

# Századvég

2026 · 1. szám

**Szerkesztik:** Pillók Péter · Gallai Sándor · Gyorgyovich Miklós · Kiss Réka ·  
Máthé Áron · Megadja Gábor · Pap Milán · Ványi Éva · Veszelszki Ágnes · S. Király Béla

**Korábbi szerkesztőségek:**

Demeter Tamás · Pócza Kálmán · Veszelszki Ágnes · Zuh Deodáth

G. Fodor Gábor · Demeter Tamás · Mándi Tibor · Szűcs Zoltán Gábor

Balázs Zoltán · Bódy Zsombor · Cieger András · Csité András · G. Fodor Gábor ·  
Kapitány Balázs · Szalai Ákos

Spéder Zsolt · Kerékgyártó Béla · Körösenyi András · Kövér György · Ságghi Gábor ·  
Stumpf István · Tóth István György

Pethő Sándor · Bárány Anzelm · Huoranszki Ferenc · Kovács M. Mária · Körösenyi András ·  
Liptay Gabriella · Ruzsa Ágnes · Szilágyi Márton

Gyurgyák János · Fellegi Tamás · Kövér László · Kövér Szilárd · Máté János ·  
Orbán Viktor · Stumpf István · Varga Tamás · Weber Attila

Kiadja a Századvég Közéleti Tudásközpont Alapítvány  
Felelős kiadó: Századvég Közéleti Tudásközpont Alapítvány  
Olvasószerkesztő: Axmann Livia  
Angol nyelvi olvasószerkesztő: Garai Luca

A szerkesztőség címe: Századvég Közéleti Tudásközpont Alapítvány, 1037 Budapest,  
Hidegkuti Nándor utca 8–10.  
Szerkesztőségi titkár: Kolozsvári Krisztina  
E-mail: [kiado@szazadveg.hu](mailto:kiado@szazadveg.hu)  
[szazadvegfolyoirat.hu](http://szazadvegfolyoirat.hu)

Nyomdai munkálatok: Prime Rate Zrt.

A lap évente négy alkalommal jelenik meg. Egy szám ára 1500 forint.  
Előfizetés egy évre 6000 forint. Előfizetés a szerkesztőségénél.

ISSN 0237-5206 (Nyomtatott)  
ISSN 3004-2135 (Online)

# Tartalom

---

|                  |   |
|------------------|---|
| Előszó . . . . . | 5 |
|------------------|---|

## ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS

VÁNYI ÉVA – BALATONI MONIKA

|                                                                                                        |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Felelős polgárság: az állampolgári nevelés fogalmi<br>újraértelmezése és empirikus dimenziói . . . . . | 9 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

SOMOGYVÁRI LAJOS

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Szocialista erkölcsstan és állampolgári nevelés az iskolákban –<br>Ideológiai-pedagógiai kísérlet 1958 és 1960 között . . . . . | 27 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

DANCS KATINKA – FÜLÖP MÁRTA

|                                                                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Az állampolgári nevelés jelenismereti megközelítése –<br>Hogyan alakult a hazai társadalomismereti nevelés helyzete<br>2020 és 2025 között? . . . . . | 51 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

JANCSÁK CSABA

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| Diákönkormányzat mint demokráciaiskola . . . . . | 77 |
|--------------------------------------------------|----|

RÉDLI MÁTYÁS

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Múzeumi lehetőségek a hazai állampolgári nevelés<br>támogatására reflektív naplók elemzésének tükrében . . . . . | 103 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

SÜLYÖK MÁRTON

|                                                                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Alkotmányos identitás elméletben és gyakorlatban –<br>Az ifjúságpolitika és állampolgári nevelés értékfókusza<br>az Egyesült Államokban. . . . . | 123 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## MŰHELY

BALATONI MONIKA

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A digitális rítusok és a politikai szocializáció új kihívásai<br>a 21. században. . . . . | 153 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

PÁSZTOR ENIKŐ JUDIT – BALATONI KATALIN

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| A nemzeti nevelés érzelmi alapozása az óvodában . . . . . | 175 |
|-----------------------------------------------------------|-----|

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| E szám szerzői . . . . . | 202 |
|--------------------------|-----|



# *Előszó*

---

## *Foreword*

# *Állampolgári nevelés és politikai kultúra*

---

## *Civic Education and Political Culture*

A politikatudományban Dahrendorf nevéhez köthető az az alaptétel, hogy egy-egy ország politikai és gazdasági átalakulása során a politikai intézményrendszer átalakításához 6 hónap, a gazdasági rendszer újjászervezéséhez 6 év, míg a politikai kultúra, a társadalom politika iránti attitűdjeinek átformálódásához akár 60 év is szükséges.

A politikai kultúra ki- és átalakulása nem választható el az oktatástól. A mindenkori oktatási rendszernek feladata a felelős állampolgári létre történő felkészítés, az állampolgári nevelés. Ugyanakkor az is tény, és a jelen tematikus számba bekerült tanulmányok is több helyen utalnak erre, hogy a magyar oktatási rendszernek az állampolgári nevelés bizonyos értelemben a mostohagyereke, így ebből a szempontból a magyar demokrácia, mondhatni az 1990-es rendszerváltás óta – Csizmadia Ervin szavaival élve – „alaptalan”. Mindeközben a társadalmi igény egyre nagyobb (lenne) egy jól szervezett, jó módszertanokkal dolgozó állampolgári nevelésre. A folyóiratszám előkészületeinek idején, 2026 nyarán vette kezdetét éppen egy társadalmi vita azon felvetésről, hogy csökkenjen-e a választójog alsó korhatára 16 évre. Az egyik hazai online hírportál egy videóriportjában frissen érettségizett fiatalokat kérdezett meg a témában.<sup>1</sup> A válaszadók a kérdés kapcsán a pró és kontra érvek mellett megfogalmazták azon igényüket, hogy a 16 évesek felelősségteljes döntéséhez jó lenne, ha a magyar oktatási rendszer nagyobb figyelmet fordítana az állampolgári nevelésre, az

<sup>1</sup> Telex 2026: A Tisza győzelme reményt adott az itthon maradásra. *telex.hu*, 2026. 07. 25. <https://telex.hu/video/2026/07/25/pont-ott-parti-fiatalok-tisza-part-valasztas-felveteli-egyetem-16-eves-valasztoi-korhatar-video> (letöltve: 2026. 07. 26.)

ehhez kapcsolódó demokratikus értékek átadására, a felelős felnőtt társadalmi lét megalapozására. A kortársakon túl egyetemisták, oktatók, kutatók, közéleti szereplők is gyakran említik ezt a hazai hiányt, amelynek pótlására vállalkozott a *Századvég* folyóirat aktuális száma.

A tematikus szám összeállításakor igyekeztünk a témát több oldalról megközelíteni, így egyaránt megjelenik benne a történeti perspektíva, a jelen kihívásai, valamint a nemzetközi kitekintés is.

A bevezető tanulmány a fentebb jelzett hiányra, az állampolgári nevelés hazai oktatási környezetben félreértett helyzetére, valamint a digitális korszak kihívásaira kíván reflektálni egy új fogalompár, a felelős állampolgárság és a felelős állampolgár bevezetésével. A szerzőpáros Ványi Éva és Balatoni Monika tanulmányukban javaslatot tesznek az előző rendszerből örökölt és az átpolitizáltság tartalmát magában hordozó állampolgári nevelés helyett a felelős állampolgárságra nevelés bevezetésére a hazai térben, bemutatva a felelős állampolgárság dimenzióit, valamint az erre való felkészítés kihívásait a digitális korszakban.

Somogyvári Lajos írása az állampolgári nevelés ismeretkör hazai történetét ismerteti. Levéltári források alapján mutatja be a tanulmány azt az igényt, amely az állampolgári nevelés tantárgyat mint ideológiaátadó eszközt életre hívta egy sajátos történeti korszakban, valamint azt is, hogyan puhult fel ez a tartalom idővel a hazai oktatási rendszerben.

Dancs Katinka és Fülöp Márta tanulmánya a jelen problémáival foglalkozik. Írásuk egy 2020-as helyzetjelentés utánkövetésének is tekinthető: az állampolgári nevelés tantervi, kerettantervi keretét, valamint a hazai pedagógusképzésben és a kutatásokban való alulreprezentáltságot mutatják be.

Jancsák Csaba az állampolgári nevelés egy sajátos helyszínét, a diákönkormányzatok világát mutatja be egy kutatáson keresztül, amelyben diákok és diákönkormányzatokkal foglalkozó pedagógusok véleményét egyaránt megkérdezték a diákönkormányzatok mint „demokráciaiskola” működéséről. Az eredmények azt igazolják, hogy bár a nemzetközi szakirodalom alapján a diákönkormányzatok működése egy jó terepe lehetne a demokratikus működésmód és attitűdök elsajátításának az iskolákban, a hazai közegben ez kevésbé valósul meg.

Az állampolgári nevelés egy sajátos módszertanát szemlélteti Rédlí Mátyás, a múzeumpedagógia lehetőségeit az állampolgári nevelés módszertani horizontjának kiszélesítésében. A Pécsi Tudományegyetemen végzett kutatás során a szerző azt vizsgálta egyetemi hallgatók reflektív naplójának elemzésével, hogy a múzeumpedagógiai foglalkozások bevonhatók-e az állampolgári nevelés módszertani eszköztárába, és ha igen, mely attitűdök fejlesztése mentén. A kutatás eredménye alapján a múzeumi foglalkozások a helyi és nemzeti értékek megerősítésén túl a kritikai gondolkodás, a többértű helyzetértékelés készségét is fejlesztik.

A tematikus tanulmányok sorát Sulyok Márton írása zárja, amely részletesen bemutatja, hogy az Amerikai Egyesült Államokban milyen szerteágazó oktatási programok segítik az alkotmányos értékek elméleti és gyakorlati elsajátítását. Különösen figyelemreméltó a tanulmányban, hogy a programok szervezeten jelen vannak nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásban is, erősítve a demokratikus értékek iránti elköteleződés élethosszig tartó jellegét.

A tematikus írások mellett a műhelytanulmányok is az állampolgári nevelés egy-egy aspektusához kötődnek. Balatoni Monika tanulmányában a 2020-as évek digitális átalakulásának az állampolgári attitűdökre gyakorolt egyre erőteljesebb hatására hívja fel a figyelmet. Az online tér, a közösségi média által gerjesztett buborékok és az ezek hátterében megtalálható, technológiai óriáscégek által irányított, üzleti alapú, fogyasztói szokások elemzésén alapuló algoritmusok hatása egyre inkább befolyásolja a politikai életet, ugyanakkor az oktatási rendszerek még nem vagy csak kevésbé vannak felkészülve ezen a területen a jövő generáció nevelésére. A tanulmány a már napjainkban is jelen levő digitális kihívásokra és az ezekre reflektáló oktatási válságok szükségességére hívja fel a figyelmet.

A szám zárásaként Pásztor Enikő és Balatoni Katalin a hazaszereztetre való nevelés óvodai megalapozásának fontosságára hívja fel a figyelmet. A tanulmány célja, hogy bemutassa a nemzeti értékek iránti attitűd megalapozásának fontosságát már az óvodai nevelésben is, valamint ezenkívül az, hogy bemutassa, hogy az egyes hazai óvodapedagógusképző-helyek programjában megjelenik-e az erre való felkészítés.

Nem árulunk zsákbamacskát azzal, ha már az előszóban elmondjuk, hogy az állampolgári nevelés, a felelős állampolgárságra való felkészítés témakörét bemutató tematikus szám nem oldja meg a fentebb jelzett problémákat egy csapásra. Mindenképpen alkalmas azonban arra, hogy egy többoldalú megközelítésen keresztül bemutassa a hazai helyzetet, és kutatók, intézmények összefogásával továbblépésre ösztönözzön.

Szerkesztőként szeretném megköszönni minden szerzőnek a részvételt ebben a közös gondolkodásban. Külön köszönettel tartozom Balatoni Monikának, aki közös beszélgetéseink során gondolataival, ötleteivel nagyban hozzájárult a szám megszületéséhez.

*Ványi Éva*

VÁNYI ÉVA<sup>1</sup> – BALATONI MONIKA<sup>2</sup>

## *Felelős polgárság: az állampolgári nevelés fogalmi újraértelmezése és empirikus dimenziói*

---

### *Responsible Citizenship: A Conceptual Reinterpretation of Civic Education and its Empirical Dimensions in Hungary*

#### **Absztrakt**

Tanulmányunk két, egymással szoros kapcsolatban levő téma köré épül: egyrészt egy új fogalom bevezetését javasolja az állampolgári nevelés helyett a hazai szóhasználatban, amely szándéka szerint kiszabadítja a fogalmat a szűk értelemben vett állami, politikai értelmezési keretből, és ezzel tágítja is azt. A felelős polgárság és a felelős polgárrá nevelés fogalompár többet jelent, mint az aktív, demokratikus értékrendet valló polgár, hiszen előbbi kiegészül a felelős felnőttlet gazdasági és digitális tudatossági dimenzióival is. A tanulmány második felében a digitális tudatosság fejlesztésének szükségességét alátámasztó kutatási eredmények bemutatásával kívánjuk hangsúlyozni, hogy a 21. századi modern iskolának reflektálnia kell a digitalizáció kihívásaira, hogy a felnövekvő generációk megfelelő tudással rendelkezzenek a felnőtt polgári élethez.

*Kulcsszavak:* állampolgári nevelés, felelős állampolgárság, digitális állampolgárság

#### **Abstract**

The present study is structured around two closely related themes. Firstly, it proposes the introduction of a new term in Hungarian discourse. The aim of this is to free the concept of Hungarian citizenship education from its current state-centric and mainly political interpretation, thereby broadening its scope. The pair of concepts – responsible citizenship and education for responsible citizenship – signifies more than simply a citizen who embraces active, democratic values; this trait is complemented by the economic and digital awareness dimensions of responsible adulthood. In the latter half of the study, the presen-

<sup>1</sup> Docens, Nemzeti Közszoigálati Egyetem, Történelem és Társadalom Tanszék.  
E-mail-cím: vanyi.eva@uni-nke.hu

<sup>2</sup> Adjunktus, Nemzeti Közszoigálati Egyetem, Társadalmi Kommunikáció Tanszék.  
E-mail-cím: balatoni.monika@uni-nke.hu

tation of research findings supporting the necessity to develop digital awareness is intended to emphasise that the modern schools of the 21<sup>st</sup> century must respond to the challenges of digitalisation so that future generations will possess the necessary knowledge for adult civic life.

*Keywords:* citizenship education, responsible citizenship, digital citizenship, civic education

## Bevezetés

A tanulmány írásának idején a hírek egyike arról szólt, hogy a finn iskolákban már kisgyermekkortól tanítják a gyerekeket a médiatudatosságra, hiszen napjaink egyik legnagyobb kihívása az internetet egyre inkább elárasztó álhírek, deepfake-ek elterjedése.<sup>3</sup> Ez utóbbira jelenleg még általánosan elfogadott magyar nyelvű szakkifejezés nem is elérhető, ami jól jelzi, hogy bár a probléma része a mindennapjainknak, de annak kezelésére a társadalmak jellemzően csak némi késéssel tudnak reagálni. Éppen ezért különösen figyelemreméltó minden iskolai vagy egyéb kezdeményezés, amely egyrészt felhívja a figyelmet, valamint megoldási javaslatokat is kínál a problémára. Tanulmányunk fő témájához, a felelős állampolgárság tartalmi és egy speciális fókuszú empirikus megközelítéséhez jó kiindulási alapot szolgáltatott ez a hír azért is, mert középpontba helyezi az oktatás és az intézmények szerepét a felelős állampolgárrá válás komplex folyamatában.

Jelen tanulmány a hazai állampolgári nevelés kérdéskörének több dimenzióját járja körbe: egyrészt a fogalmi útvesztőben kíván egy járható ösvényt vágni a felelős polgárság fogalmának bevezetésével, valamint dimenzióinak leírásával. Ezenkívül pedig egy empirikus kutatás alapján bemutatja, hogy miért kellene a felelős állampolgári nevelésre a digitális korban a hazai oktatási rendszerben is nagyobb hangsúlyt helyezni.

<sup>3</sup> Euronews 2026.

## A hazai állampolgári nevelés hiányosságai és problémái

A hazai pedagógiai, politikatudományi szóhasználat a társadalom (állam)polgári kompetenciáinak fejlesztésére irányuló tevékenységét<sup>4</sup> jellemzően az állampolgári nevelés fogalmával írja le, visszatükrözve ezáltal annak iskolai feladatát és tantárgyi jellegét.

Természetesen a szóhasználat nem kizárólagos, és nem csak az állampolgár és az ő nevelése szókapcsolat jelenik meg a szakirodalomban, hiszen olvashatunk demokráciára, demokratikus állampolgárságra, aktív állampolgárságra nevelésről is a témában született írásokban.<sup>5</sup> Ami közös mind az állampolgári nevelés, mind a felsorolt egyéb jelzőkkel megjelenő (állam)polgári attitűdök fejlesztésének témájával foglalkozó írásokban, hogy nagyobb részt ezek első értelmezése egy leszűkített jelentésmezőbe esik: az említett jelzős szerkezetek a demokrácia mint politikai, politikatudományi fogalom, valamint ennek megfelelő értékrend és működésmód elsajátítására irányuló cselekvések összességét sugallják. Az állampolgári ismeretek megnevezés 1978-ban jelent meg az általános iskolai történelem tananyag részeként a közoktatásban,<sup>6</sup> és az elnevezés, az állampolgári ismeretek átadása, az (állam)polgári nevelés kifejezés azóta is meghatározó a területet érintő szakkifejezések között. A rendszerváltás óta, bár látjuk, megjelentek új jelzős szerkezetek, mind a köznyelv, mind a hatályos oktatáspolitikai szabályozók, az alaptantervek és kerettantervek egyaránt használták és használják a tudatos, felelős (állam)polgári attitűdök kialakításához kapcsolódóan a kifejezést.

Az állampolgári ismeretek elnevezés 1978-ban az akkori politikai rendszer jellegéből következően immanensen magában hordozta annak politikai tartalmát, hiszen a pártállam keretei között a történelem tantárgy és benne az állampolgári ismeretek is tudatosan közvetített ideológiai, politikai tartalmakat.<sup>7</sup> Ahogyan Jakab György egy összefoglaló tanulmányában megjegyzi, az állampolgári ismeretek tananyagrésze az

4 Scorza 2011, 232.

5 Csizmadia 2014; Jakab 2020; Kaposi 2015; Szabó 2009.

6 Jakab 2020.

7 Jakab 2020; Szabó 2009; Holle–Ványi 2022.

1960-as években bevezetett, a *Világnézetünk alapjai* című önálló tantárgyat váltotta fel az 1970-es években,<sup>8</sup> amikor ugyan csökkent, de nem számolódott fel teljesen a diktatórikus politikai rendszer ideológiai üzenetközvetítésének igénye.

A rendszerváltás utáni kutatások<sup>9</sup> az állampolgári nevelés kapcsán egyértelműen visszaigazolják, hogy az iskolák és a pedagógusok a politikai változások ellenére, és bizonyos értelemben a rendszerváltás ideológiamentes oktatásra vonatkozó igényének félreértelmezése miatt, az állampolgári ismeretek oktatását tulajdonképpen a mai napig a politika világához kötik, miközben a tényleges politikai és/vagy politikára vonatkozó ismeretek csak egy részét képezik annak. Emiatt az állampolgári nevelés mára a köznevelés mostohagyerekének tekinthető. A pedagógusok többsége nem szívesen tanítja ezt az ismeretkört, mivel a szűk értelemben a politikához való téves kötöttsége mentén bizonytalannak érzik annak tartalmát, és „az iskolában nem politizálunk” elvnek sajnálatosan több esetben az egész ismeretkör esik áldozatául. Mindezt még meg is erősíti, hogy mind az általános iskolai, mind a középiskolai tananyagban az állampolgári ismeretekre vonatkozó tananyag az iskolai időszak végére esik, és ingoványos jellege miatt a rá jutó heti egyórás időkeretet a gyakorlatban sokszor használják más, „hasznosabb” tárgyak tananyagának feldolgozására (jellemzően ilyen az érettségi előtti időszakban a történelem érettségire való felkészítés a valódi állampolgári ismeretek tananyag helyett).<sup>10</sup>

Mindeközben a hatályos Nemzeti alaptantervben<sup>11</sup> és a hozzá tartozó kerettantervekben<sup>12</sup> az állampolgári ismeretek körében ennél tágabb témákat határoznak meg tananyagként. Az általános iskolai tantárgy foglalkozik többek között a családi szocializációval, a helyi kötődések

<sup>8</sup> Jakab 2020.

<sup>9</sup> Csákó 2009; Szabó 2009; Jakab 2022.

<sup>10</sup> Jakab 2022; Holle 2024.

<sup>11</sup> A hatályos Nemzeti Alaptanterv a tanulmány írásának idején a 2020-ban elfogadott változat. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

<sup>12</sup> Az Állampolgári ismeretek 8. osztály kerettanterve elérhető: Oktatási Hivatal: *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8) (letöltve: 2026. 03. 04.) Az Állampolgári ismeretek 12. osztály kerettanterve elérhető: Oktatási Hivatal: *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára*. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf) (letöltve: 2026. 03. 04.)

kialakításával, a korosztály számára fontos mindennapi ügyintézési feladatokkal, az állami intézményekkel, míg a középiskolai tananyag, építve az általános iskolai témákra, szintén foglalkozik a család szocializációs és gazdasági közösségi szerepével, az állami intézményekkel, az alapvető jogokkal és kötelezettségekkel, a felnőtté válás során felmerülő mindennapi ügyintézési feladatokkal, vállalkozói alapismeretekkel. Habár eltérő hangsúlyokkal, de ezeket a különböző dimenziókat a korábbi alaptantervek is magukban foglalták. Holle Alexandra kutatásában<sup>13</sup> a rendszerváltás utáni alaptanterveket elemezve bemutatta a különböző állampolgári kompetenciaterületek megjelenését a dokumentumokban.

A témák alapján látszik, hogy az állampolgári ismeretek átadásának célja egyértelműen egy tágabb, a felnőtt, polgári létre felkészítés, és nem csak a szűkebb, politikai értelemben vett demokratikus normák elsajátítása. Ez a szemlélet már reflektál arra az igényre, amelyet Csizmadia Ervin még a 2010-es évek elején fogalmazott meg<sup>14</sup> a demokráciára nevelés tekintetében. Írásában Csizmadia szintén problémaként azonosítja a hazai demokratikus politikai kultúrát megalapozó attitűdök kialakítását célzó oktatás hiányát, amely felkészítené a felnövekvő generációkat arra, hogy valóban felelősséggel éljék meg mind politikai, mind gazdasági, mind közösségi értelemben a felnőttlét mindennapjait. Ennek alapját a nyugati országokban a demokráciára nevelés több évtizedes hagyománya adja meg, amelynek egyaránt része a demokratikus politikai kultúra értékeivel felvértezett, a „demokráciában bízó állampolgár”, aki egyben „kritikus állampolgár”, és rendelkezik megfelelő gazdasági kompetenciákkal is.<sup>15</sup>

## Javaslat egy új fogalmi keretre: felelős polgárrá nevelés

Ez a szemléletváltás, pontosabban annak tudatosítása a hazai viszonyok között adja az alapját annak, hogy tanulmányunkban egy új ajánlást vezessünk be az állampolgári nevelés területén, a felelős polgárrá ne-

<sup>13</sup> Holle 2024.

<sup>14</sup> Csizmadia 2014.

<sup>15</sup> Uo. 231.

velés fogalmát. Tartalmában, ahogyan fentebb is láthattuk, ez nem új, hiszen az oktatás tartalmi szabályozói kijelölik ezt az utat, valamint a vonatkozó szakirodalom is többször utal erre a tágabb értelmezési keretre.<sup>16</sup> Az újdonságot a felelős felnőtt polgári létre való felkészítés hangsúlyozása és tudatosítása jelenti az ajánlásban. Ez tartalmában mindenképpen több, mint az aktív állampolgárság vagy a demokratikus állampolgárság közéleti dimenziója, hiszen magában foglalja a társadalom tagjainak tudatosságát és felelősségét az egyén és a tágabb közösségek (a helyi társadalom, az ország) iránt egyaránt. Ezen értékek megjelenése az állampolgári nevelés területén szintén nem teljesen újkeletű, hiszen az Európai Unió programjai, párhuzamosan a mi régióink csatlakozási folyamataival, már szintén megfogalmazták ezeket.

Az 1990-es évek végén egy brit oktatáspolitikai tanácsadói dokumentum a társadalomismeret-oktatás megalapozása kapcsán egyértelműen megfogalmazta, hogy a felnövekvő generációk tagjainak nemcsak a politikai jártasságát, hanem a közösségi részvételi attitűdjét, valamint a társadalmi és morális felelősségtudatát egyaránt fejlesztenie kell az oktatási rendszernek.<sup>17</sup> Az aktív állampolgárság ebben az értelemben nem szűkölt le tehát csak a politikai dimenzióra a demokratikus nevelés kapcsán: „Az aktív polgárok nemcsak politikailag polgárok, hanem morális polgárok is.”<sup>18</sup>

Ez a mondat átvezet a hazai (állam)polgárnevelés-fogalom egy másik dilemmájához, az állampolgár szó jelentéstartalmához, amely a hazai kontextusban rendelkezik egy sajátos átpolitizált tartalommal.<sup>19</sup> Ha az állam szót, amely az állampolgári nevelés szóösszetételt az államhoz és ezáltal a politikához köti, leválasztjuk a polgár szóról, megkapjuk az állampolgári nevelés eredeti tartalmát, amely összecseng a felelős polgárrá való nevelés társadalmi igényével, amelyre a mindenkori oktatási rendszernek fel kellene készítenie a diákokat.<sup>20</sup> Az angol *citizen*, a francia *citoyen* szavak ezt önmagukban is visszaadják, a magyar nyelvben viszont a polgár szó önmagában kevésbé bír azzal a jelentéstarta-

<sup>16</sup> Farkas 2010; Kaposi 2015; Csizmadia 2014.

<sup>17</sup> Crick 1998.

<sup>18</sup> Uo.

<sup>19</sup> Holle–Ványi 2022.

<sup>20</sup> Crick 1998.

lommal, amit az angol nyelvű szakirodalomban a *citizen* és a *citizenship education* takar. A polgár, a jogait és kötelességeit ismerő, a közösségért felelősséget vállaló, politikailag is aktív személy, valamint az ő intézményi keretek között történő felkészítése a felelős társadalmi szerepekre.<sup>21</sup> A magyar nyelvben a felemás polgárosodás eredményeként a polgár szóhoz immanensen kevésbé kapcsolódik a közösségért felelős polgár tudata, hiszen a sajátos társadalomtörténeti fejlődésünknek köszönhetően a közösségért viselt felelősséget nagyobb mértékben a nemesi réteg képviselte a 20. század közepéig, és a ma használt állampolgári nevelés és ismeretek jelzős szerkezetekben az állampolgár szó a pártállami rendszerhez köthető sajátos politikai jelentéstartalommal is bír.<sup>22</sup> Az állampolgár szó hallatán inkább egyfajta dogmatikus, az állam irányába igényeket megfogalmazó, de felé kötelességeket és felelősséget kevésbé vállaló személy jut eszünkbe.

### *A felelős polgárság dimenziói*

Tanulmányunkban tehát javaslatot teszünk az állampolgári nevelés és ismeretek fogalomhasználat helyett a felelős polgárságra nevelés és ismeretek kifejezések meghonosítására a hazai szaknyelvben. A felelős polgár fogalma és az arra való iskolai felkészítés az alábbi dimenziókat foglalja magában.

A felelős polgári attitűd alapja a *felelős egyén*, aki tisztában van az emberi értékekkel, az emberi méltósággal, a társadalmi kohéziót megteremtő erkölcsi szabályokkal. A modern államok alapvető alkotmányos értéke az emberi méltóság, valamint az emberi jogok tisztelete. A mindenkor oktatási rendszernek nemcsak a tananyagában, hanem az intézmények szervezeti felépítésében és szervezeti kultúrájában is közvetítenie kell az alkotmányos jogok tiszteletét, valamint a szabályok betartását és betartatását, így a felelős polgárság egyéni dimenziója nemcsak a szűk értelemben vett tananyagon keresztül, hanem a szélesebb értelemben vett intézményi kultúrán, a rejtett tanterven keresztül is átadódik.

<sup>21</sup> Scorza 2011; Keating 2014; Kennedy 2019.

<sup>22</sup> Holle–Ványi 2022.

A felelős polgárt nemcsak az egyéni attitűdjei, hanem a közösségi értékrend, a *közösségi értékek tisztelete* is formálja. Az egyéni felelősség a közösséggel való folytonos interakciók mentén formálódik valódi, megszilárdult értékrenddé. Az egyéni szocializáció meghatározó állomásai a család, a helyi közösségek, a nemzeti hovatartozás mint közösségi élmény megélése, valamint annak tudatosítása. A közösségi élmény megélésének egyik jelentős terepét a család mellett az oktatási intézmények adják, hiszen a gyermekek az identitásuk kialakulása szempontjából fontos és hosszú időszakot töltenek el ezekben, így az oktatási rendszernek egy sajátos feladata az egyén közösséget érintő felelősségének tudatosítása az együttélés szabályainak betartásával, a közösségi értékek és értékrendszer direkt és indirekt átadásával és elmélyítésével.

Az egyéni és közösségi felelősség az alapja a felelős polgárság *kulturális dimenziójának*. Az anyanyelv ápolása mint közös kommunikációs alap, a közös kulturális örökség, a tradíciók, kulturális javak ismerete, valamint azok identitásmeghatározó szerepének tudatosítása adja ezen dimenzió tartalmi lényegét. Az oktatási rendszer, az intézmények ebben a tekintetben szintén kettős szerepben jelennek meg: egyrészt a helyi és nemzeti, az európai kulturális örökség ismerete és megőrzésének fontossága a mindenkor tananyag részét képezik, ugyanakkor az iskolák rejtett tantervi szerepe ebben a tekintetben is kiemelkedő. A helyi kulturális hagyaték megismertetése és élővé tétele, a nemzeti ünnepek megélése és a kulturális örökség egyéb értékeinek bemutatása és áthagyományozása a diákok számára meghatározó a felnőtt élet kulturális azonosságtudatának kialakításában.

A szilárd értékrendszerrel és közösségi identitással bíró egyén képes a *közéleti, politikai dimenzióban* is stabilan működni, felelős döntéseket hozni. Az oktatási intézmények szervezeti működésükkel és pedagógiai programjukkal ebben a tekintetben is példaadók. A szakirodalom kifejezetten hangsúlyosnak tartja a közéleti részvétel, a demokratikus normák iránti attitűdök formálódásában az iskolai légkört. Az iskola demokratikus működése, a pedagógusok, diákok, szülők közötti párbeszéd minősége, a döntéshozatali folyamatok nyitottsága, a nyitott osztálytermi légkör mind minták a közéleti, politikai szerepekhez.<sup>23</sup> Ugyanakkor ezen a területen különösen fontos a megfelelő tananyag

<sup>23</sup> Holle 2024; Jakab 2022.

és folyamatos támogatás a pedagógusok számára, különösen a hazai környezetben. Ahogyan fentebb volt már róla szó, a közéleti, politikai kérdések megvitatása és a felelős közéleti részvételi attitűdök kialakítása nehéz terep a pedagógusoknak. Ennek oka részben az a félreértés, hogy a közéleti, politikai témák beemelése a tananyagba a szűk értelemben vett pártpolitika megjelenítését jelenti az iskolában. A közéleti, politikai témák feldolgozhatók pártpolitikai tartalom és üzenetközvetítés nélkül, sőt, az ezekről való beszélgetések célja éppen az lenne, hogy felkészítse a diákokat a nézőpontok, vélemények sokszínűségének bemutatására, és kialakítson ezeken keresztül egy, az eltérő vélemények iránti nyitottságot és kritikai attitűdöt, amely a különböző álláspontok megvitatására ösztönöz. A kutatások<sup>24</sup> azonban azt mutatják, hogy a hazai pedagógusok ezt a területet, az ezekre való felkészítést látják a legnehezebbnek egyrészt felkészültségük, másrészt az esetleges szülői konfrontáció okán. Az állampolgári nevelés és ismeretek téma a hazai környezetben a történelem és állampolgári ismeretek műveltségi területhez kapcsolódik, így hagyományosan leginkább a történelem-tanárok feladata. A hazai tanárképzés azonban a rendszerváltás óta adós az e területre való felkészítéssel, a tanterveknek a felsőoktatásban is csak marginális részét képezi ez a téma, és a továbbképzésekben sem jelenik meg hangsúlyosan.<sup>25</sup> Ezenkívül a politikai témák még akár semleges megvitatását is nehezményezhetik a szülők, hasonló politikai szocializációs okokból, a magyar társadalomban természetesnek vett, „az iskola ne politizáljon” attitűdből fakadóan.

A fenti dimenziók a felelős, tudatos polgárrá nevelés hagyományos elemeinek tekinthetők a téma oktatási rendszerbe való beemelése óta a 20. század második felétől.<sup>26</sup> Az ezredforduló változásaira reflektálva a 2000-es években megjelentek azonban új dimenziók is, amelyek mára már szerves részét képezik a felelős polgári tudáskészletnek. Az Európai Unió 2006-os ajánlása<sup>27</sup> az egész életen át tartó tanulási stratégiák

<sup>24</sup> Dancs 2022; Holle 2024; Jakab 2022.

<sup>25</sup> Kaposi 2015. Valamint lásd e számban Dancs Katinka és Fülöp Márta tanulmányát.

<sup>26</sup> Csizmadia 2014.

<sup>27</sup> Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2006: Az Európai Parlament és Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> (letöltve: 2026. 03. 04.)

részeként a hagyományos kompetenciákon túl (anyanyelvi kommunikáció, szociális és állampolgári kompetenciák, kulturális tudatosság) bevezeti a vállalkozói, valamint a digitális kompetenciát is. A fentieknek megfelelően a felelős állampolgár fogalmi dimenzióinak részét képezi a gazdasági, a gondoskodási és a tájékozottságra vonatkozó attitűdformálás.

A *gazdasági dimenzió* magában foglalja a kreativitást, az innovációs készséget, valamint azokat az alapvető gazdasági és vállalkozói ismereteket, amelyek szükségesek az egyén és a közösségek gazdasági fejlődésének megalapozásához, előmozdításához. Megjegyzendő, hogy a hazai pedagógustársadalom e téren is joggal érzi, hogy nem megfelelő a felkészültsége. A 2020-as Nemzeti alaptanterv beemelte a gazdasági ismereteket az állampolgári nevelés tananyagába, azonban a pedagógusok felkészítésének nem volt és ma sem része a gazdasági ismeretek. Ezen okból a pedagógusok még kevésbé érzik komfortosnak ezt a témát, mint a közéleti témákat, hiszen, ahogy mondják, ők „nem közgazdászok”.<sup>28</sup> Ugyanakkor az alapvető gazdasági ismeretek beemelése az iskolai tananyagba megalapozza a diákok tudatosságát a saját és közösségük egzisztenciális gyarapodása iránt, és ebben, tekintve, hogy a diákok szülei sem csak közgazdászok, az iskolának kitüntetett szerepe lehet. Releváns a kérdés, hogy ez valóban hagyományosan történelem-tanári feladat-e, és hogyan, milyen kooperációban lehet ezt a kompetenciát a leghatékonyabban fejleszteni az iskolákban.

A 21. század egyik kiemelt témája a *jövőért érzett felelősség*, mind annak emberi, mind környezeti dimenzióját tekintve. A fenntarthatóság, a fenntartható fejlődés és az ebben való jártasság az oktatási rendszer minden szintjén megjelenő elvárás, a felelős polgári lét alapvető kompetenciája. Ebben a témában az iskolai szocializáció szintén meghatározó lehet nemcsak tananyag, hanem az intézményi szemlélet közvetítésével egyaránt. A tananyag szintjén a téma összetett, több ökoszisztéma átgondolását követeli meg mind a pedagógusoktól, mind az intézményektől. A tananyagon túli szemléletformálás, az esetleges pazarlás felismerése és kezelése az intézményben, a szelektív hulladékgyűjtés, a tudatos fogyasztói attitűdformálás biztosan nemcsak a tan-

<sup>28</sup> A szerzők több alkalommal a témáról gyakorló pedagógusokkal folytatott személyes beszélgetéseiből származó megfogalmazás.

anyag szintjén, hanem egyéni példamutatáson, valamint intézményi szabályozókon keresztül is megjelenik az oktatási folyamatban.

A végére maradt a napjainkban talán az egyik legnagyobb kihívást jelentő dimenzió, a tájékozottság, a felelős információfogyasztás és mérlegelés, a *digitális és médiatudatosság* területe. Az egyén életéért, döntéseieért felelősséget vállaló polgár alapvető kompetenciája kell, hogy legyen a digitális írástudás, a rendelkezésre álló eszközök hatékony használata, valamint a digitális médiatudatosság. A 21. század fejlődése egyértelműen arra mutat, hogy ezeken a területeken egyre fontosabb a felnövekvő generációk megfelelő felkészítésének biztosítása, amelyben nagy szerep hárul az oktatási intézményekre. A tudatos, a felnőtt léthez szükséges digitális eszköz-használat tekintetében nagyobb hangsúly esik a tudás és képességek kialakítására, figyelembe véve ebben a tekintetben az iskolák hátránykompenzáló szerepét. A médiatudatosság területének szorosan össze kell kapcsolódnia a felelős, közéleti témákban tudatos polgári attitűdök kialakításával, hiszen napjaink új fejlesztései, elsősorban a mesterséges intelligencia, a közösségi média-használat elterjedése, valamint a keresőmotorok által kialakított véleménybuborékok<sup>29</sup> minden korábbinál nagyobb tudatosságot és kritikai attitűdöt igényelnek a jövő generációjától. Ez összetársadalmi felelősség, amelyben az oktatási intézményeknek is kiemelkedő felelőssége van. Nem véletlen, ahogyan a tanulmány bevezetésében is utaltunk rá, hogy egyre több állam beveszi az iskolai tananyagba a médiatudatosság témáját, hiszen a különböző digitális befolyásolási technológiák, köztük hangsúlyosan a hamis tartalmak szélsőséges társadalmi veszélyeket hordozhatnak.

<sup>29</sup> Pariser 2011.

## Egy digitális kutatás tanulságai<sup>30</sup>

A felelős polgárság dimenzióinak elméleti meghatározását követően indokolt megvizsgálni, hogy ezek a kompetenciák milyen mértékben jelennek meg a fiatal generációk körében a digitális környezetben. Egy 2022 és 2024 között, több szakaszban végzett empirikus kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy a digitális szocializáció miként befolyásolja a fiatalok állampolgári attitűdjeit, identitását és közösségi részvételét.<sup>31</sup> A vizsgálat első fázisában a fiatalok digitális szocializációs mintázatait igyekeztünk feltárni kvalitatív módszerekkel. Az adatfelvétel két fő elemből állt:

- 18 félig strukturált mélyinterjú, amelyek különböző életkorú fiatalok (15–27 év) médiahasználati szokásait, identitáskonstrukcióját és közéleti attitűdjeit vizsgálták;
- 6 fókuszcsoportos vizsgálat, összesen 46 fő részvételével, korcsoportonként differenciált bontásban (15–18; 19–22; 23–27 év).

A kvalitatív adatokat tematikus kódolás módszerével elemeztük, különös tekintettel az információforrásokra, a médiahasználati motivációkra, valamint az identitás- és közösségértelmezésekre. A kvalitatív eredményekre építve került sor a kutatás második szakaszában a kvantitatív adatfelvételre, amely két, egymást kiegészítő mintán történt.

Elsőként több, egyetemi hallgatók körében végzett online kérdőíves vizsgálat (n = 230) valósult meg. A kérdőíves felmérés célja a fiatal felnőtt, egyetemi korosztály digitális médiahasználati, a nemzeti és kulturális emlékezeti mintázatainak, valamint állampolgári attitűdjeinek feltérképezése volt. Az adatfelvétel online platformon (Forms) történt, nem valószínűségi mintavételi eljárással, ugyanakkor a minta heterogenitása lehetővé tette a releváns tendenciák azonosítását. Második lépcsőben következett egy országos reprezentatív jellegű kérdőíves vizsgálat (n = 800), amely lehetővé tette a korábbi eredmények validálását és általánosíthatóságának vizsgálatát. A kérdőív strukturálisan

<sup>30</sup> A tanulmány ezen része Balatoni Monika *Az állam, a nemzeti ünnepek és szimbólumok szerepe a nemzeti identitás, önreprezentáció alakításában. Az ezredforduló utáni generációk emlékezete* című disszertációjára épül, beépíti annak eredményeit. Bővebben lásd: Balatoni 2025.

<sup>31</sup> Balatoni 2025.

illeszkedett az egyetemi mintán alkalmazott mérőeszközhöz, így biztosítva az összehasonlíthatóságot.

Az eredmények azt mutatják, hogy a digitális térben zajló szocializáció nem egyszerűen kiegészíti, hanem részben felülírja a klasszikus szocializációs mintázatokat. A válaszadók jelentős része a közéleti, társadalmi és kulturális információk elsődleges forrásaként a közösségi médiát jelölte meg, miközben a családi és iskolai közvetítés szerepe relatíve csökkent. Ez az eredmény összhangban áll a nemzetközi kutatásokkal, amelyek szerint a fiatalok politikai és társadalmi orientációja egyre inkább a hálózati kommunikációs terekben formálódik.<sup>32</sup>

A kutatás egyik lényegi megállapítása, hogy a digitális térben való aktív jelenlét nem feltétlenül jár együtt a felelős állampolgári attitűdök erősödésével. Bár a fiatalok magas szintű technológiai kompetenciával rendelkeznek, ez nem párosul automatikusan kritikai médiaműveltséggel vagy reflektív gondolkodással.<sup>33</sup> A válaszok alapján kirajzolódik egy olyan jelenség, amely a szakirodalomban „kompetenciaparadoxonként” írható le: a digitális eszközök magabiztos használata mellett gyakran hiányzik az információk értelmezésének és kontextualizálásának képessége.<sup>34</sup>

A fókuszcsoportos vizsgálatok különösen érzékenyen mutattak rá arra, hogy a fiatalok számára a digitális térben megélt közösségi jelenlét sok esetben az önreprezentáció és a társas elfogadottság eszközeként válik, nem pedig a közösségi felelősségvállalás terepévé. A „lájkalapú visszacsatolás” és az algoritmusok által preferált tartalmak dominanciája olyan viselkedési mintákat erősít, amelyek az azonnali visszajelzésre és az érzelmi reakciókra épülnek, miközben háttérbe szorítják a deliberatív, reflektív részvételt.<sup>35</sup>

A kvantitatív adatok tovább árnyalják ezt a képet: a megkérdezettek jelentős része ugyan fontosnak tartja a közéleti tájékozottságot, azonban saját médiahasználati gyakorlatában elsősorban szórakoztató és rövid formátumú tartalmak dominálnak. Ez a kettősség – a deklarált értékek és a tényleges gyakorlat közötti eltérés – rámutat arra, hogy

<sup>32</sup> Castells 2010; Bennett–Seegerberg 2013.

<sup>33</sup> Balatoni 2025, 196.

<sup>34</sup> Livingstone et al. 2020.

<sup>35</sup> Sunstein 2017; Van Dijck et al. 2018.

a felelős polgári attitűdök kialakulása nem pusztán ismeretátadás kérdése, hanem mélyebb szocializációs és kulturális folyamatok eredménye.

Összességében a kutatás eredményei megerősítik, hogy a digitális szocializáció jelenlegi formájában nem biztosítja automatikusan a felelős polgárság kialakulásához szükséges kompetenciákat. Sőt, bizonyos esetekben kifejezetten erősíti azokat a tendenciákat – például az információs buborékok kialakulását, az érzelmi polarizációt vagy a felszínes információfeldolgozást –, amelyek gyengíthetik a demokratikus részvétel minőségét.<sup>36</sup>

Ebből következően az oktatási rendszer szerepe felértékelődik: nem elegendő a digitális eszköz-használat technikai szintű oktatása, hanem szükséges a kritikai, etikai és közösségi dimenziók tudatos fejlesztése. A felelős polgárságra nevelés ebben az értelemben nem választható el a digitális állampolgári attitűdök fejlesztésétől, hanem annak integráns részévé kell, hogy váljon. Így az iskola – a családdal és a tágabb társadalmi környezettel együttműködve – kulcsszerepet játszhat abban, hogy a fiatalok ne csupán felhasználói, hanem reflektív és felelős alakítói legyenek a digitális nyilvánosságnak.

## A felelős polgárság fejlesztéseinek feladatai a digitális környezetben

Mindez elvezet ahhoz, hogy a felelős polgárság hagyományos dimenzióit – egyéni, közösségi, kulturális és politikai – a digitális környezetben új elvárásokkal is kiegészítsük.

A digitális térben:

- az egyéni felelősség kiegészül az online viselkedés következményeivel,
- a közösségi részvétel új, hálózati formákat ölt,
- a kulturális identitás fragmentáltabbá válik,
- a politikai részvétel pedig gyakran szimbolikus vagy performatív jellegű.

<sup>36</sup> Pariser 2011.

Az empirikus eredmények alapján egyértelmű, hogy a digitális szocializáció jelenlegi formája nem biztosítja automatikusan a felelős polgárság kialakulásához szükséges kompetenciákat. Ez különösen az oktatási rendszer szempontjából jelent kihívást. Az iskolák – strukturális okokból – lassabban reagálnak a digitális környezet változásaira, miközben a fiatalok szocializációja már nagyrészt ebben a térben zajlik. Ez a diszkrepancia hozzájárulhat az állampolgári nevelés „láthatatlanná válásához” a köznevelési gyakorlatban.

A kutatás eredményei alapján indokolt a digitális állampolgárság integrálása a felelős polgárságra nevelés keretébe, különös tekintettel:

- a kritikai médiaműveltség fejlesztésére,
- az algoritmikus működés megértésére,
- valamint az etikai és közösségi dimenziók erősítésére.

Az elméleti keretek és az empirikus eredmények együttes értelmezése alapján megállapítható, hogy napjainkban az állampolgári nevelés nem értelmezhető a digitális enkulturáció figyelembevétele nélkül. A jövő pedagógiai feladata ezért nem a digitális tér korlátozása, hanem annak értelmezése, keretezése és értékalapú integrálása a nevelési folyamatba. A felelős állampolgár nevelése a 21. században egyben a felelős digitális állampolgár nevelését is jelenti.

## Összegzés

Tanulmányunk két, egymással szoros kapcsolatban levő téma köré épül: egyrészt egy új fogalom bevezetését javasolja az állampolgári nevelés helyett a hazai szóhasználatba, amely nemcsak egy modernebb felfogást tükröz, hanem első lépcsőfoka lehet egy személtváltásnak a hazai (a gyakorlatban tulajdonképpen nem létező) állampolgári nevelés területén. Az új fogalompár, a felelős polgár és a felelős polgárságra nevelés kiszabadítja a nevelés ezen sajátos területét a paternalista „állam-állami-felülről jövő” felfogás csapdahelyzetéből, valamint annak félreértelmezett szűk értelemben vett politikához kötöttségétől.

A felelős polgár értelmezésünkben tisztában van és tiszteli az alapvető emberi értékeket, normákat, ugyanakkor társas lény is, különböző közösségi identitásokkal is rendelkezik, és megérti ezek fontosságát

a társadalomban. Ehhez szorosan kapcsolódóan tiszteli a közösségi értékeket és ápolja a hagyományokat. Közéleti szerepében tisztában van az alapvető jogaival és kötelességeivel, elfogadja és követi a demokratikus normákat, nyitott a közéleti ügyekben való részvételre, mások véleményét tiszteletben tartva. A felelős polgári lét fontos összetevői a gazdasági tudatosság és a gondoskodás, valamint válaszolva a 21. század kihívásaira, a digitális tudatosság.

Írásunk második felében arra kívántuk felhívni a figyelmet egy empirikus kutatás tapasztalatai alapján, hogy a digitális kor kihívásaira az oktatási rendszernek mihamarabb válaszolnia kell, mivel a felnövekvő generációk egyre több időt töltenek a digitális felületeken, nem ismerve és nem felismerve annak árnyoldalait. A digitalizáció nem megállítható, és a mindenkori oktatási rendszernek felelőssége van a felelős polgári attitűdök minden dimenziójának formálásában, biztosítandó a békés társadalmi együttélést. A digitális enkulturáció nem értelmezhető spontán folyamatként, hanem tudatos pedagógiai beavatkozást igényel. A fiatalok digitális jelenléte önmagában nem garantálja a demokratikus részvétel minőségét; ehhez szükséges a reflektív gondolkodás, az értékalapú döntéshozatal és a közösségi felelősség fejlesztése. A felelős polgárságra nevelés így a 21. században csak akkor lehet eredményes, ha képes integrálni a digitális környezet sajátosságait, és azokat pedagógiaiilag értelmezett tanulási keretbe helyezi.

## Irodalom

- Assmann, J. 2013: *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest, Atlantisz Kiadó.
- Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2006: Az európai parlament és a tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> (letöltve: 2026. 03. 04.)
- Balatoni, M. 2025: *Az állam, a nemzeti ünnepek és szimbólumok szerepe a nemzeti identitás, önreprezentáció alakításában. Az ezredforduló utáni generációk emlékezte*. Doktori disszertáció. Nemzeti Közszerológiai Egyetem Közigazgatás-tudományi Doktori Iskola, Budapest, kézirat. [https://tudasportal.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/20.500.12944/108629/balatoni\\_monika\\_doktori\\_ertekezes.pdf?sequence=11&isAllowed=y](https://tudasportal.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/20.500.12944/108629/balatoni_monika_doktori_ertekezes.pdf?sequence=11&isAllowed=y) (letöltve: 2026. 03. 04.)

- Balatoni, M. 2025: Az új média hatása a fiatalok ismereteire és állampolgári attitűdjére. In Hanák, Zs. et al. (szerk.) *Az oktatás időszerű narratívumai*. Debrecen–Eger, HERA Könyvek XII., 193–201.
- Bennett, W. L. – Segerberg, A. 2013: *The logic of connective action*. Cambridge University Press.
- Cass R., Sunstein 2017: *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton University Press, 328.
- Castells, M. 2010: *The rise of the network society*. Wiley-Blackwell.
- Crick, B. 1998: *Társadalomismeret oktatás és a demokráciára nevelés az oktatásban. Az angol oktatási kormányzat társadalomismereti tanácsadó-testületének jelentése 1998*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/europai-dimenzio/tarsadalomismeret> (letöltve: 2026. 01. 16.)
- Csákó, M. 2009: Demokráciára nevelés az iskolában. In Somlai P. – Surányi B. – Tardos R. – Vásárhelyi M. (szerk.) *Látás-víszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*. Budapest, Pallas Kiadó, 155–188.
- Csizmadia, E. 2014: Demokráciában nevelni? A liberális demokrácia és a politikai nevelés. In Csizmadia, E. (szerk.) *Miért „alaptalan” a magyar demokrácia? Pártok, konfliktusok, társadalmi kohézió és állampolgári nevelés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 222–236.
- Dancs, K. 2022: Pedagógusok vélekedése az állampolgári nevelés céljairól. In Katteín-Pornói, R. – Mrázik, J. – Pogátsnik, M. (szerk.) *Tanuló társadalom: Oktatáskutatás járvány idején*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 163–172.
- Euronews 2026: Évtizedek médiaértés oktatása után Finnország felkészíti diákjait az MI-deepfake-ek felismerésére. *euronews.com*, 2026. 01. 05. <https://hu.euronews.com/next/2026/01/05/evtizedek-mediaertes-oktatasa-utan-finnország-felkészíti-diákjait-az-mi-deepfake-ek-felism> (letöltve: 2026. 03. 04.)
- Farkas, O. 2010: *Demokratikus állampolgárságra nevelés. Pedagógiai folyamatok és módszerek*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Holle, A. – Ványi, É. 2022: Helyzetkép a hazai iskolai állampolgári nevelésről. Kontextus, kudarcok, kutatási irányok és kihívások. *Politikatudományi Szemle*, 31. évfolyam, 3, 7–33.
- Holle, A. 2024: *Az állampolgári nevelés nyomában: Elméletek, politikai szándékok és elitgimnáziumi perspektívák*. Doktori disszertáció. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Kapcsolatok és Politikatudományi Doktori Iskola.
- Jakab, Gy. 2020: A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat* (LV.) Új folyam XI. – 2020. 1–2. szám. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2020/05/jakab-gyorgy-a-koztvetlen-allampolgari-nevelés-hazai-hagyományairol-11-01-07/> (letöltve: 2026. 03. 04.)
- Jakab, Gy. 2022: *Demokrácia demokraták nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés*. Budapest, Gondolat Kiadói Kör Kft.
- Kaposi, J. 2015: Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*, 3–4. (L.) Új folyam VI. – 2015. 3–4. szám. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-nevelés-06-03-02/> (letöltve: 2026. 03. 04.)
- Keating, A. 2014: *Education for Citizenship in Europe*. London, Palgrave Macmillan UK.
- Kennedy, Kerry J. 2019: *Civic and Citizenship Education in Volatile Times. Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. Singapore, Springer.

- Livingstone, S. – Stoilova, M. – Kelly, A. 2020: *EU Kids Online 2020*. London School of Economics.
- Nemzeti Jogszabálytár: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22> (letöltve: 2026. 03. 04.)
- Oktatási Hivatal: *Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára*. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8) (letöltve: 2026. 03. 04.)
- Oktatási Hivatal: *Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára*. [https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf) (letöltve: 2026. 03. 04.)
- Pariser, E. 2011: *The filter bubble*. Penguin.
- Scorza, J. 2011: Civic Education. In Kurian, G. (szerk.) *The Encyclopedia of Political Science*. Washington, D. C., CQ Press, 231–232.
- Szabó, I. 2009: *Nemzet és szocializáció: a politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon, 1867-2006*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Van Dijck, José – Poell, Thomas – De Waal, Martijn 2018: *The Platform Society*. New York, Oxford Academic. Online ed. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>

SOMOGYVÁRI LAJOS<sup>1</sup>

## *Szocialista erkölcsstan és állampolgári nevelés az iskolákban – Ideológiai- pedagógiai kísérlet 1958 és 1960 között*

---

*Socialist moral and civic education in schools –  
An ideological-pedagogical experiment between  
1958 and 1960*

### **Absztrakt**

Tanulmányomban a forradalom utáni átmeneti, politikailag bizonytalan helyzet egy sajátos pedagógiai vetületét kívánom bemutatni, amely a szocialista tudatformálás egy újabb kísérletét jelentette. A minisztériumi vezetés a szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek új tantárgyával kívánta megalapozni a közösségi alapelvű, kommunista/szocialista ember-típus, állampolgár kialakítását, a gondolkodásmód átalakítását, végső soron a politikai hatalom és ideológia bebetonozását. Mindezt természetesen befolyásolták 1956 tapasztalatai, a „megtévesztett” fiatalokat, pedagógusokat és szülőket (lényegében az egész társadalmat) egyaránt át kellett nevelni a szocialista rendszer követelményeinek megfelelően. Ehhez társult az utópikus, Hruscsovtól eredő vízió a kommunizmusba való átmenetre, amit többféleképpen próbáltak definiálni az 50-es évek végén, a 60-as évek első felétől viszont ez a céltételezés fokozatosan kiszorult a diskurzusokból, és átvette helyét a létező szocializmus elfogadása. A végül is kudarcos tantárgyi implementációs kísérlet egy ideológiai-politikai követelmény szakmáztatásáról, a pedagógia nyelvére való lefordításról szólt, ahol a neveléstudomány elméleti és gyakorlati szakemberei önálló kezdeményezésekkel is próbálták kialakítani egy új tudásterületet.

*Kulcsszavak:* szocialista erkölcs, világnézetű nevelés, állampolgári ismeretek, szocialista pedagógia

### **Abstract**

The paper explores a politically uncertain, temporary situation after the 1956 Revolution, in the dimension of education, focusing on a new experiment of socialist indoctrination. The ministry leadership tried to establish a communist/socialist type of citizenship, based

<sup>1</sup> Minőségügyért felelős nemzetközi és tudományos dékánhelyettes, intézetigazgató, egyetemi docens, Pannon Egyetem Humántudományi Kar Neveléstudományi Intézet.  
E-mail-cím: [somogyvari.lajos@htk.uni-pannon.hu](mailto:somogyvari.lajos@htk.uni-pannon.hu), ORCID: 0000-0002-3352-7197

on the principle of community, in order to change common thinking and ultimately ensure political power and ideology, through a new subject called Socialist moral and civic education. All of these goals were influenced by the experiences of 1956; the “disoriented” youngsters, teachers, and parents (the whole society, in essence) had to be re-educated and fitted to the requirements of the socialist system. Furthermore, the utopian vision about transitioning into communism (inspired by Khrushchev) also greatly inspired the program. They attempted to define this final goal in various ways in the late 1950s; then, in the first half of the 1960s, it was gradually eliminated from the discourse, and was replaced by the acceptance of existing socialism. The experimental implementation of the new school subject, which ultimately proved to be a failure, tells a story about translating ideological and political needs into the language of pedagogy, where professionals tried to create a new field of knowledge (both practically and theoretically) through their own initiatives.

*Keywords:* socialist moral, ideological education, civic education, socialist pedagogy

## Bevezetés

A szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek nem voltak még definiálva 1957-ben, amikor az általam elemzésre kerülő eset elkezdődött. A rendszer ideológusai, szakemberei számára ez megoldandó feladatot jelentett, a politikai döntéshozók pedig ebben találták meg az 1956-os forradalom egyik kiinduló okát. A tudatformálás kudarca is okozta a pártközpont szerint a „felfordulást”, hiszen nagyon sok diák, pedagógus vett részt a megmozdulásokban, utóvédharcokban (a pártvezetés differenciálva hol szándékos tettekről, hol megtévesztett emberekről beszélt) – még 1958 júniusából, Nagy Imre kivégzésének hírére is találunk diáktüntetésekéről szóló jelentéseket az oktatásról szóló bizalmas iratokban.<sup>2</sup> A szocialista rendszerekben állandóan megjelenő definíciós/interpretációs kényszer itt a politikai nevelés és szocializáció alapjait érintette, mivel meg kellett fogalmazni a szocialista erkölcs és állampolgári nevelés mibenlétét, illetve pozicionálni kellett ezeket más tudásrendszerekhez képest.<sup>3</sup> Az ismertetésre kerülő vitákban folyamatosan megjelenik például a nevelés végcéljául elképzelt új szocialista embertípus megfelelő viszonyulása a hit és vallás által átadott, a társadalom jelentős részéről elfogadott morális értékek, magatartási minták irányába, vagy a kialakításra kerülő szocialista állampolgári neve-

2 MNL-OL-M-KS 288 f. 33/1958/10. ő. e.

3 Az interpretációs kényszer tágabb kontextusához: Kalmár 2014.

lés kapcsolata a nyugati demokratikus, haladó irányzatokhoz és az 1945 előtti politikai ismeretekhez. A háttérben pedig ott munkált a kérdés: egyáltalán létezik-e önálló szocialista erkölcs, hogyan ragadható meg mindez tudományosan és pedagógiailag?

A kérdéskör komplex politikatörténeti, valamint pedagógiai szakirodalmi háttérrel egyaránt rendelkezik: mindkét területről hasznosíthatóak eredmények, melyeket felhasználva igyekszem bemutatni az eddig még nem kellőképpen feltárt implementációs kísérletet. Fontos megvizsgálni a tárgyalásra kerülő kísérletnek a Rákosi-rendszer nevelési célkitűzéseivel való kapcsolatát, amely a „megszüntetve megőrzés” érdekes esete. Az 1956 utáni koncepciók nem jelentették ki ugyanis expliciten a folytonosságot, a kapcsolódást az 50-es évek elejének értéktételezéseivel, az alkotmánytan és erkölcsi ismeretek tartalmával, amelyek többiek között a kommunista, osztályharcos morálról, a szocializmus építéséről és benne a jövőbeli állampolgárok feladatáról szóltak, viszont ugyanezek a kívánságok visszhangoztak a különböző tervekben az 50-es évek végén is.<sup>4</sup> A Rákosi-korszakot ugyanúgy zárójelbe tették 1956 után, mint ahogy ezt Hruscsov tette a sztálini örökséggel, miközben azok valójában tovább munkáltak már egy megváltozott történelmi környezetben, átkeretezve.

Mindez közös mintázatnak tűnik a kelet-európai és szovjet tapasztalatokat tekintve, ami egy kevésbé kutatott terület – legtöbbször a politikai szocializáció kontextusában mondtak erről a kutatók.<sup>5</sup> Ezek alapján a következők állapíthatók meg: a tartalom egy része állandó volt az állampolgári nevelésben az 50-es évektől a 70-es évekig, beleértve a szocialista hazafiságot, a proletár internacionalizmust, az elnyomott-elnyomó dichotómiát és a jövővíziót. Az ideológiai értelmezési keretek viszont folyamatosan változtak a politikai váltásokhoz igazodva, a jóval konfrontatívabb, dogmatikusabb 50-es évektől a hruscsovi kommunizmusba való nagy ugráson át a fejlett (létező) szocializmus kompromisszumos elfogadásáig a Brezsnyev-korszakban. A szovjet mintához való igazodás volt az általános a szocialista blokkon belül, ami alól Albánia, Jugoszlávia és Románia kivételt jelentett a korszak nagy részében. Kö-

<sup>4</sup> Az előzményeket röviden érinti az alábbi összefoglaló írás, ami jelen tanulmány fontos kiindulópontja is volt: Darvai–Somogyvári 2026.

<sup>5</sup> Szabó 2000; Voinea 2014; White 1977.

zös jellegzetesség volt valamennyi kelet-közép-európai országban az oktatás eszközjellege, ideológiai-gazdasági céloknak való alárendelése, és az állampolgári nevelés ebben fontos szerepet játszott.

