

## Nemzeti identitás és politikai szocializáció<sup>1</sup>

### 1. A fiatalok politikához való viszonya

A rendszerváltás után Magyarországon a kollektív identitások kérdései másképpen vetődtek fel, mint a nyugati demokráciákban. A különbségeket nemcsak a rendszerváltás identitásokat átalakító hatásaival magyarázhatjuk, hanem azal is, hogy a politikai és a nemzeti identitások viszonya történelmileg másképp alakult, mint a nyugati demokráciákban.

A rendszerváltás felszínre hozta, hogy a magyar nemzeti identitásnak nincs érvényes, társadalmi konszenzuson nyugvó, a politikai intézményrendszer működésével támogatott és az intézményes szocializációban közvetített mintája. A társadalmi tudat mélyrétegeiben egymás mellett élnek a korábbi korszakokra jellemző identitásminták (például a két világháború közötti kultúrnemzeti identitás és a pártállam-nemzeti identitás mintája). Ugyanakkor a rendszerváltás után sem fogalmazódott meg a nemzetnek, mint demokratikus politikai közösségnek a koncepciója, amely az intézményes szocializáció kiinduló pontja lehetett volna. Nem alakult ki konszenzus a nemzeti és az állampolgári identitás viszonyában, a nemzeti szocializáció tartalmában és a szóba jöhető intézmények – például az iskola – szerepében sem.

A nemzeti identitás tartalma, az állampolgári kultúrában elfoglalt helye és a politikai identitással való kapcsolata a politikai csatározások szabad prédájává vált.<sup>2</sup> A nemzeti ünnepeket a jobboldali pártok külön ünneplik. A nemzeti és a politikai identitás kérdései a rendszerváltás után egymásba fonódtak és a pártok közötti küzdelmek kitüntetett területévé váltak.

E küzdelmek nemcsak a nemzet fogalmáról, jelentőségéről, a nemzethez való tartozás kritériumairól folytak, hanem az identitások meghatározásáért is.

A demokrácia működtetéséhez és folyamatos megújításához nélkülözhetetlen mentalitások kialakulását megnehezítette, hogy a korábbi időszakok szocializációs modelljei rendre vakvágányra futottak, a demokratikus szocializáció modellje pedig lassan épült. Így az első években szocializációs vákuum jött létre. A kollektív identitások konstruálásához és a politikai tájékozódáshoz szükséges, legláthatóbb nyomvonalakat, „rácsokat” (Muxel 1996) nem a család, nem az iskolai állampolgári szocializáció, nem a civil szervezetek, nem is a társadalmi tapasztalatok kínálták, hanem a pártok és az őket megszemélyesítő politikusok. A jobboldali pártok felismerték az identitások átalakításának jelentőségét az új politikai közösségek megteremtésében. A direkt politikai szocializáció hagyományait folytatva szólították meg célközönségüket a nyitott nemzeti kérdések mentén.

Az első szabad választás nyomán kialakult pártstruktúrában a rétegpártok voltak túlsúlyban. A választók csaknem fele a társadalmi háttérével összefüggésbe hozható pártra szavazott. 1990-hez képest 1994-ben még növekedett is a társadalmi-demográfiai jellemzők magyarázó ereje (Tóka 1994; 2005 Stumpf 1996; Angelusz – Tardos 2005). 1998-tól azonban e tényezők magyarázó ereje csökkent (Tóka 1998; Angelusz – Tardos 2005; Karácsony 2006). A pártválasztásokat már alapvetően nem befolyásolták markáns státushatások. Igaz volt ez a leendő első választókra is.<sup>3</sup>

Nyugat-Európában azzal magyarázzák a hagyományos társadalmi jellemzők gyengülő hatását, hogy a pártok kevésbé tekinthetők egyes társadalmi csoportok képviselőinek, valamint, hogy a szavazói viselkedés egyéni döntés eredménye, nem a közösségi hovatartozás kifejeződése. A posztkommunista rendszerekre fokozottan igaz a társadalom és a pártok közötti kötelékek gyengülése, a társadalmi státusz csekély hatása a pártválasztásokra (Enyedi 2004: 121–123).

Magyarországon a szociológiai tényezők gyenge magyarázó ereje azzal is összefügg, hogy változott a pártstruktúra, és sokan változtatták meg pártpreferenciáikat.<sup>4</sup> Választásról választásra magas volt a határozott pártpreferenciával nem rendelkezők aránya is. Az első szabad választás sikeres pártjai összezsugorodtak, az akkor kevésbé támogatott Fidesz és MSZP megerősödtek. Joggal állapította meg Karácsony Gergely 2006-ban, hogy „*az első szabad választáson legtöbb szavazatot kapott két pártra ma legfeljebb a választók egytizede szavazna, míg a jelenleg a szavazók 90%-át maga mögött tudó két nagy párt 1990-ben még csak a voksok 20%-át kapta meg*” (Karácsony 2006: 161).

A választók egyik tapasztalata volt, hogy sem saját társadalmi helyzetük, sem pedig a pártok programja, kormányzási kompetenciája, hozzáértése, valamint ideológiai orientációja nem nyújt elégséges támpontot választói döntéseik meghozatalához. Ugyanakkor egyre inkább megtanulták a legfontosabb pártok (MSZMP, Fidesz, SZDSZ, MDF) ideológiai (baloldali, jobboldali, liberális) orientációit. Végbement egy politikai-ideológiai tömbösödés, megerősödött a bal-jobb tengelyen elfoglalt hely magyarázó ereje. Angelusz Róbert és Tardos Róbert elemzéséből tudjuk, hogy a tömbösödésben szerepet játszanak a kulturális csoport-hovatartozások területi, világnézeti és életkori tényezői: a településtípus, a regionális hovatartozás, a vallás és az életkor. 1994-től kezdődően egyre erősödő összefüggést lehetett kimutatni a pártválasztások és a személyes mikrokörnyezet politikai jellege (a kapcsolati háló pártszimpátiája) között

is (Angelusz – Tardos 2005). Az azonos pártpreferencia a kapcsolati hálók nagyobb részét jellemzi. 1997–98-ban a fontos kapcsolatok (házastárs, gyerek, szülő, testvér, barát, munkatárs, szomszéd, ismerős) 47%-át, 2003-ban a 67%-át jellemezte azonos pártpreferencia. A politikai homofília az MSZP-vel rokonszenvezők kapcsolathálózatában 58-ról 70%-ra emelkedett; a Fidessel rokonszenvezők kapcsolathálózatában 53-ról 72%-ra (Angelusz – Tardos 2005: 110–121). Ezek az összefüggések a személyközi kommunikációval átszőtt csoportok fontosságára hívják fel a figyelmet.

*a) A fiatal nemzedékek politikához való viszonya.* A fiatalok politikai értékeire, aktivitására és magatartására minden országban megkülönböztetett politikai és kutatói figyelem irányul. Nyugat-Európában a fiatal szavazókra hagyományosan inkább jellemző a mindennapi élet liberális értékvilága (Percheron 1978; Ipsos 2001; Muxel 2001; 2002). Ugyanakkor az is igaz, hogy a társadalmi integrációjukat tekintve kevésbé sikeres, alacsony iskolai végzettségű ifjúsági rétegek között népszerűbbek a szélsőjobboldali pártok. Az önálló életkezdéssel, családalapítással és a szakmai pályafutás megalapozásával elfoglalt fiatalokra Anne Muxel kifejezésével élve összességében egyfajta politikai moratórium jellemző. Elfordulnak a politikai intézményektől, és kevésbé aktívak a választásokon is (Muxel 1996).

A magyar fiatalok körében más sajátosságok figyelhetők meg. A pártszimpátiák alakulásában az életkornak nagyobb szerepe van, mint a társadalmi státusznak, a vallásnak vagy a régióknak (Tóka 1996; 1998; Angelusz – Tardos 2005; Karácsony 2005). 1990 óta a Fidesz minden más pártnál népszerűbb a 35 év alattiak körében minden közvélemény-kutatás szerint. Magyar sajátosság az is, hogy a fiatal választóknak nem alacsonyabb a részvételük, mint más korcsoportoké (Karácsony 2005).

A pártválasztások életkori metszete és a bizonytalanok magas aránya felértékelte az identitás-tényezők jelentőségét. Az identitások befolyásolásának abból a szempontból van je-

lentősége, hogy melyik párt nyeri meg négy-évente a választásokat. A választásokon 600 ezer fiatal szavazhat először. Többek között az ő megnyerésük a mindenkori választások tétje.

b) *Generációs különbségek a politikai szocializációban.* A rendszerváltás után a nemzedékek közötti politikai választóvonal a múlthoz való viszony mentén épült ki (Karácsony 2005). A nemzedékek közötti konfliktusok a politikai identitások közötti konfliktusok is voltak. A fiatalok sokkal inkább elutasítják az MSZP-t, és az antikommunista beállítódás is inkább jellemző rájuk, mint azokra, akik életkoruknál fogva valamennyire integrálódtak a Kádár-rendszerbe. A Fidesz és az MSZP támogatóinak életkor szerinti különbségei a nemzedékek eltérő politikai szocializációjával magyarázhatók. A fiataloknak mások voltak viszonyítási szempontjaik, mint szüleik nemzedékének. A Rákosi-korszakhoz nem fűzték őket személyes tapasztalatok, szüleik viszonylagos gyarodását pedig a Kádár-korszakban nem annyira eredménynek, mint inkább adottságnak vették.

A késő kádári korszak gazdasági válságának, az életszínvonal romlásának a fiatalok egyértelműen a vesztesei voltak (Andics – Gazsó – Harcsa 1984; Rédei – Salamin – Újvári 1984). Többségük anyagi helyzete rossz volt, meg kellett küzdeniük az önálló életkezés és lakáshoz jutás egyre nagyobb terheivel. Ugyanakkor az egyre erőtlenebb rendszerbe életkoruknál fogva is, a szabadság egyre táguló kis köreinek köszönhetően is csak gyengén integrálódtak.

A fiatal nemzedékek Fidesz iránti szimpátiájában nem az ideológiai orientációk jelentik a kiinduló pontot. Akik a hétköznapi életvilág liberális értékeit elfogadják, gyakran elutasítják a politikai értelemben vett liberális értékeket (a többség és a kisebbség viszonyával, a homoszexualitással, az emberi jogokkal kapcsolatban). A fiatal korosztályok hétköznapi értékrendjének több eleme (például az abortusszal kapcsolatos nézeteik, a drogokkal kapcsolatos véleményük) nem egyezett a Fidesz által képviselt állásponttal (Karácsony 2005). A középiskolások pártpreferenciái és világképük ideológiai iránya

között sem voltak erős összefüggések (Szabó I. – Örkény 2002).

Mi tehát a pártszimpátiák alapja? A fiatalok ahhoz a párthoz kötötték a rendszerváltást, amely rendszerváltó nemzedékeket tudott kijelölni, és magát ezek képviselőjeként tudta megfogalmazni, függetlenül attól a tényről, hogy a rendszerváltás evolutív, tárgyalásos módon ment végbe. A Fidesz politikai sikra terelte a generációs különbségeket. Sikeresen azonosította magát a rendszerváltást fiatalon megélt korosztályokkal, és antikommunista retorikája is a fiatalokat érintette meg a leginkább. Azok körében lett a legnépszerűbb, akikben a késő kádári korszak már kevés nyomot hagyott; akiknek a felnőtté válása alapvetően a rendszerváltás utáni időszakra esett, és akik életkoruknál fogva a legnyitottabbak voltak az identitással összefüggő kérdések iránt. Az 1975 után született nemzedékek számára a Fidesz azt testesítette meg, hogy a rendszerváltás politikai nemzedékváltás is. Körükben volt a legnagyobb esélye annak, hogy a múlt rendszerrel azonosított baloldali (és a baloldal szövetségeseihez kötött liberális) értékekkel szemben fogalmazzák meg saját értékvilágukat, és hogy a párt egyfajta élcsapatává váljanak.<sup>5</sup> Annak, hogy a Fidesszel mint rendszerváltó párttal azonosulhattak a késő kádári korban született nemzedékek, fontos lélektani vejejárója volt, hogy mentesültek a szüleik nemzedékére vetülő kollaboráció bélyegétől. Egyfajta erkölcsi felmentést kaptak a rendszerváltás előtt történtek felelőssége alól is, a rendszerváltás levezénylésével kapcsolatos felelősség alól is. Azaz felmentést kaptak mind a történelmi kontinuitásban, mind a diszkontinuitásban való részvétel felelőssége alól.

c) *Az ifjúsági kultúra stílusjegyei a Fidesz identitásstratégiájában.* A Fidesz sikeresen alkalmazta az ifjúsági kultúra stílusjegyeit kommunikációjában (beszédmód, tömegrendezvények, marketing), és sikerrel jelenítette meg a rendszerváltást nemzedékváltásként, magát pedig a fiatal nemzedékek pártjaként. A párt akcióinak végrehajtása (tömegdemonstrációk, rendezvények, kampányok, aláírásgyűjtések stb.)

nem igényelte azokat a politikai cselekvési formákat, amelyek döntésekkel, mérlegelésekkel, kockázatokkal, a felelősség kis egyéni köreinek kirajzolódásával jártak volna együtt.

