

Állampolgárságra, demokráciára nevelés

Kaposi József

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Állampolgárságra, demokráciára nevelés

A demokratikus jogállam, a jog uralmára épülő közélet működésének alapja az állampolgári részvétel, amely erősíti a nemzeti öntudatot és kohéziót, összhangot teremt az egyéni célok és a közjó között. Ezt a cselekvő állampolgári magatartást a törvénytisztelet, az együttélés szabályainak betartása, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete, az erőszakmentesség, a méltányosság jellemzi. Az iskola megteremti annak lehetőségét, hogy a tanulók megismerjék a főbb állampolgári jogokat és kötelezettségeket, és ennek keretében biztosítja a honvédelmi nevelést. A részvétel a közügyekben megkívánja a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését. A felelősség, az önálló cselekvés, a megbízhatóság, a kölcsönös elfogadás elsajátítását hatékonyan támogatják a tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulászervezési eljárások.

Fejlesztési területek – nevelési célok (Nat I.r.t.)

Az emberi civilizáció kezdetének tekinthetjük azt, hogy a szerveződő közösségek kidolgozták és írásba foglalták a viszonyrendszerüket meghatározó szabályokat, normákat. A társadalmi szerveződés egy új szakaszát jelentette az ókori görögök világa, hiszen itt jelent meg először markánsan az a gondolat (Platón)¹, hogy a jogi és erkölcsi normák érvényre juttatása mellett meghatározó cél a hatalom humanizálása és az emberi kiszolgáltatottság érzésének felszámolása. E cél megvalósulását az alkotmányok garantálhatják, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyes emberek és azok közösségei ne legyenek kiszolgáltatva sem egy másik embernek, sem a hatalomnak (zsarnoknak), hanem törvények uralma alatt éljenek (Bibó, 1986, 14). Ugyanakkor azt is felismerték, hogy a társadalmak működése szempontjából elengedhetetlen a közösség tagjainak felkészítése az állampolgári feladatokra. Az ebből a felismerésből következő nevelési feladatok a későbbi évszázadokban a formális vagy nem formális tanulási keretek között hol implicit, hol explicit módon is érvényesültek.

Az egyházi és világi hatalom elválasztásán és a kölcsönös szolgálatra épülő hűbéri rendszeren alapuló középkori keresztény állambölcselet az „isteni világ jegyében” új érték- és elvárásrendet fogalmazott meg. Szent Ágoston írásaiban jelenik meg az erkölcsi felelősségvállalástól átitatott – a későbbi évszázadokban is mércévé váló – „jó uralkodó” eszménye (Szent Ágoston).² A krisztusi magatartás lényegéből következően, a maga szeretetgesztusával meghirdette az emberek viszonyrendszerében az erőszak elvetését, illetve felismerte azt a problémát, hogy az állam valósíthatja meg a legdurvább és -teljesebb hatalomkoncentrációt, és ezáltal megteremtheti az egyes ember kiszolgáltatottságát a hatalomnak. Különösképpen akkor, ha ez párosul a magántulajdon korlátozásával, megszüntetésével (Bibó, 1986,

¹ „Azt hiszem, demokrácia akkor támad, ha a szegények kerekednek felül, és ellenlábasaikat részben megölik, részben száműzik, a maradéknak pedig egyenlő alapon osztanak részt az alkotmányos jogokból és vezető állásokból, és a vezetőket többnyire sorsolással választják.” (Platón [1984]: Állam. In: *Platón összes művei*. Budapest, Európa Kiadó, 208.)

² „...mert a polgári élet fundamentuma a felsőbbség iránt való engedelmesség. ...ugyanis az emberi társadalom hatalmi rendjében a magasabb hatóság engedelmességet követel az alacsonyabbtól, éppen úgy Isten az egész világtól.” (Szent Ágoston [1987]: *Vallomások [Confessiones]*. Budapest, Gondolat Kiadó [ford. Városi István].)

67.) Ezért a formálódó protestáns államelmélet döntően a zsarnoki hatalom kialakulásának megfékezését állította középpontba (Kálvin, 1536).³

Az állambölcseleti gondolatok megsokasodása a felvilágosodás eszmerendszerűez és a polgári viszonyok kiépüléséhez köthető. Ekkor fogalmazódik meg a modern demokráciák működésének egyik alapfeltétele, a hatalommegosztás elve. Ennek lényege, hogy az egyén jogait garantálni kell az állammal (önkényuralommal) szemben annak révén, hogy a törvényhozás, végrehajtás és bírászkodás intézményei nemcsak funkcionálisan különülnek el, hanem az államhatalom „e három ága nem kerül azonos személyek vagy testület kontrollja alá” (Körösenyi, 2004, 63). Továbbá ekkortól fogalmazódik meg az ókori demokráciától eltérő – és a rendi hagyományokra is támaszkodó – képviselői demokrácia elve.

Az ún. állampolgári nevelés a XVIII–XIX. század folyamán különösen nagy hangsúlyt kapott a politikai jogok kiterjesztésének következtében és a közjó érdekében megszerveződő, valamint a kötelező iskoláztatást általánossá tevő modern államokban kialakuló politikai demokráciákban. Azóta is szinte minden modernnek nevezhető európai és azon kívüli állami oktatási rendszer elengedhetetlen tartozéka a jövő állampolgárainak felkészítése a közügyek gyakorlására.

„A modern politikai gondolkodásban a demokrácia mibenlétét illetően kétféle irányzat alakult ki... A procedurális felfogás szerint demokrácián elsősorban meghatározott intézményrendszert s a politikai döntéshozatal eljárási rendjét kell érteni. ...azaz »formális« kritériumai vannak. A demokrácia szubsztantív felfogása ezzel szemben »tartalmi« kritériumokat állít fel... ebben a felfogásban »közérdek« szerint való kormányzást jelent”⁴ (Körösenyi, 2004, 61–62).

A demokratikus rendszerek általános sajátosságaiként a következő jellemzők azonosíthatók be: állampolgári felhatalmazáson nyugvó kormányzati rendszer, amely képviselői alapon működik, és versengő politikai erők (politikuskok) meghatározott időre szóló irányításával; a képviselői rendszert általános választójog és választhatóság jellemzi. A hatalom ellenőrzését és leválthatóságát az időközönkénti választások garantálják. A többségi elv csak korlátok között érvényesül, hiszen az általános egyéni szabadságjogok (vallás, szólás, sajtó, egyesülés stb.) széles rendszere és a társadalmi-gazdasági-szellemi életet átható pluralizmus biztosítja a hatalommegosztás mellett a „fékek és ellensúlyok” rendszerét.

³ A királyságból könnyű a zsarnokságba átsiklani, de nem sokkal nehezebb az előkelők uralmából a kevesek párturalmába, s még ennél is könnyebb a népuralomból a lázongásba jutni...

⁴ A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjó felismerésének képességét valamely személy vagy politikai csoport kisajátította.

