

NEMZETKÖZI ÉS MAGYARORSZÁGI ÁLLAMPOLGÁRIMŰVELTSÉG-KUTATÁSOK

Kinyó László

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Tanulmányunk az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi állampolgáriműveltség-kutatások céljait, megközelítési módjait, vizsgálati módszereit, fontosabb eredményeit és következtetéseit foglalja egységes rendszerbe. Az állampolgári kompetencia terminus alternatívájaként javasolt állampolgáriműveltség-konceptió melletti szakmai érvek áttekintését követően azokat a különböző tudományterületekből származó megállapításokat tekintjük át, amelyek kapcsolatba hozhatók a neveléstudomány elméleti megállapításaival és empirikus eredményeivel. A tudományterületek közötti átjárhatóság megteremtésétől azt várjuk, hogy az interdiszciplinaritás hasznos támpontokat kínálhat a tanulók állampolgári léttel kapcsolatos pszichikus struktúráinak, viselkedésbeli megnyilvánulásainak jellemzéséhez, valamint a fejlesztés alapelveinek meghatározásához. Jelen tanulmányunknak nem célja az állampolgári műveltség elméleti modelljeinek szintézise, mivel a kérdéskör körbejárására egy teljes tanulmányt kívánunk szentelni.

A tanulót körülvevő társadalmi környezet hatótényezőitől kiindulva áttekintésünket szisztematikusan az individuumban végbemenő pszichikus változások és a viselkedésben bekövetkező változások lehetőségei felé szűkítjük. Bemutatjuk az állampolgári aktivitás motivációs tényezőit, elemezzük az aktív állampolgárrá válás érzékeny periódusait, valamint az aktivitás tematikájának és irányának változásait. Részletesen ismertetjük az állampolgári tudáselsajátítás és fogalmi fejlődés kutatásainak eredményeit, majd a kognitív szféra és a viselkedés területeinek összefüggéseit tárjuk fel (pl. az iskolai tanulás, az állampolgári tudás és a viselkedés között). Felidézzük a tanulók mindennapi életével legszorosabb kapcsolatot ígérő közösségi tanulás programjait, tanulmányunkat a politikai és állampolgári identitás nemi különbségeinek ismertetésével zárjuk.

Az állampolgári műveltség értelmezése

A modern demokratikus társadalmak fennmaradásának egyik kulcseleme az állampolgárok aktív szerepvállalása a személyes és közügyek intézésében. Az állampolgári műveltség kialakulása és iskola fejlesztése a társadalmi egyensúly megteremtésének egyik legfontosabb biztosítója lehet a jövőben, hiszen a terület számos lehetőséget kínálhat a társadalmunkban meglévő szociális és kulturális egyenlőtlenségek enyhítésében. A leg-

több dologra, köztük az állampolgári lét viselkedés-és tevékenységformáira is igaz, hogy elsajátításuk tanulás útján valósul meg. Az állampolgári vagy társadalomismereti nevelés azonban lényegesen többet jelent az állampolgári létre és a demokráciára vonatkozó ismeretek elsajátításánál. Ezt a többletet olyan terminusok hivatottak kifejezni, mint az „aktív állampolgárság”, vagy az „aktív és felelős állampolgárság”. Mindkét terminus alapvetően arra utal, hogy az állampolgár tevékenyen és konstruktívan közreműködhet a szűkebb és tágabb társadalmi folyamatok alakításában (OFI, 2009a).

Az állampolgárikompetencia-fogalom magyarországi feltűnése nagyjából egybeesik az Európai Unió által azonosított nyolc kulcskompetencia-terület megjelenésével. A kifejezés elterjedéséhez nagymértéken hozzájárult, hogy a Nemzeti alaptanterv adaptálta az európai uniós kulcskompetenciákat, így 2007 óta a szociális és állampolgári kompetencia is az alapvető tantervi célok között van jelen a tartalmi szabályozás dokumentumában.

Az állampolgárikompetencia-fogalom használatát meggyőző szakmai érvek támasztják alá, de olyan álláspontok is felsorakoztathatók, amelyek a fogalomhasználat mellőzését indokolják. A következőkben áttekintjük a kompetenciafogalom használata mellett és ellen szóló érveket, s egyben kísérletet teszünk az állampolgári műveltség terminus magyarországi meghonosítására.

Az állampolgári kompetencia fogalma eleget tesz a hazai neveléstudományban Nagy József (2000) által meghonosított kompetenciafogalom szigorú kritériumainak, s a nemzetközi szakirodalomban leggyakrabban használt terminusok tükörfordítása (*civic competence* vagy *citizenship competence*) is a kompetenciahasználat melletti döntést igazolná. Tudományetikai szempontból viszont a használata ellen szól, hogy a fogalom kikerült a tudományos kontroll alól, s napjainkban számos olyan fogalmat definiálnak kompetenciaként, amelyek a hagyományos, Nagy József-i értelmezés szerint készségnek vagy képességnek lennének nevezhetők. Knausz Imre (2009. 71. o.) plasztikusan fogalmazza meg a tudományos közvélemény álláspontját a szakmailag gyakran indokolatlan és kifogásolható fogalomhasználattal kapcsolatban: „A »kompetencia« ma kétségkívül a leglejáratosabb szó a hazai pedagógiai diskurzusban. [...] eleve a gyanú árnyéka vetül azokra a szövegekre, amelyek a kompetencia fogalmával operálnak, vagy egyenesen azt állítják a gondolatmenet középpontjába”.

Korábbi tanulmányunkban (Kinyó és Baraszevich, közlésre benyújtva) a társadalomismeret, az állampolgári ismeretek, a demokratikus gondolkodás, a kritikai gondolkodás és a történelmi műveltség egymással szorosan összefüggő, integráns összességét társadalomtudományi vagy állampolgári műveltségként definiáltuk. Struktúrájának leírására – a kompetenciafogalom alternatívájaként – adekvátan bizonyul a konstruktum műveltségként (*literacy*) való értelmezése. A terminus problémamentesen illeszkedik a folyamatos jelentésgazdagodást mutató műveltségkoncepcióhoz (lásd Csapó, 2008), mivel (1) az állampolgári ismeretek, készségek, képességek, attitűdök és viselkedésbeli megnyilvánulások elsajátítása a tanulót körülvevő társadalmi környezettel kölcsönhatásban valósul meg, (2) a diákok a mindennapi, iskolán kívüli életre készülnek fel, valamint (3) az elsajátított tudás társadalmilag értékes, a való életben is hatékonyan alkalmazható.

Az állampolgári aktivitás motivációs tényezői

A polgári democráciákban napjainkra a megoldásra váró feladatok közé lépett elő a demokrácia hagyományos formáival szembeni apátia és a politikusok iránti bizalomhiány leküzdése, illetve az e téren tapasztalt kedvezőtlen irányú folyamatok megfékezése (Hoskins, 2006; Youniss, Bales, Christmas-Best, Diversi, McLaughlin és Silbereisen, 2002). A politikai részvétel iránti általános érdektelenség kialakulására meglehetősen nehéz kielégítő magyarázatot adni, hiszen a probléma iránt érzékeny kutatók is eltérő aspektusokból közelítik meg a jelenséget. Hoskins (2006) az állampolgári részvétel hagyományos formáinak hanyatlását a növekvő individualizációval és globalizációval magyarázza, Sherrod, Flanagan és Youniss (2002) pedig azzal érvelnek, hogy a polgárok mindennapi életét befolyásoló és szabályozó döntések távoli helyeken, nehezen nyomon követhető folyamatokon keresztül születnek meg, így összességében nem meglepő, hogy a fiataloktól is távol áll a kormány és a választás iránti érdeklődés.

A felelős állampolgári gondolkodás és magatartás ugyanakkor nem nélkülözheti azt a típusú értékorientációt, amely lehetővé teszi, hogy az egyén – személyes érdekei mellett – a szűkebb közösség jó(l)léte iránt is elkötelezettséget vállaljon. A szakirodalomban közösségi identitásként számon tartott identitásforma azonban nem alakul ki spontán módon. E célkitűzés megvalósulásának egyik döntő eleme, hogy a fiatalok számára olyan helyzetek és részvételi lehetőségek biztosítására van szükség, amelyekben mások iránt is felelősnek érezhetik magukat. A megfelelő helyzetek, kontrollált körülmények azonban önmagukban még nem jelentenek garanciát arra, hogy a diákokban kialakulnak a kívánatos közösségi értékek és személyes meggyőződések (Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002). A következőkben ezért azoknak a belső tényezőknek a bemutatására fókuszálunk, amelyek a fiatalokat közösségi szerepvállalását ösztönözhetik.

A fiatalok nézőpontjából erőteljes motiváló tényezőnek bizonyulhat a hatékonyságérzet. A közösségfejlesztés szakirodalma számos olyan tanuló példáját sorakoztatja fel, akik felvillanyozó érzésként élék meg, ha hallathatják hangjukat a közösségi ügyekben vagy az életüket érintő döntésekben. Eccles és Gootman (2002) szerint az eredményes közösségi alapú fejlesztőprogramok egyik kulcseleme, ha a diákok átérezhetik, hogy számítanak, és érdemi beleszólásuk lehet a programok alakításába. Ugyancsak a hatékonyságérzet megtapasztalására adnak lehetőséget a formatív civil tapasztalatok (*formative civic experiences*), amelyek a civil életben való részvételt és a különböző kérdésekről folytatott eszmecsere-t teszik lehetővé (Youniss és Yates, 1997; Youniss, McLellan és Yates, 1997).

A közös, kollektív normákhoz és értékekhez tartozás érzete szintén a fiatalok aktív közreműködésének motivációs bázisa lehet. Sherrod, Flanagan és Youniss (2002) rámutatnak arra, hogy az egyén mindennapjait élhetőbbé teszi, ha magáénak vallja a társadalom közös értékeit és normáit, közreműködik azok fejlesztésében és megosztja azokat a hasonló értékekkel rendelkezőkkel. E megállapítás rávilágít arra is, hogy az állampolgáriműveltség-fejlesztés szempontjából a kisebbségi és előnytelen szociokulturális helyzetű tanulók nagyobb figyelmet érdemelnek, hiszen a szocializációban és a közjóért végzett tevékenységek tekintetében ezekre a tanulókra eltérő motivációs tényezők gyakorol-

hatnak hatást, így a megnyerésükhöz alkalmazott stratégiák is szükségszerűen különbözőek lehetnek. *Meira Levinson* álláspontja szerint motiváló hatása lehet, ha a tanórákon olyan történelmi narratívák feldolgozására kerül sor, amelyek a többségi, a kisebbségi és a hátrányos helyzetű tanulók számára egyaránt ugyanazt az üzenetet közvetítik. Az Egyesült Államok közgondolkodásában például az ország megalakulása óta intenzíven jelen van a befogadó attitűd, az iskolában pedig minden tanuló megismerkedik az USA tradicionális narratívájával, melynek a központi gondolata, hogy Amerika az a hely, ahová a felfedezők és a keményen dolgozó emberek egy jobb élet reményében jöttek. *Levinson* megjegyzi, hogy létezik olyan állampolgári narratíva is, amely azok számára is rokonszenves lehet, akik maradéktalanul nem értenek egyet a vállalkozó szellemű pionír eszméjével. Ez a megközelítés a „Most rajtad a sor!” üzenetben ragadható meg, amely egyrészt a politikailag tudatos egyén felelősségét hangsúlyozza, másrészt azoknak a lehetőségeknek a kihasználására hívja fel a figyelmet, melyek az egyén felmenői számára még nem voltak elérhetőek (*Fusaro*, é. n.).

