A társadalomismereti műveltség értelmezése

*Dancs Katinka**

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.7

A tanulmány célja a társadalomismereti műveltség fogalmának értelmezése, sajátosságainak bemutatása, a hazai társadalomismereti nevelés főbb vonásainak ismertetése. Az összefoglaló a társadalomismereti nevelés történetében bekövetkező főbb változások ismertetésén keresztül a Nemzeti alaptanterv egyes változatainak Ember és társadalom műveltségterületének leírásaira támaszkodva foglalja össze a műveltségterület jellemzőit. A szakirodalom és a tantervek áttekintése alapján az alábbi következtetések fogalmazhatók meg: Habár a társadalomismereti nevelésben deklaráltan nagy hangsúly van a múltismeret és a jelenismeret kettősén, sokkal inkább a történelemtanítás dominanciája jellemző. A társadalomismereti műveltség komplex tudásegyüttest jelent, amely történelmi és társadalomtudományi ismereteket foglal magába, valamint olyan értékeket, attitűdöket és képességeket, amelyek hozzájárulnak a differenciált társadalomtudományi szemléletmód kialakulásához és a demokratikus állampolgári lét megértéséhez és megéléséhez. A társadalomismereti műveltség fogalmának meghatározása segíthet abban, hogy a társadalomismereti nevelés szerepe nőjön, átláthatóbb legyen a terület tartalma, valamint további kutatások induljanak a témában.

Kulcsszavak: társadalomismereti nevelés, történelemtanítás, állampolgári nevelés

Bevezetés, a téma indoklása

A neveléstudományi szakirodalomban visszatérő téma annak tárgyalása, hogy a megváltozott társadalmi, gazdasági és technológiai feltételek következtében milyen új kihívásoknak kell az iskolarendszernek megfelelnie, miként kell átalakulnia az iskola által közvetített műveltségnek (Csapó, 2003; D. Molnár, 2010; Kárpáti, 2012). A nemzetközi összehasonlító elemzések nyomán több olyan műveltségterület intenzív kutatása indult meg, amelyekkel kapcsolatban napjainkban egyértelműen elfogadott, hogy a 21. századi információs társadalomban való boldoguláshoz nélkülözhetetlenek. Így például élénk érdeklődés övezi a digitális olvasás-szövegértés (Steklács, Hódi, & Török, 2020) és a természettudományi műveltség mérés-értékelését (Korom & Z. Orosz, 2020), valamint a digitális kompetencia fejlesztését is (Kis-Tóth, Gulyás, & Racsko, 2017).

Az említett területek mellett a társadalomtudományok által felhalmozott tudás iskolai fejlesztése is nagyon időszerű, erről a témáról azonban sokkal kevesebb szó esik. Az OECD által megfogalmazott javaslatok szerint napjaink globális és folyamatosan változó világában az iskolának fel kell készíteni a diákokat arra, hogy a bekövetkező környezeti (például klímaváltozás, fogyatkozó természeti erőforrások), gazdasági (például új technológiák eredményeként megjelenő új szakmák, kibervédelem) és társadalmi kihívásokkal (például növekvő népesség, migráció, kulturális sokszínűség, populizmus erősödése, terrorizmus) minél hatékonyabban tudjanak megküzdeni (OECD, 2018). A felsorolt kihívások kezelése a társadalom, a gazdaság és a technológia modern aspektusait alaposan ismerő, a társadalmi-gazdasági problémákat kritikusan értékelő, kreatív problémamegoldókat igényel, azaz szerteágazó társadalomismereti műveltséget feltételez. A nemzetközi kihívások mellett a

* Egyetemi adjunktus, SZTE Neveléstudományi intézet, e-mail: dancs@edpsy.u-szeged.hu

társadalomismereti műveltség iskolai fejlesztésének igénye azzal is indokolható, hogy enélkül az iskola által közvetített műveltség egyoldalú, nem kerül kellő hangsúly a természettudományi vagy éppen a digitális műveltség társadalmi vonatkozásaira.

Mindezen szempontok arra hívják fel a figyelmet, hogy a társadalomismereti műveltség fejlesztésére nagyobb szükség van napjainkban, mint korábban bármikor. Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy pontosan mit is értünk társadalomismereti műveltségen. A hazai szakirodalom gyakorlati szempontból sokat foglalkozik a társadalomismereti nevelést érintő tantervi változásokkal, azok lehetséges hatásaival (lásd Miklósi, 2009; Jakab, 2012, 2018), valamint a társadalomismereti nevelés korszerű módszereivel (lásd Kojanitz, 2010, 2011). A társadalomismereti nevelés céljait és tartalmait illetően a nemzetközi szakirodalom nem egységes, a társadalomismereti nevelés kimenete, azaz a fejleszteni kívánt társadalomismereti műveltség is változatos. Emellett a hazai tartalmi szabályozók is sok változáson mentek keresztül, ami hatott a társadalomismereti nevelés hazai értelmezésére.

A tanulmány a bemutatott felvetésekkel összhangban arra vállalkozik, hogy definiálja a társadalomismereti műveltséget, bemutassa, hogy milyen forrásokat hívhatunk ehhez segítségül. Az így nyert fogalommeghatározás birtokában összefoglaljuk, hogy a hazai neveléstudományi kutatások eredményei alapján hogyan jellemezhető a társadalomismereti nevelés általános hazai helyzete, milyen irányú kutatásokra lenne szükség a témában. Az elméleti összefoglaló célja ezzel összhangban az, hogy segítséget nyújtson a kutatóknak, a pedagógusoknak és a tanárjelölteknek, miként értelmezhetik a társadalomismereti műveltséget, és hozzájáruljon a témában folytatott további kutatásokhoz.

A társadalomismereti műveltség értelmezése

A társadalomismereti műveltség meghatározásánál a következő forrásokból indulhatunk ki: egyrészt a társadalomismeret hangsúlyainak történeti változásai segíthetnek abban, hogy közelebb kerüljünk a műveltség tartalmának értelmezéséhez, másrészt a tartalmi szabályozók vizsgálata segíti annak körvonalazását, hogy a hazai nevelő-oktató munkában mit értünk társadalomismereti műveltségen. A Nemzeti alaptanterv Ember és társadalom műveltségterületének vizsgálata, az abban szereplő leírások és célok elemzése vihet bennünket közelebb a fogalom értelmezéséhez. Emellett a társadalomismeret érettségi vizsga követelményei is segítik a tájékozódást. Mindezek mellett a nemzetközi összehasonlító kutatások hátterében álló tudásmodellek, a hazai és a nemzetközi kutatásokban megjelenő eredmények is segíthetnek annak definiálásában, hogy mit értünk társadalomismereti műveltség alatt, milyen sajátosságai vannak e területnek.