Az állampolgári nevelés kérdése az elmúlt húsz esztendőben – különösképpen az ún. fejlett világban – a korábbihoz képest is felértékelődött. Mindez feltehetően összefügg a széles körű és mind jobban terjedő globalizációval, és az ezzel párhuzamosan jelentkező nemzetközi, regionális integrációs törekvésekkel, valamint az egyre váratlanabban és kiszámíthatatlanabban megjelenő véres etnikai–vallási konfliktusokkal, a marginalizálódott, leszakadó társadalmi csoportok szó szerint romboló erejű lázadásaival és a fiatal generációk társadalmi aktivitásának folyamatos csökkenésével (Halász, 2003). Ezen tendenciákat is figyelembe véve vált az európai oktatáspolitikai egyik jelentős programjává az aktív állampolgárságra való nevelés, amely többek között azt eredményezte, hogy a 2000-es évek elején az ún. európai kulcskompetenciák közé bekerült a szociális és állampolgári kompetencia. A 2008-as világgazdasági válság egyik következményeként rögzítésre került, hogy „az eddig megszokott gazdasági–társadalmi környezet megváltozásával egyre fontosabbá válnak azon készségek, kompetenciák, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az egyén megtalálja helyét a társadalomban, a társadalmak pedig képesek legyenek hatékony, az emberek s a nemzet gyarapodását biztosító gazdaságot működtetni” (*Oktatásügyi miniszterek informális találkozója, 2011*).

A következőkben a tanulmány röviden áttekinti a hazai oktatástörténet állampolgári nevelésre vonatkozó üzeneteit a rendszerváltozásig; feldolgozza az elmúlt két évtized állampolgárságra nevelésének európai trendjeit, elvárásait; bemutatja a Nemzeti alaptantervi változatok állampolgári nevelésre vonatkozó tartalmait; elemzi a 2012-es Nemzeti alaptanterv nevelési–fejlesztési feladatainak rendszerét, különös tekintettel az „Állampolgárságra és demokráciára nevelés” területére. Befejezésül az terület dilemmáit mutatja be, illetve szakmai javaslatokat fogalmaz meg a pedagógusképzés számára.

A hazai állampolgári nevelés történeti áttekintése 1990-ig

Az állampolgári nevelés ügye hazánkban a felvilágosult abszolutizmus keretei között jelent meg a XVIII. század végén. Európa nem egy birodalmában a felkent királyok a jövő nevelés érdekében programjukká tették a népoktatás támogatását, és ezzel összefüggésben kiterjesztették felügyeletüket az iskolák nevelő munkájának megítélésére⁵ (Mészáros, 1981). Az első állami tantervek a magyar és nem az egyetemes történelmet helyezték a tanítás középpontjába, ennek részévé vált az

⁵ „Mert a helyes neveléstől függ az emberek egész jövőendő életmódja, a nagy elmék kiképzése és a népek gondolkodásának formálása, amely sosem érhető el, ha jól megválasztott nevelési és oktatási rendelkezések a tudatlanság sötétjét meg nem világosítják, s ha nem részesül mindenki a társadalmi állásának megfelelő oktatásban” (Ratio Educationis. In Mészáros, 1981).

állampolgári ismeretek oktatása (Szebenyi, 1994). A tárgy keretében megjelenő rövid államtan az alattvalói hűséget⁶, mai szóval élve az állampolgári szocializációt volt hivatott szolgálni. A protestáns iskolák az államilag elrendelt kötelező tantervet a maguk tanszabadságának korlátozásaként élték meg. „Ettől kezdve a magyar iskolákban kimondva-kimondatlanul az állampolgári nevelésnek két felfogása honosodott meg: egy konformista, a fennálló államrendszert támogató és egy ellenzéki” (Szebenyi, 1994), mely a nemzeti önállóságot állította középpontba.

Az állampolgári nevelés vonatkozásában fontos mérföldkőnek tekinthető a Magyarországon 1851-ben bevezetett Organisations-Entwurf (Horánszky, 1990), vagyis a kötelező érettségi vizsga – vagy ahogy az akkori köznyelv használta: „vizsgálat” – elrendelése. Az államnak „az egész iskolaügy fölött gyakorolt felügyelete alapján egyaránt joga és kötelessége, hogy előzőleg megbizonyosodjék afelől, hogy az egyetemre felveendők képzettségük egészét tekintve, birtokolják-e a képességet és morális jogot arra, hogy a további tanulmányaikban saját döntéseiknek átengedhetők legyenek” (Horánszky, 1990, 162). A „morális jog” kifejezés olyan új nézőpontot jelenít meg, amelyet – kis túlzással talán – szakrális elemnek is tekinthetünk, hiszen az ezen értendők az intellektuálisan földolgozott tananyagból nem vezethetők le. Nem véletlen tehát, hogy a szaktárgyi tudáson túlra mutató elvárás ellenőrzését csak az állam által kirendelt vizsgabiztos legitimálhatja. Így ő válik a közösségi normák, elvárások érvényesítésének helyi letéteményesévé, ha tetszik, az állampolgári nevelés intézményi megvalósításának ellenőrévé.

A kiegyezést követően, a dualizmus korában némiképp módosultak a történelem tantárgy tanításának súlypontjai. Kezdetben a történelemtantervek fókuszába a kultúrtörténet került, majd fokozatosan lényegesen nagyobb szerepet kapott a nemzeti történelem, összefüggésben azzal a céllal, „... hogy nemzetünk ezer esztendő múltjának és küzdelmeinek s az eseményekben és nagy történeti alakokban megnyilatkozó nemzeti erényeknek megismertetésével felébressze, ápolja és nemesítse a nemzeti önértetet és királyhűséget”⁷ (Katona, 2006). Ebben a korszakban az állampolgári nevelés célrendszerében felerősödik a konformista „állampártiság”, amely összekapcsolódott a fejlődéspártisággal, és egyúttal polgáriasult és demokratizálódott. Ezzel párhuzamosan a nemzeti önállóságot képviselő irányzat⁸ bizonyos

⁶ „Szeretetet oltani a király, a családja s a haza iránt, a kötelességteljesítéshez nélkülözhetetlen hűségre, a közérdek ápolására serkenti, szilárd alapot vetni az összes polgári erények számára” (Szebenyi, 1994).

⁷ Tanterv és utasítás az elemi népiskolák számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. rendeletével. Budapest, 1905. XXXIII.

⁸ A történelem tanulása ... nem csak az általános művelődést segíti elő, hanem erős jellemet fejt ki s a hazafiúi erényeket fölébreszti s meggyökerezteteti. (A sárospataki kollégium gimnáziumi tagozatának tanterve, 1861. In Horánszky Nándor [szerk.]: *A tantervelmélet forrásai*. Budapest, 1991. 62.)

értelemben provincializálódik és a nemzetiségek viszonyrendszerében antidemokratikussá is válik” (Szebenyi, 1994).

