

## EGYHÁZAK ÉS OKTATÁS

---

Az egyház oktatási szerepvállalásával kapcsolatos hazai és nemzetközi szakirodalom a kilencvenes években a felvetett témák, a kutatások alapproblémái, módszerei és volumene valamint az írások hangvétele tekintetében jellegzetesen eltért egymástól. A hazai tanulmányokban a kilencvenes években a változások keltette izgalom, az oktatási rendszer átalakulásának a környezetre gyakorolt hatása jelentette a fő témát, míg a nemzetközi szakirodalom stabilan működő többszektorú oktatási rendszerek fennállása mellett a szektorhatás és a szektorra jellemző arculat értelmezésével és mérésével foglalkozott. A hazai írások, tanulmányok megközelítésmódjait meglátásunk szerint több tényező határozta meg. Természetesen rendkívül lényeges, hogy a kutatók hogyan értelmezik a felekezeti iskola fogalmát. Emellett jellemző, hogy mely diszciplína oldaláról, milyen kutatási módszerrel közelítenek a témához, de szinte perdöntő, hogy az elmúlt évtized mely szakaszában íródtak: az 1989 és 1991 közötti lelkes iskolagründölési mozgalom és pedagógiai útkeresés felszabadító eufóriájában vagy az 1991 és 1997 közötti „iskolaháborúk” éveiben.

Az *Educatio* jelen száma az egyházaknak az oktatásban játszott szerepét járja körül. Tartalmát a lehetőségek szabták meg: a folyó kutatások jellege és tematikája, a szerkesztők, valamint a szerkesztőbizottság szemhatára. Az olvasó tíz írást vesz kezébe. Az első, Kozma Tamásé, a – múlt mellett – távolba tekint, egyrészt tágabb, nemzetközi összefüggésbe helyezi a kérdést, másrészt a jövőt fürkészi, tendenciákat akar kitapintani. A többi tanulmány a rendszerváltás utáni magyarországi felekezeti oktatást vizsgálja. A jelen kínálta gazdag tematika miatt el kellett tekintenünk a történelmi távlatok felidézésétől. Az elemzések közül először Imre Anna áttekintését olvashatjuk, aki a szektor jellemzésére olyan mutatókat használt, mint például az iskolai, tanulói, tanári létszám, a beiskolázás, az évismétlés, a továbbtanulás stb. Tomka Miklós írása a felekezeti oktatás társadalmi megítélését mutatja be, érintve a leginkább felszínre kerülő kérdéseket, az iskolaátadások és a finanszírozás körüli vitákat. A felekezeti iskolák eredményességével két írás foglalkozik: Neuwirth Gábor, illetve Jaap Dronkers és Róbert Péter tanulmánya. Utóbbi a standardizált nemzetközi vizsgálatok alapján összehasonlítást is nyújt. Pusztai Gabriella a felekezeti iskolák társadalmi hátterét vizsgálja különös tekintettel az északkelet-magyarországi régióra. Kopp Erika a református középiskolák identitását elemzi, modellt is alkotva. Az Ambróczy Áron, Katona Krisztián, Rosta Gergely szerzőhármas

az Eötvös Lóránd Tudományegyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bölcsész hallgatóit hasonlította össze rekrutációjuk, intézményválasztási motivációjuk, vallásosságuk és normaviláguk alapján. Az utolsó két tanulmány egy évek óta napirenden lévő kérdést tárgyal: a felekezeti iskolák finanszírozásának helyzetét. A téma jelenleg különösen aktuális, ideológiai és politikai üggyé vált. Publicisztikák sora születik a kérdésben, szakszerű, tárgyilagos elemzések azonban kevésbé. Ez tette indokolttá két tanulmány szerepeltetését. Papp Kornél és Polónyi István egyaránt az említett igénnyel lép fel, de a valóság különféle értelmezéseit adja. Léteznek azonban más olvasatok is. Mindazonáltal e két íráson keresztül megismerhetők a vita lényeges kérdései és a további kutatásra alkalmas problémák.

Összegezve: a tanulmányok nagyrészt a közoktatással foglalkoznak, noha számos felekezeti felsőoktatási intézmény is létrejött az utóbbi másfél évtizedben. Ezek nemcsak teológiát, hanem „világi” szakokat is oktatnak. Az írások egy kivételével együtt tárgyalják a különböző felekezeteket. A tanulmányok nem érintik a hitoktatás, az iskolai klíma, az iskolák pedagógiai programjának, tanáraik helyzetének (világi-szerzetes, felekezethez tartozás) stb. kérdését, s nem készült tanulmány a felekezeti és állami oktatáspolitikáról sem. A számba kerülő írásokat nemcsak kutatási eredményeik miatt ajánljuk. Azt szemléltetik, hogy az ezredforduló után a hazai szakirodalomban is egyre több teret nyernek a tudományos kutatáson alapuló elemzések, s így a hétköznapiánál gyakran nem szervezettebb megfigyelésekből adódó vélekedésalapú diagnózisokon túllépve bekapcsolódhatunk a nemzetközi szakmai polémiákba.

*PUSZTAI GABRIELLA & RÉBAY MAGDOLNA*

## EGYHÁZI ISKOLÁK – INTERKULTURÁLIS NEVELÉS AZ EGYHÁZI OKTATÁS ÁTALAKULÁSA AZ 1990-ES ÉVEKBEN

**I**SKOLA ÉS EGYHÁZ – EZ VOLT A CÍME AZ *Educatio* beköszöntő számának 1992 őszén (Iskola és egyház 1992). Beköszöntő számnak csakugyan megfelelő volt; már amennyiben fölhívta a figyelmet egy induló folyóiratra és a mögötte álló műhelyre. Belevágni ebbe a társadalmilag és politikailag is érzékeny témába – a rendszerváltozás első, nyugtalanító időszakában – nemcsak intellektuális bátorságra vallott, hanem közéleti tájékozatlanságra is. Ennek megfelelően reagáltak a lapra az első olvasók.

### Egyházi iskolák és rendszerváltozás

Ha ma kézbe vesszük ezt az első számot, sok mindent tanulhatunk belőle. Annyi bizonyos, hogy az egyházi iskolákkal és iskolaindításokkal kapcsolatos első tényeszerű megállapításokat a rendszerváltozás kezdete óta itt olvashattuk (*Halász 1992, Drahos 1992*). Oktatásügyi kontextusban itt jelent meg először az a megállapítás – egy nem sokkal azelőtt végzett véleménykutatás sokat vitatott adatai alapján –, hogy mekkora számbeli különbség van az egyházak által regisztrált hívek és az aktív egyháztagok között. Mint ahogy itt olvastuk először – ugyancsak oktatáspolitikai összefüggésben –, hogy a magyarországi lakosság többsége, igaz, „a maga módján”, de vallásos (*Tomka 1992*).

Az *Iskola és Egyház* fő vonulata azonban az a politikai vihar, amelyet az iskolák egyházi kézbe visszaadása váltott ki Magyarországon. Tulajdonképpen erről szól az első *Educatio*-szám. Cikkeiben szinte forr, sístereg az indulat (jóllehet a szerzők és a szerkesztők igyekeztek kívülállóknak maradni az aktuális vitákon) – annál is inkább, mert mindenki tudta, hogy nemcsak egyszerű visszaadásról van itt szó, hanem a Kádár-rendszer oktatásügyének lebontásáról és átalakításáról (*Visszaperelt iskolák 1992*). Abban a körben, amelyben a lapot (föltételezhetően) olvasták, ez önmagában is fájdalmas folyamat volt. Ez a rejtjelezettség – hogy egyházakról olvastunk, de a rendszerváltozásra gondoltunk közben – nemcsak az *Educatio*-ra volt jellemző akkor, hanem egész politikai kultúránkra is.

Volt a lapszámnak még egy vonulata, amelyet jobb híján nemzetközi összehasonlításnak nevezhetnénk (*Iskola és egyház külföldön 1992*). Nem lett ugyan valódi összehasonlítás, inkább csak híradás egy addig (számunkra) ismeretlen terri-tóriumról: az egyházak világméretű oktatási szerepvállalásáról. A különös ebben

a körképben az, hogy mennyire egyoldalúra sikeredett. Úgy tűnt belőle, mintha az egyházak oktatási szerepvállalását a mértékadó értelmiség inkább szkepszissel, mintsem támogatólag nézné. Mintha ez a távolságtartás világméretű – vagy legalább is európai méretű – volna.

Visszanézve az 1990-es évekre – amelyeket az *Educatio* első száma, valamint a jelenlegi szám fog közre – megállapíthatjuk, hogy mennyivel mertünk többet, és mennyivel tudtunk kevesebbet (a kettő alighanem össze is függ). Az 1990-es években nagyot változott a világ körülöttünk, és ennek csak a nyomai vehetők ki többé vagy kevésbé abból, amit az *Iskola és Egyház* című számban olvashatunk. Erre az évtizedre visszatekintve ma már tudjuk, hogy nemcsak a mi lábunk alatt rengett meg a föld, hanem egész Európában, ha nem az egész világon. Nem véletlen, hogy még alig láttuk az egyházak színre lépését és új szerepvállalását az oktatásban, mert ez az új szerep az 1980–90-es évtized fordulóján Európa-szerte is alig volt látható. Az a nagy fordulat, amelyet mi „rendszerátváltásnak” nevezünk el, azóta bekerült a politikai történetbe. És ami fontosabb: *abban a történelmi pillanatban – körülbelül 1988–1993 között – sok minden egyszer és mindenkorra megváltozott*. Nemcsak nálunk, hanem egész Európában. Nem láthattuk az egyházak színre lépését, mert úgy, ahogy a kilencvenes években színre léptek, nem voltak még a színen egy évtizeddel azelőtt. Alighanem ez a legfontosabb változás, amely a kilencvenes évek elejét az évtized végétől elválasztja.

Visszanézve az 1990-es évekre azt is látjuk, hogy mennyivel kevesebbet tudtunk akkor az egyházak oktatási szerepvállalásáról, mint ma tudunk. És nemcsak a tényeszerű tudásunk növekedésére gondolunk: adatok, elemzések, a tettek és a közbeszéd átforgalmazására. Hanem a megítélés változására is. Más összefüggésben látjuk ma az egyházak oktatási szerepvállalását, mint tizenhárom évvel ezelőtt. Az egyházak képviselői elfogadottakká váltak az oktatáspolitikai grémiumokban. Azok a kollégáink, akik ezt a szerepet vállalták, mára otthonosan mozognak már az új szerepeikben. De még inkább igaz, hogy új nemzedék lépett be az oktatáspolitikai „arénába”, amely új módon akarja és tudja alakítani az egyházi oktatáspolitikát. Nem sérelmi politikát folytat, hanem misszióra törekszik.

Mégsem ez a nagy változás abban, ahogyan az egyházak oktatásügyi szerepvállalását megítéljük. Hanem azok az összefüggések, amelyek az 1989–90-es évtized fordulóján még föl sem merültek; azok a horizontok, amelyek Európában is csak az 1990-es évtizedben nyíltak meg. Ma már nem (nem csupán) úgy beszélünk az egyházak oktatási szerepvállalásáról, mint az egyes rendszerváltó országok belügyéről. Hanem úgy, mint a globalizáció részéről; annak *a világot átrendező migrációnak a velejárójáról*, amellyel Európa a világgazdaságba és „világtársadalomba” betagoódik.

## Egyházi iskolák és civil társadalom

Ha csupán itthon nézzük az egyházi szerepvállalás változásait, akkor is szembeütnő a civil társadalom kirajzolódása a napi politikai csatározásokban. A kifejezést

ugyan agyon használták a politikai vitákban és a hozzájuk kapcsolódó, sokszor sebélyes elmélkedésekben, de az értelme mégsem veszett el. Arról a néha képzeletbeli, néha pedig valós közösségi hálóról volna szó, amely meg tud szerveződni és működni is tud az állam nélkül.

Az egyházak oktatáspolitikai szerepvállalása – a kilencvenes évek tanulságai szerint – ennek a civil társadalomnak sajátos, közép-európai megjelenése. Sajátos és közép-európai, mert hiszen az egyházi iskolák is függenek persze az államtól, vagyis a parlamenttől, a kormányzattól és a települési önkormányzatoktól. Ennyiben tehát nem civilek. Annyiban azonban civilek, hogy – szeretjük, nem szeretjük – mégis csak ellenpólust képeznek a mindenkori állami oktatáspolitikával szemben. Az iskolák szintjén, az intézmények szintjén – sőt az oktatási adminisztráció szintjén is – elmondható, hogy az egyházi iskolák számottevő szektorrá váltak az állami (önkormányzati) oktatás mellett.

Az 1990-es évtized kezdetén ez a különválás még heves ellenkezést váltott ki és tüzes politikai vitákat kavart, különösen a politizáló értelmiség körében. Az 1990-es évtizedet úgy is leírhatnánk, mint ezeknek a felhevült vitáknak a történetét, amelyek közül csupán néhányat ismerünk, s azokat is inkább csak a sajtóból.\* Esettanulmányok szintjén – hát még az általánosítások szintjén – alig ismerjük ezt az oktatáspolitikai változást. De amint elül a Dabas-Sárik és Jászládányok kavarta vihar, úgy válik egyre világosabbá, hogy az oktatáspolitikai pluralizálásának egyik maradandó eleme az egyházak színre lépése volt. Ebben az értelemben *az egyházak oktatási szerepvállalása az oktatásügy demokratizálásának egyik fontos mozzanata az 1990-es években Magyarországon.*

Az ilyen megállapítások ellen az összes érintett fél tiltakozik. Az egyházak semmiképp sem tartják magukat „civil szervezeteknek” – legföljebb NGO-knak, nem kormányzatiaknak. A kormányzati szervek sem tartják „civileknek” őket – vagy csak annyiban, amennyiben őket is támogatják anyagilag, következésképp velük szemben is támaszthatók politikai követelmények (akárcsak az egykori „társadalmi szervezetekkel” szemben). Legkevésbé „a civilek” tartják civilnek az egyházakat, tekintettel történetükre és kormányzatukra. És mégis, e csatazaj elültén kirajzolódik, hogy *az egyházak voltak és maradtak azok a szervezetek, amelyek a totális rendszerekkel szemben alternatívát jelentettek.* Ilyenformán egy rendszerváltozás, amely önmaga előzményeit és társadalmi támaszát keresi – különösen Közép- és Kelet-Európában –, természetes módon fogja megtalálni az egyházakat.

Az a szerep, amelybe az egyházi iskolák kerültek, ilyenformán különös és szokatlan. A nem kormányzati szervezetek kontrollját testesítik meg nálunk – más szervezetek mellett, csak hogy tömegesebben és szervezettebben – az állami, kormányzati oktatáspolitikával szemben. Ilyen szempontból nézve az egyházi iskolák előtt még hosszú út áll. Hogy hol húzódik az értéktudat és a szervezettség, valamint a társadalmi nyitottság és szociális érzékenység határa, azt elvileg nehéz megmondani, mert csak a napi konfrontációkban küzdhető ki. A rendszerváltozás közel másfél

\* Lásd e témáról Révay Edit írását a *Kutatás közben* rovatban. [A szerk.]



évtizedére visszatekintve azonban az látható, hogy *ez a kettő – értéktudattal párosult szociális felelősségvállalás – teszi sikeressé az egyházi oktatást.*

Az egyházi iskolák jövőbe mutató, sikeres volta inkább csak belelátható, elképzelhető a legújabb kori másfél évtizedes történetükből. Ami világosan kirajzolódik, az az egyházi iskolarendszerek kiépülése. Ebből a szempontból a kilencvenes évek legfontosabb fejleménye az, hogy a nagy és nagy múltú magyarországi egyházak fokozatosan kiépítették a teljes iskolarendszerüket – óvodától a felsőoktatásig. Ez a szeparálódás az állami oktatási rendszertől elsősorban nemzetközi katolikus törekvés volt. És valóban: a Magyar Katolikus Egyház ma már teljes oktatási intézményrendszerrel rendelkezik hazánkban, amely óvodát, alsó szintű, középszintű és felső szintű oktatási intézményekkel rendelkezik, beleértve a szakképzést is. Ennek hatására, sőt talán mintájára is ugyanezzel kísérletezik a második legnagyobb magyarországi egyház, a reformátusok. (Más felekezetek iskolarendszere nincs ennyire kiépítve, vagy még most épül ki.)

Ezek az iskolarendszerek azt a kérdést vetik föl, hogy az egyházi oktatás kiegészít-e az állami oktatást – sokszínűvé teszi, pluralizálja (mint azt a kilencvenes években hittük) –, vagy pedig szeparálódik tőle. Mindkettőre utalnak jelek. A kisebb egyházak törekvései – például felekezeti felsőoktatásuk megnyitása a nem kifejezetten egyházi foglalkozások (pl. szociális munkás-képzés) és a nem egyháztagok irányába is – inkább a hazai (felső)oktatás pluralizálódására mutat, azt szolgálja. A teljesen kiépült vagy kiépülő egyházi oktatási rendszerek azonban gyakorlatilag szeparálódnak; akkor is, ha nem szándékuk, nem törekvésük. A 2000-es évtized kérdése lesz, hogy milyen mértékűvé válik ez a szeparálódás. Világszerte számos példa van rá, hogy ez a szeparálódás elvezethet egy újabb társadalmi integrálódáshoz.

## Egyházi iskolák és kisebbségi oktatás

1995-ben az alkotmánybíróság úgy ítélte meg, hogy *az egyházi iskolákat – fenntartási szempontból – a kisebbségi iskolákkal kell egyenjogúaknak tekinteni (Alkotmánybíróság 1995).* Ez valódi nevelésfilozófiai döntés volt. Nemcsak azért, mert a kisebbségi oktatás fenntartásában a politikai erők már egyetértettek, az egyházi iskolák fenntartásában pedig még nem. Hanem főként azért, mert utat nyitott azoknak a törekvéseknek, amelyek az egyházi iskolák további sajátos szerepét a kisebbségek oktatásában látták.

Ez nem magyarországi probléma volt. A hazai problémát az egyházi iskolák finanszírozásának elvi megalapozása – megfelelő legitimálása, a kellő jogcím megtalálása – jelentette. Ha az egyházi iskolákat kisebbségi iskoláknak tekintjük – nemcsak finanszírozási, hanem elvi alapon is –, akkor ebből sok további tanulság vonható le. Az egyik, hogy a magyarországi kisebbségek, amelyek ugyanúgy önkormányzatiságot kaptak, mint az egyházak, önkéntes alapon szerveződnek. Tagjaik nem „születnek” örömeinek, cigánynak vagy németnek, hanem önkéntesen, bejelentés alapján válnak azzá (nemzetiségi az, aki annak vallja magát). Ha így fognánk föl az egyházhoz tartozást is – mint egyfajta kisebbséghez tartozást –, akkor ez átrajzol-

ná az egyházi iskolák társadalmi beágyazottságát. A másik tanulság pedig az, hogy az egyházi iskolák mintájára a magyarországi kisebbségi iskolákat is a kisebbségi önkormányzatok tarthatnánk fenn. Ez pedig az iskolafenntartók térképét rajzolná át Magyarországon.

Ezek az elgondolások doktrinernek tűnhetnek Magyarországon, jóllehet az alkotmánybíróság határozatán alapulnak. Korántsem doktrínerek azonban azokban a közép-európai országokban, ahol számottevő nemzeti közösségek követelnek önálló oktatást a tagjaiknak. Ezekben az országokban az egyházi iskolák nagyon is látványosan töltik be a kisebbségi oktatás szerepét. Az egyházi iskolák ilyenformán nemcsak egyházi, egyházpolitikai kérdést jelentenek a politikai vitákban, hanem egyúttal kisebbségi kérdést is. Szabályozásuk, finanszírozásuk nemcsak az állam és az egyház viszonyát befolyásolja, hanem a többségi és kisebbségi közösségek viszonyát is.

Ennek a helyzetnek a magyarázata maga a közép-európai történelem (*Kozma 2005*). Ebben a régióban az egyházak gyakran helyettesítették az államalkotót, különösen olyan időkben, amikor az államot alkotó elit elvesztette a politikai hatalmát, és visszaszorult a még megmaradó egyházi szervezetekbe. Az egyházak viszonya politikai hatalmi viszonyokat tükrözött; az egyházi funkciók pedig politikai hatalmi funkciókat helyettesítettek. Az egyik ilyen politikai hatalmi funkció a népoktatás megszervezése volt. Az egyházi népoktatások – a 18–19. század során – kiegészítették vagy helyettesítették az állami népoktatást. Mindebből következett, hogy az egyházi iskolák egyfajta második oktatási rendszerként működtek azoknak, akik az első, hivatalos, állami oktatásban nem tudtak vagy akartak részt venni.

Az egyházi iskoláknak ezt a különleges szerepvállalását mindenütt fölfedezhetjük Európában, de a kontinens keleti felén hangsúlyosabb. Azokban a térségekben, ahol nagyobb arányban élnek nem államalkotó történelmi nemzeti közösségek – például lengyelek a mai Litvániában, törökök a mai Belorussziában vagy a Moldvai Köztársaságban, albánok és bosnyákok Szerbiában, németek Olaszországban, magyarok Romániában vagy Szlovákiában, románok Ukrajnában vagy Magyarországon –, egyházaik iskolái sokszor egyben kisebbségi (anyanyelvi) iskolák is. Különösen azokban a térségekben, ahol ún. nemzeti egyházak működnek (pl. evangélikusok Lengyelországban, ortodoxok Közép-Európában, görög katolikusok az egykori Habsburg-monarchia területén).

Az egyházi iskolák ilyen „kisebbségvédelmi” funkciója különösen az 1989/90-es politikai fordulat óta erősödött föl Közép-Európában. E fordulat során – a már említett „idők teljességében”, vagyis a megfelelő történelmi pillanatban – oktatási intézmények sora keletkezett vagy vált láthatóvá, lépett a nyilvánosság elé úgy, hogy mögötte egyházi szervezetek álltak. A kisebbségi oktatást Közép-Európában sokszor egyházi oktatás címen kell megkeresnünk; és minden esetben megtaláljuk mögöttük az egyházak szervezőkészségét, infrastruktúráját és egyházi személyek elkötelezettségét.

Hogyan lehetséges ez? A magyarázat a föntiekben rejlik. Az egyházak – még ha szoros állami ellenőrzés alatt is – megőrizték relatív különállásukat a totális rezszi-



mek idején. Az autonómia pedig „káderállományt” (papokat, lelkipásztorokat) jelentett, akiket képzésük során erősítették saját testületüket, és kialakíthatták kapcsolati hálójukat. Az autonómia továbbá intézményeket – épületeket, könyvtárakat, felszereléseket – jelentett, amire az induláskor ráépülhetett az előző rendszerek által nem engedélyezett, féllegálisnak tekinthető kisebbségi oktatás. Ilyenformán *az egyházi oktatás jelentette Közép-Európában azt a fölszabadító hatást, amelyet a rendszerváltások (amerikai) teoretikusai általában a nem-kormányzati szervezetektől, civil társadalomtól és a piactól vártak.*

Miért nem az NGO-k, a civilek és a piac? Leginkább azért, mert épp a rendszerváltozások során kellett kialakulniuk, eredetileg nem vagy nemigen voltak, rájuk nem lehetett azonnal támaszkodni. Iskolát az egyházi intézmények és az egyházi felsőbbiségek támogatásával lehetett alapítani. *Éppen ez jelentette a felemás közép-európai pluralizmus és civil társadalmak kialakulását.*

Ennek a felemás helyzetnek – nevezhetjük „harmadik utas” oktatáspolitikának is (Sáska 2005) – persze számos következménye lett. Az egyik nyilvánvaló következménye az, hogy azok a kisebbségi oktatáspolitikusok váltak sikeressé, akiknek egyházi kapcsolataik és egyházi támogatottságuk volt. A kapcsolataikat megőrizhették, a támogatottságukat viszont elveszthették a kilencvenes évek során – ahogyan a kisebbségi oktatáspolitiká lassan kibontakozott az eredetileg őt támogató egyházi szervezetekből. A 21. század első évtizedében ezek a kapcsolatok – egyházi iskolák és kisebbségi oktatás között – gyöngülnek. A kilencvenes években azonban az egyházi oktatás egyik fontos szerepét jelentették.

A másik nyilvánvaló következmény a kisebbségi oktatás szimbolikus jellege Közép-Európában. A kisebbségi oktatás ebben a térségben nem annyira a nemzeti közösség (a civil társadalom) valóságos szükségleteiből következett, mint inkább az őket féltő politikusaik törekvéseiből (Kozma 2005, 162–70). Az egyházi és a kisebbségi oktatás összefonódása erősítette az értéktudatot és a szervezethez, ami az egyházi oktatásnak a jellemzője; és az értéktudat gyakran játszott át nemzeti értéktudatba és kisebbségi szerveződésekbe. A kisebbségi oktatást Európa más térségeiben politikamentesen, elsősorban anyanyelv-oktatásként szokták (hivatalosan is) meghatározni. Közép-Európában viszont inkább a politikai (nemzeti) identitás megőrzéseként, a politikai (történelmi) tudat áthagyományozásaként, *amelynek kialakításában az egyházaknak szintén alapvető szerepük volt.* Egy okkal több, hogy Európa nyugati fele nehezen értse meg keleti felének problémáit – és hogy a keleti térfélről érkezettek nyugati fórumokon ne tudják érthetően elmondani a problémáikat.

Egyházi iskolák és kisebbségi oktatás ilyen egybefonódására világszerte találunk példákat. Különösen a „harmadik világban” gyakori, hogy a kisebbségek vallási közösségként határozzák meg magukat; iskoláikat pedig nem elsősorban kisebbségi, hanem vallásos oktatásként. Vallási közösség és nemzeti (politikai) tudat ilyen egybefonódása a politikai fejlődés korábbi szakaszában általános volt. Ezt a közép-európai fejleményt tehát mondhatjuk akár konzervatívnak is. Itt az egyházak egy



történelmi pillanatra *visszavették vagy visszakapták korábbi funkciójukat, amikor az egyházi hovatartozás és a nemzeti identitás még Európa-szerte egybefonódott.*

## Egyházi iskolák és globalizálódás

Az egyházak oktatási szerepvállalása tehát nem politikai és kulturális „félrelépés” a rendszerváltozás közben – mint sokan, sokáig gondolták –, hanem társadalmi és történelmi szükségszerűség. Igaz, nem éppen úgy, ahogy egyik vagy másik szereplője gondolta és szeretne volna, hanem úgy, ahogy a társadalmi és politikai kényszerek megkövetelték. Az egyházi iskolák új és más szerepeket öltöttek, mint amilyeneket nekik szántak. Ezt a társadalomkutatásban ismert jelenséget a közép-európai rendszerváltozások produkálták.

Eközben azonban – különös módon – az egyházak oktatási szerepvállalása a nemzetközi szakmai közbeszédbe is átment. A kilencvenes évek elején, ahogy láttuk, iskoláról és egyházzal úgy nyilatkoztak a szakértők mint szokatlan, kínos témáról. Bátorság kellett hozzá, hogy fölvegyék és megvitassák. Másfél évtizeddel később viszont nemzetközi oktatáspolitikai témává vált, amint az Európa Tanács 2005-ös új munkacsoportjának megalakulása jelezte (az Európa Tanács 4. főosztályának „Új kihívás az interkulturális nevelésben: vallásos sokszínűség és párbeszéd” című projektje) (*The New Challenge 2005*).

A változás Európa globalizálódásához köthető. Európa nyugati felében – és fokozódó mértékben a mediterrán Európában – nemcsak a történelmi nemzeti kisebbségek jelentek meg, hanem az új bevándorlók is. A vendégmunkások és beköltözők egyes, növekvő csoportjai pedig nem nyelvi vagy kulturális közösségként határozóznak meg magukat, hanem egyúttal vallásos közösségként is. Oktatásuk ennek következtében többé már nem egyszerűen az anyanyelvi oktatás kérdése, hanem a kulturális hagyományok megőrzésének és a vallási különállásnak a kérdése is. Az európai szakértők számára ez az új helyzet azt jelenti, hogy *a vallási közösségek oktatási szerepvállalásával nagyon is foglalkozni kell.*

Európa különböző pontjain a második világháború, különösen pedig az 1960-as évek óta nagy a forgalom. A második világháborút követő gazdasági föllendülésben a mediterrán Európa térségeiből vándoroltak a gazdasági fejlődés centrumába a vendégmunkások (spanyolok, portugálok, később jugoszlávok, majd nagy számban törökök). Az ő megjelenésük és gazdasági aktivitásuk tette többek közt lehetővé az európai jóléti rendszerek fönntartását még akkor is, amikor az észak-nyugati térségek népességnövekedése már stagnálni kezdett. Ők azonban ingáztak, vagy hazaköltözni szándékoztak (mint például a kiterjedt görög közösségek története mutatja). Átmeneti ott-tartózkodásuk elsősorban betanítási, szakképzési kérdéseket vetett föl. Sok esettanulmány mutatja, hogy a bevándorlók fiatalabb nemzedékei a számukra eredetileg épített külön iskolákat már nem látogatták, hanem nyelviileg igyekeztek beolvadni, kulturálisan hasonulni a többségi társadalomba (*Kozma 2005, 72–90*).



Az egykori gyarmattartó országokban nemcsak ez a folyamat játszódott le. Az 1960-as évtizedtől Afrikából, és Dél-Ázsiából települtek át tömegek elsősorban Franciaországba, Hollandiába és Nagy-Britanniába; a folyamat a későbbi évtizedekben több-kevesebb intenzitással folytatódott. E közösségek tagjai esetenként (birodalmi) állampolgárságot nyertek, vagyis letelepedtek és integrálódni próbáltak. Ezenközben megőrizték és hangsúlyozták kulturális különállásukat, ennek részeként vallási jellegüket is. Az 1970–80-as évek ezekben az országokban multikulturális társadalmakhoz – legalábbis a róla folytatott politikai vitákhoz –, valamint az abból következő interkulturális nevelési eszmékhez vezetett (*Vermeulen, Perlmann 2000*).

A kilencvenes évek tehát nem érthette váratlanul Európa nyugati társadalmait, mégis sokszerűen hatott. Az egyik sokkhatást a demográfiai átalakulás váltotta ki, amely előre jelezhető volt ugyan, de most valóban meg is jelent. Az 1990-es és a 2000-es népszámlálások tanúsága szerint nemcsak Európa középső régiójában fogy a népesség, hanem Európa eddigi perifériáin is (Írországban vagy Szicíliában, Ukrajnában vagy Romániában). Az európai népesség utánpótlása fokozatosan az arab országokra, valamint Dél-Ázsiára tolódik át (hogy Délkelet-Ázsia túlnépesegett államairól, elsősorban Kínáról ne is szóljunk). Ez a körülmény Európán belül – az apadó népességű, gazdaságilag fejlett, valamint a népességtartalékkal rendelkező, gazdaságilag stagnáló térségek között – fölgyorsította a vándorlást. Várhatóvá vált a tömeges bevándorlás Európán kívülről.

A másik sokkhatás a „civilizációk háborúja” volt, amelyet 2001. szeptember 11-től szokás dátumozni, bár energiái természetesen az elmúlt századok sérelmeiből táplálkoznak (*Huntington 2001*). Az iszlám nevében megindult háborúban Európa helyzete különösen kényessé vált, hiszen potenciális népességi utánpótlása éppen az arab országokra esik. Ez a két hatás – a demográfiai hiánypótlás kényszere és az új kulturális kihívások – sürgető kényszerrel veti föl az oktatás pluralizálását.

Az 1990/2000 évtized fordulóján több válasz is megfogalmazódott. Az egyik válasz napjaink oktatáspolitikai és nevelésfilozófiai vitáiban az állam ideológiai semlegessége. A 19. századi nemzetállamok számára a politikai egység, amelyet létrejöttük idején sikerült megteremteniük, ma is létkérdés. A politikai nemzettudat – amely az állami egység ideológiai kifejeződése – olyan állami intézményekben szimbolizálódik, mint például a hadsereg, a központi rendőrség, a központositott közigazgatás vagy az állami oktatás. Ezért nincs mód ennek a pluralizálására, főleg nem alternatív politikai ideológiák jegyében.

Szinte törvényszerű – legalábbis az oktatáspolitikában –, hogy e nemzetállamok ellenállnak az oktatás pluralizálásának. Az oktatás kontinentális rendszerében – amelyet a francia oktatásügy testesít meg – az állami intézmények vallási semlegessége a válasz az új közösségek öndefiníciós kísérleteire. Ezért minden intézményes öndefiníció illegitim, és az egyre pluralizálódó kulturális szférában valósítható csak meg (kulturális autonómia, Európa nyelvi és kulturális sokszínűsége). Az

állami oktatásnak azonban hivatalosan egységesnek kell maradnia, mivel ez az állami lét egyik kifejeződése.

*Az egyházak és vallási közösségek oktatási szerepe ebben a légkörben perifériára szorul, nem hivatalossá válik, sőt esetleg radikalizálódik is. Radikalizálódása pedig egybeeshet a „civilizációk összecsapásával”, magyarul: olyan radikális csoportok megjelenésével, akik vallási csoportokként igyekeznek politizálni. A vallási felekezetek oktatási szerepvállalását ilyenformán politikai szándékok motiválják, és a vallási felekezetek az oktatási szintérről a politikai fórumaira lépnek át (mint ezt a vallási jelképek iskolai használatáról folytatott viták is mutatják).*

A másik válasz, mint már említettük, az interkulturális nevelés lenne. Az elmúlt évtizedben Európa egyes országaiba olyan mérvű lett a bevándorlás, hogy az egykor hivatalos (keresztény) állami ünnepeket többé nem ülik meg, a munkaidőt a banki nyitvatartás és működés határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a társadalom kulturális identitása az őt alkotó csoportok identitásaira esik szét, miközben az egységesülő gazdaság és annak nyomán a politikai és a szociális ellátó rendszerek veszik át a társadalmi integrálás szerepét. Ilyen közegben az interkulturális nevelés annyit jelent, hogy a különböző vallási, kulturális és nyelvi közösségek saját normáik szerint (saját tanításaik alapján) határozzák meg magukat és az újabb nemzedékeket. A hivatalos nevelésfilozófia és oktatáspolitikai pedig igyekszik a kulturális minimumot biztosítani ahhoz, hogy a társadalmi kommunikáció fennmaradjon.

*A vallási felekezetek oktatási szerepvállalása ebben a politikai légkörben nő meg. Az oktatási rendszer azáltal pluralizálódik, hogy újabb és újabb közösségek vonódnak be, amelyek vallási felekezetként határozzák meg magukat, és oktatási jogokat is követelnek. Az interkulturális nevelés – és annak szószólói – valósággal versenyt futnak ezzel a növekvő pluralizálódással. Arra törekszenek, hogy kulturális és oktatási minimumaik segítségével fönntartsák a párbeszédet az eltérő vallási hagyományú és ideológiájú szervezetek között, és hogy koordinálják az oktatást mint állami szolgáltatást.*

1990/2000 fordulóján ez az európai dilemma már a legmagasabb politikai szinten is megfogalmazódik. Az alapvető értékekre gondolunk, amelyeket az Európai Unió az elfogadás előtt álló alkotmányának preambulumban megfogalmaz. A kereszténység bevétele és nevesítése az európai alkotmányba látszólag csupán szimbolikus jelentőségű. Vitája valójában sokkal távolabbra mutat. Azt a kérdést is fölveti, hogy *az Uniót alkotó államok akarnak-e védővámot húzni hagyományos vallásfelekezeteik köré, és hogy sikerül-e ez nekik. Egy ilyen szimbolikus – ámbar nagyon reális – védővám biztosíthatná az állam és az egyház (egyházak) mára kifejlődött szerepmegosztását az oktatásban is. Ha ilyen védővámot nem sikerül maguk köré húzni, a vallási közösségek szerepvállalása az oktatásban is versenyt támaszthat az állami szerepvállalással szemben (s nem utolsósorban egy hagyományosabb egyházi szerepvállalással szemben).*



Tizenhárom év után az *Educatio* ismét az egyházak oktatási szerepvállalásáról szól. Hogy sok idő eltelt az első szám óta, azt a témák kiválasztása és a tanulmányok hangvétele mutatja. Az elsővel összehasonlítva ebben a számban több a ténytudás és az adatközlés, kevesebb az ideológiai vita és a politikai reflektáció. Már csak azért is, mert erről a kérdéstről – az egyházi iskolákról és az egyházak oktatási szerepvállalásáról – az elmúlt évtizedben, különösen is az ezredfordulóhoz közeledve egyre több adatszerű kutatás kezdődött. Ma már többet és ténytudóbbat tudunk az egyházi iskolákról, mint egy évtizeddel ezelőtt – már csak azért is, mert volt idejük meggyökeresedni a társadalomban, és ezzel együtt oktatáskutatási témává is válni.

Az *Educatio* jelen számában – eltérően a tizenhárom évvel ezelőttről – a szerzők és szerkesztők tényként, adottságként kezelik az egyházi iskolákat. A rendszerváltozás kezdetén ez még kiharcolandó (vagy elutasítandó) törekvés volt; mára konszolidált valóság lett belőle. Így kevesebb a vita is körülöttük, s ha van is vita, az inkább szakmai, mintsem ideológiai.

Végül ebben az *Educatio*-számban nemcsak az epizodikus értesülések alapján ismerjük a különböző egyházi iskolák különböző funkcióját különböző oktatási rendszerekben, hanem a személyes tapasztalatok és szakszerű közlések szerint (a szám egyik szakmai-tudományos háttere egy a témával foglalkozó nemzetközi konferencia volt). Az elmúlt évtizedben új kutatók léptek be az oktatáskutatásba, akiknek az egyházi iskolák nem elsősorban elkötelezettséget jelentett (ha elkötelezettek voltak is), hanem társadalomkutatási tárgyat.

Azt jelenti-e mindez, hogy kevésbé fontos ma már az iskola és egyház téma, mint másfél évtizeddel ezelőtt volt? Nem kevésbé, hanem másként fontos. Távlatosabban és tágabb összefüggésekben látjuk az egyházak oktatási szerepvállalását Magyarországon, Közép-Európában és a kontinensünkön. Törvénytudásokat látunk ott, ahol korábban csak egymással szembeszegülő politikai akaratokat láttunk. *Az olvasót pedig nem politikai állásfoglalásra akarjuk készíteni, hanem továbbgondolásra és további kutatásokra.*

KOZMA TAMÁS

#### IRODALOM

- Alkotmánybíróság 128/B/1995. számú határozata. AB Közlöny, IV. évf. No. 11. <http://www.mkab.hu/hu/hupage3.htm> [2005. jún. 13.]
- DRAHOS P. (1992) Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio* 1, 1: 26–33.
- HALÁSZ G. (1992) Társadalmi igények és vallásoktatás. *Educatio* 1, 1: 65–76.
- HUNTINGTON S. P. (2001) A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása. Budapest, Európa.
- Iskola és egyház (1992) *Educatio* 1, 1: 3–170.
- KOZMA T. (et al) (2005) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum.
- SÁSKA G. (2005) *A szocialista és a polgári nevelés alternatívái a XX. században Magyarországon*. Budapest, Felsőoktatási Kutató Intézet.
- The New Challenge in Intercultural Education 2005. [www.coe.int/educ](http://www.coe.int/educ) [2005. április 28.]
- TOMKA M. (1992) Vallás és iskola. *Educatio* 1, 1: 13–25.
- VERMEULEN H. & PERLMANN J. (eds) (2000) *Immigrants, Schooling and Social Mobility*. London, MacMillan, New York, St Martin's.
- Visszaperelt iskolák (1992) *Educatio* 1, 1: 77–108.

## A FELEKEZETI KÖZÉPISKOLÁK JELLEMZŐI A STATISZTIKAI ADATOK TÜKRÉBEN

**A** 90-ES ÉVEK ELEJÉN JELENTŐS MÉRTÉKBEN megváltozott hazánkban az oktatási rendszer fenntartói szerkezete. Az egyházi iskolák és a felekezeti oktatásban résztvevők száma jelentős mértékben gyarapodott, ismereteink azonban korlátozottak maradtak az oktatásügy új szektoráról. A közvéleményben ezek az iskolák olyan konzervatív, elit intézményekként élnek, amelyek régi bevált elvek és módszerek szerint működnek, az oktatás mellett nagy hangsúlyt helyeznek a nevelésre is, ezért nagy gondot fordítanak a az oktatáson kívüli tevékenységekre, például a közösségépítésre, a szabadidős tevékenységekre. A rendszerváltást megelőzően, az 1948 és 1990 közötti évtizedekben csak nyolc szerzetesi és egy zsidó gimnázium működött Magyarországon, ma ennek több, mint a tízszerese csak a középfokú iskolák száma. A rendszerváltás utáni években a felekezeti iskolák kapcsán eleinte csak az indulással, az iskolaátadásokkal járó feszültségek váltak ismertté, mióta ez az időszak elmúlt, s már van némi tapasztalat a működésükkel kapcsolatban is, olyan új kérdéseket is lehet velük kapcsolatban vizsgálni, amelyek átfogóbb kérdésekre keresnek választ és mélyebb elemzést igényelnek. Az egyházi iskolák több szempontból is figyelmet érdemelnek: egyfelől úgy tűnik, hogy az oktatási rendszer egy növekvő jelentőségű szektoráról van szó, amely nagyságrendjét, keresettségét és eredményeit tekintve egyaránt jelentőssé vált az eltelt több, mint tíz esztendő alatt.<sup>1</sup> Ugyanakkor a felekezeti iskolák az oktatási rendszernek nem igazán jól látható szegmensét jelentik, kevés a róluk szóló információ, kevés a rájuk irányuló kutatás, elemezhető tapasztalat.

Egy 1999-es vizsgálatban (*Pusztai 2004*) sok fontos összetevőt sikerült megismerni a felekezeti iskolaválasztás hátteréről, az ide járó tanulók összetételéről,<sup>2</sup> az

1 A szakirodalom az egyházi iskolákat a vallási vagy etnikai szocializációt kitzűző iskolák, az ún. „elkötelezett iskolák” (commitment schools) közé sorolja, melyek legfontosabb megkülönböztető jegye, hogy az iskolaközösség egy szubkultúrához tartozik és az oktatás a többi iskolának megfelelő tananyag mellett a szervezett vallási vagy etnikai csoport identitásörző törekvését szolgálja. Az ilyen iskolák manifeszt céljai között a tanulmányi munka mellett a fiatal generáció vallási vagy kulturális szocializációja is jelen van, azaz ezekben az iskolákban nemcsak a társadalmi felemelkedés, hanem a kultúraátadás is az iskola és a család közös célját képezi. A felekezeti iskolák azonban nem feltétlenül sorolhatóak mind ebbe a kategóriába, az egyház iskolafenntartóként ugyanis nem kizárólag a szakralitás közvetítését tekinti feladatának, sok esetben tudatosan szekuláris tevékenységet, professzionális feladatellátást folytat.

2 Pusztai Gabriella ezen, valamint legfrissebb kutatásainak eredményét összegző tanulmányát lásd a jelen kötetben. [*A szerk.*]



intézményekről magukról azonban jóval kevesebbet. Az intézményeket az említett kutatás nem vizsgálta, erről ma is viszonylag keveset tudunk, holott az iskolán belüli tényezőknek feltehetően szintén jelentős szerepük van a tanulmányi és nem tanulmányi jellegű eredményesség kedvező alakulásában. Jelen írás keretében arra teszünk kísérletet, hogy statisztikai adatok segítségével a kérdés intézményi oldalát közelítsük, és azt kíséreljük meg feltárni, hogy az intézmények szintjén milyen tényezők megragadhatóak meg, amelyek elkülönítik ezeket az iskolákat az állami fenntartásban működő iskoláktól? Az írás az összefüggések mélyebb feltárására nem vállalkozik, mivel nem kutatásra épül, csak az oktatási intézményekre, s ezen belül elsősorban a középfokú intézményekre vonatkozóan rendelkezésre álló adatok fenntartó szerinti feldolgozására.<sup>3</sup> Ennek következtében az írás szükségképpen részben a leírás szintjén mozog, mivel azonban az egyházi iskolák csoportjából nincs ilyen átfogó áttekintés, úgy véltük, hogy ez a megközelítés is sok új információval szolgálhat. A felhasznált adatok döntően az OM oktatásstatisztikai adatai, kisebb részt más teljes körű adatbázisok a középfokú oktatásra vonatkozóan (pl. KIFIR, középiskolai felvételi mutatók adatbázisa). Az elemzés során egy korábbi, az alapítványi iskolákra irányuló áttekintéshez hasonló módon jártunk el (*Imre 2004*). A munka során ezúttal is támaszkodtunk az OECD INES projektjének keretében kialakított, a tanulási környezetet és az iskolai szervezetet jellemző indikátorokra is. A összehasonlítást mindenekelőtt az állami intézményekkel összefüggésben igyekszünk elvégezni, néhol kitekintéssel az alapítványi és egyéb iskolákra is.

Az elemzés mindenekelőtt egy átfogó áttekintést igyekszik adni az egyházi fenntartásban működő *középfokú iskolák szektoráról*, majd az iskolák működésével kapcsolatosan két részterület közelebbi megismerését célozza: az intézmények működési feltételeit, *tanulási környezetét* meghatározó fontosabb szereplők, valamint *a tanulói utak, tanulói továbbhaladás* jellemzőinek megismerését – az állami és az alapítványi iskolákkal összehasonlítva. Az elemzés során az alábbi kérdéseket igyekeztünk körüljárni: eltérnek-e az egyházi középfokú iskolák program szerinti összetételükben az állami fenntartásban működő középfokú iskoláktól? Elnérik-e jelentős mértékben az egyházi középiskolák működési, mindenekelőtt személyi feltételeikben a középiskolák többségétől? Elnérik-e tanulói összetételükben és beiskolázási gyakorlatukban? Elnérik-e jelentős mértékben az egyházi középiskolák a többi középiskolától statisztikai adatok segítségével megragadható eredményeikben? Az elemzés első része az egyházi iskolák, ezen belül is elsősorban a középiskolák hálózatát, összetételét vizsgálja, a második része azokat az intézményi szinten megragadható tényezőket, amelyek hozzájárulnak az intézményi működéshez és esetleg ezáltal magyarázó erővel bírhatnak az iskolák eredményességét illetően. A harmadik rész az egyházi középiskolák egyes mérhető eredményeit tekinti át.

<sup>3</sup> Ahol erre lehetőség volt, az elemzéshez felhasznált adatok a 2004/2005-ös tanév adatain alapulnak, ahol ez évre vonatkozóan nem volt elemzésre alkalmas adatunk, ott pár évvel korábbiak.

## Intézményhálózat, tanulólétszám alakulása, 1990–2004

Az egyházi iskolák (újra)indítása 1990 után vált lehetővé. Az ezt lehetővé tevő jogszabály megszületését követően viszonylag gyorsan kiépült az egyházi intézményhálózat, s dinamikusan emelkedni kezdett az egyházi intézmények száma és az ezen intézményekben tanulók létszáma is, néhány év alatt (1992 és 1995 között) megkétszereződött, s közel 10 év után az induló létszám a kezdeti több, mint három és félszeresére nőtt. A növekedés annál is inkább szembeszökő, mivel a 90-es években újjászerveződött egyházi iskoláknak a tanulólétszám csökkenésének az idején kellett elindulniuk: az általános iskolai tanulólétszám például 1990 és 2004 között 25 százalékkal, az itt vizsgált időszakban, azaz 1992 és 2002 között 18 százalékkal csökkent. Az egyházi intézmények létrejöttét, számuk gyarapodását ugyan valamelyest gátolta a demográfiai csökkenés, de segítették a társadalmi igények, s a kedvező finanszírozás és a közoktatási megállapodás lehetősége is.<sup>4</sup> A vizsgált időszakban a középiskolai szektor jelentős mértékű átrendeződésének lehetünk tanúi, ami kétségkívül kedvezett az egyházi fenntartásban működő intézményekben nagyobb arányban előforduló programtípusoknak. Minden bizonnyal segítette az egyházi intézményhálózat kialakulását a szerkezetváltó programok elterjedése is a gimnáziumokban a 90-es évek elején, s az ezek iránt mutatkozó nagy társadalmi érdeklődés, valamint a középiskolai expanzió is, aminek kapcsán az érettségit adó középiskolák tanulólétszáma nőtt meg, a szakmunkásképző intézmények rovására. Az egyházi intézmények iránti érdeklődés tartósnak, sőt – a beiskolázási adatok alapján úgy tűnik – növekvőnek mutatkozik az új évezred elején is: miközben 2001 és 2004 között az általános iskolák száma országosan 4 százalékkal csökkent, addig az egyházi iskolák által fenntartott iskolák száma az általános iskolák körében 11,5 százalékkal, a tanulók száma 11 százalékkal növekedett, a középfokon ugyancsak megfigyelhető a növekedés, ami 10 százalékos a gimnáziumok és 11 százalékos a tanulók körében. A szakiskolák esetében ugyan csökkenés tapasztalható az intézményi létszámban, de a tanulók számában szintén megfigyelhető a kismértékű (11 százalékos) növekedés.<sup>5</sup>

2004-re az *egyházi iskolák részvétele* a közoktatásban igen továbbra is szerény, átlagosan 5 százalék körüli, bár oktatási szintenként ebben jelentős eltérések vannak. Az iskolai oktatást megelőző óvodai nevelésben igen szerény, az általános iskolai oktatásban valamivel jelentősebb az egyházak részvétele. Az egyházi oktatás súlypontja az adatokból láthatóan a középfokon van, ezen belül is az általános képző, továbbtanulásra felkészítő gimnáziumok körében, ahol az összes gimnázium

4 A nem állami fenntartásban működő nevelési-oktatási intézmény a fenntartó és a feladat ellátásáért felelős helyi önkormányzat között létrejött írásbeli megállapodás alapján részt vehet a törvényben meghatározott önkormányzati feladatok megvalósításában. A közoktatási megállapodás nyomán kiegészítő támogatásra válnak jogosulttá az intézmények. (Ktv. 8. §)

5 Feltehetően némi fenntartás szükséges a statisztikai adatok értelmezéséhez is, mivel nem könnyű azonban a növekedést és a csökkenést pusztán a statisztikai adatok alapján megítélni, mivel azok nem csupán valóban megszünt vagy újonnan induló intézményeket tüntetnek fel, de folytonosan létező, de más fenntartásba kerülő illetve átszervezett intézményeket is jelenthetnek.

um 15 százalékát, az összes gimnáziumban tanító pedagógus 16 százalékát adják, s a gimnazista tanulók 14 százalékát teszik ki.

