

**Jakab György**

**BEVEZETÉS AZ ISKOLAI DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS  
INTEGRÁCIÓS PROBLÉMÁINAK DISZKURZÍV VIZSGÁLATÁBA**

**Doktori (PhD) értekezés**

**Témavezető: F. Dárdai Ágnes**

**habil. egyetemi tanár**

**Pécs**

**2019.**

# TARTALOMJEGYZÉK

TARTALOMJEGYZÉK .....	2
BEVEZETÉS .....	7
Előszó .....	7
A kutatás indoklása és alapvető célja .....	9
A kutatás indoklása .....	9
A kutatás alapvető céljai .....	9
A kutatás hipotézisei .....	11
A téma lehatárolása .....	12
A kutatás előzményei és újdonságai .....	13
A disszertáció módszertani bázisa .....	15
A diszkurzív módszerek apológiája .....	15
Alkalmazott módszerek .....	17
A disszertáció felépítése .....	17
DISZKURZÍV MODELLEK ÉS MÓDSZEREK .....	19
Legitimációs válság .....	19
A diszkurzív fordulat .....	20
A hatalmi viszonyok diszkurzív szemlélete .....	21
Diszkurzív irányzatok és módszerek .....	22
Irányzatok .....	22
A szimbolikus versengés típusai .....	27
A diskurzus legitimációs módjának vizsgálata .....	28
A POLITIKAI KULTÚRA .....	28
A demokratikus politikai kultúra .....	29
A demokrácia mint határkijelölő fogalom .....	29
A demokratikus politikai kultúra vizsgálatának szempontjai .....	30
Politikai beállítódás – politikai kultúra .....	30
A szempontok kialakulása .....	30
A politikai kultúra típusai .....	31
Almond és Verba a modernizáció folyamatába illesztve a politikai kultúra három fő típusát különítik el: .....	31
Demokratikus értékek és intézményes keretek .....	32
A politikai közösséggel való azonosulás és részvétel a politikai életben .....	33
A magyar politikai kultúra történelmi öröksége .....	34
A történelmi megrázkódtatások következményei .....	35
A „kettős társadalom” modelljei .....	36

A nemzeti és állami integráció töredezettsége.....	37
A közelmúlt öröksége .....	39
AZ ISKOLARENDSZER ANÓMIKUS VISZONYAI.....	41
Az anómia fogalma.....	41
Robbanásszerű kultúraváltások és az iskolarendszer .....	42
A tömegiskolai pedagógiai modell .....	44
Az egyirányú iskolai szocializálás történeti hagyománya .....	44
A tömegiskolai modell személytelen társadalómépítő funkciói .....	45
Egy kis egészségügyi kitérő .....	47
A személyre szabott oktatás pedagógiai modellje .....	49
Az iskolai szocializáció újabb felfogása .....	49
A személyre szabott oktatás pedagógiai üzenete .....	51
A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai .....	53
A társadalmi kommunikáció megváltozása .....	53
A gyors kultúraváltások pedagógiai következményei .....	54
A digitális médiumok elterjedésének következményei.....	54
A tanterv és a rejtett tanterv ellentmondásai .....	56
A rejtett tanterv fogalma .....	56
A rejtett tanterv érvényesülése.....	57
A testnevelésóra rejtett szocializációs tanterve.....	58
OKTATÁSI REFORM VAGY „VÁLTOZÁSIPAR”!?	62
A reform kifejezés értelmezése .....	62
A reform szó határkijelölő szerepe a rendszerváltás idején.....	62
A reform szó eredete .....	63
A reform szó oktatáspolitikai vonatkozásai a rendszerváltás idején .....	64
Két pedagógiai megközelítés.....	64
„Maratoni reform” .....	64
„Csak reformot ne...” .....	66
Az oktatási reformfolyamat átpolitizálódása.....	67
A permanens változások diszkurzív megközelítése.....	67
Az átpolitizálódás értelmezése.....	68
A politika és az oktatási közpolitika idődimenzióinak különbsége .....	69
A (párt)politikai logika dominanciája .....	69
Folyamatos válságnarratíva – ciklikus válságok.....	70
Pedagógiai „változásipar”.....	72
Versengés a fejlesztési forrásokért.....	72
A rendszerintegráció problémái .....	73
Mi a realitása a krízisnarratívának? .....	75

Miért hiányzik az iskolai szelektivitás problémája a reformdiskurzusból? .....	75
<b>Az országos tanévnyitók diszkurzív tere .....</b>	<b>76</b>
A vizsgált szövegek .....	76
Nyelvhasználati módok.....	77
Szimmetrikus és aszimmetrikus fogalompárok dinamikája .....	81
<b>A központi tantervek ellentmondásos szerkezete .....</b>	<b>84</b>
Az ellentmondások beépítése – egy zárt ideológiai rendszer kialakulása .....	84
<b>Programideológiák és állapotideológiák .....</b>	<b>87</b>
Programideológiák és állapotideológiák a tantervekben .....	87
A tantervek sajátos idődimenziója .....	88
<b>A központi szabályozás dokumentumai .....</b>	<b>90</b>
Nemzeti alaptanterv – 1995 .....	90
Kerettanterv – 2000.....	91
Nemzeti alaptanterv – 2003 és 2007 .....	93
A kétszintű érettségi vizsga stabilizáló szerepe – 2005 .....	95
Köznevelési törvény 2011–2012.....	95
<b>AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS JELENTÉSE .....</b>	<b>98</b>
<b>Az állampolgári nevelés alapvető feladatai .....</b>	<b>98</b>
<b>Állampolgári nevelés a különböző pedagógiai kultúrákban.....</b>	<b>100</b>
Az állampolgári nevelés jellege a tömegiskolai modellben.....	100
Állampolgári nevelés a személyre szabott oktatás pedagógiai modellben .....	102
Digitális állampolgárság .....	103
<b>RELEVÁNS NEMZETKÖZI MINTÁK .....</b>	<b>106</b>
<b>A német pedagógiai kultúra közvetett és közvetlen hatásai .....</b>	<b>106</b>
A weimari köztársaság (1918–1924) pedagógiai vitáinak tanulságai.....	106
A második világháború utáni nyugatnémet pedagógiai törekvések tanulságai .....	107
A diktatórikus hagyományok lebontása az egyesített Németországban .....	108
<b>Az angol nyelvű pedagógiai kultúra impulzusai .....</b>	<b>110</b>
Az amerikai (USA) társadalomtudományi oktatás impulzusai.....	110
Az amerikai minták magyarországi hatása(i) .....	112
Az angol társadalomismeret-oktatás impulzusai: a Crick-jelentés .....	113
A szociális és állampolgári kompetencia .....	114
A programok magyarországi fogadtatása .....	116
<b>HAZAI HAGYOMÁNYOK .....</b>	<b>117</b>
<b>Folyamatosság és megszakítottság .....</b>	<b>117</b>
<b>Államközpontúság és paternalizmus .....</b>	<b>118</b>
A kezdetekről.....	118

A Kiegyezéstől a Horthy-korszak kezdetéig.....	119
Állampolgári nevelés és oktatás a Horthy-korszakban .....	121
A „nagy szünidő” időszaka: 1945–1948.....	122
Az 1948 és 1989 közötti időszak .....	123
<b>A historikus hagyomány – a magyar történelemoktatási kánon.....</b>	<b>125</b>
Az egységes politikai nemzet ideáljától az egységes nemzetállam illúziójáig .....	125
A történelemtanítási kánon kialakulása .....	131
A történelem tantárgy bevezetésének sikerei.....	133
<b>A magyar történelemtanítási kánon néhány alapvető mintázata .....</b>	<b>133</b>
Közvetlen politikai indoktrináció .....	133
Az erőszak mintái .....	135
A nem államalkotó csoportok láthatatlanná válása.....	136
A „magyar glóbusz” mítosza .....	137
<b>Trianon sebe .....</b>	<b>137</b>
<b>A magyar történelem „széthordása” .....</b>	<b>139</b>
<b>A politikai szelekció eszköze .....</b>	<b>141</b>
<b>IFJÚSÁGSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK .....</b>	<b>143</b>
<b>A magyar fiatalok politikai szocializációjának vizsgálatai .....</b>	<b>143</b>
IEA – állampolgári tudás- és részvételvizsgálatok .....	143
Iskola és társadalom kutatássorozat .....	144
Paradoxonok – a kutatás tükrében .....	145
Következmények.....	147
Kutatási konklúzió .....	150
<b>AZ ISKOLAI ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS FUNKCIÓI .....</b>	<b>152</b>
<b>Politikai és oktatáspolitikai ideológiák.....</b>	<b>152</b>
A polgár fogalma .....	152
Kié az oktatás? - választói akarat - erkölcsi tekintély - szakmai elit .....	154
<b>Társadalomtudományi törekvések.....</b>	<b>156</b>
<b>A diákok szocializációjára fókuszáló pedagógiai-pszichológiai törekvések.....</b>	<b>157</b>
<b>AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS TANTÁRGYAI.....</b>	<b>159</b>
<b>Oktatáspolitikai harcok a tantárgyi hegemoniáért .....</b>	<b>159</b>
A történelem és a jelenismereti (társadalomismeret) tárgyak versengése.....	159
<b>A történelem és társadalomismeret tárgyak a központi tantervekben .....</b>	<b>162</b>
Nemzeti alaptanterv – 1995 .....	162
Kerettanterv – 2000.....	164
NAT – 2003 és NAT – 2007.....	165
NAT – 2012 .....	165

A két tárgy pedagógiai kultúrájának közös és eltérő pontjai.....	166
Közös felületek .....	166
Eltérő felületek.....	167
A történelem tantárgy a rendszerváltás után.....	169
Modernizáció és/vagy állagőrzés .....	169
A történelem tantárgy sikeres védelme és annak következményei.....	174
A társadalomismeret tantárgy .....	175
Néhány szó a társadalomismeret elnevezéséről.....	175
A társadalomismeret tanításának főbb modelljei .....	178
Társadalomismeret: fények és árnyékok .....	181
A kétszintű érettségi követelményrendszer bevezetése – 2005 .....	181
A Demokráciára Nevelés Európai Éve – 2005 .....	183
Utcai zavargások Budapesten – 2006 .....	185
Az európai oktatási miniszterek találkozója Gödöllőn – 2011 .....	185
A KUTATÁS EREDMÉNYEI .....	187
A TOVÁBBI KUTATÁS LEHETSÉGES IRÁNYAI.....	193
Felhasznált irodalom .....	195
Elsődleges források.....	195
Felhasznált szakirodalom .....	197

# BEVEZETÉS

## Előszó

Ahhoz a roppant szerencsés nemzedékhez tartozom, amely békében nőtt fel, felnőtt fejjel élhette meg a Kádár-rendszer végét, majd a rendszerváltás illúzióját,<sup>1</sup> most pedig egy kicsit távolabbról szemlélve értelmezheti – hogy „mi is történt velünk” – az elmúlt harminc év történetét. Tanári pályám egyik alapvető meghatározója volt az a tudat, hogy az iskolai állampolgári nevelés demokratikus átalakítása kiemelt helyet és szerepet játszik majd a magyar társadalom demokratizálásában.<sup>2</sup> Persze már akkor is nyilvánvaló volt számomra, hogy ez hosszú, nehéz és ellentmondásos folyamat lesz,<sup>3</sup> de ez inkább csak erősítette pedagógiai elszántságomat. A disszertáció témája tehát személyes ügy (Jakab, 2013b). Közvetlen szemlélője, sok tekintetben részese lehettem egy iskolai terület - a társadalomismeret tantárgy - születésének, majd több mint három évtizedes történetének. A diákok állampolgári nevelését közvetlenül is segítő jelenismereti tárgyak fejlesztése és iskolai implementációja az elmúlt évtizedekben szívügyemmé és egyúttal szakmai feladatommá is

---

<sup>1</sup>Számomra a rendszerváltás euforikus élmény volt a maga váratlanságával. Nagyon hittem abban, hogy kilépünk végre a külső erők és kényszerpályák szorításából. Hittem abban, hogy megmarad és cselekvővé válik a – korábbi paternalista pártbürokrácia ellen mutatkozó – társadalmi egység. Hittem az idealizált Európa-képben, hittem, hogy majd mi is olyan világban fogunk élni. Úgy gondoltam, hogy iskolát kell csinálni, mert hosszú távon majd az biztosítja a demokratikus magyar társadalom megvalósulását. Szép illúzió volt. Ekkor születtek a gyermekeim, jó volt hinni a „szép holnapban”, amelyről biztosan tudtam akkor, hogy megérem. Ma már persze azt is tudom, hogy az ilyen illúziók feloldhatatlan ellentmondással terhesek. Sinkó Ervin írja: „*A konfliktus, mely akuttá válik, az időnek az emberiség történelmében és az időnek az egyes ember életében való szerepkülönbségéből következik. Az emberiség ideája korlátlan idő folyamán realizálódik; az egyes ember, mégha önmagát csak egy nagyobb egység töredékének tekinti is, akkor is az ő számára csak a véges egyéni pillanaton belül terem minden lehetőség a maga manifestálására. Az időnek ez a 'szerepkülönbsége' az, amely az embert a történelmi folyamattal szemben derűlátóvá, minden egyéni öntudatot pedig a tragikum lehetőségével tesz terhessé.*” (Sinkó, 1938. 290.)

<sup>2</sup> Az ezredforduló előtti pedagógiai optimizmusomat jól mutatja egy korabeli projektbeszámoló részlete: „Az elmúlt években megkezdődött demokratikus társadalmi átalakulás új kihívásokat fogalmazott meg a közoktatás számára. Előtérbe kerültek a társadalom tagjainak demokratikus és etikus magatartását közvetlenül is segítő jelenismereti, emberismereti, erkölcsi, illetve készségfejlesztő tárgyak. A rendszerváltás előtt mind a társadalomtudományi oktatás, mind az erkölcsi nevelés „rejtett tanterve” a politikai rendszer legitimálása volt. Ennek megfelelően az iskolai oktatás tökéletesen megfelelt az akkori politikai rendszer érdekeinek: passzív, önálló gondolkodásra alkalmatlan, jogait alig ismerő állampolgárokat „termelt”, az elvekben hirdettetett, ámde a valóságban soha nem létezett „szocialista embertípus” helyett. A rendszerváltás alapjaiban értelmezte át az állam és az (állam-)polgár viszonyát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi helyzetét. Nyilvánvaló lett, hogy a korábbi oktatás mind szemléletében, mind tartalmában, mind módszereiben alkalmatlan az új szükségletek kielégítésére: az önállóan gondolkodó, vállalkozó szellemű, jogait ismerő, a társadalmi együttélési szabályokat felelősen gyakorló 'jó polgárok' nevelésére” (Jakab, 1996).

<sup>3</sup> Falus Katalin kolléganómmal együtt több nemzetközi konferencián is arról beszéltünk, hogy a magyar hogy a demokratikus társadalmi és pedagógiai hagyományok hiánya hogyan nehezítik meg a demokratikus értékrend iskolai megerősödését. How to educate democrats, in the absence of a democratic tradition? Far Western and North West Philosophy of Education Societies) 47th Annual Conference. Honolulu, University of Hawai'i. 1999. január 18.). Civics training and education in Hungary. Far Western and North West Philosophy of Education Societies) 48th Annual Conference. Vancouver, Simon Fraser University. 2000. június 3.

vált: az 1980-as évek közepétől aktív részese lehettem különböző elnevezésű, de hasonló funkciójú tantárgyak fejlesztésének, a rendszerváltás után pedig részt vehettem a nemzeti alaptantervek, kerettantervek és az érettségi követelmények kidolgozásában, tankönyveket írtam, tanítottam a felső- és közoktatásban, valamint különböző továbbképzéseken.

Maga a dolgozat tehát bizonyos mértékben szakmai számvetésnek is tekinthető, amely azonban mégsem csak a sikerek vagy kudarok számbavételére irányul. Sokkal jobban izgat a sikerek és kudarok dinamikájának vizsgálata, hiszen ebből a több évtizedes távlatból már nemcsak a konkrét helyzeteket és történeteket lehet érzékelni, hanem talán a tágabb folyamatokat is sikerül értelmezni.

Ennek érdekében egy tágabb – a dolgozatban csak immanens módon érvényesülő – társadalomtörténeti perspektívát választottam, amelyhez Hajnal István (Hajnal 1939) és közvetlenül Bibó István nézőpontját tekintetem mérvadónak, aki programadó írásaiban (Bibó, 1986c) roppant következetesen a „demokratikus társadalomszerveződés” lehetőségeinek és történelmi feltételeinek szemszögéből vizsgálta a magyarországi eseményeket. Bibó már 1945-ben felhívta a figyelmet arra, hogy a magyarországi demokratikus politikai rendszerváltozások „demokratikus deficittel terheltek” a történelmi hagyományokból eredő rendies társadalmi struktúra miatt. *„Az a beállítás, mely nagyon is tudja, hogy a németek kitakarodása jelentős fordulat volt, de ezt a fordulatot egyszerűen besorolja a szabályos időközben ismétlődő politikai fordulatok közé, melyeknek az a szabályuk, hogy előbb bejelentik egy új világ kezdetét, aztán az eddigi hatalmasokat börtönbe zárják, az eddigi üldözötteket hatalomra juttatják, főhivatalnokoktól egészen a házmesterekig valamilyen formában mindenkit leigazoltatnak, s ennek eredményeképpen lehetőleg minél több embert kimozdítanak helyükből és egzisztenciájukból, hogy másokat juttassanak a helyükbe.[...] A hangsúly ennek megfelelően nem annyira a fordulat politikai tartalmán van, hanem sokkal inkább a politikai fordulatok közepette való egyéni eligazodni nem tudás vagy rossz helyezkedés különféle következményein, számonkérésen, új igazodáson, állásvesztésen, becsukáson, akasztáson. Ez az egész közérzés valóságos és jól megalapozott tapasztalatokon nyugszik, azokon a tapasztalatokon, melyeket az utóbbi évtizedekben teljességgel megromlott és lezüllött magyar közélet és magyar sajtó nyújt a szemlélőnek: a hatalmaskodásnak, a frázisoknak és közügy címén személyes ügyek intézésének az ismétlődő közös látványán.”* (Bibó, 1994. 312-313.)



Ebből a szempontból fontos még megemlíteni a Bibó István örökségét tovább gondoló Szűcs Jenőt (Szűcs, 1983), aki szerint a „köztes Közép-Európa” legfőbb jellegzetessége a „nyugati mintakövetés”, de annak „szerves belső fejlődése nélkül”. A „nyugati minta” – amelyet Szűcs is a „történelem luxustermékének” nevezett – fő jellegzetessége a „társadalom különállása az államtól”, ami azt jelenti, hogy a társadalom részben az államhatalomtól függetlenül, autonóm módon, alulról építkezik. Szűcs szerint térségünkben ez az alapminta csupán felszínesen érvényesült, „deformálódott” és „keleties elemekkel töltődött fel”, aminek az lett a következménye, hogy a magyarországi politikai és társadalomtörténeti folyamatokra többnyire a „földről vezérelt siettetések” és „visszacúsítások” egymást váltó fázisai jellemzőek.

## **A kutatás indoklása és alapvető célja**

### **A kutatás indoklása**

A közép-kelet-európai rendszerváltásokkal kapcsolatban Ralph Dahrendorf 1990-ben felidézte az Annales Iskola jól ismert tételét, miszerint a történelmi változás különböző dimenzióinak "eltérő ideje" van (Dahrendorf, 1990. 6-7.). Sokat idézett megállapítása a következő volt: a politikai és jogi átalakulás hat hónap alatt megtörténhet, vagyis a szabad választások utáni első parlament képes fél év alatt megteremteni a demokrácia és a piacgazdaság jogi kereteit. A gazdasági átalakulás is végbe mehet hat év alatt. Ezzel szemben ahhoz, hogy a demokrácia zavartalan működését biztosító politikai kultúra létrejöhessen, ahhoz már legalább hatvan év, egy, de inkább két emberöltő szükséges.

Eltelt harminc év: a Dahrendorf-i prognózis fele. Érdekes számvetést készíteni. Az oktatáspolitikai folyamatok, illetve iskolai demokratikus állampolgári nevelés iránt érdeklődő szakemberek, illetve laikusok számára ugyanis nagyon sokféle tanulságot hordoz ez a történet az ilyen jellegű előrejelzések természetéről, az oktatáspolitikai és az iskolarendszer viszonyáról, a társadalmi struktúra és a közgondolkodás változásainak „más-más idejéről”.

### **A kutatás alapvető céljai**

A disszertáció célja annak vizsgálata, hogy a rendszerváltás után milyen társadalomtörténeti és oktatáspolitikai folyamatok húzódtak meg annak hátterében, hogy a demokratikus 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 az oktatáspolitikai dokumentumok célrendszereiben<sup>4</sup> valamint iskolai és iskolán kívüli fejlesztésekben és kampányokban, a tényleges iskolai gyakorlatban és a diákok életében lényegében nincs jelen.<sup>5</sup>

Ha egy kisebb közoktatási ciklust vizsgálnánk, talán még érdemes volna a közvetlen oktatásügyi okokat kutatni, netán még felelősök után is lehetne nyomozni: a jó tanterveket a tanárok nem hajtották végre, vagy éppen a kreatív tanárokat korlátozták a hivatalos előírások. A fenti ellentmondás azonban végigkíséri az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformfolyamatait, ami azt jelzi, hogy jóval mélyebb és komplexebb társadalomtörténeti megalapozottsága van ennek a problémának. Egy ilyen jellegű széleskörű vizsgálat azonban nyilvánvalóan meghaladná a dolgozat lehetőségeit, ezért itt és most csupán az ellentmondás diszkurzív értelmezésére vállalkozom.

Ebben az értelemben tehát a dolgozat célja a demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs problémáinak és ellentmondásainak diszkurzív vizsgálata. Ez mindenekelőtt a fogalmi keretek kimunkálását jelenti: a demokratikus politikai kultúra fogalmától a különböző pedagógiai kultúrák és oktatáspolitikai törekvések anómikus viszonyrendszerének értelmezésén át a demokratikus állampolgári nevelés közvetlen iskolai formáinak értelmezéséig. A diszkurzív megközelítést nagymértékben megkönnyíti és elősegíti az a tény,

---

<sup>4</sup> Néhány példa a különböző időszakokban kiadott Nemzeti alaptantervek preambulumaiból:

1995: „A NAT követelményeit a demokrácia (kiemelés az eredetiben) 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.)

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 törvénytisztelet, 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 tanulás-szervezési eljárások.” (110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.)

<sup>5</sup> Ezt mutatják a disszertáció második részében ismertetett ifjúságszociológiai felmérések eredményei, valamint saját tapasztalataim (Jakab, 2004) is.

hogy a különböző iskolai területek közül itt mutatható ki legnagyobb mértékben az állandó „verbális reformizgalom”, ami legfőképpen a tantervek és kampányok újabb és újabb generációjában, illetve tantárgyi elnevezések folyamatos burjánzásában<sup>6</sup> nyilvánult meg az elmúlt évtizedekben.

## A kutatás hipotézisei

I. A demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs nehézségeinek diszkurzív módon történő vizsgálata olyan új összefüggésekre világít majd rá, amelyeket a hagyományos történeti megközelítések nem tudnak elérni és relevánsan értelmezni. A témára vonatkozó alapvető fogalmak fogalomtörténeti, illetve diszkurzív elemzése révén képet kaphatunk a különböző időszakok oktatáspolitikai folyamatainak implicit dinamikájáról, a magyar iskolarendszer demokratizálódásának ellentmondásairól, valamint a programadó pedagógiai érdekcsoportok törekvéseiről és oktatáspolitikai küzdelméről.

1. A magyarországi demokratikus állampolgári nevelés komplex vizsgálata számára releváns fogalmi kiindulópontot és értelmezési keretet nyújt majd a politikai kultúra fogalma (Almond és Verba, 1963), valamint a fogalomhoz kapcsolódó több évtizedes nemzetközi kutatássorozat (Almond, 1989), amelynek magyarországi vizsgálatai (Mátrai, 1999; Csákó, 2005, 2011) is ismereteseek.

2. A magyarországi demokratikus állampolgári nevelés iskolai viszonyainak vizsgálata számára releváns értelmezési keretet nyújt az anómia (Merton, 1980), illetve a „rejtett tanterv” (Szabó L., 1985) fogalma, valamint az úgynevezett morphogenetikus elmélet (Archer, 2003).

3. Az állampolgári nevelés rendszerváltás utáni oktatáspolitikai környezetének vizsgálata számára releváns értelmezési keretet nyújt az oktatási reform (Báthory, 2001) fogalma, valamint a pedagógiai „változásipar” (Zsolnay és Zsolnay, 1985) kifejezés.

II. A demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs nehézségeinek diszkurzív módon történő vizsgálata különösen alkalmas arra, hogy megjelenítse a magyar iskolarendszer demokratizálásának alapvető nehézségeit.

---

<sup>6</sup> Az elmúlt bő harminc év tárgyi elnevezéseiből érdemes néhány példát megjegyezni: aktív állampolgár, állampolgári-társadalmi és gazdasági ismeretek, demokráciára nevelés, együttéléstan, ember és társadalomismeret, embertan, európai polgár, jelenismeret, jó polgár, közösségtan, polgári nevelés, probléma-centrikus társadalomismeret, szociológia, társadalomismeret stb.

1. Az ifjúságszociológiai kutatások tapasztalatainak bemutatása, valamint különböző oktatáspolitikai szövegek diszkurzív vizsgálata lehetőséget nyújt majd az iskolarendszeren belüli demokratikus deficit értelmezésére.

2. Az állampolgári nevelés hazai hagyományainak és releváns nemzetközi mintáinak bemutatása, valamint különböző oktatáspolitikai szövegek diszkurzív vizsgálata lehetőséget nyújt annak értelmezésére, hogy az elmúlt évtizedekben miért nem tudott meggyökerezni az aktív és felelős részvételre épülő politikai kultúra a magyar iskolákban.

3. Az állampolgári nevelés hazai hagyományainak és releváns nemzetközi mintáinak bemutatása, valamint különböző oktatáspolitikai szövegek diszkurzív vizsgálata lehetőséget nyújt annak értelmezésére, hogy az elmúlt évtizedekben a permanens oktatási reformok ellenére miért nem tudtak meggyökerezni a demokratikus állampolgári nevelés jelenismereti tárgyai a magyar iskolarendszerben.

III. A demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs problémáinak és ellentmondásainak diszkurzív módon történő vizsgálata különösen alkalmas arra, hogy megjelenítse a magyar iskolarendszer modernizációjának alapvető ellentmondásait - a pedagógiai innovációk implementálásának nehézségeit, az iskolaszervezet és tantárgyi struktúra modernizálása körüli vitákat.

## **A téma lehatárolása**

A disszertáció megírásának legnehezebb problémája a téma lehatárolása volt. Eredetileg a társadalomismeret tantárgy integrációs nehézségeiről szerettem volna írni, de a tantárgytörténeti vizsgálódás hagyományos útja több szempontból sem volt járható. Elsősorban azért, mert nem lehetett olyan egyértelmű tantárgyi előzményt találni, amelynek története lineárisan nyomon követhető lett volna. Ebben az esetben ugyanis nem egy folyamatosan létező akadémiai tudományág iskolai leképeződéséről volt szó, hanem számtalan különböző szocializációs funkcióról, amelyek ráadásul állandóan módosultak a társadalmi és politikai változások függvényében. Mindez azt jelentette, hogy a témát nem lehetett jól megragadni, mert ennek a területnek a tantárgyi formái, tartalmi elemei és elnevezései folyamatosan alakultak mind a különböző oktatáspolitikai dokumentumokban, mind pedig az iskolai gyakorlatban (Csapó, 2000).

A dolgozat témájának lehatárolása tehát sajátos kettősségben fogalmazódik meg. Egyfelől általános fogalmi keretként és integrációs bázisként folyamatosan megjelenik a *demokratikus*

*állampolgári nevelés* metaforikus fogalma, másfelől viszont a dolgozat térbeli és időbeli lehetőségeinek korlátozása miatt számtalan lehatárolás történik majd a téma konkrét oktatáspolitikai és iskolai vonatkozásában. Az általános fogalmi keret megrajzolásakor Émil Durkheim pragmatikus álláspontjából indultam ki, aki szerint a mindinkább individualizálódó társadalom fenntartásában és állampolgári közösséggé formálásában az iskolának kiemelt szerepe van. Szerinte „*a társadalom csak akkor maradhat fenn, ha tagjai között elegendő homogenitás van. Az oktatás e homogenitást tartja fenn és erősíti meg [...] a társadalom mindenekelőtt tudat: a kollektivitás tudata. Tehát ezt a kollektív tudatot kell a gyermek lelkének átadnunk.*” (Durkheim, 1980. 7-9.). A demokratikus állampolgári nevelés fogalma tehát a legáltalánosabb formában ösztársadalmi viszonylatban értelmezhető (Bourdieu, 1978), amelyben az iskolarendszer nemcsak formális tanrendje révén vesz részt, hanem sajátos szociális tere és interakciós rendje révén is.

Ezen túlmenően szólni kell azokról a konkrét iskolai területekről, amelyek, bár nagyon szorosan a témához tartoznak - kizárólag terjedelmi okokból - tételesen kimaradnak a dolgozattól. Van néhány olyan tantárgy – magyar irodalom, etika, osztályfőnöki óra, mozgóképkultúra és médiaismeret –, amelynek közvetett vagy közvetlen hatása mindenképpen szerves részét képezi a demokratikus állampolgári nevelésnek. Legalább ennyire fontos lenne részletesen foglalkozni az állampolgári nevelést erősítő közösségi formákkal – iskolai ünnepek, szakkörök, táborok – és tevékenységekkel – diákönkormányzat, iskolai közösségi szolgálat –, de ez szétfeszítené a disszertáció kereteit. A hiányok felsorolásakor mindenképpen meg kell említeni egy sajátos jelenismereti rokontárgyat, az emberismeretet (etika), amelyről sokáig úgy tűnt, hogy szerves integrációt alkot majd a társadalomismerettel, de végül önálló tantárgyi területté vált. Ennek kezdeti történetét szerencsére már részletesen feldolgozta az „alapító atya”, Kamarás István (2015). Sajnálatos módon kimaradnak a disszertációból az állampolgári nevelésre és oktatásra irányuló speciális felsőoktatási és tanárképzési programok, valamint a különböző civil szervezetek kezdeményezései is.

## **A kutatás előzményei és újdonságai**

Ebből a szempontból a disszertáció két viszonylag jól elkülöníthető egységre tagolható. A szöveg első része – a diszkurzív fogalomelemzés – a pedagógiai szakirodalomban viszonylag újdonságnak számít, míg második része inkább a korábbi kutatások feldolgozásának, összegzésének tekinthető. Ez utóbbi részben előzményként vehetőek számba az iskolai

állampolgári szocializációra vonatkozó általános oktatástörténeti munkák,<sup>7</sup> a történelemoktatási hagyományok sokoldalú feldolgozásai,<sup>8</sup> valamint a történelem és társadalomismeret tárgyak kapcsolatára fókuszáló alap kutatások.<sup>9</sup> A dolgozat közvetlen előzményeihez tartoznak azok a szakirodalmi eredmények, amelyek társadalomtudományi, jelenismereti paradigmában foglalkoznak az állampolgári neveléssel, különösen annak demokratikus fókuszaival. Ez egyfelől a fiatalok politikai szocializációjával foglalkozó oktatásszociológusok<sup>10</sup> műveit jelenti, másfelől az állampolgári neveléssel közvetlenül is foglalkozó pedagógiai szakemberek tevékenységét. Közülük is mindenekelőtt Brezsnýánszky László, Kaposi József, Knausz Imre, David Kerr, Sáska Géza, művei játszottak fontos szerepet a dolgozat megalapozásában, miközben meghatározó személyes inspirációkat kaptam korábban Lányi Andrásról, Szabó Mártontól, majd pedig Falus Katalintól és Szekszárdi Júliától.

A disszertáció első – diszkurzív fogalomelemző – része előzmények és újdonságok szempontjából bonyolultabb képet mutat. Egyrészt ugyanis kutatási előzménynek tekinthető a demokratikus politikai kultúra alapvető szakirodalmának feldolgozása és vázlatos bemutatása, miközben bizonyos mértékben újdonságnak számít az iskolai állampolgári nevelésre történő közvetlen vonatkoztatása. Hasonló módon kettős a különböző típusú pedagógiai kultúrák megjelenítése a dolgozatban. Egyfelől ugyanis bőséges szakirodalomra támaszkodhattam a különböző paradigmák felvázolásakor,<sup>11</sup> másfelől viszont a pedagógiai kultúrák összevetése és anómikus viszonyrendszerük értelmezése sok tekintetben újdonságnak számít (Jakab, 2006a). Lényegében ugyanez vonatkozik a diszkurzív megközelítésre is. A különböző diszkurzív iskolák szemléltetése és módszereinek felvázolása – elsősorban Szabó Márton (2016) fantasztikus monográfiája nyomán – nagyjából interpretáció részéről. Ugyanakkor ezeknek a módszereknek oktatásügyi szövegekre irányuló alkalmazása már bizonyos mértékben újdonságértékkel bír. A magyarországi politológiai szakirodalomban ugyan széles körben megtörtént a diszkurzív paradigma befogadása és elemzési módszereinek alkalmazása és ennek elemei a magyarországi oktatásügyi elemzésekbe is beszivárogtak –

---

<sup>7</sup> Mindenekelőtt Horánszky Nándor, Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla írásaira támaszkodtam.

<sup>8</sup> A teljesség igénye nélkül Unger Mátyás, Szabolcs Ottó, Závodszy Géza, Katona András írásait emelem ki.

<sup>9</sup> Ezen a téren sokat merítettem Szabó Péter Knausz, Gönczöl Enikő, Katona András, Kojanitz László, Gyarmati György, Albert B. Gábor és nem utolsósorban témavezetőm, Dárdai Ágnes munkáiból.

<sup>10</sup> Csákó Mihály, Gábor Kálmán, Mátrai Zsuzsa, Örkény Antal, Szabó Ildikó, Ligeti György, Annick Percheron, Kinyó László, Zsolnai Anikó.

<sup>11</sup> Itt is csupán az ebből a szempontból legfőbb szakirodalmi hatások képviselőit említem: Halász Gábor, Kozma Tamás, Csapó Benő, Knausz Imre, Ollé János, Gyarmathy Éva, Nahalka István, Margaret Archer, Michael Fullan.

elsősorban Szabó Miklós, Halász Gábor, Nagy Péter Tibor munkáira gondolok –, de szisztematikus alkalmazásuk viszonylag ritka. Így ebben az értelemben közvetlen előzménynek legfőképpen Sáska Géza, Sík Domonkos, Erős Gábor és Neag Annamária irodalomjegyzékben említett írásait tekintem mérvadónak.

## **A disszertáció módszertani bázisa**

### **A diszkurzív módszerek apológiája**

Már az anyaggyűjtés első szakaszában nyilvánvalóvá vált, hogy a hagyományos pozitivisták szemléletű módszerek nem alkalmasak a téma roppant sokrétű és változékony dinamikájának leírására. Ezek a módszerek ugyanis a szakpolitikai döntéseket és pedagógiai változásokat többnyire átlátható, vagy legalábbis racionálisan értelmezhető, „mérnöki” vagy „pedagógiai ethoszból eredeztethető” tudatossággal tervezett közpolitikai folyamatként írják le, amelyekben a különböző szintű szereplők a lehető leghelyesebb és leghatékonyabb szakszerűséggel járnak el. Az árnyaltabb képet ígérő diszkurzív módszerek azonban az oktatási rendszert olyan többfunkciós társadalmi alrendszernek tekintik, amelynek fő mozgatója a különböző érdekcsoportok erőforrásokért folytatott harca.<sup>12</sup> Ezek a felismerések óhatatlanul a szövegközpontú értelmező társadalomtudományok, az úgynevezett diszkurzív módszerek felé „terelték” a feldolgozást. Az ilyen módszerek ugyanis számtalan olyan oktatáspolitikai összefüggésre és mozgásra képesek rávilágítani, amelyeket – részben a közelmúltra vonatkozó információk hiánya, részben a téma ideologikus jellege, részben pedig a szerző személyes érintettsége miatt – a hagyományos pozitivisták módszerekkel nem lehetett volna hatékonyan követni.

A fogalomrendszer roppant változékonyasága ugyanakkor a diszkurzív elemzés irányát és módszertani megközelítését is meghatározta. Nevezetesen azt, hogy ebben az esetben az úgynevezett tudásszociológiai módszer alkalmazása sem igazán szerencsés, hiszen itt nem egy előre feltételezett „mögöttes valóság” (tudásforma vagy ideológia) jeleit kell a szövegekben fellelni és kauzális módon magyarázni. Sokkal szerencsésebb, ha nem jelölünk ki előzetes kategóriákat. Itt a cél a diszkurzív mező struktúrájának és belső dinamikájának leírása: a diskurzusban megjelenő különböző tudásformák, az általuk hordozott kimondatlan

---

<sup>12</sup> Halász Gábor (1987. 3.) írja az 1980-as évek oktatáspolitikájának működéséről: „...az oktatás világát módszeresen vizsgáló kutatók elé meglepő kép tárult: a szigorú tervezés és merev kontroll látszata mögül nehezen kiszámítható, alig ellenőrizhető dinamikus folyamatok sokasága bukkant elő. Mindenütt az erőforrásokért versengő, pozíciók megszerzéséért vagy megőrzéséért küzdő, egymással alkudozó és megegyezéseket kötő szereplőkkel lehetett találkozni.”

előfeltevések, valamint az ezeket megjelenítő szereplők és stratégiáik azonosítása. Ez az irány a diskurzus komplex struktúráját vizsgálja, így nem kell lemondania a diszkurzív mező egészének leírásáról. Ez a szemléletmód elhatárolódik azoktól, akiknek „*a beszédben az a fontos [...], hogy igazuk legyen, nem pedig az, hogy belátást nyerjenek a dologba*” (Gadamer, 1984: 254). Ennek a megközelítésnek a legfőbb előnye az, hogy a szövegeket nem lezárt politikai „terméknek” tekinti. Sokkal inkább létrejöttük folyamatára és szövegszerveződési összefüggéseire koncentrálnak, ami jól rávilágít a diskurzuselemzés legfontosabb alapelveire, amely szerint az igazság nem eleve adott, az emberi viszonyokon túlmutató valami, ami a nyelv közvetítésével válik láthatóvá, hanem az emberi kommunikáció során létrejövő társadalmi valóság.

A diszkurzív megközelítésből az is következett, hogy a témára vonatkozó különböző típusú pedagógiai szövegeket ab ovo egységesen politikai természetűnek tekintem. Fontos azonban már itt leszögezni, hogy a politika fogalma kétféle értelemben szerepel majd, mivel a magyar nyelv ezen a téren még nem eléggé differenciál. Az angol nyelv világosan megkülönbözteti a politika szubsztanciális (*politics*) és formális (*policy*) fogalmát. Bourdieu (1987) szerint szubsztanciális értelemben politikainak tekinthető minden olyan cselekedet, amelyben fellelhető a hatalom növelésére való törekvés, vagy amelyben kimutatható az érdekkötöttség. Szabó Márton (2016. 68–83.) mindezt még tovább tágítja, amikor úgy fogalmaz, hogy politikainak tekinthető minden olyan cselekedet, amelynek „erőforrás-elosztó”, „szimbolikus (a közösségi emlékezetre vagy képzeletre irányuló)” és „presztízstermelő” szerepe van. Ebben az értelemben tehát egyértelműen politikai tartalma van annak, hogy a központi oktatásirányítás milyen módon finanszírozza az iskolákat, milyen módon történik az igazgató- és a tanárkiválasztás, milyen formális kapcsolatok működnek a tanárok, diákok és a szülők között, hogy a tantervekben és tankönyvekben milyen oktatási tartalmakat fogalmazznak meg, vagy annak is, hogyha például egy iskolában olyan tanítási módszereket alkalmaznak, ami bizonyos csoportokat kedvezőbb, másokat kedvezőtlenebb helyzetbe hoz. Ettől radikálisan különbözik a politikai cselekvés úgynevezett formális (*policy*) értelmezése, amely közvetlenül a (oktatás)politikai rendszer (törvényalkotás, kormányzat, közigazgatás) tevékenységéhez kapcsolódik.

Bár a disszertációban szó esik majd az (oktatás)politika formális jelentéséről is, a politika fogalmát többnyire tágabban, szubsztanciális értelemben használom majd. Már csak azért is, mert témánk roppant sokféle szállal közvetlenül is kapcsolódik a politikai szférához, így nem lehet eltekinteni annak direkt nyelvi és ideológiai hatásaitól. Ráadásul létezik egy sajátos



közép-kelet-európai vonatkozás is ebből a szempontból, amelyre Sáska Géza (2006a) hívta fel a figyelmet. Nevezetesen az, hogy a térség etatista politikai szóhasználata nagy előszeretettel alkalmazta a hagyományos pedagógiai szakzsargon paternalista terminológiáját, és ily módon a kétféle alrendszer nyelvi kultúrája nagymértékben összemosódott – pl. *civilizál, felvilágosít, megnevel, jutalmaz, buktat, kokit ad, büntet, fegyelmez, pótvizsgára küld* stb.

## **Alkalmazott módszerek**

A disszertáció módszertani apparátusa tehát alapvetően diszkurzív elemző modellekre épül, amelyek segítségével részben társadalomtörténeti, részben oktatáspolitikai, részben pedig tantárgytörténeti folyamatokat igyekszem majd láthatóvá és értelmezhetővé tenni. Ez egyrészt az irányadó pedagógiai szakirodalom interpretálását és diszkurzív újra-értelmezését jelenti, másrészt pedig az oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentumok (törvények, tantervek, tankönyvek, miniszteri programbeszéd, interjúk, visszaemlékezések stb.) szövegeinek elemzését, értelmezését. Itt és most csupán a dolgozat szempontjából meghatározó három irányt emelem ki. Egyrészt a Reinhart Koselleck (2003a) által fémjelzett fogalomtörténeti irányzatot, amely nagymértékben segített az oktatáspolitikai dokumentumokban „unalomig ismétlődő” ideologikus fogalmak mögöttes, immanens jelentéseinek értelmezésében. Másrészt a diszkurzív politikatudományi iskolát, amelynek alapítója, Szabó Márton (2016) közvetlenül is sokat segített a dolgozat megírásában, harmadrészt pedig az úgynevezett kritikai diskurzuselemzést (Cochran-Smith és Fries, 2001; Harrison, 2000; Hyatt, 2013), amelynek gazdag tudományos szemlélete és módszertana alapvető segítséget jelentett számomra, mert megfogalmazódik benne a kutató normatív szándéka is.

## **A disszertáció felépítése**

A disszertáció két nagyobb részből áll, amelyek önálló egységként is olvashatók. Az első rész fogalmi jellegű és három szakaszra bontható. A demokratikus iskolai állampolgári nevelés integrációs problémáinak és ellentmondásainak diszkurzív értelmezését három metaforikus fogalom – demokratikus politikai kultúra, anómikus közoktatási viszonyok, oktatási reform vagy „változásipar” – keretében vizsgáltam. A terjedelmesebb és hagyományosabb szerkesztésű második rész és rendszerváltás utáni magyarországi állampolgári nevelés jelentéstartományát járja körül. Mindenekelőtt az állampolgári nevelés releváns nemzetközi mintáit és hazai hagyományait mutatja be, majd pedig a magyar fiatalok politikai szocializációját vizsgáló kutatások legfőbb eredményeit, tanulságait sorjázza. Ezután az

iskolai állampolgári nevelés közvetlen tantárgyi „felelőseinek” – a történelem és társadalomismeret tantárgyak – rendszerváltás utáni történetéről és versengő együttműködéséről lesz szó.

# DISZKURZÍV MODELLEK ÉS MÓDSZEREK

## Legitimációs válság

Az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformfolyamata, valamint az állampolgári nevelésre irányuló fogalmak szakadatlan burjánzása látványosan rávilágított arra a társadalomtörténeti folyamatra, amelyet Jürgen Habermas (1994) a „modern polgári állam legitimációs válságaként” írt le. E szerint a polgári társadalmak politikai rendszereinek legitimálása egyre nagyobb nehézségbe ütközik. Legfőképpen azért, mert a szavazók kegyeiért versengő pártok világában óhatatlanul relativizálódik a korábban még egységesnek látszó *közjó*<sup>13</sup> fogalma, az egyre szélesebb körű információáramlás miatt pedig egyre bizonytalanabbá válnak a korábban még egyértelműnek látszó igazságkritériumok. A megosztott politikai térben a különböző érdekcsoportok programjait és ígéreteit már kevéssé lehet értelmezni a hagyományos pozitivista jellegű megközelítésekkel, amelyek az oksági összefüggések és normatív igazságkritériumok segítségével akarták bizonyítani legitimitásukat, igazukat és fölényüket. Ebben a helyzetben egy politikai tervnek – vagy éppen egy születő tantervnek – nem az „objektív tudományos kritériumoknak megfelelő bizonyíthatóság”, hanem a meggyőzőképesség a fokmérője az oktatáspolitikai arénában (Hajnal, 2008). Ma már tehát nem lehet kétségbe vonni, hogy a politikai döntések tervezésekor a különböző felelősségi szinteket képviselő érdekcsoportok érvrendszerei és jövőképei legfeljebb csak utólag legitimálódhatnak egyértelműen – tehát nem az igaz vagy hamis, sokkal inkább az érvényesülő vagy nem érvényesülő értelmezési keretben vizsgálhatóak. Így van ez a mindenkori oktatáspolitikai tervezés esetében is, hiszen a jelenbeli döntések érvényességét és érvényesülését a jövőkép meggyőző erejének hitelessége, valamint az aktuális hatalmi helyzet legitimálja csupán. Habermas írja: *„Míg az iskolairányítóknak korábban csupán a megszokott kánont kellett törvénybe iktatniuk [...] a jelenlegi tantervi tervezés azon az alapfeltételezésen alapul, hogy a hagyományos minták akár mások is lehetnek. Az adminisztratív tervezés így*

---

<sup>13</sup> Paul Ricoeur egyik tanulmányában azt írja, hogy a modernitás kibontakozása során a közjó fogalma „törékeny idea” lett és elveszítette korábbi magától értetődő integratív jellegét. Szerinte napjainkban a közjó már nem egy pontosan definiálható társadalmi képződmény, sokkal inkább a „rivális politikai erők vitáinak színtere”, ahol különböző lobbicsoportok küzdenek egymással a „közjó számukra kedvező meghatározásáért”. Ezek a viták mindig ugyanazoknak a kulcsszavaknak – szabadság, egyenlőség, jólét, igazság, esélyegyenlőség, biztonság stb. – az értelmező „birtoklásáért” folynak, arról, hogy melyik politikai párt vagy érdekcsoport tudja hitelesebben érvényesíteni a saját értelmezését. Ricoeur szerint a „a közjót sem tudományosan, sem dogmatikusan nem lehet egyértelműen meghatározni”. Előre senki nem tudhatja abszolút bizonyossággal megfogalmazni, hogy a társadalomban élő emberek összességének mi a jó. A közjó a demokratikus társadalmakban a társadalmi kommunikáció „diszkurzív produktumaként” alakul ki, „elvileg” tehát kisajátíthatatlan – bármennyire is törekszenek erre a politikusok (Ricoeur, 2000. 102-104.).

*átfogó nyomást gyakorol egy olyan terület legitimé tételének érdekében, amelyre valamikor pont az volt a jellemző, hogy önmagát legitimáló erővel rendelkezett” (Habermas, 1975. 71).*

## **A diszkurzív fordulat**

Többek között az ilyen jellegű legitimációs problémák értelmezésére fogalmazódott meg a 20. század második felétől egy új tudományelméleti szemlélet, amely jóval életszerűbben és hitelesebben írja le a társadalmi és politikai viszonyrendszert, mint a pozitivisták megközelítései. Ennek a szemléletnek az alapja egy nyelvfilozófiai paradigmaváltás – a nyelvi-, vagy más néven diszkurzív fordulat –, amely az emberi megismerés és tudás természetét új megvilágításba helyezte. Ez a felfogás az írott és a beszélt nyelvet már nem semleges és passzív médiumként fogja fel, ami képes tükrözni az „objektív valóságot” és kifejezni a jelentéseket, hanem aktív valóságalkotó tényezőnek tekinti. Ebben az értelemben a nyelv nem megmutatja a valóságot, hanem szervezi és formálja az életünket a társadalmi kommunikáción keresztül, mivel a nyelv által épül föl számunkra a világ, általa működik az emberi gondolkodás és cselekvés, maga a társadalom. Szabó Márton (2003. 7–8.) írja: *„Nem úgy van, hogy van a valóság, és vannak a tények, amik aztán jelentést generálnak, hanem a valóság a jelentésekben születik meg. A politika szövegvalóság (is), a tényeket egy szakadatlan beszéd-folyam szabályai tartják életben, a politikai létező egyben nyelvi létező is. Természetesen a politika nem csak beszéd, mármint empirikusan tekintve, de létrejötte és fennállása nem függetleníthető tőle.”* A diszkurzív leírás tehát a különböző szövegek és az azoknak megfeleltethető társadalmi kontextusok együttes jelentésének rögzítésére szolgál. A módszer fontos alapelve a perspektívák pluralizmusa – egyazon szövegnek sokféle érvényes értelmezése lehet, nincs végső, egyetlen „megfejtése” –, és az értelmezés demokratizmusa – sokféle szintű és szemléletű szöveg együttes elemzése biztosítja a mindenkori téma komplex megjelenítését.

A diszkurzív fordulat nyomán a társadalomtudományi kutatás hangsúlya már magán a nyelven, a szövegeken van, valamint azon, ahogy a világ felépül a nyelv által hordozott jelentésekből. Itt a társadalmi és politikai viszonyokat már nyelvi meghatározottságuk alapján vizsgálják a kutatók, így a tudományos bizonyítás is szövegbe, narratívába ágyazott. A diszkurzív társadalomtudomány számára a vizsgálandó tény már nem a tudattól és nyelvtől független objektív viszonyok és intézmények jelentik, hanem a különböző szövegekben interpretált valóság, amely értelmezési folyamatok, konstrukciók eredménye. A szövegekben megjelenő valóságértelmezések azonban már nem kínálnak eleve adott és vitathatatlan igazságokat, nem törekednek kizárólagosságra és egyedüli érvényességre. A nyelvi és diszkurzív fordulat hatására a tudományos *igazság* fogalma is átalakul: a nyelvközpontú, többnyire hermeneutikus elemző-értékelő módszerek az igazságot immár hatalmi

kategóriának tekintik (Carver, 2004. 114), és azt vizsgálják, mely szereplők hogyan igyekeznek különféle diskurzusok, nyílt vagy rejtett hatalmi narratívák révén magukat az igazság birtokosaiként feltüntetni.

## **A hatalmi viszonyok diszkurzív szemlélete**

A hatalmi viszonyok diszkurzív szerveződésével Michel Foucault és Pierre Bourdieu foglalkoztak behatóan. Foucault életművében különösen fontos szerepet játszott annak a társadalomtörténeti eseménysornak a leírása, amely során az újkorban különböző intézmények – dologházak, börtönök, tébolydák, kaszárnnyák, kórházak és iskolák – jöttek létre, amelyek legfőbb feladata az volt, hogy a „társadalmi normák felügyelete alá” helyezték az embereket. Az általa „normalizációnak” nevezett folyamatban az állami oktatási rendszernek kiemelt helye és szerepe van, hiszen a hatalmi viszonyok és a tudásátadás itt szervesen összekapcsolódik. *„Az oktatás hiába olyan eszköz, amelynek révén a mi társadalmunkban jog szerint minden egyes egyén hozzáférhet bármilyen típusú diskurzushoz, tudjuk, hogy elosztásában, valamint mindabban, amit lehetővé tesz és amit megakadályoz, a társadalmi különbségek, ellentétek, küzdelmek által kialakított választóvonalakat követi. Minden oktatási rendszer a diskurzusok kisajátításának politikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a diskurzusok birtoklásával jár.”* – írja. (Foucault, 1998. 59.). Az iskolai diskurzusok során mindenkire érvényes szerepek, szabályok, rítusok és határok jelölődnek ki, a hatalom és a tudás közös mintázatának egységét pedig a vizsga biztosítja.

Bourdieu még Foucaultnál is direkter módon fogalmazza meg az iskolarendszer ideológiai funkcióit (Bourdieu, 1974. 65–93.). Szerinte az állami tömegiskolai hálózat alapvető funkciója – többek között – a mindenkori politikai rendszer reprodukciója, integrálása és legitimálása. A reprodukciós funkció könnyen leírható az iskola hagyományos szocializációs feladataival, annak akár konzerváló, akár dinamizáló változataiban. A társadalmi-politikai integrációs feladatokat kvalifikációs-szelekciós mechanizmusok biztosítják. Ugyanakkor az iskolarendszer alapvető szerepet játszik abban is, hogy elfogadtassa az emberekkel a társadalmi egyenlőtlenségek létét, és maga is fontos eszköze a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének. Bourdieu szerint az iskolarendszer „rejtett tanterve” legitimálja és fogadtatja el a társadalom tagjaival a kapitalista viszonyok alapvető ellentmondását, amely a javak egyenlőtlen elosztására épül, miközben a versengés, a teljesítmény révén

megvalósítható esélyegyenlőséget hirdeti. Ebben a rendszerben az egyenlőtlen elosztást az egyéni teljesítmények különbözőségével indokolják: a szorgalmas, az igyekvő győz, a lusta lemarad. A diákok az iskolaévek során megtanulják, hogy előre meghatározott területeken versengeniük kell a jobb iskolai pozíciókért, a jegyekért. Nap mint nap azt hallják, hogy azonosak a lehetőségeik, a lemaradók csak maguknak köszönhetik a kudarcot,<sup>14</sup> amelyet az iskolarendszer különböző szintű iskolák működtetésével tovább erősít. A jobb és a rosszabb teljesítményű (jegyű) tanulók egy idő után elfogadják, természetesnek tartják és nem kérdőjelezik meg azt a működésmódot, amely mindenkinek magas pozíciót ígér a társadalomban, miközben a versenyeztetés során biztosítja a pozíciók és javak egyenlőtlen elosztását. Közismert, hogy az iskolarendszer a roppant sokféle emberi képesség és készség közül csak néhányat favorizál (többnyire a verbális és matematikai készségeket). A többi képesség fejlesztésére és elismerésére kevésbé fordít gondot, ami azt jelenti, hogy bizonyos diákok (akik jók a támogatott készségek terén) komoly előnyt élveznek azokkal szemben, akik esetleg más típusú képességek (intelligenciák) fejlesztése és mérése esetén lennének sikeresek. Mindezt egy sajátos analógiával a következőképpen lehetne szemléltetni: az erdei olimpián sokféle versenyszámban vetélkedhetnének az állatok. Lehetne futásban, úszásban, repülésben, mászásban is vetélkedni. Ha azonban egyetlen versenyszám van – például a fára mászás –, akkor eleve borítékolható, hogy mely állatok fognak győzni a versenyben és kik maradnak majd le, még ha látszólag azonosak is a feltételek.

## **Diszkurzív irányzatok és módszerek**

### **Irányzatok**

A továbbiakban néhány, az oktatáspolitikai szövegek elemzése szempontjából fontos elméleti irányzatot mutatok be, amelyek problematikája és módszertana közvetlenül is érinti majd a szövegben alkalmazott megközelítéseket. Előljáróban érdemes Szabó Márton (2016. 62.) összegző megállapítását idézni: *„A diszkurzív irányzatokat az köti össze, hogy a politikai nyelvhasználat vizsgálata révén szeretnék megérteni, hogy miként látják, s alakítják a politika szereplői az őket körülvevő világot. [...] Kutatóit nem is a nyelv, hanem a politika érdekli, de*

---

<sup>14</sup> Ha egy iparos selejtet gyárt vagy rosszul javít meg valamit, az viszonylag hamar kiderül az összes következményével együtt. A pedagógiai munkában ez nehezen követhető. Ha egy tanár többé-kevésbé betartja a tantervi előírásokat és a tankönyvekben leírtakat, nem marasztalható el a diákjai kudarcá miatt. A rossz eredmény lényegében mindig a diák felelőssége és gyengesége.

*úgy vélik, hogy a politika empirikusan – mint Bourdieu mondta – döntően értelmezésekben, azaz nyelvi tények formájában létezik [...].”*

### *A beszédaktus-elmélet*

John Austin (1990) elmélete szerint egy szöveg vagy egy szóbeli kifejezés nemcsak dolgokat mond el a világról, hanem hatással van annak változásaira is. Ezért egy mondat kimondását beszédcselekvésnek nevezhetjük. Ebben az értelemben nemcsak az lényeges, hogy egy szó mennyiben fedí le az általa megjelölt dolgot, hanem az is, hogy milyen hatással van az olvasóra vagy a hallgatóra, milyen reakcióra készíti őt. Híres példái – a házasságkötéskor kimondott „Igen”, vagy egy névadási szertartás – olyan nyelvi elemek, amelyek cselekedetet valósítanak meg egy nyelvi formula révén. Austin tehát a hagyományos – igaz vagy hamis – nyelvi megközelítések mellett elkülönít olyanokat is, amelyeket a sikeres vagy sikertelen kritérium alapján tart megítélhetőnek. Ezek azok, amelyek a leírás során vagy kimondással aktivitást, cselekvést visznek végbe a társadalomban. Mindez számunkra azért fontos, mert a nyelv vizsgálatába bevonja a nyelvhasználatot, illetve magukat a nyelvhasználókat is, és rávilágít arra, hogy maga a nyelv (kommunikáció) hogyan formálja, teremti a társadalmi viszonyokat.

A tantervek esetében például könnyen belátható, hogy a nyelv nem pusztán leírja a mindenki által egyformán megismerhető valóságot, hanem aktív cselekvőként létrehozza és formálja is azt: a leírt kifejezések különböző transzferek nyomán átkerülnek a tankönyvekbe, meghatározhatják a tanárok hétköznapijait, befolyásolhatják egész nemzedékek társadalmi-politikai részvételét, dönthetnek életútjuk alakulásáról (pl. a felvételi vizsgákon). Ebben az értelemben tehát a tantervek szövege, illetve a szövegezésben való részvétel – a „diskurzus birtoklása” – mindenekelett az erőforrásokért folytatott harc része az oktatáspolitikai „arénában”, amelyben az austini sikerességkritérium – az a megnyilatkozás lehet sikeres, amelyet kompetens beszélő mond ki – fordítva is igaz: a beszédaktus sikeres érvényesítése után kompetenciát (hatalmat) tulajdonítunk a beszélőnek.

### *Diszkurzív politikatudomány*

A diszkurzív politikatudományt mindenekelett azért emelem ki, mert Szabó Márton (2016) iskolateremtő munkássága révén magyar nyelven talán ez a leginkább kidolgozott modell. Szabó a politikai diskurzus meghatározó létmódjának és vizsgálható megvalósulásának a vitát tartja. A vita nem feltétlenül jelenlevő, konkrét ellenféllel való

vitatkozást jelent, hanem „más lehetséges elképzelésekkel” szemben egy-egy vélemény megjelenítését a politikai térben. Ebben az értelemben a politika diszkurzív terében való cselekvés alapvető célja és formája a megnevezésért, illetve az értelmezésért folytatott harc. A közélet szereplői azért küzdenek, hogy ők határozhassák meg az egyes fogalmak általánosan elfogadott jelentését és ezzel lefoglalják az adott fogalmat saját maguk vagy csoportjuk számára. A diskurzusba kerülő témák előzetes meghatározása (tematizálás) és a szavak birtoklása – mi vagyunk a demokraták, a polgárok, a szabadság szószólói, a jó magyar, az, aki ..., a nemzeti érdek azt diktálja, hogy ..., az aktív állampolgár fő jellemzője ... stb. – lehetővé teszi, hogy az adott csoport saját világnézetét, világértelmezését érvényesítse a politikai térben. A pozitív nyelvi identitás megteremtése mellett legalább annyira fontos ellenfeleink ilyen jellegű identitását elbizonytalanítani: ők nem demokraták, nem jó magyarok, passzívak stb. Az ilyen jellegű diszkurzív küzdelmek a társadalom hatalmi viszonyait alakítják, illetve az ideális társadalom preskriptív (előíró) modelljét mutatják fel.

### *Kritikai diskurzuselemzés*

A kritikai diskurzuselemzés normatív módon a társadalmi egyenlőtlenségek és igazságtalanságok jelenségeit vizsgálja diszkurzív módszerekkel. Kiindulópontja az, hogy a nyelv és a hatalom szorosan összekapcsolódik egymással, a mindenkori nyelvhasználat alapvetően hatalmi eszköznek tekinthető. Az irányzat célja „*az ideológia és a hatalom diszkurzív összefüggéseinek feltárása*” (Fairclough, 1995. 135.) és a hatalommal való visszaélések kritikus értelmezése. A kritikai diskurzuselemzés képviselői szerint a társadalmi cselekvés alapvető mozgatórugója az érdekek érvényesítése, a nyelv pedig nem tekinthető önálló rendszernek, hanem csupán eszköz, erőforrás a hatalmi viszonyok számára. Szerintük a politikai mező, illetve a politikai gyakorlat megértésének kulcsa a nyelvhasználat kettősségének elemzése: a politikai nyelv különös jelentéseket szolgál annak érdekében, hogy egyszerre bemutassa a közérdek szolgálatát és elfedje a társadalmi konfliktusokat és esélyegyenlőtlenségeket.<sup>15</sup> Teun van Dijk írja: „*A kritikai diskurzuselemzők egyértelmű társadalompolitikai állásponttal rendelkeznek [...] Kritikájuk célpontját a hatalmi elitek*

---

<sup>15</sup> Az irányzat képviselői közül elsősorban David Hyatt (2013) keretrendszerére támaszkodom, amely két szakaszt javasol az oktatáspolitikai szövegek kritikai vizsgálata során. 1. Kontextualizálás: segít megérteni politikai döntések és dokumentumok társadalmi, gazdasági, szociális és politikai környezetét, háttérét. A kontextualizáció két vizsgálati fókuszra irányul, hogy az oktatáspolitikai dokumentumok hogyan fogalmazzák meg a közpolitikai célokat és miként indokolják a közpolitikai döntéseket. 2. Dekonstruálás: legitimációs módok, értékelési módok, előfeltevések, más álláspontok minősítése, jelzős szerkezetek.



*jelentik, akik működtetik, fenntartják, legitimálják, elnézik a társadalmi egyenlőtlenséget és igazságtalanságot, vagy tudomást sem vesznek azokról*” (idézi Szabó Márton, 2016. 63.).

### *Fogalomtörténet*

A diszkurzív megközelítések között kitüntetett szerepet tölt be az úgynevezett fogalomtörténeti iskola, amely a történelmi átalakulásokat elsősorban nyelvi kifejeződő szemantikai változásokként ragadja meg. Az irányzat legismertebb képviselője, Reinhart Koselleck (2003a) azt állítja, hogy a múltunkat leíró fogalmak jelentése történetileg folyamatosan módosul és jól elemezhető módon követi a társadalomtörténeti változásokat. Az irányzat képviselői egyrészt fogalmi-elemzési kereteket dolgoznak ki, másrészt pedig komplex történelmi alapfogalmakra koncentrálnak: – demokrácia (Brunner, Conze és Koselleck, 1999, szerk.), nép, nemzet, nacionalizmus, tömeg (Koselleck, 2009), „a dolgozó mint állampolgár” (Szabó Márton, 2007), nyilvánosság (Heller, Némedi és Rényi, 1992).

### *A politikai szembenállás értelmezése: szimmetrikus és aszimmetrikus fogalompárok*

Koselleck (2003c. 241–293.) a mindenkor társadalmi-politikai közbeszéd leírásakor elkülönít szimmetrikus és aszimmetrikus fogalompárokat. Szimmetrikus fogalmaknak tekinti például a férfi-nő, öreg-fiatal elnevezéseket, amelyek a társadalmi kommunikációban többnyire azonos értékhangsúllyal, kiegyenlített módon szerepelnek, még esetleges szembeállításuk esetében is. Ugyanakkor vannak olyan kifejezések is, amelyek egymással szembenálló társadalmi pozíciókat írnak le, kifejezetten egyenlőtlen hangsúlyokkal és normatív módon. Ilyenek tekinthetőek az ókori hellén-barbár, a későbbi keresztény-pogány, vagy a gyarmatosítás idején elterjedt ember-nem ember fogalompárok, amelyek az adott korban eleve kijelölték a különböző embercsoportok – ők és mi, idegen és ismerős, barát és ellenség – elhatárolását, identitását és társadalmi pozícióját. Koselleck szerint ezek az aszimmetrikus elhatárolások nagyon fontos tényezői a történelmi mozgásnak, ezeknek a keretében íródhatnak le a különböző érdekcsoportok hatalmi harcai. A nyelv ugyanis így rögzíti a csoportok közötti ellentétek jellegét és az ellentétek során megnyilvánuló társadalmi egyenlőtlenségeket.

A szimmetrikus és aszimmetrikus fogalompárok elméleti kereteit mindenekelőtt az oktatáspolitikai kurzusváltások ideológiai és szakpolitikai vitáinak diszkurzív elemzésekor lehet releváns módon alkalmazni. Az elmúlt évtizedekben ugyanis az oktatáspolitikai arénában állandósult szimmetrikus és aszimmetrikus fogalompárok alakultak ki – nemzeti-

liberális, színvonalcsökkenés-túlterhelés, ismeretek-kompetencia –, amelyek alkalmasak voltak (akár sajátos szerepcserékkel) a vég nélküli pedagógiai viták és permanens reformok váltakozó alapját képezni.

### A társadalmi tervezés értelmezése: várakozási horizont és tapasztalati tér

A fogalomtörténeti iskola másik fontos elméleti kerete a kulcsfogalmak sajátos időstruktúráját segít értelmezni. Koselleck szerint az újkor óta számtalan politikai alapfogalom időhatára kitágult (temporalizálódott), és egyszerre fogalmaz meg múltra, jelenre és jövőre vonatkozó dimenziókat. Így sok esetben a politikai szövegek kontextusából olvasható csak ki, hogy az adott fogalom a múltra vagy a jelenre fogalmaz meg állításokat, vagy pedig a jövőre vonatkozó előíró jellegű (preskriptív) vágyakkal vagy feladatokkal van dolgunk. Koselleck (2003a. 406–407.) ennek a sajátos időbeli viszonyrendszernek a leírására vezeti be a *tapasztalati tér* és a *várakozási horizont* fogalmakat, amelyekkel egyszerre igyekszik értelmezni a társadalmi cselekvés összekapcsolódó idődimenzióit: a tapasztalatot jelen lévő múltként, a várakozást megjelenített jövőként definiálja. Ez a kettősség az újkor óta politikai prognózisok és társadalmi tervek formájában jelenik meg, ami kiszorította a tradicionális társadalmak próféciáit.<sup>16</sup> A politika szavai tehát az újkortól nem csupán leíró fogalmak, nem csupán összegzői a létező tapasztalatoknak, hanem elvárások közvetítői is: tervező, megelőlegező és aktivizáló kifejezések, amelyek a politikai térben „megvalósítási kényszert” gyakorolnak. A politikusok beszédeinek „kétértelműsége” lényegében ebből a kettősségből fakad. Ugyanazok a politikai fogalmak egyesek számára a tapasztalatot (tényeket), mások számára viszont várakozásokat (célokat, vágyakat és értékeket) neveznek meg és közvetítenek. Bárhogyan is gondoljuk el azonban a múltat és a jövőt, mindig az aktuális jelen adottságai között gondolkodunk róluk. Tudnunk kell azonban azt is, hogy „*minden jövőre vonatkozó beszéd eleve konstrukció és projekció, mert nem leírja azt, ami volt, vagy ami van, hanem megkísérli kitalálni és megfogalmazni, hogy mi fog történni, természetesen a múlt és a jelen tényei, valamint tapasztalatai alapján*” (Koselleck, 2003a. 406–407.).

Ez a fogalmi keretrendszer különösen fontos és releváns minden pedagógiai tevékenység értelmezésekor, hiszen az iskolarendszer ab ovo a múltban gyökerező tapasztalatok jövőre

---

<sup>16</sup> A profetikus jóslások olyan várakozásokról tanúskodnak, amelyek nem az aktuális tapasztalatokból erednek, hanem a jó eszményének cáfolhatatlan hitéből: egy igazi prófétát nem bizonytalanít el, ha jövődölései nem teljesülnek. Egy (oktatás)politikai ideológia vagy program kudarca azonban óhatatlanul azt jelenti, hogy az adott törekvés, illetve annak képviselője háttérbe szorul a diszkurzív arénában, ha nem módosítja az álláspontját.

irányuló megfogalmazásával és közvetítésével foglalkozik. Alkalmazása különösen izgalmas az állampolgári nevelésre irányuló oktatáspolitikai szövegek – tantervek, pedagógiai útmutatók – elemzésekor, amelyek egyszerre igyekeznek megfogalmazni az aktuálisan fennálló társadalmi-politikai rendszer legitimitációját, sok esetben apológiáját és a világ megváltoztatására irányuló jövőbeli (tan)terveket.

## A szimbolikus versengés típusai

A diszkurzív térben megjelenő konfliktusok alapmintázatának – barát és ellenség, ők és mi – egyetemlegességét a kulturális antropológiai kutatások is megerősítették. Harrison (2000) kutatásai például azt igazolják, hogy a konfliktusok szimbolikus kezelésmódjában kultúrákon átívelő, általános sémák érvényesülnek: a természeti népek életében és a modern társadalmi konfliktusok világában hasonló jellegű szimbólumrendszer jeleníti meg az egymással szembenálló csoportok ellentétes identitását. Harrison négy ilyen, korokon és kultúrákon átnyúló konfliktustípust írt le, amelyek a későbbi oktatáspolitikai viták strukturális értelmezésekor is releváns módon használhatók.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> 1. A diszkurzív versengés folyhat a különböző pozitív jelentésű fogalmak és identitásszimbólumok értékelési sorrendjéért: ki az igazibb hazafi vagy a jobb demokrata, ki képviseli jobban a gyermekek érdekeit, a társadalmi integráció ügyét, a közérkölcset? Ebben a sajátos „értékelési versenyben” a szembenálló felek nem zárják ki ellenfeleiket a pozitív szimbólumok birtoklásából, csupán abból való részesedésük mértékét vitatják: a versengés tehát az egymással szembenálló csoportok „identitásszimbólumai közötti rangsor megállapításáért” folyik (Harrison, 2000. 193). Ennek kétféle taktikája lehetséges: vagy a saját csoport értékeit emelik ki, vagy pedig a szembenálló csoport szimbólumait értékelik le.

2. Diszkurzív versengés folyhat a fogalmak teljes mértékű tulajdonlásáért. A különböző érdekcsoportok alapvető törekvése az, hogy önmagukat a pozitív szimbólumok kizárólagos birtokosának tüntessék fel, miközben ellenfeleiktől igyekeznek megvonni ezt a lehetőséget: mi vagyunk a demokraták, ők diktatórikus szelleműek; mi vagyunk a nemzetiek, ők nemzetellenesek, mi vagyunk a hívők, ők a hitetlenek stb.

3. A következő – az oktatáspolitikában talán legismertebb – típus az úgynevezett „újítási verseny”, amely nem a meglévő szimbólumok birtoklásáért vagy valamely értékhierarchián való elhelyezéséért folyik, hanem egyes meglévő szimbolikus formák továbbfejlesztéséért, a modernizációs pozíció új szempontú birtoklásáért. Míg az előző versenytípusok inkább a létező szimbólumok megerősítését, illetve újakanonizálását szolgálják, addig az újítási verseny többnyire a szimbólumok és fogalmak burjánzásához vezet. Lényegében itt érhető tetten az állampolgári nevelésre (is) vonatkozó pedagógiai „bűvszavak” (például kompetencia, implementáció) áradása és a permanens oktatási reformfolyamat sajátos modernizációs kényszere.

4. Az utolsó típusba az úgynevezett „kiterjesztés”, vagy „bekebelezős” versenyek tartoznak. Ebben a versenytípusban a szembenálló érdekcsoportok igyekeznek átvenni vagy behelyettesíteni a másik csoport pozitív identitásszimbólumait és fogalomkészletét, ami óhatatlanul a másik csoport gyengüléséhez vagy megsemmisítéséhez vezet. Ez a forma a radikális rendszerváltások időszakára jellemző (például az 1948-as kommunista hatalomátvétel kulturális váltására), de érvényes olyan korszakokban is, amikor a diskurzus a „ki kit győz le” szellemében folyik.

## A diskurzus legitimációs módjának vizsgálata

Marylin Cochran-Smith és Mary Kim Fries (2001) az oktatáspolitikai döntések négy típusát különböztetik meg:

1. Hivatkozás hagyományra, a társadalmi cselekvés hasznosságára vagy a hatalom révén megfellebbezhetetlen tekintélyre. A diktatórikus viszonyok között ez többnyire immanens és magától értetődő, nem is igényel különösebb indoklást, legitimációt. Amennyiben explicit formában is megjelenik, akkor többnyire roppant általános formát ölt: az emberek, a nép, a tudomány, a szakma, a pedagógiai hivatás stb.

2. Tényszerűség, racionális bizonyítékokon alapuló pozíció létrehozása. Az oktatáspolitikai konkrét tudományos kutatási adatokra, eredményekre vagy pedagógiai evidenciákra hivatkozva hozza meg döntéseit és hirdeti meg programjait. Például: „6%-kal nőtt az iskolai bukások száma”, „Ötmiliárdot fordítottunk tehetségfejlesztésre...” A kritikus elemzőnek azonban mindig tudnia kell, hogy a „tudományos eredmények” is mindig konstruáltak, nem pedig objektívek és semlegesek.

3. Deklarált jövőbeli ígéretek: felszámoljuk a szegregációt, csökkentjük a diákok túlterhelését. Ezek a deklarációk és ígéretek természetesen a maguk tényleges konkrétságában nem igazán számon kérhetőek, de indokolhatják a hatalmon lévők döntéseit.

4. Ideológiai legitimációs diskurzus megteremtése, amely világnézeti és/vagy morális alapon vagy hitelesítő narratívákon keresztül indokolja meg az oktatáspolitikai célokat és döntéseket. Ilyen lehet például az esélyegyenlőség megteremtése, a nemzeti érdek, a hazafias nevelés, a társadalmi integráció erősítése, de közvetlenebb pedagógiai értékválasztás is szolgálhat alapul: a túlterhelés megszüntetése, a buktatás megszüntetése stb. Ezekkel majd bőven találkozhatunk a központi tantervek preambulumaiban és célrendszerük vizsgálatakor.

