

SZALAI BERNADETT

A KÁRPÁTALJAI UKRÁN ÉS MAGYAR DIÁKOK TÖRTÉNELMI TUDATÁNAK KONSTRUKCIÓJA A FORMÁLIS ÉS NEM FORMÁLIS SZOCIALIZÁCIÓ TÜKRÉBEN

Az 1990-es évek végéig a történelemtankönyv-vizsgálatok a tankönyveknek történelmi tudatot befolyásoló, esetenként történelmi emlékezetet meghatározó hatást tulajdonítottak, figyelmen kívül hagyva az egyéb szocializációs tényezők tudatra gyakorolt hatását.

A vita kiváltó tényezői elsősorban azok a kutatási eredmények voltak, amelyek félrevezető konklúziót vontak le a tankönyvek szerepének megítélésében. Számos tankönyvkutató saját eredményeit túldimenzionálva a tankönyvek tartalmának elemzésével a diákok történelmi tudatát is értékelte, ezzel gyakran elfogult, sztereotip és monoperspektivikus képet formáltak a kelet-közép-európai nemzetek műltszemléletéről.¹

A konstruktív vita eredményeként napjainkra a diákok történelmi tudata és a tankönyvek közötti kapcsolatrendszer megítélése átalakult; a szűk politikai keretből kilépve és interdiszciplináris térbe helyeződve – az oktatás- és politikai, szociológiai, valamint a pszichológiai kutatások hatásának köszönhetően – új színezetet kapott. A kutatás módszertani spektrumának tágulásával a tankönyvek formális szocializációban betöltött szerepe csökkent.² A diákok történelmi szemléletének, identitásának és az ezek mentén kialakuló politikai kultúrájának vizsgálata szélesebb kutatási térbe, a szocializációs intézmények területére helyeződött át. Habár jelen kutatás a történelmi tudat vizsgálatára fókuszál, a kutatási módszert a politikai szocializáció kutatómódszertana kínálta. A két fogalom szorosán összefonódik egymással, hiszen az egyén a szocializációs folyamatok révén sajátítja el történelmi tudatát, amely meghatározza a politikai gondolkodás kialakulását is. Ahogy a történelmi tudatot, úgy a politikai gondolkodást is az informális (család és közösség) és

1 Crawford, Keith: *Culture Wars: Serbian History Textbooks and the Construction of National Identity. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2003. 10 (3). 43–52.

2 Korostelina, Karina: *Shaping unpredictable past: National identity and history education in Ukraine. National Identities*, 2011. 13 (1). 1–16.; Szakács-Behling, Szimóna: *Changing Patterns of Nation-Building: Educational Reform Narratives in Post-Socialist Romania. Studies Ethnicity and Nationalism*, 2014. 14 (1). 119–145.

formális szocializációs intézmények (az iskola) befolyásolják leginkább. Az állampolgársági oktatáson kívül pedig melyik más tantárgy határozhatná meg a politikai véleményformálást, mint a múlt ismereteinek elsajátítását és jelenkori kivetülési formáinak felismerését szolgáló történelemoktatás. Ennek megfelelően a kutatás célkitűzése, hogy megvizsgálja a szocializációs intézmények hatását a diákok történelemtudat-formálásának folyamatára.

Nyugat-Ukrajna vegyes etnikumú megyéje, Kárpátalja a vizsgálat számára kiváló helyszínt biztosított, hiszen az etnikai csoportok különböző történelmi és kulturális háttere a csoportok eltérő történelemtudatát feltételezi. A kulturális különbségek homogenizálására irányuló hatalmi törekvések könnyen tetten érhetők az elmúlt harminc év oktatáspolitikai intézkedésein, illetve a téma kapcsán ismétlődően felmerülő kül- és belpolitikai konfliktusokban.

A szakirodalmi háttér áttekintése

A történelmi tudatnak számos meghatározása létezik. Képlékeny, ezért nehezen definiálható fogalom. A történelmi tudat lehetővé teszi a csoportosulási forma folytonosságának, a csoportlétezés dialektikájának felismerését, amelynek köszönhetően a közösség képes múltjának, jövőjének és folyamatosan változó jelenének értelmezésére.³ Az előbbi része és elkülöníthetetlen eleme a múltszemlélet, amely az érzelmi tapasztalatokon alapuló közös múlt tudataként, egyféle csoportkötelék-formáló tényezőként is funkcionál. A két fogalom azonban semmiképp sem összekeverendő és felcserélhető. Míg a múltszemlélet egy magartartási forma, amelynek birtokában az egyén a csoport kötelékét alkotó közös történelmi események és felmenők előtt tisztelg, addig a történelmi tudat egy gondolkodási rendszer, amely meghatározza az egyén világról alkotott nézetét.⁴

Az egyén történelmi tudatát a szocializációs intézmények és nemzeti/politikai szocializációs aktusok, a kulturális és nem utolsósorban a társadalmi hatások formálják. Ha az aktusokhoz kapcsolódó narratívák közvetítését és fogadását szocializációs keretbe helyezzük, a szocializációs ágenseket működési mechanizmusuk és hatásuk alapján formális (iskolák, politikai szervezetek és egyház) és informális ágensekre (család, közösség) oszt-hatjuk. A formális intézmények a nemzeti elit által konstruált és oktatáspolitikai szervek

3 Jeismann, Karl-Ernst: ‚Geschichtsbewusstsein‘. In: Bergmann, Klaus – Fröhlich, Klaus – Kuhn, Annette – Rüsen, Jörn – Schneider, Gerhard: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Pädagogischer Verlag Schwann: Düsseldorf, 1997. 42–45.

4 Thorp, Robert: The Concept of Historical Consciousness in Swedish History Didactical Research. In: Joanna Wojdon: *Cultural and Religious Diversity and Its Implications for History Education*, Yearbook of the International Society for History Didactics 34. Wochenschau Verlag: Schwalbach, 2013. 207–224.

révén jóváhagyott műtszemléletet és legitimált ismeretanyagot közölnek a diákok felé. A nemformális intézmények (család, média, kortárs csoportok) tapasztalatokat és kulturális mintákat (valóságkép-felfogásokat, hagyományok fenntartását), diskurzív tényezőket (alaptermatikákat, történelmi eseményeket, elbeszéléseket) továbbítanak a felnövekvő generáció számára.⁵

Az iskola és azon belül a tankönyv mint eszköz attól függetlenül, hogy a közösség hagyományának, közös gondolkodásának, kultúrájának alapját képező nemzeti tematikát vagy az egyéni jogok és szabadság fontosságának felismerését és a bizalom kialakítását szorgalmazza, politikai szocializációs szerepet tölt be az osztálytermen belül. És habár a politikai oktatás tantermi jelenléte számos társadalomban ellenállást vált ki, a politikai tartalmak osztálytermi közvetítése elengedhetetlen része a politikai, a történelmi tudat és gondolkodás kialakulásának. A fejlődéstudományok egyik alapvető megállapítása szerint minél rétegzettebb az egyén iskolai képzettsége, annál jobban érdeklődik a világ, a politikai és a történelmi események iránt.⁶

Az iskola mint formális szocializációs intézmény mellett az informális szocializációs intézmények is fontos szerephez jutnak a történelmi emlékek átadásában.

Az informális szocializációs ágensek közül előtérbe helyezendő a család, amely a szocializáció elsődleges színtere. Ellenben amíg óvodáskorban a kulturális és érzelmi hovatartozás a családon belüli interakcióknak köszönhetően alakul ki, addig a vizsgált korosztály esetében az iskolai és családi hatások, kulturális hovatartozás, család története, hagyományok – tehát a formális és az informális szocializációs intézmények is – meghatározó szerephez kerülnek a folyamat során. Míg a család és közösség szociális hálójában a fő hangsúlyt a közösségi kohézió kialakítására, a hagyományok és a kulturális örökség átadására helyezi, addig a formális szocializációs ágensek a múlt ismereteinek közvetítését és az azt szolgáló eszközöket (az oktatási eszközöket, emlékezeti helyeket) az állampolgári szocializációnak, a hatalom iránti lojalitásnak és az identitás formálásának rendeli alá.

A kutatások egyebek mellett a család mint szocializációs intézmény túlműködésére és hiányosságaira is felhívják a figyelmet. Például egyes kutatók a felnövekvő generáció politikai orientációjának antidemokratikus irányát a kommunikatív interakciók elmaradásának, a család által átadott kollektív emlékek hiányának tulajdonítják.⁷

5 Szabó Ildikó: *Nemzeti tematika és politikai szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon*. L'Harmattan: Budapest, 2009. 24.

6 Galston, A. William: Political Knowledge, political engagement and civic education. *Annual Reviews of Political Science*, 2001. 4. 217–234.

7 Sík Domonkos: Memory transmission and political socialization in post-socialist Hungary. *The Sociological Review*, 2015. 63 (2). 53–71.

Napjainkban a többdimenziós formális és informális szocializációs intézmények párhuzamos vizsgálata teszi ki a kutatások jelentős részét. Ezen kutatások a szocializációs ágenseket azonos alapra helyezve, abból a felvetésből indulnak ki, hogy a szocializációs léggkör és az intézmény működési módja határozza meg, hogy melyik intézmény kerül előtérbe a szocializáció folyamán. Nevezetesen a zárt oktatási léggkör csökkenti a kritikus vagy genetikus történelmi tudat és politikai gondolkodás kialakulását, illetve befolyásolja azok mélységét és formáját. A család alacsony társadalmi státusza vagy politikai, kulturális, nyelvi kisebbségi léte⁸ csökkentheti a történelmi és politikai témájú beszélgetések megjelenését.⁹

Közép-kelet-európai felmérések eredményei rámutattak, hogy a rendszerváltást követő elmúlt húsz évben a nemformális szocializációs intézmények történelemtudatra és politikai gondolkodásra gyakorolt hatása megnőtt.¹⁰ Például a 2013-as cseh fiatalok körében végzett vizsgálat szerint a fiatalok 20. századi eseményekről formált történelmi nézeteit elsősorban a családtagok (család, generáció), azaz az informális szocializációs ágensek alakítják. Csak ezután jutnak szerephez a „köztes hírcsatornák”, azaz a formális szocializációs intézmények (oktatás, média, mítoszok, hagyományok) háttérbe helyeződnek.¹¹

Miroslav Peknik 2005-ben végzett reprezentatív (14–70 éves közötti) felmérése már árnyaltabb képet mutat a folyamatról. Habár kutatási eredménye a nemformális politikai szocializációs tényező dominanciáját hangsúlyozza, kutatási eredményeiben a formális tényezők történelemtudatra gyakorolt hatása is szerepet játszik. Eredményeit összesítve a szlovák lakosság 41,5%-a történelmi ismereteit a televízióból, a napi- és a hírlapokból szerzi, melyet a formális szocializációs ágensek közül 29,5%-kal az iskola követ.¹²

Eddigi elméleti háttérkutatásunk alapján Ukrajna esetében a formális és informális szocializációs hatásokról empirikus kutatás nem született. A témát érintő, főként szintetizáló tanulmányok az iskola szocializációs szerepének túlsúlyáról értekeznek. A tanulmányok, habár a formális és nemformális szocializációs intézmények hatásainak vizsgálatában nem mutatnak különbségeket, az iskolai szocializációs célkitűzéseinek tárgyában

8 Az utóbbi állítást fenntartással kell kezelnünk, hiszen kisebbségi csoportok működését minden esetben a tagok közötti kapcsolat fokától, az érdekvédelmi szervezetek hatékonyságától, a kisebbségi lét kialakulásának okától is függővé kell tennünk.

9 Neundorf, Anja – Niemi, Richard G. – Smets, Kaat: The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. *Political Behavior*, 2016. 38. 921–949.

10 Szabó, 2009. Nemzeti tematika és politikai szocializáció, i.m. 25. Sík Domokos: *Demokratikus kultúra és modernizáció*. L'Harmattan: Budapest, 2013. 45.; Šubr, Jiří – Vinopal, Jiří: *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Karolinum: Praha, 2013.

11 Šubr – Vinopal, 2013. *Historické vědomí obyvatel*, i.m.

12 Peknik, Miroslav: *Verejná Mienka a politika – Historické vedomi slovenskej spoločnosti*. VEDA, vydavateľstvo SAV, Ústav politických vied SAV: Bratislava, 2006. 103.

eltérnek egymástól. Itt a törésvonal leginkább az Euromajdant¹³ követő politikai és társadalmi átalakulás mentén azonosítható. A 2014-es forradalmat megelőző oktatáspolitikai vezetés szocializációs célkitűzéseinek súlypontja a múlt és jelen kapcsolati pontjainak felismerésére,¹⁴ valamint a demokratikus politikai kultúra elsajátítására¹⁵ helyeződtek. Ezek a célok, utaljanak bármilyen kirakatpolitikára, visszatükrözték a 2010–2013-as kormány oktatáspolitikai törekvéseit. Például a № 344/2013. számú rendelet keretében 2013–2021 időszakra elfogadott nemzeti oktatási stratégia a nevelés céljának „*az egyetemes, multikulturális, polgári értékek, a gyermek fizikai, erkölcsi, lelki és kulturális fejlődésének biztosítása érdekében*” egy olyan oktatási rendszer létrehozását tűzte ki céljául, amely „*szavatolja a társadalmilag érett kreatív személyiség kialakulását, az ukrán állampolgár mint világpolgár kiművelését.*”¹⁶ Ezzel szemben a 2014-es politikai átalakulást követően a hatalmat megszerző kormány oktatási és tudományos minisztériuma 2015. október 13-án 2016–2020-ig terjedő időszakra jóváhagyta „*A fiatalok nemzeti-hazafias oktatási stratégiáját*”, amely a kompetens állami hatóságok, társadalmi szervezetek, a család és oktatási intézmények legfőbb feladataként „*a felnövekvő generáció nemzeti (patrióta) elköteleződésének, lojalitásának, szülőföld iránti szeretetének kialakítását*” jelölte meg. A törvény egy generáció kiműveléséről rendelkezik, „*amely cselekedeteivel a nemzet javára törekszik, teljesíti polgári és alkotmányos kötelezettségeit [...] a hazája érdekeinek, Ukrajna függetlenségének és egységének védelmébe száll, ezzel előmozdítja a jogi, demokratikus és szociális állam felépítését.*”¹⁷ A rendelet a 2018. május 18-ai 2020–2025-ig terjedő nemzeti hazafias oktatási rendelettel hatályát veszítette. Azonban az előző kormány mint formális szocializációs intézmény ideológiai törekvéseit mi sem reprezentálta jobban, mint a szuverenitásra vonatkozó történelmi és közelmúltbeli politikai események kollektív tudatba emelése. Például a 1939–1945-ös II. világháborús Németország és szövetségeseivel szembeforduló ellenállási mozgalom résztvevőire mint az ukrán nemzet hősiességét alátámasztó oktatási-nevelési potenciálra tekint. A rendelet a nemzeti és hazafias oktatás részévé emeli a 2003-as, 2013–2014-es ukrán

13 2013–14 során a Majdan téren bekövetkezett tüntetések, majd forradalom gyűjtőfogalma, amelynek kiváltó tényezője az Európai Unió társulási megállapodás visszavonása volt.

