https://doi.org/10.65295/SZF.2026.2-7

MOLNÁR ANDRÁS[1]

Változó ifjúság, változó állampolgárság – Az ifjúságszociológiai és állampolgári elméletek metszéspontjai az ifjúság újraértelmezésében

Changing Youth, Changing Citizenship – Intersecting Youth Sociology and Citizenship Theories in the Reinterpretation of Youth

Absztrakt

A tanulmány a későmodern társadalmak kontextusában vizsgálja az ifjúság és az állampolgárság fogalmának átalakulását, különös tekintettel az ifjúságszociológiai és állampolgári elméletek metszéspontjára. Kiindulópontja, hogy a globalizáció, a technológiai innovációk és az életutak fokozódó bizonytalansága radikálisan átalakította a fiatalok társadalmi integrációját, politikai részvételét és állampolgári attitűdjeit, amely hosszú távú következményekkel járt a szocializációs elméletek és empirikus kutatások fejlődésére. A tanulmány áttekinti a megváltozott ifjúság főbb elméleti megközelítéseit, reflektálva az állampolgárság normatív dimenzióinak folyamatosan változó értelmezéseire. Kiemelt figyelmet fordít a politikai szocializáció különböző paradigmáinak kritikai elemzésére, valamint az iskola helyének értelmezésére ebben a komplex rendszerben. A tanulmány azt az érvet képviseli, hogy bár az állampolgári nevelés mechanizmusainak hatása empirikus szempontból vitatott, az iskolai intézmények rendelkeznek azokkal a szocializációs eszközökkel, amelyek elősegíthetik az állampolgári kompetenciák, a kritikai gondolkodás és a demokratikus részvétel alapjainak elsajátítását egy átalakuló társadalmi környezetben.

Kulcsszavak: politikai szocializáció, ifjúságszociológia, állampolgári nevelés, iskolai szocializáció, állampolgári kompetenciák

1 PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Állam- és Jogtudományi Kar, Politikatudományi Doktori Iskola.

Abstract

The study examines the transformation of the concepts of youth and citizenship in the context of late modern societies, with particular attention to the intersection of youth sociology and civic theories. It starts from the premise that globalization, technological innovations, and the increasing uncertainty of life courses have radically reshaped young people's social integration, political participation, and civic attitudes, with long-term implications for the development of socialization theories and empirical research. The study reviews the main theoretical approaches to the changing nature of youth, reflecting on the continuously evolving interpretations of the normative dimensions of citizenship. Special attention is given to the critical analysis of different paradigms of political socialization, as well as to situating the role of the school within this complex system. The study argues that, although the effects of civic education mechanisms are empirically contested, educational institutions possess the socialization tools necessary to facilitate the acquisition of civic competencies, critical thinking, and the foundations of democratic participation in a transforming social environment.

Keywords: political socialization, sociology of youth, civic education, school socialization, civic competencies

Miként válik (vagy nem válik) valaki aktív és felelős állampolgárrá? Az állampolgári szocializációval foglalkozó tanulmányok kiindulási pontját talán ezzel a kérdéssel lehetne legegyszerűbben összefoglalni. Azonban tudjuk, hogy a témakör és annak közoktatáshoz való egyszerű rögzítése elhamarkodott lépés lenne, hiszen állampolgári és politikai identitásunk kialakulása egy ennél összetettebb és egyedi folyamat, amelyben számos tényező szerepet játszik, miközben a felelős állampolgár fogalmának széles körben elfogadott definiálása is egy nehéz kérdéskör. Jelen tanulmány célja, hogy körbejárja ezeket a fogalmakat, és bemutassa relevanciájukat a változó ifjúság és állampolgári koncepciók tükrében.

A politikai szocializáció kutatásának kezdete a 20. század közepére tehető, együtt fejlődve a modern állampolgári elméletek reneszánszával. Egy olyan folyamatot takar, amely során az egyének politikai attitűdjei és egyéni viselkedési mintázatai kialakulnak.[2] A kutatások politikatudományi relevanciája elsősorban a fiatalok körében kialakult társadalmi és politikai részvételnek, valamint aktivitásnak vizsgálatában ragadható meg, amely területet mind kvantitatív, mind kvalitatív meg-

2 Szabó M. 2001.

közelítések széles köre dolgozza fel. A későmodern társadalmakban azonban a globalizáció és a technológiai fejlődés okozta társadalmi változások a kutatások középpontjában álló két kulcsfogalmat – az ifjúságot és az állampolgárságot – alaposan kikezdték. A társadalmi környezet folyamatos változása nemcsak a politikai részvétel formáit alakítja át, hanem a társadalom normatív és intézményi kereteit is egyre jobban feszegeti. Míg bizonyos kutatások a fiatalok politikától való távolmaradását az apatikus-érdeklődő dichotómiában vizsgálják az előbbit megerősítő eredményekkel („elidegenedő paradigma"), addig számos kutatás mélyebb mechanizmusokat feltételez, olyan fogalmakat alkotva a részvételi mintázatokra, mint a csendes, lázadó vagy készenléti állampolgár („elkötelezett paradigma").[3]

Jelen tanulmány a politikai és állampolgári szocializáció megváltozott folyamatait vizsgálja, különös tekintettel arra, hogyan alakítják a fiatalok közéleti és politikai orientációját a társadalmi átalakulások, és ez miként vethető össze a klasszikus szocializációs elméletekkel, kiemelt figyelmet szentelve az állampolgári nevelés különböző formáira. Arra keresi a választ, hogy a folyamatosan változó ifjúsági és állampolgári attitűdök hogyan vethetőek össze a kortárs elméletekkel. Ennek érdekében a tanulmányt az átalakuló ifjúság és állampolgárság közös elméleti dimenzióinak bemutatásával kezdem, majd a szocializációs irodalom változó elméleti megközelítéseire irányítom a fókuszt. Ezt követően elhelyezem az állampolgári nevelést a szocializációs irodalom hálójában, ahol bemutatom annak szerkezetét és potenciális lehetőségeit.

Az ifjúság és állampolgárság fogalmi meghatározása a változások tükrében

Az ifjúság fogalmának meghatározása fontos és mégis a hazai tudományos diskurzusban kevésbé megjelenő vitapont. Az eltérő megközelítések nem csupán elméleti, hanem módszertani különbségeket is magukban hordoznak, amelyek alapvetően befolyásolják a fiatalok társadalmi részvételének és szocializációs mintázatainak kutatását. Az e körbe

3 Bennett 2008; Papházi–Oross–Szabó 2024.

sorolható elméletek az ifjúság fogalmának az elmúlt három évtizedben megfigyelhető, egyre növekvő likviditására reflektálnak, amelynek kialakulását a nyugati társadalomfejlődés sajátos jellemzői tették lehetővé. A gazdasági és technológiai robbanásszerű fejlődés, illetve a szociális intézkedések a nyugati társadalomban a 20. század második felére már olyan változásokat eredményeztek, amely az oktatásban töltött és szabadon felhasználható idő megnövekedéséhez, így pedig az ifjúság társadalmi csoportként való értelmezéséhez vezetett. Az oktatás, családalapítás, munkavállalás és függetlenedés egyre későbbi időszakban valósul meg, így a felnőtt léthez kapcsolódó felelősségek is egyre későbbi korban következnek be. E folyamatok és az általuk létrehozott mintázatok megragadására a kutatók különböző fogalmi kereteket dolgoztak ki.

