

## A TÁRSADALOMISMERET OKTATÁSÁNAK EURÓPAI ÉS NEMZETI CÉLJAI

**Alistair Ross**\*

*Institute for Policy Studies in Education, University of North London,  
Egyesült Királyság*

A társadalomismeret oktatását több szinten is támogatják jelenleg Európában. Egyre nő azok tábora, akik szerint szükség van a polgári tudatosságot növelő iskolai oktatásra és a fiatalokat a demokratikus intézményrendszerekben való aktív részvételre serkentő oktatási programokra. Tanulmányunk a társadalomismeret tanításának négy aspektusát vizsgálja. Először is azt, hogy mi indította útjára e mozgalmat? A kézenfekvő magyarázatokon túl ugyanis vannak egyéb motivációk is. Másodszor, az európai nemzeti globalitás szintjét vesszük górcső alá, különös tekintettel a jelenleg formálódó, egymásba fonódó, egymásra épülő, alapvetően esetlegesek identitásokra. Harmadszor, megvizsgálom a társadalomismeret különböző tantervi megközelítéseit és azok lehetséges alternatíváit. A befejező rész a különböző európai államokban tevékenykedő pedagógusok e témáról vallott elképzelésein alapszik, különös tekintettel azon tanárképzéssel foglalkozó pedagógusok állásfoglalásaira, akik részt vesznek a Thematic Network Project CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe [Tematikus Hálózati Projekt: Gyermekek önazonossága és állampolgársága Európában]) programjában. Hiszen a tanárképzésben oktatók azok, akiknek lehetősége van a gyakorlatba átültetni a változtatásokat, így véleményük és szándékaik rendkívüli fontossággal bírnak.

### **Miért van igény társadalomismereti oktatásra?**

Ezek az igények az utóbbi évtizedben számos európai államban jelentkeztek, mára pedig az Európa Bizottság is a mozgalom mellé állt. Az egyik, az egyes kormányok által hangoztatott ok az úgynevezett demokratikus deficit, azaz az országos és helyi választásokon való alacsony részvételi arány (*Oevermann, 2000*). A legutóbbi választásokon való részvétel csak négy európai államban haladta meg a 75%-ot, és ezekben az államokban a szavazás egy ideig vagy éppen mostanáig kötelező volt. A legtöbb országban azonban ez az arány 50 és 75% közötti volt, kettő esetében pedig 50% alatti. Ez az arány az európai szinthez közelít.

---

\* A szerző a Thematic Network Project CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe [Tematikus Hálózati Projekt: Gyermekek önazonossága és állampolgársága Európában]) koordinátora.

A részvételi ráták az európa-parlamentari választásokon még alacsonyabbak voltak. Majd mindegyik, 1979 óta szavazó országban estek az arányok. Tavaly a Közösségben az átlagos részvétel 50% alá került a '79-es 64%-ról. Összehasonlítva az országos és európai szinteket megfigyelhetjük, hogy az európai szintű választási részvételi arány minden esetben alacsonyabb, hét alkalommal több, mint 20%-kal: az európai demokratikus deficit aggasztó módon növekszik.

Mindezek fényében nem kell tehát meglepődnünk azon, hogy a társadalomismereti oktatás iránt az utóbbi tíz évben számos európai államban támadt komoly érdeklődés. Megszaporodtak a kezdeményezések Portugáliától Észtorszáig, Norvégiától Görögorszáig. Ezek többek között a régi állampolgári ismeretek felélesztését, új tanítási módszerek bevezetését, a tantervi anyag bővítését és az olyan hagyományos tantárgyak mint a történelem átértelmezését sürgetik. Voltak kezdeményezések európai szinten is. Például *Edith Cresson*, egykori ifjúsági és oktatásügyi EU-megbízott sürgette „a közös értékeken alapuló polgárság létrehozását, a közös társadalmi és kulturális közeghez való tartozás érzésének fejlesztését [...] és az Európa eredetiségét és gazdagságát alkotó kulturális különbségek kölcsönös megértésén alapuló polgárságesszme tágabb definícióját”. (*Cresson, 1997*)

„Az oktatásnak európai szinten [...] meg kell erősítenie a fiatalokban az európai identitás érzését, és tisztázni kell számukra az európai civilizáció értékét.” (*European Commission, 1988*).

„Az oktatási rendszereknek állampolgárságra kell felkészíteniük; és itt Európa nem olyan dimenzió, amely egyéb szintek helyett van, hanem olyan, amely azokat kiegészíti. [...] A társadalomismereti oktatásnak magában kell foglalnia az európai dimenzió megtapasztaltatását [...] és az európai kontextusban való szocializációt [...] mert ez tesz képessé minden egyes polgárt arra, hogy szerepet játsszon az európai színpadon. [...] A tanároknak ki kellene fejleszteniük egy európai perspektívát a nemzeti vagy helyi kötések túl, hasznosítani a közös kulturális örökséget, legyőzni a kulturális és nyelvi akadályokat.” (*European Commission, 1993*)

Ezek az európai programok jelentős mértékben támaszkodnak az egymásba fonódó identitások eszméjére, és a társadalomismeret oktatását európai szinten a nemzeti és regionális jegyeket is felmutató önazonosság részeként kívánják fellendíteni. A különböző állami programokban jelentős különbségek vannak, ezekre részben ki is térek. Észtországban például annyira komoly probléma a nemzeti önazonosság kérdése, hogy a társadalomismereti oktatási programoknak egy olyan iskolai populációhoz kell szólnia, amelyben a tanulók jelentős kisebbsége nem beszél észtil (némelyek pedig nem is kívánják a nyelvet megtanulni) (*Valdmaa, 1999*). Franciaországban az állampolgári ismeretek szerepe az identitástudat fenntartásában gyökerezik (*Fumat, 1999*), míg Angliában az ezzel kapcsolatos oktatási tervek talán érthető módon kódosak. Itt sohasem egyértelmű, hogy milyen állam polgárává neveltetik a diák. Angliáé? Az Egyesült Királyságé? A svéd tanárok általános demokratikus értékeket és ideológiát próbálnak elsajátíttatni a tanulókkal, de erős hangsúlyt helyeznek a svéd belpolitikai élet „tárgyi ismeretére” is (*Vernesson, 2000*).

Magyarországon a társadalomismereti oktatás meglehetősen elhanyagolt volt. 1978 előtt az állampolgári ismeretek hozzátartoztak az általános oktatási célokhoz, melyeket

minden tanár, ám elsősorban mégis a humán tantárgyakat tanítók kötelessége lett volna átadni a diákoknak. 1978 után az állampolgári ismeretek tantárggyá avanzsált, természetesen a kommunista államrendszer szolgálatában. A Nemzeti Alaptanterv célkitűzései szerint az aktuális ismereteket 1–10. osztályban kell tanítani, valamint a társadalomismeret oktatását három egységbe kell osztani (társadalmi, polgári és gazdasági ismeretek) (Mátrai, 1999). Jelenleg öt program foglalkozik a társadalomismeret szocioökonómiai aspektusaival. A KOMP például a 12 osztályos gimnáziumok tanulói számára dolgozott ki tananyagot, míg az AKG inkább a tudományos közgazdaságtanra helyezi a hangsúlyt. A választható programok közé tartozik többek között a Civitas és egy Amnesty International–Soros program.

A társadalomismeret bevezetését mind az Egyesült Királyságban, mind a kontinensen némi, az önazonosság kérdésével kapcsolatos zavar kísérte a politikai intézménység szintjén. Mik azok az államok vagy az államok feletti alakulatok vagy uniók, melyekkel az emberek azonosulhatnak? Az államok maguk nem természetes, hanem csupán a közelmúltban keletkezett társadalmi képződmények, melyeket az újkor kezdetén hoztak létre. Linda Colley történész elemezte, hogy az Egyesült Királyság hogyan határozta meg így önmagát. A *Britons: Forging the nation 1707–1837* ([Britek: Egy csinált nemzet], 1992) című munkájában leírja, hogyan határozta meg magát mint egységes államot Skócia és Anglia újdonsült uniója: összetartozásukat a kontinentális Európával szembeni egységes protestantizmusára, kereskedelmi szemléletére, valamint birodalmi tudatára alapozva elkülönítve magát a másiktól, a kontinentális Európától. Az a nemzettudat, amely a tizennyolcadik századi Nagy-Britanniában létrejött – állítja Colley –, pontosan egy „csinálmány” volt, mesterséges, szembenálláson alapuló önmeghatározás. Lévén modern jelenség, talán nem meglepő, hogy a posztmodern kor kezdetével az állam legitimitása megkérdőjeleződik; mind az egyes államoké, mind magáé az államé, ami talán nem is több képzeletbeli közösségnél. A nemzetállamok a modern közelmúlt teremtményei, melyeket az utóbbi pár száz évben mítoszokból és kitalációkból alkottak meg. Anderson *Imagined communities* ([Képzeletbeli közösségek], 1991) című munkájában a nemzetek a polgáraik közötti képzelte egység függvényei. Hobsbawm és Ranger a hagyomány kitalálásáról (*Invention of tradition*, 1982) írtak, mely munkában esettanulmányokat közölnek a világ minden részéről, bemutatva, hogy a gyakran az emberemlékezetnél régebbi nemzeti egység szimbólumaiként használt nemzeti hagyományok alig többek a közelmúlt találmányainál: „rituális vagy jelképes természetű [tevékenységek], melyek bizonyos értékeket és viselkedési normákat kívánnak az ismétlés révén továbbörökíteni, ami már önmagában a múlttal való folytonos kapcsolat érzését kelti” (1. o.). Hosking és Schöpflin szerint (*Myth and nation*, [Mítosz és nemzet], 1997) Kelet-Európában „A demokratikus ’polgári’ társadalmak ugyanúgy mítoszokon látszanak nyugodni, mint a tekintélyelvű ’fajiak’”. Kelet- és Közép-Európa számos régiójában vált szükségessé a nemzet fogalmának újradefiniálása, amely többnyire a 20. század egészében problematikus volt, de még inkább azzá vált az utóbbi évtizedben. Magyarországnak például figyelembe kellett vennie a korábban a Magyarország-fogalomhoz szervesen hozzátartozónak gondolt nagy kiterjedésű területek elvesztését. Magyarország elvesztette partneri státuszát egy korábban jelentős európai birodalomban, és mindkét világháborúból a vesztesek oldalán került ki. Harmincöt éven át a Szovjetunió (kelletlen) szatellit-

