

POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ KÖZÉP-EURÓPAI MÓDRA A MAGYAR SAJÁTOSSÁGOK¹

Szabó Ildikó* és Falus Katalin*

* *Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Társadalomtudományi Tanszék*
• *Országos Közoktatási Intézet*

A politikai szocializáció történelmi öröksége

A politikai szocializáció minden társadalomban magán viseli annak a politikai rendszernek a bélyegét, amelyben zajlik (Percheron, 1974, 1993; Szabó, 1989, 2000; Szabó és Csákó, 1999). A politikai szocializáció fogalmán – ahogy ez a szakirodalomban általánosan elfogadott – mi is azt az egész életen át tartó folyamatot tartjuk, amelynek során az egyén és a politikailag megformált társadalom közötti, egy életen át tartó interakciókban az egyén politikai személyisége, a politikához való viszonya és politikai világlépe formálódik. A közép-európai országokban e folyamat általában revolutív modellt követett, míg a nyugati világban inkább evolutív. A szocializáció politikai keretei (a politikai rendszer, az államiság és az államhatárok) a XX. század folyamán a térség minden országában többször is megváltoztak. Magyarországon például kilencszer változott meg alapjaiban a politikai hatalomgyakorlás módja,² az országhatárokat pedig négyszer rajzolták újjá. A rendszerint „kívülről” és „felülről” beindított változásokat megelőző társadalom számára csak egy volt biztos a politikához való viszonyában: az, hogy *semmi sem biztos*.

Bár a közép-európai országok politikai szocializációjának állami, nemzeti és kulturális mintáiban jelentős különbségek vannak, a politikai feltételek állandó változásából következően több közös vonás is van bennük:

1) *A politikai konverziók*. A gyakori politikai fordulatok többször is társadalmi méretű reszocializációra kényszerítették a társadalmakat. Az embereknek ilyenkor újra kellett fogalmazniuk a hatalomhoz való viszonyukat és politikai identitásukat, és számot

¹ Az International Political Science Association (IPSA) XIV. világtudományos kongresszusán elhangzott előadás (Research Committee on Political Socialization and Education, RC 21.3), Canada, Québec City, 2000. augusztus 1–5.

² Az Osztrák-Magyar Monarchia után a polgári demokratikus forradalom (1918), majd a Tanácsköztársaság (1919) következett, aztán a Horthy-korszak (1919–1944), amelyet a nyilaskeresztes korszak követett (1944–1945). A háború utáni többpártrendszerű parlamentarizmust (1945–49) a Rákosi-korszak követte. Az 1956-os forradalom leverése után kezdődött Kádár-korszakot 1989-ben váltotta fel a mostani, többpárti demokrácia.

kellett vetniük korábbi politikai szerepeikkel (*Moscovici és Mugny, 1987; Ajtony, 2000*). Erre azért kényszerültek rá, mert az egymást váltó (és sokszor egymással ellentétes ideológiát hirdető) kurzusok nem csak az állampolgárok politikai lojalitására, hanem érzelmeire is igényt tartottak. Különösen igaz volt ez a diktatúrákra, amelyek jogi és politikai legitimitáció híján alapvetően érzelmileg (megfélemlítéssel és az érzelmi azonosulás biztosításával) akarták magukat legitimálni. És mivel a hatalmváltás sokszor az államhatalom megváltozásával is járt, sokan nem csak politikai, hanem állampolgári és nemzeti identitásuk újrafogalmazására is rákényszerültek.³ Emellett arra is volt példa, hogy egy országban az állampolgári jogok nem egyformán illették meg a különböző kisebbségek tagjait. (Emlékeztetünk a közép-európai zsidóság Holocaustba torkollt sorsára, egyes kisebbségek – Magyarországon a németek, Csehszlovákiában a németek és magyarok – második világháború utáni, kollektív jogfosztására és az államszocialista időszak diszkriminatív kisebbségpolitikájára.)

2) *A kettős szocializáció.* Az államszocialista időszakban a politikai szocializáció megkettőződött (*Szabó, 1989*). A felnövekvő nemzedékek az intézményes szocializációban megtanulták azokat a normákat, eszméket és viselkedési mintákat, amelyeket a hatalom elvárt tőlük, és azokat a sajátos politikai rituálékat is, amelyeket a nyilvános és formális politikai helyzetekben követniük kellett. A szocializáló intézmények által kultivált értékek azonban sokkal inkább egy politikai fikcióra vonatkoztak, mint a tényleges társadalmi gyakorlatra. Így a társadalom tagjai a nem formális szocializációban – a családban, a tapasztalatok világában, az iskola tényleges gyakorlatában – szembesültek azzal, hogy a társadalom nem olyan és nem úgy működik, mint ahogy azt az intézményes szocializáció láttatni szerette volna. Például, hogy a hirdetett társadalmi egyenlőség és társadalmi igazságosság nem érvényesül, hogy az érdekérvényesítés leghatékonyabb módjai informálisak, hogy a mindennapi élet nem olyan, mint amilyennek a tankönyvek rajzolják stb. Azt is megtanulták, hogyan kell a hatalmat a lehető legkevésbé irritálva, a játékszabályok látszólagos betartásával, adott esetben politikai eszközöket is igénybe véve kiépíteni egyéni érdekérvényesítő stratégiáikat.⁴ Ez utóbbi stratégiák megtanulásában azonban nem támaszkodhattak nyilvános és intézményes segítségre. A kettős politikai szocializációhoz hozzátartozott egyfajta politikai cinizmus, ugyanakkor ez a politikai túlélés észszerű technikája is volt, amelynek szerepe volt a rendszerváltásban is.

3) *A politikához való aszimmetrikus viszony.* A politikai szocializáció intézményei egyfajta „alattvalói” magatartást tartottak kívánatosnak. Mivel a rendszer a végrehajtói erényeket jutalmazta, a demokratikus állampolgári magatartásban a társadalom tagjai nem voltak érdekeltek. A modernizáció nem járt együtt a politikai alanyiságon alapuló állampolgári magatartási minták kialakulásával. Elegendő demokratikus tapasztalatok hiányában az emberek meghatározó élményévé vált, hogy inkább ők vannak a politiká-

³ Például az első világháborút lezáró trianoni békeszerződés, majd a második világháborút lezáró párizsi békeszerződés következtében. A közelmúlt eseményei közül a két Németország egyesítésére vagy az egykori Jugoszlávia szétesésére érdemes utalnunk.

⁴ Így például minden gyerek tagja volt az Úttörőszövetségnek és majdnem minden középiskolás belépett a KISZ-be, mert a KISZ ajánlása szükséges volt az egyetemi továbbtanuláshoz. A felsőbbéves egyetemisták nagy része azonban már kilépett a KISZ-ből, vagy teljesen formálissá tették tagságukat. Amikor pedig a fiatalok munkába álltak, ha szakmai karriert akartak csinálni, beléptek a kommunista pártba.

ért, mintsem őértük a politika. A politikai alávetettség élménye a politika iránti gyanakvással, rendies politikaképek rögzülésével és továbbélésével járt együtt.

