

JAKAB GYÖRGY

Az iskolai állampolgári nevelés – a különböző pedagógiai kultúrákban és az ifjúságszociológiai kutatásokban¹

BEVEZETÉS

Az elmúlt évek közéleti vitáinak eldurvulása egyre inkább sürgetővé teszi az iskolai állampolgári nevelés újragondolását. A 2020-ban nyilvánosságra hozott NAT a történelemtől leválasztott önálló állampolgári ismeretek tantárgyban, azaz a korábbinál markánsabb keretben képzeli el, hogy a diák „gyakorolja azokat az eljárásokat, készségeket, amelyek a társadalmi részvételéhez, mindennapi boldogulásához szükségesek.” Ehhez azonban mindenképpen érdemes végiggondolni azokat a társadalomtörténeti és pedagógiai folyamatokat, amelyek az elmúlt évtizedekben jellemezték ezt a területet. Mindenekelőtt azt a kérdést, hogy milyen ellentmondás húzódik meg annak hátterében, hogy a közvetlen állampolgári nevelés iskolai tárgyai és közösségi formái a hangsúlyosan deklarált oktatáspolitikai szándékok ellenére nem tudtak szervesen integrálódni a magyar iskolarendszerbe. Hogyan jöhetett létre az az ellentmondásos helyzet, hogy bár ez az iskolai terület – a politikai kurzusváltásoktól függetlenül – látványos és kiemelt helyet kapott a korábbi oktatáspolitikai dokumentumok célrendszerében,² valamint iskolai és iskolán kívüli fejlesztésekben és kampányokban, a tényleges iskolai

¹ A cikk az előző számunkban megjelent, médiaoktatást elemző íráshoz kapcsolódik (Jakab, 2019). Mindkét szöveg a szerző Bevezetés a demokratikus állampolgári nevelés integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálatába című PhD-értekezése alapján készült.

² Néhány példa a különböző időszakokban kiadott Nemzeti alaptantervek preambulumaiból:

- 1995: „A NAT követelményeit a **demokrácia** [kiemelés az eredetiben – A szerk.] értékei hatják át. Egyrészt mert a demokrácia értékrendjére olyan demokratikus magatartásra kíván felkészíteni, amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt megfelelő szerephez jutnak.” (130/1995. (X. 26.). Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.)
- 2003: „A NAT szellemiségét a Magyar Alkotmány, a közoktatási törvény, valamint az emberi jogokról, a gyermeki jogokról, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, a nők és férfiak esélyegyenlőségéről szóló nemzetközi és magyar dekrétumok határozzák meg. Ennek az értékrendnek a súlypontjai a demokratizmus, a humanizmus, az egyéniség tisztelete és fejlődése, az alapvető közösségek (család, haza, Európa, a világ) együttműködésének kibontakoztatása, a nemek esélyegyenlősége, a szolidaritás és a tolerancia.” 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.)

gyakorlatban és a diákok életében lényegében nincs jelen? A most következő írás ennek az ellentmondásnak az értelmezéséhez próbál néhány támpontot nyújtani, két oldalról – történeti távlatban, illetve szociológiai kutatások alapján – megközelítve a témát.

AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS JELENTÉSE

Az iskolai állampolgári nevelés a 18–19. században kialakuló tömegoktatás pedagógiai programjának egyik alapvető területe, amelynek kimondott célja és feladata az, hogy megalkossa a társadalmi integrációt és a (nemzet)állam iránti elkötelezettséget: erősítse a nemzeti identitást és állampolgári lojalitást, közös értékeket valló, kötelességtudó, „jó (állam)polgárokat” neveljen (Putnam, 1993; Nie, Junn, Stehlik és Barry, 1996). Tágabb értelmezése magába foglalja az iskola szociális terének (rejtett tantervének) komplex interakciós viszonyait, tantárgyi struktúráját és mozgalmi világát (diákönkormányzat, ifjúsági mozgalmak, iskolai ünnepek), szűkebb értelemben pedig a közvetlenül erre irányuló tantárgyakat, amelyek közül mindenütt a történelemé volt az elsőbbség (Szebenyi, 1994; Kaposi, 2016). A választójog kiterjesztésével párhuzamosan jelentek meg a demokratikus állampolgári nevelés különböző felfogásai³ és jelenlévő tantárgyi formái, amelyek direkt módon vállalták magukra az

• 2012: *„A demokratikus jogállam, a jog uralmára épülő közélet működésének alapja az állampolgári részvétel, amely erősíti a nemzeti öntudatot és kohéziót, összhangot teremt az egyéni célok és a közjó között. Ezt a cselekvő állampolgári magatartást a törvénytisztélet, az együttélés szabályainak betartása, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete, az erőszakmentesség, a méltányosság jellemzi. Az iskola megteremti annak lehetőségét, hogy a tanulók megismerjék a főbb állampolgári jogokat és kötelezettségeket, és ennek keretében biztosítja a honvédelmi nevelést. A részvétel a közügyekben megkívánja a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését. A felelősség, az önálló cselekvés, a megbízhatóság, a kölcsönös elfogadás elsajátítását hatékonyan támogatják a tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulásszervezési eljárások.”* (110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.)

³ A demokratikus állampolgárság alapja a politikai részvétel, az, hogy az állampolgár folyamatosan figyelemmel kíséri a politikai folyamatokat, illetve részt vesz azok alakításában. Ennek minősége azonban az egyéni ismereteken és készségeken alapul, amelyekkel az állampolgárok hatékonyan képesek az érdekeiket képviselni és a közügyek alakulását befolyásolni. A demokratikus állampolgárságnak többféle értelmezése van: 1. A liberális értelmezés arra fókuszál, hogy az állampolgár eszközöket (tudást és készségeket) kapjon a kezébe arra, hogy képviselhesse magát és felügyelhesse a demokrácia intézményeit. Ez a felfogás nem teszi kötelezővé, de hangsúlyosan ajánlja a választásokon való részvételt. 2. A republikánista felfogás már elvárja az aktív részvételt, a közéletben való szerepvállalást. Ennek a felfogásnak az értékei a szolidaritás, felelősségtudat, közéleti érdeklődés. 3. A demokratikus állampolgárság kritikai felfogása az állampolgárok közötti társadalmi integráció erősítése érdekében egyrészt az egyenlőségre való törekvést, másrészt a fennálló rend igazságosabbá tételét tekinti alapvető feladatának (Mátrai, 1990).

állampolgári léthez szükséges aktuális ismeretek (az államszervezet és a társadalom működési rendje, a jogok és kötelezettségek tudása) és készségek közvetítését.⁴

Az iskolai állampolgári nevelés területe a tradicionális tantárgyi területekhez képest jóval közvetlenebb módon kapcsolódik a gazdasági, társadalmi és politikai struktúrához és gyakorlathoz, jóval érzékenyebben és gyorsabban reagál annak minden rezdülésére, változására. Egyrészt azért, mert a mindenkori állami oktatáspolitikai közvetlen társadalomformáló eszköznek tekinti és közvetlen módon, „földről” igyekszik befolyásolni mind rejtett, mind pedig formális tanterve, tananyaga tekintetében. Ennek egyik lehetséges iránya az iskola legitimációs és szelekciós funkciójának szolgálata, amely abban nyilvánul meg, hogy ezek a tananyagok többnyire úgy mutatják be a diákoknak az adott társadalmi viszonyok működését, mint ami a „lehető világok legjobbika” (Brezsnyánszky, 2000). Ez a funkció jól tetten érhető, ha megnézzük az elmúlt évszázad hivatalos történelmi, társadalomtudományi és társadalomismereti tanterveit és tankönyveit. A másik lehetséges oktatáspolitikai megközelítés a nagy társadalmi változások, oktatáspolitikai „nekibuzdulások” idején jelenik meg. Ekkor többnyire radikális kritika fogalmazódik meg a korábbi állapotokkal szemben, illetve a nagy változások legitimációs eszközévé válik a jövő ígérete, így az új nemzedék és annak állampolgári oktatása és nevelése.⁵

A kölcsönös viszony másik oldalát a pedagógiai szempontok határozzák meg. Mit és hogyan tanítson az iskola annak érdekében, hogy a fiatalok eredményesen illeszkedjenek majd be egy eljövendő társadalmi viszonyrendszerbe, „boldog és jó” állampolgárok legyenek? Itt tehát a tananyag közvetlen tárgya az adott és a jövőben várható társadalmi struktúra nemcsak az ismeretek, sokkal inkább a szocializációs szükségletek vonatkozásában. Az egyik lehetséges irány az elkülönülés, az „inkubátorszemlélet”, amely azt képviseli, hogy az iskola maradjon védett világ a fiatalok számára: erősödjön meg kiforratlan személyiségük, sajátítsák el az alapvető együttélési normákat és szerezzenek minél több pozitív ismeretet a társadalom működéséről, valamint állampolgári jogaikról és kötelességeikről.