állama volt. Ma pedig egy teljesen új szerepet igyekeznek felvenni az európai folyamatban, ami ismét komoly kihívást jelent a független nemzetfogalom számára. A szabadverseny és a vállalkozások mint a nemzetgazdaság és -biztonság fenntartásához (restaurációjához), míg az állampolgárság (vagy közösségi szellem) fejlődése mint a nemzeti szolidaritás valamiféle formájának a belső diverzitás és pluralizmus ellenében működő formálásához szükséges fejlemények jelennek meg (Davies, 2000).

A „demokratikus deficit” visszaszorítására történő kezdeményezések akkor indulnak el, amikor elvész a politikusokba és politikai intézményekbe vetett bizalom, csökken irántuk a szimpátia és a megértés. Az államok közötti viszonyokkal és integrációjukkal kapcsolatos realista és neoliberalis elképzelésekkel szemben (mint például Greico, 1988) ott van az olyan elemzők neoliberalizmusa, mint a Keohane-é (1986). Míg a realisták az államnak a nemzeti érdekeket és identitást biztonsági rendszerekbe vetett hagyományos bizalmon keresztül állandósító aspektusát hangsúlyozzák, a neoliberalisok elkerülhetetlennek és pragmatikusnak látják a nemzetközi összefogást az állam intézményének autonómiáját és hegemóniáját megkérdőjelező jelenlegi kihívásokkal szemben. Az elmúlt ötven – s kiváltképp az utóbbi tíz – évben az ősi nemzeti bizonyosságok fokozatos eróziójának lehettünk tanúi. A politikai határok állami szinten vesztek a jelentőségükből:

- megnőtt a társadalmi mobilitás, ahogy a régi osztálybeidegződések meggyengültek, ahogy a munkalehetőségek a fizikai termeléstől eltolódtak a szellemi és elektronikus kreativitás felé, a „középosztály” létszáma meghatványozódott, a tanulási lehetőségek pedig megsokszorozódtak;
- eddig elképzelhetetlen mértékű népmozgások zajlottak – emigránsok, turisták, menekültek, dacoltak az államhatárokkal;
- gyengültek a hagyományos nemi szerepek az egész európai társadalomban; a férfi és a női mivolt többé nem határozza meg oly szorosan viselkedésbeli elvárásainkat, vagy mások velünk kapcsolatos elvárásait;
- az etnikai különbségek egyre inkább elveszítették jelentőségüket, növekedett a nemzetiségek közötti házasságok száma, és csökkent – a folyamatos rasszizmus és idegengyűlölet ellenére – a megkülönböztetés e területen;
- az európai tengerentúli birodalmak bukásának eredménye egy új, a déli és északi államok és azok népei közötti kevésbé egyértelmű szereposztás lett;
- a globalizáció és a multinacionális gazdaság erősödése miatt a nemzetállamok kevésbé voltak képesek védeni saját szoros gazdasági érdekeiket, és egyre inkább belegabalyodnak a világgazdaság rendszerébe.

A posztmodern világban az államok más, enyhébb formában maradnak fenn: elképzelt közösségeink talán még imagináriusabbak lesznek, mint eddig. Tudatunk Európátérképein az államhatárok egyre kevésbé hangsúlyosak. Ezek a változások, azt hiszem, segítenek a tradicionális politikai formákban való részvételi arányok visszaesése mögött álló erők megértésében.

A „Miért e visszaesés?” kérdésre a politikusok hagyományos – és talán számukra egyértelmű – válasza az, hogy nincs politikai iskolázottságunk. Az iskolák cserbenhagyták a különböző nemzeteket: ha csak a tanórán mesélnének egy kicsit a fiataloknak a demokrácia erőnyeiről, már minden rendben is volna. A politikusok joggal félnek attól, hogy a nép jóváhagyása, azaz a választás nélkül nem lesz tekintélyük. Megfordítva: ha

elérjük, hogy az emberek higgyenek és részt vegyenek a rendszerben, amit képviselnek, akkor legitimitásuk helyreállna. Azonban a politikusok sokkal jobban azonosulnak személy szerint az állammal (vagy az unióval), mint a legtöbb ember. Az ő szerepük politikai entitásoktól függ – a miénk, a többi emberé nem. A nemzetállam létezésének, határainak, a tagság szabályainak megkérdőjelezése kihívás a politikusok és a közszolgálat identitása és létjogosultsága számára, de legtöbbünk számára nem az. Ennek komoly szerepe van abban, hogy jelenleg mekkora politikai hangsúly helyeződik a társadalomismereti programokra. (Nem-politikusok is érezhetik magukat fenyegetve a nemzetállam eszméjének megroppanása miatt. Akiknek szüksége van az állam tekintélyére, akik szorosán kötődnek a „fajukhoz”, a genetikai készletükhöz kapcsolódó elképzelésekhez, azokat elbizonytalanítják az ezen intézmények létjogosultságában kételkedő felvetések: ezért a szélsőjobboldali pártok európai újjászületése. Nekik a politikai válasz az, hogy komolyabb politikai kultúrára van szükségük: hiszen a társadalomismeret melletti jelenlegi retorika, mint korábban megjegyeztük, egybefonódik a befogadó jellegű [inclusivity] erősítő, az idegengyűlöletet és rasszizmust kihívó megszólalásokkal).

Egy másik problémakör is kapcsolódik a társadalomismerethez. A „demokráciára nevelés” különösen problematikus. Mit akarunk mondani ezzel? Mint *Borhaug* (1999) rámutatott, a válasz attól függ, milyen demokráciáról beszélünk. A hagyományos parlamentáris demokrácia arra törekszik, hogy széles néprétegeket megmozgató politikai pártokon keresztül biztosítsa a polgárok rendszeres részvételét a választásokon. A kulcsszereplő a jól informált választópolgár. Ahogy az 1960-as évekbeli klasszikus tanulmány, a *The civic culture* ([Állampolgári kultúra] *Almond* és *Verba*, 1965) mondja, az eszményi polgár az aktív állampolgár és az alattvaló finom elegye (s e hagyománynak lett volna vezető képviselője Nagy-Britannia). Ám egyéb formái is vannak a demokratikus cselekvésnek, és az utóbbi húsz évben sokan ismerkedtek meg a széles érdekeket képviselő pártokhoz való kötődésnél specifikusabb politikai tevékenységekkel. Az egyes problémákra koncentrálnó politika erősödése kihívást jelentett a hagyományos politikusok számára, akiknek rá kellett ébredniük, hogy a választók elhagyják a nagy tömegpártokat az olyan nyomásgyakorló csoportok kedvéért, mint a Greenpeace, a Drop the Debt, a Kereskedelmi Világszervezet találkozóival kapcsolatos megmozdulások vagy a Zöldek európai koalíciói. A régi stílusú politikai pártok tevékenységét és kompromisszumait megcsáklyázták a tudatos politikai aktivisták. Ez egy alternatív demokrácia, amelyet kevésbé érdekelnek a politikai struktúrák és eljárások, mint maguk az egyes problémák. A kulcsszereplő itt a helyi aktivista.