A társadalomismeret tanításának főbb történeti csomópontjai

A társadalomismereti műveltség tartalmának megértéséhez először azt érdemes áttekintenünk, hogy a társadalomismereti tartalmak tanításának történetében milyen fontosabb fordulópontok ismertek. A hazai történelemtanítás hosszú hagyományokra nyúlik vissza: a 17. századtól kezdve van jelen az iskolákban, a 18. századtól általánosan elterjedt a jezsuita gimnáziumoknak köszönhetően (Katona, 2009). Az oktatás feletti állami kontroll erősödése és a nacionalizmus kibontakozása egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy a történelemtanítás jelentős átalakuláson menjen keresztül. Míg korábban a világtörténelem eseményeinek feldolgozása állt a tantárgy tanításának középpontjában, addig az 1777-es Ratio Educationis rendelkezése a középfokú oktatásban a hazai történelmi események feldolgozását is előírta. A változás mögött a felvilágosult abszolútista uralkodókra jellemző azon törekvés állt, hogy lojális, az állam és az uralkodó számára hasznos alattvalókká neveljék a fiatalokat. Eh-

hez egyrészt a magyarság történetét és az azon keresztül közvetített közös narratívát használták fel, ami elősegítette a nemzeti identitás konstrukcióját és az állampolgári elköteleződést (Lajtai, 2004). A 19. században az állampolgári elköteleződés megteremtésének másik fontos eszköze az állampolgári nevelés hagyományának felélesztése volt. Az ókori görög poliszok nevelési gyakorlatában kitüntetett szerepet kapott ez a terület, majd a 18-19. században újabb reneszánsza kezdődött, mert a forradalmak nyomán kialakuló polgári államokban – vagy a forradalmakat éppen elkerülni kívánó felvilágosult monarchiákban is – megjelent az igény arra, hogy megismertessék a tanulókkal az állam működésének alapjait, ezen keresztül növeljék az állam iránti elköteleződésüket. Az állampolgári nevelés részeként megjelentek az első történelemtől elkülönülő iskolai tantárgyak, amelyek az alkotmánnyal, az állam működésével, valamint a polgári jogokkal és kötelezettségekkel kapcsolatos ismereteket közvetítettek (Heather, 2004). Hazánkban a 19. század második felétől kezdve először az elemi oktatásban részt vevő diákok számára vezették be ezeket a tantárgyakat, amelyeket Polgári jogok és kötelességeknek vagy Hazai alkotmánytannak neveztek (Arató, Hodinka, Horváth, Koczka, Korányi, Pechó, & Ujcz, 1972). A 20. század első felében a nemzetnevelésre került a hangsúly, amely a korábbi tárgyilagos állampolgári ismeretek helyett egyre inkább az attitűdök formálására (például a hazaszeretetre nevelésre) helyezte a hangsúlyt. A század második felében a marxista-leninista ideológia telepedett rá a teljes iskolarendszerre, és ezzel együtt az állampolgári nevelésre is. Az ’50-es és a ’60-as években önálló tantárgyak formájában (például Világnézetünk alapjai) jelent meg a középfokú oktatásban, majd az ideológiai nyomás csökkenésével párhuzamosan alternatív megközelítések is helyet kaptak a tananyagban (Jakab, 2020a).

A történelemtanításra ható harmadik jelentős reformtörekvés az Egyesült Államokban indult útjára. A 20. század eleji bevándorlási hullám felerősítette az országon belüli törésvonalakat, egyre erősebb igény mutatkozott arra, hogy a mindinkább heterogénné váló társadalmat homogenizálják, és ezzel csökkentsék a feszültségeket. Részben ezekkel a törekvéssekkel összhangban, részben a változó társadalmi igényekre reagálva, a 20. század elején az Egyesült Államokban kibontakozott a *social studies* mozgalom. A reformelképzelések szerint a hagyományos, múltismeretre fókuszáló megközelítés helyett a jelenismeret iskolai erősítésére volt szükség, melyen keresztül a tanulók hatékonyabban ismerhették és érthették meg koruk társadalmi folyamatait, valamint a társadalomtudományok eredményeit. Ez a megközelítés az állampolgári nevelés homogenizáló hatásaival karöltve egyszerre volt az oktatási modernizáció eszköze, és szolgálta a társadalmi feszültségek enyhítését (Mátrai, 1990, Thornton, 2017).

Fallace (2017) az amerikai társadalomismereti nevelés történetében három irányzatot különböztet meg aszerint, hogy melyek voltak ezeknek a fő pedagógiai célkitűzései. A 19. században kibontakozó hagyományos megközelítés a klasszikus ismeretközlésen keresztül kívánta a tanulókat felkészíteni a társadalomban való boldogulásra. Ennek érdekében a történelemtanításon belül a világtörténelem és az amerikai történelem eseményeit dolgozták fel abban a reményben, hogy a múlt megismerése hozzásegíti a tanulókat a jelen kritikus értékeléséhez. A szaktárgyi megközelítés ezzel szemben „kis történészek” képzését tűzte ki célul, amely a szaktárgyi ismeretek helyett a tanulók nézeteinek formálására és gondolkodási folyamatainak fejlesztésére irányította a figyelmet. A 20. század elején kibontakozó koncepció eredményeként új hangsúlyok jelentek meg a társadalomismereti nevelésben, amelyben egyre nagyobb szerepet kaptak az aktív tanulási módszerek, azon belül is a kutatásalapú tanítás. Ennek értelmében a tanulók feladata nem a készen kapott tudás elsajátítása, hanem önálló kutatás során ők maguk dolgozzák fel a tananyagot, azaz teszik fel a kérdéseket, keresik meg a megfelelő forrásokat, és azok segítségével válaszolják meg a feltett kérdéseket. A harmadik, progresszív irányzat a mindennapokból vett problémák feldolgozásán, megoldásán keresztül kívánta felkészíteni a tanulókat a társadalmi szerepvállalásra. A történelem mellett a társadalmi folyamatok megértéséhez szükséges jelenismeret és a tár-

sadalomtudományok (például jog, pszichológia, közgazdaságtan) szerepe felértékelődött. Az aktív tanulás olyan módszerei kerültek a középpontba, mint a problémaalapú tanulás és a projektmódszer. Habár a három irányzat egymást követően alakult ki, versengésük folyamatos volt a 20. században, és időről időre hol az egyik, hol a másik kapott nagyobb figyelmet.

A társadalomismereti műveltség a tartalmi szabályozókban

A Nemzeti alaptanterv műveltségterületek formájában definiálja, hogy a pedagógusoknak milyen fejlesztési célokat kell megvalósítaniuk, és ehhez milyen témákat kell feldolgozniuk. Az Ember és társadalom műveltségterület olyan célokat tömörít magában, melyek a társadalmi együttéléshez, ezzel együtt az egyéni boldoguláshoz is szükségesek. A célok megvalósításához a történettudomány és a társadalomtudományok tudásanyagának feldolgozását kell az iskolában megvalósítani. A világ komplexitását természetesen nehéz visszaadnia a tanterveknek, ennek megfelelően a társadalmi együttéléshez szükséges értékek, normák, képességek és attitűdök fejlesztése nemcsak az említett műveltségterület részeként kell, hogy megvalósuljon. Tulajdonképpen mindegyik műveltségterület hozzátesz ehhez valamit, azonban az Ember és társadalom műveltségterületet az emeli ki a többi közül, hogy fejlesztési céljai kifejezetten a már említett társadalmi együttélést és az egyéni érvényesülést szolgálják, valamint tudásanyaga is a társadalommal, az egyén és a társadalom viszonyával kapcsolatos. A társadalomismereti nevelés alapvető céljait ez a műveltségterület fogalmazza meg, éppen ezért a társadalomismereti műveltség megértéséhez mindenképpen meg kell vizsgálnunk tantervi értelmezését és az ez által meghatározott célokat.