*a nagy társadalmi
változások, oktatás-
politikai „nekibuzdulá-
sok” idején jelenik meg*

⁴ Az azonos töről származó elnevezések jól mutatják, hogy hasonló jellegű oktatáspolitikai folyamatok játszódtak le Európában, illetve azt is, hogy ezek a tantárgyak szervesen érintkeznek a társadalomtudományokkal. Az állampolgári nevelés fogalma: angolul: *civic education*, *civics*; franciául *éducation civique*; németül: *politische Bildung*; spanyolul: *educación cívica*; olaszul *educazione civica*. A társadalomismeret: angolul: *social studies*; franciául *sciences sociales*; németül: *Social Kunde*; spanyolul: *estudios sociales*; olaszul: *scienze sociali*.

⁵ Érdekes párhuzamot, analógiát figyelhetünk meg ebből a szempontból az 1940-es évek végén programot hirdető magyarországi szocialista oktatáspolitikusok és az EU-s integrációs programokat is meghatározó angol oktatáspolitikusok 2000-es évekbeli „lelkessége” között. Mindkét csoport úgy tekint az állampolgári oktatásra és nevelésre, mint az igazságos és élhető társadalmi viszonyok megteremtésének egyik legfőbb eszközére, mint ami a fiatalokon keresztül majd megváltoztatja a világot (Mérei, 1948; Kerr, 2008).

A másik irány alapjaiban kérdőjelezi meg az ilyen jellegű védettség létjogosultságát. Azzal érvel, hogy a diákok gyermekkoruktól kezdve folyamatos interakcióban vannak a társadalommal, komoly tapasztalatokat, személyes örömeket és bánatokat halmoznak fel gyermekkoruktól fogva, amelyeket nem szabad figyelmen kívül hagyni állampolgári nevelésük és oktatásuk során. Ebben az értelemben a felelősségeles állampolgári lét és tudat nem egy jövőbeli állapotnak tekinthető, amelyre legfeljebb elméletben készülnek fel a fiatalok. Nem várható el, hogy a diákok több mint tízéves passzív diákélet után hirtelen, tizennyolc éves korukban aktív és felelős állampolgárként viselkednek majd. Az iskolai állampolgári nevelésnek és oktatásnak eszerint épp az lenne a feladata, hogy nyisson a társadalmi praxis felé: ismeretátadással és készségfejlesztéssel segítsen feldolgozni a diákok társadalmi tapasztalatait, konkrét tevékenységekre, projektekre épülő feladatsorok révén pedig fejlessze a diákok problémamegoldó és konfliktuskezelő képességét.

a szellemi és az anyagi világ, az elmélet és a gyakorlat, a magas kultúra és a tömegkultúra

ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS A KÜLÖNBÖZŐ PEDAGÓGIAI KULTÚRÁKBAN

Az állampolgári nevelés általános jellemzői a tömegiskolai modellben

A tömegiskolai szemlélet és iskolaszervezési mód két alapvető szempontból ab ovo meghatározta az állampolgári szocializáció kereteit és lehetőségeit is. Egyrészt az elméleti és gyakorlati tudás, tudásátadás terén. A korabeli közfelfogás a mainál érzékenyebb volt a szellemi és az anyagi világ, az elmélet és a gyakorlat, a magas kultúra és a tömegkultúra különbségére, és sok tekintetben hierarchikus módon szembe is állította ezeket. Az állami oktatáspolitikai által tudományosan is alátámasztott oktatási kánonok kidolgozásakor ezek a szembeállítások fontos szerepet játszottak. Az elméleti és gyakorlati tudás hierarchikus megkülönböztetése látványosan megmutatkozott a felekezeti és állami iskolák tantervében, de a hierarchikus iskolaszervezés kialakításában is szerepet játszott. Részben abban, hogy az elemi iskola után látványosan elvált egymástól a kifejezetten elméleti tudást nyújtó gimnázium, valamint a társadalmi gyakorlathoz jóval közelebb álló tudást adó reáliskola, polgári iskola és tanonciskola (Horánszky, 1999). A társadalmi szelekció iskolai alapját adta, hogy a felsőfokú tanulmányokra kizárólagos jogosítványt (érettségit) adó klasszikus gimnázium – amely az adott korosztályok nem egészen tíz százalékát tömörítette – tananyaga az úgynevezett antik műveltségre (ókori latin és görög, memoriterek) épült. A korabeli – sok tekintetben kapitalizmusellenes – elit ezzel a látszólag haszontalan, de a többség számára időben és pénzben megfizethetetlen tudással biztosította, hogy gyerekei a továbbtanulás révén a társadalmi elithez tartozzanak. A gimnáziumokban és a felsőoktatásban megszerzett antik műveltség tehát az elit legitimációs eszközévé vált, amellyel elkülöníthette magát a társadalom alsóbb, műveletlenebb részétől. Ez a társadalmi elkülönülés ma már csak nyomokban található meg – gondoljunk csak az ügyvédek és az orvosok latin zsargonjára –,

de az értelmiség, az intelligencia fogalma nálunk és a környező országokban többnyire még mindig a latinus (humán) műveltségre vonatkozik, ami komoly adaptációs problémákat vet fel a magyar pedagógiai nyelvben.⁶

Az elméleti és gyakorlati tudás hierarchikus elkülönülésének és szembeállításának másik – témánk szempontjából is fontos – következménye a tevékenységre és tapasztalatra épülő tanulás szerepének háttérbe szorulása. A tradicionális (például a törzsi vagy a paraszti) társadalmakban a tudás, illetve a tanítás mindig konkrét tevékenységre épülő tapasztalati tudásszerzés volt, amelyet az ifjak közvetlenül a szülei mellett folytattak. Már a gyerekek játéka is a felnőttek világát utánozták – a babák, falovacskák, fakardok, kis szerszámok és egyebek többnyire a szülei mesterségének címerai voltak. A felnövekvő nemzedékek szülei, rokonaik mellett, a gyakorlatban sajátították el mindazt, amire a későbbiekben szükségük volt. A felnőttek persze vigyáztak arra, hogy fokozatosan terheljék az ifjakat. A nemes ifjaktól először apród, majd fegyverhordozó lett, s csak hosszas vizsgák után mehettek önállóan is csatába; a parasztfiúk először csak lábatlantokdtek apjuk körül a földeken, majd bojtárkodhattak, később már önállóan libát őrizhettek, s csak jó sokára bízták rájuk a nyájak, kondák önálló őrzését; a „Mester” keze alatt dolgozó iparos-gyerekek először tanoncok, majd segítők lehettek. A tömegoktatás – a szakképzést kivéve – lényegében szakított a tevékenységen keresztül történő tapasztalati tanulóssal. Onnantól a fiatalok többnyire olyan elvont tudást kaptak, amelynek