A XX. század elejére a kialakuló új történetírás látószöge kiegészült mindazon felfedezésekkel, „amelyeket az antropológusok, a közgazdászok, a pszichológusok és a szociológusok tettek, s amelyek az elmúlt ötven év folyamán forradalmasították fajunk eredetére, fejlődésére és kilátásaira vonatkozó elképzeléseinket”⁹ (Romsics, 2004). A megjelenő új tudományterületek fölerősítették a jelenismeret tanításának gondolatát, megfogalmazódott, hogy a hatékony állampolgári neveléshez nem elegendő a múltismeret. Így „a nép- és polgári iskolákban elkezdődött a normatív jellegű állampolgári jogok és kötelességek tantárgy tanítása, melynek célja a „magyar állampolgári élet rendjének, a legfontosabb polgári jogoknak és kötelességeknek rövid ismertetésével a nemzeti közösség megértése és a törvénytisztelet fejlesztése” – volt” (Szebenyi, 1994). Az oktatásról folyó diskurzusokba ekkor kapcsolódtak be az ún. reformpedagógia képviselői, akik a mindennapi tanórai gyakorlat megváltoztatását szorgalmazták. Elvetették azokat a módszereket, melyek a tanulókat mindig csak receptív, passzív munkára készítették, és az *önálló feladatmegoldásra* serkentő, dominánsan vizsgálódó jellegű tanórai tevékenységek bevezetését támogatták (Katona, 2006).

A két világháború közötti korszak állampolgári nevelését alapvetően meghatározza a trianoni tragédia és az ebből következő nemzetépítési szándék. A tantervi célrendszer fontos és sajátos jellegzetességévé válik, hogy az egyéni szabadság és érvényesülés jogát alá kívánja rendeli a közösségi szándékoknak, illetve az értelmi fejlesztés túlsúlya helyett inkább az érzelmi nevelést állítja középpontba. Kritikával illeti a dualizmus történelemoktatását, amely a pozitívizmus bűvöletében a történelmi adatokat hangsúlyozta, illetve a történelmi távlatra hivatkozva nem foglalkozott kellő mértékben a jelenismerettel (Dékány, 1939, 6-7).

A megváltozott állampolgári nevelés gondolatmenetének kiindulópontja az, hogy a „közösségi (szociális) nevelés tágabb, az állampolgári nevelés pedig szűkebb fogalom” (Dékány, 1939, 10). E premisszából kiindulva a közösségi nevelést – amely a család, a közvetlen környezet, a hagyományok és az értékek tiszteletére, a felelősségérzés, feladattudat és a szolgálatkészség kialakítására épül – már a gyermek iskolakezdésével párhuzamosan meg kell kezdeni. Az állampolgári nevelést ezért két szinten és két formában képzelem el, egyrészt minden tárgyra nézve a kisiskolás

⁹ Az Egyesült Államokban James Harvey Robinson 1912-ben tette közzé a *The New History* című programadó írását. „Az »új történetírás« – olvashatjuk ebben – szakít a múlt tanulmányozására eddig nehezedő korlátokkal.”

kortól, másrészt szintetizálásként külön önálló tárgyban a tanulmányok végén.¹⁰ Az állampolgári nevelés új hangsúlyaként az „érzületek fejlesztése” jelenik meg.

„Mi az oka ennek? Talán most megfordult a kocka: azelőtt azt nézték, mi a hasznos az egyénnek (vagyis az ifjúnak) – ez megfelelt egy individualista kor szempontjainak. Most megváltoztak az idők, azt nézzük, mi válik az államnak – ennek a csodálatos, sokszor érzékeny történeti műalkotásnak az üdvére?” (Dékány, 1939, 19.)

Az 1940-es évek elején az átalakuló szociális viszonyok nyomán a katolikus középiskolákban a társadalmi ismeretek anyaga kiegészül a gazdasági ismeretekkel. Ez annyiban tér el az állami tanítástervtől, hogy kiemeli az egyháznak az uzsora ellen, valamint az igazságos és méltányos bér kialakítása érdekében folytatott küzdelmét. Továbbá „a társadalmi rend megváltoztatására irányuló törekvések tárgyalása során pedig megismertetjük a tanulóval a Rerum novarum¹¹ és a Quadragesimo anno¹² kezdetű pápai körlevelek állásfoglalását” (Horánszky, 1991, 124).

Az 1940-es évek végén bekövetkező kommunista hatalomátvétel összekapcsolódott az iskolák államosításával, a tantervi előírások korábban soha nem tapasztalt centralizálásával és az új (ateista) alapokon álló ideológiai neveléssel. Ez az állampolgári nevelés terén is új helyzetet teremtett. 1949-ben bevezetésre került a nyolcosztályos általános iskola 8. és az arra épülő négyosztályos középiskola 4. osztályában az Alkotmánytan és államszervezet leírása című tantárgy¹³ (Szebenyi, 1994, 18). A tantárgy népszerűtlen és sikertelen volt, és semmilyen vonatkozásban

¹⁰ „Az új tanterv nemcsak tudatosan épít a prezentizmus elvére, nemcsak tudatosan állítja a társadalmi ismereteket a »jelenismeret« helyére, hanem szem előtt tartja a honismeret elvét is (Heimatprinzip). Mikor kijelöli az anyagot, kétszer is kiemeli, hogy a társadalmi közösségek, szervezetek, állami berendezések »különös tekintettel hazánkra« ismertetendők, valamint egyes »jelenkori kérdések« sem általában kerülnek szóba, hanem amint fellelhetők »a magyar társadalomban« népesedési, erkölcsi, gazdasági és politikai erőnk ápolása és fejlesztése esetén (Dékány, 1939, 109).

¹¹ „Nem szabad szem elől téveszteni azt az alapvető igazságot, hogy az állam mindannyiunkért van, az előkelőkért csakúgy, mint a szegényekért... Ebből az következik, hogy mindazt kell pártolni az államnak, ami a munkások helyzetén bármiképpen is lendít” (XIII. Leó: Rerum novarum kezdetű enciklikája, 1891).

¹² A szociális igazságosság érdekében a társadalom újjászervezését hirdeti meg. „Az újjászervezés lényege: a társadalmi szervezetben olyan jól rendezett szervezet, rendiségi alakulatokat (kell) teremteni, amelyeknek az egyesek nem valamelyik munkapiaci párthoz tartozásuk, hanem sajátos társadalmi hivatásuk – foglalkozásuk – alapján volnának a tagjai... Tehát a rendiség helyes felújítása a szociálpolitikai célkitűzés” (XI. Pius: Quadragesimo anno enciklikája, 1931).

¹³ Ennek tartalma „a szépen hangzó, de a valóságban egyáltalán nem érvényesülő állampolgári jogok és kötelességek felsorolása ... példátlanul primitív indoktrinációs szövegeket, olvasmányokat tartalmazott” (Szebenyi, 1994, 18).

nem járult hozzá a rendszer legitimitásához. Ennek legékesebb bizonyítéka az 1956-os forradalom. A tantárgyat ezt követően 1957-ben meg is szüntették.