A Nemzeti alaptanterv (NAT) egyes változatai különbözőképpen határozzák meg az Ember és társadalom műveltségterületet (1. táblázat). A NAT legkorábbi, 1995-ös változata (130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet) az iskolák helyi tantervére bízta a megfogalmazott célok operacionalizálását, ezért szűkszavúan fogalmazott a műveltségterülettel kapcsolatban. A dokumentum három részterületet határozott meg a műveltségterületen belül: emberismeret, történelem, valamint társadalmi és állampolgári ismeretek. A múlt- és a jelenismeret együttese, azaz a történelmi tudás, valamint a társadalmi és állampolgári ismeretek (szociológiai, közgazdaságtani, politológiai, jogi ismeretek) együttesen adták a társadalomismereti műveltséget (1. táblázat).

A NAT 2003-as (243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet) és 2007-es változatában (202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet) az Ember és társadalom műveltségterület bevezetője megegyezett. A dokumentumok a történelem, az emberismeret és a társadalomismeret részterületeket határozták meg. Az 1995-ös tantervvel ellentétben ezek a dokumentumok már nem a múltismeret és a jelenismeret együtteseként értelmezték a társadalomismeretet, hanem kizárólag a jelenismeretet értették alatta, amely a jelenkori társadalmi folyamatok és problémák megértésére készíti fel a tanulókat.

A 2012-es NAT -ban (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet) a részterületek tovább bővültek, és az elnevezések is változtak. A történelem stabilan jelen volt mindegyik változatban, emellé került be 2012-ben az erkölcstan, az etika, a hon- és népismeret, a filozófia, valamint a korábbi társadalomismeret terület neve módosult társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretekre. Meghatározása azonban nem sokat változott a korábbihoz képest, habár hangsúlyosabb lett a társadalomtudományi nézőpontok megismerése.

	Nat 1995	Nat 2003 és 2007	Nat 2012
Kiemelt fejlesztési célok	A személyiség tiszteletére nevelés Nemzeti és állampolgári tudat erősítése Szociális érzékenység, Az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság Környezetért érzett felelősség A más kultúrákkal szembeni tolerancia Humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése A demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása.	A személyiség és az emberi jogok tiszteletére nevelés A nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat erősítése Szociális érzékenység, az életkornak megfelelő társadalmi problémák iránti nyitottság Környezetért érzett felelősség Más kultúrák megismerése és elfogadása, Humánus, értékeket védő magatartás fejlesztése A demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismeretek és képességek kialakítása	Személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés A nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, fejlesztése A társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása A társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése Környezetért és fenntarthatóságért érzett felelősség Más kultúrák megismerése és elfogadása A demokratikus intézményrendszer működésének megértése Az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek Társadalomtudományi szemlélet és gondolkodás kialakítása
Részterületek	Emberismeret Történelem/ múltismeret Társadalmi és állampolgári ismeretek/ jelenismeret	Történelem Emberismeret Társadalomismeret	Történelem Erkölcstan, etika Hon- és népismeret Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek Filozófia
Társadalom-ismereti műveltség értelmezése	Múltismeret + jelenismeret által közvetített és fejlesztett ismeretek, attitűdök és képességek	Ismeretek, attitűdök és képességek együttese, amelyek hozzásegítenek a lokális, nemzeti és globális társadalmi, gazdasági és politikai jelenségek megértéséhez	Ismeretek, attitűdök és képességek együttese, amelyek társadalomtudományi nézőpontból kiindulva teszi lehetővé a társadalmi jelenségek megértését

1. táblázat. Az Ember és társadalom műveltségterület általános fejlesztési céljai és részterületei a NAT 1995 és 2012 közötti változataiban

A dokumentumok társadalomismereti műveltség-értelmezéseit megvizsgálva a következő kijelentéseket tehetjük: A legkorábbi változatban a múltismeret és a jelenismeretként hivatkozott szociológiai, közgazdaságtani, politológiai és jogi ismeretek, az ezekre épülő attitűdök és képességek együttesen adták a társadalomismereti

műveltséget. A 2003-as és a 2007-es Nemzeti alaptantervben ezzel szemben a társadalomismeret már határozottan elkülönül a történelemtől, a dokumentumok kizárólag a társadalmi jelenségek értelemzéséhez szükséges, társadalomtudományi ismereteket, valamint az ezekhez kapcsolódó attitűdöket és képességeket értik társadalomismeret alatt. A 2012-es NAT a részterület elnevezésében visszatér az 1995-ös változat hagyományaihoz (lásd a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek elnevezést), ugyanakkor a 2003-as és a 2007-es dokumentum szellemiségét is követi abban az értelemben, hogy a történelemtől elkülönítve értelmezi a társadalomismeretet.

Az Ember és társadalom műveltségterület általános célrendszerének legtöbb eleme mindegyik változatban szerepel. Ezekből olyan műveltségkép rajzolódik ki, amely a társadalmi problémák iránt érzékenységet, nyitottságot és a demokrácia iránti elkötelezettséget feltételez. A 2012-es Nemzeti alaptanterv ezt a társadalomtudományokban való jártassággal bővíti. A hazai tantervi célok és az amerikai társadalomismereti nevelésben azonosítható irányzatok célrendszereinek összevetése arra mutat, hogy mindhárom irányzat megközelítésmódja jelen van a Nemzeti alaptantervben. A történelmi és társadalmi alapfogalmak megismerése a klasszikus irányzattal hozható összefüggésbe, míg az elfogadó, nyitott viszonyulás, a társadalomtudományok működésének megismerése arra mutat, hogy a szaktárgyi megközelítés is teret kap. Végül a társadalmi problémák iránti érzékenység, az esélyegyenlőség, a kulturális sokszínűség és a környezetvédelem témáinak feldolgozása a progresszív irányzat társadalmi problémaérzékenységével mutat rokonságot.

A társadalomismereti nevelés szabályozásában a kerettanterveknek és az érettségi követelményeknek is fontos szerepük van. A kerettantervek elemzése azt mutatja, hogy a történelem és a földrajz tantárgyak esetében, amelyekbe ágyazva több társadalomismereti téma is megjelenik, csak az óraszám kis hányadát teszi ki a jelenismereti tartalmak feldolgozására fordított időkeret (Dancs & Fülöp, 2020). A történelem és a társadalomismeret érettségi vizsga követelményei árnyaltabb képet festenek. A történelem érettségi 12 témakörének egyikét adja a társadalmi, állampolgári, pénzügyi és munkavállalói ismeretek, az elvárt képességek szintjén elvárásként megjelenik a jelenségek és folyamatok elemzése. A társadalomismeret érettségi témakörei teljes egészében a társadalomtudományok alapvető tudásanyagára épülnek. A vizsga részeként elkészített projektmunka biztosítja, hogy a társadalomtudományok műveléséhez szükséges képességek értékelése megvalósuljon. A választott projektben egy-egy téma családi, lokális vagy össztársadalmi aspektusait kell a diákoknak megvizsgálniuk, melyhez szociológiai, közgazdasági, jogi, szociálpszichológiai vagy alapvető állampolgári ismereteiket kell mozgósítaniuk.

