

ARATÓ LÁSZLÓ

## Egy tantárgyról, ami van is meg nincs is (Társadalomismeret)

Néhány évvel ezelőtt a *Társadalomismeret* elnevezésű tantárgyról "Egy nemlétező tárgy dicsérete" címen írtam (volna). Ma – átmenetileg, tekintettel egy megfelelő filozófia-tankönyv hiányára (!) – a magyar középiskolák 4. osztályában a Társadalomismeret alternatívva nélküli kötelező stúdium. Miközben a tantárgy továbbra sem létezik: nincsen ugyanis "kitalálva". Nincsen didaktikai koncepciója, nincsenek képzett tanárai, nincsen stabil iskolai helye, nincsen nyilvános dispután és közmegyezésen alapuló legitimációja. Van ezzel szemben egy szépen, lelkiismeretesen megírt, de véleményem szerint túlzottan teoretikus jellegű tankönyve, *Péli Gábor, Bozóki András és Jakab György* munkája.

E tankönyv és az érvényben lévő tanterv bírálata helyett arról szeretnék nyilvánosan gondolkodni, hogy miért van szükség erre a ma még bizonytalan karakterű és helyzetű középiskolai tantárgyra. Egyúttal bemutatom a tárgy egy lehetséges felfogásának illetve változatának néhány jellemző sajátosságát.

Meditációm tapasztalati alapja egy, a 80-as évek elejére visszanyúló, 1986-tól félhivatalosan iskolai keretben, 1988-tól hivatalosan, a KFA támogatásával folyó tantárgyi kísérlet.

### *Objektív megközelítés*

Közhely, hogy a demokrácia nemcsak intézményrendszer, hanem értékrendszer, állampolgári beállítódás és magatartás, egyszóval *demokratikus politikai kultúra kérdése is*. Kelet-Közép-Európa "új demokráciáiban" az utóbbinak hiánya és nyilvánvaló szükségessége kihívást jelent a közoktatás számára. A politikai változások sebessége és mértéke, váratlansága s bizonyos mértékű ebből következő szervetlensége ugyanis megkülönböztető nyomatékkal követeli meg, hogy az iskola részt vállaljon az állampolgári létre, a tudatos joggyakorlásra, a problémák szellemi-érzelmi feldolgozására, a konfliktusok értelmezésére és kezelésére való felkészítésben. (A különböző német tartományok tapasztalatai különösen figyelemreméltóak e téren, hiszen a nyugatnémetek a második világháború után igen nagy súlyt fektettek egy to-

*talitárius és korábban is alapvetően etatista-paternalista politikai kultúra helyén egy demokratikus politika kultúra kialakítására.)*

A piaccgazdaságra való áttérés az eddigiéknél egyértelműbben teszi szükségessé minden állampolgár számára a közgádasági ismereteket. Az ismeretek mellett az új – vállalkozói, munkavállalói, munkáltatói, érdekképviselői stb. – szerepekre való felkészítés is nélkülözhetetlennek tűnik.

Társadalomismeret-oktatásra, mégpedig olyan társadalomismeret oktatására, amelyben kiemelt szerep jut a – tág értelemben felfogott – politikaoktatásnak, többek között azért van elengedhetetlenül szükség, hogy a szabadság eufóriája után (sőt gyakran helyett) a "szabadság sokkjait" (Eörsi István) megélt fiatal állampolgár ne sülyedjen vissza, illetve ne szocializálódjon bele a politikai apátiába, illetve az ennek fonákjaként fellépő destruktív-antidemokratikus politikai indulatokba. Természetesen egy iskolai tantárgy nem mindenható, nem biztosíték a fent jelzett veszélyek elkerülésére, de hozzájárulhat egy új szemléletmód és magatartás kifomálódásához.

### *Szubjektív megközelítés*

A hajdani Landler (ma Deák) Gimnáziumban annak idején egy vákuum érzékelése indított kísérletezésre. Elfogadhatatlannak tartottam, hogy a diákok magas színvonalú természettudományi ismereteket sajátítanak el bonyolult fogalomrendszerrel, míg az őket közvetlenül körülvevő társadalomról, életvilágról, egyáltalán nem tanulnak. Szerettem volna elérni, hogy a világ eseményeivel ne csak passzív befogadóként, a tömegkommunikáció révén vagy otthon a konyhaasztal melletti dühkitörések formájában kerüljenek kapcsolatba, hanem elemző módon az iskolában is.

