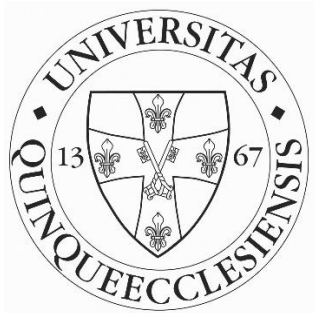


Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
"Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola



Jakab György

**Bevezetés a demokratikus állampolgári nevelés integrációs
nehézségeinek diszkurzív vizsgálatába**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető

Prof. dr. F. Dárdai Ágnes
egyetemi tanár, PhD habil

Pécs, 2020.

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalom

TARTALOMJEGYZÉK	2
BEVEZETÉS.....	3
PROBLÉMAFELVETÉS	4
A KUTATÁS HIPOTÉZISEI	5
A TÉMA LEHATÁROLÁSA	6
A KUTATÁS ELŐZMÉNYEI ÉS ÚJDONSÁGAI	8
A DISSZERTÁCIÓ MÓDSZERTANI BÁZISA	9
A diszkurzív módszerek apológiája.....	9
Alkalmazott módszerek.....	10
A DISSZERTÁCIÓ FELÉPÍTÉSE	11
A KUTATÁS EREDMÉNYEI	11
A TOVÁBBI KUTATÁS LEHETSÉGES IRÁNYAI.....	18
A TÉZISEKHEZ FELHASZNÁLT IRODALOM.....	19
A DOKTORI ÉRTEKEZÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ SAJÁT PUBLIKÁCIÓK.....	22
Tanulmányok	22
Előadások	24

BEVEZETÉS

Ahhoz a roppant szerencsés nemzedékhez tartozom, amely békében nőtt fel, felnőtt fejjel élhette meg a Kádár-rendszer végét, majd a rendszerváltás illúzióját,¹ most pedig módomban áll az is, hogy egy kicsit tágabb keretben értelmezzem – hogy „mi is történt velünk” – az elmúlt harminc év történetét. 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 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 tanári továbbképzéseken.

Maga a dolgozat tehát bizonyos mértékben szakmai számvetésnek is tekinthető, amely azonban mégsem csak a sikerek vagy kudarcok számbavételére irányul. Sokkal jobban izgat a sikerek és kudarcok dinamikájának vizsgálata, hiszen ebből az 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 Bibó István nézőpontját tekintetem mérvadónak, aki programadó írásában (Bibó, 1986) 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 rendi jellegű 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, főhivatalnoktól egészen a házmesterekig valamilyen formában mindenkit leigazoltatnak, s ennek*

¹Számomra 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”.

eredményeképpen lehetőleg minél több embert kimozdítanak helyükből és egzisztenciájukból, hogy másokat juttassanak a helyükbe.” (Bibó, 1994, 312-313.)

Ebből a szempontból fontos még megemlíteni a Bibó István örökségét tovább gondoló Szűcs Jenő (1983) gondolatait, 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 „fölülről vezérelt siettetések” és „visszacsúszások” egymást váltó fázisai jellemzőek.

PROBLÉMAFELVETÉS

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. Sokat idézett megállapítása (Dahrendorf, 1990. 6-7.) a következő volt: a politikai és jogi átalakulás hat hónap alatt megtörténhet, vagyis a szabad választások utáni első parlament képes fél év alatt megteremtteni 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 létrejőjön, ahhoz már legalább hatvan év, egy, de inkább két emberöltő szükséges.

Eltelt harminc év: a Dahrendorf-i prognózis fele. Érdeemes 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 disszertáció alapvető célja annak vizsgálata, hogy a rendszerváltás után milyen társadalomtörténeti és oktatáspolitikai folyamatok húzódtak meg annak háttérében, hogy a demokratikus állampolgári nevelés iskolai tárgyai és közösségi formái a hangsúlyosan deklarált oktatáspolitikai szándékok ellenére nem tudtak szervesen integrálódni a magyar iskolarendszerbe. Hogyan történhetett, hogy bár ez az iskolai terület – a politikai kurzusváltásoktól függetlenül – látványos és kiemelt helyet kapott az oktatáspolitikai