A felkínált értékvilághoz a fiatal nemzedékek értékvilága több kapcsolódási pontot kínált. A rájuk fókuszáló identitásstratégia kiindulhatott abból, hogy a politikai intézményekhez negatív érzelmek fűzik őket, a politikai szférát elutasítják (Szabó I. – Örkény 1998: 27–42; Csákó – Berényi – Bognár – Tomay 2001). A fiatalok értékvilágának fontos sajátossága, hogy a politika világában nem igazodnak el (Szabó I. – Örkény 1998: 43–70).

d) *A fiatalok demokráciaképe.* A kutatások szerint a fiatalok inkább hátrítják az állampolgári részvétel felelősségét. A demokráciától elsősorban a gondoskodó, jóléti szolgáltatásokat nyújtó állam feladatainak teljesítését várják el, a társadalmi cselekvési lehetőségek, a különböző önszerveződések és civil kezdeményezések nem vonzóak számukra. A 2005-ös *Iskola és demokrácia* című kutatás szerint a középiskolások inkább „védőpajzsak”, paternalisztikus társadalmpolitikának tekintették a demokráciát. Kétharmaduk személyes biztonságot remél a demokráciától, és csak minden második diák érti bele a demokráciába a többpártrendszer, az egyesülési szabadságot, a beleszólást a politikába és a kisebbségi jogok érvényesülését. A demokrácia fogalmába a törvény előtti egyenlőséget és a magánélet tiszteletben tartását értik bele a leginkább, a legkevésbé pedig a többpártrendszer és a kisebbségek jogainak védelmét. Demokráciaképükben keverednek a demokratikus és az antidemokratikus elemek. Több mint kétharmaduk értett egyet azzal, hogy „*az országnak elsősorban keménykezű vezetők-re van szüksége*”, valamint azzal, hogy „*olyan pártra van szükség, amely, ha szükséges, oda is üt*” (Csákó 2007a).

A fiatalok demokráciaképe elsősorban az egyén és a hatalom közötti kapcsolaton alapul, nem a különböző állampolgári közösségek és a hatalom közötti kapcsolatok rendszerén. Nem érzékelik a demokratikus közösségek jelentő-

ségét, amelyek skálája az állampolgári közösségektől (lokális közösségek, civil szervezetek, egyesületek stb.) a politikai közösségeken át (pártok, szakszervezetek, ifjúsági szervezetek stb.) a transznacionális mozgalmakig (környezetvédelem, feminista mozgalmak, antiglobalista mozgalmak, békemozgalmak stb.) terjedhet. A demokratikus közösségek választhatóságon alapuló, több pólusú, többközpontú, bonyolult dinamikájú világa, amelyben az egyes közösségek társadalmi súlya érdekeik érvényesítésének, törekvéseik, céljaik, programjaik képviselőletének függvénye, nem érinti meg őket (Csákó 2007a; 2007b).

d) *A tekintélyelvűség sikere a fiatalok politikai orientációjában.* A fiatalok körében az a párt bizonyult a legbefolyásosabbnak, amelynek identitásstratégiája a szocializációs minta kontinuum, premodern, a pártállami korszakra is jellemző elemekre épült: a tekintélyelvű konfliktuskezelési módok társadalmi elfogadottságára, az intézmények iránti bizalmatlanságra, a hierarchikus hatalmi viszonyok ismerőségére. A Fidesz identitásmentájában az *érzelmek* (a lelkesedés, a rajongás, a harcosság, a szenvedélyesség, a gyűlölet) és a *hit* játszották a fő szerepet. Kollektivistikus emberképe ellentmondott a rendszerváltást követő másfél évtizedben végbement modernizációval együtt járó individualizációnak. A párt a gondoskodó, paternalista hatalom képével kapcsolta össze saját képét és hatalomgyakorlási módját. Úgy kínált rendszerváltó élményt a fiatal nemzedékeknek, hogy ezeknek – a rendszerváltás evolutív és tárgyalásos jellegéből, illetve életkorukból adódóan – nem volt, nem lehetett tényleges részük a rendszerváltásban. A rendszerváltás élményét utólagosan és szimbolikusan nyújtotta antikommunizmusával, a múlt radikális elutasításával, a nemzeti ügyek képviselőletének fellátásával.<sup>6</sup>

e) *A nemzet alapú politikai közösség mintája.* A Fidesz értelmezésében az állampolgárok és a hatalom közötti kapcsolatok alapja a nemzet, mint pártpolitikailag értelmezett politikai közösség. A párt újrafogalmazta a nemzetet,

mint a politikai identitás alapját. A nemzeti alapú identitáskonstrukció a társadalom politikai megosztottságán alapult.

## 2. A politikai szocializáció fragmentált modellje

Magyarországon a 20. század politikai fordulataival a politikai szocializáció modellje is rendre megváltozott. A Rákosi-rendszer *konfliktustagadó* politikai szocializáció modelljét az 1956-os forradalom után a Kádár-rendszer *konfliktuskerülő* modellje váltotta fel.<sup>7</sup> A rendszerváltás alapjaiban értelmezte át az állam és az állampolgár viszonyát. Megteremtődött a demokratikus politikai szocializáció lehetősége. A demokratikus rendszerekre jellemző *konfliktuskihordó politikai szocializációs modell* kikristályosodása azonban nehéz folyamatnak bizonyult.

A rendszerváltás utáni politikai szocializáció modelljét egyrészt a Rákosi-korszak konfliktustagadó és a Kádár-korszak konfliktuskerülő modelljéhez képest értelmezhetjük, másrészt a nyugat-európai demokráciákra jellemző *konfliktuskihordó politikai szocializációs modell*hez képest. Mielőtt megvizsgálánk a rendszerváltás utáni modellt, nézzük meg röviden, mi jellemzi a demokratikus politikai szocializáció modelljét.

### a) A demokratikus politikai szocializáció modellje

A nyugati demokráciákban a konfliktuskihordó modell azoknak az ellentmondásoknak a kezelésére csiszolódott ki, amelyek a modern demokráciákban feszülnek. Ezek az érdekek sokféleségéből és az értékrendek sokszínűségéből következnek. Feloldásukra a demokratikus szocializáció modellje a konfliktuskezelés kompromisszumos módjait kínálja. A modell olyan, konzisztens struktúra, amelynek tényezői: a formális (iskola, szervezetek, egyházak),

a nem formális (család, kortársi csoportok, média, kapcsolatok hálózata), a kulturális (világkép-konstrukciók, gondolkozási, magatartási és cselekvési minták) és a diszkurzív tényezők (alaptematikák, különböző tematizációk), valamint a tapasztalatok, élmények egymást feltételezik. Az elsődleges életvilág formális és nem formális közösségei kiegészítik benne egymást.<sup>8</sup> Ezért képes a konfliktusok tárgyalásos, proceduális, kompromisszumokra épülő kezelésére. Képes folyamatosan reagálni a kollektív identitásokat érintő társadalmi kihívásokra. Ilyen kihívás például, ha egyes társadalmi csoportok – például a bevándorlók – szocializációjában az állam és az állampolgárok közötti kapcsolatok mintái nagyon különböznek a formális, intézményes szocializáció mintáitól.

A modell politikai támogatottságot élvez. Az Európai Unióban a társadalompolitika centrumában az aktív állampolgárság fejlesztése áll.<sup>9</sup> A helyi, regionális, nemzeti, illetve transznacionális közösségek legfontosabb stabilizáló tényezője az állampolgárok aktív társadalmi szerepvállalása. A demokratikus állampolgárrá nevelés alapelveiben a politikai aktorok egyetértenek; kérdései önálló kutatási és szakpolitikai területté váltak. Az aktív állampolgár képzése két pilléren nyugszik: az oktatáspolitikán és az ifjúságpolitikán. *Az ifjúsággal kapcsolatos szakpolitikák* (oktatáspolitikai, ifjúságpolitika, foglalkoztatáspolitikai, szociálpolitika), *az ifjúságkutatások*, valamint a *fiatalok társadalmi életének színterei és formái* nyitott, konzisztens alrendszer alkotnak.

A második világháború befejezése óta a *közoktatás* egésze Nyugat-Európában mindinkább a demokratikus állampolgári szocializáció jegyében zajlik. Ez az európai oktatási reformok közös célja is.<sup>10</sup> A társadalomismeret és az állampolgári ismeretek az oktatás gondosan ki-munkált részei. Abból indulnak ki, hogy az állampolgári ismeretek és társas értékek (a tolerancia és a szolidaritás) taníthatóak, a cselekvési, valamint döntési képességek fejleszthetőek. Az, hogy az iskolának elő kell segítenie az esélyegyenlőség érvényesülését, ugyancsak az

állampolgári szocializáció társadalompolitikai fontosságát jelzi. Az iskola belső világa (diák-önkormányzat; tanár-diák viszony; az iskola, a szülők és az iskolafenntartók viszonya) arról tanúskodik, hogy az iskolát a (demokratikus társadalmi) élet tanítómesterének tekintik.

A 90-es évek oktatási reformjai a demokratikus állampolgári nevelés célkitűzéseinek előtérbe kerülését mutatták. Az Európai Unióban a 90-es évek második felére általánossá vált állampolgári nevelési koncepció szerint az oktatásban elsőbbségük van a tapasztalatoknak, a demokratikus állampolgárságnak és az emberi jogokat tiszteletben tartó attitűdöknek.<sup>11</sup> Az iskolai állampolgári nevelés része az iskola belső világában érvényesülő demokrácia is. Ugyanakkor az állampolgári nevelés kérdései túlnőnek az iskola falain. A fiatalok tapasztalati tanulását elősegítő kezdeményezések társadalompolitikai támogatásban részesülnek, kereteit szakmai szempontok figyelembe vételével biztosítják.

A politikai szocializáció demokratikus modelljének stabilitásához hozzájárul, hogy a legtöbb nyugati országban a nemzeti identitással kapcsolatos, alapvető kérdések (így az, hogy ki tartozik a nemzethez és milyen kritériumok alapján, valamint, hogy milyen viszonyban van egymással az állampolgári és a nemzeti identitás) már lezárultak az elmúlt évszázadban. A nemzeti identitás konszenzuális kereteit az „ünnepi” társadalmi gyakorlat újra és újra megerősíti az összetartozást kifejező szimbólumokkal, ünnepekkel, hagyományokkal, szertartásokkal és emlékezésekkel, a hétköznapi tapasztalati világa pedig folyamatosan visszaigazolja, hogy mit jelent az adott nemzet tagjaként állampolgárnak lenni. Az európai polgár eszméjével a tagországok polgárainak többsége azonosul, a fiatalok pedig az átlagosnál nagyobb arányban fogadják el (Eurobarométer 2005). A nemzeti szocializáció az állampolgári szocializáció integráns része. Így a nemzeti identitás formálódásában is az iskola szerepe a meghatározó.

A nyugati világban a második világháború, de különösen az 1968-as diáklázadások után felértékelődött az *ifjúságpolitika*.<sup>12</sup> Ennek alap-

ját a fiatalokkal foglalkozó szakemberek (tanárok, az önkormányzatokban, iskolákban, civil szervezetekben, szakszolgálatokban dolgozó ifjúságsegítők, ifjúságpolitikusok) számára elérhető ifjúságpolitikai stratégia alkotja. Az ifjúságpolitikai stratégiák nyilvánosak és az ifjúsági szektor egészét orientálják. Fő törekvésük az állampolgári aktivitás elősegítése a nem formális nevelés lehetőségeinek hasznosításával. Az ifjúságpolitikák abból indulnak ki, hogy a legfontosabb problémák (az egyenlőtlenségek, a társadalmi önszerveződés, az érdekérvényesítés problémái, a többség és a kisebbségek viszonyának problémái, az emberi és állampolgári jogok érvényesülése stb.) a gyerekeket és a fiatalokat fokozottan sújtják. Mivel ők életkoruknál fogva is hátrányban vannak a felnőttekhez képest, sikeres integrációjuk elősegítése, jogaik és érdekeik érvényesítésének biztosítása a felnőtt társadalom fontos feladata. A célkitűzések megvalósulását segíti, hogy hatékony egyeztetési mechanizmusok épültek ki a közigazgatási és az ifjúságpolitikai szintek között. Az ifjúságpolitika egymáshoz illeszkedő, egymást feltételező elemekből felépülő rendszerében (a) az állami, helyi és civil intézmények, (b) a pénzügyi, gazdasági és jogi feltételek, (c) az infrastruktúra és (d) a szakemberképzés egyaránt fontos szerepet játszanak.

Megnőtt az *ifjúságkutatás* jelentősége. Kiépültek az ifjúságpolitika és az ifjúságkutatások közötti közvetítések, valamint a fiatalok társadalmi integrációját elősegítő kormányzati és nem kormányzati intézmények közötti egyeztetési mechanizmusok. Kiépültek azok a csatornák is, amelyek biztosítják a szaktudományi eredmények hasznosulását az iskolai állampolgári nevelésben, valamint a tanárképzésben és az ifjúságsegítő szakemberek képzésében. A társadalompolitikai nyitottság elősegíti, hogy a kutatói figyelem az új nemzedékek kollektív identitásának alakulására irányuljon, hiszen ez gyakran égető társadalmi kérdés is.<sup>13</sup>

A demokratikus politikai szocializáció modelljében a vallási, nemzeti, demokratikus, európai *alaptematikák* helye, jelentősége és sze-

repe más, mint a posztkommunista országok modelljeiben.<sup>14</sup> A modell legfontosabb diszkurzív tényezője a demokratikus, illetve az európai alaptematika. Az Eurobarométer 2005-ös adatfelvétele szerint az európai polgár eszméjével a tagországok polgárainak többsége azonosul, a fiatalok pedig az átlagnál nagyobb arányban fogadják el ezt az eszmét.