Azt is éreztem, hogy itt nem csupán egy tantárgyról van szó, hanem tágabban az *elméleti tudás és a társadalmi gyakorlat, az iskolai büra és a mindennapi élet viszonyáról* is. Arról a kérdéstről, hogy van-e, legyen-e helye az iskolában a szűkebb és tágabb emberi-társadalmi környezet folyamataira való *tudatos reflexiónak*. A tantárgy megformálása során kérdések sora merült és merül fel. Néhány ezek közül fzelítőként:

Mi a viszonya a Társadalomismeretnek a társadalomtudományokhoz? Mi a viszonya a történelem tantárgyához és magához a történelemhez, a történetiséghez? Mi a viszonya a politikai gyakorlathoz? Mennyiben támaszkodhat a tárgy a diákok személyes, illetve a család által közvetített élettapasztalataira? Mennyiben és miképp szabad a tanárnak a saját meggyőződését közvetítenie, illetve feltárnia? Hogyan lehet úgy biztosítani a tárgy elevenségét, a jelenidő folyamataihoz való kapcsolódását, hogy ugyanakkor tanár és diák ne vesszen bele az aktualitásokba, a múlandó jelentőségű részproblémákba? Hogyan lehet az álláspontok sokféleségét "intézményesíteni", tananyagositani? Miként lehet a rugalmas, a diáknak választási lehetőségeket biztosító tananyagmeghatározást és a tanulási folyamat tervszerűségének, módszerességének igényét összehangolni? Milyen mértékig kerüljenek elő az egyéni élet lélektani-erkölcsi, illetve gyakorlati problémái? Milyen fokú elmélyülés szükséges, illetve megengedhető az egyes társadalomtudományi diszciplínákban?

Mihez kell a tanárnak értenie, mivel kell lépést tartania? Mi fontosabb: az ismeretanyag közvetítése, vagy a szociális képességek (problémaérzékenység, kommunikációs képesség, empátia, kooperativitás, konfliktustűrés–konfliktuskezelés stb.) fejlesztése? Mi a szerepe a tanítási–tanulási folyamatban a tanulók érintettségének, a tárgyalt kérdéshez való érzelmi viszonyuknak?

Értékválasztást is kifejez, hogy a kérdések kérdése mindig a következő volt: Miként biztosítható a motiváció a társadalomismeret tanulásában–tanításában?

A kérdések hosszan sorolhatók lennének még, noha a szorosabban vett tananyagfelépítés és tananyagelrendezés, a témák, tartalmak problémáit ezúttal fel sem vettem.

A Problémacentrikus társadalomismeret gyakorlati válasza a fenti kérdések egy részére az alábbiakban foglalható össze. (Tudatosan nem a definitív–taonomizáló tantervleírás formáját választom, hanem inkább az alapelvek és a tapasztalatok narratív leírását. Ezzel is jelezni kívánom, hogy az adott alapelvek és megközelítési mód többféle tantervkészítési eljárást és tantervváltozatot tesz lehetővé.)

## Problémacentrikus társadalomismeret

Mint azt (1988–óta *Jakab Györggyel* közösen fejlesztett) tantárgyunk – bizony nem túl szépen csengő – elnevezése is sejteti *nem felszíni–logikai teljességre törekedtünk*. Nem valamely társadalomtudomány logikájának tantárgyi leképezését választottuk. Felfogásunk szerint a Társadalomismeret nem iskolai célra zsugorított szociológia, politológia és/vagy közgazdaságtan.

A problémacentrikus társadalomismeret *a gyerekek számára is érzékelhető társadalmi problémák és aktuális konfliktusok köré épül*. A társadalomtudományi fogalmak és felismerések bevonására csupán a konfliktusok elemzése, az esetek tanulmányozása során, *a feltárás, a megértés eszközeként* kerül sor.

A tantárgy – kiélezett megfogalmazásban – nem célorientált, nem ismeretorientált, hanem *módszerorientált* jellegű. *Kérdéseket feltenni, alternatívákban gondolkodni, ellentmondásokat keresni tanít*. E "módszerorientált" jelleg kialakításában *Bernd Janssen* Módszerorientált politikadidaktikájának (*Wege politisches Lernens*, Diesterweg, 1986.) *Karl Popper* kritikai racionalizmusára támaszkodó alapelveire építettünk. Abban is az említett szerzőket követtük, hogy a *megismerés kezdetének a problémát* s nem az észlelést, a megfigyelést vagy a tények összegyűjtését tekintettük. Mivel a *motivációt* kulcskérdésnek gondoljuk, csak olyan problémákat vizsgáltunk, csak olyan konfliktusokat elemeztünk, amelyek vagy eleve izgatták a diákokat, vagy megfelelő esetek, szemléltető anyagok révén számukra izgalmassá voltak tehetőek. Ennek megfelelően többnyire *filmekből, filmrészletekből, irodalmi művekből, publicisztikai írásokból* s néha a diákok által hozott ügyekből–botrányokból indítottunk. *A társadalomtudományi érdeklődést nem tekintettük eleve adottnak*, éppen ellenkezőleg. Az esetelemzések során igyekeztünk bizonyítani, hogy a társadalmi tények megérthetőek és értelmezhetőek, hogy a társadalomtudományok hozzá tudnak segíteni a körülöttünk zajló, bennünket érzelmileg is megérintő események mélyebb megértéséhez. A konkrét esetek határozták meg, hogy milyen típusú és milyen mennyiségű

