

TDK dolgozat



Kemény Zsuzsa
Politikatudomány szak

2011

A POLITIKAI NEVELÉS SZEREPÉNEK
ÉRTELMEZÉSE A DEMOKRATIZÁLÓDÁS
FOLYAMATÁBAN ÉS A CIVIL TÁRSADALOM
KIFEJLŐDÉSÉBEN

NSZK 1945-1989 és Magyarország 1989-2003.

Készítette: Kemény Zsuzsa

Szak: Politikatudomány

Neptun kód: JRLBKJ

Konzulens: Fekete Sándor

Beosztás: Egyetemi Tanársegéd

2011

Miskolc

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
1. A politikai nevelés releváns irodalma.....	7
2. A politikai nevelés, mint a demokratizálódás eszköze.....	9
2.1. A politikai nevelés a Német Szövetségi Köztársaságban 1945 és 1989 között.....	11
3. A demokratizálódás intézményes forradalma – szocializáció politikai nevelés nélkül ...	14
4. Az átmenet jellege Magyarországon.....	17
4.1. A politikai nevelés szerepe a Magyarországi átmenet folyamatában	19
4.2. A civil szervezetek szerepe a mai magyar társadalomban.....	22
4.3. A politikai nevelés fontosságának felértékelődése	24
5. Következtetések.....	25
Összegzés	28
Felhasznált irodalom.....	29
Források.....	31

Bevezetés

Jelen dolgozatom tárgya a politikai nevelés szerepének értelmezése a demokratizálódás folyamatában és a civil társadalom kialakulásában. A politikai nevelés fontos diszciplína a politikatudományon belül, bár kutatása — különösen a harmadik hullámban demokratizálódott országokban — meglehetősen alulreprezentált. Ezzel szemben Nyugat-Európa országaiban, s az Amerika Egyesült Államokban hagyományosan fontos szerepet tölt be, a demokratizálódás magatartási aspektusainak vizsgálata szempontjából.

Dolgozatom kiindulópontja az, hogy teljesebb demokratizálódás következik be, amennyiben a diktatúrából, vagy egyéb autoriter rezsimből a demokráciába történő átmenet idején, a rendszerváltó elitek és a rendszerváltásban résztvevő szélesebb társadalom kapcsolatában a politikai nevelésnek is szerep jut.

Ronald Inglehart és Christian Welzel hatékony (effective) demokrácia-elméletében az intézmények működtetésében a társadalom is részt vesz, így mint a szerzőpáros fogalmaz, „*a hatékony demokrácia szorosan kapcsolódik a társadalom fejlettségi szintjéhez*”¹ (Inglehart-Welzel 2008: 128). Az intézményi működés elősegítésében viszont csak olyan állampolgárok tudnak részt venni, akik rendelkeznek politikai tudással, elfogadják a demokratikus elveket és eljárasmódokat, s támogatják is azokat.

Az Amerikai Egyesült Államokban már régóta bevett gyakorlatnak számít az állampolgári ismeretek tantárgyi oktatása (Frazer 2000: 92). Ennek fontosságát John Dewey fogalmazta meg először a 20. század elején, s kiterjedt munkásságát alapul véve az USA-ban a vezetőknek és teoretikusoknak néhány évtized alatt sikerült olyan emberképet elfogadtatniuk a társadalommal, melynek legfőbb erénye a politikai folyamatok ismerete, a politikai tudás. John Dewey kiemeli, hogy a demokráciáért vívott harcot mind gazdasági, mind politikai, mind nemzetközi, mind pedig az oktatás terén folytatni kell (Thayer-Bacon 140). Dewey írásai a politikai neveléssel foglalkozó tanulmányok és egyéb szakirodalom alapját képezik, s több szerző is alaptételként tekint oktatási rendszer és demokrácia összefüggésére (Thayer-Bacon 2010: 135; Siedler 2009: 5; Buck – Geissel 2009: 227-228).

Részemről elméletileg relevánsnak tartom azt, ha különbséget teszünk „politikai neveléssel létrejött” és „politikai nevelést nélkülöző” demokráciák között.

A neveléssel létrejött demokráciákra jellemző, hogy bennük fejlett civil társadalom alakul ki, mely egyrészt köszönhető a tudatos politikai nevelésnek, a részvételre

¹ Saját fordítás.

serkentésnek, másrészt a jól informáltságból fakad a magas szintű, politika iránti érdeklődés, s így a társadalom tagjai nagyobb részben, s szívesebben vesznek részt az állami gépezet működtetésében. Vagyis Gabriel Almond és Sydney Verba állampolgári kultúra tagolását alapul véve, résztvevői politikai kultúra alakul ki, mely nem csak a politika outputjaira tud és akar reagálni, hanem az inputokat is befolyásolni kívánja (Kurtán 2005: 150).

Ezzel szemben a nevelést nélkülöző demokráciákban elmarad a magas szintű tájékozottság, nincs megfelelő minőségű politikai tudás, s ennek híján elmarad az aktív politikai részvétel iránti vágy is, vagyis Almondhoz és Verbához visszakanyarodva, alattvalói politikai kultúra jön létre, mely kizárólag a politikai rendszer outputjaira fókuszál, azaz állam és polgára között passzív viszony jön létre (Kurtán 2005: 149-150). Ez utóbbi miatt vélem úgy, hogy a neveléssel létrejövő demokráciák hatékonyabban, komplexebben képesek működni.

Munkám során arra keresem a választ, hogy a magyar átmenetben, és az utána következő időszakban milyen szerepe volt a politikai nevelésnek. Ahhoz viszont, hogy ezt megértsük, legalább olyan fontosnak tartom, hogy megtaláljuk a megfelelő viszonyítási pontokat, s ezért kerül majd sor a Német Szövetségi Köztársaság példájának rövidebb bemutatására. A témát négy főbb kérdés szempontjából kívánom körüljárni.

1. Hipotézis: A nyugat-európai átmenetekben fontos szerepet játszott a társadalom politikai nevelése az iskolai szocializáción, de a társadalmi intézmények nevelő hatásán keresztül is.

2. Hipotézis: A harmadik hullámú átmenetekben az intézményépítés mellett nem fordítottak elég figyelmet a nevelési aspektusra.

3. Hipotézis: A német modellben egy totális diktatúra után kellett demokratikus rendszert kiépíteni, míg Magyarország esetében a demokrácia megteremtését egy gyenge autoriter rezsim leáldozása után kellett megkezdeni, ám az átalakulás mégis főként csak az intézményi szintre korlátozódott.

4. Hipotézis: A nevelésnek társadalmi kohéziós hatása is van, s a kohézió, demokratikus állampolgárok híján nem érhető el. Így mivel Magyarországon a politikai nevelés elmaradt, nem jött létre az a civil társadalom, mely kohéziós erőt képezhetne.

A mű, és a hipotézisek kibontása során az irodalomelemzés, valamint a komparáció módszerét kívánom alkalmazni, s ezen keresztül megérteni az eltérő fejlődési irányok okát és mikéntjét.

Dolgozatom öt nagyobb fejezetből, s ezek alfejezeteiből tevődik össze. Elsőként a politikai neveléssel kapcsolatban született néhány művet kívánok áttekinteni, kiemelve azokat, melyek a téma szempontjából relevánsnak tekinthetők. Második részként a politikai nevelés Német Szövetségi Köztársaságban megjelent mintáját szeretném bemutatni az 1945-től 1990-ig tartó időszakban.

A harmadik részben a politikai nevelés nélküli demokratizálódást vizsgálom, melynek keretén belül röviden ki szeretnék térni a Kelet-Közép-Európa államaiban lezajlott átmenetekre, majd pedig a negyedik részben bővebben kívánok értekezni Magyarországról. Hazánkban igyekszem bemutatni, s értelmezni a politikai szocializációt, valamint a demokráciára nevelést az 1989-től kezdődött demokratikus átmenet folyamatában. Vizsgálatom 2003-ig terjed, mikor is a vezető politikai elit – habár Európai Unió hatásának köszönhetően – felismerte, hogy szükség van a politikai nevelés oktatásban való intézményesítésére, s a 2003-ban megváltoztatott Nemzeti Alaptantervet már ennek tükrében alakították meg.

Az ötödik részben meg kívánom vizsgálni hipotéziseim helytállóságát, s végül összegezni a kutatásom eredményeit.

