

EMBERESZMÉNYEK ÉS IDENTITÁSPOLITIKÁK A RENDSZERVÁLTÁS UTÁNI POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓBAN¹

Bevezetés

A rendszerváltás nyomán alapvetően átalakult a hatalomgyakorlás struktúrája, a jogrend, a társadalmi, gazdasági és kulturális intézményrendszer, a nyilvánosság szerkezete és a társadalmi struktúra. Ha a változások nem is mentek végbe egyik napról a másikra, hatásuk kétségtelenül érvényesült a társadalom tagjainak reflexióiban, értékrendjében és magatartásában. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a korábbi időszak politikai szocializációja során kialakult identitások, világképek és az ezekre épülő életstratégiák nem omlottak össze egyik pillanatról a másikra. Kérdés tehát, hogy a társadalomban való élés megváltozott körülményei mit jelentettek a társadalmi magatartások szempontjából.

Mielőtt azonban rátérnék a jelen értelmezésére, nézzük meg, milyen típusú társadalomfejlődési utat járt be eddig Magyarország, s ez mit jelentett a politikai hatalomról megszerezhető kollektív tapasztalatok szempontjából. Az elmúlt másfél évszázadban Közép-Európában a politikai szocializáció sajátos, a nyugati világétól eltérő társadalmi feltételek között zajlott. A 20. század során már alapvetően *evolútív társadalomfejlődési* modellt követő nyugati demokráciákhoz képest a Közép-európai térség országaiiban a *revolútív társadalomfejlődés* modellje volt jellemző. Ezekben az országokban a nyolcvanas évek végén végbement rendszerváltás egyedülálló kollektív tapasztalatokkal járt. A rendszerváltás ugyan Magyarországon békésen, a rendszer felpuhulásával, tárgyalásos úton következett be, de lényegét tekintve a korábbi rendszerváltozásokhoz hasonlóan radikális változást jelentett.

A 20. század folyamán Magyarországon annyi idő leforgása alatt, amennyit az együtt élő generációk emlékezete még befog, kilenc olyan történelmi fordulat volt, amikor az uralkodó politikai értékrend is jelentősen megváltozott, és az új rendszerek

nem egy esetben a korábbi teljes elutasításán alapultak.² Ráadásul közben négyszer változott meg az ország területe (Szabó I. [1991] 2000: 32). Az 1989-es rendszerváltás a kilencedik radikális fordulat volt. Ezek a történelmi cikkek-cakkok felszabdalták a társadalmi idő perspektíváját, egyaránt megnehezítették a múltnak és a jövőnek a belátását, miközben a jelen társadalmi szabályaiban is alapvető változások mentek végbe. Nemcsak a mindenkori múlt íródott át rendre az éppen aktuális hatalomgyakorlási szakaszban, hanem a kívánatos állampolgár eszménye is. A változó hatalomgyakorlási módokhoz igazított történelem-értelmezések, társadalmi játékszabályok és politikailag kívánatosnak tartott értékek koordinátái között a jövőbe vezető életstratégiák társadalmi támpontjait nehéz volt kiismerni.

Vannak-e, lehetnek-e kontinuous vonások a társadalmi magatartásokban, ha a modern kori társadalom történetét törések, diszkontinuitások, a hatalomgyakorlás módjának radikális változásai tagolják? Ha a hatalomváltásokat követően mindig átíródtak a társadalmi játékszabályok, a társadalomban élés politikailag kijelölt feltételei, az egyének mindennapi életét közvetlenül érintő törvények? Természetesen kell, hogy legyenek kontinuitások, már csak abból kifolyólag is, hogy a társadalmat nem lehet „leváltani” (bár egyes társadalmi osztályok, csoportok marginalizálására vagy éppen megsemmisítésére, radikális elitcserékre több példát is találunk). Azt is tudjuk, hogy a Kádár-rendszerbe a társadalom tagjainak jelentős hányada többé-kevésbé sikeresen integrálódott. A nyolcvanas években a rendszer elfogadása és elutasítása közötti határvonal már nem annyira az egymástól jól elkülönülő társadalmi csoportok között húzódott, mint inkább az egyéneken belül. Az MSZMP-nek 1970-ben 662.000, 1987-ben 860.000 tagja volt. Ez azt jelentette, hogy a családok jelentős részében volt párttag. Az emberek egyszerre voltak a rendszer hívei

1 A tanulmány alapja az MTA TTKK Politikatudományi Intézetének 2012. november 22-i konferenciáján (*A múlt jelene – a jelen múltja. Folyamatosság és megszakítottság a politikai magatartásformákban az ezredforduló Magyarországon*) elhangzott előadás. A tanulmány első, rövid változata a *Metszetek* című online folyóirat 2013. 2. számában jelent meg.

2 Az Osztrák–Magyar Monarchia, a Károlyi-féle polgári demokratikus köztársaság, a Tanácsköztársaság, a Horthy-korszak, a Szálasi-féle nyilaskeresztes uralom, a koalíciós időszak, a Rákosi-korszak, az 1956-os forradalom, a Kádár-korszak, az 1989-es rendszerváltást követő korszak politikai értékrendjében meglevő alapvető különbségekre gondolok.

és ellenfelei; egyszerre voltak „kint” és „bent”.³ Az első szabad választás idején a Medián közvélemény-kutatásaiban körülbelül 1,2 millió ember, a felnőtt lakosság közel 14 százaléka mondta, hogy az egykori MSZMP tagja volt.⁴ Ahogy Ralph Dahrendorf klasszikus bon mot-ja fogalmaz: „Egy politikai rendszert hat hónap alatt le lehet váltani, egy gazdasági rendszert hat év alatt át lehet alakítani, a társadalmihoz hatvan év kell”.

Az egyének oldaláról tehát a politikai szocializáció egyik kérdése az, hogy amikor alapvetően megváltoznak a társadalmi lét politikai, intézményi és jogi feltételei és átalakul az orientációt szolgáló társadalmi reprezentáció egésze (eszmék, nyilvános terek, a társadalmi és a média-kommunikáció tartalmi, minták, normák, képek, képzetek), akkor mit jelentenek a korábbi identitások, és mit jelent a személyes életet keretező múlt? Hogyan dolgoz-

zák fel a korábbi és az újabb minták között meglévő esetleges feszültségeket, ellentmondásokat? Milyen életstratégiákat alakítanak ki a törésvonalak áthidalásához és a megváltozott viszonyok közötti érvényesülésükhöz? A társadalom egészének oldaláról pedig a kérdés az, hogy mit jelentenek a magatartásokat orientáló korábbi identitásminták, változik-e a politikai szocializáció korábbi paradigmája és ha igen, hogyan; milyen politikai kultúra formálódik, a társadalom és a mindenkori politikai hatalom mit kezd a múlt örökségével. Végül pedig, hogy milyen sajátosságai vannak a társadalmi magatartások formálásában az oktatási intézményeknek, különösen pedig a felsőoktatásnak?

Fogalmi keretek: állampolgári és politikai szocializáció, állampolgári és politikai kultúra

Írásomban három alapfogalom: az állampolgári / politikai szocializáció, az állampolgári / politikai kultúra és az állampolgári / politikai *identitás* összefüggéseit kísérlem meg értelmezni olyan társadalmi viszonyrendszerben, amely a hatalomgyakorlás módjának megváltozásával maga is átalakulóban van. Ahol szükséges, megkülönböztetem e három alapfogalom állampolgári, illetve politikai dimenzióját, de – tekintettel arra, hogy ezek között a dimenziók között nincs merev határ – általában csak a szűkebb jelentéstartalmú politikai szocializációra, kultúrára és identitásra utalok.

Az egyén társadalmi interakciói révén egyszerre alanya és tárgya a szocializációs folyamatoknak. Állampolgári és politikai identitása, a politikai világhoz való viszonya, világképe és magatartása, azaz politikai és állampolgári kultúrája a szocializáció folyamatában formálódik. Nemcsak a társadalmi környezet hagy nyomot rajta, hanem ő is hat a társadalomra. Az egyén és a társadalom közötti interakciók során „a társadalmi–politikai rendszer szervezeten és intézményesen ad át az új generációknak kész világképeket, világértelmezéseket (és ezek részeként ismereteket, értékeket, normákat, magatartási mintákat), hogy továbbörökítse bennük magát, és ily módon is biztosítsa az állampolgárok lojalitását. Ugyanakkor a közvetített tartalmak, minták, illetve tapasztalataik, társadalmi praxisuk alapján a felnövekvő nemzedékek is kialakítják az érdekeiknek legjobban megfelelő valóságértelmezéseket, a politikához való viszonyukat” (Szabó 2000:28).

3 A nyolcvanas évek közvélemény-kutatásaiban már sokan nyíltan fel merték vállalni, hogy nem bíznak a pártban. 1988-ban a lakosság 56, a párttagság 62 (!) és az értelmiség 59%-a mondta azt, hogy a bizalom kismértékű. E három csoport további 15, 8, illetve 22%-a pedig egyenesen azt mondta, hogy az emberek egyáltalán nem bíznak a pártban (Nagy L. G. 1989:54-54).

4 Ez nincs feltétlenül ellentmondásban azzal az adattal, hogy 1987-ben 860 ezer tagja volt az MSZMP-nek. A kérdésre joggal válaszolhattak „igennel” azok is, akik az utolsó években már nem voltak tagjai a pártnak, de korábban igen. Más kérdés, hogy a választások után a közvélemény-kutatásokban megkérdezettek egy része rendre másképpen emlékszik arra, hogy kire, melyik pártra szavazott. A ténylegesnél nagyobb arányban emlékeznek úgy, hogy a választás napján a győztes pártra vagy pártokra szavaztak (Angelusz Róbert, Tardos Róbert 1998).

Karácsony Gergely elemzéséből tudjuk, hogy az egykori párttagságra vonatkozó kérdésekre adott válaszokat 1990 és 2008 között befolyásolta, hogy baloldali vagy jobboldali kormány volt-e hatalmon. Amikor erősebb volt az antikommunista retorika, kevesebben vállalták párttag-múltjukat. Amikor Gyurcsány Ferenc lett a miniszterelnök, megnőtt az MSZMP-tagságukat vállalók aránya. Mint írja, „úgy tűnik, hogy az állampárt egykori tagjainak egy része annak függvényében vállalta a kérdésbiztosok előtt életútjának ezt az elemét, hogy mennyire tartotta azt összeegyeztethetőnek a közbeszédet meghatározó véleményekkel.” A szerző a vizsgált években hasonló konformitási trendet figyelt meg a rendszeres templomba járás gyakoriságára vonatkozó kijelentésekben is. Karácsony Gergely: Az előélet utóélete. Az egykori MSZMP-tagságra vonatkozó adatok megbízhatósága. In Somlai Péter, Surányi Bálint, Tardos Róbert, Vásárhelyi Mária szerk. 2009 *Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*. Budapest, Pallas, 328-341.

Az állampolgári és a politikai szocializáció ugyanannak a folyamatnak a két dimenziója.⁵ Az *állampolgári szocializáció* a szélesebb fogalom, mely az együttélés alapértékeire, illetve az alapértékeknek megfelelő attitűdökre és magatartásformákra irányul. Egyszerre jelenti a környezetre jellemző állampolgári kultúra mintáinak elsajátítását, ezek egyéni rendszerének kialakítását és a társadalomhoz való viszony folyamatos gyakorlatában a „tesztelésüket”. A felnövekvő egyén az állampolgári kultúra elsajátított és esetenként átalakított mintáinak alkalmazása során szerez tapasztalatokat arról, hogy környezetében milyen magatartási minták legitímek. Az állampolgári szocializáció során alakulnak ki a társadalom tagjaiban a társadalomban éleléshez szükséges ismeretek, értékek, emóciók és készségek. Nagy szerepe van benne a személyes és a kollektív tapasztalatoknak, és természetesen az egyén sikerének és kudarainak: annak, hogy az adott életvilágban milyen magatartás bizonyul célszerűnek, az adott politikai rendszerben érvényes társadalmi normákkal összeegyeztethetőnek. Az állampolgári kultúra átfogja a szélesebb értelemben vett rendszerhez való állampolgári viszonyulás egészét.⁶ Itt csak utalok rá, hogy az állampolgári szocializációban a normativitás a mindenkori politikai rendszer értékvilágának és az állampolgári magatartások kulturális hagyományainak szövedékében kristályosodik ki.

A politikai és állampolgári identitás a szocializáció folyamatában formálódik. Olyan, dinamikus folyamatban, amely egyrészt az egyén életét végigkísérő interakciókban realizálódik, másrészt a korokon átívelő minták és tapasztalatok közvetítésével, a kulturális hagyományozódás mechanizmusai révén. Az állampolgári szocializációnál szűkebb *politikai szocializáció* a politikailag azonosítható tárgyakhoz, jelenségekhez, eszmékhez, értékekhez, intézményekhez való viszony formálódásának folyamata. E folyamatban az egyén mintegy bevonódik a különböző, politikailag értelmezhető viszonyrendszerekbe, a továbbörökített politikai kultúrába, miközben

5 Az állampolgári és a politikai szocializáció értelmezésében korábbi munkáimra támaszkodom (Szabó I. 2000, 2009).

6 A gyerekek és a fiatalok az állampolgári szocializáció részeként sajátítják el a nemzettel, az állammal és a társadalommal a kapcsolatos történelmi, kulturális és politikai ismereteket, értelmezési sémákat és fogalmi kategóriákat. Az állampolgári szocializációban az iskolának van kiemelkedő szerepe. Az állam közvetlenül vagy közvetve hatással van az iskolai állampolgári szocializációra a tankönyvek, tantervek, kanonizált oktatási (irodalmi, történelmi, művészeti) tartalmak révén.

folyamatosan reflektál az őt érő impulzusokra. Elsajátítja a politikai világképe megkonstruálásához szükséges ismereteket, értelmezési, értékelési sémákat és cselekvési mintákat, és felépíti a maga politikai világképét, amely reflexiói, tapasztalatai, az őt körülvevő diskurzusok alapján tovább is formálódik. Ezenközben társas viszonyulásai, interakciói, diskurzusai, politikai magatartása révén ő is nyomot hagy környezetében politikai kultúráján.

A politikai szocializáció a mindenkori politikai kultúrából táplálkozik, ugyanakkor reprodukálja, építi is azt. A *politikai kultúra* egyszerre forrásvidéke és sajátos, tárgyiasult kimenete a szocializációnak. Így a politikai kultúra a maga kontinuum elemeivel valamelyest össze is köti a radikális politikai változások által kirajzolt történelmi szakadásokat, lecsiszolja a törésvonalak éleit, „domesztikálja” az új momentumokat. Építőelemei (ismeretek, értékek, emóciók, attitűdök, magatartási és gondolkozási sémák) az adott társadalom politikai kultúrájának különböző mintázatait rakják ki. Az egyén politikai kultúrája az őt körülvevő politikai kultúra mintázataitól épül fel. A mintázatokat a szűkebb és tágabb társadalmi környezet kínálja számára.

A különböző korok és társadalmak politikai kultúrájában alapvető különbségek lehetnek. Egyazon társadalmon belül is különbözhet az egyes társadalmi csoportok politikai kultúrája. A társadalmi tudat mélyrétegeiben egy-egy rendszer- vagy kurzusváltás után is megőrződik a korábbi korszakok értékvilágának és magatartási mintáinak sok eleme. Ugyanakkor a rendszer- és hatalomváltások egyrészt módosítják vagy érvénytelenítik a korábbi domináns mintázatokat, másrészt új elemeket visznek a politikai kultúrába.

Bár a politikai szocializáció kitüntetett időszaka a gyermek- és serdülőkor, különleges egyéni vagy társadalmi körülmények között a felnőttek identitásában is alapvető változások mehetnek végbe. A felnőttkori reszocializáció klasszikus esete az, amikor valaki az egyik országból egy másikba kerül. Az identitások radikálisan átalakulhatnak olyan esetekben is, amikor nem az egyén vált országot, hanem az adott országban változik meg alapvetően a politikai hatalomgyakorlás módja, s ezzel az egyén életútjának alakulása is. A történelmi fordulatok nyomán az új politikai normák vagy a korábbi időszakokban elfojtott, de az aktuális jelen gyakorlatában felerősödő korábbi normák keretei között az identitások lehetséges építőelemei: az ismeretek, értékek és magatartási minták is átfogalmazódnak. Az egyének maguk is különböző stratégiákkal próbálják kiala-

kítani a maguk életvilágában a modus vivendit. A korábbi politikai korszakok aktív támogatói nem egyszer váltak a gyökeresen új hatalomgyakorlás aktív támogatóivá. Közép-Európában szélesek a damaszkuszi utak, és egyes időszakokban különösen forgalmasak.

A politikai szocializáció alapvetően más mintákat követ a diktatúrákban, a pártállami rendszerekben, a stabil demokráciákban, a posztkommunista rendszerekben. Minden politikai rendszerre, minden társadalomra jellemző a benne zajló *politikai szocializáció modellje*.

A szocializáció modelljét egyrészt a *formális tényezők* (iskola, szervezetek, egyházak) alkotják és alakítják, másrészt a *nem formális tényezők*. Ez utóbbiakon belül találjuk a nem intézményes szemtől szembeni kapcsolatokat (család, kortársi csoportok, média, kapcsolatok hálózata), a kulturális tényezőket (kulturális minták, világkép-konstrukciók, gondolkozási, magatartási és cselekvési minták), a diszkurzív tényezőket (alaptermatikák, különböző tematizációk) és a tapasztalatokat, élményeket. A politikai szocializáció adott modellje a szocializáció tényezőinek mechanizmusai révén összeköti az egyént és mikrovilágát a társadalom szélesebb metaszeteivel, a politikai rendszerrel, a hatalmi struktúrával és mindezek történeti meghatározottságával. A politikai szocializáció makro tényezői, a longue durée hatások, az önállósult politikai és történelmi értékelési sémák, toposzok, de az adott politikai rendszer aktuális társadalompolitikája és embereszménye, szocializációs stratégiája is a szocializáció tényezőinek közvetítésében jutnak el az egyénhez. E közvetítésben nagy szerepük van a személyeknek, hitelességüknek, mintaértéküknek.

