

RÉDLI MÁTYÁS

## Aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés a magyar és az angol alaptantervben

### BEVEZETŐ

Minden társadalom számára fontos, hogy tagjai elsajátítsák azokat az alapvető normákat, társas mintákat, értelmezési kereteket, amelyek révén a közösség részévé válhatnak. A szocializáció elsődleges színtere a család, emellett pedig a fiatalok az intézményes nevelés különböző fokozataiban tehetnek szert olyan gyakorlatias tudásra, amely segíti őket a társadalomba való beilleszkedésben és a társadalmi folyamatokban való eligazodásban. A szocializáció mint a társadalmi lényvé válás folyamata egyidős az emberiséggel, és szorosan kapcsolódik ahhoz a kultúrához, amelyben zajlik. Az egyén a közösségre jellemző szokásokat, viselkedésformákat, életmódot a szocializáció révén sajátítja el, a mindennek alapjaként szolgáló értékek pedig a társadalom stabilitását és folyamatoságát szolgálják. A kultúra átörökítése a következő nemzedékre a különböző generációk közötti interakcióban történik, ezáltal a kultúra állandó változásban van, és folyamatosan megújul. Az egyes elemeinek elsajátítása jelentős részt indirekt módon, modellkövetéssel történik, ezért a szocializációra jelentős hatást gyakorol az, ahogy a társadalom és annak tagjai gondolkodnak a közösségeikről, társas normáikról.

A szocializáció folyamatában az egyik jelentős ágens az iskola, ezért van fontos szerepe „a demokrácia” elsajátításában is. Általában egyetértés van abban, hogy erre külön

hangsúlyt kell fektetni az intézményes nevelésben – ezt támasztja alá a *Eurydice* 2017-es kiadványa is, amelyben egy olyan kutatás eredményeit olvashatjuk, melynek során az Európai Unió tagországai és más európai országok oktatáspolitikai alapidokumentumait vizsgálták állampolgári, illetve demokráciára nevelés szempontjából. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy utóbbiak tekintetében bizonyos kompetenciákat szükséges fejleszteni, de ezek közelebbi meghatározásában, tartalmában, módszertanában már vannak eltérések. A jelentés szerzői kiemelik, hogy az egyes országok oktatáspolitikai megközelítései sokfélék, és elhelyezhetők egy értékskálán (kontinuumon), amely a *maximális* és *minimális* ideáltípusok között mozog (*Eurydice*, 2017, 23–24.). Ez azt jelenti, hogy bizonyos országokban az állampolgári nevelés inkább hajlik a hagyományosabb tudásmegosztási minta felé, és csak egy korlátozott témakört érint (*minimális*), míg másutt tágan értelmezik (*maximális*), számos témát mozgósítva és különböző tanulási módszereket alkalmazva. Ennek megfelelően a tantárgy elnevezése és tantárgyi struktúrában elfoglalt helye is változatos képet mutat országonként. Angol nyelvterületen a *citizenship education*, *civic education*, *social studies*, *education for democracy*, német nyelvterületen a *Politische Bildung*, *Sozialkunde*, *Gemeinschaftskunde*, *Gesellschaftskunde* kifejezésekkel találkozhatunk. Van, ahol önálló tárgyként szerepel, mint például Anglia (*Citizenship*), és van,

ahol integráltan (Ausztria – *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*). Ezeknek az eltérő megközelítéseknek a vizsgálata lehetőséget biztosíthat számunkra, hogy következtetéseket vonjunk le, milyen állampolgárság- és demokráciakép formálódik ki a dokumentumokból, és mennyiben reflektálnak a jelenlegi társadalmat érő kihívásokra. Az ezekből levont következtetések pedig lehetőséget kínálhatnak a saját közoktatásunkban rejlő, állampolgárságra és demokráciára neveléssel kapcsolatos néhány bizonytalanság (Jakab, 2018) feloldására.

### DE MIRE IS NEVELÜNK?

Ha kezünkbe vesszük az Eurydice fent említett kiadványát vagy bármely más, állampolgári neveléssel és demokráciával kapcsolatos szacikket, gyakran találkozhatunk az *aktív állampolgár* kifejezéssel. Az aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés igénye a 20. század végén jelent meg, számos tényező eredményeként: kezdve a globalizációs és nemzetközi integrációs folyamatokkal, a demokráciát érintő, egyre komplexebb megoldandó problémákon át<sup>1</sup> (pl.: etnikai konfliktusok, a politikai részvétel csökkenése),

### információs és technológiai forradalom által hajtott plurális világ

egészen a társadalmi tőke gazdasági teljesítő-képességre gyakorolt hatásának felismeréséig,<sup>2</sup> a gazdasági szervezetek belső világának átalakulásáig (Halász, 2005). Ezek a gazdasági, társadalmi folyamatok éreztették hatásukat a neveléstudományban is. A gyorsan változó, információs és technológiai forradalom által hajtott plurális világban előtérbe került a kompetenciaalapú gondolkodás, az élethosszig tartó tanulás eszméje.<sup>3</sup> Hiszen a megszerzett ismeretek hamar elavulttá válhatnak, így sokkal fontosabb lett az egzakt ismereteken túl az olyan készségek, képességek fejlesztése, amelyek kontextustól függetlenül, számos helyzetben felhasználhatóak. Ez tükröződik Az Európai Unió Tanácsának ajánlásaiban (Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása, 2006; Az Európai Unió Tanácsa, 2018) is, ahol meghatározták azokat a kulcskompetenciákat, köztük az állampolgáriakat, amelyek „segíthetnek az inkluzív és fenntartható növekedésre, a

társadalmi kohézióra és a demokratikus kultúra továbbfejlesztésére irányuló igény kielégítésében” (Az Európai Unió Tanácsa, 2018, 7. o.).