James E. Côté a „megakasztott felnőttkor" (*arrested adulthood*[4]) kifejezéssel arra utal, hogy a felnőtté válás a késő modern társadalmakban megakad, és gyakran stagnál, mivel a hagyományos átmeneti intézmények – mint a család, a munkaerőpiac, a közösségek – és a klasszikus normák meggyengülnek, a lehetőségek pedig ezzel ellentétesen kitágulnak. A szerző szerint azért is homályos az átmenet, mivel a felnőtt társadalomban általánossá vált egyfajta belső (mag)identitás hiányának érzése, amely fontos lenne a posztindusztriális társadalomban nagyfokú individualizációt elváró felnőtté váláshoz.[5] Biggart és Walther szerzőpáros is hasonló folyamatokat vázol fel. A felnőtté válás nagyobb bizonytalanság között zajlik le, mint korábban, ezzel pedig a fiatalok többször megszakadó, előre-hátra ingadozó folyamaton keresztül birkóznak meg, gyakran elérve a felnőtt státuszt, majd „visszaesve" a korábbi életpozícióba az oktatás és a munkaerőpiaci helyzetük változásával. Ezt a folyamatot a szerzők találóan „jojó átmenetként" (*yoyo-transition*[6]) illusztrálják.[7] Jeffrey Jensen Arnett „kialakuló felnőttkor" (*emerging adulthood*[8]) néven illeti a kitolódó ifjúsági életszakaszt, amelynek kialakulását a strukturális változásokhoz való alkalmazkodáshoz köti.

4 A szerző fordítása.
5 Côté 2000.
6 A szerző fordítása.
7 Biggart–Walther 2006.
8 A szerző fordítása.

Ennek az időszaknak Arnett sajátos jellemzőket tulajdonít, amelyek elkülönítik a fiatal felnőttkort a többi életszakasztól. Ilyen lehet az identitás felfedezése, a korszakra jellemző magasfokú instabilitás, az önfókusz előtérbe kerülése, az átmeneti köztes lét érzése és emellett a lehetőségek megnövekedett skálája.[9]

A társadalmi változások jelentősen megnehezítik a klasszikus ifjúsági, állampolgársági és szocializációs elméletek alkalmazását, valamint azt is, hogy egyértelműen meghatározható legyen, kit tekintünk fiatalnak. Az elmúlt évtizedek ifjúságszociológiai kutatásai közt két megközelítés vált dominánssá, amely próbálta megfogni az átalakuló fiatalság kutatási kereteit. Ezeket a szakirodalom kutatási „ikerpályákként" (*twin tracks*) azonosítja.[10]

Ifjúság mint átmeneti időszak

Az ifjúságfogalom strukturalista-funkcionalista felfogása angolszász tradícióra támaszkodik, és az ifjúságot a klasszikus parsons-i elméletre alapozva úgy értelmezi, mint egy átmeneti korszakot, vagyis egy élettani, társadalmi, pszichológiai fejlődési szakaszt a gyerekkor és felnőttkor között. Parsons a társadalmat önfenntartó rendszernek tekintette, ahol az intézmények a stabilitást és a rendet szolgálják. Az ifjúságfogalom ilyen jellegű felfogása az önfenntartás látens oldalára összpontosít, amely az értékek továbbadását, vagyis idegen szóval a politikai szocializációt jelöli, amelyben maga az ifjúság az értékek újratermelődésének időszaka.[11] Az átmeneti megközelítésnek van egy beteljesedési pontja, amelyet hagyományosan a szociális önállósághoz, munkahelyi elhelyezkedéshez vagy társadalmi integrációhoz kötnek. Ebben a megközelítésben született kutatások a fiatalokat többnyire egy adott életkor vagy élethelyzet alapján jellemzik, gyakran sikeres-sikertelen dimenzióba helyezve az egyéneket az alapján, hogy esetükben megvalósultak-e a társadalomba való beágyazódás feltételei. Azonban ahogyan Andy Furlong rámutat, az ifjúság és maga a szocializáció fo-

9 Arnett 2004.

10 Hood-Williams–Cohen 2003.

11 Oross–Szabó 2019; Gyorgyovich–Déri 2024; Parsons 1942.

lyamata sokkal diverzifikáltabb és töredezettebb annál, hogy egyfajta metamorfózisként lehessen leírni.[12] Ennek szemléltetésére teremtett lehetőséget az ifjúság kulturális megközelítése.

Ifjúság mint társadalmi konstrukció

A második megközelítés német–francia tradíciókon alapul, és az ifjúság fogalmának szélesebb, kulturális értelmezését adja.[13] Az ifjúság efféle megközelítése a fiatalságot társadalmi és kulturális szempontból jól elkülöníthető csoportként jellemzi, amely saját normákkal, értékekkel és viselkedési mintákkal rendelkezik.[14] Alapvetően az osztályharc részhalmazaként tekintettek rá, az 1970-es évek neoliberális fordulata azonban átalakította a hagyományos mintákat, és az individualizáció, illetve az oktatási expanzió a társadalmi kötődések gyengülését hozta, meggyengítve ezt a feltételezett kapcsolatot.[15] Nagyobb hangsúly helyeződik a csoportot alakító társadalmi összefüggésekre, így az ifjú- és felnőttkor között elmosva a határvonalat, megnehezítve a csoport behatárolását. Az átmeneti megközelítéssel ellentétben itt az ifjúság inkább szubkultúrák halmaza, mintsem lineáris folyamat.