De a politikusok és köztisztviselők nem azt akarják, hogy a társadalomismeret oktatása erről szóljon. Az ő szándékuk – érthető módon – az, hogy megtámogassák azokat a rendszereket és intézményeket, amelyek létrehozták és fenntartják őket. Mint előbb rámutattam, ez nem csak az identitást, hanem az állampolgári köteleességeket is érintő kérdés – részt venni a politikai folyamatban, megérteni a megegyezések szükségességét, elfogadni a döntéshozás folyamatát. Ha a jövőbeni polgároknak elmondják, mennyire jó is a fennálló rendszer, a kormányzat gépezete mennyire a polgár érdekében működik, hogy (természetesen) fontos az érdekvédő csoportokat meghallgatni, de a versengő érdekek között egyensúlyt kell teremteni – akkor el fogják fogadni a politikai folyamatok legitimitását, s részei lesznek az *Állampolgári kultúrának* – azaz jó polgárok lesznek.

## Európai, nemzeti és globális identitások

Az identitás inkább az egyénhez, mint a csoporthoz tartozik, mégis, identitásunkat ahhoz a csoporthoz való viszonyunkban fejezzük ki, amelyhez tartozunk, vagy – nem is ritkán – amelyhez nem. Talán valaha nagyon is egyszerű volt mindez. Nemünk viszonyában is ki tudtuk fejezni önazonosságunkat; e szerepek biztos pozíciót adtak nekünk, amely jól körülhatárolt hatalmi viszonyokkal és viselkedésbeli elvárásokkal rendelkezett; így arra használtuk nemünket, hogy megtudjuk, mit kell tennünk. A társadalmi osztály egy újabb identitás- és szerepkészlettel látott el minket, segítve abban, hogy tudjuk, hol a helyünk; ahogy nemzetiségünk is egy azonosságalmazzal jelölte ki pozícióinkat. Ezek meglehetősen előíró jellegű identitások voltak, határaik szilárdan és megváltoztathatatlanul ki voltak jelölve, s ott voltak mindenütt: ezen önazonosságok nem esetlegesek, képlékenyek voltak, hanem egy olyan egységes csomaghoz hasonlítottak, melyet minden társadalmi környezetben, helyzetben magunkkal cipeltünk. Ahogy fent már szöveztünk róla, ezek az identitáshalmazok meggyengültek, határvonalaik legalábbis elmosódtak.

Volt egy másik identitáshalmazunk is, az egy helyhez és az ahhoz kapcsolódó társadalmi intézményekhez való kötődés. Ezt inkább koncentrikus identitáskészletnek lehet tekinteni: család, régió-, nemzeti, s talán világpolgár. Tartozhattunk ezek közül mindegyikhez egyszerre. Míg a társadalmi mobilitás alacsony volt, kevés volt ebben az esetlegesség; nem váltottunk kört. A nemzet köre különlegesen erős volt egy periódusban, a nemzeti identitást pedig sokféleképpen meghatározta s kegyelettel őrizte megannyi monda és történet. Ma már azonban előfordulhat, hogy e körök közül – a nemzeti kárára – másik kerül előtérbe: vegyük például az európai identitás eszméjének erősödését, s azt a hangsúlyt, amit az Európai Közösség a „régión Európájának” eszméjére helyez; támogatni az európai tudatot egyfelől és a regionális identitást másfelől, egyaránt e nemzettudat gyengítését jelenti. Azonban az Európai Közösség és Bizottság politikai retorikája és programjai ellenére egyes oktatók az európai identitás kérdését némi elővigyázatossággal kezelik. Noha lelkesedéssel dolgoznának egy európai polgárság létrejöttéért, ez lehet, hogy különbözik attól a képtől, ami a magas politika résztvevői előtt rajzolódik ki. A polgárságnak vagy identitásnak akármely új fogalma gyökeresen kell, hogy különbözzék a nemzetállamok polgárságaitól: kevésbé etnocentrikus, sokfélebb, befogadóbb [inclusive], és a nacionalisztikus elképzelésekhez kevésbé kötődő kell, hogy legyen. *Osler* (1994) például óvatosságra int, és „az identitás és polgárság megértésének nagyobb mértékben befogadó jellegű módját” javasolja. Hasonló megállapításokat tett *Clough, Menter és Tarr* (1995) a Lettországból folyó társadalomismereti nevelés fejlesztését elemző tanulmányában: kulcsfogalomnak nem az egyenlőséget, hanem a befogadó jelleget ajánlják, amellyel érvelve, hogy a polgárságot egy többszintű kontextusban az „is/is” nem pedig a „vagy/vagy” logikája alapján kell definiálni. *Hladnik* (1995) szerint védhető álláspont, hogy az európai polgárságot egy szigorú jogi definíciónak megfelelő csoportra kell korlátozni, azonban ő is felveti, hogy a menekülteket és bevándorlókat szintén polgároknak kell tekinteni, definíciónknak pedig szélesnek, befogadónak és a történeti eredetű, születés, származás vagy honosítás alapján álló állampolgár-meghatározásoktól gyökeresen különbözőnek kell lennie.

Az identitások nekem mind esetlegesnek, mind szituációfüggőnek tűnnek jelen világunkban: adott kontextusban adott identitásokat veszünk föl. A múltban az emberek kevés kontextusváltást éltek meg életükben, ennél fogva viszonylag röghöz kötöttebbek és változásra kevésbé fogékonyak voltak. Mostanság sokkal könnyebben közlekedünk a térben, gyorsabban is és gyakrabban is, mint valaha – így többször kell különböző identitásokat magunkra öltönnünk, társadalmi kontextusunk változásának függvényében. Az, aki Londonban vagyok, más, mint az, aki Budapesten, aki megint csak különbözik attól, aki New Yorkban vagy Delhiben vagyok. Kultúránk bizonyos aspektusainak globalizációja új identitásokat kényszerít ránk: önazonosságunk a világ más és más tájain található McDonalds-okban különbözik attól, amelyet kint hagyunk az utcán. Ki vagyok, mikor szörfözök a neten? Másképp viselkedem-e, mikor egy finn internetszolgáltató által üzemeltetett honlapot vizslatok, mint mikor egy francia szolgáltató által fenntartottat? Az e-mailjeim vajon másfajta személyiséget tükröznek-e akkor, ha a címzés végén .hu vagy .jp áll?

Mikor bontakoznak ki ezek az identitások a személyiségfejlődésünkben, és miből? Az e kérdésekre adandó válaszok döntő fontosságúak, mert ezekből kell merítenie oktatási programjainknak – legyen szó társadalomismeretről, demokráciáról vagy bármilyen egyébéről.

A SOCRATES program Thematic Network Projectjét CiCe-nek (Children's Identity and Citizenship in Europe) hívják: Gyermekek önazonossága és állampolgársága Európában – ez mintegy 250 olyan egyetemi és főiskolai oktatót tömörítő hálózat, akiknek valamilyen módon köze van a gyerekek és fiatalok politikai szocializációjával kapcsolatos tanulmányokhoz. Foglalkozunk továbbképzéssel, szociálpedagógusok és ifjúsági segítők oktatásával, szociálpszichológia, politikai és gazdasági szocializáció tanításával. Hálózatunk 24 európai államban működik, mindegyikben aktív tagokkal, s mintegy 84 egyetemi tanszéket mondhatunk hivatalos tagunknak. Hogyan néz szembe a CiCe az európai identitás fejlődésének problémájával? Megkérdeztünk tagokat, mit gondolnak, a gyermekek mely életkorban kezdenek meghatározni különböző alternatív identitásokat. A válaszokat az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. Az identitás meghatározó tényezőinek megjelenése

<i>Az identitás alapja</i>	<i>Kor (év)</i>
Család	2,4
Nem	2,9
Környék	7,0
Nemzet	7,5
Régió	8,6
Osztály	8,8
Európa	11,4

Ezek az eredmények a társadalomismeret-oktatás kezdetének időpontjával kapcsolatban fontosak: ha a nemzethez tartozás eszméje hétéves korban merül föl, tizenegy éves koruk után pedig már európainak látják magukat, akkor a társadalomismeret tanítását meglehetősen korán kell elkezdeni.

### Mi a társadalomismeret?

A tantervek struktúráit és hagyományait tekintve elmondható, hogy a tantervépítésnek három különböző megközelítése létezik. Mindegyiknek más a célja és az ambíciója, s ennek mindegyik más-más pedagógiai stílussal szerez érvényt. Úgy gondolom, nem világos, hogy a társadalomismeret ezek közül melyik hagyományhoz tartozik: attól függ, ki és miért követel ilyen oktatást. Csak ha megértjük az indokokat, akkor tisztázódik, mit is értenek ez alatt, s csak ekkor kezdhethetünk gondolkozni a probléma megközelítéséről.

