

Kaposi József: A demokráciára nevelés aktuális kérdései

Bevezetés

Többféle elmélet fogalmazódott meg annak magyarázataként, hogy az európai kontinens középkori fölemelkedését, a többi földrész fejlődésben való megelőzését mely tényezők tették lehetővé. Az egyik közismert teória szerint (GUNST 1996, STEVENSON 2005) a fölemelkedésben a *keresztény tanítások* terjedése mellett (pl. a szeretet, engedelmesség, Isten előtti egyenlőség) fontos szerepe volt a római jogrendszerre támaszkodó, az egyéni érdekeltségre épülő *magántulajdoni rendszer* általánossá válásának és – meghatározó módon – a *hatalommegosztás* rendszere kiépülésének. E hatalommegosztás kezdetben a világi hatalom és az egyház között érvényesült, a későbbiekben azonban kiszélesedett a városi önkormányzatiság és rendiség megjelenésével, majd új lendületet kapott a reformáció terjedésével és a polgári átalakulás felgyorsulásával. A „nyugati mintájú” hatalommegosztás fő jellegzetessége a *„társadalom különállása az államtól”* (SZÜCS 1983), ami azt jelenti, hogy a társadalom részben az államhatalomtól függetlenül, autonóm módon létezik.¹ A felvilágosodás jogszabályokban is rögzítette a hatalommegosztás elvét (KÖRÖSÉNYI 2004: 61), annak érdekében, hogy az egyén jogait garantálni lehessen az állammal (önkényuralommal) szemben.² A politikai jogok kiterjesztése teszi lehetővé és szükségessé a modern társadalmakban az öntudatos és civilizált közember, más néven állampolgár (citoyen) megszületését. Aki nemcsak saját sorsának, hanem a közéletnek is aktív alakítója, miközben a joguralom révén *„az állam védelmét élvezeti személyét és tulajdonát illetően.”* (SZABÓ 2016: 346)

Az ún. állampolgári nevelés különösen nagy hangsúlyt a politikai jogok kiterjesztésének következtében, és a közjó érdekében megszerveződő, valamint a kötelező iskoláztatást általánossá tevő, modern államokban kialakuló politikai demokráciákban kapott a XVIII–XIX. század folyamán. Azóta is szinte minden modernnek nevezhető, európai elvekre épülő oktatási rendszer elengedhetetlen tartozéka a jövő állampolgárainak felkészítése a közügyek gyakorlására. A több mint 200 éves múltra visszatekintő, nyugat-európai mintára épülő intézményes állampolgári nevelés tartalmi és módszerei mind időben, mind térben rendkívül nagy változatosságot mutatnak. De abban nincs különbség közöttük, hogy mindegyik

¹ Szűcs Jenő ezt az állapotot a „történelem luxustermékének” nevezi

² A törvényhozás, végrehajtás és bírászkodás, az államhatalom „e három ága nem kerülhet azonos személyek, testület kontrollja alá”.

valamilyen állambölcseleti alapra épül, és döntően igazolni igyekszik azon államforma előnyeit, amelynek képviselőjében megfogalmazza tanításait. Emellett olyan tartalmakat jelenítenek meg, amelyek az adott ország államszervezetét mutatják be a közügyek gyakorlása érdekében. Az oktatási programok – szinte a kezdetektől fogva – az ismeretek nyújtása mellett kivétel nélkül az adott társadalom értékrendjéből következő elvárt állampolgári attitűdre is koncentrálnak.

Nemzetközi kitekintés

Az állampolgári ismeretek iskolai tanításának felértékelődése az 1990-es évek végén indult el, ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, amely elindította a demokráciára nevelés programját. A téma kapcsán különösen érdekes az ún. Crick-jelentés,³ amely egyértelműen rögzíti, hogy a demokráciára nevelés szempontjából jóval többről van szó, mint az aktuális politikai ismeretek elsajátítása. Meghatározó célként egy olyan, önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelése jelenik meg, amelynek tagjai *a méltányosság* és az *objektivitás* jegyében képesek a közélet pozitív befolyásolására (HUDDLESTON 2002).

Az európai szintű kezdeményezés egyik kiemelt állomásaként 2005 a „*Demokráciára Nevelés Éveként*”⁴ jelent meg. Ehhez is kapcsolódva az aktív állampolgárság kérdésével foglalkozó kutatócsoport⁵ konszenzusos megállapodása az állampolgári kompetencia (civic competence vagy citizenship competence) fogalmát olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együtteseként határozza meg, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, valamint a civil társadalomban (HOSKINS – CRICK 2008, idézi KINYÓ 2012). Mindez azt jelenti, hogy az állampolgári nevelés célrendszerét nemzetközi dimenzióban leginkább a demokrácia értékeinek hangsúlyozása határozza meg, de az egyes országok – helyzetüknek megfelelően – más-más további hangsúlyokat helyeznek előtérbe (pl. a biztonságpolitikát, a civil társadalom megerősítését, illetve azt a felismerést, hogy az eredményes állampolgári nevelés egyik meghatározó

³ A Crick-bizottság javaslata nyomán Angliában 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket.

⁴ Ennek ösztönzője is az Európa Tanács volt, amely az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként jelent meg 2005 a „*Demokráciára Nevelés Éveként*”.

⁵ Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához a CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning – Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja) aktív állampolgársággal kapcsolatos kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodunk, az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához pedig az IEA-vizsgálatok teoretikus alapvetéseit vesszük alapul.

feltételrendszere a mikroközösség: a család, az iskola, a helyi társadalom) (STRATÉGIA 2009: 5).

A nagy hagyományú demokratikus országokban több évtizede az állampolgári oktatás két alapmodellje alakult ki. Az egyik az amerikai, amely *„a demokrácia intézményrendszerének bemutatása mellett elsősorban a közéletben való részvétel fontosságát hangsúlyozza”*, a másik a német modell, amely az elméleti ismeretek tanítása mellett *„inkább a társadalmi-politikai jelenségekkel szembeni kritikai attitűd kialakítását és fejlesztését tartja fontosnak”* (GÖNCZÖL 2001: 178). A fenti modellek mindegyike abból indul ki, hogy az állampolgári tudásnak is vannak beazonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók (pl. jogi dokumentumok szövegei, alkotmányossági alapelvek, az államszervezet struktúrája és a mindennapi állampolgári ügyintézés eszközei). Ugyanakkor az állampolgári „tudás” inkább bizonyos képességekből és attitűdökből áll, és lényegét tekintve inkább cselekvőképességet jelent.

