



KULTÚRA – ISKOLA – NEMZETI AZONOSSÁGTUDAT A NEMZETI IDENTITÁS ÉRTELMEZÉSE ÉS VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN

Dancs Katinka

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Az iskola egyik alapvető funkciója a szocializáció, a felnövekvő generációk megismertetése az adott közösséggel, beilleszkedésük és helyállásuk elősegítése. A társadalmivá válás nemcsak a naprakész ismeretek elsajátítását, az elvárt képességek fejlesztését kívánja meg, hanem azt is, hogy az egyén tegyen szert olyan műveltségre, amely segíti a mindennapokban való eligazodását. Ennek a műveltségnek részét képezi a közösség kultúrájának megismerése. A szocializáció során nemcsak kultúraelsajátítás történik, hanem ezzel párhuzamosan az egyén a közösség iránt érzelmi kötődést kezd táplálni, kialakul és fejlődik csoportidentitása.

A szocializációs folyamat már az iskolába lépés előtt megkezdődik, ám az iskola az intézményes szocializáció legfontosabb színtere. Az iskola esetében a pedagógiai dokumentumokban rögzítetteknek megfelelően a nemzeti kultúra átadása zajlik a szocializációs folyamat részeként. A nemzeti közösségbe való beilleszkedés során az anyanyelv elsajátítása, a nemzeti hagyományok, szokások és a nemzeti történelem alkotja azt a tudásegyüttest, ami lehetővé teszi a közösségben való eligazodást, valamint a nemzeti identitás kialakulásának katalizátoraként működik.

Az iskola szerepe a nemzeti identitás formálásában a 19. század óta van jelen, azonban a mai napig keveset tudunk arról, hogy pontosan miként megy végbe. A kutatások megkezdéséhez először a nemzeti kultúra átadására vonatkozó elméleti tudás összegzésére, a nemzeti identitás iskoláskorban is használható értelmezésére és a kutatási irányok megfogalmazására van szükség. Ebben a tanulmányban összefoglaljuk a témára vonatkozó szakirodalmat, és ezek alapján kijelöljük a kutatások lehetséges irányait.

Nemzeti célok a közoktatásban

A hazai iskoláztatást a 19–20. század a közoktatás expanziójának időszaka volt (l. Pukánszky & Németh, 1999), mely során az állam egyre nagyobb kontrollt gyakorolt az iskolarendszer felett, és azt a nemzeti célok szolgálatába állította. A nemzeti célok megfogalmazása a 19. században kibontakozó nemzeti mozgalmaknak, a nacionalizmusnak

köszönhető. Fontos, hogy a nacionalizmust többféle értelemben is használja a szakirodalom (l. Smith, 1995), a továbbiakban a lehetséges értelmezések közül a nemzetállamok megteremtését célzó politikai mozgalmat értjük alatta.

Ma is élénk vita folyik a nacionalizmust kiváltó tényezőkről és annak időbeli kereteiről. A modernisták az industrializáció okozta változásokat vélik felfedezni a nacionalizmus háttérében, és kifejezetten újkori fejleménynek tekintik. Az etnoszimbolisták ezzel szemben nem tagadják a modernitás szerepét, azonban úgy vélik, a nemzetek kialakulása hosszabb folyamat eredménye, mely folyamatban a közös kultúra a katalizátor (l. Ring, 2004).

Az elméletalkotók gondolatait áttekintve további hasonlóságok is felfedezhetők. A modernisták közül Anderson (1983/2006) a könyvnyomtatás megjelenésében és elterjedésében látja a döntő mozzanatot. Az így elérhetővé vált nyomtatott sajtó közvetítette a mindinkább egységesedő nemzeti nyelvet, és lehetőséget adott arra, hogy az olvasók megéljék a nemzet „elképzelt közösségét”. Gellner (1983/2009) az ipari társadalom egységes kultúrájának megjelenéséhez vezette vissza a nacionalizmus gyökereit. Meglátása szerint az ipari fejlődés együtt járt a kis agrárközösségek felbomlásával és az egységes ipari társadalom, a nemzet megszületésével. Hobsbawm (1991/1997) szerint a nyelv, a közös kultúra és a központi politikai akarat is fontos tényezőként jelent meg a nacionalizmus kialakulásában. Az etnoszimbolisták közül Smith (2009) munkásságát érdemes kiemelni, melyben a nemzet szimbolikus-kulturális forrásain van a hangsúly. Meglátása szerint a nemzeteket megelőző etnikai „magok” kultúrái (pl. szokásai, mítoszai, szimbólumai) vertikális és horizontális folyamatok során terjedtek szét az egész társadalomban. Az így létrejött közös értelmezési keret vált az összetartozás, a közös identitástudat megteremtőjévé.

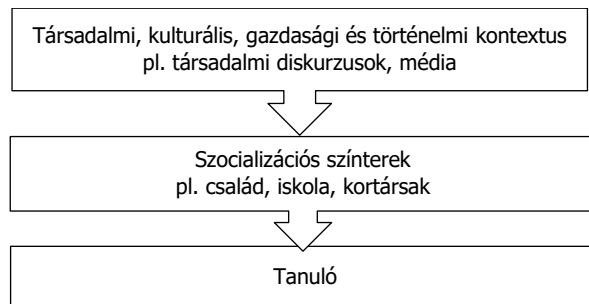
Bár az ismertett elméletek különböző tényezőket azonosítanak a nacionalizmus katalizátoraként, több dologban hasonlóak. A 19. századnak kitüntetett szerepe van a nemzeti mozgalmak történetében, ami egybeesik több, az iskoláztatásban bekövetkezett jelentős változással. Az elméletek további közös pontja, hogy – sok más változó mellett – a kultúrát tekintik az egyik legfontosabb identitásképző tényezőnek. A fejezetben áttekintett elméletek alapján megalapozottnak tűnik az a feltételezés, hogy a nemzeti mozgalmak és az iskoláztatás átalakulása kölcsönösen ösztönözték egymást. A nacionalizmus következtében az iskola a nemzeti kultúra fontos közvetítőjévé vált, amivel jelentősen hozzájárult a nemzeti identitás konstrukciójához. A nemzeti azonosságtudat iskolai közvetítése fontossá tette az egyének számára a nemzeti kereteket, végső soron a nemzeti mozgalmak felerősödéséhez vezethetett.

Nemzeti enkulturáció és iskola

A nemzeti kultúra elsajátítása napjainkban is a nemzeti identitás megalapozója. A nemzetközi szakirodalom nemzeti enkulturációnak (pl. Barrett, 2007) nevezi ezt a folyamatot. Az enkulturáció a szocializációnál tágabb fogalom, és a szándékolt folyamatok mellett magában foglal minden indirekt hatást is (l. Németh, 1997). Információs társadalmunkban a nemzeti kultúra az iskolán kívül számos más közvetítőn keresztül eljuthat a tanulókhoz,

ezért mindenképpen indokolt a kultúraelsajátítás esetében az enkulturáció kifejezés használatát.

A nemzeti enkulturáció ágenseire, folyamataira vonatkozó eredményeket egy olyan modell foglalja össze, amelyben társadalmi-történelmi, társas, kognitív és motivációs faktorok kapnak helyet (*societal-social-cognitive-motivational theory*, SSCMT; Barrett, 2007; Barrett & Oppenheimer, 2011). A modellt nemzetközi kutatási projektekre alapozva (l. Barrett, 2007), az eredményekben mutatkozó jelentős variancia magyarázatára dolgozták ki. Azonban a modell kifejezés helyett talán megfelelőbb a framework elnevezés. Ugyanis a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok során – a kulturális különbségeknek köszönhetően – jelentős eltéréseket találtak abban, hogy mely változók jelentősek az enkulturációban. A framework nemcsak azonosítja a lehetséges változókat, hanem azok között hierarchiát is feltételez (l. 1. ábra).



1. ábra

*A nemzeti enkulturáció szintjei és lehetséges ágensei
(Barrett, 2007 alapján)*

Az 1. ábra legfelső szintjén a társadalmi szintű változók helyezkednek el, például a közmegegyezést befolyásoló diskurzusok és az azokat közvetítő média. A középső szint a társadalmi szintű változók hatásait közvetíti, itt kap helyet a család, az iskola és a kortársak. Végül a legalsó szinten maga a tanuló helyezkedik el, aki a szocializációs közegekből érkező információk feldolgozásával megalkotja a nemzeti kultúrára vonatkozó tudását.

Az iskolával szemben napjainkban elvárás, hogy olyan tudást közvetítsen, ami lehetővé teszi a tanulók sikeres munkavégzését az információs társadalomban (l. Csapó, 2003, 2004). A megváltozott technológiai körülmények miatt a mindennapokban való boldogulás egy olyan tudáseggyüttest igényel, amelyben a gondolkodási képességek (l. Csapó, 2002; Vidákovich, 2002; Molnár, 2006a; Csapó, Lőrincz, & Molnár, 2012), a nyelvtudás (l. Sominé, 2011), az IKT-műveltség (l. Molnár & Kárpáti, 2012; Tongori, 2012; Molnár, Tongori, & Pluhár, 2015), a hatékony személyközi viselkedés (l. Zsolnai, 2013) és a konfliktuskezelés (l. Kasik, 2010) is helyet kap. A gazdasági megfontolások mellett az iskola feladata – legitimációs funkciójából (l. Halász, 2001) fakadóan – a nemzeti kultúra közvetítése, a nemzeti azonosságtudat fejlesztése. Az iskolával szemben támasztott kétféle elvárás nem zárja ki egymást. Emellett a globalizációs folyamatok miatt a nemzeti keretek

fellazulását szokás vizionálni, mint azt teszi Báthory (2000) is. Azonban a tananyag jelentős része ma is a nemzeti kultúra elemeiből építkezik, a nemzeti kultúra adja azt a fő tartalmat, amelyen keresztül megvalósul a készség- és képességfejlesztés.