A tárgyalt korszakban, 1956-ot követően döntően megváltozott a hazai és nemzetközi politikai környezet: Kádár János a megtorlás és a konszolidáció eszközeit egyaránt használó, újfajta rendszert kezdett kiépíteni (amelyben az 50-es évek végéig még a represszió, restauráció dominált),<sup>6</sup> míg Hruscsov a globális környezethez egyre jobban alkalmazkodó szovjet típusú rendszer ideálját közvetítette a blokkországok számára, ami a világrendszerek versenyében képes legyőzni a kapitalista országokat.<sup>7</sup> A Szputnyik fellövése (1957) után úgy tűnt, hogy a technológiai versenyben a Szovjetunió áll nyerésre az USA-val szemben, és ebben a kontextusban az oktatás és annak reformja is a szembenállás terepévé vált, ahol előnyt lehetett szerezni a másikkal szemben.<sup>8</sup>

Nem véletlen, hogy az erkölcsi és állampolgári nevelés kérdései gyakran a politechnika (munkára nevelés), a természettudományos műveltség kontextusában jelentkeztek Magyarországon 1958-tól kezdve. A látszólag távol eső területeket a mindenoldalúan művelt ember eszményében igyekeztek összekötni: az új szocialista (vagy kommunista) embertípus elméletileg és gyakorlatilag egyaránt képzett, intellektuálisan és jellemében is felsőbbrendűbb a kapitalista, csak a nevében demokratikus, de valójában elnyomó társadalmi rendszert fenntartó társánál.<sup>9</sup> A különböző értékrendek, tudástartalmak ehhez hasonlóan keveredtek a szocialista erkölcs és állampolgáriság elképzeléseiben. A hazai állampolgári nevelés történetéről szóló kurrens magyar szakirodalom általában retrospektív módon tekinti át a fejlődési folyamatot, egy ideáltipikus, nyugat-európai, észak-amerikai demokratikus nevelési koncepció lencséjén keresztül értékelve a különböző korszakokat.<sup>10</sup> Írásom igyekszik a korabeli lehetőségeket, intenciókat és értelmezése-

<sup>6</sup> A kádári rendszernek tengernyi a szakirodalma, jó bevezetés ehhez: Rainer 2011.

<sup>7</sup> Kalmár 2021.

<sup>8</sup> Somogyvári 2018.

<sup>9</sup> A terminológia árulkodó: legtöbbször a szocialista embertípusról írnak a korban, néhány-szor fordul elő a kommunista ideál szlogenje, ami azonban a távolabbi jövő kérdése, inkább balosabb, az utópikus célban hívő szerzők használták. A mindenoldalúan képzett ember eszménye a reneszánszig nyúlik vissza, amit Marx és Lenin szabott át ideológiailag.

<sup>10</sup> Dancs-Fülöp 2020; Holle-Ványi 2022; Jakab 2022; Szabó 2000.

ket is minél teljesebb körűen számba venni, elkerülve a prekonceptiókat, előzetes értelmezési keretet.

## Kiindulópontok: időhatárok, források és elemzési fókuszok

Az elemzés két tanévre koncentrál (1958–1959, 1959–1960): az új tantárgy bevezetésének kísérleti időszakára, illetve ennek közvetlen előzményére, mely 1957 tavaszára datálódik. 1960 után fokozatosan eltűnik a forrásokból a szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek szöösszetétel, helyét elfoglalja a politikai/világnézeti nevelés, jelezve a bevezetés kudarcát, a pedagógiai tudástartalom átalakulását. A főbb csomópontok az alábbiak időrendben:

- 1957. április: a Művelődésügyi Minisztérium középiskolai és általános iskolai főosztálya közös értekezletet tart a Pedagógiai Tudományos Intézet és a Tankönyvkiadó Vállalat részvételével az erkölcsstani oktatás bevezetéséről.<sup>11</sup>
- 1957/1958-as tanév: az osztályfőnöki órákon bevezetik az erkölcsi tárgyú beszélgetéseket.<sup>12</sup>
- 1958. április: az UNESCO konferenciája a franciaországi Sèvresben, ahol a magyar delegáció is jelen van, a tanácskozás egyik fő témája az állampolgári nevelés.<sup>13</sup>
- 1958. július: megjelennek az MSZMP művelődéspolitikai irányelvei.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> A tanácskozás összehívását a szülőktől érkező sok-sok levéllel, a társadalmi igénnyel magyarázták a szervezők, de sokkal fontosabb lehetett a hasonló szovjet pedagógiai kezdeményezések megindulása az 50-es évek közepén, illetve az 1956-os forradalom után újra megugró hitoktatás ellensúlyozása (Juhász 1957; Somogyvári 2016). Szimptomatikus a dátum: pár hónappal vagyunk a kommunista uralom teljes összeomlása után Magyarországon, amit az elégtelen világnézeti neveléssel is magyaráztak a pártvezetők, ami felértékelte a pedagógia és a pedagógusok szerepét, hiszen nagyon sok fiatal vett részt az októberi megmozdulásokban és a forradalom utóvérdharcaiban, ami a nevelők felelősségét is felvetette.

<sup>12</sup> Jóború 1957.

<sup>13</sup> Jóború 1958.

<sup>14</sup> Bolvári-Takács 1995. A művelődéspolitikai irányelvek végleges formába öntése több mint másfél évig tartott, a kádárizmus megszilárdulása szempontjából nagyon fontos szerepet töltött be ez a határozat, mivel felszámolta az ideológiai káoszt, rugalmasabb, ugyanakkor a párt által kellőképpen kontrollált értelmiség- és kultúrpolitikával, az egyházakhoz és vallásossághoz való viszony új keretrendszerének és a társadalomtudomány szerepének újrafogalmazásával – mindez meghatározó lett a későbbi évtizedek számára

- 1958/1959-es tanév: 10 középiskolában kísérleti jelleggel bevezetik a szocialista erkölcs és állampolgári ismeretek tanítását.
- 1959/1960-as tanév: 52 középiskolában kísérleti jelleggel bevezetik a szocialista erkölcs és állampolgári ismeretek tanítását.<sup>15</sup>

A forrásanyag alapján került felvázolásra a folyamat, a korpuszt három fő dokumentumcsoport alkotja: levéltári források, kiemelten az MSZMP KB Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának dossziéi, melyekben összeérték a Művelődésügyi Minisztérium jelentései és a pártvezetés elvárásai (ezenkívül felhasználtam az MSZMP PB, a Külügyminisztérium és a Minisztertanács iratait); az oktatásügyi törvénykezés végeredményét jelentő rendeletek, utasítások, útmutatók; végül a korabeli pedagógiai szakirodalom termékei (cikkek, hírek, könyvek).

Tentatív hipotézisem szerint a pedagógia kezdeményezte a folyamat elindítását 1957-ben, öntevékenyen keresve kibontakozási terepét, illetve ellensúlyozva, kompenzálva az előző év „ellenforradalmi” eseményeiben való érintettségét. Nem találtam írásos nyomokat az 1957. áprilisi tanácskozás előzményeire, politikai megrendelésre, így feltételezhetően a rendszerben, ideológiában hívő szakemberek tematizálták a kérdést, nem a politika indukálta a folyamatokat. Opportunizmus és konformizmus egyaránt szerepet játszhatott a szocialista pedagógia új terepének megfogalmazásában, mindez azonban nem is volt annyira új. Az osztályfőnöki órák keretében folytatott tevékenység emlékeztetett az 1945 utáni „szabad beszélgetések” tanóra hamar elhalt próbálkozására, a „szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek” bevezetéséről pedig a 20-as évek orosz–szovjet avantgárd, gyakran szélsőbalos, a hagyományoktól elrugaszkodó pedagógiai projektjei juthatnak eszünkbe.<sup>16</sup>

(Kalmár 1998, 134–189). Az 1957. áprilisi tanácskozások az oktatás egy jól körülhatárolt területét érintették (az erkölcsstan és állampolgári nevelés kérdése), amit pedig az 1958. júliusi irányelvek egy tágabb kontextusba helyeztek.

<sup>15</sup> Szenes 1960.

<sup>16</sup> A szabad beszélgetések tanóra egyfajta tapasztalatáról: Donáth 2025, 232. A háború utáni évek tágabb kontextusáról, a kommunista oktatáspolitikáról: Sáska 2016. Az orosz–szovjet történeket a radikális egyenlőségpárti mozgalmak témakörében tárgyalja: Sáska 2011. Elsősorban az önigazgató, kommunaszerűen működő iskolakísérletek juthatnak itt eszünkbe (mint például Makarenko), amelyek a közvetlen demokrácia, a közéleti vita szintereinént is funkcionálhattak volna – ha ez lehetséges lett volna egy diktatúra keretei között.

A politikusi, szakemberi megszólalások jelentős része az 50-es évek végén még bízott ezekben a jövőorientált célokban, a tudatformálás sikerében. A 60-as évek első felére ez a hit lassan eltűnt, és átfordult egy pragmatikusabb irányba, ami már a pártállamnak megfelelő nyelv és magatartás elsajátítását, elfogadását jelentette, egyfajta politikai szocializáció, alkalmazkodás keretében. A szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek az utolsó bevezetési kísérlet volt a kommunista embertípus utópikus céljának megvalósítására, pedagógiai megalapozására, ami azonban egy jóval tradicionálisabb irányba futott ki a *Világnézetünk alapjai* tantárgy 1964-es megjelenésével. Ez pedig párhuzamos volt a Kádár-rendszer konszolidációjával, a bal- és jobboldali alternatívák lezárulásával.

A 60-as évek közepén elinduló világnézetünk alapjai több szempontból is cezúrát jelentett az 50-es évek kezdeményezéseihez képest: egyrészt nem a Minisztérium dolgozta ki az alapelveket, hanem egy, az oktatás-nevelés kérdéseire szakosodott szervezet, az Országos Pedagógiai Intézet (OPI).<sup>17</sup> Az ideológiai korlátokat természetesen ezek a szakemberek is tiszteletben tartották, de érezhető volt a dezideologizálás szándéka is: az egyes szaktárgyakat már kevésbé terhelték ideológiai tartalmakkal, a szaktudományok önállóságát jobban tiszteletben tartották az új tantervek kidolgozói. A világnézetünk alapjai tantárgy csak a középiskolai képzés végén jelent meg, a negyedik osztályban, 18 éves fiataloknak, a korábbi évfolyamokban vagy az általános iskolában nem (szemben a korábbi gyakorlattal), és inkább filozófiai indíttatású volt a tananyag leírása, nem érintette a szociális-kulturális vagy gazdasági élet mindennapi kérdéseit, ami szintén fontos változás volt.<sup>18</sup>

Vizsgálódásom fő tematikai fókuszai a szocialista erkölcs és állampolgári ismeretek tudásanyagára, az azt létrehozó aktorokra, célközönségére, külső kapcsolataira és céljaira irányulnak a tárgyalt időszakban:

1. a szocialista erkölcs és állampolgári ismeretek tudásanyagának előállítói, illetve a folyamatban érintett, megjelenített szereplők;
2. a tudásanyag tartalma;

---

Ezek a kísérletek azonban így szükségszerűen elhaltak, majd időnként újra felbukkantak, de sosem képezték a főáramot a pedagógiai diskurzusokban.

<sup>17</sup> Varga 1964.

<sup>18</sup> Nagy 2000, 134–135.

3. hivatkozási alapjai, keretrendszere;
4. végül a tárgy és oktatás mögött meghúzódó intenciók, a szándékolt hatások.

Nem az osztálytermi gyakorlatokat kívánom tehát rekonstruálni, és a megvalósulást bemutatni, hanem az elképzelések és elvárások feltérképezése, a célközönség és kapcsolatrendszer bemutatása lesz a következő fejezetek tárgya.

## A tudás aktorai: előállítók és befogadók

A korból számos megnyilvánulást idézhetnénk arról, hogy „a nevelőket is nevelni kell”, mondván, hogy számos múltbéli maradvány, téves nézet torzítja működésüket: vagyis a szocialista erkölcs és állampolgári ismeretek tanítása, a tudás disszeminációja az ő világnézetüket is formálta, javította volna. Ahogyan Münnich Ferenc, a Minisztertanács elnöke fogalmazott az MSZMP PB zárt ülésén 1958 elején: „Tudjuk, hogy a pedagógusok jelentős része még a burzsoá Magyarország neveltje, akikbe belenevelték a munka iránti bizonyos undort és akiket átállítani nem könnyű.”<sup>19</sup> Münnich itt a fizikai munka általános és középiskolai bevezetéséről szólva említette meg a tanítók és tanárok nem megfelelő hozzáállását, helytelen erkölcsi értékrendszerét, a politikai hatalom oldalára való átállítás nehézségeit. A Művelődésügyi Minisztériumban (MM) Ilku Pál miniszterhelyettes szintén a negatívumokat emelte ki velük kapcsolatban: „A pedagógusok társadalmi tudatuk fejlődésében nem járnak előtte az ország népének általános tudatfejlődéséhez képest.”<sup>20</sup> Ez eléggé lesújtó értékelés volt, hiszen pont a jövő generáció nevelésével megbízott értelmiségi réteg tudati hátramaradottságáról volt meggyőződve a politikai vezetés – számtalan hasonló idézetet sorolhatnánk még, amelyek többnyire nem voltak nyilvánosak. Hogyan tudtak volna épp ezek a pedagógusok mintát adni a szocialista erkölcsiségről a gyerekeknek, vagy megfelelő ideológiai háttérrel beszélni nekik az állampolgári nevelés aktuális kérdéseiről?

<sup>19</sup> MNL-OL-M-KS 288. f. 5/67. ő. e.

<sup>20</sup> MNL-OL-M-KS 288 f. 33/1959/3. ő. e.

Azok a szakemberek viszont, akik kulcsszerepet játszottak a szocialista állampolgárság és erkölcsiség tudástartalmának kialakításában, ellenkező véleményen voltak. Szerintük éppen a pedagógusok lettek volna alkalmasak arra, hogy most már (1956 tapasztalatai után) helyesen definiálják a feladatot, ezzel bebizonyítva megbízhatóságukat, és megmutatva, hogy a párt által kívánt ideológiai megalapozáshoz szükséges tudással rendelkeznek. Jóború Magda volt az egyik főszereplő itt, akit éppen ekkoriban küldtek el a Minisztériumból az Országos Széchényi Könyvtár főigazgatói székébe: széles körű műveltséggel, nemzetközi kapcsolatokkal rendelkezett, neve gyakran előfordult az UNESCO-delegátusok tagjaként, nyugati tanácskozásokon. Jóború egyébként 1958 elejéig volt művelődésügyi miniszterhelyettes Kállai Gyula minisztersége alatt, majd leváltották, pozícióját az az Ilku Pál kapta meg, aki korábban a hadseregben dolgozott, 1956 végén a karhatalmat szervezte, keményvonalas, megbízható pártkatonának számított. Ilku és Jóború ellentéte személyes és politikai okokkal egyaránt indokolható volt. Ők ketten jól reprezentálták a szembenálló csoportokat: az ortodox, értelmiséggel szemben bizalmatlan pártvezetőket, akik nagyobb rendcsinálást akartak 1956 után, illetve a rendszer javíthatóságában hívő vagy a karrierjük, pozíciószerzésük szempontjából iskolai változásokat proponáló bürokraták, szakemberek csoportját.

Érdekes tény, hogy a Jóború mellett feltűnő többi minisztériumi vezető és iskolaigazgató (azok csoportja, akik a szocialista erkölcs, állampolgárság témájában cikkeket jegyeztek) nagymértékben átfedést mutattak a politechnika (munkára nevelés) reformképviselőivel: Vadász Ferencné, Putsera Tibor MM osztályvezetők mellett dr. Bánfalvi József, a Szegedi Radnóti Gimnázium igazgatója is gyakran felbukkant mindkét témakörben. A munkára nevelés jellemfejlesztő hatásáról vallott nézeteknek régi pedagógiai hagyománya volt, valószínű praktikus okokból folytatták egyazon iskolákban a kísérleteket. Az érintett iskolaigazgatók, szakemberek kijárási képessége, informális befolyása nőhetett ezáltal, a tematizálás, célkijelölés munkája pedig az akadémiai térszerzésben szintén hasznosítható volt. Dr. Juhász Ferenc (a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársa) például folyamatosan publikált az erkölcsi nevelés témájában ezekben az években, az új tudásterület továbbépítésével pedig saját tevékenységét is legitimálta. A bourdieui értelemben a tudományos mezőt alakító szereplők így pozíciókhoz,

befolyáshoz juthattak, saját erőterhez, ami jelen esetben a szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek tantárgyában manifesztálódott.<sup>21</sup>

Ez a cselekvési tér iránti igény jelentkezett abban, hogy nemcsak a diákokat akarták az új tantárggyal edukálni, hanem a szülőket, végül soron az egész társadalmat. Az etikaórák a vágyott célok szerint a szülőket szintén formálták, az iskolának be kellett avatkozni a családok életébe, hogy fejlesszék az édesapák és édesanyák nem megfelelő pedagógiai kultúráját.<sup>22</sup> Az iskola és a szülői otthon egységesen kellett volna, hogy dolgozzon a gyerek javáért, ami beilleszkedést jelentett a szocializmust építő társadalomba: a logika szerint a szülőknek ehhez le kellett győzni magukban a régi maradványokat, a visszahúzó erőt, megszüntetve ezzel a kettős nevelést.<sup>23</sup> Az önnevelés és önkritika régi kommunista (és még régebben keresztényi) ideája köszönt itt vissza, illetve a társadalmiasítás gyakorlata: az egész társadalom ügye lett az ifjúság helyes nevelése, ami így a felelősség szétterítését is jelentette.<sup>24</sup> Német történészek erre a jelenségre használták a „nevelő diktatúra” fogalmát, ami azt az irányultságot magyarázta, hogy az állampárt folyamatosan igyekezett jó irányba nevelni a társadalom tagjait, akik fejlődésük egy korábbi fokán voltak még, így nem tudták, mi a jó nekik, mi a magasabb rendű fejlődés értelme.<sup>25</sup> Márpedig a szocialista erkölcs és állampolgárság meghaladta a kapitalista országok demokráciafogalmát és a korábbi elképzeléseket – még ha ezeket nem is tudta a konkrét szocialista állampolgár, akit meg kellett győzni erről. Ezzel el is érkeztünk a tudásanyag tartalmához.

<sup>21</sup> Bourdieu 2009.

<sup>22</sup> Károly 1958, 55; Szenes 1960.

<sup>23</sup> Nagy 1960. Ahogyan a jelenséget egy minisztertanácsi anyag érzékletesen megfogalmazta: „A társadalom világnézeti-politikai kettőssége az iskolára is jellemző: sok nem marxista tanár tanít marxista tananyagot, az iskola pozitív hatását a szülői ház gyakran lerontja, erősen érvényesül még a klérus befolyása is.” (MNL-OL-XIX-A-83-a-121/1-1959.)

<sup>24</sup> A kollektivizálás gyakorlatához hasonlóan, ami ugyanebben az időszakban lépett a befejező, végleges szakaszába: Ö. Kovács 2012. A „szövetkezetesítés” teljessé tételében a pedagógusoknak nagy szerep jutott: Somogyvári 2025.

<sup>25</sup> Barck–Classen–Heimann 1999. Hazai kontextusban a Kádár-rendszer nevelő szerepfelfogásáról: Pap 2021.

## A tudásanyag tartalma

Ahogy az már korábban megállapítottam, definiálatlan, kialakulatlan területről volt szó, ezért számtalan, egymástól nagyon eltérő érték és tartalom keveredett az osztályfőnöki órák témáinak meghatározásánál, illetve később az új tantárgy kialakításakor. A kiindulási alapot az 1955/1956-os tanév utasítása jelentette, amit még Jóború Magda adott ki miniszterhelyettesként. Ebben a fő feladatok között lett megjelölve a szocialista hazafiságra nevelés és a hazafias nevelés (két külön fejezetben, hiszen az előbbi alatt a proletárinternacionalizmust értették, míg a második a hazai „haladó” hagyományokra és nemzeti büszkeségre alapozott), a közösségi nevelés, a politikai-világnézeti felkészítés és politechnika bevezetése – mindezek összefüggésben voltak a pedagógusok ideológiai képzettségének emelésével is.<sup>26</sup> Ugyanezek a célkitűzések ismétlődtek 1957-ben és 1958-ban is. Az általános és középiskolai osztályfőnöki órák javasolt témáihoz is adott útmutatót 1955-ben a Minisztérium, amiket szintén újra elővettek az 1957/1958-as tanévben. A lista rendkívül változatos volt, úgy tűnik, minden lényeges dolgot igyekeztek belegyömöszölni az oktatással foglalkozó szakemberek, ami kimaradt a tantervekből, ideológiailag vagy szakmai szempontból hasznosítható volt – később ezek alkották a szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek tematikáját is: időszerű politikai események, a mi hazánk, iskolai tanulás és munka, helyes magatartás (kötelesség, akarat, tisztelet), pályaválasztás, nagyjaink és példaképeink (a márciusi ifjakkal és Leninnel a középpontban), egészséges életmód, párkapcsolatok és család (ez utóbbi csak a középiskolákban).<sup>27</sup>

Ezek a topikok az illetlen, filozófia, egészségtan, állampolgári ismeretek, politika, történelem, etika és pályaeorientáció területeit egyaránt érintették, eléggé vegyes benyomást keltve. Kicsit úgy tűnik, mintha az ideológiai elvárásoknak is meg akartak volna felelni az összeállítók, ugyanakkor a korábban meglévő, de időközben eltűnt tartalmakat, saját elképzeléseiket szintén be akarták volna csempészni az anyagba – ilyen az 1945 után felbukkant, majd megint eltűnt egészség-

<sup>26</sup> 61/1955. (O. K. 16.) O. M. számú utasítás.

<sup>27</sup> Tájékoztató az általános iskolai osztályfőnöki órák megtartása tárgyában. *Oktatásügyi Közlöny*, 16, 224–225. Javasolt témakörök a középiskolák osztályfőnöki óráihoz. *Oktatásügyi Közlöny*, 16, 225–228.

ügyi ismeretek, az aktuális közéleti eseményekről való párbeszéd baloldali reformpedagógiából ismert gondolata (Freinet). Ez a dokumentum tehát egy sajátos kompromisszum volt, és ugyanezt melegítette fel Jóború 1957 nyarán, jelezve a kontinuitást az 1956-os forradalom után is.

Valamelyest átfogalmazták addigra a témaköröket, kihagyva a pályaorientációt és az időszerű politikai eseményeket (ez utóbbi nem lehetett véletlen a bizonytalan helyzetben): közösség, munka és tanulás, hazaszeretet és népszerűség, kulturált magatartás és higiénia, akarat és jellem lettek az új hívószavak az osztályfőnöki órák erkölcsi tárgyú beszélgetéseire az általános iskolában.<sup>28</sup> Kisebb hangsúlyt kapott az internacionalizmus, sőt, bekerült a „romániai, csehszlovákiai stb. magyar gyermekek élete” is. Ez utóbbi, kisebbségekre vonatkozó kitétel nagyon ritka volt a korban (nehezen elképzelhető, hogyan jelenhetett meg ilyen a hivatalos közlönyben 1957-ben), ami egy másfajta gondolkodást jelzett – ez azonban nagyon hamar eltűnt a diskurzusokból. Ezek a változások talán azt mutatták meg, ahogyan az ekkor még liberálisabb oktatásügy az 1956-os forradalom nemzeti követeléseire reagált. A középiskolákban ugyanaz maradt a tematika, mint 1955-ben, nagyobb önállóságot adva a pedagógusoknak a megvalósításban, hogy a gyerekek saját tapasztalataihoz, élményeihez igazítsák a kötetlen beszélgetéseket.<sup>29</sup> Érdekes ilyen megjegyzéseket olvasni, miközben az országban folyt a tanítókat, tanárokat és egyetemi oktatókat is érintő megtorlás<sup>30</sup> – ez jelzi, hogy a kommunista hatalom visszaállítását célzó represszió, illetve a puhább eszközök alkalmazása a konszolidáció érdekében, vagy akár a forradalom eredményeinek megőrzésének, átmentésének kísérletei egy időben történtek, az erőviszonyoknak és a különböző szituációknak megfelelően, változó arányban. A bonyolult és zavaros időszak eltérő szándékait tükrözhatték a fenti törekvések.

1958 elején változott a Művelődésügyi Minisztérium vezetése: Benke Valéria vette át Kállai Gyula helyét miniszterként, Jóború végleg kikerült az apparátusból, ezt követően a nemzetközi kapcsolatok vonalára került át, ahol meg is kapta első fontos feladatát: kiutazhatott az UNESCO-konferenciára Franciaországba, ahol az egyik fő téma pont

<sup>28</sup> Melléklet a 65/1957. (M. K. 12.) M. M. számú utasításához.

<sup>29</sup> Osztályfőnöki órák a középiskolában. *Művelődésügyi Közlöny*, 13, 238.

<sup>30</sup> Somogyvári 2022.

az állampolgári nevelés volt – ez a tanácskozás fontos igazodási pont lett később a magyar diskurzusokban, amelyről a következő fejezetben olvashatunk részletesebben. A Minisztériumban Aczél György lett Benke Valéria első helyettese, Aczél liberalizmusát Ilku Pál és Szigeti József miniszterhelyettesi kinevezései ellenpontoszták: ők ideológiai szempontból a párt dogmatikusabb szárnyához tartoztak.<sup>31</sup> Jellemző kádári hatalomtechnika volt ez, a jobb- és baloldal egymást ellensúlyozó felhasználása, a pártvonal centrumba helyezése, amit a művelődéspolitikai irányelvek nyilvánosságra hozása is jelzett 1958 nyarán.

Ebben egyrészt elmarasztalták a pedagógusokat, azzal az indokkal, hogy jelentős részük még nem marxista–leninista, ezért nem tudják szocialista szellemben nevelni a fiatalokat, másrészt viszont segítséget ígért nekik a párt, hogy minél gyorsabban elsajátíthassák az ideológiai alapokat. A világnézeti nevelés vált a legfontosabb feladattá a következő évek kulturális életében, ami a következőket foglalta magában: szülők és felnőttek iránti tisztelet, hazaszeretet, munkaszeretet, becsületesség, munkával és munkára nevelés, társadalmi tulajdon megbecsülése és a szocializmus ügye iránti elkötelezettség.<sup>32</sup> Tipikusan kompromisszumos megfogalmazás ez, olyan hagyományosan elfogadott értékek (idősebbek iránti tisztelet, hazafiasság, munkaerkölcs, a tulajdon tisztelete; de itt nem magán-, hanem társadalmi tulajdonról van szó) közé csomagolták be a szocialista szellemű nevelés céljait, amit a társadalom többsége biztosan képes volt elfogadni. Azt az ideológiában bekövetkezett hangsúlyeltolódást mindenképpen jelezte ez a dokumentum, amiben a Kádár-rendszer különbözött a megelőző Rákosi-érától: a felszínen kevésbé volt radikális a tudati átalakítás szándéka (később majd látni fogjuk, hogy mennyiben igaz ez a megállapítás), közvetettebbek lettek a módszerek, és integratív a megközelítés.

Párhuzamosan ezzel, az MSZMP legfelső vezetése eldöntötte Benke Valéria javaslatára a politechnika (munkára nevelés) általános bevezetését, ami legalább 1953 óta folyamatosan téma volt a minisztériumi kollégiumi értekezleteken, de eddig mindig sikertelenül próbálták implementálni a szovjet példát. Az előterjesztés szerint a fiatalság nevelésében megmutatkozó hiányosságokat kompenzálta volna az ifjúság

31 A szervezeti változásokhoz: Welker 1984, 230.

32 Vass–Ságvári 1973, 261.

felkészítése a szocializmus építésére, a nagyüzemi termelésben való részvételre, amely együtt járt az idealista elképzelések szerint a fizikai munka, a munkások és a munkaerő kölcsönös nagyobb megbecsülésével, materialista szellemű neveléssel.<sup>33</sup> Az új típusú oktatás gazdasági célokat is szolgált, hiszen kötelezővé tette a valamilyen szintű részvételt a gimnazistáknak mezőgazdasági nagyüzemek vagy gyárak munkájában (olcsó munkaerő biztosítása és a pályaválasztás befolyásolása céljából), az általános iskolában pedig ennek gyakorlati készségeit alapozták meg.<sup>34</sup>

Az 1958/1959-es tanévben a középiskolákra helyeződött a fókusz, a gimnáziumokban kötelezővé tették az óraterven felüli (vagyis plusz órának számító) erkölcsi-politikai tárgyú osztályfőnöki órát, igyekeztek a szülői munkaközösségeket, úttörőszervezeteket is jobban bevonni a munkába.<sup>35</sup> Az általános iskolákban folyt az eddigi munka, segédkönyvek készültek az osztályfőnökök munkájának támogatására, amelyekben kiemelték, hogy a pedagógusoknak őszintén, meggyőződésből kell képviselni azokat a szocialista elveket, amelyeket kötelező közvetíteni.<sup>36</sup> Ennek hangsúlyozása azt fejezhette ki, hogy a legfőbb gondnak a kettős nevelést tarthatták az útmutatók szerzői: sok szülő, tanító, tanár mást mondott otthon, informális körben és mást hivatalosan, a nyilvános térben, ami csökkentette a világnézeti nevelés hatékonyságát, hitelességét. A segédkönyvek szemelvénygyűjteményeket is tartalmaztak, olyan irodalmi-történelmi példákkal, amelyek erkölcsijellem-fejlesztő hatással bírhattak (a *Timur és csapata* mellett ott volt *A tücsök és a hangya* vagy Gárdonyi- és Móricz-novellák). Ezzel egy régebbi pedagógiai hagyományhoz és módszerhez csatlakoztak ezek a művek, ami könnyebbé tette az 1945 előtt szocializálódott pedagógusok számára e tartalom befogadását, átadását: a két világháború közötti kultúrpedagógiáról van szó, ami az ideális értékek közvetítését

<sup>33</sup> MNL-OL-M-KS 288. f. 5/67. ő. e.

<sup>34</sup> Somogyvári 2015a, 2015b.

<sup>35</sup> A szülői munkaközösségek 1958/59. tanévi munkájáról. *Művelődésügyi Közlöny*, 15, 258–260. A művelődésügyi miniszter 169/1958. (M. K. 16.) M. M. számú utasítása. *Művelődésügyi Közlöny*, 16, 276. Az úttörőcsapatok munkájának segítése. *Művelődésügyi Közlöny*, 16, 291–293.

<sup>36</sup> Juhász 1958; Bada–Földes–Kovács–Szilágyi 1958.

hasznos tartalmakban vélte megragadhatónak, egyfajta klasszikus műveltséget újrateherelve.<sup>37</sup>

Az osztályfőnöki órák erkölcsi beszélgetéseit követő, azokkal párhuzamos új tantárgyat (a már említett szocialista erkölcsi és állampolgári ismereteket) tíz gimnáziumban vezették be kísérleti jelleggel 1958. szeptemberben. Két zászlóshajó intézménye volt ennek az implementációnak az újságcikkek, publikációk alapján: a szegedi Radnóti Gimnázium és a miskolci Kossuth leánygimnázium. Nagyon sok mindent akartak belezsúfolni a tananyagba, folytatva és kibővítve az osztályfőnöki órák tematikáját: erkölcselmélet, filozófia és marxizmus–leninizmus összefüggései (az osztályharc szerepe az erkölcs fejlődésében, burzsoá-, proletár- és kommunista erkölcs), közösségi erkölcs (a szocialista ember a családban, hazafiság és internacionalizmus, önkritika, a köztulajdon tisztelete, munkafegyelem, szolidaritás, sovinizmus, nacionalizmus, faji gyűlölet), kötelességeink önmagunkkal szemben (önnevelés, önmérséklet, sport, egészség óvása, szenvedélyek, az élet céljai, érzelmi kérdések, szórakozás).<sup>38</sup> Sokkal politikusabb, konfrontatívabb tartalom volt ez a korábbi megfogalmazásokhoz képest, jelezve, hogy ez nem illemtan és nem osztályfőnöki óra, hanem a szocialista erkölcs felsőbbrendűségének bebizonyítása, a dominancia jelzése.<sup>39</sup> Erősödött a kommunista nevelés utópikus jellege a híradások alapján, a régi hagyományos értékek előtérbe állítása helyett megint inkább a cél vált hangsúlyossá: az új típusú szocialista ember és társadalom kialakításához való hozzájárulás.<sup>40</sup>

Kérdés, hogy az újra keményedő hangnem a gimnáziumigazgatók öntevékeny mozgásából, pártszerűségéből, ideológiában hívő attitűdjéből fakadt, vagy összefüggött-e az irányító tárca változó vezetésével. Mindkettő igaz lehetett, az ebben az időben született minisztériumi háttéranyagok mindenesetre hasonló attitűdöt tükröztek. A Középfokú Oktatási Főosztály bizalmas javaslata például az említetteken felül olyan témákat is belevett volna az osztályfőnöki órák korábban kialakított, gimnazistáknak szóló negyedik osztályos anyagába, mint:

<sup>37</sup> Golnhofer 2004, 57–63. Nem véletlen, hogy az ideológiai tárgyak (irodalom, történelem) hasonló tartalmait is igyekeztek ekkoriban az erkölcsi nevelés szolgálatába állítani.

<sup>38</sup> Fűr 1960.

<sup>39</sup> Perényi 1959.

<sup>40</sup> Északmagyarország 1959.

„3. A valláserkölcstársadalmi gyökere és ellentmondása. 4. A kommunista erkölcs alapelve: az egyéni érdek és a közérdek, az egyén és a közösség boldogságának egysége. 5. A kommunista ember humanizmusa (Az emberszeretet és az ellenség gyűlölete. A kölcsönös megbecsülés alapja). 6. A kommunista ember optimizmusa. 7. A kritika erkölce. 8. A kommunista erkölcs mint az osztály nélküli társadalom általános erkölce.”<sup>41</sup>

Feltűnő a kommunista kifejezés szerepeltetése a szocialista helyett, a végcél kiemelése, az evilági boldogság megvalósítása (a mennyország helyett a kommunista társadalomé).<sup>42</sup> Az előterjesztés végkövetkeztetése szerint, ha nincsen szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek (amiről nem sokat tudunk meg a dokumentumból), akkor a tanulók „felfegyverzetlenül” maradnának a felekezetek oldaláról „céltudatosan, szisztematikusan” érkező hatások ellen.<sup>43</sup> A nyelvezet árulkodó: frontokról, harcról volt szó, legyőzendő ellenségről (és nem megnyerni kívánt, megtévesztett tömegekről), a vallás helyébe pedig a politikai ideológia lépett (egy helyen azt bizonygatta a szöveg, hogy a tanítandó erkölcsi normák miért nem válnak majd dogmákká).<sup>44</sup>

Egy még radikálisabb kísérlet is elkezdődött ebben az időben, a KISZ Egyetemi és Középiskolai Osztályának kezdeményezésére: a szocialista iskolaközösség kialakítása, három fővárosi és három vidéki gimnáziumban. Ez azt célozta volna, hogy az iskolákban az önkormányzatiság nőjön, egyfajta közvetlen demokráciaként a diákok is részt vegyenek a döntéshozatalban, a pedagógusokkal együtt harcoljanak a szocializmus építéséért. Számos kérdés, meg nem oldott probléma merült fel a jelentésben (mi lesz az iskolai hierarchiákkal, a tantestületek és a párt befolyásával, az ifjúsági szervezetekkel),<sup>45</sup> nem is nagyon maradt nyoma ennek a korabeli sajtóban, hamar elvetette az oktatásirányítás ezt az irányt, ami egy centralizált rendszerben nem volt értelmezhető. Egy torzóban maradt vita tanúskodott azért arról, hogy voltak, akik komolyan gondolkodtak ebben: itt az a Gáspár László is megszólalt (akkor

<sup>41</sup> Az idézet számozása az eredeti forrásban szerepelt így: MNLOL-M-KS 288 f. 33/1959/26. ő. e.

<sup>42</sup> Ormos 1994.

<sup>43</sup> MNL-OL-M-KS 288 f. 33/1959/26. ő. e.

<sup>44</sup> A politikai vallás koncepciójáról és a szocialista pedagógiában való alkalmazhatóságáról: Somogyvári–Polyák–Németh 2021.

<sup>45</sup> MNL-OL-M-KS 288 f. 33/1959/3. ő. e.

még tanítóként), aki 1969-ben, a szentlőrinci iskolakísérletben megpróbálta újra realizálni a munkaiskola és a szocialista iskolaközösség egységét, amit a 20-as évek orosz–szovjet gyakorlatából, Makarenkótól is kölcsönzött.<sup>46</sup> 1959-re tehát egyrészt ideologikusabbá, kevésbé megengedővé váltak a témáról szóló szövegek, másrészt viszont megjelentek olyan, a szocializmus elvi álláspontját komolyan vevő baloldali alternatívák, amelyek majd csak a rendszer bomlása idején, a 80-as években kaptak újra nagyobb nyilvánosságot.<sup>47</sup>

Visszatérve az 50-es évek végének Magyarországra: a Szovjetunióból érkező hírek is erősíthették a hangnemváltást, ahogyan például Okulov professzor nyilatkozott a témában a marxista–leninista etikai kérdéseiről szóló tanácskozáson Leningrádban:

„A kommunista erkölcsiség megszilárdulása nem ösztönösen, hanem a polgári erkölccsel, a múltnak az emberek magatartásában és tudatában rejlő csökevényeivel vívott kitartó harc során megy végbe... Ez egy újabb feladat elé állítja az ideológiai front dolgozóit: le kell lepleznünk a burzsoá társadalom erkölcsének lényegét és éles kritika alá kell vennünk az etika téren megnyilvánuló revizionista nézeteket.”<sup>48</sup>

Újra megjelent tehát az osztályharc jelensége, amit a párton belüli küzdelmekben, az 1956 utáni purifikáló kampányokban fel lehetett használni itthon. 1960-ban már nem jelentkeztek újabb szempontok, csak a meglévő elemeket ismételték, kombinálták az összefoglaló jelentések, cikkek, de a „hogyan tovább?” kérdése homályos volt. Habár az 1959/1960-as tanévben elvileg már 52 középiskolában működött a kísérleti tantárgy, nem maradt nyoma annak, hogy előrehaladás történt volna az általános implementációban, egyre kevesebb említés tör-

<sup>46</sup> Bólyai 1958. A vitázáró közleményben egyébként elvetették Gáspár javaslatát a szocialista iskolaközösségek széles körű megvalósításának lehetőségéről. A 60-as évek végétől működő iskolakísérlet elméleti megalapozása: Gáspár 1968.

<sup>47</sup> Gáspár 1988. A rendszerváltozás előtt a marxizmus is reneszánszát élte baloldali értelmiségi körökben, akik a gyökerekhez visszatérve próbálták kiutakat keresni a válságból. 1985-ben például széles körű viták folytak a pedagógustársadalmon belül az iskolatanácsok lehetséges megalakításáról, a szocialista demokráciáról, a pedagógusok, a szülők és szakmai szervezetek nagyobb beleszólási jogáról az iskoláztatás különböző kérdéseibe – a folyamatot az Oktatáskutató Intézet (OKI) és az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) kezdeményezte, ez utóbbi szervezet alkotta meg egyébként 21 évvel korábban a *Világnézetünk alapjai* anyagát. A vita során bázisdemokratikus, öngazgatásról szóló koncepciók is felmerültek, melyek tipikus baloldali alternatívaként fogalmazódtak meg a hivatalos szocializmusfelfogással szemben (Somogyvári 2024).

<sup>48</sup> Juhász 1961.

tént a témában, ami egyértelműen jelezte a kudarcot, a megvalósítás megfeneklését. Röviden érdemes még áttekinteni azt a koordinátarendszert, amiben elképzelték volna a szocialista erkölcs és állampolgári ismeretek helyét az érintett politikusok, szakemberek, azokat a külső hivatkozásokat, amik legitimálták az új tudást, illetve azt, hogy milyen intenciók hozták létre az eredeti koncepciót.

## Az új tárgy koordináta-rendszere: hivatkozások és intenciók

Rendkívül fontos, hogy mihez képest, hogyan határozta meg és pozicionálta magát a szocialista erkölcsstan, mi volt narratívájának origója. A döntő érvek pedig 1956 tapasztalata és a hittanbeíratások növekvő számai voltak az erkölcsstan valamilyen szintű tantervi bevezetése mellett. Jóború Magda a megyei művelődésügyi osztályvezetők értekezletén krízisről, szellemi és erkölcsi sebek orvoslásáról, 1956 romboló következményeiről beszélt. Úgy gondolta, hogy korábban azért írárták be a szülők hittanra a gyerekeket, mert az iskola nem nyújtott semmiféle erkölcsi ismereteket külön tantárgyként, és ezért kell ilyet bevezetni.<sup>49</sup> Putsera Tibor MM osztályvezető szerint korábban lebecsülték az oktatásirányításban a hittan iránti igényt, és túlzottan bíztak az iskolán kívüli nevelés és a „társadalmi-termelési viszonyok” tudatformáló hatásában. Ez hiba volt, az erkölcsstan iskolai megjelenése pedig bevallottan a hittan hatását ellensúlyozta volna.<sup>50</sup> A kiindulópont Juhász Ferenc szerint is 1956 zűrzavara volt, ami megmutatta a nevelőmunka hiányosságait, majd az 1957-es lengyel tapasztalatokból idézett, amelyek nagyon hasonlóak voltak a magyarországiakhoz:

„Hitoktatásra jelentkeznak, hozzájárulásukat adják nem egy esetben materialista világnézettel telített szülők is, legkevesbé sem a fideista környezet nyomásának hatása alatt, hanem abban a helyes meggyőződésben, hogy valakinek mégiscsak meg kell tanítania a gyermeket az idősebbek iránti tiszteletre, az igazmondásra, a társadalmi tulajdon megbecsülésére, a szolgálatkészségre stb., hogy valakinek mégiscsak

<sup>49</sup> Jóború 1957.

<sup>50</sup> Putsera 1957.

kell folyamatosan beszélgetnie az ifjúsággal erkölcsi felelősségről, az alantas ösztönök ellen folytatandó harcról, a nemi megtartóztatás értékéről, a helyesen értelmezett barátságról, sőt az élet öröméről és a lét értelméről is.”<sup>51</sup>

Vagyis hagyományos értékek átkeretezéséről, szocialista erkölcsi mezbe való öltöztetéséről volt szó, a vallásos nézetek helyettesítéséről, kizsorításáról (egy cikk egyenesen a szocialista erkölcs tízparancsolatának megteremtését vetette fel).<sup>52</sup> Fontos volt definiálni az 1945 előtti erkölctan tárgyhoz való kapcsolatát az új szocialista erkölcsi ismeretek tanításának: mivel a morál osztályalapú volt a marxista–leninista ideológia szerint, így a felszabadulás előtt, a kizsákmányolók kezében csak az elnyomás eszköze lehetett az értékátadás.<sup>53</sup> A másik negatív viszonyítási pontot a nyugati kapitalista országok jelentették: az UNESCO 1958 áprilisában, Sèvres városában tartott nemzetközi konferenciát a középfokú oktatás globális kérdéseiről, a tanácskozás egyik fő pontja az állampolgári és erkölcsi nevelés volt. Ide Magyarországról is hívtak kollégákat, Ilku Pál miniszterhelyettesként a Széchényi Könyvtár új igazgatóját, a korábbi MM felsővezető Jóború Magdát bízta meg a négytagú delegáció vezetésével (Vadász Ferencné és Késédi Ferenc utazott még ki a Középiskolai Főosztályról, illetve Gyalmos János, a fővárosi tanács oktatási osztályvezetője).

Nagyon fontos alkalom volt ez, hiszen a forradalom után kitörést jelentett a külpolitikai elszigeteltségből, és elkezdhatték építeni a rendszer pozitív imázsát. A rendezvény kiemelt jellegét mutatta, hogy a külügyminisztériumi iratanyagban sem előtte, sem utána nem maradt fenn ennyi dokumentum egy nemzetközi oktatásügyi tanácskozásról – inentől indultak meg azok az UNESCO-projektek is, amelyek a 60-as évek közepére már tömördek eredményt hoztak.<sup>54</sup> Jóború Magda számos olyan kapcsolatot kezdett el kiépíteni itt, ami később is hasznosítható volt, a francia haladó nézetekről szokatlanuk pozitív hangvétellű bizalmas tudósítások és nyilvános újságcikkek is fennmaradtak, igaz, a kötelező elmarasztalással és a szocialista rendszer felsőbbrendűségének

<sup>51</sup> Juhász 1960, 65.

<sup>52</sup> Szenes 1960.

<sup>53</sup> Perényi 1959.

<sup>54</sup> MNL-OL-XIX-J-1-k-(1945-1964)-222.

bizonygatásával, a politikamentes iskola nyugati elefántcsonttornyával szembeállítva a szocialista értékek iránt elkötelezett nevelő iskolát.<sup>55</sup> Ahogyan dr. Nagy János debreceni gyakorló gimnáziumi tanár egészen konkrétan megfogalmazta: cselekvő, szenvedélyes humanizmus kell, ami szeret (barátokat) és gyűlöl (ellenséget), megváltoztatja a magatartást és a meggyőződést.<sup>56</sup> Vagyis a tudatformálásnak át kellett fordulnia a gyakorlati cselekvésbe.

## Befejezés

Az 50-es évek végének kultúráról, oktatásról szóló irattermelése egymástól látszólag nagyon eltérő témákat tartalmaz a Magyar Nemzeti Levéltárban: a hitoktatás és vallásos világnézet elleni harc (amit az 1956 utáni rekordszámú hittanbeíratás indokolt a pártvezetés számára) párhuzamosan erősödött fel a társadalmi ünnepek és szertartások bevezetésének kísérletével, az egyházi szertartások kiváltásának sikertelen ötleteivel (társadalmi házasság és névadás, fenyőfaünnep stb.). A politika általános bevezetését is ekkor tűzte ki célul a vezetés, aminek egyik fő eleme a világnézeti nevelés volt, illetve a kollektivizálás befejező része is elindult, a pedagógusokat aktivizálva az agitációnál. Mindezek a széttartó és egyformán hangsúlyos irányok valójában egy végcél felé tartottak: a civilizáció, életmód, gondolkodás radikális transzformációs kísérlete felé, ami bár nem feltétlenül állt össze egységes egészszé, de ott volt a döntéshozatal hátterében.

Egyedül a mezőgazdasági termelés tulajdonviszonyait sikerült teljesen átalakítani – máig tartó negatív hatásokkal –, de a kísérlet egészében kudarc volt, beleértve a politechnikai oktatást és az erkölcsi, állampolgári nevelést is. Ez utóbbi tudásterületet mindenki másként definiálta, mást igyekezett belefoglalni, elfogadtatni, a folyamatot nem segítették a politikai hangsúlyeltolódások sem. 1960 után a szocialista erkölcs kifejezés fokozatosan eltűnt a diskurzusokból, a világnézeti nevelés vette át a helyét, jelezve, hogy a szakértői csoportok egyre hangsúlyosabb szerepet kaptak az oktatáspolitikai mezőben, ami már egy

<sup>55</sup> Vadász 1958.

<sup>56</sup> Nagy 1960.

pragmatikusabb hatalomgyakorlást mutatott. A mából visszatekintve meglepő, hogy mennyire nem érezték győztes helyzetben magukat az állampárt és ideológia képviselői, még 1958–1959-ben sem, pedig az összes erőforrás felett rendelkeztek, de a „lelkekért vívott harcban” nem voltak kedvező helyzetben.<sup>57</sup> A pedagógia egyre inkább nemcsak lefordította, hanem maga is alakította az ideológiai-politikai üzeneteket – a világnézeti indoktrináció tekintetében is. E komplex, többszereplős folyamat teljes feltárása azonban még ránk vár megoldandó feladatként.

## Irodalom<sup>58</sup>

### *Elsődleges források*

Az államigazgatás felsőbb szervei (XIX)

A-83. Minisztertanács

J-1-k. Külügyminisztérium, Adminisztratív iratok

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL-OL)

MSZMP Központi Szervei (M-KS)

288 f. 5. Politikai Bizottság

288 f. 33. Tudományos és Kulturális Osztály

### *Oktatásügyi törvénykezés*

A művelődésügyi miniszter 169/1958. (M. K. 16.) M. M. számú utasítása. *Művelődésügyi Közlöny*, 16, 276.

A szülői munkaközösségek 1958/59. tanévi munkájáról. *Művelődésügyi Közlöny*, 15, 258–260.

Az úttörőcsapatok munkájának segítése. *Művelődésügyi Közlöny*, 16, 291–293.

Az oktatásügyi miniszter 61/1955. (O. K. 16.) O. M. számú utasítása az 1955/56-os tanév fő feladatairól az általános és középiskolák és nevelőintézmények számára. *Oktatásügyi Közlöny*, 16, 210–214.

Javasolt témakörök a középiskolák osztályfőnöki óráihoz. *Oktatásügyi Közlöny*, 16, 225–228.

Melléklet a 65/1957. (M. K. 12.) M. M. számú utasításához. Útmutató: Az osztályfőnöki óra célja és feladatai. *Művelődésügyi Közlöny*, 12.

<sup>57</sup> „Struggle for hearts and minds”, ahogyan a hidegháborús szembenállás egyik kulcsjelzőjét összefoglalta Borhi László: Borhi 2016, 94–101.

<sup>58</sup> Az irodalom felsorolásánál különválasztottam az elsődleges forrásokat, az oktatásügyi törvénykezést, továbbá korabeli cikkeket, könyveket és a jelenkori szakirodalmat, mivel fontosnak tartom az értelmezés alapjául szolgáló jelenlegi és akkori források elválasztását.

Osztályfőnöki órák a középiskolában. *Művelődésügyi Közlöny*, 13, 238.

Tájékoztató az általános iskolai osztályfőnöki órák megtartása tárgyában. *Oktatásügyi Közlöny*, 16, 224–225.

## Korabeli cikkek, könyvek

Bada, Gyula – Földes, Anna – Kovács, Anna – Szilágyi, Péter 1958: *Szemelvénygyűjtemény: segédkönyv a középiskolai osztályfőnöki órák anyagához*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Bólyai, Imréné 1958: Iskolaközösségeink mai problémái (Vitázáró közlemény). *Köznevelés*, 1958. augusztus 6., 327–330.

*Északmagyarország* 1959: Erkölcsi kérdésekről. 1959. március 6.

Fűr, István 1960: A materialista erkölcsi és állampolgári ismeretek tanítása. In Dr. Bánfalvi József (szerk.) *A szegedi állami Radnóti Miklós Általános Gimnázium évkönyve az 1959–60. tanévből*. Szeged, 10–12.

Gáspár, László 1968: A közösségi tevékenységekre épülő nevelési folyamat általános vonásai. In Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 59–102.

Gáspár, László 1988: Eszmék vándorútja. *Úttörővezető*, 42. évfolyam, 2, 6–7.

Jóború, Magda 1957: Szocialista közoktatásunk helyzetéről. *Köznevelés*, 1957. augusztus 15., 277–285.

Jóború, Magda 1958: A sèvres-i konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*, 8. évfolyam, 7–8, 730–737.

Juhász, Ferenc 1957: Tanítsunk-e erkölcsant? *Pedagógiai Szemle*, 7. évfolyam, 1, 42–47.

Juhász, Ferenc 1958: *Segédkönyv az osztályfőnöki órák vezetéséhez az általános iskola 5-8. osztályában*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Juhász, Ferenc 1961: Az erkölcsstan oktatásának szerepe az erkölcsi tudat formálásában. In Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 41–73.

Károly, István 1958: Gondolatok az erkölcsi ismeretek tanításáról. Hozzászólás. *Köznevelés*, 1958. február 5., 55–56.

Nagy, János 1960: A szocialista erkölcsi és állampolgári ismeretek tanításának tapasztalatai a középiskolákban. *Hajdú-Bihari Napló*, 1960. március 17., 5.

Perényi, István 1959: A kezdet biztató. Fontos új tantárgy a szegedi Radnóti Gimnáziumban. *Délmagyarország*, 1959. január 1. 7.

Szenes, Imre 1960: Az iskolai erkölcsstan iskolán túl ható tanulságai. *Népszava*, 1960. április 24., 3.

Vadász, Ferencné 1958: Az erkölcsi-állampolgári nevelés problémái a nyugat-európai országokban. *Köznevelés*, 1958. június 11., 271–272.

Varga, Dénesné 1964: A világnézetű nevelés elvi kérdései és a „Világnézetünk alapjai” a középiskolában. *Pedagógiai Szemle*, 14. évfolyam, 11, 1006–1017.

Vass, Henrik – Ságvári, Ágnes 1973: *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai*. Budapest, Kossuth.

White, Stephen 1977: Political Socialization in the U.S.S.R.: A Study in Failure? *Studies in Comparative Communism*, 10. évfolyam, 3, 328–342.

## Irodalom

Barck, Simone – Classen, Christoph – Heimann, Thomas 1999: The Fettered Media: Controlling Public Debate. In Jarausch, Konrad H. (szerk.) *Dictatorship as Experience: Towards a Socio-Cultural History of the GDR*. New York–Oxford, Berghahn Books. 213–239.

Bolvári-Takács, Gábor 1995: Az MSZMP művelődéspolitikai irányelveinek keletkezéstörténete. *Múltunk*, 40. évfolyam, 4, 115–132.

Borhi, László 2016: *Dealing with Dictators: The United States, Hungary, and East Central Europe, 1942–1989*. Bloomington–Indianapolis, Indiana University Press.

Bourdieu, Pierre 2009: A tudományos mező. *Replika*, 67, 11–36.

Dancs, Katinka – Fülöp, Márta 2020: Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, 19. évfolyam, 1, 47–71.

Darvai, Tibor – Somogyvári, Lajos 2026: Citizenship education on the other side: The Hungarian case in the Kádár Era (1957–1985). *European Educational Research Journal*, 25. évfolyam, 1, 56–77.

Donáth, Péter 2025: *Tanítóképzők, tanáraik és diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószeiben*. Budapest, Trezor Kiadó.

Golnhofer, Erzsébet 2004: *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949*. Pécs, Iskolakultúra.

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

Jakab, György 2022: *Demokrácia demokraták nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Kalmár, Melinda 1998: *Ennivaló és hozomány. A korai kádárizmus ideológiája*. Budapest, Magvető Kiadó.

Kalmár, Melinda 2014: *Történelmi galaxisok vonzásában: Magyarország és a szovjetrendszer, 1945–1990*. Budapest, Osiris Kiadó.

Kalmár, Melinda 2021: *Korporatív, szovjet, hibrid*. Budapest, Osiris Kiadó.

Nagy, Péter Tibor 2000: *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

Ormos, Mária 1994: Boldogság-ideológiák a XX. században. *Magyar Tudomány*, 101. évfolyam, 10. szám, 1189–1201.

Ö. Kovács, József 2012: *A paraszti társadalom felszámolása a kommunista diktatúrában. A vidéki Magyarország politikai társadalomtörténete 1945–1965*. Budapest, Korall.

Pap, Milán 2021: *A párttal, a néppel... Eszmék és politikai mozgósítás a Kádár-korszakban*. Budapest, MCC.

Rainer M., János 2011: *Bevezetés a kádárizmusba*. Budapest, L'Harmattan.

Sáska, Géza 2011: *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Sáska, Géza 2016: A kommunista oktatáspolitikai a II. világháború utáni években a kettéhasított Európában. *Pedagógia-történeti Szemle*, 2. évfolyam, 3–4, 65–85.

- Somogyvári, Lajos 2015a: A gyakorlati foglalkozás bevezetése az általános iskolában (1958–1965). *Educatio*, 24. évfolyam, 4, 79–90.
- Somogyvári, Lajos 2015b: Munkára nevelés a középiskolában (1958–1961): az 5+1-es képzés beindítása a Tabi Állami Általános Gimnáziumban. *Múltunk*, 60. évfolyam, 2, 199–221.
- Somogyvári, Lajos 2018: Soviet pedagogy and the American Educators (1957–1965). *Rivista di Storia dell'Educazione*, 5. évfolyam, 2, 133–155.
- Somogyvári, Lajos 2022: A karhatalom vidéken: iskolák, egyetemek és diákszállók az 1956–1957-es tanévben. In Tóth, József (szerk.) *Jövőformáló humán tudományok*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 114–121.
- Somogyvári, Lajos 2024: Önállóság, önkormányzatiság, demokratizmus: pedagógiai diskurzusok a szocializmus válságának idején. In Csikós, Gábor – Horváth, Gergely Krisztián (szerk.). *A fridsider polcai. A szocializmus valósága vidéken az 1960–1980-as években*. Budapest, Bölcsészettudományi Kutatóközpont – Nemzeti Emlékezet Bizottsága, 193–208.
- Somogyvári, Lajos 2025: Pedagógusok a kollektivizálás második hullámában: esettanulmány Zala megyéből (1959–1960). In Csikós, Gábor – Horváth, Gergely Krisztián (szerk.) „Bizonyos ideig és bizonyos területeken”. *Boldogulási utak a 20. századi vidéken*. Budapest, MTA BTK – Nemzeti Emlékezet Bizottsága, 17–41.
- Somogyvári, Lajos – Polyák, Zsuzsanna – Németh, András 2021: Új elméleti keretek a szocialista neveléstudomány vizsgálatára: a politikai vallás. *Magyar Pedagógia*, 121. évfolyam, 1, 85–97.
- Szabó, Ildikó 2000: *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Voinea, Camelia Florela 2014: Eastern European Political Socialization Modeling Research: A Literature Review. *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 3. évfolyam, 1, 43–55.
- Welker, Ottó 1984: *A művelődésügyet irányító minisztériumok szervezete, ügybeosztása és vezető tisztviselői. 3. kötet 1945–1984*. Budapest, kézirat.

DANCS KATINKA<sup>1</sup> – FÜLÖP MÁRTA<sup>2</sup>

## *Az állampolgári nevelés jelenismereti megközelítése – Hogyan alakult a hazai társadalomismereti nevelés helyzete 2020 és 2025 között?*<sup>3</sup>

*A social studies-based approach to Civic Education – How did social studies education develop in Hungary between 2020 and 2025?*

### **Absztrakt**

A tanulmány célja áttekinteni, hogy 2020 és 2025 között milyen változások következtek be a hazai társadalomismereti nevelésben. Négy területet vizsgál meg a tanulmány ennek érdekében. Elsőként azt, hogy a pedagógiai gyakorlat szabályozása kapcsán (tantervek, tankönyvek, országos mérés) milyen változások következtek be a területen. A tantervi változások implementálásának fontos előmozdítói a tanárképzések, ezért a tanulmány arra is kitér, hogy ezen a területen milyen tendenciák tapasztalhatók. A tanárképzés szerepe is vitathatatlan ebben a folyamatban, így a következő pontban azt vizsgáljuk, hogy a jelenlegi tanárképzési követelmények mennyire vannak összhangban a társadalomismereti nevelés változásaival. Végezetül a jelölt időszakban megjelent, a területhez kapcsolódó kutatásokat foglaljuk össze annak érdekében, hogy rámutassunk, milyen hiányosságokkal küzd ez a terület. A tanulmány az elemzések eredményeire alapozva javaslatokat is megfogalmaz, hogy miként lehetne a jelenismereti megközelítésű állampolgári nevelést hatékonyabbá tenni.

**Kulcsszavak:** társadalomismereti nevelés, tantervelemzés, pedagógusképzés, adatvezérelt döntéshozás

- <sup>1</sup> Egyetemi oktató, Szegedi Tudományegyetem; neveléstudományi kutató, Neveléstudományi Intézet és MTA-SZTE Olvasás és Motiváció Kutatócsoport.
- <sup>2</sup> Pszichológus, HUN-REN Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet; kutató, Természettudományi Kutatóközpont; egyetemi tanár, Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet.
- <sup>3</sup> A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Köznevelési-Fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A cikk írása alatt Fülöp Márta az NKFIH- OTKA-K 135963 kutatási támogatásában részesült.

## *Abstract*

This study examines changes in social studies education in Hungary between 2020 and 2025 in four areas. First, it analyses modifications in the regulation of pedagogical practice (e.g., curricula, textbooks, national assessment). As teacher training programmes are key to implementing curriculum changes, the study also explores trends in this field and the extent to which current requirements align with changes in social studies education. It then reviews research published during this period to identify gaps. Based on the results of these analyses, the study also makes recommendations on how to make social studies-based civic education more effective.

*Keywords:* social studies, curriculum analysis, teacher education, data-driven decision making

2020-ban publikáltunk egy tanulmányt<sup>4</sup>, amely nemcsak összefoglalta a hazai társadalomismereti nevelés helyzetét, hanem javaslatokat is megfogalmazott az oktatáspolitikára, valamint a kutatás-fejlesztés számára. Négy javaslattal álltunk elő, amelyek a következők voltak. Javasoltuk, hogy (1) a NAT határozottabban és egyértelműen definiálja a társadalomismereti nevelés fontosságát. Ebben a tekintetben történt előrelépés az állampolgári ismeretek tantárgy bevezetésével. Ugyanakkor a konkrét tantervi célok vizsgálata, valamint a további változások is (pl. a történelem kompetenciamérés bevezetése) tovább árnyalják ezt a képet, amelyeket munkánkban ismertetünk. A javaslatok között szerepelt, hogy (2) a pedagógusok kapjanak több támogatást annak érdekében, hogy hatékonyabban dolgozhassanak a társadalomismereti nevelés megvalósításán. Ezen a területen azt látjuk, hogy a hivatalos segédanyagok helyett azok használhatók, amelyeket civil szervezetek vagy alapítványok kínálnak a pedagógusoknak. Emellett a pedagógus-továbbképzés éppen átalakulóban van, szűkítve az elérhető lehetséges képzéseket. Fontosnak tartottuk kiemelni, hogy (3) a történelem-tanítás újragondolására van szükség, ami nem mellőzheti a tanárképzés gyakorlatának átalakulását. A helyzet ezen a területen kevésbé kedvező, a tanárképzésben kevés hangsúlyt kap a társadalomismeret tanításának módszertana. Végül amellet érveltünk, hogy (4) több kutatásra van szükség a területen annak érdekében, hogy megalapozott döntése-

<sup>4</sup> Dancs–Fülöp 2020.

ket és gyakorlatot lehessen folytatni. Ezen a területen is azt látjuk, hogy kevés pozitív változás tapasztalható, így a döntéshozás során nehéz a kevés meglévő kutatási eredményre alapozni.

Tanulmányunkban a fent említett négy területet vizsgáljuk meg részletesen azért, hogy átfogó képet adjunk az elmúlt öt év változásairól, a tapasztalható tendenciákról, és ismét fejlesztési irányokat jelöljünk ki. Azonban elsőként azzal szeretnénk kezdeni, hogy meghatározzuk, munkánkban milyen értelemben használjuk a társadalomismereti nevelés és az állampolgári nevelés kifejezéseket.

## Állampolgári és/vagy társadalomismereti nevelés?

Az Egyesült Államokban a 19. században forrta ki magát az erkölcsös és lojális amerikai polgár nevelési eszménye. Az állampolgári nevelés feladatává vált, hogy a heterogén összetételű amerikai lakosságot egységes nemzetté kovácsolja. A 20. század elejéig a történelem- és irodalomtanítás feladata volt, hogy ezt megvalósítsa a múlt eseményeinek tanulmányozásán keresztül.<sup>5</sup> Így született meg az állampolgári nevelés legkorábbi irányzata, amely a hagyományos ismeretközvetítésen keresztül kívánta elérni, hogy a tanulók nemzeti identitása és értékpreferenciái fejlődjenek.<sup>6</sup>

A 20. század kezdetén azonban fordulat következett be. A korszakban egyre nagyobb presztízsrre szert tevő és ezért az oktatásban is helyet követelő társadalomtudományok tantervi integrációs lehetőségei kerültek előtérbe. Így született meg a *social studies* (társadalmi tanulmányok) mozgalom, amely a társadalomtudományok (pl. szociológia, politológia, közgazdaságtan) ismeretanyagát emelte az állampolgári nevelés középpontjába.<sup>7</sup>

Innentől kezdve számos kitérő és kihívás szegélyezte az amerikai társadalomismereti nevelés történetét, amelynek célja továbbra is a társadalmi szerepvállalásra való felkészítés, az állampolgári nevelés volt. Többféle irányzat jelent meg a területen belül, amelyek más-más tan-

<sup>5</sup> Heater 2004.