A demokráciára nevelés újszerű jellemzői: az egyik az élethosszig tartó tanulási kompetenciák keretébe való illesztése, a másik a társadalmi integráció és társadalmi kohézió erősítésének középpontba állítása, a harmadik pedig a kompetenciaalapú gondolkodás érvényesítése. Ezek nyomán ajánlasként megjelennek a polgári kompetenciák, illetve az átfogó standardok. Negyedik pedig annak hangsúlyozása, hogy az egész nevelési folyamat része a komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodásmódnak, amely abból indul ki, hogy a *„társadalmi kérdésekről többdimenziós komplex rendszerekben kell gondolkodnunk, vagyis látnunk kell, hogy sokféle szereplő, érdek és alternatíva jelenik meg, és szükség van e komplexitás kognitív és érzelmi kezelésére egyaránt”* (HALÁSZ 2005).

Az egyik legutóbbi európai felmérés szerint az állampolgári nevelés minden országban jelen van az országos, regionális vagy helyi közoktatási programokban (EURYDICE 2017). A nevelés célját sokféleképpen határozzák meg az országok, de leggyakrabban úgy, hogy a fiatalok aktív állampolgárokká válnak, akik képesek a társadalmi jóléthez hozzájárulni. A legtöbb országban nemcsak a tárgyi tudást követelik meg, hanem hangsúlyt fektetnek a készségek, attitűdök és értékek fejlesztésére és elmélyítésére is. Témájában eltérő, hogy mire is fókuszál az állampolgári nevelés (témái lehetnek a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, a kulturális sokszínűség, a fenntartható nevelés és az európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelésen általában négy terület elsajátítását értik: kritikus és analitikus szemléletmód, politikai tudatosság, műveltség („political literacy”), attitűdök és értékek, valamint az aktív részvétel (EURYDICE 2012 és 2018). Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család, jelentős hangsúlyt

kap az iskola szocializációs szerepe, a közéletre való felkészülés modelljei, továbbá a helyi közösségekben, civil szférában végzett tevékenységek.

A demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszerét mutatja az *ún. whole-school* (COUNCIL OF EUROPE 2018) megközelítés, amely az iskolai élet három kiemelt területét jelöli ki az eredményes demokráciára nevelés szempontjából: a *Tanítási és tanulási módszertan*; az *Iskolavezetés működése és ennek alapelvei*; valamint *A közösséggel való együttműködés*. A koncepció a fenti három területen a következő fontos elvárásokat fogalmazza meg az intézmények működésével kapcsolatban. A *Tanítási és tanulási módszertan* keretében kiemelt elvárás a biztonságos (diákbarát) osztálytermi közeg létrehozása, ahol a tanulók szabadon kifejezhetik véleményüket, megoszthatják nézőpontjukat, részt vehetnek a működési szabályok kialakításában és betartásában. Olyan tanulási környezet és légkör megteremtése, ahol előtérbe kerülhetnek a kooperatív tanulási formák; ahol biztosíthatók a különböző tanulói, tanári kooperációk (egymás gyakorlatának értékelése, gyakorlatok közös kidolgozása, együttműködés a megvalósításban). Továbbá biztosított a hozzáférés a diákok számára fontos projektekhez, az ezekhez kapcsolódó tartalmakhoz, valamint az alternatív értelmezési lehetőségek megismeréséhez, illetve a különböző perspektívák mérlegeléséhez és megvitatásához. Mindezt kiegészítve azzal, hogy a diákoknak lehetővé kell tenni a bevonódást minden őket is érintő csoport- és intézményi döntésbe. Az *Iskolavezetés működésénél* a vezetés és menedzsment számára elvárás a minden érintett érdekeinek figyelembevétele; az emberi jogok, az egyenlőség, a felelősségvállalás elveinek messzemenő érvényesítése; a döntéshozásnál pedig az érintett csoportok bevonása. Az intézményi szabályok és eljárások tekintetében kiemelten kell kezelni az állampolgári és emberi jogok érvényesülése szempontjából a felülvizsgálati rendszert; új szabályok létrehozása szükséges ezek biztosítása érdekében. Meghatározó jelentőségű e folyamatokban a diákok részvétele: a véleményük kifejtésének és a döntésben való részvételüknek garantálása, és az ehhez szükséges intézményes keretek létrehozása. *A közösséggel való együttműködésben* döntő elvárás a szülők és a helyi közösség bevonása, a helyi erőforrások és kapcsolatok kihasználása a diákok helyi társadalmi problémák felé fordítása érdekében. Lényeges a más iskolákkal való együttműködés a tapasztalat és forrásmegosztás területén, az eltérő kultúrájú közösségek kölcsönös megismerése céljából, valamint a kulturális kérdések és globális problémák több szempontból való megközelítése érdekében. Fontos továbbá a helyi intézményekkel, szervezetekkel való együttműködés is, pl. önkormányzati tisztviselőkkel és intézményekkel, vallási szervezetekkel, kisebbségi csoportokkal és jogvédő szervezetekkel.

Hazai szabályozás

Az 1995-ös *Nemzeti Alaptantervben* (NAT 1995), a közös követelményekben az állampolgárság és a demokráciára nevelés két hangsúlyos részt kapott, a Hon- és népismeret, illetve a Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz címmel. Az előbbiben megfogalmazták többek között, hogy *„Alapozza meg a nemzettudatot, mélyítse el a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására.”* (NAT 1995) Az utóbbiban pedig azt rögzítették, hogy *„Alakuljon ki a tanulóknál pozitív viszony a közös európai értékekhez. Becsüljék meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulásait.”* (NAT 1995.). A bemutatott részletek is igazolják, hogy a megfogalmazott célok alapvetően a nemzeti és európai hagyományok, kulturális örökségek megismerését és feldolgozásukat preferálják, kiemelve e kettősség összekapcsolódásának szükségességét. Mindez jól mutatja az Európához való tartozás tudatának és érzésének erősítését, a fejlett nyugati életformájával és szellemiségével való azonosulást. Az Ember és társadalom műveltségterület oktatásának céljaként pedig a következők jelennek meg: *„a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység [...], a társadalmi problémák iránti nyitottság [...], a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása [...], demokratikus közéletben való tudatos részvétel [...]* (NAT 1995: 84.).