## A POLITIKAI KULTÚRA

## A demokratikus politikai kultúra

### A demokrácia mint határkijelölő fogalom

Reinhart Koselleck és munkatársai önálló kötetben (Brunner, Conze és Koselleck, 1999) elemezték a demokrácia fogalmának több mint kétezer éves történetét. Legfőbb megállapításuk az volt, hogy a „jelentések kavalkádjából” nem lehet semmi „egyértelmű”, örökérvényű lényeg megfogalmazni (73). A demokrácia fogalma mára már „mindent jelölő fogalommá vált”(156), a társadalmi és politikai szerveződés minden rendszerének ideális körülírására vonatkozik, „minden jónak tekintett politikai rendszer ernyőkategóriája (157) lett. Napjainkban a különböző, önmagukat jónak tekintő politikai rendszerek már jelzős szerkezettel (szocialista demokrácia, polgári demokrácia), vagy ellenfogalmakkal (demokrácia-diktatúra) határolódnak el egymástól. Jelzőként pedig a demokratikus jelző az általános közjó sajátos kifejezőjévé, hitelesítőjévé vált.<sup>18</sup>

Ebben az értelemben lett a demokrácia, illetve a demokratikus kifejezés sajátos határkijelölő fogalommá a magyarországi rendszerváltás után. A rendszerváltás ugyanis éppen attól volt rendszerváltás, hogy a legkülönbözőbb – sok esetben ellentétes nézetű – politikai erők ezeknek a fogalmaknak a mentén határolódtak el a korábbi időszakról: a rendszerváltók mind demokratikus szemléletet képviseltek és szemben álltak a diktatúra képviselőivel. *„A magyarországi rendszerváltozás idején a közjó közös meghatározása nem okozott komoly nehézséget, hiszen évtizedes vágyakat kellett politikai akarattá és döntésekké formálni. Az országnak közös ellensége volt, és a közösség új politikai orientációját kellett meghatározni”* – írja Szabó Márton (1993. 16.). A határkijelölés tehát mindmáig abban nyilvánul meg, hogy a közbeszédbe csak akkor lehet érvényesen és hitelesen belépni, ha valaki demokratikusnak, polgárinak, européernek nyilvánítja magát. Aki érvényesülni akar a politikai térben, az nem identifikálhatja magát antidemokratikusként: legfeljebb megpróbálhatja kitágítani, átértelmezni a demokrácia fogalmi kereteit. Ugyanakkor érdemes arra törekednie, hogy

---

<sup>18</sup> A demokratikus állampolgári nevelés vonatkozásában ugyanakkor érdemes kiemelni, hogy a mai politikai gondolkodásban a demokrácia fogalmának kétféle megközelítése alakult ki: 1. A procedurális felfogás szerint demokrácián elsősorban meghatározott intézményrendszert és a politikai döntéshozatal eljárási rendjét értik. Ebben az értelemben formális elemek leírására szolgál. A szubsztantív felfogás szerint a közérdek szerint való kormányzást jelent, tehát roppant komplex tartalmakat hordoz (Körössényi, 2014). A szövegben – amennyiben nincs külön jelezve - demokrácia szubsztantív felfogását érteném.

ellenfelét – az általa tételezett közjóhoz negatívan viszonyulót – mint „a közérdek ellenzőjét” a „demokratikus közösségen”, a „demokrácia fogalmán” kívülre helyezze.<sup>19</sup>

## A demokratikus politikai kultúra vizsgálatának szempontjai

### Politikai beállítódás – politikai kultúra

A kiindulópontunk Gabriel Almond és Sidney Verba (1963) több évtizedes kutatássorozata, amely révén egyrészt kidolgozták a demokratikus politikai kultúra elvi kritériumrendszerét, másrészt pedig ezek segítségével lényegében az 1960-as évek óta folyamatosan összehasonlítják a világ különböző országainak politikai rendszereit, illetve politikai kultúráját. Almond és Verba a politika személyes (tudati és érületi) világának komplex leírására és vizsgálatára vezette be a politikai beállítódás és a politikai kultúra fogalmát, amely a magyar politológiai és szociológiai szakirodalomban is elfogadottá vált (Becskeházi, 1993; Kende, 1994; Paczolay, 1995; Varga, 1997). A szerzők a politikai beállítódásokat az egyének (individuumok) tulajdonságainak tekintették, a politikai kultúrát pedig a közösségek, elsősorban az államok, illetve a nemzetek ismérvének. Ebben az értelemben a politikai kultúra egy nép vagy ország történetileg kialakult politikai intézményrendszerében megvalósuló politikai magatartások jellegzetességeit foglalja magába, amelyek tudományos módon vizsgálhatók, összehasonlíthatók és bizonyos mértékben mérhetők.

### A szempontok kialakulása

Almond és Verba első összehasonlító vizsgálatainak középpontjában annak kutatása állt, hogyan függ össze egy ország politikai kultúrája és a demokratikus rend stabilitása. Ennek kutatása a két világháború közötti történelmi tapasztalatokra épült. Anglia és Németország

---

<sup>19</sup> Mindez persze nem jelenti azt, hogy a demokrácia, illetve a demokratikus politikai rendszer fogalma parttalaná vált volna, vagy végtelenségig relativizálni lehetne. A magyarországi rendszerváltás idején általános irányként és célként megfogalmazott nyugati típusú polgári demokrácia fogalmának ugyanis – ha tág határok között is –, viszonylag jól meghatározható és mérhető kritériumai vannak. Ezek a kritériumok bizonyos mértékben visszavezethetőek az antikvitásig, de mai értelemben a felvilágosodás nyomán megfogalmazódó egyetemes emberi szabadságjogokhoz és intézményrendszerhez, illetve a polgári társadalmakban elfogadott állampolgársághoz köthetőek: „Az állampolgár vagy citoyen a mai politikai nyelvhasználatban egyrészt az öntudatos és civilizált közember neve, aki másokkal szabadon társulva alkot (politikai) közösséget, vagyis államot, és alakítja saját sorsát és a közéletet. Aktívan politizál tehát. Másrészt egy adott állam polgára, ország-lakos, aki legfeljebb csak lehetőségeit tekintve aktív politikai szereplő, hiszen elsősorban az állam védelmét élvezti személyét és tulajdonát illetően.” (Szabó Márton, 2016. 346.) Ez a megfogalmazás jól mutatja, hogy a demokratikus politikai rendszer világa nemcsak a jól ismert jogi keretek – szabadságjogok deklarálása, parlamentarizmus, független bíróság stb. – és intézmények meglétét jelenti, hanem az állampolgárok politikával kapcsolatos szubjektív viszonyulását, politikai magatartását is.

politikai viszonyainak összehasonlítása nyomán a szerzők egyértelműen bizonyítani tudták, hogy önmagukban sem a demokratikus politikai keretek (választójog, alkotmányosság), sem pedig a magas gazdasági fejlettségi szint nem biztosítja a demokratikus viszonyok fennmaradását. Úgy látták, hogy a két ország politikai rendszerének és történelmi útjának különbségét alapvetően kulturális tényezők, az emberek gondolkodásmódja, a társadalom politikai kultúrája határozta meg. Angliában a korábbi alattvalói politikai kultúra a 20. század közepére sok tekintetben aktív részvételre épülő modern állampolgári kultúrává változott, míg Németországban megmaradt egy premodernnek tekinthető alattvalói politikai kultúra. Különösen látványos ellentmondás alakult ki a weimari köztársaság (1919–1933) időszakában, amikor ugyan formálisan demokratikus politikai intézményrendszer működött, de az emberek gondolkodásmódját még a tekintélyuralmi beidegződések határozták meg. A szerzők erre az ellentmondásos, „meghasonlott” politikai kultúrára vezették vissza az első német demokrácia bukását, illetve a nemzetiszocializmus sikerét, amelyet szervesen összekapcsoltak az iskolai politikai szocializáció hiányosságaival is. Később lényegében ezt az angolszász kiindulású összehasonlító modellt alkalmazták a szerzők és követőik az úgynevezett posztszovjet társadalmak politikai változásainak leírásakor és vizsgálatokor is. Azt emelték ki, hogy ha egy ilyen típusú társadalom ténylegesen demokratizálódni kíván, akkor az alattvalóként élő állampolgároknak „meg kell tanulnia résztvevővé válni” (Almond és Bingham, 1996. 64.).

Ezeknek a kutatási tapasztalatoknak a nyomán terjedt el a politológiai szakirodalomban, hogy a demokratikus rend fennmaradásának hosszú távon is kedvező előfeltételei csak akkor adóttak, ha a demokratikus intézményrendszerhez és viszonylagos anyagi jóléthez még demokratikus politikai kultúra is társul. Egy ország politikai berendezkedésének vizsgálatokor tehát nem elegendő csupán a történelmi tapasztalatokat, a gazdasági fejlettség szintjét, a politikai intézményrendszer sajátosságait elemezni. Mindez csak az emberek adekvát politikai beállítódásával alkot egész, amely szorosan összefügg a közvetlen történelmi-társadalmi tapasztalatokkal, a személyes érdekviszonyokkal, a jóléttel, a képzettséggel és a társadalmi kommunikáció magasan differenciált szintjével.

### **A politikai kultúra típusai**

Almond és Verba a modernizáció folyamatába illesztve a politikai kultúra három fő típusát különítik el:

1. *Parokiális (helyi-lokális)* politikai kultúrának nevezik a modernitás előtti (tradicionális) társadalmak politikai viszonyait. Ennek fő jellemzője az, hogy a politikai aktivitás csak a társadalom nagyon szűk rétege számára biztosított: Magyarországon például a középkorban csak a társadalom 5–10%-át alkotó nemesség rendelkezik tényleges politikai jogokkal és tartozik az úgynevezett nemzethez. E típus embere politikailag szűk látókörű: az országos politikát nem vagy csak alig ismeri, tájékozódása lokális, nagyjából települése határáig terjed.

2. *Alattvalói* politikai kultúrának nevezik az újkortól kialakuló politikai mentalitást, amelynek fő sajátossága, hogy a társadalom tagjai fokozatosan politikai jogokat kapnak, ezáltal a politikai közösség részévé válnak, de a politikai életben a lakosság túlnyomó többsége még passzív szerepet játszik. A polgárok zöme a politikai viszonyoknak még nem „alanya”, de már „tárgya”: a „semmit a néppel, de mindent a népért” elv alapján. Mindez többnyire a nemzeti közösséghez való tartozás pozitív érzelmi élményével társul, amely során a lakosság pozitív viszonyt alakít ki a politikához mint a rend tényezőjéhez, és azonosul a politikai vezetőréteggel, természetes módon elfogadja annak legitimitását.

3. *Részvevői* politikai kultúrának nevezik a szerzők az angolszász demokráciafelfogás ideáltípusából levezetett gondolkodásmódot, amelyet „racionális-aktivista” modellnek is neveznek. Ennek alapja és fő jellemzője, hogy az általános választójog bevezetése nyomán – többek között az iskolai politikai szocializáció hatására – az emberek tudatosan gondolkodó és aktívan cselekvő állampolgárrá válnak. Politikailag érdeklődők és jól informáltak, stabil egyéni és közösségi identitással rendelkeznek, a mindennapi életben képviselni tudják a demokratikus értékeket és jogokat, a következményeket is mérlegelve tiszteletben tartják és másokkal is betartatják a közösen hozott szabályokat, és képesek kompromisszumokat kötni a közösségi célok elérése érdekében.

## **Demokratikus értékek és intézményes keretek**

Almond és Verba fogalmi rendszerének másik fontos eleme az volt, hogy rögzítették a demokratikus politikai berendezkedés alapvető értékeit és intézményes kritériumait. Ebből a szempontból a következőket emelték ki: az emberi jogok és a szabad verseny szavatolása, a népszuverenitás biztosítása, a parlamentarizmus, a hatalmi ágak szétválasztása. Szerintük ezek alapján azonosítható egy politikai rendszer demokratikusként, illetve határolható el a tekintélyelvű, diktatórikus rezsimektől. Ezek az alapvető demokratikus keretek Almond és Verba vizsgálataiban természetes módon kiegészültek a politikai cselekvések társadalmi



oldalról érkező impulzusaival („input oldal”), valamint a kormányzati, közigazgatási és társadalmi intézményrendszer működésével („output oldal”).

## A politikai közösséggel való azonosulás és részvétel a politikai életben

A politikai kultúra mindennapi megnyilvánulási területe a különböző szintű közösségekkel való azonosulás, ami erősen összefügg az állampolgárok identitásával is. Ez vonatkozhat a közvetlen közösségekre – család, iskola, lakóhely, kortárs csoport stb. – is, hiszen ezekben a társas viszonyokban formálódik és érvényesül direkt módon a politika kultúra. Ebben az értelemben beszélhetünk demokratikus és tekintélyelvű családról, iskoláról, békés és békétlen lakókörnyezetről. Az itt tanult és érvényesített normák és minták nyilvánvalóan a tágabb közösségekben – helyi társadalom, ország, nemzet, Európai Unió – megvalósuló gondolkodási és cselekvési módokat is meghatározzák. Világszerte – így Magyarországon is – a társadalmi és politikai közösség alapvető keretét és közegét az országok (államok) adják, amelyben az állampolgári azonosulás, illetve sok esetben a nemzeti közgondolkodásban való részvétel biztosítja a politikai közösség integrációs alapját. Ez azt jelenti, hogy a politikai kultúra szorosan összefügg a nemzeti büszkeséggel és identitástudattal, annak minden érzelmi és értelmi vonatkozásában.

Az emberek közügyek iránti aktivitása, érzelmi és értelmi bevonódása a politikai kultúra egyik alapvető ismérvének számít, bár nem elengedhetetlen feltétele a demokratikus rendszer fennállásának, hiszen a passzív állampolgárok is élvezhetik egy jól kormányzott demokratikus társadalom előnyeit. Első közelítésben mindez – Almond és Verba tipológiája alapján – azt mutatja meg, hogy egy közösség (ország) tagjai mennyiben képviselik az alattvalói, illetve demokratikus mentalitást, illetve mennyire aktívak a közéletben. A demokratikusnak nevezhető társadalmakban ugyanakkor a politikai aktivitás nem öncélú és amorf, hanem roppant tudatos állampolgári magatartásban nyilvánul meg: minimálisan a különböző szintű (helyi, országos) választásokon való részvételben, az állampolgári jogok, illetve állampolgári öntudat mindennapi képviseletében, valamint a közvetlen pártpolitikai, illetve „civiltársadalmi” tevékenységekben. Almond a demokratikus társadalmi viszonyok fennmaradásának szükséges előfeltételeként ír az ilyen jellegű állampolgári aktivitás meglétéről: *„amely megköveteli, hogy minden polgárt aktívan bevonjanak a politikába, részvételük párosuljon informáltsággal, elemzőképességgel és ésszerűséggel. [...] Csak ha az emberek érzéseiben egyesül a passzivitás megszűnése a bizalommal, a tekintélynek és a szakértelemnek való engedelmességgel, akkor lehetséges életképes és stabil demokrácia...”*

(Almond, 1989. 16.) Ehhez azonban az szükséges, hogy a demokratikus politikai rendszer vezetői nyitottak legyenek a lakosság felé és partnernek tekintsék az állampolgárokat és a „civiliek” kezdeményezéseit; illetve, hogy az állampolgárok úgy érezhessék, hogy hatékonyan tudnak részt venni a politikai folyamatokban.<sup>20</sup>

## **A magyar politikai kultúra történelmi öröksége**

A politikai kultúra Almond és Verba által megfogalmazott modellje fontos háttérrel nyújthat a magyarországi rendszerváltás és állampolgári nevelés értelmezéséhez, de sok tekintetben félrevezető is lehet. Az általuk kialakított viszonyítási rendszer ugyanis az angolszász társadalomtörténeti minták demokrácia-felfogásán alapul. Az ilyen jellegű normatív szemlélet legfőbb veszélye a vizsgált terület leszűkítése, leegyszerűsítése. A kutató lényegében csak arra kíváncsi, hogy megtalálhatóak-e vagy sem bizonyos elvárt értékek, tudatossági szintek, intézmények az adott közösségben: az ellentmondásokat abszurdnak látja és nem igazán érzékeny az egyedi sajátosságokra (*sui generis*), ami nagyon könnyen diabolikus világszemlélethez vezet.

Az árnyaltabb kép érdekében a továbbiakban a magyarországi társadalomtörténet oldaláról közelítjük meg a hazai politikai kultúrát, amely a mindenkori politikai szocializáció alapjául is szolgál. Bár nyilvánvalóan ezek a leírások is tartalmaznak majd értékpreferenciákat – elsősorban a demokratikus értékek (szabadság, méltányosság, egyenlőség) megléte vagy hiánya alapján –, de a hangsúlyt a politikai közgondolkodás és mentalitás bemutatására helyezik, amelyekben a tudatos elemek mellett helyet kapnak az érzelmi viszonyulások és az előítéletek is. Kiindulópontunk Szabó Ildikó megállapítása: *„Úgy gondolom, hogy a magyar politikai szocializációt egy, a nyugati társadalmaktól történelmileg is eltérő társadalomfejlődésben kell értelmezni. Makroszintű sajátosságait csak a másságát meghatározó alapvető történelmi, politikai és kulturális összefüggésekben érthetjük meg”* (Szabó I., 2000. 8.). Ez a „mátság” valószínűleg az úgynevezett nyugati és keleti kultúra metszetéből adódó „köztes” helyzetünkből és történelmi traumáinkból adódik. Abból, hogy bár sok tekintetben a nyugati mintákat igyekszünk követni, de azok viszonylag evolutív folyamatai helyett az állandó megszakítottság élményét kell megélnünk, amely miatt sajátos módon keverednek közgondolkodásunkban a kontinuitás és diszkontinuitás elemei.

---

<sup>20</sup> Robert Putnam (1993. 2000.) arról ír arról, hogy a társadalmi bizalom forrása a hatékony és széles körben beágyazódott civil társadalom, azaz a civil társadalom súlya és sűrűsége. A társadalmi bizalom a közösségi aktivitás kontextusában bontakozik ki igazán.

## A történelmi megrázkódtatások következményei

Ha a magyar politikai kultúra ellentmondásainak és töredezettségének okait kutatjuk, elegendő abból kiindulni, hogy az elmúlt száz évben – az első világháború végétől napjainkig – legalább kilenc olyan politikai rendszerváltás<sup>21</sup> történt, amelyben a „győztesek” sok esetben külső nagyhatalmak segítségével radikálisan, többnyire véresen leszámoltak az előző politikai rezsimek kedvezményezettjeivel és azok ideológiájával. A magyar társadalomnak és politikai elitnek hol az egyik, hol pedig egy másik része került uralmi, vagy éppen alávetett helyzetbe (aztán vice versa), ami azt is jelenti, hogy egy-egy generáció akár négy-öt brutális „világéget” is megélhetett. Az ismétlődő tragikus változások jól ismertek: két vesztes világháború, többször változó államhatárok, milliós magyar és nem magyar nyelvű népcsoportok többnyire kényszerű migrációja és mobilitása alakította át a magyar társadalmat, jelentős számú magyar népesség rekedt az országhatárokon túl, a vissza-visszatérő gazdasági és politikai válságok százezreket űztek el az országból. Ezek a radikális váltások – Trianon, holokauszt, „málenkij robot”, a kitelepítések, „téveszesítések” – mély nyomokat, többnyire feldolgozatlan és öntudatlanul továbbadott traumákat hagytak mind az egyének, mind a magyar társadalom értékrendszerében (Kapitány és Kapitány, 1983), mind a családok sorsában (Losonczi, 2005), mind pedig a kollektív emlékezetben (Vásárhelyi, 2007).

Ezek az ismétlődő kényszerű rendszerváltások Magyarország modernizációja és demokratikus átalakulása szempontjából nemcsak azért voltak tragikusak, mert folyamatosan óriási emberveszteséget szenvedett az ország és tönkrement a gazdaság, hanem azért is, mert alapjaiban sérült a társadalmi és politikai integráció: a közös értékrend, a közbizalom és a szolidaritás. Roppant változatos, sok esetben kegyetlen egyéni és közösségi túlélési módok rögzültek a magyar közgondolkodásban (Kapitány és Kapitány, 2007). A súlyos történelmi tapasztalatok nyomán a társadalom mélyrétegeiben konzerválódtak a mindennapi túlélést segítő törzsi, hűbéri és rendi mintázatok, a keleties „úr-szolga” viszonylatok. Márai Sándor írta 1945-ben: *„Egy nép, mely már nagyon régen élt szolgasorban, mintha e pillanatban is tudta volna, hogy sorsa nem változott: a régi urak elmentek, az új urak megérkeztek, és ő marad szolga, mint azelőtt”* (Márai, 1996. 31.).

---

<sup>21</sup>Az egyes rezsimek, illetve cezúrák: 1918 – Az Osztrák–Magyar Monarchia bukása, polgári demokratikus próbálkozás; 1919 – Tanácsköztársaság (Kun Béla); 1920 – konzervatív autoriter rendszer (Horthy Miklós); 1944 – nemzeti szocialista kísérlet (Szálasi Ferenc); 1945 – korlátozott parlamentarizmus; 1948 – a sztálinista diktatúra; 1956 – népfelkelés (Nagy Imre); 1957 – posztstálinista diktatúra (Kádár János); 1989 – demokratikus rendszerváltás. Erről, illetve társadalmi konzekvenciájáról bővebben Gyarmati György (2013) ír.

## A „kettős társadalom” modelljei

Ezt a sajátos történelmi léthelyzetet és az abból fakadó társadalomszerkezetet roppant hasonló módon modellezték az elmúlt évszázadban. A megosztott, illetve ellentmondásos társadalmi viszonyokat sokféle néven és módon próbálták leírni a társadalomtudósok és művészek.<sup>22</sup> A különböző modellek szerint hazánkban többnyire ellentmondásosan keverednek a középkorra, illetve az úgynevezett keleti társadalmakra jellemző parancsuralmi társadalomszerveződési struktúrák, valamint a polgári demokráciák paradigmaticus elemei, ami elbizonytalanítja a társadalmi értékrendet és normákat, és megnehezíti a társadalmi integrációt. A kétféle (többsé, megosztott) társadalomszerkezet állandóan változó keveredése dinamikusán változó, ellentmondásos és hibrid társadalmi és politikai struktúrákat hoz létre. A másik, roppant jellemző elméleti megközelítési kategória a „megkésetttség”, amely a magyar társadalomfejlődés sajátosságait a nyugati polgári mintáktól való elmaradásunkkal magyarázza. Eszerint a magyar történelemben mind a felszíni politikai struktúrában, mind pedig a mélyebb társadalmi-gazdasági rétegekben folyamatosan váltakoznak a „felzárkózás” és a „lemaradás” időszakai és elemei.

Rövid kitérőként érdemes megemlíteni, hogy a társadalomtudományi szakirodalom hasonló jellegű kettősségekkel, ellentmondásokkal próbálja megfogalmazni, modellezni a rendszerváltást is (Körössényi, 1989; Szabó Márton, 1993; Kiss, 2000; Sík, 2010; Bozóki, 2019). Sokan megtisztító („purgatórium”) átmenetnek gondolták a nyugati típusú demokrácia felé vezető úton, mások inkább a hatalom-átmentés rendi (premodern, törzsi) formájának látták, melyben a korábbi elit átformálja önmagát „vad-kapitalista” kiváltságos renddé.<sup>23</sup> Értelmezték széthullásnak, de úgy is, hogy „csak” átkerültünk az egyik birodalmi struktúrából a másikba (Bozóki, Csapody, Csizmadia és Sükösd, 1991; Böröcz, 1995).

Szalai Erzsébet például a korábban leírt dichotómiában gondolja el a magyar társadalom megosztottságából eredő problémákat: „*Szemben áll egymással egy a nyugati piacokhoz*

---

<sup>22</sup> Ady Endre (1905) „Kompországoknak” nevezte, amely állandóan vándorol Kelet és Nyugat között. Ifj. Leopold Lajos (1906) „Színlelt kapitalizmusnak” hívta. Erdei Ferenc (1976) „kettős társadalomszerkezetnek”, „torlódott társadalomszerkezetnek” nevezte. Szabó Miklós (1989) „felszínes modernizációnak”, Bibó István (1986b) „zsákutcás fejlődésnek”, Hankiss Elemér (1982a) „negatív modernizációnak”, Ilonszki Gabriella és Lengyel György (2009) „színlelt demokráciának” titulálta.

<sup>23</sup> Bill Lomax (1993. 137-166.) már a '90-esévek elején arról írt, hogy a volt szovjet blokk országokban csupán a „drapéria változott”, a mélyebb társadalmi struktúrák az elítélt után is meghatározó szerepet fognak játszani. Szerinte „*Kelet-Európa nem hajtott végre rendszerváltást a diktatúrától a demokráciába, hanem a marxista-leninista típusú autoritarizmusból a „populista”, illetve „liberális” tekintélyuralom felé halad; más szóval nem jött létre új rendszer, csak a régi formálódik, vedlik át, metamorfózisában is megőrizve főbb vonásait. Mindebből levonhatjuk a következtetést, hogy a demokrácia, a kapitalizmus és a piac erői fölé alighanem egy tekintélyelvű, kollektivistista és korporatista rendszer terjeszti ki majd hatalmát.*” (138.)

*kötődő, külföldi dominanciájú, koncentrált tulajdonosi és szervezeti struktúra, nyugati termelészervezési modell és életstílus – és egy döntően a belső piachoz kapcsolódó, hazai dominanciájú, dekoncentráltabb tulajdonosi és szervezeti struktúrájú, rendies, paternalista vonásokat felmutató termelészervezési modell és az arra épülő életstílus.*” (Szalai, 2001. 240.) Böröcz József (2000) a Polányi Károly által leírt gazdasági és társadalomintegrációs modellek alapján javasolja értelmezni a mai magyar viszonyokat. Szerinte hajlamosak vagyunk csak a redisztribúció és/vagy piac, bürokratikus és/vagy piaci koordináció leegyszerűsítő kettősségében gondolkodni, holott az igazán izgalmas megközelítést a harmadik integrációs modell, a reciprocitás kínálja. A reciprocitáson itt olyan informális hálózatokat ért, mint a klán- és kliensrendszer, az „uram-bátyám” és a „sógor-koma-jóbarát” jellegű kölcsönös segítségnyújtáson alapuló viszonylatok, a kaláka, a nepotizmus, az umbulda és persze a korrupció. A kifejezések sokfélesége mögött is érzékelhető egy ténylegesen működő informális reciprocitási hálózat, amely akár egy „harmadik” társadalomnak is tekinthető.

Ugyanakkor a sokféle értelmezési lehetőség miatt érdemes óvatosan kezelni azokat az elméleti modelleket, amelyek csupán az úgynevezett nyugati és keleti típusú társadalomszerkezetek sajátos ötvöződéseként írják le a magyarországi társadalmi-politikai viszonyokat. Különösen az egyoldalún normatív – a kívánatosnak tartott nyugati demokratikus mintákból kiinduló – megközelítések tűnnek problematikusnak, mivel nemcsak föltárják, hanem el is takarják a meghatározó, sajátosan magyar társadalomszerveződési viszonyokat (Gyáni, 2001). Ebből a szempontból komplexebbnek és árnyaltabbnak tűnnek azok a Bourdieu, Habermas és Luhman által megalapozott társadalomintegrációs modellek, amelyek kevésbé normatív módon írják le a magyarországi modernizációs folyamatokat (Sík, 2012; 2013).

## **A nemzeti és állami integráció töredezettsége**

A társadalmi integrációt a viszonylag állandóan jelenlévő nemzeti ideológia sem mindig segítette. A nemzeti összetartozás ugyan – mint a történelmi együttélés és együttműködés általános kerete – alkalmas lehet(ne) a különböző érdekű és karakterű társadalmi csoportok összefogására, közös politikai kultúrájuk befogadására. Soknemzetiségű térségünkben – többek között Magyarországon – azonban sem az állampolgári, sem pedig a kulturális nemzeti keretek nem voltak elég erősek ahhoz, hogy az alapvető társadalmi megosztottságokat föloldják. Egyrészt azért, mert a nemzet(állam) kiépítése során a népképviselő demokratikus

elvei közismerten (Lackó, 1987) nem voltak összhangban a homogenizálásra törekvő úgynevezett nemzeti érdekekkel: a nemzeti ideológia ekkor nemcsak a nemzeti azonosságok keresésére, hanem sok esetben a nemzeten belüli „idegenek” elkülönítésére is szolgált.<sup>24</sup> Másrészt azért, mert a későbbi nagy történelmi traumákat – elsősorban Trianon, a vesztes háborúk, a Holokauszt és a kitelepítések, a forradalmak és az ellenforradalmak – nem sikerült feldolgozni, közösen kibeszélni, így mindmáig tetten érhetőek az elfojtott sérelmek és félelmek negatív hatásai a magyar közgondolkodásban. (Szabó I., 2009).

Jól mutatják ezeket az ellentmondásokat az elmúlt évszázadokban divatos úgynevezett nemzetkarakterológiai leírások (Trencsényi, 2011), amelyek éppen azt a célt szolgálták, hogy igazolják, és ezzel bizonyos mértékben elfedjék a társadalmi és politikai integráció töredezettségét, a nemzeti közgondolkodás mozaikos szerkezetét (Lackó, 1996). Már a reformkor nagyjai (Széchenyi, Kossuth, Petőfi, Arany, Mocsáry stb.) is hasonló tartalmú metaforákkal – „szalmaláng természet”, „vasárnapi nép”, „déliabok népe”, „közrestség”, „már megint agyarkodunk”, „pártoskodás”, „széthúzás”, „nemzeti légvár” – írták le a magyar nemzeti karaktert, mint a későbbi társadalomtudományi szakirodalom (Hankiss, 1982b; Hunyady, 2003. szerk.).

Bibó István, aki a magyar közgondolkodás ellentmondásos természetét – „az eltorzult magyar alkato” – nem szellemtörténeti alapon, valamiféle időtlen nemzeti karakterjegyként írja le, sokkal inkább történeti következményként, a történelmi kihívásokra adott válaszként. Szerinte a politikai mentalitás (kultúra) egy közösség (nép, nemzet) egyedeinek azon képessége, hogy mint közösség összehangolódjon és szembe-nézzen a külső kihívásokkal és megoldást találjon belső konfliktusaira; más szóval egy közösség problémaérzékelése és problémakezelésének milyensége. Ebben az értelemben beszél pozitív (hosszú távon eredményes és hatékony) alkalmazkodási folyamatokról, ahol a közösség reálisan kezeli saját dolgait, másrészt pedig

---

<sup>24</sup>Jól példázzák mindezt Babits Mihály 1939 szeptemberében írt sorai: „Mostanában sokat tűnődtem a 'magyar lényeg és jellem' titkain; írásban is fölvettem a komoly és nehéz kérdést: mi a magyar? Lassankint rájövök, hogy nem ez az igazi kérdés. Legalábbis nem ez, ami ma korszerű; számtalanszor inkább izgatja a kedélyeket az a másik és konkrétabb kérdés: ki a magyar? Vagy még pontosabban: ki az, aki nem-magyar a magyarok közül – lehetőleg személy szerint és névvel megjelölve? Ez több mint érdekes, ez fölényt és hatalmat ad. Támadó módjára vetjük föl, göggel és biztonsággal. Magunkat persze a priori magyarnak ítéljük. Mindenki más kétes, és ki van szolgáltatva bírói önkényünknek. Ha a legtisztább magyar fajból származik is, még mindig lehet szellemi asszimiláns, 'hígmagyar'. Így mindig találhatunk alapot, hogy megvonjuk legalább a szellemi polgárjogot azoktól, akiket nem szeretünk, vagy akik minket nem szeretnek. Fennhatóságunkat kiterjeszthetjük a halottakra is, a régi nagy nevek sem tarthatnak vissza, mindenkit fölülvizsgálunk és igazoltatunk...” (Babits Mihály: *Könyvről könyvre*. Bella György szerk., Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 1973. 300.)

negatív („elferdült”) alkalmazkodásról is, amelyet olyan „hisztérikus magatartások” jeleznek, mint a „romantikus önáltatás” és öncsalás.<sup>25</sup>

## A közelmúlt öröksége

A rendszerváltás utáni időszak magyar politikai kultúrája közvetlen módon a szovjet megszállásra épülő szocialista rendszerben gyökerezik, abból érthető meg igazán (Csepeli, Kéri és Stumpf, szerk., 1992). Bár látszólag a változások célja a Rákosi-éra világát többé-kevésbé továbbvivő Kádár-rendszer tagadása volt, ma már azt is látjuk, hogy a társadalmi közgondolkodásban öntudatlanul újratermelődtek azok az alattvalói mintázatok, amelyek az előző időszakot jellemezték. (Bruszt és Simon, 1992). A „keményebb”, majd „puhább” formában működő diktatúra–egyrészt monopolizálta a politikai hatalmat, maga alá gyűrte a társadalmi autonómia valamennyi intézményét – a civil-és érdekvédelmi szervezeteket, az egyházakat –, államosította a magángazdaságot és az iskolarendszert, szétzúzta a polgári nyilvánosság különböző fórumait. Mindez a '80-as évek közepéig jól működő zárt ideológiai rendszert alkotott, amelyben az államosztály tagjai (Szabó Márton, 1993) szinte teljes mértékben birtokolták a diszkurzív teret is. (Az 1956-os események tanulságait is hordozó, több évtizeden keresztül fennálló helyzetnek számtalan következménye lett. Egyrészt az, hogy a bizonytalan hazai legitimitációval rendelkező államhatalom az egységes társadalmi és politikai összetartozás érzésének és tudatának megteremtése helyett többnyire csak adminisztratív kontrollal, a társadalom megosztásával, a politikai közélet atomizálásával és neutralizálásával igyekezett biztosítani az adott rendszer fennmaradását. Ezzel nemcsak a magyar társadalom összetartozását gyengítette, hanem hosszú távon aláásta az állam iránti állampolgári bizalmat és önnön legitimitációját is. Így a magyar állampolgárok állammal

---

<sup>25</sup> „A magyar nemzet olyan politikai és társadalmi konstrukciókban élt, amelyekben a dolgokat a maguk nevében nevezni nemcsak hogy nem lehetett, hanem nem is volt szabad, ahol a tényeket nem az okok és okozatok egyszerű láncolatában, hanem azon kívül álló feltevések és várakozások jegyében kellett értelmezni és magyarázni, ahol álbajokra kellett pazarolni jó erőket s ráolvasással gyógyítani valóságos bajokat, ahol a valóságos tennivalók körén kívül, s azokra való tekintet nélkül lehetett és kellett cselekedni, s ahol hiányzott a cselekedetek helyességének az objektív mértéke, és helyette a félelmek és sérelmek egy bizonyos rendszere szerepelt erkölcsi értékmérőként. [...] a magyar közéletben sem miniszter, sem községi jegyző, sem bankelnök, sem ipartestületi elnök, sem akadémiai elnök, sem tanfelügyelő nem lehetett olyan ember, aki döntő pillanatban nem volt hajlandó vagy nem volt képes egy rendeletben, egy fegyelmi határozatban vagy egy pohárköszöntőben magáévá tenni a közösségi hazugságoknak azt a rendszerét, melyen ez az egész közélet felépült. Lehet, hogy csak kis engedmény kellett hozzá, de már ez a kicsi is megindította a fordított kiválasztás folyamatát, mert a legigazabb, legszenvedélyesebb és leglényeglátóbb emberek számára már ez is lehetetlenné tette, hogy hazugsághoz adjanak igaz erőket. Hosszú lejáratra pedig ez a fordított kiválasztás az egész közösség vezető rétegét kicserélte, s logikusan vezetett egész vezető rétegünk erkölcsi és értelmi lezülléséhez.” (Bibó, 1986/b: 604)

kapcsolatos attitűdje mindmáig ambivalens és meghasadt maradt: az emberek egyszerre egzisztenciális biztonságot várnak a hatalomtól, másfelől azonban nem bíznak benne, igyekeznek kijátszani a törvényeit; egyszerre kapaszkodnak bele, ugyanakkor láznak, morgolódnak és panaszkodnak ellene. A másik fontos következmény az, hogy a társadalom atomizálódott, az emberek többsége politikai értelemben passzív alattvalóvá vált és visszahúzódott a magánélet, a család menedékébe. Szorosan ehhez kapcsolódik az is, hogy a közéleti aktivitás így ellentmondásos érzelmeket váltott ki: az egypártrendszeren belüli politikai karriert sokan a kollaborációval és a megalkuvással azonosították. A diktatórikus viszonyokhoz történő kényszerű alkalmazkodás sajátos kettős normarendszert, gondolkodásmódot alakított ki, amely a „mást mondunk az iskolában, hivatalban, mint otthon”-tól a „balra indexelünk, jobbra megyünk” cinikus paternalista gondolkodásmódig terjedt (Szabó I., 2000).

Ezeknek az évtizedeknek a legfontosabb hatása és következménye a magyar közgondolkodásra az lett, hogy – Almond és Verba terminológiáját alapul véve – rögzült az alattvalói kultúra, erősödött az állampolgári passzivitás és pesszimizmus: az állampolgárok igen csekély aránya vélte úgy, hogy bele tud szólni a politikai döntéshozatalba, s csak kevesen bíztak abban, hogy a hatalommal szemben meg tudják védeni az érdekeiket.<sup>26</sup> Ugyanakkor rögzült egy sajátos túlélési stratégia is, amely folyamatosan fenntartotta a kettős – Bibó szavaival élve „ferde” – normarendszert (Hankiss, 1989). A kettős normarendszer ebben az értelemben tudathasadásos viszonyulásokat jelent a tulajdon sérthetlenségéhez, az együttélési szabályokhoz, az elnyomó és gondoskodó államhatalomhoz, a közösségi érdekhez.

---

<sup>26</sup> A politikai kultúra magyarországi tipológiájához fontos adalékul szolgálnak az úgynevezett értékorientációs vizsgálatok. Témánk szempontjából érdemes röviden idézni egy nemzetközi értékutatás eredményéből. Ebben több mint negyven ország – köztük hazánk – lakóinak értékválasztásait, értékvilágát hasonlítják össze évtizedek óta (World Values Survey – Keller, 2009). A legutóbbi vizsgálat legfőbb – témánk szempontjából is fontos – összegző megállapítása a következő volt: „Eredményeink azt mutatják, hogy Magyarország kivétel nélkül minden vizsgált jellemző alapján a zárt gondolkodású társadalom jeleit mutatta, akár a véleménynyilvánítás, a szabadságjogok gyakorlása, a bizalom, a tolerancia vagy a sors irányítása szempontjából vizsgáltuk a kérdést. Minden térképen – kivétel nélkül – látható volt, hogy a magyar adatpont a nyugati kultúra tömbjétől távol (és ez legtöbb esetben a kelet-európai országoktól való távolságot is jelentette), az ortodox vagy (néhány esetben) dél-amerikai kultúrájú országokhoz áll közel.” (Keller, 2009: 25) A több ciklusban megismételt vizsgálat adatai azt mutatták, hogy a rendszerváltás előtti állapotokhoz képest az elmúlt évtizedekben nem történt számottevő változás ezen a téren.



# AZ ISKOLARENDSZER ANÓMIKUS VISZONYAI

## Az anómia fogalma

Az anómia görög eredetű szó,<sup>27</sup> hozzávetőleges jelentése: „meg nem felelés”. Modern társadalomtudományi fogalmát Emil Durkheim úgy határozta meg, mint norma nélküli állapotot, amelyet talán azzal a metaforával lehet leginkább megvilágítani, mintha egy ember számára sok-sok iránytű állna rendelkezésre, amelyek azonban mint másfelé mutatnak, így aztán nem igazán segítenek eligazodni. Durkheim (2000. 275.) írja: *„Az emberek már nem tudják, mit lehet és mit nem, mi igazságos és mi igazságtalan, mi az, amit jogosan követelhetnek és remélhetnek; mi az, ami túllépi a mértéket. Ennek következtében nincs semmi, amire ne tarthatnának igényt.”* Később Robert K. Merton (1980. 394–395.) már nemcsak sajátos társadalmi struktúráként, hanem kollektív és egyéni érzületként írta le az anómiát, amit a kulturális struktúrában bekövetkező zavarnak tekint, *„ami főleg akkor fordul elő, ha éles ellentét mutatkozik egyfelől a kulturális normák és célok, másfelől a csoport tagjainak társadalmilag strukturált lehetőségei között, hogy e normáknak megfelelően cselekedjenek. [...] Ha a kulturális struktúra és a társadalmi struktúra között nincsen összhang, ha tehát az előbbi olyan magatartásokat és beállítódásokat igényel, amelyeket az utóbbi eleve kizár, akkor zavar támad a normák működésében, a normanélküliség állapota következik be.”*

Az anómia akkor erősödik fel a társadalmakban, amikor a hagyományos együttélési normák és szabályok úgy lazulnak föl, hogy nem képződnek helyettük egyértelműen betartható új szabályok. A társadalmi normarendszer elbizonytalanodása azzal a következménnyel jár, hogy az egyének viselkedése kiszámíthatatlanná válik, csökken a bizalom (Fukuyama, 1997; 2000) és a társadalmi együttműködés.<sup>28</sup> A nemzetközi összehasonlító felmérések egyértelműen jelzik, hogy Magyarországon nagyon magas a bizalomhiány, illetve az anómiás lelkiállapot szintje (Kopp és Skrabski, 1995; Andorka, 1997). A rendszerváltás után

---

<sup>27</sup>Az anómia a „nomosz” szóból ered, amelynek jelentése szokás, hagyomány, törvény, de az ókori görög zenében a hangnemre is vonatkozik. Az anómia Platónnál „törvény nélküli állapotot”, Euripidésznél igazságtalanságot jelent. A nomosz nélküli állapot a zenében azt jelenti, mintha úgy kellene énekelni, hogy nem tudható, milyen hangnemben szóljon a kórus.

<sup>28</sup>Ennek mérésére Merton és munkatársai egy „anómia-skálát” dolgoztak ki, amely részben arra vonatkozik, hogy az egyén miként észleli társadalmi környezetét, részben pedig arra, hogy miként észleli a saját helyét ebben a környezetben. A skálán szereplő öt elem a következőkre vonatkozik: 1. Annak észlelése, hogy a közösség vezetői közömbösek az egyén igényei iránt. 2. Annak felismerése, hogy kevés dolog érhető el a társadalomban kiszámítható és rendezett módon. 3. Annak felismerése, hogy az életcélok ahelyett, hogy megvalósulnának, veszítenek fontosságukból. 4. A hiábavalóság érzése. 5. Annak felismerése, hogy az ember hiába keres társadalmi vagy pszichológiai támaszt társainál.

jelentősen fölgyorsult a magyar társadalom differenciálódása, számottevően megnőtt az értékrendek diverzitása, egyre összetettebbé vált a társadalmi kommunikáció. Sokféle kultúra élet- és értékvilága él egymás mellett a legváltozatosabb kombinációban. A kulturális sokféleség persze a pluralista társadalmak természetes velejárójának is tekinthető (lenne), de valószínűleg a korábban említett „torlódott társadalomszerkezet”, illetve a változások gyors üteme miatt nehezen viselhető értékválság, súlyosan anómikus közérzet<sup>29</sup> alakult ki napjainkban Magyarországon, ami az iskolarendszert sem kímélte.

## **Robbanásszerű kultúraváltások és az iskolarendszer**

A rendszerváltás után a magyar közoktatásnak már közvetlenül a globalizált világ állandóan változó környezetéhez kellene alkalmazkodnia, ami több szempontból is nagyon komoly kihívást hordozott. Egyre gyorsulóbb ütemű kultúraváltásoknak lehetünk tanúi, amelyeket a mindmáig meghatározó hagyományos tömegiskolai rendszer lassan mozduló struktúrája mind nehezebben tud követni. A tömegoktatás 19. századi születésekor a társadalmi és kulturális mozgások még viszonylag lassúak voltak: a nagyszülők és szülők mintáival és tudásával sokáig el lehetett boldogulni, több generáció életideje állt rendelkezésre az alapvető kulturális változásokhoz történő alkalmazkodáshoz. Ezzel összhangban az iskolai tudás, illetve az iskolai tudásátadás rendje viszonylag állandó és statikus maradhatott, mivel képes volt a jelen alapján viszonylag jól prognosztizálható jövőre felkészíteni a következő nemzedékeket.

---

<sup>29</sup> Az értékrend összezavarodását jól szemlélteti a következő példa: Ha az ember ma kórházba kerül, nem tudhatja biztosan, hogy a kezelőorvosa melyik értékrendben, illetve kultúrában működik. Konkrétan: adjon-e, s ha igen, mikor adjon pénzt az orvosnak – ami, ugye, életbevágó kérdés.

1. Amennyiben az orvos a hivatásrendi kultúra alapján dolgozik, akkor természetesen nem kell fizetni, hiszen hagyományos értelemben a pap, az orvos és a tanár más értékrend alapján működik, mint a többi foglalkozás (professzió) – az adott orvos esetleg meg is sértődhet, ha a kezelés előtt vagy után hálapénzt dugnak a zsebébe.

2. Amennyiben viszont az orvos a piacgazdaság elvei alapján működik, akkor a jól elvégzett munka (a beteg gyógyulása) után – mivel az állam nem fizeti megfelelően az egészségügyi dolgozókat – jár neki a megérdemelt többletfizetség. Természetesen, ha nem jól végezte a munkáját, akkor a piaci szabályok értelmében nem jár neki semmi.

3. Amennyiben viszont az orvos a hiánygazdálkodási rendszerre jellemző, úgynevezett baksisrendszerben gondolkodik, akkor a kezelést megelőzően kell fizetni. Jól ismert, hogy a kórházak és rendelőintézetek várószobáiban szájhagyomány útján terjed a betegek között az egyes orvosok előzetes „árfolyama”.

Érdeemes leszögezni: önmagában mind a három rendszer mind a gazdasági, mind a társadalmi integráció tekintetében koherens és működőképes. Amennyiben kölcsönösen betartott közmegegyezésre épül, akkor pontosan tudható, hogy mit kell tennünk minden egyes paradigma szerinti helyzetben. A probléma akkor jelenik meg, ha a különböző kultúrák, paradigmák és „nyelvek” összekeverednek. A konkrét példa esetében a gond tehát nem az, hogy melyik szabály esetében hogyan kell gondolkodni és hatékonyan viselkedni, hanem a kiszámíthatatlanság. Az, hogy az adott helyzetben többféle szabály is érvényes lehet: nem tudhatom, hogy az, akivel kapcsolatban állok, éppen melyik szabály szerint működik. Hasonló ez ahhoz, mint amikor ugyanazon a játéktáblán egyszerre többféle szabály szerint játszának többféle játékot – például *Szeressük egymást gyerekek*-et, *Gazdálkodj okosan*-t és *Ki nevet a végén*-t –, de mindig csak utólag (amikor már léptünk) derül ki, hogy melyik szabály volt éppen érvényes.

Kulturális sokk legfeljebb akkor érte az embereket, ha valamilyen okból szülőhelyüktől távolra, netán másik kultúrába kerültek. Napjainkban ezzel szemben az egyre gyorsulóbb kulturális változások – gondoljunk csak a társadalmi kommunikáció robbanásszerű átalakulására – komoly generációs konfliktusokat eredményeznek, sőt, ma már egy generáció életidejében is érheti többféle kulturális sokk az embereket még akkor is, ha ki sem mozdulnak lakóhelyükről.<sup>30</sup> Ebben a helyzetben a sajátos „konzervtudást” nyújtó, roppant merev struktúrájú iskolarendszer már egyre kevésbé képes kiszolgálni, hasznos tudással ellátni a kiszámíthatatlan jövőre készülő újabb és újabb generációkat.

A másik alapvető kihívás abból fakad, hogy a korábbiaknál jóval sokszínűbb és differenciáltabb tanulói társadalmat kell kiszolgálnia a mai közoktatási rendszernek. A diákok és a tanulni vágyó felnőttek egyre eltérőbb családi háttérrel és felkészültséggel, nagyon különböző motivációval és tanulási igénnyel érkeznek az iskolába, amelyet a kifejezetten uniformizálásra létrehozott tömegoktatási rendszer már nem képes hatékonyan kiszolgálni. (Jakab, 2007). Mindez alapjaiban értelmezte át az iskola korábbi társadalmi szerepét (Halász, 2007a) az iskola által közvetített tudás mibenlétét (Csapó szerk., 1998), a tudásátadás módozatait (Nahalka, 2002), valamint a hatékony tanulás pszichológiai megközelítését (Gyarmathy, 2012).

Az alapvető kérdés tehát az, hogy az iskolarendszer – az oktatásirányítástól az iskola intézményes rendjének szervezésén át az egyes tanárok és diákok tevékenységéig – mennyiben képes megbirkózni a társadalmi igények növekvő komplexitásával, mennyiben képes önreflexív „tanuló szervezetté” válni. Halász Gábor (2007b) szerint: *„...az elkövetkezendő tíz-húsz évben háromféle országot fogunk látni magunk körül. Lesz olyan ország, amelyik beleragad abba, ami most van, és a 19. század óta változatlanul létezik, mert nem tud, vagy nem mer lépni ezen a területen. Lesznek olyan országok is, amelyek sikeresen túllépnek ezen, és képesek lesznek létrehozni az egyénre szabott tanulást nyújtó, kompetenciafejlesztésre épülő iskolát. Végül lesznek – és ez a legtragikusabb – olyan országok, amelyek megpróbálnak túllépni, de nem sikerül. Nos, az a gyanúm, hogy az első talán már kevésbé fenyeget minket, mert sokat tudunk arról, hogy mit nem lehet fenntartani. A*

---

<sup>30</sup> A gyors kultúraváltások leginkább a technikai eszközök világában mutathatók ki. Szemléletesen jelenik meg a zenei kultúra átalakulásában. Korábban még mesés örökségnek számított egy-egy (bakelit) lemezgyűjtemény áthagyományozása egyik generációról a másikra. Később a szalagos és kazettás magnók, illetve a VHS és CD kazetták világa már többnyire csak egy-egy korosztályt szolgált ki. Napjainkban pedig már szinte évekbe, évtizedekbe telik egy-egy zenei platform amortizációja.

*harmadik forgatókönyv azonban komoly veszély: az, hogy tudjuk, mást kellene csinálni, de nem leszünk képesek megoldani. Ebből fakad talán az egyik legnagyobb kihívás.”*

## **A tömegiskolai pedagógiai modell**

### **Az egyirányú iskolai szocializálás történeti hagyománya**

Európában a 19. századig lényegében egyirányú szocializációs szemlélet tükröződik a különböző társadalomelméleti és pedagógiai leírásokban. Annick Percheron (1999: 29.) ezekről így ír: *„Platótól Arisztotelészen át Durkheimig ugyanaz az elképzelés tér vissza: „egy társadalomnak, egy politikai rendszernek, ha tovább akar élni, fel kell vállalnia az állampolgárok nevelésének feladatát.”* Lényegében erre a civilizáló (Elias, 1979) szemléletre épül az újkori pedagógiai felfogás, amelyet a mai tömegoktatási rendszer alapjának tekinthetünk. Az ebben a paradigmában tevékenykedő pedagógus szerepét sokféle hasonló metaforával – *nyomdász, mesterember, kertész, gőzmozdony*<sup>31</sup> – próbálták már szemléletesen bemutatni. Valamennyi metafora közös jellemzője egyrészt az, hogy a pedagógus szerepét teleologikusan tervező és teremtő gazdálkodóként vagy mesteremberként írja le, a diákokat pedig alakítható „gyermekanyagként”, akik lényegében passzív „hallgatóként” fogadják el szocializálásukat. Ez a tudásátadási rendszer – a korábbi évszázadok szocializációs szemléletét kiteljesítve – a demiurgosz gondolkodásmódja alapján értelmezte az iskola oktatási és nevelési feladatait. Ahogy a kézműves, vagy a gazdálkodó ember számára is többé-kevésbé megtervezhetőek a munka egymást követő fázisai, ugyanúgy kerültek be a különböző szintű tantervekbe a diákok szocializálásának algoritmizált feladatai és tevékenységei. A gazdálkodó ember szemlélete köszön például vissza a nyelvhasználatban is:

---

<sup>31</sup> Roppant érdekes, ahogy ezek a pedagógiai metaforák összekapcsolódnak koruk társadalom- és technikátörténetével. Közismert, hogy a tömegoktatás igénye szorosan összefügg a reformáció-ellenreformáció hitvitáival és a könyvnyomtatás széles körű elterjedésével. A korabeli pedagógiai közgondolkodás szívesen hasonlította a pedagógus munkáját a nyomdászéhoz, aki teleírja, telenyomatja az üres papírlapot tudással. Történetileg talán a legismertebb Comenius megfogalmazása: *„A tanítványok jelentik a papírlapokat, kiknek lelkét a tudományok képleteivel kell televésnünk. A betűk a tankönyvek és a többi e célból készült eszközök, hogy ezek segítségével könnyű munkával véssődjenek a tanulnivalók az értelemben. A nyomdafesték a tanító élő szava, mely a felfogott dolgokat a könyvekből a tanuló elméjébe viszi át. A sajtó pedig az iskolai fegyver, amely mindenkit felkészít és arra hajt, hogy a tudást magába szívja.”* (Comenius, 1992: 277)

A 17. századi pedagógiai szemléletet tükröző John Locke „technicistának” nevezett koncepciója a nevelőt olyan mesteremberhez hasonlította, aki a passzív anyagból értékes terméket állít elő meghatározott eszközök és módszerek segítségével. A 18. században alkotó Jean-Jacques Rousseau naturalizmusnak hívott pedagógiai elmélete már figyelembe veszi a gyermek természetes adottságait (öröklött hajlamait). A nevelő feladatait a növények gondozását végző kertészhez hasonlítja, akinek – a francia barokk kertek analógiájára – az a dolga, hogy formálja, nyesegetse a rossz természettel születő gyerekeket, vagy hogy lehántsa róluk a rossz szokásokat és visszavezesse őket a természetes jószághoz és szelídséghez. A gőzmozdony metafora pedig – nyilvánvalóan a 19. század második felének szülötte –, lényege, hogy a tanár az előre meghatározott síneken adott célok felé húzza a diák-vagonokat.

a fiatal állatokat „növendékeknek” nevezik, akiket „betanítanak” későbbi munkájukra; sok helyen még ma is „palántának”, „csemetének” nevezik a diákokat, akiket „betűvetésre” tanítanak, akiket „felnevelnek” majd, mint a facsemetéket, akik az iskolaidő után „érettek” lesznek majd, mint a búzakarász.

Ez a felfogás szoros összhangban van az adott korszakok identitáskonstrukcióival is. Az individualizáció értelmében felfogott identitás ugyan már az antikvitás idején megjelent, de ez sok tekintetben mást jelentett, mint napjainkban. Ez a felfogás ugyanis – lényegében az újkorig – az identitás változatlanságát, állandóságát feltételezte: ahogy a delphoi jósdá felirata fogalmazott: *Ismerd meg önmagad*. Ebben az értelemben az ember „valamilyennek” születik, ami az esetek túlnyomó többségében megfelel a társadalmi szerepkészlet adott rendjének: a haramiak vagy pásztorok között felnövő nemesből végül mindig előbukkan a nemes lelkűség. Ebben az értelemben az identitásképzés, illetve a szocializáció legfőbb feladata – akár egyedül, akár nevelői segítségével – ennek az esszenciális magnak a megtalálása volt.

Az újkortól kezdve azonban fokozatosan felgyorsult az individualizáció folyamata. Ekkortól a személyiséget, az egyéni identitást már nem tekintették statikusnak, változatlan formában meglévő esszenciális magnak, hanem úgy gondolták, hogy a természetes adottságokat – ahogy a növények és állatok esetében is tették – folyamatosan alakítani, nemesíteni lehet. Lényegében erre épült a korszak pedagógiai optimizmusa is, amely vagy a „természetes vadember szelídítésében”, vagy a társadalom által elrontott „természetes jó hajlamok” visszaállításában látta a nevelők feladatát. A „jellem formálása”, a személyes identitás megteremtése azonban már nemcsak a felnőttek, a pedagógusok feladata volt, hanem a „sokra hivatott ifjú ember” (Franklin, 1961; Kölcsey, 1985) felelősségévé is vált. Ugyanakkor azonban a korabeli felfogás úgy tartotta, hogy a szocializáció és a tanulás folyamata az ifjúkor végével lezárul, a jellem megszilárdul. A felnőttkorba átlépve már egyértelművé válik, hogy kiből lett „kívülről irányított ember” és kiből lett „belülről irányított ember”.

### **A tömegiskolai modell személytelen társadalomépítő funkciói**

A 19. század végén Magyarországon kiépülő kötelező állami iskolarendszer sokféle funkciójából (Halász, 2001b) az egyik alapvető feladat az volt, hogy elősegítse a modern (polgári) magyar nemzetállam integrációját (Németh és Pukánszky, 2004): egységes alapkészségeket, általános műveltséget és civilizált viselkedésmódot biztosítson mindenki számára, valamint, hogy a közös nemzeti nyelv és kultúra közvetítése révén homogenizálja az etnikailag, kulturálisan és szociálisan megosztott társadalmat. Az állam által működtetett

közoktatás (népoktatás) másik – kimondatlan – célja az volt, hogy az iskolarendszer segítségével határozza meg és rögzítse az egyének és csoportok (szakmák, fizetési osztályok, elitek) identitását és társadalmi státuszát, s ezáltal tarthassa kézben a mindenkori társadalmi mobilitást (Gyáni és Kövér, 2006).

Ennek a társadalomintegráló és homogenizáló közoktatási programnak a megvalósítására egy roppant merev, hierarchikusan működő tanügy-igazgatási rendszer, intézményi hálózat és tudásátadási rendszer jött létre, amelynek alapvető feladata a kötelezően előírt egységes tantervi tudáskanon tananyagainak mechanikus és hierarchikus lebontása volt. Az ipari korszak logikájának megfelelően a közoktatást „üzemszerűen uniformizált” és centralizált rendszerként szervezték meg, az iskolák pedig valóságos iskolagyárként működtek az oktatáspolitikai céljainak megfelelően. A korabeli államhatalom az egységes oktatási rendszer kiépítésével igyekezett meghatározni a társadalmilag érvényesnek tekintett tudást (az úgynevezett általános műveltséget) és a tudásátadás intézményes folyamatát is. Az állami tudásmonopólium tudományos (akadémiai) legitimációra épült. Az „egy tudományág – egy tantárgy” elv alapján zárt pedagógiai tudáskanonok fogalmazódtak meg a tantervekben. Mindez arra a föltételezésre épült, hogy a társadalmi struktúra viszonylag állandó, a világ csak lassan változik, így a társadalmi eligazodáshoz szükséges tudás is csak mérsékelten és kiszámíthatóan módosul.

Ebben az értelemben az iskola olyan kommunikációs területnek tekinthető, amely legfőképpen a központilag meghatározott tudástartalmak közvetítésére koncentrál, és nincs igazán tekintettel az országban működő iskolák eltérő szociokulturális helyzetére, illetve a diákok és tanárok egyéni sajátosságaira, szükségleteire. Az iskolai kommunikáció a diákokat „tabula rasa”-nak tekinti, akiknek a fejét meg kell tölteni az előírt ismeretekkel, a tanárokat pedig médiumnak, „tananyagleadó automatáinak” (Németh László, 2015. 16.). Ráadásul ebben a kommunikációs térben az információk áramlása meglehetősen egyirányú. Az interakció nagyjából abban nyilvánul meg, hogy a diákok reprodukálják – többé-kevésbé visszamondják – a tankönyvekben, illetve a tanárok által megfogalmazott tananyagot.

A tömegoktatási rendszer a 19. század leghatékonyabb kommunikációs technológiájára épült. A szigorúan előírt és ütemezett tantervi szabályozás és az egységes („csereszabatosnak” nyilvánított) tanárképzés révén egy tanár egy tanórán akár 50-60 (szintén bármikor cserélhető) diákot is taníthatott hatékonyan a rendszer logikája szerint: a tanár „leadta” a tananyagot, a diák pedig vagy „fölvette”, vagy nem. A hatékonyság növelésének másik módja az volt, hogy az iskola nem egyes tanulók tanítására szerveződött, hanem homogén korosztályos

tanulócsoportok (osztályok, évfolyamok) foglalkoztatására. Mindezt jól szemlélteti a még ma is gyakran hallott tanári szóhasználat: „...történelmet, kémiát tanítok”; „...a hetedik bét tanítom”, ami szorosan összefügg a tanárképzés adekvát gyakorlatával. Lényegében ezekre az alapokra épül a mai magyar iskolarendszer – többnyire napjainkban is tabunak számító – úgynevezett „szentháromsága”. Egyrészt az iskola monopolisztikus helyzete a tudásátadás terén: „igazi”, tudományos és érvényes tudást csak az iskola, csak a tanár adhat. Másrészt az, hogy a tanulócsoportok hatékonyan csak korosztályos alapon szerveződhetnek, az azonos évfárhoz tartozó diákokat azonos terv alapján kell fejleszteni. Harmadrészt az, hogy komoly tanulás csak szabályozott időben (órarend) és térben (osztályteremben), tanári vezetéssel valósulhat meg.

\*

Természetesen nem kétséges, hogy a tömegoktatási modell nagyon komoly sikereket ért el az elmúlt bő évszázadban. Hatalmas tömegek váltak írástudóvá, közkinccsé vált a nemzeti nyelv és kultúra, meghatározóvá az általános műveltség és a civilizált viselkedés. Az emberek többsége képessé vált a magyar és egyetemes kultúra befogadására, és alkalmassá vált a különböző munkaerő-piaci szerepek betöltésére. Nem vitás tehát, hogy az ilyen jellegű pedagógiai gyakorlat továbbra is fontos szerepet fog játszani az iskolákban. Ugyanakkor egyre inkább látjuk a hiányosságait is. A mind differenciáltabbá váló, mind több speciális igényt megfogalmazó társadalmi elvárásokat mindez már egyre kevésbé elégíti ki.

### **Egy kis egészségügyi kitérő**

Érdekes az állami tömegoktatás fent vázolt modelljét egy hasonlóan a tömegek ellátására kiépített rendszer, az egészségügy tükrében is megvizsgálni. Képzeljünk el egy kórházat, ahol a betegellátást nem egyes emberek gyógyítására, hanem homogén betegcsoportok gondozására szervezik meg. Különböző előzetes vizsgálatok nélkül a kórtermeket aszerint alakítanák ki, hogy milyen korosztályba tartozik az illető: az öregeket az öregekhez, a középkorúakat, fiatalokat, gyerekeket is a saját korcsoportjuk osztályán helyeznék el. Finomabb hangolás esetén esetleg tüneteik szerint (láz, hasfájás, lábfájás stb.) is csoportosítanák a betegeket, de a lényeg az, hogy mindenki ugyanazt a gyógyszert, ugyanazt a kezelést kapná a kórteremben. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben lennének olyanok, akik a kezelés hatására teljesen meggyógyulnának, sokan lennének olyanok is, akiknek egy kicsit javulna, vagy éppen stagnálna az állapota, de természetesen áldozatai (selejtjei) is lennének

egy ilyen rendszernek, amely a rendszer természetéből adódik. Nem vitás az sem, hogy mindezt folyamatosan lehetne tökéletesíteni: javítani lehetne a személyzet felkészültségén, az alkalmazott gyógyszer és kezelésmód minőségén, újabb eszközöket lehetne bevezetni, differenciáltabb módon lehetne kialakítani a betegcsoportokat, de valószínűleg ez csak mennyiségi mutatóiban erősítené a rendszer hatékonyságát.

Ebben a kórházban ráadásul lényegében minden egészségügyi munkát magasan képzett orvosok végeznének, hiányoznának a nővérek, asszisztensek, műtősegédek: a vizsgálatok elvégzésétől a műtők berendezésén át az operálásig, az ágyak tisztán tartásától az ágytálazáson át a teljes adminisztráció lebonyolításáig mindent ugyanaz a személy végezne. Ezek az orvosok ráadásul szinte teljesen magukra lennének hagyva a betegek gyógyításakor, a formális rendszerbe nem lenne beépítve a konzíliumok, szupervíziók, esetmegbeszélések rendszere. A nehézségeket és a problémákat inkább eltitkolnák egymás elől a kollégák.

A közegészségügy kialakulása – szemben a tömegoktatás kialakulásával – nem járt együtt (nem is járhatott) az orvos és a beteg közötti személyes kapcsolat háttérbe szorulásával. Az alapvető különbség a közoktatáshoz képest tehát az, hogy az egészségügyet nem lehetett ugyanúgy uniformizáltan szervezni (lásd központi tantervek), mint a közoktatást. Nyilvánvaló, hogy - a szakmai protokollok kialakítása mellett - az egészségügy nagymértékben törekszik az egyéni bánásmód kialakítására még tömeges körülmények között is. Ennek egyik meghatározó eleme az egyéni diagnózis felállítása. Vizsgálatok, mérések hosszú során keresztül igyekeznek megállapítani a betegek személyes problémáit, hogy minél adekvátabb, személyre szabottabb gyógyszereket és gyógymódot találjanak számukra. Az orvosokat az óriási betegforgalom kezelésében három fontos szervezeti elem segíti. Egyrészt a korábbi tapasztalatokra és komoly tényszerű kutatásokra épülő protokollok, irányelvek és eljárásrendek, amelyek a diagnózis fölállítása után vezetnek őket a gyógyítási folyamat fölépítésében. A másik a konzíliumok, esetmegbeszélések szisztematikus rendszere, amelyek révén a bonyolultabb eseteket is több szemszögből és több oldalról tudják értelmezni. A harmadik nagyon fontos tényező pedig, hogy munkájukat roppant differenciált szakszemélyzet segíti, amely a segédápolóktól a szakképzett asszisztencián át a rezidensekig terjed.

A lehetséges párhuzam másik része a terület egészének irányítására vonatkozik. Az egészségügyi rendszer működtetése szempontjából ugyanis roppant hasonló kérdések merülnek fel, mint az iskolarendszerrel kapcsolatban. Mennyiben lehet tényekre és



tudományos bizonyítékokra építeni az egészségügyi protokollokat és az oktatásügyi protokollokat? Mennyiben tekinthető közszolgáltatásnak az egészségügy és az oktatás, illetve mennyiben lehet további fejlesztésüket a piaci mechanizmusokra bízni? A közösségi értékek mentén lehet és érdemes szervezni a szolgáltatásokat, vagy az egyéni, egyre inkább individualizálódó igények mentén? Mi a feladata az államnak ezeken a területeken? Hogyan lehet nyitottá és adaptívvá tenni ezeket a roppant méretű intézményrendszereket?

## **A személyre szabott oktatás pedagógiai modellje**

### **Az iskolai szocializáció újabb felfogása**

Az elmúlt évszázad folyamatos gazdasági-társadalmi változásai nyomán fokozatosan elbizonytalanodtak a korábban stabil és egyértelmű társadalmi normák és szerepek, átalakultak a személyes és közösségi identitások. Az előző generációktól örökölt gondolkodási és cselekvési minták már nem jelentenek biztos fogódzót, mivel az emberek folyamatosan más élethelyzetbe kerülnek, mint szüleik és nagyszüleik. A jövő kiszámíthatatlanná vált, ami nagymértékben elbizonytalanította a szocializációs folyamat tervezhetőségébe vetett hitet, illetve a hagyományos tömegiskolai modell képviselőit. Az „atyák” tudása és tapasztalatai a következő nemzedékek számára a korábbiakban említett kultúraváltások és kulturális sokkok miatt egyre kevésbé relevánsak. A hagyományos tudáskánon változatlan formában történő közvetítése ma már inkább csak rezignált „honvág” (Gyarmathy, 2013), az idősebb korosztályok vágya a régi, biztonságot adó kultúra fenntartására: az otthonosságra és a teljességre. A kultúra-kutató filozófusok napjainkban arra hívják fel a figyelmet (Tillmann, 1992), hogy a közeljövő társadalmi viszonyait ne a kiszámítható és tervezhető gazdálkodói kultúra alapján képzeljük el, sokkal inkább a kiszámíthatatlan és fragmentált vadász, illetve nomád kultúra analógiájára. Mindez az iskolai szocializáció tervezése és megvalósítása szempontjából alapvető paradigmaváltást, a korábbiaknál komplexebb megközelítést igényel.

Az iskolai szocializáció, nevelés és oktatás ezredforduló körüli komplex elméletei már nemcsak a „társadalmi bemenetet” és az „egyéni kimenetet” próbálják megragadni, hanem a folyamat egészét – kitérve mindezt azzal, hogy ezek az utak és állomások nem csupán egy életszakaszra (életünk nagyjából első harmadára) vonatkoznak, hanem élethosszig tartanak. Ennek feltárása és gyakorlati érvényesítése azonban roppant nehéz és bonyolult feladat, mert ahogyan az iskolai szocializáció „belső világa” empirikusan nem igazán megfigyelhető, a megismerhetősége is korlátozott. Egzakt módon nem egykönnyen vizsgálható, hogyan

szerveződik egy ember identitása; mi történik ténylegesen egy tanórán; mitől jó egy tanár; hogyan szerveződik egy diák tudása.

A komplex megközelítések közül mindenekelőtt Margaret Archer (2003) úgynevezett morphogenetikus elmélete releváns, mert széles körű elméleti keretet ad az iskola komplex interakciós világának értelmezésére: a tágabb szocializációs folyamatoktól a tanítás-tanulás közvetlenebb viszonyrendszeréig. Archer kiindulópontja az, hogy napjainkban a szocializációt már nem szűkíthetjük le társadalmi szerepeink egyirányú elsajátítására: a tanulás folyamata interakciók és reflexiók szakadatlan láncolataként írható csak le. Az interakció fogalmának bevezetése lehetővé teszi a társadalmi struktúra különböző szintű hatásainak szerves összekapcsolását az egyénekkel, még hozzá dinamikusan, a maga tényleges folyamatainak megfelelően. Ebben az értelemben a pedagógiai kutatók és tanárok azokat a kommunikációs szinteket vizsgálhatják és tervezhetik, amelyek révén az egyének és csoportok egymáshoz, illetve a társadalom sokféle alrendszeréhez (intézmények, szimbolikus rend) viszonyulnak, akár soklépcsős processzusok révén. A közvetlen iskolai szocializáció esetében például a következő szintek vizsgálhatóak: a szervezett tanulás interakciós rendje; a tanár és a tanuló személyes interakciós rendje; a tanár és a tanár személyes és szakmai interakciós rendje; az iskolai kortárs csoport interakciós rendje. Ugyanakkor természetesen minden szocializációs ágens interakciós viszonyrendszere is vizsgálható ezen a módon. Például: a család interakciós rendje; az iskolán kívüli kortárs csoport interakciós rendje; a közvetlen környezet interakciós rendje; a tágabb környezet, illetve a média interakciós rendje.

Az interakciók másik oldalát az egyéni reflexivitás képviseli. Ebben egyrészt az interakciós folyamatok kölcsönhatását érdemes kiemelni. Török Balázs írja (2016. 26.): *„Az interakcióban résztvevő felek a 'reflektív percepció' révén szabályozzák társadalmi viselkedésüket. A reflektív percepció ebben az esetben azt jelenti, hogy az egyén a másik személy megfigyelésén keresztül észleli azt is, hogy őt magát hogyan észlelték. Viselkedését a másik egyén megfigyelése alapján irányítja. A reflektivitás tehát itt egyfajta tükröhatásra utal, arra, hogy a saját viselkedésünket a másokra gyakorolt hatás alapján is alakíthatjuk.”* A reflexivitás másik meghatározó elemeként Archer a folyamatos (ön)kritikai mozzanatot emeli ki, amely lehetővé teszi a személyes identitás formálását és aktív megélését.

Archer komplex szocializációs elmélete legfőképpen azért fontos elméleti modell témánk szempontjából, mert már nemcsak a tantervekben megfogalmazott „társadalmi bemenetet” és a vizsgákon tetten érhető „egyéni kimenetet” próbálja megragadni, hanem a tanítás és tanulás

folyamatának egészét. A napjaink nevelésfilozófiáját meghatározó konstruktivista (Nahalka, 2002) és konnektivista (Barabási, 2003; Ollé, 2011a) pedagógiai elméletek ugyanis az iskolai tudásátadás fókuszát – a tanítás folyamatának „üzemszerű” megszervezése helyett – a tanulási környezet (Nyíri, 2006) sokszintű biztosítására helyezték át. Mindez azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamat középpontjában a különböző élethelyzetű, eltérő tudással rendelkező diákok és diákcsoportok tanításának megszervezése áll (Radó, 2017). Ebben az értelemben és szellemben a „21. századi tanár” (Prievara, 2015) a „21. századi iskolában” (Prievara és Nádori, 2018) a diákok tanulásának fontos, de csupán egyik szereplőjeként van jelen.

Témánk szempontjából Archer elmélete nemcsak azért szerencsés, mert dinamikusan és komplex módon kezeli a szocializáció külső és belső folyamatait, hanem azért is, mert egyértelmű pedagógiai értékválasztásra épül. Képes meghatározni a durkheimi értelemben vett nevelés, a „módszeres szocializálás” irányát és kritériumait. Amikor ugyanis Archer a reflektív identitás fejlesztésének szintjeit elemzi, akkor jól tetten érhető a felvilágosodás ideológiájából eredeztethető pedagógiai optimizmus, amely az egyének és közösségek tudatosulásának folyamatát és az ismeretek készségi szintű elsajátítását tekinti az iskolai szocializáció alapvető irányának. Ennek szerinte a főbb állomásai a következők:

1. Töredezett reflektivitás: passzívak, kevésbé tudatosak, inkább csak sodortatják magukat.
2. Metareflektivitás: folyamatos önkontroll és önkorrekción az életük, idealizmusuk és valóságidegenségük sokszor már az irracionálizmussal határos.
3. Kommunikatív reflexivitás: másokkal egyeztetve, tudatosan formálják életüket.
4. Autonóm reflexivitás: önállóság, aktivitás, magas önreflexiós képesség.

Elmélete azért is roppant izgalmas számunkra, mert feltűnő rokonságot mutat két másik állampolgári nevelésre vonatkozó fontos megközelítéssel: Lawrence Kohlberg erkölcsi szocializációs modelljével (Váriné, 1994; Szekszárdi, 2000), illetve Annick Percheron (1999) politikai szocializációs modelljével.