A legtöbb nyugati országban a nemzeti identitással kapcsolatos, alapvető kérdések (így az, hogy ki tartozik a nemzethez és milyen kritériumok alapján, valamint, hogy milyen viszonyban van egymással az állampolgári és a nemzeti identitás) már lezárultak az elmúlt évszázadban. A nemzeti szocializáció nem különül el az állampolgári szocializáció egészétől, így a nemzeti identitás formálódásában is az iskola, a legfontosabb formális szocializációs intézmény szerepe a meghatározó. A nemzeti szocializáció jól bejáratott mechanizmusok között zajlik. A nemzeti identitás konszenzuális kereteit az „ünnepi” társadalmi gyakorlat újra és újra megerősíti a nemzet összetartozását kifejező szimbólumokkal, ünnepekkel, hagyományokkal, szertartásokkal és emlékezésekkel, a hétköznapok tapasztalati világa pedig folyamatosan visszaigazolja, hogy mit jelent az adott nemzeti közösség tagjaként állampolgárnak lenni.

### **b) A fragmentált modell**

A rendszerváltás után Magyarországon a kollektív identitással kapcsolatos kérdések megőrizték átpolitizáltságukat. A nemzeti és a politikai identitás kérdései összefonódtak egymással. Az iskolai állampolgári nevelés és a nem formális tanulás kérdései nem váltak kormányzatokon átívelő társadalmpolitikai kérdésekké. Mind az iskolai szocializációra, mind az iskolán kívüli szocializációra kevesebb kutatói és szakpolitikai figyelem irányult, mint a nyugati demokráciákban.<sup>15</sup>

A kutatások és a szakpolitikák (oktatás- és ifjúságpolitika) közötti csatornák esetlegesen, a kutatási eredmények gyakran kívül maradnak

a szakpolitikák horizontján. A tanárképzés, az iskolai állampolgári szocializáció és a tapasztalati tanulás szinterei között nem alakultak ki közvetítő mechanizmusok. Mindezek a sajátosságok kedveznek annak, hogy a politikai szocializáció szövődését alkotó elemek egymástól elkülönüljenek.

Az állampolgári szocializációban az iskola nem játszik meghatározó, szakpolitikailag és módszertanilag megtervezett szerepet. Az iskola szakmaisága és hatékonysága esetleges, a meglévő oktatáspolitikai és ifjúságpolitikai lehetőségeket sem használja ki az állampolgári nevelés területén (Sik D. 2007; Csákö 2007b). Ezt támasztja alá a társadalomismeret magyarországi oktatásának tapasztalatairól rendelkezésre álló néhány tanulmány is (Knausz 2003; Csernyus é. n.). A tanárképzésben nincs helyük a civil társadalom önszerveződésével kapcsolatos ismereteknek. Az interneten is elérhető tantárgykínálat tanúságai szerint a tanárjelöltek rendszerint nem találkoznak a gyerekek iskolán kívüli életével kapcsolatos kurzusokkal (szabadidő-pedagógia, mozgalompedagógia, ifjúságsegítés).

Az *iskolán kívüli állampolgári szocializáció*nak a jelentősége a rendszerváltás óta növekedett. Az ifjúsági szervezetek az iskola falain kívülre kerültek. Az Úttörőszövetség mellett 1989-ben újjáalakult Magyar Cserkészszövetség is működni kezdett, és sorra alakultak más szervezetek is. Bár a civil szervezetek száma növekedésben van, a fiatalok életében játszott szerepük korlátozott.<sup>16</sup> Az ifjúsági szervezetek vonzásköre szűk (Zsebéné Dobó 2007). A fiataloknak csak a 6–10%-a tagja valamilyen szervezetnek, öntevékeny csoportnak, illetve közösségnek. (Stumpf 1995: 110–121; Szabó I. – Örkény 1998: 95–128; Gázsó T. – Szabó A. 2002: 254–259; Csákö 2006; Zsebéné Dobó 2007).

Magyarországon a rendszerváltás óta az állampolgári magatartások formálódásában *a nem formális szocializáció identitásformáló szerepe* a meghatározó. Ez a szerep azonban első sorban nem a civil szerveződésekhez, hanem a fiatalok szocializációjában tudatosan részt vevő

pártokhoz – a leghatékonyabban a Fideszhez – kötődik, és jórészt a politika világát közvetítő médiumokon (köztük az interneten) keresztül érvényesül. Abba a térbe, amelyből a formális politikai szocializáció kiszorult, a jobboldali pártok és szervezetek által vezetett nemzeti tematika nyomult be.<sup>17</sup>

A rendszerváltás utáni időszakot a politikai szocializáció *fragmentált modellje* jellemzi. A modellt a szocializáció tényezői (család, iskola, médiumok, kulturális közvetítők, tartalmak) közötti gyenge és esetleges kapcsolatok jellemzik. Az állampolgári kultúra hangsúlytalan benne, ugyanakkor a pártokhoz kötődő tartalmak túlsúlyosak. A modell leképezi azt a tényt, hogy a társadalmpolitikában a demokratikus állampolgári nevelés eszméje marginális, az iskolai állampolgári nevelés és a nem formális tanulás kérdései nem váltak stratégiai kérdésekké. Jellemzője, hogy bár a demokratikus szocializáció lehetőségei megteremtődtek, a szocializáció alapvetően nem az állampolgári közösségbe, mint a demokratikus rendszer alapját jelentő konszenzuális politikai közösségbe való integrálódást segíti elő.

Mivel a fragmentált modellben a demokratikus állampolgári szocializáció nem elsődleges cél, a nemzeti, illetve a politikai közösségi integráció sajátos veszélyeket rejt magában. Mindkét integráció megosztó lehet, átjárhatatlan árkokat húzhat a saját csoport és a másik csoport között, és akadályozhatja a demokrácia társadalom-leléktani újratermelődését.

Az állampolgári szocializációt maga alá gyűrő nemzeti szocializáció veszélyét abban látom, hogy összefonódott a pártpolitikai identitással. Mivel a nemzet felfogásában nincs konszenzus, a nemzeti identitás meghatározása pártpolitikai küzdelmek tétje lett. A pártpolitikai szocializáció dominanciája pedig azzal a veszéllyel jár, hogy a pártpolitikán felülemelkedő osztálytársadalmi érdekek belátásának képessége nem válik az állampolgári kultúra alapértékévé.

Az iskolai nemzeti, politikai és állampolgári szocializáció tartalmát illetően sincs konszenzuson nyugvó állami akarat. Leértékelődik az

iskola szerepe, ugyanakkor felértékelődik az iskolán és a szervezeteken kívüli nem formális szocializáció jelentősége. A szocializáció folyamata azonban akkor is zajlik, ha legfontosabb intézményes tényezője, az iskola megpróbál kimaradni belőle.<sup>18</sup> A szocializációs vákuumba könnyen be tudnak nyomulni más ágensek (például az egyházak, különböző személyek, illetve a politikai pártok és szervezetek által vezetett nemzeti tematika).

A rendszerváltás óta az iskola politikai szocializációs tevékenységét – egyfajta reakcióként arra, hogy a pártállami időszakban részt kellett vennie a politikai és ideológiai indoktrinációban – az „elhárítás attitűdje” jellemzi (Csákó 2007b.). Sem az iskola, sem a tanárok számára nem egyértelmű a politikai szocializációban való szerepük, mivel a politikát gyakran a napi pártpolitikával azonosítják.<sup>19</sup> Az iskolai állampolgári szocializáció deficitjeit a középiskolások körében végzett vizsgálatok is igazolták (Szabó I. – Örkény 1998; Csákó 2007b.). A diákok kevéssé látják, hogy milyen összefüggések vannak érdekeik, igényeik érvényesítése, sérelmeik orvoslása és a rendelkezésükre álló demokratikus formák között. *„Ha az iskolai demokrácia gyakorlata gyenge, akkor nemigen tudja segíteni a demokráciával kapcsolatos igények világos megfogalmazását sem”* – vonja le a következtetést Csákó Mihály (Csákó 2007b.).

A fragmentáltsághoz egy általános, a jóléti társadalmakban a hatvanas évektől megfigyelhető tendencia is hozzájárul: a kulturális minták változása. Az intézményes szocializáció valamelyest háttérbe szorult, a családi szocializáció gyengült, a kortárs csoportok, illetve csoportkultúrák szocializációban játszott szerepe pedig növekedett. A háttérben a jóléti társadalmak sajátosságait találjuk: egyrészt „az individuális szabadság kommercializálódását” (Debreczeni 2006: 23), másrészt a megnövekedett szabadidőt és az ifjúsági kultúra önállósodását, valamint mintaadóvá válását.

### c) A múlthoz való viszony a fragmentált modellben

A politikai szocializáció fragmentált modelljét fenntartó tényezők között kiemelten említhetjük a múlthoz és a nemzethez való viszony lezáratlan kérdéseit, illetve a feldolgozatlan történelmi sérelmeket. A szisztematikus feldolgozás legfőbb akadálya, hogy a huszadik század fontos eseményeinek megítélésében és a magyar nemzet fogalmának jelentésében nem alakult ki politikai konszenzus. Emellett a közgondolkodásban sem tisztázódott, hogy mit jelent a nemzethez és az állampolgári közösséghez való tartozás. A nemzeti identitás kérdései összefonódnak a politikai identitás kérdéseivel. Márkán, sokszor a politikai identitás függvényében értelmezhető külső és belső ellenségek képei szolgálnak viszonyítási pontokként az identitás felépítéséhez.

A 20. század történelmének közgondolkodásbeli feldolgozása egyik közép- és kelet-európai országban sem könnyű.<sup>20</sup> A történelmi emlékezet szárait a rendszerváltások elvágták, a magántörténelmek és a kollektív élmények egy része feldolgozatlan maradt. A politikai rendszerek a történelmet átértelmezték, a különböző nemzedékek az iskolai történelemoktatásban sokszor egymásnak ellentmondó értékelésekkel találkoztak.

A magyar társadalom megosztott a közelmúlt politikai korszakainak és e korszakok meghatározó politikusainak megítélésében (Karácsony 2005: 163–180; Marián 2006; Marián – Szabó I. 2007). Több olyan kérdésben, amelyeket a történettudomány alaposan feldolgozott (a trianoni veszteségek okai, a világháborúkban való részvétel okai, a magyar állam felelőssége a magyar zsidóság nagy részének elpusztításában, az 1956-os forradalom iránya), a közgondolkodásban egymással teljesen ellentétes értelmezések élnek egymás mellett.<sup>21</sup> Ezekről a kérdésekről a nyilvános diskurzusokban (politikusi megnyilvánulások, publicisztikai írások, különböző sajtótermékek, honlapok stb.) is sokféle értelmezés található.

A különböző forrásokból származó tartalmak a szocializáció folyamatában ismeret- és vélemény-alakzatokká, magatartási értékeké szerveződnek. Erősíthetik a demokratikus állampolgári magatartásokat, a másokkal való szolidaritást, de a különböző ellenségek képei és előítéleteket is.<sup>22</sup> Az iskolának abban van szerepe, hogy a felnövekvő nemzedékek megtanulnak-e eligazodni a különböző források és értelmezések között, valamint, hogy képesek-e önálló véleményt alkotni a vitatott kérdésekben. Ezt az orientációs szerepet az iskola a rendszerváltás után is csak korlátozottan tudta ellátni. Különösen a történelemtanárok számára jelentett nehézséget az átértelmezett történelmi mozzanatok tanítása.<sup>23</sup> Az oktatási tartalmak, módszerek, tankönyvek külön kutatási területet alkotnak. Itt csak utalok rá, hogy a szocializáció fragmentált modelljében a nyitott történelmi kérdésekben megnő a tanár egyéni értelmezéseinek és a különböző szocializációs ágensek értelmezéseinek jelentősége. Nagyobb a valószínűsége annak, hogy a különböző értelmezések elkerülik egymást.

### d) Nemzeti ünnepek

A nemzeti ünnepeknek kettős arcuk van: egy múltidéző és egy jelent idéző.<sup>24</sup> Az ünnep lehetőség a történelem, a nemzet, a társadalom, a más népekhez fűződő kapcsolatok fontos kérdéseinek újragondolására és az eredeti eseményhez fűződő viszony kiépítésére.<sup>25</sup> Az ünneplők „történelemrekonstrukciójától” függ, hogy a jelen számára mit jelent a múlt. Ahol konszenzus van az események értékelésében, az ünneplés az együvé tartozás megerősítése is. Tudatosítja a közös múlt értékeit, jelentőségét és az együvé tartozás szempontjából megfogalmazható tanúságait. Konszenzus hiányában az ünneplések a múltról beszélők hiteltelenségét és a jelen intézményei iránti gyanakvást erősítik.

Magyarországon a politikai rendszerek igyekeztek magukat visszamenőleg is legitimálni a múltban, és saját szerepükkel összekapcsolni

az ünnepekben megidézett eseményeket. Az egymással versengő pártok önmeghatározásaiban voltak felfedezhetőek a történelmi legitimitációra irányuló törekvések. Az ünnepek bizonytalan értelmezésében tetten érhető a történelem többszöri politikai átírásának öröksége is.<sup>26</sup> A pártállam eszmei, történelmi és uralmi kezdeteit jelentő ünnepek (március 21-e, április 4-e és november 7-e) a rendszerváltással megszűntek.<sup>27</sup> Mások (augusztus 20.) átalakultak: jelentésrétegeik vagy kiestek, vagy módosultak. Megint mások (október 23.) hivatalosan felejtésre ítélt események évfordulójából hivatalosan átértékelt események ünnepei lettek.