A 2000-es évek elején készülő *Érettségi követelmények* (ÉRETTSÉGI RENDELET 1997) történelem tantárgyi vizsga céljai között annak vizsgálata is megfogalmazódott, *„..hogyan a vizsgázó elsajátította-e azokat a képességeket és ismereteket, amelyekkel a történelmi eseményeket és jelenségeket értelmezni tudja; fel tudja használni történelmi ismereteit arra, hogy a jelenkor társadalmi jelenségeit értelmezze”.* (ÉRETTSÉGI RENDELET 1997) Az érettségi részletes történelem tantárgyi követelményeibe (MINISZTERI RENDELET 2002) A *mai magyar társadalom és életmód* témakörébe bekerültek az *Alapvető állampolgári ismeretek: Az emberi jogok ismerete és a jogegyenlőség elvének bemutatása, Az állampolgári jogok, köteleességek.* Továbbá *A parlamenti demokrácia működése és az önkormányzatiság* téma, amihez a következő altémák kapcsolódnak: *A választási rendszer. A helyi önkormányzatok feladatai, szervezeti és működésük;* emelt szinten pedig a következőkkel egészül ki: *A magyar*

alkotmányosság elemei (pl. a konstruktív bizalmatlanság intézménye, népszavazás) és intézményei (pl. alkotmánybíróság, ombudsmani intézmény).

A NAT 2003-as módosításakor (NAT 2003) a '95-ös szellemiség, célrendszer és elvi megközelítés változatlan maradt. A Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz téma új címváltoztatban jelent meg: Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra. A '95-ös változtatban csak európai értékek jelennek meg, itt viszont azt is rögzítik, hogy a diákok a „magyarságtudatot megőrizve váljanak európai polgárokká”, továbbá szó szerint utalás található arra, hogy a tanulók az „Európai Unió polgáraiként fogják felnőtt életüket leélni” (NAT 2003). Az Ember és társadalom műveltségterület alapelvei és céljai lényegében változatlanok maradtak. Természetesen megjelentek új motívumok is, pl. a társadalomismeret tanulása azt segíti elő, hogy a diákokban növekedjék a társadalmi problémák iránti érzékenység kialakulása, „*valamint a konfliktusok elemzéséhez szükséges képességek fejlesztése*” (NAT 2003) is bekerült. A dokumentum célként megjelölte a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítását, „*a nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat erősítését*” (NAT 2003).

A NAT 2007-es változat (NAT 2007) – az Európai Tanács ajánlása nyomán – az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges közös európai kulcskompetenciák⁶ beépítését szolgálta. Ennek következményeként a dokumentumban a kiemelt fejlesztési célok elé kerültek a kulcskompetenciák, „*az interperszonális, intellektuális és szociális, valamint a polgári kompetenciák is*” (VÁGÓ – VASS 2006: 199). Az állampolgárságra és demokráciára nevelés szempontjából a „*Szociális és állampolgári kompetencia*”, amelyben megjelent az értékalapú közösségi beilleszkedés, illetve a sokszínű társadalmi viszonyokban való eligazodás szükségessége. A kulcskompetencia az ismereteknél kitér a meghatározó jelentőségű dokumentumokra (pl. az Európai Unió Alapjogi Chartájára), illetve a nemzeti, az európai és világtörténelmi események összefüggéseire, valamint az európai integráció intézményrendszerére. A képességnél kiemeli a közügyekben való jártasságot, valamint a közösségi tevékenységekben, döntéshozatalokban való részvétel szükségességét. Felsorolja azokat a pozitív attitűdöket, amelyek az állampolgári tevékenységek gyakorlásához szükségesek, így pl. a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartását, a felelősségérzetet, az alkotó részvételt, a hatékony kommunikációt, az együttműködést és a magabiztosságot.

A NAT 2012-es változata (NAT 2012) újként definiálta magát, de valójában nem egy teljesen új dokumentum készült, hanem csak a tantervnek egy újabb változata. A dokumentum

⁶ Az EU politikájában fejlesztési prioritás lett az ún. kulcskompetenciák rögzítése.

számos ponton kontinuitást mutat nemcsak a '95-ös, hanem a későbbi változatokkal is. Sőt a '94-es alapelvekhez is visszanyúl, hitet téve amellett, hogy a diákok magyarságtudatukat megőrizve kapcsolódjanak az európai civilizációs kultúrkörhöz (NAT ALAPELVEK 1994). A folytonosságot mutatja, hogy számos korábban elfogadott alapelv – az általános és alapvető emberi jogok érvényesítése, kiegészítve az emberi méltóság középpontba állításával és az erőszak tagadásával, továbbá a méltányosság (*equity*) elvárásának rögzítése – megjelenik benne. Emellett a dokumentum bevezetőjének szerkezeti felépítése – Közös követelmények (itt Fejlesztési területek – nevelési célok) és az európai kulcskompetenciák egymást erősítve jelennek meg, továbbá a Műveltségterületek elnevezése is egyfajta folyamatosságról tanúskodik. Új elemként az iskola kiemelten fontos feladatává teszi az állampolgári jogok és kötelességek egyensúlyának megteremtését, az összhangot az egyéni célok és a közjó között, továbbá az állampolgárság meghatározó kritériumának tekinti a törvénytisztelet és az együttélés szabályainak betartását. Markánsan megjelenik a szövegben a hazaszeretetre nevelés szándéka, és ebből is következően, új állampolgári kötelességként a Magyarország védelme előírás, amely a szövegalkotók szerint nem katonai tevékenységet jelent, hanem az egyéni hozzájárulást a közösséget fenyegető katasztrófák elhárításához (tűzvész, árvíz stb.) A Fejlesztési területek – nevelési célok a kiegészültek a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés résszel is, amely többek között a nemzeti, népi kultúra értékeinek, hagyományainak megőrzését, a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók és művészek munkásságának ismeretét várja el. A NAT Ember és társadalom műveltségterületében megjelenő integratív szemlélet és az állampolgári nevelésre való felkészítés érvényesül *a tanári képesítési követelményekben* is. „*A képzés célja [hogy a tanárok alkalmasak legyenek] a történelem és állampolgári ismeretek tantárgyak tanítására [hogy] integrálni tudják a szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak [legyenek] a történelem és állampolgári ismeretek tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére és irányítására, a tanulók történelmi és állampolgári műveltségének, készségeinek és képességeinek kialakítására.*” (MINISZTERI RENDELET 2013) Továbbá a képzés során elsajátítandó kompetenciáknál megjelenik az alábbi: „*A demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, elfogadása és a személyiségi és az emberi jogok tisztelete.*” (MINISZTERI RENDELET 2013)