14 Вашкевич, Василь М.: Роль історичної свідомості сучасної студентської молоді в процесі соціалізації особистості. Гілея. ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ, 2010. 39. 240–248, itt: 245.

15 Акінішева, Ірина: Політична соціалізація учнів на сучасному етапі Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціально-робота, 2013. 26 (3). 9–10, itt: 10. Letöltés helye: <http://nbuv.gov.ua>; letöltés ideje: 2020. 10. 03.

16 № 344/2013 rendelet: „*Ukrajna oktatásfejlesztésének nemzeti stratégiájáról*”. 2013. június 25. Letöltés helye: <https://zakon.rada.gov.ua>; letöltés ideje: 2020. 10. 03.

17 Указ Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580. (Ukrajna elnökének № 580 rendelete: „*A gyermekek és fiatalok 2016–2020-as nemzeti-hazafias oktatási stratégiájáról*”) Letöltés helye: <https://zakon.rada.gov.ua>; letöltés ideje: 2020. 10. 03.

forradalmak eseményeit, és a nemzet donyeycki és luhanszki régióban folytatott terroristaellenes cselekményeit.¹⁸

Az oktatáspolitikai rendeletek alátámasztják, hogy az állam nemcsak a formális, hanem az informális szocializációs tényezők tevékenységét is befolyásolni kívánja. A hatalom az iskola feladatát a nemzeti függetlenség és egység kifejezésével, az állampolgári kötelességek átadásával és a nemzeti lojalitás kialakításával azonosítja.

Tehát Ukrajnában a szocializációval és történelmi tudattal foglalkozó tanulmányok, rendeletek a fókuszot a patrióta nevelés tudományos alátámasztására¹⁹ vagy kritikai megközelítésére helyezték.²⁰ Az ukrán szakirodalmi háttér áttekintéséből nyert eredmények is igazolják, hogy a formális intézmények szocializációs tevékenysége az aktuális politikai vezetés karakterétől és politikai kultúrájától függ. Habár a tanulmányok a formális és informális szocializációs intézmények befolyásának mértékéről vagy a váltakozó politikai vezetés formális intézményekre gyakorolt hatásáról nem tesz említést, az állam aktív erőfeszítései felfedezhetők az állampolgári szocializáció vizsgálata során.

Jelen kutatás célja, hogy vegyes etnikumú közösségekben megvizsgálja, a formális és informális szocializációs ágensek (család és a közösség szocializációs szerepe) milyen eszközökkel gyakorolnak hatást a diákok történelmi tudatára és politikai gondolkodására.

A kérdőíves kutatásról

A vizsgálatban 231 diák vett részt a beregszászi, munkácsi, nagyszőlősi, ungvári járásban. Az adatgyűjtés kérdőívek kitöltésével valósult meg, amely 65 kérdésből állt. Kitöltéséhez egy tanóra, azaz 45 perc állt a tanulók rendelkezésére. A kutatásban való részvételt a következő iskolák vállalták:

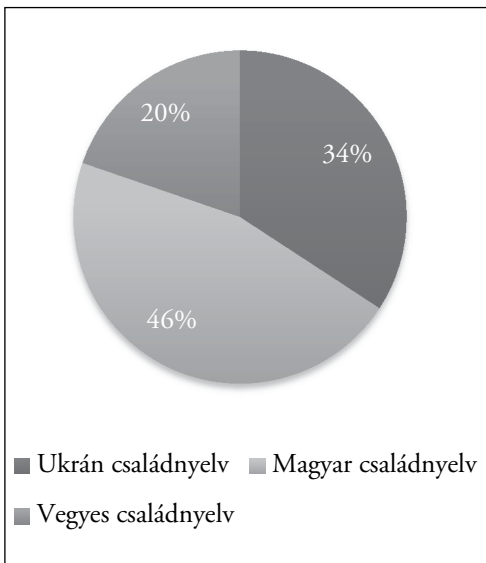
-
- 18 № 286/2019 rendelet: Стратегію національно-патріотичного виховання. („A nemzeti-hazafias oktatási stratégiájáról”) Letöltés helye: <https://zakon.rada.gov.ua>; letöltés ideje: 2020. 10. 03.
- 19 Червінська, Інна: Роль школи як сучасного соціокультурного центру у формуванні підростаючої особистості. *Гірська Школа Українських Карпат*, 2015. 16 (12–13). 172–176.
- 20 Шугальова, Інна – Богомоллова, Наталія: Формування ідентичності учні встарішої школи в полікультурному суспільстві: національно-громадянський аспект. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, 2016. 17 (2). 48–59.

Iskolák	A kitöltők száma	A kitöltők százalékos arányban	Település	Tannyelv
Péterfalvi Református Líceum	34	14,7	Péterfalva	magyar
Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium	20	8,7	Beregszász	magyar
Ungvári Drugeth Gimnázium	15	6,5	Ungvár	magyar
3. számú Munkácsi II. Rákóczi Ferenc Középiskola	7	3,0	Munkács	magyar
Nagyszőlősi Állami Szakközépiskola Koledzs	20	8,7	Nagyszőlős	ukrán
Munkácsi 20. sz. Alexandr Duhnovics Középiskola	39	6,9	Munkács	ukrán
4-es számú Kossuth Lajos Középiskola	22	9,5	Beregszász	magyar
Munkácsi Kooperatív Kereskedelmi-gazdasági Koledzs	19	8,2	Munkács	ukrán
3-as számú Zrínyi Ilona Középiskola	6	2,6	Beregszász	vegyes
„Értelem” Multidiszciplináris líceum	3	1,3	Ungvár	ukrán
Ungvári 10. Számú Dayka Gábor Magyar Tannyelvű Középiskola	11	4,8	Ungvár	magyar
Beregszászi Egészségügyi Szakiskola	35	15,2	Beregszász	ukrán

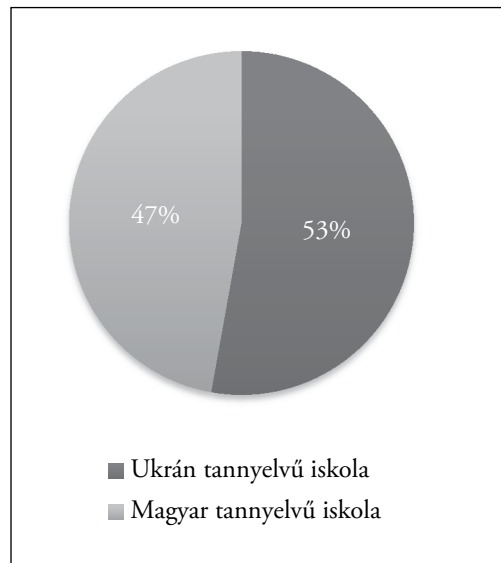
1. táblázat: A lekérdezés helyszínei

A kutatás legnagyobb kihívását a többségi iskolák bevonása jelentette. Mint ahogy az a bevezetésben említésre került, a válaszadói hajlandóságot sem az ukrán bel- és külpolitika, sem az oktatáspolitikai irányelvek intézményekre gyakorolt hatása nem segítette elő, így több ukrán tannyelvű iskola igazgatója az Ukrán Oktatásügyi Minisztérium jóváhagyásának szükségességére, illetve a kérdőív több szempontú történelmi szemléletet kínáló fejezetének „*politikai töltetére*” hivatkozva megtagadta a kitöltést, és erre buzdította a környező iskolák vezetőségét is. A szabad véleménykifejtéstől való elhatárolódás következményének tudható be az is, hogy a diákok 49%-a nem válaszolt a történelemtudatot vizsgáló kérdésekre.

Annak érdekében, hogy a nemzetiségi megoszlás visszatükröződjön a kutatásban, az ukrán iskolák magasabb arányban kerültek lekérdezésre. Az iskolák között szerepel kéttannyelvű középiskola is,²¹ ahol a kérdőívet az ukrán tannyelvű osztály diákjai töltötték ki. Az adatok feldolgozásánál a csoport (6 fő) az ukrán tannyelvű iskolák csoportjához került. Ennek alapján a nemzetiségi és az iskolai hovatartozás megoszlása a következőképpen alakult:



1. ábra: A válaszadók megoszlása családnyelv szerint (N=228)



2. ábra: A válaszadók megoszlása az iskola tanyelve szerint (N=231)

21 3-as számú Zrínyi Ilona Középiskola.

A családban használt nyelv alapján három csoport különböztethető meg: az ukrán (78 fő), a magyar anyanyelvű (105 fő) és a vegyes családi környezetből (45 fő) érkező diákok köre. Míg anyanyelv és családn nyelv tekintetében erős magyar dominancia észlelhető, az iskolák tekintetében a többségi nyelven oktató intézmények kerültek túlsúlyba.

Az eredmények egybeesnek az utóbbi tíz év iskolakutatási és nyelvészociológiai vizsgálatainak eredményével, amelyek igazolták: a rendszerváltást követően az identitás és az anyanyelv nem élvez prioritást az iskolaválasztás mechanizmusában a vegyes etnikumú területeken, a többségi állam 2000-es évek elején tapasztalt gazdasági eredményei nagyban meghatározták az iskolaválasztás szempontjait. A kutatásban részt vevő diákok közül a magyar anyanyelvű diákok 19%-a, a vegyes etnikai családokból érkező diákok 60%-a ukrán tannyelvű iskolát látogat.

Kutatásmódszertan

A kérdőív a kutatás célkitűzéseinek megfelelően három részre oszlott: a szociodemográfiai kérdéskör mellett a történelmi tudatot, valamint a formális és informális szocializáció vizsgálo fejezetekből tevődött össze. A történelmi tudatot vizsgálo fejezet az ukrán–magyar szempontból vitás történelmi események és személyek (ukrán–magyar egymás mellett élés, Trianon kérdésköre, Augusztin Volosin és Sztepan Bandera, Horthy Miklós megosztó történelmi és politikai pályafutásának értékelése, I. bécsi döntés, málenkij robot, Ukrajn Nacionalista Szervezet, stb.) több szempontú megközelítését emelte a vizsgálat középpontjába. A nemzetek történetében sorsfordító jelentőséggel bíró történelmi eseményekről és személyekről a kérdőív eltérő historiográfiai szemléletet (ukrán–magyar nemzetelvű, mérsékelt, liberális megközelítéseket) állított egymással szembe. Az állításokat a diákok egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték. A kérdések elsősorban a diákok történelmi szemléletét, közvetett módon politikai kultúráját vizsgálták. A történelmi tudat vizsgálata az oktatáspolitikai és a történelemtankönyv hatásának elemzése felől került megközelítésre, ezért az eseményeket ábrázoló állítások az Ukrajnában használatban lévő tankönyvekre támaszkodtak. Hogy az adott történelmi eseményekről tett állítások egy része a magyar etnikumú diákok múltszemléletét is tükrözze, a sorsfordító történelmi események magyar megközelítései a Magyarországon kiadott forrásokra hivatkoznak.²² A kérdőív harmadik fejezete a szocializációs tényezőknek (család, közösség, barátok) történelemtudatra gyakorolt hatását vizsgálta.

22 A forrásokból olyan állításokat választottunk ki, amelyek leginkább tükrözték a magyar diskurzusban jelen lévő megközelítéseket.

A legfontosabb változók a diákok *identitását* és nyelvhasználatát, valamint a családtagok nemzeti identitását kifejező változók; a *szocializációs ágenseket* (az iskola és a tankönyv szerepe); valamint a *formális és informális szocializációs hatásokat* (a politikai pártok, szervezetek és az iskola által szervezett megemlékezéseket, továbbá a családi és a közösségi emlékezetet) összefoglaló változók voltak. A történelemtudatot meghatározó főbb tényezők közt a *nemzeti identitás*, az *iskolai légkör*, a *család és emlékezet* változókat lehet kiemelni.

A kutatás eredményeinek feldolgozása SPSS-rendszer²³ alkalmazásával valósult meg.

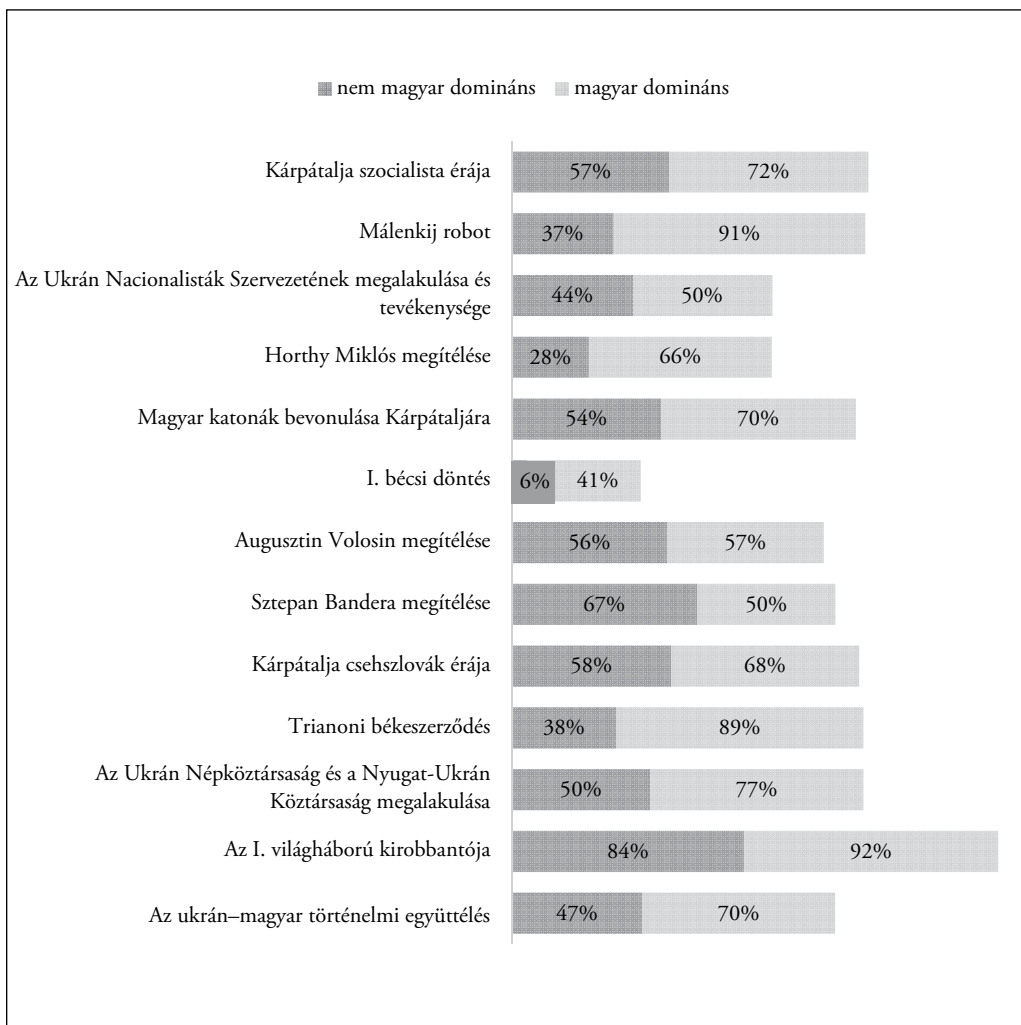
A kutatás fő célja az oktatáspolitikai által kiemelt, illetve az iskola és a történelemtan-könyv által továbbított narratívák és a tanulók a családtól, a közösségtől elsajátított múltszemlélete közötti különbségek kimutatása volt. Habár a történelemtudat formálásában a kelet-közép-európai kutatások jelentős része a család szerepét hangsúlyozta,²⁴ a kutatás hipotézise szerint az állítás nem igazolható Ukrajna esetében, ahol a patrióta oktatási klíma és Kárpátalja vegyes etnikai összetétele okán az iskola szerepe felülértékelődik a történelmi tudat kialakulásának folyamatában.

