

**Forrás:** <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-neveles-06-03-02/>

## Kaposi József

### *Állampolgárságra, demokráciára nevelés<sup>1</sup>*

Az állampolgári nevelés kérdése az elmúlt húsz esztendőben – különösen az ún. fejlett világban – a korábbihoz képest erőteljesen felértékelődött. Egyre nagyobb figyelem irányul az aktív állampolgárság kérdésére és sok ország próbálja a problémát az oktatáson keresztül kezelni. Mindez feltehetően összefügg a széles körű és mind jobban terjedő globalizációval és az ezzel párhuzamosan, egyre váratlanabban és kiszámíthatatlanabban megjelenő véres etnikai-vallási konfliktusokkal, valamint a fiatal generációk társadalmi aktivitásának folyamatos csökkenésével. Ezen tendenciákat is figyelembe véve vált az európai oktatáspolitikai egyik jelentős programjává az aktív állampolgárságra való nevelés, amely többek közt azt eredményezte, hogy a 2000-es évek elején az erre a területre vonatkozó képességek bekerültek az ún. európai kulcskompetenciák közé. A tanulmány végigtekinti az állampolgári nevelés hazai történetét, jelenkori nemzetközi trendjeit, az utóbbi húsz év hazai módszertani gyakorlatait, lehetőségeit, valamint a téma oktatásának jelenlegi tanárképzési kihívásait is.

#### **Bevezető**

Amikor a szerveződő közösségek kidolgozták és írásba foglalták a viszonyrendszerüket meghatározó szabályokat, normákat, ezt tekinthetjük az emberi civilizáció kezdetének. A társadalmi szerveződés egy új szakaszát jelentette az ókori görögök világa, hiszen itt jelent meg először markánsan az a gondolat<sup>2</sup>, hogy a jogi és erkölcsi normák érvényre juttatása mellett meghatározó cél a hatalom humanizálása és az emberi kiszolgáltatottság érzésének felszámolása. Egyrészt 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<sup>3</sup>. Másrészt 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 érvényesültek.

Az egyházi és világi hatalom elválasztásán és a kölcsönös szolgálatra épülő hűbéri rendszeren alapuló középkori keresztény állambölcselet az „isten 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.<sup>4</sup> 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 legteljesebb hatalomkoncentrációt, és ezáltal megteremtheti az egyes ember kiszolgáltatottságát a hatalomnak. Különösképpen akkor, ha ez a magántulajdon korlátozásával, illetve

megszüntetésével párosul<sup>5</sup>. Ezért a formálódó protestáns államelmélet döntően a zsarnoki hatalom kialakulásának megfékezését állította középpontba.<sup>6</sup>

Az állambölcseleti gondolatok megsokasodása a felvilágosodás eszmerendszeréhez 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, a végrehajtás és a bíraskodás intézményei nemcsak funkcionálisan különülnek el, hanem az államhatalom „*e három ága nem kerül azonos személyek vagy testület kontrollja alá*”.<sup>7</sup> Továbbá ekkortól fogalmazódik meg az ókori demokráciától eltérő – és a rendi hagyományokra is támaszkodó – képviseleti demokrácia elve.

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 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.”<sup>8</sup>*

A demokratikus rendszerek általános sajátosságaiként a következő jellemzők azonosíthatók be: állampolgári felhatalmazáson nyugvó kormányzati rendszer, amely képviseleti alapon működik és versengő politikai erők (politikuskok) meghatározott időre szóló irányításával; a képviseleti 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.

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, valamint az ezzel párhuzamosan jelentkező nemzetközi, regionális integrációs törekvésekkel, továbbá az egyre váratlanabban és kiszámíthatatlanabban megjelenő véres etnikai-vallási konfliktusokkal, a marginalizálódott, leszakadó társadalmi csoportok szó szerint romboló erejű lázásaival és a fiatal generációk társadalmi aktivitásának folyamatos csökkenésével<sup>9</sup>. Ezen tendenciákat is figyelembe véve vált az európai oktatáspolitiká 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”*<sup>10</sup>.

## **A hazai állampolgári nevelés történeti áttekintése 1990-ig**

*Az ún. állampolgári nevelés hazánkban a felvilágosult abszolútizmus keretei között a XVIII. század végén jelent meg. 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 megítélésére<sup>11</sup>. Az első állami tantervek nem az egyetemes, hanem a magyar történelmet helyezték a tanítás középpontjába, és ennek részévé vált az állampolgári ismeretek oktatása<sup>12</sup>. A tárgy keretében megjelenő rövid államtan az alattvalói hűséget<sup>13</sup>, 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 mely a nemzeti önállóságot állította középpontba.”<sup>14</sup>*