A társadalomismereti műveltség egy lehetséges meghatározása

A történelemtanítás hangsúlyaiban bekövetkező változások és a Nemzeti alaptanterv különböző változatainak Ember és társadalom műveltségterület-értelmezése alapján a következőképpen foglalhatjuk össze, hogy pontosan mit értünk társadalomismereti műveltség alatt és fejlesztése milyen célokat szolgál.

Elsőként a műveltség kifejezés használatát fontos megindokolni. Csapó (2004) a műveltséget olyan tudásként értelmezi, amely az adott társadalom és kultúra számára releváns, elsajátításához emberi interakcióra is szükség van. A tanulási folyamat eredményeként olyan ismeretekre és készségekre, képességekre tesz szert az egyén, amelyek segítségével eredményesen tud érvényesülni a társadalomban. A fogalom meghonosodásában nagy szerepet játszottak a PISA-mérések, amelyek az olvasáskultúra, a matematikai és természettudományos műveltség mérésén keresztül nyújtottak példát arra, hogyan lehet az említett területekhez kapcsolódóan mérni-értékelni a tudás alkalmazását.

Ebből a definícióból kiindulva a társadalomismereti nevelés során elsajátított tudást nevezhetjük műveltségnek, mivel ebben az esetben is társadalmilag hasznos tudásról szó. Itt érdemes kitérni arra is, hogy habár a definíció szerint ismeretek és képességek összessége a műveltség, ugyanakkor ezeket nehezen lehet elválasztani az attitűdöktől és értékektől. A társadalomismereti nevelés ezek közvetítésére, fejlesztésére is vállalkozik, mert a társadalmi együttélésben, az egyén társadalmi boldogulásában ezek is meghatározó szerephez jutnak. Éppen ezért nem látjuk akadályát, hogy az eredeti definíciót tágan értelmezve, a társadalomismereti nevelés által fejleszteni kívánt ismeretek, képességek, attitűdök és értékek összességét is társadalomismereti műveltségnek nevezzük.

A nemzetközi trendek alapján a következő megállapításokat tehetjük a társadalomismereti műveltséggel kapcsolatban. Hosszú múltra nyúlik vissza a történelmi és alapvető állampolgári ismeretek tanítása, így ezek alkotják a társadalomismereti műveltség magját. A 20. században ugyanakkor számos irányzat indult útjára, amelyek tovább bővítették a társadalomismereti műveltség tartalmát. Fontos fejleménynek tekinthető, hogy a társadalomtudományok (jog, politológia, közgazdaság, szociológia) ismeretanyaga és azok alkalmazása, a társadalmi folyamatok elemzésének és értékelésének képessége is a műveltség részévé vált. Emellett az emberi jogok és a demokrácia iránti elköteleződés, a demokratikus viselkedésformákhoz szükséges értékek, attitűdök és képességek is helyet kapnak benne. Végül az általános gondolkodási képességeket (például problémamegoldás, információk szűrése és értékelés) kell megemlíteni, mint a társadalomismereti műveltség alkotóelemeit. A társadalomismereti nevelés hazai tantervi értelmezésében is megjelennek ezek az elemek, így azt mondhatjuk, hogy a Nemzeti alaptanterv nem köteleződött el egyik nemzetközi irányzat mellett sem, hanem mindegyikre alapozva fogalmazza meg céljait.

A neveléstudományi szakirodalomban több fogalom is elterjedt azon műveltségterületek elnevezésére, melyeket a társadalomismereti műveltség fog össze. Így például a történelemtanítás céljaként a történelmi műveltség fejlesztését jelölik meg, amely szolgálhatja a nemzeti azonosságtudat erősítését, a jelenkori társadalmi folyamatok megértését vagy az általános képességek fejlesztését (Krausz, 2015). A történelemtanítás legújabb nemzetközi trendjeivel összhangban egyre inkább a történelmi gondolkodás fejlesztésére helyeződik hangsúly, amely a történelmi ismeretek (ön)reflektív elemzését, értelmezését és kritikus értékelését teszi lehetővé (Kojanitz, 2013).

A műveltségterület másik nagy részterülete az állampolgári műveltség, amelynek fejlesztése egyszerre szolgálja az egyén társadalmi boldogulását és a társadalom demokratikus működését. Az állampolgári műveltség (vagy állampolgári kompetencia, ahogyan a Nemzeti alaptanterv és az európai uniós dokumentumok nevezik) legátfogóbb és nemzetközi szinten is elismert tudásmodelljét az IEA dolgozta ki. A műveltségterületet ismeretek, attitűdök, képességek és viselkedésformák együtteseként határozzák meg, melyek az állam és az állampolgárság, az állampolgári értékek, a közéleti részvétel és az állampolgári elköteleződés témákhoz kapcsolódnak (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016).

Végül a társadalmi alapfogalmak, a társadalomtudományok tudásanyagának ismerete, valamint a társadalomtudományi megismerés alkalmazása az a részterület, amely a társadalomismereti műveltséget alkotja. Az alaptanterv rendre a jogot, a közgazdaságtant és a politológiát emeli ki mint a társadalomismereti nevelésben jelentős szerephez jutó társadalomtudományokat. A társadalomismereti érettségi követelményeiben azonban a szociológia és a szociálpszichológia is megjelenik, azok fogalmainak és elméleteinek ismerete is szükséges a projektfeladat elkészítéséhez. Az említett tudományterületek közül egyedül a közgazdaságtan tudásanyagának leírására létezik külön fogalom, a pénzügyi műveltség, amely a pénzügyi ismeretek, a pénzügyekhez kapcsoló-

dó attitűdök és viselkedési formák, valamint a pénzügyekhez kapcsolódó gondolkodási folyamatok együttesét jelenti (Tóth, 2015; Horváth, 2017).

Érdemes egy pillantást vetni a PISA globális kompetencia mérésére tett kísérletére is, amely a globális világ kihívásaival való hatékony megküzdéshez szükséges ismeretek, attitűdök, értékek és képességek mérésére vállalkozik. Ezek segítségével válik lehetővé, hogy a tanulók helyi, regionális vagy globális társadalmi ügyeket értelmezzenek, megoldjanak, ennek során mások álláspontját megértsék, hatékony kultúraközi kommunikációt folytassanak és felelősen cselekedjenek (OECD, 2020). A globális kompetencia tudásmodelljében felfedezhetjük a társadalomtudományok ismeretanyagát, a tudományterülethez kapcsolódó képességeket és látásmódot, mely lehetővé teszi a társadalmi-gazdasági problémák vizsgálatát, értelmezését és megoldását. Emellett a mért tudásegyüttesben felfedezhetjük az állampolgári nevelés globális vonatkozásait is.