*olyan elvont tudást
kaptak, amelynek
használhatóságáról csak
életük következő szaka-
szában győződhetnek meg*

⁶ Az *intelligencia*, illetve az *intelligens* fogalmak úgy kerültek az adaptációs problémák „sűrűjébe”, hogy a Műszaki Könyvkiadó 2011-ben meg kívánta jelentetni *Barbara MacGilchrist*, *Kate Myers* és *Jane Reed Intelligent School* című nagyszerű könyvét, amely az iskolafejlesztés egyik alpműve Angliában. A könyv címe látszólag könnyen fordítható, de az előzetes felmérésekből és beszélgetésekből egyértelműen kiderült, hogy *Intelligens iskola* címen a könyv nem jelenhet meg magyarul, mert az olvasók nem igazán értenék – így nem is vásárolnák meg. A megkérdozettek túlnyomó többsége ugyanis arra asszociált a cím alapján, hogy az értelmes, művelt, okos iskola, aminek így ebben a formában nem sok értelme lenne, hiszen az iskolarendszer eleve azt állítja magáról, hogy értelmes, okos, művelt stb. Így tehát ebben a formában visszaadhatatlan lett volna a könyv szellemisége, amely az iskoláról mint a környezetére nyitott, azzal szoros kölcsönhatásban működő, önfejlesztő, folyamatosan átalakuló tanuló szervezetről beszél roppant gyakorlatias problémák mentén. Így végül a kötet *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet* címmel jelent meg.

Ezeknek a fogalmaknak az esetében jól tetten érhető a hazai és az angolszász pedagógiai kultúra és terminológia különbsége, illetve a kultúrák folyamatos kiegyenlítődése, nemzetközivé válása. A 20. század közepéig a közép-kelet-európai népek szótáraiban az *intelligens* és *intelligencia* kifejezések szinte kizárólag a kiművelt – az iskolai alaptudást magas szinten elsajátított –, „szellemi embert”, az értelmiségit (sőt az oroszban a diplomás embert) jelentették. Az angolszász kultúrában viszont a 20. század elejétől kezdett elterjedni a fogalom bővebb, majd módosult értelmezése, amely már a képességekre és készségekre vonatkoztatta ezt a fogalmat. *Howard Gardner* többszörös intelligencia elmélete már Magyarországon is elterjedt, többek között *Robert Fisher* (1999; 2000) munkái révén.

használhatóságáról csak életük következő szakaszában győződhetek meg, ez pedig jelentősen befolyásolta iskolai motivációnkat is.⁷ Érdekes ebből a szempontból is végiggondolni az elmúlt bő évszázad állampolgári oktatását és nevelését Magyarországon. Bár sokféle színű politikai kurzusok váltották egymást, abban szinte kivétel nélkül megegyeztek, hogy a fiatalok állampolgári szocializációját nem tevékenységekre építve, tapasztalati úton, hanem elméletek, ismeretek átadása révén gondolták megvalósítani. Különböző alkotmánytani, később politikológiai ismereteket kellett magukba szívniuk, miközben igyekeztek őket távol tartani a tényleges társadalmi viszonyoktól, a közélettől és a valóságos közösségi felelősségvállalástól. Azt hirdették, hogy nagykorúságukig tökéletesen elegendő, ha politikailag passzívak a fiatalok, aztán majd tizennyolc éves koruk után – egyszeriben – aktív állampolgárokká válnak (Szabó, 2000; Csákó, 2017).

*alapvető feladata
egy állandóan változó
világra történő felkészítés*

Az állampolgári nevelés jellemzői a személyre szabott oktatás pedagógiai modelljében

Az elmúlt évszázad egyre gyorsabban változó világában a személyes és közösségi identitások stabilitása egyre inkább elbizonytalanodott. Szüleinktől örökölt, illetve társadalmi státuszainkból adódó rögzített szerepeink ugyanis ma már nem jelentenek biztos fogódzót az állandóan változó világban. *Török Balázs* (2016) írja: „...az egyének saját magának kell kimunkálnia és fenntartania társadalmi profilját, pozícióját. Az individualizáció fogalma éppen arra utal, hogy az egyén folyamatos önkonstrukcióra kényszerül annak érdekében, hogy aktív szereplője lehessen a társadalomnak” (18. o.). Ebből következően ma már a személyes identitás egyedisége és állandósága helyett inkább annak interaktív jellegét és töredezettségét emelik ki, amelynek fő jellemzői a reflexivitás, a fragmentáltság és a differenciáltság. Szemléletes kifejezéssel élve, napjaink tényleges személyes és közösségi identitásai amolyan „patchwork” identitások. *Christopher Lasch* (1996) arra hívta fel a figyelmet, hogy az egyéni és közösségi kulturális identitás egyre inkább a másoktól való különbözésben nyilvánul meg. Ebben a helyzetben már nyilvánvalóan nem lehet csupán egyféle, központilag előre meghatározott értékekkel, gondolkodási és viselkedési móddal, illetve rögzített „konzervtudással” felvértezett „érett embertípust” (mint „iskolai végterméket”) nevelni a társadalom integrált volta érdekében. Az állampolgári nevelés alapvető feladata egy állandóan változó világra történő felkészítés: egyrészt az egyéni életutak kialakulásának támogatása, másrészt pedig a társadalmi együttéléshez szükséges közösségi identitás és értékrend megalapozása és erősítése.

⁷ A klasszikus gimnáziumok sokáig még a természettudományos kísérletek befogadásától is idegenkedtek, a praktikus, közvetlenül használható ismeretek átadása pedig ebből a szempontból lényegében a tömegkultúrának tett engedményként jelent meg. A tanulás, különösen a továbbtanulás sok esetben éppen a kétkézi munkától való menekülés szinonimájává vált a tömegiskola korai korszakaiban, a tevékenységre, munkára építő tanulást később is legfeljebb csak a különböző reformpedagógiai, illetve szocialista pedagógiai irányzatok szorgalmazták.

Mindez azt is jelenti, hogy a társadalmi normák és alapvető ismeretek közvetítése mellett külső és belső aktivitásra (hatékony interakciók és reflexiók) és jövőbeli társadalmi cselekvésre kell felkészíteni a fiatalabb (és idősebb) nemzedékeket (Knausz, 2003).

A 20. század utolsó harmadában radikális paradigma-váltás kezdődött a nemzetközi és a hazai pedagógiai gondolkodásban, amely sok tekintetben átértelmezte az iskolarendszer fejlesztési céljait, tartalmait, módszereit és követelményeit (Jakab, 2019). Középpontjába a kompetencia fogalma került, amellyel a paradigma követői aktivizáló módon igyekeztek a korábbi, pusztán ismeretjellegű iskolai tudást kibővíteni. A kompetencia fogalma az elsajátított ismeretek mellett azok értő alkalmazásának, használatának készségét⁸ is tartalmazza (Falus és Jakab, 2006).