Az állampolgári nevelés vonatkozásában fontos mérföldkönek tekinthető a Magyarországon 1850-ben bevezetett Organisationsentwurf<sup>15</sup>, 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”<sup>16</sup>. A „morális jog” kifejezés olyan új nézőpontot jelenít meg, amelyet – kis túlzással talán – szakrális elemnek is tekinthetünk, hiszen – amit ezen értünk az – az intellektuálisan földolgozott tananyagból nem vezethető 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 központjába 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 önérzetet és a királyhűséget.*”<sup>17</sup> Ebben a korszakban az állampolgári nevelés célrendszerében felerősödik a konformista „állampártiság”, amely összekapcsolódott a fejlődéspártisággal, és egyúttal polgárisult és demokratizálódott. Ezzel párhuzamosan a nemzeti önállóságot képviselő irányzat<sup>18</sup> bizonyos értelemben provincializálódik és a nemzetiségek viszonyrendszerében antidemokratikussá is válik.<sup>19</sup>

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.”<sup>20</sup> A megjelenő új tudományterületek fölerősítették a jelenismeret tanításának gondolatát, megfogalmazódott, hogy a hatékony állampolgári neveléshez nem elengedő 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.”<sup>21</sup> 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<sup>22</sup>.

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 szabadságérvényesülés jogát alá kívánja rendelni 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.<sup>23</sup>

A megváltozott állampolgári nevelés gondolatmenetének kiindulópontja az, hogy a „*közösségi (szociális) nevelés tágabb, az állampolgári nevelés pedig szűkebb fogalom*”<sup>24</sup>. 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 kortól, másrészt szintetizálásként külön önálló tárgybán a tanulmányok végén.<sup>25</sup> Az állampolgári nevelés új hangsúlyaként az „*érzúletek 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 történelmi műalkotásnak az údvére?*”<sup>26</sup>

Az 1940-es évek elején az átalakuló szociális viszonyok nyomán a katolikus középiskolákban a társadalmi ismeretek anyaga kiegészül a gazdasági ismeretekkel. Ez annyiban tért el az állami tanítás tervétől, hogy kiemeli az egyház uzsora ellen, valamint az igazságos és méltányos bér kialakítása érdekében folytatott küzdelmét. A társadalmi rend megváltoztatására irányuló törekvések tárgyalása során pedig megismerteti a tanulóval a *Rerum novarum*... és a *Quadragesimo anno*... kezdetű pápai körlevelek állásfoglalását.<sup>27</sup>

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 tantárgy.<sup>28</sup> A tantárgy népszerűtlen és sikertelen volt, és semmilyen vonatkozásban nem járult hozzá a rendszer legitimitásához. Ennek legékeesebb 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 tárgyat. A gondolatot a párt- és az állami vezetők mellett, akik ebben a kialakult hatalmi viszonyok további legitimációs lehetőségét látták, a pedagógiai kutatók, fejlesztők is – természetesen más megfontolásból – támogatták<sup>29</sup>. 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.*”<sup>30</sup>

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.<sup>31</sup> Végül is a viták eredményeként az 1983–1984-es tanévtől az

általános iskola 8. osztályában a történelem tantárgyba integrálódott a társadalom és állampolgári ismeretek tananyag.

A rendszerváltozáshoz közelítően fokozatosan átalakult mind az általános iskolai, mind pedig a középiskolai társadalmi és állampolgári oktatás tartalma.<sup>32</sup> Az általános iskolai tartalmaknál lényegesen módosultak a belső arányok (a gazdasági 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 kulcsszerepéhez jutottak.<sup>33</sup> 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 kísérőjelenségeként – ez a tantárgy is kiváltható lett az önálló Társadalomismerettel, amely alapvetően szociológiára, politológiára és művelődéstörténetre épült.<sup>34</sup>

### **Az állampolgári nevelés európai trendjei, dokumentumai**

A „politikai műveltség” fogalma először az 1960-as és az 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.”*<sup>35</sup> 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, például jogi dokumentumok szövegei, alkotmányossági alapelvek, az 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 kompetenciatípusú tudás. Az elmúlt évtizedekben az aktív állampolgárság kérdésével foglalkozó egyik kutatócsoport<sup>36</sup> 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.<sup>37</sup>

*„Már az 1990-es évektől megfigyelhető, hogy egyre nagyobb figyelem irányul az aktív állampolgárság<sup>38</sup> 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 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 fókusza 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.”*<sup>39</sup>

Ha különböző országok gyakorlatát vizsgáljuk, akkor az 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. a 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 feltétele a mikroközösség: család, iskola, helyi társadalom megerősítése)<sup>40</sup>.

