

JAKAB GYÖRGY

A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései –

A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése

BEVEZETÉS

A történelem és a társadalomismeret – a társadalmi megismerésre és az állampolgári nevelésre irányuló két tantárgyi terület – viszonyának közelmúltbeli történetét fel foghatjuk úgy, mint sajátos modernizációs versengést a historikus kontinentális hagyományok (történelem) és a pragmatikus angolszász pedagógiai kultúra (társadalomismeret)¹ között. A két tárgy között a tantervek világában és az oktatáspolitikai deklarációk szintjén viszonylag kiegyenlített a helyzet: a társadalomismeret folyamatosan megjelenik a központi dokumentumok célrendszereiben és virtuális kompetenciafejlesztő követelményrendszereiben, és hivatkozási alapul szolgál a különböző pedagógiai fejlesztések számára. Ezzel szemben az általános és középiskolák gyakorlatában – néhány kivételtől eltekintve – a társadalomismeret nincs jelen. A társadalomtudományi képzésben és a közéletre nevelésben továbbra is a történelem tantárgy hegemó-

niája érvényesül. Ennek ára viszont az lett, hogy elmaradt a történelemtanítási kánon modernizációja. A történelemtanárok birkózhatnak az egyre zsúfoltabb kötelező tananyaggal és az egyre nyomasztóbb társadalmi kihívásokkal.

A történelem tárgy esetében azt látjuk, hogy a központi tantervek folyamatos változásai lényegében nem érintették a tárgy alapstruktúráját, cél- és követelményrendszerét. Ezzel szemben a társadalomismeret elnevezése, tananyagszerkezete, tartalma és tanítási formája időről időre átalakult. Ezért ahhoz, hogy a két tárgy egymáshoz való viszonyát feltérképezzük, a következőkben áttekintem a társadalomismeret tárgy tantervi alakváltozásait, önállósodási törekvéseit és a történelem tantárgyhoz fűződő viszonyának változásait. Ezután azokat a pedagógiai sajátosságokat veszem sorra, amelyek révén véleményem szerint a két tantárgyi terület összehangolható, integrálható, illetve amelyek miatt inkább az elhatárolódásuk javasolható.

¹ Például az USA-ban folyó állampolgári nevelés kifejezetten a jelenismeretre, a szinkron társadalomtudományokra épül, ami térségünkben elképzelhetetlen lenne. *Mátrai Zsuzsa* (1990) idézi *Hazel Hartzberget*: „[...] a tradicionális modellben, amely a preindusztriális társadalmakat jellemzi, a múlt-, a jelen- és a jövőkép nem válik el az emberek tudatában egymástól, amikor a változásokat érzékelik. A történelem itt még nem önálló, a vallásnak és a mitológiának egy aspektusa. A progresszív modellben, amely az indusztriális társadalmak sajátja, megváltozik a helyzet. A jelen leválik a múlttól és elindul a jobb jövő felé. [...] A változások egyrészt elkerülhetetlenek, másrészt valami jobbat hozónak tűnnek. [...] a múlt irrelevánssá válik a változások magyarázatában” (182. o.).

TÁRSADALOMISMERET A VÁLTOZÓ TANTERVEKBE

Az elnevezések bizonytalansága

A társadalomismeret tárgy különböző elnevezéseinek vizsgálatakor érdemes az 1995-ben kodifikált Nemzeti alaptanterv (Nat) szövegéből kiindulni, amely a rendszerváltás után lényegében mindmáig kijelölte a terület legtágabb határait és főbb elnevezéseit. Közismert, hogy a 10.