Ezen a ponton mindenképpen érdemes megfontolnunk, hogy a közös normákban és értékekben rejlő motiváció alapgondolata mennyiben lehet releváns magyarországi viszonyok között. Hazánkban vajon mely közös normák, értékek és narratívák alkotják a fiatalok involválódásának vagy egy diskurzusközösség kialakulásának alapkészletét? Számos magyar történelmi esemény (kollektív narratívum, néphistóriai séma) lehetőséget kínál a nemzeti identitás formálásához és fejlesztéséhez (*Kinyó*, 2005a). A kollektív narratívumok azonban a múlt eseményeihez kapcsolódnak, így – a különböző korok eltérő ideológiai megítélésének lehetőségétől eltekintve – szükségszerűen statikus természetűek, vagy legalábbis az általuk közvetített magasabb rendű eszmék (pl. a magyarság szabadságvágya és szabadságszeretete) kevésbé alkalmasak arra, hogy ugyanazzal az intenzitással, folyamatosan áthassák a polgárok mindennapjait. Létezik azonban olyan közismert narratíva is, amelynek üzenetértéke alkalmas lehet a fiatalok megnyerésére, kíváncsiságuk felkeltésére és aktivitásuk ösztönzésére. A magyar származású világhírű feltalálók, a Nobel díjas tudósok és más emblematikus személyek életpályája magában hordozza a lehetőséget, hogy munkásságuk referenciaértékűvé váljon a diákok számára. Tevékenységük nemcsak a szellemi tőke fontosságára és potenciáljára mutathat rá, hanem a „Mi mindent adott a magyarság a világnak?” üzenet explicitté tétele és aktualizálása hosszabb távon akár a (közös) tudásteremtést és a tudásmegosztást is magától értetődő, természetes tanulói megnyilvánulássá teheti.

Az aktív állampolgárrá válás érzékeny periódusai, az aktivitás tematikájának és irányának változásai

A kutatókat régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy a szocializáció során azonosítható-e kritikus jelentőségű életkori periódus, vagy létezik-e olyan ideális fiatalkori életpálya, amely előrevetíti a konstruktív felnőttkori állampolgári részvételt (*Youniss* és mtsai, 2002).

A korábbi szintézisjellegű tanulmányok a korai életkorban kezdődő fejlesztés fontosságát és a családi szocializáció elsődleges szerepét emelték ki (*Flanagan és Sherrod, 1998*), míg a közelmúltbeli kutatások a serdülőkort és az ifjúkort részesítették kitüntetett figyelemben az állampolgárrá válás folyamatában (*Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002*). Az egyén teljes életciklusára kiterjedő fejlődés megközelítése az 1970-es években jelent meg, és az elmúlt két évtizedben vált népszerűvé. Ez a szemléletmód az állampolgári fejlődés három befolyásoló tényezőjét különbözteti meg: (1) a *Piaget* fejlődéseméletére visszavezethető életkori szakaszokat; (2) a térbeli-időbeli vonatkozású történelmi tényezőket, körülményeket, valamint (3) a véletlenszerű eseményeket.

Keeter, Zukin, Andolina és Jenkins (2002) megállapítása szerint az állampolgári aktivitás mértéke a generációk közötti különbségekkel áll kapcsolatban, míg *Rossi (2001)* felnőttekkel (25–75 év) végzett kutatásában arra a megállapításra jutott, hogy az egyének társadalmi felelősségvállalása, szociális érzékenysége az élet delén éri el csúcspontját. Eredményei szerint a család és a közösség iránti elkötelezettség viszonylatában megfigyelhető egyfajta szemléletváltás, amely abban mutatkozik meg, hogy az egyének a család érdekeiért végzett munkától – ráfordított idő, pénz és munkavégzés tekintetében – egyre inkább elmozdulnak a közösség életének jobbításáért végzett tevékenységek felé. *Sherrod és munkatársai (2002)* a rendelkezésre álló kutatási eredményekből azt a következtetést vonták le, hogy az állampolgári lét értelmezésében és megélésében alapvető generációs különbségek vannak jelen, amelyek nem magyarázhatók csupán az egyéni élettörténet sajátosságaival.

A világ nagy részén a politikai érdeklődés és részvétel tekintetében apátia és aktivitátlanság tapasztalható a fiatalok körében. Kutatások ugyanakkor azt is kimutatták, hogy az apatikus fiatalok könnyen és gyorsan mobilizálhatóvá válhatnak, ha saját érdekeiket érzik veszélyben (*Takahashi és Takeuchi, 1993*), hajlamosak társadalmi célú reformmozgalmak résztvevőivé és vezetőivé válni, ha úgy érzik, saját jövőjük forog kockán.

A fiatalok politikai szocializációjára hatást gyakorolhatnak az aktuális történelmi események, a kontrollálatlan, zavaros események (pl. kormányellenes tüntetések, sztrájkok) pedig ösztönzően hatnak a serdülők közreműködésének szándékára (*Sherrod, Quinones és Davila, 2004; Youniss és mtsai, 2002*). A World Trade Center elleni terroristámadás következtében például megváltoztak az egyesült államokbeli főiskolás hallgatók politikai nézetei, jelentősen növekedett az érdeklődésük a terrorizmus, a honvédelem, a gazdaság, az iskolák és a bűnözés kérdései iránt (*Sherrod és Quinones, 2002* idézi *Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002*). Megválaszolandó kérdés marad viszont, hogy mennyi ideig mutatható ki a változás a fiatalok gondolkodásmódjában: vajon alapvető, hosszútávon is érvényes hatásról van szó, vagy csupán időleges, múlandó jelenségről. Több kutatás ismert (lásd *Youniss, McLellan és Yates, 1997; White, 1999*) amelyek a hatásgyakorlás mechanizmusainak különböző dimenzióit (tartósság, politikai környezet) elemzik, ezáltal hozzájárulhatnak az állampolgári viselkedés ok-okozati összefüggéseinek megértéséhez.

A közösségi tevékenységből való tanulás és az ifjúsági szervezetekben való serdülőkori részvétel hatásai 25 évvel később is kimutathatóak voltak a felnőttkori politikai viselkedés, a szavazáson való részvétel és az önkéntes szervezeti tagság területein (*Youniss, McLellan és Yates, 1997*). A megszokottól eltérő, nagyobb veszélyt és kocká-

zatot jelentő tevékenységekben történő aktív részvétel (pl. polgárjogi harc) gyakran élet-hosszig tartó politikai aktivitáshoz vezetett, résztvevőik közül számos civil aktivista és vezető egyéniség került ki.

Whyte (1999) arról számol be, hogy az észak-írországi politikai konfliktus paradox módon megtermékenyítően hatott azokra a kezdeményezésekre, amelyek a tolerancia és a kölcsönös tisztelet jegyében a kulturális és vallási különbségek áthidalását keresték. A szakirodalom nem ad tudományos magyarázatot az efféle indirekt hatásmechanizmusok lehetséges okaira, a megrázó események esetleges pozitív vonatkozású következményeire. *Youniss* és munkatársai (2002) a tudományos igényű magyarázat hiányát abban látják, hogy a társadalomtudományi kutatók korábban úgy tekintettek a drámai eseményekre, amelyek csak negatív pszichológiai hatást gyakorolhatnak az egyénekre és a nemzetre. Napjainkban azonban már elterjedőben vannak azok a megközelítések, amelyek hajlandóságot mutatnak a konfliktusokban rejlő pozitív hatások figyelembe vételére. Észak-Írországból feltehetően sajátos társadalmi változás ment végbe, amely során a polgárháborús körülményekkel egyidejűleg jelenlévő kollektív élmények politikailag mobilizálták a fiatalokat. Később ugyanezek az aktív fiatalok váltak a reformpárti civil szervezetek szervezőivé és vezető egyéniségeivé.

Állampolgári tudáselsajátítás és fogalmi fejlődés

Kutatási hagyományok és eredmények (a NAEP és az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálatok)

A társadalomkutatók érdeklődéssel vizsgálják, hogy a tanulók hogyan képzelik el magukat különböző civil és politikai tevékenységekben, hiszen a diákok a szavazói korhatár elérése előtt már több évvel korábban kialakítanak magukról egyfajta felnőttes állampolgárcépet (*Hahn*, 2008). Állampolgárság-felfogásukról és tartalomspecifikus tudásukról több forrásból származó adatok is rendelkezésre állnak.

A résztvevők viszonylag széles körére kiterjedő felmérések közül elsőként az Egyesült Államokban National Assessment of Educational Progress (NAEP) 1998-ban végzett állampolgári tudásszintmérés hívta fel az amerikai közvélemény figyelmét a tanulók ismeretbeli hiányosságaira. Az európai országok mérési hagyományaitól idegen, politikológiai témájú felmérés három specifikus területet ölelt fel. Az összefüggések ismeretét vizsgáló altesztben az állammal és a helyi kormányzattal kapcsolatos kérdések kaptak helyet. A felmérés második területe tények és fogalmak felidézését, illetve a fogalmak használatát kérte a tanulóktól. A tartalmi tudást vizsgáló részteszt négy témakört foglalt magában: (1) demokratikus alapelvek és a kormányzat célja, (2) politikai intézmények, (3) politikai folyamatok, (4) jogok, kötelességek, törvények (*Rubin*, 2008). A vizsgálat összesített eredményei szerint az amerikai diákok kevesebb mint egynegyede ért el a legfelső teljesítménytartományba tartozó pontszámot (*Lutkus, Weiss, Campbell, Mazzeo és Lazer*, 1999). A NAEP-felmérés eredményei relevánsak az európai oktatáskutató szakemberek számára, mert ráirányította a figyelmet arra, hogy egy alapjaiban demokratikus

hagyományokkal rendelkező ország tanulói is problémákkal küzdhetnek egy olyan tudásterületen, amelynek tanítására egyébként kitüntetett figyelmet fordítanak.

A tanulók állampolgári tudására és viselkedésére vonatkozó legátfogóbb eredmények a 28 országra kiterjedő IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatából (CivEd) származnak. A felmérés állampolgári tudás altesztje 38 kérdést tartalmazott, amelyből 25 item a tartalmi tudást, 13 az értelmezési készségeket vizsgálta, a feltáró jellegű kérdések pedig az állampolgári fogalmak, attitűdök, aktivitás és részvétel problémáit kutatták (*Kerr, Lines, Blenkinsop és Schagen, 2002*). Az IEA legújabb, 2009-ben Magyarország részvétele nélkül lezajlott állampolgári tudás vizsgálata (ICCS) a korábbi felmérés tapasztalataira épült, de a koncepcióját a politikai globalizáció és a fenyegető terrorizmus tudatába ágyazták be (*IEA, 2007*). Az amerikai és az IEA-vizsgálatok figyelemreméltó hiátusa viszont, hogy érdeklődésüket nem terjesztik ki az iskolai erőszak és agresszív viselkedés problematikájára, miközben már „A ’90-es években [...] tanúi lehetünk az alternatív ifjúsági kultúra hanyatlásának és az agresszív ifjúsági kultúra előretérésének [...]” (*Gábor, 2006. 470. o.*), s a jelenség tanulmányozása azóta is élénken jelen van a pszichológiai és nevelésszociológiai diskurzusokban (lásd *Vajda, 1999; Sáska, 2008*).

Az IEA-felmérés összesített eredményei alapján (1. táblázat) az országok közötti különbségek a kognitív részteszten nem jelentősek, a résztvevő ország többségében a tanulói teljesítmények kevesebb mint félszórásnyira tértek el a nemzetközi átlagtól. A kutatás rámutatott arra is, hogy az egykori közép-kelet-európai szocialista országok és a tradicionális, nagy múltú demokráciák tanulói ugyanazzal a politikai világgéppel rendelkeznek, vagyis ismereteik hasonlóak a demokratikus rendszer működésének alapelveiről és szabályairól (*Malak-Minkiewicz, 2007*). A tanulók többsége rendelkezett a demokratikus értékekkel kapcsolatos alapvető ismeretekkel is, hiszen 55–95% között változott azoknak az aránya, akik szerint a jó állampolgárság együtt jár a szavazáson való részvétellel (*Youniss és mtsai, 2002*).