A téma kapcsán különösen érdekes a '90-es évek végén Angliában elindított kutatás és fejlesztés, amely azt kutatta, hogy miként valósítható meg, hogy a „politikai műveltség” az angol középiskolák nemzeti alaptantervének kötelező elemévé váljon. Az ezt a kutatást záró ún. Crick-jelentésben, amely az „Állampolgári ismeretek oktatása, a demokrácia tanítása az iskolában” címmel jelent meg,<sup>41</sup> többek között az is megállapításra került, hogy az ún. politikai műveltség – amely a meghatározás szerint annak a megtanulását jelenti, hogyan legyünk „hatékonyak a közéletben” – tartalma elég fontos ahhoz, hogy minden diák tantervében megjelenjék. A jelentésből világosan kiderül, hogy a politikai műveltség esetében jóval többről van szó pusztán politikai ismeretknél. Meghatározó célként 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.<sup>42</sup>

Nemzetközi viszonylatban is az állampolgári nevelés egyik lényegi kérdése, hogy e terület keresztntanervi jelleggel van jelen (pl. Skócia), vagy önálló tárgyként (pl. Anglia), esetleg mindkét formában. Mindkét irányzatnak megvannak a maga előnyei és hátrányai. Az önálló tárgy hátránya a hagyományosabb tartalom és szemlélet, illetve az egyszeri hatás korlátozottsága, a keresztntanternél pedig, hogy amit mindenkinek kell csinálnia, azt végül is a gyakorlatban senki sem csinálja, mert a tartalmak feloldódnak az egyes tantárgyi keretekben<sup>43</sup>.

Az állampolgári ismeretek iskolai tanításának felértékelődése az 1990-es évek végén indult el az európai kontinensen, ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, amely elindította a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként 2005 a „Demokráciára Nevelés Éve”-ként 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 és (3) az, amit az angolok political literacy-nak (politikai írástudás vagy politikai műveltségnek) neveznek.”*<sup>44</sup>

Az előzőek következtében megjelennek a demokráciára nevelés új elemei. Ilyen például az élethosszig tartó tanulási kompetenciák keretébe való illesztése, valamint a társadalmi integráció és társadalmi kohézió erősítésének középpontba állítása. Jellemző továbbá a kompetenciaalapú gondolkodás érvényesítése, melynek nyomán ajánlasként megjelennek a polgári kompetenciák, illetve az átfogó standardok. Új elem annak a hangsúlyozása is, 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 a komplexitás kognitív és érzelmi kezelésére egyaránt.”*<sup>45</sup>

Az Eurydice 2011-es felmérése szerint az állampolgári nevelés 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 válnak, akik képesek a társadalmi jóléthez hozzájárulni<sup>46</sup>. 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 összpontosít az állampolgári nevelés (lehet a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, kulturális sokszínűség, fenntartható nevelés, valamint európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelésen általában négy terület elsajátítását értik, így a kritikus és analitikus szemléletmód, a politika tudatosság, műveltség „political literacy”, az attitűdök és értékek, valamint az aktív társadalmi részvétel.<sup>47</sup> Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család értékrendet és mintát adó funkciója, 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 erősen hatott a társadalmi (állampolgári) ismeretek tanításának tartalmára<sup>48</sup>. 1988-tól a napi tanítási gyakorlattal párhuzamosan folyt a Nemzeti alaptanterv (NAT) kidolgozása. A tantervi műfajváltást is jelentő dokumentum elkészültét hosszúságú, széles körű és szenvedélyes szakmai és politikai viták kísérték, és ennek mentén több változat is készült, mind 1990 előtt, mind pedig az első polgári kormány időszakában. A változatok közül kiemelhetők 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.”*<sup>49</sup>

Az elhúzódtó viták nyomán a NAT jogszabályi formában végül is 1995-ben látott napvilágot.<sup>50</sup> A jóváhagyott változat 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 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 problémáival 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.”*<sup>51</sup> A tanterv a műveltségterületek közös követelményeként – az újszerű pedagógiai gondolkodás eredményeként – keresztntantervi (cross-curriculum) megközelítést alkalmazott. Ennek lényege, hogy újfajta összekötő fókuszokként 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.<sup>52</sup> E felfogás szerint a tantárgyakat kötelezően átható, azok között tudatosan kapcsolatot teremtő, az egyes nevelési célok iskolai

## Kaposi József: Állampolgárságra, demokráciára nevelés

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 megfogalmazásra került többek között, 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. Becsüeljék meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulásait.”*<sup>53</sup> 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 Nyugat életformájához és szellemiségéhez való azonosulást.

Az állampolgári nevelés szempontjából a Nemzeti alaptanterv 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*<sup>54</sup>. 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 összpontosít.

A NAT 2003-as módosításakor<sup>55</sup> 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”*<sup>56</sup>. 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 kialakulása, *„valamint a konfliktusok elemzéséhez szükséges képességek fejlesztése”*. A dokumentum kitér a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítására, *„a nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat*

*erősítésére*".<sup>57</sup> 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.