dokumentumok célrendszereiben valamint a kutatásokban, fejlesztésekben, iskolán kívüli kampányokban és tanárképző programokban, a tényleges iskolai gyakorlatban és a diákok életében – a különböző oktatásszociológiai felmérések és ifjúságpolitikai kutatások, valamint saját tapasztalataim (Jakab, 2004) alapján egyértelműen elmondható – lényegében nincs jelen. Ha egy kisebb közoktatási ciklust vizsgálnánk, talán még érdemes volna a közvetlen 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 közvetlen célja a demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs nehézségeinek és ellentmondásainak diszkurzív vizsgálata. Ez legfőképpen a fogalmi keretek kimunkálását jelenti. A diszkurzív megközelítést nagymértékben megkönnyíti és elősegíti az a tény, 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 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 vizsgálatait (Mátrai, 1999; Csákó, 2005, 2011) is ismereteselek.

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.

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 a dolgozat előzményeként vehetők számba az iskolai állampolgári szocializációra vonatkozó általános oktatástörténeti leírások,² a gazdag történelemoktatási hagyományok feldolgozásai,³ valamint a történelem és társadalomismeret tárgyak kapcsolatára fókuszáló alapkutatások.⁴ 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 oktatásszociológusok⁵ munkáit jelenti, másfelől az állampolgári neveléssel közvetlenül is foglalkozó pedagógiai szakemberek tevékenységét. Közülük is mindenekelőtt Brezsnýánszky László, David Kerr, Sík Domonkos művei játszottak fontos szerepet a dolgozat megalapozásában, miközben meghatározó személyes inspirációkat kaptam korábban Arató Lászlótól, Szebenyi Pétertől, 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 felvázolásakor⁶, 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 szemléltének és módszereinek felvázolása – elsősorban Szabó Márton (2016) fantasztikus monográfiája nyomán – nagyjából interpretáció részéről. Ugyanakkor

² Mindenekelőtt Horánszky Nándor, Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla írásaira támaszkodtam.

³ A teljesség igénye nélkül Unger Mátyás, Szabolcs Ottó, Závodszy Géza, Katona András írásait emelem ki.

⁴ Ezen a téren sokat merítettem Szebenyi Péter, Knausz Imre, Gönczöl Enikő, Lányi András, Kaposi József, Kojanitz László, Gyarmati György, Albert B. Gábor és nem utolsósorban témavezetőm, Dárdai Ágnes munkáiból.

⁵ Csáki Mihály, Gábor Kálmán, Mátrai Zsuzsa, Örkény Antal, Szabó Ildikó, Ligeti György, Annick Percheron, Kinyó László, Zsolnai Anikó.

⁶ 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, Peter Senge, Margaret Archer, Michael Fullan.

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 – 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

A disszertáció módszertani bázisát két szorosan összefüggő előzetes szempont határozta meg. Először is az, hogy már az anyaggyűjtés első szakaszában nyilvánvalóvá vált, hogy a hagyományos történeti jellegű, pozitivista szemléletű módszerek nem alkalmasak a téma roppant változékony dinamikájának leírására. Ezek a módszerek ugyanis a szakpolitikai döntéseket és pedagógiai változásokat többnyire átlátható, vagy legalábbis racionálisan értelmezhető, „mérnöki” vagy „pedagógiai etnoszból eredeztethető” tudatossággal tervezett közpolitikai folyamatként írják le, amelyekben a különböző szintű szereplők – jobb esetben előzetes kutatásokra támaszkodva – a lehető leghelyesebb és leghatékonyabb szakszerűséggel járnak el. Jóval közelebb kerülhetünk azonban az előző időszak permanens és meglehetősen zűrzavaros oktatási reformfolyamatainak megértéséhez, ha az oktatási rendszert – a Niklas Luhman és Jürgen Habermas nevéhez kapcsolható társadalomfelfogás alapján – olyan többfunkciós társadalmi alrendszernek tekintjük, amelynek fő mozgatója a különböző érdekcsoportok folyamatos kommunikációja, vitája és „versengő együttműködése” (Halász, 2001). A rendszerszemléletű megközelítés fokozottan érvényes az iskolai demokratikus állampolgári nevelés vizsgálatakor, hiszen ez a terület különösen érzékeny a szimbolikus általánosításokra, illetve a különböző politikai és ideológiai érdekharcokra.

