

Holle Alexandra

AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS NYOMÁBAN

Elméletek, politikai szándékok és elitgimnáziumi perspektívák

Társadalom- és Politikatudományi Intézet

Témavezetők:

Bodnár Éva PhD

Ványi Éva PhD

© Holle Alexandra

Budapesti Corvinus Egyetem

Nemzetközi Kapcsolatok és Politikatudományi Doktori Iskola

AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS NYOMÁBAN

Elméletek, politikai szándékok és elitgimnáziumi perspektívák

Doktori értekezés

Holle Alexandra

Budapest, 2023

TARTALOMJEGYZÉK

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	11
1. BEVEZETÉS	12
2. ELMÉLETI HÁTTÉR.....	18
2.1. Fogalmi keretek.....	18
2.1.1. Politikai kultúra, politikai szocializáció és iskolai állampolgári nevelés.....	18
2.1.2. Az állampolgárság.....	24
2.2. Az állampolgárság és az állampolgári nevelés különböző megközelítései.....	26
2.2.1. Liberális (szabadelvű) megközelítés	26
2.2.2. Kommunitárius (közösségelvű) megközelítés	28
2.2.3. Republikánus (köztársasági) megközelítés	31
2.2.4. Nemzeti és globális megközelítések	34
2.2.5. Kritikai megközelítések	37
2.2.6. Zöld megközelítések	39
2.2.7. Az irányzatok áttekintése és az azokhoz való kutatói viszonyulás	42
2.3. Empirikus eredményeken alapuló tipológiák.....	48
2.4. A tanári meggyőződések szerepe az állampolgári nevelésben	51
3. A MAGYARORSZÁGI KONTEXTUS.....	58
3.1. Történelmi kontextus	58
3.1.1. Változó politikai rendszerek, változó politikai szocializációs mintázatok ...	58
3.1.2. A politikai szocializáció iskolai jellemzői a Horthy-korszakban.....	60
3.1.3. A politikai szocializáció iskolai jellemzői a XX. század második felében...	62
3.2. A politikai szocializáció sajátosságai.....	65
3.3. Állampolgári mintázatok a magyar fiatalok körében.....	67
3.4. Az iskolai állampolgári nevelés hiányosságai.....	73
4. A KUTATÁS MÓDSZERTANI ALAPJAI.....	79
4.1. A kutatás tárgya, kutatási kérdések.....	79
4.2. Módszertani háttér.....	81
4.3. Adatgyűjtési technikák.....	83
4.4. A tematikus elemzés	85
5. DOKUMENTUMELEMZÉSEK.....	88
5.1. Háttér: a nemzeti alaptantervek.....	89
5.2. Szövegtörzs és kódolás.....	91
5.3. Eredmények.....	93
5.3.1. A nemzeti alaptantervek értékorientációja a bevezető gondolatok tükrében	93
5.3.2. A közoktatás / köznevelés alapvető feladatai.....	95

5.3.3. Az állampolgári nevelés céljai	97
5.3.4. Az állampolgárság vonatkoztatási pontjai	106
5.3.5. Az állampolgárság fejlesztendő területei	112
5.3.6. Az eredmények összevetése az állampolgárság különféle normatív megközelítéseivel.....	114
6. TANÁRI MEGGYŐZŐDÉSEK.....	120
6.1. Módszertan.....	121
6.1.1. A vizsgált populáció.....	121
6.1.2. Mintavétel	123
6.1.3. Az interjúk.....	126
6.1.4. Az interjúk kiegészítése online kérdőíves adatfelvétellel	129
6.1.5. A Q-elemzés lépései.....	132
6.2. Az interjúk során kirajzolódó tanári meggyőződések.....	135
6.2.1. A felelős állampolgárról alkotott meggyőződések az asszociációk tükrében	135
6.2.2. Az állampolgári nevelés meghatározásai	138
6.3. Tanári és hallgatói meggyőződések vizsgálata a Q-módszerrel	141
6.3.1. Tanári profilok a jó állampolgárról alkotott meggyőződések alapján	142
6.3.2. Tanári profilok az állampolgári nevelésről alkotott meggyőződések alapján	152
6.3.3. Összegzés	160
7. AKADÁLYOK ÉS LEHETŐSÉGEK.....	164
7.1. Az iskolai állampolgári nevelést akadályozó tényezők	164
7.1.1. Intézményvezetői és tanári perspektívák	164
7.1.2. Szakértői perspektívák	172
7.2. Állampolgári nevelési gyakorlatok a vizsgált iskolákban.....	174
7.2.1. Diákönkormányzatok	175
7.2.2. Iskolai közösségi szolgálat.....	176
7.2.3. A nemzeti identitást erősítő programok	177
7.2.4. Az iskolai demokratikus légkör megteremtése	178
8. ÖSSZEGZÉS ÉS SZAKPOLITIKAI KÖVETKEZTETÉSEK.....	180
IRODALOMJEGYZÉK.....	195
MELLÉKLETEK	212
1. melléklet: A nemzeti alaptantervek dokumentumelemzésbe beemelt részei.....	212
2. melléklet: A nemzeti alaptantervek kódolása	216
3. melléklet: Az interjúfelkérésekhez használt tájékoztató dokumentum.....	221
4. melléklet: Kutatásetikai engedélyek	223
5. melléklet: Vezérfonalak	225

6. melléklet: A Q-rendezeréses feladatok állításai	232
7. melléklet: A nem rotált faktorok fő jellemzői.....	239
8. melléklet: Scree plotok.....	240
9. melléklet: Az egyes tanári profilokhoz tartozó reprezentatív Q-rendezerések	241

ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

Ábrák

1. ábra: Az iskolai állampolgári nevelés keretrendszere.....	53
2. ábra: Az állampolgári műveltség keretrendszere.....	71
3. ábra: A magyar fiatalok állampolgári műveltségének fejlesztendő területei.....	72
4. ábra: Példa a Q-sorting rácsra 70 állítás és -5, +5 skála esetén	84
5. ábra: Az intézményvezetők és a tanárok asszociációi a felelős állampolgárról	137
6. ábra: A tantárgyi keretek között megvalósuló állampolgári nevelés problématerképe.	165
7. ábra: A tantárgyi kereteken kívüli állampolgári nevelés problématerképe.....	169
8. ábra: 1. Q-rendezés - A felelős állampolgár, Scree plot	240
9. ábra: 2. Q-rendezés - Az iskolai állampolgári nevelés céljai, Scree plot.....	240
10. ábra: A jó állampolgárról alkotott meggyőződések – 1. profil: Kritikai–liberális– nemzetszkeptikus	241
11. ábra: A jó állampolgárról alkotott meggyőződések – 2. profil: Nemzeti– munkaközpontú.....	242
12. ábra: A jó állampolgárról alkotott meggyőződések – 3. profil: Nemzeti–liberális.	243
13. ábra: Állampolgári nevelési célok – 1. profil: Környezeti nevelés liberális–kritikai és nemzetszkeptikus színezettel	244
14. ábra: Állampolgári nevelési célok – 2. profil: Nemzeti állampolgári nevelés gazdasági és közösségelvű színezettel	245
15. ábra: Állampolgári nevelési célok – 3. profil: Liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelés részvételi színezettel	246

Táblázatok

1. táblázat: Összefoglaló táblázat az állampolgárság és az állampolgári nevelés különböző normatív megközelítéseiről.....	44
2. táblázat: Kutatási kérdések.....	80
3. táblázat: A tematikus elemzés fázisai	87
4. táblázat: A mintavételi keret alapján meghatározott előzetes intézményi célszámok	125
5. táblázat: A Q-rendeztéses feladatokban elrendezendő állítások száma a -3, +3 skálán	130
6. táblázat: A nemzeti alaptantervek alapvető értékorientációját leíró részek.....	212
7. táblázat: A nevelés-oktatás általános céljai a nemzeti alaptantervekben.....	213
8. táblázat: Az európai uniós kulcskompetenciák megjelenése a nemzeti alaptantervek általános céljaiban	215
9. táblázat: Példák a nemzeti alaptantervek elemzése során használt kódokra.....	216
10. táblázat: Az első Q-rendeztéses feladat állításai	232
11. táblázat: A második Q-rendeztéses feladat állításai	235
12. táblázat: A főkomponens-analízis eredményeként kapott, nem rotált faktorok fő jellemzői.....	239

*„demokráciára éppúgy nem lehet demokrácia nélkül nevelni,
ahogy úszni sem lehet megtanulni anélkül, hogy bemennék a vízbe”*

Csákó Mihály (2009a, 182)

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Sokaknak tartozom köszönettel azért, hogy e doktori értekezés létre jöhetett. Elsőként témavezetőimnek: Ványi Évának, aki végigkísért a teljes folyamaton és akivel éveken át együtt gondolkoztunk, amelynek eredményeként közös publikációink is születtek. Továbbá Bodnár Évának, akinek a hasznos meglátásai, módszertani ajánlásai nélkül e disszertáció sosem nyerhette volna el jelen formáját, és megírása sem okozhatott volna számomra ennyi örömet. Mindkettőjüknek hálás vagyok a rám szánt idejükért, szakmai tanácsaikért és lelkesítő szavaikért.

Köszönettel tartozom Lea Sgiernek és Marie-Hélène Parénak, akik nagyszerű kurzusokat tartottak a European Consortium for Political Research által szervezett módszertani egyetemeken, és megismertettek a kvalitatív módszertan számos finomságával. Inspirált kíváncsiságuk, módszertani felkészültségük, és mindvégig arra törekedtem, hogy az általuk képviselt értékeknek jelen munka is megfeleljen.

Hálás vagyok mindenkinek, aki részt vett a formálódóban lévő kutatás véleményezésében annak legkülönbébb szakaszaiban, így Ilonszki Gabriellának, Oross Dánielnek és Papp Zsófiának. Kiemelt köszönet illeti az értekezéstervezet bírálóit, Sass Juditot és Szabó Andreát, akik konstruktív hozzáállása és éles szemű meglátásai nélkül e disszertáció bizonyára kevesebb lenne.

Sosem kezdtem volna doktori tanulmányokba, ha ehhez nem kapok támogatást a munkahelyemtől, az Országgyűlés Hivatalától és azon belül a Közgyűjteményi és Közművelődési Igazgatóságtól. Szeretném hangsúlyozni, hogy e támogatásban teljeskörű kutatói autonómia biztosításával részesültem. A doktori értekezésben leírtak kizárólag a saját véleményemet tükrözik, azokért mindennemű felelősség engem terhel.

Hálával tartozom mindenkinek, aki részt vett a kutatásban, és saját tapasztalatainak, meglátásainak a megosztásával hozzájárult, hogy ma egy kicsit többet tudhatunk erről az alulkutatott területről.

Hálás vagyok továbbá a családomnak – édesanyámnak, bátyámnak, nagynénémnek és nagybátyámnak – amiért a kezdetektől szeretettel támogattak, és lehetővé tették, hogy mindig is azt tanulhassak, amit szeretnék. Nélkülük sosem jutottam volna idáig. Továbbá köszönöm Tamásnak, akinek a szellemi és lelki támogatása nélkül ez a munka sosem születhetett volna meg.

1. BEVEZETÉS

Almond és Verba (1963) klasszikussá vált munkájukban rámutattak, hogy a demokrácia fennmaradásához, stabilitásához nemcsak demokratikus intézményekre, hanem a társadalom demokratikus politikai kultúrájára is szükség van. Hasonló felismerésekre alapozva a 2. világháborút követően Németország nyugati részén nagy hangsúlyt fektettek az állampolgárok demokratikus újraorientálására, kiemelten az iskolai állampolgári nevelésre¹ (Csizmadia 2014). Ilyenfajta ráébredés azonban nem következett be később a „negyedik hullámos” kelet-közép-európai demokratizálódás² során, vagy legalábbis nem mindenütt: így például Magyarországon sem volt erre jelentős törekvés. Ennek következtében a mai napig hiányosságokat mutat a résztvevői állampolgári kultúrára történő áttérés, ahogy Csizmadia Ervin gyakran, például 2014-es könyve címében is megfogalmazza: idehaza „alaptalan” a demokrácia.

Az ifjúságszociológiai kutatások eredményei arra utalnak, hogy nemcsak a pártállami rendszerben született és szocializálódott generációk esetében beszélhetünk deficitekről a demokratikus állampolgári kompetenciák terén, hanem a demokratikus periódus fiataljai körében is. E tanulmányok rámutatnak, hogy a magyar fiatalok elzárkóznak a politika világtól, jelentős részük elidegenedett, elutasító, kiábrándult és gyanakvó (Bíró-Nagy és Szabó 2021; Csákó 2018; Kalocsai és Kaposi 2019). Politikai részvételük – még a poszt-szocialista országok körén belül is – kirívóan alacsony (Bíró-Nagy és Szabó 2021; Kovacic és Dolenc 2018; Szabó és Dancs 2018). Jelentős részük szkeptikus a demokráciával szemben, jóllehet a legfrissebb adatok szerint a szkeptikusok aránya csökken. A demokráciát támogatók aránya azonban még így is csak 57% (Domokos és mtsai. 2021). Sok fiatal nyitott az antidemokratikus, radikális szövegekre (Csákó 2018; Oross és Szabó 2019; Sik 2017). Jellemző az intolerancia; a legújabb eredmények szerint leginkább a romák irányába táplálnak negatív érzéseket a fiatalok

¹ Mióta a témával foglalkozom, komoly dilemmát jelent számomra, hogy milyen szóhasználattal éljek az angol szakirodalomban bevett „*civic education*” magyar megfelelőjeként. Ennek részleteire kitérek a fogalom pontos meghatározásakor a 2.1.1. alfejezetben. Annyit azonban már most érdemes tisztázni, hogy az állampolgári nevelést nem tartom megfelelő szóhasználatnak, a disszertációban elterjedtsége miatt használom ezt.

² A szakirodalom azon részének szóhasználatát követem, amely az 1989–’90-es kelet-közép-európai átmeneteket elválasztják a demokratizálódás 1970-es évekbeli, dél-európai hullámától, hangsúlyozva annak eltérő karakterisztikáit.

(Bíró-Nagy és Szabó 2021). Az iskolai állampolgári nevelés kérdése tehát nem veszített aktualitásából a rendszerváltás óta, sőt egyre inkább látszik, hogy a terület nem ignorálható; a demokratikus kompetenciák nem alakulnak ki spontán módon, vagy kizárólag más szocializációs ágensekben bízva.

Az iskolai állampolgári nevelés kérdésével véleményem szerint két okból is érdemes a hazai közegben foglalkozni. Egyrészt az iskolai élet inherens politikai jellege miatt: az iskola olyan intézmény, amelyben a tanulók naponta megélik a hatalmi viszonyokat, kialakítják a közösséghez való viszonyukat, megtanulják a közösség sajátos normáit és szabályrendszerét. Az állampolgári nevelés tehát – legyen az akár tudatos, akár nem tudatosított – megkerülhetetlen ezen intézmények falai között. Amennyiben mindez reflektáltan történik, akkor az iskola a demokratikus szellemű állampolgári nevelés megfelelő gyakorlóterepe lehet.

Másrészt az angolszász szakirodalomban mára már kellőképp alátámasztott, hogy az iskolai állampolgári nevelés egy valóban hatásos szakpolitikai eszköz³. Számos empirikus vizsgálat kimutatta, hogy különféle formái (pl. az állampolgári ismeretek óra, a közösségi szolgálat, a nyitott osztálytermi vagy iskolai légkör) pozitív hatással vannak az állampolgári kompetenciákra (Bruch és Soss 2018; Kawashima-Ginsberg és Levine 2014; Martens és Gainous 2013; Torney-Purta 2002). Ráadásul a megfelelő módon kivitelezett iskolai állampolgári nevelés kompenzálja a hiányos családi politikai szocializációt (Campbell 2008; Gainous és Martens 2012; Neundorf, Niemi, és Smets 2016), hatása pedig hosszú távú (Keating és Janmaat 2016; Whiteley 2014).

Magyarországon az iskolai állampolgári nevelésnek ugyan már az 1990-es évek eleje óta adottak a törvényi keretei – még ha változó módon is –, a területnek mégsem sikerült szervesülnie. A szakirodalom szerint kiüresedett és diszfunkcionális, a benne rejlő potenciál pedig kiaknázatlan maradt (Csákó 2009a; Iskola és Társadalom 2017; Szabó 2009a). Továbbá az iskolai állampolgári nevelés nemcsak mint gyakorlat, hanem mint kutatási terület is hiányosságokat mutat. Annak ellenére, hogy relevanciáját konszenzus övezi, a hazai társadalomtudományok – ahogy Bognár Adrienn és Szabó Andrea is megállapítja (2017, 20) – relatíve keveset foglalkoznak vele. Az alulkutatottság azért is problémás, mert egy erősen normatív területről van szó, tele „*lényegileg vitatott*

³ E kérdéssel részletesen foglalkoztam a következő tanulmányban: Holle Alexandra (2022): Some thoughts on civic education: Lessons from the international literature. *Intersections. East European Journal of Society and Politics* 8(1): 51–71.

fogalmakkal” (Gallie 1956), a célokat és eszközöket övező értékvitákkal, amelyek kihordására így a tudományos szférában nem nyílt lehetőség. A viták sokkal inkább a közéleti szereplők körében lángolnak fel időről időre, zömében a nemzeti alaptantervek kapcsán. Ilyenkor meglehetősen élesen feszülnek egymásnak az eltérő álláspontok, majd a vita egy rövid idő után teljesen elhal. A rendszerváltást követő évtizedekben tehát nem teremtődött meg a társadalmi konszenzus, ennek hiányában pedig a terület nem is tudott konszolidálódni.

Mindezek tükrében doktori értekezésemet az iskolai állampolgári nevelés diszfunkciója mögött rejlő okok megértése, valamint a terület fejlesztési szándéka motiválja. Ehhez kapcsolódóan számos kérdés vetődhet fel, amelyek közül egy szűk területre fókuszálok: a tanárok szerepére. Ennek oka, hogy a nemzetközi szakirodalom szerint azoknak, akik javítani szeretnének az állampolgári nevelés iskolai, tantermi gyakorlatán, elsőként a tanárok kapcsolódó meggyőződéseinek és céljainak megértésével érdemes foglalkozniuk (Reichert és Torney-Purta 2019).

Miért érdemel ez a téma megkülönböztetett figyelmet? A tanárok az oktatási rendszer kapuőrei (Thornton 2005), vagyis saját meggyőzések jelentősen befolyásolják, hogy hogyan valósítják meg a tantervben foglaltakat. Bár ez minden oktatási-nevelési tevékenység kapcsán így van, a személyes meggyőzések, valamint az egyes fogalmakhoz kapcsolt személyes jelentéstartalmak az állampolgári nevelés terén kiemelt jelentőséggel bírnak. Ennek oka, hogy az állampolgári nevelésnek nincs egységes, széleskörűen elfogadott jelentéstartalma: egyazon nomenklatúra alatt változatos, gyakran egymással komoly ideológiai ellentmondásban álló megközelítések bújnak meg. E fogalmi komplexitás egyrészt megnehezítheti, hogy a tanárok bármilyen mélyebb jelentéstartalommal ruházzák fel az állampolgári nevelést, ami akár a terület negligálásához is vezethet. Másrészt azt implikálja, hogy amikor és amennyiben a területet nem negligálják, az osztálytermi gyakorlatot végeredményben a személyes jelentéstartalmak fogják alakítani (vö. Pike (2000, 64–65) globális állampolgárságra nevelés kapcsán tett megállapításaival).

Következésképpen mind a probléma, vagyis a hazai állampolgári nevelés diszfunkcionalitásának megértése, mind a reformtörekvések szempontjából kulcsfontosságú, hogy a tanároknak milyen meggyőzések vannak az állampolgárságról és az állampolgári nevelésről, milyen személyes jelentéstartalmakat rendelnek a nomenklatúrához. A disszertációja célja nem az, hogy ítéletet alkossak a tanári

meggyőződések helyességéről vagy helytelenségéről, hanem, hogy rávilágítsak: ezek kulcsszerepet játszanak az állampolgári nevelés iskolai megvalósulásában, segíthetik, vagy gátolhatják azt, valamint nagyban befolyásolják formáját és tartalmát. E meggyőződések kutatása a közép-kelet-európai új demokráciák kontextusában azért is kiemelten érdekes, mert a fragmentált politikai szocializáció (Szabó 2013) közegében e meggyőződések feltételezhetően vegyesebbek, akár töredezetebbek, mint az érett demokráciákban. Erre utalnak Reichert és Torney-Purta (2019) eredményei is, miszerint a cseh és a lengyel tanárok elképzelései az állampolgári nevelés céljairól jóval heterogénebbek, mint nyugat- és észak-európai társaiké.

Mindezek alapján az alábbi három kutatási kérdést fogalmaztam meg⁴:

1) Milyen az állampolgárságról és az állampolgári nevelés céljairól alkotott meggyőződések befolyásolják Magyarországon az állampolgári nevelés iskolai gyakorlatát?

2) Milyen akadályozó tényezők azonosíthatók a hazai iskolai állampolgári nevelés megvalósulásával kapcsolatban?

3) Milyen iskolai állampolgári nevelési gyakorlatok azonosíthatók?

A tanárok állampolgári neveléshez kapcsolódó meggyőződéseit tehát két aspektusból vizsgálom. Egyrészt a politikatudományi szempontból leginkább releváns kérdésen, a jó állampolgárról alkotott elképzeléseken keresztül, amelyekre a szakirodalom gyakorta állampolgári normákként hivatkozik (lásd például Dalton 2008). Ezek adják ugyanis az állampolgári nevelés normatív magját, ezekben kristályosodik ki, hogy milyen állampolgári szerepre is kellene a tanárok elképzelései szerint felkészíteni a fiatalokat. A másik kérdés, hogy mit gondolnak a tanárok arról, milyen szerepet kell betöltenie az iskolának az állampolgári nevelés terén, és milyen célokat fogalmaznak meg ezzel kapcsolatban. E kérdéseket intézményvezetői és tanári interjúk, illetve egy Q-módszeren alapuló kérdőíves adatfelvétel alapján vizsgálom.

A disszertációban nem vállalkozhatok a teljes tanártársadalom vizsgálatára, mindenképp szűkíteni kell a vizsgált populációt. Ezt két kritérium mentén teszem meg. Egyrészt a történelemtanárokra fókuszálok, mivel a rendszerváltás óta eltelt évtizedekben általában az ő dedikált feladatkörük volt az állampolgári nevelési tevékenység (Dancs és

⁴ E kérdéseket további rész kérdésekre bontom a 4. fejezetemben.

Fülöp 2020; Jakab 2018). Másrészt az iskolák egy szűk körére, az elitgimnáziumokra⁵ koncentrálok, feltételezve, hogy ezekben lehet a legnagyobb esélye bármilyen tudatos állampolgári nevelési tevékenység megvalósulásának. (Az elitgimnáziumokra való szűkítés részletes indoklásáért lásd a 6. fejezetet.) Mindebből következik az is, hogy a disszertáció eredményei nem általánosíthatóak, és csak az oktatási rendszer egy speciális szegmenséről adnak képet; más iskolatípusokban feltételezhetően más tényezők is közrejátszanak abban, hogy az állampolgári nevelés nem tud szervesülni.

Az interjúk, valamint a Q-módszer eredményeinek kontextualizálása érdekében a releváns szakpolitikai dokumentumokat – a rendszerváltás óta kiadott nemzeti alaptanterveket – is elemzem. Így kirajzolódik, hogy a demokratikus periódusban az oktatásirányítás milyen elképzeléseket sugallt a tanároknak a jó állampolgárról, valamint az iskolai állampolgári nevelés céljairól. Ez egyrészt az a tartalom, amit a tanároknak közvetítenie kell a diákok számára, amelyet azonban saját meggyőződéseiken keresztül megszűrnék. Másrészt ezek olyan impulzusok, amelyek maguk is formálhatták a tanárok személyes meggyőződéseit.

A kutatás során idiografikus megközelítést és induktív stratégiát alkalmazok, mivel ezek illeszkednek a kutatás feltáró és leíró jellegű céljaihoz. A tesztelhető elméletek hiánya, valamint a magyar kontextus fragmentált politikai szocializációban rejlő sajátosságai is indokolják választásomat.

A disszertáció a következőképpen épül fel:

A 2. fejezet a disszertáció elméleti megalapozásaként szolgál. Elsőként bemutatom a téma kulcsfogalmait, közte az állampolgárságot, és annak különböző normatív megközelítéseit. Körbejáróm, hogy ennek tükrében milyen eltérő – akár egymást kizáró – célokat tűzhet zászlajára az állampolgári nevelési tevékenység. Ezek azok az értékválasztások, amelyeket a tanárok az iskolai mindennapjaik és az osztálytermi tevékenységük során meghoznak, még akkor is, ha ezt nem tudatosan teszik. Az e fejezetben vázoltakra az elemző fejezetekben orientáló koncepciókként tekintek (Blumer (1954) terminusával: „*sensitizing concepts*”). Érdekes módon bár az állampolgári nevelési szakirodalomban több helyütt felmerül ezen koncepciók (vagy egy részük)

⁵ Több interjúalany is utalt rá, hogy az elitgimnázium kifejezést pejoratívnak tartja, melyet mérlegeltem, de mégis e szóhasználat mellett döntöttem. Úgy vélem, hogy nincs jobb kifejezés annak tömörítésére, amely ezen intézményeket jellemzi, úgy mint a magas színvonalú oktatás és a jó szociokulturális háttérű tanulói összetétel. Ugyanakkor semmiképp sem célom bármilyen negatív felhangot sugallni a kifejezés használatával.

ismertetése, az empirikus munkákban ez a normatív telítettség sokszor teljesen reflektálatlan.

A 3. fejezet a magyar kontextus sajátosságait járja körül, összegezve a tudományos tudásanyagot. Röviden bemutatom a történelmi háttérrel, majd az ifjúságszociológiai kutatások alapján felvázolom azokat a problémákat, amelyekre a hazai iskolai állampolgári nevelésnek reagálnia kellene. Az állampolgári nevelés részterületeivel foglalkozó neveléstudományi munkákon keresztül bemutatom, hogy e tevékenység az utóbbi évtizedekben miként nem tudta betölteni funkcióját. Áttekintem azokat a kutatásokat is, amelyek ennek okaival foglalkoznak.

A 4. fejezet az azt követő elemző fejezetek módszertani megalapozásaként szolgál. Ismertetem a kutatás kérdéseit, majd vázoló, hogy mely módszertani irányzatok határozzák meg a kutatási megközelítésemet. Általánosságban bemutatom a későbbi fejezetek adatgyűjtési technikáit, valamint adatelemzési módszerét. Így kitérek a tematikus és mélyinterjúkra, a Q-módszere, valamint az interjúk és a szöveges dokumentumok elemzése során használt tematikus elemzésre.

Az 5. és a 6. fejezetben azt a kérdést vizsgálom, hogy a különféle állampolgári nevelési célok, modellek hogyan jelennek meg a hazai oktatási rendszerben. Az 5. fejezet a nemzeti alaptantervek tematikus elemzésével bemutatja a változó oktatáspolitikai szándékokat. A 6. fejezet a tanárok, illetve tanár szakos hallgatók körében felvett adatok elemzésével mutat rá arra, hogy milyen eltérő meggyőződések fogalmazódnak meg az állampolgárságot és állampolgári nevelés céljait illetően a gyakorló szakemberek, illetve a pályára készülők körében. A vizsgált populáció bővítését a Q-módszeres vizsgálat teszi szükségessé, amelynek részleteire kitérek a fejezetben.

A 7. fejezet túllép a jó állampolgárról és az állampolgári nevelésről alkotott meggyőződések vizsgálatán, és arra keresi a választ, hogy milyen tényezők akadályozhatják az iskolai állampolgári nevelés szervesülését, sikeres megvalósulását, illetve mi segíthetné elő a jelen állapotok meghaladását. A minél teljesebb kép érdekében a tanárokkal és az iskolaigazgatókkal készített interjúkat itt már szakértői interjúkkal is kiegészítem. Ezek tematikus elemzésével keresem a választ a fenti kérdésekre.

A 8. fejezetben összegzem a disszertáció eredményeit, majd olyan szakpolitikai ajánlásokat fogalmazok meg, amelyek hozzájárulhatnak az iskolai állampolgári nevelés helyzetének javításához.

„Any programme, initiative or curriculum for civic education must be built on a particular model (or at least draw on particular models) of citizenship if it is to be meaningful and effective. For this reason civic education in our schools and classrooms should be neither distinct nor independent from philosophical discussions about the nature of citizenship” (Peterson 2011, 1)

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

A második fejezetben elsőként bemutatom a disszertáció értelmezési keretét adó alapvető fogalmakat: a politikai kultúrát, a politikai szocializációt, az iskolai állampolgári nevelést, valamint az állampolgárságot. Ezt követően az állampolgárság különböző normatív megközelítéseit vázolom: a liberális, a komunitárius, a republikánus, a nemzeti, a globális, a kritikai, valamint a zöld megközelítést. Utána olyan tudományos munkákat ismertetek, amelyek empirikus alapon alkottak meg állampolgárságtipológiákat, kitérve az empirikus megközelítés előnyeire és hátrányaira. A fejezet zárásaként a tanári meggyőződések állampolgári nevelésben játszott szerepére igyekszem rávilágítani.

2.1. Fogalmi keretek

2.1.1. Politikai kultúra, politikai szocializáció és iskolai állampolgári nevelés⁶

Témánk alapvető kiindulópontja a **politikai kultúra** fogalma, amely Almond és Verba (1963, 13) meghatározásában *„a politikai orientációkra, politikai rendszerrel és a rendszer egyes összetevőivel szembeni attitűdökre, az embernek a rendszerben játszott szerepét illető felfogásmódokra vonatkozik”*. E megközelítésben egy politikai közösség – így például egy ország – politikai kultúráját jól jellemzi, hogy a különböző orientációs minták – a politikai szempontból releváns hitek, értékek, normák és attitűdök – hogyan

⁶ A 2.1.1. Az iskolai állampolgári nevelés alfejezet néhány bekezdése korábban Holle és Ványi (2022b) azonos témájú fejezetében is megjelent.

oszlanak meg annak tagjai között. Ilyenformán a politikai kultúra kutatása a demokrácia társadalmi gyökereinek megértéséhez járul hozzá.

Az egyének politikai kultúrája a *politikai szocializáció* folyamatában formálódik. Mindez alapvetően a politikailag releváns hiedelmek, értékek, normák, tudás és viselkedés generációk közötti átadására utal, vagyis egy olyan tanulási folyamatra, amely során az egyének beilleszkednek a politikai kultúrába. A politikai szocializáció kifejezést elsőként explicite használó Herbert Hyman (1959) szerint e folyamatban az érzelmi viszonyulás és a szándékos politikai sulykolás is szerepet kap, és eredményeként – a különböző szocializációs ágensek hatására – az egyén elsajátítja a társadalmi pozíciójának megfelelő magán- és közéleti szerepeket.

Szabó (2000, 28–29) ennél dinamikusabb folyamatot feltételez és a politikai szocializációt az egyén és a társadalom közötti interakciók folyamataként írja le, amely során kialakul az egyén társadalmi-politikai profilja. Ennek során a politikai rendszer szervezett és intézményesített módon közvetíti a világnézetet az új generációnak, hogy biztosítsa az állampolgárok lojalitását és saját túlélését. Mindazonáltal az egyén ebben a folyamatban nem passzív befogadó: a társadalom hatással van az egyénre, és fordítva. Az új generációk az átadott tartalmak és minták, valamint saját társadalmi tapasztalataik alapján alakítják ki saját világnézetüket és a politikához való viszonyukat. Ennek megfelelően a rendszer szempontjából a politikai szocializáció a fennmaradás és a változás mechanizmusa is lehet.

A korábban már említett szocializációs ágensek, vagyis a politikai szocializáció formális és informális kulcsszereplői: a család, az iskola, a kortársak, a különféle – például ifjúsági, vallási vagy politikai – szervezetek, továbbá a média, ideértve a közösségi médiát is. A folyamatban az egyes ágensek kölcsönhatásban állnak egymással, miközben relatív súlyuk eltérő, ugyanakkor korszakonként is változik. (A politikai szocializáció fő ágenseinek bemutatásáért lásd például: Bognár 2014, 28–40., Sass 2022 787–789.) A politikai szocializáció mechanizmusa lehet direkt vagy indirekt, bár a legtöbb szocializációs közegben mindkét megnyilvánulási mód jelen van. Így például az iskolában sor kerülhet direkt módon, tantervi keretek közötti politikai tudásátadásra, miközben indirekt módon a tekintélyhez való viszonyulásukat is kialakítják a gyerekek és a fiatalok.

E ponton érdemes összevetni a politikai szocializáció és az állampolgári nevelés fogalmát. Kennedy (2019, 19) megfogalmazásában az állampolgári nevelés „*egy olyan politikai konstrukció, amely a nemzetállam céljait hivatott szolgálni, tükrözve annak értékeit, céljait és prioritásait*”. E definíció joggal kritizálható a nemzetállam kizárólagos megnevezése miatt, hiszen az állampolgári nevelésnek elképzelhető például lokális szintje, illetve számos teoretikus, valamint nemzetközi szervezet fókuszában a globális állampolgárságra nevelés áll. És bár Kennedy meghatározása abból a szempontból elfogadható, hogy az állampolgári nevelés alapvető szintje a mai napig az állam, mégis érdemes lehet e definíciót tágítani.

Emiatt preferálható Hämäläinen és Wang (2022, 1–2) meghatározása, amely a politikai szocializáció összetett folyamatának egyik elemeként tekint az állampolgári nevelésre, amit egy az állampolgárok politikai percepcióinak befolyásolására irányuló, tudatos tevékenységként ír le. E percepciók arra vonatkoznak, hogy az egyén mit tart kívánatos politikai, társadalmi berendezkedésnek és ezen belül milyen elvárásokat tart elfogadhatónak az állampolgárokkal szemben, vagyis kit tekint jó állampolgárnak. A szerzők kiemelik, hogy mindezt az adott közösség érték- és hitrendszere határozza meg. Eszerint az állampolgári nevelés középpontjában egy a jó állampolgárról alkotott normatív elképzelés áll, célja pedig, hogy ennek megfelelő kvalitásokkal ruházza fel a nevelési tevékenység alanyait.

A fentebbi tág definíciókba soktípusú cél besorolható, az autoriter törekvéseket szolgáló ideologikus neveléstől a demokratikus nevelés megannyi különféle megvalósulási formájáig. Az autoriter–demokratikus különbségtételt egyes szerzők már az elnevezéssel próbálják sugallni. Lamm (2000 idézi (Cohen 2020, 1038)) ideológiai nevelésként hivatkozik az indoktrinációt szolgáló állampolgári nevelésre, míg politikai nevelésként arra, amikor a cél a politika világában való eligazodáshoz, illetve a részvételhez szükséges készségek fejlesztése, nem pedig az ideológiai, illetve politikai véleményformálás befolyásolása. Németországban szintén a politikai nevelés („*politische Bildung*”) a bevett elnevezése a demokratikus állampolgári nevelésnek, azonban a magyar fül számára mindez inkább az indoktrinációt idézi meg, így ez a megkülönböztetés semmiképp sem követhető⁷.

⁷ Ahogyan a disszertáció bevezetésében is utaltam rá, az állampolgári nevelés szóösszetételt nem tartom megfelelőnek e gyakorlati tevékenység, illetve kutatási terület megnevezéseként, csak elterjedtsége okán használom. Korábbi tanulmányunkban (Holle és Ványi 2022b, 26–27) a következőképp fogalmaztuk meg

Scorza (2011, 232) Lammhez hasonlóan – implicite feltételezve a demokratikus jelleget – az állampolgári kompetenciák, vagyis az attitűdök, a készségek és a tudás fejlesztésére irányuló tevékenységként határozza meg az állampolgári nevelést, amelynek célja, hogy elősegítse és formálja az állampolgári aktivitást. Ez egy egész életen át tartó és számos – nem csak oktatási – szintéren zajló folyamat (Crittenden és Levine 2018), ugyanakkor mind a gyakorlatban, mind a tudományos diskurzusban az iskolai vagy felsőoktatási szintéren megvalósuló programok dominálnak.

Az iskolai szakasz fókuszba állítását egyrészt az odajárók életkori sajátosságai indokolják – ez az az időszak, amikor az állampolgári szokások és értékek hatásosan alakíthatók –, másrészt az, hogy számos oktatási rendszer vagy intézmény céljaként deklarálja a diákok állampolgári nevelését (Crittenden és Levine 2018). A kiemelt figyelem további pragmatikus indoka, hogy a politikai szocializáció ágensei közül a szakpolitika leginkább az iskolát tudja befolyásolni (Campbell 2019). Emellett ez az a szféra, amelyen keresztül ténylegesen minden gyerek és fiatal elérhető, amely méltányossági szempontból is fontos tényező. Ráadásul ahogy Doğanay (2012) is felhívja rá a figyelmet, az állampolgári nevelés egyéb lehetséges aktorainak, így például a politikai pártoknak vagy a vallási felekezeteknek a szerepvállalása jelentősen csökkent e téren. Ezen kívül az iskola az a terep, ahol a gyerekek a társadalomra jellemző intézményesített hatalmi aspektusokkal először találkoznak, indirekt módon elsajátítva a hierarchia, a tekintély és a szabályoknak való engedelmesség társadalmi normáit (Szabó 2000). Az iskolapolgárok tehát egy kis politikai közösséget alkotnak, amelyben a fiatalok kialakíthatják a közösséggel és tágabb értelemben a társadalommal való viszonyukat, és amely alkalmas gyakorlóterepe az állampolgári szerepvállalásnak, így például az

aggályainkat: „A területet több névvel is illették az elmúlt évtizedekben (például politikai nevelés, aktív állampolgárságra nevelés, demokráciára nevelés), keresve a leginkább kifejezőt, de ezeknek nem sikerült elterjednie. A ma általában használatos „állampolgári nevelés” szóösszetétel sem megfelelő. Egyrészt sokak számára negatív konnotációval bír, indoktrinációt sugall, másrészt túlságosan fókuszál az államra mint intézményi keretre és az ahhoz kapcsolódó aktuálpolitikai tartalomra. A mai kor elvárásának ez kevésbé felel meg, az iskolai szocializációban inkább a demokratikus eljárások, kompetenciák elsajátítására lenne szükség. Az angol nyelvben használt „civic education” kifejezés jobban kifejezi mindezt, azonban a magyar nyelvbe nem ültethető át jól. E szóösszetételben a „civic” szó magában hordoz egyfajta tudatos polgári attitűdöt, értve ezalatt a közélet iránti érdeklődést és az akaratot az annak alakításában való tudatos és aktív részvételre. A magyar nyelvben a „polgár” szó – a magyar társadalomtörténeti fejlődés sajátosságai miatt – nem sugallja mindezt [...]”. Ráadásul többen a leginkább elterjedt angol terminussal („civic education”) sem elégedettek, Cohen (2020, 1030) például a „citizenship and civic education [CCE]” szóhasználatot szorgalmazza. Szerinte csak ez fejezi ki azt a lényeges gondolatot, hogy e területnek mind az elérni kívánt állampolgári ideával, mind az ennek érdekében történő oktatási gyakorlattal, illetve a köztük lévő kapcsolattal is foglalkoznia kell.

együttműködés, a vita és a kompromisszumkötés megtapasztalásának (Doğanay 2012, Flanagan 2013).

Az iskolai állampolgári nevelés egy gyűjtőfogalom, hiszen számos különböző – formális és informális – megvalósulási formája lehet. Így például az állampolgári ismeretek átadását szolgáló tantárgyak, a különböző pedagógiai módszerek (pl. csoportmunka vagy szimulációk) vagy olyan kevésbé direkt megnyilvánulások, mint az iskolai vagy osztálytermi légkör. Bischoff (2016) Brighthouse (2008) hármas tantervi tipológiáját alkalmazva mutat rá a terület sokféleségére. Az iskolai állampolgári nevelés legnyilvánvalóbb formája a formális tantervbe foglalt része. Ez az európai oktatási rendszerekben alapvetően három megközelítésben – illetve gyakran ezek kombinációjaként – jelenik meg: önálló tantárgyként, egy tágabb tematikával rendelkező tantárgyba ágyazva, vagy transzverzális tanulási célként, tantárgyakon átívelően (EC/EACEA 2018). Bischoff (2016) másodikként a nem-formális tanterv adta lehetőségeket említi, amelyek az iskola által nyújtott tanórákon kívüli tevékenységeket jelentik. Erre példa, ha diákönkormányzat vagy vitaklub működik egy iskolában. Végül a rejtett tanterv is számos módon hozzájárul az állampolgári neveléshez.

A rejtett tanterv azon hatások összessége, amelyek „*az iskolában érik a diákokat, és nem szerepelnek az iskola meghirdetett oktatási és nevelési feladatai között*” (Tomasz s.a., 4). Ide tartoznak az iskolában jelen lévő íratlan, nem hivatalos és gyakran nem szándékolt leckék, értékek és perspektívák, az implicit tudományos, társadalmi és kulturális üzenetek. Részét képezik az iskolai mindennapokból kimaradó tárgykörök, értékek és üzenetek is, hiszen e hiányoknak szintén szocializációs hatása van (edglossary.org 2015). Kialakulásában szerepet játszanak a tanítási-tanulási folyamat strukturális tényezői és az iskolarendszerek szereplőinek tulajdonságai is. Szabó László Tamás (1985, 39–41) összefoglalása szerint a rejtett tantervet spontán, nem szándékos tanulás keretében sajátítják el a tanulók. Fontossága és hatékonysága ugyanakkor nem marad el a deklarált tantervétől, amelynek érvényesülését elősegítheti, de gátolhatja is.

Egyes szerzők (lásd például Merry (2020); Murphy (2007)) kritikával illetik az iskolai állampolgári nevelést, vitatva, hogy az iskolának feladata lenne, hogy felkészítse a fiatalokat állampolgári szerepükre. Véleményem szerint azonban az iskolai állampolgári nevelés fentebb leírt sokrétűsége rámutat ezen kritikák gyengeségére. A rejtett tanterv miatt ugyanis nem képzelhető el olyan állapot, amelyben az iskolának nincs

politikai szocializációs hatása, továbbá maga a tudatos, szándékolt állampolgári nevelési tevékenység hiánya is szocializál.

E ponton érdemes visszacsatolni a politikai szocializáció és az állampolgári nevelés fogalma közti különbségtételre, a két fogalom viszonyára. Míg a fentebbiek alapján elfogadhatónak tartom Hämäläinen és Wang (2022) azon meglátását, miszerint az állampolgári nevelés a politikai szocializáció egy részterülete, ugyanakkor azt árnyalnám, hogy ez kizárólag tudatos tevékenység lehetne, hiszen folyamatát számos nem szándékolt és nem tudatosított elem befolyásolja. Emiatt a két fogalom határai bizonyos esetekben – például az állampolgári ismeretek óra keretében történő ismeretátadás során – jól meghúzhatók, míg más esetekben – például a rejtett tanterv működésében – összemosódnak.

Továbbá az állampolgári nevelés fentebb ismertett definíciói egyfajta lineáris folyamatot sugallnak, hiszen a nemzetállam céljainak átültetését (Kennedy 2019), a politikai percepciók tudatos befolyásolását (Hämäläinen és Wang 2022) hangsúlyozzák. Az állampolgári nevelés azonban rendszerint „megbízottak” útján történik, végrehajtói nem ugyanazok, mint irányvonalának kijelölői. Így például a kormányzat, az oktatásirányítók által meghatározott iskolai állampolgári nevelési célokat a tanárok nem feltétlenül ültetik át, tudatosan vagy tudattalanul is befolyásolhatják azokat, akár ellen is tartva nekik. (A tanárok szerepére az 2.4. alfejezetben térek ki részletesen.) Ráadásul az állampolgári nevelés nem egyirányú folyamat, hanem – a Szabó Ildikó (2000, 28–29) által a politikai szocializációnál leírtaknak megfelelően – interakcióból áll, tehát az egyén nem csak passzív alanya, hanem aktív formálója is lehet.

Összegezve, a disszertáció során az iskolai állampolgári nevelésre a politikai szocializációs folyamat egy részterületeként tekintek, amely az állampolgári ismeretek, készségek és normák átadását és formálását szolgálja egy adott közösségben. Normatív tartalmát tekintve nagyon sokféle lehet, a politikai közösség és az állampolgár ideálisnak tarott viszonyától függően. Tudatos és célzott, valamint látens és nem szándékolt megnyilvánulásai is vannak. Míg előbbieket a politikai szocializáció egy jól lehatárolható részterületét jelentik, utóbbiaknál a két terület közötti határok elmosódnak. Az állampolgári nevelés sokszor áttételes, sokszereplős tevékenység, amelynek eredeti céljai a folyamat során módosulhatnak is.

Az alfejezet zárásaként kiemelném, hogy az iskolai állampolgári nevelés több szempontból is nehéz kutatási terület. Egyrészt nincs olyan elméleti keretrendszer, amely uralná az állampolgári nevelés szakirodalmát; számos, egymással gyakran ellentétes normatív elképzelés létezik, amelyek az állampolgári nevelés magján, az állampolgárság fogalmán keresztül ragadhatók meg. A következő alfejezetekben ezekkel foglalkozom részletesen.

Másrészt az állampolgári nevelés azért is nehéz kutatási terület, mert tartalmát azon folyamatok határozzák meg, amelyek az állampolgári létet befolyásolják. Mivel ezek kontextusfüggők és folyamatosan változnak is, így e terület is nagyon sokszínű, nehezen lehatárolható, és állandóan formálódik. Harmadrészt számos különböző vizsgálati szintje azonosítható. Az iskolai állampolgári nevelést kutatva vizsgálhatjuk a kormányzat releváns szakpolitikai intézkedéseit, egy adott iskolában megvalósuló állampolgári nevelési programot, egy tanár osztálytermi gyakorlatát, vagy a diák iskolai mindennapjainak szubjektív megélését. A disszertáció elemző fejezeteiben két szinten vizsgálódom: a szakpolitikakén, valamint a pedagógusokén.

2.1.2. Az állampolgárság

A 2.1.1. alfejezetben rámutattam, hogy az állampolgári nevelés értelmezéséhez elengedhetetlen az állampolgárság fogalmának megértése. Tág értelemben az állampolgárság egy politikai közösséghez való tartozásként határozható meg, amellyel jogok és kötelezettségek járnak. Ezek három területen jelentkeznek: egy jogi, egy politikai és egy identitásbeli dimenzióban. Az állampolgárság tehát jóval több, mint egy jogi státusz, hiszen erények, attitűdök és viselkedésformák széles körét értjük alatta (Leydet 2017). Ahogy Levinson (2014, 3) fogalmaz, az állampolgárság „*a világban való létezés módja*”. Ezen általános megállapításokon túl azonban a szakirodalomban számos vitás kérdés jelenik meg. A fenti három dimenzió pontos jelentése, egymáshoz viszonyított relatív fontosságuk, illetve az, hogy milyen normatív sztenderdek kapcsolódnak hozzájuk, mind vita tárgya (Leydet 2017), így az állampolgárság konszenzusos definíciója elérhetetlennek tűnik (Moro 2016). Az állampolgárság tehát – Gallie (1956) terminusával élve – „*lényegileg vitatott fogalomnak*” tekinthető.

Hämäläinen és Nivala (2023) kiemelik, hogy az állampolgárság három dimenziója eltérő állampolgári nevelési célokat implikál. A jogi dimenzió az állampolgárságra mint formális státuszra, a hozzá kapcsolódó jogokra és kötelességekre fókuszál. Eszerint az állampolgári nevelés fő célja, hogy olyan ismeretekkel lássa el az egyént és azon készségeit fejlessze, amelyek birtokában megérti státusza jelentőségét, és képessé válik jogai gyakorlására és kötelességei teljesítésére. Ezzel szemben a politikai dimenzió az állampolgári erényeket állítja a középpontba. Ennek megfelelően az állampolgári nevelés célja az erényes állampolgár ideáljának – vagyis az adott politikai közösségben kívánatosnak tartott viselkedési formáknak és attitűdöknek – a megismertetése, valamint azon készségek fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ennek szellemében való cselekvést. Végezetül az identitás dimenziójában a közösséghez való tartozás, az összetartozás érzése áll a középpontban, így ebben a felfogásban az állampolgári nevelésnek a közösségi identitást, a közösség iránti lojalitást, valamint a tagjai iránti szolidaritást kell erősítenie.

Az állampolgári nevelés pontos tartalma tehát aszerint formálódik, hogy az érintettek milyen normatív elképzelésekkel rendelkeznek az állampolgárságot illetően, mit gondolnak állam és állampolgár viszonyáról, vagy tágabban értelmezve az ember természetéről és a jó életről. A következőkben az e kérdések mentén kibontakozó – és az állampolgári nevelés nemzetközi szakirodalmában is fel-felbukkanó –, a jó állampolgárról alkotott megközelítéseket mutatok be, illetve kitérek az ezekből következő, az állampolgári nevelésre vonatkozó elképzelésekre. Egy ilyen jellegű megközelítésnek van újdonságértéke, mivel Magyarországon a rendszerváltás óta főként a neveléstudomány foglalkozott az iskolai állampolgári nevelés témakörével, és e munkákban az állampolgári nevelés normatív telítettség szinte teljesen reflektálatlan.

A következőkben tárgyalt politikai filozófiai megközelítések sora közel sem teljes; a disszertáció elméleti és elemző fejezeteinek összehangolásával alakult ki, hogy pontosan mely irányzatok kerülnek ismertetésre. A komolyabb elméleti megalapozottságú politikai filozófiai irányzatok mellett olyan további állampolgárság-koncepciókat választottam, amelyek az elemzett szakpolitikai dokumentumokban, illetve a tanári interjúkban megjelentek.

A következő rövid leírások célja az elképzelések közötti fő különbségek, valamint az elképzeléseken belül egyes vitás pontok vázlatos ismertetése. A leírások egyfajta elnagyolt, tiszta képet adnak az állampolgárság különböző felfogásairól, nem céljuk

finomabb nüanszok érzékeltetése. Mint látni fogjuk, az eltérő megközelítések több helyütt össze is érnek, illetve egymásra is rakódhatnak, így nem érdemes rájuk teljesen elkülönülő kategóriákként gondolni. Az ismertetés célja, hogy a bemutatott megközelítések a szakpolitikai dokumentumok, valamint az interjúk elemzése során orientáló koncepciókként szolgáljanak. Az orientáló – vagy másképp érzékenyítő – koncepciókra egyfajta kiindulási pontként, irányjelzőkként érdemes tekinteni (Blumer 1954), tehát az elemzés során nem ezek azonosítása a cél, inkább csak elméleti fogódzónak számítanak.

2.2. Az állampolgárság és az állampolgári nevelés különböző megközelítései

2.2.1. Liberális (szabadelvű) megközelítés

A liberalizmus az egyéni szabadság és az azt biztosító egyéni szabadságjogok köré épülő eszmerendszer, amelyben a köz- és a magánélet élesen elválik egymástól. A jó életre, a legfőbb jóra irányuló kérdések és nézetek a magánszférába tartoznak, egyéni meggyőződés tárgyai, így az államnak semlegesnek kell maradnia ezeket illetően. A kormányzat fő feladata az állampolgárok jogainak védelme, miközben az egyén autonómiájának védelmével összefüggésben az államhatalom korlátozásának igénye is felmerül (Mándi 2020b, 333–34).

A szabadság tehát a liberalizmus központi fogalma, azonban több értelmezése is létezik a hagyományon belül. Az első koncepció a *negatív szabadság*, amely valamitől való szabadságként, a korlátozás hiányaként értelmezendő (Berlin 1990). A negatív szabadság az egyén lehetőségeiről szól, függetlenül attól, hogy él-e velük vagy sem (Taylor 1979-et idézi Gaus, Courtland és Schmidt 2020). Ebben a felfogásban az állam feladata, hogy megteremtse az egyén számára e szabadságot, illetve biztosítsa, hogy állampolgárai kizárólag nyomós indokkal korlátozassák egymást.

A szabadság ugyanakkor értelmezhető *pozitív szabadság*ként, vagyis valamire való szabadságként. Ebben a felfogásban az, ha valaki nincs kimondottan korlátozva valamiben, azonban nem tud élni a lehetőséggel valamilyen külső, nem általa előidézett tényező hatására, nem tekinthető igazi szabadságnak. Eszerint szükséges minden olyan akadályt elhárítani, ami az egyént korlátozhatja szabadságának kiteljesítésében. Mindez feladatokat ró az államra, a megfelelő keretek megteremtése érdekében. A szabadság így

szorosan összefügg a rendelkezésre álló erőforrásokkal (Gaus, Courtland és Schmidt 2020)⁸.

A liberalizmus másik központi értéke az egyenlőség. Míg a negatív szabadság fogalmát kiindulási alapnak véve a formális egyenlőség, vagyis a jogegyenlőség és az egyenlő lehetőségek biztosítása szükséges, addig a pozitív szabadság esetében ennél nagyobb elvárások fogalmazódnak meg. Ekkor az államnak újraelosztási intézkedések révén biztosítani kell, hogy a pálya valóban egyenlő legyen, az állampolgárok ténylegesen élni tudjanak szabadságukkal, például mindenki hozzáférjen jó minőségű oktatáshoz. Ez a megközelítés tehát az erőforrások egyenlőségét hangsúlyozza. Ebben a felfogásban az egyén felelősnek tekinthető a szándékos döntéseiért és cselekedeteiért, azonban nem felelős az egyenlőtlenséghez vezető olyan tényezőkért, amelyekre nincs befolyása (pl. természeti jellemzők, születéskori adottságok, pusztán szerencse) (Gosepath 2021). Míg az egyenlőség előbbi felfogása a libertariánus eszmekörhöz sorolható, addig az utóbbi a liberalizmus egy egalitárius megközelítésével fonódik össze.

Mivel a liberalizmus főként az állam és az egyén viszonyára, illetve az állam cselekvési terére koncentrálnak, az állampolgárság e nézőpontból főként formális, az egyén védelmét szolgáló jogi státusznak tekinthető. Az egyén kötelezettségei viszonylag szűk körre korlátozódnak, kevésbé érintve jellemét vagy identitását. A politikai részvétel egyéni döntésen múlik, gyakorta kizárólag – a szintén opcionális – választásokra korlátozódik. A demokratikus intézményrendszer a képviselőre épül, a döntéshozatal pedig a különféle érdekek közötti szükségszerű kompromisszumkeresésnek tekinthető. Ezáltal a demokrácia működése egyfajta piaci modellen, az egyéni preferenciák aggregálásán alapul (Honohan 2017), ahogy a liberális felfogásban maga a közjó is. Azt, hogy a döntések racionálisak legyenek, a döntési eljárások észszerűsége biztosítja (proceduralizmus) (Horkay Hörcher 2002).

Bár a liberalizmus elsősorban a jogrendszerre és az intézményekre támaszkodik, vannak olyan állampolgári erények, amelyek elengedhetetlenek megfelelő működéséhez (Honohan 2017). Miközben a szabadság és az egyenlőség a liberalizmus esszenciális értékei, ezek eléréséhez, biztosításához instrumentális értéként szükséges a jogkövetés és a tolerancia. A toleranciának nemcsak az állam semlegességében kell megnyilvánulnia,

⁸ A pozitív szabadságnak létezik egy másik típusú felfogása is. Az ebbe sorolható megközelítések egy eleve adott pozitív értéket feltételeznek, amelyről úgy vélik, hogy az ember csak akkor szabad, ha ezt képes megvalósítani. Ezek az elképzelések azonban már kívül esnek a liberalizmus keretein.

hanem a közösségeket és az egyének szintjét is át kell hatnia. További erényként – Rawls közös gondolkodás („*public reason*”) eszméjét követve – Honohan (2017) hangsúlyozza, hogy amennyiben az egyén a politikai részvétel mellett dönt, akkor cselekedetét és érvelését az észszerűségnek, valamint a méltányosságnak kell meghatározni, ragaszkodva a józan ész követelményeihez és eljárásaihoz, valamint a tudományos módszerekhez és eredményekhez.

A liberális hagyományhoz sokszor az a képzet társul, hogy az teljesen elveti a közoktatásban az állampolgári nevelést – hiszen ezáltal látja biztosítottnak az állam semlegességét –, vagy legfeljebb egy nagyon szűk felfogását tartja elfogadhatónak, amely az önérdekkövetést lehetővé tevő tudás- és készségátadásra (például a jogok, az intézmények és az eljárások ismeretére) koncentrálna. Bár ilyen érvelésekre számos példát láthatunk (például Murphy 2007), több szerző kiterjedtebb állampolgári nevelést javasol. Kymlicka (1999, 81–86) szerint például a liberális iskolai állampolgári nevelésnek kettős célt kell szolgálnia. Egyrészt ki kell alakítania az emberhez méltó magatartásokat („*civility*”), másrészt képessé kell tennie a diákokat a közös gondolkodásra. Az előbbi követelmény arra utal, hogy az állampolgárok különböző interakcióik során egyenlőként kezeljék egymást, ne diszkrimináljanak. Utóbbi pedig azt takarja, hogy a diákok képessé váljanak a magánügynek számító meggyőződések, valamint a közös gondolkodásra alkalmas meggyőződések megkülönböztetésére, illetve utóbbiak képviselésére.

A következőkben több olyan jelentős irányzatot ismertetek, amelyek kritikákat fogalmaznak meg a liberális megközelítéssel szemben, és eltérő alapokra helyezik az állampolgárság értelmezését.

2.2.2. *Kommunitárius (közösségelvű) megközelítés*

A kommunitarizmus az 1980-as években kibontakozó, a kortárs liberalizmus kritikájából kinőtt politikaelméleti irányzat⁹. Bírálatainak lényege a liberalizmus

⁹ Bár ezen állítás széles körben elterjedt a szakirodalomban, Horkay Hörcher (2002, 11) felhívja rá a figyelmet, hogy a kommunitarizmus megjelenése az 1950-es évek eszmetörténeti mozgásaihoz köthető. Továbbá kiemeli, hogy a „közösségelvűség nem egy másik szemlélet pusztán tagadásaként jön létre, hanem eredetileg mint politikai cselekvés, majd később mint politikai elmélet a korabeli baloldaliság megújítását és egyben eszmetörténeti megalapozását kívánta elvégezni. Ám az irányzat kibontakozásával az eredeti céloktól függetlenül, önálló életre kel, s persze szükségszerűen kritikát gyakorol a mainstream filozófiai liberalizmus [...] számos tétele fölött”.

emberképének, a tökéletesen autonóm egyénnek és az erre épülő individualista alapokon nyugvó társadalomképnek a megkérdőjelezése. A közösségelvű gondolkodók szerint – Arisztotelész felfogását követve – az emberek „társas lények”, akik legkésőbb születésüktől fogva olyan (családi, lokális, nemzeti) közösségek tagjai, amelyek különféle, nem szabadon választott erkölcsi kötelességeket rónak rájuk. Emiatt a jó politikai berendezkedésnek az egyéni szabadságjogok mellett a közösség(ek)ből eredő kötelezettségeket, valamint a politikai közösség javát is szem előtt kell tartania (Mándi 2020a, 319–20)¹⁰. Míg a liberalizmus a jogok politikáját hirdeti, addig a közösségelvűségben ezt felváltja, vagy legalábbis kiegészíti az egyes egyének javain felülálló közjó politikája (Kymlicka 2002, 212).

A közösségelvű gondolkodók egyrészt valóságidegennek, másrészt veszélyesnek tartják az egyén teljes autonómiáját, illetve a jó kérdésének magánszférában utalását. Etzioni (2011, 339) empirikus munkákra támaszkodva arra hívja fel a figyelmet, hogy ha a közösségek háttérbe szorulnak és a közösségi kötődés jelentőségét veszti, akkor az emberek fizikailag és lelkileg is szenvednek, elszigeteltté és elidegenedetté válnak. Mindez antiszociális viselkedéshez vezethet. Tam pedig (2015, 311) amellett érvel, hogy amennyiben az emberek nem vallanak és követnek közös értékeket, akkor a társadalom instabillá válik.

A közösségelvű felfogás az állampolgárság liberális, a jogi dimenziót hangsúlyozó megközelítését túlzottan formálisnak tartja. Ehelyett olyan állampolgárságot tart ideálisnak, amelynek része a közösséggel való azonosulás, valamint az akarat és képesség a közösség ügyeiben való részvételre (Delanty 2002, 163). A Leydet (2017) által felvázolt három dimenzióból tehát a politika és az identitás dimenziója is kiemelt jelentőséget nyer. A közös identitás számos arcot ölthet az adott közösségtől függően, alapja azonban minden esetben kulturálisan meghatározott (Delanty 2002, 163).

A kommunitarizmust érő egyik legfőbb kritika, hogy a közjó egyéni jogok fölé rendelése elnyomáshoz vezet, a közösségek pedig természetüknél fogva autoriterek, konformitásra kényszerítik tagjaikat. Etzioni (2015, 621–23) három ponton reflektál minderre. Egyrészt szerinte a közösségi normák kényszerítő szerepe kívánatosabb az állami kényszerítésnél, mivel előbbieket hagynak választási lehetőséget, mozgásteret az

¹⁰ Bár Mándi leírásából egyértelmű, hogy a közösség nem feltétlenül állami, lehet lokális vagy más jellegű is, több ismeretterjesztő írás ezt figyelmen kívül hagyja, és egyértelműen az államhoz / nemzethez köti a kommunitárius gondolatokat.

egyén számára (konformitás vagy a normaszegés költségeinek viselése), míg utóbbi esetében nincs ilyen választási lehetőség. Másrészt a modern társadalmak azon alapvető jellemzője, miszerint az emberek több közösségnek is a tagjai, megvédi őket a közösségi elnyomástól. Ha valamelyik közösségükben elnyomást tapasztalnak, akkor lehetőségük van arra, hogy attól elszakadjanak és más közösség(ek)hez való kötődésüket helyezik előtérbe. Harmadrészt közösségelvű berendezkedés csak akkor képzelhető el, ha a közösség által vallott alapvető értékeket tagjai többsége valóban elfogadja. Ha a hatalmon lévők nem figyelnek a közösség tagjainak valós igényeire, csak rájuk kényszerítenek bizonyos értékeket, akkor ezzel aláássák az erkölcsi rendet. Ez végül ahhoz vezet, hogy mégis reagálniuk kell a közösség vallott értékeire. Ha mégsem teszik ezt meg, akkor valójában már nem beszélhetünk komunitárius elvek szerinti berendezkedésről.

Összegzésképp elmondható, hogy a közösségelvűség nem az egyéni szabadságjogok tagadásáról, hanem az azok és a közjó közti egyensúlykeresésről szól (Etzioni 2015). Az, hogy a közjó érdekében milyen lépésekre van szükség, közösségi viták eredménye kell, hogy legyen.

A közösségelvű gondolkodók szerint a közoktatásnak nemcsak az egyén kiteljesedését, hanem társadalmi célokat is szolgálnia kell. Azon felül, hogy felkészíti a diákokat arra, hogy autonóm egyénné váljanak, be kell vezetnie őket a társadalmi gyakorlatokba és tradíciókba (Yoo 2000). Az iskolának fel kell készítenie a diákokat arra, hogy jó állampolgárrá váljanak, és képesek legyenek érdemben részt venni a közösségi gyakorlatokban, vitákban és hagyományokban, valamint tudjanak a közösségi célokért cselekedni (Sandel 1984, 6).

Arthur és Bailey (2000) monográfiájukban részletesen tárgyalják, hogy a közösségelvű gondolkodás mit implikál az iskolai állampolgári nevelés számára. Eszerint az iskolák feladata a társadalom fragmentálódásának megelőzése, aminek érdekében közös értékrendet, erkölcsi viselkedési normákat kell közvetíteniük. Azt illetően, hogy ezek pontosan mik, a komunitáriusok kevés fogódzót adnak, erről ugyanis az adott közösségnek kell határoznia. Az azonban egyértelmű, hogy az oktatás eszménye erényközpontú („*virtue-centred education*”) és a hagyományokra épül. Az iskolák a jó társadalom kis közösségi modelljei, ahol az iskolapolgároknak is közös célokkal és értékekkel kell rendelkezniük. Itt kell elsajátítaniuk az állampolgári kompetenciákat, a nyílt eszmecserében való részvétel és a konszenzusra törekvés képességét. Emellett az iskola a közjóról való közös gondolkodás terepe, ahol a diákokat ösztönözni kell arra,

hogy megalkossák saját közösségük számára a közjával kapcsolatos elképzeléseiket. Ehhez az iskolának demokratikusan kell működnie, így a közösségelvű gondolkodók támogatják az olyan intézményeket, amelyek az aktív részvételt szolgálják, így például a diákönkormányzatot. Továbbá az iskolának abban is szerepet kell vállalnia, hogy megismertesse a diákokat a helyi közösséggel, beágyazza őket oda, amire a közösségi szolgálat biztosít lehetőséget. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az olyan homogén értékrendű oktatási intézmények, mint például az egyházi iskolák, kifejezetten alkalmasak a közösségelvű működésre.

2.2.3. Republikánus (köztársasági) megközelítés

A republikanizmus az antikvitásban gyökerező, de legújabbban az 1990-es években liberalizmus-kritikaként újjáéledő irányzat. Mindenféle egyeduralmat elutasító politikaelméleti felfogás, amelyben a demokrácia a közügyek iránt elkötelezett polgárok aktivitásán nyugszik. Eszerint a felfogás szerint a politika a nyilvánosan és közösen hozott döntésekről szól. A republikanizmus feltételezi, hogy az állampolgárok birtokában vannak az ehhez szükséges társadalmi-erkölcsi képességeknek, és szeretnék ezeket a nyilvánosságban kamatoztatni (Karácsony 2020, 509–10).

A republikanizmus kiindulópontja, hogy az emberek elkerülhetetlen kölcsönös függőségek között élnek; ezek köré szerveződik a politikai közösség. Tagjait összekötik közös érdekeik (közjó), miközben számos egyéni – akár a közjával ellentétes – érdekük is van (Honohan 2001, 7). A republikánus szemlélet középpontjában azonban a politikai közösség áll – szemben a liberalizmussal, ahol az individuum –, így a közjó tekinthető a központi szervező elvnek (Kende 2021, 37), ráadásul ezen irányzat a közjót sérülékenyebbnek tekinti az egyéni érdekeknél (Honohan 2001, 7). Ennek ellenére a republikanizmus nem követeli meg az egyéntől, hogy feladja a jó életről alkotott saját elképzelését. A politikai közösség tagjai számos eltérő felfogást képviselhetnek, feltéve, hogy az nem fenyegeti a politikai közösség szabadságát (Barry 2006, 25–26).

Bár a közösség mind a komunitárius, mind a republikánus irányzatban kiemelt jelentőségű, ennek okai eltérőek. Míg a komunitáriusok számára a közösségeknek és azok fenntartásának önértékük van, addig a republikánusok csak egy bizonyos közösséget tartanak kifejezetten kívánatosnak: az erényes állampolgárokból álló, az önrendelkezés

mellett elkötelezett politikai közösséget (Dagger 2004, 173). A komunitáriusoknál a politikai közösség nem önmagában értelmezendő, hanem be van ágyazva egy kulturális közösségbe (Delanty 2002, 163).

A republikánus felfogásban az emberek jóléte attól függ, hogy milyen társadalmi kereteket sikerül létrehozniuk, a központi kérdés pedig az, hogy a kölcsönös függőségek közepette milyen szabadság érhető el (Honohan 2001, 7). A republikanizmus szerint az egyén szabadságának előfeltétele a politikai közösség függetlensége (Demeter 2021, 30). A szabadság központi fogalom a liberális és a republikánus irányzatban is, azonban jelentéstartalmuk eltérő. Míg előbbi jellemzően a korlátozástól való mentességet érti alatta, addig utóbbi a túlhatalom/dominancia hiányát, és így az uralomtól mentes önrendelkezés képességét. A republikánusok szerint bárki, aki ki van téve mások önkényének, valójában nem tekinthető szabadnak, még akkor sem, ha nem is kerül sor tényleges beavatkozásra, korlátozásra. Így az állam feladata a dominancia korlátozása, amely önmagával szemben is értelmezendő (Honohan 2001, 16–17). A republikánusok nem hívei a minimális államnak, a jogszabályokat – bár azok korlátot állítanak az önérdékkövetés elé – kívánatosak tartják. A szabadságnak nem a jogszabályok hiánya ad teret, hanem az, ha mások önkényétől mentesen születnek; ezt az állampolgárok közügyekben való aktív részvétele biztosítja.

A republikánusok szerint a szabadság nem egy eleve meglévő állapot, hanem egy közös politikai teljesítmény, vívmány. Mivel törekeny, fenntartása nemcsak szilárd jogi kereteket igényel, hanem az állampolgárok – politikai egyenlőség melletti – aktív részvételét is (Honohan 2001, 7–8). A köztársasági gondolkodók szerint az, hogy a politikai részvétel elvárásként fogalmazódik meg az állampolgárokkal szemben, nem csorbítja az egyén szabadságát és autonómiáját, hanem szükségszerű ahhoz. Az ugyanis, aki nem vesz részt a közösség ügyeinek megtárgyalásában, az ezekről szóló döntésekben, mások elképzeléseinek veti alá magát. A politikai részvétel pedig nemcsak szabaddá teszi az állampolgárokat, hanem neveli is őket, képessé és motiválttá téve őket arra, hogy figyelembe vegyék a közjót (Oldfield 1990, 181–84). A hagyományon belül fontos különbség, hogy míg a republikánusok egy része belső értéként, a jó élet egy meghatározó elemeként tekint az aktív politikai részvételre, addig többen csak olyan eszközként, amely szükségszerű a politikai szabadság megteremtéséhez és fenntartásához (Lovett 2022).

Arról, hogy mi a közjó, nincs egy előzetesen adott koncepció – leszámítva, hogy e közjó alapja a politikai közösség szabadsága –, hanem az állampolgárok tanácskozása során alakul. Ebből következően az is, hogy milyen cselekvésre van szükség a közjó érdekében. A republikanizmus nem veti el a képviseleti demokráciát, azonban nagy hangsúlyt fektet arra, hogy az állampolgároknak minél több valós, közvetlen fóruma legyen, ahol részt vehetnek a közösség ügyeinek eldöntésében és intézésében (Honohan 2001, 18–20).

Az állampolgárság dimenzióit figyelembe véve tehát a republikanizmus a jogi dimenzió mellett kiemelten foglalkozik a politikaival is. Az állampolgárokkal szemben jóval több elvárást támaszt, mint a liberális megközelítés: tájékozottnak kell lenniük a közügyekkel kapcsolatban; figyelembe kell venniük a közjót, korlátokat támasztva a pusztán önérdekkövetés elé; a politikai részvételre kötelességgként kell tekinteniük; késznek kell lenniük saját álláspontjuk képviselésére és elmagyarázásra, miközben nyitottnak és reflexívnek kell lenniük mások meglátásaira is (Honohan 2001, 19–20).

Mit is jelent mindez az iskolai állampolgári nevelés vonatkozásában? Peterson (2011) részletes leírását adja e tevékenységnek, amely azonban nem tér el jelentősen attól az állampolgári nevelési eszménytől, amelyet a közösségelvű gondolkodás implikál. A háttérben megbújó motivációk ismertetése, illetve az egyes fogalmak – közösség, közjó, szabadság – pontos értelmezése jelölhetné ki ezt a határvonalat, azonban féltő, hogy mindez az oktatáspolitikai dokumentumokban, de akár a civil vagy szakmai kezdeményezésekben sem jelenik meg igazán.

Peterson (2011, 147–50) szerint a republikánus állampolgári nevelésben tükröződnie kell a közjó kiemelt fontosságának. Mivel a közjó nem egy statikus fogalom, hanem közösségi tanácskozások során alakul, így az iskolai állampolgári nevelésnek biztosítania kell, hogy ilyen jellegű diskurzusok az osztálytermekben is létrejöjjenek. Ezzel szorosan összefügg, hogy a politikai részvétel deliberatív formáira kell felkészíteni a tanulókat, vagyis a deliberatív gyakorlatoknak az iskolában is meg kell jelenniük. Továbbá a republikánusok politikai közösségük iránti erős kötelességérzete azt diktálja, hogy az állampolgári nevelésnek valamilyen közösségi szolgálatot is tartalmaznia kell. Emellett a köztársasági gondolkodásban meghatározóak a polgári erények, azonban az már egy vitás pont, hogy ezek milyen viszonyban állnak, egyáltalán elválaszthatóak-e az egyéb emberi erényektől, és így fejleszthetőek-e önmagukban az állampolgári nevelés során. Végezetül fontos megemlíteni, hogy a köztársasági gondolatkör központi fogalma,

a dominancia hiányaként értelmezett szabadság szintén fontos megkülönböztető jegye lehetne a republikánus iskolai állampolgári nevelésnek. A szakirodalom azonban még adós annak tárgyalásával, hogy mindez hogyan is csapódhatna le az iskolai gyakorlatban.

