



KALOCSAI JANKA – KAPOSÍ JÓZSEF

# Taníttjuk vagy tanuljuk a demokráciát?

Egy felmérés és tanulságai

TANULMÁNYOK

## ÖSSZEFOGLALÁS

Az állampolgári felkészítés évezredek óta, a demokráciára nevelés iskolai tanítása pedig több mint negyedszázada áll az európai és hazai pedagógia gondolkodás középpontjában (Crick-jelentés,<sup>1</sup> A Demokráciára Nevelés Éve,<sup>2</sup> EU-kulcskompetenciák,<sup>3</sup> a NAT változatai<sup>4</sup>). A dokumentumokban önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelése jelenik meg mint meghatározó cél. Az állampolgári kompetencia (*civic competence* vagy *citizenship competence*)<sup>5</sup> fogalma pedig olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együttesére utal, amelyek képessé teszik az egyént arra, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, illetve a civil társadalomban (Hoskins és Crick, 2008, idézi Kinyó, 2012). Az iskolai felkészítés különböző modelljei abból indulnak ki, hogy az állampolgári tudásnak vannak azonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók (pl. a jogi dokumentumok szövegei, az alkotmányossági alapelvek, az államszervezet struktúrája), ugyanakkor az állampolgári „tudás” inkább attitűdök elsajátításából és bizonyos képességek begyakorlásából áll. A tanulmány egy fejlesztést megalapozó kérdőíves kutatás adataira támaszkodva arra keresi a választ, mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés, milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve milyen javaslatok vannak a nehézségek orvoslására.

**Kulcsszavak:** *állampolgári kompetenciák, aktív állampolgárság, demokráciára nevelés, diákönkormányzatok, együttműködés-versengés, tanulók hangja*

<sup>1</sup> A Crick-bizottság munkája nyomán Angliában 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket.

<sup>2</sup> Az Európa Tanács az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásként jelent meg 2005 A Demokráciára Nevelés Éveként.

<sup>3</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

<sup>4</sup> NAT 1995, 2003, 2007, 2012.

<sup>5</sup> A fogalmat a CRELL alkotta (Centre for Research on Lifelong Learning; Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja).

## BEVEZETÉS

Az egyik legutóbbi európai felmérés szerint az állampolgári nevelés minden országban jelen van az országos, regionális vagy helyi közoktatási programokban (*Eurydice*, 2017). A nevelés célját sokféleképpen határozzák meg az országok, de leggyakrabban úgy, hogy a célt elérve a fiatalok aktív állampolgárokká válnak, akik képesek a társadalmi jóléthez hozzájárulni. A legtöbb országban nemcsak a tárgyi tudást követelik meg, hanem hangsúlyt fektetnek a készségek, attitűdök és értékek fejlesztésére és elmélyítésére is. Témájában eltérő, hogy mire is fókuszál az állampolgári nevelés (témái lehetnek a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, a kulturális sokszínűség, a fenntartható nevelés és az európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelésen általában négy terület elsajátítását értik: kritikus és analitikus szemléletmód, politikai tudatosság, műveltség („political literacy”), attitűdök és értékek, valamint az aktív részvétel (*Eurydice*, 2012 és 2018). Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család, jelentős hangsúlyt kap az iskola szocializációs szerepe, a közéletre való felkészülés modelljei, továbbá a helyi közösségekben, civil szférában végzett tevékenységek.

A demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszerét mutatja az ún. *whole-school megközelítés* (*Council of Europe*, 2018), amely az iskolai élet három kiemelt területét jelöli ki az eredményes demokráciára nevelés szempontjából: a *Tanítási és tanulási módszertan*; az *Iskolavezetés működése és ennek alapelvei*; valamint a *Közösséggel való együttműködés*. A koncepció a fenti három területen a következő fontos

elvárásokat fogalmazza meg az intézmények működésével kapcsolatban. A *Tanítási és tanulási módszertan* keretében kiemelt elvárás a biztonságos (diákbarát) osztálytermi közeg létrehozása, ahol a tanulók szabadon kifejtethetik véleményüket, megoszthatják nézőpontjukat, részt vehetnek a működési szabályok kialakításában és betartásában. A cél az olyan tanulási környezet és légkör megteremtése, ahol előtérbe kerülhetnek a kooperatív tanulási formák; ahol biztosíthatók a különböző tanulói, tanári kooperációk (egymás gyakorlatának értékelése, gyakorlatok közös kidolgozása,

mire is fókuszál az állampolgári nevelés

együttműködés a megvalósításban). Továbbá biztosított a hozzáférés a diákok számára fontos projektekhez, az ezekhez kapcsolódó tartalmakhoz,

valamint az alternatív értelmezési lehetőségek megismeréséhez, illetve a különböző perspektívák mérlegeléséhez és megvitatásához. Mindezt kiegészítve azzal, hogy a diákoknak lehetővé kell tenni a bevonódást minden őket is érintő csoport- és intézményi döntésbe. Az *Iskolavezetés működésénél* a vezetés és a menedzsment számára elvárás minden érintett érdekeinek a figyelembevétele; az emberi jogok, az egyenlőség, a felelősségvállalás elveinek messzemenő érvényesítése; a döntéshozásnál pedig az érintett csoportok bevonása. Az intézményi szabályok és eljárások tekintetében kiemelten kell kezelni az állampolgári és emberi jogok érvényesülése szempontjából a felülvizsgálati rendszert; új szabályok létrehozása szükséges ezek biztosítása érdekében. Meghatározó jelentőségű e folyamatokban a diákok részvétele: a véleményük kifejtésének és a döntésben való részvételüknek garانتálása, és az ehhez szükséges intézményes keretek létrehozása. A *Közösséggel való együttműködésben* döntő elvárás a szülők és a helyi közösség bevonása, a helyi

erőforrások és kapcsolatok kihasználása a diákok helyi társadalmi problémák iránti érdeklődésének felkeltése érdekében. Lényeges a más iskolákkal való együttműködés a tapasztalat- és forrásmegosztás területén, az eltérő kultúrájú közösségek kölcsönös megismerése céljából, valamint a kulturális kérdések és globális problémák több szempontból való megközelítése érdekében. Fontos továbbá a helyi intézményekkel, szervezetekkel való együttműködés is, pl. önkormányzati tisztviselőkkel és intézményekkel, vallási szervezetekkel, kisebbségi csoportokkal és jogvédő szervezetekkel.