Ezek a felismerések óhatatlanul a szövegközpontú értelmező társadalomtudományok, az úgynevezett interpretatív, más néven diszkurzív kutatási irányzatok módszerei felé „terelték” a dolgozatot. Nyilvánvalóvá vált, hogy a közelmúlt még nehezen átlátható történeti folyamatai jól megközelíthetők a nyelvhasználat változásainak vizsgálatával. A különböző szövegelemző és -értelmező módszerek ugyanis számtalan olyan oktatáspolitikai összefüggésre és mozgásra tudnak rávilágítani, amelyeket – részben az információk hiánya, részben a téma ideologikus

jellege, részben pedig a szerző személyes érintettsége miatt – hagyományos történeti módszerekkel nem lehetett volna hatékonyan követni. Legalább ennyire fontos volt annak felismerése is, hogy a nyelvhasználat változásai nemcsak leképezték, hanem formálták is az iskolai demokratikus állampolgári nevelés történetét.

A másik fontos előzetes módszertani szempont az volt, hogy a témára vonatkozó különböző típusú pedagógiai szövegeket ab ovo egységesen politikai természetűnek tekintettem. Fontos azonban már itt leszögezni, hogy a politika fogalma a disszertációban kétféle értelemben szerepel majd, bizonyos mértékben körülírással, mivel a magyar nyelvben sajnos még differenciálatlanul jelenik meg a kétféle felfogás. 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. 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 a tankönyvekben milyen oktatási tartalmakat és módszereket érvényesítenek, ami bizonyos csoportokat kedvezőbb, másokat kedvezőtlenebb tanulmányi helyzetbe hoz. Ettől az értelmezéstől radikálisan különbözik a politikai cselekvés formális értelmezése, amely közvetlenül a (oktatás)politikai rendszer (törvényalkotás, kormányzat, közigazgatás) tevékenységéhez kapcsolódik. A dolgozatban tehát az oktatáspolitikai fogalma többnyire a szubsztanciális értelemben jelenik meg, az ettől eltérő formális jelentést (*education policy*) külön jelölöm majd.

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 (2003) által fémjelzett fogalomtörténeti irányzatot, amely nagymértékben segítette 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 tudományszemlélete 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, közoktatási reformfolyamat – 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.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A diszkurzív megközelítés legfőbb sajátossága az, hogy direkt módon nem okokat, megoldásokat és igazságokat keres, hanem az egymásra ható szövegek interpretálására, szövegszerveződési összefüggéseinek feltárására vállalkozik. A diskurzuselemzés alapelve az, hogy 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 elemzés tehát a közbeszéd interszjektív világában megjelenő szövegek nyelvhasználatát vizsgálja, miközben a célja és feladata az, hogy a szövegek értelmezése révén láthatóvá tegyen társadalmi jelenségeket és összefüggéseket. 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.).

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, oktatáspolitiká, 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 alrendszereit, 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 szöveggként értelmeztem, rávilágított arra, hogy a sok esetben pedagógiai ethosszal és hivatásrendi küldetésstudattal átítatott 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” (Klaniczay, 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, fölülről 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 szülőtársadalom 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 mozduló 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 révilágított 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 szelekciós 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, 2011), hogy a magyar iskolák túlnyomó többségében csak formálisan, működik a diákok érdekszervezete a Diákönkormányzat (DÖK), ami a demokratikus állampolgári nevelés szempontjából inkább kontraproduktívnek 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 sajátságát 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 jelenismert tárgy társadalmi részvételre felkészítő gyakorlatát.

4. A történelem tantárgy hagyományos 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 futamidővel 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.