A közvetlen iskolai állampolgári nevelés ebben a paradigmában az úgynevezett szociális és állampolgári kompetencia fogalmában íródik le. A szociális és állampolgári kompetencia az aktív és felelős állampolgár szerepéből indul ki, illetve erre a szerepre kívánja felkészíteni a diákokat. A fiatalok társadalmi szerepvállalását ez a felfogás nem valamiféle jövőbeli állapotnak tekinti, hanem a jogok és kötelezettségek folyamatos viszonyrendszerének, amellyel gyermekkoruktól kezdve nap mint nap találkozunk. Ebből következően a diákok már iskolai szinten is szisztematikusan foglalkoznak a társadalmi együttélés alapvető kérdéseivel, hiszen a demokratikus beidegződések, a szemlélet és a különböző készségek kizárólag hosszú távon sajátíthatók el. Ebben az értelemben az iskola is egy sajátos szociális (gyakorló)tér, ahol a diákok nemcsak elméleti képzést kapnak, hanem a saját közösségi szintjükön (iskolai közélet, diákönkormányzat, a különböző társadalmi szervezetekben végzett önkéntes munka) a gyakorlatban folyamatosan tevékenykedhetnek, edzhetik magukat. Az állampolgári nevelés tárgyai tehát az egész életre szóló tanulás részei (Halász, 2005). A tanítás alapvető célja az, hogy kifejlessze a diákokban a készséget és a hajlandóságot, hogy életük további részében tudatosan, aktívan, felelősen és kritikusan foglalkozzanak társadalmi kérdésekkel. Igazi értéküket nem az mutatja, hogy a diákok mit ismernek az iskolában, hanem az, hogy hogyan viselkednek majd a későbbiekben, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek (Kaposi, 2012; Sík, 2013; Radó, 2017).

*hogyan viselkednek majd
a későbbiekben, amikor
ismeretlen helyzetbe
kerülnek*

⁸ A fejlesztendő készségek természetesen roppant sokfélék lehetnek, itt most csak a legáltalánosabb típusokból következzék néhány példa:

- Kommunikáció (vitakészség, véleményalkotás és kifejezés, szövegalkotás stb.);
- Gondolkodási-döntéshozási készségek (fogalomalkotás, értelmezés és alkalmazás, logikus és kritikai gondolkodás, különböző szempontok összegyűjtése és mérlegelése stb.);
- Tanulási-információfeldolgozási készségek (szövegértés, táblázatok, grafikonok, képek értelmezése, önálló kutatómunka, új ismeretek szerzése és a meglévővel való szintetizálása, egymás tanítása stb.);
- Együttélési-együtműködési (szociális) készségek (empátia, tolerancia, szolidaritás, a feladatok egymás közti megosztása, együttes elvégzése, kooperáció, konfliktuskezelés stb.).

A digitális állampolgárság

Online identitás

Az identitáskonstrukciók történetében új fejezetet nyitott az internet megjelenése, különösen a hálózati kultúrák, például a web 2.0., illetve a közösségi média elterjedése.

Tószegi Zsuzsa (2013. 43) írja: „A digitális világ alapjaiban változtatta meg az identitáshoz fűződő viszonyunkat. Nem is olyan régen az identitás elválaszthatatlan volt a veleszületett, testi mivoltukban meghatározott tulajdonságoktól. Mostanában meg azt látjuk, egyre többen alakítanak ki a maguk számára virtuális személyiséget, „avatárt”, amellyel az online világban szerepelnek. Miután nincs közvetlen kontroll, a férfi nőnek, az idős fiatalnak állíthatja be önmagát, kedve szerint cserélgetve a kiválasztott szerepeket. Emberek tömegei közölnek magukról álnév alatt hamis adatokat a társkereső oldalakon, vagy 'nicknevek' mögé bújva nyilvánítanak véleményt a fórumokon.” Ugyanakkor viszont azt is látnunk kell, hogy ezek az „avatárok”, illetve virtuális térben megjelenő identitásaink nem pusztán „hazugságok”. Egy idő után akár az adott személy komplex identitásrendszerének részévé is válhatnak.⁹

A digitális állampolgárság fogalma

Bár az már korábban sem volt ismeretlen, hogy tényleges fizikai identitásunk mellett létezik egy adathordozókon (anyakönyv, igazolványok) rögzített identitásunk, de napjainkban, a digitális térben egyre inkább megsokszorozódik az emberek (virtuális) személyisége, mivel személyiség-lenyomatainkat egyre többféle formában ott hagyjuk az interneten. Az elmúlt évtizedben nyert polgárjogot a „digitális állampolgárság” fogalma, amely a digitális világban tevékenykedő személyek identitáskonstrukcióit és aktivitását írja le (*Ollé és mtsai*, 2013). A digitális állampolgárság fogalma azért is szerencsés, mert szervesen összekapcsolható az iskolai állampolgári nevelés korábbi formáival. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a digitális világban is szükségünk van olyan szabályok bevezetésére, amelyet a társadalom tagjai közösen alakítanak ki és tartanak be. Ahogyan állampolgárként is számos normát és szabályt, jogot és kötelességet kell szem előtt tartanunk, úgy a digitális társadalomban – amely a valós társadalom

a digitális térben egyre inkább megsokszorozódik az emberek (virtuális) személyisége

⁹ Az online identitás kétféle fő típusát ismerjük: A *digitális identitás* nem más, mint egy rólunk szóló információhalmaz, amely a digitális térben való megjelenésünket, illetve társadalmi azonosításunkat szolgálja az e-kereskedelemtől az elektronikus kormányzat ügyfélkapuján át, a vonalkódos nyilvántartásokig. Ezek a rendszerek többségükben valós adatokat kezelnek, rögzítik az emberek meghatározott jellemzőit, tárolják a hozzájuk kapcsolódó adatokat. A *virtuális identitás* a számítógépekkel generált virtuális térben megjelenő sajátos – valós vagy kitalált – identitás. Két nagy csoportja ismeretes: a valós világot leképező, illetve a képzeleten alapuló *fantasy* világa.

egy szeletének leképeződése – is szükségünk van ilyen alapok megfogalmazására. Napjainkban a digitális állampolgárságról való gondolkodás legismertebb általános keretét az ISTE¹⁰ által kidolgozott kompetenciarendszer adja, amely tanároknak szóló ajánlásokkal is rendelkezik.¹¹

28 országban vizsgálta középiskolai tanulók állampolgári műveltségét

MIT MUTATNAK AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS SZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATAI?

IEA – állampolgári tudás- és részvételvizsgálatok

Közvetlenül az ezredforduló előtt Magyarország is bekapcsolódott az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) nevű nemzetközi szervezet összehasonlító kutatásába, amely 28 országban vizsgálta középiskolai tanulók állampolgári műveltségét (Mátrai, 1999). A kérdőíves tesztek több ezer magyar diák tudására kérdeztek rá a demokrácia, nemzeti identitás és a társadalmi kohézió vonatkozásában.¹² Az attitűdkérdésekben pedig a politikai intézményekbe vetett bizalom mértékét és a különböző társadalmi csoportokhoz való viszonyulás sajátosságait vizsgálták. Komolyan foglalkoztak a társadalmi aktivitás és részvétel témájával is. Külön kérdéscsomagot használtak a pedagógusok, illetve az iskolavezetők számára, amelyekben a társadalomismeret tanítási módszertanára, valamint az iskolavezetők attitűdjére kérdeztek rá.

A kutatás mindenekelőtt arra mutatott rá, hogy a magyar diákok politikai világgépe az ezredfordulón nem különbözött számottevően a nagyobb demokratikus hagyományokkal rendelkező európai országok diákjainak világgképétől, sőt, lényegében hasonló ismeretekkel és kognitív mintázatokkal rendelkeztek a demokratikus társadalmi és politikai rendszerek

¹⁰ International Society for Technology in Education – www.iste.org

¹¹ Az ISTE *digitális állampolgárság* kompetenciarendszere az alább felsorolt kilenc területet foglalja magában: digitális hozzáférés, digitális műveltség, digitális kommunikáció, digitális kötelezettség és felelősség, digitális etikett, digitális biztonság, digitális kereskedelem, digitális jog, digitális egészség és közérzet (www.iste.org/standards).