Elemzés

A kárpátaljai többségi és nemzetiségi diákok történelmi eseményekről alkotott szemléletének vizsgálatára a kérdőív 13 történelmi eseményt, személyt és átfogó korszakértékelést tartalmazó kérdést foglalt magában. Pusztán a diákok történelmi ismereteinek tanulmányozása és azok formális és informális szocializációs intézményhez való társítása közelebb vezetett az adott politikai és szociokulturális közeg világgépének és gondolkodási sémáinak megismeréséhez. A diákok múltismeretének elemzése varianciaanalízissel valósult meg. Az eredmények nemcsak rámutattak a diákok ismeretei között észlelt hasonlóságokra és eltérésekre, de történelmi tudatuk típusainak meghatározását is lehetővé tette.

23 IBM SPSS – Statisztikai elemzési rendszer.

24 Szabó, 2009. Nemzeti tematika és politikai szocializáció, i.m. 25.; Sík, 2013. Demokratikus kultúra és modernizáció, i.m. 45.; Šubrt – Vinopal, 2013. Historické vědomí obyvatel, i.m.; Pekník, 2006. Verejná Mienka a politika, i.m.



3. ábra: A 20. századi történelmi események ismerete a magyar és nem magyar domináns diákok körében (N=231)

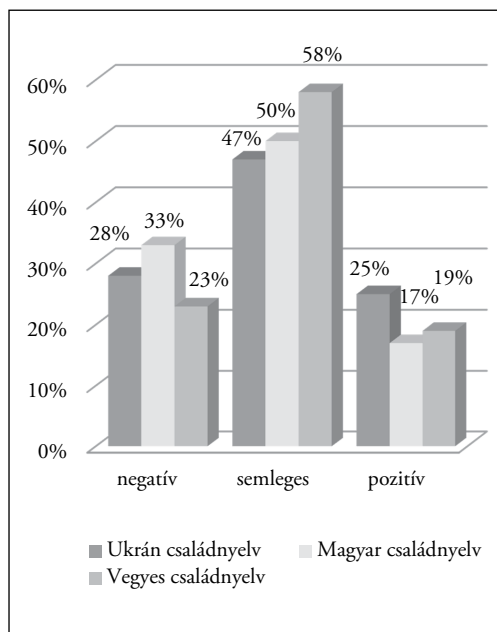
Az ábra igazolja, hogy az első világháború kirobbanásának körülményei mindkét csoport történelmi ismeretének szerves részét képezik. A csoportok közötti különbségek leginkább a magyar történelmi események tekintetében figyelhetők meg. Például a többségi diákok nemzetiségi társaikhoz képest alacsonyabb hányadban hallottak *Horthy Miklósról* (28%) és a *málenkij robotról* (37%). A *trianoni békeszerződés* sem kivétel ez alól, amelyről az ukrán anyanyelvű diákok 38%-a szerzett tudomást, ezzel szemben az esemény a magyar domináns diákok egyöntetű többségének (89%) ismerete részét képezi. Mivel a *trianoni békeszerződés* a *málenkij robot*hoz (91%) hasonló jelentést hordoz a nemzetiségi diákok számára, a két esemény a csoport történelmi tudatának alappilléreként is értelmezhető. A 20. századi ukrán–magyar történelmi törésvonalak közül az *I. bécsi döntés* közvetít a legkevesebb tartalmat a két csoport számára – az eseményről az ukrán diákok mindössze 6%-a, a magyar domináns diákok 41%-a rendelkezik ismerettel. Nem magyar domináns diákoknál *Sztepan Bandera* a felsorolt 20. századi történelmi események/szereplők között központi jelentőséggel bír, az *Ukrán Felkelő Hadsereg* egykori vezetőjéhez és munkásságához a többségi diákok 2/3-a társít valamilyen jelentést.

A fenti eredmények rámutattak, az elsajátított történelmi ismeretek az informális szocializációs intézmények által átadott kollektív emlékek (*málenkij robot*) és a formális szocializációs intézmények által közölt nemzeti tematika (*Sztepan Bandera*) elsajátításának mértékétől függ. Az 3. ábra alátámasztja, a diákok történelmi tudata átfedésekkel ugyan, de eltérő eseményekből épül fel. Az átfedések (az ukrán és a magyar események együttes ismerete) főként a magyar domináns diákok eredményeinél szembetűnők. Ennek oka egyértelmű: a csoport mindkét nemzet történelmi tematikáját megismeri és elsajátítja a szocializáció során. A többségi diákok magyar történelmi eseményekhez fűződő hozzáállását a nemzeti tematika és a kollektív emlékek határozzák meg.

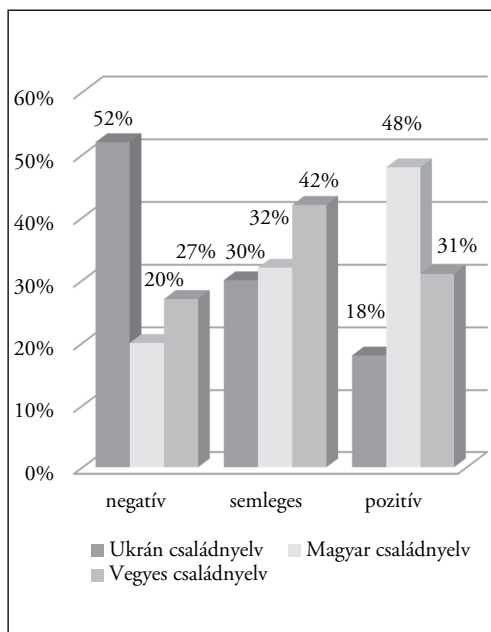
A nemzeti tematika iskolai tanítása folyamatos vitát gerjeszt a társadalmon belül. Az iskola nemcsak átörökíti a történelmi eseményekből konstruált, az adott csoport elkülönítését szolgáló szemléletet, hanem a megkülönböztetett múlt eseményeinek elsajátításával, a mi és ők kategóriáival, sztereotípiák és ellenségek közvetítésével érzelmi feszültséget kelt az egyénben.

A kárpátaljai közösség számára ilyen kérdés például a történelmi ukrán–magyar kapcsolatok megítélése, amelyről mindkét nemzet közeli és távoli – politikai és történelmi – eseményekre, ismeretekre, tapasztalatokra alapozva alakította ki saját történelmi szemléletét. Jellemző, hogy az átfogó szemléletet vizsgáló kérdéseknél a válaszadók álláspontja az időben leginkább közel álló eseményeken alapul.

A téma eltérő megközelítései²⁵ ukrainai és magyarországi tankönyvi fejezetekből kerültek be a kérdőívbe. A kereszttáblázatok alkalmazása elősegítette az állítások értékeléseinek összehasonlítását a diákok családnyelvének független változójával. Az összevetés rámutatott, hogy az ukrán–magyar történelmi együttélés megítélésénél mindegyik esetben szignifikáns kapcsolat fedezhető fel a diákok családnyelve és az események értékelése között.



4. ábra: K20.1. Negatívan, Kárpátalja más ukrán etnikumú Habsburg területtel ellentétben (Galícia, Lodoméria) sosem részesült önállóságban. (N=228)



5. ábra: K20.3. Negatívan, az Ukrán Nemzeti Tanács Kárpátalja, Bukovina és Galícia egyesítésére vonatkozó határozatával figyelmen kívül hagyta a területen élő nemzetiségek jogait. (N=228)

A 4. és 5. ábra összehasonlítja a történelmi ukrán–magyar együttélés eltérő szemléletéről alkotott nézeteket. A korszak megítélése fontos pontja az elemzésnek, hiszen ezáltal meghatározható, hogyan befolyásolhatják a mai ukrán–magyar kapcsolatok a történelmi egymás mellett élés értékelését. Habár a nem válaszolók kizárásra kerültek a vizsgálatból, meg kell említenünk, hogy az ukrán anyanyelvű diákoknál a tartózkodók aránya elérte az 57%-ot, a magyar anyanyelvű diákoknál pedig részarányuk alacsonyabb, 32%-os volt. Szembetűnő továbbá a semleges vagy mérsékelt álláspontot képviselő diákok magas részaránya. Például a 4. ábra állításánál²⁶ a magyar anyanyelvű válaszadók 50%-a, az ukrán

25 A történelmi események megközelítéseit minden esetben „K.N.N.” szignóval jelöljük, amely az állítás kérdőívben betöltött pozícióját jelöli. A 4. ábrán például az állítás a kérdőívben a 20. kérdés 1. állítása volt.

26 Кульчицький, Станіслав Владиславович – Лебедева, Юлія Геннадіївна: *Історія України. 10 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту, академ. рівень*. Генеза: Київ, 2010. 13.

anyanyelvű diákok 47%-a, a vegyes etnikai közezből érkezők 58%-a nem foglalt állást a kérdés pozitív vagy negatív megítélése mellett.

Az 5. ábra²⁷ a 4. ábra ellensúlya – az ukrán historiográfiai megközelítéssel ellentétes nemzetiségi kollektív tudatot reprezentáló múltmegítélés példája. Az egymással szemben álló történelmi megítéléseket reprezentálja a két ábra értékeinek fordított megoszlása is. Az ellentétes történelmi szemléletek megítélésénél a vegyes családi közezből érkező diákok tartózkodó attitűdöt mutattak. Ezzel szemben a magyar historiográfiai álláspontot képviselő állításnál az olló szétnyílik, míg a többségi diákok 52%-a egyetértett a magyar közösség beolvadását célzó Nyugat-Ukrán Népköztársaság tevékenységével,²⁸ addig a magyar diákok 48%-a elutasította azt.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a kérdés ukrán történelmi értékelése tartózkodó válaszadói attitűdöt váltott ki a vegyes etnikai és nemzetiségi diákokból, ami a két csoport részéről a többségi társadalom múltjának passzív szemléleteként értelmezhető. A kérdés magyarközpontú bemutatása elutasítást váltott ki a többségi válaszadóknál.

Annak érdekében, hogy a közösség és az iskola szerepe a történelmi esemény megítélését illetően elkülöníthetővé váljon, az ukrán–magyar egymás mellett élés értékelésének eredményei összehasonlításra kerültek az iskola és családnyelv változóival. A tanintézmények két csoportra oszlottak: ukrán és magyar tannyelvű iskolákra. Az összehasonlításból megállapítható, hogy az iskola mint formális szocializációs tényező hatása alig marad el a családnyelv és történelemtudat között fennálló kapcsolat erősségétől. Sőt a K20.3.,²⁹ K20.4.³⁰ magyar szempontú állítások esetében az iskola hatása megelőzi az identifikációs faktorként értelmezett családnyelv befolyását az esemény megítélésére. A két nemzet közös múltjáról formált pozitív szemléletet hordozó K20.2-es³¹ állítás esetén az iskola befolyásoló szerepe csökken, míg a családnyelv és szemlélet közötti kötés megerősödik ($p=0,036$). Ennek alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az ukrán–magyar kapcsolatok történelmi

27 Maha László: *Ukrajna története 11. Tankönyvszerű szöveggyűjtemény Ukrajna magyar tannyelvű iskoláinak 11. osztálya számára*. Beregszász, 2015. 144. Letöltés helye: <https://kkmksz.com.ua>; letöltés ideje: 2018. 01. 09.

28 Elutasítva azt az állítást, hogy az Ukrán Nemzeti Tanács Nyugat-Ukrajna egységesítésére vonatkozó célkitűzése Kárpátalja relációjában jogsértő lett volna.

29 K20.3. A történelmi ukrán–magyar kapcsolatokat negatívan ítélem meg, mivel előbb az Ukrán Nemzeti Tanács Kárpátalja, Bukovina és Galícia egyesítésére vonatkozó határozatával, (Maha, 2010. Ukrajna története 11., i.m. 144.; később az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság erőszakos, beolvasztó politikájával, folyamatosan figyelmen kívül hagyta a nemzetiségi kisebbségek jogait. Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Kojanitz László: *Történelem 12. Kísérleti tankönyv*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet: Budapest, 2016. 189.

30 K20.4. Nem tudom megítélni a történelmi ukrán–magyar kapcsolatot, hiszen a 20. század végéig nem létezett önálló ukrán államiság.

31 K20.2. Az ukrán–magyar kapcsolatot semlegesén ítélem meg, hiszen a Habsburg Birodalom, majd Osztrák-Magyar Monarchiához tartozó ukrán etnikai területeken a nemzetek békésen éltek egymás mellett.

perspektívájának értékelésére az iskola és a család is hatást gyakorol. Azonban, ahogy az összevetések is mutatják, a család mint az eltérő szemléletet mérséklő, az iskola pedig a szemléletek közötti eltéréseket kiemelő ágensként van jelen a folyamatban.

A nemzeti tematika részesele a történelmi és politikai személyek/nemzetek felcímkézése és elkülönítése. Például a tankönyvekben az I. világháború eseménye az egykori antant hatalmak múlt és jelenkori státuszára alapozott szerepkategoriák közvetítésével kerülnek bemutatásra.³² Azonban az I. világháború kérdése önmagában bonyolult kérdés, hiszen az esemény nemcsak egy, hanem számos nemzetközi konfliktus kicsúcsosodásának eredménye, pontosabban különböző pólusok közötti ellentétek és eszmék (az imperializmus, a militarizmus, a nacionalizmus) egymás ellen feszülése. Az I. világháború egyesek számára a hatalom megtartása (Anglia, Osztrák–Magyar Monarchia), mások számára a hatalom kiszélesítése miatti összeférhetetlenség következménye. Ahogy Bencsik Péter is vallja „*noha sokan a mai napig felelősségről vagy bűnről beszélnek – az első világháború kitérésének nem volt felelőse, pláne nem volt bűnöse.*”³³

Habár a történelemoktatás tartalmát vizsgáló kutatások jelentős része foglalkozik a „*mi és ők kategorizáció*” és negatív sztereotípiák történelemoktatás- és tankönyvbeli megjelenésével,³⁴ az elkövető és áldozat reprezentációk³⁵ továbbra is a történelemoktatás csoportalkító és identitásformáló eszközei maradtak.