A NAT 2007-es<sup>58</sup> változatának elkészítését a hazai belpolitikai viszonyok sajátos alakulásának körülményei között<sup>59</sup>, valamint két meghatározó jelentőségű európai oktatási folyamat kontextusában szükséges vizsgálni. Egyrészt a módosítást megelőzően, mint azt már a korábbiakban jeleztük, 2005. év a Demokráciára Nevelés Éveként jelent meg<sup>60</sup>, másrészt – a kompetencialapú tartalmi fejlesztés kiteljesedéseként – megfogalmazásra került a közös európai kulcskompetenciák keretrendszere, amely útjelzőként orientálhatja a tagországokban zajló tartalmi fejlesztéseket.<sup>61</sup> Ebben a keretrendszerben hatodikként megjelentek „*az interperszonális, interkulturális és szociális, valamint a polgári kompetenciák is*”<sup>62</sup>. 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 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, illetve a sokszínű társadalmi viszonyokba való eligazodás szükségessége mellett, továbbá rögzíti a közjó iránti elkötelezettség jelentőségét. A továbbiakban sorra veszi az állampolgári nevelés szempontjából meghatározó ismereteket, képességeket és attitűdöket. Az ismereteknél 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, így például a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartása, a felelősségérzet, az alkotó részvétel, a hatékony kommunikáció, együttműködés, magabiztosság.

A Kiemelt fejlesztési céloknál a Hon- és népismeret, az Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra címetek viselőik a 2003-as változathoz képest nem módosultak, de új célként megjelent az Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés. A tanterv ezen új eleme alapvetően az időközben elfogadott európai dokumentumokra, ajánlásokra támaszkodik, és azok szellemiségét tükrözi (lásd előző fejezet). Ebből is következően kompetencialapú 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*”.<sup>63</sup> 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”.*<sup>64</sup>

### **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<sup>65</sup> éppen ezért fontos szerepet szán a nemzeti hagyománynak, a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez, a kisebbségekhez tartozók azonosságtudatának ápolását is.<sup>66</sup>

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<sup>67</sup>.

A NAT-ban megfogalmazott Fejlesztési területek – nevelési célok, amelyek 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.<sup>68</sup>

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 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

## Kaposi József: Állampolgárságra, demokráciára nevelés

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 jelenik 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 megfogalmazás mögött nem a jövő generáció katonai képességeinek fejlesztési szándéka jelenik meg, hanem egy olyan közösségi attitűd kialakítása, amely például katasztrófa helyzetben (árvíz, tűzvész stb.) képessé teszi az egyéneket a közösségi szolidaritás átélésére, a kooperációra, a 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 leginkább 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 az össze nem illőnek tartott elemek, jelenségek originális összekapcsolását jelenti. E képességhez szorosan köthető az az elvárás, hogy önálló 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, a lakóhelyhez, a 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 szerint nem katonai tevékenységet jelent, hanem az egyéni hozzájárulást a közösséget fenyegető katasztrófák elhárításához (tűzvész, árvíz stb.). A '94-es alapelvekhez visszanyúlva amellett is hitet tesz, hogy a diákok magyarságtudatukat megőrizve kapcsolódjanak az európai civilizációs kultúrkörhöz.

### **Az állampolgári nevelés mindennapi dilemmái és szerepe a tanárképzésben**

A feldolgozott szakirodalomból egyértelműen kitetszik, hogy konszenzus van a társadalom–állampolgári nevelést illetően abban a tekintetben, hogy ennek kialakítása egyszerre igényli ismereteket és az ehhez kapcsolódó, különösképpen szociális képességek fejlesztését, továbbá egy fajta közösségi attitűdöt. Miként abban is egyetértés látszik, hogy mindezek három komponensből állnak: társadalmi és morális felelősség, közösségi részvétel és politikai tájékozottság.<sup>69</sup> Megállapíthatjuk, hogy *„Az állampolgárságra való nevelés a demokratikus társadalomban a felelősségek és jogok gyakorlásához szükséges tudás, képességek és attitűdök fejlesztése révén történik. A hazai és nemzetközi gyakorlatban a »polgári feladatokat« és a társas kötelezettségeket általában tényszerűen oktatják, például*

## Kaposi József: Állampolgárságra, demokráciára nevelés

*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 szívnek 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.»<sup>70</sup> 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 kooperatívot; 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.»<sup>71</sup> Pedig egy épülő piacgazdaságban és demokráciában többségében olyan munkaerőre van szükség, akik alapvetően nem a versengésre, hanem az együttműködésre szocializálódtak.*

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: demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, elfogadása, a személyiségi és az emberi jogok tisztelete.»<sup>72</sup>

Természetesen a kimeneti és képesítési követelményekben megfogalmazottak akkor tudnak hatékonyan megjelenni a pedagógusképzésben, ha a jövődő tanárok feldolgozzák a szociális készségek fejlesztésének elméleti háttérét: kognitív, affektív és integratív fejlesztések, továbbá megismerik és a gyakorlatban is alkalmazzák a szociális készségfejlesztő technikákat: modellnyújtás, problémamegoldás, megerősítés, szerepjáték, történetek megbeszélése.<sup>73</sup> Ezeknek a képzésbe integrálása feltehetően hosszabb időt vesz igénybe, hiszen első lépésként a felsőoktatásban dolgozóknak is meg kell ismerkedni ezen új tartalmi-módszertani elemekkel.