A Kádár-rendszer stabilizációs időszakát követően a 60–70-es évek fordulóján merült fel az a gondolat, hogy be kellene vezetni egy a korábbtól teljesen eltérő, új szemléletű állampolgári ismeretek tárgyát. A gondolatot a párt- és állami vezetők mellett, akik ebben a kialakult hatalmi viszonyok további legitímációs lehetőségét látták, a pedagógiai kutatók, fejlesztők is – természetesen más megfontolásból – támogatták (Szebenyi, 1994, 18). Az állampolgári ismeretek általános iskolai bevezetésével párhuzamosan a középiskolai oktatásban is felmerült a Társadalomismeret oktatásának kérdése. „Ennek a törekvésnek az eredményeként született a *Világnézetünk alapjai* címet viselő interdiszciplináris középiskolai tantárgy” (Jakab, 2001, 166).

A 70-es illetve a 80-as évek elejének pedagógiai–szakmai vitái az általános iskolai Társadalom- és állampolgári ismeret tantárgy önállóságáról, illetve a történelem tantárgyba való integrálásáról szóltak.¹⁴ Végül is a viták eredményeként az 1983–1984-es tanévtől az általános iskola 8. osztályában a történelem tantárgyba integrálódott a Társadalom- és állampolgári ismeretek.

A rendszerváltozáshoz közelítően fokozatosan átalakult mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai társadalmi és állampolgári oktatás tartalma (Szebenyi, 1994, 25). Az általános iskolai tartalmaknál lényegesen módosultak a belső arányok (gazdaság ismeretek aránya csökken, az egyéni állampolgári jogok aránya nő), a Társadalom fejezet pedig teljesen átalakult, amelynek eredményeként a helyi, regionális közösségekkel és a nemzetiségekkel foglalkozó témák aránya nőtt, és a szociális jogok kulcsszerephez jutottak (Szebenyi, 1994, 27). A középiskolai tartalmaknál a 80-as évek során a *Világnézetünk alapjai* c. tantárgyat felváltotta a Filozófia, majd az évtized végén – az ideológiai és a társadalmi fordulat kísérőjeleségeként – ez a tantárgy is kiváltható lett az önálló Társadalomismerettel, amely alapvetően szociológiára, politológiára és művelődéstörténetre épült (Jakab, 2001, 167).

¹⁴ „Történeti rendező elv alapján felépített társadalomtudományi tárgyat” kellene létrehozni, mely „tartalmában és módszerében megújulva, alapos jelenismeretet nyújtva, a történeti, társadalmi, közgazdasági, intézményrendszeri (jogi) technikátörténeti stb. ismeretek integrált társadalomtudományi teljességének köréből merítve ... a korszerű műveltségismény felépítésének valódi tartóoszlopává válhat” (Berend, 1980).

Az állampolgári nevelés európai trendjei, dokumentumai

A „politikai műveltség” fogalma először az 1960-as és 1970-es években jelent meg a köztudatban, azóta pedig oktatási körökben időről időre fellángol a vele kapcsolatos vita. 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 két modell közötti különbségek nyilvánvalóan a történelmi-társadalmi fejlődés sajátosságaiból és tradícióiból is következnek, és természetesen más pedagógiai, módszertani felfogást jelenítenek meg.

Fontos rögzíteni, hogy a fenti modellek mindegyike abból indul ki, hogy az állampolgári tudásnak is vannak beazonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók, pl. jogi dokumentumok szövegei, alkotmányossági alapelvek, államszervezet struktúrája és a mindennapi állampolgári ügyintézés eszközei. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy az állampolgári „tudás” inkább bizonyos képességekből és attitűdökből áll, és lényegét tekintve inkább kompetencia típusú tudás. Az elmúlt évtizedekben az aktív állampolgárság kérdésével foglalkozó kutatócsoport¹⁵ 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 elveken alapuló mindennapi életben, valamint a civil társadalomban (Hoskins–Crick, 2008, idézi Kinyó, 2012).

„Már az 1990-es évektől megfigyelhető, hogy egyre nagyobb figyelem irányul az aktív állampolgárság¹⁶ kérdésére, és sok ország próbálja a problémát az oktatáson keresztül kezelni. Azonban – bár sokszor használják az aktív állampolgárság kifejezést, és igen sokszor jelölik meg elérendő

¹⁵ Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához a CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning – Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja) aktív állampolgárság kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodunk, az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához az IEA-vizsgálatok teoretikus alapvetéseit vesszük alapul.

¹⁶ Az EU az aktív állampolgárság, az Európa Tanács a demokratikus állampolgárság, az angol-szász országok az állampolgárság kifejezést részesítik előnyben. Találkozhatunk még a felelős állampolgár megnevezéssel is, de ennek használata kevésbé gyakori és jellegzetes.

célként – maga a fogalom sem teljesen tisztázott, és a tanulási és tanítási módszerek területén is nagyon bizonytalan még a gyakorlat. Van, ahol az aktív állampolgárságra nevelésnek szűkebb, elsősorban politikai fókusz van (a parlamentáris demokrácián nyugvó társadalom fenntartása), más országokban azonban a fogalom felöleli az egyébként önálló oktatási célterületnek is számító fenntartható fejlődési/globális állampolgársági nevelést vagy a tudatos fogyasztói nevelést is” (Stratégia, 2009, 5).

Nemzetközi kitekintésben azt tapasztalható, hogy az állampolgári nevelés célrendszerét leginkább a demokrácia értékeinek hangsúlyozása határozza meg, de az egyes országok – helyzetüknek megfelelően – más-más további hangsúlyokat helyeznek előtérbe (pl. biztonságpolitika, a bevándorlók befogadása vagy a jóléti társadalom fenntartása, a civil társadalom megerősítése, az élethosszig való tanulás paradigmájának való megfelelés, illetve az a felismerés, hogy az eredményes állampolgári nevelés egyik meghatározó feltételrendszere a mikroközösség: család, iskola, helyi társadalom) (Stratégia, 2009, 5).

A téma kapcsán különösen érdekes a 90-es évek végén Angliában elindított kutatás és fejlesztés, amely azt célozta, hogy a miként valósítható meg, hogy a „politikai műveltség” az angol középiskolák nemzeti alaptantervének kötelező elemévé váljon. Az ún. Crick-jelentésben, amely az „Állampolgári ismeretek oktatása, a demokrácia tanítása az iskolában” címmel jelent meg (Huddleston, 2002), többek között az is megállapításra került, hogy az ún. politikai műveltség – amely a meghatározás szerint annak a megtanulását jelenti, hogyan legyünk „hatékonyak a közéletben” – elég fontos ahhoz, hogy minden diák részesüljön belőle. A jelentésből világosan kiderül, hogy jóval többről van szó pusztán politikai ismereteknél. 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 befolyásolására¹⁷ (Huddleston, 2002).

Nemzetközi viszonylatban is az állampolgári nevelés egyik lényegi kérdése, hogy e terület keresztantervi jelleggel van jelen (pl. Skócia), vagy önálló tárgyként (pl. Anglia), esetleg mindkét formában. Mindkét irányzatnak megvannak a maga előnyei és hátrányai, az önálló tárgynál a hagyományosabb tartalom és szemlélet, illetve az egyszeri hatás korlátozottsága. A keresztantervinél pedig az, hogy amit mindenkinek kell csinálnia, azt végül is a gyakorlatban senki sem csinálja, mert a tartalmak feloldódnak az egyes tantárgyi keretekben (Stratégia, 2009, 8).