Az állampolgári kompetencia rövid definícióját a fent említett dokumentumban megvizsgálva azt találjuk, hogy az *aktív* jelző

<sup>1</sup> Ezek a kihívások egyáltalán nem enyhültek, sőt, olyan, egyre égetőbb problémákkal egészültek ki az elmúlt évtizedekben, mint a migráció, az erősödő környezeti változások vagy az újabb háborúk. És úgy tűnik, ezek nyomán megrendült a demokráciába, illetve az intézményeibe vetett bizalom (Keane, 2022; V-dem Institute, 2020).

<sup>2</sup> Mindeközben érdekes adat, hogy világviszonylatban egyre nő a depresszióval küzdő emberek aránya, aminek egyik oka a társadalmi elmagányosodás egy olyan világban, ahol tulajdonképpen állandóan „kapcsolatban” lehetünk. (WHO, 2017).

<sup>3</sup> A pedagógiai paradigmának nem csak annak érdekében kellett változnia, hogy a leendő generációk eredményesebben és könnyebben adaptálódjanak a változó világhoz. Azok a gyerekek, akik ma bekerülnek a közoktatásba, jelentősen különböznek a 20-30 vagy 50 évvel ezelőtti iskolásoktól. A társadalom számottevően átalakult, és a tanulók mind szociokulturális szempontból, mind képességeikben rendkívül különbözőek lehetnek (Jakab, 2007). Ezenkívül az erősen megváltozott környezeti tényezők hatását most kezdjük jobban megérteni, és ráébredni, miként befolyásolják ezek az idegrendszeri és folyamatait, ezáltal az iskolai teljesítőképességet (Gyarmathy, 2017).

összekapcsolható a cselekvő, a társadalmi életben részt vevő polgár ideájával (10. o.). Továbbolvasva a dokumentumot olyan polgár képe rajzolódik ki előttünk, aki képes az együttműködésre, kritikusan gondolkodik, érvel, konstruktívan vesz részt a közösség életében és a helyi, nemzeti, európai, nemzetközi döntéshozatalban, tiszteletben tartja az emberi jogokat, a társadalmi és kulturális sokféleséget, a nemek közötti egyenlőséget. Tehát nem csupán ismeretei vannak az adott ország történelméről, politikai berendezkedéséről vagy az Európai Unió működéséről, hanem alkotója és védelmezője is a demokratikus értékeknek.

A társadalmi aktivitásra irányuló állampolgári nevelés elképzelésének gyökerei az angol nyelvű pedagógiai kultúrában vagy az olyan demokráci elméletekben keresendők, mint a részvételi vagy a deliberatív demokrácia. John Dewey, a reformpedagógia egyik jelentős alakja például azt hirdette, hogy az iskolának az életre kell felkészítenie a gyermeket, modellezve a társadalmi környezetet. A részvételi demokrácia hívei, köztük Benjamin Barber, az állampolgárok közvetlen részvételét tartják a legfontosabbnak a társadalmi intézmények működtetésében. Barber *strong democracy* (erős demokrácia) elképzelésében megpróbálja feloldani a liberális demokráciában húzóó látens ellentétet az egyén és a közösség jogai között, bevezetve a *mély* (deep) demokrácia fogalmát (Zyngier, 2016). Ezzel arra utal, hogy az egymással versengő, de egymást átfedő érdekekkel rendelkező polgároknak egy közös társadalomban kell élniük (Weinberg és Flinders, 2018). Mindez Barber szerint megköveteli a részvételen

a tanulók cselekvő  
tevékenységeken keresztül  
nemcsak tanulják, hanem  
meg is élik a demokráciát

alapuló állampolgárságot, vagyis azt, hogy a közösség minden tagjának részt kell vennie az öngazgatásban, amely végső soron egy erős demokrácia kiépítéséhez vezethet (1984). Barber hangsúlyozza a helyi közösségek és a civil társadalom szerepét, mivel szerinte a polgárok kisebb közösségekben érzik leginkább az elkötelezettséget és a felelősséget (2013). Barber tehát tágan értelmezi a demokrácia kereteit, és a *jó polgárról* alkotott elképzelése szemben áll a *passzív*, csupán a választási folyamatban résztvevő polgár képével (Zyngier, 2016).

A deliberatív vagy tanácskozó, vitatkozó demokrácia irányzata hasonlóan épít az aktív polgári szerepre, hiszen egy politikai döntés legitimációja akkor lehet igazán erős, ha a döntéshozatalba azokat is széles körben bevonják, akiket az érint (Oross, 2022). Ezért ebben a felfogásban fontos

szerepe van a nyilvános vitáknak, ahol a résztvevők formálhatják a véleményüket, és megfelelő mérlegelés után közös álláspontot fogadhatnak el.

Az Európai Unió aktív állampolgárságra nevelő pedagógiai programjának közvetlen mintájául az angol Bernard Crick és munkacsoportja által írt jelentés, valamint az ennek segítségével kidolgozott új tantárgy keretei szolgáltak (Jakab, 2019). A jelentés az iskolát az aktív polgári életre való felkészítés egyik meghatározó ágensének tekintette, ahol a tanulók cselekvő tevékenységeken keresztül nemcsak tanulják, hanem meg is élik a demokráciát. A hatékony nevelés alappilléreinek tartották azt is, hogy a tanulók a tanulmányaik alatt és azokat követően részt vegyenek a helyi

közösségek életében (Zarándy, 2005). Mindennek azért érezték szükségességét, mert az individualizáció, a bevándorlás, a globalizációs problémák hatására Angliában – de nemcsak ott, hanem nemzetközi szinten is – érzékelték a politikai aktivitás, a társadalmi összetartás csökkenését, a politikusokkal szembeni bizalmatlanságot és különösen a fiatalok körében a politikától való eltávolodást (Torney-Purta és mtsai., 2001; Whitley, 2014).