A felsorolt műveltségterületek sokfélesége rámutat arra, hogy a társadalomismereti műveltség gyűjtőfogalom, amely számos műveltségterületet foglal magába, ezzel együtt céljaival és tartalmával kapcsolatban eltérő vélekedések élnek, ami megnehezíti egy egységes tudásmodell létrehozását. Ezt tovább bonyolítja az is, hogy habár a műveltségterület bizonyos elemei (például a társadalmi problémák értelmezéséhez szükséges képességek, demokráciával kapcsolatos ismeretek) univerzálisak, a műveltségterület más elemei erősen kultúraspecifikusak (például nemzeti történelem, állampolgári ismeretek). Emellett a társadalomismeret multidiszciplináris jellegéből fakadóan a társadalomtudományok konszenzusára is szükség lenne abban a tekintetben, hogy mely elemek képezik a társadalomismereti műveltség elemeit (Weber, 2010, 2011).

Mindezek alapján a társadalomismereti műveltségről az alábbi megállapításokat tehetjük: Összetett műveltségterületről van szó, amely magában foglalja a jelenismeretet és a múltismeretet is. Nem köthető kizárólag egyetlen diszciplínához, hanem a társadalomtudományok széles spektrumából (például szociológia, jog, közgazdaságtan, pszichológia) meríti ismeretanyagát, és olyan átfogó képességek kapcsolódnak hozzá, mint például a problémamegoldás vagy a társadalmi folyamatok elemzésének képessége. Mindezek mellett kiemelt szerepet kap azon normák, értékek és attitűdök fejlesztése, melyek a demokratikus állampolgári léthez szükségesek.

A társadalomismereti nevelés hazai helyzete

A rendszerváltást megelőzően erős ideológiai nyomás alatt álltak az iskolák, a direkt politikai szocializáció egyértelmű célként volt jelen az intézményekben, és áthatotta teljes működésüket. A pedagógusok ebben a helyzetben többféle stratégiát követhettek. Egyrészt a hivatalos irányvonalnak megfelelően részt vehettek a kívánatosnak tartott szocialista emberkép közvetítésében, msrészt a központi elvárásokkal ellentétben munkálkodhattak saját rejtett tantervük megvalósításán, miközben látszólag a hivatalos irányvonalat követték. Végül a zárt tantermi ajtókon túl használhatták az „összekacsintás nyelvét", melynek segítségével a lehetőségekhez mérten kifejezhették ellenérzéseiket a rendszerrel kapcsolatban. A rendszerváltás elhozta az iskolák világnézeti semlegességét, ami a korábbi rossz tapasztalatok eredményeként nemcsak azt jelentette, hogy az iskolára nehezedő ideológiai nyomás megszűnt, hanem hogy a korábbi kellemetlen tapasztalatok miatt a pedagógusok jelentős része elzárkózott a közéleti-politikai témák ideológiamentes, tárgyilagos iskolai feldolgozásától is (Fenyő D., 2017).

A tanárok által követett stratégia korántsem volt egyedi, az állampolgári szocializáció kettőssége az iskola világán kívül is megnyilvánult. Míg a hivatalos állampolgári szocializáció narratívájával találkoztak a tanulók az iskolában, addig az iskola falain kívül teljesen ellentétes tapasztalatokat szereztek, ami nem kedvezett a közéleti érdeklődés kialakulásának (Szabó & Falus, 2000). Nem meglepő ezen folyamatok ismeretében, hogy habár a demokratikus fordulatot követően megszűnt az iskolai állampolgári szocializáció ideológiavezéreltsége, az isko-

la e tekintetben nem tudott jelentős mértékű hatást gyakorolni a tanulókra. Napjainkban továbbra is jellemző, hogy az iskolai és a mindennapi tapasztalatok ellentmondanak egymásnak. Ez az ellentmondás nem segíti elő, hogy a kívánatosnak tartott értékeket, normákat és viselkedésformákat a tanulók megfelelően elsajátítsák és begyakorolják. Ennek hiányában nem marad más lehetőségük, mint hogy passzív, a közélet és a politika iránt érdektelen hozzáállást alakítsanak ki és kövessenek (Jakab, 2020b).

Ezzel párhuzamosan a tantervi dokumentumokban ellentétes folyamat játszódott le a rendszerváltást követően. A társadalmi-gazdasági változások és a nemzetközi tendenciák hatására a Nemzeti alaptantervben megjelent az igény a tanulók társadalomismereti műveltségének fejlesztése iránt. Az Ember és társadalom műveltségterületen belül az egyes NAT-változatok megfogalmazták annak szükségességét, hogy a tanulók ne csak történeti kontextusba ágyazva ismerjék meg a társadalmi folyamatokat, hanem foglalkozzanak azok jelenkori működésével is. A társadalomismereti témákon belül kiemelt figyelmet kapott a demokráciára nevelés, amely nemcsak a műveltségterületen belül jelent meg célként, hanem a 2007-es NAT-változat óta az általános fejlesztési célok és a kulcskompetenciák (lásd szociális és állampolgári kompetencia) között is helyet kapott. Ha azonban a kerettanterveket nézzük, akkor korántsem rajzolódik ki ilyen pozitív kép. Míg kezdetben lehetőséget kaptak az iskolák arra, hogy önálló tantárgyként tanítsák a társadalomismeretet, a tantárgy fokozatosan háttérbe szorult és integrálódott a történelemtantárgyba. A társadalomismereti tartalmak ugyanakkor elszórtan további más tantárgyakban is helyet kapnak (például etika, földrajz). Fontos ezzel együtt kiemelni, hogy a társadalomismeret presztízsével kapcsolatban pozitív fejleményként értékelhető, hogy 2005 óta választható érettségi vizsgatárgy (Dancs & Fülöp, 2020).

A társadalomismeret több tantárgyba integrált megjelenése önmagában előremutató elképzelés abban az értelemben, hogy a természeti és a társadalmi világ sem írható le mereven, csak egy-egy tudomány segítségével, hanem összetett tudást igényel. A társadalomismereti műveltség ezen komplexitását jeleníthette volna meg a terület kereszttantervi jellege, azonban a hazánkban nagyobb hagyományokkal rendelkező történelem tantárgy dominanciája jellemezte és jellemzi ma is az Ember és társadalom műveltségterületet. A helyzet fonáksága ugyanakkor, hogy ez a szaktárgy is számos kihívással küzd, így például kevés szakdidaktikai kutatás zajlik, és korlátozott információ áll rendelkezésre a történelemtanítás hazai gyakorlatáról (F. Dárdai & Kaposi, 2020).

Mivel a történelemtantárgy szerepe meghatározó a társadalomismereti nevelésben, érdemes megvizsgálni, hogy a társadalomismereti nevelésnek milyen speciális jellemzői vannak, hogyan szolgálhatja a kijelölt célokat, ugyanakkor melyek azok a hagyományai, amelyek akadályozhatják a társadalomismereti nevelés modern elvárásainak megvalósulását. Mind a történettudomány, mind a társadalomtudományok műveléséhez szükség van olyan fogalmak megértésére és használatára (például perspektíva, okság, ágencia, bizonyíték), amelyek segítségével leírhatóvá válnak események és a folyamatok (Barton, 2017). Hasonló vonás, hogy az eredményes munkához a pedagógusoknak multidiszciplináris tudást kell birtokolniuk. Nemcsak egy-egy tudományterületen kell jártasnak lenniük, ismerniük kell a társadalomtudományok alapfogalmait is.