Ha a demokráciára nevelés szempontjából végigtekintünk az elmúlt negyedszázad hazai és tartalmi szabályozásán, azt látjuk, hogy az elvárások – függetlenül az oktatáspolitikai kurzusoktól – hitet tesznek a demokráciára és az ún. aktív állampolgárságra nevelés ügye mellett és megfelelnek a nemzetközi trendeknek. Különösképpen, ha a pedagógiai szakirodalmat nézzük, hiszen ott ilyen típusú megállapítások a jellemzők: „*A demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség*” (Csapó, 2000). Mindezek tükrében nehezen tűnik megmagyarázhatónak az, hogy az elmúlt évtizedekben – jórészt a középiskolások körében végzett – kutatások, elemzések „*elmagányosodásról*” (Gazsó és Stumpf, 1995), közélet iránti érdektelenségről, a társadalmi, egyszóval a demokratikus nevelés eredménytelenségéről tudósítanak

(Csákó, 2011). Ezért is voltunk kíváncsiak arra, hogy a középiskolások, illetve az ott tanító pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek a saját iskolájukban folyó állampolgári nevelésről, a demokratikus képességek és attitűdök kialakításának gyakorlatáról.

## A KUTATÁS HÁTTERE ÉS ADATAI

Az ún. *Demokráciára nevelés projekt* nap központi fejlesztéshez kapcsolódóan<sup>6</sup> 2018 tavaszán lehetőség nyílt online kérdőívvel felmérni, hogy a diákok, pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek az iskolában folyó állampolgári/ demokratikus nevelésről, a közügyekbe való bekapcsolódás lehetőségeiről. A demokratikus értékek megismerése és alkalmazása szempontjából az iskola azért is „kiemelt terep”, mivel itt sa-

játíthatják el a diákok azokat a demokratikus formákat és érdekérvényesítési mintákat, melyeket a későbbiek során a tágabb környezetükben is alkalmazhatnak (Kalogyicsai, 2014). A kutatás során három célcsoport véleményére, tapasztalatára voltunk tehát kíváncsiak. Egyrészt N=69 elemszámú mintán általános iskolai és középfokú intézmények vezetőit, másrészt N=118 fős mintán ezen intézményekben dolgozó pedagógusokat, harmadrészt N=889 fős mintán az ezekben az intézményekben tanuló diákokat vontuk be a felmérésbe. Az intézményi minta településtípus, nagyrégiók és ellátott feladattípus szerint reprezentatív. A kérdőívek alapvetően azt szándékozták fel-

miként vélekednek a saját iskolájukban folyó állampolgári nevelésről

<sup>6</sup> Az Oktatási Hivatalban tematikus napok és hetek fejlesztésére került sor az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001. A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása projekt keretében.

térképezni, hogy mennyire érvényesül a mindennapi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszere, az ún. *whole-school*-megközelítés (Council of Europe, 2018), milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve milyen javaslatok vannak a nehézségek orvoslására. A kérdőívben külön figyelmet szenteltünk a diákok véleménynyilvánítási lehetőségeinek, a diákok iskolai életbe való bevonásának feltérképezésére. Az elektronikusan kitölthető kérdőívek nagyrészt állítások rangsorolását, osztályozását, értékelését várták el, illetve néhány elemnél kifejezhető válasz lehetőségét is biztosították a kitöltőknek. Jelen tanulmányban terjedelmi korlátok miatt csupán a kérdőíves felmérés néhány eredményének bemutatására vállalkozhatunk.

## ÉRTÉKEK ÉS CÉLOK

A különböző történelmi korokban a tudás- és tapasztalatátadás mindig az egyének által fontosnak tartott értékek átadásával történt és történik ma is. Hasonlóképpen zajlik ez az iskolai tudásátadásban is, hiszen értékmentes pedagógia nehezen képzelhető el. A mai magyar iskolarendszer uralkodó értékeit, értékpreferenciáit a *Nemzeti Alapterv* (NAT) ugyan alapjaiban meghatározza, mégis azt feltételezzük, hogy az iskolák között jelentős különbségek fedezhetőek fel a fontosnak tartott, átadni kívánt alapértékek tekintetében. Arra, hogy egy iskola milyen értékdimenziók mellett kötelezi el magát, manifeszt és látens dimenziók egyaránt mutatnak. Manifeszt lehet például az intézmény pedagógiai programja, mely egyértelműen ki-

jelöli az iskola által közvetített alapértékeket, célokat és feladatokat (Zsolnai, 2009). A dokumentumokon kívül látens ágenseket is megkülönböztethetünk, melyek szintén fontos iránymutatásként szolgálnak az intézmények értékpreferenciáira vonatkozóan. Ilyen látens dimenzió lehet például az iskola intézményvezetőjének, valamint pedagógusainak a nevelésről vallott felfogása, a nevelés területén használt pedagógiai módszerek és ezek elfogadottsága, valamint a pedagógusok által fontosnak tartott értékek definiálása.