2.2.4. Nemzeti és globális megközelítések

A nacionalizmus nemzetelvű gondolkodásmód és társadalomfelfogás; olyan ideológia, amely a nemzetet, annak autonómiáját és egységét, identitástudatának megteremtését, megőrzését állítja fókuszába. Azonban azt illetően, hogy mi is a nemzet, eltérő felfogások léteznek. Mišćević (2020) két szélső megközelítést emel ki. Az egyik szerint a nemzet az emberek azon csoportja, amely közös politikai, államszerű szervezetre törekszik (politikai nemzetfogalom), míg a másik a nemzetet egy olyan nem önkéntes közösségnek látja, amely a közös származáson, nyelven, hagyományon, kultúrán alapul (etnikai nemzetfogalom). A két szélső megközelítés között számos köztes definíció létezik. Mišćević (2020) Michael Seymour 1999-es, a politikai és az etnikai nemzetfogalmat egyesítő meghatározását („*the sociopolitical concept of the nation*”) emeli ki széleskörűen elfogadottként. Eszerint a nemzet egyrészt politikai közösség, amely lehet szuverén állam, bár nem feltétlenül az. Másrészt szociológiai közösség is, mivel tagjainak többségét közös nyelv, kultúra és történelem köti össze. Ugyanakkor tagjai lehetnek nemzeti kisebbségek és más nemzetiségű személyek is, előfordulhat plurikulturális nemzet is (Seymour 1999, 415).

A nacionalista érvelés szerint a nemzet szükséges ahhoz, hogy a demokrácia elképzelhetővé, átélhetővé váljon. A liberalizmus önmagában ezt nem tudja biztosítani, mivel csak az egyéni cselekvőképességre helyezi a hangsúlyt, miközben az embereknek szükségük lenne a hovatartozás érzésére, valamint arra is, hogy a politikai közösség kohézióját, cselekvőképességét átéljék. A nemzet ezt biztosítja számukra: megteremti az összetartozás érzését, hidat képezve a helyi és globális szint között. Emellett a nemzet a demokratikus politikai részvétel elsődleges színtere, megteremti az elköteleződést a közügyek iránt, valamint kölcsönös felelősségvállalásra ösztönöz a nemzet tagjai között (Calhoun 2007, 151–53).

E megközelítésben a jó állampolgár számára a nemzet kiemelt fontosságú, megkülönböztetett politikai, erkölcsi és kulturális értékkel bír, amelyből kötelességei

erednek (Mišćević 2020). Emellett osztozik a közös nemzeti identitásban. Ezt illetően kiemelendő, hogy több szerző, például Miller (2000, 77) hangsúlyozza, hogy a nemzeti identitásnak nem kell kizárólagosnak lennie. Az állampolgároknak lehetnek egyéb olyan közösségi kötődései, amelyek szintén identitásképző tényezőkké válnak. Ugyanakkor, ha ezek a különböző csoporttagságok, identitások esetlegesen ellentétbe kerülnek azzal, amit a nemzethez való kötődés diktálna, akkor ez utóbbit kell priorizálni.

A fentebbiekből következik, hogy a hazafias nevelésnek a nemzeti identitás és a nemzet iránti lojalitás elmélyítésére, a nemzet tagjai iránti szolidaritás erősítésére kell irányulnia, azonban pontos formát és tartalmat csak az adott nemzet kontextusában nyerhet. Az azonban általános, hogy az e típusú iskolai állampolgári nevelés során az érzelmi komponens hangsúlyos. Mindezt szolgálhatja a nemzeti szimbólumok használata, a nemzeti ünnepekre való felkészülés, a nemzet történelmének ismerete és a hőseivel való azonosulás vagy épp a haza védelmét és szolgálatát népszerűsítő oktatási programok. Ezek alkalmazásakor azonban érdemes szem előtt tartani, hogy miközben az állampolgári nevelés célja hagyományosan pont a nemzeti identitás kialakítása és erősítése volt (Johnson és Morris 2010), mára már az is világos, hogy egyes hatásos eszközeinek, így például a nemzet nagyságát hangsúlyozó, egy narratívára építő történelemtanításnak komoly veszélyei vannak.

A globalizáció előretörésével az állampolgárság sokak szerint radikális átalakuláson megy keresztül, a nemzeti megközelítése pedig egyre inkább veszít jelentőségéből. A globalizáció fogalmát övező viták ellenére a teoretikusok általában egyetértenek abban, hogy az emberiség a tér és az idő drámai változását éli meg, ami az élet szinte minden területére mélyreható hatással bír. Abban is konszenzus van, hogy a gazdasági, a politikai és a kulturális szférát is érintő átalakulások miatt a helyi és nemzeti szint veszít jelentőségéből (Scheuerman 2018). Az emberek privát kapcsolatait, gazdasági, munkahelyi viszonyait már nem feltétlenül azonos földrajzi területen koncentrálnak. Emellett számos olyan probléma, kihívás jelentkezik (például a környezeti válság, a migráció, biztonsági kérdések), amelyek nemzeti szinten megoldhatatlanok, globális szintű koordinációt, cselekvést igényelnek. Ebben a kontextusban az állampolgárság hagyományos koncepciója kitágul (Veugelers 2011), globálisan gondolkodó állampolgároknak van szükségük. Azt illetően azonban, hogy milyen is egy globálisan gondolkodó állampolgár, szintén számos versengő elképzelés létezik, amelyekből a globális állampolgárságra nevelés számára is különböző célok következnek.

McGrew (2000) globalizáció tipológiája alapján Schultz (2007) három lényegesen eltérő felfogást különböztet meg. Az első a globalizáció neoliberais megközelítése, amely az egységes világpiac és a liberális kereskedelempolitika elvei köré épül. E felfogásban a globális állampolgár feladata, hogy kiaknázza a globalizáció nyújtotta lehetőségeket, illetve, hogy hozzájáruljon az ezek elé gördülő akadályok elhárításához. Ennek keretében támogatja, illetve részt vesz a helyi fejlesztésekben, amelyek célja főként a modernizáció útjában álló tényezők felszámolása. Emellett a globálisan gondolkodó állampolgárok nem érzéketlenek a neoliberais fejlődés okozta károkkal szemben sem, mint amilyen a környezetszennyezés vagy a társadalmi egyenlőtlenségek, és tesznek ezek csökkentéséért. A globális állampolgárságra nevelés célja, hogy felkészítse az egyént a globalizálódott életben való sikeres részvételre, illetve, hogy elősegítse a tudás és a készségek nemzetközi áramlását. Ehhez az iskola például a kultúrák közötti megértés elősegítésével, vagy idegen nyelvek oktatásával járulhat hozzá.

A második, radikálisnak nevezett megközelítés – amely a későbbiekben bemutatott kritikai irányzattal rokonítható – a globalizációra a fejlett országok imperializmusaként tekint. Ennek következményeként tartja számon a globális délen a szegénység és a nélkülözés, valamint a konfliktusok és az erőszak növekedését. Ezen elképzelésben a globálisan gondolkodó állampolgár olyan személy, aki felismeri, hogy privilegizált pozíciója nem természetes, az elnyomottakkal szolidáris, és célja, hogy strukturális változást érjen el. Küzd a kizsákmányolás, az egyenlőtlenségek és a szegénység ellen, és kritikusan áll azokhoz az állami és gazdasági struktúrákhoz, amelyek mindezt eredményezik.

A harmadik, transzformatív megközelítés középpontjában szintén a társadalmi igazságosság áll, de a globalizációra összetettebb folyamatként tekint, mint a radikális megközelítés. Eszerint a globalizáció nemzetközi, nemzeti és helyi kapcsolatok komplex és dinamikus viszonyrendszere, amely a befogadás és kirekesztés új mintáit hozza létre. A lokális és globális konfliktusok kezelése és a szolidáris cselekvés új megoldásokat kíván. A változáshoz nem elég a fennálló struktúrák kritikája; olyan demokratikus tereket kell létrehozni, amelyek alkalmasak befogadó közösségek építésére. A globális állampolgár megérti, hogy ebben az összetett rendszerben minden emberhez kapcsolódik. Elfogadja a sokszínűséget, és tesz a nemzeteken átívelő közös célok megtalálásáért. Azért tevékenykedik, hogy igazságos, demokratikus és fenntartható helyi és globális közösségek jöjjen létre.

Számos oktatási rendszer reagált a globalizáció okozta változásokra és olyan tantervi tartalmakat építettek be, amelyek célja a tanulók globális orientációjának kialakítása (Dill 2013; Hahn 2015; O'Connor és Faas 2012; Ramirez és Meyer 2012). Ugyanakkor az, hogy a különféle globális perspektívák hogyan jelennek meg egy-egy tantervben, erősen kontextusfüggő (Goren és Yemini 2017). Átfogó víziót az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) (2014) fogalmazott meg. Eszerint a globálisan gondolkodó állampolgároknak olyan tudásra, készségekre, értékekre és attitűdökre van szüksége, amelyek hozzájárulnak egy igazságos, békés, toleráns, inkluzív, biztonságos és fenntartható világ megteremtéséhez. Az állampolgároknak képessé kell válniuk a különféle globális ügyek komplex vizsgálatára és megoldására, figyelembe véve azok társadalmi, politikai, kulturális, gazdasági és környezeti aspektusait (UNESCO 2014, 9). A globális állampolgári nevelés során a tanulókat nem egy jogi státusz sajátosságaira, hanem egy szemléletmódra kell felkészíteni. Meg kell teremteni az emberiséghez tartozás érzését, amely nemcsak téren, hanem időn is átível, és univerzális értékekre épül (UNESCO 2014, 14).

2.2.5. Kritikai megközelítések

A kritikai elmélet egy az 1930-as években született filozófiai és társadalomelméleti megközelítés. Szűkebb értelemben az irányzatnak nevet adó Max Horkheimernek és a frankfurti iskola más képviselőinek, valamint a velük szellemi közösséget vállaló kutatóknak, gondolkodóknak a munkájához köthető. Horkheimer a „hagyományos elmélettel” szembeállítva fogalmazta meg a kritikai elmélet lényegét. Míg előbbi a fennálló társadalmi rend fenntartásához járul hozzá, utóbbi igyekszik megszabadítani az embereket az őket rabszolgává tevő körülményektől, vagyis a társadalmi emancipáció a célja (Horkheimer 1982). Idővel több verziója is született – például a feminizmus –, és bár különböznek abban, hogy az elnyomás és a hatalom struktúráit miben azonosítják, céljukban – az elnyomás alóli felszabadításban – osztoznak. Ezért is használatos tágabb értelemben a frankfurti iskolán túlmutató „kritikai elméletek” elnevezés.

Egy elmélet akkor tekinthető kritikainak, ha megfelel négy kritériumnak. Eszerint (1) magyarázattal kell szolgálnia azt illetően, hogy mi a probléma a fennálló társadalmi renddel; (2) azonosítania kell azokat az aktorokat, akikre szükség van a status quo

megváltoztatásához; (3) világossá kell tennie azokat a normákat, amelyek mentén a kritikát megfogalmazza, illetve (4) olyan megvalósítható gyakorlati célokat kell kitűznie, amelyek hozzájárulnak a gyökeres társadalmi átalakuláshoz (Bohman 2021).

Az állampolgárság kritikai megközelítéséről nagy általánosságban az mondható el, hogy az egyenlőségre és a *status quo*hoz való kritikus viszonyra helyezi a hangsúlyt (Hoskins 2013). Bár számos tantervnek része a kritikus gondolkodás¹¹ képességének fejlesztése, e cél önmagában nem jelent kritikai állampolgári nevelést, hiszen abban a formában, ahogy ez több tantervben is megfogalmazódik, apolitikus és egyéni célokat szolgál. Kritikai állampolgári nevelés akkor valósul meg, ha az oktatás maga is politikai tevékenységként értelmeződik, amelynek célja, hogy a társadalmi igazságosság jegyében elősegítse a társadalmi változásokat és az oktatás szereplőinek hatalommal való felruházását, képessé tételét („*empowerment*”) (DeLeon 2006, 74).

Johnson és Morris (2010, 81–84) szerint ezen ideológiai tartalom mellett a kritikai állampolgári nevelésnek három további feltétele van. Egyrészt a tanulást társas megközelítésben értelmezi, amely a kölcsönös bizalmon alapuló egyenrangú viszonyokon (partnerségen) és párbeszéden nyugszik. Másrészt a nevelési folyamat alapvető részeinek tekinti az érzéseket, az érzelmeket és a morális kérdéseket. Harmadrészt gyakorlatorientált, hiszen nem csak az a célja, hogy segítsen a tanulóknak azonosítani az elnyomó történelmi, kulturális, gazdasági, személyes és politikai struktúrákat: ugyanilyen fontos része, hogy arra is felkészítse őket, miként tudnak tenni az elnyomás és a kizsákmányolás ellen. A gyakorlat így a reflexió és a cselekvés egyensúlyából áll össze. Bár az állampolgári nevelés kritikai modellje akadémiai körökben sokat tárgyalt, az állampolgári nevelés gyakorlatában jóval kisebb hatást váltott ki (Holle 2022; Westheimer és Kahne 2004)¹².

¹¹ E képességet egyes szerzők, dokumentumok kritikai, míg mások kritikus gondolkodásnak nevezik. A disszertáció során a kritikus gondolkodás fogalomhasználattal élek, ami így egy apolitikus képesség jelölésére szolgál, míg a kritikai jelzőt az ezen alfejezetben ismertetett ideológiai megközelítés jelölésére használom.

¹² Érdekes, hogy miközben a hazai kutatók körében az állampolgári nevelés meglehetősen marginális téma, illetve a neveléstudományi munkákra gyakran jellemző egyfajta normatív reflektálatlanság, az egyetlen olyan neveléstudományi kutatási projekt, amely határozottan vállalja normatív irányultságát, a kritikai állampolgári nevelés területéhez kapcsolódik. Lásd: [ELTE PPK – Kritikai állampolgári nevelés](#). A kutatási projekt haladásáról, kifizetéséről nem érhető el bővebb információ.

2.2.6. Zöld megközelítések

Az állampolgárságnak számos, a természeti környezetet is figyelembe vevő megközelítése létezik, amelyekre összefoglalóan zöld megközelítéseként utalok. Machin és Tan (2022, 2) e gyűjtőfogalom alatt azokat a kísérleteket érti, amelyek célja, hogy az ökológiai válság tükrében értelmezzék újra a politikai közösséghez való tartozás jelentését. A szerzőpáros kiemeli, hogy mindez olyan különböző fogalomhasználatok mentén történik, mint például a környezeti állampolgárság, az ökológiai állampolgárság, a fenntarthatósági állampolgárság vagy a klíma-állampolgárság. A következőkben elsőként olyan irányzatokra hozok példát, amelyek a liberális, illetve a republikánus hagyományokon belül próbálják „zöldíteni” az állampolgárság fogalmát. Ezt követően pedig egy olyan megközelítést ismertetek, amely a szakirodalomban megjelenő zöld irányzatokat szintetizálva igyekszik megalkotni a zöld állampolgárság koncepcióját. Az ismertetők során a szerzők eredeti szóhasználatához igazodom.

Számos szerző egyetért abban, hogy az ökológiai problémák kezeléséhez elengedhetetlen a korábbiaktól eltérő módon közelíteni az állampolgárság kérdéséhez. Bell (2005) szerint mindez a liberális hagyományon belül kezelendő és kezelhető, ugyanakkor alapvető feltétele, hogy a környezetről alkotott domináns felfogás megváltozzon. A hagyományos liberális megközelítés szerint ugyanis az állampolgár egy olyan helyi kötődésektől mentes („*locationless*”) egyén, akinek nincs kapcsolata, köteleke a fizikai környezethez, így az kizárólag a tulajdoni viszonyok tükrében értelmeződik. Bell (2005, 183) szerint e felfogás helytelen, helyette a liberalizmusnak az emberre mint a környezet állampolgárára („*citizen of an environment*”) kellene tekintenie, a környezetre pedig úgy mint az ember számára szükséges alapvető javak forrására („*provider of basic needs*”). Ez a liberálisok azon elkötelezettségével indokolható, miszerint az állampolgároknak joguk van alapvető szükségleteiket kielégíteni: mára ugyanis ennek biztosításához a környezeti fenntarthatóság kulcskérdéssé vált. Olyannyira, hogy a környezet alapvető javak forrásaként való kezelése a környezethez fűződő tulajdonjogokkal szemben is előnyt élvezhet. Ha ez a felfogás meggyökeresedik a liberális keretrendszerben, akkor az állampolgároknak nemcsak a környezethez kapcsolódó anyagi jogaikat kell biztosítani (például a tiszta vízhez vagy levegőhöz), hanem azokat az eljárási jogokat is, amelyek biztosítják, hogy

részt vehessenek az anyagi jogok mibenlétéről és elosztásáról szóló vitákban (Bell 2005, 187).

Bellel (2005) ellentétben Dobson (2007, 280–82) úgy véli, hogy a környezeti állampolgárság – alapvető jellemzőiből fakadóan – sokkal közelebb esik a republikánus felfogáshoz, mint a liberálishoz. Ez először is abból a felismerésből táplálkozik, hogy az olyan közjavak, mint a természet fenntartása és megóvása nem lehetséges, ha kizárólag az egyének önérdekkövető magatartására támaszkodunk. Mindenképp szükséges a természet védelmét magában foglaló közjó elfogadása is, ami számos kötelességet is implicál az állampolgárok számára. Dobson szerint a környezeti állampolgárság lényege az a kötelesség, miszerint az állampolgároknak úgy kell fenntartható módon élniük, hogy mások is jól élhessenek. Másrészt az is túlmutat a liberális felfogáson, hogy az állampolgárság környezeti megközelítésében nem lehetséges a magán- és a közélet éles elválasztása egymástól. Az állampolgároknak fel kell ismerniük, hogy számos, a magánéletük részét képező cselekedetnek van a privátszférán túl jelentkező ökológiai hatása, így ezek is közösségi ügynek tekintendők. Ezeken túlmenően a környezeti állampolgárság harmadik fő jellemzője, hogy a hozzá tapadó jogok és kötelességek átívelnek a nemzeti határokon, illetve a kötelességek a jövő generációkkal szemben is fennállnak.

Dobsonhoz (2007) hasonlóan Barry (2006, 21–24) is republikánus szemszögből közelít a zöld állampolgárság kérdéséhez, ugyanakkor kritizálja azokat az irányzatokat, amelyek kizárólag környezeti szempontból tárgyalják a kérdést, mellőzve az ökológiai problémák mögött meghúzódó gazdasági, politikai és társadalmi okokat. Véleménye szerint el kell mozdulni attól a megközelítéstől, amelynek egyedüli célja, hogy megváltoztassa az állampolgári viselkedést, és ezáltal pozitív környezeti hatást fejtsen ki. Ehelyett olyan zöld állampolgárság-koncepcióra van szükség, amely az ökológiai válságjelenségek hátterében megbújó strukturális okokra koncentrálna, és amely más kapcsolódó válságjelenségeket – mint az emberi jogok megsértése vagy a társadalmi igazságtalanság – is kezelni kíván. Barry (2006, 32) szerint ezen állampolgárságnak immanens része az ellenállás, a jelenlegi, a fenntarthatóság ellen ható struktúrákkal, folyamatokkal és szereplőkkel szembeni küzdelem. A zöld állampolgárság ezen megközelítésének – amelyet a szerző fenntarthatósági állampolgárságnak nevez – így nemcsak republikánus, hanem kritikai eleme is van.

A különféle megközelítéseket összegezve Machin és Tan (2022, 7–10) a következőkkel jellemzik a zöld felfogás ideális állampolgárát:

- Tisztában van a jogaival, mind a környezeti javakhoz való hozzáférés, mind a környezeti károk elleni védelem tekintetében.
- Eleget tesz a környezet védelméhez kapcsolódó kötelességeinek, legyenek azok magánjellegűek, mint az életmód és a fogyasztási szokások, vagy közéletiek, mint a döntéshozatalban, közpolitikai vitákban való aktív részvétel.
- Számos erény birtokában van, mint például a takarékoság, az együttérzés, az elkötelezettség, a fegyelem, a tolerancia, a megfelelő tudás, a találékonyság, vagy mások (saját politikai közösségének tagjai, más politikai közösségek tagjai, a jövő generációk, más, nem emberi élőlények) érdekeinek figyelembe vétele.
- Képes a fennálló intézményi struktúrák és stratégiák megkérdőjelezésére, kikezdésére.

A fentebb idézett szerzők kevésbé foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy az állampolgári nevelés miként tudna felkészíteni a zöld állampolgárságra. Egyedül Dobson (2007, 283) tér ki vázlatosan e témára, aki szerint az ilyen céllal bíró tantervnek három elemből kell felépülnie: (1) Tudatosítania kell a diákokban a környezethez kapcsolódó jogokat. (2) Foglalkoznia kell az igazságosság kérdésével, egy nemzetek feletti, kötelesség-centrikus megközelítésben, amely során azt is tudatosítania kell, hogy a kötelességek nemzeteken, generációkon és fajokon átívelően jelentkeznek. (3) Foglalkoznia kell normatív kérdések tárgyalásával, értékek átadásával is.

Ugyan e pontok nem túl konkrétak, az belátható, hogy önmagukban a fenti, sokrétű célok közül nem mindegyikhez tudnak hozzájárulni. Schild (2016) szerint ilyen típusú komplex állampolgári nevelést leginkább azok a helyi közösségbe ágyazott, gyakorlatorientált iskolai programok tudnak elérni, amelyek kettős célt szolgálnak: mind a környezet, mind a közösség védelmét, helyreállítását. Ezek lehetőséget nyújtanak arra, hogy a diákok kis közösségeik aktív résztvevőjévé váljanak, miközben megismerkedhetnek a társadalmi és környezeti problémák strukturális okaival is.

2.2.7. Az irányzatok áttekintése és az azokhoz való kutatói viszonyulás

Az alfejezet zárásaként az áttekinthetőség érdekében célszerű a bemutatott irányzatokat táblázatos formában is összefoglalni (lásd: 1. táblázat). Ahogy korábban is hangsúlyoztam, már a rövid leírások is csak a különféle megközelítések közötti fő különbségek kiemelésére voltak alkalmasak, az azokon belüli vitás pontok megjelenítésére, a finomabb nüanszok érzékeltetésére nem. A táblázatos forma mindezt tovább redukálja, ugyanakkor elősegítheti a disszertáció eredményeinek könnyebb értelmezését, az esetleges visszatekintést az orientáló koncepciókra a későbbi fejezetek olvasása közben.

Emellett e ponton érdemes az egyes irányzatokhoz való kutatói viszonyomat is tisztázni. A disszertáció célja az egyes szakpolitikai irányok, illetve a tanári meggyőződések feltárása, nem pedig azokról értékítélet alkotása valamely meghatározott megközlítés tükrében. Ennek megfelelően igyekszem értéksemlegesen vizsgálni, ugyanakkor a teljes neutralitás nem garantálható: az esetleges torzításokat saját meggyőződésem transzparenszé tételével igyekszem ellensúlyozni. Mindez kulcsfontosságú a kvalitatív kutatásokban, ahol a kutató az adatfelvétel és az adatelemzés elsődleges eszköze (Merriam és Tisdell 2015), vagyis saját érzékelése, meggyőződései óhatatlanul is szerepet játszanak az adatok gyűjtésében és interpretálásban.

A magam részéről az állampolgárság közösségelvű megközelítésével szimpatizálok, amelyet lokális szinten tartok értelmezhetőnek: a kommunikatív állampolgári eszménykép megvalósítását leginkább kis közösségekben tudom elképzelni. Emiatt fontosnak gondolom a lokális közösségek számára biztosított minél nagyobb fokú autonómiát. Továbbá szeretném kiemelni, hogy mindez számomra a közösségi elnyomás kizárásával, az egyéni szabadságjogok figyelembevételével – de nem kizárólagossá tételével – elképzelhető. Emellett az állampolgárság egyes zöld megközelítésével is szimpatizálok: e téren inkább a magánszférában realizálható környezettudatos életvitelre helyezem a hangsúlyt, nem pedig egy ennél politikusabb hozzáállásra.

Mindebből következik, hogy az iskolai állampolgári nevelés során azt tartom ideálisnak, ha az iskolapolgárookra olyan közösségként tekintünk, akiknek fontos közös értékeik, céljaik meghatározása és áthagyományozása, közösségük tagjainak együttműködése, valamint az egymás iránti szolidaritásuk. Az általam ideálisnak tartott

állampolgári nevelés e célokat szolgálja: az osztálytermi légkör nyitott, a tanulóknak deliberatív fórumai vannak, a közösségi szolgálat – és ezen keresztül a lokális közösséghez való kapcsolódás – pedig hangsúlyos szerepet kap. Ezen elköteleződés saját tapasztalatokban gyökerezik: egyetemi hallgatóként öt évig szakkollégista voltam, amely alatt megtapasztalhattam egy közösségelvű elveknek megfelelő, ugyanakkor a liberális értékeket szem előtt tartó állampolgári nevelési modellt – mindez nagy mértékben formálta a témáról alkotott személyes meggyőződéseimet.

1. táblázat: Összefoglaló táblázat az állampolgárság és az állampolgári nevelés különböző normatív megközelítéseiről.

Irányzat	Központi elemek	A jó állampolgárral szembeni fő elvárások	Állampolgári nevelési célok és eszközök
Liberális	<ul style="list-style-type: none"> - egyéni szabadság és az azt biztosító szabadságjogok - egyenlőség - az állam semlegessége 	<ul style="list-style-type: none"> - jogkövetés - tolerancia - észszerűség - méltányosság (egalitárius megközelítés) 	<ul style="list-style-type: none"> - az egyén boldogulását, valamint a jogkövetést lehetővé tevő tudás- és készségátadás - toleranciára, diszkriminációmentességre nevelés - képessé tétel a magánügyek és a közös gondolkodásra alkalmas ügyek megkülönböztetésére
Kommunitárius	<ul style="list-style-type: none"> - kulturális közösségbe beágyazott politikai közösség - az egyén közösségeiből fakadó erkölcsi kötelességek - az egyes egyének javain felülálló közjó - társadalmi részvétel - hagyományok 	<ul style="list-style-type: none"> - közösséggel való azonosulás - a közjó figyelembevétele - szolidaritás - akarat és képesség a közösség ügyeiben való részvételre - hagyománytisztelet 	<ul style="list-style-type: none"> - a közösségelvű állampolgári erények kiművelése - társadalmi kohézió megteremtése - az egyének bevezetése a társadalmi tradíciókba, gyakorlatokba - közös értékrend, viselkedési normák közvetítése - felkészítés a közösségi vitákban való részvételre és a közösségi célokért történő cselekvésre - konszenzusra törekvés - közösségi szolgálat

Irányzat	Központi elemek		A jó állampolgárral szembeni fő elvárások	Állampolgári nevelési célok és eszközök
Republikánus	<ul style="list-style-type: none"> - az önrendelkezés mellett elkötelezett politikai közösség és annak szabadsága - szabadság mint a dominancia hiánya <ul style="list-style-type: none"> - a közjó iránti elkötelezettség - közügyekben való részvétel, aktív állampolgári szerepvállalás 		<ul style="list-style-type: none"> - közjó figyelembevétele - a politikai közösség szabadsága melletti elköteleződés - közügyek iránti érdeklődés, tájékozottság - politikai részvétel 	<ul style="list-style-type: none"> - a republikanizmusra jellemző állampolgári erények megismertetése, átadása - politikai tudás, ismeretek átadása - az iskola mint a politikai részvétel gyakorlóterepe, deliberatív fórumok működtetése, vitakészség fejlesztése - közösségi szolgálat
Nemzeti	<ul style="list-style-type: none"> - autonóm és egységes nemzet - erős nemzeti identitás - a nemzet mint összetartó és cselekvőképes politikai közösség - a nemzet mint a demokratikus politikai részvétel elsődleges színtere - nemzeti hagyományok és a nemzeti nyelv kitüntetett szerepe 		<ul style="list-style-type: none"> - a nemzet megkülönböztetett fontosságú politikai, erkölcsi és kulturális értékének belátása, képviselete - erős nemzeti kötődés, amely az identitás hangsúlyos része - nemzet iránti lojalitás - a nemzet tagjaival szembeni szolidaritás 	<ul style="list-style-type: none"> - a nemzeti identitást, műveltséget, lojalitást, szolidaritást elősegítő állampolgári nevelés - a nemzeti hagyományok megismertetése és művelése
Globális (három eltérő irányzat)	<ul style="list-style-type: none"> - a tér és az idő drámai változásával az emberi élet minden területe, így az állampolgárság is szükségszerűen változik 	<p style="text-align: center;"><i>Neoliberális:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - egységes világpiacon - liberális kereskedelempolitika 	<p style="text-align: center;"><i>Neoliberális:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a globalizáció nyújtotta lehetőségek kiaknázása - a globalizáció útjában álló akadályok elhárításában való részvétel 	<p style="text-align: center;"><i>Neoliberális:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a globalizálódott életben való sikeres részvételre való felkészítés - a tudás és készségek nemzetközi áramlásának elősegítése, így például a kultúrák közötti megértésre nevelés

Irányzat	Központi elemek		A jó állampolgárral szembeni fő elvárások	Állampolgári nevelési célok és eszközök
<p>Globális (három eltérő irányzat)</p>	<p>- a helyi és a nemzeti szint veszt jelentőségéből</p>	<p><i>Radikális:</i> - a globalizáció elnyomáshoz vezet, ami a fejlett országok imperializmusaként értelmezendő</p>	<p><i>Radikális:</i> - szolidaritás az elnyomottakkal - küzdelem a kizsákmányolás ellen - kritikus hozzáállás az elnyomást eredményező struktúrákhoz</p>	<p><i>Radikális:</i> - képessé tétel a különféle globális ügyek komplex vizsgálatára és megoldására - kritikai attitűd kialakítása a fennálló struktúrákhoz - felkészítés az elnyomó struktúrák lebontásához való hozzájárulásra - univerzális értékek átadása</p>
		<p><i>Transzformatív:</i> - a globalizáció elnyomáshoz vezet, ami a nemzetközi, nemzeti és helyi kapcsolatok komplex rendszerében jön létre</p>	<p><i>Transzformatív:</i> - szolidaritás az elnyomottakkal - tevékeny részvétel igazságos, demokratikus és fenntartható helyi és globális közösségek létrejöttében</p>	<p><i>Transzformatív:</i> - képessé tétel a különféle globális ügyek komplex vizsgálatára és megoldására - felkészítés a demokratikus helyi és globális közösségek létrehozására, illetve az abban való részvételle - univerzális értékek átadása</p>
<p>Kritikai</p>	<p>- egyenlőség - emancipáció - az elnyomó struktúrák elleni küzdelem</p>		<p>- kritikus viszony a fennálló társadalmi, gazdasági és politikai rendhez - a társadalmi igazságosság jegyében a társadalmi változások elősegítése</p>	<p>- partnerségen és párbeszédén nyugvó tanulás - a társadalmi igazságosság iránti érzékenység kialakítása - a tanulók képessé tétele az elnyomó struktúrák azonosítására - a tanulók felkészítése az elnyomás és kizsákmányolás elleni cselekvésre</p>

Irányzat	Központi elemek		A jó állampolgárral szembeni fő elvárások	Állampolgári nevelési célok és eszközök
<p style="text-align: center;">Zöld (két eltérő irányzat)</p>	<p style="text-align: center;">- a politikai közösséghez tartozás újraértelmezése az ökológiai válság tükrében</p>	<p style="text-align: center;"><i>Liberális:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - az ember a környezet állampolgára - a környezet az ember számára szükséges alapvető javak forrása 	<p style="text-align: center;"><i>Liberális:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - környezethez kapcsolódó jogok és kötelességek ismerete, gyakorlása - környezettudatos életmód 	<p style="text-align: center;"><i>Liberális:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a környezethez kapcsolódó jogok és kötelességek tudatosítása, felkészítés a gyakorlásukra - a környezettudatos életmódra nevelés, az ehhez szükséges ismeretek átadása
		<p style="text-align: center;"><i>Republikánus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a közjó magában foglalja a természet védelmét - az állampolgároknak úgy kell fenntartható módon élniük, hogy mások is jól élhessenek - a magánszférában jelentkező, ökológiai hatással rendelkező cselekedetek közösségi ügynek számítanak - a jogok és kötelességek átívelnek a nemzeti határokon, utóbbiak a jövő generációkkal szemben is fennállnak 	<p style="text-align: center;"><i>Republikánus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - környezethez kapcsolódó jogok és kötelességek ismerete, gyakorlása - környezettudatos életmód - környezeti ügyekhez kapcsolódó közpolitikai vitákban, döntéshozatalban való aktív részvétel - a környezet védelmét szolgáló erények, pl. takarékoság, saját politikai közösségen túlmutató szolidaritás 	<p style="text-align: center;"><i>Republikánus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - a környezethez kapcsolódó jogok és kötelességek tudatosítása, felkészítés a gyakorlásukra - annak tudatosítása, hogy a kötelességek nemzetek, generációkon és fajokon átívelően jelentkeznek - a környezettudatos életmódra nevelés, az ehhez szükséges ismeretek átadása - felkészítés a környezet védelméért végzett állampolgári aktivitásra

2.3. Empirikus eredményeken alapuló tipológiák

Bár a politikai filozófiai viták arról, hogy ki is tekinthető jó állampolgárnak, kiterjedtek és hevesek, az empirikus vizsgálatok jóval kevésbé foglalkoznak e kérdéssel, akár a közpolitikák, akár az állampolgárok vonatkozásában (Larason Schneider és Ingram 2007; Moro 2016). Ugyanakkor még így is születnek olyan munkák, amelyek célja empirikus alapokon nyugvó állampolgári tipológiák megalkotása (áttekintésért lásd: Cohen (2020)). A következőkben ezek közül mutatok be kettőt, amelyek elterjednek tekinthetők az állampolgári neveléssel foglalkozó szakirodalomban.

Dalton (2008), aki az Amerikai Egyesült Államokban, a generációs értékváltozással összefüggésben vizsgálta az állampolgári normák változásait¹³, két állampolgári eszményképet határozott meg: a kötelességcentrikus állampolgárét („*duty-based citizenship*”) és az aktív állampolgárét („*engaged citizenship*”). Az előbbi az állampolgárság egy hagyományosabb, szűkebb felfogását testesíti meg: a törvények betartását hangsúlyozza és a szavazást mint kötelességet tünteti fel. Ezzel szemben az utóbbiban erős közösségi dimenzió jelenik meg, a hangsúly pedig a szolidaritáson, a civil kezdeményezésekben való részvételen, a politikai részvétel diverzebb formáin és az önálló véleményformáláson van. Dalton (2008) az USA-ban a kötelességcentrikustól az aktív állampolgárság felé történő elmozdulást azonosított.

Coffé és van der Lippe (2010) a közép-kelet-európai régió négy országában vizsgálta a daltoni kategóriák elterjedtségét. Eredményeik szerint Magyarországon leginkább a feladatok és kötelességek mentén meghatározott jó polgár koncepciója van jelen, szemben Szlovéniával, ahol az aktív állampolgár eszményképe dominál. A lengyelek minden típusú állampolgári normát relatíve fontosnak tartanak, miközben a csehek körében kifejezetten gyengék az állampolgári normák. Általánosságban elmondható, hogy a fiatalok körében kevésbé jellemzőek a kötelességcentrikus normák, ezzel párhuzamosan azonban nem figyelhető meg hasonló generációs normaváltozás az aktív állampolgári normák tekintetében.

¹³ A válaszadóknak kérdőíves adatfelvétel során 10 állítás kapcsán kellett megadniuk, hogy azokat mennyire tartják fontosnak a jó állampolgárság szempontjából. (0-10-es skálán, ahol a szélső értékek az egyáltalán nem fontos és a rendkívül fontos.)

Csak a fiatalokra vonatkozóan is születtek az állampolgári normákat vizsgáló kutatások (Hooghe és Oser 2015; Hooghe, Oser, és Marien 2016)¹⁴, amelyek 14 évesek körében felvett adatokra támaszkodnak. E tanulmányok látens osztályelemzést alkalmaznak, így nemcsak azt vizsgálják, hogy a Dalton-féle kategóriák milyen mértékben vannak jelen e korosztályban, hanem hogy e konstrukciók valóban elégségesek-e a valóság leírására. Eredményeik szerint mind a kötelességcentrikus, mind az aktív állampolgárok jól azonosítható csoportok, azonban a fiatalok közel fele más típusú állampolgári normákat vall. A szerzők mindkét tanulmányban három további csoportot különböztettek meg:

- „*all-around*”, vagyis azon fiatalok, akik nem rendelkeznek határozott preferenciákkal, minden állampolgári normát hasonlóan fontosnak tartanak;
- „*mainstream*”, vagyis azok, akik az egyes indikátorok átlagaihoz nagyon hasonló értékeket mutatnak;
- és az alattvalói normákkal bírók.

Ezen eredményekből látható, hogy a Dalton-féle kategóriák nem elegendők az állampolgári mintázatok sokszínűségének leírására, így kizárólag ezekre koncentrálna a teljes kép jelentős része elveszhet.

Dalton (2008) állampolgári tipológiája mellett a másik elterjedt kategorizálás Westheimer és Kahne (2004) nevéhez köthető¹⁵. A szerzők – kvalitatív megközelítésű kutatásukban – amerikai egyesült államokbeli állampolgári nevelési programokat vizsgáltak abból a szempontból, hogy azok milyen elképzeléseket közvetítenek a jó állampolgárról. Kutatásuk célja az volt, hogy olyan állampolgári ideáltípusokat írjanak le, amelyek összeegyeztethetők egyes politikai filozófiai megközelítésekkel, ugyanakkor tükrözik az állampolgári nevelési programok valóságát is, és rezonálnak a gyakorló szakemberekkel. Az általuk meghatározott három típus a személyesen felelős állampolgár („*personally responsible citizen*”), a résztvevő állampolgár („*participatory citizen*”) és az igazságorientált állampolgár („*justice-oriented citizen*”). A személyes felelősségvállalás elsősorban az állampolgár jellemét érinti, lényege, hogy felelős tagja legyen a közösségnek. Olyan értékeket követ, mint az őszinteség, a tisztesség, az önfegyelm és a kemény munka. Ezzel szemben a résztvevő állampolgár olyan személy,

¹⁴ E kutatások főleg, de nem kizárólag európai országok adatain alapulnak, Magyarország azonban nem vett részt az adatfelvételben.

¹⁵ E bekezdés a Holle (2022) angol nyelvű leírásának magyarra átültetett, módosított, rövidített változata.

aki a helyi szinttől a nemzetiig aktívan részt vesz a közügyekben. Végül az igazságosságorientált állampolgárok azok, akik célja a társadalmi igazságtalanságok leküzdése. Képesek a társadalmi, gazdasági és politikai erők kölcsönhatásainak megértésére és elemzésére, valamint olyan stratégiák kidolgozására, amelyek célja a társadalmi problémák gyökereinek megváltoztatása. A szerzők a következő példán keresztül világítanak rá az egyes állampolgártípusok lényegére: *„ha a résztvevő állampolgárok szervezik az élelmiszergyűjtést, és a személyesen felelős állampolgárok élelmiszert adományoznak, az igazságosságorientált állampolgárok arra keresik a választ, hogy miért éheznek az emberek, és a válaszok alapján cselekszenek”* (243. o.). Westheimer és Kahne azt is kifejtik, hogy szerintük egy jól működő demokráciához mely állampolgártípusra van szükség. Amellett érvelnek, hogy a személyesen felelős állampolgárok tevékenységeinek zöme nem segíti elő a jól működő demokráciát, míg a résztvevő állampolgárok hatékony közreműködőké válhatnak, de nem feltétlenül átgondolt módon. Westheimer és Kahne szerint csak az igazságosságorientált állampolgárok értik meg, hogy mi okozza a társadalmi problémákat, és tesznek azok mérsékléséért.

A bemutatott két tipológia kapcsán érdemes tárgyalni az empirikus munkák korlátait. Dalton (2008) kvantitatív módszertanú, kérdőíves adatfelvételen alapuló kutatása lényegi állampolgári kategóriákat tudott megragadni, de nem volt alkalmas a valóság komplexitásának bemutatására. Későbbi kutatások más elemzési módszere támaszkodva több, e kategóriákba nem illeszkedő mintázatot tártak fel. Ugyanakkor e munkák csak felfedték a további állampolgár-típusok létezését, jellemzésükre azonban nem vállalkozhattak. Így például az *„all-around”*, vagyis a minden állampolgári normát fontosnak tartó válaszadók esetében nem tudható, hogy számukra valóban minden norma egyformán értékes-e, vagy pont az érdeklődésük hiánya okozza, hogy nem hoznak komolyabb értékválasztásokat.

A kvalitatív módszertanú vizsgálatok pont az ilyen kérdések feltárására alkalmasak, illetve részletgazdag leírását adhatják egyes jelenségnek. Ugyanakkor eredményeik – köztük Westheimer és Kahne (2004) megállapításai – nem általánosíthatóak, csak a vizsgált populációra vonatkoznak. Saját kutatásommal e korlátok ellenére is a kvalitatív munkák sorához kívánok csatlakozni, melyet két dolog indokol. Egyrészt Magyarországon az állampolgársághoz és/vagy az állampolgári neveléshez kapcsolódó személyes meggyőződések alulkutatottak. Másrészt a kontextus

számos olyan sajátossággal bír – mint például a fragmentált politikai szocializáció jelensége, vagy a demokratikus periódusban az állampolgári neveléshez kapcsolódó kudarcok –, amelyek sajátos meggyőződéseket hozhatnak létre. Ilyen körülmények mellett fokozottan fennáll annak a veszélye, hogy egy előre meghatározott, zárt kérdésre épülő kérdőív nem lesz megfelelő eszköze a válaszadók körében meglévő, sokszínű elképzelések feltárásának.

2.4. A tanári meggyőzések szerepe az állampolgári nevelésben

A 2.2. alfejezetben bemutattam, hogy mennyire változatos elméleti megközelítések léteznek azt illetően, hogy milyen is egy jó állampolgár, és hogy mindebből markánsan eltérő állampolgári nevelési célok következnek. A 2.3. alfejezetben pedig két – a szakirodalomban széleskörűen elterjedt –, empirikus alapokon nyugvó tipológiával mutattam rá, hogy az állampolgárok és a gyakorló szakemberek meggyőzések is sokszínűek a kérdést illetően. A következőkben azt járom körül, hogy mindez milyen jelentőséggel bír az iskolai állampolgári nevelés szempontjából. E kérdés tisztázásához elsőként a meggyőződés fogalmának tisztázása szükséges.

A meggyőződés egy személy implicit vagy explicit előfeltevése, amelyet igaznak tart (Ferguson és Brownlee 2021). A meggyőzések – amelyek lehetnek központiak és perifériásak – rendszert alkotnak; míg előbbieket stabilabbak, utóbbiak oktatással vagy az egyéni tapasztalatok hatására könnyebben formálhatók, megváltoztathatók (Rokeach 1968). Nespór (1987, 321) szerint a meggyőzések a tudásnál jobban befolyásolják az emberi viselkedést, és ezáltal jobb előrejelzői is annak. Vizsgálatukra két szempontból kerülhet sor: egyrészt irányulhat a meggyőzések mint konstrukciók természetének, vagyis a tudás és a meggyőződés viszonyának feltárására, másrészt a meggyőződés konkrét tartalmára (Fives és mtsai. 2019). Jelen disszertáció az utóbbit tűzte ki céljául.

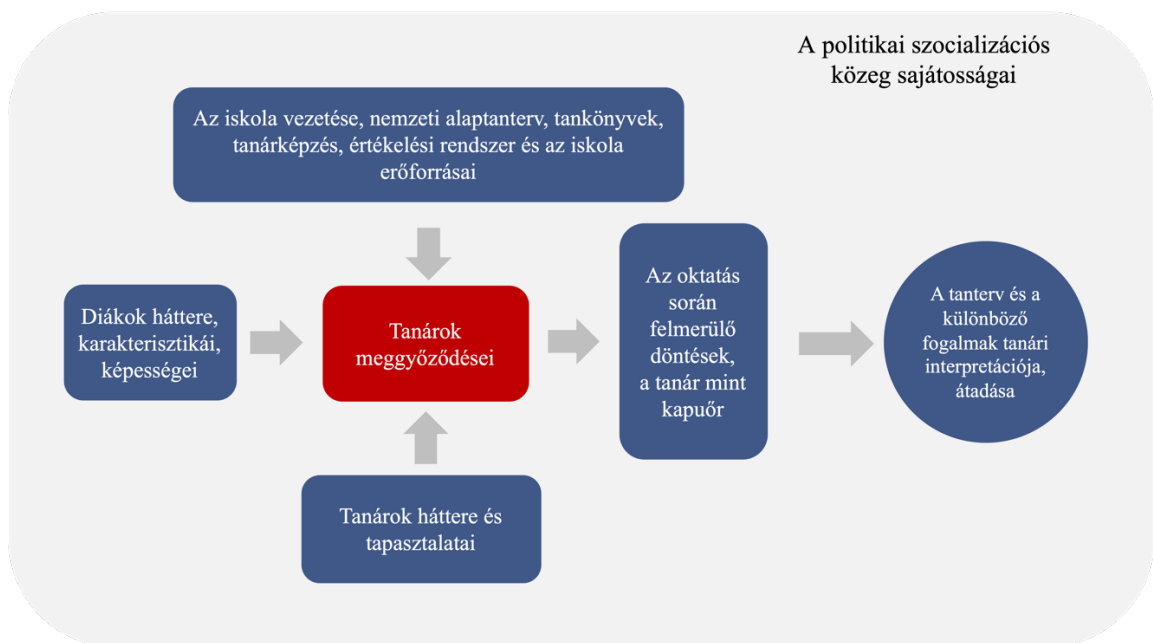
A tanári meggyőzések a tanárok azon igaznak tartott előfeltevései, amelyek a tanítási gyakorlat szempontjából relevánsnak tekinthetőek (Fives és mtsai. 2019). Ezek sokfélék lehetnek: az iskolában történetekre jelentős hatást gyakorolnak a tanárok önmagukról, a kontextusról, a pedagógiai paradigmákról, a tartalomról, a konkrét tanítási gyakorlatokról és a diákokról alkotott meggyőzések is (Fives és Buehl 2012). Ugyanakkor nemcsak arra hatnak, hogy a tanárok hogyan valósítják meg a tantervben

foglaltakat, hanem arra is, hogy milyen szakmai fejlődési lehetőségeket érzékelnek fontosnak (Fives és mtsai. 2019).

A tanári meggyőződések a tanárok tapasztalatait is formálják, hiszen szűrőként funkcionálnak azt illetően, hogy milyen új információkra fordítanak figyelmet. Emellett keretezik is mindennapi tapasztalataikat, befolyásolják, hogy az egyes interakciókat, kimeneteket hogyan értelmezik, továbbá viselkedésükre is kihatnak (Buehl és Fives 2016). Mindezek miatt a tanárok az oktatási rendszer kapuőreinek tekinthetők (Thornton 2005). Mint számos más meggyőződés, a tanári meggyőződések is lehetnek tacit természetűek, vagyis olyanok, amelyek nem tudatosulnak, és ezáltal nem is egykönnyen megfogalmazhatóak a tanárok által (Kagan 1992). Mindez indokolja azon módszertani választásomat, miszerint a tanári meggyőződéseket nemcsak tematikus interjúk, hanem Q-módszer segítségével is igyekszem feltárni.

Bár a tanári meggyőződések minden oktatási-nevelési tevékenységre fontos hatással vannak, az állampolgári nevelés terén kiemelt jelentőséggel bírnak a terület fentebb részletezett normatív telítettsége miatt. Mint az 1. ábrán látható, a tanárok meggyőződései nem légtüres térben léteznek, számos tapasztalat, illetve kontextuális tényező formálja őket. Az ábra arra is rávilágít, hogy az állampolgári nevelést illetően az oktatáspolitikai szándékok iskolai megvalósulása egyáltalán nem garantálható. Mindez összecseng Lipsky (1980) „*Street-level Bureaucracy*” c. könyvében leírtakkal is. Eszerint az állami alkalmazottak – mint egyes közpolitikák végrehajtásáért felelős személyek, így például a tanárok – mindennapi tevékenységét számos tényező befolyásolja, amelyek fontosabbak lehetnek a hivatalos közpolitikai irányvonalnál, a sokszor távoli és elvont jogszabályoknál, főként, ha azok betartását nem ellenőrzik és szankcionálják. Bár az e szemléletet képviselő közpolitikai kutatások főként az állami alkalmazottakat befolyásoló külső hatásokra helyezik a hangsúlyt, a fentebb részletezettek szerint a belső mentális konstrukcióknak szintén fontos szerepe van.

1. ábra: Az iskolai állampolgári nevelés keretrendszere



Forrás: Fogle-Donmoyer (2017, 18), saját fordítás, kiegészítve a politikai szocializációs közeggel.

Az állampolgári nevelés szakirodalmában egyre gyakoribbak azok az empirikus kutatások, amelyek arra törekszenek, hogy feltárják és megértsék a tanárok meggyőződéseinek állampolgári nevelésben betöltött szerepét. Reichert és Torney-Purta (2019) összegezte a szakirodalom – beleértve a kismintás kvalitatív vizsgálatok és a vegyes módszertanú tanulmányok – eredményeit. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a terminológiai különbségek ellenére átfedés van e kutatások megállapításai között, és a tanárok három fő kategóriába sorolhatók. Az első egy hagyománytisztelő, konzervatív tanártípus, aki a tudásátadás, a nemzet és a törvénytisztelet fontosságát hangsúlyozza. A második egy közösségorientált tanártípus, aki a közösség igényeit és a társadalmi részvétel fontosságát tartja leginkább szem előtt, esetenként kiegészítve mindezt a társadalmi igazságosság igényével. A harmadik pedig egy igazságosságorientált tanártípus, akinek a társadalmi igazságosság az elsődleges szempont, és aki a kritikus gondolkodás és vizsgálódás fejlesztésére törekszik. Bár e jellemzések túl felszínesek ahhoz, hogy egyértelműen meg tudjuk feleltetni őket a különféle politikai filozófiai irányzatoknak, de az így is érzékelhető, hogy visszaköszön bennük az állampolgárság nemzeti, közösségelvű, valamint kritikai megközelítése.

Az összegzés után Reichert és Torney-Purta (2019) nemzetközi összehasonlításban, kvantitatív módszertanú kutatással vizsgálták azt a kérdést, hogy a tanároknak milyen meggyőződések vannak az állampolgári nevelés elsődleges céljairól. Tizenkét európai és ázsiai ország adatait elemezték, az „*International Civic and Citizenship Education Study*” (ICCS) 2009-es adatfelvétele alapján, látens osztályelemzéssel. Három profilt azonosítottak, amelyek közül az elsőbe tartozó pedagógusok a kötelességtudó iskolai részvételre és konszenzuseresésre igyekeznek tanítani a diákokat. A második tanártípus a tudásátadásra és a közösségi részvételre helyezi a hangsúlyt, míg a harmadik első sorban önálló gondolkodásra és toleranciára nevel. A szerzők eredményei szerint a nemzeti minták viszonylag homogének voltak, és sok országban a három profil valamelyike dominált. Így például valamennyi skandináv országban a tanárok több mint 80 százaléka a harmadik típusba tartozott. Ezzel szemben Csehországban és Lengyelországban a tanárok egyenletesebben oszlottak meg a három csoport között. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanári profilok nemcsak a tanárok jellemzőivel, hanem a demokratikus fejlődés nemzeti mutatóival is összefüggenek. Minél fejlettebb egy ország, annál valószínűbb, hogy a tanárok támogatják a független gondolkodást és a toleranciát. A szerzők további fontos megállapítása, hogy a tanárok ritkán helyezik előtérbe a jövőbeli politikai részvételt az állampolgári nevelés céljai között.

Sampermans és munkatársai (2021) a flamand tanárok reprezentatív mintáján vizsgálták, hogy milyen elképzelésekkel rendelkeznek a jó állampolgárról, illetve van-e ezzel összefüggő különbség a tanítási módszereikben. A kutatás során az ICCS 2016-os adataira támaszkodtak, amelyre egy kizárólag a flamand tanárok körében felvett, állampolgári normákról szóló kérdés adott lehetőséget. Az adatokat a látens osztályelemzés módszerével elemezték, amelynek eredményeképp öt tanári profilt azonosítottak. Ezek közül négy azonos a Hooghe és szerzőtársai (2016) által a fiatalok körében azonosított csoportokkal (lásd a 2.3. alfejezetet). A flamand tanároknál három profil dominál: az aktív állampolgári eszményképet vallóké (36,5%), az ún. „*all-around*” profilhoz tartozóké, vagyis azoké, akik szinte minden állampolgári normát fontosnak tartanak (34,3%), továbbá a kötelességcentrikus tanároké (19,2%). A szerzők ezen kívül még a szkeptikus tanárok (6,5%), valamint az alattvalói állampolgári normákkal bíró tanárok (3,5%) csoportját azonosították.

Az aktív állampolgári profilhoz tartozó tanárok a társadalmi részvétel számos formáját fontosnak tartják, de a politikai részvétel hagyományos megnyilvánulásait nem. Az állampolgári nevelési célok közül a kognitív fejlesztéshez kapcsolódóakat kevésbé tartják fontosnak, ugyanakkor a várakozásokkal ellentétben a tanulói aktivitást elősegítő, innovatív pedagógiai módszereket sem alkalmazzák. Ez utóbbi sokkal inkább az „*all-around*” profilhoz tartozókra igaz, akikre az is jellemzőbb, hogy részt vettek az állampolgári neveléshez kapcsolódó továbbképzésben. A kötelességcentrikus tanárok – vagyis akik számára a szavazáson való részvétel, a törvények tiszteletben tartása, illetve a tekintélytisztelt fontos – tipikusan a kognitív jellegű állampolgári nevelési célokat támogatják. A szkeptikus tanárok számára azon állampolgárok tekinthetők jónak, akik ugyan a társadalmi részvétel szempontjából passzívak, de figyelmet fordítanak a politika világára. Utóbbival szemben kritikusak, és készek békés tüntetések formájában fellépni, ha szükségesnek érzik. E csoportban felülreprezentáltak az állampolgári neveléshez kapcsolható tantárgyakkal foglalkozó pedagógusok, akik főként a politikai intézményrendszer ismeretét és a rasszizmusellenes pedagógiai programokat tartják az állampolgári nevelés fő céljának. Az alattvalói normákkal bírók számára a kemény munka és a törvények betartása bír jelentőséggel, az összes többi állampolgári normát kevésbé tartják fontosnak. Az állampolgári nevelés terén ők az iskolai életben való részvételt tartják elsődlegesnek (Sampermans és mtsai. 2021).

Magyarországon is készült már olyan kutatás, amely a tanári meggyőződések iskolai állampolgári nevelésben játszott szerepével foglalkozott. Dancs (2021) azt kutatta, hogy a tanárok mit tartanak az állampolgári nevelés¹⁶ legfontosabb céljainak, és milyen módszereket használnak ezek elérése érdekében. E kérdéseket online kérdőíves adatfelvétel alapján vizsgálta, amelyet 400 általános iskolában és/vagy középiskolában tanító pedagógus töltött ki. Ugyanakkor fontos figyelembe venni, hogy a minta nem volt reprezentatív. Mindkét kérdés zárt volt, előbbi esetében a pedagógusoknak a 2012-es Nemzeti alaptanterv „*Ember és társadalom*” műveltségi területének fejlesztési feladatai közül kellett kiválasztania a számukra legfontosabb három célt. Utóbbinál 36 módszert kellett a pedagógusoknak értékelnie, jelezve, hogy milyen gyakran használják őket. A kérdőívben egy az egyben jelentek meg a NAT megfogalmazásai. Így több állítás is valójában több állampolgári nevelési célt jelölt meg egyszerre, amelyek ráadásul nem feltétlenül függenek össze. Így például: „*A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az*

¹⁶ A tanulmány a „*társadalomismereti nevelés*” szóhasználatot alkalmazza.

erkölcsi értékekre nevelés” vagy „*A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése*”.

Dancs (2021) eredményei szerint a pedagógusok körében legnépszerűbb két cél az emberi jogok tiszteletére és a morális értékekre nevelés (72%), illetve a környezetvédelem és fenntarthatóság iránti felelősségvállalásra nevelés (51%) volt. Legkisebb arányban az egyenlő bánásmód iránti érzékenyítést támogatták (16%). A szerző klaszterelemzéssel négy pedagógusprofil határozott meg. A mintában leginkább a környezetvédelemre nevelők voltak jelen (35%), míg a másik három profil hozzávetőlegesen azonos súllyal jelent meg (20–23%). Ezen eredmények megerősítik Reichert és Torney-Purta (2019) azon következtetését, miszerint a poszt szocialista új demokráciákban nem annyira homogén a pedagógustársadalom az állampolgári nevelés céljait illetően, mint az érett demokráciákban.

A hazafias nevelők, valamint a szolidaritásra nevelők közé tartozó pedagógusok kivétel nélkül fontos célként jelölték meg „*A személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés*”-t. Azonban míg előbbi csoport számára „*A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése*” bírt hasonlóan kiemelt jelentőséggel, utóbbiaknak „*A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása*”. Az érzékenyítők számára „*A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése*”, valamint a „*Más kultúrák megismerése és elfogadása, különös tekintettel a Kárpát-medencében együtt élő népekre, vallásokra*” jelent meg az állampolgári nevelés legfontosabb céljai között. A csoportok között a pedagógusok különféle karakterisztikái (szakmai tapasztalat, iskolatípus) szerint Dancs (2021) nem talált szignifikáns különbséget.

A pedagógusok körében a legnépszerűbb módszerek az információkeresés és -értelmezés, a szemléltetőanyagok használata, valamint a feldolgozott témák közös megvitatása voltak. Figyelemre méltó eredmény, hogy minden pedagógusprofilra ezek voltak jellemzőek, nem volt az állampolgári nevelés céljai függvényében megfigyelhető módszertani különbség. Bár a szerző több hipotézist is megfogalmazott azt illetően, hogy mi bújhat meg e jelenség hátterében, véleményem szerint azon feltevése a legvalószínűbb, miszerint a tanárok által preferált állampolgári nevelési célok, valamint módszerek nincsenek összhangban. Erre enged következtetni ezen oktatási-nevelési terület marginális volta, implementációs kudarcai, valamint a pedagógusképzés és -továbbképzés hiányosságai (lásd a 3. fejezetet).

Kvalitatív módszertanú kutatásommal több szempontból is Dancs (2021) eredményeinek kiegészítésére törekszem. Egyrészt a tematikus interjúk lehetőséget biztosítanak arra, hogy az általam megkérdezett tanárok ne csak előre meghatározott célok közül választhassák ki a számukra fontosakat, hanem nyitott kérdésekre válaszolva számoljanak be asszociációikról, és így tényleges preferenciáikról adhassanak képet. Másrészt az interjúk során arra is lehetőség nyílt, hogy egy-egy állítás mögött meghúzódó elképzeléseiket kifejtse az interjúalanyok. Harmadrészt a Q-módszeren alapuló adatfelvétel során nem egy Nemzeti alaptantervből indultam ki a jó állampolgár karakterisztikáira, valamint az állampolgári nevelés céljaira vonatkozó állítások megadásakor, hanem mind az öt alaptantervet felhasználtam. Ezáltal diverzebb kép rajzolódott ki. Negyedrészt az alaptantervek megállapításait a politikai filozófiai megközelítésekkel is igyekeztem összekötni, hidat képezve azok, valamint az oktatáspolitikai célok között.

Mielőtt rátérnék kutatásom módszertanának, valamint eredményeinek ismertetésére, a 3. fejezetben több területen is bemutatom a magyarországi kontextust sajátosságait, amelyek támpontként szolgálnak az eredmények értelmezéséhez.

3. A MAGYARORSZÁGI KONTEXTUS

E fejezet célja a magyar kontextus sajátosságainak bemutatása. Röviden felvázolom a történelmi háttérrel, majd az ebből eredeztethető fragmentált politikai szocializáció jellemzőit. Ezt követően – az ifjúságszociológiai kutatások eredményei alapján – kitérek a fiatalok állampolgári léthez, a politika világához való viszonyára. Így kirajzolódnak azok a jelenségek, amelyek meghaladását a hazai iskolai állampolgári nevelésnek elő kellene segítenie. Az állampolgári nevelés részterületeivel foglalkozó neveléstudományi munkákon keresztül bemutatom, hogy e terület az utóbbi évtizedekben milyen problémákkal küzdött, majd áttekintem azokat a kutatásokat is, amelyek e jelenség okaival foglalkoznak. Összességében az e fejezetben leírtakra olyan kontextuális tényezőkként tekintek, amelyek nagyban befolyásolhatják a tanárok állampolgárságról, illetve állampolgári nevelésről alkotott meggyőződéseit.

3.1. Történelmi kontextus¹⁷

3.1.1. *Változó politikai rendszerek, változó politikai szocializációs mintázatok*

Magyarország rövid XX. századi története a rendszerváltások története. Az első világháború után az első politikai rendszert érő sokk az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlása volt, amelyet a Magyar Királyság területén az Öszirózsás forradalom és a Tanácsköztársaság – az évszázados történelmi hagyományoktól eltérő – politikai rendszerei követtek. A Károlyi-féle népköztársaság a korabeli demokratikus igényekre próbált választ adni, a Tanácsköztársaság pedig a szovjet típusú politikai berendezkedés első kísérlete volt Magyarországon. Az utólag már átmenetinek értékelhető politikai kísérletek után 1920-tól alapjaiban visszaállt a parlamentáris működési rend, bár deklaráltan ideiglenesen vállalt hiányosságokkal, amely az államfői pozícióról és az államformáról való döntést illeti. Az 1920. évi I. törvénycikk alapján a királyi hatalomgyakorlás 1918-ban megszűnt, az ország államformája a kormányzói hatalom bevezetésével ideiglenesen

¹⁷ A 3.1. Történelmi kontextus c. fejezet Holle és Ványi (2022b) azonos témájú fejezeteinek kisebb szerkesztési változtatásokat tartalmazó újraközlése.

került rendezésre. A kormányzói hatalom és a parlamentáris berendezkedés mint a politikai rendszer kerete végül a II. világháború végéig maradt fenn. A politikai intézmények működési keretét ebben az időszakban az egykori monarchia alapvető intézményei és nagyrészt politikai elitje adta. A korszak politikai fejlődésével párhuzamosan jelentek meg az új politikai szereplők a döntéshozatal színterein (többek között a szociáldemokrata párt, az egyéb liberális ellenzéki pártok, vagy az illegalitásban működő kommunista párt(ok), a szélsőjobb oldali, nyilas pártok).

A második világháború lezárultával ismét egy új, az akkori hazai és nemzetközi elvárásoknak és várankozásoknak megfelelő politikai rendszer került bevezetésre: a meghatározó nemzetközi egyezményeknek megfelelően Európa-szerte a demokratikus normák szerint kellett átalakítani a politikai rendszereket. Ez az elvárás egyaránt érvényes volt a kontinens nyugati és keleti részén közvetlenül a világháború után, függetlenül attól, hogy a moszkvai „százalékos megállapodásban” mely országok melyik későbbi hatalmi tömb fennhatósága alatt álltak. Ezek a rendszerek azonban csak epizóddemokráciák lehettek Európa keleti részén, összefüggésben a Szovjetunió változó nagyhatalmi, (hideg)háborús törekvéseivel. Magyarországon az epizóddemokrácia időszaka 1945–1949 közé esik. A tanulmányban az 1945–1949 közötti időszak politikai rendszerét a kialakított politikai intézményrendszer alapján tekintjük demokratikusnak, tudva azt, hogy annak működtetése több tekintetben nem felelt meg a demokratikus normáknak. Éppen az idő rövidege, valamint a Szovjetunió és a hazai kommunista párt törekvései a hatalmi viszonyok antidemokratikussá tételére tették ezt a korszakot epizóddá a magyar demokrácia fejlődéstörténetében. Az 1945. évi választójogi, majd az 1946. évi államformáról szóló törvényekkel létrejöttek a demokratikus politikai rendszer működési keretei: törvényhozó hatalmi ágaként a nemzetgyűlés (1947-től országgyűlés), a végrehajtó hatalmi ág képviselőiként a köztársasági elnök és a nemzetgyűlésnek felelős minisztérium. Azonban ezek tartalmi demokratikus működtetése, valamint a demokratikus normák beültetése össztársadalmi szinten, több tekintetben hiányt szenvedett. Az ország a második világháborút lezáró 1947-es békekötésig a Szövetséges Ellenőrző Bizottság ellenőrzése alatt állt. Ebben a testületben Magyarországon a szovjet kontingensnek volt a legmeghatározóbb befolyása az ország ügyei kapcsán: a politikai berendezkedést illetően rendszeres volt a nyomásgyakorlás a szovjeteknek megfelelő viszonyok kialakítására (vö: összpárti koalíciós kormányzás, a belügyek és a gazdasági irányítás a kommunista párt vezetése alá kerülése). Ennek részeként megjelentek a

népnevelés kommunista párthoz köthető intézményei is, a NÉKOSZ, az úttörőmozgalom, amelyek egyik célja az ifjúság és az ideológia alapján kiemelt munkás és paraszt fiatalok ideológiai alapú nevelése volt. Így tehát az 1949-es alkotmányig, az intézményesített szovjet típusú diktatúra bevezetéséig a demokratikus normák beépülésének nem voltak meg a feltételei Magyarországon.

Az 1949–1989/1990 közötti időszak politikai rendszere diktatúra volt: a politikai intézményrendszer (a pártállami működés, az egypártrendszer, a népfront választások), az ideokrácia, a tömegpropaganda működtetése, az alapvető emberi és politikai jogok megcsonkítása adták a politika működési kereteit. A négy évtizeden belül voltak ugyan hangsúlyeltolódások a hazai és/vagy a nemzetközi események hatására, alapvetően azonban a politikai rendszer diktatúraként működött.

A rövid XX. század politikai rendszerei és rendszerváltásai nyomot hagytak az egyes korszakok politikai szocializációs mintázatain, valamint az iskolarendszer szocializációs szerepén is. Disszertációmban elfogadom azt a tudományos álláspontot, miszerint a politikai szocializáció egy egész életen át tartó folyamat (Szabó és Falus 2000), ugyanakkor a szűkebb téma jelenleg az intézményesített, iskolai állampolgári nevelés, ezért a továbbiakban e színteret és a tágabb értelemben vett oktatáspolitikai elképzeléseket mutatom be röviden. A fentebb vázolt korszakok állampolgári nevelése kontrasztot képez annak modern, demokratikus felfogásával, hiszen fő célja az adott politikai rendszerhez való lojalitás megteremtése, az indoktrináció. A következő részben azt kívánok bemutatni, hogy az egyes korszakok milyen iskolai szocializációs folyamatok bevezetésére, működtetésére törekedtek ennek érdekében. Az elemzés a két, nagyobb időintervallumot átfogó időszakra, a Horthy-korszakra, valamint az 1945 utáni szovjet típusú diktatúra időszakára koncentrál.

3.1.2. A politikai szocializáció iskolai jellemzői a Horthy-korszakban

Általánosságban elmondható, hogy mindkét korszaknak megvolt a saját politikai üzenete, amelynek eljuttatásához és elmélyítéséhez tudatosan használta az oktatáspolitikát, valamint a közoktatási intézményrendszert. A Horthy-korszak meghatározó történelmi eseménye, amely osztársadalmi (politikai) identitásképző funkcióval is bírt, a Trianon-trauma volt (Szabó 2009b, 75). Magyarország első

világháborúban elszenvedett veresége, illetve annak következményei – a területileg megcsonkított ország, jelentős magyarlakta települések határon túlra kerülése, valamint ezek következtében jelentős gazdasági és kulturális veszteségek elkönnyvése – adták a Horthy-korszak politikai identitásának alapját. A trianoni békeszerződés igazságtalan mivolta össznemzeti érzésként fogalmazódott meg, amelyre a hatalmon lévő politikai szereplők egy új nemzeti identitáspolitikát építettek. Ennek alap gondolata a békeszerződés igazságtalansága volt, fő politikai célként pedig az annak revíziójára való törekvés fogalmazódott meg. A revíziós politika köré szervezett nemzeti identitás és az e köré épülő nemzeti tematika tekinthető a Horthy-korszak legfőbb politikai identitásképző momentumának, amelynek kialakítása és elmélyítése megjelent a korabeli oktatáspolitikai elképzelésekben, majd ennek nyomán az iskolai oktató-nevelő munkában is. A Horthy-korszak politikai nemzetfogalma két értelmezésben is fontos: egyrészt a revíziós törekvések folytonos tematizálásával kifejezte a trianoni határokon belül maradt és az azon kívül rekedt magyarok egységét (egy nemzethez való tartozás eszméje), valamint a csonka Magyarországon belüli magyar/nemzeti identitás megerősítését is szolgálta. Ebben az értelemben a politikai üzenet lényege a történelmi igazságtalanságot szenvedett magyarság önbecsülésének és helyzetének a Kárpát-medencében való megerősítése volt. Ezek a gondolatok, értelmezések adták a korabeli nemzeti keresztény politika alapját, amely megjelent az oktatáspolitikai elképzelésekben és az iskolai nevelés mindennapjaiban is.

A korszak meghatározó kulturpolitikusi, Kornis Gyula, Klebelsberg Kúnó és Hóman Bálint oktatáspolitikai elképzeléseikben egyaránt megjelenítették, szolgálták a nemzeti identitás erősítését (Ujváry 2014). A Horthy-korszakban a vallás- és oktatásügy szorosan összefonódtak, az oktatáspolitikusok számára szinte evidencia volt, hogy a nevelés, az oktatás a nemzeti megújulás egyik legfontosabb eszköze (Dévényi 2020, 90–91). Az iskolákban a politikai, állampolgári szocializáció tudatos célja volt a tanulókból nemzeti értékrendet valló, erkölcsös keresztények nevelése: az iskolák elsődleges és rejtett tanterve egyaránt ezt a célt szolgálta. A tananyagban legfőképpen a történelem, az irodalom és a földrajz tantárgyban jelent meg a keresztény nemzeti eszme és értékrend közvetítése, és már az 1920-as évektől deklaráltan szolgálta a tananyag az irrendentizmus politikáját. Ez utóbbi nem csak a tananyagban, hanem az iskolákban, tantermekben is megjelent: kultuszminiszteri rendeletre kerültek a korabeli tantermekbe a „Nem, nem,

soha!” feliratok, a felosztott nagy Magyarország térképek és került be a kötelező iskolai imádságok közé a „Magyar Hiszekegy”. Az iskolai tananyagba és a rejtett tantervbe beépülő nemzeti értékrendű keresztény polgári attitűd kialakítását és megerősítését szolgálta a korszak kiemelt keresztény ifjúsági szervezete, a cserkészmozgalom is (Szabó 2009b, 89–95), sokáig Teleki Pál vezetésével, de hasonló szerepet töltöttek be a KALOT és a KALÁSZ is, a katolikus egyház legény és leány egyletei.

3.1.3. A politikai szocializáció iskolai jellemzői a XX. század második felében

Az 1945–1949 utáni időszak politikai életének a politikai szocializációt nagymértékben meghatározó fejleménye a kizárólagos ideologikusság volt. A szovjet ellenőrzéssel, a kommunista párt előretörésével egyre erőteljesebben jelent meg a marxista-leninista ideológia a magyar politikai életben, 1949 után pedig a rendszerváltásig egyeduralkodó volt. Az erős ideokrácia a politikai szocializációra különböző módokon hatott, általánosságban viszont egyfajta „kettős tudattal” jellemezhető ennek az időszaknak a politikai szocializációja, még ha az államhoz, politikához való viszony kettőssége a Rákosi-, és a Kádár-korszakban különbözött is egymástól. A Rákosi-korszakra jellemző politikai azonosulási problémák a szovjet típusú rendszer oktrojált jellegéből következtek (Bihari 2005). Az ellenállás jól megmutatkozott az 1945-ös és 1947-es választások eredményeiben, később pedig tünete volt az a fajta kettős értékrend és kommunikáció, amely sok család szintjén kialakult. Ezek felnőtt tagjai az új politikai rendszerrel nem tudtak azonosulni ugyan, de a mindennapi életben ennek nem tudtak, nem akartak hangot adni. A családon belül őrizték ugyan a korábbi (polgári) értékrendet és életvitelt, de ennek a kifelé történő megnyilvánulása kevésbé volt, lehetett látványos, különösen a Rákosi-korszakban (Szabó 2000; Valuch 2001). Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000, 384) tanulmányukban a kettős szocializáció fogalmával jellemzik azt a magatartásformát, amelyben a felnövekvő generációk az intézményi szocializációs folyamatokban megtanulták azokat a normákat és viselkedési mintákat, amelyet a hatalom elvárt tőlük, ezek azonban nem feltétlenül interiorizálódtak. A Rákosi-rendszerben elsősorban a politikai szocializációs minták fent jelzett vegyes jellege miatt, később a Kádár-korszakban pedig az apolitikusságra törekvő kádári alku miatt sem.