A tantervekben az identitásközvetítés explicit célként jelenik meg. Az óvodai nevelés országos alapprogramja a következőképpen fogalmaz: az óvoda „*segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a hazaszeretet és a szülőföldre való kötődés alapja*”¹. Az alapprogram rövid és célratörő megfogalmazása azt sugallja, hogy ez csak egy marginális nevelési feladat az intézményekben, ám az óvodai tevékenységek, a lakóhely megismerése, a versek és mondókák tanulása, az ünnepekkel való foglalkozás a szociális és értelmi képességek fejlesztése mellett a nemzeti azonosságtudat alapjainak megteremtését is szolgálják.

Az iskolai dokumentumok nyíltabban fogalmazzanak; a Nemzeti alaptanterv egyértelműen a fejlesztési feladatok (pl. nemzeti öntudat kialakítása, hazafias nevelés) között említi a nemzeti azonosságtudat megalapozását². Az óvodához képest jelentősen kibővül azon ismeretek köre, amelyekkel a tanulók a nemzeti közösséggel összefüggésben találkoznak. Az olvasástanulás során, majd később a humán tárgyak közvetítésével kerülnek kapcsolatba a nemzeti kultúra (pl. mondókák, népmesék, versek, regények) és a nemzeti történelem elemeivel. A természettudományos tárgyak esetében a magyar tudósok munkásságának megismerése is az azonosságtudat fejlesztését szolgálja. A környezet- és természetismeret, majd később a földrajz a közösség által birtokolt földrajzi területet ismerteti meg a tanulókkal. Ugyanakkor nem kizárólag ezek a tantárgyak látnak el ilyen feladatot: a rajz és ének-zene tantárgy során megismert magyar alkotások is hozzájárulnak a nemzeti identitás megszilárdulásához. Végezetül a tantárgyak mellett az iskolai megemlékezések és ünnepek is szerepet kapnak az azonosságtudat kialakításában, formálásában és fenntartásában.

Mindezen megfontolások alapján az iskola identitásformálásban betöltött szerepe tagadhatatlan, azonban arról nincsenek adataink, hogyan fejlődik a tanulók ismerete a nemzeti kultúráról, és ezzel összefüggésben miként alakul a tanulók nemzeti identitása. A témában folytatott jövőbeni kutatások megalapozása érdekében szükséges a témára vonatkozó szerteágazó szakirodalom összefoglalása, rendszerezése. Mindenekelőtt az identitás, ezen belül a nemzeti identitás gyermekkorban érvényes értelmezésére van szükség. A témával foglalkozó nemzetközi és hazai eredmények összegzése szintén nélkülözhetetlen annak érdekében, hogy kijelölhető legyenek a tervezett kutatások céljai, feladatai, lehetőségei.

Énrendszer és identitás

Az identitás a társadalomtudományok központi fogalma, ami a pszichológia, a szociológia és a történettudomány érdeklődésére is számot tart. A nemzeti azonosságtudat vizsgálatára

¹ Óvodai nevelés országos alapprogramja, 363/2012. kormányrendelet.

² Nemzeti alaptanterv, 110/2012. kormányrendelet.

vállalkozó kutatásoknak számolniuk kell az identitáskutatások kihívásaival (l. Stachel, 2007). Pataki (1982, 1997) nagy integráló erővel rendelkező fogalomnak tekinti az identitást, ugyanakkor hangsúlyozza az ebből fakadó nehézségeket. Az identitás szerinte divatfogalommá vált, számtalan értelmezése létezik. A terminológiai sokféleségben való eligazodáshoz nélkülözhetetlen a fogalom elhelyezése az énkutatás fogalomrendszerében.

Pataki (1982) az identitáskutatás eltérő irányzatait azonosította. Az énhangsúlyos megközelítések azonos konstruktumnak tekintik az ént és az identitást, az egyéni és a társadalmi eredetű tapasztalatokat egyaránt az én forrásaként kezelik (l. Damian & Robins, 2012; McConnel, Shoda, & Skulborstad, 2012). Az elméletekben gyakran Ki vagyok én? kérdésre adott válaszként határozzák meg az identitást (l. Vigolens, Schwartz, & Luyckx, 2011), azaz az egyén önismereteinek összességét értik alatta.

A helyzeti vagy szituatív elméletek Mead (1973) munkásságában gyökereznek. Mead az egyén és a társadalom között zajló állandó interakcióval magyarázza az én társas eredetű részének kialakulását. Ebben a megközelítésben a társas eredetű rendszer jelölésére már nem is feltétlenül az identitás kifejezést használják, hanem a szerepfogalom alkalmazásával igyekeznek érzékeltetni a rendszer dinamizmusát (l. Váriné, 1994). Pataki (1982) strukturális megközelítéseket (azon belül pszichológiai és szociológiai változatot) különböztet meg. Ezek az én kettős meghatározottsága mellett érvelnek, és két alrendszerét különítik el. A személyes identitás az egyéni élettörténetből a személy önmagára vonatkoztatott tudását tömöríti. Ez magában foglalja a személy egyéni jellemzőit, például a fizikai jellemzőket, egyéni személyiségvonásokat. Ugyanakkor minden egyénnek vannak olyan jellegzetességei is, amelyek társadalmi minőségéből fakadnak (pl. beszélt nyelv, etnikai hovatartozás). A társadalmi identitások mindazon identitáskategóriákat tömörítik, amelyeket a személy önmagára vonatkoztatva érvényesnek tart. Csepeli (2006) szerint a két alrendszer megkülönböztetése pusztán elméleti, mind az élettörténetből származhatnak olyan információk, amelyek az egyén társadalmi identitásait gazdagítják, mind a társadalmi diskurzusok is hozzájárulhatnak az egyéni attribútumok gyarapításához.

A megközelítések összevetése rámutat arra, hogy bizonyos általános vonások azonosíthatók. Habár az énhangsúlyos megközelítések nem definiálnak külön fogalmat a társas eredetű énismeretek jelölésére, a további megközelítések alapján úgy tűnik, hogy mégis érdemes ezeket külön rendszerként kezelni. A helyzeti megközelítések felhívják a figyelmet a társas eredetű énismeretek dinamizmusára. Arra kevesebb figyelem irányul, hogy az én egyéni, nem a társadalmi interakcióiból származó elemei milyen stabilitást mutatnak. Elképzelhető, hogy a különböző forrásokból származó énismertek dinamizmusa eltérő, ami indokoltá teszi fogalmi megkülönböztetésüket. A strukturalista elméletek továbbá az énrendszer társadalmi meghatározottsága mellett érvelnek. Hangsúlyozzák, hogy a társadalmi-történelmi folyamatok eredményeként létrejövő kollektív csoportnarratívák, a csoportok önmeghatározása leképeződik az egyénben, és az egyéni életútól elkülönülő tudásrendszert alkot.

Mindezek alapján indokoltnak tűnik az én és az identitás fogalmi megkülönböztetése. Pataki (2008, 2011) érvelése meggyőző arról, hogy az ént egy összetett, sokfunkciós rendszernek érdemes tekinteni, ami a személy önmagáról való tudását tömöríti. Ebben a sokfunkciós rendszerben a társadalmi identitások (köztük a nemzeti identitás) külön alrendszerként alkotnak, és a személy önmagára vonatkoztatott, társadalmi eredetű tudását jelölik.

Az identitás jellemzőinek, funkcióinak és működésének megértését segítheti az énrendszer jellemzőinek megismerése. Pataki (2008, 2011) az ént egy olyan rendszerként értelmezi, amely az emlékezetben tárolódik, „dinamikus stabilitás” és jelentős egyéni különbségek jellemzik; funkciója a személyállandóság érzésének megteremtése és az adaptív viselkedés biztosítása. Az identitás az én alrendszerének tekinthető, így az énrendszerre vonatkoztatott megállapítások az identitás esetében is érvényesek lehetnek. Mindezek alapján a társadalmi identitásokat többfunkciós rendszereknek tekinthetjük, mely rendszerek reprezentációk formájában tárolódnak az emlékezetben. Az énrendszerhez hasonlóan bizonyos elemeket stabilitás jellemezhet, míg másokat helyzeti aktiválódás. Jelentős egyéni különbségek lehetnek a rendszer kiterjedtségében és elemeinek aktiválódásában. Funkciójukat tekintve „az identitás az egyik legfontosabb *pszichikus közvetítő konstrukció* az egyén és a társadalom között” (Pataki, 1982, p. 248), motivációs rendszer, az egyén adaptív viselkedésének szabályozója.