A kérdőív első részében arra kértük

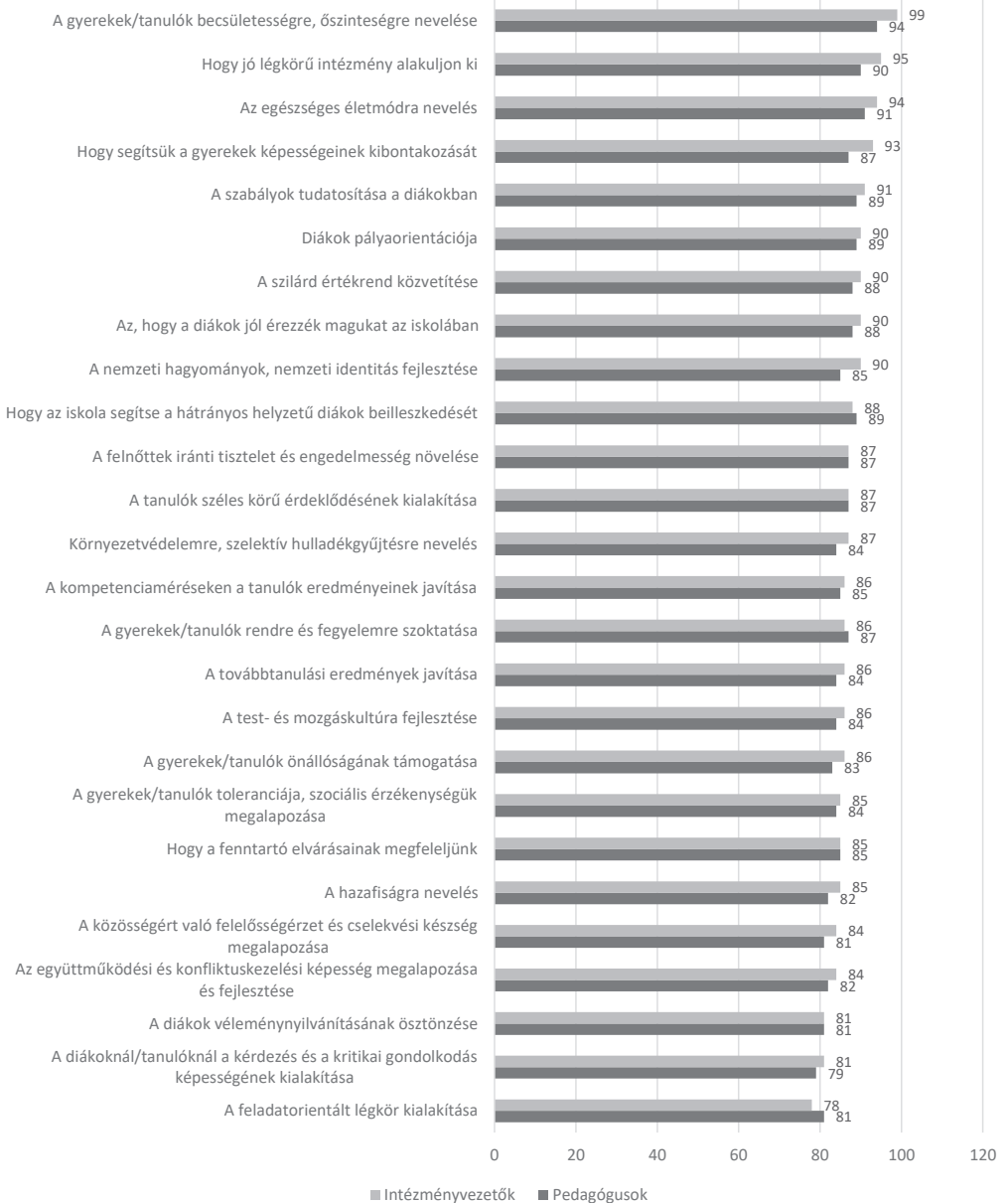
értékmentes  
pedagógia nehezen  
képzelhető el

az intézményvezetőket, illetve a pedagógusokat is, hogy különböző pedagógiai célokat – melyek egy része a demokráciára nevelés szempontjából is meghatározó – jellemezzenek aszerint, mennyire

jelennek meg az intézményük mindennapi gyakorlatában. A preferált pedagógiai célok tekintetében (1. ábra) a pedagógusoknál és intézményvezetőknél is a rangsor élén a gyerekek becsületességre, őszinteségre nevelése áll, melyet a jó légkörű intézmény kialakítása, majd az egészséges életmódra nevelés, a gyerekek képességeinek kibontakoztatása követ. A legkevésbé kiemelt, illetve megvalósult célként a feladatorientált légkör kialakítását, a diákok véleménynyilvánításának ösztönzését és a kérdés fejlesztését foglalmazták meg. Bizonyára jelzésértékű, hogy a demokráciára nevelés szempontjából olyan kiemelkedő jelentőségű készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, mint a kritikai gondolkodás, valamint a véleménynyilvánítás képességének kialakítása a pedagógusoknál/intézményvezetőknél a rangsor utolsó helyeire került.

1. ÁBRA

„Az alábbiakban felsorolt pedagógiai tevékenységek, célok milyen mértékben valósulnak meg az Ön iskolájában?” (0–100-ig terjedő skálára vetített átlagok)



A demokratikus készségek sikeres átadása, begyakorlása kevésbé történhet a hagyományos frontális módszerrel, ezen készségek internalizálása sokkal inkább megkívánja az interaktívabb pedagógiai módszereket. A pedagógiai gyakorlatok feltérképezése ugyanakkor azt mutatja, hogy a régóta várt pedagógiai kultúraváltás a gyakorlatban alig ment végbe.

A diákok, intézményvezetők és maguk a tanárok is azt jelezték vissza, hogy a pedagógusok a tanórákon a frontális módszert alkalmazzák a leggyakrabban,<sup>7</sup> „a tanár kint áll a táblánál, és elmondja, hogy mit kell megtanulni” – miként a diákok megfogalmazták. A frontális módszer gyakori megjelenése bizonyára több mindennek tulajdonítható, de talán leginkább annak köszönhető, hogy az új pedagógiai elvárásokban megjelenő tanulászervezői (facilitatori) feladatokat a pedagógusok többsége többlet munkateherként éli meg, mert ez külön felkészülést igényel, és ezért ragaszkodik az ismeretátadói szerepéhez. A kirajzolódó gyakorlat azért is problémás, mert a demokratikus készségek sikeres begyakorlásának a pedagógiai szakirodalom (*Csapó, 2000; Falus és Jakob, 2005; Fülöp, 2009*) az interaktív és produktív tanulói feladatokat tekinti.

## A TANULÓI VÉLEMÉNYNYILVÁNÍTÁS ESZKÖZEI ÉS LEHETŐSÉGEI

A demokratikus iskolák egyik meghatározó jellemzője, hogy az intézmény vezetése az iskola különböző szereplőit (tanárokat,

diákokat, szülőket stb.) bevonja az iskola életét érintő döntésekbe, megosztott felelősséget, demokratikus folyamatokat hoz létre a szervezetten belül. Az iskolai demokrácia működése tehát egy közösségi működést jelent, ahol mindenki hozzájárulhat a döntésekhez, célokhoz (*Rapos, 2011*). Az eredmények alapján az intézményvezetők több mint nyolctizede (82 %) inkább, vagy

egyáltalán nem ért egyet azzal, hogy „csak káoszt von maga után, ha a diákok is beleszólhatnak az órák működésébe”, ugyanakkor majdnem négytizedük (37%) inkább nem ért egyet azzal,

hogy „nagyobb teret kellene engedni a diákoknak, hogy beleszólhassanak az iskola dolgaiba”.