Módszertani tudás tekintetében azonban eltérő elvásárok fogalmazódnak meg a két műveltségterület kapcsán. Jakab (2018) megállapításai szerint eltérő módszertant igényel az egyik és a másik műveltségterület fejlesztése. A történelemtanítás klasszikus hagyománya a múlt megismerését, a tanultak reprodukálását várja el a tanulóktól. Ezzel szemben a társadalomismereti nevelés hagyományai (lásd a társadalomismereti nevelés szaktárgyi és progresszív irányzatait) nem a kész válaszok megtanítását tűzik ki célul, hanem hogy a tanulók maguk tegyék fel a megfelelő kérdéseket, problémákat vizsgáljanak meg, információkat elemezzenek és értékeljenek. A hazai történelemdidaktikában vannak arra mutató törekvések, hogy átalakuljon a történelmi műveltségről al-

kotott felfogás (lásd Kojanitz, 2013), és ennek megfelelően az aktív tanulási módszerek kerüljenek előtérbe. Mivel a társadalomismereti nevelésben kiemelt feladatot betöltő történelemtanárok gyakorlatáról keveset tudunk, így nehéz annak pontos megítélése, hogy milyen mértékben jellemző a régi hagyományok és az új megközelítés alkalmazása. Habár a tantervekben érezhető a történelmi műveltség új felfogásának jelenléte, kérdés, hogy a pedagógusok mennyire tudnak alkalmazkodni az új módszertant igénylő elvárásokhoz. Másrészt azt is megfontolandó, hogy Thornton (2005) kifejezésével élve a pedagógusok a társadalomismereti nevelés kapuőrei, sok múlik azon, hogy a pedagógusok miként fordítják le a tanterveket, és milyen módon törekszenek azok megvalósítására.

A másik fontos különbség a történelmi és a társadalomismereti műveltség között az, hogy milyen tartalmon keresztül zajlik a műveltség fejlesztése. Míg a történelmi műveltségben a múltismeret dominál, ugyanakkor jelenismereti tartalmak is helyet kapnak benne, addig a társadalomismereti műveltségben pont fordított az arány: a jelenismereti tartalmak hangsúlya nagyobb. Ez a különbség önmagában nem lenne jelentős, hiszen a társadalomismereti műveltséget adó fogalmak, attitűdök és képességek fejlesztése mindkét tartalmon megvalósulhat. Felmerül azonban a tudás transzferálhatóságának kérdése, hogy mennyire képesek a tanulók a múltismereti tartalmakon keresztül elsajátított tudásuk alkalmazására jelenismereti kontextusban.

Amennyiben arról szeretnénk képet kapni, hogy a gyakorlatban miként valósul meg a társadalomismereti nevelés, akkor korlátozott információk állnak rendelkezésünkre. A pedagógusok számára elérhetők módszertani ajánlások, azonban nagyon kevés empirikus kutatás tudósít arról, hogy a pedagógusok miként fordítják le a tantervi célokat, és miként igyekeznek azokat munkájuk során megvalósítani. Egy tanítók körében végzett nem reprezentatív felmérés alapján például tudjuk, hogy a pedagógusok önbevallásuk szerint a tantervek által kijelölt témákat dolgozzák fel. Ugyanakkor elgondolkodtató eredménynek számít, hogy habár a pedagógusok magabiztosnak ítélték meg magukat ezen témák tanításában, a kitöltők negyede mégis úgy véli, módszertani tudását bővítenie kellene (Kinyó et al., 2020). Az állampolgári nevelés hazai gyakorlatára vonatkozóan reprezentatív adatokkal rendelkezünk arról, hogy a diákok és a pedagógusok, intézményvezetők milyen tapasztalatokkal rendelkeznek. A pedagógusok vélekedése szerint a legfontosabb általános pedagógiai célok: az erkölcsi nevelés, az egészséges életmódra nevelés, az egyéni képességek kibontakoztatása, valamint a nemzeti hagyományok ápolása. A történelemtanárok szerint az állampolgári nevelés fő feladata a felelősségvállalás, a kritikai gondolkodás és a tolerancia fejlesztése. Az állampolgári nevelés gyakorlati megvalósításával kapcsolatban mindegyik válaszadói csoport arról számolt be, hogy elsősorban az ismeretközlést lehetővé tevő frontális munkaszervezés a meghatározó, habár egyre inkább jellemzők a csoportmunkában végzett feladatok is (Kaposi, 2019). Ez utóbbi eredmény arra utal, hogy a pedagógusok a klasszikus módszereket preferálják a társadalomismereti műveltség komplex fejlesztéséhez szükségesekkel szemben.

Amennyiben a társadalomismereti nevelés jövőbeli irányáról szeretnénk képet kapni, akkor a Nemzeti alaptanterv legújabb változatát kell megvizsgálnunk. A 2020-as Nemzeti alaptanterv (5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet) a korábbiakhoz képest a következő változásokat tartalmazza: Szembetűnő, hogy a műveltségterületek helyett tanulási területek szerepelnek, amelyeket a dokumentum tantárgyakra bont tovább. Ez a változás már önmagában is jelentős, mivel a korábbi változatokban szereplő műveltségterületek tantárgyak felett álltak, és azt üzenték az olvasónak, hogy habár egyértelműen kötődnek bizonyos tantárgyakhoz, nemcsak azokon belül kell törekedni a műveltségterületek által megfogalmazott célok fejlesztésére. Emellett a korábbi Ember és társadalom elnevezés Történelem és állampolgári ismeretekre módosult, amelyen belül a történelem, az állampolgári ismeretek, valamint a hon- és népismeret jelennek meg immáron tantárgyakként, amelyeket a dokumentum a tanulási területhez rendel. Ha tartalmi szempontból vizsgáljuk a területet, akkor a fő célok között a történelmi

tudás fejlesztése, a demokráciára, állampolgári szerepvállalásra nevelés és a nemzeti kultúra közvetítése, ezen keresztül a nemzeti azonosságtudat fejlesztése jelenik meg. A történelem esetében a célok között kiemelt szerepet kap a nemzeti identitás fejlesztése, a társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok megértésének elősegítése, a demokráciára nevelés. Az állampolgári ismeretek célrendszere a felnőtt lét szerepeinek kialakítására, a demokratikus közéleti szerepvállalás kialakítására, valamint a nemzeti identitás és a pénzügyi tudatosság fejlesztésére teszi a hangsúlyt. A hon- és népismeret a helyi és a nemzeti identitás erősítését szolgálja. Érdemes arra is kitérni, hogy míg a 2012-es változatban az Ember és társadalom műveltségterület az 1-4. évfolyamra vonatkozóan is megfogalmaz célokat, valamint javaslatot tesz a műveltségterület arányára, addig a 2020-as változatban a tanulási terület csak az 5. évfolyamtól jelenik meg.