Az IEA-vizsgálat elméleti modelljének közelmúltbeli felülvizsgálata miatt új megvilágításba kerültek a korábbi megállapítások, nagyobb hangsúlyt kapott az országok közötti összehasonlítás és a regionális trendek feltárására irányuló törekvés. A felmérés összesített eredménye alapján viszont nem rajzolódnak ki erős regionális tendenciák; a legjobb teljesítményt nyújtó országok között dél-európai, észak-európai és volt szocialista országok (Lengyelország, Szlovákia, Románia) is találhatóak (lásd *Hoskins, Villalba, Van Nijlen és Barber, 2008*).

1. táblázat. Az állampolgári tudásszint, az állampolgári aktivitás és az állampolgári attitűdök az 1999-es IEA vizsgálatban résztvevő országok körében (Kerr és mtsai, 2002. 20. és 24. o. alapján)

	Állampolgári tudás			Állampolgári aktivitás				Állampolgári attitűdök és egyéb fogalmak						
	Tartalmi tudás (alskála)	Értelmezési készségek (alskála)	Összesített állampolgári tudás	Tradicionális állampolgári viselkedésmódmak	Részvétel társadalmi kezdeményezésekben	Politikai aktivitás	Részvétel az iskolai életben	A gazdaságra vonatkozó kormányzati felelősség	A társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség	Bevándorlók jogai	Nemzeti identitás	Bizalom a kormányzati intézmények iránt	Nők politikai és gazdasági jogai	Vitát elősegítő tanórai környezet
Anglia	96 ▼	105 ▲	99 ●	▼	▼	▼	●	●	▲	▼	▼	●	▲	●
Ausztrália	99 ●	107 ▲	102 ●	▼	▼	▼	●	▼	●	●	▲	▲	▲	●
Belgium	94 ▼	96 ▼	95 ▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▼	●	●	▼
Bulgária	99 ●	95 ▼	98 ●	▲	●	●	●	▲	●	▼	●	▼	▼	▼
Chile	89 ▼	88 ▼	88 ▼	▲	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	●	▼	▲
Ciprus	108 ▲	108 ▲	108 ▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲
Csehország	103 ▲	102 ●	103 ▲	▼	▼	▼	▼	●	●	●	▲	▼	●	▼
Dánia	100 ●	100 ●	100 ●	▼	▼	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	●
Egyesült Államok	102 ●	114 ▲	106 ▲	▲	▲	▲	●	▼	●	▲	●	▲	▲	▲
Észtország	94 ▼	95 ▼	94 ▼	▼	▼	●	●	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Finnország	108 ▲	110 ▲	109 ▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	●	▲	●	▲	●
Görögország	109 ▲	105 ▲	108 ▲	▲	▲	●	▲	▼	▲	▲	▲	▲	●	▲
Hongkong	108 ▲	104 ▲	107 ▲	●	▼	▲	▼	▼	▲	▲	▼	●	▼	▼
Kolumbia	89 ▼	84 ▼	86 ▼	▲	▲	▲	●	●	▼	▲	▲	●	●	▲
Lengyelország	112 ▲	106 ▲	111 ▲	▲	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	▲
Lettország	92 ▼	92 ▼	92 ▼	●	▼	▲	▲	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼
Litvánia	94 ▼	93 ▼	94 ▼	▲	▲	▼	●	▲	▼	▼	●	▼	▼	▼
Magyarország	102 ▲	101 ●	102 ●	●	●	▼	▼	▲	▼	▼	●	●	▼	▼
Németország	99 ▲	101 ●	100 ●	▼	●	▼	▼	▼	▼	▼	▼	●	▲	▲
Norvégia	103 ▲	103 ▲	103 ▲	▼	▲	▼	▲	▼	●	▲	●	▲	▲	▲
Olaszország	105 ▲	105 ▲	105 ▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼	▼	●	●	▲
Oroszország	102 ●	96 ▼	100 ●	▼	●	●	▼	▲	●	●	●	▼	▼	●
Portugália	97 ▼	95 ▼	96 ▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼	●	▼
Románia	93 ▼	90 ▼	92 ▼	▲	▲	▲	▲	▲	●	●	●	●	▼	▼
Svájc	96 ▼	102 ●	98 ●	▲	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲
Svédország	97 ▼	102 ▲	99 ●	▼	▼	▼	▲	▲	●	▲	▼	●	▲	▲
Szlovákia	107 ▲	103 ▲	105 ▲	▲	▲	▼	●	▲	▲	▼	▲	▲	▼	●
Szlovénia	102 ▲	99 ●	101 ●	▼	▼	●	▼	●	●	▼	●	▼	●	▼

▲ Az ország átlageredménye szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlagnál.

● Az ország átlageredménye nem különbözik a nemzetközi átlagtól.

▼ Az ország átlageredménye szignifikánsan alacsonyabb a nemzetközi átlagnál.

A tanulók demokrácia-és állampolgárság-értelmezései

A politikaelmélettel foglalkozó társadalomkutatók jelentős erőfeszítéseket tesznek a demokráciához és az állampolgári létehez kapcsolódó ismeretek, attitűdök és készségek azonosítására és definiálására. Eredményeik több diszciplína számára is hasznos kiindulópontként szolgálhatnak, ezáltal utat nyithatnak a tudományfejlődés újabb területei előtt. Az eredmények gyakorlatba történő átültetése ezen a téren hazánkban szerencsére viszonylag előrehaladott, e törekvést igazolják például azok a kezdeményezések, amelyek a polgári ismeretek és készségek átadását a tanárképzésre is kiterjesztették (lásd pl. *Setényi*, 1996). A politikai szocializáció eredményei megtermékenyítően hatottak az oktatás elméletére is, több tudományos megállapítás is rendelkezésre áll arról, hogy a tanulók hogyan integrálják a demokráciával és az állampolgársággal kapcsolatos specifikus ismereteket saját fogalmi rendszerükbe.

A rendelkezésre álló eredmények alapján a serdülők demokráciával kapcsolatos alapfogalmi hasonlók a felnőttekéhez, a fiatalok – a felnőttekhez hasonlóan – a személyi szabadságot és a választást tekintik a demokrácia központi elemének (*Menezes és Campos*, 1997; *Sinatra, Beck és McKeown*, 1992). A kutatások azonban arra is rámutattak, hogy a serdülők ritkán tekintenek az alapeszmék felszíni tulajdonságai mögé, s kevésbé tájékozottak a demokratikus intézmények funkciójáról. A kilencvenes évek elején budapesti és pécsi serdülőkkel végzett interjúk alapján a demokrácia legszembetűnőbb tulajdonságának a véleménynyilvánítás szabadsága és az egyenlőség mutatkozott. Az interjúk második hullámában viszont a tanulók már nagyobb arányban említették a sajtószabadságot, a pluralizmust és a szabad választásokat (*Van Hoorn, Komlósi, Suchar és Samelson*, 2000).

A demokráciához kapcsolódó tanulói fogalmak szerveződésének megismeréséhez az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálat (CivEd) eredményei is támpontként szolgálnak (*Richardson és Torney-Purta*, 2008). A demokráciák számára előnyösnek vélt jelenségek tekintetében konszenzus tapasztalható a felmérésben résztvevő országok tanulói között. A 14 éves diákok egyetértenek abban, hogy előnyös a demokráciáknak, ha az állampolgárok szabadon megválaszthatják politikai vezetőiket és az állampolgárok számára elérhetőek különböző részvételi lehetőségek. Egyetértés mutatkozik abban is, hogy kedvez a demokráciáknak, ha a politikusok hatást gyakorolnak a bíróságokra és a bírókra, illetve a vagyonos üzletemberek nagyobb befolyással rendelkeznek a kormányban, mint mások (*Richardson és Torney-Purta*, 2008).

Különösen informatívnak bizonyulnak az IEA-vizsgálat azon megállapításai, amelyek a tradicionális, jelentős demokratikus hagyományokkal rendelkező országok és a volt szocialista országok tanulóinak véleményeit hasonlítják össze. Az országok között jelentős különbségek mutatkoztak a gazdasági ügyek iránti kormányzati felelősség tekintetében: a posztkommunista országok tanulói szignifikánsan nagyobb arányban gondolták azt, hogy a kormánynak aktív szerepet kell vállalnia a gazdaságban. A társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség tekintetében (pl. egészségvédelem, idősekről való gondoskodás, közoktatás, politikai lehetőségek biztosítása a nők számára, közrend garantálása, erkölcsös viselkedés elősegítése) viszont sokkal kisebb különbségeket tapasztaltak a tradicionális és „új demokráciák” között (*Malak-Minkiewicz*, 2007). Ezek

nek az eredményeknek ellentmondanak *Flanagan, Campbell, Botcheva, Bowes, Csapó, Macek és Sheblanova* (2003) megállapításai. *Flanagan* és munkatársai az igazságosság normatív nézőpontjának nemzetközi vizsgálatában (*International Social Justice Project*) kimutatták, hogy a társadalom alapjellege és valamely társadalmi réteghez tartozás (pl. munkásság vagy középosztály) összefügg a serdülők igazságosság-értelmezésével. A biztonságot adó társadalmakban (*security societies*) – amelyekben az állam hosszú ideig garantálta az állampolgárok szociális biztonságát – a kedvezőtlenebb szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező fiatalok nagyobb arányban várták el az államtól a kiterjedt szociális védőháló fenntartását.

A lebonyolított kutatások eredményei összességében arra hívják fel a figyelmet, hogy a posztoszocialista országok fiataljai részesei társadalmuk politikai kultúrájának, de bevonódásuk jellege eltér a tradicionális demokráciák fiataljaitól. Ezt a megállapítást alátámasztja az is, hogy az IEA-vizsgálatban az egykori szocialista országok tanulói – Szlovákia kivételével – a nemzetközi átlagnak megfelelő vagy az alatti szinten helyezték el hazájukat a kormányba és a kormányzati intézményekbe (pl. törvényhozás, politikai pártok, bíróságok, rendőrség) vetett bizalom tekintetében. A haza iránti attitűdök esetében viszont ellentétes mintázatok rajzolódtak ki. A hazafias érzelmeket vizsgáló kérdések eredményei csak két egykori szocialista országban estek a nemzetközi átlag alá, a nagy múltra visszatekintő demokráciák tanulói viszont inkább kritikusabbak voltak saját hazájukkal, mint a politikai intézményekkel kapcsolatban (*Torney-Purta, Lehmann, Oswald és Schulz*, 2001).

Tudományos-, köz- és tanulói vélekedések a „jó állampolgár” fogalmáról és tulajdonságairól

A demokratikus berendezkedésű országokban széleskörű egyetértés mutatkozik abban, hogy az iskolában el kellene sajátítani, hogyan legyünk jó állampolgárok. A konszenzus azonban nyomban megszűnik, amikor azokban a kérdésekben kellene megállapodásra jutni, hogy milyen állampolgárookra van szüksége a demokráciának, vagy milyen jellegű tanterv segítené elő leginkább a jó állampolgári tulajdonságok kialakulását. Az egységes tantervi szemléletmód kialakulása ellen hat, hogy a demokráciához számos szubjektív értelmezési lehetőség kapcsolódik. Míg egyesek számára a demokrácia iránti elköteleződés egyet jelent a liberális szabadságesszme védelmével, addig másoknak az egyenlőség vagy az esélyegyenlőség jelentheti ugyanezt. Egyesek számára a civil társadalom a kulcsfontosságú, másoknak viszont a szabad piacok jelenthetik a legnagyobb vonzerőt (*Westheimer és Kahne*, 2003).

A szubjektív értelmezési lehetőségek ellenére az állampolgári nevelés gyakorlati megvalósításában napjainkra két markáns, jól elkülöníthető irányvonal alakult ki. Az egyik lehetőség, hogy az állampolgári-társadalomismereti nevelés tartalmi nem kapnak helyet önálló tantárgyként, hanem keresztantervi vagy interdiszciplináris jelleggel az oktatás egészét áthatja a demokráciára nevelés szemléletmódja. E megközelítés értelmében az állampolgári nevelés felelőssége megoszlik a pedagógusok között, miközben az iskola egésze felelős egy program megvalósulásáért (*OFI*, 2009b).