Az intézményvezetőket öt döntési helyzet értékelésére is megkértük; saját iskolájukkal kapcsolatban kellett kiválasztaniuk, hogy az egyes szituációkban jellemzően mely szereplőket vonják be a folyamatba. Nem meglepő módon az intézményvezető, illetve az intézményvezető-helyettes a döntési folyamatok mindegyikébe jelentős mértékben bevonódik, kivételt talán az iskolai rendezvények megszervezése képez. Az osztályfőnökök főként a tanár-diák konfliktusok rendezésében, valamint a fegyelmi ügyek kivizsgálásában kapnak szerepet, míg a pedagógusok jellemzően az iskolai rendezvények megszervezésében, illetve a helyi tanterv kialakításában vesznek részt. Sajnálatos módon a diákok képviselőire főként az iskolai rendezvények megszervezésében számítanak, még az őket jelentős mértékben érintő tanár-diák konfliktusok rendezésében is az esetek majdnem felében kiszorulnak a részvételből.

---

a tanár kint áll a táblánál,  
és elmondja, hogy mit kell  
megtanulni

---

<sup>7</sup> A pedagógusok 94 százaléka jelölte, hogy alkalmaz frontális módszert az óráin.

## 1. TÁBLÁZAT

„Kik vesznek részt az intézménnyel kapcsolatos különböző döntési helyzetekben?”  
(N=69, százalék, többet is választhattak)

	Intézményvezető	Intézményvezető- helyettes	Osztályfőnökök(ök)	Pedagógus(ok)	Szülői munkaközösség	Tanulók képviselői	Fenntartó
Egy diákot érintő fegyelmi ügy kapcsán	83	81	90	75	23	68	12
Egy iskolai rendezvény meg- szervezése ügyében	61	87	74	90	73	85	13
Az intézménnyel kapcsolatos pályázati döntés	98	78	22	46	26	14	94
A helyi tanterv kialakítása	87	87	59	96	25	16	33
Egy tanár-diák konfliktus rendezése ügyében	74	64	80	65	16	52	13

FORRÁS: saját szerkesztés

Némileg ellentmondásos képet ad, ha az intézményvezetők válaszai alapján azt vizsgáljuk, mely területeken kéri ki jellemzően az iskolák a diákok véleményét. A válaszok alapján viszonylag sok területen megkérdezik a tanulókat, illetve szinte alig találunk különbséget a tanulói vélemények megjelenése szempontjából fontosnak tartott területek és a diákok bevonásának mértéke között. A diákok véleményét legkevésbé a tanulási tevékenységek és módszerek megválasztásában, a tanulás-szervezési megoldások kialakításában (pl. csoportképzés, feladatmegosztás elvei stb.), illetve az értékelési kérdésekben kéri ki.

A tanulói vélemények felmérése kapcsán az egyik legfontosabb kérdés, hogy

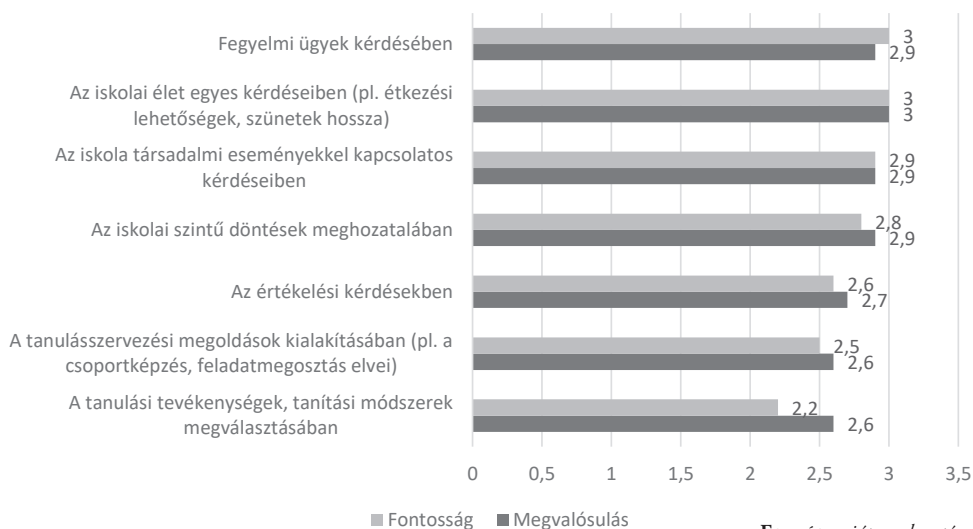
mindezt hogyan képzeljük el, vagyis milyen módon lehet a tanulói véleményeket a leginkább érvényesíteni, hogyan lehet a tanulókat leghatékonyabban bevonni a döntésekbe? Az intézményvezetők a leghatékonyabb módszereknek az osztályok szintjén megrendezett beszélgetések szervezését, a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzését, valamint a diákönkormányzatokon (képviselek útján) keresztüli véleménynyilvánítást tartják lehetségesnek a tanulói vélemények megjelenése terén, míg legkevésbé az intézményszintű vitákban, megbeszélésekben bíznak. Ennek ellenére több kutatás (Csáki, 2004; Gábor és Jancsák, 2006; Kinyó, 2009), irányzat is felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai demokrácia megvalósulásának leghatékonyabb módja

az iskolai szintű megbeszélések megvalósítása, ahol az egész iskolaközösség jelen van, és közösen hozzák meg a döntéseket. Az intézményvezetők nemcsak az intézmé-

nyi szintű vitákat értékelték a legkevésbé hatékony módszereknek, hanem meglátásuk szerint egyúttal ezek az alkalmak is a legritkébbak.

## 2. ÁBRA

„Mennyire tartja fontosnak az alábbi területeken a tanulói vélemény megjelenésének erősítését/ Saját intézményében az alábbi területeken mennyire jellemző a diákok véleményének megjelenése?” (N=65, átlag, 1–4 fokú skála)



Az intézményvezetők – nyitott kérdés keretében – a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének, szélesítésének akadályaként részint a pedagógusokat, részint a diákokokat jelölték meg. A tanulók esetében a motivátlanság, a tanulók érdektelensége, közömbössége, illetve a véleményalkotási minta hiánya fogalmazódott meg, a pedagógusoknál a leginkább a hozzáállásra hivatkoztak, miszerint nem elég nyitottak, nem befogadóak, illetve nehezen fogadják el a diákok véleményét, miként egy pedagógus megfogalmazta: „Életkorukból adódóan nem jellemző rájuk a véleménynyilvánítás, tudatlanok még, és kialakulatlan

a kritikai gondolkodásuk.” Úgy értékelték, hogy ezen a területen nem szilárdult még meg a diákok véleménynyilvánításának hagyománya, és mind a két félnek rengeteget kell még tanulnia. Ugyanakkor semmilyen formában és módon nem utaltak arra – bár lett volna rá lehetőségük –, hogy mint vezetők, miként tudnák segíteni e tanulási folyamat eredményességét, többek között a demokratikusabb iskolai gyakorlat megteremtése érdekében. A pedagógusok a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének akadályaként egyrészt az időhiányt, a tananyag mennyiségét, a pedagógusok és diákok leterheltségét, másrészt a

diákok hozzáállását jelölték meg. A diákok véleményének megjelenésében az intézményvezetők és a pedagógusok is elsődleges szerepet tulajdonítanak a diákönkormányzatoknak, illetve a pedagógusok nyitottabb, támogatóbb hozzáállásának.