A megközelítések között egy fontos ponton érdemes a különbséget felfedezni. Az átmeneti megközelítés a fiatalokat strukturális keretek közt értelmezi, ahol főként kívülről történik a szocializáció az intézményrendszerek által, míg a kulturális megközelítés az individuális döntések halmazát emeli ki. Ez a dichotómia illeszkedik abba a 20. századi szociológiai vitába, hogy az emberek mennyiben szabadon alakítják az életüket (*agency*), és mennyiben a társadalmi struktúrák (osztály, nem, intézmények) határozzák meg azt (*structure*). A két megközelítés között továbbá nemcsak elméleti, hanem módszertani különbségek is fellelhetőek. Míg az első megközelítés behaviorista, pozitivista hagyományt követ, és főként kvantitatív módszerekre támaszkodik, addig utóbbi megnyitotta az utat a többségében kvalitatív eszközökre támasz-

12 Furlong 2015.
13 Oross–Szabó 2019.
14 Cohen 1997.
15 Furlong 2015.

kodó elméleti irányzatok előtt.[16] Az ikerpályák mai napig párhuzamosan vannak jelen a szakirodalomban. A különböző kutatások jelentősen építenek rájuk, miközben az utóbbi évtizedekben megszületett az igény a két megközelítés áthidalására is. Az egyik ilyen megközelítés a Karen Evans által „korlátozott cselekvőképességnek" (*bounded agency*[17]) nevezett jelenség, amelyben a fiatalok cselekvőképességének korlátozottságát írja le a szerkezeti, intézményi, társadalmi és időbeli korlátok által.[18] Az átmenet ezáltal mindig árnyalt, hiszen egyszerre lehet egy folyamatként tekinteni rá, amelyben az egyén és vele szimultán a fiatalság mint társadalmi csoport politikai mintázatai kialakulnak, illetve egy eredményként, amely a már meglévő politikai kultúra és társadalmi rend újratermelődését hozza magával. Hasonló koncepciót tükröz Ken Roberts elmélete a „strukturált individualizációról" (*structured individualization*[19]). A szerző amellett érvel, hogy bár a fiatalok egyre inkább egyéni döntések alapján alakítják életútjukat, a döntések a társadalmi struktúrák által erősen behatároltak. Szerinte a fiatalok nem szabadon döntenek, hanem strukturált pályautak között navigálnak.[20]

Az ifjúság szerkezetének átalakulása nemcsak az ifjúságpolitikai modelleket kezdi ki, hanem jelentős hatást gyakorol az állampolgárság klasszikus elméleti megközelítéseit illetően is. A globalizáció és a technológiai fejlődéssel együtt járó társadalmi változások az állampolgár fogalmának meghatározásában is jelentős kérdéseket vetettek fel, míg a tömeges bevándorlás kikezdte a korábbi klasszikus nemzetállami felfogásokat. Ezek a változások tehát nemcsak az ifjúság intervallumának kitolódásához és társadalmi csoportként való megjelenéséhez vezettek, hanem felülírták az állampolgárság klasszikus elméleteinek alapvető téziseit is. Anita Harris szerint a változások által fiataloknak három okból is megkülönböztetett szerepe van az állampolgári elméleteket tekintve. Egyrészről a fiatalok megnevezés mára átíveli az állampolgári – és főként politikai – jogok korhatárát, hiszen a legtöbb országban ez 18 év, ahol viszont a 21. században már nem merül ki

16 Woodman–Bennett 2015.
17 A szerző fordítása.
18 Evans 2007.
19 A szerző fordítása.
20 Roberts 2003.

a fiatalság fogalma. Másodszor a politikai intézményeket nem a fiatalok hozzák létre, hanem a „felnőttek" öröklik rájuk azokat a struktúrákat, amelyben élnek, ebbe a folyamatba pedig nem vonják be őket. Harmadszor viszont – paradox módon az előző jellemzővel[21] – a fiatalok mindig is a politika figyelmének központjában állnak, mivel a kutatások generációs szakadékot sejtetnek mind ideológiai (liberálisabbak), mind részvételi oldalról (passzívabbak).[22] Ennek értelmében a fiatalokat kívülről próbálja a rendszer szocializálni, miközben a kitolódott ifjúsággal az átmenet során nem öröklődnek át az elvárt állampolgári attitűdök, és azok feltételei sem teremtődnek meg. A probléma itt kétosztatú: egyrészről tehát a gazdasági fejlődés és a magas fokú individualizáció okozta késleltetett átmenet az állampolgári attitűdök kialakulásának eltolódását eredményezték, másrészről pedig a globalizáció és a technológiai fejlődés megváltoztatta az állampolgárság alapvető alkotóelemeit, generációs különbségeket hozva létre, amely szorosan kapcsolódik a bevezetőben említett elkötelezett és elidegenedő ifjúsági paradigmák jellemzőihez. Míg az elkötelezett ifjúság paradigmájában gondolkodók a társadalmi aktivitást a kormányzati szférán kívül látják, a kormányzati szférára hárítva a felelősséget a fiatalokkal való hangnem megtalálásának kudarcában, addig az elidegenedő paradigma – bár elfogadva a közösségi kifejezés autonóm formáit – az empirikus adatokon nyugvó generációs visszaesésre helyezi a hangsúlyt. Utóbbi egy régebbi állampolgársági modellt tart fent, az ahhoz köthető jogokra és kötelességekre helyezve a hangsúlyt, előbbi a globalizációval kapcsolatos identitásváltozásra koncentrálva, az önkifejezést és személyes értékeket kiemelve sokkal inkább elkötelezettnek látja a fiatalokat. Az utóbbi paradigmában született tanulmányok a politikai részvétel nem konvencionális formáira koncentrálnak, ebben az elméleti háttérben az utóbbi két évtizedben pedig egyre jelentősebb számú tanulmány jelent meg. Ezek a jelenségek is azt a Bennett általi forgatókönyvet erősítik, miszerint zajlik egyfajta eltolódás a posztindusztriális demokráciákban a kötelességtudó állampolgári modell felől az önmegvalósító állampolgári modell felé.[23] Ezeket laza hálózatok kötik össze, amelynek

21 Szerzői megjegyzés.
22 Harris 2015.
23 Bennett 2008.

közös pontja a személyes értékek. Viszont a kommunikációs és intézményi környezet, amely ezzel foglalkozna, a mai napig többségében a kötelességtudó állampolgári modell paradigmájában gondolkodik, növelve a távolságot a fiatalok és a kormányzati intézmények közt.[24]

Láthatjuk, hogy az utóbbi harminc évben kialakuló társadalmi változások az ifjúság és az állampolgárság koncepciójának milyen jellegű átalakulását hozták magukkal. A változások és az elméleti munkák hosszú távon meghatározták a további ifjúságkutatások jellemzőit, illetve megfigyelhető egy eltolódás az önmegvalósító állampolgári modell felé, amelyet azonban az intézmények kevésbé hajlamosak leképezni. A következőkben arra térek ki, hogy mindeközben a szocializációs irodalom hogyan viszonyult ezekhez a változásokhoz.

