

HELYZETKÉP A HAZAI ISKOLAI ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉSRŐL

Kontextus, kudarcok, kutatási irányok és kihívások

Holle Alexandra

(Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Kapcsolatok és Politikatudományi Doktori Iskola)

Ványi Éva

(Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalom- és Politikatudományi Intézet,
Politikatudományi Tanszék)

*A tanulmány beérkezett: 2021. december 19., opponálás: 2022. február 4. – 2022. február 25.,
véglegesítve: 2022. július 6.*

ÖSSZEFOGLALÓ

A magyar fiatalok apolitikussága, állampolgári passzivitása, szélsőséges polarizációja széles körben tárgyalt a szakirodalomban, melynek kapcsán időről időre felvetődik az iskolai állampolgári nevelés fejlesztésének szükségessége. Ennek ellenére e témában relatíve kevés társadalomtudományi tanulmány született az elmúlt három évtizedben. Jelen írásunkban kiindulási pontot kívánunk biztosítani az ilyen jellegű kutatásokhoz, melynek érdekében átfogó képet adunk a terület helyzetéről. A fogalom ismertetésén keresztül bemutatjuk a téma sokszínűségét, a történelmi kontextus felvázolásával ismertetjük a hátteret, amely ellehetleníti, hogy a fejlesztést egyszerű mintakövetéssel, az érett demokráciákban kidolgozott elképzelések, gyakorlatok átvételével meg lehessen oldani. Kitérünk az ifjúság-szociológia és a neveléstudomány rendszerváltás óta felhalmozott eredményeire, majd ennek segítségével azonosítjuk azokat a hiányokat, kutatási irányokat, melyek véleményünk szerint szükségesek a szakpolitikai javaslatok kidolgozásához. Úgy véljük, hogy az iskolai állampolgári nevelés fejlesztése érdekében az oktatáspolitikának el kellene köteleződnie a diákok állampolgári kompetenciáját és az iskolai tényezőket is vizsgáló rendszeres mérések mellett. Továbbá fontosnak tartjuk a témával kapcsolatos tanári hitek feltárását és az alternatív iskolákban, valamint az iskolán kívüli szférában működő állampolgári nevelési programok összegyűjtését.

Kulcsszavak: politikai szocializáció ■ állampolgári nevelés ■ közoktatás ■ ifjúság

1. BEVEZETÉS

A tanulmány írásának idején jelentek meg a legújabb ifjúságkutatás eredményei (Bíró-Nagy–Szabó, 2021), benne a magyar fiatalok politika iránti attitűdjeiről szóló adatokkal. Eszerint a fiatalok apolitikusak, kevésbé lázadó attitűdűek, pasz-

szívak és szélsőségesen polarizáltak. Jogosan merül fel a kérdés, hogy mi áll az adatok háttérében. Tanulmányunkban nem kívánunk elemzésbe bocsátkozni az összes lehetséges ok kapcsán, azonban egy tényező részletes leírására vállalkozunk és helyzetképet festünk az iskolai állampolgári nevelésről.

Az iskolai állampolgári nevelés fejlesztésének szükségessége vissza-visszatérő téma a hazai tudományos és közéletben. Számos szerző (Szabó, 2012, 2014, 2015, 2019; Bognár–Szabó, 2017; Oross–Szabó, 2017; Sik, 2017) a fiatalok politikai passzivitásának, demokráciával, politikával szembeni szkepticizmusának, vagy éppen a radikális szólamok iránti nyitottságának egy lehetséges ellenszerét látja e területben. Mások további kihívásokat is megneveznek, és a hazai politikai élet szélsőséges polarizációjával, illetve a politikai manipuláció és félretájékoztatás veszélyeivel is indokolják fontosságát (pl. Egyensúly Intézet, 2021). Annak ellenére, hogy a téma relevanciáját konszenzus övezi, a hazai társadalomtudományok – egyetértve Bognár Adrienn és Szabó Andrea 2017-es megállapításával (20. o.) – relatíve keveset foglalkoznak a kérdéssel. Tanulmányunkkal amellet érvelünk, hogy érdemes lenne a hazai oktatási környezetben és a tudományos munkákban is nagyobb hangsúlyt fektetni az állampolgári nevelésre.

A felnövekvő nemzedékek politikai kultúrája meghatározó a politikai rendszer működése szempontjából, így az iskolai keretek között elsajátítható tudás a társadalom és a politika működéséről nem elhanyagolható tényező sem a társadalom, sem a tudományos élet számára. Közép-Európában történeti okoknál fogva különösen nem: a XX. század politikatörténete a térségben felfogható sűrű rendszerváltások történeteként is, amelyek természetesen hatottak az itt élők politikai percepcióira, nyomot hagytak politika iránti attitűdjeiken. A két világháború közötti időszakban a fejlődő demokráciától az autoriter rendszereken keresztül a diktatúrákig szinte minden politikai rendszert felvonultató országokban 1945 után szovjet típusú diktatúrákat vezettek be és működtettek az 1990-es évek demokratikus fordulatáig. A döntően tekintélyelvű rendszereknek a XX. század folyamán közös igénye volt a polgársaiban valamely eszme vagy ideológia melletti elköteleződés felülről irányított kialakítása, amelynek egyik eszköze az általános és a középiskolai oktatás volt. Magyarországon a Horthy-, a Rákosi-, és a Kádár-rendszer egyaránt (ki)használta a közoktatási rendszert és benne a tananyagot (Dévényi, 2013) az általa közvetíteni kívánt eszmék átadására és beültetésére a fiatalok generációjának.

Az állampolgári nevelés valamilyen ideája és annak működtetése tehát nem újkeletű a magyar oktatási rendszerben, ugyanakkor figyelemre méltó fejlemény, hogy a demokratikus politikai fordulat után az oktatás ezen speciális területe válságba került (Mátrai, 1997; Szabó, 2000, 2009; Szabó–Falus, 2000; Jakab, 2019). A rendszerváltás az oktatási rendszert illetően teljes apolitikusságot hozott magával, ami az újonnan formálódó demokratikus értékrend interiorizációját is megakasztotta, ráadásul az oktatásirányítás magára hagyta a pedagógusokat ezen a téren (Mátrai, 1997). Az alaptantervek útján bekerült ugyan az állampol-

gári kompetenciák fejlesztése a tananyagba, azonban az oktatási célért felelős pedagógusok, akiknek szocializációját hosszú évtizedeken keresztül éppen elmentés hatások alakították mind az eszmék mind az iskolai gyakorlat szempontjából, nem kaptak megfelelő módszertani támaszt, segítséget az új típusú tananyag, szemlélet átadásában (Egyensúly Intézet, 2021). Nem véletlen és tulajdonképpen érthető is az ennek folyományaként kialakult helyzet, miszerint a hazai közoktatási intézmények nagy részében a pedagógusok többsége a mai napig inkább kerüli a társadalmi, politikai vetületekkel bíró témák megvitatását.

Az iskolák és a pedagógusok két okból is nehéz helyzetbe kerültek a rendszerváltás következtében. Egyrészt, ahogyan azt a kelet-európai rendszerváltásokra való reflexiójában Dahrendorf (1990) kifejtette, a demokratikus eljárások és a politikai kultúra elsajátításához, meggyökeresedéséhez több évtized szükséges (Dahrendorfnál 60 év), így az oktatási rendszer felé megfogalmazott demokratikus, demokráciára nevelő elvárásoknak nem is lehetett meg a valódi gyökere sem a közoktatási intézményekben, sem a tanárképzésben, sem magukban a pedagógusokban. Másrészt a helyzetet nehezítette, hogy maguk a demokratikus eljárások, a vitakultúra sem képezte történetileg részét a magyar politikai kultúrának (Szabó–Falus, 2000; Körösi–Tóth–Török, 2007), így az egész társadalom jelen időben, párhuzamosan kezdte elsajátítani a demokratikus normákat, eljárásokat. Ráadásul a demokratikus politikai kultúra gyors elterjesztésére tett oktatási kísérletek felülről jöttek és a részvételi politikai kultúrát szorgalmazó amerikai és angol minták elterjesztésére irányultak (Jakab, 2019). Hiába adódott a mintakövetés lehetősége, az angolszász példákat követő eljárások nem illeszkedtek a rendszerváltás éveiben még erősen meghatározó szocializációs mintázatokba (Szabó, 2000), iskolai hagyományokba, beidegződésekbe (Jakab, 2019). Az e témában végzett kutatások egyre inkább mutatják (Mátrai, 1997; Szabó, 2000, 2009; Szabó–Falus, 2000), hogy a teljes mintakövetés történeti okok miatt sem volt kivitelezhető.¹

Jelen tanulmányunk célja, hogy átfogó képet adjon a hazai iskolai állampolgári nevelés helyzetéről, és ezáltal ösztönözze az e területre irányuló kutatásokat. Véleményünk szerint ehhez szükséges a téma hazai és nemzetközi szakirodalmának alapos ismerete. Utóbbival Holle (2022) foglalkozik, így jelen írásban előbbire koncentrálunk. Mielőtt erre rátérnénk, szükséges röviden tisztázni, hogy mit is értünk az iskolai állampolgári nevelés fogalma alatt. Mivel a téma kontextusfüggő (Kennedy, 2019), úgy véljük, hogy nem folytatható érdemi vita a történelmi háttér figyelmen kívül hagyásával, így a fogalom tisztázása után áttekintést nyújtunk a magyarországi állampolgári nevelés XX. századi történetéről és fókuszairól. Ezt követően összegezzük az elmúlt három évtizedben felhalmozott kutatási eredményeket, amelyek főként a szociológia és a neveléstudomány köréből kerültek ki. Végül felvázolunk néhány lehetséges kutatási irányt és azonosítjuk azokat a kutatási kihívásokat, amelyeket a témával foglalkozva érzékeltünk.

2. AZ ISKOLAI ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS FOGALMA

Az állampolgári nevelés az állampolgári kompetenciák – attitűdök, készségek és tudás – fejlesztésére irányuló tevékenység, amelynek célja, hogy elősegítse és formálja az állampolgári aktivitást (Scorza, 2011: 232.). Egész életen át tartó és számos szintéren zajló folyamat (Crittenden–Levine, 2016), ugyanakkor mind a gyakorlatban, mind a tudományos diskurzusban az iskolai vagy felsőoktatási szintéren megvalósuló programok dominálnak. Az iskolai szakasz fókuszba állítását egyrészt az odajárók életkori sajátosságai indokolják – ez az időszak, amikor az állampolgári szokások és értékek hatékonyan alakíthatók –, másrészt az, hogy számos oktatási rendszer vagy intézmény céljaként deklarálja a diákok állampolgári nevelését (Crittenden–Levine, 2016). A kiemelt figyelem további pragmatikus indoka, hogy a politikai szocializáció ágensei közül a szakpolitika leginkább az iskolát tudja befolyásolni (Campbell, 2019). Ezen kívül az iskola az a terep, ahol a gyerekek először találkoznak a társadalomra jellemző intézményesített hatalmi aspektusokkal, indirekt módon elsajátítva a hierarchia, a tekintély és a szabályoknak való engedelmesség társadalmi normáit (Szabó, 2000).