elméleti ismeret bevonása célszerű illetve lehetséges. Példával megvilágítva: a Rába kontra Rába című televíziós dokumentumfilm kapcsán vizsgáltuk a gazdasági szerkezetváltás és a munkanélküliség kérdéseit. A Rába kispesti hidegüzemének bezárása körüli konfliktus elemzéséhez vontuk be *Kornai János* Hatékonyság és szocialista erkölcs című tanulmányát. A tanulmány fogalomrendszerét, konfliktusmagyarázatát szembesítettük a megismert esettel. A teljesítményelvek, a piacgazdaság hatékonysági elveinek és a bürokratikus koordinációnak az ütközését tovább vizsgáltuk – történeti oknyomozás keretében – *Bacsó Péter* Kitorés című filmjében. Itt azonban az előbbieket már egyfelől a mobilitás, másfelől a hatalom kérdéseivel is összekötöttük, kiegészítettük. A vizsgálódás azonban *sosem csupán elméleti jellegű volt*, mindig középpontban állt az a kérdés, hogy *az érintettek hogyan élik meg a konfliktust*, illetve az, hogy *a diákok jelenbeli vagy jövőbeli életéhez mi köze az elemzett konfliktus mélyén lévő társadalmi problémának*. Többnyire azonban nem közvetlenül a személyes (családi) élményanyagból indultunk ki, mivel úgy véltük, hogy a diákok "intimszférájuk" védelmében esetleg bezárkózással reagálnának. Inkább *ál-induktív módon, előre megformált, bizonyos sűrítést tartalmazó esetekből indultunk ki*, bízva abban, hogy a személyes tapasztalatok, érzelmek fokozatosan úgyis belépnek az esetelemzésbe és a szituációjátékokba.

*A konfliktuselemzésre szerepjátékok, kommunikációs helyzetgyakorlatok épülnek.* A diákok – ezúttal is – a konfliktus egy-egy szereplőjével azonosultak, s a dokumentumfilmben nem látott, de annak alapján elképzelhető szituációban (munkásgyűlés, delegáció a vezérigazgató győri irodájában) elevenítették meg az illető álláspontját.

A bürokratikus centralizmus fogalmával *Kovács András* Valaha Magyarországon (Két választás...), a központi újraelosztásával *Orwell-Halas* Állatfarm című filmjének elemzése kapcsán ismerkedhettek meg a diákok. A magyarországi cigánysággal kapcsolatos problémák és előítéletek vizsgálatára *Schiffer Cséplő Gyuri* című filmjének elemzése, a főszereplő felemelkedését, beilleszkedését gátló tényezők megbeszélése kapcsán nyílt lehetőség. Természetesen itt is sor került egyfelől a szociológiai vizsgálatok egynemely eredményének megismerésére, másfelől – részben ennek alapján – pódiumvitára.

A család funkcióinak és funkciózavarainak vizsgálatára, a modern nőszerep elmentmondásainak megbeszélésére, különböző értékrendek szembesítésére a *Csók, Anyu* című film elemzése kapcsán került sor. Ugyanide kapcsolódott több konfliktusmegoldási tréning, családi szerepjáték is.

A globális problémák tanítása a helyzetet drámai módon exponáló dokumentumfilm-részleteken kívül különböző *döntési játékokból* indult ki. Ilyen például egy beruházási döntésekről rendezett kabinetülés Ghánában, ilyen volt a *Bős-Nagymaros-döntésjáték*, ilyen az *Ahol a zöldhangyák álmodnak* című *Werner Herzog*-film tárgyalási jelenetére épülő szituációjáték. A döntésjáték mellett pódiumvitát rendeztünk különböző álláspontokat képviselő futurologusok között. A segélykoncert szervezésének megítélése is jó alkalom volt a vitaálláspontok ütközésére az éhínség és a túlnépesedés problémakörében.