Ez a kettősség – tulajdonképpen a politikai rendszer érdekeinek megfelelően – kialakított a magánélet (egyének, családok) szintjén egy sajátos passzivitást a hivatalos politika irányába, ráhagyva a politikai szocializációs mintázatok kialakítását az egész társadalmat átszövő pártállami intézményrendszerre, a közoktatástól a munkahelyi párt- és ifjúsági szervezetekig (Szabó 2000). Ennek a folyamatnak az egyik következménye, hogy Magyarországon még az 1990-es évek végén, a 2000-es évek elején is az oktatási rendszer, az iskolák irányába volt egy erősebb elvárás a gyermekek politikai szocializációjának alakítására vonatkozólag (Szabó és Falus, 2000).

Az 1949 utáni politikai rendszerben is megjelent a politikai üzenetközvetítés az iskolákban, középpontjában a rendszer ideológiai alapját képező marxista-leninista társadalomkép (1953–54-ig annak sztálinista-rákosista módozatában) és az ahhoz kapcsolódó politikai célok hangsúlyozásával. Az iskolai politikai szocializáció célja természetesen ekkor is a politikai rendszerhez lojális, meghatározott (ebben az esetben alternatíva nélküli) politikai identitással rendelkező állampolgárok nevelése volt. Abban azonban markánsan különbözik a Horthy-korszak hasonló törekvésétől, hogy a szovjet típusú diktatórikus rendszerben az elvárt politikai elköteleződés alapja nem egy (nemzeti) belső késztetésből fakadt, hanem elsősorban egy külső hatalmi kényszerből.

Az iskolai politikai szocializáció a Rákosi-korszakban direktebb formában valósult meg, 1956 után ez is finomodott (Szabó 2000, 68). A Rákosi-korszakban a sztálinista ideológiai megfontolások átültetése jellemezte a rendszert az élet minden területén, és ez jelent meg az iskolai szocializációban is. Az eszközök tulajdonképpen nem újak: elsősorban az iskolai tananyag átírásával (Dévényi 2013), az iskolákban megjelenő szimbólumrendszerrel (Rákosi-címer, Marx, Engels, Lenin, Sztálin és Rákosi arcképek megjelenése az oktatási terekben, a legfőbb politikai üzenetek megjelenítése a tantermekben, füzeteken, tankönyvekben), új ünnepekkel (április 4., november 7.) próbálták elérni a felnövekvő generációt. Ezen kívül korán megjelentek ebben a korszakban is az oktatási intézmények különböző szintjein a gyermek- és ifjúsági tömegszervezetek, amelyeket az állampárt kifejezetten ideológiai nevelési célokra használt. Az úttörőmozgalom az általános iskolás korú gyermekek számára, a Demokratikus Ifjúsági Szövetség (DISZ) a középiskolások számára szolgált iskolán belüli és kívüli programokkal is. A tantárgyakon kívüli ideológiai nevelés legfőbb terepe ez a két szervezet volt, amelynek tevékenységei a marxista ideológia világnézetének és társadalomképének kisgyerekkortól kezdődő direkt és rejtett elsajátítására törekedtek. A

szervezet közvetetten visszatükrözte a fennálló hatalmi struktúrát, ezen kívül a szervezett iskolai és azon kívüli programokban egyértelműen megjelent az ideológia átadásának célja: a párt iránti hűség, a kommunista jelképek és mozgalmi szimbólumok, az indulók.

A direkt politikai szocializáció enyhült a Kádár-korszakban: a kádári alku részeként megjelenő apolitikus társadalom elvárásrendszerében az iskolai tananyag alapvető ideológiaközvetítő szerepe megmaradt, de kikerültek a tananyagból a direkt „túlszovjetizált”, túlideologizált részek. 1956 után a pártirányítástól felülről jövő pedagógiai, módszertani direktívák is enyhültek, az 1970–80-as évekre jelentőségüket is veszítették (Szabó 2000). Az 1958-as művelődéspolitikai irányelvek, reflektálva az 1956-os tapasztalatokra, a fiatalok aktív részvételére a forradalomban, egyértelműsítették az ifjúság kommunista nevelésének célkitűzését, azaz az alapvető politikai szocializációs cél nem változott: az ifjúság világnézeti nevelése továbbra is szükséges volt. A megfelelő ideológiai nevelésben az oktatási intézmények továbbra is meghatározó szerepet játszottak, de az idő előrehaladtával, a kádári kompromisszum részeként az ideológia túlhangsúlyozása kevésbé volt a mindennapi gyakorlat része. Az ideológiai keretek az iskolai tananyagban és az ifjúsági szervezetekben továbbra is adottak voltak, azonban a társadalom (benne a szülők és pedagógusok) egyre jellemzőbb apolitikussága és továbbra is jelen levő kettős szocializációs mintázata (a családi és osztálytársadalmi értékrend eltérései és az ebből következő elhallgatások) a gyakorlatban kevésbé tette hangsúlyossá ezeket.

A formális és a gyakorlati intézményes politikai szocializációs keretek különbözősége ugyanakkor olyan viselkedésmódokat alakított ki a második világháború utáni időszakban, amelyek a rendszerváltás után is befolyással bírtak a demokratikus normarendszer elsajátítását illetően. A kettős politikai szocializációs minták következtében, valamint a kádári apolitikus kompromisszum hatására egyre erősebb mintává lett a közélet, a politika világától, annak alakításától való távolmaradás. A politikailag aktív állampolgárságra való igény tulajdonképpen nem alakult ki a második világháború utáni évtizedekben felnövekvő nemzedékekben. Egyrészt a készen kapott, ideológiai alapú minta közvetítése miatt, ami egyáltalán nem kívánta meg az aktív, alakító ráhangolódást a közügyek alakítására, másrészt az ideológiai alapú állampolgári nevelés iránti rejtett passzivitás miatt sem.

3.2. A politikai szocializáció sajátosságai

A történelmi kontextus egyik lenyomata, hogy a sűrű rendszerváltozások és az ezáltal megkövetelt társadalmi reszocializációk sorozata a politikai szocializáció egy sajátos modelljét eredményezte, amely eltér az érett demokráciák modelljétől¹⁸. Az ezek közötti különbségeket Szabó Ildikó munkássága alapján mutatom be.

A stabil demokráciákban az ún. konfliktuskihordó modell érvényesül, amely az érdekek sokszínűségét és az ebből fakadó feszültségeket kompromisszumok útján, tárgyalásos, procedurális formában kezeli. A modell konzisztens struktúra, amelyben a formális és nem formális szocializációs ágensek egymást feltételezik. Meghatározója a demokratikus alaptematika, a demokratikus állampolgárrá nevelés alapelveit a politikai szereplők nem vitatják. Alapvetés, hogy az állampolgári ismeretek és a társas értékek taníthatók, a döntési képességek fejleszthetők, így a demokratikus állampolgári szocializáció a közoktatás része (Szabó 2009a). Az állampolgári szocializáció alapozza meg a politikai identitások önálló kialakítását, amelyek demokratikus keretek között magánügynek számítanak (Szabó 2013).

A konfliktuskihordó modell evolutív fejlődési utat követve alakult ki, azonban a posztszocialista térségben a politikai szocializációnak revolútív karaktere volt: számos olyan történelmi fordulat hatott rá, amelyek következtében megváltoztak az alapvető társadalmi játékszabályok, átértékelődött a múlt, az egyéni életstratégiák támpontjai pedig kiszámíthatatlanná váltak (Szabó 2013). A revolútív modell meghatározó jellemzőit Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000, 383–385) a következőképpen foglalja össze:

- A szocializáció alapvető kereteinek többszöri megváltozása újabb és újabb társadalmi méretű reszocializációt eredményezett.

¹⁸ „A politikai szocializáció modellje azt írja le, hogy az adott politikai rendszer szintjén a politikai hatalom hogyan kezeli a társadalmi és politikai konfliktusokat” (Szabó 2013, 26). A szocializáció modellje az állampolgári magatartások kialakítását befolyásoló formális tényezőkből (iskola, szervezetek, egyházak), valamint a politikai identitásokat formáló nem formális tényezőkből (pl. család, kortárs csoportok, kulturális minták, alaptematikák, saját élmények) áll. Az egyes modellek a szocializációs intézmények autonómiafokával, a mögöttük meghúzódó identitásstratégiával, illetve azzal jellemezhetők, hogy milyen világképek kialakítására és milyen gondolkozási, magatartási és cselekvési minták követésére adnak lehetőséget. Bár a rendszerváltások magukkal hozzák a politikai szocializáció modellváltását, ez nem feltétlenül vezet az identitás minták átalakulásához (Szabó 2013).

- Az államszocialista időszakban az intézményes szocializáció a hatalmi elvárásokat közvetítette, miközben a nem formális szocializáció színterein az emberek a tényleges társadalmi gyakorlattal szembesültek (ún. kettős szocializáció).
- Az állampolgárok egyfajta alattvalói magatartásba kényszerültek és az vált a meghatározó élményükké, hogy ők szolgálják a politikát, nem pedig a politika őket.
- A gyakori politikai fordulatok arra kényszerítették az embereket, hogy adaptív életstratégiákat, egyéni együttélési technikákat alakítsanak ki, amelyek központi eleme volt az intézményi politikai világ megkerülése.
- A direkt politikai szocializáció célja a „szocialista embertípus” kialakítása volt, az állampolgári nevelést a közvetlen ideológiai tartalmak dominálták.
- A különböző kisebbségi csoportidentitások kifejezési lehetőségei igencsak korlátozottak voltak, ami gyengítette ezen identitásokat.

Bár a posztoszocialista országok között fontos különbségek is vannak, e karakterisztikákban osztoznak. A rendszerváltást követően olyan fragmentált (Szabó 2013), vegyes modell (Bognár és Szabó 2017) alakult ki, amelyben a demokratikus és a pártállami szocializációs modell egyes elemei keverednek. E modellben a szocializációs tényezők közötti kapcsolat gyenge és esetleges, a konfliktusok könnyen kiéleződnek. A társadalompolitikában jelentéktelen súlya van az állampolgári nevelés eszméjének, annak iskolai megvalósulásáról nincs konszenzus a politikai szereplők körében (Szabó 2013). Ezek alapján érdekes kérdés, hogy a fragmentált, vegyes modellben milyen állampolgári mintázatok alakulnak ki a fiatalok körében – a következő alfejezetben az e kérdést tárgyaló szakirodalmat ismertetem.

3.3. Állampolgári mintázatok a magyar fiatalok körében¹⁹

A rendszerváltás óta számos ifjúságszociológiai kutatás született, amelyek egyfajta képet adnak az iskolában eddig megvalósuló – vagy mint látni fogjuk éppen hogy hiányzó – állampolgári nevelés kimeneteléről,²⁰ emellett fogódzót, kiindulási pontot biztosítanak ahhoz, hogy e tevékenységnek a jövőben milyen kihívásokra kellene reagálnia. Az összefoglalóban a – legalább részben – középiskolások körében végzett vizsgálatok eredményeire fókuszálok. Vannak köztük országos (például Bíró-Nagy és Szabó 2021; Domokos és mtsai. 2021; Kalocsai és Kaposi 2019; Szabó és Örkény 1998; Torney-Purta 2001), illetve egyes megyékre (például az Iskola és Társadalom kutatás 2005-ös és 2008-as adatfelvételei) vagy néhány városra (például az Iskola és Társadalom 2017-es adatfelvétele; Sik 2017; Szabó és Dancs 2018) kiterjedő kutatások is. Eredményeik azonban egy irányba mutatnak és komoly feladatot körvonalaznak az állampolgári kompetencia fejlesztése terén.

Három évtizeden átívelő eredmény, hogy a diákok jelentős része elutasító, kiábrándult és gyanakvó a politika világát illetően (Csákó 2018; Kalocsai és Kaposi 2019; Sik 2017; Szabó és Örkény 1998). Sokuk szkeptikusan tekint a politikára (Csákó, 2018), nem érintik meg őket sem a politikai, sem a közügyek, úgy érzik, hogy semmilyen mondanivalójuk nincs e téren (Kalocsai és Kaposi 2019). Az elidegenedett fiatalok aránya még más poszt szocialista országokkal való összevetésben is kimagasló (Bíró-Nagy és Szabó 2021; Szabó és Dancs 2018). Ugyanakkor a legújabb ifjúságkutatások bizakodásra adnak okot, ezek eredményei szerint a fiatalok politikai érdeklődése némi pozitív elmozdulást mutat (Bíró-Nagy és Szabó 2021; Domokos és mtsai. 2021). Továbbra is változatlan viszont, hogy a politikai érdeklődés összefügg az iskolázottsággal (Bíró-Nagy és Szabó 2021; Szabó és Örkény 1998).

Jelentős nagyságú csoportot képviselnek az autoriter, antidemokratikus véleményekkel egyetértő fiatalok is (Csákó 2009a, 2018; Sik 2017). A 2020-as ifjúságkutatás (Domokos és mtsai. 2021) szerint a fiatalok viszonya ambivalens a demokráciához: 57% demokráciapárti, mely növekedést jelent a korábbi adatfelvételhez

¹⁹ A 3.3. Állampolgári mintázatok a magyar fiatalok körében c. fejezet Holle és Ványi (2022b) azonos témájú fejezetének kisebb szerkesztési változtatásokat tartalmazó újraközlése.

²⁰ Természetesen ezzel nem azt szeretném sugallni, hogy ezen eredményekért kizárólag az iskola mint szocializációs ágens a felelős, de meggyőződésem, hogy hatása tetten érhető, még ha nem is a többi ágens szerepétől elválasztható módon.

képeket, ugyanakkor ezen fiatalok közel fele elégedetlen a demokrácia jelenlegi működésével. A diktatúrát elfogadók aránya 10%. A disszertáció írásakor elérhető legfrissebb adatok ennél komorabb képet festenek: ezek szerint a 16–29 éves fiatalok 60 százaléka elégedetlen a demokrácia jelenlegi állapotával (Szabó és mtsai. 2023). E kutatás, illetve Bíró-Nagy és Szabó (2021) eredményei arra is rámutatnak, hogy a demokrácia működésének megítélése szélsőségesen polarizált, a kormánypárti és az ellenzéki fiatalok megítélése jelentősen eltér.

Több szerző is arra a megállapításra jutott, hogy a fiatalok politikai ismeretszintje alacsony és iskolatípusonként²¹ lejt, a gimnáziumtól a szakiskolák irányába (Csákó 2009a, 2018; Szabó és Örkény 1998), valamint összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével (Kinyó 2013). Érdekes módon épp az autoriter csoporton belül a legmagasabb (Csákó 2018). Nemzetközi összehasonlításban ugyanakkor az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 1999-ben 28 országra kiterjedő vizsgálata²² azt találta, hogy a magyar tanulók állampolgári ismeretei valamivel magasabbak a nemzetközi átlagnál. E kutatás az állampolgári tudás egy másik komponensét is mérte, a politikai kommunikáció interpretációjára irányuló készségeket. Ebben már csak a nemzetközi átlaghoz hasonlóan teljesítettek a fiatalok. Eszerint a változóban lévő oktatási rendszer sikerebbnek bizonyult az ismeretek közvetítésében, mint a készségek fejlesztésében (Torney-Purta 2001, 2002).

Az állampolgári aktivitás vonatkozásában Szabó és Örkény (1998) két mintát talált a középiskolások körében. A cselekvő részvétel az alacsonyabb társadalmi státuszú diákok számára volt vonzóbb és a politika negatív megítélésével függött össze, míg a magasabb státuszúakat – a szerzők szavaival élve – egyfajta arisztokratikus kívülállás jellemezte. Az IEA kutatásában (Torney-Purta 2001; Torney-Purta és mtsai. 2001) a politikai részvétel dimenziójában is a nemzetközi átlaghoz hasonló kép bontakozott ki, mind a hagyományos, mind a nem hagyományos részvételi formák terén. Ugyanakkor a részvétel kérdését az iskola világához közelítve már negatívabb volt a diákok hozzáállása.

²¹ A középfokú iskolatípusokat a vizsgált időszakban többször átnevezték, ráadásul volt olyan, amikor korábbi bevett elnevezések más iskolatípust kezdtek el jelölni. A cikkben nem törekedtünk arra, hogy a jelenlegi terminológiához adaptáljuk a korábbi források szóhasználatát, mindig az adott időszaknak megfelelő elnevezést alkalmaztuk.

²² Ezen adatfelvétel (Civic Education Study 1999), illetve későbbi hullámai (International Civic and Citizenship Education Study 2009, 2016) az állampolgári nevelési kutatások egyik fő adatforrását jelentik. Magyarország csak az 1999-es kutatásban vett részt, és általában véve a poszt szocialista országokra jellemző, hogy csak a kutatás egy-egy hullámába kapcsolódtak be.

Kevésbé bíztak abban, hogy ha diáktársaikkal közös erőfeszítéseket tesznek az iskola fejlesztése érdekében, akkor azok pozitív eredménnyel járnak. Vagyis pont az általuk megélt részvétel kapott negatívabb értékelést, mint a jövőbeni elképzelt. A legújabb eredmények a fiatalok – közép-európai összehasonlításban is – alacsony szintű állampolgári aktivitását mutatják (Bíró-Nagy és Szabó 2021; Szabó és Dancs 2018), amelyen belül is leginkább az individualista, önérdékkövető cselekvési formák dominálnak, miközben a politikai és társadalmi cselekvési módok elenyészőek (Szabó és Dancs 2018).

Az intézményekbe vetett bizalom alacsony szintje is szinte állandósultnak tekinthető a fiatalok körében. Az 1990-es években ez volt az állampolgári kompetencia azon területe, amely élesen elválasztotta az európai érett és új demokráciákat egymástól, hiszen egységesen alacsonyabb volt az utóbbiakban. A kompetencia más dimenzióiban nem volt ilyen általánosan kirajzolódó mintázat a posztoszocialista országokban (Torney-Purta 2002). A legújabb eredmények szerint is bizalmatlanság uralkodik a magyar fiatalok körében. Legkevésbé a politikusokban és a kormányban bíznak meg, ráadásul 2016 óta minden mért intézmény esetében kimutatható a bizalomvesztés (Domokos és mtsai. 2021).

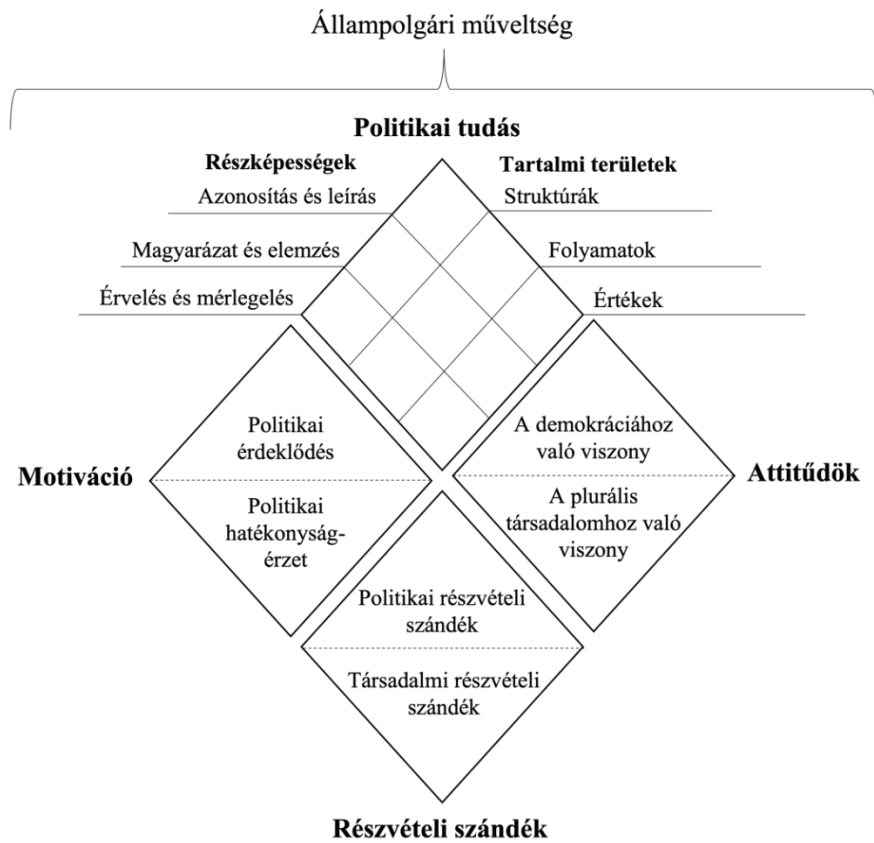
A magyar diákok elmaradnak a nemzetközi átlagtól azt illetően, hogy mennyire tartják fontosnak a női egyenjogúságot, illetve mennyire pozitívak a bevándorlók iránti attitűdjeik (Torney-Purta 2002). Szabó és Örkény (1998) kutatásából az látható, hogy a diákok interkulturális attitűdjei konzisztensek, akik nyitottak interperszonális szinten, azok társadalmi szinten is azok. A zárt attitűdök ugyanígy konzisztensek. A vizsgálatok szerint a szakiskolások bizonyulnak a legkevésbé toleránsnak (Csákó 2009b; Szabó és Örkény 1998), ráadásul a politikai aktivitás és az intolerancia együtt jár. Ez iskolatípustól függetlenül így van, az intolerancia szintjében van különbség (Csákó 2009b). A legújabb eredmények szerint leginkább a romák irányába táplálnak negatív érzéseket a magyar fiatalok (45%), amelynél alacsonyabb a muszlimok (37%), a homoszexuálisok (19%) és a zsidók (15%) elutasítottsága (Bíró-Nagy és Szabó 2021).

Az identitás kérdését a nagymintás ifjúságkutatások 2000 óta vizsgálják, bár a módszertan változott. 2000-ben és 2004-ben a fiataloknak különböző értékek, köztük a nemzet szerepének fontosságát kellett meghatározniuk 1-től 5-ig terjedő skálán. 2000-ben ennek átlagértéke 3,87 volt, míg 2004-ben 3,60. Ezzel ez volt az egyetlen olyan immateriális érték, amelynek relatív fontossága más értékekhez képest csökkent; ez a

tendencia inkább a materiális értékekre volt jellemző (Bauer és Szabó 2005). 2012 óta az ifjúságkutatások más kérdéssel mérik a fiatalok magyarságtudatát. Azt vizsgálják, hogy mennyire értenek egyet különféle, a magyarsághoz kapcsolódó pozitív állításokkal. A legutóbbi mérés során az egyetértés a legáltalánosabb, „*Magyarnak érzem magam*” állítás esetében volt a legmagasabb (ötös skálán 4,38), míg az ország megbecsülését más országok fölé helyező állítás esetében a legalacsonyabb („*Magyarország a legjobb ország, ahol élni lehet.*” 3,77). Ugyanakkor az utóbbi nyolc évben – mióta a nagymintás ifjúságkutatásban így vizsgálják ezt a kérdést – növekedik a fiatalok magyarságtudata (Domokos és mtsai. 2021). Más mérés szerint a nemzeti büszkeség a fiatalok 40 százalékára jellemző, miközben a különböző – nemzeti, európai és lokális – identitások jól megférnek egymással a gondolkodásukban. Kirekesztő, nacionalista gondolkodás a fiatalok harmadánál figyelhető meg (Bíró-Nagy és Szabó 2021).

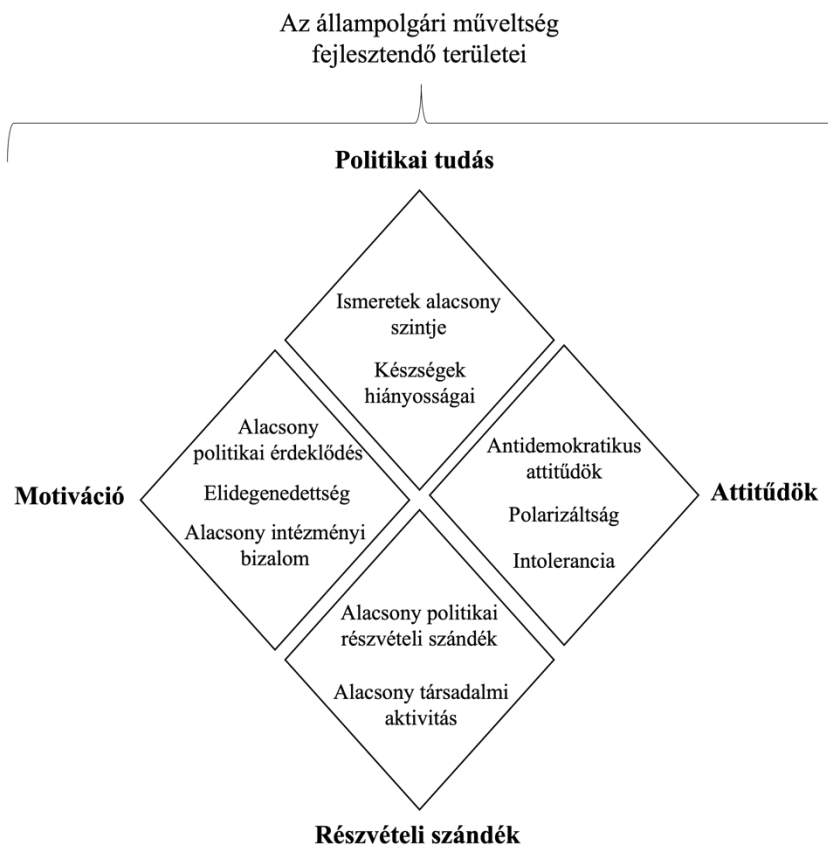
E kutatások alapján tehát viszonylag egységes, évtizedek alatt szinte mozdulatlan és több szempontból negatív kép rajzolódik ki a fiatalok állampolgári kompetenciáját illetően. Ha az eredményeket beépítjük az állampolgári műveltség („*civic literacy*”) keretrendszerébe (Alscher, Ludwig és McElvany 2022, lásd 2. ábra), akkor megkapjuk azt a problématerképet (3. ábra), amire az iskolai állampolgári nevelésnek reagálnia kellene. A modell egységes struktúra, így nem elegendő az egyes részterületek fejlesztésére koncentrálni. Különösen igaz ez a fragmentált politikai szocializáció közegében, amelyre jellemző a demokratikus és nem demokratikus elemek keveredése. Így például nem kívánatos a motiváció és ezen keresztül az aktivitás növelése, amennyiben azt nem kíséri megfelelő előrelépés a tudás és az attitűdök terén.

2. ábra: Az állampolgári műveltség keretrendszere



*Forrás: Alscher, Ludewig és McElvany (2022),
2. ábra és 5. ábra alapján saját szerkesztés és fordítás*

3. ábra: A magyar fiatalok állampolgári műveltségének fejlesztendő területei



Saját szerkesztés.

További problémát jelenthetnek az állampolgári nevelés terén jelentkező egyenlőtlenségek. A fent idézett kutatások rávilágítanak a diákok közötti, iskolatípusok szerint megfigyelhető különbségekre. Ezek alapján a szakképző iskolatípusokban hárulna a legnagyobb feladat az iskolákra az állampolgári nevelés terén, azonban pont ezekben az iskolákban vannak a diákok a leginkább megfosztva az ilyen típusú tanulási lehetőségektől (Csákó 2009b). Ez azért is kiemelten fontos, mert a magyar oktatási rendszer erősen szelektív, a szakképzésben felülreprezentáltak a szocioökonómiai szempontból hátrányos helyzetű tanulók (Hajdu és mtsai. 2019). Számos nemzetközi kutatás (például Gainous és Martens 2012; Langton és Jennings 1968; Metz és Youniss 2005; Neundorf, Niemi, és Smets 2016) pedig rámutatott, hogy az iskolai állampolgári nevelés pont azon tanulók esetében számít a leginkább, akik hátrányos helyzetűek, kevesebb erőforrás áll rendelkezésükre, illetve akik szüleinek hiányos a politikai szocializációja.

3.4. Az iskolai állampolgári nevelés hiányosságai²³

A hazai iskolai állampolgári nevelés alapvető jogszabályi keretei már röviddel a rendszerváltás után kialakultak, bár azóta számos változáson estek át. A szabályozási eszközök közül jól illusztrálja ezt a Nemzeti Alaptanterv (NAT) esete. E dokumentum határozza meg a magyar iskolarendszer értékpreferenciáit, ugyanakkor ez nem egy az egyben csapódik le egy-egy iskola szintjén, hanem keveredik az adott iskola manifeszt és látens értékeivel. Előbbit példázzák a pedagógiai programban meghatározottak, míg utóbbit az ott tanító pedagógusok személyes értékrendje (Kalocsai és Kaposi 2019). A rendszerváltás óta öt NAT (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) váltotta egymást. Ezek tartalmi ismertetésére, elemzésére az 5. fejezetben térek ki, e helyütt csak néhány általános megállapítást teszek.

A NAT-okon átívelően elmondható, hogy bár az állampolgári neveléshez sorolható célkitűzések több tantárgyhoz is köthetők, a történelem tantárgy dominanciája érvényesül (Dancs és Fülöp 2020; Jakab 2018, 2019). Bár többször is volt törekvés a jelenismereti tantárgyak beemelésére, ezek nem tudtak meggyökeresedni az iskolarendszerben (Jakab 2018, 2019). Az egyes NAT-ok állampolgári nevelésre vonatkozó részeinek megítélése nem egységes. Míg Kalocsai és Kaposi (2019) úgy véli, hogy ezek az idővel változó oktatáspolitikai tartalmaktól függetlenül egységesen korszerű nevelési szemléletet képviseltek, Dancs és Fülöp (2020) már a tartalmi résszel kapcsolatban is megnyilvánult, és a 2012-es NAT-ot illetően kritizálta az európai dimenzió csökkenését, például a közös európai identitás eltűnését a dokumentumból és ezzel párhuzamosan a patriotizmus erősödését.

Jakab (2019) a NAT-ok kapcsán érdekes ellentmondásra hívta fel a figyelmet. Míg a különböző oktatási kormányzatok a dokumentumok szimbolikus részeiben (pl. preambulum) egymással éles ellentétben álló értékeket fogalmaztak meg és eltérő pedagógiai paradigmákban gondolkoztak, addig a NAT-ok más szövegrészei meglepő folytonosságot mutatnak, gyakran szövegszerű ismétlődést tartalmaznak. Ezáltal szövegében inkonguens, zsúfolt és egyre kevésbé áttekinthető nemzeti alaptantervek

²³ A 3.4. Az iskolai állampolgári nevelés hiányosságai fejezet Holle és Ványi (2022b) kisebb szerkesztési változtatásokat tartalmazó újraközlése egy tartalmi kiegészítéssel, amely a fejezetet záró, a kudarc okait Jakab (2019) alapján tárgyaló rész.

jöttek létre. Mindez magyarázatként szolgálhat arra is, hogy a mindennapi iskolai gyakorlat szintje miért is vált el a NAT-okban megfogalmazottaktól (Jakab 2019; Kalocsai és Kaposi 2019).

A tantárgyakon túl az iskolások politikai szocializációjának érdemi terepe lehetne a diákönkormányzat, azonban a szakirodalom rámutat, hogy működése számos kívánnivalót hagy maga után (Csákó 2009a). A legfrissebb, 2017-ben készült „*Iskola és társadalom*” című kutatás eredményei szerint a diákok nem igazán látják át a diákönkormányzat jelentőségét. Működése leginkább látszatdemokráciaként írható le, hiszen az intézmények zömében nyílt szavazás során választják meg a képviselőit. Ez feltehetőleg nem az iskolák autoriter mivoltát jelzi, sokkal inkább annak a lenyomata, hogy maguk a tanárok sem látják át az intézmény funkcióját, politikai szocializációban betöltött szerepét, illetve nem értik a demokratikus működés lényegét. Jelen működési formájában a diákönkormányzat nem is vonzó a tanulók számára: mindössze 43 százalékuk gondol rá fontos intézményként, miközben 70 százalékuk elutasítja annak a lehetőségét, hogy részt vegyen a munkájában (Veszprémi 2017). És bár a diákok elméleti szinten tisztában vannak azzal, hogy a diákönkormányzatok hogyan működhetnének demokratikusan, a gyakorlatban már alig találkoznak ilyennel és el is fogadják a jelenlegi kiüresedett működésüket (Kalocsai és Kaposi 2019).

Az elmúlt évtizedben újabb lehetőség nyílt az iskolai állampolgári nevelés terén: 2012-ben bevezetésre került az iskolai közösségi szolgálat. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény értelmében a közösségi szolgálat „*szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása*” (4. §, 15.). Vagyis egy olyan program, amelynek keretében a diákok betekintést nyerhetnek a helyi közösség ügyeibe, illetve lehetőséget kapnak, hogy maguk is aktív cselekvővé váljanak. A tanulóknak 50 órányi közösségi szolgálatot kell teljesíteni az érettségire bocsátás feltételeként. Az iskolák felelősek a közösségi szolgálat adminisztrációjáért, valamint szervezniük kell a programot kísérő felkészítő és reflexiós alkalmakat is (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet), amelyeknek fontos szerepe van a közösségi szolgálat pedagógiai céljainak elérésében. Egyrészt megteremtik a lehetőséget a tanulási célok tisztázására és a diákok motiválására, másrészt az élmények megosztására és feldolgozására (Bodó és mtsai. 2017). Az intézkedés elsőként a 2016-ban érettségizett évfolyamot érintette.

A kutatások (Bodó 2016; Bodó és mtsai. 2017; Markos 2018) arra utalnak, hogy a közösségi szolgálathoz minden érintett – a tanárok, a fogadószervezetek és eleinte a diákok is – pozitívan viszonyulnak. Ugyanakkor a program gyakorlati megvalósulásakor számos nehézség, kivetnivaló jelentkezik. Bodó (2016) vizsgálata szerint az iskolai koordinátor szerepét betöltő tanárok zömében nem személyes indíttatásból vállalják el a feladatot. Ráadásul azt leginkább szervezési feladatként fogják fel, pedagógiai jelentőségét kevésbé látják be. Mindössze egytizedüknek van kapcsolata a potenciális fogadó szervezetekkel, azok aránya pedig, akik maguk is aktívak a helyi közösség életében, elenyésző. Az iskolák jelentős részében a koordinátori szerep nem jár megbecsüléssel, ráadásul az érintettek számára gyakran nem biztosított megfelelő időkeret az ellátására. E körülmények között a feladat sokszor csak az adminisztrációra redukálódik. Emellett a pedagógusok hozzáállása kihat arra is, hogy hogyan érzékelik a diákok programhoz való hozzáállását. Akik személyes indíttatásból végzik a feladatot, sokkal inkább tulajdonítanak a diákoknak is pozitív hozzáállást. Mindez befolyásolhatja, hogy mennyire képesek motiválni a diákokat.

A közösségi szolgálatot a diákok szemszögéből vizsgálva Bodó és szerzőtársai (2017) azt találták, hogy a tanulók kezdeti pozitív elvárásai végül nem teljesülnek. Ráadásul a programot leginkább munkaerőpiaci tapasztalatszerzésként fogják fel, az egyéb célok háttérbe szorulnak. Érdekes módon a fogadó intézmények koordinátorai is leginkább a munkára való felkészítést, a pályaorientációt nevezik meg a közösségi szolgálat fő céljaként (Markos 2018). Bodó és szerzőtársai (2017) arra is rámutattak, hogy a diákoknak csak ötöde gondolja úgy, hogy az iskola után is végezne önkéntes tevékenységet. A várt pedagógiai hatások elmaradásának egyik lehetséges oka, hogy az iskolák nagy részében nem valósulnak meg az előkészítő és feldolgozó foglalkozások (Bodó és mtsai. 2017; Markos 2021). Emellett a fogadóintézményeknél is vannak kifogásolható gyakorlatok. Előfordul, hogy más a közösségi szolgálatot végző diákokhoz való hozzáállásuk, mint az önkéntesekhez, ami a tevékenységek kiosztásában nyilvánul meg. Ráadásul főleg a diákok személyiségét, motivációját látják abban döntő tényezőnek, hogy mennyire tud bekapcsolódni a fogadóintézmény munkájába, saját felelősségüket kevésbé észlelik (Markos 2018). A közösségi szolgálat érdemi megvalósulását az utóbbi időszakban tovább nehezíthették a Covid-19-járvány miatti korlátozások, hiszen a közösségi szolgálat teljesítésének jogi keretei nem változtak, miközben a hatályos járványügyi előírások sok korábban bevett formának gátat szabhattak.

Az, hogy a rejtett tanterv elősegíti vagy épp gátolja a demokratikus állampolgári nevelést nagyban függ attól, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők hogyan viszonyulnak e területhez. Kalocsai és Kaposi (2019) eredményei szerint mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok körében elhanyagoltnak tekinthetők az állampolgári nevelést szolgáló pedagógiai célok: a diákok véleménynyilvánításának ösztönzése, illetve a kérdezés és a kritikai gondolkodás fejlesztése kevésbé jelennek meg a mindennapi gyakorlatban. A frontális tanítási módszerek továbbra is dominálnak, a modern tanulásszervezés által megkívánt facilitátor szerep nem terjedt el, a szakemberek által régóta sürgetett pedagógiai kultúraváltás elmaradt. Az intézményvezetők 40 százaléka szerint nem kell nagyobb teret engedni a diákoknak, hogy beleszólhassanak az iskola dolgaiba. Emellett elzárkóznak attól, hogy az intézményi ügyeket a teljes iskolaközösséget bevonó megbeszéléseken vitassák meg.

A kutatás (Kalocsai és Kaposi 2019) arra is rávilágított, hogy az intézményvezetők és a pedagógusok is számos akadályát látják annak, hogy a tanulói véleménynyilvánítás lehetőségeit bővítsék. A diákok hozzáállását – motivátlanság, érdektelenség – mindkét szereplői kör említette, míg az igazgatók a pedagógusok attitűdjét – miszerint nem elég nyitottak és elfogadóak – is akadályként érzékelik. Ezzel szemben a pedagógusok az időhiányra, a tananyag mennyiségére és a diákok és saját leterheltségükre tekintenek nehezítő tényezőként.

Ezek alapján úgy tűnik, hogy az intézményvezetők és a pedagógusok nehezen lesznek bármilyen változás motorjai az állampolgári nevelés terén. Arra, hogy a diákok igényei alapján induljon el egy kultúraváltás, szintén csekély az esély. Elvárásaik az iskolai demokráciával szemben alacsonyak: inkább a tanári pozíció korlátozásában látják a biztosítékát, semmint a diákok aktivitását, véleményformálását lehetővé tevő intézmények biztosításában. Ahogy Csákó (2009a, 181) fogalmaz: „*Nemigen mennek túl egy tisztességes paternalizmus követelményén.*” Nem érzékelik lehetséges véleménynyilvánítási lehetőségeik fontosságát, jelentős részük nem látja át, hogy milyen területek szolgálhatják az iskola demokratikus működését (Kalocsai és Kaposi 2019).

Áttekintve az állampolgári nevelés iskolai megvalósulásával foglalkozó kutatásokat, az látható, hogy az oktatáspolitikai a rendszerváltás óta újabb és újabb kísérleteket tett e terület vitalizálására. A dokumentumok szintjén megfogalmazott célokat azonban nem sikerült az iskolai gyakorlat szintjére átültetni. Ennek fő akadálya, hogy a területet nem övezi társadalmi megegyezés, nincs konszenzus azt illetően, hogy

mik lehetnének egy ilyen jellegű tevékenység alapvető céljai. Az erről szóló értékviták általában a NAT-ok reformja kapcsán merülnek fel a tágabb közbeszédben, meglehetősen kiélezetten. A reformok közötti időszakban azonban elhal az erről szóló diskurzus. Emellett az egyes területek története felfogható egy-egy implementációs kudarcként. E kudarcok közös gyökere, hogy egy reformot sem kísért az iskolák megfelelő felkészítése, támogatása. Így az iskolapolgárok számára az utóbbi évtizedekben végig marginális maradt az állampolgári nevelés kérdése. Egyrészt egy olyan területről van szó, amelyet a konszolidáció hiányában egyszerűbb elkerülni, másrészt a konkrét kezdeményezések esetében nem vált átláthatóvá az iskolapolgárok számára azok célja, lényege, így sokszor csak letudandó feladattá redukálódtak a különféle állampolgári nevelési törekvések.

Az iskolai állampolgári nevelés három évtizeden átvonuló integrációs nehézségeit Jakab (Jakab 2019, 187–93) diszkurzív módszerekkel vizsgálta, figyelmet szentelve a tágabb társadalomtörténeti kereteknek is. Megállapításai szerint a probléma hátterében a következők állnak:

- A magyar társadalmat és iskolarendszert anómikus viszonyok jellemzik, az alapvető normákat és értékeket illetően nincs konszenzus.
- A több évtizedet igénylő oktatási reformokat maga alá gyűri az éves költségvetések, a rövidtávú projektfinanszírozások és a politikai választási ciklusok jóval rövidebb időhorizontja.
- A magyar oktatási rendszer – egy rövid periódust, az 1990-es évek elejét leszámítva – paternalista jellegű, felülről irányított. Az iskolák interakciós rendje is tekintélyelvű, hierarchikus, melyben tovább élnek az etatista és paternalista pedagógiai mintázatok. Elmaradt a pedagógiai kultúra alapvető reformja.
- A demokratikus szocializációt akadályozza azon rendelkezés félreértése, amely a pártpolitizálást tiltja ki az iskolákból. Erre hivatkozva azonban minden típusú politikai tevékenységet száműztek az intézményekből.
- Egyes felülről jövő reformkísérletek a magyarországi hagyományokkal ellentétes amerikai és angol pedagógiai hagyományok elterjesztésére irányultak, és így ellenállásba ütköztek.
- A tantervek elszakadnak az iskolai reálfolyamatoktól és inkoherensek.
- Elmaradt a tantárgyi struktúra radikális átalakítása, a demokráciára nevelés terén a mai napig fennáll a történelem tantárgy primátusa.

A disszertáció elemző fejezeteiben a nemzeti alaptantervek tematikus elemzésével (5. fejezet), valamint a tanárok állampolgárságról és állampolgári nevelésről alkotott meggyőződéseinek feltárásával (6. fejezet) e makroszintű képet kívánom tovább árnyalni. Előbbi esetében azt vizsgálom, hogy pontosan milyen elvárásokat sugalltak a különböző kormányzatok az oktatási rendszer alapvető értékorientációját meghatározó dokumentumokon keresztül az állampolgárságot és az állampolgári nevelést illetően, vagyis milyen iránymutatást kaptak a tanárok az utóbbi három évtizedben. Utóbbinál pedig egy az iskolák és az osztálytermek szintjén meghatározó mikroszintű tényezőt, a személyes meggyőződéseket veszem górcső alá, többek között arra keresve a választ, hogy ezek milyen viszonyban állnak az oktatáspolitikai szándékokkal, és milyen szerepet játszhatnak az iskolai állampolgári nevelés integrációs nehézségeiben.

4. A KUTATÁS MÓDSZERTANI ALAPJAI

E fejezet a kutatás módszertani alapjainak áttekintésére szolgál. Célja azon alapvető módszertani információkat ismertetése, amelyek több elemző fejezetre átfogóan vonatkoznak. Elsőként ismertetem a kutatás kérdéseit, majd vázoló, hogy mely módszertani irányzatok határozzák meg a kutatási megközelítésemet. Ezt követően általánosságban bemutatom a későbbi fejezetek adatgyűjtési technikáit, a tematikus interjút és a Q-módszert, valamint a szövegek (a nemzeti alaptantervek és az interjúk leíratainak) adatelemzési módszerét, a tematikus elemzést. Ehelyütt nem térek ki minden módszertani kérdésre, vannak részletek, amelyeket a releváns elemző fejezetben tárgyalok.

4.1. A kutatás tárgya, kutatási kérdések

A kutatás fő témája, hogy a tanárok állampolgárságról és állampolgári nevelésről alkotott meggyőződései hogyan befolyásolják annak iskolai megvalósulását. Segítik vagy gátolják azt? Milyen tantermi gyakorlatot eredményeznek? Milyen viszonyban áll mindez az oktatáspolitikai szándékokkal? Milyen egyéb akadályozó vagy segítő tényezők vannak az érintettek szerint? További vizsgálandó kérdés, hogy milyen gyakorlatok azonosíthatók, és ezek segíthetnek-e meghaladni a hazai iskolai állampolgári nevelés kiüresedtségét. Annak érdekében, hogy a tanári perspektívát árnyaljam, más érintettek – iskolaigazgatók, közoktatási szakértők, állampolgári neveléssel foglalkozó civil szervezetek vezetőinek – nézeteit is igyekszem beemlíteni. Ezeket a központi kérdéseket a kutatás során kisebb részkérdésekre bontom (lásd a 2. táblázatot), amelyeket idiografikus megközelítésben, kvalitatív módszertannal vizsgállok.

2. táblázat: Kutatási kérdések

Kutatási kérdések	Adatforrás	Adatelemzési módszer
<p>1) Milyen az állampolgárságról és az állampolgári nevelés céljairól alkotott meggyőződések befolyásolják az állampolgári nevelés iskolai gyakorlatát?</p> <p>1a) Milyen meggyőződések sugallt a hazai oktatáspolitikai a rendszerváltás óta a tanárok felé az oktatás alapdokumentumainak számító alaptantervekben?</p> <p>1b) Milyen meggyőződései vannak a tanároknak?</p> <p>1c) Milyen mértékben tükröződnek vissza a nemzeti alaptantervekben sugallt meggyőződések a tanári meggyőződésekben?</p>	<p>Nemzeti alaptantervek.</p> <p>Tanárokkal készített tematikus interjúk.</p> <p>Tanárok és tanárszakos hallgatók körében készített Q-módszeren alapuló adatgyűjtés (személyes és online).</p>	<p>Tematikus elemzés.</p> <p>Q-faktoranalízis.</p>
<p>2) Milyen akadályozó tényezők azonosíthatók a hazai iskolai állampolgári nevelés megvalósulásával kapcsolatban?</p> <p>2a) Milyen tényezőket azonosítanak a tanárok és az iskolaigazgatók?</p> <p>2b) Milyen tényezőket azonosítanak más, szakértőnek számító érintettek?</p> <p>3) Milyen gyakorlatok azonosíthatók az iskolai állampolgári nevelés terén a vizsgált iskolákban?</p>	<p>Tanárokkal és iskolaigazgatókkal készített tematikus interjúk, valamint szakértőkkel készített mélyinterjúk.</p>	<p>Tematikus elemzés.</p>

4.2. Módszertani háttér

Kutatási megközelítem kialakítása során nem vagyok elkötelezett sem a pozitívista, sem az interpretatív paradigma mellett. A megfelelő megközelítés és módszertan meghatározásánál Seale és szerzőtársai (2010, 5–6) ajánlását veszem alapul, akik az „*episztemológiai determinizmus*” ellen szólnak fel. Pragmatikus, a rugalmasságot hangsúlyozó hozzáállásuk szerint a kutatóknak mindig azt a megközelítést kell alkalmazniuk, amely leginkább megfelel a kutatás céljainak és kontextusának. A pragmatikus megközelítés követői szerint a világ megismerésének és a tudományos kutatásnak számos eltérő, legitim módja van, és egyetlen megközelítés sem alkalmas önmagában a teljeskörű megismerésre (Saunders, Lewis, és Thornhill 2019, 151). Jelen kutatás módszertanának megválasztásakor azt kell szem előtt tartani, hogy céljai feltáró és leíró jellegűek. Ez egyrészt az iskolai állampolgári nevelés mint kutatási téma hazai feltáratlanságából, másrészt a térségre jellemző fragmentált politikai szocializációban rejlő sajátosságokból fakad.

A kutatás idiografikus megközelítésű, vagyis egyedi esetekre, azok sajátosságaira és körülményeire fókuszál. A célja ezek részletes leírása és megértése. Nem törekszik általánosításra, eltérően a nomotetikus kutatásoktól, amelyek pont az univerzális törvényszerűségek feltárását célozzák (Wharton 2006). E megközelítés számos sajátossággal bír a vizsgálódás céljait és folyamatát illetően. Egyrészt nem kíván oksági kapcsolatokat megállapítani. Másrészt a kutatás folyamata sem lineáris, hanem iteratív-rekurzív, ahol a különböző kutatási fázisok nem szigorú sorrendben követik egymást, sokkal inkább egymásba fonódnak. Az idiografikus megközelítésből következik, hogy a kutatás kvalitatív módszertanú. E módszertan egy-egy jelenség megalapozott, gazdag leírását és magyarázatát adhatja egy jól körülhatárolt lokális kontextusban (Miles és Huberman 1994, 1). Célja pontosan megfelel a kutatásának, hiszen annak feltárására irányul, hogy a vizsgált emberek – egy adott szűk kérdés mentén – hogyan értik és értelmezik társadalmi valóságukat (Bryman 2006, 8).

A kutatás a fenomenológiai tradíciót követi, tekintve, hogy az elsődleges cél a tanárok szubjektív belső perspektívájának vizsgálata. E kutatási megközelítés a jelenségeket azok szemszögén keresztül igyekszik megragadni, leírni, akik azt átélik (Teherani és mtsai. 2015). Schütz (1973, 43–44) három követelményt fogalmazott meg a fenomenológiai kutatásokkal szemben. Ezek:

- A logikai következetesség posztulátuma, amely szerint a kutatás elméleti keretének és módszertanának világosnak, és a formális logikán alapulónak kell lennie.
- A szubjektív értelmezés posztulátuma, amely szerint a tudományos eredményeknek azon a szubjektív értelmezésen kell alapulniuk, amelyet a vizsgált jelenség az adott szereplő számára jelentett.
- Az adekvátság posztulátuma, amely szerint a tudományos és hétköznapi értelmezésnek konzisztensnek kell lennie. A kutató által alkotott fogalmaknak, tipológiáknak, modelleknek felismerhetőnek és értelmezhetőnek kell lenniük a mindennapi életben.

A kutatás során induktív stratégiát alkalmazok, a kutatás alulról felfelé építkezik. A kapcsolódó tudományos elméleteket és tudásanyagot az empirikus kutatás megtervezéséhez használom, nem pedig ahhoz, hogy tesztelhető hipotézis(ek)e)t fogalmazzak meg (Guest, MacQueen, és Namey 2012; Ritchie és mtsai. 2014, 51–52).

A fenti megközelítések az adatgyűjtés mikéntjére is kihatnak, amely három fázisra osztható:

- Van egy feltáró fázisa, amely közelebb visz a kutatás tárgyának, módszereinek meghatározásához. Jelen esetben ez hat darab, pilot interjú elkészítését jelentette gyakorló történelemtanárokkal.
- Van egy fő fázisa, amely jelen kutatásban az intézményvezetői és történelemtanári tematikus interjúk elkészítését jelentette.
- Van egy kiegészítő fázisa, amikor az adatgyűjtés a fő fázis eredményeinek finomhangolását szolgálja. Jelen esetben ez a szakértői mélyinterjúk elkészítését, illetve a Q-módszeres vizsgálat online adatfelvétellel való kiegészítését jelentette.

Az adatok értelmezésekor az ontológiai pozícióm mérsékelt realista („*subtle realism*”). E nézet szerint létezik külső valóság, amely független a megfigyelőtől. Ahhoz azonban, hogy e valóság összetettségét és mélységét megérthessük, az egyéni észlelések és értelmezések feltárása elengedhetetlen (Ritchie és mtsai. 2014, 21–22). Az adatokra úgy tekintek, hogy azok objektív – bár közel sem tökéletes – betekintést nyújtanak e külső valóságba.

Végezetül érdemes kiemelni, hogy a kutatás gyakorlatorientált. Elsődleges célja nem az elméletalkotás, hanem az, hogy az eredmények hozzájáruljanak egy gyakorlati

probléma – a hazai iskolai állampolgári nevelés kiüresedettsége és diszfunkcionalitása – meghaladásához. Ennek érdekében a disszertáció szakpolitikai javaslatok megfogalmazásával zárul.

4.3. Adatgyűjtési technikák

A kutatásban két típusú adatgyűjtési technikát alkalmaztam: a kvalitatív interjút és a Q-módszert. A kvalitatív interjúnak több fajtája van, amelyek közül két típust használtam: az intézményvezetőkkel és a tanárokkal tematikus interjút, míg a szakértőkkel mélyinterjút készítettem. A tematikus kvalitatív interjú egy félig strukturált beszélgetés, amelyhez vezérfonal készül. Ez tartalmazza azokat a témaköröket, kérdéseket, amelyeket az interjú során a kutató mindenképp érinteni kíván. Ugyanakkor az interjúhelyzet rugalmas, nem feltétlenül az előre megfogalmazott kérdések mentén zajlik, hanem alkalmazkodik az interjúalany reakcióihoz. Mindez nem jelenti, hogy a beszélgetés strukturálatlanná válik, az interjú készítője végig szem előtt tartja a kérdések lényegét, az alapján irányítja, tartja mederben a beszélgetést (Langer 2009, 61–62).

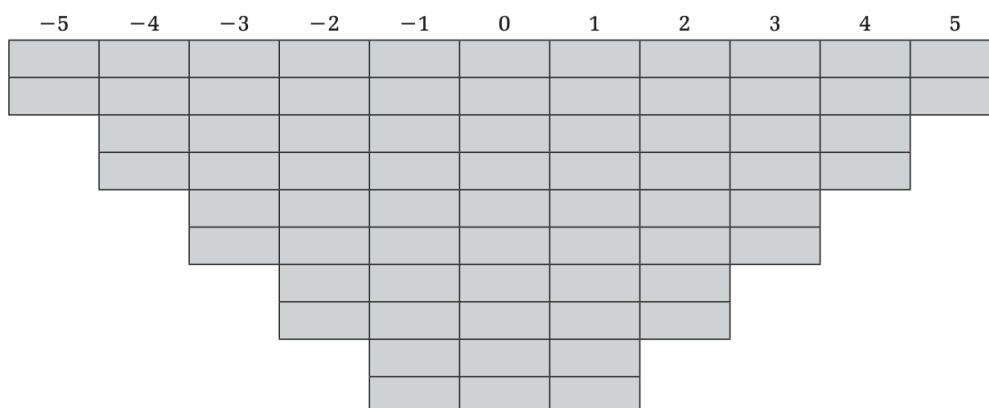
Ezzel szemben a mélyinterjú kevésbé kötött, egy tág témafelvetést követően inkább az interjúalany monológjaként jellemezhető (Langer 2009, 57). Dexter (2006, 19) szerint a mélyinterjú fő megkülönböztető jegye, hogy a kutató hagyja, hogy az interjúalany megtanítsa neki, hogy mi a probléma, a kérdés vagy a jelenség. Az interjú során a kutató feladata, hogy felszínre hozza az interjúalany témáról alkotott meghatározását, hagyja, hogy az interjúalany struktúrálja a témát, valamint felderítse, hogy mit tart a téma szempontjából relevánsnak és mit nem.

A kutatás során alkalmazott másik adatgyűjtési technika a Q-módszer, amelyet a pszichológus és fizikus William Stephenson alkotott meg, és amelyet először 1935-ben, a *Nature* című brit természettudományos folyóiratban tárt a szélesebb nyilvánosság elé. Azóta a módszer számos diszciplínában, így például a pszichológiában, a marketingkutatásban vagy a politológiában is elterjedté vált, a hazai kutatók körében azonban kevésbé használt. Ennek ellenére több magyar nyelvű, a módszer alapjait bemutató tanulmány is megjelent, a következőkben Hofmeister-Tóth és Simon (2006, 16–19), valamint Kurucz (2011, 23–24) alapján mutatom be a módszer fő jellegzetességeit.

A Q-módszer az emberi szubjektív mérésére irányul. Célja a szubjektív vélemények, attitűdök, értékorientációk feltárása, ami miatt kvalitatív módszerként szokták azonosítani. Az adatok elemzéséhez azonban statisztikai módszert, Q-faktoranalízist használ, így tulajdonképpen hidat képez a kvalitatív és kvantitatív kutatások között. A módszer célja, hogy a válaszadók szubjektív nézőpontjait vizsgálva, az azok között esetlegesen fellelhető azonosságok alapján tipológiákat hozzon létre. Ugyanakkor elképzelhető, hogy az adott téma kapcsán a vélemények annyira egyéniek, hogy végül nem azonosítható semmilyen mintázat.

Az adatgyűjtés során a válaszadóknak stimulusokat – például képeket, hangokat, egy-egy szót, komplexebb állításokat – kell rangsorolniuk. Jelen kutatás állításokat alkalmaz, így a következőkben a lehetséges ingereket ezekre szűkítem le. Az adatgyűjtés során a kutató előre meghatározott állításokat (Q-minta, másképp Q-kártyakészlet) tár a válaszadók elé, amelyeket egy kötött alakzatban (Q-sorting rács), a standard normális eloszlásnak megfelelően kell elrendezniük (lásd 4. ábra)²⁴. Az elrendezés a válaszadó preferenciasorrendjét tükrözi: a rács bal szélére kerülnek azok az állítások, amelyekkel a legkevésbé ért egyet, míg a jobb szélére azok, amelyekkel a leginkább egyetért. Középre, a nulla értékhez helyezhetők el a válaszadó számára semleges állítások, a köztes értékek pedig lehetőséget adnak a horizontális hierarchizálásra. Az oszlopokon belüli, vertikális sorrendnek nincs jelentősége.

4. ábra: Példa a Q-sorting rácsra 70 állítás és -5, +5 skála esetén



Forrás: Kurucz (2011, 33)

²⁴ Létezik nyílt elosztási eljárás is, amely sokkal megengedőbb, nem írja elő a normálosztást. Jelen kutatás azonban kötött eljárást alkalmazott, amely jobban kikényszeríti, hogy a válaszadók döntéseket hozzanak, kikristályosítsák preferenciáikat.

Mivel a Q-módszer gyakran számos állítással dolgozik, azonnali rangsorolásuk nehezen megoldható. Emiatt a priorizálás általában két lépésben történik: először megkötések nélkül három csoportra bontja a válaszadó az állításokat (egyetért, semleges, nem ért egyet), majd ezeket rendezi el a kötött alakzatban. Az elrendezés miatt természetesen lehetnek olyan állítások, amelyek esetében a válaszadónak felül kell bírálnia az előzetes csoportosítást.

A módszer szempontjából kulcsfontosságú, hogy az állítások tükrözzék az adott témával kapcsolatos diskurzus sokszínűségét, minden lényegi álláspont jelenjen meg a Q-kártyakészletben. A Q-módszer egyik sajátossága tehát, hogy maga a Q-kártyakészlet a minta, ennek kell reprezentatívnak lennie a vizsgált jelenséget, diskurzust illetően. A módszer másik jellegzetessége, hogy kevés válaszadót (ún. „P-set”) igényel, és esetükben nem követeli meg a reprezentativitást. A válaszadók kiválasztásánál a lényegi szempont, hogy érintettek legyenek a vizsgált jelenségben, részesei legyenek az adott diskurzusnak. Az adatok elemzéséhez alkalmazott statisztikai módszer, a Q-faktorelemzés a gondolkozási mintázat korrelációja alapján csoportosítja a válaszadókat. Ennek lépéseit a jelen kutatásban felvett adatok elemzésekor, a 6.1.5. alfejezetben ismertetem.

Több olyan nemzetközi kutatás is van, amely az állampolgári nevelésről alkotott meggyőződések feltárásához Q-módszert alkalmazott (lásd például: Anderson és mtsai. 1997; Gailey és Knowles 2021). Jelen kutatás két Q-rendezéssel feladatot tartalmazott, az egyik a jó állampolgárról, a másik az iskolai állampolgári nevelés céljairól alkotott szubjektív meggyőződések feltárását szolgálta. A feladatokat a tanári interjúk során, illetve online kérdőívben válaszolták meg a résztvevők.

4.4. A tematikus elemzés

A dokumentumok és interjúk elemzését tematikus elemzéssel végzem el. Ez egy olyan kvalitatív adatelemzési módszer, amelynek célja, hogy az adathalmazban ismétlődő jelentéstartalmakat, mintázatokat, vagy másképp kifejezve – innen a módszer neve – témákat azonosítson (Braun és Clarke 2006, 86). Legkevesebb alkalmas az adatok rendszerezésére és gazdag leírására, de ennél többre is használható, hiszen a vizsgált jelenség különböző aspektusainak mélyebb értelmezését is lehetővé teszi (Boyatzis 1998,

161). Vagyis a témák adják a kutató analitikus meglátásainak keretrendszerét, lehetővé téve azok rendszerezését és bemutatását (Clarke és Braun 2017, 297).

A témák nem összetévesztendőek az adatok egyszerű tartalmi ismertetésével vagy a kódokkal. A tematikus elemzés során a kutató nemcsak tartalmi leírást készít az adatokról, hanem interpretálja azokat. A témák egy-egy, a kutatási kérdéshez kapcsolódó esszenciát ragadnak meg. Jelentőségük nem az adathalmazban való előfordulásuk gyakoriságán múlik, hanem azon, hogy sikerül-e egy jelenség valamely lényegi aspektusára rávilágítaniuk (Braun és Clarke 2006, 82). A kódok pedig a témák kisebb építőelemei (Clarke és Braun 2017, 297).

Miközben a tematikus elemzés egy a tudományos munkákban gyakran használt kvalitatív adatelemzési módszer, a különféle kvalitatív analitikus megközelítéseket bemutató írások gyakran meg sem említik. Ennek oka az lehet, hogy nem egy módszertan, vagyis egy elméletileg megalapozott kutatási keret, hanem csak egy módszer, vagyis elemzési eszköz, technika (Clarke és Braun 2017, 297). Feltehetően ez adja népszerűségét is, mivel egyrészt – más módszertanokkal összevetve – könnyen elsajátítható, másrészt kifejezetten rugalmas. Braun és Clarke (2006, 77–78) emiatt a kvalitatív adatelemzés alapvető módszereként hivatkoznak rá, és kitanulását elsőként ajánlják a kezdő kutatók számára.

A tematikus elemzés rugalmassága több területen is megnyilvánul: több elméleti keretrendszerrel összeegyeztethető, használható realista vagy konstruktivista megközelítésben, induktív vagy deduktív kódolással, a szöveg felszíni, explicit tartalmainak elemzésére, vagy látens témák azonosítására (Braun és Clarke 2006, 81–84). Továbbá kicsinek vagy nagynak számító, homogén vagy heterogén kvalitatív mintákon is alkalmazható (Clarke és Braun 2017, 298).

A tematikus adatelemzési módszer lényege az adatok gondos olvasása és újraolvasása (Rice és Ezzy 1999, 258), ugyanakkor a módszer több, jól elkülöníthető szakaszra bontható. Az elemzés folyamata azonban nem lineáris, újra és újra előfordul, hogy a kutatónak érdemes visszatérnie valamely korábbi fázishoz. Bár a szakirodalomban a módszernek több, praktikus tanácsokat tartalmazó leírása is előfordul, a társadalomtudományokban Braun és Clarke (2006) megközelítése (lásd a 3. táblázatot) vált dominánssá (Maguire és Delahunty 2017). A disszertációban a dokumentumok, valamint az interjúk elemzése során is ezt alkalmazom.

3. táblázat: A tematikus elemzés fázisai

Fázis	A folyamat leírása
1. Az adatok megismerése	Amennyiben szükséges, a leiratok elkészítése, az adatok olvasása és újraolvasása, a kezdeti ötletek lejegyzése.
2. Kezdeti kódok meghatározása	Az adatok lényegi jellemzőinek szisztematikus kódolása a teljes adathalmazban, a kódokhoz tartozó adatok összegyűjtése.
3. Témák keresése	A kódok lehetséges témákba rendezése, a témákhoz tartozó összes adat összegyűjtése.
4. A témák áttekintése	Annak ellenőrzése, hogy a témák összhangban vannak-e a szöveg kódolt részleteivel (1. szint), illetve a teljes adathalmazzal (2. szint); az elemzés tematikus térképének létrehozása.
5. Finomítás, a témák elnevezése	Az elemzés folytatása annak érdekében, hogy minden téma sajátosságait meghatározzuk, illetve kirajzolódjon a teljes történet. A témák pontos definiálása és elnevezése.
6. A beszámoló megírása	Utolsó lehetőség az elemzésre. Szemléletes szövegrészletek kiválasztása, ezek végső elemzése, az elemzés visszakötése a kutatási kérdéshez és a szakirodalomhoz, a kutatási beszámoló megírása.

Forrás: Braun és Clarke (2006, 87), saját fordítás.

5. DOKUMENTUMELEMZÉSEK

A disszertáció egyik fő kérdése, hogy a különféle állampolgári nevelési célok, modellek hogyan jelennek meg a hazai oktatási rendszerben. Ezt két szempontból vizsgálom: egyrészt az oktatáspolitikai szándékok, másrészt a tanári meggyőződések szintjén. A tanári meggyőződésekről csak pillanatképet tudok adni, az oktatáspolitikát illetően azonban az időbeli változások is azonosíthatók. E fejezet az utóbbi témára fókuszál.

Az iskolai állampolgári nevelés terén megjelenő oktatáspolitikai szándékokat a nemzeti alaptantervek tematikus elemzésével azonosítom. Az elemzés eredménye véleményem szerint kétféleképpen is értelmezhető. Egyrészt rávilágít azokra az üzenetekre, meggyőződésekre, tartalmakra, amelyeket a politika az oktatási rendszer segítségével, a tanárokon keresztül kíván a diákok számára közvetíteni. Másrészt egy olyan kontextuális tényező is, amely potenciálisan formálja a tanárok állampolgárságról, illetve állampolgári nevelésről alkotott saját meggyőződéseit. Természetesen a különböző tanári generációkra ezek különféleképpen hathattak, hathatnak. A két szélső esetet tekintve az 1990-es évek óta pályán lévő, a nyugdíjkorhatárhoz közelítő pedagógusoknak mindegyik dokumentum befolyásolhatta a meggyőződéseit, míg a fiatal pályakezdő generáció esetében ezeket már csak a 2010 utáni dokumentumok alakíthatták közvetlenül.

A fejezetben elsőként a nemzeti alaptantervekhez kapcsolódó alapvető információkat ismertetem, majd lehatárolom a tematikus elemzésbe bevont szövegrészeket, és vázolom a kódolás fő szempontjait. Ezt követően tematikus blokkokba rendezve bemutatom az elemzés eredményeit, majd zárásként összevetem azokat a 2. fejezetben bemutatott politikai filozófiai koncepciókkal.

5.1. Háttér: a nemzeti alaptantervek

A Nemzeti alaptanterv (NAT) a közoktatás egyik alapvető szabályozási eszköze, amely meghatározó a rendszer értékpreferenciái szempontjából (Kalocsai és Kaposi 2019). A rendszerváltás óta öt NAT váltotta egymást (1995, 2003, 2007, 2012 és 2020)²⁵, amelyek különböznek szabályozási paradigmájukban (autonóm vagy normatív), a jó állampolgárságot, illetve az állampolgári nevelést érintő meggyőződésekben, valamint abban, hogy hogyan szervezik meg az állampolgári ismeretek oktatását.

A rendszerváltás utáni első, 1995-ös NAT a decentralizáció jegyében született. Ekkor a tartalmi szabályozásnak két szintje volt: az alaptanterv és az iskolák által készített helyi tanterv. Ez a rendszer jelentős szabadságot biztosított az iskoláknak, amivel azonban csak korlátozott számú intézmény tudott élni. Többségük számára az innovációs kényszer inkább teher volt, mint kedvező lehetőség. Ezt a problémát az akkori közoktatási törvény²⁶ 1999-es módosítása igyekezett áthidalni, amely bevezette a nemzeti alaptanterv és a helyi tanterv közötti közvetítő dokumentumként a kerettanterveket – vagyis a tartalmi szabályozásnak lett egy köztes szintje –, megkönnyítve az iskolák számára a NAT végrehajtását. Ez egyfajta recentralizációs lépésként is értelmezhető, de a szabadság nem csorbult, a kerettantervek választása csak lehetőség volt az iskolák számára. Mindez megváltozott a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény bevezetésével, amikor a kerettanterv kötelező elemmé vált. Ugyanakkor az iskolák nemcsak a minisztérium kerettantervei közül választhattak, hanem továbbra is lehetőségük volt az

²⁵ NAT 1995: 130/1995. (X.26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Melléklet a 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelethez. (Kormányfő: Horn Gyula, oktatásért felelős miniszter: Fodor Gábor.)

NAT 2003: A Kormány 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Melléklet a 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelethez. Magyar Közlöny 2003/147. szám. (Kormányfő: Medgyessy Péter, oktatásért felelős miniszter: Magyar Bálint.)

NAT 2007: A Kormány 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. Melléklet a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelethez. Magyar Közlöny 2007/102. szám. (Kormányfő: Gyurcsány Ferenc, oktatásért felelős miniszter: Hiller István.)

NAT 2012: A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethez. Magyar Közlöny 2012/66. szám. (Kormányfő: Orbán Viktor, oktatásért felelős miniszter: Balog Zoltán.)

NAT 2020: A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. 1. melléklet az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelethez. Magyar Közlöny 2020/17. szám. (Kormányfő: Orbán Viktor, oktatásért felelős miniszter: Kásler Miklós.)

²⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott alternatív, akkreditált kerettantervek választására (Chrappán 2014, 2022).

A 2012-es NAT bevezetése az oktatásirányítás újabb centralizációs lépéseként értelmezhető: az új alaptanternv az autonóm szabályozási paradigmától a normatív szabályozási paradigma felé mozdult el. Ennek az alaptanternvnek kimondott célja volt az értékalapú iskolai oktatás megteremtése, amelyet a tartalom szigorúbb szabályozása és az oktatási célok újradefiniálása kísért. 2019 óta a kerettantervek választéka tovább szűkült. Az iskolák csak egyedi jóváhagyási eljárás keretében választhatnak alternatív tantervet, amelynek tartalma legfeljebb 30 százalékban térhet el a minisztériumi tantervétől. Ez azt jelenti, hogy a legutóbbi, 2020-as NAT egy erősen központosított tantervi szabályozás központi elemévé vált. Tartalmát tekintve a 2012-es dokumentum folytatása, ugyanakkor a tanulás és tanítás korszerűbb és rugalmasabb megközelítése jellemzi. Ez a két ellentétes tendencia – az erős centralizáció és az egyéni igényeket figyelembe vevő, rugalmas tanulásszervezés – azonban nem tűnik összeegyeztethetőnek (Chrappán 2022).

Arról, hogy a különféle NAT-ok milyen állampolgári nevelési elképzeléseket közvetítenek, Kaposi (2015) nyújt áttekintést. Szerinte az 1995-ös NAT szellemisége a világnézeti pluralizmust és a humanista elveket tükrözte. Erősíteni kívánta az Európához való tartozás tudatát és érzését, továbbá a nyugat életformájával és szellemiségével való azonosulást volt hivatott elősegíteni. Emellett hangsúlyozta a szabadságjogokat és a vállalkozás szabadságát. A 2003-as NAT elvi megközelítését a szerző ehhez hasonlóan tartja, az európai dimenzióban azonosít elmozdulást, amely a közelgő európai uniós tagság fejleménye. E dokumentumban hangsúlyossá vált, hogy a tanulók felnőtt korukra uniós polgárok lesznek. A 2007-es NAT egyik fő újdonsága az volt, hogy átvette az időközben elfogadott európai uniós dokumentumok, ajánlások szellemiségét. Így például kiemelt fejlesztési célként jelent meg az *„Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés”*. Továbbá e dokumentumban már tükröződtek a fejlődő kognitív tudományok eredményei, miszerint az állampolgári nevelés nem merülhet ki a demokráciával kapcsolatos ismeretek átadásában, hatékony megvalósulásához a demokratikus készségek, tevékenységek iskolai begyakorlása is szükséges. A 2012-es NAT sok tekintetben szakított a korábbi elképzelésekkel, kimondott célja volt az oktatási, nevelési rendszer érték közvetítő feladatának újrafogalmazása. Így például kiemelt témává vált a nemzeti és társadalmi összetartozás erősítése, a nemzeti azonosságtudat fejlesztése és a

honvédelmi nevelés. Emellett hangsúlyosan megjelent a cselekvő állampolgári attitűd fontossága is.

Kaposi (2015) fenti leírását nemcsak amiatt érdemes kiegészíteni, mert megjelenése óta újabb NAT (2020) lépett érvénybe. Hanem azért is, mert e munka az alaptantervek tartalmi ismertetésére vállalkozott, nem pedig kvalitatív elemzésükre. Tudomásom szerint ilyen elemző jellegű írás nem született még. A következő fejezetekben erre vállalkozom, az öt alaptantervet a 2. és 3. fejezetben ismertetett orientáló koncepciók, valamint a következő kérdés mentén elemezve: Milyen, a jó állampolgárról alkotott meggyőződések azonosíthatók az oktatáspolitikai dokumentumokban?

Mint ahogyan a 4. fejezetben jeleztem, az elemzéshez a tematikus elemzés módszerét, annak is a Braun és Clarke (2006) által javasolt megközelítését alkalmazom. Ezt részletesen a 4.4. alfejezetben mutattam be. A következőkben kitérek az elemzési módszerhez kapcsolódó további kérdésekre: a szövegtörzsek kiválasztására, valamint a kódolásra. Ezután pedig ismertetem a tematikus elemzés eredményeit.