## **A személyre szabott oktatás pedagógiai üzenete**

A sokféle megközelítést képviselő újabb pedagógiai irányzatok közös vonása az, hogy a diákokat már nem „teleírandó fehér lapnak”, vagy éppen „rejtélyes fekete doboznak” tekintik az oktatás során. Már kiemelt figyelmet fordítanak a diákok egyéni tanulásának folyamatára is: arra, hogy milyen családi háttérrel, milyen előtörténettel és tervekkel érkeznek az iskolába; arra, hogyan jön létre a tudás a fejükben; arra, hogy milyen speciális fejlesztésre (felzárkóztatásra vagy éppen tehetséggondozásra) van szükségük ahhoz, hogy ne bukjanak ki

az iskolarendszerekből, illetve, hogy – egyéni képességeiknek megfelelően – sikeresen illeszkedjenek be a társadalomba. Ebben az értelemben már a magyar neveléstudományban is elfogadottá vált, hogy az iskolai gyakorlat vizsgálatakor már a tanítás-tanulás komplex folyamatáról beszélünk, illetve, hogy a változások fő iránya a perszonalizáció, a személyre szabott oktatás rendszerének kialakítása (Csapó, 2004; Ollé, 2010). Mindez szorosan összefügg az elmúlt évtizedek filozófiai felismeréseivel,<sup>32</sup> jól összhangba hozható a kognitív pszichológia (Bandura, 1976) által leírt elméletekkel, illetve az úgynevezett konstruktivista pedagógia térhódításával (Nahalka, 2002). Eszerint a tudás nem egyszerű tanári közvetítéssel, „átplántálással”, jön létre, hanem személyes konstrukció eredménye: a befogadó (a diák) aktív, önálló, értelmező tevékenységének következménye. A tanulók tehát nem érznek igazi motivációt olyan tanuláshoz, amelynek módszerei nem vesznek tudomást személyiségükről, egyéni adottságaikról, élethelyzetükről és tanulási előéletükről. Így a legfőbb tanári feladat az, hogy minden diák a saját szintjének és tempójának megfelelő terhelést kapjon (projektmódszer, csoportmunka, kooperatív tanulás stb.). Ehhez a diákokat is bevonó közös fejlesztési tervek kidolgozására és folyamatos mérésekre, visszacsatolásokra, standardizált fejlesztési protokollokra van szükség. Az elérendő követelményeket nem csak elvont mércékhez, sokkal inkább az adott diák, diákcsoport képességeihez viszonyítják

A személyre szabott oktatás tehát nem a hagyományos értelemben vett „Mester és tanítvány” jellegű egyéni tanulást jelenti, sokkal inkább egy új tanulásfelfogás érvényesülését. Itt a pedagógus nem a tantervek által előírt tananyag következetes leadását, hanem a különböző pedagógiai előtörténettel, tudással, motivációval, tanulási tempóval rendelkező diákok és hasonló igények mentén szerveződő diákcsoportok egyéni fejlesztését tekinti alapvető feladatának. Ebben a rendszerben valójában nincsenek (nem is lehetnek) alkalmatlan diákok, „pedagógiai selejtek”, hiszen ez az iskolai modell jóval többféle sikeres tanulói pályát kínál a diákoknak, mint a hagyományos tömegiskolai modell. Itt az iskola és a tanárok legfőbb feladata „a diákok hatékony tanulási környezetének megteremtése, optimalizálása” (Csíkos, 2007). A személyre szabott pedagógia elve egyrészt azt jelenti, hogy az iskola előzetes mérések révén erősen épít a diákok előzetes tudására, egyéni képességeire, és azokhoz próbálja kapcsolni az új ismereteket. Másrészt pedig azt, hogy a diákok nem összefüggéseikből kiragadott tanayagelemekkel találkoznak, hanem komplex helyzetekkel,

---

<sup>32</sup>A Polányi Mihály (1994) által megalkotott „személyes tudás” fogalma sok tekintetben átértelmezte az emberi tudás és tudásátadás – tanítás-tanulás – hagyományos felfogását, amely szerint az igazi tudás személytelen és objektív. Polányi kiinduló tétele viszont éppen ellenkezőleg fogalmaz: „nincsen megismerés megismerő nélkül”. A „személyes tudás” elmélete szerint nem az egyes tudáselemek egyediek (csak az adott személyiségre jellemzőek), hanem a tudáselemek szerveződése, a hallgatólagos tudásszerkezet által történő megformáltságuk.

életvilágokkal, amelyeket projektekkel, gyakorlati tevékenységekkel lehet plasztikusabbá tenni. A hatékony motiváció érdekében a tananyag egyéni és csoportos kutatási tervekre, problémacentrikus feladatokra, gyakorlati tevékenységekre, személyes élethelyzetekre épül. A pedagógiai cél az, hogy az ismeretek és problémahelyzetek feldolgozása során a diákok minél több cselekvési mintát és tapasztalatot (problémamegoldás, együttműködés, döntés stb.) kapjanak és gyakoroljanak be, amelyekkel később – az iskola elvégzése után – értelmezni, általánosítani és kezelni tudják majd az eléjük kerülő problémákat.

## **A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai**

### **A társadalmi kommunikáció megváltozása**

Bár Marshall McLuhan már a múlt század hatvanas éveinek elején megjósolta a társadalmi kommunikáció radikális átrendeződését, de mintha csak az ezredforduló után vált volna mindenki számára nyilvánvalóvá a mediatizált környezet tényleges természete és ellenállhatatlan térhódítása (Neag és Koltay, 2018). Az internet, illetve a hálózati kultúra széles körű elterjedése alapjaiban változtatta meg a nyilvánosság szerkezetét és a tudásátadás több évszázados rendjét. (Jakab, 2011) Tudomásul kell vennünk, hogy a fiatalok ma már nagyjából ebben a digitális térben szocializálódnak, ami komoly kihívást jelent a hagyományos iskolarendszer számára is (Tapscott, 2001; Tari, 2011).

A digitális kultúra világára tehát ma már nemcsak úgy tekintünk, mint különböző audiovizuális információhordozók összességére, hanem úgy is, mint a társadalmi kommunikáció és integráció alapvető meghatározójára. Császi Lajos (2002. 16.) írja: *„Amikor azt mondjuk, hogy a tradicionális társadalmakban az értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után a modern tudomány, művészetek, és a filozófia, a késő-modernitás korában főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el, akkor ezt nem normatív értelemben tesszük, egyszerűen csak azokat a centrumokat jelöljük velük, ahol az erkölcsi kérdésekről szóló diskurzusok és szimbolikus cselekvések a különböző időszakokban koncentráálódtak.”* A változás tehát jóval nagyobb, mint gondolnánk. Nemcsak arra vonatkozik, hogy a digitális hálózatok „átitták” a világunkat és a társadalmi kommunikáció természetes közegévé váltak, hanem arra is, hogy napjainkban a tömegmédia új identitáskonstrukciókat és közösségi formákat hozott létre, és számtalan olyan társadalomintegráló szerepet és feladatot vett át, amelyet korábban a vallási intézmények, később pedig az iskolarendszer láttak el (Buckingham, 2005). Ennek a radikális kommunikációs változásnak roppant komoly és messzire ható pedagógiai következményei

vannak, ami az iskolarendszer funkcióinak, működési rendjének és módszereinek elbizonytalanodását és újragondolási kényszerét is jelenti (Jakab, 2015).

### **A gyors kultúraváltások pedagógiai következményei**

A mai fiatalok otthoni kommunikációs szokásait figyelve (Jakab, 2019d) azonban mindenképpen érdemes fölfigyelni arra az analógiára, amely a diákok „gépezési” és „hálózati kultúráját” a vadászok világával rokonítja. A diákok online jelenlétét lényegében ugyanaz a kiszámíthatatlanság – rendszertelenség, állandó készenlét („mindig bekapcsolva”), gyors és megosztott figyelem - és sajátos csapatszellem jellemzi, mint a vadászokat. Az online térben való sikeres működéshez tehát egészen más kompetenciákra van szükségük, mint az organikusan építkező iskolai sikerekhez. Az elkövetkezendő évtizedek alapvető pedagógiai kérdése ebben az értelemben az lesz, hogy jól tervezhető gazdálkodói szemléletet képviselő iskola világát hogyan lehet majd összhangba hozni a folyamatosan változó világ igényeivel és szükségleteivel: a szervezett tudást lezáró érettség, érettségi helyett hogyan válik majd természetessé az élethosszig tartó tanulás az iskolarendszer számára is.

A gyors kultúraváltások másik alapvető pedagógiai következménye az, hogy a tudásátadás terén kiegyenlítettebbé vált a különböző generációk viszonya. Az évszázados történelmi beidegződések alapján mindeddig egyértelműen az idősebbek tanították, nevelték a fiatalokat. A pedagógiai kommunikáció tehát lényegében egyirányú volt. A digitális médiumok térhódításával párhuzamosan sok tekintetben előfordulhat, hogy az adott kultúrában jobban benne lévő fiatalok tanítják, szocializálják az idősebbeket. Ezt a jelenséget tehát nem érdemes csupán generációs problémaként értelmezni. Sokkal relevánsabb különböző kultúrákhoz tartozó közösségek egymás mellett éléseként elgondolni, amelyekben a fiatalok és az idősebbek viszonya a korábbiaknál jóval kölcsönösebben működik.

### **A digitális médiumok elterjedésének következményei**

Az iskola valószínűleg fokozatosan elveszíti korábbi tudásközvetítő primátusát, legitimációját és monopolisztikus helyzetét. Ma már nyilvánvaló ugyanis, hogy a közvetlen (direkt) információközvetítés terén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint a hagyományos iskolai információközvetítő „technológia” (Ollé, 2011b). Gyakorlatilag minden információ és ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül, a média világában – s ezek között nagy mennyiségben vannak kiváló minőségű direkt oktatási célú anyagok is.

A másik következmény az, hogy a tömegoktatás legfőbb vívmányaként számon tartott alapkészségek – olvasás, írás, számolás – megtanítása és használata a korábbiaktól nagymértékben el fog térni, ami sokféle új típusú kompetenciát igényel majd, miközben megszünteti a mai tanulási nehézségek (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) jelentős részét.

- Olvasási készség: komplex audiovizuális információk befogadására kell felkészíteni a diákokat, akiket felolvasóprogramok segítenek majd.
- Kézírás: a szépírás és helyesírás megtanulása jóval kevésbé lesz fontos, mint korábban; géppel akárhányszóféle betűt használva gyönyörű szövegek szerkeszthetők; a kép- és hangátvitel sok tekintetben helyettesítheti az írást.
- Számolás: mindig kéznél van egy gép, így egész matematikai műveletsorokat végezhet el a diák automatikusan (Gyarmathy, 2013).

A digitális technika révén esetlegessé válik a hagyományos iskolarendszer tanteremhez, tanárhoz, tanulócsoporthoz kötődő, örökérvényűnek tűnő zártsága is. Ma már természetes módon megvalósítható, hogy térben és időben egymástól távol lévő diákok, illetve diákcsoportok együtt tanulhassanak, együttműködjenek különböző projekteken. A hálózati tanulási lehetőségek, valamint különböző távoktatási programok révén sokféle egyéni tanulási út alakítható ki mind tanári irányítással, mind pedig a diákok közvetlen együttműködésével.

A negyedik alapvető következményként azt is látni kell, hogy a hagyományos tömegoktatási rendszert, a korábbi passzív és reprodukzív tanulási formákat a digitális eszközök használatával egy jóval interaktívabb és produktívabb tanulási forma válthatja fel. A Web 2.0 megjelenésével a felhasználók már nemcsak hozzáférhetnek a hálózatokban tárolt információkhoz, hanem lehetővé vált, hogy ők maguk is tartalomszolgáltatókká váljanak: valóságos „népművészeként” szövegeket alkossanak, fotózzanak, filmezzenek stb. Ennek a gyakorlatnak a megerősödésében nagy szerepet játszanak az infokommunikációs eszközök mellett a nyílt forráskódú programok, az ingyenes tudástárak, fájlcsereélők és a szabadon felhasználható tartalmak. A különböző blogok, közösségi oldalak, tudástárak (wiki) révén a diákok és a felnőttek óriási mennyiségű közösségi információ termelésére és cseréjére váltak képessé. Ezáltal a hálózaton fellelhető szerkesztetlen információtömegeből egyéni igényekre szabott, átgondolt tudást lehet létrehozni. Mindez azt is jelenti, hogy ebben a tanulási környezetben a központi tudáselosztó rendszerek után ismét felsejlik a tradicionális társadalmak személyesebb, és a közösségi tudás, tapasztalat természetes megosztásán alapuló oktatási-nevelési modelljének feléléde.

Ugyanakkor az iskola számára különleges lehetőséget kínál a gyermekek valóságos fizikai jelenléte. Ennek a valós időnek és valós térnek a legjobb felhasználási lehetősége az, ha a diákok tényleges tapasztalatokat szereznek a közvetlen közösségi térben. Sajátos adottságait az iskola igazán akkor használja ki, ha másképp szervezi meg a gyerekek ott töltött idejét. Legalább ennyire fontos lenne a diákok iskolán kívüli tapasztalatainak bevonása az iskolai munkába, hiszen a digitális eszközök – ha tudatosan használják őket –, lehetővé teszik a személyre szabott és gyakorlatközpontú oktatást. A tanár – egyfajta mentorként, mesterként – továbbra is tervezője, szervezője és ellenőrzője a diákok tanulási folyamatának, de bizonyos mértékben a diákok is alakíthatják ezt a folyamatot a saját érdeklődésüknek, tempójuknak megfelelően. Így a tanóra az információkkal való egyszerű „találkozás” helyett az aktív tevékenységen alapuló tapasztalatszerzés, a közös gondolkodás és cselekvés helyszínévé válhat. A digitális kultúra által kínált oktatási lehetőségek mintha csak a radikális pedagógiai anarchista, Ivan Illich (1971) korábbi elképzeléseit elevenítenék fel. Szerinte az oktatást nem a kapitalista társadalom egyenlőtlenségeit és hatalmi viszonyait újratermelő iskolarendszer keretében kellene megszervezni, hanem önszerveződő informális hálózatok formájában. Ebben a falak nélküli „társadalmiasított iskolában” a tudás egész életen át tartó kölcsönös cseréje folya az emberek között, ami annak lehetőségét biztosítaná, hogy minden egyes élethelyzést tanulási helyzeté alakítsanak át.

Napjaink neveléstudományi irányzatai ma már inkább az iskolarendszer komplex pedagógiai kultúrájának megújítási szándékával gondolnak a digitális kultúra lehetőségeire. Mindez legfőképpen nem az eszközpark megújítását („digitális palatábla”) jelenti, sokkal inkább a tanulásszervezési módok iskolán belüli és kívüli kiterjesztését, valamint a diákok előzetes tudásának és együttműködési lehetőségeinek aktívabb bevonását. Mindez újszerű pedagógiai módszerek alkalmazását jelenti (Ollé és mtsai, 2013), mint például az úgynevezett „tükrözött osztályterem” (Tóth, 2014), a digitális történetmesélés (Lanszki, 2016), a játékosítás (Fromann, 2017).

## **A tanterv és a rejtett tanterv ellentmondásai**

### **A rejtett tanterv fogalma**

Foucault és Bourdieu nyomán korábban már volt szó arról, hogy az iskolarendszer sajátos erőszakszervezet is, amely a hatalmi viszonyok – társadalmi szelekció és integráció, valamint legitimitáció – újratermelődésének egyik alapvető intézményes eszköze. Ez a funkciója



elsősorban az úgynevezett rejtett tanterv révén valósul meg, amely nem a formális tantervekben, sokkal inkább a szervezeti keretekben és az aszimmetrikus és hierarchikus interakciós rendekben nyilvánul meg. Ennek vizsgálata témánk szempontjából azért különösen fontos, mert a demokráciára nevelés tantervi céljai és ethosza nagyon sok tekintetben ellentmond a tényleges iskolarendszer (mind az oktatásirányítás, mind pedig az iskolai életvilág) tekintélyelvű szociális mintázatának, amelyek évtizedekig meghatározták a diákok szocializációját.

A rejtett tanterv az iskolai szocializáció meghatározó eleme, amelyet sajátos szociális tanulásnak, tudatos és öntudatlan mintaátvételnak is tekinthetünk. Metaforája magába foglalja azokat a nem szándékolt iskolai hatásokat, amelyek a szervezett, intézményes tanulás keretei között érik a diákokat, s amelynek eredményeként gondolkodási és viselkedési reakciómódok, attitűdök alakulnak ki, illetve amelyek között a társadalmi normák interiorizálódnak. Ennek fő megnyilvánulási formája a jutalmazásra és büntetésre épülő iskolai rendhez, illetve a pedagógusok ezzel kapcsolatos elvárásaihoz való alkalmazkodás. Az iskola tehát a maga ismétlődő rituáléi révén nemcsak ismereteket ad át a diákoknak, hanem életre szóló szociális mintákat is „belénk nevel”: megtanítja, hogy mások osztják be az időnket és a tevékenységeink nagy részét, megtanít a szabályokhoz történő alkalmazkodásra (és persze a szabályok kijátszására is), a tekintélyek elfogadására, önmérsékletre, szorgalomra és versengésre nevel.

### **A rejtett tanterv érvényesülése**

A rejtett tanterv az iskola természetes velejárója, ahogy a szülők sem csak szavakkal, sokkal inkább személyes példájukkal és az általuk is megteremtett családi légkörrel nevelnek. Nem kétséges, hogy a társadalmi normák, gondolkodási és viselkedési minták hatékony átadása és sikeres elsajátítása mind az egyének, mind pedig a közösségek számára kiemelten fontosak. A kérdés csak az, hogy az iskola direkt és indirekt szocializációs rendszere ebből a szempontból mennyire hatékonyan és adekváтан készíti fel a diákokat jövőbeli életükre. A rejtett tantervrejtett tantervkutatóinak kérdései pedig legfőképpen arra irányulnak, hogy az iskola mint szervezet, mint „életvilág” milyen mintázatokat, milyen „nyomokat” hagy a diákokban. Mire és hogyan nevel? Mennyiben azonosak a formális tantervekben megfogalmazott szociális kompetenciák és a tényleges gyakorlatban megnyilvánuló informális minták? Mennyiben tükrözi az iskola világa az iskolán kívüli társadalmi, gazdasági és politikai

viszonyokat? Mennyiben képes ez a hivatásrendinek mondott szervezet autonóm módon „kiszűrni” a diákok, illetve a pedagógusok számára kellemetlen, idegen külső hatásokat? Ebből a szempontból sokféle ellentmondást érzékelnek a kutatók. Legfőképpen azt, hogy bár a mai magyar közoktatás a demokratikus együttéléshez szükséges társadalmi normarendszert hirdeti formális tanterveiben, „rejtett tanterve” lényegében még a 19. század utolsó harmadában kialakult tömegoktatási rendszer alapszerkezetére épül: a korabeli hadsereg- és hivatalsszervezés paternalista mintáit hordozza. Egyrészt deklarált elveivel ellentétben jelentősen hozzájárul a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek újratermeléséhez, másrészt pedig egy végletekig hierarchikus világhoz való alkalmazkodás és szabálykövetés társadalmi mintáit közvetíti a diákok számára. Erőszaksszervezet, hiszen kötelezően bezárja a diákokat – és a pedagógusokat is – az iskola falai közé, egyoldalúan beosztja az idejüket, előírja mindennapi tevékenységüket, kiszolgáltatja őket egy hierarchikus viszony- és szabályrendszernek – ahol „félszeg úszók nevelnek félszeg úszókat” (Németh, 2015. 43). Szabó László Tamás (2005. 28–2.) szerint a kiskorú éppen azt tanulja meg az iskolában, mit jelent kiskorúnak lenni: hogyan kell viszonyulni a hatalomhoz, amely gyakran nincs tekintettel „a személyiség privát voltára és az egyéniség autonómiájára.”

### A testnevelésóra rejtett szocializációs tanterve

Ennek igazolására nézzünk egy példát. A hagyományos tárgyak esetében is nyilvánvalóan igazolni lehetne az iskola hierarchikus társadalmi térszerkezetét, ritualizált időgazdálkodását, aktív tanárokat és alkalmazkodó, passzív diákokat feltételező tevékenységstruktúráját, de mindez látványosan megmutatható a tipikusnak tekinthető testnevelésóra szociális terének gyakorlatában.<sup>33</sup> A testnevelés az egyetlen tantárgy, amelynek nevében folyamatosan megmaradt a nevelés szó – és ezt a tantárgy képviselői is nagyon komolyan veszik. A komplex pedagógiai felfogás antik embereszményét jól mutatja a 2012-es *Nemzeti alaptanterv* tantárgyi szövegének bevezetője: *„Az iskolai testnevelés és sport megkülönböztetett részét képezi a tanulók testi, motoros, lelki, értelmi, érzelmi és szociális fejlődését szolgáló teljes körű iskolai egészségfejlesztésnek és tehetséggondozásnak. (...) A testnevelés és sport fejleszti és gazdagítja a társas készségeket, az együttműködést, a közös célokért küzdelmet, így lehetővé teszi a közösségi sikerek együttes megélését. Személyiségfejlesztés, szociális és érzelmi képességek fejlesztése, erősítése (siker és kudarc,*

---

<sup>33</sup> Természetesen minden testnevelésóra egyedi és konkrét személyekhez köthető. Itt legfeljebb csak néhány látványos tendencia, tipikusan modellezhető elem fogalmazódik csupán meg. Ezúton is köszönöm Dr. Kovács Katalinnak, a Testnevelési Egyetem tanárának gondolatébresztő előadását és értékes tanácsait.

*győzelem és vereség feldolgozása, szociális kapcsolatrendszer fejlesztése, alkalmazkodás, konfliktuskezelés, a csapathoz tartozás érzelmei, az együvé tartozás erősítése...”.<sup>34</sup>*

Nézzük meg a testnevelés óra (nyilvánvalóan leegyszerűsített) „rejtett tantervét” egy kisebb kvalitatív vizsgálat tükrében (Jakab, 2019a). A történet az átöltözéssel kezdődik, amely a formaruha tekintetében markánsan mutatja az iskolarendszer sajátos történelmi küzdelmét. Az iskolai egyenruha kezdetben elsősorban a katonás személytelenítést, homogenizálást szolgálta, később már inkább a közösségépítést, a csapatszellem erősítését, amely azonban diákok egy részének inkább az uniformizálást, a személyes identitásuktól való megfosztás félelmét jelentette. Napjainkban inkább már csak a deklarált esélyegyenlőségi törekvés megnyilvánulásaként értelmezhető, amelynek azonban az iskolai öltözőkben már egyre kevésbé lehet érvényt szerezni, hiszen a szülők és a diákok egy része ezen a téren is igyekszik megmutatni vagy elrejteni tényleges szociális helyzetét.

Míg az egyenruha kérdése sokféleképpen értelmezhető, az úgynevezett „tornasor” és a „jelentés” már és még egyértelműen a 19. századi tömegiskola hierarchikus szemléletét képviseli. Az óra elején magasság szerint felsorakoztatott gyerekek képe lényegében megegyezik azzal a többi tantárgy esetében már kiveszőfélben lévő felfogással, amely szerint az eminensek az első padokban ülnek, a butácskák egyre hátrébb és a „reménytelen”, deviáns gyermekeknek már csak a „szamárpád” jut. Itt természetesen más jellegű a rendezőelv: a nagyobbak, erősebbek kerülhetnek előre, a tanár közelébe, míg a kisebbek, ügyetlenebbek a sor vége felé sorakoznak. (Amennyiben szemben sorakoznak fel a diákok, akkor a nagyság szerinti sorakozás még kontraproduktív is, hiszen a kisebbek így nehezebben láthatóak, de ez ritka az órákon.) Ha nem a hetes jelent az óra elején a tanárnak, akkor általában a tornából ügyesebb és erősebb diákok (a csapat vezetői) jelentenek az óra kezdetekor. A lényeg, hogy mindenkinek helye van egy adott szempontból ebben a társadalomban, és ezt a helyet mindenkiben tudatosítják éveken keresztül: az óra elején és végén egyaránt. Ebben a rendszerben jól tetten érhető a korábban már említett rejtett társadalmi legitimációs mechanizmus is. A diákok – a tornasor „rejtett tanterve” révén – megtanulják tudatosítani és elfogadni a helyüket a társadalmi hierarchiában, vagy állandó lázadóvá válnak. A testnevelés tantárgy ebből a szempontból persze az iskolai tantárgyi hierarchiában inkább kompenzációs tantárgynak tekinthető, hiszen olyan gyermekek kaphatnak itt sikerélményt és önbizalmat, akik a hagyományosabb, elméleti tárgyakból lehet, hogy kevésbé jók – és viszont, a testileg,

---

<sup>34</sup>Magyar Közlöny, 2012. évi 66. szám. 10832.

illetve motorikusan kevésbé ügyes diákok nagyképűségét óhatatlanul tompítja, ha félnek a póznamászástól, vagy elveszettnek érzik magukat a csapatjátékok során.

A jelentés után a testnevelésóra többnyire azzal kezdődik, hogy a tanár elmondja, mivel fognak foglalkozni. Bár bizonyos mértékben őt is köti a tantervi fegyelem, de a folyamat megtervezésében lényegében egyedül és egyoldalúan dönt. Diákszemmel ez a helyzet egyfelől nagyfokú kiszolgáltatottságot jelent. A fejük fölött eldöntötték, hogy az adott órán milyen gyakorlatokat végeznek majd, mit kell aznap szeretniük. Lehet, hogy lennének használható és kreatív ötleteik, amelyekkel kiegészíthetnék a tantervi programot, és ettől erősebb motivációval rendelkeznének, de ebben a hierarchikus világban ilyen irányú interakció formálisan nem létezik. Ugyanakkor viszont sokféle egyéb – később is használható – társadalmi tapasztalatot és mintát szerezhetnek, ha nyílt szembenállás helyett egyéni kijárással próbálják megvédeni érdekeiket és integritásukat, amiben sok esetben már a tanár is cinkosságot vállalhat, mivel így nem sérülnek a szabályok. Az egyik lehetséges mód a különböző kifogások keresése (otthon hagyott szerelés, menstruáció, sérülés), amely akár már az óra előtt is érvényesíthető. A másik a lógás, imitálás, a teljesítmény visszafogása, amelyet sokan már professzionális szintre fejlesztenek felnőtt korukra. A harmadik az alkudozás, amely történhet akár csoportosan is: „rendben, megcsináljuk a kötelezőt, de aztán lehessen játszani...” A testnevelésórán látszólag kevésbé vannak jelen a többi tantárgyra jellemző normaszegések – puskázás, súgás – de azért itt is előfordulnak olyan deviáns helyzetek, amikor egy-egy diák szembekerül az iskolai szabályokkal, illetve a tanárral, ám ezzel inkább a fiatalok közötti presztízst növeli.

Érdeemes még kiemelni a testnevelésórák uniformizáló jellegét, amely jól mutatja, hogy ebben a versengésben mégsem egyenlő feltételekkel vesznek részt a diákok. A tanár ugyan kompenzálhatja az egyéni különbségeket, de maga a rendszer legfeljebb ügyes és ügyetlen gyereket különít el, erősítve vagy éppen gyengítve a delikvensek önbizalmát. Az adott korosztály számára ugyanis többnyire minden taneszköz egyforma (a medicinlabdától az „ugratós szekrényig”), függetlenül attól, hogy ki mennyire erős és ügyes, hogy kitől mennyi erőfeszítést kíván az adott gyakorlat teljesítése. Nyilvánvalóan nem könnyű ezen a területen sem differenciálni, vagy éppen személyre, illetve kiscsoportra szabott feladatokat végeztetni, de viszonylag ritka, hogy egy testnevelésórán ugyanabban az időben különböző feladatokkal fejlesztenek egy-egy izomcsoportot vagy motorikus képességet. Érdeemes megfigyelni a különböző páros, illetve csoportos feladatok térbeli elrendezését. Amikor például nincs versengés egy labdagyakorlat során, akkor is kivétel nélkül egyenes vonalban, azonos

távolságra állnak egymástól a párok, illetve csoportok, függetlenül a gyermekek egyéni adottságaitól.

Témánk szempontjából még egy momentumot érdemes kiemelni. A testnevelésóra sok esetben csapatjátékkal fejeződik be, amikor a tanár „átadja a terepet” a diákoknak. Itt válik igazán izgalmassá a testnevelésóra szociális tere, amely persze formálisan nem igazán különbözik a kortárs csoportok iskolán kívüli hasonló tevékenységétől, de azáltal, hogy mindez iskolai keretben történik, mégis nagyobb súllyal esik latba. A csapatok kiválasztásáról van szó, amelyben a két rivális vezető (a legjobbak) váltakozva megnevezi azokat a személyeket, akiket behív a csapatába. Először nyilván a legjobbak kerülnek sorra, mivel a versengés miatt a barátok csak másodsorban következhetnek. Maradnak a gyengék, aztán végül a leggyengébbek is elkelnek. Lehet, hogy sportolni nem tanulnak meg, de életre szóló leckét kapnak, hogy mit jelent választottnak és nem választottnak lenni.

# OKTATÁSI REFORM VAGY „VÁLTOZÁSIPAR”!?!<sup>35</sup>

## A reform kifejezés értelmezése

### A reform szó határkijelölő szerepe a rendszerváltás idején

Reinhart Koselleck szerint minden társadalomtörténeti korszak szellemisége jól megragadható olyan kulcsfogalmakkal, amelyek a roppant sokféle használat és értelmezés során „szemantikailag telítődnek”, jelentések sokaságát „sűrítik” magukba, ami azt is jelenti, hogy csak interpretálni lehet jelentésüket (Koselleck, 2003a. 135.). Úgy gondolom, hogy az elmúlt évtizedek magyarországi oktatáspolitikai történetének ilyen jellegű kulcsfogalma az oktatási reform volt. Ez a kifejezés – a demokrácia fogalmához hasonlóan – mindmáig sajátos határkijelölő fogalomként működik a politikai diskurzusban: legfőképpen az oktatáspolitikai aktivitás igazolására, legitimálására szolgál.

A reform szó jelentésének alakulása szempontjából fontos cezúra volt az 1989-es rendszerváltás, amely kiemelt helyet teremtett a korábban csak alternatív módon megjelenő kifejezésnek. A Kádár-korszak szimbolikus világával és valóságkonstrukciójával szemben ugyanis már az 1970-es években megjelentek a különböző alternatív beszédmodok, amelyek szakítottak az uralkodó ideologikus nyelvhasználattal. Valószínűsíthetően a korabeli párthatározatok és oktatáspolitikai dokumentumok kedvenc visszatérő kifejezése, a „fejlesztés” helyett jelent meg és kapott polgárjogot a „reform” fogalma, amely organikusabb, polgáribb jellegű jelentésárnyalatot hordozott a kádári frazeológiával szemben. A rendszerváltás idején viszont a sokszínű politikai elit már egységesen reformernek nevezte önmagát az oktatáspolitikában is. Később azonban már ismét bonyolultabbá vált a kifejezés mibenlétének értelmezése, mivel roppant sokféle, egymásnak sokszor ellentmondó célkitűzés és program „sűrűsödött” bele ebbe a fogalmi keretbe.

---

<sup>35</sup> A „változásipar” kifejezés arra a sajátos érdekviszonyra utal, amelyben az oktatáspolitikusok és pedagógiai fejlesztők abban érdekeltek, hogy az oktatási rendszert állandóan formális mozgásban, „változásban” tartsák. Az adja legitimációs és anyagi alapjukat, hogy újabb és újabb erőforrásokat igényelnek különböző pedagógiai formulákra hivatkozva, de lényegében ugyanazoknak a megoldandó feladatoknak a megoldására (Zsolnai és Zsolnai, 1985).

## A reform szó eredete

A reform, reformál szó eredeti latin jelentése visszaállítást, egy korábbi állapothoz való visszatérést jelent. A „re” előtag – ahogy a revolúció, rehabilitáció, revízió szavak esetében is – az ókori és középkori nyelvhasználatban olyan változásokra, mozgásokra, fordulatokra utal, amelyek az eredeti állapotukhoz, az "aranykorhoz" való visszarendeződésre, ciklikus visszaérkezésre vonatkoznak. Többek között a már idézett Koselleck mutatta ki (Koselleck, 2003a), hogy az ilyen jellegű kifejezések idődimenziója a 18. század második felétől fokozatosan kibővült, „temporalizálódott”. Már nemcsak a múlt idealizált állapotaihoz való visszatérést jelenti, hanem egy jövőben megvalósuló célkitűzést, egy a jelentől különböző, vágyott állapot elérésének folyamatát is.<sup>36</sup> Szerinte ezek a fogalmak „magukba sűrítették” a múlt, a jelen és a jövő dimenzióit. Egyszerre utalhatnak valamiféle múltbeli aranykorra, jelenbeli állapotra és egy jövőre irányuló normatív teleologikus tervre. Ráadásul a revolúció és a reform kifejezések kifejezetten pozitív „történetfilozófiai perspektíva fogalom” is váltak: szorosan összekapcsolódtak a modernizációval és a különböző társadalmi emancipációs törekvésekkel (Koselleck, 2003b). Így ezek a szavak bizonyos mértékben meghatározták a társadalmi haladás célját és irányát is, ami által preskriptív, társadalmi cselekvést előíró jellegűvé váltak. Azok az emberek, politikusok pedig, akik a revolúció vagy reform képviselőként lépnek fel, ebben a kontextusban a társadalmi haladás letéteményesévé váltak. Jól példázza ezt a magyar történelem egyik „aranykorának” tekintett reformkor története, amely a 19. század elején nagyjából a korábbi nemesi (nemzeti) jogok visszavételének politika programjával indult, majd fokozatosan a Magyar Királyság modernizálásának, polgárosodásának, „jövő-építésének” időszakává vált. Ettől kezdve – a reformkori analógiákra építve – a reform, illetve a reformálás kifejezések a magyar kultúrában az erőszakmentes és viszonylag hosszabb távú társadalmi-politikai változások, változtatások szinonimájává váltak. Minden későbbi magyar politikai kurzus igyekszik a maga programját reformként megjeleníteni. A reform fogalmának birtoklása és képviselője ugyanis komoly legitimációs bázist nyújt a mindenkori társadalmi-politikai cselekvéshez.

---

<sup>36</sup>Ahogy például az ötszáz évvel ezelőtti keresztény egyházszakadás során a reformáció is először a Bibliához, Jézus tanításához, a kereszténység gyökereihez való visszatérésként fogalmazta meg önmagát, majd fokozatosan a hitújítás, átrendezés, változtatás szinonimájává vált.

## A reform szó oktatáspolitikai vonatkozásai a rendszerváltás idején

A reform tehát egyrészt értelmezhető a szó eredeti értelmében, mint valamely múltbeli állapothoz való visszatérés (Gyáni, 2007). Jelentheti például a diktatórikus szocialista viszonyokat megelőző polgári berendezkedés visszaállítását. Oktatási téren utalhat az 1945 utáni szabadabb pedagógiai hagyományokra, a Horthy-korszak formálisan polgári jellegű iskolarendszerére vagy a reformpedagógiai tradíciók újraéledésére (Németh, 1998). Értelmezhető persze egyszerű modernizációs törekvésként is, amelynek fő jellemzője az úgynevezett demokratikus nyugati (nagyobbrészt angolszász, német) oktatási minták követése, bár Sáska Géza arra mutatott rá, hogy a rendszerváltás oktatási programja szorosan kötődik egy sok tekintetben romantikus és utópikus „harmadikutas” ideológiához, amely a társadalmi öngazgatást és az intézményi autonómiát tűzte ki célul (Sáska, 2007b).

Az oktatási reform kifejezés tehát nagyon sokféleképpen, sokféle jelentéssel, sokféle céllal, sokféle tartalommal lehetett értelmezni már a rendszerváltás idején is. Minden rendszerváltó beleláthatta a maga eszményeit és programjait ebbe a fogalomba: a reform-szocialistáktól a különböző reformpedagógusokon át a hagyományos polgári, illetve egyházi iskolákat képviselő tanárokig. Később persze az utak fokozatosan elváltak<sup>37</sup>, így a szó jelentése fokozatosan megváltozott.

## Két pedagógiai megközelítés

### „Maratoni reform”

Az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai történéseinek egyik meghatározó narratívuma az oktatási változásokat permanens reformfolyamatként írja le. Ennek legismertebb megfogalmazását Báthory Zoltán adja *Maratoni reform: a magyar közoktatás története, 1972-2000* című műve (Báthory, 2001), amely egyrészt szisztematikusan földolgozza a korszak jelentős részének oktatáspolitikai történetét, másrészt pedig roppant izgalmas kordokumentumnak tekinthető. Rávilágít egy sajátos közép-kelet-európai értelmiségi magatartásra, a neveléstudományi szakma és a politikai szféra (a pártpolitikusok és az oktatási kormányzati apparátus) bonyolult viszonyrendszerére, az oktatáspolitikai diskurzusok természetére. A *Maratoni reform* kiváló kordokumentum, amelyről a pályatárs, Zsolnay József a következőképpen nyilatkozott: „...aki

---

<sup>37</sup>Az 1980-as évek végén például még egyazon reformtábor tagja volt Hoffmann Rózsa – aki a nyolcosztályos gimnáziumok, illetve az egyházi iskolák emancipációjáért emelt szót – és Horn György – aki a reformpedagógiai szemléletű alternatív iskolák meghonosításának élharcosa volt –, miközben az ezredfordulóra már kéréltlenül szembekerültek egymással.



demokráciánk működésének tragikomikus vonásaitól sem idegenkedik, s még a jelenkor története is érdekli, hát újra és újra lapozzon bele a »Maratoni reform«-ba – megéri!” (Zsolnay, 2003. 128.)

Báthory Zoltán narratívuma arról tudósít, hogy a pedagógiai szakma egy csoportja – kihasználva a rendszerváltás körüli politikai vákuumot – hogyan vált oktatási „politikacsinálóvá”, majd pedig szakértelmiségiként hogyan „utazott” a politikai szféra sajátos „hullámvasutján”.(Jakab, 2019b). A Maratoni reform képviselői ugyanis közvetlen politikai szerepet vállaltak és radikális változásokat indítottak el mind az iskolarendszer szerkezetében, mind pedig tananyagstruktúrájában. Ugyanakkor széleskörű társadalmi és politikai alkufolyamatok helyett továbbra is a hagyományos paternalista reformparadigma keretében gondolkodva implementálták az általuk preferált nyugati oktatási mintákat, amellyel sok tekintetben ők maguk váltak a korábbiakban is jellemző, ciklikusan visszatérő oktatási nehézségek folytatóivá, és bizonyos mértékben a premodern állapotok fenntartóivá (Sáska, 1992; Bajomi, 2006). Valószínű, hogy ha – mint remélték –, hosszabb idő állt volna rendelkezésükre a reformok implementálására és kifuttatására, akkor jóval nagyobb mértékben kerülhetett volna sor a reformok társadalmasítására, meggyökereztetésére. Így azonban, közvetlen pártpolitikai és kormányzati szerepvállalásuk nyomán, mindinkább távolabb kerültek korábbi ideáljaiktól, autonómiatörekvéseiktől, liberális (demokratikus) ideológiáiktól (Sáska, 2006a).

Helyzetük és szerepvállalásuk megértéséhez ismét érdemes Halász Gáborhoz fordulni: „...a nyolcvanas évek végétől kezdve drámai társadalmi átalakulást átélő Közép-Kelet Európában a politika-elemző szakértő szerepe szükségképpen más volt, mint azokban az országokban, ahol a demokrácia intézményei évtizedek vagy évszázadok óta stabilan működnek. E régióban az elemző elkerülhetetlenül aktív cselekvőjévé is vált egy átfogó társadalmi reformnak, amely az itt jelzett morális kérdéseket is jóval nagyobb erővel vetette fel, mint a fenti szerzők gyakorlatában. Az elmúlt egy-másfél évtizedben nyugat-európai társadalomkutatókkal folytatott beszélgetéseinkben gyakran érezhettük: egyfelől irigyléssel szemlélték minket azért, hogy a kutatásnak és a társadalmi gyakorlatnak ebben a ritka történelmi pillanatban történő összekapcsolódásban megélhettük a társadalomkutatók álmát, másfelől borzongással is gondoltak arra, milyen lenne a helyünkben lenni.” (Halász, 2001c. 124.)

## „Csak reformot ne...”

A rendszerváltás idején szakmai vita robbant ki vezető oktatáskutatók között, amelynek gyújtópontjában az oktatási reform értelmezése és megvalósításának módja állt. A vita kiindulópontja a *Csak reformot ne...* című kiadvány volt. Ebben a népes szerzőgárda kifejezetten óvta a mindenkori oktatási kormányzatot és az oktatásügy valamennyi szereplőjét „az egy központból vezérelt, az egész oktatási rendszert megrázó – vagyis a nálunk szokásos – hagyományos iskolareform, -tól (Lukács és Várhegyi, 1989. 7.). A szerzők attól tartottak, hogy ismétlődni fog a kiegyezés után induló, hagyományosan centralizált, „felülről” jövő reformfolyamatok gyakorlata. Ezekben a politikai és szakmai elit széleskörű társadalmi egyeztetés nélkül, nagyjából ideológiai megfontolásoktól vezérelve olyan radikális változásokat indít el az iskolarendszerben, amelyek idegenkedést váltanak ki a politikai ellenfelekben, illetve a pedagógusokban és a szülőknél, és továbbra is bizonytalanná, integrálatlanná, rossz hatékonyságúvá teszik a magyar közoktatás működését. A vita tehát nem a reformok, változások szükségességéről folyt, sokkal inkább a változtatások módjáról. A *Csak reformot ne...* kiadvány szerzői szerint decentralizált és többdimenziós modellben érdemes gondolkodni, amely lehetővé teszi a különböző döntéshozási szintek (központi kormány, helyi igazgatás, intézmények, tanárok, szülők, társadalmi szervezetek) és a különböző irányítási területek (tanterv, finanszírozás, tanárképzés, tankönyvek stb.) egyidejű kutatását és fejlesztését. A szerzők – később sokféle formában megfogalmazott – nézeteit talán Halász Gábor foglalta össze a legplasztikusabban egy, az oktatási változtatásokról szóló könyv előszavában: *„Fullanak a komplexitás végtelenségéből indulnak ki, és szakítanak az oktatási reformokról való gondolkodás lineáris modelljével. Valójában azt javasolják, hogy mondjunk le a dolgok közvetlen megváltoztatásának illúziójáról, és e helyett teremtsünk olyan, a változás számára kedvező környezetet, amelyet ellenőrzésünk alatt tudunk tartani, és amely környezetben képesek a változások kifejlődni. Elfogadják azt a tényt, aminek az elfogadása talán a legnehezebb az oktatási rendszerek irányításáért felelős döntéshozóknak: az oktatási rendszerekben zajló folyamatokat valójában nem vagyunk képesek az ellenőrzésünk alatt tartani. E rendszerekben soha nem az történik, amit szeretnénk, beavatkozásainknak számtalan nem várt hatása van, és olyan folyamatok sokasága bontakozik ki, amelyeket senki nem tervezett és senki nem akart. E tény elfogadása teszi lehetővé a számukra azt, hogy az oktatási változások olyan elméletét dolgozzák ki, amely a korábbiaknál jóval realistább, és ezért jóval több eredménnyel is kecsegtet.”* (Halász, 2008. 8-9.)

## Az oktatási reformfolyamat átpolitizálódása

### A permanens változások diszkurzív megközelítése

Ha a közelmúlt permanens oktatáspolitikai reformaktivitását vizsgáljuk, hamar nyilvánvalóvá válik, hogy a hagyományos értelmező módszerek több szempontból sem lehetnek hatékonyak. Egyrészt azért, mert a közelmúlt egymást követő oktatáspolitikai kampányainak mozgatórugói és személyes vonatkozásai még sok esetben homályban vannak, így a változások racionális történeti elemzése roppant kockázatos vállalkozás. Másrészt azért, mert nagyon nehéz oksági magyarázatot találni arra, hogy az állandó reformálás és megújításlázában égő magyar oktatási rendszer hatékonysága – a hazai és nemzetközi felmérések és közvetlen iskolai tapasztalataink tanúsága szerint – miért nem változott meg számottevően. Több évtizedes távlatban nem igazán érthető, hogy az újra és újra megfogalmazott ragyogó reformcélok – bár látszólag minden szükséges adottság rendelkezésre állt – a tervezettnél jóval kisebb mértékben valósultak meg, ha megvalósultak egyáltalán.

A politikai döntéshozatal racionális weberi modelljében gondolkodó, társadalommérnöki szemléletet képviselő politikusok és a kutatók ezeket az ellentmondásokat és kudarcmechanizmusokat többnyire a tudományosan megalapozott szakmai előrelátások hiányával, vagy szubjektív emberi tényezőkkel (jó terv és rossz megvalósítók) magyarázzák. A diszkurzív szemléletű kutatók (Hajnal, 2008. 63.) azonban úgy látják, hogy a politikai célok és programok alacsony hatékonyságú megvalósulása és sok esetben kudarcra „kódolva van” az olyan politikai rendszerekben, amelyek nem vesznek tudomást a társadalom roppant bonyolult érdekviszonyairól és a politikai élet működtetését egy szűk elit szakmai feladatának tekintik.

Ebben a részben az elmúlt évtizedek oktatásügyi reformfolyamatainak néhány jellemző motívumát vizsgáljuk meg a közpolitikai diskurzuselemzések két alapvető módszerével.<sup>38</sup> Ezek kiindulópontja az, hogy az oktatásügyi közbeszédben megjelenő szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulások – a hírlapi nyilatkozatoktól a központi tantervekig – hatalmi viszonyokat megjelenítő politikai szövegek. Ezek legfőbb sajátossága az, hogy már nem hagyományos

---

<sup>38</sup> „Az argumentatív elemzés azt vizsgálja, hogy a szereplők milyen érvekkel támasztják alá vagy cáfolják a közpolitikai intézkedéseket, hogyan érvelnek a legvalószínűbb igazságok mellett. A narratív közpolitika-elemzés azt, ahogyan a közpolitika szereplői egy időbeli lefolyás mentén értelmezik az eseményeket és ezek belső összefüggéseit.” (Szabó Márton, 2016. 583–591.)

értelemben vett igazságkritériumokra épülnek, hanem politikai természetű érvelésmódokra, mivel érvényességüket legfeljebb jövőbeli megvalósulásuk hitelesítheti. A politikai érvelések viszont már nem a logikai érvek és ellenérvek logikájában működnek, sokkal inkább úgy értelmezhetők, mint az oktatáspolitikában fölvetődő témák megnevezéséért, illetve értelmezéséért folytatott szakadatlan nyelvi küzdelmek, amelyek tétje az, hogy melyik érdekcsoport, ki az, aki a diszkurzív térben legitim módon érvényesítheti saját szemléletét és hatalmát az adott terület erőforrásai – oktatásügyi pozíciók, anyagi fejlesztések, tanárképzés, tankönyvírás stb. – fölött.

## Az átpolitizálódás értelmezése

Az átpolitizálódás ebben az értelemben azt jelenti, hogy a hatalmi harcok (a *politics* értelemben felfogott), a politika logikája mind jobban felülírta a közpolitika, s ezen belül az oktatási szakpolitika (*policy-making*) szempontjait. Mindez már megindult az ezredforduló előtt (Szente, 2001), de nagymértékben felgyorsult 2010 után (Jenei, 2014). Az oktatáspolitikai döntésekben egyre kevésbé működött a tanügy-igazgatási apparátus stabilizáló szerepe az erőforrásokért versengő érdekcsoportok hatalmi ambícióival szemben (Vass, 1999. 101–103.), egyre inkább háttérbe szorultak a társadalmi és politikai egyeztetések. Ennek legfőbb megnyilvánulása az lett, hogy az erőforrásokért folytatott harcokban megerősödött egy sok tekintetben premodern oktatáspolitikai működési mód és legitimációs érvrendszer, amely a szakmai teljesítményeket és együttműködést háttérbe szorítva a konfrontatív politikai logika alapján szerveződött és torzult<sup>39</sup> el.

---

<sup>39</sup> Ágh Attila (2008. 24.) írja: „A konszenzuális közpolitikai folyamat mind a négy szakasza eltorzult Magyarországon és együttesen kiadja a szervezett káosz fogalmát, mivel a rendszer szabályozottan működik, de a torz, keleties szabályrendszer szerint. Az első szakaszban, az ügyek kiválasztásában az erős érdekcsoportok erőszakolják rá a maguk ügyeit a politikai rendszerre. Dominánsan ezekkel a kérdésekkel foglalkozik a politika gépezete, s ezzel már eleve adott a strukturális válság kialakulása és elmélyülése, mivel a társadalmi egész szempontjából lényeges kérdések marginalizálódnak.

A második szakasz, a döntéshozatal is eltorzul annyiban, hogy a gazdasági érdek behatolt a politikába, a politikusok és/vagy képviselők jórészt a saját érdekeiken keresztül a nyomuló gazdasági aktorok foglyaivá váltak és az eredeti tőkefelhalmozás logikáját követik a maguk karrierjében is.

Ezért jelentkezik a súlyos kudarc a harmadik szakaszban, a végrehajtás során, amikor a megerősakolt társadalom aktív vagy passzív ellenállása belép és a negatív összegű játék logikája feltárul, nyilvánosságra kerül.

Am az értékelést nyújtó negyedik szakaszban mindez nem kerül átfogó és mély elemzésre, ahhoz már eleve hiányoznak a megvalósíthatósági tanulmányok, amelyekhez képest a kudarc mérhető és értékelhető lenne. De nincs kiépülve az értékelés intézményi szintje sem, a független közpolitikai intézmények hálózata, amelyek a közpolitikai folyamat valamennyi szakaszát áttekintik és azokra vonatkozóan szakmai tanácsot adnak, így hiányzik a társadalom önreflexiója és semmi sem zavarja a kormányokat a vakrepülésben.”

## A politika és az oktatási közpolitika idődimenzióinak különbsége

Ha az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformjait, az iskolaszervezet és a központi tantervek folyamatos átalakítását, a gyors ütemű kampányok és fejlesztések megállíthatatlan áradását vizsgáljuk, akkor nem nehéz észrevenni, hogy ezeknek a folyamatoknak alapvetően politikai (hatalmi) természete van, amely az aktuális pártcsatározások, évenkénti költségvetési viták és a négyévenkénti választások időfelfogásához igazodik. Ezzel szemben az oktatásügy roppant komplex és bonyolult (lomha) társadalmi alrendszer, amelynek alapvető mozgása és mozgatása inkább csak évtizedekben mérhető. A közoktatásban megvalósított alapvető változtatások tényleges milyensége és össztársadalmi hatása legkevesebb tizenkét év után, de valójában inkább csak húsz év után érzékelhető és értékelhető nagy biztonsággal. Természetesen időközben sokféle korrekció, módosítás is szükséges lehet a felhalmozódott tapasztalatok, illetve különböző mérések alapján, de a gyökeres átalakításhoz következetes stratégiai döntések szükségesek (Fullan, 2008). Jól tudjuk azonban, hogy az elmúlt harminc évben a radikális váltások ennél jóval sűrűbben követték egymást, ami indirekt módon azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai (át)alakítások nem az alaposan megismert tapasztalati tényeken és kimerült tudományos eredményeken alapultak, hanem a központi erőforrásokért folytatott politikai harcok erőterében zajló egyeztetések nyomán jöttek létre. Knausz Imre (2000. 8.) már az ezredfordulón Déva várának építéséhez hasonlította az oktatási reformfolyamatot: *„Néhány hónap alatt egy valamirevaló helyi tantervet sem lehet elkészíteni, nemhogy egy ország közoktatását szabályozó dokumentumrendszert [...] A produktum újabb vitákat indukál, majd lépésről lépésre kiderülnek a tanterv elkerülhetetlen gyarlóságai, és mindez hivatkozási alap az újabb – és az oktatást újra megrázó – tantervi reformnak.”*

### A (párt)politikai logika dominanciája

A vázolt ellentmondások szorosan összefüggenek a (párt)politikai szféra sajátosságaival. A politikusok ugyanis gyors és folyamatos cselekvési-változtatási kényszerben vannak a választóik előtt. Tudatosan vagy öntudatlanul megélt politikaformáló szerepük és legitimitásuk azt diktálja, hogy „megmutassák” magukat, hogy igazolják „érdemességüket”, többek között a mindenkit érintő oktatás területén is. Ráadásul a politikai választások sok esetben illuzórikus retorikája nagymértékben eltér mind az oktatásügyi apparátus ideológiamentesebb, szenttelenebb nyelvhasználatától, amely tovább növeli az ellentmondásokat. A pártprogramok szimbolikus stílusa ugyanis magabiztos megoldásokat,

„gyökeres változásokat”, gyors eredményeket, befejezett tevékenységeket ígér, miközben a tényleges lehetőségek mindezt nem teszik lehetővé. A politikai logika dominanciája legfőképpen abban nyilvánul meg, hogy az oktatási reformok keretében megfogalmazott célok, problémák és teljesítmények megfogalmazása nem kutatási eredményekre, tényekre (Halász, 2009. 22–23.), indikátorokra alapozódik, sokkal inkább ideologikus metaforákra (Bauer, 2014a. 206–208.), amelyek számonkérhetősége – a politikai ígéretekhez hasonlóan – roppant esetleges. Szabó Márton (1994a. 98.) írja: *„A politikai diskurzus megoldhatatlan, de örökösen megoldásra váró közösségi problémák és feladatok tematizálása. Mert cselekvésre orientált, a megoldást mindig kitűzi és többnyire végre is hajtja, de maga a közösségi gond más módon, más alakban 'újratermelődik'. A magán- és a közérdek (...) közötti ellentét csak időlegesen és adott határokon belül oldható fel. Maga az ellentét megszüntethetetlen, és ezt a paradoxont éppen a politika szférája jeleníti meg.”*

### Folyamatos válságnarratíva – ciklikus válságok

A választási ciklusokkal szorosan összefüggő „kiérleletlen” (Bajomi, 2006) oktatási reformaktivitás visszatérő kudarcokat (Hajnal, 2009) és válságokat (Sáska, 1992) eredményez a közoktatásban, amit – az ördögi kör itt zárul – folyamatos válságnarratívákkal legitimálnak. Ez a működési mód lényegében a közoktatásra vonatkozó állandósult morális pánikra, „háborús helyzetre” és folyamatos válságkezelésre épül. Az aktuálisan domináns helyzetbe kerülő új oktatáspolitikai érdekcsoport – a váltás történhet akár egy politikai párton, vagy kormányzaton belül is – deklaratív módon kijelenti, hogy csak „romokat” és általános válságot talált. A magyar közoktatás súlyos „krízishelyzetben” van, amelyet csak „gyors és gyökeres” változtatásokkal lehet orvosolni. Az új oktatási reformok többnyire látványos sajtókampánnyal kezdődnek, amelyek az iskolákban uralkodó áldatlan állapotokról, túlterhelésről vagy éppen színvonalcsökkenésről szólnak. Az utóbbi időben ezek mellé felzárkóztak a „világméretű kihívások” (az iskolai agresszió, a digitális kultúra térhódítása, a globális felmelegedés), illetve különböző típusú „morális pánikok”. Erre mind az oktatással foglalkozó politikusok, mind pedig az oktatási szakapparátus az iskolarendszer lázas átszervezésbe kezd: újabb és újabb rendeletekkel és dokumentumokkal (tantervek, követelményrendszerek, tankönyvi változtatások) bombázza a közoktatás szereplőit. Ezután óriási költségvetésű EU-projektek, tananyagfejlesztések, tanári továbbképzések indulnak, amelyek során a reformok mozgatásában legaktívabb tananyagfejlesztők (az elmúlt harminc évben többnyire ugyanazok a szereplők) kiképzik a pedagógusok egy részét (többnyire

ugyanazon innovatív iskolák ugyanazon tanárait), esetleg átszervezik a tanügy-igazgatást is. A kampány sikeres befejezése – imponáló szám adatok, sok-sok új taneszköz, kiképzett tanár – látványos teret kap a sajtóban, ami egy rövid ideig azt a képet mutatja, hogy alapvetően megváltozott a magyar iskolarendszer világa. Ám hamarosan kiderül, hogy a közoktatás óriási intézményrendszer, az ilyen jellegű változtatások csak évtizedek alatt igazolódnak releváns módon vissza. Azok az oktatáspolitikai vagy szakmai csoportok, amelyek korábban kiszorultak a reformfolyamatból, látványosan bírálják a reform gyengeségeit és Új Reformot követelnek... és kezdődhet az újabb reformciklus előről.

A pártharcok világában megszokott rövid távú aktivitás azonban az oktatásügyben állandósult zavarokat, folyamatos időhiányt és kapkodást eredményez. Ebben a logikában ugyanis nincs idő sem arra, hogy szakszerűen megvizsgálják és értékeljék az előző kurzus oktatáspolitikai döntéseinek eredményeit, sem pedig arra, hogy szakszerűen megtervezzék és bevezessék az új programokat. Így folyamatosan félbemaradt reformprogramok, rosszul megalapozott fejlesztések és az oktatáspolitikai „rángatás” miatt kiábrándult pedagógusok jellemzik a roppant pazarló (Pétervári, 2012), és az iskolai szinten sok tekintetben terméketlen permanens oktatási reformfolyamatokat.

A válságnarratíva önmagában természetesen nem ördögtől való találmány. Philip Hall Coombs (1971) már az 1960-as években az oktatás „világválságáról” beszél, amely szerinte abból következik, hogy az oktatási rendszerek rendkívül lassan és nehezen alkalmazkodnak a gyorsan változó világhoz. Ebből következően az ezredfordulóra a pedagógiai szakirodalomban is elfogadottá vált, hogy az iskolarendszernek – mint minden más társadalmi szervezetnek – folyamatosan átalakuló „tanulószervezetté” (Halász, 2007b) kell válnia ahhoz, hogy követni tudja a társadalmi változásokat. Ez a szemléletváltás az elmúlt évtizedekben fokozatosan formálta át a korábbi zárt rendszerű modelleket, amelyek a szervezetek válságát eredendően „patologikusnak” tekintették, és amelyek a korábbi „normal” működés visszaállítását tűzték ki célul. A nyitottabb modellek (Coombs, W.T. 2010. 17-20.) a korábbiakhoz képest jóval szélesebb társadalmi kontextusban értelmezik a szervezetek válságjelenségeit és a nehézségek tanulságaiból kihozható pozitív jövőbeli lehetőségekre koncentrálnak a „válság egyben lehetőség a megújulásra” jelszó jegyében.

Az üzleti életben a válságkezelésnek, illetve az úgynevezett kríziskommunikációnak már komoly hagyománya van (Barlai és Kővágó, 2004). A kríziskommunikáció természetesen ebben a szférában is a felelősség pozicionálásáról (elhárításáról), a szervezeti imázs védelméről (apologia) szól, de a különböző a válságmenedzselési modellek (Tanács-

Zempléni, 2015. 5-7.) legfőképpen a piaci szervezetek hatékony működésének folyamatos fenntartását szolgálják.

A közoktatási reformfolyamatok során megjelenő válságnarratívák és kríziskommunikáció értelmezése szempontjából számunka a magyar PR szakirodalomban (Barlai-Kővágó 1996. 25–26.) is meghonosodott primer és szekunder valóság, valamint a kettő között kifeszülő “kritikus zóna” fogalmi izgalmasak. Ebben az értelemben a primer valóság a tényleges (objektív) helyzetet, a szekunder valóság ennek a kríziskommunikációban, illetve a közvéleményben kialakult képét jelenti, a kritikus zóna pedig a kettő közötti tér, amelyen belül a döntéshozók mozoghatnak. Úgy gondolom, hogy az elmúlt évtizedek oktatási reformfolyamatainak, illetve a magyar iskolarendszer aktuális helyzetének megítélése szorosan összefügg ennek a kritikus zónának az értelmezésével.

Bauer Lilla írja: *„A válság, kudarc, krízis szavak folyamatos sulykolásával világmegváltó, radikális és azonnali jobblétet teremtő erőt tulajdonítunk a programokat megfogalmazó, bevezetésükről döntést hozó politikai erőknek. Éppen ezzel gátoljuk meg ezután azt, hogy a kis lépésekben való haladásnak, az egyes problémákon való átevickélésnek (...) teret adjunk. Látókörünkben kiesnek a részsikerek, a töredékes megvalósulások és hajlamosak vagyunk ezen apró pozitívumok negligálása révén a teljes programot, sőt a program célját magát is kudarcnak tekinteni (...) a négyéves politikai regnálás után pedig dühödten leszavazni.”* (Bauer, 2014b. 117–118.)

## **Pedagógiai „változásipar”**

### **Versengés a fejlesztési forrásokért**

Az erőforrásokért folytatott harcban sajátos érdekviszony alakult ki az elmúlt évtizedekben a politikai aréna szembenálló pártjai, illetve 2010 után a hatalmon lévő pártokon belüli oktatáspolitikai érdekcsoportok között. A kormányzati pozícióba, döntési helyzetbe kerülő szereplők és a hozzájuk tartozó kliensek – az állandóan változó erőviszonyok miatt – abban érdekeltek, hogy hatalmukat közpolitikaként érvényesítsék, illetve, hogy az általuk megszerzett erőforrásokat minél gyorsabb ütemben felhasználják. A „változásipar”-nak nevezett jelenség mögött tehát azok a szakmai és politikai érdekharok húzódnak, amelyek az Európai Unió által finanszírozott oktatáspolitikai innovációk és felzárkóztató nagyprojektek birtoklásáért folytak és folynak. A kifejezés pontosan rávilágít az oktatáspolitikai elit (kormányon és ellenzékben lévők) sajátos érdekviszonyaira. A politikai legitimitáció egyfelől állandó változtatást, megújítást, fejlesztést követel tőlük, tehát permanens reformokkal kell



igazolniuk politikai létjogosultságukat, rátermettségüket, az erőforrások fölötti döntési helyzetüket. A politikai váltógazdálkodás bizonytalansága és az oktatási rendszer integrálatlansága ugyanakkor nem teszi lehetővé hosszú távú munkálkodásukat, ezért a változtatások felszínesek maradnak. Mindez azt is lehetővé teszi – ez a legkényelmesebb és leggazdaságosabb –, hogy az oktatási rendszer lényegében a „mindig újrakezdődő reform” állapotában maradjon, hiszen egyrészt mindig le kell rombolni az előző kurzus „rossz irányú” fejlesztéseit, másrészt mindig el lehet kezdeni a „jó irányú” fejlesztéseket. Ez azzal a következménnyel járt, hogy az elmúlt évtizedek permanens reformjai és uniós megaprojektjei ellenére a magyarországi oktatáspolitikai változások olyan érdekviszony-rendszerben történtek, amelyben többnyire maga az oktatásirányítás „termelte újra” a mindig megoldandó feladatokat, amelyben az egymástól többnyire elszigetelt érdekcsoportok a rendszer dezintegrálásában voltak érdekelték, amelyek így szükségképpen nem hoztak alapvető strukturális változásokat (Jakab, 2019c)

## A rendszerintegráció problémái

A közoktatási rendszer különböző szintjeihez sokféle eltérő érdekeltégű és szemléletű csoport és szereplő kapcsolódik, akiknek különböző elvárásai vannak az iskolával kapcsolatban. Egy szülő valószínűleg másféle tanítási módot szeretne a saját gyermekének, mint amit egy több osztályt tanító tanár, központi tantervet író szakember, a felsőoktatás képviselője vagy a tanügy-igazgatásban dolgozó hivatalnok, pártpolitikus. Van, aki ilyenek, mások másnak szeretnék látni a magyar iskolarendszer működését, és a maga módján mindenki érvényes igazságot képvisel. A tényleges feladat az, hogy miképp lehet ezeket az egymásnak feszülő értékeket és érdekeket a szűkös források mentén úgy kezelni, hogy lehetőleg minél többen elégedettek legyenek. Ez azonban az oktatási rendszer integrálásának, érdekegyeztető mechanizmusának függvénye.

Egy ideig úgy tűnt, hogy a rendszerváltás nyomán kialakulnak majd a különböző szintű igényeket és egymásnak feszülő érdekeket összehangoló érdekegyeztető fórumok, intézmények és transzferek, amelyek szigorúan rögzített törvényes rend szerint biztosítják majd az oktatási rendszer egységes működését. Ezek a makro- és mikroszintet finoman összehangoló mechanizmusok azonban nem erősödtek meg, és az ezredforduló után már egyre formálisabban, egyre homályosabban működtek. Így a centralizálódás erősödésével párhuzamosan az oktatási rendszer működésének jellegzetes módja – az előző politikai rendszer gyakorlatához hasonlóan – a panaszkodás és a „politikai kijárás” lett. A panaszkodás

(„már krétára se futja”) és a krízishelyzet emlegetése szervesen kapcsolódik ahhoz az érdekérvényesítő versengéshez, amely a felsőbb szintek kegyeinek megnyeréséért folyik. Ennek a diszkurzív térnek a legfőbb sajátossága az, hogy a különböző szinteken elhelyezkedő szereplők a rendszer integrálását szervező horizontális együttműködések helyett legfőképpen a központi döntéshozók erőforrást biztosító figyelméért harcolnak, hiszen a politikai akaratnak való megfelelés sok tekintetben fontosabb, mint a szakmai teljesítmény. Így hosszú és bonyolult társadalmi érdekegyeztetések helyett a rivális érdekcsoportoknak „csupán” a döntéshozókat kell újra meg újra meggyőzniük az általuk képviselt „népnevelői” programok fontosságáról. Ebben diskurzusban a folyamatos válságnarratíva öngazoló eszközként működik, amely egyrészt kölcsönös felelősség-elhárítási mechanizmusokat<sup>40</sup> alakít ki, másrészt pedig szinte már előzetesen kijelöli a leendő bűnbakok körét.

Kísérteties érzés újraolvasni Halász Gábor (1988. 3.) szavait, amelyekkel az 1970–80-as évek oktatáspolitikai folyamatait írta le: *„Az oktatás ügye iránt elkötelezett politikaalakítók a saját területük fontosságának demonstrálásában és ambiciózus fejlesztési programok elfogadtatásában érdekeltek; s a források centralizált elosztási rendszerében más ésszerű stratégiajuk valóban nem is lehet. A különböző társadalompolitikai programok, köztük az oktatási reformprogramok így olyan 'kvázi-politikákat' eredményeznek, melyeknek nem végrehajthatóságuk, hanem meggyőző erejük jelenti a mércéjét. Az ilyen demonstratív politikák egyfajta inflatorikus mechanizmust visznek bele a politikaalakítás folyamatába. E mechanizmuson belül a politikaalakítás integrációjának a megteremtésére való törekvés az adott szakterület 'elárulását' jelenti. A rövid távú haszonszerzésre törekvő résztvevők abban érdekeltek, hogy ne figyeljenek egymásra, ami a politikaalakító ágensek közötti kommunikációnak, azaz a politikaintegráció egyik alapfeltételének a szétzilálódását eredményezi.”*

---

<sup>40</sup> Óhatatlanul visszacseng az 1985-ös budapesti Közoktatási Fórum élményének összegezése (Jakab, 1986. 725.): *„A legfőbb meglepetés az volt, hogy a közoktatás hatékonyságának kérdése föl sem vetődött. Úgy tűnt, mintha az elnökségben ülő oktatáspolitikusok és a meghívott tanárok között hallgatolagos közmegegyezés alakult volna ki, amelynek tényleges célja az volt, hogy mindkét fél fokozottan igyekezett elhárítani magáról a közoktatás egyre romló színvonala miatti felelősséget. Miközben látszólag szemben álltak egymással, közös és kölcsönös felelősségáthárítási mechanizmusok alakultak ki: hallhattunk objektív nehézségekről, szociális válságról, jó tervekről, rossz végrehajtókról, no és természetesen az „egyre romló gyermekanyagról”. Tanúi lehettünk mitizálásnak, a mozgás látszatát keltő álreformok bejelentésének, elterelésnek, bűnbakképzésnek stb. Mindezekben természetesen volt némi igazság is, de ebben a formában történő beállításuk nyilvánvalóan azt a célt szolgálta, hogy áthidalja a meghirdetett pedagógiai elvek és az iskolai valóság között húzódó szakadékot, fölmentsen egy magas szintű oktatási rendszer működtetésének ígérete alól, fölmentsen a magas szintű tanári munkateljesítmény erkölcsi követelménye alól.”*

## Mi a realitása a krízisnarratívának?

Ha különböző nemzetközi felmérések (PISA, PIRLS, IEA, TIMSS) tükrében megvizsgáljuk a magyar közoktatás összteljesítményét, illetve a különböző tanulói teljesítményeket, akkor azt láthatjuk, hogy lényegében a „helyünkön vagyunk”. (Mészáros, 2013). A közép-kelet-európai térség országaival – ideértve Ausztriát és Szlovéniát is – nagyjából azonos szinten mozogva, nemzetközi összehasonlításban folyamatosan az úgynevezett OECD-országok középső részéhez tartozunk évtizedek óta. Önmagában tehát az iskolai teljesítmények tényleges változása, romlása nem indokolja (Bauer, 2014a. 208–209.) az elmúlt évtizedek folyamatos morális pánikjait és válságkezelő hangulatát, miközben többnyire éppen erre hivatkozva zakatol a permanens oktatási reform. Ebben az esetben legfeljebb az értékválasztások mentén lehet vitatkozni.<sup>41</sup>

## Miért hiányzik az iskolai szelektivitás problémája a reformdiskurzusból?

Ugyanakkor feltűnő, hogy az a terület, ahol a magyar közoktatás leginkább elmarad a többi országtól – ami miatt tehát a leginkább válsághelyzetet kellene kiáltani –, nem igazán szerepel az oktatáspolitikai diskurzus főáramában, illetve oktatási reformok meghatározó célkitűzései között. Az iskolai szelektivitás problémája nagyjából csak a neveléstudomány szakembereit foglalkoztatja. A magyar iskolarendszer ugyanis nemzetközi összehasonlításban nagyon gyenge teljesítményt nyújt a diákok otthonról hozott hátrányainak kompenzálásában. Ez a téma azonban inkább csak a pedagógiai szakértők és a téma iránt érdeklődő közvélemény körében folyó kommunikációban játszik lényeges szerepet. A hivatalos oktatáspolitikai gyakorlatban mindez periférikus helyet foglal el, legfeljebb az esélyegyenlőség megteremtésére vonatkozó ideológiaként jelenik meg a hivatalos diskurzusban. Csapó Benő szavai jól jellemzik a szaktudomány aggodalmait: *„Magyarországon igen nagyok (a teljes varianciához viszonyítva a világon a legnagyobbak) az iskolák közti különbségek. Mivel ez jelentősen visszafogja az oktatási rendszer teljesítményét, különböző más adatbázisok alapján is megvizsgáltuk a helyzetet. [...] Azt látjuk, hogy a tanulók erőteljes szelekciója már az iskola kezdő szakaszában elkezdődik, és a különbség minden iskolafokozatban tovább nő. Magyarország azok közé az országok közé*

---

<sup>41</sup>Halász Gábor (2016) erről így nyilatkozott: *„Ha elsősorban az számít, hogy azokat a képességeket fejlesszük az iskolákban, amelyek az életben való boldoguláshoz, a sikeres munkavégzéshez, a versenyképes gazdasághoz szükségesek, akkor nyilvánvalóan drámainak minősül a helyzet. Ha viszont az a cél, hogy megőrizzük a társadalom egységét, fejlesszük a közösségi értékeket, továbbvigyük a hagyományokat, akkor a PISA-eredmények nem túlságosan relevánsak.”*

*tartozik, ahol a tanulók társadalmi háttere a legerőteljesebben meghatározza a teljesítményeket. Ez is egy nagyon fontos üzenet számunkra, amivel valamit kell kezdenünk.”*  
(Csapó, 2018 – jegyzet, J. Gy.)

Úgy tűnik azonban, hogy az elmúlt évtizedek oktatáspolitikai irányítóit nem a szaktudomány által fókuszba állított szelekciós problémák izgatták. Mintha a tudományos mérésekre és számszerű indikátorokra támaszkodó hosszú távú szakmai fejlesztési célok és stratégiai programok (policy), valamint a különböző szintek integrálását elősegítő konszenzusos viták helyett a Halász Gábor által említett „kvázi-politika” érvényesült volna legfőképpen. Ennek egyik eleme az intézményrendszer szinten tartása volt, bár a források bizonyos mértékű kivonása és átcsoportosítása sem volt ritkaság az elmúlt évtizedekben. A másik fontos jellemzője pedig az volt, hogy ténylegesen a rövid távon kezelhető vagy látványosan kommunikálható nehézségek kerültek előtérbe a strukturális problémák helyett, a fejlesztési forrásokért folytatott harcok logikájának megfelelően.

## **Az országos tanévnyitók diszkurzív tere**

### **A vizsgált szövegek**

Bár a mindenkori oktatási miniszterek, állami vezetők ünnepi beszédei hagyományos értelemben nem tekinthetők tudományos szakszövegeknek, diszkurzív elemzések tárgyaként mégis jól rávilágíthatnak egy-egy politikai kurzus alapvető ideológiai és oktatáspolitikai törekvéseire, összehasonlításuk pedig módot ad arra, hogy bepillantassunk az elmúlt évtizedek politikai váltogazdálkodásának természetébe. A sajátos műfaj kiválasztásakor alapvetően pragmatikus megfontolások vezettek. A szövegek jól elemezhető rövidségén túl legfőképpen az, hogy ezek a beszédek roppant közérthető nyelven szólalnak meg. Nemcsak a politikai és szakmai elitet szólítják meg, mint például a pártpolitikai programok vagy oktatáspolitikai szakanyagok többsége, nemcsak a pedagógustársadalmat, mint a tantervek és követelményrendszerek, utasítások, hanem mindenkit: szülőket, tanárokat, diákokat. Ez a közérthetőség roppant előnyös az elemző számára, hiszen így direkt módon, közvetlen formában fogalmazódnak meg az alapvető oktatáspolitikai ideológiák, célok és programok, a szereplők kevésbé rejtőzhetnek el a szakmai nyelv útvesztőiben.

Nyilvánvaló persze, hogy egy ilyen jellegű ünnepi beszéd – műfajából adódóan – meglehetősen sematikus, és önmagában nem sok praktikus információt hordoz. Ugyanakkor azonban több egymást követő miniszteri megnyilvánulás összevetése roppant sokféle

tanulással szolgál, hiszen egységes diszkurzív struktúrába rendeződik.<sup>42</sup> Egyrészt kijelöli az ilyen jellegű közbeszéd érvényességi határait, értelmezési horizontját. Másrészt a szövegek egymásra vonatkoztatása révén képet kaphatunk az oktatáspolitikai szereplőinek „versengő együttműködéséről”. Fontos még megemlíteni azt is, hogy ezek a beszédek hosszabb időtávlatban kiválóan megjelenítik az alapvető oktatáspolitikai változások főbb tendenciáját és dinamikáját is. A történeti összehasonlítás azért is izgalmas, mert így bizonyos mértékben tetten érhető a folytonosság és a megszakítottság az oktatásügyi változások terén, illetve jól kijelölhetők az alapvető törésvonalak is.