Míg a formális szocializáció tényezői az állampolgári magatartások kialakításában játszanak szerepet, addig a nem formális tényezők a politikai identitások alakulásában. A formális tényezőknek erős rendszerintegráló képességük van. Megszűrik, adaptálják a különböző valóságértelmezéseket, ideológiákat, tartalmakat. Integratív képességük és hatásaik révén közreműködhetnek az adott politikai rendszer stabilizálásában és fenntartásában, de a rendszer redukálásában és erodálásában is. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a formális és a nem formális intézmények között nincsenek merev határok. A szocializáció formális helyzeteiben is vannak informális, egyéni mozzanatok. A formális szocializáció szereplői is részt vesznek olyan interakciókban, amelyekben a felek informálisan, adott esetben intézményi szerepüktől eltérően viselkednek. Talál-

kozhatnak magán helyszíneken, lehetnek közöttük magán kapcsolatok, folytathatnak beszélgetéseket a legkülönbözőbb témákról. Tudjuk, hogy a formális szocializáció tényezőit képviselő személyeknek (például a tanároknak, a politikai szervezetek megismerésítőinek, az egyházi személyeknek) annál nagyobb a hatásuk a szocializálódó egyénre, minél inkább túlnyúlnak a közöttük lévő kapcsolatok az intézményi kereteken.

Felfogásom szerint a politikai szocializáció modellje azt írja le, hogy az adott politikai rendszer szintjén a politikai hatalom hogyan kezeli a *társadalmi és politikai konfliktusokat*. Ezért minden politikai rendszerre jellemző a keretei között zajló politikai szocializáció modellje. A modellek között különbségek vannak a konfliktusokhoz való viszony mintáiban, az egyes tényezők (család, iskola, média, szervezetek, kulturális közvetítők stb.) közötti kapcsolatokban, a társadalmi, nemzeti, állampolgári közösségek mintáiban és a társadalmi, nemzeti, állampolgári közösségekbe való integráció sikerességében.

A rendszerhatások a *politikai szocializáció modelljén* keresztül érik el az egyéneket. Ez szűri meg és kanalizálja a hatásokat. A politikai szocializáció modellje részben a közvetlen személyközi kapcsolatokon keresztül (családi, iskolai, kortársi és egyéb személyes kapcsolatok), részben intézményeken (iskolarendszer, szervezetek, pártok, egyházak, médiumok), részben pedig a kulturális közvetítőkön (olvasmányok, filmek, zene, internetes tartalmak, különböző kulturális tartalmak) keresztül hat az identitásokra. Minden modellre jellemző, hogy a szocializációs intézmények milyen autonómiával, milyen mozgástérrel rendelkeznek benne, hogy milyen identitásstratégiák húzódnak meg mögötte, valamint, hogy az adott társadalmi térben milyen tartalmak elsajátítására, milyen világképek felépítésére és milyen gondolkozási, magatartási és cselekvési minták követésére nyílik lehetőség. A politikai szocializáció adott modellje mögött felismerhető a politikai hatalom identitáspolitikája (Szabó I. 2009:21-30). A centralizáció, a direkt hatások fokozott jelentősége, az értékkinálat szűkössége, a személyes autonómiák korlátozása, a politikai lojalitás elvárása a diktatórikus, illetve autokratikus rendszerek identitásstratégiáit jellemzi.

A különböző politikai korszakokban szűkebb vagy tágabb az egyén lehetősége a minták és értékek közötti szabad „mozgásra”, a választásra, a tapasztalatok feldolgozására. Az egyén szabadságának foka, identitásának tudatossága társadalmi helyétől

és mozgásterétől is függ, de a mozgáster tényleges határait az adott politikai rendszer jelöli ki. A politikai identitás formálódásában kiemelt szerepe van az egyént körülvevő mikrovilágnak: kapcsolati hálójának összetételének, nyitottságának és a benne zajló kommunikációban az őt körülvevő vélemények sokféleségének.⁷

Ha megváltozik a politikai rendszer, az állam és az állampolgárok viszonya is változik. A rendszerváltásokkal együtt jár a politikai szocializáció modellváltása; a politikai szocializáció változásai pedig a politikai kultúra változásaiban fejeződnek ki. Ezek a változások magukkal hozzák a politikai identitások változásait is. A rendszerváltások rendszerint identitásuk újragondolására, nem ritkán újrafogalmazására készíthetők a társadalom egyes tagjait vagy éppen csoportjait. A rendszerváltások azonban nem járnak együtt automatikusan az identitás-minták megváltozásával.

Korábbi munkáimban a pártállami rendszer kiépülésétől kezdődően napjainkig a politikai szocializáció három modelljét különítettem el. A Rákosi-rendszer modelljét *konfliktustagadó modellnek* tartom, mert legfőbb jellemzője az volt, hogy a hatalom a társadalmi és politikai konfliktusok pusztát is tagadta, és minden problémát a rendszer elleni politikai szembenállásként értelmezett („Aki nincs velünk, ellenünk van”). Nem véletlen, hogy a nyilvános kifejeződés lehetőségétől megfosztott feszültségek robbanáshoz vezettek, és a korszaknak az 1956-os forradalom vetett véget (Szabó I. [1988] 2000). A Kádár-korszakra a *konfliktuskerülő politikai szocializáció* volt jellemző. A hatalom immár nem tagadta a konfliktusok és a politikai vélemények különbözőségének létét,⁸ de a rendszerben nem voltak a konfliktusok legális megjelenítésére alkalmas intézmények. A politikai gyakorlat tehát a konfliktusok kikerülése, eliminálása volt („Aki nincs ellenünk, mellettünk van”) (Szabó I. [1988] 2000). A pártállami rendszer mindkét modelljében közös volt, hogy (a) az oktatási rendszertől nem az állampolgári identitás formálását várták el, hanem a politikai identitás formálását; (b) az állampolgári magatartás mintája az engedelmes, meghatározott politikai értékekkel azonosuló állampolgár volt, valamint, hogy (c) az iskolának kitüntetett szerepet szántak a politikai identitások formálásában.

7 Lásd erről részletesebben is Murányi István – Szabó Ildikó 2007 Középiszkolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio*, 1:38–49.

8 A nyílt politikai konfliktusokat azonban csak az utolsó évtizedben ismerte el.

A normatívnak tekinthető szocializációs modell a stabil demokráciákban hosszú idő alatt kristályosodott ki. A stabil demokráciák folyamatos megújulását és az egyének társadalmi integrációját hatékonyan elősegíteni képes *konfliktuskihordó politikai szocializáció modellje* a konfliktusok konszenzuserősítő megoldási módjaiban való közös érdekeltégen, valamint a közjó és a közérdek lényegi kérdéseinek közmegegyezést kereső értelmezésén alapul. Hatékony működésének hátterében két társadalmi konszenzus áll. Egyrészt konszenzus van abban, hogy a társadalomnak is, a társadalom tagjainak is az a legjobb, ha a társadalmi léttel együtt járó konfliktusok kezelésére alapvetően a szervezett, jogilag szabályozott intézményes keretek szolgálnak. Másrészt abban van konszenzus, hogy az állampolgári szocializáció a politikai szocializáció alapja; a politikai identitás a demokratikus keretek között magánügy, amely legfeljebb csak a családokra tartozik. Az iskola a politikai identitások önálló felépítéséhez az állampolgári identitások megalapozásával nyújt segítséget. A nemzeti szocializáció az állampolgári szocializáció része.

Magyarországon az 1989-es rendszerváltással átalakult az intézményrendszer és a jogrend, mások a hatalomgyakorlás alapelvei, és más jogi, valamint társadalom-lélektani alapokon nyugszik a hatalom legitimitása. A demokratikus szocializáció lehetőségei megteremtődtek, a *szocializáció demokratikus modellje* azonban nem kristályosodott ki az elmúlt két évtizedben. A rendszerváltást követő két évtized politikai szocializációjának modellje *fragmentált modellként* írható le.⁹ A modellt a szocializáció tényezői (család, iskola, médiumok, kulturális közvetítők, tartalmak) közötti gyenge és esetleges kapcsolatok jellemzik. A fragmentált modellt meghatározta, hogy a nemzeti tematikát politikai pártok vezetik, a nemzeti tematizációk és a pártpolitikai célok összekapcsolódnak. A nemzet fogalma, „tagsága”, a nemzethez tartozás normarendszere diszkurzív politikai valósággá, a nemzeti identitás politikai befolyásolása a támogatottság növelésének eszközévé vált, így egyes társadalmi csoportok a politikai diskurzusokban kívül rekedtek a nemzet fogalmán. A fragmentált modellben nagy a konfliktusok kiéleződésének veszélye. Az állampolgári kultúra demokratikus elemei hangsúlytalanok és esetlegesek, ugyanakkor a pártokhoz kötődő tartalmak

9 A fragmentált modell leírásában támaszkodom 2009-ben megjelent könyvem utolsó fejezetére (*Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006*).

túlsúlyosak. A modell leképezi azt a tényt, hogy a társadalompolitikában a *demokratikus állampolgári nevelés eszméje* marginális, és hogy nincs konszenzuson alapuló állami stratégia az iskolai demokratikus állampolgári nevelésről. Nincs konszenzus a nemzet és az állampolgári közösség fogalmának újraépítéséhez szükséges tudás- és értékmintákban sem. A rendszerváltást követő két évtizedben az iskolai állampolgári nevelés és a nem formális tanulás kérdései a konszenzusok hiánya miatt sem váltak stratégiai kérdésekké, ezért az iskolai demokratikus állampolgári szocializáció sem tudott hatékony lenni.¹⁰

A politikai szocializáció aktuális modellje

A 2010-es kormányváltással a politikai szocializáció modelljében lényeges változások következtek be. A kérdés három évvel a kormányváltás után az, hogy a hatalomgyakorlás módjában bekövetkezett változások magukkal hozták-e a politikai szociali-

10 Egy nagyon okos fiatal szociológus, egykori tanítványom így írta le a politikai ismeretek hiányának szocializációs hátterét 2013. július 4-én, egy Facebook-kommentben: „Való igaz, hogy a magyar emberek többsége a mainstream médián keresztül értesül. Akkor itt szeretném megvédeni azokat az embereket, akik úgy nőttek fel, mint én, de nem volt lehetőségük arra, hogy informálódjanak, tájékozódjanak. 18 évesen, azt sem tudtam, mi fán terem a politika. Nem azért, mert érdektelen voltam, hanem, mert az oktatási rendszerben a történelmi fogalomtár bemagolásán kívül, mást nem vártak el. Amikor megkérdeztem a tanáromat arról, mi a különbség a centrum és a baloldal között, azt mondta, nekem ezt nem kell értenem, elég, ha megtanulom a könyvek szerinti dolgokat. Amikor otthon megkérdeztem, a szüleim tiltakozóan azt mondták: politikáról nem beszélünk. Egyetemre kerülve értettem meg, hogy miről is van szó. És a kutyus, az bizony mélyen van elásva. Most 25 éves vagyok, édesapámmal néha beszélünk politikáról, de ő csak azt szeretné, ha a munkája után rendesen kapna fizetést, étel kerülne az asztalra. Megértem. És azt is értem, hogy emiatt lenne az érdekük egy demokratikus kormány. Ugyanakkor nem tudom az ujjam azokra az emberekre irányítani, akik a mindennapi megélhetési gondokat a kormányfüggetlen politikai ismeretszerzés fölé helyezik. Sem nekik, sem nekünk nem tanították meg idejében: mi az a demokrácia, állampolgári jog, alulról szerveződő társadalom. Csak azt, mi a kötelesség. Hogy a társadalom ennek megértéséhez közelebb kerüljön, nem adottak a feltételek. Persze mondhatja: ez csak kifogás, de szerintem szomorú, hogy az információs társadalom idejében sokak teljesen elesnek (ilyen vagy olyan okokból) a tudástól és így a saját életük irányításától”.

záció paradigmájának megváltozását? A fragmentált modellt felváltotta-e egy új modell?

Érdeemes röviden utalnunk az aktuális modell néhány szerkezeti sajátosságára.¹¹

(1) Az egyik legfontosabb sajátosság továbbra is az, hogy a politikai szocializáció modelljéből *hiányoznak a demokratikus alapértékek*. A modell alakító identitásstratégiában, kormányzati diskurzusokban, az ifúságot érintő dokumentumokban alig-alig van nyoma a demokratikus állampolgár eszményének. A rendszerváltás óta a politikai diskurzusok fő motívuma nem a demokrácia, hanem a nemzet. A meghatározó tematika a nemzeti tematika (Szabó I. 2009). A demokratikus állampolgári nevelés célkitűzésének hiánya, a demokratikus tematika halványasága nem független attól, hogy az államhatalom és az egyén közötti egyenrangú viszony megteremtésének és biztosításának szükségessége nem jelenik meg igazán társadalmi problémaként sem a szakmai, sem a társadalompolitikai diskurzusokban. Így újratermelődik egy olyan politikai kultúra, amiben a demokratikus alapértékek marginálisak, és csak a társadalom kisebb része számára fontosak.

(2) A másik, ugyancsak nem új sajátosság a *konfliktusok kezelésére szolgáló intézmények* és eljárások eliminálása. Újdonság azonban, hogy a 2010-es kormányváltás óta a konfliktusok, érdekellentétek intézményes megjelenítésének lehetőségei tovább szűkültek, a független civil szervezetek mozgástere kicsi. A konfliktusok kompromisszumos kezelésére a hatalomgyakorlás különböző szintjein alig találunk példát. A társadalompolitika a demokrácia

11 Ebben a részben egy most készülő tanulmányom néhány eredményét foglalom össze. A források: a 2011-es nemzeti köznevelési törvény (www.gosz.hu/sites/default/files/a_nemzeti_koznevelesrol_2011-cxc_0.pdf) és a szakmai csoportok, szaktanári egyesületek reflexiói; a törvénnyel kapcsolatos szakmai konferencia anyaga (<http://www.tarki-tudok.hu/?page=hu/konferencia/53-mit-mondanak-a-tenyek-az-uj-kozoktatasi-torveny-kuszoben>); a szakképzési törvény; az önkormányzati iskolák államosításával kapcsolatos sajtóanyagok; az új Nemzeti Alaptanterv szövege (<http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle>) és a szakmai szervezetek sajtóából megismerhető reflexiói; a kötelező tagsággal járó Magyar Pedagógus Karral kapcsolatos dokumentumok; tankönyvek; a miniszterelnök és az EMMI vezető politikusainak identitásstratégiai szempontból értékelhető nyilvános diskurzusai; kormányzati reakciók a közoktatással és felsőoktatással kapcsolatos tiltakozásokra; Az Új Nemzedék Jövőjéért Program. A Kormány ifjúságpolitikai keretprogramja 1912 (http://www.ujnemzedek.hu/files/tiny_mce/keretprogram0116.pdf).

egyik alapgaranciáját: a folyamatok átláthatóságát biztosító, a konfliktusok észlelésére teret biztosító társadalmi nyilvánosságot az elmúlt években több területen korlátozta (az új médiatörvények, a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság átalakítása, a közszolgálati médiumok függetlenségének korlátozása,¹² a közmédia kormányzati kisajátítása stb.).¹³

(3) A harmadik strukturális sajátosság az aktuális modellben a *szakmaiság alacsony árfolyama*. A szellemi és anyagi javak újraelosztásából, a különböző pályázatokkal kapcsolatos gyakorlatból kirajzolódó kép szerint a politikai lojalitás szempontjai mögött háttérbe szorulnak a szakértelem szempontjai.

(4) Végül a negyedik fontos sajátosságot a szocializáció legfontosabb formális intézményében, az *oktatási rendszer átalakításában* leljük fel. A közoktatás államosításával, az identitások formálásában nagyobb szerepet játszó tantárgyak (irodalom, történelem) tankönyveinek újírásával, a hittan és az erkölcsstan bevezetésével, a társadalomismeret tantárgy visszaszorításával, az iskolai és tanári autonómia megnyirbálásával és a demokráciára nevelés iskolai lehetőségeinek csökkenésével a *demokratikus iskolai szocializáció esélyei romlottak*. A köz- és felsőoktatás átalakítása, a politikailag lojális állampolgár eszmények új mintája, a kultúra kanonizációja révén közvetített értékek együttese jól mutatja, hogy az új modell mögött tudatos szocializációs koncepció húzódik meg. A változások nyomán egy új modell körvonalazódik: az *autokratikus politikai szocializáció modellje*. Az a tény pedig, hogy különböző társadalmi ellenállás nélkül lehetett elfogadtatni a modell jogi, intézményi, pénzügyi, szervezeti kereteit és tartalmi elemeit, érzékelteti, hogy a rendszerváltás előtti időszakra jellemző magatartási minták túlélték azokat a politikai rendszereket, amelyek kondicionálták őket.

Ahogy az eddigiekből is kitűnt, a politikai szocializáció aktuális modelljét egy normatív modellhez: a demokratikus szocializáció modelljéhez képest értelmezem. Ehhez képest állapíthatjuk meg az aktuális modell hiányosságait. A korábban feltett

kérdésre – hogy ugyanis a „több mint kormányváltás, kevesebb, mint rendszerváltás” jegyében végrehajtott strukturális átalakításokkal együtt járt-e a politikai szocializáció paradigmájának megváltozása; az aktuális modell egy új modell-e – az a válaszom, hogy egy új modell van kialakulóban. A kialakuló új modell – a rendszerváltás utáni időszak fragmentált modelljéhez hasonlóan – nem annyira a stabil demokráciákra jellemző modell felé mutat, mint inkább a rendszerváltás előtti modellek felé. Elmozdult a fragmentált modelltől, de a demokratikus modelltől is távolabb került. A szocializáció aktuális modellje a hatalomgyakorlás autokratikus módjához kívánja igazítani a társadalmi magatartásokat. A modell a Kádár-korszak konfliktuskerülő modelljével mutat rokonságot. Mindkettőben közös az iskola kitüntetett szerepe a politikai identitások formálásában. Közös vonásokat találunk az állampolgári magatartás eszményeiben is. Mindkét esetben az engedelmes, kritikai attitűdökkel nem rendelkező, ugyanakkor meghatározott politikai ideológiai értékekkel azonosuló, lojális állampolgár az eszményi állampolgár.

