

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Holle Alexandra

Az állampolgári nevelés nyomában

Elméletek, politikai szándékok és elitgimnáziumi perspektívák

című PhD értekezéséhez

Témavezetők:

Bodnár Éva PhD
egyetemi docens

Ványi Éva PhD
tanszékvezető, egyetemi docens

Budapest, 2023

Politikatudományi Tanszék

TÉZISGYŰJTEMÉNY

Holle Alexandra

Az állampolgári nevelés nyomában

Elméletek, politikai szándékok és elitgimnáziumi perspektívák

című PhD értekezéséhez

Témavezetők:

Bodnár Éva PhD

egyetemi docens

Ványi Éva PhD

tanszékvezető, egyetemi docens

© Holle Alexandra

Tartalomjegyzék

1. Kutatási előzmények és a téma indoklása	4
2. Felhasznált módszerek	6
2.1. Módszertani háttér	6
2.2. Adatgyűjtési technikák	9
2.2.1. Kvalitatív interjúk.....	9
2.2.2. Q-módszer.....	9
2.3. Mintavétel.....	9
2.3.1. Intézményvezetői, tanári és szakértői interjúk.....	9
2.3.2. A Q-kártyakészlet meghatározása és a „P-set” jellemzői.....	11
2.4. Adatelemzési módszerek	12
2.4.1. Tematikus elemzés.....	12
2.4.2. Q-faktoranalízis	12
3. Az értekezés eredményei.....	12
3.1. A nemzeti alaptantervek elemzésének eredményei	12
3.2. Az állampolgárságról és az állampolgári nevelésről alkotott tanári meggyőződések.....	14
3.2.1. A tematikus interjúk eredményei.....	14
3.2.2. A Q-módszeres vizsgálat eredményei.....	14
3.3. Az állampolgári nevelést akadályozó tényezők és lehetőségek.....	16
3.4. Szakpolitikai ajánlások	17
4. Főbb hivatkozások.....	18
5. A témakörrel kapcsolatos publikációk	22
5.1. Referált szakmai folyóiratcikkek (magyar nyelven).....	22
5.2. Referált szakmai folyóiratcikkek (angol nyelven).....	22

1. Kutatási előzmények és a téma indoklása

Almond és Verba (1963) klasszikussá vált munkájukban rámutattak, hogy a demokrácia fennmaradásához, stabilitásához nemcsak demokratikus intézményekre, hanem a társadalom demokratikus politikai kultúrájára is szükség van. Hasonló felismerésekre alapozva a 2. világháborút követően Németország nyugati részén nagy hangsúlyt fektettek az állampolgárok demokratikus újraorientálására, kiemelten az iskolai állampolgári nevelésre (Csizmadia 2014). Ilyenfajta ráébredés azonban nem következett be később a „negyedik hullámos” kelet-közép-európai demokratizálódás során, vagy legalábbis nem mindenütt: így például Magyarországon sem volt erre jelentős törekvés. Ennek következtében a mai napig hiányosságokat mutat a résztvevői állampolgári kultúrára történő áttérés, ahogy Csizmadia Ervin gyakran, például 2014-es könyve címében is megfogalmazza: idehaza „alaptalan” a demokrácia.

Az ifjúságszociológiai kutatások eredményei arra utalnak, hogy nemcsak a pártállami rendszerben született és szocializálódott generációk esetében beszélhetünk deficitekről a demokratikus állampolgári kompetenciák terén, hanem a demokratikus periódus fiataljai körében is. E tanulmányok rámutatnak, hogy a magyar fiatalok elzárkóznak a politika világtól, jelentős részük elidegenedett, elutasító, kiábrándult és gyanakvó (Bíró-Nagy és Szabó 2021; Csákó 2018; Kalocsai és Kaposi 2019). Politikai részvételük – még a poszt-szocialista országok körén belül is – kirívóan alacsony (Bíró-Nagy és Szabó 2021; Kovacic és Dolenc 2018; Szabó és Dancs 2018). Jelentős részük szkeptikus a demokráciával szemben, jóllehet a legfrissebb adatok szerint a szkeptikusok aránya csökken. A demokráciát támogatók aránya azonban még így is csak 57% (Domokos és mtsai. 2021). Sok fiatal nyitott az antidemokratikus, radikális szólalomokra (Csákó 2018; Oross és Szabó 2019; Sik 2017). Jellemző az intolerancia; a legújabb eredmények szerint leginkább a romák irányába táplálnak negatív érzéseket a fiatalok (Bíró-Nagy és Szabó 2021). Az iskolai állampolgári nevelés kérdése tehát nem veszített aktualitásából a rendszerváltás óta, sőt egyre inkább látszik, hogy a terület nem ignorálható; a demokratikus kompetenciák nem alakulnak ki spontán módon, vagy kizárólag más szocializációs ágensekben bízva.

Az iskolai állampolgári nevelés kérdésével véleményem szerint két okból is érdemes a hazai közegben foglalkozni. Egyrészt az iskolai élet inherens politikai jellege miatt: az iskola olyan intézmény, amelyben a tanulók naponta megélik a hatalmi viszonyokat, kialakítják a közösséghez való viszonyukat, megtanulják a közösség sajátos normáit és szabályrendszerét. Az állampolgári nevelés tehát – legyen az akár tudatos, akár nem tudatosított – megkerülhetetlen ezen intézmények falai között. Amennyiben mindez reflektáltan történik, akkor az iskola a demokratikus szellemű állampolgári nevelés megfelelő gyakorlóterepe lehet.

Másrészt az angolszász szakirodalomban mára már kellőképp alátámasztott, hogy az iskolai állampolgári nevelés egy valóban hatásos szakpolitikai eszköz. Számos empirikus vizsgálat kimutatta, hogy különféle formái (pl. az állampolgári ismeretek óra, a közösségi szolgálat, a nyitott osztálytermi vagy iskolai légkör) pozitív hatással vannak az állampolgári kompetenciákra (Bruch és Soss 2018; Kawashima-Ginsberg és Levine 2014; Martens és Gainous 2013; Torney-Purta 2002). Ráadásul a megfelelő módon kivitelezett iskolai

állampolgári nevelés kompenzálja a hiányos családi politikai szocializációt (Campbell 2008; Gainous és Martens 2012; Neundorf, Niemi, és Smets 2016), hatása pedig hosszú távú (Keating és Janmaat 2016; Whiteley 2014).

Magyarországon az iskolai állampolgári nevelésnek ugyan már az 1990-es évek eleje óta adottak a törvényi keretei – még ha változó módon is –, a területnek mégsem sikerült szervesülnie. A szakirodalom szerint kiüresedett és diszfunkcionális, a benne rejlő potenciál pedig kiaknázatlan maradt (Csákó 2009a; Iskola és Társadalom 2017; Szabó 2009). Továbbá az iskolai állampolgári nevelés nemcsak mint gyakorlat, hanem mint kutatási terület is hiányosságokat mutat. Annak ellenére, hogy relevanciáját konszenzus övezi, a hazai társadalomtudományok – ahogy Bognár Adrienn és Szabó Andrea is megállapítja (2017, 20) – relatíve keveset foglalkoznak vele. Az alulkutatottság azért is problémás, mert egy erősen normatív területről van szó, tele „*lényegileg vitatott fogalmakkal*” (Gallie 1956), a célokat és eszközöket övező értékvitákkal, amelyek kihordására így a tudományos szférában nem nyílt lehetőség. A viták sokkal inkább a közéleti szereplők körében lánognak fel időről időre, zömében a nemzeti alaptantervek kapcsán. Ilyenkor meglehetősen élesen feszülnek egymásnak az eltérő álláspontok, majd a vita egy rövid idő után teljesen elhal. A rendszerváltást követő évtizedekben tehát nem teremtődött meg a társadalmi konszenzus, ennek hiányában pedig a terület nem is tudott konszolidálódni.