1. táblázat: Az egyházi fenntartásban működő intézmények és tanulók száma, 2004/2005 tanév

Intézmény	1992/1993	1995/1996	1998/1999	2001/2002*	2004/2005
Óvoda	22	43	69	86	105
Ált. iskola	58	131	168	144	165
Gy.p. intézmény	3	3	3	n.a.	2
Szakiskola	2	6	8	19	18
Szaktanásképző	1	3	5		
Középiskola	33	52	85	111	115
ebből gimnázium	31	52	71	88	92
Egyetem, főiskola	26	28	28	26	
Együtt	176	318	437	474	
Tanuló					
Óvoda	1539	3290	5031	5988	7992
Ált. iskola	11260	28695	39078	35671	39811
Gy.p. intézmény	105	171	182	n.a.	155
Szakiskola	27	576	460	2850	3071
Szaktanásképző	147	514	1156		
Középiskola	9806	15257	19987	34768	38814
ebből gimnázium	8905	13892	17484	29969	32895
Egyetem, főiskola	2137	6302	9414	18922	
Együtt	33926	68697	92792	128168	

\* A 2001/02-es tanév adatai egy új adatfelvételi eljárás keretében, új kérdőív segítségével kerültek felvételre, ezért a korábbi évekkel való összehasonlíthatóságuk lehetősége néhány ponton korlátozott, pl. a tanulólétszámok besorolását is érintette.

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/05.

A szakmai jellegű oktatásban az egyházi iskolák részvétele igen csekély, a szakközépiskolásoknak csak 2 százalékát, a szakiskolásoknak 2,4 százalékát teszik ki. A felsőfokú oktatásban az egyház részvétele az intézmények létszámát tekintve igen jelentős (38 százalék), a hallgatók számát tekintve már jóval szerényebb, csak 5,3 százalékos. (2003/04.) Ha az egyházi iskolák szektorán belül vizsgáljuk az intézmények, a tanulók és a pedagógusok megoszlását, akkor kicsit módosul a kép: a szektoron belüli számarányukat tekintve a középfokú iskolák és az általános iskolák hasonló nagyságrendet jelentenek: az általános iskolák az egyházi iskolák 40 százalékát, a középfokú iskolák együtt az 33 százalékát teszik ki, az egyházi általános iskolákban tanulók 44 százalékát, a középfokú iskolákban tanulók közel felét, 47 százalékát, az általános iskolákban tanító tanárok 44 százalékát és a középfokú iskolákban tanítók tanárok 48 százalékát.<sup>6</sup> A táblázat nem jeleníti ugyan meg, de

<sup>6</sup> Az egyházi középfokú intézmények felekezet szerinti megoszlása 2002-es adatok alapján azt mutatja, hogy ezen iskolák többsége katolikus (a középiskolák 60, a szakiskolák 80 százaléka), számottevő része reformátusok aránya (a gimnáziumok 27, a szakiskolák 20 százaléka), s kisebb részben evangélikus (a gimnáziumok 12 százaléka) és izraelita (1 százalék).



az egyházi fenntartásban működő intézményhálózat fontos jellemzője, hogy az intézmények jelentős részéhez kollégium is tartozik, s összességében jelentős (78 intézmény, az összes kollégium 13 százaléka) az egyházi fenntartásban működő kollégiumok aránya is.

2. táblázat: Az egyházi és alapítványi oktatás aránya az intézmények, tanulók és pedagógusok számát tekintve, 2004/2005 (N, %)

Iskolatípus	Megnevezés	Összes	Egyházi fenntartásban működő intézmények	Az adott intézménykategória %-ában	Az egyházi adatok %-ában
Óvoda	Intézmény	3405	105	3,08	26,05
	Tanuló	325999	7992	2,45	8,91
	Pedagógus	30704	755	2,46	7,91
Általános iskola	Intézmény	3293	165	5,01	40,44
	Tanuló	890551	39811	4,47	44,39
	Pedagógus	87116	4225	4,85	44,25
Gimnázium	Intézmény	614	92	14,98	22,55
	Tanuló	238850	32895	13,77	36,68
	Pedagógus	17816	2944	16,52	30,83
Szakközépiskola	Intézmény	794	23	2,90	5,64
	Tanuló	290139	5919	2,04	6,60
	Pedagógus	20756	1385	6,67	14,50
Szakiskola	Intézmény	475	18	3,79	4,41
	Tanuló	126908	3071	2,42	3,42
	Pedagógus	8577	240	2,80	2,51

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/05.

Az egyházi intézmények oktatási szintek szerint számba vett *programszerkezeti* különbsége a gimnáziumok esetében különösen szembeszökő: jóval jelentősebb esetükben az alsóbb évfolyamok, a 6, 8 évfolyamos programok előfordulása, mint az állami gimnáziumok körében. Az egyházi középiskolák összetétele magyarázza ezt a különbséget, az a tény, hogy az intézmények nagyobb része nemcsak felsőfokú továbbtanulásra felkészítő gimnázium, de azon belül is ezt a célt kiemelten kezelő 6 vagy 8 évfolyamos programmal működő intézmény: a középfokú intézmények közel fele 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumi programot kínál (53 százalék). Az intézmények középfokú programkínálatát vizsgálva is jelentős eltérést mutatnak az adatok: míg az állami szektorban az iskolák több, mint fele egynél több profillal működik (55 százalék), s csak kevesebb, mint fele tiszta profilú (45 százalék), addig jelentősebb az egyházi iskolák között a tiszta profilú intézmények aránya (79 százalék), mint a két vagy több profillal működőké. Ehhez az arányhoz hasonló megoszlást mutatnak az alapítványi iskolák (80 százalék), azzal a lényeges különbséggel, hogy a tiszta profilú alapítványi iskolák körében a szakközépiskolák vannak túlsúlyban, míg az egyházi iskolák esetében a tiszta profilú gimnáziumok, melyek a középfokú intézmények háromnegyedét teszik ki.



3. táblázat: A középfokú iskolák megoszlása intézménytípusok szerint, fenntartónként (%)

	Állami N=815	Egyházi N=95	Alapítványi N=158	Együtt N=1068
Gimnázium	24,7	74,7	22,2	28,7
Szakközépiskola	20,6	4,2	57,6	24,6
Gimnázium+szakközép.	18,3	14,7	7,6	16,4
Szakközépiskola+szakiskola	29,7	4,2	89	24,3
Gimnázium+szakiskola	6,7	2,1	3,8	5,9
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001.

Az egyházi középfokú intézményhálózat *településtípusok* szerinti megoszlását tekintve azt találjuk, hogy az alapítványi iskolák hálózatától eltérően nem figyelhető meg területi koncentrálódás, egyházi középfokú iskolák minden településtípuson megtalálhatóak, jellemzőbben azonban inkább városokban. Az egyházi gimnáziumok csak egyötöde található a fővárosban, az intézmények háromnegyede más városokban van. Az állami iskolákkal összevetve valamivel jellemzőbb a gimnáziumokon belül a megyei jogú városokban előforduló intézmények aránya, az állami gimnáziumok nagyobb része található kisvárosokban. A szakképző intézmények között valamivel több a községben működő intézmény, mint az állami iskolákban.

4. táblázat: A középfokú oktatási intézmények településtípusok szerinti megoszlása iskolafenntartók szerint (%)

		Budapest	Magyei j.v.	Egyéb v.	Község	Együtt
Állami	Gimnázium	25,9	27,9	42,5	3,7	100
	Szakközépiskola	18,4	34,7	43,1	3,8	100
	Szakiskola	13,8	33,7	47,5	5,1	100
Egyházi	Gimnázium	20,7	40,2	34,5	4,6	100
	Szakközépiskola	13,6	31,8	45,5	9,1	100
	Szakiskola	16,7	16,7	33,3	33,3	100
Alapítványi	Gimnázium	64,2	15,1	7,5	13,2	100
	Szakközépiskola	45,4	34,5	16,0	4,2	100
	Szakiskola	40,0	30,0	20,0	10,0	100

Forrás: OM statisztikai adatbázis 2001/2002

## Az egyházi és nem egyházi iskolák működési feltételei

Az intézmények egyes bemeneti adatait és működési feltételeit abból a szempontból igyekeztünk vizsgálni, hogy különböznek-e jelentősen a nem egyházi fenntartásban működő iskolában tapasztalható tendenciáktól. Az intézményi szinten érvényesülő, a tanulási környezetet nagymértékben meghatározó tényezők vizsgálata során felhasználtuk az OECD azon szempontjait és indikátorait, amelyek az intézményi szinten érvényesülő tényezők megragadását teszik lehetővé: a pedagógusok, a tanterület egyes jellemzőit, kiegészítve az iskolák beiskolázási tendenciáinak és a bekerült tanulók összetételének vizsgálatával.

### *A tanulók száma és összetétele<sup>7</sup>*

Az intézmények átlagos méretét vizsgálva az egyházi iskolákról az a kép rajzolódik ki, hogy minden intézménytípus esetében számottevően kisebbek, mint az állami iskolák. Az alapítványi szektorral összevetve azonban már nem mondható el ugyanez, pontosabban csak jelentős programok közötti különbségekkel: az egyházi gimnáziumok lényegesen nagyobbak az alapítványi gimnáziumoknál, az egyházi szakközépiskolák valamivel kisebbek, szakiskolák esetében nem található lényeges eltérés. A *létszámmutatók* elemzése fenntartónkénti összevetésben különböző sajátosságokat mutat az egyes fenntartói szektorokban. A tanulók nemek szerinti összetételét ez esetben nem csupán az eltérő programszerkezeti sajátosságok alakíthatják, hanem az egyes iskolák, iskolaszektorok hagyományai, eltérő pedagógiai filozófiája is. Az egyházi intézmények körében például ma is léteznek külön fiú- és leánygimnáziumok. Feltehetően részben ezzel, részben azonban a programszerkezeti sajátosságokkal (a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi osztályok magas arányával) is összefügg, hogy az egyházi gimnáziumokba járó tanulók között 55 százalék a lányok aránya, tehát valamivel kiegyenlítettebb, mint az állami iskolákban (ahol 59 százalék), de nem olyan mértékben, mint az alapítványi iskolákban (ahol 51 százalék). A szakközépiskolákban fordított a helyzet, ott éppenséggel a lányok többsége a szembeszökő (66 százalék), a szakiskolásoknál szintén a lányok magas aránya meglepő (56 százalék), különösen az állami iskolákkal összevetve (ahol csak 36 százalék). (Az alapítványi iskolákkal összehasonlításban már nincs olyan lényeges különbség, ott is az a tendencia figyelhető meg, hogy általában minden programtípusnál meglehetősen kiegyensúlyozottnak mondható a tanulók nemek szerinti aránya.). Az egy pedagógusra jutó tanulók számát vizsgálva azt találjuk, hogy az egyházi gimnáziumok és az egyházi szakiskolák kedvezőbb helyzetben vannak ebből a szempontból, mint az állami intézmények. A legkedvezőbb helyzet itt nem is a gimnáziumokat jellemzi, mint a másik két szektorban, hanem a szakiskolákat. Összességében úgy tűnik, az egyházi intézmények az állami és az alapítványi intézmények között helyezkednek el: kedvezőbbek a mutatóik, mint az előbbieké, ugyanakkor kevésbé szélsőségesen alakulnak, mint az utóbbiaké.

Az egyházi középiskolákba bekerült *tanulók összetétele* szintén valamivel kedvezőbb képet mutat a középiskolák átlagánál több mutatót vizsgálva is: az egyházi középiskolákban tanulók szüleinek iskolázottsága átlagosan egy évvel haladja meg az átlag esetében megfigyelhető évek számát mind az apák, mind az anyák esetében. A munkanélküliség ugyanakkor csekélyebb körökben, a különbség  $-1,6$  százalék az apák,  $-2,4$  százalék az anyák esetében. A 8. évfolyamra beiskolázottak év végi bizonyítványa egynegyed osztályzattal (0,24) jobb az átlagnál az egyházi iskolák esetében.

<sup>7</sup> A tanulók száma és összetétele az intézmények bemeneti adataiként is értelmezhetőek, jelen esetben ezeket a tényezőket is a működési feltételek között tárgyaljuk, s elsősorban a tanulási környezet szempontjából fontos aspektusait tárgyaljuk.



5. táblázat: A tanulólétszám és összetétel alakulása programtípusonként a középfokú iskolákban, nappali tagozat, 2004/2005

Iskolatípus	Intézmény	Tanuló	Pedagógus	Tanuló/int.	Tanuló/ped.
<b>Összes</b>					
Óvoda	3405	325999	30704	95,74	10,62
Általános iskola	3293	890551	87116	270,44	10,22
Gimnázium	614	238850	17816	389,01	13,41
Szakközépiskola	794	290139	20756	365,41	13,98
Szakiskola	475	126908	8577	267,17	14,80
<b>Egyházi</b>					
Óvoda	105	7992	755	76,11	10,59
Általános iskola	165	39811	4225	241,28	9,42
Gimnázium	92	32895	2944	357,55	11,17
Szakközépiskola	23	5919	1385	257,35	4,27
Szakiskola	18	3071	240	170,61	12,80

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, 2004/2005.

6. táblázat: Egyes szülői háttérrel jellemző mutatók a 9. évfolyamon a felekezeti középiskolákban és a középiskolák átlagában, 2000–2004 évek átlagai

	Középiskolába járó tanulók együtt N=355143	Egyházi középiskolába járó tanulók N=23494
Apa iskolai évek száma (év)	12,68	13,75
Anyák iskolai évei (év)	12,74	13,79
Szülők iskolai évek átlaga (év)	12,71	13,77
Apa munkanélküliség (%)	9,53	7,92
Anyá munkanélküliség (%)	13,6	11,2
8. évf. oszt. bizonyítvány (átlag)	3,83	4,07

Forrás: Neuwirth. 2000–2004 közötti 9. évfolyamosok vizsgálatának átlagolt adatai alapján.

A tanulók összetételét jellemző néhány oktatásstatisztikai mutató vizsgálata megerősíti, hogy az egyházi fenntartásban működő iskolák kedvezőbb helyzetben vannak a tanulói összetétel szempontjából, mint az állami vagy az alapítványi iskolák: az egyházi középfokú intézményekben fordulnak elő legkisebb arányban veszélyeztetett vagy tanulási problémákkal küzdő tanulók. A tanulók lakóhely szerinti összetételét ugyan nem tudtuk vizsgálni, de az iskolába járás körülményeit igen.

7. táblázat: A tanulói összetétel néhány jellemzője a középfokú intézményekben, fenntartónként (N, %)

	Állami		Egyházi		Alapítványi		Átlag	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Veszélyeztetett	1 899	2,38	743	0,89	1 203	1,47	20 945	2,18
Tanulási zavarral k.	11 462	1,44	420	0,51	917	1,12	12 799	1,33
Bejáró	181 297	39,5	8 165	29,0	13 163	34,8	202 625	38,6
Kollégista	49 904	6,28	7 254	8,76	3 684	4,5	60 842	6,34
Összes	795 069	100,0	82 781	100,0	81 784	100,0	959 634	100,0

Forrás: OM statisztika 2001/2002.

A felekezeti iskolákban jóval kisebb arányban találunk bejárókat és nagyobb arányban találunk kollégista tanulókat, mint a két másik intézménycsoportban. Ez arra utal, hogy feltehetően a széles beiskolázású középfokú intézményekben jelentős számban tanulnak az intézménytől távolabb élő nem helyben lakó tanulók, akik számára a bejárás lehetősége fel sem merül – az ő számukra az egyházi középiskolai hálózatot kiegészítő jelentős számú kollégiumi férőhely jelent megoldást.

### *A pedagógusok*

A tanárok az oktatási rendszert érő kihívások kulcstényezői, mivel ők az osztálytermi folyamatok legfontosabb szereplői, a tanulási folyamat legfőbb befolyásolói, s mint az iskolai felnőtt közösség tagjai, személyük meghatározó az iskolai klíma szempontjából is. Adott iskolaszektor működéséhez is nagyban hozzájárulhat az intézmények rendelkezésére álló személyi állomány, humán erőforrás összetétele, jellemzői – a következőkben ezt vizsgáljuk meg közelebbről az egyes iskolafenntartói szektorokban. A nem állami intézményekben foglalkoztatott pedagógusok bár nem közalkalmazottak, helyzetük nem különbözik lényegesen az állami intézményekben foglalkoztatott pedagógusokétól, különbség van azonban a pedagógusok átlagos intézményen belüli arányában és a foglalkoztatottsági státusuk szerinti összetételükben.<sup>8</sup> Az állami intézményekben a főállású dolgozók legnagyobb részét a pedagógusok teszik ki az állami középfokú iskolákban (68 százalék), rajtuk kívül a pedagógiai munkát közvetlenül segítők dolgoznak szerény, 2 százalék alatti arányban, az egyéb segítő munkát végző alkalmazottak aránya igen magas, az iskolai dolgozók közel egyharmada. Az egyházi iskolákban valamivel nagyobb a pedagógusok aránya az iskolai dolgozók között (71 százalék), több a pedagógiai munkát segítő alkalmazott (a szakmai munkát végzők aránya együtt 73 százalék), s számottevően kevesebb az egyéb segítő (jellemzően technikai) munkát végző alkalmazottak aránya az intézményen belül. Az alapítványi iskolák az egyházi iskolákhoz hasonló mutatókkal rendelkeznek, hasonló a szakmai munkát végzők együttes aránya (74 százalék), s az átlagnál jóval csekélyebb a technikai dolgozóké.

A pedagógusok *foglalkoztatása* az egyházi középfokú iskolákban az állami iskolákhoz hasonló: túlnyomó részük főmunkaidőben dolgozik, csak a pedagógusok valamivel több, mint egyötöde dolgozik részmunkaidőben vagy óraadóként. A részmunkaidőben foglalkoztatott pedagógusok aránya valamivel magasabb, mint az állami szektorban, ez feltehetően az átlagosnál valamivel kisebb intézményekben adódó kisebb óraszám következménye, amely elsősorban a kisebb óraszámú szakokat oktató pedagógusok foglalkoztatását nehezíti.

<sup>8</sup> A közoktatási törvény rendelkezése szerint a nem állami szerv, illetve nem helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény munkaviszony keretében foglalkoztatott pedagógusainak kötelező óraszámára, túlmunka díjazására, pótszabadságára a közalkalmazottakra vonatkozó rendelkezéseket kell alkalmazni. A pedagógusok munkabére és pótléka nem lehet kevesebb az azonos feladatot ellátó közalkalmazottaknak járó illetmény és pótlék legkisebb mértékénél. [Ktv. 122. § (1)]

8. táblázat: A főállású iskolai dolgozók megoszlása iskolatípusok és fenntartók szerint, 2004 (N, %)

	Pedagógusok	Egyéb dolgozók	Összes dolgozó	A pedagógusok aránya az összes iskolai dolgozón belül
<b>Összes</b>				
Óvoda	30704	25541	56245	54,59
Ált. iskola	87116	33714	120830	72,10
Szakiskola	8577	4094	12671	67,69
Gimnázium	17816	7198	25014	71,22
Szakközépiskola	20756	10676	31432	66,03
<b>Állami</b>				
Óvoda	29122	24327	53449	54,49
Ált. iskola	81289	31613	112902	72,00
Szakiskola	7554	3655	11209	67,39
Gimnázium	13650	5474	19124	71,38
Szakközépiskola	18626	9582	28208	66,03
<b>Egyházi</b>				
Óvoda	755	612	1367	55,23
Ált. iskola	4225	1540	5765	73,29
Szakiskola	240	149	389	61,70
Gimnázium	2944	1344	4288	68,66
Szakközépiskola	337	181	518	65,06

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, 2004/2005.

9. táblázat: A középfokú intézményekben dolgozó pedagógusok foglalkoztatottsági összetétele (%)

	Állami	Egyházi	Alapítványi	Együtt
Teljes munkaidőben dolgozik	78,32	76,87	35,93	74,39
Részmunkaidőben dolgozik	8,86	10,91	13,17	9,44
Óraadóként dolgozik	12,81	12,22	50,89	16,26
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002

A *nemek* szerinti bontás a nők túlsúlyát mutatja a pedagógusok körében hazánkban, a középfokon azonban valamivel kedvezőbb a nemek egymáshoz viszonyított aránya, mint az általános iskolák esetében, kis különbségek figyelhetők meg fenntartónként is. Az egyházi gimnáziumokban a nemek aránya még valamivel jobb, mint az állami gimnáziumokban, ez feltehetően a magasabb presztízsű intézmények nagyobb vonzerejének köszönhető. Az egyházi szakközépiskolák helyzete ebben a vonatkozásban az egyházi gimnáziumokéhoz hasonló, s az állami intézményeknél magasabb arányban találhatóak nők a pedagógusok közt. Hasonló a helyzet a szakiskolák esetében, de még nagyobb a távolság az egyházi és az állami szakiskolák között, mint az előző esetben: az egyházi szakiskolákban a nők vannak többségben, az államiakban a férfiak.

10. táblázat: A nők aránya a főállású pedagógusok körében iskolatípusok és fenntartók szerint (N, %)

	Állami	Egyházi	Alapítványi	Együtt
Gimnázium	71,6	68,3	68,7	70,6
Szakközépiskola	62,3	66,7	63,9	63,0
Szakiskola	47,1	54,4	68,8	47,8

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002.

A pedagógusok *kormegoszlását* közelebből, az egyes fenntartói szektorokban megvizsgálva az látható, hogy a hazai iskolákban többségben a középkorosztály van elsősorban jelen: a 41 és 50 év közöttiek aránya 30 százalék, az 50 feletti a pedagógusok egynegyedét teszik ki, a 30 év alatti fiatalok aránya 17 százalék. A középkorosztály és az idősebb, 50 év feletti pedagógusok aránya az állami iskolákban a legjelentősebb (26,4 százalék), a nem állami iskolákban a 30 év alatti fiatalok a pedagógusok között egynegyedhez közeli, a 30 és 40 év közöttiek egyharmad közeli arányban vannak jelen, együttesen a pedagógusok több, mint felét teszik ki mind az alapítványi, mind az egyházi iskolákban (56,4 és 53,7 százalék), szemben az állami iskolákban tapasztalható 40 százalékos aránnyal. Más forrásból ugyanakkor tudjuk, hogy a pedagógusok összetétele a középfokú oktatásban hazánkban általában romló tendenciát mutat (csökken a fiatalok, a jól képzettek és a férfiak aránya), ezért különösen hangsúlyos a kedvezőbb demográfiai összetételhez kapcsolódó helyzet (Varga 2002, 2003).

11. táblázat: A pedagógusok kormegoszlása fenntartónként (%)

	-30 év	31-40 év	41-50 év	51-60 év	61- év	Összesen
Állami	16,61	23,45	30,18	25,10	1,31	100,0
Egyházi	23,46	30,25	24,57	16,58	1,87	100,0
Alapítványi	25,19	31,26	27,77	12,89	0,53	100,0
Együtt	17,43	24,27	29,68	24,01	1,31	100,0

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002.

Néhány kiemelt tantárgy szakos ellátottságának vizsgálata azt mutatja, hogy bár nem minden vizsgált tantárgyi területen, de a szakos ellátottság az egyházi iskolákban jobb, mint az államiban, és többnyire jobb az alapítványi iskolák helyzeténél is. A különbség jelen van az alaptárgyak esetében, de az idegen nyelvek esetében is – bár szerényebb mértékben.

12. táblázat: Megfelelő képesítéssel nem rendelkező pedagógusok aránya (%)

	Állami	Egyházi	Alapítványi	Együtt
Magyar nyelv és irodalom	3,72	1,39	6,16	3,66
Angol nyelv	9,87	7,03	4,32	9,46
Német nyelv	10,75	5,33	5,60	10,26
Matematika	3,55	1,68	6,68	3,53

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002



A pedagógusok tanfolyami *továbbképzésének* nagyságrendje hasonló a különböző szektorokban, a továbbképzésben való részvétel téma szerint vizsgálva már jelentősebb különbséget mutat. Bár mindenütt a módszertani képzések iránti érdeklődés a legerősebb, ebben azonban jelentős eltérések vannak: az állami intézményekben a pedagógusoknál jelentősebb arány figyelhető meg ebben a tekintetben a magániskolákban, különösen az alapítványi iskolákban. Hasonló mértékű az érdeklődés a szaktárgyi továbbképzések iránt, de ismét erősen eltér az informatikai és egyéb továbbképzések esetében: az egyházi intézményekben dolgozó pedagógusok körében csekélyebb az informatikai továbbképzés iránti érdeklődés, s jelentős az ún. „egyéb” képzéseken való részvétel.

### Beiskolázás, évisméltés és továbbtanulás

A beiskolázási politikákra, a felvételi eljárásra vonatkozóan sajnos nem rendelkezünk adatokkal, jelen esetben csak azon jelentkezési, a beiskolázási tendenciákra tudunk kitérni, amelyek központi felvételi adatok segítségével megragadhatóak. Az első helyen való jelentkezés az egyes szektorok közötti programszerkezeti különbségeket mutatja: az egyházi középfokú intézményekben több a gimnáziumi férőhely a 4 évfolyamos intézményekben is, ezen belül a 6 és 8 évfolyamos osztályokban is, s kevesebb a szakiskola és a szakközépiskolai férőhely. (Az összes középfokú intézménybe jelentkező 4,6 százaléka jelentkezett egyházi intézménybe.) Az egyházi iskolákba *jelentkezők* között viszonylag magas az első helyen jelentkezők aránya, az összes jelentkező 32 százalékát teszik ki, ez arra utal, hogy valamivel célirányosabb az egyházi iskolákba történő jelentkezés, mint az állami intézményekbe. Kedvező az első helyen jelentkezők bekerülési esélye is: a jelentkezők 89 százaléka, az egyházi iskolák tanulóinak 91 százaléka bekerül az általa megjelölt intézménybe. Az egyházi iskolákba *felvettek* körében 60 százalék az első helyen jelentkezők aránya, ami valamivel kevésbé kedvező, mint az állami intézmények esetében, de kedvezőbb, mint az alapítványi iskolák körében megfigyelhető arány.

13. táblázat: Az első helyen jelentkezők és bekerülési esélyeik a középfokú intézményekbe fenn tartóként (átlagok)

	Összes jelentkező	Első helyen jelentkező	Első/összes	Felvett/ összes	Felvett/első helyen jel.	Első helyen jel./felvett
Állami	379,3	106,5	28,1	24,99	88,9	69,5
Egyházi	269,6	85,5	31,7	28,74	90,7	60,0
Alapítványi	273,5	79,9	29,2	25,33	86,6	50,7
Együtt	370,2	104,6	28,3	25,15	88,9	68,5

Forrás: KIFIR, 2003.

A tanulói továbbhaladást segítő tanulászervezés egyik lényeges eleme az *átlagos osztálylétszám*. Az átlagos osztálylétszám összességében is igen változó az egyes évfolyamokon: az induló 9. évfolyamon még 30 feletti, a végzős évfolyamon mintegy öt fővel kisebbek az átlagos osztályok. A fenti különbség valamennyi iskolaszektor-



ban megfigyelhető, de a létszámok jelentős különbsége mellett: a legnagyobb osztályokat az állami iskolák indítják, a legkisebbeket az alapítványi iskolák. Az egyházi iskolák osztályai a kettő között vannak, de mindvégig 30 fő alatti létszámok jellemzik őket, ami feltehetően az állami iskolákhoz mérten valamivel kedvezőbb tanulási feltételeket jelent.

14. táblázat: Átlagos osztálylétszám a 9–12. évfolyamokon fenntartónként (fő)

	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam	12. évfolyam
Állami	31,04	28,36	27,76	25,52
Egyházi	28,67	27,45	25,12	23,80
Alapítványi	26,17	29,89	24,92	22,32
Együtt	30,57	28,43	27,35	25,20

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002

Az iskolák tartalmi munkájáról nem sok statisztikai adatra épülő információval rendelkezünk, de mégis található néhány, elemzésünk szempontjából jelentőséggel bíró adat az oktatástatisztikában is. A *tanórán kívüli foglalkozásokat* figyelembe véve összességében a szakköri foglalkozásokon való részvétel, valamint a tehetséggondozás és a felzárkóztatás fordul elő a tanulók körében viszonylag jelentősebb arányban, a művészeti foglalkozásokon és énekkaron való részvétel ennél jóval ritkább. Az egyházi intézmények ettől mindegyik téren kedvező irányban térnek el: mind a szakkörökön való részvétel, mind a tehetséggondozás, mind az énekkari vagy más művészeti foglalkozáson való részvétel meghaladja az átlagot, míg a felzárkóztatásban résztvevő tanulók aránya alatta marad annak. Mindez feltehetően azonban nemcsak a nevelésre irányuló nagyobb figyelemmel függhet össze, hanem részben az egyházi intézmények program szerinti összetételével is, azaz a tény, hogy nagyobb részben állnak gimnáziumokból, melyek eleve továbbtanulásra, s közvetve egy értelmiségi pályára igyekeznek felkészíteni a tanulóikat.

15. táblázat: Egyes tanórán kívüli foglalkozásokon való tanulói részvétel a középfokú intézményekben, fenntartónként (N, %)

	Állami		Egyházi		Alapítványi		Átlag	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tehetséggondozás	63587	7,99	7851	9,48	1792	2,19	73230	7,63
Felzárkóztatás	54477	6,85	2730	3,29	2415	2,95	59622	6,21
Énekkar	20766	2,61	4740	5,73	872	1,07	26378	2,75
Önképzőkör	2747	0,34	772	0,93	380	0,46	3899	0,41
Művészeti foglalk.	11363	1,43	1881	2,27	825	0,01	14069	1,47
Szakkör	79224	9,96	10537	12,73	3609	4,41	93370	9,73
Összes	795069	100,0	82781	100,0	81784	100,0	959634	100,0

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002.

Az *évisméltés* tendenciáinak elemzése az egyes középfokú iskolák között arra enged következtetni, hogy az egyházi iskolákban – az alapítványiakhoz hasonlóan – jóval

kedvezőbb az évismérlés nélküli továbbhaladási esély (s feltehetően ezzel összefüggésben a lemorzsolódás esélye is), mint az állami iskolákban. A gimnáziumok körében kifejezetten alacsony arányban találunk évismérlőket (1,1 százalék, az állami gimnáziumokban 2,4 százalék, az alapítványiakban 1,5 százalék), a szakközépiskolások körében az állami iskoláknál (3,8 százalék) lényegesen jobb, az alapítványi iskolák mutatójánál (1,41 százalék) csak egy hajszállal gyengébb (1,55), s a szakiskolák körében ismét az egyházi intézmények bizonyulnak a legjobbnak (állami 4,4 százalék, alapítványi 3,9, egyházi 3,3 százalék). Évfolyamonként az évismérlők aránya 6 és 1,5 százalék között változik. A legmagasabb évismérlési arányok az állami iskolákban figyelhetők meg, egyben ez mutatja a legerősebb évfolyamok közötti változást is. Az alapítványi iskolákban jóval szerényebb az évismérlők aránya, bár az évfolyamok közötti különbség itt is megfigyelhető. Az évismérlés azonban az egyházi iskolákban a legalacsonyabb és szintén kedvezőnek mondható tendencia, hogy az évfolyamokon felfelé haladva csak szerény változás tapasztalható az induló és a kimenő évfolyamok között.

16. táblázat: Évismérlők száma és aránya adott évfolyam tanulónépességében, fenntartóként (N, %)

	Állami		Egyházi		Alapítványi		Átlag	
	N	%	N	%	N	%	N	%
9. évfolyam	8318	6,70	162	1,95	334	4,17	8814	6,27
10. évfolyam	4257	3,69	130	1,78	287	2,60	4674	3,50
11. évfolyam	3795	3,34	112	1,71	271	2,42	4178	3,18
12. évfolyam	1467	1,39	55	0,92	144	1,90	1666	1,40
Együtt	17837	3,69	459	1,63	1036	2,74	19332	3,68

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002 tanév.

A tanulmányi eredményesség kiemelt fontosságú mutatója a *továbbtanulási arány*. A felsőfokú felvételi mutatók szektorközi vizsgálata azt mutatja, hogy az egyházi iskolák igen eredményesen készítik fel a tanulóikat a felsőfokú továbbtanulásra: már a vizsgált első években, a 90-es évek elején igen kedvező volt a tanulók bejutási aránya az egyházi iskolákból, a központi költségvetési szervek után a második legjobb szektoreredményt mutatták. A 90-es évek második felében ez a tendencia tovább erősödött, az egyes fenntartói kategóriákban az egyházi iskolák bizonyultak a legeredményesebbnek, ahonnan a jelentkezők több, mint 60 százalékát felveszik a felsőoktatásba (*Neuwirth, 2004*). A felsőfokú bejutást kicsit differenciáltabban vizsgálva szintén azt találjuk, hogy javult az egyházi iskolák eredményessége a 90-es évek első és második fele között: mindez különösen a legkeresettebb felsőoktatási intézmények (tudományegyetemek, orvosegyetemek, gazdasági és művészeti egyetemek) körében szembeszökő, de kiugrónak mondható a főiskolák körében is (*Neuwirth, 2002*).<sup>9</sup> Hasonlóképpen kedvező az egyházi iskolák helyzete, ha egy má-

<sup>9</sup> Az iskolák eredményességéről lásd Jaap Dronkers és Róbert Péter, illetve Neuwirth Gábor tanulmányát a jelen kötetben. [A szerk.]

sik eredményességi mutatót, a felvételizők körében a nyelvvizsgával rendelkezők arányát vizsgáljuk. Ebben a tekintetben azt tapasztaljuk, hogy az egyházi iskolák bizonyulnak a költségvetési intézmények után a legeredményesebbnek a ebből a szempontból, míg átlagosan a felvételizők 43,9 százaléka rendelkezett nyelvvizsgával 5 év átlagában 2000 és 2004 között átlagosan, az egyházi fenntartású iskolákban ez az arány meghaladja az 50 százalékot (50,8) (Neuwirth, 2004. 39. p.).

A felvételi mutatók iskolatípusonkénti vizsgálata arra enged következtetni, hogy azonos iskolatípusok esetében is nagyobb az egyházi tanulók körében a továbbtanulási hajlandóság: az összes végzős tanuló közel 90 százaléka jelentkezik a felsőoktatásba. Ezen túlmenően az is kitűnik, hogy a jelentkezők körében kedvezőbb a bekerülési esély is az egyházi intézmények esetében: a jelentkezők 75 százaléka be is kerül az általa választott felsőoktatási intézménybe. Az iskolatípusok különálló megfigyelése azt mutatja, hogy a fentiek igazak szinte minden iskolatípus esetében, egy kivételével, a szerkezetváltó iskolák esetében nem található számottevő különbség az egyházi és az állami intézmények eredményei között.

17. táblázat: Felvételi mutatók a felsőfokú oktatásban iskolatípusonként, 2003

	Állami középiskolák		Egyházi középiskolák	
	jelentkező/végzett	felvett/jelentkező	jelentkező/végzett	felvett/jelentkező
Tiszta gimnázium	74,9	60,9	103,2	74,8
6-8 évf. gimnázium	90,4	75,8	91,9	76,9
Szakközépiskola	37,1	57,8	45,9	71,8
Vegyes középiskola*	51,3	59,7	71,6	70,9
Vegyes középiskola2**	72,6	72,2	85,5	69,2
Átlag	57,7	62,9	88,0	75,43

\* Két profillal rendelkező iskolák.

\*\* Több profilú iskolák (jellemző a három profil, vagy két program mellett kollégium működik).

Forrás: Neuwirth adatbázis, 2003.

Az eredményesség kérdésének elemzése mindazonáltal a hozzáadott érték fogalmának figyelembevételével a legtanulságosabb. Jelen pillanatban ugyan még nem rendelkezünk igazán megbízható számításokkal ebben a tekintetben, érdemes azonban a létező adatokat e szempontból is áttekinteni. Neuwirth Gábor többretű számításra épülő *továbbtanulási hozzáadott érték* megragadására irányuló elemzése azt mutatta, hogy az egyházi iskolák eredményesnek mondhatóak ebből a szempontból. A néhány fontosabb bemenő adat (általános iskolai osztályzatok átlaga, a szülők átlagos iskolázottsága és foglalkoztatottsága), valamint a kimenő adatok (felvételi arány, felvételi írásbeli átlag, nyelvvizsga arány) különbségére épülő 2004-es számítása szerint a továbbtanulási hozzáadott érték a gimnáziumok körében az egyházi intézmények esetében volt a legmagasabb (22), ezt követően a központi költségvetési intézmények esetében (15), ami meghaladja az alapítványi iskolákra számolt értéket (-51) és jóval felette van a települési önkormányzati iskolák (0), és a megyei önkormányzati középfokú iskolák értékének is (2). A rangsor a szakközépiskolák és a vegyes középiskolák körében hasonló (Neuwirth, 2004. 95. p.). Bár



a hozzáadott értékek számítási elve és konkrét módszerei még nem egészen kiforrottak, s ezért még fokozott óvatossággal kezelendők, a fenti tendenciák feltehetően már jelzésértékűnek tekinthetők – legalábbis a továbbtanulási eredményesség tekintetében.

## Összegzés

Összességében úgy tűnik, hogy a vizsgált szempontokból egyaránt kedvezőbb az egyházi iskolák helyzete az állami iskoláknál és többnyire az alapítványi iskoláknál is. Ebben feltehetően jelentős szerepe van a szektor sajátos szerkezetének: az egyházi középfokú intézmények túlnyomó része továbbtanulásra felkészítő gimnázium, sőt, a gimnáziumokon belül nemcsak a szerkezetváltó osztályokat is indító intézmények aránya magasabb, mint az állami szektorban, de egyben a tiszta profilú intézmények aránya is. Hozzájárul a kedvező helyzethez mindenképp *a tanulók társadalmi összetétele* is, ami a szülők iskolázottságát és foglalkoztatottságát tekintve jobb, mint az állami iskolákban megfigyelhető tanulói összetétel.

Az egyházi gimnáziumok ugyanakkor *feltételeiket* tekintve is az államiaknál valamivel kedvezőbb körülmények között működnek. Az államiaknál átlagosan kisebbek s alacsonyabb bennük az egy pedagógusra jutó tanulók átlagos száma is. Az egyházi iskolák humán erőforrás szempontjából is kedvezőbb helyzetben vannak, mint az államiak: a pedagógusok között a gimnáziumokban több a férfi, s valamivel több pedagógiai munkát segítő személyzet áll rendelkezésükre. (A szakmai profillal rendelkező egyházi iskolák feltételei már valamivel kevésbé kedvezőek, mind a pedagógusok összetételét, mind az egy pedagógusra jutó tanulólétszámot tekintve, ez a csoport azonban kevésbé domináns a szektoron belül.). A kedvezőnek mondható helyzeten még valamelyest javít feltehetően a tanulásszervezés, az átlagosnál valamivel kisebb osztályokban folyó tanítás és a több tanórán kívüli tevékenységre nyíló lehetőség is.

Az egyházi középfokú iskolák az *eredmények* felől vizsgálva szintén igen kedvező képet mutatnak: iskolatípustól függetlenül kisebb arányban találhatóak az egyházi intézményekben évismétlők, s a továbbtanulási arányokat tekintve valamennyi más szektorban megfigyelhető tendenciát túlszárnyalva a legjobb eredményeket felmutató szektorrá vált már a 90-es évek második felére a felvételi eredményesség és néhány más mutató szempontjából (nyelvvizsga, OKTV stb.), s az első továbbtanulási eredményekre épülő hozzáadott érték számítások is eredményesnek mutatják a szektort.<sup>10</sup>

Hogy ezeket az eredményeket közelebbről mi magyarázza, hogy mindehhez a fent tárgyalt tényezők közül (esetleg azokon kívül) konkrétan mi, milyen mértékben

<sup>10</sup> Mindez nem feltétlenül igaz a tanulói teljesítmésmérésekre épülő eredményességvizsgálatokra nézve, a PISA 2000 adatainak egy másodelemzése legalábbis azt mutatja hazánk esetében, hogy a nem állami iskolák eredményei elmaradnak az állami iskolák eredményeitől a tanulói teljesítményekben (*School Factors... 2005*). Mivel azonban az említett elemzés nem tett különbséget az egyházi és az alapítványi iskolák között, az elemzésből nem vonható le következtetés az egyházi iskolákra nézve.

és hogyan járul hozzá, azt a rendelkezésre álló adatok alapján megválaszolni nem tudjuk. Feltehetően éppen az iskolán belüli, statisztikai adatok segítségével kevésbé mérhető tényezők azok, amelyeknek ezen iskolák esetében nagyobb szerepük van az átlagos iskolákhoz viszonyítva, s ezek között is feltételezhető néhány statisztikai adatokkal nem vizsgálható, de ezért nem tárgyalt, de igen fontos tényező hatása. Az eredményességet például nagymértékben befolyásolhatja a tanulók összetételével összefüggő hatás, a kontextuális hatás és az iskolai légkör, a pedagógiai munka is. Ebben a szakirodalom is többféle álláspontot képvisel: míg Coleman a közös normák, a társadalmi tőke szerepével kapcsolja össze a nem állami ill. az egyházi iskolák eredményességét, addig mások (pl. *Caroline Hodges Persell*) normáktól független, de a szektort jellemző más tényezőkkel (az iskolák mérete, kliensek befolyása, források). Hogy az említettek hozzájárulnak-e és ha igen, milyen mértékben a kedvező eredményhez, arra a rendelkezésre álló adataink alapján már nem tudjuk megválaszolni, annak feltárására külön vizsgálat szükséges.

IMRE ANNA

#### IRODALOM

- COLEMAN & HOFFER & KILGORE (1982) *High School Achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared*. Basic Books, Inc., Publishers New York.
- Completing the Foundation for Lifelong Learning (2004) Az OECD survey of upper secondary schools. OECD, Paris.
- IMRE ANNA (2004) Az alapítványi iskolák a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, No. 1. 11–26.
- Knowledge Management in the Learning Society (2000) OECD, Paris.
- LANNERT JUDIT (2004) *Az iskolai osztályösszetételének hatása a tanulók pályaválasztási elképzeléseire*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet.
- Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek 2001–2002. NKÖM, egyházi kapcsolatok titkársága.
- NEUWIRTH GÁBOR (2004) *A középiskolai munka néhány mutatója*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- PERSELL, C. H. (2000) Values, Control and Outcomes in Public and Private Schools. In: M. F. HALLINAN (ed) *Handbook of the Sociology of Education*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- PUSZTAI GABRIELLA (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat.
- SCHNEIDER, BARBARA (2000) Social System and Norms. A Coleman Approach. In: M. F. HALLINAN (ed) *Handbook of the Sociology of Education*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. (2004) OECD, Paris.
- VARGA JÚLIA (2004) *A közoktatásban foglalkoztatottak összetételének és keresetének változása (1992–2001)*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- VÁRHEGYI GYÖRGY (1997) Alapítványi és magániskolák a törvénymódosítások után. *Új Pedagógiai Szemle*, 47:2. 72–79.

## A FELEKEZETI OKTATÁSÜGY TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE

**A** FELEKEZETI OKTATÁSÜGY MEGÍTÉLÉSE részben ösztönös és érzelmi, részben racionális és tapasztalati, részben politikai és propagandisztikus motívumokra támaszkodik. A kérdés múltjához tartozik, hogy a profán tudományokat is integráló és az önálló és szabad individuum fejlesztését szolgáló (*Dumont 1998*) kultúraápolás és oktatás a keresztény civilizáció sajátossága. A tudás minden területére kiterjedő közoktatás intézményesítése pedig különösképpen a keresztény egyházi gyakorlatból fakadt. Ugyancsak a kereszténység tette lehetővé a szent és a profán valóság megkülönböztetését és ennek nyomán a tudományok és az oktatott anyag tárgyszerű, és – legalább a természettudományok esetében – értéksemleges és világnézetmentes kezelését (*Cox 1965*).

A kérdés múltjához tartozik továbbá, hogy az iskolarendszer Európa szerte egyházi gondozásban és finanszírozással jött létre s csak a 19–20. században került állami vagy civil közösségi kézbe. Az oktatásügy hazai történetének tehertétele, hogy az egyházi iskolák ellenzői a II. világháborút követően nagyjából azonosak voltak a megszülető kommunista diktatúra szószólóival. A felekezeti oktatásügy megszüntetésére Magyarországon a demokrácia és a pluralizmus, valamint a társadalmi önrendelkezési jog felszámolásának keretében került sor. Csak fűgefalevélként maradt meg, szigorúan korlátozott keretek között, nyolc katolikus, egy zsidó és néhány – majd ezek többségéről való „önkéntes” lemondás után egyetlen – protestáns középiskola.

A felekezeti oktatásügyről s általánosabban az államnak, az egyházaknak és a civil szervezeteknek a közoktatásban betöltendő szerepéről való nyilvános gondolkodás a rendszerváltozással kezdődhetett újra. Ebben a gondolkodásban megjelennek az államosított oktatásüggyel a pártállamban szerzett tapasztalatok, az egyházi iskolák korábbi és pártállami történetére való emlékezések, a nemzetközi összehasonlítások és mindenek előtt az aktuális igények.

A társadalom plurális jellegének megfelelően az állami iskolákban a demokratikus társadalom kiegyensúlyozott és értéksemleges oktatást kíván biztosítani. A pártállami oktatásügy ezzel szemben ideológiailag elkötelezett, a tanterv és a tananyag kifejezetten vallás- és egyházellenes volt. A pedagógusoktól az állam a „tudományos szocializmus” és alkalmasint az ateizmus szellemének érvényesítését várta.

Nem véletlen, hogy az akkori pedagógus társadalom – legalább egy része – munkája két fő akadályának a családot és az egyházat tartotta (Gábor 1986). A vallásos tanulókat az iskolában büntették, megszegényítették és ezt a hivatalos pedagógiai gyakorlat legitim és helyes módszernek tekintette (Gábor 1986). A főiskolai-egyetemi felvételnél az egyházi iskolákból jövőket a nem egyházi iskolában érettségizetteknel magasabb pontszámmal vették fel, azaz diszkriminálták.<sup>1</sup> Megfordítva a kettős nevelésből adódó problémákért a társadalom részben (a kettős nevelésről véleményt formálók 76,0 százaléka) az akkori rendszert és ideológiáját, részben (46,3 százaléka) pedig, érthető módon, az iskola vallásellenességét és magukat a pedagógusokat is hibáztatta.<sup>2</sup> A mai demokratikus társadalomnak a jelenlegi oktatásüggyel és ezen belül a felekezeti iskolával kapcsolatos vélekedéseiben benne vannak a szocialista rendszer iskolamonopóliumával és az akkori iskolai indoktrinációval kapcsolatos negatív tapasztalatok.