¹⁷ A Crick-bizottság tevékenysége nyomán 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket Angliában.

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, és ennek egyik állomásaként 2005 a Demokráciára Nevelés Éveként jelent meg. A demokráciára nevelés európai programjának és az ehhez kapcsolódó viták eredményeként „az a konszenzus alakult ki, hogy egyszerre három nagyon eltérő területre érdemes figyelni, és mind a háromnak egyenlő súlyt kell adni a demokráciára nevelésben. A három terület a következő:

1. a társadalmi és az erkölcsi felelősség kérdése,
2. az effektív, tényleges közösségi munkavégzés
3. és az, amit az angolok *political literacy*-nak (politikai írástudásnak vagy politikai műveltségnek) neveznek” (Halász, 2003).

A demokráciára nevelés új elemei: az egyik az élethosszig tartó tanulási kompetenciák keretébe való illesztése, a másik a társadalmi integráció és társadalmi kohézió erősítésének középpontba állítása. A harmadik a kompetencia alapú gondolkodás érvényesítése, melyek nyomán ajánlásként megjelennek a polgári kompetenciák, illetve az átfogó standardok. Negyedik új elemként 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, 2003).

Az állampolgári nevelés valamiféleképpen minden országban jelen van az országos, regionális vagy helyi közoktatási programokban. A nevelés célját sokféleképpen határozzák meg az országok, de leggyakrabban úgy, hogy a fiatalok aktív állampolgárokká váljanak, akik képesek a társadalmi jól-léthez hozzájárulni. A legtöbb országban nemcsak a tárgyi tudást követelik meg, hanem hangsúlyt fektetnek a készségek, attitűdök és értékek fejlesztésére és elmélyítésére. Témájában eltérő, hogy mire is fókuszál az állampolgári nevelés (témája lehet a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, kulturális sokszínűség, fenntartható nevelés, és európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelés alatt általában négy terület elsajátítását értik, így a kritikus és analitikus szemléletmódot, a politikai tudatosságot és műveltséget (*political literacy*), az attitűdök és értékek rendszerét, valamint az aktív részvételt (Eurydice, 2012). Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család, jelentős hangsúlyt kap az iskola szocializációs szerepe, a társadalmi közéletre való felkészülés modelljei, továbbá a helyi közösségekben, civil szférában végzett tevékenységek.

Változatok az állampolgárságra és demokráciára nevelésre 1990–2010 között

A rendszerváltozással lényegileg átalakultak az ország és tágabban a közép-kelet-európai régió szellemi, társadalmi, gazdasági és politikai viszonyai. A világnézeti monizmust a pluralizmus váltotta fel, módosult az alkotmány, megváltozott az államszervezet, a tervgazdálkodás helyett a piacgazdaság lett a meghatározó, mindez a 90-es évek elején meghatározóan hatott a társadalmi (állampolgári) ismeretek tanításának tartalmára¹⁸ (Szebenyi, 1994, 30). A napi gyakorlattal párhuzamosan folyt – 1988-tól – a Nemzeti alaptanterv (Nat) kidolgozása. A tantervi műfajváltást is jelentő dokumentum elkészültét hosszas, széleskörű és szenvedélyes szakmai és politikai viták kísérték. Az első polgári kormány időszakában több változat is készült. A változatok közül kiemelhetőek az 1994-es alapelvek, amelyek többek között az alábbiakat tartalmazták:

„Az iskolai nevelés és oktatás minden lehetséges alkalmat és eszközt felhasználva segítse elő azoknak a közösségi összetartó erőknél a kialakulását és növekedését, amelyek erősítik a növendékek kötődését a nemzethez, erősítik a haza szeretetét, azt az érzést és tudatot, hogy jó dolog a független és demokratikus Magyarország polgárának lenni”¹⁹ (Alapelvek, 1994).

Az elhúzódo viták nyomán a Nat jogszabályi formában végül is a szocialista–liberális kormányzat időszakában, 1995-ben látott napvilágot.²⁰ A jóváhagyott változat szellemiségében lényegében visszakanyarodott az 1988-ban az akkori Országos Pedagógiai Intézetben elindított fejlesztésekhez, ennek nyomán a dokumentum szellemiségét a világnézeti pluralizmus és a humanista elvek érvényesülése határozta meg. Az elfogadott alaptanterv preambulumban rögzíti, hogy az 1989 utáni Alkotmány alapján áll, és az 1993-as közoktatásról szóló törvény szellemének megfelelően kiindulópontnak tekinti az alapvető emberi jogokat, valamint a gyermeki

¹⁸ „Bár a tematikában új tartalommal továbbra is szerepelnek a legfontosabb állampolgári ismeretek (az állam szuverenitása, az államforma, demokratikus és diktatórikus állam, alkotmány, állampolgárság, alapvető emberi és állampolgári jogok, az állam szervezete, a választási rendszer, a központi államhatalmi és államigazgatási szervek, az önkormányzatok, a bírósági szervezet, a fő állami feladatok stb.) – a tananyag súlypontja a gazdasági és társadalmi ismeretekre helyeződött át” (Szebenyi, 1994, 30).

¹⁹ „...alapvető társadalmi és nemzeti céljainkért demokratikus módszerekkel, egyetértésben kell cselekednünk ... a bennünket körülvevő országokkal, népekkel jó viszonyban kell élnünk. A józan hazaszeretetre nevelés sem nélkülözheti ezeket. Befogadó nép voltunk és vagyunk” (94-es alapelvek a Mádl-féle tantervi szövegből).

²⁰ 130/1995. (X.26.) Kormányrendelet.

és nemzetiségi jogokat, az erre vonatkozó értékeket. Vállalja az európai polgári hagyományokat, hitet tesz a demokrácia értékrendje mellett, rögzíti, hogy a nemzeti értékeket és hagyományokat kívánja szolgálni. Ezekkel összhangban kiemeli az európai humanista értékrend érvényesítésének fontosságát, valamint az emberiség előtt álló közös problémákkal való azonosulást.

A Nemzeti alaptanterv a követelményeit három szinten határozta meg: közös követelmények, általános fejlesztési követelmények, részletes követelmények. „A három szint szorosan kapcsolódik egymáshoz. A közös követelmények és az általános fejlesztési követelmények egyaránt a részletes követelményekben öltönek testet” (Szebenyi, 1996, 9). A tanterv a műveltségterületek közös követelményeként – az újszerű pedagógiai gondolkodás eredményeként – keresztntantervi (cross-curriculum) megközelítést alkalmazott. Ennek lényege, hogy újfajta összekötő fókuszként jelennek meg a különböző műveltségterületek anyagaiban érvényesítendő fejlesztési elvárások. A keresztntantervi megközelítés nem csak egyszerűen egy újszerű tanításszervezési megoldás, hanem a tanítási folyamatot átható (permeation) modell gyakorlati megjelenése (Witty és munkatársai, 1994, ID: Horváth–Kaposi–Varga, 2013). E felfogás szerint a tantárgyakat kötelezően átható, azok között tudatosan kapcsolatot teremtő, az egyes nevelési célok iskolai leképeződéseként bevezetésre kerülő keresztntantervi témák bevezetése a garanciája annak, hogy a keresztntantervi célokat minden diák számára hatékonyan közvetítse az iskola.