Mindezek tükrében doktori értekezésem az iskolai állampolgári nevelés diszfunkciója mögött rejlő okok megértése, valamint a terület fejlesztési szándéka motiválja. Ehhez kapcsolódóan számos kérdés vetődhet fel, amelyek közül egy szűk területre fókuszálok: a tanárok szerepére. Ennek oka, hogy a nemzetközi szakirodalom szerint azoknak, akik javítani szeretnének az állampolgári nevelés iskolai, tantermi gyakorlatán, elsőként a tanárok kapcsolódó meggyőződéseinek és céljainak megértésével érdemes foglalkozniuk (Reichert és Torney-Purta 2019).

E téma azért érdemel megkülönböztetett figyelmet, mert a tanárok az oktatási rendszer kapuőrei (Thornton 2005), vagyis saját meggyőződéseik jelentősen befolyásolják, hogy hogyan valósítják meg a tantervben foglaltakat (Fives és Buehl 2012). Bár ez minden oktatási-nevelési tevékenység kapcsán így van, a személyes meggyőződések, valamint az egyes fogalmakhoz kapcsolt személyes jelentéstartalmak az állampolgári nevelés terén kiemelt jelentőséggel bírnak. Ennek oka, hogy az állampolgári nevelésnek nincs egységes, széleskörűen elfogadott jelentéstartalma: egyazon némenklatúra alatt változatos, gyakran egymással komoly ideológiai ellentmondásban álló megközelítések bújnak meg. Ráadásul a tanári meggyőződések kutatása a közép-kelet-európai új demokráciák kontextusában azért is kiemelten érdekes, mert a fragmentált politikai szocializáció (Szabó 2013; Szabó és Falus 2000) közegében e meggyőződések feltételezhetően vegyesebbek, akár töredezetebbek, mint az érett demokráciákban.

Az állampolgárság és az állampolgári nevelés témaköréhez kapcsolódó fogalmi komplexitás bemutatása érdekében az értekezésben hét különböző politikai filozófiai megközelítés ismertettem vázlatosan, kitérve központi elemeikre, a jó állampolgárral szemben támasztott fő elvárásaikra és az ebből levezethető állampolgári

nevelési célokra és eszközökre. Ezen irányzatok a liberális (Gaus, Courtland és Schmidt 2020; Honohan 2017; Kymlicka 1999), a komunitárius (Arthur és Bailey 2000; Delanty 2002; Etzioni 2015), a republikánus (Honohan 2001; Lovett 2022; Peterson 2011), a nemzeti (Calhoun 2007; Mišević 2020), a globális (Schultz 2007; UNESCO 2014; Veugelers 2011), a kritikai (Bohman 2021; DeLeon 2006; Johnson és Morris 2010) és a zöld irányzatok (Bell 2005; Dobson 2007; Machin és Tan 2022) voltak.

Kutatásom során azt feltételeztem, hogy a terület ideológiai sokszínűsége, fogalmi komplexitása egyrészt megnehezítheti, hogy a tanárok bármilyen mélyebb jelentéstartalommal ruházzák fel az állampolgári nevelést, ami a terület negligálásához is vezethet. Másrészt azt implikálhatja, hogy amikor és amennyiben a területet nem negligálják, az osztálytermi gyakorlatot végeredményben a személyes jelentéstartalmak fogják alakítani. A tanároknak tehát fontos értékválasztásokat kell meghozniuk e tevékenység közben, még akkor is, ha mindezt nem tudatosan teszik.

Mindezek alapján fő kutatási kérdésem az volt, hogy milyen az állampolgárságról és az állampolgári nevelés céljairól alkotott meggyőződések befolyásolják Magyarországon az állampolgári nevelés iskolai gyakorlatát. Ennek megválaszolása érdekében elsőként a rendszerváltás óta megjelent öt nemzeti alaptantervben expliciten megfogalmazott, illetve tetten érhető szándékokat és célokat elemeztem. Mindennek két célja volt: egyrészt bemutatni, hogy mik azok az üzenetek, meggyőződések, tartalmak, amelyeket a politika az oktatási rendszer segítségével, a tanárokon keresztül kíván a diákok számára közvetíteni, amelyeket ugyanakkor a pedagógusok saját meggyőződéseiken keresztül megszűrnek. Másrészt ezekre olyan kontextuális tényezőkként is igyekeztem rávilágítani, amelyek formálhatják a tanárok meggyőződéseit. Második lépésként a tanárok állampolgárságról, illetve iskolai állampolgári nevelésről alkotott meggyőződéseit vizsgáltam két módszertani megközelítésben. Mindezek során az ismertetett politikai filozófiai megközelítéseket „*orientáló koncepcióként*” (Blumer 1954) használtam.

Disszertációmiban további két kutatási kérdést fogalmaztam meg. Az egyik arra vonatkozott, hogy milyen akadályozó tényezők azonosíthatók a hazai iskolai állampolgári nevelés megvalósulásával kapcsolatban. A másik pedig azt igyekezett feltárni, hogy a vizsgált iskolákban milyen állampolgári nevelési gyakorlatok léteznek.

2. Felhasznált módszerek

2.1. Módszertani háttér

A kutatás célja feltáró jellegű volt, így a kutatási kérdéseket idiografikus megközelítésben, vagyis egyedi esetekre és azok sajátosságaira fókuszálva vizsgáltam. Nem törekedtem általánosításra, eltérően a nomotetikus kutatásoktól, amelyek pont az univerzális törvényszerűségek feltárását célozzák (Wharton 2006). Az idiografikus megközelítésből következett, hogy a kutatás kvalitatív módszertanú volt. E módszertan egy-egy jelenség megalapozott, gazdag leírását és magyarázatát adhatja egy jól körülhatárolt lokális kontextusban (Miles és Huberman 1994).

A kutatás a fenomenológiai tradíciót követte, tekintve, hogy az elsődleges cél a tanárok szubjektív belső perspektívájának vizsgálata volt. E kutatási megközelítés a jelenségeket azok szemszögén keresztül igyekszik megragadni, leírni, akik azt átélik (Teherani és mtsai. 2015). A kutatás során induktív stratégiát alkalmaztam. A kapcsolódó tudományos elméleteket és tudásanyagot az empirikus kutatás megtervezéséhez használtam, nem pedig ahhoz, hogy tesztelhető hipotézis(ek)e)t fogalmazzak meg (Ritchie és mtsai. 2014).

Az adatok értelmezésekor az ontológiai pozícióm mérsékelt realista volt. E nézet szerint létezik külső valóság, amely független a megfigyelőtől. Ahhoz azonban, hogy e valóság összetettségét és mélységét megérthessük, az egyéni észlelések és értelmezések feltárása elengedhetetlen (Ritchie és mtsai. 2014). Továbbá érdemes kiemelni, hogy a kutatás gyakorlatorientált volt. Elsődleges célja nem az elméletalkotás volt, hanem az, hogy az eredmények hozzájáruljanak egy gyakorlati probléma – a hazai iskolai állampolgári nevelés kiüresedettsége és diszfunkcionalitása – meghaladásához.

A következő táblázat azt mutatja be, hogy a kutatási kérdéseket milyen adatforrások felhasználásával, illetve milyen adatelemzési módszerrel vizsgáltam; ezeket a következő alfejezetekben fejtem ki.