<sup>6</sup> Ross 2024.

<sup>7</sup> Mátrai 1990.

anyagon és tanulói tevékenységeken keresztül kívánták megvalósítani ezt a célt.<sup>8</sup> A társadalomtudományi irányzat a hidegháború alatt, a Szputnyik-sokkot követően jelent meg. A Bruner és Schwab munkáira<sup>9</sup> alapozott koncepció értelmében nemcsak a társadalomismereti alapfogalmakkal ismerkedtek meg a tanulók, hanem a kutatásalapú tanulás segítségével elsajátították a társadalomtudományok módszertanát.<sup>10</sup>

A reflektív, kutatásalapú megközelítés Dewey munkásságából indul ki, és a kutatási tevékenységen keresztül kívánja ösztönözni a tanulók döntéshozását abban a reményben, hogy felkészüljenek a hasonló, mindennapi problémahelyzetekre. A kritikai pedagógiából sarjadt ki a társadalomkritikai irányzat, amelynek célja, hogy a tanulók és ezen keresztül a társadalom tisztába kerüljön a kifogásolható gyakorlatokkal, és a változás útjára lépjen. A 20. század kezdetén jelent meg, de a század végén is élénk érdeklődés övezte a személyes fejlődést szorgalmazó megközelítést, amely a tanulók érdeklődéséhez, igényeihez igazodva kívánja fejleszteni komplex módon a személyiséget, hogy kialakítsa azt az énhatékonyság-érzetet, amelyre alapozva a tanuló képes lesz cselekvőként részt venni a társadalmi folyamatokban. Ennek eléréséhez a projektmódszert alkalmazzák.<sup>11</sup>

A különböző irányzatok miatt a társadalomismereti nevelés fogalma sokféleképpen értelmezhető. Ez egyszerre jelent lehetőséget és veszélyt. Lehetőséget, mert a társadalmi változásokhoz és igényekhez igazodva rugalmasan tud alkalmazkodni, ugyanakkor „megfoghatatlanná”, nehezen értelmezhetővé is teszi a műveltségterületet.<sup>12</sup> Mindez ahhoz vezet, hogy a társadalomismereti nevelés fogalma nagyon tágga válik, amely alatt hol egy olyan tárgyat értenek, amely a jelen megértéséhez szükséges társadalomtudományok ismeretanyagának tanítására koncentrál, hol egy nagy integráló fogalmat, amely az állampolgári nevelés sokféle megközelítését foglalja össze ernyőfogalomként.<sup>13</sup> Tanulmányunkban, összhangban a hazai terminológiával,<sup>14</sup> társadalomismereti

<sup>8</sup> Ross 2022; Ross 2024.

<sup>9</sup> Bruner 1969; Bruner 1977; Schwab 1969.

<sup>10</sup> Ross 2024.

<sup>11</sup> Uo.; Ross 2022.

<sup>12</sup> Saxe 2004.

<sup>13</sup> Coleman 2021.

<sup>14</sup> Jakab 2018.

nevelés alatt az állampolgári nevelés jelenismereti tartalmait értjük, így a történelemtanítással, annak változásaival nem foglalkozunk részletesen.

A terület amerikai helyzetének áttekintése elvezet bennünket a hazánkban is használt társadalomismereti nevelés és állampolgári nevelés fogalmak tartalmának tisztázásához. Az állampolgári szerepre való felkészítés és ezáltal az állampolgári nevelés eszköze a 19. században a nemzeti kultúra közvetítése volt. A 20. század elején kibontakozó *social studies* mozgalom a célt, azaz az állampolgári szerepre való felkészítést megtartotta, azonban más műveltséganyagon keresztül kívánta megvalósítani.<sup>15</sup> Ha ebből a történeti perspektívából nézzük a fogalmakat, akkor azt mondhatjuk, hogy az állampolgári nevelés a célok felől közelíti meg a nevelési folyamatot, míg a társadalomismereti nevelés a tartalomra koncentrál, habár ugyanazt a célt kívánja elérni. A két fogalom tehát sok hasonlóságot mutat, szinte szinonimaként is kezelhető. Ugyanakkor a történelemtanítás jelentős hagyományai miatt a társadalomismereti nevelést a legtöbb esetben a jelenismereti fókuszú megközelítéssel azonosítják.<sup>16</sup>

## Nőtt-e a társadalomismereti nevelés súlya a tantervekben, a tantervi szabályozókban?

Meglátásunk szerint felemás helyzetről lehet beszámolni. Egyrészt a társadalomismereti nevelés határozottabb definiálását jelenti az állampolgári ismeretek tantárgy bevezetése – a korábbiakhoz képest mindenképpen. Egyúttal visszatérést is jelent a rendszerváltást követő időszak kísérletezéséhez is. Annak érdekében, hogy komplexen tudjuk értékelni a változásokat, érdemes megvizsgálni, hogy milyen utat járt be a terület.

A történelem és társadalomismeret műveltségterületek viszonyát Jakab György „versengő együttműködésnek” nevezte.<sup>17</sup> Mindezt jól példázza, hogy időről időre különálló tantárgyak formájában valósult meg

<sup>15</sup> Heather 2004.

<sup>16</sup> Jakab 2018.

<sup>17</sup> Jakab 2018.

a társadalomismereti nevelés, de a történelem tantárgy dominanciája volt mindig is a meghatározó. A rendszerváltást követően nagyobb mozgásteret kapott a társadalomismeret, és önálló tantárgyként is megjelent.<sup>18</sup> A tantervi változások eredményeként azonban a társadalomismeret fokozatosan beolvadt a történelem műveltségterületbe, és a tantárgy dominanciája vált ismét meghatározóvá.<sup>19</sup>

A 2020-as NAT a történelem és társadalomismeret integrációját részben fenntartotta, ehhez elegendő a történelem és állampolgári ismeretek műveltségterület történelemtantárgyhoz kapcsolódó céljait megvizsgálni. Ezek között továbbra is szerepelnek olyanok, amelyek egyrészt az állampolgári nevelés klasszikus, identitáserősítő hagyományát képviselik (pl. alapvető ismeretek a magyarságról, határozott magyar identitás kialakítása, történelmi szimbólumok ismerete), ugyanakkor az Egyesült Államokban társadalomtudományinak nevezett irányzathoz hasonló célok is helyet kapnak (pl. politikai és gazdasági folyamatok ismerete, demokrácia működésének ismerete, gazdasági ismeretek). Az elvárt képességek leírása kifejezetten a társadalomtudományi megközelítést tükrözi: a felnőtt élet társadalmi szerepeinek betöltéséhez szükséges viszonyulások és képességek elsajátítását tűzi ki a tanterv, ami megerősíti a klasszikus, kulturális transzmissziós és a társadalomtudományi megközelítés dominanciáját. A tantervből ugyanakkor kikerült a más kultúrák iránti nyitottság, az esélyegyenlőséggel kapcsolatos tudás fejlesztése, a környezetvédelem melletti elköteleződés, valamint a társadalomtudományi gondolkodásmód kialakítása. Ezek a célok az állampolgári nevelés modern, kifejezetten társadalomkritikai irányzatához köthetők.<sup>20</sup>

Érdeemes megvizsgálni, hogy az Európai Unióban milyen trendek észlelhetők. Az Európa Tanács kompetenciatérképén a kulturális különбözőség, a demokrácia, az igazságosság, a méltányosság, az egyen-

18 A NAT elfogadását megelőzően az iskolák nagy szabadságot élveztek, lényegében azt tanítottak, amit akartak. Mátrai Zsuzsa beszámolójából tudjuk, hogy 8. évfolyamon állampolgári ismereteket, 12. évfolyamon társadalomismeretet tanított a legtöbb intézmény, de alternatív programok formájában más évfolyamokon is jelen volt a műveltségterület. Mátrai 1999.

Egy 1995-ös budapesti középiskolákra kiterjedő felmérés szerint a szakközépiskolák 76 százalékában, míg a gimnáziumok 8 százalékában tanították a társadalomismeretet külön tantárgyként. Csernyus 2002.

19 Jakab 2018.

20 Saxe 2004; lásd még: Dancs 2020.

lőség és a jogállamiság mint érték, a kétértelműség elfogadása, az empátia, a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség, az együttműködés és konfliktuskezelés, valamint az önmagunkhoz, a kommunikációs folyamatokhoz és a világhoz való kritikus viszonyulás is megjelenik.<sup>21</sup> A Horizon Europe támogatásával egy kutatási projekt is indult 2022-ben az állampolgári nevelés új módszertanának kidolgozása érdekében. A projektben komplex módon összefonódik a demokráciára nevelés célrendszere a technológiai kihívásokra való reagálás képességével, a környezet védelméért érzett felelősséggel és a kreativitással.<sup>22</sup> Érdekes még megemlíteni az *EuroClio Learning to Disagree* programját, amely a kritikai gondolkodás és az empátia fejlesztésén keresztül kíván hozzájárulni a demokratikus viselkedésformák kialakulásához.<sup>23</sup> Ezekből a dokumentumokból egy olyan állampolgár képe rajzolódik ki, aki cselekvőként vesz részt a társadalom formálásában azzal, hogy kinyilvánítja véleményét, aktívan cselekszik azon gyakorlatok megváltoztatása érdekében, amelyeket nem tart kívánatosnak. Mindennek a gyökere egy alapvetően kritikus szemléletmód, amely a kritikai gondolkodás fejlesztésén keresztül valósul meg a nevelési-oktatási programok során.

Ezzel szemben az állampolgári ismeretek tantervi leírása nem említi a kritikus gondolkodást, mindössze elszórtan jelennek meg utalások a kritikus viszonyulásra. Például a 12. évfolyamos célrendszer leírásakor: „Az ismeretek, az alapvető fogalmak elsajátításán túl lehetőség nyílik készségfejlesztésre, olyan tevékenységek kipróbálására és gyakorlására, amelyek segítik felkészülését a felnőttkori szerepekre, élethelyzetekre, megalapozzák a tájékozott, nyitott, érdeklődő és *kritikus polgári mentalitást*.”<sup>24</sup> A követelmények között csak egy további helyen jelenik meg elvárásként a másokhoz való kritikus viszonyulás. A dokumentum más kifejezésekkel igyekszik érzékeltetni a kritikus viszonyulás fejlesztésének igényét: mérlegelő gondolkodás és szemléletmód, több szempont együttes figyelembevétel, vitakultúra fejlesztése, a párbeszéd és a vita társadalmi hasznossága, érvek-ellenérvek ütköztetése stb. A tantárgy leírásából egy olyan emberideál rajzolódik ki, aki mér-

21 Competences for Democratic Culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe. (2016)

22 Policy Recommendations on Citizenship Education for Sustainable European Democracy.

23 Christophe–Tribukait 2019.

24 NAT 2020, 352. A szerzők kiemelése. (A szerk.)

legel, döntéseket hoz (pl. magyarázatokat alkot jelenségekkel kapcsolatban, tudatos médiafogyasztási szokásai vannak, képes érvelni, vitázni), de ezeket csak a meglévő társadalmi kereteken belül, nem kritikus azzal szemben, nem törekszik a társadalmi változások előmozdítására. Mindezt elsősorban nemzeti értelmezési keretben helyezi el a tanterv, amely a műveltségterület kapcsán egyáltalán nem említi az európai közösséghez való tartozás fontosságát, az európai identitás erősítésének szükségességét.

A nemzetközi tendenciák és a hazai tanterv összevetése azt mutatja, a kritikai gondolkodásra képes és a megfogalmazott aggályoknak hangot adó, azért cselekedni képes tanuló nevelése a célja az uniós törekvéseknek. Ezzel szemben a hazai állampolgári nevelés megmarad a passzív állampolgári befogadó szerepnél, amelyben fejlődik a tanuló nemzeti identitása, vitakészsége, gondolkodása, tudatossága, de nem cél eljuttatni arra a szintre, hogy jogaival és lehetőségeivel élve aktív társadalomformáló szerepet tudjon betölteni.

A különálló állampolgári ismeretek tantárgy bevezetése 8. és 12. évfolyamon elsőre jelentős előrelépést jelenthetne a hazai társadalomismereti nevelés számára, mivel az elmúlt évtizedekben az lényegében súlytalan volt. Az önálló tantárgy ugyanakkor nem garantálja, hogy a műveltségterület presztízse tovább fog nőni vagy éppen meg tudja tartani újonnan megszerzett pozícióját, mert a tanárokon múlik, hogy sikerül-e a tantervi elvárásokat a gyakorlatba átültetniük<sup>25</sup> és valódi tanulási alkalmakat kínálni ezeken az órákon. Azaz „élővé” válik-e a tantárgy, szervesen beépül-e az iskolai gyakorlatba és nem csak formálisan, az órarendben jelenik meg.

A tantárgy céljainak elemzése sok hasonlóságot mutat a történelemmel abban a tekintetben, hogy az állampolgári nevelés mely hagyományai elevenednek meg a célokban. Itt is elmondható, hogy a klasszikus és kulturális transzmissziós hagyomány jelenik meg az olyan célok esetében, mint a demokratikus jogállam ismerete, a honvédelem fontosságának megértése, a megalapozott pénzügyi döntések meghozása stb. Ugyanakkor a reflektív, kutatásalapúnak is nevezett és a társadalomkritikai irányzat törekvései is megjelennek azon célok formájában, amelyek a megalapozott jövőtervezésre való felkészítést,

<sup>25</sup> Thornton 2005.

a nemzedékek közötti párbeszédet vagy a környezeti fenntarthatóság mindennapi életében való fontosságának felismerését szorgalmazzák.

Amennyiben az iskolai folyamatok további szabályozóit, így például az érettségit nézzük, akkor a korábbi vizsgatárgy megszűnt és immáron állampolgári ismeretekből lehet érettségi vizsgát tenni. A korábbi hagyományokat folytatva a vizsgázók projektmunkát készítenek az adott évben. A taneszközök kapcsán nem készült átfogó elemzés a tankönyvekről, a történelemtankönyvekről sem, viszont ezekkel kapcsolatban elérhetők állásfoglalások. Ezeket a taneszközöket több kritika is érte amiatt, hogy tartalmuk túlsúlyolt, lehetetlenné teszi a tananyag teljes feldolgozását a megadott időkeretben, valamint tartalmukat tekintve nemcsak tárgyi tévedéseket, hanem propagandisztikus elemeket is tartalmaznak.<sup>26</sup> A Történelemtanárok Egyletének állásfoglalása szerint a tankönyvek nem alkalmasak a forráskritika tanítására, egyrészt a tananyag mennyisége miatt, másrészt azért, mert a választott források sokszor egyoldalúak, nem jelenítenek meg más nézőpontokat. A kritikák között szerepel az is, hogy a történettudományi megállapításokat mellőzve mítoszokra és legendákra alapozva mutatják be a könyvek például a magyar őstörténetet.<sup>27</sup> Hangsúlyozzuk, hogy átfogó tudományos elemzés nem készült a témában, azonban a történelemtankönyvekben észlelt problémákhoz hasonlókat vetettek fel mások is az állampolgári ismeretek tankönyveivel szemben.<sup>28</sup>

További fontos fejlemény a történelem kompetenciamérés elindulása, amely egyszerre jelent előrelépést és korlátot. Előrelépés, mert a mérés tartalmi között szerepelnek az alapvető állampolgári ismeretekhez és a jelen értelmezéséhez szükséges fogalmak.<sup>29</sup> A fogalmak ismerete, azok helyes használata vagy éppen felismerése ugyanakkor az állampolgári nevelés hagyományos, illetve társadalomtudományi irányzatának célrendszeréhez tartozik. Így féltő, hogy a mérés abba az irányba erősíti a tanári gyakorlatot, hogy ezen fogalmak ismeretére koncentrálnak a pedagógusok ahelyett, hogy a tantervben szereplő értékek,

<sup>26</sup> Kun 2022; Történelemtanárok Egylete 2022; tte.hu 2022.

<sup>27</sup> A Történelemtanárok Egyletének első „gyorsreagálási” észrevételei a 2020. június 17-én nyilvánosságra hozott átdolgozott történelemtankönyvekről.

<sup>28</sup> Serdült 2023.

<sup>29</sup> Apor-Velez–Mécs–Prózsa 2025.

attitűdök és cselekvésformák, vagyis az aktív állampolgári magatartás feltételeinek fejlesztésére fókuszálnánk.

Végezetül azt szeretnénk megemlíteni, hogy a standardizálásra és az elszámoltathatóságra való törekvés negatívan hatott a műveltségterület súlyára. A tétellel járó mérések (*high-stakes testing*) kevésbé hatékonyan kivitelezhetőek ezen műveltségterület esetében, mint a nemzetközi mérésekben „jól bejáratott” területeké. Az Egyesült Államokban a tantervek és az iskolák érzékelve a nyomást, kisebb hangsúlyt helyeztek erre a műveltségterületre, és inkább a tesztekkel könnyebben mérhető történelmi tudás tanítására koncentrálnak.<sup>30</sup> Látva a hazai történelem kompetenciamérést, elképzelhető, hogy a mérés is ebbe az irányba fog eltolódni, vagy legalábbis ilyen irányba fog hatni a pedagógiai gyakorlatra.

## Több támogatást kapnak-e a pedagógusok a társadalomismereti neveléshez?

### *Akkreditált pedagógus-továbbképzések*

2025. január 1-jétől átalakult az akkreditált tanártovábbképzések rendszere: a tartalmi megújító képzések a Nemzeti Közzszolgálati Egyetemhez (NKE), a választható, módszertani fókuszú képzések az Oktatási Hivatalhoz kerültek. Az átmeneti időszakban ugyan még viszonylag széles képzési kínálat érhető el, ugyanakkor 2025. augusztus 31-ig még teljesíthetők voltak a korábban megkezdett képzések.<sup>31</sup>

A 2025/2026-os tanév még átmenetnek tekinthető, mert összesen 760 képzés érhető el az adatbázisban.<sup>32</sup> Elemzésünk során ezt vizsgáltuk meg abból a szempontból, hogy a pedagógusok számára milyen továbbképzési lehetőségek állnak rendelkezésre. Összesen húsz olyat azonosítottunk, amely közvetlenül kötődik az állampolgári neveléshez. Ebből öt olyan képzés van, amelyet tartalmi megújító képzésként az NKE,

<sup>30</sup> Au 2007.

<sup>31</sup> 419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről.

<sup>32</sup> Oktatási Hivatal: Pedagógus-továbbképzések nyilvántartása a 2026/2027-es tanévre vonatkozóan.

hármat pedig választhatóként az Oktatási Hivatal a jövőben biztosan meg fog hirdetni.

Az Oktatási Hivatal oldalán elérhető információ szerint lesz lehetőség a korábbi képzések továbbélésére, amennyiben a hivatal, előzetes miniszteri ellenjegyzést követően, engedélyt kap rá, hogy harmadik féllel szerződést kössön. Mindezek alapján nem lehet pontosan tudni, hogy a fentiekén kívül a 2026/2027-es tanévtől mely képzések lesznek biztosan meghirdetve. A képzések számának csökkenése mindenképpen kedvezőtlen változás lenne, amely az elérhető módszertani megoldások zsugorodásához vezethet.

### *Rendelkezésre álló segédanyagok*

A formális tanulási lehetőségek mellett a rendelkezésre álló segédanyagok, foglalkozástervek és egyéb kiadványok is segíthetik a pedagógusok szakmai fejlődését. Elsőként az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport kiadványát tartjuk fontosnak kiemelni, amely útmutatóként szolgál az állampolgári ismeretek tantárgy tanításához.<sup>33</sup> A kiadvány áttekinti a tantárgy tantervi vonatkozásait, valamint sorra veszi, hogy a 2020-as NAT-ban megadott kulcskompetenciák fejlesztéséhez miként járulhat hozzá a tantárgy. Ezt követően általános módszertani javaslatokat olvashatnak a pedagógusok, amelyek valóban nagyon általánosak, pedagógiai evidenciáknak tekinthetők. Például: „A személyiségfejlesztés nevelési célt tekintve a pedagógusnak fontos feladata a tanórák, konzultációk egymás felé nyitott, bizalomteli, segítőtámogató légkörének megteremtése.”<sup>34</sup> A következő egység *Az állampolgári ismeretek tantárgy alapkerettanterve* címet viseli. Már önmagában a cím is kérdéseket vet fel, csakúgy, mint a fejezet további részei. A kerettantervben megadott témakörök kifejtése történik itt, azonban a tantervi információkon kívül csak egy-két esetben kapunk többet. Így például a családtörténeti vagy településtörténeti kutatáshoz javasolt szempontsorok lehetnek hasznosak. Emellett a kiadvány tartalmaz egy miniszószedetet, amely a keret-

<sup>33</sup> Útmutató az állampolgári ismeretek tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján. Ádám 2020.

<sup>34</sup> Uo. 16. oldal.

tantervben és az útmutatóban is szereplő módszereket, technikákat (pl. szakértői mozaik, ötletroham, disputa) definiálja a pedagógusok számára. A kiadvány ajánlott módszertani szakirodalommal zárul, azonban nem módszertani, hanem szakmai, tehát a témakörök tanításához használható, a pedagógus felkészülését, illetve a tanulói tevékenységek előkészítését segítő anyagok kaptak benne helyet.

Említést érdemel a Barankovics István Alapítvány *Így tanítom...* sorozata<sup>35</sup>, amely az állampolgári nevelés kereszttervi megközelítését szemlélítve olyan foglalkozások, illetve projektek terveit ismerteti évről évre, melyek a társadalmi szerepvállalásra készítik fel a tanulókat. A sorozat legutóbbi, IX. számú kiadványa 2025-ben jelent meg, és tizenhét olyan kidolgozott tervet tartalmaz, amelyek adaptálhatók vagy akár inspirációként használhatók. A sorozat erőssége, hogy rámutat, a hagyományos, tankönyvcentrikus tanítási gyakorlattal szemben csak a pedagógusok kreativitásán múlik, hogy a tantervek által előírt célokat és követelményeket miként valósítják meg.

Az Emberi Jogi Nevelők Hálózata nevéhez híven az emberi jogok tanításához kínál gyűjteményeket. Az általuk gyűjtött könyvtárban<sup>36</sup>, videótárban<sup>37</sup>, valamint társasjáték-katalógusban<sup>38</sup> számos hasznos anyag elérhető, amelyre alapozva a pedagógusok hatékonyan felkészülhetnek az emberi jogok témaköréhez kapcsolódóan, és a tanulók tevékenységére alapozva megtervezhetik a témakörhöz tartozó órákat.

## Történt-e változás a történelemtanárok képzésének területén?

A bevezetett állampolgári ismeretek tantárgyat történelemtanár vagy olyan pedagógus taníthatja, aki szakirányú továbbképzésen vagy legalább 60 órás továbbképzésen elsajátította a szükséges ismereteket.<sup>39</sup>

<sup>35</sup> Lásd az *Így tanítom...* módszertani kötetek a Barankovics Alapítvány kiadásában.

<sup>36</sup> Lásd az EJHA online elérhető könyvtárát.

<sup>37</sup> Uo.

<sup>38</sup> Uo.

<sup>39</sup> 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet: „(13) Az állampolgári ismeretek tantárgyat taníthatja, aki a) történelemtanár vagy b) az iskolai nevelés-oktatás kilencedik–tizenkettedik év-

A tanárképzés követelményeit a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet szabályozza, amely többször módosult az elmúlt években. A legfontosabb általános változás a tanítási gyakorlat korábbi, 3. félévben történő megkezdése, amit lehet pozitív fejleményként értékelni. Az elméleti képzéssel párhuzamosan megkezdett gyakorlati képzés lehet a pályaszocializáció egyik fontos eszköze.<sup>40</sup> Habár ezt lehet pozitív változásként értelmezni, a történelemtanárok esetében felmerül a kérdés, hogy vajon milyen módszertannal találkozhatnak a gyakorlatok során, és ez vajon segíti-e az állampolgári ismeretek tanítását.

A történelemtanárok képzési követelményei nem módosultak az elmúlt években, így továbbra is két részből tevődnek össze: a szakterületi kompetenciákból, valamint a szakterületi és szakmódszertani tudásból.<sup>41</sup> A szakterületi kompetenciák jelentős átfedést mutatnak a pedagógus-életpályamodellben is használt kompetenciákkal (a környezeti nevelés és a fenntarthatóság hiteles képviselőjét megjelenítő kompetencia kivételével), amelyek a történelemtanárok esetében a műveltségterülethez igazodva fogalmazzák meg elvárásokat.<sup>42</sup> A követelményeket vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy itt megjelennek olyan elvárások, amelyek kifejezetten az állampolgári ismeretek tanításához kapcsolódnak, pl.: „A konfliktusok hatékony kezelése érdekében oktatását úgy képes megtervezni, hogy a történelmi és állampolgári szaktudás segítse a tanulókat abban, hogy kialakuljon bennük a közösség iránti elkötelezettség, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás...”<sup>43</sup>

---

olyamán pedagógus munkakör betöltésére jogosító végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik, és szakirányú továbbképzés vagy legalább hatvanórás pedagógus-továbbképzés keretében elsajátította az állampolgári ismeretek tantárgy oktatásához szükséges elméleti és módszertani ismereteket.”

<sup>40</sup> Gombocz 2023.

<sup>41</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

<sup>42</sup> Néhány példa a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendeletről: a tanuló személyiségfejlesztése kapcsán elvárás, hogy „Tisztában van a történelem tantárgynak a tanulók személyiségfejlődésében betöltött szerepével, lehetőségeivel és jelentőségével.”, a tanulócsoporthoz, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kapcsán elvárás, hogy „A konfliktusok hatékony kezelése érdekében oktatását úgy képes megtervezni, hogy a történelmi és állampolgári szaktudás segítse a tanulókat abban, hogy kialakuljon bennük a közösség iránti elkötelezettség, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás, a helyi, nemzeti, nemzetiségi és egyetemes emberi értékek elfogadása”.

<sup>43</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

Elemeztük a dokumentumot abból a szempontból, hogy miként aránylanak egymáshoz az általános követelmények (például: „Ismeri a tanulók megismerésének módszereit.”) és az állampolgári ismeretek tanításához kapcsolódó elvárások (például: „Felkészült a demokrácia értékeinek elfogadására, a személyiségi és emberi jogok tiszteletben tartására, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerésére és elfogadására.”). Elemzésünk szerint az elvárt ismeretek és képességek 12-12 százaléka, az elvárt attitűdök 33 százaléka kapcsolódik az állampolgári ismeretek tanításához közvetlenül. Azaz a tanárképzés során az általános pedagógia és pszichológiai tudás megszerzésén túl leginkább a leendő történelemtanárok attitűdjeinek formálását várja el a dokumentum.

A szakterületi és szak módszertani tudás esetében 99-107 kredit megszerzése elvárt, emellett a hallgatók 12 kredit teljesítésével sajátítják el a tantárgy tanításához szükséges módszertani ismereteket.<sup>44</sup> A módszertani ismeretek leírásából az derül ki, hogy túlnyomóan a történelemtanítás módszereivel ismerkednek meg a hallgatók. Jakab érvelése szerint a társadalomismereti témák tanítása speciális módszereket igényel (pl. projekt módszer, esettanulmány, terepgyakorlat), amely során a tanuló képessé válik mindennapi tapasztalatai feldolgozására, értelmezésére.<sup>45</sup> A dokumentumban nem találunk utalást arra, hogy elvárás lenne a módszertani képzés során foglalkozni ezen módszerekkel.

Az elsajátítandó szakmai ismertek között megjelennek olyan témakörök<sup>46</sup> (például állampolgári ismeretek, helytörténet, az érettségi követelmények ismerete, a kerettantervek szerinti történelem és állampolgári ismeretek tantárgyak szerkezetének, tartalmának, a tantárgyak oktatási, fejlesztési céljainak ismerete, alkalmazási lehetőségei), amelyek célja az állampolgári ismeretek tantárgy tanításához szükséges szaktárgyi és tantervi ismeretek megszerzése. A leírásban konkrét kreditérték nem szerepel mellettük, így nem lehet megállapítani, hogy milyen súllyal jelennek meg a képzésben.

<sup>44</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

<sup>45</sup> Jakab 2018.

<sup>46</sup> 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

## Szaporodtak-e a társadalomismereti neveléssel kapcsolatos kutatások az elmúlt időszakban?

Végezetül azt szeretnénk megvizsgálni, hogy milyen kutatások születtek a társadalomismereti neveléssel kapcsolatban. Ehhez az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum adatbázisát hívtuk segítségül, amely katalogizálja a hazai neveléstudományi és pedagógiai témájú folyóiratokat, tanulmányköteteket és monográfiákat. Az adatbázisban a „társadalomismeret tanítása” tárgyszóra keresve a 2014 és 2019 közötti időszakban tíz, míg a 2020 és 2025 közötti időszakban tizenkét találatot kaptunk. Az előbbi esetben két találatot kellett kizárnunk, mert az egyik egy tankönyv, a másik könyvismertetés volt. Utóbbi esetben a tizenkét találatból két recenziót zártunk ki. A vizsgált időszak kapcsán azt mondhatjuk, míg korábban nyolc, a másik vizsgált időszakban tíz releváns találatot tartalmazott a táblázat. Ezek alapján nem számolhattunk be a kutatások jelentős mértékű gyarapodásáról.

A 2020 és 2025 között megjelent munkák közül Jakab György írásait szeretnénk elsőként kiemelni. 2020-ban megjelent tanulmánya az állampolgári nevelés történetét járja körbe.<sup>47</sup> Ennél nagyobb szabású az a monográfiája, amely a hazai állampolgári nevelés, azon belül is a társadalomismeret tantárgy helyzetét vizsgálja. Fontos megállapításai közé tartozik, hogy habár a 2020-as NAT eredményeként állampolgári ismeretek néven ismét van önálló tantárgya a területnek, ez önmagában nem értékelhető jelentős előrelépésnek, mert a célok inkább az állampolgári nevelés klasszikus elvárásaira kívánják felkészíteni a tanulókat, mint a modern kor kihívásaira. Emellett a kerettanterveket is kritizálja azok általános, semmitmondó megfogalmazása miatt.<sup>48</sup>

Más szerzők hazai és külföldi tantervek elemzésén keresztül vizsgálják a társadalomismereti nevelés kapcsán megfogalmazott központi, oktatáspolitikai elvárásokat és az ezekhez kapcsolódó lehetséges gyakorlatokat.<sup>49</sup> Konkrét gyakorlati ötletek, a társadalomismeret integrált, projektalapú tanítását ismertető tanulmányok is megjelentek az időszakban, amelyek segítséget nyújthatnak a pedagógusoknak hason-

<sup>47</sup> Jakab 2020a.

<sup>48</sup> Jakab 2022.

<sup>49</sup> Harmaňošová 2024; Kavecsánszki 2020; Rédlí 2024.

ló tanegységek tervezéséhez. Az első tanulmány a digitális történetmesélés alkalmazásának tapasztalatait mutatja be egy olyan projekt keretében, amelyben a devianciákhoz kapcsolódóan készítettek a tanulók videókat.<sup>50</sup> Egy másik projekt helytörténeti kutatásra invitálja a tanulókat, a tanegység tervezését és részleteit ismerhetjük meg a tanulmányból.<sup>51</sup>

Végül három további tanulmány jelent meg ebben az időszakban, amelyek a pedagógusok tantervi értelmezését, implementációját vizsgálják a 2012-es NAT kapcsán. A tanítók körében végzett vizsgálat szerint a kitöltők harmada bizonytalannak érezte magát a kulturális-civilizációs témák (pl. öltözködés, közlekedés) tanításával kapcsolatban.<sup>52</sup> A tanítók mellett a társadalomismereti témákat tanító pedagógusok (például történelem-, földrajz-, etikatanárok stb.) célképzését is vizsgálták. Négy pedagógusprofilt azonosítottak: az érzékenyítőket, a környezetvédelemre nevelőket, a hazafiasságra és a szolidaritásra nevelőket. Érdekes eredménynek számít, hogy az általuk alkalmazott módszerek tekintetében nem találtak különbséget a csoportok között.<sup>53</sup> A történelemtanárok habár azonos profilokba sorolhatók be, mint amelyeket az imént ismertettünk, és fontosnak tartják a jelenismereti témák (pl. állampolgári ismeretek, társadalmi folyamatok, pénzügyi ismeretek) tanítását, mégis úgy tűnik, hogy itt is érvényes az a megállapítás, hogy a különböző célok elérése érdekében és jelenismereti témák tanítása során nincsen különbség a profilok között a használt módszerek tekintetében, ami megkérdőjelezi munkájuk hatékonyságát.<sup>54</sup>

Az OPKM adatbázisa sajnos nem teljes, így a Google Scholar Research Lab funkciójának segítségével vizsgáltuk meg, hogy milyen további munkák születtek a hazai társadalomismereti neveléssel kapcsolatban 2020 és 2025 között. Összesen tizennyolc találatot kaptunk, amelyek között kettő szerepelt az OPKM adatbázisában, három találat duplum volt, hármat pedig nem találtunk relevánsnak. Így összesen tíz olyan munkát azonosítottunk, amelyeket röviden be is mutatunk.

<sup>50</sup> Varga 2021.

<sup>51</sup> Alabán 2021.

<sup>52</sup> Kinyó–Dancs–Huszkó 2020.

<sup>53</sup> Dancs 2021.

<sup>54</sup> Dancs 2023.

A munkák egy része elméleti munka, amely például a családi életre nevelés formális és informális megvalósulási formáit ismerteti,<sup>55</sup> vagy olyan elemzés, amely a történelemtanítás azon dilemmáit tárgyalja, hogy miként tudna megújulni, a társadalomismereti neveléssel jobban kapcsolódni,<sup>56</sup> miként változott a történelemtanítás tantervi szabályozása,<sup>57</sup> milyen hagyományai vannak az állampolgári nevelésnek,<sup>58</sup> miként értékelhető a hazai állampolgári nevelés eredményessége,<sup>59</sup> és milyen irányokba lenne érdemes elindulni az iskolai gyakorlatnak, valamint a kutatásoknak.<sup>60</sup>

Empirikus eredmények is rendelkezésre állnak, amelyek a társadalomismereti nevelés különböző területeit vizsgálják. Budai Gábor kutatása azt vizsgálta, hogy a 2014 és 2024 közötti időszakban a dunaujvárosi középiskolákban megvalósult közösségi szolgálat mennyire volt eredményes. A belső, intézményi értékelések és a tanulókkal készített interjúk tanulságai szerint a szociális képességeik (például empátia, társadalmi érzékenység) területén voltak pozitív változások érzékelhetők.<sup>61</sup> Jancsák Csaba 2023-ban a diákönkormányzatok működésének tanulói megítélését vizsgálta 11. és 12. évfolyamos tanulók válaszain keresztül. A diákok leginkább akkor hajlandóak a diákönkormányzat munkájában részt venni (és ezáltal a demokratikus viselkedésformákat gyakorolni), ha lehetőségük van a véleményük kifejezésére. Azonban a több időt és energiát igénylő tevékenységekre már nem motiváltak.<sup>62</sup> Siegler Anna ugyanebben az évben, 841 tanuló megkérdezésével végzett kutatása arra mutatott rá, hogy a pedagógiai gyakorlat sem ösztönzi a diákok bevonódását az iskolai döntési folyamatokba.<sup>63</sup> Szintén Siegler Anna és munkatársai ismertetik a Megtartó Közösségek Program eredményeit, amelyet 14–18 évesek toleranciájának és cselekvési hajlandóságának fejlesztésére dolgoztak ki. Az eredmények szerint a beavatkó-

<sup>55</sup> Engler–Kozek–Németh 2020.

<sup>56</sup> Kaposi 2020.

<sup>57</sup> Kaposi 2025.

<sup>58</sup> Jakab 2020a.

<sup>59</sup> Jakab 2020b.

<sup>60</sup> Holle–Ványi 2022.

<sup>61</sup> Budai 2025.

<sup>62</sup> Jancsák 2024.

<sup>63</sup> Siegler 2025.

zás hatékonynak bizonyult abban, hogy elősegítse a roma emberek elfogadását és a kollektív cselekvési hajlandóságot.<sup>64</sup>

Végezetül a kutatások kapcsán arról érdemes említést tenni, hogy milyen kutatóhálózatok tűzik zászlójukra az állampolgári és társadalomismereti nevelés vizsgálatát. Hazánkban a Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesületében (HERA) szerveződött meg az Állampolgári nevelés és oktatási jogok szakosztálya,<sup>65</sup> amelynek tagjai az egyesület éves konferenciáján rendre bemutatják legújabb eredményeiket. Nemzetközi szinten is van olyan szervezet, amely az állampolgári neveléssel foglalkozó kutatókat tömöríti. A Children's Identity & Citizenship European Association (CiCea). Éves konferenciájuk, kiadványaik és webinárikaik értékes információval szolgálhatnak mindazok számára, akik ismerkednek a területtel vagy már jobban elmélyültek benne.<sup>66</sup>

## Összegzés, következtetések

Négy kérdés kapcsán vizsgáltuk meg a hazai társadalomismereti nevelés helyzetét: vizsgáltuk a tantervi változások hatását, a pedagógusoknak rendelkezésre álló segítséget, a tanárképzést és a területen folytatott kutatásokat. Az utóbbi öt év tekintetében a következő állításokat fogalmazhatjuk az említett témákkal kapcsolatban.

A társadalomismereti nevelés súlya formálisan nőtt azzal, hogy az állampolgári ismeretek különálló tantárgy lett. Ugyanakkor célrendszerét tekintve azt mondhatjuk, hogy a klasszikus ismeret- és érték-közvetítő megközelítés és a nemzeti fókusz dominálja a tantervet. Kikerültek belőle a korábbi változatában szereplő reflektív, kutatás-alapú vagy társadalomkritikai megközelítéshez kapcsolódó célok, mint az aktív állampolgári magatartás, a kritikus gondolkodás vagy a szolidaritás, esélyegyenlőségre törekvés illetve a társadalomtudományi gondolkodás fejlesztése. A tanterv elemzése és összevetése a nemzetközi tendenciákkal azt mutatja, hogy a tantárgy célja nem a tanuló állampolgári aktivitásának növelése, hanem mindössze annak bizto-

<sup>64</sup> Siegler et al. 2022.

<sup>65</sup> A szakosztály bemutatkozása itt érhető el: HERA. <https://hera.org.hu/hera/szakosztalyok/allampolgari-neveles-es-oktatasi-jogok-szakosztaly/>

<sup>66</sup> A szervezet honlapjának elérhetősége: CiCea. <https://www.cicea.eu/>

sítása, hogy tájékozottak legyenek társadalmi témákban. Bár ha a történelemtankönyvekkel szemben megfogalmazott heves kritikákat nézzük, akkor feltételezhetjük, hogy ez a cél sem valósul meg maradéktalanul, hanem egyoldalú képet fest a tantárgy a világról és a magyar társadalomról. A bevezetett történelem kompetenciamérés a műveltségterület presztízsét növeli. Ugyanakkor a mérés követelményei abba az irányba hatnak, hogy a pedagógusok a társadalomismereti fogalmak ismeretére, használatára helyezték a hangsúlyt az attitűdformálással és a képességfejlesztéssel szemben.

A tantárgy jövője szempontjából fontos kérdés, hogy mennyire sikerül a pozícióját megszilárdítani. Ez azon múlik, hogy a tanárok képesek lesznek-e „élővé” tenni a tantárgyat. Az elemzett dokumentumok alapján azt jelenthetjük ki, hogy a szakmai támogatás szűkül a pedagógus-továbbképzések átalakulása miatt. A civil szervezetek és alapítványok által biztosított tanítási segédanyagok jelentik a valóban innovatív, módszertani értelemben is hasznos támogatást.

A tanárképzésben sem számíthatnak a leendő történelemtanárok jelentős mértékű segítségre abban, hogy milyen módszertani megoldásokat igényel a tantárgy. Habár a képzés felvértezi őket szaktárgyi ismeretekkel, a társadalomismereti nevelés tartalmi és módszerei csak mint kiegészítő elemek jelennek meg a képzésben, már ha egyáltalán megjelennek.

A kutatások területén csekély fellendülés tapasztalható, és ez leginkább a hatásvizsgálatoknak köszönhető. Azonban a kétféle adatbázis segítségével azonosított tíz-tíz munka öt évre bontva nagyon csekély kutatói aktivitást jelez a területen. Kevés szakember foglalkozik a területtel, a kutatások széttördezettek, nem adnak átfogó képet az iskola teljesítményéről vagy éppen a rendelkezésre álló hatékony módszertani megoldásokról. Emellett a kutatások jellegzetessége, hogy többnyire elméleti munkák, amelyek a terület fejlődési tendenciáira vagy éppen nehézségeire hívják fel a figyelmet.

Felmerül annak a kérdése, hogy miért foglalkozik kevés empirikus kutatás az állampolgári neveléssel. Feltételezéseink szerint a következő tényezők állhatnak a háttérben. Egyrészt több mint egy évtizeddel ezelőtt megállapították, hogy a tantárgy-pedagógiák speciális helyzetben vannak, ami nem kedvez az ilyen jellegű kutatások gyarapodásá-

nak.<sup>67</sup> A felsőoktatásban fokozódó publikációs nyomást az oktatók is érzékelik,<sup>68</sup> ami miatt kevesen vállalkozhatnak arra, hogy ezt a területet kutassák. Másrészt az, hogy az állampolgári nevelésben milyen értékekre kerül a hangsúly, nem független a társadalmi-politikai környezettől. A terület ezen jellemzője eltántoríthatta a potenciális kutatókat. Végül a nemzetközi mérés-értékelési gyakorlat kapcsán már utaltunk rá, hogy bizonyos műveltségterületek értékelési gyakorlata kiforrottabb, ami gyorsabban operacionalizálható hazai kutatásokat eredményezhet.

## Ajánlások

Mindezek alapján az alábbi ajánlások megfogalmazását látjuk indokoltnak.

1. A gyorsan változó társadalmi és gazdasági körülmények (például munkakörök megszűnése, újak születése, az automatizáció fellendülése a mesterséges intelligenciának köszönhetően) a tanulók képességfejlődésének segítségét teszik nélkülözhetetlenné. A 21. századi képességek (problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás, együttműködés, rugalmasság, empátia, tolerancia)<sup>69</sup> birtokában lesznek képesek hatékonyan alkalmazkodni a megváltozott munkaerőpiaci és társadalmi elvárásokhoz. Ezért a tantervi célok esetében javasoljuk, hogy a gondolkodásfejlesztés hangsúlyosabb szerepet kapjon: a társadalomismereti nevelés kiemelt célja legyen a társadalomtudományi kutatási készségek elsajátítása, amely elősegíti a kritikai gondolkodás, a problémamegoldó képesség, a kreativitás fejlődését. Emellett javasoljuk, hogy a társadalmi kohézió szempontjából fontos célok (például szolidaritásra törekvés, pozitív viszonyulás az esélyegyenlőséghez) is jelenjenek újból meg a tantervben. A nemzeti identitás hangsúlyosan jelenik meg a NAT-ban, ugyanakkor a globális világban a más kultúrákkal való érintkezés is a minden-

<sup>67</sup> Tóth et al. 2011.

<sup>68</sup> Berei–Tóador–Kovács 2024.

<sup>69</sup> Taylor et al. 2022.

napok része, így a kultúrák közötti elfogadás fejlesztése nélkülözhetetlen a társadalmi együttéléshez. Javasoljuk, hogy ez a cél is kapjon ismét helyet a tantervben. Mindezen célok megvalósítása három feltétel esetén lehet hatékony: megfelelő taneszközök állnak rendelkezésre, hatékony felkészítést kapnak a pedagógusok, és az említett célok mérés-értékelési gyakorlata fejlődik, lehetővé teszi a tanulók fejlődésének nyomon követését. Az utóbbi két szempontról bővebben szólnunk a következő pontokban. A tankönyveket ért heves kritikák miatt fontosnak tartjuk a tankönyvpiac megújulását, nyitottá válását, hogy a sok évtizedes tapasztalattal rendelkező kiadók, szakértők segítségével a fent kifejtett célokhoz illeszkedő, modern tankönyvek szülessenek az állampolgári neveléshez kapcsolódóan.

2. Elemzésünk szerint a pedagógusok felkészítése, támogatása sok bizonytalan tényezőt tartalmaz. Javasoljuk, hogy a történelem-tanárok képzése helyezzen nagyobb hangsúlyt a társadalomismereti nevelésre, a képzési és kimeneti követelményekben nagyobb arányban jelenjenek meg olyan elvárt tanulási eredmények, amelyek ennek a területnek a hatékony tanítására teszik a hallgatókat alkalmassá. Emellett a pedagógus-továbbképzési rendszer átalakulása sem kedvez a társadalomismereti nevelésben jártas pedagógusok felkészítésének. Javasoljuk, hogy induljanak további olyan képzések, amelyek megismertetik a pedagógusokat a társadalomismereti nevelés hatékony módszereivel (például projekt-módszer, kutatásalapú tanulás, szimulációk, szerepjátékok).
3. Végül mindezen változások akkor lehetnek hatékonyak, ha bizonyítékalapú döntéshozás előzi meg. Ennek megalapozásához szükségesek az elméleti munkák, amelyek segítik a tantervek, képzések céljainak és tartalmának kidolgozását. Ugyanakkor elengedhetetlen a társadalomismereti neveléssel foglalkozó empirikus kutatások gyarapodása, amelyek bizonyítékot szolgáltatnak a döntéshozóknak, a kutatóknak és a pedagógusoknak is egy-egy módszer osztálytermi alkalmazási lehetőségeiről és annak eredményességéről. Ezek a tantárgypedagógiai/szaktanári kutatások egyúttal példaként szolgálhatnak a pedagógusoknak nemcsak arra, hogy miként taníthatják hatékonyan a műveltségterületet, hanem hogy miként értékelhetik a tanulók

fejlődését. Nem ismerjük a történelemtanárok értékelési gyakorlatát, hogy az mennyire képes az ismeretellenőrzésen túl a tanulók képességfejlődésének nyomon követésére. Az empirikus kutatások kutatómódszertani megoldásai példaként szolgálhatnak ehhez. Végezetül ezek a vizsgálatok arra is rávilágíthatnak, hogy a tesztekkel történő tudásmérés mellett számos egyéb értékelési gyakorlat áll rendelkezésre (például ön- és társértékelés, értékelőskálák, tanulók által írt szövegek tartalomelemzése stb.), amely információt adhat a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságáról.

## Irodalom

- Alabán, Péter 2021: A digitális történelemtanítás lehetőségei a lokális emlékezet megőrzésében és a helytörténet oktatásában – egy ózdi kísérleti projekt tükrében. *Kultúra és közösség*, 12. évfolyam, 4, 41–54.
- Apor-Velez, Lara – Mécs, András – Próza, Ágnes Noémi 2025: *Történelem. Tartalmi keret*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/meresek/digitalis\\_orzmer/Tartalmi\\_keret\\_Tortenelem\\_2025.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/digitalis_orzmer/Tartalmi_keret_Tortenelem_2025.pdf) (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Au, Wayne 2007: High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36. évfolyam, 5, 258–267.
- Berei, Emese – Tódor, Imre – Kovács, Klára 2024: Egyetemi oktatók munkahelyének és karrierjének a fenntarthatósága, stressz- és erőforrások az oktatói munkában. In Pallay, Katalin – Buda, András – Berei, Emese – Demeter-Karászi, Zsuzsanna – Herczegh, Judit – Hideg, Gabriella – Hrabéczy, Anett – Kocsis, Zsófia – Márkus, Edina – Pusztai, Gabriella – Takács-Miklósi, Márta – Tódor, Imre – Kovács, Klára (szerk.) *Felsőoktatók a Kárpát-medencében*. Debrecen, CHERD. 26–47.
- Bruner, Jerome S. 1969: Man: A course of study. In Feldman, Martin – Seifman, Eli (szerk.), *The social studies: Structure, models, and strategies*. Prentice-Hall, 216–227.
- Bruner, Jerome. S. 1977: *The process of education* (átd. kiad.). Harvard University Press.
- Budai, Gábor 2025: Híd az iskola és a helyi közösség között: A közösségi szolgálat tapasztalatai. *Civil Szemle*, 22. évfolyam, 3, 117–133.
- Christophe, Barbara – Tribukakait, Maren 2019: *Learning to Disagree Needs Assessment Report*. Georg Eckert Institut. [https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/10/Learning-to-Disagree\\_Needs-Assessment-Report.pdf](https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/10/Learning-to-Disagree_Needs-Assessment-Report.pdf) (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Coleman, Victoria 2021: What is (or are) social studies? *Research Matters: A Cambridge University Press & Assessment publication*, 32, 6–21.
- Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe. 2016. <https://book.coe.int/en/human-rights-de>

- mocratic-citizenship-and-interculturalism/6871-competencies-for-democratic-culture-living-together-as-equals-in-culturally-diverse-democratic-societies.html (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Csernyus, László 2002: A társadalomismeret modultantárgy bevezetésének első tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. évfolyam, 3, 17–30.
- Dancs, Katinka 2020: A társadalomismereti műveltség értelmezése. *Neveléstudomány*, 9. évfolyam, 3, 115–129.
- Dancs, Katinka – Fülöp, Márta 2020: Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, 19. évfolyam, 1, 47–71.
- Dancs, Katinka 2021: A társadalomismereti nevelés céljai és a tanórákon alkalmazott módszerek, tevékenységek: egy pedagóguskutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 31. évfolyam, 10, 3–15.
- Dancs, Katinka 2023: A történelemtanárók által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. In Kojanitz, László (szerk.) *Korszerű történelemoktatás – Új utak és megoldások*. Belvedere Meridionale, 15–31.
- Engler, Ágnes – Kozek, Lilla – Németh, Dóra Katalin 2020: Családi életre nevelés Magyarországon. *Iskolakultúra*, 30. évfolyam, 6, 52–66.
- Gombocz, Orsolya 2023: Gondolatok a tanárképzés megújuló gyakorlatáról. *Mester és tanítvány*, 1. évfolyam, 1, 99–108.
- Harmaňošová, Mária 2024: Változások az ember és társadalom oktatási terület tananyagában. *Katedra*, 32. évfolyam, 1–2. [https://katedra.sk/folyoirat/xxxii\\_01-02\\_07/](https://katedra.sk/folyoirat/xxxii_01-02_07/) (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Heater, Derek 2004: *A History of Education for Citizenship*. London & New York, Routledge.
- Holle, Alexandra – Ványi, Éva 2022: Helyzetkép a hazai iskolai állampolgári nevelésről. Kontextus, kudarcok, kutatási irányok és kihívások. *Politikatudományi Szemle*, 31. évfolyam, 3, 7–33.
- Jakab, György 2018: A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései – A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, 68. évfolyam, 9–10, 97–104.
- Jakab, György 2020a: A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás Online*, 11. évfolyam, 1–2.
- Jakab, György 2020b: Az iskolai állampolgári nevelés – a különböző pedagógiai kultúrákban és az ifjúságszociológiai kutatásokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2, 105–121.
- Jakab, György 2022: *Demokrácia demokraták nélkül?* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Jancsák, Csaba 2024: A középiskolások vélekedései az iskolai diákönkormányzat feladat- és szerepvállalásában való részvételről. In Jancsák, Csaba (szerk.) *Táguló perspektívák. Tanulmányok Pászka Imre 75. születésnapjára*. Belvedere Meridionale, 51–67.
- Kaposi, József 2020: A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás*, 11. évfolyam, 1–2.
- Kaposi, József 2025: A történelemoktatás a tartalmi szabályozás (tantervek, követelmények, tankönyvek) tükrében Magyarországon (2016–2024) – avagy a maratoni reform után a pirruszi győzelemig. *Történelemtanítás*, 16. évfolyam, 1–2.
- Kavecsánszki, Máté 2020: A néprajzi, antropológiai és történelmi ismeretek szerepe az ember és társadalom műveltségterület oktatásában. In Bihari Nagy, Éva (szerk.) *Örökség és oktatás. Módszertani jegyzet*. MTA-DE Néprajzi Kutatócsoport, 31–67.

- Kinyó, László – Dancs, Katinka – Huszka, Noémi (2020): Tanítók véleménye az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. évfolyam, 7–8, 47–67.
- Mátrai, Zsuzsa 1990: *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Mátrai, Zsuzsa 1999: In transit. Civic education in Hungary. In Torney-Purta, Judith – Schwille, John – Amadeo, J-Ann (szerk.) *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA
- Policy Recommendations on Citizenship Education for Sustainable European Democracy. További információ: <https://criticalchangelab.eu/en/about/> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Rédli, Mátyás 2024: Politika az iskolában? *Történelemtanítás*, 15. évfolyam, 3.
- Ross, E. Wayne 2022: History and social studies curriculum. In Hytten, Kathy (szerk.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York, Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/9780197851425.001.0001>
- Ross, E. Wayne 2024: Introduction: Curriculum Ideologies, Social Studies Traditions, and the Teacher-Curriculum Encounter. Ross, E. Wayne (szerk.) *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities. 5th edition*. Albany, Suny Press, 1–30.
- Saxe, David Warren 2004: On the Alleged Demise of Social Studies: The Eclectic Curriculum in Times of Standardization – A Historical Sketch. *International Journal of Social Education*, 18. évfolyam, 2, 93–102.
- Schwab, Jerome J. 1969: The concept of the structure of a discipline. In Feldman, Martin – Seifman, Eli (szerk.) *The social studies: Structure, models, and strategies*. Prentice-Hall, 4–12.
- Siegler, Anna 2025: Iskolai demokrácia és részvételiség. *Iskolakultúra*, 35. évfolyam, 4, 3–16.
- Siegler, Anna – Serdült, Sára – Csernus, Fanni – Dézma, Lilla – Ilea, Izabella – Bigazzi, Sára 2022: Társas és társadalmi nevelés az iskolában – A Megtartó Közösségek Program hatásvizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77. évfolyam, 2, 183–207.
- Taylor, Amanda – Nelson, Julie – O'Donnell, Sharon – Davies, Elizabeth – Hillary, Jude (2022): *The Skills Imperative 2035: what does the literature tell us about essential skills most needed for work?* Slough, National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619280.pdf> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Thornton, Stephen J. 2005: *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. Teachers College Press, New York.
- Tóth, Zoltán – Pusztai, Gabriella – Chrappán, Magdolna – Kovács, Edina (2011): Tudomány a végeken - a tantárgy-pedagógia. *Mediárium*, 5. évfolyam, 3, 72–79.
- Varga, Andrea 2021: Digitális történetmesélés a HÍD-ban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. évfolyam, 7–8, 63–73.

## Kormányrendeletek

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020/17. szám

401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról  
419/2024. (XII. 23.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzés rendszeréről

## Internetes források

- Ádám, Péter (szerk.) 2020: *Útmutató az állampolgári ismeretek tantárgy tanításához a 2020-ban kiadott Nemzeti alaptanterv és kerettantervek alapján*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-allampolgari-ismeretek-tantargy-tanitasahoz.pdf> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Barankovics Alapítvány: *Így tanítom... módszertani köteteinek elérhetősége*: <https://barankovics.hu/igy-tanitom-modszer-tani-kotetek/> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Emberi jogi nevelők hálózata (EJHA): *Könyvtár*. <http://ejha-halozat.hu/index.php/tudastar/> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Emberi jogi nevelők hálózata (EJHA): *Könyvtár*. <http://ejha-halozat.hu/index.php/tudastar/> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Emberi jogi nevelők hálózata (EJHA): *Könyvtár*. <http://ejha-halozat.hu/index.php/category/tudastar/> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Kun, Zsuzsi 2022: „A mai történelemkönyvek nem a történelmi események megértését szolgálják, hanem a NER elfogadását”. *Qubit.hu*, 2022. 12. 07. <https://qubit.hu/2022/12/07/a-mai-tortenelemkonyvek-nem-a-tortenelmi-esemenyek-megertese-szolgajak-hanem-a-ner-elfogadasat> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Oktatási Hivatal: *Pedagógus-továbbképzések nyilvántartása a 2026/2027-es tanévre vonatkozóan*. [https://www.oktatas.hu/pir/PIR2\\_PUBLIC/publikus-felulet](https://www.oktatas.hu/pir/PIR2_PUBLIC/publikus-felulet) (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Serdült, Viktória 2023: Felszabadult házaselettől a rezsicsökkentésig: megnéztük, mire tanítanak az új Állampolgári ismeretek tankönyvek. *HVG*, 2023. 09. 18. [https://hvg.hu/itthon/20230918\\_allampolgari\\_ismeretek\\_tankonyv\\_Nemzeti\\_Alaptanterv](https://hvg.hu/itthon/20230918_allampolgari_ismeretek_tankonyv_Nemzeti_Alaptanterv) (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Történelemtanárok Egylete 2020: *A Történelemtanárok Egyletének első, „gyorsreagálási” észrevételei a 2020. június 17-én nyilvánosságra hozott átdolgozott történelemtankönyvekről*. [https://tte.hu/wp-content/uploads/2020/06/Tk-gyorsreagalas\\_2020\\_06\\_23.pdf](https://tte.hu/wp-content/uploads/2020/06/Tk-gyorsreagalas_2020_06_23.pdf) (letöltve: 2026. 01. 30.)



JANCSÁK CSABA<sup>1</sup>

## *Diákönkormányzat mint demokráciaiskola*

### *Student government as a school of democracy*

#### **Absztrakt**

A diákönkormányzat az állampolgári kompetenciák fejlesztésének egyik legfontosabb nem formális oktatási színtere, amelyben és amely által a tanulók nézetei formálódnak, mely meghatározhatja a formálódó állampolgári mentalitáskultúrát is. A téma hazánkban kétszer került a szakmai és a tudományos kutatási érdeklődés homlokterébe, először a demokráciába való átmenet után a 90-es években, az oktatási intézmények demokratizálódásával párhuzamosan, másodsor Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozása időszakában, a fiatalok aktív részvételének kérdéseivel. Az új évezred második évtizedében új típusú ifjúsági trendek jelentek meg, amelyek jellemzően az IKT-technológiák professzionális fogyasztói szerepeivel állnak kapcsolatban. Az akkor kirajzolódó izolálódás, a közéleti szerepektől való elidegenedés azt is jelzi, hogy az idősebb generációkhoz képest másféle aktivitás van jelen a tanulói korosztály köreiben.

Az elemzés a 2023/24-es tanévben, különböző iskolai és demográfiai háttérű középiskolás diákok körében végzett papíralapú (n=374) és online (n=494) kérdőíves adatfelvételeken, valamint a diákönkormányzat munkáját segítő 19 pedagógussal folytatott személyes interjúkon alapult.

A kutatás során azt vizsgáltuk, hogy a tanulók milyen vélekedésekkel bírnak a diákönkormányzatiság, a DÖK mint érdekképviselő, mint közösség-szervező és mint demokráciaiskola szerep- és feladatvállalása, az abban való részvétel, illetve a DÖK működésének elevenebbé tétele és hatékonyságának növelése szempontjából.

Az eredmények alapján négy szerepfelfogás rajzolódott ki előttünk. A *hagyományos*, passzívabb szerepfelfogás a leginkább domináns típus a tanulók körében. A válaszadók kisebb részét jellemző *aktív képviseleti* szerepfelfogás túlmutat a pusztán véleménynyilvánításon, és döntési, végrehajtói jogosítványokat, valamint aktívabb szerepvállalást tulajdonít a DÖK-nek. A tanulók még kisebb része egy *kiterjesztett/társadalmi* szerepfelfogást is meghatározott, amely az iskola falain túlmutató, tágabb kontextusban értelmezi a DÖK felada-

<sup>1</sup> Ifjúságkutató, egyetemi docens, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet.

E-mail-cím: jancsak.csaba@szte.hu, ORCID: 0000-0001-7415-0560

taik (települési szintű korosztályos érdekképviselő, a más iskolákkal és civil szervezetekkel való együttműködés). Az *új sebezhetőségekre reflektáló szerepfelfogás* a modern kor kihívásaira (iskolai erőszak és zaklatás megelőzése, diszkrimináció elleni fellépés, álhírek és félretájékoztatás elleni küzdelem) adott válaszokat és feladatvállalást hangsúlyozza.

Mindez azt eredményezi, hogy a diákönkormányzatok működése, hétköznapi szerepmegvalósítása, a *transzmissziós szíj* (hírvivő), illetve a *rendezvényszervező* szerepekre szűkül. Hart<sup>2</sup> modellje alapján azt állapíthattuk meg, hogy az alacsonyabb participációs szinteken való megrekedés és a támogató környezet hiánya miatt a diákönkormányzatok nem működnek demokráciaiskolaként, és nem járulnak hozzá az aktív, cselekvő és tudatos állampolgári mentalitáskultúra kialakulásához.

*Kulcsszavak:* középiskolai tanulók, aktív participáció, diákönkormányzat

## Abstract

Student government (DÖK) serves as one of the most critical non-formal educational arenas for developing civic competences, within and through which students' views are shaped, potentially defining the emerging culture of civic mentality. In Hungary, this topic has twice come into the forefront of professional and scientific research interest: first, following the transition to democracy in the 1990s, parallel to the democratization of educational institutions; and second, during the period of Hungary's accession to the European Union, focusing on questions of youth participation. In the second decade of the new millennium, new types of youth trends emerged, which are typically associated with professional consumer roles in ICT. The isolation and alienation from public roles emerging at that time also indicate that, compared to older generations, a different kind of activity is present among the student cohort.

The analysis was based on paper-based (n = 374) and online (n = 494) questionnaires conducted in 2023/24 with secondary school students of various educational and demographic backgrounds, as well as personal interviews with 19 teachers who support the work of their schools' student government.

During the analysis, we examined students' perceptions regarding student governance and the role and task formulation of the DÖK as a form of advocacy, a community organizer, and a *school of democracy*, as well as perceptions regarding participation in it, and ways to vitalize its operation and increase its efficiency.

Based on the results, four role perceptions emerged. The *Traditional*, more passive role perception is the most dominant type among students. Characterizing a smaller portion of the respondents, the *Active Representative* role perception goes beyond the mere expression of opinion, attributing decision-making and executive powers, as well as more active engagement, to the DÖK. An even smaller proportion of students defined an *Extended / Social* role perception, which interprets the tasks of the DÖK in a broader context extending beyond school walls (cohort-based advocacy at the municipal level, cooperation with other schools and civil organizations). The *Reflecting on New Vulnerabilities* role perception emphasizes

<sup>2</sup> Hart 1992.

responses and task assumptions related to the challenges of the modern era (prevention of school violence and bullying, action against discrimination, and the fight against fake news and misinformation). Consequently, the operation and everyday role realization of student governments are narrowed down to the roles of a *transmission belt* (messenger) and an *event organizer*. Based on Hart's (1992) typology, it can be concluded that due to stagnation at lower levels of participation and the lack of a supportive environment, student governments do not function as schools of democracy and do not contribute to the development of an active, engaged, and conscious culture of civic mentality.