1. A politikai nevelés releváns irodalma

A politikai szocializáció az a folyamat, „amelynek során az egyének – elsősorban gyermek- és ifjúkorban – elsajátítják azokat az ismereteket, értékeket [...], politizálási képességeket, amelyek során kialakul a saját **politikai kultúrájuk**” (Szabó 2000: 146). Ennek a politikai szocializációnak az egyik összetevője a politikai nevelés is. Ez annyit tesz, hogy az egyén és a társadalom politikai kultúrája csak úgy válhat almondi értelemben vett résztvevői kultúrává, ha az egyének tisztában vannak a demokratikus politikai rendszer, az intézmények működésével, ragaszkodnak a demokratikus elvekhez és eljárasmódokhoz, magukra, mint aktív politikai szereplőkre tekintenek, s ezen értékek felismerésében, a tudás elsajátításában segítségükre van a demokráciára nevelés, s az ebben résztvevő intézményi rendszer is.

A politikai nevelés fontosságát az amerikai John Dewey ismerte fel, s fogalmazta meg. Dewey szerint az iskolákat és az otthonokat össze kell kapcsolni a társadalommal, hiszen ahhoz, hogy a gyerekekből egy demokratikus társadalom aktív tagjai váljanak fontos, hogy az elsődleges szocializációs térnek, vagyis a családnak, és a másodlagos szocializációs térnek, az iskolának legyenek kereszteződési pontjai (Thayer-Bacon 2010: 143). Dewey szerint nyilvánvaló, hogy „kapcsolat van a demokrácia és az oktatás között, illetve, hogy hogyan strukturáljuk az iskolákat”², mert a módszer ami alapján, és amit tanítunk, nagyban befolyásolja a demokratikus társadalom létrejöttét (Thayer-Bacon 2010: 145).

Ezt látszik alátámasztani Elizabeth Frazer munkája is, aki megfogalmazza, hogy „[...] a fiatalokat oktatni kell az alkotmányról, a politikai intézményekről, törvényekről és a politikai történelemről [...]”³ (Frazer 2000: 89). A szerző az Amerikai Egyesült Államokban és Nagy-Britanniában vizsgálta a politikai nevelés hagyományát, s szerepét, és arra jutott, hogy az Egyesült Államokban az állampolgári ismeretek iskolában való oktatása, s a politikai tudás és felelősségtudat összefügg, valamint a társadalom is széles körben egyet ért azzal, hogy az oktatáspolitikai, illetve az iskolák kötelessége, hogy a fiatalokat felkészítse „a hatékony demokratikus állampolgárságra”⁴ (Frazer 2000: 92-93).

² Saját fordítás

³ Ua.

⁴ Ua.

A politikai nevelés elsődleges színtere tehát az oktatási rendszer, s így például az Amerikai Egyesült Államokban az *„állampolgári ismeretek oktatása mindenütt jelenlévő része az iskolai tananyagnak”*⁵ (Frazer 2000: 92). Ezt hangsúlyozza Seymour Martin Lipset, mikor leírja, *„minél magasabb egy nemzet népességének az iskolázottsági szintje, annál kedvezőbbek a demokrácia esélyei”* (Lipset 1995: 50). S ezt a felfogást tartja alapvetőnek Samuel P. Huntington is, aki szerint a demokráciához szükséges feltételek például az *„[...] erős gazdaság, erős középosztály [...]”* valamint a *„[...] magas szintű műveltség és oktatás [...]”*⁶ is (Huntington 1993: 37).

Nyilvánvaló tehát, hogy a magasabb iskolai végzettség, az általános műveltség magasabb színvonalához járul hozzá, s a politikailag tájékozott egyén inkább érezheti magát potenciális politikai aktornak, mint alacsonyabb képzettségű társa. Ezen felül, az iskolázottság szintje befolyásolja az egyének értékrendjét, vagyis minél *„magasabb fokú valakinek az iskolázottsága, annál valószínűbb, hogy a demokratikus értékek iránt elkötelezett, és a demokratikus gyakorlatot követi”* (Lipset 1995: 51). Ez azt is jelenti, hogy a magasan iskolázott egyén kevésbé fogékony a szélsőséges eszmékkel való azonosulásra, vagyis szilárdabbak a demokratikus alapok.

Fontos szerepe van még a demokráciára nevelésben a különböző, nem iskolai intézményeknek is, így például az önkormányzatoknak, szakszervezeteknek, ifjúságsegítőknél, illetve az ifjúságpolitikának is (Szabó 2009: 291). Ez azért is lényeges, hiszen életkoruknál fogva a fiatalok nagyobb mértékben vannak kitéve megkülönböztetésnek, kevésbé ismerik állampolgári jogaikat, nincsenek tisztában az érdekvérvényesítés különböző formáival, éppen ezért, a nyugati kultúrában az imént említett intézmények igyekeznek mindezeket megismertetni a fiatalsággal, s ezt az is segíti, hogy *„[...] hatékony egyeztetési mechanizmusok épültek ki a közigazgatási és az ifjúságpolitikai szintek között”* (Szabó 2009: 291).

A cél, egy demokratikus társadalomban tehát az kellene, hogy legyen, hogy az állampolgárok egyre nagyobb tömege vehessen részt a közép- és felsőoktatásban – ahol például állampolgári ismereteket tanulhat –, a különböző közigazgatási- és civil szervezetek elég hangsúlyt fektessenek az ifjúságpolitikára, s az így felnövő egyének létrehozzanak egy politikailag kompetens, cselekvő civil társadalmat, mely a demokrácia szilárdságának egyik alapfeltétele.

⁵ Saját fordítás.

⁶ Ua.

2. A politikai nevelés, mint a demokratizálódás eszköze

A szilárd demokrácia kialakulása persze nem független attól, hogy milyen rendszer helyét kívánja felváltani. Samuel P. Huntington megkülönböztet totalitárius és autoriter rezsimeket. A totalitárius rezsimekre jellemző, hogy élükön egy párt színében áll egy karakteres vezető, kinek ellenőrzése áthatja az ideális társadalmat, melynek összefogásáért a fejlett ideológia a felelős, jellemző a tömeg mobilizáció, valamint a társadalom ártformálása az ideológia által (Huntington 1993:12). Az autoriter rezsimek jellemzője, hogy bár megvan az egyedüli vezető, mégsem érvényesül az ideológia tömeg mobilizációs hatása, s nem kísérlük meg a polgárok teljes újrtformálását a mozgtató ideológia segítségével (Huntington 1993: 12).

Ezek alapján érthető, hogy nagymértékben eltérő a folyamat azokban az országokban, ahol totalitárius diktatúrából, és azokban, ahol egy gyengébb autoriter rendszerből bontakozik ki a demokrácia. Az előbbire példaként Németországot, illetve szűkebben a Német Szövetségi Köztársaságot említeném.

A II. Világháború lezárását követően Németország, mint vesztes fél, a győztes hatalmak által felosztásra került. Míg Kelet-Németországban szovjet típusú, szocialista államvezetés alakult, addig Nyugat-Németország felügyeletét az Amerikai Egyesült Államok, Franciaország és Nagy-Britannia látta el, s közös erővel igyekeztek lefektetni az újonnan létrejövő demokratikus rendszer alapjait.

NSZK esetében a legfőbb gondot a nem túl távoli múlthoz való viszony kialakítása jelentette, mert bár az államvezetés elutasította a nemzetiszocialista múltat, az emberek egy jelentős része ragaszkodott a Harmadik Birodalomhoz. Annak ellenére is sokan tették mindezt, hogy a háború évei alatt rengetegen elfordultak Hitlertől.

Hitler hatalomra kerülésével, de főként Hindenburg kancellár halála után, a náci propaganda maximális fordulatszámra kapcsolt, s a népakarat egységesítését célozta meg. Jelen esetben ez azt jelentette, hogy minden polgár szolgálja a III. Birodalmat, s ebben lássa a „megváltást”, így a megvalósításhoz szükséges volt a politikai és társadalmi intézmények átalakítása az ideológiához, valamint a hétköznapiok átpolitizálása is. Az oktatási intézményekben, közhivatalokban megjelenő jelképek, a művészetek, a

filmgyártás párt általi ellenőrzése⁷, a Hitler-Jugend identitásformáló szerepe, mind egy nemzetiszocialista generáció kinevelését célozták. Ez utóbbiak vezettek ahhoz, hogy a II. Világháború borzalmai ellenére sokan ragaszkodtak a rendszerhez.