A továbbiakban a közelmúlt oktatási minisztereinek<sup>43</sup> országos tanévnyitó beszédeiből emelek ki néhány különösen jellemzőnek tekinthető megfogalmazást. A kiemelés itt szó szerint értendő, mivel a beszédek teljes körű elemzésére több szempontból sem vállalkozhatom. Legfőképpen azért, mert az alapvető célom a diszkurzív megközelítések sokoldalú alkalmazhatóságának a bemutatása, ezért az ilyen jellegű „mélyfúrás” aránytalanná és esetlegessé<sup>44</sup> tenné a dolgot.

## Nyelvhasználati módok

### *A beszédmódok keveredése*

A különböző világnézetű és pártállású oktatáspolitikai vezetők ünnepi beszédeiben – sok esetben egymáshoz kapcsolódóan – szétválaszthatatlan módon keverednek a demokratikus (partneri), uralmi (paternalista) és ideologikus (ellenségkereső) beszédmódok. Ez egyrészt abból adódik, hogy nem tisztázott a szövegek célközönsége: hol a szülőkhöz, az egész országhoz szólnak, hol pedig az úgynevezett pedagógustársadalomhoz. Ez utóbbi

---

<sup>42</sup> A Foucault által archeológiai eljárásnak nevezett módszer szerint azok a szövegek alkotnak diszkurzív egységet, amelyek fogalmi, valamint a háttérükben húzódó stratégiai törekvések egy adott térben *oszlának el és sajátos szabályok* szerint variálódnak. Foucault szerint a következő, négy szinten megvalósuló variációs szabályt kell leírni ahhoz, hogy egy diskurzust azonosítani tudjunk: 1. Tárgyképzés: fel kell tárni az egyes tárgyak felbukkanásának alapvető felületeit, le kell írni az elhatárolás szempontjait. 2. Kijelentésváltozatok képzése: le kell írni, ki beszél, milyen intézményes helyeken, és mi a pozíciója. 3. A kijelentésmező (fogalmi háló): a kijelentések egymásra következésének és egymásra hatásának (együttélési viszonyainak) leírása. 4. A stratégiai mező komplex vizsgálata: az elméleti választások összehatását kell bemutatni. (Foucault, 2000. 169-199.).

<sup>43</sup> Andrásfalvy Bertalan (*Alpelvünk...*, 1991), Mádl Ferenc (*Beszélgetés...*, 1993), Fodor Gábor (*Biztonságos...*, 1995), Pokorni Zoltán (*Tanításra...*, 1999), Pálinkás József (*Beszélgetés...*, 2001), Magyar Bálint (*Egy Magyarország...*, 2002.; Magyar, 2004), Hiller István (Hiller, 2008), Hoffmann Rózsa (*Nagy változások...*, 2011), Balog Zoltán (Balogh, 2014.; Balogh, 2017)

<sup>44</sup>A véletlenszerűen kiválasztott szövegkorpuszt az elemzés szempontjából semlegesnek és homogénnek tekintem az esetleges elfogultságok kiküszöbölése érdekében. Csak olyan elemeket emelek ki, amelyek több – különböző pártállású – oktatási vezető beszédében is megtalálhatóak, ezért bizonyos mértékben általánosíthatók és az adott műfajra és szerepre vonatkoztatva tipizálhatóak. Ebből a sajátos megközelítésből adódóan, bár mindig konkrét szövegekre utalok, az állítások illusztrálására nem használok szövegszerű idézeteket.

esetben – különösen a pedagógusnapi beszédekben – jól tetten érhető a mindenkori közoktatási vezető kettős szerepvilága. Egyfelől tanügyi vezetőként, egy hierarchikusan szervezett intézmény kapitányaként paternalista módon ígér és számon kér, dicsér és bírál, másfelől azonban egy hivatásrendi szervezet „szolgájaként” (minisztereként) a partneri viszonyrendszerben kér újabb és újabb erőfeszítést a kollégáktól: „mi pedagógusok”... Mindez azt is jelenti, hogy ezek a szövegek sajátos nyelvi ötvözetet képviselnek: a bensőséges hangvételi iskolai, illetve köznyelvi szóhasználat keveredik bennük az emelkedettebb, patetikusabb hanggal, a neveléstudományi érvelés az államigazgatási zsargonnal, a pártpolitikai deklaráció a pedagógiai ethosszal, civilizátori elszántsággal és a vezetői szigorral. Legalább ennyire izgalmas a miniszterek által használt politikai nyelv kettőssége, amely legfőképpen az oktatásra vonatkozó tények, értékek, feladatok és célok szisztematikus összemosódásában nyilvánul meg. Számtalan olyan – sok esetben impozáns számokkal is gazdagon illusztrált – megállapítás fogalmazódik meg ezekben a beszédekben, amelyek tényleges igazságtartalma nehezen értelmezhető. Az esélyegyenlőség biztosítása, a túlterhelés megállítása, az iskolarendszer modernizálása, a tanítás nyugodt feltételeinek megteremtése, a pedagógusok megbecsülése típusú kifejezések esetében nem megállapítható, hogy tényekről, feladatokról, vagy célokról beszél az előadó.

### *A paternalista beszédmód dominanciája*

Az eltérő pártállású oktatási miniszterek ünnepi beszédeinek összehasonlítása nagyobb távlatban azt mutatja, hogy azok nagyjából paternalista üzeneteket hordoznak. Az oktatáspolitikai vezető lényegében a társadalom tagjainál többet és jobban tudó aktív „nagy tanító”, aki próbálja vezetni, formálni, nevelni a társadalom passzív, kevésbé tájékozott tagjait. Ez a hierarchikus viszony persze a vizsgált beszédekben különbözőképpen jelenik meg, de még a közvetlenségre törekvő hang mögött is tetten érhető a jutalmazások és büntetések hagyományos „iskolai logikája” az oktatáspolitikusoktól elvárható nagyfokú pedagógiai ethosz és pátoz kíséretében. Egyik oldalon dicsérik a pedagógusokat – „kiváló pedagógustársadalom”, „erőn felül teljesítenek” –, másfelől viszont sajátos elvárás formájában a hivatástudatukra apellálnak – „rajtuk múlik a fiatalok jövője”, „a hivatástudatuknak megfelelően kell dolgozniuk” és „példaadó magatartást kell tanúsítaniuk”. Ráadásul a beszédekben egy kimondatlan (csak az egyik fél által kimondott) párbeszéd is megnyilvánul. Minden beszélő megnyugtatóan igyekezett a tanárokat: „biztonságról”, „nyugalomról”, „a tanév stabil rendjéről”, „kiszámítható pedagóguspályáról”, „biztos anyagi

háttérről” szóltak. E mögött nyilvánvalóan a pedagógustársadalom nagyfokú bizonytalansága, kiszolgáltatottsága és félelme áll.

### *Patetikus válságnarratívák*

A különböző pártállású és eltérő pedagógiai (ideológiai) programot képviselő oktatási vezetők beszédei több vonatkozásban is jelentős szerkezeti és retorikai hasonlóságot mutatnak. A tartalom persze más, de az elbeszélés felépítése és érvelésmódja nagyon hasonló. Egyrészt hasonló az ünnepi beszédek természetes velejárójaként megjelenő patetikus hang, amely többnyire az iskolarendszer „magasztos”, az egyének és a nemzet jövőjét meghatározó szerepéről szól. Ez a mitikus narratíva – bár a közoktatás alig több mint százéves –, az iskolát nevezi meg a társadalom megkérdőjelezhetetlen alapjának: a „társadalmi stabilitás” legfontosabb intézményének, az „egyéni és nemzeti kitörés egyetlen esélyének”. Ennek a narratívának a másik oldalaként sokféle formában jelenik meg az oktatáspolitikai küldetéses felelőssége: az államnak, a pedagógusoknak felelősséget kell vállalniuk a „jövő nemzedékért”, „az ország jövőjéért” („Magyarország jövője az iskolapadokban dől el”), amely nemzet nem fejleszti az oktatást, az „halálra ítéli magát”.

A másik vissza-visszatérő narratíva a válságra való hivatkozás. Ha egymás után olvassuk a különböző időszakok tanévnyitó beszédeit, az a benyomásunk támad, hogy a magyar iskolarendszer folyamatosan válságban van. Mindig meg kell „reformálni”, „modernizálni”, „újítani”, sőt, időről időre meg kell menteni. Az elmúlt évtizedekben két jellegzetes válságnarratíva alakult ki a magyar oktatáspolitikai kultúrában. Az egyik a „nem elég modern az iskola”, a másik pedig „az iskola elveszítette tekintélyét”. A „válság-narratíva”, illetve a különböző krízishelyzetek említése természetesen a korábbi felelősök megnevezését és az elkövetkezendő oktatáspolitikai beavatkozások indoklását szolgálja. Ebben a vonatkozásban különösen szembeszökő az, hogy a magyar közoktatás vezetői – pártállástól függetlenül – a hazai és nemzetközi felmérések – PISA, IEA, TIMS – tényszerű eredményeit ideologikus módon közvetítik a társadalom számára: többnyire az előző politikai kurzust teszik felelőssé a romló eredményekért, vagy éppen ezzel igazolják a minél gyorsabb és radikálisabb oktatási reformok szükségességét.

### *Állandósult fogalmak jelenléte*

Vannak olyan fogalmak, amelyek lényegében – szó szerint, vagy szinonima formájában – minden beszédben megtalálhatóak, világnézettől és pártállástól függetlenül. Ilyen például az oktatási reform kifejezés. Úgy tűnik, mindannyiuknak szüksége volt a fogalom – korábban

már említett – pozitív politikai legitimációjára és integrációs erejére. Hangsúlyeltolódást legfeljebb abban láthatunk, hogy a liberális és szocialista oktatáspolitikusok – mivel ennek tematizálása korábban nagyjából hozzájuk kötődött –, ezt határozottabban és kizárólagosabban használják az oktatáspolitikai változások megnevezésére. A jobboldali kormányok oktatáspolitikusai esetében pedig a reform szó mellett egyre gyakrabban felbukkan a megújulás, megújítás kifejezés, ami 2014 után már dominánssá is válik. Ugyanakkor a szövegek tartalmi elemzése azt mutatja, hogy roppant különböző – sok esetben egymásnak is ellentmondó – oktatáspolitikai változások megjelenítésére használták az oktatási reform ismétlődő fogalmát, ami azzal a következménnyel járt, hogy önmagában a kifejezés jelentése – a „sűrűsödés” miatt – fokozatosan relativizálódott és lényegében kiüresedett. Ugyanakkor nagyon érdekes módon metaforikus szóösszetételekben – sok tekintetben pejoratív módon – továbbélt és sokszorozódott a pedagógiai köznyelvben: „reformizgalom”, „reformdüh”, „reformfáradtság”, „reformkényszer”, „reformtöredékek.”

Három, szervesen összetartozó elem ismétlődik az egymást követő beszédekben. Egyrészt az oktatási rendszer biztonságos működtetésének ígérete: „...%-os béremelés”, „biztosított a nyugodt munka feltétele”, „a közoktatás nem a kísérletezés terepe”. Másrészt a fiatalok érdeke: „a gyermekközpontú iskola megteremtése”, „a diákok érdeke az első”. Harmadrészt a „pedagógusok társadalmi felelőssége”, a „pedagógusok hivatástudata”. Ezek a megfogalmazások nyilvánvalóan arra a formálisan deklarált, 19. századból eredő közmegegyezésre utalnak, amely szerint a tanügy-igazgatás feladata, hogy magas színvonalon biztosítsa az iskolarendszer nyugodt működéséhez szükséges feltételeket, de ezért el is várhatja, hogy a hivatásrendi szemlélet alapján működő pedagógustársadalom maximálisan teljesítse társadalmi integrációs feladatait. Ebben a vonatkozásban azonban jól tetten érhető a különböző politikai és társadalmi csoportok „versengő együttműködése”. Ez egyrészt az (oktatás)politikai váltógazdálkodás tekintetében tapasztalható. Az egymást váltó oktatáspolitikai kurzusok az idők folyamán egyre inkább egymást vádolják azzal, hogy a mindenkori előző oktatási kormányzat nem biztosította az iskolarendszer működésének biztos anyagi és szakmai feltételeit, és büszkén deklarálják, hogy mindez regnálásuk idején alapvetően meg fog változni. A beszédekből indirekt módon kiolvasható egy másik, ide kapcsolódó „vita” is. Nevezetesen az, hogy a mindenkori oktatási kormányzatnak egyre inkább meg kell „magyaráznia” a közoktatás alulfinanszírozottságát, az iskolarendszer és a pedagógus szakma leértékelődését, egyre inkább szembe kell néznie a pedagógusok növekvő elégedetlenségével.



## Szimmetrikus és aszimmetrikus fogalompárok dinamikája

### *Aszimmetrikus politikai ellenfogalmak*

Az oktatási miniszterek beszédeiből, nyilatkozataiból nem nehéz kiolvasni a magyar oktatási rendszer elmúlt évtizedeinek politikai váltógazdálkodásait, ideológiai polarizálódását. Első közelítésben ezek az értékrendi különbségek az ideológiai fogalmak terén ragadhatóak meg. A jobboldali kormányzatok a hagyományos keresztény értékeket (erkölcs), a nemzeti tradíciók ápolását (hazafias nevelés), a társadalmi integráció fontosságát, a központi oktatásirányítás stabilizáló fontosságát emelték ki, míg a baloldali és liberális kormányzatok a modernizációt (a változtatás fontosságát), a szabadságot (autonómia, alternativitás, decentralizáció), az európaiságot és az egyetemes emberi értékeket, valamint a szociális biztonságot és esélyegyenlőséget hangsúlyozták. A beszédek és nyilatkozatok így lényegében egymással feleltek és polemizáltak, miközben szókészletük egyre inkább zárt körben mozgott.

A politikai váltógazdálkodás természetéből adódóan a különböző kurzusok az idők folyamán az ideologikus ellenfogalmak ismétlődő ingamozgását alakították ki, amely azonban a diszkurzív versengés egyre durvább formáiban nyilvánult meg hosszabb távon. Harrison modelljét alapul véve (Harrison, 2000) megállapítható, hogy míg az ezredforduló előtt többnyire még a fogalmak és identitásszimbólumok értékelési sorrendjéért – Ki a demokratább? Ki szervezi jobban a közoktatás modernizációját? – folyt a versengés az oktatáspolitikai diszkurzív arénájában, addig az ezredforduló után már – számtalan „újítást” bevezetve – a fogalmak, illetve a pozíciók kisajátításáért harcoltak a különböző érdekcsoportok. 2010 után pedig a hatalmon lévők teljesen új paradigmák létrehozásával, a diszkurzív tér teljes bekebelezésének igényével léptek fel. A szakmai érvek és megfogalmazások látványosan csökkentek az idők folyamán mind a balliberális, mind pedig a jobboldali konzervatív beállítottságú miniszterek tanévnyitó beszédeiben és egyre inkább átadták a helyüket a homályos és metaforikus politikai nyelvhasználatnak.

### *Szimmetrikus, illetve komplementer fogalompárok*

Ugyanakkor roppant beszédes, hogy a szakmai jellegű témák esetében inkább a szimmetrikus fogalompárok domináltak. A különböző beszédekben lényegében pártállástól függetlenül ugyanazok az „örökzöld” célok és feladatok jelennek meg komplementer fogalompárok sajátos ingamozgásában. Például újra és újra felbukkan a gyermekek „oktatásának és/vagy nevelésének”, „túlterhelésének” és/vagy „alul-terhelésének” (színvonalemeléscsökkenés,

könnyű vagy nehéz az iskolatáska) dichotómiája. Oktatáspolitikai szinten ezeknek a pedagógiai szembeállításoknak az eldöntése, egzakt értelmezése nyilvánvalóan nem lehetséges, hiszen nincsen magyarországi „átlaggyerek”, akihez a tananyagot, központosított oktatási reformot lehetne igazítani. A tananyag jellegét és mennyiségét lehet persze tanügyigazgatási vagy neveléstudományi szempontból is értékelni, de a diákok tényleges pedagógiai túl- vagy alulterhelésének megítélésével legfeljebb iskolai, inkább talán osztálytermi, de igazából csak az egyes gyermek szintjén lehet hatékonyan foglalkozni: ami az egyik gyerekeknek sok, az a másoknak kevés, egy-egy diák bizonyos tantárgyakból jobban terhelhető, más tárgyból viszont éppen kímélni kellene...

Oktatáspolitikai ideológiaként viszont a fogalompárok bármelyik oldala – sok-sok példával – bármikor előhúzható kártya az oktatási megújulásért folytatott diszkurzív harcokban. Roppant meggyőzően lehet érvelni például amellett, hogy a „jó állampolgárok” neveléséhez szükség van elméleti jellegű társadalomtudományi ismeretekre, miközben az is kiválóan védhető és állítható, hogy praktikus ismeretek – a sokat emlegetett sárga csekk feladása – nélkül mit érnek az elvont tudományos ismeretek. Hasonló módon érvelhetünk az integrált tantárgyak vagy a tudományalapú tárgyak, általános műveltség vagy speciális tudás, az egységes vagy differenciált tananyag, a szegregáció vagy integráció létjogosultsága mellett vagy ellen. Mindez jól mutatja a szakmai mozgástér roppant szűköségét: a viták vagy felszínes módon ideológiai természetűek maradnak, vagy pedig a megoldandó feladatok újabb és újabb felvetését tartalmazzák csupán. Nyelvi értelemben nyilvánvaló, hogy ezek a szimmetrikus, de lényegében komplementer fogalompárok határkijelölő funkciót töltenek be a pedagógiai diskurzusban: rögzítik a szereplők számára a lehetséges diskurzusok határait, és lehetővé teszik az azokon belül történő végtelenített vitákat. Az adott határokon belül maradván ugyanis érvényes ideológiai háttérrel kaphatnak a versengő álláspontok önmaguk identifikálására és legitimálására, illetve ellenfeleik kijelölésére.

A beszédek értelmezésében megjelenő „örökzöld” kifejezés legitimáció szempontból is érvényes, hiszen a szövegekben megjelenő másik sajátosság az, hogy az egymást váltó és látványosan vitázó szereplők több vonatkozásban látszólag mindig ugyanarról beszélnek, ugyanazokkal a problémákkal birkóznak. Valamennyi beszédben kiemelt helyen szerepel a „gyermekek érdeke és jövője”, a „túlterhelt pedagógusok támogatása”, „az adminisztratív terhek csökkentése”, az „anyagi források biztosítása”, a „tehetséggondozás és felzárkóztatás”, az „esélyegyenlőség megteremtése” és a „lemorzsolódás elleni harc”. Ebbe a sajátos diszkurzív térbe még az öntudatlan szerepcserék is belefértek: ugyanazok az

oktatáspolitikusok lényegében ugyanazokkal az érvekkel támadják ellenzékéből az aktuális kormányon lévő oktatáspolitikusokat, amelyekkel később majd őket fogják támadni.<sup>45</sup>

### *Az integrálatlan nyelvhasználat sajátosságai és következményei*

A beszédekből jól kimutatható az oktatási rendszer integrálatlansága is, ami a különböző szintek közötti párbeszéd hiányára utal. Szép számmal találhatunk ugyanis olyan kifejezéseket, amelyek a konkrét iskolai szituációkban, tanári nyelven kevésbé értelmezhetőek. Az osztályterem világában a „curriculum”, euharmonizáció, „a demokratikus jó polgárok nevelése”, az „élethosszig tartó tanulás”, a „kompetenciafejlesztés”, az „implementáció”, a „hazafias nevelés” típusú megfogalmazások az iskola „belső világában” nehezen tölthetőek fel konkrét tartalommal. És nyilván így van ez fordítva is. A tanárok, diákok, szülők által megfogalmazott és a beszédekből indirekt módon visszaköszönő konkrét iskolai problémák legfeljebb „sírásnak”, „kijárási próbálkozásnak” tűnnek az oktatásirányítók számára. Ezek a szakadások óhatatlanul bizalomhiányhoz, anómikus közérzülethez vezetnek minden szinten: a szülő, a diák, a tanár, az igazgató, a tankönyvíró, az oktatáspolitikus joggal úgy érezheti, hogy magára hagyták. Az anómikus közérzület tünetei jól kimutathatóak a beszédekből. Lényegében minden szereplőnél megtalálhatjuk az önigazolás, a felelősségelhárítás és felelősségáthárítás (bűnbakképzés) mozzanatát, amelynek fő funkciója, hogy elterelje az aktuális problémáról a figyelmet, és felmentse képviselőjét egy magas szintű oktatási rendszer működtetésének ígérete alól. Nem véletlen tehát, hogy az oktatásügy különböző szereplői között csak ritkán folyik valóságos párbeszéd. A legtöbb esetben inkább csak elbeszélnek egymás mellett vagy belesétálnak a roppant kényelmes szemantikai csapdába: „...nem arról beszélünk, amiről értelemszerűen beszélnünk kellene, hanem arról, ami senkinek sem kellemetlen, ami mindenkor a legkisebb feszültséggel jár. Ez pedig olyan beszélgetést eredményez, amelyet egyidejűleg jellemez információhiány és információfelesleg, még hozzá eszkalálódó formában. Hiszen minél nagyobb bizonyos pontokon az információhiány, más pontokon annál több üres járatú információra van szükség ahhoz, hogy a hiányt elfedje.” (Hankiss Ágnes, 1984. 64.)

---

<sup>45</sup>2006-ban Pokorni Zoltán, az ellenzéki FIDESZ oktatáspolitikusa forráskivonással, centralizációval, rombolással vádolta meg Hiller István szocialista oktatási minisztert a Parlamentben, majd pedig 2012-ben Hiller István, az ellenzéki MSZP oktatáspolitikai vezetője vádolta meg a FIDESZ frakcióvezetőjét, Pokorni Zoltánt forráskivonással, centralizációval, rombolással a Parlamentben.

## A központi tantervek ellentmondásos szerkezete

### Az ellentmondások beépítése – egy zárt ideológiai rendszer kialakulása

Ha az elmúlt évtizedek központi tanterveit vizsgáljuk, sajátos ellentmondásokat tapasztalhatunk. Egyfelől látványosan leképződött a korábban már említett politikai váltógazdálkodás, amely ismételt megszakítottságokban és makacs újrakezdésekben nyilvánult meg. Az újabb és újabb tantervekből és követelményrendszerekből egyértelműen kiolvasható, hogy a szembenálló jobb és baloldali oktatáspolitikai elit nagyon eltérő ideológiákban és pedagógiai paradigmákban gondolkodik.<sup>46</sup> Ezek a különbségek látványosan megmutatkoznak a központi tantervek bevezetőiben, preambulumaiban és alapvető célrendszereiben. Ugyanakkor a szövegeket tovább-olvasva a dokumentumok meglepő folytonosságot, ismétlődő szöveghű azonosságot tartalmaznak mind a pedagógiai célok, mind pedig a tantárgyi tartalmak területén. Mintha az oktatáspolitikusok, szerzők és szerkesztők megelégedtek volna azzal, hogy a látványos politikai és ideológiai meghatározottságot (és megosztottságot) a dokumentumok elején – amire a (párt)politikusok leginkább figyelnek – megfogalmazzák, az úgynevezett szakmai részekben pedig kevésbé radikálisan érvényesítik a különbségeket.

Mindez azonban nem azt jelenti, hogy az úgynevezett szakmai részek alakulása ellentmondásmentesebben valósult (volna) meg. Az egymást követő tantervekben (a 2003-ban és 2007-ben kodifikált NAT-ok kivételével) ugyanis azt láthatjuk, hogy a különböző pedagógiai irányzatok által képviselt eltérő pedagógiai fejlesztési követelmények lényegében nem váltakoztak, hanem sok esetben inkongruens módon beépültek a tanterv szövetébe. Mindez nagyon hasonlít az úgynevezett zárt – ellentmondásokat beépítő – ideológiai rendszerek gyakorlatához (Klaniczay, 1990), amelyek hosszú távú fennmaradásuk érdekében akár egymásnak ellentmondó nézetet is befogadnak rendszerükbe, mint a mesebeli kiscsibét. A sok esetben egymást kizáró programok egyidejű beépítése és egymás mellett élése hosszú távon magát a rendszert erősíti, hiszen ezáltal bármilyen aktuális társadalmi-politikai szükséglet képviseletét magára tudja vállalni: a radikális változtatástól a változatlan fenntartásáig. Valószínűsíthetően a különböző szakmai irányzatok szembenállása, illetve az egyeztető transzferek hiánya miatt ezzel a „papíralapú”

---

<sup>46</sup> Más-más oktatáspolitikai célok (többszintű tudásközvetítés – általános nemzeti közműveltség); más-más pedagógiai orientáció (angolszász típusú modernizáció – a hagyományos kontinentális iskolarendszer modernizálása); más nevelésfilozófiai megközelítés (gyermekközpontúság – tananyag-központúság) eltérő oktatásirányítási rendszer (decentralizált – centralizált oktatásirányítás) különböző tananyag-szervezési koncepció (elasztikus tananyagszervezés – hagyományos tantárgyi struktúra) alapján gondolkodnak.

kompromisszummal viszonylag zökkenőmentesen ki lehetett védeni a politikai megszakítottságok „rángatásait” és – legalábbis a fejlesztési követelmények terén – be lehetett építeni a tantervekbe a pedagógiai modernizáció kurrens elemeit is.

Hosszabb távon azonban jóval súlyosabbnak bizonyult az a tanterveken végigvonuló ellentmondás,<sup>47</sup> amely a dokumentumok második (fejlesztési követelmények) és harmadik nagy egységét alkotó tantárgyi tartalmi között feszül. A hangzatos – többnyire a személyre szabott oktatás modelljét képviselő – fejlesztési követelmények után ugyanis nagyjából a hagyományos tantárgyi kánonok inkompatibilis ismeretzuhataga következik. Jól példázza ezt az állampolgári nevelés terén kulcs helyzetben lévő történelem tantárgy. Az egymást követő tantervek újabb és újabb elemekkel bővültek lényegében anélkül, hogy a különböző elemek integrációja, egymásra vonatkozása a szövegekben megtörtént volna. Különösebb gond nélkül megférnek egymás mellett a fantasztikusan korszerűnek mondható, de roppant időigényes kompetenciafejlesztő célkitűzések és társadalomtörténeti programok, valamint a hagyományos történelemtanítási kánon extenzív politikatörténeti ismerethalmaza, miközben újabb történeti korszak megtanítását is be kellett vonni a tananyagba. (Jakab, 2003). A tantervkészítés során látszólag mindenki győzött, mindenki beleláthatta az elképzelését az elkészült dokumentumba. A politikai szféra elégedett lehetett, hogy a tantervi szabályozás révén megvalósította pártpolitikai programját, amely az oktatási rendszer gyökeres átalakítását ígerte a választóknak. A szakpolitika és szaktudomány képviselői örülhettek annak, hogy a közoktatási rendszert nem zilálta teljesen szét a politikai váltógazdálkodás, hogy bizonyos mértékű modernizáció megvalósulhatott a fejlesztési követelmények megfogalmazásakor. A tantárgyi lobbik és szaktanárok pedig a tantárgyi keretek és óraszámok megőrzésének, valamint az általuk már jól ismert és alkalmazott

---

<sup>47</sup> A tantervekben ismétlődő ellentmondásos szerkezet nyilvánvalóan nem tudatos tervezés nyomán alakult ki. Sokkal inkább az integrálatlanság, az indokolatlanul sürgető határidők és a strukturális reformok konfliktusaitól való politikai félelem nyomán jött létre és maradt fenn folyamatosan. A születő tantervek kulcsfigurái a mindenkorl Minisztérium különböző szobáiban egymástól elszigetelten üléselő „tantárgyi bizottságok” (például a történészekből és történelemtanárokból verbuválódo munkacsoport) tagjai voltak. Fő céljuk az adott tárgy presztízsenek és főleg óraszámának megőrzése volt. Az óraszámok esetleges csökkenése, a tananyagstruktúra esetleges átalakítása több ezer kollégájuk anyagi biztonságát veszélyeztette volna, a tárgy tartalmának radikális megváltoztatása pedig szembement volna kollégáik felkészültségével, hiszen őket a korábbiakban adott tartalmak megtanítására képezték ki. A tantárgyi bizottságok tehát ab ovo konzervatív érdekvédelmi szervezetként működtek még akkor is, ha tagjaik egyenként a tantárgyi modernizáció hívei voltak. Ebben a helyzetben az oktatási rendszer különböző szintjeivel nem érintkező, lényegében légüres térben mozgó tantárgyi lobbisták lényegében az egymás ellen megfogalmazott óraszámvitáikkal voltak elfoglalva, ami lehetlenné tette komolyabb új tartalmi elemek bevonását. Helyzetüknel fogva nem képviselhették sem a készülő tanterv, sem pedig az egész magyar oktatási rendszer egységét. Mindez tovább növelte a magyar oktatási rendszer integrálatlanságát, hiszen az egymást követő központi tanterveket nem lehetett szervesen összehangolni a felsőoktatás (tanárképzés) rendszerével, a tankönyvkiadással, a diákok és a szülők igényeinek változásával.

tananyagtartalmak – lényegében az 1978-as reform szintjén érvényesülő – fennmaradásának örvendhettek (Jakab, 2002b).

Ez a látszólag konfliktusmentes megoldás azonban hosszú távon nagymértékben megnehezítette a magyar közoktatás működését és modernizálását: az oktatási rendszer integrálatlansága, illetve a különböző érdekcsoportok „rossz kompromisszumai” miatt lényegében elmaradt a magyar közoktatás alapvető strukturális és tartalmi reformja, lelassult a magyar oktatási rendszer demokratizálódása és modernizálódása, konzerválódott a paternalista oktatásirányítási rendszer és iskolai gyakorlat. A közvetlen kár az lett, hogy a tényleges iskolai gyakorlattól és felsőoktatási változásoktól elszakadt,<sup>48</sup> súlytalanná vált a központi tantervi szabályozás. A tantervek egyre zsúfoltabbá és áttekinthetlenebbé váltak, amelyek diszkurzív tükrében az oktatáspolitikai irányítói sok esetben már nem is látják a reálfolyamatokat, mivel a tényleges problémák kezelését „elegánsan” áthárították az iskolákra és a pedagógusokra (Jakab, 2002b).

Mindez a tanárok számára tudathasadásos állapotot eredményezett, hiszen az adott – sőt inkább csökkenő – óraszámokban nem lehet egyszerre a folyamatosan növekvő tartalmi követelményeket és a roppant időigényes készségfejlesztő programokat és módszereket egyszerre érvényesíteni. A széles körű és többszintű érdekegyeztetések elmaradásának másik alapvető következménye az oktatási rendszer további dezintegrálódása lett: nagymértékben csökkent a különböző szintű érdekcsoportok egymás iránti bizalma, valamint a központi oktatáspolitikai dokumentumok hitele: a pedagógusok többsége a jól ismert hagyományosabb tanítási módokat választva figyelmen kívül hagyta az oktatáspolitikai meg-megújuló „reformizgalmát”.

---

<sup>48</sup> Szemléletesen mutatja ezt Kornai János (1983: 165–166) már elfeledettnek hitt metaforája is: „Az a vízió alakult ki bennem, mintha előbb egy gyár modern diszpécsertermébe léptem volna be, benne a különböző 'szabályozók', gombok, kapcsolók száza, műszerek és villogó jelzőlámpák. Ott sűrűnek-forognak a diszpécseresek, hol ezt a gombot nyomják be, hol azt a kart forgatják el. Utána pedig átmegyek az üzembe: lám talicskával tolják az anyagot, a művezető rekedtre ordítja magát. Igaz, folyik a termelés – de függetlenül attól, hogy az impozáns diszpécserteremben melyik gombot nyomogatják. Nem csoda, hiszen nincs is összekapcsolva vezetékhálózattal a diszpécserterem és a műhely.”

## Programideológiák és állapotideológiák

### Programideológiák és állapotideológiák<sup>49</sup> a tantervekben

Ha ebből a szempontból vizsgáljuk meg a közvetlen állampolgári nevelésre irányuló központi tantervek szövegeit, akkor különös paradoxonnal találkozunk. Egyfelől nyilvánvaló, hogy a pedagógiai tevékenység ab ovo a jövőre irányul, eleve normatív és programjellegű. Az újkortól induló tömegiskoláztatási rendszerre különösen jellemző az úgynevezett modernizációs ideológia – már-már igazolási kényszer –, amely az iskola révén a társadalmi viszonyok változását, folyamatos javítását ígéri. A közoktatási dokumentumok célrendszereiben formálisan programideológiákat találunk, mivel a pedagógiai tevékenység célját a modernizációs program igazolja. Lényegében ezek körül az ideológiai prognózisok körül folynak az aktuális (oktatás)politikai küzdelmek is. A programideológiák egyik lehetséges polémikus eleme a „bajok forrásának” megtalálása, amellyel szemben megfogalmazható a javítási alternatíva pozitív célképzetének megfogalmazása. Például a történelem és társadalomismeret tantervek célrendszerében felbukkanó pozitív elemek a közösségek leendő új formáinak („demokratikus közélet”) és embereszményének („jó polgár”, erkölcsös állampolgár, hazafi) formájában fogalmazódnak meg. Az oktatáspolitikai programideológiák kisebb része a közeljövőre ígéri az alapvető változások megvalósítását, de túlnyomó többségük a bizonytalan, metaforikusan körvonalazott jövőképre épül. Így ezek az ígéretek és (tan)tervek sajátos „mindig megvalósítandó” eszménnyé, „mitologikus ideológiává” válnak, amelynek megvalósításába „bele sem akarnak, bele sem tudnak kezdeni”, ám pozitív célként folyamatosan hangoztatják.

A paradoxon másik oldalát alkotó állapotideológiák többnyire csupán immanens módon jelennek meg a történelem és társadalomismeret tantervekben. Helyük nem a célrendszerekben, sokkal inkább az azt követő tartalmi leírásokban és a

---

<sup>49</sup> Szabó Miklós (1989) az ideológia fogalmát Mannheim Károly tudásszociológiai felfogása alapján értelmezte és gondolta tovább. Szerinte a társadalmi viszonyokról alkotott eszmék és nézetek különbözőségének tudományos megítélése már nem az igaz vagy hamis közötti ítékezés célját szolgálja, sokkal inkább annak vizsgálatát, hogy mennyiben valósult meg az adott nézetrendszer a gyakorlatban, illetve, hogy mennyiben szolgálta az adott társadalmi viszonyok konzerválását, megváltoztatását. Ebben az értelemben a politikai ideológiák kétfélék lehetnek:

1. *Programideológiáknak* tekinthetők azok a nézetrendszerek, amelyek valamely fennálló rend, illetve berendezkedés megváltoztatását támasztják alá, amelyek egy majdan megvalósítandó állapothoz kapcsolódnak. Ezek lehetnek

– *modernizációs ideológiák*, amelyek új, előzmény nélküli program létrehozását tűzik ki célul;

– *restaurációs ideológiák*, amelyek egy korábbi állapot visszaállítására irányulnak.

2. *Állapotideológiáknak* tekinthetők azok az ideológiák, amelyek különböző okokból elfogadják a fennálló társadalmi berendezkedést. Feladatuk éppen az, hogy megerősítő, igazoló érvekkel szolgáljanak működéséhez.

követelményrendszerekben található. Ezek a tantervi részek ugyanis többnyire az adott társadalmi-politikai intézmények és viszonyok statikus leírását tartalmazzák. A hangsúly itt elsősorban a statikus jelzőn van. A tartalmi leírásokból hiányzik a dinamizmus, az alternativitás és a tényleges kritikai szemlélet, ami szorosan összefügg az iskolarendszer korábban már említett legitimációs és szelekciós funkcióival. Mindezt alátámasztja az is, hogy a követelményrendszerek a fennálló struktúrára vonatkozó ismeretek passzív reprodukálását igénylik a jövőre készülő diákoktól. Brezsnjanszky László írja: *„Az iskola legitimációs szerepe könnyen belátható, ha a társadalomtudományos tárgyak oktatását, a történelemtanítást, vagy éppen a nemzeti nyelv oktatását a szerint vizsgáljuk, hogy milyenek ábrázolják a mindenkori politikai rendszert. Valószínűleg nehéz volna olyan hivatalos tankönyvet találni, amely a fennálló társadalmi helyzetet negatívan festi le. Látens vagy manifeszt módon valamennyi az adott politikai rendszer igazolását adja.”* (Brezsnjanszky, 2000. 28.) A központi tantervek és az azokhoz szervesen kapcsolódó tankönyvek „rejtett tanterve” tehát lényegében állapotideológiának tekinthetőek, amelyek az aktuális társadalmi-politikai viszonyok lényegében változatlan formában való konzerválását sugallják az érintett tanárok és diákok számára. Mindez azt jelenti, hogy ez a paradoxon adekvát módon kifejezi a domináns helyzetben lévő oktatáspolitikai gondolkodás sajátos kettős gondolkodását az állampolgári neveléssel kapcsolatban (is): hatalmi helyzetét alátámasztó legitimációs igénye azt diktálja, hogy újra és újra megfogalmazza és kitézze a „közjó” számára legígéretesebb oktatáspolitikai céljait, miközben aktuális érdekei és lehetőségei a fennálló – számára kedvező – viszonyok lényegében változatlan formában lévő fenntartását szorgalmazzák.

### A tantervek sajátos idődimenziója

A diszkurzív elemzés másik fontos fókusza a tantervek sajátos idődimenziójának értelmezésére vonatkozik. A tanterv ugyanis többszörösen is a múlt-jelen-jövő metszéspontjában áll, amely jól leírható a „tapasztalati tér” és „várakozási horizont” fogalompárjával (Koselleck, 1983). Szimbolikus értelemben már maga az iskolarendszer, illetve a tanóra is sajátos határhelyzetben van, hiszen a múlt tapasztalatai alapján próbálja felkészíteni egy kiszámíthatatlan jövőbeli állapotra a következő nemzedékeket. Hasonló helyzetben vannak az oktatáspolitikai döntések, a tantervek és a pedagógiai programok, amelyek mind a múltnak, mind a jelennek, mind pedig a jövőnek értelmet kölcsönöznek. A tanterv ugyanis sajátos helyzetet képvisel a pedagógiai diskurzusban. Egyfelől kanonizált fogalmak halmaza, amely azonban nagyon sokféle tényleges társadalmi cselekvést implikál: iskola(tanterem)építést, tankönyvírást, taneszköz-fejlesztést, tanítást, vizsgát, felvételit, szülői



„reklamációt”, munkavállalást és munkavégzést. Bár korábbi szaktudományos és pedagógiai tudásból indul ki, de ezeknek a tapasztalatoknak a hatékony közvetítése és használhatósága lényegében még csak előfeltételezés, meg nem valósult terv (utópia, prognózis), amelynek érvényességéről és igazságtartalmáról csak a jövő dönthet egyértelműen. Egy tanterv egyszerre rögzíti a korábban fölhalmozott műveltség tartalmait, a szerzők aktuális tudáskonceptióját, ideológiai megfontolásait és a tudás hasznosulásáról alkotott jövőképet. Egyszerre működik szigorú utasításokat tartalmazó közigazgatási dokumentumként és utópisztikus tervként, amely remélhetően a tankönyvekben és a diákok fejében realizálódik. Ráadásul a tantervek változása nemcsak a tudományos haladás követését vagy a jövőkép megváltozását tükrözheti, hanem a múlt adekvát újraértelmezését, a jelenkori paradigmák átalakulását is. Ebben az értelemben a Koselleck által bevezetett fogalompár kiválóan alkalmas lehet a tantervi szövegek belső dinamizmusának értelmezésére, az aszimmetrikus ellenfogalmak kategóriája pedig az időben egymást követő tantervek domináns alapfogalmainak elhatárolására szolgálhat.

A diszkurzív megközelítés legfőbb előnye, hogy segít differenciáltan kezelni ezt a roppant ellentmondásos és sokszínű időhorizontot. A tantervek pedagógiai megközelítésében ugyanis mindmáig óhatatlanul jelen van egy – a múltból örökölt – teleologikus hivatásrendi szemlélet, amely a közoktatás hierarchikusan működtetett szintjeinek működését a mérnöki tervezés és megvalósítás közvetlen lineáris rendszerében gondolja el. Például: az oktatásirányítás, az iskola igazgatója, a tanár megtervezi a tanév rendjét, a tananyag tartalmát, közvetítésének módját és eredményét; a tanterv, a tankönyv, a tanmenet, az óraterv megtervezi a diákok tanulásának folyamatát és biztosítja annak sikeres elsajátítását. A diszkurzív szemlélet értelmezésben a tanterv létrehozása és iskolai érvényesülése jóval bonyolultabb és kiszámíthatatlanabb processzus, amely nem racionálisan megtervezhető teleologikus folyamat, hanem szakmai jövőképek kiszámíthatatlan küzdelme, amely az oktatáspolitikai térben zajlik. Ebben az értelemben a tanár által megtervezett tanóra – „ma a mohácsi vészt fogom tanítani” – sem egy racionálisan leírható történet, amelyben pontosan átlátható a tanítási-tanulási folyamat egésze: a „bemenettől a kimenetig”. A diákok tanulásának folyamata még akkor is rejtve marad a tanár elől, ha formálisan azonos eredményeket produkálnak a diákok a számonkérés során.

## A központi szabályozás dokumentumai<sup>50</sup>

### Nemzeti alaptanterv – 1995

A 1995-ben kodifikált NAT legitimációs bázisa a dokumentum bevezető részében található, a most következő rövid idézőjeles szövegrészeket innen válogattam. (NAT, 1995: 7–9) Itt két legitimációs módot kombinálnak: a tekintélyt és a világnézeti, illetve a pedagógiai értékelést (előfeltevés). A dokumentum tekintélyét formálisan egy törvényre – 1993. évi LXXIX. törvény – való hivatkozás adja, informálisan pedig az előző rendszertől való elhatárolódás: „*Szakít a központi tantervi szabályozás azon formájával...*” Ebben – a rendszerváltás utáni – helyzetben különleges versengés nélkül lehetett új fogalmakat és értékeket bevezetni a korábbi rendszer terminológiájával és értékválasztásával szemben. A NAT természetesen az úgynevezett demokratikus értékeket állította a középpontba. Olyan értékeket említ, mint „*az alapvető emberi jogok, a lelkiismereti és vallási szabadság, a gyermekek és a kisebbségi jogok.*” Ezek képviselte magában foglalja a nemzeti és európai értékeket és hagyományokat, valamint az emberiség közös ügyét. A bevezető szövegben kitüntetett szerepet kapott számtalan deklarált pedagógiai előfeltevés, amely nyilvánvalóan a korábbi korszak közoktatási gyakorlatának tagadása révén nyert felhatalmazást. A NAT „*...hozzájárul ahhoz, hogy a közoktatás minden iskolatípusában az alapvető tartalmak egységesen és arányosan érvényesüljenek*”; „*lehetőséget nyújt az iskolai szereplők, a szülők és a tanulók értékének és érdekeinek érvényesítésére*”; „*ösztönzi a személyiségfejlesztő oktatást*”; „*A NAT-ban képviselt értékek, az egységes alapvető követelmények és az ezekre épülő differenciálás egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a tanulók [...] minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket.*”

Az üzenet egyértelmű: a NAT figyelembe veszi az érintettek szükségleteit és érdekeit, a pedagógiai érték pedig az, hogy a NAT oly módon segíti az oktatási rendszer egységét, hogy közben támogatja a differenciálást is. Abban az értelemben pedig személyiségközpontú, hogy elősegíti a diákok személyiségének egyéni fejlődését is. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy ezek a pedagógiai előfeltételezések sok tekintetben ideologikus konstrukciók, amelyeket legfeljebb a tagadás szelleme igazol, nem pedig előzetes kutatások és tapasztalati tények. Ebben az esetben tehát csupán feltételezés, hogy az iskolák és a tanárok differenciált oktatást

---

<sup>50</sup> Az egymást követő tantervek és követelményrendszerek létrejöttének oktatáspolitikai háttéréről részben már volt szó, részben pedig bőséges szakirodalmi feldolgozás áll rendelkezésre (Halász, 2001a; Perjés és Vas, 2009; Kaposi, 2012), így itt a továbbiakban csupán a központi tantervek indoklására, legitimációs módjára koncentrálok David Hyatt (2013), valamint Cochran-Smith és Fries (2001) korábban ismertetett diszkurzív értelmezési keretei alapján.

és önállóságot szeretnének. A NAT szövegezői azonban ezekre a feltételezett igényekre reagálnak. Jól mutatják ezt a szövegben a következő kifejezések: „ajánlat”, „épülhessen”, „lehetőséget ad”, „alapul szolgál”, „elősegíti”, „kellő idővel rendelkezzenek”, „olyan iskolai pedagógiai munkát feltételez”. A NAT tehát egy sajátos ajánlat, lehetőség, keret arra, hogy az iskolák és a tanárok megvalósítsák feltételezett emberi és szakmai szükségleteiket: a demokratikus értékekre épülő társadalom megteremtését. Ma már persze egyértelműen látjuk, hogy az iskolák és a tanárok nem voltak felkészülve erre az „ajánlatra”, amely nagyjából az angolszász mintákat képviselő szerzők vágyálmaként fogalmazódott meg, és csak a pedagógustársadalom töredéke támogatta ténylegesen. A központi előírásokhoz szokott pedagógusok túlnyomó többsége inkább csak az előfeltételezésből adódó komoly oktatáspolitikai elvárásokra és feladatokra figyelt – a helyi tanterv készítéstől a tanári tananyagfejlesztésen át a diákok személyiségfejlesztéséig – és ellenállt a változásoknak.

## Kerettanterv – 2000

1998-ban politikai kurzusváltás történt Magyarországon. A balliberális oktatáspolitikai irányvonalat a Fidesz által dominált konzervatív oktatáspolitikai irány váltotta fel, amelynek érveléséből ugyan nem tűnt el teljesen a demokratikus értékekre való hivatkozás, de lényegében új ideológiai alapokra építkezett, elsősorban a nemzeti és keresztény értékekre fókuszált. Az új oktatásirányítás radikális fordulatot hajtott végre, amelynek gyorsasága még az oktatási szakembereket is meglepte (Halász, 2001a). 1998 őszén az Oktatási Minisztérium megbízásából országos felmérést (Szocioreflex, 1998) végeztek a NAT, illetve a helyi tantervek bevalásáról, az igazgatók és a tanárok közérzetéről. A felmérés eredményei súlyos aggályokat jeleztek. Az alapvető problémát az oktatási rendszer „szétzilálódása” és az „iskolák közötti szakadékok növekedése” jelentette, de a tanárok részéről is sok panasz érkezett a helyi tantervekkel kapcsolatban. Erre az egy felmérésre hivatkozva az oktatásirányítás gyors ütemű változásokat indított el, amelyek egyik iránya az állami beavatkozás erősítése, a másik pedig a NAT sürgős korrekciója volt. Ennek központi eleme az úgynevezett kerettanterv kidolgozása volt, amely egy új, „közvetítő” tantervi szint bevezetését jelentette a NAT és a helyi tantervek között. A kerettanterv oktatáspolitikai célja a magyar iskolarendszer egységének helyreállítása volt, ami bővítette a központi szabályozás hatáskörét az iskolákkal szemben és lényegében helyreállította a hagyományos tantárgystruktúrát, megkönnyítve ezzel a diákok horizontális és vertikális mobilitását. Fontos újítás volt egy jónak ígérkező kompromisszum, a kis óraszámú, úgynevezett modultantárgyak bevezetése,

amelyekkel az újonnan megjelenő tananyagtartalmakat (társadalomismeret, mozgóképkultúra és médiaismeret, tánc és dráma) próbálták beépíteni a tradicionális tantárgyak közé. Ugyanakkor viszont a kerettanterv bevezetése lényegében leállította az előző politikai kurzus, illetve a NAT legfontosabb modernizációs törekvéseit.

Ennek fényében különösen izgalmas megvizsgálni a kerettanterv bevezetésének oktatáspolitikai indokait. A Köznevelési Törvény 1999. évi módosítása ugyanis azt mondja ki, hogy *„Az általános műveltséget megalapozó szakaszban az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettanterv biztosítja.”* (A Köznevelési Törvény 1999. évi módosítása. „8. § (8)”) Ebben a rövid, de tömör mondatban több olyan legitimációs mód található, amely egy implicit előfeltételezést és egy alapvető ellentmondást tartalmaz. A szöveg egyrészt azzal indokolja a kerettanterv fontosságát és hasznosságát, hogy az „biztosítja” az „általános műveltséget megalapozó szakaszban” az iskolai tanulás egységét. Hyatt és Fairclough nyomán – elemzési keretében mythopoézisnek nevezi a legitimáció ilyen jellegű, nagyon finom indirekt módját, amely „erkölcsi és figyelmeztető történetekre épül, illetve amely az egyes tervek és cselekvések pozitív vagy negatív kimenetelére utal” (Hyatt, 2013: 840) Az idézett mondatban közvetlenül ugyan nincs „erkölcsi történet”, azonban van egy implicit módon fölvezetett feltételezett veszély és egy erre reagáló óvintézkedés. A döntéshozók megpróbálják hangsúlyozni, hogy az „alapszakaszban”, a gyermekekért érzett pedagógiai felelősségüktől indítva vezetik be a kerettantervet, amely biztosítja (garantálja) az iskolarendszer egységes működését és azt, hogy minden gyermek mobilisan hozzáférjen az oktatáshoz. A kerettanterv bevezetésének másik – sokkal furcsább – indoklása a törvény tekintélyére hivatkozik – még hozzá a NAT-ot is meghatározó és a módosítások révén érvényesítő 1993. évi LXXIX törvényre –, ezáltal jogfolytonosságot létesít a NAT és a kerettanterv között. A fenti szöveg szerint tehát a kerettanterv mind jogi, mind pedig szakmai értelemben a NAT-ra épül, annak természetes folytatását, kibővítését ígéri, miközben tudjuk, hogy a két dokumentum szellemisége és oktatáspolitikai céljai jelentősen különböznek egymástól. A kerettanterv NAT-tal történő szerves összekapcsolásának legfőképpen aktuálpolitikai előnyei voltak: így el lehetett tekinteni a bevezetés lassú és körülményes egyeztetési mechanizmusaitól és szakpolitikai indoklásától.

## Nemzeti alaptanterv – 2003 és 2007

### *Központi szabályozás a légüres térben*

A jelzett két évszám együttes megjelenése arra utal, hogy ebben az esetben két szervesen összetartozó és témánk szempontjából nem igazán különböző tantervről van szó, amelyek jól szimbolizálják a magyarországi oktatáspolitikai érdekcsoportok és pedagógiai paradigmák korábban említett „birkózásának” következő stációját. A két dokumentumot összeköti az a tény, hogy mind 2002-ben, mind pedig 2006-ban balliberális kormányok alakultak, amelyek sok tekintetben az ezredforduló előtti programjukat próbálták folytatni. A tantervek bevezetésének kiemelten fontos oktatáspolitikai háttére és egyben indítéka az volt, hogy – a korábbi balliberális modernizációs programmal összhangban – beépítse azokat a nemzetközi elvárásokat és trendeket a magyar oktatási rendszerbe, amelyek az ország Európai Unióba történő belépésével közvetlenül is jelentkeztek.

Az új oktatásirányítás alapvető törekvése az volt, hogy felgyorsítsa és kiteljesítse az EU-hoz való csatlakozás folyamatát. A korábbiakhoz képest jóval nagyobb mértékben – és a 2004-es belépés után szerveesebben – kapcsolódott Magyarország az OECD oktatási programjaihoz, az úgynevezett „lisszaboni oktatási stratégiához”, illetve a „bolognai folyamathoz” (Halász és Lannert, szerk. 2006). Magyarország komoly szakmai és pénzügyi támogatásokat kapott az oktatási „felzárkózáshoz”, ami természetesen azt is jelentette, hogy az EU részéről fejlesztési elvárások is megfogalmazódtak a magyar oktatáspolitikával szemben. Tantervi szinten a legfontosabb újdonság a kompetenciaalapú oktatásfejlesztés programjának átvétele volt, amelyet a nemzetközi mérések (PISA, TIMS) eredményeivel támasztottak alá. A kompetencialapú oktatásfejlesztésre hivatkozva a 2003-as NAT kiadásának, majd 2007-es módosításának egyik alapvető indoka és legitimációs bázisa tehát az EU-hoz való felzárkózás igénye lett. A 2003-ban kiadott dokumentum célrendszere erről így ír: *„Az Európai Unió országaiban a kulcskompetenciák fogalmi hálójába rendezték be azokat a tudásokat és képességeket, amelyek birtoklása alkalmassá teheti az unió valamennyi polgárát egyrészt a gyors és hatékony alkalmazkodásra a változásokkal átszőtt, modern világhoz, másrészt aktív szerepvállalásra e változások irányának és a tartalmának a befolyásolásához. Ezért lett az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák meghatározott rendszere.”* Az ezredfordulót követő tantervi változások alapvető legitimációs bázisa tehát egyrészt magából a csatlakozás tényéből, másrészt pedig a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeiből fakadt. Az alapvető legitimációs mód tehát itt sem a magyar

közoktatás aktuális helyzetének széles körű felmérésére vagy a neveléstudományi szakemberek által szorgalmazott szisztematikus visszacsatolási rendszer megvalósítására épült (Csapó, 2015), sokkal inkább politikai kényszer és ideologikus igazolás maradt csupán.

#### *A közoktatási rendszer kiszámíthatatlansága*

A 2003-as és 2007-es NAT-ban látszólag folytatódtak és kiteljesedtek az első NAT-ban megfogalmazott oktatáspolitikai célok. A tantervi szövegekben még egy az egyben megjelentek a korábbi értékválasztások – demokrácia, emberi jogok, nemzeti és európai értékek –, továbbra is fontos szempont maradt az iskolai autonómia támogatása. Új elemként került a tantervekbe a gazdasági tudatosság, a vállalkozói kompetencia iskolai fejlesztése – „*A Nemzeti alaptanterv ösztönzi az iskolai képzést, hogy hozzájáruljon Magyarország gazdasági fejlődéséhez*” – ami jól jelezte az ezredforduló utáni gazdasági-társadalmi változásokra reflektáló újabb legitimációs bázis (a munkaerőpiac szükséglete) beépülését.

Ugyanakkor azonban nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatási rendszer integrálatlansága miatt a tantervi szabályozás egyre inkább elveszítette korábbi meghatározó szerepét. Jól működő pedagógiai transzferek hiányában a 2003-as és 2007-es NAT-ok légtüres térbe kerültek, és nem volt hatásuk az iskolai reálfolyamatokra. Az oktatási rendszer integrálatlanságát és a konszenzusok hiányát jól mutatja, hogy a jól ismert módon érvényben maradt a háromszintű – (alaptanterv – kerettanterv – helyi tanterv) tantervi szabályozás. A gyors ütemű (oktatás)politikai változtatások érdekében ugyanis a balliberális oktatáspolitikusok ugyanúgy az 1993-as Közoktatási törvényre és annak módosításaira alapoztak, mint az előző kurzus vezetői, ezért az egyszerűség kedvéért jogfolytonos maradt a kerettanterv is. Ugyanakkor a kerettanterv korábbi kötelező és kizárólagos jellegét több párhuzamos alternatív kerettanterv kiadásával igyekeztek „közömbösíteni”. Mindez azonban több szempontból is zavarokat keltett az iskolai tananyagtartalmak szabályozásában. Részben azért, mert a jóval lassabban mozgó tanári beidegződések még a hagyományos tantárgyi struktúrában szerveződő korábbi kerettantervhez igazodtak, részben pedig azért, mert a tananyagtartalmakat hordozó kétszintű érettségi követelményrendszer is lényegében az előző kurzusban kodifikált kerettantervre épült. Így a 2003-as és 2007-es NAT modernizációs célrendszerei, demokratikus értékei és kompetenciafejlesztő javaslatai nagyjából írott malasztoknak tűntek a tanárok számára. Az iskolák többségének napi gyakorlatát lényegében a korábbi kerettanterv, illetve a tartalmakat szabályozó érettségi vizsgakövetelmények szabályozták. Az oktatási kormányzat pedig – bízva a hosszútávon végigvihető reformban – mintha megelégedett volna azzal, hogy

átformálta a tantervi kereteket és a bőséges EU támogatások révén segítette az innovatív iskolákat.

## A kétszintű érettségi vizsga stabilizáló szerepe – 2005

Ebben az egyre sokfélebb szabályozási rendben még leginkább a kétszintű érettségi vizsga (Horváth és Lukács, 2005) bevezetése hozott viszonylagos stabilitást. Egyrészt azzal, hogy a devalválódó tantervi szabályozás mellett (bizonyos mértékben helyett) egységes követelményrendszerével integrálta a közoktatási rendszert és szervesen összekapcsolta azt a felsőoktatási rendszerrel. Másrészt azzal, hogy a tantervekben még egymás mellett megfogalmazódó különböző elemeket igyekezett reálisan működő kompromisszumokká formálva lebontani a tanárok számára (Kaposi, 2009). Harmadrészt pedig azzal, hogy formális újdonságokat – például a projekt-érettségi lehetőségét társadalomismeretből – hozott a rendszerbe (Falus és Jakab, 2005b).

## Köznevelési törvény 2011–2012

2010-ben a jobboldali Fidesz-KDNP elsöprő erejű, kétharmados többséggel megnyerte a politikai választásokat, ami radikális változásokat hozott az oktatáspolitikai területén is. A változások alaposságát – egy új politikai rendszer igényét – mutatja, hogy egy éven belül új törvényt – 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről – alkottak, majd gyors ütemben kiadták az új *Nemzeti alaptantervet* és az azt lineárisan lebontó kerettantervet, amely a „közműveltségre” hivatkozva egységesíteni, homogenizálni kívánta a magyar iskolarendszert. Nemsokára megkezdődött az iskolarendszer és a taneszköz-ellátás szisztematikus államosítása is. Mivel ezek a változások egységes rendszert és irányt mutatnak, ezért azok indoklását a törvény szövege alapján értelmezem.

A változások mélységét és radikalizmusát már maga az új törvény megszületése is jól mutatja: a hatalomra kerülő új oktatáspolitikai kormányzat nemcsak szakított az eddig etalonnak tekintett 1993-as törvénnyel, de nem is hivatkozik semmiféle előzményre. Ez arra utal, hogy lényegében az alapoktól, szinte a nulláról kívánja felépíteni az új közoktatási rendszert. Ugyanakkor mégis megfigyelhető bizonyos mértékű folytonosság, hiszen a 2011-es törvény 5. § (4). pontjában szinte szó szerint visszaköszön a 2000-es kerettantervben megfogalmazott szöveg: *„Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltség tartalmát, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében, így különösen a*

*tanulók heti és napi terhelésének korlátozására.*” Mindez azt mutatja, hogy az újra hatalomra kerülő jobboldali oktatásirányítás lényegében ugyanazt az oktatáspolitikát kívánja folytatni, amelyet az ezredforduló után kényszerűen abbahagyott. A változások politikai természetét jól mutatja, hogy az új oktatáspolitikai program legfőbb célja és feladata az intézményi centralizáció kiteljesítése és a hagyományos nemzeti (hazafias) és keresztényi értékek, valamint meghatározott tananyagtartalmak képviselete és közvetítése lett. Jól látható, hogy ezek a célok és feladatok homlokegyenest szemben állnak az előző kurzus törekvéseivel, kifejezetten tagadják azokat. Az intézményi és tananyagstruktúra központosítása válasz a korábbi decentralizációs törekvésekre és alternatív iskolafejlesztésekre. A közösségi (nemzeti és keresztény) értékek előtérbe kerülése az egyéni szabadságjogok és az európai integráció korábbi favorizálása ellen fogalmazódik meg. A hagyományos tananyagstruktúra visszaállítása pedig a „közös nyelv”, „közös műveltség” elvét állítja szembe a kompetenciafejlesztés programjával: perszonalizáció, általános kompetenciafejlesztés. Itt tehát már egyértelműen a diszkurzív tér teljes körű birtoklása volt a cél.

A dokumentumok szövegének politikai jellegű legitimációja jól látható abból, hogy a célkitűzéseket nagyjából részben különösebb indoklás nélkül evidens deklarációként fogalmazták meg. A fokozott állami szerepvállalásra vonatkozó rész például így fest a köznevelési törvényben: „1. 1§. (2) *A köznevelés közszolgálat, amely a felnövekvő nemzedék érdekében a magyar társadalom hosszú távú fejlődésének feltételeit teremti meg, és amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja.*” Legalább ennyire „magától értetődően” és kizárólagosan van megfogalmazva az az idealisztikus emberkép, amely valamennyi dokumentum elvi háttérét adja. „1. 1§. (1) *A törvény célja olyan köznevelési rendszer megalkotása, amely elősegíti a gyermekek, fiatalok harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, műveltségük életkori sajátosságainak megfelelő, tudatos fejlesztése révén, és ezáltal erkölcsös, önálló életvitelre és céljaik elérésére, a magánérdeket a köz érdekeivel összeegyeztetni képes embereket, felelős állampolgárokat nevel.*” Mindez kiegészül még „*a felnövekvő nemzedékek hazafias nevelése*” gondolattal, amely a törvény megalkotásának indoklásában szerepel és az új NAT célrendszerében is fontos szerepet játszik. Ebben az értelemben tehát elmondható, hogy a törvény új köznevelési rendszert kíván létrehozni, amely olyan személyeket nevel, akik „erkölcsös, önálló életvitelre” képesek, akik úgy kívánják céljaikat elérni, hogy magánérdekeiket összehangolják a közérdekkel, akiknek az érzülete és gondolkodása hazafias, akik „felelős állampolgárok”.



Két tényezőt azonban érdemes kiemelni, amelyek jól mutatják, hogy itt inkább pártpolitikai, nem pedig szakmapolitikai, vagy akár szaktudományos szövegekről van szó. Egyrészt azt, hogy a dokumentumokban nagyon sokszor hangsúlyozott *új*-donság (nem pedig megújulás, visszatérés, átalakítás) és előzmény nélküliség implicit módon azt a látszatot kelti, mintha korábban ezek az értékek nem is lettek volna jelen a magyar közoktatásban, mintha ezek az értékek kizárólagosan az aktuális oktatásirányítás sajátjai lennének. Másrészt azt, hogy a törvény további részében a felelős állampolgár kifejezés már nem fordul elő, így részletes kifejtést már nem kapunk mibenlétéről és pedagógiai fejlesztésének mikéntjéről. Mint ahogy a címe szerint nevelésközpontú törvényben később a nevelés „mibenlétéről” és „hogyanjáról” sem tudhatunk meg sokkal többet a célkitűzéseken kívül. A törvény további részei inkább *„kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében”* a szabályozás mikéntjéről, a NAT és a kerettanterv pedig inkább a meglehetősen szervesen beépített kompetenciák fontosságáról, az ismeretekről, és lényegében a képzésről, oktatásról beszél. Ez lényegében azt erősíti meg, hogy itt valójában egy hangzatos ideológiai megfogalmazást kapunk, és nem egy világos oktatáspolitikai, illetve pedagógiai koncepciót a törvény deklarált céljáról, a *„felelős állampolgár neveléséről.”*

Hasonló ellentmondást figyelhetünk meg a törvény szövegében, ha a pedagógusok megítélését vizsgáljuk. A pedagógus egyfelől *„a köznevelési rendszer középpontjában áll”*, akinek *„fontos értéke a szakmai hitele”*. Ennek alapján osztják meg a szülők gyermekeik nevelésének és oktatásának feladatát az iskolával. A szöveg a pedagógust elsődlegesen *„szakmai szerepében”*, mint *„alkotó értelmiségit”* és *„autentikus személyt”* jeleníti meg, akinek az autentikusságát meg kell erősíteni az intézmény szakmai hitelével. Ugyanakkor a pedagógusok tényleges iskolai szerepét leíró 62. § már sokkal mostohábban bánik a tanárokkal. Itt a pedagógus olyan személy, akinek a kötelességeit, adminisztratív feladatait részletesebben szabályozzák, mint a jogait, aki számára szűk teret biztosítanak az alkotó tevékenység végzésére. A törvény szövege alapján a pedagógus személye és tevékenysége inkább egy közalkalmazotti (közvetítői és végrehajtói) szerepkörrel azonosítható, nem pedig egy alkotó és társadalomformáló értelmiségi státusszal.

# AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS JELENTÉSE

## Az állampolgári nevelés alapvető feladatai

Az iskolai állampolgári nevelés a 18–19. században kialakuló tömegoktatás pedagógiai programjának egyik alapvető része, amelynek kimondott célja és feladata az, hogy megalapozza a társadalmi integrációt és a (nemzet)állam iránti elkötelezettséget: erősítse a nemzeti identitást és állampolgári lojalitást, közös értékeket valló, kötelességtudó, „jó (állam)polgárokat” neveljen (Csapó, 2000). 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. A választójog kiterjesztésével párhuzamosan jelentek meg a demokratikus állampolgári nevelés különböző felfogásai<sup>51</sup> és jelenlevő tantárgyi formái, amelyek direkt módon vállalták magukra az állampolgári léthez szükséges aktuális ismeretek (az államszervezet és a társadalom működési rendje, a jogok és kötelezettségek tudása) és készségek közvetítését.<sup>52</sup>

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 „fölről” igyekszik befolyásolni mind rejtett, mind pedig formális tanterve, tananyaga tekintetében. Ennek egyik lehetséges

---

<sup>51</sup> A demokratikus állampolgárság alapja a politikai részvétel, az, hogy az állampolgár folyamatosan figyelemmel kíséri a politikai folyamatokat, illetve részt vesz azok alakításában. Ennek minősége azokon az egyéni ismereteken és készségeken alapul, amelyekkel hatékonyan képesek az állampolgárok érdekeiket képviselni és befolyásolni a közügyek alakulását. 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 a társadalmi integráció erősítése érdekében egyrészt az egyenlőségre való törekvést, másrészt a fennálló rend igazságosabbá tételét tekinti alapvető feladatának. (Nie, Junn, Stehlik és Barry, 1996).

<sup>52</sup> Az azonos tőről 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: *civiceducation*, *civics*; franciául *éducationcivique*; németül: *politische Bildung*; spanyolul: *educacióncívica*; olaszul *educazionecívica*. A társadalomismeret: angolul: *socialstudies*; franciául *sciencessociales*; németül: *Social Kunde*; spanyolul: *estudiossociales*; olaszul: *scienze sociali*.

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”. 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, az új nemzedék és annak állampolgári oktatása és nevelése.<sup>53</sup>

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 kiforrotlan személyiségük, sajátítsák el az alapvető együttélési normákat és szerezzenek minél több pozitív ismeretet a társadalom működéséről, valamint állampolgári jogaikról és kötelességeikről.

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 felelősségteljes 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, tizenhét 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.

---

<sup>53</sup>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 „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).

## Állampolgári nevelés a különböző pedagógiai kultúrákban

### Az állampolgári nevelés jellege 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 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 iskolaszervezet 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. A társadalmi szelekció iskolai alapját az adta, hogy a felsőfokú tanulmányokra kizárólag jogosítványt (érettségit) adó klasszikus gimnázium – amely az adott korosztályok nem egészen tíz százalékát tömörítette – tananyaga az úgynevezett antik 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 latinos (humán) műveltségre vonatkozik, ami komoly adaptációs problémákat vet fel a magyar pedagógiai nyelvben.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Az intelligencia, illetve az intelligens fogalmak úgy kerültek az adaptációs problémák „sűrűjébe”, hogy a Műszaki Könyvkiadó meg kívánta jelentetni Barbara MacGilchrist-KateMyers-Jane Reed: *Intelligent school* című nagyszerű könyvét, amely az iskolafejlesztés egyik alapműve Angliában. A könyv címe látszólag könnyen fordítható, de az előzetes felmérésekből és beszélgetésekből egyértelműen kiderült, hogy ezen a 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 az Intelligens iskola cím alapján, hogy az értelmes, művelt, okos iskola, aminek így ebben a formában nem sok értelme lenne, hiszen az iskolarendszer ab ovo 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

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 szüleik mellett folytattak. Már a gyerekek játéka is a felnőttek világát utánozták – babák, falovacskák, fakardok, kis szerszámok stb. –, többnyire a szüleik mesterségéről szóltak. A felnövekvő nemzedékek szüleik, 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 lábatlankodtak 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 segédek lehettek. A tömegoktatás – a szakképzést kivéve – lényegében szakított a tevékenységen keresztül történő tapasztalati tanulással, a fiatalok többnyire olyan elvont tudást kapnak, amelynek használhatóságáról csak életük következő szakaszában győződhetnek meg, ami jelentősen befolyásolja iskolai motivációjukat is.<sup>55</sup> 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 politológiai 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

---

átalakuló tanuló szervezetről beszél roppant gyakorlatias problémák mentén. Így végül a kötet *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet*címmel jelent meg.

Ezeknek a fogalmak az esetében jól tettenérhető 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 egyértelműen a képességekre és készségekre vonatkoztatta ezt a fogalmat. Howard Gardner többszörös intelligencia elmélete szerencsére már Magyarországon is elterjedt, többek között Robert Fisher (1999; 2000) munkái révén.

<sup>55</sup> 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.

elegendő, ha politikailag passzívak a fiatalok, aztán majd tizennyolc éves koruk után – egyszerűbben – aktív állampolgárokká válnak.

## Állampolgári nevelés a személyre szabott oktatás pedagógiai modellben

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. 18.) írja: *„...az egyénnek 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.”* Ebből következően ma már a személyes identitás egyedisége és állandósága helyett inkább annak interaktív jellegét és töredezettségét emelik ki, amelynek fő jellemzői a következők: reflexivitás, a fragmentáltság és a differenciáltság (Bauman, 2002). 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” („iskolai végterméket”) nevelni a társadalom integrálása 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. 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.

A 20. század utolsó harmadában radikális paradigmaváltás kezdődött a nemzetközi és a hazai pedagógiai gondolkodásban, amely sok tekintetben átértelmezte az iskolarendszer fejlesztési céljait, tartalmait, módszereit és követelményeit. Ennek középpontjába a kompetencia fogalma került, amely aktivizáló módon igyekezett a korábbi, pusztán ismeretjellegű iskolai

tudást kibővíteni. A kompetencia fogalma – később még bőven lesz szó róla – az elsajátított ismeretek mellett azok értő alkalmazásának, használatának készségét<sup>56</sup> is tartalmazza.

A közvetlen iskolai állampolgári nevelés ebben a paradigmában az úgynevezett szociális és állampolgári kompetencia fogalmában íródik le, amelynek tartalmáról a későbbiekben még részletesen lesz szó. A szociális és állampolgári kompetencia az aktív és felelős állampolgár szerepéből indul ki, illetve erre szerepre kívánja felkészíteni a diákokat. A fiatalok társadalmi szerepvállalását ez a felfogás nem valamiféle jövőbeli állapotnak tekinteti, hanem a jogok és kötelezettségek folyamatos viszonyrendszerének, amellyel gyermekkoruktól kezdve nap mint nap találkoznak. 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 sajátíthatóak 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. Ebben az értelemben az állampolgári nevelés tárgyai az egész életre szóló tanulás részei. 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.

## Digitális állampolgárság

### *Online identitás*

Az identitáskonstrukciók történetében új fejezetet jelent 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*

---

<sup>56</sup> A fejlesztendő készségek természetesen roppant sokfélék lehetnek, itt most csak a legáltalánosabb típusokból következzen 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-együttműködési (szociális) készségek (empátia, tolerancia, szolidaritás, a feladatok egymás közti megosztása, együttes elvégzése, kooperáció, konfliktuskezelés stb.)

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 „avatarok”, illetve virtuális térben megjelenő identitásaink nem „pusztán hazugságok”. Egy idő után akár az adott személy komplex identitásrendszerének részévé is válhatnak.<sup>57</sup>

### *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 János, Lévai Dóra, Domonkos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, Czirfusz Dóra, Habók Lilla, Tóth Renáta, Takács Anita és Dobó István, 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 egy szeletének leképeződése – is szükségünk van ilyen alapok megfogalmazására. Napjainkban a digitális állampolgárságról való gondolkodás legismertebb általános keretét az ISTE (International Society for

---

<sup>57</sup> 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.



Technology in Education – [www.iste.org](http://www.iste.org)) által kidolgozott kompetenciarendszer adja,<sup>58</sup> amely tanároknak szóló ajánlásokkal ([www.iste.org/standards](http://www.iste.org/standards)) is rendelkezik.

---

<sup>58</sup> 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.

# RELEVÁNS NEMZETKÖZI MINTÁK

A nemzetközi hatások közül mindenekelőtt az úgynevezett kontinentális – elsősorban a német – nevelésfilozófiai és pedagógiai irányzatok emelhetők ki, amelyek a 19–20. században közvetlenül vagy látens módon folyamatosan hatottak a magyarországi oktatáspolitikára. Az 1947–1989 közötti időszakban természetesen a szovjet (orosz) minták közvetlen átvétele jellemző, de a rendszerváltás után ezek radikálisan visszaszorultak, legfeljebb csak nosztalgikus emlékük maradt. E helyett azonban a korábbi magyarországi főáramoktól sok tekintetben idegen – legfeljebb csak az úgynevezett reformpedagógiai irányzatok számára ismerős – angol nyelvű (USA, Egyesült Királyság) pedagógiai szemlélet és gyakorlat bevezetését szorgalmazta a rendszerváltó pedagógiai elit, amely az ezredforduló után komoly ideológiai hátszelet és anyagi támogatást kapott az Európai Uniótól. Mindez meglehetősen ellentmondásos helyzetet teremtett az elmúlt évtizedekben.

## A német pedagógiai kultúra közvetett és közvetlen hatásai

A rendszerváltás után a német pedagógiai minták legfőképpen azért lettek fontosak, mert egyrészt segítettek értelmezni a közép-európai állampolgári nevelés lehetséges lokális horizontját, másrészt azért, mert többszörösen<sup>59</sup> is közvetíteni tudták a diktatúrából a demokráciába való átmenet sajátosságait és oktatáspolitikai nehézségeit.