*Keywords:* secondary school students, active participation, student government

## Bevezetés

Napjainkban a diákönkormányzatok (DÖK) a hatályos köznevelési jogszabályok szerint számos, az intézmények életvilágát, szervezeti személyiségét jelentősen meghatározó kérdésben rendelkeznek kezdeményezési, javaslattevési, véleményalkotási, véleményezési jogkörrel. A hazai oktatáskutatás az ezredfordulón e témában arra hívta fel a figyelmet, hogy ezen hozzáadott értékek kevésbé vannak jelen az intézmények hétköznapi működésében.<sup>3</sup>

Ugyanakkor a diákönkormányzat nemcsak az intézményi oktatásügyek színpadának aktora, nemcsak egy képviseleti rendszert jelent, hanem a gyermek és ifjúsági korosztályok esetében demokráciaiskola is, amely az állampolgári nevelés, az aktív és cselekvő állampolgári mentalitáskultúra kialakításának tere, nem formális nevelési tér, amely túlmutat az állampolgári ismeretek tárgy kereteiben folyó ismeretnyújtó és értékszocializációs folyamatokon.

A diákönkormányzatokról a 90-es években – párhuzamosan az oktatási intézmények demokratizálódásának folyamatával – közösségi és közéleti szocializáció fókusszal több munka<sup>4</sup> is napvilágot látott, majd hazánk Európai Unióhoz való csatlakozása utáni időszakában újra az érdeklődés homlokterébe került a téma, elsősorban az ifjúság aktív participációjára fókuszálva.<sup>5</sup> Azonban részben a legutóbbi évtizedben lezajlott társadalmi, oktatási és oktatásügyi változások okán, részben

3 Szabó–Örkény 1998; Ligeti 1999, 2000a, 2000b; Csapó 2000; Ligeti–Márton 2001; Kinyó 2012.

4 Trencsényi 1993; Papp–Pál 1993; Gaál 1994; Dávid 1995; Szabó–Örkény 1998; Ligeti 1999.

5 Ligeti–Márton 2001; Kálmán 2003; Baracsi–Hagymásy–Márton 2009; Kátai 2006.

pedig az iskola és az ifjúság világát érő új kihívások miatt azt kell mondanunk, hogy az aktualitását nem veszítő téma esetében ma további kutatási eredmények szükségesek a mélyebb megértéshez.<sup>6</sup> A *téma* időszerűségét nemcsak az oktatási rendszert érintő változások okán megmegjelenő, középiskolai tanulók részvételével zajló demonstrációk/tiltakozások, hanem az is jelzi, hogy a nevelés- és oktatásügy szabályozói rendszerében – úgy tűnik – „nagy hangsúly került az ifjúsági és diákönkormányzatokra, a fiatalokat mégsem érik el ezek az intézmények, és [...] nem is érzik, hogy lenne beleszólásuk a közügyekbe”.<sup>7</sup>

Az ifjúsági korosztályok esetében a döntéshozatali rendszerekbe vetett bizalom devalválódása, valamint a közéletben és az ifjúsági szervezetekben való részvétel hagyományos formáival szembeni elégedetlenség nem új keletű jelenség: már az európai ifjúságszociológia születésekor megjelent a kutatások érdeklődésében,<sup>8</sup> és a 2000-es évek elején már a szakmapolitikai cselekvések és a társadalominnovációs fejlesztések vonatkozásában is erősen foglalkoztatta az európai államok közösségének politikai felépítményét és az ifjúságügyi kutatásokat.<sup>9</sup>

Az új évezred második évtizedében új típusú ifjúsági aktivitások jelentek meg, melyek jellemzően az infokommunikációs technológiák (internet, okostelefon, web 2.0, közösségi oldalak) fokozott használatából, a virtuális ifjúsági közösségek kapcsolati hálójából születtek.<sup>10</sup> Mindazonáltal az európai választási politikától való elidegenedés nem jelenti azt, hogy a fiatalok apatikusak a közélettel kapcsolatban,<sup>11</sup> sokkal inkább azt, hogy a szülők generációjához (és akár a hagyományos korosztályos képviselői keretek, például ifjúsági tanácsok helyett) képest másféle aktivitásokban és eltérő intenzitással vesznek részt.<sup>12</sup>

Korunk jellemzője a közmegegyezésen alapuló normák és a társadalmi értékek válsága okozta instabilitás és elbizonytalanodás. A gazdasági és politikai válságok, az új migrációs áramlatok és a technológ-

<sup>6</sup> Jancsák 2024a, 2024b.

<sup>7</sup> Kerpel-Florius–Nagy–Fazekas 2020, 363.

<sup>8</sup> Mannheim 1952.

<sup>9</sup> Youniss et al. 2002; Dudley–Gitelson 2003; Letki 2004; Zeldin 2004; Checkoway 2006; Ginwright–Cammarota 2007.

<sup>10</sup> Jancsák 2013; Theocharis 2015; Ignatova 2023.

<sup>11</sup> Sloam 2014.

<sup>12</sup> Taft–Gordon 2013; Theocharis–Deth 2018.

giai változások (online behálózottság) új sebezhetőségeket okoztak az ifjúsági korosztályok számára. Az értékválság jelensége kiterjedt a szabadság, a szolidaritás, az empátia, az autonómia, a felelősség társadalmi értékeire is, azaz megjelent az univerzális humanista értékek válsága. A hagyományos értelmező közösségek (például család, valós kortársi közösségek) véleményformáló szerepének háttérbe szorulása együtt járt a *post-truth* korszak tömegmédia-manipulációinak való kitettség felerősödésével.<sup>13</sup>

A középiskolai diákönkormányzatiság a demokratikus állampolgári mentalitáskultúra kialakításának, a közéleti társadalmi szerepekre nevelésnek fontos területe, amely a fiataloknak a magukra vonatkozó döntések meghozatalába és az ő körükből születő akciók és cselekvések megvalósításába való bevonódását és részvételét jelenti. Az ifjúsági részvétel mélyebb megértéséhez a szakemberek általánosan 4 fokú tipológiát használnak, ezek egyfajta indikátorként jelzéseket is adnak arra vonatkozóan, hogy a felnőtt világ miképpen fordul az ifjúság világa felé, azaz problémaként vagy erőforrásként kezeli az ifjúságot.<sup>14</sup>

Az állampolgári részvétel klasszikus létráját Sherry Arnstein alkotta meg.<sup>15</sup> Roger Hart 1992-ben Arnstein állampolgári létráját adaptálta és szabta rá a gyermekek és fiatalok világára a UNICEF számára készített munkájában. Ez a modell azt mutatja, hogyan fordul a felnőtt világ az ifjúság felé, és a bevonás/bevonódás hiányától (például dekoráció, tokenizmus) a valódi participációig (például fiatalok által kezdeményezett, felnőttekkel közös döntések) mutatja be a lépcsőfokokat. Hart tipológiája szerint két nem bevonási/bevonódási lépcsőfok megfigyelhető: az, amikor a fiatalokat dekorációnak használják, illetve az, amelyik során kiválogatják a döntéshozók számára a „szép” és „okos” véleményeket és azok megfogalmazóit. Az első valódi bevonási lépcsőfok az, amikor megkérdezik a fiatalok véleményét, és (de!) a felnőttek meghozzák a döntéseket. A második, amikor a döntéseket a felnőttek kezdeményezik, de a fiatalokkal együtt hozzák meg. A harmadik bevonódási szinten a fiatalok kezdeményezik és hozzák meg a döntéseket, és ők irányítják a megvalósítást is. A negyedik participációtípus az, amikor

<sup>13</sup> Jancsák 2020a, 2020b.

<sup>14</sup> Arnstein 1969; Hart 1992; Jancsák 2013.

<sup>15</sup> Sherry Arnstein 1969.

a fiatalok kezdeményezik a döntéseket, és a döntéshozatalba bevonják a felnőtteket (akik be is kapcsolódnak).<sup>16</sup>

Az ifjúsággal foglalkozó szakemberek szerte a világon egyaránt megegyeznek abban, hogy a fiatalok döntésekbe való magas szintű bevonása/bevonódása, illetve az alulról építkező ifjúsági képviselőket jellemző nyitottság, szolidaritás és az autonómia együttes működése óriási erőforrásként szolgálhat egy eleven társadalom létezéséhez.

Ugyanakkor a középiskolai életszakasz komoly hozzáadott értéket jelenthet a jelenleg iskolapadban formálódó generációk későbbi állampolgári életvilága szempontjából, amikor a nevelés által a társadalmi értékeket magáénak valló, múltunk-kultúránk elemeit ismerő és alkotó módon értelmező, tudatos és cselekvő állampolgári szerepre készítik fel a fiatalokat. Tárgyunk szempontjából kérdés tehát, hogy a középiskola, a diákönkormányzati rendszer tud-e élni ezzel a lehetőséggel, meg tud-e felelni ennek a kihívásnak.

## Módszertani megjegyzések

A kutatás alapját jelentő adatfelvétel a 2023/2024-es tanévben történt, papíralapú (n = 374) és online kérdőívvel (n = 494), magyarországi középiskolák 11. és 12. évfolyamos tanulói körében. A kutatás adatfelvételi eszközeként 36 kérdéscsoportból álló, zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazó kérdőívet használtunk. A kutatás adatfelvételi szakaszában 19 iskola DÖK-mentorával személyes interjút is készítettünk.

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy (1) a tanulók miképpen vélekednek a DÖK funkcióiról, feladatairól, szűkebb vagy tágabb keretekben látják-e a diákönkormányzat lehetséges szerepeit, és (2) az új évezredben az iskola tanulóinak világában megjelent kihívásokra való válaszok keresését, problémák megoldását mennyire tekintik a DÖK előtt álló szerepelvárásoknak. Kutatásunk során mélyebb ismereteket szerettünk volna szerezni arról is, hogy (3) a tanulók válaszai milyen képet mutatnak a diákönkormányzat „demokráciaiskola” szerepéről –

<sup>16</sup> Hart 1992.

a részvételről, az aktív participációról vallott vélekedéseikkel. Továbbá arra is kíváncsiak voltunk, hogy (4) miképpen vélekednek a válaszadók a diákönkormányzat hatékonyságáról és annak fejleszthetőségéről.

## A kutatás eredményei

### *Vélekedések a DÖK feladatairól*

Kérdőívünkben először nyílt kérdésben arra kértük a tanulókat, hogy írják le, szerintük mi a diákönkormányzat legfontosabb funkciója. Azt állapíthattuk meg, hogy leginkább az érdekképviselési funkciók gyakorlása, illetve a program- és eseményszervezés, amit a DÖK legfontosabb feladatának tartanak a tanulók.

A következő, zárt kérdéscsoport által nyert adatokból az rajzolódott ki előttünk, hogy a tanulók az érdekképviselési tevékenységet leginkább az iskola mikrovilágának hétköznapi kereteit megjelenítő házirend vonatkozásában látják fontosnak. A képviselő pedig a tanulók számára leginkább azt jelenti, hogy állásfoglalás előtt a DÖK kérje ki a tanulók véleményét. A kapott válaszokból az látszik, hogy a tanulók az iskolai diákönkormányzat kapcsán az iskola belső világában való aktivizáló/serkentő, illetve a kezdeményezéseket felkaroló szerepek megvalósítását tartják fontosnak, kevésbé pedig a döntéshozó és legkevesbé az iskola falain túllépő korosztályos, az iskolai ifjúsági életszakasz sajátosságaiból fakadó diákérdekek képviselését és reprezentációját. A döntési szerepkör a tanulók számára a DÖK szervezeti vonatkozásában a működési keretek meghatározásában jelenik csak meg, de a közösségi élettel kapcsolatos döntések esetében már kevésbé. Ugyanerre utal az az adat is, hogy a tanulói fegyelmi ügyekben való véleménynyilvánítást csak a válaszadók kevesebb mint fele tartja DÖK-ös feladatnak. Olyanféle kép rajzolódik ki előttünk, mintha a tanulók a DÖK-öt nem éreznék olyannyira magukénak, a saját képviselési rendszerüknek, hogy a vélemények felmérésén és képviselésén túl más, a követutasításon túlmutató megbízást, komolyabb felelősséggel bíró és akár nagyobb hullámokat is előidéző (települési szint), illetve személyes következményekkel járó (fegyelmi ügyek), a döntésekben való képviselési részvételre már nem adnak mandátumot a DÖK-tagoknak.

A mélyebb mintázatok megismerése érdekében, független változók viszonylatában, lefuttattuk elemzéseinket, amely során a következőket találtuk.

A lányok fontosabbnak tartják, hogy a tanulókat érintő ügyekben a DÖK állást foglaljon az intézményvezetőnél ( $Z = -2,090$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), a DÖK legyen kezdeményezője az aktív iskolai közösségi életnek (Asymp. Sig 0,01) és a civilek helyi közérdekű akcióiba bekapcsolja az iskola tanulóit ( $Z = -2,524$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ). A fiúk hangsúlyosabb feladatnak tartják azt, hogy a DÖK részt vegyen és nyilvánítson véleményt a tanulói fegyelmi ügyekben ( $Z = -2,932$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ).

Az aktív közösségi élet kezdeményezése az idősebb, 18–19 éves tanulók körében fontosabb elvárásként jelenik meg ( $Z = -1,952$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ). Az iskolatípusok szerinti megoszlásokból azt állapíthattuk meg, hogy a gimnazisták fontosabbnak látják az iskolai élettel kapcsolatos kérdésekben való állásfoglalást az iskolaigazgatónál ( $Z = -2,813$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), azt hogy az állásfoglalás előtt a DÖK gyűjtse össze a tanulók véleményét ( $Z = -2,169$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), valamint azt, hogy a működéséről önmaga döntsön ( $Z = -3,655$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), és karolja fel a nem DÖK-ös diákok kezdeményezéseit ( $Z = -2,604$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), illetve hogy más települési diákönkormányzatokkal együttműködve szervezzon különféle aktivitásokat ( $Z = -2,353$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ).

Az állandó lakhely szerinti település típusa vonatkozásában azt találtuk, hogy a városlakó, leginkább a megyei jogú városokban élő fiatalok fontosabb feladatnak tartják azt, hogy a DÖK bármiféle állásfoglalás előtt kérje ki az iskola tanulóinak véleményét (Chi-Square = 18,418,  $\text{sig.} < 0,05$ ), míg azzal kapcsolatban, hogy a DÖK nyilvánítson véleményt tanulói fegyelmi ügyekben, éppen fordított a helyzet: a megyei jogú városokban élő fiatalok tartják legkevésbé fontosnak (Chi-Square = 11,454,  $\text{sig.} < 0,05$ ).

Az egyes feladatokról alkotott vélekedések jelentős különbözőségeket mutattak politika iránti érdeklődés viszonylatában is. Azon válaszadók, akiket érdekel a politika, az apolitikus társaikhoz képest fontosabb feladatnak tartják, hogy a DÖK az iskola életében felmerülő, diákokat érintő ügyekben állást foglaljon az igazgatónál ( $Z = -3,538$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), azt, hogy az állásfoglalások előtt kikérje az iskola tanulóinak véleményét ( $Z = -2,670$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), és azt, hogy a saját működésével kapcsolatban döntéseket hozzon ( $Z = -2,091$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), továbbá azt is,

hogy a nem DÖK-tagok kezdeményezéseit is felkarolja ( $Z = -3,215$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ).

A szülők iskolai végzettsége vonatkozásában azt találtuk, hogy az állásfoglalás előtti véleménygyűjtéssel kapcsolatos elvárás növekszik az apák és az anyák iskolai végzettségének emelkedésével párhuzamosan, mindkét esetben a diplomás szülők gyermekei számára a legfontosabb az, hogy a DÖK állásfoglalás előtt kikérje az iskola tanulóinak véleményét (apák Chi-Square = 12,958,  $\text{sig.} < 0,05$ ; anyák Chi-Square = 11,565,  $\text{sig.} < 0,05$ ).

Nem találtunk szignifikáns különbségeket a diákönkormányzati tisztségviselők és tisztséget nem viselők, az internetezési gyakoriság tekintetében.

A személyes jövőről való pozitív vélekedés viszont három tényezőben is hasadékokat okozott. Akik inkább nem bíznak a saját jövőjükben, fontosabbnak értékelik az állásfoglalás előtti vélemények begyűjtését (Chi-Square = 8,382,  $\text{sig.} < 0,05$ ), nem gondolják DÖK-ös feladatnak az iskola tanulóinak képviselétét a települési ünnepségeken (Chi-Square = 7,127,  $\text{sig.} < 0,05$ ), és úgy tartják, hogy a DÖK-nek nem feladata az iskola tanulóinak bekapcsolása a helyi civil kezdeményezésekbe (Chi-Square = 7,576,  $\text{sig.} < 0,05$ ).

A társadalom jövőjére optimistán tekintő tanulók fontosabbnak tartják a közügyekben az iskola belső kommunikációs csatornáin keresztül való állásfoglalások közzétételét (Chi-Square = 8,743,  $\text{sig.} < 0,05$ ), és fontosabbnak tartják azt is, hogy a DÖK a közösségi élettel kapcsolatos döntéseket hozzon (Chi-Square = 8,531,  $\text{sig.} < 0,05$ ), hogy kezdeményező szerepet vállaljon az iskola aktív közösségi életében (Chi-Square = 8,785,  $\text{sig.} < 0,05$ ), és hogy a települési civil közéletbe bekapcsolja az iskola tanulóit (Chi-Square = 12,285,  $\text{sig.} < 0,05$ ).

Azon tanulók, akik saját bevallásuk szerint szereztek negatív tapasztalatot valamilyen jogsértés kapcsán, szignifikánsan fontosabb DÖK-feladatnak tartják a diákokat érintő ügyekben való állásfoglalást az igazgatónál ( $Z = -2,191$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), továbbá azt, hogy a tanulói fegyelmi ügyekben véleményt nyilvánítson a diákönkormányzat ( $Z = -1,901$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), illetve azt is, hogy a települési közérdekű civil akciókba a DÖK által bekapcsolódhassanak az iskola tanulói ( $Z = -3,120$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ).

### *Vélekedések a klasszikus érdekképviselési feladatokról és az új szerepekről*

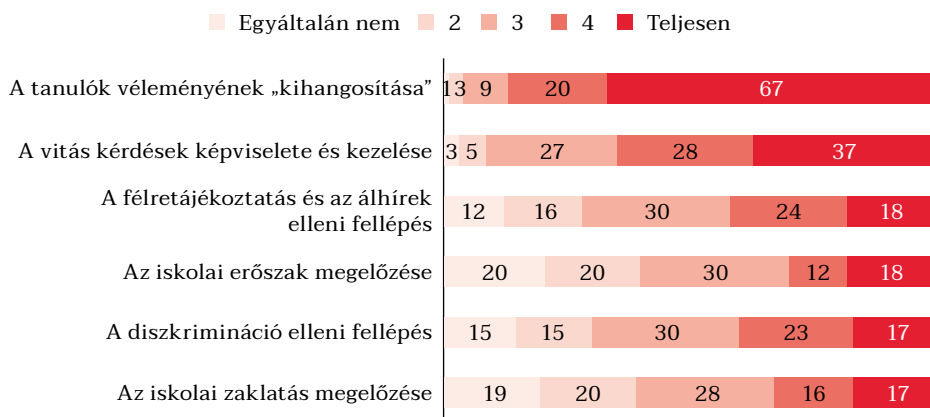
Kutatásunk következő részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók mit gondolnak a DÖK feladatairól. Zárt kérdésben hat állítás esetében vizsgáltuk a vélekedéseket, a válaszadókat arra kérve, hogy 5 fokú skálán jelezzék, szerintük melyik mennyire feladata a diákönkormányzatnak (1. ábra). E kérdéscsoport a hagyományos érdekképviselési szerepek (a tanulók véleményének „kihangosítása”, továbbá a vitás kérdések képviselése és kezelése) mellett az iskolák világában megjelent új jelenségek közül is tartalmazott néhányat (az iskolai erőszak megelőzése, az iskolai zaklatás megelőzése, a diszkrimináció ellen való fellépés, a félretájékoztatás és az álhírek elleni fellépés). Vélekedésünk szerint ezek az iskola világát jelentő legnagyobb kihívások közé tartoznak, és kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulók miképpen vélekednek arról, hogy ezekben van-e feladata a tanulóközösséget reprezentáló diákönkormányzatnak. Azt állapíthattuk meg, hogy a tanulók a hagyományos diákönkormányzati szerepek mellett jelentősen kisebb mértékben gondolják a fiatalok világában megjelent új sebezhetőségek esetében a DÖK szerepvállalásának szükségességét.

A tanulók véleményének kihangosítása, illetve a vitás kérdések képviselése és kezelése esetében az átlagértékekben látható különbség (előbbi 4,5, utóbbi 3,9) hátterében azt feltételezhetjük, hogy a tanulók számára a képviselő inkább a „kihangosítást”, véleménymegjelenítést jelenti (ez a passzívabb) és kevésbé – az akár diák-tanár, vagy diák-diák konfliktust is magába rejtő – „vitába állást”, illetve a vitás esetek kezelését mint döntési szerepet is jelentő megoldást, végrehajtást. Ez utóbbi az aktívabb szerepvállalás, és abból a szempontból is túlmutat az előbbin, hogy a megjelenítésen (pl. vélemény/probléma jelzésén) túl a döntési (esetkezelő és megoldó) szerep vonatkozásában is erős legitimitást feltételez a cselekvés alapjaként. A válaszokból úgy tűnik, hogy ez a legitimitás hiányzik.

A skála két szélső értékét (teljesen vs. egyáltalán nem) választók megoszlásait szemlélve azt állapíthatjuk meg, hogy miközben a tanulói vélemények megjelenítése és képviselése a válaszadók kétharmada szerint a diákönkormányzat legfőbb feladata, és további egyharmaduk szerint a DÖK képviselje és kezelje is a felmerülő vitás kérdéseket, az

iskola világát érintő új kihívások véleményük szerint kevésbé tartoznak a DÖK feladata közé. A félretájékoztatás elleni fellépést és az iskolai erőszak megelőzését a válaszadók azonos száma (18-18 százalék) tartja teljesen a DÖK feladatának, ugyanakkor 12 és 20 százalék szerint ezek egyáltalán nem feladatai a DÖK-nek. Adataink azt mutatják, hogy a tanulók szerint a diszkrimináció elleni fellépés és az iskolai zaklatás megelőzése még kevésbé feladata a DÖK-nek (mindkettő esetében 17 százalék jelezte, hogy teljesen, ezzel szemben pedig 15, illetve 19 százalék egyáltalán nem tekinti a DÖK feladatának).

*1. ábra: Mennyire feladatai a DÖK-nek? (5 fokú skála, %)*



Forrás: saját szerkesztés

További elemzésünk során azt találtuk, hogy a DÖK feladatvállalása esetében a lányok fontosabbnak tartják a tanulók véleményének megjelenítését (5 fokú skálán lányok 4,7, fiúk 4,3;  $Z = -4,998$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), a vitás kérdések képviseletét (lányok 4, fiúk 3,8;  $Z = -2,153$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ) és az iskolai zaklatás megelőzésében való részvételt (lányok 3, fiúk 2,8;  $Z = -1,946$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), mint a fiúk. A mélyebb mintázatokat keresve az életkori csoportok (16–17 évesek és 18 évesnél idősebbek) között nem találtunk szignifikáns különbséget.

Azonban jelentős különbséget állapíthattunk meg a szakgimnáziumok, szakközépiskolák és a gimnáziumok tanulóinak vélekedéseiben a vélemények kihangosítása és ugyanígy a vitás kérdések képviseletében. A szakgimnáziumi, szakközépiskolai hallgatók által adott válaszok

átlagértéke az előbbi esetében 4,2, míg a gimnazisták esetében ez 4,7 ( $Z = -5,537$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ). A különbség szignifikáns. A vitás kérdések képviselte és kezelése esetében ugyanezt állapíthattuk meg: szakgimnázium, szakközépiskola 3,8, gimnázium 4 ( $Z = -2,027$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ). A szakgimnáziumi, szakközépiskolai hallgatókhoz képest a gimnazisták fontosabb DÖK-feladatnak tartják mind a vélemények megjelenítését, mind pedig a vitás kérdések képviselését és kezelését.

Nem találtunk szignifikáns különbséget az átlagértékekben aszerint, hogy a válaszadó tagja-e az iskolai diákönkormányzatnak, avagy nem. Tehát a DÖK-ös és nem DÖK-ös tanulók egyaránt úgy vélik, hogy a hagyományos képviseleti feladatok és ezeken belül is a vélemények megjelenítése (kevésbé pedig a képviseleten felüli ügyvitel, megoldáskeresés) a DÖK legfontosabb feladata, ugyanakkor a DÖK-ös tapasztalatoktól, felelősségtől (és képviseleti megbízástól, hiszen itt választott tisztségviselőkről van szó) függetlenül jóval kisebb mértékben látják a DÖK szerepvállalásának szükségességét a félretájékoztatás és az álhírek, illetve a diszkrimináció elleni fellépésben – és legkevésbé pedig az iskolai erőszak és zaklatás megelőzése területén. Úgy tűnik, mintha ezt rábíznák a felnőtt világra. Ezen eredmény felveti a választott képviselők, a DÖK-tagok számára kidolgozott specifikált képzés szükségességét. Az adatok alapján ugyanez a kép rajzolódik ki a nem iskolai (települési, megyei, országos) DÖK-tagok (a mintában 8 fő) esetében is.

A szülők iskolai végzettsége viszont úgy tűnik, hogy némi hatással van a tanulói vélekedésekre. A vélemények megjelenítése esetében a felsőfokú végzettségű apák gyerekeinek vélekedései szignifikánsan különböznek ( $\text{Chi-Square} = 9,553$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ) a két másik csoporttól (az ő gyermekeik 4,6 átlagértékkel bírnak, a középfokú végzettségűek gyermekei 4,4, az általános iskolát végzettek esetében ez az átlagérték 4), a középiskolai és az alapvégzettségű apák gyerekei viszont nem különböznek egymástól. Az anyák iskolai végzettsége vonatkozásában a tanulók véleményének „kihangosítása” tekintetében ugyanaz a helyzet, mint az apáknál, a felsőfokú végzettségű anyák gyerekei (4,6) szignifikánsan ( $\text{Chi-Square} = 8,704$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ) különböznek mind a két másik csoporttól, a középiskolai (4,4) és alapvégzettségű anyák gyerekei (4,3) viszont nem különböznek egymástól. A diszkrimináció kezelése tekintetében az alapfokú végzettségű anyák gyerekei (átlagérték: 4) szignifikánsan különböznek ( $\text{Chi-Square} = 8,615$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ) a másik két cso-

porttól, de a közép- és felsőfokú végzettségű (átlagérték: 3 és 3) anyák gyermekei nem különböznek egymástól. A diplomás anyák gyermekei a véleménynyilvánítási szerepet jelölték magasabb értékkel, az alapvégzettségű anyák gyermekei (15 fő) viszont a diszkrimináció elleni fellépést. Ezen eredmény felveti a személyes érintettség/tapasztalat és következményeinek kérdéseit, illetve a tanulók közösségeinek és képviselőitük fejlesztését, képzését, felkészítését az ilyen esetek kezelésére és megoldására.

Az internetezési szokások tekintetében nem találtunk szignifikánsan eltérő mintázatokat a DÖK feladatai vonatkozásában. A hétközben és hétvégén egyaránt 5 órát vagy többet internetező tanulók is éppúgy alulértékelik a DÖK feladatai esetében az álhírek elleni fellépést és az iskolai zaklatás megelőzését, mint a náluk kevesebbet, 3–4 órát vagy 2 óránál kevesebbet internetezők.

Kiinduló feltételezéseink során úgy gondoltuk, hogy a bizalom a személyes, illetve a társadalom jövőjében eltérő mintázatot mutat a DÖK feladatvállalásával kapcsolatosan. Adataink azonban ezt csak részben támasztották alá. A személyes jövő iránti optimizmus/pesszimizmus alapján nem találtunk szignifikáns különbségeket az egyes feladatok átlagértékei esetében. A társadalom jövője iránti vélekedések viszont érdekes összefüggésre mutattak rá. Az aktív DÖK-ös feladatvállalás (vitás kérdések képviselője és kezelése) esetében szignifikáns különbséget ( $\text{Chi-Square} = 8,932$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ) találtunk az optimista és a kevésbé optimista jövőorientációjú válaszadók között. Akik bíznak a társadalom jövőjében, azok fontosabb DÖK-feladatnak értékelik a vitás kérdések képviselőit és kezelését (átlagérték: 4,3), mint akik nem (3,7).

A valamilyen jellegű jogsértésben szerzett személyes tapasztalat árnyalhatja a DÖK feladat- és szerepmegvalósításáról vallott nézeteket. E dimenzió három vonatkozásban is eltérő mintázatokat rajzolt elénk. Azon tanulók, akik jelezték, hogy van előzetes tapasztalatuk valamilyen jellegű jogsértésben,<sup>17</sup> három DÖK-feladatot is fontosabbnak értékeltek, mint a többiek. A tanulók véleményének „kihangosítása” az ő esetükben 4,6 átlagértéket kapott (míg a nem érintettek átlagértéke 4,4-et;  $Z = -1,913$ ,  $\text{sig.} < 0,06$ ), az iskolai erőszak megelőzése 3,1-et (szemben pedig

<sup>17</sup> A jogsérelem típusát nem vizsgáltuk, csak az érintettségről való vélekedést, igen/nem változók megoszlásában.

a nem érintettek esetében 2,8;  $Z = -1,996$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ), és az iskolai zaklatás megelőzése 3,2-őt (a nem érintettek: 2,8;  $Z = -2,294$ ,  $\text{sig.} < 0,05$ ). Mindebből arra következtethetünk, hogy azon tanulók, akiket valamilyen jogsérelem kapcsán negatív hatások értek, azok az új ifjúsági sebezhetőségeknek az oktatás világában való megjelenése esetében aktív szerepvállalást várnak a diákönkormányzattól a jogsértések megelőzése érdekében. Ez tehát nem egy kiterjesztett szerepelvárás, hanem a látencia világában jelen lévő jelenség, mely új kihívást jelent a tanulók közösségei és választott képviselői (!) számára is. Az ilyen ismereteket (és a jogsértések kezelését is) tartalmazó felkészítés fontos része lehet a DÖK-tagok képzésének.

A diákönkormányzat legitimációja, tanulói háttérbázisa a talapzatát jelenti az értelmező közösségi,<sup>18</sup> a képviseleti és a közösségfejlesztési szerepek hatékony megvalósításának. A fentiek talaján egy „légtüres tér” rajzolódik ki a DÖK „mozgásterében” a lehetséges (és felvállalni szükséges például iskolai konfliktusok, zaklatás, diszkrimináció megelőzése) és a megvalósított szerepek között, másként szólva: a jogi keretek nyújtotta lehetőségek és a hétköznapi praxis között.

Ez összefüggésben állhat az iskolai demokráciadeficittel, az iskola mikrovilágához (az iskola szervezeti személyiségéhez) kapcsolódó demokratikus értékek devalválódásával, az aktív és cselekvőképes állampolgári mentalitáskultúra zavaraiival, az állampolgári kompetenciák hiányával (a család közéletli szocializációs funkciójának és az iskolai állampolgári nevelés meg nem valósított feladataival), továbbá az állampolgári ismeretek (oktatásának) sekélyességével, a tanulói jogismeret és jogtudatosság<sup>19</sup> hiányosságaival is. Erre utal kutatásunk azon eredménye, hogy a tanulók 4 százaléka szerint a diákoknak a tanárok vagy az igazgató kifejezett kérésére van joguk elmondani a véleményüket, és további 20 százaléuk vélekedik úgy, hogy a tanulók a diákönkormányzaton keresztül, a tanév során erre alkalmas fórumon mondhatják el a véleményüket.

<sup>18</sup> Pusztai 2011.

<sup>19</sup> Rónay–Kormos 2022.

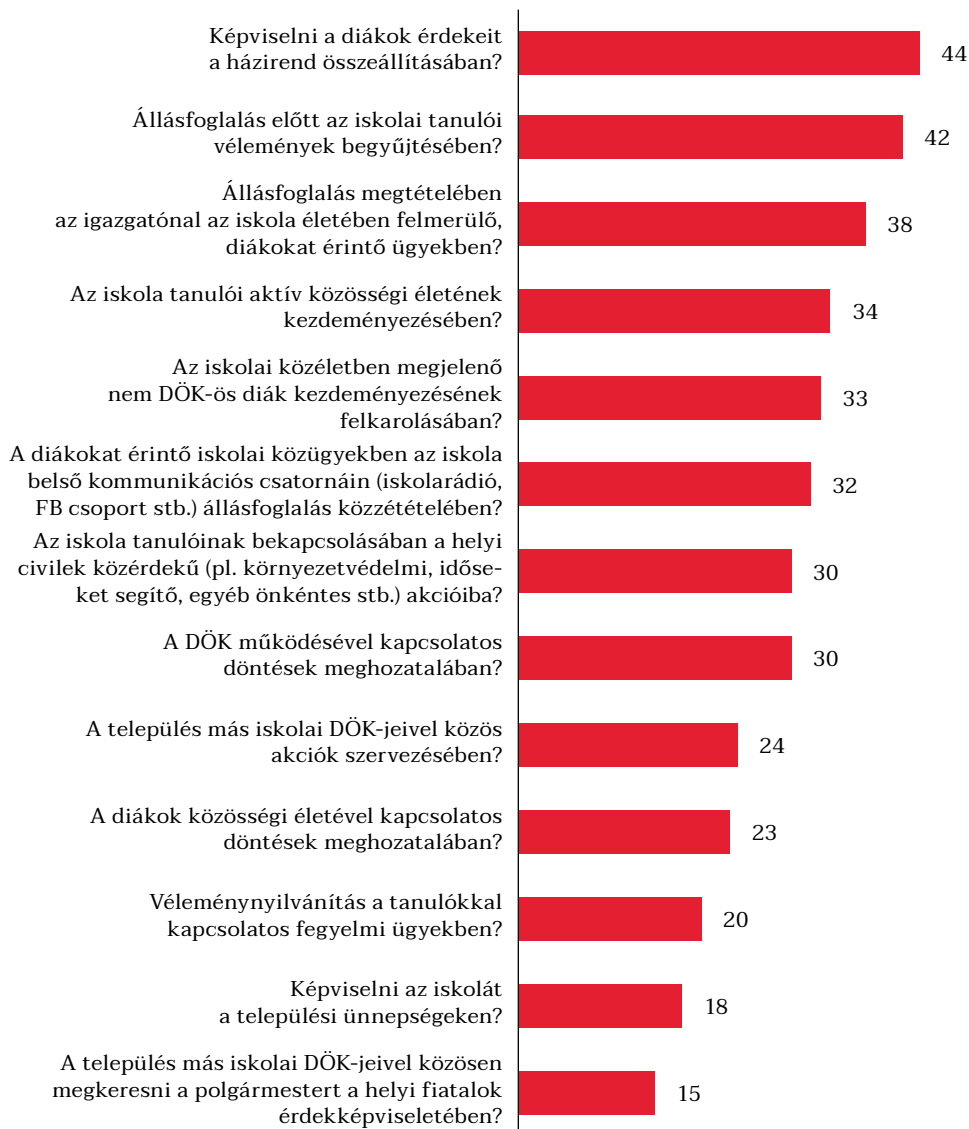
## *Résztvételi szándék*

Anonim véleménynyilvánításban (például problémagyűjtő doboz) a tanulók 72 százaléka venne részt, ugyanakkor a nevének vállalásával már csak 54 százalék. Az anonim véleménynyilvánításban inkább részt vennének a lányok (78 százalékuuk jelezte), mint a fiúk (65 százalék,  $Z = -2,281$ ,  $\text{sig.} < 0,003$ ), azonban abban nem találtunk különbséget a nemek között, hogy nevükkel is vállalják-e a véleményüket.

A tanulók negyede venne részt a diákönkormányzat vezetésében. E kérdésben is inkább a lányok motiváltabbak a részvételre (28 százalékuuk jelezte, hogy részt venne a DÖK-ben, míg a fiúk körében ez az arány 24 százalék).

Összességében a tanulók résztvételi szándéka a DÖK-feladatok vállalásában csekélynek értékelhető (2. ábra). A legmagasabb arányban a házirend összeállításában való részvételt jelölték meg, de ezt is csak a válaszadók 44 százaléka. Ez az alulmotiváltság azt jelenti, hogy a DÖK kezdeményezési, javaslattevési jogkörei gyakorlásának nincs valódi támogató háttérháza (az aktív iskolai közösségi élet kezdeményezésében és a nem dökös diákkezdeményezések felkarolásában a tanulók egyharmada venne részt), de ugyanez mondható el a véleményalkotási, véleményezési jogkörök esetében is (a vélemények gyűjtésében a tanulók 42 százaléka venne részt, a diákokat érintő ügyekben állásfoglalás megtételében az igazgatónál 38 százalék). A tanulók egyötöde jelezte, hogy részt venne a tanulókkal kapcsolatos fegyelmi ügyekben való véleménynyilvánításban. Az adatokból az rajzolódik ki, hogy a tanulóknak csak kisebb része szeretne részt venni a saját középiskolai életvilágát és iskolájuk mikroklímáját meghatározó döntések meghozatalában. A DÖK működésével kapcsolatos döntések meghozatalában a válaszadók egyharmada venne részt, a diákok közösségi életével kapcsolatos döntések meghozatalában a válaszadók kevesebb mint egy-negyede.

*2. ábra: Részt vennél-e...?  
(az egyes tevékenységek kapcsán igen választ adók, %)*



Forrás: saját szerkesztés

Az adatok mélyebb elemzése által az állapítható meg, hogy az aktivitás, a személyes energiabefektetés növekedésével és a véleményalkotástól az arccal, szóval és tettel való képviselet (és esetleges konfliktusok) irányába haladva egyre kisebb a motiváltság a részvételre. Visszaautalunk a kutatás azon eredményeire, mely szerint a tanulók elsősorban a hagyományos érdekképviseletet és a program- és eseményszervezést tartják a DÖK legfontosabb funkciójának, és a DÖK vezetésében is csak egynegyedük venne részt, ugyanakkor a tanulók további 25 százaléka azt gondolja, hogy a véleménynyilvánításra nem bármikor, csak korlátozott módon van lehetőség (az igazgató kifejezett kérésére, avagy a tanév során az erre alkalmas fórumon) – mindez felveti annak kérdését, hogy a részvételi aktivitás szempontjából látható-e alulmotiváltság a már említett demokráciadeficitből, az információhiányból vagy a jogtudatosság hiányából fakad. Vagy abból, hogy a tanulók egyfajta „elitek játéka” tekintenek a DÖK-re, a DÖK-ösök és az intézményi vezetés kooperációjára, amely úgy jön létre, hogy a DÖK-képviselők választása nem képviselőválasztás, hanem csak szavazás, amikor (a bevezetőben leírt Arnstein-modell szerint) kiválogatásra kerülnek (például az osztályfőnök általi jelölés eredményeként) „az okos képviselők”? Vagy a funkciók gyakorlásának hiányzó mintáiból fakad (például az intézményben csak dekorációnak használják a DÖK-öt)?

### *Vélekedések a DÖK munkájának hatékonyságáról*

A kutatás adatai szerint a tanulók 54 százaléka, a DÖK-mentor pedagógusok 58 százaléka vélekedik úgy, hogy szükség van az iskolai DÖK munkájának javítására. A „hogyan” kérdése azonban a két csoport esetében természetesen más-más hangsúlyokkal jelenik meg. Ugyanakkor a válaszok átlagértékei alapján kialakított preferenciasorrendből megállapíthattuk (1. táblázat), a legfontosabb két tényezőként azt jelölték meg a válaszadók, hogy a hatékonyság növelésének alapjait elsősorban az intézmény pedagógusközössége és a vezetés komolyabb támogató figyelve, részvétele és elköteleződése jelenthetné.

**1. táblázat: Hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a DÖK munkáját?**  
(az átlagértékek alapján kialakított preferenciasorrend)

| TANULÓK                                                                                                                       | DÖK-MENTOR PEDAGÓGUSOK                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ha az iskola vezetése nagyobb jelentőséget tulajdonítana a DÖK-nek.                                                        | 1. Ha nemcsak egy kijelölt ember dolgozna ezen, hanem az egész tantestület támogatná a munkáját.                              |
| 2. Ha nemcsak egy kijelölt ember dolgozna ezen, hanem az egész tantestület támogatná a munkáját.                              | 2. Ha az iskola vezetése nagyobb jelentőséget tulajdonítana a DÖK-nek.                                                        |
| 3. Ha a DÖK-mentortanár aktívabb lenne.                                                                                       | 3. Ha a DÖK-mentortanár egy képzés keretében felkészítést kapna erre a munkára.                                               |
| 4. Ha a DÖK-mentortanárt a tanulók választanák.                                                                               | 4. Ha a DÖK-mentortanárt a tanulók választanák.                                                                               |
| 5. Ha a DÖK-tagok egy képzés keretében felkészítést kapnának a feladatvállaláshoz (DÖK-ös szerepek, feladatok, jogszabályok). | 5. Ha a DÖK-mentortanár aktívabb lenne.                                                                                       |
| 6. Ha a DÖK-mentortanár hozzáértőbb lenne a jogi ismeretekhez.                                                                | 6. Ha a DÖK-mentortanár hozzáértőbb lenne a jogi ismeretekhez.                                                                |
| 7. Ha a DÖK-mentortanár egy képzés keretében felkészítést kapna erre a munkára.                                               | 7. Ha a DÖK-tagok egy képzés keretében felkészítést kapnának a feladatvállaláshoz (DÖK-ös szerepek, feladatok, jogszabályok). |

## Összegzés

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogy (1) a tanulók miképpen vélekednek a DÖK funkcióiról, feladatairól (szűkebb vagy tágabb keretekben látják-e a diákönkormányzat lehetséges szerepeit), hogy (2) az új évezredben az iskola tanulóinak világában megjelent kihívásokra való válaszok keresését, problémák megoldását mennyire tekintik a DÖK előtt álló szerepelvárásoknak, és hogy a tanulók válaszaik milyen képet rajzolnak a diákönkormányzat „demokráciaiskola” szerepével kapcsolatosan, azt, hogy (3) a részvételi motivációk milyen képviselési háttérrel és lehetőségeket rajzolnak meg, továbbá azt, hogy (4) miképpen vélekednek a *stakeholderek*, esetünkben a tanulók és a mentorpedagógusok a diákönkormányzat hatékonyságáról és annak fejleszthetőségéről.

A tanulók vélekedései és attitűdjei alapján egyértelműen elkülöníthető egy hagyományos (szűkebb) és egy új típusú (szélesebb) szerepfelfogás, amelyek mentén a diákönkormányzat működését értelmezzük.

A kutatási eredmények szerint a tanulók attitűdjei alapján az alábbi konkrét szerepfelfogás-típusok rajzolódnak ki:

A *hagyományos* szerepfelfogás a leginkább domináns típus a tanulók körében. A diákok többsége a DÖK-öt elsősorban az iskola belső, mindennapi mikrovilágában működő szervezetként látja. Ezen belül két fő altípus különíthető el: (1) *kihangosító/véleménymegjelenítő*: a tanulók kétharmada (67 százalék) szerint ez a DÖK legfőbb feladata. Ez egy passzívabb érdekképviselési forma, ahol a DÖK-nek az a dolga, hogy összegyűjtse és tolmácsolja a diákok véleményét (például a házirend összeállításakor), de magát a döntéshozatalt és a konfliktusok felvállalását már nem szívesen bízzák a szervezetre. A második altípus a (2) *rendezvény- és programszervező (buliszervező)*: a diákok a nyitott kérdésekben az érdekképviselés mellett ezt jelölték meg a DÖK legfontosabb funkciójaként. A gyakorlatban a működés sokszor erre a klasszikus, konfliktusmentes szerepre szűkül le.

Az *aktív képviseleti/esetkezelő* szerepfelfogás túlmutat a pusztá véleménynyilvánításon, és döntési, végrehajtói jogosítványokat, valamint aktívabb szerepvállalást tulajdonít a DÖK-nek. Idetartozik a vitás kérdések felvállalása és kezelése (akár diák-diák, akár diák-tanár viszonylatban). Ez a felfogás lényegesen kisebb legitimitással bír a mintában: a diákoknak csupán egyharmada támogatja a DÖK ilyen szintű döntéshozó szerepét. Jellemzően a társadalom jövőjével kapcsolatban optimista tanulók hajlamosak ezt a konfliktusvállalóbb, aktívabb szerepet elvárni.

A *kiterjesztett/társadalmi* szerepfelfogás az iskola falain túlmutató, tágabb kontextusban értelmezi a DÖK feladatait. Idetartozik a települési szintű korosztályos érdekképviselés, a más iskolákkal való együttműködés, valamint a helyi civil és környezetvédelmi akciókba való bekapcsolódás. A tanulók többsége (különösen a jövőjükben kevésbé bízók) ezt nem tekinti DÖK-ös feladatnak, míg a lányok, a gimnazisták és a politika iránt érdeklődők nyitottabbak e tágabb szerep felé.

Az *új sebezhetőségekre reflektáló* szerepfelfogás a modern kor kihívásaira (iskolai erőszak és zaklatás megelőzése, diszkrimináció elleni fellépés, álhírek és félretájékoztatás elleni küzdelem) adott válaszreakciókat hangsúlyozza. A teljes mintát nézve a tanulók ezt a szerepet alulértékelik, és többnyire rábíznák a felnőttek világára. Ugyanakkor markánsan megjelenik mint elvárás azon tanulók körében, akik koráb-

ban már elszenvedtek valamilyen jogsérelmet. Ők a személyes negatív tapasztalataik okán aktív, preventív védelmi funkciót várnának el a diákönkormányzattól.

A diákönkormányzat feladataival és szerepével kapcsolatos elvárások terén szignifikáns különbségek mérhetők a fiúk és a lányok attitűdjei között. A lányok szerepfelfogása aktívabb, kiterjedtebb és közösségibb. A kutatás adatai alapján a lányok általánosságban szélesebb körű és aktívabb szerepelvárásokat fogalmaznak meg a DÖK-kel szemben, és bizonyos területeken a részvételi motivációjuk is magasabb. (1) Intézményen belüli érdekérvényesítés: a lányok fontosabbnak tartják, hogy a DÖK aktívan foglaljon állást a tanulókat érintő ügyekben az intézményvezetőnél. (2) A tanulói vélemények megjelenítése: egy 5 fokú skálán a lányok szignifikánsan magasabbra értékelték a tanulók véleményének „kihangosítását” (átlag: 4,7), mint a fiúk (átlag: 4,3). (3) Közösségszervezés: fontosabb elvárásként fogalmazzák meg, hogy a DÖK az aktív iskolai közösségi élet kezdeményezője legyen. (4) Kifelé nyitó, társadalmi szerep: a lányok jobban támogatják, hogy a DÖK kapcsolja be az iskola tanulóit a civilek helyi, közérdekű akcióiba. (5) Új sebezhetőségek megelőzése: a lányok a fiúknál lényegesen fontosabb DÖK-feladatnak tartják a vitás kérdések képviselőtét, valamint az iskolai zaklatás megelőzésében való részvételt. (6) Részvételi szándék: az anonim véleménynyilvánításban (például problémagyűjtő doboz) jóval nagyobb arányban vennének részt (78 százalék), mint a fiúk (65 százalék). Emellett a lányok valamivel motiváltabbak a DÖK vezetésében való közvetlen részvételre is (28 százalékuk vállalná, míg a fiúknak csak 24 százaléka).

A fiúk szerepfelfogása szűkebb és fegyelmi fókuszú. A fiúk a legtöbb klasszikus és új DÖK-szerepet (véleménynyilvánítás, zaklatás megelőzése, közösségi élet) alacsonyabb pontszámmal értékelték, azaz passzívabb szerepet és szűkebb feladatkört gondolnak a szervezetnek. Van azonban egyetlen olyan konkrét terület, amelyet a fiúk hangsúlyosabb DÖK-feladatnak tartanak, mint a lányok, ez a tanulói fegyelmi ügyekben való részvétel és a véleménynyilvánítás.

A gimnazisták, a város lakó fiatalok, a politika iránt érdeklődők, a valamilyen jogsérelmet észlelt érintettek szélesebb szerepelvárásokat fogalmaznak meg a diákönkormányzat esetében. A diplomás apák gyermekei a vélemények megfogalmazását és képviselőtét hangsúlyozzák, a diszkrimináció elleni fellépés szerepelvárását pedig azon tanulók,

akiknek édasanyja alapvégzettségű. Akiket valamilyen jogsérelem kapcsán negatív hatások értek, azok az új ifjúsági sebezhetőségeknek az oktatás világában való megjelenése esetében aktív szerepvállalást várnak a diákönkormányzattól a jogsértések megelőzése érdekében.

Az internetezési szokások tekintetében nem találtunk szignifikánsan eltérő mintázatokat a DÖK feladatai vonatkozásában, ugyanakkor akik többet interneteznek, azok kevésbé fogékonyak az iskolai közéleti szerepvállalással kapcsolatban.

Akik optimisták a társadalom jövőjét illetően, azok fontosabb DÖK-feladatnak értékelik a vitás kérdések képviselőtét és kezelését, a konfliktusok vállalását.

Vélekedésünk szerint az iskolai erőszak megelőzése, az iskolai zaklatás megelőzése, a diszkrimináció ellen való fellépés, valamint a félretájékoztatás és az álhírek elleni fellépés napjainkban az iskola világát jelentő legnagyobb kihívások. Ugyanakkor azt állapíthattuk meg, hogy a tanulók a hagyományos diákönkormányzati szerepek (vélemények gyűjtése, érdekképviselő) mellett jelentősen kisebb mértékben gondolják a fiatalok világában megjelent új sebezhetőségek esetében a DÖK szerepvállalásának szükségességét.

A diákönkormányzat legitimációja, tanulói háttérbázisa a talapzatát jelenti a részvételnek, a képviselői és a közösségfejlesztési szerepek hatékony megvalósításának. Egy „légüres tér” rajzolódik ki a jogok által lehetséges (és felvállalni szükséges például iskolai konfliktusok, zaklatás, diszkrimináció megelőzése) és a megvalósított szerepek között.

A tanulók vélekedései szerint a hétköznapi praxisban a vélemények gyűjtése/megjelenítése és az esemény-, illetve programszervezés jelenti a DÖK fő feladatait. A motiváltság a DÖK-ben való szerepvállalásra és az aktív közösségi részvételre a tanulók csekély részét jellemzi. A vélemények arccal és tettel való képviselője, az esetleges konfliktusok vállalása pedig még kisebb részvételi hajlandóságot mutat.

Ez összefüggésben állhat az iskolai demokráciadeficittel, az iskola mikrovilágához (az iskola szervezeti személyiségéhez) kapcsolódó demokratikus értékek devalválódásával, az aktív és cselekvőképes állampolgári mentalitáskultúra zavarai, az állampolgári kompetenciák hiányával (a család közéleti szocializációs funkciójának és az iskolai állampolgári nevelés meg nem valósított feladataival) és az állampol-

gári ismeretek (oktatásának) sekélyességével, továbbá a tanulói jogismeret és jogtudatosság hiányosságaival is. De a tanulók körében jelen lévő elidegenedés az iskolai közéleti szerepektől jelezheti a bevonódás lehetőségének hiányát is (például dekorációnak használt diákönkormányzat).

Mindez azt eredményezi, hogy a szerepmegvalósítás a „rendezvény-szervező”, illetve a „transzmissziós szíj” (hírvivő) szerepekre szűkül. Mind a DÖK munkáját segítő pedagógusok, mind pedig a tanulók úgy látják, hogy a DÖK szerepeinek ellátásához szükséges lenne az, hogy az iskola vezetése nagyobb jelentőséget tulajdonítson a DÖK-nek, és arra is, hogy a mentori feladat ne egy kijelölt emberre háruljon (olyan megbízatásként, amelyet nem szívesen vállalnak), hanem a DÖK-mentor munkáját az egész tantestület támogassa.

A diákönkormányzat napjainkban az állampolgári kompetenciák fejlesztésének egyik legfontosabb nem formális nevelési színtere, ahol a képviseltek és a képviselők nézetei formálódnak, vélekedéseik árnyalódnak, az ismeretek jártasságokká és készségekké válhatnak. Az egyéni és közösségi aktivitás, illetve a fiatalok aktív participációjának alapvető feltételei a felnőtt világ részéről biztosított pozitív támogató környezet, a demokratikus szervezeti mikroklima és az együttműködő szervezeti személyiség. Az aktív részvétel fejlesztése a fiatalok társadalmi integrációjának központi eszköze.

A Roger Hart-féle 4 fokú részvételi tipológia tükrében azt állapíthatjuk meg, hogy a magyarországi középiskolai diákönkormányzatok működése strukturális és szocializációs okokból kifolyólag elmarad a valódi, magas szintű ifjúsági participációtól. A tipológia elméleti kerete alapján a kapott eredményekből az alábbi következtetések vonhatók le:

1. Megrekedés az alacsonyabb bevonási szinteken.

Bár Hart modellje szerint a valódi részvétel skálája a pusztá véleménynyilvánítástól a teljes egészében ifjúsági kezdeményezésű és ugyanakkor a felnőtteket bevonó döntéshozatalig terjed, a kutatás adatai alapján a diákok részvétele megmarad az első valódi szint keretei között. A tanulók a DÖK legfőbb feladatának a vélemények összegyűjtését és kihangosítását, valamint a program- és rendezvényszervezést tekintik. A felnőttek ugyan megkérdezik a fiatalokat, de a végső döntéseket maguk hozzák meg.

## 2. A nem bevonási működés kockázata.

A tanulók körében tapasztalható csekély részvételi motiváció, az információhiány, valamint a jogtudatosság és az állampolgári kompetenciák hiányosságai együttesen (és egymást erősítő jelleggel) azzal a veszéllyel járnak, hogy a diákönkormányzatiság kiüresedik. A hétköznapi praxisban a működés gyakran leszűkül a rendezvényszervező vagy a transzmissziós szíj (hírvivő) szerepkörökre. Ez a folyamat a DÖK-öt a Hart által leírt nem bevonási lépcsőfokok felé tolja el, ahol a szervezet csupán intézményi dekorációként funkcionál, vagy ahol a képviselők megválasztása valódi reprezentáció helyett kimerül az okos vélemények és a jól nevelt képviselők felnőttek általi kiválogatásában.

## 3. Strukturális demokráciadeficit és a támogató környezet hiánya.

A kutatás eredményei szerint légüres tér észlelhető a jogszabályok biztosította lehetőségek és a mindennapi intézményi gyakorlat között. A diákok jelentős része úgy véli, hogy a véleménynyilvánítás joga korlátozott vagy külső (tanári, igazgatói) felkéréshez kötött. Ahhoz, hogy a diákönkormányzatok a Hart-féle tipológia szerinti magasabb szintekre léphessenek – partneri vagy alulról építkező szerepmegvalósítással –, elengedhetetlen lenne a felnőtt világ (az iskola vezetése és a teljes tantestület) elkötelezett, támogató részvétele, valamint a DÖK-tagok célzott képzése. E feltételek hiányában a diákönkormányzatiság Magyarországon jelenleg nem képes betölteni a demokráciaiskola funkcióját, és nem tekinthető az állampolgári nevelés szakmailag megalapozott terének.

A fiatalok világában megjelent (a tanulmány bevezetőjében részletezett) új sebezhetőségek szempontjából azt kell hangsúlyoznunk tehát, hogy a diákönkormányzatok ügye túlságosan fontos ahhoz, hogy azt a csak papíron létezés állapotában hagyjuk, mert az oktatási színpad minden aktorának (tanulóknak, szülőknek, pedagógusoknak, intézményvezetőknek, oktatás- és ifjúságügyi szakembereknek, és a szakmapolitikáknak) közös felelőssége, hogy a tudatos és cselekvő állampolgári mentalitáskultúra hazánk új nemzedékei esetében is megalapozódjon és támogatást kapjon az iskolában.

A kutatás eredményei adalékokkal szolgálhatnak, és inspirációt nyújthatnak további feltáró kutatásokhoz, egy országos nagymintás vizsgálathoz, illetőleg a DÖK-képviselők és a DÖK-mentor pedagógusok számára kifejlesztett képzések, tréningek megszületéséhez.

## Irodalom

- Arnstein, Sherry Rubin 1969: A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35. évfolyam, 4, 216–224. DOI: 10.1080/01944366908977225
- Baracsi, Ágnes – Hagymásy, Katalin – Márton, Sára 2009: Diákönkormányzatok az iskolában. In Szabó Antal (szerk.) *Tanári mesterképzési szak összefüggő szakmai gyakorlat – tanulmányok*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola Pedagógiai Kar. Elektronikus különnyomat. [http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo\\_anyagok/tanari\\_mes-terkepzes/osszef\\_szakm\\_gyak/05e\\_diakonkormanyzat.pdf](http://www.nyf.hu/pkk/sites/www.nyf.hu.pkk/files/tanarkepzo_anyagok/tanari_mes-terkepzes/osszef_szakm_gyak/05e_diakonkormanyzat.pdf) (letöltve: 2024. 01. 12.)
- Checkoway, Barry 2006: *Youth Participation and Community Change*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203051726>
- Csapó, Benő 2000: Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. évfolyam, 2, 24–34.
- Dávid, Enikő 1995: A diákönkormányzat pedagógiai hatásai. *Köznevelés*, 51. évfolyam, 21, 13.
- Dudley, Robert L. – Gitelson, Alan R. 2003: Civic education, civic engagement, and youth civic development. *Political Science Politics*, 36. évfolyam, 263–267.
- Gaál, Gabriella 1994: Diákönkormányzatok szerepe a demokráciára nevelés folyamatában. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series: Sectio Paedagogicae et Psychologica*, 22, 105–120.
- Ginwright, Shawn – Cammarota, Julio 2007: Youth activism in the urban community: Learning critical civic praxis within community organizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20. évfolyam, 693–710.
- Hart, Roger 1992: *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. New York, International Child Development Centre of the UNICEF.
- Ignatova, Maria 2023: Students' Self-government for Development of School Community and Formation of Values. *Vocational Education*, 25. évfolyam, 5, 538–545. DOI: 10.53656/voc23-627ucen
- Jancsák, Csaba 2013: *Ifjúsági korosztályok korszakváltásban*. Budapest, Új Mandátum.
- Jancsák, Csaba 2020a: Családtörténetek hiánya, történelemtől elidegenedett nemzedék, új ifjúsági sebezhetőségek és történelemtanítás. *Magyar Tudomány*, 8. évfolyam, 2, 1014–1021. DOI: 10.1556/2065.181.2020.8.2
- Jancsák, Csaba 2020b: A történelmi emlékezet és a család. In A. Gergely, András et al. (szerk.) *Kultúra, közösség és társadalom*. Budapest, Társadalomtudományi Kutatóközpont, 141–159.
- Jancsák, Csaba 2024a. Képviselő, érdekképviselő, buliszervezés középfokon (?): A tanulók vélekedései a diákönkormányzat feladatairól. In Pusztai, Gabriella et al. (szerk.) *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, 255–267.
- Jancsák, Csaba 2024b. A középiskolások vélekedései az iskolai diákönkormányzat feladat- és szerepvállalásában való részvételről. In Jancsák, Csaba (szerk.) *Táguló perspektívák*. Szeged, Belvedere Meridionale, 51–67.
- Kálmán, Attila 2003: "Deáktér": diákokról, diákjogról. *Iskolakultúra*, 13. évfolyam, 2, 97–110. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19803> (letöltve: 2026. 01. 30.)

- Káta, Gábor 2006: *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközeiről*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Kerpel-Fronius, Balázs – Nagy, Ádám – Fazekas, Elek (2000): Önkéntesség, civilség, ifjúsági szakma. In Nagy, Ádám (szerk.): *A lábjegyzeten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020*. Budapest: Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont, 349–365.
- Kinyó, László 2012: *Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében*. PhD-értékezés, Szegedi Tudományegyetem. DOI: 10.14232/phd.1636
- Letki, Natalia 2004: Socialization for Participation? Trust, Membership, and Democratization in East-Central Europe. *Political Research Quarterly*, 57. évfolyam, 4, 665–679.
- Ligeti, György 1999: Társadalmi ismeretek és demokratikus szocializáció. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6.
- Ligeti, György 2000a: Demokratikus állampolgári szocializáció. *Magyar felsőoktatás*, 10. évfolyam, 8, 55–56.
- Ligeti, György 2000b: Demokratikus állampolgári szocializáció 2. *Magyar felsőoktatás*, 10. évfolyam, 9, 39–40.
- Ligeti, György – Márton Izabella 2001: *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában*. Oktatási Jogok Biztosításának Hivatala. [https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj\\_00\\_tart.htm](https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_00_tart.htm) (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Mannheim, Karl 1952: *Essays on the Sociology of Knowledge*. New York, Oxford University Press.
- Papp, György – Pál, Tamás (szerk.) 1993: *Diákönkormányzatok*. Budapest, Iskolapolgár Alapítvány.
- Pusztai, Gabriella 2011: *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest, Új Mandátum.
- Rónay, Zoltán – Kormos, Kevin 2022. A jog védőháló vagy fenyegetés?: Jelenlegi és leendő tanárok, valamint diákok vélekedése a jogról. *Iskolakultúra*, 32. évfolyam, 6, 83–92.
- Sloam, James 2014. The outraged young: young Europeans, civic engagement and the new media in a time of crisis. *Info. Commun. Soc.*, 17. évfolyam, 2, 217–231. DOI: 10.1080/1369118X.2013.868019
- Szabó, Ildikó – Örkény, Antal 1998: *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás Alapítvány.
- Taft, Jessica K. – Gordon, Hava R. 2013: Youth activists, youth councils, and constrained democracy. Education, *Citizenship and Social Justice*, 8. évfolyam, 1, 87–100. DOI: <https://doi.org/10.1177/1746197913475765>
- Theocharis, Yannis 2015: The conceptualization of digitally networked participation. *Soc. Media Soc.*, 1–14. DOI: 10.1177/2056305115610140
- Theocharis, Yannis – van Deth, Jan W. 2018: *Political Participation in a Changing World: Conceptual and Empirical Challenges in the Study of Citizen Engagement*. New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203728673
- Trencsényi, László 1993: Tükörkép a diákönkormányzatokról. *Iskolakultúra*, 3. évfolyam, 23, 46–52.
- Youniss, Jounnis et al. 2002: Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12. évfolyam, 1, 121–148. DOI:10.1111/1532-7795.00027
- Zeldin, Sherry 2004: Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance. *Applied Developmental Science*, 8. évfolyam, 2, 75–90.