évfolyamig szabályozó Nat nem hagyományos tantárgyakban, hanem komplex ismeretrendszerben – az *Ember és társadalom* műveltségi terület keretében – írta le a témánk szempontjából fontos tananyagelemeket, lehetővé téve azok sokféle iskolai variációját. Már a műveltségi terület bevezetőjéből kiderül, hogy a sokfelől verbuválódó szerzők komoly érdekellentéteket sejtető terminológiai problémákkal küzdöttek. A kiadvány 83. oldalán található fejezetcímlapon nagybetűvel négy egység szerepel egymás alatt, a következő sorrendben: TÁRSADALMI ISMERETEK;² TÁRSADALMI, ÁLLAMPOLGÁRI ÉS GAZDASÁGI ISMERETEK; EMBERISMERET; TÖRTÉNELEM.³ A 84. oldalon, a területek részletesebb leíráskor már csak három egység követi egymást meglehetősen furcsa megfogalmazásban. Kiemelt módon és

nagybetűvel az **Emberismeret** és a **Történelem**, majd kisbetűvel, kiemelés nélkül a társadalomismeret. Érdeemes részletesen is megismernedni az utóbbi terület rövid öszszefoglalójával: „A társadalomismeret egyik oldala a múltismeret, a másik a jelenismeret. A **Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek** (kiemelés az eredetiben – J. Gy.) – felhasználva a szociológia, a közgazdaság, valamint a politológia és a jogtudomány néhány, nevelési szempontból megkülönböztetett fontosságú elemét – egyrészt fejleszteni hivatott a fiatalok társadalmi tájékozottságát és tájékozódási képességét; másrészt alapot ad a demokrati-

kus közéletben való tudatos részvételre, és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra.” (Nat, 1995, 84. o.)

Az elnevezésekből jól látható, hogy a szöveg megalkotói nem a demokratikus rendszerváltás euforisztikus lelkesültségtől vezérelve, sokkal inkább a nemzetközi szakirodalom alapján alkották meg kategóriáikat. A társadalomismeret, a társadalmi ismeretek, valamint a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, jelenismeret kifejezések könnyen visszavezethetőek az adott korszakban irányadó, demokratikusnak tekintett nemzetközi elnevezésekre.⁴ Figyelmet érdemel az is, hogy a társadalomismeret minden szinten és formában megelőzi az állampolgári ismereteket, amellyel a szerzők valószínűsíthetően a

komoly érdekellentéteket sejtető terminológiai problémákkal küzdöttek

² Az első két elnevezés a Natban korosztályos eltérésekre utal: a társadalmi ismereteket a 6. évfolyam végéig, a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismereteket pedig a 6–10. évfolyamon tanulják a diákok.

³ Mivel a felsorolás nem betűrendben történt, ezért ennek láttán bizonyos mértékben jogosnak látszik a történelem-tanárok féltelme attól, hogy tárgyukat a Nat háttérbe szorítja majd.

⁴ Ilyenek: az angolszász (social studies, civics, civic education, education for citizenship), német (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftskunde), francia (éducation civique, sciences sociales, connaissances actuelles) kifejezések.

korábbi etatista hagyományt kívánták felülírni.

Roppant különös azonban az első mondat. Nemcsak azért, mert a társadalomismeret kisbetűvel és kiemelés nélkül szerepel, hanem azért is, mert a múltismeret és jelenismeret párba állítása itt több szempontból is meglepő. Jelentheti azt is, hogy az amúgy is „trónfosztott” történelem tantárgytól a társadalomismeret még a társadalomtörténetet is „elhappolja”, bár ennek nem lehet nyomát találni a későbbi részletező szövegben. Lehet az ellenkezője is: gesztus, felajánlás a történelem tantárgy erősítésére, kiegészítésére. Valószínűsíthető azonban, hogy csak annak a pedagógiai hagyománynak a korlátozását jelenti, amely szerint a jelen megismerése csakis akkor lehetséges, ha a kauzális-teleologikus történelmi folyamat egészét megismerik a diákok. A lehetőségek további sorolásán túl azonban igazából azt érdemes még kiemelni, hogy megjelent egy új komplex fogalom – a jelenismeret –, amely a továbbiakban még fontos szerepet fog játszani ezen a területen. A rövid összefoglaló további részében a megnevezések terén az ismeretek szó a meghatározó, amelyek azonban utat nyitnak mind a szinkron társadalomtudományok (szociológia, közgazdaságtan, pszichológia) felé, mind pedig a tudatos közéleti magatartás irányába.