A hitvallásos iskolák iránti igény alapja a társadalom egy részének hívő meggyőződése és azon igénye, hogy gyermekeit a vallási látásmód és erkölcs szerint nevelje. A demokrácia logikája szerint erre nekik joguk van és az állam kötelessége, hogy alapvető emberi jogaik gyakorlásából rájuk hátrányok, például anyagi többletterhek, ne háruljanak. A felekezeti iskolát választók döntését az is erősíti, hogy nem remélik, hogy saját felfogásukat az állami iskola, számukra kielégítő mértékben közvetítené. Ez a bizalmatlanság nem független attól, hogy a pedagógusképzés és maga a pedagógus társadalom csak bizonyos fáziskéséssel távolodik el a pártállami hagyományoktól. Emellett idő közben az is nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatás és a nevelés bizonyos kérdéseiről – példaként elég legyen a hitoktatást említeni – hívők és nem hívők különbözőképpen gondolkodnak. Egészében véve a megkülönböztetett felekezeti oktatás iránti igény (az alapítványi és más magán iskolákhoz hasonlóan) egyszerűen a társadalom sokféleségének az oktatásügyben való leképeződése, a demokrácia legtermészetesebb jelensége.

Amennyiben a felekezeti iskolák indokoltságát a pluralizmus és ezen belül konkrétan a vallásosság függvényének tartjuk, két adatot tarthatunk szem előtt. Egyrészt a mai magyar társadalom 12–15 százaléka<sup>3</sup> mondja magát az egyház tanítása szerint vallásosnak és jár heti rendszerességgel istentiszteletre. Másrészt a társadalom összesen mintegy 32–33 százaléka jár alkalmilag templomba, igényli gyermekei vallásos nevelését, íratja be őket hittanra, viszi elsőáldozási, konfirmálási (stb.) oktatásra. A felekezeti oktatásügy eszerint a gyermekek 12–33 százalékára számíthat. Hogy ennél kevesebben járnak egyházi iskolába, azért egyebek között az iskolák kis létszáma, a földrajzi távolság, az állami oktatásból adódó előnyök – például az

1 Az 1972–1987 közötti adatoknak a *Középiskolák felvételi vizsgaeredményei a felsőoktatási intézményekben*. Budapest, Művelődési Minisztérium c. évenkénti hivatalos kiadványból készült összesítését v.ö: Tomka 1991: 35.

2 Forrás: A Gallup 1992. évi iskolakutatása. N = 1499

3 Az adatot számos kutatás dokumentálja. Más megközelítésben ez a szám az iskolás korú gyermekek szüleinek 10–14 százaléka. Ismét más megközelítésben (a nagycsaládosok gyakoribb vallásossága miatt) az iskolás korú gyermekek 14–18 százaléka szülei.

iskola jobb felszereltsége, az iskolatípusok változatossága, a képzési kínálat teljesebb volta, bizonyos szakirányok léte, az állami intézmények megszokott volta s régebbi hagyománya stb. – a felelősek.

A dolog megítéléséhez hozzájárul a felekezeti iskoláknak 1948 előtti igen magas aránya, amire sokan nosztalgiával emlékeznek; s talán még inkább hozzájárul az 1950–1989 között működő egyházi intézmények – a piarista iskolák, a debreceni református gimnázium, a Patrona Hungariae leánygimnázium, a pannonhalmi bencés gimnázium, és a többiek – országosan kiemelkedő színvonala, versenyeredményei és jó híre. Egy 1991. évi vizsgálat szerint azok közül, akik tudtak róluk, a pártállam idején működő egyházi iskolákat a legtöbben (61,7 százalék) a legjobb iskolák közé sorolták, sokan (34,1 százalék) a jó iskolák közé és csak elenyésző kevesen (4,2 százalék) a közepes vagy gyenge iskolák közé.<sup>4</sup>

Talán kevesebben vannak, akik nemzetközi összehasonlításokat tesznek. De aki tesz, az láthatja, hogy a felekezeti iskolák a nyugat-európai oktatási rendszernek is megszokott részét képezik, a szomszédos kelet-közép-európai országokban pedig, a rendszerváltás óta, mint a demokratizálódás jelei alakulnak sorra (*Ohlemacher 1991, Schreiner 2000*). A felekezeti iskolák iránti keresletben tehát több elem keveredik: a jelenleginél jobb iskolák utáni, a társadalmi sokféleség (vagy: másság) iránti és a vallási-világnézeti igény.

Kérdés, hogy a közvetlenül 1989 után végzett vizsgálatok eredményeit mennyire szabad mércének tekinteni. A hirtelen lelkesedés értéke bizonytalan. Említeni azonban érdemes, hogy 1991-ben a felnőtt népesség 79,4 százaléka vélte, hogy az egyházi iskolák újraindítása a magyar oktatásügynek előnyére válna és 76,5 százaléka ezt azzal is megtoldotta, hogy szerintük az állam feladata az új egyházi iskolák számára épületek biztosítása.<sup>5</sup> Nagyjából ugyanebben az időben a társadalom fele (49,5 százalék) egyenesen az egyházak kötelességének tartotta iskolák fenntartását, működtetését.<sup>6</sup> Nos, tudjuk, egyházi iskolák indultak, de csak lassacskán, ahogyan az egyházak épületeket visszakaptak s ezután az iskolák felszerelése és az oktatás megindítása rájuk maradt. Anyagi hátrányukat máig sem tudták ledolgozni (erre még vissza kell térnünk). S arányuk – összességében – meg sem közelíti az elkötelezetten vallásos családok vagy gyermekek arányát.<sup>7</sup>

Ugyancsak a kilencvenes évek elejéről származnak azok az adatok,<sup>8</sup> amelyek szerint az emberek alig hetede (14,9 százalék) javasolt egyforma iskolákból álló oktatási rendszert, míg három negyede (73,9 százalék) minél többféle iskolára vágyott. A legtöbbszörnek elégük volt a központosított állami gyámkodásból. Ugyanebben a felmérésben jóformán mindenki (84,7 százalék) amellet foglalt állást, hogy az

<sup>4</sup> Forrás: A Magyar Közvéleménykutató Intézet Szonda-2 vizsgálata. N = 1000.

<sup>5</sup> Forrás: Szonda-2. i.m.

<sup>6</sup> Forrás: Gallup iskolakutatás. i.m.

<sup>7</sup> E kérdésről lásd bővebben a jelen kötetben Imre Anna tanulmányát. [*A szerk.*]

<sup>8</sup> U.o.



egyházak működtethessenek iskolákat, míg ellenvéleményt csak egy törpe kisebbség (6,4 százalék) képviselt. (Összehasonlításként: az egyesületeknek ugyanekkor csak a társadalom kisebbségi fele [43,3 százalék] akarta megadni iskolák működtetésének a jogát.)

S hogy hány egyházi iskola legyen? A válaszhoz előre kell bocsátani, hogy a kilencvenes évek elejére<sup>9</sup> a felnőtt népesség zöme már hallott az egyházi iskolákról (79,2 százalék). Ám a katolikus, református, evangélikus és zsidó oktatásügyről szóló hallomás a felekezeti iskolák mennyiségének erős felülbecsüléséhez vezetett. Az emberek az egyházi iskolák arányát átlagosan 13,6 százalékra becsülték (az akkori 1–2 százalék helyett). Ehhez az arányhoz kell viszonyítani a következő számot, hogy az emberek az egyházi iskolák mekkora arányát tekintették kívánatosnak. Ez az arány 18,1 százalék volt,<sup>10</sup> lényegesen magasabb, mint a tényként feltételezett arány (és mint az egyházak legnagyobbjánál elképzeléseiké).

Nem csak az idézett kutatások időpontja teszi eredményeiket kérdésessé, hanem a kapott állásfoglalások elméleti, következménymentes jellege is. Könnyű az állam, vagy a társadalom bőrére bármit is igényelni. Más a perspektíva, ha az embereket saját gyermekeikről, azok iskolájáról kérdezzük. A kibontakozó tendencia azonban ebben az utóbbi esetben is hasonlít az előbbihez. Csak kevéssel többen mondták, hogy saját gyermeküket állami iskolába íratnák (42,7 százalék), mint ahányan egyházba (38,1 százalék), miközben jó néhányan (7,8 százalék) az iskolaválasztásról nem aszerint döntöttek volna, hogy az iskola állami-e vagy egyházi, vagy éppen séggel nem tudtak állást foglalni (11,0 százalék).<sup>11</sup>

Még provokatívabb az a kérdés, hogy a szülők szerint mi történjék, ha gyermekük iskoláját visszaigényelné az egyház. A többség (47,7 százalék) a visszaadás mellett voksolt, egy majdnem akkora kisebbség (40,2 százalék) az állami kézben tartás mellett, míg sokan (12,1 százalék) nem tudtak vagy nem akartak ebben a dilemmában állást foglalni. A többgyermekes szülők szignifikánsan magasabb arányban pártolták az egyháznak visszaadását, mint a kevesebb, vagy az egy gyermekes szülők.<sup>12</sup> Ez nem változtatott azon a hatósági döntésen, hogy ahol egy iskola van, az nem adható vissza az egyháznak. Köztudott, hogy ez a téma konkrét összeütközésekhez vezetett Dabas-Sáriban (ahol egyébként van másik állami iskola) és másutt. Ismeretes a kirobbanó országos vita. Tanulságos, hogy az említett konfliktusokban a liberális pártok és sajtó teljes súlyukkal, országos politikusok „bedobásával” állást foglaltak a valaha felekezeti, majd állami iskola visszaegyháziasítása ellen, az egyházak viszont – a helyi lelkészeketől eltekintve – éppúgy, mint a politikailag konzervatívok jóformán teljesen némák maradtak (*Révay 1994; Tomka 1994*), vagy legfeljebb utólag sajnálkoztak (*Bartl – Nádai 1996; Stolmár 1994*). A kulturális harc elmaradt. A felekezeti oktatás szószólói belátták, hogy igényeiket csak akkor érvényesíthetik,

<sup>9</sup> Forrás: Szonda-2. i.m.

<sup>10</sup> Forrás: Gallup iskolakutatás. i.m.

<sup>11</sup> Forrás: Felekezetkutatás 1992–1993. N = 1459

<sup>12</sup> U.o.



ha a nem-felekezeti oktatást választók igényei már biztosítottak. Egyúttal azonban az is nyilvánvalóvá vált, hogy a média és hangadó politikai csoportok képesek jogszerű igények meghíúsítására, valamint hogy a helyi közösségi igények kiszolgáltatott és jóformán eleve vesztes helyzetben vannak a közvéleményformálás országos erőivel szemben. Ezen a helyzeten majd csak egy évtizeddel később látszik némi változás.

Az említett viták lezajlása után, 1995-ben készült az MTA Társadalmi Konfliktusok Kutató Központja illetve a Szonda-Ipsos vizsgálata az egyházak és intézményeik megítéléséről.<sup>13</sup> A kutatás az oktatásüggyel is foglalkozott. Érdekes, hogy a népesség mekkora része véli, hogy bizonyos ösztársadalmi feladatok ellátását az állam, az egyházak, vagy egyéni-társadalmi kezdeményezések biztosítják. Még inkább tanulságos, hogy az emberek hányad része véli, hogy a jövőben ezeket a feladatokat az államnak, az egyházaknak, vagy egyéni-társadalmi kezdeményezéseknek kellene ellátniuk (1. táblázat).

1. táblázat: Az oktatásügyben való állami, egyházi és egyéni-társadalmi részvétel valóságáról és kívánatos jövőbeli helyzetéről való közvélemény (a válaszadók százalékában)\*

	Jelenleg ki látja el?			Kinek a feladata a jövőben?		
	Állam	Egyházak	Egyéni-társadalmi kezdeményezések	Állam	Egyházak	Egyéni-társadalmi kezdeményezések
Óvoda	97,5	20,3	22,8	97,2	31,6	29,3
Alapfokú oktatás	98,5	41,2	19,0	98,2	44,4	25,8
Középfokú oktatás	98,6	50,5	22,3	98,2	47,9	26,2
Felsőfokú oktatás	98,7	33,8	19,3	98,6	41,4	25,2

\* A többszöri említés lehetősége miatt az adatok összege meghaladja a 100 százalékot.

Látható, hogy a tényadatokkal kapcsolatosan a közvélemény messze túlbecsüli mind az egyházi, mind az egyéni-társadalmi (alapítványi, szervezeti) részvételt. A jövővel kapcsolatban 1995-ben a társadalom közel fele igényelt az oktatásügy minden szintjén egyházi és körülbelül egy negyede egyéni-társadalmi civil részvételt, miközben gyakorlatilag mindenki természetesnek tekintette az állami szerepvállalás folytatódását.

A jelen adatok megítélése nem függött attól, hogy a válaszadónak volt-e iskoláskorú gyermeke. A kívánatosként megjelölt jövőben a gyermektelenek kevésbé igényelték a felekezeti iskolákat, mint a gyermekesek s az utóbbiak között különösen a többgyermekesek tekintették az oktatást egyházi feladatnak (is). Még jelentősebb volt a különbség azok között, akiknek van, és akiknek nincs konkrét tapasztalatuk egyházi oktatási intézménnyel. A tapasztalattal rendelkezők a jelenlegi és a jövőben kívánt oktatásügyben is mintegy másfélszer akkora egyházi aránnyal számoltak, mint az ilyen tapasztalattal nem rendelkezők. Az egyházi oktatást közvetlenül nem

<sup>13</sup> Az MTA Társadalmi Konfliktusok Kutató Központja illetve a Szonda-Ipsos 1995. évi vizsgálata az egyházak és intézményeik megítéléséről. N = 1000. A kutatás értékelése v.ö.: Horányi 1997, valamint ezen belül különösen Tamás 1997:19–52.

ismerők a jelenre feltételezett részarányt a jövőben nem, vagy csak kevéssel fokozták volna. A konkrét tapasztalattal rendelkezőknek a két harmada viszont a felekezeti oktatás kibővítését támogatta és az egyházi oktatási intézmények most feltételezett arányát a jövőben 10–20 százalékkal megemelte volna (*Tamás 1997*). 1995–1997 között a felekezeti oktatás bővítése mellett állást foglalkoztatás aránya – mind az általános, mind a közép, mind a felsőfokú oktatás intézményeire vonatkoztatva – néhány százalékkal megemelkedett.<sup>14</sup> S noha újabb adatokkal nem rendelkezünk, semmi okunk sincs annak feltételezésére, hogy azóta az egyházi oktatásügy kibővítésére irányuló társadalmi elvárás csökkent volna.

Az egyházaknak visszajuttatott intézményekkel kapcsolatban, konkrét tapasztalatok alapján, vagy a nélkül, csak néhányan emlegetik az iskolai munka rosszabbodását. Természetes, hogy azok, akiknek személyes ismeretei nincsenek, nagyjából azt feltételezik, hogy a munka színvonalának terén nem történt nagyobb változás. Nem meglepő az sem, hogy a gyermekeiknek választott iskoláról a szülők többnyire viszonylag jó véleménnyel vannak. Az egyházi iskolával való kapcsolat egyfelől egy korábban létező hajlandóságot fejez ki, másrészt – az adatok szerint – többnyire erősíti a felekezeti oktatásról való jó véleményt. Figyelemre méltó azonban, hogy a tapasztalatokkal nem rendelkezők között is háromszor annyian vannak olyanok, akik az intézmény egyházi kézbe adását követően az iskolai munka javulásáról beszélnek, mint olyanok, akik a munka romlásáról beszélnek (2. tábla).

2. táblázat: A közvélemény megoszlása azzal kapcsolatban, hogy az egyházaknak visszajuttatott iskolákban a korábbihoz képest jobban, vagy rosszabbul megy-e a munka – a konkrét tapasztalatokkal rendelkezők és az ilyenfel nem rendelkezők csoportjaiban (a válaszadók százalékaiban)\*

Véleménye szerint az egyházaknak visszajuttatott általános ill. középiskolákban a korábbihoz képest ...	Van konkrét tapasztalata egyházi iskolákról	Nincs konkrét tapasztalata általános iskolákról	Van konkrét tapasztalata egyházi középiskolákról	Nincs konkrét tapasztalata középiskolákról
... jobban megy a munka	67,0	30,3	61,4	32,7
... nem változott a munka	22,7	58,9	29,5	58,0
... rosszabbul megy a munka	10,2	10,9	9,1	9,3

\* Az MTA Társadalmi Konfliktusok Kutató Központja 1995. évi vizsgálatának adatai.

Az egyházi iskolák indításáról és megítéléséről legutóbb 1999-ben és 2002-ben készült felmérés.<sup>15</sup> 1999-ben a válaszadók 80,9, 2002-ben 84,4 százaléka azzal értett egyet, hogy a gyereket abba az iskolába írathassa be a szülő, amelyiket a legjobbnak tartja, vagyis a szabad iskolaválasztás az ezredfordulóra kétségbevonhatatlan szülői joggá vált. Az 1999-es vizsgálat a különböző iskolafenntartók által működtetett intézmények összevetését is célozta a továbbtanulási esélyek és az anyagi feltételek

<sup>14</sup> Az MTA Társadalmi Konfliktusok Kutató Központja illetve a Szonda-Ipsos 1997. évben megismételt vizsgálata az egyházak és intézményeik megítéléséről. N = 1000.

<sup>15</sup> Az Országos Közoktatási Intézet – a *Jelentés a magyar közoktatásról* c. kiadványához – készült kérdőíves felmérés. N=1009, illetve 1000.



szempontjából. Az összes megkérdezett több, mint 40 százaléka szerint a továbbtanulás szempontjából az önkormányzati iskola a legmegfelelőbb, egyhatodik véleménye szerint pedig az alapítványi iskolák. 12,5 százalékuk válaszolta azt, hogy az egyházi iskolák a legjobbak. Ekkor még nem láttak napvilágot a felvételi statisztikák alapján számított kiemelkedő teljesítmények (*Neuwirth 2004*), s itt nem derül ki, hogy a válaszadók az iskolák oktatómunkájának személyesen tapasztalt vagy hallomásból ismert megítélése vagy továbbtanulási taktikák alapján jutnak a fenti következtetésre.

Az 1999-es felmérés rákérdezett az egyházi iskolák létesítésére is. Az összes megkérdezett egytizede egyetértett azzal, hogy egy olyan településen, ahol egyetlen iskola működik, az egyházi kézbe kerüljön. Több iskolával is rendelkező település egyik iskolájának egyházi tulajdonba adását a megkérdezettek több, mint 70 százaléka helyénvalónak tartotta, vagyis az oktatásügyi pluralizmus elvét a magyar társadalom döntő többsége elfogadja. Személyes érintettség esetén az arány egyharmad volt. Az, hogy a megkérdezettek már csak egyharmada ért egyet az egyházi működtetésbe kerüléssel, azt mutatja, hogy az elvi pluralizmus nagylelkű elfogadása ilyen helyzetben csökken, de ez más témák társadalmi távolság csökkentésével való vizsgálatok is hasonló eredményt hoz. A személyes érintettség esetén is igen-nel válaszolók aránya viszont magasabb a határozott és erőteljes vallásgyakorlattal rendelkezők arányánál, vagyis a nem rendszeres vallásgyakorlók is érdeklődnek az egyházi iskolák iránt.

Mindkét vizsgálat kitért az iskolai vallásos nevelés fontosságára, amelyet a válaszadók a húsz tevékenység<sup>16</sup> közül 1999-ben az utolsó helyre, 2002-ben hátulról a tizenhetedik helyre soroltak. A válaszok alapján az iskolai vallásos nevelést a társadalom mintegy egyötöde nagyon fontosnak tartotta, s emellett a „tisztességre, erkölcsre nevelést” az iskolák második legfontosabb feladatának tekintették, hátrébb sorolva az oktatási funkció számos eminens dimenzióját. Előkelő helyre került a rangsorban a rendre, fegyelemre, szeretetteljességre és a közösségi érzésre való nevelés is. A vallásosság e konzekvenciális dimenzióira tehát jelentős igény van (3. tábla).

3. táblázat: A vallásos nevelés fontossága az iskolai tevékenységek között (a válaszadók százalékában)

	1999	2002
Nagyon fontos	23,8	18,2
Kicsit fontos	42,9	33,6
Egyáltalán nem fontos	34,0	45,2

Az 1999-es vizsgálat az iskolák anyagi helyzetére és finanszírozására is kitért. Az egyházi iskolákat anyagi szempontból az alapítványiaknál valamivel rosszabb, s az

<sup>16</sup> A választható feladatok: gondolkodás, értelem fejlesztése, tisztességre, erkölcsre nevelés, egyéni képességek fejlesztése, felkészítés továbbtanulásra, anyanyelv megfelelő elsajátítása, idegen nyelvek tanítása, rendre, fegyelemre nevelés, egy jó szakma elsajátíttatása, tudományos ismeretek átadása, szeretetteljes bánásmód, másokkal való együttműködésre nevelés, magyar hagyományok megismerése, vallásos nevelés, szexuális nevelés, játék, szórakozás biztosítása.

önkormányzatnál jobb helyzetűnek tartották a válaszadók, mégis összességében az egyházi iskoláztatást vélték a család számára legolcsóbbnak. Az oktatás anyagi feltételeinek biztosítását a megkérdezettek döntően az állam, és nem a fenntartók vagy a szülők feladatának tartották, s az állam anyagi teherviselésének jelentős növelését tartották volna helyesnek annak érdekében, hogy a másik két szereplő, a fenntartók és a szülők terhelését határozottan csökkenteni lehessen (*Pusztai 2005*). A finanszírozás kérdése az, ami a közvéleményt leginkább foglalkoztatja napjainkban is.

A magyar jogszemlélet értékes terméke az intézmények finanszírozásának az ellátottak létszámához mért megoldása, ami a fenntartó jellegétől függetlenül egyenlő elbánást ígér. Ez az elv sérült, amikor az állam az oktatás finanszírozásának egy részét az önkormányzatokra hárította, az egyházakat viszont kizárta az önkormányzatok által támogatható szervezetek köréből. Ezek a rendelkezések a felekezeti intézményeket elviselhetetlen versenyhátrányba hozták. A legkevésbé rossz megoldásnak az látszott, hogy az önkormányzatok által átlagosan gyermekenként iskola-támogatásra kifizetett összegnek az egyház javára történő pótlását az államtól kell kérni. Ezt tartalmazza az első pillanattól nagy sajtóvisszhanggal kezelt „Vatikáni szerződés”, amely mindkét irányba tartalmaz teherkéteket. Alig néhány hónappal annak megkötése után minden esetre a felnőtt népesség fele (50,5 százalék) emlékezett arra, hogy hallott róla.<sup>17</sup> A Vatikáni szerződéssel kapcsolatos első gondot, hogy a szerződés csak a katolikus intézményekre vonatkozik, könnyű volt megoldani – annak a protestáns intézményekre való kiterjesztésével. Ugyanílyen kiterjesztést az alapítványi és egyéb magániskolák nem tudtak elérni. Igaz ugyan, hogy „A lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról” szóló 1990/4. törvény részben éppen arra épül, hogy az egyházak többet nyújtanak, mint egyéb szervezetek. A szóban forgó törvény szerint „A magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek a társadalom kiemelkedő fontosságú, értékhordozó és közösségteremtő tényezői. A hitélet körébe tartozó munkálkodásuk mellett kulturális, nevelési-oktatási, szociális-egészségügyi tevékenységükkel és a nemzeti tudat ápolásával is jelentős szerepet töltenek be az ország életében” (*MKM 1994*). Ezt a felfogást azonban idő közben egyesek megkérdőjelezték. Az alapítványi és magániskolák pedig, az egyháziakkal összehasonlítva hátrányos megkülönböztetést éreznek. Más kifogás is felmerült. Nem minden önkormányzat képes iskoláját támogatni. Előfordulhat tehát, hogy egy szegény önkormányzat iskolája csak az állami normatívát kapja, míg az alkalmasint ugyanott működő felekezeti iskola ugyanahhoz a normatívához kiegészítést is kap. Tehát egy-egy konkrét településen az egyházi intézmény lehet jobb helyzetben, mint a nem egyházi. A két intézménytípus egészét tekintve azonban fordított a helyzet.

A Vatikáni szerződést a társadalom pozitívan értékelt. Az emberek nagy többsége (83,3 százalék) úgy látta, hogy a szerződés mindenek előtt a katolikus iskoláknak

<sup>17</sup> Az MTA Társadalmi Konfliktusok Kutató Központja 1997. évi vizsgálatának adatai.



jelent biztonságot. Emellett sokan (60,0 százalék) mondták, hogy az jó általában a felekezeti iskolaügynek, sőt a társadalom nem hívő részének is (45,8 százalék).<sup>18</sup> Így természetesnek tekinthető, hogy a szerződést az egyházak is elfogadták annak ellenére, hogy az számukra – egy kisebb, de létező – hátrányt véglegesít. A szerződés értelmében az állam által adott pótlást a mindenkori folyó gazdasági év előtti 2. év önkormányzati iskolatámogatásainak átlaga alapján számolják. A felekezeti iskolaügy tanulóként annyit kap, mint amit az állami két évvel korábban kapott. Az évi 5–6 százalékos infláció (ami két év alatt 10–12 százalék) az egyházi iskolák nem elhanyagolható vesztesége.

A finanszírozás körül kirobbanó vita nem kevés tanulsággal járt. Egyrészt, a finanszírozás (a normatív finanszírozáson felüli rész) különbözősége társadalmi-politikai és érdekütközések forrása lehet. Másrészt, a felekezeti iskolákban tanuló, szociális támogatásra szoruló és ahhoz az iskolán keresztül hozzá is jutó gyermekeknek az állami iskoláknál nagyobb aránya azt a benyomást keltheti, mintha a felekezeti iskolarendszer kapna nagyobb támogatást. Harmadrészt, úgy tűnik, hogy a társadalom és a politika különböző szereplői nem azonosan vélekednek a felekezeti iskolák, az egyházi oktatásügy s általában az iskolafenntartó iskolák legitim nyilvános politikai megnyilvánulási formáiról. Negyedszer, s témánk szempontjából alighanem ez a legfontosabb, az egyházi iskolák és a velük kapcsolatos közvélemény terén megjelent, vagy a korábbinál sokkal nagyobb súlyt kapott egy új szereplő.

Dabas-Sári esetében egy szervezetlen egyházközség és annak papja került szembe olyan politikai csoportokkal és sajtóval, amelyek a legkevésbé sem voltak barátságosak az egyházi iskola gondolatával szemben, másrészt helyben is erős passzivitás fogadta a kezdeményezést. A civil társadalom vallási csírái akkor még csak megszületőben és egymástól elszigeteltek voltak. A helyi csoportérdek fel sem vehette a versenyt a Budapestről jövő ellenvéleménnyel. Idő közben megváltozott a helyzet. A felekezeti iskolák mellett megjelentek az iskolákat támogató baráti körök és öregdiák szervezetek. Sőt ezek kapcsolatba kerültek egymással és az egyházak különféle belső hálózataival. Miközben a felekezeti oktatásügy terebélyesedett és nagy erőfeszítéssel igyekezett anyagi, felszereltségi és egyéb hátrányait leküzdeni, gyarapodott az érte felelősséget vállaló társadalmi testület. 2005-ben egy ilyen baráti kör képes volt országos demonstrációra hívni, az iskolaigazgatókat is és az egyházi vezetést is lépéskényszerbe hozva. A civil kezdeményezés őket is részvételre kötelezte, tehát a szektor mögött álló társadalmi csoportok szervezetten léptek föl.

Összefoglalható mindezek után röviden, hogy miképpen ítéli meg a közvélemény a felekezeti oktatásügyet? Ha a közvélemény szóval a társadalom többségi véleményét jelöljük, a válasz egyértelmű. Az emberek nagyjából igénylik az egyházi iskolákat, mégpedig a jelenleginél nagyobb számban és természetesnek tartják azt is, hogy az államnak ezeket támogatnia kell. Az 1989 óta eltelt másfél évtizedben ez a többségi vélemény némileg erősödött. Ha a közvélemény mögött médianyilvá-

<sup>18</sup> Az MTA Társadalmi Konfliktusok Kutató Központja 1997. évi vizsgálatának adatai.

nosságra, vagy politikai hangadók által gerjesztett hangulatokra gondolunk, nehezebb választ adni. A felekezeti oktatásügynek és az azonos finanszírozás gyakorlatának vannak komoly erejű ellenzői. A felekezeti oktatásügy éppoly politikai harci téma, mint maga a pluralizmus. Pedig demokráciáról csak akkor beszélhetünk, ha a másként gondolkodók a többséggel és a politikai hangadókkal egyenlő jogokat kapnak meggyőződésük képviselőjére és továbbadására, – akár az iskolában is. S persze csak akkor, ha a másként gondolkodásnak biztosított jogok a vallásosságnak és a felekezeti iskoláknak is járnak.

TOMKA MIKLÓS

#### IRODALOM

- BARTL JÓZSEF & NÁDAI LÁSZLÓ (ed) (1996) *Megfeszítette, de meg nem törve*. A Dabas-Sári katolikus iskola kálváriája. Sári, Szent János Alapítvány.
- COX, HARVEY (1965) *The Secular City*. New York, Macmillan.
- DUMONT, LOUIS (1998) *Tanulmányok az individualizmusról*. Pécs, Tanulmány Kiadó.
- GÁBOR LÁSZLÓ (1986) Helyzetkép a világnézet-nevelésről. Általános iskolai tanárok véleményei. *Világosság*, No. 6. 364–370.
- HORÁNYI ÖZSÉB (ed) (1997) *Az egyház mozgástereiről a mai Magyarországon*. Budapest, Vigilia.
- Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek (1994) Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- NEUWIRTH GÁBOR (2004) *A középiskolai munka néhány mutatója 2003*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- OHLEMACHER, JÖRG (1991) *Religion und Bildung in Europa*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- PUSZTAI GABRIELLA (2005) *Adalékok a felekezeti oktatás társadalmi megítélésének alakulásához*. Debrecen: Neveléstudományi Tanszéki Könyvtár. (Kézirat.)
- RÉVAY EDIT (1994) Dabas-Sári a sajtó tükrében. *Vigilia*, No. 7. 494–504.
- SCHREINER, PETER (ed) (2000) *Religious Education in Europa*. Münster, Comenius Institut – Intereuropean Commission on Church and School.
- STOLMÁR G. ILONA (1994) *A Dabas-Sári „iskola-példa”*. Sári, Szent János Alapítvány.
- TAMÁS PÁL (1997) Egyházi mozgásterek a társadalomban. In: HORÁNYI ÖZSÉB (ed) *Az egyház mozgástereiről a mai Magyarországon*. Budapest, Vigilia. 19–52.
- TOMKA MIKLÓS (1994) A katolikus egyház a pluralista társadalomban. (Dabas-Sári tanulságai). *Vigilia*, No. 7. 482–493.
- TOMKA MIKLÓS (1991) *Magyar katolicizmus 1991*. Budapest, Országos Lelkipásztori Intézet.

## A FELEKEZETI ISKOLÁK EREDMÉNYESSÉGI ÉS „HOZZÁADOTT ÉRTÉK” MUTATÓI

**H**AZÁNKBAN TÖBB MINT KÉT ÉVTIZEDE kutatjuk a gimnáziumok és szakközépiskolák eredményességi mutatóit, és keressük annak módját, hogy miként lehetne az iskolákban folyó munkát hozzáadott érték mutatókkal is jellemezni. A következőkben azt foglaljuk össze, hogy e vizsgálat eddigi eredményei milyen képet adnak az egyházi-felekezeti fenntartású iskolákról.

A 2004/2005 tanévben 57 településen 98 egyházi gimnáziumban és szakközépiskolában kezdődött meg az oktatás, közöttük ötvennyolcat római katolikus, huszonnégyet református, tizenkettőt evangélikus, kettőt izraelita és egyet-egyét a Hit gyülekezete illetve buddhista iskolafenntartók működtetnek. Ezekon kívül 11 egyházi fenntartású szakiskola is működik.

A továbbiakban ezek közül csak azokkal foglalkozunk, amelyeknek az utóbbi években legalább négy év adatai rendelkezésünkre állnak, ezek száma 70 (evangélikus 9, katolikus 39, református 19, egyéb 3).

### Az eredményességi mutatók (indikátorok)

A vizsgálatok lehetővé teszik, hogy a középiskolai munkát a felsőoktatási felvételi vizsgák mutatószámainak és a hazai országos középiskolai versenyek eredményeinek tükrében elemezzük.

#### *A felsőoktatási felvételi vizsgák*

Az elmúlt tizennégy évben a magyar középiskolák összetétele jelentős mértékben megváltozott mind az őket fenntartó szervezetek, mind képzési programjaik szerint.

1. táblázat Az 1991–2004 években érettségiztető\* középiskolák száma iskolafenntartók szerint

Iskolafenntartó	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997
Megyei önkormányzat	167	182	186	199	211	212	217
Települési önkormányzat	416	438	448	476	503	518	535
Központi költségvetési szerv**	25	28	28	28	33	34	37
Egyház, felekezet	30	30	33	34	44	50	53
Alapítvány	6	5	5	8	14	17	19
Egyéb	-	1	1	4	5	7	7
Összesen	644	684	701	749	810	838	868



Iskolafenntartó	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
Megyei önkormányzat	219	221	223	215	244	244	279
Települési önkormányzat	550	548	548	546	536	533	511
Központi költségvetési szerv**	37	38	35	30	25	25	23
Egyház, felekezet	61	62	68	71	82	89	89
Alapítvány	30	36	41	46	51	54	55
Egyéb	13	15	16	15	19	19	18
Összesen	910	920	931	923	957	964	940

\* A táblázat azoknak a középiskoláknak a számát tartalmazza, amelyeknek az adott évben volt érettségiző tanulójuk.

\*\*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei.

Látható, hogy míg az önkormányzati és állami iskolák száma 35 százalékkal növekedett ebben az időszakban, az egyházi iskoláké megháromszorozódott, az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák együttes száma pedig tizenkétszeresére növekedett.

### *A felsőoktatásba felvettek aránya (F) a 12. osztályok létszámához (L) viszonyítva*

A felvételi arány (F/L) mutató szerinti sorrendek felállításakor a középiskolákat négy kategóriába soroltuk: gimnáziumok, művészeti középiskolák, szakközépiskolák, vegyes (gimnáziumi és szakközépiskolai osztályokat oktató) középiskolák. Ezt a csoportosítást az indokolja, hogy ezeknek az iskolatípusoknak eltérő az elsődleges képzési célja: a magasabb szintű tanulmányokra vagy a szakmára történő felkészítés, illetve a más felvételi feltételeket támasztó művészeti felsőoktatásba való bejutás elősegítése. Ezért nem lenne méltányos e négy típusba tartozó iskolákat a felsőoktatási felvétel szempontjából összehasonlítani egymással. Ugyanakkor az egyes kategóriákba való besorolás sem könnyű feladat (és ennek megfelelően fenntartással kezelendő), hiszen ma már egyre gyakoribb, hogy egy intézményben többféle képzés is előfordul, sőt az egyes iskolákban oktatott programok kombinációi is rendkívül sokfélék. Az iskolák tipizálásánál az volt a szempont, hogy a 12. osztályokat milyen képzési programok szerint tanították a 2003/2004-es tanévben.

Az összefoglaló táblázatokban az iskolák eredményeit a *mutatók ötévi átlagával* jellemeztük. Azok az iskolák, amelyeknek az öt évben legalább négyszer nincs mutatója (nincs felvételiző diákja), nem szerepelhetnek. Így biztosítható, hogy az iskolasorrendekben néhány év véletlenszerű adatai ne legyenek meghatározóak. E korlátozó feltételek miatt a felvételi arányokat feltüntető táblázatok 893 középiskolát tartalmaznak. Ezek közül 70 egyházi fenntartású. Miután a következő táblázatokban az 1991–1995-ös és a 2000–2004-es évek mutatói láthatók, véleményt alkothatunk az iskolák fejlődéséről is. Az egyes iskolák felvételi arányainak számításánál a 2001 évi adatokat, nem vehettük figyelembe, minthogy a 12. osztályok létszámadatai nem állnak rendelkezésünkre, az iskolacsoportok esetében azonban a 2001 évi adatok is figyelembe vehetők voltak.



2. táblázat A középiskolások felvételi arányai az iskolafenntartók szerint, 1991-2004

Iskolafenntartó	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1991-1995	2000-2004
Megyei önkormányzat	13,4	15,2	15,8	15,5	16,8	18,4	19,4	15,7	24,3
Települési önkormányzat	25,1	26,6	28,2	28,2	30,1	32,8	35,6	27,5	42,9
Központi költségvetési szerv	37,8	42,6	45,9	39,4	44,5	43,2	40,2	38,3	50,3
Egyház, felekezet	32,4	34,5	39,8	37,5	40,0	48,6	50,1	36,7	63,7
Alapítvány	20,5	24,2	25,7	30,2	25,5	29,8	32,1	27,1	32,9
Egyéb	-	13,3	10,0	3,9	15,7	22,4	14,8	13,2	12,2
Országos átlag	22,8	24,3	25,8	25,4	27,3	29,8	31,8	25,3	39,3

Iskolafenntartó	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	1991-1995	2000-2004
Megyei önkormányzat	20,0	22,0	19,9	19,3	26,6	26,8	29,4	15,7	24,3
Települési önkormányzat	36,8	39,3	37,3	37,6	45,7	47,8	49,7	27,5	42,9
Központi költségvetési szerv	43,9	40,2	48,7	59,5	56,7	58,3	52,9	38,3	50,3
Egyház, felekezet	54,0	54,4	62,8	60,5	65,5	67,1	66,0	36,7	63,7
Alapítvány	30,4	39,1	29,0	24,7	31,3	33,3	38,0	27,1	32,9
Egyéb	19,5	24,2	22,3	20,4	5,0	19,8	38,3	13,2	12,2
Országos átlag	33,0	35,1	33,8	33,6	40,8	43,5	45,8	25,3	39,3

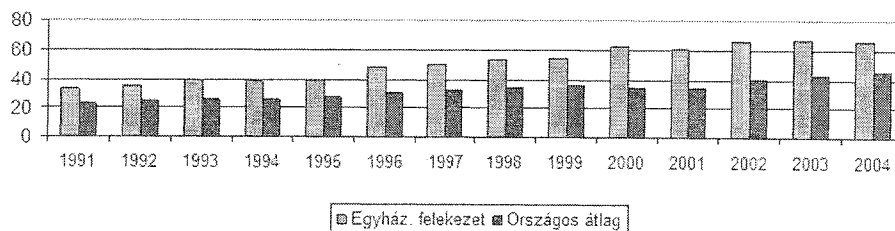
A felvételi arány 1991 és 1995 között legmagasabb a központi költségvetési szervek (egyetemek, főiskolák, HM stb.) iskoláiban volt, majd 1996 óta az egyházak, felekezetek iskolái kerültek az élre. Harmadik helyen legtöbbször általában a települési önkormányzatok iskolái, negyediken az alapítványok iskolái jelentek meg. Az ötödik és a hatodik helyen felváltva a megyei önkormányzatok és az egyéb fenntartók iskolái álltak.

A táblázatból látható, hogy az egyházi iskolák felvételi arányai minden évben magasabbak voltak az országos átlagnál. A különbséget az 1. sz. ábra szemlélteti.

A különbség 2000-ig növekedett, azóta némileg csökken.

Az egyházi-felekezeti iskolák megoszlását a felvételi arányok szerint a 3. táblázat mutatja.

1. ábra: Különbség az egyházi iskolák és az összes iskola felvételi aránya között



3. táblázat: Az egyházi iskolák száma a felvételi arány szerint

Iskolafenntartó	Iskolák száma	Felvételi arány (F/L) %						Átlagos	
		80 felett	70-79,9	60-69,9	50-59,9	40-49,9	30-39,9		30 alatt
Evangelikus	9		4		3	2		62,1	
Katolikus	39	5	11	10	5	5	2	1	64,0
Református	19	2	6	4		3	2	2	64,3
Egyéb	3			1			2		45,9

### *Felvételi arányok (F/L) felsőoktatási intézménycsoportonként*

4. táblázat: A felsőoktatási intézménytípusok felvételi arányai iskolafenntartók szerint, 1991–1995 és 2000–2004

Iskolafenntartó	Tudomány-, gazdasági, orvostudományi és művészeti egyetemek				Műszaki és agráregyetemek				Főiskolák			
	1991-1995		2000-2004		1991-1995		2000-2004		1991-1995		2000-2004	
	sorrend	F/L	sorrend	F/L	sorrend	F/L	sorrend	F/L	sorrend	F/L	sorrend	F/L
Települési önkormányzat	5.	2,5	6.	6,3	5.	3,1	5.	3,4	4.	9,7	6.	15,6
Megyei önkormányzat	3.	7,5	3.	13,7	3.	4,8	3.	6,2	3.	15,5	2.	22,2
Központi költségvetési szerv*	1.	21,3	1.	26,0	2.	6,6	2.	8,5	5.	9,2	5.	16,7
Egyház, felekezet	2.	13,2	2.	25,2	1.	6,8	1.	10,2	1.	17,2	1.	28,5
Alapítvány	4.	5,6	4.	9,2	4.	4,0	4.	4,7	2.	17,1	3.	19,5
Egyéb	6.	0,6	5.	6,4	6.	1,2	6.	2,3	6.	7,4	4.	17,4
Különbség**		20,7		19,7		5,6		7,9		9,8		12,9

\*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei.\*\* A legmagasabb és legalacsonyabb F/L arányú nagyvárosi átlaga között.

A tudomány-, gazdasági, orvostudományi és művészeti egyetemek esetében az iskolafenntartók szerinti sorrend a 2000–2004-es években alig változott 1991–1995-höz képest, az első helyen a központi költségvetési szervek iskolái, a másodikokon az egyházi iskolák voltak és maradtak. A műszaki és az agráregyetemek és a főiskolák esetében az egyházak iskolái felvételi aránya a legmagasabb. Az műszaki-agráregyetemi csoportban a fenntartók közötti sorrend alig változott az elmúlt tizennégy évben, a főiskolák vonatkozásában a második helyen a megyei önkormányzatok iskolái megelőzték az alapítványok által fenntartott iskolákat, az egyéb szervek által fenntartott iskolák két hellyel a települési önkormányzatok iskoláit.

Az egyházi-felekezeti iskolák felvételi arányait az egyes felsőoktatási intézménytípusokban az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat: Az egyházi iskolák felvételi aránya felsőoktatási intézménytípusok szerint

Iskolafenntartó	Iskolák száma	Tudomány-, gazdasági, orvostudományi egyetemek	Műszaki és agrár egyetemek	Főiskolák
Evangélikus	9	23,6	8,2	30,2
Katolikus	39	26,3	10,2	27,8
Református	19	27,7	9,2	27,9
Egyéb	3	14,3	6,1	25,4
Összes	70	26,2	9,5	28,1

### *A közös és egységes felvételi írásbeli dolgozatok átlagai*

Az írásbeli átlagok számításánál azokat az iskolákat vesszük figyelembe, amelyeknek az öt évből legalább négynek az adatai rendelkezésre állnak, és amelynek tanulói az 5 év alatt legalább 26 dolgozatot írtak. Ilyen iskola 774 van, közülük 65 egyházi-felekezeti fenntartású. E dolgozatokat 15 fokozatú rendszerben értékelik.

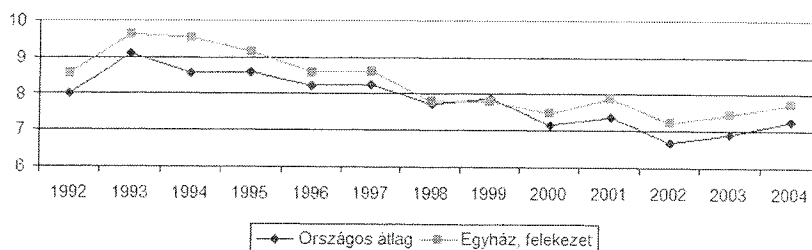
6. táblázat: A középiskolások felvételi írásbeli átlageredményei iskolafenntartók szerint, 1992–1996 és 2000–2004

Iskolafenntartó	Felvételi írásbeli dolgozatok átlagai			
	1992–1996		2000–2004	
	sorrend	átlag	sorrend	átlag
Megyei önkormányzat	5.	7,68	5.	5,98
Települési önkormányzat	3.	8,55	3.	7,19
Központi költségvetési szerv*	1.	9,80	1.	9,12
Egyház, felekezet	2.	9,05	2.	7,55
Alapítvány, egyéb	4.	8,36	4.	6,30
Összesen		8,48		7,07

\*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei.

Az írásbeli átlagok vonatkozásában a központi költségvetési szervek iskolái vannak az első helyen, az egyházi iskolák a legtöbb évben a második helyen. A harmadik és a negyedik helyen a települési önkormányzatok, illetőleg az alapítványok középiskolái találhatóak. A leggyengébbek a megyei önkormányzat iskoláinak az eredményei. Az egyházi-felekezeti fenntartású iskolák átlaga és az országos átlag közötti különbség időbeli alakulását mutatja a 2. ábra.

2. ábra: Felvételi írásbeli átlagok



Látható, hogy 1998 és 1999 évek kivételével az egyházi iskolák átlaga mindig meghaladta az országos átlagot.

A három nagy egyházi fenntartású iskolacsoport átlagai közötti különbség igen kicsi, mint a 7. táblázat szemlélteti

7. táblázat: Az egyházi iskolák felvételi írásbeli dolgozatainak átlagai, 2000–2004

Iskolafenntartó	Iskola	2000–2004	2000	2001	2002	2003	2004
Evangelikus	8	7,62	7,36	8,23	7,35	7,55	7,56
Katolikus	38	7,54	7,43	7,76	7,30	7,37	7,78
Református	16	7,63	7,50	7,92	7,33	7,63	7,73
Egyéb	3	6,25	6,39	6,32	6,18	5,23	7,12
Összesen	65	7,56	7,43	7,85	7,30	7,44	7,73

### *A felsőoktatási felvételre jelentkezők (J) nyelvvizsgálóinak (Ny) aránya (Ny/J).*

Minden iskolafenntartónak egyre inkább érdeke, hogy az általa működtetett intézményben színvonalas nyelvoktatás folyjon. Bár tudjuk, hogy a nyelvtudás megszerzésének nem a középiskola az egyetlen terepe, a nyelvvizsgálóval rendelkező felvételizők száma mégis jelzi egy iskola nyelvoktatásának sikerességét.

A táblázatokban csak azok a középiskolák szerepelnek, amelyeknek 2000–2004 között legalább négy év adatai rendelkezésre állnak, és legalább 16 jelentkező volt ezekben az években. Ilyen iskola 882 van, közülük 70 egyházi-felekezeti fenntartású.

8. táblázat: A nyelvvizsgaarány a felvételizők körében az iskolafenntartók szerint, 1991–1995 és 2000–2004

Iskolafenntartó	1991–1995			2000–2004		
	Jelentkezők száma (J)	Nyelvvizsgák száma (Ny)	Arány (Ny/J)	Jelentkezők száma (J)	Nyelvvizsgák száma (Ny)	Arány (Ny/J)
Megyei önkormányzat	30796	6295	20,44	44199	13637	30,85
Települési önkormányzat	113287	40142	35,43	154401	70298	45,53
Központi költségvetési szerv*	6617	3517	53,15	5760	4040	70,14
Egyház, felekezet	11793	5366	45,50	22791	11586	50,84
Alapítvány	1373	395	28,77	6015	2942	48,91
Egyéb	103	22	21,36	1146	433	37,78
Összesen	163969	55737	33,99	234312	102936	43,93

\*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei.

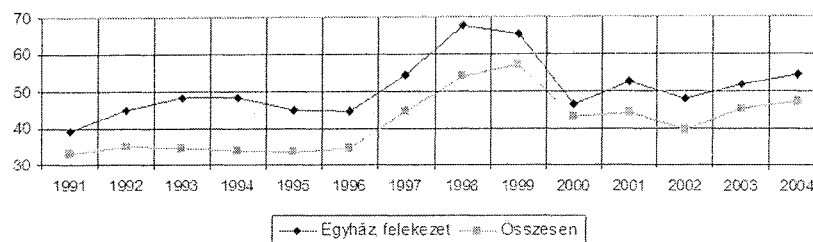
A nyelvvizsgálóval rendelkező felvételizők aránya legmagasabb a központi költségvetési szervek iskoláiban, a második helyen az egyházak, felekezetek oktatási intézményei állnak. A harmadik hely 1995-ig a települési önkormányzatok által fenntartott, 1996-tól 2003-ig viszont az alapítványok által működtetett iskoláké volt, 2004-ben



viSSzaállt az eredeti helyzet. A megyei önkormányzatok több mint száz iskolája e mutatót tekintve is a sor végén áll. Azon fenntartók szerinti iskolacsoportok közötti különbség, ahol a legmagasabb, illetve legalacsonyabb a felvételizők nyelvvizsga aránya, az eltérés mértéke 1995-ig csökkent, 1996 és 1999 között jelentősen (33,5 százalékról 57,1 százalékra) emelkedett, 2001 és 2002 között ismét csökkent, 2003 és 2004-ben újra emelkedett.

Az egyházi-felekezeti fenntartású iskolák és az országos átlag közötti különbség időbeli alakulását mutatja a 3. ábra.