1. táblázat: A kutatási kérdések összekapcsolása az adatforrásokkal, valamint az adatelemzési módszerekkel

Kutatási kérdések	Adatforrás	Adatelemzési módszer
<p>1) Milyen az állampolgárságról és az állampolgári nevelés céljairól alkotott meggyőződések befolyásolják az állampolgári nevelés iskolai gyakorlatát?</p> <p>1a) Milyen meggyőződések sugallt a hazai oktatáspolitikát a rendszerváltás óta a tanárok felé az oktatás alapküldetésének számító alaptantervekben?</p> <p>1b) Milyen meggyőződései vannak a tanároknak?</p> <p>1c) Milyen mértékben tükröződnek vissza a nemzeti alaptantervekben sugallt meggyőződések a tanári meggyőződésekben?</p>	<p>Nemzeti alaptantervek.</p> <p>Tanárokkal készített tematikus interjúk.</p> <p>Tanárok és tanárszakos hallgatók körében készített Q-módszeren alapuló adatgyűjtés (személyes és online).</p>	<p>Tematikus elemzés.</p> <p>Q-faktoranalízis.</p>
<p>2) Milyen akadályozó tényezők azonosíthatók a hazai iskolai állampolgári nevelés megvalósulásával kapcsolatban?</p> <p>2a) Milyen tényezőket azonosítanak a tanárok és az iskolaigazgatók?</p> <p>2b) Milyen tényezőket azonosítanak más, szakértőnek számító érintettek?</p> <p>3) Milyen gyakorlatok azonosíthatók az iskolai állampolgári nevelés terén a vizsgált iskolákban?</p>	<p>Tanárokkal és iskolaigazgatókkal készített tematikus interjúk, valamint szakértőkkel készített mélyinterjúk.</p>	<p>Tematikus elemzés.</p>

2.2. Adatgyűjtési technikák

2.2.1. Kvalitatív interjúk

A kutatás során alkalmazott első adatgyűjtési technika a kvalitatív interjú, amelynek több fajtája van. Ezek közül két típust használtam: az intézményvezetőkkel és a tanárokkal tematikus interjút, míg a szakértőkkel mélyinterjút készítettem. A tematikus kvalitatív interjú egy félig strukturált beszélgetés, amelyhez vezérfonal készül. Ugyanakkor az interjúhelyzet rugalmas, nem feltétlenül az előre megfogalmazott kérdések mentén zajlik, hanem alkalmazkodik az interjúalany reakcióihoz. Ezzel szemben a mélyinterjú kevésbé kötött, egy tág témafelvetést követően inkább az interjúalany monológjaként jellemezhető (Langer 2009). A mélyinterjú fő megkülönböztető jegye, hogy a kutató hagyja, hogy az interjúalany megtanítsa neki, hogy mi a probléma, a kérdés vagy a jelenség (Dexter 2006).

2.2.2. Q-módszer

A kutatás során alkalmazott második adatgyűjtési technika a Q-módszer (Hofmeister-Tóth és Simon 2006; Kurucz 2011), melynek célja a szubjektív vélemények, attitűdök, értékorientációk feltárása, ami miatt kvalitatív módszerként szokták azonosítani. Az adatok elemzéséhez azonban statisztikai módszert, Q-faktoranalízist használ, hidat képezve a kvalitatív és kvantitatív kutatások között. A módszer célja, hogy a válaszadók szubjektív nézőpontjait vizsgálva, az azok között esetlegesen fellelhető azonosságok alapján tipológiákat hozzon létre.

Az adatgyűjtés során a válaszadóknak (ún. „P-set”) a kutató által előre meghatározott állításokat (Q-kártyakészlet) kell rangsorolniuk, elhelyezve őket egy a standard normális eloszlásnak megfelelő, kötött alakzatban (Q-sorting rács). A módszer szempontjából kulcsfontosságú, hogy az állítások tükrözzék az adott témával kapcsolatos diskurzus sokszínűségét. A Q-módszer egyik sajátossága, hogy maga a Q-kártyakészlet a minta, ennek kell reprezentatívnak lennie a vizsgált jelenséget, diskurzust illetően. A módszer másik jellegzetessége, hogy kevés válaszadót igényel, és esetükben nem követeli meg a reprezentativitást. A válaszadók kiválasztásánál a lényegi szempont, hogy érintettek legyenek a vizsgált jelenségben. Az adatok elemzéséhez alkalmazott statisztikai módszer, a Q-faktorelemzés a gondolkozási mintázat korrelációja alapján csoportosítja a válaszadókat.

2.3. Mintavétel

2.3.1. Intézményvezetői, tanári és szakértői interjúk

A kvalitatív kutatások tipikusan kis mintások, ami miatt szükséges a vizsgált populációt egy viszonylag kis, homogén körre leszűkíteni. Emiatt a kutatás során nem a tanárokra általában, hanem az elitgimnáziumokban oktató történelemtanárookra fókuszáltam. E választást a következők indokolták:

1. Bár az állampolgári nevelés különféle területei több tantárgyhoz is kapcsolódhat(ná)nak, a rendszerváltás óta a szaktanárok közül tipikusan a történelemtanárok azok, akik dedikáltan megkapják ezt a feladatot (Dancs és Fülöp 2020; Jakab 2018).

2. A 12 és 18 év közötti életkor az, amikor az állampolgári meggyőződések, értékek és magatartások viszonylag könnyen alakíthatók (Crittenden és Levine 2018; Eriskon 1963, 1968). A középiskolai tanároknak tehát megkülönböztetett jelentősége, szerepe van az iskolai állampolgári nevelés során.
3. A kutatás megvalósíthatósága érdekében, a kvalitatív kutatások logikáját követve a vizsgált populációt úgy kellett meghatározni, hogy az kellően homogén legyen. Így a kutatás során a különböző középfokú intézménytípusok közül csak az egyikre koncentráltam. Mivel a kutatásnak nemcsak a tanári meggyőződések feltárása volt a célja, hanem állampolgári nevelési gyakorlatok azonosítása is, olyan iskolákban szerettem volna interjút készíteni, ahol ilyen példák a legnagyobb eséllyel előfordulhatnak. Erre a gimnáziumok tűntek a leginkább alkalmasnak, hiszen ahogy Csákó (2009b) megállapította, a diákok a szakképző iskolákban vannak a leginkább megfosztva az állampolgári neveléshez kapcsolódó tanulási lehetőségektől. A gimnáziumok körének szűkítésekor pedig arra fókuszáltam, hogy olyan intézményeket válasszak, amelyekben magas színvonalú a történelemoktatás, feltételezve, hogy ez jó előrejelzője lehet legalább az állampolgári nevelés tantárgyi kereteken belüli megvalósulásának.

A mintavételi keret meghatározásakor abból a feltételezésből indultam ki, hogy azokban az intézményekben, amelyeknek a diákjai helyezést érnek el az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) történelem tantárgyból, magas színvonalú a történelemoktatás. A mintavételi keret meghatározásához összesítettem az elmúlt öt tanév eredményeit (az adott időpontban: 2016/2017-es–2020/2021-es tanévek), ami alapján összeállítottam egy eredményességi listát. Az erre felkerült intézmények megkeresésekor – amelyeket a doktori értekezésben összefoglalóan elitgimnáziumoknak neveztem – az volt a célom, hogy mindhárom fenntartói körből kerüljenek iskolák a mintába, illetve legyenek köztük fővárosi és Pest megyei (e kettőt egy kategóriaként kezelve), valamint nyugat- és kelet-magyarországi intézmények is. Mivel magániskolák nem értek el helyezést az OKTV-n a vizsgált években, ahhoz, hogy mindhárom fenntartói kör potenciálisan szerepelhessen a mintában, egy másik kiválasztási szempontot is alkalmaznom kellett. Az állampolgári nevelési gyakorlatok megismerése érdekében olyan magániskolákkal egészítettem ki a mintavételi keretet, amelyek a honlapjukon az intézmény meghatározó értékeként, céljaként utalnak a demokráciára nevelésre vagy a demokratikus nevelésre. Ilyen gimnáziumokat kizárólag Budapesten találtam.