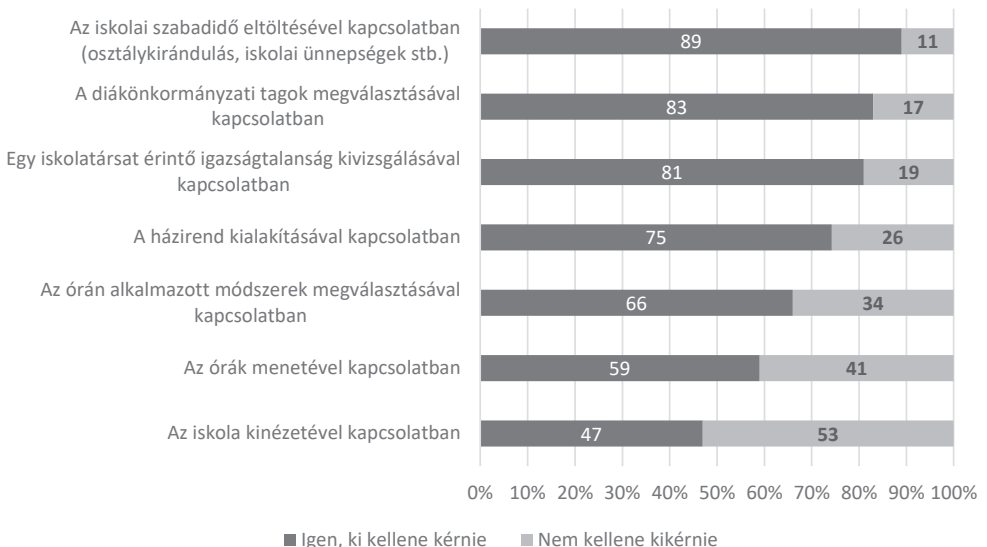
A *tanulói véleménynyilvánítási területek és formák* gyakorlata és különösképpen az *intézményi döntéshozatali rend* a demokráciára nevelés szempontjából meghatározó jelentőségű, hiszen mindkettőnek komoly mintaadói szerepe van a felnőttkori állampolgári attitűdök tekintetében.

Egy iskola demokratikus működéséhez – a diákok válaszai alapján – leginkább tartalmasan működő diákönkormányzatra van szükség, mely a diákok érdekeit képviseli. Szintén fontos tényező, hogy ha egy diákot igazságtalanság ér, legyen lehetősége ügyének kivizsgálásra, valamint a tanárok általi véleménynyilvánítás ösztön-

zése is jelentős tényezőnek számít. Érdekes módon az, hogy a diákok beleszólhassanak abba, hogy milyen témákat dolgozzanak fel órákon, milyen módszereket alkalmazzanak, illetve részt vehessenek a házirend kialakításában, kevésbé bizonyult lényegesnek az iskolai demokrácia szempontjából. Ebből arra következtethetünk, hogy a diákok az iskola működéséi szabályainak megalkotását és a tanórák tartalmainak, módszereinek megválasztását sok esetben inkább a vezetőkre/pedagógusokra bíznák, vagyis kevésbé kívánnak érdekeikért ezen a téren harcolni. A diákok tulajdonképpen elfogadják azt, hogy nekik csak az iskolai szabadidő (osztálykirándulás, iskolai ünnepekkel kapcsolatos dolgok stb.) iskolai szintű döntéseiben való közreműködésre, továbbá a diákönkormányzati tagok megválasztására szól a mandátumuk.

### 3. ÁBRA

„Szerinted leginkább milyen kérdésekben kellene az iskolának kikérnie a tanulók véleményét?” (N=899, százalék)



A kérdőív egyik blokkja azt kívánta felmérni, hogy a diákok szerint mennyire kellene az iskolának hozzájárulnia az állampolgári felelősségre, részvételre neveléshez, illetve hogyan képzelik el ennek menetét. Sokat elárul, hogy a diákok több mint négytizede nem tudott ezekre a kérdésekre választ adni, így ennél a kérdésblokknál a nem válaszolókat kihagytuk az elemzésből. Az érdemben válaszolók majdnem nyolctizede (77%) inkább, vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy az iskolának hozzá kellene járulnia ehhez a fajta neveléshez.

A válaszoló diákok ugyanakkor teljesen bizonytalanok azzal kapcsolatban, hogy az iskola hogyan tudna hozzájárulni a demokráciára neveléshez; az érdemben válaszolók majdnem négytizede a „nem tudom” válaszlehetőséget jelölte meg. Második, illetve harmadik helyen az iskolai diákönkormányzatok erősítését, valamint az állampolgári felelősséghez, részvételhez szükséges készségek erősítését jelölték meg a diákok, mint a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzése, disputázás stb. A közösségi szolgálat, az iskolai önkéntesség erősítése, valamint a politikusok, döntéshozók meghívása az iskolába kevésbé nyerte el a diákok tetszését.

## A DIÁKÖNKORMÁNYZATOK SZEREPE

Korábban láthattuk, hogy a diákok véleménynyilvánításában nemcsak a diákok, hanem az intézményvezetők és pedagógusok is meghatározó szerepet tulajdonítanak a diákönkormányzatoknak, a hatékony érdekvédelemnek, illetve abban is egyetértés mutatkozott, hogy a demokráciára nevelést

a diákönkormányzatok hatékony működése segíthetné elő leginkább. A diákok 85 százaléka érdeklődött a diákönkormányzatok működéséről, tizedük nem tudott erre a kérdésre választ adni, míg 5 százalék szerint jelenleg nem működik az iskolában a diákok érdekeit védő szervezet. Szemben az intézményvezetőkkel, akik szerint szinte kizárólag a diákok szabad döntései és szavazatai állnak a diák-tisztségviselők mögött, csak a fiatalok egyhar-

mad része vélekedik úgy, hogy a tanulók szabad választása adja a diákvezetők legitimitását. A többség szerint az osztályfőnökök, igazgatók kiválasztottjai a diákönkormányzatok képviselői. Talán ezzel is magyarázható,

hogy a válaszadó diákok közel harmada egyáltalán nem, negyede pedig csak látásból ismeri önkormányzati vezetőjét, és 85%-uk még sosem kereste fel a DÖK-öt semmilyen ügygel, problémával. A diákok harmada nem is tudja, milyen feladatokat lát el a DÖK az intézményben, és azt sem, hogy milyen feladatok elvégzése javítaná tevékenységét (4. ábra).