Társadalomkritika és embereszmény a társadalomtudományi gondolkodásban

Az oktatás társadalmi szerepéről, céljáról, hasznáról való gondolkozásnak a modern társadalomtudományokban nagy hagyományai vannak. E hagyományok egyik ága legalább a 18. századig, a „pedagógia századig” nyúlik vissza.¹⁴ A modern nevelésfilozófia gyökerei Rousseau-ig vezetnek, aki először vetette fel a nevelés és a szabadság összefüggéseit.¹⁵ Rousseau a felvilágosodás más gondolkodóihoz hasonlóan hitt abban, hogy az ifjúság megfelelő nevelésével („emberré nevelésével”) el lehet jutni egy jobb, szabadabb világhoz, amelyben az emberek kiteljesítik magukat és boldogak. Az *Emil avagy a nevelésről* című nevelési regényében a nevelés nem más, mint jól szabályozott szabadság.

14 Az előzmények természetesen a korábbi időszakokba nyúlnak. A 18. században végbement pedagógiai változásokhoz vezető úton meg kell említenünk a 17. századi német felvilágosodás racionalizmusának hozzájárulását, valamint Leibniz nézeteit a nevelés és az iskolázás szükségességéről, akinek a gondolatait aztán az oktatás számára Wolff rendszerezte a 18. században.

15 Rousseau a *Társadalmi szerződésben* fogalmazza meg először, hogy az egyén szabadságát megfelelő kormányzat alatt össze lehet egyeztetni a köz szabadságával.

12 Magyarországon a gazdasági hatékonyságra hivatkozva valamennyi közszolgálati médiumot a Médiaszolgáltatás-Támogató és Vagyongazdálkodási Alapba vonták össze. Nincsenek saját hírműsoraik, a hírműsorokat központilag állítja elő a Magyar Távirati Iroda Hírcentruma.

13 A nyilvánosság korlátozásáról lásd a Mérték Médiaelemző Műhely írásait: <http://mertek.eu/kapcsolodo-irasaink>.

Az oktatással és neveléssel kapcsolatos hagyományok másik ága a modern társadalomtudományokig vezet, amelyek már a megszületésük során, a 19. század közepső harmadától kezdődően keresték a választ arra az évezredes filozófiai kérdésre, hogy a tudományok elő tudják-e segíteni a társadalom problémáinak megoldását. Az e kérdésre adott igenlő válaszok vezettek el annak felismeréséig, hogy a társadalmilag szervezett iskolázásnak kitüntetett szerepe van a fejlődés előmozdításában, a társadalom jobbá válásában.

A szociológia tudományát a 19. század modernizációs kihívásai – így az ipari társadalmak kialakulása, a társadalom szerkezetében végbemenő átrendeződések, az iskolarendszer kiépülése, a társadalmi csoportok közötti viszonyok megváltozása, a politikai hatalomgyakorlás szerkezetében bekövetkezett változások – hívták életre. Ezek a kihívások konkretizálták a társadalmi problémákat, és egyfajta igényt is felerősítettek a társadalom tudományos megközelítése és az anómiák okainak feltárása iránt. A megszülető társadalomtudományok (a szociológia, a közgazdaságtan, a pszichológia, az antropológia és a szociálpszichológia) racionalitáson, empirikus tényeken és oksági összefüggéseken alapuló módszertana lehetővé tette a társadalmi jelenségek tudományos megismerését, rendszerezését, okainak és változásainak újfajta értelmezését. Kiszélesedett a társadalomtudományos megismerés lehetséges tárgyainak köre. A jelenségek és összefüggések leírása és értelmezése szükségszerűen együtt járt olyan értelmezési keretek kialakításával, amelyek normatív személetűek voltak, a kívánatosnak tartott társadalmi jó természetéből, a társadalmi ideálokból indultak ki, és felvetették a társadalmi problémák orvosolhatóságának kérdését.

A következőkben a társadalomtudományi hagyományok kincsházából három, az elmúlt évtizedekben már evidenciává vált gondolatkört szeretnék kiemelni, azzal a céllal, hogy ezek nevelésszociológiai jelentőségére és mai érvényességére is rámutassak. Ezek a következők: (a) a társadalomtudományok morális felelőssége, (b) a nevelés és az oktatás módjának és tartalmának társadalmi meghatározottsága, valamint (c) a kritikai gondolkodás értéke.

A hagyományok egyik meghatározó eleme a *társadalomtudományok morális felelőségének* tudata. A modern társadalomtudományok – így a szociológia – értelmét a konkrét társadalmi problémák megoldásának elősegítése adja. A viszonylag új akadémiai tudománytól, a szociológiától a kezdetektől

azt várták művelői, hogy ne csak a társadalomban végbemenő folyamatok, a modernitással járó változások és válságok magyarázatára törekedjen, hanem érezzen felelősséget a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok iránt, tartsa szem előtt a közjó érdekeit, és törekedjen a társadalmi dezintegráció orvoslására.¹⁶ Durkheim – aki úttörő szerepet vállalt a szociológia önálló tudományként való megkonstruálásában, valamint egyetemi és tudományos intézményesülésében – társadalomtudósi pályája kezdetétől egész életén át hangsúlyozta, hogy a szociológiának szerepet kell vállalnia a társadalom morális válságának megoldásában is.¹⁷ Ha „a társadalmak tudományának” társadalommegújító kapacitását ma már szkeptikusabban is szemléljük, mint Durkheim, s érvényesülését csak a társadalompolitikák egész rendszerének szakmai megalapozottságával, a tudományok iránti nyitottságával és hatékony intézmények működése révén tudjuk elképzelni, az alapgondolatot: a társadalomtudományok morális felelőségét a társadalmi változások irányát és tartalmát illetően nincs okunk eliminálni.

Durkheimhez kötődik a társadalomtudományok másik alapvető hagyománya is. Ő volt az, aki rámutatott a *nevelés és oktatás társadalmi meghatározottságára* és beágyazottságára (Durkheim 1980). „A nevelés az az eszköz, amelynek segítségével a társadalom örökösen megújítja saját létének feltételeit, és munkájának távolról sem egyetlen vagy fő célja az egyén és annak érdekei. (...) A társadalom csak úgy tud élni, ha tagjai között elégséges egyöntetűség van: a nevelés folyamatosan munkálja és erősíti ezt az egyöntetűséget, eleve rögzítvén a gyermek lelkében a közösségi léttől feltételezett lényeges hasonlóságokat. De más oldalról nézve a dolgot, bizonyos különbség nélkül minden együttműködés lehetetlen lenne. A nevelés biztosítja ennek a különféleségnek állandóságát, miközben maga válik sokfélévé” (Durkheim 1995:24).

Durkheimnek köszönhető, hogy ezek a kérdések bekerültek az újonnan született tudomány, a szociológia problematikájába. Azzal, hogy a nevelés magyarázatát a társadalom sajátos folyamataiban, szerkezetében és jelenségeiben kereste, megvetette a szociológiai alapú pedagógia, a nevelésszocioló-

16 A szociológia fogalmát 1838-ban megalkotó Auguste Comte olyan integratív tudománynak gondolta a szociológiát, amely egyesíti a történelmet, a közgazdaságtant és a pszichológiát.

17 A társadalomtudósi pálya mintájának megkonstruálása is Durkheim érdeme, hangsúlyozza Némedi Dénes Durkheimről írott könyvében (1996).

gia alapjait is. Durkheim pedagógiai felfogásának alapját „jól kidolgozott szociológiai eszmék alkotják” (Fodor 2009). A konkrét társadalmi valóságot tekintette minden emberi jelenség, így a nevelés magyarázata alapjának. Rousseau nyomdokain haladva felismerte az oktatás jelentőségét a társadalmi integráció elősegítésében. Felfogása szerint a nevelés az egyén társadalmi lényegének kialakítása, a társadalmi életre való felkészítés.¹⁸ A nevelést az egyénre kényszerítően ható cselekvési módnak fogta fel, amely révén az egyén társadalmi lényege kialakul. Nem kétséges, hogy ebből a szempontból Durkheim a szocializáció-elméletek számára is megkerülhetetlen.¹⁹ Az ő érdeme, hogy egyértelművé tette: a nevelés alapja a társadalmi valóság, valamint, hogy minden társadalomra jellemző az a nevelési mód, amiben a társadalom tagjai az adott társadalomban működő kényszerek révén részesülnek. Ma már sokan másképpen látják a társadalom kényszerítő erejének érvényesülését a szocializáció folyamatában – e tanulmány szerzője is közéjük tartozik.²⁰ Ez azonban nem von le semmit a Durkheim által kifejtett alapvető összefüggés – az oktatás és a nevelés társadalmi meghatározottsága és beágyazottsága – érvényességéből.

A társadalomtudományi örökség harmadik meghatározó elemének a *kritikai gondolkodás* evi-

denciává válását látom. A kritikai gondolkodás a tudományos gondolkodás nélkülözhetetlen szemléletmódja. Egyaránt feltételezi az előzőekben tárgyalt elemeket: a társadalomtudományok morális felelősségének tudatát és a nevelés, az oktatás és szélesebb értelemben a szocializáció társadalmi meghatározottságát. A társadalomkritika a szociológiát kialakulásától kezdve jellemezte.²¹

A kritikai gondolkodást a társadalomtudományokban a marxi hagyományokra épülő frankfurti iskola fejlesztette önálló elméleti irányzattá a 20. század harmincas éveiben. A frankfurti iskola tagjai a teória és a gyakorlat összetartozásából indultak ki. Meghatározó személyiségeinek (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Walter Benjamin, majd később Habermas) munkássága fontos nevelésszociológiai konzekvenciákat tartalmaz, mivel elemzéseikben rendre érintik a bírált társadalmi rendszerek (a fasizmus, a sztálinizmus, később pedig a fejlett ipari társadalmak) működésében és fennmaradásában szerepet játszó értékrendbeli, gondolkodásbeli és magatartási sajátosságokat is.

A frankfurti iskola társadalomkritikája a negyvenes években mindenekelőtt a fasizmusellenességet jelentette.²² A fasizmus térhódítása, társadalmi támogatottságának ténye új lendületet adott a kritikai gondolkodásnak. A frankfurti iskola tagjai ezekre a jelenségekre a modern társadalomtudományok fogalomtára és módszertana segítségével kerestek magyarázatot, támaszkodva többek között a pszichoanalízis elméletére is. Így született meg az Egyesült Államokba emigrált frankfurti iskola tagjainak új kutatási irányokat kijelölő munkája, *A tekintélyelvű személyiség* (Adorno et alii 1950), amely az elnyomó hatalom újratermelődének mechanizmusaival foglalkozik. Adornóék elmélete szerint a társadalom előítéletességét az autoriter személyiségeket nevelő családi szocializáció tartja fenn, amelyben a gyermek bűnbakképzéssel enyhíti szorongásait és elfojtásait.

Az egydimenziós ember (1964), Marcuse talán legnagyobb hatású könyve nem pusztán a modern kapitalista és a szovjet típusú rendszerek bírálata,

18 Durkheim szerint minden társadalomban „jellegzetes nevelési mód és rendszer alakult ki, amit a társadalom új tagjaira egyszersmind ráköteleznek, éppen azzal a céllal, hogy a közösség megfelelő működéséhez és fennmaradásához szükséges (nyilván viszonylagos) homogenitását megalapozzák. (...) Úgy vélte, hogy a nevelés nem más, mint a (szociálisan éretlen) gyermekre azzal a céllal gyakorolt felnőtti hatás, hogy az felkészültséget nyerjen a fennálló társadalomban való életre, illetve a szociális életben való részvételre. Ennek a részvételnek a lényegét mindenekelőtt az aktív engedelmségben látta, abban tehát, hogy az egyén teljesen alárendeli magát a társadalom szükségleteinek, szociális-erkölcsi előírásainak és követelményeinek” (Fodor 2009:215).

19 Annick Percheron meggyőzően elemezte Durkheim hozzájárulását a politikai szocializáció elméletének formálódásához *L'univers politique des enfants* című könyvében (Percheron 1974:11-24). Magyarul lásd: Szabó I. – Csákó M. szerk. *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Budapest, 1999. Új Mandátum Kiadó, 44-56.

20 Elsősorban Annick Percheronhoz kötődik a szocializáció kétoldalú folyamatként való felfogása. A politikai szocializációval kapcsolatos munkáimban én is abból indultam ki, hogy a szocializáció az egyén és társadalmi környezete között zajló interakciók sorozata (Szabó – Örkény 1998; Szabó I. 2000; Szabó 2009).

21 Érdemes itt utalnunk Marx kizsákmányolással és társadalmi konfliktusokkal kapcsolatos felfogására; Tönnies *Közösség és társadalom* című munkájára, amelyben kifejti, hogy a modern társadalmakban háttérbe szorulnak a személyes kapcsolatok; Durkheim anómia-elméletére stb.

22 *Marcuse Ész és forradalom* című munkája 1941-ben jelent meg. A frankfurti iskoláról kiváló magyar elemzések érhetők el (Tarr 1986; Weiss 1997, 2000).

hanem a manipulált, a fogyasztás egyetlen dimenziójából kitörni nem tudó és nem akaró, az ember eredendően sokdimenziós szabadságáról lemondó, társadalomkritikai érzékét elvesztő középrétegek bírálata is. A könyv társadalomkritikája mögött egy olyan, kívánatosnak tekintett társadalom normái rajzolódnak ki, amely megengedi, hogy az ember sokféle képessége kibontakozzon. Marcuse csak a rendszerbe még kevésbé integrálódott fiatalokban, a diákokban lát reményt. Könyve az egyetemi ifjúság körében kultuskönyv lett – az 1968-as diáklázadások aztán igazolják is a szerző fiatalokba vetett reményét.²³

A tekintélyelvű személyiséget is, *Az egydimenziós embert* is sokan, sokféleképpen elemezték és bírálták. Nem kétséges azonban, hogy a 20. századi modernitás nagy rendszerélményeinek, a diktatúrának, az elidegenedésnek, a fogyasztói társadalomnak – és általában a modern tömegtársadalom és tagjai viszonyának – a kritikai megközelítése a társadalomtudományi örökség olyan eleme, amelyet a ma sem lehet figyelmen kívül hatni.

A kritikai elmélet egyik elágazása a *kritikai pedagógia*. A hetvenes és a nyolcvanas években kibontakozó kritikai pedagógia nyíltan felvállalta a kritikai elmélet folytatását és pedagógiai örökségét (Kovács 2003:88).²⁴ Egyik kiinduló pontjuk Adorno háború utáni, oktatással kapcsolatos munkássága volt. Adorno a tekintélyelvű porosz típusú oktatás gyökereit és legitimitását a politikai autoritásban látta. Figyelme Németországba való visszatérése után irányult az iskola és a társadalom viszonyára, az oktatás és az emancipáció kérdéseire, a tanári magatartásban megtestesülő autoritásra, a szembenálláson alapuló aszimmetrikus tanár–diák viszony hatalmi jellegére. Úgy vélte, hogy ez az oktatási rendszer akadályozza Németországban a demokrácia kibontakozását (Kovács 2003:86). Tanári munkájában személyesen is törekedett a külső autoritáson alapuló értékközvetítéssel szemben egy olyan tanár–diák viszony kialakítására, amely a hallgatók aktivitásán és a velük való együttműködésen alapul, és amelyben a tekintély forrása a tudás. Adorno a diákság, a pedagógusok és az oktatási intézmény viszonyának

23 A könyv magyarul 1990-ben jelent meg, és nagy hatást gyakorolt a korabeli magyar szociológiára.

24 A kritikai pedagógia bemutatásában Kovács Balázs tanulmányára támaszkodom. Az irányzat ismert képviselője többek között Paulo Freire, Peter McLaren és Henry Giroux. A kritikai pedagógia egyik célkitűzése a tanár–diák viszony emancipálása volt. Képviselői szerint az oktatásnak elő kell segítenie, hogy a diák egyre inkább képes legyen „autonóm döntést hozni, és társadalmának a későbbiekben formáló tagja legyen” (Kovács 2003:89).

átalakításában, a folyamatosan újratermelődé tekintély helyett a társadalmi nyitottságra épülő iskolában látta a megoldást (Kovács 2003:87).

A kritikai elmélet másik leágazása a *kritikai szociológia*. Az Egyesült Államokban az ötvenes évektől kezdődően nagy hatású szociológiai munkák sora született, amelyek átalakították a társadalomtudományi gondolkodást. A kritikai elméleteket újraértelmező (és Marcuse könyvére is nagy hatást gyakorló) kritikai szociológia abból indult ki, hogy a szociológia művelői képesek megkonstruálni egy, az emberek önmegvalósítását, társadalmi integrációját és jó társadalmi közérzetét minél jobban elősegítő normatív társadalom képét, amellyel szembesítve a létező társadalmakat, rá lehet mutatni ezek hiányosságaira, embertelenségére, funkcionális zavaraira. Riesman 1950-ben megjelent művében, *A magányos tömegben* nevelésszociológiai szempontból is megkerülhetetlen összefüggéseket tárgyal. Három személyiségtypust különböztet meg: (a) a hagyomány által vezérelt, (b) a belülről és (c) a bőség amerikai társadalmára jellemző, kívülről (a fogyasztás, a média, a közvélemény által) irányított, a „magányos tömeget” alkotókra jellemző személyiségtypust. Elmélete szerint a különböző társadalomfejlődési szakaszokra más-más személyiségtypus a jellemző. Minden társadalom kialakítja azt a személyiségtypust, amelyik a leginkább képes alkalmazkodni az adott társadalomhoz.

Az amerikai kritikai szociológia másik meghatározó személyisége, Mills *Az uralkodó elit* (1956) című munkájában a korabeli Egyesült Államok hatalmi szerkezetét elemezve rámutat a politikai, katonai és gazdasági elit közötti kapcsolatokra, közös érdekekre, világvégyük közös elemeire és az elitcsoportok új tagjainak az elitpozíciókat reprodukáló szocializációjára. Legismertebb munkája azonban a szociológiai képzelőerőről szól (*The Sociological Imagination* 1959). Könyve a szociológustól elvárható kutatói habitus máig érvényes megfogalmazása. Mills a szociológia és a szociológus morális felelősségét hangsúlyozza az egyén és társadalom, az életrajz és történelem, az én és a világ között szoros kölcsönhatás vizsgálatában. A szociológus a szociológiai képzelőerő segítségével képes kívül helyezkedni személyes érintettségén, egymással összefüggésben vizsgálni az egyéni életek mintáját és a történelem folyamatát, egységben kezelni az elméletet és a módszereket. Ahogy látjuk, a szociológiai képzelőerő is feltételezi a szociológia és a szociológus morális felelősségét, a társadalmi meghatározottság elvének érvényesítését és a kritikai szemléletet.