E tanulmány céljaira ezeket tartalomközpontú, követelményközpontú és folyamatközpontú tanterveknek fogom hívni; ám más szerzők egyéb neveket adtak lényegében ugyanennek a felosztásnak (2. táblázat):

#### 2. táblázat. Tantervtípusok

<i>Tartalomközpontú</i>	<i>Követelmény-központú</i>	<i>Folyamatközpontú</i>	
előkészítő klasszikus humanista	elemi	fejlődésalapú progresszív	<i>Blyth</i> (1967) <i>Skilbeck</i> (1976)
tantárgy-/tudásközpontú akadémikus	társadalom-központú haszonelvű	gyermekközpontú nevelésre koncentráló	<i>Lawton</i> és mtsai. (1978) <i>Goodson</i> (1987)
liberális humanista	technokrata	gyermekközpontú haladáselvű	<i>Golby</i> (1989)

Mint *Goodson* rámutat „ez a három, a tantárgyak történetében fel-feltűnő jellegzetes tantervtípust képviselő curriculum a három fő viszonyítási pont a tantervekről szóló vitában” (1987. 26. o.). A most következő érvelés az Egyesült Királyság tanterveinek leírására és elemzésére koncentrál, de ezek sokban nem különböznek a világszerte elfogadott tantervelméletektől (teljesebb tárgyalásért ld. *Ross*, 2000).

A *tartalomközpontú tanterv* volt az a talaj, melyen a hivatalos politikai vitákat nagyrészt megvívták, a terület, ahonnan „múlt és jelen hatalmas anyagából bizonyos jelentéseket és praxisokat hangsúlyoztak, másokat pedig elhanyagoltak és kizártak” (*Williams*, 196. 205. o.). Ezt a tantervet hivatalosan elhatárolt tantárgycsoportok építményeként kell elképzelnünk. Ez volt a XX. századi európai közoktatás uralkodó tantervparadigmája: a történeti visszatekintés megmutatja e tantárgyak óriási rugalmasságát. *Bernstein*, 1990-es elemzése szerint a hivatalos pedagógiai diskurzus e dominanciája a tantervet tudományokra alkalmazó oktatási és közgazdasági tanácsadók és tisztviselők tevékenységének következménye (1990. 195–196. o.). Egy ilyen tanterv a *Bernstein*-féle határvonalak és



keretek alapján építkeznek, és a főbb tudományágak kitartó jelenlétén keresztül fejeződik ki. A tantárgyalapú tanterv hagyományos és egyben a hagyomány megőrzésének eszköze. Igazolását pedig a tradicionális értékekre való hivatkozásban keresi; nagyon valós dinamikája van, Goodson szerint az „iskoláztatást legitimáló közbeszédnek és válogatott racionálék látható nyilvános és folyamatosan változó tanúságtétele” (Goodson, 1988. 16.o.).

Bernstein szerint a tanterveket egy oktatási kóddal lehetne leírni, melyet ő két széles kategória jellemzésére használt. A tartalomközpontú tantervek *gyűjteménytípusúak*, ahol a tudásegységek és -osztályok szorosan meg vannak kötve, átadási és szerveződési mechanizmusuk pedig erősen hierarchizált. Az alternatív *integrált* típusú tanterv (melyet itt követelményközpontú tantervnek nevezünk) a tudásegységek közötti kölcsönös függést tesz lehetővé egy kevésbé szigorú tematikus megközelítés révén, s nem támaszkodik annyira a tanárok és tanulók közötti hatalmi viszonyokra. On the classification and framing of educational knowledge ([Oktatási tudásanyagok osztályba sorolása és keretei], 1971) című tanulmányában Bernstein kifejti, hogy a kód kulcsfogalmai az *osztályba sorolás* és a *keret*.

Az osztályba sorolás a tantervi tartalmak közötti viszonyt írja le; a tantárgyak közé épülő határok létével és erősségével foglalkozik: „Ahol az osztályba sorolás erős, ott a tartalmak erős határvonalakkal el vannak szigetelve egymástól. Ahol az osztályba sorolás gyenge, ott a tartalmak közti elszigeteltség foka csekély, a tartalmakat elválasztó határok gyengék és homályosak. *Az osztályba sorolás így a tartalmak közötti határvonalak fennmaradási potenciáljának fokáról szól.*” (88. o., kiemelés az eredetiben).

A keret viszont arról a kontextusról szól, amelyben a tudást átadják és befogadják – a tanár és a tanuló közötti kapcsolatáról. A keret annak a határvonalnak az erejére utal, ami azt választja el, ami tanítható attól, ami nem – „azon választási lehetőségek spektrumát jelzi, amely a tanár rendelkezésére áll, kontrollálva a pedagógiai viszony kontextusában átadható és befogadható tartalmakat. Az erős keret csekély számú választási lehetőséget enged, a gyenge keret lehetőségek sorát.” *Így a keret a kontroll azon fokát jelzi, amelyet tanár és tanuló gyakorolhat a pedagógiai viszonyban átadott és befogadott tudásanyag ütemezése, szervezése és válogatása felett*” (88–89. o., kiemelés az eredetiben).

A klasszikus humanista tanterv anyaga melletti érvek nagy része a magaskultúrával és értékeivel kapcsolatos hagyományos és magától értetődő elképzeléseken alapszik: noha Hirst *Liberal education and the nature of knowledge* ([A liberális oktatás és a tudás természete], 1965) c. munkájában kifejtette, hogy az a széleskörű tudásanyag, amiből az „elme” építkezik, visszavezethető hét alapvető „gondolatformára”, melyeknek mindegyike a világ megértésének és megismerésének egyedi és elemi módja. A tudásforma az a sajátos mód, ahogyan az egyén tapasztalatai strukturálódnak a társadalmilag elfogadott szimbólumok körül. Mivel ezeknek a szimbólumoknak társadalmi jelentésük van, a mód, ahogyan az egyén él velük, ellenőrizhető, maguk a szimbólumok pedig fejleszthetők és kiterjeszthetők. Ez azonban valójában ugyanaz a tudásközpontú klasszikus tanterv, ami inkább a racionalitást, mint a hagyományt veszi alapul. Ennek az elemzésnek jelentős támogatói Phenix (1964), King és Brownell (1964) valamint Oakeshott (1974). A tartalomközpontú tanterv élesen különválasztott magas presztízsű tantárgyakra osztott részeivel és az akadémiai jóváhagyásra és felhatalmazásra helyezett hangsú-

lyaival különösen alkalmas a *Bourdieu*-féle kulturális tőke (1990) elit tanulóknak átadására.

A *követelményközpontú tanterv* meglehetősen más: alapvetően az iskoláztatásnak egy eszközszerű felfogásán nyugszik. Sok gyereknek a klasszikus humanista tantervet is utilitarista szemszögből mutatják be, hasznosnak tüntetve fel azt abban az értelemben, hogy a megszerzett jogosítványok a másképp elérhetetlen pályákra és munkahelyekre való bejutást teszik lehetővé, és abban, hogy mindegyik tantárgyat be lehet mutatni észszerű tulajdonságaik kiemelésével. Noha a végeredmény hasonlóan tűnhet, a haszonelvű tanterv szándékai és folyamatai ettől eléggé különböznek. A követelményközpontú tanterv egy fontos változata a *Skilbeck* által leírt rekonstrukcionista tanterv (1976). A követelményközpontú tantervnek e társadalmi igény kielégítésére létrejött változata – azaz, hogy a helyesen szervezett oktatás az ellenőrzött társadalmi változások egyik nagy előmozdítója lehet – talán atipikusabb az intézményesült ipari társadalmakban (egy formáját *Nyerere* vezette be Tanzániában (1973), noha megtalálható volt *Benn* és *Simon* munkájában is (1972), amely a nagy-britanniai komprehenzív oktatás mellett állt ki. A rekonstrukcionista a felvilágosodás racionalista céljait értelmezték oktatásként, kifejtve, hogy „az egyéni és társas tapasztalatok szervezésére és tervezésére irányuló, konszenzuson alapuló társadalmi eljárások használatával tett és társadalmilag elfogadott céloknak megfelelő kísérletek” – különösen oktatási folyamatokon keresztül –, „a gyakorlati élet problémáival való szembenézés általános képességének, az alkalmazkodóképességnek, a rugalmasságnak és a problémamegoldó folyamatok és racionalitás tudatos művelésének kifejlődéséhez” fognak vezetni (*Skilbeck*, 1976. 12. o.).

Az effajta tantervekben – akár rekonstrukcionista, akár nem – a követelményeket, melyek társadalmi, gazdasági vagy egyéni képességekre való specifikus igényekre válaszolnak, előre kijelölik, a tanterv pedig e követelményeket teljesítendő jön létre. A mai élet kihívásaihoz szükséges képességek meghatározták, és igazolják a tantervet alkotó tantárgyak válogatását. Ez az igazolás nem a tantárgy tudományos vagy egyéb értékétől függ, hanem attól, hogy alkalmas-e különböző szükségesnek ítélt képességek kifejlesztésére. Nem szükségszerű, hogy a tantárgyak között szigorú határvonalak legyenek, úgyhogy az osztályba sorolás kódja elméletileg lehetne gyenge. A keret mindazonáltal mindenképpen erős, mert a domináns pedagógiai modell szerint a tudásanyagot a szakértő tanár adja át a tudatlan tanuló számára.