Az állampolgári nevelés megvalósításának másik lehetséges útja a műveltségterület önálló tantárgyként való megjelenése. E tradicionális megközelítés szaktanárok képzését kívánja, a társadalomismereti témákat tanító pedagógusok viszont hazánkban a főiskolai vagy egyetemi képzés során jelenleg nem sajátítják el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapoznák (Mátrai, 1999). A nyugat-európai országok tapasztalatai azt mutatják, hogy amennyiben a társadalomismereti nevelés önálló tantárgyként valósul meg, akkor sem lehet a teljes felelősséget az azt tanító tanárookra hárítani (OFI, 2009b). Paradox helyzet jöhet ugyanis létre, ha a diákok mást tanulnak a tanórákon, és eltérő valósággal szembesülnek az iskolai élet egyéb területein; ha az intézmények nem biztosítanak lehetőséget a tanulók demokratikus jogainak gyakorlásához, és nem ösztönzik a diákokat arra, hogy aktív szerepet játsszanak az iskola életében (Mátrai, 1999; OFI, 2009b).

Filozófusok, történészek és a politikatudományok képviselői körében hosszabb időszakokra visszanyúló vita tárgyát képezi, hogy mely állampolgárság fogalmak lehetnek a további demokratikus fejlődés letéteményesei (pl. Kaestle, 2000; Miller, 1995). A nézőpontok, megközelítések sokfélesége leginkább abból adódik, hogy a tétek is meglehetősen nagyok, hiszen a jó állampolgár(ság) fogalmai egyúttal a jó társadalom sajátosságait is előrevetítik (Parker, 1996).

Az eltérő állampolgárság-felfogások következményei a tanítás-tanulás célkitűzéseiben is megmutatkoznak. Parker (1996) például különbséget tett az állampolgári nevelés tradicionális, fejlődő és haladó megközelítése között, a demokráciára nevelés céljainak tekintetében azonban Westheimer és Kahne (2003) klasszikus hármas felosztása mutat rá legplasztikusabban az állampolgári nevelés tantervi eltéréseiből eredő kimeneti lehetőségekre. A szerzőpáros által felállított és bemutatásra kerülő állampolgártípusok nem kizárólagos kategóriák, az ismertetőjegyek csupán a szakirodalom áttekintése során azonosított jellemzők árnyalásának funkcióját töltik be.

A személyesen felelős állampolgár (*personally responsible citizen*) kötelességtudóan viselkedik a szűkebb és tágabb közösségében (pl. felveszi a szemetet az utcán, vért ad, környezettudatosan él, önkéntes tevékenységet végez), dolgozik és adót fizet, betartja a törvényeket és krízishelyzetekben segít a rászorulókon. A résztvevő állampolgár (*participatory citizen*) elvének támogatói (pl. Verba, Schlozman és Brady, 1995) a tanulók közösségi alapú kezdeményezésekben való részvételét hangsúlyozzák. Nem kétséges, hogy az állampolgárok alapvető kötelessége a törvények betartása, ugyanakkor a demokratikus társadalmak hosszú távú fennmaradása olyan állampolgároktól is függ, akik a társadalmi igazságosságra hivatkozva esetenként nem engedelmessé válnak az igazságtalannak vélt törvényeknek (Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002). Az igazságorientált állampolgárok (*justice oriented citizen*) gyakran kritikával illetik a társadalmi, politikai és gazdasági struktúrákat, a vélt igazságtalanságokon változtatásokat kikényszerítő kollektív stratégiákban gondolkodnak, s amennyiben lehetséges, a problémák okait célozzák meg. A társadalmi változás jelentőségét előtérbe helyező képzőprogramok arra próbálják felkészíteni a tanulókat, hogy az igazságtalannak vélt társadalmi kérdések kritikai szempontú elemzésével járuljanak hozzá a társadalmi fejlődéshez. A programokban kevesebb szerepet kapnak a jótékonyosság és önkéntesség dimenziói, ehelyett inkább a tár-

sadalmi mozgalmak és a rendszerszintű, strukturális változásokra történő hatásgyakorlás lehetőségei kerülnek előtérbe (*Isaac*, 1992 idézi *Westheimer* és *Kahne*, 2003. 54. o.).

Az igazságorientált állampolgár koncepciójához szorosan illeszkedik a *Goodman* (1992) által kritikai szempontú demokráciának (*critical democracy*), illetve a *Sherrod*, *Flanagan* és *Youniss* (2002) által jó ítélet gyakorlatának nevezett terminus. Mindkét fogalom az állampolgári lét értékelő vizsgálatához kapcsolódó motívum, s egy korábbi állampolgári viselkedés további fenntartását vagy megváltoztatását szabályozza.

A lezajlott kutatások eredményei szerint a fiatalok leginkább jó viselkedésként, a törvények betartásaként és az elvárásoknak megfelelő viselkedésként definiálják az állampolgárságot (*Conover* és *Searing*, 2000; *Flanagan* és *Faison*, 2001). A tanulók jó állampolgárról vallott fogalmait az 1999-es IEA állampolgári tudás és részvétel felmérés vizsgálta. A kutatás összesített eredményei szerint a tanulók egyetértettek abban, hogy a törvények betartása és a szavazáson való részvétel a jó állampolgár fontos ismertetőjegye, ugyanakkor mégis nagyobb valószínűséggel fogadták el a közösségi aktivitással kapcsolatos tevékenységformákat, mint a hagyományos tevékenységeket (pl. pártba történő belépés; *Richardson* és *Torney-Purta*, 2008).

A témában lebonyolított pedagóguskutatások eredményei azt jelzik, hogy a tanárok leginkább azokkal az állampolgárság-modellekkel azonosulnak, amelyek a jól informált és érdeklődő állampolgár tulajdonságait helyezik előtérbe (*Anderson*, *Avery*, *Pederson*, *Smith* és *Sullivan*, 1997; *Davies*, *Gregory* és *Riley*, 1999; *Prior*, 1999). Ezeket az eredményeket az IEA állampolgári tudás és részvétel felmérés pedagóguskutatása is megerősíti. A kutatásban azt kérték a tanároktól, hogy válasszák ki azokat a tematikákat, amelyeket fontosnak vélnek a társadalomismereti, állampolgári témák tanításában. A vizsgálatban országokon átívelő konszenzus mutatkozott a nemzeti történelem ismeretének és a törvények betartásának fontosságáról (*Torney-Purta*, *Hahn* és *Amadeo*, 2001). A pedagóguskutatás eredményeiből ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a társadalomismereti tantervek többsége az ismeretek szerepét hangsúlyozza, miközben a pedagógusok a kritikai gondolkodást, az értékeket és a részvétel dimenzióit részesítik előnyben (*Torney-Purta* és *Richardson*, 2002). A bemutatott eredmények összességében alátámasztják *Sherrod*, *Flanagan* és *Youniss* (2002) megállapítását, mely szerint olyan tanterv-és tantárgy-pedagógiai kutatásokra lenne szükség, amelyek a 10–25 éves fiatalok állampolgárság fogalmait a feltételen engedelmesség felől az állampolgári lét kritikusabb megközelítései felé mozdítják el.

Fogalmi fejlődés

A társadalomtudományi tantárgyak tanulása során elsajátítandó fogalmak szerveződésével és fejlődésével foglalkozó nemzetközi és magyar kutatási eredmények száma csekély (*Kinyó*, 2005b). A témában lebonyolított vizsgálatok leginkább a tanulók történelmi fogalmi fejlődéséhez kapcsolódtak (pl. *Hunyady*, 1968; *Eperjessy* és *Szebenyi*, 1976; *Halldén*, 1997), s mérsékeltebb kutatói érdeklődésben részesültek a demokráciához és állampolgári léthez fűződő fogalmak.

A demokráciához és állampolgársághoz kapcsolódó fogalmak fejlődését vizsgáló korai kutatások (pl. *Connell*, 1971) a *Piaget*-féle kognitív fejlődés formális műveleti szaka-

szának eléréseivel magyarázták az idősebb diákok egyre kifinomultabb fogalmi struktúráit, a demokrácia elvontabb alapeszméinek megértését. A későbbiekben a kutatások vizsgálati koncepciója a piagetianus szakaszos fejlődéstől a szociális tényezők (pl. családi interakciók, az iskolai tantervek stb.) hangsúlya felé mozdult el (Helwig, 1998). A tartalomspecifikus tudás elméletének képviselői többszörös kontextusba ágyazzák a fogalmi fejlődést befolyásoló komponenseket, s meghatározó szerepet tulajdonítanak (1) a gyermekek demokráciáról vallott naiv elméletek interakcióinak, (2) a különböző típusú információkhoz való hozzájutás lehetőségeinek, (3) a közösségi alapú tevékenységeknek, valamint (4) az eltérő módszerekkel történő fejlesztésnek (Torney-Purta, 1991).

A direkt oktatás fogalmi fejlődésre gyakorolt hatásáról egyaránt rendelkezésre állnak empirikus kutatási eredmények. Berti és Andriolo (2001) eredményei szerint azok az olasz diákok, akik direkt oktatásban részesültek az alapvető politikai fogalmakról (pl. törvény, állam), a tesztelést követő hónapban, majd tíz hónappal később is szignifikánsan jobban teljesítettek az újabb fogalmi teszteken.

Howard és Gill (2000) megállapítása szerint a gyermekek politikai fogalmai a szociális interakció által közvetített egyéni tapasztalatok által fejlődnek. A kutatók 5 és 12 év közötti ausztrál gyermekek vizsgálata során felismerték, hogy az idősebb tanulók komplexebb megértéssel rendelkeznek a hatalomról, mint a fiatalabbak. Az idősebb diákok fogalmai ugyanis meghaladták a hatalom és az életkor általános, kumulatív jellegű összefüggéseit, s képesek voltak azonosítani, hogy a tekintély nem csak az életkor előrehaladásával áll kapcsolatban, hanem együtt jár különféle jogokkal és felelősséggel is.

A szociális környezet fogalmi fejlődésre gyakorolt hatását az Egyesült Államokbeli NAEP állampolgári tudásszintmérés adatainak másodelemzésével is tanulmányozták. Niemi és Junn (1998) kimutatta, hogy azok a tanulók rendelkeztek magasabb szintű társadalomismereti műveltséggel, akiknek iskolán kívüli forrásokból is lehetőségük volt az ismeretszerzésre. Megállapításukat arra alapozták, hogy a vizsgálatban jobb eredményeket elérő tanulók a bíróságokról és a törvényekről több információval rendelkeztek, mint amennyit az iskolai foglalkozások során elsajátíthattak volna.

Iskolai tanulás és állampolgári lét

Az iskolai tanulás, az állampolgári tudás és a viselkedés összefüggései

Az intézményes nevelés-oktatás és az állampolgári lét közötti kapcsolatok feltárása a demokráciára nevelés és az állampolgári műveltség egyik legintenzívebben kutatott területe. Számos kutatási eredmény áll rendelkezésre az iskolai nevelés-oktatás állampolgári tudásra vagy állampolgári viselkedésre gyakorolt hatásáról, a vizsgálatok megállapításai azonban gyakran ellentmondanak egymásnak.