A bizonytalanság és terminológiai zavarodottság folytatódott a 2000-ben kiadott kerettantervben is. Például a gimnáziumok négy évfolyamára tervezett modultantárgy elnevezése társadalomismeret, ugyanakkor azonban a 9–10. évfolyam részletező tananyagának összefoglaló elnevezése *Állampolgári ismeretek* volt (Jakab, 2002). A 11. évfolyamon *Gazdasági ismeretek* és *Pszichológia* között lehetett választani, a 12. évfolyam részletező tananyagának elnevezése pedig *Jelenismeret* volt. A különböző lobbiharcok eredményeképpen új komplex elnevezéseket hozott a 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi követelményrendszer. A kerettantervek nyomán képződött egy társadalomismeret nevű vizsgatárgy, amely a projektvizsga logikájának megfelelően hangsúlyosan foglalkozott aktuális társadalmi problémákkal, miközben választható módon ott szerepelt a gazdasági ismeretek és a pszichológia követelményrendszere is (Falus és Jakab, szerk., 2006). Ugyanakkor megjelent egy komplex vizsgatárgy is, ember- és társadalomismeret, etika néven, amely tárgyból – annak ellenére, hogy az iskolákban ilyen tantárgy nem létezik –, mind a mai napig lehet érettségizni.

A 2003-as és 2007-es Nat ebből a szempontból egyrészt nem hozott változást, hiszen a tényleges iskolai gyakorlatban a kerettanterv, de még inkább az érettségi követelményrendszer struktúráltta az iskolai tanterveket és az esetleges tanórákat. Ugyanakkor a kompetenciafejlesztés új pedagógiai paradigmája nyomán oktatáspolitikai szinten és néhány innovatív iskolában megjelent a szociális és állampolgári kompetencia fogalma. A 2012-es Nat terminológiai értelemben nem hozott alapvető változást. A társadalomismeret fogalma ugyan eltűnt, de az első Natot idézve ismét megjelent a társadalmi, állampolgári, gazdasági ismeretek komplex fogalma a történelem tantárgyba integrált társadalomismereti tananyagok elnevezésére. (Jakab, 2012.)

megjelent egy új komplex fogalom – a jelenismeret

is (Falus és Jakab, szerk., 2006). Ugyanakkor megjelent egy komplex vizsgatárgy is, ember- és társadalomismeret, etika néven, amely tárgyból –

annak ellenére, hogy az iskolákban ilyen tantárgy nem létezik –, mind a mai napig lehet érettségizni.

A 2003-as és 2007-es Nat ebből a szempontból egyrészt nem hozott változást, hiszen a tényleges iskolai gyakorlatban a kerettanterv, de még inkább az érettségi követelményrendszer struktúráltta az iskolai tanterveket és az esetleges tanórákat. Ugyanakkor a kompetenciafejlesztés új pedagógiai paradigmája nyomán oktatáspolitikai szinten és néhány innovatív iskolában megjelent a szociális és állampolgári kompetencia fogalma. A 2012-es Nat terminológiai értelemben nem hozott alapvető változást. A társadalomismeret fogalma ugyan eltűnt, de az első Natot idézve ismét megjelent a társadalmi, állampolgári, gazdasági ismeretek komplex fogalma a történelem tantárgyba integrált társadalomismereti tananyagok elnevezésére. (Jakab, 2012.)

A történelem és a társadalomismeret a központi tantervekben

Az első Nat létrehozói – látva a történelem tantárgy és a jelenismereti törekvések vehemens érdekellentétét – elegáns módon kitértek az óraszámviták elől, és a szubszidiaritás elvére hivatkozva áthárították a problémákat az iskolák helyi tantervének szintjére, ami azt is jelentette, hogy nem készítették fel sem az iskolavezetést, sem pedig a tanárokat az ilyen jellegű változásokra. Mindez hosszú távon azt eredményezte, hogy egyre inkább elszakadt egymástól az oktatáspolitikai tervezés és az iskolák tényleges világa. A központi tantervekben és követelményrendszerekben, valamint a különböző stratégiai fejlesztési programokban a történelem tantárgy hagyományos követelményrendszere mellett továbbra is kiemelt helyen szerepeltek a jelenismereti tantárgyi területek. Erre hivatkozva a különböző társadalomtudományi tanszékek képezni is kezdtek különböző típusú jelenismereti tanárokat – állampolgári nevelés, társadalomismeret, szociológia tanár szakokon –, akiknek azonban sem speciális pedagógiai képzettségük, sem pedig tényleges tanítási lehetőségük nem lett, mivel a mindennapi iskolai gyakorlatban – leszámítva néhány innovatív iskolát – lényegében a történelem tantárgy képviselte a társadalomtudományi és jelenismereti képzést. Így a tantervekben és néhány tankönyvben leírt jelenismereti tananyag az iskolák többségében írott malaszt maradt.