# MAGYAR SZEMLE

CsÓTI GyÖRGY a kétkamarás országgyűlés lehetőségéről • SZILVAY GERGELY  
hozzászólása a konzervativizmus és populizmus vitához • NAGY MIKLÓS  
MIHÁLY: Hadügyi reform és katonai gondolkodás • EMBEY-ISZTIN ANTAL:  
Hosszútávizmus – egy veszedelmes ideológia • CHVÁLA MÁRTON:  
A zsinati szellem vasútja • HOPPÁL BULCSÚ Kecskés Péter kötetéről



RÉDLI MÁTYÁS<sup>1</sup>

# *Múzeumi lehetőségek a hazai állampolgári nevelés támogatására reflektív naplók elemzésének tükrében*

## *Museums and Civic Education in Hungary: An Analysis of Reflective Journals*

### **Absztrakt**

A tanulmány azt vizsgálja, hogy a múzeum mint társadalmi intézmény milyen szerepet tölthet be az aktív állampolgárságra és demokráciára nevelésben Magyarországon. Kiindulópontját az Európai Unió állampolgári kompetenciákra vonatkozó ajánlásai, valamint az ICOM 2007-es és 2022-es múzeumdefinícióinak elemzése adja, amelyek jól érzékeltetik a múzeumok társadalmi szerepének átalakulását. A tanulmány empirikus része egy múzeumi környezetben megvalósuló egyetemi kurzushoz kapcsolódó reflektív naplók kvalitatív tartalomelemzésére épül. Az elemzés alapján a hallgatók reflexiói elsősorban érzelmi és leíró szinten jelennek meg, ugyanakkor kimutatható az értelmező és – kisebb arányban – a transzformatív reflexiók jelenléte is. Az eredmények arra utalnak, hogy a múzeumi élmény érzelmi bevonódást generál, amely kedvez az ismeretek elmélyülésének és a kritikai gondolkodás fejlődésének. A tanulmány amellett érvel, hogy a jelenlegi hazai oktatási környezetben a múzeumok az állampolgári nevelés fontos, informális kiegészítő színtereiként értelmezhetők.

*Kulcsszavak:* múzeum a társadalom szolgálatában, állampolgári nevelés, múzeumpedagógia, tartalomelemzés

### **Abstract**

This article examines the role of museums as social institutions in fostering active citizenship and education for democracy in Hungary. The theoretical framework draws on the European Union's citizenship competence framework and the analysis of the ICOM museum definitions of 2007 and 2022, highlighting shifts in the social and educational functions of museums. The empirical section is based on a qualitative content analysis of reflective journals produced by university students participating in a museum-based course. The findings indicate that students' reflections predominantly remain at "emotional" and "descriptive" levels, while "interpretive" and, to a lesser extent, "transformative" reflections

<sup>1</sup> PhD, adjunktus, PTE BTK Történettudományi Intézet Modernkori Történeti Tanszék.

are also present. These results suggest that museum experiences generate emotional engagement, which supports deeper learning and critical reflection. The study argues that, in the context of a depoliticised and formally constrained civic education system, museums can be understood as significant informal spaces for developing civic awareness and democratic competences.

*Keywords:* museum as a social institution, civic education, museum pedagogy, content analysis

## Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben alapvetően alakult át a gazdasági és társadalmi környezet, amelyben élünk. A globalizáció, a technológiai forradalom indukálta folyamatos változás – az információs társadalom kialakulása, a digitális média térhódítása, a mobilitás növekedése – átformálták mindennapi életünket. A digitális környezet megváltoztatta olvasási, információfogyasztási és kommunikációs szokásainkat: az üzenetváltások felgyorsultak, az online tartalmak mennyisége és az állandó ingergazdagság nehezítik az elmélyülést, kihatva az idegrendszer fejlődésére.<sup>2</sup>

E folyamatok hatására megváltozott a társadalom szerkezete is, sokkal differenciáltabb lett, ahol számos érték és normarendszer létezik, amelyek között kölcsönhatások és együttműködések lehetnek. Mára elfogadott nézet, hogy multikulturális társadalomban élünk, ahol a hagyományos nemzeti felfogással szemben a társadalom sokféle etnikai, szociális, kulturális közösségből áll.<sup>3</sup> E posztmodern kor pluralizmusa pedig gyakran összekapcsolódik olyan demokratikus értékekkel, mint a sokszínűség elfogadása, tisztelete és támogatása, az egyenlő jogok, valamint lehetőségek biztosítása. Ezek, illetve más pozitív asszociációk is hozzájárultak, hogy a demokrácia az egyik legkívánatosabb kormányzási formává vált a 20. század végére. Egyesek a demokratikus politikai rendszerek terjedésével a liberális demokrácia győzelméről és ezáltal az „emberi fejlődés végéről” beszéltek,<sup>4</sup> a kihívások azonban egyáltalán nem enyhültek a 21. századra. Sőt, egyre égetőbb problémákkal egé-

<sup>2</sup> Gyarmathy 2017; Altamura–Vargas–Salermón 2023.

<sup>3</sup> Kymlicka 1996; Jakab 2007; Eurydice 2017.

<sup>4</sup> Fukuyama 2014.

szültek ki, mint a migráció, az erősödő környezeti változások, az újabb háborúk, a politikai szélsőségek erősödése. Mindezek kapcsán mára már inkább a liberális demokrácia válságáról és az intézményeibe vetett bizalom csökkenéséről beszélhetünk.<sup>5</sup> A társadalmi problémák a korábbi korszakokhoz képest komplexebbekké váltak, amelyek nemzeteken átívelő megoldásokat és összefogást igényelnek.<sup>6</sup>

Mindezek hatására megváltoztak a társadalmi igények, ezáltal azok a készségek, képességek és ismeretek, amelyekre szükség lehet a boldoguláshoz.<sup>7</sup> Mára egyértelművé vált, hogy a 21. századi embernek olyan tudással kell rendelkeznie, amely adaptív és felkészít az egész életen át tartó tanulásra. Azok az emberek, akik rugalmasak és megfelelő alkalmazkodóképességgel rendelkeznek, könnyebben tudnak lépést tartani az új technológiákkal, trendekkel, alkalmazkodva a változó gazdasági, társadalmi környezethez, ezáltal sokkal sikeresebbek lehetnek. Az adaptív tudás azonban nemcsak az egyén szintjén fontos, hanem az egész társadalmat, gazdaságot is érinti, mivel azok az országok, amelyek támogatják az élethosszig tartó tanulást és az alkalmazkodóképességet, nagyobb eséllyel tudnak versenyképesek maradni. Az olyan képességek pedig, mint az együttműködés, a kommunikáció, a kreativitás, a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás, hozzájárulhatnak a demokratikus társadalom fejlődéséhez, stabilizálásához. Ezért kerültek meghatározásra az Európai Unióban az úgynevezett kulcskompetenciák – először 2006-ban, majd 2018-ban.

A változások természetesen nem hagyhatták érintetlenül a kultúra és a közgyűjtemények világát sem. A múzeum – mint társadalmi intézmény – ugyanolyan átalakulási kényszerekkel szembesült, mint az oktatás vagy a gazdaság. A felgyorsult világ kihívásai új kompetenciákat igényelnek az egyénektől, a múzeumoktól pedig újfajta működést, önértelmezést. Ennek az eredménye, hogy az International Council of Museums (ICOM) időről időre igyekszik megújítani a múzeum definícióját. A tanulmány célja, hogy a legújabb, három éve elfogadott definíciót összevesse a korábbi változattal, megvizsgálva, miben lett több. A tanulmány kitér az EU által meghatározott aktív állampolgárságra és

<sup>5</sup> Keane 2022; Varieties of Democracy 2020; Fukuyama 2024.

<sup>6</sup> Harari 2019.

<sup>7</sup> Jancsák et al. 2018.

a demokráciára nevelés, valamint a múzeum viszonyára, továbbá a hazai állampolgári nevelés helyzetére. Végül pedig arra keresi a választ, egy múzeumi keretek között megtartott egyetemi kurzus reflektív naplóinak tartalomelemzéseivel, hogy miként segíthet a hazai állampolgári nevelésben a múzeumpedagógia.

## Állampolgári nevelés

Jelen tanulmányban nincs lehetőség az állampolgársággal és az állampolgári neveléssel kapcsolatos különböző megközelítések tárgyalására, de ahogy ezt a Eurydice 2017-es kiadványa is megállapítja: az európai országok többségének oktatáspolitikai dokumentumaiban hangsúlyos helyen szerepel ez a terület. Hazánk oktatáspolitikájára értelemszerűen jelentős hatással van az Európai Unió. Az EU állampolgári neveléssel kapcsolatos víziója pedig szorosan kapcsolódik a 2000-ben megkezdett lisszaboni folyamathoz, amelynek alapvető célkitűzése volt a tudásalapú társadalom megteremtése, az élethosszig tartó tanulás programjának kidolgozása. Ebben olyan készségeket, képességeket, attitűdöket (kompetenciákat) igyekeztek meghatározni, amelyek felkészítenek a 21. század gazdasági, társadalmi kihívásaira, és segítséget nyújtanak a demokratikus politikai kultúra megőrzéséhez, az EU versenyképességének növeléséhez. A 2006-ban kiadott tanácsi ajánlásokban nyolc kulcskompetencia került meghatározásra, köztük a szociális és állampolgári kompetenciák.<sup>8</sup> E két kompetenciát aztán az újabb, 2018-as ajánlásban már különválasztották.<sup>9</sup> Ezekben a dokumentumokban egy olyan állampolgársági vízió bontakozott ki, amely egy aktívabb részvételt kíván meg az állampolgároktól a társadalom életében. Akinek e kompetenciája fejlett, az tevékeny, cselekvő és képes az együttműködésre, kritikusan gondolkodik, érvel, konstruktívan vesz részt a közösség életében a helyi, nemzeti, európai és nemzetközi döntéshozatalban, tiszteletben tartja az emberi jogokat, a társadalmi és kulturális sokféleséget, a nemek közötti egyenlőséget. Tehát nem „csupán” ismeretei vannak az adott ország történelméről, politikai berendezkedéséről vagy az Európai Unió

<sup>8</sup> Európai Unió Tanácsa 2006.

<sup>9</sup> Európai Unió Tanácsa 2018.

működéséről, hanem alkotója és védelmezője is a demokratikus értékeknek. De hogy ez miként jelenik meg az egyes tagállamok oktatáspolitikájában, az kérdéses. Ebbe enged bepillantást az Eurydice 2017-es kiadványa, amelyben az Európai Unió és más európai országok oktatáspolitikai alapidokumentumait vizsgálták állampolgári, illetve demokráciára nevelés szempontjából. Ezek alapján egyetértés mutatkozik abban, hogy az állampolgári nevelés során bizonyos kompetenciákat kellene fejleszteni, de ezek meghatározásában, tartalmában, módszertanában már vannak eltérések az egyes oktatáspolitikai dokumentumok között, ezért a jelentés szerzői is kiemelik a megközelítések sokféleségét. Megállapításaik szerint a megközelítések elhelyezhetőek egy értékskálán (kontinuumon), amely a maximális és minimális ideáltípusok között mozog.<sup>10</sup> Egyes országokban az állampolgárságra és demokráciára nevelés inkább hajlik a hagyományosabb tudásmegosztási minta felé, és csak egy korlátozott témakört érint, míg másutt az állampolgári nevelést tágabban értelmezik, számos témát felölelve, különböző tanulási módszereken alapulva.<sup>11</sup>

A kiadvány a korábbi dokumentumokra és kutatásokra támaszkodva meghatározta az állampolgári kompetenciaterületeket (*citizenship competence*), valamint azok részelemeit is. Ezek a megadott területek közvetlenül kapcsolódnak az ismeret, készség, képesség, attitűd (*knowledge, skills and attitudes*) hármasához.<sup>12</sup> A szerzők megállapításai szerint a különböző aktív állampolgárságra és demokráciára nevelésre fókuszáló oktatási programok megvalósítása során erre a négy kompetencia-területre érdemes építkezni.

<sup>10</sup> Eurydice 2017, 23–24.

<sup>11</sup> Eurydice 2017, 24.

<sup>12</sup> Eurydice 2017, 9.

1. táblázat: Állampolgári kompetenciaterületek és részterületeik

| Hatékony és konstruktív együttműködés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Kritikai gondolkodás                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Társadalmi felelősség                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Demokratikus eljárások                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– önbizalom</li> <li>– felelősség</li> <li>– autonómia (önálló kezdeményezés)</li> <li>– eltérő vélemények, meggyőződések tisztelete</li> <li>– együttműködés</li> <li>– konfliktus-megoldás</li> <li>– empátia</li> <li>– öntudat</li> <li>– kommunikáció és odafigyelés</li> <li>– érzelmi tudatosság</li> <li>– rugalmasság vagy alkalmazkodás</li> <li>– interkulturális készségek</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– többnézőpontúság</li> <li>– érvelési és elemzési készségek</li> <li>– információk értelmezése</li> <li>– ismeret feltárása, források kezelése</li> <li>– médiaismeret</li> <li>– kreativitás</li> <li>– ítéletalkotás gyakorlása</li> <li>– a jelen világ megértése</li> <li>– kérdésfeltevés</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– jog tisztelete</li> <li>– szolidaritás</li> <li>– más embertárs tisztelete</li> <li>– az emberi jogok tisztelete</li> <li>– valamihez való tartozás érzése</li> <li>– fenntartható fejlődés</li> <li>– környezetvédelem</li> <li>– kulturális hagyományok védelme</li> <li>– más kultúrák ismerete és tisztelete</li> <li>– más vallások ismerete és tisztelete</li> <li>– diszkrimináció-ellenesség</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– demokrácia tisztelete</li> <li>– politikai intézményrendszer ismerete</li> <li>– politikai folyamatok ismerete (pl. választások)</li> <li>– nemzetközi szervezetek, szerződések és nyilatkozatok ismerete</li> <li>– politikai szereplőkkel való kapcsolat</li> <li>– az alapvető politikai és társadalmi berendezkedés ismerete</li> <li>– a szabályok tisztelete</li> <li>– részvétel a demokrácia alakításában</li> <li>– a civil társadalmi életben való részvétel ismerete</li> </ul> |

Forrás: Eurydice 2017, 48., saját fordítás

A hazai állampolgári nevelés helyzetét jól jelképezi, hogy az első Nemzeti alaptanterv (NAT) óta számtalan alkalommal változott a tantárgy elnevezése, struktúrája és bár 2007 óta deklaráltan megjelennek benne azok a készségek, képességek, amelyek az aktív polgári szerepre készítik fel a diákokat, a kutatások szerint azonban ezek csupán korlátozottan érvényesülnek a gyakorlatban.<sup>13</sup> További nehézséget jelent, hogy a magyar közoktatásban továbbra is meghatározó az egyirányú tanári kommunikáció, és bár az elmúlt évtizedekben csökkent az információ pusztá átadására fordított idő, és előtérbe került a tevékeny-

<sup>13</sup> Csáková 2018; Jakab 2022; Holle–Ványi 2022.

ségalapú tanítás, a történelemtanításban a forrásközpontúság, a multi-perspektivikus szemlélet, a mindennapi gyakorlatban azonban a pedagógiai kultúraváltás nem vált általánossá.<sup>14</sup> Ez az állampolgári nevelés szempontjából azért problematikus, mert az egyik alapvető cél az, hogy tudatosuljon a diákokban az aktív közéleti részvétel fontossága a demokrácia működtetésében, valamint fejlődjenek az olyan képességeik, mint az együttműködés, érvelés, empátia, az eltérő álláspontok megértése, elfogadása.<sup>15</sup> A hazai oktatásról szóló kutatások egy része arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai nevelés jelentős mértékben eltávolodik a társadalmi valóságtól, és tudatosan kerüli a politikai jelenségek, konfliktusok és aktuális közéleti kérdések megvitatását (jóllehet jogi értelemben kizárólag a pártpolitikai tevékenység tiltott az iskolákban).<sup>16</sup> Több szerző arra is rámutat, hogy a magyar társadalomban a politikum fogalma gyakran szűkül a pártpolitikai dimenzióra, így a pedagógusok többsége a konfliktuskerülés érdekében minden politikai tartalmat igyekszik távol tartani a tanórától.<sup>17</sup> Ennek részletes feltárása nem célja a jelen tanulmánynak, fontos azonban hangsúlyozni, hogy e gyakorlat következtében a valódi állampolgári nevelés inkább kiszorul a formális oktatás kereteiből. Mindez felértékeli azokat az alternatív, informális tanulási tereket, amelyek képesek a társadalmi valósághoz közelebb álló, élményszerű és reflektív tanulási folyamatokat támogatni. A múzeumok ilyen szempontból kiemelt jelentőségű intézmények lehetnek: olyan informális tanulási környezetként működhetnek, ahol a látogatók (életkortól függetlenül) önkéntes alapon, élményszerűen, nem formális tantervekhez illeszkedő módon szerezhethetnek új ismereteket és készségeket. A kiállítások, interaktív terek és múzeumpedagógiai programok különösen alkalmasak a demokratikus állampolgári kompetenciák fejlesztésére, hiszen a történeti, társadalmi és kulturális kontextusok bemutatásán keresztül lehetőséget teremtenek a reflexióra, a párbeszédre és a kritikai gondolkodás gyakorlatára.

<sup>14</sup> F. Dárdai–Kaposi 2021; Kamp 2015.

<sup>15</sup> Kaposi–Korpics 2019, 257; Vermes 2019.

<sup>16</sup> Jakab 2022.

<sup>17</sup> Uo.; Oross–Szabó 2019.

## A múzeum és az állampolgári nevelés

A múzeumok hagyományosan a kulturális örökség gyűjtésének, megőrzésének, kutatásának és bemutatásának intézményeiként működtek. A 18–19. század fordulóján intézményesült modern múzeum koncepcióját elsősorban az enciklopédikus tudásrendszerek és a nemzeti identitásépítés igényei alakították, így a nyilvánosság felé irányuló oktató-közművelődési funkció is már ekkor megjelent. A múzeumok társadalmi szerepe azonban az elmúlt évtizedekben jelentősen átalakult. A 20. század második felére a múzeum már nem pusztán a tárgyak őrzőjeként, hanem egyre inkább társadalmi intézményként jelent meg, amely értelmezi, kontextualizálja és közvetíti a kulturális örökséget. Ezzel párhuzamosan erősödött meg az az igény, hogy a múzeumok reflexiót, párbeszédet és részvételt is biztosítsanak a látogatók számára. E változó szerepfelfogást jól tükrözik az International Council of Museums időről időre megújuló múzeumdefiníciói is.<sup>18</sup> Az ICOM történetében mindig igyekezett reflektálni az adott kor társadalmi kihívásaira és az intézményről való gondolkodás változásaira. A definíciók fejlődése nem pusztán szakmai-technikai módosításokat tükröz, hanem azt is, hogyan értelmeződik újra a múzeum szerepe a társadalomban. A múzeumok klasszikus funkciótól való eltávolodását már az 1974-es meghatározás is jelezte: a múzeum egy, a társadalom és annak fejlődésének szolgálatában álló intézmény.<sup>19</sup> Az ekkor született meghatározás több évtizeden keresztül szinte változatlan maradt, csupán kisebb módosításokat, kiegészítéseket eszközöltek rajta. Ezt követően, 2007-ben, a kulturális örökség példáival kiegészített meghatározás<sup>20</sup> számos kritikát kapott nem sokkal a megjelenését követően.<sup>21</sup> Ami azt jelezte, hogy az erősödő társadalmi, gazdasági változások (például digitalizáció, globalizáció, klímaváltozás, élethosszig tartó tanulás) már a múzeum intézményét sem hagyhatták érintetlenül.<sup>22</sup> A múzeumok újraértelme-

<sup>18</sup> Galambos 2019.

<sup>19</sup> Sári 2022.

<sup>20</sup> „A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment.” Sári 2022, 7.

<sup>21</sup> Sári 2022; Galambos 2019.

<sup>22</sup> Galambos 2019.

zésének további lökést adott, hogy az UNESCO 2015-ben beépítette az ICOM definíciót a múzeumok és gyűjtemények védelméről és népszerűsítéséről szóló ajánlásába,<sup>23</sup> ezáltal még nagyobb jelentőséget adva annak. Az ajánlás pontosításokat is megfogalmazott, amelyek tovább erősítették a társadalmi szerepvállalás fontosságát. Az oktatási funkcióval kapcsolatban például kiemeli a múzeumok részvételét az egész életen át tartó tanulásban, a társadalmi témák megértésében és az állampolgári ismeretek terén a természeti és kulturális örökség megőrzésében.

Hasonló célokat megfogalmazva indult el 2016-ban a „Cselekvő közösségek – aktív közösségi szerepvállalás” elnevezésű EFOP-program, amely támogatni kívánta a kulturális intézményeket abban, hogy tevékenységeikkel járuljanak hozzá a társadalmi kohézióhoz, és ösztönözzék az aktív, cselekvő közösségek megvalósulását. Ennek köszönhetően Magyarországon számos szakmai-módszertani kiadvány (például a *Múzeumi iránytű* 17–18. vagy 22. száma) készült, és kidolgozták a „Közösségi Múzeum” kritériumrendszerét, amely díjat azóta több mint 40 múzeum kapta meg.

De nem csupán külső tényezők ösztönözték a változásokat, hanem belső folyamatok is. A 21. századra a múzeumi világ kiszélesedett, sokszínűvé vált, és számos Európán kívül ország intézménye az ICOM tagjává lett. Ezért jogosan merült fel a kérdés, hogy miként tud a múzeum egy befogadóbb szervezet lenni.<sup>24</sup> 2017-ben megalakítottak egy, a meghatározás felülvizsgálatát végző bizottságot, amelynek egyik fontos kérdésköre lett a társadalmi folyamatokra való reflektálás. Ebben a kérdésben jelentős hatása volt a latin-amerikai térség új muzeológiai mozgalmának, amely különösen hangsúlyozta a múzeumok társadalmi szerepvállalását, illetve a részvételi és inkluzív funkcióival kapcsolatos nézőpontokat.<sup>25</sup> Ezt a szemléletváltást jelezték a muzeológiai szakirodalomban olyan fogalmak megjelenése is, mint a *participatory museum*<sup>26</sup> vagy a *museum activism*,<sup>27</sup> és ezek a megközelítések a múzeumot nem

<sup>23</sup> UNESCO 2015.

<sup>24</sup> Sári 2022.

<sup>25</sup> Uo. 12.

<sup>26</sup> Simon 2010.

<sup>27</sup> Janes–Sandall 2019.

semleges tudásközvetítőnek, hanem értékalapú, közösségekkel együttműködő, társadalmi ügyekbe beágyazott intézménynek tekintik. A részvételi és aktivista múzeumi irányzatok megerősítették azt az elvárást, hogy a múzeum reflektáljon a kortárs társadalmi problémákra, és teret adjon a kritikai párbeszédnek. A 2019-es kiotói ICOM-tervezet<sup>28</sup> ezt a szemléletváltást tükrözte, bár végül nem fogadták el,<sup>29</sup> de előre vetítette a paradigmaváltás szükségszerűségét.

Ilyen előzmények után került elfogadásra 2022-ben Prágában a legfrissebb múzeummeghatározás:

„A múzeum a társadalom szolgálatában álló nem profitorientált, állandó intézmény, amely kutatja, megőrzi, értelmezi és kiállítja a tárgyi és szellemi örökséget. A múzeum a nyilvánosság számára nyitott, hozzáférhető és befogadó, elősegíti a sokszínűséget és a fenntarthatóságot. Etikusan, szakszerűen és a közönség részvételével működik és kommunikál, változatos tapasztalatokat nyújtva az oktatás a szórakozás a reflektív gondolkodás és a tudásmegosztás terén.”<sup>30</sup>

Ebben a definícióban a kiotói tervezethez képest kevésbé egyértelműen fogalmazódik meg a múzeumok társadalmi folyamatokban és a demokrácia előmozdításában játszott szerepe, ugyanakkor ez egy előrelépés a bécsi (2007) változathoz képest. Érezhető rajta a szemléletváltás az örökségközpontú intézményképtől (gyűjt, megőriz, kutat, bemutat) egy társadalmilag felelős, részvételőrientált, demokratikus értékeket támogató intézménykép felé. Egy kompromisszumos megoldás, amely jobban megfelel a világ különböző országiban működő sokszínű múzeumi világnak.

A múzeum társadalmi szerepének újraértelmezése tehát szorosan kapcsolódik az állampolgárságra és a demokráciára nevelés fogalmához. Az olyan kulcsfogalmak, mint a befogadás, sokszínűség, fenntarthatóság, közösségi részvétel, reflektív gondolkodás – amelyek az ICOM legújabb definíciójában is hangsúlyosan megjelennek – összhangban van-

28 ICOM 2019. [https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/?utm\\_source=chatgpt.com](https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/?utm_source=chatgpt.com)

29 A legfőbb kritikaként a túl bonyolult, akadémiai jellegű megfogalmazást emelték ki („*polyphonic spaces*”), amely egyes esetekben nehezen fordítható és kulturálisan eltérően értelmezhető. Hasonló problémapont volt a demokratizációban, a társadalmi igazságosságban betöltött szerep kérdése. Egyesek számára túlzottan aktivista és definíció helyett inkább politikai küldetésnyilatkozatnak tűnt. Etges–Dean 2022.

30 ICOM 2022. [https://www.icomhungary.hu/hu/node/86?st\\_source=ai\\_mode](https://www.icomhungary.hu/hu/node/86?st_source=ai_mode)

nak az európai állampolgári nevelés célkitűzéseivel. A múzeum így nem pusztán a kulturális örökség tárházaként, hanem a demokratikus kultúra fejlesztésének informális színtereként értelmezhető.

## Kulturális ismeretterjesztés

A kulturális ismeretterjesztés múzeumi színterei egy, a Pécsi Tudományegyetemen és a Janus Pannonius Múzeum együttműködésében meghirdetett kurzus, amelyre minden egyetemi hallgató jelentkezhet (Campus kurzus). A korábbi években jellemzően ez egy-egy kiállítás tárlatvezetővel történő megtekintését jelentette. Az előző évben azonban átdolgozásra került a kurzus tematikája, és célul tűzte ki, hogy a múzeum 21. századi tanulási szintérré váljon, teret engedve az aktív tanulást, az elmélyülés támogató módszereknek. A 2025/2026-os őszi félévben már a harmadik alkalommal került meghirdetésre az új elgondolások mentén. A hat alkalmas kurzus komplex múzeumi foglalkozássorozatot kínál, amely a Janus Pannonius Múzeum (JPM) öt állandó kiállításába vezet be. A kiállítások között van két képzőművészeti, egy iparművészeti és egy történeti. Ennek megfelelően több múzeumpedagógus dolgozik a hallgatókkal a félév során. A kurzus célja, hogy feltárja a hallgatók korábbi múzeummal kapcsolatos nézeteit, megismeresse őket az új múzeumértelmezéssel, megpróbálva annak megfelelni, fejleszteni a résztvevők reflektív gondolkodását, önismeretét, figyelmét, kreativitását, kritikai gondolkodását. A kurzus teljesítéséhez tartozik egy nyolc-tízezer karakteres reflektív napló is, amelyhez segítő kérdések kapcsolódnak. A kérdések táblázatba vannak foglalva és strukturáltak. Van a foglalkozáson való részvétel előtt, közben és utánra vonatkozó, illetve egy záró reflexiót segítő kérdéssor. Összesen huszonegy kérdést tartalmaz, de vannak összetettek is (például: „Mi ragadta meg a figyelmem? Miért?”). A napló megírásához nem volt kötelező minden egyes kérdést megválaszolni, csupán egy olyan segédletként funkcionál, amely segíti az önreflexiót.<sup>31</sup>

31 Néhány példa: „Milyen lelki állapotban érkeztem? Mi történt? Hol maradtam volna még? Miért? Hogy viszonyultam a többiekhez? És a többiek hozzám? Milyen érzéseket vált ki belőlem a kiállítás? Látok-e összefüggéseket egy-egy festmény vagy műtárgy és a saját

A reflektív napló – mint forma – tudatos választás eredménye. A reflektív gondolkodás fejlesztése ugyanis már hosszú ideje részét képezi a hazai pedagógusképzésnek,<sup>32</sup> amelyben gyakran használt elem a naplórás. A reflektív tanulás fogalma a 20. századi pedagógiai gondolkodás meghatározó irányzatain nyugszik. Az első ilyen gondolkodónak John Dewey tekinthető, aki nem pusztán visszatekintésként, hanem aktív, kitartó és gondos mérlegelésként tekintett a folyamatra.<sup>33</sup> A másik ilyen irányzat a konstruktivista tanulásfelfogás, amely szerint a tudás egy építmény, egy dinamikus folyamat, amelyben jelentős szerepe van az egyén előzetes tudásának.<sup>34</sup> Ebben szerepe van a reflexiónak, a kritikus gondolkodásnak, a társas interakcióknak, mert ezeken keresztül építi fel az egyén önmagát és a világképét. A harmadik irányzat pedig a tapasztalati tanulás modellje, amely rendszerré emeli a reflexió szerepét, mint a valódi tanulás nélkülözhetetlen elemét.<sup>35</sup> A reflektív gondolkodás lényege tehát, hogy a résztvevő tudatosan értelmezi saját tapasztalatait, összekapcsolja azokat előzetes ismereteivel, és új megértést hoz létre. A múzeum különösen gazdag terepe ennek a folyamatnak, mert a kiállítások gyakran érzelmileg megérintő, identitást erősítő vagy társadalmilag releváns témákat dolgoznak fel. Ezért a reflektív naplórás különösen alkalmas az állampolgári nevelésben fontos készségek, képességek (önreflexió, empátia, társadalmi felelősség) fejlesztésére. A naplók elemzése pedig lehetőséget ad a látogatók gondolkodásának mélyebb megértésére és a múzeumi élmény hosszú távú hatásainak feltárására is.

Mivel a JPM kiállításainak tematikája heterogén, ezért a kurzus összeállításánál szempont volt a sokszínűség, illetve a különböző tárlatok népszerűsítése, ezért nem fókuszál egyetlen helyszínre. A kurzus során a múzeumpedagógusok a kiállításokhoz kapcsolódó foglalkozásokon változatos módszereket alkalmaznak. A klasszikus tárlatvezetés egy esetben központi elem (ipartörténeti kiállítás). Az első alkalomhoz nem

---

életem történései, állapotai között? Mi történt velem a folyamatban? Miként alakítja a Pécshez való viszonyomat a kiállítások tapasztalata?”

<sup>32</sup> Szivák 2010.

<sup>33</sup> Gulya–Szivák–Fehérvári 2020.

<sup>34</sup> Nahalka 1997.

<sup>35</sup> Kolb 2015.

kapcsolódik tárlat, hanem különböző jégtörő játékok, dramatikus mód-szerek (szoborjáték), illetve csoportmunka segítségével ismerkednek meg egymással a résztvevők, valamint a múzeumpedagógusok. Továbbá kijelölésre kerülnek a kurzus keretei. Ezt követően az egyes kiállítások meglátogatása minden félévben más a múzeumi menetrend függvényében. A történeti kiállításban, annak mérete miatt két alkalommal vesznek részt foglalkozáson a hallgatók. Mindkét esetben a foglalkozások módszertani fókuszában a konstruktivista szemlélet, a tapasztalati tanulás és a dráma áll (vitajáték, szerepfelvétel viseletmásolatok segítségével, empátiagyakorlatok, problémamegoldás). Az egyik képzőművészeti kiállításban hasonló elvek mentén alakították ki a foglalkozást, ahol a hallgatók megtapasztalhatják a Nyolcak alkotócsoport sajátos formavilágát és lázadását. A másik képzőművészeti kiállításban pedig egy rövid, értelmezést segítő interaktív tárlatvezetést követően és egy csoportbontás után sajátos zenei és képzőművészeti alkotói folyamaton mennek át a résztvevők párhuzamosan, egymást inspirálva.

## Reflektív naplók elemzése

Az elemzésbe bevont reflektív naplók a 2024/2025-ös tanév tavaszi szemeszterében készültek. Az első félévről azért nem kerültek be naplók, mert a kurzus tematikája néhány ponton változott, ezért kevésbé lett volna releváns az összehasonlítása a következő félévekkel. A tavaszi szemeszterben összesen tizenkettő hallgató végezte el a kurzust. A kutatás kezdő, pilot jellegű, amelybe egyelőre öt napló elemzése került bele. A vizsgálat során az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Valóban segítik a kurzus alkalmi kapcsolatteremtést, az elmélyülést?
- Milyen mélységű reflektív gondolkodást segít elő a kurzus, ezáltal támogatva az állampolgárrá nevelést?

Az eredmények továbbá támpontot adhatnak a kurzus és a múzeumi foglalkozások további módszertani fejlesztéséhez.

A reflektív naplók elemzése kvalitatív tartalomelemzéssel történt, amely során az elemzési egységek meghatározása után a kategóriák meghatározása történt, majd a kódolása, illetve az eredmények értel-

mezése.<sup>36</sup> A naplók elemzésének egysége a gondolati ív, amely nem kötődik szigorúan a mondathatárokhoz, így egy gondolati ív állhat egy vagy több mondatból is, amennyiben azok egyetlen tartalmi-értelmező egységet alkotnak. A kategóriarendszer többszintű, amelyek a reflektív napló megírását segítő kérdésekhez igazodnak:

*2. táblázat: Kategóriarendszer reflektív szintek mentén*

| <i>Szint</i> | <i>Kategória</i> | <i>Kódolás</i>                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.           | Leíró            | A hallgató leírja, mi történt vele a foglalkozáson, de nem értelmezi vagy nem teremt személyes kapcsolatot a tapasztaltakkal. Tényeket közöl.                                                                                                          |
| 2.           | Érzelmi          | A hallgató egyszerűen fejezi ki az érzelmeit vagy személyes benyomását, véleményét.                                                                                                                                                                    |
| 3.           | Értelmező        | A hallgató kapcsolódik egy saját tapasztalathoz, értékhez, élettörténethez. Felelevenít egy múltbeli élményt. A hallgatónak felkelti az érdeklődését a kiállítás vagy annak egy része, amit kiegészít, továbbgondol vagy utánajár. Válaszát indokolja. |
| 4.           | Interperszonális | A hallgató törekszik mások nézőpontjának tudatos megértésére (empátia). A hallgató más emberek nézőpontjába helyezkedik. Társadalmi tudatosság.                                                                                                        |
| 5.           | Transzformatív   | A hallgató átgondolja saját nézőpontját, nézeteiben változást fogalmaz meg.                                                                                                                                                                            |

Forrás: saját szerkesztés

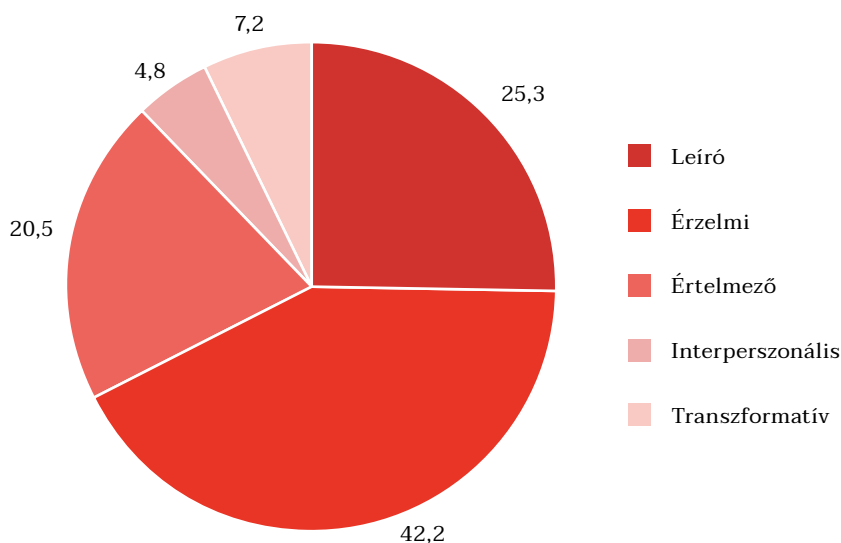
Az egyes kategóriák öt szintbe sorolhatók annak függvényében, milyen mélységű a reflexió. A kutatás feltáró jellegéből fakadóan a kódolás egy kutató által történt, többszöri ellenőrzéssel (két alkalom), ugyanakkor a későbbi kutatási szakaszban érdemes több kódoló bevonását megfontolni. Mivel a vizsgálat kis mintára épül, az eredmények nem általánosíthatók minden hallgatói csoportra, ugyanakkor jól szolgálhatják a fentebb említett minőségbiztosítási szempontokat. A következőkben néhány idézettel kívánjuk illusztrálni az egyes reflektív szinteket:

- Leíró: „Interaktív módon néztük végig a festményeket, majd szavaztunk a szerintünk nem abba a kiállításba tartozó festmény-

<sup>36</sup> Krippendorff 1995.

- re, majd sokat beszélgettünk, megismertem sok hallgatótársam véleményét, álláspontját egy-egy festményről, korszakról, majd zenéltünk együtt, és megismertük a festők életét.”
- Érzelmi: „A látogatóközpontos [egy történeti kiállítás] alkalomak mindegyikére elég leharcoltan tértem be, az iskolai feladatokból fakadó túlterheltség miatt, azonban a tárlatvezetés végére valamelyest sikerült felfrissülve távoznom.”
  - Értelmező: „Gyerekkoromtól kezdve rendszeresen látogattam múzeumokat, így pozitív élmények kötődtek ehhez a közeghez.”
  - Interperszonális: „Ha kérdezhetnék az alkotótól, akkor az lenne: hogyan viselték a kiszavazást/kiközösítést, hogyan tudnak ebből erőt meríteni, és tovább alkotni?”
  - Transzformatív: „A kiállítások tapasztalata jelentősen formálja a Pécshez való viszonyomat, mert segít tudatosítani és átélhetővé tenni a város múltját, hagyományait és kulturális sokszínűségét.”

1. ábra: A reflexiós szintek megoszlásának aránya (%)



Forrás: saját szerkesztés

A vizsgált naplók szerzői között többségben vannak a bölcsész szakos hallgatók, csupán egyetlen műszaki karos volt közöttük (építészmérnök). Általánosságban megfigyelhető, hogy a kurzust teljesítő összes hallgató között alacsony a műszaki vagy természettudományos szakról érkezők aránya. A naplók megfogalmazásában a reflektivitás mélységét tekintve vannak eltérések. Azok a naplók (két darab), amelyek meghaladták a megadott karakterszámot, jobb nyelvi megfogalmazással készültek, és gyakoribbak voltak köztük a mélyebb reflexiók (mint például az építészmérnöké).<sup>37</sup> A naplók szerkesztése alapvetően követi az oktatók által meghatározott struktúrát, és a felajánlott kérdések egyértelműen felhasználásra kerültek. Mivel minden alkalom más-más kiállításához kapcsolódott, ezért a hallgatók külön-külön tekintettek vissza minden egyes foglalkozásra, és a napló végét egy összegző gondolattal zárták. Az egyes reflektív szintek megoszlásának százalékos arányából kiolvasható, hogy a mintába bevont hallgatók reflexiói jellemzően (42,2 százalék) a második szintbe (érzelmi) tartoznak. Ugyanakkor jelentős a harmadik (értelmező: 20,5 százalék) és az első (leíró: 25,3 százalék) szintek aránya. A kiválasztott naplókban alacsony a transzformatív (7,2 százalék), illetve az interperszonális (4,8 százalék) reflexiók eloszlása. Mivel a hallgatók az előzetes, önkéntes bevallásuk alapján még nem írtak reflektív naplót, érthető a leíró jelleg magasabb aránya. Továbbá nem szabad megfedkezni arról sem, hogy a múzeum egyik feladata továbbra is az ismeretek közvetítése. Számos esetben a reflexióikban egyszerű tényeket közölnek a kiállítással kapcsolatban a hallgatók, amelyek arról tanúskodhatnak, hogy ezek mély nyomot hagytak bennük. A leíró jelleg tehát nem feltétlenül jelenti az érdemi reflexió hiányát, de szükséges a későbbi kurzusok alkalmával bátorítani a hallgatókat, hogy igyekezzenek meghaladni az egyszerű ismeretek visszaadását. Bár az elemszám alacsony, az érzelmi reflexió magas aránya azt jelzi, hogy a múzeumi környezet valóban affektív hatást gyakorolt a hallgatókra. Tanulásmódszertani szempontból ez lényeges, hiszen az érzelmi bevonódás (különösen a pozitív) elősegíti az ismeretek mélyebb feldolgozását és hosszabb távú rögzülését. A múzeumi tanulás éppen ebben tér el a hagyományos iskolai kontextustól:

<sup>37</sup> Az építészmérnök naplójában a harminc megkülönböztethető gondolatívnek több mint a fele (huszonhárom) értelmező vagy annál mélyebb reflexió volt.

a kiállítások térbelisége, vizualitása és élményjellege intenzív érzelmi reakciókat válthat ki, amelyek a tanulási folyamat természetes katalizátoraivá válnak.

„Úgy érzem, hogy a kurzus végére lexikálisabb és érzelmileg is gazdagabb lettem. A múzeumlátogatások során nemcsak új tudással gyarapodtam, hanem, őszintén, sokszor órákkal később is visszhangoztak bennem azok az érzések, gondolatok, amelyeket egy-egy mű kiváltott.”<sup>38</sup>

További érdekes megfigyelés, hogy a hallgatók számára egyöntetűen (4/5) nehéz a kortárs művészet befogadása, ami részben érthető, hiszen a klasszikus művekkel ellentétben nem pusztán esztétikai céllal készülnek, hanem szeretnének elgondolkodtatni, reflektálni a jelenre. Ez mindenképpen egy fontos tanulsága a kutatásnak, hiszen ez egy visszajelzés arról, hogy mit preferálnak a hallgatók, illetve hogy érdemes lehet más módszereket (például: *slow looking*)<sup>39</sup> is alkalmazni, amivel felfejthetők a kortárművészet személyes jelentésárnyalatai.

## Összefoglalás

Összességében a reflektív naplók elemzése azt mutatja, hogy a hallgatók többsége érzelmi és leíró szinten dolgozza fel a múzeumi élményeket, ugyanakkor az elemzett naplók esetében kimutatható, hogy a megfelelő módszertani támogatás mellett a mélyebb reflektív és kritikai kompetenciák is fejleszthetők. Mindez alátámasztja a múzeum mint informális tanulási tér szerepét az állampolgári nevelésben: a résztvevők élményszerű módon találkoznak olyan kulturális és társadalmi kérdésekkel, amelyek kevésbé terheltek a pártpolitikával, továbbá elősegítik az olyan demokratikus készségek, képességek fejlesztését, mint a kritikai gondolkodás, az empátia, a reflexió és az érzelmi tudatosság. Figyelembevétel a jelenlegi oktatáspolitikai realitásokat rövid és közép távon, a múzeum képes lehet arra, hogy az állampolgári nevelésnek a fent említett részterületeire fejlesztőleg hasson.<sup>40</sup> A múzeumi tér sajátos jellegéből adódóan olyan tanulási folyamatokat tud támogatni,

<sup>38</sup> Részlet az egyik elemzett naplóból.

<sup>39</sup> Cser–Záray 2025.

<sup>40</sup> Holle 2024.

amelyek az iskolai struktúrában nehezen valósulnak meg: a párbeszédet, a nézőpontváltást, az érzelmi és társadalmi reflexiót, valamint a részvételi attitűdök formálását.

## Irodalom

- Altamura, Lidia – Cristina Vargas – Ladislao Salmerón 2023: Do New Forms of Reading Pay Off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension. *Review of Educational Research*, 95. évfolyam, 1, 53–88.
- Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2006: Az európai parlament és a tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962&qid=1765278575771> (letöltve: 2025. 11. 15.)
- Az Európai Unió Hivatalos Lapja 2018: A tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2018/C 189/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&qid=1765278721104> (letöltve: 2025. 11. 29.)
- Csákó, Mihály 2018: Politikai szocializáció serdülőkorban. *METSZETEK – Társadalomtudományi folyóirat*, 7. évfolyam, 3, 27–42.
- Cser, Judit – Záray, Szilvia 2025: Az elidőzés művészete – Slow-programok a Szépművészeti Múzeumban. *Magyar Múzeumok*, 2025. 09. 16. <https://magyarmuzeumok.hu/cikk/az-elidozes-muveszete-slow-programok-a-szepmuveszeti-muzeumban> (letöltve: 2025. 12. 09.)
- Etges, Andreas – David, Dean 2022: The International Council of Museums and the Controversy about a New Museum Definition – A Conversation with Laurant Bonilla-Merchav, Bruno Brulon Soares, Lonnie G. Bunch III, Bernice Murphy, and Michèle Rivet. *International Public History*, 5. évfolyam, 1, 19–27.
- Eurydice 2017: *Citizenship Education at School in Europe, 2017*. European Commission, European Education and Culture Executive Agency. Publications Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en> (letöltve: 2025. 12. 08.)
- F. Dárdai, Ágnes – Kaposi, József 2021: A történelemtanítás 30 éve (1990 – 2020) – Helyzetkép és perspektíva. *Magyar Pedagógia*, 121. évfolyam, 2, 137–167. <https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/474> (letöltve: 2024. 06. 10.)
- Fukuyama, Francis 2014: *A történelem vége és az utolsó ember*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Galambo, Henriett 2019: A Múzeum definíciója. *Magyar Múzeumok*, 2019. 10. 25. <https://magyarmuzeumok.hu/cikk/a-muzeum-definicioja> (letöltve: 2025. 12. 08.)
- Gulya, Nikolett – Szivák, Judit – Fehérvári, Anikó 2020: A reflektív naplók alkalmazásának lehetőségei a tanárképzésben. *Iskolakultúra*, 30. évfolyam, 9, 45–63.
- Gyarmathy, Éva 2017: Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 67. évfolyam, 9–10, 5–20. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/neurologiai-harmonia-es-diverzitas-a-digitalis-korszakban> (letöltve: 2025. 12. 08.)
- Harari, Yuval Noah 2019: *21 lecke a 21. századra*. Budapest, Animus Kiadó.
- Holle, Alexandra 2024: *Az állampolgári nevelés nyomában – Elméletek, politikai szándékok és elitgimnáziumi perspektívák*. Doktori (PhD) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem,

- Nemzetközi Kapcsolatok és Politikatudományi Doktori Iskola. <https://phd.lib.uni-corvinus.hu/1340/> (letöltve: 2025. 12. 09.)
- Holle, Alexandra – Ványi, Éva 2022: Helyzetkép a haza iskolai állampolgári nevelésről Kontextus, kudarcok, kutatási irányok és kihívások. *Politikaitudományi szemle*, 31. évfolyam, 3, 7–33. DOI:10.30718/POLTUD.HU.2022.3.7
- ICOM 2019: ICOM announces the alternative museum definition that will be subject to a vote. *ICOM*, 2019. 07. 25. [https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/?utm\\_source=chatgpt.com](https://icom.museum/en/news/icom-announces-the-alternative-museum-definition-that-will-be-subject-to-a-vote/?utm_source=chatgpt.com) (letöltve: 2025. 12. 08.)
- ICOM 2022: A MÚZEUM DEFINÍCIÓ - Hozzáférés a fogalmakhoz. *ICOM*. [https://www.icom-hungary.hu/hu/node/86?st\\_source=ai\\_mode](https://www.icom-hungary.hu/hu/node/86?st_source=ai_mode) (letöltve: 2025. 12. 08.)
- Jakab, György 2007: Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évfolyam, 3–4, 59–71. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tarsadalmi-kihivasok-es-az-iskolarendszer> (letöltve: 2025. 12. 08.)
- Jakab, György 2022: *Demokrácia demokraták nélkül? Oktatási reform és állampolgári nevelés*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Jancsák, Csaba – Képiró, Ágnes – Kiss, Mária Rita – Kontár, Piroska – Szőnyi, Andrea 2018: A Holokauszt oktatása Kelet-Közép-Európában, középiskolában használatos tankönyvek tükrében. *Belvedere Meridionale*, 30. évfolyam, 2, 119–142. [https://www.belvedere-meridionale.hu/?page\\_id=777](https://www.belvedere-meridionale.hu/?page_id=777) (letöltve: 2025. 12. 08.)
- Janes, Robert R. – Richard Sandell (szerk.) 2019: *Museum Activism*. London, Routledge.
- Kamp, Alfréd 2025: *A történelemtanárok tanítási gyakorlattal és digitális pedagógiával kapcsolatos nézeteinek változása, különös tekintettel a digitális munkarend tapasztalataira*. Doktori (PhD) értekezés, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/167/> (letöltve: 2025. 12. 09.)
- Kaposi, József – Korpics, Zoltán 2019: A demokrácia projektnap tartalmi-módszertani keretei. In Kaposi, József – Szőke-Milinte, Enikő (szerk.) *Pedagógiai változások - a változás pedagógiája*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 251–266.
- Keane, John 2022: *A demokrácia legrövidebb története*. Budapest, Athenaeum Kiadó.
- Kolb, David A. 2015: *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Second Edition*. Pearson FT Press.
- Krippendorf, Klaus 1995: *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest, Balassi Kiadó.
- Kymlicka, Will 1996: *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.
- Nahalka, István 1997: Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron (I). *Iskolakultúra*, 7. évfolyam, 2, 21–34. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18544> (letöltve: 2025. 12. 08.)
- Oross Dániel – Szabó Andrea 2019: *A politika és a magyar fiatalok*. Budapest, Noran Libro Kiadó.
- Sári, Zsolt: Az ICOM múzeum definíciójának története és evolúciója. Az előadás elhangzott az ICOM Magyarország „A MÚZEUM DEFINÍCIÓ. Hozzáférés a fogalmakhoz” című konferenciáján, 2022. november 30-án. *ICOM*. <https://www.icomhungary.hu/hu/node/89> (letöltve: 2025. 12. 08.)
- Simon, Nina 2010: *The Participatory Museum*. Santa Cruz.
- Szivák, Judit 2010: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

- UNESCO 2015: *Ajánlás a múzeumok és gyűjtemények védelméről, fejlesztéséről, sokszínűségéről és a társadalomban betöltött szerepükről*. Párizs. [https://unesco.hu/data/UNESCO\\_ajanlas\\_2015.pdf](https://unesco.hu/data/UNESCO_ajanlas_2015.pdf) (letöltve: 2025. 12. 09.)
- Van Nijlen, Daniel – Ernesto Villalba – Bryony Hoskins – Carolyn Barber 2008: *Measuring civic competence in Europe a composite indicator based on IEA civic education study 1999 for 14 years old in school*. Publications Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b4d94586-58da-4dc8-af6a-158057aa88b3/language-en> (letöltve: 2025. 12. 08.)
- Varieties of Democracy 2020: *Autocratization Surges–Resistance Grows*. Democracy Report 2020. [https://v-dem.net/documents/14/dr\\_2020\\_dqumD5e.pdf](https://v-dem.net/documents/14/dr_2020_dqumD5e.pdf) (letöltve: 2024. 02. 16.)
- Vermes, Ádám 2019: Politikai szocializáció és állampolgári nevelés a rendszerváltás utáni Magyarországon. *Méltányosság Politikaelemző Központ*, 2019. 06. 16. <https://meltanyossag.hu/politikai-szocializacio-es-allampolgari-neveles-a-rendszervaltas-utani-magyarorszagon/> (letöltve: 2025. 12. 09.)

SULYOK MÁRTON<sup>1</sup>

## *Alkotmányos identitás elméletben és gyakorlatban<sup>2</sup>*

*Az ifjúságpolitika és állampolgári nevelés  
értékfókusa az Egyesült Államokban*

### *Constitutional identity in theory and in practice*

*The value focus of youth policy and civic(s) education  
in the United States of America*

*“to ... secure the blessings of liberty to ... our posterity”  
(„hogy a szabadság áldásait biztosíthassuk utódaink számára”)<sup>3</sup>*

#### **Absztrakt**

Magyarországon a tavalyi év során megindult a diskurzus a 2009–2024-es (2025-től hatálytalan) Nemzeti Ifjúsági Stratégia újraalkotásáról, és arról, hogy abban mekkora hangsúlyt kell adni az alkotmányos önazonosság (alkotmányos identitás) értékeinek. Az alkotmányos önazonosság és ezzel összefüggésben a keresztény kultúra védelme az Alaptörvény alapján az állam minden szervének kötelezettsége. Ha ezt az alaptörvényi rendelkezést tényleges tartalommal kívánjuk megtölteni, akkor számba kell venni az alkotmányos identitás értékeit, azok ifjúságpolitikai relevanciája szempontjából. Az Ifjúsági Stratégia olyan területekre is hat, mint az oktatás, köznevelés, s ezáltal hosszú távon képes formálni a fiatalok gondolkodását, állampolgári aktivizmusát, valamint alkotmányos és polgári értékekről vallott felfogását. A jelen írás nem a magyar, hanem az amerikai komparatív vonatkozások

- <sup>1</sup> Jogász, állam- és jogtudományok doktora (PhD), egyetemi adjunktus, SZTE Közjogi Intézet. Az MCC Közjogi Műhelyének vezetője.
- <sup>2</sup> A tanulmány a Georgetown University Law Center, Georgetown Center for the Constitution keretében töltött vendégkutatói időszak alatt készült. A szerző köszönettel tartozik a támogatásért a Hungary Foundation vezetésének, valamint Liberty Bridge Fellowship programjának a kutatás finanszírozásáért.
- <sup>3</sup> Részlet az Egyesült Államok Alkotmányának preambulumból.  
A szerző fordítása. (A szerk.)

vizsgálatát végzi el, és e tekintetben az Egyesült Államokban létező számos program tartalmára összpontosít annak feltárása kapcsán, hogy azok kapcsolatba hozhatóak-e az alkotmányos identitás magyar alkotmánybíróági értelmezésében megjelenő értékekkel, és figyelembe veendőek-e a későbbi reformok folyamatában.

*Kulcsszavak:* alkotmányos identitás, ifjúságpolitika, oktatáspolitikai, reform, értékek, Magyarország, Egyesült Államok, stratégia, kodifikáció, jogalkotás

## Abstract

Over the past year, a discourse has been initiated in Hungary regarding the renewal of the National Youth Strategy for 2009–2024 (no longer in force since 2025), as well as the extent to which the values of constitutional self-identity (constitutional identity) should be emphasized within it. The protection of constitutional self-identity and, in this context, the protection of Christian culture, constitutes an obligation of all bodies of government under the Fundamental Law of Hungary. If this constitutional provision is to be given actual substance, it is necessary to identify the values of constitutional identity with regard to their relevance to youth policy. The Youth Strategy also affects areas such as education and public schooling, and is therefore capable, in the long term, of shaping young people's thinking, their civic engagement, and their understanding of constitutional and civic values. This paper does not examine the Hungarian context, but rather undertakes a comparative analysis focusing on the United States and, in this regard, concentrates on the content of various existing programs in order to explore whether they can be associated with the values reflected in the Hungarian Constitutional Court's interpretation of constitutional identity, and whether they should be taken into account in the process of future reforms.

*Keywords:* constitutional identity, youth policy, education policy, reform, values, Hungary, United States of America, strategy, codification, legislation

## Bevezetés

Magyarországon kis tudományos és policy-műhelyekben megindult a diskurzus a 2009–2024-es (2025-től hatálytalan) Nemzeti Ifjúsági Stratégia újraalkotásáról, és arról, hogy abban mekkora hangsúlyt kell adni az alkotmányos önazonosság (alkotmányos identitás) értékeinek.

Az alkotmányos önazonosság és ezzel összefüggésben a keresztény kultúra védelme az Alaptörvény alapján az állam minden szervének kötelezettsége. Ha ezt az alaptörvényi rendelkezést tényleges tartalommal kívánjuk megtölteni, akkor számba kell venni az alkotmányos identitás értékeit, azok ifjúságpolitikai relevanciája szempontjából. Az Ifjúsági Stratégia olyan területekre is hat, mint az oktatás, köznevelés,

s ezáltal hosszú távon képes formálni a fiatalok gondolkodását, állampolgári aktivizmusát, valamint alkotmányos és polgári értékekről vallott felfogását.

A jelen írás nem a magyar vonatkozások vizsgálatát végzi el. E szempontból pusztán annyit említek kiindulópontként, hogy az irányadó jogértelmezés szerint milyen elemekre érdemes összpontosítani az alkotmányos identitás tartalma kapcsán. A magyar Alkotmánybíróság gyakorlata szerint az alkotmányos identitás elemei között tarthatjuk számon (I) a szabadságjogokat, közülük is kiemelve a vallásszabadságot, (II) a hatalommegosztás elvét, (III) az államformát (mint köztársaságot) és ehhez kapcsolódóan (IV) a parlamentarizmus elvét, (V) a jogegyenlőséget, (VI) a bírói hatalom elismerését, valamint (VII) a magyar történeti alkotmány vívmányait, amelyek a magyar jogrendszer alapját képezik. Az Alkotmánybíróság még a védelem körébe sorolja (VIII) az egyének életfeltételeit (tkp. jólétét), különösen az alapjogok által védett magánszférájukat befolyásoló körülményeket, valamint (IX) a nyelvi, történelmi és kulturális hagyományokat is.<sup>4</sup>

A részletek vizsgálata előtt azonban fontos leszögezni, hogy az alkotmány mint annak a keretnek a meghatározója, amelyben a nemzet tagjai élni szeretnének, eltérő funkciókkal rendelkezik az európai nemzetállamokban, így Magyarországon és az Egyesült Államokban.

Ha általánosságban vizsgáljuk az alkotmányok funkcióit jogi értelemben, akkor „elkülöníthető az államhatalmat konstituáló, racionalizáló és korlátozó funkció (I), a stabilizáló és rendezettséget biztosító (II), a legitimáló (III), a polgárok alapvető jogait és ezek védelmét biztosító (IV), illetve az alkotmány konszenzusképző, egységteremtő [funkció] (V)”.<sup>5</sup>

Jelen írás a (II), (III) és (V) funkciókra összpontosít, mert ezek relevánsak a magyar–amerikai viszonylatú összehasonlítás szempontjából. Az alkotmányos identitás értékeire épített állampolgári nevelés kapcsán különösen az (V) funkció szerepe fontos.

<sup>4</sup> Bővebben lásd: Az Alkotmánybíróság 22/2016. (XII. 5.) AB határozata, Indokolás [65]–[66].

<sup>5</sup> Tribl 2019, 121. Tribl a funkciók kapcsán Petrét József megközelítését és szempontrendszerét tartja alkalmazandónak.

Amíg az Alaptörvény tartalma és értékei kapcsán kérdéses, hogy fennáll-e valós társadalmi konszenzus és alapvető megegyezés azokkal kapcsolatban, addig az Egyesült Államokban ez az egyetértés tulajdonképpen megkérdőjelezhetetlen, és az alkotmányt annak szimbolikus szerepe, időtállósága, többségében egységes megítélésű és merítésű történeti narratívája teszi alkalmassá arra, hogy az alkotmányos identitás fent azonosított értékeire történő – nem csak azokon alapuló – nevelés lehessen sikeres.

Máshogyan minősül tehát az alkotmány mint jogi, politikai és esztétikai dokumentum a két jogrendszerben. Mivel az alkotmány – mostanság az új magyar közbeszédben is sokat emlegetett – egységesítő funkciója stabilizálhatja és legitimálhatja is annak értékrendjét, így fontos annak áttekintése, hogy a magyar vonatkozásban egzakt módon (eddig) azonosított értékek – amelyek fontosak lennének a múlt, jelen és jövő magyarjainak szövetségeként definiált Alaptörvényre<sup>6</sup> épülő állampolgári nevelésben – hogyan jelennek meg a vizsgált amerikai keretek között.

A fentiekre is tekintettel az írás azt elemzi, hogy az Egyesült Államok ifjúságpolitikája, valamint az annak prioritásait megvalósító nevelési és oktatási programok tartalmi oldalán mely magyar alkotmányos-identitás-elemek jelennek meg.

Ebben a keretben elsőként azt azonosítom, hogy az oktatási és nevelési feladat meghatározásában és kivitelezésében milyen állami és nem állami (ti. társadalmi) szereplők vesznek részt. Ezt követően az állampolgári nevelés (*civic education, civics*) területére tartozó néhány jelentősebb program tartalmi vizsgálata következik, többek között olyan *flagship*-programokkal, amelyek a gyermekek és az ifjúság (I) állampolgári nevelését, (II) alkotmányos értékekre, valamint (III) magára az alkotmányra vonatkozó ismereteit, valamint (IV) jogtudatosságuk növelését célozzák – középpontban az alkotmányos identitás fenti értékeivel. Ezt követően pedig az amerikai ifjúságpolitika és állampolgári nevelés összefüggéseinek értékelése következik, a következtetések megfogalmazása előtt.

6 Lásd: Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.), Nemzeti Hitvallás: „Alaptörvényünk jogrendünk alapja, szövetség a múlt, a jelen és a jövő magyarjai között. Élő keret, amely kifejezi a nemzet akaratát, azt a formát, amelyben élni szeretnénk.”

## Kié a feladat? Az állam és a civil szféra szerepe az állampolgári nevelésben és az alkotmányos értékek megismertetésében

Ha első körben megvizsgáljuk a nemzeti szintű jogalkotás terét (ahol a magyar stratégiaalkotás is zajlik), akkor az látható, hogy Amerikában számos szövetségi törvényt hoztak létre, amely „bekapcsolt” vagy támogatást nyújtott ilyen programok számára.

Az 1988-as Constitution Heritage Act az amerikai alkotmány születésének 200 éves évfordulója alkalmából készült, és egy „nemzeti parkok függetlenségével felruházott” nemzeti történelmi emlékparkot hozott létre Philadelphiában (National Center for the United States Constitution, mai nevén: National Constitution Center).<sup>7</sup> A törvény céljai között megjelenik, hogy a Center az alkotmányról nem ideológiailag kötött (*non-partisan*) oktatási programokat szervezzen, amelyek tekintettel vannak a dokumentumnak a nemzet sorsára gyakorolt hatására, és bemutatják azokat az amerikaiakat is, akik elengedhetetlenek voltak az alkotmány megalkotásában. Az NCC Philadelphiában számos oktatási *flagship*-programot szervez és vezet. Nemzeti szintű oktatási erőforrásközpontja az ún. Constitution 101, és olyan programokat ajánl, amelyek a tanulók és a tanárok tudásbázisát is színesítik az alkotmánnyal kapcsolatban.

A második fontos, a bicentenárium évéhez kötő törvény az a 1986 októberében elfogadott James Madison Memorial Fellowship Act, amely létrehozta a James Madison Memorial Fellowship Foundation-t, amely alapítványi (*trust fund*) formában költségvetési (*appropriations*) és magánforrásokon (*private*) keresztül támogatja társadalom- vagy történelemtudományi témájú graduális tanulmányok folytatását az alkotmánnyal kapcsolatos képzésen keresztül.<sup>8</sup>

7 Public Law 100–433, 100<sup>th</sup> Congress (Sept. 16, 1988), 102 Stat. 1640–1642. <https://www.congress.gov/100/statute/STATUTE-102/STATUTE-102-Pg1640.pdf>

8 Public Law 99–500, 99<sup>th</sup> Congress (Oct. 18, 1986), 100 Stat 1783–76 – 1783–82. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-100/pdf/STATUTE-100-Pg1783.pdf> (letöltés dátuma: 2025. nov. 30.) Magáról az Alapítványról a törvény 1989-es és 1991-es módosításait is tartalmazó szöveg a fenti jogszabály javított verziójaként Public Law 99–591 számon itt érhető el: [govinfo.gov, https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2021-title20/html/USCODE-2021-title20-chap57.htm](https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2021-title20/html/USCODE-2021-title20-chap57.htm) (letöltés dátuma: 2025. 11. 30.)