A kritikai szociológia Európában Bourdieu tevékenységében teljesedett ki, aki a társadalmi igazságtalanságok strukturális okainak feltárását és az uralkodó osztályok számára előnyös társadalmi mechanizmusok bemutatását tekintette céljának. Bourdieu társadalomkritikáját értékelkötelezettségén alapuló közéleti szerepléseiben is kifejezte. Munkásságának egyik – a nevelésszociológia szempontjából is alapvető – kérdése az, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek hogyan termelődnek újjá, és hogy ebben milyen szerepet játszik az oktatási rendszer.²⁵ Az egyén társadalmi struktúrában elfoglalt helyét a gazdasági tőke határozza meg, mondja Bourdieu, de a család a kulturális erőforrásokon keresztül is befolyásolja a megszerzett társadalmi pozíció továbbörökítését. A magas kultúrát közvetítő család olyan készségekhez juttatja a gyermeket, amelyek birtokában otthonosan mozog az iskola világában, a tanárokéval azonos vagy az övéikéhez közel álló beszédmód és kommunikációs stílus jellemzi, amely jelzi a gyermek kedvező társadalmi pozícióját. Az oktatási rendszer ezt az otthonról hozott, az iskola értékvilágával egybecsengő kulturális tőkét honorálja a gyermek iskolai előmenetelében. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének és legitimálásának legfontosabb eszköze az iskola, mondja Bourdieu. A hatalmi viszonyok reprodukciójában szerepet játszik, hogy a domináns társadalmi pozíciókban lévők képesek ráerőltetni kulturális és szimbolikus produktumaikat a társadalom más csoportjaira. Bourdieu az egyes társadalmi cselekvők eltérő motivációit a társadalom kihívásaira reagáló küzdési stratégiáik eltérő szocializációjukkal magyarázza. A hatalmi játszmák az egyetemi, kutatói hierarchia világát is átjárják. Bourdieu a *Homo academicus* című felsőoktatás-szociológiai művében mutatja meg az egyetemi, akadémiai hierarchiában és „látszatvilágban” a hatalom mechanizmusait (Kozma 2002:313-314).²⁶

Társadalomtudományok és társadalmi gyakorlat

Az elmúlt másfél évszázadban tehát a társadalomtudományi gondolkodásban meghonosodott egy

25 Nevelésszociológiai tanulmányainak gyűjteménye (*A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*) viszonylag korán, 1978-ban megjelent magyarul is.

26 Ennek magyarországi megismertetésében elvitatlan érdemei vannak Kozma Tamás nagyszerű recenziójának (Kozma 2002).

olyan, morális felelősségtől vezérelt szemlélet, amely a fennálló társadalmakat nem fogadta el feltétlenül jónak. Ezeket megváltoztathatóknak és megváltoztathatóknak tekintette, és ebben az oktatási rendszernek, illetve az egyének szocializációjának kitüntetett szerepet szánt. Olyan társadalomeszmények fogalmazódtak meg, amelyekben kibontakozhat az emberek sokoldalúsága, személyiségük gazdagsága, és amelyben az egyén boldogsága találkozik a közjóval. A társadalomkritika nemcsak a társadalmi környezetre irányult, hanem adott esetben azokra a társadalmi mechanizmusokra és szocializációs folyamatokra is, amelyek kialakították a bírált rendszereket fenntartó és újratermelő magatartásokat, mentalitásokat, hatalmi érdekeket. Úgy vélem, a modern társadalmakban végbement változásokhoz a társadalomtudományi gondolkodás morális felelőssége, a társadalmi meghatározottságokra vonatkozó racionális szemlélete és kritikus társadalomképe is hozzájárult.

Az elmúlt másfél évszázadban a társadalomtudományi gondolkodás befolyással volt a jó társadalommal kapcsolatos európai és észak-amerikai normák formálódására. Fokozatosan behatolt az oktatással, neveléssel, iskolázással kapcsolatos szakpolitikákba, és – az iskolai szocializációknak is köszönhetően – hatott az állampolgári szocializáció mintáira. Természetesen nem valamiféle egyenes vonalú, töretlen fejlődésről van szó, ám mindent összevéve a társadalomtudományi gondolkodás kilépett a szaktudományok keretei közül, és normatív és szabályozó szerepe kétségtelenül tetten érhető a társadalomról és a társadalom tagjairól való politikai és állampolgári gondolkodásban.

A racionalizmus elveinek és a felvilágosodás pedagógiai elképzeléseinek jelentős szerepük volt a közoktatás intézményesülésében, a tankötelezettség bevezetésében és az egyetemi oktatás modernizálásában. Az iskolázás magától értődővé vált. A német felvilágosodás meghatározó alakjainak: Leibniz-nek és Wolffnak az a felismerése, hogy a társadalom jóléte érdekében szükséges minden gyermek iskoláztatása és nevelése, a francia felvilágosodás gondolataival együtt hozzájárult a 18. századi oktatási reformokhoz, melyek célja a társadalom gyakorlati szükségleteinek figyelembe vétele és kielégítése volt.

A nyugati világban a szociológia a 19. század végén, a 20. század elején intézményesült. Az Egyesült Államokban először 1873-ban, a Yale Egyetemen hirdettek meg szociológia kurzust, de csak az 1890-es évek elejétől vannak szociológiai egyetemi tanszékek. (Az első doktori fokozatot is adó szociológia tanszék 1893-ban alakult meg a Chicagói

Egyetemen). Ekkor kezdődtek el a rendszeres szociológiai kutatások is (Vörös 1994). Az amerikai szociológiát a kezdetektől fogva az amerikai társadalomra irányuló kritikái él jellemezte. Franciaországban az intézményesülés folyamata az 1880-es években megkezdődött (Durkheim 1887-től tanított a Bordeaux-i egyetemen pedagógiát és szociológiát, 1896-ban pedig megalapíthatta a szociológiai tanszéket; 1902-től a Sorbonne-on tanított szociológiát), s a kezdetektől a szociológia vizsgálódásai körébe tartozott a társadalom anómias állapota. Az erőteljes intézményesülés viszonylag korán legitímálta Franciaországban is, az Egyesült Államokban is a társadalmi jelenségek szociológiai megközelítésének létjogosultságát, és elősegítette e megközelítés társadalompolitikai érvényesülését.

A szociológiai szemlélet és a szociológiai munkákból kiolvasható társadalmi érzékenység 19. század utolsó évtizedeitől kibontakozó és a 20. században egyre inkább megerősödő *modern pedagógiai törekvésekre* is hatott (Montessori, Steiner, Freinet, Petersen és mások nézeteire). Ezek a törekvések már nem egyszerűen a gyermekkel, mint olyannal számoltak, hanem társadalmi meghatározottságával is. Törekedtek a gyermek önállóságának, szabadságának minél teljesebb megvalósítására. Támaszkodtak az új szociológiai gondolkodásból kirajzolódó társadalomképekre, és a nevelés célját a gyermek minél sikeresebb társadalmi integrációjának elősegítésében látták. A korszak más emancipatórikus mozgalmához (például a munkásmozgalomhoz és a feminizmushoz) hasonlóan a reformpedagógiai irányzatok célkitűzéseinek hátterében is a társadalmi egyenlőtlenségek és igazságtalanságok csökkentésének vágya állt. Hittek a társadalom megváltoztathatóságában, és abban, hogy a változásokat a nevelés útján (is) elő lehet segíteni. A reformpedagógiai irányzatok társadalomjobbító elkötelezettsége találkozott a szociológia társadalomjobbító elkötelezettségével.²⁷

27 E tanulmány kereteit meghaladná, ha kitérnék mindazokra a pedagógiai szemléletet formáló eszmei hatásokra, amelyek kívül esnek a szociológiai koncepciókon, noha tisztában vagyok vele, hogy nemcsak a definíció szerinti szociológiai gondolatoknak van szociológiai tartalmuk. Itt csak utalok a különböző 19. és 20. századi reformpedagógiai irányzatokra ható filozófiai eszmékre (Bergson, Nietzsche, Rudolf Steiner stb.), valamint a pedagógiai elképzelésekre szintén ható *filozófiai utópiák* (így például a marxizmus) elérendő célként vázolt társadalomképeire. Nem térek ki az önálló nevelélméleti koncepciókon alapuló pedagógiai irányzatokra sem. A reformpedagógiai törekvések eszmei tartalmáról szisztematikusan áttekintést nyújt Pukánszky Béla és Németh András *Neveléstörténete* (1996).

Egyes irányzataikra erős társadalomkritikai él volt a jellemző.²⁸

A szociológia ihletésének nyomán az elmúlt évszázadban a tudományos és a gyakorlati pedagógiai gondolkodás fogalomtára fontos szociológiai terminusokkal gazdagodott. A neveléstudományokba a „társadalmi” jelzővel ellátott fogalmak sora épült be (*társadalmi problémák / rétegek / mobilitás / előnyök / hátrányok / különbségek / egyenlőség / egyenlőtlenség / háttér / hovatartozás / szerepek / intézmények / integráció / tőke / felelősségvállalás* stb.). Meghonosodott az *oktatási rendszer*, az *oktatáspolitikai*, az *intézmény*, a *szocializáció*, a *csoporthelyzet*, a *csoporthelyzet* fogalma. A nevelési és oktatási viszonyok, az iskola külső és belső világa leírására szolgáló fogalmak jelentős része egyértelműen utal az oktatás és a nevelés alanyainak társadalmi beágyazottságára, illetve magának az oktatásnak a társadalmi meghatározottságára.

A kritikai gondolkodás kialakítása, mint az állampolgári nevelés egyik célja, a neveléstudományokban széles körben elfogadott axióma. A NAT kiemelt fejlesztési feladatai között is megtaláljuk a kritikai gondolkodás kialakításának szükségességét.²⁹ A kritikai gondolkodás követelménye és alapmetodológiája (racionális, oksági kapcsolatok feltételezése, a hipotézisek és a bizonyítékok összevetése, meghatározott eljárásrendek követése) beépült a *demokratikus állampolgári nevelés* módszertani alapjaiba.

A stabil demokráciákban a második világháborút követően a szörnyű történelmi tapasztalatok birtokában a szakpolitikák egyre nyitottabbá váltak a társadalomtudományok iránt. Támaszkodtak ezek eredményeire, és igényt tartottak visszajelzéseikre.

28 A modern reformpedagógia korszakairól, az egyes irányzatok közötti különbségekről, az ezeket jellemző inherens pedagógiai alapelvek továbbéléséről lásd Németh András és Pukánszky Béla tanulmányát (1999). A szerzők hangsúlyozzák, hogy a reformpedagógia jelentős hatást gyakorolt az európai iskolaügyre.

29 A NAT-ban és az Ember és társadalom műveltségterületen *„megfogalmazott célok szerint a kritikai gondolkodás a tanulók ismereteinek differenciálásában játszik kulcsszerepet. Abban segíti őket elsősorban, hogy el tudják különíteni a fikciót a valóságtól, a tényeket a véleményektől, átlássák a történelmi-társadalmi folyamatok mögött húzódó ok-okozati kapcsolatokat, tájékozódni tudjanak a kulturális különbségek horizontális és vertikális megjelenéseinek hálózatában. A követelmények ilyen sokrétűsége azt a nézetet tükrözi, amely szerint a kritikai gondolkodás nem egy jól definiált képesség vagy kompetencia, sokkal inkább az oktatás egészének ideális kimenetele”* (Kinyó - Baraszevich 2010:36-37).

Felismerték a demokratikus társadalmi gyakorlat rendszerstabilizáló és a politikai rendszer folyamatos megújulását elősegítő funkcióit. Az elmúlt évtizedekben kialakultak azok a közvetítő rendszerek (tudományos intézmények, projektek, kutatások, szakértői és ellenőrzői szolgáltatások, mérések, hatásvizsgálatok, a közszférában megkövetelt végzettség, a társadalomtudományi curriculumok beépítése a felsőoktatásba, folyamatos továbbképzés és kompetenciák), amelyek alkalmasak arra, hogy a társadalomtudományok szemléletét, módszereit és eredményeit „becsatornázzák” a társadalom működésében meghatározó szerepet játszó intézményrendszerbe. A nemzeti oktatási rendszerek sajátosságai kimutatható a szociológia hozzájárulása is.³⁰

A második világháború befejezése óta a közoktatás egésze Nyugat-Európában mindinkább a demokratikus állampolgári szocializáció jegyében zajlik. A társadalomismeret és az állampolgári ismeretek az oktatás gondosan kimunkált részei. Abból indulnak ki, hogy az állampolgári ismeretek és társas értékek (a tolerancia és a szolidaritás) taníthatóak, a cselekvési, valamint döntési képességek fejleszthetők. Az a már említett elvárás, hogy az iskolának elő kell segítenie az esélyegyenlőség érvényesülését, ugyancsak az állampolgári szocializáció társadalompolitikai fontosságát jelzi. Az iskola belső világa (diákönkormányzat; tanár-diák viszony; az iskola, a szülők és az iskolafenntartók viszonya) arról tanúskodik, hogy az iskolát a (demokratikus társadalmi) élet tanítómesterének tekintik.

A stabil demokráciákra jellemző *demokratikus állampolgári szocializáció* modellje politikai támogatottságot élvez. Ez a modell az érdekek sokféleségéből és az értékredek sokszínűségéből következő

konfliktusok feloldására a konfliktuskezelés kompromisszumos módjait kínálja.³¹ Olyan, konzisztens struktúra, amelynek tényezői: a formális (iskola, szervezetek, egyházak), a nem formális (család, kortársi csoportok, média, kapcsolatok hálózata), a kulturális (világkép-konstrukciók, gondolkozási, magatartási és cselekvési minták) és a diszkurzív tényezők (alaptermatikák, különböző tematizációk), valamint a tapasztalatok, élmények egymást feltételezik. Az elsődleges életvilág formális és nem formális közösségei kiegészítik benne egymást. Ezért képes a stabil demokráciákban a konfliktusok tárgyalásos, procedurális, kompromisszumokra épülő kezelésére.

Az Európai Unióban a 90-es évek második felére általánossá vált állampolgári nevelési koncepció szerint az oktatásban elsőbbségük van a tapasztalatoknak, a demokratikus állampolgárságnak és az emberi jogokat tiszteletben tartó attitűdöknek.³² Az iskolai állampolgári nevelés része az iskola belső világában érvényesülő demokrácia is. Ugyanakkor az állampolgári nevelés kérdései túlnőnek az iskola falain. A fiatalok tapasztalati tanulását elősegítő kezdeményezések társadalompolitikai támogatásban részesülnek, kereteit szakmai szempontok figyelembe vételével biztosítják.

Az állampolgári kultúrát alapvetően a demokratikus alapelvek és a jogállami normák határozzák meg. A stabil demokráciákban a 20. század második felében az önszerveződés, a társadalmi felelősségvállalás, a társadalmi szolidaritás, a demokratikus alapelvek (az emberek egyenlősége, az emberi méltóság védelme, törvényesség, ez egyetemes emberi jogok, a vélemények szabadsága, az emberek és az információk szabad áramlása stb.) az állampolgári kultúra sarkalatos értékei lettek.³³ A demokrá-

30 A francia iskolarendszerben fellelhető durkheimi jellegről a francia és az egyesült államokbeli oktatási modelleket összehasonlító Denis Meuret 2007-ben megjelent könyve (*Gouverner l'école – Une comparaison France / États Unis*) tartalmaz érdekes megállapításokat. A szerző a francia modellt, amely az egyénből indul ki, és amelyben az egyén szocializálása, valamint a szabadság és a racionalitás értékeinek a beláttatása a fő cél, egyértelműen Durkheim szerepéhez és hatásához kapcsolja. Ezzel szemben az amerikai oktatási rendszer a társadalomból indul ki. Társadalomjobbító céljainak megvalósulása érdekében az iskola segíti az egyének kreativitásának kibontakozását, önbizalmuk erősödését és problémamegoldó képességét, tehát segít abban, hogy az egyének szabadok legyenek, Durkheim kortársához, az amerikai John Dewey reformpedagógiai munkásságához kapcsolja. Magyarul lásd erről Kállai Gabriella könyvmertetését (2008).

31 A demokratikus állampolgári szocializációval kapcsolatos fejtegetéseimben 2009-ben megjelent könyvem egyik fejezetének *A demokratikus politikai szocializáció modellje* című alfejezetére támaszkodtam (Szabó I. 2009:289-292).

32 „A politikai közösséghez tartozásában definiált állampolgár átadja helyét annak az állampolgárnak, aki helyzetek és összefüggések sokaságában él közösségi életet a társadalomban”, írja az Európa Tanács *Demokratikus állampolgárrá nevelés* projektje keretén belül készített tanulmányában François Audigier (www.culture.coe.fr/citizenship).

33 Ami természetesen nem azt jelenti, hogy a társadalmi magatartásokat mindig, minden esetben ezek az értékek vezetnék, de azt igen, hogy beépültek az állampolgári magatartásokba, és fontosságukat illetően társadalmi egyetértés van.

cia működését és folyamatos megújulását biztosító, sokat emlegetett fékek és ellensúlyok hatékonyságához hozzájárulnak azok a mentalitásbeli értékek, amelyek a közjó politikai képviseletében, a közszolgálati és közalkalmazotti étkosban fejeződnek ki. A társadalomtudományi alapfogalmak jelentős része (így például a társadalmi rétegződéssel, az állammal, a kormányzattal, a demokráciával, a hatalommegosztással, a politikai intézményrendszerrel, a jogrenddel, az állampolgári jogokkal, az érdekek megjelenítésével kapcsolatos fogalmak) beszívárgott a hétköznapi tudásba, és az állampolgári gyakorlatl kapcsolatos diskurzusok aktív elemeivé vált.

Az Európai Unióban a társadalompolitika centrumában az *aktív állampolgárság* fejlesztése áll. A helyi, regionális, nemzeti, illetve transznacionális közösségek legfontosabb stabilizáló tényezője az állampolgárok aktív társadalmi szerepvállalása. Az aktív állampolgár képzése két pilléren nyugszik: az oktatáspolitikán és az ifjúsáspolitikán. Az ifjúsággal kapcsolatos szakpolitikák (oktatáspolitiká, ifjúsáspolitiká, foglalkoztatáspolitiká, szociápolitiká), az ifjúságkutatások, valamint a fiatalok társadalmi életének szinterei és formái nyitott, konzisztens alrendszer alkotnak.