A 2000-ben kiadott kerettantervben újra egymásnak feszült a két terület. A központi oktatásirányítás rugalmas komp-

romisszummal, az úgynevezett modultantárgyak bevezetésével próbálta biztosítani annak lehetőségét, hogy a hagyományos tantárgyi struktúrába valamilyen formában mégis beépíthetők legyenek jelenismereti tárgyak. Mindez azt jelentette, hogy kis óraszámú (évi 18 óra) moduláris egységbe rendezték a jelenismereti területek tananyagait – társadalomismeret, állampolgári ismeretek, pszichológia vagy gazdaságtan –, amelyek iskolai szinten akár komplex jelenismereti tömböt is alkothattak, akár viszonylagos önállóságukat megőrizve integrálódhattak a történelem tantárgy keretébe. A központi tantervben formálisan kötelezővé tett jelenismereti tárgyak számára a modultantárgyi forma

egyre inkább elszakadt egymástól az oktatáspolitikai tervezés és az iskolák tényleges világa

– a félig üres és félig teli pohár esetéhez hasonlóan – hosszú távon utat nyithatott volna akár a történelemtől elkülönülő tantárgyi emancipáció, akár a történelem tantárgyon belül markánsan elkülönülő moduláris létezés

irányába. Az emancipálódás felé mutatott az is, hogy a 2005-ben kiadott kétszintű érettségi követelményrendszerben az emberismeret mellett három olyan tantárgy – emberismeret; társadalomismeret; ember- és társadalomismeret, etika – követelményrendszerét is kidolgozták, amelyekben kizárólag jelenismereti tartalmak voltak roppant korszerű projektpedagógiai módszertanra építve. Ez az önállósodási irány és lehetőség azonban furcsa módon elbizonytalanodott a 2003-ban, majd 2007-ben kiadott, illetve módosított *Nemzeti alaptantervek* nyomán. Ezek a tantervek ugyanis az Európai Unió által szorgalmazott kulcskompetenciák fejlesztését támogatták formálisan, nem pedig a modultantárgyak iskolai szintű továbbfejlesztését. Így a helyi szinten biztosított szabadabb

mozgástér eredményeképpen az iskolákban a történelem tantárgy ténylegesen inkább visszahódította korábbi pozícióit.

A 2012-es új *Nemzeti alaptanterv* és az azt követő kerettanterv radikális viszszerendeződést hozott ezen a téren is. Egyrészt ismét kötelező lett az iskolák többsége számára a központi tantervekhez való igazodás: az önállóan tervezett tartalom legfeljebb 10%-os lehetett. Másrészt pedig a jelenismereti tárgyak – társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek néven – integrált moduláris elemként beépültek a történelem tantárgy keretébe az általános iskolák (25 óra) és a gimnáziumok (20 óra) utolsó évfolyamainak végére. Ezzel óhatatlanul csökkent a jelenismereti tárgyak oktatáspolitikai emancipációs lehetősége és iskolai súlya, hiszen az önálló tantárgyi keret – még ha az csupán modultantárgyi keret is – nyilvánvalóan egzisztenciális biztonságot jelent mind a tananyag, mind pedig az érintett tanárok számára. Lezárult a kétszintű érettségi követelményrendszer révén indult önálló tantárgyi út is, bár a következő érettségi felülvizsgálatig még iskolai keret nélkül is lehet érettségizni. Ebben az esetben nyilvánvalóan nem önmagában az integráció ténye jelent viszszerendeződést; sok jó integrációs gyakorlat alakult ki az elmúlt évtizedekben (*Jakab, 2000*). Sokkal inkább az, hogy a történelem tantárgy keretében a minoritásként kezelt jelenismereti tárgyak képtelenek voltak megőrizni saját arculatukat: az utolsó évfolyamokon (például közvetlenül érettségi előtt) a tárgyat kizárólagosan tanító, e téren képzetlen történelemtanárok – tisztelet a kivételnek – többnyire csak a saját tárgyakat tanítják mind a mai napig.