Nemzeti identitás

A nemzeti identitás értelmezése, jellemzői

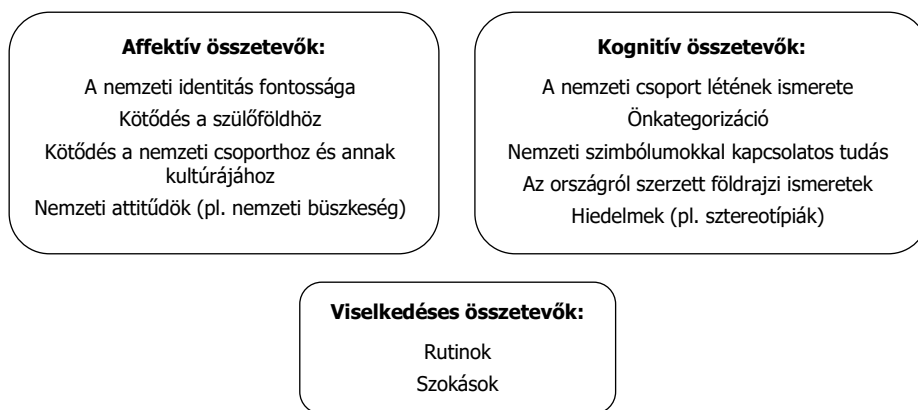
A nemzeti identitás az énrendszer társas eredetű alrendszerének része, egyike azon identitáskategóriáknak, amelyekkel mindenki rendelkezik. Összetett reprezentációs rendszer, melynek elemeit az egyén a nemzeti enkulturáció során sajátítja el. A reprezentációk egyre gyakoribb aktiválódása, megszilárdulása vezet a rendszer kiépüléséhez. Az énrendszerhez hasonlóan feltételezhetjük, hogy bizonyos elemek stabil részét képezik a rendszernek, míg másokat helyzeti aktiválódás jellemez. Azonban az énrendszer és az identitás dinamizmusa nemcsak a fejlődés során tapasztalható, hanem állandó jellemzőnek tekinthető. A nemzeti identitás elemeinek dinamikus aktiválódását bizonyítja, hogy az amerikai egységről olvasott manipulált szövegek esetében főiskolások szignifikánsan eltérő válaszokat adtak a nemzeti identitást mérő kérdésekre (Li & Brewer, 2004). A hosszú távú lakóhely-változtatás esetében is kimutatták, hogy a nemzeti kontextus előtérbe helyezésével más válaszok születnek. A skót válaszadók a nemzeti kontextust hangsúlyozó helyzetben inkább preferáltak skót városokat, mint angolokat (Reicher, Hopkins, & Harrison, 2007). Carvalho és Luna (2014) eredménye szerint az újságcikkekben megjelenő nemzeti szimbólumok hatással voltak arra, hogy miként viszonyultak a válaszadók az adott cikkhez. A nemzeti kontextusban szereplő hír erősebb reakciót vált ki az olvasókból, mint ugyanaz a hír más nemzeti kontextusba ágyazva.

Olyan kutatási eredményről nem tudunk, amely gyerekek vagy serdülők nemzeti identitásának dinamizmusáról szólna. Több tényező is magyarázhatja ezek hiányát. A fiatalok esetében a reprezentációk intenzív gyarapodása a jellemző, így a kutatások inkább általános jellemzők megfogalmazására törekednek. Ezzel azonban elhanyagolják a társadalmi identitások egyik fontos aspektusát, ami megkérdőjelezi az eredmények általánosíthatóságát. A felnőttek körében végzett felmérések azt mutatják, hogy a nemzeti kontextus hangsúlyozásával aktiválódnak a nemzeti identitás elemei. A gyerekek és serdülők identitás-

konstrukciójának vizsgálatára vállalkozó kutatásoknak ezért mindenképpen figyelmet kell fordítaniuk a reprezentációk dinamikájára.

Nemzeti identitás gyermek- és serdülőkorban

Az identitás-kategóriák fejlődése reprezentáció-gyarapodást jelent, ezért felmerül a kérdés, hogy gyermek- és serdülőkorban pontosan milyen reprezentációkat sorolhatunk a nemzeti identitás elemei közé. *Barrett (2007)* a nemzetközi eredmények áttekintve kognitív, affektív és viselkedéses reprezentációkat azonosít (2. ábra).



2. ábra

A gyermekek nemzeti identitásával foglalkozó nemzetközi kutatásokban vizsgált jelenségek (Barrett, 2007 alapján)

Az affektív elemek között attitűdök (pl. a nemzeti identitás szubjektív fontossága, nemzeti büszkeség) jelennek meg. A kognitív elemek közé a gyerekek önmagukra és másokra vonatkozó tudása (pl. a nemzeti csoport ismerete, önkategorizáció, sztereotípiák) mellett az országra és a nemzetre vonatkozó földrajzi és kulturális ismeretek tartoznak. A viselkedéses összetevők között a nemzeti azonosságtudattal összefüggésbe hozható rutinok és szokások azonosíthatók (pl. nemzeti megemlékezéseken való részvételhez kapcsolódó szokások).

Érdeemes a kognitív reprezentációk közé tartozó sztereotípiákat is megemlíteni. A nemzeti enkulturáció során a gyerekek – a nemzeti kultúra részeként – kapcsolatba kerülnek az adott nemzeti közösségben jelen lévő hiedelmekkel, általánosításokkal, például a sztereotípiákkal (l. Csepeli, 2006). A sztereotípiák a társadalmi identitások esetében a „mi” és az „ők” megkülönböztetésére szolgálnak. Egyrészt a „mi”, az adott társadalmi identitás nem rendelkezik semmiféle relevanciával, ha nincsen más közösség, amitől elhatárolja az egyént. Emellett olyan viszonyítási alapként is működnek, melyek segítségével az egyén a csoportok vélt vagy valós vonásainak összevetésével könnyedén fenntarthatja önmaga és csoportja pozitív értékelését (l. Nesdale, 2008). A gyerekek és serdülők nemzeti vagy

etnikai identitását vizsgáló kutatások éppen ezért az azonosulások jellemzőinek feltárása mellett gyakran vizsgálják a résztvevők csoportokkal kapcsolatos viszonyulását (I. Barrett, 2007).

A nemzetközi és a hazai vizsgálatok eddigi eredményei

A nemzetközi kutatások eredményei

A nemzetközi vizsgálatoknak jellemzői a következők: széles életkori intervallumot vizsgálnak, a szóbeli kikérdezés a legelterjedtebb módszer, valamint a nemzeti identitás tudáskészletének egy bizonyos elemeire fókuszálnak. Az önkategorizáció mellett elsősorban a nemzeti identitás erősségét, relatív fontosságát, valamint az azonoságtudattal összefüggésbe hozható sztereotípiákat vizsgálják, illetve sokféle nemzeti kontextusban elemzik a fiatalok identitáskonstrukcióját. Összefoglalónk azokat a munkákat mutatja be, amelyek egyértelműen összefüggésbe hozhatók a gyerekek és serdülők nemzeti identitásával (1. táblázat).

1. táblázat. Tanulók nemzeti identitását vizsgáló nemzetközi kutatások és néhány jellemzőjük

<i>Tanulmány</i>	<i>Vizsgált életkor (év)</i>	<i>Eljárások</i>	<i>Vizsgált összetevő</i>
Reizábal, Valencia, & Barrett (2004)	6, 9, 12, 15	szóbeli kikérdezés	önkategorizáció, az azonosulás erőssége, relatív fontossága, sztereotípiák
Philippou (2005)	10	szóbeli kikérdezés	önkategorizáció, az azonosulás relatív fontossága
Ganeva, Inguglia, Lo Coco, Musso, & Pavlenko (2009)	6, 9, 12, 15	kérdőív	önkategorizáció, az azonosulás relatív fontossága, erőssége
Brown (2011)	5–11	szóbeli kikérdezés	a csoporttagság kritériumai
Clay & Barrett (2011)	6–7 és 10–11	szóbeli kikérdezés	az azonosulás erőssége, sztereotípiák
Gallagher & Cains (2011)	7–11	interjú	az azonosulás erőssége, sztereotípiák
Mertan (2011)	6–12	szóbeli kikérdezés	az azonosulás erőssége, sztereotípiák
Oppenheimer (2011)	8, 10, 12, 14, 16	kérdőív	az azonosulás erőssége, nemzeti attitűdök
Oppenheimer & Midzic (2011)	7, 11	szóbeli kikérdezés	az azonosulás erőssége, sztereotípiák
Stavrínides & Georgiou (2011)	7, 11	szóbeli kikérdezés	az azonosulás erőssége, sztereotípiák

1. táblázat folytatása

<i>Tanulmány</i>	<i>Vizsgált életkor (év)</i>	<i>Eljárások</i>	<i>Vizsgált összetevő</i>
Rutland et al. (2012)	5–11	szóbeli kikérdezés	az azonosulás erőssége, relatív fontossága
Verkuyten, Thijs, & Stevens (2012)	11–18	kérdőív	az azonosulás erőssége
Inguglia & Musso (2013)	6–12	szóbeli kikérdezés	sztereotípiák
Lam & Corson (2013)	5–15	kérdőív	az azonosulás erőssége, sztereotípiák
Murphy & Laugharne (2013)	7–8	rajzoltatás, interjú	önkategorizáció
Montvilaite, Mazolevskiene, & Keruliene (2015)	3–6	interjú	önkategorizáció, csoportkritériumok

Az óvodásokat és általános iskolásokat vizsgáló munkák megerősítették, hogy 7-8 évesek határozottan egy nemzeti közösség tagjaként tekintenek önmagukra. A kisebbségi helyzetben lévő diákok esetében kettős (etnikai és nemzeti) identitás is megfigyelhető (Murphy & Laugharne, 2013). A csoporttagság megítélésével kapcsolatban Brown (2011) eredményei szerint az amerikai gyerekek a nemzethez tartozás legfontosabb kritériumának azt tekintik, hogy valaki szeresse az adott országot.

A vizsgálatok egy jól körülhatárolható köre arra törekszik, hogy életkori, nemi vagy nemzeti sajátosságokat azonosítson. Reizábal, Valencia és Barrett (2004) baszk és spanyol gyerekek vizsgálatát során azt találta, hogy az otthon spanyolul beszélő baszk gyerekek kevésbé voltak hajlamosak önmaguk jellemzésekor a baszk identitáskategóriát használni. A válaszok alapján nem volt különbség a nemzeti csoport és más nemzetek értékelésében az egyes életkorok között. Pozitív kapcsolatot találtak a válaszadók azonosulása és csoportjuk megítélése között.