4) *A politikai autarchia hagyománya.* A szervezett érdekérvényesítés lehetőségei hiányában a társadalom tagjainak azt kellett megtanulniuk a szocializációban, hogy egyéni „különbekéiket” hogyan kössék meg a hatalommal, és hogy milyen egyéni együttélési (vagy túlélési) technikákat dolgozzanak ki. A gyakori politikai fordulatok kompenzálására olyan védekező-elhárító mechanizmusok alakultak ki, amelyek lehetővé tették a kontinuitások őrzését a hétköznapi életvilágban. A családi szocializációban tovább adódtak azok a technikák, amelyekkel az egyéni élet szintjén lehetett „korrigálni” a politikai cikcakkokat, és az intézményes politikai világ megkerülésével, a személyes kapcsolatok mozgósításával és a kölcsönös szívességek piacosításával lehetett birtokba venni, depolitizálni és komfortossá tenni a társadalmi lét kis szeleteit. Olyan adaptív életstratégiák alakultak ki, amelyek az egyéni élet szintjén megteremtették a politikai élet szintjén hiányzó kontinuitásokat. Az emberek ezekkel az egyéni kontinuitásokkal próbálták védeni identitásukat a politikai fordulatokkal szemben, és összeegyeztetni múltjukat a jelennel és a jövővel.

5) *A direkt politikai szocializáció hagyománya.* A direkt politikai szocializáció logikusan következett az egypártrendszer lényegéből, abból, hogy a kommunista párton kívül nem voltak valódi legális politikai alternatívák. Így ezekben a rendszerekben az iskolai szocializáció sem arra irányult, hogy a tanulók képesek legyenek önálló politikai választásokra. Az iskolai szocializáció deklarált célja a térség minden országában az úgynevezett „szocialista embertípus” kialakítása volt. Az állampolgári nevelésben kiemelt fontosságot tulajdonítottak a közvetlen ideológiai tartalmaknak. Magyarországon ilyen volt a világnézetünk alapjai című tárgy, más országokban a polgári nevelés és a honvédelmi nevelés című tárgy. A direkt ideológiai tartalmak emellett az oktatás egészét átszínezték, ha a különböző időszakokban változó intenzitással is. Az ideológiai nevelést az is elősegítette, hogy a politikai gyermek- és ifjúsági szervezetek az iskolában működtek, a tanárok közreműködésével. Ugyanakkor az indirekt politikai szocializáció (az iskolák belső világa, a társadalom működéséről szerzett tapasztalatok, a személyes viselkedési minták) folyamatosan megkérdőjelezte a direkt szocializációban közvetített tartalmak érvényességét.

6) *A különböző kisebbségi (vallási, nemzeti, etnikai, kulturális) csoportidentitások kifejezésének korlátozottsága.* Az intézményes politikai szocializáció nem kedvezett annak, hogy a kisebbségek megőrizzék, kifejezzék és ápolják kollektív identitásukat. Nem voltak önállóan működő szervezeteik, a meglévők pedig rendszerint protokolláris funkciókat láttak el. Ez egyrészt gyengítette a csoportidentitásokat, mivel a családi szocializációra túlzott terhek hárultak fenntartásukban, másrészt a maga részéről ugyancsak hozzájárult a politikai szocializáció megkettőződéséhez (Erős, Kovács és Lévai, 1985).

Rendszerváltás és politikai szocializáció

1989-ben megdőlt az államszocialista rendszer, és ezzel a térség országaiban megteremtődtek a jogi és intézményi *feltételei* egy demokratikus politikai szocializációnak. A politikai magatartásokban és a politikai világképekben azonban ez nem jelentett éles cezúrát. A folyamatosságok két szempontból is meghatározták a rendszerváltó társadalmat.

Egyrészt a rendszerváltás ezúttal békésen zajlott le, jogi és alkotmányos módon. Ezt többek között éppen a társadalmi magatartásokban már korábban bekövetkezett változások készítették elő. A XX. század folyamán először a politikai szocializáció nem a radikális politikai fordulatok hatására változott meg, hanem maga is szerepet játszott a békés változás előkészítésében. A nyolcvanas években egyre erősödött az a kollektív tapasztalat, hogy az egypártrendszer belülről is erodálódik, és hogy a hatalom maga is érdekelt bizonyos reformokban. Ez a tapasztalat bátorítóan hatott a politika befolyásolására irányuló törekvésekre. A társadalom meghatározó csoportjainak – elsősorban az értelmiségieknek – egyre emancipáltabb lett a viszonyuk a hatalomhoz. Önszerveződéseik, valamint az egyre nagyobb nyilvánosságot kapó alternatív politikai értékek előrevetítették egy demokratikus politikai kultúra megerősödésének lehetőségét.

Másrészt azért nem jelentett a politikai magatartásokban éles választóvonalat a rendszerváltás, mert az állampolgári kultúra korábbi hagyományai tovább éltek. Bár a rendszer felbomlása a társadalom meghatározó élménye volt, az új politikai feltételek percepcióját meghatározta az államszocialista időszak optikája. A többség nem azonosult az államszocialista ideológiával,⁵ de mélyen integrálódott a politikai rendszerbe, amelyben élnie kellett. Különösen így volt ez a magyar gulyásszocializmusban.⁶ A rendszerváltás reszocializációra készítette a közép-európai társadalmakat, de a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodáshoz, az új viszonyok megtanulásához, a múlt feldolgozásához és az identitások újrafogalmazásához időre és tapasztalatokra volt szükség. A rendszerváltás előtti időszokról a volt szocialista országok közül Magyarországon él a legpozitívabb kép, amely a „szocialista tábor legkellemesebb barakkja” volt. Ennek megfelelően itt voltak a változásokkal a legelégedetlenebbek az emberek.

A rendszerváltás után a posztszocialista társadalmak erőteljes tanulásra kényszerültek. Új pártok alakultak, régiék támadtak fel, átalakultak az állami és politikai struktúrák; mindenütt erőteljesen módosult a jogrendszer; átalakultak a tulajdonviszonyok, decentralizálódott az államigazgatás, megváltozott a bankrendszer stb. Az új ismeretek tömegé-

5 Az ideológiailag elkötelezettek aránya egyrészt a közép-európai politikai megmozdulások és ezek elfojtása (az 1956-os magyar forradalom leverése, a 1968-as csehszlovákiai bevonulás és az 1981-es lengyel puccs) nyomán csökkent, másrészt az információk mind szabadabbá váló áramlása nyomán.

