fontos felfedezés sokféle tudományterületről kölcsönzött ötleteket és technikákat ötvöz. Amikor tehát a tanárképzési koncepciót erre a talajra építjük, nem a tudományt, hanem a társadalmi valóságot állítjuk a képzés középpontjába és belátjuk – ahogy Jakab György fogalmazott – „a valóság nem tantárgyi logikában gondolkodik”. Kérdés, hogy a felsőoktatás rendszeréhez való igazodás kényszere alól nem kibújva mégis hogyan tantárgyiasítható mégis a tanárképzés ismeretanyaga? Azaz, hogyan fér meg az interdiszciplinaritás az akadémiai diszciplinák rendszerében?

A tanárképzési koncepció megalkotásakor a társadalmi jelenségekre koncentráló, integratív tantárgyakat hoztunk létre, amelyekben a jelenségek egyes aspektusait több tudomány eszközrendszerével dol-

gozzuk fel. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy –ideális esetben – egy kurzust több szakterületről származó oktató tanít felváltva.¹⁴ Az oktatók egy-egy területen szemléletmódok, elméletek, állampolgári kompetenciák és állampolgári technikák mozaikjaiból rakják össze az egyén társadalmi léte szempontjából releváns összkepet, segítve ezzel a felhasználócentrikus kompetenciák fejlesztését.

- b.) A társadalmi gyakorlatnak az oktatás eszközeivel történő bemutatása olyan tantárgyakat feltételez, amelyek a jelenismeretre koncentrálnak. E jelenlévű szemléletet azzal igyekszünk biztosítani, hogy az elméleti alapok helyett (feltételezzük, hogy azokat a BA szinten már elsajátították) a működésre helyezve a hangsúlyt, a társadalmi tapasztalatot inkább megjelenítő alkalmazott társadalomtudományi kutatások eredményeit integráltuk a tantárgyi tartalmakba. Ez a megoldás olyan mértékben képes megjeleníteni a társadalmi tudást, amilyen mértékben a társadalomtudományok képesek leírni a mai magyar társadalom kérdéseit. Az alkalmazott jelleg kidomborítását segítik ezen túl a hallgatók kurzusokhoz kapcsolódó önálló feladatmegoldásai is. Referátumok, évfolyamdolgozatok, esettanulmányok készítésével, megfigyelési naplók vezetésével, kisebb kutatásokban történő adatgyűjtéssel és adatértelmezési feladatokkal orientáljuk őket a szűkebb környezet társadalmi jelenségeinek értő szemlélete felé.
- c.) A társadalomismeret tanár szak fejlesztési és pedagógiai céljait a képzés szerkezetében is igyekeztünk kifejezésre juttatni. A szakmai képzés felépítése az egyént érő különböző szocializációs dimenziók

¹⁴ Az integratív megoldásra példa az Önismeret-társadalomismeret tantárgy felépítése. A tantárgy az információ, az információszerzés technikái, az információk feldolgozásának elméleti és gyakorlati kérdései köré szerveződik. Komplex megközelítésben tárgyalja az ismeretszerzés nagyon eltérő, ám az egyén társadalmi léte szempontjából egyformán fontos szintjeit. 1.) Az önismeret, mint az emberi potenciál növelésének eszköze, szintjei, módszerei. Az önfeltárást segítő és gátló tényezők. 2. A társas színt (társismeret): a mások megismerése, a másokról alkotott kép, a sztereotípiák szerepe gondolkodásunkban. 3. Társadalomismeret: a vélekedések és a tudományos ismeretek természete. Tudáselméletek. Gondolkodási stílusok. 4. Társadalmi információforrások. A tömegkommunikáció, mint információforrás és világképformáló erő. PR és marketing. Információs társadalom. Könyvtárhasználat a XXI. században.

mentén négy szinten tesz kísérletet az egyéni, szociális, gazdasági, kulturális és politikai tudásterületek feltérképezésére. Az *Egyén és közösség* modul a szocializáció szűkebb közegét, míg a *Helyi társadalom* modul az egyén szempontjából releváns tágabb környezet működési sajátosságait mutatja be, majd *A mai Magyarország* tanárgycsoport a makrotársadalmi folyamatokat, a *Globalizált világ* elnevezésű blokk pedig az egyéni lét globális vonatkozásait mutatja be. Míg tehát az első modul az egyén mikrokörnyezetében zajló szocializáció kérdéseit, a kontaktsoportok működését, az egyéni ismeretszerzés útjait, az életmód kérdéseit helyezi előtérbe, addig a második – tágítva az egyént körülvevő társadalmi közeget – a helyi/civil társadalmat a szociális- kulturális és politikai mintaátadó, pedagógiai munkát segítő közegként mutatja be. A harmadik blokkban a – közvetlen szocializációs rendszerektől a közvetett szocializációs rendszerek irányába haladva tovább – a makrotársadalmi folyamatokba ágyazódik a korábban megszerzett tudás, a negyedik pedig az emberiség közösen megválaszolendő kérdéseire irányítja a figyelmet. A *választható tárgyak* a szocializáció és társadalmi integráció egy speciális szeletét reprezentálják, a multikulturális társadalom kérdései köré szerveződtek. Végül a *Szaktudomány* modul tárgyai az ismeretek közvetítésének és az állampolgári kompetenciák fejlesztésének pedagógiai eszközrendszerével ismertetik meg a tanárjelölt hallgatókat.

Összefoglalva az elmondottakat a társadalomismeret és multikulturális tanárképzés gyakorlatában Szegeden olyan modellt kívánunk felépíteni, amely folyamatos kölcsönhatásban áll az oktatás természetes társadalmi közegével. E modellben kiemelt szerepet szánunk azoknak a szocializációs színtereknek, amelyek lehetőséget biztosítanak a közvetlen társadalmi tapasztalatszerzésre, az élményszerű tanulásra és képesek ellensúlyozni a mediális közvetítő csatornák torzító hatásait. „Úgy tanul meg valaki járni, ha jár.” – fogalmazta meg találatosan Philippe Perrenoud egyik munkájában. Számunkra ez a megfogalmazás a kompetenciák fejlesztésének kontextuális összefüggéseit hangsúlyozza, amit mind a tanárképzésben, mind pedig a közoktatásban koncepcionális faktorként kezelünk.