Összesen 37 intézmény igazgatóját, valamint tanárait (intézményenként két történelemtanárt) kértem fel a kutatásban való részvételre e-mailes megkereséssel, az intézmény vezetőjén keresztül. Végül hét gimnáziumban fogadtak, vagyis a megkeresett intézmények 19 százaléka vett részt a kutatásban. Minden gimnáziumban tudtam intézményvezetői interjút készíteni, illetve öt iskolában mindkét történelemtanári interjút megvalósult. A maradék két esetben az előzetesen egyeztetetthez képest változtak a feltételek: egyikben csak egy, míg másokban egyetlen történelemtanár sem tudott részt venni az interjún, időhiányra hivatkozva.

A kutatásban öt állami és két egyházi iskola vett részt, közülük négy budapesti vagy Pest megyei és három nyugat-magyarországi. Az egyházi iskolák mindegyike budapesti vagy Pest megyei volt. Sajnos nem volt olyan kelet-magyarországi intézmény, amelynek vezetője és tanárai vállalták volna a kutatásban való részvételt,

mint ahogyan a magániskolák sem reagáltak pozitívan a megkeresésre. Az intézményvezetők között hat férfi (86%) és egy nő (14%) volt, míg a tanárok között nyolc férfi (73%) és három nő (27%). Az intézményvezetők átlagos életkora 55 év volt, míg a tanároké 52 év. Az intézményvezetői interjúk hossza 20 és 70 perc között mozgott, míg a történelemtanári interjúk közül a legrövidebb 50 perc, a leghosszabb pedig 135 perc volt.

Az iskolai állampolgári nevelést akadályozó tényezők vizsgálatához nemcsak a gimnáziumi vezetőkkel és tanárokkal készítettem interjút, hanem hat szakértővel is, akik között voltak közoktatási szakértők, országos tanári szervezetek vezetői, valamint civil szervezetek munkatársai is. Az interjúalanyok anonimitásának megőrzése érdekében a szakértőkről további demográfiai adatokat nem közöltem.

2.3.2. A Q-kártyakészlet meghatározása és a válaszadók jellemzői

A tanári meggyőződések feltárását az interjúkon túl két Q-rendezési feladat is szolgálta: az első az állampolgárságról, a második az állampolgári nevelésről szólt. Az első feladatban 40 állítást kaptak a válaszadók arról, hogy milyen egy felelős állampolgár, és ezeket kellett a Q-rendezés szabályai szerint elrendezniük -3 és $+3$ közötti skálán, ahol a -3 azt jelentette, hogy „*legkevésbé ért egyet*”, míg a $+3$ azt, hogy „*leginkább egyetért*” az adott állítással. A második feladatban 24 állítást kaptak az állampolgári nevelés céljairól, amelyet hasonló logika szerint kellett rangsorolniuk.

Mindkét feladatban strukturált Q-mintát használtam, vagyis az állításokat elméleti megfontolások alapján választottam ki, minden elméletileg releváns kategóriához azonos számú állítást rendelve. Azt, hogy mik ezek az elméletileg releváns kategóriák, a politikai filozófiai elméletek, illetve a nemzeti alaptantervek elemzésének eredményei alapján alakítottam ki. Így mindkét feladatban nyolc-nyolc szettből állt a Q-minta, amelyek az állampolgárság, illetve az állampolgári nevelés liberális, közösségelvű, republikánus, kritikai, nemzeti, európai, zöld, illetve gazdasági megközelítését tükrözték. Alapvetően mind a felelős állampolgárra, mind az állampolgári nevelésre vonatkozó állításokat a nemzeti alaptantervekből vettem át, legfeljebb apró szövegszerkesztési változtatásokkal. Azonban nem mindegyik szetthez tudtam kellő mennyiségű állítást átemelni az alaptantervekből – így például a kritikaihoz –, így azokat néhány általam megfogalmazott – a szakirodalmat tükröző – állítással is kiegészítettem.

A válaszadók részben a történelemtanár interjúalanyok voltak, részben pedig más gyakorló középiskolai tanárok, illetve tanárszakos hallgatók. Minderre a Q-módszertan azon – korábban már jelzett – sajátossága adta meg a lehetőséget, miszerint a mintát a rendezendő állítások, és nem a válaszadók adják. A válaszadók kiválasztási kritériuma az, hogy legyenek érintettek a vizsgált jelenségben. Ez mind a gyakorló tanárok, mind a tanárszakos hallgatók esetén fennállt.

Az 50 válaszadó között 34 gyakorló tanár és 16 tanárszakos hallgató volt, 64 százalékuk nő, 36 százalékuk férfi volt. Átlagéletkoruk 44 év volt. A megkérdezettek 40 százaléka foglalkozott történelemmel, 30 százalékuk idegen nyelvvel, 22 százalékuk pedig magyar nyelv és irodalommal. Az állampolgári ismeretekhez kapcsolható egyéb tantárgyat – így társadalomismeretet, állampolgári és jogi ismereteket, filozófiát, gazdasági ismereteket és pénzügyi ismereteket – a válaszadók 20 százaléka említett. A

reál általános műveltségi tárgyak közül számos válaszadó foglalkozott földrajzzal (14%), míg 18 százalékuk egyéb reál tárgyakkal. A tanárok és hallgatók negyede pedig egyéb tantárgyat – így például készségi tárgyat vagy szakmai tárgyat – oktatott, vagy azok tanítására készült.

2.4. Adatelemzési módszerek

2.4.1. Tematikus elemzés

A dokumentumok és interjúk elemzését tematikus elemzéssel végzem el. Ez egy olyan kvalitatív adatelemzési módszer, amelynek célja, hogy az adathalmazban ismétlődő jelentéstartalmakat, mintázatokat vagy – másképp kifejezve – témákat azonosítson. A tematikus elemzés során a kutató nemcsak tartalmi leírást készít az adatokról, hanem interpretálja is azokat. A témák egy-egy, a kutatási kérdéshez kapcsolódó esszenciát ragadnak meg. Jelentőségük nem az adathalmazban való előfordulásuk gyakoriságán múlik, hanem azon, hogy sikerül-e egy jelenség valamely lényegi aspektusára rávilágítaniuk (Braun és Clarke 2006).

2.4.2. Q-faktoranalízis

Az adatokat egy kifejezetten a Q-elemzést szolgáló, ingyenesen elérhető szoftverrel, a KADE 1.2.1. verziójával elemeztem, főkomponens-analízist alkalmazva. A Scree-tesztet és a Humphrey-szabályt (Watts és Stenner 2012) figyelembe véve mindkét Q-elemzés esetén három faktort tartottam meg rotáláshoz, amely során a Varimax módszert használtam. A végső elemzésekbe azok a Q-rendezések kerültek be, amelyek faktorsúlya 95%-os szinten ($P < 0,05$) szignifikáns volt. A KADE szoftver ezeket figyelembe véve adta meg azokat az adott faktorra reprezentatív Q-rendezéseket, amelyek alapján a faktorok interpretálhatóak. A jó állampolgárra vonatkozó kérdésnél az első faktor esetében 17, a másodiknál 18, míg a harmadiknál 9 Q-rendezésnek volt szignifikáns faktorsúlya, vagyis 50-ből 44 Q-rendezés (88%) került be a végső elemzésbe. Az iskolai állampolgári nevelés céljaira vonatkozó kérdésnél 42 Q-rendezés (84%) került be az elemzésbe: az első faktor esetében 17, a második esetében 16, míg a harmadiknál 9. A faktorokat Watts és Stenner (2012) holisztikus módszerét alkalmazva interpretáltam.