Ez persze világos, hiszen ha fiatal, esetleg gyerekkorunktól kezdve belenevelnek minket valamilyen ideológiába, világnézetbe, azt jóformán életünk végéig hordozzuk, személyiségünk, gondolkodásunk része lesz. Ez esetben megállapítható, hogy a nemzetiszocialista nevelés sikeres volt, s a demokráciára való „átnevelés” éppen emiatt ütközhetett kezdetben akadályokba.

⁷ Így például a Leni Riefenstahl által készített Az akarat diadala című propagandafilmje, mely a náci felsőbbrendűséget, az összetartozást hivatott erősíteni.

2.1. A politikai nevelés a Német Szövetségi Köztársaságban 1945 és 1989 között

Mint azt fentebb már említettem, a különböző szocializációs tereken „kinevelt” nemzetiszocialista nemzedék attitűdjei jelentősen befolyásolták a demokratikus rendszer generációjának beállítódásait. Ahogyan Thomas Siedler fogalmaz, *„[...] azok a szülők, akik a Harmadik Birodalomban nőttek fel, valószínűleg sokkal korlátozottabbak azon képességükben, hogy gyermekeiket olyan demokratikus értékekre tanítsák, melyeknek ők maguk nem voltak kitéve”*⁸ (Siedler 2009: 3).

Nem volt ez másként a tanárokkal sem, hiszen az NSZK és NDK tanárainak jelentős része tagja volt a Nemzeti Szocialista Tanárok Ligájának, illetve a propaganda befolyásolta őket. Éppen ezért a civil társadalom kinevelése a világháborút követő időszakban meglehetősen behatárolt volt.

Az NSZK-t megszálló hatalmak – így mind az USA, mind pedig Franciaország – kulturális- és ifjúsági központokat létesítettek, támogatták a különböző oktatási- illetve karrierprogramokat, ezen kívül francia és amerikai filmek tömegei jelentek meg az NSZK-ban (Ormos 2008: 315; Siedler 2009: 16). Vagyis mind a két hatalom igyekezett a katonai felügyelet mellett kultúrát is adni az NSZK-nak, s ehhez hozzá tartozott a demokráciára való nevelés „erőltetése” is a megszállók eszközeivel.

Az amerikai megszállási területen *„[...] 1945-ben sorra nyitották meg az iskolákat, főiskolákat és egyetemeket, s azon voltak, hogy minden más kulturális centrum is működésbe lépjen”* (Ormos 2008: 316). Az oktatás beindításában elsősorban az emigrációból hazatérő értelmiségre számíthattak (bár igen kis százalékuk választotta a visszatelepülést).

Az iskolák megnyitása mellett több tartományban kötelezővé vált az oktatás, így 1949-ig 8 év, majd 1969-től 9 évre emelkedett az iskolakötelezettség. Bár Thomas Siedler szerint ez az egy év nem befolyásolta döntően a demokratikus értékrend kialakulását, mert szerinte azt már az alacsonyabb osztályokban elsajátítják a gyerekek, kutatásai kimutatták, hogy egy további év eltöltése az iskolai oktatásban, körülbelül 1%-al növeli a választásokon való részvétel arányát (Siedler 2009: 9). Ez azt jelenti, hogy az alacsony politikai érdeklődésű és iskolázottságú szülők gyermekei, ha egyre több időt töltenek az

⁸ Saját fordítás.

iskolában, egyre többet tanulnak, az komoly hatással van a demokratikus értékeikre, tudásukra, és a politikai beállítódásukra egyaránt (Siedler 2009: 13).

1947-ben a Szövetséges Hatalmak kiadták a német demokratizálásra vonatkozó 10 alapelvet, melynek lényege az volt, hogy minden iskolának kötelessége a demokrácia alapelveire, valamint az állampolgári felelősségre nevelni a tanulóit (Siedler 2008: 19). Ezt viszont súlyosan befolyásolta az a tény, hogy az Adenauer-korszakban tulajdonképpen megmaradt az oktatás a korábbi színvonalon, vagyis az egyre növekvő érdeklődést a felsőoktatási intézmények iránt maguk az intézmények sem szellemi, sem pedig materiális téren nem tudták kielégíteni (Ormos 2008: 346). Ez tulajdonképpen azt jelentette, hogy a német társadalom attitűdjei megváltoztak, követték a demokratikus mintákat, ám az intézményi szerkezet, a pedagógusi gárda elavult módszerek szerint működött, tanított, s ezzel kapcsolatban a felsőbb vezetés nem lépett semmit. Ahogyan Ormos Mária fogalmaz, „[...] az Adenauer-kormányzat [...] az oktatás kérdéseit is mechanikusan kezelte”, ami pedig a gyakorlatban úgy nyilvánult meg, hogy mindenkinek joga volt az oktatásban való részvételre, az intézmények megkapták az ehhez szükséges anyagi támogatást, de olyan fontos kérdésekben, mint az oktatás struktúrája, vagy tartalmi kérdései érintetlenül gyakoroltak (Ormos 2008: 346).

Az 1959-es események után⁹ a demokráciára való nevelés pozitív jegyeit mutatja – bár kétség kívül negatív kimenetellel –, hogy az 1960-as évek közepén elindult diáklázadások, noha amerikai mintára, de azért hódítottak teret az NSZK-ban, mert az egyetemek és főiskolák hallgatói elfogadhatatlannak tartották a nyugati nagyhatalmak harmadik világbeli politikáját. Ezen kívül kiváltó ok volt az is, hogy az akkor még hatalmon lévő Ludwig Erhard vezette kormányzat támogatta mind az iráni, mind pedig a kongói diktatórikus rezsimeket (Németh 2004: 418-419). A diktatúrát támogató kormányzat elutasítása, bírálata pedig egyértelműen azt jelenti, hogy az adott társadalom, vagy legalábbis a lázadó réteg elkötelezett a demokrácia értékei és alapelvei mellett, s ezen beállítódása miatt tartja teljességgel elfogadhatatlannak egy magát demokratikusnak valló rezsimtől a szélsőségek támogatását.

⁹ 1959 karácsonyán az egyik kölni zsinagóga falára fiatalok horogkereszteket festettek (Németh 2004: 413). Csak ezek után érkezett el oda a kormányzat, hogy még azon az éven, vagyis 1959-ben kötelezővé tették a történelemoktatásban a náci időszak oktatását, erősítve ezzel a diákokat a demokratikus értékekben, s szembesíteni őket azokkal a bűnökkel, melyeket a Harmadik Birodalom az emberiséggel szemben elkövetett (Siedler 2009: 18).

Ezen módosítások után került kancellári pozícióba az a Willy Brandt, aki hivatalba lépésekor amellet foglalt állást, hogy bár támogatja a kontinuitást, fontosnak tartja az előrelépést is¹⁰.

A diáklázadások tapasztalatai az Európai szintén is egy fontos kérdésre világítottak rá, mégpedig arra, hogy az ifjúság sokkal inkább kiszolgáltatott a társadalmi egyenlőtlenségeknek, az önszerveződés és érdekérvényesítés problémáinak, ezért fokozott hangsúlyt kell helyezni az ifjúságpolitikára, hiszen sikeres integrációjuk fontos a társadalom kohéziójának megteremtése szempontjából (Szabó 2009: 291).

A Brandt-korszakban demokráciára nevelési, és oktatási kérdéskörben több strukturális átalakítás is történt, így például módosult a tanterv, s az „1973. évi általános oktatási terv meghatározta a hosszú távú oktatáspolitikát” (Németh 2004: 423). Ezen kívül Thomas Siedler említi, hogy több tantárgy tantervébe bekerült az állampolgári ismeretek valamint a történelem oktatása is, s ez valószínűleg jelentős befolyással volt a tanulók állampolgári ismereteinek és értékeinek a kialakulására, fejlődésére (Siedler 2009: 20-21).

A '70-es évek közepétől az iskolarendszerről ismét lekerült a hangsúly, hiszen Helmut Schmidt legfontosabb feladata volt az olajválsággal együtt jelentkező problémák kezelése volt, valamint „[...] Schmidt mintegy nyolc évig tartó kormányzásának nagy része stabilizációs problémák megoldásával telt [...]” (Ormos 2008: 368).