Ha a demokráciára nevelés szempontjából végigtekintünk az elmúlt negyedszázad hazai és tartalmi szabályozásán, azt látjuk, hogy az elvárások – függetlenül az oktatáspolitikai kurzusoktól – hitet tesznek a demokráciára és az ún. aktív állampolgárságra nevelés ügye mellett és megfelelnek a nemzetközi trendeknek. Különösképpen, ha a pedagógiai szakirodalmat nézzük, hiszen ott ilyen típusú megállapítások a jellemzők: „*a demokratikus*

gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség” (CSAPÓ 2000, MÁTRAI 1999). Mindezek tükrében nehezen tűnik megmagyarázhatónak az, hogy az elmúlt években – jórészt a középiskolások körében végzett – kutatások, elemzések „*elmagányosodásról*” (GAZSÓ – STUMPF 1995), közélet iránti érdektelenségről, a társadalmi, egyszóval a demokratikus nevelés eredménytelenségéről tudósítanak (CSÁKÓ 2011). Ezért is voltunk kíváncsiak arra, hogy az általános iskola felsőbb éves diákjai és az alsóbb éves középiskolások, illetve az itt tanító pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek a saját iskolájukban folyó állampolgári nevelésről, a demokratikus képességek és attitűdök kialakításának gyakorlatáról.

Egy fejlesztés margójára

Az ún. *Demokráciára nevelés projektnap* központi fejlesztéshez kapcsolódóan⁷ 2018 tavaszán lehetőség nyílt online kérdőívvel felmérni – egy előre meghatározott, reprezentatív minta keretében – hogy a diákok, pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek az iskolában folyó állampolgári/ demokratikus nevelésről, a közügyekbe való bekapcsolódás lehetőségeiről.⁸ A demokratikus értékek megismerése és alkalmazása szempontjából az iskola azért is „kiemelt terep”, mivel itt sajátíthatják el a diákok azokat a demokratikus formákat és érdekérvényesítési mintákat, melyeket a későbbiek során a tágabb környezetükben is alkalmazhatnak. A kérdőívek alapvetően azt szándékozták feltérképezni, hogy mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszere, az ún. *whole-school*-megközelítés (COUNCIL OF EUROPE 2018), milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve miként teljesülnek a tantervi elvárások. A diákkérdőívet közel 900, 13–16 év közötti fiatal,⁹ míg a pedagógusit közel 120 iskolai dolgozó töltötte ki.¹⁰

⁷ Az Oktatási Hivatalban tematikus napok és hetek fejlesztésére került sor az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001. *A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása* projekt keretében. A projekt keretében készülő tematikus napok és online képzési program kidolgozásában **Korpics Zsolt** fejlesztőként és szerkesztőként vett részt.

⁸ A kérdőívet **Kalocsai Janka** állította össze és ő készítette gyorsjelentést (kéziratban), amelynek adataira támaszkodik az írás további része.

⁹ A *diákkérdőívet* 899, közel kétharmad részben általános iskolába járó 13–16 év közötti fiatal töltötte ki, kb. 50-50% arányban lányok és fiúk.

¹⁰ A *pedagógusi kérdőívet* 118 pedagógus, döntően nő (82%) töltötte ki, fele-fele arányban főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel és közel 50 %-ban negyedszázados munkatapasztalattal. A válaszadó pedagógusok több mint 80%-a általános iskola alsó vagy felső tagozatán dolgozik és legtöbben történelem tantárgyat tanítanak. Az intézményvezető kérdőívet 67 (43 férfi és 24 nő), ötven év feletti átlagéletkorú vezető töltötte ki, majdnem fele-fele arányban főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel. A válaszadó intézményvezetők majdnem hattizede 3–10 éve látja el a vezetői feladatait jelenlegi intézményében.

Az elektronikusan kitölthető kérdőívek nagyrészt megfogalmazott állítások rangsorolását, osztályozását, értékelését várták el, de néhány elemnél kifejtendő válasz lehetőségét is biztosították a kitöltőknek.

A kérdőív – a tartalmi szabályozókban rögzített elvárásokból is kiindulva – rákérdezett az állampolgári ismeretek tanításának iskolai gyakorlatára, a Demokráciára nevelés projektnap szükségességének megítélésére és azokra az intézményi jellemzőkre, körülményekre és attitűdökre, amelyek nyíltan vagy „rejtett”, de lényegi módon befolyásolják a demokratikus gondolkodásmód és szabályrendszer megismerését, elfogadását. Rákérdezett továbbá az iskolai gyakorlat négy területére: 1. az intézményekben preferált *pedagógiai célok* és az iskolai *tanórák jellemzői*; 2. az állampolgári nevelés *iskolai tantárgyai*, a Demokrácia *projektnap* megítélése; 3. az *iskolai közélet* jellemzői: diákok *véleménynyilvánításának* területei, az iskolai *döntéshozatal*, a *diákönkormányzat (DÖK)* működése; 4. a *demokratikusabb iskolai működés* lehetőségei, a *közügyekről* való tájékozódás és beleszólás lehetőségei, területei.

A preferált *pedagógiai célok* tekintetében pedagógusoknál, intézményvezetőknél a rangsor élén a gyerekek becsületességre, őszinteségre nevelése áll, melyet a jó légkörű intézmény kialakítása, majd az egészséges életmódra nevelés, a gyerekek képességeinek kibontakoztatása, a nemzeti hagyományok ápolása és a szabályok tudatosítása követ. A legkevésbé kiemelt, illetve megvalósult célként a feladatorientált légkör kialakítását, a diákok véleménynyilvánításának ösztönzését és a kérdezés fejlesztését fogalmazták meg. Bizonyára jelzésértékű, hogy a demokráciára nevelés szempontjából olyan kiemelkedő jelentőségű készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, mint a kritikai gondolkodás, valamint a véleménynyilvánítás képességének kialakítása a pedagógusoknál/intézményvezetőknél a rangsor utolsó helyeire került.