A szakirodalomban nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy az intézményes oktatás mekkora hatást gyakorol az állampolgári tudásszintmérésekben vizsgált tanulói teljesítményekre, s hogy hogyan lehet az iskolázás hatását empirikus módszerekkel kimutatni. A rendelkezésre álló eredmények szerint a kutatók számára kihívást jelent a társada-

lomismereti nevelés és társadalomtudományi oktatás állampolgári tudásra gyakorolt hatásainak kimutatása. Leginkább az oktatás endogenitása¹ vet gátat a nevelés-oktatás állampolgári tudásra és viselkedésre gyakorolt hatásának megállapításában (Touya, 2006; Milligan, Moretti és Oreopoulos, 2004). Más kutatók (pl.: Corbett, 1991; Erikson és Tedin, 1995) egyenesen amellel érvelnek, hogy a társadalomismeret tanítása egyáltalán nem, vagy csak rendkívül csekély hatást gyakorol a tanulókra. Megállapításukat szintén az endogeneitás jelenségével támasztják alá. Azzal érvelnek, hogy a társadalomismeret tanítását nem lehet elkülöníteni olyan egyéb befolyásoló körülményektől, mint a szülői attitűdök, az iskolai klíma, a tantermi és iskolai interakciók, vagy a rejtett tanterv.

Niemi és Junn (1998) szerint ugyanakkor az oktatás – amennyiben széleskörű, kiterjedt információt nyújt – a tanulók állampolgári tudásának megbízható előrejelzője lehet. Hasonló megállapítások fogalmazhatók meg az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálat összefüggés-feltáró és -elemző másodelemzéseiből is. Azokban az országokban, amelyekben a diákok válaszai szignifikánsan magasabbak voltak a vitát elősegítő tanórai környezettel és az iskolai életben való részvétellel kapcsolatos kérdésekben, a tanulók az állampolgári tudás tekintetében is szignifikánsan magasabb eredményeket értek el a nemzetközi átlagnál (Torney-Purta, Schwille és Amadeo, 1999; Hahn, 2001). A vizsgálat szerint azok a tanulók, akik magas elvárásokat tűztek ki saját kognitív fejlődésükkel kapcsolatban, az állampolgári tudás és készségek részteszten magasabb eredményt értek el, mint azok, akik nem kívántak továbbtanulni a középiskola után (Baldi, Perie, Skidmore, Greenberg és Hahn, 2001). A kutatás rámutatott arra is, hogy a tanulók állampolgári tudása összefügg az iskolában eltöltött évek számával és szüleik legmagasabb iskolai végzettségével is (Baldi és mtsai, 2001; Hahn, 2001; Rubin, 2008).

Az iskolai tanulás, a politikai műveltség és a felnőttkori politikai aktivitás összefüggései

A nemzetközi és hazai szakirodalom hagyományosan a család kitüntetett szerepét hangsúlyozza a politikai szocializáció folyamatában, fontosságára mindazon referenciaszemélyek hivatkoznak, akik évtizedekkel ezelőtt a terület kutatásának alapvetéseit adták (pl. Jennings és Niemi, 1974; Jennings és Percheron, 1981 idézi Szabó és Falus, 2000; Csákó, Berényi, Bognár és Tomay, 2000). A családi tényezők szerepéből kiindulva, az empirikus vizsgálatokhoz ma már egy elméleti keretrendszer, a személyközi transzfer modell (*interpersonal transfer model*) is a kutatók rendelkezésére áll. Eszerint, ha egy fiatal demokratikus tapasztalatokat él át a családjában, akkor a megélt pozitív tapasztalatok, jó gyakorlatok transzferálhatók a tágabb társadalmi és politikai szintekre is, de a serdülők közösség-, társadalom-, és politikaértékelését a személyesen átélt tapasztalatok

¹ Endogenitás (endogeneity): két változó közötti korrelációból legtöbbször nem vonhatók le következtetések a változók ok-okozati kapcsolatáról, mivel a korreláció háttérben gyakran egy harmadik változó áll. Az intézményes nevelés-oktatás és az állampolgári viselkedés között kimutatható összefüggés például nem csak az oktatás állampolgári viselkedésre gyakorolt hatásának köszönhető, hanem szerepet játszanak más változók is (pl. a tanuló családi háttere).

mellett a mások megfigyeléséből származó benyomások is alakítják (*Flanagan és Faison, 2001*).

Az elmélethez kapcsolódó kutatások rámutattak, hogy a közösségi tevékenységekben aktív fiatalok nagyobb valószínűséggel kerülnek ki olyan családokból, akiknek szülei korábban szintén elkötelezettek voltak (*Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapo és Sheblanova, 1998*). A 12–17 éves fiatalok 51 %-ának sem a barátai, sem a velük közvetlen kapcsolatban álló felnőttek nem végeznek önkéntes munkát, viszont az önkéntes fiatalok 81%-ánál megfigyelhető, hogy a közvetlen környezetükben legalább a felnőttek önkénteskednek, s ezen a csoporton belül – a szülők mellett – igen nagy valószínűséggel a barátok is önkéntes munkát végeznek (*Theokas és Bloch, 2006*).

A politikához fűződő viszony kutatása rendkívül sokoldalú értelmezési és vizsgálati lehetőségeket nyújthat, hiszen figyelmet érdemelhetnek az értékek esetleges változásai, az egyén nézeteiben bekövetkezett fordulatok, a politikai aktivitás (pl. részvétel, szervezeti tagság, távolmaradás) megnyilvánulásai, az egyén olyan kognitív és affektív tulajdonságai is, mint a politikai ismeretek és politikai tudat, a politikai érdeklődés vagy a politikai érzelmek (*Szabó, 2000*). A tanulók állampolgári aktivitását leginkább a szavazási szándék monitorozásával és az aktuális eseményekben való tájékozottság középpontba állításával vizsgálják, de a diákok iskolán kívüli állampolgári tapasztalatait ritkán vonják be az empirikus vizsgálatokba (*Rubin, 2008*). A nemzetközi felmérések eredményeiből ismert, hogy a fiatalok általános érdektelenséget mutatnak a hagyományos politikai aktivitásformákkal szemben, hiszen ezt a típusú aktivitást az egyik legkevésbé fontos célnak tartják (*Flanagan és Tucker, 1999; Papanastasiou, Koutselini és Papanastasiou, 2003*). Az 1999-es IEA vizsgálat rávilágított arra, hogy – leszámítva a szavazáson való tervezett részvételt (a magyar diákok esetében 91%), – a diákok szkeptikusak a hagyományos politikai aktivitásformákkal szemben (párttagság, olvasói levél írása napilapban társadalmi és politikai kérdésekről; *Torney-Purta, Lehman, Oswald és Schultz, 2001*).

Az intézményes oktatás politikai műveltségre gyakorolt hatását jelentősnek ítéli a szakirodalom. Minél hosszabb ideig vesznek részt a tanulók intézményes oktatásban, annál valószínűbb, hogy széleskörű politikai tájékozottságra tesznek szert (*Delli Carpini és Keeter, 1996; Nie, Junn és Stehlik-Barry, 1996; Niemi és Junn, 1998*). Az elmúlt 40 év nemzetközi kutatásai következetesen rámutattak a formális oktatás felnőttkori szavazási részvételre gyakorolt pozitív hatásaira (*Dee, 2004; Milligan, Moretti és Oreopoulos, 2004; Campbell, 2006; Richardson és Torney-Purta, 2008*). A társadalmismeret-oktatás és a későbbi, felnőttkori politikai részvétel közötti összefüggések feltárása során *Torney-Purta* és munkatársai (2001) felismerték, hogy az összefüggés egyetemes jellegű és erőssége az oktatás természetével, a pedagógiai kultúrával áll kapcsolatban: a demokratikus tanórai tevékenységek korrelálnak a diákok demokráciáról való tudásával, az elsajátított ismeretek mélysége pedig a tanulók szavazási hajlandóságával áll összefüggésben.

Richardson és Torney-Purta (2008) a többször említett IEA-vizsgálat adatbázisából kimutatta, hogy hat országban (Chile, Észtország, Finnország, Görögország, Svájc, Egyesült Államok) a demokráciafogalmaknak, a jó állampolgárság változóinak, az aktuális állampolgári tevékenységeknek, az iskolai tanulásnak és egyéb személyes tényezőknek milyen hatása mutatható ki a civil aktivitás alábbi három területén: informált szavazói szándék, politikai pártba történő belépés szándéka, önkéntesség. Eredményeik szerint

azok a diákok, akik az iskolában tanulnak a szavazás jelentőségéről és a közösségi problémák megoldásáról, valószínűbbnek tartják, hogy felnőttként is részt fognak venni ilyen jellegű tevékenységekben.

A politikai szocializáció szakirodalmi viszonylag csekély figyelmet fordított az életkori tényezőkre, s különösen a politikai aktivitáshoz szükséges kognitív és affektív előfeltételek feltárása területén végeztek kevés feltáró vizsgálatot. Leginkább az erkölcsi és kognitív fejlődés kapcsolatának tanulmányozása nyúlik vissza hosszabb távra (lásd pl. *Colby, Kohlberg, Gibbs és Lieberman, 1983*). Az újabb kutatások közül *Verbogt* (1996) idézi *Sherrod és Lauckhardt, 2009*) mutatott rá arra, hogy az erkölcsi gondolkodás fejlettsége összefügg a nyitott gondolkodással (*open-mindedness*) vagy szociokulturális liberalizmussal, valamint az életstílusok és kulturális különbségek iránti toleranciával. A mindennapi élet tapasztalatai összefüggést sejtetnek a proszociális viselkedés és a politikai gondolkodás között, de a tudományos igényű kutatások csak az utóbbi évtizedben ismerték fel e téma relevanciáját. A rendelkezésre álló eredmények szerint azok a fiatalok, akik közösségi szolgálatot (*community service*) végeznek, inkább hajlamosak olyan politikai nézetek képviselőire, amelyekben hangsúlyos elemként jelennek meg a mások iránti vonatkozások. A személyes és közügyek iránti érdeklődés egyéni értékhierarchiában elfoglalt helye is összefüggést mutat a serdülők szubjektív egyenlőtlenségelméletével. Azok a serdülők, akik leginkább csak saját magukkal foglalkoznak, kedvezőtlen életemények esetén (pl. szegénység, munkanélküliség, hajléktalanság) hajlamosak az egyén felelősségével magyarázni az eseményeket, míg azok, akik intenzíven érdeklődnek a közügyek iránt, hajlamosak a problémák rendszerszintű vagy strukturális bázisait is figyelembe venni (*Flanagan és Tucker, 1999*).

Aktív állampolgári viselkedés: közösségi szolgálat, civil tevékenység és önkéntesség

Az állampolgári tudás és készségek iskolai elsajátításának valódi eredményei leginkább felnőttkorban, különböző tevékenység- és viselkedésformákban mutatkozhatnak meg. Napjainkban általános elvárásként fogalmazódik meg, hogy az oktatási intézményekből olyan demokratikus polgárok kerüljenek ki, akik aktívan vesznek részt a közösségi tevékenységekben (pl. összejövetelek, politikai gyűlések; *Dudley és Gitelson, 2002; Lerner, Alberts és Bobek, 2007*). A tanulók állampolgári aktivitásának jellemzőit az ún. közösségi programok (közösségi szolgálat és közösségi tevékenységből való tanulás) kutatásából származó eredményekkel demonstráljuk.

A közösségi szolgálat (*community service, youth service, service activity*) egy közösség tagjai által kezdeményezett tevékenységekben való önkéntes részvételt jelent. Gyakran iskolákkal történő együttműködés keretében valósul meg, s főként társadalmi és szociális kérdéseket céloz meg (pl. újrarahasznosítás, hajléktalanság, környezetvédelem). A szolgálati tevékenységek sokszor iskola utáni, délutáni foglalkozások formájában valósulnak meg (*Lerner, Alberts és Bobek, 2007*). A tevékenységek során a közösség érdekei

és értékei a mérvadóak, a segíteni és tenni akarás, a problémamegoldás az elsődleges, s kevésbé hangsúlyos elem, hogy az önkéntes mit profitál, mit tanul a részvétel ideje alatt (Berencz és Lehotzky, 2005). A programokból tehát elsődlegesen a fogadó félnek származik előnye (Furco, 1996). Kevés adat áll rendelkezésre arról, hogy az egyes országokban milyen típusú kezdeményezésekben vesznek részt a fiatalok. A közösségi szolgálat kevésbé elterjedt Európában és azokban az országokban, amelyekben a népjóléti intézkedések hatására kiterjedt ellátórendszer jött létre (Sherrod, Flanagan és Youniss, 2002). Az önkéntesség hagyományaival nem rendelkező országokban (pl. Japán) szintén kevésbé gyakori a közösségi szolgálat: a japán fiatalok mindössze 3%-a állította azt, hogy részt vesz ilyen jellegű tevékenység(ek)ben (Stevenson és Zusho, 2002). Mindezek mellett ellenpéldák is fellelhetők: Olaszországban a fiatalok nagy része egyházi szervezetekben teljesít önkéntes szolgálatot (Marta, Rossi és Boccacin, 1999).