A rendszerváltással az ellenforradalomnak minősített 1956-os eseményekből forradalom lett, október 23-ából pedig nemzeti ünnep. A váltásokat a közgondolkodás némi fáziskéséssel követte. 1988-ban, az első ilyen tárgyú kutatásban 40–40% tekintette forradalomnak, illetve ellenforradalomnak az 1956-os eseményeket. A legnagyobb zavart egy évvel később lehetett észlelni, amikor hivatalosan „népfelkelésnek” minősítették az 1956-os forradalmakat. Ekkor 12% tekintette ellenforradalomnak; 22% népfelkelésnek, ami ellenforradalomba torkollott, 28% szerint végig népfelkelés volt, 24% szerint forradalom (Vásárhelyi 2003). 2003-ban már a lakosság 58%-a tekintette 1956-ot forradalomnak és szabadságharcnak (17% ellenforradalomnak, 12% népfelkelésnek). Ekkor sokan egyszerre gondolták azt, hogy a forradalom célja a polgári Magyarország megteremtése és azt, hogy a szocializmus megreformálása volt (Marketing Centrum).<sup>28</sup>

Március 15-e és október 6-a megítélésében nincsenek nagy társadalmi különbségek. Azonban még a politikai fordulatokat leginkább átvészelő március 15-e forradalmi hagyományainak és a nemzeti függetlenséget megtestesítő jelenségeinek értelmezései is többször változtak.<sup>29</sup>

A nemzeti ünnepekhez hasonlóan az *emléknapok* (az aradi vértanúk, a holokauszt és a kommunizmus áldozatainak emléknapja) is lehetőséget kínálnak az iskolának az állampolgári közösségek történelmi együtvé tartozásának

megerősítésére.<sup>30</sup> Ezeken új politikai rítusokat lehet meghonosítani. Ugyanakkor az emlékezés az európai hagyományokhoz is kapcsolódik (Czigány 2002). Az iskola ilyenkor élhet a nyitott történelmi kérdések megvitatásának, a „történelemrekonstrukciónak” a lehetőségeivel.

A sok helyen élő ünneplési sablonok azonban akadályozzák az emlékezésben rejlő lehetőségek kibontakozását és a részvételen alapuló demokrácia gyakorlását. Az ünneplési és megemlékezési sémák ugyanakkor egyfajta védekezést is jelentenek: eltakarják az egymás mellett élő különböző értelmezéseket és a közöttük való eligazodás nehézségeit.<sup>31</sup>

Az ünnepeket a rendszerváltás óta a politikai közösségek között kirajzolódott nemzeti töresvonal határozza meg. A megemlékezések a múlt örökségéért, a politikai pártok történelmi legitimitációjáért és önmeghatározásuk történelmi beágyazásáért folytatott küzdelmek színtereivé alkalmává váltak. A legfontosabb nemzeti ünnepek (március 15. és október 23.) nyilvános megemlékezéseit – különösen a központi megemlékezéseket – 2002 óta egyre élesedő politikai csatározások kísérik. Ezek nem könnyítik meg a közelmúlt feldolgozását. 2003-ban a legtöbben (43%) az 1848–49-es forradalom és szabadságharc emlékét érezték magukhoz a legközelebb állónak. Az 1956-os forradalom emléknapját a 90-es évekhez mértekhez képest kevesebben választották (10%). 29% szerint a politikai élet szereplői nem emlékeznek meg méltóan a forradalomról. 86% értett egyet abban, hogy a pártoknak – félretéve ellentéteiket – közösen kellene ünnepelniük (Marketing Centrum).

### **e) A nemzetfogalom és a nemzeti szocializáció**

A modern kollektív identitásokban az államhoz való viszony és a nemzet fogalmának meghatározása elkerülhetetlen. A politikai szocializáció fragmentált modelljében megnő a nem formális elemek jelentősége és a nemzeti kérdéseket tematizáló politikai aktorok mozgásteret. A nemzeti tematika előtérbe kerülésének kedvez, ha

a demokratikus állampolgári közösség eszméje nem tud megerősödni.

A nemzetkonstrukciók képlékenysége, átmenetisége, inkonzisztenciája leképezi azt a közép- és kelet-európai sajátosságot, hogy a nemzeti és az állampolgári identitások nem esnek szükségszerűen egybe. A nemzetfogalom jelentésével kapcsolatos kérdések eredendően nem a politikai szocializáció, hanem az adott politikai rendszer, az állam, valamint az állam és polgárai közötti kapcsolatok kérdései.

Magyarországon a *nemzeti szocializáció* az állampolgári szocializációtól elkülönült, nagyfokú önállóságra szert tett terület mind az iskolai, mind pedig az iskolán kívüli (szervezetekhez, politikai megmozdulásokhoz, ünnepekhez, illetve a családhoz és kortársi csoportokhoz kötődő) szocializációban. Ahogy erről már szó volt, a nemzeti szocializációban az iskolán kívüli világ játszik meghatározó szerepet. A nemzeti tematikával a politikai aktorok közvetlenül is belépnek a nemzeti szocializáció folyamatába. Ennek különösen akkor van jelentősége, ha a szocializáció szövedékében hangsúlytalan a demokratikus tematika, illetve, ha az iskolai állampolgári szocializáció nem hatékony.<sup>32</sup>

Az, hogy a közép-európai térségben az állampolgárság és a nemzetiségi hovatartozás nem esik szükségszerűen egybe, nemcsak konfliktusok forrása lett, hanem megnehezítette a hovatartozások közötti eligazodást és a nemzet fogalmának az értelmezését is.<sup>33</sup> A felnőttek és fiatalok körében végzett kutatások szerint a nemzetfelfogások elmosódtak, egymással interferálnak, sok bizonytalanság van bennük. Az államnemzet és a kultúrnemzet egymás mellett élő modelljei a nemzetképekben nem zárják ki egymást.<sup>34</sup> Az egymás mellett élő kultúr- és államnemzet-felfogások mellett egy harmadik típusú alakzat is kimutatható, amelyben a két modell kritériumai összefonódnak egymással (Csepeli 1992; Szabó I. – Murányi I. 1993; Lázár 1996; Szabó I. – Örkény 1996; 1998; 2001; 2002; Veres 1998; 2000; Murányi I. 2006b). Azok, akire ez utóbbi alakzat jellemző, egyszerre tekintik a magyar nemzetet a magyar

állampolgárok közösségének (amelybe beletartoznak a magyarországi kisebbségek) és ugyanakkor a határoktól és állampolgárságtól függetlenül a nyelvi, kulturális, etnikai szempontból együvé tartozók közösségének. Annak eldöntésében, hogy „ki számít magyarnak”, az állam és a kultúr- és államnemzet-koncepciók logikái között a különböző kritériumok közül az önbesorolás és az anyanyelv képezik a hidat. A nemzet fogalmi konstrukcióiban jogi, állampolgársági kritériumok, morális szempontok, érzések, teljesítmények is megtalálhatók. Ezeket a konstrukciókat a demográfiai és társadalmi változók csak korlátozottan magyarázzák. A tágabb értelmezési mezőben ott találjuk a vallásosság, az értékrend, az életforma magyarázó erejét, az esetleges politikai elkötelezettséget, az egyéni élettörténetet (személyes élményeket, kapcsolatokat).

A nyelvi és etnikai alapú kultúr- és államnemzet-felfogás etnikai alapú ellenségek felépítésével és erősítésével járhat együtt (Csepeli 1992: 11–19). A magyarság etnikai alapú felfogása főként hátrányos társadalmi környezetben függ össze az előítéletességgel. A kultúr- és államnemzet-felfogásban az ellenségek erőteljesebb, mivel ennek identitás-erősítő funkciója van. A középiskolások körében a kultúr- és államnemzet-felfogás inkább intoleranciával és xenofóbiával jár együtt, míg az állam- és kultúr- és államnemzet-felfogás elfogadói más csoportok iránt nyitottabbak (Szabó I. – Örkény 1998: 159–225; Murányi I. 2006b).

A nemzet fogalmának bizonytalanságai kedveznek a szomszéd népekkel és a hazai kisebbségi csoportokkal szembeni előítéleteknek. A fiatalok egy része számára vonzó a szélsőjobboldali értékvilág sok eleme (cigányellenesség, antiszemitizmus, elutasító magatartás azoknak az országoknak a többségét alkotó népekkel szemben, amelyekben sok magyar él.) Értékvilágukat a hagyományos társadalmi és kulturális változókkal csak korlátozottan lehet magyarázni (Szabó I. – Örkény 1998; 2000; 2002: 404–430; Murányi I. 2006b).

(a) *A szocializációs tényezők közötti viszony.* A politikai szocializáció szakirodalmában egyetértés van abban, hogy a társadalmi szemé-

lyiség formálódásában a család szerepe a legfontosabb, már csak érzelmi kötelekei miatt is. A család evidenciaként adja tovább a nemzeti hovatartozás bizonyosságát és a csoportközi viszonyokat értelmező gondolkozási mintákat. A család adja tovább a pártpreferenciákat, a pártválasztások mögött meghúzódó világgépeket is (Percheron – Jennings 1981; Percheron 1982). A legtöbb nyugati országban a családi szocializációt tekintik elsődlegesnek a fiatalok magatartásának alakulásában (*Education at a Glance* 1995). A magyar társadalom kitüntetett szerepet tulajdonít az iskolának. A családok az iskolára hárítják a nagyobb felelősséget. Ennek hátterében talán az áll, hogy a társadalmi játékszabályok gyakori változása miatt elbizonytalanodtak gyermeknevelési eszményeikben, és úgy vélik, hogy az iskola mint professzionális intézmény jobban tudja, hogy mi segíti elő a gyerekek *társadalmi* fejlődését.<sup>35</sup>

Az iskola az oktatásban, az iskola belső világában, az iskolai tevékenységeken keresztül a nemzeti azonosságtudat ismereti, érzelmi és normatív dimenzióit formálja. Az iskola tervezett és rendszeres tevékenysége révén a szocializációs modell legalkalmasabb intézménye a különböző hatások feldolgozásának és a kollektív identitások felépítésének elősegítésére, a demokratikus magatartási készségek és kompetenciák kifejlesztésére. Ha azonban tisztázatlanok a szocializáció alapelvei és célkitűzései, az iskola igyekszik kitérni a szocializációval kapcsolatos feladatai elől.

A kollektív identitás a történelemmel, a társadalommal, az állammal, a nemzettel, az emberek különböző csoportjaival és a politikával kiépített viszonyok rendszere. Ezért nagy jelentősége van a történelem, az irodalom, a társadalomismeret oktatásának. Az állampolgári magatartások kiépítéséhez szükséges ismereteket az iskola közvetíti a tanulók számára. Kihaszználhatja a nemzeti ünnepek és emléknapok lehetőségeit, és az iskolai munka részévé teheti a kommunikatív cselekvési formákat: a beszélgetéseket és vitákat. Az ismeretek rendszerezésében és feldolgozásában az iskola különle-

ges helyét rendszerszerűsége, formalizáltsága, szakmaisága és a tankötelezettség biztosítja.

A múlt iskolai olvasata befolyásolja a nemzeti képeket, a más népekhez és csoportokhoz való viszonyt. Nagy jelentősége van annak, hogy mit hallanak a diákok a történelem neuralgikus kérdéseiről, a történelmi felelősségről. Itt csak utalok rá, hogy bár sok korszerű oktatási program és oktatási segédanyag foglalkozik a holokausztal, ezek használata nem általános. A magyar holokausztal kapcsolatos ismeretek hiányosak, eseményeinek értelmezése ellentmondásos.<sup>36</sup>

A 2005-ös *Iskola és demokrácia* kutatás szerint nemcsak a történelmi, hanem a társadalmi ismeretek átadásában is a történelem játssza a legnagyobb szerepet. A középiskolások 37.5%-a jelölte meg ezt a tárgyat. Ugyanakkor azok körében, akik szeretik a történelmet, már 76.5% volt a történelmet társadalomismereti forrásként megjelölők aránya. (Csákó 2007b).

Az iskola a maga belső világával a társadalmi tapasztalatok talán legfontosabb forrása. A társadalom szerkezetének, működésének, szabályainak a személyközi kapcsolatok révén is belátható mintája. Az iskolai élet olyan társadalmi gyakorlóterep, ahol normákat, társadalmi játékszabályokat lehet megtanulni, részvételi és cselekvési módokat begyakorolni, és egyúttal kipróbálni az egyéni és a csoportos érdekérvényesítés különböző formáit.

Az iskola akkor tud a szocializáció hatékony tényezője lenni, ha törekvéseiben társadalmi és szakpolitikai támogatottságot élvez. Hatékonyságát befolyásolja állampolgári nevelési stratégiája; az, hogy a szereplőknek mennyire van lehetőségük demokratikus gyakorlatra, valamint, hogy milyen tanári magatartások, iskolán belüli kapcsolatok és hatalmi viszonyok hitelesítik a közvetített tartalmakat.<sup>37</sup> Az iskolai állampolgári szocializációt meghatározza, hogy az oktatáspolitikai milyen jelentőséget tulajdonít neki, és hogy hol jelöli ki a helyét a közoktatásban, a tanárképzésben és a tanárok továbbképzési rendszerében.