A TÉZISEKHEZ FELHASZNÁLT IRODALOM

- Almond, Gabriel – Verba, Sidney (1963): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Brown and Company, Boston, Littler.
- Almond, Gabriel (1989): A polgári kultúra koncepciójának intellektuális története. In: *Politikatudományi tanulmányok*. (Szerk. Balogh László) ELTE BTK TI. Budapest.
- Archer, Margaret (2003): *Structure, agency, and the internal conversation*. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás története, 1972–2000*. Önkönet Kft., Budapest.
- Bauer Lilla (2014): Közpolitikai kényszerek és mozgásterek. Közpolitikai elemzés a rendszerváltást követő időszak magyar közoktatás-irányításának eredményeiről és kudarcairól. PhD-értekezés. Corvinus Egyetem Politikatudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Bibó István (1986): 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.
- Cochran-Smith, Marylin és Fries, Mary Kim (2001): Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Educational Researcher*, 30. 8. 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 (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer Béla-Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. Budapest.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2. sz.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 7–8. sz.
- 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.
- Durkheim, Émil (1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Geertz, Clifford (1994): *Az értelmezés hatalma: Antropológiai írások*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2012): *Ki van kulturális lemaradásban?* In *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet*. ELTE, Budapest.
- Gyáni Gábor 2015: *Kánon, ellenkánon és politikai megfelelés*. In: *A magyar történetírás kánonjai*. Szerk.: Dénes Iván Zoltán. Budapest. 19–40.
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Okker Kiadó. Budapest.
- Halász Gábor (2005): *Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században*. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- 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.
- Kamarás István (2015): *Embertan-erkölcstan sztori*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány. Veszprém.
- 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.
- Klaniczay Gábor (1990): *Kereszténység és ideológia a középkorban. Mozgáslehetőségek egy zárt ideológiai rendszerben*. In *A civilizáció peremén*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Koselleck, Reinhart (2003): *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Atlantisz Könyvkiadó, 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.
- Merton, Robert. K.(1980): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest.
- Sáska Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció. Társadalom és oktatás*. Educatio Kiadó, Budapest.
- Sík Domonkos (2013): *Demokratikus kultúra és modernizáció. Állampolgári szocializáció húsz évvel a rendszerváltás után*. L'Harmattan Kiadó, 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 László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Magvető 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 – letöltés: 2018. 01. 27.
- Szabó Márton (2016): *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretatív szemléletébe és kutatásába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, 30. évf. 2. sz.
- Szűcs Jenő (1983): *Vázlat Európa három történelmi régiójáról*. Gyorsuló Idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest.

A DOKTORI ÉRTEKEZÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ SAJÁT PUBLIKÁCIÓK

Tanulmányok

- Jakab Gy.** (1986): Fórum vagy parlament. Gondolatok az 1984/85-ös oktatásügyi ifjúsági parlamentekről. Világosság. 11. sz.
- Jakab Gy.** (1996): *A társadalomismeret tantárgy fejlesztése.* Országos Közoktatási Intézet (kézirat).
- Jakab Gy.** (1998): *Történelmi szó- és képtár.* AKG Kiadó, Budapest.
- Jakab Gy.** (1999): *A Társadalomismeret tantárgy fejlesztése.* Országos Közoktatási Intézet (Kézirat).
- Jakab Gy.** (2000a): *A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében.* *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 5. sz.
- Jakab Gy.** (2000b): *A történelem tanítása az ezredfordulón I–II.* *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Jakab Gy.** (2001a): *Társadalomismeret – társadalmi ismeretek.* In Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Jakab Gy.** (2001b): *Oktatási segédanyag a kommunista diktatúrák áldozatainak emléknapja megemlékezésekhez.* Országos Közoktatási Intézet (Kézirat)
- Jakab Gy.** (2002a): *Az esettanulmányok dicsérete – Egy sosem volt úszóverseny tanulságai.* *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz.
- Jakab Gy.** (2002b): *Modultantárgyak és általános tanulmányok I–II.* *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.
- Jakab Gy.** (2003): *A csökkent kistérvérek panasza. A modultárgyak helyzetéről.* *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz.
- Jakab Gy.** (2004): *Modultantárgyak.* In Kerber Zoltán (szerk.): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában. Tanulmányok a tantárgyi helyzetfelmérésről. 2001–2003.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Jakab Gy. (2005): Civics training and education in Hungary (társszerző Falus Katalin). I.m. Different faces of citizenship. Development of citizenship education in European countries. (editor:Bart Maes) CIDREE/DVO. 15-30.

Jakab Gy. (2006a): A történelemtanár dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz.

Jakab Gy. (2006b): Az aktív állampolgárságra nevelés (társszerző Falus Katalin). In A kompetencia. (Szerk. Demeter Kinga). Bp. 2006. 217-229.

Jakab Gy. (2007a): A pedagógus dilemmái – társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.

Jakab Gy. (2007b): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle* 2007/3-4. sz.

Jakab Gy. (2008): A Magyar nemzeteszme változásai és a történelemoktatás kánonja. *Iskolakultúra*, 5–6. sz.

Jakab Gy. (2009): L’histoire dans l’école primaire hongroise d’aujourd’hui. Le csartable de CLIO (Társszerző Gabor Czoch). = Revue suisse sur les didactiques de l’histoire) 9. 145-153.