1982-ben Helmut Kohl váltotta Schmidtet, akinek a kancellársága kezdetén már elmondható volt, hogy a Német Szövetségi Köztársaság jóléti társadalom lett. A társadalom fejlődése mellett egyre többen kerültek be a felsőoktatási intézményekbe is, ám a felmerülő igényeket a főiskolák és egyetemek sem anyagilag, sem pedig személyzetileg nem tudták kielégíteni (Németh 2004: 453). Emellett széles körben elterjedt az a nézet is, hogy az állam „túlvállalta” magát, és olyan szociális és oktatási kötelezettségeket rótt magára, amelyeket eleve lehetetlen teljesíteni” (Ormos 2008: 375).

A '70-es évektől elkezdtek megjelenni a zöld mozgalmak is, vagyis a környezettudatosság előtérbe került, s ez magas szintű demokratikus értékrendre utal, hiszen a posztmateriális értékrend az egyéni haszonmaximalizálásra törekvő világon való túllépést jelent.

Elmondható, hogy a Brandt korszaktól kezdve, vagyis mikor felnőtt az első olyan generáció, akinek a politikai szocializációja a demokratikus értékrendek alapján történt, a '90-es évek megteremtődtek egy valóban demokratikus társadalomhoz szükséges

¹⁰ Brandt választási szlogenje az volt, hogy „Merjünk több demokráciát akarni!” (Ormos 2008: 354).

alapvető feltételek. Russel J. Dalton meg is fogalmazza az oktatással kapcsolatban, hogy a demokrácia támogatottságának növekedése lassanként fölöslegessé tette a célirányos politikai képzést, s napjainkra a főbb hangsúlyt a politikai folyamatok megértésére helyezik, valamint arra, hogy az oktatás által a fiatalok felkészüljenek a későbbi politikai szerepükre, így az aktív részvételre is (Dalton 2006: 393-394).

3. A demokratizálódás intézményes forradalma – szocializáció politikai nevelés nélkül

Mint már arra fentebb utaltam, Kelet-Közép-Európában a szocialista típusú egypártrendszerekből kezdődtek meg a demokráciákba való átmenetek. Huntington a harmadik hullámmal kapcsolatban felteszi azt a kérdést, hogy miért éppen az 1970-es évek közepétől lépett a demokratizálódás útjára közel száz autoriter rezsim, de kérdését meg is válaszolja nem sokkal később. A lényege az, hogy egy olyan demokratikus környezetben, ahol a demokrácia értékei a társadalom széles körében elfogadottak, az autoriter rezsim társadalmát is befolyásolják, vagy, ahogy a szerző fogalmaz, az „[...] 1980-as évekre Afrikán és néhány más országon kívül a demokrácia vált az egyetlen legitim és járható alternatívává [...]”¹¹ (Huntington 1993: 58).

Huntington ezen elképzelését azért kívántam megemlíteni, mert jómagam is egyet értek ezzel, és úgy gondolom, hogy éppen emiatt a kissé görcsösnek nevezhető alternatívakeresési „hadjáratnak” az eredménye lett az, hogy a társadalmi kohéziót és a stabil demokráciát alapvetően meghatározó politikai nevelés hátrányba került az intézményépítéssel szemben mind Magyarországon, mind pedig Kelet-Közép-Európa államaiban.

Az NDK-hoz hasonlóan Kelet-Közép-Európa államai is szovjet befolyás alá kerültek a II. Világháborút követő időszakban. A szocialista rendszerek kiépülés, a pártállam befolyása határozta meg az 1945-től 1989-90-ig terjedő időszakot. Mint Hans von Zon írja, a szocialista rendszerek legitimitását, illetve az ebbe való időleges beletörődést a szociális biztonság megteremtése, az életszínvonal viszonylagos emelkedése teremtette meg (von Zon 1994: 154). A Kelet-Európába az 1980-as '90-es években begyűrűző harmadik

¹¹ Saját fordítás.

demokratizálódási hullám egyik fontos kiváltó oka volt a Szovjetunió folyamatos gyengülése, majd pedig felbomlása.

A '45 utáni időszakra jellemző volt a fokozott szovjet ellenőrzés a szocialista blokk államai fölött, általában véve a különböző szocialista és kommunista pártok hatalomátvételével, illetve kiemeltebbén azzal, hogy az államok vezetését szovjetbarát, az ideológiához hű politikusok látták el. Ezen országokban a politikai konfliktusok megoldása nem az eltérő ideológiájú pártok bevonásával és közreműködésével történt, hanem pártállami befolyás révén (von Zon 1994: 156). A hol enyhébb, hol pedig keményebb beavatkozás a hétköznapi életbe a társadalom kisebb-nagyobb mértékű atomizálódáshoz vezetett. A pártállami ellenőrzés, és a rendszerellenesnek titulált tartalmak, szerzők kiszűrése, eltávolítása beszűkítette a gondolati mozgásteret.

A '70-es évekre ezek az erősen elnyomó rendszerek valamelyest enyhültek, s például Magyarországon bevezetésre került a három „T”, vagyis a támogatott, túrt, és tiltott osztályozása a rádió- és televízió-műsoroknak, a tudományos munkáknak, publicisztikáknak, szépirodalmi műveknek. Ekkoriban kezdtek megjelenni a szamizdat kiadványok, melyek jelentős hatást gyakoroltak az átmenetek megindulására.

A Kelet-Európai átmeneteknek ugyanakkor a szocialista rendszer több „hagyatékával” is meg kellett küzdeniük a korai időszakban. Természetesen elsődleges feladatként kellett foglalkozni az intézményi átalakítással is, hiszen a szocialista rendszerekben a hivatalokat, állami intézményeket, rendfenntartó erőket, stb., az állampárt irányította, a hatalom központosított volt.

A demokratikus intézményeket viszonylag hamar sikerült felállítani. Ezzel egy időben sor került többek között a demokratikus rendszerben újonnan megjelenő szabadságjogok meghatározására, valamint a választási rendszerek átalakítására is. A régióban 1989-90-ben megtartott választások intézményesítették az új törvényhozói, végrehajtói hatalmat, s új szakpolitikák is megjelentek (Rakowska-Harmstone 2000: 173). Az új alkotmányok is viszonylag hamar elfogadásra kerültek, s hatályba is léptek két kivételtől eltekintve, ugyanis Csehszlovákiában nem jött létre megegyezés csak a két állam különválása után, illetve Lengyelországban az elnök és a parlament konfliktusa miatt 1996-ig húzódott az alkotmányozás (Rakowska-Harmstone 2000: 173).

Gazdasági szempontból az áttérés igen kellemetlen volt a poszt-szovjet államok számára, hiszen korábban a KGST piac biztos felvevő volt, mindenki mást termelt és vásárolt fel, a szükségleteket többé-kevésbé képes volt egy-egy állam fedezni. A piacgazdaság bevezetésével, meg kellett teremteni a feltételeket az együttműködésnek és a

szabad versenynek, melynek hatására több kereskedő került hátrányos helyzetbe. Az állami monopóliumok megszűntek, az energiaszolgáltatás, vízszolgáltatást, sportközpontok és szabadidős központok tevékenységét kisebb vállalatok kezdték ellátni az államiak helyett (von Zon 1994: 160).

Az első lépések tehát a legtöbb országban az intézményi struktúrát illetve a gazdaságot érintették, melynek következtében az olyan intézkedések, melyek a társadalmi problémák megoldása körül kellett volna, hogy jelentkezzenek, háttérbe szorultak. Véleményem szerint a rendszerek változása viszonylag hirtelen következett be, s így nem lehetett a rendszerváltó eliteknek kész tervük azt illetően, hogy az újonnan bevezetésre kerülő eljárásmodok, közhivatalok, oktatási rendszer sajátosságait hogyan ismertessék meg a társadalom tagjaival, s éppen ezért demokrácia mibenléte az állampolgárok számára kusza, összefüggéstelen maradt. Nem voltak az emberek tisztában az érdekartikuláció, érdekkaggregáció szerveivel, nem ismerték jogaikat és kötelezettségeiket, hiszen nem kaptak ezekről tájékoztatást, illetve semmilyen követendő minta nem volt előttük.

Bár a fiatalság örömmel fogadta a nyugati tömegkultúra megjelenését, az idősebb generációk viszont elzárkóztak tőle (von Zon 1994: 155). Történhetett ez amiatt, hogy a piacnyitással, a privatizációkkal, az állami beavatkozás, érintettség szintjének csökkenésével az idősebbek úgy érezhették, a szocialista rendszer nyújtotta biztonság eltűnő félben van.