## A weimari köztársaság (1918–1924) pedagógiai vitáinak tanulságai

A sokféle ágazó vita egyik meghatározó irányzatát a Paul Oestreich által vezetett úgynevezett „Elszánt iskolareformereknek” nevezett csoport képviselte, amely a korábbi államközpontú nevelés és oktatás helyébe társadalomközpontú („közösségtan”, *Gemeinschaftskunde*) szocializációs programot hirdetett. Brezsnýánszky László a következőképpen jellemzi programjukat: *„A reformerek az iskola belső életében nagy szerepet szántak a termelő munkának, a pedagógusokat és a szülőket egyesítő nevelői közösségnek, valamint a tanulói önkormányzatnak. [...] A Gemeinschaftskunde az emberi közösségek tipikus formáiba, a családi, termelési, foglalkozási, osztály-, állam-, nemzeti és összemberi közösségbe bevezetés nevelési célját szolgálta. Nem tantárgyi oktatást terveztek, ezt a 15. életév előtt egyébként sem*

---

<sup>59</sup> A 20. század folyamán a német oktatáspolitikai főárama (nemcsak az alternatív pedagógiaiirányzatok) három alkalommal is alapvető céljának tekintette az állampolgári nevelés radikális átalakítását. Ezeknek a központi feladata a diktatúrából a demokráciába való átmenet pedagógiai megvalósítása volt: 1918-ban a Weimári Köztársaságban próbáltak szembenézni a tekintélyelvű porosz hagyományokkal; 1945 után a Német Szövetségi Köztársaságban (NSZK) a fasiszta múlt örökségét igyekeztek felszámolni; 1989 után pedig a Német Demokratikus Köztársaság (NDK) szovjet típusú politikai kultúráját kellett felszámolni.

*tartották elfogadhatónak, hanem a játék és munkaközösségekben szerzett élmények és tapasztalatok segítségével a közösségi érzésnek a világpolgári érületig terjesztésére törekedtek.*” (Brezsnyánszky, 2000. 51.) Ez a nem előzmény nélküli irányzat sok későbbi reformpedagógiai törekvés, illetve a szó szoros értelmében vett társadalomismereti program (Sozialkunde, Gesellschaftskunde) megalapozója lett.

Az 1920-as évek német pedagógiai vitáinak másik alapvető vonulata éppen ellenkezőleg, az állampolgári nevelés etatizálásának megerősítését szorgalmazta. Az irányzat fő képviselője Friedrich W. Foerster keresztény konzervatív pedagógus, aki a *„keresztény erkölcsiség mércéjét kívánta alkalmazni a politika szférájában is, ennek megfelelően az állampolgári nevelés lényegét az individuum erkölcsi erejének erősítésében jelölte meg. A helyes politikai cselekvés biztosítékát az egyén megszilárdult jellemében kereste, amely képessé tehető arra is, hogy nemet mondjon az olyan politikának, amely megsérti az erkölcsösség normáit.*” (Brezsnyánszky, 2000. 52.)

## **A második világháború utáni nyugatnémet pedagógiai törekvések tanulságai**

A második világháború után számtalan – számunkra jól ismert – kérdés vetődött fel a német oktatáspolitikusok és pedagógusok számára: Hogyan lehet az „alattvalói kultúra és lelkiület” helyett a „kölcsonösségre épülő” polgári gondolkodásmódot kialakítani? Hogyan lehet új egyéni és közösségi identitásokat kialakítani? Hogyan lehet és érdemes szembenézni a múlttal anélkül, hogy csökkenjen az emberek és a nemzet önbecsülése? Hogyan lehet összhangba hozni a nemzeti pedagógiai hagyományokat és a polgári nevelés angolszász – sok tekintetben kívülről bevitt – mintáit? Milyen szerepet játsszon az iskola a demokratikus társadalmi célok megvalósításában? Hogyan neveljék (át) a nevelőket? Mennyire fölülről (etatista módon), illetve mennyiben a helyi autonómiák tiszteletben tartásával kell megvalósítani az iskolarendszer és a nyugatnémet társadalom fokozatos átformálását? Ezek a kérdések nyilvánvalóan túlmutatnak az iskolaügyön, de jól látszik belőlük, hogy a nyugatnémet nevelésfilozófusok és pedagógusok milyen komplex módon és felelősségteljesen gondolkodtak a társadalom demokratikus átalakításáról.

Mindez azért is fontos számunkra, mert jól tetten érhető az a sajátos közép- és kelet-európai „kettős kultúra”, amelyben a hagyományos paternalista keretek között már új modernizációs tartalmak jelennek meg. A nyugat-németországi, majd az egyesített németországi állampolgári nevelés esetében ez a kettősség abban mutatkozik meg, hogy egyszerre van jelen az államra, illetve az állampolgári jogokra és kötelezettségre koncentrááló hagyományos német

pedagógiai paradigma és a reformpedagógusok angolszász mintájú társadalomismereti programja. A különböző irányzatok közötti látszólagos ellentmondás abban oldódik fel, hogy – legalábbis az általunk vizsgált ezredfordulóig – mindenki egyetért abban, hogy a régi típusú alattvalói hűségű, ám többnyire passzív „államosított polgárok” helyett az iskolának már demokratikus – egyéni jogait és kötelességeiket ismerő, felelős és aktív – állampolgárokat kell nevelnie. A sokféle eltérő pedagógiai irányzat viszonylagos összhangját és „közös nevezőjét” az úgynevezett „beutelsbacheri konszenzus”<sup>60</sup> révén igyekeztek megteremteni. Ez mindmáig rögzítette a pedagógiai pluralizmus érvényesülését a demokratikus állampolgári nevelés terén. Ebben a vonatkozásában Nyugat-Németországban azért is lehetett konszenzust teremteni, mert az 1960-as évektől felgyorsult az a folyamat, amelyben nem hagyták magára az iskolarendszert ezen a téren. Különböző formában és roppant kis óraszámokban ugyan, de önálló tantárgyak foglalkoznak a diákok szocializációs problémáival (például az úgynevezett *kortárs tanulmányok* néven), állampolgári jogaik és kötelességeik megismertetésével és gyakorlásával (*állampolgári ismeretek*), illetve társadalomtudományi képzésükkel (*szociológia, politológia*). Legalább ennyire fontos, hogy az állampolgári nevelés integrálódott a különböző iskolai tantárgyak tanítási rendjébe és az iskolai élet egyik meghatározó szervező elvévé vált. Ugyanakkor nagyon sok iskolán kívüli felvilágosító kampány, közéleti program segíti a diákok közéleti aktivitását.

### A diktatórikus hagyományok lebontása az egyesített Németországban

Ezek az oktatáspolitikai törekvések már szerves módon épülhettek rá a korábbi nyugat-német hagyományokra. A komplex megközelítést jól mutatja a pedagógiai programok elméleti háttérének fogalmi gazdagsága, amelyek kidolgozásában fontos szerepet játszott a Braunschweigben működő tankönyvkutató központ (Georg Ecker Institut). A német didaktikusok (Pingel, 1998-2001) – a magyarországi megközelítéshez hasonlóan – is „a történelmi igazságtétel” fontosságát hangsúlyozták a diktatórikus múlttal, illetve politikai kultúrával való szembenézés során, de jóval differenciáltabban közeledtek a kérdéshez. Elkülönítették például a „múlt feldolgozását” és a „múlt birtokbavételét”, amelynek fő célja a

---

<sup>60</sup>1976-ban Beutelsbachban, a regionális Politikai Képzés Intézetében rendezett konferencia után megfogalmazták néhány olyan alapelvet a tartományok oktatáspolitikusai és pedagógusai számára, amelyek mindmáig meghatározzák a demokratikus polgári nevelés kereteit Németországban. A „beutelsbacheri konszenzus” legfőbb pontjai a következők: 1. A tanárok nem kényszeríthetnek rá a diákokra semmilyen politikai véleményt, attitűdöt vagy értéket. 2. A tananyagnak, illetve a tanároknak a vitatható társadalmi témákat különböző perspektívákból kell körbejárnia. 3. A diákokat arra kell tanítani, hogy felismerjék saját érdekeiket, és hogy megtanulják, miképp képesek ezeket az érdekeket képviselni. (Az ezredforduló után ezek bővültek ki az „aktív állampolgárság” később még tárgyalandó európai uniós irányelveivel, illetve kulcskompetenciáival.)

történeti gondolkodás kritikai szemléletének és a pozitív közösségi és egyéni identitás összeegyeztetése volt. Ennek keretében a következő pedagógiai irányokat tűzték ki:

- A kollektív emlékezet és a történelmi megemlékezések szerepe a német nemzeti és demokratikus identitás kialakításában
- Párhuzamos történelmek (doppelte Vergangenheit): az állam és polgári viszonyában.
- A demokratikus emlékezet (demokratisches Gedächtnis) és a demokratikus emlékező-kultúra (demokratische Erinnerungskultur).
- A történelmi emlékhelyek pedagógiája (Gedenkstättenpedagogik)

A magyar párhuzamokat vizsgálva megállapítható, hogy a demokratikus állampolgári nevelés kialakulásának német útja mindenképpen hatással volt a rendszerváltás körüli magyarországi pedagógiai folyamatokra. Ezek iránya a következőképpen fogalmazható meg: kezdetben az úgynevezett akadémiai tantárgyak rendszeréhez igazodva legfőképpen az államra, a demokratikus intézményrendszer megértésére, illetve az állampolgári létre irányuló ismeretek közvetítésére helyezték a hangsúlyt, később szabadabb iskolai és iskolán kívüli formákban már a demokratikus viselkedési minták, együttélési normák elsajátítását és gyakorlását tekintették fontosnak. Míg azonban a (nyugat)németeknél ez a processzus hosszabb és organikusabb volt, nálunk a rendszerváltás után – ez tükröződik az 1995-ben kiadott *I. Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom* műveltségi terület programjában – mindez egyszerre jelent meg pedagógiai igényként.

A közvetlen német hatásokat vizsgálva három területet kell még kiemelnünk. Az 1950–60-as években erősödött fel Nyugat-Németországban az úgynevezett „partnerségre nevelés” pedagógiai programja, amely a politika fogalmát igyekezett társadalmiasítani. Az állampolgári nevelés fókuszát az állam és az állampolgár viszonyáról áthelyezte a polgárok egymás közötti viszonyrendszerének formálására: a náci korszak harcias – „ki kit győz le” – történelem- és társadalomszemlélete helyett a kölcsönösségre, együttműködésre és kompromisszumokra épülő békés társadalmi együttműködés elméletét és gyakorlatát igyekezett életformaként megvalósítani az iskolákban. Ez a felfogás sajátos módon ötvözte a weimari köztársaság korábban már említett „közösségteni” és munkaiskolai hagyományait, valamint az egyéni szocializációt és az önkormányzatiságot előtérbe állító amerikai társadalomismereti (social studies) képzés tapasztalatait, amely a demokráciát megtanulható és az iskolában gyakorolható élet-és gondolkodásmódként közvetítette. Ebben a felfogásban az állampolgár fő erénye már nem az állam iránti hűség, hanem a polgártársakkal és az államhatalommal való

méltányos együttműködés, az állampolgári nevelés és oktatás pedig nem pusztán politikai ismeretek közvetítésére irányul, hanem cselekvésre, iskolai és iskolán kívüli részvételre.

A második ilyen jellegű német impulzust a diktatúrákkal való szembenézés pedagógiai tapasztalatainak bizonyos mértékű átvétele jelentette. Ebből a szempontból mindenekelőtt a történelmi emlékhelyek és ünnepek pedagógiája (Gedenkstättenpedagógik) emelhető ki, amely komoly szerepet játszott azokban a magyar oktatáspolitikai döntésekben, amelyek eredményeként az ezredfordulón bevezették a „holokauszt áldozatainak emléknapját” (április 16.), illetve a kommunista diktatúrák áldozatainak emléknapját (február 25.) a magyar iskolákban (Jakab, 2001b).

A harmadik közvetlen hatást az úgynevezett konfliktuspedagógia jelentette, amely – elsősorban Szekszárdi Júliának köszönhetően (Szekszárdi, 1995; 2002) – az ezredfordulóra szervesen beépült a szűkebb, majd az iskolai agresszió elleni programok elterjedésével párhuzamosan a tágabb magyar pedagógiai közgondolkodásba.

### **Az angol nyelvű pedagógiai kultúra impulzusai**

Az állampolgári nevelés terén az angol nyelvű – USA és Egyesült Királyság – hatásokat nagyon sokféle szempontból lehet feldolgozni, hiszen ez a modell a demokratikus állampolgári és pedagógiai kultúra talán leginkább meghatározó alaptípusát képviseli. Számunkra mindenekelőtt az elmúlt évtizedek közvetett és közvetlen kapcsolatai izgalmasak, mivel ekkor került a magyarországi oktatás főáramába a demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés programja. Ebben az időben váltak a magyar szakkmai körökben is ismertté ezek modellek és pedagógiai tapasztalatok (Szebenyi, 1989; Mátrai, 1990). A gazdag kínálatból itt most csak két meghatározó impulzusról lesz szó. Egyrészt az amerikai társadalomtudományi nevelés közoktatási modelljeinek megismeréséről, másrészt pedig az ezredfordulón bevezetett angol társadalomismereti oktatás elméletének és tapasztalatainak begyűrűzéséről, amely nagyjából az Európai Unió oktatáspolitikai csatornáin érkezett hozzánk.

### **Az amerikai (USA) társadalomtudományi oktatás impulzusai**

A rendszerváltás körüli időszakban meghatározó olvasmány volt az állampolgári neveléssel és társadalomismeret-oktatással foglalkozó elméleti szakemberek és pedagógusok számára Mátrai Zsuzsa munkája (Mátrai, 1990), amely az amerikai társadalomtudományi oktatás modelljeit mutatta be. Ezen modellek jelenlétének és pragmatikus szemléletének széles körű megismerése – úgy gondolom – meghatározó mértékben befolyásolta az első *Nemzeti*

*alaptantervben* megfogalmazódó *Ember és társadalom* műveltségterület kidolgozását. Az amerikai hatások számbavétele azért is fontos számunkra, mert – mint a későbbiekben még lesz szó róla – ezeket a miénktől eltérő társadalomtörténeti és pedagógiai viszonyokból (paradigmából) érkező újdonságokat fogadta a legnagyobb ellenérzéssel és elutasítással a magyarországi pedagógiai közélet. A sokféle impulzusból itt most csak azokat az elemeket emeljük ki, amelyek valamilyen formában közvetlenül is megjelentek a magyarországi oktatáspolitikai dokumentumokban, illetve formálták ennek a területnek a történetét.

#### 1. A társadalomközpontú, illetve társadalomismereti (social study) szemlélet

A „társadalomra vonatkozó ismeretek” formájában ugyan korábban is előfordult ez a szóösszetétel a magyar pedagógiai szakirodalomban (elsősorban a reformpedagógiák esetében), de a hivatalos magyar pedagógiai tradícióban szinte kizárólagosan az államközpontú (állampolgári szocializáció, állampolgári ismeretek) megközelítés volt az uralkodó a rendszerváltás előtt. Az amerikai felfogásban az állampolgári öntudatot és felelősséget lényegében az 1970-es évekig magától értetődőnek tekintették. A különböző közoktatási reformmozgalmak ezért legfőképpen a társadalmi együttélés kérdéseire (például szociális és etnikai problémák), valamint a diákok hatékonyabb szocializációjára (a pszichopedagógiai módszerek finomítása, valamint praktikus társadalmi ismeretek közvetítése) koncentráltak az úgynevezett társadalomismereti tananyagok kidolgozásakor és implementálásakor.

#### 2. A történelem helyett a jelenlevő társadalomtudományok elsőbbsége

A magyarországi historikus hagyományokkal szemben tehát az amerikai közoktatási gyakorlat kifejezetten ahistorikus volt, és jelenleg is az. Az ottani államszervezet keretében ugyanis roppant sokféle hagyományú és etnikai tudatát tekintve eltérő erősségű etnikai identitással rendelkező nép él együtt. Itt tehát közoktatási szempontból a jelenlétnek kiemeltebb szerepe van, mint a történetiségnek, s ezt a társadalomtudományok hatékonyabban írják le, mint a történetfilozófiai megközelítések. Jól jellemzi ezt a szemléletet Hazel Hartzberg meglehetősen provokatív és vitatható kijelentése: *„A tradicionális modellben, amely a preindusztriális társadalmakat jellemzi, a múlt-, a jelen- és a jövőkép nem válik el az emberek tudatában egymástól, amikor a változásokat érzékelik. A történelem itt még nem önálló, a vallásnak és a mitológiának egy aspektusa. A progresszív modellben, amely az indusztriális társadalmak sajátja, megváltozik a helyzet. A jelen leválik a múlttól és elindul a jobb jövő felé. [...] A változások egyrészt elkerülhetetlenek, másrészt valami jobbat hozónak*

tűnnek. [...] a múlt irrelevánssá válik a változások magyarázatában.” ( Idézi Mátrai, 1990. 182.)

### 3. A hagyományos tantárgyi struktúra lebontása

Az amerikai társadalomtudományi oktatásban részben tananyagszervezési, részben pedig pszichopedagógiai szempontból nem volt tartható és egységesen érvényesíthető a hagyományos tantárgyi szerkezet. A történelem helyébe lépő különböző szinkron társadalomtudományok (antropológia, szociológia, politológia, szociálpszichológia, filozófia, morálpedagógia) idő- és helyhiány miatt már nem kaphattak önálló tantárgyi kereteket az iskolákban, a gyermekközpontvá vált pedagógiai szemlélet pedig azt vallotta, hogy a tananyagok integrációjában „ne a tudományok belső struktúrája” teremtsen egységet, hanem a diákok személyisége és társadalmi szükséglete. Mátrai Zsuzsa (1990. 93.)idézi az egyik tantárgyi útmutatót: „*A hagyományos tantárgyi határokat le kell rombolni, mert gátolják a nevelési célkitűzéseknek megfelelő tananyag kiválasztását. A jelen problémáit kell a tantárgyak helyébe lépő tanítási egységek (unit) középpontjába állítani.*”

### Az amerikai minták magyarországi hatása(i)

Röviden összefoglalva elmondható, hogy ezek a minták és példák valamilyen formában „beszivárogtak”, adaptálódtak a rendszerváltás utáni magyar pedagógiai kultúrába, bár igazán meggyökerezni nem tudtak. Gondoljunk csak az 1995-ben kiadott első *Nemzeti alaptanterv* (NAT) egyik alapvető újdonságára, amely feloldotta a tantárgyi struktúrát és komplex műveltségterületek keretében szervezte a tananyagot. Ezen belül a másik fontos újdonság az volt, hogy az *Ember és társadalom* műveltségterületen belül – sok tekintetben a korábban egyeduralkodó történelem rovására – nagy teret kaptak a különböző szinkron társadalomtudományok (antropológia, szociológia, gazdaságtan, politológia). Az amerikai mintát mutatja, hogy a jelenelví állampolgári nevelés integráló iránya a rendszerváltás után a társadalomismeret (social study) lett, amely később is sokféle tantárgyi formában felbukkan majd. Közvetlen hatás mutatható ki abban is, hogy az első NAT-ban, illetve a hozzá kapcsolódó implementációs programokban polgárjogot nyert az úgynevezett általános készségek<sup>61</sup> – gondolkodási, kommunikációs, együttműködési és tanulási készségek – fejlesztésének szükségessége, valamint a különböző készségfejlesztő pedagógiai módszerek – projektpedagógia, kooperatív tanulás – alkalmazhatósága. Ugyanakkor például a gazdag

---

<sup>61</sup>A '90-es évek első felében még nem kompetenciának, hanem többnyire készségnek nevezte ezeket a szakirodalom. A kompetencia fogalma – az Európai Unió irányelvei és fejlesztési hatására – majd csak az ezredforduló után válik széles körben is népszerűvé.



gyakorlatorientált pedagógiai programokból és módszerekből (a projektmódszerből, a kooperatív tanulásból, a tükrözött osztályterem gyakorlatából) a hangsúlyos tantervi ajánlások ellenére is csak töredékek kerültek át az ezredfordulóig a magyar iskolákba.

Ezeket legfőképpen az úgynevezett alternatív iskolák és a demokratikus nevelésre koncentráló civil szervezetek – Artemisszió Alapítvány, Civitas, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Aktív Állampolgárságért Alapítvány, Agape Készségfejlesztő Alapítvány – próbálták meghonosítani.

### Az angol társadalomismeret-oktatás impulzusai: a Crick-jelentés<sup>62</sup>

A Crick-jelentés elsősorban a közvetlen társadalmi aktivitásra irányuló demokratikus állampolgári nevelés korábbi paradigmáit tágította, gazdagította. A *Jelentés* legfőbb nemzetközi hatású újdonsága az volt, hogy az iskolát, ezen belül a társadalomismeret tantárgyat kifejezetten aktív politika-, illetve társadalomformáló eszköznek tekintette, nem csupán „az állami nagypolitika végrehajtó intézményének”: *„Nem kevesebbet kívánunk elérni munkánkkal, minthogy megváltoztassuk országunk politikai kultúráját, mind nemzeti, mind helyi dimenzióban. Azt reméljük, hogy polgáraink aktív cselekvőkként hasznosíthatják magukat társadalmunkban oly módon, hogy önálló kezdeményezéssel, megfelelő felkészültséggel felvértezve befolyásolhassák a közéletet, birtokában a megfelelő kritikus készségeknek, kompetenciának a tények mérlegelésekor, mielőtt véleményüket a közéletben kifejezik. Ugyanakkor reméljük, hogy radikálisan javítani tudjuk a fiatalok részvételét a különböző közösségi jellegű, karitatív társadalmi kezdeményezésekben, és hogy egyénenként is magabiztossá tudjuk őket tenni e tevékenységek hatékony ellátásában.”* (Crick, 2005. 13.) A *Jelentés* szerzői abból indultak ki, hogy – az individualizáció, a bevándorlás, illetve az úgynevezett globalizációs problémák hatására – az angol közgondolkodásban csökkentek azok az összetartó erők, amelyek a második világháború után demokratikus közösséggé tették Angliát: fokozatosan elbizonytalanodik a demokratikus értékek társadalmi képviselete, egyre távolabb kerül az állampolgár az államhatalom intézményeinek döntéseitől, csökken a felnövekvő nemzedékek közösségi felelősségvállalása, állampolgári aktivitása, nehéz beilleszteni a bevándorlókat. Úgy látták, hogy a leendő állampolgárok részvételi készségének fejlesztéséhez egy önálló társadalomismereti tantárgy kínálja a leginkább megfelelő keretet –

---

<sup>62</sup>Az angol oktatási kormányzat 1997-ben létrehozott egy munkabizottságot – az úgynevezett Állampolgári neveléssel foglalkozó Tanácsadó Csoportot –, amely Bernard Crick Nobel díjas tudós vezetésével kidolgozta az önálló politikai tantárgy kereteit *Állampolgárságra, demokráciára nevelés az iskolában* címmel. Ennek nyomán vezették be 2002-ben Angliában az önálló társadalomismeret tantárgyat.

természetes módon építve az iskolás kor korábbi szakaszaiban kialakított alapvető szociális készségekre.<sup>63</sup>

## A szociális és állampolgári kompetencia

Az állampolgári nevelés Angliában elfogadott új programja – sokféle transzferhatással gazdagodva – az ezredfordulóra lényegében az Európai Unió kiemelten támogatott programjává vált. Legfőképpen azért, mert az oktatáspolitikai döntéshozók úgy látták, hogy az aktív állampolgárságra nevelő pedagógiai programok széles körű elterjesztése nagymértékben elősegítheti a közös európai identitás erősödését. A korábban inkább csak jogi státuszként értelmezett állampolgárság fogalma fokozatosan elmozdult, kiegészült egy dinamikus, társadalmi felelősségvállalást és cselekvést hangsúlyozó irányba, miközben a tartalma jelentős mértékben kibővült.

### *A DeSeCo projekt*

Az egész élet során nélkülözhetetlen, úgynevezett kulcskompetenciák meghatározásával foglalkozó DeSeCo<sup>64</sup> projekt volt az, amely többek között a szociális és állampolgári kompetencia fogalmát is megalkotta. Több mint tízéves közös gondolkodás után, 2006-ban született meg az Európai Parlament és az Európa Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról.<sup>65</sup> A dokumentum azokat a kompetenciákat tekinti kulcsfontosságúnak, amelyekre „minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív állampolgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez

---

<sup>63</sup>A jelentés ajánlásaiban a következő fókuszok fogalmazódtak meg:

– **Társadalmi és morális felelősség.** Ez a fajta felelősség jó esetben a közvetlen környezettől átvett viselkedésminták segítségével, spontán módon alakul ki a fiatalokban. A követésre méltó gondolkodási és viselkedési minták azonban az iskolában tudatosan is megjeleníthetőek már a legkorábbi életszakasztól kezdve. A megfelelően szervezett tanulás, a viták és beszélgetések során pedig megerősíthető egy olyan magatartáskészlet, amelyre később eredményesen építhet a formális társadalomismereti oktatás.

– **Közösségi részvétel.** A társadalomismeret oktatásának részét kell, hogy képezze az iskolai és iskolán kívüli civil közösségek életében való aktív szerepvállalás, illetve e közösségek szolgálata, hiszen az aktív állampolgárság nemcsak gondolkodásmódot jelent, hanem részvételt és cselekvést is.

– **Politikai tájékozottság és jártasság.** A harmadik szinten a politikai műveltség kerül a középpontba. Ennek keretében a diákok olyan ismereteket szereznek, mint a politikai döntéshozás helyi, nemzeti, illetve nemzetközi szinten. Megismerkednek a politikai eszmékkel, a politikai nyelvezettel, egyúttal felkészítik őket arra, hogy kialakított értékrendjüknek megfelelő nézeteiket, véleményüket képesek legyenek előadni és meg is vitatni egymással. Mindez szervesen kiegészül a közösségi részvételtől hozott úgynevezett tapasztalati tanulóssal.

<sup>64</sup>OECD (2002): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. Dokument DEESA/ED/CERI/CD 9.; [http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf) – letöltés: 2018. 01. 21.

<sup>65</sup> Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). In: Az Európai Unió Hivatalos Lapja. 2006. 12. 30. Ez a dokumentum szolgált alapul a *Nemzeti alaptanterv* 2007. évi átdolgozásához.

és a foglalkoztatáshoz.” A körvonalazott nyolc kulcskompetencia közül az egyik a szociális és állampolgári kompetenciák területe, amit így definiál az ajánlás: „...ezek magukban foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat, és meghatározzák a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokszínűbb társadalomban, továbbá, ha szükséges, konfliktusokat tudjon megoldani. Az állampolgári kompetencia felvértezi az egyént, hogy teljes körben tudjon részt venni a közügyekben, alapozva a társadalmi és politikai koncepciókról és struktúrákról meglévő tudására, és arra az elkötelezettségre, hogy aktívan és demokratikus módon vegyen mindezekben részt.”<sup>66</sup>

### *Az EDC-projekt*

Az Európa Tanács által szervezett EDC-projekt (Education for Democratic Citizenship – Demokratikus állampolgár nevelése)<sup>67</sup> keretében az ezredforduló után fölmérték és összehasonlították a tagállamokban a demokratikus állampolgári nevelésre vonatkozó tanítási formákat és tananyagokat. Ezután sokféle szempontból igyekeztek megfogalmazni a demokratikus állampolgári nevelés fogalmi keretrendszerét, majd ajánlásokat tettek a tagországok állampolgári nevelésének átformálására. A Magyarország számára is javasolt paradigmaváltás ebben az esetben azt jelentette, hogy a korábbiaknál jóval nyitottabb módon és szélesebb határok között fogalmazták meg az iskola és a társadalmi környezet szerepét a demokratikus állampolgári nevelés terén.<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup>Forrás: u. ott. A dokumentum a kulcskompetencia két szervesen összetartozó elemeként – „A” és „B” komponenseként – határozza meg a szociális, illetve az állampolgári kompetencia területét. A képesség-összetevők közül pedig a következőket emeli ki: A /hatékony kommunikáció, tolerancia, bizalom, együttműködés, magabiztosság, integritás, nyitottság, a sokféleség és mások tisztelete, kompromisszumkészség, B/ szolidaritás, közösségi érdeklődés, problémamegoldás, döntési képesség, részvétel a közösség életében, az emberi jogok tisztelete, felelősségérzet, a közösségi értékek és a demokratikus elvek tiszteletben tartása, a fenntartható fejlődés támogatása.

<sup>67</sup>[http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/E.D.C/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/) – letöltés: 2018. 01. 21.

<sup>68</sup> Az Ajánlás értelemben a demokratikus állampolgári nevelés a következő elvekre épül:

- **Fogalmi alapja:** az emberi jogok, a pluralista demokrácia, a jog uralma.
- **Célja:** hogy felkészítse a fiatalokat és a felnőtteket a demokratikus társadalomban való aktív részvételre, és erősítse a demokratikus kultúrát.
- **Különös tekintettel van:** a jogokra és köteleességekre, a képviselőre, a részvétele és a hovatartozásra, valamint a másság elfogadására.
- **Eszköz:** az erőszak, az idegengyűlölet, a rasszizmus, az agresszív nacionalizmus és az intolerancia elleni harcban.
- **Hozzájárul** a szociális összetartozás-tudathoz, a szociális igazságossághoz és a közjóhoz.

## A programok magyarországi fogadtatása

A kompetenciaalapú oktatás, illetve a demokráciára nevelés, a „szociális és állampolgári kompetencia”, majd pedig az „aktív és felelős állampolgárság” fogalma nem ismeretlen a magyar pedagógiai szakirodalomban (Csapó, 2004; Halász, 2005; Falus, Jakab és Vajnai szerk., 2005); Nagy, 2003; Zsolnai, Kinyó és Jámbori, 2012; Kinyó, 2012), de szerves adaptálásuk mindmáig nem történt meg. A roppant szerteágazó hazai szakirodalmi vitáknak még azt sem sikerült megnyugtatóan tisztázni, hogy a szociális és állampolgári kompetenciák hogyan viszonyulnak a magyar iskolarendszer struktúrájához. Tisztázatlan maradt a tantárgyszerkezethez való kapcsolódás, a tudáselemek (információk) és készségek viszonya, a különböző szinteket meghatározó sztenderdek értelmezése, a közvetlen tanári fejlesztőtevékenység sajátosságai, így ezek inkább csak elszigetelt tantervi elvárások maradtak, amelyek az iskolákig, tanárokig mindmáig (Reference...2018) nem értek el. Bár közvetlenül az ezredforduló után komoly oktatáspolitikai támogatást is élvezett implementálásuk, de a rendelkezésre álló időben legfeljebb szemléletformáló hatásuk volt: a tényleges iskolai gyakorlatot nem formálták át.

# HAZAI HAGYOMÁNYOK

## Folyamatosság és megszakítottság

Szerencsés helyzetben van a magyarországi állampolgári nevelés történetének kutatója, hiszen roppant gazdag és jól feltárt forrásanyag, illetve szakirodalmi háttér áll rendelkezésére a terület előképének tekinthető történelem és jelenismereti tárgyak vonatkozásában.<sup>69</sup> Így itt most elegendő csak azokra a pedagógiai hagyományokra és sajátosságokra fókuszálni, amelyek valamilyen formában összefüggésbe hozhatók a rendszerváltás idején megfogalmazódó diskurzusokkal.

Közismert, hogy a sok tekintetben mintául szolgáló angolszász társadalmakban organikus módon emancipálódott ez a terület mind a társadalomban, mind pedig az iskolákban: a politikai közélet lényegében azonos alapokon nyugvó alkotmány keretében szerveződött, a választójog fokozatos kiterjesztésével párhuzamosan pedig megerősödött az igény a szisztematikus állampolgári nevelés iskolai bevezetésére is. Ezzel szemben Magyarországon több olyan radikális politikai rendszerváltás történt, amely során markánsan eltérő, az esetek többségében egymással szembenálló nemzetközi orientációk, politikai keretek és nevelésfilozófiák váltották egymást. Ezek mindegyike újra kívánta gondolni az állampolgári nevelés elveit és gyakorlatát, és legfőképpen az iskolarendszer segítségével igyekezett érvényesíteni ideológiáját. Így a magyarországi állampolgári nevelés története még a kontinentális hagyományokhoz képest is töredezetten alakult.

---

<sup>69</sup>Néhány példa a gazdag kínálatból: Gönczöl Enikő (1999): *A történelem tananyag változásai Magyarországon az elmúlt száz évben*. ELTE BTK Jegyzet. Budapest; Horánszky Nándor (1999): *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. A tantervelmélet forrásai 22.; Katona András és Sallai József (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest; Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest; Lajtay L. László (2013): *„Magyar nemzet vagyok” – Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtankönyvek nemzetdiskurzusa*. Argumentum Kiadó, Budapest; Szabolcs Ottó és Katona András (2006): *Történelem. Tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Dokumentumok a történelemtanítás történetének és módszertanának tanulmányozásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest; Szabenyi Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó, Budapest; Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig*. Tankönyvkiadó, Budapest.

## Államközpontúság és paternalizmus

### A kezdetekről...

A 18. század második feléig a felekezeti iskolák tanrendjében a történelem tantárgy lényegében erkölcsi példatárként volt jelen, ahol többnyire antik auktorok történetei, illetve a bibliai példabeszédek révén formálták a növendékek erkölcsi gondolkodását. A mai értelemben vett tömeges állampolgári nevelés megalapozója az 1777-ben kiadott *Ratio Educationis* volt – amely ugyan a Habsburg Birodalom magyar területein nem volt kötelező érvényű –, amely az úgynevezett grammatikai iskolákban (kisgimnázium) a történelem és a földrajz tantárgyak keretében írta elő, hogy az iskolákban „*az ifjúságot a fejedelem iránti hűségre, hazaszeretetre és a jó polgárhoz és alattvalókhöz méltó más erényekre buzdítsák.*” (CXXI.§)<sup>70</sup> Az oktatáspolitikai cél ebben az időszakban egyértelműen a birodalmi identitás és lojalitás fejlesztése volt, a hazaszeretetet tehát hivatalosan itt még nem a későbbi nacionalista gondolkodásmódot követte, bár az egyetemes történelem helyett a hazai történelemre fókuszált. Ebben az értelemben a törvény szerint a „*történelem oktatása... nem azt célozza, hogy ezekben az iskolákban tudós férfiakat képezzenek, hanem olyan becsületes állampolgárokat és hűséges alattvalókat nevelnek itt, akiknek szívébe van írva az erény és a haza.*” (CXXI§)<sup>71</sup> Az állampolgári nevelés programja a reformkorban természetesen fokozatosan kibővült magyar nemzeti elemekkel, de a fokozatos átalakulást jól mutatja, hogy az 1773-ban kiadott „első magyar nyelvű átfogó társadalomismeret-tankönyv”<sup>72</sup> lényegében a Kiegészítésig meghatározó módon érvényben maradt.

Az állampolgári nevelés korai történetében több szempontból is fontos állomás volt a Habsburg Birodalom egészében bevezetett úgynevezett Organisationsentwurf, a kötelező érettségi vizsga – vagy ahogy az akkori köznyelv használta: „vizsgálat” –, amely 1850-től a magyarországi iskolákat is érintette. Maga a vizsga ténye ismert volt a felekezeti iskolákban, de az államilag kötelezővé tett birodalmi szemléletű vizsga újdonságot jelentett (Horánszky, 1999), amelyet az osztrák birodalmi érdekek kiszolgálójának tekintettek a korabeli magyar

---

<sup>70</sup> *Ratio educationis*, 1981. – *Ratio Educationis*. Az 1777-i és 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. (Ford. Mészáros István. Akadémiai kiadó, Budapest.

<sup>71</sup> U.o. 198.

<sup>72</sup> Az 1773-ban Losontzi Mányoki István által írt és 1868-ig több mint száz kiadást megért *Hármas kis tükör* című tankönyvben a következő tananyagok szerkesztődtek egybe: szentírástan, földrajz („földleírás”), alkotmánytan („mostani polgári állapot”), történelem („a magyar nemzet régi és újabb története”), statisztika. A roppant népszerű tankönyv második része kérdések és feleletek alakjában ismertette a Magyar Királyság rendi alkotmányát, igazgatását és a helységek közigazgatását. (Lajtay, 2013. 277.)

pedagógusok.<sup>73</sup> Legalább ennyire komoly ellenérzést váltott ki az állami beavatkozás erősödése: a felekezeti iskolák autonómiájának csorbítása a kötelező állami érettségi vizsga bevezetésével. Az egyházak joggal érezhették úgy, hogy az állam megfosztja őket attól a jogosítványuktól, hogy hatékonyan beleszólhassanak a társadalmi mobilitás gyakorlatába, abba, hogy kit engednek be a felsőbb körökbe, a társadalmi elitbe. Az Organisationsentwurf ugyanis nemcsak az államilag meghatározott vizsgáról rendelkezett, hanem arról is, hogy az érettségin állami vizsgabiztosnak kell elnökölnie, aki felügyeli az iskolákban a törvényes rendet. A jogszabály bevezetését azzal indokolták, hogy az államnak *„az egész iskolaügy fölött gyakorolt felügyelete alapján egyaránt joga és kötelessége, hogy előzőleg megbizonyosodjék afelől, hogy az egyetemre felveendők képzettségük egészét tekintve, birtokolják-e a képességet és morális jogot arra, hogy a további tanulmányaikban saját döntéseiknek átengedhetők legyenek.”* (Horánszky, 1999. 162.) Kaposi József figyelt fel a szövegben szereplő „morális jog” kifejezésre, amely egyértelműen jelzi, hogy az állam igényt tart a közvetlen iskolai tudáson túlmutató iskolai szelekció birtoklására: *„A ’morális jog’ kifejezés olyan új nézőpontot jelenít meg, amelyet – kis túlzással talán – szakrális elemnek is tekinthetünk, hiszen – amit ezen értünk – az intellektuálisan földolgozott tananyagból nem vezethető le. Nem véletlen tehát, hogy a szaktárgyi tudáson túlr mutató elvárás ellenőrzését csak az állam által kirendelt vizsgabiztos legitimálhatja. Így ő válik a közösségi normák, elvárások érvényesítésének helyi letéteményesévé, ha tetszik, az állampolgári nevelés intézményi megvalósításának ellenőrévé.”* (Kaposi, 2015. 3.)

## A Kiegészítől a Horthy-korszak kezdetéig

A kiegészítés után az egyre meghatározóbbá váló állami oktatáspolitikai formálása már nemzeti (magyar) ügyé vált, így ezen belül érvényesültek a korábbi idősakra jellemző pedagógiai irányzatok. Egyfelől a német pedagógiai gyökerű liberális polgári törekvések, amelyek az állam által irányított, felülről jövő modernizáció eszközt láttak az iskolai állampolgári nevelésben. Másrészt pedig a Millennium idején fölerősödő nemzeti oktatáspolitikai törekvések, amelyek a homogén nemzetállam megteremtését remélték az egységes állami iskolarendszer kiépítésétől. A korszak állampolgári nevelésének meghatározója természetesen

---

<sup>73</sup> Az Organisationsentwurf esetében még inkább igaz Szebenyi Péter *Rátio Educationis*-ra vonatkozó megállapítása: *„Ettől kezdve a magyar iskolákban kimondva-kimondatlanul az állampolgári nevelésnek két felfogása honosodott meg: egy konformista, a fennálló államrendszert támogató és egy ellenzéki, mely a nemzeti önállóságot állította középpontba.”* (Szebenyi, 1994. 18.). Ez a kettősség lényegében napjainkig végigkíséri az állampolgári nevelés hazai történetét. A „felülről erőltetett” idegen minták elleni csendes bojkottnak komoly hagyománya alakult ki a magyar iskolákban.

a történelem tantárgyra alapozott nemzetépítő oktatáspolitikai volt – erről a későbbiekben részletesen lesz szó –, de ekkor jelentek meg először azok a polgári, szocialista, illetve reformpedagógiai törekvések, amelyek a 20. században időről időre árnyalták és fellazították (társadalmisították) a magyarországi iskolai állampolgári nevelés etatista gyakorlatát. A történelem tantárgy mellett már az 1868-as népiskolai törvény nyomán formálódni kezdtek jelenismereti tantárgyi elemek (polgári jogok és kötelességek, alkotmánytan, közigazgatási, gazdasági és jogi ismeretek),<sup>74</sup> amelyeket azonban inkább csak az alsóbb néposztályok számára szervezett polgári iskolákban tanítottak. Ezekben az iskolákban igyekeztek praktikus, a tényleges társadalmi gyakorlatra irányuló tudást – persze hagyományos ismeretközlő módon – tanítani a fiataloknak. A gimnáziumok diákjai – az adott korosztály 7–10%-a – többnyire a felső középosztályból verbuválódtak, ezért konzervatív családi háttérük miatt az ő direkt iskolai világnézeti nevelésüket és állampolgári oktatásukat valószínűleg kevésbé látták szükségesnek.

A 20. század elején – a különböző társadalomtudományok egyre népszerűbbé válásával párhuzamosan – sokféle oldalról megfogalmazódott,<sup>75</sup> hogy az állampolgári nevelés és oktatás nem épülhet kizárólag a múltismeretre, szükség van széles körű jelenismereti tájékozottságra is.<sup>76</sup> Sajátos egyensúlyteremtőnek tekinthető Imre Sándor *Nemzetnevelés* című programja, amely 1912-ben jelent meg. Imre szerencsésen eleveníti fel azt a reformkori liberális hagyományt, amelyben a nemzet (a hazafiak közössége) és a polgár (mint valamennyi polgártárs) között azonosság van, amelyben a polgári modernizáció és a nemzeti összefogás

---

<sup>74</sup>A különböző szintű iskolák tantárgyairól, illetve résztantárgyairól, valamint ezek óraszámairól, tantervi helyzetéről bővebben Horánszky (1999: 163–234. és 345–354).

<sup>75</sup>Elsősorban a polgári radikálisok – a Galilei Kör, a Társadalomtudományi Társaság, a *Huszdik Század* folyóirat köré szerveződő társadalomtudósok és reformpedagógusok –, majd a szocialista értelmiségiek fogalmazták meg olyan jellegű pedagógiai programokat, amelyek az állampolgári nevelés államközpontú és historikus szemlélete mellett, vagy éppen helyett az aktuális társadalmi viszonyokra koncentrálnak jelenismereti szemléletet képviseltek. Ezek a többnyire reformpedagógiai programok a későbbiekben – az Őszirozás forradalom, a Tanácsköztársaság, közvetlenül a második világháború után, majd pedig éppen a rendszerváltás idején – lettek ismét népszerűek.

<sup>76</sup>Roppant tanulságosak és sajnos időszerűek Krisztics Sándor 1912-ben írott szavai (727-730.): „A jó közigazgatás az alattvalók lelkében rendszereteket, a jó igazságügy törvénytiszteletet, a hadügy kötelességtudást ápol, nevel és így tovább, szóval az intézményekben való részvétel adja az igazi állampolgárba benevelendő tulajdonságokat s igazán ez nevel is azokra.... Hazánkban az intézmények nevelő hatása, azoknak éppen nem eszményi mivolta következtében, igen kérdéses, úgy, hogy annak mintegy mesterséges pótlásaképpen az állampolgári ismereteknek az iskola útján való terjesztése lesz mind indokoltabb. De ahol az analfabéták száma még oly nagy, mint nálunk, ott még e körül van előbb elég sok tenni való, hogy azután tovább lehessen menni, hogy valóságos jellemeket lehessen nevelni....Az állampolgári ismereteknek mind szélesebb körű és tökéletesebb képet nyújtó közlésének keresztülvitele volna már most hazánkban az első lépés, mellyel az állampolgári nevelés pályafutását megkezdhetné. S e tekintetben hazánkban is első sorban alapos, népszerű kézikönyveknek a közhasználatban való megjelenése volna kívánatos, melyek minden tekintetben felette álljanak az eddig létező elemi-, tanonc- és polgári iskolák számára szolgáló vagy középiskolai történelemkönyvek végén néhány oldalra terjedő állampolgári ismereteket magukban foglaló művek tartalmán...”



kultúrája harmonikusan erősítik egymást. Koncepciójában a korszak legmodernebb szociálpedagógiai elveit javasolja megvalósítani nemzeti keretek között. A nemzetnevelés számára azt jelentette, hogy valamennyi honfitársa és polgártársa „közösségi tudatát kell” kifejleszteni oly módon, hogy „az egyesek kifejlését, tájékozódását segítsék elő”. A nemzetnevelésnek az iskolai tananyag egészét kell átfognia, sajátos rendezőelvként, nem elegendő, hogy a „tantervet általában társadalmias vagy nemzeti foltokkal ellássuk”. Az iskolának szerinte a „társadalmi együttélésre” kell megtanítani „az állampolgári jogok tudatos használatára képes közembereket”, „a társadalom ügyeivel törődő egyenrangú állampolgárokat” (Imre, 1912).

### Állampolgári nevelés és oktatás a Horthy–korszakban

Az 1918/19-es forradalmak, majd az úgynevezett Trianon-sokk után az oktatáspolitikai vezetés részéről látványos szakítás, majd egyre erősödő szembenállás figyelhető meg a korábbi polgári jellegű modernizációs oktatáspolitikai törekvésekkel, amelyek egyre inkább marginalizálódtak. A nemzeti egység, a kultúrfölényként tételezett egységes műveltség megteremtése és a remélt revízió érdekeire hivatkozva az iskolákban fokozatosan megerősödött az állami beavatkozás, amelynek egyik fő jellegzetessége az volt, hogy az állampolgárokat egyre inkább alá kívánta rendelni az állam által megjelenített homogenizációs szándékoknak.<sup>77</sup> Ez részben azzal a következménnyel járt, hogy az egyéni jogok és polgári értékek rovására előtérbe kerültek a közösségnevelési szempontok (hazafiság, nemzeti felelősségvállalás, bajtársiasság). Ezzel párhuzamosan a korábbiakban jellemző racionális tudást közvetítő állampolgári oktatást egyre inkább felváltotta az érzelmekre építő állampolgári nevelés (Kaposi, 2016), amely a történelmi hagyományok és a keresztény nemzeti értékek tiszteletét, a hazafias felelősségérzetet és szolgálatkészséget igyekezett megerősíteni a fiatalokban.<sup>78</sup>

Az 1930-as évek közepétől az állami beavatkozás tovább erősödött, az állampolgári oktatás egyre inkább a militarizálódó politikai indoktrináció eszközévé vált (Unger, 1976; Szebenyi, 1978). A korszak egyik oktatáspolitikusa, Dékány István például így méltatja az 1939-ben

---

<sup>77</sup> A korszak történelemtankönyveiben megjelenő alkotmánytani fejezetekről Albert B. Gábor így ír: „...a tankönyvi fejezeteken az alkotmányjogi-közigazgatási-közjogi szemlélet tükröződik, az alulról építkező polgárság szemlélete minimális súllyal szerepel bennük. Az állam- és intézményközpontú szemlélet pedig a hazai feudális, nemesi-jogászai szemlélet továbbélését szolgálta és nem az európai jogszemlélet kialakulását az ifjú nemzedék tudatában.” (Albert, 2006. 114.)

<sup>78</sup> Mindez így fogalmazódott meg egy korabeli tankönyvben: „Általános irányelvünk legyen, hogy a hazával szemben is a vallásos jellem és a lelkiismeret irányítsa cselekedeteinket. Az istenfélelem a záloga a nemzet erejének, a jellemes ember a legmegbízhatóbb munkása hazájának, viszont léha lelkekre nem lehet felépíteni a nemzeti társadalom közjavát. Különösen a kicsi nemzetnek csak akkor lehetnek reményei a jövőt illetőleg, ha lelki nagysággal pótolja fogyatékos anyagi erejét.” (Marczell és Szolomájer, 1930. 164.)

kiadott polgári iskolai tantervet: „*Talán most megfordult a kocka: azelőtt azt nézték, mi a hasznos az egyénnek (vagyis az ifjúnak) – ez megfelelt egy individualista kor szempontjainak. Most megváltoztak az idők, azt nézzük, mi válik az államnak –, ennek a csodálatos, sokszor érzékeny történeti műalkotásnak az üdvére?*” (Dékány, 1939. 104.)

Az állami befolyás teljessé válásának másik következménye az lett, hogy a magyar közoktatási rendszer az 1930-as évek közepétől a társadalmi-gazdasági pozíciók elosztásának és az állami klientúra kialakításának közvetlen szelekciós eszköze lett, ami nagymértékben csökkentette pedagógiai (szakmai) és kulturális önállóságát. Az egységes középiskolai oktatást szabályozó 1934. évi XI. törvény legtöbbet vitatott pontja az érettségi vizsgát, illetve az egyetemi felvételt szabályozó 38. §. volt. Ennek értelmében a „*gimnáziumi érettségi bizonyítvány egyetemi és más főiskolai tanulmányokra is képesít, ha ezt a képesítő hatályt a vizsgáló bizottság az érettségi vizsgálaton tanúsította, valamint a tanuló középiskolai tanulmányai folyamán elért tanulmányi eredményének, erkölcsi magaviseletének és egyéniségének gondos mérlegelése alapján külön megállapította.*”<sup>79</sup> A tanulmányi teljesítmény mellett tehát egy teljesen szubjektív elem, a tanuló erkölcsi magaviseletének és egyéniségének vizsgálata is részét képezi az egyetemi felvételi követelményeknek. Ráadásul ezt a „vizsgálatot” nem az iskola (az adott tanulót tanító tanárok), hanem a kultuszminiszter által delegált érettségi bizottság végzi. Mindez kiváló lehetőséget biztosít az állam képviselőinek arra, hogy a számára nemkívánatos egyéneket kiszűrje a felsőoktatásból. A politikai indíttatású nemzetnevelés szelekciós igénye így fokozatosan szembekerül a teljesítményalapú iskolai értékrenddel, s végső soron a magyar társadalom teljesítményelvű modernizációs folyamataival.

## A „nagy szünidő” időszaka: 1945–1948

Szüleim a második világháborút követő néhány évet a „nagy szünidő” korszakának nevezték, egyrészt arra utalva, hogy hosszú ideig nem kellett iskolába menniük, másrészt pedig arra, hogy az államhatalom, a „korábbi megkövesedett politikai struktúrák” szétesése, majd lassú újjászerveződése lehetőséget, teret adott nagyon sok olyan társadalmi kezdeményezésnek, az állami politikától független szakmai törekvésnek, amelyek korábban kevésbé látszottak, vagy csak „búvópatakként” léteztek. Lényegében az állampolgári nevelés vonatkozásában is érvényes ez a megközelítés. Sáska Géza (2008) – az 1989-es oktatáspolitikai változásokhoz hasonlítva – kifejezetten a „szakmai uralom aranykorának” nevezte ezt az időszakot. Ezzel

<sup>79</sup><http://1000ev.hu/index.php?a=3&param=7954>. – letöltés: 2017. 11. 22.

elsősorban arra utal, hogy mivel az úgynevezett „nagypolitika” figyelme másra irányult, a korszak oktatáspolitikai törekvéseiben a szakmai szempontok a korábbiakhoz képest nagyobb szerepet játszottak. Ennek a roppant gazdag és eleven időszaknak a tételes áttekintésére itt nem vállalkozhatunk, inkább csak felsorolásszerűen mutatjuk a legfőbb irányokat. Ismét felbukkantak a korábban lefajtott demokratikus pedagógiai hagyományok: Imre Sándor nemzetnevelés programja reinkarnálódott Márai Sándor *Röpirat a nemzetnevelés ügyében*<sup>80</sup> című munkájában, ahol a nyugati műveltség megmaradásának lehetőségeiről írt a szerző; újjáéledtek és megsokszorozódtak a különböző reformpedagógiai irányzatok; iskolakísérletek indultak el (például Németh László művelődéstörténeti stúdiumai Hódmezővásárhelyen), meghatározó szerepűvé váltak a korábban mellőzött nevelésfilozófusok, például Karácsony Sándor, Kiss Árpád. Ugyanakkor számtalan új impulzus is érte a magyar iskolarendszert és pedagógiai kultúrát. Egyrészt az angol pedagógiai kultúrából beáramló neveléslélektani és reformpedagógiai programok<sup>81</sup> oldaláról, másrészt pedig a Mérei Ferenc<sup>82</sup> tevékenységével fémjelezhető szociális, szocialista pedagógiai megközelítések felől. Témánk szempontjából a korszak talán legjellemzőbb szimbóluma az volt, hogy a korábbi egyirányú politikai kommunikációt képviselő állampolgári tantárgy helyébe az 1946-os tanterv „szabad beszélgetések” órakeretet nyitott, melynek keretében interaktív módon meg lehetett vitatni a közösségi élet kérdéseit.

### Az 1948 és 1989 közötti időszak

A „nagy szünidő” időszaka azonban hamar véget ért. A Szovjetunió birodalmi érdekszférájában extenzív fejlesztési minták alapján radikálisan átalakították a már intenzívebb fejlesztési szakaszában lévő differenciálódó magyar iskolarendszert, az iskolák államosításával centralizálták és uniformizálták a magyar közoktatást, ami a korábbi szocialista nevelésfilozófiai eszményeket és törekvéseket is ellehetetlenítette (Sáska, 2009). Az iskolai állampolgári nevelés korábbi sokszínűsége teljesen megszűnt, a kívülről átvett marxista-leninista ideológia kizárólagos politikai nyomásgyakorlása – sok esetben félelemkeltő politikai propagandája – valósult meg az iskolai oktatásban. Az államhatalom az iskolarendszert nemcsak a „szocialista (át)nevelés” közvetlenül befolyásolható intézményének tekintette, de a társadalmi mobilitás szabályozójának, brutális módon működő jutalmazó és

---

<sup>80</sup>A *Röpirat* ugyan 1942-ben íródott, de igazi hatását 1945 után fejtette ki.

<sup>81</sup>Bővebben: Golnhoffer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949. *Iskolakultúra*, Pécs.

<sup>82</sup>Mérei Ferenc (1948): Demokrácia az iskolában. (Az írás csak 1985-ben jelent meg a *Neveléstudomány és iskolakutatás* című folyóirat 4. évfolyamának 3. számában. 7–90.

büntető eszköznek is: a politikai érdemeket szerzett vagy hátrányos helyzetűnek ítélt káderek gyermekeinek előnyben részesítésével az egyetemi felvételnél, illetve mások politikai alapon történő eltanácsolásával.

A magyarországi állampolgári nevelés és oktatás sajátos paradoxona, hogy a direkt politikai indoktrináció megvalósítása érdekében 1949-ben önálló tantárgyat is kapott a terület: alkotmánytan és államszervezet leírása címen. Ez a tárgy „a korabeli valóságtól függetlenül” (Szabó Márton, 2007) sorjázta az állampolgári jogokat és kötelezettségeket a diákok számára egészen 1957-ig. Szabó Ildikó részletes elemzése szerint a szocialista iskola indoktrináló hatása – mint közvetlen politikai szocializációs ágens – többféle (egymást erősítő) módon érvényesült ebben a korszakban: „a gyermekek iskolai létének megszervezésén és szabályozásán keresztül”; „a tananyagon keresztül, illetve a nevelési koncepciója részeként”; valamint a „politikára közvetlenül utaló eseményeken, szimbólumokon át” (Szabó I., 1991. 62–63.).

A Kádár-rendszer konszolidációja után vetődött fel ismét, hogy önálló tantárgy keretében tanítsák a rendszer ideológiai törekvéseit. Ennek eredményeként született meg 1965-ben a világnézetünk alapjai című interdiszciplináris középiskolai tantárgy, amelyet sokan egyfajta „szocialista hittannak” tekintettek. Az 1970-es évek végétől fokozatosan csökkent a közvetlen ideológiai befolyásolás igénye, s ebből következően a tárggyal szembeni politikai elvárások is közeledtek a történelem tantárggyal kapcsolatos elvárásokhoz. Ebből a szándékból született meg 1978-ban az általános iskolák végzősei számára az állampolgári ismeretek program, amelyet a történelem tantárgy keretében tanítottak a rendszerváltásig. Ezzel párhuzamosan a középiskolában megjelentek azok a törekvések, amelyek az ideologikus világnézet-formáló tárgy helyében ideológiamentes társadalomtudományos ismereteket kívántak közvetíteni a diákok számára. Megkezdődött a jelenlevő társadalomtudományok – szociológia, politológia, gazdaságtan filozófia – tantárgyi emancipációs küzdelme, amelyek saját – a közoktatás számára leegyszerűsített – tananyagukat kínálták föl. Az ekkori viszonyok bonyolultságát mutatja, hogy az 1980-as évek közepén (még az egypártrendszer idején) a társadalomismeret oktatását alternatívákban fogalmazták meg. Két lehetséges irányt jelöltek ki. Az úgynevezett A-variáció a korábbiakhoz látszólag közelebb álló filozófiatörténetet oktatott, még ma is meglepően friss, problémacentrikus módszertan segítségével. A B-változat az úgynevezett szinkron társadalomtudományokra építve társadalomismeret néven került be a pedagógiai köztudatba. Mindkét irány igyekezett a lehetőségekhez képest minél tudományosabbnak (ideológiamentesebbnek) mutatkozni, ami kétségkívül előrelépést jelentett a korábbi időszak

viszonyaihoz képest, ugyanakkor a közoktatásban tanuló diákok számára mindez szükségképpen „tudományos”, elvont és személytelen maradt. A hagyományos, szaktudományos háttérre építő tantárgyak gyakorlatának megfelelően ezek a tárgyak is nagyobb részben a terület iránt különösen érdeklődő, továbbtanuló diákok érdekeit szolgálták (Jakab, 2001a).

## **A historikus hagyomány – a magyar történelemoktatási kánon**

### **Az egységes politikai nemzet ideáljától az egységes nemzetállam illúziójáig**

#### *A polgári nemzet fogalmáról*

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a magyar történelemoktatási kánon kettős – államnemzeti (birodalmi) és nemzetállami – természetét, érdemes megismerkedni a modern magyar nemzeteszme születésével (Gyurgyák, 2007. 54-134.; (Lajtai, 2013. 32-48.). A nemzetre vonatkozó tudományos diskurzusok kiindulópontja a modern – 18-19. századi eredetű - nacionalizmus fogalmának értelmezése, amelynek Anthony D. Smith (1995) szerint négy alapvető ismérve van: 1. A nemzet-/nemzetállamépítés. 2. A nemzethez való tartozás érzésének és tudatának kialakulása. 3. A nemzettéválás elérését és fenntartását kitűző politikai erő dominánsá válása. 4. A nemzet önrendelkezését, egységét és önazonosságát hirdető eszme elterjedése. Ezeknek az elemeknek az összeépülése - az ideáltipikus szerveződés modellje értelmében (Smith, 2004) – oly módon történik, hogy a nem etnikai alapon szerveződő birodalmak és mikroközösségek világa fokozatosan átalakul olyan világgá, amelyben szervesen összekapcsolódik a modern politikai államkeret és a különböző etnikai közösségek hagyományrendszere, nyelve és kulturális előképe, amelyben „kongruensé válik a politikai és nemzeti alapegység” (Gellner, 2004. 45-46.). Ugyanakkor a modern magyar nemzeteszme vizsgálatakor is relevánsnak tekinthető a Reinhart Koselleck (2009) és munkatársai által kidolgozott fogalomelemzési keret, amelyben a nép, nemzet, nacionalizmus és tömeg szemantikai struktúráját elemezték. E szerint a nemzet fogalma az újkorban alapvető jelentésváltozáson ment keresztül. Korábban a különböző társadalmi csoportokat elkülönítő „fent-lent”, illetve a különböző kultúrákat elkülönítő „kint-bent” viszonylatok leírására szolgált. A 18. századtól azonban a nemzet fogalma egyre inkább demokratizálódott (minden polgárra, állampolgárra vonatkozott) és temporalizálódott, azaz mindinkább egy jövőre irányuló elvárásfogalommá változott.

### *A reformkori nemzeteszme: a politikai nemzet Hungarus-tudatú<sup>83</sup> értelmezése*

A modern magyar nemzeteszme egy középkori jellegű nemzettudat kiterjesztéseként, modernizálásaként jött létre a reformkorban. A középkorban a „magyar nemzethez” (natio Hungarica) csak a társadalom töredékét kitevő nemesség tartozott. A társadalom többi része lényegében ki volt rekesztve ebből a közösségből. Eszerint a „magyar nemzet” tagja az lehetett, aki a magyar állam királyától nemesi szabadságjogokat szerzett, illetve akit a magyar nemesség befogadott soraiba, függetlenül etnikai hovatartozásától.<sup>84</sup>

Jozefinista előzmények után a reformkor liberális nemesei ezt a roppant szűk körű politikai közösséget igyekeztek kiszélesíteni polgári politikai nemzetté, méghozzá úgy, hogy a nemesi szabadságjogok nagy részét kiterjesztették (volna) a magyar társadalom többi tagjára is. A reformkori liberális nemzetépítési hagyomány olyan birodalmi jellegű politikai nemzetben - „államközösség” (Eötvös, 1865. 366-367.) - gondolkodott, amelyben egyénileg minden magyar állampolgár – anyanyelvétől kultúrájától és etnikai hovatartozásától függetlenül – azonos jogokkal rendelkezik, miközben teljes mértékben lojális a magyar nyelvű és dominanciájú államhoz. Ez a felfogás tehát az egyéni szabadságjogok szintjén biztosította volna az etnikai, nyelvi és kulturális sokszínűség megőrzését, ugyanakkor azonban föl sem merült, hogy az ország többségét alkotó nemzetiségek (a horvátokat kivéve) komolyabb kollektív politikai jogokkal és autonómiákkal rendelkezzenek, mivel az az veszélyeztette volna a magyar etnikum vezető szerepét.<sup>85</sup>

Ez a gondolkodásmód két szempontból hosszú távon meghatározta a magyar közgondolkodás további alakulását. Egyrészt mind a hatalmon lévők, mind pedig az abból kirekesztettek számára természetessé vált, hogy a mindenkori magyar nemzetépítés és társadalmi integráció

---

<sup>83</sup> A Hungarus-tudatú személyek a Magyar Királyságot a saját államuknak tekintették. Annak múltját, jelenét, és jövőjét – jelképeit és intézményrendszerét a magukénak vallották. Ez azonban nem feltétlenül jelentette a magyar nyelv használatát, talán még az ismeretét sem: ennek a sajátos közép-európai nemzettudatnak nem a nyelv volt a meghatározó motívuma. Éppen emiatt vált a későbbi nemzetállami ideológia számára érthetlenné és folytathatatlaná.

<sup>84</sup> Ozorai Pipó, Hunyadi János, Cillei Ulrik, Zrínyi Miklós teljes joggal magyarnak érezhette magát még akkor is, ha az anyanyelve nem magyar volt és otthoni környezetben sem magyarul beszéltek.

<sup>85</sup> A tradicionális magyar nemzetfelfogás 19. századi kitágulása – a politikai részvétel kiszélesítése – a nemzet fogalmának sajátos szemantikai megváltozását eredményezte. A nemzet szó egyre inkább a Magyar Királyság politikai keretére vonatkozik, amelyben a „magyar nemzet” kifejezés a magyar nyelv, etnikum és kultúra dominanciájára utal. Ehhez képest fokozatosan polgárjogot nyer a „nemzetiség” fogalma, amely a politikai nemzethez tartozó, de önálló nemzeti közösségként – a horvátokat kivéve – el nem ismert népcsoportokat jelöli. Hasonló szemantikai változáson ment keresztül a közös ország népének megnevezésére használt „(h)ungarus” szóalak, amelyről fokozatosan levált és kizárólagosságot kapott a „magyar” elnevezés. A kettősség azonban a nem-magyar nyelvű népek szótárában fennmaradt. A korabeli magyar dominanciát jól mutatja, hogy a magyar nyelv nem tesz különbséget a politikai és az etnikai értelemben vett magyar polgár között. A nemzetiségi nyelvekben viszont mindmáig létezik ez a dinstinkció a soknemzetiségű állam és az etnikum elkülönítésére: szlovákul például a történeti Magyarország Uhorsko, az etnikai magyar Mad'arsko, szerbül Ugarska és Madzarska, horvátul Ugarski és Madzarski.

nem a polgári értelemben „alulról” kiharcolt egyéni szabadságjogokra és közösségi autonómiákra épül – mint Európa nagyobb demokratikus hagyományokkal rendelkező országaiban –, hanem annak „fölülről történő” paternalista kiterjesztésére. Ennek következtében a rendi szemléletű politikai elit tudatába mélyen beleivódott az a felfogás, hogy a magyar nemzethez való tartozásról (és kirekesztéséről) az önmagukat nemzetfenntartónak tekintő csoportok dönthetnek, mivel azt nem védi alulról jövő – korábban kiharcolt – polgári öntudat, társadalmi szolidaritás, demokratikus joggyakorlat.

Másrészt az is természetessé vált, hogy az államszervezetben meghatározó szerepet játszó politikai csoportok nem kívántak közösségi jogokat és autonómiákat adni a különböző kisebbségeknek – a Magyar Királyság föderatív átszervezése legfeljebb csak a politikai életből kiszorítottakban<sup>86</sup> merült fel -, ami azt is jelentette, hogy az „államérdekre” hivatkozva bármikor felülírhatták és korlátozhatták a különböző társadalmi csoportok (kisebbségek) érdekeit és igazságát, tulajdonviszonyait és szabadságát.

### *A nemzetállami illúzió*

A kiegyezés után Deák Ferenc és Eötvös József meghatározó szerepe révén rövid ideig folytatódott a liberális szellemiségű politikai nemzetépítés – az 1868-as Nemzetiségi törvény<sup>87</sup> még ennek alapján készült -, de hamarosan mindezt felváltotta a magyar államot és a magyar nemzetet teljes mértékben azonosító egységes nemzetállami felfogás, amelynek kifejezett célja az etnikai sokféleség eltüntetése (asszimilációja) volt. Az új nemzeteszmé alapja az állam és a nemzet teljes azonosságának tételezése: a domináns államhatalom (az azt birtokló magyar nemzetfenntartó erők) érdeke és kultúrája e szerint maradéktalanul megegyezik a nemzet (a társadalom valamennyi tagjának) érdekeivel és kultúrájával. E gondolkodásmód szerint Magyarország történelme kizárólag a magyarság történelmét jelenti. Az etnikai-nyelvi értelemben vett magyar nemzet vitt véghez minden történelmi tettet, a nemzetiségek passzivitása mellett, mivel történelmet alkotni csak a magyar nemzet képes. Ebben az értelemben a magyar nemzet nem a történelem során kifejlődött jelenség, hanem

---

<sup>86</sup> Teleki László nyomán Kossuth Lajos már az emigrációban (1862) fogalmazott meg olyan jellegű föderációs tervet („Dunai Szövetség”), amelyek a Magyar Királyság területén élő nemzetiségeknek kollektív politikai jogokat adtak volna. Ennek a tervnek azonban a tényleges magyar politikai gyakorlatra nem volt hatásuk. (Katus, 2010: 277-279)

<sup>87</sup> „*Minthogy Magyarország összes honpolgárai az alkotmány alapelvei szerint is politikai tekintetben egy nemzetet képeznek, az oszthatatlan egységes magyar nemzetet, melynek a hon minden polgára, bármely nemzetiséghez is tartozzék is, egyenjogú tagja... 14. paragrafus. Az egyházközösségek egyházi felsőségeik törvényes jogainak sérelme nélkül, anyakönyveik vezetésének s egyházi ügyeik intézésének, nem különben – az országos iskolai törvény korlátai között – iskoláikban az oktatásnak nyelvét tetszés szerint határozhatják meg....*” (Az 1868. évi XLIV. törvénycikk a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában.)

időtlen érték, ami egyes népeknél megtalálható, másoknál nem. Ennek a felfogásnak antiliberális jellegét jól mutatja Bánffy Dezső (1903. 15.) miniszterelnök egyik megnyilatkozása, amely a jogállamiságot is feláldozhatónak vélte a minél teljesebb magyarosítás érdekében: „*Ha az egységes magyar nemzeti állam megalkotása előtt a jogállam ideálját keressünk, lehetünk talán állam, lehetünk talán jogállam is – de nem lehetünk egységes magyar nemzeti állam.*”

#### *A korabeli társadalmi-politikai helyzet és a nemzetállami illúzió ellentmondása*

A dualista rendszer tényleges társadalmi-politikai gyakorlata azonban sok szempontból ellentmondott ennek a nemzetállami elképzelésnek, ami súlyos sérülésekkel<sup>88</sup> terhelte meg a magyar nemzettudatot. Többszörösen is ellentmondásossá vált az „önálló magyar nemzetállam” megteremtésének célkitűzése és programja. Az Ausztriával fennálló dualista államközösség fenntartása egyfelől sértette a függetlenségi vágyakat, másfelől azonban azt is be kellett látni, hogy az ausztriai államrész nélkül a számszerű kisebbségben lévő magyarság nem tudja fenntartani a nemzetiségek fölötti uralmát. Több szempontból is ellentmondásossá vált a magyar társadalom modernizálását és demokratizálását kitűző program is. A századfordulóra ugyanis nyilvánvalóvá vált, hogy magyar társadalom demokratizálása – például az általános választójog kiterjesztése a nemzetiségi polgárokra – veszélyeztetné a kisebbségben lévő magyarság társadalmi és politikai uralmát. Ráadásul az is kiderült, hogy a magyarországi kapitalizálódás alapvető nyertese nem a nemzetfenntartóként emlegetett nemesi eredetű magyar etnikumú vezetőréteg és középosztály lesz, hanem a többnyire nem magyar származású (zsidó és német) polgárság, ami erősen elbizonytalanította a magyar nemzetállam-építő politikai elit „haladás-hitét”.

#### *Az „ezeréves magyar állam” mítosza*

Ezek az ellentmondások jelentősen beszűkítették a nemzetépítő ideológia és politikai gyakorlat mozgásterét: a kiegyezés rendszerét hosszú távon sem elfogadni, sem pedig megváltoztatni nem lehetett. A vágyak és a valóságos lehetőségek között feszülő ellentétek

---

<sup>88</sup> Ernest Gellner (2009. 11-12.) szerint a nemzettudat akkor sérül, ha 1. valamely állam nem foglalja magában a nemzet összes tagját; 2. ha az adott nemzet minden tagját magában foglalja, de rajtuk kívül más nemzet tagjait is; 3. ha az állam nem fogja át a nemzet minden tagját, de élnek az államon belül más nemzet tagjai is; 4. ha a politikai főhatalom más nemzethez tartozik, mint az általuk kormányzottak. A 19. századi magyar politikai helyzetet könnyedén elhelyezhetjük Gellner sémájában: Magyarországon nem csupán magyarok éltek, hanem nagyszámú, a lakosság többségét alkotó nemzeti kisebbség is. Ráadásul a főhatalom más nemzet tagjainak kezében volt, a Habsburgokéban, akik nem Magyarországon éltek.



feloldása érdekében néhányan ugyan tettek javaslatot a realitások tudomásulvételére,<sup>89</sup> de a korabeli magyarság túlnyomó többsége nem mert, de nem is akart lemondani az egységes magyar nemzetállam illúziójáról. A korabeli magyar közgondolkodás ezért a „szimbolikus politika” (Gerő, 2004. 7.) világába menekült, amely egyre inkább átvette az uralmat a világ reális értelmezése fölött, és egyre inkább alternatív valóságként működött. Ennek az önigazoló és önvigasztaló nemzetképnek a leglátványosabb színjátéka az 1896-os millenniumi ünnepeksorozat volt, amely szemléletesen mutatta be azt a sajátos látszatvilágot, amelyben a korabeli magyar identitású közgondolkodás „elképzelni” (Anderson, 2006: 19-22) szeretne volna önmagát.<sup>90</sup>

A magyar dominanciájú nemzetállami szemlélet igazolásához a „nemzetállam illuzionistái” (Gyurgyák, 2007. 90–101.) az „ezeréves magyar állam” és a vele szoros kapcsolatban álló „szentkorona-tan” (Bertényi, 1978; L. Zétényi, 1997; Tóth Z., 1999; Mezey, 2003) mítoszáit<sup>91</sup> dolgozták ki, amellyel visszavetítették koruk vágyott nemzetszemléletét a távoli múltba.<sup>92</sup> Az „ezeréves magyar állam” ebben az értelemben örökérvényű és lényegében változatlan formájú entitás, sok tekintetben létezőnek tekintett jogi személy, amely - a szentkorona szentsége révén - birtokolja és gyakorolja a hatalmat az ország területe és lakosai fölött. (Takáts, 2007. 16-17.). Az „ezeréves magyar állam” mítosza tehát szétválaszthatatlanul egységesíti az államnemzeti (birodalmi) és a nemzetállami (nacionalista) nemzetfelfogást. Szétválaszthatatlanul összemossa a mindenkori magyar államot, a magyar állam – lehetőleg legnagyobb kiterjedésű - területét és javait, valamint annak minden lakóját - függetlenül attól, hogy ők magyar etnikai identitással rendelkező polgárok vagy sokféle anyanyelven beszélő állampolgárok, hungarusok (Dénes, 191-205). Ezzel a magyar történelmi közgondolkodás kettős természetűvé vált. A magyarság fogalma egyszerre értelmezhető etnocentrikus és

---

<sup>89</sup> Természetesen már a dualizmus idején is többen figyelmeztettek a „nemzetállami légvárépítés” (Mocsáry Lajos) veszélyeire, a magyar állam (közigazgatás) fejletlenségére (Grünwald Béla), de a korszak meghatározó nemzeti ideológiája a magyar nemzetállam megteremtésének eszméje maradt.

<sup>90</sup> Volt persze másik narratívum is. 1895-ben a nemzetiségek előterjesztettek egy másik történelemszemléletet – az úgynevezett állampolgári nemzetfelfogást –, amelynek fő jellemzője az, hogy a magyar államban („Birodalomban”) sokféle etnikumú és identitású nép él együtt, közös nemzetet és államot alkotva. A millenniumi nemzetépítési láz ezt a felvetést természetesen gyorsan elsöpörte. Hiába tiltakoztak a nemzetiségi képviselők: *„A millenniumi ünnepségnek azt kell Európa előtt bebizonyítania, hogy Magyarország [uhorský] magyar [mad'arský] nemzeti állam volt, s az most is. Ez viszont mind történelmileg, mind pedig hazánk néprajzi viszonyait tekintve valótlan, amely ellen tiltakoznunk kell.”* (Kemény 1952. szerk.: 473)

<sup>91</sup> Paul Ricoeur és Mannheim Károly *Ideológia és utópia* című műve szerint ha egy csoportvágy politikai programmá, ideológiává válik, akkor az utópia a politikai ideológia mitikus közvetítőjévé, történelmi mitológiává válik (Ricoeur, 1997. 120–126.).

<sup>92</sup> Jan Assman (2004.79-80.) az olyan műtszemléletet nevezi mítosznak, amely *„az időrendi tájékozódás és az ellenőrzés instrumentumaként nemcsak kiméri a múltat, hanem a múlthoz fűződő viszonyból meríti a jelen önelképzelésének alkotóelemeit, meg támpontokat a reménykedés a cselekvés céljaihoz.”*

birodalmi viszonyrendszerben, ami számtalan későbbi konfliktus forrása lesz majd – a kuruc-labanc rivalizáció, a kirekesztés és befogadás problematikája, ”mélymagyar-hígmagyar-jöttmagyar” (Németh László, 1992), “rosszul hazafiak–jól hazafiak, kismagyarok–nagymagyarok, korszerűtlenek–korszerűek” (Szekfü, 2007).