5.2. Szövegtörzs és kódolás

A nemzeti alaptantervek elemzésekor a jogszabályok közlőnyállapotát vettem alapul. A vizsgált kérdés szempontjából nem szükséges a NAT-ok teljes szövegét elemezni, érdemes észszerű szűkítésekkel élni. Mivel a kérdést a teljes oktatási rendszer vonatkozásában vizsgálom, elsősorban azokra a szövegrészekre koncentrálok, amelyek e szempontból adatgazdagnak tekinthetőek. Ezek azok, amelyek az oktatás általános alapelveit, értékeit és céljait fektetik le. Emellett az elemzés kiterjed az állampolgári nevelés szempontjából kiemelt jelentőséggel bíró műveltségterületre is, amely az első négy NAT-ban az „*Ember és társadalom*”, míg a 2020-as dokumentumban a „*Történelem és állampolgári ismeretek*” címet viseli. Az elemzésbe a műveltségi terület alapelveit és céljait leíró szövegrészek kerülnek be. Fontos hangsúlyozni, hogy nem célom a nemzeti alaptanterveket neveléstudományi szempontból elemezni, megítélni, kizárólag a szimbolikus tartalmakra koncentrálok.

A nemzeti alaptantervek szerkezete, használatos elnevezései az évtizedek folyamán változtak. Az 1. Mellékletben olyan összefoglaló táblázatokat közlök, amelyek

segítenek áttekinteni e változásokat, és egyben bemutatják, hogy a NAT-ok mely részeit elemzem. A táblázatok szerkesztésekor az volt az elsődleges célom, hogy e változások jól követhetőek legyenek: egyrészt legyenek könnyen összevethetőek az elnevezések, másrészt váljon láthatóvá, hogy az egyes dokumentumok között mely területek adódtak hozzá a nevelés-oktatás általános céljaihoz, illetve tűntek el az évek során. Emiatt olykor eltértem az egyes alaptantervekben közölt sorrendtől, ami információvesztést okozhat, ha azt feltételezzük, hogy a szabályozó a sorrendiséggel egyfajta prioritást sugallt.

A szövegek kódolását induktív megközelítésben végeztem el, számítógépes szoftverrel támogatottan. Elsőként behívtam a MAXQDA 2020 programba az elemzendő dokumentumokat, majd a szövegek gondos olvasása közben a „Memo” funkció segítségével jegyzeteket készítettem minden dokumentumhoz, rögzítve az első benyomásokat az alaptantervekről, a köztük lévő nagyobb változásokról, illetve az ötleteket a kezdeti kódokról. Ezt követően kezdtem el a szövegek kódolását. Kódolási alapegységként („*coding unit*”) – vagyis a szöveg szegmentálására – a gondolati egységet („*meaning unit*”) határoztam meg. Ez egy olyan adatszegmens, amely egyetlen gondolatot tartalmaz, és kontextusból kiragadva olvasva is értelmes, értelmezhető (Tesch 1990, 116).

A kódok generálása több kódolási körön keresztül zajlott. Elsőként az 1995-ös NAT szövegén kezdtem el a kezdeti kódokkal dolgozni, majd a szöveg többszöri újraolvasásával folyamatosan finomítottam őket. Szükség esetén átneveztem, összevontam, vagy épp differenciáltabbá tettem a kezdeti kódokat újabb kódok létrehozásával. Ezzel párhuzamosan folyamatosan, a változásokat lekövetve újrakódoltam a szöveget. Ezen fázis végén összeállt egy kódrendszer, amely aztán a 2003-as NAT szövegén is jól működött. Ezt követően a korábbi dokumentumoktól jobban eltérő 2012-es NAT szövegét is elkezdtem ez alapján kódolni, azonban itt már nem bizonyult megfelelőnek. Újabb kódok létrehozására volt szükség, amelyek a korábbi kódokat is befolyásolták, átrendezték. A döntési pontokat, a különböző megfontolásokat és a végső döntést folyamatosan rögzítettem a „Memo” funkcióval.

A három szöveg között oda-vissza mozogva, a szövegek többszöri újrakódolásával állt össze a végleges kódrendszer, amely alapján újakezdtem az alaptantervek kódolását. Ebben minden kódot egyértelmű elnevezéssel és definícióval láttam el, illetve megneveztem azokat a kritériumokat, amelyek jelzik, hogy egy

szövegrészlet megfelel-e egy kódnak, vagy sem. Végezetül példát hoztam az adott kódnak megfelelő szövegrészletre. Ez az eljárás megfelel a Boyatzis (1998) által tett, a jó kódokra vonatkozó iránymutatásának.

Azt illetően, hogy milyen ideálokat sugallanak a nemzeti alaptantervek az állampolgárság vonatkozásában, három fő kód rajzolódott ki. Mivel a kódrendszerben a különbségtétel is ezek között a kódok között volt a legnehezebb, e kódhierarchiák példáján mutatom be a Boyatzis-féle kritériumok alkalmazását egy összefoglaló táblázatban, amely a 2. mellékletben található.

5.3. Eredmények

Az eredmények ismertetése során igyekeztem a lehető legközelebb maradni az eredeti szövegben használt megfogalmazásokhoz. Idézőjelet csak azokban az esetekben használtam, amikor bárminemű szerkesztést mellőzve, szószerint átvett szövegrészletet közlök.

5.3.1. A nemzeti alaptantervek értékorientációja a bevezető gondolatok tükrében²⁷

Minden Nemzeti alaptanterv elhelyezi magát egy jogszabályi környezetben, és utal a kapcsolódására a hatályos alkotmányhoz, valamint a hatályos oktatásról szóló törvényhez. Emellett – általánosságban – olyan nemzetközi jogi dokumentumokra is hivatkozik, amelyek értékeit irányadónak tekinti. Az 1995-ös NAT-ban ilyen értékek az alapvető emberi jogok, a lelkiismereti és vallásszabadság, a gyermeki jogok, valamint a nemzeti és etnikai kisebbségekről megfogalmazott értékek. A 2003-as és 2007-es NAT-okban mindez kiegészül a nemek közötti esélyegyenlőséggel is – ez a későbbiekben azonban eltűnik. A 2012-es és 2020-as NAT-ok szintén utalnak az élet és az emberi méltóság tiszteletére, valamint a lelkiismereti és vallásszabadságra, amely kiegészül a jogállam rendjének tiszteletben tartásával, továbbá a Föld, az ember, a természet és a kultúra védelmével. Bár a hazai jogszabályokhoz és a nemzetközi egyezményekhez kapcsolódó, explicite említett értékek nem teljesen fedik egymást a különböző NAT-ok

²⁷ Jelen alfejezet nem tér ki minden, a bevezető gondolatok között megjelenő motívumra, egyes részek más alfejezetekben kaptak helyet.

között, egy irányba mutatnak. Ha azonban a dokumentumokban részletesebben kifejtett értékorientációkat vizsgáljuk, jelentős különbségek rajzolódnak ki.

Minden NAT-ról elmondható, hogy az értékek tételezésekor látókörében a nemzet, Európa, valamint a világ is megjelenik, azonban eltérő hangsúllyal. Az 1995-ös NAT hitet tesz a nemzeti értékek és az európai polgári fejlődésben kiérlelt humanista értékrend mellett. Hangsúlyozza az Európához tartozás erősítésének igényét. Továbbá ráirányítja a figyelmet a globális problémákra és a kultúrák közötti nyitottság, megértés szükségességére. Ugyanezen gondolatok a 2003-as és a 2007-es NAT-ban is megjelennek.

A 2012-es és 2020-as NAT-ok bevezetőjében hangsúlyosabban jelenik meg a nemzet, fontos szerepet kapnak a magyar nemzeti hagyományok, a nemzeti öntudat fejlesztése, ideértve a nemzetiségek öntudatának ápolását is. Új elemként jelenik meg a Kárpát-medence, a környező országokban élő magyarság életének megismerése. Továbbra is cél az Európához való tartozás erősítése, valamint az egész világot érintő kérdéseket övező figyelem. Ez utóbbinál kiemelésre kerül a fenntarthatóság iránti közös felelősség.

Az 1995-ös NAT felütésében további elemként jelenik meg a demokrácia értékeinek hangsúlyozása, amely a 2003-as és 2007-es NAT-nak is része. Utóbbi nemcsak fontosságukra utal, hanem kiemeli, hogy ezeknek – más értékekkel egyetemben – át kell hatnia a tanítási-tanulási folyamatokat. Hasonló gondolatkör a 2012-es és 2020-as NAT-ok bevezető gondolatai között nem szerepel. A 2003-as NAT kiemeli még az egyéniség tiszteletének és fejlődésének, a szolidaritásnak és a toleranciának a fontosságát, amelyet a 2007-es NAT ugyanúgy hangsúlyoz.

Bár megfigyelhető, hogy a 2003-as és a 2007-es NAT-ok építenek az 1995-ösre, van egy motívum, amelyet nem visznek tovább, miközben a 2012-es és 2020-as NAT-okban ismét előkerül. Ez a hazai kulturális, pedagógiai hagyományok értékeinek hangsúlyozása. A kulturális hagyományok a 2012-es NAT-ban jelennek meg újra, amikor egyensúlyra törekszik ezek – a műveltség értékhordozó hagyományai –, valamint az új társadalmi igények, új típusú iskolai fejlesztési célok között. Ettől értékálló, ugyanakkor a kor igényeinek megfelelő tudás elsajátítását reméli. A 2020-as NAT ezen gondolatokon túlmenően a magyar pedagógiai örökséget, az abból való táplálkozást is hangsúlyozza.

A 2012-es és a 2020-as NAT is kitér a közös műveltséganyag igényére, amelyet azzal indokolnak, hogy ez alapozhatja meg a kölcsönös megértés és tisztelt jegyében a különböző nemzedékek között zajló párbeszédet. Az, hogy a bevezető gondolatok látóköre eltérő nemzedékekre is kiterjed, csak ezen NAT-okra jellemző.

Vannak motívumok, amelyek csak egyes NAT-ok bevezetőiben bukkannak fel, így azok egyedi megkülönböztető jegyeinek tekinthetők. A 2007-es NAT esetében ez az, hogy az iskolai nevelésre-oktatásra erőforrásigényes folyamatként tekint, és alapvető értéként utal arra, ha ezt sikerül hatékonyan megvalósítani, illetve, ha a diákok használható, hasznos tudást, kompetenciákat kapnak. Vagyis az oktatás megszervezésére és eredményességére gazdasági szemléletből tekint.

A 2020-as NAT egyedi jellemzője, hogy a köznevelésre mint a családban folyó nevelés kiegészítőjére utal, amely integrálja a tanulókat a nemzeti közösségbe, ahogy fogalmaz: *„A Nat a köznevelés szemléleti alapjainak meghatározásával kiegészíti a gyermekek, tanulók családban megvalósuló nevelését, erősíti ezzel a hazához és a nemzet történelméhez való kötődést, a generációk közötti kapcsolatot, a közös kulturális gyökereket, az anyanyelv használatát.”*

Az alfejezet zárásaként ismét lényeges tisztázni, hogy az itt leírtak nem jelentik azt, hogy egyes gondolatok, amelyek egy adott Nemzeti alaptanterv bevezetőjében nem találhatóak meg, azok a dokumentum más pontján ne kerülhetnének elő. Ugyanakkor fontosnak tartottam megjeleníteni, hogy mik azok az értékek, amelyeket a szabályozó a bevezető gondolatok során már leszögezett, kiemelt jelentőséget tulajdonítva nekik.

5.3.2. A közoktatás / köznevelés alapvető feladatai

Az oktatási rendszer funkciói sokfélék lehetnek, Halász (2001) nyolcat különböztet meg. Ezek: (1) az egyének személyiségének alakítása; (2) a kulturális reprodukció, vagyis a társadalmi tudás, valamint a társadalmi értékek és viselkedésminták átadása; (3) a társadalmi struktúra újratermelése vagy megváltoztatása; (4) a gazdaság működésének, növekedésének biztosítása; (5) a politikai rendszer legitimációjának megteremtése; (6) a társadalmi integráció biztosítása; (7) a társadalmi változás, fejlődés elősegítése, valamint (8) a szolgáltató funkció. A szerző hangsúlyozza, hogy egyrészt e rendeltetések nem azonos súllyal jelennek meg a különböző oktatási rendszerekben,

másrészt folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással, elősegítve, vagy épp gátolva egymás érvényre jutását. Ennek tükrében fontos kérdés, hogy a nemzeti alaptantervek miben jelölik meg a közoktatás / köznevelés alapvető feladatait, mely funkció bír számukra kiemelt jelentőséggel.

Az első két Nemzeti alaptanterv kizárólagosan, míg a 2007-es többek között a tanulást határozza meg az iskolák alapfeladatként. Ezt tágan értelmezve valamennyi értelmi képesség és az egész személyiség fejlődéseként, fejlesztéseként írják le. Vagyis a Halász-féle tipológia első funkcióját, az egyének személyiségének alakítását jelölik meg elsődleges feladatként. A nemzeti alaptantervek egyéb részeiből kiolvasható, hogy mindez a személyiség kibontakoztatásaként értelmezendő. A 2012-es, valamint a 2020-as NAT-ban szintén megjelenik a tanulás tanítása mint az iskola alapvető feladata. Ekkor azonban már nem a személyiség kibontakoztatásán, hanem egy olyan tudás elérésén van a hangsúly, amely rugalmas, új helyzetekben is alkalmazható. Továbbá ezek a nemzeti alaptantervek számos, a személyiség alakítására vonatkozó további elemet is megjelölnek a köznevelés alapfeladataként, határozottan kijelölve a fejlődés irányát. Ilyen elvárások az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítése, az igazságérzet kibontakoztatása, a közjóra való törekvés, az egyéni teljesítmény, a tetteinkért és következményeikért való felelősségvállalás, illetve az önálló, felelős életvitel folytatása.

A 2007-es NAT alapvető célként hivatkozik az európai uniós kulcskompetenciák fejlesztésére is, amelyeket szükségesnek tart egy sikeres felnőtt élethez, ezzel számos különböző területet beemel a legfontosabb célok közé, érdemben nem prioritizál.

Fontos különbség a dokumentumok között, hogy a 2010 utáni alaptantervek a kulturális újratermelés funkcióját is hangsúlyozzák a köznevelés alapfeladatai között, így a nemzeti műveltség és a hazai nemzetiségek kultúrájának átadását és megőrzését, a nemzeti, valamint közösségi összetartozást és a hazafiság megerősítését. A kulturális reprodukció azonban nem csak a nemzetre és a nemzetiségekre vonatkozik, cél az egyetemes kultúra közvetítése is. Továbbá e NAT-ok a köznevelési rendszer alapvető céljai között említik a munkára való felkészítést is, kiemelten kezelve az oktatás gazdasági funkcióját.

Az alapvetőként említett feladatokon túl számos más célt is azonosítottam a dokumentumok elemzett részeiben, amelyek kijelölik az iskolai állampolgári nevelés célrendszerét. A következőkben ezeket tekintem végig.

5.3.3. Az állampolgári nevelés céljai

A dokumentumok elemzése során az egyik fő kérdéssé az vált, hogy az adott Nemzeti alaptanterv mely területeket jelöli meg az iskolai állampolgári nevelés céljaként. Ez alatt nemcsak az állampolgári nevelés kapcsán a szövegben expliciten megjelenő célok értendők, hanem a szimbolikus üzenetekből kirajzolódó látens tartalmak is. A célok azonosításakor fontos kérdés volt, hogy az kinek/minek a javát – így az egyénét, egy bizonyos csoportét, a politikai közösségét vagy valamely területét – szolgálja. Fiktív példával élve, ha elvárt, hogy a tanulók környezettudatos életmódot sajátítsanak el, akkor ennek többtípusú célja is lehet, például a környezet megóvása mint önérték. Ugyanakkor a cél megfogalmazódhat a személyes élet szintjén is, ha a környezettudatos életmód a személyes biztonságot, a minél hosszabb, minél egészségesebb életet szolgálja. Társadalmi célként azonosítható azonban akkor, ha a társadalom minden tagjának hivatott jobb életminőséget biztosítani, esetleg arra irányul, hogy a jövő generációk számára őrizze meg a környezeti értékeket.

A nemzeti alaptantervek elemzésekor számos esetben jól lehetett azonosítani a különféle állampolgári nevelési célokat, expliciten megjelentek a szövegben. Azonban több olyan szövegrészlet is volt, ahol nem volt kifejtve, hogy az elérni kívánt állapot mit is szolgál pontosan. Ezekben az esetekben a megfogalmazottakra úgy tekintettem, hogy azokat az alaptanterv önértékük miatt tartja kívánatosnak.

Személyes élet

A nemzeti alaptantervek leggyakrabban megfogalmazott célja az egyén személyiségének alakítása, vagy valamely, a személyes élete kapcsán értelmezhető fejlődés. A disszertáció keretét túlfeszítené, ha valamennyi a személyiség alakítására vonatkozó célkitűzést ismertetném, így csak két elemre koncentrálok: az emberrel mint erkölcsi lényel való foglalkozásra, illetve a felelősség kérdésére. Választásom azért ezekre esett, mert jól illusztrálják a nemzeti alaptantervek értékorientációinak megváltozását, idővel a komunitárius színezet erősödését.

Az emberrel mint erkölcsi lényel való foglalkozás kapcsán a NAT-ok ismertetésekor érdemes eltekinteni a kronologikus sorrendtől, és a 2012-es alaptantervet használni referenciapontként. E dokumentum számos olyan elvárást megfogalmaz,

amelyek a tanulók erkölcsi érzékének fejlesztésére irányulnak; ezt tekinti a köznevelés egyik alapvető feladatának is, de e követelmény ismétlődően előkerül. Beszél a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges erkölcsi képességekről; a szilárd erkölcsi ítélőképesség szükségességéről; az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránti cselekvő elkötelezettségről; az elkerülhetetlen értékkonfliktusokról, amelyekkel az erkölcsi nevelés során foglalkozni kell, vagy épp a tanulók erkölcsi problémáiról, amelyekre segíteni kell választ találni. E gondolatok a 2020-as NAT-ban is megjelennek.

A korábbi NAT-ok szimbolikus részeivel összevetve, illetve a teljes oktatást átható célokat összehasonlítva egyértelműen megállapítható, hogy a 2012-es és a 2020-as NAT jóval nagyobb hangsúlyt fektet az erkölcsi kérdésekre, mint a korábbiak. Ugyanakkor ez nem egy teljesen új fejlemény, mivel a korábbi alaptantervekben is – leginkább az „*Ember és társadalom*” műveltségterülethez kapcsolódóan – előkerül az erkölcsi kérdésekkel való foglalkozás. Így például az 1995-ös NAT leszögezi, hogy az „*Emberismeret*” c. részterület „*elsősorban a fiatalok önismeretének és erkölcsiségének alakításához kíván hozzájárulni*”. A 2003-as és 2007-es NAT-ok sem mentesek az ilyen jellegű célkitűzésektől: mindkét dokumentumban célként jelenik meg az erkölcsi érzék fejlesztése, az önálló ítéletalkotás morális kérdésekről. Szó esik az ember sorsától elválaszthatatlan értékdilemmákról, az erkölcsi vitákban használatos érvelésmódok elsajátításáról is.

A 2010 utáni NAT-ok megkülönböztető jegyének tekinthető, hogy a személyiség alakítását célzó törekvések között hangsúlyos a teljesítményorientáltság és a felelősségtudat. E dokumentumok többször is a teljesítmény növelésére sarkallnak, nemcsak egyéni, hanem csoportos szinten is, valamint nemcsak a tanulók, hanem a tanárok vonatkozásában is: „*A Nat szándéka, hogy a teljesítmény növelésére sarkalljon tanítványt és tanárt egyaránt*”.

Elemzésem szerint a felelősségtudat és -vállalás nem új elem a korábbi NAT-okhoz képest, ugyanakkor a 2012-es és 2020-as dokumentumok jelentősen kiszélesítik a felelősségvállalás körét. Az 1995-ös és a 2003-as NAT a környezet megóvása és az emberiséget veszélyeztető globális problémák leküzdése kapcsán beszél a tanulók személyes felelősségéről, illetve a felelős párcapcsolatokra való felkészítést említi célként. A 2007-es NAT mindezek mellett azt szorgalmazza, hogy a diákok felnőttként majd legyenek képesek önmagukért felelősséget vállalni, valamint fogyasztói magatartásuk – annak gazdaságot mozgató ereje – kapcsán is kívánja felelőségüket

tudatosítani. Emellett az állampolgári kompetenciák leírásánál is felhívja a figyelmet a felelősségérzet kialakításának szükségességére.

A 2012-es NAT mindezt továbbviszi, miközben már nemcsak azt várja el, hogy a tanulók saját magukért, cselekedeteikért és azok következményeiért vállaljanak felelősséget, hanem azt is, hogy a gondjaikra bízottakat illetően felelős döntéseket hozzanak. Emellett az állampolgári létet érintő felelősség is élesebb kontúrt kap: megjelenik, hogy a tanulók legyenek a haza felelős és hasznos polgárai, illetve elvárt, hogy jellemezze állampolgári létüket a segítő magatartás (például önkéntesség). Továbbá a dokumentum kiemeli, hogy ismerjék fel felelősségüket az értékteremtő munka, a javakkal való észszerű gazdálkodás, a pénz világa és a fogyasztás kapcsán. Emellett a mediatisált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé kell válniuk. A 2012-es NAT gondolatainak szinte mindegyike megjelenik a 2020-asban, de itt a felelős állampolgársághoz már közvetlenül tapad az aktív, illetve demokratikus gondolkodású állampolgár képe is. Újdonság, hogy a legújabb alaptanterv azt is ösztönzi, hogy a tanulók kisebb és nagyobb közösségeik felelős tagjaivá váljanak.

A személyiség alakítása mint cél kapcsán az is új elem a 2010 utáni alaptantervekben, hogy e kérdéskörbe a tanárok példamutatásának szükségességét is beemelik²⁸: „Az iskolai közösség élete, tanárainak példamutatása támogatja a tanulók életében olyan nélkülözhetetlen készségek megalapozását és fejlesztését, mint a kötelességtudat, a munka megbecsülése, a mértéktartás, az együttérzés, a segítőkézség, a tisztelet és a tisztesség, a korrupció elleni fellépés, a türelem, a megértés, az elfogadás.”

Társas kapcsolatok

A nemzeti alaptantervekben az egyén személyes életétől nem elválasztható módon, azonban azon túlmutatóan jelennek meg a társas kapcsolatokhoz sorolható elvárások az állampolgári nevelés céljaként. Azt figyeltem meg, hogy míg az 1995-ös és a 2003-as NAT társas érintkezésről, mások iránti elfogadásról és segítőkézségről beszél, addig a 2007-es NAT-ban már megjelenik a közösségi beilleszkedés igénye is, illetve hangsúlyossá válik a normatudat. Mindezt a 2010 utáni dokumentumok még inkább nyomatékosítják, illetve ezek újdonsága, hogy a társas kapcsolatok minőségével

²⁸ A korábbi alaptantervekben a tanárok példamutatása az egészséges életmód kapcsán jelenik meg.

kapcsolatban is megfogalmazznak elvárásokat: a diákoknak tartalmas és tartós, illetve szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakítására kell törekedniük.

Kulturális célok

A kultúra terén két állampolgári nevelési célt azonosítottam: a kultúra megőrzését, átadását, illetve a más kultúrák iránti nyitottságot, megértését és elfogadást. Előbbi esetében főként a nemzeti kultúra átadásáról van szó, de nem kizárólagosan. E témában minden Nemzeti alaptanterv látókörében megjelenik az otthon, a lokális szint, a magyarországi nemzetiségek, Európa, valamint a világ is. Egyetlen különbségként az rajzolódik ki, hogy előtérbe kerül-e az ország tágabb környezete, és ha igen, akkor milyen módon. Az 1995-ös tanterv a kultúra átadása kapcsán nem foglalkozik ezzel a kérdéssel, a 2003-as és a 2007-es NAT-ok azonban már követelményként fogalmazzák meg a Kárpát-medence megismerését. A 2012-es és 2020-as dokumentumok pedig már nem kizárólag a Kárpát-medencére, hanem a környező országokban élő magyarság megismerésére helyezik a hangsúlyt.

A más kultúrák iránti nyitottság jelentős figyelmet kap az 1995-ös NAT-ban, megfogalmazódik a hazánkban élő népekkel és népcsoportokkal, a környező országokkal és más európai népekkel kapcsolatban, illetve általánosságban is. A 2003-as és 2007-es NAT-ok több elemet átemelnek, de Európát nem említik külön. Megállapításom szerint e dokumentumok európai identitást feltételeznek, az európai kultúrákat kivéve a „más kultúra” kategóriájából, és már az Európán kívüli kultúrák iránti nyitottság és elfogadás szükségességére hívják fel a figyelmet. A 2012-es dokumentum csak általánosságban beszél a más kultúrák iránti érdeklődésről, megértésről. A 2020-as NAT elemzett részeiben mindez még inkább háttérbe szorul, bár nem tűnik el teljesen. Ugyanakkor a nyitottság előfeltételévé válik az erős nemzeti identitás.

Gazdasági célok

Minden Nemzeti alaptantervre jellemző, hogy az oktatást gazdasági célok szolgálatába állítja azáltal, hogy célként jelöli meg a tanulók munka világára való felkészítését. Ugyanakkor az esetek zömében ezt a személyes élet, boldogulás szintjén teszik a dokumentumok, nem az ország gazdasági működésének szempontjából közelítenek a kérdéshez. Esetenként azonban ilyen jellegű gazdasági célok is

azonosíthatóvá válnak. Ennek első csírái a 2003-as NAT-ban jelennek meg, a téma azonban a 2007-es NAT-ban válik igazán hangsúlyossá, az öt NAT közül ebben csúcsosodik ki.

Elemzésem eredményei szerint e dokumentum nyomatékosítja az oktatás gazdasági funkcióját; az iskolában tanultakat egyértelműen Magyarország gazdasági fejlődésének szolgálatába kívánja állítani; olyan tudást és viselkedésbeli jellemzőket vár el, amelyek a globalizált gazdasági versenyben a magyar gazdaság pozícióját erősítik, és lehetővé teszik, hogy fenntartható növekedési pályára álljon. Értékként tekint az olyan tudásért tett erőfeszítésre, amely a modern gazdaság hajtóerejét jelentheti. Továbbá az ország elemi gazdasági érdekének tekinti, hogy az állampolgárok nyitottak legyenek a gazdaság világa iránt, így nem csak a munkaképesség kérdésével foglalkozik, hanem például a fogyasztással mint gazdaságot mozgató erővel is. Emellett kiemeli, hogy a gazdaság alapvető összefüggéseit értő és javaikkal gazdálkodni képes egyének adják az életképes piacgazdaság alapját.

A 2012-es és a 2020-as NAT már nem említi Magyarország gazdasági fejlődését, versenyképességét célként. Azonban a gazdasági és pénzügyi nevelés kapcsán – mint ahogyan a terület elnevezése is mutatja – mindkét dokumentum túllép azon, hogy csak a munkát emelje ki a gazdasági funkció terén. A 2007-es NAT-tal rokonítható módon fontosnak tartják a gazdálkodás képességét, a pénzügyi világban való eligazodást, valamint a fogyasztáshoz kapcsolódó kérdéseket. A dokumentumok nyomatékosítják, hogy az e területeken születő döntéseknek kockázatai is vannak, és hogy nemcsak egyéni érdekek kapcsolódnak hozzájuk, hanem közösségiek is.

Társadalmi célok

Bár minden Nemzeti alaptanterv megfogalmaz olyan gondolatokat, amelyek a társadalom javát kívánják szolgálni, megfigyeléseim szerint ezeknek sokszor nincs mélyebb tartalma, határozott iránya. Így például az 1995-ös NAT a társadalmi környezettel való harmonikus kapcsolatot említi, amelyet a 2003-as NAT kibővíti a társadalmi beilleszkedés kívánalmával, ugyanakkor ezen általános elvárások nem kerülnek kifejtésre, nem derül ki, hogy pontosan mit is jelentenek.

A 2007-es NAT némileg több konkrétumot tartalmaz: társadalmi célt fogalmaz meg többek között akkor, amikor az iskolarendszert az esélyegyenlőség szolgálatába

kívánja állítani. Emellett társadalmi szempontból előnyösnek tartja, hogy az állampolgárok képesek legyenek a gyors változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni, sőt aktívan befolyásolni azokat. Ezenfelül számos további – olykor töredékes – társadalmi célokhoz kapcsolódó gondolatot fogalmaz meg, így például a társadalmi fejlődést szolgáló állampolgári részvételt vagy a fenntarthatósághoz kapcsolódó társadalmi felelősségtudat formálását.

Több gondolat a későbbi alaptantervekben is visszatér, de a 2010 utáni dokumentumok egy újabb nézőpontot is beemelnek a társadalmi célok kapcsán, amikor nem pusztán ki akarják szolgálni az új típusú, 21. századi társadalmi igényeket, hanem azokat össze kívánják hangolni a hagyományos értékekkel.

A sokszor túlzottan általános célok is jobban értelmezhetővé válnának, ha a nemzeti alaptantervek kitérnének arra, hogy milyenek látják az adott társadalmat, vagy mit gondolnak arról, hogy éppen milyen kihívások előtt áll. Azonban ilyen kérdésekről kevés szó esik. A 2003-as és 2007-es NAT említi, hogy a tanulókat az európai „nyitott társadalmakban”, illetve utóbbi azt is, hogy az egyre sokszínűbb társadalomban való helytállásra kívánja felkészíteni. Emellett a 2007-es dokumentumban előtérbe kerül a tudásalapú társadalom képe, amely a 2012-es NAT-ban is megjelenik. A 2020-as alaptanterv társadalomról alkotott felfogását jól jellemzi, hogy a családot jelöli meg a társadalom alapegységeként, illetve fontosnak tartja, hogy a globalizáció korában a diákokban megerősödjön a hagyományos értékrend, valamint a családi és nemzeti értékek.

A természet, a környezet védelme és a fenntarthatóság

A természet, a környezet megóvása minden Nemzeti alaptantervben megjelenő állampolgári nevelési cél. Viszonylag keveset változnak az e területen megfogalmazottak az első három alaptantervben, és számos gondolat a 2010 utáni dokumentumokban is visszaköszön. Elemzésem eredményei szerint az összes dokumentumra jellemző közös vonás, hogy a környezet megóvása érdekében komplex elvárásrendszert fogalmaznak meg a tanulókkal szemben, az állampolgárság szinte minden területét érintve. Mindegyik tartalmaz az ismeretekre, a magatartásformákra, az attitűdökre, illetve a kompetenciákra vonatkozó követelményeket is. Továbbá általánosan jellemző annak kiemelése, hogy a tanulókat fel kell készíteni a környezettel kapcsolatos állampolgári jogaik és

kötelességeik gyakorlására. Bár az, hogy a tanulók éljenek állampolgári jogaikkal és megfeleljenek állampolgári kötelességeiknek többször előkerül a nemzeti alaptantervekben, mindez vagy általánosságban, vagy eltérő területeket kiemelve fogalmazódik meg. Érdekes módon a környezet az egyetlen olyan témakör, amely kapcsán konzisztens módon és hangsúlyosan minden dokumentumban jelen van.

Az első három NAT-ot az is összeköti, hogy – bár a másik két NAT-tal összevetve tartózkodóbbak a morális kérdésekkel kapcsolatban – a környezet védelmét mégis e szférába emelik: „*A környezet ismeretén és személyes felelősségen alapuló környezetkímélő magatartás egyéni és közösségi szinten egyaránt legyen a tanulók életvitelét meghatározó erkölcsi alapelv*”.²⁹ Miközben a 2012-es és 2020-as NAT-okban az erkölcsi kérdések általánosságban nagyobb hangsúlyt kapnak, ez a kitétel eltűnik.

A természet, illetve a környezet védelméhez szorosan kapcsolódik a fenntarthatóság fogalomköre. Ez a 2003-as NAT-ban jelenik meg először, amikor a társadalmak fenntartható fejlődését említi célként. E gondolatot a 2007-es NAT is továbbviszi, de több helyen a gazdasági aspektust emeli ki, és fenntartható növekedésről, gazdasági fenntarthatóságról, illetve fenntartható fogyasztásról beszél. A 2012-es NAT-ra ez már nem jellemző, a természettel hosszú távon is összhangban álló társadalom feltételeként tekint a fenntarthatóságra. Emellett a környezeti elemeket hangsúlyozza, ahogyan a 2020-as alaptanterv is.

Demokrácia, részvétel, közjó

Minden Nemzeti alaptantervben megjelennek a demokráciához kapcsolódó állampolgári nevelési célok. Az 1995-ös NAT a demokrácia értékrendjére, illetve olyan demokratikus magatartásra kíván felkészíteni, amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt érvényre jutnak. A 2003-as NAT az elemzett részekben ugyan említi a demokratizmust mint a dokumentumot jellemző értékrend egy sarokkövét, de nem fejt ki bővebben, hogy ezen mit ért, nem kapcsol hozzá további tartalmakat. A demokráciához egy elvárás kapcsolódik logikusan: az önértéken megjelenő részvétel, hiszen a dokumentum a közéletben részt vevő és közreműködő tanulókat szeretne képezni.

²⁹ Az idézet az 1995-ös NAT-ból származik. A 2003-as és 2007-es NAT-ban ugyanez apró, szórendi változtatásokkal szerepel.

A 2007-es NAT célként említi a működő demokráciát. Ezt azonban nem a közügyek vagy a részvétel kérdésével köti össze, hanem azzal a követelménnyel, hogy az egyének legyenek birtokában a megfelelő gazdasági ismereteknek és gazdálkodási képességeknek³⁰. Ugyanakkor ezen NAT más pontjain előtérbe kerül az aktív állampolgári részvétel, amely hol önértéket képvisel, hol más célokat szolgál: a társadalom fejlődését, az egyén sikerességét és boldogulását, sőt a boldogságát is³¹. Az aktív állampolgári részvételnek a dokumentum több színteret képzel el, amelyek közül csak egy a politikai élet. A civil társadalomban, a lakóhelyi, szakmai és kulturális közösségekben való részvétel legalább ugyanilyen fontos. A részvétel ideálisan a társadalmi együttélés szabályainak betartására, erőszakmentességre, az emberi jogok és a demokrácia értékeinek tiszteletére és megfelelő tudásra épül.

A 2012-es és a 2020-as NAT-ok már a demokratikus jogállamot, a jog uralmára épülő közéletet, az egyéni célok és a közjó közötti összhang megteremtését, valamint a nemzeti öntudat és kohézió erősítését teszik meg az állampolgári részvétel céljaként. A részvétellel szemben támasztott elvárások részben azonosak a 2007-ben megfogalmazottakkal, de kiegészülnek a törvénytisztelettel, az emberi méltóság tiszteletével, a méltányossággal, a kreatív, önálló, kritikai gondolkodással, az elemzőképességgel és a vitakultúrával.

Bár a demokrácia és az állampolgári részvétel kérdésköréhez szorosan kapcsolódik a közjó fogalma, az a dokumentumokban nem (1995-ös és 2003-as NAT) vagy alig jelenik meg. Utóbbi esetben definiálására általában nincs törekvés, vagy ha mégis, az – mint a 2007-es és 2012-es NAT-ok esetében – nehezen értelmezhető. A 2007-es NAT a szociális és állampolgári kompetencia részeként a következőképpen foglalkozik a kérdéssel:

„A személyes, értékorientációs, interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetenciák a harmonikus életvitel és a közösségi beilleszkedés feltételei, a közjó iránti elkötelezettség és tevékenység, (sic!) felöleli a magatartás minden olyan formáját, amely révén az egyén hatékony és építő módon vehet részt a társadalmi és

³⁰ „A gazdaság alapvető összefüggéseit értő és a javaikkal okosan gazdálkodni képes egyének nélkül nem képzelhető sem működő demokrácia, sem életképes piacgazdaság.”

³¹ Ez az egyetlen alkalom, amikor a nemzeti alaptantervek elemzett részeiben előfordul a boldogságra való utalás.

szakmai életben, az egyre sokszínűbb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat is meg tud oldani.”

Ha összevetjük ezt a szövegrészt az inspiráció forrásával, vagyis az Európai Parlament és a Tanács az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló 2006-os ajánlásával (2006/962/EK) – akár az eredeti angol nyelvű szöveggel, akár a hivatalos magyar fordítással – akkor kitűnik, hogy az nem tartalmaz utalást a közjóra. Ennek fényében nehezen érthető, hogy a jogszabály alkotói miért látták szükségesnek a kiegészítést, főként, hogy nem segít hozzá a közjó dokumentum által képviselt tartalmának megértéséhez.

Védelem, értékőrzés

A szövegek elemzésekor több olyan témát is azonosítottam, amely valaminek a védelméről, megóvásáról szolt. Ezek közül bemutattam már a kultúra megőrzését, valamint a környezet védelmét, ebben a fejezetben pedig a többi témára koncentrálok.

Az első három NAT a globális problémák kapcsán célként fogalmazza meg az emberiség, valamint a közösségek védelmét, az őket fenyegető veszélyek csökkentését. Ezt illetően az 1995-ös és a 2003-as NAT hangsúlyozzák az állam, a társadalmak és az egyének felelősségét, valamint feladatait. Ezt a 2007-es NAT a civil szféra és a kisebb-nagyobb közösségek felelősségével és cselekvésre buzdításával egészíti ki. Ez az egyetlen alaptanterv, amely nemcsak a globalizációból fakadó problémákra és azok orvoslására tér ki, hanem ezzel egyenértékű állampolgári nevelési célnak tekinti a világ globalizálódásában rejlő lehetőségek kiaknázását is. A 2012-es és 2020-as NAT-okban nem jelennek meg hasonló gondolatok, ugyanakkor kijelentik, hogy összhangban állnak a Föld és az ember védelmét szolgáló nemzetközi egyezményekkel.

A 2010 utáni nemzeti alaptantervekben megjelenik a család mint megóvandó érték. A dokumentumok szerint ezt a *„szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok”* teszik szükségessé. Így a köznevelési intézmények kiemelt feladatává válik *„a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése”*. Ugyanezen dokumentumokban témaként azonosítható a honvédelem, cél, hogy a tanulóknak kialakuljon *„az a felismerés, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége”*.

5.3.4. Az állampolgárság vonatkoztatási pontjai

Elemzésem egyik témája, hogy az állampolgári nevelési célok milyen kontextusban válnak értelmezhetővé, mi a vonatkoztatási pontjuk: az egyéntől a nemzeten át a viláig milyen különféle vonatkoztatási pontokat nevesít az alaptanterv, illetve ezeket hogyan mutatja be. A korábbi alfejezetekben folyamatosan utaltam erre, amikor arról írtam, hogy az adott kérdésben meddig terjed az alaptantervek látóköre, vagyis mely vonatkoztatási pontok kerülnek be ebbe, és melyek maradnak rajta kívül. Ismét fiktív példával élve, ha az alaptanterv állampolgári nevelési céljai között megjelenik a környezet védelme, akkor annak különféle vonatkoztatási pontjai lehetnek. Így például az alaptanterv ösztönözheti a lokális szinten történő cselekvést, vagy a globális környezeti problémákban való gondolkozást és az azok elleni fellépést.

Ezen alfejezet célja, hogy átfogóan foglalkozzon egy-egy ilyen vonatkoztatási ponttal és azzal, hogy az adott alaptanterv hogy értelmezi azt. Terjedelmi okokból nem térek ki mindegyikre, hanem csak azokkal foglalkozom, amelyeknél markáns változást azonosítottam.

Közösségek

Elemzésem eredménye szerint minden alaptantervben megjelenik a közösség mint vonatkoztatási pont, ugyanakkor szembeötlő a tanulókkal szemben megfogalmazott, a közösséghez kapcsolódó elvárások megváltozása. Az 1995-ös és a 2003-as NAT-okban a közösségi utalások még laza kötődésekre utalnak. Zömében arra vonatkoznak, hogy egyes célok eléréséért nemcsak egyéni, hanem közösségi szinten is elvárást fogalmaz meg a dokumentum, általában valamilyen cselekvésre buzdítva. Továbbá az is artikulálódik, hogy az egyéni érdek mellett közösségi érdek is van; a kettő viszonyára azonban nem térnek ki az alaptantervek. Ezenfelül, míg az 1995-ös NAT azt sem fogalmazza meg, hogy pontosan mely közösségekre gondol a fentiek kapcsán, a 2003-as NAT felsorolja, hogy miket tekint az egyének alapvető közösségeinek. Ezek a család, a haza, Európa és a világ. A közösségre tett utalásokkor azonban nem egyértelmű, hogy épp melyikről van szó ezek közül. Továbbá a 2003-as alaptantervből nem olvasható ki, hogy priorizál-e közöttük.

A 2007-es NAT-ban megjelennek ugyanezen gondolatok, de egyrészt az Európai Unió is a tanulók közösségeként értelmeződik, másrészt be is sűrűsödnek a közösségekre tett utalások. Így például szó esik közösségi felelősségről, közösségi célokról, közösségi részvételről, közösségi beilleszkedésről, vagy épp a közösségi problémák megoldása iránti szolidaritásról és érdeklődésről. Az egyén különféle közösségei (település, ország, EU és Európa) kapcsán a dokumentum felveti a felelősségérzet kérdését, és elvárja, hogy a tanulók elfogadják és tiszteletben tartsák a közösségi összetartást megalapozó közös értékeket. A különféle közösségi kötődéseket e dokumentum is egyenrangúnak tekinti, és arra, hogy ezek potenciálisan konfliktusba is kerülhetnek egymással, nem tér ki.

A 2012-es NAT sok gondolatot továbbvisz a 2007-esben megfogalmazottak közül, ugyanakkor más hangsúllyal, vagy más fénytörésben is megjelenik a közösségek kérdése. Ezen alaptanterv már nemcsak megemlíti a tanulók közösségi beilleszkedésének szükségességét, hanem be is emeli azt a köznevelés alapvető céljai közé. Emellett felmerül a közösségi identitás, a közösségi összetartozás kérdése is. Cél a közösséghez tartozás személyes megélése, minden szűkebb és tágabb közösségben, a családtól egész az emberi civilizációig. Bár e ponton a dokumentum nem priorizál, más utalásokból lehet arra következtetni, hogy mely közösségeket kezeli kiemelten. Egyrészt kiemeli a közösségek közül a családot azáltal, hogy külön is beszél a családi közösségek megbecsülésének fontosságáról, amelyben a köznevelési intézményeknek kitüntetett szerepet szán. Másrészt a nemzetet is kiemeli akkor, amikor arról szól, hogy a nemzeti kultúra elsajátítása a kulcsa a más közösségek, más kultúrák iránti nyitottságnak. Továbbá e dokumentum valamelyest konkrétabb a korábbiaknál az egyéni és közösségi érdek viszonyát illetően, amikor azok egymásrautaltságát említi.

A 2020-as NAT-ban már nincsenek olyan utalások, amelyek az egyén közösségei között említenek az EU-t, Európát vagy a világot. Ilyen értelemben az egyén alapvető közösségei beszűkülnek, ugyanakkor a dokumentum új, történelmi távlatot nyit: *„az egyén és közösségeinek helyzete mindig annak a következménye, amit előtte más emberek és közösségek gondoltak, tettek és tapasztaltak”*. További újdonság, hogy a felelősség kérdése a korábbiaktól eltérően fogalmazódik meg: a közösségi felelősség helyett az egyén felelősségeként a közössége iránt. Elvárt, hogy a tanulók kisebb-nagyobb közösségeik felelős és értékalkotó tagjává váljanak. Az egyéni és közösségi érdek viszonyában megfogalmazott cél, hogy a tanuló *„képes legyen egyensúlyt teremteni a közösség érdekei és az egyén törekvései között”*.

A nemzet

Az elemzés eredményei alapján megállapítható, hogy a nemzethez kapcsolódó gondolatok egyfelől folytonosnak tekinthetők az öt alaptanterv között, hiszen mindegyik nagy hangsúlyt helyez a nemzeti értékek átadására, a nemzeti hagyományok ápolására vagy a nemzeti identitás megerősítésére. Ugyanígy folytonos, hogy minden dokumentum látóköre kiterjed a nemzetiségekre is, akik kultúrájának, nemzetiségi identitásának ápolását ugyanilyen fontosnak tartják. Az alaptantervek közötti fő különbség abban áll, hogy a nemzeti kötődést mennyire kezelik kiemelten más közösségi kötődésekhez képest. Míg az 1995-ös NAT-ban e kérdés nem jelenik meg hangsúlyosan, a 2003-asban és a 2007-esben a nemzet egy a közösségi kötődések sorában. A 2012-es NAT-ból már kiolvashatók a nemzet elsődlegességét hangsúlyozó gondolatok, majd ez a téma a 2020-asban válik még hangsúlyosabbá, illetve az európai dimenzió háttérbe szorulása által koherensebbé is. A következő alfejezetekben bővebben is foglalkozom e kérdéskörrel.

Az Európához való viszony³²

Az elemzés eredményei szerint az egyik legmarkánsabb változás a nemzeti alaptantervek között az Európához való viszonyban figyelhető meg. Az Európához tartozás gondolata már az 1995-ös NAT-ban is megjelenik. E dokumentum pozitív viszonyulást ösztönöz az európai értékekhez, amelyeket humanista értékként értelmez, és amelyeket az európai identitástudat alapjának tekint. A pozitív érzelmi viszonyt az európai történelem vívmányainak megbecsülésére alapozza, kiemelve Magyarország ezekhez tett hozzájárulását. A dokumentum nyomatékosítja az európai kultúra, életmód, szokások és hagyományok iránti nyitottság és érdeklődés fontosságát, különös tekintettel a hazánkat környező népekre. Elvárja a diákoktól, hogy legyenek tisztában az európai egység erősödésével és az ellentmondásaival is. Ezáltal nemcsak a fontosságára világít rá, hanem egy kritikai nézőpontot is feltételez.

A 2003-as NAT-ban hangsúlyosan jelennek meg az Európához, illetve az Európai Unióhoz kapcsolódó gondolatok. A közösséghez történő csatlakozás közeledtével a dokumentum kiemeli, hogy a diákok felnőtt korukban már uniós polgárok lesznek. Ez megnövekedett lehetőségeket ígér, ugyanakkor a tanulóknak fel is kell készülniük az

³² E fejezetnek egy rövidebb, csak az 1995-ös, a 2007-es és a 2020-as NAT-ra kitérő előzetes, angol nyelvű változata megjelent: Holle és Ványi (2022a).

európai nyitott társadalmakban való helytállásra. Az alaptanterv felszólít az EU-val kapcsolatos ismeretek bővítésére, ide értve az EU kialakulásának történetét, alkotmányát, intézményrendszerét, valamint az európai uniós politika szempontrendszerét. Elsőként e dokumentumban jelenik meg az a gondolat, hogy Európa a magyarság tágabb hazája. Továbbá célként fogalmazódik meg mind a nemzeti identitás, mind az azzal egyenértékűnek tekintett európai identitás elmélyítése: *„Magyarságtudatukat megőrizve váljanak európai polgárokká”*.

A 2007-es NAT-ban még erőteljesebben megjelennek az Európai Unióhoz kapcsolódó gondolatok. Ez a dokumentum magasabb elvárásokat támaszt a diákokkal szemben, akikre immár *„egy szélesebb társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális közösség”*, az Európai Unió polgáraiként tekint. Hangsúlyozza, hogy az állampolgári nevelésnek kettős célja van: nemcsak a nemzet állampolgárainak, hanem az uniós polgároknak a nevelését is szolgálnia kell. A 2003-as NAT-tal azonos módon megfogalmazódik az EU-val kapcsolatos ismeretek bővítésének szükségessége. Emellett a dokumentum tájékozódásra buzdít az aktuális eseményeket, a társadalmi és politikai mozgalmak céljait és értékeit illetően, illetve az európai társadalmak multikulturális és társadalmi-gazdasági dimenzióiban. Ösztönzi a döntéshozatalban való részvételt – a helyi szinttől az európai szintig értve, valamint kiemelve a választásokon való részvétel elsődlegességét –, valamint a meghozott döntésekkel szembeni kritikus, elemző attitűdöt. Az európai identitáshoz kapcsolódó célkitűzések a 2003-as alaptantervben megfogalmazottakkal azonos módon vannak jelen e NAT-ban is. A dokumentum elvárja az európai sokféleség tudatosítását, és megőrzendő értéknek utal Európa kulturális és nyelvi sokféleségének megőrzésére.

A 2012-es NAT számos elemet továbbvisz a 2007-esek közül. Ennek alapvető oka, hogy ez az alaptanterv még megtartja az európai kulcskompetenciákat részletező leírásokat, amelyek nagyban támaszkodnak az Európai Parlament és a Tanács az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló 2006-os ajánlására (2006/962/EK). Ugyanakkor érdekes apró módosítások figyelhetők meg. Például a dokumentum továbbra is ösztönzi a tájékozódást az európai társadalmak kulturális és társadalmi-gazdasági viszonyaiban, de a multikulturalizmusra való utalás eltűnik a szövegből. Vagy továbbra is elvárt a társadalmi és politikai mozgalmak ismerete, de szembeötlő, hogy mindez a valós kitételrel bővül: *„A kompetencia magába foglalja (...) a társadalmi és politikai mozgalmak valós céljainak, értékeinek és törekvéseinek az*

ismeretét.” További fontos változás, hogy ezen alaptantervből egy kivétellel szinte teljesen eltűnnek a tanulókra mint uniós polgárookra történő utalások³³, valamint az állampolgári nevelés kettős célrendszerének hangsúlyozása is.

A 2020-as NAT-ban az Európáról, Európai Unióról alkotott kép tovább szűkül, a téma háttérbe szorul. Az európai uniós kulcskompetenciák már csak felsorolásszerűen vannak jelen. Leírásuk elhagyásával az elemzett szövegrészekben már nincsenek olyan tudáselemek, attitűdök vagy cselekvések, amelyeket a dokumentum az EU-hoz kapcsolódóan várna el. Az Európáról alkotott elképzelések leginkább az identitás szempontjából jelennek meg. A cél egy a korábbiaknál szűkebb értelemben vett „*európai civilizációs identitás*” megteremtése, amely „*az antikvitás, a zsidó-keresztény kultúra és a polgári jogrend alapértékeire épül*”.

Globális orientációk

Az 1995-ös alaptanterv a globalizáció jelenségét a negatív következményein keresztül ragadja meg. Utal az emberiség előtt álló közös problémákra, amelyek közül csak egyet nevesít, a bolygón jelentkező környezeti válságjelenségeket. A dokumentum hangsúlyozza az egyének, az állam és a társadalmak felelősségét a globális kérdések kapcsán, és feladataikat a veszélyek csökkentésében. Fejleszteni kívánja a tanulók érzékenységét a globális problémák lényege, okai, összefüggései és megoldási lehetőségei iránt, valamint elvárja a kezelésük érdekében létrejött nemzetközi szervezetek ismeretét. A globális problémák közül azokat emeli ki, amelyek Magyarországot közvetlenül érintik. Emellett az alaptanterv hangsúlyozza a népek és nemzetek kölcsönös egymásrautaltságát, valamint a más kultúrák iránti nyitottságra, megértésre és megbecsülésére ösztönöz.

A 2003-as NAT lényegében ugyanazokat a gondolatokat fogalmazza meg a globalizációhoz kapcsolódóan, mint az 1995-ös. Újabb elemként jelenik meg, hogy egységesülő világról beszél, illetve, hogy az emberiséget az alapvető közösségek sorában említi. Továbbá a dokumentum olyan tájékozott, nyitott, toleráns és aktív állampolgárokat képzel el, akiknek a látóköre lakóhelyüktől egész az emberiségig terjed.

³³ Az elemzett szövegrészekben az egyetlen kivétel, amikor a kulcskompetenciák szükségességét indokolja a dokumentum. Eszerint ezek azok a kompetenciák, amelyek „*birtokában az Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják*”.

A 2007-es dokumentumban megjelennek a korábbi globalizációhoz kapcsolódó gondolatok, de ki is bővül ezek köre. A globális problémák közül továbbra is csak a környezeti válság artikulálódik, ugyanakkor figyelemre méltó eltérés, hogy a dokumentum a globalizációra már nemcsak mint károk okozójára, hanem mint lehetőségek forrására is tekint. E potenciál kihasználása megköveteli, hogy a folyton változó modern világban az állampolgárok gyors és hatékony alkalmazkodási képességekkel rendelkezzenek, illetve, hogy maguk is aktív szerepet vállaljanak a változások irányának meghatározásában, formálásában. A dokumentum olyan diákokat kíván nevelni, akik képesek és akarnak is „*cselekedni a fenntartható fejlődés feltételeinek biztosítása érdekében lokálisan és globális vonatkozásokban egyaránt*”. Emellett a felelős állampolgárság egyes gazdasági aspektusai is globális vonatkozásban jelennek meg. Így például elvárt, hogy a diákok olyan tudást és viselkedésbeli jellemzőket sajátítsanak el, amelyek hozzájárulnak Magyarország globális versenyképességéhez, fenntartható növekedéséhez.

A globalizáció és a globális orientációk kérdése a 2007-es dokumentumhoz képest kissé visszaszorul a 2012-es alaptantervben. Továbbra is elvárja a tanulóktól, hogy figyelmet fordítsanak az egész világot érintő átfogó kérdésekre, amelyek közül a fenntarthatóság iránti közös felelősséget emeli ki. Továbbra is cél, hogy a diákok tájékozottak legyenek az egyetemes emberi civilizáció nehézségeit és az ezeket kezelő nemzetközi együttműködéseket illetően, de ezzel azonos fontosságúként kezeli a dokumentum az emberiség kiemelkedő eredményeiről való tájékozottságot is. Továbbra is van gazdasági elem: a diákoknak hasznosítható ismeretekkel kell rendelkeznie a világgazdaságot meghatározó gazdasági-pénzügyi intézményekről, illetve folyamatokról. Ugyanakkor új motívum, hogy a globálissá vált média kapcsán is megfogalmaz a NAT elvárásokat: „*Cél, hogy a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét.*” A 2012-es alaptanterv is több ponton hangsúlyozza a kulturális sokféleség tiszteletben tartását, a más kultúrák iránti érdeklődés, kíváncsiság és megértés fontosságát.

A 2020-as alaptanterv továbbvisz néhány gondolatot a korábbiak közül, azonban markáns különbség, hogy hogyan tekint a globalizációra. A globalizáció mint kihívás jelenik meg, mind az egyénre, mind a különféle kisközösségekre, mind a nemzetre nézve:

„*A globalizáció korában az ember és a magyar nemzet számos új kihívással szembesül. Az egyénnek olyan kérdésekre kell válaszokat találnia, olyan problémákra*

szükséges megoldásokat keresnie, amelyek befolyásolják, esetenként pedig meghatározzák lehetőségeit, mindennapi életének alakítását, lokális és tágabb környezetét egyaránt. Az emberi létezésre, az egyén és közösség viszonyára, a társadalmi változásokra vonatkozó válaszoknak nemcsak az egyéni akaratok, érdekek érvényesítése, hanem a társadalom alapegységét jelentő család, a lokális közösségek és a nemzet jövőjének alakítása szempontjából is jelentősége van.”

E dokumentum szerint a globalizáció a családi és nemzeti értékek és hagyományok aláásásával fenyeget. Emiatt kulcskérdés, hogy az iskolai nevelés megfelelő ellensúlyt képezzen, és erősítse a nemzeti identitást és az elköteleződést a hagyományos értékek mellett. Az alaptantervben megjelenik a más kultúrák iránti nyitottság szükségessége, de előfeltétele egy erős nemzeti kötődés, amely megadja a kiindulási alapot, értelmezési pontot. A 2020-as NAT-ban tehát a globalizáció elsősorban a kulturális szférában értelmezendő, de a környezeti, valamint a gazdasági és pénzügyi fenntarthatóság kérdései is megjelennek.

5.3.5. Az állampolgárság fejlesztendő területei

A tematikus elemzés utolsó kérdése, hogy a fentebb részletezett célok elérése érdekében mely területeken – ideértve a különféle ismereteket, készségeket, magatartásokat, attitűdöket és identitásokat – kívánnak az alaptantervek változást elérni. Ezek tételes felsorolása túlfeszítené a disszertáció kereteit, így csak egy szűkebb területen, az állampolgári nevelést leginkább szolgálni kívánó műveltségterület esetében vizsgálom e kérdést. Ez az első négy NAT-ban az „*Ember és társadalom*”, a 2020-asban pedig a „*Történelem és állampolgári ismeretek*” címet viseli.

Míg az első Nemzeti alaptantervben e műveltségterület átfogó fejlesztési célja a társadalmi környezetben való eligazodás, valamint az önismeret és az erkölcsiség alakítása, addig az ezt követő 2003-as és 2007-es NAT a történelmi műveltség elsajátítására, valamint az önismeret elmélyítésére koncentrált. A történelmi műveltséget e dokumentumok úgy látják mint a közös kommunikációs alap megteremtőjét, amely biztosítja a szűkebb és tágabb közösségekben a megértést. Az alaptantervek más pontjain

kiderül, hogy ezen alapvető közösségek a családtól a nemzetten át az emberiségig terjednek³⁴.

A 2012-es NAT az 1995-ös dokumentumával azonos átfogó fejlesztési területeket említ (reális önismeret, szilárd erkölcsi ítélőképesség, diákok társadalmi tapasztalataira való reflektálás, önismeret), ugyanakkor ezt számos egyéb elemmel is bővíti. Így például céljai között hangsúlyos, hogy a diákok a haza felelős polgárává váljanak, elsajátítsák a társas kapcsolati kultúra alapjait, betekintést nyerjenek a társadalmi együttélés történetébe, alapelveibe, intézményeibe, illetve a civilizáció folyamatába. Utóbbihoz hasonló cél jelenik meg a 2020-as dokumentumban is, de ebben nyomatékosan kap a magyarság hozzájárulása a civilizációs eredményekhez, valamint az ember és közösségeinek tanulmányozása. A 2020-as NAT emellett fontosnak tartja a közös kulturális kódrendszer elsajátítását (vö. 2003-as és 2007-es NAT szerinti közös kommunikációs alap), ugyanakkor a korábbi dokumentumokkal összehasonlítva jelentős különbség, hogy ezt az identitást, a nemzeti és a keresztény normarendszeren alapuló európai civilizáció iránti elköteleződés kulcstényezőjeként kezeli. Ráadásul a tematikus elemzés eredményei szerint az identitáshoz kapcsolódó tartalmak adják az egyik legmarkánsabb különbséget a dokumentumok között.

Az első három alaptanterv a nemzeti és az európai identitás formálására koncentrálnak, általánosságban, jelzők, illetve konkrét elvárások megfogalmazása nélkül. A 2012-es NAT-ban az identitás kérdése több síkon merül fel: szó esik az egyéni, a családi, a közösségi, a nemzeti és az európai identitás fontosságáról. A 2020-as NAT-ban is ugyanezek kerülnek elő. Ami fontos különbség, hogy e dokumentum már bővelkedik a jelzőkben: tényeken alapuló reális és pozitív nemzettudatot, erős, határozott magyar identitást vár el. Továbbá az európai identitást kifejezetten civilizációs értelemben használja. A 2003-as, majd az azt követő további két alaptanterv kitér arra, hogy a tanulóknak érteni kell a nemzeti és az európai identitás kapcsolatát. A 2020-as dokumentum ezek kettős jelentőségét hangsúlyozza, amelyet kiegészít azzal is, hogy ez nemcsak az egyén, hanem a közösség szempontjából is értelmezendő.

Az állampolgári nevelés kapcsán mindegyik alaptanterv hangsúlyozza a tájékozottság és a vita fontosságát. Minden dokumentum céljaként deklarálja, hogy a

³⁴ Az alapvető közösségek felsorolása a két alaptantervben valamelyest eltér. NAT 2003: család, haza, Európa, a világ; NAT 2007: család, nemzet, az európai nemzetek közössége, az emberiség. Más említéskor mindkét NAT-ban azonosan az alapvető közösségek a lakóhelytől a nemzetten át az emberiségig terjednek.

tanulók váljanak képessé az önálló tájékozódásra. A vita kapcsán az 1995-ös NAT még csak az egyéni vélemények megfogalmazásának képességét kívánja fejleszteni. A 2003-as, 2007-es és 2012-es dokumentumokban ez már kiegészül azzal az elvárással is, hogy a tanulóknak képessé kell válniuk mások álláspontjának megértésére, el kell sajátítaniuk az ehhez szükséges attitűdöket. A 2020-as NAT is hasonló elvárásokat fogalmaz meg, valamint leszögezi, hogy a vitakultúra fejlesztése hozzájárul a politikai kultúra és a demokratikus attitűd fejlesztéséhez.

Bár mindegyik NAT tartalmaz valamilyen politikai/közéleti részvételhez kapcsolódó célt, egyedül az 1995-ös alaptanterv az, amelyik ezt nemcsak a távoli jövőbe helyezi el, hanem az iskolai közéletben való aktív részvétel kívánalmát is megfogalmazza. Egy másik egyedi vonás, hogy csak a 2020-as NAT fogalmaz meg a döntéshozatalhoz kapcsolódó célt, amikor kiemeli, hogy a tanulóknak ki kell alakítani a demokratikus elkötelezettséget, *„amely alapvető értéknek tartja a többségi döntéshozatalt, az emberi jogokat, valamint az állampolgári jogokat és kötelességeket”*.

5.3.6. Az eredmények összevetése az állampolgárság különféle normatív megközelítéseivel

A fejezet zárásaként érdemes a NAT-ok tematikus elemzésének eredményeit összevetni a második fejezetben bemutatott orientáló koncepciókkal. Azonosíthatók ugyanis olyan szövegrészek, amelyek egyértelműen hozzárendelhetők az állampolgárságról alkotott normatív elképzelések valamelyikéhez. Ugyanakkor nagyon sok megfogalmazásnak tág az asszociációs mezője, nem elég konkrét ahhoz, hogy egyértelműen valamelyik irányzatba besorolható legyen. A következtetések levonását az is bonyolítja, hogy egyes alaptantervek inkonzisztensek, inkongruensek, bár véleményem szerint a szimbolikus gondolatok terén az 1995-ös és a 2020-as NAT jóval konzisztensebb a többinél. Az inkongruencia problémáját Jakab (2019, 84) is megfogalmazta, kiscsömögözéshez hasonlítva a sok mindent „elnyelő” NAT-okat. A szerző az 1995-ös–2012-es alaptantervek vonatkozásában állapította meg, hogy a dokumentumok egyes részeiben látványosak az éles irányváltások, a megszakítások a korábbi NAT(ok)hoz képest, más részekben azonban meglepő a folytonosság. Ezáltal egymásnak ellentmondó tartalmak rakódtak egymásra az idők során.

Bár mindegyik alaptantervben azonosíthatóak liberális elemek, a tematikus elemzés eredményei arra utalnak, hogy nincs olyan NAT, amely tisztán liberális lenne. Még az állampolgárságot illető elvárások szempontjából leginkább visszafogott 1995-ös és 2003-as alaptantervekre sem jellemző a teljes semlegesség. E dokumentumok is megfogalmazzák a tanulók jellemét, identitását érintő elvárásokat, többször benyomulva a diákok magánszférájába. Így például a környezetkímélő magatartás a tanulók életvitelét meghatározó erkölcsi alapelvként, a környezethez kapcsolódó attitűd pedig pozitív érzelmi viszonyként fogalmazódik meg, vagy például az egészségre nevelés kapcsán a dokumentumok azt várják el a fiataloktól, hogy helyes döntéseket hozzanak az életvitelükre vonatkozóan. Emellett az állampolgárság felfogása már ezekben az alaptantervekben is túlmutat az állampolgárság pusztán formális jogi státuszként való értelmezésén. Ugyanakkor nincsenek jelen hangsúlyosan komunitárius vagy republikánus elemek sem. E kontúrталanság összefügghet az oktatási rendszer akkori decentralizáltságával, amely nagyobb teret hagyott az iskolák számára az oktatási, nevelési tevékenységet illetően.

A 2007-es NAT is még egy decentralizált oktatási rendszerben született, mégis jóval több és határozottabb elvárást fogalmaz meg. Így például e dokumentumban már besűrűsödnek az egyén különféle közösségeihez kapcsolódó elvárások. Ezek egy része komunitáriusként vagy republikánusként is azonosítható lehet, a szöveg általában nem elég árnyalt a kérdés eldöntéséhez. Viszont a NAT egy ponton egyértelműen kapcsolódik az állampolgárság republikánus felfogásához. Ez az az alkalom, amikor az aktív állampolgári részvételre az egyén boldogságának forrásaként tekint. A közösségi tagságokat illetően az alaptanterv nyitott, nem él szűkítésekkel, meghatározásában a családtól az emberiségig terjednek az egyén különféle közösségei. Ugyanakkor, amikor a közösségből eredő elvárásokat részletezi az alaptanterv, a világra vagy az emberiségre tett utalások eltűnnek, többször is Európa a legtagabb közösség, ami megjelenik. A dokumentum nem priorizál egyértelműen a különféle közösségi kötődések között, nem ad a tanulók számára arra vonatkozó iránymutatást, hogy a különféle közösségi tagságaikból fakadó esetleges konfliktusokat hogyan kezeljék.

A 2007-es NAT további sajátossága, hogy az állampolgárságra vonatkozó elvárásokat többször erőteljes gazdasági szemlélet hatja át. Ez az oka annak, hogy a 6. fejezetben a Q-módszeres vizsgálatkor az orientációs koncepciók körébe az állampolgárság egy gazdasági megközelítésű felfogását is beemeltem. Ugyanakkor e

megközelítést nem tartom elméleti szempontból külön tárgyalandónak, hiszen más irányzatokba – így például akár a liberálisba, akár a republikánusba, akár a nemzetibe (pl. a nemzet autonómiáját biztosító nemzetgazdasági fejlődés ösztönzésén keresztül) jól belesimulhat.

A komunitárius gondolatok előtérbe kerülése a 2012-es NAT-ban már jól azonosítható, amely a 2020-asban teljesedik ki: e dokumentum már kifejezetten közösségelvűnek tekinthető. Előtérbe kerül a közösségek kulturális beágyazottsága, a hagyományok fontossága, a tanulók közösségekből eredő kötelezettségei, a közösséggel való azonosulás kérdése, valamint az, hogy a tanulóknak nemcsak egyéni érdekeiket, hanem a közösségek javát is szem előtt kell tartaniuk. Bár a dokumentum utal arra, hogy az egyénnek különféle közösségi tagságai vannak, a legszemélyesebb közösség, a család mellett egyértelműen a nemzetet teszi meg ezek közül a legfőbb kötődéssé; a komunitárius orientációk határozott nemzeti színezetet kapnak. A dokumentum számos üzenetet megfogalmaz azzal kapcsolatban is, hogy milyen értékeket kell a tanulóknak elsajátítaniuk, mitől válhatnak közösségek értékes tagjává. Ilyen például a teljesítményorientáltság, az önállóság, a felelősségvállalás másokért, az értékes és tartós társas kapcsolatokra törekvés vagy a hagyományos értékek tisztelete.

A 2010 utáni közösségelvű fordulatot egyéb oktatáspolitikai intézkedések is alátámasztják. Ilyen például a közösségi szolgálat bevezetése, amely elősegítheti a diákok helyi közösségbe való beágyazását, valamint a tanulóknak a segítő magatartás kialakulását; utóbbit mind a 2012-es, mind a 2020-as NAT megfogalmazza elvárásként. További példa az is, hogy 2010 óta jelentősen megnőtt az egyházi fenntartású iskolák aránya. Miközben a 2010/11-es tanévben az általános iskolások 6,7 százaléka járt egyházi iskolába, addig a 2022/23-as tanévben ez az arány 16,8% volt (Emberi Erőforrások Minisztériuma 2012, 44; Központi Statisztikai Hivatal 2023, 65). Eszerint egyre több diák tanul homogén értékrendű intézményben, ami kedvezhet a közösségelvű állampolgári nevelésnek.

Ugyanakkor vannak olyan oktatáspolitikai intézkedések is, amelyek megkérdőjelezik a közösségelvű elköteleződést. Miközben az iskolai közösségi részvétel ösztönzése alapvető lenne a komunitárius szellemű állampolgári nevelés megvalósításához, az ezt szolgáló diákönkormányzatok létesítése a nemzeti köznevelésről szóló 2011. CXCV. törvény (48. § (3)) értelmében nem kötelező, hanem csak egy lehetőség. Bár a kötelezőség önmagában természetesen nem biztosítaná ezen

intézmények megfelelő működését, kifejezné az oktatáspolitikai határozott elköteleződését mellettük. Emellett a diákönkormányzatok 3.4. fejezetben bemutatott diszfunkcionalitásának meghaladásához további támogató intézkedésekre is szükség lenne, például e témába vágó pedagógus-továbbképzésekre, a diákönkormányzat munkáját segítő pedagógus munkájának kiemelt juttatásokkal való megbecsülésére, vagy a tanárokat és diákokat is célzó szemléletformáló kampányok szervezésére.

A 2010 utáni, de leginkább a 2020-as alaptantervben kiteljesedő komunitárius fordulat kapcsán az is figyelemreméltó, hogy eközben az iskolák mint lokális közösségek szabadsága az oktatás centralizációjával beszűkült, holott pont az erős lokális közösségek jelenthetnék egy közösségelvű oktatási berendezkedés alapjait.

Visszatérve a nemzeti alaptantervekben megjelenő, az állampolgársághoz és állampolgári neveléshez kapcsolódó normatív elképzelésekre, az is megállapítható, hogy a nemzeti megközelítés minden dokumentumban erőteljesen jelen van, de felhangja megváltozik az idők során. Az első három alaptantervben a nemzeti orientáció mellett hangsúlyosan megjelenik a más kultúrák iránti nyitottság és elfogadás. Emellett az európai dimenzió is egyre erősödik e dokumentumokban, míg végül a 2007-es NAT-ban a nemzeti állampolgári nevelés kérdése egyenértékűként jelenik meg az európai polgárrá nevelés kérdésével. E tendencia a 2012-es alaptantervben megtorpan, ismét előtérbe kerül a nemzeti orientáció, az európai fölé kerekedve: a diákokra mint európai uniós polgárookra tett utalások szinte teljesen eltűnnek. A 2020-as NAT-ban az európai irányultság még inkább beszűkül, egy zsidó-keresztény gyökerű civilizációs identitássá válik. Míg a 2007-es NAT-ban a nemzeti állampolgárság és az európai uniós polgárság egyenértékűként, egymással kiegészítő viszonyban jelenik meg, addig a 2012-es dokumentumban az európai polgárság eltűnése, majd a 2020-asban az európai dimenzió további beszűkülése inkább egy versengő viszonyra utal. A 2020-as dokumentumban ezzel párhuzamosan a nemzet elsődleges vonatkoztatási ponttá válik, az erős nemzeti identitás a más kultúrák iránti nyitottság alapfeltételeként jelenik meg.

A globális állampolgári nevelés kapcsán kijelenthető, hogy minden Nemzeti alaptantervben azonosítható valamilyen globális orientáció, minimum a környezetvédelemre, fenntarthatóságra, illetve a kulturális toleranciára vonatkozóan. A leghangsúlyosabban a 2007-es NAT-ban jelennek meg globális irányultságok, amelyek főként a globális versenyképesség köré szerveződnek. Ugyanakkor ezek is nemzeti színezetet kapnak, hiszen az állampolgári kvalitásoknak az államok közti globális

gazdasági versenyben való nemzeti helytállást kell szolgálniuk. Összességében tehát egyik dokumentumban sem azonosítható komplexebb, globális állampolgári nevelési elképzelés. Nem jelenik meg az alaptantervekben az állampolgárság és az állampolgári nevelés kritikai megközelítése sem, ugyanakkor az apolitikus kritikus gondolkodás képességének fejlesztését mindegyik dokumentum ösztönzi.

Ezzel szemben az állampolgárság zöld megközelítése az összes Nemzeti alaptantervben jelen van. Megjelenik a környezetre vonatkozó jogok és köteleességek ismertetése és gyakorlásának igénye, utóbbiból főként a magánszférához kapcsolódóakat – életmód, szokások – emelik ki a dokumentumok, a közéleti jellegűek nem hangsúlyosak. Az alaptantervek a környezet megóvásához, a fenntarthatósághoz kapcsolódó erények kialakítását is elvárják a tanulóktól, bár ezek köre szűkebb, mint ami Machin és Tan (2022) korábban ismertetett összegzésében szerepel; inkább a megfelelő ismeretekre, kreativitásra, takarékosagra és felelősségérzetre korlátozódik. Érdekes módon ez utóbbi csak magával a környezettel szemben merül fel, az embertársakkal, a jövő generációkkal szemben nem. A tantervek zöld állampolgárság-képében enyhe kritikai felhang is azonosítható, ugyanis az alaptantervek azt is célként tűzik ki, hogy a tanulók megismerjék a környezeti válság mögött meghúzódó strukturális okokat, gazdasági és társadalmi folyamatokat. Azonban olyan elvárást nem fogalmaznak meg a dokumentumok, miszerint a diákoknak ezek megkérdőjelezésére, vagy az ezek elleni cselekvő fellépésre is fel kellene készülniük.