Az iskolai állampolgári nevelés egy gyűjtőfogalom, hiszen számos különböző megvalósulási formája lehet, így például az állampolgári ismeretek átadását szolgáló tantárgyak, a különböző pedagógiai módszerek (pl. a csoportmunka, szimulációk) vagy olyan kevésbé direkt megnyilvánulások, mint az iskolai vagy osztálytermi légkör. Brighouse (2008) hármas tantervi tipológiáját alkalmazva mutat rá Bischoff (2016) a terület sokféleségére. Az iskolai állampolgári nevelés legnyilvánvalóbb formája a formális tantervbe foglalt része. Ez az európai oktatási rendszerekben alapvetően három megközelítésben – illetve gyakran ezek kombinációjaként – jelenik meg: önálló tantárgyként, egy tágabb tematikával rendelkező tantárgyba ágyazva, vagy transzverzális tanulási célként, tantárgyakon átívelően (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2018). Bischoff (2016) másodikként a nem formális tanterv adta lehetőségeket említi, amelyek az iskola által nyújtott extrakurrikuláris tevékenységeket jelentik. Erre példa, ha diákkormányzat vagy vitaklub működik egy iskolában. Végül a rejtett tanterv – az iskolában jelen lévő látens hatásrendszerek összessége – is számos módon hozzájárul az állampolgári neveléshez. A rejtett tantervet spontán, nem szándékos tanulás keretében sajátítják el a tanulók. Fontossága és hatékonysága nem marad el a deklarált tantervétől, amelynek érvényesülését elősegítheti, de gátolhatja is. Kialakulásában szerepet játszanak a tanítási-tanulási folyamat strukturális tényezői és az iskola-rendszerek szereplőinek tulajdonságai is (Szabó László Tamás, 1985: 39–41).

Az iskolai állampolgári nevelés sokrétűsége rámutat azon kritikák gyengeségére, amelyek amellettt érvelnek, hogy az iskolákban nincs helye e tevékenységnek, az iskolának nem feladata, hogy felkészítse a fiatalokat állampolgári

szerepükre. A rejtett tanterv miatt ugyanis nem képzelhető el olyan állapot, amelyben az iskolának nincs politikai szocializációs hatása, továbbá maga a tudatos, szándékolt állampolgári nevelési tevékenység hiánya is szocializál (Csákó, 2009a). Az ismertetett definíció az állampolgári nevelés modern, demokratikus formáját írja le. A következőkben azt a történelmi kontextust mutatjuk be, amelyben az állampolgári nevelést nem demokratikus célok szolgálatába állították, és amelynek hatásai az állampolgári nevelés töredezettségében, iskolai megvalósulásának diszfunkcionalitásában a mai napig érzékelhetők.

3. A POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS MAGYARORSZÁGI SAJÁTOSSÁGAI A XX. SZÁZADBAN

3.1. Változó politikai rendszerek, változó politikai szocializációs mintázatok

Magyarország rövid XX. századi története bizonyos értelemben a rendszerváltások története. Az első világháború után az első politikai rendszert érő sokk az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlása volt, amelyet a Magyar Királyság területén az Őszirózsás forradalom és a Tanácsköztársaság – az évszázados történeti hagyományoktól eltérő – politikai rendszerei követtek. A Károlyi-féle népköztársaság a korabeli demokratikus igényekre próbált választ adni, a Tanácsköztársaság pedig a szovjet típusú politikai berendezkedés első kísérlete volt Magyarországon. Az utólag már átmenetinek értékelhető politikai kísérletek után 1920-tól alapjaiban visszaállt a parlamentáris működési rend, bár deklaráltan ideiglenesen vállalt hiányosságokkal, amely az államfői pozícióról és az államformáról való döntést illeti. Az 1920. évi I. törvénycikk alapján a királyi hatalomgyakorlás 1918-ban megszűnt, az ország államformája a kormányzói hatalom bevezetésével ideiglenesen került rendezésre. A kormányzói hatalom és a parlamentáris berendezkedés mint a politikai rendszer kerete végül a II. világháború végéig maradt fenn. A politikai intézmények működési keretét ebben az időszakban az egykori monarchia alapvető intézményei és nagyrészt politikai elitje adta. A korszak politikai fejlődésével párhuzamosan jelentek meg az új politikai szereplők a döntéshozatal színterein (többek között a szociáldemokrata párt, az egyéb liberális ellenzéki pártok, vagy az illegálisban működő kommunista párt(ok), a szélsőjobboldali, nyilas pártok).

A második világháború lezárultával ismét egy új, az akkori hazai és nemzetközi elvárásoknak és várankozásoknak megfelelő politikai rendszer került bevezetésre. A második világháború utáni politikai berendezkedést meghatározó nemzetközi egyezményeknek megfelelően Európa-szerte a demokratikus normák szerint kellett átalakítani a politikai rendszereket. Ez az elvárás egyaránt érvényes volt a kontinens nyugati és keleti részén közvetlenül a világhá-

ború után, függetlenül attól, hogy a moszkvai „százalékos megállapodásban” mely országok melyik későbbi hatalmi tömb fennhatósága alatt álltak. Ezek a rendszerek azonban csak epizód demokráciák lehettek Európa keleti részén, összefüggésben a Szovjetunió változó nagyhatalmi, (hideg)háborús törekvéseivel. Magyarországon az epizód demokrácia időszaka 1945–1949 közé esik. A tanulmányban az 1945–1949 közötti időszak politikai rendszerét a kialakított politikai intézményrendszer alapján tekintjük demokratikusnak, tudva azt, hogy annak működtetése több tekintetben nem felelt meg a demokratikus normáknak.² Éppen az idő rövidsége, valamint a Szovjetunió és a hazai kommunista párt törekvései a hatalmi viszonyok antidemokratikussá tételére tették ezt a korszakot epizóddá a magyar demokrácia fejlődéstörténetében. Az 1945. évi választójogi, majd az 1946. évi államformáról szóló törvényekkel létrejöttek a demokratikus politikai rendszer működési keretei: törvényhozó hatalmi ágként a nemzetgyűlés (1947-től országgyűlés), a végrehajtó hatalmi ág képviselőiként a köztársasági elnök és a nemzetgyűlésnek felelős minisztérium. Azonban ezek tartalmi demokratikus működtetése, valamint a demokratikus normák beültetése osztársadalmi szinten, több tekintetben hiányt szenvedett. Az ország a második világháborút lezáró 1947-es békekötésig a Szövetséges Ellenőrző Bizottság ellenőrzése alatt állt. Ebben a testületben Magyarországon a szovjet kontingensnek volt a legmeghatározóbb befolyása az ország ügyei kapcsán: a politikai berendezkedést illetően rendszeres volt a nyomásgyakorlás a szovjeteknek megfelelő viszonyok kialakítására (vö: összpárti koalíciós kormányzás, a belügyek és a gazdasági irányítás a kommunista párt vezetése alá kerülése). Ennek részeként megjelentek a népnevelés kommunista párthoz köthető intézményei is, a NÉKOSZ, az úttörőmozgalom, amelyek egyik célja az ifjúság és az ideológia alapján kiemelt munkás és paraszt fiatalok ideológiai alapú nevelése volt. Így tehát az 1949-es alkotmányig, az intézményesített szovjet típusú diktatúra bevezetéséig a demokratikus normák beépülésének nem voltak meg a feltételei Magyarországon.

Az 1949–1989/1990 közötti időszak politikai rendszere diktatúra volt: a politikai intézményrendszer (a pártállami működés, az egypártrendszer, a népfront választások), az ideokrácia, a tömegpropaganda működtetése, az alapvető emberi és politikai jogok megcsonkítása adták a politika működési kereteit. A négy évtizeden belül voltak ugyan hangsúlyeltolódások a hazai és/vagy a nemzetközi események hatására, alapvetően azonban a politikai rendszer diktatúraként működött.

A rövid XX. század politikai rendszerei és rendszerváltásai nyomot hagytak az egyes korszakok politikai szocializációs mintázatain, valamint az iskola-rendszer szocializációs szerepén is. Tanulmányunkban elfogadjuk azt a tudományos álláspontot, hogy a politikai szocializáció folyamata egy egész életen át tartó folyamat (Szabó–Falus, 2000), ugyanakkor a szűkebb témánk jelenleg az intézményesített, iskolai állampolgári nevelés, ezért a továbbiakban e szín-

teret és a tágabb értelemben vett oktatáspolitikai elképzeléseket mutatjuk be röviden. A fentebb vázolt korszakok állampolgári nevelése kontrasztot képez annak modern, demokratikus felfogásával, hiszen fő célja az adott politikai rendszerhez való lojalitás megteremtése, az indoktrináció. A következő részben azt kívánjuk bemutatni, hogy az egyes korszakok milyen iskolai szocializációs folyamatok bevezetésére, működtetésére törekedtek ennek érdekében. Az elemzés a két, nagyobb időintervallumot átfogó időszakra, a Horthy-korszakra, valamint az 1945 utáni szovjet típusú diktatúra időszakára koncentrálna.

3.2. A politikai szocializáció iskolai jellemzői a Horthy-korszakban

Általánosságban elmondható, hogy mindkét korszaknak megvolt a saját politikai üzenete, amelynek eljuttatásához és elmélyítéséhez tudatosan használta az oktatáspolitikát, valamint a közoktatási intézményrendszert. A Horthy-korszak meghatározó történelmi eseménye, amely osztársadalmi (politikai) identitásképző funkcióval is bír, a Trianon-trauma volt (Szabó, 2009: 75.). Magyarország az első világháborúban elszenvedett veresége, illetve annak következményei – a területileg megcsonkított ország, jelentős magyarlakta települések határon túlra kerülése, valamint ezek következtében jelentős gazdasági és kulturális veszteségek elkönyvelése – adták a Horthy-korszak politikai identitásának alapját. A trianoni békeszerződés igazságtalan mivolta össz nemzeti érzésként fogalmazódott meg, amelyre a hatalmon lévő politikai szereplők egy új nemzeti identitáspolitikát építettek. Ennek alap gondolata a békeszerződés igazságtalansága volt, fő politikai célként pedig az annak revíziójára való törekvés fogalmazódott meg. A revíziós politika köré szervezett nemzeti identitás és az e köré épülő nemzeti tematika tekinthető a Horthy-korszak legfőbb politikai identitásképző momentumának, amelynek kialakítása és elmélyítése megjelent a korabeli oktatáspolitikai elképzelésekben, majd ennek nyomán az iskolai oktató-nevelő munkában is. A Horthy-korszak politikai nemzetfogalma két értelmezésben is fontos: egyrészt a revíziós törekvések folytonos tematizálásával kifejezte a trianoni határokon belül maradt és az azon kívül rekedt magyarok egységét (egy nemzethez való tartozás eszméje), valamint a csonka Magyarországon belüli magyar/nemzeti identitás megerősítését is szolgálta. Ebben az értelemben a politikai üzenet lényege a történelmi igazságtalanságot szenvedett magyarság önbecsülésének és helyzetének a Kárpát-medencében való megerősítése volt. Ezek a gondolatok, értelmezések adták a korabeli nemzeti keresztény politika alapját, amely megjelent az oktatáspolitikai elképzelésekben és az iskolai nevelés mindennapjaiban is.³