óhatatlanul csökkent a jelenismereti tárgyak oktatáspolitikai emancipációs lehetősége

A TÖRTÉNELEM ÉS A TÁRSADALOMISMERET PEDAGÓGIAI KULTÚRÁJÁNAK KÖZÖS ÉS ELTÉRŐ PONTJAI

Közös felületek

A két terület összekapcsolódásának nehézsége legfőképpen nem a tartalmi elemek látványos eltéréséből adódik, sokkal inkább pedagógiai kultúránk különbségéből. Az nem kétséges, hogy az állampolgári nevelés nagyon sok elemének közvetítése az iskolában a történelem tantárgy feladata: az emberiség, az európai civilizáció, a magyar nemzet és Magyarország közös kulturális kódjának megismertetése, a nemzeti tudat és identitás megalapozása, érzelmi-kognitív megerősítése, a történetiség elvének bemutatása stb. A történelem tantárgy ugyanakkor arra is alkalmas lehet, hogy bármely jelenismereti téma vagy probléma megtárgyalásának hordozója legyen, hiszen – a „Nincs új a nap alatt!” elv alapján – a múlt végtelen tárházából számtalan olyan példa hozható, amely aktuálisan is tanulságokat hordoz – az alapvető élethelyzetektől az államszervezet működéséig. A korábban már jelzett pedagógiai integrációs próbálkozások éppen arra irányultak, hogy a jelenismereti tematikát – az ideáltipikus egyéni lélethelyzeteket, a mikroközösségek és a társadalmi tagoltság leírását, a gazdasági és politikai struktúra működését, az úgynevezett globális problémákat – beépítsék a történelmi kánon szövetébe. Más szóval, hogy a történelemtanárok például az ókori Athén tör-

ténetének tanításakor értelmezzék a diákok számára a demokrácia fogalmát és későbbi formáinak történetét, hogy a korábbiaknál nagyobb hangsúly kerüljön a társadalom- és mentalitástörténetre, hogy történelmi példák és analógiák révén segítsék a diákokat abban, hogy megértsék a körülöttük lévő világot.

Nem kétséges tehát, hogy az „integrált történelemoktatás” szemléletesen bemutatja a történetiség elvét, alapvető választ adhat arra a kérdésre, hogyan jött létre a jelenkor világa, illetve példatára lehet bármely jelenkori kérdésnek, problémának.

Az összhang lehetősége az eltérő felületeken

A sok közös pont ellenére azonban a tényleges iskolai gyakorlatban a napjainkban érvényes „társbérlet” több szempontból sem tekinthető szerencsésnek. A történelem tantárgy, illetve a történelemtanítási kánon

ugyanis csak egy részét képes lefedni azoknak a pedagógiai céloknak és törekvéseknek, amelyek a diákok általános szocializációjára és közvetlen állampolgári nevelésére irányulnak. Legfőképpen azért, mert a történelem és a társadalomismeret tantárgy pedagógiai szemlélete és módszertana jelentős mértékben eltér egymástól, és az összehangolásra a történelemtanárok nincsenek felkészítve.