Az állampolgári nevelés és a demokrácia között tehát szoros kapcsolat áll fenn, kölcsönösen erősítik egymást, és ahogy a vezetőben utaltunk rá, a demokratikus politikai kultúra elsajátítását meghatározza, hogy miként gondolkodnak róla az adott társadalomban. Az egyes országok jellemző nézőpontjai pedig jelentős hatással vannak az adott nemzeti tantervre, befolyásolva a benne megjelenő állampolgárcépet. Jelenleg az Európai Unió ajánlása a demokratikus ember, az *aktív polgár* képét rajzolja föl kívánatosnak, ami egy mélyebb, szélesebb demokráciaértelmezést tükröz – kérdés azonban, hogy ez miként köszön vissza az egyes tantervekben.<sup>4</sup>

### nagyobb teret engedve a helyi tanterveknek

## AZ ISKOLAI DEMOKRÁCIÁRA NEVELÉST ÉRINTŐ FONTOSABB VÁLTOZÁSOK MAGYARORSZÁGON ÉS ANGLIÁBAN

### Magyarország

Az elmúlt bő harminc év hazai oktatáspolitikai dokumentumaiban megfigyelhető változásokban tetten érhetőek a magyarországi demokráciára nevelés vezetőben említett bizonytalanságai.

Az 1990-es évek első tantervi vitái során született meg 1995-ben a

Nemzeti alaptanterv (NAT). Ebben ún. műveltségterületeket határoztak meg, amelyek egyike az *Ember és társadalom* nevet viselte. Ebben helyet kapott a történelem mellett egy *társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek* nevű tantárgy is, amelynek elnevezése a 6. évfolyamig *társadalmi ismeretek* volt (Jakab, 2018). Ennek a tantervnek a megszületését egy éveken át tartó, széles körű vitasorozat kísérte,<sup>5</sup> és megjelenését követően is még további diskurzusra ösztönözte a társadalmat. A dokumentum nem kívánt nagy részletességgel szabályozni, nagyobb teret engedve ezzel a helyi tanterveknek. A történelem tantárgy, a hagyományaiól is kiindulva, az iskolák jelentős részében

<sup>4</sup> Születtek olyan tanulmányok (Westheimer és Kahne, 2004; Zygier, 2016; Weinberg és Flinders, 2018), amelyek a tanárok által a diákok felé közvetített állampolgárcépet vizsgálják. Ez sajátos összefüggésben van a tantervek implementációjával is, hiszen elképzelhető, hogy a tanárok demokrácia- és állampolgár-értelmezése különbözik az oktatáspolitikai dokumentumokban megfogalmazottaktól. Ez alapján beszélnek az állampolgári szerep és a demokrácia *thin / thick, passive / active, weak / strong* értelmezéséről, vagy megkülönböztetnek személyesen felelős, résztvevő és igazságosságorientált állampolgári szerepeket, amelyek önállóan vagy hibridként is létező formákat ölthetnek a társadalomban.

<sup>5</sup> Komoly szakmai viták zajlottak többek között az Iskolakultúra, az Új Pedagógiai Szemle vagy az Élet és Irodalom hasábjain, és számos kerekasztalt, illetve vitafórumot szerveztek a témában.

integrálta a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket (Jakab, 2018).

Ezt követően, 2000-ben bevezetésre kerültek a kerettantervek, és velük egy *társadalomismeret* nevű modul tantárgy. A kerettantervek kiadását egyrészt a NAT körüli viták tapasztalatai indokolták, melyek során többször előkerült egy részletesebb tartalmi szabályozó szükségességének kérdése, arra hivatkozva, hogy a magyar pedagógustársadalom a részletesebb követelményrendszerhez szokott (Kinyó és Molnár, 2012). Másrészt a NAT implementációjának tapasztalatai újabb lendületet adtak a tanterv körüli vitáknak, ezáltal a felülvizsgálatnak (Ballér, 1998).

A tanterv valamiféle kompromisszumot kínált a történelem és a különböző jelenismereti tárgyak között, valamint lehetőséget biztosított volna az utóbbiak beágyazódására a magyar közoktatásba, ám ez nem történt meg (Jakab, 2018). Egy akkori kismintás kérdőíves kutatás eredményei talán érzékeltethetik a tantárggyal kapcsolatos bizonytalanságot (Csernyus, 2002). Ebben a megkérdezett intézmények jelentős része (41,8%) a 2001/02-es tanévben még nem kezdte meg, tehát elhalasztotta egy évvel a társadalomismeret oktatását, illetve a nagyobb részük a történelemmel integrált formában képzelte el a tantárgy tanítását (Uo.). A tantárgy emancipációját nem segítette elő a tantervben részletezett tananyag elnevezése körüli terminológiai zavar<sup>6</sup> sem (Jakab, 2018).

2005-ben újabb jelentős változás következett az új érettségi bevezetésével, amellyel a *társadalomismeret* nevű vizsgatárgy

mellett, a tantárgy teljes emancipációja felé tett jelentős lépésként, létrejött egy *ember- és társadalomismeret, etika* nevű komplex vizsgatantárgy (Jakab, 2018). A 2003-ban és 2007-ben kiadott újabb nemzeti alaptantervek egyetlen változást hoztak a társadalomismeret terén: utóbbival bevezetésre kerültek az ún. kulcskompetenciák, köztük a szociális és állampolgári, amelyek az Európai Unió Tanácsa (2006) ajánlásával összhangban honosodtak meg Magyarországon.

2012-ben ismét nagy változások történtek: a társadalomismeret mint önálló tantárgy megszűnt, és integrálódott a történelem tantárgyba *gazdasági, társadalmi, állampolgári ismeretek*ként. egyúttal mint tananyag mind az általános, mind a középiskolában az utolsó évfolyamokra került, 25-ös, illetve 20-as órakerettel. Bár továbbra is érettségi tantárgy maradt, elismertségének nem kedvezett az integrálása, csupán megerősített egy meglévő gyakorlatot (Jakab, 2018).