Szintén a társadalmat érintő probléma a civil társadalom kérdése, mely teljesen el volt lehetetlenítve a szovjet mintára szerveződő államokban. Mint Hans von Zon írja, *„a fejlett kapitalista országokban a társadalmi kohéziót előmozdítja a társadalom magas szintű önszerveződése”*¹², vagyis a társadalom egészséges működéséhez fontos a civil társadalom megléte (von Zon 1994: 154). A kérdés tehát elsősorban az volt az átmenetek kapcsán, hogy hogyan lehetséges ennek a megszervezése, ám erre csak a politikai rendszer átszervezése és stabilizálása után kezdtek gondot fordítani.

¹² Saját fordítás.

4. Az átmenet jellege Magyarországon

Bár Teresa Rakowska-Harmstone szerint a „[...] kommunista rezsimiek totalitáriusok voltak, és nem autoritáriusok [...]”¹³, Magyarország esetében én mégis az utóbbi, vagyis az autoriter megnevezést gondolom helytállóknak (Rakowska-Harmstone 2000: 169). Való igaz, hogy a Rákosi-éra keménydiktatúra volt, ahol a – a fentebb már említett huntingtoni tipológiával élve – a hatalmat az egy párt gyakorolta élén egy karakteres vezetővel, aki az egész társadalom ellenőrzését ellátta az állam erőszakszervei által, s a társadalmat az ideológia, esetünkben a szocializmus építése tartotta egybe, ez volt a fő szervező elv.

A Kádár-korszak végére ugyanez már nem mondható el, hiszen a '80-as évek közepén jelentkező enyhülés, a pártállami viszonyok lazulása teret engedett a korábban teljes hallgatásba száműzött ellenzéknek arra, hogy szamizdat kiadványokat jelentethessenek meg, találkozót, önképző köröket szervezzenek. Ehhez a körhöz tartoztak a különböző szakkollégiumok tagjai, vagy a Beszélő című folyóirat szerkesztői is, akik „*Társadalmi Szerződés*” címmel jelentettek meg egy igen konkrét elképzelést egy nyugati típusú parlamentáris demokrácia bevezetéséről (Romsics 2005: 530). Szintén a keretek lazulását mutatta előbb a Magyar Demokrata Fórum 1987-es, majd a Szabad Demokraták Szövetségének és a Fiatal Demokraták Szövetségének 1988-as megalakulása. S ezek miatt tartom inkább helytállóknak az autoriter megnevezést.

„[...] a régióban [...] a demokratizáció nem egy szerves folyamat eredményeként, hanem felülről, kívülről jött lehetőség [...] következtében indulhatott el” (Fricz 2005: 7). A rendszerváltozás elsődleges feladata az intézmények átalakítása volt, hiszen a szocialista rendszerekben minden hatalom az állampárt kezében összpontosult, s így olyan alapvető demokratikus lépéseket kellett megtenni, mint a hatalmi ágak elválasztása, a bírói hatalom függetlenségének megteremtése, a szabad pártverseny engedélyezése, a választási rendszer átalakítása, stb.. Mint Rakowska-Harmstone fogalmaz, „*Lengyelországban a politikai szabadságokon volt a hangsúly; Magyarországon, a gazdasági szabadságokon [...]*”¹⁴(Rakowska-Harmstone 2000: 175).

¹³ Saját fordítás.

¹⁴ Ua.

A legnagyobb probléma azonban mindenképpen az volt, hogy nem hosszú évtizedek során vitatkozták végig a vezetők, hogy milyen egy kiforrott demokratikus rendszer, ahogyan az NSZK-ban vagy Nagy Britanniában, így a nyugati típusú intézmények kerültek átültetésre, s csak ez után kezdődött meg a demokrácia tartalmi oldalának megismerése, az ahhoz valóviszony kialakítása.

Az új gazdasági rendszerben folytatódtak a korábban megindult privatizációs folyamatok, s mint Romsics Ignác írja, 1998-ra már az eladásra szánt vállalatok körülbelül kilencven százalékán sikerült az államnak túladnia (Romsics 2005: 562). A gazdaságban egyébként nagyobb mértékű eliticsere nem zajlott le, s a szocialista rendszerben fontos gazdasági szereplőként megjelenő vezetők többnyire megtartották posztjaikat (Romsics 2005: 563).

Ezen kívül a gazdaságot érintő változás volt a piacgazdaság megteremtése, mely igencsak nehézkes feladatnak bizonyult. A korábbi KGST-rendszer országai, vagyis Kelet-Közép-Európa helyett, ugyanis a nyugati országok váltak elsődleges fellevevőpiaccá, s több esetben is jelentkező probléma volt a magyar áruk versenyképességének kérdése (Romsics 2005: 565). Ezen felül a gazdaságot a szocialista rendszerben a tervgazdálkodás jellemezte, melyet szintén az új gazdasági mechanizmus bevezetésével egyetemben kellett felszámolni.

A gazdasági átalakulás mellett nagymértékű politikai átalakulás is zajlott. Az MSZMP utódpartjaként létrejövő MSZP-n és tagságán kívül ugyanis az állampárt vezetői leváltásra kerültek, annak ellenére is, hogy magában az átmenet folyamatában kétségtelenül jelentős szerepet töltött be a korábbi állampárt. Ahogyan azt Romsics Ignác írja, az első szabad választások után nagy volumenű változások történtek a parlament személyi összetételét érintően, a „[...] képviselők 95%-ban kicserélődtek” (Romsics 2005: 553).

Külpolitikai irányvonal tekintetében, megjelent a nyugati orientáció, vagyis az Európai Unióhoz illetve a NATO-hoz való csatlakozás kívánalma, s a nyugat felé fordulás a külföldi befektetések növekvő arányát is hozta magával.

Ami miatt mindezt érdemes volt ezeket a folyamatokat – a teljesség igénye nélkül – végigkövetnünk az, hogy láthassuk „*A fiatal demokráciáknak [...] alapvetően önerőből kellett megoldania az egyszerre több irányban is jelentős feladatokat jelentő átalakításokat*”, s éppen ez okozta azt a problémát, hogy kevesebb figyelem vetődött a demokratikus állampolgárok kinevelésének kérdésére (Körösi – Tóth – Török 2007: 28).

4.1. A politikai nevelés szerepe a Magyarországi átmenet folyamatában

Szabó Ildikó „*konfliktustagadó*”, „*konfliktuskerülő*” és „*konfliktuskihordó*” politikai szocializációs modelleket különböztet meg, melyek közül a Rákosi-rendszer tagadó, a Kádár-rendszer pedig konfliktuskerülő volt (Szabó 2009: 288-289). A konfliktusok kihordása a nyugati demokráciákra és társadalmakra jellemző, ami pedig azért fontos, hogy a demokráciákban felmerülő problémákra megoldást találhassanak (Szabó 2009: 289). A jelentkező gondok, pedig akkor orvosolhatóak hatékonyan, ha a politikai aktorok mellett a társadalom is kompetens az őt érintő kérdésekben.

Szabó Ildikó az átmenet időszakának szocializációs modelljét fragmentáltként jelöli meg (Szabó 2009: 293). Sem az iskolai politikai nevelésre, sem pedig az iskolán kívüli szocializációra nem került elég hangsúly az átmenet időszakában, valamint a tanárképzés sem foglalja magába a „*civil társadalom önszerveződésével kapcsolatos ismereteket*” (Szabó 2009: 293). A demokratikus nevelés jellegzetessége tehát az, hogy az állampolgári- és társadalmi ismeretek oktatására nem került hangsúly, vagyis nincs meg egy olyan jól szervezett közeg, melyben a demokratikus elvekhez ragaszkodó generáció „*kitermelődhet*”.

Mint Csákó Mihály megfogalmazza, az iskola az első olyan hely, ahol hierarchikus, intézményesített irányítással találkoznak a fiatalok, s ez bár nem teljesen politikai természetű tapasztalat, a gyermekek, kamaszok betekintést nyerhetnek a hatalom gyakorlásának mikéntjébe, formájába (Csákó 2011: 2). Amennyiben viszont ehhez nem társítanak megfelelő szintű eligazítást, úgy a tapasztalat fél-politikai jellegének felismerése elmarad. A demokratikus nevelés deficitjéhez járul hozzá továbbá az is, hogy sok esetben a politikai szocializáció első tagját, vagyis a politikát, a napi politikai eseményekkel, történésekkel azonosítják, s ebben a formában sem maguk az intézmények, sem pedig oktatóik nincsenek tisztában azzal, hogy hogyan és milyen szerepet is kellene vállalniuk a politikai nevelésben (Szabó 2009: 295).