A kutatás eredményeiben a szakirodalmi felvetés visszatükröződött, a diákok a legmagasabb válaszadói részarányban (N=179 – 80%) jelölték meg az I. világháború kitéréséért felelős nemzetet/nemzeteket. A többségi nemzethez tartozó válaszadók 31%-a a németeket, 21%-a az Osztrák–Magyar Monarchiát, 16%-uk a szerbeket és 6%-uk az osztrákokat tette felelőssé az eseményért. A magyar diákok véleménye leginkább a németek és az Osztrák–Magyar Monarchia szerepének megítélésében tért el a többségi nemzethez tartozó válaszadóktól. A nemzetiségi válaszadók 42%-a németekre, 22%-uk pedig a szerbekre terhelte a háború kirobbantásának felelősségét, és csak 11%-uk tette felelőssé az Osztrák–Magyar Monarchiát a háború kirobbanásáért. A két nemzet múltszemléletének közös alapja a

32 Katona András: Az első világháború bemutatása a magyarországi történelemtankönyvekben I–II. In: Peregi Tamás (szerk.): *Az első világháború a szomszédos országok és hazánk történelem-tankönyveiben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Budapest, 2015. 22–46.; Vajda Barnabás: Az első világháború a szlovákiai történelemtankönyvekben. In: Peregi, 2015. Az első világháború a szomszédos országok, i.m. 96–113.

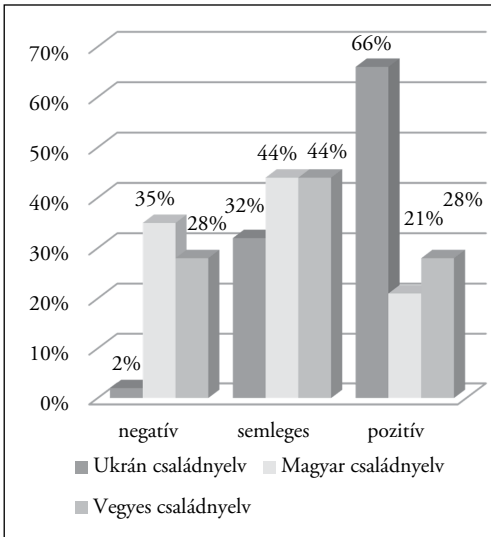
33 Bencsik Péter: Az első világháború okairól. *Belvedere Meridionale*, 2015. 4 (27). 5–23, itt: 7.

34 Born, Dominique: *A tankönyvek mint a nemzetközi egyetértést szolgáló oktatási eszközök. Történelemtanítás*, 2011. 46 (2/2). Letöltés helye: <http://epa.oszk.hu>; letöltés ideje: 2012. 05. 05.; Schissler, Hanna – Soysal, Yasemin Nuhoglu (ed.): *The Nation, Europe and the World: Textbooks and Curricula in Transition*. Berghahn Books: New York, 2005.

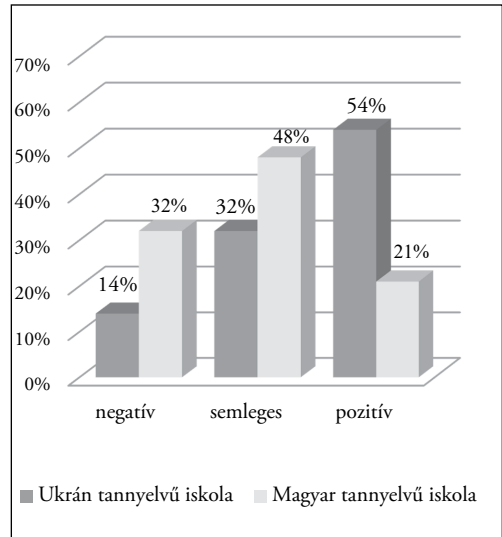
35 Gray, Kurt – Wegner, Daniel M.: Moral type casting: divergent perceptions of moral agents and moral patients. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2009. 96 (3). 505–520.

németek felelősségének hangsúlyozásában jelenik meg. Azonban míg az ukrán oktatáspolitikát a szovjet oktatás maradványait (mi, az agresszív és abszolutista hatalmi rendszerek megfélemezői) örökölték át, addig a magyar nemzetiségű diákok a birodalmi, a nemzetiségek destruktív szerepét túlhangsúlyozó szemléletet viszik tovább.

Az I. világháború kirobbanásához hasonlóan az Ukrán és a Nyugat-Ukrán Népköztársaság megalakulásának kérdése is megosztja vegyes etnikai közegben élő diákok történelemtudatát.



6. ábra: A családnyelv szerepe az ukrán állam függetlenségének megítélésében (N=228)



7. ábra: A tannyelv szerepe az ukrán állam függetlenségének megítélésében (N=231)

A nemválaszolók aránya továbbra is magas értéket mutatott – a nem magyar domináns diákok 42%-a, a magyar domináns diákok 52%-a nem osztotta meg véleményét a függetlenség jelképeként értelmezhető ukrán állam megalakulásáról. Ettől függetlenül a Pearson-féle négyzetpróba szignifikáns kapcsolatot mutatott az iskola, valamint a nyelvi változók (iskola – $p=0,01$, családnyelv – $p=0,00$) és a diákok eseményről formált történelmi szemlélete között.

Habár a szociodemográfiai és történelmi szemlélet változói között mindkét vizsgálat esetében szoros kapcsolatot találtunk, amint a nyelvi és az intézményi-kulturális hovatartozás alapján a diákokat szétválasztjuk, különbségek mutatkoznak a diákok történelmi tudata között is. A két változó és történelmi esemény értékelésének összevetéséből kiderül, az ukrán domináns diákok szélsőségesebben értékelik az eseményt, mint az iskola tannyelve alapján kategorizált többségi válaszadók. Míg az ukrán anyanyelvű diákok

66%-a pozitívan, 2%-a pedig negatívan értékelte a szuverenitás alapját képző intézményesített politikai rendszer létrejöttét, addig az ukrán iskolát látogató válaszadók 13%-a elítélte, 54%-a pedig támogatta a nemzeti önrendelkezés alapkövének lefektetését. A magyar tannyelvű iskolát látogató nemzetiségi diákok értékei eltérnek a többségi válaszadók mintájától. A csoport tekintetében nem fedezhetők fel különbségek a család (nyelve) és a kulturális-intézményi szocializációs faktorok hatása között. Ezzel ellentétben a többségi és vegyes etnikai válaszadók véleményét árnyalja az iskola változója. A csoportok ukrán tanintézménybe tagozódása csökkenti a válaszadók egyetértését az önálló ukrán államiság létrejöttével kapcsolatban.

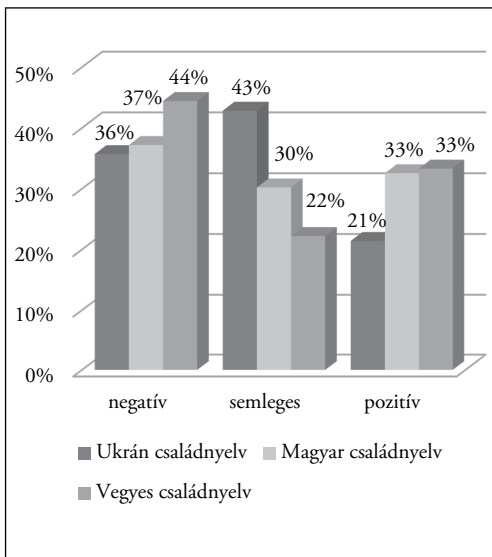
A vegyes etnikumú diákok szemléletét befolyásoló domináns szocializációs tényezők meghatározásához a többségi történelmi tematikát uraló Ukrán Nacionalisták Szervezetéről (UNSZ) alkotott nézetek is a vizsgálat fókuszába helyeződtek. A téma lobbanékony politikai természete nemcsak az ukrán társadalmon belül mutatkozott meg, nemzetközi porondon, az ukrán–lengyel politikai kapcsolatokra is negatív hatást gyakorolt. Az UNSZ tevékenységei közül a nemzet függetlenségéért folytatott harc kiemelése és felülreprezentálása a 2000-es évektől egyre felerősödött, majd az Ukrán Felkelő Hadsereggel együttesen az ukrán nemzetépítő diskurzus és ideológia alappillérvé vált. Azzal, hogy a Juscsenko-adminisztráció³⁶ a szervezetet a nemzeti tematika részévé és a nemzeti függetlenség bástyájává emelte, a kérdés tudományos és politikai diskurzusok aktív témájává vált. A kérdés nemcsak pusztán a nemzetről és a nemzetfejlődésről szólt, mindinkább az ukrán nemzeti szervek – UNSZ és UFH – szovjetek ellen folytatott harcának szimbolikus eseményéről.

A két szervezet nemzeti függetlenségért vívott harcáról szóló ellentétes narratívák fennállásának kizárását Porosenko kormánya³⁷ emelte jogerőre, amikor 2015. május 9-én jóváhagyta a „20. században folytatott ukrán függetlenségi harcok résztvevőinek jogi státuszáról és elismeréséről”³⁸ szóló törvényt.

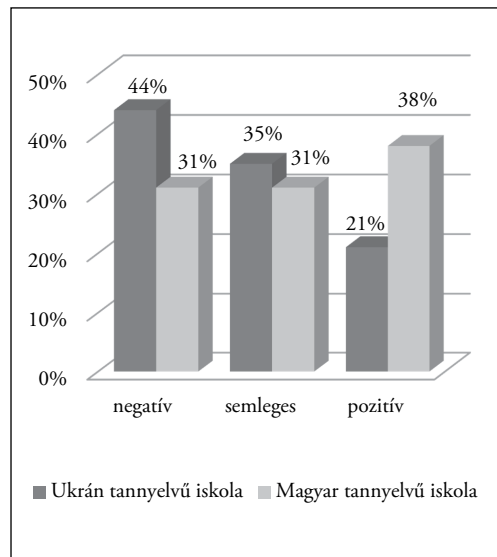
36 Viktor Juscsenko államelnök 2005. január 23. – 2010. február 25. között fennálló közigazgatási szervezete.

37 Petro Porosenko vezetésével 2014 novemberében felállított ukrán kormány.

38 Закон України «Про Правовий Статус Та Вшанування Пам'яті Учасників Боротьби За Незалежність України У ХХ Столітті» (Törvény a „20. században folytatott ukrán függetlenségi harcok résztvevőinek jogi státuszáról és megítéléséről” Ukrán Nemzeti Intézet emlékezete.) Letöltés helye: <http://www.memory.gov.ua>; letöltés ideje: 2020. 10. 03.



8. ábra: (Az UNSZ egy) totalitárius elveket követő politikai szervezet, amely kiszolgált a náci Németországot (N=90)



9. ábra: (Az UNSZ egy) totalitárius elveket követő politikai szervezet, amely kiszolgált a náci Németországot (N=90)

A fenti ábrák az UNSZ tevékenységének szélsőséges megítéléséről formált nézeteket prezentálják. A nemválaszolók, akik mindkét esetben magas, közel 70%-os arányt mutattak, az eredmények értékelésekor kizárásra kerültek. Ennek oka nem a nemzeti tematikát meghatározó oktatáspolitikai szervek témapreferenciájának hiányával, vagy a szocializációs intézmények ismeretközvetítésének elmaradásával magyarázható, hiszen a kérdés markánsan megjelenik a közoktatásban. A 11. osztály számára előírt ukrán történelemtanterv az első félévben hat, a második félévben kilenc órás keretet kínál a téma feldolgozására. A nemválaszolók magas aránya inkább a kérdés aktualitásával és kényes politikai természetével függhet össze.

Az utóbbi állítás a válaszok megoszlásában is felfedezhető, amely még hangsúlyosabban prezentálja a téma megítélésével kapcsolatos társadalmi és politikai törésvonalakat. A téma el-
lentmondásos jellege leginkább a magyar anyanyelvű válaszadók értékeinél mutatkozik meg. Esetünkben a szervezetről alkotott vélemények közel arányosan oszlanak meg – tehát a csoport markánsan egyetlen szemléletet sem képvisel. Az ukrán anyanyelvű diákok sem köteleződtek el (36%-uk) a politikai szervezetről alkotott szélsőséges értelmezés mellett, nagyobb arányuk (43%) a szervezetről semleges véleményt képvisel. A többségi és nemzetiségi válaszadókkal szemben a vegyes etnikai közegeből érkező diákok válaszai a nemzeti tematika megközelítését, a formális szocializációs intézmény befolyását vetítik vissza. A csoport 44%-a elítélte az UNSZ totalitárius elvekkal vagy a náci Németországgal történő összemosását.

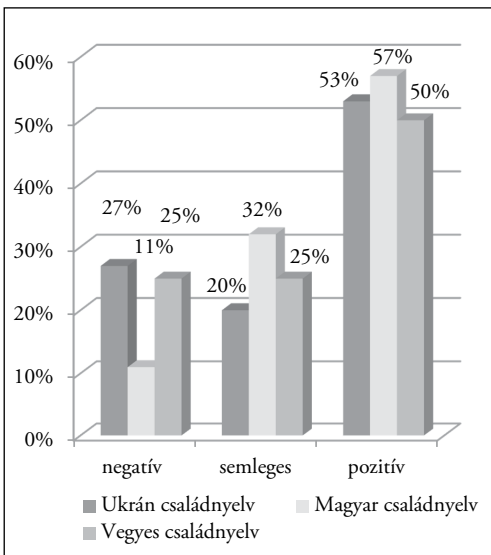
Ha az 8. és 9. ábrát párhuzamba állítjuk, kitűnik, hogy az iskola formális szocializációs hatása felerősítette a két nemzet műltszemlélete közötti különbségeket. Azaz a magyar oktatási intézményben szocializálódó vegyes etnikai diákok bővítették a magyar anyanyelvű diákok azon csoportját, akik az UNSZ-t inkább szélsőjobboldali szervként, náci kollaboránsként értelmezték. (33%<38%). Párhuzamosan az ukrán tanintézményekben szocializálódó vegyes etnikumú diákok tovább erősítették a többségi diákok azon táborát, akik elítélték a szervezet szélsőjobboldali tevékenységét hangsúlyozó értelmezést (36%<44%). Tehát az eredményekből arra a következtetésre juthatunk, hogy az iskola mint formális szocializációs faktor befolyásolja a vegyes etnikai közegeben szocializálódó diákok történelmi szemléletét.

Természetesen itt további kérdések merülhetnek fel abban a tekintetben, hogy az iskola-család-közösség-diák mátrixban milyen szerepet tölt be a család és a közösség, illetve melyik szocializációs ágens motivációja rejtőzik meg az iskolaválasztás mögött. Az iskola tannyelvének kérdése nem mellőzhető a formális szocializációs hatás vizsgálatában és a csoport történelmi tudatának megítélésében, hiszen a teljes válaszadói közösség 10%-a magyar anyanyelvűként, 5%-a vegyes etnikumúként ukrán tannyelvű iskolát látogat, így jelentős részüik ukrán nemzeti történetírást képviselő szemléletet sajátíthat el a vitatott történelmi, társadalmi és politikai kérdésekről a szocializáció során.