3. Az értekezés eredményei

3.1. A nemzeti alaptantervek elemzésének eredményei

A nemzeti alaptantervek tematikus elemzésének fő eredményei a következők:

1. Minden alaptanterv érzékelhetően az aktuális kormányzat politikai üzeneteinek hordozója. Így például a 2007-es NAT-ban szembeötlő egyfajta európai elköteleződés, az Európai Unió aktuális prioritásaira – például az EU-tagállamok versenyképességére, a nyitott, multikulturális társadalmakra – hangsúlyt helyező szemlélet. A 2010 utáni nemzeti alaptantervekben ezzel szemben egy konzervatív megközelítés érvényesül: előtérbe kerül a család mint a társadalom alapegysége, a hagyományos értékek, valamint a magyar kultúra és hagyományok megőrzésének, az erős nemzeti kötődés kialakításának igénye. Az egyes dokumentumok között tehát éles váltások voltak, ugyanakkor több alaptanterv belső ellentmondásokról terhelte. Elemzésem eredményei szerint az utóbbi három évtizedben az oktatási

tevékenység ezen alapdokumentumai nem adtak megfelelő fogódzókat a tanárok számára, hogy az állampolgárságról, illetve az állampolgári nevelés céljairól koherens, konzisztens képet alkothassanak.

2. Minden alaptantervben azonosíthatóak liberális elemek, ugyanakkor a rendszerváltás óta nem született olyan NAT, amely tisztán liberális megközelítésű lett volna.
3. A 2007-es Nemzeti alaptantervben besűrűsödtek a tanulókkal mint állampolgárokkal szembeni elvárások, ezek jó része az egyén különféle közösségeihez kapcsolódott. Mivel a szöveg nem elég árnyalt, így ezek egy része akár komunitáriusként, akár republikánusként értelmezhető.
4. A 2007-es NAT további sajátossága, hogy az állampolgárságra vonatkozó elvárásait többször erőteljes gazdasági szemlélet hatja át. Ez indokolta, hogy a tanári meggyőződések Q-módszeres vizsgálatába a bemutatott politikai filozófiai koncepciók mellé az állampolgárság és az állampolgári nevelés gazdasági színezetű megközelítését is beemeltem.
5. A 2012-es Nemzeti alaptantervben elkezdődött egy nemzeti színezetű komunitárius fordulat, amely a jelenleg hatályos alaptantervben teljességedt ki. E dokumentum már kifejezetten közösséglvűnek tekinthető.
6. A 2010 utáni nemzeti alaptantervekben azonosított komunitárius fordulatról árnyaltabb képet kapunk, ha azt más oktatáspolitikai intézkedések kontextusában értelmezzük. Vannak olyanok, amelyek alátámasztják ezen elköteleződést, így például a közösségi szolgálat bevezetése, vagy a homogén értékrendű egyházi iskolák térnyerésének támogatása. Más intézkedések azonban megkérdőjelezzik azt, mint például az, hogy az oktatás centralizációjával az iskolák mint lokális közösségek szabadsága beszűkült.
7. Az alaptantervek tematikus elemzése során az egyik legmarkánsabb változásként a nemzeti és az európai elköteleződés felhangjának, illetve a kettő közötti viszonyoknak a megváltozását azonosítottam. Az első három alaptantervben a nemzeti orientáció mellett hangsúlyosan megjelent a más kultúrák iránti nyitottság és elfogadás. Emellett az európai dimenzió is egyre erősödött, míg végül a 2007-es NAT-ban a nemzeti állampolgári nevelés kérdése egyenértékűként jelent meg az európai polgárrá nevelés kérdésével. E tendencia a 2012-es alaptantervben megtorpant: a nemzeti orientáció került előtérbe, az európai fölé kerekedve. A 2020-as NAT-ban az európai irányultság beszűkült, egy zsidó-keresztény gyökerű civilizációs identitássá alakult. E dokumentumban a nemzet elsődleges vonatkoztatási ponttá vált, az erős nemzeti identitás pedig a más kultúrák iránti nyitottság alapfeltételévé.
8. Komplexebb, globális állampolgári nevelési elképzelés vagy kritikai megközelítés egyik dokumentumban sem volt azonosítható.
9. Az állampolgárság egyfajta – enyhébb elvárásokat sugalló – zöld megközelítése az összes nemzeti alaptantervben jelen volt. Megjelent a környezetre vonatkozó jogok és kötelességek ismeretének és

gyakorlásának igénye, ugyanakkor utóbbiból főként a magánszférához kapcsolódóakat – életmód, szokások – emelték ki a dokumentumok, a közéleti jellegűek nem voltak hangsúlyosak.

3.2. Az állampolgárságról és az állampolgári nevelésről alkotott tanári meggyőződések

3.2.1. A tematikus interjúk eredményei

Az interjúalanyok jó állampolgárról alkotott, saját szavaikkal megfogalmazott meggyőződéseiben nem volt azonosítható határozott mintázat. Egyesek jóval sűrűbb leírást adtak, 8–10 különböző követelményt felsorolva, míg mások csak 3–4 dolgot emeltek ki. Az interjúalanyok körében legtöbbször felmerülő, a felelős állampolgárt leíró tulajdonságok az önálló véleményalkotás, a megfelelő ismeretek, a tájékozottság és a kritikus gondolkodás voltak. Ezek mindegyikét legalább az interjúalanyok harmada említette.

Az interjúalanyok állampolgári nevelésről adott meghatározásaiból ugyanakkor egy kontinuum rajzolódott ki, amelynek egyik végpontját azok a szűk meghatározások adták, amelyek szerint az állampolgári nevelés egy ismeretátadást és bizonyos készségek (pl. kritikus gondolkodás, vitakészség) formálását szolgáló tanórai tevékenység, amely motiváltabb diákok esetében kiegészülhet a témába vágó tanterven kívüli tevékenységekkel. A kontinuum másik végpontját azok a tág meghatározások adták, amelyek az állampolgári nevelést egy az iskolai élet minden pillanatát átítató tevékenységként értelmezik, és egyúttal szkeptikusabbak a tantárgyi megvalósulásával.

3.2.2. A Q-módszeres vizsgálat eredményei

A Q-faktoranalízis során mind a felelős állampolgárt, mind az iskolai állampolgári nevelés céljait illetően három-három profilt azonosítottam a válaszadói körben. Ezek a felelős állampolgárról alkotott meggyőződések esetében (1) a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus profil, (2) a nemzeti–munkaközpontú profil, valamint (3) a nemzeti–liberális profil voltak.

1. A kritikai–liberális–nemzetszkeptikus pedagógusprofilhoz tartozók szerint a felelős állampolgár egy autonóm egyén, akit kritikai attitűd jellemez. A szabadelvű értékeket szem előtt tartja, mindennapi életvitelére jellemző a környezettudatosság. Számára az aktív állampolgári lét első sorban az önérvényesítést szolgálja. Mentés a közösségi kötődésektől, identitásában sem a nemzet, sem az európaiság nem játszik fontos szerepet – ám míg az utóbbival kapcsolatban semleges, addig az előbbivel szemben elutasító.
2. A nemzeti–munkaközpontú csoport szerint a felelős állampolgár erősen kötődik a nemzethez – jobban, mint más közösségeihez. Értékteremtő, jó munkaerő, továbbá odafigyel a természeti erőforrásokkal való takarékosagra a mindennapok során. A liberális értékeket kevésbé tartja fontosnak, ugyanakkor nem utasítja el, miközben elzárkózik a republikánus értelemben vett aktív állampolgári léttől és a kritikai attitűdtől.
3. A nemzeti–liberális meggyőződéssel bíró tanárok és hallgatók szerint a felelős állampolgár a liberális értékek szerint él, ugyanakkor jelentőséggel bírnak számára közösségi kötődései is, amelyek közül a

nemzeti emelkedik ki. Az aktív állampolgári lét is fontos számára, bár ennek csak egy szűkebb, leginkább az önérdekérvényesítést szolgáló felfogása. Ennek ellenére igyekszik a közérdeket, közjót is szem előtt tartani. Az állampolgárság más megközelítései képviselte komolyabb elvárásokat nem tart szem előtt.