A helyzet ellentmondásosságát az is mutatja, hogy saját iskolájuk diákönkormányzatának működéséről tulajdonképpen keveset tudnak, ugyanakkor az *iskolai közélet jobbítási javaslatoként* nagyon világosan megfogalmazzák, hogy a diákönkormányzatoknak leginkább a diákok jogainak védelmében, illetve a tanulókat ért igazságtalanságok kezelésében, valamint a tanulói vélemények közvetítésében kellene hathatósabban tevékenykedniük. Ezzel párhuzamosan nem szorgalmazzák eléggé a diákönkormányzatok beleszólási lehetőségeit az iskolai döntéshozatalba (pl. házirend, iskolai alapidokumentumok),

---

a többség szerint az osztályfőnökök, igazgatók kiválasztottjai a diákönkormányzatok képviselői

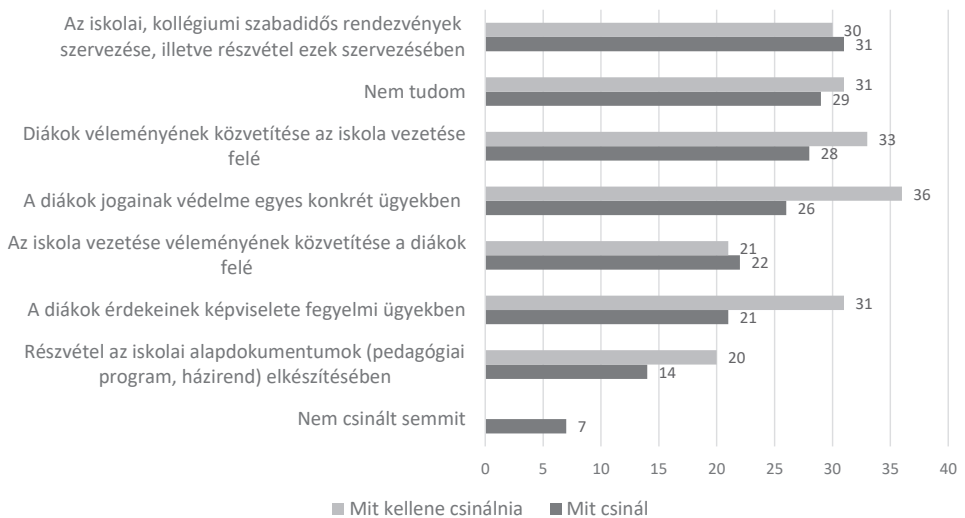
---

és – miként feljebb már hivatkoztunk rá – a tanórai témák és alkalmazandó módszerek megválasztásába, pedig ezek révén érhetnék el leghatékonyabban az elvárt célkitűzéseket. Mindezek azt a feltevést/következtetést indukálják, hogy a diákok mintegy leckeszerűen tudják, milyennek kellene lennie a valódi diákönkormányzatnak. Mivel ilyennel a gyakorlatban nem

vagy alig találkoztak, tudomásul veszik a diákönkormányzatok formális működését. Elfogadják, hogy a diákönkormányzat szabadidő-szervező, vagy – jobb esetben – a tanulókat ért igazságtalanság esetén ún. védői szerepet visz az iskolában, de nem várják el, hogy az egész iskolai közélet alakításának meghatározó szereplője legyen.

#### 4. ÁBRA

„Az iskolában mit csinál a DÖK / szerinted mit kellene csinálnia a DÖK-nek?” (N=889, százalék, az első kérdésre adott válaszok értéksorrendjében)



FORRÁS: saját szerkesztés

A feltárt kép azt mutatja, hogy bár feltehetően minden intézményben van diákönkormányzat, de működésüket a pedagógusok és a diákok egyaránt lényegében formálisnak tekintik. Mindez sajátos „látszatdemokráciát” teremt, ahol a demokratikus díszletek állnak, de a keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. A diákok jellemző módon nem olyan iskolába járnak, ahol az iskola működé-

sét befolyásoló szabályok megalkotásába bevonták volna őket, így e szabályok nem feltétlenül az ő érdekeiket, javukat szolgálják. Tudomásul veszik azt a gyakorlatot, hogy róluk nélkülük és felettük döntenek. Ennek nyomán nem tapasztalhatják meg az iskolai keretek között a döntésekhez kapcsolódó személyes felelősséget, a tanulói együttműködésben rejlő előnyöket, a komplex jellegű problémák összetettségét,

illetve az eltérő érdekű felek konfliktusának az érdekegyeztetés módszereivel való kompromisszumos megoldását, pedig ezek lehetnének a gyakorlatban a demokráciára nevelés valódi tartópillérei.

## KÖZÜGYEKRŐL VALÓ TÁJÉKOZÓDÁS

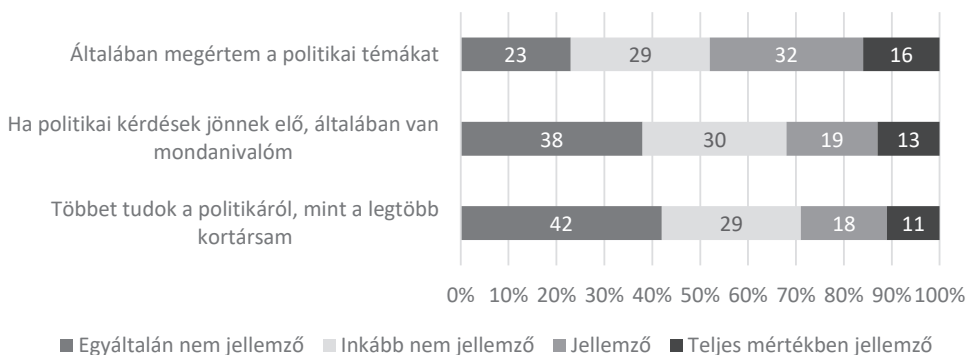
A politika iránti érdeklődés, a politikához kapcsolódó ismeretek szintén fontos részét képezik a demokráciára nevelésnek. Számos hazai és nemzetközi kutatás felhívta már a figyelmet a fiatalok alacsony politikai érdeklődésére (*Furlong és Cermel, 2007; Szabó és Örkény, 1998; Oross, 2012;*

*Kadlót, 2016; United Nations, 2016*). Ez a tendencia itt is érvényesül: a válaszadó diákok több mint hattizede (64%) egyáltalán nem, vagy inkább nem érdeklődik a politika iránt.