A politikai szocializáció legfontosabb megközelítései

A politikai attitűdök és egyéni viselkedési formák kialakulása egy hosszú távú, bonyolult és nehezen kibogozható folyamat, amelyre kognitív és affektív tényezők egyaránt hatással vannak. A politikai szocializáció azt a folyamatot írja le, ahol ezek az identitások kikristályosodnak, a társadalom megismeri a saját értékeit, attitűdjeit és más viselkedési formákat.[25] A fogalom politikatudományi felhasználása az 1950-es években kezdődött el Herbert H. Hyman által, aki a *Politikai szocializáció* című művében teremtett alapot a kutatási területnek.[26] A választási viselkedés mechanizmusait kutató behaviorista irányzat aranykorszakában az Egyesült Államokban arra keresték a választ, hogy a serdülők milyen mértékben vesznek át politikai értékeket a fejlődésük korai – főként családi – szakaszaiban. A korai kutatásoknak ezáltal két célja volt: azonosítani tudják a politikai rendszer stabilitásának generációkon átívelő feltételeit, illetve feltárják az összefüggéseket a fiatalkorban átvett minták és a felnőttkori politikai értékek között.[27]

24 Uo.
25 Neundorf–Smets 2017; Muxel 2022.
26 Hyman 1959.
27 Csákó 2004.

Az 1970-es évekre részben a társadalmi változásoknak köszönhetően háttérbe szorultak a klasszikus elméletek. A családi szocializáció primátusának elhalványulásával utat törtek a szocializációt beteljesedési pont nélküli folyamatként leíró tanulmányok.[28] Florence Haegel szerint az ekkori változás négy alterületét hozta létre a témát érintő politikatudományi kutatásoknak: (1) az iskoláskorú politikai és állampolgári szocializáció kutatásának előtérbe kerülését a családi szocializációval szemben, (2) a mannheimi alapokon nyugvó generációformáló folyamatokra és a generációkat szocializációs szempontból megkülönböztető, (3) a társadalmi mobilitás szocializációs hatásaira összpontosító, illetve (4) a kevésbé rendszerezett, a felnőttek másodlagos politikai szocializációjának mozgatórugóit vizsgáló irányzatokat.[29] A kutatások új dimenzióinak megjelenése érezhetően reakcióként is szolgált a korábban említett változásokra, amely mind módszertani, mind elméleti szempontból is meghatározó eredményekkel járt. A szocializációra nem csupán passzív befogadásként, hanem egyben aktív folyamatként tekintettek, vagyis meghatározóvá vált az az elgondolás, hogy a gyermek a szocializáció folyamán alakítani tudja a környezetének attitűdjeit is.[30] Eredményként és folyamatként egyaránt tekintünk rá, amelynek egyik oldalán a társadalmi és kulturális determinációk (pl. család, szocioökonómiai háttér), másik oldalán pedig a különböző helyzetekben, különböző szereplőkkel alakított interakciók és folyamatok állnak. Folyamat abban az értelemben, hogy az egyén politikai érdeklődésének és érésének a folyamata zajlik, eredmény pedig abban, hogy a folyamat során a társadalmi értékek és normák átöröklődnek a társadalomban.[31]

A folyamatként való megközelítésében az egyéni életutak és döntéshelyzetek kerülnek előtérbe, eredményközpontú megközelítésében pedig az egyes – neoinstitucionalista értelemben vett – intézmények hatása bír kiemelkedő jelentőséggel. A társadalom tagjai közti interakciók és egyéni döntések is azonban számos külső stabil hatást hordoznak magukban. A mi szempontunkból jelentős mozgatórugókat kiválóan lehet összefoglalni az egyéni és kollektív logika összekapcsolását

28 Sapiro 1994.
29 Haegel 2021.
30 Giddens 2006.
31 Renshon 1977; Muxel 2022.

elvégző Anne Muxel politikai szocializációról szóló írásán keresztül, ahol négy időbeliség (temporalitás) metszéspontján keresztül vizsgálja az egyén politikai életútjának alakulását.[32]

Történelmi temporalitás: Ez a dimenzió az adott történelmi kontextushoz és eseményekhez kötött politikai döntések keretrendszerét adja. Elhelyezi az alanyt egy történelmi térben, ahol kijelöli a döntések lehetőségeit és kontúrjait, illetve formálja a politikai magatartást.

Generációs temporalitás: Az egyént egy közös élményeken alapuló generációs közösségbe helyezi el. Kiindulási pontja egyrészről Karl Mannheim generációs elmélete,[33] másrészről a befolyásolható évek hipotézis (*impressionable years hypothesis – IYH*[34, 35]), amely a fiatalkori politikai tapasztalatok különösen maradandó hatásait feltételezi az egyének politikai identitása és viselkedési szokásai tekintetében.[36]

Narratív identitás temporalitása: Az egyéni életutat meghatározó személyes élmények és élettörténeti események. Ezek az élmények nagymértékben befolyásolják az egyén politikai orientációját és részvételét, hiszen a politikai identitás folyamatosan alakul és újrarendeződik az életút során. Idekapcsolódnak az olyan események, mint a szülők válása, a párkapcsolatban megjelenő politikai kérdések vagy a karrierúti döntések.[37]

Genealógiai temporalitás: Ez az idődimenzió az egyén családtörténetéhez és politikai örökségéhez, vagyis az intergenerációs hatásokhoz kapcsolódik. Ez a folyamat azonban az eredményalapú háttér mögött feltárhatja az egyén individualizálódásának és önmegvalósításának formáit az örökségtől való eltávolodás tekintetében.

A szocializáció másik, eredményközpontú megközelítése ugyanolyan komplex folyamatként képzeli el a társadalmi tanulást, azonban olyan színtereket és hatásmechanizmusokat próbál meg beazonosítani, amelyek szignifikáns hatással lehetnek az egyén korai fejlődésére. Ezeknek a mechanizmusoknak különböző kategorizálási próbálkozásait ismerjük. Egyrészről a szocializáció ezen típusai lehetnek direkt és indirekt

32 Muxel 2022.
33 Mannheim 1928.
34 Sears–Funk 1999.
35 A szerző fordítása.
36 Bővebben lásd: Osborne–Sears–Valentino 2011; Schuman–Rogers 2004; Grasso 2014.
37 Bővebben lásd: Voorpostel–Coffé 2014; Muxel 2015; Geurkink–Akkerman–Sluiter 2024.

jellegűek. Direkt formáról beszélhetünk, amennyiben az egyén tervezett és nyilvánvaló nevelést kap (például iskolai állampolgári nevelés során), illetve indirekt formáról, amennyiben a közösségi értékek és közéleti fogékonyság spontán átöröklődése zajlik.[38] Amennyiben ezt intézményes oldalról közelítjük meg, hasonló értelemben beszél a politikai szocializációs mechanizmusokról Szabó Ildikó a formális és nem formális tényezők elkülönítésével. Míg a formális tényezők (például iskola és közösségi szervezetek) az állampolgári magatartások átörökítésében, addig a nem formális tényezők a politikai identitás kialakulásában játszanak fontos szerepet.[39] Az eredményalapú megközelítést hagyományosan négy színtér megkülönböztetésével szokás felírni. Elsődleges szocializációs színtérnek tartjuk a családot, amely a politikai személyiségünk alapköveit rakja le. Ezt későbbiekben az iskola, a kortárscsoportok és a média hatása egészíti ki, amelyeket a másodlagos szocializációs térbe sorol a szakirodalom.[40] További felsorolások harmadlagos szocializációs színtereket is megkülönböztetnek, amelyek a karrierválasztáshoz és munkavállaláshoz köthetőek.[41]

Bár jelentős lett a szocializációs folyamatokban az egyéni életutak vizsgálata, az eredményközpontú megközelítés még mindig kiemeltnek tűnik, már csak abban a tekintetben is, hogy az említett folyamatok és egyéni döntések is nagymértékben befolyásoltak a szocializációs színterek, illetve generációs, kulturális, történelmi és genealógiai adottságok által. Ezáltal az iskola intézményes környezete, amelyben a fiatalok idejük nagy részét töltik, jelentős hatással bírhat a szocializációs folyamatokra.