A *pedagógiai gyakorlatok* feltérképezése azt mutatja, hogy a régóta várt pedagógiai kultúraváltás a gyakorlatban alig ment végbe. A diákok, intézményvezetők és maguk a tanárok is azt jelezték vissza, hogy a pedagógusok a tanórákon a frontális módszert alkalmazzák a leggyakrabban, „*a tanár kint áll a táblánál, és elmondja, hogy mit kell megtanulni*” (KALOCSAI 2018) – miként a diákok megfogalmazták. Örvendetes ugyanakkor, hogy kimutathatóan nő a csoportmunkában megoldandó feladatok aránya. Sajátos ellentmondásként ugyanakkor a pedagógusok többsége úgy vélekedik, hogy a diákok „*abból tanulnak a legtöbbet, ha ők maguk találják meg a problémák megoldását*” (KALOCSAI 2018). Az ellentmondás hátterében bizonyára sok motívum beazonosítható, de talán leginkább az, hogy az új pedagógiai elvárásokban megjelenő tanulászervezői (facilitátori) feladatokat a többség többlet munkateherként éli meg, mert ez külön felkészülést igényel, és ezért ragaszkodik az

ismeretátadói szerepéhez. A kirajzolódó gyakorlat azért is problémás, mert a demokratikus készségek sikeres begyakorlásának a pedagógiai szakirodalom az interaktív és produktív tanulói feladatokat tekinti. Bizonyára sokat segíthetne a pedagógiai módszertani kultúra átalakítása, amelyben a kompetencialapú oktatás dominanciája érvényesül, és előtérbe kerülnek a kooperatív tanulási-tanítási eszközök, a kollaboratív technikák, és sokkal nagyobb teret kap a projektmódszer alkalmazása.

Az állampolgári-, demokráciára nevelés iskolai tantervi programja főként (közel 80%-ban) a történelem tantárgyba integrálva jelenik meg, és többé-kevésbé ennek keretében valósul is meg. A pedagógusok az állampolgári/társadalomismereti nevelés céljaként – lényegében a tantervi elvárásoknak megfelelően – a közösségért való felelősségérzet kialakítását, a kritikai gondolkodás erősítését, illetve a tolerancia fejlesztését fogalmazták meg. A tanterv ajánlotta témák közül a politikai intézményrendszer működésének megismertetésére helyeződik a legkisebb hangsúly, miként a diákok által megjelölt témák rangsora, gyakorisága mutatja: 1. demokrácia fogalma, eszköztára (65%), 2. kisebbségek, nemzetiségek (56%), 3-3. politikai részvétel formái, választási rendszer (31%-31%) (KALOCSAI 2018). A témák rangsorát, vagyis a tanórai feldolgozások tartalmi hangsúlyait a diákok lényegében elfogadják, noha ezek némileg ellentmondanak az általuk fontos és feldolgozandó témaként válaszaikban megjelölteknek (pl. a társadalmi helyzethez, egyenlőséghez, a társadalmi felelősségvállaláshoz, szolidaritáshoz, valamint az állampolgári jogokhoz és kötelességekhez kapcsolódó témakörök). Mindez arra utal, hogy a diákok ismerik a demokratikus társadalmi viszonyok legfontosabb erkölcsi alapelveit, bár ezek érvényre juttatásának eszközeit, garanciáit, a politikai részvétel lehetőségeit, a választási rendszer működésének ismeretét nem tartják ugyanolyan fontosnak, mint magukat az elveket. (Vagy a gyakorlati tapasztalataik alapján esetleg nem hisznek érvényesülésükben?)

A *Demokráciára nevelést célzó projekt*nap megszervezését, megrendezését a pedagógusok és az intézményvezetők többsége egyaránt támogathatónak ítélte. Meglátásuk szerint a diákok tudásában jelentős hiányok tapasztalhatóak ezen a téren. A következő tartalmak megjelenését tartanák szükségesnek: különböző demokratikus készségek fejlesztésére irányuló gyakorlatokat, mint pl. a vitakultúra, illetve a véleménynyilvánítás fejlesztése, közösségért érzett felelősségérzet kialakítása, szociális érzékenység fejlesztése. Emellett az alábbi fogalmak tisztázási igénye is megjelent pl.: állam, demokrácia, alaptörvény, helyi és országos választási rendszer, demokratikus intézményrendszerek. A válaszolók azt az igényt is jelezték, hogy szükség lenne olyan szimulációs játékokra is, mely pl. a választás menetét játékos formában mutatja be.

A *tanulói véleménynyilvánítási területek és formák* gyakorlata és különösképpen az *intézményi döntéshozatali rend* a demokráciára nevelés szempontjából meghatározó jelentőségű, hiszen mindkettőnek komoly mintaadói szerepe van a felnőttkori állampolgári attitűdök tekintetében. Az *intézményvezetők* – nyitott kérdés keretében – a tanulói véleménynyilvánítás köre bővítésének, szélesítésének akadályaként részint a pedagógusokat, részint a diákokat jelölték meg. A tanulók esetében a motivátlanság, a tanulók érdektelensége, közömbössége, illetve a véleményalkotási minta hiánya fogalmazódott meg, a pedagógusoknál a leginkább a hozzáállásra hivatkoztak, miszerint nem elég nyitottak, nem befogadóak, illetve nehezen fogadják el a diákok véleményét, miként egy pedagógus nyitott válasz keretében megfogalmazta: „*Életkorukból adódóan nem jellemző rájuk a véleménynyilvánítás, tudatlanok még, és kialakulatlan a kritikai gondolkodásuk.*” (KALOCSAI 2018). Úgy értékelték, hogy ezen a területen nem szilárdult még meg a diákok véleménynyilvánításának hagyománya, és mind a két félnek rengeteget kell még tanulnia. Ugyanakkor semmilyen formában és módon nem utaltak arra, hogy mint vezetők, miként tudnák segíteni e tanulási folyamat eredményességét, a demokratikusabb iskolai gyakorlat megteremtése érdekében. A *pedagógusok* a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének akadályaként egyrészt az időhiányt, a tananyag mennyiségét, a pedagógusok és diákok leterheltségét, másrészt a diákok hozzáállását jelölték meg. A *diákok* válaszai is azt mutatják, hogy a *fiatalok véleményét* az intézmények viszonylag sok területen kikérik (fegyelmi ügyek, iskolai élet területei: étkezés, szünetek stb.), – bár a véleménynyilvánítás gyakorlati megvalósulását a diákok gyengébb osztályzatra értékelték, mint a tanárok. Igaz, a diákok válaszai azt is jelzik, hogy „*az iskolában mindent meg lehet beszélni a tanárokkal*” (KALOCSAI 2018). Üzenetértékű, hogy a tanulási tevékenységekhez kapcsolódó ügyekben – pl. módszerek megválasztása, a tanulásszervezési megoldások (csoportképzés, feladatmegosztás elvei stb.) alkalmazása, illetve a tanulói munka értékelése terén alig-alig tér el a pedagógusok és a diákok véleménye, preferenciája. Ebből arra következtethetünk, hogy a diákok az iskola működéséi szabályainak megalkotását és a tanórák tartalmainak, módszereinek megválasztását inkább a vezetőkre/pedagógusokra bíznák, vagyis nem kívánnak aktívabban érdekeikért ezen a téren harcolni. A diákok tulajdonképpen elfogadják azt, hogy nekik csak az iskolai szabadidő (osztálykirándulás, iskolai ünnepekkel kapcsolatos dolgok stb.) iskolai szintű döntéseiben való közreműködésre, továbbá a diákönkormányzati tagok megszavazására szól a mandátumuk. Egy dologhoz azonban ragaszkodnak: az iskolatársakat érintő igazságtalanság kivizsgálásában való közreműködéshez, illetve ezekben az ügyekben a döntésekbe való beleszóláshoz. Az iskolai döntéshozatali rendet illetően a diákok alapvetően tájékozatlanok, nem igazán tudják, hogy az intézmények mely