Az ilyen jellegű nemzetfelfogást – Durkheim (2003) nyomán – „nemzetvallásnak” (Dávidházi, 2004, Gerő, 2004), nevezik, ami ebben az esetben elsősorban a közösségek kulturális integrációjához nélkülözhetetlen kollektív hiedelmekre utal. Olyan egységes szimbólumrendszer, „szimbolikus valóság”, amelynek segítségével a mindennapi élet esetleges tapasztalatait egységes, értelmezhető képpé lehet összerakni.

Az „ezeréves magyar állam” mítosza – amelynek centrumában Szent István és Hunyadi Mátyás áll – a korabeli magyar közgondolkodás számára többféle legitimációs feladatot látott el. Egyrészt gyógyírt jelentett a kiegyezés utáni korlátozott államiságunkra, az Ausztriától való függő helyzetünk elviselésére. Másrészt igazolni kívánta a magyarság vágyott hegemon szerepét a közép-európai térségben. Harmadrészt elfogadtatni próbálta a magyarság nemzetiségek fölötti kulturális és politikai uralmát. Negyedrész pedig megalapozta a nemesi eredetű társadalmi-politikai csoportok – az úgynevezett nemzetfenntartó erők – örökérvényű dominanciáját. Ugyanakkor az „ezeréves magyar állam” fogalma jövőre irányuló „elvárásfogalom” (Koselleck, 2003a) is vált, mivel szervesen összekapcsolódott a korszak történettudományi irányzataival (historizmus, pozitivizmus), amelyek különböző – a tökéletesedés felé haladó, vagy éppen az „aranykorba”<sup>93</sup> visszatérő – fejlődéstörvények révén próbálták megragadni a történelmi folyamatokat.<sup>94</sup> A történettudománnyal való szövetkezés egyrészt a tudományosság objektivitásával és kizárólagosságával (Gyáni, 2003. 81–83.) legitímálta a mitikus történelemszemléletet: az adott történelmi narratívát képviselő ideológusok így a múlt egyetlen tudományos olvasatának birtokában negligálhatták az alternatív történelmi narratívumokat. Másrészt pedig lehetővé tette, hogy a történelem „beteljesítő idővé” (Lajtay,

---

<sup>93</sup> Anthony D. Smith (1996) szerint a nemzetépítés során, a közös múlt szem, lélet megteremtésekor különösen az úgynevezett „aranykorok megfelelő formába öntése” játszik kulcsszerepet. A nemzeti történelem középpontjába helyezett aranykoroknak másoktól megkülönböztető autentikussággal kell rendelkeznie, és tartalmaznia kell a közösség „kollektív méltóságát” és jövőbe extrapolálható sorsát.

<sup>94</sup> A 19. századi nemzet(állam)építők – nemcsak hazánkban, hanem egész Közép-Kelet-Európában – igyekeztek időtlenné – örökérvényűvé – tenni az általuk létrehozandó nemzetet, illetve nemzetállamot. Ennek történelmi hiányait egy sajátos metaforával – alvás, álmodás – igyekeztek elfedni. A korábban is – folyamatosan ugyanazzal a belső lényeggel, lélekkel, közösségi tetterővel – létező nemzet csak aludt néhány száz évet, szendergett, téli álomba merült. A nemzetébredésért csak fel kellett ébreszteniük „mély álmából a hazát”. Ezt a szemléletet jól ismerjük Petőfi Sándor Nemzeti dal című verséből, vagy a környező országok himnuszaiából: „Ébredj fel, ó, román, ébredj halotti álmodból/Melybe sülyesztettek barbár zsarnokok!”; „Ez a mi Szlovákiánk eddig mélyen aludt. De a mennydörgő villámok felkelésre ösztönzik.”

2013. 32–49.) váljon: a történelmi fejlődés fogalma szervesen összekapcsolódjon a jövőben megvalósítandó magyar nemzetállam eszméjével.

## A történelemtanítási kánon kialakulása<sup>95</sup>

A kiegyezés után a magyar nemzetállam-építő ideológia bővületében élő politikai elit és közgondolkodás makacsul a kötelező állami iskoláztatás (Gellner, 2009. 32-36.; Hobsbawm, 1997. 16-22.) bevezetésétől remélte a nemzetiségek asszimilációját, a magyar kultúra és etnikum dominanciájával működő egységes identitású magyar nemzeti közösség megteremtését (Gyurgyák, 2007. 82–85.). Ebben kiemelt szerepet szántak a történelem tantárgynak, amely olyan műltszemléletre épült, amelynek közvetlen ideológiai célja a társadalom etnikai sokféleségének homogenizálása, az egységes magyar nemzettudat kialakítása volt.<sup>96</sup> Mindez oly módon valósult meg, hogy a történelemtankönyvekben megjelenő nemzeti történelem kimondva-kimondatlanul összemosta a magyar államiságot és a magyar etnikumot, más szóval a politikai és a kulturális nemzettudatot: minden Magyarországon élő állampolgárt nemzeti értelemben is magyarnak tekintett, függetlenül attól, hogy mi az anyanyelve, illetve kulturális identitása. Ebben az értelemben a történelem tantárgy „rejtett tanterve” lényegében a nemzeti közösség szervezésének szakrális funkcióját<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Az ókorban a „kanón” szó mérővesszőt jelentett, később azonban a keresztény szóhasználatban már szakrális jelleget kapott ez a kifejezés, mint az egyházi kinyilatkoztatások, igazságok és szabályok megszentelt (megfellebbezhetetlen) gyűjteménye. Mai értelemben a kánon egy adott közösség (család, település, vallási felekezet, etnikai közösség, ország) tagjai által elfogadott és átörökítendő „mértékadó” tudásbázisát tartalmazza, amely mindig öntudatlan vagy tudatos választás, válogatás eredménye. Jól példázza mindezt a közösségek műltszemlélete. Az elmúlt események emlékei közül a legtöbb elfelejtődik. Csak az marad fenn a közösség kulturális emlékezetében, a történelmi közgondolkodásban vagy a történelemkönyvekben, ami valamilyen okból fontos üzenetet hordoz a mindenkori jelen számára (Assmann, 1999).

A „mértékadó” tudáskánon továbbörökítésében az újkortól kezdve meghatározó szerepet játszik az iskolarendszer. Az iskola által közvetített tudás a 20. század közepéig szinte a középkori szakrális kánonokhoz hasonló megfellebbezhetetlen társadalmi, politikai és tudományos legitimációval rendelkezett. Kanonikus tudásnak még ma is azt tekintjük, amit az iskola tanít, amit az érettségizőktől elvár. Ez legfőképpen azt jelenti, hogy a modern társadalmakban lényegében az állam által hitelesített iskola határozza meg és legitimálja az érvényesnek és fontosnak tekintett tudást: a tantervek, illetve a tanár nemcsak azt mondja meg, hogy mit kell tudni a társadalomba beilleszkedő „művelt embernek”, hanem azt is, hogy hogyan kell gondolkodni bizonyos dolgokról, illetve hogyan kell viselkedni. Az iskolarendszer az általa kanonizált tudást a maga tantárgyi struktúrájában rendezi el. Ebben az értelemben beszélhetünk különböző tantárgyi kánonokról, amelyek az adott tárgy megtanítandó műveltségtartalmát jelentik: irodalomból a kiemelt művek, szerzők és korszakok, történelemből a múltbeli események, személyek ismeretét jelenti, matematikából a függvények megértését, fizikából a termodinamika törvényeinek elsajátítását.

<sup>96</sup>Az iskolarendszer révén magyarosító törekvéseket jól szemlélteti az 1907. évi XXVII. tc. 17.§-a, amely a nemzetiségi iskolákban is azt írta elő a tanároknak, hogy „a gyermekek lelkében a magyar hazához való ragaszkodás szellemét és a magyar nemzethez tartozás tudatát” erősítsék (idézi Gyurgyák, 2007. 33.). Mindez olyan, mintha egy mai szlovákiai magyar iskola tanáraitól nemcsak az állampolgári lojalitás közvetítését várnák el, hanem a szlovák nemzetre irányuló hazaszeretet érzelmi megtanítását is.

<sup>97</sup>A történelemoktatási kánon szakrális funkciója ma a magyarországinál is látványosabban mutatkozik meg a határon kívüli magyar közösségek történelemoktatásában. Vajda Barnabás (2007. 112–113.) írja: „*A szimbólumok: zászlók, ünnepélyek és évfordulók Magyarországon is hatással bírnak, ott is kollektív érzést*

érvényesíti: a magyar államban élő különböző anyanyelvű és társadalmi helyzetű emberek egységesnek gondolt műltszemléletét, nemzeti identitását és állampolgári lojalitását hordozza. Durkheim (2003) a szekuláris értelemben felfogott vallásosságnak két aspektusát elemzi: a mítoszt és a rítust. A mítosz az idealizált világrend egységes rendszerben elmondott története, a rítus pedig ennek a történetnek, „forgatókönyvnek” az „eljátszása”: szertartás vagy cselekvés formájában való megjelenítése. A szertartás, a rítus azért fontos, hogy a közösség tagjai ezen keresztül kapcsolódhassanak, „kommunikáljanak” a szimbolikus valósággal, a közösséget szimbolizáló személytelen erővel, ami érzelmileg átjárja és megerősíti őket. Ebben az értelemben a történelemtanítási kánon maga a mítosz. A tankönyvekben megfogalmazott történetek az életkori sajátosságoknak megfelelően leegyszerűsített formában jelennek meg, és teljes mértékű kizárólagosságra törekednek. Lényegében előre értelmezett és egyféleképpen értendő narratívumok, amelyek erkölcsi példázatokat,<sup>98</sup> valamint a nemzeti értékek és tulajdonságok (hazafiság, önfeláldozás stb.) ismétlődő archetipikus megnyilvánulásait (államszervezés, nemzeti kultúra, honvédő harc) tartalmazzák. A történetiség legfeljebb a jól ismert szerkezetű történetek újabb és újabb történeti korszakokban való megjelenésében, ismétlődésében nyilvánul meg. A nemzetállami történelem világának cselekvő megjelenítője – Durkheim által említett rítusa –, a hétről hétre ismétlődő történelemóra, amely rendszeresen kiegészítődik az iskolai ünnepekkel és az emlékhelyek kultuszával. Az újabb és újabb generációk két alkalommal – általános és középiskolában – is bejárják a nemzeti kánon teljes világát. A történelemórák ismétlődő szertartásai újra és újra mozgósítják a diákok nemzeti identitását és állampolgári lojalitását: nemcsak ismeretekre tesznek szert itt a diákok, hanem érzelmileg is bevonódnak és hitet tesznek a nemzeti kultúra mellett. A hit szó itt azért is szerencsés kifejezés, mert jól mutatja az iskolai (tantervi) elvárás jellegét: ebben a zárt kanonizált rendszerben valójában nincs vita, másként gondolkodni is legfeljebb a mítoszon belül lehet: lehet azonosulni Koppánnal vagy Szent Istvánnal, Széchenyivel vagy Kossuthal, de a szereplők mind csak a mítoszon belül értelmezhetők.

---

*keltének; de a felvidéki helyzetben (ahol a magyar szimbólumok jogi tilalom alatt állnak) még felfokozottabban hatnak – miközben egyik helyen sem a szigorú értelemben vett történelmi igazságot, hanem bizonyos kulturális mítoszok továbbélését szolgálják. És mivel a mítoszok a politika világában érzik a legjobban magukat, innen csak egy lépés a számunkra nagyon ismerős erkölcsi szintre emelt nemzetiség jelensége.”*

<sup>98</sup> Kertész István (1993. 22–23.) szerint például a kiegyezés után már tudott volt a történelmi forrásokból, hogy az ókori marathoni csatában a perzsák kisebbségben voltak a görögökkel szemben, mivel csapataik nagyobb része nem szállt partra. Ennek ellenére az európai és magyar történelmi kánonban mindez úgy rögzült, hogy a perzsák voltak óriási túlerőben, mert ez a legenda kiváló példázatul szolgált a „*túlerő ellen küzdő kis népek öntudatának megerősítéséhez.*”

## A történelem tantárgy bevezetésének sikerei

A történelem nem véletlenül lett a magyarországi állampolgári nevelés „iskolai felelőse” (Szebenyi, 1970). A tantárgy bevezetése kétségtelenül sikertörténet, hiszen az általa közvetített „közös nyelv”, ismeretanyag és műveltség a magyar nemzeti identitás és közösségtudat szerves és elengedhetetlen részévé vált. Nem él ma a Földön olyan magyar ember, aki számára ne jelentenének valamit a következő kifejezések: kalandozás, a hét vezér, mohácsi vész, igazságos Mátyás, kuruc stb. Más szóval nem is tekintjük igazán magyarnak azokat, akik ennek a tudásnak nincsenek birtokában.<sup>99</sup> Sikerességét jól mutatja az is, hogy a kánonja mélyen begyökerezett a magyar közgondolkodásba, és nagyfokú állandóságot mutatott az elmúlt évszázad viharos politikai kurzusváltásai ellenére is. (Dénes, 2015; Gyáni, 2015) Szerepe kiemelten fontossá vált mind a hazai, mind pedig a határon kívül rekedt magyarság nemzeti önazonosságának és kulturális egységének fenntartásában – amiről gazdag szakirodalom áll rendelkezésre (Dárdai, 2006; Katona és Sallai, 2001; Kaposi, 2015; Knausz szerk. 2001; Knausz, 2015; Kojanitz, 2015; Szabolcs és Katona, 2006; Závodszy, 2018).

## A magyar történelemtanítási kánon néhány alapvető mintázata<sup>100</sup>

### Közvetlen politikai indoktrináció

Úgy tűnik, hogy az elmúlt évszázadban a kötelező történelemoktatás tananyagát nagymértékben befolyásolta a mindenkori politikai ideológia. A közvetlen politikai befolyásolás domináns szerepét szemléletesen írja le Kelemen Elemér (2007. 90.) oktatástörténész a történelem tantárgy elmúlt százötven évének oktatáspolitikai dokumentumait összegyűjtő *Szöveggyűjtemény* opponensi véleményében: „...*igaz lehet az a parafrázisos előfeltevés, hogy a történelem és főleg a történelemtanítás a politika, nevezetesen az oktatáspolitikai szolgálóleánya. [...] A kötet olvasatomban ennek a hipotézisnek az igazolása, hogy tudniillik a történelemtanításunk története ennek a koronként és történeti körülményeink folytán olykor-olykor hektikusan változó állami elvárás- és*

---

<sup>99</sup>A történelemérettségi, illetve az ún. állampolgársági vizsga a néprajzkutatók szerint jelentős mértékben hasonlít a törzsi beavatási szertartásokhoz, amikor az avatandó személynek – a testi próbák után – számot kellett adnia arról, hogy a „bozótiskolában” mennyiben sajátította el azt a mások számára titkos nyelvet, amely a törzsi alapvető hagyományait (a törzs eredetmitoszát és szellemhősök történetét) tartalmazta. (Lips, 1962. 274.)

<sup>100</sup>A történelemtanítási kánon roppant sokrétű és sokszínű világából itt és most legfőképpen azokat az elemeket és mintázatokat emelem ki, amelyek – véleményem szerint – a leginkább magukon hordozzák a 19. század végének aktuálpolitikai viszonyai hatásait.

magatartásrendszernek a leképeződése.” Érdeemes erre vonatkozóan néhány „látványos” példát<sup>101</sup> megnézni az elmúlt bő száz év középiskolai történelemkönyveiből:

**1. István megalapítja a keresztény egyházat (1883).** „A még ifjú István lelkesedéssel fogott a keresztény hit megszilárdításához. Legelső feladatának tartotta a katolika, apostoli hitnek terjesztését és az országnak a nyugati államok mintájára való idomítását, hogy ezáltal annak fennmaradását biztosítsa. Ennek megfelelően gondoskodott mindenekelőtt térítő papok behívásáról; rendeletet adott ki, hogy mindenki magát megkereszteltesse és a pogány szertartásokat abbahagyja és egyúttal a saját birtokában lévő rabszolgákat, jó példával előljárva, szabadon bocsátotta.”

**2. Magyarország mint Nyugat-Európa védőpajzsa (1931).** „A magyar nemzetnek azt a feladatot jelölte ki a Gondviselés, hogy a nyugati művelődésnek határőre legyen Kelet felé. Ezt magába szívja, megvédi és lehetőleg továbbterjessze. E hivatását már akkor kezdte betölteni, amikor honfoglalásával beékelődött a nyugat-keleti irányban Európa és saját barbár rokonai, észak-déli irányban pedig az északi és déli szlávok közé. Ha a magyar nép kimaradt volna az európai történelemből, Európa keleti része elszlávosodott volna, vagy pedig barbár török-fajú népeknek esett volna áldozatul. [...] Hasonló volt a helyzet a közelmúltban, a világháború után. Ekkor Kelet felől a vörös bolsevista veszedelem zúdult az ország nyakába, s ha a nemzet nem áll ellent az áradatnak, válságos helyzetbe jut Nyugat-Európa kétezzer éves kultúrája. A magyarság azonban ismét a maga élő testét állította oda elválasztó ékül a barbár Kelet és a művelt nyugat közé. Mindezekért a magyar nemzet mélységes hálát érdemel a Nyugattól, elismerés helyett azonban mindig csak lenézésben, elhanyagottságban és üldöztetésben volt része, minek szomorú bizonyítéka a trianoni békediktátum.”

**3. A „szent-Istváni állameszme”(1951).** „A 'szent-Istváni állameszmére' való hivatkozás hamis és hazug volt. Nagy államalapítónk, István király megdöntötte az idejétmúlt régi rendet, mely a további fejlődést akadályozta. Megvédelmezte az országot a legveszedelmesebb külső ellenséggel, a nyugati hódítókkal szemben, s vaskézzel söpörte félre azokat az akadályokat, melyek akkor népünk haladását gátolták. 'István király volt az, aki szilárd alapokra helyezte a magyar államiságot. Alakja 900 esztendő távlatából is sok tekintetben figyelmeztető útmutatással szolgálhat a mai magyarságnak.' (Rákosi Mátyás) Azok, akik évszázadokkal később oly sokat emlegették a 'szent-Istváni állameszmét', eladták az országot

---

<sup>101</sup>Az itt szereplő tankönyvrészletek az Országos Pedagógiai Könyvtár Tankönyvtárában való tankönyvekből valók, eredeti helyesírás szerint. Külön köszönet a válogatásban nyújtott segítségért Szabó Károlynak.

töröknek, osztráknak, németnek, mindenkinek, aki csak hajlandó és képes volt árulásukat földdel, pénzzel, magas állásokkal megjutalmazni. Az uralkodó osztályok a 'szent-Istváni állameszme' örve alatt a feudalizmus fenntartásán és a korlátlan kizsákmányolás biztosításán fáradoztak.”

## Az erőszak mintái

A történelmi tananyagban megjelenő agresszív viselkedési minták megítélése már régóta vitatott kérdés. 1905-ben például harcias parlamenti felszólalásokkal kísért dühödt sajtóvita robbant ki Vázsonyi Vilmos parlamenti képviselő egyik beszédét követően. A beszéd vitatott része így hangzott: „*A mai iskolai neveltetés a vérontás apológiája. Ott van a történelem. A történelmet tanulva, folyton verekedést, csatározást tanulunk. A zsenge ifjú nem hall nagy szellemekről, tudósokról, hanem a nagy hős Kinizsiről, ki félkezével felemeli a malomkövet, ki húsz törökkel vív egyszerre, egy-egy megölt törököt fog a két kezébe, egyet a fogai közé és így táncol. Mikor az ifjúság folyton a vérontás glorifikációját hallja, olvassa, természetes, hogy az ifjúságban feléled a vérszomj, a szelídített kultúrbestia ver gyökeret. Ha feladatát akarja teljesíteni a pedagógia, a vallás, akkor ezt ki kell irtani, gyökerében megtámadni, s ha ezt a feladatot teljesíti, akkor a társadalomban nem az erőszak, nem a vérszomj fog érvényesülni.*” (Ady, 1902. 33.)

Nyilvánvaló persze, hogy ezzel a leegyszerűsítő pacifista szemlélettel nem lehet hitelesen bemutatni a „magyar nép zivataros történetét”, sem pedig a világtörténelmet ténylegesen meghatározó mozzanatokat. Őseink honvédő áldozatvállalásai – dicsőséges győzelmeink és erőt adó vereségeink<sup>102</sup> – ugyanúgy hozzátartoznak nemzeti identitásunkhoz és történelmi közgondolkodásunkhoz, mint mindennapi politikai és magánéleti harcaink. Pedagógiai szempontból azonban érdemes elgondolkodni azon, hogy a háborúk és közjogi háborúskodások győztes-vesztes mintái mellett hogyan lehetne bővíteni a konfliktuskezelés békésebb, demokratikusabb formáinak bemutatását. Már csak azért is, mert a diákok számára, az életkori sajátosságokból következően is, sok tekintetben izgalmasabbak, tömegkommunikációs értelemben „szórakoztatóbbak” az erőszakos társadalmi és politikai

---

<sup>102</sup> Ottlik Géza (2017: 552) írja: „*A mohácsi csata négyszázadik évfordulója közeledett éppen. Fura dolognak látszik talán, vereséget megünnepelni, de hát, aki a győzelmét ünnepelhetne volna itt most, a hatalmas ottomán világbirodalom, már nem volt meg. A tatároknak is nyomuk veszett, sőt időközben, szinte a szemünk láttára, a szívós Habsburg-császárságnak is. Megszoktuk hát, hogy egyedül ünnepelhessük veszített nagy csatáinkat, melyeket túlélünk. Talán azt is megszoktuk, hogy a vereséget izgalmasabb, sűrűbb anyagból való és fontosabb dolognak tartjuk a győzelemnél – mindenesetre igazibb tulajdonunknak.*”

minták – a háborúk világa, a konfliktusok drámaisága, a botrányok, a diktátorok deviáns személyisége és rémtettei –, mint a tárgyalóasztalok és a békés építés világa.

## A nem államalkotó csoportok láthatatlanná válása

A történelemoktatási kánon mitikus történelemszemléletének az egyik alapvető sajátossága, hogy nem a társadalom valós működésére, az emberek és közvetlen közösségeik közhétköznapi életére, sokkal inkább a magyar államszervezet tevékenységének bemutatására fókuszál. Kevésbé segíti a tényleges (reális) társadalmi viszonyok megismerését, a különböző társadalmi csoportok között létrejövő konfliktusok megértését, a kisebbségi léthelyzet földolgozását, a társadalmi önszerveződést, a civil társadalom autonómiáját. A társadalom tagoltsága és belső politikai mozgásai inkább a megosztottság, a széthúzás negatív képeiben jelennek meg.

Különösen elhanyagolódik azoknak az etnikai és szociális kisebbségeknek a reprezentálása, amelyek nem tekinthetők államalkotónak. A magyarországi roma közösség története például egész egyszerűen nem látható a történelemkönyvekben, mivel kultúrájuk nem illeszthető be a kánon civilizációs és modernizációs értékrendjébe. A romák évszázadokon keresztül megőrizték félnomád kultúrájukat, törzsi eredetű szétagoltságukat, nyelvi sokféleségüket, sajátos hagyományaikat, szokásaikat, és nem rendelkeztek semmiféle mai értelemben vett politikai intézménnyel vagy képvisellel. A roma kultúra alapvetően szóbeliségre épül, írásos történelmi források legfeljebb csak indirekt formában állnak rendelkezésünkre róluk.<sup>103</sup> Ennek egyik legfőbb következménye az, hogy lényegében homályban maradt kultúrájuk sajátos fejlődéstörténete és nemzetközi kontextusa – a néprajzi példák ebből a szempontból inkább a kultúra változatlanságát mutatják. A másik fontos következmény pedig az, hogy mivel mások szemüvegén át látjuk a történetüket, ezért nem önmagukban (sui generis) vizsgáljuk őket, így többnyire szélsőséges formában – agresszorként vagy áldozatként – bukkannak föl a magyar tankönyvekben. Ezek a szélsőséges megközelítések jelentősen megnehezítik a tényleges

---

<sup>103</sup> A történettudományban jól ismert az úgynevezett történelem előtti népek fogalma, amely nem az adott csoport régiségére utal, hanem arra, hogy nincs leírt kronologizálható történetük, csak ciklikusan visszatérő hagyományaik, szokásaik. Így írható le például az úgynevezett természeti népek története, amelyekről a hagyományos történetírás azt állítja, hogy valójában nincs is történelmük. A magyar kultúrával érintkező romák esetében azonban valószínűleg az úgynevezett „történelem alatti” társadalmi csoport fogalma a releváns, ami arra utal, hogy – mivel nem képes önmaga írásos dokumentálására –, mások tudósításai révén reprezentálódik a történelemben. Ilyenek voltak például a középkori jobbágyok, akikről csak annyit tudunk, amennyit a velük meglehetősen elfogult egyházi és nemesi írástudók leírtak.



párbeszédet a roma és nem roma társadalmi csoportok között és gátolják a társadalmi integrációt, illetve a roma fiatalok társadalmi asszimilációját.<sup>104</sup>

## A „magyar glóbusz” mítosza

Minden közösség, minden nép történelemszemléletében megfigyelhetünk sajátos nemzeti elfogultságot, az adott közösség történetét pozitív módon diszkrimináló aszimmetrikus összehasonlítási módokat. Kérdést legfeljebb az elfogultság és a reális önismeret arányaira és viszonyrendszerére, valamint annak hosszú távú következményeire vonatkozóan érdemes feltenni.<sup>105</sup> Úgy tűnik, hogy a magyarság történelmi közgondolkodása – valószínűleg a földolgozatlan történelmi traumák és ismétlődően megrekedt modernizációs kísérletek miatt – roppant végletes formában termelte és termeli újra a magyar nemzettudat önértékelési problémáit (Jakab, 2000a). Sajátos hullámváz alakult ki ezen a téren, ami sok esetben irreális helyzetértékelésben és különböző öngazolási képzetekben nyilvánult meg. A reformkorban még a nemzethalál riasztó rémével kellett megküzdenuk, a dualizmus idején pedig már a millenniumi ünnepek különleges fényei világították meg képzelt nemzeti nagyságunkat, az „ezeréves Magyarország örök dicsőségét”. A vesztes első világháború után a „magyarság kultúrfölényének”, „különleges államalkotó képességének” hangoztatásával próbáltuk begyógyítani a „trianoni sebeket”. A második világháborúban magabiztosan üzentünk hadat a világ több mint ötven országának, majd „ügyes hintapolitikával” kívántuk kijátszani a nagyhatalmakat, míg végül „utolsó csatlóssá” és „bűnös néppé” nyilvánítottunk; majd a szovjet megszállás ellensúlyozásaként a Kádár-rendszerben a „legvidámabb barakk” képzetével vigasztaltuk magukat. Úgy tűnik, hogy sok esetben katasztrofálisan túlértékeljük regionális és világtörténelmi lehetőségeinket és szerepünket, majd pedig a látványos háborús vereségek hatására fölerősödött a felelősségelhárító bűnbakképzés („A Nyugat elárult bennünket!”), vagy éppen a kisebbségi komplexus („Egyedül vagyunk!”).

## Trianon sebe

Az elmúlt bő száz év magyar történelemkönyveinek alapvető ellentmondása az, hogy bár tartalmuk szerint többnyire a magyar állam történetét dolgozzák fel, szövegeikben és belső

---

<sup>104</sup> A többségi (nem roma) diákok számára ezek a történelemtankönyvek azt sugallják, hogy a romák valójában nem lényeges, inkább kívülálló szereplői a magyar történelemnek, akiknek nincsenek tisztelhető hőseik, akikhez inkább konfliktusok fűződnek; a roma diákok számára pedig mindez komplementer módon jelenik meg, ami ma már valószínűleg az eredeti pedagógiai célok – integráció, asszimiláció, fölzárkózás – ellenében hat.

<sup>105</sup> A *kalandozás* kifejezés például jól mutatja a nemzetközpontú történelemszemlélet elfogultságát. Érdemes elolvasni, mit írnak a magyar tankönyvekben így szereplő eseményekről a nyugat-európai történelemkönyvek.

címeikben sokszor nem egyértelmű hogy a magyar állam vagy a magyar etnikum történetéről szólnak-e. A kétféle megközelítés összemosása, összekeverése a 20. század elejéig még nem okozott, hiszen minden magyar állampolgár és ezen belül a magyar nyelvű etnikum zöme még egyazon államkeretben élt. A „magyar” kifejezés vonatkozhatott a magyar állam magyar anyanyelvű állampolgárára, a magyar állam nem magyar anyanyelvű állampolgárára, a Magyar Királyság területén hosszabb ideig élő, bármilyen nyelvű és állampolgárságú személyre egyaránt. Mindez azonban nagymértékben megváltozott a trianoni békekötés után, amikor a történelmi Magyarország területének kétharmadát más országokhoz csatolták, ami miatt nagyon jelentős magyar nyelvű és identitású népesség került Magyarország határain túlra. Ennek legfőbb következménye az lett, hogy a „magyarság” politikai és kulturális egysége óhatatlanul megbomlott. A valóságos viszonyok jóval bonyolultabbak és differenciáltabbak lettek, mint ahogy azt a korábban tételezett „többségi elv” mutatta.<sup>106</sup> Nyilvánvalóvá vált, hogy a magyar nemzetállamiság eszméjére épített történelemtanítási kánon egységesítő szemlélete mind nehezebben tartható fenn: egyre ellentmondásosabb, egyre több konfliktus forrása és egyre több veszélyt hordoz (Jakab, 2008).

A vágyott egység nosztalgiája jól tetten érhető a mai magyar közgondolkodásban és a történelemoktatás zavaraiban is. Az autók hátuljára ragasztott nemzeti színű Nagy-Magyarország matricák továbbra is az „ezeréves magyar állam” folytonosságát, az etnikum, a terület és az államszervezet azonosságát sugallják. Ezzel a mítosszal az iskolai történelemoktatás is nehezen birkózik. A diákok számára például nehezen értelmezhető Horvátország korábbi jogi különállása vagy, hogy a 16–17. században jóval több mint százötven évig államjogi értelemben a történelmi Magyarország kevesebb mint egyharmada létezett csupán, illetve, hogy a Rákóczi-szabadságharc után Erdélyt és a Temesközt közjogilag

---

<sup>106</sup> Trianon sokféle új identitási formát és konfliktust is eredményezett, amelyekkel a hagyományos magyar nemzetszemlélet nem tud mit kezdeni:

- Mit gondoljon az a Magyarországon élő szlovák anyanyelvű diák, aki szlovák nyelvű iskolai történelemkönyvében azt olvassa Békéscsabán, hogy „őseink a Kárpát-medencébe a Vereckei-hágón keresztül érkeztek Árpád vezetésével?”
- Hogyan tekintsünk arra a Szlovákiában élő magyar anyanyelvű szülőre, aki gyermekét szlovák nyelvű iskolába adja annak reményében, hogy így jobban boldogul majd?
- Hogyan tekintsünk arra a szlovák anyanyelvű és állampolgárságú diákra, aki büszkén vallja, hogy az ő nemzetének dicső királya volt Szent István, Hunyadi Mátyás, vagy éppen Mária Terézia?
- Mit gondoljunk arról a magyar anyanyelvű és identitású magyar állampolgárról, akinek ősei között számos „tót atyafi” volt, de ezt a kulturális örökséget ma nem meri vállalni, mert akkor esetleg nem igazán tekintik magyarnak?
- Mennyiben rendelkezik más identitással a Burgenlandban élő úgynevezett törzsökös magyar, illetve az Erdélyből Bécsbe költözött magyar ember, miközben az osztrákok mindkettőjüket magyarnak tekintik.
- Tovább bonyolíthatnánk a sort, ha megkérdeznénk például a budapesti utcán szembejövő kínai állampolgártársunkat, hogy miért tűzött ki kokárdát március 15-én, miközben pontosan tudjuk, hogy számtalan amerikai állampolgár miért teszi ugyanezt Los Angelesben.

nem csatolták vissza a Magyar Királysághoz. Így a diákok többségének fejében az iskolai történelemoktatás számtalan vizuális és nyelvi leleménye révén az a kép él, mintha a magyarok által lakott magyar állam az elmúlt ezer év folyamán lényegében egységes politikai keretben és etnikai viszonyok között működött volna – legalábbis a trianoni békéig. Sőt! Utána is. Sok mai iskolai faliújságon is az látható, hogy az egységesen nemzeti színűre festett Nagy-Magyarország sziluettet a trianoni határok mentén szétvágták, akárcsak a török hódoltság időszakának térképeit. Így nemcsak a régi magyar államkeret széttörését sugallja a térkép, hanem bizonytalanságban tartja a diákokat a magyar etnikum tényleges helyzetével kapcsolatban is.

Az egységkeresés fájdalmas példáit látjuk a határon túli magyarság roppant igényesen megírt és kiadott történelemkönyveiben (Kovács-Simon, 2000; Braun-Kész-Lefkó-Szamborovszkyné, 2018) is, amelyeknek kivétel nélkül az a címe, hogy *A magyar nép története*. Ezekben a roppant kis óraszámra méretezett karcsú történelemkönyvekben a szerzőknek a következőket kell egyszerre bemutatni. Egyrészt a magyar történelemoktatási kánon hagyományos közjogi történetét Szent Istvántól a rendszerváltásig. Másrészt a magyarországi társadalom-és művelődéstörténetet. Harmadrészt helyi társadalmuk (Felvidék, Kárpátalja) Trianon utáni politika-, társadalom- és művelődéstörténetét. Negyedrészt érinteniük kell államkeretük (Szlovákia, Ukrajna) korábbi, de méginkább 20. századi történetét is, hiszen e nélkül saját történetük és közvetlen kapcsolatrendszerük nem lesz érthető. Ötödöröszt szolidáris módon érdemes megemlékezniük a más országokba szakadt nemzettestvéreikről is, hiszen analógiás módon ez is fontos lehet saját identitásuk megélése és erősítése szempontjából.

### **A magyar történelem „széthordása”**

A 20. század végén alapvető politikai változások történtek Közép-Kelet Európában. A Szovjetunió kivonult a térségből, új államok születtek, nyugati típusú politikai átalakulás történt szinte valamennyi szomszédos országban. A változások nyomán fellépő ideológiai vákuumban jelentős mértékben fölerősödött a nemzetállamokra jellemző nacionalista ideológia, ami az új államok többségében sajátos 19. századi nemzetépítési törekvésekben is megnyilvánult. Ennek nyomán kezdetét vette egy sajátos osztozkodás a történelmi örökségért – egy kicsit talán hasonló, mint ami válóper után szokott történni – Magyarország és a szomszédos országok között.

A viták – például szlovák vonatkozásban – arról szólnak, hogy a közös hagyományból, a korábban együtt élő emberekből és a tárgyi értékekből ki és mi tartozzon az egyik és másik országhoz. Bél Mátyás/Matej Bel mennyiben tekinthető magyarnak, illetve szlováknak? Mit jelent Petőfi Sándor/Alexander Petrovič szlovák, szerb, illetve magyar identitása? L’udovitStur/Stúr Lajos és Kossuth Lajos/ L’udovit Kosut jó magyar és rossz szlovák, vagy rossz magyar és jó szlovák volt-e? A mai Szlovákia, illetve Magyarország területén született tudósok, művészek és sportolók melyik állam dicsőségtábláját gazdagítsák? Pressburg/Pozsony/Bratislava mennyiben tekinthető magyar, illetve szlovák (netán német) városnak? A budapesti Andrássy utat vagy éppen a Parlament épületét építő szlovák anyanyelvű munkások melyik állam történelméhez tartoznak?

Ezek a viták azonban egy idő után egyre aszimmetrikusabbá váltak (Jakab, 2013), ami komolyan veszélyezteti a magyarországi történelemtanítási kánont. Amíg ugyanis a magyar fél egyre makacsabban és rugalmatlanabban ismételteti, hogy a nemzetállami szemlélet alapján a Magyar Királyság területén élő, többnyire hungarus szemléletű vagy elmagyarosodott szlovákokról van szó, addig a szlovák fél fokozatosan szlovákká varázsolja a közös múlt felvidéki részét. Az 1990-es évek előtt a szlovák történelemkönyvek szlovák szempontból nagyjából üresen hagyták a közös történelem lapjait: a Nagy Morva Birodalom dicsősége ugyan megalapozta a szlovákok történelmét, de utána a „barbár magyarok” évszázadokon át elnyomták a szlovákokat, akiket hosszú álmukból majd csak a 19. században vertek föl az úgynevezett nemzetébresztők, akik nyomán a 20. század végére a szlovákok végül elnyerték önálló nemzetállamukat. E felfogás szerint az általunk vizsgált három elemből – etnikum, terület, államiság – legfeljebb csak az etnikum, a nép történetét tekintették folytonosnak. Szerintük az elnyomott nép folyamatosan szemben állt a magyar állam magyarosító törekvéseivel, és szükségképpen ellenségként tekintett elnyomóira. Jól mutatják ezt a két ország korabeli antagonisztikusan szembenálló tankönyvei: a magyar tankönyvek hősei a szlovák tankönyvekben mint népelnyomó urak jelentek meg; a szlovák tankönyvek hősei pedig mint szeparatista lázadók vagy börtöntöltelékek a magyar történelemkönyvekben.

Az önálló szlovák állam megalakulása után, az ezredfordulótól fokozatosan megkezdődött a közös történelem korábban üresen hagyott lapjainak szlovák benépesítése. Mindez abban nyilvánult meg, hogy fokozatosan birtokukba vették a „mai Szlovákia területét” (Gyáni, 2010). Így válhatott Szlovákia „a kereszténység védőbástyájává”, hiszen az oszmán Török Birodalom északi határa valóban a mai Szlovákia területén húzódott, illetve így kerülhettek a

Szlovák Olimpiai Bizottság dicsőségtáblájára a mai Szlovákia területén született, de még az Osztrák–Magyar Monarchia színeiben sportoló versenyzők.

Napjainkban további átrendeződések történnek ezen a területen, amelynek lényege az, hogy a szlovák fél teljes egészében benépesíti és birtokba veszi a közös történelem rá vonatkozó részeit. A nép és a terület jogcíme mellett sok esetben az államiság „visszavetítése” is megjelenik a közös történelem vonatkozásában. Egyre több jelzés érkezik arról, hogy a külföldi közvélemény felé Szlovákia hivatalosan szlovákként jelenít meg olyan történelmi személyiségeket – akár a területi elv, akár az etnikai elv alapján – akiket korábban a szlovákok is egyértelműen a magyar kultúrához soroltak. Ennek számtalan finom és – többé-kevésbé – igazolható formája van. Ha például azt hallgatja az ember Pozsony egyik gyönyörű terén, hogy Pozsony koronázó város, ahol a „mi királyainkat” koronázták, akkor ez történetileg is korrekt megfogalmazás. Ha azonban amerikai ismerősöm este lelkendezve arról beszél, hogy milyen szép ceremónia keretében koronázták meg a szlovák királyokat és milyen érdekes a szlovák korona, akkor...

A veszély tehát az, hogy ha nem vigyázunk és rugalmatlanul ismételjük a közös múlt nemzetállami, vagy annál valamivel kevésbé egyoldalú magyar leckéit, akkor nagyon könnyen úgy járunk, hogy a közös múlt során a magyar állam keretében élő népek fokozatosan „széthordják” a korábban egységesen magyarnak gondolt történelmet: a Hunyadiaktól a Zrínyieken át Bartók Béláig vagy Puskás Ferencig.

### **A politikai szelekció eszköze**

A korábbiakban már volt szó róla, hogy az általános műveltség iskolai megszerzésének gyakorlata komoly szelekciós feladatot is ellátott. A „művelt körökbe” való befogadáson és bizonyos típusú munkakörök betöltésére való alkalmasságon kívül az alapvető politikai jogokban való részesedés előfeltételeit is jelentette. A dualizmus idején például a választójogot a nyelvi és műveltségi cenzushoz is kötötték. Ennek a rendszernek a kiszolgálására (Szabó Miklós, 1978b) – német mintára – kétszintű műveltségfogalom jött létre, amelyet a hierarchikusan szerveződő iskolarendszer működtetett. Az elemi iskola műveltségét mindenki elsajátíthatta, származástól és vagyontól függetlenül. Az általános műveltséghez azonban – nevével ellentétes módon – csak a középosztály és az elit gyermekei juthattak az iskolai szűrőmechanizmusokon keresztül.

Az elmúlt bő évszázadban több esetben is előfordult, hogy az érettségi vizsgát és az egyetemi felvételt az állami klientúraépítés, illetve társadalmi kirekesztés eszközének használták föl,

hogy az anyanyelvi és történelmi ismeretek a politikai hovatartozás sajátos mérőműszerévé váltak. Az etnikai és politikai korlátozás és kirekesztés jól ismert iskolai példái az 1907-es Apponyi-féle nyelvtörvény, az 1920-as „*numerus clausus*” és az 1938-as középiskolai reform. Ez utóbbiról Nagy Péter Tibor (2002. 34.) így ír: *„Ahol tehát a nemzet mint megkülönböztetett érték áll az oktatás és nevelés középpontjában, s ahol ezzel egyidejűleg nem építik be a társadalmi érdekek ütköztetésének technikáit, ott korlátlan út nyílik arra, hogy azok, akik magukat a nemzeti érdek kizárólagos hordozóinak nyilvánítják, kontrollálhatatlan hatalomhoz jussanak, s 'nemzeti érték' gyanánt saját társadalompolitikai elképzeléseiket és érdekeiket közvetítsék az iskolarendszereken keresztül. Olyan helyzetben, ahol a társadalomban és a gazdaságban nem a teljesítményképes szaktudásnak van 'becsülete', ott a képzés tartalma szükségszerűen tekintélyelvű és ideologikus marad, hiszen az általános műveltség funkciója ekkor éppen az, hogy ne kelljen polgárosodni. Ahol az uralkodó körök képesek kikényszeríteni, hogy több generációnyi polgári alkotómunka semmivé válhasson, ott mindenki számára világos: a karrierhez nem szakmai tudást, hanem szimbolikus tudást kell elsajátítani, vagyis az uralkodó körök legitimációs érvrendszerét.”* Hasonló oktatási kirekesztéseket és korlátozásokat élt meg a magyar társadalom a Rákosi- és Kádár-érában, amikor az oktatási szelekciót közvetlenül a politikai szelekció szolgálatába állították: az úgynevezett osztályidegeneket – vagy aki csak ragaszkodott saját világnézetéhez, történelemfelfogásához – megfosztották a továbbtanulás lehetőségétől, miközben mások számára a politikai lojalitás révén könnyen megnyíltak a felsőoktatás kapui (például szakérettségi).

# IFJÚSÁGSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK

## A magyar fiatalok politikai szocializációjának 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 sok tekintetben Almond és Verba tipológiájára építve 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.<sup>107</sup> 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 világlépe az ezredfordulón nem különbözött számottevően a nagyobb demokratikus hagyományokkal rendelkező európai országok diákjainak világlképétől, sőt, lényegében hasonló ismeretekkel és kognitív mintázatokkal rendelkeztek a demokratikus társadalmi és politikai rendszerek 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

---

<sup>107</sup> 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 ennek minőségére?

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 „Egyetértés tapasztalható a társadalomban arról, hogy mit kellene tanítani ezen a területen.” Sajnálatos módon az IEA kutatások újabb szakaszában – ICCS<sup>108</sup> – Magyarország már nem vett részt, így az állampolgári kompetenciák vizsgálatára vonatkozóan ebből a forrásból nem rendelkezünk további összehasonlító adatokkal.

### Iskola és társadalom kutatássorozat<sup>109</sup>

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 és megismételte Almond és Verba politikai kultúrára vonatkozó kutatásait. Négy különböző városi helyszínen 9. és 11. évfolyamos gimnazistákat, szakközépistákat (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 hatékonyságára 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. Természetesen ebben az esetben sincs lehetőség a kutatások részletes eredményeinek bemutatására, itt csupán néhány, a későbbiekben fontossá váló megállapítást, paradoxont és következményt érdemes rögzíteni azzal a társadalmi felelősséggel, amellyel a kutatócsoport tagjai működtek: „Magyarország demokratikus rendjének minősége a következő fél évszázadban azokon a fiatalokon fog múlni, akiknek politikai szocializációjába felvételsorozatunk bepillantást enged.”<sup>110</sup>

---

<sup>108</sup> IEA (2007): *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. IEA, Amszterdam.

<sup>109</sup> Az *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)

<sup>110</sup> Nárai Márta, Sík Domonkos és Csákó Mihály szavait – amelyek a kutatás eredményeit bemutató konferencián hangzottak el –, Veszprémi Attila (2017) interpretációjában közlöm.



## Paradoxonok – a kutatás tükrében

*Hogyan készüljenek fel a diákok a közéletre, ha az iskolából kitiltják 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 lassan 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 Csákó 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 végezhesse 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?*” gyanakvóból 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.

A politikai szféra iskolai jelenléte természetesen nem azt a célt szolgálja, hogy egyik vagy másik párt politikai programja bemutatkozzon és érvényesüljön, hiszen ez súlyos, a korábbi tekintélyelvű rendszer gyakorlatához való visszalépést jelentene. Sokkal fontosabb lenne a politika alapvető közegének iskolai szintű megjelentetése: 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

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. Miközben a tanárok többsége – a szűk tantervi előírásokon túl – óvakodott a tanórákon közvetlen politikai vitákba bocsátkozni, addig 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.

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

A második, szorosan az előzőhöz kapcsolódó paradoxon a diákszintű politizálás – 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 egy „cinikus összekacsintással” működtetett látszatvilág<sup>111</sup> a diákönkormányzat (DÖK), 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 diákképviselésben, 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. A partneri keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. Mintha a tanárok úgy gondolnák, hogy valamiért ez a „szavazósdí” hozzátartozik a demokrácia „játékához”, a diákok pedig, mivel úgy látják, hogy nagyon kevés beleszólásuk van az iskola egészének működésébe, ezért sok esetben egyéni kijáráásokra használják fel a diákönkormányzat intézményét.

---

<sup>111</sup> 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.* (Szerk. Kovács T. és Szabó A.,) 2014. [www.aktivfiatalok.hu/public/files/documents/gyorsjelentés\\_delibáb](http://www.aktivfiatalok.hu/public/files/documents/gyorsjelentés_delibáb). – letöltés: 2017. 12. 08.

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 –, valójában nem a demokratikus politikai kultúra mintázata keretében működik. Ráadásul sem a pedagógusok, sem pedig a diákok nem látják át tevékenységük „szocializációs tétjét”, „inkonzisztenciáját”. 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. A kutatásból úgy tűnik, hogy 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: azaz oktatáskutatók olyan kérdésekről kérdezik őket, ami ténylegesen nem képezi az életük részét.

## Következmények

1. Az iskolában tanult – többnyire fogalmi általánosságokat, „végeredményeket” tartalmazó – tananyagot nem tudják lefordítani a saját életviszonyaikra, életvilágukra, nem tudják azonosítani azokat valóságos szituációkkal. Érzelmileg legfeljebb a történelem tantárgy leegyszerűsített múltbeli hőseivel tudnak azonosulni. Tovább nehezíti a helyzetet a később még bőven tárgyalt „kettős nevelés” problémája (Szabó I. 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 által megfogalmazott demokratikus politikai kultúrát, így nem épül ki bennük a demokratikus értékek természetes elfogadása, illetve a demokratikus magatartásformák gyakorlásához szükséges készségek rendszere.<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Jól jellemzi a helyzetet a TÁRKI nagyobb mintán 2010-ben készült felmérésének összefoglalója: „*Tapasztalataink szerint a magyar iskolarendszer a pusztán 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 modulként. Ez önmagában nem lenne probléma, hiszen az aktív és felelős állampolgárrá nevelés az egész iskolát átható (ún. 'wholeschool') misszió, amit nem lehet heti egy órában megvalósítani. Sokkal inkább*

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 Gázsó Ferenc (1995) az „állampolgár magányának.” A demokratikus értékek és a tényleges demokratikus viszonyok ily módon történő elszakadása, illetve sok tekintetben szembekerülése 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.

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 másmilyen 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 kérdezés módjával és sajátos megfelelési kényszerekkel is, de mindenképpen jól mutatja gondolkodásuk bizonytalanságát egy-egy társadalmi kérdésben. Mindez sajnos összhangban van más kutatásokkal is (Szabó I., 1998),

---

*arra kellene törekedni, hogy az iskolát demokratikus lélettérré tegyünk, ahol a diákok érdemben gyakorolhatják azokat a jogukat és felelősségeiket, 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 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)*

amelyek egybehangzóan azt állítják, hogy a magyar fiatalok gondolkodása erősen fragmentált, töredékes és nem tudatos ezen a téren.

Ez a bizonytalanság több szempontból is veszélyes a következő nemzedékek számára. A rendszerváltás nyomán kiszélesedett a politikai erőter, sokféle érdekcsoport értékei 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 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 képviselője és érvényesítője vált bizonytalanná, hanem a tanórákon elsajátított tudásrendszer is, amely így nem nyugszik biztos tapasztalati és érzelmi alapokon. ami védtelenné, manipulálhatóvá és kiszolgáltatottá teszi a fiatalokat az egyre zajosabbá és intoleránsabbá váló politika világában.

4. Mindez szorosan összefügg a fiataloknak a demokratikus politikai viszonyok iránti bizalmának és vonzalmának hullámszerű mozgásával és folyamatos erodálódásával az elmúlt évtizedekben. Közvetlenül a rendszerváltás után érthetően 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 politika 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 következő évtized 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 lelkiállapotra jellemző szélsőséges tünetek: bizalomhiány, visszahúzóds, 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 nem igazán örvendetes 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 az is 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.

## Kutatási konklúzió

A magyar fiatalok politikai szocializációjának vizsgálatai már hosszú ideje egybevágó, meglehetősen borús képet mutatnak. Csákó Mihály (2004) és Szabó Ildikó (2000; 2009) a következő szempontok alapján összegezte kutatási tapasztalataikat.

- *Alattvalói politikai kultúra.* Mint szó volt róla, erre a magatartásformára politikai passzivitás, a nyilvánosság és a politikai intézmények kerülése a jellemző. E szerint 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 államhatalomhoz (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 tulajdombiztonság 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 eszmékkal. Azt is kénytelenek voltak megtanulni, hogyan lehet egyéni túlélési utakat – „különbéke”, „kiskapu” –, sajátos érdekérvényesítési mechanizmusokat kiépíteni, hogyan lehet oldani az így keletkező 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 képessé az önálló politikai választásra, másrészt azt, hogy tényleges politikai fórumok hiányában az emberek ténylegesen csak egyéni politikai életstratégiákban gondolkoztak.

# AZ ISKOLAI ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS FUNKCIÓI

## Politikai és oktatáspolitikai ideológiák

### A polgár fogalma

Minden politikai rendszerben megfogalmazódik az igény, hogy az oktatásügy közvetlenül is járuljon hozzá a maga eszközeivel az adott társadalom ideológiai integrálásához, illetve az államszervezet politikai legitimálásához. Ezek a szándékok megvalósulhatnak direkter formában, paternalista módon, amikor az oktatáspolitikai ifjúsági mozgalmat és/vagy önálló indoktrinációs tantárgyat hoz létre erre a célra, de realizálódhatnak indirekter formában is az úgynevezett rejtett tanterv révén. Az ilyen jellegű ideológiai törekvések általában kétféle irányultságúak lehetnek: vagy azonosítani igyekeznek a diákokat valamely világnézettel, vagy pedig szembeállítják magukat egy korábbi, rossznak tekintett világnézettel, ideológiával.

A rendszerváltás után a demokratikus állampolgári nevelés egyik ideológiai kulcsfogalma a polgár. A 2010-es évek közepéig az állampolgári nevelés iskolai és iskolán kívüli programjaiban csak úgy záporoztak a polgári létre utaló különböző megfogalmazások: *Civitas Egyesület, Jó Polgár, Iskolapolgár, Demokratikus polgár, Polgár a demokráciában, A politizáló polgár nevelése, Polgári ismeretek és készségek programja, Európai polgár*. Jellemző módon a polgár kifejezés – időnként kibővülve a demokratikus, illetve európai jelzőkkel – a mozgalmi jellegű központi és helyi pedagógiai programokban, kampányokban, a civil szervezetek tevékenységében, tankönyvekben bukkan fel elsősorban, ami még inkább aláhúzza a fogalom ideológiai és politikai töltését.

A polgár kifejezés ebben az esetben klasszikus kulcsfogalom. Koselleck (2003a) értelmezésében ugyanis egyszerre tekinthető ellenfogalomnak és/vagy identitásfogalomnak, így kiválóan alkalmas gazdasági, társadalmi és politikai változások követésére. Egyfelől polemikus ellenfogalomként irányul a rendszerváltás előtti időszak szocialista ideológiája ellen. Alapvető feladata az, hogy leváltsa a korábbi időszak ideológiai alapfogalmait – diktatúra, proletárhatalom, munkás, dolgozó nép, közösségi társadalom, szocializmus, kommunizmus, keleti orientáció. Másfelől alkalmas egy új és alternatív társadalomnak megfelelő többszintű identitáskonstrukció kialakítására is. Ennek fő üzenete az volt, hogy a polgár alapvetően a nyugati típusú demokratikus (jóléti) európai társadalom tagja, a piacgazdaság szereplője. Ugyanakkor a polgár – a korábbi ókori, középkori és újkori



hagyományoknak megfelelően – roppant komplex jelentésű fogalom: sokféle ember, sokféle közösség találhatja meg benne önmagát és jövőjét. Egyszerre hordoz közgazdasági (tulajdon, kapitalista), szociológiai (város lakó, középosztály, nagytőkés), politológiai (egyéni és közösségi autonómia, egyéni szabadságjogok, parlamentális demokrácia, a közügyekért felelős állampolgár) és kulturális (civilizált, polgári jólét, polgári erények, polgári öntudat) jelentéseket.

Ezek a jelentések természetesen a rendszerváltás idején még differenciálatlanul voltak jelen, ami sokféle illúziót hordozott. Mivel az 1980-as évek végén úgy tűnt, hogy lényegében mindenki a nyugati típusú jóléti demokrácia tagjaként kíván polgár lenni Magyarországon, ezért a korabeli (oktatás)politikai ideológia a polgár fogalmában egyén és társadalom közvetlen azonosságát tételezte. A korabeli szóhasználatban a polgári (kapitalista) társadalom és a(z) (állam)polgár kifejezés differenciálatlanul összeforrt. Ez részben azt jelentette, hogy a polgári társadalom politikai és gazdasági kereteinek megteremtése révén a későbbiekben majd mindenki természetes módon polgári értelemben fog élni és gondolkodni. Az emberek – leendő polgárok – számára pedig azt ígérte, hogy a demokratikus politikai keretek és a piacgazdaság megteremtése nyomán hamarosan ők is a nyugati típusú jóléti társadalmak szintjén fognak élni. A rendszerváltó ideológia így sok tekintetben eltakarta a polgári társadalmak valóságos természetét: az emberek a vágyott – de nem igazán ismert – polgári viszonyokat részben a szocializmus ellentettjeként, részben pedig idealizált jóléti társadalom formájában gondolták el, és nem készültek fel az átalakulások tényleges megpróbáltatásaira.

Hasonló módon érvényes mindez a demokratikus állampolgári nevelés korabeli ideológiájára is. Közvetlenül a rendszerváltás után fokozott lelkesültséget tapasztalhattunk ezen a területen, hiszen kiemelt fontosságot kapott a nevelés. A demokratikus keretek megteremtése után demokratikus állampolgárrá kellett „átnevelni” a „tudati viszonyaikban elmaradókat” és a felnövekvő generációkat. A különböző – állami és civil – pedagógiai kiadványok vissza-visszatérő motívuma, hogy a demokratikus intézményrendszer tudatos használatához szükséges ismereteket és készségeket kell közvetítenie az állampolgári oktatásnak és nevelésnek. Ugyanakkor a korabeli oktatáspolitikusok és tananyagfejlesztők úgy gondolták, hogy – mivel mindenki demokratikus polgárrá kíván válni –, az iskola feladata nagyjából az, hogy bemutassa a polgári értékeket, illetve a társadalmi és politikai viszonyok működésének rendszerét az involvált diákok számára. Nem véletlen tehát az akkori tananyagok fogalomvárája és ismeretcentrikus jellege. A rendszerváltást követően kiadott tankönyvek és segédkönyvek többnyire a gazdasági, társadalmi és politikai viszonyok

struktúrájának és működési mechanizmusának roppant bonyolult fogalmi hálózatait tartalmazzák.

Az ezredforduló után azonban fokozatosan elbizonytalanodott az az ideológiai feltételezés, hogy a polgári társadalom politikai kereteinek megteremtése nyomán természetes módon létrejön majd a demokratikusan gondolkodó és cselekvő magyar polgárok közössége. Legfőképpen azért, mert a rendszerváltás nem hozta meg automatikusan a remélt polgári jólétet a magyar társadalom túlnyomó többsége számára. Az elmúlt évtizedekben számtalan, mindmáig megoldatlan gazdasági, társadalmi és politikai konfliktus keletkezett, amely megrendítette a középosztályt és jelentősen megnövelte az elszegényedők táborát. Ebben a helyzetben a „mindenki polgár lehet” (mindenki részesülhet a nyugati jólétből, mindenki „jóléti polgártárs” lehet) ideológiai szlogen már egyre kevésbé volt tartható. Az (oktatás)politikai ideológiában egy ideig még kísérleteztek ugyan különböző jelzős szerkezetekkel – nemzeti polgár, keresztény és magyar polgár –, de végül már nemcsak az oktatáspolitikában,<sup>113</sup> hanem a pártpolitikában is elhasználódott<sup>114</sup> és „politikai terméké”<sup>115</sup> vált a fogalom.

### Kié az oktatás? - választói akarat - erkölcsi tekintély - szakmai elit

A rendszerváltás után az állampolgári nevelés egyik alapvető kérdése az volt, hogy a demokratikus keretek között hogyan érvényesüljön az állam oktatáspolitikai semlegességének elve (Sajó, 1995). Ez a kérdés egyrészt arra irányult, hogy mennyiben fog folytatódni a korábbiakban már leírt, nyílt vagy rejtett indoktrinációs hagyomány. Önmagában az állam semlegességének elve nem zárja ki, hogy a mindenkori oktatáspolitikai vezetés meghatározzon és javasoljon követendő értékeket és ideológiákat, ugyanakkor korlátokat is szab ennek érvényesítésében. Egyfelől korlátozza az államot abban, hogy bármely politikai vagy vallási elméletet az állami oktatási rendszer kizárólagos alapjaként ismerjen el, másfelől

---

<sup>113</sup>Az oktatáspolitikai szótárából a 2006-os budapesti zavargások után fokozatosan eltűnt az aktív állampolgár, illetve a demokratikus polgár kifejezés, majd 2010 után egyre inkább átadta a helyét az „erkölcsi nevelésnek”, „hazafias nevelésnek”, a „keresztény értékekre” történő nevelésnek.

<sup>114</sup> Részlet egy Wermer Andrással, a FIDESZ Polgári Párt korábbi kampányfőnökével 2007-ben, az UFi – A polgári underground lapja – által készített interjúból: „W.A.:... A polgár egy ilyen gondolat volt: polgár az, aki polgár akar lenni. Ha nem teszik tönkre, továbbra is követhető lett volna.

UFi: Ki tette tönkre?

W. A.: Mindenki. A baloldal támadta, a jobboldal nem őrizte meg. Elhasználták, szétszedték, ellehetetlenítették.” <http://ufi.hu/index.php?site=cikkr&c0id=1214> – letöltés: 2018. 03. 27.

<sup>115</sup> „A jobboldali értelmiségiek közül sokan vannak abban a tévedésben, hogy a »polgári Magyarország« hívószót politikai realitásnak gondolják, pedig az természete szerint politikai termék volt. Ők még ma is azt gondolják, hogy az 1998 és 2002 közti Magyarország valóban polgári Magyarország volt. Ez óriási tévedés „A rendszer igazságait védem” - Interjú G. Fodor Gáborral. Magyar Narancs. 2015/8. <http://magyarnarancs.hu/belpol/a-rendszer-igazsagait-vedem-93802> - letöltés: 2018. 03.27.

pedig leszögezi, hogy senkit sem lehet jogszabállyal (erőszakkal) kényszeríteni a hangsúlyozott állami értékvállalással való azonosulásra. Az állam semlegességének elve ugyanis az oktatás szabadságának a biztosítója.

Ez az elv azonban – ha nem is olyan súlyosan, mint a korábbi időszakokban – egyre sérülékenyebbé vált az elmúlt évtizedekben Magyarországon. Míg a balliberális oktatási kormányzatok sok esetben a reformpedagógiák értékszéméletét és módszereit iktatták kötelező érvényű oktatáspolitikai jogszabályokba – a formálisan autonómnak tekintett pedagógusok számára –, addig a jobboldali kormányzatok a vallásos és hazafias értékrendet tükröző elvárásokat jogszerűsítették az önkormányzati, illetve az állami iskolákban.

Mindez szorosan összefüggött egy másik – demokráciákban gyakori – vitakérdéssel. Nevezetesen azzal, hogy az oktatáspolitikai a roppant esetleges és laikus választói akaratot szolgálja ki vagy pedig a pedagógiai szakma, esetleg a hagyományokat őrző erkölcsi tekintélyek (például az egyházak) szempontjait hordozza. Sáska Géza (2004) hívta fel a figyelmet arra, hogy az ezredforduló után a magyar oktatáspolitikában a tanügy-igazgatási elit, a pedagógiai szakértők, majd pedig az egyházak képviselői fokozatosan felülírták a közérdek népképviselési elvét. A balliberális oktatáspolitikai pedagógiai ideológiája a „gyermek mindenekfeletti érdeke” lett, a jobboldali oktatáspolitikai pedig inkább a közösség, vagy többség érdekére hivatkozva bonyolította a magyar közoktatás átszervezését, irányítását (Sáska, 2002). Az egyéni és közösségi érdekek oktatáspolitikai tételezése nyilvánvalóan ideologikus természetű. A diákok ugyanis roppant sokfélék. Nincsen általában vett gyermek, akinek a szükséglete központilag egységesen képviselhető lenne, nincsen általában értelmezhető magyar ifjúság, amelynek érdekviszonyait homogenizálni lehetne. Mind az egyéni, mind pedig a közösségi érdekre hivatkozó legitimációs elv arra épül, hogy a közoktatás irányítása és működtetése lényegében szakmai kérdés, amely nem bízható rá a laikusokra. Az iskolaszervezetről, a tananyag világnézeti sajátosságairól, tartalmáról és módszereiről, a megtanult ismeretek későbbi használhatóságáról a diákok terhelhetőségéről (az iskolatáska súlyáról és a buktatások mértékéről) stb. a tekintélyes oktatáspolitikusoknak, illetve a pedagógiai bürokráciának kell döntenie, az nem bízható rá az önkormányzatokra, vagy éppen az iskolai „szolgáltatást” igénybe vevő szülőkre, a választókra. Formális egyeztetéseket ugyan lehet velük is tartani, de mivel nem értik a szaknyelvet – többségükben például nem tudják, hogy mi az a kompetencia, implementáció –, ezért tényleges partnerként nem lehet velük együttműködni.

## Társadalomtudományi törekvések

Korábban már volt arról szó, hogy a Magyar Tudományos Akadémia az 1980-as évek elején szorgalmazta a társadalomtudományok szemléletének és bizonyos tartalmainak beépítését a közoktatásba. Érdeemes röviden megismerkedni az akkori vitában meghatározó szerepet betöltő Berend T. Iván véleményével, amely mindmáig jól tükrözi azokat a problémákat, amelyek miatt a társadalomtudományok kevéssé tudnak integrálódni a hagyományos tömegiskolai rendszerbe: *„Ha erőteljes, hatásos társadalomtudományos oktatást akarunk megteremteni, akkor sok, viszonylag kicsi volumenű tantárgy ezt a célt semmiképpen sem szolgálhatja. Külön történelmi, szociológiai, pszichológiai, közgazdasági, filozófiai tárgyak beiktatása a tantervbe – hogy egyéb társadalomtudományokról ne is beszéljek – a társadalomtudományi képzés atomizálását, egységes szemléletének rendkívül súlyos sérelmét okozná.”* (Idézi Szabolcs, 1998: 59) Az alapvető probléma a rendelkezésre álló közoktatási óraszámok és a társadalomtudományok diszciplináris logikájának ellentmondásából származik: hogyan lehet lebontani (leegyszerűsíteni) a társadalomtudományok tartalmi és módszertani tudását a közoktatásban tanuló diákok számára úgy, hogy ne sérüljön a tanítás tudományossága? Az eleve nyilvánvaló, hogy a szűkös óraszám miatt az egyre inkább differenciálódó és szaporodó társadalomtudományokat diszciplináris módon – egy akadémiai tudomány – egy iskolai tantárgy – nem lehet beemelni a közoktatásba. Ugyanakkor azonban az interdiszciplináris megoldások – miniatürizált tananyagelemek vagy „zanzásított” tananyagszervezés – nemcsak a tudományos szakszerűséget sértik, hanem a pedagógiai célokat is, hiszen izgalmas kutatási folyamatok helyett fogalmi „végeredményeket” közvetítenek csak a diákok felé. Az ellentmondások a társadalomtudományok oldaláról tehát nem feloldhatók. A szaktudományok egyrészt joggal ragaszkodnak a szakmai minőséghez, másrészt érdekviszonyaik egyértelműen azt diktálják, hogy közoktatási integrációjuk diszciplináris alapon történjen, mert az nagymértékben növeli az adott tudományág presztízsét, az esetleges tanárképzés beindulása pedig lehetőséget biztosít az adott tudományág egyetemi „terjeszkedésére”. Erről az oldalról tehát legfeljebb csak a kiegészítő órásszámmal rendelkező, úgynevezett fakultációs órák jelenthetnek járható utat, amelyek azonban csak egy szűk, az adott területen továbbtanuló diákréteget érintenek. Az interdiszciplináris megközelítés igénye így inkább a pedagógiai oldalról jelent meg, ezek a kezdeményezések azonban sok tekintetben szemben álltak azzal a tudományos megközelítéssel, hogy a tananyagelemek integrálását, szintetizálását magának a tudománynak kell elvégeznie. A pedagógiai megközelítés számára ezzel szemben nem idegen az a

megközelítés, hogy a különböző típusú tudáselemek integrálását, szintetizálását maguk a pedagógusok és a diákok végezzék el. Másképp megfogalmazva: a társadalomtudományi törekvések többnyire még ma is finalista módon tekintenek a közoktatásra, mint amelynek kizárólagos feladata az, hogy felkészítsen az adott tudományterületen való továbbtanulásra.<sup>116</sup> Az ekkori felsőoktatási törekvések közül a filozófiának sikerült viszonylag folyamatosan önálló diszciplínaként megkapaszkodnia a közoktatásban, bár óhatatlanul szűk körű rétegtárggyá változott. Diszciplináris arculattal moduláris formában a pszichológia és a közgazdaság bukkant fel újra és újra a központi tantervek és követelményrendszerek integrált tantárgyi kereteiben. A többi társadalomtudomány elemeit pedig a saját képükre formálták a szocializációra fókuszáló pedagógiai törekvések.

### **A diákok szocializációjára fókuszáló pedagógiai-pszichológiai törekvések**

A demokratikus állampolgári nevelés következő lehetséges funkciója és iránya a diákok közvetlen szocializációs szükségleteinek támogatását tekinti elsődleges feladatának. Ebben az értelemben lényegében pedagógiai és pszichológiai célok (az életkori sajátosságok figyelembevétele, a diákok pszichikai és testi terhelhetősége, közösségi fejlesztése stb.) határozzák meg a tananyagok tartalmát és módszereit. Ez a felfogás azt vallja, hogy egy ilyen jellegű tárgy(ak)nak a társadalmi gyakorlatra vonatkozó alapvető interdiszciplináris ismereteken túl legfőképpen szociális mintákat és készségeket kell közvetítenie a diákok számára. Magyarországon ugyanis – a jól ismert történelmi kacsaringók miatt – alapvetően megsérült a társadalmi mintaátadás, a szocializáció folyamata: az iskolának egyre hangsúlyosabban és egyre komplexebb módon kell támogatnia a fiatalok pragmatikus társadalmi beilleszkedését. Ez egyrészt a szociális érzékenység fejlesztését, másrészt pedig az aktív közéleti részvétel megalapozását és gyakoroltatását jelenti: a diákoktól csak akkor várható el, hogy cselekvő állampolgárokká váljanak, ha már az iskolában is – a diákönkormányzatban, a helyi társadalom szintjén – aktív résztvevői lehetnek a közéletnek. Az állampolgári nevelés tárgyai ebben a formában a jövőre irányuló tantárgyak, az egész életre szóló tanulás részei. A tanítás alapvető célja az, hogy kifejlessze a diákokban a készséget és a hajlandóságot, hogy életük további részében tudatosan, aktívan és kritikusan foglalkozzanak társadalmi kérdésekkel. Igazi értékét nem az mutatja, hogy a diákok mit tudnak az iskolában – például egy iskolai helyzetgyakorlat vagy vizsga során –, hanem az,

---

<sup>116</sup>A társadalomtudományok közoktatási törekvéseinek sikereit mutatja az a tény, hogy közvetlenül a rendszerváltás előtt a Nemzeti Tankönyvkiadó több úgynevezett fakultációs tankönyvet adott ki a különböző tudományterületekre – pszichológia, szociológia, politológia – felkészülő diákok számára.

hogyan viselkednek majd a későbbiekben, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek. Módszertanából – projektek, esettanulmányok, problémacentrikus feldolgozások, beszélgetések, szociodráma – adódóan sokan az osztályfőnöki órákhoz hasonlítják az ilyen jellegű órákat, de a társadalomtudományi megközelítés rendszerezettsége és fogalmi apparátusa révén ez a tárgy meg tudja őrizni sajátos tantárgyi arculatát (Jakab, 2017). Ebből a szemléletből nőttek ki az *Ember és társadalom* műveltségterület úgynevezett antropológiai tárgyai is – társadalomismeret, emberismeret, etika, ember- és társadalomismeret – miközben számtalan alternatív pedagógiai program is született ezen a téren roppant érdekes elnevezésekkel: gyermekfilozófia, beszélgetőóra, együttéléstan, közösségtan.

# AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS TANTÁRGYAI

## Oktatáspolitikai harcok a tantárgyi hegemóniáért

### A történelem és a jelenismereti (társadalomismeret) tárgyak versengése

A rendszerváltás után komoly viták folytak a demokratikus állampolgári nevelés iskolai „mibenlétéről” és „hogyanjáról”. Sok szó esett a magyar pedagógiai hagyományok és a nemzetközi minták összeegyeztethetőségéről, a tantárgyi formák meghatározásáról, a lehetséges tananyagok tartalmáról és módszereiről. A viták gyújtópontjában a történelem tantárgy és a jelenismereti tárgyak viszonyának kérdése állt. Ezen a téren korábban vitathatatlanul a történelem tantárgynak volt hegemón szerepe, ami szorosan összefüggött a magyarországi állampolgári nevelés etatista és historikus hagyományaival.

Az első *Nemzeti alaptanterv* (NAT) szerkesztése idején azonban lényegében három új jelenismereti pedagógiai program (oktatáspolitikai érdekcsoport) is megfogalmazta azt az igényét, hogy a történelem tantárgy mellett részt vegyen a közvetlen iskolai állampolgári nevelés demokratikus megújításában. Megjelentek az oktatásügyi arénában az úgynevezett szinkron társadalomtudományok (pszichológia, antropológia, szociológia, politológia, közgazdaságtudomány) képviselői, akik saját diszciplináris tudásuk bevezetését szorgalmazták a közoktatásban. Emberismeret néven Kamarás István és munkatársai ajánlottak – „pedagógiai hungarikumként” – egy komplex szocializációs programot, amely a gyermekközpontúságot hangsúlyozta.<sup>117</sup> A harmadik jelenismereti irányt a NAT-ban meghatározó szerepet játszó „maratoni reformerek” képviselték. Ők az angolszász típusú társadalomismereti programok bevezetését szorgalmazták, amely az állampolgár és az állam viszonyának bemutatása mellett nagyobb hangsúlyt fektet a társadalmi struktúra bemutatására, illetve a fiatalok társadalmi részvételre történő pragmatikus felkészítésére.

Ezeknek a jelenismereti programoknak a képviselői ugyan nem tagadták, hogy a történelem tantárgynak továbbra is fontos szerepet kell játszania az állampolgári nevelésben, de két alapvető fenntartásuk volt a tárgy hegemón, illetve integratív szerepével kapcsolatban. Egyrészt úgy gondolták, hogy a történelem tantárgy sok tekintetben nem fedi le az állampolgári nevelés valamennyi pedagógiai szempontból fontosnak ítélt szocializációs területét, másrészt pedig fölvetették a történelem tantárgy – történelemtanítási kánon –

---

<sup>117</sup>Később ebből a törekvésből nőtt ki az emberismeret, az erkölcsstan, majd pedig az etika tantárgy, amelynek születési körülményeit részletesen megírta az „alapító atya” (Kamarás, 2015), így ezzel itt most nem foglalkozunk.

demokratikus megújításának szükségességét. Úgy látták, hogy a 19. századi magyar nemzetépítésben roppant tevékeny szerepet játszó történelemtanítási kánon rejtett tanterve sok tekintetben még magán hordozza születésének aktuálpolitikai körülményeit, paternalista és etatista szemléletét, így nemcsak erősíti, hanem bizonyos mértékben gátolja is a demokratikus állampolgári nevelés kialakítását.