A kérdőív történelmi tudatot vizsgáló fejezete a *málenkij robot* eseményhez fűződő különböző értelmezéseket is feldolgozta. A kutatás a formális (iskola) és informális (közösség, média) szocializációs intézmények téma feldolgozására, és a diákok történelmi szemléletének formálódására helyezte a hangsúlyt. A *málenkij robot* a kárpátaljai közösség fejlődését, önmeghatározását visszavető állomásként is értelmezhető, hiszen a magyar és német lakosság etnikai alapon történő deportálása és a kollektív büntudat közösségre történő erőltetése mély visszaesést eredményezett a közösség fejlődéstörténetében. Az esemény megítélését illetően a rendszerváltás sem hozott konszenzuális kiegyezést a felek között, hiszen a téma politikai és társadalmi szinten sem mutat egységes képet a 21. században. Az ukrán historiográfiában a *málenkij robot* a civil lakosság deportálásaként, a szovjet diktatórikus rezsím hatalmi visszaéléseként jelenik meg, amellyel figyelmen kívül hagyják a téma etnikai vetületét. Így például a *Totalitárius Rendszerek Emlékmúzeuma* témában írott memorandum a etnikai tisztogatást mint fogalmat be sem emeli a kontextusba. Habár a cselekménytől elhatárolja magát, a szovjet historiográfiai sémákat képtelen levetkőzni, így az esemény bemutatásánál a „kollektív bűnösség” és a „megbízhatatlanság” jól bejáratott szovjet ideológiai fogalmaival operál.³⁹ Ennek az álláspontnak felel meg az Európai Unió eseményről kialakított szemlélete

39 Пагіря, Олександр: *Радянські репресії проти угорців Закарпаття у 1944–1945 рр.* Меморіальний музей тоталітарних режимів «Територія Терору» 2020. Letöltés helye: <http://www.territoryterror.org.ua>; letöltés ideje: 2020. 10. 03.

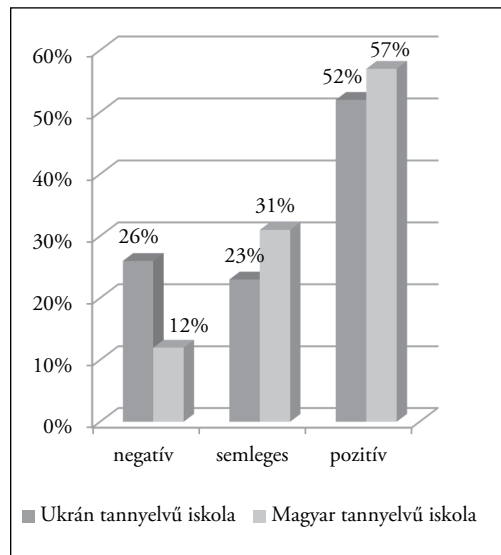
is, hiszen a szövetségi elit a *málenkij robotra* nem a kisebbségek ellen elkövetett jogsértésné, hanem a szovjet totalitárius rendszer lakosság ellen végrehajtott büntetteként tekint.⁴⁰ Ezzel szemben a szakavatott nemzetiségi tudományos kör⁴¹ az eseményt a lakosság ellen elkövetett jogsértésnek nyilvánítja.⁴² Ahogy a téma rendszerváltás utáni értékelésével kapcsolatos konszenzus hiánya, úgy az áldozatok totalitárius rendszer alatti traumáinak elhallgatása sem segítette az esemény feldolgozását. Az Ukrajnában kiadott tankönyvek a nemzeti historiográfiai sémára, illetve a nemzeti narratívára építve vagy említést sem tesznek az eseményről, vagy a nemzetiségi jogsértéseket elhallgatva, a szovjet rezsim egész lakosság ellen elkövetett bűncselekményeként értékelik a történéseket. A vizsgálat során mégsem a többségi historiográfiát reprezentáló, hanem a nemzetiségi álláspontot képviselő állítás eredményezte a csoportok értékei közötti különbségeket.



10. ábra: A családban használt nyelv és a málenkij robot történelmi esemény értékelése

közötti összefüggés (N=231)

„A málenkij robot jogellenes intézkedés, amely semmibe veszi az alapvető emberi jogokat”



11. ábra: Az iskola nyelve és a málenkij robot történelmi esemény értékelése

közötti összefüggés (N=228)

„A málenkij robot jogellenes intézkedés, amely semmibe veszi az alapvető emberi jogokat”

40 Bocskor Andrea: Kisebbségvédelem az Európai Unióban, avagy az EU reakciói a kisebbségi jogsértésekre és a kommunizmus büntetteire. In: Molnár D. Erzsébet – Molnár D. István: *Hadifogság, málenkij robot. Gulág: Kárpát-medencei magyarok és németek elhurcolása a Szovjetunió hadifogoly- és kényszermunkatáborába (1944–1953)*. RIK-U Kiadó: Beregszász, Ungvár, 2017. 9–32.

41 Molnár D. Erzsébet: A kárpátaljai németység szovjet hadifogolytáborokba hurcolása és internálása (1944–1946). In: Molnár – Molnár, 2017. *Hadifogság, málenkij robot*, Gulág, i.m. 245–263.

42 A hágai egyezmény a 1899-ben és 1907-ben a hágai konferencia során megkötött nemzetközi szerződések eredményeként a résztvevő felek megállapodtak, hogy a polgári lakosság nem vonható felelősségre az országa katonai cselekményeiért.

A *málenkij robotról* tett semleges állítás és az iskola, illetve az anyanyelv változójának ösz-szevetéséből nyert kimutatás eredményei alátámasztották, úgy az anyanyelv, mint az iskola tényezője összefüggésben áll a diákok történelmi eseményről formált szemléletével. Habár az iskola ($R^2=46\%$) mérsékelten meghaladja a családon belül használt nyelv ($R^2=42\%$) történelmi esemény szemléletére gyakorolt befolyását, a függő és független változók mindkét esetben korrelálnak egymással. Tehát a történelmi esemény megítélése jelentős mértékben függ a szocializációs intézmények/ágensek hatásától, viszont egyes intézmények történelmi tudatra gyakorolt befolyásának előtérbe helyeződése sem a magyar, sem a többségi vá-laszadók értékeinél nem érzékelhetők. A egyes etnikai válaszadók értékei elkülöníthetők a fenti mintától. A jelenség mögött inkább az iskola szocializációs dominanciája rejlik, amelyet habár a 11. ábra értékei nem támasztanak egyértelműen alá, mindegyik csoport válaszáinál szembetűnő.

Annak érdekében, hogy a fenti állítás széleskörűen bizonyítást nyerjen, a történelmi ese-mények különböző megközelítésére adott válaszok összevetése szükséges. Ha a többséget és a kisebbséget érintő kérdéseket elkülönítjük egymástól, arra a következtetésre juthatunk, hogy a magyar anyanyelvű közösséget érintő történelmi események megítélésében nem fedezhetők fel eltérések a magyar formális és informális intézményekben szocializálódó diákok értékei között. Ezzel ellentétben a magyar domináns formális szocializációs közeg felerősítette nemzetiségi és egyes etnikai válaszadók ukrán nemzeti fejlődés eseményeiről formált negatív szemléletét. Ebben a folyamatban a tanár mint szocializációs „aktor” köz-ponti szerepet játszik, hiszen a közösség kulturális elitjének tagjaként a csoport kollektív történelmi tudatát és ismereteit továbbítja a diákok felé. Ennek megfelelően az állam által oktrojált kulturális és diskurzív tartalmat árnyaltan, több szempontúan közli vagy részben felcseréli, és a közösség fennmaradásához és működéséhez szükséges tartalommal töltve közli a diákok felé.

A történelmi események szélsőséges megítélése nemcsak a magyar anyanyelvi válasza-dókra jellemző. Az ukrán válaszadók esetében is felfedezhető egyféle antipátia a kárpát-aljai közösség sorsfordító eseményeinek magyar historiográfiai megközelítésével szemben. Értelemszerűen az ukrán diákokban legerősebb ellenszenvet a magyar csapatok 1939. március 14-i bevonulása váltotta ki – a válaszadók 37%-a „*az ukrán egyesülés ellen folytatott ka-tonai támadásként*” értékelte a történetet, 20%-uk úgy vélte, a magyar katonák „*felszámolták Beregszász, Munkács, Ungvár autonómiáját*”, 20%-uk az eseményt „*a trianoni békeszerző-dés által elcsatolt magyar területek németek kezéből megvalósuló revíziójaként*” értelmezte. A kisebbség múltja iránti ellenérzés kialakulása az etnocentrikus történelemszemlélet kö-vetkezményének tekinthető. A folyamatot segítette a történelemírásban és az oktatáspolitikában megjelenő szűrő, amely az ukrán nemzeti fejlődéstől eltérő utat bejáró nemze-tek történelmi eseményeit az államalapító nemzet múltszemléletének alárendelve közlik.

Ezt a célt szolgálják az oktatáspolitikai eszközök (tanterv, tankönyv), amelyek az országban élő nemzetiségek történelmi eseményeit eliminálják, vagy a nemzeti tematika szerint formálják annak érdekében, hogy ne alkossanak ellentétes képet a nemzeti egységet tükröző permanens történelmi szemlélettel szemben. Már az események ismeretének vizsgálatánál is kiderült, a *magyar katonák Kárpátaljára történő bevonulásán* kívül a magyar közösséget leginkább érintő történelmi momentumokat a többségi diákok közel 2/3-a nem ismeri. Például *Trianonról* a nem magyar domináns diákok 38%-a, a kárpátaljai magyar és német lakosság elhurcolásáról 37%-uk értesült. A „*nemzeti határokat figyelmen kívül hagyó trianoni békeszerződés*” eseményét a többségi diákok 40%-a semlegesen értékelte, 36%-a pedig elutasította az állítást, tehát úgy vélte, hogy az egyezmény az etnikai határokat figyelembe véve csatolta el a területeket Magyarországtól. Nemcsak a *trianoni békeszerződés* illegitim jellegét (36%), értelemszerűen a *magyar katonák 1944-es bevonulásának* történelmi jogszerűségét (37%) is cáfolják a többségi diákok. Az *Ukrán Nemzeti Tanács Kárpátalja, Bukovina és Galícia egyesítésének tervét* ellensúlyozó, a nemzetiség jogfosztást hangsúlyozó szemlélettel pedig szembehelyezkednek.

A kisebbséget érintő történelmi események megítélése tehát semmiképp sem különíthető el a rendszerváltást követő ideológiai vákuumot megtöltő nemzetépítés folyamatától. A nemzetépítés 2003-ban, majd 2014-ben önálló irányt vett, amelynek részeként a nemzeti elit hozzákezdett a nemzeti tematika felépítéséhez. A folyamat során a nemzet fogalmi hálójával foltozott szovjet történetírás helyét az ukrán nemzeti egyesülést építő és az orosz/szovjet dominanciát elítélő történelmi események vették át. A létrejött független ukrán történetírás a nemzeti elit által irányított léptekkel, önállósodási küzdelmében eltávolodott az évszázadok óta ránehezülő orosz dominanciától.

Az ukrán oktatáspolitikai közreműködésének köszönhetően a fent említett identitáskonstrukció hatása felismerhető a többségi válaszadók értékeinél. Míg a csoport az ukrán függetlenedéssel szembeni nemzeti törekvéseket elutasítja, addig a hasonló események szovjet történelmi megfelelőjével egyetért. Tehát a többségi válaszadók, akik csatlakoztak (57%) a „*málenkij robot emberi jogokat sértő*” megítéléséhez, az eseményt a lakosság ellen elkövetett szovjet büntettként értelmezték. Ez a válasz azonban nem értékelhető szolidaritásként, hiszen ebben a narratívában a málenkij robot nem a nemzetiségek ellen elkövetett genocídiumot, hanem a lakossággal szemben történt jogsértéseket jelenti. A két narratíva nem felcserélhető: míg az egyik bizonyos függetlenséget élvező, valamilyen jegyek alapján elkülönülő csoport tisztogatását – a népirtás jelentését – hordozza magában, addig a másik egy ideológiai meggyőződés alapján történt, lakossággal szembeni atrocitások tényét igazolja. Tehát habár a 11. ábra értékei nem támasztják alá egyértelműen az iskola megkülönböztetett hatását a történelmi esemény megítélésére, mégis amennyiben az adott történelmi

szemlélet elsajátításának körülményeit és indokát vizsgáljuk, a formális intézmény történelmi tudatra gyakorolt hatása egyértelmű.

Összességében arra a következtetésre juthatunk, hogy a formális szocializációs intézmények nemzeti alapon történő szétválása befolyásolja a diákok által elsajátított történelmi szemléletet. A történelmi események eltérő megközelítéseivel újraterezzük a két nemzet mentális modelljében felfedezhető különbségeket. Ezáltal úgy a többség, mint a kisebbség azon csoportja, amely a másik fél történelmének különböző fejezeteit negatívan értékeli, saját szociokulturális határvonalait erősíti meg. A csoportok mentális határvonalainak kijelölésével elősegítik a tagok kötődését az adott politikai és szociokulturális közösséghez. A határvonalak kijelölésével a nemzeti elhatárolódik a többségi nemzettől, a többség pedig elkülönül a szomszédos nemzetektől. A nemzeti közösség esetében a csoport határvonalainak megerősítésével csökken az állam által konstruált történelmi szemlélet elsajátításának valószínűsége, romlik a formális szocializációs tényezők (tankönyv, tanterv) hatásának erőssége a diákok történelemszemléletének alakításában. Az államnemzet esetében a nemzet határvonalainak kijelölésével még inkább megerősödik a nemzeti identitást képező kötelék.

A fenti példák szemléltetik, a többségi diákok a kárpátaljai magyar közösség önálló történelmének elutasításával vagy negatív véleményezésével megerősítik az ukrán nemzet identitás-rendszerének határvonalait. Az állam szerepe a folyamatban jelentős, hiszen a társadalmon belüli határvonalak/szakadékok növekedésének megakadályozására folyamatosan megerősíti a politikai, szociokulturális határvonalak védelmét és növeli ellenőrzését annak érdekében, hogy kiszélesítse az állam hierarchikus rendszerét a közösség felett.⁴³

A tanulmány a fenti folyamat gyakorlati megvalósulásának feltérképezéséhez kitért az állam által alkalmazott formális szocializációs eszközök vizsgálatára is.