Philippou (2005) vizsgálatában ciprusi görög gyerekek vallási és nemzeti identitását találta a legfontosabbnak, míg az európai identitás kevésbé volt jelentős számukra. Részenben hasonló eredményre jutottak bolgár, ukrán és olasz gyerekek esetében (l. Ganeva, Inguglia, Lo Coco, Musso, & Pavlenko, 2009). Ebben az esetben jelentős eltérés mutatkozott a tanulók válaszmintázataiban: a bolgár fiataloknak bizonyult legfontosabbnak nemzeti identitásuk, ugyanakkor a legidősebb tanulók számára a nemi identitás került az első helyre, az olasz tanulók esetében az európai identitás volt a fontosabb. Clay & Barrett (2011) életkori különbségeket is talált: az idősebb angol résztvevők gyengébb nemzeti azonosulást tanúsítottak, ugyanakkor mindkét vizsgált korcsoportot saját csoport iránti preferencia jellemezte. Nem találtak összefüggést az azonosulás erőssége és a vizsgált csoportok (német, francia, holland) megítélése között.

Mertan (2011) nem talált életkori különbségeket ciprusi török gyerekek nemzeti identitásában, azonban a lányokat erősebb nemzeti azonosulás jellemezte. Az eredmények a saját csoport preferálását mutatták; a ciprusi görögök megítélése volt a legkedvezőtlenebb.

Oppenheimer (2011) sajátos mintázatot talált holland fiatalok esetében: a 8 és 10 évesek tanúsítják a legerősebb nemzeti azonosulást. A leggyengébb azonosulás 14 éves korban jellemző, majd ezt követően némi erősödés tapasztalható. Lam és Corson (2013) hasonló eredményre jutott angol gyerekek esetében. Inguglia és Musso (2013) saját csoport iránt tanúsított preferenciát talált olasz gyerekek körében, más csoportok negatív értékelése inkább az idősebb életkorban volt jellemző. A fiatalabbak a nemzeti csoportot értékelték a legkedvezőtlenebbnél, míg az idősebbeknél a németek megítélése volt a legkedvezőtlenebb.

Születtek olyan eredmények is, amelyek arra utalnak, hogy a nemzeti kontextus, a nemzeti enklavizáció sajátosságai figyelhetők meg az egyes országokban. Gallagher és Cains (2011) katolikus és protestáns ír diákok nemzeti identitásának vizsgálatakor jutott arra, hogy a nemzeti azonosulás erősségét mérő kérdések nem egy konstrukciót alkotnak, hanem eltérően működnek a különböző felekezeti válaszadók esetében. Oppenheimer & Midzic (2011) Boszniában élő szerb és bosnyák gyerekek vizsgálata során jutott hasonló következtetésre. A szerzők eredményeiket azzal magyarázták, hogy a fiatalok nemzeti identitása eltérő elemekből építkezik. Stavrinides és Georgiou (2011) ciprusi görög gyerekek körében kapott hasonló eredményeket, azonban ők az eltérő szocializációs hatások helyett azzal magyarázták eredményeiket, hogy a válaszadók nem rendelkeztek konzisztens nemzeti identitással.

Több külföldi vizsgálat a szocializációs tényezők feltárását tűzi ki célul. Egy longitudinális kutatás során az Egyesült Királyságban élő kisebbségi tanulókat vizsgálták (Rutland et al., 2012). Eredményeik szerint a kortárs kapcsolatokban sikeres fiatalokat inkább jellemzi kettős identitás, azaz egyszerre azonosultak etnikai és nemzeti közösségükkel. Ez arra utal, hogy az intézményes identitásközvetítés mellett a családi hatások is fontosak, hiszen ezek játszhatnak elsődleges szerepet az etnikai identitás konstrukciójában. Verkuyten, Thijs és Stevens (2012) ezzel ellentétes eredményre jutott Hollandiában élő marokkói bevándorló fiatalok és szüleik esetében: szüleikhez viszonyítva a fiatalok erősebb nemzeti azonosulást mutattak. Ez azt erősíti meg, hogy a család mellett a társadalmi hatások (köztük például az iskola) is jelentősek. Montvilaite, Mazolevskiene és Keruliene (2015) külföldön élő litván szülőket és óvodás gyermekeiket vizsgálták. Eredményeik szerint a gyerekek kettős identitással rendelkeztek, több esetben etnikai identitásról vagy az aktuális lakóhelyüknek megfelelő nemzeti identitásról számoltak be.

Az ismertetett nemzetközi kutatások eredményei olykor ellentmondanak egymásnak. Bizonyos esetekben azonosítanak életkori, nemi különbségeket, változók közötti összefüggéseket, más esetekben nem. Azonban például a saját csoport iránt táplált erős pozitív viszonyulás általános jelenségnek tűnik. Az eredményekben mutatkozó variancia nem meglepő, ha figyelembe vesszük az SSCMT feltételezéseit. A társadalmi és intézményi szintű változókat eltérő működés jellemezheti az egyes országokban, így különböző enklavizációs hatások érik a tanulókat, egyedi tudáskészlet alakul ki bennük. Emellett számolni kell a kulturális különbségekkel is, melyek szintén befolyásolják az enklavizációs ágens által közvetített hatásokat. Mindezek alapján indokolt a továbbiakban a nemzeti enklavizáció sajátos nemzeti mintázatairól beszélni.

Hazai vizsgálatok

A nemzetközi tendenciákhoz viszonyítva a következő megállapításokat tehetjük a hazai kutatásokkal kapcsolatban. A hazai vizsgálatok száma kevés, további fontos jellemzőjük, hogy sok esetben széles életkori intervallumot vizsgálnak, azonban elsősorban a serdülőkre fókuszálnak. Sokféle, a nemzeti identitáshoz kapcsolódó jelenséget vizsgálnak, de van olyan elem (pl. a nemzethez tartozás kritériumainak megítélése), amelynek vizsgálata végigvonul az évtizedeken (l. 2. táblázat).

2. táblázat. Tanulók nemzeti identitásának vizsgálatai (kutatások és jellemzőjük)

<i>Tanulmány, monográfia</i>	<i>Vizsgált életkor (év)</i>	<i>Eljárások</i>	<i>Vizsgált összetevő</i>
Szabó & Csepeli (1984)	10–14	kérdőív	a magyar nyelv szépségének megítélése, nemzeti jelképekhez való viszony
Csepeli & Závecz (1995)	10–17	kérdőív	önkategorizáció, nemzethez tartozás kritériumai, történelmi személyek megítélése
Horváth (1997)	9–12	kérdőív	ismeretek Magyarországról, a nemzethez tartozás kritériumai, magyarok és más népek összehasonlítása
Szabó & Örkény (1998)	14–15, 18–19	kérdőív	ismeretek más országokban élő magyarokról, a nemzet és a magyarság fogalma, kisebbségekről való ismeretek
Murányi (2006)	10–24	kérdőív	a nemzethez tartozás kritériumai, nemzeti attitűdök
Hidegkuti & Münnich (2012)	17–18	online kérdőív	emlékezhelyek kapcsolatainak megítélése
Páskuné Kiss & Harmatiné Olajos (2012)	14–18	fókuszcsoportos interjú	a nemzeti identitás relatív fontossága, nemzethez tartozás kritériumai
Szabó, Nguyen, Szabó & Fliszár (2012)	14–18	kérdőív	identitás erőssége, nemzethez tartozás kritériumai
Dancs (2014)	11–12	kérdőív és teszt	csoporttagság kritériumai, nemzeti attitűdök, autosztereotípiák, nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos tudás

A legkorábbi hazai munka (Szabó & Csepeli, 1984) az anyanyelv és a nemzeti jelképek (Himnusz, zászló, címer) iránt tanúsított viszonyulást vizsgálta, és erős preferenciát mutatott. A téma szociológiai szempontú kutatása a rendszerváltás után, az 1990-es években indult meg igazán. Csepeli és Závecz (1995) a csoporttagság meghatározása mellett arra kereste a választ, hogy mely történelmi személyek a legpreferáltabbak. A kulturális szempontok (pl. nyelv, önbesorolás) mellett a jogi kritériumok (pl. állampolgárság, lakóhely) is jelentős szerephez jutott a gyerekek nemzeti tagsággal kapcsolatos gondolkodásában, így nem sikerült egyik rendezőelv túlsúlyát sem kimutatni. A nemzeti múlt jeles képviselőinek megítélése során került sor először a nemzeti szimbólumként funkcionáló történelmi személyiségek (Mátyás király, Kölcsey Ferenc, Deák Ferenc, Széchényi István és Kodály Zoltán) azonosítására. A válaszok alapján gondolkodási profilokat is felállítottak, melyek között az egyiket, a válaszadók 9%-át adó csoportot, nemzetieknek neveztek el. Rájuk a nemzeti és európai dimenzió pozitív értékelése, a nemzeti kudarcok külső tényezőknél tulajdonítása és a csoporttagság önbesoroláshoz való kötése jellemezte. A korai kutatások között megjelentek az első iskolai vonatkozású vizsgálatok is (l. pl. Horváth, 1997), azonban ezek a tanulók véleményének megismerésén túl nem vállalkoztak többre.