Az iskolai állampolgári nevelés terén ugyancsak három megközelítést azonosítottam: (1) a környezeti nevelést liberális–kritikai és nemzetszkeptikus színezettel; (2) a nemzeti állampolgári nevelést gazdasági és közösségelvű színezettel; valamint (3) a liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelést részvételi színezettel.

1. Környezeti nevelés liberális–kritikai és nemzetszkeptikus színezettel. Az e profilhoz tartozók meggyőződése szerint az iskolai állampolgári nevelésnek leginkább önállóságra, önérdekérvényesítésre, valamint kritikai gondolkodásra és empátiára kell felkészítenie a tanulókat. Emellett hozzá kell járulnia a környezettudatos állampolgárok neveléséhez, akik nemcsak életvitelükben ügyelnek a környezetre, hanem képesek a kapcsolódó jogaik és kötelességeik gyakorlására is. Ugyanakkor az iskolai állampolgári nevelésnek nem feladata a nemzeti kötődés erősítése, illetve az aktív állampolgári létre való felkészítés.
2. Nemzeti állampolgári nevelés gazdasági és közösségelvű színezettel. E csoport tagjai szerint az iskolai állampolgári nevelés fő célja a tanulók nemzeti kötődésének kialakítása, illetve arra való felkészítése, hogy a gazdasági szférában meg tudják állni a helyüket. Meggyőződésük szerint az állampolgári nevelésnek azt is szolgálnia kell, hogy a tanulók közösségi kötődései kialakuljanak, bár ebben az aktív közösségi részvétel nem kap hangsúlyos szerepet. A kritikai, republikánus és liberális megközelítéseket inkább elutasítják, továbbá azt is, hogy az állampolgári nevelésnek értéksemlegesnek kellene lennie.
3. Liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelés részvételi színezettel. Az e profilhoz tartozók egy liberális szemléletű iskolai állampolgári nevelés mellett köteleződnek el, amely azt kívánja elősegíteni, hogy a tanulók mint egyének kibontakozzanak és képessé váljanak saját érdekeik érvényre juttatására, illetve a gazdasági helytállásra. Emellett különféle részvételi célokat is megfogalmaznak az állampolgári nevelés terén, amelyek érintik mind a tanulók mindennapjait, mind jövőbeni közéleti részvételüket. Fontosnak tartják, hogy az állampolgári nevelés során a tanárok neutrálisan álljanak hozzá az állampolgári neveléshez, mégis vannak olyan irányzatok, amiktől teljes mértékben elzárkóznak. Ilyen például az állampolgári nevelés kritikai megközelítése.

A vizsgált tanárok és hallgatók jó állampolgárról, illetve állampolgári nevelésről alkotott meggyőződései alapján tehát több csoportot azonosítottam, ami fontos szocializációs különbségekre utal a tanárok között. Markáns törésvonalként jelentkezik a nemzethez, valamint a kritikai attitűdhez való viszony. Mindez részben magyarázatként szolgálhat az iskolai állampolgári nevelés integrációs nehézségeire. A három profilt összevetve a Reichert és Torney-Purta (2019) által, több empirikus tanulmány eredményeinek összehasonlítása alapján meghatározott tipizálással megállapítottam, hogy a jelen kutatásban vizsgált tanárok

körében nem alakultak ki sajátos – akár teljesen egyedi, akár inkonzisztens, töredezett – minták a fragmentált politikai szocializáció következtében.

További figyelemre méltó eredmény a vizsgálatban résztvevő tanárok és hallgatók politikától, közügyektől való merev elzárkózása, amely mindhárom profinnál megfigyelhető, és az interjúk tanúsága szerint leginkább arra vezethető vissza, hogy az érintettek a politikát és a közügyeket kizárólagosan a pártpolitikával azonosítják. További érdekesség, hogy a nemzeti elköteleződésű profil esetén a nemzeti kötődés passzív módon jelenik meg, nem jár együtt a közösséggel való elvárások között megjelenő, közösségi aktivitásra vonatkozó követelményekkel. E két jelenségben tetten érhetők a magyar politikai kultúrában mélyen gyökerező elemek: a politika negatív konnotációja és a demobilizáltság (lásd például Szabó és Gerő 2015; Oross és Szabó 2019; Szabó és Oross 2017).

A doktori értekezés további fontos megállapítása, hogy a három tanári csoport közül kettő nem tartja számon az iskolai állampolgári nevelés feladatai között a közösségi, közéleti, politikai részvételre való felkészítést, ezek csak a harmadik profinnál (liberális–gazdasági szemléletű állampolgári nevelés részvételi színezettel) jelennek meg, és ott is csak részlegesen. Mindez ugyancsak rezonál a magyar politikai kultúrára jellemző demobilizáltsággal. Ugyanakkor azt érdemes figyelembe venni, hogy összehasonlító nemzetközi kutatások eredményei szerint a tanárok a jövőbeli politikai részvételre, aktivitásra való felkészítést tipikusan nem sorolják az iskolai állampolgári nevelés fontos céljai közé, e területen jellemző a pedagógusokra egyfajta távolságtartás (lásd például Reichert és Torney Purta 2019).

Összevetve az azonosított tanári profilokat az oktatásirányítás által meghatározott állampolgári nevelési célokkal feltételezhető, hogy a nemzeti–munkaelvű meggyőződésű tanárok részlegesen azonosulni tudnak a 2012-es NAT-ban elkezdődött, majd a 2020-as NAT-ban kikristályosodott komunitárius–nemzeti fordulattal. Ugyanakkor a kritikai–liberális–nemzetszkeptikus tanári csoport meggyőződése számos kérdésben ellentétesek a jelenlegi kormányzati célkitűzésekkel. Ez egy olyan markáns ellentét, amely biztosan gátat szab az iskolai állampolgári nevelés konszolidálásának.

3.3. Az állampolgári nevelést akadályozó tényezők és lehetőségek

A tanári és intézményvezetői interjúk tematikus elemzése során azonosított, az állampolgári nevelés iskolai megvalósulását akadályozó tényezőket három csoportba rendeztem:

1. Az állampolgári nevelés tantárgyasított formájához kapcsolódó hátráltató tényezők. Így például az önálló tantárgyi státusz és a kapcsolódó tantárgyak – úgy mint például a filozófia vagy az etika – instabilitása; a túl alacsony óraszám; az innovatív, aktivizáló pedagógiai módszerek hiánya vagy a kimeneti követelmények elavultsága. Mindez azt eredményezi, hogy e területnek – akár a történelemtantárgy részeként, akár önálló tantárgyként – alacsony a presztízse a diákok körében.
2. Az állampolgári nevelés tanórán kívüli megvalósulási formáihoz kapcsolódó hátráltató tényezők. Ilyen például az iskolapolgárok jogtudatossági deficitje; az állampolgári nevelés élményszerűségének a hiánya; vagy az iskola mint hierarchikus intézmény működéséből fakadó korlátok.

3. Általános hátráltató tényezők: az állampolgári nevelés és a közélet minőségének szoros összefüggése; az iskolával szemben támasztott társadalmi, és ezen belül a szülői elvárások elavultsága; továbbá az oktatási rendszer olyan strukturális problémái, mint a tanári túlterheltség és az alacsony bérek.