Ha a társadalomismereti műveltség szempontjából értékeljük a dokumentumot, akkor a következő pozitívumok és negatívumok emelhetők ki: a korábbi műveltségterület átnevezése egyértelművé teszi, hogy mely tantárgyakra kerül a hangsúly, ezzel végleg megszűnik a terület kereszttantervi jellege. Ezt erősíti az a fejlemény is, hogy az általános iskola alsó tagozatához kapcsolódóan nem jelenik meg a tanulási terület fejlesztési igénye. A terület és az azon belül definiált tantárgyak mindegyikében hangsúlyosan jelenik meg a nemzeti azonosságtudat fejlesztési igénye, ugyanakkor a célokból annak szükségessége is kirajzolódik, hogy a tanulók ismerjék és értsék a társadalmi folyamatok működését, váljanak a társadalom aktív, cselekvő tagjává.

Mindezek alapján kijelenthetjük, hogy a NAT legújabb változata szűkíti a társadalomismereti nevelés célrendszerét. A demokráciára nevelés és a társadalmi folyamatok megértése továbbra is megjelenik, azonban a társadalomtudományi nézőpont kialakulásának ösztönzése eltűnt a dokumentumból. A társadalomtudományi gondolkodás, az ehhez a területhez kötődő speciális módszerek és eredmények ismerete nélkül nehezen várható el, hogy a tanulók reális és differenciált képet alakítsanak ki erről a tudományterületről. Egy középiskolások körében végzett kutatás eredményei szerint a vizsgált 11. évfolyamos tanulókra jellemző, hogy hajlamosak kritikai attitűd nélkül elfogadni minden információt, a tudomány céljának pedig az egyetlen helyes válasz megtalálását tartják (Z. Orosz & Korom, 2020). Habár az idézett eredmények nem általánosíthatók, és a kutatás a természettudományokkal kapcsolatban vizsgálta a tanulók vélekedését, rámutatnak arra, hogy a tudományos megismerés jellemzőinek megismertetése a tanulókkal nem zökkenőmentes. Ez semmiképpen sem kedvez a társadalomtudományok megítélésének, az irántuk táplált bizalomnak és az általános megbecsülésnek. Az eredmények tükrében sürgető feladatnak tűnik a tanulók tudományról alkotott tévképzeteinek eloszlatása, azonban az új alaptanterv ezt nem kezeli a társadalomismereti nevelés kiemelt feladataként.

Összegzés, következtetések

Napjaink társadalmi, gazdasági és technológiai kihívásai rámutatnak a társadalomismereti nevelés szükségességére. A helyi, regionális és globális környezeti problémák, a különböző kultúrák közötti érintkezés mértékének növekedése, a mindennapi életünket meghatározó technológiai eszközök jelentette lehetőségek és veszélyek mind abba az irányba mutatnak, hogy a társadalom komplex folyamatainak, a társadalomtudományok fogalomrendszerének és működésének megértése, továbbá a demokratikus állampolgári cselekvés elősegítése kiemelt feladat. Amennyiben ezek elérésén nem kellő hatékonysággal dolgozik az iskola, nem tudjuk a ránk váró kihívásokat megfelelően kezelni sem egyéni, sem társadalmi szinten.

A társadalomismereti nevelés az utóbbi két évszázadban eltérő hangsúlyokkal, de folyamatosan jelen volt az iskolákban. Attól függően, hogy milyen tartalmon van a hangsúly, megkülönböztetik a múltismeretet és a jelenismeretet. A múltismeret tanításának, azaz a történelemtanításnak régebbi tradíciói vannak, míg a jelenismereti témák, köztük az állampolgári ismeretek elsőként a 19. század második felében jelentek meg a magyar

iskolákban. A társadalomtudományok önállósodásával párhuzamosan a jelenismeret kibővült ezek ismeretanyagával, valamint a társadalomtudományok műveléséhez szükséges képességekkel. Habár a társadalomismereti nevelés nagy átfogó célja, a tanulók felkészítése az állampolgári szerepre továbbra is meghatározó, jelentős változás következett be abban, hogy milyen tartalommal, milyen módszerek segítségével kívánják a társadalomismereti nevelést megvalósítani.

A társadalomismereti műveltség olyan komplex fogalom, amely magában foglalja a társadalomtudományok (történettudomány, jog, közgazdaságtan, politológia, szociológia, pszichológia) tudásanyagát és az azok műveléséhez szükséges képességeket. A felsorolt tudományok sokfélesége rámutat a társadalomismereti műveltség sokrétűségére, egyúttal lehetetlenné teszi, hogy önmagában vizsgáljuk. Éppen ezért a társadalomismereti neveléssel foglalkozó kutatások a társadalomismereti műveltség egy-egy szeletére koncentrálnak, így például a történelmi, az állampolgári vagy a gazdasági/pénzügyi műveltségre, de a nemzetközi szakirodalomban megjelent a „világfaluban" való eligazodáshoz szükséges globális kompetencia kutatása is.

A tantervi változások alapján a következő megállapításokat tettük a társadalomismereti nevelésről: a területen ellentétes folyamatok tapasztalhatóak: míg a korábbi tantervek a jelenismeret és a múltismeret együttesét nevezték társadalomismeretnek, addig az újabbak már kizárólag a jelenismeretet és a társadalomtudományok műveléséhez szükséges szemléletmódot, képességeket értik alatta. Ezzel párhuzamosan a jelenismeret a történelem tantárgyba integrálódott, amelyet a múltismeret dominál. A történelemdidaktika reagálva a tudásról alkotott új felfogásra, valamint a jelenismeret integrációjára, törekszik a módszertani megújulásra, a történelmi műveltség korszerű értelmezésére és ezen keresztül az általános képességek fejlesztésére irányuló tanári gyakorlat kialakítására.

Ennek ellenére keveset tudunk a pedagógusok gyakorlatáról, arról, hogy milyen módszerekkel dolgoznak az órákon, hogyan ültetik át a gyakorlatba a tartalmi szabályozók elvárásait. Ezek hiányában csak feltételezésekbe bocsátkozhatunk azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok miként fordítják le a tantervi elvárásokat, és milyen mértékben alkalmazzák azokat a módszereket, amelyek szükségesek a társadalomismereti nevelés hatékony megvalósításához, a jelenismereti témák feldolgozásához.

A társadalomismereti nevelés hazai helyzete ellentmondásos. Az Ember és társadalomismeret műveltségterület általános céljai azt sugallják, hogy a múltismeret és a jelenismeret egyensúlyára épül a műveltségterületet. A szakirodalom azonban (lásd Dancs & Fülöp, 2020; F. Dárdai & Kaposi, 2020; Jakab, 2020a) abba arra hívja fel a figyelmet, hogy a történelemtanítás, és ezen keresztül a múltismeret tanítása, a történelmi műveltség klasszikus fejlesztési céljai határozzák meg a terület gyakorlatát.