szereplőket vonnak be a különböző döntési folyamatokba. Ebből is következően úgy érzik, nincs érdemi lehetőségük iskolai véleménynyilvánításra.

A diákönkormányzat (DÖK) működése vonatkozásában pedagógusok és diákok között abban lényegében egyetértés van, hogy az iskolai közélet szempontjából meghatározó jelentőségű a diákönkormányzat működése. Abban sincs véleménykülönbség, hogy a diákönkormányzat hatékony működése szolgálhatná legjobban a demokráciára nevelést. De magát az önkormányzatiságot is különbözőképpen értelmezik, és az intézményi működés tekintetében is több ponton eltérő a diákok és a pedagógusok diagnózisa. Az önkormányzatiság sajátos értelmezését jelzi, hogy az intézményvezetők/pedagógusok meghatározó többsége szerint a diákok véleménynyilvánításának leghatékonyabb módszere az osztályok szintjén szervezett beszélgetések szervezése, a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzése. Legkevésbé hatékony eszközként pedig az intézményi szintű vitákat értékelték, és meglátásuk szerint ez is valósul meg legkevésbé az iskolában. A vezetők majdnem négytizede ráadásul inkább nem ért egyet azzal, hogy a diákoknak nagyobb teret kellene engedni, hogy beleszólhassanak az iskola dolgaiba. A *fiatalok* csak az iskolák kb. 85 %-ban érzékelik érdemben a diákönkormányzatok működését. Szemben az intézményvezetőkkel, akik szerint szinte kizárólag a diákok szabad döntései és szavazati állnak a diák-tisztségviselők mögött, csak a fiatalok egyharmad része vélekedik úgy, hogy a tanulók szabad választása adja a diákvezetők legitimitását. A többség szerint az osztályfőnökök, igazgatók kiválasztottjai a diákönkormányzatok képviselői. Talán ezzel is magyarázható, hogy a válaszadó diákok közel harmada egyáltalán nem, negyede pedig csak látásból ismeri önkormányzati vezetőjét, és 85%-a még sosem kereste fel a DÖK-öt semmilyen ügygel, problémával. A diákok harmada nem is tudja, milyen feladatokat lát el a DÖK az intézményben, és azt sem, hogy milyen feladatok elvégzése javítaná tevékenységét. A helyzet ellentmondásosságát az is mutatja, hogy saját iskolájuk diákönkormányzatának működéséről tulajdonképpen keveset tudnak, ugyanakkor az *iskolai közélet jobbtáji javaslataként* nagyon világosan megfogalmazzák, hogy az önkormányzatnak leginkább a diákok jogainak védelmében, illetve a tanulókat ért igazságtalanságok kezelésében, valamint a tanulói vélemények közvetítésében kellene hathatósabban tevékenykedniük. Ezzel párhuzamosan nem szorgalmazzák eléggé a diákönkormányzatok beleszólási lehetőségeit az az iskolai döntéshozatalba (pl. házirend), és – miként feljebb már hivatkoztunk rá – a tanórai témák és alkalmazandó módszerek megválasztásába, pedig ezek révén érhetnék el leghatékonyabban az elvárt célkitűzéseket. Mindezek azt a feltevést/következtetést indukálják, hogy a diákok mintegy leckeszerűen tudják, milyennek kellene lennie a valódi diákönkormányzatnak. Mivel ilyennel a gyakorlatban nem vagy alig találkoztak, tudomásul veszik a diákönkormányzatok

formális működését. Elfogadják, hogy a diákönkormányzat szabadidőszervező, vagy – jobb esetben – a tanulókat ért igazságtalanság esetén ún. védői szerepet visz az iskolában, de nem várják el, hogy az egész iskolai közélet alakításának meghatározó szereplője legyen.

A feltárt kép azt mutatja, hogy bár feltehetően minden intézményben van diákönkormányzat, de működésüket a pedagógusok és a diákok egyaránt lényegében formálisnak tekintik. Mindez sajátos „látszatedemokráciát” teremt, ahol a demokratikus díszletek állnak, de a keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. Feltehetően mindkét fél valamilyen módon érdekelt a formális működés fenntartásában. A pedagógusok talán azért, mert saját önképükhöz és meggyőződésükhöz jobban illik a demokratikus beállítódás, a diákok pedig azért, mert – bár nagyon kevés beleszólásuk van az intézményi döntésekbe – „egyéni kijárásokra” használják fel a diákönkormányzat intézményét (JAKAB 2018). A kialakult helyzet okai bizonyára sokrétűek, összetettek – és semmiképpen sem elválaszthatók a felnőtt társadalom működési mintáitól –, de az biztos, hogy rövid és hosszú távon egyaránt negatív következményekkel járnak.

A diákok sajnálatosan nem olyan iskolába járhatnak, ahol minden eljárás, szabály, tantárgyi és egyéb program az ő aktív közreműködésükkel készül el, így döntően ezek nem az ő érdeküket szolgálják. Tudomásul veszik azt a gyakorlatot, hogy róluk nélkülük és felettük döntenek. Ennek nyomán nem tapasztalhatják meg iskolai keretek között a döntésekhez kapcsolódó személyes felelősséget, a tanulói együttműködésben rejlő előnyöket, a komplex jellegű problémák összetettségét, illetve az eltérő érdekű felek konfliktusának érdekegyeztetés módszereivel való kompromisszumos megoldását, pedig ezek lehetnének a gyakorlatban a demokrácia nevelés valódi tartópillérei.