A korszak meghatározó kulturpolitikusi, Kornis Gyula, Klebelsberg Kúnó és Hóman Bálint oktatáspolitikai elképzeléseikben egyaránt megjelenítették, szolgálták a nemzeti identitás erősítését (Ujváry, 2014). A Horthy-korszakban

a vallás- és oktatásügy szorosan összefonódtak, az oktatáspolitikát a keresztény nemzeti eszme erősítését szolgálta. A korabeli oktatáspolitikusok számára szinte evidencia volt, hogy a nevelés, az oktatás a nemzeti megújulás egyik legfontosabb eszköze (Dévényi, 2020: 90–91.). Az iskolákban a politikai, állampolgári szocializáció tudatos célja volt a tanulókból nemzeti értékrendet valló, erkölcsös keresztények nevelése. Az iskolák elsődleges és rejtett tanterve egyaránt ezt a célt szolgálta. A tananyagban legfőképpen a történelem, az irodalom és a földrajz tantárgyban jelent meg a keresztény nemzeti eszme és értékrend közvetítése, és már az 1920-as évektől deklaráltan szolgálta a tananyag az irrendentizmus politikáját.⁴ Ez utóbbi nem csak a tananyagban, hanem az iskolákban, tantermekben is megjelent: kultuszminiszteri rendeletre kerültek a korabeli tantermekbe a „Nem, nem, soha!” feliratok, a felosztott nagy Magyarország térképek és került be a kötelező iskolai imádságok közé a „Magyar Hiszekegy”. Az iskolai tananyagba és a rejtett tantervbe beépülő nemzeti értékrendű keresztény polgári attitűd kialakítását és megerősítését szolgálta a korszak kiemelt keresztény ifjúsági szervezete, a cserkészmozgalom is (Szabó, 2009: 89–95.), sokáig Teleki Pál vezetésével, de hasonló szerepet töltöttek be a KALOT és a KALÁSZ is, a katolikus egyház legény és leány egyletei.

3.3. A politikai szocializáció iskolai jellemzői a XX. század második felében

Az 1945–1949 utáni időszak politikai életének a politikai szocializációt nagymértékben meghatározó fejleménye a (kizárólagos) ideológikusság volt. A szovjet ellenőrzéssel, a kommunista párt előretörésével egyre erőteljesebben jelent meg a marxista-leninista ideológia a magyar politikai életben, 1949 után pedig a rendszerváltásig egyeduralkodó volt. Az erős ideokrácia a politikai szocializációra különböző módokon hatott, általánosságban viszont egyfajta „kettős tudattal” jellemezhető ennek az időszaknak a politikai szocializációja, még ha az államhoz, politikához való viszony kettőssége a Rákosi-, és a Kádár-korszakban különbözött is egymástól. A Rákosi-korszakra jellemző politikai azonosulási problémák a szovjet típusú rendszer oktrojált jellegéből következtek (Bihari, 2005). Az ellenállás jól megmutatkozott az 1945-ös és 1947-es választások eredményeiben, később pedig tünete volt az a fajta kettős értékrend és kommunikáció, amely sok család szintjén kialakult. Ezek felnőtt tagjai az új politikai rendszerrel nem tudtak azonosulni ugyan, de a mindennapi életben ennek nem tudtak, nem akartak hangot adni. A családon belül őrizték ugyan a korábbi (polgári) értékrendet és életvitelt, de ennek a kifelé történő megnyilvánulása kevésbé volt, lehetett látványos, különösen a Rákosi-korszakban (Szabó, 2000; Valuch, 2001). Szabó Ildikó és Falus Katalin tanulmányukban a kettős szocializáció fogalmával (Szabó–Falus, 2000: 384.)

jellemzik azt a magatartásformát, amelyben a felnövekvő generációk az intézményi szocializációs folyamatokban megtanulták azokat a normákat és viselkedési mintákat, amelyet a hatalom elvárt tőlük, ezek azonban nem feltétlenül interiorizálódtak. A Rákosi-rendszerben elsősorban a politikai szocializációs minták fent jelzett vegyes jellege miatt, később a Kádár-korszakban pedig az apolitikusságra törekvő kádári alku miatt sem.

Ez a kettősség – tulajdonképpen a politikai rendszer érdekeinek megfelelően – kialakította a magánélet (egyének, családok) szintjén egy sajátos passzivitást a hivatalos politika irányába, ráhagyva a politikai szocializációs mintázatok kialakítását az egész társadalmat átszövő pártállami intézményrendszerre, a közoktatástól a munkahelyi párt- és ifjúsági szervezetekig (Szabó, 2000). Ennek a folyamatnak az egyik következménye, hogy Magyarországon még az 1990-es évek végén, a 2000-es évek elején is az oktatási rendszer, az iskolák irányába volt egy erősebb elvárás a gyermekek politikai szocializációjának alakítására vonatkozólag (Szabó–Falus, 2000).

Az 1949 utáni politikai rendszerben is megjelent a politikai üzenetközvetítés az iskolákban, középpontjában a rendszer ideológiai alapját képező marxista-leninista társadalomkép (1953–54-ig annak sztálinista-rákosista módosításában), és az ahhoz kapcsolódó politikai célok hangsúlyozásával. Az iskolai politikai szocializáció célja természetesen ekkor is a politikai rendszerhez lojális, meghatározott (ebben az esetben alternatíva nélküli) politikai identitással rendelkező állampolgárok nevelése volt. Abban azonban markánsan különbözik a Horthy-korszak hasonló törekvésétől, hogy a szovjet típusú diktatórikus rendszerben az elvárt politikai elköteleződés alapja nem egy (nemzeti) belső késztetésből fakadt, hanem elsősorban egy külső hatalmi kényszerből.

Az iskolai politikai szocializáció a Rákosi-korszakban direktebb formában valósult meg, 1956 után ez is finomodott (Szabó, 2000: 68.). A Rákosi-korszakban a sztálinista ideológiai megfontolások átültetése jellemezte a rendszert az élet minden területén, és ez jelent meg az iskolai szocializációban is. Az eszközök tulajdonképpen nem újak: elsősorban az iskolai tananyag átírásával (Dévényi, 2013), az iskolákban megjelenő szimbólumrendszerrel (Rákosi-címer, Marx, Engels, Lenin, Sztálin és Rákosi arcképek megjelenése az oktatási terekben, a legfőbb politikai üzenetek megjelenítése a tantermekben, füzeteken, tankönyvekben), új ünnepekkel (április 4., november 7.) próbálták elérni a felnövekvő generációt. Ezen kívül korán megjelentek ebben a korszakban is az oktatási intézmények különböző szintjein a gyermek- és ifjúsági tömegszervezetek, amelyeket az állampárt kifejezetten ideológiai nevelési célokra használt. Az úttörőmozgalom az általános iskolás korú gyermekek számára, a Demokratikus Ifjúsági Szövetség (DISZ) a középiskolások számára szolgált iskolán belüli és kívüli programokkal is. A tantárgyakon kívüli ideológiai nevelés legfőbb terepe ez a két szervezet volt, amelynek tevékenységei a marxista ideológia világnézetének és társadalomképének kisgyerekkortól kezdődő direkt és

rejtett elsajátítására törekedtek. A szervezet közvetetten visszatükrözte a fennálló hatalmi struktúrát, ezen kívül a szervezett iskolai és azon kívüli programokban egyértelműen megjelent az ideológia átadásának célja: a párt iránti hűség, a kommunista jelképek és mozgalmi szimbólumok, az indulók.

A direkt politikai szocializáció enyhült a Kádár-korszakban: a kádári alku részeként megjelenő apolitikus társadalom elvárásrendszerében az iskolai tananyag alapvető ideológiaközvetítő szerepe megmaradt, de kikerültek a tananyagból a direkt „túlszovjetizált”, túlideologizált részek. 1956 után a pártírányítástól felülről jövő pedagógiai, módszertani direktívák is enyhültek, az 1970–80-as évekre jelentőségüket is veszítették (Szabó, 2000). Az 1958-as művelődéspolitikai irányelvek, reflektálva az 1956-os tapasztalatokra, a fiatalok aktív részvételére a forradalomban, egyértelműsítették az ifjúság kommunista nevelésének célkitűzését, azaz az alapvető politikai szocializációs cél nem változott: az ifjúság világnézeti nevelése továbbra is szükséges volt. A megfelelő ideológiai nevelésben az oktatási intézmények továbbra is meghatározó szerepet játszottak, de az idő előrehaladtával, a kádári kompromisszum részeként az ideológia túlhangsúlyozása kevésbé volt a mindennapi gyakorlat része. Az ideológiai keretek az iskolai tananyagban és az ifjúsági szervezetekben továbbra is adottak voltak, azonban a társadalom (benne a szülők és pedagógusok) egyre jellemzőbb apolitikussága és továbbra is jelen levő kettős szocializációs mintázata (a családi és osztálytársadalmi értékrend eltérései és az ebből következő elhallgatások) a gyakorlatban kevésbé tette hangsúlyossá ezeket.

A formális és a gyakorlati intézményes politikai szocializációs keretek különbözősége ugyanakkor olyan viselkedésmódokat alakított ki a második világháború utáni időszakban, amelyek a rendszerváltás után is befolyással bírtak a demokratikus normarendszer elsajátítását illetően. A kettős politikai szocializációs minták következtében, valamint a kádári apolitikus kompromisszum hatására egyre erősebb mintává lett a közélettől, a politika világtól, annak alakításától való távolmaradás. A politikailag aktív állampolgárságra való igény tulajdonképpen nem alakult ki a második világháború utáni évtizedekben felnövekvő nemzedékekben. Egyrészt a készen kapott, ideológiai alapú minta közvetítése miatt, ami egyáltalán nem kívánta meg az aktív, alakító ráhangolódást a közügyek alakítására, másrészt az ideológiai alapú állampolgári nevelés iránti rejtett passzivitás miatt sem.

3.4. A sajátos történeti fejlődésből eredő problémák a rendszerváltás után

A rejtett passzivitás nem csak a kádári osztálytársadalmi apolitikus elvárásban mutatkozott meg, amelyet a felnövekvő generációk is magukévá tettek, hanem az iskolák rejtett (tulajdonképpen a mai napig jellemző) hatalmi struktúrájában, amelynek az alapja a hierarchia tisztelete, és amelyben nem működtek, nem is

működhetnek a valódi önszerveződésen alapuló közösségek sem a tanárok, sem a gyermekek, sem a szülők tekintetében. Ennek köszönhetően a valódi élethelyzetekben megtanulható érdekérvényesítési lehetőségek és a hozzájuk kapcsolódó kompromisszumkereső technikák nem épülhettek be az iskolai szocializációs mintákba (Szabó, 2000: 70–71.), és ezek később a rendszerváltás után sem tudtak kialakulni. A magyar iskolarendszer továbbra is erősen hierarchikusan szervezett és a máig többségében jellemző frontális oktatási módszerek sem segítik a gyermekek és fiatalok érdekérvényesítő technikáinak valós hatalmi (bár nem politikai) helyzetekben történő kialakítását és begyakorlását. A demokratikus normák és ezen értékrendhez kapcsolódó kompetenciák elsajátítása ezen a rejtett struktúrákon keresztül is történhetne, de jelenlegi iskolarendszerünk erre még ma is kevésbé alkalmas és nyitott. Mindezeknek egyfajta logikus következménye, hogy a fiatalok politikai szocializációjába az iskolai szocializációjuk során nem, vagy csak alig épült be az aktív állampolgári részvétel igénye (Szabó, 2000), és ez jellemző maradt a rendszerváltást követően is.