Az 1995-ös Nemzeti alaptantervben a keresztntantervi elemként értelmezhető 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 többek között megfogalmazásra került, hogy: „Minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit. 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.”

Az utóbbiban pedig az került rögzítésre, hogy: „Alakuljon ki a tanulóknak pozitív viszony a közös európai értékekhez. Becsüljék meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulásait.” A bemutatott részletek is jól 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 akkori korszak hangulatát, az Európához való tartozás tudatának és érzésének erősítését, a fejlett nyugati életformájával és szellemiségével való azonosulást.

Az állampolgári nevelés szempontjából az Ember és társadalom műveltségterület tartalmi a legfontosabbak, hiszen itt fogalmazódnak meg legnyilvánvalóbban

a közös követelményekben meghatározott elvek. A műveltségterület oktatásának céljaként jelenik 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... A Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek ... alapot ad a demokratikus közéletben való tudatos részvételre, és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra” (Nat, 1995, 84).

A részletes követelmények között megjelennek az állampolgári ismeretek hagyományos témái (pl. család, helyi társadalom, alkotmány, államszervezet), illetve a meghatározó gazdasági fogalmak (pl. termelés, fogyasztás, elosztás, vállalkozás). Továbbá helyet kapnak benne – a megváltozott politikai rendszerből adódóan is – az általános emberi jogok, a demokratikus kormányzati rendszer működése, a választási rendszer és a globális problémák. A dokumentum elvi nézőpontja alapvetően a világnézeti semlegességre, az egyes ember szabadságjogainak érvényesülésére és a szabad vállalkozás feltételeire fókuszál.

A Nat 2003-as módosításakor²¹ a 95-ös szellemiség, célrendszer és elvi megközelítés változatlan maradt. Ezt tükrözi az is, hogy a Kiemelt fejlesztési feladatok között a Hon- és népismeret szövegében a korábbi változathoz képest alig-alig van módosítás. A Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz téma új címváltozatban jelenik meg: Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra. Ennél a résznél lényegesen nagyobb a változás, hiszen a '95-ös változatban csak európai értékek jelennek meg, itt viszont az is rögzítésre kerül, hogy a „magyarságtudatot megőrizve váljanak európai polgárokká”, továbbá szó szerint utalás van arra, hogy a tanulók az „Európai Unió polgáraiként fogják felnőtt életüket leélni” (Nat, 2003). Az Ember és társadalom műveltségterület alapelvei és céljai is sok tekintetben a 95-ös változatot idézik. Természetesen megjelennek új motívumok is, így megfogalmazásra kerül, hogy a társadalomismeret tanulása azt segíti elő, hogy a diákokban növekedjék a társadalmi problémák iránti érzékenység, valamint a konfliktusok elemzéséhez szükséges képességek működése. A dokumentum kitér a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítására, „a nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat erősítésére”. Mivel a Nat ezen változata nem tartalmazza a részletes követelményeket, csak a tartalom kulcselemeit, így az itt megjelenő témák a korábbi 95-ös változat kivonataként értelmezhetők.

²¹ 243/2003. (XII.17.) Kormányrendelet.

A Nat 2007-es²² változatának elkészítését a hazai belpolitikai viszonyok sajátos alakulásának körülményei között²³, valamint két meghatározó jelentőségű európai oktatási folyamat kontextusában szükséges vizsgálni. Egyrészt a módosítást megelőzően, a 2005. év a Demokráciára Nevelés Éveként jelent meg²⁴, másrészt – a kompetencialapú tartalmi fejlesztés kiteljesedéseként – megfogalmazásra került a közös európai kulcskompetenciák keretrendszere, amely útjelzőként orientálhatja a tagországokban zajló tartalmi fejlesztéseket.²⁵ Ebben a keretrendszerben hatodiként megjelentek „az interperszonális, intellektuális és szociális valamint a polgári kompetenciák is” (Vágó–Vass, 2006, 199). Ennek következményeként a 2007-es dokumentumban a Kiemelt fejlesztési célok elé kerültek az európai kulcskompetenciák, amelyek azt a célt szolgálják, hogy az egyes tagországok tartalmi szabályozóiban jelenjenek meg a gazdaság világában és a modern társadalmakban való boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához szükséges kompetenciák.

Ezek közül a 2007-es Nat szövegébe az állampolgárságra és demokráciára nevelés szempontjából a Szociális és állampolgári kompetencia került be, amely az eredeti EU-s ajánláshoz képest egy kicsit módosított címmel és tartalommal jelent meg. A dokumentum bevezető része hitet tesz az értékalapú közösségi beilleszkedés mellett, továbbá rögzíti a közjó iránti elkötelezettség jelentőségét, illetve a sokszínű társadalmi viszonyokba való eligazodás szükségességét. A továbbiakban sorra veszi az állampolgári nevelés szempontjából meghatározó ismereteket, képességeket és attitűdöket. Az ismeretknél kitér a meghatározó jelentőségű dokumentumokra (pl. Európai Unió Alapjogi Chartájára), illetve a nemzeti 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. Részletesen sorra veszi azokat a pozitív attitűdöket, amelyek az állampolgári tevékenységek gyakorlásához szükségesek, ilyen pl. a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartása, a felelősségérzet, az alkotó részvétel, a hatékony kommunikáció, az együttműködés és a magabiztosság.

A Kiemelt fejlesztési céloknál a Hon- és népismeret, az Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra címetek viselőik a 2003-as változathoz képes nem módosultak, de új célként megjelent az Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés. A tanterv ezen új eleme alapvetően az időközben elfogadott európai dokumentumok-

²² 202/2007. (VII. 31.) Kormányrendelet.

²³ 2006-ban került nyilvánosságra az ún. őszi beszéd, amelynek nyomán ősszel folyamatos utcai megmozdulásokra, tüntetésekre került sor.

²⁴ Ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, amely az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként 2005 a Demokráciára Nevelés Éve-ként jelent meg.

²⁵ Az EU politikájában fejlesztési prioritás lett az ún. kulcskompetenciák rögzítése.

ra, ajánlásokra támaszkodik, és azok szellemiségét tükrözi (lásd előző fejezet). Ebből is következően kompetencia alapú megközelítésű, nagy jelentőséget tulajdonít az egyéni részvételnek a társadalom közös ügyeinek intézésében, kitér a társadalmi együttélés, az emberi jogok és a demokrácia értékeinek tiszteletére. Rögzíti, hogy a szükséges ismeretek, képességek és beállítódás alapvetően az Ember és társadalom műveltségterületben jelenik meg, illetve megállapítja, hogy a kompetenciafejlesztés meghatározó eleme a tanulók aktív részvételére építő tanítás- és tanulásszervezés, valamint az iskolai élet demokratikus gyakorlata.