6 A kommunista pártnak a hetvenes években Magyarországon 800 ezren voltak tagjai, de a párt jogelődjének az ötvenes évek elején több, mint egymillió tagja volt. – 1998-ban az életszínvonal és a gazdasági helyzet szempontjából a Kádár-korszakot tartották a legjobbnak, míg a demokrácia és a sajtószabadság szempontjából a rendszerváltás utáni kormányzati korszakokat (*Gradwohl, Marián és Szabó, 1998*). – A rendszerváltás előtti időszokról a volt szocialista országok közül Magyarországon él a legpozitívabb kép, amely a „szocialista tábor legkellemesebb barakkja” volt. Ennek megfelelően itt voltak a változásokkal a legelégedetlenebbek az emberek. Magyarországon 1991-ben az emberek 47%-a, 1995-ben a 79%-uk mondta, hogy az országban „a dolgok általában rossz irányba haladnak”. Igaz, 1998-ban már „csak” az 53 %-uk vélekedett így (*EUROBAROMÉTER (CEEB), 1998*).

hez egy alapjaiban új, pluralisztikus, a magán- és a közszféra viszonyát a megszokottól eltérően felfogó értékrendszer kapcsolódott. A gazdaság működésében meghatározó lett a magántulajdon, nyilvánosan vállalhatóak lettek a különböző világnézetek és felértékelődött a helyi társadalom jelentősége. Jól jellemzi a politikai tanulás nehézségeit, hogy Magyarországon a rendszerváltás utáni három választás során a választásra jogosultaknak csak az egyharmadára volt jellemző a stabil pártkötődés, körülbelül kétnegyedüké képlékeny volt. Egyötödük pedig mindhárom választás után rendre az éppen győztes párt tábort gyarapította (*Gradwohl, Marián és Szabó, 1998*). A kötődéseket nem csak a többpártrendszer újdonsága, hanem az is nehezítette, hogy az elmúlt évtizedben a pártok többsége is kereste helyét a politikai mezőben. A politikai orientációk bizonytalanságának már csak azért is nagy jelentősége van a politikai szocializációban, mert a szakirodalom szerint a család szocializációs szerepe éppen a politikai preferenciák továbbadásában érvényesül a legerőteljesebben (*Jennings és Niemi, 1974; Derville és Croisat, 1979; Jennings és Percheron, 1981; Percheron, 1982*), és a politikai orientációk folyamatossága sokszor több nemzedéken keresztül is kimutatható. Ugyanakkor bizonyos kristályosodási folyamatok is megfigyelhetők: az 1998-as magyarországi választások már alapvetően nem befolyásolták a különböző politikai jelenségek iránti érzelmeket (*Marián és Szabó, 1999*).

Az intézményes és a nem intézményes politikai szocializáció viszonya Magyarországon

A politikai szocializáció szakirodalmában egyetértés van abban, hogy a gyerek társadalmi személyiségének formálódásában a család játssza a meghatározó szerepet, már csak érzelmi kötelekai miatt is. Az iskola hatásai inkább a család alapvető hatásainak a módosításában jelentősek. Úgy tűnik, a legtöbb nyugati országban a közgondolkodás is elfogadta a családnak a szocializációban játszott elsődleges szerepét (*Centre for Educational Research and Innovation, 1995*). Legfeljebb csak abban vannak különbségek, hogy azok vannak-e többen, akik azt tartják kívánatosnak, hogy a család nagyobb szerepet játsszon, mint az iskola, vagy azok, akik azt, hogy ugyanolyan szerepet. Ezzel szemben a magyar társadalom a gyerek fejlődésében a családhoz képest kitüntetett szerepet tulajdonít az iskolának (*Marián, 1997*) (1. táblázat).

Még ha figyelembe is vesszük a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szokásos bizonytalansági tényezőit (az esetleges mintavételi, megfogalmazásbeli és feldolgozásbeli különbségeket), akkor is feltűnő, hogy Magyarországon mennyivel többen hárítanak a nagyobb felelősséget az iskolára, mint az OECD-országokban. A magyar családok talán azért hárítják maguktól a felelősséget, mert 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.

1. táblázat. Az iskola kívánatosnak tartott felelőssége a családhoz képest a fiatalok személyes és társadalmi fejlődésében az OECD-országokban 1994-ben és Magyarországon 1996-ban, százalékban

Ország	Milyen legyen az iskola felelőssége a családhoz képest?		
	Kisebb	Ugyanolyan	Nagyobb
Dánia	55	43	2
Finnország	55	44	1
Hollandia	44	53	3
Ausztria	42	55	3
Svédország	38	60	2
Egyesült Államok	34	63	3
Belgium	28	65	7
Portugália	18	67	14
Spanyolország	15	80	5
Nagy-Britannia	14	81	5
Franciaország	14	79	7
OECD-átlag	33	63	5
Magyarország	16	56	28

2. táblázat. A különböző tényezőknek tulajdonított szerep abban, hogy egy gyerek milyen felnőtté válik, százaléku skálán⁷

Tényező	Felnőttek				Tanárok 1970		Tanárok 1996		
	1990	1995 február	1995 április	1999	Ált. iskola	Közép-iskola	Ált. iskola	Közép-iskola	Tanárok össz.
A szülők, a család	93	96	97	93	88	82	90	82	87
A tanárok, pedagógusok	–	76	88	78	–	–	–	–	–
Az iskola	–	76	–	77	76	72	72	67	70
A barátok	–	69	78	76	87	89	93	94	93
A könyvek	–	67	–	70	–	–	–	–	–
A rádió, a tévé	62	63	68	67	78	75	87	83	85
A lakóhely	60	–	60	65	–	–	–	–	–
Az óvoda	–	66	–	57	–	–	–	–	–
Az ifjúsági szervezetek	–	–	–	–	64	57	49	43	47
A szerencse, a véletlen	44	–	54	54	–	–	–	–	–
Az egyház, a papok	52	46	54	45	–	–	54	47	51

⁷ Ferge és mtsai 1970-es adatait az összehasonlíthatóság érdekében átalakítottuk. Az eredetileg ötfokú skálára vetített válaszokat százaléku transzformáltuk. A többi esetben a megkérdezettek azt mondták meg, hogy az egyes tényezőknek milyen szerepet tulajdonítanak nagyon nagyot, elég nagyot, közepeset, kicsit vagy semmilyen. Az öt válasz-alternatívát ugyancsak százaléku skálára vetítettük.

Ha viszont nem normatívan tesszük fel a kérdést, és nem beszélünk a külvilágot és a körülményeket felidéző *társadalomról*, a lakosság már a családnak tulajdonítja a legnagyobb jelentőséget abban, hogy egy gyermek milyen felnőtté válik (2. táblázat).⁸ Hozzájuk képest azonban a tanárok másképp látják az egyes tényezők szerepét. Ők az iskolán kívüli világnak: a barátoknak és a tévének nagyobb, az iskolának pedig kisebb szerepet tulajdonítanak, mint a közgondolkodás.⁹

Ebben az esetben az adatok egy másfajta zavarra utalnak: a tanárok zavarára. Figyelemre méltó, hogy a tanárok a barátok hatását a családokéinál is nagyobbak látják. Az, hogy a társadalomban és a tanárok világában más prioritások élnek a gyerekek fejlődését befolyásoló tényezők jelentőségéről, valószínűleg annak a jele, hogy amikor a szocializáció társadalmi játékszabályai folyamatosan változnak, nem tud kialakulni konszenzus a szocializáló intézmények felelősségéről és a közöttük lévő munkamegosztásról.

Az iskolarendszer szerepe a politikához való viszonyok alakulásában

A rendszerváltással megváltozott *társadalmi szabályok tanulásában* egyes csoportok (a fiatalok, az iskolázottabbak, a vállalkozásokban érdekelték) előnyösebb, mások (az idősebbek, tanulatlanabbak, Magyarországon emellett a cigányság is) hátrányosabb helyzetben vannak.¹⁰ A posztszocialista országok sajátossága, hogy az iskolarendszer inkább reprodukálja a politikai kultúra megtanulásában is az előnyöket és a hátrányokat, mintsem csökkentené a különbségeket (Nagy, 1999).¹¹ Egy 1996-ban, utolsó éves középiskolások körében végzett magyar vizsgálat szerint az iskolarendszer az új nemzedékek *politika iránti bizalmának, politikai érzelmeinek és ismereteinek* alakulásában egyaránt meghatározó szerepet játszik (Szabó és Örkény, 1998; Szabó, Lannert és Örkény, 1999).