A rendszerváltás után elvárt demokratikus normarendszer kialakításába és elsajátításába a hazai iskolarendszer több okból sem tudott megfelelően bekapcsolódni. Napjainkig meghatározó az az álláspont, amely a rendszerváltás idején elhatározott, az „iskolák ne politizáljanak” gondolkör mentén távol akarja tartani az iskoláktól a közéleti (politikai) jelenségek megértését és magyarázatát. Ez a szemlélet akadályozza a magyar iskolákban a tudatos állampolgárságra való nevelést, az ehhez szükséges kompetenciák kialakítását, mivel az állampolgári nevelésről alkotott elképzelés sokszor leszűkül a hazai közéleti viták, viszonyok értelmezésére, ez pedig a pedagógusok szerint nem feladatuk, hiszen nem feltétlenül értéksemleges. Ebben az értelemben tehát a hazai iskolarendszer a mai napig hordozza azt a rendszerváltás előtti gondolkodási sémát, hogy az állampolgári nevelés az egyfajta reakció/ídomulás az aktuális politikai hatalomhoz. Az aktív, tudatos, a politika, közélet alakításában tevékenyen részt venni akaró állampolgári nevelés célja viszont nem ez, hanem általában az ezen aktivitáshoz szükséges (demokratikus) normák és a közösségi érdekérvényesítést elősegítő kompetenciák elsajátítása.

Ez azonban felvet két újabb dilemmát a hazai oktatási rendszerben: a pedagógusok felkészültségét erre a speciális szerepre, valamint a megfelelő minőségű tananyagok rendelkezésre állását az oktató-nevelő munkához. A rendszerváltás óta ez utóbbi területén volt talán a leginkább előrehaladás. Maguk a pedagógusok is megerősítik, hogy tananyagok folyamatosan készülnek, a tantervekbe is beépülnek ezek a tudásanyagok. Ugyanakkor a tudásátadás folyamatában a pedagógusok magukra vannak hagyva: a pedagógusképzés intézményesítetten a rendszerváltás óta nem építette be a tananyagába ezt a területet. A különböző szakterületeken képzett történelem, földrajz és irodalom szakos tanárok pedig nem kapták és kapják meg a mai napig sem azt a speciális szakmai és módszertani ismeretet, amely ezen kompetenciák kialakításá-

hoz szükséges lenne, akár ezen tantárgyakon belül, akár speciális oktatási anyagokon keresztül.⁵ Egy másik, sajátos probléma a hazai iskolarendszerben az is, hogy az idősebb pedagógusok politikai szocializációs mintája még az előző politikai rendszerben alakult ki, így feltehetően inkább apolitikus. Ez a jelenség természetes is, hiszen egy-egy rendszerváltás után, ahogyan fentebb már utaltunk is rá, a politikára irányuló attitűdök, a politikai kultúra megváltozásához kell a legtöbb idő, hiszen az előző rendszerben akár évtizedek során elsajátított szocializációs minták változnak meg a legnehezebben.

Ezek a hatások, a megfelelő pedagógusképzés hiánya, az apolitikus politikai szocializációs háttér, az „iskola ne politizáljon” attitűd egymást erősítő hatásként eredményezik azt, hogy a mai magyar iskolarendszerben a tudatos állampolgári nevelés, a demokratikus normarendszer elsajátítása erőteljes hiányosságokat mutat (Jakab, 2019). A továbbiakban e hiányosságokról adunk részletesebb képet, tematikus bontásban ismertetve a rendszerváltás óta felhalmozott kutatási eredményeket.

4. IFJÚSÁGSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK

A rendszerváltás óta számos ifjúságszociológiai kutatás született, amelyek egyfajta képet adnak az iskolában eddig megvalósuló – vagy mint látni fogjuk éppen hogy hiányzó – állampolgári nevelés kimeneteléről,⁶ emellett fogódzót, kiindulási pontot biztosítanak ahhoz, hogy e tevékenységnek a jövőben milyen kihívásokra kellene reagálnia. Az összefoglalóban a – legalább részben – középiskolások körében végzett vizsgálatok eredményeire fókuszálunk. Vanak köztük országos (pl. Szabó–Örkény, 1998; Torney-Purta, 2001; Kalocsai-Kaposi, 2019; Bíró-Nagy–Szabó, 2021; Domokos et al., 2021), illetve egyes megyékre (pl. az Iskola és Társadalom kutatás 2005-ös és 2008-as adatfelvételei) vagy néhány városra (pl. az Iskola és Társadalom 2017-es adatfelvétele; Sik, 2017; Szabó–Dancs, 2018) kiterjedő kutatások is. Eredményeik azonban egy irányba mutatnak és komoly feladatot körvonalaznak az állampolgári kompetencia fejlesztése terén.

Három évtizeden átívelő eredmény, hogy a diákok jelentős része elutasító, kiábrándult és gyanakvó a politika világát illetően (Szabó–Örkény, 1998; Sik, 2017; Csákó, 2018; Kalocsai-Kaposi, 2019). Sokuk szkeptikusan tekint a politikára (Csákó, 2018), nem érintik meg őket sem a politikai, sem a közügyek, úgy érzik, hogy semmilyen mondanivalójuk nincs e téren (Kalocsai-Kaposi, 2019). Az elidegenedett fiatalok aránya még más posztszocialista országokkal való összevetésben is kimagasló (Szabó–Dancs, 2018; Bíró-Nagy–Szabó, 2021). Ugyanakkor a legújabb ifjúságkutatások bizakodásra adnak okot, ezek eredményei szerint a fiatalok politikai érdeklődése némi pozitív elmozdulást mutat (Bíró-Nagy–Szabó, 2021; Domokos et al., 2021). Továbbra is változatlan viszont,

hogya a politikai érdeklődés összefügg az iskolázottsággal (Szabó–Örkény, 1998; Bíró-Nagy–Szabó, 2021).

Jelentős nagyságú csoportot képviselnek az autoriter, antidemokratikus véleményekkel egyetértő fiatalok is (Csákó, 2009a; Sik, 2017; Csákó, 2018). A 2020-as ifjúságkutatás (Domokos et al., 2021) szerint a fiatalok viszonya ambivalens a demokráciához: 57% demokráciapárti, mely növekedést jelent a korábbi adatfelvételhez képest, ugyanakkor ezen fiatalok közel fele elégedetlen a demokrácia jelenlegi működésével. A diktatúrát elfogadók aránya 10%. Bíró-Nagy és Szabó (2021) eredményei arra is rámutatnak, hogy a demokrácia működésének megítélése szélsőségesen polarizált, a kormánypárti és az ellenzéki fiatalok megítélése jelentősen eltér.

Több szerző is arra a megállapításra jutott, hogy a fiatalok politikai ismeretszintje alacsony és iskolatípusonként⁷ lejt, a gimnáziumtól a szakiskolák irányába (Szabó–Örkény, 1998; Csákó, 2009a, 2018), valamint összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével (Kinyó, 2013). Érdekes módon épp az autoriter csoporton belül a legmagasabb (Csákó, 2018). Nemzetközi összehasonlításban ugyanakkor az International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 1999-ben 28 országra kiterjedő vizsgálata⁸ azt találta, hogy a magyar tanulók állampolgári ismeretei valamivel magasabbak a nemzetközi átlagnál. E kutatás az állampolgári tudás egy másik komponensét is mérte, a politikai kommunikáció interpretációjára irányuló készségeket. Ebben már csak a nemzetközi átlaghoz hasonlóan teljesítettek a fiatalok. Eszerint a változóban lévő oktatási rendszer sikeresebbnek bizonyult az ismeretek közvetítésében, mint a készségek fejlesztésében (Torney-Purta, 2001, 2002).

Az állampolgári aktivitás vonatkozásában Szabó és Örkény (1998) két mintát talált a középiskolások körében. A cselekvő részvétel az alacsonyabb társadalmi státuszú diákok számára volt vonzóbb és a politika negatív megítélésével függött össze, míg a magasabb státuszúakat – a szerzők szavaival élve – egyfajta arisztokratikus kívülállás jellemezte. Az IEA kutatásában (Torney-Purta, 2001; Torney-Purta et al., 2001) a politikai részvétel dimenziójában is a nemzetközi átlaghoz hasonló kép bontakozott ki, mind a hagyományos, mind a nem hagyományos részvételi formák terén. Ugyanakkor a részvétel kérdését az iskola világához közelítve már negatívabb volt a diákok hozzáállása. Kevésbé bíztak abban, hogy ha diáktársaikkal közös erőfeszítéseket tesznek az iskola fejlesztése érdekében, akkor azok pozitív eredménnyel járnak. Vagyis pont az általuk megélt részvétel kapott negatívabb értékelést, mint a jövőbeni elképzelt. A legújabb eredmények a fiatalok – közép-európai összehasonlításban is – alacsony szintű állampolgári aktivitását mutatják (Szabó–Dancs, 2018; Bíró-Nagy–Szabó, 2021), amelyen belül is leginkább az individualista, önérdékkövető cselekvési formák dominálnak, miközben a politikai és társadalmi cselekvési módok elenyészőek (Szabó–Dancs, 2018).