Összességében megállapítható, hogy minden nemzeti alaptanterv magán hordozta, hordozza az aktuális kormányzat politikai üzeneteit. Véleményem szerint az ebből fakadó éles váltások nagyban akadályozzák az iskolai állampolgári nevelés konszolidálódását, kereteinek megszilárdulását, és inkább abba az irányba terelnek, hogy a konszenzuseresés helyett e terület a pártos polarizáció, elfogultság (Patkós 2019) terepévé váljon. Amennyiben egy intézményben ezt el szeretnék kerülni, akkor az leginkább a terület negligálásán, az elhallgatáson és tabusításon keresztül valósulhat meg – a 3. fejezet szakirodalmi áttekintése is ezt támasztja alá.

A fejezet zárásaként érdemes felhívni a figyelmet a nemzeti alaptantervek tematikus elemzésének legfőbb korlátjára. Mivel nem teljes szöveggel kerültek be a dokumentumok az elemzésbe, az elemzett részleteken kívül eső szövegben lehetnek olyan lényegi információk, amelyek a fentebb leírtakat árnyalják, vagy épp kevésbé koherenssé teszik a kialakult képet. A pontosság érdekében érdemes lenne a vizsgálatot

a többi szövegrészre is kiterjeszteni, ugyanakkor ahhoz, hogy egy ilyen elemzés megvalósítható legyen, – véleményem szerint – élni kellene más típusú szűkítéssel. Vagy az elemzésbe bevont dokumentumok körét kellene korlátozni, vagy egy kiválasztott politikai filozófiai megközelítés mentén lehetne árnyaltabb elemzést végezni. Mindkettőhöz segítséget nyújthatnak jelen elemzés eredményei. Egyrészt a dokumentumokban megfigyelhető változások folyamatosak, azonban jelen elemzés alapján igazán markáns fordulópontként a 2007-es és a 2020-as alaptantervet lehet azonosítani. Így az időbeli tendenciák feltárásához elegendő lehet ezeket az 1995-ös alaptantervvel összevetve elemezni. Másrészt a fenti elemzés rámutat, hogy leginkább a nemzeti és európai állampolgári nevelés viszonyával, a komunitárius fordulattal, valamint az állampolgárság zöld megközelítésével lehet érdemes mélyebben, akár deduktív megközelítésben foglalkozni.

6. TANÁRI MEGGYŐZŐDÉSEK

E fejezet azt a kérdést vizsgálja, hogy az állampolgári nevelés kulcsszereplőinek, a tanároknak milyen meggyőződései vannak arról, hogy ki tekinthető jó állampolgárnak, illetve arról, hogy az iskolának milyen szerepe, céljai vannak az állampolgári nevelés terén. Ez a kérdés több szempontból is érdekes. Mint ahogy a disszertáció elméleti háttérét taglaló fejezetben (2.4. alfejezet) is kiemeltem, a tanárok az oktatási rendszer kapuőrei (Thornton 2005), így különféle személyes meggyőződések – például a tartalomról, a pedagógiai paradigmákról vagy a tanítási gyakorlatokról – meghatározóak azt illetően, hogy mi történik az osztályterekben. Mivel az állampolgári nevelés egy szükségszerűen normatív terület, tele „*lényegileg vitatott fogalmakkal*” (Gallie 1956), így a kapuőrszerep itt még hangsúlyosabban jelenhet meg, mint sok más oktatási, nevelési tevékenység során. Továbbá a hazai politikai szocializációs kontextus sajátosságai (lásd a 3. fejezetet) miatt élhetünk azzal a feltételezéssel, hogy a tanárok kapcsolódó meggyőződései jóval fragmentáltabbak lehetnek, mint egy érett demokráciában.

Az 5. fejezet nemzeti alaptantervekre vonatkozó eredményei rávilágítanak, hogy az utóbbi három évtizedben az oktatási tevékenység ezen alapidokumentumai nem adtak megfelelő fogódzókát a tanárok számára, hogy az állampolgárságról, illetve az állampolgári nevelés céljairól koherens, konzisztens képet alkothassanak. Egyrészt több alaptanterv belső ellentmondásokról terhelte, másrészt az egyes dokumentumok között éles váltások voltak. Eközben a tanári populációra vonatkozó adatokból tudható, hogy a pedagógustársadalom elöregedő: 2019-ben a közoktatásban dolgozó pedagógusok 45 százaléka 50 éves volt vagy idősebb (Hajdu és mtsai. 2022, 78). Feltételezve, hogy a tanárok e pályán dolgoznak pályakezdő koruk óta, mindez azt jelenti, hogy jelentős részüknek minden alaptanterv szellemiségéhez alkalmazkodnia kellett. Ez többféleképpen hathat a pedagógusokra. Egyrészt hozzájárulhat, hogy érzékeljék e terület normatív telítettségét, sokszínűségét és ellentmondásait, és erre próbáljanak rávilágítani a diákjaik számára. Másrészt gátolhatja, hogy önmaguk számára koherens, konzisztens képet alkossanak, ami töredezett meggyőződésekhez és azok közvetítéséhez vezethet. Harmadrészt érzékelve mind a belső, mind az alaptantervek között feszülő ellentmondásokat, negligálhatják is e területet.

E fejezetben a tanárok állampolgárságról, illetve iskolai állampolgári nevelésről alkotott meggyőződéseit vizsgálom kis mintán, két módszertani megközelítésben. Elsőként interjúk tematikus elemzésével, majd Q-módszerrel – személyesen és online – felvett adatok elemzésével. Ezek módszertani alapjait a 4. fejezetben ismertettem, így e fejezetben csak az adatfelvétel részleteire térek ki.

6.1. Módszertan

A kutatás pontos módszertanának kidolgozása két fázisban zajlott. Az első fázisban meghatároztam a használni kívánt módszertant, majd hat próbainterjút készítettem: mindegyiket történelemtanárokkal, kényelmi mintavétel alapján. A tapasztalatok alapján szükségesnek láttam a kutatási terv módosítását; a változtatásokra a releváns alfejezetekben kitérek. A kutatás második fázisa már az itt ismertetett módszertannal zajlott, a próbainterjúkat az adatelemzéshez nem használtam fel.

6.1.1. A vizsgált populáció

A kvalitatív kutatások tipikusan kis mintásak, ami miatt szükséges a vizsgált populációt egy viszonylag kis, homogén körre leszűkíteni. Bár meggyőződésem, hogy az összes pedagógus – az oktatás minden szintjén, minden típusú intézményben – végez valamilyen állampolgári nevelési tevékenységet – akár szándékosan, akár szándékolatlanul, akár nyíltan és közvetlenül, akár impliciten a rejtett tanterven keresztül –, a kutatás megvalósíthatósága érdekében érdemes a tanártársadalmon belül észszerű szűkítésekkel élni. Minél heterogénebb ugyanis a vizsgált populáció, annál nagyobb a minta megfelelő nagysága (Ritchie és mtsai. 2014). Emiatt a kutatás során nem a tanárokra általában, hanem az elitgimnáziumokban oktató történelemtanárookra fókuszáltam. E választást a következők indokolják:

1. Bár az állampolgári nevelés különféle területei több tantárgyhoz is kapcsolódhat(ná)nak, a szaktanárok közül tipikusan a történelemtanárok azok, akik dedikáltan megkapják ezt a feladatot. Ez a gyakorlat dominál a rendszerváltás óta (Dancs és Fülöp 2020; Jakab 2018), és a 8/2013 (I.30.) EMMI

rendelet³⁵ értelmében jelenleg is a történelemtanárok szakmai felkészítésének a céljai között szerepel az állampolgári ismeretek átadása, illetve a diákok állampolgári tudással való felruházása.

2. Az állampolgári nevelés egész életen át tartó folyamat, ami egészen kis korban elkezdődik, ugyanakkor az iskolai szakaszon belül – a pszichoszociológiai fejlődés sajátosságai miatt – érdemes a középiskolaira fókuszálni. Erikson (1963, 1968) pszichoszociális fejlődésmélete szerint ugyanis a 12 és 18 év közötti életszakasz az, amikor az egyéneket kifejezetten foglalkoztatja az identitás keresés, beleértve személyes értékeik, meggyőződések és céljaik kialakítását. Az ebben az időszakban szerzett különféle tapasztalásaik formálják identitásukat, és elősegítik a társadalomba való beilleszkedésüket. Így ez az az életkor, amikor az állampolgári meggyőződések, értékek és magatartások viszonylag könnyen alakíthatók (Crittenden és Levine 2018). A középiskolai tanároknak tehát megkülönböztetett jelentősége, szerepe van az iskolai állampolgári nevelés során.
3. A különböző középfokú intézménytípusok közül mindegyik figyelmet érdemelne, ugyanakkor a vizsgált populáció kellő homogenitása miatt érdemes e kutatás keretén belül csak az egyikre koncentrálni. Mivel a kutatásnak nemcsak a tanári meggyőződések feltárása a célja, hanem állampolgári nevelési gyakorlatok azonosítása is, olyan iskolákban szerettem volna interjút készíteni, ahol ilyen példák a legnagyobb eséllyel előfordulhatnak. Erre a gimnáziumok tűntek a leginkább alkalmasnak, hiszen ahogy Csákó (2009b) megállapította, a diákok a szakképző iskolákban vannak a leginkább megfosztva az állampolgári neveléshez kapcsolódó tanulási lehetőségektől. E jelenség 2010 után akár fel is erősödhetett, mivel a szakképzés átalakítása során ezekben az iskolákban csökkent a közismereti tantárgyakra szánt tanítási órák száma.

Az állampolgári nevelési gyakorlatok azonosítása érdekében a gimnáziumok körét is olyan intézményekre szűkítettem, ahol a történelem tanítása kiemelkedő színvonalú (a következőkben ezeket összefoglalóan elitgimnáziumoknak nevezem). E szűkítést a próbainterjúkra alapoztam, mivel hat interjúalanyom között elitgimnáziumban, illetve nem elitgimnáziumban oktató tanár is volt. Az

³⁵ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

elitgimnáziumokban oktatókra jellemzőbb volt, hogy könnyebben, részletesebben beszéltek az állampolgárság és az állampolgári nevelés kérdéséről, és iskolai gyakorlato(ka)t is inkább tudtak említeni, mint a nem elitgimnáziumban tanítók.

Az általam választott szűkítési kritérium praktikus okokkal is indokolható. Ha az állampolgári nevelés kérdéséhez a feltételezhetően gazdagabb tapasztalatokkal rendelkező intézmények felől közelítünk, akkor az alapsokaság és a mintavételi keret jól meghatározható (lásd a következő alfejezetet). Azonban ha az intézményeket más kritériumok mentén igyekeztem volna szűkíteni – így például azokra az iskolákra koncentrálva, ahol kifejezetten nem támogatott az állampolgári nevelés – akkor praktikus szempontból lehetetlenné vált volna a kutatás, mivel ezek köre nem meghatározható.

6.1.2. Mintavétel

A kvalitatív kutatások nem valószínűségi mintavételi eljárásokat alkalmaznak. A jelen kutatásban is használt célirányos („purposive sampling”) mintavétel fő jellemzője, hogy a résztvevők olyan előre meghatározott jellemzők mentén kerülnek kiválasztásra, amelyek lényegesek a vizsgált jelenség megértése szempontjából, illetve alkalmasak arra, hogy tükrözzék a vizsgált populáció sokszínűségét (Ritchie és mtsai. 2014). A viszonylag homogénnek számító alapsokaságon belüli heterogenitás feltárása érdekében két intézményi szintű jellemzőt határoztam meg: az iskola fenntartóját és földrajzi elhelyezkedését. A célom az volt, hogy mindhárom fenntartói körből kerüljenek iskolák a mintába, illetve legyenek köztük fővárosi és Pest megyei (e kettőt egy kategóriaként kezelve), valamint nyugat- és kelet-magyarországi intézmények is.

Minden iskolában három interjút terveztem készíteni: egyet az intézményvezetővel (függetlenül attól, hogy milyen szakos tanár) és kettőt történelemtanárokkal. Mindezt a próbainterjúk tapasztalatai indokolták. A hat interjúalany közül kettő ugyanabban az iskolában tanított, és mégis egészen másképp számoltak be az állampolgári neveléshez kapcsolódó tapasztalataikról. Emiatt egyértelművé vált, hogy megbízhatóbb képet kaphatok egy-egy iskolában zajló tevékenységről, ha több interjúalanyt rekrutálok azonos intézményből, és ezáltal megvalósul az adatok triangulációja. A kellően részletgazdag képhez az iskolavezetői perspektíva is nélkülözhetetlennek tűnt, hiszen a makroszintű, menedzseri rálátás révén

az igazgatók más szempontokat emelhetnek be mind az állampolgári nevelést segítő, mind az azt akadályozó tényezők terén, mint a tanárok.

A mintavételi keret meghatározásakor abból a feltételezésből indultam ki, hogy azokban az intézményekben, amelyeknek a diákjai helyezést érnek el az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) történelem tantárgyból³⁶, magas színvonalú a történelemoktatás³⁷. Az OKTV-eredmények az Oktatási Hivatal honlapján elérhetőek, – hozzájárulásuk esetén – a tanuló mellett az iskola és a felkészítő tanár nevét is feltüntetik. Ritkán ugyanakkor előfordul, hogy hozzájárulás hiányában a helyezettnek listája nem teljes. A mintavételi keret meghatározásához összesítettem az elmúlt öt tanév eredményeit (az adott időpontban: 2016/2017-es–2020/2021-es tanévek), ami alapján összeállítottam egy eredményességi listát. Erre azok az intézmények kerültek, amelyeknek legalább két tanulója helyezést ért el az adott időszakban.

Magániskolák nem értek el helyezést az OKTV-n a vizsgált években, így ahhoz, hogy mindhárom fenntartói kör potenciálisan szerepelhessen a mintában, egy másik kiválasztási szempontot is alkalmaznom kellett. Az állampolgári nevelési gyakorlatok megismerése érdekében olyan magániskolákkal egészítettem ki a mintavételi keretet, amelyek a honlapjukon az intézmény meghatározó értékeként, céljaként utalnak a demokráciára nevelésre vagy a demokratikus nevelésre. Ilyen gimnáziumokat kizárólag Budapesten találtam.

Azt illetően, hogy hány interjút kell elkészíteni ahhoz, hogy reális és részletgazdag képet kapjunk a vizsgált populációról, nehéz előzetesen pontos számot meghatározni. Azonban a módszertani szakirodalom szerint az interjúk készítésének csökkenő a határhaszna, vagyis az ismétlődések miatt egyre kevesebb új információ tartalommal bír egy-egy újabb interjú. Az adatfelvétel során végül elérkezik egy ún. telítettségi pont (Mason 2010), amikor az interjúalanyok megélése, nézőpontja nagyon hasonló a korábbi interjúalanyokéhoz, nem kerülnek elő jelentős új szempontok. Vagyis az újabb interjúk már nem járulnak hozzá a jelenség feltárásához, az adatfelvétel

³⁶ Az OKTV-n az első harminc diák számít helyezettnek. Az Oktatási Hivatal összesített adatai alapján a versenyen az indulók száma történelem tantárgyból 2503 és 2880 fő között mozgott a vizsgált öt tanévben.

³⁷ Bár az intézmények kiválasztásának szempontja az eredményes OKTV-részvétel volt, azt hangsúlyoztam a rekrutációnál, hogy nem feltétlenül az OKTV-re felkészítő történelemtanárokkal készíteném az interjút, hanem az iskola bármely történelemtanárával. Ennek oka, hogy szerettem volna meghagyni az intézmény vezetője és tanárai számára azt a szabadságot, hogy ők döntsék el, ki a legkompetensebb tanár az állampolgári nevelés kérdésében. Ráadásul az interjúalanyok anonimitása is jobban garantálható, ha nem egyértelmű, hogy az OKTV-re felkészítő tanárok köréből került-e ki az interjúalany vagy sem. A gyakorlatban mindkettő előfordult.

felfüggeszthető. Az interjúzás során ezt a szabályt kívántam szem előtt tartani, ugyanakkor előzetes célként azt határoztam meg, hogy mindkét mintavételi szempont mentén (fenntartó és földrajzi elhelyezkedés) kerüljön két-két intézmény a mintába. Ez mind a vizsgált populáció nagyságát tekintve, mind a tanulmány megvalósíthatóságának szempontjából racionálisnak tűnt. Ugyanakkor ezen előzetes célnak már a mintavételi keret is korlátokat szabott, hiszen magániskolák nem szerepeltek az OKTV-eredmények alapján összeállított listán, és a kiegészítő kritérium mentén is csak budapesti intézményeket sikerült találni. A tervezett interjúk száma végül 42 volt: 14 iskolaigazgatói és 28 tanári interjú, feltételezve, hogy minden iskolában vállalja két tanár a felkérést.

4. táblázat: A mintavételi keret alapján meghatározott előzetes intézményi célszámok

	Budapest és Pest megye	Nyugat- Magyarország	Kelet- Magyarország
Állami fenntartású gimnázium	2	2	2
Egyházi fenntartású gimnázium	2	2	2
Magángimnázium	2	0	0

Az első megkeresést³⁸ 2022. március 6-án küldtem ki az intézmények vezetőinek³⁹, majd inntől kezdve folyamatosan kértem fel az iskolákat a kutatásban való részvételre, egészen 2022. május 23-ig. Annak, hogy ez a folyamat több hónapon keresztül zajlott, két oka volt. Egyrészt annak érdekében, hogy kezelhető legyen az interjúk megszervezése, valamint lebonyolítása, több csoportra osztottam az iskolákat, és több egymást követő időpontban küldtem ki a felkérő e-maileket. Másrészt ahogy zajlottak az egyeztetések az iskolákkal, azon intézmények helyére, akik elutasították a részvételt, új iskolák kerültek az eredményességi listáról. Így egyfajta gördülő rendszer

³⁸ A felkérő e-mail tartalmazta a kutatás részleteiről tájékoztató dokumentumot (lásd a 3. mellékletben), valamint a BCE Eseti Kutatásetikai Bizottsága által megadott kutatásetikai engedélyt.

³⁹ Az e-mail címeket az iskolák honlapjáról, illetve az Oktatási Hivatal intézménykeresőjéből kértem le. Számos intézmény esetében megtalálható az intézményvezető közvetlen e-mail elérhetősége, de sokszor csak az intézmény általános e-mail címe, vagy az iskolavezető titkárságáé volt elérhető.

alakult ki, amelyben összesen 37 intézmény igazgatóját, valamint tanárait kértem fel a kutatásban való részvételre.

A felkérés az esetek zömében több körön keresztül zajlott, mivel csak kevés intézményvezető válaszolt az első megkeresésre. Így az e-mailek kiküldését általában telefonos egyeztetés, illetve néhány esetben az intézményvezető kérésére újbóli e-mail-felkérés követte. Az iskolaigazgatók részéről nagyfokú elzárkózást tapasztaltam, a visszautasítás leggyakoribb indokai között az általános túlterheltség, az időhiány, valamint a „túlkutatottság”⁴⁰ szerepelt. Emellett több olyan intézmény volt, ahol ugyan az intézményvezető vállalta volna az interjút, azonban a tantestületből nem vállalkozott egy történelemtanár sem a részvételre, így végül az igazgatói interjú is megghiúsult. Voltak olyan iskolák is, amelyek vezetői kezdetben beleegyeztek a részvételbe, azonban amikor az interjú megszervezése következett, már nem voltak elérhetőek.

Végül hét gimnáziumban fogadtak, vagyis a megkeresett intézmények 19 százaléka vett részt a kutatásban. (Az előzetesen meghatározott célszámok eléréséhez 38 százalékos intézményi részvételi arányra lett volna szükség.) Minden gimnáziumban tudtam intézményvezetői interjút készíteni, illetve öt iskolában mindkét történelemtanári interjú megvalósult. A maradék két esetben az előzetesen egyeztetetthez képest változtak a feltételek: egyikben csak egy, míg másikban egyetlen történelemtanár sem tudott részt venni az interjún, időhiányra hivatkozva.

6.1.3. Az interjúk

A kutatás során hét intézményvezetői és 11 tanári tematikus interjút készítettem. A kutatásban öt állami és két egyházi iskola vett részt, közülük négy budapesti vagy Pest megyei és három nyugat-magyarországi. Az egyházi iskolák mindegyike budapesti vagy Pest megyei volt. Sajnos nem volt olyan kelet-magyarországi intézmény, amelynek vezetője és tanárai vállalták volna a kutatásban való részvételt, mint ahogyan a

⁴⁰ Több intézményvezető hivatkozott arra, hogy folyamatosan és nagy mennyiségben kapnak felkéréseket különféle kutatásokban való részvételre, mind eredményességük okán, mind volt tanulóiktól, akik egyetemi hallgatóként szakdolgozatukhoz készítenek adatfelvételt. Ezen igazgatók többsége azt választotta megoldásként, hogy csak utóbbi megkeresésekre válaszol pozitívan, vagyis a személyes kötődés alapján válogat. Egyetlen olyan eset volt, ahol az intézményvezető a kutatás témáját határozta meg döntő tényezőként; ebben az iskolában fogadtak.

magániskolák sem reagáltak pozitívan a megkeresésre. Az intézményvezetők között hat férfi (86%) és egy nő (14%) volt, míg a tanárok között nyolc férfi (73%) és három nő (27%). Az intézményvezetők átlagos életkora 55 év volt, míg a tanároké 52 év. Az intézményvezetői interjúk hossza 20 és 70 perc között mozgott, míg a történelemtanári interjúk közül a legrövidebb 50 perc, a leghosszabb pedig 135 perc volt.

Az adatfelvétel során a Ritchie és szerzőtársai (2014, 78) által meghatározott etikai alapelveket követtem. Eszerint (1) az interjúalanyokra háruló terhek nem lehetnek aránytalanok; (2) a kutatásban való részvételnek megfelelő tájékoztatáson és beleegyezésen kell alapulnia; (3) a részvételnek önkéntesnek kell lennie, semmilyen kényszer nem játszhat közre az interjúalanyok döntésében; (4) kerülni kell bárminemű károkozást; és (5) biztosítani kell az interjúalanyok számára az anonimitást, valamint a titoktartást. Ezen etikai elvek több ponton sérülhettek volna, de ezt igyekeztem minden esetben kiküszöbölni.

Az első ilyen kockázati tényező az volt, hogy csak az interjúalanyok egyharmadát (iskolaigazgatók) tudtam személyes megkereséssel rekrutálni, kétharmadukhoz (történelemtanárok) már az intézményvezetőkön keresztül jutottam el, akik így kapuőr szerepet töltek be. A történelemtanárok közvetlen elérése a megkeresett gimnáziumok zömében nem volt lehetséges: az iskolaigazgatókhoz minden esetben lehetett közvetlen e-mail elérhetőséget találni, azonban az egyes tanárokhoz nem feltétlenül. Emiatt a felkérő levélben hangsúlyoztam az interjúalanyok önkéntes részvételének fontosságát, illetve az interjú megkezdése előtt a történelemtanárok is részletes írásbeli és szóbeli tájékoztatást kaptak a kutatásról, kiemelve az önkéntességet. A kutatás során tapasztalt pozitív intézményvezetői hozzáállás melletti tanári visszautasítások véleményem szerint azt jelzik, hogy a tanárok számára a visszautasítás, illetve visszalépés lehetősége egyértelmű volt.

A második ilyen kockázati tényező abból fakadt, hogy az interjúról – a résztvevő beleegyezése esetén – hangfelvételt készítettem, ami veszélyeztetheti az anonimitás megőrzését. Ennek minimalizálást szolgálta a fájlok bizalmas kezelése: egyszemélyben kezeltem őket, pontos, szó szerinti tartalmukat más nem ismerhette meg. A fájlokat saját számítógépemre tároltam, jelszóval védett mappában, random számmal elnevezve őket. A hangfájlokat a leirat elkészítése érdekében feltöltöttem az AIrite leiratkészítő szoftver online oldalára, ami egy előfizetéses, megfelelő adatvédelmet biztosító szolgáltatás. Az

interjúalanyokat minderről előzetesen tájékoztattam, ennek tudatában járultak hozzá a hangfelvétel elkészítéséhez, kivétel nélkül.

A harmadik kockázati tényező a téma érzékenysége volt, ami az interjúalanyok számára diszkomfortérzetet okozhatott. Az adatfelvétel során végig igyekeztem arra figyelni, hogy mindez érezhető-e, előfordulhat-e, hogy az interjúalany valójában nem kíván a témáról beszélni. Emellett előzetesen felhívtam rá az interjúalanyok figyelmét, hogy bármikor lehetőségük van a beszélgetést megszakítani, illetve beleegyezési nyilatkozatukat a későbbiekben is visszavonhatják; egyikre sem került sor. Egy esetben ugyanakkor előfordult, hogy az interjúalany a beszélgetés utolsó harmadában kérte a hangfelvétel leállítását, illetve azt, hogy ami ezt követően elhangzik, hagyjam ki az adatelemzésből. Kérését természetesen tiszteletben tartottam.

Az anonimitás megőrzése érdekében az adatelemzés során nem tértem ki azokra a kontextuális tényezőkre, amelyek felismerhetővé tehetnék a kutatásban részt vevő intézményeket. A kutatásetikai elvek megfelelő biztosítása érdekében az adatfelvétel megkezdése előtt kutatásetikai engedélyezési eljárást kezdeményeztem a Budapesti Corvinus Egyetem (BCE) Eseti Kutatásetikai Bizottságánál, amelyet a benyújtott dokumentumok alapján megkaptam (KRH/31/2022, lásd a 4. mellékletben).

A tanári interjúk vezérfonalát (lásd az 5. mellékletben) először a próbainterjúkhoz dolgoztam ki, majd ezek tapasztalatai alapján módosítottam azt. Nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogy a jó állampolgárról, illetve az állampolgári nevelés céljairól megfogalmazott eredeti kérdések túl elméletiek, nem segítik elő kellőképp a beszélgetést, nehéz a tanároknak bővebb véleményt megfogalmazni ilyen absztrakt témákban. Ugyan a teljesen nyitott kérdéseket az első asszociációk felszínre hozásához nem vettem el, de bekerült az interjúba két Q-rendezéssel feladat is, elősegítve a témákban új gondolatok felszínre hozását. Mivel a feladatok időigényesek, a vezérfonalban a többi kérdésblokkot rövidíteni kellett. Az iskolaigazgatói interjúkhoz külön vezérfonalat készítettem (lásd az 5. mellékletben), amely sok szempontból átfed a tanári interjúéval, de nem tartalmaz Q-rendezéssel feladatokat. A vezérfonalak elkészítése során a Berg (2009) által javasolt hármas tagolásra törekedtem. Ezerint a téma kifejtését szolgáló kérdések előtt szükség van egy bemelegítő fázisra. Ezek a „jégtörő” kérdések indítják el a beszélgetést és segítenek megteremteni a bizalmat a kutató és az interjúalany között. Az interjú végén pedig szükséges egy levezető fázis, amikor az interjúalanyoknak lehetőségük van további gondolatokat megfogalmazni, kérdezni az interjúval kapcsolatban.

A kvalitatív interjúk során további fontos kérdés a pozicionalitás, vagyis az interjúalany és az interjú készítője közötti viszony. Úgy vélem, hogy a társadalmi távolság jelen helyzetben nem volt jelentős, hiszen hasonló társadalmi rétegből, alapvetően értelmiségi szerepben volt jelen az adott helyzetben mindkét fél. Hatalmi egyenlőtlenségek sem voltak érzékelhetőek, az intézményvezetők esetében sem. (Ez a jelenség inkább az interjúk szervezése során merült fel.) Az interjúhelyzetben mint szituációban rejlő egyenlőtlenségek is csak ritkán jelentkeztek, a legtöbb beszélgetést partneri viszony és hangnem, kölcsönös kíváncsiság jellemezte. Néhány interjú elején ugyanakkor előfordult, hogy az interjúalany kifejezte, hogy bizonytalan azt illetően, mennyire kompetens az állampolgári nevelés témájában, valóban „megfelelő” interjúalany lesz-e. Ezekben az esetekben igyekeztem tisztázni, hogy minden meglátás, gyakorlati tapasztalat hasznos a kutatás szempontjából.

6.1.4. Az interjúk kiegészítése online kérdőíves adatfelvétellel

A tanári interjúknak része volt két Q-rendezéses feladat: az első az állampolgárságról, míg a második az állampolgári nevelésről alkotott meggyőződéseiket volt hivatott feltárni. Az első feladatban 40 állítást kaptak az interjúalanyok arról, hogy milyen egy felelős állampolgár, és ezeket kellett a Q-rendezéses módszer szabályai szerint elrendezniük. A második feladatban 24 állítást kaptak az állampolgári nevelés céljairól, amelyet hasonló logika szerint kellett rangsorolniuk.

Mindkét feladatban strukturált Q-mintát használtam, vagyis az állításokat elméleti megfontolások alapján választottam ki, minden elméletileg releváns kategóriához azonos számú állítást rendelve. Azt, hogy mik ezek az elméletileg releváns kategóriák, a politikai filozófiai elméletek, illetve a nemzeti alaptantervek elemzésének eredményei alapján alakítottam ki. Így mindkét feladatban nyolc-nyolc szettből állt a Q-minta, amelyek az állampolgárság, illetve az állampolgári nevelés liberális, közösségelvű, republikánus, kritikai⁴¹, nemzeti, európai, zöld, illetve gazdasági megközelítését tükrözték. A jó állampolgárságról szóló Q-kártyakészletben minden szett öt állítást tartalmazott, míg az állampolgári nevelésről szólóban mindegyik három állítást.

⁴¹ E szett tartalmazata a kritikus gondolkodásra vonatkozó állításokat is.

Alapvetően mind a felelős állampolgárra, mind az állampolgári nevelésre vonatkozó állításokat a nemzeti alaptantervekből vettem át, legfeljebb apró szövegszerkesztési változtatásokkal. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy nem mindegyik szetthez – így például a kritikaihoz – nem tudtam kellő mennyiségű állítást átemelni az alaptantervekből, így azokat mindkét esetben néhány általam megfogalmazott – a szakirodalmat tükröző – állítással is kiegészítettem. A két Q-rendezéssel feladat állításai a 6. mellékletben megtekinthetők. A válaszokat mindkét feladatban –3 és +3 közötti skálán kellett elrendezniük a válaszadóknak, ahol a –3 azt jelentette, hogy „legkevésbé ért egyet”, míg a +3 azt, hogy „leginkább egyetért” az adott állítással. A kötött elrendezést az 5. táblázat mutatja be.

5. táblázat: A Q-rendezéssel feladatokban elrendezendő állítások száma a –3, +3 skálán

Skálaérték	–3	–2	–1	0	1	2	3
Állítások száma az 1. Q-rendezéssel feladatban (Összesen: 40 db.)	3	5	7	10	7	5	3
Állítások száma a 2. Q-rendezéssel feladatban (Összesen: 24 db.)	2	3	4	6	4	3	2

A Q-módszeren alapuló vizsgálatok 40–60 válaszadóval elemezhetőek megfelelően, amelyhez csak a tanári interjúk alapján nem lehetett elegendő adatot felvenni. Emiatt az adatfelvételt kibővítettem egy online kérdőívvel is, amelyre szintén engedélyt kértem a BCE Eseti Kutatásetikai Bizottságtól, amelyet KRH/45/2022 számon kaptam meg (lásd a 4. mellékletet). Az így keletkezett új lehetőséget arra használtam fel, hogy a vizsgált populációt ennél a kérdésnél kiszélesítsem: a kérdőív kitöltésére már nemcsak történelemtanárokat, hanem általában a gyakorló középiskolai tanárokat kértem fel, illetve tanárszakos hallgatókat is. Minderre a Q-módszertan azon –

korábban már jelzett – sajátossága adta meg a lehetőséget, miszerint a mintát a rendezendő állítások, és nem a válaszadók adják. A válaszadók kiválasztási kritériuma az, hogy legyenek érintettek a vizsgált jelenségben. Ez mind a gyakorló tanárok, mind a tanárszakos hallgatók esetén fennáll.

A kérdőívet 660 középiskolába juttattam el, azokba az intézményekbe, amelyek szerepeltek a működő köznevelési intézmények listáján. E jegyzéket az Oktatási Hivatal állítja össze a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) alapján. Emellett elküldtem a kérdőívet tíz országos jelentőségű tanári szervezetnek, kérve őket, hogy juttassák el azt tagjaikhoz, továbbá 25 tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási szervezetnek is (ezek az adott intézménytől függően lehetnek tanszékek, központok, intézetek stb.). Az online kérdőív pontosan ugyanazt a két Q-rendezéssel feladatot tartalmazta, amelyet az interjúalanyok is megcsináltak, illetve demográfiai kérdéseket. A kérdőívet 23 gyakorló tanár és 16 hallgató töltötte ki, ami az interjúk során személyesen felvett adatokkal együtt már elegendő válaszadónak számít.

Az 50 válaszadó között 34 gyakorló tanár és 16 tanárszakos hallgató van, 64 százalékuk nő, 36 százalékuk férfi. Átlagéletkoruk 44 év, a gyakorló tanároké 51 év, a hallgatóké pedig 30 év. Utóbbi oka, hogy öt olyan hallgató is van a válaszadók között, akik rövid ciklusú szaktanárképzésben vesznek részt, vagyis adott szakterületen folytatott felsőfokú tanulmányaikat követően, pályájuk egy későbbi szakaszában járnak ismét egyetemre. A tanárok 76 százaléka gimnáziumban dolgozik, 18 százalékuk vegyes profilú középiskolában, míg 3-3 százalékuk technikumban, illetve szakiskolában. A gimnáziumban oktatók 70 százaléka (az összes válaszadó tanár 53 százaléka) hat- vagy nyolcosztályos képzést is folytató iskolában tanít, ami – az interjúkban vizsgált populációhoz hasonlóan – egy elitgimnáziumi körnek tekinthető. Iskolájuk fenntartóját tekintve 62 százalékuk állami, 26 százalékuk egyházi, míg 12 százalékuk magánintézményben dolgozik.

A hallgatók esetében – munkaadó intézmény híján – volt középiskolájuk típusát, fenntartói hátterét, illetve földrajzi elhelyezkedését vizsgáltam, feltételezve, hogy ezen jellemzők éppúgy összefügghetnek az állampolgárságról, illetve az állampolgári nevelés céljairól alkotott személyes meggyőződésekkel, mint a gyakorló tanárok esetében azon iskola karakterisztikái, ahol tanítanak. A hallgatók 81 százaléka gimnáziumban végezte a középiskolai tanulmányait, 19 százalékuk pedig technikumban. 38 százalékuk tanult hat-

vagy nyolcosztályos gimnáziumban. 50 százalékuk állami, 44 százalékuk egyházi fenntartású intézménybe járt, 6 százalékuk pedig magániskolába.

A középiskola földrajzi elhelyezkedését tekintve a teljes válaszadói kör 58 százaléka budapesti vagy Pest megyei, 18 százalékuk nyugat-magyarországi, 24 százalékuk pedig kelet-magyarországi intézményhez kötődik.

További fontos jellemző, hogy milyen tantárgy(ak)at oktatnak a megkérdezett pedagógusok, illetve milyen tantárgy(ak) oktatására készülnek a hallgatók. Vannak köztük olyanok, akik egyszakosak, míg mások 3–4 tantárgyról is beszámoltak. A kapcsolódó kérdés nyitott volt, a tantárgyi csoportokat utólag alakítottam ki a beérkezett válaszok alapján, figyelembe véve, hogy a kategóriák relevánsak legyenek, ugyanakkor ne legyenek túlzottan szétaprózódottak. A megkérdezettek 40 százaléka foglalkozik történelemmel, 30 százalékuk idegen nyelvvel, 22 százalékuk pedig magyar nyelv és irodalommal. Az állampolgári ismeretekhez kapcsolható egyéb tantárgyat – így társadalomismeretet, állampolgári és jogi ismereteket, filozófiát, gazdasági ismereteket és pénzügyi ismereteket – a válaszadók 20 százaléka említett. A reál általános műveltségi tárgyak közül számos válaszadó foglalkozik földrajzzal (14%), míg 18 százalékuk egyéb reál tárgyakkal. A tanárok és hallgatók negyede pedig egyéb tantárgyat – így például készségtárgyakat vagy szakmai tárgyakat – oktat, vagy azok tanítására készül.

6.1.5. A Q-elemzés lépései

Az adatok elemzéséhez alkalmazott statisztikai módszer, a Q-faktorelemzés lényege, hogy a gondolkozási mintázat korrelációja alapján csoportosítja a válaszadókat. Jelen esetben az elemzésnek három kimenete elképzelhető: (1) a válaszokból egy egységes elképzelés rajzolódik ki, ami egy erőteljes tanári szocializációt feltételezne. (2) Több eltérő profil rajzolódik ki, amely fontos szocializációs különbségekre, ideológiai eltérésekre utalna a tanárok között. (3) Semmilyen mintázat nem tárható fel, a tanári meggyőződések teljesen töredezték.

Az adatokat egy kifejezetten a Q-elemzést szolgáló, ingyenesen elérhető szoftverrel, a KADE 1.2.1. verziójával elemeztem. A Q-faktoranalízisre a szoftver két eljárást ajánl fel: a centroid módszert, valamint a főkomponens-analízist. A szakirodalomban vitatott kérdés, hogy a Q-faktoranalízist melyik eljárással érdemes

elvégezni. Előbbi nagyobb analitikai szabadságot enged a kutatónak, illetve a Q-módszer klasszikus szerzői is ezt használták. Utóbbi ugyanakkor egy modernebb, matematikailag megbízhatóbb eredményt adó eljárás. Harman (1976-ot idézi Watts és Stenner 2012) szerint a két módszer nagyon hasonló eredményeket ad, így bár e vita módszertani körökben fontos, praktikus szempontból kevésbé releváns. Jelen kutatásban mindkét kérdésnél a matematikai szempontból megbízhatóbb eljárást, a főkomponens-analízist alkalmaztam, amely nyolc-nyolc faktort határozott meg. A faktorok sajátértékeit, magyarázott varianciarányát, és annak kumulált értékét a 7. mellékletben található 12. táblázat mutatja be.

A rotálandó faktorok számának meghatározásához több hüvelykujj szabály is létezik. Ezek közül a legenyhébb a Kaiser-kritérium, amely szerint azokat a faktorokat érdemes figyelembe venni, amelyeknek a sajátértéke legalább 1 (Watts és Stenner 2012). Jelen elemzésekben e kritériumnak – mindkét kérdés esetén – mind a nyolc faktor megfelelt. Watts és Stenner (2012) azonban felhívja rá a figyelmet, hogy amennyiben sok válaszadó van – Q-módszernél a jelenleg vizsgált 50 fő annak számát – a Kaiser-kritérium túl sok, a valódi jelentéstartalmat nélkülöző faktorhoz vezethet. Emiatt két további követelményt vizsgáltam a faktorok számának meghatározásakor.

Az első a Scree-teszt, amely azt mondja ki, hogy a faktorokat a sajátértékeket ábrázoló Scree plot alapján érdemes vizsgálni, és a számukat annak függvényében maximalizálni, hogy a görbe meredeksége hol változik meg hirtelen és kezd el egyenesbe átfordulni (Watts és Stenner 2012). Jelen esetben ez mindkét elemzésnél három-három faktort jelentett (a Scree plotokat lásd a 8. mellékletben). Ezen eredményeket erősítette meg a Humphrey-szabály is. Eszerint azokat a faktorokat érdemes megtartani, amelyek esetében a két legmagasabb faktorsúllyal rendelkező Q-rendezés szorzata – figyelmen kívül hagyva azok előjelét – meghaladja a standard hiba kétszeresét (Brown 1980-at idézi Watts és Stenner 2012). E szabálynak is három-három faktor felelt meg, így azokat rotáltam. A faktorok forgatásához két lehetőséget ajánl fel a KADE szoftver: a Varimaxot, amely egy derékszögű forgatási módszer és a kézi rotálást. Mivel jelen vizsgálatban már a faktoranalízisnél is a matematikailag megbízhatóbb módszert választottam, a faktorok rotálásánál is e megfontolás mentén döntöttem, és a Varimax módszert alkalmaztam.

A végső elemzésekbe azok a Q-rendezések kerültek be, amelyek faktorsúlya 95%-os szinten ($P < 0,05$) szignifikáns. A KADE szoftver ezeket figyelembe véve adta

meg azokat az adott faktorra reprezentatív Q-rendezéseket (lásd a 9. mellékletet), amelyek alapján a faktorok interpretálhatóak. A jó állampolgárra vonatkozó kérdésnél az első faktor esetében 17, a másodikonál 18, míg a harmadikonál 9 Q-rendezésnek volt szignifikáns faktorsúlya, vagyis 50-ből 44 Q-rendezés (88%) került be a végső elemzésbe. Az iskolai állampolgári nevelés céljaira vonatkozó kérdésnél 42 Q-rendezés (84%) került be az elemzésbe: az első faktor esetében 17, a második esetében 16, míg a harmadikonál 9.

A faktorokat a Watts és Stenner (2012) által bemutatott módszer alapján interpretáltam. Ez egy holisztikus megközelítés, amelynek az a célja, hogy az állítások közötti komplex összefüggéseket feltárja. Így nemcsak a reprezentatív Q-rendezés szélső értékeire, illetve azokra az állításokra koncentrálok, amelyek statisztikai értelemben a többi faktortól szignifikánsan eltérő besorolást kaptak. Szisztematikusan vizsgálja azokat az állításokat is, amelyek magasabb vagy alacsonyabb besorolást kaptak az adott faktorban, mint a többiben, továbbá az eloszlás közepén találhatóakra is hangsúlyt helyez. Az interpretációt nagyban segítették azon elméleti kategóriák – az orientációs koncepcióként használt politikai filozófiai megközelítések – is, amelyekből kiindulva a rendszerezendő állításokat meghatároztam.

A Q-elemzés során Watts és Stenner (2012) ajánlja a válaszadók saját interpretációinak vizsgálatát is. Erre jelen elemzésben az a 11 Q-rendezés adott lehetőséget, amelyeket a tematikus interjúk keretében rögzítettem. E ponton érdemes kiemelni, hogy hasonló gondolati struktúrák – vagyis azonos profilhoz tartozás – esetén is megfigyelhető volt az interjúalanyok eltérő viszonyulása az állításokhoz. Voltak olyanok, akik egyértelműen pozitívan vagy negatívan ítélték meg a különböző állításokat, míg mások azt hangsúlyozták, hogy szinte alig van olyan állítás, amivel ne értenének egyet. Az ő esetükben a skála két végpontja inkább a nagyon fontos és a legkevésbé fontos jelentéstartalommal bírt. Az adatok interpretációja, amely egy ideáltipikus Q-rendezésre vonatkozik, ezen érzelmi árnyalatokat nem tudja visszaadni, ugyanakkor az általános gondolati struktúrák bemutatására alkalmas. További fontos információhordozók a demográfiai adatok is, amelyeket – Watts és Stenner (2012) ajánlása szerint – csak egy későbbi szakaszban érdemes bevonni az értelmezésbe, elkerülve, hogy az interpretáció a kutató előzetes várakozásain alapuljon.

A következő alfejezetben elsőként az interjúk tematikus elemzésének eredményei alapján mutatom be, hogy milyen meggyőződésekkel bírnak a megkérdezett tanárok és

intézményvezetők a felelős állampolgárról, illetve az iskolai állampolgári nevelés céljairól. Ezt követően a Q-faktoranalízis során kapott reprezentatív Q-rendezéseket (lásd a 9. Mellékletet) interpretálok, képet adva három-három tanári profilról mind a felelős állampolgárságot, mind az iskolai állampolgári nevelés céljait illetően.

6.2. Az interjúk során kirajzolódó tanári meggyőződések

6.2.1. A felelős állampolgárról alkotott meggyőződések az asszociációk tükrében

Az intézményvezetők, valamint a tanárok állampolgárságról alkotott asszociációit az 5. ábra mutatja be. A szavak betűméretbeli különbsége arról ad képet, hogy hány interjúalany fogalmazta meg az adott elvárást a felelős állampolgárral szemben, azt nem tükrözi, hogy az interjúalanyok összesen hányszor említették az adott szempontot. Voltak, akik csak egy-egy említést tettek, míg más interjúk során ismétlődően visszatért egy-egy kritérium, kifejezve, hogy komolyabb súllyal bír az interjúalany számára.

A szabad asszociációk alapján az interjúalanyok elképzelései a felelős állampolgárról egyediek, nem látszik egyértelmű mintázat. Összesen 33 elvárást fogalmaztak meg, ezek több mint fele olyan, amelyet csak egy vagy két interjúalany emelt ki. Egyesek jóval sűrűbb leírást adtak, 8–10 különböző követelményt felsorolva, míg mások csak 3–4 dolgot emeltek ki. Az interjúalanyok körében legtöbbször felmerülő, a felelős állampolgárt leíró tulajdonságok az önálló véleményalkotás, a megfelelő ismeretek, a tájékozottság és a kritikus gondolkodás, amelyek egymással is szorosan összefüggenek. Ezek mindegyikét legalább az interjúalanyok harmada említette. Zömében egyéni kvalitásokat emeltek ki az interjúalanyok, de a közösséghez való viszony, illetve az állampolgárság identitásbeli vetülete is felmerült néhány esetben. Három interjúalany utalt a nemzeti kötődés fontosságára, egyikük ezzel azonos jelentőségüként említette az Európához való kötődést is. A politikai részvétel kapcsán négy interjúalany fogalmazta meg, hogy szerinte minden állampolgárnak kötelessége részt venni a választásokon, illetve hárman – ennél általánosabban – a közügyekben való részvételt említették.

Markánsan eltérő véleménye a jogok és kötelességek kapcsán volt az interjúalanyoknak. Míg többen mindkettővel kapcsolatban fogalmaztak meg elvárást,

voltak olyanok is, akik csak a jogtudatosságra és jogérvényesítésre helyezték a hangsúlyt, míg egy interjúalany a kötelességek elsődlegességét emelte ki a jogokkal szemben. Ahogy megfogalmazta: felelős állampolgár az, „*aki az állampolgári kötelességeit ellátja. Ezeknek tudatában van, és az állampolgári jogait ezek után követeli és gyakorolja.*”
(*Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 59 éves nő.*)

5. ábra: Az intézményvezetők és a tanárok asszociációi a felelős állampolgárról



Saját szerkesztés.

6.2.2. Az állampolgári nevelés meghatározásai

Az interjúalanyok egyöntetűen egyetértettek abban, hogy az állampolgári nevelés fontos feladata az iskolának. Ez feltehetően nem azt tükrözi, hogy ezt illetően széleskörű egyetértés van a pedagógustársadalomban, hanem szelekciós torzítás eredménye: azok voltak hajlandóak részt venni a kutatásban, akik egyetértettek a terület fontosságával. Azonban mivel az állampolgári nevelés egy nehezen lehatárolható, sokrétű tevékenység – lásd a 2. fejezetben ismertetett tág definíciót –, az így is érdekes kérdés, hogy pontosan hogyan értelmezik az interjúalanyok e fogalmat, milyen lehetséges színtereit, kereteit érzékelik.

Az interjúk alapján egy kontinuum rajzolódott ki, amelynek egyik végpontját azok a szűk meghatározások adják, amelyek szerint az állampolgári nevelés egy ismeretátadást és bizonyos készségeket (pl. kritikus gondolkodás, vitakészség) formálását szolgáló tanórai tevékenység – nem megkérdőjelezve ebben a történelem tantárgy elsődleges szerepét –, amely motiváltabb diákok esetében kiegészülhet a témába vágó tanterven kívüli tevékenységekkel, például versenyeken való részvétellel. A kontinuum másik végpontján azok a tág meghatározások találhatók, amelyek az állampolgári nevelést egy az iskolai élet minden pillanatát átítató tevékenységként értelmezik. A tág definíciót használó interjúalanyok számára kényelmetlenebbnek tűnt az állampolgárság, illetve az állampolgári nevelés kifejezések használata, és ezek helyett olyan általánosabb, vagy az adott közegre jobban illő szóhasználattal éltek, mint a nevelés, az iskolapolgárság, vagy az iskola demokratikus szellemisége, értékrendje. Emellett érezhetően szkeptikusabbak voltak a terület tantárgyi megközelítésével, illetve az ismeretátadással kapcsolatban. Mindezt a következő intézményvezetői idézetek is illusztrálják:

„Állampolgári nevelésen szerintem egyébként a tantervek elsősorban egy ilyen politikai gyorstalpalót értenek, tehát egy ilyen politikai jogokkal kapcsolatos gyorstalpalót. Szerintem ez egy sokkal bővebb terület, és ezen a részterületen keresztül nem is értelmes nagyon megközelíteni. Tehát nem ez a kapuja az állampolgárságnak.”
(Budapesti/Pest megyei egyházi iskola igazgatója, 56 éves férfi.)

„Ez a fajta elvárás, értékrend uralkodik, amit szerintem fogalmazhatunk úgy, hogy demokratikus, mert véleményen alapul, meg szabad kérdezni és a válaszokat meg lehet hallgatni, azokat mindenki feldolgozza. És hogy mivel így működünk, ezért nem

tudom, hogy mennyire szükséges ezt külön tantárgyasítani, mert ez a saját programjainkon és a működésünkön alapul. (...) itt van egy sajátos szemlélet és igény is arra, hogy demokratikus szellemiség uralkodjon az iskolában.” (Budapesti/Pest megyei állami iskola igazgatója, 49 éves férfi.)

A kontinuum két végpontja közötti definíciókban esetleges volt, hogy a tanórai tevékenység mellett az interjúalanyok az állampolgári nevelés milyen egyéb színterét emelték ki – így például az iskolai ünnepeket, a pályaorientációs tevékenységet, az osztálykirándulásokat – és az is, hogy ezek az iskolán belül minden diákot vagy csak egy szűkebb kört érintenek. Számos interjúalany hangsúlyozta, hogy sokkal könnyebb bármilyen állampolgári nevelési tevékenységet kis létszámmal, válogatott és motivált diákokkal, így például fakultáció vagy szakkör keretében megvalósítani. Mindez az állampolgári nevelés terén létrejövő szakadékra („*civic education gap*”) hívja fel a figyelmet. E fogalom a szakirodalomban általában a tanulói összetétel kapcsán merül fel, és arra utal, hogy a kevésbé jó társadalmi-gazdasági státuszú diákok – akiknek feltételezhetően a családi politikai szocializációja is hiányos – az iskolában kevesebb állampolgári nevelési lehetőséghez jutnak. Az interjúk alapján feltételezhető, hogy homogénebb közegben, javarészt kedvező szocioökonómiai státuszú diákok körében is kialakulhat hozzáférésbeli egyenlőtlenség, de ez esetben a diákok motiváltsága függvényében: azok, akik eleve fogékonyabbak, valószínűleg több lehetőségben részesülnek.

A diákok szocioökonómiai helyzete kapcsán egy másik dolgot is érdemes kiemelni: a különböző társadalmi-gazdasági háttérű diákok interakcióiban rejlő állampolgári nevelés lehetőségét. Bár a legtöbb vizsgált gimnáziumban intézményen belül ez kevésbé merülhet fel a viszonylag homogén tanulói összetétel miatt, volt a mintában két olyan iskola, amelynek tanulói összetétele diverzebb, mivel az intézmény tehetséges, de hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatásával is foglalkozik. Az ebben rejlő állampolgári nevelési lehetőséget az érintett interjúalanyok többsége azonban kevésbé ismerte fel, vagy legalábbis nem artikulálta az interjúk során. Egyetlen interjúalany említette, hogy számára az is az állampolgári nevelés része, hogy intézményükben különböző szociokulturális háttérű diákok tanulnak együtt, és ezáltal nyitottá válnak egymás iránt. Egy másik interjúalany pedig arra utalt, hogy a tanárok felkészültségét segíti, hogy a felzárkóztatáshoz innovatív pedagógiai módszerekkel ismerkednek meg, amelyet aztán szélesebb körben is hasznosítani tudnak.

Több interjú során felmerült, hogy az iskolai állampolgári nevelés tud-e világnézetileg semleges lenni. E kérdéssel kifejezetten azok foglalkoztak, akik szerint egyáltalán nem, vagy csak az intézmény szintjén – amennyiben nem priorizál egy-egy nézetet –, de a tanár szintjén nem. Erre egyik interjúalany sem tekintett problémaként, úgy vélték, hogy a tanár nem hagyhatja saját értékrendjét az iskola kapuján kívül, az oktatási, nevelési tevékenységét mindenképp meghatározza saját személyisége, világnézete. Volt olyan interjúalany, aki szerint pont a tanári személyiség által válhat értelmezhetővé egy-egy ideológia a diákok számára. Ugyanakkor minden interjúalany hangsúlyozta, hogy azt is világossá kell tenni a tanulóknak, hogy az adott tanár nézőpontja csak egy a több lehetséges megközelítés közül, és nem elvárás, hogy a diákok is azonos véleményen legyenek. Az interjúalanyok szerint a transzparencia, a nyitottság és az elfogadás a kulcsa annak, hogy a tanár világnézetének felvállalása ne legyen kifogásolható az oktatás során. Ahogy az egyik tanár megfogalmazta:

„De pontosan mi, tanárok sokfélék vagyunk, meg sokszínűek vagyunk, és mindenki másképp tanít, és ettől lesz szerintem egyébként a társadalom jó, mert mindenki el van valami mellett köteleződve, és akkor azt megtanítja, és ez generálja a társadalmi vitákat, meg az előrehaladást is szerintem.” (Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 52 éves férfi.)

Emellett többször felvetődött az a kérdés is, hogy a pártpolitikának, aktuálpolitikának lehet-e helye az állampolgári nevelésben. Az interjúalanyok kivétel nélkül hangsúlyozták, hogy helytelennek gondolják, ha a tanárok politikai véleményüket a diákok felé propagálják, sokan a vonatkozó jogszabályra is hivatkoztak. Ugyanakkor több interjúalany szerint is az jelenti a kihívást, hogy vékony a határmezsgye; az állampolgári létre való felkészítést, a feltétlenül szükséges ismeretek átadását nem lehet teljes mértékben leválasztani az aktuálpolitikáról. Továbbá többen felhívták a figyelmet arra a nehézségre, hogy a diákok közül többen érdeklődnek e témák iránt, kérdéseket tesznek fel akár tanórán, akár azon kívül, főleg jelentősebb közéleti események idején – ilyen időszakban készültek az interjúk is, a 2022-es országgyűlési választások utáni két hónapban. Néhányan beszámoltak olyan helyzetekről is, amikor a tanulók kifejezetten igyekeznek kideríteni a tanár pártpreferenciáját. Ráadásul a gimnáziumok utolsó évfolyamán számos diák már nagykorú, ami miatt e körben nagyobb dilemmát jelent a tanárok számára, hogy mit tegyenek, ha aktuálpolitikai téma vetődik fel.

Az interjúk elemzése során több stratégiát lehetett azonosítani, hogy hogyan próbálnak a tanárok megbirkózni mindezzel. Az egyik, amikor a tanár arra törekszik, hogy minél több oldalról világítson meg egy kérdést, érveket és ellenérveket is felsorakoztatva a különféle álláspontok mellett. A másik stratégia, amikor a tanár a semleges moderátor szerepét vállalja: nem fojtja el a beszélgetést, de nem vesz részt, kívül marad a helyzeten, legfeljebb a diákok között kialakuló vitát igyekszik kordában tartani. A harmadik egy elterelő jellegű stratégia, amikor a tanár megpróbál eltávolodni az eredeti aktuálpolitikai témafelvetéstől, és inkább az intézményi keretokről vagy az általánosabb értékekről való beszélgetés felé tereli a diákokat. Hasonló stratégia, amikor a tanár kiemeli a témát az eredeti kontextusából, és inkább múltbeli vagy nemzetközi kitekintéssel él. A negyedik azonosítható stratégia, amikor a tanár vállalja az adott diákkal a beszélgetést, de mérlegeli, hogy mindez a többi tanuló előtt, nyilvánosan, vagy később, kilépve az eredeti szituációból, privát beszélgetés során történjen.

Azt illetően, hogy a pártsemlegességet mennyire lehet megőrizni a tanítás során, két markáns véleményt lehetett azonosítani. Dominánsan az az elképzelés jelent meg az interjúkban, miszerint ez egy fontos cél, aminek a megvalósulásáért mindent meg kell tennie a tanároknak. Volt olyan interjúalany, aki szerint ez nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a diákok számára elfogadható, hiteles személy legyen a tanítás során. Ugyanakkor az e véleményt képviselők szerint a pártsemlegesség megőrzése nehéz feladat, folyamatos kihívást jelent a különféle iskolai helyzetek során. Ezzel szemben több interjúalany is úgy vélte, hogy ez egy lehetetlen cél, a diákok annak direkt kimondása nélkül is érzékelik a tanárok pártpreferenciáját. Emiatt azokat a helyzeteket sem érzékelték annyira kényesnek, amikor aktuálpolitikai kérdések kerülnek elő, csak azt tartották lényegesnek, hogy a tanár ne kizárólagosként fogalmazza meg a saját álláspontját.

6.3. Tanári és hallgatói meggyőződések vizsgálata a Q-módszerrel

A 6.2. fejezetben arról adtam áttekintést, hogy az interjúalanyok mit gondolnak azt illetően, hogy kit tekinthetünk felelős állampolgárnak, valamint hogy hogyan írják le az iskolai állampolgári nevelés lényegét. A választott adatgyűjtési módszer, a félig strukturált interjú lehetővé tette, hogy erről szabadon, saját elképzeléseiknek tág teret adva, saját szavaikkal számoljanak be. Az interjúadatok tematikus elemzése során kapott

eredmények az interjúalanyok szemszögéből, az ő tapasztalataik alapján írják le a vizsgált jelenséget, és fontos nézetkülönbségekre, töréspontokra világítanak rá.

Jelen fejezetben egy másik megközelítésben, az ún. Q-módszerrel, eltérő – tanárszakos hallgatói és gyakorló tanári – körben felvett adatokon vizsgálom ugyanezen kérdéseket. Ezen módszer strukturáltabb, hiszen a válaszadók által megítélendő állítások kiválasztása elméleti kategóriák mentén történt, ami miatt az eredmények jól összekapcsolhatóak a fő politikai filozófiai megközelítésekkel. A Q-faktoranalízis során mind a felelős állampolgárt, mind az iskolai állampolgári nevelés céljait illetően három-három profilt azonosítottam. A reprezentatív Q-rendezések a 9. Mellékletben találhatóak, a következőkben ezeket interpretálok.

6.3.1. Tanári profilok a jó állampolgárról alkotott meggyőződések alapján

A válaszadó tanárok és hallgatók körében három eltérő profilt azonosítottam a jó állampolgárról alkotott meggyőződések alapján: (1) a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus profilt, (2) a nemzeti–munkaközpontú profilt, valamint (3) a nemzeti–liberális profilt. A következőkben ezeket mutatom be részletesen, kitérve az adott csoportba tartozók demográfiai adataira is.

6.3.1.1. Kritikai–liberális–nemzetszkeptikus csoport

E profilhoz 17 válaszadó – 12 gyakorló tanár és 5 hallgató – tartozik. 47 százalékuk nő, 53 százalékuk férfi; utóbbi kimagasló aránynak számít (az összes válaszadót tekintve ez az érték 36%). A csoport átlagéletkora 45 év, ezen belül a pedagógusoké 52 év, míg a hallgatóké 29 év. A tanárok 75 százaléka gimnáziumban, 8 százaléka szakiskolában, 17 százaléka pedig vegyes profilú intézményben tanít. 83 százalékuk állami fenntartású, 17 százalékuk magániskolában dolgozik, vagyis nincs köztük olyan, aki egyházi intézményben oktatna. A hallgatók kivétel nélkül gimnáziumban tanultak, 40 százalékuk állami, 40 százalékuk egyházi fenntartásúban, míg 20 százalékuk magánintézményben. Középiskolájuk földrajzi elhelyezkedését tekintve 65 százalékuk budapesti vagy Pest megyei, 18 százalékuk nyugat-magyarországi, 18 százalékuk pedig kelet-magyarországi kötődésű.

Tantárgyi kötődésük – vagyis, hogy a gyakorló pedagógusok milyen tantárgy(ak)at tanítanak, vagy tanítottak korábban, illetve, hogy a hallgatók mely tárgy(ak) oktatására készülnek – a következőképpen alakul: 47 százalékuk foglalkozik történelemmel, 47 százalékuk idegen nyelvvel, 29 százalékuk valamilyen állampolgári ismeretekhez közvetlenül kapcsolódó tantárggyal, 18 százalékuk földrajzzal, 6 százalékuk valamilyen egyéb, reál általános műveltségi tárggyal, 35 százalékuk pedig egyéb, főként szakmai vagy készségtárggyal. Mindezt az összes válaszadóval összevetve szembeötlő, hogy e profil esetében magasabb az idegen nyelvvel, illetve az állampolgári ismeretekhez köthető tárgyakkal foglalkozók aránya, míg az egyéb reál tárgyakat oktatók aránya alacsonyabb. Továbbá e csoportban nincsenek magyar nyelvvel és irodalommal foglalkozók, miközben az összes válaszadó között arányuk 22%.

Az e profilhoz tartozó tanárokhoz és hallgatókhoz az állampolgárság kritikai és liberális megközelítése áll a legközelebb. Az előbbi kategóriában mind a kritikai irányzathoz, mind a kritikus gondolkodás képességéhez kapcsolódó állítások megtalálhatóak, és e csoport mindkettőt pozitívan értékeli (1–3 tartományban). Véleményük szerint a felelős állampolgár elkötelezett a társadalmi igazságosság és az ehhez szükséges gyökeres változások iránt (17; 3⁴²), illetve képes a kritikai gondolkodásra, önálló véleményformálásra (6; 3). Az utóbbi előfeltételének tekinthető, az információkhoz, azok hitelességéhez és megbízhatóságához való kritikus viszonyulást (32; 1) kevésbé tartják lényegesnek, ugyanakkor a három tanári csoport közül számukra bír a legnagyobb jelentőséggel. A jó állampolgár jellemzőjeként tekintenek továbbá a kritikai irányzathoz besorolható további állításokra: a politikai rendszer különféle szintjein hozott döntések kritikus elemzésére (22; 1), illetve a globális problémák lényegi okainak, összefüggéseinek feltárása iránti érzékenységre (30; 1). Ezeket az ismérveket szintén magasabbra értékelik, mint a másik két csoport.

Ahogy a csoport elnevezése is utal rá, tagjai számára kiemelt jelentőséggel bírnak a liberális értékek is (1–3 tartomány), amelyek közül az egyenlőséget (9; 3) értékelik a legfontosabbnak. Ezt követi a tolerancia (8; 2), az egyén tisztelete (27; 2), a lelkiismereti és vallásszabadság (36; 1), valamint a jogérvényesítés (1; 1). A liberális értékek iránti elkötelezettség nem tekinthető e csoport egyedi megkülönböztető jegyének, mivel ezek a nemzeti–liberális pedagógusprofilba tartozók számára is fontosak,

⁴² A zárójelben található számok közül az első a kapcsolódó állítás sorszámát, míg a második a csoportra reprezentatív Q-rendezésbeli értékét jelöli.

ugyanakkor a toleranciát csak e csoport tagjai tartják a felelős állampolgár lényegi jellemzőjének.

E pedagógusprofilhoz tartozók felelős állampolgárról alkotott meggyőződése – az egyes irányzatokhoz való pozitív viszonyulásán túlmenően – leginkább a nemzeti megközelítéssel szembeni szkeptikusságában ragadható meg. A nemzeti orientációt sugalló állítások mindegyikét a negatív tartományba (–3-tól –1-ig) sorolják, és ezek közül is azok az állítások kapják a legkedvezőtlenebb értékelést, amelyek a nemzettel való azonosulást fejezik ki, így a nemzeti öntudat (40; –3), a hazaszeretet (18; –2) és a közös nemzeti értékekkel való azonosulás (28; –2). Ilyen jellegű negatív megítélés csak erre a csoportra jellemző, a másik két pedagógusprofilhoz tartozók a felelős állampolgár fontos jellemzőjének tartják a nemzet iránti elkötelezettséget.

Mindezt érdemes összevetni az európai orientációra utaló állításokkal is. Ezek közül a nemzetszkeptikus tanárok és hallgatók hármát (11, 15 és 19) is magasabbra értékelnek, mint a nemzeti orientációt kifejező állításokat. Ugyanakkor ezek neutrálisak (0) számukra, így nem foghatóak fel egyértelműen a nemzeti orientáció ellenpontjaként, határozott európai elköteleződésként. Ám annak fontos üzenete van, hogy az európai orientációt kifejező azon állítás, amely a 2020-as Nemzeti alaptantervből származik, és az európaiságra keresztény alapokon nyugvó civilizációs identitásként utal (3; –3), az e csoport által leginkább elutasított állampolgári ismérvek egyike.

A további irányzatokat illetően a következők állapíthatóak meg. A kritikai–liberális–nemzetszkeptikus pedagógusprofilhoz tartozók számára a zöld megközelítést kifejező állítások vagy jellemzőek a felelős állampolgárra vagy neutrálisak a kérdés szempontjából (0–2 tartomány). A zöld irányzaton belül azokat az állításokat tartják a legfontosabbnak, amelyek a hétköznapiakra, a személyes térre vonatkoznak, így a környezettudatos életvitelt (23; 2) és a természeti erőforrások takarékos használatát (24; 2). A csoport alacsonyabbnak értékeli azokat az állításokat, amelyekben e fókusz kitágul, például nagyobb tudatosságot és politikusabb hozzáállást (29; 1), vagy globális szemléletet is (35; 0) feltételez. Ugyanakkor általánosságban megállapítható, hogy a három profil közül e csoport számára a legfontosabb az állampolgárság zöld megközelítése.

A felelős állampolgár jellemzőit különféle gazdasági aspektusokból megközelítő leírások az első csoport számára neutrálisak vagy inkább negatívak (–2–0 tartomány),

ugyanakkor e terület nem különbözteti meg tagjait markánsan a másik két pedagógusprofiltól. A republikánus és a komunitárius irányzatokat illetően már kevésbé koherens a csoport meggyőződése, ezek szórványosan helyezkednek el az ideáltipikus Q-rendezésben: a köztársasági megközelítést képviselő jellemzők a -3-1, míg a közösségelvűek a -2-2 tartományban. A republikánus, részvételt hangsúlyozó értékek közül azok a leginkább elutasítottak, amelyekben a politikumra utaló kifejezések vannak, úgymint a politikai életben (21; -3), illetve a közügyekben való részvétel (26; -2). A csoport azonban már a jó állampolgár jellemzőjeként tekint az állampolgári aktivitásra, amennyiben az a procedurális oldalról van megközelítve, az intézményrendszer és az eljárások ismeretén, használatán keresztül (7; 1). E rangsorolásban szerepet játszhat, hogy a politika szó sokak számára negatív konnotációval bír, illetve értelmezése gyakran beszűkül. Mindezt a következő interjúidézet is illusztrálja:

„- Ez egy nagy dilemma nekem. Szerintem ez mindenkinek, hogy az ember mennyire vegyen részt (...). Nekem ez egy ilyen Tarkovszkij-Babits dilemma. Tarkovszkij mondta, Párizsban persze már, hogy a politika nem autentikus lét. Miközben, és akkor nem akarok ilyen frázisokat puffogatni, vétkesek közt cinkos, aki néma. (...) most azt gondolom, hogy más eszközök, a politikán kívüli eszközök is vannak, amivel jobbat tehetjük a világot, meg magunkat.

- Mint például?

- Mint például a civil kezdeményezések. (...) Ami persze előbb-utóbb mind a politika értelmében, a politikát a görög szóként használva a politikon, akkor persze máris politika, de most akkor én a politikát e tekintetben ilyen pártoskodó politikának használtam.” (Nyugat-magyarországi állami iskolában tanító, 57 éves férfi.)

Visszatérve a profilhoz tartozók általános jellemzésére, elmondható, hogy a komunitárius irányzat megítélésére szintén jellemző a széttöredezettség (-2-2 tartomány), de inkább a negatív attitűd jellemző, miközben három állítás (12, 33 és 25) megítélése is kedvezőtlenebb, mint a másik két pedagógusprofil esetén. A közösségelvű állítások megítélése annál negatívabb, minél inkább a közösséggel való azonosulást fejeznek ki.

Összességében az e pedagógusprofilhoz tartozók szerint a felelős állampolgár egy autonóm egyén, akit kritikai attitűd jellemez és birtokában van a kritikus gondolkodás

képességének. A szabadelvű értékeket szem előtt tartja, mindennapi életvitelére jellemző a környezettudatosság. Számára az aktív állampolgári lét akkor fontos, ha az önérvényesítést szolgálja, ugyanakkor az önérdek mellett a közérdeket is igyekszik figyelembe venni. A felelős állampolgár e csoport meggyőződése szerint mentes a közösségi kötődésektől, identitásában sem a nemzet, sem az európaiság nem játszik fontos szerepet – ám míg az utóbbival kapcsolatban semleges, addig az előbbivel szemben elutasító.

6.3.1.2. Nemzeti–munkaközpontú csoport

E csoportot 18 válaszadó alkotja: 10 gyakorló tanár és 8 hallgató. 78 százalékuk nő, 22 százalékuk férfi, vagyis az összes válaszadóhoz képest kimagasló a nők aránya e profil esetében. A csoport átlagéletkora 41 év, ezen belül a pedagógusoké 53 év, míg a hallgatóké 26 év. A tanárok 70 százaléka gimnáziumban, 30 százaléka pedig vegyes profilú intézményben tanít; felük állami, másik felük egyházi fenntartású középiskolában. A hallgatók 63 százaléka járt gimnáziumba, míg 37 százalékuk technikumba. 50 százalékuk állami, 50 százalékuk pedig egyházi fenntartású intézményben végezte tanulmányait. Eszerint ezen profilhoz tartozók körében mindkét alcsoporton belül kimagasló azok aránya, akik egyházi fenntartású intézményhez kötődnek. Mindez a hallgatók továbbtanulásában is megnyilvánul: a felük egyházi fenntartású felsőoktatási intézményben folytatja a képzését. Középiskolájuk földrajzi elhelyezkedését tekintve a profilhoz tartozók 50 százaléka budapesti vagy Pest megyei, 22 százaléka nyugat-magyarországi, 28 százaléka pedig kelet-magyarországi kötődésű.

Tantárgyi kötődésüket tekintve a csoporttagok 44 százaléka foglalkozik magyar nyelv és irodalommal, 33 százalékuk történelemmel, 28 százalékuk valamilyen állampolgári ismeretekhez közvetlenül kapcsolódó tantárggyal, 22 százalékuk valamilyen reál műveltségi tantárggyal – ide nem sorolva a földrajzot. További, 17-17-17 százalékuk pedig idegen nyelvvel, földrajzzal, illetve egyéb tantárggyal. Az összes válaszadóval összehasonlítva e profil egyedi jellemzője, hogy kiemelkedő a magyar nyelvvel és irodalommal foglalkozók aránya (vö. az összes válaszadó 22 százalékával), valamint magasabb az egyéb állampolgári ismeretekhez köthető tantárgyakkal foglalkozók aránya, míg a történelemmel foglalkozóké alacsonyabb.

A nemzeti–munkaközpontú csoport felelős állampolgárról alkotott elképzelése sok szempontból ellentétes a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus pedagógusok és hallgatók meggyőződésével. A második pedagógusprofilhoz tartozók szerint a felelős állampolgár legfőbb ismérve ugyanis a nemzethez való erős kötődése: a hazája iránt tanúsított szeretete (18; 3) és a nemzeti öntudata (40; 3). Nemcsak ismeri a nemzeti kultúrát (13; 2), hanem azonosul is a közös nemzeti értékekkel (28; 2). Ezt az erős nemzeti kötődést nem egészíti ki az Európa felé való nyitás: sem az európai társadalmakról való tájékozottság (15; –3), sem az európai sokféleség (19; –2), sem az európai identitás (11; –2 és 34; –1) nem fontos e csoport számára. Egyetlen európai orientációt sugalló állítást azonban pozitívan értékelnek a nemzeti–munkaközpontú meggyőződéssel bírók, a keresztény normarendszeren alapuló európai civilizáció iránti elkötelezettséget (3; 1), így e kérdésben is az első pedagógusprofil ellenpontjának tekinthetőek. A nemzeti kötődés és az európai polgárság viszonyát illusztrálja a következő interjúidézet:

„Nagyon fontos pont, ahogy említettem is, a szűkebb közösség, tehát a magyar nemzetnek nem ezt mondom, hogy tisztelete, inkább ennek a tudatosítása. Valamint azt is szintén fontosnak tartom, hogy mi az Európai Unió tagjai vagyunk, de a különbségek tekintetében egyértelműen látszik a fontosság, hogy a szűkebb közösség és a tágabb közösség azért nem egyenrangú szerepet tölt be.” (Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 55 éves férfi.)

A reprezentatív Q-rendezés rávilágít, hogy a csoport nemzet iránti odaadása nem fonódik össze szorosan a közösségelvű elvárásokkal, ezeket kevésbé tartják fontosnak (0–2 tartomány). Leginkább az önérdek közérdekkel való összeegyeztetését (2; 2) és a közösségbe való beilleszkedést (12; 1) várják el a felelős állampolgártól, a többi kommunikatívus értéket (16, 25 és 33) neutrálisnak tartják.