Az állampolgári műveltséghez kapcsolódóan Szabó és Örkény (1998) vizsgálta a nemzetfogalom jellemzőit, azt, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a tanulók a határon túli magyarokról, és miként értékelnek más népeket a magyarsághoz viszonyítva. Az általános és középiskolás válaszolók Erdélyt, valamint a Felvidéket nevezték meg mint magyarok lakta határon túli területet. A magyarságkritériumok négyféle dimenzióba rendeződtek: a jogi-államnemzeti felfogással a gimnazisták értenek leginkább egyet, a kulturális kritériumok támogatása inkább a szakmunkás tanulókat jellemzi. Az egyéntől független kulturális elemek (pl. anyanyelv, születési hely) és az önbesoroláson alapuló vélekedés minden iskolatípus esetében egyaránt jellemzi a válaszadókat. A kisebbségekhez való viszony esetében egyezés mutatható ki a felnőttek vélekedésével, mivel a legelutasítottabbak a romák és a románok. A csoportok elfogadása és a tanulók etnocentrizmusa együttjárást mutat: a nemzeti elfogultságot kevésbé mutató tanulók elfogadottabbak a kisebbségekkel kapcsolatban.

Murányi (2006) a magyarságkép konzisztens és inkonzisztens, valamint nyílt és zárt típusát azonosította a válaszokban. Kevésbé bizonyultak elutasítónak a cigánysághoz való tartozást az önmeghatározással összefüggésbe hozók. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy akik az önmeghatározás alapján önmagukat magyarnak tekintőket is a magyarság részeként értelmezik, azaz nyílt magyarságképpel rendelkeznek, kevésbé előítéletesek. A válaszadók egy része zárt magyarságfogalommal rendelkezett, és származási vagy kulturális kategóriaként értelmezte a magyarságot.

A pszichológiai szempontú kutatások megindulására az ezredforduló után került sor. Páskuné és Harmatiné (2011) eredményei szerint jelentős egyéni különbségek tapasztalhatók abban, hogy a serdülők énjében mennyire játszik központi szerepet a nemzeti azonosítottság. Hidegkuti és Münnich (2012) további érdekes szemponttal gyarapítja a hazai identitáskutatások adatait. Az ismeretek eredetének és identitásképző funkciójának megragadásához a szerzők az emlékezhely régi-új fogalmával gyarapítják a hazai szakirodalmat. Az emlékezhely fogalma (l. Nora, 2009) a történettudományból került a pszichológiába, és a kollektív emlékezet azon csomópontjait jelöli, amelyek kiemelkednek a

nemzeti narratívából. A szerzők a nemzeti emlékezhelyek közötti kapcsolatok vizsgálataival sikeresen azonosították az emlékezhelyek három nagy csomópontját: az államalapítástól Mátyás uralkodásáig tartó időszak, az 1848–1949-es forradalom és szabadságharc és a 20. század.

Szabó, Nguyen, Szabó és Fliszár (2012) munkája nemcsak a többségi tanulókra fókuszál, hanem a kisebbségi helyzetben lévő fiatalok (német, szlovák, roma, vietnámi) identitáskonstrukcióját is vizsgálta. A magyarságkritérium esetében az önbesorolás bizonyult a legtámogatottabbnak, ebben a tanulók egyetértettek. A legkevésbé az állampolgárság és a nyelvtudás esetében polarizáltak a vélemények. A többségi tanulók egyaránt erős nemzeti és európai identitásról számoltak be, a kisebbségi tanulók esetében a válaszok eltérőbbek voltak. Viszont szinte általános tendencia, hogy az európai azonosságtudatot tartották a legfontosabbnak, ezt követte a nemzeti és az etnikai identitás.

A klasszikusnak számító csoporttagság-kritériumok mellett a tanulók nemzeti attitűdjeit, autosztereotípiáját és a nemzeti szimbólumokkal kapcsolatos ismereteit is vizsgálták (Dancs, 2014). Ezen vizsgálat eredményei szerint a tanulókat erős nemzeti preferencia jellemzi, ami szoros összefüggésben áll a nemzeti attitűdökkel. A kutatásban kérdőív mellett tudásmérő tesztet is alkalmaztak, ami lehetővé tette a tanulók ismereteinek pontszámmal való kifejezését.

Összefoglalóan elmondható, hogy a nemzeti identitás hazai kutatása pár évtizedes múltra tekint vissza, azonban a kutatásokból kirajzolódó kép meglehetősen töredezett. Sokféle identitásösszetevőt azonosítottak eddig, ám ezeket csak egy-egy kutatás vizsgálta, így nem kaphatunk összefüggő képet ezek jellemzőiről és fejlődéséről. A hazai kutatásoknak mindenképpen nyitniuk kellene a fiatalabb tanulók felé. Az általános iskolások esetében nem feltétlenül ugyanazokat az elemeket kellene vizsgálni, mint az eddigi, főleg serdülőkre fókuszáló kutatásoknál. A nemzeti identitás tudáskészlete (l. Barrett, 2007) jó kiindulási alapot ad ahhoz, hogy az azonosságtudat általános iskolások esetében is értelmezhető elemeit vizsgáljuk. Nincsen információk arról, hogy az életkorral párhuzamosan mely identitáselemek jelennek meg, melyek szilárdulnak meg a leghamarabban, melyeket jellemez dinamizmus. A hosszú távú fejlődésre vonatkozó ismeretekkel sem rendelkezünk. A kutatásokat megalapozó elméleti és gyakorlati munka segítheti a kognitív és a szociális kompetencia összetevői közötti szoros összefüggések ismételt megerősítését. A kutatáshoz használt mérőeszközök a diagnosztikus adatgyűjtés mellett lehetővé tehetik a későbbi keresztmetszeti és longitudinális kutatások megalapozását is.

A témában folytatott iskolai vizsgálatok lehetőségei

Általános megfontolások

Az énrendszer és az identitáskategóriák fejlődésére mindenképpen nagy hatást gyakorol az egyént körülvevő társas-társadalmi tér, az iskola szerepe megkérdőjelezhetetlen. Azonban az iskolával összefüggő eddigi kutatások csak az énrendszer néhány összetevőjére, például az énképre (l. Szenczi & Józsa, 2009; Horváth, 2012) vagy az önértékelésre

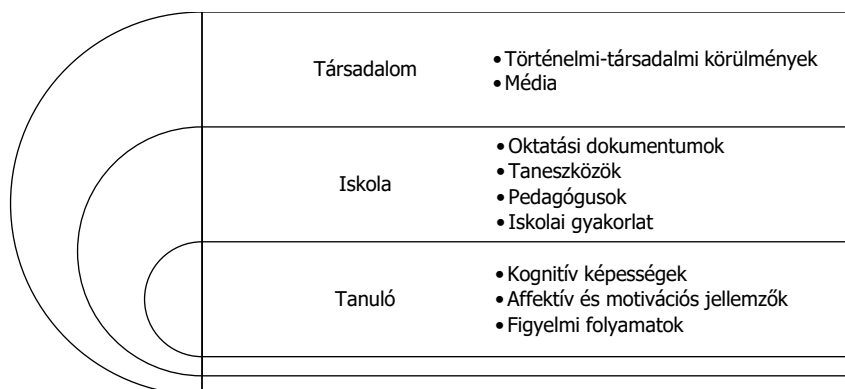
(l. Nyitrai, 2014) fókuszáltak. Az identitáskategóriák közül a nemzeti azonosságtudat vizsgálatára vállalkozó hazai és nemzetközi kutatásokat összegzése alapján megállapítható, hogy a kutatások eddig még nem aknáztak ki minden, a téma kutatásában rejlő lehetőséget. Egyrészt hiányoznak az eredmények az általános iskolások identitás-konstrukciójával kapcsolatban, így ez lehet a hazai kutatások szélesítésének egyik iránya. Jelentős előrelépés lenne olyan komplex vizsgálatok, vizsgálat sorozatok kivitelezése, amely akár keresztmetszeti, akár longitudinális eredmények segítségével lehetővé tenné a tanulók nemzeti identitásának jellemzését egyidejűleg több korosztályban is. Másrészt a használt eszközök tekintetében is vannak még lehetőségek. A hazai eredmények tovább árnyalhatók, új adatok gyűjthetők a már meglévő nemzetközi mérőeszközök adaptálásával, illetve új eszközök fejlesztésével. Végezetül, a hazai munkák kevés figyelmet fordítanak az azonosságtudat azon elemeire, amelyek egyértelműen összefüggnek az iskolával. Habár Kinyó (2015) általános iskolásoknak mérésére kidolgozott online tesztjei lefedik azokat a tantervi műveltségterületeket, amelyekhez a nemzeti identitás ismeret jellegű elemei kötődnek, ugyanakkor ezek a tesztek önmagukban csak pár feladatot szentelnek ezeknek az ismeretelemeknek, így csak bepillantást engednek a tanulók tudásszintjébe. A tanulók nemzeti identitásának részét képező ismeretelemek (l. nemzeti szimbólumok) mérésére szolgáló tudásszintmérő tesztek kidolgozása segítheti ennek a hiányosságnak a pótlását.

A mért tudáselemek körének bővítése mindenképpen fontos feladat, mivel a nemzetközi eredmények szerint a nemzeti enkulturáció sajátos mintázatai figyelhetők meg. Arra vonatkozóan nincsenek adataink, hogy hazánkban a nemzeti enkulturációnak milyen jellegzetességei vannak az általános iskolások esetében. Ezeknek az enkulturációs mintázatoknak a megismerése nemcsak a hazai viszonylatban lehet értékes, hanem nemzetközi szinten is hozzájárulhat a szakirodalom további bővítéséhez, a nemzeti tendenciák megismeréséhez.