Neuralgikus pontnak számít továbbá az is, hogy az NSZK-tól eltérően, Magyarországon nem sikerült egyértelműen lezárni a múlt kérdését annak elfogadásával, vagy – az NSZK esetében teljes – elutasításával. A történelmi kérdések – így például a trianoni-békekötés, a világháborúban való részvétel, az 1956-os események, stb. –

okozzák továbbá azt is, hogy nem alakult ki egy egységes nemzettudat, vagyis hogy mit jelent valójában a magyar állam polgárának lenni (Szabó 2009: 296). Ezekben az esetekben a politikai elit, a vezető pártok adnak egy-egy alternatívát, mely vagy lezárja és elfogadja a múltat, vagy pedig ragaszkodik egy történelmi hagyományhoz, s ebben a formában a két ellentétes oldalon álló polgárok, eltérően definiálják a nemzethez való tartozásuk fogalmát.

A politikai szocializáció elsődleges célja az lenne, hogy gyermek és kamaszkorban elsajátításra kerüljenek azok az ismeretek, képességek melyek hozzájárulnak az egyén saját politikai kultúrájának a kialakulásához, ha ez nem, vagy nem megfelelően megy végbe, akkor a szocializáció deficitese (Szabó 2000: 146). S mivel az állampolgári kultúra kialakulását befolyásolja az egyének interakciója, így a nem kifejlett, nem határozott politikai értékekkel rendelkező társadalomban maga az állampolgári kultúra is csak deficitese lehet.

Ezt látszik alátámasztani a Csákó – Berényi – Bognár – Tomay szerzőnégyes által 1991-ben, 1994-ben és 1998-ban végzett empirikus kutatás összegzéseként született tanulmány, melynek során a politikai szocializáció fokát, s a kialakult politikai tudást vizsgálták. Eredményeik alapján arra jutottak, hogy a rendszerváltozástól napjaink felé haladva egyre csökken a kamaszok politika iránti érdeklődése, s egyre kevésbé tudnak megítélni egy-egy irányításban résztvevő intézményt (Csákó – Berényi – Bognár – Tomay 2000). A kutatás egyik legérdekesebb pontja mégis az volt, hogy a szerzők az említett éveket éppen az országgyűlési-, és az önkormányzati választások esedékessége miatt választották, ám ahogy az anyagból kiderül, ez sem volt igazán befolyással a politika iránti érdeklődésre.

Véleményem szerint ez abból fakad, hogy azok a fiatalok, akik az NSZK politikai nevelési mintáihoz képest, gyakorlatilag semmilyen demokráciára oktatásban nem részesültek, nem értik az intézményi működés mechanizmusait, nincsenek tisztában a döntéshozatal és végrehajtás szerepével, saját jogaikkal, s értékrendjük nem tükrözi minden esetben azokat az elveket és értékeket, melyeket a politikai nevelés által elsajátíthatnának.

Mivel az átmenet időszakában nem teremtődtek meg a demokratikus politikai szocializáció alapjai, nem jöhetett létre a nyugati demokráciákhoz hasonló konfliktuskihordó rendszer, s így a kérdések megoldása az éppen aktuálisan hatalmon lévő politikai erő saját ideológiájának megfelelően dől el. Ez alapján a kialakult embereszmény

inkább pártokhoz, vagy azok vezetőihez való kötődést takar, mintsem valós demokratikus értékrendet.

Ezzel persze nem azt akarom mondani, hogy a magyar társadalomban egyáltalán nem fedezhetőek fel a demokratikus értékek, de a konkrét állampolgári nevelés elmaradásának következtében sajátos, mondhatni „hibrid” demokráciaképek alakultak ki, s ez polgáronként eltérő. Így például Magyarországon a demokrácia fogalmát jóval többen azonosítják a jólét megteremtődésével. Mint arra a Körösenyi – Tóth – Török szerzőhármas rámutat, *„Az emberek többsége szerint a Kádár-rendszer egyáltalán nem volt elnyomó [...] rezsim – így a rendszerváltás és a demokrácia számukra nem is jelenthette a szabadság eljövételét”*, sokkal inkább gazdasági-, materiális előrelépésként képzelték el a felálló új rendszert (Körösenyi – Tóth – Török 2007: 65).

Ennek, a társadalom széles rétegeiben jelenlévő fogalomzavarnak a következménye lett, hogy megjelent a Kádár-rendszer iránti nosztalgia, mert elmaradt a demokrácia természetének megismertetése, vagyis az, hogy bár az embereknek sokkal több szabadságjoguk lesz, a jólétet, az előrelépést mind munkahelyi, mind pedig a társadalmi ranglétra szempontjából, immáron nem az állam garantálja, hanem minden egyes egyénnek saját magának kell megteremtenie az ehhez szükséges feltételeket.

4.2. A civil szervezetek szerepe a mai magyar társadalomban

Mint Szabó Máté fogalmaz a magyar civil társadalmat *„döntően a diszkontinuitás jellemzi”* (Szabó 2009: 157). Domaniczky Endre a Nemzeti Civil Alapprogram tanácstagja a diszkontinuitás mibenlétének 3 fontos állomását határozza meg. Elsőként a jakobinus forradalmat, vagyis az 1790-es éveket követő három évtizedes hallgatást említi, melyet megelőzően számtalan olvasóköri és olyan egyesület működött, melyek a politikai események megvitatásával is foglalkoztak (Domaniczky 2010: 137). A forradalom leverése után újabb felpezsdülő szellemi élet a reformkorral indulhatott meg, s ezt tulajdonképpen a *„civilszervezetek első virágkorának”* is nevezhetjük (Domaniczky 2010: 137).

Utána az osztrák önkényuralmi rend ismét hallgatásba kényszerítette a civil egyesületek képviselőit, ám a '67-es kiegyezéstől kezdődően gyakorlatilag 1941-ig azt mondhatjuk, hogy a *„kontinuitás nem szakadt meg, csak megfogyatkozott, összeszűkült, illetve köddé vált a civil szektor egy része a területcsökkenés, valamint a tagságbeli emberveszteségek nyomán”* (Domaniczky 2010: 138).

A civil szerveződések eltűnésének harmadik nagy korszaka pedig az 1945-től 1989-igterjedő majd fél évszázad, melynek során a szovjet típusú szocialista berendezkedés hallgatásba, a mindennapok szintjére száműzte a gondolkodókat, öntevékeny köröket. S ez a majd' ötven év szinte teljesen leállította a fejlődést.

A rendszerváltás időszakában a rendszerellenes erők – különösen párttá szerveződésük okán – nem tekinthetők egyértelműen civil szerveződéseknek. Ami viszont kétségtelen tény, hogy például a városi értelmiségiek, a Beszélő című folyóirat szerkesztősége nélkül lehet, hogy a civil szféra és a civil érdekérvényesítés csírái sem jelentek volna meg hazánkban.

Az érdekes az egész kérdésben az, hogy egy erős integratív hatalom, az Európai Unió, érezhető hatást kellett volna, hogy gyakoroljon a civil társadalom fejlődésére, hiszen ahogy Szabó Máté fogalmaz *„[...] nagykorúnak, egyenrangúnak [...]”* tekinti az EU mind Magyarországot, mind pedig Kelet-Közép-Európa többi államát (Szabó 2009: 159). A gond csak az, hogy az integráció többnyire gazdasági együttműködést és nem pedig szellemi, vagy szerveződési egyensúlyt hozott, s többnyire nincs is ilyen kíváncsi az Unió részéről.

A külügyminisztérium adatbázisában jelenleg 116¹⁵ civil szervezet szerepel jelenleg. Vagyis elméletben ez a 116 szerveződés az, amely bizonyos vallási, környezetvédelmi, érdekérvényesítési szerepet képvisel a magyar társadalomban. Tehát azt nem mondhatjuk, hogy nincsenek különböző érdekképviselői szervek, ám ezek többségének inkább a politikával mintsem a társadalommal vannak kiterjedt kapcsolatai, s emiatt elmondható, hogy a társadalom egy része – s talán nem túlzás azt mondani, hogy jelentősebb része –, érdekképviselőre szoruló problémájával nem is tudja, hogy hová forduljon.