A politikai bizalom. A politika és a politizálás iránti alapvető 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. Az adatok érdekessége, hogy olyan

⁸ Az adatok forrásai: a.) közvélemény-kutatások: OKI – Szocio-Reflex 1990 június; Marketing Centrum 1995 február; OKI – Szocio-Reflex 1995 április; OKI – Marketing Centrum 1999 június; b.) tanárvizsgálatok: Ferge és mások 1972; OKI Tanárvizsgálat 1996.

⁹ A lakosság körében végzett közvélemény-kutatások szerint az intézményes hatásoknak (az iskolának, a tanároknak, az egyháznak, a könyveknek, a lakóhelynek) a legidősebbek tulajdonítanak a legnagyobb, a 18–29 évesek a legkisebb jelentőséget. Ugyanakkor a 60 évnél idősebbek a sors szerepét is nagyobbak tartják az átlagosnál, akárcsak a szegényebbek és a kevésbé iskolázottak. A diplomások valamennyi tényező szerepét kisebbnek látták, mint a kevésbé iskolázottak.

¹⁰ Azt azonban, hogy az előnyök is viszonylagosak, jól mutatja, hogy 2000 májusában a Kecskeméti Főiskola másod- és harmadéves diákjainak többsége úgy tudta, hogy Magyarországon állami iskolából van a legtöbb, miközben a közoktatásban a rendszerváltást többek között éppen az jelentette, hogy az addig állami iskolák önkormányzati fenntartásúak lettek.

¹¹ 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.

fiatalokra vonatkoznak, akik először vettek részt 1998-ban választásokon (Szabó és Örkény, 1998. 84–85. o.) (3. táblázat).

3. táblázat. A politika világára vonatkozó negatív állításokkal való egyetértés, 100 pontos egyetértési mutatóban 1996-ban (N = 2600)

Állítás	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szaktanulók
A politikában mindig van valami hamisság, bárki csinálja is	79	86	86
A politikai pártok csak arra jók, hogy a politikusok megcsinálják a maguk karrierjét	59	72	75
Mindig is voltak kicsik és nagyok: a kicsik dolgoznak, a nagyok pedig politizálnak	60	69	70
A politizálásból az embernek csak baja lehet	40	46	55
A politizálásnak nincsen semmi haszna	30	38	45

A politikai érzelmek. A középiskolások alapvetően nem szeretik a politika világát. Ezen belül azonban megint csak az iskola típusától függ az érzelmek erőssége (4. táblázat).

Hasonló tendenciákat figyelhettünk meg a közhatalmi funkciók (köztársasági elnök, miniszterelnök) és az ezeket betöltő személyek iránt, valamint a politikai pártok vezetői iránt. Ezekben az esetekben is mindig a gimnazisták érzelmei voltak a legkevésbé és a szaktanulókéi a leginkább negatívak (4. táblázat).

A „szeretem” és a „nem szeretem” válaszokat együttesen kezelve egy olyan mutatót képeztünk, amely –100-tól +100-ig terjed. Az így nyert index előjele tükrözi, hogy az adott fogalom által kiváltott érzelmek pozitívak-e vagy negatívak, értéke pedig egy +100-tól –100-ig terjedő skálán fejezi ki az érzelem intenzitását. Minél inkább megközelíti egy fogalom szeretet-indexe a +100-at, annál inkább szeretik a diákok azt, amit jelöl, és minél közelebb van a –100-hoz, annál negatívabb érzelmek határozzák meg a hozzá való viszonyukat.

Politikai ismeretek. Végül a vizsgált középiskolások politikai ismeretei is alapvetően attól függenek, hogy milyen típusú iskolába járnak. Ezt a politikai pártok parlamenti helyének ismeretével illusztrálhatjuk a legegyszerűbben. A legfontosabb kilenc politikai pártról a leginkább a gimnazisták, a legkevésbé pedig a szaktanulók tudták, hogy koalíciós pártról, parlamenti ellenzéki pártról vagy parlamenten kívüli ellenzéki pártról van-e szó (5. táblázat). Hasonló tendenciákat tapasztaltunk a jogrend garanciáira (az Alkotmány és az Alkotmánybíróság funkcióira), a hatalmi ágakra, az ideológiai alapfogalmakra vonatkozó ismeretekben. Az összes ismeretkérdésre adott választ együttesen kezelve a szaktanulók ismeretszintje 20%-os, a szakközépiskolásoké 50%-os, a gimnazistáké 70%-os volt (Szabó és Örkény, 1998. 43–70. o.).

4. táblázat. A politika különböző dimenzióit alkotó elemekhez való érzelmi viszony a különböző iskolatípusokban, -100-tól +100-ig terjedő skálán 1996-ban (N=2600)

<i>Dimenzió</i>	<i>Gimnazisták</i>	<i>Szakközép-iskolások</i>	<i>Szaktanulók</i>
<i>Politikai alapintézmények</i>	- 16	- 29	- 33
választás	47	11	- 14
helyi önkormányzat	- 7	- 29	- 28
sztrájk	- 36	- 41	- 28
szakszervezet	- 46	- 59	- 60
politikus	- 69	- 77	- 85
kormány	- 71	- 82	- 81
<i>Politikai ideológiák és orientációk</i>	- 28	- 36	- 41
liberalizmus	71	22	- 60
kapitalizmus	26	- 14	- 58
jobboldal	- 35	- 42	- 40
konzervativizmus	- 68	- 77	- 82
szocializmus	- 82	- 81	- 83
kommunizmus	- 93	- 93	- 89
<i>Etnikai csoportok</i>	- 23	- 32	- 47
magyarok	95	94	92
amerikaiak	52	54	59
franciák	46	44	27
zsidók	32	2	- 53
szlovákok	- 29	- 47	- 68
oroszkok	- 49	- 70	- 76
románok	- 72	- 79	- 78
cigányok	- 84	- 90	- 83
<i>Szimbolikus és materiális értékek</i>	41	29	22
Szent Korona	91	78	50
pénz	77	73	86
1956-os forradalom	43	6	- 30
vallás	33	33	34
engedelmesség	19	23	20
<i>Összesen</i>	- 11	- 25	- 36

5. táblázat. A kilenc párt besorolása a különböző iskolatípusokba járók szerint, százalékban (N=2600)

Iskolatípus	Csak rossz válasz	1–4 jó válasz	5–8 jó válasz	Csak jó válasz
Gimnazisták	21	15	45	19
Szakközépiskolások	35	19	37	9
Szaktanulmányosok	50	28	20	2

Az adatok értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy a diákok az iskolában nem sokat hallanak politikáról. A rendszerváltás egyik vívmánya az iskola depolitizálása volt: az iskolai szocializációnak a rendszerváltás előtti deklarált célja, a „szocialista embertípus” formálása megszűnt, a politikai világnézet a tanulók magánügye lett; a politikai ifjúsági szervezeteket kizárták az iskola falai közül és tilos politikai propagandát folytatni az iskolában.