Egy 2005-ös költségvetési „salátatörvény” (*omnibus legislation*) pedig azt rendelte el, hogy minden szövetségi támogatásban részesülő oktatási intézmény minden év szeptember 17-én (vagy ha hétvégére esne, az ehhez legközelebb eső hétköznapi napok valamelyikén) szervezzenek az alkotmánnyal kapcsolatos programot.<sup>9</sup> Innentől datálódik az ún. Constitution Day, azaz az Alkotmány Napja. Az „alkotmánynapi” programok nemzeti szinten elérhetőek, és kiterjednek az óvodától a középfokú oktatás utolsó évéig, valamint a felsőoktatásra is.<sup>10</sup>

Egy újabb fontos jogszabály a 2015-ös Every Student Succeeds Act (ESSA), amely az eredetileg a 2004-es American History and Civics Education Act-tel elfogadott költségvetési kereteket és programokat<sup>11</sup> engedélyezi újra az Oktatási Minisztérium fennhatósága alatt, kompetitív alapú pályáztatás mellett.<sup>12</sup> Ennek fókuszában többek között az Alkotmány és a Bill of Rights (az első tíz kiegészítést tartalmazó alapjogi katalógus) áll, amelyekről ún. Presidential és Congressional akadémiák szervezhetőek – az első esetben amerikai történelmet és állampolgári ismereteket oktató tanárok számára, míg a második esetben középiskolás diákok számára intenzív szemináriumok formájában.<sup>13</sup>

9 Public Law 108–447, 108th Congress (dec. 8, 2004), 118 Stat. 2809 et ss. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-108publ447/html/PLAW-108publ447.htm> A törvény azt is elrendeli egyébként, hogy minden új szövetségi alkalmazott részesüljön az alkotmánnyal kapcsolatos oktatásban és képzésben, de ez az írás jelen fókusza szempontjából irreleváns.

10 Egy alkalommal a szerzőnek is volt alkalmja egyetemi keretek között az amerikai alkotmánnyal kapcsolatos előadás tartására kortárs vitákról a University of Dayton jogi karán, a születési előjogon alapuló állampolgárság témakörében.

11 Public Law 114–95, 114th Congress (Dec. 10, 2015) 129 Stat. 1802, amely az 1965-ös ESEA (Elementary and Secondary Education Act) jogszabályt erősíti meg hatályában. (Lásd még: 20 U.S.C. §§ 6662–6663, Subpart 3, ESEA) <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>

12 Public Law 108–474, 108th Congress (Dec. 21, 2004) 118 Stat. 3898. <https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/5360/text>. E jogszabály alapja is a fentebb idézett 1965-ös ESEA, amelynek alapvető tantervi keretei közé a K–12 (értsd: óvoda–12. osztály) korcsoportban későbbi módosítások kapcsán kerültek bele az amerikai történelem és állampolgári ismeretek blokkok.

13 A programokkal kapcsolatos információkat tartalmazó honlap (<https://www.ed.gov/grants-and-programs/grants-birth-grade-12/well-rounded-education-grants/american-history-and-civics-academies-84422a>) szerint a támogatásra nyitva álló költségvetési keretek meghosszabbításra nem kerültek, így azokról friss információ nem érhető el. A honlap utolsó karbantartását 2025 nyarán végezték el, amelynek azonban köze lehet azon erőfeszítésekhez is, amelyek az Oktatási Minisztérium átvilágításával és átszervezésével kapcsolatosak, a második Trump-kormányzat célkitűzéseivel igazodóan.

2021-ben kezdeményezték a Civics Secures Democracy Act-et, amely azonban nem került elfogadásra,<sup>14</sup> s így a James Madison Memorial Fellowship kereteinek újrafeltöltése az ott tervezett 20 millió dolláros szövetségi támogatással nem került feltöltésre, azonban ez nem jelenti azt, hogy a program megszűnt volna.

Az alulról felfelé építkező, jogalkotás nélkül létrejött civil kezdeményezések között is találunk ilyen programokat.

A kaliforniai székhelyű, 1981-ben alapított és eredetileg a UCLA egyetemhez köthető Center for Civic Education (CCE) nonprofit szervezet<sup>15</sup> említendő, amely létrehozta a 90-es évekre nemzeti eléréssel rendelkező We the People: the Citizen and the Constitution c. programot.<sup>16</sup> Ez a képzés az óvodától a középiskola utolsó osztályáig elérhető, és többek között például szimulált kongresszusi meghallgatások szervezésén, nemzeti (szövetségi) és állami szintű versenyek szervezésén keresztül. Az oktatási anyagok<sup>17</sup> egyebek mellett olyan kérdésekre fókuszálnak mint: (I) az amerikai politikai rendszer filozófiai és történeti alapjai, (II) az Alkotmány Alapítók általi elkészítésének módja, (III) az Alkotmány megváltoztatása a Függetlenségi Nyilatkozatban foglalt célok megvalósítása érdekében, (IV) az Alkotmányban foglalt elvek és értékek hogyan formálták az amerikai intézményeket és gyakorlatokat, (V) milyen jogokat véd a Bill of Rights, (IV) milyen kihívásokat rejteget az évszázad az amerikai alkotmányos demokrácia számára.

A korábbi Harvard jogi kari dékán, valamint legfelsőbb bíró, Sandra Day O'Connor által alapított iCivics online platform nemzeti eléréssel pártfüggetlen, állampolgári ismeretekkel kapcsolatos játékokat és tan-

14 S.879, 117th Congress, 1st Session (2021–2022), Mar. 22, 2021. <https://www.congress.gov/bill/117th-congress/senate-bill/879/text>

15 Bővebben lásd: Center for Civic Education: Democracy depends on civic education. <https://www.civiced.org>

16 Bővebben lásd: Center for Civic Education: We the People. <https://civiced.org/we-the-people>

17 A Center for Civic Education 2017-ben (*Strengthening Democracy through History and Civics American History and Civics Presidential Academies for Teachers And Congressional Academies for Students* címen) egy összetett jelentést készített az Oktatási Minisztérium számára a programról és annak offline és online elérhető tartalmáról, illetve annak fejlesztéséről a 2018–2022-es időszak vonatkozásában. A fentieket ezen jelentés alapján foglaltuk össze. Center for Civic Education: *Strengthening Democracy through History and Civics American History and Civics Presidential Academies for Teachers And Congressional Academies for Students*. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/2019/02/CenterforCivicE-D2018academiesnarrativefinal.pdf>

tervi újításokat népszerűsít, amelyek közel 150 000 oktatóhoz és 9 millió gyermekhez jutnak el.<sup>18</sup> A rendszer érdekessége, hogy bár nem jogalkotáson alapszik, mégis az egyik legnagyobb, átfogó, K–12 korosztályban elérhető program.

Hasonló kezdeményezés a Close Up Foundation, amely Washington, D.C. központtal 1971 óta nonprofit szervezetként utaztat felső tagozatos és középiskolás diákokat a fővárosba, Philadelphiába, Williamsburgbe és Gettysburgbe (az amerikai függetlenségi háború és alkotmányozási folyamat kulcsállomásaira), hogy terepgyakorlat jellegű történelem és állampolgári ismeretek oktatásban részesülhessenek. Létrehozásához szintén nem kapcsolódik jogalkotás, de részesülhet oktatási tevékenységével kapcsolatos költségvetési támogatásban is.<sup>19</sup>

Egy másik, Washington, D.C. központtal működő kezdeményezés, az American University Washington College of Law egyik professzora (és jelenlegi marylandi kongresszusi képviselő, 8. körzet), Jamin Raskin által alapított Marshall-Brennan Constitutional Literacy Project olyan kulcsfontosságú legfelsőbb bírósági eseteken keresztül hozza közelebb az alkotmányjog megértését a főváros környékbeli fiatalsághoz, amelyek közvetlenül kapcsolódnak mindennapjaikhoz és élményeikhez, ezáltal nevelve őket az aktív állampolgárságra és az ahhoz szükséges készségekre.<sup>20</sup>

A hasonló, kimondottan konzervatív képzések közül elsőként emelkedik ki a Trump első és második adminisztráció ideológiai háttérjének is számító, 1973-ban alapított és Ronald Reagan elnöksége alatt nagy befolyásra szert tett The Heritage Foundation, amelynek *Guide to the Constitution* c. kézikönyve nagyban meghatározza a fiatalokra fókuszáló szakmai képzés (ún. *Heritage Academy*)<sup>21</sup> és a szakmai gyakorlonoki és ifjú vezetőkre szakosított programok elvi és értéktartalmát. Az online képzésen keresztül külföldi fiatalokat is bekapcsolnak az amerikai alkotmányos gondolkodásról szóló párbeszédbe.

A Dennis Prager médiaszemélyiség érdekköréből kinőtt Prager U (Prager University) Kids elnevezésű nevelési programja klasszikus ame-

18 Bővebben lásd: iCivics. <https://vision.icivics.org/about/>

19 Bővebben lásd: Close Up. <https://www.closeup.org>

20 Bővebben lásd: American University, Washington, D.C. <https://www.american.edu/wcl/impact/initiatives-programs/marshallbrennan/who-we-are/index.cfm>

21 Bővebben lásd: The Heritage Academy. <https://www.heritage.org/the-academy>

rikai értékek átadására épít a K–12 korosztályban, és ezeken keresztül célja egy patrióta szemlélet formálása, valamint az amerikai történelem hagyományainak mélyebb megismertetése, amelyek természetesen formálják az alkotmányos intézmények működéséről való későbbi gondolkodást is.

A fenti csak egy példálózó felsorolás a számos kezdeményezés közül, az alábbiakban azonban részletes áttekintést is adok a programok tartalmáról.

Az első részt lezáró gondolatként megjegyzem, hogy kronologikus áttekintésben az a következtetés adódik, hogy az 1960-as évek közepétől kezdve válik központivá az a gondolat, hogy a nevelésben és az oktatásban fokozott szerepet kell kapjanak az alkotmánnyal és állampolgári ismeretekkel kapcsolatos tudásanyagok. Először a 70-es évek elejétől társul civil kezdeményezések sora, hasonló fókusszal, a szövetségi szinten megfogalmazott és felülről finanszírozott elképzelésekhez. Ezen időszak alatt a rendszerben látunk tehát közvetlenül „szövetségi létesítésű” programokat, célokat és intézményeket (pl. NCC, Constitution Day, Madison Fellowship), valamint olyan nemzeti lefedettséggel rendelkező partnerhálózatot, amelyek a célkitűzések elérésében segítenek (CCE, iCivics, CloseUp).

Az Egyesült Államok létrejöttének gyűjtópontjaként megszületett Függetlenségi Nyilatkozat létrejöttének 250. évfordulója (2026) alkalmából új lendületet kapott az állampolgári ismeretek oktatása a második Trump-kormányzat alatt az ún. America250 Civic Education Coalition keretei között.<sup>22</sup> 2025. szeptember 25-én indult a kezdeményezés az oktatási tárca égisze alatt 40 partnerszervezettel, amelyben olyan nagyon ismert országos szervezetek is részt vesznek, mint a The Heritage Foundation, az America First Policy Institute vagy a néhai Charlie Kirk által alapított Turning Point USA, valamint a „híresen konzervatív” Hillsdale College. A koalíció főként jelentések és szakpolitikai ajánlások<sup>23</sup> közzétételével térképezi fel a helyzetet és tesz javaslatokat a fej-

<sup>22</sup> Bővebben lásd: U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/about/news/press-release/us-department-of-education-afpi-tpusa-hillsdale-college-and-over-40-national-and-state-organizations-launch-america-250-civics-coalition>

<sup>23</sup> Lásd például: Doan–Butcher 2025. <https://www.heritage.org/education/report/restoring-civics-education-all-50-states>

lesztésre, a hazafiasság és az alapítás elv- és értékrendszerének nemzeti szintű iskolai népszerűsítésének a fókuszba emelésén keresztül.

## Mi áll a középpontban? – Értelem és érzelem az amerikai ifjúság állampolgári nevelésében

A fenti példák kapcsán elengedhetetlen annak vizsgálata, hogy a programok:

- pontosan mit is oktatnak,
- hogyan működnek,
- mennyiben kapcsolódnak az alkotmányos identitás magyar tematikájához, tekintettel az olyan klasszikus liberális értékekre is, mint a jogállamiság vagy az élet, szabadság, tulajdon kérdései, amelyek amerikai vonatkozásban különösen kiemelt jelentőséggel bírnak.<sup>24</sup>

A tanulmány megírásához vizsgált és összegyűjtött képzések főbb hangsúlyait az alábbi táblázat rendszerezi, az adatok mesterséges intelligencia (ChatGPT Module 5) által történő leválogatására építve, azoknak az alábbi szempontok és rendező elvek szerinti saját rendszerbe foglalásával:

- szakmai törzsanyag és pedagógiai megközelítés,
- struktúra és kapcsolódó tevékenységek (aktivitások),
- célok, retorika és tematikus fókusz (elsődlegesen az alkotmányos vonatkozású állampolgári nevelés kapcsán),
- értékfókusz (az alkotmányos identitás vonatkozásában).<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Néhány ilyen kapcsolódási pont első látásra is explicit, azonban párat a képzési elemek szerkezete, retorikája, illetve maga a tananyag tartalma alapján azonosíthatunk.

<sup>25</sup> Az anyagok angol nyelven történő gyűjtését követően azok a szerző által kerültek magyar fordításra, a leírások pedig, ahol szükséges, kiegészítésekre.

1. táblázat:

| Program                                                     | Szakmai törzsanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Felépítés/Aktivítások                                                                                                                                                                                               | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Értékek/identitásfókusz                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Constitution 101 (NCC, National Constitution Center)</b> | Megközelítése nem természetjogi vagy alkotmányelméleti, inkább szövegközpontú, történeti és értelmező jellegű. A képzés három alappillére épül: (a) történetmesélésen alapuló történeti alapok; (b) alkotmányértelmezési készségek fejlesztése; (c) civil párbeszéd és reflexió ösztönzése. A Constitution 101 bevezető kurzus az alkotmány alapvető ismereteit nyújtja moduláris, irányított tanterv formájában, amely elsődleges forrásokra, esetjogra és olyan gyakorlatokra épít, amelyek fejlesztik az alkotmányjogi gondolkodásmódot. | Virtuális diákprogramok, pedagógus-továbbképzések, múzeumi látogatások, interaktív kiállítások. A Peer-to-Peer Scholar Exchange programban <sup>26</sup> jogi karok önkéntesei tartanak órákat NCC-anyagok alapján. | A Központ célja, hogy megmutassa, mit enged meg vagy ír elő az alkotmány, nem pedig párt-politikai állásfoglalások közvetítése. Kiemelt témák: alkotmányértelmezés, szövetségi berendezkedés, hatalommegosztás, a kormányzati hatalom alkotmányos korlátai, valamint polgári párbeszéd az alkotmányhoz kapcsolódó kortárs vitákkal kapcsolatban. | Az alkotmányos korlátok, az egyéni jogok (szabadság, tulajdon, tisztesség eljárás) korlátozó hatása az államra nézve. |

<sup>26</sup> Bővebben lásd: American College of Trial Lawyers: National Constitution Center Partnership. <https://www.actl.com/fellows/get-involved/national-constitution-center-partnership>

| Program                                                | Szakmai törzsszanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Felépítés/Aktivitások                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Értékek/identitásfókusz                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>We the People (CCE, Center for Civic Education)</b> | Többszintű tanterv (1–3. szint: általános, középiskolai és gimnáziumi oktatás) az alkotmányos demokrácia filozófiai alapjairól, az alkotmány megszületéséről és ratifikációjáról, valamint az intézmények (Kongresszus, végrehajtó hatalom, igazságszolgáltatás) működéséről. Foglalkozik a föderalizmussal, polgári szabadságjogokkal és kortárs alkotmányos kérdésekkel. | A program legismertebb eleme a szimulált kongresszusi meghallgatás: diákcsoportok előre meghatározott alkotmányos kérdésekre válaszolnak, nyitánylatokat tesznek, majd „bírák” kérdéseire reagálnak. Az iskolai, állami és nemzeti szintű versenyeket évente rendezik meg, a tanárok számára képzéseket és tananyagokat biztosítanak. | Egyértelmű cél az állampolgári identitás, kompetencia és felelősség fejlesztése. A program pluralizmust és az értelmzési sokszínűséget ösztönzi, de az értelmezéseket mindig az alkotmányos keretek között tartja. Témái: az állami funkciók (törvényhozás, végrehajtás, igazságszolgáltatás), hatalmi korlátok, fékek és ellensúlyok. | Az állami működés alapvető funkciói (törvényhozás, végrehajtás, igazságszolgáltatás), hatalom megosztás, korlátozott kormányzat, polgári szabadságjogok (például szólás- és vallásszabadság), az egyenlő védelem és a tisztességes eljárás. A tulajdonhoz vagy természetjoghoz kapcsolódó elméletek és alkotmányjogi gyakorlat (például kisajátítás, méltányos kártalanítás) csak a fejlettebb modulokban. |

27 Bővebben lásd: Civics Learning Project: We the People: The Citizen & the Constitution. <https://civicslearning.org/student-programs/we-the-people>

| Program                           | Szakmai törzsanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                                                                                                                                              | Felépítés/Aktivítások                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                                                                                                                                                                                                                                | Értékek/ identitásfókusz                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| James Madison Memorial Fellowship | Posztgraduális ösztöndíj középiskolai történelem-, állampolgári ismeretek és kormányzati ismeretek tanárok számára. <sup>28</sup> A program feltétele, hogy a hallgatók mes-terképzésükben jelentős alkotmányos tanulmányokat folytassanak.                                                                                | Egy négyhetes Foundations of American Constitutionalism c. nyári intenzív kurzus Washington, D.C.-ben – akadémiai előadásokkal és intézménylátogatásokkal. Ezt követően a résztvevők folytatják a mesterképzésüket, legálább tizenkét kreditet teljesítve alkotmányjogi tanulmányokból. A cél, hogy osztálytermekbe visszatérve az alkotmányos kérdések mélyebb megértését adják át diákjaiknak. | A program célja a pedagógusok alkotmányos műveltségének elmélyítése, hogy az oktatásban megjelenjen a történeti, elméleti és joggyakorlati megközelítés.                                                                                                                                                | Az ösztöndíjasokat az alkotmányjogi doktrínák mély ismeretére képzik, fókuszban a természetjog, a hatalommegosztás, a korlátozott kormányzás. A program intézményi jellegű, azaz nem ír elő meghatározott alkotmányfilozófiai irányt. |
| iCivics                           | Kevésbé elméleti, eljárás-központú és gyakorlatorientált. Interaktív játékokat, szimulációkat és tanári segédanyagokat kínál a K-12 korosztály számára. A diákok kormányzati szervek, jogok és állampolgári felelősségek témáit dolgozzák fel helyzetalapú tanuláson keresztül (például kampányolás, vita, döntéshozatal). | Digitális játékok, osztálytermi modulok, szimulációk, kihívások és értékelési eszközök. A tanárok ezeket beépíthetik az óráikba, különböző szinteken.                                                                                                                                                                                                                                            | A demokratikus részvétel, felelős állampolgárság, valamint a jogok, kötelezettségek és kormányzati korlátok megértése a középpontban. Mit tehet a kormányzat, s ez mikor alkotmányos? A játékokban gyakoriak a döntési dilemmák (pl. jogok vagy költségvetési kérdések közötti egyensúly megteremtése). | Szabadság, kormányzat korlátai és az aktív állampolgári részvétel logikája.                                                                                                                                                           |

<sup>28</sup> Bővebben lásd: James Madison Memorial Fellowship Foundation: Fellowship Eligibility. <https://www.jamesmadison.gov/fellowship-information/fellowship-eligibility>

| Program                                                                                        | Szakmai törzsanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                                                           | Felépítés/Aktivitások                                                                                                                                                                                                                           | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Értékek/ identitásfókusz                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Close Up Foundation</b>                                                                     | Tapasztalati (experenciális) tanulási program, amelynek keretében a diákok amerikai történelmi és kormányzati helyszíneket látogatnak (Washington, D.C., Philadelphia stb.), strukturált szemináriumokon és találkozókon vesznek részt. | Többnapos terepgyakorlatok, múzeumlátogatások, viták, workshopok és reflexiók ülések.                                                                                                                                                           | A diákok a gyakorlatban ismerkednek meg az állami működéssel, a jogi és alkotmányos intézményekkel (pl. Legfelsőbb Bíróság, Kongresszus), ezáltal a kormányzati funkciókat a valósághoz kötik.                                                                                                                                    | Állampolgári identitás, a nemzeti szimbólumokhoz és intézményekhez való kötődés erősítése.                                                                                                        |
| <b>Marshall-Brennan Constitutional Literacy Project (American University Washington, D.C.)</b> | Joghallgatók tanítanak középiskolásokat alkotmányjogról és érvelésről, legfelsőbb bírósági esetekre építve. Aktív, experenciális tanulás a középontban.                                                                                 | Heti szemináriumok, esetolvasások, szóbeli érvelési gyakorlatok és országos moot court verseny alkotmányos témákban. 2026 márciusában megrendezésre kerül a Youth Law Summit, amely a programban részt vevő fiatalokat hozza össze egy fórumon. | A program doktrinálisan egyik legmélyebb: a diákok közvetlenül az alkotmány szövegével, a bírósági logikával és az alapvető jogelmélettel dolgoznak, valamint a mindennapok tényleges alkotmányos konfliktusaival. Célja az alkotmányos műveltség fejlesztése, különösen a polgári szabadságjogok és államhatalmi korlátok terén. | Alapvető és alkotmányos jogok elmélete, bírói érvelés, hatalommegosztás és alkotmányos korlátok. Kiemelt témái: élethez, szabadsághoz, egyenlőséghez, szólásszabadsághoz és tulajdonhoz való jog. |

| Program                | Szakmai törzsanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Felépítés/Aktivitások                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                 | Értékek/ identitásfókusz |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| The Federalist Society | <p>A konzervatív (és libertáriánus) szervezet küldetése alapvetően az olyan alkotmányos eszmékről való diskurzus elősegítése, mint az alapítás elvei, a korlátozott kormányzat, föderalizmus, originalizmus és a jogállamiság.</p> <p>Főként pályakezdő és egyetemi hallgatók részére (szűk fókusz), alapvetően nem K–12 korosztályban.</p> | <p>Aktív a szakmai diskurzus különféle fórumainak szervezésében (FedSoc Blog, National Lawyers Convention, állami és kari szintű rendezvények).</p> <p>Egy Student Division keretében graduális joghallgatók és néhány esetben főiskolás (<i>college, undergraduate</i>) hallgatók hálózatokat építenek alkotmányos és jogi kérdésekről szervezett vitákkal (számos jogi karon működnek).</p> <p>James Kent Summer Academy;<sup>29</sup> joghallgatóknak vagy frissen végzett jogászoknak szervezett akadémiai program, amelyet főként a tudomány iránt érdeklődőknek ajánlanak.</p> | <p>Főbb témák: originalizmus (alkotmányértelmezés), alkotmány- és közigazgatási jog.</p> |                          |

<sup>29</sup> Bővebben lásd: The Federalist Society. <https://fedsoc.org/opportunities/2026-james-kent-summer-academy>

| Program                                                                  | Szakmai törzsszanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                                                                 | Felépítés/Aktivitások                                                                                                                              | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                                                                                                                             | Értékek/ identitásfókusz                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>The (Heritage) Academy</b>                                            | A The Heritage Foundation által üzemeltetett online tanfolyamok. Bevezetőt adnak a konzervatív elvrendszerbe, közpolitikai és alkotmányos gondolkodásba, minden korosztály számára nyitott, az intellektuális formálódásra helyezi a hangsúlyt. | Saját tempóban végezhető modulok előadásokkal, csoportos szemináriumok, a hagyományos gyakorlati (lásd: alább) rendszeren túlmutató képzési forma. | Az Alapítók alkotmányos gondolkodása, hatalommegosztás, szabad vállalkozás, alkotmányos szabadságjogok (a The Heritage Guide to the Constitution <sup>30</sup> érték- és szempontrendszere alapján). | Szabadság, korlátozott kormányzat, polgári felelősségvállalás, közösség az „azonos gondolkodású” résztvevők között. |
| <b>Heritage Internship &amp; Young Leaders Program</b>                   | Mentorált, gyakorlati helyek közpolitikai kutatásban, beleértve a jogi és alkotmányos tanulmányokat, szemináriumok a konzervatív politika és alkotmányos elvek témájában.                                                                       | Teljes munkaidős gyakorlat Washington, D.C.-ben (csak amerikai hallgatók számára), egyetemi szemináriumok, kutatás és szakmai fejlődés.            | Alkotmányos tanulmányok a közpolitikában, federalizmus, jogfilozófiai témák a konkrét gyakorlati szakterülethez igazodóan.                                                                           | Köszölgélat, vezetői készségek, konzervatív közpolitikai szemlélet.                                                 |
| <b>Civics Lessons &amp; Curriculum Library (The Heritage Foundation)</b> | Állampolgári nevelésre szakosodott tartalmak és tananyagok kompendiuma – főként a K–8 korosztályban, kiegészítő tanórai segédanyagok. <sup>31</sup>                                                                                             | Nyolchetes online alkotmányjogi tanfolyam (külső szolgáltatótól), rövid videósorozatok az egyenlőségről és szabadságról, tudásbázis tanároknak.    | Függetlenségi Nyilatkozat, egyenlőség és szabadság, az alkotmány szerkezete és alapvető jogok.                                                                                                       | Az Alapítók eszméi, polgári műveltség fejlesztése a fókuszban.                                                      |

<sup>30</sup> Bővebben lásd: The Heritage Foundation. <https://www.heritage.org/constitution>. Az Egyesült Államok születésének 250. évfordulója alkalmából a javított 3. kiadás a legaktuálisabb compendium az alkotmánnyal kapcsolatos megközelítésekről.

<sup>31</sup> Bővebben lásd: Heritage: Civics Lessons and Resources. <https://www.heritage.org/curricula-resource-initiative/curriculum-library/civics-lessons-and-resources>

| Program                                                                                         | Szakmai törzsanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                                    | Felépítés/Aktivítások                                                                                                                 | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                                       | Értékek/ identitásfókusz                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <b>Publius Fellowship (Claremont Institute)</b>                                                 | Szemináriumalapú tanulmányok az amerikai politikai gondolkodásról és az alkotmányos rendről (Függetlenségi Nyilatkozat, Föderalista iratok, Lincoln élete és munkássága, rabszolgaság és politikai gondolkodás). | Két és fél hetes intenzív program kb. negyven szemináriummal, fiatal vezetők és pályakezdő diplomások számára.                        | Államalapítás elvei, természetjog, államférfiasság, alkotmányosság.                                            | Amerikai alkotmányos identitás, polgári erény, államférfiasság.   |
| <b>John Marshall Fellowship (Claremont Institute – Center for Constitutional Jurisprudence)</b> | Intenzív szeminárium az amerikai politikai gondolkodásról és alkotmányos jogelméletéről friss jogász végzősök és bírósági gyakorlók számára.                                                                     | Heti, nyári program, oktatói vezetéssel zajló viták a jogfilozófia, az alkotmányértelmezés és a jogfejlődés témáiban.                 | Természetjog és alkotmányértelmezés, hatalomelosztás, legfelsőbb bírósági gyakorlat.                           | A joguralom, az Alapítók elvein nyugvó alkotmányosság fontossága. |
| <b>Hillsdale 1776 Curriculum (Hillsdale College)</b>                                            | Tartalomban gazdag, elsődleges forrásokra épülő amerikai történelem és polgári nevelés, klasszikus oktatási modell, részletes pedagógiai útmutatóval (K–12).                                                     | Letölthető tanegységek, óratervek, források és értékelések, külön tanárképzés (képzők képzése) is a Hillsdale K–12 program keretében. | Alapító dokumentumok, az alkotmány szerkezete, polgári erények, az amerikai történelem narratívája.            | Erkölcösség, polgári erény, az amerikai szabadság hagyománya.     |
| <b>Barney Charter School<sup>32</sup> Initiative (Hillsdale College)</b>                        | Klasszikus oktatás ( <i>classical education</i> ) minden tantárgyban, a szabad művészetek és a polgári erények fejlesztése, a Hillsdale K–12 program útmutatója alapján.                                         | Folyamatos tanárképzés és konzultáció, „tagiskolák” hálózata.                                                                         | Polgári nevelés beépítve minden tantárgyba, amerikai történelem, irodalom, logika és retorika összekapcsolása. | Polgári erény, erkölcsi jellem, igazság-jószág-szépség eszménye.  |

<sup>32</sup> A charter school-ok kapnak ugyan közforrásokat a működés finanszírozására, vagyis államilag jóváhagyott tanterv alapján oktatnak, azonban autonóm módon működnek azon állam iskolarendszerétől, amelyben létrehozták őket.

| Program                                                                         | Szakmai törzsszanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                                      | Felépítés/Aktivitások                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | A hangsúlyos alkotmányos és civies témák                                                                                              | Értékek/identitásfókusz                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>Bill of Rights Institute</b>                                                 | Ingyenes, tudományos ellenőrzésen átesett polgári nevelési és történelmi tananyagok, elsődleges források és videók, az állami szabványokhoz igazítva. K–12 rendszerben elérhető.                                     | Tananyagok (például Documents of Freedom), videósorozatok, diákportál, tanár-továbbképzések, versenyek (például We the Students). Constitutional Academy hathetes intenzív kurzus (inaktív), <sup>33</sup> MyImpact Challenge esszéverseny <sup>34</sup> alkotmányos eszméről és állampolgári részvételről (13–19 éves korosztály). | Alapításkori elvek (First Principles), Bill of Rights, federalizmus, polgári szabadságjogok, állampolgári részvétel elvei és értékei. | Egyéni szabadság, korlátozott kormányzat, jogállamiság. |
| <b>Young America's Foundation – High School &amp; Middle School Conferences</b> | Előadásokon alapuló szemináriumok, a Reagan-korszak alkotmányosságra és konzervatív elveire épített rendszerben, élményszerű tanulás a Rancho del Cielóban (Reagan Ranch). Felső tagozat és középiskolás korosztály. | Töbnapos konferenciák, a Reagan Ranch megtekintése, előadások, hálózatépítés, ösztöndíjlehetőségek.                                                                                                                                                                                                                                 | Szólásszabadság, korlátozott kormányzat, amerikai kivételesség, alkotmányos szabadságok.                                              | Hazaszeretet, vezetői készségek, személyes felelősség.  |

<sup>33</sup> Bővebben lásd: Bill of Rights Institute: Student Fellowship. <https://billofrights.vercel.app/constitutional-academy>

<sup>34</sup> Bővebben lásd: Bill of Rights Institute: MyImpact Challenge. <https://billofrightsinstitute.org/my-impact-challenge>

| Program                                                                    | Szakmai törzsanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                         | Felépítés/Aktivitások                                                                                                                                                                 | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                                                   | Értékek/ identitásfókusz                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Patriot Academy – Leadership Congress &amp; Constitution Alive!</b>     | Gyakorlati polgári nevelés bibliai, történelmi és alkotmányos alapon; coaching típusú mentorálással, vezetés mellett.                                                 | Törvényhozási szimulációk állami parlamentekben (16–25 éves korosztály), helyi “Constitution Alive!” Biblical Citizenship” tanfolyamok, Constitution Day (alkotmánynap) tananyagok.   | Az Egyesült Államok alkotmányának szövege és szerkezete, jogok és kötelességek, polgári aktivizmushoz szükséges készségek. | Szabadság, állampolgárság, hogyan formálja a hit az alkotmányos identitást (a program anyagai alapján). |
| <b>PragerU Kids</b>                                                        | Audiovizuális segédletek főként K–12 korosztálynak, amelyek „klasszikus amerikai értékeket” tanítanak.                                                                | Letölthető oktatói útmutatók, sorozatok, videók, gyerekeknek szóló podcastok.                                                                                                         | Polgári alapismeretek, amerikai történelem, pénzügyi műveltség, Legfelsőbb Bíróság és szülői jogok (egyes anyagokban).     | Hazaszeretet, jellemformálás, hagyományos amerikai értékek.                                             |
| <b>Constitution Day &amp; Constitution Camp (917 Society<sup>35</sup>)</b> | Az alkotmány oktatása, közép-pontban a 8. évfolyamos tanulók számára kiosztott zsebalkotmányokkal, események és táborok alapvető polgári ismeretek oktatása céljából. | Minden évben Constitution Day események, önkéntesek által szervezett iskolai látogatások, 5–8. évfolyamosoknak szóló táborok, mint a Constitution Camp 2024, önkéntes képzési videók. | Az alkotmány és a Bill of Rights alapjai, aktív állampolgárság.                                                            | Az alkotmány tisztelete, állampolgári büszkeség és állampolgári részvétel.                              |

35 A teljes egészében nonprofit szervezetet Ioni Bryan irányítja, és fő célja az ifjúság jogtudatosságra való nevelésének támogatása. A szervezet elnevezése is az alkotmányközpontúságra utal, ugyanis az Egyesült Államokban az Alkotmány Napja (Constitution Day) szeptember 17-ére esik. Bővebben lásd: 917 Society. <https://www.917society.org/>

| Program                                                                               | Szakmai törzsszanyag és pedagógiai megközelítés                                                                                                                                                     | Felépítés/Aktivitások                                                                                                                                                                                                                                                         | A hangsúlyos alkotmányos és civics témák                                                                                                                                              | Értékek/identitásfókusz                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ashbrook Center<sup>36</sup> – Teaching American History (Ashland University)</b>  | Elsődleges forrásokra épülő oktatásmódszertan, szemináriumi viták az amerikai történelemről, intézményekről és polgári értékekről (MAHG – Történelem és Kormányzat MA-program).                     | Egynapos vagy többszapos szemináriumok, posztgraduális kurzusok, dokumentumalapú tanórai források.                                                                                                                                                                            | Alapító dokumentumok, alkotmányos viták, amerikai politikai intézmények.                                                                                                              | Polgári műveltség értékeinek megismerése eredeti forrásokon keresztül, önkormányzás elmélete és polgári erények. |
| <b>Joe Foss Institute (ASU's Center for American Civics)</b>                          | 2025 őszén az intézet csatlakozott az Arizona State University CAC intézetéhez. Cél: tananyaggal és tantermi látogatásokkal megalapozni a politikai gondolkodás és patriotizmus mélyebb megértését. | Rövidített tanulást segítő útmutatók és kompakt tanterv „képzők képzését” szolgáló oktatási tananyag. VIP (Veterans Inspiring Patriotism) Program: tantermi látogatásokon keresztül volt katonák hozzá közelőbb a hallgatókhoz a patriotizmus szellemiségét                   | Az amerikai republikanizmus elvei és a köztársasági államforma, hatalommegosztás és intézmények.                                                                                      | Alapvető jogok és kötelezettségek, a Bill of Rights, a Pledge of Allegiance.                                     |
| <b>Salmon P. Chase Center for Civics, Culture and Society (Ohio State University)</b> | Az intézet, melyet 2023 őszén az állami törvényhozás alapított, 2025 őszén kezdte meg állampolgári nevelést célzó oktatási tevékenységét.                                                           | Többféle program és képzés, például a National Civics Bee verseny (6–8. osztályos tanulók számára), a civics fokuszú Global Education program Párizsban és Oxfordban, valamint szakmai előadások a Salmon P. Chase Society keretében – ez utóbbi kettő egyetemi hallgatóknak. | Történeti hagyományok és az alkotmányos rendszert befolyásoló tényezők, a szabad társadalmak alapjait képező nagy művek tanulmányozása, felelős vezetés és tájékozott állampolgárság. | Amerikai alkotmányos rendszer intézményeinek elvei és ideálja.                                                   |

<sup>36</sup> Bővebben lásd: Ashbrook. <https://ashbrook.org/about/>

Az állampolgári nevelésre kifejezetten összpontosító képzési formák között megjelentek az ún. akadémiai típusú képzések is, amelyekre példát a fenti táblázatban is találunk. Egy másik, ettől eltérő „akadémiai forma” az ún. *classical academy*. Ezen képzési forma reneszánszának oka a kiábrándulás – a közoktatást uraló ideológiai nyomástól, az abban domináns narratíváktól és az igazán fontos (klasszikus) értékekre történő neveléstől való elfordulás. Több államban találunk alulról felfelé szerveződő, családok és alapítványok által alapított saját, önszabályozáson alapuló iskolákat, amelyek a klasszikus oktatásra helyezik a hangsúlyt, fókuszban az állampolgári nevelés alapértékeivel.

Erre a képzési formára egy jó példa lehet az Északnyugat-Ohio-ban létrehozott NOCA (Northwest-Ohio Classical Academy). Bemutatójuk kiválóan példázza a hasonló elképzelések reneszánszának alap gondolatait, és tükrözi a képzés és nevelés alapértékeit. A K–12 korosztályban az intézmény 600 diáknak ad lehetőséget a képzésre egy egységes campuson Toledo városában, és küldetése, hogy „az ifjúság elméjét és szívét képezze egy tartalomban gazdag klasszikus oktatási tananyagon keresztül”, amelynek középpontjában a szabad bölcsészet (*liberal arts*) és tudomány áll, és amelynek keretében az oktatás a polgári erényekre, valamint a morális karakterre összpontosít. Nem meglepő talán ezek alapján sem, hogy az intézmény a már fentebb emlegetett, „keményvonalas” Hillsdale College tantervét alkalmazza az oktatásban, hogy állampolgári felelősségre, valamint kritikus gondolkodásra neveljen a szókratészi módszer segítségével.<sup>37</sup> A képzés vége felé közeledve a fókusz erőteljesen az amerikai történelemre (világtörténelmi összefüggésben), az amerikai kormányzatra, valamint a politikai filozófiára épül, több féléven keresztül.<sup>38</sup> (A továbbiakban ezen képzési forma részleteinek ismertetésével terjedelmi korlátok miatt nem foglalkozunk.)

<sup>37</sup> Bővebben lásd: Northwest Ohio Classical Academy: Classical Education. <https://nocacademy.org/mission/>

<sup>38</sup> Uo.

## Így lettünk és így vagyunk. Identitásformáló értékek és értékformáló identitás?

A táblázatbeli leírások tágabb összefüggésében fontos, hogy az egyes programok hogyan kapcsolódnak az alkotmányos identitás magyar Alkotmánybíróság által azonosított értékeihez. Az alkotmányos identitást az amerikai szakirodalom egy olyan politikai közösségként értelmezi, amely közös alkotmányos elkötelezettségeken alapszik, és ezen a szemüvegen keresztül ismerteti meg a fiataliságot a kormányzat szerkezetével, felépítésével és az alkotmányos értékekkel. Ezen értelmezés részeként fentebb több helyen jól láthatók az explicit átfedések az alkotmányos identitás magyar elemeivel. Ismétlésképpen ezek a következők: a szabadságjogok, beleértve a vallásszabadságot, a hatalommegosztás elve, az államforma és a parlamentarizmus elve, a jogegyenlőség, a bírói hatalom, a magyar jogrendszer alapját képező történeti alkotmány vívmányai, illetve az egyének életfeltételei, különösen az alapjogok által védelt magánszférájukat befolyásoló körülmények, továbbá a nyelvi, történelmi és kulturális hagyományok.

A képzésekben számos elem fókuszál az amerikai nép közös identitására és a társadalom speciális karakterjegyeire, amelyek alátámasztják azt, hogy mi tesz egy kormányzatot legitimé. Az immerzív és interaktivitáson, hallgatói részvételen alapuló képzési elemek és aktivitások azt a tudatot erősítik a fiatalokban, hogy nemcsak alanyai, de részesei is az alkotmányjoggal kapcsolatos párbeszédnek. Ez pedig természetesen erősíti azt a tudatot, hogy ők maguk „alkotmányos szereplők”, vagyis nemcsak jogaik, de felelősségeik is vannak.

A National Constitution Centerben több csoporttal tett látogatásaim tapasztalatai arra is engednek következtetni, hogy a történeti narratíva, körülmények és relikviák, személyek bemutatása elengedhetetlenül fontos a közös identitás kialakításához. Természetesen ebben, a korszellemnek megfelelően, helyet kaphatnak olyan hangsúlyok is, mint a rabszolgaság vagy a női jogok, de az ezekkel kapcsolatos sajátos és egyedi amerikai tapasztalatok is hozzájárulnak a közös identitás múltbéli tapasztalatainak és jelenkori értelmezésének mélyebb megértéséhez – alapvetően teljesen függetlenül a közönség egyébkénti politikai preferenciától vagy affiliációjától.

A tárlatokat sem történészek (*historians*), hanem történelemértelmezők (*historical interpreters*) vezetik. Ez pedig rávilágít, hogy az Egyesült Államok időről időre reflexíven áll hozzá saját történelméhez, és a körülmények fényében egyes korszakok vagy kérdések fontosságával változó értelmezések keretében foglalkozhat. A civilizált párbeszédre helyezett hangsúly pedig annak fontosságát is hivatott alátámasztani, hogy az egyet nem értésnek mindig alkotmányos keretek és határok között kell hangot adni.

A történelem- és társadalomtudomány tanári aspektusában a Madison program ösztöndíjasaiban megerősödik az „alkotmányoktatói” identitás, amely az osztálytermeken keresztül nyilvánvalóan sokszorozódni tud.

Az, hogy számos civil kezdeményezés, de a szövetségileg támogatott programok többsége is, az Egyesült Államok nemzeti emlékhelyein és egyéb kultikus helyszínein vezeti végig a diákokat, olyan lehetőséget biztosít, hogy beleképzeljék magukat a történelem adott szakaszába, a hely szellemébe. Ez alapvetően az alkotmányos struktúrákkal és berendezkedéssel kapcsolatos érzelmi és szimbolikus kötődést is erősíti. (Erre kiváló példa lehet a George Washington családi birtokaként a mai napig is látogatható Mount Vernon Estate, Virginia államban.)

Szinte az összes program mélységi ismereteket ad át a kormányzat szervezetről és a fékek és ellensúlyok rendszeréről, a hatalom korlátozásáról – amely elvekre a sajátosan megingathatatlan amerikai alkotmányos felfogás épül. (A magyar vonatkozásban ez a hatalommegosztás elvéhez kapcsolható.) A képzések az egyes hatami ágak szerepére összpontosítanak, valamint a szövetségi és állami szint közötti hatalommegosztásra, és hogy ebben a rendszerben milyen, a szövetségi államot korlátozó alkotmányos lehetőségek vannak.

Sok program (köztük az NCC, a Madison vagy a Marshall-Brennan) összpontosít az alkotmány bírói értelmezésére, amelynek kiemelt fontossága van az amerikai alkotmányos rendszer működésében, annak kezdeteitől fogva. E tevékenység természetesen Magyarországon sem elhanyagolható, hiszen a jelen írás tárgyát képező vizsgálat alapját is az Alkotmánybíróság egy értelmező határozata adja.

Szinte az összes program foglalkozik a szabadságjogokkal, különösen a vélemény- és vallásszabadsággal, a megfelelő eljárással, az állami hatalom korlátaiként keretezve ezeket, amely arra készíti a hallgatókat,

hogy végiggondolják, a (szövetségi és az állami) kormányzat mikor cselekedhet alkotmányosan. Természetesen ebben a körben a bíróságok mint ellenőrző szervek szerepe is fontos. A magyar összefüggésben mindez a szabadságjogokhoz és a bírói hatalom elismeréséhez kapcsolódik.

Vannak olyan programok is (például: NCC és iCivics), amelyek szimulációs elemein keresztül a hallgatók és a diákok arra kapnak lehetőséget, hogy közpolitikai célokat alkotmányos korlátok között ítéljenek meg (például: közbiztonság vs. véleményszabadság).

Az amerikai rendszer működését meghatározó klasszikus és alapvető értékek sorában kiemelkedik az élet, szabadság, tulajdon (*life, liberty, property*) hármassága, valamint a jogállamiság. Ezenkívül természetesen minden képzésben erős a szabadságjogokkal, alapvető és alkotmányos jogokkal kapcsolatos oktatás (kevésbé a K–12 korosztályban, mint inkább a felsőoktatásban részt vevőket vagy tanárokat célzó képzésekben).

A közjó vonatkozásában fontos lehet, hogy számos tanterv és képzési program keretezi úgy a kormányzati cselekvést, mint ami a közrend biztosításához szükséges, de amelyet alkotmányos normáknak kell korlátozni, vagyis a közösség szükségleteit az egyéni jogokkal szembeállítva kell mérlegelni. A magyar vonatkozásban azonosított alkotmányos identitás védelmi köre szempontjából ez az egyének életkörülményeire, magánszférájukra vonatkozó szabályok alkotása kapcsán lehet releváns, vagy akár a szociális biztonság és jólét konkrétabb összefüggéseiben.

A programok átfogó célja és fő erőssége, hogy alkotmánytudatosságot (*constitutional literacy*) teremtenek, és az önálló készségeket (tanúságtétel, vita, szerepjáték) már egészen kis kortól kezdve erősítik. Számos program igyekszik pártsemleges (*non-partisan*) maradni, amelynek okán azonban változik annak mélysége, hogy vitás politikai kérdésekkel milyen mértékben foglalkoznak. A képzésekben elsajátított értékek továbbadása és disszeminációja szempontjából pedig olyan intézményes akadályok merülhetnek fel az amerikai szövetségi rendszerben, amelyek például az egyes körzetekben létező eltérő oktatáspolitikai prioritások okán korlátozhatják a mozgásteret az ellentmondásos politikai kérdéseknek az oktatás középpontjába emelése kapcsán. Az oktatási rendszer sajátosságaiból adódóan az is amerikai probléma, hogy a kompetitívebb

programokban való részvételt nem minden oktatási intézmény és iskola engedheti meg magának.

## Következtetések: Az amerikai ifjúságpolitika és az állampolgári nevelés összefüggései, vagyis alkotmányos identitás elméletben és gyakorlatban

Annak ellenére, hogy a vizsgált képzések tartalma egyértelműen és kifejezetten amerikai ifjúságpolitikai érdekeket szolgál, fontos tisztázni, hogy az Egyesült Államok nem rendelkezik kimutathatóan és kimondottan egységes, törvényi szinten rendezni kívánt, szövetségi szintű ifjúságpolitikával.<sup>39</sup>

A szövetségi szinten a fiatalokkal kapcsolatosan elérendő szakpolitikai célokat az adminisztratív államműködés keretében, ügynökségeken és a különféle szakterületek közötti együttműködésen keresztül határozzák meg. Erre egy jó példa lehet az IGWYP (Interagency Working Group on Youth Programs),<sup>40</sup> amelyet az első részben bemutatott szövetségi jogalkotás (ESEA/ESSA) hozott létre, és az egész szakpolitikai területre vonatkozó keretrendszer működteti. Ez a keretrendszer az Educating for American Democracy (EAD): egy nemzeti (szövetségi) szintű, pártsemleges és kizárólag iránymutatás jellegű keretrendszer, amelyet szövetségi kulturális és oktatási területeken tevékenykedő ügynökségek támogatnak.<sup>41</sup> 2019-ben a National Endowment for the Humanities és az amerikai oktatási tárca finanszírozásának segítségével hozták létre, az iCivics-nek adott támogatáson keresztül, együttműködésben a Harvard, a Tufts, valamint az Arizona State Egyetemek-

39 A szakterülettel kapcsolatos Brookings Institution elemzést lásd: Serino 2018. <https://www.brookings.edu/articles/civics-education-united-states-brown-center-report/>

40 Létrehozta az 13459. sz. elnöki rendelet (Executive Order), 2008. február 7-én. Az IGWYP üzemelteti például a [youth.gov](https://youth.gov/)-oldalt (<https://youth.gov/>) is.

41 Bővebben lásd: Educating For American Democracy. <https://www.educatingforamericandemocracy.org/>

kel, illetve a Tufts-on működő CIRCLE intézettel (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).<sup>42</sup>

A K–12 korosztályt illető ifjúságpolitikai célok a fentebb hivatkozott törvényekbe<sup>43</sup> kerültek beépítésre (Lásd: ESEA/ESSA, kül. IV-A cím),<sup>44</sup> amely a kiterjedt és széles körű (*well-rounded*) állampolgári ismeretekre is kiterjedő oktatás finanszírozásával foglalkozik, nevesítetten az amerikai és világtörténelem-oktatás akadémiai részével (úgy diákok, mint oktatók számára).<sup>45</sup>

A bemutatott képzési programok számos ponton mutatnak átfedést az amerikai ifjúságpolitika oktatási prioritásaival, amelyeket az alábbiakban lehetne célokként összefoglalni: (I) széles körű és kiterjedt állampolgáriismeretek-oktatás, (II) együttműködés jogi karokkal és más felsőoktatási intézményekkel, (III) bizonyítékalapú oktatás, (IV) a fiatalok bevonása vitaalapú, interaktív és experianciális eszközökkel, (V) intézményi kapacitások fejlesztése a tanárképzésben, a középfokú oktatásban történő disszemináció elősegítésére, (VI) bizonyítékalapú innováció lehetőségei a finanszírozásban, (VII) szabad és online hozzáférés az anyagokhoz.

A Constitution Day-rendezvénysorozat létrehozása (a 36 USC § 106. cikkében megfogalmazott követelményeknek megfelelően) olyan évenkénti érintkezési pontot hoz létre a hallgatóság (a társadalom széles rétegei) és az állampolgári ismeretekre való nevelés között, amelyet számos állam és intézmény rendszeresen használ az ismeretek terjesztésére, akár célzottan az ifjúság számára is. Ez párhuzamba állítható azzal a sajnos eddig sikertelen rítusteremtési kísérlettel, amelyen ke-

<sup>42</sup> Az ügynökségeken átívelő együttműködés stratégiai megközelítéseinek és az ehhez kapcsolódó kormányzati céloknak a meghatározásával és leírásáról lásd: Cheri Hoffman és Karen Pittman előadását (Hoffman–Pittman 2020.). <https://forumfyi.org/wp-content/uploads/2020/04/PPT-Youth-Development-across-the-Federal-Government.pdf>

<sup>43</sup> Számos törvényt lehetne még említeni ebben a „*big picture*” megközelítésben – úgymint a Workplace Innovation and Opportunity Act vagy a Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act vagy az Individuals with Disabilities Education Act, de ezek részletes elemzésére a tanulmány tematikus fókuszára és terjedelmi korlátaira tekintettel most nincs lehetőség.

<sup>44</sup> Bővebben lásd: U.S. Department of Education: Student Support and Academic Enrichment Program (Title IV, Part A). <https://www.ed.gov/grants-and-programs/formula-grants/school-improvement-grants/student-support-and-academic-enrichment-program-title-iv-part>

<sup>45</sup> A 2025-ös ciklusban az amerikai oktatási tárca aktívan nyújtja továbbra is a fenti cél szolgálatában az amerikai történelmi és állampolgári ismeretek oktatását célzó szövetségi támogatásokat.

resztül a 2012-ben hatályba lépett Alaptörvény, elfogadása napjának emléket állítva, április 25-ét rendelte az Alaptörvény napjának tekinteni. Egy véleményem szerint szándékoltan az amerikaihoz hasonló kezdeményezés hazánkban is keretet adhatna az Alaptörvénnyel kapcsolatos állampolgári nevelés/oktatás e naphoz kötött támogatásához, azonban egy-két tudományos konferencia e napra történő meghirdetésétől eltekintve erre nem látunk példákat a hazai gyakorlatban.

## Úton a magyar ifjúsági stratégia újraalkotása felé?

A hatályát veszített Nemzeti Ifjúsági Stratégia (2009–2024) fókuszpontjait több helyen lehet összevetni az amerikai ifjúságpolitika célkitűzéseivel. A magyar stratégia és az amerikai keretek összehasonlításában elsőként a különbségek bírnak jelentőséggel. A stratégia elfogadása az Országgyűlés feladata, természetesen a felelős szaktárca előkészítő munkájára építve, és konkrét formát is öltött egy határozat formájában, megújításáról azonban még nincsenek konkrét, nyilvános koncepciók.

Ezzel szemben az amerikai stratégiai célok nem egy, hanem több jogalkotási eszköz részeként kerültek meghatározásra, és a Kongresszus a célok utókövetéséről és finomhangolásáról is így gondoskodik. Költségvetési és egyéb csatornákon keresztül azok megvalósításának finanszírozásához is folyamatosan (ciklikusan megújítva) biztosít meghatározott eszközöket, ellenben a magyar szakpolitikai stratégiával, amelynek ilyen közvetlen hatása nehezen mérhető.

Az új Stratégia tervezése során jelentősége van annak, hogy a (korábbi) magyar és amerikai megközelítés tágan értelmezett céljai logikusan mely pontokon érnek össze egymással. Ezek: (I) a széles körű és kiterjedt oktatás biztosítása, az ehhez szükséges feltételek megteremtésén keresztül is (beleértve a minél szélesebb körű hozzáférést az oktatási anyagokhoz), valamint (II) a fiatalok szerepvállalásának erősítése a közéletben és bizalmuk erősítése a közintézményekben. A bemutatott példákon keresztül talán jól látható, hogy az alkotmányos identitás értékeinek az állampolgári nevelésben betöltött szerepét csak elméleti és gyakorlati oktatás kellő ötvözete mellett lehet egy új stratégia részévé tenni.

Emellett fontos tudni azt, hogy az alkotmányos identitásértékekre összpontosító állampolgári nevelést mint ifjúságpolitikai prioritást hazánkban – az amerikai tapasztalatok alapján, de természetesen tekintettel az amerikai és európai civil társadalom teljesen eltérő szerkezetére és működésére – csakis az állami és a civil szféra tényleges együttműködésében lehetséges egy új ifjúsági stratégia részévé tenni. Ez lehet a siker kulcsa ahhoz, hogy az eszköz tükrözze a célt, vagyis az írásom mottójaként az amerikai alkotmány preambulumból kölcsönvett gondolatot: hogy a szabadság áldásait biztosíthassuk utódaink számára is.

## Irodalom

- American College of Trial Lawyers: National Constitution Center Partnership. <https://www.actl.com/fellows/get-involved/national-constitution-center-partnership> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- American University, Washington, D.C. <https://www.american.edu/wcl/impact/initiatives-programs/marshallbrennan/who-we-are/index.cfm> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Ashbrook. <https://ashbrook.org/about/> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Az Alkotmánybíróság 22/2016. (XII. 5.) AB határozata, Indokolás, [65]-[66]
- Bill of Rights Institute: MyImpact Challenge. <https://billofrightsinstitute.org/my-impact-challenge> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Bill of Rights Institute: Student Fellowship. <https://billofrights.vercel.app/constitutional-academy> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Center for Civic Education: Democracy depends on civic education. <https://www.civiced.org> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Center for Civic Education: Strengthening Democracy through History and Civics American History and Civics Presidential Academies for Teachers And Congressional Academies for Students. [https://www.ed.gov/sites/ed/files/2019/02/CenterforCivicED2018academiesnarrativefinal.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.ed.gov/sites/ed/files/2019/02/CenterforCivicED2018academiesnarrativefinal.pdf?utm_source=chatgpt.com) (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Center for Civic Education: We the People. <https://civiced.org/we-the-people> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Civics Learning Project: We the People: The Citizen & the Constitution. <https://civicslearning.org/student-programs/we-the-people> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Close Up. <https://www.closeup.org> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Doan, Madison Marino – Butcher, Jonathan 2025: Restoring Civics Education in All 50 States. The Heritage Foundation, 2025. 06. 13. <https://www.heritage.org/education/report/restoring-civics-education-all-50-states> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Educating For American Democracy. <https://www.educatingforamericandemocracy.org/> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Heritage: Civics Lessons and Resources. <https://www.heritage.org/curricula-resource-initiative/curriculum-library/civics-lessons-and-resources> (letöltve: 2025. 11. 30.)

- Hoffman, Cheri – Pittman, Karen 2020: Youth Development across the Federal Government. A Thought Leader Session with Cheri Hoffman. The Forum for Youth Investment, 2020. 04. 01. <https://forumfyi.org/wp-content/uploads/2020/04/PPT-Youth-Development-across-the-Federal-Government.pdf> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- iCivics. <https://vision.icivics.org/about/> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- James Madison Memorial Fellowship Foundation: Fellowship Eligibility. <https://www.james-madison.gov/fellowship-information/fellowship-eligibility> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.), Nemzeti Hitvallás.
- Northwest Ohio Classical Academy: Classical Education. <https://nocacademy.org/mission/> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Northwest Ohio Classical Academy: Classical Curriculum. <https://nocacademy.org/curriculum-maps/> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Public Law 99–500, 99th Congress (Oct. 18, 1986), 100 Stat 1783–76 – 1783–82. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-100/pdf/STATUTE-100-Pg1783.pdf> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Public Law 100–433, 100th Congress (Sept. 16, 1988), 102 Stat. 1640–1642. <https://www.congress.gov/100/statute/STATUTE-102/STATUTE-102-Pg1640.pdf> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Public Law 108–447, 108th Congress (dec. 8 2004), 118 Stat. 2809 et ss. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-108publ447/html/PLAW-108publ447.htm> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Public Law 108–474, 108th Congress (Dec. 21. 2004) 118 Stat. 3898. <https://www.congress.gov/bill/108th-congress/house-bill/5360/text> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Public Law 114–95, 114th Congress (Dec. 10. 2015) 129 Stat. 1802, az 1965-ös ESEA (Elementary and Secondary Education Act) jogszabály megerősítése hatályában (Lásd még: 20 U.S.C. §§ 6662–6663, Subpart 3, ESEA) <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Serino, Louis 2018: A portrait of civics education in the United States: The 2018 Brown Center Report. Brookings, 2018. 06. 27. <https://www.brookings.edu/articles/civics-education-united-states-brown-center-report/> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- S.879, 117th Congress, 1st Session (2021–2022), Mar. 22, 2021. <https://www.congress.gov/bill/117th-congress/senate-bill/879/text> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- The Federalist Society: LINK (letöltve: 2025.11. 30.)
- The Heritage Academy. <https://www.heritage.org/the-academy> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- The Heritage Foundation. <https://www.heritage.org/constitution> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- Tribl, Norbert 2019: A nemzeti alkotmányok funkcionális változásai (2. kötet). Miskolci Jogi Szemle, 14. évfolyam, 1, 113–123.
- U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/about/news/press-release/us-department-of-education-afpi-tpusa-hillsdale-college-and-over-40-national-and-state-organizations-launch-america-250-civics-coalition> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- 917 Society. <https://www.917society.org/> (letöltve: 2025. 11. 30.)
- <https://www.ed.gov/grants-and-programs/formula-grants/school-improvement-grants/student-support-and-academic-enrichment-program-title-iv-part> (letöltve: 2025. 11. 30.)



BALATONI MONIKA<sup>1</sup>

## *A digitális rítusok és a politikai szocializáció új kihívásai a 21. században*

### *Digital Rituals and Emerging Challenges of Political Socialization in the 21st Century*

#### **Absztrakt**

Az elmúlt évtized a digitális platformok dominanciáját eredményezte a politikai szocializáció folyamatában is, különösen a fiatalok, a Z és alfa generációk körében. Az online terek új típusú társadalmi enkulturációt hoztak létre, amelyben a közösségi média platformjai nem pusztán információs csatornaként, hanem politikai identitásformáló térként is működnek. Ezzel párhuzamosan világszerte – így Magyarországon is – erősödtek a radikális politikai nézetek és az offenzív kommunikációs stílusok, amelyek az online és az offline térben történő párbeszéd polarizálódásához és az ellenségesség normalizálódásához vezettek. A tanulmány interdiszciplináris megközelítésben elemzi ezeket a folyamatokat, kiemelt figyelmet szentelve a közbeszéd eldurvulásának tendenciájának és a *chilling effect*-nek, vagyis annak a jelenségnek, amikor az ellenes és markáns kommunikáció elbizonytalanítja és elnémítja a mérsékelt hangokat. A magyar médiarendszer sajátosságainak, az ifjúságkutatások és a nemzetközi szakirodalom eredményeinek összevetése rámutat: az algoritmikus tartalomterjesztés, a széttöredezett nyilvánosság és a digitális platformkultúra együttesen gyorsítja a radikalizációs folyamatokat, és átalakítja a közéleti, valamint politikai kultúrát. Nagy kérdés, hogy a politika aktorai és maguk a felhasználók, fogyasztók, akik egyben szavazók is, fel vannak-e készülve a kedvezőtlen tendenciák, negatív társadalmi következmények kezelésére. A tanulmány mellett érvel, hogy a demokratikus nyilvánosság védelme érdekében elengedhetetlen a digitális állampolgárság kompetenciáinak beépítése az oktatásba, a médiatudatosság erősítése, valamint a platformszabályozás átláthatóbbá tétele.

**Kulcsszavak:** politikai szocializáció, enkulturáció, kortárs kommunikáció, közbeszéd, digitális rítusok

#### **Abstract**

The past decade has witnessed the dominance of digital platforms in political socialization, particularly among younger generations—Generation Z and Generation Alpha. Online environments have generated new forms of social enculturation, where social media platforms

<sup>1</sup> Adjunktus, Nemzeti Közszoigálati Egyetem, Társadalmi Kommunikáció Tanszék.

function not merely as channels of information but also as spaces for political identity formation. In parallel, radical political views and offensive communication styles have intensified worldwide—including in Hungary—, contributing to the polarization of both online and offline public discourse and to the normalization of hostility. This study analyses these dynamics through an interdisciplinary lens, with particular attention to incivility trends and the chilling effect, the latter referring to how hostile or aggressive communicative climates silence or discourage moderate voices. By comparing the specific characteristics of the Hungarian media system, findings from youth studies, and international literature, the paper demonstrates that algorithmic content distribution, fragmented public spheres, and platform-based cultures jointly accelerate radicalization and reshape civic and political culture. A key question arises as to whether political actors and the users themselves—who are simultaneously consumers and voters—are prepared to cope with these adverse developments and their social consequences. The paper argues that, in order to safeguard democratic public life, it is essential to integrate digital citizenship competences into education, to strengthen media literacy, and to enhance the transparency of platform regulation.