3. ábra: Felvételre jelentkezők nyelvvizsga arányai



Látható, hogy az egyházi iskolák átlaga minden évben meghaladta az országos átlagot, 2000-ben volt legkisebb a különbség. Az elmúlt négy évben a különbség azonban kisebb volt, mint az előző évtized első felében.

Az egyházi-felekezeti fenntartású iskolacsoportok nyelvvizsga átlagai, a 9. táblázatban láthatók.

9. táblázat: Az egyházi iskolák felvételre jelentkezőinek nyelvvizsga arányai, 2000–2004

Iskolafenntartó	Iskola	2000–2004	2000	2001	2002	2003	2004
Evangélikus	8	56,2	53,4	60,5	56,9	58,8	59,3
Katolikus	40	49,7	43,9	50,1	45,8	50,6	57,1
Református	19	63,5	49,9	54,9	47,7	50,9	53,1
Egyéb	3	37,5	34,8	40,7	55,2	48,3	47,8
Összesen	70	50,8	46,6	52,6	47,8	51,7	56,1

## A középiskolai tanulóknak szervezett versenyek

### *Az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek*

Ebben a versenytípusban a középiskolások elsősorban a társadalom- és természettudományos, illetve idegen nyelvi ismereteiket bizonyíthatják. Elért eredményeik nyilván nemcsak az iskoláknak, hanem fenntartóiknak is sikert jelentenek.

Az adatbázis a középiskolák tanulóinak versenyeredményeit kétféle módon tartalmazza:

- a) az elért helyezések (1–3., illetve 4–10. helyezettek) és a dicséretben részesítettek száma szerint;

b) a helyezések és a dicséreték pontszáma szerint (1. helyezés = 10 pont, 2. helyezés = 9 pont, 3. helyezés = 8 pont, ... 9. helyezés = 2 pont, 10. helyezés = 1 pont, minden dicséret = 0,5 pont).

A továbbiakban a versenyeknél a pontszámokat ismertetjük.

10. táblázat: A száz 12. osztályos tanulóra eső OKTV-pontszámok az iskolafenntartók szerint, 1991–1995 és 2000–2004

Iskolafenntartó	1991–1995		2000–2004	
	sorrend	pont	sorrend	pont
Megyei önkormányzat	5.	10,00	5.	8,80
Települési önkormányzat	4.	10,82	4.	10,76
Központi költségvetési szerv	1.	55,30	1.	64,05
Egyház, felekezet	2.	25,54	2.	18,05
Alapítvány	3.	13,94	3.	11,28
Egyéb		0,00	6.	2,24

Mind a két ötéves periódusban a központi költségvetési szervek iskolái szereztek meg az Országos Tanulmányi Versenyeken a legtöbb pontszámot. Az eredményességi sorrendben utánuk az egyházak, felekezetek iskolái állnak, az alapítványi iskolák a harmadikon. A települési önkormányzatok iskolái a negyedik, a megyei önkormányzatoké az ötödik a sorrendben.

A 2000–2004 között 369 középiskola szerzett pontot az OKTV-n, közülük 53 volt egyházi-felekezeti fenntartású.

Az egyházi-felekezeti fenntartású iskolacsoportok OKTV pontszámai a 11. táblázatban láthatók.

11. táblázat: Az egyházi iskolák tanulóinak OKTV pontszámai, 2000–2004

Iskolafenntartó	Iskola	2000–2004	2000	2001	2002	2003	2004
Evangélikus	6	144,0	32,5	44,5	25,0	26,5	15,5
Katolikus	33	663,5	126,0	180,5	107,5	100,0	149,5
Református	13	175,0	11,0	47,5	56,0	36,0	24,5
Egyéb	1	0,5	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0
Összesen	53	983,0	169,5	272,5	189,0	162,5	189,5

### *Egyéb középiskolai versenyek*

Az 1986–2004. évi időszak 78 egyéb országos versenyének adatai állnak rendelkezésünkre. Az adatbázis a vizsgált időszakra vonatkozóan nem teljes. Egyes versenyek adatai néhány évben hiányoznak, ezeket a szervezők még nem bocsátották rendelkezésünkre, illetve a 2003. és 2004. évi adatok egy része sajnos az adatbázis lezárása után is érkezik. Néhány országos verseny adatai még egyáltalán nem voltak beszerezhetők. Becslésünk szerint az adatbázis – a vizsgált időszakra vonat-



koztatva – 94 százalékban teljes, összesen több mint húszezer sikeres versenyző adatait tartalmazza.

A 2000–2004 között 658 középiskola szerzett pontot az egyéb középiskolai versenyeken, közülük 61 volt egyházi-felekezeti fenntartású.

Az iskolafenntartó szervezetek iskoláinak pontszámai a 12. táblázat szerint alakultak.

12. táblázat: Az egyéb versenyek száz 12. osztályos tanulóra eső pontszámai iskolafenntartók szerint, 1991–1995 és 2000–2004

Iskolafenntartó	1991-1995		2000-2004	
	sorrend	pont	sorrend	pont
Megyei önkormányzat	5.	39,2	6.	38,5
Települési önkormányzat	3.	51,1	3.	68,2
Központi költségvetési szerv*	1.	115,5	1.	143,3
Egyház, felekezet	2.	57,9	4.	59,2
Alapítvány, egyéb	4.	50,6	5.	54,6

\*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei.

A központi költségvetési szervek iskolái minden évben az élen (1. vagy 2. hely) álltak, a települési önkormányzatok iskolái a 2–3. helyen. Az egyházi iskolák az első öt éves periódusban még a második helyen álltak, 1995 óta a negyedik helyre kerültek. Az alapítványok iskolái 1996-ig a 2–3 helyet foglalták el, 1997-től visszaestek az 5. helyre. A megyei önkormányzatok iskoláinak nem sikerült javítaniuk, így ezen a területen ők a legkevésbé eredményesek.

A száz 12. osztályos tanulóra jutó legmagasabb és legalacsonyabb egyéb versenyeken megszerzett pontszámmal rendelkező – iskolafenntartók szerint kialakított – iskolacsoportok közötti különbség 1986 és 1998 között növekedett, azóta csökkenő irányzatú.

Az egyházi-felekezeti fenntartású iskolacsoportok pontszámai, a 13. táblázatban láthatók.

13. táblázat: Az egyházi iskolák tanulóinak pontszámai az egyéb középiskolai versenyeken, 2000–2004

Iskolafenntartó	iskola	2000-2004	2000	2001	2002	2003	2004
Evangelikus	8	443,5	125,0	98,5	104,0	56,0	60,0
Katolikus	35	1740,5	515,0	607,0	371,5	110,0	137,0
Református	16	996,0	275,0	284,0	149,0	132,5	155,5
Egyéb	2	14,0	9,0	5,0	0,0	0,0	0,0
Összesen	61	3194,0	924,0	994,5	624,5	298,5	352,5



## Útban a „hozzáadott érték” meghatározása felé

### *A középiskolák 9. osztályaiban végzett felmérések*

A középiskolák objektív összehasonlítására alkalmas adatok összegyűjtésére és feldolgozására irányuló többéves kutatás részeként az elmúlt öt évben felkértünk a középiskolákat, hogy minden 9. osztályt elkezdő középiskolai tanulóval töltesse-  
nek ki egy kérdőívet, amelyből egyrészt következtetni lehet a tanulók szociális kör-  
ülményeire, másrészt az általános iskolai tanulmányi eredményeire.

A *felmérések célja* az volt, hogy összefüggéseket keressünk a középiskolai tanulmá-  
nyokat kezdő tanulók helyzete (bemeneti adatok) és az azt elvégzők eredményességi  
mutatói (kimeneti adatok) között azért, hogy e két adatsor viszonyából következte-  
téseket vonhassunk le a tanulók fejlődésére, az iskolák munkájára. Megállapításaink  
erre a mintára vonatkoznak.

### *A beérkezett kérdőívek száma és megoszlása*

14. táblázat: A kérdőívet visszaküldő iskolák fenntartók szerinti megoszlása, 1999/2000-  
2003/2004

Iskolafenntartó	Beküldő iskolák száma					Beküldő iskolák aránya (%)				
	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
Megyei önkormányzat	173	202	210	215	242	77,6	94,0	97,7	88,1	86,7
Települési önkormányzat	435	449	466	513	480	79,4	82,2	85,4	93,4	93,9
Közp. költségvetési szerv	23	27	26	30	36	65,7	90,0	86,7	85,7	100,0
Egyház, felekezet	54	65	68	77	87	79,4	91,6	95,8	85,6	97,8
Alapítvány	22	31	27	44	39	53,7	67,4	58,7	77,2	70,9
Egyéb	3	7	6	12	26	18,8	46,7	40,0	70,6	100,0
Összesen	710	781	803	891	910	76,3	84,7	87,1	89,8	95,6

### *A középiskolai tanulmányaikat elkezdő tanulók helyzete*

A 9. osztályosoknak kiküldött kérdőívből az alábbiakat tudtuk meg a tanulókról:

- lakóhelyük és általános iskolájuk település nagyságát;
- szüleik iskolai végzettségét;
- a munkanélküli szülők és az általános iskolában rendszeres nevelési segélyben részesülők számát;
- a tanuló az előző osztályokban hány szakkör munkájában vett részt;
- 8 tantárgy általános iskolai tanulmányi eredményeit;
- az iskolai keretek közötti, illetve az azon kívüli nyelvtanulás időtartamát.

A 15. táblázatokból látható, hogy az egyházi-felekezeti fenntartású iskolákban a fiúk aránya a legalacsonyabb, a települési mutatók szerint a nagy településeken lakó tanulók aránya az alapítványi iskolák után a legmagasabb, a szülők iskolázottsága a legmagasabb, a munkanélküliségi arány és a nevelési segélyben részesítettek ará-



nya az alapítványi iskolák után a legalacsonyabb, az általános iskolai szakkörökben való részvétel ideje a leghosszabb.

15. táblázat: A kérdőívet visszaküldő iskolák tanulói összetételének mutatói, 2000–2004

Iskolafenntartó	Beküldött ívek száma	Fiúk aránya %	Települési mutatók		Szülők iskolázottsága (év)	Munkanélküliségi arány %		Nevelési segély %	Szakmai részvét (év)	Idegen nyelv tanulás (év)	
			ált. isk.	lak-hely		apa %	anya %			iskolában	iskolán kívül
	00-04	01-03	01-04	01-04	00-04	00-04	00-04	00-04	00-04	01-04	01-04
Megyei önkormányzat	95978	49,5	3,9	3,8	12,4	9,7	14,2	24,4	1,8	2,4	1,7
Települési önkormányzat	212271	45,1	3,6	3,3	12,7	9,7	13,7	20,8	1,9	2,3	1,7
Központi költségvetési szerv	12707	50,9	3,8	3,5	12,9	9,6	12,8	23,2	1,9	2,3	1,8
Egyház, felekezet	23494	42,2	4,0	3,5	13,8	7,9	11,2	18,2	2,0	2,2	1,8
Alapítvány	5102	52,2	4,5	4,2	13,0	6,4	10,9	17,0	1,8	2,0	1,5
Egyéb	5591	42,3	4,0	3,7	12,8	8,9	13,5	19,5	1,9	2,4	1,8
Összesen	355143	46,3	3,7	3,5	12,7	9,5	13,6	21,6	1,9	2,3	1,7

A 16–23. táblázatok a *fenntartó egyházak szerinti bontásban* mutatják a tanulói összetételt.

A fiúk aránya iskolacsoportonként a következő:

16. táblázat: A fiúk arányának megoszlása az egyházi iskola csoportokban, 2000–2004 (%)

Iskolafenntartó	Az iskolák száma a fiúk százalékos aránya szerint									
	98 felett	60–70	50–59,9	40–49,9	30–39,9	20–29,9	10–19,9	0	nincs adat	össz.
Katolikus	6	1	7	18	14	5		5	1	57
Református		1	1	11	9					22
Evangélikus				1	8	1		1		11
Egyéb			1	1	1					3
Összesen	6	2	9	31	32	6	0	6	1	93

A 17. és 18. táblázatból az látható, hogy az egyházak-felekezetek szerinti iskolacsoportok hogyan oszlanak meg tanulók lakhelyeinek illetve a korábban végzett általános iskolák településeinek nagysága szerint.

A szülők iskolázottságának éveit a tanulók apáinak és anyáinak iskolai végzettségéből számítottuk, a 19. táblázat azt mutatja, hogy az egyes iskolafenntartói csoportokban milyen a 9. osztályos tanulók szüleinek átlagos végzettsége szerinti megoszlás.

17. táblázat: A lakóhelyek településmutatói\* szerinti iskola megoszlás, 2000–2004

Iskolafenntartó	Az iskolák száma a tanulók lakóhelyeinek településmutatói szerint							össz.
	6 felett	5-5,99	4-4,99	3-3,99	2-2,99	1-1,99	nincs adat	
Katolikus	7	4	7	17	14	7	1	57
Református		3	1	4	10	4		22
Evangélikus	1		3	4	1	2		11
Egyéb	2	1						3
Összesen	10	8	11	25	25	13		93

18. táblázat: Az általános iskolák településmutatói\* szerinti iskola megoszlás, 2000–2004

Iskolafenntartó	Az iskolák száma az általános iskolák településmutatói szerint							össz.
	6 felett	5-5,99	4-4,99	3-3,99	2-2,99	1-1,99		
Katolikus	11	7	10	16	10	3	57	
Református	2	2	1	7	8	2	22	
Evangélikus	1	2	3	2	3		11	
Egyéb	3						3	
Összesen	17	11	14	25	21	5	93	

\*A települési mutatók 1–7-ig változhatnak (Budapest: 7, 100 000 feletti városok: 6, 50–100 ezer lakos: 5, 25–50 ezer lakos: 4, 10–25 ezer lakos: 3, 5–10 ezer lakos: 2, 5 ezer alatti lakos: 1).

19. táblázat: A szülők iskolai végzettsége\* szerinti iskola megoszlás, 2000–2004

Iskolafenntartó	Az iskolák száma a tanulók szüleinek iskolai végzettsége (év) szerint							Összes
	16 felett	15-15,9	14-14,9	13-13,9	12-12,9	11-11,9	10-19,9	
Katolikus	2	10	12	20	9	3	1	57
Református	1	2	3	7	5	4		22
Evangélikus		2	2	2	4	1		11
Egyéb			3					3
Összesen	3	14	20	29	18	8	1	93

\*Egyetemi végzettség: 17 év, főiskolai végzettség: 16 év, technikus végzettség: 13 év, érettségi: 12 év, általános iskolai végzettség: 8 év.

A tanulók átlagos anyagi helyzetét mutatja hogy milyen volt az általános iskolákban a tanulók szüleinek munkanélküliségi aránya és a nevelési segélyben részesítettek aránya. Erről ad képet a 20. táblázat.

A tanulók szakkörökben való részvételének átlagéveit mutatja a 21. táblázat.

Az általános iskolában a tanterv szerinti nyelvtanulás átlagéveit mutatja a 22. táblázat.

A magánúton folytatott nyelvtanulás átlagéveit az általános iskolai tanulmányok végzése idején mutatja a 23. táblázat.

Az általános iskola 9. osztályában szerzett osztályzatok megoszlása látható a 24. táblázatban.

20. táblázat: A munkanélküliségi arány és a nevelési segélyben részesítettek aránya az egyházi iskola csoportokban, 2000–2004 (%)

Iskolafenntartó	Az iskolák száma a szülők munkanélküliségi aránya szerint					Az iskolák száma a nevelési segélyben részesülők aránya szerint				Összes
	30-tól	20–29,9	10–19,9	5–9,9	5-ig	30-tól	20–29,9	10–19,9	5–9,9	
Katolikus	1	2	18	23	13	6	15	27	9	57
Református	1	4	9	6	2	4	6	10	2	22
Evangélikus			4	4	3	1	2	6	2	11
Egyéb			2	1		1		1	1	3
Összesen	2	6	33	34	18	12	23	44	14	93

21. táblázat: A szakkörökben való részvétel szerinti iskola megoszlás, 2000–2004

Iskolafenntartó	Az iskolák száma a szakkörökben való részvétel (év) szerint							Összes
	2,2 felett	2-2,19	1,8-1,99	1,6-1,79	1,4-1,59	1,2-1,39	1,2-ig	
Katolikus	7	9	15	12	9	3	2	57
Református	6	5	4	5	1		1	22
Evangélikus	1	1	5	4				11
Egyéb		1		1	1			3
Összesen	14	16	24	22	11	3	3	93

22. táblázat: A nyelvtanulás átlagévei szerinti iskola megoszlás, 2000–2004

Iskolafenntartó	Az iskolák száma az általános iskolai nyelvtanulás ideje (év) szerint						Összes
	6 felett	5-5,99	4-4,99	3-3,99	2-2,99	nincs adat	
Katolikus	5	25	22	3	1	1	57
Református	1	9	11	1			22
Evangélikus	3	3	4	1			11
Egyéb		3					3
Összesen	9	40	37	5	1	1	93

23. táblázat: A magánúton folytatott nyelvtanulás átlagévei szerinti iskola megoszlás, 2000–2004

Iskolafenntartó	Az iskolák száma a magánúton folytatott nyelvtanulás ideje szerint						Összes
	3,5 felett	3-3,49	2,5-2,99	2-2,49	2 alatt	nincs adat	
Katolikus	1	9	18	20	7	2	57
Református	2	3	10	6	1		22
Evangélikus	1	1	4	5			11
Egyéb	1	1		1			3
Összesen	5	14	32	32	8	2	93

24. táblázat: A kérdőívet visszaküldő iskolák tanulóinak általános iskolai átlagai, 2000–2004

Iskolafenntartó	Magyar	Törté- nelem	Idegen nyelv	Mate- matika	Fizika	Kémia	Bio- lógia	Föld- rajz	Összes jegy
	00-04	00-04	00-04	00-04	00-04	00-04	00-04	00-04	00-04
Megyei önkormányzat	3,75	3,64	3,70	3,43	3,46	3,38	3,76	3,71	3,60
Települési önkormányzat	4,06	3,96	3,99	3,76	3,78	3,71	4,04	4,00	3,91
Közp. költségvetési szerv	4,00	3,93	3,96	3,70	3,74	3,69	4,02	3,99	3,88
Egyház, felekezet	4,23	4,16	4,14	3,86	3,95	3,87	4,23	4,15	4,07
Alapítvány	3,60	3,49	3,60	3,25	3,29	3,21	3,61	3,56	3,45
Egyéb	3,98	3,88	4,00	3,68	3,70	3,62	3,97	3,94	3,85
Összesen	3,98	3,88	3,92	3,67	3,70	3,62	3,97	3,93	3,83

Az általános iskolai jegyek átlaga az egyházi-felekezeti fenntartó szervezetek iskoláiban minden tárgyban magasabb, mint a többi iskolafenntartó iskoláiban.

A magyar és a matematika tárgyak átlagainak vonatkozásában a 25., az összes osztályzat átlagainak vonatkozásában a 26. táblázat mutatja az egyházak szerinti iskolamegoszlást.

25. táblázat: A magyar és a matematika tárgyak általános iskolai átlagai az egyházi iskola csoportokban, 2000–2004 (%)

Iskolafenntartó	Az iskolák száma a magyar tárgy átlagai szerint					Az iskolák száma a matematika tárgy átlagai szerint				
	4,5-től	4-4,49	3,5- 3,99	3-3,49	összes	4,5-től	4-4,49	3,5- 3,99	3-3,49	összes
	Katolikus	6	33	14	4	57	13	28	13	57
Református	4	11	5	2	22	8	9	2	22	
Evangélikus	4	4	3		11	4	4	3	11	
Egyéb		2	1		3	1		2	3	
Összesen	14	50	23	6	93	1	25	41	20	93

26. táblázat: Az általános iskolai osztályzatok átlagai az egyházi iskola csoportokban, 2000–2004

Iskolafenntartó	Az iskolák száma a 8. osztály osztályzatainak átlaga szerint					
	4,5-től	4-4,49	3,5-3,99	3-3,49	2,5-2,99	összes
Katolikus	2	21	30	3	1	57
Református	1	11	7	3		22
Evangélikus		6	3	2		11
Egyéb	1		2			3
Összesen	4	38	42	8	1	93

Megvizsgáltuk az összefüggéseket a 9. osztályos tanulók összetételének mutatói (bemeneti mutatók) és az eredményességi mutatók (kimeneti mutatók) közt. Az derült ki (zárójelben a korrelációs együtthatók), hogy:

– erős összefüggés mutatkozik:

a felvételi arány – az általános iskolai átlagok (0,85),



- a jelentkezők nyelvvizsgaaránya – az általános iskolai átlagok (0,81),
- a felvételi írásbeli átlagok – az általános iskolai átlagok (0,79),
- a jelentkezők nyelvvizsgaaránya – a szülők iskolázottsága (0,78),
- a felvételi arány – a szülők iskolázottsága (0,75),
- a felvételi írásbeli átlagok – a szülők iskolázottsága (0,69);
- közepes összefüggés észlelhető:
- a jelentkezők nyelvvizsga aránya – a szülők anyagi helyzete (0,48–0,60),
- a felvételi arány – a szülők anyagi helyzete (0,41–0,57),
- a felvételi írásbeli átlagok – a szülők anyagi helyzete (0,38–0,49),
- az egyéb versenyek pontszámai – az általános iskolai átlagok (0,41);
- *gyenge az összefüggés:*
- az egyéb versenyek pontszámai – a szülők iskolázottsága (0,38),
- az OKTV-pontok – a szülők iskolázottsága (0,34),
- az OKTV-pontok – az általános iskolai átlagok (0,32),

A többi kimeneti adat (eredményességi mutatók) és bemeneti adat (szocio-kulturális mutatók) közötti összefüggés kétséges.

Bebizonyosodott tehát, hogy a középiskolai tanulmányait elkezdő tanulók több szociális és tanulmányi mutatója (mint bemeneti adat) és több eredményességi mutatója (mint kimeneti adat) között szoros az összefüggés. Ez valószínűsíti, hogy a középiskolák oktató-nevelő munkájának eredményességét *általában* nagymértékben befolyásolja, hogy milyen családi háttérű és milyen felkészültségű tanulókat vett fel. Vannak azonban *kisebb számban* olyan iskolák, amelyek diákjai jobb vagy rosszabb eredményeket érnek el, mint azt a beiratkozott tanulóik családi háttere és felkészültsége indokolná. Ennek minden bizonnyal megvannak a mélyebb okai, amelyek összefüggenek azokkal a hatásokkal, melyek ezekben az oktatási intézményekben érik a tanulókat. Ezeket a hatásokat nevezzük a továbbiakban „*hozzáadott értéknek*”.

A „*hozzáadott érték*” számításakor azokat a szocio-kulturális, illetőleg eredményességi mutatókat helyes figyelembe venni, amelyek a legszorosabban függenek össze egymással. Ezek (az összefüggés erősségének sorrendjében) a következők:

- *a családi és felkészültségi mutatók közül (bemeneti adatok):* az általános iskolai osztályzatok átlaga, a szülők iskolázottsága, a szülők munkanélküliségi aránya;
- *az eredményességi mutatók közül (kimeneti adatok):* a felvételi arány (F/L), a nyelvvizsgaarány (Ny/J) és az írásbeli felvételi dolgozatok átlaga.

Kidolgoztunk több módszert, mellyel az egyes iskolák „*hozzáadott értéke*” számítható. 726 középiskolára (235 gimnázium, 334 szakközépiskola és 157 vegyes középiskola) alkalmaztuk e számítást, mert bebizonyosodott, hogy csak azoknál az iskoláknál szignifikánsak a mutatók, amelyek legalább 4 alkalommal beküldték a 9. osztályosok kérdőíveit, és amelyeknek mind a három bemeneti és mind a három kimeneti mutatója számítható. Ezek között 50 egyházi-felekezeti iskola van (40 gimnázium, 1 szakközépiskola és 9 vegyes középiskola).

27. táblázat: Az iskolafenntartók szerinti megoszlás a hozzáadott érték nagysága szerint, 2000–2004 (%)

Iskolafenntartó	Nagy hozzáadott érték				Közepes hozzáadott érték				Kis hozzáadott érték			
	gim- náci- um	szak- kö- zép.	egyéb közép- isk.	öss- szes isko- la	gim- náci- um	szak- kö- zép.	egyéb közép- isk.	öss- szes isko- la	gim- náci- um	szak- kö- zép.	egyéb közép- isk.	öss- szes isko- la
Megyei önkorm.	0,26	1,69	0,39	2,34	3,25	9,10	3,51	15,86	0,26	5,20	2,60	8,06
Települési önkorm.	2,34	5,20	1,69	9,23	15,21	18,34	7,02	40,57	3,25	2,21	3,77	9,23
Közp. költségv. szerv	0,00	0,78	0,00	0,78	1,04	0,52	0,13	1,69	0,13	0,65	0,13	0,91
Egyház, felekezet	0,78	0,13	0,13	1,04	5,20	0,00	0,91	6,24	0,39	0,00	0,26	0,65
Alapítvány, egyéb	0,13	0,00	0,00	0,13	0,26	1,04	0,26	1,56	0,65	0,91	0,13	1,69
Összesen	3,51	7,80	2,21	13,52	24,97	29,13	11,83	65,93	4,68	8,97	6,89	20,55

Legnagyobb a magas hozzáadott értéket produkáló iskolák aránya az önkormányzatok iskoláiban, az ezeket követik az egyházi-felekezeti iskolák. Az alapítványok iskoláiból csak hét iskolát vizsgálhattunk, így ezek eredményei nem jellemzőek. A *gimnáziumokat tekintve* legnagyobb a magas hozzáadott értéket mutató iskolák aránya a települési önkormányzatok iskoláiban, ezeket követik az egyházi iskolák, viszont az alacsony hozzáadott értéket elérő iskolák aránya is a települési önkormányzatok iskoláiban a legmagasabb, ez az arány az egyházi iskolákban jóval az átlag alatt van. A *szakközépiskolák* esetében – azok alacsony száma miatt – nincs jellemző adat. A *vegyes középiskolák* között egynek magas, kettőnek átlag alatti, a többinek átlagos a „hozzáadott érték” mutatója.

Az *evangélikus* egyház által fenntartott 6 iskola közül két magas és két átlagos hozzáadott értékű gimnázium és két átlagos hozzáadott értékű vegyes középiskola van. A *katolikus* egyház 30 középiskolája közül négy gimnáziumnak magas, tizenhétnek átlagos és háromnak alacsony a hozzáadott értéke, az 5 vegyes középiskola átlagos hozzáadott értékű és az egyetlen szakközépiskolának kiemelkedően magas a hozzáadott érték mutatója. A 14 *református* középiskola közül két gimnáziumnak magas, tíznek átlagos, az egyik vegyes középiskolának magas, a másiknak átlagos a hozzáadott érték mutatója.

28. táblázat: A „hozzáadott érték” iskolafenntartó szervezetenként és iskolatípusonként, 2000–2004

Iskolafenntartó	Gimnáziumok			Szakközépiskolák			Vegyes középiskolák		
	beme- net	kime- net	hozzá- adott érték	beme- net	kime- net	hozzá- adott érték	beme- net	kime- net	hozzá- adott érték
Megyei önkormányzat	163	162	2	149	177	-28	128	173	-45
Települési önkormányzat	148	148	-1	151	136	16	127	144	-18
Központi költségvetési szerv	115	100	15	193	180	13	75,8	169	-93*
Egyház, felekezet	156	134	21	147	70,2	77*	102	120	-18
Alapítvány, egyéb	174	225	-51	110	150	-40	86,4	114	-28*
Összesen	151	148	3	150	152	-2	124	151	-28

\* 1–3 iskolára vonatkozik, ezért nem szignifikáns.



Pozitív az átlagos hozzáadott érték az egyházak-felekezetek és a központi költségvetési szervek gimnáziumaiban és szakközépiskoláiban és a települési önkormányzatok szakközépiskoláiban, viszont negatív a hozzáadott érték átlaga valamennyi iskolafenntartó vegyes iskoláiban a megyei önkormányzatok valamint az egyéb fenntartók (magán személyek) iskoláiban.

*NEUWIRTH GÁBOR*





## A KÜLÖNBÖZŐ FENNTARTÁSÚ ISKOLÁK HATÉKONYSÁGA: NEMZETKÖZI ÖSSZEHAISONLÍTÁS\*

**A**Z ÁLLAMI, AZ ÁLLAMILAG TÁMOGATOTT (felekezeti) és a független magániskolák hatékonysága már eddig is sok pedagógiai, szociológiai, közgazdaságtani kutatás tárgya volt, leginkább az USA-ban, de Európában is. A vonatkozó szakirodalom több szempontból hangsúlyozza az állami, az államilag támogatott valamint a független magániskolák közötti különbségtételt. Egyfelől sok országban egymás mellett léteznek e három iskolatípus; különösen jellemző ez Európában, ahol az állam és a felekezetek között az iskolák birtoklásáért és finanszírozásáért folytatott harcnak lett ez a következménye. Másfelől a három iskolatípus funkciójában is igen különböző, társadalmi, kulturális, vallási vagy etnikai jellegét tekintve. Harmadszor, az állami és az államilag támogatott magániskolák közti különbségtétel azokhoz az aktuális politikai vitákhoz kapcsolódik, amelyek az oktatás és más közszolgáltatások megszervezését és finanszírozását érintik.

Bár vannak kivételek, az állami és magániskolák hatékonyságbeli különbségeit különböző nézőpontból vizsgáló kutatások végeredménye a következőkben foglalható össze: az államilag támogatott magániskolák – leginkább felekezeti iskolák – többnyire hatékonyabbak, mint az államiak, még akkor is, ha az iskolák társadalmi és kulturális összetételének hatását kiszűrjük. Az államilag nem támogatott magániskolák pedig többnyire gyengébbek, mint az állami iskolák, de ez csak akkor mutatható ki, ha az iskolák társadalmi és kulturális összetételének különbségeit kiszűrjük (*Bryk, Lee és Holland, 1993; Dronkers, 2004*).

Cikkünk célja, hogy hozzájáruljunk az e téren összegyűlt irodalomhoz és 19 ország adatainak összehasonlításán keresztül bemutassuk az állami és a magániszférában tanuló középiskolás diákok teljesítményének különbségeit az olvasási képesség terén. Emellett számításba vesszük a diákok és szülők, valamint az iskolák összetételének jellemzőit. Az elemzéshez az OECD PISA 2000 kutatásának adatait használtuk. A kutatás jól indokolható azzal, hogy a poszt-indusztriális társadalmakban az oktatás az egyenlőtlenség egyik legfontosabb tényezőjévé vált. A körzet szerinti vagy a szabad iskolaválasztás e társadalmak mindegyikében a szülők

\* A tanulmány teljesebb változata (*Dronkers és Róbert, 2003*) elérhető a European University Institute honlapján: <http://hdl.handle.net/1814/1360>, illetve holland nyelven (*Dronkers és Róbert, 2004b*).



fontos eszköze lett arra, hogy befolyásolhassák gyermekük tanulmányi sikerességét, és így az intergenerációs társadalmi egyenlőtlenségek újratermelését. A szülői iskolaválasztás jelentősége (bármilyen legyen is az oktatási rendszer) nyomást gyakorol az állami és a magániskolákra, hogy azok minél vonzóbbak, hatékonyabbak legyenek (*Dronkers, 1995*).

### Állami iskolák, államilag támogatott és független magániskolák

Az európai társadalmakban az állam és az egyház küzdelme következtében a modern magániskolák kapcsolata az állammal különböző jellegű. E kapcsolat legalapvetőbb aspektusa, hogy milyen mértékű támogatáshoz jutnak a magániskolák a helyi, regionális és állami költségvetésből, a tandíjak, adományok, szponzori és szülői támogatások mellett. Sok társadalomban a magániskoláknak törvényes joga, hogy állami támogatáshoz jussanak, ha a hozzájutás valamennyi feltételének eleget tesznek. Ezeket államilag támogatott magániskoláknak nevezzük, s többségük felekezeti iskola. A PISA országok közül Ausztriában, Belgiumban, Csehországban, Dániában, Finnországban, Franciaországban, Hollandiában, Írországon, Németországban, Magyarországon, Olaszországban, Portugáliában, Spanyolországban, Svédországban, Svájcban és az USA-ban találunk ilyen intézményeket.

Ezek mellett számos országban működnek olyan magániskolák is, amelyek egyáltalán nem kapnak sem helyi, sem regionális, sem állami támogatást. Ezek anyagiilag teljes mértékben a tandíjaktól, adományoktól, szponzori támogatásoktól és a szülők hozzájárulásától függenek. Ezeket állami támogatástól független magániskoláknak nevezzük és a PISA országok közül Ausztriában, Belgiumban, az Egyesült Királyságban, Franciaországban, Írországon, Lengyelországban, Magyarországon, Olaszországban, Portugáliában, Spanyolországban, Svájcban, Új-Zélandon, és az USA-ban vannak ilyen iskolák.

A két magániskola-típus különböző lehetőségei és az állami iskolákkal szembeni eltérő versenyszituációjuk miatt tanulmányunkban következetesen különbséget teszünk a független, valamint az államilag támogatott magániskolák és az állami iskolák között.

### Az állami és magániskolák hatékonyságbeli különbségének magyarázatai

Az állami és magániskolák hatékonyságának különbségeit terjedelmes irodalom tárgyalja. Itt nem vállalkozunk e széles szakirodalom teljes körű ismertetésére. (A legfontosabb és legújabb összefoglaló munkák: *Sammons, Hillman és Mortimore, 1995*; *Scheerens és Bosker 1997*; *Teddlie és Reynolds 2000*). Korábban, elsők között *Coleman, Hoffer és Kilgore (1982)* vizsgálták az állami és a katolikus iskolák hatékonyságának különbségét az USA-ban, valamint *Coleman és Hoffer (1987)*, *Bryk, Lee és Holland (1993)* folytattak kiterjedt longitudinális vizsgálatokat ezekről a kü-

lönbségekről. *Dronkers* (2004) és *Corten és Dronkers* (2004) pedig Európára vonatkozóan összegezte az állami, a katolikus és a protestáns iskolák hatékonyságának különbségére vonatkozó empirikus tapasztalatokat és hipotetikus magyarázatokat. Mindezeket a következő pontokban foglalhatjuk össze.

### *A tanulók jellegzetességeinek és az iskola összetételének különbségei*

Mivel a magániskolák, főleg ha államilag nem támogatottak, nagyobb valószínűséggel kérnek tandíjat, az állami és magániskolákban tanuló diákok leginkább szüleik foglalkozási, iskolázottsági és anyagi háttérében különböznek. Tehát több, anyagiilag jobb helyzetű, kedvezőbb családi háttérű tanuló jár magániskolákba, ami javíthatja ezen iskolák társadalmi összetételét. E helyzeti előnyök, az ilyen iskolák diákságának kedvezőbb társadalmi összetétele javítja az oktatás és a tanulás feltételeit, növeli a jobb iskolai teljesítmény elérésének esélyét.

### *A tanítás, a tanulás és az iskolai irányítás eltérő körülményei*

Az állami és a magániskolák különböznek vezetésüket, tanítási, valamint tanulási körülményeiket tekintve. Az állami iskolák az államtól függnek finanszírozásukat és irányításukat tekintve, a magániskolák a diákok tandíjának valamint a magánadományoknak kiszolgáltattak, és csak esetenként függnek az állam bármilyen támogatásától. Nem magától értetődő, hogy a magániskolák helyzete jobb az állami iskolákénál (pl. az oktató-tanuló arányt tekintve), de e feltételek különbségei befolyásolhatják a hatékonyságot.

### *Az iskolai klíma különbségei*

A diákok, a szülők, az iskola társadalmi összetétele és az irányítás, valamint az állami és magániskolák tanítási és tanulási körülményeinek különbségeiből következően a tanárok és tanulók hozzáállása eltérően alakulhat. A különböző magatartási minták támogatják a többé-kevésbé egyöntetű hozzáállást az iskola arra vonatkozó normáihoz, hogy a diákoknak mit kell tanulniuk, és milyen viszonyoknak kell lennie tanárok és diákok között. E minták, melyek az iskolai klíma alapját alkotják, befolyásolják a tanítás és a tanulás hatékonyságának iskolák közötti különbségeit.

### *Történeti és társadalmi különbségek*

Az iskolák jellemzői és kapcsolatuk az állammal társadalmanként különböznek aszerint, hogy milyen történelmi utat jártak be, milyen az ország társadalmi és kulturális összetétele, valamint az iskolarendszer. Az állami és az államilag támogatott magániskolai szektor mérete szintén történelmi okok miatt tér el az egyes társadalmakban. Az államilag támogatott magániskolák némely országban megszűntek a kommunista rezsim idején (pl. az egykori Csehszlovákiában és Magyarországon), majd a diktatúrák összeomlásával újraéledtek (*Dronkers és Róbert, 2004a*). A tel-



jesen független magániskola-szektor létezése ugyancsak eltér társadalmanként. Néhányban (Hollandia, Dánia) ezek az iskolák az államilag támogatott magániskolák által gerjesztett versenyben eltűntek, máshol (Franciaország, Olaszország, Spanyolország) viszont együtt élnek a többi iskolaszektorral, különböző speciális csoportoknak (elitek, állami iskolákból lemorzsolódók) nyújtva oktatási szolgáltatást.

## Adatok és változók a PISA kutatásban

### *Az adatok*

Elemzésünk az OECD PISA 2000 kutatása alapján készült. A kutatás célja az volt, hogy az OECD országok és néhány más ország (mint Brazília, Oroszország, Svájc) 15 éves tanulói körében nemzetközileg összehasonlítható adatokat szolgáltatson a tanulmányi eredményességéről. Az első eredmények igen hamar nyilvánosságra kerültek (*OECD, 2001a*), majd a kutatás számítógépes adatbázisát is elérhetővé tette az OECD az Interneten, másodelemzések céljára. Elemzésünkhöz mi is ezt az adatfile-t használjuk, amelyben az eredeti survey változóin kívül számos olyan összetett változó is szerepel, amelyeket az OECD kutatói készítettek a diákok és az iskolaigazgatók válaszai alapján. Az összetett mutatók információi, beleértve a megbízhatóságukról és a belső konzisztenciájukról szóló információt is szintén megtalálhatóak nyilvános kiadványokban (*OECD 2001b, 2001c*). Éppen ezért mi azon mutatók használata mellett döntöttünk, amelyek egyformán elérhetők és ellenőrizhetők minden kutató számára. A mintavételt, a változók képzését és megbízhatóságát illetően tehát az OECD kiadványokra hivatkozunk, s amennyiben az adatokon változtatunk, azt jelöljük.

### *Magán és állami iskolák*

A PISA kutatás országai közül azokat választottuk, amelyekben az oktatás mind állami, mind magánszektorra fejlett, s amelyek az összehasonlítást minél szélesebb körben teszik lehetővé. A választott országok betűrendben: Ausztria, Belgium, Csehország, Dánia, Egyesült Királyság, Finnország, Franciaország, Hollandia, Írország, Lengyelország, Németország, Magyarország, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország, Új-Zéland és az USA.

Mint említettük, különbséget teszünk a független és az államilag támogatott magániskolák között. A PISA adatok sajnos nem adnak információt az iskolák felekezeti jellegéről, de az elemzett országok többségében (és itt az USA kivétel) az állam által támogatott magániskolák leginkább felekezeti, a független magániskolák pedig vallásilag semlegesek. A PISA kutatásban elérhető információkkal összhangban, az általunk használt „államilag támogatott” és „független” elnevezések arra utalnak, hogy a magániskola mennyiben függ az állami támogatástól, de ugyanakkor nem tájékoztatnak közvetlenül arról, hogy milyen az állam irányító

és szabályozó beavatkozásának mértéke. Azokat az iskolákat, melyek fő forrásaik több mint 50 százalékát az államtól kapják, államilag támogatott magániskoláknak, azokat pedig, amelyek ennél kisebb arányban kapnak támogatást, független magániskoláknak tekintjük. (Az erre vonatkozó adat az iskolaigazgatók által kitöltött kérdőívből származik.)

### *Az adatok előkészítése*

Az országok kiválasztása mellett ugyancsak szelektáltunk az iskolák és a tanulók között is. Csak azokat a diákokat válogattuk be az elemzésbe, akiknek a nemre, életfolyamra, és az olvasás-tesztekre, az előbbieken definiált iskolaszektorra, iskolájuk elhelyezkedésére, valamint családtípusra vonatkozó adatai elérhetőek voltak. Más háttér változók esetében a hiányzó értékeket a változó átlagával helyettesítettük. Kihagytuk a kevesebb, mint 11 diák adataival résztvevő iskolákat, mert ezek ronthatnák volna eredményeink megbízhatóságát. Ezután 2725 olyan iskola, ahol legalább 10 diákot felmértek, összesen 43607 tanulója maradt a mintánkban, a kiválasztott 19 országban (1. táblázat).

1. táblázat: Tanulói arányok (%) és az iskolák abszolút száma (zárójelben) iskolai szektoronkénti és országonkénti felbontásban

Országok	Iskolai szektor			N
	Független magán	Államilag támogatott magán	Állami	
Ausztria	6,1 (7)	5,7 (7)	88,2 (107)	1985 (121)
Belgium	0,5 (1)	74,7 (138)	24,8 (49)	3352 (188)
Csehország	-	4,7 (7)	95,3 (144)	2430 (151)
Dánia	-	21,3 (28)	78,7 (102)	1620 (130)
Egyesült Királyság	5,0 (14)	-	95,0 (284)	4151 (298)
Finnország	-	2,8 (4)	97,2 (146)	2629 (150)
Franciaország	8,0 (11)	14,2 (21)	77,8 (107)	2170 (139)
Hollandia	-	76,1 (62)	23,9 (20)	1164 (82)
Írország	2,8 (4)	61,8 (77)	35,4 (48)	2001 (129)
Lengyelország	1,8 (2)	-	98,2 (110)	1796 (112)
Magyarország	0,6 (1)	4,4 (6)	95,0 (133)	2488 (140)
Németország	-	4,9 (7)	95,1 (143)	2068 (150)
Olaszország	3,4 (5)	0,6 (1)	96,0 (135)	2420 (141)
Portugália	1,8 (2)	5,5 (7)	92,7 (120)	2254 (129)
Spanyolország	8,4 (13)	29,2 (46)	62,4 (104)	2963 (163)
Svájc	2,9 (5)	1,8 (3)	95,3 (138)	2358 (146)
Svédország	-	3,3 (5)	96,7 (136)	2317 (141)
Új-Zéland	4,1 (5)	-	95,9 (123)	1748 (128)
USA	3,6 (3)	1,3 (1)	95,1 (83)	1292 (87)
Összesen:	2,7 (73)	15,9 (420)	81,4 (2232)	43607 (2725)



### *A diákok és a szülők szociológiai jellemzői*

Az itt szereplő változók mérésére és a skálák kialakítására vonatkozó részleteket ld. az OECD (2001b) kiadványban. Eszerint a legtöbb index típusú változó az ún. *súlyozott maximum likelihood* módszerrel készült (Warm, 1985), s ezeket úgy standardizálták, hogy az átlaguk 0, a szórásuk pedig 1 legyen minden ország esetében.

Az elemzésben megkülönböztetjük a férfiakat és a nőket. A kis szórás ellenére az iskolai évfolyamot és az életkort (hónapokban mérve) is bevontuk az elemzésbe. A hagyományos mobilitás- és státuselérés-vizsgálatokkal összhangban vesszük figyelembe az apa és az anya foglalkozását, illetve iskolázottságát. A foglalkozást a nemzetközi társadalmi-gazdasági indexszel (ISEI) mértük (Ganzeboom et al. 1992), az iskolázottságot pedig az ISCED skálával (OECD 1999). Bevontuk az elemzésbe a testvérek számát, valamint a családstruktúrát, különbséget téve a nukleáris család, az egyszülős és más családtípusok között, összhangban Coleman (1988) társadalmi tőke elméletével.

A kulturális tőkével és a család kulturális klímájával kapcsolatos kutatásokkal összhangban (Bourdieu, 1983; DiMaggio, 1982) a PISA kutatás is tartalmaz adatokat arra vonatkozóan, hogy a szülők milyen gyakran beszélnek gyermekeikkel politikai és társadalmi kérdésekről, könyvekről, filmekről és tévéműsorokról. Ezeket a jellemzőket a *szülők kulturális kommunikációja* index foglalja össze. A diákokat is megkérdezték, hogy milyen gyakran beszélgetnek velük a szüleik társadalmi kérdésekről, milyen gyakran étkeznek együtt, és egyáltalán mennyi időt töltenek beszélgetéssel. Az ezt összefoglaló index a *szülők szociális kommunikációja*. A *család kulturális tőkéje* index arra utal, hogy van-e a családok otthonában klasszikus irodalmi, verses és egyéb művészeti jellegű könyv. Mivel az anyagi tőke ugyancsak szerepet játszhat az iskolai eredményességben, de a szülők jövedelmének a tanulók iskolában adott válaszai alapján történő becslése megbízhatatlan lett volna, ezért egy *családi vagyon* indexet képeztünk, amely azon alapul, hogy van-e a családok otthonában mosogatógép, televízió, mobiltelefon, személygépkocsi, számítógép és internet hozzáférés. Végül az *otthoni tanulási erőforrások* index azon alapul, hogy van-e a gyerekeknek íróasztala, csendes tanulásra alkalmas helye, van-e otthon szótár, szöveggyűjtemény és számológép.

### *Az iskola társadalmi összetétele*

Mivel az elemzés célja az állami és magániskolák összehasonlítása, s ezért az iskolai összetételt tekintetbe kell vennünk, az egyéni adatokból három változót alkottunk: az *apa foglalkozási státusának (ISEI) iskolai átlaga*, a *családi vagyon iskolai átlaga* és a *szülők kulturális kommunikációjának iskolai átlaga*.

Egy további indikátor a *lányok iskolai aránya*, gondolva arra, hogy a felekezeti iskolák (államilag támogatott magániskolák) ritkábban koedukált iskolák. Végül figyelembe vettük az *iskola telephelyét*, kezdve a kisközségektől egészen a főváros kategóriáig, gondolva arra, hogy a legtöbb társadalomban a vallásosság intenzívebb a vidéki településeken, s ezért a felekezeti iskolák is inkább vidéken találhatóak.

### *Tanítási és tanulási lehetőségek az iskolában és az iskolai irányítás*

Az itt szereplő adatok az iskolák igazgatóinak válaszaiból származnak. Lényeges az *iskola mérete*, amelyet az ott tanuló diákok számával mértek, illetve a *diák-tanár arány* (tanulók száma / tanárok száma az iskolában). Az *évente tanítással töltött idő* azt mutatja, hogy mennyi az oktatott hetek száma évente, hány tanórát tartanak egy héten és hány percesek a tanórák. A *tanítási eszközökkel való felszereltség* azt mutatja, hogy van-e hiány az oktatáshoz szükséges eszközökben: multimédiás illetve laboratóriumi felszerelésben és a művészeti oktatáshoz használandó kellékekben. Az *infrastrukturális állapot* azt méri fel, hogy milyen az iskolaépületek állapota, fűtése, hűtő és világító berendezései, elegendő-e az osztályterem. A *tanárhiány* index foglalja össze az iskolák vezetőinek véleményét a tanári „erőforrásról”, leginkább a nyelvi, matematika, természettudományos tantárgyak területén.

Az *iskolai autonómia* index azokra a kérdésekre adott válaszokból állt össze, amelyek arra irányultak, hogy a különböző döntések meghozatala (tanárok alkalmazása, elbocsátása, tanári fizetések és azok növelése, az iskolai költségvetés, a diákok felvétele, a tankönyvek kiválasztása, az indított kurzusok és azok tartalma) iskolai hatáskörbe tartozik-e vagy sem. Az pedig, hogy a tanárok maguk mennyire szólhatnak bele a fent említett döntések meghozatalába, kifejezésre jut a *tanári autonómia* indexben, ami a tanárok döntéshozatali részvételének lehetőségét méri.

### *A tanulók attitűdjei az iskolai klímával kapcsolatban*

A *tanár-diák viszony* index azt méri, hogy a tanulók szerint milyen a kapcsolatuk a tanárokkal, mennyire érdeklődnek a tanárok irántuk, mennyire figyelnek a diákok mondandójára és mennyire korrekt módon bánnak velük. Az *iskolai fegyelmezett-ség* index abból áll, hogy kell-e a tanárnak várnia az óra megkezdésével addig, míg a diákok csöndben leülnek, hogy a diákok elkezdjenek-e dolgozni az óra kezdetével, hogy figyelnek-e arra, amit a tanár mond, hogy van-e zaj vagy rendzavarás óra közben. A *teljesítménykényszer* index azt mutatja, hogy a tanár mennyire ösztönzi szorgalmas munkára a diákokat, mennyit biztatja őket, mennyire rosszalja, ha nem dolgoznak szorgalmasan. Végül az *iskolához való kötődés érzete* index foglalja össze, hogy a tanuló mennyire érzi magát az iskolában kiközösítettnek, peremhelyzetűnek, milyen könnyen köt barátságokat, mennyire szeretik a többiek, mennyire érzi magát magányosnak.