A társadalomismereti nevelés ismertetett körülményei számos kérdést vetnek fel, melyek tisztázása a további kutatások feladata. Elsőként arra lenne szükség, hogy több kutatás foglalkozzon a társadalomismereti nevelés iskolai gyakorlatával. Az egyik irány lehet a tanulók teljesítményének értékelése, míg a másik lehetőség a pedagógusok vélekedéseinek és gyakorlat feltárása. Ezek a kutatások nemcsak a társadalomismereti nevelés hatékonyságának megismerését tennék lehetővé, hanem bizonyítékokon alapuló oktatási döntések megszületését is.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 – kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

1. 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról
2. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
3. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
4. 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról
5. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
6. Arató, F., Hodinka, L., Horváth, J-né, Koczka, J., Korányi, Gy-né, Pechó, Z-né, & Ujcz, P-né (1972). *A társadalmi ismeretek tananyaga hazánkban és külföldön*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
7. Barton, K. C. (2017). Shared Principles in History and Social Science Education. In Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 449–468). London: Palgrave-MacMillan.
8. Csapó, B. (2003). Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*, *48*(12), 1478–1485.
9. Csapó, B. (2004). *Tudás és iskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
10. D. Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16.
11. Dancs, K., & Fülöp, M. (2020). Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, *19*(1), 47–71.
12. F. Dárdai, Á. & Kaposi, J. (2020). Változó történelemtanítás Magyarországon (1990-2020): Trendek, mozaikok, mintázatok. In F. Dárdai, Á., Kaposi, J., & Katona, A. (Eds.) *A történelemt@nítás a történelemtanításért: Válogatás a történelemtanítás online folyóirat írásaiból (2010–2020)* (pp. 15–59). Budapest: Magyar Történelmi Társulat.
13. Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies. In Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (Eds.), *The handbook of social studies research* (pp. 42–67). New York: Wiley-Blackwell.
14. Fenyő D., Gy. (2017). Homo politicus – homo pedagogicus. Az iskola és a politika 2017. *Új Pedagógiai Szemle*, *67*(9–10), 95–109.
15. Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London: Routledge.
16. Horváth, I. (2017). A nemzetközi és hazai pénzügyi, gazdasági oktatás eredményei a kutatások tükrében. A PénzSztár verseny mint a pénzügyi, gazdasági műveltség fejlesztésének sajátos lehetősége. *Új Pedagógiai Szemle*, *67*(7–8), 18-43.
17. Jakab, Gy. (2012). Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben. *Történelemtanítás Online*, *3*(2–4).
18. Jakab, Gy. (2018). A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései. A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, *68*(9–10), 97–104.
19. Jakab, Gy. (2020a). Az iskolai állampolgári nevelés – a különböző pedagógiai kultúrákban és az ifjúságszociológiai kutatásokban. *Új Pedagógiai Szemle*, *70*(1–2), 114–132.
20. Jakab, Gy. (2020b). A közvetlen állampolgári nevelés hazai hagyományairól. *Történelemtanítás*, *11*(1–2).
21. Kaposi, J. (2010). Széljegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, *60*(3–4) 69–92.
22. Kaposi, J. (2019). A demokráciára nevelés aktuális kérdései. In Szőke-Milinte, E. (Ed.), *Pedagógiai mozaik* (pp. 84–98). Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar.
23. Kaposi, J. (2020). A hazai történelemoktatás dilemmái. *Történelemtanítás*, 11(1–2).
24. Katona, A. (2009). *Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából I. Történelemtanításunk hőskora, a rendszeres történelemtanítás kezdetei (1650–1806).* A magyarországi történelemtanítás múltjából I. Történelemtanításunk hőskora, a rendszeres történelemtanítás kezdetei (1650-1806) Tanári Kincsestár. Történelem. Raabe Kft. Budapest.

25. Kárpáti, A. (2012). Információs társadalom, iskola, tanulás. In Bessenyei, J. (Ed.), *Összhang: Tudomány a gazdaságban és a társadalomban* (pp. 111–139). Eger: Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó.
26. Kinyó, L., Dancs, K., & Huszka, N. (2020). Tanítók véleménye az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, *70*(6–7) 47–67.
27. Kis-Tóth, L., Gulyás, E., & Racsko, R. (2017). Transzverzális kompetenciák fejlesztésének pedagógiai módszerei, különös tekintettel a digitális kompetenciára. *Educatio*, *26*(2) 230–245.
28. Kojanitz, L. (2010). A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel. *Iskolakultúra*, *20*(9) 65–81.
29. Kojanitz, L. (2011). A forrásfeldolgozástól a kutatásalapú tanulásig. *Történelemtanítás Online*, *2*(4)
30. Kojanitz, L. (2013). A történelmi gondolkodás fejlesztése. *Iskolakultúra*, *23*(2) 28–47.
31. Korom, E. & Z. Orosz, G. (2020). A természettudományos nevelés fő kutatási irányzatai. *Magyar Tudomány*, *181*(1), 34–46.
32. Knausz, I. (2015). *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. Retrieved from: https://mek.oszk.hu/15500/15519/ (2021. 02. 19.)
33. Lajtai, L. L. (2004). *Nemzetkép az iskolai történelemoktatásban 1777–1848. A nemzeti történelem konstruálása az első magyar történelemtankönyvekben*. *Iskolakultúra-könyvek 21*. Pécs-Budapest: Iskolakultúra, Országos Széchenyi Könyvtár, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
34. Mátrai, Zs. (1990). *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
35. Miklósi, L. (2009). A történelem és társadalomismeret új tartalmai a demokráciára nevelés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, *59*(8-9), 119–122.
36. OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Paris: PISA, OECD Publishing
37. OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris: PISA, OECD Publishing.
38. Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. Assessment Framework*. Amsterdam: IEA.
39. Steklács, J., Hódi, Á., & Török, T. (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, *181*(1), 11–23.
40. Szabó, I. & Falus, K. (2000). Politikai szocializáció közép-európai módra – a magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, *100*(4), 383–400.
41. Thornton, S. J. (2005). *Teaching Social Studies That Matters. Curriculum for Active Learning*. New York: Teachers College Press
42. Thornton, S. J. (2017). A Concise Historiography of the Social Studies. In Manfra, M. M. & Bolick, C. M. (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 9–41). New York: Wiley-Blackwell.
43. Tóth, E. (2015). A gazdasági műveltség diagnosztikus mérésének lehetőségei online környezetben. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 269–293). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
44. Weber, B. (2010). Challenges of Social Science Literacy – Editorial. *Journal of Social Science Education*, *9*(4), 2–5.
45. Weber, B. (2011). Testing and Diagnosing Social Science Literacy. *Journal of Social Science Education*, *10*(3), 3–5.
46. Z. Orosz, G. & Korom, E. (2020). A tudásról és a tudomány működéséről alkotott nézetek vizsgálata 11. évfolyamos diákok körében. In Engler, Á., Rébay, M., & Tóth, D. A. (Eds.), *Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet* (pp. 377). Debrecen: Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.

Defining social science literacy

The paper aims to define social science literacy, present its characteristics and the main tendencies of social science education in Hungary. The summary outlines the domains of social science education through the historical changes of social science education and the analysis of Man and society content area in the different versions of the National Core Curriculum. Based on the review of the literature and curricula the following conclusions can be made. Although social science education focuses on the past and the present as well, history education dominates the area. Social science literacy is complex, consisting of historical and social science knowledge, values, attitudes and skills which promote the development of students' differentiated social science perspective and democratic citizenship. The definition of social science literacy advances the role of social science education, promotes better understanding of the domain and supports further research.

Keywords: social science education, history education, citizenship education