Ami az ismeretek meghatározottságát illeti, a többváltozós elemzések szerint ezt az iskolatípus határozza meg a legerőteljesebben. A politikai ismeretek szociokulturális összefüggéseit regressziós modellel vizsgáltuk (Szabó és Örkény, 1998. 68–69. o.). A regresszió-analízis szerint az ismeretek elsajátításának vagy el nem sajátításának nem érzelmi, hanem szociális motivációi vannak. A szülők társadalmi státusza közvetetten, az iskola típusának kiválasztásával és a család kulturális tőkájével hat az ismeretek szintjére. A politikai érzelmek és attitűdök mintegy párhuzamosan szerveződnek az ismeretekkel, nem a politikai érzelmek és attitűdök szervezik őket. A politikával szembeni negatív érzelmek mintáit alapvetően a családok nyújtják. Az iskolai szocializáció alapvetően nem változtat ezeken a mintákon. A rendszerváltást követő, szokatlanul nyílt politikai konfrontációkról, a napvilágra került politikai korrupciókról és a rendszerváltással járó társadalmi hátrányokról szerzett személyes tapasztalatok sem változtattak alapvetően a politika érzelmi percepciójának jellegén.

Az emberek számára a politika annál távolibb, barátságtalanabb és ismeretlenebb világ, minél kevésbé iskolázottak. Mivel a legiskolázottabb szülők gimnáziumba, a legiskolázatlanabbak szaktanulmányosokba küldik gyermekeiket (Andor és Liskó, 2000), a középfokú iskolarendszer struktúrája reprodukálja a társadalmi előnyöket és hátrányokat, köztük az állampolgári és politikai érdekérvényesítésben meglévő előnyöket és hátrányokat is.¹²

¹² Megjegyezzük, hogy az OECD 1994-98 közötti felnőtt írásbeliség-vizsgálatai szerint (Second International Adult Literacy Survey) a 16–25 év közöttiek írásbeliségében 22 ország közül Magyarországon voltak a legnagyobbak a különbségek a szülők iskolai végzettsége szerint. Ebből a szempontból Magyarország Chilével, Csehországgal, Lengyelországgal és Szlovéniával került egy csoportba. Magyarországon olyan hátrányt jelent a szülők alacsony iskolai végzettsége, amit az iskolarendszer nem tud ellensúlyozni.)

Az iskola szerepe az állampolgári nevelésben

Közép-Európa oktatási rendszereiben évszázados hagyományai voltak az úgynevezett poroszos szemléletnek. Ennek a fennmaradását elősegítette, hogy a rendszerváltás előtt a közoktatás közvetlen állami irányítás alatt állt, és direkt ideológiai szocializációra törekedett, ha ennek intenzitása és hatékonysága országonként és koronként különböző is volt. A porosz jellegű oktatási rendszerben a tanár a diákot az oktatás objektumaként kezeli, akinek nincs beleszólása sem a nevelés tartalmába, sem a folyamatába. Ebben a rendszerben a diákok legfőbb dolga, hogy engedelmesen viselkedjenek, és minél pontosabban reprodukálják a központilag összeállított tananyagot.

A rendszerváltás előtti iskola „rejtett tanterve” a hatalom embereszményének, a felülről vezényelhető, ideológiailag elkötelezett alattvaló eszményének megfelelően formálta a tanulókat, míg a társadalomtudományi oktatás explicit módon tanította a rendszer apológiáját. Emellett magának a társadalomtudományi oktatásnak (ez elsősorban a történelmet jelentette, de az ötvenes évek elején Magyarországon az alkotmánytan című tantárgyat is, míg Csehszlovákiában folyamatosan tanítottak állampolgári ismereteket is) is megvolt a rejtett tanterve. Az oktatáspolitikai igyekezett korlátozni az olyan társadalomtudományi oktatás megerősödését, amely önállóan gondolkodó, érdekeit felismerő és érvényesítő, demokratikus szemléletű polgárokat nevel. Ezt elsősorban a tudományosságra való hivatkozással érvényesítette. Az oktatás rejtett szocializációs céljait szolgálta, hogy a diákok

- éppen saját jelenükről tudhattak meg a legkevesebbet, mivel az oktatás alapvetően múltcentrikus volt;
- a közvetlen emberi viszonyok helyett általános társadalmi folyamatokról, fogalmi modellekről tanultak, ami nem segítette őket társadalmi helyük és problémáik értelmezésében;
- a társadalmi folyamatokkal nem mint alternatívákkal találkoztak, amelyek között választani lehet, és a társadalmi mozgások helyett csak a történések „végeredményét” ismerhették meg;
- az általános frontális oktatásban alapvetően passzív, befogadói szerep hárult rájuk;
- az elméleti ismeretek mellett jóformán semmiféle gyakorlati ismeretet nem tanultak;
- a saját ügyükben nem tudtak eljárni, mivel nem kaptak érdekérvényesítő technikákat, miközben az adott terület össztársadalmi problémáiról számtalan információval rendelkeztek.

Ennek az időszaknak a társadalomtudományi oktatása öntudatlanul, vagy tudatosan elhanyagolta a tárgytól elvárható szocializációs funkciókat: életidegen és személytelen volt.

Az 1960-as évek végétől kezdődően fokozatosan megváltozott a közoktatás Magyarországon. Továbbra is megmaradt ugyan az oktatási rendszer poroszos jellege, de a korábbiaknál jóval nagyobb önállóságot kaptak az iskolák, csökkent a tananyag ideológiai tartalma. A társadalomtudományi oktatás fő jelszava – az előző korszak szemléletének ellenhatásaként – a tudományosság és a szakszerűség lett. Az ideológiai tartalmakat egy,

a hatvanas évek második felében bevezetett tantárgy, a „világnézetünk alapjai” hordozta a legmarkánsabban. A középiskolák egy részében a történelem mellett vagy abba beépítve megjelentek más tudományágak is: filozófiatörténet, szociológia, politológia stb. Ezek a nagymértékben leegyszerűsített tananyagok azonban meglehetősen élettelenek voltak. Többnyire az adott tudomány elvont fogalmi összegzését tartalmazták, s nem igazodtak a diákok társadalmi érdeklődéséhez: kis filozófiatörténeteket, szociológusokat, politológusokat kívántak az általános képzés keretében nevelni. Összességében azonban ez a szcientikus felfogás komoly előrelépést jelentett az előző időszak ideologikus szemléletéhez képest, még ha a tényleges társadalmi igényeknek nem is felelt meg.

A 80-as években bontakozott ki az úgynevezett „alternatív iskolák” mozgalma, amely a korábbi oktatáscentrikus szemlélettel szemben a személyközpontú iskolai nevelésre helyezte a hangsúlyt.