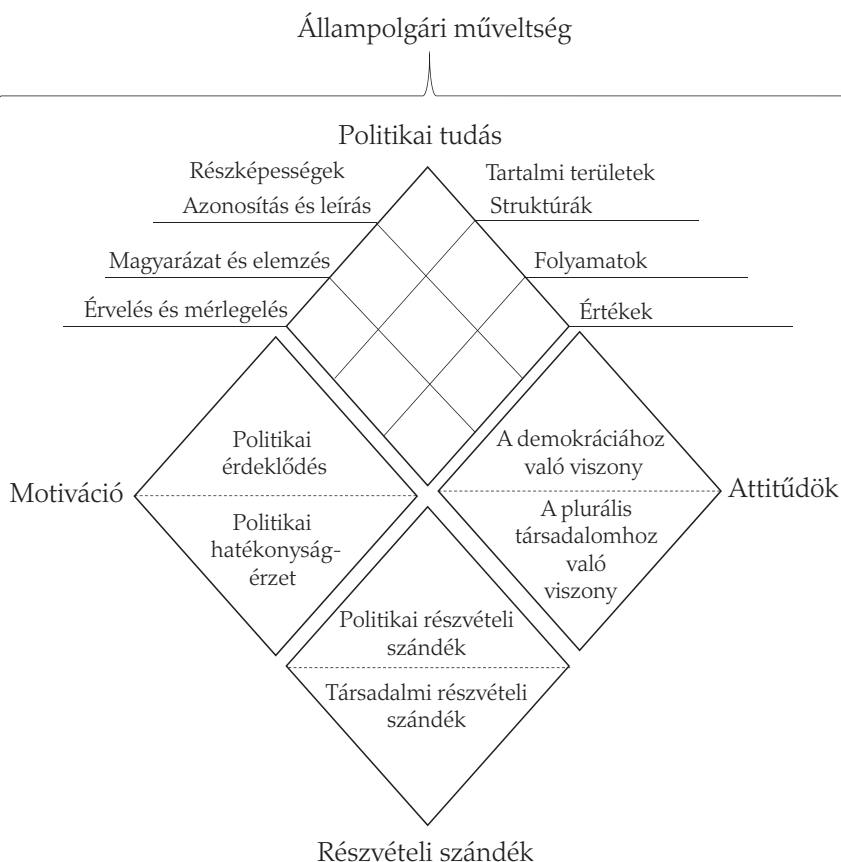
Az intézményekbe vetett bizalom alacsony szintje is szinte állandósultnak tekinthető a fiatalok körében. A '90-es években ez volt az állampolgári kompetencia azon területe, amely élesen elváltak az európai érett és új demokráciákat egymástól, hiszen egységesen alacsonyabb volt az utóbbiakban. A kompetencia más dimenzióiban nem volt ilyen általánosan kirajzolódó mintázat a posztszocialista országokban (Torney-Purta, 2002). A legújabb eredmények szerint is bizalmatlanság uralkodik a magyar fiatalok körében. Legkevésbé a politikusokban és a kormányban bíznak meg, ráadásul 2016 óta minden mért intézmény esetében kimutatható a bizalomvesztés (Domokos et al., 2021).

A magyar diákok elmaradnak a nemzetközi átlagtól azt illetően, hogy mennyire tartják fontosnak a női egyenjogúságot, illetve mennyire pozitívak a bevándorlók iránti attitűdjeik (Torney-Purta, 2002). Szabó és Örkény (1998) kutatásából az látható, hogy a diákok interkulturális attitűdjei konzisztensek, akik nyitottak interperszonális szinten, azok társadalmi szinten is azok. A zárt attitűdök ugyanígy konzisztensek. A vizsgálatok szerint a szakiskolások bizonyulnak a legkevésbé toleránsnak (Szabó–Örkény, 1998; Csákó, 2009b), ráadásul a politikai aktivitás és az intolerancia együtt jár. Ez iskolatípustól függetlenül így van, az intolerancia szintjében van különbség (Csákó, 2009b). A legújabb eredmények szerint leginkább a romák irányába táplálnak negatív érzéseket a magyar fiatalok (45%), amelynél alacsonyabb a muszlimok (37%), a homoszexuálisok (19%) és a zsidók (15%) elutasítottsága (Bíró-Nagy–Szabó, 2021).

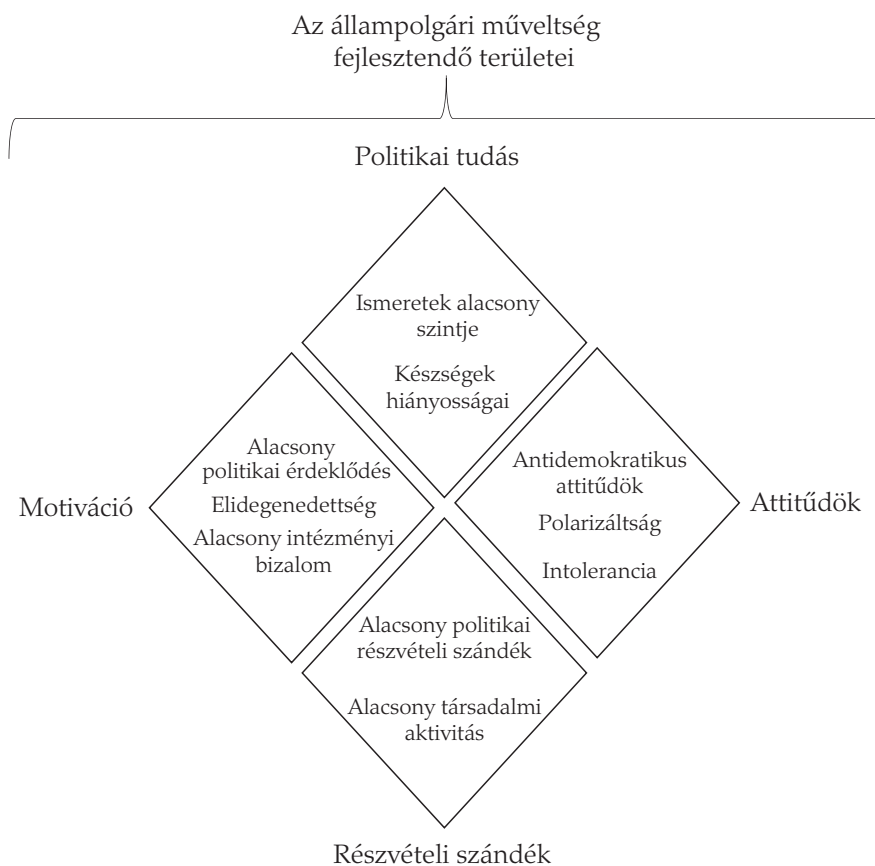
Az identitás kérdését a nagymintás ifjúságkutatások 2000 óta vizsgálják, bár a módszertan változott. 2000-ben és 2004-ben a fiataloknak különböző értékek, köztük a nemzet szerepének fontosságát kellett meghatározniuk 1-től 5-ig terjedő skálán. 2000-ben ennek átlagértéke 3,87 volt, míg 2004-ben 3,60. Ezzel ez volt az egyetlen olyan immateriális érték, amelynek relatív fontossága más értékekhez képest csökkent; ez a tendencia inkább a materiális értékekre volt jellemző (Bauer–Szabó, 2005). 2012 óta az ifjúságkutatások más kérdéssel mérik a fiatalok magyarságtudatát. Azt vizsgálják, hogy mennyire értenek egyet különféle, a magyarsághoz kapcsolódó pozitív állításokkal. A legutóbbi mérés során az egyetértés a legáltalánosabb, „*Magyarnak érzem magam*” állítás esetében volt a legmagasabb (ötös skálán 4,38), míg az ország megbecsülését más országok fölé helyező állítás esetében a legalacsonyabb („*Magyarország a legjobb ország, ahol élni lehet.*” 3,77). Ugyanakkor az utóbbi nyolc évben – mióta a nagymintás ifjúságkutatásban így vizsgálják ezt a kérdést – növekedik a fiatalok magyarságtudata (Domokos et al., 2021). Más mérés szerint a nemzeti büszkeség a fiatalok 40 százalékára jellemző, miközben a különböző – nemzeti, európai és lokális – identitások jól megférnek egymással a gondolkodásukban. Kirekesztő, nacionalista gondolkodás a fiatalok harmadánál figyelhető meg (Bíró-Nagy–Szabó, 2021).

E kutatások alapján tehát viszonylag egységes, évtizedek alatt szinte mozdulatlan és több szempontból negatív kép rajzolódik ki a fiatalok állampolgári kompetenciáját illetően. Ha az eredményeket beépítjük az állampolgári műveltség (*civic literacy*) keretrendszerébe (Alscher–Ludewig–McElvany, 2022, lásd 1. ábra), akkor megkapjuk azt a problématerképet (2. ábra), amire az iskolai állampolgári nevelésnek reagálnia kellene. A modell egységes struktúra, így nem elegendő az egyes részterületek fejlesztésére koncentrálni. Különösen igaz ez a fragmentált politikai szocializáció közegében, amelyre jellemző a demokratikus és nem demokratikus elemek keveredése. Így például nem kívánatos a motiváció és ezen keresztül az aktivitás növelése, amennyiben azt nem kíséri megfelelő előrelépés a tudás és az attitűdök terén.

1. ábra. Az állampolgári műveltség keretrendszere Alscher–Ludewig–McElvany (2022) alapján (2. ábra és 5. ábra alapján saját szerkesztés)



2. ábra. A magyar fiatalok állampolgári műveltségének fejlesztendő területei



További problémát jelenthetnek az állampolgári nevelés terén jelentkező egyenlőtlenségek. A fent idézett kutatások rávilágítanak a diákok közötti, iskolatípusok szerint megfigyelhető különbségekre. Ezek alapján a szakképző iskolatípusokban hárulna a legnagyobb feladat az iskolákra az állampolgári nevelés terén, azonban pont ezekben az iskolákban vannak a diákok a leginkább megfosztva az ilyen típusú tanulási lehetőségektől (Csákó, 2009b). Ez azért is kiemelten fontos, mert a magyar oktatási rendszer erősen szelektív, a szakképzésben felülreprezentáltak a szocioökonómiai szempontból hátrányos helyzetű tanulók (Varga, 2019). Számos nemzetközi kutatás (pl. Langton–Jennings, 1968; Metz–Youniss, 2005; Gainous–Martens, 2012; Neundorf–Niemi–Smets, 2016) pedig rámutatott, hogy az iskolai állampolgári nevelés pont azon tanulók esetében számít a leginkább, akik hátrányos helyzetűek, kevesebb erőforrás áll rendelkezésükre, illetve akik szüleinek hiányos a politikai szocializációja.

5. AZ ISKOLAI ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS MEGVALÓSULÁSA

A hazai iskolai állampolgári nevelés alapvető jogszabályi keretei már röviddel a rendszerváltás után kialakultak, bár azóta számos változáson estek át. A szabályozási eszközök közül jól illusztrálja ezt a Nemzeti Alaptanterv (NAT) esete. E dokumentum határozza meg a magyar iskolarendszer értékpreferenciáit, ugyanakkor ez nem egy az egyben csapódik le egy-egy iskola szintjén, hanem keveredik az adott iskola manifeszt és látens értékeivel. Előbbit példázzák a pedagógiai programban meghatározottak, míg utóbbit az ott tanító pedagógusok személyes értékrendje (Kalocsai–Kaposi, 2019). A rendszerváltás óta öt NAT (1995, 2003, 2007, 2012, 2020) váltotta egymást. Ezek részletes tartalmi ismertetésére, mellyel több munka is foglalkozott (pl. Kaposi, 2015; Dancs–Fülöp, 2020) nem térünk ki, csak az általános megállapításokra.