¹² Milyen kognitív tudással rendelkeznek a 14 éves diákok a demokráciával és a demokratikus értékrenddel kapcsolatban? Mit tudnak a felnövő generációk a demokratikus intézményrendszerekről és a demokratikus magatartásformákról? Milyen állampolgári jogokra és kötelességekre készítik fel a tanulókat az adott országban? Különböznek-e a lányok és a fiúk állampolgárságról alkotott elképzelései és politikai szerepértelmezései? Hogyan jelenik meg a nemzeti identitás a különböző társadalmakban? Mit tanulnak a fiatalok a társadalmi kohézióról és a társadalmi sokszínűségről? Melyek azok a várakozások, gondolatok, amelyeket a demokratikus társadalmak fogalmaznak meg a politikai tudás, politikai készségek és attitűdök tekintetében a fiatalokkal szemben? Hogyan hat egy ország gazdasági helyzete a társadalomismeret, a demokratikus intézményrendszer oktatási körülményeire, illetve ezek minőségére?

működésének alapelveiről és szabályairól. Ezt a lényegében kedvező képet azonban jelentősen árnyalja az a tény, hogy a magyar diákokat a nemzeti identitás problémáinak elhallgatása, másrészt pedig kifejezetten a konfliktuskerülés jellemezte. Ráadásul a magyar diákok az állampolgári aktivitást és attitűdöket vizsgáló kategóriák többségében – például az iskolai közéletben való részvételben, a társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség kérdésében, a bevándorlók felé irányuló attitűdökben, a nők politikai és gazdasági jogainak támogatásában, a vitát elősegítő tanórai környezet megítélésében – szignifikánsan alacsonyabb értékeket értek el, mint a többi ország diákjai (*Torney-Purta, Hahn és Amadeo, 2001*). Az pedig kifejezetten szomorúnak tűnik, hogy a korabeli tanári vizsgálatban a magyarországi pedagógusok önbizalma jóval alacsonyabb volt, mint a más országban tanító tanároké: a magyar pedagógusok értettek legkevésbé egyet azzal az állítással, hogy *„Egyértéktapasztalható a társadalomban arról, hogy mit kellene tanítani ezen a területen.”* Sajnálatos módon az IEA kutatások újabb szakaszában – ICCS¹³ – Magyarország már nem vett részt, így az állampolgári kompetenciák vizsgálatára vonatkozóan ebből a forrásból nem rendelkezünk további összehasonlító adatokkal.

*nemzetközileg is
értelmezhetővé és meg-
ítélhetővé vált
a magyar fiatalok
politikai kultúrája*

Iskola és társadalom kutatássorozat¹⁴

Szerencsére *Csákó Mihály* és kutatócsoportja 2005-ben, 2008-ban, majd pedig 2017-ben ugyanazzal a kérdőívvel több ezres reprezentatív mintán lényegében folytatta az IEA-kutatásokat. Négy különböző városi helyszínen 9. és 11. évfolyamos gimnazistákat, szakközépiskolákat (az első két vizsgálat felvételének időpontjában szakközépiskola) és szakközépiskolásokat (az első két vizsgálat felvételének időpontjában szakiskola) kérdeztek politikai ismereteikről, értékeikről és érzelmeikről. Ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei nemcsak azért izgalmasak számunkra, mert nagyobb idődimenzióban mutatták meg a rendszerváltás utáni időszakban szocializálódó fiatalok politikai kultúrájának főbb jellemzőit – indirekt módon pedig rávilágítottak az iskolai állampolgári nevelés hatékonyságának szintjére is –, hanem azért is, mert a több mint ötven országra kiterjedő nemzetközi vizsgálat megismétlésével bizonyos mértékben nemzetközileg is értelmezhetővé és megítélhetővé vált a magyar fiatalok politikai kultúrája. A kutatócsoport tagjai ugyanakkor komoly társadalmi felelősséget is megfogalmaztak: *„Magyarország demokratikus rendjének minősége a következő fél évszázadban*

¹³ IEA (2007): International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework. IEA, Amsterdam.

¹⁴Az Iskola és társadalom 2005, Iskola és társadalom 2008 és az Iskola és társadalom 2017 című kutatások eredményeiről tudósít Csákó (2005); Csákó (2009, szerk.); Veszprémi (2017)

azokon a fiatalokon fog múlni, akiknek politikai szocializációjába felvételesorozatunk bepillantást enged.”¹⁵

*az érdekérvényesítés
egyéni és közösségi
formáinak kipróbálása*

Paradoxonok – a kutatások tükrében

Hogyan készüljenek fel a diákok a közéletre, ha az iskolából kizárják a politikai életet?

1990-ben törvény tiltotta ki a munkahelyekről a politikai szervezeteket, a direkt módon való politizálást. Érthető vágya volt ez a rendszerváltás után az embereknek. A régi „párttitkári” rendszertől való megszabadulás mellett fontosnak tartották a munkahelyek depolitizálását, az inkább csak konfliktusokat eredményező viták elkerülését. Érthető kívánság volt az is, hogy a gyermekeiket mentesíteni szerették volna a korábban „keményen” vagy „puhán” átpolitizált világtól, a politikai ellenőrzéstől és befolyásolástól. Igen ám, de immár harminc évvel a rendszerváltás után rá kell jönnünk, hogy „a fürdővízzel sikerült a gyereket is kiönteni”, hiszen így lényegében megszűnt a fiatalok hatékony iskolai politikai nevelése: az oktatás készségi szinten nem készíti fel a következő generációkat a valóságos politikai viszonyok közötti eligazodásra. A paradox helyzetet jól jellemzi Csáki Mihály (2009) példája. Az ELTE Társadalomtudományi Karának docenseként felhívta egy fővárosi iskola igazgatóját és az engedélyt kérte, hogy az egyik hetedik osztályukban a hallgatói kérdőíves felmérést végezhesenek szakmai (kutatási) gyakorlatuk keretében. Amikor az igazgató meghallotta, hogy a kérdőíveken olyan kérdések is szerepelnek, mint „Mennyire érdekel a politika?”, „Kivel szoktál politikáról beszélgetni?”, „Szerinted mit jelent az, hogy demokrácia?”, „Miben különbözik a demokrácia a diktatúrától?”, „A te életedben hogyan jelenik meg a demokrácia?”, gyanakvóbból élesen elutasító hangra váltva közölte, hogy ezek a témák pedig nem az iskolába valók. Egy másik alkalommal a szülők szerveztek a vizsgálatok ellen tiltakozó akciót, hasonló indokkal.¹⁶

A politikai szféra iskolai jelenléte természetesen nem azt a célt szolgálja, hogy egyik vagy másik párt politikai programja bemutatkozzon és érvényesüljön, hiszen ez a korábbi tekintélyelvű rendszer gyakorlatához való visszalépést jelentene. Sokkal fontosabb lenne a politika alapvető közegének iskolai szintű megjelenítése: az eltérő nézetek folytonos vitájának természetessége, különböző konfliktuskezelő módok és érvelési technikák megismerése és gyakorlása, az érdekérvényesítés egyéni és közösségi formáinak kipróbálása, a demokratikus értékek, a társadalmi együttélési szabályok és az egyéni autonómia artikulált képviselése az iskola „rejtett tantervében”.

Szorosan ehhez a paradoxonhoz tartozik egy másik rendszerváltás utáni ellentmondássorozat. Nevezetesen az, hogy miközben a közvetlen politikai kérdések és szerepvállalások sok tekintetben „gyanússá váltak” és kirekesztődtek a magyar iskolákból, addig az Európai Unió

¹⁵ Nárai Márta, Sík Domonkos és Csáki Mihály szavait – amelyek a kutatás eredményeit bemutató konferencián hangzottak el –, Veszprémi Attila (2017) interpretációjában közlöm.