Ezt a fajta tantervtípust sokféleképpen lehet igazolni. Az akadémikus tantárgyak alapulhatnak bonyolult fogalmi érvelésen, s így értelmezhetetlenek a tanulók számára. *Inhelder* és *Piaget* (1958) szerint a fogalmi gondolkodás képessége csak idősebb tanulók számára lehet adott, és közülük sem mindnek, így egy kevesebb intellektuális kihívást tartalmazó, eszközszerű és konkrétabb célokat megfogalmazó tanterv jobban szolgálhatja e tanulók érdekeit. Sok tanuló elvárja és igényli, hogy iskoláztatása felkészítse jövődi szakmájára, legyen átvihető [transferable], a munkaerőpiacon használható képesség vagy jogosítvány, amit kap. Azt várják, hogy közvetlen megfelelés legyen iskolai és jövőbeni munkájuk között. Ha méltányosak és igazságosak akarunk lenni, el is mondható, hogy amennyiben az eszközelvű és az akadémikus tanterv párhuzamosan halad, akkor a trifurkációs iskolarendszer szülte problémák elkerülhetőek, de legalábbis enyhíthetőek: mivel nehéz a tanulókat pontosan a megfelelő csoportokba válogatni, legalább tegyük

nekik lehetővé az egy tantárgy követelményközpontú változatából a tartalomközpontúra való váltást (és fordítva), ha az képességeinek megfelelőbbnek látszik.

*Goodson* szívesebben beszélt haszonelvű tantervről, mint „szakmai tantervről”, mikor „alacsony presztízszű gyakorlati tudásra” utalt. „A hasznos tudás így azokkal a nem-profitorientált szakmákkal kerül kapcsolatba, melyekben az emberek legnagyobb része egész életében dolgozik.” (*Goodson*, 1987. 27. o.). Az akadémiai tantervnek így mindig volt egy megkülönböztető szakmai jegye. A hasznosságba vetett hit mint a válogatás meghatározó eleme megkérdőjelezi azt, hogy a tantervkészítés vita tárgya lehet. Az utilitarizmus, ahogy azt *Bentham* „örömkalkulusa” mutatja, az általános előnyök megcélzása érdekében csillapítja a társadalmi fejlemények, az egyéni fejlődés és a tantervekkel kapcsolatos ismeretelméleti érvek vitáját. *Golby* ezt a tanterv „technokrata hagyománya”-ként azonosítja, melyben a pozitívizmus azt sugallja, hogy követelmények tervezése észszerű tantervet eredményez.

*Ralph Tyler* egyike volt az értékelést lehetővé tevő követelmények meghatározásán alapuló tantervfejlesztés fő képviselőinek. Elemzése kiábrándítóan egyszerű: határozd meg világosan, mi az oktatás kívánt eredménye, s tedd ezt az oktatási folyamat befejeztével elvárt specifikus viselkedésforma függvényében, így a tantervet, amely e cél elérésének eszköze lesz, szintén meghatározad. Az e viselkedésváltozások megvalósításának technikailag leghelyénvalóbb módja lesz a „legjobb” tanterv. Az eszközt meghatározza a cél. Ha kijelöltük a szükséges tanulási tapasztalatokat, koherens programot kell szervezni az anyag ismétlésén keresztül folytonosság megvalósulásért, az anyagot a jártasság vagy ismeret logikus és progresszív fejlődésmenete szerint fel kell osztani, s hozzá tapasztalatokat, élményeket integrálni, hogy a tanuló egységes rálátással rendelkezzen, s integrált módon fejlesztesse saját viselkedését. A követelményközpontú tanterv szerint meghatározható az a forma, melyhez a tanuló majd idomulhat.

A harmadik változatot – a *folyamatközpontú tantervet* – leírták már nevelésközpontú tantervként középiskolákban (*Goodson*, 1987), fejlődésalapú tantervként általános iskolákban (*Blyth*, 1967) (néha gyermekközpontúként is; ld. pl. *Lawton* és *mtsai*, 1978; *Golby*, 1989) és progresszív tantervként is (*Skilbeck*, 1976; *Golby*, 1989). Megkülönböztető jellemvonása, hogy elsősorban a tanulási folyamatokra helyezi a hangsúlyt. Gyakran élesen megkülönböztethető a hagyományos akadémikus/klasszikus humanista tantervtől, és ezért sokszor a haszonelvű tanterv mellé állították: e kettő gyakran alkotott egyfajta kelleetlen szövetséget a jelen középfokú iskolarendszerében s számos komprehenzív iskolában; az egyszerű dualizmus megkönnyítette a kategorizálást és a leírást. Így *Shipman* írhatott egy „még mindig világosan kettéosztható iskolarendszerről, ahol az egyik felet erősebben irányítja a külső vizsgák rendszere, a másikat kevésbé... az, hogy inkább e kettősséggel törődnek, mintsem a tantervekkel magukkal, azt eredményezi, hogy új eszközök keletkeznek régi igazságok alátámasztására” (1971. 101–102. o.). Egyfelől ott volt a „tiszteltreméltó tudományok tradíciójában gyökerező, tárgyi tudásalapból a tanítás követelményeihez idomított akadémikus hagyomány, amely világosan határozott meg gyakran felesleges tantárgyhatárokat”, másfelől pedig egy „kísérleti, mai problémákra koncentráló, tantárgyakat összevonó és hivatalos tanítási módszereket elvető terület” (104. o.).

### *A három típus különböző aspektusai*

Az autonómia alatt meglehetősen mást értenek a három fő tantervtípusban. A tartalomközpontú (vagy akadémikus vagy klasszikus humanista) tantervtípusban az autonómia azon kevesek privilégiuma, akik uralják a diszciplínát és demonstrálni tudják ellenőrzésüket a meghatározott kulturális tőke felett (*Bourdieu és Passeron, 1990*). A követelményközpontú és a progresszív tanterv inkább úgy fogalmazza meg az autonómiát, mint valamit, amit a tanulónak – minden tanulónak – meg kell szereznie a tanulási folyamat során. Ám míg a követelményközpontúnál ez gyermekközpontú tanulást jelent, a feladatok közös megbeszélésével és a tanár inkább segítő, mint tekintélyszerű szerepével (*Bernstein gyenge keretű modellje, 1975*), addig a folyamatközpontúnál ez inkább egy fogyasztói autonómia, a különböző kurzusok, modulok és tanulási stílusok közötti – előre kijelölt célok által meghatározott – választás szabadsága.

A három tantervmodellnek egyéb megkülönböztető jegyei is vannak. Például az akadémikus hagyomány a tudást adatok hierarchikusan elrendezett különálló korpuszának tekinti, amelyet el kell sajátítani. A progresszív hagyományban az oktatás viszont folyamat: ahelyett, hogy tudjuk, hogy valami *mi*, inkább azt kell tudni, *hogyan* az – sőt, megtanulni tanulni (a tudásról) fontosabb, mint a tudás elsajátítása. A követelményközpontú tantervben a tudás egyszerű árucikké válik.

Mindegyik fajtának megvannak a saját külön jellegzetességei, és e típusokat egyre inkább mintegy sarokpontoknak kezdik tekinteni. Azaz, a tantervi diskurzus szereplői a típusok közül egyet kívánatosnak tekintenek, minden mást pedig egyneműnek és nemkívánatosnak (vagy egyet nemkívánatosnak, a többit pedig megkülönböztetés nélkül üdvösnek). Ezért létezik a vitának egy akadémikus/nem-akadémikus tengelye, mely mentén formálódnak a klasszikus humanista tanterv mellett és ellen érvelő csoportok.

### *A társadalomismeret jellegzetességei e vitán belül*

A társadalomismeret egyszerűen nem illik a három közül egyik típusba sem: ám, furcsamód, leírható mindhármuknak megfelelő módon. Tekinthejtük tudásanyagként; a tanulótól elvárható, hogy tudjon a parlamentáris eljárásokról, demokratikus normákról, a törvényekről, az Európai Unió intézményeiről stb. Így a tudást ellenőrizhetjük, osztályozhatjuk. A tevékenységeket osztályozhatjuk eszközszempontúan is: így az oktatást az egyén számára hasznosnak és társadalmilag kívánatosnak tüntethetjük föl; felhatalmazásként mutathatjuk be a tanulónak (*Állampolgári kultúra*–változat: így leszel jó polgár és mérs el szavazni; helyi aktivista változat: így szervezel politikai megmozdulásokat); politikusok pedig beállíthatják a részvételt, illetve a döntéshozatalba és a legitimitációba való belenyugvást elősegítő eszközként. Végül a társadalomismeret folyamatközpontú módon is felfogható: táplálja az egyén értékrendszerének fejlődését, képessé teszi az autonóm alapon nyugvó, átgondolt, okos és kritikus részvételre (vagy részt-nem-vételre).

A társadalomismeretről különböző államokban tett különböző kijelentések kibogozása segíthet megérteni, mennyiben mások a szándékok. A különböző államok tanterveiről szóló szakirodalom egyre növekszik. Három tágan vett álláspont látszik kirajzolódni, megfelelően a három tantervtípusnak.