Az állampolgárikompetencia-fejlesztés szakirodalma a közösségi szolgálat mellett a közösségi tevékenységből való tanulást (*service learning*) említi a szemléletformálás eredményes eszközeként. Olyan tanítási-tanulási programok gyűjtőfogalma, amelyek (1) illeszkednek az iskolai tantervhez és tananyaghoz, (2) a diákok munkát végeznek a közösségben, s (3) az ott szerzett tapasztalatok feldolgozásával új ismeretekre és készségekre tesznek szert (Berencz és Lehotzky, 2005). A módszer – melyet az egész világon széles körben alkalmaznak – az Egyesült Államokból származik. Mivel a demokratikus nevelésnek és az állampolgári aktivitás ösztönzésének az Egyesült Államokban vannak a legrégebbi hagyományai, napjainkban is ott működik a legtöbb ilyen jellegű kezdeményezés. A módszer valójában azzal lép túl a közösségi szolgálat lehetőségein, hogy a civil életben megszerzett tanulói tapasztalatokat a reflexió céljával visszahelyezi a tanterembe. Legtöbbször tantervi követelmények formájában írják elő, hogy a tanulók bizonyos óraszámban végezzenek önkéntes munkát valamilyen szervezetben vagy csoportban. Számos program diszciplináris, akadémiai jellegű tudásgyarapodást is lehetővé tesz a tanulók számára, miközben a helyi közösség igényeinek és a tantervi elvárásoknak is meg kívánják felelni [pl.: a tanulók a geometriában tanult összefüggéseket használják fel a kerekesszékes személyek rámpájának megtervezésében és megépítésében (Hibbing és Rosenthal, 2008)].

A programok eredményességéről és hatásáról megoszlanak a kutatói vélemények. Hunter és Brisbin (2000) szerint azok a fiatalok, akik önkéntesség vagy közösségi tevékenységből való tanulás során vesznek részt kollektív tevékenységekben, pozitívabban viszonyulnak a jövőbeli részvételi lehetőségek iránt; hajlamosabbak figyelembe venni mások véleményét, fontosabbnak ítélik a kooperatív munkavégzést. Több tanulmány említést tesz a fiatalok szervezett, csoportos részvétele és a felnőttkori állampolgári részvétel kapcsolatáról (pl.: Verba, Schlozman és Brady, 1995). A felnőttek nagyobb valószínűséggel vesznek részt a szavazásokon és elkötelezettebbek a civil ügyek iránt, ha fiatalokkorukban közösségi alapú szervezetekben vagy tanórán kívüli iskolai tevékenységekben vettek részt (Verba, Schlozman és Brady, 1995; Youniss, McLellan és Yates, 1997). Az IEA állampolgári tudás és részvétel vizsgálatban is azok a tanulók értek el magasabb pontszámokat az állampolgári tudás résztesztjén, akik részt vettek tanórán kívüli iskolai tevékenységekben is (Baldi és mtsai, 2001).

A közösségi programok hatékonyságát vitató kutatók szerint (lásd *Hibbing és Rosenthal*, 2008) a tanulók nemes célok elérésére irányuló programokban való irányított részvétele nem jelenti azt, hogy mindez együtt fog járni a közügyekben való részvétel szabályainak elsajátításával is. *Richardson és Torney-Purta* (2008) is arra a következtetésre jutott, hogy a fiatalok szervezeti részvétele nem mindig tesz eleget a jövőbeli aktivitására való felkészülés kívánalmának. Hat országra kiterjedő adatelemzésük alapján az aktuális állampolgári tevékenységek jövőbeli aktivitásra gyakorolt hatása országonként eltérő volt, de nem bizonyult meghatározó tényezőnek egyik országban sem. Az eredmények azt sugallják, hogy az iskolában szerzett demokratikus tapasztalatok (pl. diákönkormányzatban való részvétel) nem segítik elő a felnőttkori szavazásra való felkészülést, mert az iskolai kontextusban elsajátított demokratikus részvétel tudás- és készségelei élesen különböznek a mindennapi élethelyzetektől.

Egy újszerű kutatási irány, a szociokulturális megközelítés hozzájárulhat a tanulók aktuális állampolgári viselkedérepertoárának megismeréséhez, s újszerű eredményekkel gazdagíthatja az állampolgáriműveltség-kutatásokat. Abból a felismerésből indul ki, hogy valamilyen szinten és formában minden fiatal aktív szerepet vállal saját mikroközösségében, s a tanulók folyamatos interakcióban vannak a társadalom különféle intézményeivel. Eszerint, a kutatásoknak – a felnőttek által elvárt, kívánatos viselkedés- és tevékenységformák vizsgálata helyett – annak megismerésére kellene nagyobb hangsúlyt fordítaniuk, hogy a diákok milyen saját közösségi tapasztalatokkal rendelkeznek (*Rubin*, 2008).

A politikai és állampolgári identitás nemi különbségei

A demokratikus társadalmak eredményes működésének nélkülözhetetlen eleme az intézményes politikai és állampolgári identitásformálás (*Flanagan és Sherrod*, 1998). A kutatók korán felismerték, hogy a fiúk és lányok eltérő módon élhetik meg az iskola fejlesztő törekvéseit, így a politikai szocializációval és állampolgári identitással foglalkozó empirikus kutatások is már évtizedek óta beszámolnak az állampolgári műveltség nemek szerinti kognitív, affektív és viselkedésbeli különbségeiről (*Kuhn*, 2006; *Hahn*, 2008).

A kutatási eredmények figyelemreméltó hányada a politikai orientáció nemi különbségeihez kapcsolódik. *Schneider* (1995) eredményei szerint a fiúk hajlamosak intenzívebben közreműködni a hagyományos politikai aktivitásformákban (pl. politikai pártban, politikai összejöveteleken). A szociális aktivitásformák viszont a lányok körében bizonyulnak intenzívebbnek (lásd pl. *Flanagan, Bowes, Jonsson, Csapó és Sheblanova*, 1998; *Hofer*, 1999). A lányok szívesebben vállalnak szerepet az egészségvédelem, ápolás és gondozás, környezet- és állatvédelem, szociális munka, valamint az adminisztratív jellegű munkákban (*Gaskin és Smith*, 1995; *Corneließen, Gille, Knothe, Meier, Queisser és Stürzer*, 2002), készségesebben vesznek részt erőszakmentes politikai tiltakozásokban (*Kuhn*, 2006), valamint serdülőkorban (*Hooghe és Stolle*, 2004) és felnőttkorban (*Johnson*, 2005) is nagyobb bizalmat tanúsítanak a kormányzathoz kötődő intézmények iránt.

Az egyén civil és politikai attitűdjeinek, nézeteinek és viselkedésének alapját képező értékek kutatásának eredményei szerint pedig a serdülőkorú lányok nagyobb mértékben preferálják az altruista, proszociális és egalitárius értékeket² (Flanagan, 2004; Jennings, 1991; Flanagan és mtsai, 1998; Gille, 2000), jobban támogatják a nők jogait és toleránsabbak a bevándorlók szociális és politikai jogaival kapcsolatban (Hahn, 2008; Sotelo, 1999).

Az értékpreferenciák és viselkedésbeli különbségek okaira pszichológiai elméletek és empirikus kutatások is választ kívánnak adni. Marcia (1980) identitáselmélete szerint a lányok mérsékeltebb explorációval rendelkeznek, mint a fiúk, ezért a politikai és állampolgári identitás magasabb szintjeit is kisebb gyakorisággal érik el. A „női deficit perspektívát” (*female deficit perspective*) képviselő Marcia-féle álláspont hamar a támadások és kritikák kereszttüzébe került. Az elmélet bírálói arra mutattak rá, hogy a lányok minőségileg rendelkeznek más típusú megértéssel, melynek hátterében leginkább a politikához és az állampolgári tevékenységformákhoz való eltérő hozzáférési lehetőségek és a nemi szerepek szocializációs különbségei állnak. Az újabb kutatások a kognitív politikai mobilizáció (*cognitive political mobilization*, CPM) vizsgálatával kívánják elmélyíteni a nemi különbségekkel kapcsolatos korábbi megállapításokat. A fogalmat Ronald Inglehart (1977) vezette be, de a későbbiekben számos értelmezés, interpretáció kapcsolódott hozzá. A konszenzusos fogalomértelmezés szerint a CPM a politikaterületekkel kapcsolatos egyéni beállítottságokat és orientációkat foglalja magában (Hoffman-Lange, 1995), melynek indikátorai a következők:

- általános politikai érdeklődés: a hagyományos politikai területek iránti érdeklődést jelenti, mint kormányzat, pártok, közgazdaságtan, honvédelem, külügy stb. (lásd pl. Kuhn, 2004),
- a politika szubjektív jelentése az egyén számára,
- politikai hatékonyság: annak érzete, hogy az egyén milyen mértékben tud hatást gyakorolni a hivatalos politikára,
- politikai kompetencia szubjektív érzete,
- barátokkal történő politikai témájú beszélgetések,
- politikai információk keresése a tömegmédiában.

Az eredmények szerint a fiúk leggyakrabban a CPM két dimenziójában, a politikai érdeklődés és a politikai kompetencia szubjektív érzete területein érnek el magasabb eredményeket (Hoffmann-Lange, 1995; Owen és Dennis, 1988; Torney-Purta és mtsai, 2001). Kuhn (2006) 18–20 éves fiatalok vizsgálatán alapuló kutatási eredményei megerősítették a korábbi eredményeket, mely szerint a fiúk kompetensebbnek érzik magukat a tradicionális politika területein, míg a lányok inkább a proszociális és egalitárius értékek felé orientálódnak.

Hahn (2008) megállapítása szerint viszont tetten érhetők bizonyos változások, amelyek azt jelzik, hogy a korábbi kutatások által kimutatott nemi különbségek mérséklődnek. Az IEA 1999-es állampolgári tudás és részvétel vizsgálatban a kutatók különbséget

² Az egalitárius értékek támogatói egyrészt az egyének közötti szociális különbségek csökkentéséért lépnek fel, másrészt azt vallják, hogy a házimunkát, a szakmákat és a politikaterületeket arányosabban kellene elosztani a nők és férfiak között (Kuhn, 2006).

tettek az állampolgárság hagyományos (*conventional citizenship*) és a társadalmi szerveződéssel kapcsolatos (*social-movement related citizenship*) típusa között, s a hagyományos állampolgárságnál 28 ország közül 25-ben, a másik állampolgárság-típus esetében pedig 19 országban nem voltak szignifikáns különbségek a nemek között.

A napjainkig lezajlott kutatások eredményei összességében némi bizonyítékként szolgálnak arra, hogy a serdülők politikai és állampolgári identitásváltozása nemspecifikus pszichológiai fejlődés eredménye, s erőteljesen érvényesül a nemi szerepek sztereotípiája (*Kuhn*, 2006), a lányokat feltehetően szándékosan vagy indirekten arra szocializálják, hogy társadalmilag elfogadott módon gondolkodjanak (*Hahn*, 2008). A neveléstudomány számára a továbbiakban az jelenti a releváns kérdést, hogy vajon hogyan kompenzálhatók az azonosított nemi különbségek. A felvetett problémákra *Kuhn* (2006) két megoldási lehetőséget javasol. Az egyik lehetséges irány a politikai kompetencia szubjektív komponenseinek erősítése a lányok körében. A szülőknek, pedagógusoknak és az iskoláknak autonóm politikai véleményformálásra kellene ösztönözni a lányokat, és pozitív visszajelzésben kellene részesíteni az efféle törekvéseiket. A másik lehetőség a proszociális és egalitárius értékek erősítése a fiúk körében. *Flanagan* (2004) szerint az utóbbi célkitűzés a közösségi tevékenységből való tanulás (*service learning*) programjai segítségével valósíthatók meg.

Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban elsősorban az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi állampolgáriműveltség-kutatások eredményeinek, megállapításainak szintézisjellegű összefoglalására törekedtünk. Ismertettük a neveléstudományi kutatások számára alkalmasnak vélt állampolgáriműveltség-koncepció magyarországi meghonosítása melletti érveinket, majd azokat a különböző tudományterületekből származó elméleti és empirikus eredményeket tekintettük át, amelyek kapcsolatban állnak az oktatás-nevelés elméletével és gyakorlatával, ezáltal támpontokat kínálhatnak a tanulók állampolgári léttel kapcsolatos pszichikus struktúráinak és viselkedésbeli megnyilvánulásainak jellemzéséhez és fejlesztéséhez.

Áttekintetésünket a gyermekeket körülvevő tágabb szocializációs színterek hatótényezőitől kiindulva az individuumban végbemenő pszichikus változások és a viselkedésben bekövetkező változások lehetőségei felé szűkítettük. A szakirodalmi megállapítások alapján rámutattunk arra, hogy elsősorban (1) a hatékonyságérzet, (2) a formatív civil tapasztalatok megtapasztalása, (3) a közös értékekhez tartozás érzete és (4) sajátos történelmi szituációk gyakorolhatnak motiváló hatást a fiatalok aktív állampolgári részvételére.

A vizsgálatunk tárgyát képező elméleti konstruktum inter- és multidiszciplináris jellegéből adódóan áttekintésünkhöz gyakran több, a neveléstudományhoz csupán kevés szálon kapcsolódó diszciplína eredményére támaszkodtunk (pl. politikaelmélet, ifjúságszociológia, narratológia, történettudomány). A diszciplináris források sokféleségéből következik, hogy tanulmányunkban nem köteleződhettünk el egyetlen tudományos paradigma vagy megközelítés mellett sem. A terület kutatásában azonban erőteljesen érvé-

nyesül és egyértelműen kimutatható a szociokulturális forradalom hatása. A szakirodalom jelentősnek ítéli a családi háttértényezőket, a szociális kommunikációt, a szociális környezet szerepét az állampolgári tudás elsajátításának folyamatában, a tanulók állampolgári fogalmainak fejlődésében és az állampolgári aktivitás, viselkedés területein. Az intézményes nevelés és oktatás elvitathatatlan szerepet tölt be a gyermekek demokrácia iránti elkötelezettségének kialakításában és fejlesztésében, a demokratikus társadalmi berendezkedés hosszú távú fennmaradásának biztosításában. A lebonyolított vizsgálatok eredményei azonban azt a jelzik számunkra, hogy az állampolgári műveltség empirikus kutatásában kitüntetett figyelemben kell részesítenünk a tanulót körülvevő társadalmi környezet hatását, valamint a kognitív dimenziók és a szociális kompetencia egyes alkotóelemeinek összefüggés-vizsgálatát is.

Szakirodalmi szintézisünk rávilágított arra is, hogy a területhez kapcsolódó kutatási eredmények gyakran ellentmondanak egymásnak, s emiatt nem alakulhatott ki tudományos konszenzus az állampolgár-konceptiókról, az iskolai oktatás vagy a közösségi programok hatásairól. Bemutattuk az iskolai nevelés-oktatás és az állampolgári tudás között felismert összefüggéseket, ugyanakkor rámutattunk arra is, hogy nincs egyetértés abban, hogy az intézményes oktatás mekkora hatást gyakorol az állampolgári tudásszint-méréseken vizsgált tanulói teljesítményekre, s hogyan lehet az iskolázás hatását empirikus módszerekkel kimutatni.

Összességében azonban úgy véljük, hogy az állampolgári műveltség pszichikus komponenseinek feltárását és a terület iskolai és iskolán kívüli befolyásoló tényezőinek számbavételét követően – a nemzetközi vizsgálatokkal és fejlesztő programokkal párhuzamosan – hazánkban is kezdetét veheti a konstruktum vizsgálatára alkalmas életkorspecifikus mérőeszközök és a fejlettségét jellemző mutatók kidolgozása.

Irodalom

- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S. és Sullivan, J. L. (1997): Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, **34**, 2. sz. 333–364.
- Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E. és Hahn, C. (2001): *What democracy means to ninth graders: U.S. results from the international IEA Civic Education Study*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington.
- Berencz Mercedes és Lehotzky Zsuzsanna (2005, szerk.): *Demokrácia és állampolgárság. A közösségi tevékenységből való tanulás*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
- Berti, A. E. és Andriolo, A. (2001): Third graders' understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, **127**, 4. sz. 346–377.
- Campbell, D. (2006): What is education's impact on civic and social engagement? In: Desjardins, R. és Schuller, T. (szerk.): *Measuring the effects of education on health and civic engagement proceedings of the Copenhagen symposium*, OECD CERI, Párizs. 25–126.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. és Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **48**, 1–2. sz. 1–124.

- Connell, R. W. (1971): *The child's construction of politics*. Melbourne University Press, Melbourne.
- Conover, P. J. és Searing, D. D. (2000): A political socialization perspective. In: McDonnell, L. M., Timpane, P. M. és Benjamin, R. (szerk.): *Rediscovering the democratic purposes of education*. University Press of Kansas, Lawrence. 91–124.
- Corbett, M. (1991): *American public opinion: Trends, processes, and patterns*. Longman, White Plains.
- Corneließen, W., Gille, M., Knothe, H., Meier, P., Queisser, H. és Stürzer, M. (2002): *Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit. Eine sekundäranalytische Auswertung*. Leske & Budrich, Opladen.
- Csákó Mihály, Berényi Eszter, Bognár Éva és Tomay Kyra (2000): Politikai szocializáció Magyarországon a kilencvenes években. *Szociológiai Szemle*, **10**. 1. sz. 50–68.
- Csapó Benő (2008): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, **17**. 2. sz. 207–217.
- Davies, I., Gregory, I. és Riley, S. (1999): *Good citizenship and educational provision*. Falmer, London.
- Dee, T. S. (2004): Are There Civic Returns to Education? *Journal of Public Economics*, **88**. 9–10. sz. 1697–1720.
- Delli Carpini, M. és Keeter, S. (1996): *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press, New Haven.
- Dudley, R. és Gitelson, A. R. (2002): Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization? *Applied Developmental Science*, **6**. 4. sz. 175–182.
- Eccles, J. és Gootman, J. (2002, szerk.): *Community programs to promote youth development*. Committee on Community-Level Programs for Youth. National Research Council and Institute of Medicine. National Academy of Sciences, Washington.
- Eperjessy Géza és Szebenyi Péter (1976): *A tanulók történelmi fogalmainak fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erikson, R. S. és Tedin, K. L. (1995): *American public opinion: Its origins, content, and impact*. Allyn & Bacon, Needham Heights.
- Flanagan, C. A. (2004): Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In: Lerner, R. M. és Steinberg, L. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology*. Wiley, New York. 421–446.
- Flanagan, C. A., Bowes, J. M., Jonsson, B., Csapó, B. és Sheblanova, E. (1998): Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, **54**. 3. sz. 457–475.
- Flanagan, C. A., Campbell, B., Botcheva, L., Bowes, J., Csapó, B., Macek, P. és Sheblanova, E. (2003): Social class and adolescents' beliefs about justice in different social orders. *Journal of Social Issues*, **59**. 4. sz. 711–732.
- Flanagan, C. A. és Faison, N. (2001): Youth civic development: Implications for research for social policy and programs. Social Policy Report, XV (1). Society for Research on Child Development, Ann Arbor. <http://www.srcd.org/documents/publications/SPR/spr15-1.pdf>. Letöltés ideje: 2009. február 8.
- Flanagan, C. A. és Sherrod, L. R. (1998): Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, **54**. 3. sz. 447–456.
- Flanagan, C. és Tucker, C. (1999): Adolescents' explanations for political issues: Concordance with their views of self and society. *Developmental Psychology*, **35**. 5. sz. 1198–1209.
- Furco, A. (1996): Service-learning: A balanced approach to experiential education. In: Taylor, B. (szerk.): *Expanding boundaries: Service and learning 2-7*. Corporation for National Service, Washington DC. 2–6.
- Fusaro, M. (é. n.): Homepage of Harvard Graduate School of Education: Closing the civic achievement gap - HGSE Assistant Professor Meira Levinson. <http://www.uknow.gse.harvard.edu/community/CF319.html>. Letöltés ideje: 2009. március 5.
- Gábor Kálmán (2006): Alapfogalmak és megközelítések. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged. 427–495.

- Gaskin, K. és Smith, J. D. (1995, szerk.): *A new civic Europe? A study of the extent and role of volunteering*. Volunteer Centre UK., London.
- Gille, M. (2000): Werte, Rollenbilder und soziale Orientierung. In: Gille, M. és Krüger, W. (szerk.): *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland*. Leske, Opladen. 143–203.
- Goodman, J. (1992): *Elementary schooling for democracy*. State University of New York Press, Albany.
- Inglehart, R. (1977): *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton University Press, Princeton.
- Isaac, K. (1992): *Civics for democracy: The journey for teachers and students*. (A project of the Center for Study of Responsive and Essential Information). Essential Books, Washington D. C.
- Jennings, M. és Niemi, R. (1974): *The political character of adolescence*. Princeton University Press, Princeton.
- Hahn, C. I. (2001): Student views of democracy: The good and bad news. *Social Education*, **65**. 7. sz. 456–460.
- Hahn, C. I. (2008): Gender and civic education. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 45–75.
- Halldén, O. (1997): Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, **27**. 3. sz. 201–210.
- Helwig, C. (1998): Children's conceptions of fair government and freedom of speech. *Child Development*, **69**. 2. sz. 518–531.
- Hibbing, J. R. és Rosenthal, A. (2008): Teaching democracy appreciation. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 155–175.
- Hofer, M. (1999): Community service and social cognitive development in German adolescents. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, Cambridge. 114–134.
- Hoffman-Lange, U. (1995, szerk.): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugend-survey 1*. Leske, Opladen.
- Hooghe, M. és Stolle, D. (2004): Good girls go to the polling booth, bad boys go everywhere: Gender differences in anticipated political participation among American fourteen-year olds. *Women & Politics*, **26**. 3–4. sz. 1–23.
- Hooghe, M. és Wilkenfeld, B. (2008): The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth Adolescence*, **37**. 2. sz. 155–167.
- Hoskins, B. (2006): *Draft framework for indicators on active citizenship*. European Commission Directorate-General Joint Research Centre, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. és Barber, C. (2008): *Measuring civic competence in Europe. A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in school*. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen, Ispra.
- Howard, S. és Gill, J. (2000): The pebble in the pond: Children's constructions of power, politics, and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, **30**. 3. sz. 357–378.
- Hunter, S. és Brisbin, R. A. (2000): The impact of service learning on democratic and civic values. *Political Science and Politics*, **33**. 3. sz. 623–626.
- Hunyady György (1968): *Tanulók történelmi alafogalmainak vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- IEA (2007): *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework*. IEA, Amsterdam.