Az iskolai kutatások tárgya

Az SSCMT által feltételezett framework alapján a társadalom egésze, az iskola és annak tanulói képezhetik a kutatások tárgyát (l. 3. ábra). A történelmi, társadalmi és gazdasági körülmények feltárása a társadalomtudományok, azon belül a történettudomány, a szociológia és a pszichológia együttes, interdiszciplináris feladata. A társadalmi szintű változók közül a média érdemel több figyelmet, ez az egyik leggyakrabban emlegetett informális tényező. A témában folytatott kutatások egyik fókusza lehet annak feltárása, hogy az egyes médiumok milyen nemzetképet közvetítenek.

A társadalmi szintű változók hatásait a család, a kortársak és az iskola közvetíti. Az iskola esetében az oktatási dokumentumok tartalmának elemzése, az azokban megfogalmazott célok tanulói válaszokkal való összevetése fontos feladat. A taneszközök, a tankönyvek elemzése hosszú múltra tekint vissza (l. Dárdai, 2002). Hazánkban a történelem tankönyvek és történelmi regények identitásközvetítő hatásait László (2012) vizsgálta és több narratívamintázatot tárt fel. A további tankönyvkutatások által megválaszolható kérdés lehet, hogy a történelemkönyvek és történelmi regények szövegei befolyásolják-e bizonyos identitásösszetevők aktiválódását vagy sem általános iskolások esetében.



3. ábra

Az iskola helye a nemzeti enkulturációban, az iskolával összefüggésben vizsgálható változók az egyes szinteken

Kutatások tárgyát képezheti a pedagógusok, az általuk alkalmazott módszerek, valamint az iskolára általánosan jellemző gyakorlatok (pl. az iskolai nemzeti megemlékezések jellemzői) is. Fontos lenne annak tisztázása, hogy az iskolai vagy az iskolán kívüli hatások erősebbek-e ebben az életkorban. A hazai állampolgári és politikai szocializációs kutatások egyértelműen az informális hatások dominanciája mellett foglalnak állást (l. Szabó & Falus, 2000), azonban az általános iskolások esetében eddig még nem születtek olyan eredmények, amelyek ezt megerősítették volna. Ha az iskolai hatások gyengébbnek is bizonyulnak, fontos lenne feltárni, hogy az iskolai munka mely elemei gyakorolják a leg-számottevőbb hatást. Itt szóba kerülhet a rejtett tanterv, az iskola explicit értékpreferenciáinak és az iskolai programok vizsgálata.

Az identitáskategóriák közvetítésében különösen fontos szerep jut az iskolában azoknak a tantárgyaknak (pl. irodalom, történelem), amelyeknek a nemzeti kultúra közvetítése adja az egyik fő tartalmát. A történelem esetében egyértelmű ez a kapcsolat: a nemzetközi tapasztalatok alapján (l. Carretero, Castorina, & Levinas, 2013) a történelemtanárok jelentős része gondolja úgy, hogy nem a tanulók narratív és kritikai képességeinek fejlesztése a tantárgy feladata, hanem a nemzeti identitás fejlesztése. Szükséges lenne annak feltérképezése, hogy a hazai történelemtanárok is így gondolkodnak-e a tantárgy szerepéről. Emellett a magyartanárok esetében is releváns lenne hasonló kutatás lebonyolítása.

A kutatások elsődleges alanya a tanuló, a legalapvetőbb feladat a diákok jellemzőinek feltárása. Az SSCMT feltételezéseivel összhangban a figyelmi folyamatok (pl. médiafogyasztási szokások) mellett a tanulók értelmi fejlettségének és motivációs, affektív jellemzőinek (pl. tantárgyak kedveltsége) megismerése kerülhet fókuszba. A médiafogyasztási szokások esetében fontos lenne annak megválaszolása, hogy a fiatalok esetében tapasztalható megváltozott médiafogyasztási szokások (l. Barta & Szíjártó, 2000) hatással vannak-e a tanulók identitásfejlődésére. Fontos lehet annak tisztázása is, hogy az információs társadalomban szükséges képességek és műveltségterületek elsajátítása összefügg-e a diákok azonosságtudatának fejlődésével. Itt elsősorban a gondolkodási képességek, ezen belül az

induktív és a deduktív gondolkodással való összefüggések lehetnek relevánsak. Az identitás elemei közül különösen a sztereotípiák esetében lehet izgalmas kérdés a gondolkodási folyamatok működése. A sztereotípiák működésük során mind a kétféle gondolkodás igénylik. Felmerül a kérdés, hogy a gondolkodási folyamatok fejlesztését célzó programok (l. pl. Pásztor, 2014; Molnár, 2006b) eredeti célkitűzésük mellett hatással vannak-e a tanulók sztereotípiáinak működésére. Amennyiben létezik ilyen nem várt hatás, az azt jelenti, hogy a hagyományos módszerek (pl. érzékenyítés) mellett olyan komplex programok kidolgozása is sikeres lehet, amely egyszerre képességterületek fejlesztését és attitűdök, képzetek formálását tűzi ki célul.

Az egyes szintek különálló vizsgálata is sok hasznos információt biztosíthat, azonban a hatásmechanizmusok és az összefüggések megismerése csak a különböző szintek együttes vizsgálatával lehetséges, ezért a továbbiakban az iskolai és a tanulói szintű változók együttes feltárása indokolt. A több változósintet magukban foglaló kutatások adhatnak olyan komplex válaszokat, amelyek segítségével megismerhetjük az enkulturációs folyamat hazai mintázatait.

A vizsgálatok lehetséges céljai

Az iskola szerepe a nemzeti identitás közvetítésében megkérdőjelezhetetlen, akarva-akaratlanul közvetíti az azonosságtudat fejlődéséhez hozzájáruló tudáselemeket, ugyanakkor az eddigi hazai kutatások alapján az általános iskola szocializációs hatásairól nincsenek információink. Ezek hiányában a pedagógiai folyamatok tervezése vagy korrekciója sem valósulhat meg. Ám nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy bár lehetséges a kimeneti eredmények pedagógiai szempontú értékelése, de a témát illető közéleti konszenzus hiánya (l. Szabó, 2010) megnehezíti azt.

Az értékelés kritériumai elsősorban a fejlesztési feladatok lehetnek, melyeket³ a nemzeti identitással összefüggésbe hozható kompetenciaterületekkel kapcsolatban fogalmaz meg. A szociális és állampolgári kompetenciák esetében az aktív közéleti részvétel, a nyitottság, a tolerancia, a konfliktuskezelés jelenik meg ilyen célként. A nemzeti azonosságtudat esetében is az fogalmazható meg fejlesztési célként, hogy az azonosságtudat olyan stabil, ugyanakkor rugalmas kategóriaként funkcionáljon az énrendszerben, amely lehetővé teszi a mások és mi rugalmas megkülönböztetését, a csoportok közötti átjárhatóságot és pozitív attitűdöket.

Az énrendszer motivációs funkciója okán feltételezhető, hogy az identitáskategóriával több iskolai jelenség is kapcsolatba hozható. Elsősorban a tanulókat érintő interperszonális és közösségi szintű jelenségek jöhetnek szóba. Alapvető lehet annak tisztázása, hogy az állampolgári kompetencia egyes elemeivel (l. Kinyó, 2011) milyen összefüggésbe hozható a nemzeti identitás. Vajon a nemzeti azonosságtudat énrendszerben betöltött központi vagy éppen marginális szerepe hatással van-e a fiatalok későbbi, serdülőkori vagy ifjúkori tervezett közéleti aktivitásának mértékére? A témában folytatott longitudinális kutatások eredményei mindenképpen hiánypótlóak lennének. Az énrendszer viselkedésszabályozó szerepéből adódóan releváns kérdés lehet annak tisztázása, hogy a szociális kompetencia

³ Nemzeti alaptanterv, 110/2012. kormányrendelet.

(I. Zsolnai, 2013) működésével milyen összefüggést mutat a diákok nemzeti kötődése. Különösen az interperszonális problémahelyzetek megoldásáért felelős szociálisprobléma-megoldó képesség (I. Kasik, 2010, 2015) esetében tűnik indokoltnak a kérdés. A globális világban felmerülhetnek olyan interperszonális problémahelyzetek, ahol jelentős szerephez juthat az egyén nemzeti közösséghez való kötődése.

Összegzés

Az iskola a nemzeti kultúra legfőbb közvetítője, a nemzeti identitás intézményes megalapozója. A szakirodalom külön kifejezést, a nemzeti enkulturációt használja a nemzeti kultúra elsajátításának folyamatára. Több ágens is meghatározó szerephez jut ebben a folyamatban, közülük az iskola azért emelkedik ki, mert központi tantervben⁴ kitűzött célok mentén, intézményes keretek között vállalkozik a nemzeti identitás fejlesztésére. Lényeges ugyanakkor kitérni arra, hogy az információs társadalom kívánalmai miatt napjainkban másfajta elvárásokat is megfogalmaznak (pl. nyelvtudás, IKT-műveltség), ezzel elősegítve a globális közösségben való boldogulást is. Az iskolát ezért kettős meghatározottság jellemzi: egyrészt a globalizálódó információs társadalomban szükséges tudáseggyüttes átadását kell biztosítani, emellett a nemzeti kultúra közvetítése továbbra is fontos elvárásként fogalmazódik meg. Az intézmény identitásképző funkciója tagadhatatlan, ezért a társadalomtudományi kutatások nem mellőzhetik a tanulók és az iskolai folyamatok vizsgálatát.