Ezt követően jutunk el a jelenlegi szabályozáshoz, amely megszüntette a korábbi állapotot, és *állampolgári ismeretek* címen 8. és 12. évfolyamon ismét önálló tantárggyá tette a társadalomismeretet. Ez az elnevezés több szempontból érdekes, hiszen ahogy a felsorolt példák közül is látható, a *társadalom* kifejezés többnyire a kezdetektől fogva megelőzte az *állampolgárit*. Ennek jelentősége főleg abban rejlik, hogy idehaza az *állampolgári* kifejezés etatista jelentéstartalommal rendelkezik, és a történelmi múlt következtében már az első NAT szerzői is, nemzetközi példákra alapozva, a tantárgy

a *társadalom* kifejezés  
többnyire a kezdetektől fogva  
megelőzte az *állampolgárit*

<sup>6</sup> 9–10. évfolyamon *állampolgári ismeretek*, 12. évfolyamon *jelenismeret* volt a tárgy címe, a 11. évfolyamon pedig *gazdasági és pszichológiai ismeretek* közül lehetett választani.

társadalmi vonatkozásait igyekeztek hangsúlyozni (Jakab, 2018). Másik érdekessége ennek a NAT-nak, hogy egy szűkebb körben vitára bocsátott 2018-as tervezetben még *társadalmi ismeretek* volt a tantárgy neve (NAT-tervezet, 2018).

## Anglia

Az Egyesült Királyság oktatási rendszere meglehetősen decentralizált. Az 1988-as oktatási reformig a mindenkori kormány nem rendelkezett közvetlen ellenőrzéssel a tantervek tartalmára vonatkozóan, ezért az állampolgári neveléssel kapcsolatos kezdeményezések is helyi szintűek voltak (Osler és Starkey, 2001). 1989-ben, a törvény életbe lépését követően kiadták az első központi alaptantervet, amely négy úgynevezett „kulcsszakasz”-ra osztva határozta meg 5–16 éves életkorig a tantárgyakra lebontott elrendő oktatási és nevelési célokat. Az állampolgári nevelés ekkor még nem került be a tantárgyak közé, de az oktatáspolitikai szándék megvolt rá, hiszen felállítottak egy tanácsadócsoporthoz, amely a már említett Bernard Crick vezetésével 1998-ban kiadott jelentésében szorgalmazta az önálló tantárgyként való bevezetést. Végül az angol iskolák tantervébe így került be a *citizenship* nevű tantárgy.<sup>7</sup> A jelentés az állampolgári nevelés három hangsúlyos elemét határozta meg: társadalmi és erkölcsi felelősségvállalás, közösségi részvétel és politikai műveltség.

társadalmi és erkölcsi felelősségvállalás, közösségi részvétel és politikai műveltség

A magyarra *állampolgári ismeretek* címmel fordítható tárgy oktatása 11 és 16 éves kor között (a 2–3. kulcsszakaszban) kötelező 2002 óta. Azóta két alkalommal is felülvizsgálták a nemzeti alaptantervet, és a legutóbbi alkalommal szó volt róla, hogy az állampolgári nevelést a tanulók túlterheltsége okán kivesszük a kötelező tantárgyak sorából,<sup>8</sup> de végül kötelező maradt. Az állampolgári ismeretek tárgyköréhez kapcsoló-

dóan 16 éves kor után is tanulhatnak a diákok politológiát, illetve jogi és szociológiai ismereteket, amelyekből érettségit is tehetnek (General

Certificate of Secondary Education; GCSE). A magyar rendszerben tapasztalható bizonytalanság az angol tantervre láthatólag nem jellemző: a társadalmi, gazdasági és jogi ismereteket is közvetítő *állampolgári ismeretek* megnevezésben alkalmazott következetesség, továbbá a tantárgy kötelezőként való megmaradása mutathatja, hogy az mélyebben beágyazódott az angol oktatási rendszerbe és a társadalomba.

## ELEMZÉSEK

Elemzéseimben arra kerestem a választ, hogyan testesíti meg a két említett nemzeti tanterv a jelenleg a demokráciára nevelés szempontjából kívánatosnak tartott *aktív* állampolgár képét. Ennek érdekében megvizsgáltuk az e fogalomhoz kapcsolódó kifejezéseket, a szöveggörnyezetet, és

<sup>7</sup> Az Egyesült Királyságban az oktatás országrészenként más és más törvényhozó és végrehajtó testületek hatáskörébe tartozik, ezért az állampolgárság oktatására eltérő szabályok vonatkoznak, beleértve annak tartalmát is. Jelen tanulmány az angliai tantervet veszi alapul.

<sup>8</sup> Egy 2011-es oktatásügyi jelentés javasolta, hogy vegyék ki a kötelező tárgyak közül, és az iskolák saját belátásuk szerint dönthessenek a tanításáról (Whiteley, 2012, 531. o.).

következtetéseket vontunk le a nemzeti tantervekben megfogalmazott állampolgárcép vonatkozásában.