A NAT-okon átívelően elmondható, hogy bár az állampolgári neveléshez sorrolható célkitűzések több tantárgyhoz is köthetők, a történelem tantárgy dominanciája érvényesül (Jakab, 2018, 2019; Dancs–Fülöp, 2020). Bár többször is volt törekvés a jelenismereti tantárgyak beemelésére, ezek nem tudtak meggyökerekedni az iskolarendszerben (Jakab, 2018, 2019). Az egyes NAT-ok állampolgári nevelésre vonatkozó részeinek megítélése nem egységes. Míg Kalocsai és Kaposi (2019) úgy véli, hogy ezek az idővel változó oktatáspolitikai tartalmaktól függetlenül egységesen korszerű nevelési szemléletet képviseltek, Dancs és Fülöp (2020) már a tartalmi résszel kapcsolatban is megnyilvánult, és a 2012-es NAT-ot illetően kritizálta az európai dimenzió csökkenését, például a közös európai identitás eltűnését a dokumentumból és ezzel párhuzamosan a patriotizmus erősödését. Jakab (2019) a NAT-ok kapcsán érdekes ellentmondásra hívta fel a figyelmet. Míg a különböző oktatási kormányzatok a dokumentumok szimbolikus részeiben (pl. preambulumban) egymással éles ellentétben álló értékeket fogalmaztak meg és eltérő pedagógiai paradigmákban gondolkodtak, addig a NAT-ok más szövegrészei meglepő folytonosságot mutatnak, gyakran szövegszerű ismétlődést tartalmaznak. Ezáltal szövegében inkonguens, zsúfolt és egyre kevésbé áttekinthető nemzeti alaptantervek jöttek létre. Mindez magyarázatként szolgálhat arra is, hogy a mindennapi iskolai gyakorlat szintje miért is vált el a NAT-okban megfogalmazottaktól (Jakab, 2019; Kalocsai–Kaposi, 2019).

A tantárgyakon túl az iskolások politikai szocializációjának érdemi terepe lehetne a diákönkormányzat, azonban a szakirodalom rámutat, hogy működése számos kívánnivalót hagy maga után (Csákó, 2009a). A legfrissebb, 2017-ben készült „Iskola és társadalom” című kutatás eredményei szerint a diákok nem igazán látják át a diákönkormányzat jelentőségét. Működése leginkább látszatdemokráciaként írható le, hiszen az intézmények zömében nyílt szavazás során választják meg a képviselőit. Ez feltehetőleg nem az iskolák autoriter mivoltát jelzi, sokkal inkább annak a lenyomata, hogy maguk a tanárok sem látják át az intézmény funkcióját, politikai szocializációban betöltött szerepét,

illetve nem értik a demokratikus működés lényegét. Jelen működési formájában a diákönkormányzat nem is vonzó a tanulók számára: mindössze 43 százalékuk gondol rá fontos intézményként, miközben 70 százalékuk elutasítja annak a lehetőségét, hogy részt vegyen a munkájában (Veszprémi, 2017). És bár a diákok elméleti szinten tisztában vannak azzal, hogy a diákönkormányzatok hogyan működhetnének demokratikusan, a gyakorlatban már alig találkoznak ilyennel és el is fogadják a jelenlegi kiüresedett működésüket (Kalocsai–Kaposi, 2019).

Az elmúlt évtizedben újabb lehetőség nyílt az iskolai állampolgári nevelés terén: 2012-ben bevezetésre került az iskolai közösségi szolgálat. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény értelmében a közösségi szolgálat „szociális, környezetvédelmi, a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása” (4. §, 15.). Vagyis egy olyan program, amelynek keretében a diákok betekintést nyerhetnek a helyi közösség ügyeibe, illetve lehetőséget kapnak, hogy maguk is aktív cselekvővé váljanak. A tanulóknak 50 órányi közösségi szolgálatot kell teljesíteni az érettségire bocsátás feltételeként. Az intézkedés elsőként a 2016-ban érettségizett évfolyamot érintette. Az iskolák felelősek a közösségi szolgálat adminisztrációjáért, valamint szervezniük kell a programot kísérő felkészítő és reflexiós alkalmakat is (20/2012. [VIII. 31.] EMMI rendelet), amelyeknek fontos szerepe van a közösségi szolgálat pedagógiai céljainak elérésében. Egyrészt megteremtik a lehetőséget a tanulási célok tisztázására és a diákok motiválására, másrészt az élmények megosztására és feldolgozására (Bodó et al., 2017).

A kutatások (Bodó, 2016; Bodó et al., 2017; Markos, 2018) arra utalnak, hogy a közösségi szolgálathoz minden érintett – a tanárok, a fogadószervezetek és eleinte a diákok is – pozitívan viszonyulnak. Ugyanakkor a program gyakorlati megvalósulásakor számos nehézség, kivétlnivaló jelentkezik. Bodó (2016) vizsgálata szerint az iskolai koordinátor szerepét betöltő tanárok zömében nem személyes indíttatásból vállalják el a feladatot. Ráadásul azt leginkább szervezési feladatként fogják fel, pedagógiai jelentőségét kevésbé látják be. Mindössze egytizedüknek van kapcsolata a potenciális fogadó szervezetekkel, azok aránya pedig, akik maguk is aktívak a helyi közösség életében, elenyésző. Az iskolák jelentős részében a koordinátori szerep nem jár megbecsüléssel, ráadásul az érintettek számára gyakran nem biztosított megfelelő időkeret az ellátására. E körülmények között a feladat sokszor csak az adminisztrációra redukálódik. Emellett a pedagógusok hozzáállása kihat arra is, hogy hogyan érzékelik a diákok programhoz való hozzáállását. Akik személyes indíttatásból végzik a feladatot, sokkal inkább tulajdonítanak a diákoknak is pozitív hozzáállást. Mindez befolyásolhatja, hogy mennyire képesek motiválni a diákokat.

A közösségi szolgálatot a diákok szemszögéből vizsgálva Bodó és szerzőtársai (2017) azt találták, hogy a tanulók kezdeti pozitív elvárásai végül nem teljesülnek. Ráadásul a programot leginkább munkaerőpiaci tapasztalatszer-

zéseként fogják fel, az egyéb célok háttérbe szorulnak. Érdekes módon a fogadó intézmények koordinátorai is leginkább a munkára való felkészítést, a pályaorientációt nevezik meg a közösségi szolgálat fő céljaként (Markos, 2018). Bodó és szerzőtársai (2017) arra is rámutattak, hogy a diákoknak csak ötöde gondolja úgy, hogy az iskola után is végezne önkéntes tevékenységet. A várt pedagógiai hatások elmaradásának egyik lehetséges oka, hogy az iskolák nagy részében nem valósulnak meg az előkészítő és feldolgozó foglalkozások (Bodó et al., 2017; Markos, 2021). Emellett a fogadóintézményeknél is vannak kifogásolható gyakorlatok. Előfordul, hogy más a közösségi szolgálatot végző diákokhoz való hozzáállásuk, mint az önkéntesekhez, ami a tevékenységek kiosztásában nyilvánul meg. Ráadásul főleg a diákok személyiségét, motivációját látják abban döntő tényezőnek, hogy mennyire tud bekapcsolódni a fogadóintézmény munkájába, saját felelősségüket kevésbé észlelik (Markos, 2018). A közösségi szolgálat érdemi megvalósulását az utóbbi időszakban tovább nehezíthették a Covid-19-járvány miatti korlátozások, hiszen a közösségi szolgálat teljesítésének jogi keretei nem változtak, miközben a hatályos járványügyi előírások sok korábban bevett formának gátat szabhattak.

Az, hogy a rejtett tanterv elősegíti vagy épp gátolja a demokratikus állampolgári nevelést nagyban függ attól, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők hogyan viszonyulnak e területhez. Kalocsai és Kaposi (2019) eredményei szerint mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok körében elhanyagoltnak tekinthetők az állampolgári nevelést szolgáló pedagógiai célok: a diákok véleménynyilvánításának ösztönzése, illetve a kérdéses és a kritikai gondolkodás fejlesztése kevésbé jelennek meg a mindennapi gyakorlatban. A frontális tanítási módszerek továbbra is dominálnak, a modern tanulásszervezés által megkívánt facilitátor szerep nem terjedt el, a szakemberek által régóta sürgetett pedagógiai kultúraváltás elmaradt. Az intézményvezetők 40 százaléka szerint nem kell nagyobb teret engedni a diákoknak, hogy beleszólhassanak az iskola dolgaiba. Emellett elzárkóznak attól, hogy az intézményi ügyeket a teljes iskolaközösséget bevonó megbeszéléseken vitassák meg.

A kutatás (Kalocsai–Kaposi, 2019) arra is rávilágított, hogy az intézményvezetők és a pedagógusok is számos akadályt látják annak, hogy a tanulói véleménynyilvánítás lehetőségeit bővítsék. A diákok hozzáállását – motiválatlanság, érdektelenség – mindkét szereplői kör említette, míg az igazgatók a pedagógusok attitűdjeit – miszerint nem elég nyitottak és elfogadóak – is akadályként érzékelik. Ezzel szemben a pedagógusok az időhiányra, a tananyag mennyiségére és a diákok és saját leterheltségükre tekintenek nehezítő tényezőként.

Ezek alapján úgy tűnik, hogy az intézményvezetők és a pedagógusok nehezen lesznek bármilyen változás motorjai az állampolgári nevelés terén. Arra, hogy a diákok igényei alapján induljon el egy kultúraváltás, szintén csekély az esély. Elvárásaik az iskolai demokráciával szemben alacsonyak: inkább a tanári pozíció korlátozásában látják a biztosítékát, semmint a diákok aktivitását,

véleményformálását lehetővé tevő intézmények biztosításában. Ahogy Csákó (2009a: 181.) fogalmaz: „Nemigen mennek túl egy tisztességes paternalizmus követelményén.” Nem érzékelik lehetséges véleménynyilvánítási lehetőségeik fontosságát, jelentős részük nem látja át, hogy milyen területek szolgálhatják az iskola demokratikus működését (Kalocsai–Kaposi, 2019).

Áttekintve az állampolgári nevelés iskolai megvalósulásával foglalkozó kutatásokat, az látható, hogy az oktatáspolitikai a rendszerváltás óta újabb és újabb kísérleteket tett e terület vitalizálására. A dokumentumok szintjén megfogalmazott célokat azonban nem sikerült az iskolai gyakorlat szintjére átültetni. Ennek fő akadályja, hogy a területet nem övezi társadalmi megegyezés, nincs konszenzus azt illetően, hogy mik lehetnének egy ilyen jellegű tevékenység alapvető céljai. Az erről szóló értékviták általában a NAT-ok reformja kapcsán merülnek fel a tágabb közbeszédben, meglehetősen kiélezetten. A reformok közötti időszakban azonban elhal az erről szóló diskurzus. Emellett az egyes területek története felfogható egy-egy implementációs kudarcként. E kudarcok közös gyökere, hogy egy reformot sem kísért az iskolák megfelelő felkészítése, támogatása. Így az iskolapolgárok számára az utóbbi évtizedekben végig marginális maradt az állampolgári nevelés kérdése. Egyrészt egy olyan területről van szó, amelyet a konszolidáció hiányában egyszerűbb elkerülni, másrészt a konkrét kezdeményezések esetében nem vált átláthatóvá az iskolapolgárok számára azok célja, lényege, így sokszor csak letudandó feladattá redukálódtak a különféle állampolgári nevelési törekvések.