### *Az igazgatók percepciója az iskolai klímáról*

Az iskolaigazgatók mind a tanárokról, mind a diákokról véleményt mondtak. Ezek közül a tanárokkal kapcsolatosak: a tanár diákokra vonatkozó magas vagy alacsony elvárása, a tanár távolságtartása, az oktatók fluktuációjának gyakorisága, a tanári biztatás, szigorúság. A diákokkal kapcsolatos tényezők: a diákok távolságtartása, az óra zavarása vagy az óráról való távolmaradás, tiszteletlenség a tanárral szemben, alkoholfogyasztás vagy droghasználat, más diákok megfélemlítése. A válaszok két



indexben összegződnek: *helytelen tanári magatartás és helytelen tanulói magatartás*. Végül a *tanárok erkölcsi indexe* az igazgatók tanárokkal kapcsolatos erkölcsi megítélésén, lelkesedésének értékelésén, illetve azon alapul, hogy mennyire büszkéek az iskolára és mennyire értékelik a tanulmányi eredményességet.

## Eredmények

A 2. táblázat az olvasási eredmények átlagát és standard hibáját mutatja iskolai szektoronként. Az adatok szerint az olvasási eredmények szignifikánsan magasabbak a két magániskola-típusban, mint az államiban, mutatva a privát szektorokban tanulók nagyobb eredményességét. Ugyanakkor az olvasási eredmények standard hibája is nagyobb a magániskolákban, az átlag mögött magasabbak a szórások.

2. táblázat: Az olvasási eredmények átlaga iskolai szektoronként (standard hiba)

Iskolaszektor	Független magániskolák	Államilag támogatott magániskolák	Állami iskolák	Összesen	Csoporton belüli szórás (szabadságfok=2)**
Olvasási eredmények	553,5* (91,7)\$	529,9* (94,0)\$	504,3 (99,9)	509,7 (99,5)	315,31
Az olvasási eredmények standard hibája	34,1* (9,7)\$	33,1* (9,7)\$	32,4 (9,4)	32,6 (9,5)	42,90

\* Szignifikáns különbség az állami iskolákhoz képest (t-próba, eltérő szórás;  $p < 0,05$ ); \$ A standard hiba szignifikáns eltérése az állami iskolákhoz képest (Levene-próba;  $p < 0,05$ ) \*\* Az összes csoporton belüli szórás szignifikáns ( $p < .0001$ ).

## A magán és az állami iskolák

A 3. táblázat azt mutatja, hogy az olvasási eredmények átlagainak különbsége a két privát és az állami szektor iskolái között a csoportok közötti szóráson alapulván, 13 ország esetében szignifikáns, 19 ország közül. A többi 6 ország esetében (Csehország, Dánia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Svédország) sem gondoljuk, hogy az eltérések nem szignifikáns volta az országok magán és állami iskolai szektorok szerint megoszlásával lenne kapcsolatos.

3. táblázat: Az olvasási eredmények átlaga iskolai szektoronként és országonként, valamint a csoporton belüli szórás

Ország	Iskolai szektor	Olvasás	Csoporton belüli szórás
Ausztria	Független magániskolák	583,3	F=10,63
	Államilag támogatott magániskolák	542,1	szabadságfok=2
	Állami iskolák	510,5	szignifikancia=,00
Belgium	Független magániskolák	577,2	F=108,90
	Államilag támogatott magániskolák	535,0	szabadságfok=2
	Állami iskolák	475,4	szignifikancia=,00
Csehország	Független magániskolák	-	F=,81
	Államilag támogatott magániskolák	501,5	szabadságfok=1
	Állami iskolák	509,4	szignifikancia=,37



Ország	Iskolai szektor	Olvasás	Csoporton belüli szórás
Dánia	Független magániskolák	-	F=,11
	Államilag támogatott magániskolák	498,4	szabadságfok=1
	Állami iskolák	500,4	szignifikancia=,74
Egyesült Királyság	Független magániskolák	615,1	F=179,00
	Államilag támogatott magániskolák	-	szabadságfok=1
	Állami iskolák	521,3	szignifikancia=,00
Finnország	Független magániskolák	-	F=,04
	Államilag támogatott magániskolák	550,5	szabadságfok=1
	Állami iskolák	548,4	szignifikancia=,84
Franciaország	Független magániskolák	517,7	F=2,35
	Államilag támogatott magániskolák	500,0	szabadságfok=2
	Állami iskolák	501,2	szignifikancia=,10
Hollandia	Független magániskolák	-	F=3,24
	Államilag támogatott magániskolák	548,9	szabadságfok=1
	Állami iskolák	537,7	szignifikancia=,07
Írország	Független magániskolák	586,6	F=41,63
	Államilag támogatott magániskolák	539,3	szabadságfok=2
	Állami iskolák	505,6	szignifikancia=,00
Lengyelország	Független magániskolák	561,5	F=25,17
	Államilag támogatott magániskolák	-	szabadságfok=1
	Állami iskolák	470,4	szignifikancia=,00
Magyarország	Független magániskolák	392,0	F=9,98
	Államilag támogatott magániskolák	500,0	szabadságfok=2
	Állami iskolák	487,2	szignifikancia=,00
Németország	Független magániskolák	-	F=36,67
	Államilag támogatott magániskolák	569,6	szabadságfok=2
	Állami iskolák	506,3	szignifikancia=,00
Olaszország	Független magániskolák	510,4	F=4,93
	Államilag támogatott magániskolák	427,5	szabadságfok=2
	Állami iskolák	490,1	szignifikancia=,01
Portugália	Független magániskolák	537,8	F=8,22
	Államilag támogatott magániskolák	476,7	szabadságfok=2
	Állami iskolák	476,8	szignifikancia=,00
Spanyolország	Független magániskolák	539,9	F=75,14
	Államilag támogatott magániskolák	513,0	szabadságfok=2
	Állami iskolák	480,9	szignifikancia=,00
Svájc	Független magániskolák	538,5	F=7,80
	Államilag támogatott magániskolák	545,6	szabadságfok=2
	Állami iskolák	504,1	szignifikancia=,00
Svédország	Független magániskolák	-	F=2,86
	Államilag támogatott magániskolák	532,2	szabadságfok=1
	Állami iskolák	513,7	szignifikancia=,09
Új-Zéland	Független magániskolák	603,7	F=33,87
	Államilag támogatott magániskolák	-	szabadságfok=1
	Állami iskolák	527,4	szignifikancia=,00
USA	Független magániskolák	550,5	F=8,68
	Államilag támogatott magániskolák	552,8	szabadságfok=2
	Állami iskolák	496,4	szignifikancia=,00

### *A diákok és szüleik szociológiai jellegzetességei*

A 4a táblázat a diákok és a szülők jellemzőinek átlagait mutatja az iskolai szektorok tükrében. Látható, hogy jelentősen kevesebb fiú tanul az államilag támogatott (felekezeti) magániskolákban. A független magániskolákban tanuló diákok valamivel idősebbek. A származás klasszikus indikátorai – a szülők foglalkozása és iskolázottsága – azt mutatják, hogy az állami iskolák diákjai valóban hátrányosabb helyzetű családokból jönnek. A kétszülős családi háttér is jelentősen kevesebb tanulót jellemez az állami iskolákban, miközben kevesebb államilag támogatott magániskolában tanuló diák él egyszülős családban. A családi klíma tekintetében, az állami iskolások családjában a független magániskolák diákjainak családjaihoz képest ritkább a kulturális és szociális kommunikáció. Továbbá a kulturális tőke, a családi vagyon és az otthoni tanulási erőforrások indexei is ez utóbbi diákok esetében mutatják a legmagasabb értékeket. Az állami iskolákhoz képest a kulturális tőke szignifikánsan alacsonyabb az államilag támogatott magániskolák tanulóinak esetében, ahol viszont jobbak az otthoni tanulási erőforrások.

4a táblázat: A diákok és szüleik társadalmi jellemzőinek átlaga iskolai szektoronként (standard hiba)

Iskolaszektor	Független magániskolák	Államilag támogatott magániskolák	Állami iskolák	Összesen
Fiúk	0,49 (0,5)	0,47* (0,5)	0,5 (0,5)	0,49 (0,5)
Évfolyam	9,9* (0,8)	9,6 (0,6)\$	9,6 (0,8)	9,6 (0,8)
Életkor (hónap)	189,0* (3,5)	188,5 (3,5)	188,5 (3,4)	188,5 (3,4)
Apa foglalkozása (ISEI)	54,9* (17,3)\$	45,9* (16,3)\$	43,6 (15,4)	44,3 (15,7)
Anya foglalkozása (ISEI)	50,4* (15,4)\$	43,4* (14,7)	43,0 (14,5)	43,2 (14,6)
Apa iskolázottsága	5,0* (1,2)	4,5* (1,4)\$	4,3 (1,3)	4,4 (1,3)
Anya iskolázottsága	4,8* (1,3)	4,4* (1,4)\$	4,3 (1,3)	4,3 (1,3)
Testvérek száma	1,5* (1,1)\$	1,8 (1,3)	1,8 (1,3)	1,8 (1,3)
Családszerkezet				
- egyszülős	0,15 (0,35)\$	0,12* (0,33)\$	0,16 (0,37)	0,15 (0,36)
- kétszülős	0,78* (0,41)\$	0,80* (0,4)\$	0,74 (0,44)	0,75 (0,43)
- kevertszülős	0,05* (0,21)\$	0,06* (0,24)\$	0,07 (0,26)	0,07 (0,25)
- egyéb	0,02 (0,15)	0,02* (0,14)\$	0,03 (0,16)	0,03 (0,16)
Szülők kulturális kommunikációja	0,41* (0,90)	-0,09* (1,01)\$	0,02 (0,95)	0,01 (0,97)
Szülők szociális kommunikációja	0,24* (0,94)	0,03* (0,97)\$	0,07 (0,98)	0,07 (0,98)
Családi kulturális tőke	0,46* (0,89)\$	-0,12* (1,00)\$	-0,03 (0,99)	-0,03 (0,99)
Családi vagyon	0,55* (0,93)	0,03* (0,82)\$	-0,02 (0,95)	0,00 (0,94)
Otthoni tanulási erőforrások	0,30* (0,79)\$	0,19* (0,88)\$	0,07 (0,94)	0,09 (0,93)

\* Szignifikáns különbség az állami iskolákhoz képest (t-próba, eltérő szórás;  $p < 0,05$ ); \$ A standard hiba szignifikáns eltérése az állami iskolákhoz képest (Levene-próba;  $p < 0,05$ )

### *Az iskolák társadalmi összetétele*

A 4b táblázat az iskolák társadalmi összetételéről ad információt. A lányok jelentősen alulreprezentáltak a független magániskolákban és felülreprezentáltak az államilag

támogatott magániskolákban. Az állami iskolákhoz képest a független magániskolák gyakoribban a nagyobb városokban, az államilag támogatott magániskolák székhelyei pedig inkább a középvárosok. (Az apák társadalmi státusának, a család vagyonának és a szülők kulturális kommunikációjának iskolai átlaga az egyes diákok válaszaiból tevődik össze, vagyis azonos a 4a táblázat átlagaival.)

4b táblázat: Az iskola társadalmi összetétele iskolai szektoronként (standard hiba)

Iskolaszektor	Független magániskolák	Államilag támogatott magániskolák	Állami iskolák	Összesen
A lányok iskolai aránya (%)	47,7* (28,3)\$	51,4* (26,5)\$	49,7 (18,1)	49,9 (20,0)
Az iskola helye				
- főváros	0,10* (0,30)\$	0,05 (0,23)\$	0,05 (0,21)	0,05 (0,22)
- város 1 000 000 lakos felett	0,13* (0,34)\$	0,02* (0,14)\$	0,05 (0,22)	0,05 (0,22)
- város 100 000–1 000 000 lakos	0,35* (0,48)\$	0,21* (0,40)\$	0,17 (0,37)	0,18 (0,38)
- város 15 000–100 000 lakos	0,19* (0,4)\$	0,42* (0,49)\$	0,37 (0,48)	0,38 (0,48)
- kisváros 3 000–15 000 lakos	0,11* (0,31)\$	0,21* (0,41)\$	0,27 (0,44)	0,25 (0,44)
- község 3000 lakos alatt	0,12* (0,32)\$	0,09 (0,28)	0,09 (0,28)	0,09(0,28)

\* Szignifikáns különbség az állami iskolákhoz képest (t-próba, eltérő szórás;  $p < 0,05$ ); \$ A standard hiba szignifikáns eltérése az állami iskolákhoz képest (Levene-próba;  $p < 0,05$ )

### *Az irányítás, a tanítás és a tanulás feltételei*

A 4c táblázatban látható, hogy a diáklétszám az állami intézményekhez viszonyítva szignifikánsan magasabb az államilag támogatott magániskolákban és kisebb a független magániskolákban, ahol költségesebb a képzés.

4c táblázat: Az irányítás, a tanítási és tanulási körülmények indikátorainak iskolai átlagai iskolai szektoronként (standard hiba)

Iskolaszektor	Független magániskolák	Államilag támogatott magániskolák	Állami iskolák	Összesen
Az iskola mérete: az iskolában tanuló diákok száma	666* (357)\$	712* (420)\$	694 (435)	696 (431)
Évente tanítással töltött idő (óra)	983,9* (151,1)\$	991,1* (109,1)\$	943,4 (138,6)	952,1 (136,0)
Diák-tanár arány	13,4* (4,5)\$	13,3* (4,3)\$	12,8 (4,7)	12,9 (4,6)
Tanárhiány	-0,69* (0,65)\$	-0,16* (0,85)\$	-0,09 (0,92)	-0,11 (0,90)
Tanítási eszközök	-0,73* (0,87)	-0,24* (0,96)	-0,08 (0,96)	-0,13 (0,97)
Az iskola infrastrukturális állapota	-0,66* (0,75)\$	-0,34* (0,87)\$	-0,06 (0,95)	-0,13 (0,95)
Az iskola autonómiája	0,68* (0,96)\$	0,31* (0,68)\$	-0,02 (0,98)	0,05 (0,95)
Tanári autonómia	0,25* (0,72)\$	0,19* (0,88)	0,15 (0,88)	0,16 (0,86)

\* Szignifikáns különbség az állami iskolákhoz képest (t-próba, eltérő szórás;  $p < 0,05$ ); \$ A standard hiba szignifikáns eltérése az állami iskolákhoz képest (Levene-próba;  $p < 0,05$ )

Az évente tanítással töltött idő az államilag támogatott, majd a független magániskolák esetében a legmagasabb. A diák-tanár arány jelentősen rosszabb a magán, mint az állami iskolákban. E különbség ellenére kisebb a tanárhiány a nyelvek, a



matematika és a természettudományok oktatása területén a magániskolákban, különösen a független intézményekben, ahol a tanári keresetek is magasabbak lehetnek. A tanítási eszközök kevésbé állnak rendelkezésre a magániskolákban, különösen a függetlenekben; és hasonlóképp rosszabbak az infrastrukturális kondícióik. Ennek fordítottját jelzik viszont az átlagok, amikor az iskola és a tanárok autonómiáját vizsgáljuk. (Lényeges, hogy itt a közölt eredmények az igazgatók válaszain alapulnak, akiknek különböző értékelő szempontjai és viszonyításai lehetnek, pl. az eszközök és az infrastruktúra, de akár az autonómia esetében.)

### *A tanulók attitűdjei az iskolai klímával kapcsolatban*

A 4d táblázat szerint a tanárok nagyobb érdeklődést mutatnak a diákok iránt a független magániskolákban, a diákok értékelése alapján ezeket az intézményeket jellemzik a legmagasabb tanár-diák kapcsolati indexek. Az iskola fegyelmezettségi indexe viszont ezen intézmények esetében veszi föl a legalacsonyabb értéket. Az állami iskolákhoz képest a független magániskolák diákjai mégis nagyobb, az államilag támogatott magániskolákban tanulók pedig kisebb teljesítménykényszerről számolnak be. Az iskolához való kötődés érzete viszont az államilag támogatott (felekezeti) magániskolákban alacsonyabb.

4d táblázat: A tanulók iskolával kapcsolatos attitűdjei iskolai szektoronként (standard hiba zárójelben)

Iskolaszektor	Független magániskolák	Államilag támogatott magániskolák	Állami iskolák	Összesen
Tanár-diák kapcsolat	0,26* (1,02)\$	0,01* (0,91)\$	-0,01 (0,97)	0,01 (0,96)
Az iskolai fegyelmezettség	-,20* (1,06)\$	0,01* (1,01)	-0,00 (0,99)	0,00 (1,00)
Teljesítménykényszer	0,08* (1,05)\$	-0,09* (1,00)\$	0,02 (0,98)	0,00 (0,98)
Az iskolához való kötődés érzete	0,09 (1,04)\$	-0,05* (0,94)\$	0,03 (0,97)	0,02 (0,97)

\* Szignifikáns különbség az állami iskolákhoz képest (t-próba, eltérő szórás;  $p < 0,05$ ); \$ A standard hiba szignifikáns eltérése az állami iskolákhoz képest (Levene-próba;  $p < 0,05$ )

### *Az igazgatók percepciója az iskolai klímáról*

4e táblázat: Az igazgatók iskolai klímával kapcsolatos percepcióinak átlagai iskolai típusonként (standard hiba)

Iskolaszektor	Független magániskolák	Államilag támogatott magániskolák	Állami iskolák	Összesen
Helytelen tanári magatartás	-0,84* (0,96)\$	-0,13* (1,00)\$	-0,01 (0,9)	-0,05 (0,93)
Helytelen tanulói magatartás	-0,88* (0,96)\$	-0,29* (1,04)\$	0,04 (0,89)	-0,04 (0,93)
Tanár erkölcsi megítélése	0,39* (1,03)\$	0,06* (0,89)\$	-0,08 (0,95)	-0,05 (0,95)

\* Szignifikáns különbség az állami iskolákhoz képest (t-próba, eltérő szórás;  $p < 0,05$ ); \$ A standard hiba szignifikáns eltérése az állami iskolákhoz képest (Levene-próba;  $p < 0,05$ )

A 4e táblázatban szereplő átlagok szerint az állami iskolák igazgatói gyakrabban ítélik helytelennek mind a tanárok, mind a diákok viselkedését. A tanárok jobb erkölcsi megítélését a magániskolákban, különösen a függetlenekben tapasztaljuk (Természetesen ismét nem tudhatjuk, hogy az iskolaigazgatók milyen mércével mértek, mihez viszonyítottak, amikor kitöltötték a kérdőívet.)

## Összegzés és oktatáspolitikai következtetések

A tanulmány az OECD PISA 2003 kutatása alapján a vizsgált 19 ország többségében jelentős hatékonyságbeli különbséget mutatott ki az állami és a magánszektor iskolái között, a tanulók olvasási teljesítménye szempontjából. A kutatásból rendelkezésre álló további adatok (a diákok és szülei szociológiai jellemzői, az iskolák társadalmi összetétele, az irányítási, tanítási, tanulási jellemzők, az iskolai klímával kapcsolatos tanulói és igazgatói vélemények) szintén szembevető eltéréseket mutattak az egyes iskolai szektorok között. Ebben a publikációban csak ezeket a leíró szintű különbségeket mutattuk be, de az elemzés teljesebb változata (*Dronkers és Róbert, 2003*), ahol többváltozós elemzések eredményei is szerepelnek, azt is feltárta, hogy az államilag támogatott (felekezeti) magániskolák hatékonyabbak, a független magániskolák viszont kevésbé hatékonyak, mint az állami iskolák, amennyiben kiszűrjük az iskolai összetétel különbségeit. Ez azt jelenti, hogy az állami és magániskolák eltérő tanulói összetétele, a diákok származási különbségei, vagy az irányítási, tanítási és tanulási körülmények nem magyarázzák meg a hatékonyság különbségét. Ha ugyanis ez lenne a helyzet, akkor a kétféle magániskoláknak az államiaknál egyaránt hatékonyabbnak kellene lenniük. Ugyanakkor úgy tűnt, hogy a kedvezőbb iskolai klíma több magyarázattal szolgál az államilag támogatott magániskolák tanulóinak jobb eredményeire, mind a hasonló jellegzetességekkel rendelkező állami, mind a hasonló független magániskolákhoz képest. Valójában úgy látszik, hogy a független magániskolák jobb társadalmi összetétele az ellen hat, hogy nagyobb hatékonyságra törekedjenek, mivel diákjaik még e kisebb hatékonysággal is jó eredményeket érnek el. Így a szülők, akik hajlandóak meglehetősen magas tandíjat fizetni, a független magániskolák társadalmi összetételének e pozitív hatását az adott intézmény jótékony aspektusaként élik meg.

A magániskolák kétféle típusának eltérései jól mutatják a független és az államilag támogatott magániskolák különböző helyét az oktatási rendszerben. Ezért elhibázott a kétféle magániskola típusra úgy tekinteni, mint amelyeknek azonos a viszonyuk az oktatási piacon, vagy mint amelyek a magániskolák felcserélhető típusai (*Vandenberghé és Robin, 2003*). Különösen fontos ez a megállapítás az európai oktatási rendszerek kontextusában. Európában ugyanis, és Magyarországon is, a törésvonal nem ott van, hogy egy iskola az állami vagy a magánszektorban működik. Az állami támogatás vagy függetlenség különbsége ugyanis alapvetően a központi tantervi előírásokhoz való viszonyon múlik, ez határozza meg, hogy az állam támogatja-e a magániskolát. Ha egy iskola biztosítja az előírt tantervi minimumot a tanulók számára, jogosulttá válhat az állami finanszírozására. Így a felekezeti

iskolák többsége valóban államilag támogatott magániskola, miközben az üzleti alapon működő intézmények, vagy a jellegzetesen alternatív képzési programmal dolgozó iskolák inkább függetlenek. A központi tantervet alapvetően elfogadó, azt legfeljebb kiegészítő intézmények válnak el így a központi tantervet nagyobb mértékben elvető intézményektől.

Magyarország esetében tanulmányunk 3. táblázata azt mutatta, hogy a PISA olvasási felmérésén az államilag támogatott magániskolák diákjai teljesítettek a legjobban, a független magániskolák tanulói pedig a leggyengébben. Korábbi elemzéseink (*Dronkers és Róbert, 2004a*) azt is kimutatták, hogy a magyar felekezeti iskolák tanulójának az állami iskolás diákokhoz képest jobb esélyeik vannak a továbbtanulásra is. Ugyanakkor a felekezeti iskolák jobb eredményei Magyarországon sem magyarázhatók az iskolák kedvezőbb társadalmi összetételével. A diákok és szülei jellegzetességeinek figyelembe vétele inkább még növelte az állami és felekezeti iskolások teljesítményének különbségeit, ahelyett, hogy csökkentette volna. Vagyis az iskolatípus hatása nem minden gyermek esetében érvényesül egyformán. Ezt az eredményt annak tulajdonítjuk, hogy az állami iskolák között nagyobb hatás-különbség van, mint a felekezeti iskolák között. Ez azt is jelenti, hogy a különböző társadalmi háttérű diákokat nagyobb valószínűséggel kezelik egyenrangúakként a felekezeti iskolákban, mint az államiakban. Ez összhangban van a felekezeti iskolák nagyobb hatékonyságával kapcsolatos más hazai vizsgálatokkal (*Pusztai 2004; Pusztai és Verdes 2002*).

A PISA kutatás és saját korábbi vizsgálatunk eredményeit látva, nem lepődhetünk meg azon, hogy a magyar szülők, számos más országban élő szülőhöz hasonló megoldást találnak, amikor az iskolaválasztás dilemmájával szembesülnek. A legjobb iskolát keresve gyermekeik számára, a szülők újra felfedezik a felekezeti iskolákat, nem vallásos szocializációjuk miatt, hanem mert hatékonyabb tanulási környezetet biztosítanak. Ebből a szempontból a különböző európai országokban élő szülők valójában egy sokkal egységesebb társadalomban élnek, mint számos oktatáspolitikai döntéshozó gondolná.

JAAP DRONKERS & RÓBERT PÉTER

Fordította: Gáti Annamária

#### IRODALOM

- BOURDIEU, P. (1983) The Forms of Capital. In: J. RICHARDSON (ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- BRYK, A. S., LEE, V. E. & HOLLAND, P. B. (1993) *Catholic schools and the common good*. Cambridge (Mass.)/ London: Harvard University Press.
- COLEMAN, J. S., HOFFER, T. B. & KILGORE, S. (1982) *High school achievement: Public, Catholic, and other private schools compared*. New York: Basic Books.
- COLEMAN, J. S. & HOFFER, T. (1987) *Public and private high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.
- COLEMAN, J.S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94, S95-121 (supplement).
- CORTEN, R. & DRONKERS, J. (2004). School achievement of pupils from the lower strata in public, private government-dependent and private government-independent schools: a cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis.

- Keynote speech at the ISA Research Committee Sociology of Education conference 'Education, Participation & Globalisation' in Prague, Czech Republic, 20–22 May 2004. <http://www.iue.it/Personal/Dronkers/English/Corten.PDF>
- DIMAGGIO, P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47.
- DRONKERS, J., (1995) The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy* 9:227–243.
- DRONKERS, J. (2004) Do Public and Religious Schools Really Differ? Assessing the European Evidence. In: WOLF & MACEDO (eds) *Educating citizens: International perspectives on civic values and school choice*. Pp. 287–312. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- DRONKERS, J. & ROBERT, P. (2003) The Effectiveness of Public and Private Schools from a Comparative Perspective. *EUI Working Papers*, SPS No.3. <http://hdl.handle.net/1814/1360>.
- DRONKERS, J. & ROBERT, P. (2004a) Has educational sector any impact on school effectiveness in Hungary? A comparison of the public and the newly established religious grammar schools. *European Societies* 6, 205–236.
- DRONKERS, J. & ROBERT, P. (2004b) De effectiviteit van openbaar en bijzonder onderwijs: een crossnationale analyse. *Mens & Maatschappij* 79, 70–192.
- GANZEBOOM, H. B. G., GRAAF, P. DE, TREIMAN, D. J. & DE LEEUW, J. (1992) A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- OECD (1999) *Classifying educational programmes. Manual for ISCED97 implementation for OECD countries*. Paris: OECD
- OECD (2001a) *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD
- OECD (2001b) *Manual for the PISA 2000 Database*. Paris: OECD
- OECD (2001c) *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD.
- PUSZTAI, G. & VERDES E. (2002) A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle* 1. szám. 89–105. old.
- PUSZTAI, G. (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. (1995) *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education and Institute of Education.
- SCHEERENS, J. & BOSKER, R. (1997) *The Foundations of Educational Effectiveness*. Kidlington/New York/Tokyo: Pergamon.
- TEDDLIE, C. & REYNOLDS, D. (2000) *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- VANDENBERGHE, V. & ROBIN, S. (2003) *Does (Private) Education Matter? Recent evidence from international OECD data*. Louvain-la-Neuve: IRES, Université Catholique de Louvain.
- WARM, T. A. (1985) *Weighted maximum likelihood estimation of ability in Item Response Theory with tests finite length*. Oklahoma City: US Coast Guard Institute.



## TÁRSADALMI HÁTTÉR ÉS ISKOLAI PÁLYAFUTÁS

**A**Z UTÓBBI TIZENÖT ÉVBEN kialakult a különböző felekezetek oktatási intézményhálózata. Ahol valamelyik egyházi szervezet részéről volt kezdeményezőkézség és vállalkozó kedv iskolaalapításra, és a társadalmi környezet igényelte ezt a szolgáltatást, ott ma egyházi iskolákban folyik a munka. A rendszer stabilan működik, s legfeljebb a demográfiai változások, valamint a képzés funkciójáról és minőségéről alkotott helyi társadalmi percepció alakulása magyarázza a tanulólétszámok kisebb-nagyobb elmozdulását. Az eddigi vizsgálatok elsősorban a középfokú intézmények eredményességére terjedtek ki, s ezekből az oktatáskutatók számára lassan egyértelművé válik, hogy az egyházi iskolák tanulói relatíve magas tanulmányi teljesítményt nyújtanak. E tapasztalatokra – akárcsak a nyugat-európai és az amerikai oktatáskutatásban – az első kézenfekvő magyarázat nálunk is az volt, hogy a felekezeti fenntartású iskolákhoz tartozó tanulók társadalmi háttérének eltérő összetétele indokolja a teljesítménykülönbségeket, vagyis a felekezeti iskolák társadalmilag szelektált diákokkal dolgoznak. Ez irányította a figyelmet a társadalmi háttér vizsgálatára. Jelen tanulmányban a ma működő felekezeti középiskolák társadalmi háttérével, annak regionális változatosságával foglalkozunk, s arra a kérdésre keressük a választ, hogy a hátrányos helyzetű északkelet-magyarországi térség felsőoktatásába bejutott hallgatók teljesítménykülönbségei kapcsán valóban beszélhetünk-e szektor-hatásról, s milyen tényezőkkel magyarázható ez a jelenség.<sup>1</sup>

### Felekezeti iskolák társadalma a nemzetközi vizsgálatokban

A nemzetközi oktatásszociológiai szakirodalom először 1982-ben hívta fel a figyelmet a szektorspecifikus eltérésekre. Egyesült államokbeli középiskolások tanulmányi eredményeinek elemzésekor a különböző fenntartók iskoláiban tanuló hasonló családi háttérrel rendelkező tanulók teljesítményének eltéréseit mutatták ki, s megállapították, hogy az ún. magánintézmények magasabb teljesítményhez segítik a tanulókat (*Coleman-Hoffer-Kilgore 1982*). Mások a tanulmányi eredmények és a felsőfokra való bejutás szignifikáns szektorközi különbségeit már kifejezetten a katolikus iskolák hatékonyságával magyarázták (*Coleman-Hoffer 1987, Gamoran 1992, Evans-Schwab 1995, Kuzniewski 1997*). Az elemzések egy csoport-

<sup>1</sup> A tanulmány a „Regionális Egyetem” című kutatás és a MTA Bolyai János Kutatói Ösztöndíja keretében készült, a kutatást az OTKA (T048820) támogatta.



ja az iskolai kudarcok gyakoriságát vizsgálja, például a középiskolai lemorzsolódás és iskolaváltás fenntartók szerinti különbségeit, s a tapasztalatok szerint az egyházi iskolákban alacsonyabb a lemorzsolódók és az iskolaváltók aránya (*Russell-Scott 2000*). Az európai kutatók eredményei szintén a tanulmányi teljesítmények szektorspecifikus különbségeit mutatták (*Cuyck-Dronkers 1990, Laarhoven et al. 1990, Dronkers 1995, Dronkers et al. 1999*).

A kérdés teljesebb vizsgálatát segítették elő a különböző longitudinális vizsgálatok, például egy 1979 és 1994 között végzett ifjúsági panelvizsgálat eredményei szerint a katolikus iskolák az afro-amerikai és a latin-amerikai diákokat kiemelkedően képesek ösztönözni (*Polite 1992, Grogger-Neal 2000*). A szektorközi eltérések regisztrálása mellett a magyarázatkeresés kreativitása és sokoldalúsága uralja a tanulmányokat. Sokan úgy vélték, hogy ezekben az iskolákban a nagyobb fegyelem és szigorúbb követelmények eredményeznek magas teljesítményt (*Greeley 1982, Jensen 1986, Dronkers 1995*), mások szerint a gyerekek vagy családok valamilyen jellegzetessége okozza az eltéréseket, s a figyelem az iskolákban és azok környékén létrejövő közösségek karaktere felé fordult. A tanulók és szülők családi és családon kívüli kapcsolatainak szerkezete és tartalmi jellemzői (*Coleman 1988, Carbonaro 1998*) mellett olyan kontextusváltozókat is bevonnak az elemzésbe, mint az iskolához tartozó szülőkör kapcsolati irányultsága, az egyházi kötődésűek iskolai (*Morgan-Sorensen 1999*) és regionális sűrűsége, a tandíjak iskolánkénti eltérései, az ösztöndíjak elérhetőségének időbeni változásai (*Neal 1997*), az iskolákban domináns normák tartalma (*Carbonaro 1999*).

## Felekezeti középiskolások a hazai kutatásokban

A felekezeti középiskolások relatíve nagyobb továbbtanulási ambícióiról már az elmúlt félszázadban folyamatosan működő felekezeti iskolák kapcsán is tudunk (*Drahos 1992*), sőt a klasszikus és modern műveltség- és információszerező csatornák felekezeti középiskolások körében eredményesebb használatát is regisztrálták (*Nagy 2001*). Egy 1998-as országos középiskolás adatfelvételre alapozva megállapították, hogy a felekezeti gimnáziumok diákjainak nagyobb esélyei vannak a felsőfokú továbbtanulás terén, mint állami iskolában tanuló társaiknak, s ez nem magyarázható a szülők előnyösebb társadalmi helyzetével, hanem főképpen a felekezeti iskolák szervezeti jellemzőinek valamint a szülők és az iskolák elkötelezettebb értékorientáltságának köszönhetőek (*Dronkers-Róbert 2004*).

Egy felekezeti középiskolásokat célzó 1999-es adatfelvétel szerint a többi gimnáziumi tanuló szüleivel való összehasonlítás alapján a felekezeti gimnazisták szülei valamivel iskolázottabbak a többi gimnazistáénál. Összességében az általános iskolát, a szakközépiskolát s a gimnáziumot végzett nők arányában nem találunk jelentős különbséget, azonban a felekezeti iskolások apái között 10 százalékkal ritkábban fordulnak elő szakmunkás végzettségűek és 4 százalékkal gyakrabban gimnáziumban érettségizettek, valamint a felekezeti szülei között 4–5 százalékkal többen vannak egyetemet vagy főiskolát végzettek (*Pusztai 2004a*). Ha a régiók közötti

különbségeket vesszük szemügyre, egyrészt világossá válik, hogy a fővárosi iskolákban a felsőfokú végzettségű szülők aránya legalább 30 százalékkal magasabb, mint az ország többi felekezeti iskolájában. A több szempontból is hátrányosnak tekinthető dél-dunántúli, észak-magyarországi és északalföldi régióban a felekezeti középiskolások társadalma is tükrözi az ott élők képzettségbeli hátrányát, ami arra vall, hogy a felekezeti iskolák vidéken nem az elitből toborozzák diákjaikat, hanem belesimulnak egy-egy adott régió társadalmába.

1. táblázat: A különböző régióban fekvő felekezeti középiskolások megoszlása a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%)

	Budapest	Budapest környéke	Dél-Alföld	Észak-Alföld	Észak-Magyarország	Észak-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Összes
Legfeljebb szakmunkás	3,6	14,6	12,9	16,7	<u>20,3</u>	10,4	<u>31,0</u>	14,5
Legfeljebb érettségizett	23,6	41,8	<u>54,0</u>	50,0	49,4	<u>51,3</u>	49,5	45,5
Diplomás	<u>72,9</u>	43,7	33,1	33,3	30,4	38,3	19,6	40,0
N=	228	162	253	302	82	231	120	1378

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,000. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

A társadalmi helyzet fontos ismérve az állandó lakóhely települési hierarchiában való elhelyezkedése. A felekezeti középiskolások három, nagyjából egyforma csoportot alkotnak: a legtöbben kisebb városokban élnek (35,1 százalék), egyharmaduk falvakban (33,8 százalék), kevesebb, mint egyharmaduk pedig nagyvárosban (31,2), míg a nem felekezeti középiskolások nagyobb része 42,9 százalék) verbuválódik nagyvárosi diákokból (*Pusztai 2004a*). A kollégiumi nevelést is nyújtó intézmények jelentős aránya miatt nyilván több kisvárosi, falusi diákot vonzanak felekezeti iskolák, ezáltal hozzájárulnak a lakóhely településtípusából adódó hátrányok enyhítéséhez. A városi diákok csak a fővárosi és a dél-dunántúli felekezeti iskolákban dominálnak, a többi régióban a falusi gyerekek vannak túlsúlyban.

2. táblázat: Az egyes régiók felekezeti középiskolásainak megoszlása a lakóhely településtípusa szerint (%)

	Budapest	Budapest környéke	Dél-Alföld	Észak-Alföld	Észak-Magyarország	Észak-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Összes
Nagyváros	<u>67,1</u>	14,8	24,5	19,9	26,8	<u>40,0</u>	26,0	31,1
Kisváros	17,1	<u>47,5</u>	<u>49,4</u>	<u>44,4</u>	23,2	20,0	28,6	35,1
Falu	15,8	37,7	26,1	35,8	<u>50,0</u>	40,0	<u>45,5</u>	33,8
N=	228	162	253	302	82	120	231	1378

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: ,000. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

A felekezeti diákok szüleinek foglalkozása tekintetében is jellegzetes eltérés mutatható ki a magyar társadalom egészéhez képest. Nagyobb mértékben szerepelnek

köztük vállalkozók – az apák egyharmada –, akik döntően szakmunkásképzőt, kisebb részben szakközépiskolát vagy gimnáziumot végeztek. A vállalkozó apák legsűrűbben a dél-dunántúli és az észak-magyarországi régióban fordulnak elő, itt az édesapák fele tartozik ebbe a kategóriába. Ezek az alacsonyán kvalifikált apák valószínűleg kényszervállalkozók (*Kolosi 2000*), tíz évvel ezelőtt még vállalati dolgozók voltak, a munkanélküliség elől menekültek a vállalkozásba, és nincs könnyű dolguk a legnehezebb helyzetű térségekben, amit az is jelez, hogy a többségük rosszabbul vagy legfeljebb ugyanúgy boldogul, mint régebben. Az anyagi helyzet objektív mutatóinak vizsgálata is megerősítette ezt, hiszen Észak-Alföldön a diákok 47 százaléka, Dél-Dunántúlon 36,1 százaléka és Észak-Magyarországon 35,4 százaléka az átlagosnál szerényebb körülmények között él.

Az inaktív szülők aránya felekezeti gimnazisták körében összességében (4 százalék) jóval alacsonyabb, mint a magyar társadalom egészében (*Kolosi 2000*). Az inaktív apák jobbra az alacsonyabban iskolázottak közül kerülnek ki, s Észak-Magyarországon (9,5 százalék) és az Alföld északi részén (8,8 százalék) nagyon magas arányban találkozunk velük, s ugyanezen a területen kiemelkedő az inaktív anyák aránya is (9,3 ill. 7 százalék).

A szülők foglalkozási helyzetének másik fontos vonása, hogy a felekezeti középiskolás anyák közt nemcsak a vezetők, hanem az értelmiségi foglalkozásúak aránya alacsonyabb, mint a nem felekezeti mintában. A betanított és szakmunkás nők aránya a hátrányos helyzetű régiókban igen nagy, s vidéken mindenütt jelentős a beosztott szellemi munkát végzőké. A felekezeti és a nem felekezeti középiskolások szüleinek foglalkozási megoszlása közötti legmarkánsabb különbség az, hogy a felekezeti tanulók szülei esetében a foglalkozási struktúra csúcsa és alja jóval szűkebb, valamint, hogy a felekezeti iskolások szülei az összehasonlítási csoportnál magasabb iskolázottsági szintjük ellenére nem a vezető pozíciókat foglalják el, hanem inkább beosztott értelmiségiként dolgoznak. Vidéken kevésbé vannak lemaradva a vezetői helyekről az anyák, mint Budapesten, miközben az apák helyzete éppen fordított (*Pusztai 2004a*).

A demográfiai adottságok közül a felekezeti gimnáziumok tanulóinak családjában tapasztalható magas átlagos gyermekszám (2,36) a legszembetűnőbb vonás, s a vallásos és magasán kvalifikált szülők körében kifejezetten felülreprezentáltak a többgyermekesek (*Pusztai 2004a*). Bár a régiók között vannak e tekintetben különbségek – a fővárosban 2,6, a környékén és Észak-Dunántúlon 2,4 az átlagos gyermekszám –, sehol sem megy 2,2 alá, s ez az egykorú magyar népességhez képest magas gyermekszámot jelent. A relatíve alacsonyabb átlagos gyermekszámú régiókban viszont magasabb az egyszülős családokban nevelt tanulók aránya (15–17 százalék).

A felekezeti középiskolások vallásosság tekintetében igen változatos képet mutatnak: a felekezeti gimnázium egyrészt egy aktívan vallásos, egyházas iskolafelhasználói kör iskolája (a tanulók 39 százaléka), másrészt jelentős arányban jelennek meg ezekben az intézményekben a nem vallásgyakorló (45 százalék) és vegyes vallásosságú (16 százalék) családok gyermekei is.



A vallásosság és az iskolai végzettség e körben is összefügg, de az osztályadalmi adatokkal ellentétben az egyházasan vallásosnak definiált szülők körében átlag fölötte mértékben található felsőfokú végzettségűek, a vallástalanok között pedig képzetlenek. A vallási mobilitásnak és a szülők iskolázottságának együttes vizsgálata alapján azt mondhatjuk, hogy a felekezeti középiskolák a magasan kvalifikált vallásosak és vallásossá válók valamint az alacsonyan képzett vallástalanok és elvállástalanodók gyermekeinek iskolája egyszerűen. A felekezeti középiskolák társadalmi hátterének feltárásakor a vertikális és a horizontális egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt hely beazonosítása mellett a szubkultúrára vonatkozó információk alapján családtípusok váltak kitapinthatóvá.<sup>2</sup> A tanulók mintegy negyede városi „hitvalló értelmiségi” környezetből származik, ahol a művelt család minden generációja aktív tagja kisebb és nagyobb hívő közösségének. A tanulók ötöde nagyvárosi „világi értelmiségi” közegekből származik, ahol a magasan iskolázott és elfoglalt szülők hasznosnak találják gyermekük számára az egyházi iskolát. Minden ötödik diák „passzív kultúrvallásos”, középfokú végzettségű, egyházukhoz lazán kötődő szülők jobbára egyedüli gyermeke. Minden tizedik gyerek „weberi vállalkozó-polgár” milióból érkezett, ahol a középfokú végzettségű, feltörekvő szülők nemcsak az egyházközösségük, hanem településük társadalmának is önkéntes, cselekvő tagjai. Náluk valamivel többen (12 százalék) érkeznek „talajt vesztett paraszt-munkás” milióból, ahol a szülők minden értelemben az elmúlt fél évszázad vesztesei, nemcsak iskolázatlanok, szegények és munkanélküliek, hanem bizonytalan vallásosságúak is. Még náluk is rosszabb helyzetűek a „proletarizálódott vallástalan” családok, ahol a munkás vagy munkanélküli városi szülők több okból is – szegénység, szülők alkoholizmusa, rossz viszonya miatt – kifejezetten hátrányos helyzetűek, és határozottan vallástalanok (*Pusztai 2004a*). Mint látjuk, az egyes családtípusok jellegzetesen eltérő arányban fordulnak elő a különböző régiók iskoláiban, s a domináns típusok lokálisan nyilván döntő hatással vannak az iskolai klímára.

Az eddigi kutatások alapján egyértelmű, hogy a felekezeti iskolák térben nagy változatosságot mutató társadalmi számára sokszínű funkciót lát el ez az intézmény. A legjelentősebb a tanulmányi és művelődési funkció, emellett fontos a vallási és erkölcsi fejlődés, az iskola vallásos jellegéből fakadó emberséges és biztonságos légkör kialakításának funkciója. Azonban ezek mellett egy latens funkció is kitapintható, amelynek lényege a kulturálisan hátrányosabb helyzetű fiatalok iskolai esélyegyenlőségének mérséklése a normabiztonságra épülő iskolaközösségekben gyökerező társas erőforrások révén. A hátrányos helyzetű felekezeti középiskolások ambiciózus továbbtanulási terveinek magyarázatát ugyanis az iskolafelhasználó közösség szerves kapcsolatrendszere, az egymással közösségi kapcsolatban levő, hasonló normákat követő szülők és gyermekek összetartozása magyarázza (*Pusztai-*

<sup>2</sup> A többdimenziós klaszterelemzés elvégzésekor a vizsgált szempontok alapján hasonlóságuk révén összetartozó csoportok kitapintása volt a cél. Az elemzéshez felhasznált alapváltozók a családok gazdasági és kulturális tőkével való ellátottsága, a lakóhely településtípusa és a vallásosság mutatói voltak (*Pusztai 2004*). Hat nagyobb életstíluscsoport kristályosodott ki, ezek elnevezésének kialakításakor a vallási vagy társadalmi stílus-típusok leírására kísérletet tettünk (Fábián et al. 1998; Földváry-Rosta 1998; Szelényi 1992; Weber 1982).

Verdes 2002). Mivel a magas tanulmányi teljesítmény biztosítéka a vallásgyakorló gyerekek túlsúlyából eredő, teljesítményre ösztönző normabiztonság, kérdés, hogy a hátrányos helyzetű térségekben, ahol, mint láttuk, gyakran dominálnak a kvalifikálatlanabb, kevésbé vallásos környezetből érkezők, teljesíthetők-e ezek az elvárások. Jelen tanulmányban erre a kérdésre keressük a választ a hátrányos helyzetű északkelet-magyarországi térség felsőoktatásba bejutott hallgatóinak hátrere és teljesítményei alapján.

3. táblázat: Az egyes régiók felekezeti középiskolásainak megoszlása családi milliók szerint (%)

Milliók	Budapest	Budapest környéke	Dél-Alföld	Észak-Alföld	Észak-Magyarország	Észak-Dunántúl	Dél-Dunántúl	Összes
Világias értelmiségi	20,4	17,0	21,1	<u>24,9</u>	20,6	13,5	15,5	19,7
Weberi vállalkozó-polgár	12,4	11,9	8,0	4,8	<u>17,6</u>	13,5	10,5	10,0
Talajt vesztett paraszt-munkás	10,2	<u>20,0</u>	11,6	8,4	11,8	13,5	13,5	12,2
Hitvalló értelmiségi	<u>31,2</u>	11,9	16,1	24,5	20,6	<u>33,3</u>	26,0	23,4
Passzív kultúrvallásos	15,1	14,8	<u>25,6</u>	17,3	19,1	12,5	22,5	18,7
Proletarizálódott vallástalan	10,8	<u>24,4</u>	17,6	<u>20,1</u>	10,3	13,5	12,0	16,1
N=	186	135	199	249	68	96	200	1133

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: ,000. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon céljába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendezés esetén várható lett volna.)

## Továbbtanuló felekezeti középiskolások az északkelet-magyarországi térségben

A felsőoktatásba bejutó hallgatók egykori iskolafenntartójuk szerinti összetétele elvileg arányos a középiskolák tanulóinak fenntartók szerinti megoszlásával. Ha azonban valamelyik szektor iskoláiból többen érkeznek, akkor az a szektor gyaníthatóan eredményesebben juttatja be a fiatalokat a felsőoktatásba, persze elképzelhető, hogy a hallgatók körében alulreprezentált fenntartótól egy másik térség felsőoktatásába kerülnek többen. Az északkelet-magyarországi felsőoktatási intézmények<sup>3</sup> hallgatóinak háromnegyede Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyében érettségizett, a fennmaradó hallgatók jelentős része Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, kisebb része pedig Észak-Magyarország vagy Békés megye középiskoláiból érkezik ezekbe az intézményekbe (Kozma-Pusztai 2004). A vonzásterület tanulóinak fenntartók szerinti megoszlása<sup>4</sup> a települési önkormányzatok és az egyházi fenntartók felül-

3 A Regionális Egyetem kutatás elsődleges célja egy hátrányos helyzetű térség felsőfokú képzést folytató intézményeinek (Debreceni Egyetem, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Nyíregyházi Főiskola) vizsgálata, a középfok utáni képzés iránti társadalmi igények feltárása valamint a tanulmányokat folytatók jellemzése. Az 2003-ban készült hallgatói kérdőíves vizsgálat során az alapsokaságot a fenti intézmények első évfolyamára beiratkozók képezték; jelen tanulmányban 1273 fő válaszait elemeztük.

4 A DE, NyF és a KFRTKF vonzásterületének középiskolás tanulóinak aránya – 2003-as OM statisztika alapján – fenntartók szerint százalékban: települési önkormányzat 71,4; egyház 6,2; megyei önkormányzat 16,8; központi költségvetés 4,3; alapítvány 1,1; egyéb; 0,2. Az elsőéves hallgatók megoszlása fenntartók szerint százalékban: települési önkormányzat: 80; egyház 9,3; megyei önkormányzat 7,1; központi költségvetés 2,9; alapítvány 0,72; egyéb 0. Összes tanuló: 181218; és hallgató: 1250.



reprezentáltságát, a megyei önkormányzatok és a központi költségvetési fenntartók határozott alulreprezentáltságát mutatta a régió felsőoktatási intézményeiben.<sup>5</sup> Egyrészt elképzelhető, hogy a települési önkormányzatok és az egyházi fenntartók nagyobb arányban juttatják be a fiatalokat a térség felsőoktatásába, másrészt viszont az is meglehet, hogy a távolabbi felsőoktatási intézmények eltérő mértékben vonzzák a különböző fenntartókhoz tartozó végzősöket. A megyei önkormányzatok és a költségvetési szervek természetesen valószínűleg más-más okból juttatnak be kevesebb hallgatót az itteni felsőoktatásába. Az előbbieket sok esetben szakközépiskolák fenntartói, vagyis meglehet, hogy diákjaik körében másféle helyi vagy távolabbi továbbtanulási irányok a népszerűbbek, az utóbbiak valószínűleg többen választják a tanulmányi célú ideiglenes elvándorlást.