Az 1989-es rendszerváltás nyomán megváltozott társadalmi környezet új kihívásokat jelentett a társadalomtudományi oktatás számára Közép-Európában. A rendszerváltás alapjaiban értelmezte át az állam és az állampolgár viszonyát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi viszonyait. A változások nyomán artikulálódott a demokráciára történő nevelés társadalmi igénye és kialakultak politikai keretei. Mindenütt új törvényi alapokra helyezték a közoktatást,¹³ megszűnt az oktatás állami monopóliuma, sokszínűvé vált az iskolafenntartók köre, decentralizálódott az oktatás (Magyarországon a legjobban, Romániában a legkevésbé), bővült a képzési kínálat,¹⁴ új tantervek léptek életbe (Nagy, 1999),¹⁵ új tankönyvek sokasága jelent meg, megnőtt a tanárok és az iskolák szabadsága és új alapokra helyezkedett a tanárképzés és a tanárok továbbképzése. E változások rejtett hatásai – amennyiben egy demokratikusabb iskolarendszer körvonalait rajzolják fel – maguk is hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolai szocializáció demokratikusabb legyen. A demokráciára való nevelés oktatási struktúrája és infrastruktúrája azonban fokozatosan alakul ki és jelenleg is változóban van; oktatás-lélektani klímája is (a tanárok beidegződései, a társadalom közoktatás iránti elvárásai) csak lassan változik.

Ami az állampolgári nevelés direkt tartalmait illeti, abból kell kiindulnunk, hogy Magyarországon az önálló, gyakorlatorientált társadalomismeret oktatása nem gyökerezett meg. Bár a 80-as évek alternatív pedagógiai hullámával kezdődően voltak és vannak is kísérletek arra, hogy valamilyen formában a társadalomra vonatkozó ismereteket tanítsanak (az utolsó éves középiskolások vagy filozófiatörténetet, vagy állampolgári és társadalmi ismereteket tanultak heti két órában), a társadalomismeret nem emancipálódott

¹³ A magyar közoktatást az 1990-es önkormányzati, az 1993-as közoktatási és az ugyancsak 1993-as kisebbségi törvény szabályozza.

¹⁴ Magyarországon és Csehországban a korábbi négy évfolyamos gimnáziumi képzés mellett megint vannak hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok is, Lengyelországban műszaki liceumot vezettek be, Csehországban integrált középiskolákat. A térség egészében megnőtt a közép- és felsőfokú képzésben részt vevők száma. Magyarországon a 20–29 évesek 43%-a érettségizett, a 20–24 évesek 20%-a folytat felsőfokú tanulmányokat (Társadalmi helyzetkép – 1999, 2000).

¹⁵ Magyarországon törvény szabályozza, hogy a Nemzeti Alaptantervhez milyen mértékben kell alkalmazkodniuk az iskoláknak. A többi posztkommunista országban inkább a rendszerváltás előtti tanterv „lebontásának”, „a változó körülményekhez való igazításnak” a logikája érvényesül (Nagy, 1999. 52. o.).

önálló tantárgyként.¹⁶ Az 1978-as tanterv a 8. osztályban állampolgári ismeretek oktatását írta elő a történelem tantárgy óraszámán belül.

Az 1995-ban kiadott Nemzeti Alaptantervben a korábban szinte egyeduralgó történelem tantárgy mellett megjelentek új szellemű alternatív társadalomtudományi tárgyak is: állampolgári-, gazdasági- és társadalmi ismeretek, valamint a filozófia és az antropológia is. A korábbi ismeretcentrikus iskolai rendszer azonban csak lassan és nehézkesen tud befogadni a hagyományosnál gyakorlatiasabb és alapvetően képességfejlesztő tárgyakat.

A társadalmi és állampolgári ismeretek tanításához sok jó tanterv, jó tankönyvek és segédeszközök készültek. Tanításukat azonban a legjobban talán a tanárok egy részének állampolgári és szakmai szocializációja nehezíti. Félnék a készségfejlesztő programoktól és a partneri viszonytól, valamint attól, hogy a diákok tudása és tapasztalata meghatározó módon épüljön be az óra menetébe. Félnék attól is, hogy a diákok aktív részvétele megbontja fegyelmet. A megszokott rendszerbe nem illenek bele sem a kiscsoportos – kollektív munkát, kooperációt – igénylő foglalkozások, sem például drámapedagógiai elemek. A diákok is idegenkednek az állampolgári nevelés új formáitól, mert nincsenek hozzászokva az önálló érvelést igénylő munkához és a hétköznapi élet elemzéséhez. Nehézséget jelent az is, hogy a társadalomismeret tanítása komplex, interdiszciplináris hátteret igényel. Ebben az esetben nem lehet hivatkozni az „egy tudomány, egy tantárgy” elvére. Ez nemcsak a tárgy legitimitációját és a felsőoktatással való kapcsolattartást nehezíti meg, hanem a tanárok vállalkozó kedvét is elveszi. Elvben a hagyományos értelemben felfogott tanár szakterülete valamennyi irányát ismeri. Itt viszont szükségképpen polihisztornak kellene lennie ahhoz, hogy valamennyi fölvetődő kérdésre választ tudjon adni, vagy pedig el kell fogadnia, hogy bizonyos részterületeket kevésbé ismer. Tovább árnyalja a problémát, hogy jelenleg az óraszámok elosztása az iskolákon belül nagyon komoly harcokat eredményezett, s ez szükségképpen háttérbe szorította az újonnan megjelenő tárgyakat.

Az 1998-as választások után hatalomra került magyar kormány egy új szabályozási szintet iktatott közbe a NAT és a helyi tantervek közé, az úgynevezett kerettanterveket. A kerettantervek ismét visszatértek a tantárgyi szabályozásra, iskolatípusonként határoznak meg eltérő, de az adott típuson belül mindenkire kötelező követelményeket. A régi oktatási rendszerhez való visszatérést jelenti az is, hogy ismételten két körben (az általános és a középiskolában) tanítják a történelmet, kronologikusan, bár a középiskolában részletesebb követelményekkel. Újdonságot jelent azonban az úgynevezett modul tantárgyak bevezetése. Ezek nem érik el a heti egy óras éves óraszámot, és az iskolák tetszésük szerint kapcsolhatják más tárgyakhoz vagy taníthatják önállóan őket. Témánkat illetően a következő modulok készültek: emberismeret, társadalomismeret, gazdasági, állampolgári ismeretek, etika, globális problémák, filozófia.

¹⁶ 1998-ban egy 500 iskolára kiterjedő reprezentatív vizsgálat szerint 98 iskola helyi tantervében szerepelt külön tantárgyként társadalmi ismeretek; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek vagy állampolgári ismeretek elnevezésű tárgy, átlagosan heti 1,5 órában. 111 iskolában szerepelt külön tantárgyként az emberismeret (OKI, Szocio-Reflex: *Felmérés az iskolaigazgatók körében a NAT-ról*, 1998).