6. KUTATÁSI IRÁNYOK

A kutatási irányok megalapozásaként elsőként érdemes a terminológia kérdését felvetni. A területet több névvel is illették az elmúlt évtizedekben (például politikai nevelés, aktív állampolgárságra nevelés, demokráciára nevelés), keresve a leginkább kifejezőt, de ezeknek nem sikerült elterjednie. A ma általában használatos „állampolgári nevelés” szóösszetétel sem megfelelő. Egyrészt sokak számára negatív konnotációval bír, indoktrinációt sugall, másrészt túlságosan fókuszál az államra mint intézményi keretre és az ahhoz kapcsolódó aktuálpolitikai tartalomra. A mai kor elvárásának ez kevésbé felel meg, az iskolai szocializációban inkább a demokratikus eljárások, kompetenciák elsajátítására lenne szükség. Az angol nyelvben használt „civic education” kifejezés jobban kifejezi mindezt, azonban a magyar nyelvbe nem ültethető át jól. E szóösszetételben a „civic” szó magában hordoz egyfajta tudatos polgári attitűdöt, értve ezalatt a közélet iránti érdeklődést és az akaratot az annak alakításában való tudatos és aktív részvételre. A magyar nyelvben a „polgár” szó – a magyar társadalomtörténeti fejlődés sajátosságai miatt – nem sugallja mindezt, mégis úgy véljük, hogy az állampolgári nevelés helyett érdemes lenne a tágabb ér-

telmú, személy- és csoportközi viszonyokat is kifejezni képes „tudatos polgárrá nevelés” szóösszetételt bevezetni e terület megnevezésére, kiküszöbölve az „állampolgári nevelés” fogalmában immanensen megbújó államhoz kötöttséget, valamint direkt politizálást.

Polarizált társadalmunkban az állampolgári nevelés különösen kényes terület. Emiatt feltétlenül szükséges a téma normalizálása, pártpolitikai vitáktól való elemelése. Úgy véljük, hogy a hazai tudományos diskurzusból hiányoznak azok az elméleti viták, amelyek segíthetnének meghatározni az állampolgári nevelés céljait. Számunkra az állampolgári műveltség keretrendszere (Alscher–Ludewig–McElvany, 2022) ad ehhez kiindulási pontot, azonban egyes elemeinek tartalmát tisztázni, pontosítani kell, figyelembe véve a magyar kontextus sajátosságait is (például rezsimiták, nagyfokú polarizáció). Ha összeáll egy ilyen normatív keretrendszer, akkor annak fényében egyrészt értékelhetővé válnak a dokumentumok szintjén megfogalmazott oktatáspolitikai szándékok, másrészt lehetőség nyílik olyan mérési eszközök fejlesztésére, amelyekkel az egyes állampolgári nevelési programok hatásossága mérhetővé válik.

Egy ilyen elméleti és mérési keretrendszer megalkotása azt is elősegíthetné, hogy a fiatalok állampolgári kompetenciáját komplex módon mérő, ezeket a tanárok és az iskolaigazgatók körében gyűjtött, az iskolai állampolgári nevelés megvalósulására vonatkozó adatokkal is összevető, országosan reprezentatív, longitudinális kvantitatív vizsgálatok szülessenek. Egy rövid demokratikus múlttal rendelkező, a fragmentált politikai szocializációs modell által meghatározott politikai kultúrával bíró országban ezek elengedhetetlenek információforrásaik lennének az iskolai állampolgári nevelés fejlesztésének. Ilyen nagyszabású kutatások kizárólag akkor szülehetnek, ha az oktatáspolitikai elköteleződés mellettük, és hosszú távon biztosítja az ehhez szükséges erőforrásokat, mint ahogy teszi ezt az IEA PIRLS és TIMMS mérései, az OECD PISA vizsgálata, valamint az Országos Kompetenciamérés kapcsán.⁹ Erre lehetőséget adna az Országos Kompetenciamérés állampolgári kompetenciákra vonatkozó mérésekkel történő bővítése. Ennek előnye az lenne, hogy az iskolák számára intézményi szinten elérhetőek lennének az eredmények, amelyek visszajelzéseként szolgálhatnának az állampolgári nevelés helyi fejlesztéséhez. Emellett bármilyen, az oktatási kormányzat által támogatott mérés segíthetne annak a kutatási akadálynak a leküzdésében, hogy a téma tabusítása miatt sok iskola nehezen elérhető, vezetője elutasító az ilyen típusú kutatásokkal szemben (lásd pl. Csákó, 2009a). További előnye lenne, hogy a mérések a nyilvánosság figyelmét is felkelthetnék – mint ahogy történt a korábban említett nemzetközi és hazai mérésekkel – és ezáltal elindulhatna egy széleskörű párbeszéd az iskolai állampolgári nevelés vitatott kérdéseiről. Nem szabad elfeledkeznünk róla, hogy jelenleg az elhallgatás, illetve a felelősség hárítása dominál az érintett szereplők körében.

További fontos kutatási irány a tanárok értékvilágának, állampolgársághoz, állampolgári neveléshez kapcsolódó hiteinek vizsgálata. Ez egy relatíve új területnek számít a nemzetközi állampolgári nevelési szakirodalomban is (Reichert–Torney–Purta, 2019), és különösen fontos lehet a posztoszocialista országokban, ahol a fragmentált politikai szocializáció következtében ezek a hitek jóval diverzebbek és kevésbé konzisztensek lehetnek, mint az érett demokráciákban. A tanárok különféle hitei nagyban befolyásolják, hogy az oktatáspolitikai irányvonalak hogyan csapódnak le, a tankönyveket és más taneszközöket hogyan használják, illetve a javasolt módszereket hogyan alkalmazzák az osztályteremben. Jó szándékú szakpolitikai javaslatok is elbukhatnak azon, ha nem veszik figyelembe a tanárok kapuőr (Thornton, 2005) szerepét. Ez bármilyen oktatáspolitikai intézkedéssel így van, azonban az állampolgári nevelés terén, amely jóval értéktelítettebb, mint sok más oktatási-nevelési terület, különösen fontos lehet e hitek feltárása.

Érdeemes lenne alaposabban foglalkozni az egyes iskolai állampolgári nevelési kezdeményezések (például diákönkormányzatok, iskolai közösségi szolgálat) implementációs kudarcaival is. Az eddigi tanulmányok alapján azonosíthatók olyan tényezők, amelyek ide vezetnek. Ilyenek például a tanárképzés és a továbbképzési kínálat hiányosságai, a túlsúlyolt tananyag és az ebből fakadó időhiány, az ezen feladatokhoz kapcsolódó pozitív ösztönzők hiánya mind a diákok, mind a tanárok oldalán. Ugyanakkor az iskolaigazgatók vezetői szerepfelfogása, az iskolai ethosz, a tantestületi viszonyok, a szülői hozzáállás mind további olyan tényezők lehetnek, amelyek hathatnak ezen reformok sikerére, így további vizsgálatra érdemesek.

Az Egyensúly Intézet (2021) javaslatával egyetértve fontos feladatnak tartjuk az egy-egy iskolában, illetve az iskolán kívüli szférában, főként, de nem kizárólag civil szervezetek által megvalósított, sporadikusan létező állampolgári nevelési programok összegyűjtését, részletes leírását. Első sorban azt érdemes vizsgálni, hogy a létező hazai gyakorlat jó gyakorlatnak tekinthető-e és megvalósítható-e (más) iskolai környezetben. Mivel a magyar iskolarendszer szelektív, vagyis jellemző rá az eltérő szociokulturális háttérű diákok elkülönülése, a hazai jó gyakorlatok transzferálhatósága kérdéses. Egyáltalán nem biztos, hogy az egyes iskolákban, civil szervezeteknél jól működő programok más tanulói összetétel mellett is hasonlóan eredményesek lehetnek. Ugyanakkor a már létező gyakorlatok leírásai inspirációként szolgálhatnak további, a helyi igényekhez adaptált programok kidolgozásához.

A tanulmányunkban ismertetett szakirodalmak rávilágítanak, hogy a neveléstudomány és az ifjúságszociológia képviselői a rendszerváltás óta folyamatosan hozzájárulnak az iskolai állampolgári nevelésről alkotott tudásunk bővítéséhez. Véleményünk szerint azonban hiányoznak más tudományágak képviselőinek hozzájárulásai. Az állampolgári nevelés egy olyan „összetett jelenség, amelyet nehéz megragadni – fogalmilag, analitikusan és empirikusan

egyaránt” (Keating, 2014: 14.). Megértéséhez elengedhetetlen, hogy több diszciplína is foglalkozzon a témával. Reményeink szerint a fent vázolt kutatási irányokkal ösztönözhetjük más tudományágak, köztük a politikatudomány művelőinek ezirányú kutatásait.

JEGYZETEK

- ¹ A rendszerváltás után megjelenő alternatív tanrendű, rendszerint alapítványi fenntartású iskolákban terjedt el leginkább a nyugati modellekhez hasonló, nyitott légkörű állampolgári nevelés. Az ezekben az iskolákban tudatosan kialakított, rendszerint a magyar oktatási rendszer tanár-, és ismeretátadás központú pedagógiai felfogásával szembehelyezkedő pedagógiai program és iskolai légkör mutatkozott a gyakorlatban alkalmasnak az állampolgárságra nevelésre.
- ² Jelen tanulmányban nem kívánunk kitérni arra a magyar történettudományban zajló vitára, amelyben különböző álláspontok vannak arra nézve, hogy mi a II. világháború utáni demokratikus átmenet korszakának pontos időhatára, azaz, hogy a Magyar Kommunista Párt már 1945-től tudatosan készítette-e elő a szovjet típusú rendszer bevezetését, vagy ez később, fokozatosan történt-e meg a nemzetközi eseményekkel párhuzamosan, illetve, hogy meddig tart ez a korszak: az 1947-es kékcédulás választásokig, vagy az 1949-es választásokig. A tanulmányban az epizód demokrácia időszakának az 1945–1949, a többpárti választásoktól az első népfront választásig tartó időszakot tekintjük.
- ³ Ezen a ponton megjegyezzük, hogy a nemzeti (identitás) nevelés a két világháború között nem egyedülálló, magyar jelenség. Szabó Ildikó (2009: 91.) példaként említi könyvében, hogy a francia oktatáspolitikai egyik fő célja volt 1945-ig a haza és a nemzet nagyságával való azonosulás elősegítése.
- ⁴ Szabó Ildikó idézi Kornis Gyula oktatáspolitikust (2009: 92.), aki szerint a „nemzeti tantárgyak magyar nyelv, történelem, irodalom, földrajz, gazdaságtan)” csak az irredentizmus körül foroghatnak.
- ⁵ Megemlítenéd, hogy 2002 óta magyar nyelven is elérhető az Európa Tanács KOMPASZ: kézikönyv a fiatalok emberi jogi neveléséhez című segédanyaga (<https://www.coe.int/hu/web/compass/home>). Ugyanakkor a tanárképzés és a továbbképzések kisebb hangsúlyt helyeznek az állampolgári neveléshez kapcsolódó területekre.
- ⁶ Természetesen ezzel nem azt szeretnénk sugallni, hogy ezen eredményekért kizárólag az iskola mint szocializációs ágens a felelős, de meggyőződésünk, hogy hatása tetten érhető, még ha nem is a többi ágens szerepétől elválasztható módon.
- ⁷ A középfokú iskolatípusokat a vizsgált időszakban többször átnevezték, ráadásul volt olyan, amikor korábbi bevett elnevezések más iskolatípust kezdtek el jelölni. A cikkben nem törekedtünk arra, hogy a jelenlegi terminológiához adaptáljuk a korábbi források szóhasználatát, mindig az adott időszaknak megfelelő elnevezést alkalmaztuk.
- ⁸ Ezen adatfelvétel (Civic Education Study 1999), illetve későbbi hullámai (International Civic and Citizenship Education Study 2009, 2016) az állampolgári nevelési kutatások egyik fő adatforrását jelentik. Magyarország csak az 1999-es kutatásban vett részt, és általában véve a poszt-szocialista országokra jellemző, hogy csak a kutatás egy-egy hullámába kapcsolódtak be.