Felvetődhet a kérdés, hogy az egyházi iskolákból érkezők kedvező mutatóit nem okozhatja-e az, hogy az egyik vizsgált felsőoktatási intézmény egyházi fenntartású. Egy korábbi elemzésünkben megvizsgáltuk azt, hogy a KFRTKF preferálja-e a felvételnél az egyházi iskolák diákjait, s azt tapasztaltuk, hogy ebben az intézményben legalacsonyabb az egyházi intézményből érkezők aránya (5,8 százalék), vagyis ez a tényező inkább csökkenti a felekezeti fenntartókhoz tartozó adatokat (*Pusztai 2004b*).

### Ki nyert felvételt a felsőoktatásba?

A következő lépésében azt vizsgáltuk, hogy melyik fenntartó (központi költségvetési, megyei és települési önkormányzati, egyházi, alapítványi, egyéb) juttatja be az alacsonyabb státusú szülők gyermekeit nagyobb arányban a felsőoktatásba. A legmagasabb iskolázottságú szülők gyermekei a központi költségvetési fenntartású iskolákból származnak, ezek közül az anyák majd kétharmada, s az apák majd fele diplomás. A szülők iskolázottságát figyelembe véve egymáshoz nagyon hasonló a települési önkormányzatok, valamint az egyházak iskoláiból érkező hallgatóság társadalmi háttere, s nem sokkal tér el ezektől a megyei önkormányzati iskoláké. Ez a három fenntartó juttatja be az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekeit nagyobb arányban a régió felsőoktatásába. Az egyházi iskolák maturáltjai az anyák iskolázottságát tekintve kisebb mértékben térnek el az önkormányzatok iskoláitól. Valamivel nagyobb arányban vannak a legfeljebb alapfokú és az egyetemét végzettek körében, s némileg kevesebben a szakmunkásképzőt és a gimnáziumot végzettek körében. Az apák iskolázottságát vizsgálva úgy tűnik, szintén hasonló hátterű a két önkormányzati és a felekezeti iskolából érkező csoport.

<sup>5</sup> Az alapítványi iskolákra vonatkozó adatok szerint a kevés és kislétszámú alapítványi iskola még kisebb mértékben juttatja be ezeket a fiatalokat a térség felsőoktatási intézményeibe. Megjegyezzük, hogy az alapítványi iskolából érkező fiatalok olyan kis számban vannak a mintában, hogy az alapítványi szektorról érvényes következtetés nem vonható le, ezért a következőkben nem foglalkozunk velük.

4. táblázat: A különböző szektorokból érkező hallgatók összetétele a szülők iskolázottsága szerint (DE, NyF, KFRTKF), %

	Központi költségvetési szerv		Megyei önkormányzat		Települési önkormányzat		Egyház		Összes	
	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa
Legfeljebb alapfok	(2,9)	(2,9)	(6,0)	(2,5)	5,7	2,0	(7,1)	(1,8)	5,8	2,0
Szakk munkásképző	(5,7)	(20,0)	15,5	30,4	16,8	32,3	12,5	25,2	15,9	31,1
Szakközépiskola	(5,7)	(8,6)	22,6	24,1	21,2	26,7	22,3	30,6	20,9	26,4
Gimnázium	(22,9)	(20,0)	25,0	16,5	22,2	9,3	20,5	13,5	22,2	10,6
Főiskola	(37,1)	(22,9)	23,8	(11,4)	23,2	13,2	23,2	9,9	23,7	13,0
Egyetem	<u>(25,7)</u>	(25,7)	(7,1)	15,2	11,0	16,5	14,3	18,9	11,5	16,9
N=	35,0	35	84	79	930	920	112	111	1161	1145

A zárójelbe tett értékek esetén a cellákban az elemszám nem éri el a tízet. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

A hallgatók szüleinek munkapiaci helyzetét vizsgálva feltűnt, hogy ebből a szempontból a volt egyházi középiskolások hátrányos helyzetűek, hiszen a munkahelyei nem rendelkező apák aránya nagyobb a települési önkormányzati iskolákból érkezőkénél, s az egyháziak körében a legtöbb a munkahelyei nem rendelkező anya, minden negyedik családban előfordul. Ezt többféle okkal magyarázták a válaszadók, az egyházi iskolák végzősei körében az apák leginkább rokkant vagy öregségi nyugdíjasok vagy meghaltak, az anyák nyugdíjasok vagy munkanélküliek.

5. táblázat: A különböző szektorokból érkező hallgatók összetétele a szülők munkapiaci helyzete szerint (DE, NyF, KFRTKF), %

	Központi költségvetési szerv		Megyei önkormányzat		Települési önkormányzat		Egyház	
	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa
Van munkahelye	82,9	93,9	84,7	69,2	81,9	81,6	75,0	75,9
nincs munkahelye	(17,1)	(6,1)	15,3	30,8	18,1	18,4	<u>25,0</u>	24,1
N=	35	33	85	78	925	913	108	108

A zárójelbe tett értékek esetén a cellákban az elemszám nem éri el a tízet. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Az anyagi javakkal való ellátottság mértékét tízes skálán kifejezve egyértelmű, hogy a megyei önkormányzati iskolák tanulói vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben (5,7), őket az egyházi iskolások követik (6,1), s a központi költségvetési szerv iskoláinak végzettjei a legjobb helyzetűek (7,4). A tanulással kapcsolatos döntések meghozatalában igen fontos lehet az a szubjektív mutató, amely a válaszadó saját korábbi körülményeihez viszonyítva adja meg a család gazdasági helyzet alakulásának irányát. A felekezeti középiskolások között találjuk a legkevesebb olyan tanulót, akinek javultak, s a legtöbbet, akinek nem változtak a családjában az anyagi kondíciók.



Az eltartottak száma a társadalmi helyzet fontos dimenziója. A testvérek száma tekintetében a minta átlaga 2,23. A legmagasabb a gyermekszám a felekezeti iskolából érkező tanulók családjában (2,39), ezt követik a megyei önkormányzatok iskoláiból érkezők családjai (2,25), s a többi fenntartónál az átlagosnál alacsonyabb adat szerepel. A háztartásnagyság vizsgálatánál is az előbbi mintázattal találkozunk, a felekezeti középiskolákból érkezők (3,9-es mintaátlag mellett 4,1 fő) vannak az élen.

Az állandó lakóhelyük településtípusa valószínűsít bizonyos kulturális javakhoz való hozzáférést. Nem váratlan, hogy a térség felsőoktatási intézményeibe bejutó fiatalok körében az átlagosnál többen származnak falvakból és kisvárosokból. Inkább az a figyelemfelkeltő, hogy a többi fenntartó iskoláihoz képest is ez a vonás erősödik meg a felekezetiéknél, csak a megyei önkormányzatok iskolái előzik meg ebben a tekintetben.

6. táblázat: A különböző szektorokból érkező hallgatók összetétele az állandó lakóhely településtípusa szerint (DE, NyF, KFRTKF), %

	Központi költségvetési szerv	Megyei önkormányzat	Települési önkormányzat	Egyház
Nagyváros	72,2	7,1	40,9	28,7
Kisebbségi város	25,0	51,8	36,9	32,4
Falu, tanya	(2,8)	41,2	22,1	38,9
N=	36	85	931	108

A zárójelbe tett értékek esetén a cellákban az elemszám nem éri el a tízet.

A különböző fenntartók iskoláiból a felsőoktatásba bejutott, vagyis többszörös szelekción átesett fiatalok között is világosan érzékeltük a társadalmi helyzetben mutatkozó hasonlóságokat és különbségeket. A legelőnyösebb kulturális és gazdasági háttérrel a központi költségvetési szervek iskoláiból érkező hallgatók rendelkeznek, ezt követően nagyjából egy bolyban vannak a települési és az önkormányzati valamint a felekezeti fenntartók iskoláiból érkezők. A társadalmi helyzet különböző szempontjai szerinti vizsgálatkor a három utóbbi hallgatói csoport rangsora sokszor változó, de minden esetben egymás közelében maradnak. A szülők iskolázottságát tekintve a hallgatók háttérére hasonló a települési önkormányzat és az egyházak iskoláiból érkező csoportban, s nem sokkal tér el ezektől a megyei önkormányzati iskoláké. Egyértelmű, hogy ez a három fenntartó juttatja be az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekeit nagyobb arányban a régió felsőoktatásába. A felekezeti iskolák maturáltjai a szülők munkapiaci helyzete, a család anyagi javakkal való ellátottsága, a gazdasági helyzet utóbbi években bekövetkező változásának iránya, az eltartottak száma és a lakóhely településtípusa szempontjából a hátrányosabb helyzetű megyei önkormányzati iskolásokhoz hasonlítanak legjobban.

### Útravaló a felsőoktatásban: eredményességi mutatók

A következő kérdés az volt, hogy vajon egyforma útravalóval érkeznek-e a felsőoktatásba bejutott hallgatók minden iskolafenntartó iskoláiból. Ha a hasonló társa-



dalmi háttérű hallgatók között szektoronként vannak különbségek bizonyos eredményességi mutatók szerint, akkor azt mondhatjuk, hogy nem egyformán készítettek fel az egyes fenntartók iskolai tanulóikat a felsőoktatásba lépésre. Mivel elsőéves hallgatók válaszait tanulmányoztuk, szükségünk volt olyan eredményességi mutatók kiszemelésére, amelyek alapján megbecsülhető, hogy milyen előmenetelt mutatnak majd ezek a fiatalok a felsőoktatás világában. A mintában az iskolai pályafutás eredményességét négy mutatóval mértük.<sup>6</sup> Az első kettő a felsőfokú továbbtanulással kapcsolatos döntés megalapozottságáról, az intézményválasztásról vall, a második kettőre úgy tekintünk, mint előrejelzőkre, amelyek alapján megbecsülhető a hallgatók elkövetkezendő években várható teljesítménye. Ennek mutatóiként alkalmazzuk az idegen nyelvű szakirodalom olvasás gyakorlati, a hallgatói mobilitás és a diplomaszerezés adminisztratív feltételének számító nyelvtudásról valló nyelvvizsgaszintet, valamint a tanulás révén való érvényesülés melletti elkötelezettséget és legmagasabb iskolai végzettség megszerzésére törő céltudatosságot tükröző diploma utáni továbbtanulási tervet. Az alábbiakban a kiválasztott eredményességi mutatók alakulását vizsgáljuk meg a különböző iskolafenntartók összes végzettje, valamint a nem diplomás szülőktől származók körében, hogy fény derüljön arra, vajon a tanulók szüleinek kulturális erőforrásaiban rejlő különbség okozza-e a szektorhatást.<sup>7</sup>

## A hallgatók eredményei

Jól jellemzi egy hallgató továbbtanulási döntéseinek kiforrottságát, hogy bejutott-e az általa első helyen megjelölt képzési helyre, vagy sem (7. tábla). Természetesen szerepet játszanak a jelentkezési célpontok sorrendjének kialakításában a hallgatói taktikák, azonban ezek jelentősége a felvételi központi vezérlése óta csökken. Az első helyen megjelölt helyre bejutottak aránya a mintában 46,6 százalék, a felekezeti iskolák maturáltjai e tekintetben rögtön a központi költségvetési intézményeket követik. Ha csak a nem diplomás szülőktől származó hallgatók eredményeit vizsgáljuk, a megyei önkormányzati iskolákban végzettek körében volt a legnagyobb arányú a pontos célmegjelölés, a települési önkormányzatok tanulói között fordul elő a legnagyobb arányban a sikertelen célmegjelölés, az egyházi iskolások ebből a szempontból a kettő között teljesítenek.

Egy többcsatornás felsőoktatási rendszerben fontos kérdés, hogy egy tanuló mennyire pontosan tudja felmérni saját lehetőségeit, azonban a családban és az iskolában működő önbeteljesítő jóslás mechanizmusa gyakran ki is téríti a tervezés iránytűjét, s az alacsonyabb szülői és tanári elvárások, aspirációk lefelé korrigálhatják a tanuló továbbtanulási terveinek szintjét. Ezért fontos megvizsgálnunk azt, hogy a

<sup>6</sup> A hallgatói válaszokban szerepeltek ugyan hozott és szerzett pontszámok, de ezeket nem lehetett egységesen értelmezni a feldolgozóskor.

<sup>7</sup> Amikor már csupán a nem diplomás szülők gyermekei maradnak az elemzésben, akkor nemcsak az alapítványi, hanem a központi költségvetési iskolafenntartó végzőseinek száma is olyan mértékben lecsökken, hogy nem lehet velük kapcsolatban következtetéseket levonni.



felsőoktatás eltérő presztízsű képzési csatornáiba milyen arányban jutnak be a különböző fenntartók tanulói. Mintánkban az egyetemei szinten továbbtanulók aránya összesen 57,4 százalék.

7. táblázat: Az elsőnek megjelölt helyre bejutók aránya szektoronként, %

	Központi költségvetési szerv		Megyei önkormányzat		Települési önkormányzat		Egyház	
	összes	nem diplomás	összes	nem diplomás	összes	nem diplomás	összes	nem diplomás
Nem az sikerült	47,2	(50,0)	49,4	44,4	54,4	56,2	48,3	47,4
Sikerült	52,8	(50,0)	50,6	55,6	45,6	43,8	51,7	52,6
N=	36	14	89	63	1000	680	116	76

Az összefüggés nem szignifikáns. A zárójelbe tett értékek esetén a cellákban az elemszám nem éri el a tízet.

Nem csodálkozunk azon, hogy az egyetemi képzésbe legegyszerűsebb az út a központi költségvetési szervek iskoláiból. Az utóbbi évek felvételi statisztikái alapján az egyházi iskolák jó szereplése is gyanítható, azonban nem feltételeztük, hogy ez e térségben is ilyen határozottan érvényre jut. A felekezeti iskolák maturáltjai jelentősen nagyobb arányban vannak egyetemi szintű képzésben, mint a többi átlagos háttérű fiatalokkal foglalkozó szektor iskolái, holott a kibocsátó felekezeti középiskolák közül csak kettő tartozik az ún. nagy múltú egyházi iskolák közé.<sup>8</sup> A nem diplomás szülők gyermekei számára a továbbtanulási döntési folyamat még lényegesebb lépése, ha egyetemi képzést mernek megjelölni célpontként, hiszen ismeretesek azok a kalkulációk (*Boudon 1980*), amelyek ennek ellenében hatnak. A felekezeti középiskolákban végzetek azok, akik ebből a szempontból a legnagyobb arányban döntöttek a megszokott kishitű számítások ellenében.

8. táblázat: A felsőfok különböző szintjeire bejutók aránya szektoronként százalékban

	Központi költségvetési szerv		Megyei önkormányzat		Települési önkormányzat		Egyház	
	összes	nem diplomás	összes	nem diplomás	összes	nem diplomás	összes	nem diplomás
Egyetem	<u>86,1</u>	(71,4)	55,1	49,2	55,2	47,9	<u>68,1</u>	60,5
Főiskola	(13,9)	(28,6)	44,9	50,8	<u>44,8</u>	52,1	31,9	39,5
N=	36*	14	89	63	1000	680	116	76

Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\*\* =,000. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. A zárójelbe tett értékek esetén a cellákban az elemszám nem éri el a tízet.

A legalább középfokú nyelvvizsgával való rendelkezés a középiskolai évek lehetőségeinek alapos kiaknázásáról tesz tanúbizonyságot, s jelentősen megkönnyíti a hallgató további tanulmányi pályafutását, gyorsabb diplomaszerezést, esetleg a doktori képzésbe való könnyebb bejutást jelez előre. Az elsőéves válaszadók közül

<sup>8</sup> Nagy múltúnak neveztük az elmúlt fél évszázadban is folyamatosan működő iskolákat.

37,0 százalék. a legalább középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya. A központi költségvetési iskolák ebben a vonatkozásban is kiemelkedő fiatalokat bocsátanak a felsőoktatási intézményekbe, s őket az egyháziak követik. A nem diplomás szülők gyermekeinek középfokú vagy annál magasabb szintű nyelvvizsgálóval való ellátottsága tekintetében a felekezeti iskolákban maturáltak vezetnek a mezőnyt, amit azért tartunk fontosnak, mert ezek a többnyire szerényebb anyagi háttérű, vidéki gyerekek nem valószínű, hogy magánórákon jutnak el erre a szintre.

9. táblázat: A legalább középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezők és nem rendelkezők aránya, szektoronként, %

	Központi költségvetési szerv		Megyei önkormányzat		Települési önkormányzat		Egyház	
	összes**	nem diplomás	összes**	nem diplomás	összes**	nem diplomás	összes**	nem diplomás
Legfeljebb alapfokú nyelvvizsga	38,9	(71,4)	66,3	76,2	64,0	71,9	60,3	65,8
Legalább középfokú nyelvvizsga	<u>61,1</u>	(28,6)	33,7	23,8	36,0	28,1	39,7	34,2
N=	36*	14	89	63	1000	680	116	76

Az összefüggés szignifikanciaszintje: \*\* = 0,02. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. A zárójelbe tett értékek esetén a cellákban az elemszám nem éri el a tízet.

Bizonyos, hogy a tanulók jövőbeli társadalmi mobilitása szempontjából kiemelt fontossága van a magasabb ritkaságértékkel bíró, kevésbé elterjedt iskolai fokozatokra való bejutásnak. A sikeres felvételt nyertek közül az újra tanulni vágyókra úgy tekinthetünk, mint a Green által leírt előőrsrre, akik az oktatási expanziót mindig újra mozgásba lendítik, s először lépnek be a sikeresen konvertálható végzettséget ígérő n+1 oktatási szintre (*Pusztai-Fináncz 2004*). Az ilyen lépésben gondolkodó, további továbbtanulási tervvel rendelkező hallgatók aránya a mintában 51,8 százalék. Az e kérdésben kapott eredmények szoros mezőnyében a felekezeti iskolákból érkezők állnak a legelőkelőbb helyen (10. tábla). Az iskolarendszer magasabb szintjeire való bejutás igénye jellegzetesen a magasabb iskolázottságú szülők gyermekeinek törekvése, azonban a felekezeti iskolából kikerülő nem diplomás szülői háttérrel rendelkezők a többi hasonló jellemzőkkel leírható család gyermekeinél jóval többen törekszenek tudatosan további továbbtanulásra.

A hallgatók tanulmányi eredményességét mérő négy mutató közül egy esetben az első, három esetben második helyre kerülnek a volt felekezeti középiskolások abból a szempontból, hogy milyen arányban vannak közöttük az adott szempontból jól teljesítők. A hasonló társadalmi háttérre támaszkodó iskolafenntartók intézményeiben végzett tanulókhöz képest a leginkább a felsőfokú továbbtanulás szintje tekintetében vannak előnyben a volt egyházi iskolások. A felsőfokú továbbtanulással kapcsolatos döntés megalapozottsága, a felsőfokú intézménytípus kiválasztása, az idegen nyelvből szerzett vizsga, valamint a tanulásnak a hallgató hosszú

távú terveiben betöltött fontos szerepe tekintetében még jobban teljesítenek a felekezeti iskolában maturáltak akkor, ha csak a nem diplomás szülők gyermekeinek teljesítményét vizsgáljuk. Ez az eredmény azt a feltételezést erősíti, hogy a felekezeti középiskolák e térségben is képesek betölteni a korábban megfigyelt kompenzáló funkciójukat.

10. táblázat: A diploma utáni továbbtanulást tervezők aránya, szektoronként, %

	Központi költségvetési szerv		Megyei önkormányzat		Települési önkormányzat		Egyház	
	összes**	nem diplomás	összes**	nem diplomás	összes**	nem diplomás	összes**	nem diplomás
Nem tervez	41,7	(35,7)	46,1	39,7	49,5	<u>48,2</u>	39,7	34,2
Tervez még	58,3	(64,3)	53,9	60,3	50,5	51,8	60,3	<u>65,8</u>
N=	36	14	89	63	1000	680	116	76

Az összefüggés nem szignifikáns. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. A zárójelbe tett értékek esetén a cellákban az elemszám nem éri el a tízet.

## Az eredményesség magyarázata

Megvizsgáltuk, hogy a hátrányosabb helyzet olyan mutatói, amelyek általában kifejezetten negatív hatással vannak a fiatalok tanulmányi pályafutására, s e mintában is erős szignifikáns összefüggést mutatnak a gyengébb eredményekkel, milyen irányban befolyásolják a felekezeti fenntartók iskoláiból érkező tanulókat. Az összes válaszadó esetében egyértelmű összefüggést tapasztaltunk a társadalmi háttér és a tanulmányi eredményesség alapvető változói között, vagyis a fiatalok szüleinek iskolázottsága, munkapiaci státusa, az állandó lakóhely településtípusa, a család anyagi helyzete, a testvérek száma erősen befolyásolják az iskolai eredményesség alakulását (11. tábla). Ez a társadalmi helyzetnek való erős kiszolgáltatottság jellemzi a települési önkormányzatok végzettjeinek iskolai pályafutását. Érdekes azonban észrevenni, hogy a megyei önkormányzatok és az egyházak iskoláiból érkező hallgatók körében jóval kevesebb ilyen összefüggést találunk, mintha a társadalmi helyzet az ő körükben jóval kisebb szerepet játszana az iskolai pályafutás alakulásában.

A megyei önkormányzati iskolákból érkezők körében a nyelvvizsgálóval való rendelkezés az egyedüli olyan eredmény, amelynek megszerzésére a magasan kvalifikált szülők gyermekeinek, a városiaknak és a jómódúaknak nagyobb esélyük van, mint a többieknek, az egyházi iskolásoknál a szülők iskolázottsága és munkapiaci státusa befolyásolja a felsőfokú tanulmányok szintjét. A felekezeti iskolásoknál a társadalmi helyzetnek a tanulmányi eredményesség bármely dimenziójára gyakorolt hatása gyengébb, mint a települési önkormányzatok iskolásainál. A vizsgált régióban tehát van valamilyen közös vonás a megyei önkormányzati és a felekezeti fenntartású iskolák között, ami kompenzálja az oktatásszociológiai kutatásokból

jól ismert összefüggést, amely elsősorban a szülők kulturális tőkével való ellátottsága és a következő generáció tanulmányi eredményessége között fennáll.

11. táblázat: A hallgatók társadalmi háttere és tanulmányi eredményessége közötti összefüggések, chi-négyzet értékek

Magyarázó	Összes			Megyei			Települési			Felekezeti		
	egye- tem	nyelv- vizsga	tovább- tanu- lás	egye- tem	nyelv- vizsga	tovább- tanu- lás	egye- tem	nyelv- vizsga	tovább- tanu- lás	egye- tem	nyelv- vizsga	tovább- tanu- lás
Apa iskolázottsága	***	***	-	-	**	-	***	***	**	*	-	-
Anya iskolázottsága	***	***	*	-	**	-	***	***	**	***	**	-
Településtípus	**	***	-	-	**	-	*	***	-	-	-	-
Anyagi helyzet változása	**	***	**	-	*	-	-	***	**	-	-	-
Munkanélküli szülő	**	**	-	-	-	-	-	**	**	**	-	-
Relative rosszabb anyagi helyzet	-	***	**	-	-	-	-	**	***	-	-	-
Több testvér	-	**	-	-	-	-	-	**	*	-	-	-

A táblázatban csillaggal jelöltük a 0,05 alatti chi-négyzet értékeket tartalmazó cellákat, az ennél nagyobb értékek esetén üresen hagytuk a cellát, mivel a két változó összefüggésére vonatkozó hipotézis nem nyert bizonyítást. A szignifikáns esetek megjelenítése a szignifikanciaszinttel történik: \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$ .

Coleman (1988) a családon kívüli kapcsolatok szerkezetében találta a különböző fenntartású középiskolák közötti teljesítménykülönbség magyarázatát, s korábbi kutatásunk során regisztráltuk, hogy a tanulót körülvevő közösségek összetételének és a kapcsolatok erősségének – a társadalmi tőkének – jelentős iskolai pályafutást befolyásoló hatása van. Emellett a régió felsőoktatási intézményeiben tanuló fiatalok tanulmányi pályafutással kapcsolatos döntéseit tanulmányozva több alkalommal felfigyeltünk a kapcsolati szempontok fontosságára az intézmény- és szakválasztás indoklásaiban. A fentiekben összefoglalt tények magyarázatát keresve a kapcsolati hálózat fogalomkörébe tartozó, s az adatbázisban kitapintható dimenziókat is igyekeztünk az elemzésbe bevonni. Először arra a kérdésre kerestük a választ, hogy van-e jellegzetes eltérés a különböző fenntartók iskoláiból érkezett hallgatók között abból a szempontból, hogy milyen méretű támogató kör veszi körül őket. A támogató kör méretének és összetételének mérésére két kérdést alkalmaztunk: az egyik arra vonatkozott, hogy a fiatal kivel beszélheti meg magánéleti problémáit, a másik pedig arra, hogy kivel oszthatja meg tanulmányi- és karriergondjait. A különböző fenntartók iskoláiból érkező hallgatók között csak a második kérdésben volt értékelhető különbség: a felekezeti és a megyei önkormányzati iskolák végzősei az átlagnál kevesebb embertől kérhettek tanácsot tanulmányi ügyben. Ezután a mikrokörnyezet másik fontos eleme, a szabadidős tevékenységek során kialakult



kapcsolatok jellemzőit vizsgáltuk. A baráti kör összetételének, stabilitásának fenntartók szerint nincsenek jellegzetes különbségei, legfeljebb az érdemel figyelmet, hogy a megyei és az egyházi fenntartók iskoláiból érkező fiatalok esetében átlagon felüli arányban töltik szabadidejüket gyermekkori barátaikkal, az egyházi iskolások pedig volt osztálytársaikkal is. Összességében úgy tűnik, hogy a két érintett fenntartóhoz tartozóknak valamivel kisebb, de stabilabb a kapcsolathálója.

Megvizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen jellegzetes társadalmi helyzeteket, szubkultúrákat megtestesítő személyeket tartanak számon a környezetükben: családjukban, baráti vagy ismeretségi körükben. Azt feltételeztük, hogy bizonyos társadalmi szereplőkkel való kapcsolattartás társadalmilag orientálja a fiatalokat az iskolai pályafutás során hozott döntések és a tanulással kapcsolatos beállítódás kapcsán. Tapasztalataink szerint nem bontakozott ki fenntartónként sajátosan eltérő orientáció képe. A kapcsolatháló kiterjedése a felekezeti és a megyei önkormányzati iskolák végzettjei körében inkább csupán árnyalatnyival szűkebb. A kapcsolati hálózat összetételében sem a társadalmi hierarchiában felfelé ívelő (felsőoktatásban tanuló, diplomás), sem a lefelé orientáló (munkanélküli, illegális kereskedelemmel foglalkozó) kapcsolatok nem domináltak egyetlen fenntartó maturáltjainál sem. Az egyedüli jellegzetes eltérés a vallásos emberek és a lelkész foglalkozásúak átlagostól eltérő nagyobb arányú megjelenése a családi és a baráti körben a megyei önkormányzatok és az egyházak iskoláiból származóknál.

A kapcsolatok összetételének ez a speciális irányultsága indokoltá tette a hallgató és a családja vallási közösségekbe való beágyazottságának vizsgálatát, amely ettől függetlenül is figyelmet érdemelt volna, hiszen Coleman maga is fontos társadalmi tökeforrásnak tekintette a vallási közösségekben, csoportokban való részvételt. Az utóbbi évek adatai azt mutatták, hogy a hazai fiatalok részvétele az egyesületi életben és önkéntes szervezetekben meglehetősen ritka. Ebből a civil szférából egyedül az egyházak fiatal tagsága tekinthető jelentősebb lélekszámú társaságnak (*Szabó et al 2002*). Az egyesületi és önkéntes szerveződések világának meglehetősen feltáratlan, ám valószínűleg gazdag rétegét képezik az egyházak környékén létrejövő ifjúsági szerveződések, amelyek jelen témánk szempontjából azért érdekesek, mert olyan kapcsolatrendszereket alkothatnak a fiatalok körül, amelyet a network-elemzésekben erős kötésnek vagy kulturális szempontból zárt formációnak tartanak éppen amiatt, mert a tagok értékrend és normák vonatkozásában kvázi egyöntetűséget mutatnak.

A vallási közösségi tagság lehetséges mutatói a szülők és a tanulók szintjén is mérhetők a népegyházi és a kisközösségi kötődés, a szertartásokban való részvétel mértékével. Mivel korábban felekezeti középiskolások körében megfigyeltük, hogy minél erősebb szálakkal fűződik a szülő és a tanuló egy vallási közösséghez, és minél gyakoribb az ilyen kötődéssel rendelkezők előfordulása az iskolai csoportokban, annál nagyobb az esélye a továbbtanulásnak (*Pusztai 2004a*), azt feltételeztük, hogy ez a tapasztalat más fiataloknál is meg fog ismétlődni, ezért vizsgálni kezdtük a vallásgyakorlat fenntartónkénti alakulását.

12. táblázat: A különböző szektorokból érkező hallgatók vallási közösségi részvétele (DE, NyF, KFRTKF), %

	Központi költségve- tési szerv	Megyei önkor- mányzat	Települé- si önkor- mányzat	Egyház	Összes	Összefüg- gés szig- nifikancia- szintje
Rendszeres templomba járó hallgató	(13,9)	<u>23,6</u>	9,6	<u>56,2</u>	15,1	***
Rendszeres templomba járó apa	(5,6)	11,2	6,6	<u>22,3</u>	8,4	***
Rendszeres templomba járó anya	(11,1)	<u>23,6</u>	10,7	<u>46,3</u>	15,1	***
Rendszeres templomba járó testvér	(5,6)	14,6	9,3	<u>38,8</u>	12,4	***
Kisközösségbe járó hallgató	(8,3)	6,7	5,0	<u>25,6</u>	7,2	***
Kisközösségbe járó szülők	(2,8)	<u>11,2</u>	4,7	<u>13,2</u>	6,0	***
Szertartásokban résztvevő hallgató	(25,0)	<u>50,6</u>	24,8	<u>73,6</u>	31,2	***
Szertartásokban résztvevő apa	(19,4)	<u>28,1</u>	14,4	<u>33,9</u>	17,3	***
Szertartásokban résztvevő anya	(22,2)	<u>44,9</u>	21,3	<u>56,2</u>	26,2	***
Szertartásokban résztvevő testvér	(13,9)	<u>37,1</u>	18,4	<u>52,9</u>	22,8	***
Imádkozó hallgató	(36,1)	<u>47,2</u>	34,6	<u>68,6</u>	38,7	***
Imádkozó apa	(11,1)	<u>20,2</u>	9,1	<u>24,8</u>	11,5	***
Imádkozó anya	(22,2)	<u>36,0</u>	18,0	<u>45,5</u>	22,0	***
Imádkozó testvér	(16,7)	<u>28,1</u>	14,7	<u>37,2</u>	17,8	***
A vizsgált esetek száma összesen	36	89	1000	121	1255	

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. A zárójelbe tett értékek esetén a cellákban az elemszám nem éri el a tizedet. Az összefüggés szignifikanciaszintjét csillagokkal jelöltük: \*\*\*:  $p < ,001$ .

A fiatal generáció minden fenntartó esetén aktívabb vallásgyakorlással rendelkezik, mint a szülői generáció, akár a közösségi, akár a személyes vallásgyakorlatot vizsgáljuk, emellett azonban egyértelmű, hogy a különböző fenntartókhoz tartozó hallgatói csoportok közötti legmarkánsabb különbségre tapintottunk rá a közösségi és a személyes vallásgyakorlat vizsgálatakor. Nem lepett meg bennünket, hogy a felekezeti középiskolából származók és családtagjaik minden mutató szerint erősebb vallásgyakorlással rendelkeznek, mint a többiek, azonban nem számítottunk arra, hogy ez az arány messze az átlag fölötti lesz.<sup>9</sup> A megyei önkormányzatok iskoláiból kikerülő körében is átlag feletti vallásgyakorlással találkozunk de itt már nem az összes mutató szerint, a családtagok közösségi beágyazottsága igen heterogén. Összekapcsolva ezt a már idézett eredménnyel, amely szerint a felekezeti iskolában maturáltak mellett a megyei önkormányzatiakból érkezők baráti körében is jelentős számban vannak vallásgyakorlók, arra a következtetésre juthatunk, hogy a felekezeti középiskolásoknak inkább, a megyei önkormányzatok végzettjeinek jórészt a vallásosság mentén szerveződik a kapcsolati hálójuk. Ez az iskolai teljesítmény szempontjából azért fontos, mert az ilyen módon közösen

<sup>9</sup> Ezen adatok alapján nem tudjuk ellenőrizni, hogy a felekezeti középiskolások vallásgyakorlat szempontjából egyébként heterogén összetételű társadalmából a felvételi szűrőjén a stabil vallásgyakorló környezetből származók jutnak-e át nagyobb arányban.



elfogadott normák magas teljesítményre, erős közösségi és önkontrollra ösztönzik a fiatalokat (Coleman 1988). Három olyan mutató van, amely szerint a megyei önkormányzati iskolákból érkező diákok nem kiemelkedők, s ezek közül kettő a kis-közösségi típusú vallásosság mutatója, pedig az erős kohéziót biztosító zárt kapcsolati alakzatok segítik elő leginkább a fiatalok körében a teljesítményre ösztönző normák érvényesülését. Visszafogottabb tanulmányi eredményességük talán ennek az ösztönző erőnek a hiányát is tükrözheti.

Végül arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyes fenntartók iskoláiból érkező hallgatók családi kulturális és gazdasági háttere vagy a kapcsolatainak karaktere gyakorol-e erősebb hatást az eredményességükre. Az eredményesebb hallgatók közé kerülés esélyét, az összevont eredményességi mutató<sup>10</sup> alakulását vizsgáltuk. A magyarázó változók az egyenkénti vizsgálatban az eredményességgel szignifikáns összefüggést mutató változók (a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a lakóhely településtípusa, a család gazdasági státusa, az iskolázott barátok, ismerősök száma, a vallási közösséghez tartozás) voltak. A szektorok között jelentős különbséget találtunk.

13. táblázat: A társadalmi háttér különböző mutatóinak hatása a különböző iskolafenntartóktól érkező hallgatók eredményességére (esélyhányadosok)

	Magyei önkormán- nyzat	Települési ön- kormányzat	Egyház	Összes
Szülők legmagasabb iskolai végzettsége	0,995	1,406***	1,189	1,343***
Lakóhely településtípusa	1,358	1,233**	1,109	1,215**
A család gazdasági státusa	0,995	0,882	0,620	0,824
Iskolázott barátok, ismerősök	1,084	1,575**	0,986	1,381**
Közösségi vallásgyakorlat	1,799	0,366**	3,356**	0,980

A többváltozós logisztikus regressziós elemzés eredményeképpen az esélyhányadosok (Exp.B) értéke 1,0-nél nagyobb szám esetén azt fejezi ki, hogy a magyarázó változó értékének növekedése növeli az eredményesség esélyét, 1,0-nél kisebb szám esetén pedig csökkenti. A szignifikanciaszint jelölése csillagokkal történik: \*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001.

Első ránézésre is látszik, hogy a szülők iskolázottsága és a településtípus más változók hatásának kiszűrése után a települési önkormányzati iskolások körében erősen befolyásolja a tanulmányi pályafutást, a másik két fenntartó esetében nem. A kapcsolati szempontok közül az iskolázott emberekkel való kapcsolattartás is a települési önkormányzatok iskoláiban végzettekre gyakorol a legnagyobb hatást. Figyelemre méltónak találjuk, hogy ez a hatás erősebb, mint a szülők iskolázottságának befolyása. A kapcsolatok másik dimenzióját megjelenítő vallási közösségi tagság a felekezeti és a települési önkormányzati fenntartók végzettjei körében befolyásolja az eredményeket, azonban míg a felekezetiéknél ez a hatás erős és pozitív irányú, addig a települési önkormányzatok maturáltjainál enyhe negatív irányú. A

<sup>10</sup> Először az eredményességi mutatóból egy összevont indexet készítettünk, majd ezt kéralakú változóvá alakítottuk olyan módon, hogy az átlag feletti pontszámok 1-es értéket kaptak, az átlag alattiak pedig 0-t.



megyei önkormányzati iskolákból érkezőknél a változók egyenkénti vizsgálatánál tapasztalt hatások a kontrollált elemzés során kiegyenlítik egymást, egyik magyarázó változó befolyása sem mutatkozik jelentősnek. A volt egyházi iskolások hasznosították leginkább a kapcsolatok tartalmából és irányultságából adódó tőkeforrást. További elemzések feladata annak vizsgálata, hogy a települési önkormányzatok végzettjeinél tapasztalható negatív irányú, s a megyei önkormányzatok iskoláiból érkezetteknel eltűnő összefüggés miben gyökerezik. A magyarázat egyrészt a családtagok értékorientációjának konzisztenciájának különbségeiben található, másrészt az iskolai kontextus valamely tényezője kínálhatja, de az adatbázis csak egyéni szinten jeleníti meg az egykori középiskolásokat. Meglehet, hogy egy más dominanciájú kontextusban nem fordíthatja olyan könnyen előnyére a fiatal a választási közösségi tagságból eredő társadalmi tőkeforrásokat.

## Összegzés

Tanulmányunkban a felekezeti középiskolák társadalmának regionális sajátosságait vettük számba, majd egy hátrányos helyzetű térségnek, Magyarország két észak-tiszántúli megyéjének felsőoktatási intézményeibe (DE, NyF, KFRTKF) bejutott elsőéves hallgatók válaszait elemezve a korábbi hazai és nemzetközi vizsgálatok megállapításaihoz hasonló eredményekre bukkantunk, amikor a középiskola fenntartója és a tanulmányi eredményesség különböző mutatói közötti összefüggést vizsgáltuk. A hallgatók érettségit adó középiskolájának fenntartók szerinti vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a volt egyházi iskolások nagyobb arányban jutnak be a régió felsőoktatásába, mint az említett felsőoktatási intézmények vonzáskörzetének diáktársadalmában tapasztalt arányaik alapján várható lenne. A települési önkormányzati iskolák végzettjei is középiskolai létszamarányokhoz képest többen, a központi költségvetési, a megyei önkormányzati és az alapítványi iskolákból érkezettek viszont kevesebben jelennek meg a régió felsőoktatásában. Megállapítottuk, hogy a különböző szektorokból eltérő arányban jutnak be a felsőoktatásba a különböző társadalmi státusú szülők gyermekei, s az egyes fenntartóra jellemző arányszámok között jelentős eltérés van, hiszen az alacsonyabb státusú szülők gyermekeit inkább a két önkormányzati és az egyházi fenntartó juttatja be nagyobb arányban a felsőoktatásba. Emellett azt tapasztaltuk, hogy a felsőoktatásba bejutott hallgatók körében kibocsátó szektoronként vannak különbségek bizonyos – a felsőfokú továbbtanulási döntéssel és a felsőfokú tanulmányi eredményességgel kapcsolatos – eredményességi mutatók szerint, s az egyházi fenntartó iskoláiban maturáltak több szempont szerint is igen magas teljesítményt nyújtottak.

A további elemzés kiindulópontja az volt, hogy egy iskola hatékonysága különösen akkor mutatkozik meg, ha hátrányos helyzetű diákokat is képes sikerre vinni. Amikor a felsőoktatásba bejutott, alacsonyabban iskolázott, vagy munkanélküli szülőktől származó, szegényebb, kisvárosi, falusi lakóhellyel rendelkező hallgatók eredményességi mutatóit vizsgáltuk, akkor is jellegzetes eltérések mutatkoztak

fenntartónként, s az egyházak és a megyei önkormányzatok iskolái mutatkoztak a leghatékonyabbnak.

A fenntartók hatékonyságkülönbségeinek magyarázatát keresve a fiatalok társadalmi háttérének újabb – a korábbi elemzésekben eredményekre vezető – kapcsolati dimenziót is bevontunk az elemzésbe. A különböző fenntartók iskoláiból származó fiatalok között a legjellegzetesebb különbséget a vallásgyakorlat intenzitása és tartalma jelentette. A kulturális, települési és gazdasági különbségek valamint a kapcsolatháló irányultságából adódó eltérések eredményességre gyakorolt hatásának kontrollált vizsgálata azt mutatta, hogy a társadalmi státuskülönbségek a települési önkormányzati iskolások tanulmányi pályafutását erősen befolyásolják. Ugyanezen fiatalok körében a tanult emberek felé irányuló kapcsolatok az egyéni státustényezőknel erősebb hatást mutatnak. A vallásosság mentén szerveződő kapcsolatok a felekezeti iskolák végzettjeinél kimagaslóan javítják az eredményesebb hallgatók közé jutást, a megyei önkormányzatok maturáltjainál ezek a hatások talán közömbösítik a társadalmi helyzetből adódó hatásokat, azonban nem elég erősek ahhoz, hogy a felemelkedés motorjává váljanak. Úgy tűnik, az iskolaközösségek összetétele befolyásolja leginkább, hogy ezeket a társadalmi tőkeforrásokat milyen mértékben tudják hasznosítani a fiatalok.

PUSZTAI GABRIELLA

#### IRODALOM

- BOUDON, RAYMOND (1981) Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor & Lannert Judit (eds) *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Budapest: OKKER. 406–417.
- CARBONARO, WILLIAM (1998) "A little Help from My Friends" Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education* 71. 295–313.
- CARBONARO, WILLIAM J. (1999) Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes. *American Sociological Review* Vol. 64. 682–686.
- COLEMAN, HOFFER, THOMAS & KILGORE (1982) *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York: Basic Books.
- COLEMAN, J. S. & T. HOFFER (1987) *Public and private high schools. The Impact of communities*. New York Basic Books.
- COLEMAN, J. S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94. 95–120.
- CUYCK, A. & J. DRONKERS (1990) Catholic and Protestant Schools, a Better Choice in the Netherlands? *School Effectiveness and School Improvement* No. 3. 211–220.
- DRAHOS PÉTER (1992) Katolikus iskolák az államosítás után. *Educatio* No. 1. 46–64.
- DRONKERS, BAUMERT & SCHWIPPERT (1999) *Are German Non-Public Secondary Schools More Effective in Reaching of Cognitive and Non-Cognitive Educational Goals?* Berlin: Max-Planck Institut. Kézirat.
- DRONKERS, J. & RÓBERT P. (2004) Has educational sector any impact on school effectiveness in Hungary? A comparison on the public and the newly established religious grammar schools. *European Societies* 6(2). 205–236.
- DRONKERS, JAAP (1995) The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy* 9. 227–243.
- EVANS, W. & SCHWAB, R. M. (1995) Finishing High School and Starting College. Do Catholic School Make Difference? *Quarterly Journal of Economics* No. 4. 941–974.
- FÁBIÁN, RÓBERT & SZÍVÓS (1998) Anyagi-jóléti státussoportok társadalmi miliói. In: KOLOSI, TÓTH & VUKOVICH (eds) *Társadalmi Ríport*. Budapest: TÁRKI 72–91.

- FÖLDVÁRI MÓNika & ROSTA GERGELY (1998) A modern vallásosság megközelítési lehetőségei. *Szociológiai Szemle* 1. 127–138.
- GAMORAN, ADAM (1992) The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review* 57. 6. 812–828.
- GREELEY, ANDREW (1982) *Catholic Schools and Minority Students*. New Brunswick: Transaction Books.
- GROGGER, J. & NEAL, D. (2000) Further Evidence on the Effects of Catholic Secondary Schooling. In: GALE, W.G. & PACH J.R. (eds) *Brookings-Wharton Papers on Urban Affairs*. Washington: Brookings Institution 151–198.
- JENSEN, G. F. (1986) Explaining Differences in Academic Behavior between Public-School and Catholic-School Students: A Quantitative Case Study. *Sociology of Education* 59. 1. 32–41.
- KOLOSI TAMÁS (2000) *A terhes babapiskóta. A rendszerváltás társadalomszerkezete*. Budapest: Osiris.
- KOZMA TAMÁS & PUSZTAI GABRIELLA (2004) Hallgatók a határon. Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: KELEMEN ELEMÉR (ed) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: MTA (megjelenés alatt).
- KUZNIEWSKI, ANTHONY J. (1997) Contending with Modernity: Catholic Higher Education in the Twentieth Century. *The American Historical Review* 102. 4. 1246–1247.
- LAARHOVEN, BAKKER, DRONKERS & SCHIJF (1990) Achievement in Public and Private Secondary Education in the Netherlands. In: H. K. ANHEITER & W. SEIBEL (eds) *The Third Sector: Comparative Studies of Nonprofit Organisations*. Berlin: Walter de Gruyter.
- MORGAN, S.L. & SORENSEN, A. B. (1999) Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. *American Sociological Review* Vol. 64. 661–682.
- NAGY ATTILA (2001) Kulturális tőke és inter-nethasználat – középiskolás szemmel. *Könyv és Nevelés* 3. 14–22.
- NEAL, DEREK (1997) The Effect of Catholic Secondary Schooling on Educational Achievement. *Journal of Labour Economics* 1. 98–123.
- POLITE, VERNON C. (1992) Getting The Job Done Well: African American Students and Catholic Schools. *Journal of Negro Education* 61. 2. 211–222.
- PUSZTAI GABRIELLA & FINÁNCZ JUDIT (2004) Anegyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio* 4. 618–635.
- PUSZTAI GABRIELLA & VERDES EMESE (2002) A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire *Szociológiai Szemle* 1. 89–106.
- PUSZTAI GABRIELLA (2004a) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- PUSZTAI GABRIELLA (2004b) Hallgatók a felekezeti pedagógusképző intézményekben Észak-Tiszántúlon. Konferenciaelőadás. Budapest: Országos Neveléstudományi Konferencia 2004. október 21.
- RUSSELL W. R. & SCOTT L. T. (2000) The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education* 1. 39–67.
- SZABÓ, BAUER & LAKI (2002) *Ifjúság 2000. Tanulmányok 1*. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- SZELÉNYI IVÁN (1992) *Harmadik út? Polgárosodás a vidéki Magyarországon*. Budapest: Akadémiai.
- WEBER, MAX (1982) *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Budapest: Gondolat.

# REFORMÁTUS KÖZÉPISKOLÁK IDENTITÁSA

## ÉRTÉKEK ÉS IDENTITÁSMODELLEK

### A TANÁROK ÉS DIÁKOK VÉLEMÉNYE TÜKRÉBEN

**A**KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM Neveléstudományi Tanszéke által 2003–2004-ben lebonyolított vizsgálat<sup>1</sup> eredményeire támaszkodva tanulmányunkban kísérletet teszünk arra, hogy bemutassuk a mai magyar református középiskolák által kialakított identitás lehetséges modelljeit. A kutatás a Magyarországon működő, a Magyar Református Egyházhoz tartozó egyházkerületek, egyházközségek által fenntartott középiskolák vizsgálatára irányult.<sup>2</sup> Célja az iskolák identitása, a kialakított lehetséges identitásmodellek feltárása volt. Hipotézisünk szerint a mai magyar református egyházi középiskolák református egyházi jellegükhöz kapcsolódóan a bennük dolgozók (tanárok és diákok) szerint a nem egyházi és a más felekezetek által fenntartott iskoláktól megkülönböztetettek. Ennek vizsgálata a tanárok és tanulók kérdőívekkel és interjúval feltárt véleménye alapján történt.

A pedagógusokkal készített interjúk során<sup>3</sup> az iskola megkülönböztető sajátosságaira irányuló nyílt kérdéseket tettünk fel. Egy elővizsgálat keretében kialakított tulajdonságlistán az iskola által hatékonyan közvetített normákra, valamint az iskolai hagyományokra kérdeztünk rá. A diákok körében<sup>4</sup> kérdőíves vizsgálattal az iskola által közvetített normákra, iskolájuk, és általában a református középiskolák jellegzetes tulajdonságaira és nyílt végű történetekkel az iskolai konfliktusok lehetséges befejezésére kérdeztünk rá. A kapott eredményeket az iskolai szervezetvizsgálatoknak és a neveléseméleti iskolakoncepcióknak (pl. *Mihály 1998; Bábosik 2001; Perjés 2003*) az iskolai élet meghatározó elemeire vonatkozó elemzéseit összehasonlítva, az eddigi egyházi iskolákra irányuló vizsgálatok eredményeire építve (*Kotschy 2000, Pusztai 2004*), valamint a holland iskolai identitásvizsgálatok (pl. *Miedma 1995; de Wolff 2000*) eredményeit felhasználva elemeztük.