Magyarországon a diákok állampolgári ismereteiben, társadalomképében, a politikai intéz-

mények iránti bizalmában, politikai érzelmeik és a más csoportokhoz való viszonyulásaik alakulásában a legnagyobb különbségek az iskolai képzés típusa mentén mutathatók ki (Szabó I. – Örkény 1998; Szabó I. – Lannert – Örkény 1999; Csákó 2006).<sup>38</sup> Az iskolarendszer a politikai kultúra megtanulásában is inkább reprodukálja az előnyöket és a hátrányokat, mintsem csökkentené a különbségeket (Nagy 1999).<sup>39</sup> Ennek ellenére a közoktatásban a rendszerváltást követő másfél évtizedben az állampolgári nevelés kérdése nem vált stratégiai kérdéssé.<sup>40</sup> Ebben szerepet játszik, hogy nem kristályosodtak ki a demokratikus társadalom állampolgári mintái, valamint, hogy a történelemmel és a nemzettel kapcsolatos alapvető kérdések nyitottak maradtak. Ezért válhatott a szocializációs modell tartalmi meghatározása pártpolitikai kérdéssé. A konszenzus hiányából következően a kollektív identitással kapcsolatos kérdésekre az iskolában is rávetül a politika árnyéka.<sup>41</sup>

(b) *A nem formális szocializáció tényezőinek szerepe.* Az iskola és a család mellett a tapasztalati tanulás tényezőinek (a civil szervezeteknek, társadalmi mozgalmaknak, ifjúsági kezdeményezéseknek) mint a tapasztalati tanulás színtereinek van szerepük az állampolgári szocializációban. Segítik a nemzeti és az állampolgári (vagy európai polgári) identitás társadalmi gyakorlatban történő kifejeződését.

A fragmentált modell nem tud hatékonyan reagálni az új társadalmi kihívásokra: a szélső-jobboldali jelenségekre, a nagy integratív folyamatok ellenhatásaira, az újrafogalmazódó interetnikus és interkulturális viszonyokra és a nemzeti identitás problémáira. Kevésbé érvényesül az iskola rendszerező, strukturáló, szakmailag megalapozott szocializációs tevékenysége. Ugyanakkor megnő a médiumok közvetítésében sokakhoz eljutó nem formális tényezők szerepe. A média közvetetten sokféle tapasztalathoz, a nemzeti identitás szempontjából fontos élményeket (olimpiai játékok, nemzetközi versenyek, sztárok, kulturális tartalmak, történelemhez kapcsolódó tartalmak) közvetít. Közvetítésében a politikai aktorok te-

matizációi sokakhoz jutnak el és válnak a társadalmi cselekvések szintjére lefordítható politikai entitássá.

Magyarországon a rendszerváltást követő másfél évtizedben tisztázatlanok maradtak a nemzeti és az állampolgári identitások, illetve a politikai és az állampolgári identitások közötti viszonyok. Ez gátolja, hogy a közoktatási rendszer hatékonyan tudjon közreműködni a demokratikus állampolgári kultúra megalapozásában. Az iskola azonban önmagában nem tudja felvállalni az állampolgári és a nemzeti identitás formálásának feladatát. Ezért inkább a konfliktuskerülő politikai szocializáció hagyományait folytatja. Ha lehet, kitér az állampolgári szocializációban való közreműködés feladatai elől, inkább a konfliktuskerülés mintáit közvetíti, folytatva a Kádár-korszak konfliktuskerülő politikai szocializációjának hagyományait. A társadalmi rendszer folyamatos megújulásához szükséges állampolgári ismereteket, értékeket, készségeket, a konfliktusok konszenzushoz vezető kezelését az iskolában csak esetlegesen lehet elsajátítani.

Ugyanakkor a nemzeti tematikát vezető politikai szereplők a politikai szocializációs modell legdinamikusabb és nagy nyilvánosságot élvező tényezőiként összekapcsolják a politikai és a nemzeti identitás kérdéseit, átpolitizálják a nemzet fogalmát és a nemzethez tartozás kritériumait. Ezzel konfliktusélező mozzanatokot visznek a politikai szocializáció modelljébe, mivel a társadalom egyes csoportjai kívül maradnak a politikai szempontok mentén meghatározott nemzeten.

A fragmentált modell fontos tartalmi jellemzője a nem formális szocializációhoz kötődő nemzeti tematika hangsúlyos jelenléte. A rendszerváltás után a 20. században immár harmadszor (először a Horthy-korszakban, másodszer a pártállami időszakban) fogalmazódott újra a nemzeti tematika. Ez azért volt lehetséges, mert az alapvető nemzeti kérdésekben (a nemzet fogalma, a nemzethez tartozás kritériumai, a múlthoz való viszony, az állam és az állampolgárok közötti, illetve a nemzet és az állampolgári közösség

közötti viszonyok) nem alakult ki konszenzus. A nemzeti tematika ráépülhetett ezekre az állásfoglalást és konszenzust igénylő kérdésekre, és egyfajta válaszrendszert kínált ezekre.

A nemzeti tematika előtérbe kerülésének pártpolitikai okai is voltak. A 20. századi magyar történelemben nem volt olyan jobboldali politikai hagyomány, amelynek mintájára a rendszerváltás után a jobboldal fel tudott volna épülni. A nemzeti tematikával helyre lehetett állítani egy történelmi kontinuitást, amely megszakadt a pártállam kiépülésével és a két világháború közötti időszak államilag vezetett nemzeti tematikájának a teljes elutasításával.

A nemzeti tematika a politikai szocializációs modell legdinamikusabb és nagy nyilvánosságot élvező tényezőjévé formálódott. A tematika vezetői összekapcsolták a politikai és a nemzeti identitás kérdéseit, átpolitizálták a nemzet fogalmát és a nemzethez tartozás kritériumait. A nemzeti identitás tartalma és helye az állampolgári kultúrában így könnyen válhatott a politikai csatározások szabad prédájává. Ezzel a tematikát vezető politikai szereplők folyamatosan konfliktusélező mozzanatokot visznek a politikai szocializáció modelljébe, mivel a társadalom egyes csoportjai kívül maradnak a politikai szempontok mentén meghatározott nemzeten. A nemzeti tematika a fragmentált modellben kézzelfogható, valóságos és a társadalmi cselekvések szintjére lefordítható politikai entitássá vált, amely megosztja a társadalmat. A fragmentáltságot fenntartja, hogy az alternatívát jelentő demokratikus tematika alapeszméje, a demokratikus állampolgári közösség eszméje Magyarországon a rendszerváltás óta eltelt másfél évtizedben nem tudott megerősödni.

### 3. Összefoglalás

A rendszerváltás felszínre hozta, hogy a magyar nemzeti identitásnak nincs társadalmi konszenzuson nyugvó, a politikai intézményrendszer működésével megtámogatott és az intézményes szocializációban közvetített mintája. A párt-

preferenciákat a szociológiai tényezők kevéssé magyarázták. A legfőbb különbség a választók életkorában volt. A Fidesz a fiatal nemzedékek körében volt a legnépszerűbb, akik számára nemcsak a rendszerváltást, hanem a nemzedékváltást is megtestesítette. A párt az állampolgárok és a hatalom viszonyának értelmezésében a nemzetből, mint pártpolitikailag értelmezett közösségből indult ki. Identitásmintája a szocializációs minta hagyományos, premodern elemeire, a vezetők és a vezetettek hierarchikus viszonyára épült.

A modern demokráciákban a politikai szocializáció modellje társadalmi konszenzuson nyugszik. Alapelveiben a politikai élet aktorai egyetértenek; kérdései alapvetően szakpolitikai kérdések. A nemzeti szocializáció az állampolgári szocializáció része. A modell legfontosabb diszkurzív tényezője a demokratikus, illetve az európai alapterematika. A demokratikus politikai szocializáció modellje konzisztens modell, tényezői egymást feltételezik. Képes az új társadalmi kihívásokra reagálni.

A magyarországi politikai szocializáció rendszerváltás utáni modelljét fragmentált modellnek nevezhetjük. A nemzeti és az állampolgári identitás mintái, a múlt kérdései, az előző korszakok megítélése és a nemzet fogalmának értelmezése megosztja a társadalmat és a politikai élet szereplőit. Nem formálódott ki az állampolgári identitással kapcsolatos kérdéseket szakpolitikai síkra és társadalmi gyakorlatra lefordító ifjúságpolitikai stratégia. A modell nem tud választ adni a kollektív identitásokat érő kihívásokra. Ugyanakkor jelentős benne a nem formális tényezők, így a nemzeti tematika identitásformáló szerepe. Az iskolai állampolgári szocializáció alacsony határfokú; hasonlóan a Kádár-korszakhoz, most is alapvetően a konfliktusok kerülésére szocializál.

A nemzeti tematika elsősorban a nem formális szocializációban jut el a társadalom különböző csoportjaihoz, köztük az identitásminták iránt különösen fogékony fiatal nemzedékekhez. Mivel a nemzeti tematika vezetése a politikai élet szereplőjéhez kötődik, szükségszerűen vezet a konfliktusok éleződéséhez.

## Irodalom

- Ajtony, Árpád (2001): Conversion, identité et changement social. *Bulletin de Psychologie* No. 54. Párizs
- Almond, Gabriel – Verba, Sidney (1997): Állampolgári kultúra. Bevezetés a politikai kultúrába. *Szociológiai Figyelő* 1–2. 17–52.
- Anderson, Benedict (2006): *Elképzelt közösségek. Gondolatok a nacionalizmus eredetéről és elterjedéséről*. Budapest, L'Harmattan
- Andics Jenő – Gázsó Ferenc – Harcsa István (1984): Az ifjúság önálló élet- és pályakezdetésének főbb jellemzői, konfliktusai. In: *A magyar ifjúság a nyolcvanas években*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó, 225–264.
- Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1994): Paletta fekete-fehérben. Hozzászólás Körösenyi András tanulmányához. *Politikatudományi Szemle* 3.
- Angelusz Róbert – Tardos Róbert (2005): A választói tömbök rejtett hálózata. In: Angelusz Róbert és Tardos Róbert (szerk.): *Törések, hálók, hidak. Választói magatartás és politikai tagolódás Magyarországon*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány 65–92.
- Bajomi-Lázár Péter (1996): Nemzeti ünnepek a tankönyvekben. Politikai szocializáció az általános iskolában a szocializmus éveiben. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8., 215–225.
- Beke Judit (2003): A néven szólítás ünnepe. *Iskolakultúra* 6–7.
- Berger, Peter L. – Luckmann, Thomas (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest, József Műhely Kiadó
- Bibó István 1986. *Válogatott tanulmányok I.* A kelet-európai kis népek mizériái. Budapest, Magvető Könyvkiadó
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó
- Breznyszászky László (2001): A 20. század iskolamodelljeinek politikai szocializációs hatásrendszere. *Új Pedagógiai Szemle* 4.
- Czigány Szilvia (2002): *Középiszkolai emléknepok és demokratikus állampolgári szocializáció*. Egyetemi szakdolgozat, ELTE Szociológiai Intézet, kézirat
- Csanádi Mária (1995): *Honnan tovább? A pártállam és az átalakulás*. Budapest, T–Twins Kiadó, MTA Közgazdaságtudományi Intézet
- Csákó Mihály – Berényi Eszter – Bognár Éva – Tomay Kyra (2000): Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. *Szociológiai Szemle* 1., 50–68.
- Csákó Mihály (2007a): *Fiatalkor demokráciaképe*. Budapest, kézirat
- Csákó Mihály (2007b): *Demokráciára nevelés az iskolában*. Budapest, kézirat
- Csepeli György (1987): *Csoporttudat – nemzettudat. Esszék, tanulmányok*. Nemzeti identitás és attitűd Magyarországon a 70-es években. Budapest, Magvető Könyvkiadó
- Csepeli György (1988): Negatív identitás Magyarországon. *Társadalomkutatás*, 4.
- Csepeli György (1992): *Nemzet által homályosan*. Budapest, Századvég Kiadó
- Csepeli György – Örkény Antal (1998): Nemzetközi összehasonlító vizsgálat a nemzeti identitásról. *Szociológiai Szemle* 3.
- Csepeli György (2002): Átalakuló nemzeti identitás. *Kritika* 9., 9–11.
- Csernyus László (é. n.): *A társadalomismeret modul-tantárgy bevezetésének első tapasztalatai*. www.oki.hu
- Debreczeni József (2002): *Orbán Viktor*. Budapest, Osiris Kiadó
- Debreczeni József (2006): Populizmus, fasizmus, náciizmus. *Mozgó Világ*, 17–36. oldal
- Derville, Jacques – Croisat, Maurice (1979): La socialisation des militants communistes français. *Revue française de science politique*, No. 4–5. Párizs
- Delannoi, Gil (1999): *Sociologie de la Nation*. Paris, Armand Colin
- Dögei Ilona (1979): *Társadalmi, politikai ünnepeink. Részvétel a FIN ünnepein*. ILV Sajtó- és Közvéleménykutató Osztálya, kézirat
- Draskovich Zita (2006): Politikai transzcendencia. A Fidesz valóságértelmezése a 2002-es választási kampánytól a Szövetség megszületéséig. In: Szabó Márton (szerk.): *Fideszvalóság. Diszkurzív politikatudományi értelmezések*. Budapest, L'Harmattan Kiadó
- Education at a Glance* (1995)