A kisebbségek és a politikai szocializáció

Befejezésül a politikai szocializáció egyik, a térség egészére jellemző problémáját szeretnénk érinteni: a kisebbségek politikai szocializációját és ezzel összefüggésben a többség és a kisebbségek viszonyát. A rendszerváltással Közép-Európában a kisebbségek oktatása, iskolai feltételei általában javultak. Az új oktatási törvények (Magyarországon a kisebbségi törvény is) kiszélesítették a nemzetiségi iskolák körét,¹⁷ és bővítették az anyanyelven való tanulás lehetőségeit.¹⁸ A tantervi reformok nyomán a kisebbségeknek több lehetőségük van arra, hogy az iskolában saját kultúrájukról tanuljanak. A kisebbségi oktatás helyi lehetőségeit javította, hogy az iskoláknak nagyobb szabadságuk van az oktatás tartalmának meghatározásában. A magán- és egyházi iskolák alapításának engedélyezésével pedig tovább bővült a kisebbségek számára anyanyelvi iskolákat fenntartók köre.¹⁹

Itt csak utalnánk a kisebbségek helyzetének szerteágazó történelmi, politikai, jogi, kulturális és oktatási problémáira. A kisebbségi oktatás megoldatlanságai és a térség állampolgári kultúrájának egyik fő sajátossága, az interetnikus és interkulturális viszonyoknak, a más népekhez való viszonyoknak, valamint a többség és a kisebbségek viszonyának a problémái szorosan összefüggnek egymással. Hogy a politikai rendszerek a más népek percepcióját meghatározzák, jól mutatja, hogy az Európai Unió országaiban végzett kutatások szerint az Unió országaiban szignifikánsan nagyobb a bizalom az Unió tagországainak nemzetei iránt, mint a volt szocialista országok nemzetei iránt (Eurobarometer reports, 1990, 1993 és 1996).

A kisebbségi oktatás kérdései a soknemzetiségű közép- és kelet-európai országokban a politikai szocializáció legfontosabb problémáit jelentik. Az, hogy a kisebbségek meny-

¹⁷ Kárpátalján például az 1991-es oktatási törvény nyomán a 713 általános iskola közül 581 ukrán, 65 magyar, 11 román, 3 orosz, 19 ukrán-orosz, 28 ukrán-magyar, 2 orosz-magyar, 2 orosz-román, 2 ukrán-szlovák tananyelvű. Ami a középfokú oktatást illeti, az itt élő, kb. 170 ezer főnyi magyar lakosságnak vannak középfokú, két szakközépfokú iskolában és egy technikumban tanulhatnak magyarul a diákok és egy szakmunkásképzőnek van magyar tagozata (*Bagu*, 1999). Romániában ugyancsak bővültek a mintegy másfél milliós magyar lakosság alap- közép- és felsőfokú, anyanyelvi iskolázásának lehetőségei a rendszerváltás óta, bár az önálló, állami magyar egyetemet az eddigi kormányok még nem állították vissza. Ugyanakkor a Vajdaságban azóta, hogy *Milosevic* 1989-ben magához ragadta a hatalmat, a kisebbségi magyar nyelvű oktatás fokozatosan épül le (miközben a titói Jugoszláviában a 60-as évektől olyan biculturális légkör épült ki, hogy azokon a településeken, ahol a magyarok voltak többségben, a délszláv tanulók is az anyanyelvi óráikkal egyező számban tanulták a magyart, mint a környezet nyelvét). Jelenleg 78 magyar tananyelvű általános iskola, 7 gimnázium és 19 szakközépfokú iskola működik, egyre rosszabb körülmények között. Az oktatás egészét minisztériumi irányítás alá helyezték, így a vezetők kinevezésében a hatalmon lévő párt képviselői előnyt élveznek. Egyre kevesebb iskolában folyik a kisebbség nyelvén oktatás, helyette kétnyelvű oktatás van. Bár a kisebbségi törvény előírja, hogy ha egy kisebbségből legalább 15 tanuló jár egy iskolába, biztosítani kell számukra anyanyelvi tanárt, a törvényt nem tartják be. A kisebbségek nyelvének, mint környezetnyelvnek az oktatása megszűnt. Központosították a tankönyvkiadást, így alig van lehetőség arra, hogy a kisebbségek anyanyelvén jelenjenek meg tankönyvek. Korlátozták a magyar nyelvű tanárképzést, és leépítették az egyetemen a magyar nyelvű lektorátusokat (*Erdélyi és Nobel*, 2000).

¹⁸ Kárpátalján például 1991-ben kezdődött meg a magyar nyelv fakultatív oktatása azokon a településeken, ahol nincsenek magyar iskolák, de élnek magyarok, és a gyerekek ukrán iskolába járnak (*Bagu*, 1999).

¹⁹ Magyarországon alapítványi formában működik egy cigány gimnázium, és van néhány cigány szakiskola is. Kárpátalján a kilencvenes években két nyolc évfolyamos magyar gimnázium jött létre, és három három évfolyamos református líceum (*Bagu*, 1999).

nyire tudják megőrizni saját identitásukat, mennyire érvényesül a szabad identitásválasztás és az anyanyelven való tanulás joga, minden ország politikai szocializációjának fontos indikátora. A kisebbségek önmeghatározása nem csak intézményes lehetőségeken múlik. Az is befolyásolja, hogy az adott társadalomban mennyire fogadja el a többség a kettős vagy többes identitások létét: azt, hogy a nemzeti és etnikai identitás és az állampolgári identitás nem esnek feltétlenül egybe. (A magyar közgondolkodásban az államnemzeti és a kultúrnemzeti modell és ezek elemeinek kombinációi egyaránt előfordulnak (Lázár, 1996. 53–58. o.; Szabó és Örkény, 1998. 171–190. o.)) A kisebbségek politikai szocializációja a többség politikai szocializációjának is függvénye.

A többség és a kisebbségek együttélése szempontjából Magyarországon a lakosság 5,5%-át kitevő és legnépesebb kisebbséget alkotó cigányság rossz szociális helyzete és a többség cigányellenessége jelentik a legfőbb problémát. Úgy tűnik, a fiatalabb nemzedékek kevésbé zárkóznak el a kisebbségektől, mint a felnőttek (Szabó és Örkény, 1999. 198–225. o.) (6. táblázat).

6. táblázat. Azok aránya, akiket zavarna a kisebbségi csoportok tagjainak közelsége, százalékban a nyolcadik osztályosok, az utolsó éves középiskolások és a felnőttek körében

Kisebbségi csoportok	Nyolcadik osztályosok (1995) ²⁰	Utolsó éves középiskolások (1996)			Felnőttek (1995) ²¹
		Szakkunskás tanulók	Szakközép iskolások	Gimnazisták	
Cigányok	58	60	61	60	74
Arabok	26	38	28	18	52
Románok	40	45	41	32	51
Kínaiak	21	32	23	17	48
Oroszok	35	38	24	15	40
Zsidók	28	38	19	10	30
Erdélyi magyarok	8	11	5	4	25
Szlovákok	31	37	24	15	23
Németek	11	13	7	7	15
Átlag	28,67	34,67	25,78	19,78	39,78

A már említett középiskolás vizsgálat adatai azt mutatják, hogy összességében nem annyira az egyes csoportok elfogadása vagy elutasítása között vannak különbségek a különböző iskolatípusú tanulóik között, mint inkább egy általánosan érvényesülő inter-

²⁰ Az adatok forrása: Szabó Ildikó és Örkény Antal: 14–15 éves fiatalok interkulturális világlképe. In: Terestyéni Tamás (szerk.): Többség – kisebbség Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből. Osiris Kiadó, Budapest, 1996.