¹⁶ Hasonló meglátásokkal élt Fenyő D. György a 2017/9-10. lapszámunkban megjelent írásában: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/homo-politicus-homo-pedagogicus> (A Szerk.)

elvárásait közvetítő hivatalos oktatáspolitikai kormányzat – a „demokráciára nevelés programjai” alapján – formálisan a politikai viták, politikai akciók és politikai projektek megszervezését szorgalmazta. Miközben az iskolák, illetve a tanárok fokozottan igyekeztek kivonni intézményüket a közvetlen társadalmi és politikai hatások alól, az oktatáspolitikai ajánlások kifejezetten a civil szervezetekkel, illetve a helyi társadalom különböző intézményeivel való szorosabb kapcsolódást javasolták. Vagyis a tanárok többsége egyfelől – a szűk tantervi előírásokon túl – óvakodott a tanórákon közvetlen politikai vitákba bocsátkozni, másfelől viszont a továbbképzéseken azt hallgatták a demokráciára nevelés pedagógiai szakembereitől, hogy a beszélgetések, viták, a tevékenységre építő tanulási formák, interaktív módszerek, projektek révén lehet igazán bevonni a diákokat ennek a területnek a tanulásába.

a DÖK valójában nem a demokratikus politikai kultúra mintázata keretében működik

Hogyan készüljenek fel a diákok a politikai életre, ha csak formálisan működik a DÖK?

A második, szorosan az előzőhöz kapcsolódó paradoxon a diákok részvételi politizálása – szervezett formájában a diákönkormányzatok (DÖK) – felszínességéből és ürességéből fakad. Ezek a jelenlegi formájukban nem mutatkoznak alkalmasak arra, hogy a ténylegesen demokratikus politikai viszonyokat megjelenítsék a diákok számára. Az alapvető kérdés és probléma nem az, hogy a kötelezettségek rovására miért nem kapnak több jogot, több beleszólási lehetőséget az iskola életébe a diákok, hanem az, hogy a diákönkormányzat egy „cinkus összekacsintással” működtetett látszatvilág,¹⁷ amelyet nagy előszeretettel a „demokrácia gyakorlóiskolájának” nevezünk.

A diákokkal és tanárokkal folytatott vizsgálatok egyértelműen azt mutatják, hogy a szereplők valójában nem látják át, hogy mi a DÖK értelme, jelentősége és tétje a közös együttműködési felületek kialakításában: a házirend kidolgozásában, a fegyelmi tanácsban való diákképviseletben, a munkarend optimalizálásában, a szabadidős programok kialakításában. Viszonylag már ritka a nyílt erőszakos tanári beavatkozás a DÖK tevékenységébe, ugyanakkor a diákok tényleges érdekérvényesítése nem hatékony ezen az intézményen keresztül. Mindez ellentmondásos helyzetet, sajátos látszatdemokráciát teremt, ahogy Csáki Mihály kutatásában (*Veszprémi*, 2017) is látjuk. A partneri keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. Mintha a tanárok úgy gondolnák, hogy valamiért ez a „szavazódi” hozzátartozik a demokrácia „játékához”, a diákok pedig, mivel úgy látják, hogy nagyon kevés beleszólásuk van az iskola egészének működésébe, sok esetben egyéni kijáráásokra használják fel a diákönkormányzat intézményét.

Tehát az igazi probléma nem az, hogy ezen a téren autoriterek volnának az iskolák, illetve a tanárok, hanem az, hogy a DÖK – a mai magyar iskolák rejtett tanterve alapján –

¹⁷ Nem véletlen, hogy az Aktív Fiatalok Magyarországon Kutatócsoport vizsgálata a következő címen jelent meg: *A magyar délibáb. Gyorsjelentés a pécsi középiskolások politikához és demokráciához való viszonyáról.* (Kovács és Szabó, 2014)

valójában nem a demokratikus politikai kultúra mintáza keretében működik. Ráadásul sem a pedagógusok, sem pedig a diákok nem látják át tevékenységük inkonzisztenciáját – és szocializációs tétjét. Jelesül azt, hogy a diákokban a „külső intézménynek” tekintett iskolában alakulnak ki azok a közügyekre vonatkozó erkölcsi értékek, gondolkodási és cselekvési minták, amelyek életük során meghatározzák majd politikai kultúrájukat és viselkedésmódjukat. A fő kérdés tehát, hogy milyen perspektíváink vannak a demokráciáról; arról, hogy évtizedek múlva milyen politikai viszonyok között szeretnénk élni, hogy milyen lesz majd az állampolgárok intézményekhez és egymáshoz való viszonya. *Kalocsai* és *Kaposi* (2019) kutatása szerint az iskola felelősségteljes és tudatos résztvevői közösségi magatartás helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre és individuális érdekérvényesítő magatartásra nevel. A diákok a tényleges iskolai gyakorlatban közvetlen politikai lehetőségeiket és szerepeiket úgy élik meg, hogy nem érzik illetékesnek magukat: az oktatáskutatók olyan problémakörökről kérdezik őket, amelyek – ez derül ki – ténylegesen nem képezik az életük részét.

tovább nehezíti a helyzetet a „kettős nevelés” problémája

KÖVETKEZMÉNYEK

1. Az iskolában tanult – többnyire fogalmi általánosságokat, „végeredményeket” tartalmazó – tananyagot a diákok nem tudják lefordítani a saját életviszonyaikra, életvilágukra, nem tudják azonosítani azokat valóságos szituációkkal. Érzelmileg legfeljebb a történelem tárgy leegyszerűsített múltbeli hőseivel tudnak azonosulni. Tovább nehezíti a helyzetet a „kettős nevelés” problémája (*Szabó és Örkény*, 1998), amely arra utal, hogy az iskolai nevelés értékrendje társadalmi kérdések megítélésében lényegesen eltér a diákok tényleges társadalmi tapasztalataitól. Az iskolai politikai szocializáció (állampolgári nevelés) legsúlyosabb deficitje azonban az, hogy a tanulók az iskola szociális terében nem élik meg és nem gyakorolják az *Almond* és *Verba* (1963) által megfogalmazott demokratikus politikai kultúrát, így nem épül ki bennük a demokratikus értékek természetes elfogadása, illetve a demokratikus magatartásformák gyakorlásához szükséges készségek rendszere.¹⁸

¹⁸ Jól jellemzi a helyzetet a TÁRKI 2010-ben, nagyobb mintán készült felmérésének összefoglalója: „*Tapasztalataink szerint a magyar iskolarendszer a pusztá információátadás, a normatív, előre meghatározott kérdésekben és válaszokban gondolkodó szemlélet mentén szerveződik. Így sem tudásanyagában, sem módszereiben nincs felkészülve arra, hogy fontos társadalmi kérdések megtárgyalásának, vélemények ütköztetésének adjon teret. Az oktatásból hiányzik a vitakultúrára nevelés, amely a tudatos és aktív állampolgári részvétel alapja. Az állampolgári nevelés nem szerepel külön tárgyként az iskolai órarendekben, hanem legfeljebb modul tárgyként. Ez önmagában nem lenne probléma, hiszen az aktív és felelős állampolgárrá nevelés az egész iskolát átható (ún. 'wholeschool') misszió, amit nem lehet bétí egy órában megvalósítani. Sokkal inkább arra kellene törekedni, hogy az iskolát demokratikus léttérré tegyünk, ahol a diákok érdemben gyakorolhatják azokat a jogait és felelőségeiket, melyekkel szélesebb közösségekben élhetnek. A diákönkormányzat, illetve a diákok (iskolapolgárok) bevonása az iskolai tervezési feladatokba és döntéshozatalba hatékonyan tudná ezt elősegíteni. Az iskolákban mindennél nagyobb szükség lenne olyan*