⁹ Ezek leírásáért lásd az Oktatási Hivatal honlapján az Országos és nemzetközi mérések c. aloldalt (<https://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/feladatsorok>), valamint a 2017/7. Infojegyzetet (https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/2017_7/3daa5856-2033-499a-acfb-699ee2861c6d).

IRODALOM

- Alscher, Pascal–Ludewig, Ulrich–McElvany, Nele (2022): Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01085-0>
- Bauer Béla–Szabó Andrea (szerk.) (2005): *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés*. Budapest, Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.
- Bihari Mihály (2005): *Magyar politika, 1944–2004: politika és hatalmi viszonyok*. Budapest, Osiris.
- Bíró-Nagy András–Szabó, Andrea (2021): *Magyar Fiatalok 2021. Elégedetlenség, polarizáció, EU-pártiság*. Budapest, Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bischoff, Kendra (2016): The civic effects of schools: Theory and empirics. *Theory and Research in Education*, 14(1), 91–106. <https://doi.org/10.1177/1477878515619794>.
- Bodó Márton (2016): A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat. *KAPOCS*, 15(2), 3–14.
- Bodó Márton–Markos Valéria–Mézes, József–Sárosi, Tünde–Szalóki, Mihály (2017): Az iskolai közösségi szolgálat a 9. és 12. évfolyamos diákok véleménye tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2017 (9–10), 41–71.
- Bognár Adrienn–Szabó, Andrea (2017): Politikai szocializációs modellek Magyarországon, 1990–2016. In: Szabó Andrea–Oross Dániel (szerk.): *Csendesek vagy lázadók? a hallgatók politikai orientációi Magyarországon (2011–2015)*. Szeged, Belvedere Meridionale, 16–36.
- Campbell, David E. (2019): What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>.
- Crittenden, Jack–Levine, Peter (2016): Civic Education. In: Edward N. Zalta (ed.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2018 Edition)*. Elérhető: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/civic-education/>
- Csákó Mihály (2009a): Demokráciára nevelés az iskolában. In: Somlai Péter–Surányi Bálint–Tardos Róbert–Vásárhelyi Mária (szerk.): *Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*. Budapest, Pallas Kiadó, 155–188.
- Csákó Mihály (2009b): Szakmatanulás és demokrácia. Vázlat a szakmunkástanulók politikai szocializációjáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 10(3), 36–44.
- Csákó Mihály (2018): Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek*, 7(3), 27–42. <http://dx.doi.org/10.18392/metsz/2018/3/1>.
- Dahrendorf, Ralf (1990): *Reflections on the revolution in Europe: in a letter intended to have been sent to a gentleman in Warsaw, 1990*. London, Chatto & Windus.
- Dancs Katinka–Fülöp, Márta (2020): Past and present of social science education in Hungary. *J SSE – Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–71. <https://doi.org/10.4119/jsse-3273>.

- Dévényi Anna (2013): Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellenségek a 20. századi magyar történelemtankönyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján. In: Gyarmati György (szerk.): *Bűnbak minden időben: bűnbakok a magyar és az egyetemes történelemben*. Pécs, Kronosz Kiadó, 96–111.
- Dévényi Anna (2020): A középfokú oktatás társadalompolitikai vetületei a Horthy-korszakban. *SZÁZADOK*, 154(1), 81–106.
- Domokos Tamás–Kántor Zoltán–Pillók Péter–Székely, Levente (2021): *Magyar fiatalok 2020. Kérdések és válaszok – fiatalokról fiataloktól*. Erzsébet Ifjúsági Alap.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2018): *Citizenship education at school in Europe, 2017*. Luxembourg, Publications Office. <https://doi.org/10.2797/818387>.
- Egyensúly Intézet (2021): *Hogyan tanuljuk a demokráciát? Az Egyensúly Intézet javaslatai az állampolgári nevelés reformjára*.
- Gainous, Jason–Martens, Allison M. (2012): The Effectiveness of Civic Education: Are “Good” Teachers Actually Good for “All” Students? *American Politics Research*, 40(2), 232–266. <https://doi.org/10.1177/1532673X11419492>.
- Holle, Alexandra (2022): Some thoughts on civic education. Lessons from the international literature. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*. 8(1), 51–57. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v8i1.692>.
- Iskola és Társadalom (2017. szeptember 15.): *Iskola és Társadalom 2017. Konferencia és sajtótájékoztató az adatok első olvasatáról*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar.
- Jakab György (2018): A társadalomismeret tantárgy integrációs törekvései – A történelem és a társadalomismeret versengő együttműködése. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(9–10), 97–104.
- Jakab György (2019): *Bevezetés az iskolai demokratikus állampolgári nevelés integrációs problémáinak diskurzív vizsgálatába*. Doktori értekezés, Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Kalocsai Janka–Kaposi, József (2019): Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 17–32.
- Kaposi József (2015): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat*, (3–4).
- Keating, Avril (2014): *Education for Citizenship in Europe*. London, Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137019578>.
- Kennedy, Kerry J. (2019): *Civic and Citizenship Education in Volatile Times. Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. Singapore, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6386-3>.
- Kinyó László (2013): 7. és 11. évfolyamos tanulók állampolgári tudásának vizsgálata a dél-alföldi régió általános és középiskolaiban. In: Molnár Gyöngyvér–Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskola sikerességét befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése: Tanulmányok Csapó Benő tiszteletére*. Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 123–141.
- Körösényi András–Tóth Csaba–Török, Gábor (2007): *A magyar politikai rendszer*. 3., átd. kiadás. Budapest, Osiris Kiadó.
- Langton, Kenneth P.–Jennings, M. Kent (1968): Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 62, 852–867. <https://doi.org/10.2307/1953435>.

- Markos Valéria (2018): A fogadószervezetek koordinátorainak tapasztalatai az iskolai közösségi szolgálatról. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 12–27. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.3-4.12>.
- Markos Valéria (2021): Kik a nyertesei az Iskolai Közösségi Szolgálatnak? Az Iskolai Közösségi Szolgálat iránti pozitív attitűdöket befolyásoló tényezők vizsgálata. *Önkéntes Szemle*, 1(1), 69–82. <https://doi.org/10.53585.OnkSzem.2021.1.69-82>.
- Mátrai, Zsuzsa (1997): Model and Reality: Citizenship Education in Hungary. *European Education*, 29(3), 45–64. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934290345>.
- Metz, Edward C.–Youniss, James (2005): Longitudinal Gains in Civic Development through School-Based Required Service. *Political Psychology*, 26(3), 413–437. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2005.00424.x>.
- Neundorf, Anja–Niemi, Richard G–Smets, Kaat (2016): The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. *Political Behavior*, 38(4), 921–949. <https://doi.org/10.1007/s11109-016-9341-0>.
- Oross Dániel–Szabó, Andrea (2017): Trendek a magyar egyetemisták és főiskolások politikai részvételében, 2011–2015. In: Szabó Andrea–Oross Dániel (szerk.): *Csendesek vagy lázadók? – A hallgatók politikai orientációi Magyarországon (2011–2015)*. Szeged, Budapest, Belvedere, MTA TK PTI, 100–122.
- Reichert, Frank–Torney-Purta, Judith (2019): A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>.
- Scorza, Jason (2011): Civic Education. In: George Kurian (ed.): *The Encyclopedia of Political Science*. Washington DC, CQ Press.
- Sik Domonkos (2017): A politikai kultúra mintázatai Európában. *Educatio*, 26(1), 49–62. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.5>, <https://akjournals.com/view/journals/2063/26/1/article-p49.xml>
- Szabó Andrea (szerk.) (2012): *Racionálisan lázadó hallgatók, 2012. Apátia – Radikalizmus – Posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében I*. Szeged, Budapesti Corvinus Egyetem, Belvedere Meridionale.
- Szabó Andrea (szerk.) (2014): *Racionálisan lázadó hallgatók II. Apátia – Radikalizmus – Posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében*. Budapest, Szeged, Belvedere Meridionale, MTA TK PTI.
- Szabó Andrea (2015): *Az egyetemisták és főiskolások Magyarországon, 2015*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Szabó Andrea (2019): *A magyar egyetemisták és főiskolások politikai integrációja 2019-ben*. Prága, Heinrich Böll Stiftung.
- Szabó, Éva–Dancs, Katinka (2018): Hungary: Participation crisis, disappointed youths. In: Beata Krzywosz–Rynkiewicz–Anna M. Zalewska–Kerry J. Kennedy (eds.): *Young people and active citizenship in post-Soviet times: a challenge for citizenship education*. London, New York, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció: a politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon, 1867–2006*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

- Szabó Ildikó–Falus, Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 383–400.
- Szabó Ildikó–Örkény, Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest, Minoritás Alapítvány.
- Szabó László Tamás (1985): *A rejtett tanterv*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Thornton, Stephen J. (2005): *Teaching social studies that matters: curriculum for active learning*. New York, Teachers College Press.
- Torney-Purta, Judith (2001): Civic knowledge, beliefs about democratic institutions, and civic engagement among 14-year-olds. *Prospects*, 31(3), 279–292. <https://doi.org/10.1007/BF03220071>.
- Torney-Purta, Judith (2002): Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129–141. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00098>.
- Torney-Purta, Judith–Lehmann, Rainer–Oswald, Hans–Schulz, Wolfram (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, IEA.
- Ujváry Gábor (2014): „Egy európai formátumú államférfi”: Klebelsberg Kuno, (1875 – 1932). Pécs, Kronosz.
- Valuch Tibor (2001): *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. Budapest, Osiris.
- Varga Júlia (szerk.) (2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest, Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.
- Veszprémi Attila (2017): Középiskolás diákok politikai szocializációja – konferenciabeszámoló. *Új Pedagógiai Szemle*, 2017(9–10), 133–143.
1920. évi I. törvénycikk az alkotmányosság helyreállításáról és az állami főhatalom gyakorlásának ideiglenes rendezéséről.
1945. évi VIII. törvénycikk a nemzetgyűlési választásokról.
1946. évi I. törvénycikk Magyarország államformájáról.
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.