38 Brezsnyánszky 2001.
39 Szabó 2009.
40 Szabó 2001.
41 Nagy 2013.

Az iskolai szocializáció színtere – az állampolgári nevelés

A családi környezetből kikerülve az iskola a politikailag szervezett társadalom első modelljéül szolgál.[42] A többi politikai szocializációs színtérrel szemben minden fiatal részt vehet és többségében részt is kell vennie benne. Különböző kutatások kimutatták, hogy ez az állapot hozzájárul a szocioökonómiai hatások keltette különbségek mérsékléséhez a politikai érdeklődés terén.[43] Hatását direkt és indirekt módon is kifejti, miközben a tanárok mellett a kortárscsoportok is meghatározó aktorok lehetnek a politikai készségek fejlesztésében.[44] Megismerkednek az iskolai és politikai intézményrendszerrel, illetve az általános interakciók segítségével demokratikus érdekérvényesítési mintákat és normákat sajátítanak el.[45] Jelentőségét növeli, hogy a fiatalok szocializációjára a különböző színterek közül az állam az oktatásra tud a legnagyobb hatással lenni.[46]

Mechanizmusait tekintve Pusztai Gabriella megkülönbözteti a rekonstrukciós és konstruktivista felfogásokat. Míg előbbi az iskolai szocializációt úgy értelmezi, mint ahol a tanulók a makroszintű struktúrák nyomásának engedelmeskedve a terv szerint követik az iskolában közvetített normákat, addig a konstruktivista felfogásban a diák aktív szereplő, aki nemcsak befogadja, hanem részt is vesz az intézményi kultúra újraalkotásában.[47] Ez a két felfogás nem csupán a kutatásokban, hanem az oktatáspolitikai megfontolásokban is jelen van. Mindkét oldalnak saját eszköztára van, amelyet a legjobban az állampolgári nevelési módszerek típusainak leírásával érhetünk el. Ennek három csoportját különbözteti meg a szakirodalom a formális, a nem formális és a rejtett tanterv metszetében.[48]

A formális tanterv ennek az első és legnyilvánvalóbb formája, amely a tanórák kereteit foglalja magában. Az európai gyakorlat szerint meg-

42 Szabó 2000.
43 Biseth–Hoskins–Huang 2021.
44 Stadelmann–Sulzer 2017.
45 Kalocsai 2014.
46 Campbell 2019.
47 Pusztai 2020.
48 Bischoff 2016; Holle–Ványi 2022; Holle 2024.

valósítási módjait illetően megvalósulhat különálló tantárgyként – (állam)polgári nevelés vagy társadalmi ismeretek néven –, beilleszthető egy másik tantárgy keretei közé – mint ahogyan a magyar példa is mutatta 2023-ig –, avagy több tantárgyon átívelően lehet jelen az oktatásban.[49] Ez az állampolgári nevelés frontális oktatásának helye, hatásáról ugyanakkor a szakirodalomban jelentősen eltérő eredmények születtek, amelyeket számos, a folyamatban közrejátszó tényező magyaráz. Ilyen tényező lehet például a pedagógusok meggyőződésrendszere, amelynek vizsgálatára ugyan rendelkezésre állnak empirikus adatok, az állampolgári nevelés értelmezése szempontjából azonban kiemelt jelentőséggel bírnak azok a normatív megközelítések is, amelyeket a szocializációs folyamatban részt vevő aktorok – legyenek azok egyének vagy intézmények – képviselnek. Holle Alexandra doktori disszertációjában ezen normatív megközelítések összefoglalását végzi el, majd teszteli a nemzeti alaptanterv és tanárokkal készült interjúk során, igazolva a tanárok megközelítésének befolyását a formális oktatás területein belül. Megkülönböztet liberális, kommunitárius, republikánus, nemzeti, globális, kritikai és zöld irányzatokat, amelyeket tovább bont, és különböző jellemzőkkel lát el.[50] Ezentúl a tanórák tekintetében több tanulmány rámutatott a környezet minőségének jelentőségére is, miszerint egy nyitott, biztonságos környezet pozitív hatással lehet a fiatalok politikai és állampolgári hatékonyságérzetére.[51] A hatékonyságérzet hatással van a politikai érdeklődés és politikai részvétel között mind közvetlen és közvetett módon egy fajta mediátor szerepet betöltve, ezáltal kiemelt jelentőségű a későbbi politikai és állampolgári attitűdöket tekintve.[52]

A nem formális oktatás az iskola tanórákon kívüli tevékenységét foglalja magában. Ilyen lehet például a diákönkormányzat, iskolai programok vagy vitaklub működése. A demokratikus iskolai programoknak nagy hagyománya van az Egyesült Államokban, amelyek kifejezetten pozitívnak tűnő eredménnyel zárultak.[53] A diákok azonban a legtöbb

49 Eurydice 2017; Schulz et al. 2024.
50 Holle 2024.
51 Ballard et al. 2016; Manganelli–Lucidi–Alivernini 2015.
52 Manganelli–Lucidi–Alivernini 2014; Manganelli–Lucidi–Alivernini 2015; Zhu et al. 2018.
53 Levy 2011.

esetben Magyarországon csak alacsony arányban vesznek részt ezeken, illetve a kiválasztás folyamatában – ebből is eredően – több esetben sérülnek a demokrácia feltételei.[54] Az állampolgári nevelés harmadik, leginkább homályos területe az úgynevezett rejtett tanterv. Ez alatt az olyan szocializációs hatásokat érti a szakirodalom, amelyek nem köthetőek az iskola meghirdetett oktatási és nevelési feladatai közé. A rejtett tanterv hatásait is elsajátítják, de nem szándékos módon. A folyamatot strukturáló tényezők nem egy-egy szereplőhöz köthetőek, hanem az iskolarendszer egészét bevonják.[55] Gubi Mihály egyfajta zajként írja le a kommunikációs csatornában.[56] A rejtett tanterv a téma talán legérdekesebb pontja, azonban természetéből adódóan egy kifejezetten nehezen kutatható terep. Ezek alapján az állampolgári nevelés megvalósított formáinak felmérése nem egyszerű feladat, azonban az iskola képessége megvan arra, hogy áthidalja az egyes állampolgári és ifjúságszociológiai paradigmákat. Míg egyfajta eredményközpontú megközelítésben akár államilag meghatározott szocializációs keretet ad a diákoknak, demokratikusan és nyitottan megvalósított formája képes tered adni a kulturális felfogásoknak, az önmegvalósítás különböző állampolgári formáinak és az aktív szocializációs folyamatnak.