### Az állampolgári ismeretek tantárgy a magyar Nemzeti alaptantervben

A magyar NAT tantárgyanként alapvetően három részre tagolódik:

*Alapelvek, célok; Fő témakörök és Tanulási eredmények*, amelyekben belül évfolyamonként részletező leírást ad. Érdekes azonban kiemelni, hogy az állampolgári ismeretek tantárgy esetében, amely a 8. és a 12. évfolyamon tanítandó tárgy, a tanulási eredményeket az 5–8. illetve a 9–12. évfolyamra határozza meg. Az *Alapelvek, célok* című részben a tantárgy alapvető céljait folyószövegben, illetve pontokba szedve határozzák meg, valamint kiemelik a tantárgy 8. és 12. évfolyamra jellemző sajátosságait. Ebben a részben találjuk az ún. értelmező és tartalmi kulcsfogalmak felsorolását is.<sup>9</sup> Itt érdemes megfigyelni, hogy láthatóan sokkal bővebb a 12. évfolyamon érintendő fogalmak száma, melyek között megjelenik a *katonai szolgálat* kifejezés is. Illetve, hogy a *demokratikus jogállam* fogalma a 12. évfolyamos felsorolásból hiányzik – ami inkább következtetlenségnek tűnik, hiszen a fogalom előkerül a *Tanulási eredmények* cím alatt. A *Fő témakörök* 8.

az *aktív* kifejezés mindössze egyszer szerepel a tanulási eredmények leírásában

évfolyamon nyolc, 12. évfolyamon tíz témát határoz meg. A család, a nemzet, a magyar állam intézményei és szerepe a gazdaságban, a mindennapi ügyintézés és a fogyasztóvédelem közös tématerületek, ezeken túlmenően a 12. évfolyamon olyan új témák jelennek meg, mint a környezet- és

természetvédelem, a bankrendszer, hitelfelvétel, vállalkozás és vállalat témakörei. Ugyanakkor a 8. évfolyamon még találkozhatunk az oktatás, egészségügy és a szociális ellátórendszer témakörével, melyeket a 12. osztályban már nem találunk meg. A *Tanulási eredmények* című rész az *Alapelvek, célok* érvényesülését fogalmazza meg hét terület szerint rendszerezve.<sup>10</sup> A területek megnevezése az egyes évfolyamokon változatlan, de tartalmában igazodik a kibővült témakörökhöz.

Az *aktív* kifejezés mindössze egyszer szerepel a tanulási eredmények leírásában mindkét évfolyamon. Ennek alapján a nevelési-oktatási szakasz végére a tanulóknál meg kell alapozni az aktív társadalmi cselekvést és a felelős állampolgári magatartást. Ezt a témát tovább vizsgálva: a 8. évfolyamon a tanulóknak az állammal és saját lakóhelyével kapcsolatos, általános ismeretek mellett (intézmények feladatköre, működése, szerepe, törvényalkotás folyamata) jogi ismeretekre, illetve olyan készség-, képességjellegű

<sup>9</sup> Néhány példa az említett kulcsfogalmakra:

*Értelmező kulcsfogalmak:* történelmi idő, történelmi forrás, ok és következmény, változás és folyamatosság, tény és bizonyíték, történelmi jelentőség, értelmezés, történelmi nézőpont.

*Tartalmi kulcsfogalmak:* politika, állam, államszervezet, államforma, monarchia, köztársaság, egyeduralom, demokrácia, önkormányzat, jog, törvény, birodalom.

<sup>10</sup> A következő átfogó célokról van szó: az egyéni és családi szocializáció segítése; az aktív társadalmi cselekvés és felelős állampolgári magatartás megalapozása; lokálpatriotizmus és a nemzeti identitás erősítése; felkészülés a felnőtt szerepekre; a fenntarthatóság és a pénzügyi tudatosság szemléletének és gyakorlatának továbbfejlesztése; társas együttműködés és a kommunikációs kultúra fejlesztése; a véleményalkotás támogatása (NAT, 2020, 352–356. o.).

tudásra is szert kell tennie, amelyek alapján képes a lakóhelyével kapcsolatos javaslatokat megfogalmazni, tervet készíteni a település fejlesztésének lehetőségeiről. A 12. évfolyamon ez kiegészül az alapvető emberi jogok és az Alaptörvény ismeretével, a társadalmi felelősségvállalás, igazságosság, esélyegyenlőség biztosításának kérdéseivel, a segítségre szorulókat támogatásának lehetőségeivel, a honvédelem fontosságának felismerésével, valamint a választás, illetve a törvényalkotás folyamatának értelmezésével. Ezen felül az aktív szerephez szorosan kapcsolható további kifejezések jelennek meg a 12. évfolyam specifikus jellemzői között: *tájékozott, nyitott, érdeklődő, kritikus polgári mentalitás.*

A *demokrácia* kifejezés összesen öt alkalommal kerül elő, kizárólag jelzős szerkezetben, egyszer *demokratikus attitűdként*, négyszer pedig a *demokratikus jogállam* összetételben. Egy-egy alkalommal a tanulási eredmények évfolyamonkénti leírásában (8., 12. osztály) szerepel átfogó célként, hogy a tanulók megismerjék „a *demokratikus jogállam* működésének alapvető sajátosságait, alapvető kötelezettségeit”, a többi három említés pedig az

*Alapelvek, célok* leírásában található. Először mint alapvető attitűd, amelynek kialakításához a vitakultúra fejlesztése, a saját vélemény kifejezése, mások véleményének megértése vezethet, másodszor mint a demokratikus jogállam felépítésének és működésének ismerete, amely a tájékozott, a közügyek iránt érdeklődő személyiség kialakulásának alapja, harmadszor mint tartalmi kulcsfogalom.

A *demokrácia* kifejezéssel összefüggésben, mintegy az alapelvek és célok tanulási eredmény formájában való

megfogalmazásaként jelenik meg „a társas együttműködés és a kommunikációs kultúra fejlesztése, a véleményalkotás támogatása” (NAT, 2020, 355 o.). Ennek a részletező leírása 8. évfolyamon jelzi a véleménynyilvánítás, az érvelés, a párbeszéd és a vita társadalmi hasznosságát, és azt, hogy a tanulóknak képesnek kell lennie feladatainak egy részét társas tanulás keretében elvégezni, másokkal együttműködve tervet, tervezetet készíteni. 12. évfolyamon ez kiegészül azzal, hogy a tanuló tiszteletben tartja a másik ember értékvilágát, gondolatait és véleményét, ha szükséges, kritikusan viszonyul emberi cselekedetekhez, magatartásformákhoz. Ezen felül megjelenik az IKT-eszközök használata mellett azok szerepének, innovációs lehetőségeinek és veszélyeinek felismerése is.