1. A történelem lényegében leíró jellegű tantárgyként szerveződik: megtörtént társadalmi folyamatokat és azok eredőit írja le. A történelemoktatási kánon legfőképpen a tanítás folyamatára koncentrál: előre meghatározott, lezárt ismereteket kíván

közvetíteni a diákok számára, akikről többnyire a leadott tananyag reprodukálását várja el. A társadalomismeret ezzel szemben a társadalmi folyamatok nyitottságát, alternativitását hangsúlyozza, a cselekvés lehetőségét igyekszik megvilágítani. Ebben

az értelemben a roppant időhiánnyal küzdő történelem tantárgy sok esetben a múltbeli folyamatok végeredményét, fogalmi általánosítását tudja csak közvetíteni a diákoknak,

míg a társadalomismeret inkább döntéshelyzeteket, problémamegoldási folyamatokat, konkrét gondolkodási és viselkedési mintákat mutat be, vagy dolgoz föl dramaturgikus formában, illetve esettanulmányok formájában.

Közös nevezőt tehát ebben az értelemben csupán az állami-társadalmi-gazdasági struktúrát leíró fogalmi rendszereket bemutató tananyagokban találunk. Ilyen lehet például az „alkotmánytan” típusú tananyag, amely leírja a történelmi és/vagy

aktuális államszervezet részeit és működési struktúráját; vagy a szociológiai társadalomismeret, amely leírja a társadalmi rétegződés tudományos kategóriáit. Ezek a fogalmi ismeretek természetesen beépíthetők a történelem

tananyagba – számon is kérhetőek –, de legfeljebb kiindulópontját képezhetik a demokratikus polgári magatartásnak.

2. A történelemoktatás a diákok által hozott személyes példákat legfeljebb csak „órai színesítés” szintjén tudja kezelni. Ezzel szemben a társadalomismeret kifejezetten arra szerveződik, hogy bevonja, értelmezze és általánosítsa a diákok személyes társadalmi tapasztalatait, tudatosítsa azok tanulságait. A társadalomismereti

az összehangolásra a történelemtanárok nincsenek felkészítve

arra szerveződik, hogy bevonja, értelmezze és általánosítsa a diákok személyes társadalmi tapasztalatait

tananyag ebben az értelemben tehát bizonyos mértékben interszjektív és interaktív szemléletű. A diákokat kisgyerekkoruktól kezdve folyamatos társadalmi impulzusok érik, amelyek feldolgozásához egyre bizonytalanabb szülői mintákat kapnak. Az iskolai társadalomismeret-oktatás legfőképpen úgy segítheti a diákok általános szocializációját (nem a továbbtanulását), ha a társadalomra vonatkozó új ismeretek átadása mellett segíti a diákokat abban, hogy tudatosan viszonyuljanak a körülöttük lévő világhoz: a hangsúly tehát a személyes társadalmi tapasztalatok feldolgozásán, általánosításán van, amelyhez sajátos interaktív pedagógiai módszerek (projekt, esettanulmány, terepgyakorlat) társulnak. Ez a szocializációs funkció persze roppant időigényes, hiszen folyamatosan viszonyulni kell a diákok tapasztalataihoz és véleményéhez. (Jakab, 2013.)

3. A társadalomismeret-oktatás közvetítő fontos szemléleti sajátossága az induktív szemlélet és a többszemponytúság. A valóságos társadalmi térben az álláspontok és vélemények sokfélesége érvényesül, különösen döntési helyzetekben. A diákoknak társadalomismereti tanulmányaik során ezzel a bonyolult és sokszínű szociális mezővel kell megismerkedniük annak érdekében, hogy életük további szakaszaiban reális döntéseket tudjanak hozni, illetve toleránsan és empatikusan tudjanak viselkedni. Természetesen ma már sok helyen a történelem tantárgyban is megjelenik a többszólalmúság és a multiperspektivizmus, de ez csak a különösen drámai sorshelyezetek bemutatásakor jellemző.

A közös nevező ebben az esetben a családtörténet, ifjúságtörténet, mikrotörténet lehet, illetve olyan történelmi környezetben játszó drámatikus feldolgozás,

amely múltbeli vitákat, archetipikus történelmi konfliktusokat, döntéshelyzeteket dolgoz föl.