1 A kutatás címe: A mai magyarországi református középiskolák identitásmodelljei.

2 A kutatásba nem vontuk be az ökumenikus, illetve az alapítványi fenntartású, de magukat reformátusként definiáló intézményeket, mivel ezen intézmények beemelésével a kutatási anyag kezelhetetlenné vált volna, másrészt szükségessé tette volna az identitás általunk kialakított fogalmának módosítását, mely a vizsgálat egész tematikájának átalakítását jelentette volna. Terveink szerint egy későbbi, követő és összehasonlító vizsgálatba ezeket az intézményeket is bevonjuk.

3 Iskolánként – az iskola méretétől függően 4–5 pedagógussal készítettünk interjút (összesen 92 fő).

4 Iskolánként egy harmadikos osztállyal töltöttük ki a kérdőívet (összesen 669 fő).

## A református iskolai identitás elméletei

Egyházi iskolák identitásának vizsgálatára főként holland kutatások irányulnak. Ezek mindegyike a különbözőségekből indul ki, azt vizsgálja, milyen jegyek alapján különböztethető meg a református iskola más iskoláktól. Azonban különbséget tehetünk köztük aszerint, hogy hány dimenziót, az iskola életének mely elemeit veszük figyelembe a meghatározásban.

McLaughlin az iskolai identitás pedagógiai értelmezéseivel kapcsolatban hasonlított össze a katolikus iskolák sajátosságairól alkotott koncepciókat (*McLaughlin 1996*). Az elméletek között két fő csoportot különböztet meg. Az első csoportba tartozó elméletek az iskolai identitás meghatározó elemének az iskola életszemléletét („philosophy of life”) tekintik, ebből következően az iskolai identitás kérdéseit alapvetően a keresztény hittel kapcsolatos kérdésekként értelmezik, tehát az iskolai identitást, mint egyfajta absztrakt fogalmat kezelik.

A másik csoport viszont a református iskolák identitásának alapját a református életszemléletre nevelésben látja, azonban e célból további, már nem teológiai, hanem elsődlegesen pedagógiai célokat határoz meg, és e pedagógiai célok megfogalmazása már kontextus-függő. E tág értelmű identitásfelfogások (*Verkerk 1983; Brummelen 1996; Miedma 1995; de Wolff 2000*) abból indulnak ki, hogy az identitás jellegét alapvetően meghatározza, hogyan formálódnak a református elvek a gyakorlatban, csak a vallásgyakorlathoz köthető tevékenységekben jelennek meg, vagy az iskolai élet minden területét átszövik. Ezért a meghatározásokban az iskolai életre, annak pedagógiai vonatkozásaira is utalnak. Az iskola céljaival kapcsolatosan más szemléletet jelenítenek meg: az iskola feladata, hogy segítse diákjait a református tradícióval kialakított autonóm viszony kialakításában, abban, hogy önálló, kritikus életszemlélet és ezzel összekapcsolódva a hit, a szolidaritás és a humanizmus értékei együtt formálódnak bennük, belső kép alakuljon ki bennük egy Jézus Krisztus által áthatott világról. Az iskola identitását a következő dimenziók mentén határozzák meg: az iskola céljai, pedagógiai tevékenységek, oktatási tevékenységek. *Miedma (1995)* értelmezése a fentieket kiegészíti a szociális dimenzióval, azaz az iskola és környezet kapcsolatának sajátosságaival, mint identitásalkotó tényezővel.

Különbséget tehetünk a kutatások között aszerint is, hogy statikus, vagy dinamikus fogalomként határozzák meg az identitást. E szempont kapcsán megjelenik a narratív identitás fogalma, mely az identitást folyamatos, viszonyokban, dinamikus interakciókban formálódó jelenségként kezeli. Az iskola céljaiból meghatározódó identitásfogalmat használó koncepció (*Burggraaf 1995*) statikus, a többdimenziós identitásfogalmat alkalmazó elméletek viszont általában az identitás dinamikus jellegét hangsúlyozzák (*pl. Miedma 1999, 2000*). De Wolff viszont a két irányzat közti definíciót hoz létre: a református iskolák céljai statikusak, a református alapelvekből kiindulók, azonban az identitás egyéb területei, tehát azok a formák, keretek, melyek között ez a cél megvalósul, dinamikusak, az iskola tradíciói, belső szervezete és külső környezete közti interakcióban alakulnak (*Wolff 2000:91*).

A holland kutatásokban az iskolák identitás alapján történő csoportosításában gyakran alkalmazzák azt a négy kategóriát, mely az iskolákat a felekezeti jelleg – szekularizált jelleg, illetve szoros kapcsolat a társadalom más szféráival – gyenge kapcsolat dimenziók mentén helyezi el (*Thenuissen 1999*). A csoportok kialakításának szempontjai mutatják, hogy a vizsgálatok igyekeznek feltárni az iskola deklarált elkötelezettsége mögött rejlő, az iskola nevelő tevékenységét, a tevékenységek által közvetített értékek és normák minőségét feltárni. A csoportosításban fontos szerepet kap a hátrányos helyzetű csoportokhoz, a multikulturális társadalom problémáihoz és a valláshoz viszonyulás minősége.

Kutatásunk szempontjából egyértelműen a többdimenziós identitásfogalom alkalmazása tűnt célszerűnek, hiszen amennyiben az iskolát mint a gyermeki életvilág részét tekintjük, az iskola komplex fogalmát fogadjuk el, az iskolai identitást is komplex fogalomként kell vizsgálnunk (*Zrinszky 2000; Bábosi, 2002; Perjés 2003*). Az iskolai identitás meghatározó dimenzióinak az iskola céljait, nevelési és oktatási tevékenységeit, valamint külső környezetével kialakított kapcsolatát tekintjük. Az első három dimenzió az iskola belső világának hagyományos tagolását célozza, azonban ezt feltétlenül szükségesnek éreztük kiegészíteni az iskola és a környezet viszonyának szempontjával, ezért a Miedma által kidolgozott dimenziókat fogadjuk el. Választásunk indokai a következők: egyrészt a magyarországi református felekezeti középiskolák történetük során mindvégig szoros kapcsolatban álltak helyi gyülekezetükkel, ez az egyik legjellegzetesebb iskolai hagyományuk. Emellett egy iskola arculatáról általában véve is sokat elárul az, hogy milyen kapcsolatban áll az iskolán kívüli világgal, működésében mennyire nyitott külső társadalmi környezete felé. Az iskola identitásának leírására ezért a következő kategóriákat rendeljük a dimenziókhöz.

1. táblázat: A dimenziókhöz rendelt kategóriák

Cél dimenzió	Iskolai értékek, normák és célok
Tevékenység dimenzió	Iskola központi tevékenységéhez kapcsolódó tevékenységek Jellegzetes kiegészítő tevékenységek Nevelő-nevelt viszony Tantestület Jutalmazás és büntetés rendszere (kondicionáló szelektív hatásrendszer) Iskolai hagyományok
Tartalom dimenzió	Tananyag egészéhez kapcsolódó Csak vallásoktatáshoz kapcsolódó
Iskola-környezet dimenzió	Szűfőkkel kialakított kapcsolat Gyülekezettel kialakított kapcsolat Autonómia-törekvések

Az identitás fogalmát dinamikus fogalomként értelmezzük, mely egyrészt mediális funkcióval bír, és bár ezáltal statikus fogalomnak tűnik, az interakciók során azonban maga is formálódik, tehát a látszólagos változatlanóság mögött állandó

alakulás, a pedagógiai helyzetben történő értelmező formálódás zajlik. Annak ellenére, hogy a református iskolák átfogó céljai statikusak, a Szentírásra épülnek, azonban véleményünk szerint az általános célok leképeződése a pedagógiai célok, az értelmezés szintjén a különböző neveléstörténeti korszakokban eltérő hangsúlyokkal történt, amely a céloknak változó, dinamikus jelleget kölcsönöz. Ezért az identitás céldimenzióját részben statikusnak, az összes többi dimenziót pedig dinamikusnak tekintjük.

### A mintában szereplő iskolák jellemzői

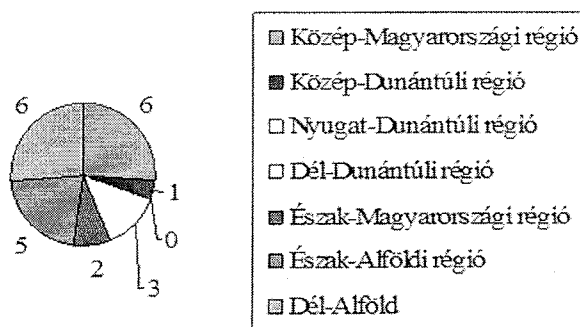
A kutatásban résztvevő iskolák (22 középiskola) mindegyike gyülekezeti, egyházmegyei vagy egyházkerületi fenntartású, tehát közvetlen módon kapcsolódik a Magyarországi Református Egyház szervezetének valamelyik szintjéhez. A fenntartói megoszlás az iskolák között a következőképpen alakul:

- 13 egyházközségi fenntartású iskola,
- 7 egyházkerületi iskola,
- 2 egyházmegyei iskola.

Az iskoláknak több mint fele egyházközségi fenntartású, tehát közvetlen szervezeti, fenntartói kapcsolatban áll a helyi gyülekezettel. Ez egyébként a református iskolák hagyományos fenntartói rendszere, mely a református egyház és ebből következően az iskolarendszer decentralizált felépítéséből ered.

Területi elhelyezkedésüket tekintve az iskolák javarészt Magyarország keleti felén működnek, a közép-magyarországi terület iskolaműködtetési arányában pedig jelentős szerepet kapnak Budapest és Pest megye iskolái. (1. ábra)

1. ábra: Az iskolák regionális elhelyezkedése



A vizsgált iskolákat alakulásuk időpontja alapján is csoportosítottuk. A 2. táblázatból kitűnik, hogy az iskolák legnagyobb részét 1992 és 1995 között alapították, azonban azt ezt követő időszakban sem csökkent jelentős mértékben az iskolaalapítási kedv.

2. táblázat: Az iskolák megoszlása alakulásuk időpontja szerint

Alapítás ideje	Iskolák száma	Iskolák aránya
1991-ig alapított iskolák	6	27 %
1992 és 1995 között alapított iskolák	9	41 %
1996 után alapított iskolák	7	32 %
Összesen	22	100 %

Az újonnan alapított iskolák a helyi gyülekezet, vagy presbitérium fenntartása alatt működnek. Egyházkerületi fenntartású intézmények inkább azok a nagymúltú iskolák, mint például Sárospatak vagy Pápa, melyeket az alapítás első hullámában rögtön a rendszerváltás után igényeltek vissza. Az új alapítású intézmények között viszont több olyan is működik (pl. Gödöllő, Szentendre), amely a helyi gyülekezet kezdeményezésére olyan településen illetve régióban jött létre, ahol 1948. előtt nem működött ilyen iskola. Ennek magyarázata a magyarországi területi felekezeti megoszlás azon átalakulása lehet, melyre a vallásszociológiai vizsgálatok utalnak (Tomka 1999): a hagyományos kelet-magyarországi református tömb a területi mobilitás miatt fellazult, és zömében Pest megyébe és Budapestre irányuló elvándorlást eredményezett.

Az intézmények profilját vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a legtöbb intézmény kollégiummal együtt működik, illetve az iskolák 25 százaléka általános iskolával kapcsolódik össze. Csekély azon intézmények aránya, amelyek a gimnázium mellett szakközépiskolát is működtetnek, ezek olyan intézmények, amelyek szakközépiskolából alakultak át. Ez a jelenség arra utal, hogy az intézmények megalakulásukkor általában a hagyományos református kollégiumi illetve gimnáziumi modellt igyekeztek követni. A szakközépiskolát működtető intézmények több, mint 400 tanulóval működnek, és csak az 1996 után alakult intézmények rendelkeznek ilyen profillal.

Az iskolák kevesebb, mint fele (11) olyan településen működik, ahol nincs más egyház által fenntartott gimnázium, három iskola viszont olyan településen található, ahol nincs más középiskola, illetve hat iskola esetben ugyan van más középiskola, de az más profillal is működik. Az iskolák tehát nagyon változatos környezetben működnek, markánsan eltérő az a társadalmi közeg, amely felé, mint oktatási intézmény szolgálatniuk kell.

Az iskolák átlagos tanulólétszáma körülbelül 500 fő. A kisebb iskolákat általában a helyi gyülekezet vagy presbitérium tartja fenn, a nagyobb iskolák között több egyházkerületi vagy egyházmegyei fenntartású. Ez abból következhet, amit az újjáalakulások kapcsán már említettünk: az egyházkerület vagy egyházmegye általában a nagy múltú iskolákat igényelte vissza, és ezek általában nagyobb tanulólétszámmal működnek.



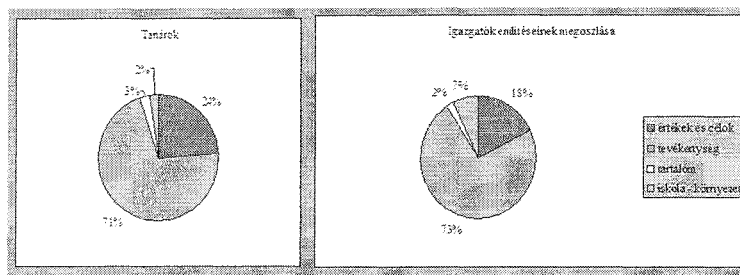
## Az iskolák identitása az igazgatói és a tanári vélemények tükrében

### *A református iskolák jellegzetessége*

A református iskolák jellegzetességeire<sup>5</sup> kérdezve rendkívül sokszínű válaszokat kaptunk. Mivel a válaszokban jól elkülöníthető csoportot képez az a szempont, hogy igazgató vagy tanár válaszolta, ezért az egyes válaszokat igazgatói és tanári csoportosításban is közöljük.<sup>6</sup>

A tanárok és igazgatók válasza a kategóriákba történő besorolás alapján a következőképpen oszlanak meg (2. ábra).

2. ábra: A tanárok és az igazgatók véleményeinek megoszlása az iskolák identitásáról (%)



Amint azt az ábrából is láthatjuk, döntő mértékben tevékenységek mentén különböztetik meg az iskolákban dolgozók intézményüket a nem felekezeti iskoláktól. Ez a jelenség az igazgatók válaszaiban még inkább megfigyelhető, mint a tanárokéban. Ezt követő helyen az iskolai értékek és célok következnek, a tanárok válaszaiban nagyobb jelentőséggel, mint az igazgatókéban, majd – kifejezetten alacsony említési elemszámmal – a tartalmi vonatkozások, illetve az iskola és környezete – ezen belül a gyülekezet – kapcsolatára vonatkozó válaszok, melyeket az igazgatók a tanároknál lényegesen nagyobb arányban említettek. Ez a táblázat egyértelműen azt mutatja, hogy a megkérdezettek körében legfőképpen sajátos tevékenységekben definiált református középiskolai identitásokról beszélhetünk, amelynek pedagógiai értelmezése egy tevékenységközpontú modell keretében fogalmazható meg. Azonban érdemes tovább elemeznünk a kapott eredményeket, mivel a mélyebb összefüggések feltárása esetleg megkérdőjelezi ezt az eredményt. Ehhez vissza kell térnünk az eredeti táblázathoz.

Az 1. táblázat dimenzióinak rendjét követve először a megkérdezettek által említett megkülönböztető értékeket és célokat elemezzük. Melyek azok az érték- illetve céljellegű kategóriák, melyeket a válaszolók említettek? A választás sorrendjében ezek a következők: az iskolai közösség, az iskola közösségépítő jellege, illetve az is-

<sup>5</sup> A kérdés pontosan így hangzott: „Véleménye szerint melyek az iskolai élet azon jellegzetességei, melyek a református iskolákat más, nem egyházi középiskoláktól megkülönböztetik?”

<sup>6</sup> A megkérdezett tanárok közül mindössze egy válaszolta azt, hogy nem tudja megmondani, mi a különbség a református középiskolák és más iskolák között, és egy válaszolta azt, hogy nincs különbség. E két adat aránya olyan alacsony, hogy a továbbiakban az összesített adatok elemzésénél figyelmen kívül hagyjuk.



kolai közösség, mint nevelési cél áll az első helyen. Az igazgatók 45 százaléka, a tanárok 36 százaléka említette válaszában a közösségi elemek fontosságát. Eltérés a tanárok és igazgatók válaszaiban a célok és értékek irányultságában figyelhető meg: a tanárok inkább általános válaszokat, a pedagógiai elképzelések nevelésközpontú jellegét, mint a református iskolák jellemző sajátosságát hangsúlyozzák (a református nevelés egésze; oktatás és nevelés helyes egyensúlya) említik, míg az igazgatók konkrét értékek illetve értékrendek melletti elköteleződést (hazafiasság, konzervativizmus), illetve bizonyos nevelési területek (erkölcsi nevelés) a nem felekezeti iskolákhoz képest nagyobb hangsúlyát tartják megkülönböztető jellegzetességnek, valamint az iskola szellemiségének egységes jellegét (egységes ideológiai alap).

Már e dimenzió kapcsán szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy érdekes módon olyan, a pedagógiai diskurzusban (és a közgondolkodásban is) ellentétes tartalommal bíró fogalmak, mint a diákközpontúság, gyermekközpontúság – konzervativizmus, megjelennek az egyes iskolák önmeghatározásában, ezzel reményt adva arra, hogy valóban beszélhetünk az iskolák között markáns eltérésekről.

### *A vélemények a kategóriák szerint*

A jellegzetesként megnevezett tevékenységek között viszont már ennél érdekesebb tendenciákat figyelhetünk meg. A tanárok közül legtöbben az iskolai ünnepélyeket említik, mint a nem egyházi iskolákban szokásos formától eltérő elemet. Az ünnepélyek mellett még két általánosan említett jellegzetes szervezeti elem jelenik meg: az órarendbe épülő, vagy kötelező hittan és a reggeli áhítat. Ha a tevékenységeket csoportba soroljuk aszerint, hogy az iskola alaptevékenységéhez tartozó, vagy kiegészítő tevékenységről van szó, megfigyelhetjük, hogy a tanárok döntő mértékben az iskola alaptevékenységéhez tartozó jellegzetességeket említik, az igazgatók viszont több kiegészítő tevékenységet (pl. csendesnap, Soli Deo Gloria diákszövetség, ifjúsági táborok). A nevelő-nevelt viszonyban jelentkező eltérő sajátosságokat (van lelkigondozás, törődnek a gyerekekkel; jó tanár-diák viszony) viszont csak tanárok említik megkülönböztető jellegzetességként, valamint a tanárok kiválasztásában megmutatózó eltérő szempontokat (felekezeti elkötelezettség) is ők említik a református középiskolák jellegzetes sajátosságaként.

Az oktatás tartalmaira viszonylag kevés említés vonatkozik. Ez a jelenség utalhat arra a tendenciára, melyet a gyülekezet és iskola kapcsolatára vonatkozó kérdés kapcsán is megfigyelhetünk: úgy tűnik, a pedagógusok egy részének gondolkodásában az oktatási tevékenységek és tartalmak az iskola református jellegétől elkülönülve vannak jelen, az oktatás során csak a tanári példaadásban tartják szükségesnek megmutatni, az oktatási tartalmakban inkább az elkülönítést tartják fontosnak – kivéve természetesen a hittanórákat. Ez a jelenség kapcsolódhat ahhoz a Kotschy Beáta vezette kutatásban (*Kotschy 2000*) kimutatott jelenséghez, mely szerint az egyházi iskolákban a pedagógusok számára a nevelés és oktatás keresztény jellege a konkrét cselekvések szintjén, és különösen a tanítási tartalmak szintjén nehezen konkretizálható.

Az iskola és környezete viszonyára vonatkozó kategóriák szintén viszonylag kis számban vannak jelen, kivétel ez alól az igazgatók említései közül az iskola gyülekezethez tartozását jellegzetességgként megnevező válasz, melyek az igazgatók említései között viszonylag nagy arányban (36 százalék) jelenik meg. Ezek mellett néhány válaszoló még a diakóniai tevékenységeket, illetve a gyülekezethez tartozó egyéb tevékenységeket is megnevez, azonban ezek a válaszok az összes válasz arányában jelentéktelenek. Úgy tűnik, a környezettel kialakított kapcsolat inkább az igazgatók számára jelenik meg eltérő sajátosságként, a tanárok csak csekély mértékben említik.

Az eredmények pontosítása érdekében eredeti kategóriarendszerünkben különválasztottuk a sajátos tevékenységekre vonatkozó elemeket, és ezek között két csoportot hoztunk létre: az inkább a vallásgyakorlathoz tartozó tevékenységeket és az inkább pedagógiai jellegű tevékenységeket. Ezt a kettéválasztást a szöveges válaszok egy része is megerősíti. Több válaszoló utal arra, hogy „külső és belső”, vagy „formai és tartalmi” sajátosságokat különböztethetünk meg, és ezek közül a „külső, formai” csoportba a vallásgyakorlathoz sorolható tevékenységeket sorolják, míg a „belső, tartalmi” jellegzetességekhez részben cél-jellegű, az iskola ideológiáját jellemző, részben pedagógiai tevékenységekben és tartalmakban megjelenő elemeket.

A két csoport közti különbséget két kérdőívbeli részlettel illusztráljuk.<sup>7</sup>

„...Egyrészt a formaságok, ami benne van az iskola nevében. De ezek a formaságok nagyon fontosak, mert még a gyerekek lázadó korban vannak, tehát minden ellen tiltakoznak, és ha megtanulnak egy formaságot, egy viselkedési formát, az később segíti az egyházhoz való visszatérést, vagy oda való tartozást. ... Nagyon fontosnak tartom, hogy hittant tanulnak, tehát egyházismeret, bibliaismeret terén ismereteket elsajátítanak. .... Fontosnak tartom még, a tartalmi vonatkozások miatt is, hogy gyülekezethez tartozunk, ennek megszervezésében és megélésében is másabb az egyházi iskola...” (Részlet egy tanárnővel felvett interjúból)

„Külsőleg említeném a hitélet kereteit megadó lehetőségeket: hittanóra, heti istentisztelet, ünnepi alkalmak, ... Magasabb szinten viszont fontos sajátosságnak tartom a minden iskolában érvényes tananyag magasabb szinten kezelését, azon hivatkozások megtalálását, melyek az ismeretektől a Szentírás felé, Isten felé vezetnek...” (Részlet egy igazgatóval felvett interjúból)

A válaszok kétharmada inkább vallásgyakorlathoz kapcsolódó tevékenységekre vonatkozik, míg mindössze egyharmada olyan elemekre, mint például a tanár-diák kapcsolat sajátosságai, vagy a lelkipozíció, melyek a pedagógiai gyakorlat szintjén megjelenő református sajátosságokra vonatkoznak. Ahhoz, hogy e válaszok súlyát valódi jelentőségükben kezeljük, érdemes megvizsgálni, a válaszolók közül hányan választottak csak ilyen elemeket. A válaszolók 24 százaléka, azaz 22 fő csak a vallásgyakorlathoz köthető jellemzőket nevezett meg a református középiskolák más iskoláktól megkülönböztető sajátosságaként, a többiek más jellegű elemeket is említettek.

<sup>7</sup> Mivel hangfelvétel készült, az átírás megőrizte a szöveg élőbeszéd-jellegét, ezt a szöveghűség érdekében változatlanul hagytuk.



Milyen formában jelenhet ez meg a konkrét válaszokban? A fentebbiekben már idéztünk két részletet olyan válaszokból, melyek az iskolai tevékenységek komplex szintjén értelmezték az iskola református jellegét. Most idézünk egy olyan kérdőívből, mely csak vallásgyakorlatra vonatkozó sajátosságokat említ: „Én úgy gondolom, leginkább az ünnepekben jelennek meg ezek a sajátosságok. Ehhez kapcsolódnak még a gyakori áhítatok és az istentiszteletek.” (Részlet egy tanárral felvett interjúból)

Az első csoportba tartozó válaszok, illetve interjúrészletek mutatják, mit értünk tág értelemben vett identitásfelfogás alatt: ide azokat a válaszokat soroltuk, melyekben a református jelleg nem csak a vallásgyakorlathoz köthető célokban és tevékenységekben jelenik meg, hanem az iskolai élet egyéb, pedagógiai jellegű tevékenységeiben is. Az utóbbi csoportba sorolható válaszok viszont a szűk értelemben vett identitáskonceptciók körébe tartoznak (*Verkerk 1983; Brummelen 1996; Miedma 1995; de Wolff 2000*), mivel az iskola református identitását kizárólag a vallásgyakorlathoz kötődő tevékenységekben jelenítik meg.

### *Az iskolák identitása a válaszok tükrében*

Az egyes tanárok és igazgatók válaszait iskolánként csoportokba sorolva az iskolákat is elhelyezhetjük egy olyan ábrán, mely a válaszadók által az iskolai identitás említett dimenzióit mutatja. Ennek vizsgálatára az iskolák között két csoportot alakítottunk ki: az egyik csoportba azokat az iskolákat soroltuk, amelyekben a válaszelemek több, mint fele a református középiskolák megkülönböztető sajátosságai vonatkozásában a vallásgyakorlathoz köthető elemekre vonatkozik, míg a másik csoportba azokat az iskolákat soroltuk, melyekben a válaszelemek több, mint fele a vallásgyakorlaton kívüli elemekre is utal, azaz a református középiskolai identitást az iskolai élet egyéb területeire is vonatkoztatja. E válaszelemek alapján az iskolák között két, közel egyforma méretű csoport jött létre: nem csak vallásgyakorlatra (48 százalék) és inkább vallásgyakorlatra vonatkozó válaszokat adó iskolák (52 százalék).

Felvetődik a kérdés, milyen külső tényezők lehettek befolyással a válaszokra? Van-e összefüggés e csoport és más változók között? E kérdés vizsgálatára elemeztük a csoportba sorolás és a minta leírásánál bemutatott kemény mutatók összefüggéseit. A kapott eredmények alapján a következő összefüggések mutathatók ki: minél hosszabb az iskola újjáalakulása vagy alapítása óta eltelt idő, annál valószínűbb, hogy az iskolában dolgozók a református iskolai identitásról tágabb értelemben, azaz nem csak a vallásgyakorlás szintjén gondolkodnak. Az 1991-ig alakult iskolák 56 százaléka esetében beszélhetünk tágabb identitás felfogásról, míg az 1992 és 1995 között alakult iskolák esetében ez az arány 51 százalék, az 1996 után alakultak esetében pedig csak 45 százalék.

Kapcsolat figyelhető meg az iskolák fenntartója és az identitás szélessége között is: azon intézmények közül, melyeket a gyülekezet vagy presbitérium tart fenn, az iskolák 63 százaléka fogalmazott meg főként vallásgyakorlásban megjelenő református arculatot, míg az egyházmegye vagy egyházkerület által fenntartott intéz-

ményekben éppen fordított az arány: az iskolák 67 százaléka széles értelemben vett identitást fogalmazott meg. Ezek az eredmények összefügghetnek azzal a minta ismertetése kapcsán már említett összefüggéssel, mely szerint az egyházkerületek fenntartásában a nagy hagyományokkal rendelkező, nagy múltú intézmények állnak, valamint legelőször ezeket az iskolákat igényelte vissza a Magyarországi Református Egyház, hiszen ezek voltak a református iskoláztatás történeti szempontból legjelentősebb intézményei. Ezek az iskolák tehát arculatuk kialakításakor könnyebben tudtak visszanyúlni saját hagyományaikhoz, valamint több idő állt rendelkezésükre ennek megformálásához.

Úgy tűnik, a válaszok jellegét befolyásolja az iskola oktatási környezete is: azon intézmények közül, ahol a településen működik más felekezet által fenntartott középiskola, 62 százalék sorolható a nem csak vallásgyakorlásra vonatkozó identitáselemeket hangsúlyozók közé, míg ahol nincs más felekezeti középiskola, 58 százaléka a főként vallásgyakorlásra vonatkozó elemeket hangsúlyozók közé tartozik. Az eredmény utalhat arra, hogy az identitás formálásában a fenntartói szempontból heterogén közeg az identitáselemek alaposabb kimunkálására ösztönözheti az intézményeket.

Nem tudtuk kimutatni viszont a változó kapcsolatát az iskola méretével: azonos arányban válaszoltak inkább csak vallásgyakorlathoz köthető és nem csak vallásgyakorlathoz köthető elemeket a kis, a közepes és a nagy iskolákban. Ugyanez vonatkozik az iskola regionális elhelyezkedésére: e változó és a regionális elhelyezkedés között sincs szignifikáns kapcsolat.

### *A gyülekezet és a református iskolák feladatai közti átfedések és különbségek*

Rákérdeztünk a gyülekezetek és a református iskolák feladatai közti átfedésekre és különbségekre is.<sup>8</sup> A válaszolók 5 százaléka erre a kérdésre a „nem tudom” választ adta, ami lényegesen magasabb arány, mint a többi kérdés esetében. (3. ábra)

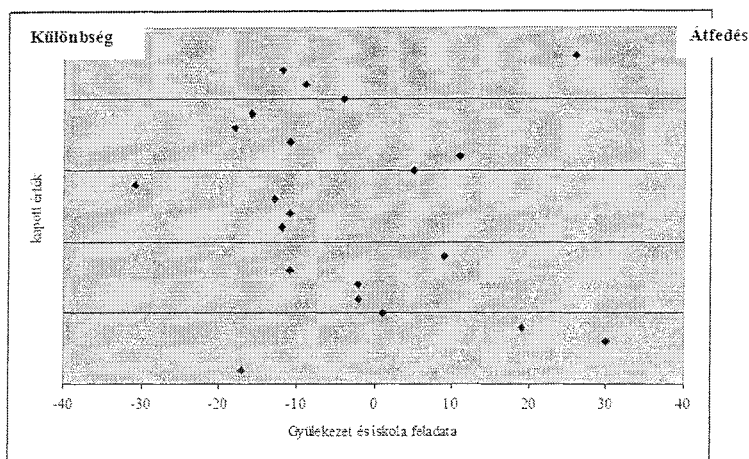
Mivel az egyes intézmények között markáns eltérések mutatkoztak az erre a kérdésre adott válaszok alapján, ezért az egyes válaszelemeknek pozitív és negatív pontértéket adtunk, aszerint, hogy különbségként vagy átfedésként értelmezhető. Iskolánként összegeztük a kapott értékeket, és ezek alapján készítettünk egy ábrát, mely az egyes iskolákat skálán helyezi el. A 3. ábra alapján világosan látható, hogy az iskolák jelentős része az átfedések és különbségek közül inkább a különbségeket hangsúlyozza, fontosnak érzi az iskolák és gyülekezetek szétválasztását.

Mi lehet az oka ennek? A válaszokból arra következtethetünk, hogy az iskolák dolgozói számára már világosabban kirajzolódott az, hogy milyen elemekben szeretnének elkülönülni a gyülekezettől. Ezek az elemek leginkább az oktatási vonatkozásból, az iskola intézményesült jellegéből következnek. Úgy tűnik, az intéz-

<sup>8</sup> Az interjú vonatkozó kérdése: „Véleménye szerint hol tapasztalható átfedés a gyülekezet és a keresztyén iskolák feladata közt? Hol vannak azok a területek, ahol el kell választani őket egymástól?”

mények nagyobb részének tanárai törekszenek arra, hogy az oktatás intézményes részét elválasszák, függetlenítsék a gyülekezeti élettől, a gyülekezetnek a közösségi életben, illetve a vallásoktatásban, vallási nevelésben szánnak szerepet. Néhány válaszban egyfajta félelem fogalmazódik meg azzal kapcsolatban, hogy a gyülekezet és az iskola feladatainak összemosása az oktatás színvonalának romlásához vezethet. „Az iskola feladata, hogy felkészítsen a felvételire, ebbe a gyülekezetnek nem szabad beavatkoznia.” „Az iskolában tudást adunk át, ez teljesen más feladat, mint a gyülekezeti élet.”

3. ábra: Az iskolák besorolása a „gyülekezet és iskola feladata” kérdésre adott válasz alapján



## Az iskolák jellemzői a diákok véleménye alapján<sup>9</sup>

### *A saját iskoláról alkotott vélemények*

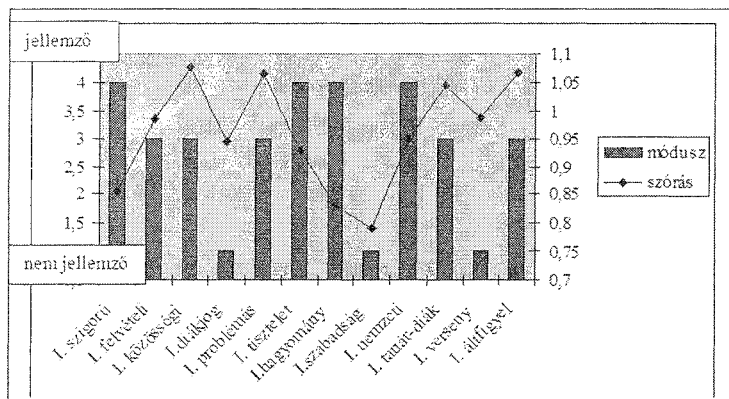
A református középiskolák identitása jellemzőinek meghatározásához megvizsgáltuk a diákok által kitöltött kérdőíveket is. Mivel ordinális skálával vizsgáltunk, ezért az értékek móduszát vettük alapul az elemzéshez, valamint meghatároztuk a kapott értékek szórását, annak tisztázására, mennyire egységes a diákok véleménye az egyes tulajdonságok választásával kapcsolatban. (4. ábra)

Milyen sajátosságokat mutatnak az eredmények? A kapott módusz-értékek alapján az iskola jellemző tulajdonságaként jelenik meg a szigorúság, a tanárok iránti tisztelet, az erős hagyományok, a nemzeti értékek közvetítése, valamint a felsőfokú tanulmányokra felkészítés (felvételi), az erős közösségi szellem, a „problémás”

<sup>9</sup> A kérdőív vonatkozó kérdése: Egyetértesz-e azzal, hogy a református középiskolákban általában / a Te iskolában : szigorúbban ítélik meg a diákok viselkedését; jobban felkészítik a diákokat a felvételire; erősebb a diákok közt a közösségi szellem; jobban figyelembe veszik a diákok jogait; jobban figyelnek a problémás diákokra; jobban elvárják a tanárok iránti tiszteletet; erősebbek a hagyományok; a diákoknak nagyobb szabadságot adnak; jobban hangsúlyozzák a nemzeti értékeket; jobb a tanár-diák kapcsolat; erősebb a diákok közt a verseny; általában jobban figyelnek a diákokra.

diákokra, illetve általában a diákokra fordított nagyobb figyelem és a jó tanár-diák viszony. A tanulók többsége viszont egyáltalán nem érezte jellemzőnek iskolájára a diákok közti versenyt, a diákjogok figyelembe vételét és azt, hogy a diákoknak nagyobb szabadságot adnak, mint más iskolákban.

4. ábra: A saját iskoláról alkotott diákvélemények



Bár a szórások közti különbség meglehetősen alacsony, megfigyelhetjük, hogy a diákok más iskolákkal összehasonlítva az erős hagyományokat, a tanárok iránti kötelező tiszteletet és a szigorúságot egységesen erősen jellemzőnek érzik saját iskolájukra. Úgy tűnik, általában a diákok iránti figyelem, a „problémás” diákokra figyelés, a jó tanár-diák viszony és a jó közösség vonatkozásában jobban különbözik az egyes válaszolók véleménye. Ezeket az eredményeket ezért később, az identitásmodellek kialakítása kapcsán egyes iskolákra vonatkoztatva is megvizsgáljuk.

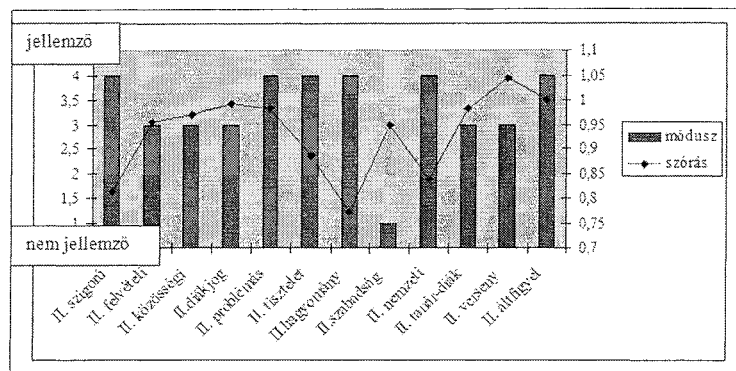
Következő kérdésünk arra irányul, megfigyelhető-e kapcsolat az egyes tulajdonságok közt? Spearman-féle korrelációs vizsgálattal elemeztük az egyes tulajdonságok választása közti kapcsolatokat. Az egyes tulajdonságok választása közti korreláció alapján úgy tűnik, kapcsolat figyelhető meg az iskola tulajdonságaként választott jó tanár-diák viszony és a diákokra fordított általános figyelem, valamint a problémás diákokra fordított figyelem között. Azok a válaszolók, akik ezt jellemzőnek érezték iskolájukra, jellemzőbbnek tartották az iskolára a közösségi jelleget is. E négy változó választása szoros kapcsolatban áll egymással, viszont ellentétes a diákok közti verseny választásával. A verseny, mint az iskola jellemzője egyedül a „felvételire felkészítés” jellemzővel függ össze. Az iskola többi lehetséges jellemzője viszont, úgy tűnik, nem áll összefüggésben a többi sajátosság választásával. Az iskolának tulajdonított sajátosságok közti különbségekre a modellek kialakításakor még visszatérünk.

### *Általában a református iskolákról alkotott vélemények*

Feltételezésünk szerint az iskola, mint az egyén identitásának formálásában résztvevő másodlagos szocializációs színtér nemcsak egyedi intézményként közvetít a

gyakorlat szintjén sajátos értékrendet a diákok felé, hanem az iskoláról, mint intézményről általában, valamint kutatásunk témájára vonatkoztatva a református iskolákról. E feltételezésünk érvényességének igazolására megvizsgáltuk, milyen az általában a református iskolákra vonatkoztatott tulajdonságok módusza és szórása, valamint milyen kapcsolatban állnak a református középiskolának általánosságban tulajdonított sajátosságok a saját iskolának tulajdonított tulajdonságokkal. (5. ábra)

5. ábra: Általában a református középiskolákról alkotott diákvélemények



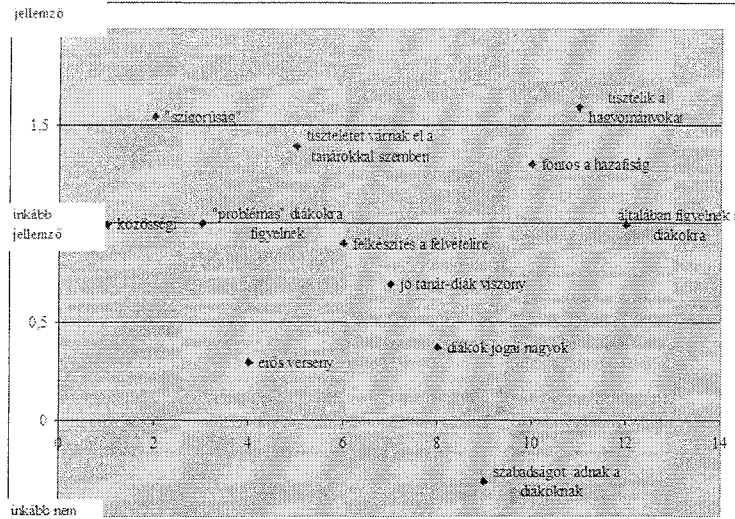
Az előző diagrammal összevetve e diagramm legfeltűnőbb sajátossága, hogy az értékek szórása lényegesen kisebb, azaz a vélemények a református középiskolák általános sajátosságairól jóval egységesebbek, mint a saját iskoláról alkotott vélemények, valamint a kapott értékek egészében véve magasabbak, mint a saját iskolák esetében – kivétel ez alól a diákok szabadsága, melyet egyáltalán nem tartottak jellemzőnek a válaszolók. Az egyes tulajdonságokat megvizsgálva a református középiskolákra leginkább jellemző tulajdonságként a szigorúságot, a diákok és a „problémás” diákok iránti nagyobb figyelmet, a tanárok iránt elvárt nagyobb tiszteletet, a hagyományok követését és a nemzeti értékek közvetítését választották. Eredeti feltételezésünk tehát, mely szerint a református iskolák saját arculatukkal egyben a református iskolák általános képét jelenítik meg a diákok gondolkodásában, csak részben igazolható: bizonyos sajátosságokat akkor is erősen jellemzőnek tartanak a diákok a református középiskolákra, ha ezt saját intézményükre kevésbé érzik jellemzőnek. A válaszokból azonban kirajzolódik a „tipikus református középiskola”, melynek jellemzőiként a diákok a 6. ábrán látható tulajdonságokat választották.

A „tipikus” református középiskolában tehát – a diákok szerint – szigorú viselkedési szabályok irányítják a diákok életét, és nagyon fontosnak tartják a hagyományok tiszteletét. Különböznek más iskoláktól abban is, hogy erősebb az iskola közösségi jellege, valamint jobban figyelnek általában a diákokra, valamint ezen belül a „problémás” diákokra. Emellett ez a „tipikus” református középiskola jellemzője, hogy magas színvonalú, a továbbtanulásra felkészítő oktatást folytat. A jó tanár-diák viszony valamennyire jellemzi ezt a „tipikus” iskolát, azonban a tanulók



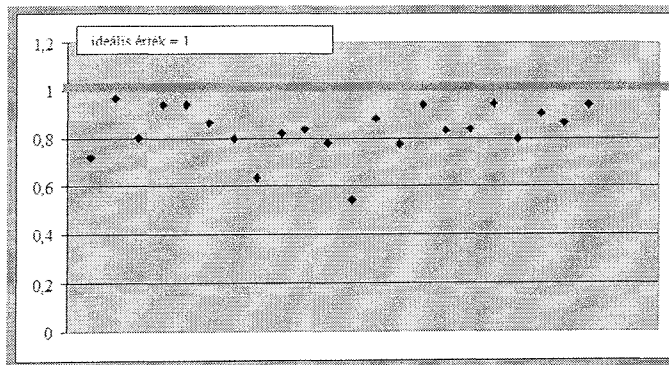
közti verseny illetve a diákoknak más iskoláknál nagyobb mértékben biztosított jogok már – bár inkább jellemzőek, mint nem, de – nem igazán elkülönítő jegyek. Ugyanez vonatkozik a diákoknak biztosított nagyobb szabadságra, mely viszont inkább nem jellemzi az intézményeket.

6. ábra: A „tipikus” református középiskola – a diákok válasza alapján



A diákok véleménye alapján megrajzolt „tipikus” iskola képét összevetettük a saját iskoláról alkotott véleményekkel. Ezt az összehasonlítást kovariancia-analízissel végeztük. Az egyes iskolák diákok által jellemzőnek tartott tulajdonságait összevetettük az általában a református iskolák jellemzőinek értékeivel, ennek eredményét láthatjuk a 7. ábrán.

7. ábra: Az iskolák helyzete a „tipikus” református középiskolához viszonyítva



Mivel minél magasabb a kovariancia értéke, annál nagyobb a kapott értékek hasonlósága, elmondhatjuk, hogy az iskolák többségében meglehetősen hasonlít az iskola

jellemzőnek vélt tulajdonságainak listája a saját iskola jellemzőihez, néhány intézmény saját iskolára vonatkozó eredményei ettől eltérnek, de általában a református középiskolák sajátosságait ők is azon iskolák tanulóihoz hasonlóan jelölték meg, mint akik saját iskolájukat is hasonlóan jellemezték. Az eredményekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a református középiskolákról alkotott kép a tanulók gondolkodásában nemcsak saját iskolájukban szerzett tapasztalataik alapján képződik le, hanem más, ennél összetettebb faktorok befolyásolják e képet. E jelenség egyben arra is utal, hogy a diákokban élő református középiskola-fogalom a bourdieui fogalomhasználatban (*Bourdieu, 1995*) inkább a performáció-típusú reprezentáció csoportjába sorolható, azaz nem a konkrét tapasztalatokból létrejött „természetes” kép, hanem olyan mentális reprezentáció, mely létrehozza azt, amit állít.

### A református középiskolai identitás lehetséges modelljei

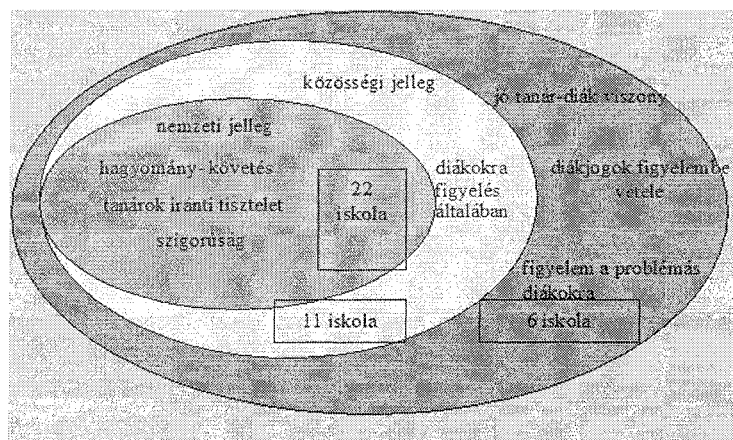
Az eddigi eredményekre alapozva modelleket kezdtünk kialakítani a kutatásban használt dimenziók mentén. Már az eredmények kapcsán világossá vált, hogy nem tudunk olyan modelleket alkotni, melyek egymástól élesen elkülönülnek, viszont az iskolák csoportosítására is alkalmazhatók, ezért inkább arra törekedtünk, hogy az egyes eredményekből létrehozott csoportokra alapozva nagyobb halmazokat hozzunk létre, melyek bizonyos tekintetben átfedik egymást.

A modellalkotáshoz elsőként a diákkérdőívek az iskola tulajdonságaira vonatkozó kérdése kapcsán alakítottunk ki csoportokat az iskolák között. Mint azt az eredmények bemutatásakor kimutattuk, az egyes iskolákra jellemző tulajdonságok kiválasztásában lényegesen nagyobb varianciát mutattak az értékek, mint a református iskolákra általában jellemzőnek tartott tulajdonságok esetében. Először az egyes iskolák diákok szerinti jellemzőit választottuk ki. Az egyes iskolákra vonatkozóan azt tekintettük egy adott iskola markáns jellemzőjének, mellyel a diákok több, mint 60 százaléka egyetért, vagy inkább egyetért. Az így kialakított tulajdonságlista alapján csoportokat alakítottunk ki az iskolák között, a diákok szerint hasonló tulajdonságokkal rendelkező iskolákat egy-egy csoportba sorolva. A csoportosításból létrejött halmazokat mutatja be a 8. ábra.

A kérdőívvel összevetve láthatjuk, hogy az ábrába nem került bele minden kérdés. Ennek az az oka, hogy bizonyos tulajdonságok a csoportok kialakítását megátolták volna, mivel egyes iskolákban a létrejövő csoportoktól függetlenül jelennek vagy nem jelennek meg, ezért ezek elemzésére később térünk vissza, a modellalkotáshoz nem használjuk.

Mint látható, az egyes halmazok lefedik egymást, azaz az iskolák különböznek abban, hogy a választható listából hány tulajdonságot éreznek jellemzőnek rájuk a diákok. Az ábrában jelöltük az adott sajátosságokkal a diákok szerint rendelkező intézmények számát is. A vizsgált iskolák mindegyikében jellemzőnek érezték a hagyományok tiszteletét, a nemzeti jelleg fontosságát, a tanárokkal szemben elvárt tiszteletet és a többi iskolánál szigorúbb szabályokat. Az iskolai nevelési rendszer e jellemzőiből egy hagyománykövető, normatív pedagógiai modell rajzolódik ki.

8. ábra: Az iskolák csoportosítása jellegzetességeik alapján



Azonban ezt a képet árnyalja a többi kategória. Nagy eltérések mutatkoznak például a tanár-diák kapcsolat, illetve a diákok által érzékelt odafigyelés, törődés erősségében, irányában az egyes intézmények között. Általános, más iskoláknál erősebb törődést, odafigyelést az iskolák felében érezték iskolájuk jellemző tulajdonságának, míg a „problémás” diákok iránti nagyobb figyelmet csak az iskolák 27 százalékának tulajdonították a megkérdezettek. Ezek azok az intézmények, melyekben a diákok jogaik figyelembe vételét is az iskola sajátosságának érzik.

Érdekes eredményt mutat az iskolák közösségi jellegére vonatkozó kérdés: annak ellenére, hogy a református középiskolák egyik deklarált jellemzője az erős közösségi jelleg – mint erre a tanárok válaszai is mutatnak –, ezek az erőfeszítések azonban nem mindig sikeresek, hiszen a diákok csak az iskolák felében érzik e sajátosságot az iskola megkülönböztető jegyének.