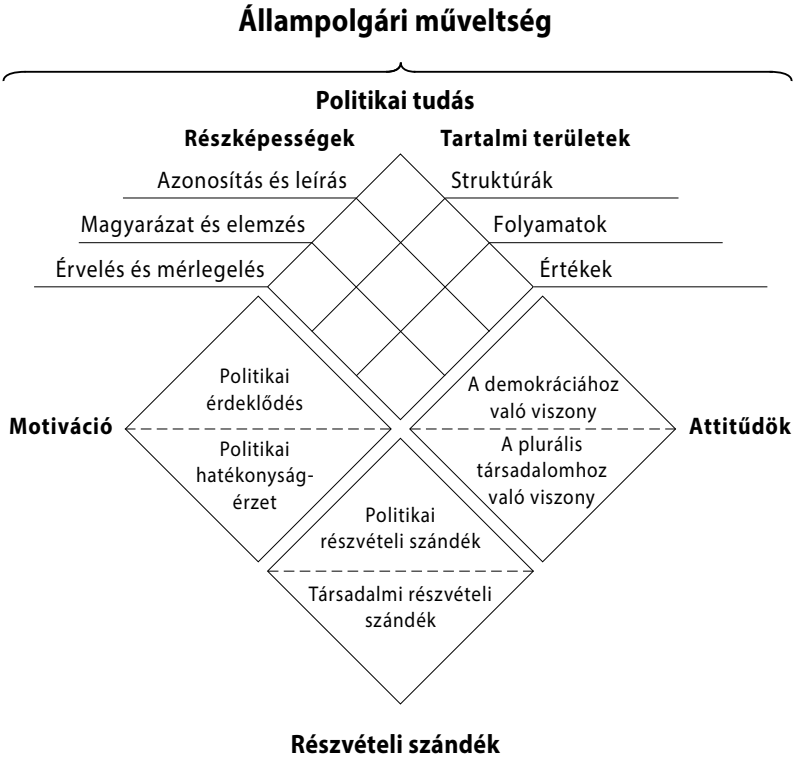
A nevelés céljait kiválóan foglalja össze az Alscher–Ludewig–McElvany szerzőpáros által meghatározott állampolgári műveltségi keretrendszer, amely az alapvető kompetenciák tekintetében a politikai tudást, a diákok motivációit, attitűdjeiket és a részvételi szándékukat emeli ki (1. ábra). A négy kompetencia együttes vizsgálata határozza meg az állampolgári műveltség szintjét.[57] Ez a modell képes azon a (rész) kompetenciák feltárására, amely az állampolgári nevelés célkitűzéseit tükrözi, ezáltal az állampolgári nevelés tartalmi struktúráira világít rá. Az állampolgári nevelés pontos tartalma tehát valahol a normatív megközelítések és az alapvető célkitűzések közös metszetében alakul ki. Általános cél elfogadása kevésbé látható előre a tudományos térben, gyakorlati megvalósulása pedig még európai szinten is nagyon eltérő

54 Dancs–Kinyó 2015; Laki–Szabó 2014; Kósa 2019.
55 Kósa 2015.
56 Gubi 1980.
57 Alscher–Ludewig–McElvany 2022.

országonként. Sikere és módszeressége nagyban függ attól is, hogy milyen mértékben vállalják fel a tanárok a szocializáló szerepet.

Ezek a tények is hozzájárulnak ahhoz, hogy iskola politikai szocializációs hatását tekintve nem beszélhetünk egységről. Az elmúlt évtizedekben újra nagyobb figyelem összpontosul az iskola politikai szocializációs mechanizmusaira, az eredmények viszont most is szerteágazóak a hatását illetően. A konfliktus továbbá abból is adódik Julia Weiss szerint, hogy az iskola hatását annak komplexitása miatt kifejezetten nehéz izolálni olyan más befolyásos faktoroktól, mint az előző fejezetben említett színterek.[58] A kutatások többsége nem az iskolai

1. ábra: Az állampolgári műveltségi keretrendszer



Forrás: Alscher–Ludewig–McElvany 2022; az eredeti tanulmányban szereplő ábrák alapján az ábrát készítette: Holle–Ványi 2022, 21.

58 Weiss 2020.

oktatás szerepének alapjait kérdőjelezi meg, hanem inkább az egyes faktorok bizonyos kompetenciákra és attitűdökre vagy azok tartósságára gyakorolt hatásának mértékét. Az iskola azonban képes összekapcsolni és befolyásolni a kulturális és átmeneti megközelítéseket.

Az állampolgári nevelés és iskolai szocializáció jelentősége az eltérő eredmények ellenére több ponton pozitív hatással van a fiatalokra, amelyre számos elméleti és empirikus eredmény is felhívja a figyelmet. Megfelelően megvalósított módja támogatja és alakítja a társadalmi szerepvállalást, illetve fejleszti az állampolgárok azon kompetenciáit, amelyek szükségesek a társadalomban való aktív részvételhez. Segíti a diákokat abban, hogy elegendő információval rendelkezzenek a körülöttük lévő világról, szűrni tudják a rájuk zúduló információáradatot a digitális világban. Hozzájárul a kritikai gondolkodásmód kialakulásához, előmozdítja a demokratikus gondolkodást és aktív társadalmi részvételre ösztönöz.[59] Túlmutatva a formális oktatás keretein olyan készségeket fejleszthet, amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak a politikán és oktatáson túl, segíthetnek a munkaerőpiaci elhelyezkedésben és a harmadlagos szocializációs térben. Ilyen készségek közé sorolhatóak a The World Economic Forum által definiált kulcskompetenciák: mint a kritikus gondolkodás, a szociális tudatosság, csapatmunkára való hajlam, kommunikáció és vitakultúra alakulása.[60] A politikai szocializációban szerepe már csak abból a szempontból is jelentősnek bizonyul, hogy logikus módon az állampolgári tevékenység hiánya is szocializálhat.[61]

Konklúzió

A fiatalok társadalmi integrációjának késleltetődése, az önálló egzisztencia megteremtésének nehézségei, valamint az életpályák kiszámíthatatlansága közvetlen hatást gyakorolnak a politikai szocializáció folyamatára. Mindez megnyilvánulhat az intézmények iránti bizalom gyengülésében, az állampolgári részvétel klasszikus formáitól való el-

59 Eurydice 2017.
60 World Economic Forum 2016; Holle 2022.
61 Csákó 2009.

távolodásban, illetve az alternatív, kevésbé intézményesült politikai cselekvési módok felértékelődésében. Az állampolgárság így a fiatalok számára nem egy stabil, hanem nagyon változó tartalommal megjelenő rendszer, a politikai tanulás ma pedig sokkal inkább hálózatos, többszintű és időben rétegzett folyamat, amelyben a formális és informális terek egyaránt jelentős szerepet játszanak.