Jakab Gy. (2011): Szocializáció és média – a diákok és az internet. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. sz.

Jakab Gy. (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 – letöltés: 2018. 12. 30.

Jakab Gy. (2013a) A közös történelem széthordása.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/04/jakab-gyorgy-a-koz-os-tortenelem-szethordasa-04-01-09/> – letöltés: 2019. 01. 21.

Jakab Gy. (2013b): Egy ellentmondásos tantárgy margójára. *Új Pedagógiai Szemle*. 2013. 9-10. sz.

Jakab Gy. (2013c): Az iskola és a média világának integrációs lehetőségeiről. In Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 165-172.

Jakab Gy. (2014): A médiaoktatás értelmezési kereteiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz.

Jakab Gy. (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 Gy. (2017): Történetmesélés etika- és társadalomismeret-órákon. A mesék, tantörténetek, példabeszédek, esettanulmányok újabb dicsérete. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.

Jakab Gy. (2018): A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10. sz.

Jakab Gy. (2019a): A tömegiskolai testnevelésóra rejtett szocializációs tanterve. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019. 5-6. sz.

Jakab Gy. (2019b): Oktatáspolitikusok a „reformhullámvasúton”. *Iskolakultúra*. 6. sz.

Jakab Gy. (2019c): Pedagógiai „változásipar”. *Iskolakultúra*. 9. sz.

Előadások

Jakab Gy. (2008): Megbékélés és multiperspektivitás a történelemoktatásban. Nemzetközi szeminárium Fehérvárcsurgón, 2008. március 28-29-én. A Károlyi József Alapítvány szervezésében,

Jakab Gy. (2010): Társadalmi integráció és oktatás.” Sapientia Egyetem. Marosvásárhely. 2010. május 16.

Jakab Gy. (2010): „A ’digitális bennszülöttek és a digitális bevándorlók.” Babes-Bólyai Egyetem Kolozsvár. A Gyermekfilozófia ma c. Konferencia. 2010. május 20.

Jakab Gy. (2010): A magyarországi történelemtankönyvek didaktikai fejlődése a 20. században. Érsekújvár 2010. június 24. Magyarország felbomlása és a trianoni békeszerződés a magyar és a szlovák kollektív emlékezetben. c. Konferencia. 1918-1920.

Jakab Gy. (2011): Digitális kultúra és médiaoktatás – Amit a TÁMOP 3.1.1 kutatási eredményei üzennek. OFI konferencia 2011. december 6.

Jakab Gy. (2012): Osztozkodás: a közös múlt „széthordása” a közép-európai történelemkönyvekben és a köztörténetben. 2012. szeptember 27. Budapest. A „Nagyhatalmi

determinációk, nemzetállami alternatívák” című nemzetközi konferencia. ENRS (European Network Remembrance and Solidarity) – MTA Történettudományi Intézet – OFI)

Jakab Gy. (2012): A jelenismereti tantervekről. (előadás); Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek (előadás + szekcióvezetés) a *Nemzeti alaptanterv után – kerettantervek készítése közben – helyi tantervek átdolgozása előtt* című országos történelemtanári konferencia. Budapest, 2012. szeptember 29.

Jakab Gy. (2013): Állampolgári nevelés a közoktatásban – elméletben és gyakorlatban (előadás és szekcióvezetés) – közösség-szervezők Egyesülete. Nyári egyetem, Kunbábony. 2013. július 25.

Jakab Gy. (2013): A médiaoktatás és nevelés közoktatási integrációja. (előadás) Médiatudatosság az oktatásban. OFI Konferencia Budapest, 2013. november 13.

Jakab Gy. (2017): Anómia a társadalomban - anómia az oktatásban – előadás 2017. jún. 09. Nevelésfilozófiai paradigmák. A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban Műhelykonferencia. Esterházy Károly Egyetem Eger.

Jakab Gy. (2017): Atipikus fejlődésű diákok és a digitális pedagógia lehetőségei -egy tanári attitűdvizsgálat tükrében. XVIII. Országos Nevelési Konferencia. Budapest. 2018. november 8–10.

Jakab Gy. (2019): ALWAYS ON – médiaműveltség többgenerációs kvantitatív vizsgálata. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencián. Pécs. 2019. 11. 07.