- Enyedi Zsolt (2004): Pártpolitika a posztkommunista világban és Nyugat-Európában. *Politikatudományi Szemle* 3., 121–142.
- Enyedi Zsolt (2004): A voluntarizmus tere. A pártok szerepe a törésvonalak kialakulásában. *Századvég* 3.
- Erős Ferenc (2001): *Az identitás labirintusai*. Janus – Osiris Könyvkiadó, Budapest
- Erős Ferenc (2007): *Trauma és történelem*. Szociálpszichológiai és pszichoanalitikus tanulmányok. József Műhely Kiadó, Budapest
- European Commission (2004): *Supporting Active Citizenship, Equal Opportunities and Social Cohesion*. DG Education and Culture, Brussels
- Fábián Zoltán – Tóth István György (1996): Szavazói táborok és szavazói mobilitás 1990–5. In: Sík Endre és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi páternosztér 1992–1995*. Budapest, TÁRKI, 152–165.
- Fábián Zoltán (1999): *Tekintélyelvűség és előítéletek*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Gaiser, Wolfgang – Gille, Martina – Krüger, Winfried – de Rijke, Johann (2001): Désintèrèt pour la politique en Allemagne de l'Est et de l'Ouest? Prises de position des jeunes et des jeunes adultes allemands. *Agora* 1., 97–114.
- Gazsó Tibor – Szabó Andrea (2002): Társadalmi közérzet, politikához való viszony. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, 240 – 261.
- Gerő András (2004): *Képzelt történelem. Fejezetek a magyar szimbolikus politika 19–20. századi történetéből*. Budapest, PolgArt
- Gimpel, James G. – Lay, J. Celeste – Schuknecht, Jason E. (2003): *Cultivating Democracy. Civic Environments and Political Socialization in America*. Washington, Brookings Institution Press
- Göschel, Albrecht (2001): Nyugat és Kelet feszültségei. Mentalitáskutatás egy „kultúra-, elbeszélés- és emlékezet-közösségben” a Német Szövetségi Köztársaság új szövetségi államaiban. *Regio* 1. 22–44. oldal
- Gradvohl, Paul – Marián Béla – Szabó Ildikó (1998): A folyamatosság forradalma, avagy a Kádár-korszakhoz való viszony szerepe a magyar politikai közgondolkodásban. *Politikatudományi Szemle* 2., 5–26.
- Hunyady György – Pörzse Katalin (1976): *Vélekedések a XX. század történetéről és a családok múltjáról*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Piros tanulmányok, VIII. 14.
- Hunyady György (1997): A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükre. *Új Pedagógiai Szemle* 10.
- Jakab Zoltán (1976): „Ezt a nevet már hallottam...” Fialatok ismeretei, hiedelmei Rákosi Mátyásról és Rajk Lászlóról. *Rádió és Televízió Szemle* 2., 129–139.
- Jakab György (2000): A történelem tanítása az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* 6., 36–51.
- Jennings, Kent M. – Niemi, Richard. G. (1974): *The Political Character of Adolescence. The Influence of Families and School*. Princeton, Princeton University Press
- Jennings, Kent M. – Percheron, Annick (1981): *Political Continuities in French Families. A new Perspective on an Old Controversy*. The City University of New York
- Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (2002): Kampány és értékek. A pártok arculatának dimenziói 2002 tavaszán. *Politikatudományi Szemle* 3–4., 167–198.
- Karácsony Gergely (2005): A történelem fogságában. Generációk, életutak és politikai preferenciák Magyarországon. In: Angelusz Róbert és Tardos Róbert (szerk.): *Törések, hálók, hidak*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, 161–206.
- Kende Péter (1994): Politikai közösség és nemzet. *Magyar Tudomány* 4.
- Kiss Endre (1998): Kísérlet a posztoszocialista nemzet-problematika értelmezésére. *Új Holnap* 1.
- Knausz Imre (2003): *A társadalmi ismeretek oktatása Európában és Magyarországon. Előadás a szegedi Pedagógiai Nyári Egyetemen*. [www.knauszi.hu/tarseu.html](http://www.knauszi.hu/tarseu.html)
- Komoróczy Géza (2006): Zsidó nép, zsidó nemzet, zsidó nemzetiség. *Élet és Irodalom*, június 16.
- Kovács András (1997): *A különbség köztünk van. Az antiszemitizmus és a fiatal elit*. Budapest, Cserépfalvi Könyvkiadó
- Kovács Éva – Tóth István János (1992): Ki mit mondott 1990-ben? Választási pártprogramok elemzése. *Politikatudományi Szemle* 1., 99–124.
- Körösenyi András (1993): Bal és jobb. Az európai és a magyar politikai paletta. *Politikatudományi Szemle* 3., 94–111.

- Lázár Guy (1983): *A magyar lakosság politikai-történelmi tudata a közvélemény-kutatások tükrében 1969–1980*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont
- Lázár Guy (1984): Kik tartoznak a nemzethez? Fialatok a magyarság ismérveiről és a határokon túli magyarokról. *Ifjúsági Szemle* 2., 39.
- Lázár Guy (1992): A politikai közvélemény a Medián kutatásainak tükrében. In: *Magyarország politikai évkönyve 1992*. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, Economix Rt., 575–603.
- Lázár Guy (1995): A kisebbségek szerepe a nemzeti identitás kialakulásában. *Regio* 1–2., 28–63.
- Lázár Guy (1996): A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében. In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Budapest, Osiris – MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 9–115.
- Lendvai Judit (1996): A nemzetben való gondolkodás két fő típusa: a nemzetkép és a nemzeti sztereotípiák. In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Budapest, Osiris – MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 117–160.
- Ligeti György (2006): A jogállam polgárai. A legfrissebb kutatási eredmények serdülők körében. *Új Pedagógiai Szemle* 4.
- Liskó Ilona (szerk.) (1995): Történelmi lecke. *Educatio* 2., 285–310.
- Löfgren, Orvar (1989): A nemzeti kultúra problémái svéd és magyar példákon. *Janus*, tél 13–28.
- Majsai Tamás (2000): A soá és a zsidóság a református hittankönyvekben. In: Nagy Péter Tibor (szerk.): *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó
- Marián Béla (1993): A politikai közvélemény a Medián kutatásainak tükrében. In: *Magyarország politikai évkönyve 1993*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, 641–659.
- Marián Béla (1997): *Közoktatás és közvélemény*. OKI – Marketing Centrum
- Marián Béla – Szabó Ildikó (1999): Politikai érzelmek hálójában. Ideológiai orientációk érzelmi meghatározottsága a közgondolkodásban. *Szociológiai Figyelő* 1–2.
- Marián Béla – Szabó Ildikó (2000): A pártok szavazótáborának érzelmi, ideológiai profilja. In (Kurtág Sándor et alii szerk.): *Magyarország politikai évkönyve 1999*. Budapest, Demokrácia Kutatások Központja Alapítvány
- Marián Béla – Szabó Ildikó (2007) Történelem és emlékezés. Az 1956-os forradalom képe a felnőtt lakosság körében. *Magyarország politikai évkönyve 2006*. Budapest, Demokrácia Kutatások Központja Alapítvány III. kötet (CD melléklet)
- G. Márkus György (1994): Rokkan és Lipset törésvonal-elmélete és a posztkommunista Európa realitásai. In: Balogh István (szerk.): *Törésvonalak és értékválasztások*. Budapest, MTA Politikai Tudományok Intézete, 27–47.
- G. Márkus György (1998): Törésvonal-szerkezet és pártrendszer. In: Kurtán S. et al. (szerk.): *Magyarország évtizedkönyve*. Budapest, Demokrácia Kutatások Alapítvány, 372–384.
- Mester Béla (2005): A nemzet mint kommunikációs közösség. *Beszélő* 6–7., 140–146.
- Moscovici, Serge – Mugny, Gabriel (1987): *Psychologie de la conversion. Etudes sur l'influence inconsciente*, Editions Delval, Párizs
- Mossuz-Lavau, Janine (1979): *Les jeunes et la gauche*. Párizs, Fondation Nationale des Sciences Politiques
- Murányi István (2004): Fialatok vallásos szocializációja és előítéletessége. *Educatio* 4.
- Murányi István (2006b): *Identitás és előítélet*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Murányi István – Szabó Ildikó (2007): Középiszkolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio* 1.
- Muxel, Anne (1996): *Individu et Mémoire familiale*. Párizs, Nathan
- Muxel, Anne (1996): *Les jeunes et la politique*. Párizs, Hachette
- Muxel, Anne (2001): *L'expérience politique des jeunes*. Párizs, Presses de Sciences Po
- Nagy Mária (1999): Közoktatás a politikai rendszer-változás utáni Közép-Európában. *Új Pedagógiai Szemle* 11., 45–61.
- Nárai Márta (2004): A civil szervezetek szerepe és jelentőségük. *Educatio* 4.
- Némédi Dénes (2000): Nemzet, Európa, NATO (Az államfői beszédek elemzése 199–1997). *Jel-Kép* 3.

- Palonen, Emilia (2006): *Fidesz-diskurzus és Budapest. Határteremtés és térfoglalás*. In: Szabó Márton (szerk.): Fideszvalóság. Diszkurzív politikatudományi értelmezések. Budapest, L'Harmattan Kiadó, 13–40.
- Percheron, Annick (1974): *L'univers politique des enfants*. Párizs, Fondation Nationale des Sciences Politiques – Armand Colin
- Percheron, Annick – Subileau, Françoise (1978): Définition du champ politique. In: Annick Percheron (szerk.): *Les 10–16 ans et la politique*. Párizs, Fondation Nationale des Sciences Politiques, 139–202.
- Percheron, Annick – Jennings, M. Kent (1981): Political Continuities in French Families: A New Perspective on an Old Controversy. *Comparative Politics* Vol. 13, No. 4., 421–436.
- Percheron, Annick (1982): Préférences idéologiques et morale quotidienne d'une génération à l'autre. *Revue française de science politique* 2.
- Percheron, Annick (1993): *La socialisation politique*. Paris, Armand Colin
- Percheron, Annick (1971): Az egyén politikai formálódása. In: Szabó Ildikó – Csákó Mihály (szerk.): *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Budapest, (1999) Új Mandátum Kiadó, 18–43.
- Rédei Mária – Salamin Pálné – Újvári József (1984): A fiatalok anyagi-jövedelmi és lakáshelyzete. In: *A magyar ifjúság a nyolcvanas években*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó 147–175.
- Ring Éva (2004): *Államnemzet és kultúrnemzet választóján. A modern nemzetek születése Közép-Kellett-Európában*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- Romsics Ignác (2001): *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris Kiadó, harmadik, javított és bővített kiadás
- Sik Domonkos (2007): *Az iskola mint politikai szocializációs ágens*. Kézirat
- Simon János (1992): A demokrácia „másnapja” Magyarországon (avagy hogyan is demokratizálódunk 1991-ben?). In: *Magyarország politikai évkönyve*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány – Economix Rt.
- Simon János (1999): Két lábon álló demokrácia, avagy mit jelent a politikai elit számára a baloldal és a jobboldal? *Politikatudományi Szemle* 2., 95–116.
- Schnapper, Dominique (1994): *La communeauté des citoyens. Sur l'idée modern de nation*. Paris, Gallimard
- Schnapper, Dominique (2000): *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Párizs, Gallimard
- Sólyom Andrea (2007): *Középiszkolások és egyetemisták társadalmi és politikai értékvilága az empirikus kutatások tükrében*. Csíkszereda, Doktori értekezés kézirat
- Stumpf István (1995): Ifjúság, politikai részvétel, pártpreferenciák. In: Gazsó Ferenc és Stumpf István (szerk.): *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón*. Budapest, Ezredforduló Alapítvány, 110–121.
- Stumpf István (1996): A választói magatartás hullámázása. In: Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*. Budapest, TÁRKI – Századvég Kiadó 135–148.
- Szabó Ildikó – Csepeli György (1984): *Nemzet és politika a 10–14 évesek gondolkodásában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Tanulmányok, beszámolók, jelentések
- Szabó Ildikó – Murányi István (1993): Nemzet és magyarság. Állampolgárság és magyarság egy kutatás tükrében. *Regio* 1., 121–133.
- Szabó Ildikó – Örkény Antal (1996): 14–15 éves fiatalok interkulturális világképe. In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Budapest, Osiris – MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 161–235.
- Szabó Ildikó – Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás Könyvek
- Szabó Ildikó (1999): Iskola és társadalom. Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle* 9., 27–42.
- Szabó Ildikó – Örkény Antal (2001): *Középiszkolások értékvilága és Európa-képe Magyarországon és Romániában*. Minoritás Alapítvány, kézirat
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Szabó Ildikó – Csákó Mihály (szerk.) (1999): *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Szabó Ildikó – Örkény Antal (2002): Társadalmi értékminták, politikai orientációk. *Educatio*, ősz, 404–430.

Szabó Ildikó (2004): Kollektív identitásmentés a politikai szocializációban. *Educatio* 4., 551–567.

Szabó Ildikó (2005): Rendszerváltás és nemzeti tematika. *Politikatudományi Szemle*, 2., 89–110.

Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006*. Budapest, L'Harmattan Kiadó

Támás Pál (2001): A tematizációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, Osiris Könyvkiadó, 396–420.

Terestyéni Tamás (2004): Fekete pont. A középiskolai történelem- és társadalomismeret-tankönyvek romákkal kapcsolatos tartalmai. *Beszélő* 5.