A példák halmaza még növelhető, de a problémacentrikus társadalomismeret lényegéről valamit talán a fentiek is elmondanak. A sokféle eddigi példából is kitűnhet, hogy *az elemzőképesség és a kommunikációs képesség, az empátia és a tolerancia*

fejlesztését előnyben részesítettük a társadalomtudományi ismeretközléssel szemben. Ugyanakkor ezt abban a meggyőződésben tettük, hogy a motivált és tevékenységhez kapcsolt ismeretszerzés magát az információelsajátítást is hatékonyabbá teszi.

Az eddigiekhez legalább négy megjegyzés kívánkozik.

1. Minden tanítási egység megformálásánál arra kell törekedni, hogy egyazon jelenség több értelmezése és értékelése jelenjen meg, s ezek szembesítődjenek egymással és a tényekkel.

2. A témákat nagyobb témakörökből a diákok választják ki. Maguknak a témaköröknek egy része azonban kötött. (Pl. globális problémák, politika, gazdaság, család és iskola.)

3. A témaválasztás viszonylagos szabadságával azonban együtt jár a feldolgozás bizonyos kötöttsége, a problémafeldolgozás, illetve a konfliktuselemzés meghatározott lépéseinek betartása. Ez biztosítja, hogy valóban tanulásról, s ne pusztán csevegésről legyen szó.

4. Mint az a példákból is kitűnt a problémacentrikus társadalomismeret legérzékenyebb pontja az esetek avulása. Főképp ami a politikai szférát illeti. Ez 1989-ig kevésbé volt gyors folyamat, hisz a 60-as évek közepén, végén készült filmek (pl. Megszállottak, Falak, Kitérés stb.) alapkonfliktusai jórészt a 80-as évek végén is éltek még. A politikai rendszerváltás után azonban a régi példaanyag jórészt elavult, az új példaanyagnak pedig alighanem megnőtt az avulási sebessége. Félő, hogy a modellértékű konfliktusok csak demokráciánk megszilárdulása után szaporodnak majd el. Ugyanakkor valószínű, hogy már az elmúlt két évben is zajlottak hosszabb távú tanulságokkal járó esetek.

Emellett a tananyagkészítőknek fiktív illetve átköltött konfliktusokkal is lehet, illetve kell majd dolgozniuk.

## Milyen tanárra van szükség?

Felfogásunk szerint a társadalomismeret tanára nem polihisztor, nem egy vagy több társadalomtudományi ág szakértője. Értenie a probléma, a konfliktus feldolgozásának iskolai megformálásához kell. A kérdezés, a válaszkeresés, a kutatás irányításában kell szakembernek lennie. Tudásmonopóliummal értelemszerűen e tárgy tanára nem rendelkezhet. Rendelkeznie bizonyos tájékozottsággal és nyitottsággal kell. Illetve azzal a képességgel, hogy saját véleménye tudatos visszatartásával, csupán kérdésekkel, alternatívák formábaöntésével, a keretfeltételek meghatározásával terelje a vizsgálódást, a vitát. Feladata továbbá olyan légkör és munkastílus biztosítása, amelyben saját örökkévalóságig nem titkolható – véleménye csupán egy a vélemények palettáján.

## A tantárgyfejlesztés nemzetközi forrásaiból

A szociális képességfejlesztés terén óriási lehetőségeket jelentenek a tapasztalatorientált szociális tanulásnak például az osztrák IFF\* tanfolyamán megismerhető

\* Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien – Politische Bildung für Lehrer.

módszerei. A csoportdinamikai elemzéseket és szereptudatosítást, szerepkorrekciónak lehetővé tevő döntésjátékok, a megfigyelő részvételével folytatott tematikus interjúk, a csoportfolyamatokat megelevenítő némajátékok mind-mind új dimenzióit nyitják a szociálpszichológiai alapozású képességfejlesztésnek. A különböző (nyugat)német és amerikai programok gazdag tárházát kínálják a Problémacentrikus társadalomismeret célkitűzéseivel és módszereivel rokon – részben átvehető, részben mintául szolgáló – esetelemzéseknek és tevékenységeknek. Azaz a problémacentrikus társadalomismeret ösztönzést és megerősítést nyert és nyerhet a nemzetközi tapasztalatokból.

Végezetül el kell mondanom, hogy a Problémacentrikus társadalomismeret ("Esettanulmányok") mellett további új társadalomtudományi-társadalomismereti tárgyak kifejlesztését és elterjesztését is sürgetően szükségesnek vélem. Mindenekelőtt egy *Bevezetés a társadalomtudományokba* elnevezésű (jellegű), a *különböző* diszciplínák *különböző* tárgyát, *különböző* szemléletmódjait, *különböző* fogalomrendszerét megismertető-tudatosító tantárgyét. De ez már egy másik írás témája.