A diákok közügyekről való tájékozódási lehetőségei és a *beszólás területeinek* vizsgálata a rejtőzködés, bezárkózás, érdektelenség, közöny és a reményvesztettség sajátos elegyét jeleníti meg. A diákok nemcsak nem érdeklődnek a politika iránt, hanem saját bevallásuk szerint jellemzően nem is értik meg a közéleti témákat. Több mint hattizedüknek pedig nincs semmilyen mondanivalója, ha politikai kérdések merülnek fel (*5. ábra*).

### 5. ÁBRA

Mennyire jellemzőek rád az alábbi kijelentések? (N=889, százalék)



FORRÁS: saját szerkesztés

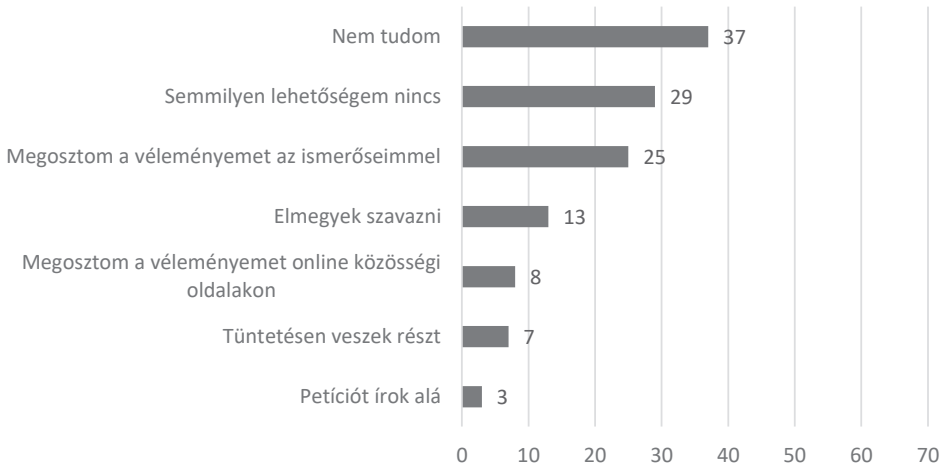
A közélettel kapcsolatos információkat döntően az internetről, kisebb részben a televízióból szerzik be (*6. ábra*). A kortárscsoport csak kb. 25%-át adja az ismeretszerzésnek, miközben a 13–16 évesek között a kortárscsoport mintaadó és szocializációs funkciója meghatározó jelentőségű. Ennél is nagyobb gondnak látszik, hogy nagyon kevés a pedagógusoktól

kapott, közéletre vonatkozó információk aránya (10%). Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a diákok relatív többsége (37%-a) nem tudott (vagy nem akart?) arra a kérdésre válaszolni, hogy milyen lehetősége van a közügyekbe való beleszólásra, érdekei érvényesítésére, változások elérésére, további 29%-uk pedig úgy gondolja, hogy semmilyen lehetősége sincs erre, akkor bizony

elszomorító képet diagnosztizálhatunk. A választ adók 8%-a az ismerőseivel való véleménymegosztást tartja a közügyekbe való beleszólás hatékony eszközének,

miközben csak 13%-uk jelölte meg a szavazást, illetve csupán 3%-uk a petíciók aláírását mint lehetőséget.

## 6. ÁBRA



FORRÁS: saját szerkesztés

A közéleti viszonyokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokból kirajzolódó kép tulajdonképpen még elkeserítőbb, mint ami az iskola belső világa tekintetében megjelent. A válaszok azt mutatják, hogy az iskola tudatos állampolgári magatartás (attitűd) helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre, társadalmi közönyre, apátiára nevel. A diákok a politikai lehetőségeiket nemcsak hogy nem ismerik, de igazából nem is akarják megismerni, vagyis felnőttként politikai jogaikat – hasonlóan az iskolában megismert gyakorlathoz – csak formálisan kívánják/tudják majd gyakorolni. Mindez egy sajátos alattvalói magatartást eredményez, amelynek természetes velejárója a mindenkor hatalom

rátelepedése a társadalomra, valamint a demokratikus keretek kiüresedése.

A tanulói válaszok egyértelműen igazolják a – középiskolásoknál már diagnosztizált – politikai szocializáció eredménytelenségét, a demokráciára nevelés kiüresedését (Csákó, 2018). Úgy tűnik, az iskolai tananyagok, a megtapasztalt légkör, mikrokörnyezet, cselekvési tér – a megfogalmazott célokkal ellentétben – nem ad lehetőséget a közéleti tevékenységekhez, és a tizenéves diákok kétharmad része lélekben már lényegileg feladta, hogy felnőttként a közügyek iránt érdeklődő, aktív állampolgár legyen.

A demokráciára nevelésben *olyan intézményi demokratikus légkör kialakítása*

<sup>8</sup> Student Voice Erasmus (<http://voiceofstudents.eu/node/5>) + KA2 projekt EKE OFI 2016/17.

lenne a cél, ahol erősebben érvényesül a „diákok hangja” (*student's voice*).<sup>8</sup> Domináns kellene, hogy legyen a gyermekközpontú szemlélet; a demokratikus órávezetés, a kritikai gondolkodásra hangsúlyt fektető pedagógiai gyakorlat és az egyes tanárok tantárgyakon átívelő együttműködése. Az iskola működési rendjét ekkor átlátható – a közös érdekeket figyelembe vevő konszenzusos-közérthető döntéshozatali mechanizmus szabályozza. Egy ilyen intézményi gyakorlat tenné lehetővé, hogy a diákok aktív részesei legyenek az iskolai közéletnek, és valószínűsíti a közösen elért eredmények jelentőségét.

kritikai gondolkodásra  
hangsúlyt fektető  
pedagógiai gyakorlat

## ÖSSZEGZÉS

A demokráciára és az állampolgárságra nevelés területén a nemzetközi elvárások és a gyakorlat is – különösen, ha európai dimenzióban szemléljük – egyre inkább elmozdul attól a hagyománytól, hogy az ún. „polgári feladatokra” egy tantárgy keretében készítsen fel, és egyre inkább a komplex megközelítésű, az ún. whole school szemléletmód térnyerése válik meghatározóvá (*Eurydice*, 2018).