Összességében megtalálhatóak a leírásban az Európai Unió ajánlásából is ismert, aktív állampolgár képét tükröző kifejezések (*tájékozott, felelős, aktív, kritikus, demokratikus jogállam*), egyes elemek a tanulási eredmények leírásában is hangsúlyosan megjelennek, és a tanterv a módszertani utalások

tekintetében is a modern pedagógiai elképzeléseket ösztönzi (projekt, témahét, sokféle tanulási tevékenység, készségfejlesztés, tapasztalatokra épülő ismeretszerzés). Továbbá

olyan fontos témákkal egészül ki az aktív polgár képe, mint a környezetvédelem, a fenntarthatóság és a pénzügyi tudatosság. Ugyanakkor a tanterv nem mentes az el-lentmondásoktól sem. Szinte teljesen hiányzik a globális, európai vagy nemzetközi nézőpont. A *globális* kifejezés mindössze négyszer jelenik meg: rögtön az első mondatban, mint korszakjelző (globális kor – új

ha szükséges, kritikusan viszonyul emberi cselekedetekhez, magatartásformákhoz

kihívások), további két alkalommal az *Alapelvek, célok* megfogalmazásában, a fenntartható fejlődéssel és a környezeti problémákkal kapcsolatban (globális kontextus), illetve egyszer a 8. évfolyam elvárt tanulási eredményeiben mint a nemzet, nemzetállam fontosságának felismerése a globális világban (NAT, 2020, 354. o.).

Az *európai* kifejezés egyetlen egyszer sem jelenik meg, szemben a *nemzettel*, amely összesen harminckétszer. Természetesen a szám kissé csalóka, mert vannak hasonlóságok vagy teljes egyezések bizonyos témakörök és tanulási eredmények megfogalmazásában, de a hangsúly akkor is jól érzékelhető. Ezt jól példázza a következő

idézet is: „A tanuló értelmézi a nemzeti identitás alkotóelemeit, társaival megbeszéli a lokálpatriotizmus és a hazafiság lehetséges megnyilvánulási formáit” (NAT, 2020, 353. o.). Ez azért is lehet problematikus, mert egy *egységes nemzet* képét sugallja ott, ahol történetileg 13 nemzetiség él együtt, egy olyan plurális világban, ahol különböző kultúrák találkoznak és hatnak egymásra. Kérdés, hogy ebbe a nemzetképebe miként fér bele a többes identitás megléte vagy a magyarországi 13 nemzet kultúrája.

A nemzeti tematikát erősíti a honvédelem kérdésének beemelése is az alaptantervbe, amely erőteljesebben a 12. évfolyamon jelenik meg, és olyan kitételeket tartalmaz, mint pl.: „érti és felismeri a honvédelem mint nemzeti ügy jelentőségét” (NAT, 2020, 355. o.), illetve: „értelmézi és társaival megvitatja a honvédelem és a biztonságpolitika alapkérdéseit” (NAT, 2020, 353). A téma szokatlan az állampolgári nevelés témakörében, és további kérdéseket vet

fel. Például azt, hogy nem tereli-e el a hazaszeretet témájának prioritizálása a figyelmet más fontos demokratikus értékekről, mint az aktív részvétel, a kritikai gondolkodás vagy a társadalmi problémák okainak elemzése és azok rendszerszintű megoldása?

Egyes kutatások arra figyelmeztetnek, hogy az ehhez hasonló célokat megfogalmazó nevelés, amely a jellemre (például a hazaszeretetre) és a személyes felelősségre helyezi a hangsúlyt (például szelektív hulladékgyűjtés, jótékonykodás) elveszti a teret a valódi demokráciára neveléstől (Westheimer és Kahne, 2004). Hiszen ezek a fogalmak, tevékenységek önmagukban nem a demokráciáról szólnak.

nem tereli-e el a hazaszeretet témájának prioritizálása a figyelmet más fontos demokratikus értékekről

Alapvetően a diktatúrákban is fontos erény a hazaszeretet és az előírások betartása vagy az, hogy az állampolgárok megsegítsék egymást. Ezek nem vetik fel az egyes, akár az egész társadalmat érintő problémák esetén a vállalati felelősséget, a kormányzat szerepét vagy az adott iparág szabályozását (Westheimer és Kahne, 2004).

### Állampolgári nevelés az angol nemzeti alaptantervben

Korábban már röviden szoltunk az angol *állampolgári nevelés* tantárgy megszületéséről, annak néhány részletéről, illetve hatásáról az Európai Unió demokráciára neveléssel kapcsolatos elképzeléseire. Most megvizsgáljuk a *citizenship* elnevezésű tantárgy 2013-ban kiadott tantervét, amely a felülvizsgálatot követően (2011–2013) továbbra is kötelező tárgy maradt 11 és 16 éves kor között. A tanterv értelmezéséhez tudni kell, hogy Angliában a központilag kiadott tanterv sokkal

kevésbé részletező, mint például a magyar, hiszen abból tantárgyi munkacsoportonként a tanárok az iskolákban közösen dolgozzák ki a helyi tantervet, amely a meghatározott témákat és az óraszámokat tartalmazza, és amelyhez megfelelő tankönyvet is választanak. Mindezekkel együtt a központi tanterv a különböző kulcsszinteneken komoly tartalmi célokat határoz meg.