Ugyanakkor a nemzeti–munkaközpontú tanárok és hallgatók szerint a felelős állampolgárral szemben megfogalmazható egy fontos további elvárás: a munka világában való helytállás, melyet a másik két pedagógusprofilhoz tartozók egyáltalán nem tartanak relevánsnak. A nemzeti–munkaközpontú profilúak meggyőződése szerint azonban a felelős állampolgár a munkájában megbízható (10; 2), azzal értéket teremt (4; 3). A további gazdasági értékeket, úgymint a fogyasztói tudatosságot (5; 0) vagy a pénzügyekhez való felelős hozzáállást (39; –1) azonban már ők sem tartják a felelős állampolgár ismérvének. Leginkább a magyar gazdaság versenyképességéhez való hozzájárulást (31; –2) utasítják el, ami ellentmondásnak tűnik a nemzet és a munka

kiemelt szerepéhez képest. Ugyanakkor, ha összevetjük mindezt azzal, hogy a versenyképességi diskurzus a 2007-es Nemzeti alaptantervre volt jellemző, a nemzeti–munkaközpontú pedagógusok pedig inkább a 2020-as alaptantervre jellemző célokkal azonosulnak, érthetővé válhat az állítás (31) negatív megítélése.

A csoport mérsékelten viszonyul az állampolgárság liberális, valamint zöld megközelítéséhez, az ezekhez kapcsolódó állítások az ideáltipikus Q-rendezés közepén, a –1–1 tartományban találhatóak. A liberális értékek közül a csoport tagjai az egyén tiszteletét (27; 1) és a lelkiismereti és vallásszabadságot (36; 1) tartják a legfontosabbnak, míg a jogérvényesítést (1; –1) a legkevésbé fontosnak. Az egyik interjú tapasztalatai szerint e rangsorolás a különféle szabadelvű értékek és a közjó viszonyának értelmezéséből fakadhat. Ahogy az interjúalany fogalmazott: *„Az tud felelős állampolgár lenni, aki tiszteli önmagán kívül az összes többi embert is, mert hogyha ez a tisztelet nincs meg, akkor nyilvánvalóan nem érdekli a közjó, tehát ez az alapja.”* (Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 59 éves nő.)

Ugyanezen interjúalany a jogérvényesítéssel kapcsolatban azt emelte ki, hogy az ellentétes lehet a közjóval, és szerinte egy felelős állampolgárnak háttérbe kell szorítania a saját érdekeit, jogérvényesítését, amennyiben az ellentétes a közösség érdekével.

A további irányzatokat vizsgálva, a zöld megközelítést képviselő állítások közül e pedagógusprofil esetén is a magánszférát érintő, életvitelre vonatkozóak kaptak magasabb besorolást (24; 1 és 23; 0). Érdekes még kiemelni, hogy az e kategóriába tartozó állítások között van egy vallásos megközelítésű megfogalmazás, miszerint *„A felelős állampolgár tevékenységei összhangban vannak a teremtett rend megőrzésével, a fenntartható jövővel”*. Ezt az állítást e csoport tagjai értékelték a legmagasabbra (14; 1).

A republikánus irányzat aktív állampolgári eszményképe a három pedagógusprofil közül a nemzeti–munkaközpontú számára a legkevésbé vonzó. Tagjai nemcsak a politikai életben (21; –3) és a közügyekben való részvételt (26; –3) utasítják el a jó állampolgár ismérveként, hanem az aktív állampolgári léthez szükséges intézmények és eljárások ismeretét (7; 0) is indifferensnek tartják. A politika szó kifejezetten negatív megítélése e csoport esetén is szembeötlő. Az egyik interjúalany a következőképpen fogalmazott: *„Ha az antik értelemben használom a politika szót, az nyilván a közösség dolgaiban való részvétel. De ma már a politika szó nem ezt jelenti. A*

politika ma már gyakorlatilag megélhetéssé vált.” (Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 59 éves nő.)

Végezetül érdemes kiemelni, hogy az e pedagógusprofilba tartozók zárkoznak el leginkább a kritikai megközelítéstől: a három csoportból ők tartják a legkevésbé fontosnak a társadalmi igazságosság és az ehhez szükséges gyökeres változások iránti elkötelezettséget (17; -1), illetve a globális problémák strukturális okai és megoldási lehetőségei iránti érzékenységet (30; -2). A kritikus attitűd különféle megnyilvánulásai közül egyedül az önálló véleményformálást (6; 1) tartják a jó állampolgár jellemzőjének.

Összegzésképpen: a nemzeti–munkaközpontú csoport szerint a felelős állampolgár erősen kötődik a nemzethez – jobban, mint más közösségeihez. Értékteremtő, jó munkaerő, továbbá odafigyel a természeti erőforrásokkal való takarékosagra a mindennapok során. A liberális értékeket kevésbé tartja fontosnak, ugyanakkor nem utasítja el, miközben elzárkózik a republikánus értelemben vett aktív állampolgári léttől és a kritikai attitűdtől.

6.3.1.3. Nemzeti–liberális csoport

A harmadik csoport 9 főből tevődik össze: 6 gyakorló tanárból és 3 hallgatóból. 67 százalékuk nő, 33 százalékuk férfi, így e csoport nemi megoszlása hasonlít leginkább az összes válaszadóéra. Az átlagos életkor az e profilhoz tartozók esetén a legmagasabb, 47 év. Miközben a tanárok átlagos életkora hasonló a másik két csoport pedagógusaiéhoz (50 év), addig a hallgatóké jóval magasabb a másik két csoport hallgatói átlagéletkoránál (39 év). Az iskolatípusokat illetően a csoport minden tagja az általános műveltségi képzéshez kötődik: a tanárok gimnáziumban dolgoznak, a hallgatók ott végezték középiskolai tanulmányaikat. A pedagógusok 50 százaléka állami, 33 százaléka egyházi fenntartású, 17 százaléka pedig magánintézményben tanít. A hallgatók kétharmada tanult állami gimnáziumban, míg egyharmaduk egyházi fenntartásúban. Középiskolájuk földrajzi elhelyezkedését tekintve 67 százalékuk budapesti vagy Pest megyei, 22 százalékuk nyugat-magyarországi, 11 százalékuk pedig kelet-magyarországi kötődésű.

A csoporttagok 56 százaléka történelemmel, 22-22 százaléka idegen nyelvvel, illetve magyar nyelv és irodalommal, 11-11 százaléka földrajzzal, illetve más reál

tantárggyal, míg 33 százalékuk egyéb tantárggyal foglalkozik. Az összes válaszadóhoz képest tehát felülreprezentáltak a történelemmel foglalkozók (vö. 40%), miközben az e profilhoz tartozók között nincs olyan, aki más, az állampolgári ismeretekhez kötődő tantárggyal foglalkozna.

A harmadik csoport meggyőződése szerint a felelős állampolgárt a liberális értékek tiszteletben tartása (zömében 2–3 tartomány), valamint a nemzet iránti elkötelezettsége jellemzi (1–2 tartomány). A szabadelvű értékek közül a lelkiismereti és vallásszabadság (36; 3) bír a csoporttagok számára kiemelt jelentőséggel, de fontosnak tartják a jogérvényesítést (1; 2), az egyenlőséget (9; 2) és az egyén tiszteletét (27; 2) is. Meglepő módon azonban a toleranciát (8; –1) nem sorolják a felelős állampolgár ismérvei közé. Ezt az egyik interjúalany a következőképpen magyarázta meg: *„a toleráns (...) is egy meghatározhatatlan fogalom, és ugye az előbb (...) elmondtam az én tolerancia értelmezésemet, és azt, hogy másokat is meg lehet érteni, de ugyanakkor én nem hiszek abban, hogy arra kellene tanítani az embereket, hogy olyan állampolgárok legyenek, hogy a saját morális és világnézetüket feladva egyet is értsenek azokkal, akik más alapokon vannak. (...) Én nem hiszek abban, hogy toleránsnak kell lenni az embernek. Én azt gondolom, hogy az embernek magával kell tisztában lennie, és ezen az alapon, igen erkölcsi, morális alapon meg lehet határozni, hogy mi a jó és mi a rossz.”* (Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 52 éves férfi.)

A csoport az állampolgárság liberális és nemzeti felfogásának képviselője miatt mindkét korábbi pedagógusprofillal mutat hasonlóságot, ugyanakkor teljesen egyedi megkülönböztető jegye, hogy a tagjai több republikánus, illetve közösségelvű állítást is a jó állampolgár legfőbb karakterisztikái között tartanak számon. Az aktív állampolgárságnak – a másik két csoporthoz hasonlóan – a procedurális megközelítésével azonosulnak leginkább (7; 3), ezt azonban ők magasabbra értékelik, a legfőbb elvárások egyikeként gondolnak rá. Emellett a közjó iránti elkötelezettséget és az annak érdekében történő cselekvést (38; 2) is magasabbra értékelik a másik két csoportnál. Ahogy az egyik interjúalany megfogalmazta: *„(...) ahhoz, hogy valaki ilyen felelős állampolgár lehessen, ahhoz szerintem a legfontosabb, hogy ne csak saját magában gondolkozzon, hiszen akkor ilyen hobbes-i ember embernek farkasa lesz, akkor úgy nem tudok felelős állampolgár lenni, ha csak az érdekel, hogy én mit tudok elérni, és a másik nem.”* (Budapesti/Pest megyei állami iskolában tanító, 42 éves férfi.)

További érdekes aspektus, hogy annak ellenére, hogy a nemzeti-liberális profilhoz tartozók megfogalmaztak bizonyos, az aktív állampolgári léthez kapcsolódó elvárásokat, a politikai életben való részvételt (21; -2), valamint a közügyekben való részvételt (26; -1) nem tartották szükségesnek a felelős állampolgári lét szempontjából. Ugyanakkor valamelyest kevésbé voltak elzárkózóak ezekkel az állításokkal szemben, mint a másik két csoport. Mindez arra utal, hogy a nemzeti-liberális pedagógusprofilhoz tartozók jó állampolgárról alkotott meggyőződésében már az aktív állampolgárság eszménye is megjelenik, jóllehet csak egy szűkebb értelmezésben.

A profilra jellemző az is, hogy tagjai nemcsak a nemzeti kötődést tartják fontosnak, hanem más közösségi kötődéseket is, és kívánatosnak tekintik, hogy ezek a közösségek együttműködjenek egymással (25; 1). Emellett elvárják a felelős állampolgártól, hogy közösségeinek értékalkotó tagja legyen (33; 1), ugyanakkor az már neutrális számokra, hogy ez a közösségben való aktív részvételen alapuljon (16; 0), illetve nem követelik meg a közösségbe való beilleszkedést sem (12; -1). E meggyőződés némileg inkohereusnak hat, feltehetőleg egy olyan állampolgárra utal, aki ugyan nem egy közösségi kötődésektől mentes egyén, de mégiscsak a liberális értékek határozzák meg, így a közösségeihez inkább csak lazán kapcsolódik, nem támaszthatóak vele szemben ilyen téren erős elvárások. Amennyiben mégis, úgy azok leginkább a nemzettel szemben állnak fenn: szeresse a hazáját (18; 1), ismerje a nemzeti kulturális értékeket (13; 1) és azonosuljon velük (28; 1 és 40; 1).

A nemzeti-liberális csoport szemszögéből a felelős állampolgár Európához való viszonya indifferens – az ideáltipikus Q-rendezésben négy állítás is a 0-s mezőbe került –, ugyanakkor az az állítás elutasított, miszerint az európai sokféleséget fontosnak kellene tartania (19; -2). A kritikus gondolkodással, valamint a kritikai megközelítéssel szemben a csoport szintén inkább neutrálisnak tekinthető, míg a zöld megközelítéshez inkább negatív a viszonya; tagjai meggyőződése szerint a környezettudatosság nem tartozik a felelős állampolgár meghatározó jellemzői közé. Emellett kifejezetten elzárkózóak azt illetően, hogy bármilyen gazdasági szempontból megfogalmazott elvárásokat lehetne támasztani az állampolgárokkal szemben (-3--1 tartomány).

Összességében a nemzeti-liberális meggyőződéssel bíró tanárok és hallgatók szerint a felelős állampolgár a liberális értékek szerint él. Ugyanakkor nem az állampolgárság klasszikus szabadelvű felfogásának reprezentánsa, hiszen jelentőséggel bírnak közösségi kötődései, amelyek közül a nemzeti emelkedik ki. Az aktív állampolgári

lét is fontos számára, bár ennek csak egy szűkebb, leginkább az önérdékérvényesítést szolgáló felfogása. Ennek ellenére igyekeznek a közérdeket, közjót is szem előtt tartani. Az állampolgárság más megközelítései képviselte komolyabb elvárásokat nem tart szem előtt.

6.3.2. Tanári profilok az állampolgári nevelésről alkotott meggyőződések alapján

A kutatásban részt vevő tanárok és hallgatók körében az iskolai állampolgári nevelés céljait illetően is három profilt azonosítottam a Q-faktoranalízis során. Fontos kiemelni, hogy ezek nem következnek egyenesen a feltárt, jó állampolgárra vonatkozó eltérő meggyőződésekből – bár több helyütt is fellelhetőek hasonló gondolati struktúrák –, továbbá az egyes profilokhoz tartozók köre is eltér. A válaszadók körében az iskolai állampolgári nevelés három megközelítése azonosítható: (1) a környezeti nevelés liberális–kritikai és nemzetszkeptikus színezettel; (2) a nemzeti állampolgári nevelés gazdasági és közösségelvű színezettel; valamint (3) a liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelés részvételi színezettel.

Mindhárom profilra jellemző, hogy tagjai elutasítják azon – a klasszikus liberális felfogásra jellemző – állítást, miszerint az iskolának egyáltalán nem feladata az állampolgári nevelés (21; –3), így ez konszenzusos állításnak tekinthető. Mindez valószínűleg – a már korábban is jelzett – szelektív torzítás eredménye, vagyis annak, hogy azok vettek részt a kutatásban, akik azonosulni tudnak azzal, hogy az iskolának van szerepe, felelőssége az állampolgári nevelés terén. A következőkben bemutatom az egyes megközelítéseket, kitérve az adott profilhoz tartozók demográfiai adataira is.

6.3.2.1. Környezeti nevelés liberális–kritikai és nemzetszkeptikus színezettel

Az első csoportot 17 fő alkotja: 14 gyakorló tanár és 3 hallgató. A jó állampolgárról alkotott meggyőződések alapján 59 százalékuk a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus profilhoz tartozik, míg 6-6 százalékuk (1-1 fő) a nemzeti–munkaközpontú, illetve a nemzeti–liberális profilhoz. 29 százalékuk első kérdésre adott Q-rendezése alapján nem volt besorolható egyik profilhoz sem.

A csoport tagjainak 41 százaléka férfi, 59 százaléka nő, vagyis a férfiak nagyobb arányban vannak jelen ennél a profilnál, mint az összes válaszadó körében (vö. 36%). Az átlagéletkor 46 év, a tanárok esetében 50 év, míg a hallgatóknál 29 év. A tanárok 71 százaléka gimnáziumban, 21 százaléka vegyes profilú középiskolában, míg 7 százaléuk technikumban tanít. 64 százaléuk állami, 29 százaléuk magán-, míg 7 százaléuk egyházi intézményben. A hallgatók 66 százaléka gimnáziumban, 33 százaléka technikumban tanult, kétharmaduk állami, egyharmaduk egyházi fenntartású középiskolában. Az intézmény földrajzi elhelyezkedését tekintve a csoport tagjainak 65 százaléka budapesti vagy Pest megyei, 18-18 százaléka pedig nyugat-, illetve kelet-magyarországi kötődésű.

Tantárgyi kötődésüket tekintve 47 százaléuk idegen nyelvvel, 35 százaléuk történelemmel, 24 százaléuk valamilyen reál általános műveltségi tárggyal, 18 százaléuk állampolgári ismeretekhez kapcsolódó tantárggyal, 12 százaléuk földrajzzal, 6 százaléuk magyar nyelv és irodalommal, 24 százaléuk pedig egyéb tantárggyal foglalkozik. Az összes válaszadóval összehasonlítva e profil esetében magasabb az idegen nyelvvel foglalkozók aránya, miközben a magyar nyelv és irodalommal foglalkozóké alacsonyabb.

Az e csoporthoz tartozó tanárok és hallgatók szerint az iskolának autonóm, önérvényesítő egyéneket kell nevelnie (4; 3), akik képesek a kritikai gondolkodásra és az empátiára, és ezáltal – szükség esetén – a gyökeres társadalmi változások elősegítésére (19; 3). Az iskolai állampolgári nevelés különféle céljai közül tehát egy liberális és egy kritikai állítással értenek leginkább egyet. Ugyanakkor a többi kritikai irányzathoz sorolható állítást – így a fennálló hatalmi struktúrák és a társadalmi igazságtalanságok megismertetését (6; 1), illetve az ezek megkérdőjelezésére való felkészítést (24; -1) – már a kevésbé fontos iskolai feladatok között tartják számon, vagy nem is sorolják azok közé. A másik két profillal összehasonlítva azonban még így is ez a csoport szimpatizál leginkább az állampolgári nevelés kritikai felfogásával.

Az e profilhoz sorolható tanárok és hallgatók liberális elköteleződését mutatja, hogy szerintük az iskolának olyan értékeket kell közvetítenie a tanulók felé, mint az emberi méltóság, a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, a jogállamiság és az emberi jogok tiszteletben tartása (16; 2). Annak ellenére, hogy az állítás mindezeket az Európai Unió alapvető értékeiként sorolja fel, valószínűsíthető, hogy nem az EU-ra való utalás miatt kedvező a megítélése. A többi európai orientációt sugalló állítást ugyanis – így az

európai polgárrá nevelést (13; 0) vagy a diákoknak az EU történelmével, intézményeivel, működésével való megismertetését (7; -1) – a kevésbé fontos állampolgári nevelési célok között tartják számon a csoport tagjai.

A szabadelvű értékek melletti kiállás ellenére más, az iskolai állampolgári nevelés liberális felfogásából levezethető állítással kevésbé értenek egyet. Így nem várják el a tanároktól az egyéni és társadalmi értékekhez való neutrális hozzáállást (10; 0), illetve az iskolától mint intézménytől az olyan fokú semlegességet, amelyből akár az állampolgári nevelés kizárása is következhetne az iskola feladatai közül (21; -3).

E profilra jellemző még, hogy tagjai határozottan képviselik az állampolgári nevelés zöld megközelítését. Szerintük az iskolának éppúgy fel kell készítenie a diákokat a környezettudatos életvitelre (18; 2), mint a környezeti problémák okainak ismeretére (2; 1) vagy a környezettel kapcsolatos jogaik és kötelességeik képviseletére (11; 1). Mindez egy pozitívabb hozzáállást és egy összetettebb célrendszert jelenít meg a zöld állampolgári nevelés terén, mint ami a másik két profil esetében megfigyelhető.

A csoport tagjai az iskolai állampolgári nevelés céljai közé sorolnak még egy közösségelvű állítást is, amely a közös értékrend, illetve a közös erkölcsi és viselkedési normák átadásának szükségességét hangsúlyozza a közösségi kohézió megteremtése érdekében (17; 2). A többi komunitárius állítás már semleges számukra – legyen az a tanulók közös célokkal és értékekkel bíró közösséggé kovácsolása (3; 0), vagy a tanulók helyi közösségben való részvételének elősegítése (8; 0). Mindezt összevetve azzal, hogy az autonóm egyénné válás elősegítését tartják az iskolai állampolgári nevelés egyik fő céljának, feltételezhető, hogy a közös értékrend és normák hangsúlyozása ellenére nem komunitárius elköteleződésről van szó, inkább csak annak elismeréséről, hogy autonóm egyénekként is szükségesek a közösségi érintkezések, ezek pedig bizonyos normák, értékek internalizálását feltételezik. Ezt támasztja alá a következő interjúidézet is: *„Én nem hiszek abban, hogy a közösségnek az lenne a feladata, hogy megmondja az egyénnek, hogy milyen érdeket kell képviselni. A mi sokszínű szálainkból fonódik az a kötelék, amit a közösség kötelékének hívunk. És ez még akkor is így van, hogyha a nemzetre hivatkozunk.”* (Nyugat-magyarországi állami iskolában tanító, 57 éves férfi.)

E csoport számára a többi állampolgári nevelési irányzat neutrális vagy elutasított. A gazdasági orientációt sugalló állítások a -1-1 tartományban találhatóak, vagyis ezen irányzat csak kis mértékben, a tanulók pénzügyi tudatosságának fejlesztésén keresztül

(15; 1) jelenik meg a kívánatos állampolgári nevelési célok között. A republikánus állampolgári nevelési célkitűzések – amelyek az állampolgári aktivitásra (23; 0), a közéletben (14; -1) és a politikai döntéshozatalban való részvételre (20; -2) történő felkészítést hangsúlyozzák – inkább negatív megítélés alá esnek. Az iskolai állampolgári nevelés nemzeti felfogása pedig kifejezetten elutasított: az e profilhoz tartozók szerint az iskolának nem szükséges foglalkoznia sem a hazaszeretetre neveléssel (9; -2), sem a magyar hagyományok ápolásával (5; -2), sem a magyarság értékeinek átadásával (12; -3).

Összegezve, az e profilhoz tartozó pedagógusok és hallgatók meggyőződése szerint az iskolai állampolgári nevelésnek leginkább önállóságra, önértékelvényesítésre, valamint kritikai gondolkodásra és empátiára kell felkészítenie a tanulókat. Az iskola fontos feladata továbbá, hogy hozzájáruljon a környezettudatos állampolgárok neveléséhez, akik nemcsak életvitelükben ügyelnek a környezetre, hanem képesek a kapcsolódó jogaik és kötelességeik gyakorlására is. A csoport tagjainak meggyőződése szerint nem feladata ugyanakkor az iskolai állampolgári nevelésnek a nemzeti kötődés erősítése, illetve az aktív állampolgári létre való felkészítés.

6.3.2.2. Nemzeti állampolgári nevelés gazdasági és közösségelvű színezettel

E csoport 16 főből áll: 12 gyakorló tanárból és 4 hallgatóból. Közel kétharmaduk a nemzeti–munkaközpontú profilhoz tartozik a jó állampolgárról alkotott meggyőződései alapján, negyedük a nemzeti–liberális profilhoz, míg egy fő a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus profilhoz. További egy fő nem volt besorolható egyik profilhoz sem az első kérdésben. A csoport tagjainak 69 százaléka nő, 31 százaléka férfi. Átlagéletkoruk 46 év, a gyakorló tanároké 54 év, míg a hallgatóké 24 év. A tanárok 83 százaléka gimnáziumban, 17 százaléka vegyes profilú középiskolában dolgozik, 50 százalékuk állami, 50 százalékuk egyházi fenntartású intézményben. A hallgatók 75 százaléka gimnáziumba, 25 százaléka technikumba járt, háromnegyedük egyházi, negyedük pedig állami fenntartású iskolába. Mindkét esetben kiemelkedő tehát az egyházi intézményi kötődéssel bírók aránya. A középiskolák földrajzi elhelyezkedését tekintve 50 százalékuk budapesti vagy Pest megyei, 19 százalékuk nyugat-magyarországi, míg 31 százalékuk kelet-magyarországi.

A tantárgyi kötődés tekintetében e csoportban a történelemmel, illetve a magyar nyelv és irodalommal foglalkozók vannak a legnagyobb arányban jelen (38-38%), melyet a földrajz, illetve az egyéb reál tantárgyak (31-31%) követnek. Utóbbi három esetében a teljes válaszadói körrel összevetve kiemelkedő arányról van szó. Idegen nyelvvél a profilhoz tartozók 25 százaléka, állampolgári ismeretekhez kapcsolódó tantárggyal, illetve egyéb tantárggyal 13-13 százaléku foglalkozik.

E csoport meggyőződése szerint az iskolai állampolgári nevelés elsődleges feladata a nemzeti kötődés kialakítása, erősítése a tanulóknban. Tagjai az ehhez kapcsolódó célokat tartják a legfontosabbnak, így a magyar hagyományok ápolását, megőrzését (5; 3), Magyarország és a magyarság megbecsülésére, szeretetére nevelést (9; 3) és a magyarság értékeinek átadását (12; 2). A nemzeti alapokon nyugvó állampolgári nevelés kiegészül gazdasági, illetve közösségelvű célokkal is, amelyek többsége az ideáltipikus Q-rendezés pozitív tartományában (1–2) helyezkedik el, míg egy-egy állítás a semleges mezőben található. Eszerint az iskola fontosabb feladatai között szerepel a tanulók versenyképes tudással való felvértezése (22; 2), valamint felkészítésük a pénzügyeik tudatos kezelésére (15; 1). Mindezt az egyik interjúalany a következőképp foglalta össze: *„Szerintem az iskolának az a feladata, hogy egyrészt képessé tegye a gyerekeket arra, hogy a saját életükért felelősséget vállaljanak. Fölvértezzék olyan ismeretekkel, tudással őket, amelyekkel a saját életükben boldogulni tudnak, és emellett egyfajta közösségért való felelősségvállalásra is megtanítsa őket. Szerintem ezek a legfontosabb dolgok.”* (Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 59 éves nő.)

A közösségelvű állítások közül az e profilhoz tartozók az iskolai állampolgári nevelés jelentősebb célkitűzései között tartják számon azt, amelyik a közös értékrend, a közös erkölcsi és viselkedési normák átadására (17; 2) vonatkozik. Ennél hátrébb sorolják – de még mindig pozitívnak ítélik meg – azt az állítást, miszerint az iskolának közös értékekkel, célokkal rendelkező közösséget kellene kovácsolnia a tanulókból (3; 1). Azt illetően, hogy az iskolának biztosítania kellene a diákok számára, hogy a helyi közösségért tevékenykedhessenek (8; 0), már semlegesek. Ezek alapján felvethető, hogy minél nagyobb aktivitást, illetve minél inkább öntevékeny közösséget feltételez egy állítás, annál kevésbé tudnak vele azonosulni a csoport tagjai.

E profil esetében az iskolai állampolgári nevelés prioritizált céljai között szerepel még egy zöld és egy európai uniós orientációt kifejező állítás is. Általánosságban azonban inkább az látszik, hogy a csoport tagjai mindkét irányzathoz mérsékelten viszonyulnak:

a hozzájuk sorolható állítások az ideáltipikus Q-rendezés középső tartományában (-1-1) találhatóak. Az állampolgári nevelés zöld felfogását képviselő állítások közül a csoport tagjai azt értékelik a legmagasabbra, amely szerint az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókkal a környezeti problémák okait (2; 1). Ennél kevésbé hangsúlyos a diákok környezettudatos életvitelre (18; 0), illetve a környezettel kapcsolatos jogaik és kötelességeik gyakorlására való felkészítése (11; -1). Mindez a közösségetlenségű állampolgári nevelésnél megfigyelt mintát erősíti meg: minél nagyobb aktivitást sugall egy állítás, annál kedvezőtlenebb a megítélése. Mindez arra is utalhat, hogy e csoport egy konzervatívabb megközelítésű, inkább az ismeretátadásra koncentrálnak iskolai állampolgári nevelést preferál.

A csoportot alkotó tanárok és hallgatók az Európai Unió értékeinek közvetítését szintén az állampolgári nevelés fontos feladatának tekintik (16; 1), ugyanakkor az európai polgári identitás kialakítását (13; -1) és az EU-hoz kapcsolódó további ismeretátadást (7; -1) nem. Az állampolgári nevelés egyéb megközelítéseit – így annak republikánus, kritikai és liberális felfogását – nem támogatják. Érdekes kiemelni, hogy azzal a liberális állítással, miszerint a tanároknak nem szabad egyes nézetek mellett elköteleződniük (10; -2), az e profilhoz sorolható tanárok és hallgatók értnek a legkevésbé egyet. Mindez arra utalhat, hogy megengedőek a normatív pedagógusi hozzáállással szemben, és az általuk támogatott állampolgári nevelési célokat valószínűleg bátran képviselik a diákok előtt.

Összegezve, e csoport tagjai szerint az állampolgári nevelés fő célja a tanulók nemzeti kötődésének kialakítása, illetve arra való felkészítése, hogy a gazdasági szférában meg tudják állni a helyüket. Meggyőződésük szerint az állampolgári nevelésnek azt is szolgálnia kell, hogy a tanulók közösségi kötődései kialakuljanak, bár ebben az aktív közösségi részvétel nem kap hangsúlyos szerepet. Az e profilhoz tartozók elutasítják az állampolgári nevelés értéksemleges felfogását, így feltételezhető, hogy e tevékenység során normatív viszonyulnak mind az általuk leginkább támogatott nemzeti és gazdasági, mind az általuk leginkább elutasított – kritikai, republikánus és liberális – megközelítésekhez.

6.3.2.3. Liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelés részvételi színezettel

A harmadik állampolgári nevelési profilhoz 9 válaszadó sorolható: 5 gyakorló tanár és 4 hallgató. A jó állampolgárról alkotott meggyőződésüket tekintve a csoport tagjainak legnagyobb része – 45 százaléka – nemzeti–munkaközpontú, melyet 33 százalékkal a nemzeti–liberális, majd 22 százalékkal a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus meggyőződésük követnek. A csoporttagok 56 százaléka férfi, 44 százaléka nő, tehát a teljes válaszadói körhöz képest kiemelkedő a férfiak aránya. Átlagéletkoruk 43 év, melyhez közel esik mind a csoportot alkotó gyakorló tanárok átlagéletkora (44 év), mind az ide sorolható hallgatóké (41 év). A tanárok 60 százaléka gimnáziumban, 20-20 százaléka pedig vegyes profilú középiskolában, illetve szakiskolában tanít. Eszerint e profil esetében a legalacsonyabb a gimnáziumban tanítók aránya. 60 százaléuk állami, 40 százaléuk egyházi fenntartású intézményben dolgozik. A hallgatók háromnegyede gimnáziumba, negyede technikumba járt, mindannyian állami fenntartású intézménybe.

A profilhoz tartozók legnagyobb arányban (67%) az egyéb tantárgyakkal foglalkozókhoz sorolhatóak, mely kategórián belül e csoportnál a gazdasági témakörhöz tartozó szakmai tárgyak dominálnak. Mindez markánsan megkülönbözteti e profilt a másik két állampolgári nevelési profiltól. Az általános műveltségi tárgyakat illetően a csoporttagok 33 százaléka történelemmel, 22 százaléka valamilyen, az állampolgári neveléshez sorolható tantárggyal, 11 százaléka pedig magyar nyelv és irodalommal foglalkozik. A profilhoz tartozók közül senki sem foglalkozik idegen nyelvvel, földrajzzal, illetve egyéb reál, általános műveltségi tantárggyal.

Az e csoportot alkotó tanárok és hallgatók az iskolai állampolgári nevelés liberális, gazdasági célokkal vegyített felfogását képviselik. Hasonlóan az első profilhoz tartozókhoz úgy vélik, hogy e tevékenység egyik fő célja, hogy autonóm, önérdekérvényesítésre képes egyéneket neveljen (4; 3). Emellett azonban egy másik liberális szempontot is határozottan képviselnek: szerintük a tanároknak neutrálisnak kell lenniük az állampolgári nevelés során. Vagyis a pedagógusoknak feladata, hogy megismertessék a tanulókkal a különféle értékeket, de nem szabad elköteleződniük mellettük (10; 2). A csoport tagjai ezen elképzelést gazdasági célokkal vegyítik, és úgy vélik, hogy az iskolának versenyképes tudással rendelkező (22; 3), felkészült

munkavállalókat (1; 2) kell nevelnie, akik saját pénzügyeik tudatos kezelésére is képesek (15; 2).

Emellett az e profilhoz tartozók két közösségelvű és egy-egy republikánus és kritikai célkitűzést is az iskolai állampolgári nevelés fontos feladatai közé sorolnak. Véleményük szerint az iskolának törekednie kell arra, hogy a tanulókból közös értékekkel és célokkal bíró közösséget kovácsoljon (3; 1), illetve meg kell teremtenie a lehetőségét, hogy a diákok a helyi közösségért tevékenykedhessenek (8; 1). Emellett az iskolai állampolgári nevelési célok közé sorolják a közügyek iránti érdeklődés felkeltését és az azokban való részvételre történő felkészítést (14; 1), illetve a gyökeres társadalmi változásokat elősegítő képességek, úgymint az empátia és a kritikai gondolkodás átadását (19; 1) is. Vagyis – bár meggyőződésük szerint az állampolgári nevelésnek alapvetően az egyén kibontakozására, önérvényesítésére és öngondoskodására kell fókuszálnia – olyan célokat is meghatároznak, amelyek közösségi aktivitást várnak el. A három profil közül több ilyen állítást (8, 14, 20) is az e csoportba tartozók értékelnek a legmagasabbra. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy vannak olyan aktivitást jelző állítások is, amelyek e profilban is alacsonyabb besorolást kapnak az ideáltipikus Q-rendezésben, valószínűleg erősebb megfogalmazásuk miatt. Így például az aktív állampolgári léte mint kötelességre és a jó élet feltételére való felkészítés (23; -2) már negatív megítélésű.

E profilra jellemző továbbá, hogy tagjai a tanulók nemzeti vagy európai uniós kötődésének kialakítását nem tartják számon az iskolai állampolgári nevelés fontos céljai között (-2-0 tartomány), valamint annak zöld megközelítését is elutasítják (minden kapcsolódó állítás -1 besorolású). Elzárkóznak továbbá a kritikai megközelítésű állampolgári neveléstől is (24; -2 és 6; -3), több interjúalany is megfogalmazta, hogy ez szerintük egyértelműen túlmutat az iskolai kereteken:

„Iskolának meg kell ismertetni a tanulókat a hatalmi struktúrák működésével, és hogy hogyan járulnak hozzá a társadalmi igazságtalanságokhoz. Én ezt beteszem mínusz háromba, de akkor azt most kommentálom, hogy azért, mert ebben egy olyan értékállítás van, ami szerintem túlmegy... Tehát ez nem az iskola dolga, ez a társadalom dolga, nem az iskola dolga, hogy ilyen értékállításokat tegyen (...) Én pont egyetértek vele, hogy a fennálló hatalmi struktúrák a társadalmi igazságtalanságokhoz hozzájárulnak, de ebben én nem vagyok teljesen biztos, hogy igazam van, vagy hogy ez ilyen tanítandó, mert ez egy politikai véleménykérdés. És nem pártpolitikai, hanem közpolitikai.” (Budapesti/Pest megyei állami iskolában tanító, 42 éves férfi.)

„Azt rendkívül elvetem, hogy az lenne az iskolának a feladata, hogy megkérdőjelezze a fennálló társadalmi rendet. (...) ez teljesen nem az iskolának a feladata. (...) nem a kritikusság a baj, hanem hogy erre rendszerszerűen képezni a gyerekeket, hogy hogyan kell megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendet, rendkívül deviáns dolognak tartom.” (Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 55 éves férfi.)

Összességében az e profilhoz tartozó tanárok és diákok egy liberális szemléletű iskolai állampolgári nevelés mellett köteleződnek el, amely azt kívánja elősegíteni, hogy a tanulók mint egyének kibontakozzanak és képessé váljanak saját érdekeik érvényre juttatására, illetve a gazdasági helytállásra. Emellett különféle részvételi célokat is megfogalmaznak az állampolgári nevelés terén, amelyek érintik mind a tanulók mindennapjait, mind jövőbeni közéleti részvételüket. Fontosnak tartják, hogy az állampolgári nevelés során a tanárok neutrálisan álljanak hozzá az állampolgári neveléshez, semlegesesen mutassák be a különféle értékeket, mégis vannak olyan irányzatok, amiktől teljes mértékben elzárkóznak, így például az állampolgári nevelés kritikai megközelítésétől.

6.3.3. Összegzés

A vizsgált tanárok és hallgatók a jó állampolgárról alkotott meggyőződéseik alapján három csoportba sorolhatók, tehát fontos szocializációs különbségek tárhatók fel közöttük. E profilok (1) a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus, (2) a nemzeti–munkaközpontú, valamint (3) a nemzeti–liberális. Míg az első kettő élesen elválík egymástól, és a két csoport tagjainak nézetei sok esetben ellentétesek, addig a harmadik mindkettővel mutat hasonlóságot. Ugyanakkor egyedi azt illetően, hogy a közösségi részvételre leginkább az e profilhoz tartozók nyitottak.

Ha a három profilt összevetjük azzal a három tanári kategóriával, amelyeket Reichert és Torney-Purta (2019) a tanárok meggyőződéseinek állampolgári nevelésben játszott szerepét vizsgáló kutatásokat összegezve állított fel (részletekért lásd a 2.4. fejezetet), láthatjuk, hogy ezek is – legalább részben – belesimulnak a tipizálásukba. A kritikai–liberális–nemzetszkeptikus csoporthoz tartozók az igazságorientált tanártípussal mutatnak hasonlóságot, a nemzeti–munkaközpontúak a hagyománytisztelő, konzervatív

tanártípussal, míg a nemzeti-liberálisok a közösségorientált tanártípussal – bár ez utóbbi direkt megfeleltetése veti fel a legtöbb kérdést. A nemzetközi eredményekkel összevetve azonban egyértelműen megállapítható, hogy a jelen kutatásban vizsgált tanárok körében nem alakultak ki sajátos – akár teljesen egyedi, akár inkonzisztens, töredezett – minták a fragmentált politikai szocializáció következtében. Ami azonban mindenképp figyelemre méltó, az a tanárok politikától, közügyektől való merev elzárkózása, amely mindhárom profilmál megfigyelhető. Mindez több interjú tanúsága szerint is a pártpolitika működésével, milyenségével kapcsolatos fenntartásokból fakad.

Az állampolgári nevelés céljait illető meggyőződések alapján szintén három profilt azonosítottam a vizsgált tanárok és hallgatók körében, amelyek (1) a környezeti nevelés liberális-kritikai és nemzetszkeptikus színezettel; (2) a nemzeti állampolgári nevelés gazdasági és közösségelvű színezettel; valamint (3) a liberális-gazdasági szemléletű állampolgári nevelés részvételi színezettel. Míg az első két állampolgári nevelési célrendszer jobban levezethető a jó állampolgárról alkotott kritikai-liberális-nemzetszkeptikus, valamint a nemzeti-munkaközpontú meggyőződésekéből, a harmadik már nem következik egyenesen a nemzeti-liberális meggyőződésből. Ezen állampolgári nevelési célrendszerben ugyanis a gazdasági helytállásra való felkészítés kerül előtérbe, amelyet a nemzeti-liberális profilhoz tartozók nem tartottak fontosnak a jó állampolgárságot illetően. A csoportot azonban csak egyharmad arányban alkotják ők, tagjainak 44 százaléka nemzeti-munkaközpontú meggyőződéssel bír, míg 22 százaléka kritikai-liberális-nemzetszkeptikus meggyőződéssel. Van tehát egy olyan tanári és hallgatói réteg, amely ugyan eltérő elképzeléseket, értékeket vall azt illetően, hogy milyennek kell lennie egy jó állampolgárnak, ugyanakkor amentén egyet tud érteni, hogy az iskolának leginkább a gazdasági szférában való helytállásra kell felkészítenie a diákokat.

A kutatás módszertanából fakadóan nem lehet arra következtetni, hogy az azonosított tanári profilk milyen mértékben vannak jelen a tanártársadalomban, illetve, hogy milyen demográfiai jellemzők mentén térnek el. Utóbbiról azonban hipotézisek megfogalmazhatóak a csoportok demográfiai profilja alapján, amelyeket érdemes lenne további kutatások során tesztelni.

Az első szerint a férfi tanárok nyitottabbak lehetnek az állampolgárság kritikai-liberális-nemzetszkeptikus felfogására, amelynek a képviselője valószínűleg több vitás helyzetet, állandó megkérdőjelezést feltételez, vagyis nagyobb hajlandóságot a

konfliktusvállalásra. A női tanárok ugyanakkor nyitottabbak lehetnek a nemzeti–munkaközpontú megközelítésre, amely nagyobb azonosulást, megfelelést és kompromisszumkészséget feltételez. Mindez összecsengene a Big Five személyiségmodellt használó empirikus kutatások konzisztens eredményeivel, miszerint a nők pontszáma magasabb az ún. „*Agreeableness*” – a magyar terminológiában Barátságosság – dimenzióban. Ezen eredmények szerint a társadalmi megfelelés, a társadalmi összhang fenntartása általában fontosabb a nőknek, mint a férfiaknak (Weisberg és mtsai. 2011).

Egy másik vizsgálendő kérdés, hogy a tanított tantárgyak mentén jelentkeznek-e markáns különbségek a tanári meggyőzésekben. Jelen kutatás alapján feltételezhető, hogy az idegen nyelvet oktatók, valamint a magyar nyelv és irodalmat tanítók között érdekes, ugyanakkor logikus törésvonal húzódhat: előbbieket inkább egy globális, utóbbiak inkább egy nemzeti szemléletet képviselhetnek, és ennek megfelelően előbbieket inkább a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus megközelítést, míg utóbbiak a nemzeti–munkaközpontút vallhatják. A harmadik tesztelendő hipotézis, hogy az egyházi iskolákban tanítók között a nemzeti–munkaközpontú elképzelés van dominánsan jelen.

Végezetül érdemes az azonosított tanári profilokat a nemzeti alaptantervek szimbolikus célkitűzéseivel is összevetni. Eszerint azonosítható egy olyan tanárcsoport, a nemzeti–munkaelvű meggyőződésű, amelynek tagjai azonosulni tudnak a 2012-es NAT-ban elkezdődött, majd a 2020-as NAT-ban kikristályosodott komunitárius–nemzeti fordulattal. Emellett azonosítható egy olyan csoport is, a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus, amelynek a meggyőzései számos kérdésben ellentétesek a jelenlegi kormányzati célkitűzésekkel. A korábbi, 2007-es NAT céljai számukra valószínűleg szimpatikusabbak voltak, ugyanakkor az abban hangsúlyosan megjelenő európai elköteleződéssel feltehetőleg e csoport sem rezonált. A nemzeti–liberális pedagógusok Nemzeti alaptantervhez való viszonyát nehezebb megítélni. A három profilt és a jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptantervet figyelembe véve ugyanakkor az feltételezhető, hogy azokban a középiskolákban, ahol főként nemzeti–munkaközpontú pedagógusok vannak jelen, megvalósulhat egy a kormányzati elképzeléseknek megfelelő állampolgári nevelés, legfeljebb implementációs kérdések merülhetnek fel. Azonban azokban a középiskolákban, ahol inkább kritikai–liberális–nemzetszkeptikus tanárok tanítanak, ott vagy egy ellenállási kultúra alakul ki, vagy továbbra is az állampolgári nevelés elkerülése, egyes témák tabusítása lehet inkább jellemző.

A három profilt és a jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptantervet figyelembe véve ugyanakkor az feltételezhető, hogy azokban a középiskolákban, ahol főként nemzeti–munkaközpontú pedagógusok vannak jelen, megvalósulhat egy a kormányzati elképzeléseknek megfelelő állampolgári nevelés, legfeljebb implementációs kérdések merülhetnek fel. Azonban azokban a középiskolákban, ahol inkább kritikai–liberális–nemzetszkeptikus tanárok tanítanak, ott vagy egy ellenállási kultúra alakul ki, vagy továbbra is az állampolgári nevelés elkerülése, egyes témák tabusítása lehet inkább jellemző.

7. AKADÁLYOK ÉS LEHETŐSÉGEK

E fejezet célja, hogy egyrészt átfogó képet nyújtson az iskolai állampolgári nevelést akadályozó tényezőkről, másrészt bemutasson olyan gyakorlatokat, amelyeket adott körülmények mellett is sikerül egy-egy iskolának, vagy iskolában megvalósítani. A minél teljesebb kép érdekében e fejezetben már nemcsak a gimnáziumi vezetők és tanárok körében készített interjúkat elemzem, hanem azokat kiegészítem hat szakértői mélyinterjúval is. Ezek között vannak közoktatási szakértőkkel, országos tanári szervezetek vezetőivel, valamint civil szervezetek munkatársaival készített interjúk is. Az interjúalanyok anonimitásának megőrzése érdekében a szakértőkről további demográfiai adatokat nem közlök. Az elemzés az 5–6. fejezethez hasonlóan induktív kódolással, szoftveres támogatással végzett tematikus elemzéssel készült.

7.1. Az iskolai állampolgári nevelést akadályozó tényezők

7.1.1. *Intézményvezetői és tanári perspektívák*

Az interjúk alapján több olyan tényező azonosítható, amelyet az igazgatók és/vagy a tanárok akadályként érzékeltek az általuk ideálisnak tartott állampolgári nevelési tevékenység megvalósításában. Azonban mielőtt ezekre kitérnék, fontos hangsúlyozni, hogy három olyan interjúalany is volt, aki úgy vélte, hogy nem akadályozza semmi; mindannyian egyházi iskolák pedagógusai. Többségük az adott kereteket megfelelőnek, az általa megvalósított állampolgári nevelést elégségesnek és optimálisnak tartotta. Egy interjúalany szerint mindez a tanárok önállóságán, személyiségén múlik:

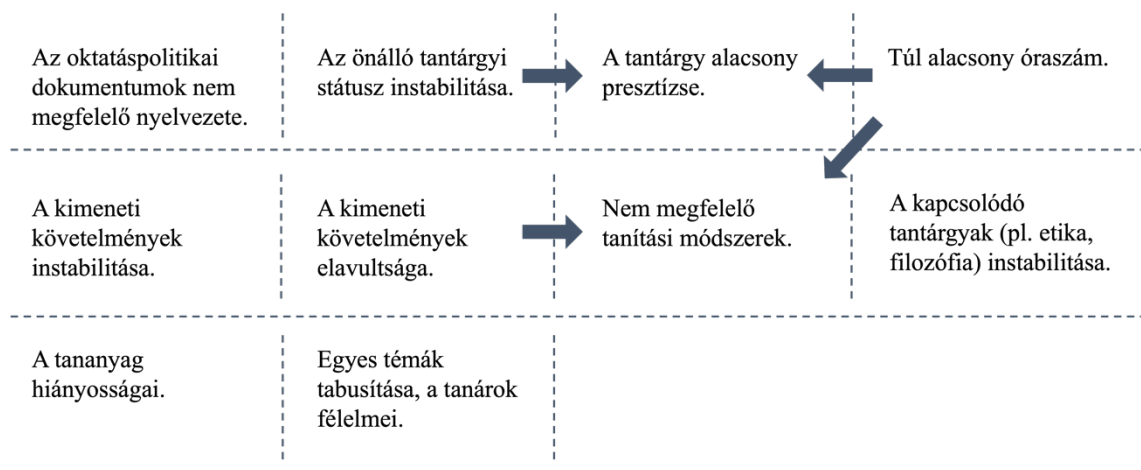
„Szerintem egy tanárt nem lehet megakadályozni ebben. Tehát én nem hiszek abban, hogy a tanárokat meg lehet bármiben akadályozni. (...) Tehát a tanár el tudja mondani, amit akar és tud nevelni (...) és ezért fognak minket lecserélni robotokra, mert akkor lesz, akkor lehet világnézetileg semleges oktatást adni és lehet mindenkit ugyanúgy

megtanítani, addig nem, mert mindenki egyéniség.” (Budapesti/Pest megyei egyházi iskolában tanító, 52 éves férfi.)

Az akadályozó tényezők között vannak olyanok, amelyek több interjúban is megjelentek, azonban olyanok is, amelyeket csak egy-egy interjúalany említett. A következőkben ezek között nem súlyozok, csak egy problématerképet vázolok, ami alapján nem vonható le következtetés az illetően, hogy mely problémákat érzékelik az megkérdezettek a legsúlyosabbnak. A tényezők között vannak olyanok, amelyek szorosan összefüggenek, hatnak egymásra, míg más tényezők között ellentmondás feszül. Fontos hangsúlyozni, hogy az interjúalanyok véleménye néhány ponton eltért. Mindezekre igyekszem a következőkben felhívni a figyelmet.

A tematikus elemzés során az interjúalanyok által említett akadályozó tényezőket három kategóriába soroltam. Az elsőbe azok kerültek, amelyek a tantárgyi keretek között megvalósuló állampolgári nevelést hátráltatják. A második kategóriába azok tartoznak, amelyek a tantárgyi kereteken kívüli állampolgári nevelési tevékenységekre hatnak negatívan. A harmadikba pedig olyan általános tényezők kerültek, amelyek mindkét előző területet befolyásolják.

6. ábra: A tantárgyi keretek között megvalósuló állampolgári nevelés problématerképe.



Saját szerkesztés.

Az interjúk alapján készített problématerkép első akadályozó tényezője a tantervek – illetve egyéb oktatáspolitikai dokumentumok, akár az iskolában megszülető

pedagógiai program – nyelvezete, amely nem alkalmas arra, hogy közelebb hozza a tanárokhoz – és rajtuk keresztül a diákokhoz – az állampolgári nevelés kérdéseit. Ahogy egy interjúalany megfogalmazta: „*ezeknek a dokumentumoknak sajnos a mai napig az a jellege, hogy az absztrakciónak és a köztes nyelvnek egy olyan szintjén mozognak, ami részint nem is tudományos, részint meg nem is gyakorlati. (...) Tehát sokkal jobb lenne, hogyha ezek olyan nyelven íródnának, amin az emberek beszélnek.*” (Budapesti/Pest megyei egyházi iskola igazgatója, 56 éves férfi.)

Tantervi akadályozó tényezőként merült fel egy hasonló aspektus ahhoz, amit Jakab (2018) a szakirodalomban már megfogalmazott: Az állampolgári nevelés területe – több tantárgyi átalakulást megélve – a mai napig sem találta meg a helyét a tantárgyi struktúrában: hol önálló tantárgy, hol a történelem tantárgy egy részterülete⁴³. Ezt egyes interjúalanyok kiszámíthatatlanságként érzékelték, és kiemelték, hogy a kapcsolódó tantárgyak megjelenése, átalakulása, eltűnése mind pedagógiailag, mind munkaszervezésileg komoly alkalmazkodást kíván a tantestülettől. Egyes interjúalanyok szerint csak akkor van megfelelő lehetőség az állampolgári nevelésre, amikor a terület önálló tantárgy, és akkor is csak abban az esetben, ha ehhez megfelelő óraszám (az egyik interjúalany szerint heti kettő) társul. Azt, hogy túl alacsony az állampolgári ismeretekre szánt óraszám, nemcsak az önálló tantárgy kapcsán kifogásolták az interjúalanyok, hanem a történelem tantárgy kapcsolódó részei esetében is. Egyesek úgy vélték, hogy mindez nem elég a szükséges ismeretek átadására, míg mások azt a kritikát fogalmazták meg, hogy így nem jut idő olyan korszerű pedagógiai módszerek alkalmazására, amelyek jobban szolgálhatnák az állampolgári nevelést. Mind a tantárgyi státusz bizonytalansága, változásai, mind az alacsony óraszám hozzájárul ahhoz, hogy a területnek alacsony a presztízse.

Fontos kiemelni, hogy az önálló tantárgyi státusz kérdésben az interjúalanyok között nem volt egyetértés, volt olyan intézményvezető, aki szerint az állampolgári nevelés lényege veszik el, ha azt tantárgyi alapon közelítik meg az iskolák:

„...ez egy olyan készség, illetve szemléletmód, attitűd, amit nem biztos, hogy tantervi módon kell szabályozni, vagy az alapján megszólítani a gyerekeket, mert az rögtön megint formális, meg kötelező, aminek mindig van egy demotiváló ereje

⁴³ A 2020-as Nemzeti alaptanterv értelmében ismét önálló tantárgy az állampolgári ismereteket, 8. és 12. évfolyamon heti egy órában, ugyanakkor az etika már csak általános iskolai tantárgy, a gimnáziumokban megszűnik az oktatása, ahogy a filozófiának is.

valamilyen szinten, hogy azért, mert ez egy tantárgy, azért, mert teljesíteni kell valamit. Úgyhogy az én gondolatom az – lehet, hogy rossz szót fogok használni –, de inkább egy ügynevezett alulról jövő kezdeményezés vagy projekt folyamatban tud ez jól működni. Értem ez alatt azt, hogy a diákság ebben, ennek a kitalálásában, megvalósulásában alapvető szerepet kell, hogy kapjon.” (Budapesti/Pest megyei állami iskola igazgatója, 49 éves férfi.)

További akadályozó tényezőként merült fel a kimeneti követelmények elavultsága. Bár mostanra szinte közhellyé vált, hogy az iskolának nemcsak az ismeretek átadása a feladata, hanem a diákok készségfejlesztése is, a kimeneti követelmények alkalmatlanok bizonyos fontos – az állampolgári lét szempontjából akár kulcsfontosságú – készségek mérésére, díjazására. Így például nem kap elég figyelmet a kollaboráció vagy a kreativitás, és ezáltal az azt szolgáló pedagógiai módszerek sem. Ez pedig hatással van arra is, hogy a diákok mit érzékelnek értékes és hasznos tudásnak, illetve készségnek.

Bár a pedagógiai kultúraváltás hiányát már Kalocsai és Kaposi (2019) is kiemelte olyan tényezőként, amely akadályozza a kiüresedett iskolai állampolgári nevelés meghaladását, arról, hogy ebben a diákságnak is van szerepe, nem esett szó. Az interjúk alapján azonban úgy tűnik, hogy a széleskörű pedagógiai kultúraváltás elmaradása nem feltétlenül, vagy nem csak a pedagógusok ellenállásán múlik. Feltételezhető, hogy a diákok középiskolás korukra már azokat a pedagógiai módszereket tekintik értékesnek, amelyekkel addig találkoztak, amelyek mentén számonkérték őket, vagy ami az érettségi szempontjából hasznosnak tűnik. Így a modern pedagógiai módszereket nem értékelik, és a pedagógusoknak adott visszajelzéseikkel visszaterelik az oktatást a hagyományos, frontális mederbe.

Több interjúalany problémaként vetette fel a tananyagok hiányosságait is, azonban az jelentősen eltért, hogy ez alatt mit értenek pontosan. Ketten úgy gondolták, hogy a tananyagok nem a korosztálynak megfelelő absztrakciós szintet használják. Ezt a következőképp fogalmazták meg:

„És akkor hát ezek ilyen absztrakt dolgok, amiket tanulnak. Még itt sem szokták valójában megérteni a hatalmi ágak megosztását.” (Budapesti/Pest megyei állami iskolában tanító, 42 éves férfi.)

„Az izraeli oktatás például a nemzeti kérdésekről, meg a nemzeti múltról (...) abszolút az érzelmeken keresztül halad, és a gyerek vagy a diák számára gyakorlatilag

megfogható információkból halad a sokkal elvontabb absztrakciók felé. És ezeknek az absztrakcióknak a nagy részét szerintem nem is nagyon érdemes iskolás korban erőltetni. Tehát a történelemoktatással kapcsolatban is nekem az a viszonyom, hogy sokkal több értelme lenne ezeket a könyveket 30 éves kora után olvasni az embernek, mint tizennyolc éves koráig. Tehát a történelemoktatásnak teljesen másnak kellene lennie.” (Budapesti/Pest megyei egyházi iskola igazgatója, 56 éves férfi.)

Egy másik interjúalany inkább a tananyag súlypontjait kifogásolta, hogy mely témákat milyen terjedelemben tárgyal a tankönyv, milyen fontosságot tulajdonít nekik. Úgy vélte, hogy ez nagyban meghatározza a diákok percepcióját azt illetően, hogy melyik téma fontos, és melyik kevésbé. Ugyanezen tanár kifogásolta a korszerű digitális tananyagok hiányát is. Úgy érezte, hogy történelemből ezek nem állnak rendelkezésre, neki pedig a tanítási óraszámok mellett nincs elegendő ideje arra, hogy minden osztály számára készítsen ilyeneket. Miközben az interjúk során ismétlődő téma volt a tananyag túlszűfolttsága, volt egy interjúalany, aki pont azt kifogásolta, hogy a csökkenő tananyag a megértés kárára megy:

„a tananyagcsökkentés ennek mind-mind a kárára van, hogy azt mondjuk, hogy túlterheljük a gyerekeket. Most tematikussá váltak az új tankönyvek, egy kicsit ezzel próbálták összehúzni, de nem biztos, hogy a gyerekeknek a fejében ezek a dolgok össze is érnek. Tehát, hogy össze tudja kapcsolni azokat a dolgokat, amelyeket így nagy vonalakban fel tudunk nekik eleveníteni.” (Nyugat-magyarországi állami iskolában tanító, 54 éves nő.)

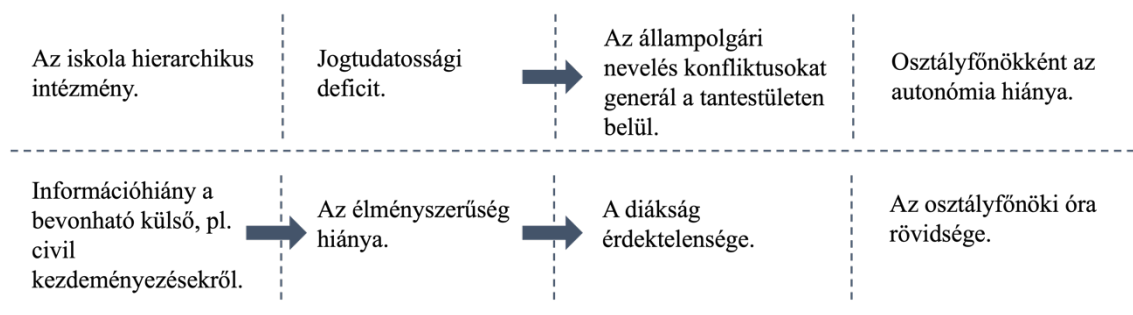
Ezzel ellentétes álláspontot többen is megfogalmaztak. Kiemelték, hogy az állampolgári nevelési témakörök tárgyalását a kronologikus szemléletű történelemoktatás akadályozza. Ezen interjúalanyok szerint ehelyett szemelvényekre, valamint az egyes témakörök aktualizálására, jelenismereti párhuzamokra lenne szükség.

Utolsó akadályozó tényezőként felmerült egyes témák átpolitizáltsága, kényessége. Mindez félelmet generál sok tanárban, akik így inkább kerülnek az érintett témákat, tabusítva azokat. Több interjúalany beszámolója alapján is egyre nő a kényesnek és így kerülendőnek gondolt területek száma, ráadásul ezek közé olyan témakörök is bekerülnek, amelyek a tanterv értelmében tárgyalandóak a tanórán. Átpolitizáltságuk miatt azonban több tanár elbizonytalanodik, nem tudja, hogy miként beszélhetne a tanórán az adott témáról. Az egyik intézményvezető így számolt be a jelenségről:

„Tehát amikor a biológiatestvér odajön, hogy akkor ő beszélhet-e LMBTQ témákról, akkor az egy eléggé gáz. Tananyagban benne van, de mit mondhatok róla? Könyörgök. (...) kivenni témákat, politikussá tenni témákat, amik egyébként teljesen normál témák lehetnének, nem igazán mondanám, hogy szerencsés.” (Budapesti/Pest megyei állami iskola igazgatója, 62 éves férfi.)

A tantárgyi kereteken kívüli állampolgári nevelési tevékenységek, így például az osztályközösség működése, az extrakurrikuláris programok, vagy a diákönkormányzat kapcsán más típusú akadályozó tényezőket lehetett azonosítani az interjúkban. Ezeket a 7. ábra foglalja össze.

7. ábra: A tantárgyi kereteken kívüli állampolgári nevelés problématerképe.



Saját szerkesztés.

Több interjúalany is problémaként fogalmazta meg, hogy miközben a demokratikus nevelést csak akkor érzi megvalósíthatónak, ha az érintettek egyenlőek, az iskolában ez nem jöhet létre az intézmény hierarchikus jellege miatt, ahol ráadásul kiskorúakért tartoznak felelősséggel. Ez egy olyan alapvető feszültség, amit nem lehet feloldani. Az egyik interjúalany értékelése szerint emiatt minden, iskolai keretek között megvalósítható állampolgári nevelési tevékenység másodrangú: „Ez [a jól működő diákönkormányzat] persze a demokratikusságon nem segít, mert (...) ahol az alapstruktúra rossz, ott ezek csak ilyen hiánypótlók.” (Budapesti/Pest megyei állami iskolában tanító, 42 éves férfi.)

További akadályozó tényezőként merült fel a jogtudatossági deficit, vagyis az, hogy az iskolapolgárok nincsenek megfelelően tisztában a törvényi keretekkel, vagy épp a házirenddel, és sokszor több joguk, lehetőségük van, mint amit érzékelnek. Annak pedig, aki tudatosabbá válik, és kiáll a jogaiért – vagy erre biztatja a diákjait –, sokszor

konfrontálódnia kell más tanárokkal, vagy az iskolavezetéssel. A tantestületen belül azonban nemcsak ez okoz feszültséget: a tanórákon kívüli állampolgári nevelési tevékenységek kapcsán többször felmerült, hogy sok pedagógus már nem szeretne ezekben részt venni, hiszen időt vesz el tőlük – akár a szabadidejük terhére –, miközben nem lehet őket anyagilag kompenzálni ezért.

Problémaként tematizálódott az is, hogy nehéz élményszerűvé tenni az állampolgári nevelési tevékenységet. Ebben segíthetne külső szereplők bevonása, de az egyik interjúalany szerint nehéz információkat találni arról, hogy milyen szervezetek tudnának ebben segíteni. Más azt tartja kihívásnak, hogy a külső szereplők valóban jól érzékeljék a diákság igényeit, megtalálják a tanulókkal a közös hangot.

Számos interjúalany a diákság érdektelenségét érzekelte akadályként, többen ezt a legfőbb nehézségként említették. Mindez összefügghet az élményszerűség hiányával, illetve azzal, hogy a diákok nem ismerik fel, hogy milyen előnyökkel jár számukra az állampolgári nevelési tevékenységekben való részvétel. Fontosabbnak tartják azokat a programokat, illetve azt a típusú készségfejlesztést, amelynek hasznai könnyebben beláthatóak számukra, vagy amelyet az oktatási rendszer valamely ponton, leginkább az érettséginel vagy a felvételi pontszámításnál díjaz. Azok az interjúalanyok, akik az állampolgári nevelés egyfajta közösségelvű megközelítését képviselték, a diákok közösségtől való elidegenedettségét, a tartós, elvi jellegű elköteleződések egyre ritkábbá válását is hátráltató tényezőként érzékelték.

Továbbá az osztályfőnöki tevékenység, az osztályközösség formálása kapcsán akadályként merült fel, hogy a heti egy osztályfőnöki óra nem elegendő minderre, illetve, hogy az osztályfőnököknek valójában nincs kellő autonómiájuk ahhoz, hogy az osztályuk számára – állampolgári nevelési célzattal – megfelelő mozgásteret, döntési lehetőségeket biztosítsanak.

Az interjúk elemzése során további három olyan tényezőt azonosítottam, amelyek általánosságban hatnak az állampolgári nevelésre. Az első, hogy az iskolai állampolgári nevelés nem választható le a közélettről, és ha másképp nem, indirekt módon kapcsolódik hozzá: Mind a tanárok, mind a diákok társadalmi, politikai tapasztalatok birtokában vesznek részt az állampolgári nevelésben, így az magán viseli ezek lenyomatát. Több interjúalany akadálynak tekintette a pártos polarizációt, valamint a közbeszéd durvaságát,

a politikai vélemények sarkosságát, árnyaltságuk hiányát. Úgy vélték, hogy ezek miatt egyes iskolai helyzetek is kiélezettebbé válhatnak.

Ráadásul a mindennapi tapasztalatok sokszor ellentétesek az elvi szinten megfogalmazott állampolgári nevelési célokkal. Volt olyan intézményvezető, aki hitelességdeficitet érzékelt, és úgy vélte, hogy az alaptantervi elvárások csak „szóvirágok”, ami az állampolgári nevelést is aláássa: *„Az állampolgári ismeret NATos követelményének az egyik legfontosabb alapja, hogy kritikai gondolkodás⁴⁴ és tolerancia. Hát, ha körülnézünk (...) ez egy viszonylag vicces történet. Minden szinten tapasztalom. Kritikai gondolkodás, az rögtön támadás, a tolerancia, meg nyomokban sincs szerintem, de ez csak az én véleményem.”* (Budapesti/Pest megyei állami iskola igazgatója, 62 éves férfi.)

A közéleti tényezők – egyes témák átpolitizáltsága, a közéleti viták során tapasztalt heves reakciók – táplálhatják több tanárban is az állampolgári neveléstől való félelemet. Ahogy az egyik intézményvezető fogalmazott: *„Én azt gondolom, hogy fontos lenne, hogy ezekről a dolgokról beszéljünk a diákokkal is egymás között, illetve legyen valaki, aki ezt moderálja, vagy irányítja ezt a beszélgetést. Igen. (...) Csak valahogy azt látom, hogy ettől úgy mindenki fél a pedagógustársadalomban, mert senki sem szeretné azt a dolgot magára húzni, hogy ő itt már politikával foglalkozik. Ezek a beszélgetések, nagyon nehéz úgy moderálni ezeket, hogy valakire ne süssék rá azt a bélyeget, hogy ő akkor most politizált az órán.”* (Nyugat-magyarországi állami iskola igazgatója, 54 éves férfi.)

További tényezőként merült fel, hogy nincs társadalmi párbeszéd az oktatás céljairól, módszereiről, valamint az állampolgári nevelésről, így a szülők és a diákok sem érzékelik e terület jelentőségét, az iskolával szemben támasztott elvárásaik sokszor elavultak. Végül olyan általános problémák is előkerültek, amelyek alapjaiban határozzák meg az oktatási rendszer helyzetét, ugyanakkor nem lehet tőlük eltekinteni e témakörben sem, hiszen – sok más mellett – egy hatásos állampolgári nevelés megvalósulását is hátráltatják. Ilyen tényezők az autonómia hiánya, a tanári túlterheltség, valamint az alacsony bérek, amelyek össze is függenek. A tanári túlterheltség alatt egyrészt a tananyag túlfeszítettsége értendő, ami az autonómiát is korlátozza. Másrészt a magas tanítási óraszámok, amelyek Magyarországon tipikusan 22–26 óra között mozognak. Ez

⁴⁴ A kritikai gondolkodás alatt az interjúalany egyértelműen arra az apolitikus készségre utalt, amelyet a disszertáció más pontjain kritikus gondolkodásnak neveztem.

sokszor megakadályozza, hogy a tanárok felkészüljenek az állampolgári neveléshez kapcsolódó különféle tevékenységekre, illetve megvalósítsák azokat, mivel sok esetben jelentős az időigényük. (Az egyik intézményvezető például beszámolt egy komplex, fél éves állampolgári nevelési programról, amelynek a kereteit kidolgozták, de végül nem lehetett az időhiány miatt rendszeresíteni az iskola életében.) Több igazgató pedig azt hozta fel, hogy egy-egy állampolgári neveléshez kapcsolódó, főleg tanterven kívüli feladatot már nem mer ráterhelni a kollégáira az alapvetően magas óraszámok miatt, illetve nincsenek is meg a szükséges feltételek, hogy azt megfelelő módon honorálni tudja. Ugyanakkor nemcsak az óraszám önmagában, hanem az alacsony bérek is a pedagógusok túltelhelése irányába hatnak, mivel egzisztenciális okokból többen másodállást vállalnak.

7.1.2. Szakértői perspektívák

A szakértőkkel készült mélyinterjúk tematikus elemzésének eredményei több helyütt összecsengenek az intézményvezetői és tanári interjúk elemzése alapján tett megállapításokkal, ugyanakkor több esetben túl is mutatnak azokon.

A közoktatási szakértők jellemzően szélesebb időhorizonton és tágabb oktatáspolitikai kontextusban értelmezték a témát. Több olyan tényezőt említettek, amelyek ugyan nem csak a szűken vett iskolai állampolgári nevelés témaköréhez kapcsolódnak, de akadályozzák annak megvalósulását is. Ilyen az iskolarendszer szelektív mivolta, illetve az ennek orvosolására irányuló intézkedések, így például az iskolaszervezeti reform elmaradása, valamint a pedagógus pályára készülő és lépők negatív szelekciója, ami összefügg a pálya alacsony presztízsével és kedvezőtlen jövedelemviszonyaival. Véleményük szerint az állampolgári nevelés integrációs nehézségeihez hozzájárult továbbá, hogy a rendszerváltás óta nem volt átfogó, hosszútávú oktatáspolitikai stratégia, a reformokat a rövid ciklusokban gondolkozó hatalmi logika határozta meg. Az egymást váltó oktatási kormányzatok pedig jellemzően markánsan szembenálló irányokat képviseltek, nem törekedtek a kompromisszumkeresésre. Ezáltal az oktatási rendszer, s azon belül az állampolgári nevelés területe nem tudott organikusan fejlődni.

Ráadásul az éles irányváltások implementációjára sem helyeztek az oktatási kormányzatok hangsúlyt. Ahogy az egyik interjúalany megfogalmazta: „*A tartalmi*

reformok bevezetésének húsz százaléka dől el magával a dokumentummal, nyolcvan százalék az implementációval. Nálunk ez fordított arányban van. Tehát minden erőforrás arra összpontosul, hogy legyen egy dokumentum, ami egyébként nem minősítem, egyik ilyen, másik olyan, de biztosan nem fogja az osztálytermek és az iskolák szintjén lényegében befolyásolni a dolgokat.”

Az oktatási szakértők szerint az állampolgári nevelés területének revitalizálására többször is történt kísérlet, ugyanakkor ezek jellemzően felülről jövő kezdeményezések voltak, amelyek mögött nem volt valós társadalmi igény és támogatottság. Mindez nem azt jelenti, hogy a rendszerváltás óta ne lettek volna pozitív részeredmények, de ezek jellemzően nem az oktatási rendszer egészében, hanem csak egy-egy szegmensben, vagy lokálisan jelentkeztek. Így például európai uniós támogatással születtek modern tananyagok, de ezek elterjesztése, organikus beépülése már nem valósult meg. Továbbá több interjúalany meglátása szerint is léteznek jó pedagógiai gyakorlattal rendelkező, innovatív iskolák, ahhoz azonban, hogy az ezekben felhalmozott tudás el tudjon terjedni, hálózatosítani kellene őket.

Több interjú során felmerült, hogy az állampolgári nevelést akadályozza a politika teljes kizárása az iskolákból, vagyis a már a szakirodalom alapján korábban is említett hátráltató tényező, miszerint az iskolákból a pártpolitizálást kizáró törvényi rendelkezést sok intézményben félreértik.

Emellett a szakértői interjúkban visszaköszöntek egyes, az iskolaigazgatók és a tanárok interjúinak elemzése során már azonosított hátráltató tényezők. Így például az iskolával szemben támasztott szülői elvárások elavultsága; a modern pedagógusszerepnek, vagyis a pedagógusnak mint facilitátornak és az ebből fakadó innovatív pedagógiai módszereknek az elutasíthatósága; valamint a megfelelő szakmai támogatás és a konszenzusra épülő tananyagok hiánya.

Több interjúban is felmerült, hogy egyes, az iskolai állampolgári nevelést akadályozó tényezők miatt csak akkor fejleszhető ez a terület, ha nem (kizárólag) az iskolára és a pedagógusokra hárul ez a feladat, hanem ebben segítséget kapnak, és hozzáértő civil szervezeteket is bevonnak a folyamatba. Ez több hátráltató tényező elhárításában is segíthetne. Így például feloldhatná azt a helyzetet, hogy a pedagógusok egy része kerül ki az állampolgári nevelést lehetővé tevő tevékenységeket, mivel azok potenciális konfliktusforrást jelentenek a szülőkkel, a diákokkal, de akár a tantestületen

belül is. E konfliktusok egy külső, csak ideiglenesen színre lépő szereplővel valószínűleg nem, vagy kevésbé kiélezetten jelentkeznének. Emellett a civil szervezetek bevonása, az állampolgári nevelés „kiszervezése” olyan akadályok elhárítását is elősegíthetné, mint a tanári túlterheltség, valamint az uralkodó, frontális módszerekre épülő pedagógiai kultúra. A külsős szakemberek addicionális emberi erőforrást jelentenének, illetve módszertani felkészültségük is megfelelőbb lehetne ezen feladatok ellátására.

Az állampolgári nevelés területén tevékeny civil szervezetek vezetőivel, meghatározó alakjaival készített mélyinterjúk alapján azonban ez a megoldás korántsem ilyen egyértelmű, sőt további problémákat is felvethet. A civil szakemberek tapasztalatai szerint a programjaik akkor tudnak nagyobb, tartósabb hatást kiváltani, ha nemcsak ők tevékenykednek benne, hanem a pedagógusok is aktívan részt vesznek a folyamatban: előzetesen felkészülnek a diákokkal, illetve időt, energiát szánnak az élmények utólagos feldolgozására is. Ez ugyanúgy elsikkadhat, ha a civilek bevonását nem kíséri megfelelő előrelépés a tanárok túlterheltsége, illetve módszertani felkészültsége terén. További akadálya a civil programok széleskörű iskolai elterjesztésének a tantervek túlfeszítettsége, a diákok túlterheltsége; többször emiatt nem sikerül időt szakítani ezekre a kezdeményezésekre. Itt ismét felmerül az intézményvezetői és tanári interjúk során megfogalmazott aggály: a diákok azt a tevékenységet, módszert fogják priorizálni, amit a továbbtanulásuk szempontjából fontosnak, értékesnek érzékelnek. További hátráltató tényező, hogy az állampolgári nevelés terén tevékeny civil szervezetek nem tudnak teljes korosztályos és földrajzi lefedettséget biztosítani, így egy ilyen megoldás sértené az állampolgári nevelés terén megvalósuló esélyegyenlőséget.