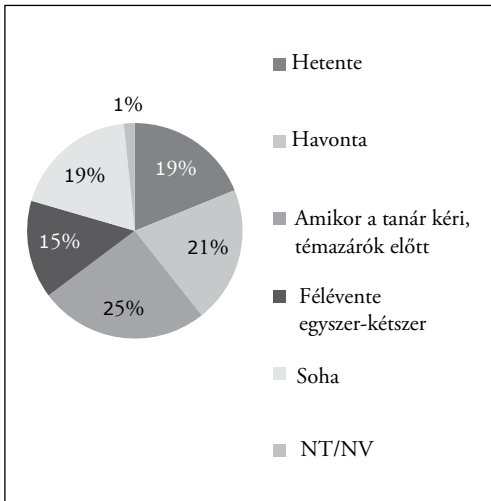
A tankönyv mint elsődleges formális szocializációs eszköz szerepének meghatározása az empirikus kutatás alapvető célkitűzésének tekinthető. A tankönyv osztályteremben betöltött szerepe több szempontból is vitatott – egyrésztől elferdített, ideológiailag töltött történelmi események közvetítőjeként,⁴⁴ másrésztől az állam által konstruált ismeretek forrásaként tekintenek rá.⁴⁵ Annak meghatározására azonban, hogy a tankönyv milyen hatást gyakorol a történelemtudat kialakítására, nem elegendő pusztán a tankönyvek által közölt

43 Bartolini, Stefano: *Restructuring Europe: Centre formation, system building and political structuring between the nation-state and the European Union*. Oxford University Press: Oxford – New York, 2005. 29.

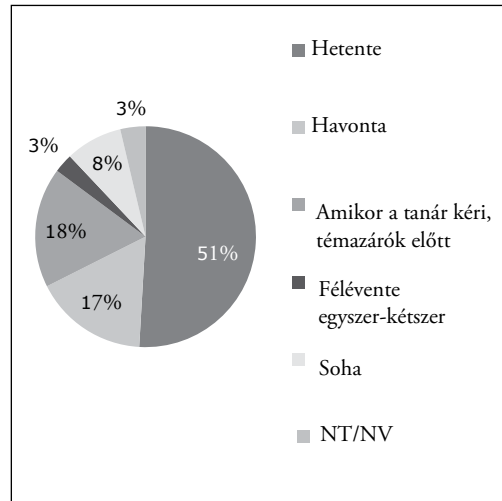
44 Korostelina, Karina: *Shaping unpredictable past: National identity and history education in Ukraine*. *National Identities*, 2011. 13 (1). 1–16.; Apple, Michael: *Official Knowledge: Democratic Education in Conservative Age*. Routledge: New York, 1993.

45 Schissler – Soysal, 2005. *The Nation, Europe and the World*, i.m.; Zajda, Joseph: *Globalisation and the Politics of Education Reforms: History Education*. Springer: New York, 2013.

és a diákok által képviselt történelemszemlélet egybevetése, hiszen a diákokat számos más befolyásoló hatás éri. Ellenben a tankönyvhasználat vizsgálata kiindulópontként szolgálhat a tankönyv mint szocializációs eszköz hatásfokának meghatározásában.



12. ábra: Tankönyvhasználat az ukrán tannyelvű iskolákban (N=122)



13. ábra: Tankönyvhasználat a magyar tannyelvű iskolákban (N=122)

A táblázatból kitűnik, a nemzetiségi iskolában a diákok több mint fele rendszeresen használja történelemtankönyveit, míg az ukrán tannyelvű iskolákban a tankönyvet csak a diákok 19%-a alkalmazza heti rendszerességgel. Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell vennünk a nemzetiségi diákok által használt magyarországi tankönyveket, ennek figyelmen kívül hagyásával az eredmények könnyen félrevezetőek lehetnek. Azaz a magyar oktatási intézményekben tanuló diákok fele vagy kétharmada nem kizárólag az államtal biztosított tankönyvekből, hanem más forrásokból, például Magyarországon kiadott tankönyvekből szerzi ismereteit. Tehát míg a tankönyvek a többségi diákok 40%-ánál szocializációs faktorként funkcionálnak, addig hatásuk a magyar tannyelvű iskolában tanuló diákok esetében kérdéses. A megkérdezett iskolák között magánintézmények – felekezeti iskolák – is szerepelnek, amelyek saját tantervvel és eszközökkel irányítják az oktatást. Ezen intézményeknek az ukrán állam nem biztosít tankönyveket. A magánintézményekben az ukrán történelem oktatását a tanárok jegyzetekkel, a világtörténelem oktatását magyarországi tankönyvek segítségével végzik. Azaz a tankönyvek iskolában betöltött szocializációs szerepe egyik csoportnál sem elhanyagolható, de azon feltevések, melyek szerint a tankönyvek történelmi tudatot meghatározó jelentőséggel bírnak,⁴⁶ használatuk gyakorisága alapján elvethetők.

46 Crawford, 2003. Culture Wars, i.m.

Nemcsak az oktatás tartalma, az oktatási légkör is meghatározza a diákok véleményét a történelmi kérdésekről.

A kutatás az iskolai légkör vizsgálatára is kiterjedt. Általános megközelítés szerint a nevelési légkör befolyásolja a diákok tudatának és értékrendszerének formálását.⁴⁷ Minél demokratikusabb a légkör, annál könnyebben azonosulnak a diákok a demokratikus értékkel. Az iskolai légkör kérdéskörének elemzése Kurt Lewin vezetői elméletét követi, aki három vezetői stílust különböztet meg: a *laissez-faire*, a demokratikus és az autokratikus klímát.⁴⁸ A stílusok közötti különbségeket az alapján kategorizálja, hogy a vezető mennyire vonja be a csoportot a döntésbe és milyen viszonyt ápol velük.

A vizsgálat során kapott eredmények azt mutatták, hogy sem a magyar, sem az ukrán tannyelvű iskolák nem törekszenek a nyitott iskolai légkör és a demokratikus klíma kialakítására. Az ukrán tannyelvű iskolát látogató diákok 44%-a szerint a tanintézményben tiszteletben tartják az egyéni véleményüket, 38%-uk pedig a szabad véleménykifejtés elismerésével a demokratikus közeg egyik feltételének megvalósulását is igazolta. A magyar tannyelvű iskolát látogató diákok értékeléseikkel – *laissez-faire* – megengedő légkört engednek feltételezni, 62%-uk megerősítette, hogy a tanintézmények lehetőséget kínálnak az önálló vélemény formálására, közülük 40% elismerte, ha nézetük eltér a többség véleményétől, szabadon kifejezhetik önálló gondolataikat is.

A kutatás fókuszba helyezi a diákok történelemoktatásáról alkotott véleményét. A kérdőívben megadott nyolc különböző állítás a történelemoktatás feladatának beazonosításaként szolgált, amit a diákok egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékelték. A kérdés a diákok történelemoktatás céljáról kialakított álláspontjait vizsgálta meg. A történelemoktatás diákok által feltételezett szerepének meghatározása nemcsak az annak feladatáról formált képet tükrözte, hanem mélyebb betekintést kínált történelemtudatuk fejlődésének aktuális szakaszába is.

Annak érdekében, hogy csökkentjük az elemszámot és meghatározzuk a változók egymás közötti korrelációját, az állításokra adott értékek elemzése faktoranalízissel valósult meg. A változók közötti kapcsolat erősségét jelzi a $KMO \geq 0,8$ értéke, azaz a változók nagyon erős kapcsolatot mutatnak. A faktoranalízis négy fő komponens kiválását eredményezte:

47 Sík, 2013. Demokratikus kultúra és modernizáció, i.m. 55–57.

48 Schein, Edgar H.: Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes Toward a Model of Managed Learning. *Systemic Practice and Action Research*, 1995. 9 (1). 27–47.

	Fő komponensek			
	1	2	3	4
K40.1. A történelemoktatás fölösleges, semmit nem tudok profitálni belőle.	-0,824	-0,051	-0,272	-0,026
K40.2. A történelemoktatás hasznos, hiszen segít a kritikai gondolkodás elsajátításában.	0,822	0,259	0,135	0,114
K40.5. A történelemoktatás egy ideológiai keretben való gondolkodás kialakítására törekszik, ezért a saját véleményem kialakításához megpróbálom a tényeket kritikusan elemezni és értékelni.	0,032	0,872	0,206	0,165
K40.4. A történelemoktatás segít az ok-okozati gondolkodás kialakításában.	0,437	0,653	0,297	0,064
K40.6. A történelemoktatás által elsajátított ismeretek segítenek a politikai események értelmezésében.	0,475	0,543	-0,049	0,28
K40.8. A történelemoktatás nemzeti öntudatra és büszkeségre nevel.	0,091	0,138	0,811	0,347
K40.3. A történelemoktatás által megismertem nemzetem múltját, kulturális örökségeit és értékeit, általa még jobban kötődöm hazámhoz és nemzettársaimhoz.	0,406	0,235	0,709	-0,069
K40.7. A történelemoktatás során nyújtott ismeretek növelték az empátiát bennem, általa együttérzőbb és elfogadóbb vagyok másokkal szemben.	0,099	0,207	0,179	0,913

2. táblázat: Faktorelemzés. A történelemoktatás megítélése a diákok körében

- Legfőbb komponensnek a *történelemközpontú attitűd* mutatkozott. A diákok többsége úgy vélte, hogy a történelem fontos szerepet tölt be a gondolkodás alakításában. A történelem normatív elveket közvetít, amelyek befolyásolják a közösség

gondolkodását. A fő komponens a változók 90%-a esetén érvényes, tehát a legmagasabb varianciahányadot magyarázó faktor.⁴⁹

- A második legerősebb komponensnek a *kritikai attitűd* bizonyult, amely szerint a történelemoktatás az ok-okozati összefüggések megértését, elsajátítását, azaz a tényekre alapozott kritikai gondolkodás kialakítását segíti elő. A kritikus történelmi tudat egy magasabb szintű történelmi tudatként értelmezhető, amely objektíven, tényekre alapozva kritizálja a jelenlegi társadalmakat és kultúrákat. A faktor a teljes változók 26%-os varianciahányadát magyarázza. Ennek értelmében jelentősen csökken azok aránya, akik a történelemoktatás feladatáknak az elmélyültebb gondolkodás kialakítását, a kritikai szemlélet formálását határozzák meg.
- Szintén meghatározó faktornak mutatkozik a *nemzetelvű attitűd*, miszerint a történelemoktatás célja a közös múlt és kulturális örökség közvetítése. Tehát az első faktorhoz hasonlóan a *nemzetelvű attitűd* (20%-os varianciahányad) a *példaként szolgáló történelmi tudat* szintjét feltételezi: a csoport szerint a történelem feladata a nemzeti identitás alappilléreként szolgáló történelmi ismeretek közvetítése.
- *Empatikus attitűd* – amely szorosan nem kapcsolódik egyetlen változóhoz sem. Az empatikus attitűd részben a *példaként szolgáló történelmi tudat*, részben a *genetikus vagy fejlődéseméleti történelmi tudat* meglétét engedi feltételezni. A történelem bizonyos elvek közvetítésével nemcsak együttérzést kíván kelteni a diákokban, hanem egy magasabb szintű, tényekre és ismeretekre alapozott fejlődéseméleti tudatot vetít elénk. Az egyén a történelem ismeretének birtokában képes teljes képet kialakítani egy másik nemzet fejlődéséről, a közös múltból, az adott nemzet számára traumatikus eseményekről. A faktor a teljes varianciahányad 16%-át magyarázza, tehát a diákok értelmezésében az empatikus attitűd kialakítása legkevésbé tekinthető a történelemoktatás feladatának.

Az attitűdök visszaigazolják a történelmi események értékelésekor megmutatkozó történelmi szemléletet. A történelmi események értékelése során a diákok a történelmet sok esetben kőbe vésett múltként értelmezik. A történelmi események zárt értelmezése elősegíti a csoport folytatólagos történelmének kritikai szemlélet nélküli elfogadását. Ennek eredményeként a diákok történelmi tudata és gondolkodása megragadt a nemzeti öntudat reprodukálásának szintjén. Ez semmiképp sem vonhat maga után negatív értékítéletet, hiszen a történelemoktatás egyik alapvető feladata a nemzet történelmének átadása, a közös normák, kultúra, hagyományok és a múlt ismeretére alapozott csoportkötelék kialakítása

49 Tehát a *történelemközpontú attitűd* jellemző a válaszadók legszélesebb csoportjára.

és fenntartása. Azonban a történelemoktatás által továbbított normák és ismeretek elsajátítása korántsem elegendő, hiszen az egyén világban történő tájékozódásához, politikai gondolkodásához és a cselekvéshez elengedhetetlen a kritikai gondolkodás kialakítása. A kelet-közép-európai régió történelmi adottságai okán pedig nélkülözhetetlen a fejlődésméleti történelmi gondolkodás kialakítása is.

Mivel a magyar nemzetiség kisebbségi létéből fakadóan a *trianoni békeszerződésre* jelentős figyelmet fordít, jelen tanulmány a témának kiemelt szerepet tulajdonít. A trianoni békeszerződés mint kollektív emlék megőrzését és átadását a kisebbségi létben élő magyar nemzetiség identitásszükségletének tekinthetjük. Azaz a közösség identitásának újratermelődése nagyban függ az események elsajátításától és történelmi tudatba ágyazásától. Ennek okán az emlékezet szubjektív értékkel terhélhető, amelyet az aktuális politikai elit a társadalmi és politikai szükséglete mentén formál és termel ki.

A kutatás a témával kapcsolatban három különböző megítélést állított párhuzamba. Az első főként a közép-kelet-európai nemzetek szemléletét tükrözte, amely szerint a nemzeti-ségek függetlenedési törekvései miatt elkerülhetetlen volt az Osztrák-Magyar Monarchia, majd Magyarország feldarabolása.⁵⁰ A második állítás semleges, középírányt képvisel, eszerint a béketestület jogsértést követett el a magyar etnikai határvonal figyelmen kívül hagyásával.⁵¹ A harmadik, szélsőséges állítás szerint a trianoni békeszerződés a magyar nemzet területének $\frac{3}{4}$ részével csökkentette a történelmi Magyarországot.⁵²

Az elemzés Anova varianciaanalízissel valósult meg. Az identifikációs faktorok párhuzamos vizsgálata érdekében az elemzés során a családnyelv és iskola változói összevonásra kerültek. Az összevont változók öt kategóriát alkottak. Mivel a magyar tannyelvű iskolát látogató többségi diákok száma alacsony volt (4 fő), a csoport a nemzetiségi iskolát látogató vegyes etnikumú diákok csoportjához került.

A válaszadók nem a békeszerződés döntéseit elismerő vagy elutasító csoportok mentén oszlottak meg, hanem a nemválaszolók és a történelmi esemény jogtalanságát cáfoló vagy semleges, illetve az esemény jogtalanságát elismerő kategóriák szerint. Az elemzésben a trianoni békeszerződés megközelítéseiről alkotott második és harmadik állításra alapoztunk, azaz beemeltük a Trianonról alkotott mérsékelt és szélsőséges megítélést is. Tehát a kutatás alaphipotéziséből kifolyólag azt feltételezzük, hogy a diákok trianoni békeszerződésről alkotott történelmi szemléletét a család határozza meg.

50 Рожик, М.С. – Ерстенюк, М. І. – Пасічник, М. С. – Сухий, О. М. – Федик І. І.: *Всесвітня історія: Новітні часи: 1914–1945: Підручн. для 10-го кл. серед. шк.* К.: Генеза, 1998. 230.

51 Borhegyi – Bódy – Kojanitz, 2016. Történelem 12., i.m.

52 Halassy Béla: *Miért éppen ez a Trianon? avagy etnikai és hatalmi váltások a Kárpát-medencében a kezdetektől napjainkig.* X. Kiadó: Budapest, 2012. 13. Letöltés helye: <https://mek.oszk.hu>; letöltés ideje: 2020. 10. 18.