A tanterv tartalmát tekintve két elkülöníthető részre osztható: egy bevezető szakaszra és egy kulcsszintenként meghatározott tantárgyi tartalomra. A bevezető tartalmazza, hogy miért is fontos ez a tantárgy (A tanulmányok célja; *Purpose of study*), általános tantárgyi célokat fogalmaz meg (Célok; *Aims*), illetve egy rövid, teljesítménycéllként megfogalmazott elvárás (Elérendő eredmények; *Attainment targets*) közül, melyben felsorolják, hogy a tanulónak milyen tantárgyi célokat kell az adott kulcsszakaszok (*Key stages*) végére elérnie. A tanterv a tantárgyi tartalmakat kulcsszakaszonként, egymásra épülő, bővülő tartalommal közli. A demokratikus kormányzás általános célként való megfogalmazását például különböző mélységben bontja ki a különböző szinteken. A 3. kulcsszakasz esetében például ez annyit jelent, hogy a tanulóknak ismereteket kell elsajátítaniuk többek között a demokrácia eredetéről, az

intézményeinek (parlament, választás, igazságszolgáltatás) működéséről, szerepéről, de a következő szinten már foglalkozniuk kell a polgárok és a parlament (*Parliament*) szerepével a hatalmon lévők felelősségre vonásában, valamint a végrehajtó, törvényhozó és igazságszolgáltató hatalmak és a szabad sajtót működésével is.

a tanárok az iskolákban közösen dolgozzák ki a helyi tantervet, amelyhez megfelelő tankönyvet is választanak

Az *aktív* jelző, figyelembe véve az angol *act* szó különböző, cselekvésre utaló változatait (*act, activity, active, activities*), a következő kontextusokban szerepel (*Department for Education*, 2013) a tantervben:

- a tanulót fel kell készíteni, hogy teljes, *aktív* tagja legyen a társadalomnak (A tanulmányok célja);
- a polgári *cselekvés* különböző módjait megtapasztalni, értékelni a problémák megoldásában (4. kulcsszakasz);
- *aktív* tevékenységekkel hozzájárulni a közösség javításához, például önkéntesség révén (4. kulcsszakasz);
- *aktívan* részt venni a demokratikus kormányzás rendszerében (Célok);
- felelősségteljes tevékenységekben *aktívan* részt venni, például iskolai tevékenységek révén megtanulni, miként dolgozzanak együtt a közösség javítása érdekében (Célok);
- tájékozottan *cselekedni* (A tanulmányok célja);
- olyan *tevékenységeket* megismerni, amelyekkel a polgárok befolyásolhatják a demokratikus választási folyamatokat (4. kulcsszakasz).

Látható tehát, hogy a *cselekvő* polgár képe szorosan kapcsolódik a *demokrácia* kifejezéséhez, amelyet tovább erősítenek az olyan kifejezések, mint a *role of citizen* (a polgár szerepe) vagy az angol parlamentarizmus egyik jelképének számító *role of law* (röviden: jogállam), amelyeknek részét képezi a hatalmi ágak szétválasztásának elve.

További, a demokráciához kapcsolódó kifejezések a *vita*, az *érvelés*, a *parlament* (*Parliament*) *működése*, ideértve a szavazást és választást, a politikai pártok szerepét.

Ezenkívül a negyedik kulcsszakaszban a diákoknak meg kell ismerkedniük az Egyesült Királyság kormányzási rendszerén túl egyéb, akár nem demokratikus kormányzási formákkal, valamint az ország kapcsolatrendszerével (ENSZ, brit nemzetközösség) és az emberi, nemzetközi jogokkal.

Módszertani ajánlásokat közvetlenül ugyan nem tesz a tanterv, de érezhető a készségek, képességek fejlesztésének hangsúlya mellett, az ismeretek elsajátításának fontossága, a cselekedtető (*vita*, *érvelés*), személyes tapasztalatokra építő tanulási forma, amely különböző tevékenységeken keresztül ösztönözi a diákokat az önkéntességre, a társadalmi szerepvállalásra.

## ZÁRÓGONDOLAT

Összegezve a kutatás eredményeit: jól látni, hogy miközben vannak hasonlóságok a két ország állampolgári neveléssel kapcsolatos elképzelései közt, az angol program erőteljesebben testesíti meg az Európai Unióban is példának tekintett képet az *aktív polgár*ról. A tantárgy elnevezésén túl hasonló a két programban az aktív demokráciára nevelés kívánalma, a módszertani megközelítésben a készségek, képességek fejlesztésének előtérbe helyezése, vagy a demokratikus értékek tekintetében az együttműködés, a *vita*,

mások véleménye megértésének, tiszteletben tartásának fontossága. Mindkét program foglalkozik a szűkebb lakókörnyezetünk fejlesztésére vonatkozó javaslatok megfogalmazásával vagy olyan nemzetközileg is releváns témákkal, mint a környezetvédelem, illetve a pénzügyi tudatosság.

Ugyanakkor az angol tanterv elemzése rávilágít a magyar aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés „vékony” értelmezésére, hiszen ez utóbbi sokkal kevésbé hangsú-

lyozza az egyén szerepét és lehetőségeit a politikai döntéshozatalban és a társadalmi igazságosság elérésében, ehelyett túlzottan előtérbe kerül benne a „nemzeti” jelleg.

Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy más nyugat-európai országokkal ellentétben Magyarországon a nemzeti tematika még mindig igen hangsúlyosan van jelen (Szabó, 2009). Ennek feloldására pedig, ahogy utaltunk rá, nagy szükség lenne – a demokratikus kultúra megfelelő fejlesztése érdekében. Változást hozna, ha elfogadnánk egy közös „politikai kultúra” létezését, ahol nincs szükség az etnikai vagy kulturális eredet hangsúlyozására, csupán annak felismerésére, hogy *egy* társadalomban, *egy* politikai kultúrában élünk (Szűcs, 2012, 15. o.), ahol a polgároknak különböző szerepekben kell helytállniuk. Ezért lenne érdemesebb például a NAT-ban többször előkerülő  *felnőtt szerepek* mellett a *polgári szerepekről* kellő mélységben beszélni, és ennek nem volna szabad kimerülnie a mindennapi ügyintézésrel kapcsolatos ismeretek taglalásában. Talán így megfelelőbb válaszokat adhatunk a társadalmat érő kihívásokra.