7.2. Állampolgári nevelési gyakorlatok a vizsgált iskolákban

Az interjúk során igyekeztem feltárni, hogy milyen állampolgári nevelési gyakorlatok léteznek az adott iskolában, akár osztálytermi keretek között, akár azokon túlmutatóan. Az alábbiakban azokat az előremutató gyakorlatokat foglalom össze, amelyekről úgy vélem, hogy más osztályközösségek, iskolák számára is inspirálóak lehetnek.

7.2.1. Diákönkormányzatok

A szakirodalomban bevett megállapítás (lásd a 3.4. fejezetet), hogy a hazai iskolákban a diákönkormányzat (DÖK) egy kiüresedett látszatintézmény. Az intézményvezetőkkel és a tanárokkal készült interjúk alapján a vizsgált gimnáziumokban ennél vegyesebb a kép: volt olyan iskola, ahol szintén arról számoltak be, hogy a diákönkormányzat csak formalitás, míg több helyen annak hullámzó működését, színvonalát hangsúlyozták. Egy olyan gimnázium volt, ahol mindhárom interjúalany egybehangzóan pozitív véleménnyel volt az iskola diákönkormányzatáról, illetve leírásuk alapján valóban egy élő, komparatív jó működő szervezet képe rajzolódott ki.

Az interjúkban visszatérő motívumként jelent meg két, a diákönkormányzat működését negatívan befolyásoló tényező. Az egyik, hogy a diákok jog- és érdekérvényesítése konfliktusokat szülhet az iskola vezetésével, illetve a tantestületen belül, így e funkciójának támogatása nehéz helyzetbe hozhatja a diákönkormányzatot támogató tanárt. A másik, hogy a diákok részéről sokszor nincs kellő érdeklődés a DÖK és annak működtetése iránt, így e demokratikus intézmény nagyon kitett annak, hogy vannak-e éppen olyan agilis diákok, akik komolyan veszik azt, és húzóerőként hatni tudnak más diákokra is. Továbbá volt olyan interjúalany, aki szerint a diákönkormányzat egy éves ciklusa lehetetleníti el a vállalkozás sikerességét: mire tagjai kellő tapasztalatot szereznének, véget is ér a megbízásuk.

Bár annak az iskolának a pedagógusai, ahol aktív diákönkormányzati tevékenységről számoltak be, szintén szembe néztek hasonló nehézségekkel, mégis sikerült azokat meghaladniuk. Emögött a következő tényezők azonosíthatóak:

- (1) Az iskolavezetés nyílt támogatása, partneri viszony kialakítása a diákönkormányzattal. Ennek eszköze például, hogy a diákok évi két alkalommal kérdéseket intézhetnek az igazgatóhoz több órás nyílt fórumon, a DÖK által szervezett táborban.
- (2) A diákönkormányzat reputációjának kiépítése a tanárok körében. Ebben a DÖK-öt támogató tanároknak kulcsszerepe van, akik mediátorként működnek a konfliktusos helyzetekben a diákok és az érintett tanárok között, arra törekedve, hogy az adott szituációt a tanárok segítő szándékú, konstruktív visszajelzésként éljék meg.

(3) A diákönkormányzat reputációjának kiépítése a diákság körében, amelynek több eszköze is van. Így például a DÖK által szervezett rendszeres programok, amelyek egyrészt növelik a szervezet elfogadottságát a szélesebb diákközösségben, másrészt alkalmasak a csapatépítésre, egy olyan közösség létrehozására, ahová a diákok szívesen tartoznak. A DÖK népszerűségét tovább növeli, ha a tanulók megtapasztalják, hogy valóban tud a szervezet változásokat elérni. Így kulcsfontosságú, hogy az iskolavezetés a DÖK javaslatait ne csak meghallgassa, hanem – ha van létjogosultságuk – akkor támogassa is azok megvalósítását. Bizonyos esetekben tovább növeli a diákönkormányzat mozgásterét, ha rendelkezik saját forrásokkal; ezt az adott iskolában rendszeres papírgyűjtés szervezésével érték el.

Az interjúk tapasztalatai alapján a DÖK megfelelő működését még inkább elősegítené, ha a diákönkormányzatot támogató tanár tevékenysége jelentősebb órakedvezményrel és/vagy pótlékkal lenne honorálva. Ez növelhetné az intézmény státuszát is a tantestületen belül, ami pedig azért lényegi, mert a tanárok általános hozzáállása a diákönkormányzathoz kihat arra, hogy a tanulók hogyan érzékelik annak fontosságát, hogyan vélekednek róla.

7.2.2. Iskolai közösségi szolgálat

Az iskolai közösségi szolgálat a legtöbb vizsgált gimnáziumban negatív felhanggal került elő; több interjúalany is úgy vélte, hogy jelenlegi megvalósulási formájában inkább csak egy letudandó, adminisztratív jellegű kötelezettség a diákok számára, a benne rejlő állampolgári nevelési lehetőségek nincsenek tudatosítva, és ebből fakadóan kihasználva sem. Emellett a magas teljesítendő óraszámot is többen kritikával illették, úgy vélték, hogy az iskola vonzáskörzetében lévő fogadószervezeteknek nincs elegendő kapacitása, hogy a program eredeti céljának megfelelő célú és mennyiségű feladattal lássák el a diákokat.

Egy gimnázium volt, ahol az intézményvezető meggyőződése szerint az iskolai közösségi szolgálat egy a diákok számára fontos tanulási lehetőséget biztosító intézmény, és ennek érdekében igyekezett az iskolában olyan ösztönzőrendszert kialakítani, ami kellő súlyt ad neki. Ennek elemei:

- (1) A programhoz kapcsolódó adminisztrációt az igazgatóhelyettes kezeli, szimbolizálva annak jelentőségét, és biztosítva a közösségi szolgáltra leadott igazolások elbírálásának egységességét.
- (2) Ösztönzik, hogy a tanulók minimum két részletben végezzék el az ötven órányi közösségi szolgálatot, és ezalatt lehetőleg két különböző típusú tevékenységben vegyenek részt.
- (3) Az igazgató előzetesen átbeszéli a fogadószervezetekkel, hogy mi az iskolai közösségi szolgálat lényege, milyen feladatok szolgálják annak a célját, illetve utólag a diákoknál ellenőrzi, hogy valóban azzal foglalkoztak-e a szolgálat során, amiben előzetesen megegyeztek.
- (4) Amennyiben nincs elegendő kapacitás a fogadószervezeteknél – erre tipikus példa volt a Covid19-járvány időszaka, amikor a lehetőségek még inkább beszűkültek – akkor az iskola biztosít olyan belső tevékenységeket, amik megfelelnek a közösségi szolgálat szellemiségének.

Ezen intézkedések a közösségi szolgálat presztízsének emelését szolgálják mind az érintett diákok, mind a fogadószervezetek körében. Ugyanakkor a szakirodalom alapján (Bodó és mtsai. 2017; Markos 2021) érdemes lehet mindezt az iskolai közösségi szolgálathoz kapcsolódó előzetes elvárásokról, illetve a tapasztalatok utólagos feldolgozásáról szóló beszélgetésekkel kiegészíteni.

7.2.3. A nemzeti identitást erősítő programok

Egyes gimnáziumokban az állampolgári nevelés fontos részeként hivatkoztak a különféle nemzeti identitást erősítő programokra. Több helyen kiemelték ebben a Határtalanul Program jelentőségét, amely 2010-től működik annak érdekében, hogy a diákok állami támogatással osztálykirándulást tehessenek a szomszédos országok magyarlakta településeire, és így személyes kapcsolatokat alakíthassanak ki határon túli magyarokkal (hatartalanul.net). Továbbá több interjúalany hangsúlyozta, hogy az osztálykirándulásokat is olyan szellemben szervezik, hogy azok hozzájáruljanak a diákok honismeretéhez.

A fontos állampolgári nevelési tevékenységek sorában említette több interjúalany a nemzeti ünnepeket is. Ugyanakkor ehhez kapcsolódóan már dilemmaként merült fel, hogy hogyan lehet az iskolai ünnepeket úgy megszervezni, hogy valóban elősegítsék

a diákok nemzeti kötődésének elmélyülését. Az egyik gimnáziumban arról számoltak be, hogy az ünnepeket igyekeznek minél élményszerűbbé, átélhetőbbé tenni. Így például a Nemzeti Összetartozás Napján (június 4.) határon túli magyarokat hívnak meg az iskolába, hogy osztálytermi beszélgetés során meséljenek életükről, a kisebbségi lét tapasztalatairól.

7.2.4. Az iskolai demokratikus légkör megteremtése

Több interjú során is felmerült az iskolai demokratikus légkör megteremtésének szükségessége; ennek értelmezése azonban nem volt egységes, egy szűk és egy kiterjesztett meghatározása is előfordult. Előbbi inkább az intézményvezető diákok iránti nyitottságát, az igazgató és a diákság közötti bizalmi légkör kialakítását jelentette. Ennek megnyilvánulása, hogy az igazgató megközelíthető, ajtaja nyitva áll a tanulók előtt, fordulhatnak hozzá akár problémák, akár újító ötletek esetén. Ebben az esetben a demokratikus légkör nem intézményi garanciákon nyugszik, sokkal inkább az intézményvezető személyétől függ.

Azokban a gimnáziumokban, amelyre a demokratikus légkör kiterjesztett értelmezése volt jellemző, az interjúalanyok annak több megnyilvánulási formájáról, és részben intézményesített kereteiről számoltak be. Ebben az esetben a demokratikus légkör alappillére, hogy a párbeszéd, a kérdezés és a vita lehetőségét minél több helyzetben megteremtsék. Így az nemcsak az intézményvezető és a diákok közötti bizalmi légkört foglalja magában, hanem a szülőkkal való kapcsolattartást, illetve a tantestület kezelését, az iskolai döntéshozatali mechanizmusok demokratikussá tételét is. Az egyik intézményvezető például arról számolt be, hogy három döntéshozói kört alakított ki: egy szűk vezetői kört, egy kiterjesztett vezetői kört, illetve a teljes tantestületet; a különféle kérdéseket pedig igyekszik a megfelelő szinten, a kollégái számára kellő beleszólást biztosítva tárgyalni. A demokratikus munkahelyi légkör kialakítása pedig hozzájárul, hogy a tanárok az osztálytermekben is hasonló szellemben működjenek.

Ebben a gimnáziumban a vita lehetőségének intézményesítésére is sor került: rendszeresen rendeznek diákszéket, amire az osztályok három-három képviselőt választanak, hogy aztán egy egész napos program keretében három előre egyeztetett, a diákságot foglalkoztató témáról vitázzanak.

Az intézmény demokratikus légkörére ügyelő iskolákban lényegi kérdésként jelent meg a diákok öntevékenységének, önszerveződésének a támogatása is, ami hol egy-egy program megszervezésében, hol diákszervezetek létrejöttében és működtetésében nyilvánult meg.

Érdekes módon pont azokban az intézményekben voltak az állampolgári nevelés megvalósíthatóságával az interjúalanyok a leginkább szkeptikusak, ahol a demokratikus légkör számos megnyilvánulási formájáról beszámoltak. Úgy tűnt, hogy minél inkább elkötelezettek egy iskolában az állampolgári nevelés mellett, és minél többet tesznek érte, annál inkább tudatosul az az inherens feszültség, ami az iskola mint hierarchikus intézmény és az ideálisnak tartott demokratikus működés között fennáll.

8. ÖSSZEGZÉS ÉS SZAKPOLITIKAI KÖVETKEZTETÉSEK

Disszertációm kiindulási pontja az a szakirodalom által alátámasztott, és a mindennapi tapasztalatok alapján is jól érzékelhető jelenség volt, miszerint Magyarországon a demokratikus iskolai állampolgári nevelésnek az utóbbi három évtizedben nem sikerült szervesülnie. Mindez annak ellenére történt, hogy törvényi keretei – még ha változó módon is – már az 1990-es évek eleje óta adottak. Amellett érveltem, hogy a diszfunkció okainak megértésével, a terület fejlesztési lehetőségeivel két okból is érdemes foglalkozni. Egyrészt a terület megkerülhetetlensége miatt: az iskolai életnek inherens politikai jellege van, így állampolgári nevelési tevékenység mindenképp történik ezen intézmények falai között, legfeljebb reflektálatlan módon, nem szándékolt – akár negatív – hatásokat eredményezve. Másrészt mostanra angolszász empirikus kutatások alapján már kellőképp alátámasztott, hogy megfelelő módon kivitelezve, egy az állampolgári kompetenciák fejlesztésére alkalmas, hatásos szakpolitikai eszközről van szó. Így a benne rejlő potenciált a hazai közegben – ahol az ifjúságszociológiai kutatások eredményei alapján tudható, hogy szükség lenne a fiatalok állampolgári kompetenciáinak tudatos fejlesztésére – mindenképp érdemes lenne kihasználni.

Disszertációm tehát az iskolai állampolgári nevelés diszfunkciója mögött rejlő okok megértése, valamint a terület fejlesztési szándéka motiválta, amelyen belül egy szűk területre fókuszáltam, a tanárok szerepére. Mindezt a tanárok oktatási rendszeren belüli kitüntetett szerepe indokolta: ők olyan kapuőrök, akiknek saját meggyőződései jelentősen befolyásolják, hogy hogyan valósítják meg a tantervben foglaltakat. Mindez az állampolgári nevelés terén kiemelt jelentőséggel bír, hiszen az állampolgári nevelésnek és a pontos célrendszerét meghatározó felelős állampolgári ideálnak nincs egységes, széleskörűen elfogadott jelentéstartalma: egyazon nomenklatúra alatt változatos, gyakran egymással komoly ideológiai ellentmondásban álló megközelítések bújnak meg.

Annak érdekében, hogy rávilágítsak a különféle lehetséges felfogások sokszínűségére, a disszertáció elméleti háttérét adó 2. fejezetben hét különböző politikai filozófiai megközelítést mutattam be, amelyeket a disszertáció elemző részében orientáló koncepcióként használtam. Ezek a liberális, a kommunárius, a republikánus, a nemzeti,

a globális, a kritikai és a zöld irányzatok voltak. Kitértem ezek központi elemeire, az általuk támasztott jó állampolgári ideálra, valamint az ebből levezethető különféle állampolgári nevelési célokra. Kutatásom során azt feltételeztem, hogy a terület ideológiai sokszínűsége, fogalmi komplexitása egyrészt megnehezítheti, hogy a tanárok bármilyen mélyebb jelentéstartalommal ruházzák fel az állampolgári nevelést, ami a terület negligálásához is vezethet. Másrészt azt implikálhatja, hogy amikor és amennyiben a területet nem negligálják, az osztálytermi gyakorlatot végeredményben a személyes jelentéstartalmak fogják alakítani. A tanároknak tehát fontos értékválasztásokat kell meghozniuk e tevékenység közben, még akkor is, ha mindezt nem tudatosan teszik.

Mindezek alapján fő kutatási kérdésem az volt, hogy milyen az állampolgárságról és az állampolgári nevelés céljairól alkotott meggyőzések befolyásolják Magyarországon az állampolgári nevelés iskolai gyakorlatát. Ennek megválaszolása érdekében elsőként a rendszerváltás óta megjelent öt nemzeti alaptantervben explicite megfogalmazott, illetve tetten érhető szándékokat és célokat vizsgáltam a tematikus elemzés módszerével. Mindennek két célja volt: egyrészt bemutatni, hogy mik azok az üzenetek, meggyőzések, tartalmak, amelyeket a politika az oktatási rendszer segítségével, a tanárokon keresztül kíván a diákok számára közvetíteni, amelyeket ugyanakkor a pedagógusok saját meggyőzéseiken keresztül megsűrnek. Másrészt ezekre olyan kontextuális tényezőkként is igyekeztem rávilágítani, amelyek formálhatják a tanárok meggyőzéseit. A nemzeti alaptantervek tematikus elemzésének fő megállapításai a következők voltak:

- (1) Minden alaptanterv érzékelhetően az aktuális kormányzat politikai üzeneteinek hordozója. Így például a 2007-es NAT-ban szembeötlő egyfajta európai elköteleződés, az Európai Unió aktuális prioritásaira – például az EU-tagállamok versenyképességére, a nyitott, multikulturális társadalmakra – hangsúlyt helyező szemlélet. A 2010 utáni nemzeti alaptantervekben ezzel szemben egy konzervatív megközelítés érvényesül: előtérbe kerül a család mint a társadalom alapegysége, a hagyományos értékek, valamint a magyar kultúra és hagyományok megőrzésének, az erős nemzeti kötődés kialakításának igénye. Az egyes dokumentumok között tehát éles váltások voltak, ugyanakkor több alaptanterv belső ellentmondásokról terhelte. Eszerint az utóbbi három évtizedben az oktatási tevékenység ezen alapidokumentumai nem adtak megfelelő fogódzókat a tanárok

számára, hogy az állampolgárságról, illetve az állampolgári nevelés céljairól koherens, konzisztens képet alkothassanak.

- (2) Minden alaptantervben azonosíthatóak liberális elemek, ugyanakkor a rendszerváltás óta nem született olyan NAT, amely tisztán liberális megközelítésű lett volna.
- (3) A 2007-es Nemzeti alaptantervben besűrűsödtek a tanulókkal mint állampolgárokkal szembeni elvárások, ezek jó része az egyén különféle közösségeihez kapcsolódott. Mivel a szöveg nem elég árnyalt, így ezek egy része akár komunitáriusként, akár republikánusként értelmezhető.
- (4) A 2007-es NAT további sajátossága, hogy az állampolgárságra vonatkozó elvárásait többször erőteljes gazdasági szemlélet hatja át. Ez indokolta, hogy a tanári meggyőződések Q-módszeres vizsgálatába a bemutatott politikai filozófiai koncepciók mellé az állampolgárság és az állampolgári nevelés gazdasági színezetű megközelítését is beemeltem.
- (5) A 2012-es Nemzeti alaptantervben elkezdődött egy nemzeti színezetű komunitárius fordulat, amely a jelenleg hatályos alaptantervben teljesedett ki. E dokumentum már kifejezetten közösségelvűnek tekinthető.
- (6) Az alaptantervek tematikus elemzése során az egyik legmarkánsabb változásként a nemzeti és az európai elköteleződés felhangjának, illetve a kettő közötti viszonynak a megváltozását azonosítottam. Az első három alaptantervben a nemzeti orientáció mellett hangsúlyosan megjelent a más kultúrák iránti nyitottság és elfogadás. Emellett az európai dimenzió is egyre erősödött, míg végül a 2007-es NAT-ban a nemzeti állampolgári nevelés kérdése egyenértékűként jelent meg az európai polgárrá nevelés kérdésével. E tendencia a 2012-es alaptantervben megtorpant: a nemzeti orientáció került előtérbe, az európai fölé kerekedve. A 2020-as NAT-ban az európai irányultság beszűkült, egy zsidó-keresztény gyökerű civilizációs identitássá alakult. E dokumentumban a nemzet elsődleges vonatkoztatási ponttá vált, az erős nemzeti identitás pedig a más kultúrák iránti nyitottság alapfeltételévé.
- (7) Komplexebb, globális állampolgári nevelési elképzelés vagy kritikai megközelítés egyik dokumentumban sem volt azonosítható.

- (8) Az állampolgárság egyfajta – enyhébb elvárásokat sugalló – zöld megközelítése az összes nemzeti alaptantervben jelen volt. Megjelent a környezetre vonatkozó jogok és kötelességek ismeretének és gyakorlásának igénye, ugyanakkor utóbbiból főként a magánszférához kapcsolódóakat – életmód, szokások – emelték ki a dokumentumok, a közéleti jellegűek nem voltak hangsúlyosak.
- (9) A 2010 utáni nemzeti alaptantervekben azonosított komunitárius fordulatról árnyaltabb képet kapunk, ha azt más oktatáspolitikai intézkedések kontextusában értelmezzük. Vannak olyanok, amelyek alátámasztják ezen elköteleződést, így például a közösségi szolgálat bevezetése, vagy a homogén értékrendű egyházi iskolák térnyerésének támogatása. Más intézkedések azonban megkérdőjelezzik azt, mint például az, hogy az oktatás centralizációjával az iskolák mint lokális közösségek szabadsága beszűkült.

A kutatási kérdés megválaszolásához második lépésként a tanárok állampolgárságról, illetve iskolai állampolgári nevelésről alkotott meggyőződéseit vizsgáltam két módszertani megközelítésben. Elsőként az elitgimnáziumok vezetőinek és tanárainak véleményét figyelembe véve, interjúk tematikus elemzésével. Másodikként pedig Q-módszerrel, gyakorló tanárok és tanárszakos hallgatók körében, személyesen és online felvett adatok elemzésével. A válaszadók körének e típusú kibővítését a Q-módszer azon sajátossága tette lehetővé, miszerint nem a válaszadók adják a mintát, hanem az általuk, a kötött alakzatban elrendezett állítások. Így a válaszadók kiválasztásakor nincsenek reprezentativitásra vonatkozó kritériumok, az egyetlen feltétel, hogy érintettnek kell lenniük a vizsgált jelenség szempontjából.

Az interjúalanyok jó állampolgárról alkotott, saját szavaikkal megfogalmazott meggyőződéseiben nem volt azonosítható határozott mintázat. Egyesek jóval sűrűbb leírást adtak, 8–10 különböző követelményt felsorolva, míg mások csak 3–4 dolgot emeltek ki. Az interjúalanyok körében legtöbbször felmerülő, a felelős állampolgárt leíró tulajdonságok az önálló véleményalkotás, a megfelelő ismeretek, a tájékozottság és a kritikus gondolkodás voltak. Ezek mindegyikét legalább az interjúalanyok harmada említette.

Az interjúalanyok állampolgári nevelésről adott meghatározásaiból ugyanakkor egy kontinuum rajzolódott ki, amelynek egyik végpontját azok a szűk meghatározások adták, amelyek szerint az állampolgári nevelés egy ismeretátadást és bizonyos készségek

(pl. kritikus gondolkodás, vitakészség) formálását szolgáló tanórai tevékenység, amely motiváltabb diákok esetében kiegészülhet a témába vágó tanterven kívüli tevékenységekkel. A kontinuum másik végpontját azok a tág meghatározások adták, amelyek az állampolgári nevelést egy az iskolai élet minden pillanatát átítató tevékenységként értelmezik, és egyúttal szkeptikusabbak a tantárgyi megvalósulásával.

Ugyanezen kérdéseket eltérő megközelítésben, Q-módszerrel is vizsgáltam, amely strukturáltabb, a fő politikai filozófiai megközelítésekkel jól összekapcsolható eredményeket adott. A Q-faktoranalízis során mind a felelős állampolgárt, mind az iskolai állampolgári nevelés céljait illetően három-három profilt azonosítottam a válaszadói körben. Ezek a felelős állampolgárról alkotott meggyőzések esetében (1) a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus profil, (2) a nemzeti–munkaközpontú profil, valamint (3) a nemzeti–liberális profil voltak.

(1) A kritikai–liberális–nemzetszkeptikus pedagógusprofilhoz tartozók szerint a felelős állampolgár egy autonóm egyén, akit kritikai attitűd jellemez. A szabadelvű értékeket szem előtt tartja, mindennapi életvitelére jellemző a környezettudatosság. Számára az aktív állampolgári lét első sorban az önérvényesítést szolgálja. Mentesebb a közösségi kötődésektől, identitásában sem a nemzet, sem az európaiság nem játszik fontos szerepet – ám míg az utóbbival kapcsolatban semleges, addig az előbbivel szemben elutasító.

(2) A nemzeti–munkaközpontú csoport szerint a felelős állampolgár erősen kötődik a nemzethez – jobban, mint más közösségeihez. Értékteremtő, jó munkaerő, továbbá odafigyel a természeti erőforrásokkal való takarékosagra a mindennapok során. A liberális értékeket kevésbé tartja fontosnak, ugyanakkor nem utasítja el, miközben elzárkózik a republikánus értelemben vett aktív állampolgári léttől és a kritikai attitűdtől.

(3) A nemzeti–liberális meggyőzéssel bíró tanárok és hallgatók szerint a felelős állampolgár a liberális értékek szerint él, ugyanakkor jelentőséggel bírnak számára közösségi kötődései is, amelyek közül a nemzeti emelkedik ki. Az aktív állampolgári lét is fontos számára, bár ennek csak egy szűkebb, leginkább az önérvényesítést szolgáló felfogása. Ennek ellenére igyekszik a közérdeket, közjót is szem előtt tartani. Az állampolgárság más megközelítései képviselte komolyabb elvárásokat nem tart szem előtt.

Az iskolai állampolgári nevelés terén ugyancsak három megközelítést azonosítottam: (1) a környezeti nevelést liberális–kritikai és nemzetszkeptikus színezettel; (2) a nemzeti állampolgári nevelést gazdasági és közösségelvű színezettel; valamint (3) a liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelést részvételi színezettel.

(1) Az e profilhoz tartozók meggyőződése szerint az iskolai állampolgári nevelésnek leginkább önállóságra, önérdékérvényesítésre, valamint kritikai gondolkodásra és empátiára kell felkészítenie a tanulókat. Emellett hozzá kell járulnia a környezettudatos állampolgárok neveléséhez, akik nemcsak életvitelükben ügyelnek a környezetre, hanem képesek a kapcsolódó jogaik és kötelességeik gyakorlására is. Ugyanakkor az iskolai állampolgári nevelésnek nem feladata a nemzeti kötődés erősítése, illetve az aktív állampolgári létre való felkészítés.

(2) E csoport tagjai szerint az iskolai állampolgári nevelés fő célja a tanulók nemzeti kötődésének kialakítása, illetve arra való felkészítése, hogy a gazdasági szférában meg tudják állni a helyüket. Meggyőződésük szerint az állampolgári nevelésnek azt is szolgálnia kell, hogy a tanulók közösségi kötődései kialakuljanak, bár ebben az aktív közösségi részvétel nem kap hangsúlyos szerepet. A kritikai, republikánus és liberális megközelítéseket inkább elutasítják, továbbá azt is, hogy az állampolgári nevelésnek értéksemlegesnek kellene lennie.

(3) Az e profilhoz tartozók egy liberális szemléletű iskolai állampolgári nevelés mellett köteleződnek el, amely azt kívánja elősegíteni, hogy a tanulók mint egyének kibontakozzanak és képessé váljanak saját érdekeik érvényre juttatására, illetve a gazdasági helytállásra. Emellett különféle részvételi célokat is megfogalmaznak az állampolgári nevelés terén, amelyek érintik mind a tanulók mindennapjait, mind jövőbeni közéleti részvételüket. Fontosnak tartják, hogy az állampolgári nevelés során a tanárok neutrálisan álljanak hozzá az állampolgári neveléshez, mégis vannak olyan irányzatok, amiktől teljes mértékben elzárkóznak. Ilyen például az állampolgári nevelés kritikai megközelítése.

A vizsgált tanárok és hallgatók jó állampolgárról, illetve állampolgári nevelésről alkotott meggyőződései alapján tehát több csoportot azonosítottam, ami fontos szocializációs különbségekre utal. Markáns törésvonalként jelentkezik a nemzethez, valamint a kritikai attitűdhez való viszony. Mindez részben magyarázatként szolgálhat az iskolai állampolgári nevelés integrációs nehézségeire. A három profil összevethető a

Reichert és Torney-Purta (2019) által, több empirikus tanulmány eredményeinek összehasonlítása alapján meghatározott tipizálással. A kritikai–liberális–nemzetszkeptikus csoporthoz tartozók az igazságorientált tanártípussal mutatnak hasonlóságot, a nemzeti–munkaközpontúak a hagyománytisztelő, konzervatív tanártípussal, míg a nemzeti–liberálisok a közösségorientált tanártípussal. Ez alapján megállapítható, hogy a jelen kutatásban vizsgált tanárok körében nem alakultak ki sajátos – akár teljesen egyedi, akár inkonzisztens, töredezett – minták a fragmentált politikai szocializáció következtében.

Ami azonban mindenképp figyelemre méltó, az a vizsgálatban résztvevő tanárok politikától, közügyektől való merev elzárkózása, amely mindhárom profilnál megfigyelhető, és az interjúk tanúsága szerint leginkább arra vezethető vissza, hogy az értintettek a politikát és a közügyeket kizárólagosan a pártpolitikával azonosítják. Ezzel szemben a civil szférában megnyilvánuló aktivitás többek számára pozitív színben tűnik fel, mivel azt nem kapcsolják össze a politika világával. További érdekesség, hogy a nemzeti elköteleződésű profil esetén a nemzeti kötődés passzív módon jelenik meg, nem jár együtt a közösséglvű elvárások között megjelenő, közösségi aktivitásra vonatkozó követelményekkel. Véleményem szerint e két jelenségben tetten érhetők a magyar politikai kultúrában mélyen gyökerező elemek: a politika negatív konnotációja és a demobilizáltság (lásd például Szabó és Gerő 2015; Oross és Szabó 2019; Szabó és Oross 2017).

Az iskolai állampolgári nevelés céljait illető három eltérő tanári profil kapcsán részben visszaköszönnek Dancs (2021) eredményei: az általam azonosított első két profil hasonlóságot mutat a környezetvédelemre nevelőkkel és a hazafias nevelőkkel. Ugyanakkor eltérő módszertani megközelítem miatt egy összetettebb állampolgári nevelési célrendszer tudtam feltárni mindkét csoportban. Kutatásom további fontos eredménye annak a tanári és hallgatói körnek az azonosítása, amely ugyan eltérő elképzeléseket, értékeket vall azt illetően, hogy milyennek kell lennie egy jó állampolgárnak, ugyanakkor abban egyet tud érteni, hogy az iskolának leginkább a gazdasági szférában való helytállásra kell felkészítenie a diákokat.

Témánk szempontjából további fontos megállapítás, hogy a három tanári csoport közül kettő nem tartja számon az iskolai állampolgári nevelés feladatai között a közösségi, közéleti, politikai részvételre való felkészítést, ezek csak a harmadik profilnál (liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelés részvételi színezettel) jelennek meg,

és ott is csak részlegesen. Mindez ugyancsak rezonál a magyar politikai kultúrára jellemző demobilizáltsággal. Ugyanakkor azt érdemes figyelembe venni, hogy összehasonlító nemzetközi kutatások eredményei szerint a tanárok a jövőbeli politikai részvételre, aktivitásra való felkészítést tipikusan nem sorolják az iskolai állampolgári nevelés fontos céljai közé (lásd például Reichert és Torney Purta 2019).

Összevetve az azonosított tanári profilokat az oktatásirányítás által meghatározott állampolgári nevelési célokkal feltételezhető, hogy a nemzeti–munkaelvű meggyőződésű tanárok azonosulni tudnak a 2012-es NAT-ban elkezdődött, majd a 2020-as NAT-ban kikristályosodott komunitárius–nemzeti fordulattal. Az azonosulás azonban csak részleges, első sorban a hagyománytiszteletre, a nemzeti kötődésre és elköteleződésre, illetve a munka világában való helytállásra vonatkozik, a komunitárius irányzat által elvárt közösségi, közéleti aktivitásra kevésbé. Továbbá megállapítható, hogy a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus tanári csoport meggyőződései számos kérdésben ellentétesek a jelenlegi kormányzati célkitűzésekkel. Ez egy olyan markáns ellentét, amely biztosan gátat szab az iskolai állampolgári nevelés konszolidálásának.

Disszertációmiban további két kutatási kérdést fogalmaztam meg. Az egyik arra vonatkozott, hogy milyen akadályozó tényezők azonosíthatók a hazai iskolai állampolgári nevelés megvalósulásával kapcsolatban. A másik pedig azt igyekezett feltárni, hogy a vizsgált iskolákban milyen állampolgári nevelési gyakorlatok léteznek. Mindkét kérdést interjúk tematikus elemzésével vizsgáltam.

Az intézményvezetői és tanári interjúk elemzése alapján az állampolgári nevelés iskolai megvalósulását akadályozó tényezőket három csoportba rendeztem. Az elsőbe azok kerültek, amelyek az állampolgári nevelés tantárgyasított formájához kapcsolódnak, így például az önálló tantárgyi státusz és a kapcsolódó tantárgyak – úgy mint például a filozófia vagy az etika – instabilitása; a túl alacsony óraszám; az innovatív, aktivizáló pedagógiai módszerek hiánya vagy a kimeneti követelmények elavultsága. Mindez azt eredményezi, hogy e területnek – akár a történelemtantárgy részeként, akár önálló tantárgyként – alacsony a presztízse a diákok körében.

Az akadályozó tényezők második csoportját azok alkották, amelyek az állampolgári nevelés tanórán kívüli megvalósulási formáihoz kapcsolódnak. Ilyen például az iskolapolgárok jogtudatossági deficitje; az állampolgári nevelés élményszerűségének a hiánya; vagy az iskola mint hierarchikus intézmény működéséből

fakadó korlátok. A harmadik csoportba pedig azok az akadályozó tényezők kerültek, amelyek általános hátráltató tényezőnek tekinthetők: az állampolgári nevelés és a közélet minőségének szoros összefüggése; az iskolával szemben támasztott társadalmi, és ezen belül a szülői elvárások elavultsága; továbbá az oktatási rendszer olyan strukturális problémái, mint a tanári túlterheltség és az alacsony bérek.

A szakértői interjúk elemzésének eredményei több helyütt összecsengtek az intézményvezetői és tanári interjúk elemzése alapján tett megállapításokkal. Így például az állampolgári nevelés megvalósulását hátráltató tényezőként merült fel az iskolával szemben támasztott szülői elvárások elavultsága vagy a modern pedagógusszerepnek és az ebből fakadó innovatív pedagógiai módszereknek az elutasítottasága. További akadályozó tényezőként lehetett azonosítani az átfogó, hosszútávú oktatáspolitikai stratégia hiányát, az éles irányváltásokat a különböző oktatási kormányzatok elképzelései között, valamint azt, hogy ezek implementációjára sem helyeztek hangsúlyt. A szakértői interjúkban témaként jelent meg az is, hogy az állampolgári nevelést akadályozza a politika teljes kizárása az iskolákból.

Továbbá kérdésként merült fel, hogy a civil szervezetek át tudják-e vállalni a pedagógusoktól az állampolgári nevelés feladatát. A civil szakemberek tapasztalatai szerint azonban a programjaik akkor tudnak nagyobb, tartósabb hatást kiváltani, ha nemcsak ők tevékenykednek benne, hanem a tanárok is aktívan részt vesznek a folyamatban: előzetesen felkészülnek a diákokkal, illetve időt, energiát szánnak az élmények utólagos feldolgozására is.

A vizsgált iskolákban azonosított gyakorlatokat négy kategóriába soroltam be, amelyek a diákönkormányzat, az iskolai közösségi szolgálat, a nemzeti identitást erősítő programok, valamint az iskolai demokratikus légkör. Az interjúk alapján több vizsgált intézményben is sikerült a törvény adta kereteket jól kihasználni, és a fentebb bemutatott akadályozó tényezők ellenére is olyan működő állampolgári nevelési tereket létrehozni, amelyek hozzájárulhatnak a diákok állampolgári kompetenciáinak fejlesztéséhez. Az akadályok elhárításában az interjúk tanúsága szerint két tényező játszott szerepet: egy-egy pedagógus vagy intézményvezető szerepfelfogása, egyéni ambíciói, illetve a hosszabb demokratikus hagyománnyal rendelkező iskolák esetén az intézményi ethosz, amelynek fontos szerepe van mind a diákok, mind az új kollégák szocializációjában.

Kutatásom fő motivációja az volt, hogy a kapott eredmények alapján szakpolitikai ajánlásokat fogalmazzak meg, amelyek hozzájárulhatnak a terület fejlesztéséhez. Bár a hazai iskolai állampolgári nevelés megítélésére gyakran használják a kiüresedett és diszfunkcionális jelzőket, ezidáig kevés javaslat született azt illetően, hogy ezt az állapotot hogyan lehetne meghaladni. A közelmúltból kivételt képez az Egyensúly Intézet (2021) szakpolitikai javaslatcsomagja, amely a következő hat intézkedést fogalmazza meg a terület fejlesztése érdekében: a demokratikus nevelés emberképének meghatározása; az állampolgári létre felkészítő legalább heti két órás, önálló tantárgy bevezetése minden évfolyamon; a tudásátadás helyett a kompetencia- és projektalapú tanulásra való áttérés minden tantárgyban; a pedagógusok megfelelő felkészítése; az alternatív iskolákban és civil szervezeteknél felhalmozott tudás rendszerezése és elterjesztése, valamint a demokratikus iskolai légkör kialakítása. A következőkben megfogalmazom a saját felvetéseimet a disszertáció eredményei alapján – részben a fenti hat ajánlást is árnyalva, illetve kiegészítve.

1. Az iskolai állampolgári nevelés fejlesztésének kérdése nem függetleníthető az oktatási rendszer egyéb problémáitól. Az interjúk alapján az alacsony pedagógusbérek és az ennek következtében vállalt másodállások, a tanítási órák – európai uniós viszonylatban is magas (EC/EACEA/Eurydice 2021) – száma, a tanterv túlfeszítettsége mind olyan tényezők, amelyek elveszik az időt bárminemű – akár tanórai, akár tanórán kívüli – minőségi állampolgári nevelési tevékenységtől, az arra való szakmai felkészüléstől, illetve a diákok öntevékenységeinek támogatásától. E problémák orvoslása önmagában nem oldaná meg az állampolgári nevelés helyzetét, ugyanakkor szükséges előfeltétele lenne a további célzott intézkedéseknek.

2. A tudományos ismereteink előmozdításához aktívabb párbeszédre, együttműködésre lenne szükség a kapcsolódó tudományterületek között. Bár a neveléstudományon belül több fontos, sok szempontból informatív tanulmány születik, problémásnak tartom, hogy ezen írások nem reflektálnak kellő mértékben a téma normatív telítettségére. Egyfelől az állampolgárság eltérő filozófiai megközelítéseiből eltérő állampolgári nevelési elveknek és pedagógiai módszereknek kellene következnie, másfelől – és ennek következtében – az eltérő oktatási megközelítések más-más elméletekkel társíthatóak jól, harmadrészt az optimális pedagógiai módszerek hatása számos iskolai, illetve tanulói tényezőtől is függhet. Egyelőre nem jellemző egy ilyen differenciált megközelítés, pedig korántsem mindegy, hogy milyen pedagógiai célokhoz

milyen módszerek társítandóak, illetve ezek hogyan működnek eltérő intézményi, tanulói körökben.

A pedagógia és a politikatudomány együttműködése tehát kívánatos, önmagában azonban nem elegendő. Az állampolgári nevelés tabusítása ugyanis megnehezíti az iskolák elérését: sok intézmény egyáltalán nem nyitott az e témával foglalkozó kutatások iránt (lásd akár jelen kutatást, akár Csákó (2009a) erre vonatkozó megjegyzéseit). Ahhoz, hogy ezt a kutatási akadályt el lehessen hárítani, szükség lenne az oktatáspolitikai elköteleződésére az ilyen témájú rendszeres kutatások mellett. Erre az egyik lehetőség az lenne, ha Magyarország csatlakozna az IEA által szervezett nemzetközi vizsgálatokhoz, az „*International Civic and Citizenship Education Study*”-hoz⁴⁵. Ezen adatfelvétel a nemzetközi empirikus állampolgári nevelési kutatások fő adatforrása.

Másik lehetőségként felmerülhet az Országos Kompetenciamérés állampolgári kompetenciákra vonatkozó mérésekkel történő bővítése is. Előbbi előnye a nemzetközi összehasonlítási lehetőségben, míg utóbbié az éves adatokban, illetve abban rejlik, hogy az iskolák számára intézményi szinten elérhetőek az eredmények, így fontos visszajelzőként szolgálhatnának az állampolgári nevelés helyi fejlesztéséhez. Az ilyen rendszeres adatfelvételek további előnye lehetne, hogy a mérések a nyilvánosság figyelmét is felkelthetik, mint ahogy történt az IEA PIRLS és TIMSS mérései, az OECD PISA-vizsgálata, valamint az Országos Kompetenciamérés kapcsán. Ezáltal az állampolgári nevelés kérdése nagyobb figyelmet kaphatna a nyilvánosságban, és elindulhatna egy széleskörű párbeszéd a terület vitás kérdéseiről⁴⁶.

3. Az állampolgári nevelés helyzetének javításához elengedhetetlen azon jogszabályi rendelkezés⁴⁷ körüli félreértések tisztázása, amely a pártpolitizálást tiltja ki az oktatási intézményekből, ugyanakkor az iskolákban a politika, a közélet és a közügyek általános tabusításához vezet. Ennek orvosolása érdekében széles körű párbeszédet kell indítani az iskolában való politizálás jelentéséről, mibenlétéről. E kérdés megvitatását különféle iskolai fórumokon – így például osztályfőnöki órán, a diákönkormányzatban, a tantestületen belül vagy az iskolaszék ülésén – is ösztönözni kell, minél több iskolapolgár bevonásával.

⁴⁵ Részletekért lásd a szervezet hivatalos honlapját: <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>

⁴⁶ E javaslatot korábban megfogalmaztuk a Politikatudományi Szemlében megjelent tanulmányunkban is (lásd: Holle és Ványi 2022b).

⁴⁷ 2011. évi törvény a nemzeti köznevelésről 24. § (3).

4. Az Egyensúly Intézet javaslatával ellentétben úgy vélem, hogy nem egy emberképet kell meghatározni az iskolai állampolgári nevelés számára, hanem alternatív megközelítéseket kell minél érthetőbben bemutatni, megfogalmazni, hogy az érintettek átlássák a különböző irányzatok közötti fő eltéréseket, és aztán ezekről elindulhasson a párbeszéd. A nemzeti alaptantervek elemzéséből is az látszik, hogy az oktatáspolitikai időről időre próbál egy emberképet kijelölni, de vagy nem vállalja fel azt teljes egészében, és így hiányos és/vagy ellentmondásos képet közvetít, vagy egy koherensebb, kizárólagos emberképet közvetít, ami viszont nem minden tanár, iskolai közösség számára elfogadható és értelmezhető.

Véleményem szerint két irányba lehetne elmozdulni, akár párhuzamosan is. Az egyik, ha az iskolák számára azt a feladatot határozza meg az oktatásirányítás, hogy az állampolgársághoz, állampolgári neveléshez kapcsolódó kérdéseket a maguk ellentmondásosságában, illetve pluralitásában láttassák az oktatás, nevelés során. Ez hasonló lenne a német modellhez, amely az állampolgári nevelés alapelveit lefektető, ún. „*Beutelsbachi Konszenzusra*” épül.

A másik lehetséges irány, ha az iskolákra mint erős lokális közösségekre tekintünk, amelyekre az oktatásirányítás rábízta, hogy mely állampolgárságmegközelítés, melyik állampolgári nevelési modell mellett köteleződnek el. Így az iskola ugyan csak egy elképzelést közvetít, de az az, amely az adott közösség számára elfogadható. Jelenleg az egyházi iskolák, alapítványi iskolák már megtestesítik ezt az irányt. Véleményem szerint nem kizárt, hogy ez az állami iskolák vonatkozásában is működjön, ugyanakkor ehhez a tantervet, tanítási módszereket illetően nagyfokú intézményi és tanári autonómiára lenne szükség. Alternatívaként felmerülhet, hogy míg a homogén értékrendi közösségeknek tekinthető egyházi és alapítványi iskolák azok, amelyek elköteleződhetnek egy-egy megközelítés mellett, addig az állami iskolák az első, plurális modellt képviselik.

5. Az interjúk tapasztalatai alapján az Egyensúly Intézet által javasolt, magasabb óraszámú, minden évfolyamra kiterjedő tantárgyi megközelítés melletti elköteleződés nem egyértelmű, bár számos előnnyel bírhat. Egyrészt ez már megfelelő óraszám ahhoz, hogy érdemben lehessen foglalkozni az állampolgári neveléssel kapcsolatos kérdésekkel. További előnye lenne a heti két órának a tantárgy presztízsének megalapozása, valamint a terület megvédése attól, hogy más terület – elsősorban a történelem – tanítása vegye át a helyét. Azonban a tantárgyasításhoz elengedhetetlen előfeltétel a tanárképzés

kibővítése is úgy, hogy az állampolgári ismeretek ugyanúgy választható szak(irány) legyen, mint más szaktárgyak. Átmeneti megoldást jelenthet, ha megfelelő alapidiplomára – jogi, közgazdasági, politikatudományi vagy más társadalomtudományi – épül rá egy rövid ciklusú tanárképzés.

Ugyanakkor több interjúalany azon a véleményen volt, hogy nem a tantárgyasítás a megfelelő eszköze az állampolgári nevelés megújításának, hanem inkább az iskolai légkör demokratizálása, a tanterven kívüli foglalkozások, programok szervezése, a tanári példamutatás. Véleményem szerint ez a modell sem terjeszthető el széleskörűen az oktatásirányítás támogatása nélkül. Egy ilyen irányú reformot szintén megfelelő képzéseknek kellene kísérnie, de mivel a demokratikus légkör kialakításához mindenképp szükséges az intézményvezető elkötelezettsége, ilyen jellegű ismereteknek a közoktatási vezetői továbbképzési szakban is meg kellene jelennie. Emellett megfontolandó lenne, hogy az iskolák ezirányú fejlesztését ne pedagógusok, hanem közösség- és kapcsolatépítő, esetleg szervezetfejlesztő szakemberek végezzék.

Az állampolgárság egyes megközelítéseihez, így például a közösségelvű vagy a republikánus felfogáshoz jobban illik a tantárgyi kereteken kívüli állampolgári nevelés, míg például a liberális megközelítést a tantárgyasított állampolgári ismeretek is jól szolgálhatják. Bármelyik alternatíva választása esetén fontos lenne azonban szem előtt tartani, hogy először a szakmódszertant kell kidolgozni.

6. Az Egyensúly Intézet javaslata mellett, mely a sporadikusan fellelhető módszertani tudás, illetve szakmai anyagok összegyűjtésére és rendszerezésére vonatkozott, szükséges lenne egy független szervezet létrehozása a folyamatos tananyagfejlesztésre, szakmai módszertani támogatásra. Ennek mintaadó intézményének számít a német belügyminisztérium pártfüggetlen háttérintézménye, a „*Bundeszentrale für Politische Bildung*”⁴⁸ (vagyis az Állampolgári Nevelés Szövetségi Központja).

7. Bár nagy előrelépést jelentene az állampolgári nevelés tantervi, intézményi kereteinek változása, a pedagógusok ezirányú képzése, továbbképzése, valamint más kompetenciákkal rendelkező szakemberek bevonása, az interjúk eredményei alapján mindez nem elegendő. Jelenleg nagy problémát jelent, hogy számos szülő és diák sem látja be az állampolgári nevelés, valamint az azt leginkább szolgáló modern pedagógiai módszerek szükségességét, hasznosságát. Emiatt szemléletformálásra, illetve megfelelő

⁴⁸ Részletekért lásd a szervezet hivatalos honlapját: <https://www.bpb.de/>.

ösztönzőrendszer kidolgozására is szükség lenne. Az állampolgári nevelés tantárgyasítása esetén a kimeneti követelmények reformjában érdemes gondolkodni, míg a tantárgyi kereteken kívüli megközelítésben a terület presztízsét kellene növelni a diákok, szülők szemében. Felsőoktatási továbbtanulási célok esetén ennek jó eszköze lehet, ha a különféle állampolgári nevelési tevékenységekben, például a diákönkormányzat munkájában vagy vitaklubokban való részvételt díjazza a felvételi rendszer. Erre jó lehetőséget ad, hogy 2024-től az általános felvételi eljárásban az egyetemek 100 intézményi pontról szabadon határozhatnak.

8. A fentebb vázolt elképzelések többsége csak közép-, illetve hosszútávú reformfolyamat során valósítható meg. Ugyanakkor vannak az állampolgári nevelésnek olyan részterületei, amelyekkel rövidtávon is érdemes lehet foglalkozni. Ilyen például a verbális készségek fejlesztése. Condon (2015) eredményei szerint ugyanis a verbális készségek fejlesztése pozitívan hat olyan állampolgári tevékenységekre is, mint a választási részvétel, valamint a civil szervezeteknél végzett önkénteskedés. Ráadásul e készségek számos fontos állampolgári készség, így például a kritikus gondolkodás előfeltételei is. Ugyanakkor fejlesztésük ösztönzése bizonyára jóval elfogadhatóbb a jelenlegi átpolitizált, illetve tabusított közegben mind a teljes társadalom, mind a pedagógustársadalom számára.

Emellett olyan más állampolgári nevelési tevékenységeket is érdemes támogatni, ösztönözni, ahol a tabusítás szintén kevésbé jelent problémát. Tipikusan ilyen a színházi nevelés, amelynek komoly hagyományai vannak Magyarországon. Az első színházi nevelési program 1992-ben készült el, de nagymértékű növekedés a kínálatban csak évtizedekkel később, a 2010/11-es évadban következett be. Ebben az időszakban kb. százezer fiatalhoz ért el a program, erős budapesti túlsúllyal (Bethlenfalvy és Cziboly 2014). Szakértői vélemény szerint a színházi nevelési programok földrajzi elérésén még ma is sokat kellene javítani, ugyanakkor mindenképp érdemes ezzel foglalkozni, hiszen hatásvizsgálatok szerint komplex kompetenciafejlesztés érhető el velük (Németh és Cziboly 2003; DICE 2010), ráadásul hátrányos helyzetű diákok esetében is kimutatható a demokratikus attitűd fejlődése (Fernezeyi és Váradi 2010).

Összefoglalva, a kutatás eredményei alapján a következő nyolc szakpolitikai ajánlás fogalmazható meg az állampolgári nevelés fejlesztése érdekében:

1. Előfeltételként a pedagógusok munkakörülményeinek javítása, a tantervi elvárások átgondolása, csökkentése, ezáltal a diákok és a pedagógusok leterheltségének csökkentése.
2. Együttműködés ösztönzése az állampolgári neveléshez kapcsolódó tudományterületek között, illetve államilag támogatott, finanszírozott kutatások bevezetése.
3. Közéleti viták és iskolai fórumokon zajló viták ösztönzése arról, hogy mit jelent az iskolában való politizálás, és milyen elfogadható megnyilvánulásai vannak.
4. A politikai filozófiai megközelítések összekapcsolása a megfelelő pedagógiai módszerekkel, az ezekről szóló szakmai párbeszéd ösztönzése. Programok kidolgozása a különböző állampolgári nevelési irányzatokra, ezek hatásvizsgálattal kísért tesztelése.
5. Az állampolgári nevelés két alapvetően eltérő modelljének, a tantárgyasításnak, illetve a tanterven kívül megvalósítás feltételeinek átgondolása, szakmódszertanának kidolgozása.
6. Pártpolitikától független, szakmailag önálló szakmódszertani, tananyagfejlesztő központ létrehozása.
7. Az állampolgári nevelés presztízsének növelése az érintettek körében, megfelelő ösztönzőrendszer kialakítása.
8. A tabusítás problémájának kevésbé kitett állampolgári nevelési területek, így például a verbális készségek fejlesztésének vagy a színházi nevelési programoknak az azonnali támogatása.

Véleményem szerint ezen intézkedések elősegíthetik, hogy hosszú távon beépüljön a politikai kultúrába az állampolgári kompetenciák fejlesztése iránti igény, és az iskolákban méltó helyére kerülhessen az ezt szolgálni hivatott állampolgári nevelési tevékenység.

IRODALOMJEGYZÉK

Almond, Gabriel A. és Sidney Verba. 1963. *The civic culture*. Princeton: Princeton University Press.

Alscher, Pascal, Ulrich Ludewig és Nele McElvany. 2022. „Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung”. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 25: 1221–1241.

Anderson, Christopher és mtsai. 1997. „Divergent Perspectives on Citizenship Education: A Q-Method Study and Survey of Social Studies Teachers”. *American Educational Research Journal*. 34(2): 333–364.

Arthur, James és Richard Bailey. 2000. *Schools and community: the communitarian agenda in education*. London : New York: Falmer Press.

Barry, John. 2006. „Resistance Is Fertile: From Environmental to Sustainability Citizenship”. In *Environmental Citizenship*, szerk. Andrew Dobson és Derek L. Bell. London ; Cambridge, Mass: MIT Press, 21–48.

Bauer, Béla és Szabó Andrea, szerk. 2005. *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés*. Budapest: Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.

Bell, Derek R. 2005. „Liberal Environmental Citizenship”. *Environmental Politics* 14(2): 179–94.

Berg, Bruce L. 2009. *Qualitative research methods for the social sciences*. 7th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Berlin, Isaiah. 1990. „A szabadság két fogalma”. In *Négy esszé a szabadságról*, Budapest: Európa Könyvkiadó, 334–43.

Bethlenfalvy, Ádám és Cziboly Ádám. 2014. „Színházi nevelési programok és a társadalmi részvételre nevelés”. *Civil Szemle* 11(4): 5–18.

Bihari, Mihály. 2005. *Magyar politika, 1944-2004: politika és hatalmi viszonyok*. Budapest: Osiris.

Bíró-Nagy, András és Szabó Andrea. 2021. „Magyar Fiatalok 2021. Elégedetlenség,

polarizáció, EU-pártiság”.

Bischoff, Kendra. 2016. „The Civic Effects of Schools: Theory and Empirics”. *Theory and Research in Education* 14(1): 91–106.

Blumer, Herbert. 1954. „What is Wrong with Social Theory?” *American Sociological Review* 19(1): 3–10.

Bodó, Márton. 2016. „A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat”. *KAPOCS* 15(2): 3–14.

———. 2017. „Az iskolai közösségi szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében”. *Új Pedagógiai Szemle* 2017(9–10): 41–71.

Bognár, Adrienn. 2014. „A családi szocializációs tényezők hatása a politikai aktivitásra”. Disszertáció, Pécs: Pécsi Tudományegyetem, BTK Interdiszciplináris Doktori Iskola.

Bognár, Adrienn és Szabó Andrea. 2017. „Politikai szocializációs modellek Magyarországon, 1990–2016”. In *Csendesek vagy lázadók? A hallgatók politikai orientációi Magyarországon (2011–2015)*, szerk. Szabó Andrea és Dániel Oross. Szeged: Belvedere Meridionale, 16–36.

Bohman, James. 2021. „Critical Theory” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Boyatzis, Richard E. 1998. *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Buehl, Michelle M. és Helenrose Fives. 2016. „The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis”. In: *Handbook of Epistemic Cognition*, szerk., Jeffrey A. Greene, William A. Sandoval, Ivar Bråten. New York: Routledge, 247–264.

Braun, Virginia és Victoria Clarke. 2006. „Using Thematic Analysis in Psychology”. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.

Bruch, Sarah K. és Joe Soss. 2018. „Schooling as a Formative Political Experience: Authority Relations and the Education of Citizens”. *Perspectives on Politics* 16(1): 36–57.

- Bryman, Alan. 2006. *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Calhoun, Craig. 2007. „Nationalism and Cultures of Democracy”. *Public Culture* 19(1): 151–73.
- Campbell, David E. 2008. „Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents”. *Political Behavior* 30: 437–54.
- . 2019. „What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature”. *Peabody Journal of Education* 94(1): 32–47.
- Chrappán, Magdolna. 2014. „Tantervi szabályozás és intézményi implementáció”. *Educatio* 23(1): 26–35.
- . 2022. „A NAT evolúciója 2010–2021 között”. *Educatio* 31(1): 30–47.
- Clarke, Victoria és Virginia Braun. 2017. „Thematic Analysis”. *The Journal of Positive Psychology* 12(3): 297–98.
- Coffé, Hilde és Tanja van der Lippe. 2010. „Citizenship Norms in Eastern Europe”. *Social Indicators Research* 96(3): 479–96.
- Cohen, Aviv. 2020. „Typologies of Citizenship and Civic Education: From Ideal Types to a Reflective Tool”. In *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, szerk. Andrew Peterson, Garth Stahl és Hannah Soong. Cham: Springer International Publishing, 1029–46.
- Condon, Meghan. 2015. „Voice Lessons: Rethinking the Relationship Between Education and Political Participation”. *Political Behavior* 37(4): 819–843.
- Crittenden, Jack és Peter Levine. 2018. „Civic Education” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Csákó, Mihály. 2009a. „Demokráciára nevelés az iskolában”. In *Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*, szerk. Somlai Péter, Surányi Bálint, Tardos Róbert és Vásárhelyi Mária. Budapest: Pallas Kiadó, 155–88.
- . 2009b. „Szakmatanulás és demokrácia. Vázlat a szakmunkástanulók politikai szocializációjáról”. *Új Pedagógiai Szemle* 10(3): 36–44.

———. 2018. „Politikai szocializáció serdülőkorban”. *Metszetek* 7(3): 27–42.

Csizmadia, Ervin. 2014. *Miért „alaptalan” a magyar demokrácia? Pártok, konfliktusok, társadalmi kohézió és állampolgári nevelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Dagger, Richard. 2004. „Communitarianism and Republicanism”. In *Handbook of Political Theory*, szerk. Gerald F. Gaus és Chandran Kukathas. Thousand Oaks: Sage Publications, 167–79.

Dalton, Russell J. 2008. „Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation”. *Political Studies* 56(1): 76–98.

Dancs, Katinka. 2021. „A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek: egy pedagóguskutatás eredményei”. *Iskolakultúra* 31(10): 3–15.

Dancs, Katinka és Fülöp Márta. 2020. „Past and Present of Social Science Education in Hungary”. *JSSE - Journal of Social Science Education* 19(1): 47–71.

Delanty, Gerard. 2002. „Communitarianism and Citizenship” szerk. Engin F. Isin és Bryan S. Turner. *Handbook of Citizenship Studies*: 159–74.

DeLeon, Abraham P. 2006. „The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities”. *Journal for Critical Education Policy Studies* 4(2): 72–94.

Demeter, M. Attila. 2021. „Mi a republikanizmus?” In *Kortárs republikanizmus. Politikafilozófiai írások*, szerk. Tóth Szilárd János és Losoncz Márk. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 27–34.

Dévényi, Anna. 2013. „Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellenségképek a 20. századi magyar történelemtankönyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján”. In *Bűnbak minden időben: bűnbakok a magyar és az egyetemes történelemben*, szerk. Gyarmati György. Pécs: Kronosz Kiadó, 96–111.

———. 2020. „A középfokú oktatás társadalmpolitikai vetületei a Horthy-korszakban”. *SZÁZADOK* 154(1): 81–106.

- Dexter, Lewis A. 2006. *Elite and Specialized Interviewing*. ECPR Press.
- DICE Konzorcium. 2010. „DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban”.
- Dill, Jeffrey S. 2013. *The longings and limits of global citizenship education: the moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. New York: Routledge.
- Dobson, Andrew. 2007. „Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development”. *Sustainable Development* 15(5): 276–85.
- Doğanay, Ahmet. 2012. „A Curriculum Framework for Active Democratic Citizenship Education”. In *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*, szerk. Murray Print és Dirk Lange. Rotterdam: Sense Publishers, 19–39.
- Domokos, Tamás, Kántor Zoltán, Pillók Péter és Székely Levente. 2021. „Magyar Fiatalok 2020. Kérdések és válaszok - fiatalokról fiataloktól”.
- EC (European Commission)/EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). 2018. *Citizenship Education at School in Europe, 2017*. Luxembourg: Publications Office.
- EC (European Commission)/EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)/Eurydice. 2021. *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- edglossary.org. 2015. „Hidden Curriculum”. *The Glossary of Education Reform*.
- Egyensúly Intézet. 2021. *Hogyan tanuljuk a demokráciát? Az Egyensúly Intézet javaslatai az állampolgári nevelés reformjára*.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma. 2012. *Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2011/2012*. Budapest.
- Erikson, Erik H. 1963. *Childhood and Society*. New York: Norton.
- . 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Etzioni, Amitai. 2011. „Citizenship in a Communitarian Perspective”. *Ethnicities* 11(3):

336–49.

———. 2015. „Communitarianism” szerk. Michael T. Gibbons. *The Encyclopedia of Political Thought*: 620–24.

Ferguson, Leila és Joanne Lunn Brownlee. 2021. „Teacher Beliefs and Epistemologies”. *Oxford Bibliographies*.

Fernezelyi, Bori és Váradi Luca. 2010. „A Kerekasztal Színház foglalkozásainak hatása a marginalizálódó fiatalokra” In *Mindenkinek joga van megszólalni a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ tevékenységéről*, szerk. Lipták Ildikó. Szada: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, 39–46.

Fives, Helenrose és Michelle M. Buehl. 2012. „Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us?” In *APA Educational Psychology Handbook, Vol 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors.*, szerk. Karen R. Harris és mtsai. Washington: American Psychological Association, 471–99.

Fives, Helenrose, Nicole Barnes, Candice Chiavola, Kit SaizdeLaMora, Erika Oliveros és Sirine Mabrouk-Hattab. 2019. „Reviews of Teachers’ Beliefs”. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Flanagan, Constance A. 2013. *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. London: Harvard University Press.

Fogle-Donmoyer, Amanda. 2017. „Teaching Citizenship & Democracy in a New Democracy: Pedagogy, Curriculum & Teachers’ Beliefs in South Africa”. Digital Repository at the University of Maryland.

Gainous, Jason és Allison M. Martens. 2012. „The Effectiveness of Civic Education: Are “Good” Teachers Actually Good for “All” Students?” *American Politics Research* 40(2): 232–66.

Gallie, Walter Bryce. 1956. „Essentially Contested Concepts”. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series* 56: 167–98.

Gailey, Sara M. és Ryan T. Knowles. 2021. „Exploring preservice teachers’ civic

education beliefs with Q methodology”. *Teaching Education*.

Gaus, Gerald, Shane D. Courtland és David Schmidt. 2020. „Liberalism” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Goren, Heela és Miri Yemini. 2017. „Global Citizenship Education Redefined – A Systematic Review of Empirical Studies on Global Citizenship Education”. *International Journal of Educational Research* 82: 170–83.

Gosepath, Stefan. 2021. „Equality” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Guest, Greg, Kathleen MacQueen és Emily Namey. 2012. *Applied Thematic Analysis*. California: SAGE Publications, Inc.

Hahn, Carole L. 2015. „Teachers’ Perceptions of Education for Democratic Citizenship in Schools with Transnational Youth: A Comparative Study in the UK and Denmark”. *Research in Comparative and International Education* 10(1): 95–119.

Hajdu, Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel, Hónich Heléna és Varga Júlia. 2022. *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. szerk. Varga Júlia. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.

Hajdu, Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia. 2019. *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. szerk. Varga Júlia. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.

Halász, Gábor. 2001. *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó.

Hämäläinen, Juha és Shuo Wang. 2022. „Family, community, and school as arenas for citizenship education in China”. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–20.

Hämäläinen, Juha és Elina Nivala. 2023. „Citizenship Education”. *Oxford Bibliographies*.

Hofmeister-Tóth, Ágnes és Simon Judit. 2006. „A Q-módszer elmélete és alkalmazása a marketingkutatásban”. *Vezetéstudomány* 37(9): 16–26.

Holle, Alexandra. 2022. „Some thoughts on civic education: Lessons from the

international literature”. *Intersections* 8(1): 51–71.

Holle, Alexandra és Ványi Éva. 2022a. „Conceptualizing Citizenship. Eastern European Inputs to the Contemporary Debates. Insights from Hungary”. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies* 21(1): 1–24.

———. 2022b. „Helyzetkép a hazai iskolai állampolgári nevelésről. Kontextus, kudarcok, kutatási irányok és kihívások”. *Politikatudományi Szemle* 31(3): 7–33.

Honohan, Iseult. 2001. „Freedom as citizenship: The republican tradition in political theory”. *The Republic* 2: 7–24.

———. 2017. „Liberal and Republican Conceptions of Citizenship”. In *The Oxford Handbook of Citizenship*, szerk. Ayelet Shachar, Rainer Bauböck, Irene Bloemraad és Maarten Vink. Oxford University Press, 82–106.

Hooghe, Marc és Jennifer Oser. 2015. „The Rise of Engaged Citizenship: The Evolution of Citizenship Norms among Adolescents in 21 Countries between 1999 and 2009”. *International Journal of Comparative Sociology* 56(1): 29–52.

Hooghe, Marc, Jennifer Oser és Sofie Marien. 2016. „A Comparative Analysis of ‘Good Citizenship’: A Latent Class Analysis of Adolescents’ Citizenship Norms in 38 Countries”. *International Political Science Review* 37(1): 115–29.

Horkay Hörcher, Ferenc. 2002. „Bevezetés”. In *Közösségelvű politikai filozófiák*, szerk. Horkay Hörcher Ferenc. Budapest: Századvég, 5–40.

Horkheimer, Max. 1982. „Traditional and critical theory”. In *Critical theory: selected essays*, New York: Continuum Pub. Corp, 188–243.

Hoskins, Bryony. 2013. „What Does Democracy Need from Its Citizens? Identifying the Qualities Needed for Active Citizenship and Making the Values Explicit”. In *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*, szerk. Murray Print és Dirk Lange. Rotterdam: Sense Publishers, 23–36.

Hyman, Herbert. 1959. *Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behaviour*. New York: Free Press.

Iskola és Társadalom. 2017. „Iskola és Társadalom 2017. Konferencia és sajtótájékoztató az adatok első olvasatáról”. Előadás, Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar.

Jakab, György. 2018. „A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései – A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése”. *Új Pedagógiai Szemle* 68(9–10): 97–104.

———. 2019. „Bevezetés az iskolai demokratikus állampolgári nevelés integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálatába”. Disszertáció, Pécs: Pécsi Tudományegyetem, BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.

Johnson, Laura és Paul Morris. 2010. „Towards a Framework for Critical Citizenship Education”. *The Curriculum Journal* 21(1): 77–96.

Kagan, Dona M. 1992. „Implication of Research on Teacher Belief”. *Educational Psychologist* 27(1): 65–90.

Kalocsai, Janka és Kaposi József. 2019. „Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai”. *Új Pedagógiai Szemle* 69(11–12): 17–32.

Kaposi, József. 2015. „Állampolgárságra, demokráciára nevelés”. *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat* (3–4).

Karácsony, András. 2020. „Republikanizmus” szerk. Pásztor Péter. *Magyar politikai enciklopédia*: 509–10.

Kawashima-Ginsberg, Kei és Peter Levine. 2014. „Diversity in Classrooms: The Relationship between Deliberative and Associative Opportunities in School and Later Electoral Engagement: Diversity and Electoral Engagement”. *Analyses of Social Issues and Public Policy* 14(1): 394–414.

Keating, Avril és Jan Germen Janmaat. 2016. „Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement?” *Parliamentary Affairs* 69(2): 409–29.

Kende, Péter. 2021. „A liberális szemlélet republikánus kiigazítása”. In *Kortárs republikanizmus. Politikafilozófiai írások*, szerk. Tóth Szilárd János és Losonczi Márk.

Budapest: L'Harmattan Kiadó, 35–40.

Kennedy, Kerry J. 2019. *Civic and Citizenship Education in Volatile Times. Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. Singapore: Springer.

Kinyó, László. 2013. „7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásának vizsgálata a dél-alföldi régió általános és középiskoláiban”. In *Az iskola sikerességét befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése: Tanulmányok Csapó Benő tiszteletére*, szerk. Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 123–41.

Kovacic, Marko és Danijela Dolenc. 2018. „Youth Participation in Eastern Europe in the Age of Austerity”. In *Young People Re-Generating Politics in Times of Crises*, szerk. Sarah Pickard és Judith Bessant. Palgrave Macmillan, 375–94.

Központi Statisztikai Hivatal. 2023. *Magyar statisztikai zsebkönyv, 2022*. Budapest.

Kurucz, Erika. 2011. „Magyar fiatalok európai identitása”. *Ifjúság és társadalom* 9(4):17–34.

Kymlicka, Will. 1999. „Education for Citizenship”. In *Education in Morality*, szerk. J. Mark Halstead és Terence McLaughlin. London: Routledge, 77–100.

———. 2002. *Contemporary political philosophy: an introduction*. 2nd ed. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Langer, Katalin. 2009. *Kvalitatív kutatási technikák*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó.

Langton, Kenneth P. és M. Kent Jennings. 1968. „Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States”. *American Political Science Review* 62: 852–67.

Larason Schneider, Anne és Helen Ingram. 2007. „Public Policy and Democratic Citizenship: What Kinds of Citizenship Does Policy Promote?” In *Public Administration and Public Policy*, szerk. Frank Fischer, Gerald Miller és Mara Sidney. CRC Press, 329–46.

- Levinson, Meira. 2014. „Citizenship and Civic Education” szerk. Denis C. Phillips. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*.
- Leydet, Dominique. 2017. „Citizenship” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Lipsky, Michael. 1980. *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lovett, Frank. 2022. „Republicanism” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Machin, Amanda és Evrim Tan. 2022. „Green European Citizenship? Rights, Duties, Virtues, Practices and the European Green Deal”. *European Politics and Society*: 1–16.
- Maguire, Moira és Brid Delahunt. 2017. „Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars.” *All Ireland Journal of Higher Education* 9(3).
- Mándi, Tibor. 2020a. „Közösségelvűség (kommunitarizmus)” szerk. Pásztor Péter. *Magyar politikai enciklopédia*: 319–20.
- . 2020b. „Liberalizmus (szabadelvűség)” szerk. Pásztor Péter. *Magyar politikai enciklopédia*: 333–34.
- Markos, Valéria. 2018. „A fogadószervezetek koordinátorainak tapasztalatai az iskolai közösségi szolgálatról”. *Iskolakultúra* 28(3–4): 12–27.
- . 2021. „Kik a nyertesei az Iskolai Közösségi Szolgálatnak?: Az Iskolai Közösségi Szolgálat iránti pozitív attitűdöket befolyásoló tényezők vizsgálata”. *Önkéntes Szemle* 1(1): 69–82.
- Martens, Allison M. és Jason Gainous. 2013. „Civic education and democratic capacity : how do teachers teach and what works?” *Faculty Scholarship* 35.
- Mason, Mark. 2010. „Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* Vol 11: No 3 (2010): Methods for Qualitative Management Research in the Context of

Social Systems Thinking.

Merriam, Sharan B. és Elizabeth J. Tisdell. 2015. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Merry, Michael S. 2020. „Can Schools Teach Citizenship?” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41(1): 124–38.

Metz, Edward C. és James Youniss. 2005. „Longitudinal Gains in Civic Development through School-Based Required Service”. *Political Psychology* 26(3): 413–37.

Miles, Matthew B. és Michael A. Huberman. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Miller, David. 2000. *Citizenship and national identity*. Cambridge, UK : Malden, MA, USA: Polity Press ; Blackwell Publishers.

Miščević, Nenad. 2020. „Nationalism” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Moro, Giovanni. 2016. „Democratic Citizenship and Its Changes as Empirical Phenomenon”. *Società Mutamento Politica* Vol 7: 21-40 Paginazione.

Murphy, James Bernard. 2007. „Against Civic Education in Public Schools”. *International Journal of Public Administration* 30(6–7): 651–70.

Németh, Vilmos és Cziboly Ádám. 2003. „Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre? Egy négyszáz gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése”. *Drámapedagógia Magazin* 26(2): 34–40.

Nespor, Jan. 1987. „The role of beliefs in the practice of teaching”. *Journal of Curriculum Studies* 19(4): 317–328.

Neundorff, Anja, Richard G. Niemi és Kaat Smets. 2016. „The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization”. *Political Behavior* 38(4): 921–49.

O’Connor, Laura és Daniel Faas. 2012. „The Impact of Migration on National Identity in a Globalized World: A Comparison of Civic Education Curricula in England, France and

Ireland”. *Irish Educational Studies* 31(1): 51–66.

Oldfield, Adrian. 1990. *Citizenship and community: civic republicanism and the modern world*. London ; New York: Routledge.

Oross, Dániel és Szabó Andrea. 2019. *A politika és a magyar fiatalok*. Noran Libro Kiadó.

Patkós, Veronika. 2019. *Szekértáborharc: Eredmények a politikai megosztottság okairól és következményeiről*. Társadalomtudományi Kutatóközpont–MTA Kiválósági Kutatóhely Politikatudományi Kutatóintézete, Napvilág Kiadó.

Peterson, Andrew. 2011. *Civic Republicanism and Civic Education*. London: Palgrave Macmillan UK.

Pike, Graham. 2000. „Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning”. *Theory Into Practice* 39(2): 64–73.

Ramirez, Francisco O. és John W. Meyer. 2012. „Toward Post-National Societies and Global Citizenship”. *Multicultural Education Review* 4(1): 1–28.