		NN	Közéérték	Szórás	Mintaátlagok szórása Alsó hatás	Átlagra vonatkozó 95%-os megbízhatósági intervallum		Minimum	Maximum
						Alsó hatás	Felső hatás		
Trianon – közép	Ukrán tannyelvű iskola – ukrán anyanyelv	75	,0400	,19728	,02278	-,0054	,0854	0,00	1,00
	Ukrán tannyelvű iskola – magyar anyanyelv	20	,5000	,51299	,11471	,2599	,7401	0,00	1,00
	Ukrán tannyelvű iskola – vegyes családnyelv	27	0,0000	0,00000	0,00000	0,0000	0,0000	0,00	0,00
	Magyar tannyelvű iskola – vegyes családnyelv	22	,5000	,51177	,10911	,2731	,7269	0,00	1,00
	Magyar tannyelvű iskola – magyar anyanyelv	86	,8023	,40058	,04320	,7164	,8882	0,00	1,00
	Totál	230	,4043	,49184	,03243	,3404	,4682	0,00	1,00
Trianon – szélső	Ukrán tannyelvű iskola – ukrán anyanyelv	75	,0933	,29286	,03382	,0260	,1607	0,00	1,00
	Ukrán tannyelvű iskola – magyar anyanyelv	20	,5500	,51042	,11413	,3111	,7889	0,00	1,00
	Ukrán tannyelvű iskola – vegyes családnyelv	27	,1852	,39585	,07618	,0286	,3418	0,00	1,00
	Magyar tannyelvű iskola – vegyes családnyelv	22	,5000	,51177	,10911	,2731	,7269	0,00	1,00
	Magyar tannyelvű iskola – magyar anyanyelv	87	,7011	,46041	,04936	,6030	,7993	0,00	1,00
	Totál	231	,4113	,49313	,03245	,3473	,4752	0,00	1,00

3. táblázat: A trianoni békeszerződés megítélése

A táblázatból kitűnik, hogy jelentős különbségek fedezhetők fel a család- és iskolanyelv alapján csoportosított válaszadók értékei között. A legerősebb ellentét a magyar tannyelvű iskolát látogató magyar és az ukrán tannyelvű iskolát látogató vegyes és ukrán anyanyelvű diákok között mutatkozott meg. Míg a vegyes etnikumú diákok 100%-a, a többségi diákok 96%-a elítélte vagy semlegesen értékelte a békeszerződés jogsértő jellegét, addig a magyar oktatási intézményt látogató magyar anyanyelvű diákok 80%-a egyetértett a nemzeti érdekeket sértő békediktátum megközelítéssel. Ha az értékeket az eseményről alkotott szélsőséges állítással is összevetjük, az eredményekből kitűnik, hogy a nemzetiségi diákok mérsékelt önkritikát (80%>70%) gyakorolnak múltjukkal szemben. A többségi diákok inkább elutasították az esemény konzervatív, a magyar nemzet területének 2/3-át elcsatoló békediktátum szemléletét (0,0933>0,040).

Az iskola hatása leginkább a többségi és nemzetiségi iskolát látogató vegyes családi környezetből érkező diákoknál érhetőek tetten. Mindkét összevetés értékei jól érzékeltetik a formális intézmény (úgy többségi, mint nemzetiségi környezetben eltért) szocializációs eredményeit.⁵³ A többségben/kisebbségben élő nemzet által konstruált ismeretek közvetítésével a formális szocializációs intézmények elősegítik az egyén és a csoport közötti kötelék kialakítását. Az iskola hatása a többségi és nemzetiségi iskolát látogató magyar anyanyelvű diákok értékeinél is megmutatkozik. Míg a nemzetiségi iskolát látogató magyar anyanyelvű diákok 80%-a a *trianoni békeszerződést* a közösség ellen elkövetett bűntettként értékeli, addig a többségi iskolát látogató magyar anyanyelvű társaik 50%-a osztja ezt a nézetet.

53 Wasburn, Philo. C. – Adkins-Covert, Tawnya: *Making Citizens: Political Socialization Research and Beyond*. Palgrave Macmillan: London, 2017. 253.; Banks, James A.: Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 2011. 22 (4). 243–251.; Garcia-Albacete, Gemma G. M.: Promoting Political Interest in Schools: The Role of Civic Education. In: Abendschön, Simone: *Growing into politics. Contexts and timing of political socialization*, ECPR Press: University of Essex. Colchester, 2013. 91–114.

Független változók		Trianon – közép			Trianon – szélső		
		1	2	3	1	2	
Tukey B ^{a,b}	Ukrán tannyelvű iskola – ukrán anyanyelv	75	0,04			0,0933	
	Ukrán tannyelvű iskola – vegyes családnelv	27	0			0,1852	
	Magyar tannyelvű iskola – vegyes családnelv	22		0,5			0,5
	Ukrán tannyelvű iskola – magyar anyanyelv	20		0,5			0,55
	Magyar tannyelvű iskola – magyar anyanyelv	86			0,8023		0,7011

4. táblázat: A csoportok kategorizálása a trianoni békeszerződés megítélése alapján

Az elemzés során nyert varianciaanalízis szignifikancia tesztje is igazolja a különbségeket a formális és informális intézményekben szocializálódó diákok történelemtudata között. Ezt bizonyítja a Tukey-próba is, amely a trianoni békeszerződés mérsékelt megközelítésének értékelésénél három csoportra osztotta a válaszadókat: az *ukrán iskolát látogató ukrán és vegyes családi körből érkező diákokra* ($M=0,0-0,04$), az *ukrán tannyelvű iskolát látogató magyar és magyar tannyelvű iskolát látogató vegyes etnikumú diákokra* ($M=0,5$), illetve *magyar tannyelvű iskolát látogató magyar anyanyelvű diákokra* ($M=0,8$).

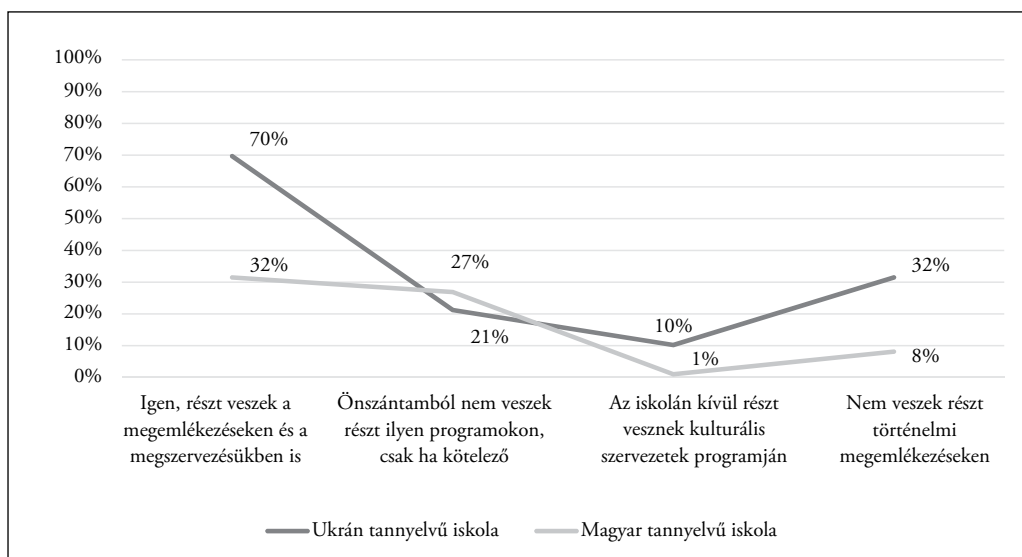
A trianoni békeszerződés szélsőséges megközelítésénél meg kell említeni a magyar diákok egy részének önreflexiós műltszemléletét, amely mérsékeltlen habár, de elutasítja az elcsatolt területek egységes etnikai összetételének szemléletét. Ennek megfelelően a Tukey-próba két kategóriára osztja a diákokat a szélsőséges Trianon-szemlélet értékelésénél: 1. *az ukrán tanintézményben szocializálódó többségi és vegyes etnikumú diákokra* (*ukrán domináns*), akik többségben nem ismerik (70%), elítélik (17%) vagy semlegesesen (7%) értékelik az eseményt, 2. *ukrán vagy magyar tannyelvű iskolában szocializálódó nemzetiségi és magyar tannyelvű iskolát látogató vegyes etnikumú diákokra*, akik nagyobb valószínűséggel semlegesesen ítélik meg vagy elismerik az esemény szélsőséges megítélését. Érdekes elmozdulás figyelhető meg az ukrán domináns diákok körében is. A trianoni békeszerződés jogellenesnek nyilvánítása erősebb ellenérzést váltott ki belőlük, mint annak felvetése, hogy az elcsatolt

terület lakossága egységes etnikumú, magyar nemzetiségű tagokból tevődött össze. Ennek értelmében arra a következtetésre juthatunk, hogy az ukrán domináns diákok teljes mértékben elzárkóznak attól a felvetéstől, miszerint a békeszerződéssel a lakosság jogai sérültek volna, illetve szintén ellenzik, de árnyaltabban értékelik az elcsatolt területek lakosságának homogén etnikai összetételének megközelítését. A magyar tannyelvű vegyes etnikumú és az ukrán tanintézményt látogató nemzetiségi diákok értékei között nem mutatkozik jelentős eltérés, a kérdést történelmi ismeret birtokában kiegyensúlyozottabban értékelik, azaz alacsonyabb arányban fogalmazznak negatívan (5%) az eseményről, mint az ukrán domináns társaik (17%). Tehát a vegyes etnikai⁵⁴ szocializációban részesülő diákok esetében a formális és informális intézmények hatását nem lehet szétválasztani és egymás alá vagy fölé rendelni, az iskola és a közösség/család hasonló szerepet játszik a diákok történelmi szemléletének formálásában. A válaszadók értékei egyértelművé teszik a nemzetiségi/többségi iskola szerepét, aminek szocializációs működésébe sajátos eszközeivel (tankönyv, tanterv, média, stb.) az állam is beleavatkozik. Tehát a kutatás hipotézise, miszerint a diákok történelmi tudatát az informális szocializációs intézmények határozzák meg, csak részben igazolható. A hatalom szocializációs szerepe és a formális szocializációs intézmények hatása is kimutatható a diákok vitás kérdésekről formált szemléletének vizsgálatával, amelyet a véleménykifejtés korlátozása még tovább erősít.

A tankönyvön kívül a formális szocializációs intézmények a történelmi megemlékezésekkel is formálják a diákok történelemszemléletét és egységesítik a történelmi eseményekről kialakított nézeteit. A szocializációs kutatások jelenlegi tényállása szerint az iskola elősegítheti a lojalitást és a nemzeti hovatartozás megerősítését, ha arra bátorítja a diákokat, hogy passzív megfelelésből történelmi megemlékezések látogatásával teljesítsék állampolgári kötelezettségeiket.⁵⁵ Az iskolában megtartott nemzeti ünnepek a formális szocializációs intézményeknek lehetőséget kínálnak a diákok történelmi és politikai tudatának formálására, illetve nemzeti és csoportkötelékük megerősítésére. A kutatás egyik kiemelt feladata, hogy megvizsgálja, a megemlékezések aktív szerepet töltenek-e be a szocializáció folyamatában.

54 Ukrán és magyar formális és/vagy informális szocializációs intézményben.

55 Wasburn – Adkins-Covert, 2017. *Making Citizens*: i.m. 253.; Campbell, David E.: *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*. Princeton University Press: Princeton, NJ, 2006.



13. ábra: Részvétel az iskolában szervezett történelmi megemlékezésen (N=207)

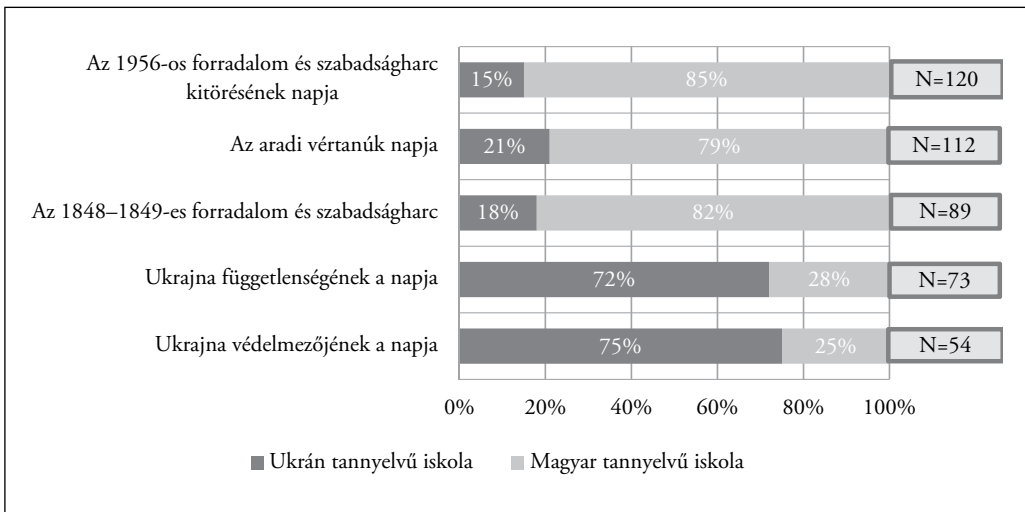
A 13. ábra eredményei összesítik a válaszadók részvételi hajlandóságát az iskolai megemlékezéseken. Ahogy a táblázatból kitűnik, a magyar tannyelvű iskolákban tartott megemlékezések hozzájárulhatnak a történelmi eseményekről formált szemlélet megerősítéséhez és a csoportkötélék alapjául szolgáló közös múlt feldolgozásához. Tehát esetükben a történelmi megemlékezéseken való részvétel a nemzeti identitás, a történelmi tudat és kultúra megerősítésének (67%) formája. Kevésbé mondható ez el többségi társaikról; akik aktív részvételi hajlandósága nemzetiségi társaikhoz képest 32%-al alacsonyabb. Figyelembe véve a többségi társadalom által birtokolt széles szocializációs palettát, jelen eszköz kívül esik az állampolgári nevelés módszertanán, az állam és a formális szocializációs intézmények kevésbé igénylik a megemlékezések alkalmazását a diákok történelmi tudatának és a nemzeti identitásának formálásában.

Passzív részvétel esetében alig mutatkozik eltérés a két csoport között. A megemlékezések kötelezővé tételével az állam tudatosan beleavatkozik a folyamatba, tehát előírón próbálja befolyását megerősíteni a felnövekvő generáció tudatának formálásában.