\*

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.

Az állampolgári nevelés továbbfejlesztése szempontjából feltétlenül fontos beépíteni a nemzetközi tapasztalatokat, így például az angolszász területen az elmúlt évtizedben megvalósuló fejlesztéseket, továbbá azt a felismerést, hogy a nevelés-oktatási intézmények mindennapi működési rendje, légköre az egyik meghatározó a nevelést illetően, hiszen ezek modellértékűen hatnak az ifjúságra. Ezért is lényeges lehet az egész iskolát bekapcsoló megközelítési módok (whole-school approaches) hazai alkalmazása, kiterjesztése<sup>74</sup>.

## **IRODALOM**

- *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához* (2009): A készítő bizottság tagjai: Falus Katalin, Galambos Rita, Kende Ágnes, Mihály Ottó, Setényi János, Szelényi Zsuzsanna. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- „Aktív Állampolgárságra Nevelés a 21. században” (2011): *Oktatásügyi Miniszterek informális találkozója*. 2011. március 28-29. Gödöllő. <http://2010–2014.kormany.hu/hu>
- *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve 1849*. Szerk.: HORÁNSZKY Nándor A tantervelmélet forrásai 12. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1990.
- BEREND T. Iván (1980): Műveltségismény és történelem. In: *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kossuth Kiadó.
- BIBÓ István (1986): Az európai társadalomfejlődés értelme. In: *Válogatott tanulmányok. Harmadik kötet. 1971–1979*. Magvető Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évf. 2. sz. 24–34.
- CSAPÓ Benő (2006): Hosszmetzeti felmérések a közoktatási rendszerekben. In: Kónyáné Tóth Mária és Molnár Csaba (szerk.): *Értékek és értékelés a közoktatásban. VIII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen, 179-193.
- DR. DÉKÁNY István (1939): Közösségi és állampolgári nevelés az új tanterv szellemében. *Magyar Paedagogia*, 48. évf. 88–108.
- EURYDICE (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- FALUS Katalin – JAKAB György – VAJNAI Viktória (2005): *Hogyan neveljük demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- FALUS Katalin – JAKAB György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In: DEMETER Kinga (szerk.): *A Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- 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.): *Útkeresés és továbbhaladás az aktív állampolgárságra képzés folyamatában*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FÜLÖP Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 19. évf. 3–4. sz. 41–59.

## Kaposi József: Állampolgárságra, demokráciára nevelés

- GÖNCZÖL Enikő (2001): Állampolgári ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 178-187.
- HALÁSZ Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 7–8. 65–70.
- HORÁNSZKY Nándor (szerk.) (1991): A sárospataki kollégium gimnáziumi tagozatának tanterve, 1861. In: *Műveltségfelfogások Magyarországon. A tantervelmélet forrásai* 13. Bp. 1991.
- HORVÁTH Zsuzsanna – KAPOSÍ JÓZSEF – VARGA Attila (2013): *A köznevelési rendszer tartalmi szabályozása a mai Magyarországon*. Kézirat.
- HUDDLESTON, Ted – ROWE, Don (2002): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 3. sz. 31–40.
- JAKAB György (2001): Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek. In: KNAUSZ Imre (szerk.) (2001): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 164–177.
- KATONA András (2006): A századelő történelemtanítása (1902–1920). *Raabe – Tanári Kincsestár, Történelem*, szeptember, 24. sz. I 1.4 1–28.
- KAPOSÍ JÓZSEF (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. évf. 9–10. sz. 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. Id.: Gyurgyák János (szerk.) (2004): *Mi a politika? Bevezetés a politika világába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MÁTRAI Zsuzsa (1999): In transit: Civic education in Hungary. In: TORNEY-PURTA, Judith – SCHWILLE, John – AMADEO, Jo-Ann: *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, 333–362.
- NOSZLOPI László: Egyéniség és sors. A Magyar Filozófiai Társaság vitaülése 1939. október hó 10-én (Dékány István, Hamvas Béla, Joó Tibor, Zemplén György, Reök Iván és Báró Brandenstein Béla hozzászólásával). *Athenaeum* (1939). *Új folyam*, 25. köt. 5–6. sz.
- PLATON: Az állam. Ford. Jánossy István.  
<http://mek.oszk.hu/03600/03629/03629.pdf> [2015. nov. 23.]
- Ratio Educationis (1981): Fordította: Mészáros István. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ROMSICS Ignác (2004): *A történetíró dilemmája*. Előadás. Mindentudás egyeteme, Budapest.  
<http://www.mindentudas.hu/romsics/20040729romsics.html> [2009. május 12.]
- SZEBENYI Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, 30. évf. 2. sz. 16–30.
- SZENT ÁGOSTON: Vallomások. Ford. Dr. Vass József  
<http://mek.niif.hu/04100/04187/04187.htm> [2015. nov. 23.]
- *Tájékoztatók a Nemzeti alaptanterv műveltségi területekről* (1996). Ember és társadalom. Szerk.: SZEBENYI Péter (szerk.): Korona Kiadó, Budapest.
- VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 197–278.