Magyarországon az új Nemzeti alaptanterv is kulcsfontosságúnak tartja az aktív állampolgárságot és az állampolgári kompetencia megszerzését: „ez a kompetencia magában foglalja a közösségi tevékenységek és a különböző – helyi, nemzeti, európai – szinteken hozott döntések kritikus és kreatív elemzését, továbbá a részvételt a döntéshozatalban (elsősorban szavazás útján)”. Láthatjuk, hogy az elvárások szintjén kívánatos a kritikus állampolgári magatartás. Tanulmányomban nem térek ki külön is az alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményekben zajló állampolgári szocializáció sajátosságaira, ezt másokkal együtt többször is elemeztem. Itt most csak jelzem, hogy ez a kívánalom a gyakorlatban nem tükröződik.³⁴

Felsőoktatás és állampolgári szocializáció

A 20. század végének olyan fontos terminusai, mint a *tanuló társadalom*, a *tudástársadalom* és az *egész életen át tartó tanulás* jól jelzik a tudás és az oktatás felértékelődését. A tudás és az oktatás felértékelődése szorosan összefügg a társadalom szerkezetének alapvető változásaival. Az ipari társadalom átalakult: a második világháborút követő évtize-

dekben a legfejlettebb nyugati országokban mindinkább egy posztindusztriális gazdasági modell vált jellemzővé, amelyben a termelésben, a gazdaságban és a társadalmi viszonyrendszerben az információk technológiai előállításá, az információk feldolgozása és az információkhoz való hozzájutás játssza a központi szerepet. A társadalmi egyenlőtlenségek kialakulásában és fennmaradásában nagy magyarázó erővel bírnak a tudáshoz, információkhoz való hozzájutás egyenlőtlenségei, az infotechnika és az ismeretforrások elérhetőségében meglévő különbségek. Ebből természetesen az is következik, hogy ezeknek az egyenlőtlenségeknek a csökkentésében is jelentős felelőssége van az oktatásnak, a tudásnak és a tudás társadalmi közvetítésének.

A változások nem következhetek volna be a társadalomtudományi szemléletmód térhódítása nélkül. Ez a szemléletmód behatolt a közpolitikákba, köztük az oktatáspolitikába és a közbeszédbe. Különösen a múlt század hatvanas éveitől kezdődően jelentős szerepe volt a társadalompolitikák célkitűzéseinek megfogalmazásában, a közoktatás rendszerének demokratizálásában és folyamatos pedagógiai megújulásában, valamint az oktatás működésének értékelésében. Az oktatásnak is köszönhető, hogy a kritikai attitűdök, viták természetessékké váltak az állampolgári magatartásokban. A magatartásokba beépült társadalomtudományi szemlélet értékei (a kritikusság, a köz iránti morális felelősség, a társadalom működésével kapcsolatos tudás) kifejeződtek az állampolgári tudatosságban és a társadalmi cselekvésekben. Átalakult az egyén és a társadalom, az egyén és a hatalom, az állam és az állampolgárok viszonya. A társadalom működésének kiszámíthatósága, a közbizalom megerősödése, a hatalom demokratikus kontrolljainak működése és a jobbiztonság kedvezett annak, hogy az egyének távlati életstratégiákban gondolkozzanak.

A tudástársadalmakban a társadalomtudományi szemlélet nevelésszociológiai jelentősége túlnő a legszélesebb értelemben vett közoktatás keretein. A felsőoktatás expanziójával a modern társadalmakban a felsőfok egyre inkább azt a funkciót tölti be, amit a középfokú képzés töltött be a 20. század első évtizedeiben. A felsőoktatás expanziója válasz arra, hogy a társadalmilag elvárt iskolázottsági szint növekedett. Igaz ez Magyarországra is. A tanulás felértékelődött, a munkaerőpiacon a magasabb képzettségi szint javítja az elhelyezkedési esélyeket. A 2010-es, oktatáspolitikai OECD-jelentésből egyértelműen kiderült, hogy a globális pénzügyi válság az alacsonyabb iskolai végzettségű munkavállaló-

34 Lásd például Szabó I. 2009; középiskolásokról ld. Szabó – Örkény 1998.

kat sújtotta a legnagyobb mértékben, a legkevésbé pedig a felsőfokú végzettségűeket (ec.europa.eu). Magyarországon a munkanélküliek aránya 2011-ben a teljes népesség körében 10,7 százalék volt; 2010-ben a diplomások között 4,1 százalék.³⁵ A diplomások átlagjövedelme mindenütt, Magyarországon is magasabb, mint a kevésbé iskolázottaké. A felsőfokú végzettség az esetleges pályamódosításokat is megkönnyíti. A társadalomtudományi gondolkodás társadalmi térhódításával járó egyéni és kollektív előnyök közvetítésében megkérdőjelezhetetlen és megkerülhetetlen az egyre általánosabbá váló felsőoktatás.

Magyarországon a társadalomtudományok és a politika közötti kapcsolatrendszer másképpen alakult. A 20. század első felében az intézményesülés alacsony fokú volt. A negyvenes évek végére, a pártállami rendszer első szakaszában a szociológia intézményrendszere megszűnt, művelésére nem volt lehetőség, művelői emigráltak vagy börtönbe kerültek, esetleg a megtűrt tudományterületeken (statisztika, történettudomány, filozófia, pedagógia) dolgoztak tovább. A politikai elutasítás nem volt független a szociológia lényegéből fakadó társadalomkritikai irányultságától, szemléleti szabadságától, a társadalmi változásokat értelmező gondolati konstrukcióitól, társadalomeszményeitől és objektivitásra törekvő módszertanáról. A kádári rendszer konszolidációjával a hatvanas évek végén kialakultak az első intézményes formák: egyetemi kurzusok, majd tanszékek, kutatóhelyek, folyóiratok. A társadalompolitika azonban még sokáig nem tudott mit kezdeni a politikai ideológia ellenlábásának tűnő társadalomtudományi gondolkodással.³⁶ Csak

a rendszer utolsó másfél évtizedében, a bomlás időszakában, a hatalom eróziójának periódusában nőtt meg a társadalomtudományi diagnózisok politikai hasznosságának értéke.

A történelmi lemaradás ténye miatt is tiszteletre méltó az a szerep, amelyet a hetvenes évektől kezdődően töltek be Magyarországon az oktatással, a felsőoktatással, a fiatalokkal kapcsolatos, ekkoriban létrehozott kutatóhelyek.³⁷ Bár a szakpolitikák csak mérsékelten vették figyelembe a fiatalokkal és az oktatással kapcsolatos kutatások eredményeit (ahogy általában a szociológiai kutatásokéit is), az itt folyó kutatások sokban hozzájárultak a társadalmi önmegismeréshez, a társadalomkritikai gondolkodás legitimálásához és bátorításához, a kutatói szakmai szerepek kikristályosodásához. A kutatási eredmények mértékadó, a közügyek iránt érdeklődő értelmiségi rétegek (tanárok, felsőoktatási oktatók, kutatók, egyetemisták, újságírók és mások) számára jelentettek fontos tájékozási pontokat.³⁸ Segítettek megérteni az iskola társadalmi meghatározottságát, a politikai rendszer reprodukálásában játszott szerepét, belső világát, a fiatalok szocializációját, az ifjúsági kultúra természetét is. A *szakpolitikai hasznosulás* szempontjából különösen az oktatás-kutatók munkássága volt eredményes. Az oktatási reformokban, a tantervi reformokban, az alternatív pedagógiai műhelyek létrejöttében, az iskolával és az oktatással kapcsolatos szakmai diskurzusok felélénkülésében elévülhetetlen szerepük volt.

A rendszerváltással a korábbi kutatóhelyek többsége megszűnt. Nincs többé önálló ifjúságku-

35 A társadalom- és viselkedéstudomány szakterületen 3,7 százalék, a tanárképzés, oktatástudomány szakterületen pedig 3,6 százalék volt a munkanélküliek aránya. Az adatok forrása Juhász Ágnesnek a KSH 2010-es munkaerő-felmérésének alapján készült 2011-es elemzése: *A felsőfokú végzettség előnyei*. Educatio Nonprofit Kft. 2011. Az adatok elérhetőek a *Népszabadság Online* 2012. augusztus 14-i számában, az Ónody-Molnár Dóra „Nem túl sok a diplomás” című írásához kapcsolódó linken.

36 Itt említtem meg azt a beszédes történetet, hogy Fock Jenő, aki 1967-től 1975-ig a Minisztertanács elnöke volt (és tevékenyen részt vett az új gazdasági mechanizmus bevezetésében), a hetvenes évek elején Varsóban tett hivatalos látogatásán nyilvánosan rácsodálkozott az ottani közvélemény-kutató intézet működésére, és az őt kísérő újságírónak kifejezte sajnálkozását amiatt, hogy nálunk nincs ilyen. Nem tudta, hogy Budapesten 1969 óta működött a Tömegkommunikációs Kutatóközpont...

37 Ilyen volt a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóintézet, az Oktatókutató Intézet, a Budapesti Pedagógiai Intézet, a megyei pedagógiai intézetek, az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja, a KISZ KB Ifjúságkutató Csoportja, az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat Sajtó- és Közvélemény-kutató Osztálya. Emellett az újonnan megalapított szociológia tanszékeken és az általánosabb profilú társadalomkutató helyeken (például az MSZMP Társadalomtudományi Intézetében és a Tömegkommunikációs Kutatóközpontban) is folytak fiatalokkal kapcsolatos kutatások.

38 Nagy visszhangot váltott ki Ferge Zsuzsa 1972-es tanulmánya (*A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*). 1975-ben jelent meg Kozma Tamás nagyhatású könyve, a *Hátrányos helyzet*. Andor Mihály tanulmánya (Dolgozat az iskoláról) 1980-ban jelent meg. Széles körben volt ismert Szabó László Tamás *A rejtett tanterv* című, 1988-ban megjelent könyve is (a szerzőnek már 1982-ben is volt publikációja a rejtett tantervről).

tató hely.³⁹ Az egyetlen ifjúság-szociológiai szakirány jövője bizonytalan.⁴⁰ Igaz, az Educatio kht nagyon jelentős empirikus kutatásokat folytat, az ott készült elemzések tökéletes problémaérzékenységről és magas színvonalú módszertani felkészültségről tanúskodnak, és a szombathelyi Echo Survey kft is ifjúságkutatásokra szakosodott. És az is igaz, hogy az elmúlt évtizedekben megerősödött az egyetemek neveléstudományi kutatási potenciálja.

A nevelésszociológiai és a felsőoktatás-kutatások jelentős tudományos központja a Debreceni Egyetem. Itt 2007 óta működik a Felsőoktatási Kutató- és Fejlesztő Központ, a CHERD (Center for Higher Education Research and Development), amelynek a nevéhez jelentős nemzetközi felsőoktatás-kutatások és fontos publikációk fűződnek. És az is igaz, hogy az egyetemen, a neveléstudományi tanszékeken és intézetekben, doktori programokban, esetenként a szociológia tanszékeken kiváló kutatások folynak a fiatalokkal és az oktatással, iskolai világgal kapcsolatban.⁴¹ Az egyetemi neveléstudományi kutatóhelyek kiépülése és a jelentős publikációs tevékenység ellenére is úgy tűnik azonban, hogy ma kevesebb látható nyomuk van az iskolával, az oktatással, a fiatalokkal kapcsolatos magyarországi kutatásoknak, köztük a felsőoktatás-kutatásoknak. A döntéshozók megnyilvánulásaiban, a felsőoktatás-

39 A 2001-ben létrehozott, az Ifjúsági és Sportminisztérium alá tartozó Nemzeti Ifjúságkutató Intézet legismertebb tevékenysége a 2000-ben (akkor még csak önálló kutatási projektként folytatott) Ifjúság 2000 kutatás lebonyolítása és feldolgozása. 2004-ben került sor az Ifjúság 2004 adatfelvételére. 2008. 2004 májusában a Gyermek-, Ifjúsági és Sportminisztérium megszüntette a Nemzeti Ifjúságkutató Intézetet, jogutóda a Mobilitás Ifjúságkutató Iroda lett. Ez az iroda végezte 2008-ban az Ifjúság 2008 adatfelvételét, majd az iroda 2007-ben megszűnt, a kutatás és a kutatók egy része átkerült a Szociális és Munkaügyi Minisztériumba, a Szociális és Munkaügyi Intézetbe, a Gyermek- és Ifjúságkutatási Főosztályra.

40 A Debreceni Egyetem szociológia mesterszakán 2006-tól folyt oktatás- és ifjúság-szociológiai szakirányú képzés, de a 2011-es tanévben már nem indult a szakirány. Bízunk benne, hogy nem végeleges a szociológus mesterképzés és a szakirány szüneteltetése.

41 Megemlíteném az egyetemközi összefogással, önkéntes munka keretében folytatott *Iskola és demokrácia* kutatásokat (2005; 2008); az ELTE, valamint a Debreceni és a Pécsi Egyetem oktatóinak közreműködésével folytatott *Családi szocializáció* kutatást (2010–12); a Debreceni Egyetemen folytatott *Campus-lét a Debreceni Egyetemen* (2010–2013) című kutatást.

sal kapcsolatos törvénykezésben nem tükröződnek a hazai és a nemzetközi felsőoktatás-kutatások eredményei. (Lásd példaképpen: http://index.hu/gazdasag/vilag/2012/08/27/angrist_interju/)

A pártállami rendszer lebomlása, a piacgazdaság kiépülése és nem utolsósorban a demokratikus alapintézmények létrejötte azt az ígéretet hordozta magában, hogy a társadalomtudományi szemlélet „társadalmiasul”: a társadalomtudományok és a szakpolitikák közötti kapcsolatrendszer intézményesül, kialakulnak azok a mechanizmusok, amelyekkel keresztül a szakpolitikák figyelembe veszik és hasznosítják a társadalomtudományok eredményeit, valamint, hogy az iskolai szocializáció révén az állampolgári magatartások formálódásában megerősödnek a demokratikus értékek és készségek. Ezek az elvárások napjainkig csak kevésbé teljesültek. A társadalomtudományi szemlélet „társadalmiasulással” kapcsolatban két fő irányban fogalmazhatunk meg hiányérzetet. Az egyik irányt az oktatás, a fiatalokra vonatkozó közpolitika sajátosságai alkotják. Ezen belül most csak a felsőoktatással kapcsolatos, az elmúlt hónapokban érzékelhető oktatáspolitikai problémákra koncentrálok, nem feledve természetesen, hogy sok kérdés felvethető a korábbi időszakokra vonatkozóan is, a közoktatással kapcsolatban is.⁴² A problémák másik irányát a fiatalok állampolgári szocializációjában látom. Dolgozatom befejező részében e két probléma jelzésére teszek kísérletet.

A 2011/12-es tanévben 242 ezer fiatal tanult a felsőoktatásban.⁴³ Közvetlenül őket és az utánuk következő fiatalokat érintik a felsőoktatásban a 2012–13-as tanévtől életbe lépő változások.⁴⁴ Közvetve és hosszú távon azonban a magyar társadalom egészét, amennyi-

42 Így a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas aránya, az iskolai szegregáció, a speciális nevelési igényű tanulók oktatásának kérdései, a helyi sajátosságok figyelembe vétele a közoktatásban, az esélyegyenlőséget segítő intézkedések, kezdeményezések, módszerek rendszerének hiánya, az iskolai demokrácia kérdései, az iskolai gyermekvédelem helyzete stb.

43 „Az államilag támogatott képzésben részt vevők aránya a nappali tagozaton folyamatosan csökken: a 011/2012-es tanévben kicsivel több mint 73%, míg 10 évvel korábban közel 86% volt” (*Oktatási adatok* 2011/2012:3).

44 Több szakon jelentősen csökkentek a felvételi keretszámok, csökkentek az állami finanszírozású keretszámok, bevezették a részben állami finanszírozású férőhelyeket, változtak a felvételi ponthatárok, változott a költségtérítés mértéke, az állami finanszírozású képzésbe bekerülő hallgatóknak szerződésben kell vállalniuk, hogy a végzésüket követően meghatározott ideig Magyarországon kell dolgozniuk.

A felsőfokú végzettségűek aránya korosztályonként (százalék)⁴⁵

Ország	25–64 évesek	25–34 évesek	55–64 évesek
Dél-Korea	38,8	63,1	13,2
Norvégia	36,7	46,8	27,2
Egyesült Királyság	36,9	44,9	28,7
Belgium	33,4	42,5	23,4
Svédország	33,0	42,3	26,9
Finnország	37,3	39,4	29,0
Szlovénia	23,3	30,4	16,7
Magyarország	19,9	25,1	16,3
Ausztria	19,0	21,1	15,9
Szlovákia	15,8	20,6	12,1
Csehország	15,5	20,2	10,8

Forrás: OECD Factbook, 2011. In: Romkocsák népe? HVG 2012. augusztus 4. 57. oldal

ben elfogadjuk, hogy a felsőoktatásnak fontos helye van a tudásalapú társadalom megerősödésében.

A felsőfokú végzettségűek arányát tekintve a 25–34 évesek körében az OECD 2011-es adatai szerint Magyarország nincs olyan jó helyzetben, mint Dél-Korea, Norvégia, az Egyesült Királyság, Belgium, Svédország, Finnország és Szlovénia, de valamivel magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya, mint Ausztriában, Szlovákiában és Csehországban.

A diplomások jelenlegi aránya Magyarországon a 25–34 évesek körében nem tekinthető magasnak, különösen akkor nem, ha tudjuk, hogy az Európai Unióban jelenleg 32,3 százalék az arányuk, és, ha figyelembe vesszük, hogy Magyarország is elfogadta az Európai Bizottság célkitűzését, hogy ez az arány 2020-ig érje el a 40 százalékot. Nézzük meg, hogy ha figyelembe vesszük a most életbe lépő változások közül a hallgatókat közvetlenül is érintő változások (a felvételi keretszámok csökkentése és a költségtérítési férőhelyek arányának növekedése) hatásait, akkor az előrejelzések szerint mennyi esélye van annak, hogy ezt az arányt elérjük.⁴⁶ Hermann Zoltán

45 A statisztika a harmadfokú képzésben végzettségűek (egyetemi, főiskolai végzettségűek, felsőfokú szakképzésben végzettséget szerzők) arányát mutatja.