A nemzeti kultúra a 19. századi nemzeti mozgalmak kibontakozásával párhuzamosan vált az iskolai tananyag fő tartalmává. Napjainkban is ez alkotja a tananyag gerincét, azt a tartalmat, amelyen keresztül megvalósul a készség- és képességfejlesztés. Mivel az iskolai dokumentumok is célként határozzák meg az identitás-konstrukciót, ezért felmerül az iskola ezen a téren nyújtott teljesítményének pedagógiai értékelése. Az ezzel kapcsolatos szakirodalmak alapján úgy tűnik, hogy kevés hazai vizsgálat vállalkozott eddig a nemzeti azonosságtudat iskolai vizsgálatára. Ennek oka részben abban keresendő, hogy a nemzeti identitás kutatása kihívást jelentő feladat, elsősorban az identitással foglalkozó kutatások széttagoltsága és sokfélesége miatt, másrészt társadalmi konszenzus hiányában nehéz az értékelés kritériumait meghatározni.

A témában folytatott kutatások megkezdéséhez ezért áttekintettük az egyes identitáskutatási irányzatok különbségeit és hasonlóságait. Az összefoglalást követően a (társadalmi) identitás egy olyan értelmezése tűnik megalapozottnak, amely az énrendszer társadalmi eredetű alrendszereként értelmezi azt. A nemzeti identitás a társadalmi identitások egyike, olyan identitáskategória, amellyel mindenki rendelkezik. Jellemzői közé tartozik, hogy bizonyos elemei viszonylagos stabilitást mutatnak, míg mások a kontextus függvényében dinamikusan aktiválódnak. Emellett jelentős egyéni különbségek lehetnek abban, hogy milyen tudáselemek, reprezentációk épülnek be ebbe a rendszerbe.

⁴ Nemzeti alaptanterv, 110/2012. kormányrendelet.

Tanulmányunk első részében általánosságban volt szó a nemzeti identitásról, majd a további fejezetekben – a nemzetközi szakirodalom alapján – kognitív, affektív és viselkedéses elemek összességéként értelmeztük. Ebből a tudáseggyüttesből kiindulva összefoglaltuk azoknak a hazai és nemzetközi kutatásoknak az eredményeit, amelyek az általános és középiskolások nemzeti identitásának összetevőit vizsgálták. Ezekben eltérő tendenciák azonosíthatók. A hazai munkák elsősorban a középiskolásokra fókuszálnak, az azonosságtudat néhány kiragadott elemét mérik, elsősorban kérdőívekkel. Ezzel szemben a nemzetközi kutatások a 7–11 éveseket vizsgálják, az életkorból adódóan szóbeli kikérdezés segítségével, és szintén a nemzeti identitás bizonyos tudáselemeire koncentrálnak, és ezek eltérnek a hazai vizsgálatokban kutatott tudáselemektől. Mindezek alapján megállapítható, hogy a hazai kutatások előtt vannak még kiaknázatlan lehetőségek. A vizsgálatok kisiskolásokra való kiterjesztéséhez a nemzetközi szakirodalomban már rendelkezésre állnak eszközök. Ezek adaptálásával olyan eredmények nyerhetők, amelyek a hazai és a nemzetközi kutatóközösség számára is értékesek lehetnek. Emellett a nemzeti sajátosságok figyelembe vételével további eszközök (pl. tudásszintmérő tesztek) kidolgozására is lehetőség van.

A nemzeti enklulturáció frameworkjéből kiindulva kijelölhetők a kutatások lehetséges alanyai és céljai. Az iskola esetében a pedagógiai dokumentumok, a taneszközök elemzése, valamint az iskola és a pedagógus mindennapi gyakorlatainak megismerése lehet kiemelt feladat. A tanulók esetében releváns cél a figyelmi folyamatok működésének, valamint az információk megszerzéséhez kapcsolódó szokások és gyakorlatok megismerése. Az információk feldolgozásért felelős kognitív képességek, valamint a feldolgozást befolyásoló érzelmi és motivációs folyamatok feltérképezése is jelentős feladat. A célok között a nemzeti identitás jellemzőinek feltárása mellett a nemzeti kötődés korrelátumainak feltárása is kulcsfontosságú. Az általános iskolások nemzeti identitásának vizsgálata több olyan eredménnyel is szolgálhat, amelyek miatt mindenképpen indokolt a kutatások megkezdése. A vizsgálatokból levonható következtetések segítenek értékelni, hogy az iskola milyen sikerességgel valósítja meg a tantervi célokat. A fejlődés jellegzetességeinek feltárása egyidejűleg alkalmas a nemzeti enklulturáció helyi mintázatának feltárására is.

Irodalom

- Anderson, B. (1983/2006). *Elképzelt közösségek*. Budapest: L'Harmattan Atelier.
- Barrett, M. (Ed.). (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Hove: Psychology Press. doi: [10.4324/9780203493618](https://doi.org/10.4324/9780203493618)
- Barrett, M., & Oppenheimer, L. (2011). Findings, theories and methods in the study of children's national identifications and national attitudes. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 5–24. doi: [10.1080/17405629.2010.533955](https://doi.org/10.1080/17405629.2010.533955)
- Barta, E., & Szijártó, I. (2000). Iskoláskorú fiatalok médiabefogadási szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(9), 89–97.
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: OKKER Kiadó.

- Brown, C. S. (2011). American elementary school children's attitudes about immigrants, immigration, and being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(3), 109–117. doi: [10.1016/j.appdev.2011.01.001](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.01.001)
- Carrettero, M., Castorina, J. A., & Levinas, L. (2013). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 269–286). New York: Rutledge. doi: [10.4324/9780203154472.ch14](https://doi.org/10.4324/9780203154472.ch14)
- Carvalho, S. W., & Luna, D. (2014). Effects of national identity salience on responses to ads. *Journal of Business Research, 67*(5), 1026–1034. doi: [10.1016/j.jbusres.2013.08.009](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.08.009)
- Clay, D., & Barrett, M. (2011). National identifications and attitudes towards a „traditional enemy” nation among English children. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(1), 25–42. doi: [10.1080/17405629.2010.533964](https://doi.org/10.1080/17405629.2010.533964)
- Csapó, B. (2002). Az új tudás képződésének eszközei: az induktív gondolkodás. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (2nd ed., pp. 261–290). Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2003). Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány, 49*(12), 1478–1485.
- Csapó, B. (2004). A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány, 50*(11), 1233–1239.
- Csapó, B., Lőrincz, A., & Molnár, G. (2012). Innovative assessment technologies in educational games designed for young students. In D. Ifenthaler, D. Eseryel, & X. Ge (Eds.), *Assessment in game-based learning: foundations, innovations, and perspectives* (pp. 235–254). New York: Springer. doi: [10.1007/978-1-4614-3546-4_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4_13)
- Csepeli, Gy. (2006). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó Kft.
- Csepeli, Gy., & Závecz, T. (1995). Európai és nemzeti kötődések a magyar tizenévesek körében. In F. Gázsó & I. Stumpf (Eds.), *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón* (pp. 139–156). Budapest: Ezredforduló Alapítvány.
- Damian, R. I., & Robins, R. W. (2012). Investigations into the human self: a naturalistic perspective. *Social Cognition, 30*(4), 431–448. doi: [10.1521/soco.2012.30.4.431](https://doi.org/10.1521/soco.2012.30.4.431)
- Dancs, K. (2014). 6. osztályosok nemzeti identitás összetevőinek és csoportközi attitűdjének pilot vizsgálata. In I. Koncz & I. Szova (Eds.), *A tudomány szolgálatában. PEME IX. Ph.D. konferencia* (pp. 67–78). Budapest: Professzorok Egyesülete az Európai Magyarorszáért.
- Dárdai, Á. (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Gallagher, E., & Cains, E. (2011). National identity and in-group/out-group attitudes: Catholic and protestant children in Northern Ireland. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(1), 58–73. doi: [10.1080/17405629.2010.533977](https://doi.org/10.1080/17405629.2010.533977)
- Ganeva, Z., Inguglia, C., Lo Coco, A., Musso, P., & Pavlenko, V. (2009). The development of children's identifications: a cross-cultural comparison between Bulgaria, Italy and Ukraine. *The Bulgarian Journal of Psychology, 3*(4), 187–199.
- Gellner, E. (1983/2009). *A nemzetek és a nacionalizmus*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Hidegkuti, I., & Münnich, Á. (2012). Nemzeti emlékezhelyek kapcsolatának jellemzése. In J. Kovács, & Á. Münnich (Eds.), *Nemzeti emlékezhelyek: attitűdök, reprezentációk, élmények, funkciók, struktúrák* (pp. 9–32). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hobsbawm, E. J. E. (1991/1997). *A nacionalizmus kétszáz éve*. Budapest: Maecenas.
- Horváth, Á. (1997). Mások és mi. Kérdőíves felmérés a nemzeti hovatartozás és a másság témakörében kecskeméti általános iskolások között. *Új Pedagógiai Szemle, 47*(11), 62–77.
- Horváth, Zs. (2012). A serdülők énképösszetevőinek vizsgálata kisebbségi és többségi helyzetben élő diákok körében. *Iskolakultúra, 22*(7–8), 20–34.