## Kaposi József: Állampolgárságra, demokráciára nevelés

- ZARÁNDY Zoltán (2003): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. évf. 3. sz. 112–121.
- ZSOLNAI Anikó: A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlatai. *Iskolakultúra*, 22. évf. 9. sz. 12–23.

### Jogszabályok:

- 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról
- 130/1995. (X.26.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
- 243/2003. (XII.17.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 202/2007. (VII. 31.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról
- 110/2012. (VI.4.) 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

### ABSTRACT

**Kaposi, József**

#### ***Educating for Citizenship, Democracy***

The question of civics education in the past 20 years – especially in the so-called developed world – has markedly appreciated compared to earlier. Ever more attention is directed to the question of active citizenship and many countries try to manage the problem through education. This is probably related to the widespread and faster spreading globalization and to the parallel ever more unanticipated and unpredictable appearance of bloody ethnic or religious conflicts as well as the continuous decline in the social activity of younger generations. In view of these tendencies, education for active citizenship has become one of the most significant programs of European education policy, resulting in, among other things, the inclusion of skills related to this area in the so-called European key competencies at the beginning of the 2000s. This study looks at the history of civics education in Hungary, its contemporary international trends, its methodological practice and potential in Hungary in the past 20 years, and the present teacher training challenges presented by instruction on the topic.