Az iskolai történelmi megemlékezések tanulmányozásakor visszacsatolhatunk az oktatás szocializációs légkörére. A 13. ábra eredményeiből közvetetten habár, de felismerhető az oktatáspolitikai és a formális szocializációs intézmények autokratikus jegyei is, hiszen a diákok több mint 25%-a megerősítette, történelmi megemlékezéseken akkor vesznek részt, ha az iskola kötelezővé teszi azokat. A részvétel előírása látens identitásformáló befolyásra utal. A történelmi ünnepek nemcsak a társadalmi integrációt, hanem a múlt és jelen kohézióját

elősegítő szerepet is betöltenek a közösségben.⁵⁶ A megemlékezéseken továbbított kollektív emlékekkel elmélyítik a csoport tagjai között fennálló közös köteléket, másrésztől összemossák a múltat az aktuális politikai és társadalmi eseményekkel, s ezáltal közelebb hozzák a nemzet önrendelkezésért folytatott küzdelmeit a mai társadalomhoz. A nemzetépítésnek és a nemzet megtartásának alárendelt értékek és normák nagyban hozzájárulnak a társadalmi összetartozás megalapozásához és a diákok vezetés iránti lojalitásának kialakításához.

A 14. ábra bemutatja azokat a történelmi eseményeket, amelyek legnagyobb szerepet játszanak a többségi és kisebbségi diákok csoportidentitásának megerősítésében.



14. ábra: Történelmi megemlékezések az ukrán és magyar tannyelvű iskolában

A történelmi megemlékezések a diákok részvételének gyakorisága alapján kerültek csoportosításra. Ahogy a 14. ábrából kitűnik, az első három szinten csak magyar történelmi események szerepelnek – az *aradi vértanúkról* és az *1848–1849-es forradalom és szabadságharcról* szóló megemlékezéseket a nemzetiségi válaszadók 80%-a látogatja. A nemzetiségi diákok által megjelölt három fő történelmi esemény közül az *1956-os forradalom és szabadságharc* bizonyult a legfontosabbnak, amelynek oka az esemény történelmi közelségének és a feldolgozás folytonosságának tulajdonítható. A 14. ábra eredményeit illetően arra a következtetésre juthatunk, hogy a magyar közösség vagy nemzet esetében társadalmi konszenzus alakult ki a nemzeti ünnepek tekintetében.

Meglepő az ukrán tannyelvű iskolát látogató diákok magyar történelmi megemlékezéseken való részvétele. Nagy valószínűséggel itt az eredmények nem a többségi iskolák által

56 Szabó Ildikó: Nemzeti ünnepek az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 56 (7). 96–115. Letöltés helye: <http://epa.oszk.hu>; letöltés ideje: 2020. 05. 10.

szervezett magyar történelmi megemlékezések értékeit tükrözik. A megkérdezett diákok között sok a szakiskolát látogató vegyes etnikai vagy nemzetiségi gyökerekkel rendelkező diák, akik válaszaikkal a korábbi magyar tannyelvű iskolában szerzett tapasztalatokat eleveníthetik fel.

A többségi diákok két történelmi eseményt emeltek ki az iskolai megemlékezések közül: az *ukrán függetlenségi referendum napját* és *Ukrajna védelmezőinek napját*. A nemválaszolók kivételével a teljes válaszadó csoport 70%-a, az ukrán domináns válaszadók 67%-a nem vesz részt ezeken az eseményeken. Itt a megemlékezés mint identitás- és történelemtudatformáló eszköz nem rendelkezik olyan referenciával, mint a formális szocializáció alapját képező tankönyv és tanterv. Másrészt az ukrán társadalom esetében nem alakult ki konszenzus a teljes közösség által elismert történelmi események nemzeti ünneppé emelésében. Mivel a különböző etnikai összetételű lakosság, politikai pártok és szervezetek nem jutottak egyetértésre a nemzeti ünnepek tekintetében, a váltakozó politikai vezetés korszakonként, sok esetben kormányonként megpróbálja felülírni az előző kormányzat nemzeti tematikára gyakorolt hatását. Hogy ebben a vitában *Ukrajna függetlenségi referendumának napja* miért nem szilárdult meg a társadalom történelmi tudatában, az további kérdéseket vethet fel. *A függetlenségi referendummal* ellentétben fel kell ismernünk, hogy idő hiányában az *Ukrajna védelmezőinek napja* még nem épült be a csoport történelmi tudatába, az eseményről még nem alakult ki egységes narratíva, amelyet függetlenül a lakosság etnikai hovatartozásától, a társadalom minden rétege elismer. Minthogy a 2014-ben elkezdődött ukrán–orosz konfliktus nem záródott le, az esemény kollektív feldolgozása még nem ért véget. Ezzel együtt a kollektív emlékezet konstruálása megkezdődött, a nemzeti elit pedig oktrojált narratívák segítségével beleavatkozott a folyamatba.

Nemcsak az iskolai, hanem a családon belüli történelmi megemlékezések gyakorisága és témaválasztása is tanulmányozásra került a válaszadók körében. A családi elbeszélés során közvetített narratívákat az egyén értelmezi, kontextusba helyezi, jó esetben vizsgálja a mögötte húzódó szándékokat, és formális szocializáció során szerzett ismeretekkel együttesen felépíti belőlük történelmi tudatát. Az elbeszélés történeti narratívái egy tömörített formában magukban foglalják azokat a kulturális, politikai jellemzőket és történelmi tapasztalatokat, amelyek az egyént társadalmi keretekbe emelik a szocializáció során.

A nemzetiségi és többségi eredmények egybevetésénél kiderült, hogy a család történelmi tudatformáló szerepe a nemzetiségi informális szocializáció során megnő. A nemzetiségi válaszadók 46%-a megerősítette, a többségi diákok 53%-a pedig elutasította (és csak 16%-a igazolta), hogy a családi beszélgetések során szóba kerülnek a közösséget érintő történelmi események. Úgy a többségi, mint a nemzetiségi diákok körülbelül 30%-a tartózkodó álláspontot képviselt a kérdéssel kapcsolatban. A nemzetiségi válaszadók 24%-a cáfolta a történelmi események megjelenését a családi beszélgetések során.

A válaszadók nyitott kérdés keretében osztották meg, hogy milyen történelmi eseményekről beszélgetnek családjuk körében legszívesebben. A téma megjelenésének gyakorisága alapján a következő csoportok különböztethetők meg:

1. *II. világháború*
2. *Trianon és Szovjetunió (a szovjetek büntettei, mindennapi élet a Szovjetunióban, hadikötelezettség teljesítése és a Szovjetunió felbomlása)*
3. *I. világháború*
4. *Málenkij robot és az 1932-es éhínség*
5. *Ukrán politikai szereplők az elmúlt 30 évben*
6. *Az ukrán államépítés folyamata, az ATO tevékenysége*
7. *Hitler*
8. *Csernobil*

A családban szóba kerülő alaptermatikák a kárpátaljai vegyes etnikai közösség történelmi emlékezetét összefoglaló témaegyüttesek. A lista magában foglalja azokat a történelmi eseményeket, amelyek demonstrálják a térség kulturális mintáit, nemzeti identitását, egyben reprezentálják a közösség történelmi tudatát. A nemzetiségi és vegyes etnikai családok által közvetített témák nem csupán képet adnak a család történelmi témapreferenciájáról, de mindinkább betekintést kínálnak a családok kollektív emlékek átadásán alapuló történelemtudat-formálási folyamatába. Emellett bemutatják a politika médián keresztül közvetített történelmi és politikai narratíváinak családi emlékezetre gyakorolt hatását.

Összességében a felsorolás első három helyén azok a történelmi események szerepelnek, amelyek mindkét nemzet történetének részét képezik, közvetett módon hatást gyakoroltak a közösségek jelenére.

Az I. és a II. világháború emlékeinek és történeteinek családon belüli elbeszélése nem feltétlenül a felmenők traumáira fókuszál, mindinkább az események komplexitását és következményeit hangsúlyozzák. A Szovjetunióhoz köthető történelmi események közvetítése ellentétes jelentésátadást enged feltételezni. A Szovjetunió mindennapjainak és katonai életének elbeszélése egyféle nosztalgikus emlékezést von maga után, amiből arra lehet következtetni, hogy a szovjet politikai rendszer antidemokratikus értékeit sokan máig elfogadhatónak tartják. Másrészt viszont a *Szovjetunió felbomlásának* bemutatása, a szovjet terrorcselekmények felszínre kerülése az üldözöttek iránti empátia kialakulását és demokratikus normák, értékek elsajátítását teszik lehetővé.

A történelmi események nemzeti kategóriák szerinti szétválása maga után vonja azt a megállapítást, hogy mindkét nemzet informális szocializációs intézményei elősegítik a nemzeti/nemzetiségi identitás fenntartásához szükséges tematika átörökítését. *Trianon*, a *málenkij robot* és az *ukrán államépítés* történelmi eseményeinek közlésével a csoportok lehetővé teszik az egyén közösséggel történő azonosulását. A többségi társadalomban az államalapítás és az ATO⁵⁷ eseményeinek feldolgozása a nemzeti függetlenség legitimizációs báziselemeinek tekinthetők. *Trianon* és a *málenkij robot* a többségi nemzettől való elhatárolódást megerősítő események összessége, amelyek nemcsak elősegítik a közösségben betöltött áldozati szerep diskurzusainak elsajátítását, törvényszerűsítik a többségen belüli önálló lét megalapozását. Egyes szociológiai kutatások szerint azok a diákok, akik a *trianoni békeszerződés* egészét elutasítják, demokráciaellenes, az egyenlőséget el nem ismerő értékekkel azonosulnak.⁵⁸ De itt felmerül a kérdés, hogy a nemzetiségi közösség azzal, hogy elutasítja a szociokulturális hátrányainak okát képző történelmi esemény jogszerűségét, antidemokratikus értékeket továbbít-e a felnövekvő generáció felé. Hasonló analógiát követve, értelmezhető-e az ATO cselekményeinek közlése demokratikus értékekkel való azonosulásként, ha a nemzet harcát az egyéni jogait védő nemzetiségi közösség egy autokratikus hatalom ellen vívja.

A történelmi eseményekkel közvetített politikai értékek azonosítása sok esetben félrevezető lehet. Árnaltabb értelmezésükhöz mindig figyelembe kell vennünk a közösség jelenét meghatározó társadalomtörténeti hátteret, amely magyarázattal szolgál a történelmi eseményekkel átadott politikai normák és értékek megjelenésére és szerepére a szocializáció során. Ukrajna államépítésének folyamata és az ukrán–orosz konfliktus eseményeinek közvetítése nélkülözhetetlen a társadalom önazonosságkeresésének és elhatárolódásának folyamatában. *Trianon* és a *málenkij robot* eseményeinek elsajátítása a nemzetiségi közösség elkülönülésének alapja, a közösség identitásának magja. Ennek okán arra a következtetésre juthatunk, hogy nemcsak az államnak, hanem a családnak is fontos szerepe jut a közösségek identitásának alapját képző nemzeti/nemzetiségi tematika közlésében. Az identitásukat kereső ukrán és magyar közösségben a formális és informális szocializációt a nemzeti tematikai, azaz a nemzetépítő paradigma határozza meg.

A fent említett események összességében a közösség történelmi tudatának és emlékeztetének alapját képezik. Azonban az események között találhatunk olyan történelmi emlékeket is, amelyek közvetetten nem gyakoroltak hatást a közösségre, tehát nem épülhetett be a család történelmi emlékeztetébe. Az 1932-es éhínség a kárpátaljai vegyes etnikai közösséget

57 Antiterrorista hadművelet, Donyeck és Luhansz mellett folytatott ukrán–orosz háború, az orosz katonai erők befolyásának visszaszorítására.

58 Csepeli György – Murányi István – Prazsák Gergő: *Új tekintélyelvűség a mai Magyarországon*. Aperiön: Budapest, 2011. 102.

nem érintette, hiszen a terület ez időszak alatt Csehszlovákiához tartozott. Az esemény a politikai szocializáció során mégis bekerült a család történelmi tudatába, amely a politikai szocializációs gépezet befolyását engedi feltételezni. Kiemelendő továbbá, hogy a náci Németország/Hitler és Csernobil családi elbeszélésekben történő megjelenése megerősíti a történelmi elbeszélés normatív szerepkörét, amely segítségével a közösség empátiát, demokratikus értékeket továbbítja a felnövekvő generáció felé.

Összegzés

A kutatás eredményei összefoglalják a felnövekvő generáció történelmi tudatára és politikai gondolkodására hatást gyakorló formális és informális szocializációs hatásokat, emellett rávilágítanak azokra az ideológiai sémákra, amelyek társadalmi és politikai kontextusba ágyazott paradigmaként is felismerhetők a közösségben. Jelen kutatás a történelmi tudatra és politikai gondolkodásra gyakorolt hatásának a vizsgálatával betekintést engedett a kárpátaljai formális és informális intézményeknek működési mechanizmusába.

A kutatás alapvető célkitűzése, hogy feltérképezze azokat a narratívákat, amelyek a formális és informális szocializációs intézmények által leginkább befolyásolják a felnövekvő generáció tudatát a társadalmi integrációs folyamatokban.

Az iskola és a család történelmi tudatra gyakorolt hatásának összevetésénél beigazolódott, hogy a válaszadók tanintézmények szerinti csoportosítása felerősítette az adott történelmi eseményről formált szélsőséges szemléletét. Ennek oka az iskolák identitáskonstruáló és szocializációs tevékenységével magyarázhatóak. Az eredmények alapján tehát arra a következtetésre juthatunk, hogy az oktatási intézmények a formális szocializáció során hatást gyakorolnak szűkebb értelemben véve a diákok múltértelmezésére, tágabb perspektívából szemlélve pedig a felnövekvő generáció nemzeti identitásának kialakulására.

A kutatás részeredményei megerősítették, hogy ha egyes diákok nézete eltér az adott közeg nézetétől, az iskola gyengíti és ellehetetleníti az önálló véleményt. Ez a jelenség többségi és nemzetiségi iskolában szocializálódó vegyes etnikai válaszadók értékeinél válik a leginkább egyértelművé. A csoport aszerint formálja véleményét a közösség életét meghatározó történelmi eseményről, hogy a közösség mely formális intézményét látogatja. Az iskolai szocializáció mentén létrejövő csoportok nézetkülönbségét erősítik az iskolai légkört értékelő vélemények is – a diákok jelentős része azt vallotta, hogy az iskolában tiszteletben tartják egyéni véleményüket, azonban ha az eltér másokétól, nem támogatják annak szabad kifejtését.

Habár a családi történelmi elbeszélések hatása alacsony, mégis hozzájárulnak a diákok történelmi és politikai gondolkodásának alakításához. Összességében azokban a családokban, ahol a történelmi elbeszélések fontos szerephez jutnak, az informális szocializációs folyamatban a család közreműködik a közösségek identitásának alapját képző nemzeti/nemzetiségi tematika közlésében. Az elbeszélések során közlésre kerülnek azok a narratívák, amelyek a közösség identitásának magját képezik.

A fentieket figyelembe véve arra a záró következtetésre juthatunk, hogy az identitásukat kereső többségi és nemzetiségi közösségek főként formális, kisebb mértékben informális szocializációs intézményei a történelmi eseményeket úgy továbbítják a diákok felé, hogy a történelmi narratívákat gyakran alárendelik a nemzetépítő paradigmának.