Ami szintén neuralgikus pontja a magyar civil szférának az az, hogy az közügyekben való részvétel, a politikai ügyekben történő önkéntes szerepvállalás, vagyis a társadalom aktivitásának szintje meglehetősen alacsony (Szabó 2009: 160). Abban viszont egyet értek Szabó Mátéval, hogy az adó 1%-ának felajánlása tartalmazhat valamilyen burkolt nevelési szándékot (Szabó 2009: 161). Mégpedig azért, mert az a bizonyos 1% úgyis elvonásra kerül, s így ki-kí saját döntése alapján felajánlhatja azt valamilyen szervezetnek, s ez által elméletben magához a szervezethez is közelebb kerülhet. Ez a közeledés, és az a tény, hogy a közeledés által az állampolgár láthatja, vagy legalábbis látni véli pénze felhasználásának mikéntjét, serkentheti az önkéntes, adózási rendszeren kívüli adakozásra, s ennek révén az egyre aktívabb társadalmi, politikai részvételre. Persze ez jelenleg csak elméleti síkon lehetséges.

A politikai nevelés hiányából fakad a civil társadalom, és egyáltalán a társadalom kohéziójának alacsony szintje, s visszakanyarodva Lipset egy korábban említett gondolatához, ha nem történik meg a demokratikus elvekre való nevelés, úgy a társadalom hamarabb fordul szélsőséges eszmékhez. Ennek a gondolatnak a kontextusában pedig akár meg is említhetnénk a szélsőjobboldali Magyar Igazság és Élet Pártjának bekerülést a parlamentbe az 1998-as választásokat követően.

Szintén ehhez kapcsolódik Lipset egy másik gondolata mely szerint „*Minél magasabb fokú valakinek az iskolázottsága, annál valószínűbb, hogy a demokratikus értékek iránt elkötelezett, és a demokratikus gyakorlatot követi*” (Lipset 1995: 51). Mivel a felsőbb iskolákban (gimnáziumok, szakközépiskolák) egészen a 2000-es évek elejéig nem volt meg a konkrét, tantárgyi kereteken belül zajló politikai nevelés, így a demokratikus értékek iránti elkötelezettség, valamint a demokratikus gyakorlat követése inkább ösztönös mintsem tudatos.

¹⁵ <http://www.mfa.gov.hu/kum/hu/bal/Kulugyminiszterium/kozkapcsolatok/Civil+szervezetek/>

4.3. A politikai nevelés fontosságának felértékelődése

A vezető politikai elit a '90-es évek végén ismerte fel, hogy a demokratikus politikai nevelés fontos egy stabil demokráciához. Ehhez az elsődleges lökést az Európa Tanács „*által szervezett EDC (Education for Democratic Citizenship), vagyis a 'Demokratikus állampolgár nevelés' projekt*”¹⁶ adta (EDC = Education for Democratic Citizenship – Demokratikus állampolgárrá nevelés projekt). Ennek elvei alapján került átalakításra 2003-ban a Nemzeti Alaptanterv, melyben már megfogalmazódik, hogy szükség van az ember és társadalom egymásra utaltságának és kötődési pontjainak oktatására, hiszen segítséget nyújt abban, hogy „*tájékozódni tudjunk saját korunk társadalmi, gazdasági és politikai jelenségei között*” (Nemzeti Alaptanterv 2003: 33).

Az alaptantervben már egyértelműen megjelenik annak a fontossága, hogy a politikai intézményeket, folyamatokat ismerniük kell a felnövekvő nemzedékeknek, fontos, hogy rálátásuk legyen alapvető gazdasági kérdésekre, ez által kialakuljon a politikai felelősség. Vagyis a módosításnak köszönhetően már Magyarország is elindult azon az úton, hogy megjelenhessen az első olyan generáció, mely a későbbi civil társadalom magját képezheti.

A demokratikus értékrend és a demokrácia alapelveinek megfogadásához azonban viszonylag rövid idő telt el a politikai nevelés intézményesítése óta, hiszen mint az az NSZK példája kapcsán látható volt, a világháborút követő időszakban kezdődött meg a demokráciára nevelés. S az NSZK-ban az első olyan generáció, mely rendelkezett is az alapvető demokratikus beállítódásokkal, mentalitással, s a gondolkodásmódjukat is ez határozta meg, mindössze a '60-as évek közepére, a '70-es évek elejére jelent meg, s kezdte hallatni a hangját.

Az állampolgári nevelés bevezetéséhez képest az NSZK-ban nagyjából húsz évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy résztvevői politikai kultúra kezdhessen el kialakulni, a magas szintű politikai tudással rendelkező egyének közreműködésével. Amennyiben ez alapján kívánjuk továbbgondolni a magyar társadalom fejlődését, elmondható, hogy a politikai nevelés fontosságának késői felismerése miatt nagyjából a 2020-as évek tájékán kezdetünk majd el hazánkban is résztvevői politikai kultúráról beszélni, bár a fejlődést

¹⁶ A szöveg elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=civic-falus-edc> webhelyen.

nagymértékben befolyásolják a különböző kommunikációs eszközök – így TV, rádió, internet, stb. – terjedése, s a közreműködésük esetlegesen meggyorsíthatja a folyamatot.

5. Következtetések

A második, harmadik és negyedik fejezetben részletesebben áttekinthettük a politikai nevelés szerepének fontosságát, illetve az elmaradásából fakadó nehézségeket az NSZK, illetve Magyarország vizsgálatán keresztül. A munka elején felállított hipotézisekhez visszatérve, ami rögtön szembetűnik az, hogy az első feltevésem bizonyítható az NSZK példáján keresztül. Tehát ez azt jelenti, hogy a nyugat-európai átmenetekben fontos szerepet töltött be a társadalom politikai nevelése mind az iskolai szocializáción, mind pedig a különböző társadalmi intézmények nevelő hatásán keresztül.

Mint láthattuk, kezdetben amerikai és francia segítséggel kezdődött meg a demokratizálás, melynek keretén belül sor került a náci múlttal való szembesítésre, a demokratikus alapintézményekkel való megismerkedésre, s bár a fejlődés közel fél évszázadot ölel fel, mégis elmondható, hogy az NSZK-ban a '80-as évekre demokratikus elvek alapján szerveződő, azt pártoló társadalom és politikai vezetés jött létre.

Ezen kívül láthattunk, hogy az Amerikai Egyesült Államokban már viszonylag régóta a tananyag alapvető részét képezi a politikai nevelés, s a szülők is úgy látják, hogy az iskoláknak jelentős a feladatuk ebben a kérdésben.

Habár a német demokrácia egy totális diktatúra után kezdett kiépülni – s lehet, hogy ez nem csak következménye, hanem oka is – mégis nagy hangsúlyt fektettek a politikai nevelésre, ugyanis pont a politikai nevelés volt az eszköze annak, hogy a nemzetiszocialista múlttal hatékonyan tudjanak szembenézni, s az új rendszert, már evvel szemben tudják definiálni. A jelentőség tehát abban rejlik, hogy a demokratikus értékek és elvek magjainak elhíntésével az NSZK-ban képesek voltak elérni, hogy az '60-es évekre szinte teljesen megszűnjön az előző rendszer iránti vágy, még az idősebb korosztály esetében is.

Ezzel szemben Magyarországon 1990 és a 2000-es évek eleje között jóformán az intézményi átalakítás volt az, ami a politikai cselekvéseket, döntéseket elsődlegesen meghatározta. Emellett a szocialista tervgazdaságot fel kellett váltani a nyugati típusú piacgazdasággal, mely szintén jelentősen lekötötte a politikai döntéshozókat. Ezért is lehetséges az, hogy a magyar társadalmat és a politikai szocializációt is a fragmentáció

jellemzi. Vagyis annak ellenére, hogy a Magyarországon autoriter rezsim utódjaként jött létre demokratikus rendszer, bizonyítható, hogy az átalakulás leginkább csak az intézményi szintet érte el.

Annyiban viszont a harmadik hipotézisem kiegészítésre szorulhat, hogy bár a rendszer átalakítás valóban csak az intézmények szintjéig terjedt ki, ám ennek a legfőbb oka az volt, hogy a több síkon felmerülő változtatási szükséglet hazánkban önmagából kellett megoldania, nem úgy, mint az NSZK esetében ahol kezdetben a Szövetséges Hatalmak irányították az átalakulást. Vagyis nem bizonyítható, hogy a politikai nevelés, a demokratikus értékrend kialakítását célzó intézkedések elmaradása, tudatos politikai döntés eredménye lett volna.