Tóka Gábor (1994): Pártok és választók 1990-ben és 1994-ben. *Társadalmi Riport* 1.

Tóka Gábor (1998): A választói magatartás. *Társadalmi Riport*

Trencsényi Balázs (2007): *A politika nyelvei*. Budapest, Argumentum Kiadó

Vásárhelyi Mária (2003): Csalóka emlékezet. *Élet és Irodalom*, június 16.

Vásárhelyi Mária (2004): A munka ránk eső része... *Élet és Irodalom*, június 25. 7.

Veres Valér (2000): Nemzeti és állampolgári identitás az erdélyi középiskolások körében. In: Veres Valér (szerk.): *Nemzeti vagy nemzetközi integráció? Erdélyi középiskolások átalakulásban*. Kolozsvár – Budapest, Limes – Új Mandátum Kiadó, 13–56.

Závecz Tibor (2002): Éles verseny a pártlista első helyéért. A pártok és a politikusok megítélése 2001-ben. In: Kurtán Sándor – Sándor Péter – Vass László (szerk.): *Magyarország politikai évkönyve I*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyarországi Központja Alapítvány, 581–591.

Zombory Máté (2004): A bűnös nemzet és Európa. A bűn reprezentációja az ünnepi diskurzusban. *Jel-Kép* 3., 47–58.

Zsebéné Dobó Marianna (2007): *Ifjúsági közösségek és szervezetek szerepe a politikai szocializációban*. Előadás a XIII. Politológus Vándorgyűlésen, Pécs, 2007. június

*Az ifjúság életkörülményei* (1984). Budapest, Statisztikai Kiadó

## Jegyzetek

- 1 A tanulmány a szerző *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006* című könyve utolsó fejezetének rövidített, némileg módosított változata (a könyv 2009-ben jelent meg a L'Harmattan Kiadónál).
- 2 Az 1956-os forradalom évfordulójának állami megünneplése többször is botrányba fulladt. 1992. október 23-án Göncz Árpád SZDSZ-es köztársasági elnök (egykori 1956-os halálraítélt) az árpádsávos zászlókkal felvonuló tüntetők fütyülése miatt nem tudta végigmondani beszédét. 1994 és 1997 között a szocialista miniszterelnök, Horn Gyula karhatalmista múltja miatt többen nem vettek részt a hivatalos ünnepeken. 2001-ben Medgyessy Pétert, az MSZP miniszterelnök-jelöltjét a 301-es parcellánál mondott beszéde közben zavarták meg bekiabálók, Mécs Imre SZDSZ-es képviselőt (egykori 1956-os halálraítélt) a Bem-szobornál lehazáruolták és kifütyülték, Demszky Gábor főpolgármestert (a demokratikus ellenzék egykori tagja) a 301-es parcellánál fütyülték ki. A forradalom 50. évfordulója 2006. október 23-án Budapesten utcai zavargásokba, a Magyar Televízió székházának megtámadásába torkollott.
- 3 2000-ben az utolsó éves középiskolások 44%-a a Fideszt választotta. Közöttük minden státuszcsoport megközelítőleg egyformán képviseltette magát. Az MSZP és az SZDSZ választói körében (összesen 31%) valamivel jelentősebb volt a magasabb státuszú családokból kikerülő diákok aránya. A 10% által választott MIÉP hívei a leginkább vegyes összetételűek, közöttük több a magasabb státusú (Szabó I. – Örkény 2002).
- 4 1992 és 1995 között a magyar háztartási panel vizsgálatban a választóknak csak a 4%-a választotta mind a négy évben ugyanazt a pártot, és csak a 16%-uk szavazott 1990-ben is, 1994-ben is ugyanarra a pártra (Fábián – Tóth I. Gy. 1996). Az 1990-es, '94-es és '98-as választásokon résztvevők mintegy 40%-a változtatott pártot (Gradwohl – Marián – Szabó I. 1998).
- 5 Orbán Viktor 2002. május 7-én, a Dísz téren a következő szavakkal fordult a fiatalokhoz: „*Akik a*

nyilvánosság előtt vállalják meggyőződésüket, hiába fiatalok, joggal tarthatnak attól, hogy velük szemben a kigúnyoltatás, a nyilvános megszégyenítés eszközével fognak élni azok, akik 1947 óta mindig ezt teszik. Akik minden tőlük különbözőt megsemmisítendőnek tartanak, akik nacionalistának, antiszemitának, fasisztának bélyegzik mindazokat, akik nem az általuk szabott szellemi vágyon haladnak. Akik a Kossuth téren megjelent másfélmillió ember láttán maoista nagygyűlést emlegetnek és a fiatalok arcáról a Hitlerjugend újjaszületése jutott az eszükbe. Kedves fiatal barátaim, tudniuk kell, tudnotok kell, hogy készen állnak, akik bélyeget sütnék rátok éppen a tolerancia nevében” (www.orbanviktor.hu).

- 6 A Gallup 1993-ban, 1994-ben és 1997-ben vizsgálta a politikai generációk és a pártok támogatása közötti összefüggéseket. Öt generációt különítettek el (1919-es, 1933-as, 1945-ös, 1956-os és 1968-as generáció). A Fideszt elsősorban a 40 év alattiak, az MSZP-t a negyven év fölöttiek támogatták. Minél fiatalabb volt egy generáció, annál többet tartották magukat liberális gondolkozásúnak és annál kevesebbet konzervatív gondolkozásúnak. 1993-ban és 1997-ben az SZDSZ szavazótáborának háromnegyede tartotta magát liberálisnak, az Fidesz szavazótáborának 69, illetve 58%-a (az MSZP táborában 51, illetve 57% volt az arányuk).
- 7 A Rákosi- és a Kádár-korszak politikai szocializációs modelljeivel máshol részletesen is foglalkoztam (Szabó I. 2000; 2009).
- 8 A politikai szocializációs modell fogalmával *Nemzet és szocializáció* című könyvem (2009) első fejezetében részletesen is foglalkoztam.
- 9 Az aktív állampolgárság alapvető társadalmi fontossága rajzolódik ki az Európai Bizottság szakértői anyagából (European Commission 2004).
- 10 Ezt tükrözi például az Európa Tanács EDC projektje (Education for Democratic Citizenship), amely két szakaszból épült fel (1997–2000 és 2001–2004 között). Más – nevelési lehetőségét magában hordozó – intézményekkel együtt, amelyeknek eltérő alapfeladatuk van (média, NGO-k, könyvtárak, ifjúsági klubok), az iskola és az egyetem jelenti az EDC fő intézményi alapját. „Az oktatás–állampolgárság–demokrácia egyenlete azzá a területté vált, ahova a legkülönbözőbb közönség elvárásai csoportosultak, úgymint: a vezető döntéshozók, politikusok, tanárok, edzők, szülők, üzletemberek, nők, a civil szféra dolgozói, NGO-szakértők, papok, a különböző közösségek vezetői, média-specialisták, ifjúsági vezetők, emberi jogi aktivisták, a hadsereg, a rendőrség, a bevándorlási hivatal dolgozói stb.”, olvashatjuk a tapasztalatokat összefoglaló tanulmányban (www.oki.hu).
- 11 „A politikai közösséghez tartozásában definiált állampolgár átadja helyét annak az állampolgárnak, aki helyzetek és összefüggések sokaságában él közösségi életet a társadalomban”, írja az Európa Tanács Demokratikus állampolgárrá nevelés projektje keretén belül készített tanulmányában François Audigier (www.culture.coe.fr.citizenship).
- 12 Itt utalnék az Európai Bizottság *Ifjúság 2000–2006* című, a nem formális nevelés különböző területeit (ifjúsági munka, ifjúsági kezdeményezések, önkéntes munka, ifjúsági cserék és önszerveződések, nemzetközi hálózatok stb.) érintő közösségi akcióprogramjára, amely 31 országra terjedt ki (a meghirdetése idején még tagjelölt országokra is).
- 13 A politikai szocializáció-kutatások számára a fasiszmus előretörése és társadalmi támogatottsága jelentett olyan kihívást, amely nyomán végig kellett gondolni a kollektív magatartások alakulásának és az intézményes szocializáció identitásformáló szerepének kérdéseit.
- 14 Alaptematikáknak azokat a történelmileg építő és a nyilvános kommunikációban kidolgozódó, nagy integratív erővel rendelkező témaegyütteseket nevezem, amelyek (a) folyamatosan értelmezik a makroközösségek tagjainak egymáshoz és a közösségen kívül lévőkhöz való viszonyát és (b) identitásukon keresztül próbálják őket bevonni a közösségi, illetve a politikai színtérre. Az alaptematikák a politikai közbeszéd jól elkülöníthető, strukturált témaegyüttesei. Építésében és „vezetésében” meghatározó szerepet játszanak a politikai vezetők, a hatalmi pozícióban lévő, a közösség figyelmének előterében lévő személyek. Ezek a témaegyüttesek a (vallási, nemzeti, társadalmi és állampolgári) közösségek tagjainak politikai világmépét próbálják alakítani. A korszakokon átívelő (vallási, nemzeti, demokratikus, európai) alaptematikák tematizá-

- ciók folyamatában épülnek. Az alaptermatikák kiépülése és működése feltételezi a közvetítő rendszereket és intézményeket. Felfogásom szerint a politikai szocializáció nem formális tényezői közé tartoznak az alaptermatikák, amelyek meghatározó szerepet játszottak Európában a kollektív identitás alakulásában (Szabó I. 2009: 19–44).
- 15 A 2005-ös évet az Európa Tanács a demokráciára nevelés európai évének nyilvánította. Ennek nem volt különösebb oktatáspolitikai, tudománypolitikai és sajtóviszhangja Magyarországon. Csákó Mihály kezdeményezésére 2005 szeptemberében közös projektet hoztak létre hazai ifjúságszociológusok (Csákó Mihály, Domokos Tamás, Ligeti György, Murányi István, Péntek Eszter és Szabó Ildikó) *Iskola és demokrácia* címmel a középiskolások politikai szocializációjának sztenderdizált kérdőívvel történő vizsgálatára. A projekt nem részesült semmilyen támogatásban, a négy megyére (Baranya, Fejér, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar) és Budapestre kiterjedt, hétezer fős adatfelvételben és az adatrögzítésben szociológus hallgatók működtek közre szakmai gyakorlat keretében (Ligeti 2006; Csákó 2007a; 2007b; Murányi I. – Szabó I. 2007).
- 16 A Gyermekek- és Ifjúsági Szervezeti Kataszterben 2001-ben 971 szervezet regisztráltatta magát. Ezek alapítványként vagy egyesületként működnek. Egy részük minden bizonnyal alvó szervezet (Szabó I. – Rigó 2004).
- 17 Felfogásom szerint a nemzeti tematika a politikai szocializáció egyik tartalmi tényezője. A politikai hatalom tényezőihez kötődő, diszkurzív cselekvés, politikailag nyomatékosított valóságmagyarázat-rendszer, amely megoldatlan nemzeti, társadalmi, politikai és gazdasági problémákra rezonál, és ezekből táplálkozik. A nemzeti tematika korszakokon átívelő, politikailag vezetett témaegyüttes, amely Magyarországon különböző konstrukciókban, többször is újrafogalmazva a kiegészítől napjainkig minden politikai korszakban meghatározó szerepet játszott a politikai identitásstratégiákban (Szabó I. 2009: 19–44).
- 18 Csákó Mihály megfogalmazásában: „*A politika szegénylős elhallgatása vagy felháborodott elátkozása vagy a politikából való rezignált kiábrándulás egyaránt szocializáló hatású*” (Csákó 2007b.).
- 19 „*A politikai pártok munkahelyi jelenlétét tiltó törvény nyomán keletkezett helyzetben az iskolák és a pedagógusok többsége szinte még a politika szót is aggályosnak tekinti az iskola falain belül*” – írja Csákó Mihály. „*A pártpolitizálással egy kalap alá kerül a politikai intézményrendszer megismerése, még inkább a tudatos állampolgári magatartás és kultúra kialakítása. Miközben a tanköteles kor határa már a 18. életévre emelkedett, sok pedagógus és iskolaigazgató „éretlennek” tekinti tanítványait arra, hogy politikáról halljanak, és az iskola segítse őket felkészülni választópolgárságukra, teljes jogú állampolgárságukra*” (Csákó 2007b).
- 20 Nyugat-Németországban a nemzetiszocialista múlt feldolgozásának szükségességében és a felelősség kérdésében a kiépülő liberális demokrácia minden politikai tényezője egyetértett. Az erre az egyetértésre épülő társadalompolitika és ezen belül az oktatás- és ifjúsáspolitikai a hatvanas évek végétől kezdett hatékonyvá válni. Az új nemzedékek az iskolai oktatásban és a nem formális tanulás államilag támogatott formái között ismerhették meg, hogy milyen út vezetett a második világháborúhoz, a holokauszthoz és a háború veszteségeihez. Ugyanakkor Kelet-Németországban a háborút, a népiártást, a szenvedéseket és a pusztulást a politikai közbeszédben és a történelem oktatásában úgy tulajdonították a nácioknak, hogy őket mintegy leválasztották a német népről. Így a „nép” ebben a logikában csak az eseményeken kívül maradt szemlélője vagy elszennvedője volt a nemzeti-szocialista időszaknak.
- 21 Egy 2005 tavaszán készült felmérésből például az derült ki, hogy a lakosság harmada szerint 1945. április 4-én a szovjet csapatok felszabadították az országot, másik harmada szerint viszont megszállták, míg a harmadik harmad szerint sem egyik, sem másik kifejezés nem illik arra, ami ekkor történt. *Az esemény megítélésében nagyobb volt a különbség a jobboldali és a baloldali, illetve liberális szavazók között, mint a legtöbb aktuális kérdésben* (Karácsony 2005).
- 22 Ez utóbbiakra figyelmeztetnek az előítéletekkel kapcsolatos kutatások is (Kovács A. 1997; Fábrián 1999; Murányi I. 2006). Magyarország felelősségének megítélése szempontjából érdekes egy 2003-