Először, létezik az az álláspont, mely szerint a tanulóknak tudni kell a társadalom intézményeiről, és meg kell érteniük őket. Sok tanterv esik ebbe a csoportba, például a XX. század elején Görögországban és Portugáliában használatosak (*Chelmis*, 1999; *de Freitas*, 1999). A társadalomismeretbe fonódnak a nemzeti identitás meghatározásának, valamint az állampolgári kultúra és büszkeség megvalósításának szándékai. Némelyik kelet- és közép-európai államban bevezetett újabb programnak vannak ilyen aspektusai: Észtország erre egy tipikus példa (*Valdmaa*, 1999). Magyarországon is vannak hasonló elemek, de ahogy *Le Metais* (1997) bemutatja, a magyar tanterv kombinálja a „nemzeti identitás politikai viharok utáni újjáélesztését egy nemzetközi keretben megvalósuló nemzeti öntudatossággal”. A német tantervet is átértékelték az újraegyesülés után a politikai és intézményes információ tanításának szempontjából (*Le Metais*, 1997). Néha úgy tűnik, a tanterv nem explicit a tartalom szempontjából, abban az értelemben, hogy a követelmények attitűdök, értékek és viselkedés viszonyában vannak megfogalmazva, de a tananyag részletes kifejtése a politikai intézményekről szóló információra koncentrálna (pl. a mai Görögországban; *Chelmis*, 1999). Más helyzetekben előfordulhat, hogy a tanárok maguk helyezik a hangsúlyt értékek és eszközszerű normák helyett a politikai intézményekkel kapcsolatos tartalomra, szemben a tanterv ellenkező álláspontjával (ez Svédországban fordul elő; ld. *Vernesson*, 2000).

Másodsor, egyesek szerint a tanulóknak ki kell fejleszteni a 'jó' polgárként és a társadalom tagjaként való viselkedés képességét. Ezeket általában az egyén felhatalmazásaként írják le, ami ellátja őt a tudatos választásra és cselekvésre való készséggel. Mindazonáltal meglehet, hogy, akár csak pillanatokra is, a 'jó polgár' alatt az értendő, ami az államnak 'jó': az elvárt mértékben részt venni a választásokon, elfogadni azt a legitimitást és tekintélyt, amit a folyamat kínál, s nem akarni sokkal többet. A jó polgár teljesíti állampolgári kötelességeit, teszi, amit kell, és talán csak kis mértékben él jogaival. A létező társadalmak és intézmények fennmaradása szempontjából létfontosságú, hogy a polgárok az elfogadás mértékéig részt vegyenek a politikai folyamatokban: az ilyen érvek instrumentális természetűek. A különböző államok oktatási céljai felfedik e tendenciákat: például, a francia tanterv a „tanulókat a munkára, nem csak a végzettségek megszerzésére” akarja felkészíteni. Az angol tanterv még egyértelműbben jelzi, kinek is lesz előnyös ez a hasznosság: „felkészíteni a fiatalokat a felnőtt élet lehetőségeire, felelősségeire és élményeire, és növelni az ország nemzetközi versenyképességének érdekében a munkával kapcsolatos tanulói teljesítményeket” (*Le Metais*, 1997).

Harmadszor, vannak álláspontok, melyek szerint a tanulóknak gondolkodó és kritikus politikai résztvevővé kell válniuk. A hangsúly itt egyértelműen a folyamaton van. Ezért az oktatási cél Svédországban „beoltani azokat az értékeket, amelyeken a társadalom alapszik [ez követelményközpontú elem], segíteni a tanulókat abban, hogy megtanulják kritikusan vizsgálni a tényeket és kapcsolatokat, és értékelné az előttük álló különböző alternatívák következményeit [ez tisztán folyamatközpontú]” (*Le Metais*, 1997). Svédország arra is törekszik, hogy a fiatalokat képessé tegyék „egy bonyolult, hatalmas információáradattal és sebes változásokkal járó valóságban való folyamatos eligazodásra”. Spanyolország „progresszív függetlenséget” kíván kifejleszteni.

Mennyire fontos mindebben a tanterv? Ez olyan terület, ahol a politikusok – s más hatalmi pozícióban levők, oktatók és tankönyvírók – közvetlen befolyást gyakorolhat-

nak. Megkérdeztünk CiCe tagokat, mely tényezők befolyásolják leginkább a gyermekekben nemzetükről kialakuló elképzeléseket, és egyetértettek abban, hogy a legjelentősebb tényezőt a szülők jelentik, rögtön utánuk következnek a család más tagjai. Vita volt azzal kapcsolatban, hogy a média és az iskola befolyását helyezték-e a harmadik helyre (3. táblázat). A tanterv eléggé hátul maradt a sorban, azonban nem tekintették jelentéktelennek. Nyilvánvalóan része kell, hogy legyen mindenféle társadalomismereti programnak – de csak része, egyéb tevékenységek sora mellett.

3. táblázat. *Gyermekek és fiatalok nemzetükkel és nacionalizmussal kapcsolatos nézeteit befolyásoló jelentős tényezők sorrendje\**

<i>Tényező</i>	<i>Pontszám</i>
Szülők	105
Televízió	53
Tanárok	52
Barátok	49
Család	44
Tanterv	40

\* A CiCe-tagok által adott pontszámok súlyozott értékének összege

Mit ítéltek a CiCe tagok a nemzeti mivolt meghatározó jellegzetességeinek? Egyértelműen a közös kultúrát, közös nyelvet és közös szociális intézményeket tartották központi jelentőségűnek, de ezen belül komoly lehetséges különbségekkel. Görög és ciprusi válaszadók egyaránt fontosabbnak tartották a közös vallási felekezethez való tartozást, mint a régió vagy a nemzet jelentőségét. Ebben a kategóriában lehetett azt az opciót választani, hogy a nemzetet mesterséges találmányként írják le: ez *Anderson* (1983) elemzésére való utalásként került be, amely megkérdőjelezett megannyi, a társadalmi csoportok kohéziójával kapcsolatos feltételezést. Erre a lehetőségre kizárólag az angol válaszadók fordítottak minimális figyelmet.

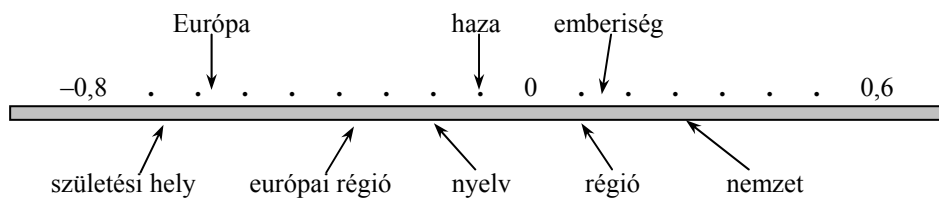
Az eredményeket a 4. táblázat foglalja össze. A régiók közötti különbségek miatt a válaszokat öt főbb régió alapján csoportosítottuk: Európa „magja”, a kontinens központi területein elterülő államok (FR, DE, IT, LU, BE, NL, AT), a skandináv országok (NO, SE, IS, FI, DK), a keleti országok (EE, CZ, PO, SI, HU), a déliek (ES, PT, MA, GR, CY) és a „szigetek” (UK, EI).

4. táblázat. A nemzetet meghatározó jellegzetességek

Faktor	Pontszám					
	Brit-szigetek	Dél	Kelet	Skandinávia	Európa „magja”	Összesen
Közös kulturális örökség	71	106	146	87	154	118
Közös nyelv	24	79	87	87	83	75
Közös társadalmi intézmények.	75	55	31	79	59	55
A nemzet történelmi élettartama	31	59	31	28	8	35
Közös politikai intézmények	63	12	8	31	20	24
Földrajzi, gazdasági okok	35	12	20	8	20	20
Egyéb	97	74	74	77	53	70

\* A CiCe-tagok által adott pontszámok súlyozott értékek összege

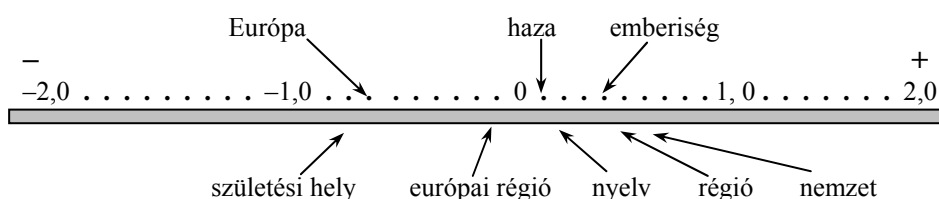
Feltettünk egy kérdést a hálózat tagjainak azzal kapcsolatban is, hogy milyen identitást éreznek sajátjuknak. Tizennégy lehetséges identitáspár esetében kellett a pár egyik tagját kiválasztaniuk. Ahogy *Giddens* nemrégiben kimutatta, „az én érzése főleg az egyének közösségben elfoglalt pozíciójának tartósságán keresztül marad fenn. Ha a hagyomány elévül, és az életstílus választása lesz fontosabb, akkor az én nem mentesül semmi alól. Az identitást meg kell teremteni, és újra kell teremteni egy sokkal aktívabb alapon, mint valaha” (*Giddens*, 1999). Egy leginkább *Asensio* (1999) által leírta emlékeztető statisztikai módszer alkalmazásával kimutatható, mely identitásokat választják előszeretettel. Az alábbi ábra mutatja a lehetőségeket. A nemzetállamot mint az identitás hivatkozási alapját többen választották, mint bármely más lehetőséget. Európát pedig nem választották (1. ábra). A nagyobb európai régiók népszerűbbek voltak (Skandinávia és a Benelux-államok szerepeltek ilyen lehetséges „nagyobb” régiókként). Nem azt jelenti ez, hogy a válaszadók elszigeteltek vagy nacionalisták lettek volna, mert az „emberiség-gel mint egészszel” gyakrabban azonosultak, mint nem.