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> A tanulmány megjelent: *A köznevelés céljai és fejlesztési területei a Nemzeti alaptanterv szemléletének tükrében*. Pedagógiai tanulmányok. Szerk.: KORMOS József – PÁLVÖLGYI Ferenc. PPKE BTK, Budapest, 2015. 57–78.  
<https://btk.ppke.hu/uploads/articles/180416/file/T%C3%81MOP%20Kormos-P%C3%A1lv%C3%B6lgyi%20%28korr.%29%20%282%29.pdf> (Utolsó megtekintés: 2015. november 23.)
- <sup>2</sup> „Azt hiszem, demokrácia akkor támad, ha a szegények kerekednek felül, és ellenlábasait részben megölik, részben száműzik, a maradéknak pedig egyenlő alapon osztanak részt az alkotmányos jogokból és vezető állásokból, és a vezetőket többnyire sorsolással választják.” (PLATON: Az állam. Ford. Jánossy István <http://mek.oszk.hu/03600/03629/03629.pdf>.) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>3</sup> BIBÓ István (1986): Az európai társadalomfejlődés értelme. In: *Válogatott tanulmányok. Harmadik kötet*. 1971–1979. Magvető Kiadó, Budapest, 14.
- <sup>4</sup> „Mert a polgári élet fundamentuma a felsőbbiség iránt való engedelmesség. [...] ugyanis az emberi társadalom hatalmi rendjében a magasabb hatóság engedelmisséget követel az alacsonyabbtól, éppen úgy Isten az egész világtól.” (SZENT ÁGOSTON: Vallomások. Ford. Dr. Vass József <http://mek.niif.hu/04100/04187/04187.htm> VIII. fejezet 1.) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>5</sup> BIBÓ (1986) 67.
- <sup>6</sup> „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.” (KÁLVIN János: A keresztyén vallás rendszere. Ford. Ceglédi Sándor és Rábold Gusztáv. Református Egyház Zsinati Iroda, Budapest, 1995. /az 1909-es kiadás reprintje/ II. 754.)
- <sup>7</sup> KÖRÖSÉNYI András (2004): Kormányzati rendszerek. In: Gyurgyák János (szerk.) (2004): *Mi a politika? Bevezetés a politika világába*. Osiris Kiadó, Budapest, 63.
- <sup>8</sup> KÖRÖSÉNYI (2004) 61–62. A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjő felismerésének képességét valamely személy vagy politikai csoport kisajátította.
- <sup>9</sup> HALÁSZ Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 7–8. sz. 66.
- <sup>10</sup> „Aktív Állampolgárságra Nevelés a 21. században” (2011): *Oktatásügyi Miniszterek informális találkozója*. 2011. március 28–29. Gödöllő.  
<http://2010-2014.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/oktatasert-felelos-allamtitkarsag/hirek/aktiv-allampolgarsagra-kell-nevelni-a-fiatalokat>  
és [http://www.godollo.hu/hirek/hirek/?newswf2\\_id=45716&newswf2\\_action](http://www.godollo.hu/hirek/hirek/?newswf2_id=45716&newswf2_action) (Utolsó megtekintés: 2015. december 13.)
- <sup>11</sup> RATIO EDUCATIONIS (1981). Az 1777-i és 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: MÉSZÁROS István. Akadémiai Kiadó, Budapest. „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.” (FELBINGER, Ignac /1774/: Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen, Wien.)
- <sup>12</sup> SZEBENYI Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, 30. évf. 2. sz. 16.
- <sup>13</sup> „[...] szeretetet oltani a király, a családja, s a haza iránt, a kötelességteljesítéshez nélkülözhetetlen hűsége, a közérdek ápolására serkenti, szilárd alapot vetni az összes polgári erények számára.” (Szebenyi /1994/) Uo.)
- <sup>14</sup> SZEBENYI (1994) Uo.
- <sup>15</sup> HORÁNSZKY Nándor (szerk.) (1990): *A ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve 1849*. A tantervmélet forrásai 12. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. (Vö: HORÁNSZKY Nándor /1999/: 150 éves az Organisationsentwurf. A dokumentum hatása gimnáziumi oktatásunkra. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. évf. 9. sz. 61–72.)
- <sup>16</sup> HORÁNSZKY (1990) 162.
- <sup>17</sup> 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. (Vö.: KATONA András /2006/: *A századelő történelemtanítása (1902–1920)*. Raabe Történelem – Tanári Kincsestár, 2006. szeptember, 24. sz. I 1.4 1–28.)
- <sup>18</sup> „A történelem tanulása [...] nem csak az általános művelődést segíti elő, hanem erős jellemet fejt ki s hazafiúi erények fölbreszti s meggyökerezteteli.” (A sárospataki kollégium gimnáziumi tagozatának tanterve, 1861. In: *Műveltségfelfogások Magyarországon*. A tantervmélet forrásai 13. (Szerk.) HORÁNSZKY Nándor. OKI, 1991. 62.
- <sup>19</sup> SZEBENYI (1994) 17.
- <sup>20</sup> ROMSICS Ignác (2004): *A történetíró dilemmája*. Előadás. Mindentudás egyeteme, Budapest.  
<http://mindentudas.hu/eloadasok/tudomanyteruletok/bolcseszettudomany/138-tortenelemtudomanyok/6059-a-toertenetiro-dilemmaja-megismerjuek-vagy-csinaljuk-e-a-toertenelet.html> (Utolsó megtekintés: 2009. május 12.)
- 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.
- <sup>21</sup> SZEBENYI (1994) 16–30.

- <sup>22</sup> KATONA (2006) I 1.4 1–28.
- <sup>23</sup> Dr. Dékány István (1939): Közösségi és állampolgári nevelés az új tanterv szellemében. *Magyar Paedagogia*, 39. évf. 91–93.
- <sup>24</sup> DÉKÁNY (1939) 10.
- <sup>25</sup> „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/ 94.).
- <sup>26</sup> DÉKÁNY (1939) 104.
- <sup>27</sup> HORÁNSZKY (1991) 124.
- <sup>28</sup> 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.).
- <sup>29</sup> SZEBENYI, 1994. 18.
- <sup>30</sup> JAKAB György (2001): Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek. In: KNAUSZ Imre (szerk.) (2001): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 166.
- <sup>31</sup> A „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 műveltségesszmény felépítésének valódi tartóoszlopává válhat.” (BEREND T. Iván /1980/: *Műveltségesszmény és történelem*. In: *Műveltség az ezredfordulón*. Kossuth Kiadó, Budapest, 148.)
- <sup>32</sup> SZEBENYI (1994) 23–24.
- <sup>33</sup> SZEBENYI (1994) 25.
- <sup>34</sup> JAKAB (2001) 167.
- <sup>35</sup> GÖNCZÖL Enikő (2001): Állampolgári ismeretek. In: KNAUSZ Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 178.
- <sup>36</sup> 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.
- <sup>37</sup> Vö.: KINYÓ László (2012): *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. Phd értekezés. [http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Kinyo\\_L\\_Ertekezés.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Kinyo_L_Ertekezés.pdf) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.); HOSKINS, Bryony – CRICK, Ruth Deakin (2008): *Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin? Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL)*, Ispra. [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45123/regno\\_jrc45123\\_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC45123/regno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>38</sup> Az Európai Unió az aktív állampolgárság, az Európa Tanács a demokratikus állampolgárság, az angolszász országok az állampolgárság kifejezést részesítik előnyben. Találkozhatunk még a felelős állampolgár megnevezéssel is, de ennek használata kevésbé gyakori és jellegzetes.
- <sup>39</sup> AJÁNLÁSOK az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához (2009): A készítő bizottság tagjai: FALUS Katalin, GALAMBOS Rita, KENDE Ágnes, MIHÁLY Ottó, SETÉNYI János, SZELÉNYI Zsuzsanna. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 5.
- <sup>40</sup> AJÁNLÁSOK... (2009) 5.
- <sup>41</sup> HUDDLESTON, Ted – ROWE, Don (2002): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évf. 3. sz. 31–40.
- <sup>42</sup> HUDDLESTON – ROWE (2002) 32. A Crick-bizottság tevékenysége nyomán 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket Angliában.
- <sup>43</sup> AJÁNLÁSOK... (2009) 8.
- <sup>44</sup> HALÁSZ (2005) 69.
- <sup>45</sup> Uo.
- <sup>46</sup> EURYDICE (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf) (Utolsó megtekintés: 2015. november 23.)
- <sup>47</sup> EURYDICE (2012)
- <sup>48</sup> „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.)
- <sup>49</sup> 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról. „[...] 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.” (Az 1994-es Tantervi alapelvek szövegéből.)