4. A magyar történelemoktatási kánon alapvetően etatista jellegű. Legfőképpen a magyar állam közjogi történetét, függetlenségi harcait, politikai viszonyait mutatja be. A tantárgy születése szorosan kapcsolódik a 19. századi nemzetállam-építés programjához, amelynek egyik fő célkitűzése az volt, hogy a magyar nemzetállam keretébe integrálja és homogenizálja a roppant heterogén, nem magyar többségű társadalmat. Így a különböző etnikai kisebbségek, az úgynevezett helyi társadalom, a nők, a fiatalok, a hátrányos helyzetű egyének és

csoportok alig jelennek meg a történelemkönyvekben – „történelem alatti” helyzetbe kerültek, holott nyilvánvalóan nekik is van történetük. A társadalomismeret ezzel

inkább csak a „kis színesek”, kiegészítő díszítések szerepét töltik be

szemben kifejezetten komplex szemléletű, a társadalom egészét, a társadalmi integráció finomabb szintjeit igyekezik megjelelni a diákok számára. Ráadásul kiemelt pedagógiai funkciójának tekinti a szociális érzékenység fejlesztését, a hátrányos helyzetű csoportokkal való szolidaritás megalapozását, az empátia és tolerancia erősítését.

A közös nevező ebben az esetben a különböző hátrányos helyzetű csoportok történetének beemelése a történelemkönyvekbe, amelyre az utóbbi időben sokféle próbálkozás is történt: a határon kívüli magyarság, illetve a magyarországi nemzetiségek történetének megjelenítése, az életmód- és mentalitástörténet hangsúlyosabb szerepeltetése (sok tekintetben a politikatörténet rovására). Ugyanakkor azonban azt is látni kell, hogy a 19. századból eredő történelemoktatási kánon alapszerkezete nehezen képes befogadni ezeket a törekvéseket. Ezek az elemek a történelemórákon

inkább csak a „kis színese”, kiegészítő díszítések szerepét töltik be a politikai események tárgyalásához szokott tanárok és diákok számára.

5. A két tárgy pedagógiai kultúrájának legfőbb különbsége abból adódik, hogy a társadalomismeret oktatásának demokratikus felfogásához szervesen hozzátartozik egy tevékenységre épülő akcionalista szemlélet, amely az ismeretek átadása mellett legfőképpen a készségfejlesztésre fókuszál. Ebben a megközelítésben a diákokból akkor lesz igazán felelősen gondolkodó és cselekvő állampolgár, ha már diákkorukban is aktív szerepet vállalnak a rájuk szabott közéletben – diákkormányzat, helyi civil szervezetek, karitatív tevékenységek stb. A hagyományos történelemoktatási

kánon számára az iskola olyan elvont világ, amely a közvetlen társadalmi viszonyokkal kevésbé érintkezik. Ebben a tekintélyelvű és hierarchikusan szervezett intézményben a diákok egy jövőbeli állapotra, leendő állampolgárságukra készülnek, amelyben majd aktív résztvevőként, társadalomformáló erőként számítanak rájuk. A felkészülésre szánt iskolaévek alatt a szerepük azonban inkább befogadó és reprodukív jellegű. Politikai értelemben passzív „hallgatóknak” tekintik őket, miközben mind az iskola rejtett tanterve, mind pedig a társadalmi viszonyokat leíró tananyag a társadalmi-politikai viszonyok statikusságát, változatlan formában való újratermelődését mutatja.

IRODALOM

Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 1995.

Jakab György: (2000): A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében. *Új Pedagógiai Szemle*, **50.** 5. sz., 3–12.

Jakab György (2002): Modultárgyak és általános tanulmányok I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 3. és 4. sz.

Falus Katalin és Jakab György (szerk., 2006): *Érettségi másképp.* Országos Köznevelési Intézet. Budapest.

Jakab György (2012): Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás – Online*, **47.** (Új folyam: 3.) 2–4. szám. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/01/jakab-gyorgy-tarsadalmi-allampolgari-es-gazdasagi-ismeretek-az-uj-nemzeti-alaptantervben-es-a-kerettantervekben-03-02-13> (2018.10.12.)

Jakab György (2013): Egy ellentmondásos tantárgy margójára. *Új Pedagógiai Szemle*, **63.** 9–10. szám, 74–77.

Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története.* Akadémiai, Budapest.