46 E tanulmány kereteit és szakmai felkészültségemet meghaladja, hogy a tervezett és életbe lépő intézkedések teljes körét és várható következményeit érintsem. Csak jelzem, hogy a felsőoktatásból való forráskivonásnak (a Széll Kálmán terv szerint a források egyötödét ki kell vonni a felsőoktatásból) hosszú távú következményeire a rektori konferencia is figyelmeztetett. Itt jegyzem meg, hogy a férőhelyek számának nagyarányú csökkentése és a térítésköteles férőhelyek arányának növelése, valamint az „önfinanszírozó felsőoktatás” eszméjének esetleges megvalósítása az *esélyegyenlőség* elvének sérelmével jár.

és Varga Júlia 2020-ig előrejelzést készítettek egy általuk kifejlesztett mikroszimulációs modell szerint, melynek pontosságát a 2005-ös mikrocenzus adatai is, a KSH Munkaerő-felvétel adatai is igazolták. A szerzők több oktatáspolitikai döntés várható hatását is szimulálták (például a tankötelezettség határának leszállítása), köztük a 2012-ben életbe lépő felsőoktatási változások (a felvételi keretszám csökkentése, növekvő költségtérítés, az állami finanszírozású férőhelyek számának csökkentése) hatásait.

Az eredmények azt mutatják, hogy a korlátozások hatására már a 2011-től 2020-ig tartó rövid idő alatt is csökkenni fog a diplomás fiatalok aránya ahhoz képest, mint ha nem történtek volna a felsőoktatás hallgatói létszámát és az oktatás finanszírozását érintő oktatáspolitikai változások.⁴⁷ Az életbe lépő változások nyomán „2020-ban a 20–24 évesek között csaknem 2 százalékponttal lesz kisebb a felsőfokú végzettségűek aránya a férőhelyszám korlátozás hatására, mint az alapverzióban (...). A diplomát szerzőknek csak nagyon kis hányada szerzi meg 20–24 éves kora között a végzettséget. A férőhelyek korlátozásának hatása ezért még nagyobbnak mutatkozik a 25–29 éves korcsoportban. A 25–29 évesek között 4 százalékponttal kisebb arányban lesznek diplomások a felsőoktatási férőhelyek korlátozása következtében az eredmények szerint 2020-ban. A 30–34 éveseknél kisebb hatást látunk, ami abból következik, hogy közülük sokan még a régi szabályok mellett jutottak be a felsőoktatásba.” (Hermann – Varga 2012:71)⁴⁸ Úgy

47 Ha változatlanok maradtak volna a feltételek, a diplomások részaránya 2010 és 2020 között a 30–34 évesek körében elérte volna a 28 százalékot (Hermann – Varga 2012:72).

48 2012-ben 30 ezerrel kevesebben jelentkeztek felsőoktatási intézményekbe, mint a 2011/12-es tanévben.

tűnik, hogy az új felsőoktatási intézkedések hatására Magyarország távolabb kerül attól, hogy 2020-ra megközelítse az Európai Unió 40 százalékos célkitűzését, és távolabb kerül saját vállalásától is, amely szerint a 30–34 évesek körében a diplomások aránya 30,3 százalékra nőne 2020-ig.

A diplomások arányának csökkenése hosszú távon több szempontból is káros hatásokkal járhat. Egyrészt azért, mert a nemzetközi adatok azt mutatják, hogy a diplomások aránya, valamint a költségvetés felsőoktatásra fordított aránya összefügg az adott ország fejlettségével, sikerességével, gazdasági és tudományos teljesítőképességével, és mindezek következtében a társadalomban elérhető életszínvonalal. Másrészt az új felsőoktatási intézkedések csökkentik az egyetemek tudásteremtő és tudásközvetítő potenciálját. Harmadrészt az egyes szakokon a férőhelyek számának nagyarányú csökkentése és a térítésköteles férőhelyek arányának növelése, akár csak az „önfinanszírozó felsőoktatás” eszméjének esetleges megvalósítása az esélyegyenlőség elvének sérelmével jár. Negyedrészttel abban ragadható meg a társadalmi kár, hogy a bevezetett változások nem érintik a tudástársadalom normái felől fontosnak ítélt kérdéseket: a képzés tartalmi elemeit, a közvetített tudás korszerűségének, társadalmi hasznosulásának és hasznosíthatóságának kérdéseit. Végül problémát jelent, hogy az a minta, amelyet az új felsőoktatási törvény és bevezetésének módja okoz a társadalmi kérdések, problémák megoldásának és kezelésének kevésbé hatékony mintája, mint a konszenzusereső, tárgyalásos, a szaktudományi szolgáltatásokat igénybe vevő minta.

Visszakanyarodva tanulmányom gondolati kezeire, úgy vélem, hogy a 2012/2013-as tanévtől életbe lépő törvényi változások több kihívást is jelentenek a társadalomtudományok számára. Felvetik azt a kérdést, hogy politikai döntéshozók számára mit jelentenek a társadalomtudományok? A felsőoktatásban az elmúlt években érzékelt problémákra (a felsőoktatás expanziója, az azonos szakokon folyó képzés különböző színvonala a különböző felsőoktatási intézményekben, a Bolognai modell érvényessége a tanárszakokon, a felsőoktatás finanszírozásának nehézségei stb.) adott szakpolitikai válaszokban vajon miért nem érvényesült a társadalomtudományi szemlélet? A döntés-előkészítők és a döntéshozók mennyire vették figyelembe a felsőoktatás-szociológia, a nevelésszociológia, az oktatás-gazdaságtan és más tudományágak kutatási eredményeit? Milyen normatív elemek húzódnak meg a felsőoktatás-politika változásai mögött? Milyen rendszersajátosságai

és prioritásai vannak az érintett intézkedésekben tükröződő döntési logikáknak? Milyen normatív társadalomkép húzódik meg a felsőoktatási törvények mögött? Úgy vélem, a felsőoktatásban végbemenő változások olyan kihívások, amelyek értelmezésében a társadalomtudományok morális felelősségének és kritikai szemléletének örökségét, valamint az oktatásra és a felsőoktatásra vonatkozó szociológiai tudást jól lehet hasznosítani.

A másik irányt az állampolgári szocializáció kérdései jelentik. Ezen belül most csak a felsőoktatásban zajló szocializációt érintem. Magyarországon a felsőoktatás társadalmi innovációban (tudományos kutatások, találmányok, újítások, tudástranszfer) betöltött szerepe ismertebb és elfogadottabb, mint az a szerep, amit a modern demokráciákban a társadalmi mentalitások alakításában és a demokrácia intézményeinek megújításában betölthet. Úgy gondolom, hogy a demokratikus alapeszmények mentén szerveződő társadalmi minta nézőpontjából különösen fontos, hogy a leendő diplomások szakmai szocializációja korszerű szakmai tudáson, inspiratív intézményi légkörben, demokratikus hatalmi viszonyok között és demokratikus értékek mentén folyjon. A magyarországi egyetemi szocializációról keveset tudunk, kutatása napjainkban kezd önálló kutatási területté válni.⁴⁹

Az egyetemi szocializáció jelentősége abban rejlik, hogy az egyetemi életszakaszban alakulnak ki az életutak alakulásában fontos személyes és szakmai kapcsolatok, és ekkor kristályosodnak ki a generációs, az állampolgári és a szakmai identitások értékalapjai is. Nagy jelentősége van annak, hogy a hallgatók intézményes kapcsolatrendszerét milyen írott és íratlan szabályok, normák, minták szabályozzák, a formális egyetemi csoportok között milyen kapcsolati minták, intézményesült viszonyok szolgálnak számukra tapasztalati bázisul. Az egyetemi szocializáció sikerességét az minősíti, hogy mennyire készíti fel a hallgatókat a további szakmai életútjukon várható nehézségekre, konfliktusokra, problémákra, és milyen konfliktuskezelési mintá-

⁴⁹ Mindenekelőtt Pusztai Gabriella *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig* című, 2011-ben megjelent, átfogó munkájára utalnék, melyben a szerző a nemzetközi elméletek és kutatások számbavétele mellett a témával kapcsolatos saját kutatásait is összegzi. Fontos hozzájárulás az a kétkötetes tanulmánykötet is, amely 2012-ben jelent meg *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok* címmel, a Debreceni Egyetemen zajló, az OTKA által támogatott Campus-lét a Debreceni Egyetemen: Csoportok, csoportkultúrák, csoporthatások című kutatás eredményei alapján.

kat tud nekik felkínálni. Az egyetem a társadalmi viszonyok sűrítvényeként leképezi az egyetemen kívüli világot, ugyanakkor saját, önálló világgal is rendelkezik. Ebben a sajátos világban zajlik a hallgatók szocializációja. Itt formálódnak azok a kortársi csoportok, amelyek folyamatosan alakítják az egyetemista kultúrát.

A hallgatók szakmai és állampolgári szocializációjában az oktatók kulcsszerepet játszanak. Ők a tudás felépítésének és alkalmazásának mintái, és ők jelentik meg a szakmai magatartásokat. A velük folytatott interakciókból derülnek ki a szakmai igényesség és a szakmai ethosz helyi értékei. A demokratikus állampolgári szocializáció olyan fontos értékei, mint az igazságosság, a törvényesség, a jogszerűség, a kiszámíthatóság, az állampolgári ethosz, a teljesítményelvűség az oktatók gyakorlatán keresztül válnak a hallgatók számára értelmezhető és értelmezendő tapasztalatokká. A napi kapcsolatokban rajzolódik ki az egyes oktatók habitusa, és jutnak a hallgatók az olyan fontos állampolgári tapasztalatok birtokába, mint például, hogy érték-e a kritikusság, a vitakészség és az autonóm gondolkodásmód, valamint, hogy a konfliktusok kezelésében, a hallgatókat is érintő ügyek nyilvánosságában milyen elvek és eljárások érvényesülésére számíthatnak. Az oktatók csoportvilágáról, a csoportképződés folyamatiról, az oktatói érdekviszonyokról, az úgynevezett akadémiai közösségek működéséről és értékrendjéről sok tapasztalati tudással rendelkezünk ugyan, de Magyarországon csak sajnálatosan kevés kutatási eredménnyel.

A tudásközvetítéshez kapcsolódóan az oktatók sajátos hatalommal rendelkeznek a hallgatók felett. A modern demokráciákban ez jogilag szabályozott keretek között érvényesül, és a hatalom ellenőrzésében a hallgatók érdekvédelmének, a minden oktatóra vonatkozó hallgatói értékelésnek, valamint a társadalmi nyilvánosságnak is szerepe van. Más kérdés, hogy az egyes egyetemeken hogyan realizálódnak az intézményes lehetőségek.

A hallgatók számára az oktatók sajátos szervezeti hatalmat is megtestesítenek. Az oktatók világa reprezentálja a legközvetlenebbül a hatalmi és függőségi viszonyokat. Rajtuk keresztül érvényesülnek az akadémiai világ hierarchiái (Bourdieu 1984). A tanszékek, intézetek, karok hierarchikus rendszeréből, az egységek élén állók pozícióiból, az oktatói besorolásokból, valamint a tudományos fokozatokból kirajzolódó struktúra egy bonyolult hatalmi viszonyrendszert jelenít meg, amelyben a hallgatóknak meg kell tanulnia kiigazodni. Az egységeken

belüli és az egységek közötti, a különböző hatalmi erőtereken zajló konfliktusok, a szervezeti hatalom megtartásáért, megszerzéséért vagy befolyásolásáért folytatott küzdelmek sokszor rejtve maradnak a hallgatók előtt, ám nem kétséges, hogy az egyetem intézményes szocializációs hatásaiban ezek a hatalmi viszonyok is érzékelhetőek.

A formális egyetemi csoportok körében sajátos szerepe van a kortársi szocializációban a Hallgatói Önkormányzatnak. A HÖK az egyetemi struktúra hatalmi tényezője, és mint ilyen, szerepet játszik a hallgatók jelenlegi és a későbbi állampolgári szerepeinek értelmezésében is, a hatalom természetrajzáról alkotott elképzeléseikben is. Működése a politikai struktúrák működését modellálja. Választási eljárásai, döntései, hatalomgyakorlásának sajátosságai, érdekvédelmi tevékenysége a politikai hatalomgyakorlást reprezentálják. A politikai szervezetek és struktúrák iránti bizalom megalapozása nem a HÖK-kel kezdődik ugyan, hanem a középiskolai diákönkormányzattal, és a politikai élethez való viszony más elemei (a család társadalmi helyzete és hagyományai, személyes tapasztalatok, eszmék, kulturális minták, politikai, szervezeti aktivitás stb.) is szerepet játszanak benne, de e bizalom alakulásában a HÖK-nek egyedülálló lehetőségei vannak. A hallgatók a hallgatói önkormányzat tagjaiként szerezhetnek közvetlen tapasztalatokat a szervezeti politizálásról, a részvételtől, a képviseleti demokráciáról, a hatalomgyakorlás törvényességéről, a társadalmi nyilvánosságról, a demokrácia játékszabályainak érvényesüléséről (Dusa – Sörös 2010; Pusztai 2011; Nyüsti 2012). A HÖK-kel kapcsolatos kutatások fontos jelzése, hogy a hallgatói önkormányzatoknak nincs igazán erős vonzerejük, nem válnak igazán az állampolgári aktivitások gyakorló terepeivé. Csak viszonylag kevesek számára jelentik az egyetemi politizálás keretét, visszacsatolási rendszerük nem igazán hatékony (Nyüsti 2012).⁵⁰

A kortársi szocializáció legfontosabb közegét a közvetlen társas kapcsolatok jelentik. A folyamatosan jelen lévő vonatkoztatási csoportok válnak

50 A debreceni egyetemi hallgatók politikai és közéleti tevékenysége alacsony. 90 százalékuk soha nem folytat politikai, közéleti tevékenységet, 74 százalékuk nem végez semmilyen önkéntes munkát. Családi körben azonban többségük, 90 százalékuk beszélget szüleivel politikai kérdésekről. Viszonylag sokakat vonz a szélsőjobb oldali szubkultúra. 43 százalékuk szimpatizál valamilyen mértékben a szélsőjobb oldali csoportjával – egyenyedük „teljes mértékben” elfogadja őket, háromnegyedük pedig „inkább”.

az életvezetési, kulturális, magatartási, fogyasztási, gondolkodási és viselkedési minták legfontosabb öntőformáivá. A hallgatók csoportvilágában formálódnak azok a csoportkultúrák, amelyek támpontokat és mintákat kínálnak az egyén számára ön maga, társadalmi környezete, illetve a más csoportok értelmezéséhez. Közvetítik a társas élet tartalmi és formai elveit, a különböző helyzeteknek megfelelő viselkedésmintákat, és megszürik az egyetemen belüli és kívüli hatásokat. A csoportok értékrendje befolyásolja az állampolgári és a szakmai magatartásokat. Bár az egyetemi csoportok egy része nem kapcsolódik közvetlenül az egyetemi főtevékenységekhez, ezek is értelmező keretei az egyetemi viszonyoknak, az egyetemen belüli és kívüli magatartásoknak, a munka világának.

Az egyetemi szocializáció az informális csoportokban elsősorban a szabadidő-tevékenységek mentén zajlik. A Campus-lét kutatás szerint viszonylag keveseket vonzanak az egyetemen belül a sporttal, mozgással kapcsolatos tevékenységek, a szakmai előadások, konferenciák, a hobbitevékenységek és a zenéhez kötődő tevékenységek. Elenyésző azok aránya, akik az egyetem szervezésében művészetekhez kötődő alkotó tevékenységeket folytatnak, és azoké is, akik önkéntes munkát végeznek. A magas kultúrával kapcsolatos közös tevékenységek csak a hallgatók töredéke esetében bizonyultak csoportképző tényezőnek. Fontos kutatási tapasztalat, hogy az egyetemi élethelyzettel csak viszonylag ritkán jár együtt szakmai, művészeti, tudományos szabadidő-tevékenység. Ez minden bizonnyal összefügg a kultúra fogalmának átértelmeződésével, valamint az értelmiségi szerepek átalakulásával.

A magyarországi kutatások az egyetemi szocializáció szegmentáltságáról tanúskodnak. Az egyetemi élethelyzetekben mindazonáltal a szakmai és állampolgári szocializáció összefonódik egymással. A tudásalapú társadalomhoz egyaránt nélkülözhetetlen a sikeres társadalmi integrációt és önmegvalósítást biztosító, folyamatosan megújulni képes szakmaiság és a társadalmi folyamatokat racionálisan néző, összefüggéseiben elemezni képes, kritikai attitűddel rendelkező, együttműködésre, korrekcióra képes, demokratikus értékeken alapuló állampolgári magatartás. Ezért úgy gondolom, hogy az egyetemi szakmai és állampolgári szocializációt csak együtt szabad tanulmányozni.

A politikai kultúra néhány sajátossága

A szocializáció mindenkori modelljének jelentősége az, hogy erősíti és újratermeli a politikai kultúra azon sajátosságait, amelyek magával a modellel összhangban vannak. Ebből a szempontból tudjuk értelmezni azt a politikai kultúrát, amelyből táplálkozik a politikai szocializáció autokratikus modellje, és amelynek bizonyos vonásait újra és újra fel is erősíti.

Magyarországon történelmileg megoldatlan konfliktusok éleződtek ki és vezettek el egy sajátos, *a társadalom politikai megosztottságát fenntartó és újratermelő politikai kultúrához*, amelynek a hagyományai sajátos folyamatosságokként több száz évre nyúlnak vissza.⁵¹ A megosztottság a politikai kultúra meghatározó vonása. A megosztottság a rendszerváltással és a pártstruktúra formálódásával felerősödött, a határvonalakat nyilvános diskurzusok fogalmazták át újra és újra (Szabó I. 2009:168-209). Az egyéni és kollektív politikai önmeghatározások fontos része lett annak a választóvonalnak a meghúzása, amely a mindenkori másoktól elválasztja az érintetteket.