1. ábra

Egyes identitásokkal való azonosulás, a véletlenszerű kiválasztáshoz képest kisebb vagy nagyobb mértékben, minden válaszadóra

Komoly különbségek voltak a különböző régiókból származó válaszadók között, nagyobbak, mintsem hogy e rövid dolgozatban értelmezni lehetne őket. Igen figyelemre méltó eredmény: azonosultak legkevésbé szívesen nemzetükkel (s az átlagnál szívesebben Európával vagy az emberiséggel mint egészszel). Ahogy *George Orwell* 1942-ben rámutatott, „Anglia talán az egyetlen nagy ország, melynek értelmisége szégyelli nemzetiségét. Baloldali körökben mindig érződik, hogy van valami enyhén szégyenletes abban, ha valaki angol, s kötelező minden angol intézményt megvetőleg emlegetni”. A skandinávok azonosultak leginkább nemzetükkel, régiójukkal és szülővárosukkal. Az Európával való azonosulás különös változásokat mutatott, ahogy a 2. ábrán látható.



2. ábra

*Európával való azonosulás, a véletlenszerű kiválasztáshoz képest kisebb vagy nagyobb mértékben, régiók szerint*

A kelet- és közép-európai tanárképzésben érintett oktatók nem hajlanak arra, hogy európaiként definiálják önmagukat, amikor alternatívák közül választhatnak. Annyira ugyan nem szélsőségesek, mint a Skandinávok (akik a leginkább ódzkodnak az európai közösségtől), ám mégis sokkal több bennük az ellenérzés, mint a hat alapító tagállam, valamint a később csatlakozott dél-európai, brit és ír államok esetében.

Minek tartják valójában a pedagógiai oktatók az állampolgári mivoltot? Megkértük őket, jelöljék meg a társadalomismeret elemeit fontossági sorrend alapján. Először a következő elemeket kellett elhelyezniük:

- Jogok (az ezeknek alárendelt Kötelességekkel)
- Kötelességek (az ezeknek alárendelt Jogokkal)
- Demokratikus intézményekben való részvétel
- Aktuális kérdések és események ismerete
- Mások tevékeny segítése
- A törvény és rend támogatása

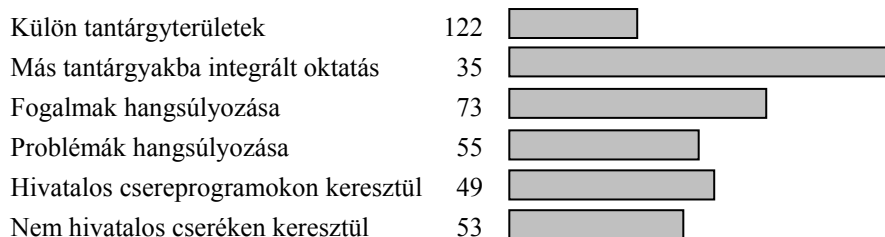
Jelentősegteljes, hogy mekkora hangsúlyt fektettek a központi európai államok a demokratikus intézményekben való részvételre, különösen a csatlakozásra váró keletiekkel szemben. A britek és az írek és, kevésbé ugyan, de a kelet-európaiak is hangsúlyozták a kötelességeket (a jogokkal szemben), és hogy az állampolgárság a törvényes rend támogatását jelenti. A skandinávok az állampolgárságon belül különös hangsúlyt fektettek a jogokra.



5. táblázat. Nézetek arról, mit jelent állampolgárnak lenni

Elem	Pontszám					
	Brit-szigetek	Dél	Kelet	Skandinávia	Európa „magja”	Összesen
Jogok (a kötelességek előtt)	59	59	83	106	71	75
Kötelességek (a jogok előtt)	90	71	79	79	39	71
Részvétel	98	134	75	106	197	118
Aktualitások ismerete	51	67	71	51	31	59
Segítés	51	55	51	35	47	47
Törvény és rend	43	12	35	16	8	24

Legvégül arra kértük tagjainkat, gondolják át a társadalomismerettel kapcsolatos különböző pedagógiai megközelítéseket. Ezek bizonyos értelemben elvek ellentétpárjai, noha nem így mutattuk be őket, és egyes válaszadók mindkét megközelítést hasznosnak ítélték.



3. ábra

*A társadalomismeret fejlesztésének leginkább hasznosnak tartott módozataival kapcsolatos vélemények*

A társadalomismereti oktatás tartalmának tárgyalásával végzendő: hogyan készítsük föl jövőre tanárainkat? Mit tanácsoljunk nekik? A tartalomközpontú tanterveket hagyományosan könnyebb megépíteni, tanítani és értékelni. Bennük van a megfelelően válogatott tananyag – a legnehezebb és legvitatottabb rész –, amit aztán átadnak a tanulóknak, többnyire didaktikusan. Egy jól megalapozott program a tényszerű tartalomhoz hozzáad egy fogalomalapú elemzést, amelynek célja inkább a különböző mögöttes alapelvek megértése lesz, mint a részletkérdések finomságai (Crick, 1974). Az értékelés leginkább a felidézés képességén, illetve magasabb szinten bizonyos intellektuális feladatok végrehajtásán (pl. analízis és szintézis vagy összehasonlítás és szembeállítás) alapszik.

Az anyag, ha már kiválasztották, könnyen átalakítható tankönyvvé vagy bármilyen alkalmas üzenethordozóvá.

A követelményközpontú tantervek bonyolultabbak. Valószínűleg állandó lesz az e területen kijelölendő pontos követelményekről szóló vita, a tanítás pedig „relevánsnak” ítélt témák és történések köré fog szerveződni. Talán lesz is kifejezett törekvés a fogalmak kizárására és „problémákra”, „relevanciára” való összpontosításra – egyes kritikusok szerint oly mértékben, hogy az eszmék általánosítása és átadása egyre nehezebbé válik. Az értékelés egyértelműen nem könnyű; egy „jó polgár” létrejötte, végül is, olyasvalami, ami csak az eljövendő politikai/állampolgári tevékenység során bizonyosodik be. Sőt: annak a problémája, hogy mi történjék a „bukott polgárnak” vagy „polgárságból elégtelennek” minősülő tanulókkal, igen nehezen oldható meg!

A folyamatközpontú tantervek valószínűleg a munkáltató tanításon alapulnak, tevékenységen, megbeszélésen és önkifejezésen. Feltehetően fogalomalapúak, de inkább az eredményekre koncentrálnak, és a rendszerekről való kritikai gondolkodást kívánják elősegíteni. Az értékelés a tanulói munka szubjektív elemzése lenne, nem politikai akció.

Mit mondjunk diákjainknak? Először is, legyenek elővigyázatosak, és gondolkodjanak. Bármi is legyen egy társadalomismereti program állítólagos célja, tételezzenek föl egyéb, talán a hivatalosnál titkoltabb szándékokat és célokat. Másodsor, valószínűleg fel kell építeniük egy változatos elemeket ötvöző tanterv-megközelítést, amely kimenetel-alapú, de gondolkodtató és munkáltató is, olyat, amelyik elvárja a tanulóktól, hogy megvitassák és kipróbálják érveiket. Olyan szituációban, mikor a tekintély egy bizonyos megközelítést próbál érvényesíteni, a tanárnak kiegészítő álláspontok felhasználásával helyre kell állítania az egyensúlyt – például, ha nagy hangsúly van intézményeken és struktúrákon, és ezeket direkt egy kimenetel-alapú megközelítésben kell tanítani, akkor ez ellensúlyozható az intézmények mögötti alapelvek feltérképezésével. Vagy, ha szükséges, fordítva. Ez felforgató ellenlépés a tanárok részéről, de annak is kell lennie: a politikusok csakis felforgató szándékkal támogatják a politikai nevelést.