A 2007-es Nat változatról megállapítható, hogy a dokumentum szerzői abból indultak ki, hogy a fejlődő kognitív tudományok felől közelítve az is egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy „a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak” (Csapó, 2006). Így az a megállapítás vált a szaktudományon belül elfogadottá, hogy 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).

Az állampolgári nevelés szellemisége és tartalma az új Nat-ban

A Nemzeti alaptanterv megújítása érdekében 2010-ben az oktatásirányítás alapvetően két fontos célt határozott meg: egyrészt a köznevelési törvénnyel összhangban a nevelési-oktatási rendszer küldetésének, érték közvetítő feladatának újrafogalmazását, másrészt az alaptanterv közműveltségi tartalmakkal történő kiegészítését. Új célrendszer fogalmazódott meg, miszerint az alaptanterv a köznevelés feladatát a műveltség közvetítésében, a tanuláshoz és a munkához szükséges készségek, képességek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztésében, a nemzeti és társadalmi összetartozás megerősítésében jelöli meg. Feladatának tekinti továbbá, hogy cselekvő elkötelezettségre neveljen az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránt, fejlessze a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, szociális és testi képességeket. Az új Nat éppen ezért fontos szerepet szán a nemzeti hagyománynak, a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez, kisebbségekhez tartozók azonosságtudatának ápolását is (Kaposi, 2013).

Lényegesen megújult a *Bevezető*, melyben újjáfogalmazódott a dokumentum küldetése, és középpontba került az értékkelvű nevelő iskola megteremtésének szándéka. Ennek a célnak megfelelően új elemekkel kibővített fejlesztési feladatok, nevelési célok fogalmazódtak meg: erkölcsi nevelés; nemzeti öntudat, hazafias

nevelés; önismeret és társas kultúra fejlesztése; családi életre nevelés; testi és lelki egészségre nevelés; felelősségvállalás másokért, önkéntesség; fenntarthatóság, környezettudatosság, pályaorientáció, gazdasági és pénzügyi nevelés; médiatudatosságra nevelés (Kaposi, 2013).

A Nat-ban megfogalmazott *Fejlesztési területek – nevelési célok* többféle módon érvényesülnek a tartalmi szabályozás különböző szintjein és valósulhatnak meg a köznevelés folyamatában. Beépülhetnek az egyes műveltségi területek, illetve tantárgyak fejlesztési követelményeibe, tartalmaiba; tantárgyak részterületeivé válhatnak, vagy önálló tantárgyként jelenhetnek meg az iskola helyi tanterve szerint; tematizálják az alsó tagozaton a tanítói munkát, felsőbb évfolyamokon pedig elsősorban az osztályfőnöki órák témaköreit; témákat, fejlesztési helyzeteket adnak az egyéb nem tanórai keretekben folyó iskolai foglalkozások, programok számára. A felsorolt területek implementációjáról a kerettantervek gondoskodnak (Kaposi, 2013).

A Fejlesztési területek – nevelési céloknál megjelenő Állampolgárságra, demokráciára nevelésre vonatkozó szövegrész abból az alaptézisből indul ki, hogy hazánk demokratikus jogállam, amelyben az alkotmányos rend az alapvető emberi jogokból származtatható, és az állam feladata ezen elidegeníthetetlen jogok garantálása, így többek között széles körűen biztosítja az egyén számára a teljes körű és kiszámítható jogbiztonságot, a törvény és bíróság előtti egyenlőséget. Ebből következően is a társadalmi közösségi normákat törvények garantálják, vagyis a joguralom érvényesül a közélet minden szintjén.

Ennek alapjaként a dokumentum az aktív állampolgári részvételt határozza meg, amely egyrészt összhangot teremt az egyéni célok és a közjó között, továbbá a társadalmi összefogást (kohéziót) biztosítja és alapja lehet egy ún. nemzeti öntudatnak, amely hosszú távon a nemzetépítési és -egyesítési programként is értelmezhető. A dokumentumban meghatározott elvárások cselekvő állampolgári attitűd kialakítását fogalmazzák meg, amely az általános emberi jogok érvényesülésének alapján áll, kiegészítve az emberi méltóság középpontba állításával és az erőszakmentesség tagadásával, ami több ezer éves európai etikai és kulturális tradíció továbbélését jelenti. Miként a megfogalmazás további része is, hiszen az állampolgárság meghatározó kritériumaként fogalmazódik meg a törvénytisztelet és az együttélés szabályainak betartása, továbbá a méltányosság (equity) elvének rögzítése, amely lényegében a társadalom tagjai számára az egyenlő esélyek (oktatási, kulturális stb.) biztosítását jelenti.

A megfogalmazott nevelési cél az iskola kiemelten fontos feladatává teszi az állampolgári jogok és kötelességek egyensúlyának megteremtését és utal arra, hogy ennek keretében biztosítja az ún. honvédelmi nevelést. Ez utóbbi mindenképpen új elem a szabályozásban, így nem is biztos, hogy mindenki számára könnyen átlátható és dekódolható. Ezért is fontos leszögezni, hogy a megfogalmazási szándék

mögött nem a jövő generáció katonai képességeinek fejlesztési szándéka jelenik meg, hanem egy olyan közösségi attitűd kialakítása, amely pl. katasztrófa helyzetben (árvíz, tűzvész stb.) képessé teszi az egyéneket a közösségi szolidaritás átélésére, kooperációra, közös feladat elvégzésére.

Lényeges rögzíteni, hogy a dokumentum a közügyekben való aktív részvétel fontos elemeként rögzíti a *kreativitást*, amely lényegében alkotó- és teremtőképességet jelent. Ez a képesség a szaktudomány szerint elsősorban divergens gondolkodást feltételez, amely leginkább a gondolkodás könnyedségében (fluencia), rugalmasságában (flexibilitás) és eredetiségében (originalitás) nyilvánul meg. E képesség a gyakorlatban mindenképpen problémaérzékenységet, az új megoldások iránti nyitottságot és a látszólag össze nem illőnek tartott elemek, jelenségek originális összekapcsolását jelenti. E képességhez szorosan köthető az az elvárás, hogy önállóan kritikai gondolkodás is szükséges a közügyekben való aktív részvételhez.

Fontos rögzíteni, hogy a fejlesztési területek, nevelési célok a megújított dokumentumban kiegészültek a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés résszel is, amely többek között rögzíti azt, hogy fontos a nemzeti népi kultúra értékeinek hagyományainak megőrzése, a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók és művészek munkásságának ismerete. Hitet tesz amellett, hogy a tanulóknak a képzés során gyakorolni kell az otthonhoz, lakóhelyhez, szülőföldhöz kötődő közösségi tevékenységeket, azért is, hogy alakuljon ki bennük a hazaszeretet érzése. Megjelenik a szövegben állampolgári kötelességként a Magyarország védelme előírás, amely a szövegalkotók szándékának megfelelően egyéni hozzájárulást jelent a közösséget fenyegető veszélyhelyzetek elhárításához. A '94-es alapelvekhez visszanyúlva amellett is hitet tesz, hogy a diákok magyarságtudatukat megőrizve kapcsolódjanak az európai civilizációs kultúrkörhöz.