A szakértői interjúk elemzésének eredményei több helyütt összeesengtek az intézményvezetői és tanári interjúk elemzése alapján tett megállapításokkal. Így például az állampolgári nevelés megvalósulását hátráltató tényezőként merült fel az iskolával szemben támasztott szülői elvárások elavultsága vagy a modern pedagógusszerepnek és az ebből fakadó innovatív pedagógiai módszereknek az elutasíthatósága. További akadályozó tényezőként lehetett azonosítani az átfogó, hosszútávú oktatáspolitikai stratégia hiányát, az éles irányváltásokat a különböző oktatási kormányzatok elképzelései között, valamint azt, hogy ezek implementációjára nem helyeztek hangsúlyt. A szakértői interjúkban témaként jelent meg az is, hogy az állampolgári nevelést akadályozza a politika teljes kizárása az iskolákból.

Továbbá kérdésként merült fel, hogy a civil szervezetek át tudják-e vállalni a pedagógusoktól az állampolgári nevelés feladatát. A civil szakemberek tapasztalatai szerint azonban a programjaik akkor tudnak nagyobb, tartósabb hatást kiváltani, ha nemcsak ők tevékenykednek benne, hanem a tanárok is aktívan részt vesznek a folyamatban: előzetesen felkészülnek a diákokkal, illetve időt, energiát szánnak az élmények utólagos feldolgozására is.

A vizsgált iskolákban azonosított gyakorlatokat négy kategóriába soroltam be, amelyek a diákönkormányzat, az iskolai közösségi szolgálat, a nemzeti identitást erősítő programok, valamint az iskolai demokratikus légkör. Az interjúk alapján több vizsgált intézményben is sikerült a törvény adta kereteket jól kihasználni, és a fentebb bemutatott akadályozó tényezők ellenére is olyan működő állampolgári nevelési tereket létrehozni, amelyek hozzájárulhatnak a diákok állampolgári kompetenciáinak fejlesztéséhez. Az akadályok elhárításában az interjúk tanúsága szerint két tényező játszott szerepet: egy-egy pedagógus vagy intézményvezető szerepfelfogása, egyéni ambíciói, illetve a hosszabb demokratikus hagyománnyal rendelkező iskolák esetén az intézményi ethosz, amelynek fontos szerepe van mind a diákok, mind az új kollégák szocializációjában.

3.4. Szakpolitikai ajánlások

A kutatás eredményei alapján a következő nyolc szakpolitikai ajánlást fogalmaztam meg és fejtettem ki a doktori értekezésben az iskolai állampolgári nevelés fejlesztése érdekében:

1. Előfeltételként a pedagógusok munkakörülményeinek javítása, a tantervi elvárások átgondolása, csökkentése, ezáltal a diákok és a pedagógusok leterheltségének csökkentése.
2. Együttműködés ösztönzése az állampolgári neveléshez kapcsolódó tudományterületek között, illetve államilag támogatott, finanszírozott kutatások bevezetése.
3. Közéleti viták és iskolai fórumokon zajló viták ösztönzése arról, hogy mit jelent az iskolában való politizálás, és milyen elfogadható megnyilvánulásai vannak.

4. A politikai filozófiai megközelítések összekapcsolása a megfelelő pedagógiai módszerekkel, az ezekről szóló szakmai párbeszéd ösztönzése. Programok kidolgozása a különböző állampolgári nevelési irányzatokra, ezek hatásvizsgálattal kísért tesztelése.
5. Az állampolgári nevelés két alapvetően eltérő modelljének, a tantárgyasításnak, illetve a tanterven kívül megvalósítás feltételeinek átgondolása, szakmódszertanának kidolgozása.
6. Pártpolitikától független, szakmailag önálló szakmódszertani, tananyagfejlesztő központ létrehozása.
7. Az állampolgári nevelés presztízsének növelése az érintettek körében, megfelelő ösztönzőrendszer kialakítása.
8. A tabusítás problémájának kevésbé kitett állampolgári nevelési területek, így például a verbális készségek fejlesztésének vagy a színházi nevelési programoknak az azonnali támogatása.

Véleményem szerint ezen intézkedések elősegíthetik, hogy hosszú távon beépüljön a politikai kultúrába az állampolgári kompetenciák fejlesztése iránti igény, és az iskolákban méltó helyére kerülhessen az ezt szolgálni hivatott állampolgári nevelési tevékenység.

4. Főbb hivatkozások

Almond, Gabriel A. és Sidney Verba. 1963. *The civic culture*. Princeton: Princeton University Press.

Arthur, James és Richard Bailey. 2000. *Schools and community: the communitarian agenda in education*. London : New York: Falmer Press.

Bell, Derek R. 2005. „Liberal Environmental Citizenship”. *Environmental Politics* 14(2): 179–94.

Bíró-Nagy, András és Szabó Andrea. 2021. „Magyar Fiatalok 2021. Elégedetlenség, polarizáció, EU-pártiság”.

Blumer, Herbert. 1954. „What is Wrong with Social Theory?” *American Sociological Review* 19(1): 3–10.

Bognár, Adrienn és Szabó Andrea. 2017. „Politikai szocializációs modellek Magyarországon, 1990–2016”. In *Csendesek vagy lázadók? A hallgatók politikai orientációi Magyarországon (2011–2015)*, szerk. Szabó Andrea és Dániel Oross. Szeged: Belvedere Meridionale, 16–36.

Bohman, James. 2021. „Critical Theory” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Braun, Virginia és Victoria Clarke. 2006. „Using Thematic Analysis in Psychology”. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.

Bruch, Sarah K. és Joe Soss. 2018. „Schooling as a Formative Political Experience: Authority Relations and the Education of Citizens”. *Perspectives on Politics* 16(1): 36–57.

Calhoun, Craig. 2007. „Nationalism and Cultures of Democracy”. *Public Culture* 19(1): 151–73.

Campbell, David E. 2008. „Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents”. *Political Behavior* 30: 437–54.

- Crittenden, Jack és Peter Levine. 2018. „Civic Education” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Csákó, Mihály. 2009a. „Demokráciára nevelés az iskolában”. In *Látás-viszonyok. Tanulmányok Angelusz Róbert 70. születésnapjára*, szerk. Somlai Péter, Surányi Bálint, Tardos Róbert és Vásárhelyi Mária. Budapest: Pallas Kiadó, 155–88.
- . 2009b. „Szakmatanulás és demokrácia. Vázlat a szakmunkástanulók politikai szocializációjáról”. *Új Pedagógiai Szemle* 10(3): 36–44.
- . 2018. „Politikai szocializáció serdülőkorban”. *Metszetek* 7(3): 27–42.
- Csizmadia, Ervin. 2014. *Miért „alaptalan” a magyar demokrácia? Pártok, konfliktusok, társadalmi kohézió és állampolgári nevelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Dancs, Katinka és Fülöp Márta. 2020. „Past and Present of Social Science Education in Hungary”. *JSSE - Journal of Social Science Education* 19(1): 47–71.
- Delanty, Gerard. 2002. „Communitarianism and Citizenship” szerk. Engin F. Isin és Bryan S. Turner. *Handbook of Citizenship Studies*: 159–74.
- DeLeon, Abraham P. 2006. „The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities”. *Journal for Critical Education Policy Studies* 4(2): 72–94.
- Dexter, Lewis A. 2006. *Elite and Specialized Interviewing*. ECPR Press.
- Dobson, Andrew. 2007. „Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development”. *Sustainable Development* 15(5): 276–85.
- Domokos, Tamás, Kántor Zoltán, Pillók Péter és Székely Levente. 2021. „Magyar Fiatalok 2020. Kérdések és válaszok - fiatalokról fiataloktól”.
- Erikson, Erik H. 1963. *Childhood and Society*. New York: Norton.
- . 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Etzioni, Amitai. 2015. „Communitarianism” szerk. Michael T. Gibbons. *The Encyclopedia of Political Thought*: 620–24.
- Fives, Helenrose és Michelle M. Buehl. 2012. „Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us?” In *APA Educational Psychology Handbook, Vol 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors.*, szerk. Karen R. Harris és mtsai. Washington: American Psychological Association, 471–99.
- Gainous, Jason és Allison M. Martens. 2012. „The Effectiveness of Civic Education: Are “Good” Teachers Actually Good for “All” Students?” *American Politics Research* 40(2): 232–66.
- Gallie, Walter Bryce. 1956. „Essentially Contested Concepts”. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*

56: 167–98.