Az állampolgári nevelés iskolai lehetőségei kérdésre adott diákválaszok egyrészt a kincstári elvárások ismeretéről – az iskolai felkészítésnek hozzá kellene járulnia az állampolgári neveléshez (65%), és saját intézményük alkalmas is erre a feladatra – másrészt tanácstalanságáról és a közéleti ügyek, a társadalmi szolidaritás iránti passzivitásról tanúskodnak. Arra, hogy az iskola miként tudna hozzájárulni a demokráciára neveléshez, az érdeemben válaszolók relatív többsége (36%-a) a „Nem tudom” válaszlehetőséget jelölte meg (KALOCSAI 2018). A személyes aktivitást is igénylő ún. közösségi szolgálat és iskolai önkéntesség az állampolgári nevelés rangsorában nagyon hátra került, ennél kisebb elfogadottságot csak a politikusok, döntéshozók iskolai meghívása kapott. (Ez utóbbi persze a közéleti szereplők hitelességének minősítéseként is értelmezhető.)

A diákok *közügyekről való tájékozódási lehetőségei* és a *beleszólás területeinek* vizsgálata a rejtőzködés, bezárkózás, érdektelenség, közöny és a reményvesztettség sajátos elegyét jeleníti

meg. A diákok 2/3 része tulajdonképpen nem érdeklődik a közügyek, a politikai kérdések iránt. De nemcsak nem érdeklődnek a politika iránt, hanem saját bevallásuk szerint nem is értik meg a közéleti témákat. Majdnem 60%-uknak jellemzően nincs semmilyen mondanivalója, ha politikai kérdések merülnek fel. A közélettel kapcsolatos információikat döntően az internetről, kisebb részben a televízióból szerzik be. A kortárs csoport csak kb. 25%-át adja az ismeretszerzésnek, miközben a 13–16 évesek között a kortárs csoport mintaadó és szocializációs funkciója meghatározó jelentőségű. Ennél is nagyobb gondnak látszik, hogy nagyon kevés a pedagógusoktól kapott, közéletre vonatkozó információk aránya (10%). Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a diákok relatív többsége (37%-a) nem tudott (vagy nem akart?) arra a kérdésre válaszolni, hogy milyen lehetősége van a közügyekbe való beleszólásra, érdekei érvényesítésére, változások elérésére, további 29%-uk pedig úgy gondolja, hogy semmilyen lehetősége sincs erre, akkor bizony elszomorító képet diagnosztizálhatunk. A választ adók 1/4 része az ismerőseivel való véleménymegosztást tartja a közügyekbe való beleszólás hatékony eszközének, miközben csak 13%-uk jelölte meg a szavazást, illetve csupán 3%-uk a petíció aláírását.

A közéleti viszonyokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokból kirajzolódó kép tulajdonképpen még elkésőbb, mint ami az iskola belső világa tekintetében megjelent. A válaszok azt mutatják, hogy az iskola tudatos állampolgári magatartás (attitűd) helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre, társadalmi közönyre, apátiára nevel. A diákok a politikai lehetőségeiket nemcsak hogy nem ismerik, de igazából nem is akarják megismerni, vagyis felnőttként politikai jogaikat – hasonlóan az iskolában megismert gyakorlathoz – csak formálisan kívánják/tudják majd gyakorolni. Mindez egy sajátos alattvalói magatartást eredményez, amelynek természetes velejárója a mindenkori hatalom rátelepedése a társadalomra és a demokratikus keretek kiüresedése.

A többségében általános iskolai tanulói válaszok egyértelműen igazolják a – középiskolásoknál már diagnosztizált – politikai szocializáció eredménytelenségét, a demokráciára nevelés kiüresedését (CSÁKÓ 2018). Úgy tűnik, az iskolai tananyagok, a megtapasztalt légkör, mikrokörnyezet, cselekvési tér – a megfogalmazott célokkal ellentétben – nem csinál kedvet a közéleti tevékenységekhez, és a tizenéves diákok kétharmad része lélekben már lényegileg feladta, hogy felnőttként a közügyek iránt érdeklődő, aktív állampolgár legyen.

A demokráciára nevelésben *olyan intézményi demokratikus légkör kialakítása lenne a cél*, ahol erősebben érvényesül a „diákok hangja” (student’s voice).¹¹ Domináns lenne a gyermekközpontú szemlélet; a demokratikus óravezetés, a kritikai gondolkodásra hangsúlyt fektető pedagógiai gyakorlat és az egyes tanárok tantárgyakon átívelő együttműködése. Az iskola működési rendjét ekkor átlátható – a közös érdekeket figyelembe vevő konszenzusos-közérthető döntéshozatali mechanizmus szabályozza. Egy ilyen intézményi gyakorlat tenné lehetővé, hogy a diákok aktív részesei legyenek az iskolai közéletnek és valóságos körülmények között sajátítsák el a demokratikus szabályokat, gyakorolhassák be az ezekhez kapcsolódó eljárásokat, magatartási mintákat, s felismerjék a kölcsönös érdekek figyelembevételének szükségességét, a közösen elért eredmények jelentőségét.

Összegzés

A demokráciára és az állampolgárságra nevelés területén a nemzetközi elvárások és a gyakorlat is – különösen, ha európai dimenzióban szemléljük – egyre inkább elmozdul attól a hagyománytól, hogy az ún. „polgári feladatokra” egy tantárgy keretében készítsen fel, és egyre inkább a komplex megközelítésű, az ún. whole school szemléletmód térnyerése válik meghatározóvá (EURYDICE 2018).

A hazai pedagógiai szakirodalom – pl. *„a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak”* (CSAPÓ 2000), de még a hivatalos, egyébként gyakran változó tartalmi szabályozás szemlélete is – az eltérő felfogású oktatáspolitikáktól függetlenül – szinkronban a nemzetközi trendekkel, egyértelműen a demokráciára nevelés korszerű szemléletét jeleníti meg. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban sajnálatosan ettől nagyon eltérő képet mutat, és nagyon távolinak tűnik, hogy az intézmények működésébe beépüljön a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés.