*Keywords:* political socialization, enculturation, incivility, chilling effect

## A politikai szocializáció új korszaka és a digitális rítus fogalma

A politikai szocializáció fogalma a társadalomtudományok egyik legmarkánsabb, ugyanakkor legdinamikusabban változó kategóriája. Lényege, hogy a társadalom miként közvetíti tagjai felé azokat a politikai értékeket, normákat és attitűdöket, amelyek a közösségi együttélés, a hatalomgyakorlás és az állampolgári részvétel legitimitását fenntartják. A 20. század második felében e folyamat elsősorban az intézményi közvetítésen alapult – a család, az iskola, a pártok, a média és az egyház alkották a szocializáció fő ágenseit.<sup>2</sup> A 21. század elején azonban a digitális kommunikáció előretörése alapjaiban rendezte át a társadalmi tanulás szerkezetét. A politikai értékek és identitások átörökítése már nem vertikálisan, hanem horizontálisan és hálózatosan zajlik: a közösségi média, a felhasználói tartalomgyártás, a *peer-to-peer* kommunikáció,<sup>3</sup> valamint az algoritmikus térszervezés új típusú szocializációs

<sup>2</sup> Niemi–Hepburn 1995, 9–10.

<sup>3</sup> A *peer-to-peer* (P2P) kommunikáció fogalma a digitális kultúra, a hálózati társadalom és az új médiaelmélet több irányzatának kulcsfogalma. A kifejezést a számítástechnikai hálózateleméletben használták először az 1980–1990-es évek fordulóján, amikor a hálózati kommunikációs modelleket osztott architektúrában kezdték értelmezni. A fogalom David

mezőket hozott létre. A *peer-to-peer* kommunikáció a digitális média-környezetben olyan horizontális kommunikációs forma, amelyben az információáramlás központi közvetítők nélkül, egyenrangú szereplők közötti hálózati kapcsolatokon keresztül valósul meg. A fogalom a számítástechnikai hálózatelméletből ered, de a társadalomtudományokban a decentralizált, együttműködésen alapuló kommunikációs és tudásmegosztási struktúrák leírására szolgál.<sup>4</sup> Ebben a tanulmányban a kifejezést elsősorban a kortársak közötti kommunikációra értelmezem. A politikai szocializáció ebben a kommunikációs folyamatban átalakult, a kommunikáció maga válhatott politikai tevékenységgé vagy társadalmi aktivitássá.

A klasszikus politikai szocializációs elméletek közül Gabriel Almond és Sidney Verba *The Civic Culture* című műve meghatározó alpmű.<sup>5</sup> A szerzők szerint a demokratikus stabilitás feltétele a politikai kultúra három eleme – a parókiális, az alattvalói és a részvételi attitűd – egyensúlya. A *civic culture* ideális állapota a lojalitás és az aktivitás arányos összhangját feltételezi: az állampolgár nem passzív, de nem is destruktív; aktívan részt vesz a közéletben, miközben elfogadja az intézményi kereteket. David Easton politikai rendszerelmélete<sup>6</sup> ezt a dinamikát strukturálisan ragadta meg: a társadalom politikai inputjai (érdekek, vélemények, attitűdök) egy rendszerbe kerülnek, ahol azokat döntési mechanizmusok alakítják át outputokká (törvények, szakpolitikák, intézkedések). A politikai szocializáció e folyamat stabilizáló funkcióját biztosítja: az egyének megtanulják, miként kell értelmezni és elfogadni a politikai rendszer működését, így fenntartva annak legitimációját. Ezen modellekben a szocializáció vertikális, a politikai tudás és attitűd felülről lefelé közvetített. A 20. század végén azonban a globalizáció és a médiakonvergencia hatására megjelent a reflexív, interaktív szocia-

---

D. Clark és Jerome H. Saltzer *End-to-End Arguments in System Design* című tanulmányában jelenik meg először. A *peer-to-peer communication* társadalomtudományi keretben először Michel Bauwens (2005) belga teoretikus munkáiban jelenik meg, aki a *P2P production* és a *P2P communication* fogalmát a hálózati együttműködés és tudásmegosztás új paradigmájaként értelmezi.

4 Clark–Saltzer 1984; Bauwens 2005.

5 Almond–Verba 1963-ban megjelent műve Mannheim elmélete után újabb évtizedekre meghatározta a politikai szocializáció modelljét.

6 Az elmélet 1965-ben született.

lizáció<sup>7</sup> fogalma, amelyben az állampolgárok nem csupán befogadói, hanem alakítói is a politikai jelentéseknek. Ez a koncepció teremtette meg annak elméleti alapját, hogy a digitális korszakban a politikai szocializáció ne pusztán átöröklés, hanem kölcsönös kulturális gyakorlat legyen.

## Mannheim és a generációk közti szocializációs mezők

Karl Mannheim *Das Problem der Generationen* című tanulmányában a szocializáció társadalmi időbeliségét hangsúlyozza. A generációk nem pusztán korcsoportok, hanem történeti-kulturális mezők, amelyek meghatározzák, hogyan érzékeli az egyén a világot és a társadalmat. Mannheim szerint minden generáció egy sajátos „szellemi korstílust”<sup>8</sup> (*Geisteslage*) hoz létre, amelyet az aktuális társadalmi-történeti kihívásokhoz való közös viszony formál. A digitális nemzedék (Z és alfa generációk) ebből a nézőpontból egy új történeti lokalitásban él: számukra a világ politikai, gazdasági és kulturális realitása elsődlegesen a digitális médiumokon keresztül tapasztalható meg. A szocializációs mező – Mannheim kifejezésével – átrendeződött: a normák, értékek és közösségi tapasztalatok átörökítése már nem intergenerációs minták alapján, hanem intragenerációs, hálózati logikával működik. A fiatalok saját kortársi közösségeikben alakítják ki a politikai és erkölcsi viszonyulásokat, ami a korábbi, autoritatív mintákat horizontális kommunikációs rendszerre alakítja (1. táblázat).

1. táblázat: A két generációs minta összehasonlítása

| Szempont            | Intergenerációs minta        | Intragenerációs minta                                     |
|---------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Irány               | Vertikális (felülről lefelé) | Horizontális (egyenrangú felek között)                    |
| Fő ágens            | Család, iskola, média        | Kortárs közösségek, digitális platformok, közösségi média |
| Kommunikáció típusa | Normatív, tekintélyelvű      | Reflexív, participatív                                    |

<sup>7</sup> Niemi–Hepburn 1995, 9.

<sup>8</sup> Mannheim 1952, 306–307.

| <i>Szempont</i> | <i>Intergenerációs minta</i>  | <i>Intragenerációs minta</i>         |
|-----------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Funkció         | Kulturális átörökítés         | Identitásképzés, közösségi tanulás   |
| Példa           | Nemzeti hagyomány továbbadása | Online mozgalmak, influenszerkultúra |
| Kockázat        | Konzervativizmus, zártság     | Fragmentáció, konformizmus           |

Forrás: saját szerkesztés<sup>9</sup>

## A digitális korszak szocializációs paradigmája

A 2010-es évek után a politikai szocializáció új mezői a digitális közösségi platformok lettek. Ezek nem csupán információforrások, hanem kulturális ökoszisztémák, ahol az egyén identitását és politikai látásmódját napi interakciók, vizuális szimbólumok és közösségi normák formálják. A közösségi média – mint a Meta, a Google YouTube-alkalmazása, a TikTok vagy az X – olyan alternatív nyilvánosságokat teremtettek, amelyek leválaszthatók a hagyományos médiarendszerekről és intézményi kontrollról. A fiatalok számára ezek váltak a politikai véleményformálás, identitásképzés és közösségépítés elsődleges közegeivé.<sup>10</sup> Ezzel párhuzamosan a kommunikáció stílusa radikálisan megváltozott: egyre dominánsabbá vált az offenzív, ellenséges hangvétel (*incivility*), amely normalizálta a személyeskedést és a másik delegitimálását a vitákban.<sup>11</sup> Magyarországon ez a folyamat különösen élesen jelent meg a 2022-es országgyűlési választások körüli online diskurzusokban, ahol a kutatások a gyűlöletbeszéd és a polarizáló kommunikáció drámai növekedését mutatták ki.<sup>12</sup> A jelenség nem elszigetelt magyar sajátosság: hasonló trendek figyelhetők meg az Egyesült Államokban, Németországban és Franciaországban, Lengyelországban, sőt még Törökországban is, ami globális mintázatra utal. Ezt hivatott meg-

<sup>9</sup> Balatoni 2025.

<sup>10</sup> Bene–Farkas 2022, 113.

<sup>11</sup> Máriási 2021, 71–72.

<sup>12</sup> Lásd bővebben Bene–Farkas 2022, Veszelszki Ágnes, Szabó Gabriella 2024, írásaiban, melyek mindegyike kiemeli a fiatalok érzelmileg telített, polarizált közösségimédia-vélemény-nyilvánításának jelenségét, továbbá az algoritmusok által felerősített negatív érzelmekeket kiváltó tartalmak túlsúlyát.

erősíteni Max Falkenberg és kollégáinak kutatása<sup>13</sup>, amely 2024-ben jelent meg, és amelyben a kutatók az online politikai kommunikáció jellemzőit vizsgálják. A következőkben a magyar és nemzetközi jellemzők összehasonlítására vállalkozom.

## A digitális polarizáció hálózati mintázatai

A digitális politikai kommunikáció globális szerkezeti mintázatait az utóbbi években egyre több empirikus kutatás vizsgálta, ám Max Falkenberg és munkatársainak tanulmánya volt az első, amely 9 ország adatait (Kanada, Franciaország, Németország, Olaszország, Lengyelország, Spanyolország, Törökország, Egyesült Királyság, Egyesült Államok) együttesen, hálózatelemzési módszerrel vetette össze. A szerzők célja az volt, hogy feltárják: az online politikai kommunikációban milyen közös szerkezeti és érzelmi jellemzők figyelhetők meg, és vajon a politikai polarizáció, valamint az érzelmi, toxikus nyelvhasználat univerzális jelenségnek tekinthető-e. A vizsgálat 2022 szeptemberében, 24 órás periódusban gyűjtött 375 millió, akkor még Twitter-interakció elemzésén alapuló adatokat. A kutatók egy *co-retweet* hálózati modellt alkalmaztak, amelyben a csomópontok politikusokat, az élek pedig a közös „retweetelő” felhasználókat jelölték.<sup>14</sup> Az így létrehozott ideológiai térkép lehetővé tette, hogy a politikai aktorok közötti strukturális közelség és a felhasználói aktivitás alapján azonosítsák a politikai táborok közötti kapcsolatokat. A toxikus nyelvhasználat mérésére a Google Perspective API és a Detoxify nyelvi modellek többnyelvű változatait használták, így a kutatás képes volt összehasonlítható érzelmi szinteket azonosítani a különböző nemzeti közösségek között. Az interakciók két fő típust különböztettek meg: az *in-group* (azonos politikai oldalhoz tartozó) kommunikációt és az *out-group* (ellenoldali) interakciókat. Ezzel párhuzamosan az elköteleződés mértékét (*engagement*) a posztokra érkező lájkok és megosztások alapján mérték, lo-

<sup>13</sup> Falkenberg (szerk.) 2024.

<sup>14</sup> A „retweetelő” (angolul: *retweeter*) olyan felhasználó, aki egy másik személy vagy szervezet által közzétett Twitter-üzenetet (*tweetet*) továbbosztja a saját követőinek. Ez a *retweet* (RT) funkció az X (korábban Twitter) platformon az egyik alapvető terjesztési és láthatósági mechanizmus.

garitimizált értékekkel. A kutatás legfontosabb megállapítása, hogy a politikai kommunikáció strukturális polarizációja minden vizsgált országban kimutatható volt, függetlenül a politikai rendszer, a médiahelyzet vagy a kulturális háttér különbségeitől. A hálózatelemzések szerint a politikai közösségek élesen elkülönülő, homogén klasztereket alkotnak, és a két oldal közti interakciók száma rendkívül alacsony. A toxikus (*incivil*) kommunikáció szintén univerzális mintázatot mutatott: az ellenoldali interakciók átlagosan 40–60 százalékkal magasabb toxicitási értéket produkáltak, mint az azonos politikai oldalhoz kapcsolódók. Az *out-group* üzenetek alacsonyabb elköteleződést váltottak ki, bár a felhasználók gyakran ellenségesen reagáltak az ellentétes oldal tartalmaira, ritkán osztották meg vagy támogatták azokat. A szerzők szerint ez a kettősség – a magas affektivitás, de alacsony részvételi interakció – arra utal, hogy a digitális politikai nyilvánosság önmege erősítő, zárt érzelmi mezőkbe szerveződik. A toxicitás így nem véletlenszerű kommunikációs zaj, hanem a közösségi média strukturális jellemzője, amely az algoritmikus tartalom terjesztésével együtt a polarizáció önfenntartó mechanizmusává válik.<sup>15</sup> A szerzők az eredményeket a politikai kommunikáció „barát-ellenség” logikájával magyarázzák: az online térben a politikai identitás negatív viszonyulások mentén szerveződik (*Schmittian „enemy logic”*), ami fokozza a morális és affektív azonosulást, miközben gyengíti a deliberatív viták alapjait. Ez a tendencia különösen szembeötlő volt a vizsgált európai országokban, köztük Franciaországban és Németországban, ahol a politikai közösségek szinte teljesen elkülönültek a közös kommunikációs mezőtől. A szerzők által megfogalmazott konklúzió értelmében a digitális média nem pusztán tükrözi, hanem meg is teremti a polarizált valóságot: az algoritmusok a felhasználók érzelmi reakciói alapján erősítik a csoportkohéziót, ezzel párhuzamosan viszont csökkentik a más vélemények iránti fogékonyságot, nyitottságot. Értelmezésemben a kritikai gondolkodás hiánya ebben a folyamatban is megmutatkozik, hosszú távon egyre sérülékenyebbé válik az egyén saját másodlagos tapasztalata és tudása, ami az offline térben realizálódik, helyette kialakul a csoportokhoz való tartozás feltétel nélküli igénye.

15 Falkenberg (szerk.) 2024, 6–9.

Falkenbergék kutatási eredményei jól illeszkednek a magyar politikai kommunikáció legfrissebb empirikus vizsgálataihoz, különösen Bene Márton és Szabó Gabriella munkáihoz, akik a közösségi média affektív és hálózati logikáját elemezték a hazai kontextusban. Bene *Networked Locality* című munkájában arra mutat rá, hogy a magyar politikai közösségek online szerveződése erősen klaszterizált szerkezetet mutat.<sup>16</sup> A Facebook-oldalak és kommentelő közösségek között a kommunikáció nagyrészt *in-group* típusú, ha Falkenbergék fogalomrendszerét használom ennek értelmezéséhez, azaz a viták azonos értékrendű közönség előtt zajlanak. A 2022-es országgyűlési kampány vizsgálata során Bene és Farkas rámutattak, hogy az érzelmi töltetű (negatív vagy moralizáló) posztok nagyobb láthatóságot és interakciót kapnak, mint a racionális üzenetek, amelyek megerősítik a toxikus affektus szerepét a politikai tartalomterjedésben.<sup>17</sup> Hasonló eredményekre jutott Szabó Gabriella *Managing Moral Emotions in Divided Politics* című kötetében.<sup>18</sup> Szabó empirikus adatokkal mutatta be, hogy a magyar politikai szereplők kommunikációjában a szégyen és düh retorikája dominánsan jelenik meg, és ezek az érzelmi keretek a felhasználói interakciókban (kommentelés, megosztás) is megismétlődnek. Ez a „morális érzelemmenedzsment” (*shame-management*) szorosan kapcsolódik Falkenbergék toxicitásmodelljéhez, hiszen mindkettő azt a jelenséget írja le, hogy a digitális affektivitás szervezi a közéleti véleményformálás mezőit, és érzelmi kohézió mentén épülnek fel a politikai csoportidentitások.<sup>19</sup> A magyarországi online kommunikáció tehát a Falkenberg-modell fogalmi rendszere nyomán: erősen *in-group* dominanciájú, magas affektív polarizációval jellemezhető és az *out-group* interakciók többnyire konfliktussal átszőtt, toxikus jellegűek. Mindez nemcsak a politikai pártok, hanem az állampolgári diskurzusok szintjén is tetten érhető: a közösségi média kommentkultúrája, az influencerszpolitika és a morális narratívák áthatják a fiatalok politikai szocializációját. A leminősítés kulturális legalizációja komoly társadalmi kihívás elé állít minden szereplőt a következő években. A kommuniká-

<sup>16</sup> Bene 2025.

<sup>17</sup> Bene–Farkas 2022.

<sup>18</sup> Szabó 2024.

<sup>19</sup> Szabó 2024.

ciós erőter, ami egyben a szocializációnak is része, jelentős következményeket vetít előre, ami az interperszonális kapcsolódásokat elidegeníti és túlzottan személyessé teszi. Összegzésként megállapítható, hogy Falkenberg és munkatársai empirikus eredményei tehát nem elszigetelt, nyugati trendeket írnak le, hanem olyan globális kommunikációs mintázatot, amely Közép-Európában is hasonlóan érvényesül. Magyarországon Bene és Szabó kutatásai alapján az affektív politikai kommunikáció strukturális jellemző: az online tér a politikai szocializáció, a közéleti aktivitás és az identitásképzés domináns tere, ahol az érzelmi dinamika felülírja a deliberáció és a racionális érvelés lehetőségeit. Bene és Farkas a 2022-es magyar választási kampányt elemezve megállapították, hogy a 18–24 évesek döntő része már nem hagyományos hírfigyasztással, hanem mémekből, influenszerektől, rövid videókból tájékozik – ezek tartalmi szerkezete erősen emocionális és polarizált.<sup>20</sup> Szabó Gabriella médiatudományi elemzése szerint a hazai online politikai diskurzusban „az ellenfél delegitimálása dominál a racionális vita helyett”,<sup>21</sup> ami hosszú távon gyengíti a politikai intézményekbe vetett bizalmat és a részvételi hajlandóságot. A pedagógiai és állampolgári nevelés szempontjából ez a jelenség megerősíti annak szükségességét, hogy a digitális állampolgársági kompetenciák, a kritikai médiaértés és a platformtudatosság szerepe kiemelt helyet kapjon a jövőben. Noha a jövő már a jelen, minden megkésett nevelési cél esetében tudomásul kell venni, hogy hatványozottan jelentkezik a fiatalok gondolkodásában és értékválasztásában a közösségi média által közvetített minta. Habermas szerint a demokratikus nyilvánosság minősége azon múlik, hogy mennyire képes az állampolgári kommunikáció racionális, vitára épülő formákat kialakítani.<sup>22</sup> A digitális nyilvánosság azonban ezzel szemben gyakran affektív és performatív: az állásfoglalások rövidek, vizuálisak, és érzelmi közösség létrehozására törekednek. A digitális politikai szocializáció ezért fragmentált: a részvétel sokszor az azonosulás élményére, nem pedig a deliberációra épül. Ez újraértelmezi a politikai rítus fogalmát, amely a digitális térben kommunikatív jelzéssé válik.

<sup>20</sup> Bene–Farkas 2022, 133–157.

<sup>21</sup> Szabó 2024.

<sup>22</sup> Habermas 1989; 1992.

## A digitális rítus fogalma

A rítus klasszikus antropológiai értelemben<sup>23</sup> olyan kollektív cselekvés, amely a közösség normáit és értékeit performatívan megerősíti. A rítus a társadalmi kohézió szimbolikus újratermelődése: az egyén a rítusban való részvétele révén újra és újra megerősíti közösségi identitását. A digitális rítus ezzel szemben nem fizikai, hanem mediális performansz: olyan ismétlődő online cselekvések (lájkolás, megosztás, hashtaghasználat, profilképcseré, emojik alkalmazása), amelyek szimbolikusán kifejezik a közösségi elköteleződést és politikai érzelmi hovatartozást. Ahogyan Nick Couldry fogalmaz: a digitális rítus a médiatevékenységek azon formája, amelyben a részvétel nem instrumentális, hanem identitív:<sup>24</sup> a felhasználó nemcsak közöl, hanem „hitvallást tesz” a közösséghez való tartozásáról.<sup>25</sup> A digitális rítust értelmezhetjük a politikai szocializáció új alapformájaként, miszerint jelentést ad az online cselekvésnek, közösségi legitimitást biztosít, és érzelmi kohéziót teremt az azonosulás folyamatában. A „#MeToo”, „#FridaysForFuture” vagy a „#WeStandWithUkraine” kampányok során az online részvétel (posztolás, megosztás, profilkeretváltás) rituális politikai aktus: nem közvetlen politikai elköteleződés, hanem erkölcsi közösségvállalás. A digitális rítus Mannheim szellemében egy új generációs kollektív tudatforma: a politikai cselekvés affektív, közösségi és médiaalapú jelentésegysége, amelyet a fiatalok az önazonosság és a társadalmi részvétel kifejezésére használnak.

E tanulmány célja annak vizsgálata, hogy a digitális rítusok miként alakítják a politikai szocializáció új, tágabb tereit, és hogyan szervezik át a demokratikus részvétel klasszikus logikáját. Alapfeltevésem, hogy a digitális korszakban a politikai szocializáció rítusokon keresztül történik: az ismétlődő, szimbolikus online gesztusok nemcsak a véleményformálást célozzák, hanem az alapvető értékek megerősítését is, és egyben egy közösségi tanulási folyamatot feltételezhetnek. A digitális politikai részvétel nem a politikai apátia megnyilvánulása vagy annak ellenpontja, hanem a részvétel új, kulturálisan közvetített formája.

<sup>23</sup> Durkheim 1912; Turner 1969 elméletei.

<sup>24</sup> Couldry 2003, 84.

<sup>25</sup> Uo. 86.

A közösségi médiában azonban az algoritmikus tartalomterjesztés „személyre szabott nyilvánosságot”<sup>26</sup> hoz létre, amely a *filter bubble*<sup>27</sup> és *echo chamber*<sup>28</sup> jelenségeken keresztül felerősíti a már meglévő nézeteket, és beszűkíti az eltérő álláspontokkal történő találkozás esélyét. Ez a „kognitív körbezáródás”<sup>29</sup> kedvez a radikális, bináris gondolkodásmód elterjedésének, különösen az ideológiai nézetek kialakításában még formálódó fiatalok körében. A digitális rítusok tipizált formái közé sorolhatjuk a nemzeti jellegű vizuális gesztusokat, mint:

- a profilképekteretek, zászló- és szív-emojik alkalmazását kampányokhoz, politikai aktorok bejegyzéseihez (ez főleg az idősebb korosztályt jellemzi, akik Meta-felhasználók elsősorban);
- a virtuális gyász és részvétel kinyilvánítását (fekete képernyők, közös csendperformanszok, tragédiákra adott szimbolikus online reagálások);
- a politikai kihívásokat, vagyis a TikTokon vagy Instagramon zajló videókat, ahol felhasználók egy politikai állásfoglalást utánognak, dramatizálnak vagy hangulatkifejezéssel kommentálnak;
- a hashtagrítusokat, vagyis az olyan közösségi kampányokat (#PrayForParis, #IStandWithIsrael, #WeAreHungary, #ClimateStrike), amelyekben a politikai részvétel nyelvi formát ölt.

Ezek a gyakorlatok nem a deliberatív politikai vitát helyettesítik, hanem affektív kötődéseket teremtenek, és ezáltal újfajta politikai szocializációs mezőt hoznak létre. Az állampolgári tanulás így nem a racionális érvelésből, vitakultúrából, nézetek egyeztetéséből, hanem a kollektív és gyakran uralkodó érzelmi narratívák kifejeződéséből fakad.

<sup>26</sup> Sunstein 2017.

<sup>27</sup> Pariser 2011.

<sup>28</sup> Sunstein 2017.

<sup>29</sup> Twenge 2023.

A digitális rítusok hatása pszichológiai szinten az önmegerősítés, az érzelmi validáció és a jutalmazási mechanizmusok révén értelmezhető. Három csoportba sorolhatók ezek az élmények.

1. Kognitív megerősítés:

A közösségi média algoritmusai az ismételt viselkedéseket (posztolás, lájkolás) dopaminjutalmazással erősítik meg.<sup>30</sup> A rítus így örömkiváltó, identitásmegerősítő aktus: a pozitív visszajelzés (reakció, követés, elismerés) az önazonosság társas visszatükröztetése.

2. Társas megerősítés:

A látható támogatás (reakciók, megosztások) érzelmi validációt ad, és hozzájárul a csoportkohézióhoz. A fiatalok körében ez különösen erős, mert a közösségi elfogadás az önértékelés alapvető formájává válik. A fájdalom-élvezet egyensúlyának pozitívnak vélt eleme.

3. Normatív tanulás:

A közösségi tér az a közeg, ahol az egyének elsajátítják és magukévá teszik a társadalmi normákat. A „mit illik megosztani”, „miről szabad hallgatni” szabályai implicit társadalmi normaként beépülnek az egyén viselkedésébe – ez az a pont, ahol a digitális rítus a *chilling effect*, azaz az öncenzúra pszichológiai előszobájává válhat.

A konformitás iránti vágy, az online megszégyenítéstől való félelem vagy a „nem trendinek lenni” szorongása, a FOMO (*fear of missing out*) jelenség egyaránt hozzájárulnak ahhoz, hogy a digitális rítusok öncenzúrához vezessenek. Az egyén „rituálisan” újrateremti az elfogadott véleményt, miközben elnyomja magában a vitakedvet és a kételyt. A klasszikus politikai szocializáció értéktranszmisszió alapult: a család, az iskola, az állam intézményei közvetítették a politikai kultúrát. Ezzel szemben a digitális korszakban a szocializáció rítusalapú és horizontális, az egyén nem tanulja, hanem performálja a politikai viszonyulásait (2. táblázat).

<sup>30</sup> Lembke 2024, 131.

**2. táblázat: A klasszikus és a digitális politikai szocializáció összehasonlítása**

| <i>Elemek</i>          | <i>Klasszikus szocializáció</i> | <i>Digitális szocializáció</i>             |
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|
| Fő közvetítő           | Szülők, tanárok, intézmények    | Kortársak, influenszerek, algoritmusok     |
| Szocializációs logika  | Normatív értékátadás            | Performatív részvétel és közösségi érzelem |
| Politikai tanulás      | Deliberáció, vita               | Rituális ismétlés, vizuális azonosulás     |
| Pszichológiai dinamika | Internalizáció                  | Validáció és megerősítés                   |
| Lehetséges kockázat    | Tradicionálizmus                | Polarizáció, öncenzúra, érzelmi függés     |

Forrás: saját szerkesztés<sup>31</sup>

A digitális szocializáció rituális jellege dinamikusabb, de sérülékenyebb. Gyorsan reagál a társadalmi ingerekre, ugyanakkor az érzelmi extrémítás felé mozdítja el az egyént. A fiatalok ebben az esetben politikai identitásukat nem tanulják, hanem élik – filtereken, popdalokon, mémeken és online gesztusokon keresztül. A digitális korszakban a családi, szülői értékközvetítés marginalizálódik. A fiatalok politikai attitűdjeit nem a család szocializációs mintái, hanem a közösségi tér affektív normái alakítják. Ez nem jelenti a család teljes funkcióvesztését, de a szülői minta, esetleg kontroll ma leginkább reaktív. Technikai korlátozás, időszabályozás, tartalomszűrés, továbbá itt lényeges megemlíteni a családi történetek hiányát vagy a csonka családok tagjainak inkább nem tárgyalt értékrendszerét. A digitális szakadék nem csupán technológiai, hanem kulturális egyben. A szülők gyakran nem rendelkeznek azzal a médiatudással, amely lehetővé tenné, hogy értelmezzék és korrigálják gyermekeik online politikai élményeit. A hagyományos értéktranszmisszió így részben a platformokra szerveződik át – az influenszerek, tartalomgyártók, streamerek a társadalmi modellezés új formálói. Ez a folyamat Mannheim szellemi korstíluselméletével szinte körvonalazható: a digitális nemzedék közös „szellemi korstílusa” az állandó online jelenlét, az online közösségekhez való érzelmi tartozás és a vizuális önreprezentáció. A szülői értékrend eközben horizontálisan újra-konstruálódik, és gyakran ellentét, leértékelt múltbéli hagyaték-

<sup>31</sup> Balatoni 2025.

ká válik. A digitális rítusok korában a politikai szocializáció érzelmi töltetű tanulási folyamat. Az egyén nem elsősorban információt, hanem emocionális mintázatokat sajátít el. Ez az újfajta enkulturáció új kollektív tudatformákat hoz létre, amelyekben a szimbolikus kommunikáció helyettesíti az intézményi politikai tanulást.

## *Az incivility és a chilling effect*

A digitális közéleti kommunikáció egyik legnagyobb kihívása tehát napjainkban az, hogy a technológiai lehetőségek bővülésével párhuzamosan romlik a közbeszéd minősége, és erősödnek az öncenzúra mechanizmusai. A közösségi média eredeti demokratikus ígérete – az inkluzív részvétel és az egyenlő megszólalási lehetőség – mára egyre gyakrabban affektív és konfliktusokkal terhelt térben valósul meg. E folyamat két kulcsfogalma az *incivility* (udvariatlan, durva, ellenséges kommunikáció) és a *chilling effect* (az öncenzúra társadalmi-pszichológiai hatása). Az elmúlt években a jelenség különösen a közösségi média kontextusában vált központi témává. Zizi Papacharissi vezette be a *online incivility* kifejezést,<sup>32</sup> amellyel azt a kommunikációs mintát írta le, amikor az anonimitás, az azonnaliság és a közönség figyelemének kombinációja feloldja a társas gátlásokat. A *digitális incivility* ma már nem elszigetelt deviancia, hanem a platformlogikák strukturális mellékterméke: az algoritmus a figyelmet a konfliktusra, nem a konszenzusra irányítja.<sup>33</sup> Az *incivility* az elmúlt évtized egyik leggyorsabban terjedő diskurzusjelensége az online politikai kommunikációban. Idetartozik az ironia, a gúny, a személyeskedés, a másik delegitimálása és a vulgáris nyelvezet, amelyek célja nem az érvelés, hanem a másik fél lejáratása.

Gina M. Masullo és Ashley Muddiman 2020-ban végzett kutatása az egyik legfrissebb, empirikusan is alátámasztott, a korábbi Papacharissi elméletét erősítő munka. Bemutatja, hogy az online ellenségesség nemcsak a közéleti bizalmat rombolja, hanem elriasztja az embereket a rész-

<sup>32</sup> Papacharissi *Democracy online: Civility, politeness, and the democratic potential of online political discussion groups* című, 2004-ben megjelenő tanulmányában definiálta először a fogalmat.

<sup>33</sup> Masullo–Muddiman 2020, 176.

vételtől és véleménynyilvánítástól, tehát elindítja a *chilling effect* pszichológiai láncreakcióját. A fő kutatási kérdésük: vajon a közbeszéd eldurvulásának tendenciája minden esetben rontja a demokratikus részvételt és a közösségi deliberációt, vagy vannak helyzetek, amikor mozgósító, érzelmi vagy normatív szerepe is lehet? A kutatópáros megkülönböztet két jelenséget: a *toxic incivility* és az *expressive incivility* formáit. A *toxic incivility* esetében szándékos kirekesztés, gyűlöletbeszéd, morális elutasítás a jellemző, míg az *expressive incivility* érzelmileg intenzív, de politikailag legitim düh vagy felháborodás mentén definiálható. Az amerikai szerzőpáros tanulmánya empirikus igazolása annak, hogy az *incivility* és a *chilling effect* nem két különálló jelenség, hanem ugyanazon társadalmi folyamat két fázisa: az első az érzelmi túlhevülés, majd következik a második ciklus, a vélemények elhidegült rendszere, végül megtörténik az önkorlátozás, az elnémulás.<sup>34</sup> A magyarországi kutatók<sup>35</sup> szerint a szándékkal kirekesztő, morálisan elutasító stílus gyakorisága a választási kampányidőszakokban kiugróan megemelkedik. 2022-ben a Facebookon a politikusok bejegyzései alatti kommentek 38 százaléka tartalmazott ellenséges, sértő vagy gyűlölködő elemet.<sup>36</sup>

A *chilling effect* kifejezés történetileg a jogtudományból származik.<sup>37</sup> A fogalmat később átemelte a kommunikációkutatásba Napoli és Stoycheff, akik megállapították, hogy a digitális megfigyelés, az online zaklatás és a véleményklíma érzékelése hasonló „lehűtő” hatást gyakorol az online önkifejezésre. A *chilling effect* tehát olyan pszichológiai védekezési mechanizmus, amelyben az egyén elővigyázatosságból elhallgat, hogy elkerülje a társadalmi, politikai vagy erkölcsi retorziót. Ezt a jelenséget az online nyilvánosságban nemcsak az állami hatalom, hanem a közösségi megfigyelés és az informális normakontroll is kiválthatja. A felhasználók a digitális platformokon megtanulják, hogy mi biztonságos téma és mi nem – és ez a tudás öncenzúraként épül be a mindennapi kommunikációba. A European Union – European Com-

<sup>34</sup> Uo. 187.

<sup>35</sup> Máriási 2021; Szabó 2022.

<sup>36</sup> Uo. 139.

<sup>37</sup> Először az Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága használta az 1950-es években (például *Wieman v. Updegraff*, 1952; *Lamont v. Postmaster General*, 1965), arra utalva, hogy az állami megfigyelés, a cenzúra vagy a jogi fenyegetés „lehűtheti” a polgárok véleménynyilvánítási hajlandóságát.

mission 2023-as tanulmánya szerint a 15–24 éves európai fiatalok 64 százaléka már találkozott gyűlöletbeszéddel vagy ellenséges politikai tartalmakkal az elmúlt hónapban, és 41 százalékuk számolt be arról, hogy emiatt kevesebbet szól hozzá a politikai témákhoz.<sup>38</sup> Értelmezhető tehát akként a két fogalom, miszerint az *incivility* és a *chilling effect* ugyanazon érem két oldala: az előbbi a nyilvános tér agresszív túltermelése, az utóbbi pedig az ebből fakadó félelem és hallgatás belsővé tétele. Az *incivility*-trendek és a *chilling effect* azt mutatják, hogy a mérsékelt hangok fokozatosan visszahúzódhatnak a közbeszédből, ami a nyilvánosság deliberatív funkciójának gyengüléséhez vezethet. A Reuters Institute longitudinális vizsgálatait<sup>39</sup> szintén arra utalnak, hogy a hírforrás-diverzitás csökkenése együtt jár a politikai intolerancia növekedésével.

## A digitális politikai szocializáció új tanulságai

A 21. század elejére a politikai szocializáció folyamatai látványosan átrendeződtek: a fiatalok ezen területen történő tanulása egyre kevésbé köthető az intézményes csatornákhoz, mint amilyen a család, az iskola vagy a hagyományos tömegkommunikációs platformok. A politikai tudás és identitás formálódása ma döntően a digitális rítusokon, az affektív kommunikációs mintákon és közösségi élményeken keresztül zajlik. Ezzel a folyamattal párhuzamosan azonban erősödtek azok a pszichológiai és társadalmi tényezők is, amelyek a demokratikus deliberáció ellen hatnak.

A kutatások és az elemzés azt mutatja, hogy ezek a jelenségek nem elszigetelten működnek, hanem egymást erősítve alakítják a politikai részvétel mintázatait.

<sup>38</sup> European Commission 2023.

<sup>39</sup> Ezen összefüggések kapcsolatára az egyik legátfogóbb nemzetközi választ a Reuters Institute for the Study of Journalism (Oxford) longitudinális kutatássorozata, a Digital News Report (DNR) adja, amely immár több mint egy évtizede méri a digitális hírfogyasztás és a politikai attitűdök összefüggéseit. A Digital News Report a világ legnagyobb, évről évre ismételt hírfogyasztási felmérése. A 2022-es hullámban 46 ország és több mint 93 000 válaszadó vett részt, reprezentatív online mintán (Richard Fletcher szerkesztette a tanulmánykötetet). A kutatás az Oxfordi Egyetem Reuters Institute égisze alatt zajlik azóta is folyamatosan, a YouGov közvéleménykutató intézet gyűjti az adatokat.

A Masullo és Muddiman által leírt *spiral of rudeness and silence*<sup>40</sup> jól jellemzi e dinamika logikáját: a túlzott érzelmi bevonódás és a konfliktusokkal terhelt kommunikáció előbb a bizalomvesztést, majd az eltökélt hallgatást eredményezi. Ezzel párhuzamosan Papacharissi *online incivility* koncepciója is beigazolódni látszik: a közösségi média affektív logikája – a megosztás, az azonnali reakció és a láthatóságért folytatott verseny – a demokratikus párbeszéd helyett az expresszív, sokszor elenséges önkifejezést jutalmazza. A demokratikus nyilvánosság ezzel új kommunikációs paradoxonba kerül: minél több lehetőség nyílik a megszólalásra, annál kevesebben vállalják a valódi véleménycserét. A digitális rítusok ennek a változásnak nem csupán kísérői, hanem strukturális hordozói. Az online közösségi gyakorlatok – mint a hashtagek, mémek, kampányvideók vagy a politikai performanszok – rituális funkciót töltenek be, mert közösséget és identitást teremtenek és formálnak. Mannheim generációelméletének nyomán mindez új szellemi korstílust jelez: a fiatalok politikai attitűdje ma sokkal inkább az érzelmi közösséghez tartozás, mintsem az ideológiai tanulás eredménye. Az affektív azonosulás így válik az enkulturáció ideológiailag meghatározó dimenziójává. Habermas nyilvánosságelmélete ezzel szemben a racionális diskurzust és az érvek közösségi megmértetését tekintette a demokratikus részvétel alapjának; a digitális nyilvánosságban ennek helyét a performatív közélet veszi át, ahol a láthatóság és a morális pozicionálás válik elsődlegessé.

A nemzetközi összehasonlítások egyaránt azt mutatják, hogy a fiatalok közéleti aktivitása bár bizonyos formában növekszik – online véleménynyilvánítás, petíciók, aláírásgyűjtések, demonstrációk révén –, ezek mögött gyakran hiányzik a hosszú távú elköteleződés és a deliberatív tudás. Az online részvétel az önkifejezés és a közösségi lojalitás tere, nem pedig a társadalmi konszenzus kereséséé. A digitális rítusok így egyszerre erősítik a politikai közösséghez tartozás érzetét és gyengítik a pluralizmus normáit. Ezen tendenciák következtében a politikai szocializáció decentralizálódott és mediatizálódott: az intézményi au-

<sup>40</sup> A *spiral of rudeness and silence* fogalmat Masullo és Muddiman 2020-ban megjelenő tanulmányukban vezették be annak a kommunikációs folyamatnak a leírására, amelyben az online durvaság és a visszahúzóds kölcsönösen erősítik egymást: a civilitás hiánya elriasztja az állampolgárokat a megszólalástól, a hallgatás pedig tovább növeli a közbeszéd eldurvulásának dominanciáját az online térben.

torítások szerepét a digitális platformok és kortársi hálózatok vették át, amelyek a politikai tanulás új, affektív és performatív tereivé váltak. Az iskola és a család korábbi szerepe kiegészült a digitális közeg spontán, informális értékképző hatásaival, ami új típusú reflexív és kritikai kompetenciákat követel meg a fiatal generációktól. A digitális politikai szocializáció legnagyobb paradoxona tehát abban rejlik, hogy a demokratikus részvétel kiterjedése együtt jár a véleménynyilvánítás szűkülésével. Az *incivility* és a *chilling effect* spirálja a fiatalokat a biztonságos hallgatás stratégiájába kényszeríti: a politikai közösséghez való tartozás kifejezése egyszerre válik jutalmazó és kockázatos cselekedetté. Ennek pszichológiai hátterében az online elismerésre épülő dopaminmegerősítés, valamint a közösségi szankcióktól való félelem állhat. A politika így nem a deliberáció, hanem az identitás performatív gyakorlata lesz.

A fentiekből következően a demokratikus nyilvánosság megőrzése érdekében elengedhetetlen, hogy az oktatási és kulturális intézmények új szocializációs mintákat dolgozzanak ki. A fiatalok digitális állampolgárságának fejlesztése nem pusztán technológiai feladat, hanem pedagógiai és etikai kihívás is. Az iskolai nevelésben tudatosan kellene jelen lennie annak a felfogásnak, miszerint az online térben a véleménynyilvánítás szabadsága egyben felelősség is az egyén számára. Ennek megfelelően a tantervbe szükséges lenne beépíteni a média-tudatosság, a digitális retorika és az érzelmi önszabályozás kompetenciáit. Valójában ezek a fogalmak a tartalmi szabályozásnak formálisan jelenleg is részei, mégis olyan alapkompétenciák fejlesztésének hiányára mutat rá a gyakorlati tapasztalat, mint a kritikai gondolkodás, az érzelemszabályozás és a vita képességének hiánya. Az oktatáspolitikai és társadalmi szinten megfogalmazható ajánlások közül kiemelendő a digitális állampolgári nevelés rendszerszintű bevezetése az Európa Tanács által kidolgozott *Digital Citizenship Education Handbook*<sup>41</sup> alapján. Ennek célja, hogy a fiatalok megtanulják felismerni a közbeszéd eldurvult mintázatait, tudatosan kezeljék az algoritmikus torzításokat, és empatikus, felelősségteljes módon vegyenek részt a digitális közéletben. Emellett szükséges a kritikai gondolkodást és média-

41 Az Európa Tanács által kidolgozott *Digital Citizenship Education Handbook* (Council of Europe, 2019) átfogó keretrendszert kínál a digitális kompetenciák, az online etika és a demokratikus részvétel oktatásba való integrálására, meghatározva a digitális állampolgárság pedagógiai és társadalmi dimenzióit.

tudatosságot fejlesztő programok megerősítése, amelyek segítik a tanulókat abban, hogy megkülönböztessék az érzelmi mozgósítást az érvek mentén megvalósuló vitától.

A demokratikus pluralizmus szempontjából fontos a platformok átláthatósága és a tartalmi sokszínűség biztosítása is, az algoritmusok működésének nyilvánossá tétele, valamint a hírforrás-diverzitás ösztönzése alapvető feltétele annak, hogy a fiatalok ne záródjanak be az ideológiai „visszhangkamrákba”. A civil szervezetek, az akadémiai szféra és az állami intézmények együttműködése szintén kulcsfontosságú a radikalizáció és az érzelmi elszigetelődés megelőzésében.

Végso következtetésként megfogalmazható, hogy a digitális politikai szocializáció nem egyszerűen a kommunikációs csatornák átalakulását jelenti, hanem egy mélyebb civilizációs fordulatot vetít előre számunkra. A közélet emocionális, vizuális és rituális újraszerveződése a demokrácia minőségét is új mércével méri. A jövő kérdése nem az, hogy miképpen téríthetők vissza a fiatalok a hagyományos politikai részvételi formákhoz, hanem az, hogyan tanítható meg számukra a reflexív, felelős és civilizált kommunikáció a digitális közösségekben. A demokrácia jövője azon múlik, hogy a digitális rítusokban képesek leszünk-e megerősíteni az udvarias, kulturált párbeszéd, valamint az empátia új formáit – mert a politikai közösség alapja a megszólalás bátorsága és a másik ember értő meghallgatásának képessége.

## Irodalom

- Almond, G. A. – Verba, S. 1963: *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Balatoni, M. 2025: *Az állam, a nemzeti ünnepek és szimbólumok szerepe a nemzeti identitás, önreprezentáció alakításában. Az ezredforduló utáni generációk emlékezete*. Doktori értekezés- kézirat. Nemzeti Közszo lgálati Egyetem, Budapest.
- Bauwens, Michel 2005: *The Political Economy of Peer Production*. *Post-Autistic Economics Review*, 37.
- Bene, M. 2025: *Networked Locality*. Budapest, TK Politikatudományi Intézet.
- Bene, M. – Farkas, X. 2022: Digitális szocializáció és politikai attitűdök a Z generációban. *Politikatudományi Szemle*, 30. évfolyam, 4, 23–45.
- Bolter, J. D. – Grusin, R. 1999: *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, MA, MIT Press.

- Cass R., Sunstein 2017: *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton University Press, 328.
- Couldry, Nick 2003: *Media rituals. A critical approach*. London, Routledge, 185.
- Council of Europe 2019: *Digital Citizenship Education Handbook*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/handbook> (letöltve: 2026. 01. 30.)
- Durkheim, Émile 1912: *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, Félix Alcan (magyar fordítás: Durkheim, Émile 2003: *A vallási élet elemi formái*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.)
- Easton, D. – Dennis, J. 1969: *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*. New York, McGraw-Hill.
- Elias, N. 1939: *The Civilizing Process*. Oxford, Blackwell.
- European Commission 2023: *Youth and Online Political Hate Speech*. Brussels, European Union Publications Office.
- Falkenberg, M. – Stier, S. – Otto, L. 2024: Patterns of partisan toxicity and engagement reveal the common structure of online political communication across countries. *Nature Communications*, 15. évfolyam, 1. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41467-024-46527-2>
- Fletcher, R. – Kalogeropoulos, A. – Nielsen, R. K. 2022: *Digital News Report 2022*. Oxford, Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Habermas, Jürgen 1989: *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society* (ford. T. Burger – F. Lawrence). Cambridge, MIT Press. 301.
- Habermas, Jürgen 1992: *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt am Main, Suhrkamp. 1. kiadás.
- Habermas, Jürgen 2006: Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? *Communication Theory*, 16. évfolyam, 4, 411–426.
- Jenkins, H. 2006: *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York, New York University Press.
- Lembke, Anna 2024: *The Official Dopamine Nation Workbook - A Practical Guide to Overcoming Addiction in the Age of Indulgence*. Headline, 164.
- Lévy, P. 1997: *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. New York: Plenum Press.
- Mannheim, K. 1952: The problem of generations. In P. Kecskemeti (szerk.) *Essays on the Sociology of Knowledge*. London, Routledge & Kegan Paul, 276–322.
- Manovich, L. 2001: *The Language of New Media*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Masullo, G. M. – Muddiman, A. 2020: The (non)normative nature of online incivility: Understanding and measuring its impact on democratic engagement. *Mass Communication and Society*, 23. évfolyam, 2, 171–195. DOI: <https://doi.org/10.1080/15205436.2019.1709183>
- Matthes, J. – Schmuck, D. – Von Sikorski, C. 2025: Discursive consequences of social media hostility: Chilling effects among emerging adults. *Computers in Human Behavior*, 155. évfolyam, 107987. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.107987>
- Máriási, D. 2021: Ellenségesség és cinizmus a magyar online politikai kommunikációban. *Médiakutató*, 22. évfolyam, 2, 67–83.
- Negroponte, N. 1995: *Being Digital*. New York, Knopf.
- Niemi, R. G. – Hepburn, M. A. 1995: The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, 24. évfolyam, 1, 7–16.
- Papacharissi, Z. 2004: Democracy online: Civility, politeness, and the democratic potential of online political discussion groups. *New Media & Society*, 6. évfolyam, 2, 259–283.

- Pariser, Eli 2011: *The filter bubble: What the Internet is hiding from You*. New York, Penguin Press, 294.
- Polyák, G. – Urbán, Á. 2024: Hungary: One country, two media systems. In *Media Compass*. Hoboken, NJ, Wiley, 70–83.
- Saumer, M. – Reinemann, C. – Maurer, M. 2024: Angry tweets: How uncivil and intolerant elite speech affects young citizens. *Journal of Information Technology & Politics*. DOI: <https://doi.org/10.1080/19331681.2023.2267884>
- Schmidt, F. – Esser, F. – Pfetsch, B. 2024: Incivility in comparison: How context, content, and platform shape online incivility. *Social Science Computer Review*, 42. évfolyam, 5, 789–808.
- Szabó, G. 2024: *Managing Moral Emotions in Divided Politics: Lessons from Hungary's 2022 General Election Campaigns*. Cham, Springer Nature.
- Turner, Victor 1969: *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago, Aldine Publishing.
- Twenge, Jean. 2023: *Generations: The Real Differences Between Gen Z and Millennials*. New York, Atria Books.



PÁSZTOR ENIKŐ JUDIT<sup>1</sup> – BALATONI KATALIN<sup>2</sup>

## *A nemzeti nevelés érzelmi alapozása az óvodában*

### *The Emotional Foundations of National Education in Preschool Education*

#### **Absztrakt**

A 21. századi pedagógiában az interkulturális és multikulturális nevelés hangsúlyos szerepet kap, hiszen a globalizált, sokszínű társadalmakban alapvető érték a különböző kultúrák tisztelete és elfogadása, ugyanakkor mindezzel párhuzamosan nem hanyagolható el a saját kulturális identitás, a nemzeti öazonosság és a hagyományok megőrzésére nevelés sem, hiszen ezek képezik azt a stabil értékalapot, amelyre az interkulturális érzékenység és a valódi nyitottság épülhet. A tanulmány célja annak feltárása, hogy a hazafias nevelés milyen mértékben jelenik meg a magyar óvodai nevelés jogszabályi hátterében (a központi dokumentumokban) és az óvodapedagógus-képzésekben, valamint hogy az óvodapedagógusok milyen attitűddel rendelkeznek e témában, és az óvodákban milyen jógyakorlatok szolgálják ennek megvalósulását. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a 21. század harmadik évtizedében egy tudatos oktatáspolitikai törekvés mutatkozik a nemzeti identitás és a hazafias nevelés megerősítésére, ugyanakkor az óvodapedagógus-képzések és az óvodai gyakorlat szintjén e célok megvalósulása nem mutat kellő szinkronitást.

*Kulcsszavak:* nemzeti identitás, nemzeti nevelés, hazafias nevelés, hazaszeretetre nevelés, óvodai nevelés

#### **Abstract**

In 21<sup>st</sup>-century pedagogy, intercultural and multicultural education has gained increasing importance, as respect for and acceptance of different cultures represent fundamental values in globalized and diverse societies. At the same time, however, education aimed at preserving one's own cultural identity, national self-awareness, and traditions should not be neglected, since these constitute the stable foundation upon which intercultural sensitivity and genuine openness can be built.

1 Tanszékvezető egyetemi docens, Nemzeti Közsolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Kar Tanító- és Óvóképző Tanszék. ORCID: 0009-0004-8006-6604

2 Tanszékvezető közszolgálati docens, Nemzeti Közsolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Kar Tanári Felkészítés Tanszék.

The aim of this study is to explore the extent to which patriotic education appears in the legal and regulatory framework of Hungarian early childhood education (particularly in central policy documents) and in preschool teacher education programs, as well as to examine preschool teachers' attitudes toward this issue and best practices implemented in kindergartens to support its realization.

The findings of the study indicate that, in the third decade of the 21<sup>st</sup> century, there is a conscious educational policy effort to strengthen national identity and patriotic education in Hungary. At the same time, however, the implementation of these objectives does not demonstrate sufficient alignment at the levels of preschool teacher education and everyday kindergarten practice.

*Keywords:* national identity, national education, patriotic education, education for the love of homeland, preschool education

## A nemzeti identitás erősítésének jelentősége a nevelésben a 21. században

Magyarország annak ellenére, hogy méretét tekintve kis ország, számos területen (például a kultúrában, a sportban és a tudományokban) a nemzetközi élvonalhoz tartozik. A magyar társadalomban azonban viszonylag elterjedt a negatív önértékelés. A nemzeti identitás vállalása nem tekinthető általánosan természetesnek. Az ezredforduló idején a felnőtt lakosság 5–10 százaléka számára ez lényegtelen volt, míg további 25–30 százalék közömbösen viszonyult a nemzeti hovatartozás kérdéséhez. Akik viszont felvállalják a hovatartozásukat, azok büszkék a gyökereikre.<sup>3</sup> Csepeli és Örkény kutatásából láthatjuk,<sup>4</sup> hogy a magyar nemzeti büszkeség szerkezete hogyan alakult 1995 és 2023 között. Vizsgálatukban azt találták, hogy a magyar társadalom nem a modern, empirikusan mérhető teljesítmények (demokrácia, gazdaság, nemzetközi befolyás) alapján érzi magát büszkének, sokkal inkább a történelmi sikerek, a kulturális értékek és a sportsikerek adják a nemzeti büszkeség tartós forrásait. Ez a mintázat hosszú távon stabil, és jól illeszkedik a közép- és kelet-európai régióra jellemző tendenciákhoz, ahol a modernizációs eredmények kevésbé válnak identitásképzővé, mint a kulturális és tör-

3 Csókás 2013.

4 Csepeli–Örkény 2024.

ténelmi narratívák.<sup>5</sup> A Szalóki–Kerpel-Fronius által készített elemzés<sup>6</sup> kiegészíti a fenti képet, hiszen a szerzők saját értelmezésükben a magyar nemzeti identitás alakulásában az elmúlt évtizedben egy olyan folyamatot azonosítanak, amelyet az újnacionalizmus harmadik hullámának neveznek. Értelmezésük szerint ebben a korszakban a nemzeti büszkeség hangsúlyosabban jelenik meg a közbeszédben, amit részben a politikai kommunikáció hatásaival magyaráznak, kiemelve, hogy 2010 óta jelentős hatása van a fiatalokra a kormányzati propagandának.<sup>7</sup> Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez a megközelítés nem tekinthető általánosan elfogadott szakmai értelmezésnek. A kutatás adatai mindenesetre azt mutatják, hogy 2012 és 2020 között több, a magyarsághoz való kötődést mérő állítás átlagértéke emelkedett vagy stabilan magas maradt, különösen a „magyarnak érzem magam”, „szeretem a magyar nyelvet”, illetve a magyarsághoz és állampolgársághoz kapcsolódó büszkeség esetében.<sup>8</sup>

Az emberekben ott él a vágy, hogy valahová tartozzanak, hiszen társas lények vagyunk, erre szükségünk van. Biztonságérzetünket is növeli, ha egy közösség tagjai vagyunk. A nemzethez való tartozás ugyancsak a biztonság érzésével tölt el bennünket.<sup>9</sup> Ha felidézük Abraham Maslow szükséglet-hierarchia-elméletét, láthatjuk mennyire fontos helyen (második helyen) szerepel a biztonság a szükségletek hierarchiájában. Pszichológiai kutatások sora bizonyítja, hogy a megfelelő egyéni fejlődés, a mentális egészség éppen olyan elképzelhetetlen biztonság és biztos pontok, mint a család és a mikrokörnyezet nélkül.<sup>10</sup>

A mai kor egyik leggyakrabban megfogalmazott elvárása, hogy olyan emberekre van szükség, akik képesek alkalmazkodni a változásokhoz, nyitottak az új megoldásokra, és gondolkodásukban kreatívak, rugalmasak. Ők azok, akik szívesen működnek együtt másokkal, felelősséget vállalnak a közösségért, és aktívan részt vesznek annak fejlesztésében. A nemzetet a kisebb közösségek összetartozása és együttműködése formálja. Ahhoz, hogy ez a közösség fennmaradhasson, elengedhetetlen

<sup>5</sup> Csepeli–Örkény 2024, 497–500.

<sup>6</sup> Szalóki–Kerpel-Fronius 2020.

<sup>7</sup> Uo. 165.

<sup>8</sup> Uo.

<sup>9</sup> Pásztor 2018, 213.

<sup>10</sup> Kovács–Kovács 2017.

a közös múlt, a történelmi emlékezet és az azonos értékrend ismerete és továbbörökítése. A nemzeti identitás tudatosítása és erősítése szerepet kell, hogy kapjon a nevelés és oktatás folyamatában.<sup>11</sup>

Nyilvánvaló, hogy a csoporthoz való tartozás és a csoporttudat nem veleszületett tulajdonság. A gyermekeket tudatos nevelési folyamat révén kell eljuttatni oda, hogy kialakuljon bennük a közösséghez való tartozás igénye és élménye. Ugyanez a folyamat jellemzi a nemzeti identitás formálódását is.<sup>12</sup>

A 21. századi pedagógiában azonban fókuszban inkább az interkulturális és multikulturális nevelés van, amelynek fontosságát nem vitatjuk, hiszen egy nyitott, sokszínű világban nélkülözhetetlen a különböző kultúrák tisztelete és elfogadása és az ehhez kapcsolódó attitűdök, kompetenciák, valamint értékorientációk fejlesztése, ugyanakkor mindezzel párhuzamosan fontos a saját kulturális identitásra, nemzeti önazonosságra és hagyományokra való nevelés is, hiszen ezek adják azt a szilárd értékalapot, amelyre az interkulturális érzékenység és a valódi nyitottság épülhet. Aki nem tiszteli saját népének nyelvét, hagyományait és szokásait, az nemcsak múltjától fosztja meg önmagát, hanem a mások iránti tisztelet alapját is elveszíti, mert aki a magáét sem becsüli, az a másét sem fogja, s így nem a békét, hanem az értékvesztést szolgálja.<sup>13</sup>

A jelenlegi jogszabályi háttér ellenére az oktatási-nevelési gyakorlatban hangsúlyeltolódás van a multi- és interkulturális nevelés irányába, és ennek következtében háttérbe szorult a saját szülőföldhöz való kötődés és a nemzeti identitás erősítése a nevelés során.<sup>14</sup> Ez persze nem kifejezetten 21. századi jelenség. Közel egy évszázaddal ezelőtt Györffy így írt:

„Ma a nyugat-európai szabású iskola- és könyvműveltség fénykorát éljük s a nemzetmegtartó hagyományok ápolásával nem törődünk. Valami alacsonyrendűség érzése vett erőt rajtunk. Nem becsüljük azt, ami a miénk. Kapva-kapunk mindenben, ami idegen, ami »európai«. Pedig Európa nem arra kíváncsi, hogy átvettünk-e mindent, amit az európai

<sup>11</sup> Uo.

<sup>12</sup> Bábosik 1998.

<sup>13</sup> Benda et al. 2007.

<sup>14</sup> Pásztor 2025.

művelődés nyújthat [helyesen: nyújthat], hanem arra, hogy a magunkból mivel gyarapítottuk az európai művelődést! Európa az egyéniséget keresi és értékeli bennünk, nem a tanulékonyt.”<sup>15</sup>

Magyarország Alaptörvénye pedig egyértelmű irányt jelöl ki a nemzeti identitás megőrzését és a nemzeti értékek továbbörökítését illetően. Az állam legfőbb jogi dokumentuma nemcsak jogi, hanem szimbolikus és értékrendi értelemben is megalapozza a nemzet kulturális önazonosságának védelmét és az erre irányuló nevelési felelősséget. Az Alaptörvény elején a Nemzeti Hitvallás elnevezésű preambulumban az alkotmányozó számba veszi a nemzet közösségét érintő legfontosabb eseményeket, örökséget, a nemzet tagjait összekötő értékeket. Ezek között találjuk a magyar nyelvet, a kultúrát, a kereszténységet, a földrajzi helyet, ahol élünk, a szabadság iránti elkötelezettségünket, valamint a határon túl élő magyarokért való felelősségvállalást is. A Nemzeti Hitvallásban ennek szellemében „Vállaljuk, hogy örökségünket, egyedülálló nyelvünket, a magyar kultúrát, a magyarországi nemzeti-ségek nyelvét és kultúráját, a Kárpát-medence természet adta és ember alkotta értékeit ápoljuk és megóvjuk”, és azt is „Valljuk, hogy együttélésünk legfontosabb keretei a család és a nemzet”.<sup>16</sup>

Nem kérdés, hogy a globalizáció, az európai integráció, valamint a kulturális sokszínűség kihívásai között fontos a nemzeti identitás megőrzése és erősítése. A globalizáció ugyanis nemcsak a kultúrák közeledését segíti elő, hanem egyúttal olyan környezetet is teremt, amelyben fennáll annak a veszélye, hogy a gyermekek gyökereiktől távolodva, gyengébb identitástudattal nőnek fel.<sup>17</sup> „Korunk egyik legnagyobb kihívása az egyre erősödő globalizáció, amelynek társadalmi, gazdasági hatásai következtében kiemelt jelentőségűvé vált kulturális, nyelvi, vallási identitásunk védelme.”<sup>18</sup>

A nemzeti identitás alapvető építőkövei (közös nyelv, kulturális hagyományok, a történelem ismerete és szeretete) egyben a személyes identitás formálódásának is meghatározó elemei.<sup>19</sup> Ha egy gyermek már

<sup>15</sup> Györffy 1939, 8.

<sup>16</sup> Stumpf 2022, 11.

<sup>17</sup> Bayer 1999.

<sup>18</sup> Juhász 2014, 37.

<sup>19</sup> Jenei 2020.

az óvodás évek során pozitív élményeken keresztül megismeri saját kultúráját és hagyományait, ez erős érzelmi alapot biztosít számára, amelyre később bátran építhet nyitottságot és elfogadást más kultúrák iránt is. A kutatások rámutatnak, hogy a nemzeti identitás nem zárja ki, hanem éppen kiegészíti az európai, illetve globális identitásokat. A kettő párhuzamos erősítésével a gyermekek képesek lesznek más kultúrákat is befogadni, miközben szilárdan kötődnek saját gyökereikhez.<sup>20</sup> Fontos megérteni, hogy az európai közösség értékei, mint a tolerancia, a sokszínűség elfogadása és a más kultúrák tisztelete, nem állnak szemben a nemzeti hagyományok ápolásával, hanem éppen egymást erősítve teszik lehetővé a harmonikus személyiségfejlődést.

Ugyancsak a nemzeti identitás fontosságára hívja fel a figyelmet Horváth:

„A nemzeti identitás egyre inkább felértékelődő versenyképességi tényezővé válik világszerte, ennek erősítése közügynek minősül, nem pusztán az egyes európai nemzetek, hanem Európa egyik legfontosabb ügye. Az látható, hogy azon nemzetek, államok, amelyek szilárd nemzeti identitással rendelkeznek, megerősödnek és felemelkednek, ellenben, amelyek nem rendelkeznek ezzel, azok gyengülni, hanyatlani fognak.”<sup>21</sup>

Egy jól megalapozott identitás nem zár ki senkit, sőt inkább stabil alapot jelent ahhoz, hogy a gyermek kiegyensúlyozott, nyitott és magabiztos felnőtté váljon.

Az óvodai nemzeti nevelést feltáró tanulmányunk célja éppen ezért nem egy elavult, kizárólagos szemléletmód visszahozatala, hanem annak tudatosítása, hogy a nemzeti identitás és a szülőföld szeretetének pedagógiai támogatása egyensúlyba kerülhet a multikulturális értékekkel. Hazánk és annak kulturális értékeinek megismertetése a gyermekekkel azért fontos, mert „[...] csak azt szerethetjük igazán, amit jól is ismerünk. Nagyon nagy szükség van ma erre. Hiszen a hazai föld gyermekei vagyunk és nem vagyunk világpolgárok, mint ahogy sokan szeretnék elhitetni a magyar néppel. Csak gyáva népnek nincs hazája! Nagyon nagy szükség van ma egy szülőföldjét szerető nemzedékre.”<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Molnár 2022.

<sup>21</sup> Horváth 2022, 64.

<sup>22</sup> Györffy 1939, 2.