Az új Nat-ban elfogadott szemléletnek a következményeként az állampolgári nevelésre való felkészítés hangsúlyosan megjelent a tanári képesítési követelményekben, melyet a következő részlet is igazol:

„A képzés célja ... a történelem és állampolgári ismeretek tantárgyak tanítására ... integrálni tudják a szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak a történelem és állampolgári ismeretek tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére és irányítására, a tanulók történelmi és állampolgári műveltségének, készségeinek és képességeinek kialakítására.” Továbbá a képzés során elsajátítandó kompetenciáknál megjelenik az alábbi: „a demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, elfogadása, a személyiségi és az emberi jogok tisztelete.”²⁶

²⁶ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet.

Befejezés

A több mint 200 éves múltra visszatekintő intézményes állampolgári nevelés tartalmi és módszerei mind időben, mind térben rendkívül nagy változatosságot mutatnak. De abban nincs különbség közöttük, hogy mindegyikük valamilyen állambölcseleti alapra épül (pl. alkotmányosság) és döntően igazolni igyekszik azon államforma (pl. demokrácia) előnyeit, amelynek képviselőjében megfogalmazza tanításait, továbbá olyan tartalmakat jelenítenek meg, amely az adott ország államszervezetét mutatja 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, így morális kérdéseket is érintenek. Ebből is adódóan az állampolgári nevelés leggyakoribb pedagógiai módszereit az ismeretforrások sokoldalú feldolgozása mellett kisebb vagy nagyobb mértékben a változatos képességfejlesztés és attitűdformálás határozza meg.

„Megállapíthatjuk, hogy az állampolgáriságra való nevelés a demokratikus társadalomban a felelőségek és jogok gyakorlásához szükséges tudás, képességek és attitűdök fejlesztése révén történik. A hazai és nemzetközi gyakorlatban a polgári feladatokat és társas kötelezettségeket általában tényszerűen oktatják, például egy olyan tantárgy, mint a történelem részeként. Mindemellett a jó állampolgár nevelése folyamatosan zajlik a »rejtett tananyagban« a mindennapos, szinte tudattalan üzenetek révén, melyeket a tanulók magukba szívznak a tanáraikkal való kapcsolataikon, az osztálytermi oktatás szervezésén stb. keresztül. Különösen érdekes a nevelők és az iskolák szerepe a kooperatív és a konstruktív versengő viselkedés elsajátításában” (Fülöp, 2009, 46).

Egy hazai kutatás megállapításai szerint, „miközben a Nemzeti alaptanterv (2003) javarészt az együttműködés ösztönzéséről beszélt, a tanárok inkább olyan »állampolgárokat« nevelnek, akik versengők, és nem annyira együttműködők. A tanárok szándékosan és spontán módon is jobban támogatják a versengést a gyakorlatban: többször alkalmaznak versengő problémamegoldást, mint kooperatív; sokkal több interakciójuk van azokkal a diákokkal, akik növelni akarják saját versenyszellemüket; több időt töltenek a versengés különböző aspektusainak szabályozásával, mint a hatékony kooperáció oktatásával” (Fülöp, 2009, 56). Pedig egy épülő piacgazdaságban és demokráciában többségében olyan munkaerőre van szükség, akik alapvetően nem a versengésre, hanem az együttműködésre szocializálódtak. E folyamat szakmai–pedagógiai támogatása még hosszú távú és mindennapi feladatot ad a pedagógiai gyakorlat számára.

Irodalomjegyzék

- BEREND T. IVÁN:** *Műveltségpszichológia és történelem.* In: *Műveltség az ezredfordulón.* Kossuth Kiadó, 1980.
- BIBÓ ISTVÁN (1986):** *Az európai társadalomfejlődés értelme.* In: *Válogatott tanulmányok. 1971–1979. 3. köt.* Magvető Kiadó, Budapest.
- DEKÁNY ISTVÁN (1939):** *Közösségi és állampolgári nevelés az új tanterv szellemében.* Magyar Pedagógia.
- GÖNCZÖL ENIKŐ (2001):** *Állampolgári ismeretek.* In: *Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- EURYDICE (2012):** *Citizenship Education in Europe.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- FALUS KATALIN – JAKAB GYÖRGY – VAJNAI VIKTÓRIA (2005):** *Hogyan neveljünk demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- FALUS KATALIN – JAKAB GYÖRGY (2006):** *Aktív állampolgárságra nevelés.* In: *Demeter Kinga (szerk.): A Kompetencia.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- FARKAS OLGA (2009) (szerk.):** *Demokratikus értékeket támogató képzőprogramok szervezése és megvalósítása.* In: *Aktív és felelős. Állampolgárság – Demokrácia – Szabadság.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 13–27.
- FARKAS OLGA – JANCSÁK CSABA (szerk.) (2008):** *Állampolgári kompetenciák kutatása és fejlesztése.* In: *Döbör András (szerk.) (2008): Útkeresés és továbbhaladás az aktív állampolgárságra képzés folyamatában.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FÜLÖP MÁRTA (2009):** *Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése. Iskolakultúra 2009/3–4.*
- HALÁSZ GÁBOR (2005):** *Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. Új Pedagógiai Szemle 2005/7–8.*
- HORÁNSZKY NÁNDOR (1990):** *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák terve: Organisationsentwurf.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- JAKAB GYÖRGY (2001):** *Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek.* In: *Knausz Imre (szerk.): Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- KATONA ANDRÁS (2006):** *A századelő történelemtanítása (1902–1920).* Raabe Történelem – Tanári Kincestár, 2006/9.
- KAPOSI JÓZSEF:** *A tartalmi szabályozás hazai változásai. Új Pedagógiai Szemle 63 (2013/9–10) 14–37.*
- KINYÓ LÁSZLÓ (2012):** *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében (PhD értekezés).*
- KÖRÖSÉNYI ANDRÁS (2004):** *Kormányzati rendszerek.* In: *Gyurgyák János (szerk.): Mi a politika? Bevezetés a politika világába.* Osiris Kiadó, Budapest.

- ROMSICS IGNÁC** (2004): *A történetíró dilemmája*. Előadás, Mindentudás egyeteme, Budapest. <http://www.mindentudas.hu/romsics/20040729romsics.html> [2009. május 12.]
- Stratégia 2009*. Készítő bizottság tagjai: Falus Katalin, Galambos Rita, Kende Ágnes, Mihály Ottó, Setényi János, Szelényi Zsuzsa. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- SZEBENYI PÉTER** (1994): *Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon*. Budapesti Nevelő.
- SZEBENYI PÉTER** (szerk.) (1996): *Tájékoztatók a Nat műveltségi területekről*. Ember és Társadalom. Korona Kiadó, Budapest, 9.
- HUDDLESTON, TED – ROWE, DON** (2002): *Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban*. *Új Pedagógiai Szemle* 2002/3.
- VÁGÓ IRÉN – VASS VILMOS** (1996): *Az oktatás tartalma*. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197–278.