Reichert, Frank és Judith Torney-Purta. 2019. „A Cross-National Comparison of Teachers’ Beliefs about the Aims of Civic Education in 12 Countries: A Person-Centered Analysis”. *Teaching and Teacher Education* 77: 112–25.

Rice, Pranee L. és Douglas Ezzy. 1999. *Qualitative research methods: a health focus*. South Melbourne, Vic: Oxford University Press.

Ritchie, Jane, Jane Lewis, Carol McNaughton Nicholls és Rachel Ormston. 2014. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. 2nd. ed. London: SAGE.

Rokeach, Milton. 1968. *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sampermans, Dorien, Frank Reichert és Ellen Claes. 2021. „Teachers’ concepts of good citizenship and associations with their teaching styles”. *Cambridge Journal of Education* 51(4): 433–450.

Sandel, Michael J. 1984. *Liberalism and its critics*. New York: New York University

Press.

Sass, Judit. 2022. „Politikai pszichológia”. In *Pszichológia*, szerk. Pléh Csaba, Sass Judit, Gervain Judit és Meskó Norbert. Budapest: Akadémiai Kiadó, 389–418.

Saunders, M. N. K., Philip Lewis és Adrian Thornhill. 2019. *Research methods for business students*. Eighth Edition. New York: Pearson.

Scheuerman, William. 2018. „Globalization” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Schild, Rebecca. 2016. „Environmental Citizenship: What Can Political Theory Contribute to Environmental Education Practice?” *The Journal of Environmental Education* 47(1): 19–34.

Schultz, Lynette. 2007. „Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings”. *The Alberta Journal of Educational Research* 53(3): 248–58.

Schütz, Alfred. 1973. *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. Fourth unchanged ed. szerk. Maurice Alexander Natanson. The Hague: Martinus Nijhoff.

Scorza, Jason. 2011. „Civic Education”. In *The Encyclopedia of Political Science*, szerk. George Kurian. Washington DC: CQ Press.

Seale, Clive, Giampietro Gobo és Jaber F. Gubrium. 2010. *Qualitative Research Practice*. Repr. London: SAGE.

Seymour, Michel. 1999. „On Redefining the Nation”. *The Monist* 82(3): 411–45.

Sik Domonkos. 2017. „A politikai kultúra mintázatai Európában”. *Educatio* 26(1): 49–62.

Szabó, Andrea és Gerő Márton. 2015. *Politikai tükör. Jelentés a magyar társadalom politikai gondolkodásmódjáról, politikai integráltságáról és részvételéről, 2015*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont.

Szabó, Andrea, Nagy Ádám, Fekete Mariann és Böcskei Balázs. 2023. „POSZT-COVID ifjúsági tükör 4. rész”. Sajtóközlemény. Társadalomtudományi Kutatóközpont, Politikatudományi Intézet.

Szabó, Andrea és Oross Dániel. 2017. „Trendek a magyar egyetemisták és főiskolások politikai részvételében, 2011–2015”. In *Csendesek vagy lázadók? A hallgatók politikai orientációi Magyarországon (2011–2015)*, szerk. Szabó Andrea és Dániel Oross. Szeged: Belvedere Meridionale, 102–124.

Szabó, Éva és Dancs Katinka. 2018. „Hungary: Participation crisis, disappointed youths”. In *Young people and active citizenship in post-Soviet times: a challenge for citizenship education, Asia-Europe education dialogue*, szerk. Beata Krzywosz-Rynkiewicz, Anna M. Zalewska és Kerry J. Kennedy. London ; New York: Routledge, Taylor & Franics Group, 124–140.

Szabó, Ildikó. 2000. *A pártállam gyermekei: tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. 2., bőv., jav. kiad. Budapest: Hatodik Síp.

———. 2009a. „A politikai szocializáció fragmentált modellje a rendszerváltás utáni Magyarországon”. In *Kié az oktatáskutatás?: tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*, szerk. Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna. Debrecen: Csokonai, 166–77.

———. 2009b. *Nemzet és szocializáció: a politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon, 1867-2006*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

———. 2013. „Folyamatosságok a változásban: kontinuitások a rendszerváltás utáni politikai szocializáció mintáiban”. *Metszetek* 2(2–3): 22–39.

Szabó, Ildikó és Falus Katalin. 2000. „Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok”. *Magyar Pedagógia* 100(4): 383–400.

Szabó, Ildikó és Örkény Antal. 1998. *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest: Minoritás Alapítvány.

Szabó, László Tamás. 1985. *A rejtett tanterv*. Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Tam, Henry. 2015. „Communitarianism, Sociology Of”. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Elsevier, 311–16.

Teherani, Arianne és mtsai. 2015. „Choosing a Qualitative Research Approach”. *Journal of Graduate Medical Education* 7(4): 669–70.

Tesch, Renata. 1990. *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.

Thornton, Stephen J. 2005. *Teaching social studies that matters: curriculum for active learning*. New York: Teachers College Press.

Tomasz, Gábor. s.a. „A rejtett tanterv – fogalom és kutatások”.

Torney-Purta, Judith. 2001. „Civic Knowledge, Beliefs about Democratic Institutions, and Civic Engagement among 14-Year-Olds”. *Prospects* 31(3): 279–92.

———. 2002. „Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study”. *European Journal of Education* 37(2): 129–41.

Torney-Purta, Judith, Rainer Lehmann, Hans Oswald és Wolfram Schulz. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.

Ujváry, Gábor. 2014. „Egy európai formátumú államférfi”: Klebelsberg Kuno, (1875 - 1932). Pécs: Kronosz.

UNESCO. 2014. *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.

Valuch, Tibor. 2001. *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Budapest: Osiris.

Veszprémi, Attila. 2017. „Középiskolás diákok politikai szocializációja – konferenciabeszámoló”. *Új Pedagógiai Szemle* 2017(9–10): 133–43.

Veugelers, Wiel. 2011. „The Moral and the Political in Global Citizenship: Appreciating Differences in Education”. *Globalisation, Societies and Education* 9(3–4): 473–85.

Watts, Simon és Paul Stenner. 2014. *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. London: SAGE Publications. Online verzió.

Weisberg, Yanna J., Colin G. DeYoung és Jacob B. Hirsh. 2011. „Gender Differences in Personality across the Ten Aspects of the Big Five”. *Frontiers in psychology* 2(178).

Westheimer, Joel és Joseph Kahne. 2004. „What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy”. *American Educational Research Journal* 41(2): 237–69.

Wharton, Chris. 2006. „Idiographic” szerk. Viktor Jupp. *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*: 143–144.

Whiteley, Paul. 2014. „Does Citizenship Education Work? Evidence from a Decade of Citizenship Education in Secondary Schools in England”. *Parliamentary Affairs* 67: 513–35.

Yoo, Jae-Bong. 2000. „The Self and Society in Education: A Communitarian View”. *SNU Journal of Education Research* 10: 45–68.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: A nemzeti alaptantervek dokumentumelemzésbe beemelt részei

6. táblázat: A nemzeti alaptantervek alapvető értékorientációját leíró részek

NAT 1995	NAT 2003	NAT 2007	NAT 2012	NAT 2020
A Nemzeti alaptanterv szerepe a kötelező oktatás tartalmi szabályozásában Elemzett rész: Bevezető bekezdések, külön cím nélkül.	Az iskolai-nevelés oktatás közös értékei	Az iskolai-nevelés-oktatás közös értékei	A köznevelés feladata és értékei	Alapvetés; A köznevelés feladata és értékei

7. táblázat: A nevelés-oktatás általános céljai a nemzeti alaptantervekben

	NAT 1995	NAT 2003	NAT 2007	NAT 2012	NAT 2020
Elnevezés	A műveltségi területek oktatásának közös követelményei	Kiemelt fejlesztési feladatok	Kiemelt fejlesztési feladatok	Fejlesztési területek – nevelési célok	Fejlesztési területek – nevelési célok
Területek		Énkép, önismeret	Énkép, önismeret	Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése	Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése
	Hon- és népismeret	Hon- és népismeret	Hon- és népismeret	Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
	Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz	Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra	Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra		
	Környezeti nevelés	Környezeti nevelés	Környezettudatosságra nevelés	Fenntarthatóság, környezettudatosság	Fenntarthatóság, környezettudatosság
	Kommunikációs kultúra	Információs és kommunikációs kultúra		Médiatudatosságra nevelés	Médiatudatosságra nevelés

	NAT 1995	NAT 2003	NAT 2007	NAT 2012	NAT 2020
Területek	Testi és lelki egészség	Testi és lelki egészség	Testi és lelki egészség	A testi és lelki egészségre nevelés	A testi és lelki egészségre nevelés
	Tanulás	Tanulás	A tanulás tanítása	A tanulás tanítása	A tanulás tanítása
	Pályaorientáció	Felkészülés a felnőtt lét szerepeire	Felkészülés a felnőtt lét szerepeire	Pályaorientáció	Pályaorientáció
				A családi életre nevelés	A családi életre nevelés
			Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés	Állampolgárságra, demokráciára nevelés	Állampolgárságra, demokráciára nevelés
			Gazdasági nevelés	Gazdasági és pénzügyi nevelés	Gazdasági és pénzügyi nevelés
				Az erkölcsi nevelés	Az erkölcsi nevelés
				Felelősségvállalás másokért, önkéntesség	Felelősségvállalás másokért, önkéntesség

8. táblázat: Az európai uniós kulcskompetenciák megjelenése a nemzeti alaptantervek általános céljaiban⁴⁹

NAT 2007	NAT 2012	NAT 2020
Anyanyelvi kommunikáció	Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
Idegen nyelvi kommunikáció	Idegen nyelvi kommunikáció	
Matematikai kompetencia	Matematikai kompetencia	A matematikai, gondolkodási kompetenciák
Természettudományos kompetencia	Természettudományos kompetencia	
A hatékony, önálló tanulás	A hatékony, önálló tanulás	A tanulás kompetenciái
Szociális és állampolgári kompetenciák	Szociális és állampolgári kompetenciák	A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
Kezdeményezőképeség, és vállalkozói kompetencia	Kezdeményezőképeség, és vállalkozói kompetencia	Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség	Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség	A kreativitás, a kreatív alkotás önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
	Természettudományos és technikai kompetencia	
	Digitális kompetencia	A digitális kompetenciák

⁴⁹ A 2007-es és 2012-es nemzeti alaptantervekkel ellentétben a 2020-as NAT-ban az európai uniós kulcskompetenciák csak felsorolásként jelennek meg, a dokumentum nem ad róluk részletes leírást.

2. melléklet: A nemzeti alaptantervek kódolása

9. táblázat: Példák a nemzeti alaptantervek elemzése során használt kódokra

A kód elnevezése	Definíció	Befogadási kritérium	Kizárási kritérium	Példa
1) Az állampolgári nevelés célja⁵⁰	Azt a személyt, csoportot, területet jelöli meg, amelynek a javát szolgálja az adott cél.			
1a) Személyes élet	Az adott cél a személyes élet terén segít elő valamit.	<p>(1) Az adott cél a személy fejlődését szolgálja.</p> <p>(2) Az adott cél a magánéletben segít elérni valamit.</p> <p>(3) Az adott cél a munka világában</p>	Nem kódolandó az adott szövegrészlet, ha utalás van benne az egyénre, személyes életére, ugyanakkor az adott cél realizálása során nem az az elsődleges, hogy saját maga számára hozzon	<i>„A kezdeményezőkéesség és vállalkozói kompetencia segíti az egyént a mindennapi életben – a munkahelyén is – abban, hogy megismerje tágabb környezetét, és képes legyen a kínálgzó lehetőségek megragadására.” (NAT 2007)</i>

⁵⁰ Az állampolgári nevelés célja alá tartozó kódok: Alapvető közösségek együttműködése; Demokrácia, közjó, részvétel; Emberi vágyak és szükségletek kielégítése; Fenntarthatóság; Gazdasági célok; Globalizáció adta lehetőségek kihasználása; Jogállam rendje; Kultúra; Személyes élet; Társas kapcsolatok; Társadalmi célok; Természet, környezet megóvása; Védelem.

A kód elnevezése	Definíció	Befogadási kritérium	Kizárási kritérium	Példa
		<p>való helyállást segíti elő.</p> <p>(4) Bármely egyéb személyes jellegű cél fogalmazódik meg.</p>	<p>fejlődést, előrelépést, hanem valamely más csoport, terület szolgálatába rendeli azt.</p>	<p>„A tudásalapú társadalomban felértékelődik az egyén tanulási képessége, mert az emberi cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás folyamatában formálódik.” (NAT 2012)</p>
1b) Kultúra	Az adott cél a kultúra terén segít elérni valamit.	<p>(1) Célként jelenik meg a saját kultúra megőrzése, ápolása.</p> <p>(2) Célként jelenik meg más kultúrák elfogadása.</p>	<p>Nem kódolandó az adott szövegrészlet, ha utalás van benne a kultúrára, ugyanakkor az adott cél realizálása nem ezen a területen hoz előrelépést.</p>	<p>„Más népek hagyományainak, kultúrájának, szokásainak, életmódjának megismerésére, megbecsülésére nevel.” (NAT 1995)</p> <p>„a Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: Nat) a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében (...) jelöli meg” (NAT 2012)</p>

A kód elnevezése	Definíció	Befogadási kritérium	Kizárási kritérium	Példa
2) Az állampolgárság vonatkoztatási pontja⁵¹	Azt a vonatkoztatási pontot jelöli meg, amelyen az adott cél értelmezhetővé válik.			
2a) Egyén	Az adott cél értelmezhető az egyén szintjén, nem feltételez semmilyen beágyazottságot, vonatkoztatási pontot.	A szövegrészlet az adott cél elérése kapcsán kizárólag az egyént, a tanulót, a leendő felnőttet mint individuumot használja vonatkoztatási pontként.	Az adott cél elérése kapcsán a szöveg az egyén szintjén megvalósuló változást (pl. készségfejlesztést) vár el, ugyanakkor annak használatára már valamilyen egyéni túlmutató vonatkoztatási ponton értelmezhető.	„ <i>az egészséges állapot örömteli megélésére és a harmonikus élet értéként való tiszteletére is nevel</i> ” (NAT 1995) „ <i>tudatosuljon, a saját/egyéni fejlődésüket, sorsukat és életpályájukat maguk tudják alakítani</i> ” (NAT 2012)

⁵¹ Az állampolgárság vonatkoztatási pontja alá tartozó kódok: Egyén; Család, otthon; Társas kapcsolatok; Társadalmi egység, csoport; Lokális szint; Közösség; Nemzedék; Ország, haza, nemzet; Nemzetiségek, kisebbségek; Az ország tágabb környezete; Európa, EU; Globális szint

A kód elnevezése	Definíció	Befogadási kritérium	Kizárási kritérium	Példa
2b) Európa, Európai Unió	Az adott cél akkor válik értelmezhetővé, ha az egyén gondolkodik Európában vagy az Európai Unióban, vonatkoztatási pontként használja saját élete során.	A szöveg az adott kontextusban vonatkoztatási pontként használja Európát, vagy az Európai Uniót.	A szöveg európai kulcskompetenciára utal, de a leírásból egyértelmű, hogy annak gyakorlásához nem Európa vagy az EU a vonatkoztatási pont.	„Magyarságtudatukat megőrizve váljanak európai polgárokká.” (NAT 2003) „kialakuljon az európai civilizációs identitás is, amely az antikvitás, a zsidó-keresztény kultúra, valamint a polgári jogrend alapértékeire épül” (NAT 2020)
3) Az állampolgárság fejlesztendő területe⁵²	Azt a területet jelöli meg, ahol változást vár el az egyéntől.			
3a) Magatartás, életforma	Cél vagy egy cél elérésének eszköze, hogy az egyén magatartásában,	A szöveg olyan elvárást fogalmaz meg, amely valamilyen magatartás, cselekvés, tevékenység,	Nem kódolandó az adott szövegrészlet, ha tartalmazza a magatartás, cselekvés, tevékenység	„A környezeti nevelés átfogó célja, hogy elősegítse a tanulók környezettudatos magatartásának,

⁵² Az állampolgárság fejlesztendő területe alá tartozó kódok: Ismeret; Készség; Magatartás, cselekvés, életmód; Attitúd, érzelm; Identitás; Erkölc

A kód elnevezése	Definíció	Befogadási kritérium	Kizárási kritérium	Példa
	életformájában változás álljon be, tevékenyen tegyen valamiért.	vagy a teljes életmód vonatkozásában vár el változást.	vagy az életmód szavakat, vagy más, ezen gyűjtőfogalmak alá besorolható szót, de nem fogalmaz meg ezekkel kapcsolatos elvárást.	<i>élevitelének kialakulását</i> ” (NAT 2003) <i>„Célja továbbá, hogy a családdal együttműködve cselekvő elkötelezettségre neveljen az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránt”</i> (NAT 2020)
3b) Identitás	Cél vagy egy cél elérésének eszköze, hogy az egyén identitása formálódjon.	Az adott szövegrész változást ösztönöz az egyén identitásában. Az identitás mellett a tudat, az odatartozás, az összetartozás és az azonosulás szavak megjelenésekor alkalmazandó a kód, akár lokális szintről, a nemzetről, Európáról, vagy más egyéb szintről van szó.	Megjelenik a szövegben az identitás vagy más rokonértelmű kifejezés, de a szövegrészlet nem tartalmaz ezzel kapcsolatos elvárást, változásra való igényt.	<i>„Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek.”</i> (NAT 1995)

3. melléklet: Az interjúfelkérésekhez használt tájékoztató dokumentum

TÁJÉKOZTATÁS A KUTATÁSRÓL

Kutató neve, elérhetőségei: Holle Alexandra; alexandra.holle@stud.uni-corvinus.hu; 0620/2727053

A kutatás megnevezése: Az állampolgári nevelés helyzete a magyarországi iskolákban

A kutatás kerete: A kutatást a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Kapcsolatok és Politikatudományi Doktori Iskolájának hallgatójaként végzem. Eredményei a disszertációmban, valamint tudományos folyóiratokban kerül(het)nek publikálásra.

A kutatás célja: Disszertációm témája az iskolai állampolgári nevelés (demokráciára nevelés), melyen belül arra fókuszálok, hogy hogyan látják a pedagógusok e terület helyzetét, illetve min változtatnának, ha lehetőségük adódna rá. Ehhez kapcsolódóan felmérem, hogy milyen célokat fogalmazznak meg az iskolai állampolgári nevelés terén, illetve milyen elképzeléseik vannak a jó/felelős állampolgárról. E kérdések megválaszolásához iskolaigazgatókkal, illetve gimnáziumi történelemtanárokkal (iskolánként két fő) készíték interjúkat.

Az intézmények és interjúalanyok kiválasztásnak szempontjai: A kutatáshoz azon intézmények kerültek kiválasztásra, ahol a történelemtanítás magas színvonalú; ezt az elmúlt öt év történelem OKTV-in elért eredményekkel mértem. Az interjúalanyok kiválasztása az iskola összes történelemtanára közül történik, nem szükséges, hogy az OKTV felkészítő tanárookra korlátozódjon. A fő kritérium, hogy a kutatásban való részvétel önkéntes alapú legyen.

Az interjú időtartama: Az iskolaigazgatói interjú időtartama kb. fél óra, a történelemtanári interjúké kb. másfél óra.

Az interjú körülményei: Az interjúkra lehetőleg személyesen kerül sor, kivételes esetben online. A részvétel önkéntes és anonim. Amennyiben az interjúalanyok hozzájárulnak, a beszélgetésről hangfelvétel készül. A hangfelvétel az interjú közben is bármikor leállítható.

A hangfelvétel kezelése: A hangfelvételt bizalmasan kezelem, más pontos, szó szerinti tartalmát nem ismerheti meg. A fájlokat saját számítógépemen jelszóval védett mappában tárolom. A fájlok az interjúalanyoknak adott, más által nem ismert szám alapján vannak

elnevezve, így nem beazonosíthatók. A hangfájlok a leirat elkészítése érdekében feltöltésre kerül(het)nek az Alrite leiratkészítő szoftver oldalára (<https://alrite.io/ai/hu/>). Az oldal előfizetéses szolgáltatás, regisztrációval működik, és nagy hangsúlyt fektetnek az adatvédelemre.

Az eredmények ismertetése az interjúalanyokkal: Az eredményeket elsőként a disszertáció-tervezetben ismertetem. A releváns fejezetet minden interjúalany számára megküldöm, aki a beleegyezési nyilatkozaton ehhez megadja az elérhetőségét. Az interjúalanyok visszajelezhetnek az eredményekkel kapcsolatban a fenti elérhetőségeken.

Az eredmények ismertetése szélesebb közönséggel: Az eredmények számos iskolaigazgatói és történelemtanári interjú alapján, összevontan lesznek ismertetve. A publikációkban sem az iskolák, sem az interjúalanyok nem lesznek nevesítve. Szó szerinti idézetek bekerülhetnek egy-egy interjúalanytól, de sem az intézmény, sem az interjúalany nem lesz beazonosítható. A megnevezés sorszámmal történik, pl. Iskolaigazgató 11, vagy Történelemtanár 32.

Beleegyezési nyilatkozat: Az interjú készítése és felhasználása csak az interjúalany beleegyezésével lehetséges. A beleegyezési nyilatkozat utólag is visszavonható a fenti elérhetőségeken 2022. december 1-ig. Ezt követően az összesített eredmények már a disszertáció-tervezet részeként más számára is megismerhetők. Az eredmények azonban ezt követően is korrigálhatók az interjúalanyoktól kapott visszajelzések alapján a disszertáció benyújtásáig (várhatóan: 2023 tavasz, nyár).

További kérdések: Amennyiben kérdése van a részletekkel kapcsolatban, az interjú előtt vagy közben szívesen válaszolok, de akár azt követően is a fenti elérhetőségeken.

4. melléklet: Kutatásetikai engedélyek



Budapesti Corvinus Egyetem
Rektorátus
Eseti Kutatásetikai Bizottság
Budapest, 1093 Fővám tér 8.

Iktatószám: KRH/31/2022
Ügyintéző: Ágai Krisztián
Mellék: 5196
Melléklet: -

Tárgy: Holle Alexandra kutatásetikai engedély iránti kérelme

Kutatásvezető: Holle Alexandra, PhD hallgató
Email: alexandra.holle@stud.uni-corvinus.hu
Szervezeti egység: BCE Nemzetközi Kapcsolatok és Politikatudományi Doktori Iskola
A kutatási téma megnevezése: Az állampolgári nevelés helyzete a magyarországi iskolákban.

NYILATKOZAT

Az Eseti Kutatásetikai Bizottság a benyújtott kutatásetikai engedély tárgyában hiánytalanul kitöltött ellenőrző kérdőív és szakmai alátámasztó dokumentumok alapján a kérelemnek helyt ad és a kutatáshoz

a kutatásetikai engedélyt megadja.
A kutatást az ellenőrző kérdőívnek megfelelően kell lefolytatni.

INDOKOLÁS

Holle Alexandra, az általa 2022. március 7-én benyújtott kérelmében kutatásetikai engedély kiadását kérte a grémiumtól, amely kérelmet a testület az alábbiak szerint bírálta el.

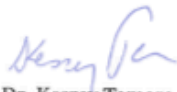
A becsatolt dokumentumok, úgymint a hivatkozott pályázathoz készített projektterv, az e célból készült és a kérelmező által hiánytalanul kitöltött nyilatkozat, az erről rendelkező **2/2020. (V. 26.) számú a BCE Eseti Kutatásetikai Bizottsága felállításáról, a kutatásetikai engedélyek kiadásáról szóló Rectori rendelkezés (RR) 6.§-ban** megfogalmazott elveknek megfelelnek, a kutatás az egyetem kutatási stratégiájával, valamint intézményfejlesztési tervével összhangban van.

A kutatás folyamán a hivatkozott RR 2.a., 2.b és 2.c mellékleteiben kiadott nyilatkozatok kitöltése és aláírása minden esetben szükséges.

A rendelkező részben foglaltak szerinti döntést a Bizottság 2022. március 10-i ülésén hozta meg.

Budapest, 2022. március 11.




Dr. Keszey Tamara
kutatási rektorhelyettes
a Bizottság elnöke

Budapesti Corvinus Egyetem
Rektorátus
Eseti Kutatásetikai Bizottság
Budapest, 1093 Fővám tér 8.

Iktatószám: KRH/45/2022
Ügyintéző: Ágai Krisztián
Mellék: 5196
Melléklet: -

Tárgy: Holle Alexandra kutatásetikai engedély iránti kérelme

Kutatásvezető: Holle Alexandra, PhD hallgató
Email: alexandra.holle@stud.uni-corvinus.hu
Szervezeti egység: BCE Nemzetközi Kapcsolatok és Politikatudományi Doktori Iskola
A kutatási téma megnevezése: Az állampolgári nevelés helyzete a magyarországi középiskolákban.

NYILATKOZAT

Az Eseti Kutatásetikai Bizottság a benyújtott kutatásetikai engedély tárgyában hiánytalanul kitöltött ellenőrző kérdőív és szakmai alátámasztó dokumentumok alapján a kérelemnek helyt ad és a kutatáshoz

a kutatásetikai engedélyt megadja.
A kutatást az ellenőrző kérdőívnek megfelelően kell lefolytatni.

INDOKOLÁS

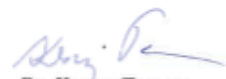
Holle Alexandra, az általa 2022. május 9-én benyújtott kérelmében kutatásetikai engedély kiadását kérte a grémiumtól, amely kérelmet az alábbiak szerint bírálta el.

A becsatolt dokumentumok, úgymint a hivatkozott pályázathoz készített projektterv, az e célból készült és a kérelmező által hiánytalanul kitöltött nyilatkozat, az erről rendelkező **2/2020. (V. 26.) számú a BCE Eseti Kutatásetikai Bizottsága felállításáról, a kutatásetikai engedélyek kiadásáról szóló Rectori rendelkezés (RR) 6.§-ban** megfogalmazott elveknek megfelelnek, a kutatás az egyetem kutatási stratégiájával, valamint intézményfejlesztési tervével összhangban van.

A kutatás folyamán a hivatkozott RR 2.a., 2.b és 2.c mellékleteiben kiadott nyilatkozatok kitöltése és aláírása minden esetben szükséges.

A rendelkező részben foglaltak szerinti döntést a Bizottság 2022. május 11-i ülésén hozta meg.

Budapest, 2022. május 12.



Dr. Keszey Tamara
kutatási rektorhelyettes
a Bizottság elnöke

5. melléklet: Vezérfonalak

VEZÉRFONAL ISKOLAIGAZGATÓKKAL KÉSZÜLŐ INTERJÚKHOZ

1. Bemutatkozás

Cél: bizalom megteremtése, a kutatás fő etikai elveinek elmagyarázása, illetve biztosítani az interjúalanyt arról, hogy a rögzített adatokat kizárólag tudományos célra fogom használni.

- Saját magam és a BCE Politikatudományi Doktori Iskola bemutatása
- Kutatási téma és a kutatás céljának ismertetése
- Anonimitás, önkéntesség, adatok bizalmas kezelése
- Az interjú rögzítése, hossza (kb. fél óra), a beszélgetés természete, leirat készítése (online program segítségével), adatok közlése, adatok tárolása
- Ellenőrizni, hogy az interjúalanyt van-e kérdése
- Rákérdezni, hogy az interjúalany beleegyezik-e az interjú folytatásába, írásos beleegyezés
- Felhívni az interjúalany figyelmét, hogy beleegyezését a disszertáció tervezetének benyújtásáig (2022. december 31.) bármikor visszavonhatja

2. Háttér

Cél: a párbeszéd megteremtése, az interjúalany jelenlegi helyzetének, körülményeinek feltárása

- Szakmai tapasztalatok
 - Mióta dolgozik az adott iskolában
 - Intézményvezetői tapasztalat (hossz)
 - Oktatott tantárgyak
 - Az állampolgári nevelésre való felkészülés (pedagógusképzés, valamint továbbképzés során, illetve egyénileg)
- Az iskola profilja és az iskolai légkör
 - Van-e az iskolának megfogalmazott célja az állampolgári nevelés terén. Ha igen, ez valamilyen dokumentumban rögzítve van-e

3. A felelős állampolgár meghatározása

Cél: annak feltárása, hogy az interjúalany számára mik a felelős / jó állampolgár fő jellemzői

- Az állampolgári nevelés során fontos lehet, hogy miként gondolkozunk az állampolgárokról. Arra kérném, hogy gondoljon a felelős állampolgárra. Hogyan írná őt le? Mi az első gondolat, kép vagy tulajdonság, ami eszébe jut?

4. Az iskolaigazgatók szerepe és céljai az állampolgári nevelés terén

Cél: feltárni, hogy hogyan érzik saját szerepüket az intézményvezetők az állampolgári nevelés terén. Feltérképezni, hogy mit gondolnak az állampolgári nevelés céljairól, és hogyan prioritizálják e célokat.

- A fiatalok állampolgárrá válása összetett folyamat, melyben számos különböző szereplő fontos szerepet játszik. Pl. számít, hogy milyen a fiatal családi háttere, kikkel van kapcsolata a saját korosztályából, vagy hogy éppen milyen szervezeteknek a tagja. E szocializációs folyamatban az iskolának és a tanároknak is van szerepe. Ön hogyan írná le a saját szerepét intézményvezetőként ebben a folyamatban?
- Mik a céljai intézményvezetőként az állampolgári nevelés terén?
 - Az iskola tágabb élete, az intézményi légkör vonatkozásában
 - A tantestület vonatkozásában
 - Tudáselemekre, értékekre, készségekre, különféle részvételi célokra vonatkozóan
 - Fontossági sorrend
- Említene olyan gyakorlatokat, módszereket, amelyek elősegíthetik a célok elérését?
 - Fel tud idézni olyan saját élményt, tapasztalatot e területről, amire kifejezetten büszke?
- Milyen változásokra lenne szükség ahhoz, hogy intézményvezetőként fel tudja készíteni az iskolát, a tantestületet egy Ön által ideálisnak vélt állampolgári nevelésre?

5. Viták, ellentétek

Cél: feltárni, hogy hogyan észlelik az intézményvezetők a viták, ellentétek szerepét az állampolgári nevelésben, és hogyan kezelik azokat.

- Az állampolgári nevelés terén felmerülhetnek olyan témák, helyzetek, melyeket sokan vitásnak tekintenek. Ön szerint ezeknek van helye az iskolában, illetve a szűkebben vett osztályteremi oktatásban?
- Említene néhány ilyen jellegű témát vagy helyzetet?

6. Diákok jellemzői, tapasztalatai

Cél: feltérképezni, hogy az intézményvezetők szerint a diákok jellemzői, előzetes tapasztalatai közül melyek relevánsak az állampolgári nevelés vonatkozásában.

- Hogyan írná le nagy általánosságban a diákjait? (háttér, fő jellemzők)
- Mit gondol, e jellemzők befolyásolják, hogy a diákok hogyan vesznek részt az állampolgári neveléssel kapcsolatos órákon, vagy ahhoz kapcsolódó iskolai tevékenységekben?
- Mit gondol, milyen tapasztalatai vannak a diákoknak, amik befolyásolhatják, hogy hogyan vesznek részt az állampolgári nevelésben?

7. Lezárás

Cél: Kérdései lehetőség biztosítása az interjúalany számára

- Megköszönni, hogy időt szakított az interjúra
- Megismételni, hogy az adatokat bizalmasan kezelem
- Rákérdezni, hogy van-e bármilyen kérdése
- Felhívni a figyelmét, hogy a későbbiekben is bármikor elérhet, ha kérdése lenne

VEZÉRFONAL TÖRTÉNELEMTANÁROKKAL KÉSZÜLŐ INTERJÚKHOZ

1. Bemutatkozás

Cél: bizalom megteremtése, a kutatás fő etikai elveinek elmagyarázása, illetve biztosítani az interjúalanyt arról, hogy a rögzített adatokat kizárólag tudományos célra fogom használni.

- Saját magam és a BCE Politikatudományi Doktori Iskola bemutatása
- Kutatási téma és a kutatás céljának ismertetése
- Anonimitás, önkéntesség, adatok bizalmas kezelése
- Az interjú rögzítése, hossza (kb. másfél óra), a beszélgetés természete, leirat készítése (online program segítségével), adatok közzétevése, adatok tárolása
- Ellenőrizni, hogy az interjúalanyt van-e kérdése
- Rákérdezni, hogy az interjúalany beleegyezik-e az interjú folytatásába, írásos beleegyezés
- Felhívni az interjúalany figyelmét, hogy beleegyezését a disszertáció tervezetének benyújtásáig (2022. december 1.) bármikor visszavonhatja

2. Háttér

Cél: a párbeszéd megteremtése, az interjúalany jelenlegi helyzetének, körülményeinek feltárása

- Szakmai tapasztalatok
 - Tanítási tapasztalat (hossz)
 - Oktatott tantárgyak
 - Az állampolgári nevelésre való felkészülés (pedagógusképzés, valamint továbbképzés során, illetve egyénileg)
 - Mióta dolgozik az adott iskolában
- Az iskola profilja és az iskolai légkör

3. A felelős állampolgár meghatározása

Cél: annak feltárása, hogy az interjúalany számára mik a felelős / jó állampolgár fő jellemzői

- Az állampolgári nevelés során fontos lehet, hogy miként gondolkozunk az állampolgárokról. Arra kérném, hogy gondoljon a felelős állampolgárra. Hogyan írná őt le? Mi az első gondolat, kép vagy tulajdonság, ami eszébe jut?

- Ha most egy olyan embert képzel el, aki állampolgárként nem viselkedik felelősen, kvázi rossz állampolgár, hogyan írná őt körül? Mi az első gondolat, kép vagy tulajdonság, ami eszébe jut?
- 1. Q-rendezéssel feladat (állításokat lásd a dokumentum végén)
Mivel ez egy nehéz téma, hoztam egy feladatot, amivel könnyebb lehet megszerezni a kapcsolódó gondolatokat. A kártyákon 40 állítást olvashat a felelős állampolgárról. Arra kérem, hogy ezeket az állításokat olvassa át, majd rendszerezze egy piramisalakzatban. Az alakzat egyik végére kerülnek azok az állítások, amelyekkel teljes mértékben egyetért, a másokra azok, amelyekkel egyáltalán nem ért egyet. Középre kerülnek majd az Ön számára semleges állítások. Annyi időt szánunk a feladatra, amennyi az Ön számára szükséges.
 - Milyennek érezte a feladatot? Hogy érezte magát közben?
 - Miért ezek az állítások kerültek a teljes mértékig egyetért kategóriához?
 - Miért ezek az állítások kerültek az egyáltalán nem ért egyet kategóriához?
- Hogy látja, változtak a leendő állampolgárok oktatásával kapcsolatos elképzelései a tanári karrierje során?
 - A változás mértéke és iránya
 - A változást kiváltó, befolyásoló tényezők

4. A tanárok szerepe és céljai az állampolgári nevelés terén

Cél: feltárni, hogy hogyan észlelik saját szerepüket a tanárok az állampolgári nevelés terén. Feltérképezni, hogy mit gondolnak az állampolgári nevelés céljairól, és hogyan prioritizálják e célokat. Kideríteni, hogy milyen tanítási módszereket használnak.

- A fiatalok állampolgárrá válása összetett folyamatban, melyben számos különböző szereplő fontos szerepet játszik. Pl. számít, hogy milyen a fiatal családi háttere, kikkel van kapcsolata a saját korosztályából, vagy hogy éppen milyen szervezeteknek a tagja. E szocializációs folyamatban az iskolának és a tanároknak is van szerepe, és ebben a közegben gyakran a történelemtanárokra hárul az állampolgári nevelés feladata. Ön hogyan írná le a saját szerepét ebben a folyamatban?
- Mik a céljai tanárként az állampolgári nevelés terén?
 - Tudáselemekre, értékekre, készségekre, különféle részvételi célokra vonatkozóan

- Fontossági sorrend
- Említene olyan tanítási módszereket, melyek elősegíthetik e célok elérését?
 - Fel tud idézni olyan saját élményt, tanítási tapasztalatot e területről, amire kifejezetten büszke?
- Említene néhány olyan dolgot az iskola életéből, melyek nem az osztálytermi gyakorlatok köréhez tartoznak, de elősegíthetik az állampolgári neveléssel kapcsolatos célok elérését?
- Ehhez a kérdéshez is hoztam egy a korábbihoz hasonló feladatot. Az eljárás ugyanaz, de most már csak 24 állítást kell rendszerezni.
 - Kérem, hogy a korábbiakhoz hasonlóan mondja el, hogy hogyan érezte magát a feladat közben, illetve, hogy miért az adott állításokkal értett egyet, és miért az adott állításokat utasította el.
- Említene néhány olyan dolgot, ami akadályozza Önt abban, hogy az Ön által ideálisnak tartott állampolgári nevelés céljai megvalósulhassanak?
 - Vannak olyan tényezők, amik segítik e cél elérésében?
- Milyen változásokra lenne szükség ahhoz, hogy tanárként betölthesse az Ön által elképzelt szerepet az állampolgári nevelés terén, és hogy elérhesse az említett célokat?

5. Viták, ellentétek

Cél: feltárni, hogy hogyan érzélik a tanárok a viták, ellentétek szerepét az állampolgári nevelésben, és hogyan kezelik azokat.

- Az állampolgári nevelés terén felmerülhetnek olyan témák, helyzetek, melyeket sokan vitásnak tekintenek. Ön szerint ezeknek van helye az iskolában, illetve a szűkebben vett osztályteremi oktatásban?
- Említene néhány ilyen jellegű témát vagy helyzetet?
- Fel tud idézni olyan alkalmat, amikor ilyen témák vetődtek fel, vagy ilyen helyzetek alakultak ki az osztályában?
- Elmesélné, hogy hogyan jár el, ha ilyen helyzet alakul ki az osztályában?

6. Diákok jellemzői, tapasztalatai

Cél: feltérképezni, hogy a tanárok szerint a diákok jellemzői, előzetes tapasztalatai közül melyek relevánsak az állampolgári nevelés vonatkozásában.

- Hogyan írná le nagy általánosságban a diákjait? (háttér, fő jellemzők)
- Mit gondol, e jellemzők befolyásolják, hogy a diákok hogyan vesznek részt az állampolgári neveléssel kapcsolatos órákon, vagy ahhoz kapcsolódó iskolai tevékenységekben?
- Mit gondol, milyen tapasztalatai vannak a diákoknak, amik befolyásolhatják, hogy hogyan vesznek részt az állampolgári nevelésben?

7. Lezárás

Cél: Kérdései lehetőség biztosítása az interjúalany számára

- Megköszönni, hogy időt szakított az interjúra
- Megismételni, hogy az adatokat bizalmasan kezelem
- Rákérdezni, hogy van-e bármilyen kérdése
- Felhívni a figyelmét, hogy a későbbiekben is bármikor elérhet, ha kérdése lenne

6. melléklet: A Q-rendeztéses feladatok állításai

A válaszadóknak a két Q-rendeztéses feladat során a 10. és a 11. táblázatban található állításokból álló kártyakészleteket kellett elrendezniük egy-egy -3-tól +3-ig skálázott Q-sorting rácsban. Arról, hogy az adott állítás melyik szetthez – orientáló koncepcióhoz – tartozik, a kártyákon nem volt utalás.

10. táblázat: Az első Q-rendeztéses feladat állításai

Állítások A felelős állampolgár...	Az állampolgárság mely megközelítését tükrözi az állítás?
(1) ...érvényesíti a jogait.	liberális
(2) ...egyaránt szem előtt tartja egyéni érdekeit és a közérdeket is.	kommunitárius
(3) ...elkötelezett a keresztény normarendszeren alapuló európai civilizáció iránt.	európai
(4) ...értékteremtő munkát végez.	gazdasági
(5) ...tudatos fogyasztó.	gazdasági
(6) ...kritikai gondolkodásra, önálló véleményformálásra törekszik.	kritikai
(7) ...ismeri és élni tud az aktív állampolgári léthez szükséges eljárásokkal, az intézményrendszer nyújtotta lehetőségekkel.	republikánus
(8) ...toleráns.	liberális
(9) ...fontos számára a népek, nemzetek, nemzetiségi, etnikai csoportok és a nemek egyenlősége.	liberális
(10) ...megbízható a munkában.	gazdasági

<p style="text-align: center;">Állítások A felelős állampolgár...</p>	<p style="text-align: center;">Az állampolgárság mely megközelítését tükrözi az állítás?</p>
(11) ...Európát a tágabb hazájának tartja.	európai
(12) ...igyekeznek beilleszkedni a közösségbe.	kommunitárius
(13) ...ismeri a magyar nép kulturális örökségét, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit.	nemzeti
(14) ...tevékenységei összhangban vannak a teremtett rend megőrzésével, a fenntartható jövővel.	zöld
(15) ...tájékozott az európai társadalmak kulturális és gazdasági-társadalmi viszonyairól.	európai
(16) ...részt vesz a civil társadalom, a lakóhelyi, a szakmai, kulturális közösség életében.	kommunitárius
(17) ...elkötelezett a társadalmi igazságosság és az ehhez szükséges gyökeres változások iránt.	kritikai
(18) ...szereti a hazáját.	nemzeti
(19) ...számára fontos az európai sokféleség.	európai
(20) ...tisztában van az aktuális eseményekkel, a társadalmi és politikai mozgalmak céljaival, értékeivel.	republikánus
(21) ...részt vesz a politikai életben.	republikánus
(22) ...kritikusan elemzi a helyi szinttől a nemzetin át az európai szintig hozott döntéseket.	kritikai
(23) ...környezettudatosan él.	zöld

<p style="text-align: center;">Állítások</p> <p style="text-align: center;">A felelős állampolgár...</p>	<p style="text-align: center;">Az állampolgárság mely megközelítését tükrözi az állítás?</p>
(24) ...a természeti erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen használja.	zöld
(25) ...számára fontosak az alapvető közösségei (család, haza, Európa, a világ) és azok együttműködése.	kommunitárius
(26) ...aktívan részt vesz a közügyekben.	republikánus
(27) ...fontos számára az egyén tisztelete.	liberális
(28) ...azonosul a nemzettel, fontosak számára a nemzeti hagyományok, a közös nemzeti értékek.	nemzeti
(29) ...tesz a környezeti válság elmélyülésének megakadályozásáért, elősegítve az élő természet fennmaradását, a társadalmak fenntarthatóságát.	zöld
(30) ...érzékeny a globális problémák lényege, okai, összefüggéseinek és megoldási lehetőségeinek keresése iránt.	kritikai
(31) ...hozzájárul ahhoz, hogy a magyar gazdaság versenyképes legyen.	gazdasági
(32) ...kritikusan viszonyul az elérhető információk hitelességéhez és megbízhatóságához.	kritikai
(33) ...kisebb és nagyobb közösségeinek értékalkotó, felelős tagja.	kommunitárius
(34) ...magyarságtudatát megőrizve európai polgár is.	európai

Állítások A felelős állampolgár...	Az állampolgárság mely megközelítését tükrözi az állítás?
(35) ...lokálisan és globálisan is cselekszik a fenntartható fejlődésért.	zöld
(36) ...fontos számára a lelkiismereti és a vallásszabadság.	liberális
(37) ...a haza felelős polgára.	nemzeti
(38) ...elkötelezett és tesz a közjó iránt.	republikánus
(39) ...saját pénzügyeiben felelős döntéseket hoz.	gazdasági
(40) ...nemzeti öntudata van.	nemzeti

11. táblázat: A második Q-rendezés feladat állításai

Állítások	Az állampolgári nevelés mely megközelítését tükrözi az állítás?
(1) Az iskolának arra kell felkészítenie a tanulókat, hogy munkavállalóként megállják a helyüket.	gazdasági
(2) Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókkal a környezeti problémák okait.	zöld
(3) Az iskola feladata, hogy a tanulókból olyan közösséget kovácsoljon, aminek vannak közös értékei és céljai.	kommunitárius

Állítások	Az állampolgári nevelés mely megközelítését tükrözi az állítás?
(4) Az iskolának arra kell törekednie, hogy a fiatalok autonóm egyénekké váljanak, akik megfelelő készségekkel és elegendő ismerettel rendelkeznek ahhoz, hogy saját érdekeik szerint cselekedhessenek.	liberális
(5) Az iskola feladata a magyar hagyományok ápolása annak érdekében, hogy majd a tanulók is megőrizték azokat.	nemzeti
(6) Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókat a fennálló hatalmi struktúrákkal és azok működésével, illetve azzal, hogy azok hogyan járulnak hozzá a társadalmi igazságtalanságokhoz.	kritikai
(7) Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókat az Európai Unió történetével, intézményeivel, működésével.	európai
(8) Az iskoláknak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a tanulók a helyi közösségért tevékenykedjenek, részt vegyenek közösségi projektekből.	kommunitárius
(9) Az iskolának Magyarország és a magyarság tiszteletére, szeretetére, megbecsülésére és védelmére kell nevelnie a tanulókat.	nemzeti
(10) A tanároknak nem szabad egyes nézetek mellett elköteleződniük, de feladatuk, hogy megismertessék a tanulókkal a különféle egyéni és társadalmi értékeket.	liberális
(11) Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy ismerjék és gyakorolni tudják a környezettel és	zöld

Állítások	Az állampolgári nevelés mely megközelítését tükrözi az állítás?
környezetvédelemmel kapcsolatos jogaikat és kötelességeiket.	
(12) Az iskola feladata, hogy fenntartsa és átadja a tanulók számára a magyarság értékeit.	nemzeti
(13) Az iskolának tudatosítania kell a tanulóknak, hogy nem csak magyar állampolgárok, hanem európai polgárok is.	európai
(14) Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy a közügyek iránti érdeklődés és az azokban való részvétel nem korlátozódhat a választásokra, hanem a mindennapok részévé kell válnia.	republikánus
(15) Az iskolának arra kell felkészítenie a tanulókat, hogy pénzügyeiket tudatosan tudják kezelni.	gazdasági
(16) Az iskolának közvetítenie kell a tanulóknak az Európai Unió alapvető értékeit, amelyek az emberi méltóság, a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, a jogállamiság és az emberi jogok tiszteletben tartása.	európai
(17) Az iskolának át kell adnia egy közös értékrendet, meg kell taníttatnia a közös erkölcsi és viselkedési normákat, amelyek megteremtik a közösség kohézióját.	kommunitárius
(18) Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat a környezettudatos életvitelre, valamint arra, hogy akarjanak és tudjanak aktívan cselekedni a környezet védelmében.	zöld
(19) Az iskolának olyan értékeket kell átadnia a tanulóknak, amelyek nélkül a gyökeres társadalmi változás	kritikai

Állítások	Az állampolgári nevelés mely megközelítését tükrözi az állítás?
elképzelhetetlen, mint például az empátia és a kritikai gondolkodás.	
(20) Az iskolának olyan készségeket, ismereteket, attitűdöket és értékeket kell átadnia, amelyek lehetővé teszik a politikai aktivitást, a politikai döntéshozatalban való részvételt.	republikánus
(21) Az iskolának egyáltalán nem feladata az állampolgári nevelés.	liberális
(22) Az iskolának versenyképes tudással kell felvérteznie a tanulókat.	gazdasági
(23) Az iskolának tudatosítania kell a tanulóknak, hogy az aktív állampolgári lét kötelesség és szükséges a jó élethez.	republikánus
(24) Az iskolának meg kell tanítania a tanulókat arra, hogy hogyan tudják megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendet és társadalmi viszonyokat.	kritikai

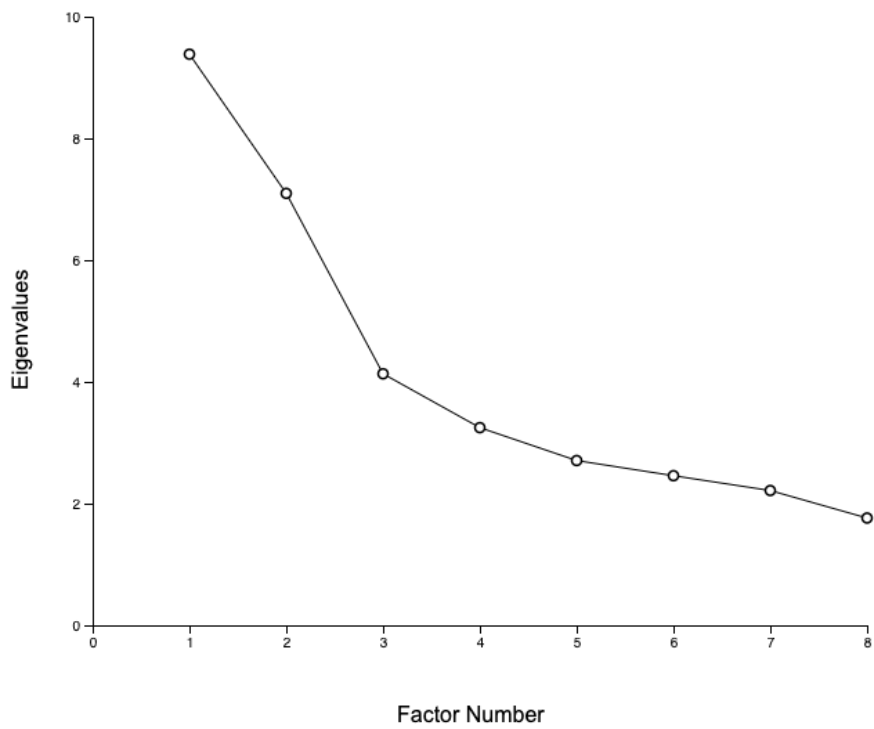
7. melléklet: A nem rotált faktorok fő jellemzői

12. táblázat: A főkomponens-analízis eredményeként kapott, nem rotált faktorok fő jellemzői

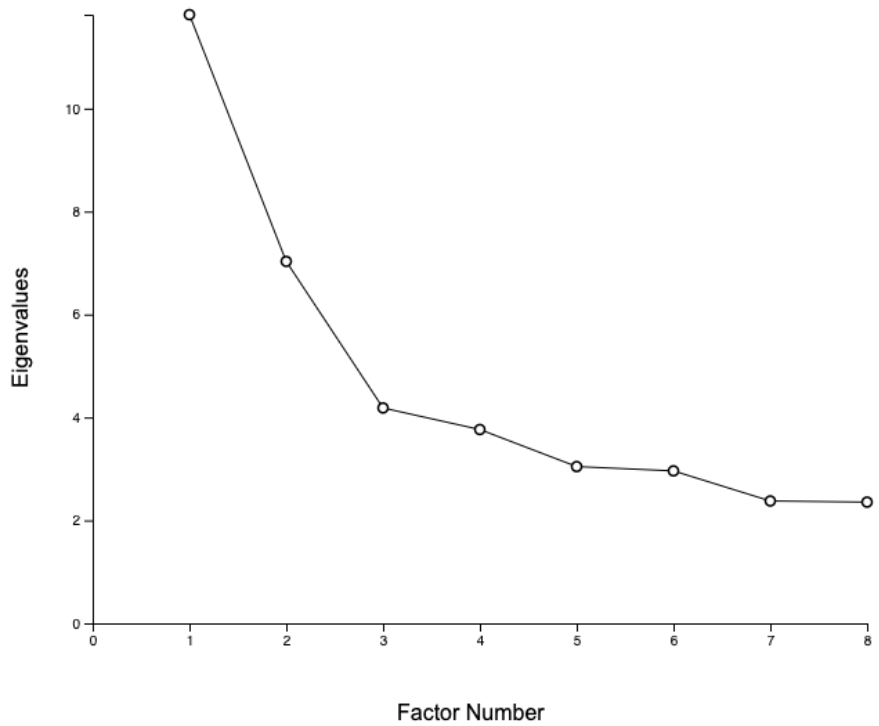
(1) Q-rendezés – A felelős állampolgár								
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor	6. faktor	7. faktor	8. faktor
Sajátértékek	9,3832	7,0973	4,1328	3,2478	2,7074	2,4583	2,2148	1,7629
Magyarázott varianciarányad	19	14	8	6	5	5	4	4
Kumulált magyarázott varianciarányad	19	33	41	47	52	57	61	65
2. Q-rendezés – Az iskolai állampolgári nevelés céljai								
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor	6. faktor	7. faktor	8. faktor
Sajátértékek	11,8235	7,0304	4,1836	3,7647	3,0451	2,9615	2,3769	2,3547
Magyarázott varianciarányad	24	14	8	8	6	6	5	5
Kumulált magyarázott varianciarányad	24	38	46	54	60	66	71	76

8. melléklet: Scree plotok

8. ábra: 1. Q-rendezés - A felelős állampolgár, Scree plot



9. ábra: 2. Q-rendezés - Az iskolai állampolgári nevelés céljai, Scree plot



9. melléklet: Az egyes tanári profilokhoz tartozó reprezentatív Q-rendezések

10. ábra: A jó állampolgárról alkotott meggyőződések – 1. profil: Kritikai–liberális–nemzetszkeptikus

-3	-2	-1	0	1	2	3
3: ...elkötelezett a keresztény normarendszeren alapuló európai civilizáció iránt.	12: ...igyekszik beilleszkedni a közösségbe.	34: ...magyarságtudatát megőrizve európai polgár is.	11: ...Európát a tágabb hazájának tartja.	22: ...kritikusan elemzi a helyi szinttől a nemzetin át az európai szintig hozott döntéseket.	2: ...egyaránt szem előtt tartja egyéni érdekeit és a közérdeket is.	6: ...kritikai gondolkodásra, önálló véleményformálásra törekszik.
21: ...rész vesz a politikai életben.	26: ...aktívan részt vesz a közügyekben.	25: ...számára fontosak az alapvető közösségei (család, haza, Európa, a világ) és azok együttműködése.	15: ...tájékozott az európai társadalmak kulturális és gazdasági-társadalmi viszonyairól.	30: ...érzékeny a globális problémák lényege, okai, összefüggéseinek és megoldási lehetőségeinek keresése iránt.	8: ...toleráns.	17: ...elkötelezett a társadalmi igazságosság és az ehhez szükséges gyökeres változások iránt.
40: ...nemzeti öntudata van.	31: ...hozzájárul ahhoz, hogy a magyar gazdaság versenyképes legyen.	33: ...kiseb és nagyobb közösségeinek értékalkotó, felelős tagja.	19: ...számára fontos az európai sokféleség.	32: ...kritikusan viszonyul az elérhető információk hitelességéhez és megbízhatóságához.	27: ...fontos számára az egyén tisztelete.	9: ...fontos számára a népek, nemzetek, nemzetiségi, etnikai csoportok és a nemek egyenlősége.
	18:szereti a hazáját.	4: ...értékteretemtő munkát végez.	20: ...tisztában van az aktuális eseményekkel, a társadalmi és politikai mozgalmak céljaival, értékeivel.	1: érvényesíti a jogait.	23: ...környezettudatosan él.	
	28: ...azonosul a nemzettel, fontosak számára a nemzeti hagyományok, a közös nemzeti értékek.	10:megbízható a munkában.	38: ...elkötelezett és tesz a közjó iránt.	36: ...fontos számára a lelkiismereti és a vallásszabadság.	24: ...a természeti erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen használja.	
		13: ...ismeri a magyar nép kulturális örökségét, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit.	16: ...rész vesz a civil társadalom, a lakóhelyi, a szakmai, kulturális közösség életében.	7: ...ismeri és élni tud az aktív állampolgári létezés szükséges eljárásokkal, az intézményrendszer nyújtotta lehetőségekkel.		
		37: ...a haza felelős polgára.	5: ...tudatos fogyasztó.	29: ...tesz a környezeti válság elmélyülésének megakadályozásáért, elősegítve az élő természet fennmaradását, a társadalmak fenntarthatóságát.		
			39: ...saját pénzügyeiben felelős döntéseket hoz.			
			35: ...lokálisan és globálisan is cselekszik a fenntartható fejlődésért.			
			14: ...tevékenységei összhangban vannak a teremtett rend megőrzésével, a fenntartható jövővel.			

11. ábra: A jó állampolgárról alkotott meggyőződések – 2. profil: Nemzeti–munkaközpontú

-3	-2	-1	0	1	2	3
15: ...tájékozott az európai társadalmak kulturális és gazdasági-társadalmi viszonyairól.	11: ...Európát a tágabb hazájának tartja.	34: ...magyarságtudatát megőrizve európai polgár is.	7: ...ismeri és élni tud az aktív állampolgári létehez szükséges eljárásokkal, az intézményrendszer nyújtotta lehetőségekkel.	3: ...elkötelezett a keresztény normarendszeren alapuló európai civilizáció iránt.	13: ...ismeri a magyar nép kulturális örökségét, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit.	18:szereti a hazáját.
21: ...rész vesz a politikai életben.	19: ...számára fontos az európai sokféleség.	20: ...tisztában van az aktuális eseményekkel, a társadalmi és politikai mozgalmak céljaival, értékeivel.	38: ...elkötelezett és tesz a közjó iránt.	6: ...kritikai gondolkodásra, önálló véleményformálásra törekszik.	28: ...azonosul a nemzettel, fontosak számára a nemzeti hagyományok, a közös nemzeti értékek.	40: ...nemzeti öntudata van.
26: ...aktívan részt vesz a közügyekben.	31: ...hozzájárul ahhoz, hogy a magyar gazdaság versenyképes legyen.	39: ...saját pénzügyeiben felelős döntéseket hoz.	5: ...tudatos fogyasztó.	14: ...tevékenységei összhangban vannak a teremtett rend megőrzésével, a fenntartható jövővel.	37: ...a haza felelős polgára.	4: ...értékteremtő munkát végez.
	22: ...kritikusan elemzi a helyi szinttől a nemzetin át az európai szintig hozott döntéseket.	17: ...elkötelezett a társadalmi igazságosság és az ehhez szükséges gyökeres változások iránt.	32: ...kritikusan viszonyul az elérhető információk hitelességéhez és megbízhatóságához.	24: ...a természeti erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen használja.	10:megbízható a munkában.	
	30: ...érzékeny a globális problémák lényege, okai, összefüggéseinek és megoldási lehetőségeinek keresése iránt.	29: ...tesz a környezeti válság elmélyülésének megakadályozásáért, elősegítve az élő természet fennmaradását, a társadalmak fenntarthatóságát.	23: ...környezettudatosan él.	27: ...fontos számára az egyén tisztelete.	2: ...egyaránt szem előtt tartja egyéni érdekeit és a közérdeket is.	
		35: ...lokálisan és globálisan is cselekszik a fenntartható fejlődésért.	8: ...toleráns.	36: ...fontos számára a lelkiismereti és a vallásszabadság.		
		1: érvényesíti a jogait.	9: ...fontos számára a népek, nemzetek, nemzetiségi, etnikai csoportok és a nemek egyenlősége.	12: ...igyekszik beilleszkedni a közösségbe.		
			16: ...rész vesz a civil társadalom, a lakóhelyi, a szakmai, kulturális közösség életében.			
			25: ...számára fontosak az alapvető közösségei (család, haza, Európa, a világ) és azok együttműködése.			
			33: ...kisebb és nagyobb közösségeinek értékalkotó, felelős tagja.			

- liberális
- komunitárius
- republikánus
- nemzeti
- európai irányultságú
- kritikai / kritikus
- zöld
- gazdasági

12. ábra: A jó állampolgárról alkotott meggyőződések – 3. profil: Nemzeti-liberális

-3	-2	-1	0	1	2	3
5: ...tudatos fogyasztó.	4: ...értékteremtő munkát végez.	31: ...hozzájárul ahhoz, hogy a magyar gazdaság versenyképes legyen.	20: ...tisztában van az aktuális eseményekkel, a társadalmi és politikai mozgalmak céljaival, értékeivel.	6: ...kritikai gondolkodásra, önálló véleményformálásra törekszik.	38: ...elkötelezett és tesz a közjó iránt.	7: ...ismeri és élni tud az aktív állampolgári létezés szükséges eljárásokkal, az intézményrendszer nyújtotta lehetőségekkel.
10:megbízható a munkában.	21: ...részét vesz a politikai életben.	26: ...aktívan részt vesz a közügyekben.	14: ...tevékenységei összhangban vannak a teremtett rend megőrzésével, a fenntartható jövővel.	13: ...ismeri a magyar nép kulturális örökségét, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit.	1: érvényesíti a jogait.	36: ...fontos számára a lelkiismereti és a vallásszabadság.
39: ...saját pénzügyeiben felelős döntéseket hoz.	23: ...környezettudatosan él.	24: ...a természeti erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen használja.	17: ...elkötelezett a társadalmi igazságosság és az ehhez szükséges gyökeres változások iránt.	18:szereti a hazáját.	9: ...fontos számára a népek, nemzetek, nemzetiségi, etnikai csoportok és a nemek egyenlősége.	2: ...egyaránt szem előtt tartja egyéni érdekeit és a közérdeket is.
	35: ...lokálisan és globálisan is cselekszik a fenntartható fejlődésért.	29: ...tesz a környezeti válság elmélyülésének megakadályozásáért, elősegítve az élő természet fennmaradását, a társadalmak fenntarthatóságát.	30: ...érzékeny a globális problémák lényege, okai, összefüggéseinek és megoldási lehetőségeinek keresése iránt.	28: ...azonosul a nemzettel, fontosak számára a nemzeti hagyományok, a közös nemzeti értékek.	27: ...fontos számára az egyén tisztelete.	
	19: ...számára fontos az európai sokféleség.	22: ...kritikusan elemzi a helyi szinttől a nemzetin át az európai szintig hozott döntéseket.	32: ...kritikusan viszonyul az elérhető információk hitelességéhez és megbízhatóságához.	40: ...nemzeti öntudata van.	37: ...a haza felelős polgára.	
		8: ...toleráns.	3: ...elkötelezett a keresztény normarendszeren alapuló európai civilizáció iránt.	25: ...számára fontosak az alapvető közösségei (család, haza, Európa, a világ) és azok együttműködése.		
		12: ...igyekszik beilleszkedni a közösségbe.	11: ...Európát a tágabb hazájának tartja.	33: ...kisebb és nagyobb közösségeinek értékalkotó, felelős tagja.		
			15: ...tájékozott az európai társadalmak kulturális és gazdasági-társadalmi viszonyairól.			
			34: ...magyarságtudatát megőrizve európai polgár is.			
			16: ...részét vesz a civil társadalom, a lakóhelyi, a szakmai, kulturális közösség életében.			

- liberális
- komunitárius
- republikánus
- nemzeti
- európai irányultságú
- kritikai / kritikus
- zöld
- gazdasági

13. ábra: Állampolgári nevelési célok – 1. profil: Környezeti nevelés liberális–kritikai és nemzetszkeptikus színezettel

-3	-2	-1	0	1	2	3
12: Az iskola feladata, hogy fenntartsa és átadja a tanulók számára a magyarság értékeit.	5: Az iskola feladata a magyar hagyományok ápolása annak érdekében, hogy majd a tanulók is megőrizzék azokat.	1: Az iskolának arra kell felkészítenie a tanulókat, hogy munkavállalóként megállják a helyüket.	22: Az iskolának versenyképes tudással kell felvérteznie a tanulókat.	15: Az iskolának arra kell felkészítenie a tanulókat, hogy pénzügyeiket tudatosan tudják kezelni.	16: Az iskolának közvetítenie kell a tanulók felé az Európai Unió alapvető értékeit, amelyek az emberi méltóság, a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, a jogállamiság és az emberi jogok tiszteletben tartása.	19: Az iskolának olyan értékeket kell átadnia a tanulóknak, amelyek nélkül a gyökeres társadalmi változás elképzelhetetlen, mint például az empátia és a kritikai gondolkodás.
21: Az iskolának egyáltalán nem feladata az állampolgári nevelés.	9: Az iskolának Magyarország és a magyarság tiszteletére, szeretetére, megbecsülésére és védelmére kell nevelnie a tanulókat.	7: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókat az Európai Unió történetével, intézményeivel, működésével.	13: Az iskolának tudatosítania kell a tanulóknak, hogy nem csak magyar állampolgárok, hanem európai polgárok is.	2: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókkal a környezeti problémák okait.	18: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat a környezettudatos életvitelre.	4: Az iskolának arra kell törekednie, hogy a fiatalok autonóm egyénekké váljanak, akik megfelelő készségekkel és elegendő ismerettel rendelkeznek ahhoz, hogy saját érdekeik szerint cselekedhessenek.
	20: Az iskolának olyan készségeket, ismereteket, attitűdöket és értékeket kell átadnia, amelyek lehetővé teszik a politikai aktivitást, a politikai döntéshozatalban való részvételt.	14: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy a közügyek iránti érdeklődés és az azokban való részvétel nem korlátozódhat a választásokra, hanem a mindennapok részévé kell válnia.	23: Az iskolának tudatosítania kell a tanulóknak, hogy az aktív állampolgári lét kötelesség és szükséges a jó élethez.	11: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy ismerjék és gyakorolni tudják a környezettel és környezetvédelemmel kapcsolatos jogait és kötelességeiket.	17: Az iskolának át kell adnia egy közös értékrendet, meg kell tanítania a közös erkölcsi és viselkedési normákat, amelyek megteremtik a közösség kohézióját.	
		24: Az iskolának meg kell tanítania a tanulókat arra, hogy hogyan tudják megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendet és társadalmi viszonyokat.	10: A tanároknak nem szabad egyes nézetek mellett elkötelezödniük, de feladatuk, hogy megismertessék a tanulókkal a különféle egyéni és társadalmi értékeket.	6: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókat a fennálló hatalmi struktúrákkal és azok működésével, illetve azzal, hogy azok hogyan járulnak hozzá a társadalmi igazságtalanságokhoz.		
			3: Az iskola feladata, hogy a tanulókból olyan közösséget kovácsoljon, aminek vannak közös értékei és céljai.			
			8: Az iskolának lehetőséget kell biztosítania arra, hogy a tanulók a helyi közösségért tevékenykedjenek, részt vegyenek közösségi projektekből.			

- liberális
- kommunitárius
- republikánus
- nemzeti
- európai irányultságú
- kritikai / kritikus
- zöld
- gazdasági

14. ábra: Állampolgári nevelési célok – 2. profil: Nemzeti állampolgári nevelés gazdasági és közösségelvű színezettel

-3	-2	-1	0	1	2	3
21: Az iskolának egyáltalán nem feladata az állampolgári nevelés.	10: A tanároknak nem szabad egyes nézetek mellett elköteleződnie, de feladatuk, hogy megismertessék a tanulókkal a különféle egyéni és társadalmi értékeket.	7: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókat az Európai Unió történetével, intézményeivel, működésével.	4: Az iskolának arra kell törekednie, hogy a fiatalok autonóm egyénekké váljanak, akik megfelelő készségekkel és elegendő ismerettel rendelkeznek ahhoz, hogy saját érdekeik szerint cselekedhessenek.	16: Az iskolának közvetítenie kell a tanulóknak felé az Európai Unió alapvető értékeit, amelyek az emberi méltóság, a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, a jogállamiság és az emberi jogok tiszteletben tartása.	12: Az iskola feladata, hogy fenntartsa és átadja a tanulóknak számára a magyarság értékét.	9: Az iskolának Magyarország és a magyarság tiszteletére, szeretetére, megbecsülésére és védelmére kell nevelnie a tanulókat.
24: Az iskolának meg kell tanítania a tanulókat arra, hogy hogyan tudják megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendet és társadalmi viszonyokat.	6: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókat a fennálló hatalmi struktúrákkal és azok működésével, illetve azzal, hogy azok hogyan járulnak hozzá a társadalmi igazságtalanságokhoz.	13: Az iskolának tudatosítania kell a tanulóknak, hogy nem csak magyar állampolgárok, hanem európai polgárok is.	19: Az iskolának olyan értékeket kell átadnia a tanulóknak, amelyek nélkül a gyökeres társadalmi változás elképzelhetetlen, mint például az empátia és a kritikai gondolkodás.	15: Az iskolának arra kell felkészítenie a tanulókat, hogy pénzügyeiket tudatosan tudják kezelni.	22: Az iskolának versenyképes tudással kell felvérteznie a tanulókat.	5: Az iskola feladata a magyar hagyományok ápolása annak érdekében, hogy majd a tanuló is megőrizze azokat.
	14: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy a közügyek iránti érdeklődés és az azokban való részvétel nem korlátozódhat a választásokra, hanem a mindennapok részévé kell válnia.	20: Az iskolának olyan készségeket, ismereteket, attitűdöket és értékeket kell átadnia, amelyek lehetővé teszik a politikai aktivitást, a politikai döntéshozatalban való részvételt.	23: Az iskolának tudatosítania kell a tanulóknak, hogy az aktív állampolgári lét kötelesség és szükséges a jó élethez.	3: Az iskola feladata, hogy a tanulókból olyan közösséget kovácsoljon, aminek vannak közös értékei és céljai.	17: Az iskolának át kell adnia egy közös értékrendet, meg kell tanítania a közös erkölcsi és viselkedési normákat, amelyek megteremtik a közösség kohézióját.	
		11: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy ismerjék és gyakorolni tudják a környezettel és környezetvédelemmel kapcsolatos jogait és kötelességeiket.	1: Az iskolának arra kell felkészítenie a tanulókat, hogy munkavállalóként megállják a helyüket.	2: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókkal a környezeti problémák okait.		
			8: Az iskolának lehetőséget kell biztosítania arra, hogy a tanuló a helyi közösségért tevékenykedjenek, részt vegyenek közösségi projekteken.			
			18: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat a környezettudatos életvitelre.			

- liberális
- kommunitárius
- republikánus
- nemzeti
- európai irányultságú
- kritikai / kritikus
- zöld
- gazdasági

15. ábra: Állampolgári nevelési célok – 3. profil: Liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelés részvételi színezettel

-3	-2	-1	0	1	2	3
21: Az iskolának egyáltalán nem feladata az állampolgári nevelés.	5: Az iskola feladata a magyar hagyományok ápolása annak érdekében, hogy majd a tanulók is megőrizték azokat.	7: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókat az Európai Unió történetével, intézményeivel, működésével.	9: Az iskolának Magyarország és a magyarság tiszteletére, szeretetére, megbecsülésére és védelmére kell nevelnie a tanulókat.	19: Az iskolának olyan értékeket kell átadnia a tanulóknak, amelyek nélkül a gyökeres társadalmi változás elképzelhetetlen, mint például az empátia és a kritikai gondolkodás.	10: A tanároknak nem szabad egyes nézetek mellett elköteleződniük, de feladatuk, hogy megismertessék a tanulókkal a különféle egyéni és társadalmi értékeket.	4: Az iskolának arra kell törekednie, hogy a fiatalok autonóm egyénekké váljanak, akik megfelelő készségekkel és elegendő ismerettel rendelkeznek ahhoz, hogy saját érdekeik szerint cselekedhessenek.
6: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókat a fennálló hatalmi struktúrákkal és azok működésével, illetve azzal, hogy azok hogyan járulnak hozzá a társadalmi igazságtalanságokhoz.	24: Az iskolának meg kell tanítania a tanulókat arra, hogy hogyan tudják megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendet és társadalmi viszonyokat.	2: Az iskolának meg kell ismertetnie a tanulókkal a környezeti problémák okait.	12: Az iskola feladata, hogy fenntartsa és átadja a tanuló számára a magyarság értékeit.	3: Az iskola feladata, hogy a tanulókból olyan közösséget kovacsoljon, aminek vannak közös értékei és céljai.	1: Az iskolának arra kell felkészítenie a tanulókat, hogy munkavállalóként megállják a helyüket.	22: Az iskolának versenyképes tudással kell felvérteznie a tanulókat.
	23: Az iskolának tudatosítania kell a tanulóknak, hogy az aktív állampolgári lét kötelesség és szükséges a jó élethez.	11: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy ismerjék és gyakorolni tudják a környezettel és környezetvédelemmel kapcsolatos jogait és kötelességeiket.	13: Az iskolának tudatosítania kell a tanulóknak, hogy nem csak magyar állampolgárok, hanem európai polgárok is.	8: Az iskolának lehetőséget kell biztosítania arra, hogy a tanulók a helyi közösségért tevékenykedjenek, részt vegyenek közösségi projektekben.	15: Az iskolának arra kell felkészítenie a tanulókat, hogy pénzügyeiket tudatosan tudják kezelni.	
		18: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat a környezettudatos életvitelre.	16: Az iskolának közvetítenie kell a tanulóknak az Európai Unió alapvető értékeit, amelyek az emberi méltóság, a szabadság, a demokrácia, az egyenlőség, a jogállamiság és az emberi jogok tiszteletben tartása.	14: Az iskolának fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy a közügyek iránti érdeklődés és az azokban való részvétel nem korlátozódhat a választásokra, hanem a mindennapok részévé kell válnia.		
			17: Az iskolának át kell adnia egy közös értékrendet, meg kell tanítania a közös erkölcsi és viselkedési normákat, amelyek megteremtik a közösség kohézióját.			
			20: Az iskolának olyan készségeket, ismereteket, attitűdöket és értékeket kell átadnia, amelyek lehetővé teszik a politikai aktivitást, a politikai döntéshozatalban való részvételt.			

- liberális
- kommunitárius
- republikánus
- nemzeti
- európai irányultságú
- kritikai / kritikus
- zöld
- gazdasági