Úgy tűnik, 2010 után tovább mélyültek az árkok. A pártstruktúra átalakulásával, a pártok eszmei profiljának módosulásával, a választásokat megnyerő pártkoalíció nagyfokú támogatottságával sokak kényszerültek arra, hogy személyes politikai hovatartozásukat ismét végiggondolják. A politikai alapú megosztottság a mindennapi életet, a gazdasági és a kulturális életet egyaránt áthatja. Ezt a magyar politikai kultúrában kontinuosnak számító vonást a társadalmi gyakorlat politikailag értelmezhető feltételrendszere fenntartja és tovább erősíti. A székértáborok és az ezeket elválasztó árkok elmélyülése szo-

51 A társadalom megosztottságának sok évszázados hagyománya van. A magyar társadalmat és különösen a mindenkori elitet már az ország három részre szakadása idején megosztottság jellemezte. Tanulságosak ebből a szempontból is Antonio Giovanni da Burgio pápai nuncius pápának írt levelei a mohácsi vész előtti magyar viszonyokról. Megosztott volt a magyar társadalom a reformáció és az ellenreformáció időszakában, a törökök elleni harcok és a Habsburg-ellenes függetlenségi küzdelmekben, a szövetségesek és a politikai alternatívák kérdésében is (kurucok, labancok). A modern magyar történelmet ugyancsak végigkísérte a megosztottság ténye, amelyet talán a legjobban a keleti-nyugati orientáció, illetve a „harmadik út” dilemmájával és a szövetséges rendszerekhez fűződő viszony dilemmájával tudunk a legáltalánosabban érzékeltetni.

rosan összefügg azzal, hogy a politikai szocializáció adott modelljében a konfliktusok kompromisszumokon alapuló kezelésének nincs helye, és hogy az ezt elősegítő mechanizmusok, eljárások, technikák az előző modellekből is hiányoztak. A domináns politikai szereplők által megjelenített kül- és belpolitikai konfliktusokban nem a kompromisszumok megtalálása, hanem sokkal inkább az tűnik normának, ha a kompromisszumkészségnek még a látszata sem vetődik fel. A konfliktusok élezése összekapcsolódik az igazság és a politikai erő sajátos felfogásával.

Ugyancsak nem előzmények nélküli a politikai kultúrában az a kétarcú társadalmi gyakorlat, amely a társadalmi élet legkülönbözőbb területein jellemzi a szereplők jogi szabályozottsághoz való viszonyulását. Napjainkban erős társadalmi evidenciának tűnik, hogy a különböző javak (pályázatok, pozíciók, vezető tisztségek, meghirdetett státuszok, ösztöndíjak, települési beruházások, beruházási támogatások) elnyerése a kormánypárt iránti lojalitás függvénye. Bár vannak visszamenőlegesen meghozott törvények és időről időre napvilágra kerülnek előre meghozott döntések, a törvényesség látszata azonban rendszerint nem vagy csak kevésbé sérül.⁵² A politikai kultúra olyan sajátosságáról van tehát szó, amelynek alapja egy kettős társadalmpolitikai gyakorlat. Ez a társadalmi gyakorlat egyszerre számol a jogrend látszatok szintjén lejátszandó játékszabályaival és a játékszabályok mögött érvényesülő, a klientalizmus háttéralkuira és a politikai lojalításra épülő érdekérvényesítési eljárásokkal. Nem nehéz felismernünk ebben a magatartási mintában sem a korábbi korszakok, különösen a Kádár-korszak kétarcú, hipokrita társadalmi gyakorlatának továbbélt mintáját.

A megosztottság és a kétarcú társadalmi gyakorlat három további sajátossághoz kapcsolódik. Az egyik a *bűnbakkepzés*, a mindenkori ellenfél *ellenességként* való megkonstruálása és kezelése. Ahol áthidalhatatlannak tűnő politikai megosztottság uralja a társadalmi létet, ott a felelősség kérdése is átértelmeződik. Éles határokat lehet húzni a „mi” és az „ők” közé, és a hibákért a felelősséget a mindenkori másik, ellenséges csoportba sorolt félre lehet háríta-

ni. A bűnbakkepzés és a felelősségáthárítás kedvez a társadalmi gyűlölet, az előítéletesség megerősödésének, a kisebbségekkel szembeni ellenséges magatartásoknak, a racionális beszédmódot kiszorító érzelmi, indulati, hitelvű értelmezések, összeesküvés-elméletek térhódításának. A másik sajátosság, amely a megosztottsággal és a kétarcú társadalmi gyakorlattal összefügg, a *politikai előjogok* kondicionálódása. Az egyenlőtlenségből és teljesítmények, az érdemek relativizálásából logikusan következik az a sajátos társadalmi norma, hogy a politikai lojalitás, a nepotizmusra jellemző kapcsolati tőke előbbre való a szakmai szempontoknál. Végül a harmadik sajátosság a kognitív disszonancia-redukció mechanizmusainak társadalmi méretű működése.⁵³ A kognitív disszonancia-redukció mechanizmusai erősíthetik a politikai igazodás kényszerét, de erősíthetik a közömbösséget is: a társadalmi magatartásokat a közszférához való közömbös és kívülről való viszonyulás felé tolják, hibernálják a szolidaritás érzését. A disszonáns tartalmak redukálásának kényszere a szolidaritás elutasítása irányába fordíthatja a politikai igazodást kereső magatartásokat: azok ellen, akik a hagyományos vagy hagyományostól eltérő tiltakozás formáit választják, azaz, azt teszik, amit mi nem teszünk meg, amit nem merünk megtenni.

Az intézmények iránti bizalom alacsony szintjében, a hatalom túlkapásaival kapcsolatos társadalmi passzivitásban, a közéletből való kivonódás formáiban az alattvalói magatartás, az „úgyis mi húzzuk a rövidebbet” évszázados kollektív tapasztalatai húzódnak meg. Ugyanakkor ez a sajátos passzivitás, a politikai lojalitás felértékelődése egyfajta társadalmi

53 A kognitív disszonancia elméletének lényegét szerzője abban foglalja össze, hogy „1. A kognitív elemek között lehetségesek disszonáns vagy 'nem megfelelő' kapcsolatok. 2. A disszonancia jelenléte a disszonancia redukciójára, illetve a disszonancia növekedésének elkerülésére irányuló nyomást idéz elő. Ezen nyomás megnyilvánulhat viselkedésszerű és kognitív változásokban, valamint az új információkkal és véleményekkel szemben tanúsított óvatosságban” (Leon Festinger 2000:76). A különböző opciók közötti választás tehát bizonytalansággal, feszültséggel, szorongással járhat, amelynek következményeképpen felértékelődik előttünk az az opció, amelyet választottunk, elfogadjuk a mellette szóló érveket és redukáljuk az ellene szólókat; megerősítjük magunkat választásunk helyességében. Így könnyebb szembenéznünk azzal, hogy esetleg nem jól döntöttünk. Véleményem szerint ennek a szociálpszichológiai elméletnek a társadalmi méretű érvényesülésére az elmúlt száz évben többször is sor került a gyakori rendszerváltásokat megélt közép-európai társadalmakban.

52 Ezt láthattuk a trafikpályázattal kapcsolatban (kiderült, hogy a koncessziót többségükben pártlojalitásukról ismert személyek és ezek cégei nyerték, eredetileg viszont családi vállalkozásokról, rokkantokról, gyedről visszatérőkről volt szó), vagy a 2013-as földbérleti törvénnyel kapcsolatban (a törvény a nagybirtokok kialakulásának kedvez, a kisbérletet, családi gazdálkodásokat hátrányos helyzetbe hozta).

támogatást is nyújthat ahhoz, hogy a politikai kommunikációban a tiltakozás másoknak semmilyen kárt nem okozó formái is egyfajta normaszegésként, deviáns politikai magatartásként, társadalmi botránycsként tudjanak tematizálódni. A kognitív disszonancia-redukció fékező hatásai a politikai kultúrát eltávolítják a demokratikus politikai kultúra szolidaritás-felfogásától, a demonstrációk, tiltakozások normatív támogatottságától és az állampolgári szocializációban játszott szerepük társadalmi elfogadottságától.

A hasonlóságok konzerválódása és újratermelődése

Úgy vélem, a politikai kultúrában érvényesülő kontinuum sajátosságokat csak úgy tudjuk értelmezni, ha az aktuális politikai hatalomgyakorlással összefüggő feltételeket, a generációkat összekötő szocializációs modelleket és a történelem hosszú korszakait összekötő hosszú hatásokat, a francia Annales Iskola által kimutatott és a magyar társadalomtörténetet is megjelölő „longue durée” hatásokat egyaránt figyelembe vesszük.

A mindenkor társadalmi tudat egyik törésvonala történelmileg abból származtatható, hogy a „leváltott” politikai rendszerekhez kötődő identitásminták tovább éltek az új politikai rendszerben is, miközben megerősödtek az új viszonyoknak megfelelő identitásminták is. A társadalmi tudat konzervatív a szónak abban az értelmében, hogy sokáig megőrzi az évtizedeken át bevésődött, védekező politikai reflexeket, kedvezőtlen tapasztalatokat. Ezek nem múlnak el nyomtalanul a változások hatására sem (Szabó I. 1989:762). A politikai szocializáció rendszerváltás előtti és utáni mintáiban fellelhető hasonlóságok egyik magyarázatát abban találjuk, hogy a politikai szocializációban olyan viszonyulási módok, magatartási minták, reakciókészségek, politizálási stratégiák élnek tovább, amelyek a korábbi viszonyok között alakultak ki és bizonyultak használhatóknak.

A családi szocializáció közvetíti a társadalomtörténeti kontextusban formálódott, családtörténetbe ágyazódott, a politikai rendszer- és modellváltásokon átívelő, kontinuum, de korlátozott érvényű magatartási mintákat. A családnak a rendszerváltás előtt is volt egy bizonyos autonómiaja: a kemény diktatúra éveiben sem lehetett teljesen kiiktatni a családi hatásokat, még, ha a rendszer mindent meg is tett visszaszorításuk érdekében, és keményen is

harcolt érvényesülésük ellen.⁵⁴ Az evolutív társadalomfejlődési utat bejáró, stabil demokráciákban viszonylag magas arányban egyeznek a szülők és gyermekeik politikai értékorientációi, akármelyik politikai értékvilágról van is szó, miközben a hétköznapi élet értékvilága tekintetében igen nagyok a generációs különbségek (Percheron 1989; Jennings & Niemi 1984). A huszadik századi magyar történelem sokszor radikális politikai érték- és ideológiaváltással járó fordulatait megélt magyar társadalomban természetesen nincsenek ilyen szoros összefüggések a nemzedékek politikai értékrendjében, hiszen a családok által közvetített értékrendek a politikai fordulatok nyomán többször is elveszítették legitimitásukat, de azért vannak ilyenek.⁵⁵ Ugyanakkor a család a nyilvánosság szintje alatt is tudja valamelyest őrizni és tovább adni a korábbi politikai korszakok formális (iskolai, intézményes) és diszkurzív (tematikák) politikai szocializáció ismereti, érzelmi, magatartási elemeit. A családi szocializációban elsősorban a rejtett hatásokat fedezhetjük fel: a longue durée-hatásokat, az eredetileg rendszerszintű (például premodern, feudális, polgári stb.), de személyessé és familiárisá asszimilált hatásokat. A hosszútávon érvényesülő hatásokat mutatják például a családban szokásos konfliktuskezelési minták, az embereszmények és érdekérvényesítési stratégiák.⁵⁶ „A család a valóság sajátos optikájú és szempontrendszerű társadalmi leképezésével (Berger – Luckmann 1967) járul hozzá a szocializációhoz: megnevez, újraértelmez, értéktulajdonításokat végez, legitimál, szabályoz, mérlegel, bátorít vagy elbátortalanít, instruál, tapasztalatokat összegez, elveket kristályosít ki. A családok különböző mértékben kidolgozott világgépeket vagy legalábbis világfelfogásokat alkotnak és örökítenek tovább, s ezek feltehetően legkidolgozottabb része a társadalmi valóság képe” (Csákó, Murányi, Sik, Szabó I. 2010). A család tehát lényegi konzervatív-

54 Jellemző például ezekre a törekvésekre, hogy az ötvenes évek olvasókönyveiben szerepelt a kis Pavel Morozov története, azé a kisfiúé, aki feljelentette szüleit az NKVD-nél.

55 Karácsony Gergely egy 2005-ös tanulmányában mutatta ki, hogy azok, akiknek a családja üldöztetéseket szenvedett el a kommunizmus évtizedeiben, jóval nagyobb arányban rokonszenveztek a jobboldali pártokkal, mint mások.

56 A családi szocializáció rejtett hatásaival kapcsolatos fejtegetéseimben támaszkodom a Csákó Mihállyal, Murányi Istvánnal és Sik Domonkossal közösen írt tanulmányunkra, mely a *Társadalomkutatás* 2010/4. számában jelent meg.

vizmusa, a múlt és a jövő közötti közvetítő szerepe révén a rendszerváltással járó „halmozott bizonytalanságok” nyomásában a viszonylagos folytonosság biztonságát tudta nyújtani.

A politikai kultúra rendszerváltás előtti és utáni mintáiban fellelhető hasonlóságok másik magyarázatát abban lelhetjük fel, hogy a társadalomban élés folytonossága révén az állampolgári kultúrában megőrződik a korábbi politikai korszakok értékvilágának és magatartási mintáinak sok eleme, miközben a rendszer- és hatalomváltások módosítják, új elemeket visznek bele. Az iskolai állampolgári szocializáció a Kádár-korszakban már alacsony hatásfokú volt, a rendszer reprodukálásában, a kettős szocializáció megtanulásában még szerepet játszott, de a rendszer folyamatos megújításában, mentális támogatásának biztosításában már nem (Szabó I. 2000). Az iskolai állampolgári szocializáció, az iskola rejtett tanterve révén azonban sikeresen közvetített olyan, a társadalmi tapasztalatokkal harmonizáló magatartási mintákat, amelyek lényege egyfajta kettősség, a kodifikált játékszabályok és a játékszabályok mögött zajló háttéralkuk, kijárások, informális érdekérvényesítések szimbiózisa volt.

Magyarországon a rendszerváltás utáni első években az evolutív társadalomfejlődést követő stabil demokráciákban ismeretlen helyzet állt elő: a társadalom tagjainak jelentős része kényszerült állampolgári identitása újrafogalmazására. Ebben a reszocializációs kényszerben csak kevés számíthattak a családra, és egyáltalán nem az iskolára. Elsősorban bizonytalan tapasztalataikra, a korábbi magatartási mintákra, valamint a politikai diskurzusokra, a pártokra és a pártok megszemélyesítőire, vezetőire tudtak támaszkodni. Több kutatás is kimutatta, hogy Magyarországon az állampolgárok identitásának formálására minden más tényezőnél nagyobb hatással vannak a pártok és a pártok vezetői (Karácsony 2006; Tóka 2006). Megnőtt a politikailag vezetett diskurzusok szerepe az identitásokban. Az identitások szempontjából nehéz időszak volt ez: a „halmozott bizonytalanságok” (Csanádi 1995) időszaka. A társadalomnak új feladatokkal, új pozícióban levőkkel, új normákkal, egymásnak ellentmondó és hézagos jogszabályok tömegével kellett megküzdenie (Csanádi 1995:234-236). Az embereknek egy sor fogalmat kellett megtanulniuk, el kellett igazodniuk a megváltozott társadalmi játékszabályok között, és újra el kellett helyezniük magukat egy átrendeződő társadalmi struktúrában. Hozzá kellett szokniuk a kitégült nyilvánossághoz anélkül, hogy ennek használatában lettek volna ta-

pasztalataik, és ugyancsak hozzá kellett szokniuk ahhoz, hogy a politikai diskurzív térben sokféle nézet, vélemény, érték válik láthatóvá, amelyek mögött egy hirtelen sokszínűvé vált politikai struktúra aktorai folytatnak egymással kiméretlen harcot a lelkekért (Szabó I. 2009:168-208).

A pártállami rendszer felpuhulása, a rendszerváltás tárgyalásos módja kedvezett annak, hogy a rendszerváltás jogi és intézményes struktúrái viszonylag rövid időn belül kiépüljenek. Ugyanakkor megnehezítette a tovább élő és az újonnan formálódó társadalmi magatartásminták közötti eligazodást és a múltbeli pozíciók társadalmi recepcióját, amely az új viszonyok között a társadalmi együttműködés nélkülözhetetlen társadalomlélektani feltétele lett volna. Az érintettek szemében nemcsak a közös múlt jelentésrétegei, hanem saját múltbeli szerepeik is gyakran átértelmeződtek (Karácsony 2009).

A rendszerváltást követően a közeli és a távolabbi, a 20. század egészét átfogó kollektív múlt árnyalt és tényeken, elemzéseken alapuló feldolgozására lett volna szükség, hogy a társadalmi megbékélés közös alapja legyen. Erre azonban az átalakulás viharában, az aktualitások sodrában és a politikai, gazdasági és kulturális javak újraelosztásának forgalmában nem került sor. Nem került sor a múlt árnyalt feldolgozására akkor sem, amikor más az új hatalmi és gazdasági struktúrák kialakulni látszottak. Az identitásokat orientáló kategóriák (nemzet, állampolgári közösség, történelmi múlt, kívánatos hatalomgyakorlási és politikai közösségi minták, a köz, a közhatalom és a közjó fogalma) tisztázatlanok, képlékenyek maradtak vagy kiürültek, jelentéktelenné váltak. Így a 2010-es kormányváltás valóban több volt, mint kormányváltás: a politikai szocializáció modelljét, a társadalmi magatartások politikailag kívánatos mintáit is különösebb társadalmi ellenállás nélkül tudta alakítani.

A politikai kultúra alapvető klímája azonban 2010 után sem változott: ezt továbbra is a politika mindent átható jelenléte határozza meg. Tovább erősödött a „halmozott bizonytalanság” érzése: a strukturális változások (elitcsere, a gazdasági hatalom tulajdonlásának átalakítása, a jogrendszer és a politikai struktúra átalakítása) nyomán az életvilágra a „minden változik” élménye nyomja rá bélyegét, a társadalom működése nem látható át, a társadalmi gyakorlatot igazgató normák és a jövő pedig kiszámíthatatlan. A feldolgozatlan változások egymásra torlódtak. A 2010-es kormányváltás ugyan az evolutív társadalomfejlődési modellen belül zajlott, de a társadalom egészének strukturális és kulturális

átalakítása a revolútív modell sajátosságait idézi fel. A revolútív társadalomfejlődési modellben pedig azzal, hogy állandóan újrafogalmazódik a jövő, el is vész a jövőkép. 2010 óta talán csak néhány jellegzetes közérület mentén leírható csoport (például a dicsőség-narratívák mentén vagy éppen az ezek elutasítása mentén létrejövő érzelmi közösségek, a fenyegetettség pszichózisában összetartozó közösségek) vált láthatóbbá, köszönhetően a világháló közösségeket erősítő potenciáljának.