2. Az ismétlődő felmérésekből egy egyre erősödő és egyre ellentmondásosabb gondolkodási mechanizmus képe bontakozik ki a demokratikus politikai rendszerrel kapcsolatban. A tanulók túlnyomó többsége továbbra is pozitívan, elfogadóan viszonyul a demokratikus értékekhez, illetve a polgári társadalom fogalmához. Ugyanakkor egyre nagyobb elégedetlenséggel és rosszállással nyilatkoznak a piacgazdaságról, a demokratikus politikai intézményekről, a hatalmi szervezetekről, a politikai pártokról, a parlamentről és a politikusokról is. Mindez valószínűleg nemcsak az elmúlt évtizedek negatív társadalmi és gazdasági hatásaival függ össze, hanem azzal is, hogy szerintük most (és majd felnőtt korukban) sincs tényleges lehetőségük a politikai folyamatok befolyásolására: a politika az általuk többnyire negatívan értékelt politikusok elkülönült világa maradt. Ezt nevezte korábban *Gazsó Ferenc* (1995) „az állampolgár magányá”-nak. A demokratikus értékek és a tényleges demokratikus viszonyok ily módon történő elszakadása egymástól, illetve sok tekintetben szembekerülésük egymással nem sok jóval biztat a demokratikus állampolgári nevelés vonatkozásában. A folyamat erősödése ugyanis azzal fenyeget, hogy – bizonyos mértékben az előző politikai rendszer kiüresedett terminológiájához hasonlóan – nagyon könnyen üres szófordulattá válik a demokrácia említése.

szerintük most (és majd felnőtt korukban) sincs tényleges lehetőségük a politikai folyamatok befolyásolására

3. Az *Iskola és társadalom* felmérés (*Csákó, szerk., 2009*) legmeglepőbb eredménye szorosan kapcsolódik az előbb mondottakhoz. Az erősödni látszó tendencia az, hogy a diákok egy-egy kérdés kapcsán – különösen, ha azok másilyen formában térnek vissza a kérdőívben –, egymásnak homlokegyenest ellentmondó, inkonzisztens, sok esetben zavarodott válaszokat adnak. Egyszerre igaznak gondolják, hogy a törvények betartása fontos és nem fontos; hogy a vitákat közös megegyezéssel kell rendezni, és hogy egy erős vezető döntsön a politikai viták kérdésében; hogy a politikai részvétel fontos az ország előbbre jutása szempontjából, miközben azt is vélelmezik, hogy a politika csak arra való, hogy a politikusok gazdagodjanak. Mindez persze bizonyos mértékben összefügghet a kérdés módjával és sajátos megfelelési kényszerekkel is, de mindenképpen jól mutatja gondolkodásuk bizonytalanságát egy-egy társadalmi kérdésben. Mindez sajnos összhangban van más kutatásokkal is (*Szabó és Örkény, 1998*), amelyek egybehangzóan azt állítják, hogy a magyar fiatalok gondolkodása meglehetősen töredékes és nem tudatos ezen a téren.

Ez a bizonytalanság több szempontból is veszélyes a következő nemzedékek számára. A rendszerváltás nyomán kitágult a politikai erőtér, sokféle érdekcsoport értekei és érdekei artikulálódtak, a politikai élet valóságos arénává vált, ahol a viták és nézeteltérések szakadatlan harca zajlik. Ebben a helyzetben az iskola feladata épp az lenne, hogy felkészítse a következő

tanárookra, akik példaképként szolgálhatnak a demokratikus, aktív állampolgári szerep megformálásához. Ezzel ellentétben az figyelhető meg, hogy a tanárképzésbe kerülő középiskolások maguk sem rendelkeznek az állampolgári neveléshez szükséges kompetenciákkal.” (Alattvalók..., 2010)

generációkat arra, hogy tudatosan és felelősségteljesen tudjanak majd a többpárti demokráciában élni és érvényesülni. A politikai közeg kirekesztése az iskolából viszont azt eredményezi, hogy a demokratikus viszonyok tényleges megélésének hiánya miatt nemcsak a demokratikus értékrend képviselése és érvényesítése vált bizonytalanná, hanem a tanórákon elsajátított tudásrendszer is, amely így nem nyugszik biztos tapasztalati és érzelmi alapon. Mindez védtelenné, manipulálhatóvá és kiszolgáltatottá teszi a fiatalokat az egyre zajosabb és intoleránsabbá váló politika világában.

*az ezredfordulóra a
politikai rendszer iránti
bizalom a tanulók esetében
is jelentős mértékben
csökkent*

4. Az eddig sorolt tapasztalatok és következtetések szorosan összefüggnek a fiataloknak a demokratikus politikai viszonyok iránti bizalmának és vonzalmának hullámszerű mozgásával és folyamatos erodálásával az elmúlt évtizedekben. Közvetlenül a rendszerváltás után érhetően és jól mérhetően elfogadottak voltak a demokratikus értékek, a változtatás és a részvétel lehetősége népszerűvé, vonzóvá tette a politikai szférát a fiatalok körében is. Az ezredfordulóra azonban a politikai rendszer iránti bizalom a tanulók esetében is jelentős mértékben csökkent. Mivel a politika megint a „mások” ügyévé vált, a diákok közéleti érdeklődése és aktivitása egyre inkább a megelőző korszak passzív viszonyait idézte. A kétezres évek második felétől azonban látványos változást mutattak ki a felmérések: ismét emelkedni kezdett a fiatalok körében a politikai érdeklődés. Mindez nyilvánvalóan összefüggött egyes társadalmi rétegek leszakadásával, a társadalmi konfliktusok növekedésével és a korabeli kormánypárti politikusok iránti növekvő elégedetlenséggel. A felmérések és saját tapasztalataim is azt erősítik meg, hogy ehhez az erősödő politikai aktivitáshoz a demokráciára nevelés jószándékú iskolai programjainak vajmi kevés köze volt, ami jól mutatja az akkori pedagógiai törekvések hatékonyságát is. A kutatások inkább azt erősítették meg, hogy – különösen 2010 után – a diákok politikai kultúrájában is megerősödtek az antidemokratikus elemek: a meggyőzés helyett a korábbiaknál jóval elfogadottabbá vált az erő alkalmazása, a törvényeket hatalmi szóval érvényesítő etatizmus, a kisebbségek figyelmen kívül hagyása, a kölcsönösség elvetése.

Ennek – a legutóbbi felmérés szerint – sokféle következménye lett. A diákok jóval nagyobb hányada sorolta magát az „elszenvedők” kategóriájába, és jóval kevesebben tekintettek magukra ténylegesen „cselekvőként”, mint korábban. Felerősödtek az anómikus (a szabályok zavaros volta miatt elbizonytalanodott) lelkiállapotra jellemző szélsőséges tünetek: bizalomhiány, visszahúzódás, cinizmus, konformizmus és lázadás. Az értékválasztás során pedig jellemzően az állampolgári *passzivitáshoz* kapcsolható elemek kaptak magas értékelést, olyanok, amelyek együtt valamiféle biztonságot nyújthatnak. Egyetlen olyan elemet értékelnek a fiatalok magasra, amely egyéni felelősségre és aktivitásra utal – ez a *szólásszabadság*.

5. A kutatások során még egy igazán öröndetes tendencia rajzolódott ki. Nevezetesen az, hogy a rendszerváltás óta a diákok politikai véleményének formálásában egyre nagyobb mértékben csökken a pedagógusok, így sok tekintetben az iskola szerepe. Mindez

nyilvánvalóan abból következik, hogy a tanárok – a korábban mondottak értelmében – csak ritkán és esetlegesen nyilvánítanak véleményt közvetlen politikai kérdésekben, és az ilyen jellegű tananyagok nem alkalmasak arra, hogy a diákok aktuális kérdéseire válaszokat adjanak. A felmérésekből is az kiderül, hogy a fiatalok politikai orientálásában a szülők szerepe is csökkent bizonyos mértékben. Akár aggodalomra is okot adhat az a kutatási eredmény, amely szerint ugrásszerűen megnövekedett a politikai véleményformálók között a családhoz és iskolához nem kapcsolódó „valaki más” szerepe.