A tanulmányban arra kerestem a választ, hogy az állampolgári szocializációs modellek mennyire képesek reagálni ezekre a társadalmi változásokra. Bár egyelőre kijelenthetjük, hogy az iskolai szocializáció többi színtértől elkülönülő hatása tekintetében sok a kérdés, összességében az iskola kiemelt jelentőségű színtér marad, mivel potenciálisan képes strukturált keretet biztosítani a demokratikus értékek, készségek és politikai kompetenciák elsajátításához szocioökonómiai háttértől függetlenül minden fiatal számára. Emellett demokratikusan, nyitottan megvalósított módja képes olyan teret nyújtani, amely hozzájárul az önmegvalósító, kulturális és folyamatjellegű attitűdöknek. Az említett áthidaló elméleteknek megfelelően az *„agency-structure”* dichotómiában képes teret biztosítani mindkét dimenzió számára. Az ismertetett kutatási eredményekből kiindulóan úgy látszik tehát, hogy az oktatási rendszer ebben a megváltozott társadalmi környezetben képes lehet strukturált és exkluzív keretet nyújtani az állampolgári kompetenciák fejlődéséhez. Ugyanakkor az állampolgári nevelés hatásmechanizmusai nem egyértelműek, és nagyban függenek a céljainak, az alkalmazott módszereinek és a végrehajtás minőségétől. Ennélfogva a fiatalok politikai szocializációjának vizsgálata továbbra is kiemelt jelentőségű az állampolgárság átalakulásának metszetében, mégis sok tekintetben elhanyagolt kutatási területről beszélünk. A jövőben szükséges volna olyan országspecifikus felméréseket készíteni, amelyek az alapvető célkitűzések, az azok megvalósulását befolyásoló normatív elgondolások és helyi specifikumok harmonizációjával az egyes programok hatását vizsgálják a középiskolások és a fiatal felnőttek tekintetében, lehetőleg komparatív szemlélettel. A megváltozott környezet olyan problémákat rejt magában, amelyre a szocializációs elméleteknek és gyakorlatnak is reagálniuk kell. Ebben az iskola a tulajdonságait és lehetőségeit tekintve is adekvát válaszként szolgál, így érdemes a mélyebb struktúrák feltárásával foglalkoznunk.

Irodalom

Alscher, Pascal – Ludewig, Ulrich – McElvany, Nele 2022: Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. *Zeitschrift für Erzie hungs wis senschaft,* 1–21.

Arnett, Jeffrey J. 2004: *Emerging Adulthood. The Winding Road From the Late Teems Through the Twenties*. New York, Oxford University Press.

Ballard, Parissa J. – Cohen, Alison K. – Littenberg-Tobias, Joshua 2016: Action Civics for Promoting Civic Development: Main Effects of Program Participation and Differences by Project Characteristics. *American Journal of Community Psychology,* 58. évfolyam, 3–4, 377–390.

Bennett, W. Lance 2008: Changing Citizenship in the Digital Age. In Bennett, W. Lance (szerk.) *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning.* Cambridge, MA., The MIT Press, 1–24.

Biggart, Andy – Walther, Andreas 2006: Coping with Yo-Yo Transitions. Young Adults' Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. In Leccardi, Carmen – Ruspini, Elisabetta (szerk.) *A New Youth?: Young People, Generations and Family Life.* Hampshire, Ashgate Publishing Ltd., 41–62.

Biseth, Heidi – Hoskins, Bryony – Huang, Lihong 2021: Civic and Citizenship Education: From Big Data to Transformative Education. In Hoskins, Bryony – Huang, Lihong – Biseth, Heidi (szerk.) *Norhtern Lights on Civic and Citizenship Education. A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS*. Online kiadás. IEA., 147–160.

Bischoff, Kendra 2016: The civic effects of schools: Theory and empirics. *Theory and Research in Education*, 14. évfolyam, 1, 91–106.

Brezsnyánszky, László 2001: A 20. század iskolamodelljeinek politikai szocializációs hatásrendszere. *Új Pedagógiai Szemle,* 51. évfolyam, 4, 15–24.

Campbell, David E. 2019: What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education,* 94. évfolyam, 1, 32–47.

Cohen, Phil 1997: Az ifjúsági probléma újragondolása. In Gábor, Kálmán – Jancsák, Csaba (szerk.) *Ifjúságszociológia: szemelvények.* Szeged, Belvedere Meridionale, 157–215.

Hood-Williams, John – Cohen, Phil 2003: Mods and Shockers: Youth Cultural Studies in Britain. In Bennett, Andy – Cieslik, Mark – Miles, Stevens (szerk.) *Researching Youth*. London, Palgrave Macmillan, 59-71.

Côté, James E. 2000: *Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity*. New York, NYU Press.

Csákó, Mihály 2004: Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio,* 13. évfolyam, 4, 535–550.

Csákó, Mihály 2009: Iskolai demokrácia, diákönkormányzatok, diákjogok. In Majsai Tamás – Nagy Péter Tibor (szerk.) *Lukács, a mi munkatársunk: a WJLF tisztelgő kötete Lukács Péter 60. születésnapjára*. Budapest, WJLF, 91–110.

Dancs, Katinka – Kinyó, László 2015: Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar Pedagógia,* 115. évfolyam, 4, 63–382.

European Commission/EACEA/Eurydice 2017: Citizenship Education at School in Europe – 2017. *Eurydice Report,* Luxemburg, Publications Office of the European Union.

Evans, Karen 2007: Concepts of Bounded Agency in Education, Work, and the Personal Lives of Young Adults. *International Journal of Psychology,* 42. évfolyam, 2, 85–93.

Furlong, Andy 2015: Transitions, Cultures, and Identities: What is Youth Studies? In Woodman, Daniel – Bennett, Andy (szerk.) *Youth Cultures, Transitions, and Generations*. London, Palgrave Macmillan, 16–27.

Geurkink, Bram – Akkerman, Agnes – Sluiter Roderick 2024: Developing Political Trust at Work: How Socialization Experiences in the Workplace Reduce Inequalities in Political Trust. *Political Behavior,* 46. évfolyam, 3, 2005–2024.

Giddens, Anthony 2006: *Szociológia*. Budapest. Osiris Kiadó.

Grasso, Maria T. 2014: Age, period and cohort analysis in a comparative context: Political generations and political participation repertoires in Western Europe. *Electoral Studies,* 33, 63–76.

Gyorgyovich, Miklós – Déri, András 2024: Kérdőjelek és a válaszok? – A magyar ifjúság életvitel-csoportjai. In Papházi Viktor – Oross Dániel – Szabó Andrea (szerk.) *Csendes? Mozgalmi? Miként jellemezhető a magyar ifjúság a 21. században?* Budapest, Nemzeti Ifjúsági Tanács, 19–54.

Gubi, Mihály 1980: A rejtett tanterv elméletei. *Világosság,* 21. évfolyam, 1, 15–22.