## Az óvodai nemzeti nevelés jogszabályi háttere és képzési dimenziói az óvodapedagógia rendszerében

A nemzeti identitás kialakulása hosszú folyamat, amely már 3-5 éves korban elkezdődik, és körülbelül 10-11 éves korra éri el teljesebb formáját. Dancs kutatása<sup>23</sup> az általános iskola 1–6. évfolyamáig vizsgálta a tanulók nemzeti identitását, többek között nemzeti szimbólumokra vonatkozó tudásuk alapján. Az online kérdőívekkel és tesztekkel végzett két nagymintás mérés eredményei ugyan nem tekinthetők reprezentatívnak, mégis fontos tanulságokat hordoznak. A felmérések azt mutatták, hogy a tanulók eredményei fokozatosan javulnak a magasabb évfolyamokra lépve. A vizsgálat egyik fontos megállapítása, hogy már a 7-8 éves gyerekek is képesek önmagukat egy nemzeti közösség tagjaként azonosítani.<sup>24</sup> Ezzel szemben Oppenheimer szerint<sup>25</sup> ez az azonosulás inkább 8-10 éves kor körül válik hangsúlyossá. Mindkét kutatás eredményei értékes támpontot adnak, hiszen megerősítik, hogy a 3 és 12 év közötti időszak különösen alkalmas a nemzeti értékek, a kulturális tudatosság és érzékenység alapjainak megerősítésére.<sup>26</sup> Éppen ezért témánk szempontjából meghatározó az óvodai nevelés, hiszen az óvodapedagógusok kulcsszerepet játszanak abban, hogy a gyermekek korai, érzelmileg érzékeny időszakában olyan pozitív élményeket kapjanak a szülőföldjükhöz való kötődés terén, amelyek későbbi életük során erős alapot biztosítanak számukra. A nemzeti nevelés tehát nem elválaszt, hanem egyesít, és lehetővé teszi, hogy gyermekeink a világra nyitott, ugyanakkor gyökereikben stabil személyiségekké váljanak.<sup>27</sup>

<sup>23</sup> Dancs 2016.

<sup>24</sup> Uo.

<sup>25</sup> Oppenheimer 2011.

<sup>26</sup> Radvai 2023, 95.

<sup>27</sup> Pásztor 2018.

### *Az óvodai nemzeti nevelés szabályozása a köznevelési jogrendszerben*

A nemzeti nevelés alapelvei és célkitűzései a magyar köznevelés egészének értékrendjét határozzák meg. E szellemiséget legátfogóbban a 2011. évi CXC. törvény<sup>28</sup> a nemzeti köznevelésről preambuluma fejezi ki, amely a magyar oktatásügy több évszázados hagyományaira, valamint az Alaptörvényben rögzített alapvető jogokra és köteleességekre épít. A törvény bevezetője a nevelés és művelődés nemzeti üggyként való értelmezését hangsúlyozza, miközben a múlt értékeit a jelen kihívásaival és a jövő felelősségével kapcsolja össze. A szöveg jól tükrözi azt a szemléletet, amely szerint a köznevelés és benne az óvodai nevelés is nem csupán tudásátadás, hanem a haza iránti elköteleződés, a közösségi identitás és a kulturális örökség átörökítésének kiemelt terepe is.

2018-ban jelentős átalakuláson ment keresztül a 363/2012. (XII. 17.) kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról,<sup>29</sup> amely a magyar óvodai nevelés alapidokumentuma. A módosítás egyik legfontosabb irányváltása abban ragadható meg, hogy a korábbinál hangsúlyosabban jelenik meg benne a nemzeti identitástudat, a hazaszeretet és a keresztény kulturális értékek közvetítésének fontossága. Az új megfogalmazások egyértelműen a gyermekek hazaszeretetre, a szülőföld és a nemzeti hagyományok megbecsülésére nevelését ösztönzik, valamint a családhoz, a közösséghez és a magyar kulturális örökséghez való pozitív viszony kialakítását támogatják.

A témánk szempontjából kiemelt jelentőségű változtatás történt *Az érzelmi, az erkölcsi és a közösségi nevelés* című fejezet 3. pontjában. A szöveg kiegészült a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek és a családhoz való kötődés kifejezett említésével: „Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, a hazaszeretet, a szülőföldhöz és családhoz való kötődés alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok meg-

<sup>28</sup> 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

<sup>29</sup> 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

becsülésére.” Szintén új elemként jelent meg *Az óvodai élet megszervezésének elvei* című fejezetben *Az óvoda kapcsolatai* alcím alatt egy 4. pont, amely a határon túli magyar óvodákkal való kapcsolatépítést ösztönzi. A nemzeti nevelés tartalmát erősítő további módosítások *Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai* című fejezetben történtek, különösen a *Verselés, mesélés* alfejezetben: „A magyar gyermekköltészet, a népi, dajkai hagyományok gazdag és jó alkalmat, erős alapot kínálnak a mindennapos mondókázásra, verselésre. A mese a gyermek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésének és fejlesztésének egyik legfőbb segítője. A mese – képi és konkrét formában, esetlegesen a bábozás és dramatizálás eszközeivel – feltárja a gyermek előtt a külvilág és az emberi belső világ legfőbb érzelmi viszonyait, a lehetséges és megfelelő viselkedésformákat.” A 7. pont új változata pedig: „Az óvodában a 3–7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodóan a népi – népmesék, népi hagyományokat felelevenítő mondókák, rigmusok, a magyarság történelmét feldolgozó mondavilág elemei, meséi –, a klasszikus és a kortárs irodalmi műveknek egyaránt helye van.” A „Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka” tevékenységi terület 1. pontjának új szövege is a nemzeti és népművészeti tartalmak bevonását erősíti: „A rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, a kézi munka mint az ábrázolás különböző fajtái, továbbá a műalkotásokkal, a népművészeti elemekkel, szokásokkal, hagyományokkal, nemzeti szimbólumokkal, az esztétikus tárgyi környezettel való ismerkedés is fontos eszköze a gyermeki személyiség fejlesztésének. A gyermeki alkotás a belső képek gazdagítására épül. Törekedni kell a gyermeki alkotások közösségi rendezvényen való bemutatására és a tehetségek bátorítására.” A változtatások sora *A külső világ tevékeny megismerése* című fejezet 2. pontjával zárul, amely szintén a szülőföld és a helyi hagyományok megismerését, szeretetét hangsúlyozza: „A gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét.”

A 2018-as módosítások a magyar óvodai nevelés nemzeti, kulturális és értékalapú megújulását célozták. Ennek ellenére az alapprogram

szellemisége még ma sem érvényesül kellő mértékben a hazai óvodák többségében, és az óvodapedagógus-képzés tananyagaiban sem tükröződik maradéktalanul. A kihívás tehát nem csupán a dokumentum értelmezésében, hanem annak gyakorlati megvalósításában rejlik.

### *A nemzeti nevelés tartalmi elemei az óvodapedagógus-képzésben*

Kutatásainkban azt is vizsgáltuk, miként jelenik meg a nemzeti nevelés az óvodapedagógus-képzésben, egyrészt a képzési és kimeneti követelményekben (KKK), különös tekintettel a 63/2021. (XII. 29.) ITM rendeletre, amely a pedagógusképzés egyes szakjainak KKK-ját szabályozza, másrészt a képzések tantervi és értékelési gyakorlatában. Vizsgálatunk kiterjedt a mintatantervekre, a komplex (pedagógia-pszichológia) szigorlat és a záróvizsga tételsorokra, melyek tanulmányozásához forrásként az egyetemek honlapjain nyilvánosan elérhető dokumentumokat használtuk fel.

Kiindulásként áttekintettük a témánk aspektusából az Óvodapedagógus BA-szak KKK-ját. A 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a képzési célok között mindössze egy mondatban utal arra, hogy az óvodapedagógusoknak a 3–7 éves gyermekek nemzeti identitásának erősítésére kell képessé válniuk. A „kompetenciák” részben ez az elvárás csak az „attitűd” végén jelenik meg („felelősséget vállal a gyermekek nemzeti identitásának alakításában és erősítésében”), miközben nincs kifejtve a magyar történelem és hagyományok közvetítéséhez szükséges tudás és képességrendszer. Ezzel szemben a nemzetiségi szakirány részletesen rögzíti a tudás-képesség-attitűd-autonómia elemeit (identitásformálás, kultúraközvetítés, módszertan, felelős szerepvállalás), vagyis jóval konkrétabb elvárásokat támaszt az identitásnevelés tekintetében.

Magyarországon összesen tizenhat felsőoktatási intézmény biztosít (több képzési helyen) óvodapedagógus BA-képzést (1. táblázat).

*1. táblázat: Óvodapedagógus BA-képzést biztosító  
egyetemek/főiskolák Magyarországon a 2026-os  
felvi.hu és az intézményi képzési tájékoztatók alapján*

|     |                                        |
|-----|----------------------------------------|
| 1.  | Apor Vilmos Katolikus Főiskola         |
| 2.  | Debreceni Egyetem                      |
| 3.  | Eötvös Loránd Tudományegyetem          |
| 4.  | Eötvös József Főiskola                 |
| 5.  | Eszterházy Károly Katolikus Egyetem    |
| 6.  | Gál Ferenc Egyetem                     |
| 7.  | Károli Gáspár Református Egyetem       |
| 8.  | Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem |
| 9.  | Nemzeti Köszolgálati Egyetem           |
| 10. | Nyíregyházi Egyetem                    |
| 11. | Pannon Egyetem                         |
| 12. | Pázmány Péter Katolikus Egyetem        |
| 13. | Pécsi Tudományegyetem                  |
| 14. | Soproni Egyetem                        |
| 15. | Szegedi Tudományegyetem                |
| 16. | Tokaj-Hegyalja Egyetem                 |

Forrás: felvi.hu, intézményi képzési tájékoztatók (2026),  
saját szerkesztés

A kutatás során az egyetemek hivatalos honlapjait tekintettük elsődleges adatforrásnak. Az adatgyűjtés ugyanakkor rámutatott arra, hogy a felsőoktatási intézmények nem egységes mértékben biztosítják a nyilvános hozzáférést azokhoz a dokumentumokhoz, amelyek a vizsgálat központi elemét képezték. Elemzésünk fókuszában az óvodapedagógus BA-szak mintatantervei, a komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat tételsorai, valamint a záróvizsga-tételek álltak.

A vizsgált intézmények körében ( $n = 16$ ) megállapítható, hogy a mintatantervek tizenhárom esetben voltak elérhetők az intézményi honlapokon. Kilenc intézmény tette közzé a komplex pedagógiai-pszichológiai vizsgák tételsorait. Ezzel szemben a záróvizsga-tételek nyilvános hozzáférhetősége jelentősen korlátozottabbnak bizonyult, ezeket mindössze hat intézmény publikálta online felületein. Az eredmények arra utalnak, hogy az intézményi dokumentumok hozzáférhetősége jelentős eltéréseket mutat a hazai óvodapedagógus-képző intézmények körében.

*2. táblázat: A vizsgált dokumentumok nyilvános hozzáférhetősége az óvodapedagógus-képzést folytató egyetemek és főiskolák körében (n = 16)*

| <i>Vizsgált dokumentumtípus</i>           | <i>A dokumentumokat nyilvánosan elérhetővé tevő egyetemek/főiskolák száma</i> | <i>Arány</i> |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Óvodapedagógus BA-szak mintatanterve      | 13                                                                            | 81,3%        |
| Komplex pedagógiai-pszichológiai tételsor | 9                                                                             | 56,3%        |
| Zárávizsgatételek                         | 6                                                                             | 37,5%        |

Forrás: saját szerkesztés

A kutatás során tizenhárom darab, az interneten nyilvánosan hozzáférhető óvodapedagógus-képzési mintatantervet elemeztünk abból a szempontból, hogy azokban milyen módon jelennek meg a nemzeti neveléshez, illetve a multikulturális/interkulturális neveléshez kapcsolódó tartalmak. Az elemzés során kizárólag a tantárgyak és specializációk elnevezéseit vizsgáltuk, mivel a részletes kurzustematikák egyik intézmény esetében sem voltak nyilvánosan hozzáférhetők.

Az eredmények alapján jelentős intézményi eltérések figyelhetők meg a vizsgált tartalmak megjelenésében. Egyes intézményekben a nemzeti neveléshez kapcsolódó elemek több tantárgyban és különböző módszertani területeken is hangsúlyosan jelennek meg, míg más képzőhelyeken ezek csak részlegesen, esetenként kizárólag specializációs formában fordulnak elő.

A vizsgált intézmények közül a Debreceni Egyetem mintatanterve kiemelkedik a nemzeti neveléshez kapcsolódó tartalmak komplex és rendszerszintű megjelenítésével. Már az általános pedagógiai modulban megjelenik „a pedagógia alapjai, a nemzeti nevelés kérdései” című tantárgy, amely összekapcsolja a pedagógiai alapoazást a nemzeti nevelés témakörével. Emellett a társadalomtudományi ismeretkörben szerepel a magyar kultúra érték- és szimbólumrendszere, a magyar folklór, valamint a magyar társadalom és a nemzetiségi kulturális különbségek témája is. A módszertani tárgyak között ugyancsak hangsúlyosan jelennek meg a népi játékok, a magyar népmese és mondóka, a nemzeti ünnepek, a szülőföld hagyományai, továbbá a népi hangszerekhez, néptáncához és népművészetéhez kapcsolódó kurzusok. A kötelezően választható tantárgyakban a népi tárgyalgatás különböző formái is ott

vannak. Az elemzett intézmények közül a Debreceni Egyetem biztosítja a legátfogóbb módon a nemzeti neveléshez kapcsolódó tartalmak jelenlétét.

A Nemzeti Közzolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Karán az óvodapedagógus BA-szak mintatanterve a vizsgált intézmények közül ugyancsak kiemelkedően hangsúlyos módon jeleníti meg a nemzeti neveléshez és a néphagyományok közvetítéséhez kapcsolódó tartalmakat. Már a kötelező tantárgyak között megjelenik a „népzene és népi játék az óvodában, hangszeres játék”, valamint a „népköltészet és gyermekirodalom” című kurzus, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a magyar népi kultúra és hagyományvilág óvodai közvetítéséhez.

Különösen jelentős a „néphagyományok pedagógiája” specializáció jelenléte, amely komplex módon építi be a népi kultúrát az óvodapedagógus-képzésbe. A specializáció keretében a hallgatók többek között a néphagyományok óvodai nevelésben betöltött szerepével, a néptánc mozgásfejlesztő funkcióival, az óvodai élet néphagyományokra épülő szervezésével, a közösségi élet népi játékokon keresztüli formálásával, a népzene óvodai alkalmazásával, valamint a népi kismesterségek pedagógiai lehetőségeivel ismerkedhetnek meg. A specializáció tartalmai arra utalnak, hogy az intézmény a nemzeti identitás erősítését nem elszigetelt tantárgyi elemként, hanem komplex pedagógiai szemléletként kezeli. A nemzeti nevelés hangsúlyos jelenléte mellett ugyanakkor az interkulturális szemlélet is megjelenik a képzésben, hiszen valamennyi hallgató számára kötelező az „interkulturális kapcsolatok” tantárgy. Ez arra utal, hogy az intézmény a nemzeti identitás megerősítését és a kulturális nyitottság fejlesztését egymással párhuzamosan kívánja megvalósítani.

A Pannon Egyetem mintatantervében a nemzeti neveléshez kapcsolódó tartalmak elsősorban a specializációban jelennek meg. A „népi kultúra és mozgáskultúra az óvodában” specializáció keretében a hallgatók magyar néprajzzal, népművészettel, népi kézművességgel és népi játékokkal kapcsolatos ismereteket sajátíthatnak el. Ezzel párhuzamosan az intézmény „multi- és interkulturális nevelés” specializációt is kínál, amely az interkulturalitás, társadalmi sokszínűség és többnyelvű nyelvi szocializáció kérdéseire fókuszál. A két specializáció párhuzamos jelenléte kiegyensúlyozott szemléletre utal, ugyanakkor azt is jelzi, hogy a hallgatók választásuk függvényében eltérő hangsúllyal találkozhatnak a két területtel.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar esetében a nemzeti neveléshez kapcsolódó tartalmak nem önálló tantárgyként, hanem a „sokszínűség és befogadás az óvodában” specializáció keretében jelennek meg. E specializáción belül található a „nemzeti emlékek és helytörténet”, valamint a „kisebbségi kultúrák” témakör is. A tantárgystruktúra alapján megállapítható, hogy az intézményben hangsúlyosabban jelenik meg a multikulturális és inkluzív szemlélet, amelyen belül a nemzeti identitáshoz kapcsolódó tartalmak is helyet kapnak.

A multikulturális és interkulturális nevelés hangsúlyos jelenléte figyelhető meg az Eötvös József Főiskola és a Tokaj–Hegyalja Egyetem képzéseiben is. Az Eötvös József Főiskolán a „multikulturális nevelés” specializáció keretében cigány nyelvvel, cigány népismerettel, valamint a multikulturális társadalom és nevelés kérdésköreivel foglalkoznak a hallgatók. A Tokaj–Hegyalja Egyetemen a „multi- és interkulturális nevelés” tantárgy, valamint a roma kultúrához és folklórhoz kapcsolódó specializációs elemek jelennek meg hangsúlyosan. Mindkét intézmény esetében a kulturális diverzitás és inklúzió pedagógiai aspektusai kerülnek előtérbe.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán az óvodapedagógus BA-szak mintatantervében egyértelműen a nemzeti neveléshez kapcsolódó tartalmak a „játék és néphagyomány az óvodában”, valamint a „hagyományismeret és pedagógiája I., II.” tantárgyakban jelenik meg, míg a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar elsősorban a népművészeti és kézműves kurzusokban vannak jelen („népművészet”, „népművészet, kézművesség, vizuális játékok”), ugyanakkor ezek nem alkotnak önálló modult vagy specializációt. A Gál Ferenc Egyetem esetében a „népköltészet a nevelésben”, a Nyíregyházi Egyetem mintatantervében a „népi játékok” tantárgy, míg a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a „jeles napok (ünneplés, megemlékezés, hagyomány)” elnevezésű tantárgy jelentett kapcsolódási pontot a vizsgált témához. Ez utóbbi intézményben „interkulturális nevelés” is szerepel a mintatantervben.

A Károli Gáspár Református Egyetem és az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem mintatanterveiben nem találtunk sem a nemzeti nevelésre, sem a multikulturális/interkulturális nevelésre utaló tantárgymegnevezéseket.

Vizsgálataink során arra a következtetésre jutottunk, hogy a nemzeti nevelés és a multikulturális/interkulturális nevelés megjelenése az óvodapedagógus-képzések mintatanterveiben erősen intézményfüggő. Míg egyes intézmények, különösen a Debreceni Egyetem, komplex és integrált módon jelenítik meg a nemzeti neveléshez kapcsolódó tartalmakat, addig más képzőhelyeken inkább a multikulturális szemlélet kerül előtérbe, vagy a vizsgált témák csak periférikusan jelennek meg.

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a tantárgyak elnevezéseiből önmagában nem vonható le az a következtetés, hogy az adott intézmények hallgatói nem részesülnek a nemzeti neveléshez kapcsolódó ismeretekben. A vizsgálat kizárólag a mintatantervekben szereplő tantárgy-, és specializáció-elnevezések elemzésére terjedt ki. Mivel a részletes kurzustematikák egyik intézmény esetében sem nyilvánosak, a tartalmi prioritásokra és a tényleges oktatási hangsúlyokra csak azok ismeretében lehetne megalapozott következtetéseket levonni.

*3. táblázat: A nemzeti neveléshez, valamint  
a multikulturális/interkulturális neveléshez kapcsolódó tartalmak  
és specializációk megjelenése az elemzett  
óvodapedagógus-képzési mintatantervekben (n = 13)*

| <i>Intézmény</i>                 | <i>Nemzeti nevelésre utaló elnevezés a tantárgyakban</i> | <i>Multikulturális/interkulturális nevelésre utaló elnevezés a tantárgyakban</i> | <i>Specializációk a nemzeti vagy a multikulturális neveléshez kapcsolódóan</i>     | <i>Általános jellemző</i> |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Apor Vilmos Katolikus Főiskola   | Hangsúlyos                                               | Nincs                                                                            | Nincs                                                                              | Néphagyomány fókuszú      |
| Pannon Egyetem                   | Részleges                                                | Hangsúlyos                                                                       | Igen, nemzeti neveléshez és multikulturális neveléshez kapcsolódó specializáció is | Kettős fókuszú            |
| Károli Gáspár Református Egyetem | Nincs                                                    | Nincs                                                                            | Nincs                                                                              | Minimális megjelenés      |
| Debreceni Egyetem                | Nagyon hangsúlyos                                        | Részben jelen van                                                                | Igen                                                                               | Komplex és integrált      |

| <i>Intézmény</i>                    | <i>Nemzeti nevelésre utaló elnevezés a tantárgyakban</i> | <i>Multikulturális/interkulturális nevelésre utaló elnevezés a tantárgyakban</i> | <i>Specializációk a nemzeti vagy a multikulturális neveléshez kapcsolódóan</i> | <i>Általános jellemző</i>            |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| ELTE TÓK                            | Részleges                                                | Hangsúlyos                                                                       | Igen (multikulturális)                                                         | Inkluzív szemléletű                  |
| Eötvös József Főiskola              | Nincs                                                    | Hangsúlyos                                                                       | Igen (multikulturális)                                                         | Multikulturális fókusz               |
| Eszterházy Károly Katolikus Egyetem | Nincs                                                    | Nincs                                                                            | Nincs                                                                          | Minimális megjelenés                 |
| Gál Ferenc Egyetem                  | Minimális                                                | Nincs                                                                            | Nincs                                                                          | Elszórt tartalmak                    |
| Tokaj–Hegyalja Egyetem              | Részleges                                                | Hangsúlyos                                                                       | Igen (multikulturális)                                                         | Interkulturális hangsúly             |
| Nyíregyházi Egyetem                 | Minimális                                                | Nincs                                                                            | Nincs                                                                          | Korlátozott megjelenés               |
| Soproni Egyetem                     | Részleges                                                | Nincs                                                                            | Nincs                                                                          | Népművészeti, néphagyomány fókusz    |
| Pázmány Péter Katolikus Egyetem     | Részleges                                                | Van                                                                              | Nincs                                                                          | Kettős fókuszú                       |
| Nemzeti Közszerológiai Egyetem      | Nagyon hangsúlyos                                        | Van                                                                              | Igen, nemzeti neveléshez kapcsolódó specializáció                              | Erősen néphagyomány, nemzeti fókuszú |

Forrás: saját szerkesztés

A kutatás során több intézmény esetében nyilvánosan hozzáférhetőek voltak a komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat, illetve záróvizsga tételsorai. Az elemzés ugyanakkor azt mutatta, hogy a vizsgált intézmények (többek között a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar; a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar; a Károli Gáspár Református Egyetem; a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar; valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar) szigorlati tételsorainak elnevezéseiben nem találtunk a nemzeti neveléshez, il-

letve a multikulturális/interkulturális neveléshez közvetlenül kapcsolódó tartalmakat.

A tételsorok elsősorban általános pedagógiai, pszichológiai, fejlődéslélektani, nevelésméleti témákat tartalmaztak, azonban a vizsgált témakörhöz kapcsolódó fogalmak, kulcsszavak vagy tematikus megnevezések nem jelentek meg a tételek címében. Fontos hangsúlyozni ugyanakkor, hogy a tételcímek önmagukban nem feltétlenül tükrözik teljeskörűen az adott vizsgatartalmak részletes szakmai dimenzióit, így a nemzeti neveléshez kapcsolódó elemek esetleges jelenlétére kizárólag a részletes tételkidolgozások vagy tantárgyi tematikák ismeretében lehetne pontos következtetéseket levonni.

A kutatás során vizsgált, nyilvánosan hozzáférhető óvodapedagógus BA-szak záróvizsga-tételsorok elemzése alapján megállapítható, hogy a nemzeti neveléshez, valamint a multikulturális/interkulturális neveléshez kapcsolódó tartalmak csupán minimális mértékben jelennek meg a záróvizsga-követelményekben. A vizsgált intézmények többségében a témához közvetlenül kapcsolódó, önálló tétel egyáltalán nem volt azonosítható. Azokban az esetekben pedig, ahol mégis megjelentek ilyen elemek, ezek többnyire egy-egy komplexebb pedagógiai vagy módszertani tétel kisebb részeként, kiegészítő tartalomként szerepeltek.

A vizsgált záróvizsga-tételsorok alapján a nemzeti neveléshez kapcsolódó tartalmak leggyakrabban az anyanyelvi és irodalmi nevelés, az ének-zenei nevelés, a népi játékok, valamint az ünnepek és hagyományok témaköreihez kapcsolódva jelentek meg. A multikulturális/interkulturális szemlélet megjelenése ennél is ritkábbnak bizonyult.

A Nyíregyházi Egyetem záróvizsga-tételsorában találtunk a legtöbb, a vizsgált témához kapcsolódó elemet. A tételek részterületeiként szerepeltek a népi játékok tanításához, a játékfűzéshez, valamint a népdalok és népi gyermekjátékok identitásformáló és közösségalkotó szerepéhez kapcsolódó tartalmak. Emellett külön említés történt az interkulturális nevelésről és a kultúrák közötti kommunikációról is. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy ezek az elemek itt sem önálló vizsgatételekként szerepeltek, hanem nagyobb témakörök részeként.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar záróvizsga-tételsorában szintén található a vizsgált témához kapcsolódó részletek, azonban ezek itt is beágyazott módon jelennek meg. A multikulturalitás és interkulturalitás a családról szóló tétel részeként

szerepel, míg a nemzeti neveléshez kapcsolódó elemek a népi mondókákhoz, magyar népdalokhoz, népi játékokhoz és gyermeknéptáncokhoz kötődnek.

A Soproni Egyetem esetében az ünnepek, hagyományok és szokások, valamint Kodály Zoltán pedagógiai elveinek óvodai vonatkozásai jelentettek kapcsolódási pontot a nemzeti nevelés témájához. Ezek azonban szintén nem önálló tételekben, hanem módszertani jellegű témakörök részeként vannak jelen. A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetemen egyetlen tétel („Gyakorlati példákon keresztül mutassa be az ének-zenei nevelés és néphagyományőrzés kapcsolatát!”) kapcsolódik a nemzeti neveléshez az elnevezése vonatkozásában.

A Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar záróvizsga-tételsorában az énekes népi játékok funkciói és fejlesztő hatásai, valamint a múlt- és hagyományismeret jelentek meg kisebb tartalmi elemként. Az interkulturális neveléshez kapcsolódóan romológiai alapismeretek szerepeltek, azonban ezek szintén nem önálló vizsgatételekként kaptak helyet.

A Tokaj–Hegyalja Egyetem esetében az irodalmi nevelés témáján belül a népi mondókák szerepe jelent meg az óvodáskorú gyermekek nyelvi-kommunikációs nevelésében.

Ezzel szemben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, a Gál Ferenc Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem nyilvánosan hozzáférhető záróvizsga-tételsoraiban a vizsgált témához kapcsolódó tartalmak nem voltak azonosíthatók.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a záróvizsga-tételsorokban a nemzeti neveléshez, valamint a multikulturális/interkulturális neveléshez kapcsolódó tartalmak csak korlátozott módon jelennek meg. A vizsgált elemek túlnyomórészt nem önálló vizsgatételek formájában, hanem egy-egy átfogóbb pedagógiai vagy módszertani témakör kisebb részeként szerepelnek. Ez arra utal, hogy a vizsgált területek a záróvizsgakövetelmények szintjén jelenleg nem képeznek hangsúlyos, önálló tudásterületet az elemzett óvodapedagógus-képzésekben.

Bár a jogszabályi környezet egyértelmű elvárásként fogalmazza meg a nemzeti identitás erősítésének feladatát, ennek megvalósítása az óvodapedagógus-képzésekben nem minden pedagógusképző intézményben jelenik meg következetesen. A nemzeti neveléshez kapcsolódó részletes tudás- és kompetenciaprofil kidolgozottsága hiányosnak tekint-

hető. A mintatantervek és vizsgakövetelmények elemzése alapján a nemzeti neveléshez kapcsolódó tartalmak többnyire szórványosan, gyakran közvetett módon jelennek meg, miközben a multikulturális és interkulturális neveléshez kapcsolódó témák számos intézményben hangsúlyosabban reprezentáltak.

## A nemzeti nevelés óvodai gyakorlata egy empirikus kutatás eredményeinek tükrében

2025 szeptemberében online kérdőíves kutatást végeztünk óvodapedagógusok körében az egyik legnagyobb közösségimédia-felületen (Facebook), feltárva a hazaszeretetre és nemzeti identitásra nevelés attitűdjeit és gyakorlatát. A 24 kérdéses kérdőív (Likert-skálás, feleletválasztós és nyílt végű kérdések) 431 kitöltött választ eredményezett ( $n = 431$ ). Külön öröndetes, hogy a külhoni magyar területekről is jelentős arányban érkeztek válaszok, a kitöltők 20,9 százaléka határon túli magyar óvodapedagógus. Legnagyobb számban a Vajdaságból és Erdélyből, kisebb arányban pedig a Felvidékről érkeztek kitöltések. Mivel a kutatás következtetései a magyarországi óvodapedagógiai gyakorlatra vonatkoznak, az elemzésből kizártuk a 90 külhoni válaszadót, akik eltérő jogszabályi és intézményi keretek között működnek, így a végső elemzett minta 341 főt foglalt magában ( $n = 341$ ). Az adatgyűjtés önkitöltős, közösségimédia-alapú módszere nem teszi lehetővé a teljes óvodapedagógus-populáció reprezentatív leképezését. Az eredmények egy szakmai közösség visszajelzéseit tükrözik.

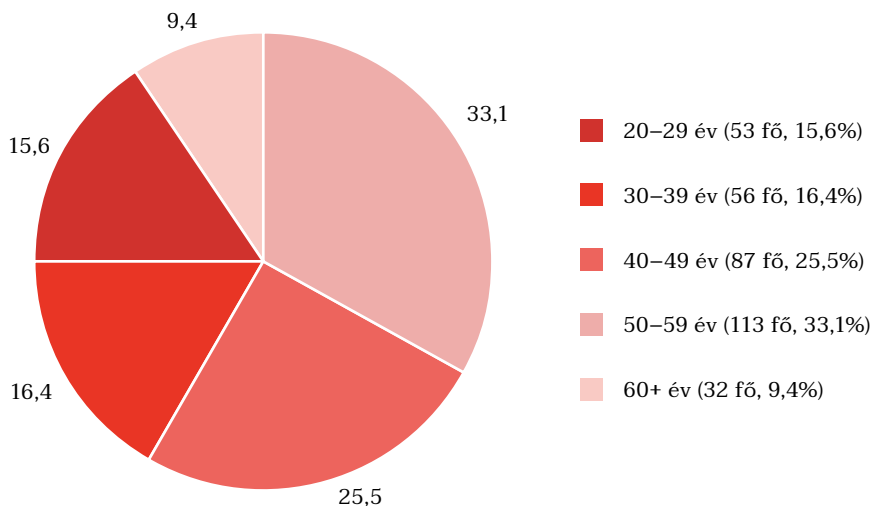
### 4. táblázat: A kutatási minta összetétele ( $n = 431$ )

| Vizsgált jellemző                                  | Érték  |
|----------------------------------------------------|--------|
| Teljes mintanagyság                                | 431 fő |
| Elemzett magyarországi minta                       | 341 fő |
| Kizárt külhoni válaszadók száma                    | 90 fő  |
| A magyarországi minta aránya a teljes mintán belül | 79,1%  |

Forrás: saját szerkesztés

A mintavételi módszerből adódóan a válaszadók között a 40 év feletti korosztály felülreprezentált (68 százalék), ami a Facebook-alapú szakmai csoportok korfájával magyarázható. Az 1. ábra a magyarországi minta életkori megoszlását szemlélteti.

*1. ábra: A válaszadók életkori megoszlása (n = 341, %)*



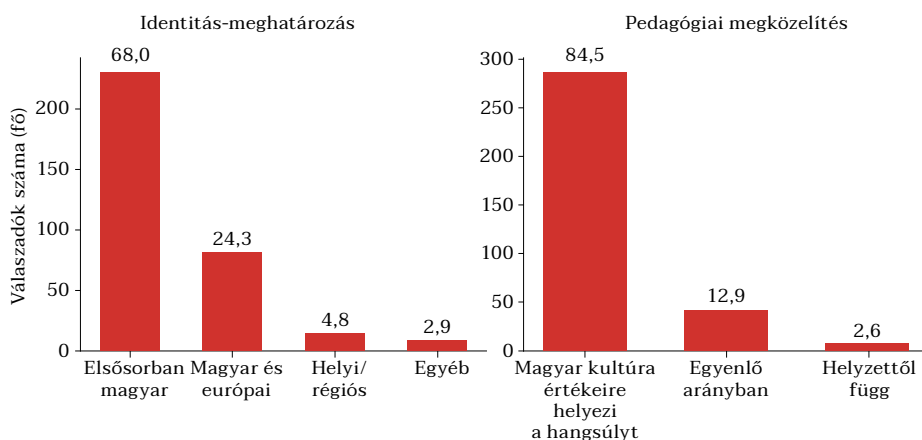
Forrás: saját szerkesztés

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a magyar óvodapedagógusok körében a nemzeti identitás erősítésének igénye jelen van. A válaszadók Magyarországhoz való kötődése átlagosan 4,47 volt egy 5 fokú skálán, ami azt jelzi, hogy széles körű az egyetértés a nemzeti kötődés fontosságában. Az Európai Unióhoz való kötődés átlaga ezzel szemben alacsonyabb, 3,08. Ez a különbség arra utal, hogy az óvodapedagógusok értékrendjében a nemzeti hovatartozás hangsúlyosabb, mint az európai vagy globális identitásrétegek. A „Saját kultúránk fontosabb, mint más népek hagyományai” állítással a válaszadók 70 százaléka magas értéken (4-es vagy 5-ös) értett egyet. Lineáris kapcsolat van az életkor és a kérdés között, ez az idősebbekre jellemzőbb. A legmagasabb arányt a kisebb településeken dolgozó pedagógusok körében mértük (78 százalék), míg Budapesten ez az arány mindössze 50 százalék volt. Ez a különbség arra utal, hogy a vidéki közösségekben a hagyományőrzés és a saját kultúrához való ragaszkodás erőteljesebben él. Szintén fontosabbnak érzik

a magyar kultúránkat a felekezeti intézményekben dolgozó pedagógusok (Fisher = 37,45;  $p = 0,039$ ). „A közösségért végzett munka és felelősségvállalás a hazaszeretet része” állítás és az életkor között ugyan-csak lineáris kapcsolat van, az idősebbekre jellemzőbb.

A 2. ábra az identitásmeghatározást és a pedagógiai megközelítést mutatja be. A válaszadók 84,5 százaléka inkább a magyar kultúra értékeire helyezi a hangsúlyt a nevelésben, 12,9 százaléuk egyenlő súllyal kezeli a hazai és a nemzetközi dimenziót. Az identitásra vonatkozóan a válaszadók 68 százaléka elsősorban magyarnak, 24,3 százaléka egyenlő arányban magyarnak és európainak vallja magát.

2. ábra: Identitásmeghatározás és pedagógiai megközelítés ( $n = 341$ , %)



Forrás: saját szerkesztés

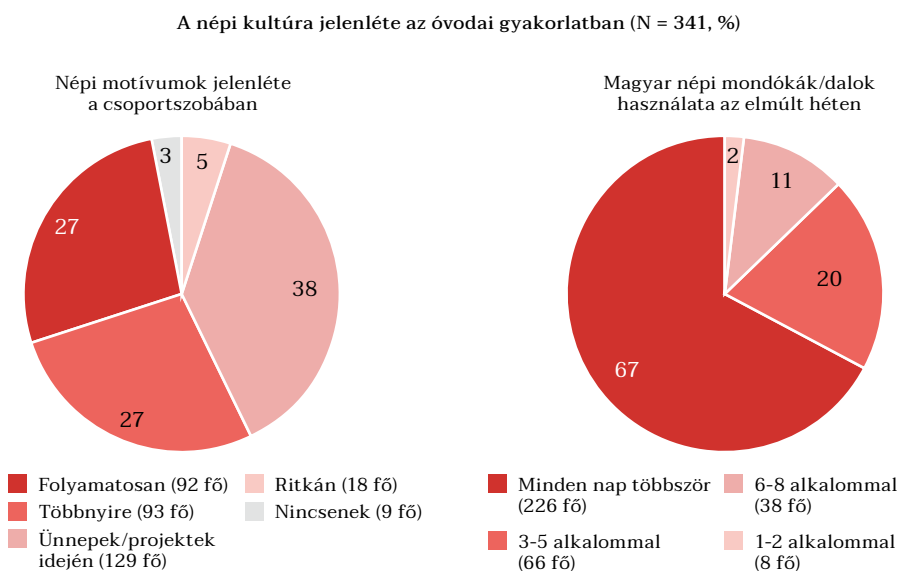
A válaszok alapján a nemzeti nevelés a mindennapi óvodai gyakorlatban elsősorban az ünnepekhez kapcsolódó projektek és rendezvények keretében, valamint a mindennapi mondókázás és a magyar népi gyermekjátékok alkalmazása révén jelenik meg.

A 3. ábra a népi kultúra eszközeinek jelenlétét szemlélteti az óvodákban. A csoportszobában a népi motívumok a kitöltők 54 százalékánál folyamatosan vagy többnyire jelen vannak, míg 38 százalékuknál csupán ünnepekhez/projektekhez kötötten jelennek meg, ami kevésbé jó eredmény, és jellegében is sokszor inkább dekoratív, mintsem tuda-

tosan identitásformáló. Itt az egyházi fenntartású óvodáknál mértünk nagyobb értéket (Fisher = 47,64;  $p = 0,002$ ). A népi motívumok jelenléte fenntartótípusonként is eltér.

A népi mondókákat és dalokat a válaszadók 67 százaléka naponta többször is alkalmazza. A pedagógus saját kulturális beállítódása erősebben meghatározza a népi tartalmak jelenlétét, mint a településtípus. Akik főként magyar tartalmakat alkalmaznak, 58 százalékban jelöltek erős motívumjelenlétet, szemben a kiegyensúlyozottabb tartalomszemléletet vallók 44 százalékával (korreláció = -0,27).

### 3. ábra: A népi kultúra jelenléte az óvodai gyakorlatban ( $n = 341$ , %)



Forrás: saját szerkesztés

A néptánc napi szintű alkalmazása az egyházi fenntartású óvodákban szignifikánsan gyakoribb. A nemzeti identitás fejlesztésének többi dimenziója (például a magyar népi mesterségek, tájegységek, szokások mélyebb pedagógiai feldolgozása) csak ritkán jelenik meg a magyarországi óvodákban.

Figyelemre méltó összefüggés, hogy a saját kulturális hagyományok elsőbbségét hangsúlyozó pedagógusok kevésbé tartják fontosnak más

népek meséinek és dalainak rendszeres használatát. A két változó között negatív irányú, gyenge erősségű kapcsolat mutatható ki (korreláció = -0,27). Ez azt jelzi, hogy ugyan a pedagógusok nyitottak más kultúrák-ra, mégis a nevelés fókuszát a magyar kulturális örökségre helyezik.

A kérdőív végén arra kértük a válaszadókat, hogy osszanak meg egy rövid példát egy jól sikerült, a hazaszeretetre neveléshez kapcsolódó óvodai tevékenységről. Erre az adatközlők közül 70 óvodapedagógus reagált. A példák túlnyomó többsége a nemzeti ünnepekhez, főként március 15-éhez kötődött, ami jól mutatja, hogy a hazaszeretetre nevelés leginkább alkalmi, ünnephez kapcsolódó formában jelenik meg az óvodákban. Sok esetben projekthetek keretében valósul meg az ünnephez kötődő tevékenységsorozat, zászló- és kokárdakészítéssel, huszáros játékokkal, közös énekléssel és az emlékművek felkeresésével.

A válaszokból kirajzolódik, hogy a népi kultúra eszközei (népdalok, népi játékok, népmesék) természetes közeget biztosítanak a nemzeti identitás élményszerű fejlesztéséhez. Ugyanakkor sokan jelezték, hogy a hazaszeretetre nevelés elsősorban az ünnepekhez kapcsolódó tevékenységekben valósul meg, és a mindennapokba kevésbé épül be tudatosan. A legtöbb válaszadó gyakorlatát egy-egy ünnephez köthető esemény (például március 15., ritkábban október 23. vagy augusztus 20.) határozza meg, így felvetődik a kérdés: mi történik a köztes napokon, milyen formában jelenhetne meg a hazaszeretetre nevelés a mindennapi pedagógiai gyakorlatban?

Az írásos példák között örömteli, inspiráló megoldások mellett kritikus és elutasító hangok is megjelentek. Néhány pedagógus úgy vélte, hogy a hazaszeretetre nevelés fogalma túlhangsúlyozott, ideológiailag terhelt vagy félreérthető, ezért nem szívesen használja ezt a kifejezést: „A gyermekek ismerjék meg gyökereiket, tanulják meg anyanyelvük szépségét, beszéljenek választékosan... de mindezeket nem hívom hazaszeretetre nevelésnek. Számomra ez a fogalom túlzó és negatív érzéseket kelt.” Mások a mindennapi nevelés számos, sürgetőbb problémájára (például gyermekfejlesztési nehézségek, szociális hátrányok, adminisztratív terhek) hivatkoztak, amelyek mellett ez a téma háttérbe szorul: „Amikor az óvodai élet alatt nehézséget okoz a tiszta beszéd, a társas kapcsolatok megjelenése, amikor nem tud játszani a játékkal, mert az nem kütyü, amikor agresszió a válasz, ha nem az van, amit ő akar, amikor az SNI/BTMN-es gyerekek aránya egyre nő, amikor még

a 6 éves sem szobatiszta, amikor a szülőnek az a legfontosabb, hogy hány fotó kerül fel a gyerekről a közösségi oldalra, a nemzeti identitás közvetítése nem gondolom, hogy a legfontosabb problémák közé tartozik... megemlítjük...” Elgondolkodtató a következő válasz is: „Elkötelezett Így tedd rál-s óvodapedagógusként ezek a dolgok természetesek. Ám abban a pillanatban, hogy felülről nyomás fog érkezni bármelyik területen, befeszülés és ellenkezés lesz az eredménye. Kontraproduktív. A belső motivációt nem lehet csak lelkesítő jó dolgokkal fenntartani. Ez a környezetemben kiveszőben. A centralizálás a Kréta és egyéb adminisztratív terhek miatt. Kár volt az óvodákhoz hozzányúlni.”

Mindemellett örömteli fejlemény, hogy több óvodapedagógus beszámolt az Így tedd rál! program rendszeres alkalmazásáról, amely a néphagyományok mozgásos, ének-zenei feldolgozásával járul hozzá a nemzeti identitás élményszerű megéléséhez. Ez a módszertan lehetővé teszi, hogy a hazaszeretetre nevelés ne csupán az ünnepi alkalmakhoz, hanem a mindennapi tevékenységekhez is kapcsolódjon. Szintén örömdetes, hogy néhány óvoda az Óvodai nevelés országos alapprogramja ajánlásának megfelelően jár el, amely így fogalmaz: „Az óvoda – lehetőségeihez mérten – tartson kapcsolatot határon túli magyar óvodákkal, ezzel is segítve a nemzeti összetartozás érzésének kialakítását.” E kapcsolattartás szép példái közé tartozik, hogy egyes intézmények kokárdákat, zászlókat, koszorúkat küldenek egymásnak, vagy közös megemlékezéseket, „szentek és legendák” tematikájú projekteket szerveznek, így erősítve a magyarságtudatot és az összetartozás élményét már az óvodáskorú gyermekekben is.

Összességében elmondható, hogy a válaszok egy sokszínű, de részben alkalmi és ünnepcentrikus gyakorlatot rajzolnak ki.

## Összegzés

Kutatásaink eredményei arra mutatnak rá, hogy a hazaszeretetre és nemzeti identitásra nevelés meghatározó, de a gyakorlatban sok esetben még nem eléggé tudatos és eszköztárában szűkített területe az óvodai nevelésnek. A jogszabályi háttér (az Alaptörvény, a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről és a módosított 363/2012. [XII. 17.] kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról) egyér-

telműen kötelezi az intézményeket a szülőföldhöz, a nemzeti hagyományokhoz való kötődés erősítésére, ez azonban a pedagógiai gyakorlatban még nem válik mindenütt koherens, állandó nevelési folyamattá.

A felsőoktatási képzés vizsgálata szintén jelentős intézményi egyenlőtlenségeket tárt fel. A képzési és kimeneti követelmények csak jelzészerűen tartalmaznak elvárásokat a nemzeti neveléssel kapcsolatban, a módszertani tartalmak szórványosak, és a záróvizsga-tételsorokban is marginálisan jelennek meg. Ennek következménye lehet, hogy a végzett pedagógusok egy része a hazafias nevelést elsősorban a hagyományörzés egyes elemeivel azonosítja, nem pedig egy átfogó pedagógiai rendszer részeként érti.

Az eredmények értelmezésekor két összefüggő elméleti kérdést is érdemes megfontolni. Az első a nemzeti identitás formálódásának jellegét érinti: a hazafiasságra nevelés mennyiben tekinthető irányított-irányítandó (konstrukciós), illetve mennyiben támogatott-támogatandó (konstitutív) folyamatnak? Kutatásunk eredményei azt sugallják, hogy a két megközelítés egymást kiegészíti. A tervszerűen közvetített tartalmak csak hiteles közösségi és pedagógiai megéltség esetén válnak azonosulást erősítő élménnyé. A második kérdés az eszközrendszerrel érinti: a 3–7 éves gyermekek fejlődéslélektani sajátosságait figyelembe véve a hazaszeretetre nevelés kizárólag érzelmi alapokon és élményszerű tevékenységeken keresztül lehet hatékony. Kognitív, direktív módszerek ezen a korosztályon nem alkalmazhatók, és kontraproduktív hatást is kiválthatnak. Ez az óvodapedagógus-képzés felelősségét is pontosítja. Nemcsak tartalmakat, hanem módszertani tudatosságot kell közvetíteni.

A nyílt végű válaszokban megszólaló kritikus hangok szintén figyelmet érdemelnek. Egyes pedagógusok ideológiailag terheltnek tartják a hazaszeretetre nevelés fogalmát, mások a mindennapi munka valós terheire (fejlesztési kihívások, adminisztratív terhek, SNI-arány növekedése) hivatkozva helyezik háttérbe a témát. Ezeket a visszajelzéseket nem ellenérvként, hanem a megvalósíthatóság korlátait jelző figyelmeztetésként kell értelmezni. A célok jogosságát nem kérdőjelezi meg, de rámutatnak arra, hogy a felülről érkező elvárások és a belső motiváció egyensúlya kulcskérdés. A centralizáció, ha túlzottá válik, kontraproduktív. A folyamatos nevelési munkában a módszertani autonómia megőrzése alapvető.

A hazaszeretetre nevelés megújítása nem újabb pluszfeladatot jelent, hanem a meglévő gyakorlat mélyítését és kiterjesztését. A cél az, hogy a gyermekek a saját kultúrájukat ne csupán ünnepi alkalmakkor tapasztalják meg, hanem a mindennapok természetes, élményszerű részeként. A biztos nemzeti identitás, korántsem zárva ki más kultúrák tiszteletét, az a stabil alap, amelyre az interkulturális nyitottság épülhet. A kutatás összességében megerősíti, hogy a magyar óvodai nevelés értékrendi alapjai kedvező helyzetet teremtenek a nemzeti identitás fejlesztéséhez, a pedagógiai gyakorlat tudatosabbá, gazdagabbá és komplexebbé tételéhez azonban a képzési rendszer megújítása is elengedhetetlen.

## Irodalom

- Bábosik, István 1998: Nemzettudat – nemzeti szocializáció – hazafiság. *Iskolakultúra*, 8. évfolyam, 4, 40–48. [https://real.mtak.hu/61926/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_1998\\_04\\_040-048.pdf](https://real.mtak.hu/61926/1/EPA00011_iskolakultura_1998_04_040-048.pdf) (letöltve: 2025. 09. 12.)
- Benda, Borbála – Cieger, András – Dedinszky, Zsófia – Kiss, Réka – Osvai, Katalin – Séra, Júlia 2007: *Hazádnak... A hazaszeretet nagy képeskönyve*. Budapest, Századvég Kiadó.
- Csepeli, György – Örkény, Antal 2025: *24.Változatlan és változás - Magyar nemzeti identitás 1995 és 2023 között*. In Tóth, István György – Gábos, András – Medgyesi, Márton (szerk.) *Társadalmi Riport 2024*. Budapest, TÁRKI, 497–516. [https://topap.hu/cms/uploads/497\\_516\\_TRIP\\_2024\\_Csepeli\\_Orkeny\\_ccd099f84d.pdf](https://topap.hu/cms/uploads/497_516_TRIP_2024_Csepeli_Orkeny_ccd099f84d.pdf) (letöltve: 2025. 11. 23.)
- Csókás, Adrienn 2013: A gyermeknek bele kell nőnie a hagyományokba. *Új Köznevelés*, 69. évfolyam, 2, 17–19. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/a-gyermeknek-bele-kell-nonie-a-hagyomanyokba> (letöltve: 2025. 09. 05.)
- Dancs, Katinka 2016: Kultúra – iskola – nemzeti azonosságtudat a nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 116. évfolyam, 4, 403–425. [https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Dancs\\_MPed20164.pdf](https://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/Dancs_MPed20164.pdf) (letöltve: 2025. 03. 15.)
- Györffy, István 1939: *A néphagyomány és a nemzeti művelődés. I. A mi hazánk. II. A mi községünk*. Budapest, Egyetemi Néprajzi Intézet.
- Horváth, Gábor 2022: A hazaszeretetre nevelés speciális pedagógiai eszközei. *Deliberationes*, 15. évfolyam, 1, 62–72. <https://real.mtak.hu/159173/1/a-hazaszeretetre-nevels-specilis-pedaggiai-eszkzei.pdf> (letöltve: 2025. 03. 21.)
- Jenei, György 2020: Magyar etnikai identitás és magyar állami szuverenitás. Történeti adalékok az eredetről, a történeti trendekről és a külső megítélésről. *Polgári Szemle*, 16. évfolyam, 4–6. 159–185, DOI: 10.24307/psz.2020.1012 [https://real.mtak.hu/121545/1/PSZ%202020.%204-6.szam\\_12.pdf](https://real.mtak.hu/121545/1/PSZ%202020.%204-6.szam_12.pdf) (letöltve: 2025. 03. 16.)
- Juhász, Hajnalka 2014: Nemzeti, nyelvi és vallási identitás védelme az Európa Tanács gyakorlatában. In Jakó, Mira Anna (szerk.) *Nemzeti identitás és alkotmányos identitás az*

- Európai Unió és a tagállamok viszonylatában.* Szeged, Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar Nemzetközi és Regionális Tanulmányok Intézete. 37–43. [https://acta.bibl.u-szeged.hu/63636/1/nemzetkozi\\_es\\_regionalis\\_tanulmanyok\\_010.pdf](https://acta.bibl.u-szeged.hu/63636/1/nemzetkozi_es_regionalis_tanulmanyok_010.pdf) (letöltve: 2025. 03. 28.)
- Kovács, Ildikó Katalin – Kovács, Katalin 2017: A nemzeti identitás alakulása székely kisközségek gyerekeknél – A történelem és kultúraismeret mint ágens a nemzeti identitás alakulásában. *Gyermeknevelés – Kitekintő – határon túli magyar pedagógiai kutatások és műhelyek*, 3, 29–38. [https://epa.oszk.hu/02400/02411/00012/pdf/EPA02411\\_gyermeknevelés\\_2017\\_3\\_029-038.pdf](https://epa.oszk.hu/02400/02411/00012/pdf/EPA02411_gyermeknevelés_2017_3_029-038.pdf) (letöltve: 2025. 09. 11.)
- Molnár, Alíz 2018: Az európai és a nemzeti identitás formálódó szerepe. *Prosperitas*, 5. évfolyam, 1, 113–124. <https://prosperitas.uni-bge.hu/wp-content/prosperitas-upload/az-europai-es-a-nemzeti-identitas-formalodo-szerepe-148.pdf> (letöltve: 2025. 09. 09.)
- Oppenheimer, Louis 2011: National identification of Dutch youth: An exploratory study. *Journal of Adolescence*, 34. évfolyam, 3, 445–453.
- Pásztor, Enikő 2018: Nemzeti nevelés az óvodákban a megváltozott Óvodai nevelés országos alapprogramja szellemében. *Képzés és Gyakorlat*, 17. évfolyam, 3–4, 211–220. [https://real.mtak.hu/104880/1/17-Pasztor\\_Eniko-article-TP-2019-3-4-17.pdf](https://real.mtak.hu/104880/1/17-Pasztor_Eniko-article-TP-2019-3-4-17.pdf) (letöltve: 2025. 10. 09.)
- Radvai, Teréz 2023: A kulturális érzékenyítés megjelenése a nemzetiségi oktatás dokumentumaiban és a Nemzeti alaptantervben – Szógyakorlat-elemzés. *Gyermeknevelés*, 11. évfolyam, 1, 92–108. [https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/92619/gyntf\\_2023\\_1\\_92-108.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdf-viewer-master/external/pdfjs-2.1.266-dist/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/92619/gyntf_2023_1_92-108.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (letöltve: 2025. 03. 28.)
- Stumpf, István 2022: Identitás-forradalom, nemzeti, alkotmányos és európai identitás. *Jog – Állam – Politika*, 14. évfolyam, különszám. [https://jap.sze.hu/images/lapsz%C3%A1mok/2021/kulonszam/JAP\\_2022\\_1\\_kulonszam\\_stumpf\\_istvan.pdf](https://jap.sze.hu/images/lapsz%C3%A1mok/2021/kulonszam/JAP_2022_1_kulonszam_stumpf_istvan.pdf) (letöltve: 2025. 09. 10.)
- Szalóki, Viktor – Kerpel, Fronius, Balázs 2020: Identitás és politikai értékek az újnacionalizmusban. In Nagy, Ádám (2020): *A lábjegyzeten is túl. Magyar ifjúságkutatás 2020.* Szociális Demokráciáért Intézet – Excenter Kutatóközpont. [https://mek.oszk.hu/23200/23269/23269.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://mek.oszk.hu/23200/23269/23269.pdf?utm_source=chatgpt.com) (letöltve: 2025. 11. 10.)
- Tislér, Ádám 2023: Öncenzúra és cancel culture hallgatás spirálja a digitális korban. *Pólusok*, 4. évfolyam, 1, 27–42. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/polusok/article/view/6622/6265n> (letöltve: 2025. 11. 12.)

## E szám szerzői

**Balatoni Katalin, PhD**, a Nemzeti Közszerológati Egyetem közszerológati docense, a Nemeskürty István Tanárképző Kar tanszékvezetője. A magyar kultúra pedagógiai vonatkozásaival foglalkozik, kutatási területei közé tartozik a 20. század oktatás- és kultúrpolitikája, valamint a magyar kultúra oktatástörténete.

**Katalin Balatoni, Ph.D.**, is an associate professor of public service at the Ludovika University of Public Service and the head of the Department of Teacher Training at the István Nemeskürty Faculty of Teacher Training. Her work focuses on the pedagogical aspects of Hungarian culture, and her research areas include 20<sup>th</sup>-century educational and cultural policy, as well as the educational history of Hungarian culture.

**Balatoni Monika, PhD**, a Nemzeti Közszerológati Egyetem adjunktusa, dramaturg, digitális kultúra- és enkulturáció kutató. Kutatási érdeklődésének középpontjában a fiatalok politikai szocializációja, a nemzeti identitás alakulása és a digitális térben zajló társadalmi tanulás áll. Arra keresi a választ, hogyan formálják az algoritmusok, a platformok és az online közösségek a 21. század állampolgárának gondolkodását, emlékezetét és közéleti részvételét.

**Monika Balatoni, Ph.D.**, is an Assistant Professor at the Ludovika University of Public Service, a dramaturge, and a researcher specializing in digital culture and enculturation. Her scholarly interests include youth political socialization, national identity formation, and the dynamics of social learning in digital environments. Her work examines the ways in which algorithms, digital platforms, and online communities influence the cognitive frameworks, collective memory, and civic participation of contemporary citizens.

**Dancs Katinka** neveléstudományi kutató és egyetemi oktató. Munkája az állampolgári nevelés, a nemzeti identitás és a történelmi gondolkodás vizsgálatához kapcsolódik. Kutatásaiban az általános iskolások nemzeti identitásának értelmezésével, vizsgálati lehetőségeivel, az állampolgári tudás mérésével, a történelem-tanítás gyakorlatával és a történelmi gondolkodás fejlesztésével foglalkozik.

**Katinka Dancs** is an educational researcher and university instructor who focuses on the study of citizenship education, national identity, and historical thinking. In her research, she examines the interpretation and investigation of elementary school students' national identity, the assessment of citizenship, the characteristics of history teaching practices, and the development of historical thinking.

**Jancsák Csaba, PhD, habil.,** szociológus, ifjúságkutató, a Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet egyetemi docense. A Magyar Nevelés és Oktatáskutatók Szövetsége (HERA) alelnöke, az Állampolgári nevelés és oktatási jogok szakosztály vezetője. E-mail-cím: jancsak.csaba@szte.hu

**Csaba Jancsák, Ph.D., Habil.** is a sociologist, a youth researcher, and an associate professor at the Institute of Applied Social Sciences and Minority Politics, University of Szeged. He is the vice-president of the Hungarian Educational Research Association (HERA) and Head of the Civic Education and Educational Rights Network.

E-mail: jancsak.csaba@szte.hu

**Fülöp Márta** pszichológus, kutató és egyetemi tanár. Több évtizede vezetőségi tagja, jelenleg leköszönő elnöke a *Children's Identity and Citizenship: European Association*nek, és számos EU Erasmus által támogatott állampolgári neveléssel kapcsolatos programban vett részt. Kutatásainak fő területe a versengés pszichológiája, ehhez kapcsolódóan kutatta többek között az együttműködő versengő állampolgárrá nevelés feltételeit, az állampolgáriság és a vállalkozás kapcsolatát és az állampolgár fogalmának az értelmezését kulturális összehasonlításban. Több mint tíz, az állampolgárisággal kapcsolatos területen kutató fiatal kutató és doktori hallgató számára szervezett nemzetközi műhely elnöke volt.

**Márta Fülöp** is a psychologist, research scientist, and university professor. She has been a member of the executive board for several decades and is currently the outgoing president of the Children's Identity and Citizenship European Association; she has also participated in numerous Erasmus-funded programs related to citizenship education. Her primary research focus is the psychology of compe-

tition; in this context, she has investigated, among other things, the conditions for fostering cooperative competitive citizenship, the relationship between citizenship and entrepreneurship, and the interpretation of the concept of citizenship in a cross-cultural comparison. She has chaired more than ten international workshops organized for young researchers and doctoral students working in research related to citizenship.

**Pásztor Enikő Judit, PhD**, a Nemzeti Közszerológati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Kar fejlesztési dékánhelyettese, a Tanító- és Óvóképző Tanszék tan-székvezetője, egyetemi docens és az óvodapedagógus BA-szak szakfelelőse. Kuta-tási és oktatási területeinek középpontjában a nemzeti és nemzetiségi nevelés áll, emellett az óvodapedagógia hagyományai és jelenkori kihívásai.

**Enikő Judit Pásztor, Ph.D.**, is the Vice Dean for Development at the István Nemeskürty Faculty of Teacher Training of the Ludovika University of Public Servi-ce, the Head of the Department of Primary and Early Childhood Education, an Associate Professor, and the Head of the BA Programme in Early Childhood Edu-cation. Her research and teaching focus on national and ethnic minority education, as well as the traditions and contemporary challenges of early childhood education.

**Rédli Máttyás** múzeumpedagógus és tantárgypedagógiai oktató. Munkájában öt-vözi a múzeumi és a formális oktatás tapasztalatait, rendszeresen tart múzeumi foglalkozásokat és tárlatvezetéseket. Kutatási területe az állampolgári nevelés, a tanárképzés, valamint a reflektív, élményalapú és aktív tanulást támogató mód-szerek alkalmazása.

**Máttyás Rédli** is a museum educator and a lecturer in subject pedagogy. His work combines experience in museum and formal education, and he regularly leads museum workshops and guided tours. His research focuses on civic education, teacher education, and the application of reflective, experiential, and active learn-ing methods.

**Somogyvári Lajos** neveléstörténész, a Pannon Egyetem Humántudományi Kar (Veszprém) egyetemi docense, intézetigazgató, nemzetközi, tudományos és minő-ségügyért felelős dékánhelyettes. Az *Iskolakultúra* társfőszerkesztője, számos hazai és nemzetközi tudományos társaság tagja, vezető tisztségviselője (*International Standing Conference for the History of Education*, *European Educational Research Association*, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Neveléstörténeti Albizottsága). Fő kutatási területei: az 50–60-as évek hazai oktatástörténete, szo-cialista pedagógia, ideológia nemzetközi kontextusban.

**Lajos Somogyvári** is a historian of education. He is an associate professor at the Faculty of Humanities, University of Pannonia (Veszprém), the Head of the Institute of Education Research, and the Vice-Dean responsible for international, quality and scientific issues. Somogyvári is a co-editor of the journal *Iskolakultúra* (School Culture) and holds several leading positions in Hungarian and international scientific organizations (International Standing Conference for the History of Education, European Educational Research Association, The History of Education Subcommittee of the Pedagogical Committee at the Hungarian Academy of Sciences). His main research areas include the history of education in the 1950s and 1960s, as well socialist pedagogy and ideology in an international context.

**Sulyok Márton** jogász, állam- és jogtudományok PhD-fokozattal, 2024 ősze óta a Georgetown Center for the Constitution vendégkutatója. Kutatási területein számos téma keretében foglalkozik alkotmányjogi és -elméleti kérdésekkel, különös tekintettel az emberi jogok és alkotmányértelmezés, a jog és a technológia, valamint az alkotmányos identitás kérdéseire.

**Márton Sulyok** is a graduate of law with a PhD in Law and Political Sciences, and has been a visiting researcher at the Georgetown Center for the Constitution since the fall of 2024. His research covers a range of topics within constitutional law and theory, with a particular emphasis on human rights and constitutional interpretation, law and technology, and questions of constitutional identity.

**Ványi Éva, PhD**, történész és politikatudományi végzettségét a Miskolci Egyetemen szerezte, 2013-ban a Budapesti Corvinus Egyetemen szerzett politikatudományi doktori fokozatot. 2024-ig a Budapesti Corvinus Egyetem docense volt, jelenleg a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Karának docense, oktatási dékánhelyettese. Főbb kutatási területe a magyar kormányzati rendszer és a kormányzati elit vizsgálata, valamint a hazai állampolgári nevelés kihívásai.

**Éva Ványi, Ph.D.**, earned her degrees in History and Political Science from the University of Miskolc, receiving her PhD in Political Science from Corvinus University of Budapest in 2013. She was an associate professor at Corvinus University of Budapest until 2024, and is currently an associate professor and Vice Dean for Education at the István Nemeskürty Faculty of Teacher Training at the Ludovika University of Public Service. Her main areas of research are the Hungarian government system, the composition of the governmental elite, and the challenges of civic education in Hungary.