*a fiatalok nem váltak
képesé az önálló
politikai választásra*

KONKLÚZIÓ

A magyar fiatalok politikai szocializációjának vizsgálatai már hosszú ideje egybevágó, meglehetősen borús képet mutatnak. *Csáki Mihály* (2004) és *Szabó Ildikó* (2000; 2009) a következő jellemzőkkel ragadta meg kutatási tapasztalataikat:

- *Alattvalói politikai kultúra.* Erre a magatartásformára a politikai passzivitás, a nyilvánosság és a politikai intézmények kerülése a jellemző. Az aktív politikai részvétel a „kiválasztottak”, a politikusok privilégiuma.
- *Könnyen átalakítható (konvertálható) politikai identitás és magatartás.* A gyakori politikai fordulatok miatt az itt élő családokba és egyénekbe mélyen beleivódott, hogy a túlélés, vagy csak egyszerűen az érvényesülés érdekében képesek legyenek újraépíteni politikai meggyőződésüket és állampolgári identitásukat.
- *Az állambatalomhoz (politikához) való aszimmetrikus viszony.* A térség megkésett modernizációja során a politikai hatalom és a társadalom tagjainak viszonya hierarchikussá, aszimmetrikussá vált. Az állampolgárok vissza-visszatérő tapasztalata az, hogy ők vannak a politikáért, nem pedig őket szolgálja a politika; hogy a jog- és tulajdonbiztonság alárendelődik a mindenkori politikai akaratnak.
- *Az ellentmondásos (kettős) politikai szocializáció.* Több egymást követő nemzedék tapasztalhatta, hogy a politikai hatalom által „hivatalosan” – például az iskolai szocializáció révén – elvárt gondolkodási és viselkedési minták sok tekintetben eltérnek, vagy kifejezetten szemben állnak a családban tapasztalt normákkal és eszmékkel. Azt is kénytelenek voltak megtanulni, hogyan lehet egyéni túlélési utakat („különbéke”, „kiskapu”), sajátos érdekérvényesítési mechanizmusokat kiépíteni, s ezzel oldani a keletkezett kognitív disszonanciát.
- *Atomizált politikai szocializáció.* A mindenkori hivatalos (intézményes) politikai szocializáció igyekezett ideologikusan átítatott szervezetekbe terelni az ifjúságot, ami egyrészt azt jelentette, hogy alternatívák hiányában a fiatalok nem váltak képesé az önálló politikai választásra, másrészt azt, hogy tényleges politikai fórumok hiányában az emberek ténylegesen csak egyéni politikai életstratégiáikban gondolkoztak.

Egyik előadása címében Csákó Mihály (2007) fölteszi a költői kérdést: „Milyen állampolgárokat nevel a mai magyarországi iskola?” Summázata így hangzik: „Mielőtt felszisszenének mindazok a pedagógusok és civil szervezeti aktivisták, akik folyamatosan küzdenek azokért a célokért, amelyeket én is számon kérek, leszögezem, hogy tudok tevékenységükről, és azt sem hiszem, hogy nincsenek változások, csak azt állítom, hogy rendszerszerű demokráciára nevelés nem folyik az új demokratikus Magyarországon, hívei csak lassan szaporodnak, és a változások is nagyon lassúak.” Ez a tendencia az azóta eltelt több mint tíz évben sem változott.

IRODALOM

- Alattvalók vagy polgárok lesznek? A fiatalok aktív állampolgársági készségei Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. Kutatási jelentés. TÁRKI, 2010. Letöltés:http://www.tarki-tudok.hu/file/alattvalok_vagy_polgarok_lesznek_kutatasi_osszefoglalo_2010 (2017. 11. 25.)
- Almond, G. és Verba, S. (1963): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Brown and Company, Boston, Littler.
- Breznayánszky László (2000): *A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei. Acta Pedagogica Debrecina XCIX*. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Civitas Egyesület.
- Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio*, 13. 4. sz., 535–550.
- Csákó Mihály (2005): *Iskola és politikai szocializáció*. Politika és iskola. Az Eötvös Károly Intézet konferenciája. Letöltés: <https://slideplayer.hu/slide/2251123/> (2020. 04. 03.)
- Csákó Mihály (2007): Tizenévesek demokráciaképéről (Kivonat). Politológus Vándorgyűlés, Pécs, 2007. június 22.
- Csákó Mihály (2009): *Rendszerváltás és politikai szocializáció*. Letöltés: [https://sites.google.com/site/mcsako/muvek/konferencia-eloadasok/csm_2009_Rendszerváltás és politikai szocializáció.doc](https://sites.google.com/site/mcsako/muvek/konferencia-eloadasok/csm_2009_Rendszervaltas_és_politikai_socizáció.doc) (2020. 02. 03.)
- Csákó Mihály (2017): A magyar politikaiszocializáció-kutatás történetének vázlata. *Magyar Tudomány*, 178. 9. sz., 1065–1071.
- Falus Katalin és Jakab György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In: Demeter Kinga (szerk.): *A Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest.
- Fisher, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1995): Nemzedéki orientációk instabil társadalmi környezetben. In: Gazsó Ferenc és Stumpf István (szerk., 1995): *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 7–8. sz., 65–70.
- Horánszky Nándor (1999): *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Jakab György (2019): „Iskola a határon” – A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **69**. 11–12. sz., 5–16.
- Kalocsai Janka – Kaposi József (2019): Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, **69**. 11–12. sz., 17–32.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 1–2–3. sz., 5–22.
- Kaposi József (2016): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás: online didaktikai folyóirat*. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-neveles-06-03-02> (2020. 01. 16.)
- Kerr, D. (2008): Hatást gyakorolni a világra. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 11–12. sz., 92–105.
- Knausz Imre: (2003): A társadalomismeret oktatása Európában és Magyarországon. In: Sipos János (szerk.): *Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*. Szeged.
- Kovács Tamás és Szabó Andrea (szerk., 2014): A magyar délibáb. Gyorsjelentés a pécsi középiskolások politikához és demokráciához való viszonyáról. Letöltés: http://www.aktivfiatalok.hu/public/files/documents/gyorsjelentés_delibab.pdf (2017. 12. 08.
- Lasch, C. (1996): *Az önimádat társadalma*. Európa kiadó, Budapest.
- MacGilchrist, B, Myers, K. és Reed, J. (2011): *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet*. Műszaki, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai, Budapest.
- Mérei Ferenc (1948): Demokrácia az iskolában. [Az írás csak 1985-ben jelent meg.] *Neveléstudományi és iskolakutatás*, **4**. 3. sz., 7–90.
- Nie, N., Junn, J. és Stehlik-Barry, K. (1996): *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press.
- Ollé János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, ... és Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Putnam, R. (1993): *Making Democracy Work: Civil Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest.
- Sik Domonkos (2013): *Demokratikus kultúra és modernizáció. Állampolgári szocializáció húsz évvel a rendszerváltás után*. L'Harmattan, Budapest.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Hatodik Síp Alapítvány, Új Mandátum, Budapest.
- Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások alakulásában Magyarországon 1867–2006*. L'Harmattan, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, **30**. 2. sz.

Torney-Purta, J. Hahn, C és Amadeo, J. (2001): Principles of subject-specific instruction in education citizenship. In: Brophy, J. (szerk.): *Subject-specific instructional methods and activities*. JAI Press, Greenwich.

Tószegi Zsuzsa (2013): A Web 2.0. és az online identitás. *Könyv és nevelés*, 15. 1. sz., 8–14.

Török Balázs (2016): *Az iskolai szocializáció*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Veszprémi Attila (2017): Középiskolás diákok politikai szocializációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 9–10. sz., 133–144.



Domonyi Zsófia (7. o.)
Mi jár a fejedben?