A történelem tantárgy képviselői érthető módon igyekeztek védeni korábbi pozícióikat. A hagyományosan domináns helyzetben lévő tárgy sok képviselője meglehetősen vehemens módon reagált a jelenismeret előretörésére már a alaptantervi előkészítés során is: *„Ezt a kiemelt fontosságú tárgyat azonban a NAT megalkotói lassú és keserves halálra ítélték”* (Szontagh, 1998: 8). Nem véletlenül nevezte Szebenyi Péter (1991a) egyik tanulmánya címében a történelemoktatást a magyar „közoktatás vulkánjának”. A történelem és a jelenismereti tárgyak viszonyának megítéléséről Szabolcs Ottó (1998: 52), az akkori történelemmetodika meghatározó képviselője a következőket mondta: *„A társadalomtudományos oktatás hosszú múltra tekint vissza Magyarországon. Az első országos tantervi rendezés, a Ratio Educationis óta eltelt több mint kétszáz esztendőben a társadalmi megismerést hagyományosan, tudományos alapozással és igénnyel egy nagy tantárgy képviselte az iskolában: a történelem. Nem mintha nem lettek volna más, az embert és a mindennapi életet, életmódot, életformát, az ember társadalmi és pszichikai valóságát megjelenítő stúdiumok. Ezek azonban inkább kedvcsinálóként, vagy a tudományos képzést kiegészítő praktikus tudnivalóként jelentek meg, s sietek hozzátenni, tűntek el, a különböző, változó tantárgyi rendszerekben.”* A történelemtanárok tehát egyértelműen azt szerették volna elérni, hogy az állampolgári nevelés terén továbbra is a történelem tantárgy maradjon domináns helyzetben. Legfeljebb egy korábbi hagyomány – az integrált történelemoktatás (Balázs, 1980; 1992) – folytatásaként integrálja, emelje be azokat a társadalomtudományi, illetve jelenismereti pedagógiai elemeket, amelyek a NAT-ban megfogalmazódtak.

A különböző jelenismereti törekvések természetesen az önálló tantárgyi pozíció megszerzéséért, iskolai legitimitációért és emancipációért küzdöttek az oktatáspolitikai arénában. Hunyady György (1998: 18) pszichológiai professzor mindezt így látta nem sokkal az első NAT kiadása után: *„Úgy alakul át a történelmi tananyag oktatásának szerkezete, hogy nehezen átlátható módon illeszkedik az intézménystruktúrához, s felmerül az az aggály is, hogy a rendelkezésre álló vagy elérhető időkereteket más, társadalommal és emberrel foglalkozó tudományokkal kell megosztani. Ebben az összefüggésben a pszichológia is kétes megvilágításba kerül, mint olyan stúdium, amely a történelemtanítás helyére törekszik.*



*Minthogy a közoktatás véges időkerettel gazdálkodhat, bizonyos értelemben valóban van érdekütközés, konfliktus az oktatni kívánt tudományterületek között, és így előfordulhat még ezek képviselői között is, azonban egyáltalán nem szükségszerű, hogy a történeti ismeretek és a pszichológiai ismeretek közvetítői szétváljanak, egymással szembeforduljanak...*”

Az elvi, illetve tantervi szinten megfogalmazódó viták persze lényegében a diszkurzív tér birtoklásáért, illetve a kézzelfogható erőforrások megszerzéséért folytak. Elsősorban az iskolai óraszámokért, amelyek egyben tantárgyi fejlesztéseket, tankönyvek és taneszközök készítését, tanárképzéseket és továbbképzéseket jelentettek az érdekeltek számára. A problémák és a későbbi érdekellentétek fennmaradását és nagymértékű eskalációját az okozta, hogy a demokratikus állampolgári nevelés „mibenlétere” és „hogyanjára” vonatkozó tisztázó viták és érdekegyeztetések akkor elmaradtak, nem rendeződtek, ami mindmáig áldatlan helyzetet teremtett ezen a téren a különböző érdekcsoportok között.<sup>118</sup>

Ugyanakkor ma már az is nyilvánvaló, hogy a különböző oktatáspolitikai törekvések és tárgyak vitája mögött a magyar iskolarendszer reformjának tágabb modernizációs ellentmondásai húzódtak, amelyet a szembenálló felek önmagukban nem kezelhettek hatékonyan. A tantárgyak vetélkedése mögött egyrészt az állt, hogy nehezen volt összeilleszthető a magyarországi állampolgári nevelés hagyományosan paternalista és historikus mintázata a demokratikus állampolgári nevelés úgynevezett nyugati (nagyobbrészt angolszász) mintáival. Mint látni fogjuk, itt nagyon eltérő pedagógiai kultúrákat (paradigmákat) kellett viszonylag rövid idő alatt szinkronba hozni, ami a későbbiekben nagyon sok ellentmondáshoz és látszattevékenységhez vezetett. Az állampolgári nevelés körüli harcok másik, sok tekintetben mélyebb oka a tantárgyi struktúra rugalmatlanságára vezethető vissza, amely lényegében ellenállt az ilyen jellegű modernizációs kísérleteknek. A jelenismereti tárgyak hangsúlyosabb iskolai megjelenésének ugyanis legfőképpen akkor lett volna nagyobb lehetősége, ha az iskolai helyi tantervek szintjén a hagyományos tantárgyi struktúra – az első NAT szerzőinek elképzelései szerint – föllazul, és a tananyagok különböző kombinációjú moduláris egységekbe, új típusú tömbösített formákba, epochákba

---

<sup>118</sup> Az ellentétek súlyát és jellegét jól mutatják azok a mondatok, amelyek egy történelemtanári konferencia elnöki zárszavában hangoztak el: „*A történelemmel, a történelemtanítással szemben megnyilvánuló idegenkedés, esetleg ellenszenv szélsőséges példáját mutatta a NAT készítésében részt vevő vezető beosztású oktatáskutató egyik nyilvános – meglehetősen cinikus – kijelentése, mely szerint a történelemtanárok megtanítják azt, hány fokos volt a Csele-patak vize, de nem tesznek annak érdekében semmit, hogy a mindennapi élet kihívásaira felkészítsék a tanulóikat. Mindez azt mutatja, hogy a történelemtanítás és a történelemtanárok is újból nehéz helyzetbe kerültek, védelmük érdekében össze kell fogni a tudománynak, az oktatásnak és a tanításban résztvevőknek. A történelem védelme nem valamiféle öncélú rész-érdekvédelem, hanem ennél sokkal több, egészséges nemzeti és egyetemes érdek. A történelem elvesztése borzasztó következményekkel járhat.*” (Kardos, 1997. 64.)

rendeződnek. A hagyományos tantárgyi struktúra fennmaradása viszont azt jelentette, hogy az új típusú jelenismereti tartalmak – a rugalmatlanul képzett tanárok, a diákok terhelhetősége, az óraszámok kötöttsége, a tantárgyak limitáltsága miatt – lényegében nem tudtak beépülni a tényleges iskolai gyakorlatba. Így ennek a területnek a története bizonyos mértékben fölfogható a magyar közoktatás modernizációs ellentmondásainak tükréént is.

## **A történelem és társadalomismeret tárgyak a központi tantervekben**

Ha tartanánk magunkat a szimmetriához, a történelem és a társadalomismeret tárgyak párhuzamos tantervi megjelenése következne most, de a leírás ebben az esetben szándékoltan egyoldalú lesz. A történelem tantárgy esetében ugyanis egyértelműen elmondható, hogy a központi tantervek folyamatos változásai lényegében nem érintették a tárgy alapstruktúráját, cél- és követelményrendszerét (Fischerné, 2010). Ezzel szemben a társadalomismeret tárgy elnevezése, tananyagszerkezete, tartalma és tanítási formája időről időre átalakult. Így tehát itt és most a társadalomismeret tárgy tantervi alakváltozásait, önállósodási és emancipálódási törekvései, valamint a történelem tantárgyhoz fűződő viszonyának alapvető változásai következnek.

### **Nemzeti alaptanterv – 1995**

Az első NAT létrehozói – látva a történelem tantárgy és a jelenismereti törekvések vehemens érdekellentétét, elegáns módon kitértek az óraszámviták elől, és a szubszidiaritás elvére hivatkozva áthárították a problémákat az iskolák helyi tantervének szintjére, ami azt is jelentette, hogy nem készítették fel sem az iskolák vezetőit, sem pedig a tanárokat az ilyen jellegű változásokra.<sup>119</sup> Mindez hosszú távon azt eredményezte, hogy egyre inkább elszakadt egymástól az oktatáspolitikai tervezés és az iskolák tényleges világa. Bár a központi tantervekben, valamint a különböző stratégiai fejlesztési programokban a történelem tantárgy hagyományos követelményrendszere mellett továbbra is kiemelt helyen szerepeltek a jelenismereti tantárgyi területek, a tényleges iskolai gyakorlatban – néhány alternatív iskolát leszámítva – a jelenismereti követelmények a gyakorlatban elsikkadtak.

Közismert, hogy a 10. évfolyamig szabályozó NAT nem hagyományos tantárgyakban, hanem komplex ismeretrendszerben – az *Ember és társadalom* műveltségi terület keretében – írta le a

---

<sup>119</sup> Az iskolarendszer integrálatlanságát jól mutatja, hogy a társadalomtudományi tanszékek különösebb egyeztetés nélkül képezni is kezdtek különböző típusú jelenismereti tanárokat – állampolgári nevelés, társadalomismeret, emberismeret, szociológia –, akiknek azonban sem speciális pedagógiai képzettségük, sem pedig tényleges tanítási lehetőségük nem lett a közoktatásban.

témánk szempontjából fontos tananyagelemeket, lehetővé téve azok sokféle iskolai variációját. Már a műveltségi terület bevezetőjéből kiderül, hogy a sokfelől verbuválódó szerzők komoly érdekellentéteket sejtető terminológiai problémákkal küzdöttek. A kiadvány 83. oldalán található fejezetcímlapon nagybetűvel négy egység szerepel egymás alatt, a következő sorrendben: TÁRSADALMI ISMERETEK;<sup>120</sup> TÁRSADALMI, ÁLLAMPOLGÁRI ÉS GAZDASÁGI ISMERETEK; EMBERISMERET; TÖRTÉNELEM. A 84. oldalon, a területek részletesebb leírásakor már csak három egység követi egymást meglehetősen furcsa megfogalmazásban. Kiemelt módon és nagybetűvel az **Emberismeret** és a **Történelem**, majd kisbetűvel kiemelés nélkül a társadalomismeret. Érdekes részletesen is megismerkedni az utóbbi terület rövid összefoglalójával: „*A társadalomismeret egyik oldala a múltismeret, a másik a jelenismeret. A Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek (kiemelés az eredetiben) – felhasználva a szociológia, a közgazdaság, valamint a politológia és a jogtudomány néhány, nevelési szempontból megkülönböztetett fontosságú elemét – egyrészt fejleszteni hivatott a fiatalok társadalmi tájékozottságát és tájékozódási képességét; másrészt alapot ad a demokratikus közéletben való tudatos részvételre, és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra.*” (NAT, 1995: 84)

Az elnevezésekből jól látható, hogy a szöveg alkotói a nemzetközi szaknyelv alapján alkották meg kategóriáikat. A társadalomismeret, a társadalmi ismeretek, valamint a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, jelenismeret kifejezések könnyen visszavezethetőek a korábban már említett nemzetközi elnevezésekre. Figyelmet érdemel az is, hogy a társadalomismeret minden szinten és formában megelőzi az állampolgári ismereteket, amellyel a szerzők valószínűsíthetően a korábbi etatista hagyományt kívánták felülmúlni.

Roppant különös azonban az első mondat. Nemcsak azért, mert a társadalomismeret kisbetűvel és kiemelés nélkül szerepel, hanem azért is, mert a múltismeret és jelenismeret párba állítása itt több szempontból is meglepő. Jelentheti azt is, hogy a bizonyos mértékben „trónfosztott” történelem tantárgytól a társadalomismeret még a társadalomtörténetet is elhappolja, bár ennek nem lehet nyomát találni a későbbi részletező szövegben. Lehet az ellenkezője is: gesztus, felajánlás a történelem tantárgy erősítésére, kiegészítésére. Valószínűsíthető azonban, hogy csak annak a pedagógiai hagyománynak a korlátozását jelenti, amely szerint a jelen megismerése csakis akkor lehetséges, ha a kauzális-teleologikus

---

<sup>120</sup>Az első két elnevezés a NAT-ban korosztályos eltérésekre utal: a társadalmi ismereteket a 6. évfolyam végéig, a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket pedig a 6–10. évfolyamon tanulják a diákok.

történelmi folyamat egészét megismerik a diákok. A lehetőségek további sorolásán túl azonban igazából azt érdemes még kiemelni, hogy megjelent egy új, komplex fogalom – a jelenismeret –, amely a továbbiakban még fontos szerepet fog játszani ezen a területen. A rövid összefoglaló további részében a megnevezések terén a korábbiakban mondottak értelmében az *ismeretek* szó a meghatározó, amelyek azonban utat nyitnak mind a szinkron társadalomtudományok felé, mind pedig a tudatos közéleti magatartás irányába is. Lényegében tehát már itt tetten érhető – az ekkor még akár demokratikusnak is tekinthető – szándék, hogy a NAT keretében egyidejűleg jelenjenek meg a különböző törekvések. A szöveg inkohereciája azonban azt is mutatja, hogy ezeknek a törekvéseknek az összehangolása, a közös nyelv konszenzusos kialakítása nem történt meg. Így a NAT inkább csak a különböző irányzatok egyidejű fésületlen megjelenítését tartalmazta.

### Kerettanterv – 2000

A 2000-ben kiadott kerettantervben újra egymásnak feszült a két terület. A korábbi decentralizált implementációs folyamatok mérsékelt sikere után a politikai váltógazdálkodás nyomán hatalomra került jobboldali oktatáspolitikai kormányzat centralizált módon – egy újabb tantervi szint (kerettanterv) beiktatásával – igyekezett az első NAT céljait és tartalmait a tényleges iskolai gyakorlatba átültetni. Ennek a vállalkozásnak a kényszerű heroizmusát és egyben ellentmondásait épp a történelem és társadalomismeret tárgyak kerettantervi megjelenése mutatja szemléletesen. A korabeli oktatáspolitikai döntéshozók egyszerre kívánták a NAT által szétzilált közoktatás egységes tartalmi szabályozását visszaállítani, a történelem tantárgy korábbi extenzív tartalmait továbbvinni, de elkötelezettek voltak a rendszerváltás után megjelenő jelenismereti programok fenntartásában is. Az ellentmondás lényegét az adta, hogy a NAT-ban megfogalmazódó *Ember és társadalom* műveltségterület roppant szerteágazó tartalmait egy roppant differenciált iskolarendszer számára fogalmazták meg, azt feltételezve, hogy az innovatív iskolák a helyi tanterveik számára majd válogatnak ebből a kínálatból. Ezt az ebben az értelemben túlméretezett tananyagkínálatot a hagyományos tantárgyi struktúra egységes rendszerébe beépíteni csak meglehetősen ellentmondásosan, az úgynevezett modultantárgyak bevezetésével (Jakab, 2002b) lehetett megvalósítani. Mindez azt jelentette, hogy kis óraszámú (évi 18 óra) moduláris egységbe rendezték a jelenismereti területek tananyagait – társadalomismeret, állampolgári ismeretek, pszichológia vagy gazdaságtan –, amelyek iskolai szinten akár komplex jelenismereti tömböt is alkothattak, akár viszonylagos önállóságukat megőrizve integrálódhattak a történelem

tantárgy keretébe. A központi tantervben formálisan kötelezővé tett jelenismereti tárgyak számára a modultantárgyi forma – a félig üres és félig teli pohár esetéhez hasonlóan – roppant pozitív fejlemény volt, hiszen hosszú távon utat nyithatott volna akár a történelemtől elkülönülő tantárgyi emancipáció, akár a történelem tantárgyon belül markánsan elkülönülő moduláris tantárgyi létezés felé (Jakab, 2004). A sokféle jelenismereti törekvés, illetve a történelem tantárggyal való kapcsolat tisztázatlansága azonban már a kerettantervi szinten is sok ellentmondást (felszínességet és túlsúlyfolttságot) okozott, az iskolai szinteket pedig épphogy csak érintette (Jakab, 2003). Ezek az ellentmondások és bizonytalanságok a kerettanterv szóhasználatában is megjelentek. Például a gimnáziumok négy évfolyamára tervezett modultantárgy elnevezése társadalomismeret, ugyanakkor azonban a 9–10. évfolyam részletező tananyagának összefoglaló elnevezése *állampolgári ismeretek* volt. A 11. évfolyamon *gazdasági ismeretek* és *pszichológiai* között lehetett választani, a 12. évfolyam részletező tananyagának elnevezése pedig jelenismeret volt (Jakab, 2002b; 2003).

A kerettantervek nyomán 2005-ben bevezették az úgynevezett kétszintű érettségit – amelyről a későbbiekben még részletesen lesz szó, mivel az önálló követelményrendszerek megszületése mind alap-, mind pedig emelt szinten a jelenismereti tárgyak talán legnagyobb oktatáspolitikai sikerének tekinthető a vizsgált időszakban –, amely azonban – stabilizáló szerepe ellenére – tovább bonyolította a központi oktatáspolitikai szabályozást.

### NAT – 2003 és NAT – 2007

Az újabb oktatáspolitikai kurzusváltás bizonyos mértékben tovább nehezítette a társadalomismeret közoktatási integrációját, mivel némileg megszakította az I. NAT, illetve az azt követő kerettanterv nyomán kibontakozó iskolai evolúciós folyamatokat és új irányt szabott a jelenismereti tárgyak fejlesztésének és implementálásának. Ezek a tantervek ugyanis az Európai Unió által szorgalmazott kulcskompetenciák fejlesztését támogatták formálisan, nem pedig a modultantárgyak iskolai szintű továbbfejlesztését (Falus és Jakab, 2006). Így a helyi szinten biztosított szabadabb mozgástér eredményeképpen az iskolákban a történelem tantárgy ténylegesen inkább visszahódította korábbi pozícióit, mivel a kompetenciafejlesztő programok roppant kérészetűnek bizonyultak.

### NAT – 2012

Az újabb politikai váltást követő 2012-es *Nemzeti alaptanterv* és az azt követő kerettanterv esetében hasonló szakmai törekvés érezhető, mint a 2000-ben kiadott kerettanterv esetén: a

dokumentumok bevezetőjében megfogalmazott ideológiai elvárások és centralizációs igények keretei között hogyan lehet átmenteni a hagyományos tantárgyi struktúrában a történelemoktatást, illetve valamilyen formában a jelenismereti tartalmakat. (Kaposi, 2012). Ugyanakkor mindez a társadalomismeret számára radikális visszarendeződést hozott (Jakab, 2012), mivel ez a tantárgyi terület – még modultantárgyi formájában is – elvesztette korábbi viszonylagos tantárgyi önállóságát azáltal, hogy tartalmait szervesen integrálták a történelem tantárgy keretébe: az általános iskolák (25 óra) és a gimnáziumok (20 óra) utolsó évfolyamainak végére. Ezzel óhatatlanul csökkent a jelenismereti tárgyak oktatáspolitikai emancipációs lehetősége és iskolai súlya, hiszen az önálló tantárgyi keret – még ha az csupán modultantárgyi keret is – nyilvánvalóan egzisztenciális biztonságot jelentett mind a tananyag, mind pedig az érintett tanárok számára. Lezárult a kétszintű érettségi követelményrendszer révén indult önálló tantárgyi út is, bár a következő érettségi felülvizsgálatig még iskolai keret nélkül is lehet belőlük érettségizni.

Ebben az esetben nyilvánvalóan nem önmagában a tantárgyi integráció ténye jelent visszarendeződést, sok jó integrációs gyakorlat alakult ki az elmúlt évtizedekben (Jakab, 2000a). Sokkal inkább az, hogy a történelem tantárgy keretében a minoritásként kezelt jelenismereti tantárgyi területek képtelenek megőrizni saját arculatukat: az utolsó évfolyamokon (például közvetlenül érettségi előtt) a tárgyat kizárólagosan tanító, e téren képzetlen történelemtanárok – tisztelet a kivételnek – többnyire a saját tárgyukat tanítják mind a mai napig.

## **A két tárgy pedagógiai kultúrájának közös és eltérő pontjai**

### **Közös felületek**

A történelem és a társadalomismeret tantárgy összekapcsolódásának nehézsége legfőképpen nem a tartalmi elemek látványos eltéréséből adódik, sokkal inkább pedagógiai kultúrájuk különbségéből (Jakab, 2018). Az nem kétséges, hogy az állampolgári nevelés sok elemének közvetítése az iskolában a történelem tantárgy feladata. Az emberiség, az európai civilizáció, a magyar nemzet és Magyarország közös kulturális kódjának megismertetése, a nemzeti tudat és identitás megalapozása, érzelmi-kognitív megerősítése, a történetiség elvének bemutatása. A történelem tantárgy ugyanakkor arra is alkalmas lehet, hogy bármely jelenismereti téma vagy probléma megtárgyalásának hordozója legyen, hiszen – a „Nincs új a nap alatt!” elv alapján – a múlt végtelen tárházából számtalan olyan példa hozható, amely aktuálisan is tanulságokat hordoz – az alapvető élethelyzetektől az államszervezet működéséig. A korábban

már jelzett pedagógiai integrációs próbálkozások éppen arra irányultak, hogy a jelenismereti tematikát – az ideáltipikus egyéni léhelyzeteket, a mikroközösségek és a társadalmi tagoltság leírását, a gazdasági és politikai struktúra működését, az úgynevezett globális problémákat – beépítsék a történelmi kánon szövetébe. Más szóval, hogy a történelemtanárok például az ókori Athén történetének tanításakor értelmezzék a diákok számára a demokrácia fogalmát és későbbi formáinak történetét, hogy a korábbiaknál nagyobb hangsúly kerüljön a társadalom- és mentalitástörténetre, hogy történelmi példák és analógiák révén segítsék a diákokat abban, hogy megértsék a körülöttük lévő világot. Nem kétséges tehát, hogy az „integrált történelemoktatás” szemléletesen bemutathatja a történetiség elvét, alapvető választ adhat arra a kérdésre, hogyan jött létre a jelenkor világa, illetve példatára lehet bármely jelenkori kérdésnek, problémának.

## Eltérő felületek

A sok közös pont ellenére azonban a tényleges iskolai gyakorlatban a napjainkban érvényes „társbérlet” több szempontból sem tekinthető szerencsésnek. A történelem tantárgy, illetve a történelemtanítási kánon ugyanis csak egy részét képes lefedni azoknak a pedagógiai céloknak és törekvéseknek, amelyek a diákok általános szocializációjára és közvetlen állampolgári nevelésére irányulnak. Legfőképpen azért, mert a történelem és a társadalomismeret tantárgy pedagógiai szemlélete és módszertana jelentős mértékben eltér egymástól, és az összehangolásra a történelemtanárok nincsenek felkészítve.

1. A történelem lényegében leíró jellegű tantárgyként szerveződik: megtörtént társadalmi folyamatokat és azok eredőit írja le. A történelemoktatási kánon legfőképpen a tanítás folyamatára koncentrál: előre meghatározott lezárt ismereteket kíván közvetíteni a diákok számára, akiktől többnyire a leadott tananyag reprodukálását várja el. A társadalomismeret ezzel szemben a társadalmi folyamatok nyitottságát, alternativitását hangsúlyozza, a cselekvés lehetőségét igyekszik megvilágítani. Ebben az értelemben a roppant időhiánnyal küzdő történelem tantárgy sok esetben a múltbeli folyamatok végeredményét, fogalmi általánosítását tudja csak közvetíteni a diákoknak, míg a társadalomismeret inkább döntéshelyzeteket, problémamegoldási folyamatokat, konkrét gondolkodási és viselkedési mintákat mutat be, vagy dolgoz föl dramatikus formában, illetve esettanulmányok formájában.

Közös nevezőt tehát ebben az értelemben csupán az állami-társadalmi-gazdasági struktúrát leíró fogalmi rendszereket bemutató tananyagokban találunk. Ilyen lehet például az „alkotmánytan” típusú tananyag, amely leírja a történelmi és/vagy aktuális államszervezet

részeit és működési struktúráját; vagy a szociológiai társadalomismeret, amely leírja a társadalmi rétegződés tudományos kategóriáit. Ezek a fogalmi ismeretek természetesen beépíthetők a történelem tananyagba – számon is kérhetőek –, de legfeljebb kiindulópontját képezhetik a demokratikus polgári magatartásnak.

2. A történelemoktatás a diákok által hozott személyes példákat legfeljebb csak „órai színesítés” szintjén tudja kezelni. Ezzel szemben a társadalomismeret kifejezetten arra szerveződik, hogy bevonja, értelmezze és általánosítsa a diákok személyes társadalmi tapasztalatait, tudatosítsa azok tanulságait. A társadalomismereti tananyag ebben az értelemben tehát bizonyos mértékben interszubsjektív és interaktív szemléletű. A diákokat kisgyerekkoruktól kezdve folyamatos társadalmi impulzusok érik, amelyek feldolgozásához egyre bizonytalanabb szülői mintákat kapnak. Az iskolai társadalomismeret-oktatás legfőképpen úgy segítheti a diákok általános szocializációját (nem a továbbtanulásukat), ha a társadalomra vonatkozó új ismeretek átadása mellett segíti a diákokat abban, hogy tudatosan viszonyuljanak a körülöttük lévő világhoz: a hangsúly tehát a személyes társadalmi tapasztalatok feldolgozásán, általánosításán van, amelyhez sajátos interaktív pedagógiai módszerek (projekt, esettanulmány, terepgyakorlat) társulnak. Ez a szocializációs funkció persze nagyon időigényes, hiszen folyamatosan viszonyulni kell a diákok tapasztalataihoz és véleményéhez.

3. A társadalomismeret-oktatás következő fontos szemléleti sajátossága az induktív szemlélet és a többszemponúság. A valóságos társadalmi térben az álláspontok és vélemények sokfélesége érvényesül, különösen döntési helyzetekben. A diákoknak társadalomismereti tanulmányaik során ezzel a bonyolult és sokszínű szociális mezővel kell megismerkedniük annak érdekében, hogy életük további szakaszaiban reális döntéseket tudjanak hozni, illetve toleránsan és empátikusan tudjanak viselkedni. Természetesen ma már sok helyen a történelem tantárgyban is megjelenik a többszólamúság, de ez csak a különösen drámai sorshelyezetek bemutatásakor jellemző. A közös nevező ebben az esetben a családtörténet, ifjúságtörténet, mikrotörténet lehet, illetve olyan történelmi környezetben játszódó dramatikus feldolgozás, amely múltbeli vitákat, archetipikus történelmi konfliktusokat, döntéshelyzeteket dolgoz föl.

4. A magyar történelemoktatási kánon alapvetően etatista jellegű. A társadalom tagoltsága, sokszínűsége, a különböző csoportok egymáshoz való viszonya kevés helyet kap a történelemkönyvekben, bizonyos rétegek pedig kifejezetten „történelem alatti” helyzetbe kerültek, holott nyilvánvalóan nekik is van/volt történetük. A társadalomismeret ezzel



szemben kifejezetten komplex szemléletű, a társadalom egészét, a társadalmi integráció finomabb szintjeit igyekeznek megjeleníteni a diákok számára. Ráadásul kiemelt pedagógiai funkciójának tekinti a szociális érzékenység fejlesztését, a hátrányos helyzetű csoportokkal való szolidaritás megalapozását, az empátia és tolerancia erősítését.

A közös nevező ebben az esetben a különböző hátrányos helyzetű csoportok történetének beemelése a történelemkönyvekbe, amelyre az utóbbi időben sokféle próbálkozás is történt: a határon kívüli magyarság, illetve a magyarországi nemzetiségek történetének megjelenítése, az életmód- és mentalitástörténet hangsúlyosabb szerepeltetése, sok tekintetben a politikatörténet rovására. Ugyanakkor azonban azt is látni kell, hogy a 19. századból eredő történelemoktatási kánon alapszerkezete nehezen képes befogadni ezeket a törekvéseket. Ezek az elemek a történelemórákon inkább csak a „kis színesek”, kiegészítő díszítések szerepét töltik be a politikai események tárgyalásához szokott tanárok és diákok számára.

5. A két tárgy pedagógiai kultúrájának legfőbb különbsége pedig abból adódik, hogy a társadalomismeret oktatásának demokratikus felfogásához szervesen hozzátartozik egy tevékenységre épülő akcionista szemlélet, amely az ismeretek átadása mellett legfőképpen a készségfejlesztésre fókuszál. Ebben a megközelítésben a diákokból akkor lesz igazán felelősen gondolkodó és cselekvő állampolgár, ha már diákkorukban is aktív szerepet vállalnak a rájuk szabott közéletben – diákönkormányzat, helyi civil szervezetek, karitatív tevékenységek stb. A hagyományos történelemoktatási kánon számára az iskola olyan elvont világ, amely a közvetlen társadalmi viszonyokkal kevésbé érintkezik. Ebben a tekintélyelvű és hierarchikusan szervezett intézményben a diákok egy jövőbeli állapotra, leendő állampolgárságukra készülnek, amelyben majd aktív résztvevőként, társadalomformáló erőként számítanak rájuk. A felkészülésre szánt iskolaévek alatt a szerepük azonban inkább befogadó és reprodukív jellegű. Politikai értelemben passzív „hallgatóknak” tekintik őket, miközben mind az iskola rejtett tanterve, mind pedig a társadalmi viszonyokat leíró tananyag a társadalmi-politikai viszonyok statikusságát, változatlan formában való újratermelődését mutatja.

## **A történelem tantárgy a rendszerváltás után**

### **Modernizáció és/vagy állagőrzés**

Úgy tűnt, hogy a rendszerváltás majd egycsapásra megoldja a történelem tantárgy tanításának korábbi gondjait: csak meg kell tisztítani a tananyagot a puha diktatúra ideologikus

felhangjaitól<sup>121</sup>, a nyilvánvaló hazugságoktól és néhány túlhangsúlyozott témától (például a munkásmozgalom története, marxizmus) és rögtön a helyére kerül a tárgy. Látványosan fogalmazódott meg mindez az 1956-os magyarországi események megítélésében. A korábbi kurzus hivatalosan ellenforradalomnak minősítette, miközben az otthoni magántörténetek többnyire éppen az ellenkezőjét hirdették, s a történelemtanárok túlnyomó többsége is igyekezett érzékeltetni a diákokkal a hivatalos beállítás apologetikus jellegét. A rendszerváltás ezt az ellentmondást látszólag egyszerűen feloldotta. A történet normatív előjelet váltott: az ellenforradalomból forradalom lett, a korábbi tankönyvek negatív hőseiből pozitív hősök lettek és vice versa. A változások kulcsszava – a német egyesítéshez hasonlóan – a „történelmi igazságtétel” lett, amelyben többé-kevésbé<sup>122</sup> konszenzus jött létre a rendszerváltás idején. Mindezt a Magyar Országgyűlés is gyorsan megerősítette: a rendszerváltást követően az egyik első törvény az 1956-os eseményeket forradalomnak minősítette.<sup>123</sup> Ez a gesztus nagyon fontos morális és politikai tett volt, amely részben visszaállította a korábban erőszakos eszközökkel elbillentett erkölcsi rendet, igazságot szolgáltatott a „meghazudolt” embereknek és legitimációs alapot adott a rendszerváltáshoz. Ugyanakkor azonban ez a sajátos ellentételezés egyben azt is jelentette, hogy a történelem tanításának alapvető struktúrája lényegében változatlan maradt, hiszen az ellenforradalom-forradalom fogalompár mint értelmezési keret ugyanazt a leegyszerűsítő ideologikus szemléletet képviseli.<sup>124</sup>

Hamarosan ki is derült, hogy ez a sajátos előjelváltás nem oldotta meg a történelem tantárgy és a történelemtanárok alapvető nehézségeit. Egyrészt meg kellett küzdeniük egy sajátos a morális problémával. Bizonyos mértékben ugyanis elveszítették szavahihetőségüket és önbizalmukat azzal, hogy az egyik órán (évben) még a keleti orientáció, az

---

<sup>121</sup> Az 1978-ban a gimnáziumok számára kiadott történelem tanterv például így fogalmazta meg a direkt politikai indoktrinációt: „A gimnáziumi történelemtanítás célja, hogy (...) megértesse azt a folyamatot, amely az emberek gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális tevékenysége által – a fejlődés különböző lépcsőfokain és ellentmondásain keresztül – szükségszerűen vezet el a szocializmus és a kommunizmus győzelméhez.” (Történelem tanterv... 1978. 98.)

<sup>122</sup> A „történelmi igazságtétel” szimbolikus pillanata a budapesti Hősök terén 1989. június 16-án volt, amikor Nagy Imrét és társait rehabilitálták. Az akkor deklarált társadalmi konszenzust azonban utólag érdemes óvatosan kezelni, hiszen Kádár János nem sokkal későbbi temetésén közel annyi ember volt jelen, mint a Hősök terén.

<sup>123</sup> 1990. évi XXVIII. törvény az 1956 októberi forradalom és szabadságharc jelentőségének törvénybe iktatásáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99000028.TV>

<sup>124</sup> A rendszerváltás idején Magyarországon járt ausztrál ismerősöm erről a következőképpen értetlenkedett: „Ellenforradalom, forradalom” – izlelgette a szavakat. „Miért nem sült krumpli? Ti csak ebben a két végletesen szembenálló, egymást kizáró kategóriában tudjátok elgondolni az eseményeket. Úgy gondolom, hogy ebben az esetben is jóval bonyolultabb a történet. De nektek már preformálták az agyatókat. Előre belétek építették, hogy milyen értelmezésben, fogalmi keretben gondolkodjatok egy-egy megtörtént dologról.”

internacionalizmus, a kollektivitás, az államszocializmus fontosságát hangsúlyozták, a következő órán (évben) pedig már a nyugati orientáció, a hazafias nevelés, az egyéni szabadság és a demokrácia mellett érveltek. Sokkal nagyobb gondok keletkeztek abból, hogy a tananyag látványos megváltozása miatt megkezdődött a nyilvános köztörténet differenciálódása és a történelem tantárgy pluralizálódása is, ami nagymértékben elbizonytalanította a történelemtanárokat. A történelemoktatás hagyományos felfogása ugyanis azt diktálta, hogy a múltnak „egyetlen”, tudományosan megalapozott autentikus olvasata van, amelyet az iskola, a történelemtanár közvetít hitelesen a diákok számára. A rendszerváltást követően azonban többféle történelemszemléletű tananyag, tankönyv, „alternatív program” jelent meg az iskolákban, számtalan korábban lefajtott történelemfelfogás<sup>125</sup> és köztörténeti megközelítés kapott nyilvánosságot a különböző médiumokban. Különösen a közelmúlt történetének megítélésekor vált nyilvánvalóvá, hogy ugyanannak a történeti korszaknak, eseménynek, személynek homlokegyenest eltérő megközelítései lehetségesek a magyar társadalomban.

A történelemtanárok így az ezredfordulóra meglehetősen ellentmondásos helyzetbe kerültek. Egyrészt a demokratizálásra és a „tanári szabadságra” hivatkozva magukra maradtak ezekkel a problémákkal, másrészt viszont a korábbi hagyományoknak megfelelően fejük felett, őket kihagyva döntöttek életüket és munkájukat nagymértékben meghatározó szakmai és egzisztenciális ügyekben. Mint arról korábban már volt szó, az első NAT kidolgozói komplex műveltségi területekben fogalmazták meg az iskolai követelményeket és azok tantárgyi lebontását a szubszidiaritás elvére hivatkozva az iskolai helyi tantervek feladatává tették. Mindez azt jelentette, hogy a történelemtanároknak közvetlenül - iskolai szinten - kellett megküzdeniük azzal, hogy a korábbi egységes múltképet sugalló, sok esetben kinyilatkoztatásra épülő tanítási mód mind tartalmilag, mind pedig módszertanilag tarthatatlanná vált. Különösen a közelmúlt eseményeinek megítélése és hiteles közvetítése bizonyult roppant nehéz feladatnak, hiszen a személyes emlékek korábban hivatalosan felejtésre ítélt áradata került a felszínre, amelyek komoly vitákat generáltak a tantestületekben

---

<sup>125</sup> A Kádár-korszak oktatáspolitikai programja nemcsak abban az értelemben próbálta formálni a magyar történelmi tudatot, hogy az iskolai történelemoktatási kánont kibővítette rendszerideológia elemeivel, hanem úgy is, hogy igyekezett megsemmisíteni (a felejtésbe küldeni), a korábbi múltszemlélet számtalan elemét. Általánosságban mindez a polgári és bizonyos mértékben a nemzeti hagyományok eltüntetésére irányult és fő célja a társadalmi részvétel igényének tompítása és a „nemzeti közömbösség kialakítása volt. Konkrétan a korszak hivatalos történelemszemlélete a közelmúlt nagy „sorsfordulójának” – Trianon, Voronyezs, Magyarország német, majd szovjet megszállása, a Rákosi-korszak, 1956, majd az utána következő megtorlás – neutralizálását tekintette fő feladatának, mert úgy gondolták, hogy a konszolidált szocialista társadalom deklarált képétől távol kell tartani a politikailag aktív és fájdalmas múltba való emlékezést. (Albert B. Gábor, 2004. 7-64.)

és sok esetben a tanórákon is. A korábbi (tan)tervutasításos rendszer után a történelemtanároknak egyik napról a másikra kellett megbarátkozniuk sokféle eltérő múltkép egyidejű érvényesülésével, iskolai szinten nekik kellett összhangba hozniuk a társadalom (mint politikai közösség) jogos történelmi igazságtételt igénylő szükségleteit, valamint az oktatáspolitikai és a történettudomány elvárásait. Ebben a liberalizált tankönyvpiac nagyon különböző színvonalú és mélységű tankönyvei sem jelentettek igazán biztos fogódzót. Ráadásul az alapvető változásokat megelő történettudomány sem tudott a történelemtanárok segítségére sietni az elvárt módon. Egyrészt azért, mert a közelmúlt történetét illetően a történettudomány a korábban ismert módon még nem volt képes „letisztult” eredményeket, ellentmondásmentes múltképet biztosítani az oktatás számára. Másrészt azért sem, mert a történettudomány fontos irányzatai – posztmodern szemléletet alapul véve – már nem is kívántak ilyen jellegű egyértelmű „nagy narratívát” biztosítani. Gyáni Gábor (1997. 101.) írja beszédes című - *Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól?* - tanulmányában: "...a nagy általános történész-narratíva, az egyedül érvényes nemzeti vagy globális történelmi kép mind kevésbé tűnik szavahihetőnek és normának. Ha történelemként fogadjuk el a múltnak azt a fogalmát is, ahogy róla benne élt elődeink, az események részesei vélekedtek; ha azt tekintjük történelemnek, ami a világból számukra érvényes valóság volt, ahelyett, amit mi utólag, elvi megfontolásokból, jelentéstelienek fogadunk el belőle, akkor nincs egyetlen kitüntetett történelem, hanem a történelem helyébe a történelmek lépnek. Egyazon társadalom, politikai közösség története, ennek megfelelően, nem írható meg abból az egyedüli nézőpontból, ahogy az államközpontú nemzeti történetírások eddig tették. Mindaz a múltbeli tapasztalat, elnyomott „életvilág”, az utókor előtt némának maradt hang, amely mint történelem nélküli múlt rendszerint elsikkad a modern történetírás gyakorlata során, a maga jogán követel helyet ennek az újfajta érzékenységnek a jóvoltából. Anélkül, hogy az iskola tudna róla, a saját identitásvesztésével járó kínjai mögött a távolban a tudomány önnön magabiztosságába vetett hitének mind gyakoribb megrendülése rejtőzik. Hiába is várna a történelemtanítás mentőkötelet a tudomány embereitől, mellyel partra vonszolhatnák az elsüllyedőben lévő tananyag léket kapott hajóját. Maga a történészszakma sem áll szilárdan a szárazföldön, és azzal van elfoglalva, hogy megszokja a történelmi megismeréssel szembeni jogos kételyek intellektuális klímáját." (Gyáni, 1997. 101.)

Ugyanakkor természetesen az is igaz, hogy a történelem tantárgy, illetve a történelemtanárok voltak a leginkább kiszolgáltatva a rendszerváltás utáni politikai törekvéseknek, így nem véletlen, hogy a történelemoktatásról szóló viták is fokozatosan átpolitizálódtak, és egy idő

után a történelem tantárgy reformja is a politikai harc terepévé vált. PivárCSI István (1998. 50.) írta még az ezredforduló előtt: „*A történelem tanítása, elsősorban is a közelmúlt története különösen alkalmas terepnek bizonyult az ideológiai vitákra, így a történelemtanárok azt kezdték el tapasztalni, hogy most már a fejük fölött is azon elmélkednek, hogy nekik mit is kellene tanítaniuk. (...) A néhány magát valóban aktivizáló tanár mellett a többség továbbra is hallgatott, félve az ideológiai vitáktól és az egyre bizonytalanabb egzisztenciájuk elvesztésétől, vagyis a tanárok a sok jobbitó szándék ellenére alapvető problémáikkal továbbra is magukra maradtak.*”

Nemcsak arról van szó, hogy például az ország címeréről, vagy éppen a Magyar Korona elhelyezéséről, illetve a különböző múltbeli események megítéléséről folytatott pártpolitikai csatározások akaratlanul beszivárogtak a tantervek, illetve a történelemórák világába, hanem arról is, hogy a pártpolitikai váltógazdálkodás egyre inkább politikailag polarizálta a pedagógiai nézőpontokat is. Szakmai viták helyett egyre inkább ideológiai csatározások (hitviták) folytak a nemzeti hagyomány megítéléséről, az Európához való viszony kérdéséről, a tanári szabadságról, az optimális iskolaszervezetről, a tantárgyi struktúráról, amelybe egyre kevésbé vonták be a tanárokat. Jól példázza ezt azoknak az iskolai emléknapoknak - A kommunista diktatúra áldozatainak iskolai emléknapja<sup>126</sup>; a Holokauszt áldozatainak emléknapja<sup>127</sup>; 1956 megünneplésének emléknapja<sup>128</sup> - a bevezetése, amelyek a történelmi igazságtételt voltak hivatva biztosítani. A történelemtanárokat, illetve az őket képviselő szakmai és érdekvédelmi szervezeteket – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozat és Történelemtanárok Egylete – nem igazán vonták be a döntések oktatáspolitikai előkészítésébe: nem alulról indultak el a kezdeményezések, nem valósultak meg széleskörű társadalmi viták ezen a téren, inkább csak pártpolitikai döntések születtek az iskolai klíma széleskörű vizsgálata nélkül. Helyzetük roppant hasonló az állampolgári nevelés terén talán sok tekintetben példaértékűnek tekintett második világháború utáni nyugat-németországi didaktikusokhoz, akik is arról panaszkodtak, hogy a pártpolitikai szféra nem tekintette őket fajsúlyos partnernek a közösen megfogalmazott programokban: „*A politikai pedagógia nem*

---

<sup>126</sup> A kommunista diktatúra áldozatainak emléknapját (február 25.) a Magyar Köztársaság Országgyűlésének 58/2000. (VI. 16.) OGY határozata rendelte el. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a00h0058.OGY>

<sup>127</sup> A Holokauszt magyarországi áldozatainak iskolai emléknapjának megtartását az Oktatási miniszter saját hatáskörében beiktatta a tanév rendjébe: 9/2000. (V. 31.) OM rendelet a 2000/2001. tanév rendjéről. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/2002/2001-2002-tanev-rendje>

<sup>128</sup> 59/2002. (IX. 20.) OGY határozat az 1956. évi forradalom és szabadságharc eseményeivel, valamint Nagy Imre miniszterelnök mártírhalálával összefüggő történelmi ünnepek méltó megünnepléséről <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A02H0059.OGY>

*vett részt az államügy újjáépítése körüli vitákban, a politikai képzés csak az újjáépítés, vagyis a belpolitikai restauráció reflexeként jelentkezett. A feladata csak abban állt, hogy az új rendszert pedagógiai módszerekkel igazolja és védelmezze.”* (Herman Gieshckét idézi Brezsnyánszky. 2000. 22.)

## **A történelem tantárgy sikeres védelme és annak következményei**

Mint látni fogjuk a későbbiekben, a történelem és a jelenismereti tárgyak között dúló sajátos harcnak az lett az eredménye, hogy a történelem tantárgy az elmúlt évtizedekben a különböző központi tantervek és követelményrendszerek vitáiban és az iskolai gyakorlatban megvédte korábbi közoktatási pozícióit, sőt, bizonyos mértékben javított is hagyományos iskolai presztízsén.<sup>129</sup> Ugyanakkor azonban mindez azt is jelentette, hogy a sokféle modernizációs kezdeményezés és eredmény ellenére a hagyományos történelemtanítási kánon radikális felülvizsgálata nem történt meg. A különböző szemléletű történelemtanári érdekcsoportok a tárgy alapvető védelmével vagy oktatáspolitikai pozícióharcokkal voltak elfoglalva, nem volt mód az eltérő álláspontok több szintű ütköztetésére, a kánon konszenzusos felülvizsgálatára. A történelem tantárgy rendszerváltás utáni sajátos helyzetét jól szemlélteti az a korábban már bemutatott tantervi ellentmondás, amely különböző szemléletű történelemoktatási kultúrát egyidejűleg jelenít meg anélkül, hogy egymásra vonatkoztatná őket. Nevezetesen, hogy a tantervek első része – bevezetője és célrendszere, módszertani ajánlásai – roppant korszerű multiperspektivikus szemléletet, képességfejlesztő módszereket képvisel és javasol, miközben a második része a korábbi történelemtanítási kánon megtaníthatatlanul sok ismeretét tartalmazza. A jelenlegi helyzetben nem is tehet mást, hiszen a kánon korábban bemutatott szakrális jellegének alapvető felülvizsgálata nélkül nem valósulhat meg a sokat emlegetett tananyagcsökkentés.

Ugyanakkor nem kétséges, hogy a történelem tantárgy tanítása nagyon sok területen gazdagodott az elmúlt évtizedekben (Fischerné, 2010). A rendszerváltás után új elméleti megközelítések (Knausz, szerk. 2001; Knausz, 2015), új pedagógiai irányzatok (Jakab, 2006), iskolai programok (Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Németh László Gimnázium, Radnóti Gimnázium, Vörösmarty Gimnázium), papíralapú és digitális fejlesztések (Sulinova programcsomagok, Sulinet), indultak, sokszínűvé vált a tankönyvpiac. Nagymértékben kibővült a történelem tantárgy tananyaga: a korábban domináns politikacentrikus ismeretek

---

<sup>129</sup>Korábban a történelemérettségi kizárólag szóbeli vizsgából állt. A 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi során már írásbeli vizsgát is kell tennie a diákoknak, ami jelentős mértékben megnöveli a tárgy iskolai súlyát (Kaposi, 2006).

mellett megnövekedett a társadalomtörténet szerepe, illetve a társadalomtudományi ismeretek jelentősége. A korábbiaknál jóval nagyobb hangsúlyt kapott az életmód-, illetve mentalitástörténet, a művelődéstörténet, a különböző kisebbségek – a nők, a határainkon belül és túl élő etnikumok – és hátrányos helyzetű csoportok története. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan „csendes didaktikai forradalom” (Katona, 2009) zajlott. Dominánssá vált a középiskolában úgynevezett forrásközpontú történelemoktatás, amelyre a nagyon korszerű módszertant hordozó kétszintű érettségi követelményrendszer épült (Kaposi, 2009).

Ennek a gazdagodásnak azonban az lett a következménye, hogy a történelem tantárgy tananyaga és mindennapi tanítási gyakorlata igen túlszűfoltta vált, mert nem valósult meg – közmegegyezés híján nem is valósulhatott meg – a sokat emlegetett strukturális reform, a hagyományos történelemtanítási kánon közös újragondolása. Így a rendszerváltás után meghatározó szerepet betöltő történelem-didaktikusok lényegében ugyanazzal az ellentmondással küszködtek, mint nagynevű elődeik. Új fejlesztési célokat, tartalmi elemeket, fantasztikus módszertani arzenált próbáltak beépíteni a hagyományos történelemoktatási kánon roppant merev szakrális és ideologikus tantárgyi keretébe. Mindez egyrészt komoly belső ellentmondásokat eredményezett, másrészt pedig rugalmatlanná tette a tárgyat az úgynevezett köztörténet kihívásaival szemben. Egyre vastkosabb és egyre többirányú elvárást közvetítő tantervek és tankönyvek születtek, egyre bonyolultabb és megoldhatatlanabb tantermi kihívásokkal kellett (és kell) szembenézni a tanároknak és a diákoknak történelemórán (Jakab, 2006). Ráadásul kitolódott a történelem-tananyag időbeli határa is: míg korábban csak 1956-ig kellett az általános és középiskolás diákoknak megtanulni az eseményeket, addig napjaink oktatáspolitikai elvárásai szerint már az őskortól a rendszerváltásig, sőt, az ezredfordulóig terjed a kronológia.

## **A társadalomismeret tantárgy**

### **Néhány szó a társadalomismeret elnevezésről**

#### *A társadalomismeret színrelépése*

Az elmúlt évtizedekben a jelenismereti tantárgyi területek vonatkozásában a társadalomismeret elnevezés lett az alapvető gyűjtőfogalom, így az iskolai demokratikus nevelésről szóló diskurzusok leginkább integratív és időtálló kifejezése. Lényegében valamennyi központi tantervben és követelményrendszerben felbukkan különböző szóösszetételekben ez a név, ráadásul számtalan alternatív fejlesztési program indult ennek

fényében. Az elmúlt évtizedekben az állandóan változó ilyen irányú tantárgyi formációk – teljes tantárgy, résztantárgy, modultantárgy, integrált modul – is többnyire ezen az összefoglaló néven szerepeltek mind a hivatalos szóhasználatában, mind pedig az iskolákban. A társadalomismeret elnevezés kiemelkedő szerepének megértéséhez érdemes visszakanyarodni röviden a rendszerváltást közvetlenül megelőző időszakhoz. Ekkor ugyanis mind a történelem tantárgyat, mind pedig a különböző társadalomtudományokat igyekeztek dezideologizálni, tudományosabbá tenni és pozitivista módon „fakticizálni” (Szebenyi, 1991b). Fontos feladatnak tekintették az egyirányú politikai indoktrinációra épülő paternalista típusú állampolgári nevelés „társadalmisítását”, azt, hogy a fiatalok számára az iskola a társadalom többi alrendszerét is bemutassa. Ezt a folyamatot erősítette az is, hogy ebben a korszakban kezdtek önállósodni és bizonyos mértékben emancipálódni az úgynevezett szinkron társadalomtudományok (szociológia, szociálpszichológia, politológia, közgazdaságtan stb.), amelyek igyekeztek helyet találni maguknak a közoktatásban is. Ezeknek a törekvéseknek a színrelépése 1983-ra tehető, amikor megalakult a Magyar Tudományos Akadémia, később a Magyar Tudományos Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottsága (MTA–EKB), amely a társadalomtudományi képzés korszerűsítése érdekében lényegében két javaslatot fogalmazott meg az oktatási kormányzat számára. Mindkét változatban hangsúlyossá tették a korszerű társadalomtudományos elemek beépítését a közoktatásba, de az egyik változatban – integrált történelem – a történelem tantárgy keretén belül gondolták mindezt megvalósítani, a másik változatban – társadalomismeret<sup>130</sup> – önálló jelenismereti tárgy bevezetését javasolták. A Bizottság végül az első álláspont, az integrált történelem mellett döntött, de a társadalomismeret elnevezés és a mögötte húzódó jelenismeret így is bekerült a magyar pedagógiai közgondolkodásba.

### *Egy lehetséges alternatíva*

A rendszerváltás idején a közvetlen állampolgári nevelés vonatkozásában – német szóhasználat nyomán – rövid időre elterjedt a politikai nevelés fogalma, amely a társadalmi részvétel és érdekérvényesítés oldaláról (is) mutatta be a diákoknak a politikai rendszert. Mindez tételes formában Brezsnjanszky László könyvében (Brezsnjanszky, 2000) fogalmazódott meg, aki a „politizáló polgár” felkészítésére irányuló „politikai pedagógia”, „politizáló tantárgyak” fogalmát honosította meg a magyar szakirodalomban. Brezsnjanszky

---

<sup>130</sup>A *Javaslat* szerint a „társadalomismeret tulajdonképpen történelmi, földrajzi, néprajzi, szociológiai, jogi, politikai stb. ismereteket generalizál, illetve előkészíti a tanulót arra, hogy a szóban forgó ismeretek szaktudományi, szaktárgyi anyagait egymással összekapcsolni, sőt szintetizálni tudja.” (Idézi Szabolcs, 1998: 59)



expressis verbis kimondta, hogy a hagyományos, kontinentális értelemben vett „állampolgári nevelés” kifejezést „leginkább a *'birodalmi állami összetartozást'* (kiemelés az eredetiben) *hangsúlyozni, vagy erősíteni igyekvő korszakokban és pedagógiai programokban használják előszeretettel.*” (Brezsnyánszky, 2000: 9) Úgy gondolta, hogy a rendszerváltás után a demokráciára, polgári létre történő nevelés nem kapcsolódhat közvetlenül az állampolgári nevelés közép-kelet-európai etatista hagyományához, amelynek alapvető oktatáspolitikai célja és feladata az „ember államosítása” volt (Szabó I., 1991), ezért próbálta a jóval semlegesebb „politikai pedagógia” kifejezéssel helyettesíteni az állampolgári nevelés fogalmát. A terület magyarországi fejlődése azonban a rendszerváltás után már egyértelműen az angolszász pedagógiai minták felé fordult

#### *A társadalomismeret elnevezés elterjedése*

A hazai előzmények és az angolszász hatás nyomán kézenfekvő volt tehát, hogy a terület egyik alapvető integráló kifejezése a társadalomismeret fogalma legyen, amely így sok tekintetben ellenfogalomként is működött a rendszerváltás idején. Népszerűsége tán azért is maradt meg, mert jól egyensúlyozott a különböző oktatáspolitikai funkciók és elvárások között. Egyfelől a rendszerváltás idején védeni tudta a tárgyat egy újabb etatista ideológiai indoktrinációtól: nem indult például központilag szervezett „demokráciatan”, „polgárismeret” vagy „közösségtan” néven jelenismereti tárgy. Másfelől védeni tudta a tárgy komplex szocializációra irányuló interdiszciplináris pedagógiai jellegét is az akadémiai háttérrel területet kereső társadalomtudományi ágazatokkal (szociológia, pszichológia, politológia, közgazdaságtan) szemben, amelyek mind önálló tantárgyként szerettek volna megjelenni a közoktatásban a demokratikus állampolgári nevelés keretében, vagy éppen ürügyén. Ebből is következően a társadalomismeret elnevezés a későbbiekben még sokféle alternatív fejlesztési programban és iskolai kezdeményezésben is felbukkan. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium társadalomismeret néven futó tananyaga például szerves módon ötvözte a történelem és a különböző társadalomtudományok anyagait. Ide sorolható még a rövid életű, bár több iskolában is kipróbált problémacentrikus társadalomismeret nevű tárgy (Arató, 1991; Jakab, 2002a), amely esettanulmányok feldolgozására épült, valamint az Országos Közoktatási Intézetben kifejlesztett ön- és társadalomismeret nevet viselő komplex tananyag, amelyből később az ember- és társadalomismeret, etika című, ma is érvényben lévő önálló érettségi tárgy, illetve követelményrendszer is szerveződött.

## A társadalomismeret tanításának főbb modelljei

A társadalomismeret oktatásának roppant változatos formái alakultak ki az elmúlt évtizedekben a magyar iskolákban is (Knausz, 2003). A továbbiakban a legismertebb tanítási modelleket igyekszem bemutatni. Fontos leszögezni, hogy mindegyik modell alapján lehet teljes értékű – jó és kevésbé jó – állampolgári és/vagy társadalomismereti tanórát tartani. Ugyanakkor tudni kell azt is, hogy a különböző modellek pedagógiai kultúrája – célrendszere, tartalmi elemei, követelményei, órai tevékenységrendszere, tanári szerepei – nagyon eltérhet egymástól, miközben természetesen elemeik is végtelen kombinációban keveredhetnek is egymással.

### *Társadalomtudományi modell*

Különösen a rendszerváltás idején voltak népszerűek azok a társadalomismereti tankönyvek, amelyek különböző társadalomtudományok redukált szemléletét, rövid tartalmi kivonatait és módszereit igyekeztek közvetíteni a diákok számára. Ennek a modellnek a fő sajátossága az, hogy a sok esetben ideologikusnak vagy éppen túlzottan „pedagogizálnak” bélyegzett hagyományos társadalomismerettel szemben a szinkron társadalomtudományok vagy szabad bölcsészet (antropológia, szociológia, szociálpszichológia, pszichológia, politológia, közgazdaságtan, filozófia stb.) rövid tartalmi kivonatait, illetve leegyszerűsített módszertani sajátosságait igyekeztek a diákok számára bemutatni.

### *Állampolgári (alkotmánytani), társadalmi és gazdasági ismeretek*

Ennek a modellnek a legfőbb sajátossága az, hogy a hagyományos ismeretátadó pedagógiai kultúrában ténszerű, kognitív tudásanyagot közvetítsen az államszervezet, a társadalom, illetve a gazdaság működéséről, az állampolgári jogok és kötelességek rendszeréről. Ez a felfogás alapvető céljának azt tartja, hogy a diákok fejében fölépítse a társadalmi struktúra elvont fogalomrendszerét. A fogalomrendszer középpontjában a jogállam és a törvénytisztelő állampolgár, a leendő munkavállaló áll, valamint a társadalmi és gazdasági struktúra bemutatása. A modell lényege az, hogy az állampolgári ismeretekre vonatkozó tananyagot mint az általános műveltséghez tartozó akadémiai tudáskanon részét közvetítse a diákok számára.

Ennek a modellnek az esetében láthatjuk leginkább a korábban említett időbeli változásokat. Az ezredforduló előtt az ebben a modellben készülő tankönyvek többnyire deduktívan, fogalomcentrikus módon írták le a tananyagot, amelyet legfeljebb illusztratív szöveges és képi

források révén próbálták emészthetőbbé tenni a diákok számára. Az ezredforduló után – a kerettanterveknek megfelelően – megjelentek a korábbiaknál induktívabb megközelítések is, amelyek révén megnőtt az interaktív órai feldolgozás lehetősége. Ez a modell a fiatalok állampolgárságát valamilyen jövőbeli politikai állapotnak tekinti, nem pedig a jogok és kötelezettségek dinamikus együttesének, amellyel a fiatalok még diákként nap mint nap találkoznak. Érdeme az, hogy a politikai rendszerre vonatkozóan fontos ténybeli tudást ad. Ugyanakkor ez sok tekintetben az adott viszonyok, a status quo természetes elfogadtatását is jelentheti, mivel „szelídített”, problémamentes képet ad az államapparátus, illetve a társadalom működéséről.

### *A „fontos kérdések” modell*

Ennek a modellnek a lényege az, hogy a diákokat vitára ösztönző társadalmi és politikai kérdésekkel és problémákkal ismerteti meg. Ez egyrészt fókuszálhat tantervileg tematikusan előírt közéleti kérdésekre (diákjogok, választójog, etnikai kérdések, eutanázia, nemi szerepek a társadalomban, családi változások, globális problémák, de lehet spontánabb forma is, amelynek keretében a diákok által felvetett kérdések kerülnek terítékre, amelyek sok esetben megosztják az állampolgárokat (egyéni és közösségi szabadságjogok, eutanázia, helyi konfliktusok). A „fontos kérdések” lehetnek a vitakultúra célzott fejlesztése miatt is relevánsak.

Tankönyvi szinten itt érdemes leginkább megvizsgálni az ismeretközlő és készségfejlesztő elemek arányát: a korábbi tankönyveket inkább az ismeretközlő szövegek dominanciája jellemzi, míg a későbbiek már jóval kiegyenlítettebbek. Módszertani szempontból ez a modell az előzőekhez képest elmozdulást jelent az induktívabb, készségfejlesztő pedagógia irányába, mert a vitakérdéseket rövid esettanulmányok, sajtóhírek hordozzák, ami lehetőséget ad a diákok számára a személyesebb megközelítésre.

### *Konfliktuselemző (problémacentrikus) modell*

Ez a modell elsősorban a német nyelvterületen népszerű, de Magyarországon is vannak hagyományai. Nevéből is adódóan készségfejlesztő jellegű közvetlen szocializációs pedagógiai programnak tekinthető, de az óravezetésnek bizonyos mértékben rögzített szabályai vannak. A tanár kisebb-nagyobb esettanulmányok, filmrészletek révén valóságos élethelyzeteket mutat be a diákoknak a tanórán, akiknek az a feladata, hogy a szereplők helyében egyénileg vagy csoportosan értelmezzék a szituációkat, kezeljék a fölvetődő konfliktusokat és próbáljanak megoldásokat keresni a felvetődő problémákra. A

megbeszélések, viták mellett ez a modell gyakran él a drámapedagógia eszközeivel is. Ezek a tematikusan összeállított helyzetgyakorlatok lényegében gondolkodási és viselkedési mintákat kívánnak nyújtani a diákok számára. Egyrészt azért, hogy belelássanak az ilyen jellegű konfliktusos viszonyrendszerek társadalmi terébe és viselkedéskészletébe, másrészt pedig azért, hogy lássák, hogyan gondolkodnak és működnek a társaik és tanáraik ezekben a szituációkban. Legalább ennyire fontos, hogy ezek a minták a későbbi életükben segíthetik őket a hatékony konfliktuskezelésben, illetve az aktív társadalmi szerepvállalásban. A modell alapvetően induktív gondolkodásmódra épül – mindig konkrét döntési szituációból és konfliktushelyzetből indul ki –, de a háttéranyagok és tanári összefoglalók révén jól általánosítható fogalmi keretet is kínál a diákok számára.

### *Általános kompetenciafejlesztő modell*

Ez a modell legfőképpen az amerikai (USA) oktatási rendszer egy részének sajátos helyzetét tükrözi, de néhány magyarországi iskolai programban is megtalálhatjuk a nyomát. Ez a szisztéma elsősorban a minden kultúrára érvényes általános készségek (tanulási, gondolkodási, döntési, kommunikációs, együttműködési készségek), illetve a különböző intelligenciaterületek fejlesztését, valamint a kifejezetten praktikus, a gyakorlati életvezetés szempontjából fontos ismeretek és kompetenciák átadását (hogyan közlekedjünk, hogyan csináljunk költségvetést, hogyan szervezzünk meg egy kirándulást, hogyan kérjünk és adjunk segítséget) tekinti alapvető feladatának.

### *Az „állampolgári részvétel” modell*

A modell pedagógiai gyökerei Jerome Bruner munkásságáig nyúlnak vissza, aki szerint a társadalomismeret-oktatás lényege az, hogy a fiatalokat úgy segítsük hozzá a társadalmi-politikai viszonyokat leíró fogalmak megismeréséhez, hogy a közvetlen életviszonyaiknak megfelelő szinten mutatjuk be ezeket nekik. Ugyanakkor ez a modell a fennálló politikai intézményrendszerről és társadalmi struktúráról való tárgyi ismereteket inkább csak háttértudásnak, kiegészítésnek tekinti, mivel elsősorban az aktív társadalmi és politikai részvételhez szükséges alapvető készségek kialakítására és gyakorlására koncentrál. Ez a modell a társadalomismeret-órát egyfajta állampolgári fórumként működteti, amelyben a diákok szisztematikusan megbeszélnek, megvitatják a számukra is fontos társadalmi és politikai kérdéseket, illetve dramatikus játékok keretében bonyolult döntéshelyzetek föloldásán dolgoznak. Ezáltal az osztály egyidejűleg legalább annyira valódi, mint modellezett helyszíne a nyilvános megnyilatkozásoknak, amelynek a tanár a meghatározó

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

### *Állampolgári „terepgyakorlatok”*

Az állampolgári felelősségvállalás tapasztalati tanulásának direkter formája a diákönkormányzatban, illetve az iskolai közéletben való aktív részvétel, amelyben a diákok tutori, illetve tanári segítséggel közvetlen formában is felkészülhetnek későbbi társadalmi és politikai szerepvállalásukra. Közvetlenül a rendszerváltás után a pedagógiai bázisdemokrácia képviselői részéről még komoly törekvések indultak a diákönkormányzatok autonómiájának megerősítésére (Pál, 1992), de ez a lendület már az ezredfordulóra elfogyott, így a magyarországi iskolák túlnyomó többségében ez az intézmény kiüresedett, így ilyen irányú pedagógiai funkciót csekély mértékben lát el. A tapasztalati tanulásnak azonban létezik két olyan formája, amely az iskolán kívül történhet. Az egyik az úgynevezett Iskolai Közösségi Szolgálat,<sup>131</sup> a másik pedig a különböző egyházi és civil szervezetek által szervezett ifjúsági önkéntes munka.<sup>132</sup>

## **Társadalomismeret: fények és árnyékok**

### **A kétszintű érettségi követelményrendszer bevezetése – 2005**

A kétszintű érettségi bevezetése nemcsak a történelem tantárgy, hanem a jelenismereti tárgyak számára is komoly előrelépést jelentett (Kaposi, 2009). Az 1995-ben bevezetett NAT, illetve a 2000-ben kodifikált kerettanterv alapján ugyanis mind a társadalomismeret, mind pedig az emberismeret – történetük során lényegében először – mind közép-, mind pedig emelt szinten általános és részletes követelményrendszer megvalósítására kapott lehetőséget. Ez a lehetőség ráadásul egyszerre három komplett érettségi tantárgy – *társadalomismeret, emberismeret és etika*, és a kettőt ötvöző *ember- és társadalomismeret, etika* – kidolgozását jelentette (Falus és Jakab szerk., 2006). A társadalomismeret – mint komplex interdiszciplináris tárgy – követelményrendszere szociológiai és politológiai (és választható

---

<sup>131</sup><http://www.kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentByTitle?title=Szakirodalom> – letöltés: 2018. 08.10.

<sup>132</sup><http://archiv.kult13.hu/fomenu/rolunk/civil-szervezetek/demokratikus-ifjusagert-alapitvany.html> – letöltés: 2018. 08. 10.

módon vagy pszichológiai, vagy közgazdasági) alapfogalmak ismeretét várta el a diákoktól, illetve annak bizonyítását, hogy hangsúlyosan foglalkoznak aktuális társadalmi kérdésekkel. Az emberismeret és etika, valamint a két alaptárgyat ötvöző komplex tárgy követelményrendszere alapvető antropológiai ismeretekkel egészítette ki a fentieket, miközben jóval személyesebbé igyekezett tenni az iskolai elvárásokat. Alapvető szemléleti újdonságot képviseltek – és bizonyos mértékben követendő példát is jelentettek a többi tárgy számára – ezek a jelenismereti tárgyak a közép- és emelt szintű követelményrendszerek elkülönítésében is: a középszinten legfőképpen a diákok már meglévő tapasztalataira és személyes élményeire kérdeztek nagyobbreszt rá; a felsőfokú továbbtanulást elősegítő emelt szinten pedig legfőképpen társadalomtudományi műveltségükre.

A jelenismereti tárgyak érettségi követelményrendszere ugyanakkor nagyon komoly és egyre népszerűbbé váló módszertani újdonságot is hozott a magyar közoktatásba. Ez az újdonság az angolszász eredetű projektérettségi (Falus és Jakab, 2005b), amely a középszintű vizsgaformaként és sajátos értékelési rendszerként működik mind a mai napig. Ennek a vizsgaformának a legfőbb pedagógiai sajátossága az, hogy a diákok nem „előre elkészített tudáscsomagok végeredményeit”, elméleti összegzéseit tanulják, hanem – az alapvető emberi tanulást véve mintául – felfedeznek, kutatnak és reprodukciók helyett önálló produktumokat hoznak létre. Ez a produkció lehet egy cikk, vagy házi dolgozat, egy felmérés, vagy interjú, faliújság elkészítése, egy audiovizuális produktum, előadás vagy kiállítás megtervezése és megszervezése, egy iskolai vagy közéleti (pl. környezetvédelmi) akció vagy kutatás lebonyolítása. A projektvizsga folyamata talán leginkább az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny lebonyolítási rendjére emlékeztet. A diákoknak bő fél év áll rendelkezésére, hogy a minden évben központilag megadott három választható témából, sokféle választható műfajban (leíró jellegű írásmű, kutatás, audiovizuális szöveg, rendezvényszervezés, illetve segítő tevékenység) tanári segítséggel elkészítsék projekt munkájukat, majd pedig a szóbeli érettségi keretében meg is védjék azt. A projektérettségi legfontosabb szemléleti jellemzője az, hogy a vizsgáztatók nemcsak az eredményt, magát a produktumot értékelik. A végső osztályzatban kiemelt szerepet kap az alkotófolyamat egészének, valamennyi fázisának értékelése, ami a hagyományostól eltérő tanári munkát is igényel.

A jelenismereti érettségi követelmények bevezetése nemcsak a próbaérettség (Jakab, 2004) bizonyult sikeresnek. Az elmúlt bő évtizedben az Oktatási Hivatal kimutatása<sup>133</sup> szerint több ezren érettségiztek mind közép-, mind pedig emelt szinten ezekből a tantárgyakból annak ellenére, hogy ilyen tantárgyak – néhány alternatív iskolát leszámítva – formálisan nincsenek a magyar iskolákban. A középszint legfőképpen a nappali szakos középiskolások körében volt népszerű, akiknek könnyebb volt szintetizálni személyes társadalmi tapasztalataikat, mint egy újabb szaktudományos igényű tantárgyból felelni. Az emelt szintű érettségi vizsgára való felkészülést nagyobbrészt az esti és felnőttoktatásban résztvevők választották. Az iskolapadba visszatérő idősebb korosztály számára ugyanis ezek a tárgyak sokkal könnyebben váltak megközelíthetővé, mint a hagyományos tantárgyak.

### A Demokráciára Nevelés Európai Éve – 2005

A rendszerváltás után a jelenismereti tárgyak emancipációs törekvésének és iskolai integrálódásának legragyogóbb időszaka (csúcspontja) az ezredfordulót követő évtized közepe táján volt. Legfőképpen azért, mert a korábbi évtized hasonló irányba mutató erőfeszítései – oktatáspolitikai dokumentumok, célzott fejlesztési projektek, tanárképzési és továbbképzési programok, a széles körű tankönyvkínálat, az innovatív iskolák és civil szervezetek tananyagfejlesztési és képzési gyakorlata – kezdtek beérni, és az együttműködések nyomán kezdett kifermődni a társadalomismereti oktatás elméleti és gyakorlati tanítási kánonja (Falus és Jakab, 2005c; Fülöp, 2009). Mindez természetesen csak egy szűk kört érintett, de a társadalomismeret tárgy lobbistái joggal bizakodhattak abban, hogy egy sajátos pedagógiai pilótajáték keretében tárgyük komolyabb szerepet kap majd a magyar közoktatás rendszerében.

Optimizmusukat tovább növelte az a tény, hogy az Európai Unió komoly szellemi és anyagi támogatást nyújtott a demokratikus állampolgári nevelés széles körű magyarországi szemléletformálásához. Ennek alapját azok a – a maastrichti szerződés értelmében megfogalmazott – integrációs oktatási programok adják, amelyek rögzítették a tagállamok oktatási együttműködésének fókuszait: a tudáslapú társadalom megteremtése, az élethosszig tartó tanulás folyamatainak megszervezése, a fiatalok társadalmi és gazdasági

---

<sup>133</sup> A projektérettségi bevezetése kézzelfogható közelségbe hozta az iskolák számára a projekt módszerrel való megismerkedés lehetőségét és szükségességét. Ez az új vizsgaforma – akarva-akaratlanul – rákényszeríti a középiskolák vezetőit, érdekelt tanárait, diákjait (és azok szüleit), hogy újragondolják a tanítási folyamat egészét, a tanulói és tanári tevékenység megszokott rendjét, a tanulók értékelését, az iskola és a külvilág kapcsolatát és még nagyon sok mindent.

([https://www.oktatas.hu/koznevelés/intezmenykereso/intezmenyek\\_a\\_szamok\\_tukreben/erettsegi\\_statistikak](https://www.oktatas.hu/koznevelés/intezmenykereso/intezmenyek_a_szamok_tukreben/erettsegi_statistikak))

szocializációjának segítése, a kulcskompetenciák – köztük az úgynevezett szociális és állampolgári kompetenciák – fejlesztése és a demokráciára, aktív és felelős állampolgárságra nevelés elősegítése. Ezeknek a fogalmi kereteknek a gyakorlati érvényesítése érdekében az Európa Tanács 1997-ben meghirdette a Demokratikus Állampolgárságra Nevelés Programját, melynek céljai közt szerepelt, hogy valamennyi tagállam definiálja a demokratikus állampolgárságra nevelés fogalmát és módot találjon arra, hogy segítse a fiatalokat ezek elsajátításában. A 2004-ben véget ért program eredményeinek minél szélesebb körű terjesztését, a létrejött szakmai tudás megosztását tűzte ki céljául az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága, amikor a 2005-ös évet „A Demokráciára Nevelés Európai Évének” nyilvánította. (Zarándy, 2003; Halász, 2005).

Az európai programsorozat magyarországi megvalósításában kiemelt helyet kapott az Országos Közoktatási Intézet (OKI). Az OKI-ban széles körű stratégiai programfejlesztés (Falus, Jakab és Vajnai szerk., 2005) indult el, amely a jelenismereti tárgyak több szintű integrálását<sup>134</sup> tűzte ki célul. A fejlesztő program általános keretét az Aktív és Felelős Állampolgárságra Nevelés Országos Stratégiája (*Aktív...*, 2005) biztosította, amely definálta a fogalom jelentéstartományát, később pedig ajánlásokat (*Ajánlások...*, 2009) és feladatokat fogalmazott meg az érdekeltek számára. A programfejlesztés lényegében három fő irányra fókuszált: politikai műveltség és tudatosság, felelős elkötelezettség, aktív részvétel. Konkrétan három terület fejlesztésére jött létre komplex tananyagcsomag: polgári értékrend, a demokratikus gondolkodás és cselekvés mintái, erkölcsi felelősségvállalás (Falus és Jakab, 2006). Ezek keretében releváns nemzetközi példák és jó gyakorlatok fordítottak le, majd pedig digitális és papíralapú taneszközfejlesztés kezdődött, amelyeknek eredményeit több úgynevezett bázisiskolában, illetve különböző civilszervezetek (Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Agape Készségfejlesztő Alapítvány) révén próbálták ki a projekt keretében kiképzett tanárok.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> Többek között az *emberismeret, etika és a társadalomismeret* modul tárgyak egységes tantárgyi keretbe történő integrálását, amely a kétszintű érettségi követelményrendszerben már intézményes formában megvalósult.

<sup>135</sup> Természetesen nem szerencsés túldimenzionálni ezeket a fejlesztési programokat. Utólag méginkább úgy tűnik, hogy az OKI, majd jogutódként az OFI (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) által koordinált fejlesztési programok sok tekintetben légtüres térben mozogtak és kapcsolatrendszerük sem érte el azt a kritikus tömeget, amellyel komolyabb pedagógiai és mélyebb társadalmi változásokat tudtak volna megvalósítani. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a demokratikus állampolgári nevelés jelenismereti programjainak és iskolai tárgyainak története során ekkor volt a legnagyobb összhang az oktatáspolitikai kormányzat, a pedagógiai fejlesztők és az elkötelezett pedagógusok között. Még akkor is figyelemre méltóak ezek az eredmények, ha tudjuk, hogy a történet nem evolutív módon ment tovább...