Gaus, Gerald, Shane D. Courtland és David Schmidt. 2020. „Liberalism” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Goren, Heela és Miri Yemini. 2017. „Global Citizenship Education Redefined – A Systematic Review of Empirical Studies on Global Citizenship Education”. *International Journal of Educational Research* 82: 170–83.

Hofmeister-Tóth, Ágnes és Simon Judit. 2006. „A Q-módszer elmélete és alkalmazása a marketingkutatásban”. *Vezetéstudomány* 37(9): 16–26.

Honohan, Iseult. 2001. „Freedom as citizenship: The republican tradition in political theory”. *The Republic* 2: 7–24.

———. 2017. „Liberal and Republican Conceptions of Citizenship”. In *The Oxford Handbook of Citizenship*, szerk. Ayelet Shachar, Rainer Bauböck, Irene Bloemraad és Maarten Vink. Oxford University Press, 82–106.

Iskola és Társadalom. 2017. „Iskola és Társadalom 2017. Konferencia és sajtótájékoztató az adatok első olvasatáról”. Előadás, 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.

Johnson, Laura és Paul Morris. 2010. „Towards a Framework for Critical Citizenship Education”. *The Curriculum Journal* 21(1): 77–96.

Kalocsai, Janka és Kaposi József. 2019. „Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai”. *Új Pedagógiai Szemle* 69(11–12): 17–32.

Kawashima-Ginsberg, Kei és Peter Levine. 2014. „Diversity in Classrooms: The Relationship between Deliberative and Associative Opportunities in School and Later Electoral Engagement: Diversity and Electoral Engagement”. *Analyses of Social Issues and Public Policy* 14(1): 394–414.

Keating, Avril és Jan Germen Janmaat. 2016. „Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement?” *Parliamentary Affairs* 69(2): 409–29.

Kovacic, Marko és Danijela Dolenc. 2018. „Youth Participation in Eastern Europe in the Age of Austerity”. In *Young People Re-Generating Politics in Times of Crises*, szerk. Sarah Pickard és Judith Bessant. Palgrave Macmillan, 375–94.

Kurucz, Erika. 2011. „Magyar fiatalok európai identitása”. *Ifjúság és társadalom* 9(4):17–34.

Kymlicka, Will. 1999. „Education for Citizenship”. In *Education in Morality*, szerk. J. Mark Halstead és Terence McLaughlin. London: Routledge, 77–100.

Langer, Katalin. 2009. *Kvalitatív kutatási technikák*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó.

Lovett, Frank. 2022. „Republicanism” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Machin, Amanda és Evrim Tan. 2022. „Green European Citizenship? Rights, Duties, Virtues, Practices and the

- European Green Deal”. *European Politics and Society*: 1–16.
- Martens, Allison M. és Jason Gainous. 2013. „Civic education and democratic capacity : how do teachers teach and what works?” *Faculty Scholarship* 35.
- Miles, Matthew B. és Michael A. Huberman. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miščević, Nenad. 2020. „Nationalism” szerk. Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Neundorf, Anja, Richard G. Niemi és Kaat Smets. 2016. „The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization”. *Political Behavior* 38(4): 921–49.
- Oross, Dániel és Szabó Andrea. 2019. *A politika és a magyar fiatalok*. Noran Libro Kiadó.
- Peterson, Andrew. 2011. *Civic Republicanism and Civic Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Reichert, Frank és Judith Torney-Purta. 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: 112–25.
- Ritchie, Jane, Jane Lewis, Carol McNaughton Nicholls és Rachel Ormston. 2014. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. 2nd. ed. London: SAGE.
- Schultz, Lynette. 2007. „Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings”. *The Alberta Journal of Educational Research* 53(3): 248–58.
- Szabó, Andrea és Gerő Márton. 2015. *Politikai tükör. Jelentés a magyar társadalom politikai gondolkodásmódjáról, politikai integráltságáról és részvételéről, 2015*. Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Szabó, Andrea és Oross Dániel. 2017. „Trendek a magyar egyetemisták és főiskolások politikai részvételében, 2011–2015”. In *Csendesek vagy lázadók? A hallgatók politikai orientációi Magyarországon (2011–2015)*, szerk. Szabó Andrea és Dániel Oross. Szeged: Belvedere Meridionale, 102–124.
- Szabó, Éva és Dancs Katinka. 2018. „Hungary: Participation crisis, disappointed youths”. In *Young people and active citizenship in post-Soviet times: a challenge for citizenship education, Asia-Europe education dialogue*, szerk. Beata Krzywosz-Rynkiewicz, Anna M. Zalewska és Kerry J. Kennedy. London ; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 124–140.
- Szabó, Ildikó. 2009. „A politikai szocializáció fragmentált modellje a rendszerváltás utáni Magyarországon”. In *Kié az oktatáskutatás?: tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*, szerk. Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna. Debrecen: Csokonai, 166–77.
- . 2013. „Folyamatosságok a változásban: kontinuitások a rendszerváltás utáni politikai szocializáció mintáiban”. *Metszetek* 2(2–3): 22–39.
- Szabó, Ildikó és Falus Katalin. 2000. „Politikai szocializáció közép-európai módra. A magyar sajátosságok”. *Magyar Pedagógia* 100(4): 383–400.

- Sik Domonkos. 2017. „A politikai kultúra mintázatai Európában”. *Educatio* 26(1): 49–62.
- Teherani, Arianne és mtsai. 2015. „Choosing a Qualitative Research Approach”. *Journal of Graduate Medical Education* 7(4): 669–70.
- Thornton, Stephen J. 2005. *Teaching social studies that matters: curriculum for active learning*. New York: Teachers College Press.
- 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): 129–41.
- UNESCO. 2014. *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO.
- Veugelers, Wiel. 2011. „The Moral and the Political in Global Citizenship: Appreciating Differences in Education”. *Globalisation, Societies and Education* 9(3–4): 473–85.
- Watts, Simon és Paul Stenner. 2014. *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. London: SAGE Publications. Online verzió.
- Wharton, Chris. 2006. „Idiographic” szerk. Viktor Jupp. *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*: 143–144.
- Whiteley, Paul. 2014. „Does Citizenship Education Work? Evidence from a Decade of Citizenship Education in Secondary Schools in England”. *Parliamentary Affairs* 67: 513–35.

5. A témakörrel kapcsolatos publikációk

5.1. Referált szakmai folyóiratcikkek (magyar nyelven)

Holle, Alexandra és Ványi Éva. 2022. „Helyzetkép a hazai iskolai állampolgári nevelésről. Kontextus, kudarcok, kutatási irányok és kihívások”. *Politikatudományi Szemle* 31(3): 7–33.

5.2. Referált szakmai folyóiratcikkek (angol nyelven)

Holle, Alexandra. 2022. „Some thoughts on civic education: Lessons from the international literature”. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*. 8(1): 51–71.

Holle, Alexandra és Ványi Éva. 2022. „Conceptualizing Citizenship. Eastern European Inputs to the Contemporary Debates. Insights from Hungary”. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*. 21(1): 1–24.