A harmadik hullámú átmenetekben elsősorban az autoriter rezsimekből a demokráciába fordulása tendencia, s ezekben az esetekben nem megszállásról és fél-erőszakos demokratizálásról volt szó, hanem az egyes rendszerváltó országoknak saját maguknak kellett kikísérletezniük egy működőképes demokráciát, mely elsősorban az intézmények, döntéshozatali szervek működésének stabilitását, a politikai és pártrendszer stabilitását célozták meg, s csak marginális kérdésnek tekintették a demokráciára nevelés kérdését.

Második hipotézisem tehát az által igazolható, hogy a Kelet-Közép-Európai átmenetek kapcsán kiderült, az intézményépítést valamint a gazdasági átalakítást tekintették a különböző kormányzatok a legfőbb feladatuknak, s emellett nem fordítottak elég figyelmet a nevelési aspektusra.

A politikai nevelésnek kétségtelenül van társadalmi kohéziós hatása, hiszen a politikai nevelés által tudják a polgárok magukat demokratikusnak, állampolgárnak vagy más egyébként nevezni, mely pedig egy csoporthoz való tartozást jelöl. A csoporthoz való tartozás, a konformitás éppen a kohézió elősegítője, pláne egy ennyire általános szinten, mint, hogy azt mondjuk magunkról, demokratikus értékrenddel rendelkező állampolgár.

A kelet-közép-európai országok esetében viszont, mivel a politikai nevelés szerepének fontosságát csak későn ismerték fel napjainkra sem igazán beszélhetünk demokratikus állampolgárokról, akik aktívan részt vesznek a politikai folyamatok alakításában. S ebben a formában a nevelés kohéziós hatása is elmarad.

Összességében elmondható, hogy a neveléssel létrejött demokráciák esetében már megtaláljuk a civil társadalmat, magas szintű a kohézió, s ez által kevesebb tér nyílik a szélsőséges erők megjelenése előtt, vagyis stabilabb a rendszer. Ezzel szemben a politikai nevelést nélkülöző demokráciák esetében kis mértékben van csak jelen, vagy pedig teljesen hiányzik mindez, s bár a rendszer stabilnak mondható, nincsenek valódi, magas szintű politikai tudással rendelkező polgárok, s a társadalmi kohézió hiánya hatással van a

gazdaságra és a rendszerre is. Tehát a politikai nevelés segítségével sokkal teljesebb demokratizálódás és stabilabb demokrácia hozható létre.

Összegzés

Dolgozatomban a politikai nevelés szerepét vizsgáltam előbb a második hullámban demokratizálódott NSZK-ban, majd pedig a harmadik hullámban demokratizálódott Magyarországon. Feltevésem az volt, hogy teljesebb demokratizálódás érhető el a rendszerváltások során, ha a társadalom és a politikai elit kapcsolatának kialakulásában a politikai nevelésnek is jut szerep. Ezt a tézisémet alátámasztotta az NSZK példája, melynek esetében a hitleri diktatúra után hatalomra került – bár amerikai, angol és francia ellenőrzés alatt álló – vezetés egyértelműen pártolta a demokratizálódást, s a '60-as évektől a demokratikus nevelés formáját és kereteit is tökéletesítette.

Ennek hatásaként a '80-as évek végén már egy olyan nyugatnémet társadalommal találkozhatunk, akiknek megvan az elképzelésük a politikai folyamatokról, s az abban betöltött szerepükről, mellyel a vezetés is egyet ért, s többnyire ezért is nem félt az NSZK a német egyesítéstől, hiszen a demokratikus intézményrendszer szilárdságát teljességgel megbonthatatatlannak találták.

Áttérve a kelet-közép-európai átmenetekre, egy teljesen más jellegű fejlődési iránnyal találkozhattunk, s összegezve elmondható, hogy a kelet-közép-európai államokban lezajlott demokratizálódást több különböző természetű demokratikus deficit is kísérte. Így például megjelent a civil társadalom hiánya, a politikai nevelés hiányából fakadó társadalmi kohéziós probléma, a gazdaságok szilárdságának megteremtése, ugyanakkor stabil intézményi keret jött létre a kormányzáshoz.

Magyarország példája azt szemléltette, hogy milyen hiányosságok alakulhatnak ki abban az esetben, ha a demokratikus állampolgárok kinevelésnek kérdése az oktatási szakpolitikával együtt marginalizálódik. Új vizsgálatnak nyithatna viszont teret az állampolgári ismeretek és társadalomismeret alaptantervbe való bekerülése, hiszen fontos lehet, hogy információt kapjunk társadalmunk jelenlegi helyzetéről, illetve, hogy befolyásolta-e a célzott politikai szocializáció a politika iránti érdeklődést, a demokratikus alapelvek beépülését a fiatalság politikai kultúrájába.

Felhasznált irodalom

- Buck, Alexy – Geissel, Brigitte (2009): The education ideal of the democratic citizen in Germany. in *Education, citizenship and social justice* 4. évfolyam 3. szám 225-243.
- Csákó Mihály – Berényi Eszter – Bognár Éva – Tomay Kyra (2000): Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. in *Szociológiai Szemle* 10. évfolyam 1. szám.
- Dalton, Russel J. (2006): Politika Németországban. in Almond, Gabriel A. – Bingham Powell, G. Jr. – Dalton, Russel J. – Strøm, Kaare (2006): *Összehasonlító politológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Domaniczky Endre (2010): Civil kurázsi. in *Politikatudományi Szemle*. 2010/2. 137-144.
- Frazer, Elizabeth (2000): Citizenship Education: Anti-Political Culture and Political Education in Britain. in *Political Studies*. 48. szám. 88-103.
- Fricz Tamás (2005): A magyar demokrácia tipizálása: kísérlet egy új demokráciatipológiára. in *Politikatudományi Szemle*. 2005/3. 5-24.
- Huntington, Samuel P. (1993): *The third wave: democratization in the late twentieth century*. University of Oklahoma Press.
- Inglehart, Ronald – Welzel, Christian (2008): The role of ordinary people in democratization. in *Journal of Democracy*. 19. évfolyam 1. szám.
- Körösi András – Tóth Csaba – Török Gábor (2007): *A magyar politikai rendszer*. Osiris Kiadó Budapest.
- Kurtán Sándor (2005): Politikai kultúra. in Gallai Sándor – Török Gábor (2005): *Politika és politikatudomány*. Aula Kiadó, Budapest.
- Lipset, Seymour Martin (1995): *Homo politicus: A politikai társadalom alapjai*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh István (2004): *Németország története*. Aula Kiadó Budapest.
- Ormos Mária (2008): *Németország története a 20. században: A német egységtől a német egységig*. Rubicon Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2005): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Rakowska-Harmstone, Teresa (2000): Post-Communist East-Central Europe: Dilemmas of democratization. in *Garrard, John – Tolz, Vera – White, Ralph (2000): European democratization since 1800*. Anthony Rowe Ltd. Chippenham.
- Thayer-Bacon, Barbara J. (2010): Education's role in democracy: The power of pluralism. in *Ethics & Politics*. 12. évfolyam 1. szám. 134-156.
- Siedler, Thomas (2009): Schooling and citizenship in a young democracy: Evidence from Post-War Germany. in *Scandinavian Journal of Economics*. 112.évfolyam 2. szám 315-338.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció: A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867-2006*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Szabó Máté (2009): Autonómia és etatizmus a magyar civil társadalomban. in *Politikatudományi Szemle*. 2009/3. 157-163.
- von Zon, Hans (1994): The lack of cohesion as the crucial problem for post-socialist societies. in *Al & Society*. 8. évfolyam 2. szám.

Források

- Csákó Mihály (2011): *Education for democracy in Hungarian schools*.
http://www.reconproject.eu/main.php/RECON_wp_1104.pdf?fileitem=5456457 letöltés
ideje: 2011. november 9.
- EDC (*Education for Democratic Citizenship – Demokratikus állampolgárrá nevelés*)
projekt. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=civic-falus-edc> letöltés ideje:
2011. október 20.
- Nemzeti Alaptanterv (2003). http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf letöltés
ideje: 2011. szeptember 30.