A hazai pedagógiai szakirodalom, de még a hivatalos, egyébként gyakran változó tartalmi szabályozás szemlélete is – az eltérő felfogású oktatáspolitikáktól

függetlenül –, szinkronban a nemzetközi trendekkel, egyértelműen a demokráciára nevelés korszerű szemléletét jeleníti meg. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban sajnálatosan ettől nagyon eltérő képet mutat, és nagyon távolinak tűnik, hogy az intézmények működésébe beépüljön a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés. A demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai *közvetítése* önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak (*Csapó*, 2000, *Falus és Jakab*, 2006; *Kerr*, 2008).

A kialakult helyzet számos és különböző szintű, jelentőségű okra vezethető vissza. Bizonyára szerepe van benne a diákok által érzékelt közéletnek, a társadalmi közérzetnek. Annak, hogy az elmúlt évtizedekben – összefüggésben a rendszerváltozást követő gazdasági felemelkedés elmaradásával – a társadalom tagjainak többségében véleményünk szerint csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. A közpolitikai felfogás is módosult, a procedurális helyett a szubsztantív demokráciafelfogás vált gyakorlattá, azaz nem a demokratikus intézmények és eljárásrend, hanem a vezető közjó iránti elkötelezettsége a legfőbb garanciája a demokratikus működésnek<sup>9</sup> (*Körösesnyei*, 2004: 61–62).

Az okok között nem lehet nem megemlíteni az iskola világában az elmúlt 25 évben végbement változásokat, amelyek az iskolák, pedagógusok döntési jogköreinek folyamatos meggyengülését mutatják. Előbb tantestületek szerepe vált formálissá az iskolák vezetőinek megválasztásában,

<sup>9</sup> A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjó felismerésének lehetőségét valamely személy vagy politikai csoport kisajátította.

majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények szakmai autonómiája, és végül a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – üresíteték ki szinte teljes egészében a pedagógus-közösségek döntési kompetenciáit. Mindez a pedagógusok mintaadói funkcióinak leértékelését, tulajdonképpen végrehajtói szerepre való kényszerítését eredményezte. A végrehajtói szerepben pedig nehéz aktív, öntudatos és szabad, de felelős állampolgárt nevelni. Ezért is megkerülhetetlen és sürgető feladat a pedagóguspálya presztízsének és az iskolai működés szakmai autonómiájának helyreállítása. Természetesen a méltányosság, eredményesség és hatékonyság szempontjainak figyelembevételével.

Csak remélni lehet, hogy a jelenlegi viszonyok nem állandósulnak, és a köz- és oktatáspolitikai, valamint az iskolák, a pedagógusok – legalább saját hatáskörben – felismerik a kedvezőtlen folyamatok *szocializációs téjtét*, és mindent megtesznek azért, hogy megteremtődjenek a demokráciára nevelés rendszerszerű gyakorlatának feltételei. Ennek eredményeként nem az állampolgársághoz kapcsolódó tanítási célok deklarálására, hanem a demokratikus attitűdök elsajátítására helyeződne a hangsúly, és minden hazai iskola légköre a diákok számára a demokratikus viszonyok mindennapi megélését és gyakorlását tenné lehetővé.

## IRODALOM

- Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio*, **13**. 4. sz.
- Csákó Mihály (2011): Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- Csákó Mihály (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek*, **7**. 3. sz., 27–42.  
Letöltés: [http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek\\_201803\\_07\\_csako.pdf](http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf) (2019. 04. 23.)
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 2. sz., 24–34. o.
- Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2017): *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2018): *Citizenship Education at School in Europe 2018*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk., 2005): *Hogyan neveljünk demokráciára?* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Falus Katalin és Jakab György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In: Demeter Kinga (szerk.): *A Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Furlong, A. és Cartmel, F. (2007): *Young People And Social Change*. Open University Press, New York.
- Fülöp Márta (2009): A együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz.
- Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk., 2006): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Gazsó Ferenc és Stumpf István (szerk., 1995): *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest.
- Kadlót Tibor (2016): Az Y-generáció politikai értékrendje Magyarországon és a régióban. A Millennial Dialogue nemzetközi ifjúságkutatás magyar eredményei regionális összehasonlításban. Policy Solutions, Budapest.  
Letöltés: [https://www.policysolutions.hu/userfiles/elemzes/242/y\\_generacio\\_politikai\\_ertekrend.pdf](https://www.policysolutions.hu/userfiles/elemzes/242/y_generacio_politikai_ertekrend.pdf) (2019. 11. 27.)

- Kalocsai Janka (2014): Demokratikus attitűdök a hazai közoktatásban. *Educatio*, 23. 2. sz. Felsőoktatási expanzió 327–335. o.
- Kaposi József (2016): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás [Online]*. 06-03-02. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-neveles-06-03-02> (2019. 11. 23.)
- Kerr, David (2008): Hatás gyakorolni a világra. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 11–12. sz.
- Kinyó László (2009): Nemzetközi és magyarországi állampolgáriműveltség-kutatások. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. sz.
- Körösényi András (2004): Kormányzati rendszerek. In: Gyurgyák János (szerk., 2004): *Mi a politika? Bevezetés a politika világába*. Osiris, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- Oross Dániel (2013): Társadalmi közérzet, politikához való viszony. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet*. 2013 Kutatópont. Letöltés: [https://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar\\_Ifusag\\_2012\\_tanulmanykotet.pdf](https://kutatopont.hu/files/2013/09/Magyar_Ifusag_2012_tanulmanykotet.pdf) (2019. 11. 23.)
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (2019.11.27.)
- Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1–3. Council of Europe, 2018.  
Volume 1 – Context, concepts and model. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> (2019. 11. 08.)  
Volume 2 – Descriptors of competences for democratic culture. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> (2019. 11. 08.);  
Volume 3 – Guidance for implementation. Letöltés: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> (2019. 11. 08.)
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *A tizenévesek politikaképe*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- United Nations (2016): *Youth Civic Engagement: United Nations World Youth Report*. New York. Letöltés: [https://issuu.com/undesa-dspd/docs/world\\_youth\\_report\\_civic\\_engagement](https://issuu.com/undesa-dspd/docs/world_youth_report_civic_engagement) (2019. 11. 09.)
- Zsolnai Anikó (2009): Értékek és értékpreferenciák az európai és a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, 19. 10. sz., 3–12.