- Jennings, M. K. (1991): Thinking about social injustice. *Political Psychology*, **12**. 2. sz. 187–204.
- Jennings, K. M. és Percheron, A. (1981): *Political continuities in French families: A new perspective on an old controversy*. The City University of New York, New York.
- Johnson, I. (2005): Political trust in societies under transformation. *International Journal of Sociology*, **35**. 2. sz. 63–84.
- Kaestle, C. F. (2000): Toward a political economy of citizenship: Historical perspectives on the purposes of common schools. In: McDonnell, L., Timpane, P. M. és Benjamin, R. (szerk.): *Rediscovering the democratic purposes of education*. University Press of Kansas, Kansas. 47–72.
- Keeter, S., Zukin, C., Andolina, M. és Jenkins, K. (2002): *The civic and political health of the nation: A generational portrait*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, New Brunswick.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. és Schagen, I. (2002): *England's results from the IEA International Citizenship Education Study: What citizenship and education mean to 14 year olds*. National Foundation for Educational Research, Norwich.
- Kinyó László (2005a): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 109–127.
- Kinyó László (2005b): A magyar történelmi események, korszakok megítélése 7. és 11. évfolyamos tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. *Magyar Pedagógia*, **105**. 4. sz. 409–432.
- Kinyó László és Baraszevich Tamás (közlésre benyújtva): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*.
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás. *Iskolakultúra*, **19**. 7–8. sz. 71–84.
- Kuhn, H. P. (2004): Gender differences in political interest among adolescents from Brandenburg. In: Rebenstorf, H. (szerk.): *Democratic development? East German, Israeli and Palestinian adolescents*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 94–103.
- Kuhn, H. P. (2006): Explaining gender differences in adolescent political and civic identity. The impact of the self-concept of political competence and value orientations. In: Sliwka, A., Diedrich, M. és Hofer, M. (szerk.): *Citizenship education. Theory – Research – Practice*. Waxmann, Münster. 59–72.
- Lerner, R. M., Alberts, A. E. és Bobek, D. L. (2007): Thriving youth, flourishing civil society – How positive youth development strengthens democracy and social justice. In: Bertelsmann Stiftung (szerk.): *Civic engagement as an educational goal*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. 21–35.
- Lutkus, A., Weiss, A. R., Campbell, J. R., Mazzeo, J. és Lazer, S. (1999): *The NAEP 1998 civics report card for the nation*. National Center for Education Statistics, Washington.
- Malak-Minkiewicz, B. (2007): Civic education in times of change: The post-communist countries. *Citizenship Teaching and Learning*, **3**. 2. sz. 58–70.
- Marcia, J. E. (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, J. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology*. Wiley, New York. 159–187.
- Marta, E., Rossi, G. és Boccacin, L. (1999): Youth, solidarity, and social commitment in Italy. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity: International perspectives on community service and youth activism*. Cambridge University Press, New York. 73–96.
- Mátrai, Zs. (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. és Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam. 341–371.
- Menezes, I. és Campos, B. (1997): The process of value-meaning construction: A cross section study. *European Journal of Social Psychology*, **27**. 1. sz. 55–73.
- Miller, D. (1995): Citizenship and pluralism. *Political Studies*, **43**. 3. sz. 432–450.

- Milligan, K., Moretti, E. és Oreopoulos, P. (2004): Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, **88**. 9–10. sz. 1667–1695.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nie, N., Junn, S. és Stehlik-Barry, K. (1996): *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press, Chicago.
- Niemi, R. és Junn, J. (1998): *Civic education: What makes students learn?* Yale University Press, New Haven.
- OFI (2009a): Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához. In: Farkas Olga (szerk.): *Aktív és felelős állampolgárság – demokrácia – szabadság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 7–11.
- OFI (2009b): *Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Owen, D. és Dennis, J. (1988): Gender differences in the politicization of American children. *Women & Politics*, **8**. 2. sz. 23–43.
- Papanastasiou, C., Koutselini, M. és Papanastasiou, E. (2003): Editorial Introduction: The relationship between social context, social attitudes, democratic values and social actions. *International Journal of Educational Journal*, **39**. 6. sz. 519–524.
- Parker, W. (1996): ‘Advanced’ ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education. *Teachers College Record*, **98**. 1. sz. 104–125.
- Prior, W. (1999): What it means to be a „good citizen” in Australia: Perceptions of teachers, students, and parents. *Theory and Research in Social Education*, **27**. 2. sz. 215–248.
- Richardson, W. K. és Torney-Purta, J. (2008): Connections between concepts of democracy, citizen engagement, and schooling for 14-year-olds across six countries. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 79–104.
- Rubin, B. C. (2008): Civics and citizenship in students’ daily lives: Towards a sociocultural understanding of civic knowledge and engagement. In: Rubin, B. C. és Giarelli, J. M. (szerk.): *Civic education for diverse citizens in global times. Rethinking theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, New York. 201–218.
- Rossi, A. S. (2001): Developmental roots of adult social responsibility. In: Rossi, A. S. (szerk.): *Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of family, work and community*. University of Chicago Press, Chicago. 227–321.
- Sáska Géza (2008): Veszélyes iskola. *Educatio*, **17**. 3. sz. 331–345.
- Schneider, H. (1995): Politische Partizipation – zwischen Krise und Wandel. In: Hoffmann-Lange, U. (szerk.): *Jugend und Demokratie in Deutschland. DJI-Jugend-survey 1*. Leske, Opladen. 275–335.
- Setényi János (1996, szerk.): *A Civitas Egyesület „Polgári ismeretek és készségek” tanárképzési programjának követelményrendszere*. Civitas Egyesület, Budapest.
- Sherrod, L. R., Flanagan, C. és Youniss, J. (2002): Dimension of citizenship and opportunities for youth development: The what, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, **6**. 4. sz. 264–272.
- Sherrod, L. R. és Lauckhardt, J. (2009): The development of citizenship. In: Lerner, R. M. és Steinberg, L. (szerk.): *Handbook of adolescent psychology* (Third edition). Wiley & Sons, Hoboken. 372–409.
- Sherrod, L. R. és Quinones, O. (2002): The impact of September 11 on youth’s political views. Presented at Fordham University colloquium, New York. March 6, 2002.
- Sherrod, L. R., Quinones, O. és Davila, C. (2004): Youth’s political views and their experience of September 11, 2001. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **25**. 2. sz. 149–170.
- Sinatra, G., Beck, I. és McKeown, M. (1992): A longitudinal characterization of young students’ knowledge of their country’s government. *American Educational Research Journal*, **29**. 3. sz. 633–661.

- Sotelo, M. J. (1999): Gender differences in political tolerance among adolescents. *Journal of Gender Studies*, **8**. 2. sz. 211–217.
- Stevenson, H. és Zusho, A. (2002): Adolescence in China and Japan: Adapting to a changing environment. In: Brown, B., Larson, R. és Saraswathi, T. S. (szerk.): *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe*. Cambridge University Press, New York. 141–171.
- Szabó Ildikó (2000): A politika leképezése. In: Szabó Ildikó (szerk.): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 90–136.
- Szabó Ildikó és Falus Katalin (2000): Politikai szocializáció közép-európai módra – a magyar sajátosságok. *Magyar Pedagógia*, **100**. 4. sz. 383–400.
- Takahashi, K. és Takeuchi, K. (1993): Japan. In: Hurrelmann, K. (szerk.): *International handbook of adolescence*. Greenwood Press, Westport. 234–245.
- Theokas, C. és Bloch, M. (2006): *Teens as volunteers*. Research-to-results fact sheet. Child trends, Washington.
- Touya, D. (2006): *Can we teach civic attitudes?* Universidade de Vigo, Vigo.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983810>. Letöltés ideje: 2009. április 12.
- Torney-Purta, J. (1991): Schema theory and cognitive psychology: Implications for social studies. *Theory and Research in Social Education*, **19**. 2. sz. 189–210.
- Torney-Purta, J., Hahn, C. és Amadeo, J. (2001): Principles of subject-specific instruction in education for citizenship. In: Brophy, J. (szerk.): *Subject-specific instructional methods and activities*. JAI Press, Greenwich. 371–408.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. és Schulz, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta, J. és Richardson, W. K. (2002): An assessment of what 14-year-olds know and believe about democracy in 28 countries. In: Parker, W. (szerk.): *Education for democracy: Contexts, curricula, assessments*. Information Age Publishing, Greenwich. 185–209.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., és Amadeo, J. (1999): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
<http://www.wam.umd.edu/~jtpurta/interreport.htm>. Letöltés ideje: 2009. március 20.
- Van Hoorn, J. L., Komlósi, Á., Suchar, E. és Samelson, D. A. (2000): *Adolescent development and rapid social change: Perspectives from Eastern Europe*. State University of New York Press, Albany.
- Verba, S., Schlozman, K. L. és Brady, H. (1995): *Voice and equality: Civic volunteerism in American politics*. Harvard University Press, Cambridge.
- Verbogt, T. (1996): Moral reasoning and political beliefs in adolescents. Paper presented at meeting of International Society for the Study of Behavior Development. Quebec, Canada. August 12–16, 1996.
- Whyte, J. (1999): Political socialization in a divided society: The case of Northern Ireland. In: Yates, M. és Youniss, J. (szerk.): *Roots of civic identity: International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge University Press, New York. 156–177.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M. és Silbereisen, R. (2002): Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, **12**. 1. sz. 121–148.
- Youniss, J., McLellan, J. A. és Yates, M. (1997): What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, **40**. 5. sz. 620–631.
- Youniss, J. és Yates, M. (1997): *Community service and social responsibility in youth*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Vajda Zsuzsanna (1999): Mi van a gyerekek és fiatalok agresszivitásának hátterében? *Educatio*, **8**. 4. sz. 694–705.
- Westheimer, J. és Kahne, J. (2003): What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Encounters on Education*, **4**. 3. sz. 47–64.

ABSTRACT

LÁSZLÓ KINYÓ: HUNGARIAN AND INTERNATIONAL RESEARCH ON CITIZENSHIP COMPETENCE

The study synthesizes the aims, perspectives, methodology and major results of Hungarian and international research on citizenship competence in recent decades. It analyses the possibilities of psychic and behavioural change taking place in the individual, tracing these back to the effects of the social environment surrounding the students. The study addresses the questions of (1) sensitive periods in the process of becoming an active citizen, (2) changes in the field and direction of activity, (3) the possibilities of civic education for achieving permanent changes in different psychic domains and (4) the effects of civic education on citizenship competence manifested in real life.

The perception of citizenship competence as developing throughout the individual's lifetime (Rossi, 2001) is beginning to attract attention in addition to traditional approaches that emphasise the importance of childhood development and the role of family socialisation. Changes in the field and direction of activity are mainly investigated in the dimension of political interest and participation (Sherrod, Flanagan and Youniss, 2002; Whyte, 1999). Evidence suggests that apathetic youth might be mobilized quickly and easily, moreover, they tend to take part in social reform movements if they feel that their own interests are threatened (Youniss, Bales, Christmas-Best, Diversi, McLaughlin and Silbereisen, 2002). The exploration of relationships between institutional education and citizenship constitutes one of the most intensively studied fields of civic education research. Although findings are abundant in the literature concerning the effects school instruction on civic knowledge and citizenship behaviour, these are frequently controversial (Milligan, Moretti and Oreopoulos, 2004. Niemi and Junn, 1998; Hahn, 2001).

There is no general consensus on the effect size institutional education has on student achievement regarding civic knowledge measurements (e.g. IEA Cived 1999 és ICCS 2009, NAEP 1998) and the ways this effect can be measured empirically. The effects of school instruction are considered most significant in the field of political literacy in the literature. The longer students are exposed to formal instruction, the more likely they are to acquire comprehensive political knowledge (Nie, Junn and Stehlik-Barry, 1996). Research in the last 40 years calls the attention to the positive effects of school instruction on adulthood voting propensity (e.g. Richardson and Torney-Purta, 2008).

The study further articulates the expectation that an interdisciplinary approach might provide some underpinnings to the determination of the psychic structures, forms of behaviour and principles of development attached to citizenship.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 4. 399–425. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kinyó László, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.