*Fordította: Barna József*

## Irodalom

- Almond, G. és Verba, S. (1965): *The Civic Culture; political attitudes and democracy in five nations*. Little Brown & Co., Boston.
- Anderson, B. (1991): *Imagined Communities: Reflections in the origins and spread of nationalism*. 2. kiad. Verso, London.
- Asensio, M. (1999): A cross-national programme to measure 'Europeanness'. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London. 167–170.
- Bates, I. és mtsai (1998): Progressivism and the GNVQ: Context, ideology and practice, *Journal of Education and Work*, **11**. 2. sz. 109–125
- Benn, C. és Simon, B. (1972): *Half way there*. Penguin, Harmondsworth.

A társadalomismeret oktatásának európai és nemzeti céljai

- Bernstein, B. (1971): On the classification and Framing of Educational Knowledge. In: Young, M. F. D. (szerk.): *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. Collier-Macmillan, London.
- Bernstein, B. (1975): *Class, Codes and Control*. Volume 3: *Towards a Theory of Educational Transmission* (2. kiad.). Routledge and Kegan Paul, London.
- Bernstein, B. (1990): *Class, Codes and Control*. Volume 4: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge, London.
- Blyth, W. A. L. (1967): *English Primary Education*, Vol 1. (2. kiad.) Routledge and Kegan Paul, London.
- Borhaug, K. (1999): Education for Democracy. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 37–44.
- Bourdieu, P. és Passeron, J. C. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. (2. kiad.) Sage, London.
- Chelms, S. (1999): Citizenship Values and Political Education in Greek Primary Schools: An historical perspective. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 65–71.
- Clough, N., Menter, I. és Tarr, J. (1995): Developing Citizenship Education in Programmes in Latvia. In: Osler, A., Rathenow, H. F. és Starkey, H. (szerk.): *Teaching for Citizenship in Education*. Trentham, Stoke on Trent.
- Colley, L. (1992): *Britons: Forging the Nation 1707–1837*. Yale University Press, London.
- Cresson, E. (1997): *Towards a Europe of Knowledge*, COM 97 (563) final, 11 November 1997. European Commission, Brussels.
- Crick, B. (1974): Basic Political Concepts and Political Development. *Teaching Politics*, 3. 1. sz.
- Davies, I., Fülöp, M., Hutchins, M., Ross, A., és Vári-Szilágyi, I. (2000): Enterprising citizens? The perceived interactions and overlaps between citizenship education and enterprise education in England and Hungary. In: Ross, A. (szerk.): *Developing identities in Europe*. CiCe TNP, London.
- De Freitas M. L. (1999): Civic Education, Social and Personal Development and Citizenship Education: Changes in Portugal through the 20<sup>th</sup> Century. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 85–90.
- ECPR News (1999): *The 1999 European Parliamentary Elections* (Special Issue), 11. 1. sz. European Consortium for Political Research: Colchester, UK. ([www.essex.ac.uk/ecpr/publications/ecprews/autumn1999/elections.htm](http://www.essex.ac.uk/ecpr/publications/ecprews/autumn1999/elections.htm))
- European Commission (1988): Resolution of the Council and Ministers of Education meeting within the Council of 24 May 1988 on the European Dimension in Education. In: Official Journal of the European Communities C177, 6–7. sz. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 5–7.
- European Commission (1993): Green Paper on the European Dimension of Education, 29 September 1993 (COM(93) 457) 7, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Fumat, Y. (1999): School and Citizenship. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 107–112.
- Giddens, A. (1999): *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*. Profile Books, London.
- Gocsal, A. (1999): Prospects of Civic Education in Teaching and in Teacher Training: The experience of Hungary. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 101–106.
- Golby, M. (1989): Curriculum Traditions. In: Moon, B., Murphy, P., és Raynor, J. (szerk.): *Policies for the Curriculum*. Hodder and Stoughton, London.
- Goodson, I. (1987): *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History* (átd. kiad.). Falmer, London.
- Goodson, I. (1988): *The Making of Curriculum: Collected Essays*. Falmer, London.

- Greico, J. (1988): Anarchy and the limits of cooperation: A realist critique of the newest liberal institutionalism. *International Organisation*, **42**, 485–507.
- Greico, J. (1993): Understanding the problems of international cooperation: The limits of neoliberal institutionalism and the future of realist theory. In: Baldwin, D. (szerk.): *Neorealism and Neoliberalism: The Contemporary Debate*. Columbia University Press, New York.
- Hirst, P. (1965): Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: Archanbauld, R. (szerk.): *Philosophical Analysis and Education*. Routledge, London.
- Hladnik, M. (1995): All different – all equal: Who defines education for citizenship in a new Europe? In: Osler, A., Rathenow, H. F. és Starkey H. (szerk.): *Teaching for Citizenship in Education*. Trentham, Stoke on Trent.
- Hobsbawm, E. és Ranger, T. (1983, szerk.): *The invention of tradition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hosking, G. és Schöpflin, G. (1997, szerk.): *Myths and nationhood*. Hurst/SEES, London.
- Inhelder, B. és Piaget, J. (1958): *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Keohane, R. (1986): *Neoliberalism and its critics*. Columbia University Press, New York.
- Kerr, D. (1999): *Citizenship Education: an International Perspective* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4). Qualifications and Curriculum Authority, London.
- King, A. és Brownell, J. (1964): *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. Wiley, New York.
- Lawton, D. és mtsai. (1978): *Theory and Practice of Curriculum Studies*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Le Métails, J. (1997): *Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 1). School Curriculum and Assessment Authority, London.
- Mátrai, Zs. (1999): In transit: Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J., és Amadeo, J. A. (szerk.): *Civic education across twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
- Nyerere J. (1973a): The Intellectual needs Society. In: *Freedom and Development: Uhuru na Maendeleo*. Oxford University Press, Dar es Salaam.
- Nyerere J. (1973b): Relevance and Dar es Salaam University?. In: *Freedom and Development: Uhuru na Maendeleo*. Oxford University Press, Dar es Salaam.
- Oakeshott, M. (1974): *Rationalism in Politics and Other Essays*. Methuen, London.
- Oevermann, U. (2000): The analytical difference between community („Gemeinschaft”) and society („Gesellschaft”) and its consequences for the conceptualisation of an education for European citizenship. In: Ross, A. (szerk.): *Developing identities in Europe*. CiCe TNP, London.
- Orwell, G. (1941): The Lion and the Unicorn: Socialism and British genius. In: Orwell, S. és Angus, I. (1970, szerk.): *The selected essays, journalism and letters of George Orwell*. Volume 2: My Country Right or Left 1940-43. Penguin, Harmondsworth.
- Osler, A. (1994): Education for Development: Redefining citizenship in a pluralist society. In: Osler, A. (szerk.): *Development Education: Global perspectives in Education*. Cassell, London.
- Phenix, P. (1964): *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*. McGraw-Hill, New York.
- Qualifications & Curriculum Authority (1999) *Citizenship Education*. QCA, London.
- Ross, A. (1999): What concepts of identities lie behind ‘European citizenship?’ Why are those in European Higher Education institutions concerned with children’s changing ideas of citizenship? In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 37-44.
- Ross, A. (2000): *Curriculum: Construction and Critique*. Falmer, London.

## A társadalomismeret oktatásának európai és nemzeti céljai

- Shipman, M. (1971): Curriculum for Inequality. In: Hooper, R. (szerk.): *The Curriculum: Context, Design and Development*. Oliver and Boyd, Edinburgh.
- Skilbeck, M. (1976): *Three Educational Ideologies*. In: *Curriculum Design and Development: Ideologies and Values*. Open University Press, Buckingham.
- Tyler, R. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago University Press, Chicago.
- Valdmaa, S. (1999): Identities in Estonia – Challenges to Citizenship Education. In: Ross, A. (szerk.): *Young Citizens in Europe*. CiCe TNP, London, 95–99.
- Vernersson, F. (2000): *Teachers' didactic work: compulsory school teacher' conceptions of their own civics teaching*. Children's Social and Economics Education, **4**, 1. sz.
- Williams, R. (1961): *The Long Revolution*. Chatto and Windus, London.

### ABSTRACT

#### ALISTAIR ROSS: THE AIMS OF CITIZENSHIP EDUCATION AT THE EUROPEAN AND AT NATIONAL LEVELS

Citizenship Education is currently promoted at many levels in Europe today. There are calls for more civic education in school, and for educational programmes that will bring young people back to active participation in democratic institutions. This paper examines four aspects of citizenship education. Firstly, why are there all these demands? Behind the 'common-sense' explanations there are some other motives. Secondly, the paper will examine the national – European – global dimension, particularly in terms of emerging identities that are nested, one within the other, that are essentially contingent. Thirdly, the paper will examine various curriculum approaches to citizenship education, and how it might be attempted. The final section is based on the views of various educators across Europe on these areas, analysing particularly those of the teacher educators in the Thematic Network Project CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe). Teacher-educators will be those who in practical terms implement change, and their views and intentions are critical.

Magyar Pedagógia, **101**. Number 2. 239–259. (2001)

Levelezési cím / Address for correspondence: Alistair Ross, Institute for Policy Studies in Education, University of North London, Egyesült Királyság.