*a felnőtt szerepek mellett a polgári szerepekről kellő mélységben beszélni*

## IRODALOM

- Ballér E. (1998): A NAT korrekciójáról – Különös tekintettel a tankötelezettség 18 éves korig történő kiterjesztésére. *Új Pedagógiai Szemle*. **48**. 9. sz., 14–24. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00019> (2024. 05. 10.).
- Barber, B. (1984): *Strong democracy: Participatory politics for a New Age*, Berkeley : University of California Press
- Barber, B. (2013): Miért lenne jó, ha a polgármesterek irányítanák a világot? [https://www.ted.com/talks/benjamin\\_barber\\_why\\_mayors\\_should\\_rule\\_the\\_world/transcript?autoplay=true&muted=true&language=hu](https://www.ted.com/talks/benjamin_barber_why_mayors_should_rule_the_world/transcript?autoplay=true&muted=true&language=hu) (2024. 05. 10.).
- Csernyus L. (2002): A társadalomismeret modultantárgy bevezetésének első tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*. **52**. 3. sz., 17–30. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00058/2002-03-ta-Csernyus-Tarsadalomismeret.html> (2024. 05. 10.).
- Department for Education (2013): Citizenship programmes of study: key stages 3 and 4 – National curriculum in England. Letöltés: [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f324f7ad3bf7f1b1ea28dca/SECONDARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_Citizenship.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f324f7ad3bf7f1b1ea28dca/SECONDARY_national_curriculum_-_Citizenship.pdf) (2024. 05. 10.).
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. 12. 30.). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. Letöltés: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962> (2023. 12. 07.).
- Az Európai Unió Tanácsa (2018. 06. 04.): 2018/C 189/01 Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. Letöltés: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (2023. 12. 07.).
- Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Gyarmathy É. (2017): Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*. **67**. 9–10. sz., 5–20.
- Halász G. (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*. **55**. 7–8. sz., 65–70.
- Jakab Gy. (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*. **57**. 3–4. sz., 59–71.
- Jakab Gy. (2018): A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései – A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*. **68**. 9–10. sz., 97–105.
- Jakab Gy. (2019): Bevezetés az iskolai demokratikus állampolgári nevelés integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálatába. Doktori értekezés. Pécs.
- Keane, J. (2022): *A demokrácia legrövidebb története*. Athenaeum, Budapest.
- Kinyó L. és Molnár E. K. (2012): Történelem és társadalomismeret, állampolgári kompetenciák. In: Csapó B. (szerk.): *Méleglen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 289–327. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/12300/12314/12314.pdf> (2024. 05. 10.).
- NAT – *Állampolgári ismeretek* (2020). In: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny*. 17. sz., 352–356.
- A Nemzeti alaptanterv tervezete* (2018). Letöltés: [https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf) (2024. 05. 10.).
- Oross D. (2022): Demokratikus Innovációk és a magyar pártok. Akadémiai, Budapest. Letöltés: [https://mersz.hu/hivatkozas/m1121dimp\\_0/#m1121dimp\\_0](https://mersz.hu/hivatkozas/m1121dimp_0/#m1121dimp_0) (2024. 05. 10.).
- Osler, A. és Starkey, H. (2001) Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27, 2. 287–305.

- Szabó I. (2009): Nemzet és szocializáció : a politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon, 1867–2006. L'Harmattan, Budapest.
- Szűcs L. G. (2012): A kommunikatív hatalom és az emberi jogok Jürgen Habermas politikai filozófiája a kilencvenes években. Budapest, ELTE Doktori disszertáció. <https://doktori.btk.elte.hu/phil/szucsaszlogergely/diss.pdf> (2024. 05. 10.).
- Torney-Purta, J, Lehmann, R., Oswald, H. és Schulz, W. (2001) Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Aged Fourteen, Amsterdam, IEA. Letöltés: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight> (2024. 05. 10.).
- V-dem Institute (2020): *Autocratization Surges – Resistance Grows. Democracy Report 2020*. Letöltés: [https://www.v-dem.net/documents/14/dr\\_2020\\_dqumD5e.pdf](https://www.v-dem.net/documents/14/dr_2020_dqumD5e.pdf) (2024. 05. 10.).
- Weinberg, J. és Flinders, M. (2018): Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education. BERJ. 44. 4. 573–592. Letöltés: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3446> (2024. 05. 10.).
- Westheimer, J. és Kahne, J. (2004): What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. American Educational Research Journal Summer 41. 2. 237–269. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312041002237> (2024. 05. 10.).
- Whiteley, P. (2014): Does Citizenship Education Work? Evidence from a Decade of Citizenship Education in Secondary Schools in England. Parliamentary Affairs 67, 513–535.
- WHO: Depression an Other common disorders. Global Health Estimates. 2017. Letöltés: <https://www.who.int/publications-detail/depression-global-health-estimates> (2024. 05. 10.).
- Zarándy Z. (2005): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés az oktatásban. In: Jakab György, Falus Katalin: Hogyan neveljük demokráciára? Országos Közoktatási Intézet. 2005. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tarsadalomismeret/hogyan-neveljunk> (2024. 05. 10.).
- Zyngier, D. (2016): What future teachers believe about democracy and why it is important. Teachers and Teaching Theory and Practice. 22. 782–804. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2016.1185817> (2024. 05. 10.).