²¹ Az adatok a Replihé 1995-ös vizsgálatából származnak.

kulturális attitűdben. Azok többségét, akik a Magyarországon élő cigányokat a magyar nemzet részeinek tekintik, nem zavarná, ha padtársuk cigány lenne (66%), míg azoknak, akik nem tekintik a cigányokat a magyar nemzet részeinek, csak a kisebbségét nem zavarná, ha padtársa cigány lenne (34%). A személyes magatartások nyitottsága vagy zártsága összefügg a kisebbségek iránti érzelmekkel, a bevándorlókkal és a külföldiekkel kapcsolatos nézetekkel és általában a társadalmi szintű nyitottsággal és zártsággal. Minél toleránsabb valaki a mindennapokban és a személyes interakciókban, annál inkább elutasítja a xenofóbia minden megnyilvánulását és fogadja el az idegeneket egyenrangú félnek, és a bevándorlás kérdésében annál befogadóbb. Az interkulturális magatartás a nemzet fogalmának megkonstruálásával is összefügg. Az idegengyűlölettel a kizáró (származáson, születésen és anyanyelven alapuló) nemzetfogalom társul. Együttesen kezelve a személyes kapcsolatok és a bevándorlás-politika szintjét, valamint a nemzeti identitás elméleti konstrukcióit azt tapasztalhatjuk, hogy a leginkább nyitottak a kisebbségek iránt a gimnazisták (közülük is a lányok), a leginkább elutasítóak pedig a szakmunkás tanulók (közülük is a fiúk).

Összegzés

Tanulmányunkban megpróbáltuk bemutatni, hogy a Közép-Európában gyakran változó politikai viszonyok között milyen sajátosságai alakultak ki a politikai szocializációnak. A békés rendszerváltás előkészítésében szerepet játszottak az állampolgári stratégiák is. Ugyanakkor a politikai struktúra és intézményrendszer megváltozása után is továbbél a korábbi politikai világképek sok eleme. A magyar középiskolások például elutasítják a politika világát, politikai érzelmeik és attitűdjeik negatívak.

A gyakori politikai fordulatok miatt a szocializációs ágensek közötti „feladatmegosztás” nem egyértelmű. A családok az iskolára hárítják a nagyobb felelősséget a fiatalok formálódásában. A tanárok viszont a barátok és a média szerepét látják minden más tényezőnél nagyobbaknak.

Az iskolarendszer és az oktatás átalakulásával kialakultak a demokratikus iskolai szocializáció keretei Közép-Európában. A rendszerváltás utáni iskolai politikai szocializációnak azonban továbbra is sajátos, történelmileg meghatározott problémákkal kell számolnia. Ezek közül kiemeltük a mintaadók: a tanárok politikai szocializációjának problémáit és a többség és a kisebbségek viszonyával összefüggő kérdések iskolai kezelésének problémáit.

Irodalom

Ajtony, Á. (megjelenés alatt): Conversion, identité et changement social. *Bulletin de Psychologie* No. 54. Párizs.

Andor Mihály és Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, Budapest.

Bagu Balázs (1999): Reformpedagógiai törekvések Kárpátalján. *Iskolakultúra*, 5. sz. 87–91.

Politikai szocializáció közép-európai módra: a magyar sajátosságok

- Derville, Jacque és Croisat, Maurice (1979): La socialisation des militants communistes français. *Revue française de science politique*, No. 4–5. Párizs.
- Centre for Educational Research and Innovation (1995): Education at a glance: OECD indicators. OECD, Paris.
- Erdélyi Erzsébet és Nobel Iván (2000): Egy nemzeti kisebbség létéhez, fennmaradásához az oktatáson át vezet az út. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 96–103.
- Erős, F., Kovács, A. és Lévai, K. (1985): Comment j'en suis arrivé à apprendre que je suis juif, *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, No 56.
- Ferge Zsuzsa, Gázsó Ferenc, Háber Judit és Várhegyi György (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Intézete, Budapest.
- Gradvohl, Paul Marián Béla és Szabó Ildikó (1998): A folyamatosság forradalma, avagy a Kádár-korszakhoz való viszony szerepe a magyar közgondolkodásban. *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 5–26.
- Jennings, K. M. és Niemi, R. G. (1974): *The political character of adolescence: The influence of families and school*. Princeton, Princeton University Press.
- Jennings, K. M. és Percheron, A. (1981): *Political continuities in French families: A new perspective on an old controversy*. The City University of New York, New York.
- Lázár Guy (1996): A felnőtt lakosság nemzeti identitása a kisebbségekhez való viszony tükrében. In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Többség – kisebbség*. Osiris Kiadó, Budapest, 53–58.
- Marián Béla és Szabó Ildikó (1999): Politikai érzelmek hálójában. Ideológiai orientációk érzelmi meghatározottsága a közgondolkodásban. *Szociológiai Figyelő*, 1–2. 114–128.
- Marián Béla (1997): *Közoktatás és közvélemény*. OKI – Marketing Centrum, Budapest.
- Moscovici, S. és Mugny, G. (1987): *Psychologie de la conversion. Etudes sur l'influence inconsciente*, Editions Delval, Párizs.
- Nagy Mária (1999): Közoktatás a politikai rendszerváltozás utáni Közép-Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 45–61.
- Percheron, A. (1974): *L'univers politique des enfants*. Fondation Nationale des Sciences Politiques – Armand Colin, Párizs.
- Percheron, A. (1993): *La socialisation politique*, Armand Colin, Párizs.
- Percheron, A. (1992): Préférences idéologiques et morale quotidienne d'une génération à l'autre. *Revue Française de Science Politique*, 2. 185–202.
- Szabó, I. és Csákó M. (1999, szerk.): *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó, I.; Lannert J. és Örkény, A. (1999): East of West, West of East: The value orientations of Hungarian secondary school students in the mirror of an empirical survey. Az IPSA Research Committee on Political Socialization and Education kerekasztal –konferenciájára készült előadás. *Changing Political Horizons: National, Transnational and Global Perspectives on Political Socialization and Education*. Budapest.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Könyvek., Budapest.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1996): 14–15 éves fiatalok interkulturális világgépe, In: Terestyéni Tamás (szerk.): *Többség – kisebbség. Tanulmányok a nemzeti tudat témaköréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó, I. (1998): *Political socialization in Hungary. The duality of institutional and non-institutional processes*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

Szabó Ildikó és Falus Katalin

ABSTRACT

ILDIKÓ SZABÓ AND KATALIN FALUS: POLITICAL SOCIALIZATION IN CENTRAL EUROPE
THE CASE OF HUNGARY

This study discusses the historical legacy of political socialization in Central Europe. It analyzes political conversions, double socialization, asymmetries in people's relationship to politics, the traditions of political autarchy and direct political socialization, and the limits to the expression of collective identities in these countries. Then, referring to the example of Hungary, it describes the impact of the political transformation of 1989-1990 on political socialization. Finally, it analyzes the role of the current school system in civic education.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 4. 383–400. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabó Ildikó, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Társadalomtudományi Tanszék H-6000 Kecskemét, Kaszap u. 4–8.
Falus Katalin, Országos Közoktatási Intézet, H-1051 Budapest, Dorottya u. 8.