Harris, Anita 2015: Transitions, Cultures, and Citizenship: Interrogating and Integrating Youth Studies in New Times. In Woodman, Daniel – Bennett, Andy (szerk.) *Youth Cultures, Transitions, and Generations*. London, Palgrave Macmillan, 84–98.

Haegel, Florence 2021: Political Socialisation: Out of Purgatory? *European Journal of Sociology,* 61. évfolyam, 3, 333–364.

Holle, Alexandra 2022: Some thoughts on civic education. Lessons from the international literature. *Intersection, East European Journal of Society and Politics,* 8. évfolyam, 1, 51–57.

Holle, Alexandra 2024: *Az állampolgári nevelés nyomában. Elméletek, politikai szándékok és elitgimnáziumi perspektívák*. Doktori értekezés. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.

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

Hyman, Herbert 1959: *Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior*. Glencoe, Free Press.

Kalocsai, Janka 2014: Demokratikus attitűdök a hazai középiskolákban. *Educatio,* 23. évfolyam, 2, 327–335.

Kósa, Rita Diána 2015: Kockázatok és mellékhatások az iskolai nevelésben. *Metszetek,* 4. évfolyam, 1, 77–85.

Kósa, Rita Diána 2019: *„Autonómia és szabálykövetés". Az általános iskolai szocializáció főbb irányai és esélyei*. Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem.

Laki, László – Szabó, Andrea 2014: Mi lehet a magyar fiatalok demokráciaszkepszise mögött? In Szabó, Andrea (szerk.) *Racionálisan lázadó hallgatók II.: apátia – radikalizmus - posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében*. Szeged, Belvedere Meridionale, 21–42.

Levy, Brett L. M. 2011: Fostering Cautious Political Efficacy Through Civic Advocacy Projects: A Mixed Methods Case Study of an Innovative High School Class. *Theory and Research in Social Education,* 39. évfolyam, 2, 238–277.

Manganelli, Sara – Lucidi, Fabio – Alivernini, Fabio 2014: Adolescents' Expected Civic Participation: The Role of Civic Knowledge and Efficacy Beliefs. *Journal of Adolescence,* 37. évfolyam, 5, 632–641.

Manganelli, Sara – Lucidi, Fabio – Alivernini, Fabio 2015: Italian Adolescents' Civic Engagement and Open Classroom Climate: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 41, 8–18.

Mannheim, Karl 1928: Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie,* 2, 157–184.

Muxel, Anne 2015: Politicization via the Private Sphere. Talking Politics with Family and Friends. *Revue française de science politique,* 65. évfolyam, 4, 541– 562.

Muxel, Anne 2022: Political Socialization and Political Participation. In Giugni, Marco – Grasso, Maria (szerk.) *The Oxford Handbook of Political Participation*. Online, Oxford Handbooks, 687–702.

Nagy, Ádám 2013: Szocializációs közegek. *Replika,* 83. évfolyam, 2, 95–108.

Neundorf, Anja – Smets, Kaat 2017: Political Socialization and the Making of Citizens. *Oxford Handbook Topics in Politics.*

Oross, Dániel – Szabó, Andrea 2019: *A politika és a magyar fiatalok*. Budapest, Progress könyvek, Noran Libro Kiadó.

Osborne, Danny – Sears, David O. – Valentino, Nicholas A. 2011: The End of the Solidly Democratic South: The Impressionable-Years Hypothesis. *Political Psychology,* 32. évfolyam, 1, 81–108.

Papházi, Viktor – Oross, Dániel – Szabó, Andrea 2024: Felébred-e az alvó polgár? A racionálisan lázadó magyar fiatalok 2023 őszén. In Papházi Viktor – Oross Dániel – Szabó Andrea (szerk.) *Csendes? Mozgalmi? Miként jellemezhető a magyar ifjúság a 21. században?* Budapest, Nemzeti Ifjúsági Tanács, 9–16.

Parsons, Talcott 1942: Age and Sex in the Social Structure of United States. *American Sociological Review,* 7. évfolyam, 5, 604–616.

Pusztai, Gabriella 2020: Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái. In Pusztai, Gabriella (szerk.) *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 13–29.

Renshon, Stanley Allan 1977: *Handbook of Political Socialization, Theory and Research*. New York, The Free Press.

Roberts, Ken 2003: Problems and Priorities for the Sociology of Youth. In Bennett, Andy – Chieslik, Mark – Miles, Steven (szerk.) *Researching Youth*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 13–26.

Sapiro, Virginia 1994: Political Socialization During Adulthood: Clarifying the Political Times of our Lives. *Research in Micropolitics,* 4, 197–223.

Sears, David O. – Funk, Carolyn L. 1999: Evidence of the Long-Term Persistence of Adults' Political Predispositions. *Journal of Politics,* 61. évfolyam, 1, 1–28.

Stadelmann, Steffen Isabelle – Sulzer, Linda 2017: Just another brick in the wall? The relationship between classroom-based political education and the political interest of young adults in Switzerland. *Journal of Youth Studies,* 21. évfolyam, 4, 550–573.

Schulz, Wolfram – Ainley, John – Frailon, Julian – Losito, Bruno – Augusti, Gabriella Damiani, Valeria – Friedman, Tim 2024: *Education for Citizenship In Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Amsterdam, International Association for the Ecaluation of Educational Achievement.

Schuman, Howard – Rogers, Willard L. 2004: Cohorts, Chronology, and Collective Memories. *The Public Opinion Quarterly,* 68. évfolyam, 2, 217–254.
Szabó, Ildikó 2000: *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
Szabó, Ildikó 2009: *A nemzet és a szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867–2006*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
Szabó, Miklós 2001: A politikai szocializáció. In Kéri, László – Szabadfalvi, József (szerk.) *Societas Politica – fejezetek a politikai szociológia köréből*. Miskolc, Bíbor Kiadó, 245–266.
Voorpostel, Marieke – Coffé, Hilde 2014: The Effect of Parental Separation on Young Adults' Political and Civic Participation. *Social Indicators Research,* 124, 295–316.
Weiss, Julia 2020: What Is Youth Political Participation? Literature Review on Youth Political Participation and Political Participation and Political Attitudes. *Frontiers in Political,* 2. évfolyam, 1–13.
Woodman, Daniel – Bennett, Andy 2015: Cultures, Transitions, and Generations: The Case for a New Youth Studies. In Woodman, Daniel – Bennett, Andy (szerk.) *Youth Cultures, Transitions, and Generations*. London, Palgrave Macmillan. 1–15.
World Economic Forum 2016: *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology.* World Economic Forum.
Zhu, Jinxin – Kuang, Xiaoxue – Kennedy, Kerry J. – Mok, Magdalena M. C 2018: Previous Civic Experience and Asian Adolescents' Expected Participation in Legal Protest: Mediating Role of Self-Efficacy and Interest. *Asia Pacific Journal of Education,* 38. évfolyam, 3, 414–431.