## Utcai zavargások Budapesten – 2006

A demokratikus állampolgári nevelés ellentmondásos magyarországi helyzetét jól szemlélteti az tény, hogy miközben a magyar oktatáspolitikai kormányzat, a neveléstudományi szakemberek, valamint a pedagógusok jelentős része konferenciákon, kiadványokban és a sajtóban lelkesen ünnepli és ünnepelteti az aktív állampolgárságra és demokráciára nevelés programjait és eredményeit, addig a ténylegesen aktív magyar állampolgárok 2006-ban súlyos utcai zavargásokat indítottak Budapesten. Mindezt természetesen a demokrácia szerves velejárójának is lehetne tekinteni, de mindenképpen árulkodó, hogy a hivatalos állami vizsgálaton (*Vizsgálati jelentés...*, 2006) túl komoly oktatáspolitikai reflexió vagy publikus önvizsgálat nem történt ebben az ügyben.

Az aktív állampolgárságra nevelés magyarországi élharcosait azonban komolyan elgondolkodtatta az esemény. Világossá vált, hogy önmagában a demokratikus elvek<sup>136</sup> hangoztatására épülő, de más szellemiségű politikai aktivitás a demokratikus értékek tényleges tisztelete és a felelős közéleti szerep megélése nélkül komoly veszélyeket hordoz.

## Az európai oktatási miniszterek találkozója Gödöllőn – 2011

A másik abszurd helyzet abból adódott, hogy 2011. március 28-án – a magyar EU-elnökség idején – tartották az európai oktatási miniszterek informális találkozóját Gödöllőn. A Tanácskozás egyik fontos témája az aktív állampolgárságra nevelés pedagógiai paradigmájának továbbfejlesztése volt. Megvitták, milyen ismeretekre, képességekre van szüksége az aktív, felelős európai állampolgároknak, és ezeket hogyan adhatják át az iskolai gyakorlatban. Szóba került a diákok közösségi tevékenységének erősítése, továbbá a pénzügyi tudatosságra nevelés és a vállalkozói készségek kialakítása is. Az elnöklő magyar oktatási miniszter ekkor roppant ellentmondásos diplomáciai helyzetbe került. Házigazdaként az európai protokollnak megfelelő beszédében elkötelezett módon képviselte és pozitívan nyilatkozott<sup>137</sup> az Európai Unió, illetve az előző politikai kurzus által favorizált aktív

---

<sup>136</sup>A korábban említett *Ajánlások* (2009) például így írja le az aktív és felelős állampolgári szerepet: „...a közösségekben és a közéletben való tudatos és felelős részvétel a kölcsönös tisztelet alapján. Aktív szerepvállalás, amely összhangban van az emberi jogokkal és a demokráciával, így az erőszakmentesség jellemzi. Felelős szerepvállalás, amely mind egyéni, mind közösségi szinten megjelenik, és tudatos döntéshozást, valamint a döntések következményeinek mérlegelését és vállalását is jelenti.”

<sup>137</sup> A sajtó számára kiadott háttéranyagban Hoffmann Rózsa így nyilatkozott a magyar oktatáspolitikai hivatalos szándékairól: „...a magyar elnökség arra törekszik, hogy a közös európai célkitűzések között az aktív állampolgárságra nevelés kellő hangsúllyal jelenjen meg, s a tagállamok között e téren is minél szorosabb, hatékonyabb együttműködés jöjjön létre. Mivel az aktív állampolgárságra nevelés folyamataiban az egész

állampolgárságra és demokráciára nevelő pedagógiai programról, miközben munkatársaival már egy teljesen más szemléletű oktatáspolitikai programon és állampolgári nevelésre irányuló koncepción – az új Köznevelési Törvényen és az új *Nemzeti Alaptanterven* – dolgozott.

---

*társadalom érdekelt, ezért fontosnak tartja a nem kormányzati szereplők bevonását az erről folytatott párbeszédbe.”*

[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:\\_Zecl3WlpZEJ:2010-2014.kormany.hu/download/c/9b/20000/Oktat%25C3%25A1s%25C3%25BCgyi%2520Miniszterek%2520inform%25C3%25A1lis%2520tal%25C3%25A1koz%25C3%25B3ja%25202011.%2520m%25C3%25A1rcius%252028-29..doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_Zecl3WlpZEJ:2010-2014.kormany.hu/download/c/9b/20000/Oktat%25C3%25A1s%25C3%25BCgyi%2520Miniszterek%2520inform%25C3%25A1lis%2520tal%25C3%25A1koz%25C3%25B3ja%25202011.%2520m%25C3%25A1rcius%252028-29..doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu) – letöltés 2018. 04. 02.

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A demokratikus állampolgári nevelés vizsgálata során meggyőződtem arról, hogy a fölvetődő kérdésekre csak komplex módon, a társadalmi struktúra valamennyi szintjének – az állampolgári kultúra, történelmi közgondolkodás, közpolitika, oktatáspolitikai, az iskola interakciós rendje stb. - bevonásával lehet releváns válaszokat adni. Egy-egy elem kiemelése és favorizálása óhatatlanul eltorzítja, leegyszerűsíti és perszonalizálja mindazt, amit a demokratikus deficitről gondolunk. Ebben az értelemben általánosságban a demokratikus politikai kultúra hiánya emelhető ki a közoktatás valamennyi szintjén. Mindez abban nyilvánult meg, hogy lényegében tovább-éltek azok a paternalista és etatista politikai minták és hierarchikusan szerveződő alattvalói magatartásformák, amelyek korábban is jellemzőek voltak Magyarországon.

A disszertáció alapvető kérdésfelvetésére – a nagyfokú oktatáspolitikai szándékok támogatottság ellenére, miért nincs jelen a magyar iskolákban a demokratikus állampolgári nevelés alapvető tantárgyai és tevékenységei a magyar iskolákban - tehát maga a dolgozat nem kíván, nem is tud okadatolt bizonyításokkal és magyarázatokkal szolgálni. Az erre utaló „miért” kérdésre, vagy a fent megfogalmazott leegyszerűsítő választ lehet adni, vagy pedig roppant terjedelmes és sokszintű komplex leírásra volna szükség. Itt és most csupán az alapvető kérdésfelvetésben megfogalmazódó kettősség értelmezésével próbálkozom Clifford Geertz (1994. 172-176.) ideológia fogalmának segítségével Szerinte az ideológia „nem az érdekharcolat jól leplező nézetrendszer”, sokkal inkább „egy élethelyzet adekvát tudata”, amellyel „egy nehezen átlátható szituációt”, vagy a „bizonytalan kimenetelű jövőt” lehet metaforikus eszközökkel megragadni. Ebben az értelemben a metafora „kettős közvetítésű” képi logikája az a nyelv, amely révén szervesen összekapcsolható az oktatáspolitikai szövegeket meghatározható jelen és a remélt jövő világa. A kettősség itt a demokratikus állampolgári nevelésben meghatározó szerepet játszó oktatáspolitikusok paradox helyzetére utal: hatalmi helyzetüket alátámasztó legitimációs igényük azt diktálja, hogy újra és újra megfogalmazzák és kitűzzék a „közjó” számára legígéretesebb oktatáspolitikai célokat, miközben aktuális érdekeik és lehetőségeik a fennálló viszonyok lényegében változatlan formában lévő fenntartását szorgalmazzák.

I. A diszkurzív módszerek használatának tapasztalatai.

A disszertáció legfőbb újdonságának a diszkurzív módszerek releváns alkalmazását tartom. Ezek a módszerek segítettek abban, hogy a roppant komplex, sokféle társadalmi alrendszerrel

érintkező témát egységes fogalmi keretekben értelmezzem. A különböző típusú oktatáspolitikai szövegek elemzése ugyanis olyan ismétlődő szerkezeteket és nyelvi mintázatokat tárt fel, amelyek révén egyrészt szerves módon össze lehetett kapcsolni a társadalom és a közoktatás különböző alrendszeit, másrészt pedig értelmezni lehetett az integrációs nehézségek és ellentmondások mélyebb, strukturális hátterét is. A fogalomtörténeti megközelítés lehetőséget biztosított arra, hogy a változásokat a különböző szintű rendszerek összességében, egyben látva értelmezhesük, a diszkurzív politikatudomány és a kritikai diskurzuselemzés módszerei pedig arra, hogy ezeket a problémákat a lehetséges értelmezések teljes körében, a valószínűsíthető csomópontok mentén vizsgálhassam. A demokratikus állampolgári nevelés integrációs nehézségeit ugyanis nem lehetett csupán tantárgyi, vagy iskolai szinten (jó program, rossz végrehajtók), esetleg oktatáspolitikai szinten (dezintegrált oktatási rendszer) megközelíteni, hiszen a látenszen megfogalmazódó "demokratikus deficit" és anómia problémája a társadalom valamennyi szintjét átítatja. A dolgozat első részében szereplő fogalom- és szövegelemzések - bár látszólag közvetlenül nem tartoztak a szűkebben értelmezett témához - tehát épp azt kívánják tudatosítani, hogy a tágabb társadalomtörténeti keretek nélkül sem az oktatáspolitikai folyamatok, sem pedig az iskolai történések nem igazán érthetőek meg.

A disszertáció közvetlen módszertani tapasztalataiból azonban mindenképpen érdemes néhány eredményt is kiemelni, amelyek egy esetleges későbbi monografikus feldolgozás számára fontos módszertani kiindulópontot jelenthetnek majd.

1. A politikai kultúra különböző fogalmi szintjei (Almond és Verba, 1963) kiválóan használhatóak különböző típusú demokratizálódási folyamatok leírására. Longitudinális összehasonlító vizsgálatok esetében mind egyének, mind különböző közösségek és intézmények gondolkodási és cselekvési mintáinak összevetésére és árnyalt leírására alkalmazhatóak.

2. Relevánsnak bizonyult a dolgozat írása során az anómia fogalmának értelmezési keretként való kezelése. E révén ugyanis egyidejűleg vált megragadhatóvá a magyar társadalom és a magyar iskolarendszer heterogenitása, roppant differenciált érték- és érdekrendszer, amely jól kimutatható volt a központi tantervek és az iskolai rejtett tanterv elemzésekor is.

3. Az állampolgári nevelés rendszerváltás utáni oktatáspolitikai környezetének és szövegeinek diszkurzív vizsgálata számos érdekes eredménnyel és talán újdonsággal is szolgált.

- Az a tény, hogy a különböző oktatáspolitikai szövegeket – a hírlapi cikkektől az ünnepi beszédeken át a központi tantervekig – egységesen egymással felelő politikai szövegként értelmeztem, rávilágított arra, hogy a sok esetben pedagógiai ethosszal és hivatásrendi küldetéstudattal átitatott oktatási szakszövegek ideologikus természetűek, amelyek jól kifejezik a közoktatási erőforrásokért folytatott harcokat.

- A különböző típusú oktatáspolitikai szövegek diszkurzív elemzése feltárta azt is, hogy az elmúlt évtizedek permanens reformfolyamata mögött a pedagógiai erőforrásokért folytatott harcok húzódnak, amelyeket a résztvevők különböző válságnarratívákkal igyekeznek elfedni (Sáska, 1992; Bauer, 2014).

- A központi tantervek diszkurzív elemzése föltárta, hogy az elmúlt évtizedekben nem valósult meg a különböző politikai és szakmai csoportok hatékony érdekegyeztetése, így „zárt ideológiai rendszer” (Klanciczay, 1990), alakult ki a tantervi tervezés terén, ami azt jelenti, hogy az egyre terjedelmesebb tantervek – a mesebeli kisgömböchöz hasonlóan – egymásnak ellentmondó tartalmakat is magukba fogadtak, miáltal egyre inkább elszakadtak az iskolai reálfolyamatoktól.

- A fogalomtörténeti elemzések rávilágítottak arra is, hogy a demokratikus állampolgári nevelés terén megnyilvánuló fogalom- és program-"burjánzás" hogyan függ össze a különböző érdekcsoportok erőforrásokért folytatott hatalmi harcaival és az oktatási rendszer integrálatlan működésével.

- A fogalomtörténeti elemzések kimutatták, hogy a különböző (és sokszor szembenálló) érdekcsoportok többnyire ugyanazokkal az ideologikus és határkijelölő fogalmakkal írják le programjaikat és törekvéseiket.

II. A demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs nehézségeinek diszkurzív módon történő vizsgálata számtalan ponton rávilágított arra, hogy a magyar iskolarendszer alapvető struktúrája és szemlélete még a premodern tömegiskolai paradigmában gyökerezik, így pedagógiai kultúrája óhatatlanul konfrontálódik mind a demokratizálási, mind pedig a modernizációs törekvésekkel.

1. Mind az ifjúságszociológiai kutatások, mind pedig a különböző oktatáspolitikai szövegek diszkurzív vizsgálata lehetőséget nyújtott az iskolarendszeren belüli általános demokratikus deficit értelmezésére.

- A magyar oktatási rendszer egésze a vizsgált időszakban is összességében paternalista jellegű, főlülről irányított és hierarchikusan szervezett volt, ami nagymértékben gátolta a kölcsönösségre épülő interakciós rend kialakulását. Ezen belül a jól ismert hullámzásra mutat rá az állampolgári nevelés vizsgálata is. Közvetlenül a rendszerváltás idején az állami oktatáspolitikai képviselői nagymértékű decentralizálást hajtottak végre, ami lehetőséget ígért a többszintű konszenzusteremtő párbeszédre az oktatási rendszer különböző szereplői között, de erre a párbeszédre akkor a diktatórikus rendszerben szocializált pedagógus- és szülő-társadalom nyilvánvalóan nem volt felkészülve. Az organikus építkezés helyett ennek ellenhatásaként a '90-es évek közepétől az átmeneti elbizonytalanodás után újra megerősödő államhatalom – a pártpolitikai váltógazdálkodástól függetlenül - fokozatosan visszaállította az oktatási rendszer centralizált és hierarchikus struktúráját, ami lényegében leállította a rendszer egészének óvatos demokratizálását is.

- A társadalmi autonómiák hiánya, a civil társadalom gyengesége, az anómikus viszonyok és az abból eredő integrációs zavarok – értékválság, atomizáltság, bizalomhiány – óhatatlanul fékeztek a magyar társadalom demokratizálódását, ami nyilvánvalóan megnehezítette a természete szerint konzervatív és lassan mozgó iskolarendszer demokratizálódását is. Ez legfőképpen abban nyilvánul meg, hogy az oktatásügy eltérő igényű érdekcsoportjai – szülők, pedagógusok, szakértők, oktatáspolitikusok, diákok – sok tekintetben még mindig hierarchikus viszonyrendszerben élnek: nem alakultak ki közöttük olyan demokratikus transzferek, konszenzusteremtő mechanizmusok, amelyek integrálni tudták volna a közoktatási rendszert.

- Az oktatási miniszterek tanévnyitó beszédeinek, illetve a központi tantervek szövegeinek diszkurzív elemzése rávilágított arra, hogy az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb ellentmondás alakult ki a pártpolitikai szféra és a projektfinanszírozás rövid távú idődimenziója és az oktatási rendszer természetes mozgásának és szakmai mozgásának jóval hosszabb távú idődimenziója között. Egy ország iskolarendszerében alapvető változásokat csak évtizedek organikus fejlesztése révén lehet megvalósítani lehetőség szerint az eltérő érdekeket képviselő csoportok (oktatáspolitikusok, tanárok, szülők, diákok) konszenzusa révén. A (párt)politikai tevékenység ehhez képest jóval gyorsabb ütemű - az éves költségvetésekhez, a rövid idejű projektekhez, a négyéves választási ciklusokhoz igazodik –

és működési rendje jóval konfrontatívabb. Amennyiben az oktatási rendszernek mégis ezekhez a rövidebb futamidejű törekvésekhez kell igazodnia, akkor maga a tanügy óhatatlanul zavarodottan, diszfunkcionálisan és integrálatlan módon fog szerveződni. A (párt)politikai logikában működő oktatási rendszerben – a résztvevők személyes jóindulata és együttműködési szándéka ellenére – az állandósult bizalom- és időhiány miatt minden változtatás óhatatlanul „rángatássá” válik, ami további demokratikus deficitekhez vezet.

- Az elmúlt harminc évben számtalan globális kihívás (Gyarmathy, 2015; Jakab, 2007b) is érte a magyar iskolarendszert – a robbanásszerű kultúraváltások, társadalmi igények differenciálódása, a munkaerőpiac megváltozása, a digitális kultúra térhódítása, az egész életre szóló tanulás nemzetközi stratégiájának elterjedése – ami tovább növelte az iskolarendszer anómikus viszonyait és a pedagógustársadalom bizonytalanságát.

2. A különböző oktatáspolitikai szövegek diszkurzív elemzése, valamint az iskolák „belső világának” vizsgálata érthetővé teszi, hogy az elmúlt évtizedekben miért nem tudott meggyökerezni az aktív és felelős részvételre épülő politikai kultúra a magyar iskolákban.

- Az iskolai rejtett tanterv érvényesülésére irányuló oktatásszociológiai kutatások (Szabó L., 2005; Szabó I. és Örkény A, 1998; Szabó I., 2000) egyértelműen azt mutatják, hogy a magyar iskolák interakciós rendjei (oktatásirányítás-tanár-diák-szülő viszonyrendszere) és szelektációs mechanizmusai lényegében még mindig hierarchikusan és tekintélyelvű módon szerveződnek, és lényegében ez határozza meg a diákok alapvető politikai szocializációját.

- A magyar fiatalok közvetlen politikai szocializációjának másik meghatározója az, hogy nem sokkal a rendszerváltás után - igazolható módon - kitiltották a munkahelyekről és az iskolákból a pártpolitizálást. Ezt azonban minden későbbi oktatáspolitikai kurzus úgy értelmezte, hogy ab ovo mindenféle politikai jellegű tevékenységet száműzni kell az iskolákból. Mindez azt eredményezte, hogy a diákok politikai szocializációjából eleve hiányzik a demokratikus együttélés megtapasztalásához szükséges aktív és felelős részvételre épülő politikai kultúra, így maga az iskolai szocializáció lényegében az alattvalói politikai kultúra elsajátítását tűzi ki célul.

- Szorosan ehhez tartozik az a közismert, de kutatási adatokkal is alátámasztható tény (Csákó, 2009), hogy a magyar iskolák túlnyomó többségében csak formálisan, működik a diákok érdekszervezete a Diákönkormányzat (DÖK), ami a demokratikus állampolgári nevelés szempontjából inkább kontraproduktívnak tekinthető. A DÖK természetesen így is a politikai szocializáció fontos szereplője, de az ott szerzett tapasztalatok térségünk adekvát

alattvalói kultúrájának tanulságaira nevelnek: az egyik oldalon passzivitásra, a másik oldalon pedig paternalista jellegű egyéni érdekérvényesítésre és „ügyeskedésre” tanítanak.

III. A demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs nehézségeinek diszkurzív módon történő vizsgálata több szempontból is alkalmas arra, hogy megjelenítse a magyar iskolarendszer modernizációjának (Sík, 2013) alapvető ellentmondásait: a pedagógiai innovációk implementálásának nehézségeit, az iskolaszervezet és tantárgyi struktúra modernizálása körüli vitákat.

1. Az állampolgári nevelés bő száz éves hazai hagyományainak megismerése meggyőzött arról, hogy ezen a téren – elsősorban a gyakori rendszerváltások és a többnyire centralizált oktatáspolitikai berendezkedések miatt – nagyon mélyen gyökereznek az etatista és paternalista pedagógiai mintázatok. Ebből következően nagyon mélyen gyökerezik az a historikus hagyomány is, amely legfőképpen az államhatalom dominanciájára és ebből fakadóan az alattvalói politikai kultúra megerősítésére koncentrál, nem pedig a társadalmi autonómiákra és az arra épülő részvételi politikai kultúrára fókuszál.

2. A diktatórikus viszonyokat meghaladni kívánó rendszerváltás idején sajátos oktatáspolitikai paradoxon alakult ki Magyarországon az állampolgári nevelés terén. A demokratikus politikai kultúra minél gyorsabb elterjedését szorgalmazó korabeli oktatáspolitikai döntéshozók (Szebenyi, 1994; Báthory, 2001) elsősorban a részvételi politikai kultúrát képviselő angol nyelvű – amerikai és angol – pedagógiai minták elterjesztését szorgalmazták, amelyek azonban sok tekintetben szemben álltak a magyarországi hagyományokkal és iskolai beidegződésekkel. A kétféle pedagógiai kultúra ütközésének története szemléletesen megmutatta az ilyen jellegű „felülről jövő” és ezáltal óhatatlanul felszínes modernizáció ellentmondásait. Ezek a törekvések ténylegesen nem tudtak meggyökeresedni a magyar iskolarendszerben, többnyire csak kampányszerűen érték el az iskolák „belső világát”, az ezredforduló után pedig fokozatosan kiszorultak az oktatáspolitikai fő-áramából is.

- Az első 1995-ben kodifikált Nemzeti alaptanterv (NAT) a historikus etatista hagyománnyal szemben amerikai és angol típusú jelenismereti tantárgyakra (társadalomismeret, emberismeret, gazdasági ismeretek) kívánta építeni a demokratikus állampolgári nevelést. Mindez természetesen komoly ellenállást váltott ki az ezen a területen lényegében domináns helyzetben lévő történelem tantárgy képviselői részéről, akik végre



örültek, hogy megszabadultak a Kádár-korszak ideologikus jelenismereti tantárgyaitól (világnézetünk alapja).

- A jelenismereti tárgyak (például a társadalomismeret) szerves közoktatási integrációja akkor valósulhatott volna meg, ha az akkori terveknek megfelelően a tantárgyi struktúra differenciáltá vált volna. A modultantárgyak bevezetése, az alternatív iskolákban megjelenő különböző tananyagszervezési módok (epocha, témahét) ugyan ebbe az irányba jelentettek elmozdulást, de végül a tantárgyi struktúra radikális átalakítására nem került sor, ami végül vissza is állította a történelem tantárgy primátusát ezen a téren.

3. Az elmúlt évtizedekben az állampolgári nevelés történetének talán legizgalmasabb fejezete a történelem tantárgy és a társadalomismeret (az integráló jelenismereti tárgy) versengő együttműködése volt (Halász, 2005; Jakab, 2007a; Kaposi, 2016). A részvételi politikai kultúrát képviselő társadalomismeret sokféle formában próbált beépülni a magyar oktatási rendszerbe, de végül sem az önálló tantárggyá válás (például az emberismerettel együtt), sem pedig a sajátos szerepét biztosító integratív formák között nem tudta megőrizni önállóságát. Tartalmi elemeinek egy része 2012 után a történelem tantárgyhoz került, amely azonban leíró jellege – és a célirányos tanárképzés hiánya miatt – legfeljebb csak részlegesen tudja képviselni egy jelenismereti tárgy társadalmi részvételre felkészítő gyakorlatát.

4. A történelem tantárgy hagyományos domináns szerepének megőrzése azonban - jónéhány modernizációs elem (Dárdai, 2006) beépülése mellett – azzal a következménnyel járt, hogy lényegében nem történt meg a több mint száz éves (Trianon előtti) alapokra épülő történelemoktatási kánon (Gyáni, 2015) újragondolása és modernizációja – mint ahogy nem történt meg a magyar közoktatás pedagógiai kultúrájának (Csapó, 2015) alapvető reformja sem. Széleskörű társadalmi támogatás és egyeztetés nélküli paternalista jellegű felülről tervezett reformokkal, rövid politikai eredményekre törő futamidőkkel ugyanis nem lehet érdemben előre lépni az iskolai szelekciós mechanizmusok terén sem, illetve nem lehet hatékonyan implementálni (alsóbb szintekre lebontani) a legtökéletesebben megtervezett pedagógiai reformprogramokat sem.

## **A TOVÁBBI KUTATÁS LEHETSÉGES IRÁNYAI**

A disszertáció címében megjelenő „Bevezetés” kifejezés jól mutatja a további kutatások lehetséges irányát. Mint már korábban jeleztem, eddigi munkám legfőképpen a fogalmi keretek kimunkálására irányult. Bővebb kifejtésre, monografikus leírásra már csak a terjedelmi korlátok miatt sem vállalkozhattam.

1. Korábban hosszan soroltam, hogy terjedelmi okokból milyen sok – szorosan a témához tartozó – fontos pedagógiai területet kellett mellőznöm a dolgozatból. Természetes módon adja magát, hogy az árnyaltabb kép kialakítása érdekében először is ezeket területeket volna érdemes bevonni a kutatásba.
2. Mindenképpen sokat ígérő vállalkozás lehet a központi tantervek, illetve a miniszteri tanévnyitók részletes diszkurzív elemzése, amely révén több nagyságrenddel árnyalni lehetne a disszertáció eredményeit.
3. Tanulságos lenne a tárgyalt korszak társadalomismereti tankönyveinek szűrőpróbaszerű, vagy tételes bemutatása.
4. Izgalmas „leletmentés” lehetne a tárgyalt korszak alternatív pedagógiai programjainak és módszertani újdonságainak összegyűjtése és módszertani csoportosítása.
5. Végül, de nem utolsósorban a rendszerváltás utáni állampolgári nevelés történetének monografikus feldolgozása.

## Felhasznált irodalom

### Elsődleges források

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

1999. évi LXVIII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról.

2011. évi CXCV. tv. a nemzeti köznevelésről.

130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet. Nemzeti alaptanterv

243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

202/2007. (VII. 31.) kormányrendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt

szöveg 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. Nemzeti alaptanterv

28/2000. (IX. 21.) Oktatási miniszter rendelete a kerettanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

40/2002. (V. 24) Korm. rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.

51/2012. (XII. 21.) Emberi Erőforrások Minisztériuma rendelete a kerettanterv kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.

**Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához (2009).** A készítő bizottság tagjai: Falus Katalin, Galambos Rita, Kende Ágnes, Mihály Ottó, Setényi János, Szelényi Zsuzsanna. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

**Aktív és Felelős Állampolgárságra Nevelés Országos Stratégiája (2005).** A készítő bizottság tagjai: Falus Katalin, Galambos Rita, Jakab György, Kende Ágnes, Mihály Ottó, Setényi János, Szelényi Zsuzsanna. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. (Kézirat)

Alapelvünk az állampolgári szabadság. Részlet a művelődési miniszter beszédéből. *Köznevelés*, 1991. 5. sz. 3.

Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). In Az Európai Unió Hivatalos Lapja. 2006. 12. 30. Ez a dokumentum szolgált alapul a Nemzeti alaptanterv 2007. évi átdolgozásához.

Balog Zoltán (2014): „Az egész nemzetnek szüksége van jó és jobb iskolákra”. Tudósítás a 2014-es tanévnyitóról.

[http://eduline.hu/kozoktatas/2014/8/31/Balog\\_az\\_egesz\\_nemzetnek\\_szuksege\\_van\\_jo\\_es\\_2UFO3I](http://eduline.hu/kozoktatas/2014/8/31/Balog_az_egesz_nemzetnek_szuksege_van_jo_es_2UFO3I) – letöltés: 2017. 12. 01.

- Balog Zoltán (2017): *Biztonságosabban indul a tanév, mint az elmúlt évtizedekben bármikor*. Részlet. Tudósítás a 2017-es országos tanévnyitóról. [www.heol.hu/orszag-vilag/balog-zoltan-biztonsagosabban-indul-tanev-mint-az-elmult-evtizedekben-barmikor-847101/](http://www.heol.hu/orszag-vilag/balog-zoltan-biztonsagosabban-indul-tanev-mint-az-elmult-evtizedekben-barmikor-847101/) – letöltés: 2017. 12. 01.
- Beszélgetés Mádl Ferenc művelődési és közoktatási miniszterrel. *Köznevelés*, 1993. 11. sz. 3–4.
- Beszélgetés dr. Pálincás József oktatási miniszterrel. *Köznevelés*, 2001. 26. sz. 3–5.
- Biztonságos, kiszámítható fejlődés – Tiszta képletet szeretnénk. Fodor Gábor tanévnyitó beszéde. *Köznevelés*, 1995. 27. sz. 2–3.
- „Egy Magyarország van.” Magyar Bálint oktatási miniszter tanévnyitó beszéde Nyírparasznyán (2002). – <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/2002/magyar-balint-oktatasi> – letöltés: 2017. 12. 01.
- Érettségi vizsgatárgyak... [https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/erettsegi\\_vizsgatargyak](https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/erettsegi_vizsgatargyak) – letöltés: 2019.08.01
- Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2018): *Citizenship Education at School in Europe 2018*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- Hiller István (2008): *„A nyugodt fejlődés éve lesz 2008–2009”*. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/2008/hiller-istvan-nyugodt> – letöltés: 2017. 12. 01.
- Hoffmann Rózsa pedagógusnapi köszöntője (2011): *„Nagy változások előtt állunk”*. <http://2010-2014.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/oktatasert-felelos-allamtitkarsag/az-allamtitkar/beszedekek-publikaciok-interjuk/hoffmann-rozsa-pedagogusnapi-koszontoje> – letöltés: 2017. 12. 01.
- Ifjúság 2008. Gyorsjelentés (szerk. Szabó Andrea és Bauer Béla). <http://mek.oszk.hu/16100/16102/16102.pdf>- letöltés: 2019. 03.31.
- Magyar Bálint oktatási miniszter tanévnyitó beszéde Balmazújvároson (2004): <http://www.nefmi.gov.hu/2004/magyar-balint-oktatasi-090803> – letöltés: 2017. 12. 01.
- Nemzeti alaptanterv. A kötelező iskolázás közös alapkövetelményei. Művelődési Minisztérium, Budapest, 1992.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (2009): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, <http://slideplayer.hu/slide/2665521/> – letöltés: 2017. 11. 15.

OECD (2002): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): *Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*. Dokument DEESA/ED/CERI/CD 9.; [http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco\\_finalreport\\_summary.pdf](http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf) – letöltés 2018. 01. 21.

Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1–3. Council of Europe, 2018. (Volume 1 – Context, concepts and model: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>; Volume 2 – Descriptors of competences for democratic culture <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>; Volume 3 – Guidance for implementation <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> - letöltés: 2019.01.05

„Tanításra ismeret, nevelésre hivatás szükséges...” Pokorni Zoltán oktatási miniszter tanévnyitó beszéde. *Tanító*, 1999. 8. sz. 1–3.

Vizsgálati jelentés a 2006. szeptember–októberi fővárosi demonstrációkkal, utcai rendzavarásokkal és rendfenntartó intézkedésekkel kapcsolatos eseményekről. [http://www.gonczolbizottsag.gov.hu/jelentes/gonczolbizottsag\\_jelentes.pdf](http://www.gonczolbizottsag.gov.hu/jelentes/gonczolbizottsag_jelentes.pdf) – letöltés 2018. 02. 06.

## **Felhasznált szakirodalom**

Aáry-Tamás Lajos – Aronson, Joshua (2010): *Iskolai veszélyek*. Complex Kiadó, Budapest.

Ady Endre (1902): Vázsonyi afférja – Nacionalista heccék. In: *Ady Endre publicisztikai írásai*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 1987.

Ady Endre (1905): Ismeretlen Corvin-kódex margójára. In: *Ady Endre publicisztikai írásai*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1987.

Ágh Attila (2008): Társadalmi közép és társadalmi kapacitás. A magyar közpolitikai rendszer gyermekbetegségei. *Politikatudományi Szemle*, 3. sz.

Alattvalók vagy polgárok lesznek? A fiatalok aktív állampolgársági készségei Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. Kutatási jelentés. TÁRKI (2010): 197

<http://www.tarki->

[tudok.hu/file/alattvalok\\_vagy\\_polgarok\\_lesznek\\_kutatasi\\_osszefoglalo\\_2010](http://www.tarki-tudok.hu/file/alattvalok_vagy_polgarok_lesznek_kutatasi_osszefoglalo_2010) – letöltés: 2017. 11. 25.

Albert B. Gábor (2004): A történelmi tudat alakulása a Kádár-korszak egyes általános és középiskolai történelemtankönyveiben. In: Albert B. Gábor (szerk.): *Tudatformálás vagy tudattorzítás? Kölcsey Intézet, Budapest.*

Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban.* Pannon Egyetem. Pápa.

Almond, Gabriel – Verba, Sidney (1963): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations.* Brown and Company, Boston, Little.

Almond, Gabriel (1989): A polgári kultúra koncepciójának intellektuális története. In: *Politikatudományi tanulmányok* (szerk. Balogh László), ELTE BTK TI. Budapest.

Almond, Gabriel – Powell, Bingham (1996): *Összehasonlító politológia.* Osiris Kiadó, Budapest.

Anderson, Benedict (2006): *Elképzeltek közösségek. Gondolatok a nacionalizmus eredetéről és elterjedéséről.* L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Andorka Rudolf (1997): Elégedettség-anómia. Magyar Háztartás Panel 5. hullám. In: Sík Endre – Tóth István György (szerk.): *Az ajtók záródnak?! TÁRKI,* Budapest.

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

Archer, Margaret (2003): *Structure, agency, and the internal conversation.* Cambridge University Press, Cambridge, New York.

Assmann, Jan (1999): *A kulturális emlékezet.* Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Austin, John L. (1990): *Tetten ért szavak.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bajomi Iván (2006): A kiérleletlen oktatásügyi változások egynémely ellenszere. In: *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban.* Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 217–248.

- Balázs Györgyné (szerk., 1980): *Az integrált történelemtanítás útja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs Györgyné (1992): *A történelem tanítása* (egyetemi segédkönyv). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballér Endre (2003): Az 1995-ös NAT értékelésének néhány kérdése. *Iskolakultúra*, 1. sz.
- Bandura, Albert (1976): Szociális tanulás utánzás útján. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 84–122.
- Bánffy Dezső (1903): Magyar nemzetiségi politika. Budapest.
- Barabási Albert László (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Barlai Róbert-Kővágó György (2004): Krízismenedzsment, kríziskommunikáció. *Századvég* Kiadó. Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): A demokratikus oktatásügy vajúdása. A Nemzeti alaptanterv. *Társadalmi Szemle*, 8–9. sz.
- Báthory Zoltán (1994): Kötélhúzás a tantervpolitikában 1989–1994. *Educatio*, 3. sz.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás története, 1972–2000*. Önkönet Kft. Budapest.
- Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.: 2011): *Arctalan nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Bauer Lilla (2014a): Közpolitikai kényszerek és mozgásterek. Közpolitikai elemzés a rendszerváltást követő időszak magyar közoktatás-irányításának eredményeiről és kudarcairól. PhD-értekezés. Corvinus Egyetem Politikatudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Bauer Lilla (2014b): Néhány gondolat a rendszerváltást követő magyar kormányzatok közpolitikájáról – hermeneutikai megközelítésben. *Köz-Gazdaság* – tudományos füzetek, 3. szám

- Bauman, Zygmunt (2002): Globalizáció – A társadalmi következmények. Szukits Kiadó, Szeged.
- Becskeházi Attila (1993): A politikai kultúra. *Politikatudományi Szemle*, 2. sz.
- Bertényi Iván (1978): A magyar korona története. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Bibó István (1986a): A német hisztéria okai és története. In: *Válogatott tanulmányok II.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Bibó István (1986b): Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem. In: *Válogatott tanulmányok II.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Bibó István (1986c): A magyar demokrácia válsága. In: *Válogatott tanulmányok. II. 1945-1949.* Magvető Kiadó. Budapest
- Bibó István (1994): Demokratikus Magyarország. Válogatás Bibó István tanulmányaiból. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 65–93.
- Bourdieu, Pierre (1987): *A politikai mező. Valóság*, 1. sz.
- Bozóki András – Csapody Tamás – Csizmadia Ervin – Sükösd Miklós (szerk., 1991): Csendes? Forradalom? Volt? *Twins Konferencia-Füzetek.* T-Twins Kiadói és Tipográfiai Kft. Budapest.
- Bozóki András (2019): Gördülő rendszerváltás. Az értelmiség politikai szerepe Magyarországon 1977-1994. L'Harmattan Kiadó – Uránia Ismeretterjesztő Alapítvány. Budapest.
- Böröcz József (1991): “Tetszetek volna forradalmat csinálni...” In: Bozóki András – Csapody Tamás – Csizmadia Ervin – Sükösd Miklós (szerk.: 1991): Csendes? Forradalom? Volt? *Twins Konferencia-Füzetek.* T-Twins Kiadói és Tipográfiai Kft., Budapest. 26-29.
- Böröcz József (1995): Színlelt nagy átalakulás? Informális kiút az államszocializmusból. *Politikatudományi Szemle*, 3. sz.



Böröcz József (2000): Kistársadalom – Kiskapuk. 2000. 7–8. sz.

Braun László-Kész Barnabás-Lefkó János-Szamborovszkyné Nagy Ibolya (2018): A Magyar nép története. Kárpátaljai Pedagógusszövetség. Beregszász.

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

Brubaker, Rogers (2004): A nemzet mint intézményesült forma, gyakorlati kategória, esetleges esemény. In: Kántor Zoltán (szerk.): *Nacionalizmuselméletek. Szöveggyűjtemény*. Rejtjel Kiadó. Budapest. 387-396.

Brunner, Otto – Conze, Werner – Koselleck, Reinhart (1999): *A demokrácia*. József Műhely Kft. Budapest.

Bruszt László – Simon János (1992): A Nagy Átalakulás. Elméleti megközelítések és állampolgári vélemények a demokráciáról és a kapitalizmusról. *Politikatudományi Szemle*, 1. sz.

Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Carver, Thomas (2004): Diskurzuselemzés és a „nyelvi fordulat”. *Politikatudományi Szemle*, 4. sz.

Crick, Bernard (1998): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés az oktatásban. Az angol oktatási kormányzat társadalomismereti tanácsadó-testületének jelentése. In: *Hogyan neveljük demokráciára?* (szerk. 2005. Falus Katalin – Jakab György – Vajnai Viktória). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Cochran-Smith, Marylin és Fries, Mary Kim (2001): Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*, 30. 8. sz.

Comenius, Jan Amos (1992): *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.

Coombs, Philip H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Budapest. Tankönyvkiadó.

Coombs, Timothy W. (2010): Parameters for Crisis Communication. In: Coombs, W. T. – Holladay, S. J. (2012 szerk.) *The Handbook of Crisis Communication*. Oxford, WileyBlackwell. 17–53.

Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio*, 4. sz.

Csákó Mihály (2005): *Iskola és politikai szocializáció*.  
oitk.tatk.elte.hu/sites/default/files/files/Iskola%20es%20politikai%20szocializacio.doc –  
letöltés 2017. 12. 03.

Csákó Mihály (2009): *Rendszerváltás és politikai szocializáció*.  
oitk.tatk.elte.hu/sites/.../csm2009\_Rendszervaltas%20es%20polszoc\_MSZTKonf.doc –  
letöltés 2018. 02. 03.

Csákó Mihály – Murányi István – Sík Domonkos – Szabó Ildikó (2010): A családi politikai szocializációról. *Társadalomkutatás*, 28. köt. 4. sz.

Csákó Mihály (2017): A magyar politikaiszocializáció-kutatás történetének vázlata. *Magyar Tudomány*, 9. sz.

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes (2003): *Állampolgári nevelés, egy vizsgálat eredményei*. Raabe Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (szerk. 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. sz.

Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 7–8. sz.

Csapó Benő (2018): *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. Előadás az MTA KEB – T-Tudok által szervezett konferencián.

- Császi Lajos (2002): *A média rítusai*. MTA – ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csepeli György (2002): „*A nagyvilágon e kívül...*” *Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon 1970–2002*. Józsefvárosi Műhely, Budapest.
- Csernyus László (2002): A társadalomismeret modultantárgy bevezetésének első tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció – A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó. Budapest.
- Dahrendorf, Ralf (1990): *Reflections on the revolution in Europe*. London, Chatto és Windus.
- Dárdai Ágnes (2006): *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás I–II. kötet*. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata kiadványa. Budapest.
- Dávidházi Péter (2004): *Egy nemzeti tudomány születése. Toldy Ferenc és a magyar irodalomtörténet*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Dékány István (1939): Közösségi és állampolgári nevelés az új tanterv szellemében. *Magyar Pedagógia*, 48. évf.
- Dénes Iván Zoltán (2015): A magyar nemzet története és a Magyar történet kánonjai. In: Dénes Iván Zoltán (szerk.) *A magyar történetírás kánonjai*. Ráció Kiadó. Budapest. 191-205.
- Durkheim, Émile (2000): *Az öngyilkosság*. Osiris, Budapest.
- Durkheim, Émile (2003): A vallási élet elemi formái. In: *A totemisztikus rendszer Ausztráliában*. L' Harmattan Kiadó. Budapest.
- Elias, Norbert (1979): *A civilizáció folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Eötvös József (1868): A népiskolai törvényjavaslat indoklásából. In Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. I. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1987.

Eötvös József (1865): A nemzetiségi kérdés. In Reform és hazafiság III. Budapest. 1978. 339–465.

Erdei Ferenc (1976): A magyar társadalom a két háború között I–II. *Valóság*, 4–5. sz.

Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.*

Falus Katalin – Jakab György (2005a): Bevezetés az Országos Közoktatási Intézetben fejlesztett tananyagokhoz. In: *Hogyan neveljük demokráciára?* (szerk. Falus Katalin – Jakab György – Vajnai Viktória) OKI Kiadó, Budapest.

Falus Katalin – Jakab György (2005b): A projektérettségiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz.

Falus Katalin – Jakab György (2005c): *Civics training and education in Hungary*. In: Different faces of citizenship. Development of citizenship education in European countries. (editor: Bart Maes) CIDREE/DVO.

Falus Katalin – Jakab György – Vajnai Viktória (szerk.: 2005): *Hogyan neveljük demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Falus Katalin – Jakab György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In Demeter Kinga (szerk.): *A Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.

Falus Katalin – Jakab György (szerk.: 2006): *Érettségi másképp*. OKI, Budapest.

Fisher, Robert (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

Fisher, Robert (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

Fischerne Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején (Helyzetkép és perspektíva). *Történelemtanítás*, 2. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> – letöltés: 2018. 10. 10.

- Foucault, Michel (1998): A diskurzus rendje. In *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Stúdió – Attraktor Kft. Gödöllő.
- Foucault, Michel (2000): Nyelv a végtelenhez. Tanulmányok, előadások, beszélgetések. Latin Betűk Alapítvány, Debrecen.
- Fromann Richárd (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, Francis (1997): Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése. Európa Kiadó, Budapest.
- Fukuyama, Francis (2000): A Nagy Szétbomlás. Az emberi természet és a társadalmi rend újjászervezése. Európa. Kiadó. Budapest.
- Fullan, Michael (2008): *Változás és változtatás. I–III. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fülöp Márta – Davies, Ian – Berkics Mihály – Hutchings Merryn – Ross, Alister (szerk.: 2002): Ki a jó állampolgár Magyarországon és Nagy-Britanniában. In: Gocsál Á.: *Identitás és Pedagógia*. Pécsi Tanoda Alapítvány, Pécs.
- Fülöp Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 3–4. sz.
- Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk. 2006): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1995): Nemzedéki orientációk instabil társadalmi környezetben. In: Gazsó Ferenc – Stumpf István (szerk. 1995): *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest.
- Geertz, Clifford (1994): *Az értelmezés hatalma: Antropológiai írások*. Századvég Kiadó, Budapest.

- Gellner, Ernest (2004): A nacionalizmus kialakulása – a nemzet és az osztály mítoszai. In: Kántor Zoltán (szerk.): *Nacionalizmuselméletek. Szöveggyűjtemény.* Rejtjel Kiadó. Budapest. 45-78.
- Gellner, Ernst (2009): A nemzetek és a nacionalizmus Napvilág Kiadó. Budapest.
- Gerő András (2004): *Képzelt történelem.* PolgArt Kiadó. Budapest.
- Golnhoffer Erzsébet (2004): Hazai pedagógiai nézetek. 1945–1949. *Iskolakultúra,* Pécs.
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet.* ELTE. Budapest.
- Gyarmathy Éva (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok digitális kultúrában. Egy tranziens korszak dilemmái. *Magyar Tudomány,* 9. sz.
- Gyarmati György (2013): *A Rákosi-korszak – Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956.* Rubicon-Ház Bt. Budapest.
- Gyáni Gábor (1997): Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? *Új Pedagógiai Szemle.* 4. sz.
- Gyáni Gábor (2001): Érvek a kettős struktúra elmélete ellen. *Korall,* 2. évf. 3–4. sz.
- Gyáni Gábor (2003): *Posztmodern kánon.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gyáni Gábor – Kövér György (2006): *Magyarország társadalomtörténete: a reformkortól a második világháborúig.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Gyáni Gábor (2007): Forradalom, felkelés, polgárháború. *BUKSZ,* 1. sz.
- Gyáni Gábor (2010): A tér nemzetiesítése: elsajátítás és kisajátítás. In: *Az elveszített múlt. A tapasztalat, mint emlékezet és történelem.* Nyitott Könyvműhely. Budapest. 258–265.
- Gyáni Gábor (2014): Tanítható-e a tudomány? *Élet és Irodalom.* december 19. 6.
- Gyáni Gábor (2015): Kánon, ellenkánon és politikai megfelelés. In: *A magyar történetírás kánonjai.* Szerk.: Dénes Iván Zoltán. Budapest. 19–40.

- Habermas, Jürgen (1975): *Legitimation Crisis*. Boston, Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (1994): Legitimációs problémák a modern államban. In Habermas: *Válogatott tanulmányok*. Atlantisz, Budapest. 183–222.
- Hajnal György (2008): *Adalékok a magyarországi közpolitika kudarcaihoz*. Kormányzati Személyügyi Szolgáltató és Közigazgatási Képzési Központ, Budapest.
- Hajnal György (2009): Újszerű kudarcmechanizmusok a magyar közpolitika világában. *Magyar Politikatudományi Szemle*, 4. sz.
- Hajnal István (1939): Történelem és szociológia. *Századok*, 1–3. sz.
- Halász Gábor (1987): Az oktatáspolitikai alakításának állami-politikai mechanizmusai a hetvenes és a nyolcvanas évek elején [http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika\\_60-70-es\\_evek.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evek.htm) – letöltés: 2017. 11. 16.
- Halász Gábor (1988): *Az oktatáspolitikai állami-politikai mechanizmusai a hetvenes–nyolcvanas években*. [http://halaszg.of.hu/download/Oktataspolitika\\_60-70-es\\_evek.htm](http://halaszg.of.hu/download/Oktataspolitika_60-70-es_evek.htm) – letöltés: 2017. 11. 16.
- Halász Gábor (1994): Közoktatás-politika Magyarországon a 90-es évek elején. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Halász Gábor (2001a): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Okker Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2001b): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Halász Gábor (2001c): Az oktatáskutatás, az oktatáspolitikai és a szakértő. *Educatio*, 1. sz.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Halász Gábor (2007a): Képességfejlesztés, iskolavezetés, paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.) *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK, Pécsi Tudományegyetem BTK.
- Halász Gábor (2007b): Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.

- Halász Gábor (2008): Előszó. In: Fullan, Michael: *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 8–9.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen.
- Halász Gábor (2016): Magyar Idők. 2016. December 23. <http://magyaridok.hu/belfold/szakma-hosszabb-iskolai-alapozoszakaszt-surget-1260268/> – letöltés 2019. 07. 13.
- Hankiss Ágnes (1984): Szemantikai csapdák. In *Kötéltánc*. Magvető Kiadó, Budapest. Gyorsuló Idő sorozat.
- Hankiss Elemér (1982a): Kényszerpályán? Tanulmányvázlat a magyar társadalom legújabbkori fejlődéséről. *Medvetánc*, 1. sz. 3–16.
- Hankiss Elemér (1982b): *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között*. 1–2. köt. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Hankiss Elemér (1989): *Kelet-európai alternatívák*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Harrison, Simon (2000): A szimbolikus konfliktus négy típusa. In Szabó Márton – Kiss Balázs – Boda Zsolt (szerk.): *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Nemzeti Tankönyvkiadó – Universitas, Budapest. 193-212.
- Heller Mária – Némedi Dénes – Rényi Ágnes (1992): Nyilvános stratégiák és nyilvános szabályok. *Szociológiai Szemle*, 4. sz.
- Hobsbawm, Eric (1997): A nacionalizmus kétszáz éve. Maecenas Kiadó. Budapest.
- Horánszky Nándor (1999): *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2005): A kétszintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 53-70.
- Horváth Zsuzsanna (2012): Maratoni reform – újraolvasva. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz.



Huddleston, Ted – Rowe, Don (2001): *Good Thinking: Education for Citizenship and Moral Responsibility*. London. Evans Brothes

Hunyady György (1998): *Történelemtanárok és a pszichológia: felkészülés az Ember és társadalom műveltségterület oktatására*. In: *Történelem és társadalom*. (Az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga). Budapest. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára. XII. ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata kiadványa. Budapest.

Hunyady György (szerk. 2003): *Nemzetkarakterológiák*. Osiris Kiadó, Budapest.

Hunyady György (2015): *A demokrácia-követelmények a köztudatban és a társadalmi atmoszféra ambivalenciája*. In: szerk.: Hunyady György – Berkics Mihály: *A jog szociálpszichológiája: A hiányzó láncszem*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Hyatt, David (2013): 'The Critical Higher Education Policy Discourse Analysis Framework'. In J. Huisman & M. Tight (Eds.): *Theory and Method in Higher Education Research*. London. 826-852.

Gyurgyák János (2007): *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszmé és nacionalizmus története*. Osiris Kiadó, Budapest.

Illich, Ivan (1971): *Deschooling society*.  
<http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> – letöltés: 2018. 01. 05.

Ilonszki Gabriella – Lengyel György (2009): *Válaszúton: konszolidált vagy színlelt demokrácia? Politikatudományi Szemle*, 1. sz.

Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához*. Kolozsvár, 145–175.

Jakab György (1986): *Fórum vagy parlament. Gondolatok az 1984/85-ös oktatásügyi ifjúsági parlamentekről*. Világosság. 11. sz.

Jakab György (1996): *A társadalomismeret tantárgy fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet (kézirat).

- Jakab György (2000a): A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz.
- Jakab György (2000b): A történelem tanítása az ezredfordulón I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Jakab György (2001a): Társadalomismeret – társadalmi ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Jakab György (2001b): Oktatási segédanyag a kommunista diktatúrák áldozatainak emléknapja megemlékezésekhez. Országos Közoktatási Intézet (Kézirat)
- Jakab György (2002a): Az esettanulmányok dicsérete – Egy sosem volt úszóverseny tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Jakab György (2002b): Modultantárgyak és általános tanulmányok I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.
- Jakab György (2003): A csökkent kistestvérek panasza. A modultárgyak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.
- Jakab György (2004): Modultantárgyak. In Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről. 2001–2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Jakab György (2006): A történelemtanár dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz.
- Jakab György (2007): A pedagógus dilemmái – társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.
- Jakab György (2008): A Magyar nemzeteszme változásai és a történelemoktatás kánonja. *Iskolakultúra*, 5–6. sz.
- Jakab György (2011): Szocializáció és média – a diákok és az internet. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. sz.

- Jakab György (2012): Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás*.  
[http://epa.oszk.hu/01900/01954/00010/pdf/EPA01954\\_tortenelemtanitas\\_03\\_02\\_13\\_Jakab.pdf](http://epa.oszk.hu/01900/01954/00010/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_03_02_13_Jakab.pdf) – letöltés: 2018. 12. 30.
- Jakab György (2013a) A közös történelem széthordása.  
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/04/jakab-gyorgy-a-kozos-tortenelem-szethordasa-04-01-09/> – letöltés: 2019. 01. 21.
- Jakab György (2013b): Egy ellentmondásos tárgy margójára. *Új pedagógiai Szemle*, 9-10. sz.
- Jakab György (2014): A médiaoktatás értelmezési kereteiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz.
- Jakab György (2015): A digitális kultúra térhódítása mint pedagógiai kihívás. In *Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014.* PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Jakab György (2017): [Történetmesélés etika- és társadalomismeret-órákon](#). A mesék, tantörténetek, példabeszédek, esettanulmányok újabb dicsérete. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.
- Jakab György (2018): A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz.
- Jakab György (2019a): A tömegiskolai testnevelésóra rejtett szocializációs tanterve. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019. 5-6. sz.
- Jakab György (2019b): Oktatáspolitikusok a „reformhullámvasúton”. *Iskolakultúra*. 6. sz.
- Jakab György (2019c): Pedagógiai „változásipar”. *Iskolakultúra*. 9. sz.
- Jakab György: (2019d): ALWAYS ON – médiaműveltség többgenerációs kvantitatív vizsgálata. Előadás az XIX. Országos Neveléstudományi Konferencián. Pécs. 2019. 11. 07.
- Jenei György (2014): Kelet- és közép-európai közigazgatási reformok a modernizáció mércéjén. In Patyi András – Lapsánszky András (szerk.): *Rendszerváltás, demokrácia és államreform az elmúlt 25 évben*, Wolters Kluwer, Budapest. 267-283.

- Kalocsai Janka (2013): Az aktív állampolgárságra nevelés diákszempől. *Educatio*, 2.
- Kalocsai Janka (2014): Demokratikus attitűdök a hazai középiskolákban. *Educatio*, 2. sz.
- Kalocsai Janka (2018) Gyorsjelentés a Demokrácia kérdőívről. Oktatáskutatóés Fejlesztő Intézet (kézirat).
- Kamarás István (2015): *Embertan-erkölcsstan sztori*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Veszprém.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (1983): *Értékrendszereink*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (2007): *Tűlélesi stratégiák. Társadalmi adaptációs módok*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kaposi József (2006): Változás az állandóságban – az új történelem érettségi. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit: *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kaposi József (2009): *Az új történelemérettségi hatása a történelemtanítás megújítására*. Doktori (PhD)-értekezés, PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2–3. sz.
- Kaposi József (2015): Válogatott tanulmányok I-II. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest.
- Kaposi József (2016): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás: online didaktikai folyóirat*. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-neveles-06-03-02/> – letöltés: 2018. 11. 16.
- Kardos József (1998): A történelem védelmében. In *Történelem és társadalom* (az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga). Budapest. *A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára, XII*.
- Katona András – Sallai József (2001): A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Katona András (2009): Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából VII.

[http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek\\_es\\_arckepekVII.pdf](http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekVII.pdf) – letöltés: 2019. 11. 03.

Katus László (2010): A modern Magyarország születése. Magyarország története 1711–1914. Pécs. Pécsi történettudományért Kulturális Egyesület.

Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz.

Keller Tamás (2009): *Magyarország a világ értéktérképén*. TÁRKI, Budapest.  
[http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult\\_wvs\\_keller.pdf](http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_wvs_keller.pdf) – letöltés: 2017. 12. 28.

Kemény G. Gábor (szerk. 1952): A nemzetiségi kongresszus tiltakozása a millenniumi ünnepek ellen. In: *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában 1867–1918. I. 1867–1892*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kende Péter (1994): Politikai kultúra, civil társadalom, elit. In: Gyurgyák János (szerk.): *Mi a politika?* Századvég Kiadó, Budapest.

Kerr, David (2008): Hatást gyakorolni a világra. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. sz.

Kertész István (1993): Az ókori görög és római történelem tanításának problémái. In: V. Molnár Miklós (szerk.): *Új törekvések a történelemtanításban*. Keraban Kiadó, Budapest.

Kinyó László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások. *Magyar Pedagógia*, 4. sz.

Kinyó László – Barassevich Tamás (2010): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz.

Kinyó László (2012): Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. *Phd értekezés*. [http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Kinyo\\_L\\_Ertekezés.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Kinyo_L_Ertekezés.pdf)

- Kiss János (2000): "Reform és forradalom közt". In: Bozóki András (szerk.): *Alkotmányos forradalom*. Új Mandátum Kiadó. Budapest. 91-146.
- Klaniczay Gábor (1990): Kereszténység és ideológia a középkorban. Mozgáslehetőségek egy zárt ideológiai rendszerben. In: *A civilizáció peremén*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Knausz Imre (2000): Cölöptologatók. *Népszabadság*, 2000. április 21.
- Knausz Imre (szerk.: 2001): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás. Műszaki Kiadó, Budapest*.
- Knausz Imre: (2003): A társadalomismeret oktatása Európában és Magyarországon. In Sipos János (szerk.): *Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*, Szeged.
- Knausz Imre (2015): A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Miskolci Egyetemi Kiadó, <http://mek.oszk.hu/15500/15519/15519.pdf> – letöltés: 2018. 12. 12.
- Kojanitz László (2015): A diákok gondolkodásának fejlődése a történelemtanulás eredményeként. *Iskolakultúra*, 11. sz.
- Konrád György – Szelényi Iván (1992): Értelmiség és dominancia a posztkommunista társadalmakban. *Politikatudományi Szemle*, 1. sz.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád (1995): *Magyar lelkiállapot*. Végeken Kiadó, Budapest.
- Kornai János (1983): *Ellentmondások és dilemmák*. Magvető Kiadó, Budapest. Gyorsuló Idő sorozat.165–166.
- Kornai János (2007): Mit jelent a „rendszerelváltás”? Kísérlet a fogalom tisztázására *Közgazdasági Szemle*. 4. sz.
- Koselleck, Reinhart (2003a): Fogalomtörténet és társadalomtörténet. In: *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Koselleck, Reinhardt (2003b): A forradalom újkori fogalmának történelmi kritériumai. In: *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.

- Koselleck, Reinhart (2003c): Az aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája. In: Koselleck: *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest. 241–298.
- Koselleck, Reinhart (2009): Nép, nemzet, nacionalizmus, tömeg. *Korall*, 37. sz. 5–15.
- Kozma Tamás (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Kozma Tamás (2009): Kié a rendszerváltás? *Educatio*, 4. sz.
- Kozma Tamás (2016): A pillanat. *Esszé az oktatáskutatásról*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kovács László-Simon Attila (2000): A magyar nép története. Lilium Aurum Kiadó. Dunaszerdahely
- Körösényi András (1989): Konzervatív vagy liberális korszakváltás? Magvető Kiadó Budapest.
- Krisztics Sándor (1912): Az állampolgári nevelés politikai tartalma. *Magyar Társadalomtudományi Szemle*, 10. sz.
- Lackó Miklós (1987): *Viták a nemzeti jellemről a XX. század első felében*. MTA TI – OPI, Budapest, 17–18.
- Lackó Miklós (1996): Bujdosó vagy szabadságszerető realista? Írások és viták a nemzeti jellemről. In Lackó Miklós: *Sziget és külvilág. Válogatott tanulmányok*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest. 260–305.
- Lajtay L. László (2013): „Magyar nemzet vagyok” – Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtankönyvek nemzetdiskurzusa. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Lanszki Anita (2016): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom (re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.
- Lasch, Christopher (1996): Az önimádat társadalma. Európa kiadó, Budapest.
- Leopold Lajos (1906): Színlelt kapitalizmus. *Medvetánc*, 1988/2–3. sz.

- Ligeti György (2000): Demokratikus állampolgári szocializáció. *Magyar Felsőoktatás*, 10. sz.
- Ligeti György (2003): *Gyűjtős. Iskola, demokrácia, civilizáció.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lips, Julius (1962): A dolgok eredete. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lomax, Bill (1993): Feltámadás, avagy a hatalom metamorfózisa Kelet-Európában. *Eszmélet*, 19. sz. (Ősz)
- Losonczy Ágnes (2005): *Sorsba fordult történelem.* Holnap Kiadó, Budapest.
- Lukács Péter – Várhegyi György (szerk. 1989): *Csak reformot ne... Fordulat és megújulás. (Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz.)* Educatio Kiadó, Budapest.
- L. Zétényi Zsolt (1997): A Szentkorona-eszme mai értelme. Püski Kiadó. Budapest.
- Márai Sándor (1996): *Memoir of Hungary, 1944–1948.* Corvina – Central European
- MacGilchrist, Barbara-Myers, Kate-Reed, Jane (2011): *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet.* Műszaki Kiadó. Budapest.
- Márai Sándor (2000): *Röpirat a nemzetnevelés ügyében.* Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Marczell Ágoston – Szolomájer Tasziló (1930): *Egyetemes történelem IV. A gimnázium, reálgimnázium és reáliskola VII. osztálya számára.* Szent István Társulat, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In Transit: Civic Education in Hungary. In *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project.* (Ed. by Judith Torney-Purta, John Schwille and Jo-Ann Amadeo) IEA, Amsterdam.
- Mezey Barna (2003, szerk.): *Magyar alkotmánytörténet.* Osiris Kiadó, Budapest 2003.
- Mérei Ferenc (1948): A falakon belül. *Köznevelés*, 13. sz.
- Mérei Ferenc (1948): Demokrácia az iskolában. (Az írás csak 1985-ben jelent meg.) *Neveléstudomány és iskolakutatás*, 3. sz. 7–90.



- Merton, Robert K. (1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, 2. sz. 77-91.
- Milicz Ákos (2005): A demokrácia gyakorlóterepe. Diákönkormányzatok az iskolában. In: *Korszerű iskolavezetés*. Raabe Klett Könyvkiadó, Budapest.
- Murányi István (2005): Tizenévesek nemzeti identitásának jellemzői az ezredvégi Magyarországon. *Erdélyi társadalom*, 1. sz.
- Nagy József (2003): Szociális kompetencia és proszocialitás. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2002): A magyar oktatáspolitikátörténet egy lehetséges értelmezési kerete. In: *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Neag Annamária – Koltay Tamás (2018): Media Literacy in Hungary. In Hobbs, R. and Mihailidis, P. eds. *International Encyclopedia of media Literacy*. Wiley.
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadói Kör. Budapest.
- Németh László (1992): Kisebbségben In: A minőség forradalma – Kisebbségben I-II. – politikai és irodalmi tanulmányok, beszédek, vitairatok. Püski Kiadó. Budapest.
- Németh László (2015): A művelődés reformja. In: Két kultúra között I. Nap Kiadó. Budapest.
- Nie, Norman-Junn, Jane-Stehlik-Barry, Kenneth (1996): Education and democratic citizenship in America. University of Chicago Press, Chicago.
- Nyíri Kristóf (2006): Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz.

- Ollé János (2010): *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. PhD-értekezés, <https://issuu.com/ollejanos/docs/tanitasitanulasistrategiakazoktatasisifolyamatban> – letöltés: 2019. 08. 18. Budapest.
- Ollé János (2011a): *A konnektivista oktatásmódszertani gyakorlat néhány didaktikai sajátossága*. <http://bit.ly/hth3mI> – letöltés: 2018. 03. 26.
- Ollé János (2011b): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Ollé János – Lévai Dóra – Domonkos Katalin – Szabó Orsi – Papp-Danka Adrienn – Czirfusz Dóra – Habók Lilla – Tóth Renáta – Takács Anita – Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Ottlík Géza (2017): *Iskola a határon*. Szépirodalmi Kiadó. Budapest.
- Paczolay Péter (1995): Politikai intézmények és politikai kultúra a rendszerváltás után. In: *Politológus Vándorgyűlés*. Szeged.
- Pál Tamás (1992): *Igazlátó nap*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Percheron, Annick (1999): Szocializáció és politikai szocializáció. In: Szabó Ildikó, Lengyel Zsuzsanna és Csákó Mihály (szerk.): *Politikai szocializáció*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Perjés István – Vass Vilmos (2009): *A kompetenciák tantervesítése*. Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest
- Pétervári Zsolt (2012): *Közoktatás és versenyképesség. Közpolitikai reformok és korlátaik*. [http://www.pdsu.eu/uploads/tartalom\\_pdf/Kozpolitikai\\_reformok.pdf](http://www.pdsu.eu/uploads/tartalom_pdf/Kozpolitikai_reformok.pdf) – letöltés: 2018. 04. 20.
- Pingel, Falk (2001): UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision, UNESCO-Georg Eckert Institut, Hannover, 1998-2001
- PivárCSI István (1998): Hogyan másszuk meg a hegyet? *Iskolakultúra*, 11. sz.
- Pokol Béla (1993): *Pénz és politika*. Aula Kiadó, Budapest. 81–89.
- Polányi Mihály (1994): *Személyes tudás I–II*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

- Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kiadó, Budapest.
- Prievara Tibor – Nádori Gergely (2018): *A 21. századi iskola*. Neteducatio Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): Maratoni reform (hullámvasút). *Iskolakultúra*, 11. sz.
- Putnam, Robert (1993): *Making Democracy Work: Civil Traditions*. In *Modern Italy*, Princeton University Press.
- Putnam, Robert (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster, New York.
- Radó Péter (2001): Reform-maraton. A kilencvenes évek. *Iskolakultúra*, 4. sz.
- Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- Rajnai Judit (2008): Közoktatás-politikai irányváltások és tendenciák a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990 és 1998 között (PhD doktori disszertáció). ELTE PPK. Budapest.
- <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0111RajnaiJudit.pdf> – letöltve 2018. 01. 02.
- Ricoeur, Paul (1997): Bevezető előadás. Tanulmányok az ideológiáról és az utópiáról. In: Zentai Violetta (szerk.): *Politikai antropológia*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Ricoeur, Paul (2000): Politikai nyelv és retorika. In: Szabó Márton – Kiss Balázs – Boda Zsolt. (szerk.): *Szövegváltozatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Universitas – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sajó András (1995): *Az önkorlátozó hatalom*. MTA Állam- és Jogtudományi Intézet, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció. Társadalom és oktatás*. Educatio Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Sáska Géza (2002): Az elvi és az empirikus nép érdeke: a tankötelezettség és a rejtett tanterv. *Iskolakultúra*, 12. sz.

- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 4. sz.
- Sáska Géza (2006a): Az oktatási ideológiák változékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz.
- Sáska Géza (2007): Szakmai és politikai autonómiák a '80-as és '90-es években. In: Rendszerek és váltások. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2008): Régi és új szólamok értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. sz.
- Sáska Géza (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In: Németh András és Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó. Budapest, 98–130.
- Sík Domonkos (2010): A cselekvéskoordináció szerkezetváltása? Kísérlet a rendszerváltás kritikai értelmezésére. *Szociológiai Szemle*, 1. sz.
- Sík Domonkos (2012): *A modernizáció ingája – Egy genetikus kritikai elmélet vázlatja*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Sík Domonkos (2013): *Demokratikus kultúra és modernizáció. Állampolgári szocializáció húsz évvel a rendszerváltás után*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.
- Sinkó Ervin (1938): Don Quijote útjai. *Korunk*. 4. sz.
- Smith, Anthony (1995) 'A nacionalizmus'. In Bretter Zoltán–Deák Ágnes (szerk.): *Eszmék a politikában: a nacionalizmus*. Pécs. Tanulmány Kiadó. 9–26
- Smith, Anthony D. (1996): Az 'aranykor' és a nemzeti újjáéledés. *Café Babel*. 1. sz. 11-25.
- Smith, Anthony D. (2004): A nemzetek eredetéről. In: Kántor Zoltán (szerk.): *Nacionalizmuselméletek. Szöveggyűjtemény*. Rejtjel Kiadó. Budapest. 204-229.
- Szabó Ildikó (1991): *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon*. Tekintet Alapítvány. Budapest.

- Szabó Ildikó – 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 Könyvkiadó. Budapest.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei*. Hatodik Síp Alapítvány, Új Mandátum Kiadó. Budapest.
- Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások alakulásában Magyarországon 1867–2006*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (2005): A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra. Kutatási zárójelentés. (2003–2005). OTKA/043492. [al.mtak.hu/1097/1/43492\\_ZJ1.pdf](http://al.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf) – letöltés: 2018. 01. 27.
- Szabó Márton (1993): A rendszerváltozás szemantikája. *Politikatudományi Szemle*, 4. sz.
- Szabó Márton (1994a): A metaforikus politika. *Politikatudományi Szemle*, 3. sz.
- Szabó Márton (1994b): A politikai szemantika lehetőségei: A társadalomtudományok nyelvi konstrukciós fordulata és a politológia. In: Balogh István (szerk.): *Törésvonalak és értékválasztások*. MTA Politikai Tudományok Intézete. Budapest.
- Szabó Márton (1996): Vázlat a politika diszkurzív értelmezéséről. *politikatudományi Szemle*, 4. sz.
- Szabó Márton (2003): *A diszkurzív politikatudomány alapjai. Elméletek és elemzések. (Posztmodern politológiák)*. L' Harmattan Kiadó. Budapest,
- Szabó Márton (2007): A dolgozó mint állampolgár. Fogalomtörténeti tanulmány a magyar szocializmus három korszakáról. *Korall*. 27. sz.
- Szabó Márton (2016): *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretatív szemléletébe és kutatásába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabó Miklós (1978a): Állapotideológiák és jövőideológiák. *Világosság*, 5. sz.

- Szabó Miklós (1978b): *Politikai gondolkodás és kultúra a dualizmus idején*.  
<http://mek.oszk.hu/02200/02220/html/1.htm#fojell> – letöltés: 2018. 02. 06.
- Szabó Miklós (1989): *Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986. Válogatott tanulmányok*.  
Medvetánc-könyvek, Atlantisz Program, Budapest.
- Szabolcs Ottó (1998): A történelem stúdium integratív szerepéről. In: Történelem és társadalom. (Az 1997. november 28–29-i keszthelyi országos történelemtanítási konferencia rövidített anyaga.) Budapest. *A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára*.  
XII. ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata kiadványa. Budapest.
- Szabolcs Ottó – Katona András (2006): *Történelem. Tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Dokumentumok a történelemtanítás történet és módszertanának tanulmányozásához*.  
Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szalai Erzsébet (2001): Kettős gazdaság – kettős társadalom. In *Gazdasági elit és társadalom a magyarországi újkapitalizmusban*. Aula Kiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1970): *Visszapillantás a hazai történelemtanítás múltjára*. Tankönyvkiadó,  
Budapest.
- Szebenyi Péter (1978): *Történelemtanításunk a korszerűsítés útján*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Szebenyi Péter (1989): *Történelemtanítás Angliában*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Szebenyi Péter (1991a): A magyar iskolázás vulkánja: a történelemtanítás. In: Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Szebenyi Péter (1991b): A történelemmethodikai kutatások a kelet-európai országokban (1945–1989). *Magyar Pedagógia*, 1. sz.
- Szebenyi Péter (1992): Tantervkészítési modellek Magyarországon (1972–1992). *Társadalmi Szemle*, 12. sz.
- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, 2. sz.

- Szebenyi Péter (1998): A NAT hullámhegyei- és völgyei. In: OKNT: *Tanulmányok a közoktatásról*. Oktatási Minisztérium. Budapest.
- Szekfü Gyula (2007): Három nemzedék és ami utána következik. Maecnas Kiadó. Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (2000): Piaget és Kohlberg nyomában. I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5. sz.
- Szekszárdi Júlia – Horváth H. Attila – Buda Marianna – Simonfalvi Ildikó (2000): A serdülők erkölcsi szocializációja. (Útkeresés a labirintusban). *Magyar Pedagógia*, 4. sz.
- Szekszárdi Júlia (2002): *Konfliktusok pedagógiája*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém.
- Szente Zoltán (2001): Közigazgatás és politika metszéspontján: a miniszterek és az államtitkárok rekrutációja Magyarországon, 1990–1998. *Századvég, Új folyam*, 13. szám.
- Szocioreflex. A Nemzeti alaptanterv bevezetése és az iskolák helyi tanterve 1998 őszén*. <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv-bevezetese-az-iskolak-helyi-tanterve-1998-oszen-szemelvenyek-egy-kutatas> – letöltés: 2018. 09. 13.
- Szücs Jenő (1983): *Vázlat Európa három történeti régiójáról*. Gyorsuló Idő sorozat. Magvető Kiadó. Budapest.
- Takáts József (2007): Modern magyar politikai eszmetörténet. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tanács János-Zempléni Gábor (2015): Válság, kommunikáció, érvelés. Kríziskommunikációargumentáció – elméleti nézőpontból. JELKÉP. 2. szám
- Tapscott, Don (2001): *Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Tillmann József Attila (1992): Töredezett teljességben – A nomád élet fragmentaritása. In: *Szigetek és szemhatárok*. Holnap Kiadó, Budapest.

- Torney-Purta, Judith – Hahn Carol – Amadeo, Joann (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*, 1. sz.
- Tóth Renáta (2014): *Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere*.  
[http://epa.oszk.hu/02500/02560/00003/pdf/EPA02560\\_fluentum\\_2014\\_03\\_tothrenata.pdf](http://epa.oszk.hu/02500/02560/00003/pdf/EPA02560_fluentum_2014_03_tothrenata.pdf)
- Tóth Zoltán József (1999): A Szent Korona és a Szentkorona-tan. In: Tóth Zoltán József (szerk.): Molnár Tamás – Pap Gábor – Pecze Ferenc – Tóth Zoltán József – Vass Csaba – Zlinszky János: *A magyar Szent Korona és a Szentkorona-tan az ezredfordulón*. Szent István Társulat, Budapest.
- Török Balázs (2016): *Az iskolai szocializáció*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Trencsényi László (2001): „Ahol a szabadság a rend.” *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Trencsényi Balázs (2011): *A nép lelke. Nemzetkarakterológiai viták Kelet–Európában*. Argumentum Kiadó. Budapest.
- Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a felszabadulásig*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Vajda Barnabás (2007): *Modernizálódó történelemoktatás – kisebbségi helyzetben*. *Iskolakultúra*, 11–12. sz.
- Varga Tamás (1997): *A politikai kultúra fogalma és értelmezései a magyar politikatudományban*. *Politikatudományi Szemle*, 3. sz.
- Váriné Szilágyi Ibolya (vál. szerk.: 1994): *Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből*. Scientia Humana. Budapest.
- Vásárhelyi Mária (2007): *Csalóka emlékezet. A 20. század története a magyar közgondolkodásban*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.



- Vass László (1999): A közpolitika és magyarországi környezete. *Politikatudományi Szemle*, 3. sz.
- Veszprémi Attila (2017): Középiskolás diákok politikai szocializációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz.
- Zarándy Zoltán (2003): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Závodszky Géza (2018): *Lányomaink a történelemben*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó – Kinyó László – Jámbori Szilvia (2012): Szocializáció, szociális viselkedés, személyiségfejlődés. In: Csapó Benő (szerk.) *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József – Zsolnai László (1985): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2001): Biográfiai széljegyzetek „A maratoni reform”-hoz. *Iskolakultúra*, 3. sz.
- Zsolnai József (2003): A pedagógiai jelenkortörténet-író és a gyakorló oktatáspolitikus. Báthory Zoltán „Maratoni reform”-ját újraolvasva. *Iskolakultúra*, 5. sz.