- <sup>50</sup> 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról:  
[http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=24382.38666](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>51</sup> SZEBENYI Péter (szerk.) (1996): *Tájékoztatók a Nemzeti alaptanterv műveltségi területekről*. Ember és társadalom. Korona Kiadó, Budapest, 9.
- <sup>52</sup> WHITTY, Geoff – ROWE, Gabrielle – AGGLETON, Peter (1994): Discourse in Cross-curricular Contexts: limits to empowerment. *International Studies in Sociology of Education, Volume 4, Issue 1*, 25–42.  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0962021940040102> (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.); HORVÁTH Zsuzsanna – KAPOSI József – VARGA Attila (2013): *A köznevelési rendszer tartalmi szabályozása a mai Magyarországon*. Kézirat.
- <sup>53</sup> Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995. 11.
- <sup>54</sup> NAT (1995) 84.
- <sup>55</sup> 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról:  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>56</sup> Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004. 11.
- <sup>57</sup> NAT (2003) 63.
- <sup>58</sup> 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.  
[http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanterv/nat\\_070815.pdf](http://www.zipernowsky.hu/letoltes/kerettanterv/nat_070815.pdf) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>59</sup> 2006-ban került nyilvánosságra az ún. öszödi beszéd, amelynek nyomán ősszel folyamatos utcai megmozdulásokra, tüntetésekre került sor.
- <sup>60</sup> 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” volt.
- <sup>61</sup> Az EU politikájában fejlesztési prioritás lett az ún. kulcskompetenciák rögzítése.
- <sup>62</sup> VÁGÓ Irén – VASS Vilmos (1996): Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 199.
- <sup>63</sup> CSAPÓ Benő (2006): Hosszmetszeti felmérések a közoktatási rendszerekben. In: Kónyáné Tóth Mária és Molnár Csaba (szerk.): *Értékek és értékelés a közoktatásban. VIII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen. 179–193. (CSAPÓ /2006/)
- <sup>64</sup> CSAPÓ Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle, 50. évf. 2. sz. 29.*; MÁTRAI Zsuzsa (1999): In transit: Civic education in Hungary. In: TORNEY-PURTA, Judith – SCHWILLE, John – AMADEO, Jo-Ann: *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, 333–362. (CSAPÓ /2000/; MÁTRAI /1999/)
- <sup>65</sup> 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról:  
[http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK\\_12\\_66\\_NAT.pdf](http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>66</sup> KAPOSI József (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai. *Új Pedagógiai Szemle, 63. évf. 9–10. sz. 6–7.*
- <sup>67</sup> KAPOSI (2013) 7.
- <sup>68</sup> Uo. Vö.: <http://kerettanterv.ofi.hu/> (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>69</sup> ZARÁNDY Zoltán (2003): Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés. *Új Pedagógiai Szemle, 53. évf. 3. sz. 116.*
- <sup>70</sup> FÜLÖP Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra, 19. évf. 3–4. sz. 46.*
- <sup>71</sup> FÜLÖP (2009) 56.
- <sup>72</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről:  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1300008.EMM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM) (Utolsó megtekintés: 2015. november 24.)
- <sup>73</sup> ZSOLNAI Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlatai. *Iskolakultúra, 22. évf. 9. sz. 15–18.*
- <sup>74</sup> ZARÁNDY (2003) 119.