- ban, a felnőtt lakosság körében végzett vizsgálat. 54% értett egyet azzal, hogy „többet kellene tanítani az iskolában a zsidóüldözésekről, hogy többet ne fordulhassanak elő”, míg 33% nem értett egyet ezzel. A holokauszt időpontját 67% ismerte. 4% szerint nem is voltak gázkamrák. 57% értett egyet azzal, hogy Magyarországnak is van felelőssége abban, ami a magyar zsidósággal történt. 45% inkább nem értett egyet azzal, hogy a zsidók jogosan kérnek kárpótlást a magyar államtól. 1995-ben 26%, 2003-ban 35% értett egyet azzal, hogy „a zsidók még üldöztetésükből is előnyöket próbálnak kovácsolni” (Szonda Ipsos).
- 23 *„A rendszerváltás kisebb-nagyobb morális válságot okozott a történelemtanárok körében, hiszen a közoktatás szereplői közül az ő szakmai és emberi hitelük devalválódott a leginkább. Nemcsak az volt a probléma, hogy elveszítették szavahihetőségüket azzal, hogy az egyik órán (évben) még a keleti orientáció, az internacionalizmus, a kollektivitás, az államszocializmus stb. fontosságát hangsúlyozták, a következő órán (évben) pedig már a nyugati orientáció, a hazafias nevelés, az egyéni szabadság és a demokrácia mellett érveltek. (...) Sokkal nagyobb gondok keletkeztek abból, hogy a tananyag látványos megváltozása miatt megkezdődött a történelem tantárgy hitelvesztése, erodálása is, ami még inkább elbizonytalanította a tanárokat. A hagyományos értelemben vett történelem tantárgy legitimációját, tudományos jellegét ugyanis az adja, hogy magát a múltat jeleníti meg, „ahogy történt”. (...) A rendszerváltás után ezzel szemben megfogalmazódott egy sokszínű polgári társadalom megteremtésének igénye. Ebben a helyzetben a diákokat már egy állandóan változó társadalmi környezetben történő eligazodásra kell felkészíteni, a fő cél már az, hogy önálló, jogaikat ismerő, vállalkozó szellemű „jó polgárokat” neveljünk”* (Jakab Gy. 2000: 39–40).
- 24 *„Az ünnep felbontja múlt, jelen és jövő konvencionális viszonyát, és egy olyan intenzív jelent teremt, amely önmagában egyszerre hordozza a múltat és a jövőt”* (Beke 2003: 5).
- 25 *„Az ünnep ugyanis általában valamely alapító esemény drámai formában történő újra-jelenlétévé, azaz reprezentációjává. Az ünnepi szertartásban tehát a múltat ismételjük meg, ezáltal válik átélhetővé az éppen aktuális ünnep jelene, amely egyben magában hordozza a jövőbeli ünnep ígértét”* (Beke 2003: 5).
- 26 *Ahogy a klasszikus pedagógusvicc fogalmazott a nyolcvanas évek derekán a történelemtanároknak tartott továbbképzések lényegéről: „Mától kezdve minden másképpen volt.”*
- 27 *A Kádár-korszakban a közgondolkodás „kettős könyveléssel” kezelte a társadalmi-politikai ünnepeket: elkülönítették a saját életükben legfontosabbnak tartott ünnepeket a politikai szempontból legjelentősebbnek tartott ünnepektől* (Dögei 1979; Szabó I. 2000: 104–108).
- 28 *Itt csak utalok a történelem oktatásának szerepére a forradalomhoz való viszony kialakításában. Először az 1990–91-es tanév átmeneti tankönyvében szerepelt, hogy 1956-ban forradalom és szabadságharc volt. Előtte a tankönyvek ellenforradalomról beszéltek. Tudjuk azonban, hogy a nyolcvanas években sok tanár már kihagyta a történelemnek ezt az eseményét, hogy elkerülje a nyilvános kategorizációt. 2006-ban a hivatalos tankönyvjegyzékben 38 nyolcadikos és ötven tizenkettedikes tankönyv és oktatási segédanyag szerepelt. Ezek mindegyike forradalomként tárgyalja az 1956-os eseményeket.*
- 29 *Március 15-e csak a hetvenes években lett „tanítási nélküli munkanapként” tanítási szünnap. A hetvenes években a KISZ KB még a feltűzhető kokárda formáját és méretét is szabályozta. 1986. március 15. pedig a „lánchídi csatáról” emlékezetes: a több ezer, spontán felvonuló budapesti fiatal a rendőrség bekerítette, és a tüntetőkre gumibotokkal támadt. Március 15. csak 1988-ban lett hivatalos nemzeti ünnep.*
- 30 *2000 óta Magyarországon kötelező az iskolákban holokauszt-emléknapot (a budapesti gettó felszabadulásának 1945. január 27-i felszabadulásának évfordulóján) és a kommunista diktatúrák emléknapját (Kovács Béla parasztpárti képviselő 1947. február 25-i, szovjet hatóságok általi letartóztatása évfordulóján) tartani. Az előbbivel a magyar közoktatás európai szterderdekhez kíván igazodni, az utóbbihoz nincsenek minták. Azt, hogy mit jelent az emléknap, sok iskolában most tanulják.*

- 31 A szülők nemzedéke gyakran más ünnepek szel-lemében szocializálódott iskolás korában, mint gyermekeik. Bár az iskolák önállósága növekedett, a formális ünneplések hagyománya mélyen rögzült. Pátoszukkal nem fér össze az események valóóságához tartozó félelem, szorongás, bizonytalanság, dilemma, konfliktus, megalkuvás, esendőség vagy tévedés. Érzelmi sablonjaik kívül maradnak a diákok mindennapi életvilágán, és nem utalnak a korabeli cselekvési kényszerekre. A diákokban elsősorban képek ragadnak meg: nevek, fegyverek, harc, vér, halál. Az ünnepekről emelkedett kategóriákban (hősök, szabadság, önfeláldozás, véraldozat stb.) gondolkoznak, amelyek mögött nem látnak valóságos folyamatokat, és amelyeknek átélése nem könnyű (Szabó I. 2006).
- 32 Sik Domonkos elméletileg bizonyította Hannah Arendt politikai filozófiája segítségével, hogy egy, a viselkedésformák elsajátítását elősegítő szocializációs ágenszt (az iskolát) nem helyettesíthet egy, az értékek elsajátítását elősegítő ágens, és empirikusan igazolta, hogy az állampolgári viselkedésre vonatkozó attitűdöket legnagyobb részét az iskola határozza meg (Sik D. 2006).
- 33 A szomszédos országokban élők nemzet- és közösségfogalmára, valamint világmérete befolyással van, hogy többségi vagy kisebbségi helyzetben élnek-e (Veres 2000; Sólyom 2000; Csepeli – Örkény – Székelyi 2002). Az erdélyi magyar fiatalok között közösségi identitását két komponens alkotja: a kultúrmentzeti és az állampolgári identitás (Veres 2000).
- 34 Az első ilyen tárgyú, 1973-as kutatásból az derült ki, hogy a pártállami rendszerben a két modell között a mérleg nyelve inkább az államnemzeti modell felé billent. Arra a kérdésre, hogy kik tartoznak a nemzethez, 73% válaszolta, hogy a Magyarországon élő nemzetiségek, és 45%, hogy a szomszédos országokban élő magyarok. A nyugati országokban élő magyarokat mindössze 25% tartotta a nemzethez tartozóknak (Lázár 1996).
- 35 1994-ben az OECD-országokban az iskola kívánatosnak tartott felelősségét vizsgálták. A vizsgálat kérdéseit Magyarországon is feltették 1996-ban. Minden országban azt vizsgálták, hogy milyen legyen az iskola felelőssége a családhoz képest a fiatalok személyes és társadalmi fejlődésében. Az OECD-országokban átlagosan 33% mondta, hogy az iskola felelőssége a családokhoz képest kisebb legyen; Magyarországon 16%. Azt, hogy ugyanolyan legyen, az OECD-országokban 63%, Magyarországon 56% válaszolta. Végül az OECD-országokban mindössze 5% tartotta volna kívánatosnak, hogy az iskola felelőssége nagyobb legyen a fiatalok társadalmi fejlődésében, mint a családé, ugyanakkor nálunk 28% (*Education at a Glance* 1995; Marián 1997).
- 36 1994-ben a felnőttek 77%-a tudta, hogy mikor volt a holokauszt, és egyötödük volt tisztában a magyar áldozatok számával. 24% szerint a magyar holokausztért kizárólag a náci Németország a felelős, 35% szerint a németek és a magyarok egyformán felelősek, 4% szerint elsősorban a magyarokat terhelő felelősség. 40% tisztában van azzal, hogy a magyar hatóságok közreműködtek a zsidók deportálásában. Minden negyedik megkérdezett szerint a magyar hatóságok ameddig csak lehetett, védték a zsidóságot. Minden harmadik megkérdezett úgy gondolja, hogy a magyar lakosság segítette és bűjtatta az üldözötteket a holokauszt idején. Ugyanennyien hiszik, hogy az emberek együtt éreztek az üldözöttekkel, de nem segítették őket. 48% tartja a történeteket a magyar és a zsidó nép közös tragédiájának, 27% kizárólag a zsidók tragédiájának. 47% értett egyet azzal, hogy „nem lehet úgy beszélni a holokauszt áldozatairól, hogy ugyanakkor ne beszéljünk a kommunizmus áldozatairól is”; egyharmaduk pedig azzal, hogy „elég volt a holokauszt áldozatainak emlegetéséről, most már beszéljünk a kommunizmus áldozatairól”. 44% szerint „a zsidóság befolyását mutatja, hogy sokkal több szó esik a holokausztról, mint a kommunizmus áldozatairól”. Ugyanennyien gondolják, hogy „a holokauszt állandó felemlítése csak az antiszemitizmust szítja”. Azzal, hogy „itt az ideje, hogy befejezzük a múlttal való foglalkozást, és a jelen problémái felé forduljunk”, a felnőttek kétharmada értett egyet (Vásárhelyi 2004: 7).
- 37 A demokratikus magatartási értékek iskolai képviseletét megnehezíti, hogy a társadalomban élő embereszmények a 90-es években az átmenet jellegzetes vonásait mutatták: a hierarchikus viselkedésre

jellemző tulajdonságokat valamivel fontosabbnak tartották a gyerekeknél, mint az emancipált állampolgárra jellemző tulajdonságokat. 1995-ben a felnőttek 32%-a tartotta fontosnak, hogy a gyerekek tisztelttudóak legyenek, 19%, hogy illedelmesek, 15% pedig, hogy engedelmeseek. A kiegyensúlyozottságot 24%, az önállóságot 20%, a magabiztosságot 11% emelte ki. Egynegyedük úgy gondolta, hogy a szülőknek bele kell szólniuk a fiatalok öltözködésébe (több mint felük pedig, hogy ebbe beleszólhatnak), egyötödük szerint pedig a hajviseletbe (több mint felük szerint ebbe beleszólhatnak) (Marketing Centrum).

38 A politika és a politizálás iránti bizalmatlanság a középiskolások politikai világgképének alapvonása. A bizalmatlanság attól függően kisebb vagy nagyobb körökben, hogy előnyösebb vagy hátrányosabb karrierre készíti-e fel őket iskolájuk. A politikára vonatkozó negatív állításokkal elsősorban az alacsonyabb presztízsű középfokú oktatási intézményekben értenek egyet (Szabó I. – Örkény 1998: 84–85).

39 A második világháború után kialakuló közoktatásban Közép-Európában jóval nagyobb szakadék volt a tömegek és az elit oktatása között, mint a

nyugati világban. Ez az oka, hogy az iskolarendszerben a szerkezeti változások ellenére is vannak archaikus elemek. Ilyen például az érettségit nem adó szakmunkásképzés zsákutcája.

40 2006-ban a demokráciára nevelés gyakorlata mindössze két felsőoktatási intézmény kurzuskínálatában szerepelt, az erkölcsi és állampolgári nevelésről egy, a társadalmi és állampolgári ismeretekről ugyancsak egy helyen kínáltak kurzust. Változást jelenthet, hogy 2006-ban akkreditálták a társadalomismeret alapképzést. A demokráciára neveléssel kapcsolatban vannak akkreditált pedagógus továbbképzési programok, de ezek tartalmáról és hatékonyságáról tudomásom szerint nem készült átfogó elemzés. Ugyanakkor nagyon gazdag a magyar nyelven hozzáférhető szakirodalmi kínálat. A nem formális nevelés terén is egyre több lehetőség van a demokráciára neveléssel kapcsolatos programokra (Soros Alapítvány, az Európai Bizottság Ifjúság 2000–2006 Programja) és több képzést szerveznek ifjúságsegítők számára is (ilyenek a Mobilitás képzései).

41 „*Nem látni a politikától a történelmet*”, fogalmazott egy középiskolai tanár (Czigány 2002).