- Inguglia, C., & Musso, P. (2013). In-group favouritism and out-group derogation towards national groups: Age-related differences among Italian school children. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 385–390. doi: [10.1016/j.ijintrel.2013.02.005](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.02.005)
- Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In A. Zsolnai & L. Kasik (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 97–114). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kinyó, L. (2011). Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 105–147). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kinyó, L. (2015). A társadalmi és állampolgári ismeretek online vizsgálata. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 97–121). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Lam, V. L., & Corson, E.-J. (2013). National and ethnic identification, intergroup attitudes, and sport participation in the context of the London Olympics. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(4), 379–394. doi: [10.1111/bjdp.12014](https://doi.org/10.1111/bjdp.12014)
- László, J. (2012). *Történelemtörténetek: bevezetés a narratív pszichológiába*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Li, Q., & Brewer, M. B. (2004). What does it mean to be an American? Patriotism, nationalism, and American identity after 9/11. *Political Psychology*, 25(5), 727–739. doi: [10.1111/j.1467-9221.2004.00395.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00395.x)
- McConnel, A. R., Shoda, T. M., & Skulborstad, H. M. (2012). The self as a collections of multiple self-aspects: structure, development, operation, and implications. *Social Cognition*, 30(4), 380–395. doi: [10.1521/soco.2012.30.4.380](https://doi.org/10.1521/soco.2012.30.4.380)
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat.
- Mertan, B. (2011). Children's perception of national identity and in-group/out-group attitudes: Turkish-Cypriot school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 74–86. doi: [10.1080/17405629.2010.533982](https://doi.org/10.1080/17405629.2010.533982)
- Molnár, G. (2006a). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Molnár, G. (2006b). Az induktív gondolkodás fejlesztése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, 106(1), 63–80.
- Molnár, G., Tongori, Á., & Pluhár, Z. (2015). Az informatikai műveltség online mérése. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 241–260). Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Molnár, G., & Kárpáti, A. (2012). Informatikai műveltség. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola*. (pp. 441–476). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Montvilaite, S., Mazolevskiene, A., & Keruliene, I. (2015). Expression of national identity of pre-school Lithuanian children in emigration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 877–884. doi: [10.1016/j.sbspro.2015.07.266](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.266)
- Murányi, I. (2006). *Identitás és előítélet*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Murphy, A., & Laugharne, J. (2013). Children's perceptions of national identity in Wales. *Education 3–13*, 41(2), 188–201. doi: [10.1080/03004279.2011.567196](https://doi.org/10.1080/03004279.2011.567196)
- Németh, A. (1997). *Nevelés, gyermek, iskola*. Budapest: Eötvös Könyvkiadó.
- Nesdale, D. (2008). Social identity development and children's ethnic attitudes. In S. M. Quintana & C. McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 313–338). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. New Jersey. doi: [10.1002/9781118269930.ch13](https://doi.org/10.1002/9781118269930.ch13)
- Nora, P. (2009). *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Napvilág Kiadó.

- Nyitrai, F. (2014). Testkép, önértékelés és a kettő közötti kapcsolat kutatása általános iskolás gyerekek körében. *Iskolakultúra*, 24(7–8), 80–90.
- Oppenheimer, L. (2011). National identification of Dutch youth: An exploratory study. *Journal of Adolescence*, 34(3), 445–453. doi: [10.1016/j.adolescence.2010.06.008](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.008)
- Oppenheimer, L., & Midzic, E. (2011). National identification and in-group/out-group attitudes with Bosniak and Serbian children in Bosnia. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 43–57. doi: [10.1080/17405629.2010.533974](https://doi.org/10.1080/17405629.2010.533974)
- Páskuné Kiss, J., & Harmatiné Olajos, T. (2012). Serdülők nemzeti identitás összetevőinek exploratív vizsgálata. In J. Kovács & Á. Münnich (Eds.), *Nemzeti emlékezhelyek: attitűdök, reprezentációk, élmények, funkciók, struktúrák* (pp. 57–91). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pásztor, A. (2014). Lehetőségek és kihívások a digitális játék alapú tanulásban: egy induktív gondolkodást fejlesztő program hatásvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 114(4), 281–302.
- Pataki, F. (1982). *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó.
- Pataki, F. (1997). Identitás – személyiség – társadalom. In Z. Lengyel (Ed.), *Szociálpszichológia szöveggyűjtemény* (pp. 385–394). Budapest, Osiris Kiadó.
- Pataki, F. (2001). *Élettörténet és identitás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pataki, F. (2008). Az „eltűnt én” nyomában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63(3), 409–470. doi: [10.1556/mpszle.63.2008.3.1](https://doi.org/10.1556/mpszle.63.2008.3.1)
- Pataki, F. (2011). Stabilitás és változás az én-rendszerben. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(2), 229–268. doi: [10.1556/mpszle.66.2011.2.1](https://doi.org/10.1556/mpszle.66.2011.2.1)
- Philippou, S. (2005). Constructing national and European identities: the case of Greek-Cypriot pupils. *Educational Studies*, 31(3), 293–315. doi: [10.1080/03055690500236761](https://doi.org/10.1080/03055690500236761)
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1999). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Reicher, S., Hopkins, N., & Harrison, K. (2007). Social identity and spatial behaviour: The relationship between national category salience, the sense of home, and labour mobility across national boundaries. *Political Psychology*, 27(2), 247–263. doi: [10.1111/j.1467-9221.2006.00005.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2006.00005.x)
- Reizábal, L., Valencia, J., & Barrett, M. (2004). National identifications and attitudes to national ingroups and outgroups amongst children living in the basque country. *Infant and Child Development*, 13(1), 1–20. doi: [10.1002/icd.328](https://doi.org/10.1002/icd.328)
- Ring, É. (2004). *Államnemzet és kultúrnemzet válaszfútján. A modern nemzetek születése Kelet-Közép-Európában*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rutland, A., Cameron, L., Jugert, P., Nigbur, D., Brown, R., Watters, C., Hossain, R., Landau, A., & Le Touze, D. (2012). Group identity and peer relations: A longitudinal study of group identity, perceived peer acceptance, and friendships amongst ethnic minority English children. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 283–302. doi: [10.1111/j.2044-835x.2011.02040.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.2011.02040.x)
- Smith, A. D. (1995). A nacionalizmus. In Z. Bretter & Á. Deák (Eds.), *Eszmék a politikában: a nacionalizmus* (pp. 9–24). Pécs: Tanulmány Kiadó.
- Smith, A. D. (2009). *Ethno-symbolism and nationalism. A cultural approach*. London & New York: Routledge. doi: [10.4324/9780203876558](https://doi.org/10.4324/9780203876558)
- Sominé Hrebik, O. (2011). Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítése – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 53–77.
- Stachel, P. (2007). Identitás. A kortárs társadalom- és kultúratudományok egy központi fogalmának genezise, inflálódása és problémái. *Regio*, 18(4), 3–33.
- Stavrinides, P., & Georgiou, S. (2011). National identity and in-group/out-group attitudes with Greek-Cypriot children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(1), 87–97. doi: [10.1080/17405629.2010.533989](https://doi.org/10.1080/17405629.2010.533989)

- Szabó, I. (2010). Nemzeti identitás és politikai szocializáció. *Új Ifjúsági Szemle*, 8(1), 75–98.
- Szabó, I., & Csepeli, Gy. (1984). *Nemzet és politika 10-14 éves gyerekek gondolkodásában*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Szabó, I., & Falus, K. (2000). Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 383–400.
- Szabó, I., & Örkény, A. (1998). *Tizenévesek állampolgári kultúrája. Minoritás könyvek 5*. Budapest: Minoritás Alapítvány.
- Szabó, M., Nguyen, L. L. A., Szabó, Á., & Filiszár, É. (2012). Magyarországon élő fiatalok többségi és kisebbségi identitás egy kérdőíves vizsgálat tükrében. In L. L. A. Nguyen & M. Szabó. (Eds.), *Identitás a kultúrák kereszttüzeiben* (pp. 55–91). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szenczi, B., & Józsa, K. (2009). A tanulási énkép összefüggése a tanulmányi eredményekkel és a képességfejléttséggel. In G. Molnár & L. Kinyó (Eds.), *PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók* (pp. 103). Szeged: SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Tongori, Á. (2012). Az IKT-műveltség fogalmi keretének változása. *Iskolakultúra*, 22(11), 34–47.
- Váriné Szilágyi, I. (1994). G. H. Mead eredeti szerepfogalma és későbbi változásai. *Szociológiai Szemle*, 4, 3–20.
- Verkuyten, M., Thijs, J., & Stevens, G. (2012). Multiple identities and religious transmission: A study among Moroccan-Dutch Muslim adolescents and their parents. *Child Development*, 83(5), 1577–1590. doi: [10.1111/j.1467-8624.2012.01794.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01794.x)
- Vidákovich, T. (2002). A tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (2nd ed., pp. 201–230). Budapest: Osiris Kiadó.
- Vigolens, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1–30). New York: Springer. doi: [10.1007/978-1-4419-7988-9_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1)
- Zsolnai, A. (2013). *A szociális fejlődés segítése*. Budapest: Gondolat.

ABSTRACT

CULTURE, SCHOOL AND NATIONAL IDENTITY: THE CONCEPTUALIZATION OF AND RESEARCH OPTIONS FOR NATIONAL IDENTITY IN ELEMENTARY SCHOOL

Katinka Dancs

The aim of the study was to summarize the mediating role of elementary school in developing students' national identity. A wide range of historical, psychological and sociological research was summarized to support the role of the school in national enculturation. Based on the latest Hungarian and international publications, a possible research question, subjects and methods were identified. An analysis of the Hungarian studies revealed their shortcomings: they usually investigate adolescents, employ questionnaires and mainly use sociological viewpoints. They rarely explore elementary students' identity in depth, and they seldom investigate school-related topics. However, international research projects provide rich results on national enculturation in diverse settings. They explore various patterns used in this regard, which were not present in Hungarian research. Thus, Hungarian studies enjoy numerous opportunities to gather more information and identify the characteristics of national enculturation in Hungary. Besides opportunities, challenges were also considered: without widespread consensus on the content of national identity, it is difficult to assess this in students. However, the educational goals of the core curriculum can aid in identifying assessment goals.

Magyar Pedagógia, 116(4). 403–425. (2016)
DOI: 10.17670/MPed.2016.4.403

Levelezési cím / Address for correspondence: Dancs Katinka, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.