Úgy tűnik, a tantervekben, követelményekben megjelenő szemléletmódot, elvárási rendszert fölülírja az iskola „rejtett tanterve”. Amely *„a mindennapos, szinte tudattalan üzenetek révén”* (FÜLÖP 2009) nem az öntudatos, társaival együttműködő, szolidáris és a közügyekben aktívan részt vevők eredményességéről, és elismertségükről, hanem a bezárkózás, a közéleti passzivitás, a *„ne szólj szám, nem fáj fejem”* egyszerű igazságáról és az egyéni érdekérvényesítés sikerességéről győzi meg a diákokat.

¹¹ Student Voice Erasmus+ KA2 projekt EKE OFI 2016/17.

A kialakult helyzet számos és különböző szintű, jelentőségű okra vezethető vissza. Bizonyára szerepe van benne a diákok által érzékelt közéletnek, a társadalmi közérzetnek. Annak, hogy az elmúlt évtizedekben – összefüggésben a rendszerváltozást követő gazdasági felemelkedés elmaradásával – a társadalom tagjainak többségében csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. A közpolitikai felfogás is módosult, a procedurális helyett a szubsztantív demokráciafelfogás vált gyakorlattá, azaz nem a demokratikus intézmények és eljárásrend, hanem a vezető közjó iránti elkötelezettsége a legfőbb garanciája a demokratikus működésnek¹² (KÖRÖSÉNYI 2004: 61–62).

Az okok között nem lehet nem megemlíteni az iskola világában az elmúlt 25 évben végbement változásokat, amelyek az iskolák, pedagógusok döntési jogköreinek folyamatos meggyengülését mutatják. Előbb az iskolák vezetőinek megválasztásában vált formálissá a tantestületek szerepe, majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények szakmai autonómiája, és végül a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – üresítették ki szinte teljes egészében a pedagógusközösségek döntési kompetenciáit. Mindez a pedagógusok mintaadói funkcióinak leértékelését, tulajdonképpen végrehajtói szerepre való kényszerítését eredményezte. A végrehajtói szerepben pedig nehéz aktív, öntudatos és szabad, de felelős állampolgárt nevelni. Ezért is megkerülhetetlen és sürgető feladat a pedagóguspálya presztízsének és az iskolai működés szakmai autonómiájának helyreállítása. Természetesen a méltányosság, eredményesség és hatékonyság szempontjainak figyelembevételével.

Csak remélni lehet, hogy a jelenlegi viszonyok nem állandósulnak, és a köz- és oktatáspolitikai, valamint az iskolák, a pedagógusok – legalább saját hatáskörben – felismerik a kedvezőtlen folyamatok *szocializációs téjét*, és mindent megtesznek azért, hogy megteremtődjenek a demokráciára nevelés rendszerszerű gyakorlatának feltételei. E feltételrendszer hiánya ugyanis nemcsak az egyén és közösség számára legélhetőbb európai tradícióktól, fejlődési centrumtól való elfordulást, de társadalmi problémák mellett komoly gazdasági hátrányokkal is járna, és egy újabb „zsákutcát” eredményezne (BIBÓ 1986). Ezért is fontos annak tudatosulása, hogy a gyermekek demokráciára nevelését – hasonlóan a zenei neveléshez – legalább „*az anya születése előtt kilenc hónappal*”¹³ el kell kezdeni, hiszen ők testesítik meg a jövőt.

¹² A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjó felismerésének képességét valamely személy vagy politikai csoport kisajátította.

¹³ Kodály Zoltán beszéde 1948-ban egy zenei nevelésről szóló konferencián.

Irodalomjegyzék

- A TANÁCS AJÁNLÁSA (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01)
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [2018. december 8]
- Bibó István (1986): Az európai társadalomfejlődés értelme. In: *Válogatott tanulmányok*. Harmadik kötet, 1971–1979. Budapest, Magvető Kiadó.
- Bibó István (1986): Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem. In: *Válogatott tanulmányok II*. Budapest, Magvető Könyvkiadó.
- Csákó Mihály (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet
- Csákó Mihály (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek*, 2018/3/1, 27–42.
http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf (019. április 23.)
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. február. 24–34.
- 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.
- Gázsó Ferenc – Stumpf István (1995, szerk.): *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Budapest, Ezredforduló Alapítvány.
- Gönczöl Enikő (2001): Állampolgári ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Gunst Péter (1996, szerk.): *Európa története*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Falus Katalin – Jakab György – Vajnai Viktória (2005): *Hogyan neveljünk demokráciára?* Budapest, Országos Közoktatási Intézet
- Falus Katalin – Jakab György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Fülöp Márta (2009): Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 2009. 3–4. szám.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. július–augusztus.
- Huddleston, Ted – Rowe, Don (2002): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. márc.
- Jakab György (2018): Bevezetés a demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálatára. Doktori értekezés (kézirat).
- Kalocsai Janka (2018) Gyorsjelentés a Demokrácia kérdőívről (kézirat).
- Kaposi József (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2013. 63. évfolyam 9–10. szám, 14–37.
- Kaposi József (2015): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. In: Kaposi József (2015): *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház Zrt., 135–152.
- Kinyó László (2012): Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. PhD kézirat
- Körösnéyi András (2004): Kormányzati rendszerek. In: Gyurgyák János (2004, szerk.): *Mi a politika? Bevezetés a politika világába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J. – Schwille, J. – Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.

- [Oktatásügyi Miniszterek informális találkozója. „Aktív Állampolgárságra Nevelés a 21. században” 2011. március 28–29. Gödöllő.](#) [2018. december 8.]
- 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> [2018. december 8.]
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> [2018. december 8.]
Volume 3 – Guidance for implementation
<https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> [2018. december 8.]
- Stevenson, John (2005, szerk.): *Európa története*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Stratégia 2009. Készítő bizottság tagjai: Falus Katalin, Galambos Rita, Kende Ágnes, Mihály Ottó, Setényi János, Szelényi Zsuzsa. kézirat
- Szabó Márton (2016): *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretatív szemléletébe és kutatásába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*. 1994/4.
- Szebenyi Péter (1996, szerk.): *Tájékoztatók a Nat műveltségi területekről*. Ember és Társadalom. Budapest, Korona Kiadó, 9.
- Szűcs Jenő (1983): *Vázlat Európa három történeti régiójáról*. Gyorsuló idő sorozat. Budapest, Magvető Kiadó.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (1996): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 197–278.

Jogszabályok

- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
- 40/2002. (V. 24) Korm. rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.
- 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- NAT 1995 Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Korona Kiadó 1995.