A szélsőjobboldaliság megerősödése összefügg a változások feldolgozatlanságával, a halmazott bizonytalansággal, a demokratikus politikai kultúra megerősödésének elmaradásával. Itt csak utalok rá, hogy a szélsőjobboldal szimbolikája, társadalmi válaszainak „fogyaszthatósága”, a társadalmi rendről alkotott felfogása, identitásmintáinak egyszerűsége, közösség-eszménye mind-mind sajátos válasznak tekinthető arra a társadalompolitikai gyakorlatra, amely a rendszerváltás óta nem tud megbirkózni a múlt feldolgozásának és a jövőre vonatkozó konszenzuális minták felvázolásának történelmi feladatával. Ugyanakkor a szélsőjobboldalisághoz való viszonyulást megnehezíti, hogy a magyar politikai kultúrában tisztázatlanok a mások érzékenységét esetleg sértő kérdésekkel (vallás, különböző kultúrák, kisebbségek, politikai hovatartozások) kapcsolatos etikai normák.

Folyamatosságok az identitáspolitikákban

Talán az eddigiekből is kiderült, hogy az identitáspolitikáknak különleges felelősségük van a politikai szocializáció modelljének alakításában. Különösen nagy a felelősségük azokban a társadalmakban, amelyekre a revolútív társadalomfejlődés a jellemző. Az evolútív módon változó társadalmakban ugyanis a társadalmi beágyazottság, a múltbeli felelősségek feldolgozása, a társadalmi integráció sikerei, a konszenzuális identitásminták, az állampolgári és politikai kultúra kontinuos jellege, a politikai szocializáció kikristályosodott modellje és működőképessége eleve több garanciát jelentenek az identitáspolitika esetleges kisiklásainak ellensúlyozására.

Minden politikai rendszer arra törekszik, hogy a legszélesebb értelemben felfogott neveléssel biztosítsa az állampolgárok lojalitását. Identitáspolitikájával olyan magatartások kialakulását kívánja elősegíteni, amelyek révén az adott rendszer újratemelődik. Az identitáspolitikák azon a felismerésen

alapulnak, hogy a modern állampolgári és politikai lojalitás forrásai az identitásban rejlenek. A politikai rendszerekre jellemző, hogy milyen identitáspolitikai törekvések érvényesülnek benne, valamint, hogy milyen tartalmakat közvetítenek a szocializáció formális intézményei: a fiatalokat szervezeten és hosszú időn át elérő iskolarendszer, a civil, az egyházi és az állami szervezetek. A különböző politikai rendszerek más-más módon próbálják befolyásolni a felnövekvő nemzedékek társadalmi és politikai magatartását és értékrendjét. A stabil demokráciák számára a demokratikus állampolgári szocializáció a fontos, a kevésbé demokratikus vagy éppen diktatórikus rendszerekben a politikai identitások formálása. Közös azonban bennük, hogy identitáspolitikáikkal racionális, politikai és érzelmi téren egyaránt be tudnak avatkozni a szocializáció adott modelljébe. A stabil demokráciákban az evolútív modellnek megfelelően elsősorban indirekt módon, a feltételek finomításával avatkoznak be a politikai szocializációba, a kevésbé demokratikus rendszerekben nem idegenkednek a közvetlen politikai beavatkozástól sem.

Az identitásstratégiák ki tudják használni az állampolgári szocializáció intézményes lehetőségeit (oktatáspolitika, társadalompolitika, médiapolitika, ifjúságpolitika), jogi és normatív szabályozással át tudják alakítani ezeket. A direkt vagy indirekt beavatkozásoknak egyaránt az a céljuk, hogy megpróbálják befolyásolni a társadalmi magatartások mintáit. Az identitáspolitikák a politikai szocializáció adott modelljén keresztül, az intézményes szocializáció lehetőségeit kihasználva alakítják az állampolgári mintákat: magatartási, viselkedési, gondolkodási mintákhoz rendelnek értékelő attribútumokat. Konfliktuskezelési mintákat kínálnak, és kijelölik a történelmi és politikai konfliktusok recepciójának értelmezési kereteit. Kanonizálják a múlt értelmezéseit (tankönyvek, curriculumok, ünnepek, megemlékezések, szimbólumok, igazodási pontok). Az identitáspolitikák hatókörébe a szimbolikus világ is beletartozik. Kijelölik a közösségi identitások szimbolikus tereit, az emlékezés helyeit és mintáit, eltörölhetik a régieket, újakat teremthetnek.

Magyarországon a politikai korszakokként változó identitáspolitikákban több kontinuos elemet találunk. Az identitáspolitikák talán legérzékenyebb területét a történelmi identitás, a *múlthoz való viszony* kérdései alkotják. A magyar politikai kultúra sajátos öröksége, hogy a nemzeti identitás kérdései minden politikai korszakban összefonódtak a politikai identitás kérdéseivel. A magyar nemzeti

identitásnak a pártállami időszakban sem volt, és a rendszerváltás óta sem alakult ki társadalmi konszenzuson nyugvó, a politikai intézményrendszer működésével támogatott és az intézményes (iskolai) szocializációban közvetített mintája. A rendszerváltás után sem fogalmazódott meg a nemzetnek, mint demokratikus politikai közösségnek a koncepciója.

A történelmi sérelmek, traumák, frusztrációk feldolgozatlansága a 20. század sajátos kulturális öröksége. A múlthoz való viszony tisztázását egyrészt az nehezíti, hogy a nagy, átfogó identitáskategóriák (nemzet, állampolgári közösség, társadalom) minden hatalmváltással újrafogalmazódtak. Az egymásnak ellentmondó, az előző korszakok vagy hatalmi szereplők értelmezéseit érvényteleníteni kívánó új értelmezések nem segítettek a múlt társadalmi integrációt erősítő funkciójának érvényesülését. Másrészt azért sem könnyű szembenézni a történelmi örökséggel, mert a 20. század eseményei elsősorban a bűnbakképzésre kínálnak példát, nem annyira a felelősség vállalására.

A kollektív identitásokban sajátos szerepet tölt be a múlthoz való viszony. A történelem orientációs szerepének érvényesülését azonban megnehezítette, hogy a történelem a 20. századi rendszerváltások során rendre az aktuális politikai jelen legitimálásának eszköze volt. Így a magántörténelmek és a kollektív élmények egy része feldolgozatlan maradt. A nemzeti kánon a különböző politikai korszakokban többször is átíródott. A történelem egyes mozzanatait, szereplőit a különböző politikai korokban alapvetően különbözően értékelték. Elég itt Dózsa, Kossuth, Széchenyi vagy Deák szerepére, a közelmúltból pedig Nagy Imre vagy Kádár János szerepére utalni. De a trianoni veszteség, a Horthy-kor, a Rákosi-korszak, a Kádár-korszak vagy az olyan fordulópontok, mint 1945, illetve 1956 megítélésében is radikális különbségek voltak. A különböző nemzedékek így az iskolai történelemoktatásban sokszor egymásnak ellentmondó értékelésekkel találkozottak. A történelmi emlékezet szálait a gyakori rendszer- és hatalmváltások elvágják, a magántörténelmek továbbadásának csatornáit blokkolták. A revolutív társadalomfejlődési modell brutális szakadásokkal járt a történelmi emlékezésben is, a történelmi identitásban is, ugyanakkor a nem formális szocializációban tovább éltek a rejtett folyamatosságok is, amelyek aztán egy újabb korszakban megerősödve törtek a felszínre. Magyarországon az együtt élő nemzedékek közös tapasztalata, hogy egy-egy korszakváltást követően a történelem szimbolikus reprezentációja időnként lecserélődik (cí-

mer, utcanévek, ünnepek, ünneplések). A nemzeti szimbólumok integratív erejével sokszor visszaéltek. Talán a történelem politikai legitimációs erejének kihasználásával és a történelmi kánon többszöri átírásával magyarázható, hogy a nemzeti ünnepek integratív ereje gyenge, társadalmiasulásuk alacsony fokú, aktuálpolitikai kihasználásuk azonban hagyományosan erős.

Konklúziók

A magyar politikai szociológia fontos kérdése, hogy a pártállami rendszerben kialakult állampolgári és ezen belül a politikai kultúra hogyan változott a rendszerváltás után átmeneti néhány évet követő elmúlt két évtizedben. Ennek a kérdésnek a jelentőségét az adja, hogy a demokratikus jogállam akkor működőképes, ha az állampolgárok megértik alapelveit, azonosulnak ezekkel és közreműködnek fennmaradásában és folyamatos megújulásában. Az állampolgári kultúra a társadalmi rendszerek működésének fontos tényezője. Közreműködhet az adott politikai rendszer stabilizációjában és folyamatos megújulásában, de a rendszer eróziójában és dekonstrukciójában is. A demokratikus társadalmi rendszerek modernizációjának egyik garanciája éppen állampolgáraiknak a demokratikus játékszabályok mellett biztosított belső önállósága, a demokratikus viszonyokat fenntartó és biztosító mechanizmusok „önműködése”, valamint az állam és az állampolgárok közötti egyetértés a társadalom alapvető értékeiben.

A társadalom helyreállíthatja a politikai kultúrában a kontinuitást, különösen, ha a politikai hatalom nem ismeri fel a demokratikus politikai szocializáció jelentőségét, illetve, ha a politikai hatalom maga is a korábbi politikai korszakok hatalomgyakorlási és uralmi módozataival kontinuuus szálakat kötözgeti.

A mai magyar társadalomban gyenge az állampolgári közösséghez tartozás tudata, gyenge az állampolgári kohézió, a szolidaritás. Ennek magyarázatát többek között abban látom, hogy a történelmi diszkontinuitások, a hatalomgyakorlási módok radikális változásai nagyon megnehezítették a társadalom nagy szimbolikus és valóságos közösségeibe: a nemzetbe és az állampolgári közösségbe.

Ralph Dahrendorfnak minden bizonnyal igaza van. A rendszerváltás nem, hogy nem hozta el automatikusan a jogrend, az intézményrendszer, a hatalomgyakorlási mód, a gazdasági rendszer meg-

változásával a demokratikus politikai szocializáció modelljét, hanem huszonnégy év sem volt elég ahhoz, hogy ez a modell kialakuljon. Magyarországon nem alakult ki a demokratikus szocializáció modellje, amely a mentalitások oldaláról képes meg-
hiúsítani a demokrácia felszámolásának kísérletét. A politikai szocializáció fragmentált, a demokratikus alapértékekkel kevésbé számoló modellje pedig maga is akadály lett a demokratikus rendszer stabilizálásának. A törekény demokratikus rendszer a politikai szocializáció demokratikus modellje kiépülésének elmaradásával a 2010-es kormányváltást követő radikális társadalom-átalakítások nyomán veszélybe sodródott.

Absztrakt

A tanulmány a Közép-európai térség országaira jellemző revolútív társadalomfejlődési modell keretei között vizsgálja az embereszmények és identitáspolitikák rendszerváltás utáni alakulását. Részletesen elemzi a 2010-es kormányváltás óta az állampolgári és politikai szocializáció modelljében megjelenő változásokat, a politikai szocializáció, a politikai kultúra és a politikai identitás összefüggésrendszerének átalakulását. A tanulmány központi kérdése, hogy a hatalomgyakorlás módjában bekövetkezett változások magukkal hozták-e a politikai szocializáció paradigmájának megváltozását. Azt is vizsgálja, hogy az elmúlt két évtizedre jellemző politikai szocializáció fragmentált jellege mennyiben vált akadályává a demokratikus rendszer stabilizálásának. A szerző az oktatási rendszer, az identitásstratégiák, a konfliktusok kezelésére szolgáló intézményekhez való viszony elemzésén keresztül írja le a formálódó új politikai szocializációs modellt.

Abstract

The study aims to analyze how humanistic visions and identity politics are shaped in a Central European region after the political transition (1989). Within this framework it focuses on the relationship between the political culture, political identity and political socialization in an effort to reveal the way the model of political and civic socialization has been shaped since 2010. The study raises the question whether alterations in the art of governance lead to paradigmatic change in political socialization. It lays emphasis on the fragmented

socialization model that has been evolved since the political transition and way it hindered the stabilization of democratic processes. The development of the new model of political socialization is introduced through the analysis of the education system, identity strategies and attitudes towards the democratic institutions of conflict solving.

Felhasznált irodalom

- Adorno, Theodor W. – Else Frenkel-Brunswick – Daniel J. Levinson – R. Nevitt Sanford 1950 *The Authoritarian Personality*. New York, Harper and Row.
- Andor Mihály 1980, 1981 Dolgozat az iskoláról. *Mozgó világ*, 1980/12. – 1981/1.
- Bajomi Iván 2006 Esélyegyenlőség és oktatáspolitikát öt európai országban. In: *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Kiadó, 108-128.
- Bourdieu, Pierre 1978 *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, Pierre 1984 *Homo academicus*. Paris, Edition de Minuit.
- Csákó Mihály – Murányi István – Sik Domonkos – Szabó Ildikó 2010 A családi politikai szocializációról. *Társadalomkutatás*, 28. (4):419-446.
- Csanádi Mária 1995 *Honnan tovább? A pártállam és az átalakulás*. Budapest, T-Twins Kiadó, MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Durkheim, Émile 1980 *Nevelés és szociológia*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Durkheim, Émile 1995 *Pedagógia és szociológia*. In Bakacsiné Gulyás Mária szerk. *A nevelés társadalmi alapjai*. Szeged, JGYTF Kiadó, Szeged.
- Dusa Ágnes – Sörös Anett 2010 Formális és informális csoportok a debreceni egyetemen. In Kozma Tamás – Ceglédi Tímea szerk. *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen, CHERD.
- Dusa Ágnes – Kovács Klára – Sörös Anett – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia szerk. 2012 *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I-II*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Ferge Zsuzsa 1972 A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia* 1:10-35. oldal
- Festinger, Leon 2000 *A kognitív disszonancia elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Fodor László 2009 Émile Durkheim. *Magiszter* 2009. ősz–tél, 214-219.
- Hermann Zoltán – Varga Júlia 2012 *A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig. Iskolázási mikroszimulációs modell (ISMIK)*. Corvinus Egyetem, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek.
- Karácsony Gergely 2005 A történelem fogságában. Generációk, életutak és politikai preferenciák Magyarországon In Angelusz Róbert – Tardos Róbert szerk. *Törések, hálók, hidak. Választói magatartás és politikai tagolódás Magyarországon*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyarországi Központja Alapítvány 161-205.
- Karácsony Gergely 2006 Árkok és légvárok. A választói viselkedés stabilizálódása Magyarországon. In Karácsony Gergely szerk. *Parlament választás 2006. Elemzések és adatok*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyarországi Központja Alapítvány, 59-103.
- Karácsony Gergely 2009 Az előélet utóélete. Az egykori MSZMP tagságra vonatkozó adatok megbízhatósága. In Somlai Péter – Surányi Bálint – Tardos Róbert – Vásárhelyi Mária szerk. *Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*. Budapest, Pallas, 328-341.
- Kállai Gabriella 2008 Durkheim és Dewey öröksége. *Educatio* 4:631-634.
- Kinyó László – Baraszevich Tamás 2010 A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2:32-54.
- Kovács Balázs 2003 Adorno és a kritikai pedagógia. *Iskolakultúra* 10:84-90.
- Kozma Tamás 1975 *Hátrányos helyzet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kozma Tamás 2002 *Educatio* 2:313-324.
- KSH 2012 Oktatási adatok 2011/2012. *Statisztikai tükrök* 23. szám.
- Kuhn, Deanna 2009 Do students need to be taught how to reason? *Educational Research Review*, 4:67-79.
- Marcuse, Herbert 1990 *Az egydimenziós ember*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Marián Béla 2012 A debreceni egyetemisták értékvilága az empirikus adatok tükrében. In Dusa Ágnes – Kovács Klára – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sörös Anett szerk. *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. I. kötet*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Meuret, Deni 2007 *Gouverner l'école – Une comparaison France / États-Unis*. Paris, Presses Universitaire de France.
- Mills, C. Wright 1980 *The Sociological imagination*. New York, Penguin.
- Murányi István – Szabó Ildikó 2007 Középiskolások előítéletességének egy lehetséges magyarázata: az életforma. *Educatio* 1:38-49.
- Nagy Lajos Géza 1989 A kettészakadt társadalom. A lakosság, az értelmiség és saját tagságának képe az MSZMP-ről. *Jel–Kép* 4:52-64.
- Némedi Dénes 1996 *Durkheim. Tudás és társadalom*. Budapest, Áron Kiadó.
- Németh András – Pukánszky Béla 1999 Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia* 3:245-262.
- Nyüsti Szilvia 2012 Az egyetem megHÖKKentő állampolgársága. In Dusa Ágnes – Kovács Klára – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sörös Anett szerk. *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. I. kötet*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Oktatási adatok 2011/2012. *Statisztikai tükrök*, VI. évfolyam 23. szám, 2012. április 13.
- Pukánszky Béla – Németh András 1996 *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pusztai Gabriella 2011 *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Riesman, David 1983 *A magányos tömeg*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Sörös Anett 2012 A szélsőjobboldali egyetemisták mint virtuális csoport. In Dusa Ágnes – Kovács Klára – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sörös Anett szerk. *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok. I. kötet*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szabó Ildikó – Örkény Antal 1998 *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás Alapítvány.
- Szabó Ildikó [1991] 2000 *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szabó Ildikó 2009 *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006*. Budapest, L'Harmattan.
- Szabó László Tamás 1988 *A rejtett tanterv*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Tarr Zoltán 1986 *A frankfurti iskola*. Budapest, Gondolat.

Vörös Miklós 1994 Határesetek. Az amerikai antropológia és szociológia kapcsolata történeti perspektívában. *Replika* 15–16:239-262.

Weiss János 1997 *A Frankfurteri Iskola*. Budapest, Áron Kiadó.

Weiss János 2000 *Tizenkét előadás a Frankfurteri Iskoláról és a diákmozgalmakról*. Budapest, Áron Kiadó.

Tóka Gábor 2006 Vezérek csodálói. A magyar választói magatartás nemzetközi összehasonlításban. In Karácsony Gergely szerk. *Parlamenti választás 2006. Elemzések és adatok*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyarországi Központja Alapítvány, 17-58.