E csoportokat kiegészítettük a tanárok az iskolai sajátosságokra, valamint a gyülekezet és iskola kapcsolatára vonatkozó válaszaiból kialakított csoportokkal, majd a kapott eredmények elemzése alapján három fő modellt határoztunk meg. Elsődleges céljait tekintve a modellek alapvetően azonosak, hiszen a református középiskolák deklarált közös célja a tanulók Krisztust követő felelős életre vezetése, tehát a céldimenziókban nem mutathatók ki jelentős eltérések, azonban a többi dimenzió alapján sikerült három modellt megkülönböztetnünk.

A kialakított három modell a következő:

- *Tradíciók továbbörökítése elvén szerveződő modell:* másodlagos célja a diákok hagyományos református kollégiumi tradíciókat követő nevelése. Az iskola szigorú normákat közvetít a diákok felé, alapvetően normatív pedagógiai rendszer szerint szerveződik. A normák közvetítésében kiemelten fontos szerepet játszik a közösség, melynek jelentő területét képezik a hitélethez kapcsolódóan szerveződő közösségi tevékenységek. Az iskola jutalmazási és büntetési rendszere ebben a modellben a legszigorúbb a diákok véleménye szerint. A diákok és tanárok közti viszony szo-

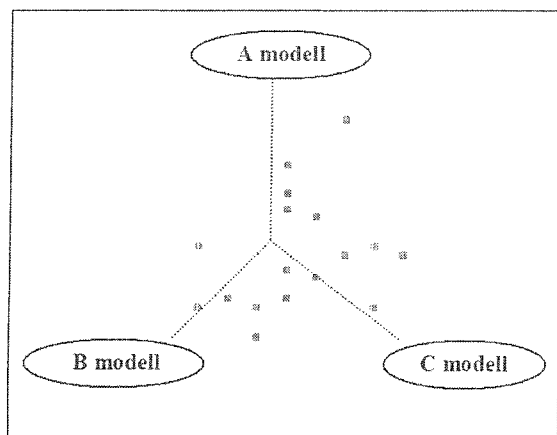
ros, tekintélyen alapuló. A közösségi élet erős, jól szervezett. A bibliai szemlélet a nem vallásoktatáshoz kapcsolódó tantárgyakban is megjelenik. Az iskolán kívüli környezettel kialakított kapcsolatok közül domináns az egyházközösség és iskola kapcsolata. Az iskola autonómia-törekvései erősek.

- *Tradíciók újraértelmezése elvén szerveződő modell:* másodlagos célja a modern társadalomból érkező diákok és a református hagyományok közötti híd megteremtése. Részben normatív, részben differenciált pedagógiai rendszer szerint szerveződik. Az iskola életében fontos szerepet kap a diákok közössége, részben hitéleti közösségi tevékenységek, részben egyéb közösségi szerveződések keretében. A diákok és tanárok közti kapcsolat szoros, partneri viszonyon alapuló. Az iskola jutalmazási és büntetési rendszere ebben a modellben a legkevésbé szigorú a diákok szerint. A diákok közösségi önszerveződése erős. Bibliai szemlélet döntően a hittanhoz kapcsolódó tantárgyak oktatásában jelenik meg. Az iskola-környezet kapcsolatok közül domináns a szülőkkel kialakított kapcsolat. Az iskola autonómia-törekvései erősek.

- *Hatékony oktatás elvén szerveződő modell:* másodlagos célja a diákok minél eredményesebb, hatékonyabb oktatása. Alapvetően normatív pedagógiai elvek alapján szerveződik. Az iskola életében legfontosabb szerepet az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységek adják, a diákok közösségi élete intézményes formáinak megteremtése kevésbé hangsúlyos. A diákok és a tanárok közti viszony kevésbé szoros, mint a másik két modellben. Az iskola jutalmazási és büntetési rendszerével kapcsolatos vélemények változóak. Bibliai szemlélet a hittanhoz kapcsolódó tárgyakban jelenik meg. Az iskola-környezet kapcsolatok közül részben a gyülekezettel, részben a szülőkkel kialakított kapcsolatok jelentősek, de mindkettő gyengébb, mint a másik két modellben. Az iskola autonómia-törekvései gyengék.

A modellek természetesen csupán ideáltípusok. Az egyes iskolák megoszlását a modellek között a 9. ábra mutatja.

9. ábra: Az iskolák távolsága a kialakított modellektől



Az ábra mutatja, hogy az iskolák egy része a hatékony oktatás és a tradíciók továbbörökítése elvén szervező modellek között helyezkedik el: az iskola életében nagy hangsúlyt kapnak a tanulmányi eredmények, a felvételire felkészítés, azonban ezt ötvözik a régi református kollégiumi tradíciókkal: a közösségi élet elemei, valamint a szabályok, szervezeti keretek és rend hagyományos formáival. A másik, ennél valamivel kisebb csoportba azok az iskolák tartoznak, melyek a református középiskola hagyományait újjáértelmezve, a gyermeki szükségletek felé elmozdulva, de egyben a hatékony oktatás elvén szerveződő modellhez is közeledve szervezik működésüket.

## Összegzés

Tanulmányunkban kísérletet tettünk arra, hogy a tanár- és diákvélemények alapján leírjuk a mai magyar református középiskolák jellegzetes sajátosságait, az iskola céljai, jellegzetes tevékenységei, tartalmi és a környezettel kialakított kapcsolata alapján. Az iskolák vizsgálata a deklarált célok azonosságára mellett a konkrét iskolai gyakorlat szintjén az iskolák között jelentős eltéréseket mutatott. Az iskolák különböznek egymástól abban, hogy az iskolai élet mely területén érvényesítik az iskola református jellegét: csak a konkrét vallásgyakorlathoz köthető alkalmakon jelenik meg, vagy az iskolai élet tágabb színterein is; érvényesül-e a tanárok és diákok más jellegű kapcsolatában; inkább versenyző vagy inkább kooperatív szemlélet alapján szerveződik az iskola élete. A különbségek alapján megfogalmaztunk három lehetséges modellt, melyek alapján az iskolák csoportosíthatók, valamint leírtuk a diákok véleménye alapján a református középiskola „ideáltípusát”. A kialakított modellek ugyan nem fedik le teljes egészében egyetlen iskola működését sem, azonban az iskolák helyzetét a modellekhez viszonyítva meghatározhatjuk. A modellek segíthetik az iskolákat abban, hogy saját pedagógiai arculatuk alakításában komplex, a református iskolai identitást az iskolai élet pedagógiai vonatkozásaiban is megjelenítő szemléletet érvényesítsenek.

KOPP ERIKA

## IRODALOM

- BÁBOSIK ISTVÁN (2002) Neveléseméleti modellek hatékonyságának mutatói. In: BÁBOSIK & KÁRPÁTI (eds) *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP Budapest 107–119.
- BOURDIEU, PIERRE (1995) Az identitás és a reprezentáció. *Szociológiai Figyelő* 1. szám 7–22.
- BRUMMELEN, HARRO VON (1996) *Istennel az osztályteremben: Keresztény tanulási és tanítási módszerek*. ACSI, Budapest.
- BURGGRAAF, MICHAEL (1985) *Christelijk onderwijs vandaag*. Kok, Kampen.
- CHADWICK, R. P. (1982) *Teaching and Learning: An Integrated Approach to Christian Education*. Flemming Revell, New York.
- JANCSÓNÉ, KELEMENNÉ & KORZENSZKY (eds) (1996) *Evangéliumi nevelés lélekben és igazságban*. Bencés kiadó, Pannonhalma.
- KOPP ERIKA (2000) Keresztény oktatás Hollandiában. *Vigilia*, 5. szám 362–365.
- KOTSCHY BEÁTA (2000) A keresztény pedagógus és az iskola. *Vigilia* 5. szám 345–356.
- KRIEGER, W. (1985) *Identität und Erziehung*. Lang Verlag, Frankfurt.

- LISKÓ ILONA (1997) Iskolaátszervezések, fenn-tartócsereék. *Educatio* 3. szám, 477–490.
- MCLAUGHLIN, T. (1996) The Distinctiveness of Catholic Education. In: MCLAUGHLIN, O'KEEFE, B. & O'KEEFE, J. (eds) *The Contemporary Catholic School. Context, Identity and Diversity*. Falmer Press, London 136–154.
- MIEDEMA, S. (1995) Modellen van identiteit. In: MIEDEMA & VIJVER (eds) *Visie als venster. Pluraliteit van levensbeschouwingen binnen het Christelijk Hoger Beroepsonderwijs*. Kok, Kampen.
- MOSCOVICI, S. (2002) *Társadalom-lélektan. Válogatott tanulmányok*. Osiris kiadó, Budapest.
- PERJÉS I. (2003) *Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*. Bp., Aula.
- PUSZTAI GABRIELLA (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Bp., Gondolat.
- SZEMERSZKI MARIANNA (1992) Tanárok és szülők véleménye az egyházi iskolák indításáról és a világnézeti nevelésről. In: SZIGETI, SZEMERSZKI & DRAHOS (eds) *Egyházi iskolák indítása Magyarországon*. Budapest, Oktatáskutató Intézet, 21–40.
- TOMKA MIKLÓS (ed) (1990) *Hívők, egyházak ma Magyarországon*. MTA Filozófiai Intézet, Budapest.
- VERKERK, JAN (1983) *Visies op visie. Een aantal antwoorden op de identiteitsvraag in het protestant christelijk onderwijs*. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken.
- WOLFF, ANNEKE J. C. (2000) *Christelijk? Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken*.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2000) *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Okker, Budapest.
- WOLFF, RUYTER, DORET, MIEDEMA & SIEBREN (2002) Being a Christian school in the Netherlands: an analysis of 'identity' conceptions and their practical implications. *Journal of Beliefs and Values*, 1. szám, 69–81.



## HARMINC KILOMÉTER – SOK VAGY KEVÉS?<sup>1</sup>

AZ ELTE ÉS A PPKE A BÖLCSÉSZHALLGATÓK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN

**A** MAGYAR FELSŐOKTATÁS A RENDSZERVÁLTÁS óta hatalmas változáson ment keresztül mind a hallgatói létszám növekedését, mind az intézményi és képzési struktúrát tekintve. A 90-es évek elejétől a 2003/2004-es tanévig megnégyszereződött a hallgatói létszám, miközben új magán és egyházi alapítású felsőoktatási intézmények jöttek létre, a felsőoktatás integrációjának hatására pedig az ezredforduló után az önálló intézmények száma 89-ről 68-ra csökkent. A 2003-ban kezdődő tanév során a felsőfokú oktatási intézmények 38 százaléka volt egyházi fenntartású, és az összes felsőoktatásban résztvevő hallgató 5,3 százaléka volt beiratkozva ezen intézmények valamelyikébe. Az egyházi fenntartású intézményekben a hittudományi képzés mellett jelentős szerepet játszanak a bölcsész és humán szakok is.

A hallgatói létszám emelkedése és az új intézmények megjelenése felveti a hallgatói összetételben mutatkozó eltérések kérdését. A hallgatói létszám összetételének a különböző fenntartói típusok közötti összehasonlítására egyfelől a felsőoktatási intézmények által szolgáltatott statisztikai adatok nyújtanak lehetőséget, másrészt az ebben a témakörben végzett reprezentatív felmérések. Az Oktatási Minisztérium és a KSH statisztikáiból kiderül, hogy az egyházi fenntartású intézményekben átlagon felüli a nappali tagozatos hallgatók részaránya, magas az állami finanszírozással tanulók aránya, az egyházi egyetemek hallgatóinak több mint négyötöde érkezett gimnáziumokból s növekvő arányban vannak jelen az egyházi fenntartású intézményekben olyan hallgatók, akik közvetlenül a középiskola elvégzése után jutnak be felsőoktatási intézménybe.<sup>2</sup> Jellemző ezekre az összevetésekre, hogy nem tesznek explicit összehasonlítást a tartalmában hasonló képzést megvalósító, de különböző fenntartású intézmények hallgatói összetételében, hanem egységesen kezelik a fenntartók szerint képzett szektorokat.

Noha több olyan hazai kutatás is született, amely a kulturális tőkének a mobilitási esélyekre gyakorolt hatását vizsgálja,<sup>3</sup> kevés olyan vizsgálatról tudunk, mely ezt a kérdést különböző fenntartású, de azonos jelegű képzést nyújtó oktatási intézmények összehasonlításában tette volna meg. A legfontosabb kivételt Szemerszki

1 A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az OKTK B.2084/IV/02. számú „Rekrutáció, értékek, egyetemkép, jövőkép” c. kutatási projekt segítségével valósult meg.

2 A statisztikai adatok az OM (*Csécseié – Besenyei, 2004*) és a KSH (*Szunyogh et al., 2004*) ismertetőin alapulnak, illetve Szemerszki Marianna (2003) összegzései ezek alapján.

3 Róbert, 1991, Blaskó, 1998, 1999.



Marianna PhD értekezése képezi,<sup>4</sup> aki saját empirikus vizsgálat segítségével tárta fel a nem állami felsőoktatás sajátosságait.<sup>5</sup> Kutatásának a témánk szempontjából legjelentősebb eredménye, hogy egyfelől kimutatta a nem állami felsőoktatás hallgatóinak igen heterogén összetételét, másfelől pedig megfogalmazta azt az állítást, miszerint „a hallgatói összetétel vonatkozásában a nem állami szférában sok tekintetben hasonló rétegződés figyelhető meg az egyes tudományterületek, szakterületek és képzési szintek vonatkozásában, mint amilyenek az állami felsőoktatás szegmenseire jellemzők.”<sup>6</sup> Megállapítása szerint ha az intézményválasztás motivációjában szerepet is kap a fenntartó személye, ez nem helyettesít más indokokat, inkább kiegészíti azokat.

Szemerszki empirikus vizsgálatában nem kaptak helyet az állami felsőoktatási intézmények, pedig meggyőződésünk, hogy az egyházi és az állami felsőoktatás különbségeivel kapcsolatos vélekedések ellenőrzéséhez ez elkerülhetetlen. Ez a meggyőződés sarkallt arra, hogy egy adott szakmai területre (bölcészettudományok) és két intézményre (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem) korlátozva survey módszer segítségével megpróbáljuk feltárni a hasonlóságok és a különbségek minél szélesebb tárházát.

## A kutatás kérdései

Kezdő egyetemi oktatóként illetve elsőéves hallgatóként is érdekes volt szembeülni azzal a ténnyel, hogy az PPKE Bölcsészkarának megítélésénél – legyen szó az oktatás minőségéről, a felszereltségről vagy éppen a szórakozási lehetőségekről – a végső viszonyítási pont szinte minden esetben az ELTE Bölcsészkar. Ez több szempontból is természetesnek tekinthető. Nem csupán amiatt, mert a legnagyobb és legtekintélyesebb múltra visszatekintő magyarországi bölcsész egyetemről van szó, hanem azért is, mert a felvételik során a PPKE-hallgatók egy jelentős része is ezt az egyetemet jelölte meg első helyen, tehát sokak számára – be nem teljesült – vágyaik megtestesülése a budapesti bölcsészkar. Az ilyen összehasonlítások, amelyek néha kedvező, benyomásaink szerint azonban gyakran inkább kedvezőtlen színben tüntették fel a PPKE-t, arra ösztönöztek bennünket, hogy a hallgatóságban a két intézményről élő képet alaposabb vizsgálatnak vessük alá. Felmérésünkben azonban nem csupán a két egyetem hallgatóinak saját és a másik intézményről alkotott véleményére voltunk kíváncsiak. Az összehasonlítás során arra is kerestük a választ, hogy a két egyetem közti különbségekkel kapcsolatos uralkodó vélemények mennyiben helytállóak, azaz a kiválasztott szempontok alapján mennyiben hasonló, és mennyiben különböző a két hallgatói csoport. Az alapkérdést négy összetett alkérdésre bontottuk

<sup>4</sup> A felekezeti oktatásban résztvevők összetételének sajátosságairól lásd még: *Pusztai*, 2002a, 2002b.

<sup>5</sup> Szemerszki Marianna felmérése nagyjából egy időben zajlott a saját vizsgálatunkkal, ezért annak eredményei még nem álltak rendelkezésünkre a kutatás tervezésekor, s azok ismertetése csak utólagos hivatkozásnak tekinthető.

<sup>6</sup> *Szemerszki*, 2003: 136.



a) Milyen motivációk játszanak szerepet a bölcsészettudományi pálya, azon belül egy szak vagy szakirány, valamint a konkrét képzési intézmény választásában?

b) Milyen a PPKÉ-re és az ELTE BTK-ra felvett hallgatók szociális, gazdasági és értékrendi háttere, és mutatkozik-e megragadható eltérés a két hallgatói csoport között?

c) Van-e eltérés a két egyetem hallgatóinak a saját egyetemhez fűződő viszonyában, a saját és a másik egyetemről formált képben?

d) Mutatkozik-e különbség a két BTK hallgatóinak a pályaidentitásában, szakmai és magánéleti terveiben?

A különbségekkel kapcsolatos várakozásainkat négy olyan, a két bölcsészkar között tapasztalható eltérésre alapoztuk, amelyek alapvető meghatározó tényezői az általunk vizsgált kérdéseknek. Ezek a következők:

1. Az ELTE a bölcsészképzés elit-intézménye, a PPKÉ „egy a többi közül”.

2. A PPKÉ egyházi fenntartású intézmény, az ELTE állami.

3. Az ELTE budapesti egyetem, a PPKÉ BTK vidéki.

4. A PPKÉ egy – újraalapított – fiatal intézmény, az ELTE hosszú múltra tekint vissza.

A rendszerváltás után bekövetkezett felsőoktatási expanzió több szerző szerint is együtt jár annak polarizációjával.<sup>7</sup> A keresett, magas presztízsű pályákra egyre nehezebb a bejutás, egyre szűkebb körből rekrutálódik a kulturális elit, és Gazsó szerint a „társadalmi szempontból szélsőségesen szelektív felsőoktatás kialakulását immár empirikus tényként kezelhetjük”.<sup>8</sup> Kérdés, hogy ez a polarizáció egy adott szakterületen belül is megfigyelhető-e, azaz hogy valóban eltérő rekrutációs bázisú-e a két intézmény hallgatósága olyan értelemben, hogy a magasabb presztízsű diplomát adó képzés hallgatói köre származását tekintve magasabb státusú, mint a másik intézményé? És vajon az ELTE magasabb presztízse, bölcsész elitképzés-jellege tükröződik a két egyetem hallgatóinak véleményében is?

A PPKÉ katolikus volta, egyházi fenntartása minden bizonnyal hatással van a hallgatóság összetételére, még akkor is, ha tudjuk, a bölcsészkar felvételinél nem feltétel a jelentkező vallási beállítottsága. Ez alapján a két hallgatóság vallási összetételében mindenképp eltérést várunk. Kérdés azonban, hogy az eltérés mértéke mekkora, és milyen hatást gyakorol más tényezőkre, mindenek előtt az értékrendre, valamint a magánéleti tervekre, az egyéni jövőképre. Az Ifjúság 2000 nagymintás ifjúságtudományi kutatás eredményei azt mutatták, hogy a 15–29 éves korosztályon belül az egyházasan vallásosak és a nem vallásosak általános értékrendjében nem tapasztalni szakadékszerű eltéréseket. Az egyetlen nagy különbség éppen a vallás, hit megítélésében mutatkozott, emellett feltűnt még, hogy valamivel erősebb a vallásosak általános értékorientációja, értékek iránti fogékonysága.<sup>9</sup>

---

7 Pl. Gazsó, 1997; Nagy, 1999.

8 Gazsó 1997: 95.

9 Rosta, 2002.

A budapesti-vidéki tulajdonságpár szintén a hallgatóság összetételét befolyásolhatja, bár tisztában vagyunk vele – és ez teszi izgalmassá ezt a kérdést –, hogy a Pázmány nem tipikus vidéki egyetem, hiszen a fővárostól mért alig 30 kilométeres távolsága miatt nagy a naponta ingázók aránya. Ez a tény ugyanakkor az egyetem megítélését is befolyásolhatja: mi nyom nagyobb súllyal a latba, a jó környezet, vagy a könnyű megközelíthetőség, frekventált elhelyezkedés?

A régi v. új intézmény ellentét egyfelől az egyetemi tradíciók meglétét, a gyöke-  
rek mélységét, az intézmény presztízst befolyásolja, másfelől viszont hatással van a megítélésre abban az esetben is, amennyiben a két intézmény épületeinek, felszereltségének különbözőségeire helyezük a hangsúlyt.

A különbségek feltárásán túl hasonlóságokat is kerestünk. Azt vártuk, hogy ha eltérők is az intézményválasztás motivációi, a bölcsészpálya választásával kapcsolatos attitűdök hasonlatosságot fognak mutatni. A nyolcvanas évek óta megfigyelhető az egyetemisták körében a gazdasági orientáció előretörése a kulturális orientáció rovására,<sup>10</sup> amely empirikus egyetemista-kutatásban a kilencvenes évek végén is alátámasztást nyert.<sup>11</sup> Amikor tehát arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen motivációk játszanak szerepet egy adott egyetem kiválasztásánál a bölcsészkarosok körében, akkor az egyik kérdésünk az volt, hogy a materiális motivációk, vagy inkább a klasszikus értelmiségképből fakadó kulturális motivációk az uralkodóak-e.

## A minta

A kérdések vizsgálatát kérdőíves felmérés segítségével valósítottuk meg, ennek megfelelően a kérdőív megtervezésénél az alábbi témákra nézve szerepelt önálló blokk a kérdőívben:

- a hallgatók rekrutációs bázisa;
- a hallgatók továbbtanulási motivációi közötti eltérések: pályaválasztás, egyetemválasztás, értékrendi különbségek;
- az egyetemi élet;
- saját és a másik egyetem megítélése;
- jövőkép, szakmai, magánéleti célok;
- értékek, attitűdök, vallásosság.

A vizsgálatot survey-módszerrel hajtottuk végre. A kérdőív 2002. március végére készült el és 90 kérdést tartalmazott a fenti témakörök köré csoportosítva. A lekérdezést a két egyetem hallgatóságából verbuvált kérdezőbiztosok végezték el. Azt az elvet követtük, hogy a kérdezők ne saját egyetemük hallgatóit kérdezzék, hanem a másik intézményben töltsék ki a kérdőívet. Igyekeztünk szociológia szakos hallgatókat bevonni, hogy ezáltal szakmailag felkészült kérdezőkkel dolgozzunk együtt.

A két intézmény hallgatóiból 150–150 fős mintát szándékoztunk választani, mégpedig olyan módon, hogy mindkét intézményben 75–75 első- és negyedéves hallga-

<sup>10</sup> Gábor – Balog 1992.

<sup>11</sup> Nagy 1999.

tót kérdezzük meg. A minta ilyen kialakítását – a rendelkezésre álló szűkös anyagi lehetőségek mellett – az a cél vezérelte, hogy az egyetemek közötti összehasonlításon túl az egyetemen eltöltött évek hatásait is kiszűrjük, tehát az alsó és felső évfolyamosok közötti különbségeket is vizsgáljuk. A kutatáshoz a hallgatók nyilvántartását kívántuk felhasználni, és a mintába került személyeket megkeresés útján megkérdezni. Mivel a két egyetem közül csak az egyikben bocsátották a teljes hallgatói listát rendelkezésre – a másikon csak azokét, akik a legelső beiratkozásukkor kifejezetten úgy nyilatkoztak, hogy az ő adataik kutatási célokra kiadhatók –, úgy döntöttünk, hogy kétszempontú kvótás mintavételt alkalmazunk: figyelembe vettük a kiválasztott évfolyamok nem és szak szerinti megoszlását. Utóbbit olyan módon, hogy a szakokból három szakcsoportot képeztünk: hagyományos bölcsészszakok (pl. magyar, történelem, művelődéstörténet), nyelvszakok (élő nyelvek), valamint az ún. modern szakok (szociológia, pszichológia, kommunikáció, stb.), ezután pedig a kvótát olyan módon határoztuk meg az évfolyamokról rendelkezésre álló információk alapján, hogy a kért egyik szakja szerint legyen reprezentatív a minta. (Erre azért volt szükség, mert míg a Pázmányon a vizsgálat idején – egyetlen szak kivételével – kötelező volt a kétszakosság, addig az ELTE-n nem volt megkötés.)

A kérdezés 2002. április elején indult el, és az őszi félévében fejeződött be. Negatív tapasztalat volt, hogy míg a PPKE-n – a campus kis belső távolságai miatt – viszonylag könnyen lezajlott felmérés, addig az ELTE-n nem tudtuk az összes kérdőívet kiadni, több kérdezőbiztos visszaadta az elvállalt munkát, amelyet azután a pályázati határidő miatt már nem állt módunkban pótolni. Végül összesen 152 PPKE- és 108 ELTE-hallgatót kérdeztünk meg. A tervezett minta torzulásait, a nem és évfolyam szerinti eltéréseket a kapott adatok súlyozásával javítottuk.

Természetesen tisztában vagyunk vele, hogy a minta mérete csak korlátozott következtetések levonására jogosít bennünket, és az eredmények értelmezésénél azt is figyelembe kell venni, hogy az alapsokaság csupán az adott karok első és negyedéves hallgatói voltak. Emellett a tervezettnél kisebb ELTE-s minta miatt az évfolyamok közötti összehasonlítástól is el kellett tekintenünk. Mindazonáltal úgy véljük, az igazán jelentősnek mondható különbségek ilyen kis elemszámok mellett is kimutathatók, hiszen 95 százalékos valószínűséggel a mintából származó adatok legfeljebb 8–9 százalékkal térnek el a tényleges sokasági adatoktól. Úgy is fogalmazhatunk, hogy ha nem találtunk jelentős eltérést a két csoport között, az nem jelenti feltétlenül, hogy nincs is, de ha van, azt feltételezhetjük, hogy ez a különbség nem jelentős.

## Az eredmények

A vizsgált területek szerteágazósága és dolgozatunk terjedelmi korlátai miatt nem tudunk minden területnek figyelmet szentelni. Az alábbiakban a két egyetem összehasonlításából fakadó véleményekre, a hallgatók rekrutációs bázisára, a bölcsész szakma és az intézmény kiválasztásának motivációira, valamint a vallásosságra vonatkozó legfontosabb megállapításokra kellett szorítkoznunk.

### *A két kar összehasonlítása*

Az eredmények ismertetésénél legelőbb a két kar hallgatóinak az intézmények összehasonlítására vonatkozó véleményeit ismertetjük, majd az itt tapasztalt uralkodó nézeteket szembeesítjük a kérdőív más kérdéseire adott válaszokból kirajzolódó valóság képpel. Kiinduló feltételezésünk az volt, hogy a két hallgatói csoport informáltságában egy sajátos féloldalasság lesz megfigyelhető, még pedig olyan módon, hogy a PPKE hallgatóinak nagyobb részben lesz információja, véleménye a nagyobb múltú és presztízssú, valamint nagyobb hallgatói létszámmal rendelkező ELTE-ről, mint fordítva. A másik kiinduló feltételezésünk az volt, hogy a PPKE-hallgatók általában, és különösen az oktatási szempontok alapján jobb osztályzatot fognak adni az ELTE-nek, mint a PPKE-nek. Az ELTE magasabb presztízset alátámasztja az az adat, hogy az általunk megkérdezett PPKE-hallgatók egyharmada az ELTE-t jelölte meg első helyen a jelentkezési lapon abban az évben, amikor felvették a PPKE bölcsészkarára, míg az ELTE hallgatói közül tizedannyian, azaz mindössze 3 százalék jelölte be első helyen a PPKE-t. Akik pedig korábban már próbálkoztak – sikertelenül – felvételt nyerni valahova, de most a Pázmány hallgatói, azok kétszer akkora arányban jelölték meg előző felvételijük céljaként az ELTE-t, mint a PPKE-t.

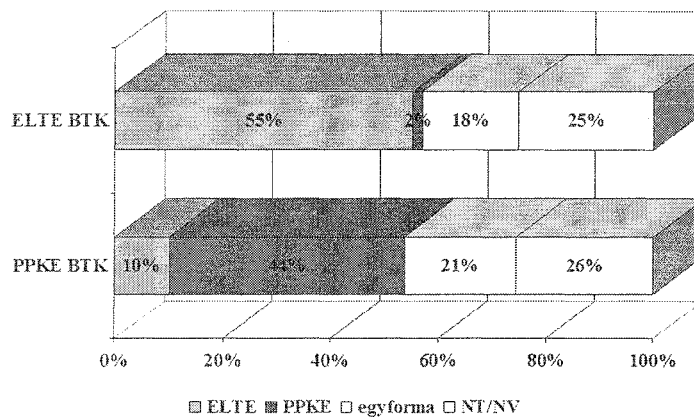
A másik egyetem ismeretének egyik fokmérője, hogy van-e a kérdezettnak rokona, barátja, ismerőse, aki a másik kar hallgatója. Nos várakozásainkkal ellentétesen nagyjából azonos arányban van barátja (kb. 45–55 százalék), illetve ismerőse (70–75 százalék) a másik bölcsészkaron a megkérdezeteknek, és csak a másutt tanuló rokonok arányában mutatkozik szignifikáns különbség, de mindkét csoporton belül ez a kötelék van jelen a legkisebb arányban.

A nagyjából azonos informáltsági szint a két kar általános összevetésében is tetten érhető: Arra a kérdésre, hogy a megkérdezett megítélése szerint a két kar közül melyik a jobb, mindkét karon a megkérdezetek negyede nem válaszolt – többségük azért, mert nem tudta megítélni. A kérdésre kapott érdemi válaszok megoszlása is ellentmond előzetes feltételezésünknek: az eltérésekhez hasonlóan a PPKE-hallgatók közül is a legtöbben a saját egyetemüket preferálják, több mint négyszer annyian vannak, mint akik az ELTE-t tartják jobbnak. A két intézményt egyformának ítélok aránya hasonló a két hallgatóság körében.

Második lépésként egy 17 íte mből álló kérdésblokk<sup>12</sup> alapján próbáltunk részletesebb képet kapni arról, milyen összehasonlítást fest a két egyetem hallgatósága az intézményekről. A vizsgált szempontokban olyan tényezőket tüntettünk fel, amelyek több oldalról járják körül a kutatási kérdésekben feltételezett különbségdimenziókat.

<sup>12</sup> A szempontok: több pénzt fordítanak az oktatásra; magasabb a szakmai színvonal; több nevesebb előadó oktat itt; a jó tanulók ide felvételiznek; jobb a hallgatói érdekérvényesítés; vallásosabbak a diákok; jobb a technikai felszereltség; szebbek az oktatási épületek; nagyobb a tantárgyválaszték; az elhelyezkedés szempontjából magasabb a diploma értéke; jobb helyen van az egyetem; jobb a légkör; több hallgatói kezdeményezés, egyesület, öntevékeny csoport van jelen; erősebb a számonkérés színvonala; nagyobb általános műveltséget ad; jobb az egyetem könyvtára; jobb a jegyzetekkel; tankönyvekkel való ellátottság.

1. ábra: A két bölcsészkar közül összességében melyik a jobb?



A kapott válaszok megoszlása alapján több csoportba oszthatjuk az itemeket. Az első csoportosítási szempont az informáltság szintje volt, amely alapján két csoportot képeztünk. Az első csoportba azok tartoznak, amelyek esetében a „nem tudom” válaszok aránya magas, jelen esetben meghaladja mindkét intézmény hallgatói körében a 40 százalékot. Azért volt lehetőségünk mindkét intézményre differenciálatlanul kiterjeszteni az információhiány kritériumát, mert egy olyan kérdés volt csupán, amely egyoldalú tájékozottságról tanúskodott, nevezetesen a „jobb a légkör” állítást az ELTE-hallgatók kétszer akkora arányban nem tudták megítélni, mint a PPKE-hallgatók. Emellett azonban a szakmai színvonal, a tantárgyválaszték, a könyvtár, a jegyzettel való ellátottság, a pénzügyi és technikai háttér, a hallgatói érdekérvényesítés és a hallgatói kezdeményezések mind olyan kategóriák, ahol nem tudott véleményt nyilvánítani a hallgatók legalább kétötöde mindkét karon. A második csoportba azok a szempontok sorolódtak, amelyek esetében a válaszhiány 40 százalék alatt volt. Azután mindkét csoport tovább bontható az alapján, hogy akik mégis véleményt mondtak, azok vélekedései hogyan oszlottak meg, melyik intézményre voksoltak nagyobb arányban (1. tábla).

Két olyan aspektus van, amely mindkét hallgatóság nagyobb részének véleménye szerint a PPKE-re jellemzőbb: a diákok vallásosabbak, és az épületek szebbek. Emellett jóval kevésbé egyértelműen, de mindkét egyetemen többen gondolják úgy, hogy a PPKE-n erősebb a számonkérés, mint az ELTE-n. Az ELTE-re nézve tartják egybehangzóan jellemzőbbnek azt, hogy „a jó tanulók ide felvételiznek”, itt nevesebb előadók oktatnak, és az itt szerzett diplomával majd többet lehet kezdeni a munkaerőpiacon. Mindkét egyetem hallgatósága inkább a saját egyetemére nézve tartotta jellemzőnek, hogy nagyobb általános műveltséget ad, és jobb helyen található az egyetem épületei (ez utóbbi érdekes eredmény, azt jelzi, hogy mindkét hallgatói csoport az elhelyezkedés összehasonlításánál inkább saját intézménye előnyeit látja, tehát az ELTE esetében a jó megközelíthetőséget, a PPKE esetében



pedig feltehetőleg a campus-jelleget és a természetes környezetet). Olyan összehasonlítási szempontot nem találtunk, melyet mindegyik hallgatóság a másik egyetemre nézve talált volna jellemzőbbnek, csupán az ELTE hallgatói körében akadt egy olyan vélekedés („több pénzt fordítanak az oktatásra”), amely a PPKE hallgatóit erősen megosztotta, de egyik vélekedés sem kerekedett felül.

1. táblázat: Az összehasonlítás alapjául szolgáló szempontok kategorizálása a válaszok alapján

	Mindkét csoport szerint a PPKE-re jellemzőbb	Mindkét csoport szerint az ELTE-re jellemzőbb	Mindkét csoport szerint a saját egyetemre jellemzőbb	ELTE-hallgatók szerint a sajátjukra jellemzőbb, a PPKE-hallgatói vélemények megoszlanak	PPKE-hallgatók szerint a sajátjukra jellemzőbb, az ELTE-hallgatói vélemények megoszlanak	ELTE-hallgatók szerint a PPKE-re jellemzőbb, a PPKE-hallgatói vélemények megoszlanak	Mindkét hallgatóság szerint egyikre sem jellemzőbb
„Nem tudja” válaszok aránya alacsony	vallásosabb hallgatók, szebb épületek	nevesebb előadók, „jó tanulók”, diploma értékesebb,	jobb helyen van, nagyobb általános műveltséget ad		erősebb számonkérés	több pénz	
„Nem tudja” válaszok aránya magas	technikai felkészültség	jobb könyvtár	jobb légkör	szakmai színvonal, tantárgyválaszték, jegyzetellátottság			hallgatói érdekérvényesítés, hallgatói kezdeményezések

A vélemények szintjén tehát általánosan elfogadottnak tűnik az ELTE tudás-elit jellege – mind a hallgatók, mind az oktatók esetében – és magasabb presztízse is, a PPKE esetében pedig a vallásosság magasabb szintjével és az egyetemi épületekkel kapcsolatosan egyértelmű a vélekedés. Azonban úgy tűnik, az ELTE-re nézve kedvező szempontok nem egyértelmű meghatározói egy kar általános megítélésének, legalábbis erről árulkodnak az 1. ábra eredményei.

### Rekrutáció

Az egyik kiinduló kérdésünk úgy hangzott, hogy vajon megmutatkozik-e az a hatás, miszerint a magasabb presztízssű ELTE bölcsészképzésének hallgatói magasabb státusú körből rekrutálódnak. A kérdőívre adott válaszokból kialakuló kép nem egyértelműen támasztja alá ezt a feltételezést, de bizonyos különbségeket feltűntünk. Négy státusdimenziót vettünk figyelembe: a családban felhalmozott kulturális tőkét (a legmagasabb iskolai végzettség két generációra visszatekintve), a szülők foglalkozási státusát, a család jövedelmi helyzetét, valamint a kérdezett lakóhelyének településtípusát.

A szülők iskolai végzettségét tekintve nincs szignifikáns különbség a két hallgatóság összetételében. Az általunk megkérdezett ELTE-hallgatók 67 százalékának, a PPKE-hallgatók 61 százalékának diplomás az édesapja. Utóbbiak esetében eny-

hén – de ekkora minták esetében semmi esetre sem szignifikánsan – magasabb az alapfokú vagy szakmunkás végzettséggel rendelkező apák aránya (16 ill. 9 százalék). Az anyák iskolai végzettség szerinti megoszlásában még kisebb a különbség, a legnagyobb eltérést a középiskolát végzettek esetében látni (25 százalék az ELTE-n, 30 százalék a PPKE-n). Mindkét egyetem esetében nagy mértékű tudástöke-reprodukciónak beszélhetünk, és e tekintetben mindkét egyetem az elit kategóriájába sorolható, hiszen az Ifjúság 2000 vizsgálat szerint a magyarországi egyetemista fiataloknak csupán 37 százalékának diplomás az édesapja, az anyák esetében ugyanez az arány 39 százalék.<sup>13</sup> Ha iskolai végzettséget két generációra visszatekintve vizsgáljuk, akkor már mutatkozik szignifikáns eltérés a két hallgatói csoport között. Az ELTE hallgatóinak 42 százaléka legalább harmadik generációs értelmiségi, a PPKE esetében csupán 29 százalék ez az arány. A mindkét generációban értelmiségi felmenővel rendelkezők aránya pedig 42 ill. 25 százalék.

A szülők foglalkozási csoportja szerinti megoszlásnál részben a Ladányi által is alkalmazott összevont társadalmi-foglalkozási csoportkategóriákra támaszkodtunk,<sup>14</sup> melyeket némileg módosítottuk. A négy kategóriánk így: vezető beosztású és értelmiségi, szellemi, fizikai és inaktív. Ez az összehasonlítás sem mutatott ki az apák esetében jelentős eltérést a két hallgatóság összetételében, a legnagyobb csoportot mindkét esetben a „szellemiek”, akik a két minta 60 illetve 63 százalékát tették ki (ide sorolódnak az alkalmazott középvezetők, az alkalmazott beosztottak és az önálló, alkalmazott nélküli értelmiségiek). Érdekes módon az anyák esetében szignifikáns eltérés mutatkozik a két intézmény hallgatói közt: az ELTE-n jellemzőbb a vezető állású és értelmiségi foglalkozású anya (14 ill. 4 százalék), a PPKE-n ezzel szemben az inaktív anyák aránya magasabb (7 ill. 20 százalék).

2. táblázat: A két bölcsészkar hallgatói megoszlása a szülők és a nagyszülők iskolai végzettsége szerint\* (%)

		legalább egy szülő felsőfokú diplomával rendelkezik		összesen	
		nem	igen		
PPKE BTK	legalább egy nagyszülője felsőfokú végzettséggel rendelkezik	nem	28	43	72
		igen	3	25	28
	összesen		32	68	100
ELTE BTK	legalább egy nagyszüleje felsőfokú végzettséggel rendelkezik	nem	28	29	58
		igen		42	42
	összesen		28	72	100

\* A „nem” kategóriájában szerepelnek a „nem tudja” válaszok is. Eszerint a harmadik generációs értelmiségiek aránya magasabb is lehet mindkét helyen.

A jövedelmi helyzettel kapcsolatosan nem egyértelmű a kép. A család egy főre jutó nettó havi jövedelmének átlaga jelentős eltérést mutat a két csoport között, hiszen

<sup>13</sup> Gábor, 2002

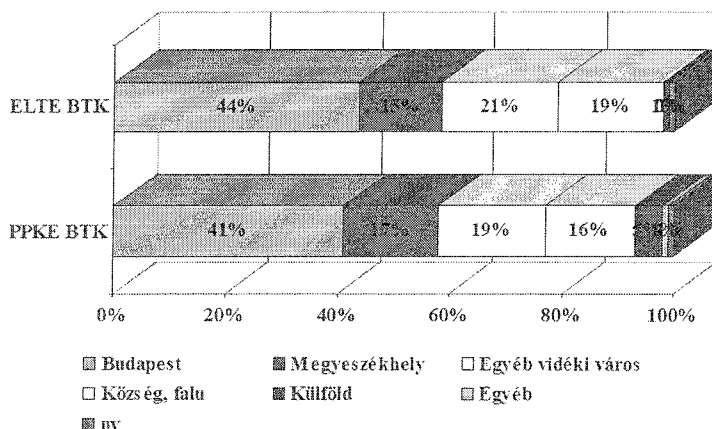
<sup>14</sup> Ladányi, 1994



az ELTE esetében 63 100, a PPKE esetében 49 200 Ft az átlagérték. Ugyanakkor a kis mintaelemszám és a magas válaszmegtagadási arány (44 ill. 42 százalék) együttesen azt eredményezték, hogy ez a viszonylag nagy eltérés sem volt szignifikánsnak mondható. A jövedelmi különbségek felmérésére az általunk használatnál nagyobb mintára volna szükség.

A lakóhely státusánál nem arra vonatkozóan tettünk fel kérdést, hogy a kérdezett 14 éves koráig tipikusan milyen településen nevelkedett.<sup>15</sup> A válaszok cáfolják azt a nézetet, miszerint a PPKE BTK „vidéki” intézmény volna abban az értelemben, hogy a hallgatóságon belül felülreprezentáltak volnának a vidéki fiatalok. Épp ellenkezőleg, a két hallgatói kör összetételében nem fedeztünk fel jelentős eltérést, azaz mind az ELTE, mind a PPKE esetében a korosztályos arányokhoz viszonyítva több mint kétszeres a budapestiek aránya. A különbségek gyakorlatilag elhanyagolhatók. Egy eltérés említésre méltó talán: a PPKE-n válaszolók 5 százaléka külföldön nőtt fel. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a PPKE-n több a külföldi hallgató, ugyanakkor – mivel a kérdőívet csak magyarul töltöttük ki – azt sugallja, hogy a PPKE-n a hallgatóság egy nem túlságosan jelentős, de statisztikailag kimutatható részét a határon túli magyarok teszik ki, míg az ELTE esetében ez az arány alacsonyabb lehet – bár ennek a feltételezésnek az ellenőrzése is a miénknél nagyobb mintát igényelne.

2. ábra: Hol nevelkedtél többnyire 14 éves korodig?



### Szak- és intézményválasztás

A továbbtanulás minden esetben (legalább) két döntést jelent: 1. Milyen pályát (szakot) választ a hallgató? 2. Hol kívánja azt tanulni? Előzetes várakozásunk a két kérdéssel kapcsolatosan úgy szólt, hogy a pályaválasztás motivációi feltehetőleg

<sup>15</sup> Ha több helyen is élt, akkor a kérdezői utasítás szerint azt kellett rögzíteni, ahol a leghosszabb időt töltötte 14 éves koráig.



megegyeznek, hiszen nagyjából azonos tudás sajátítható el a két intézmény azonos szakjain, és nagyjából hasonló pályaaorientációja lehet a végzett hallgatóknak. Ugyanakkor eltérést vártunk az intézmény kiválasztásának indokaiban, különösen az intézmény szellemisége (PPKE-hallgatók esetében jellemzőbb?), valamint az intézmény presztízse (ELTE-hallgatók esetében jellemzőbb?) szempontjából. Emellett mivel eltérés van a két intézménybe történő bekerülés nehézségében, így azt vártuk, hogy az „ide vettek fel a legkönnyebben” válasz jellemzőbb lesz a pályamányosokra, mint az ELTE hallgatóira.

A szakmaválasztásnál nem a bölcsészkar, hanem az adott – a kvótába kerülés szerinti – szak kiválasztásának indokai szerepeltek, a teljes mintából így összeáll a bölcsész szakmákat választók motivációs térképe. Tizenöt motívumot soroltunk fel,<sup>16</sup> melyek egy adott szak választásának lehetséges indokai, emellett pedig lehetőséget biztosítottunk egy nyitott kérdés segítségével olyan motívum megjelölésére, amire mi nem gondoltunk.

Az előzetes várakozásainkat gyakorlatilag teljes mértékben igazolták az eredmények. A szak megválasztásában csupán egyetlen olyan motivációs tényezőt leltünk, amely az átlagos fontosság alapján szignifikáns különbséget mutatna a két egyetem hallgatóságának összevetésekor, ez pedig a „könnyű elvégezni, lehet mellette más tevékenységet végezni”, amely az ELTE-hallgatók körében szignifikánsan magasabb fontossággal bír, mint a PPKE-hallgatók között. Azonban egyik intézmény esetében sem bír kiemelkedő fontossággal ez a szempont, az ELTE hallgatói az átlagos fontosság alapján a tizedik, a PPKE-hallgatói pedig a tizenegyedik helyre rangsorolták a tizenöt item közül. Egyértelműen mindkét helyen a „nagyon érdekel az itt oktatott szakma, tudomány” volt a legfontosabb szakválasztási indok, a hétfokú skála alapján mind az ELTE-n, mind a PPKE-n öt feletti az átlagos fontosság. A második és a harmadik legfontosabb érv a szakterület sokszínűségére, kihívásaira, valamint a felvételi tárgyak iránti vonzódásra vonatkozik. Ezek mellett csupán egy olyan indok szerepelt, amely legalább közepes (a hétfokú skálán 4-es) átlagos minősítést nyert: ez pedig a szak, szakma társadalmi fontosságát emeli ki. A gazdasági jellegű motivációk (jó kereset, magas presztízsz, könnyű elhelyezkedés) átlagos minősítése 3-as körül ingadozik, míg a különböző opportunist indokok (nem túl megerőltető szak, lehet mellette más tevékenységet végezni, ide vettek fel a legkönnyebben, ez volt a legkisebb rossz) ennél is alacsonyabb átlagértékeket kaptak. Érdekes módon a környezet hatása (szülők, tanárok, barátok), valamint különösen a családi hagyományok átlagosan igen kis szerepet játszottak valamely bölcsész szak választásánál. Az eredmények abban is alátámasztották várakozásainkat, hogy a kulturális orientációt megjelenítő, a szakmai érdeklődéshez és a társadalmi hasz-

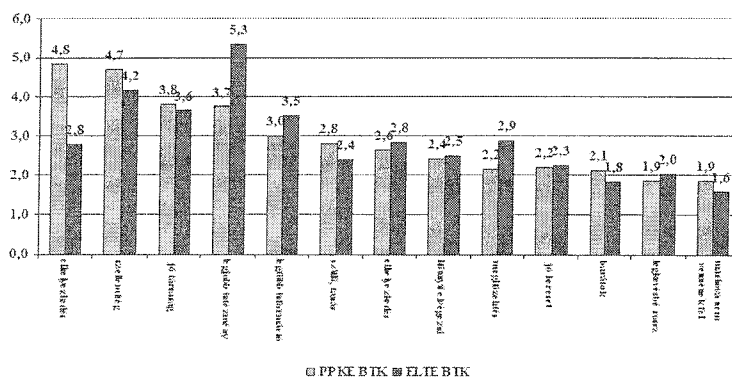
<sup>16</sup> A felsorolt motívumok: szüleim, tanáraim tanácsolták; barátaim is ide jelentkeztek; családi hagyományt, példát követtem ennek a szakmának választásában; nagyon érdekel az itt oktatott szakma, tudomány; ezzel a diplomával könnyű lesz elhelyezkedni; ezzel a diplomával jól lehet keresni; ez a szak kellemes, nem olyan megerőltető, mint más szakok; ezzel a diplomával igazán hasznos munkát végezhetek a társadalom számára; úgy gondoltam, máshova nem vennének fel; kizárás alapon még ez volt a legkevésbé rossz; könnyű elvégezni, lehet mellette más tevékenységet végezni; ennek a szakterületnek nagy a presztízse; ez a terület sokszínű és rengeteg kihívást tartogat; a felvételi tárgyak a kedvenceim; ide vettek fel a legkönnyebben.



nosságához kapcsolódó, nem materiális jellegű orientációk jóval erősebben befolyásolják a bölcsészek pályaválasztását, mint a gazdasági jellegű indokok.

A szakválasztással ellentétben az intézményválasztásnál öt illetve –  $\alpha=0,08$  szignifikanciaszint mellett – hat olyan tényezőt is találtunk, amely eltérő fontossággal játszott szerepet a két egyetem hallgatóinak döntésében. Ezen belül két olyan tényezőt találtunk, amely esetében másfél pontnál nagyobb volt az eltérés a két hallgató-ság átlagos megítélésében. Az ELTE-hallgatók egyértelműen első helyen említik az „ezen a szakterületen ez a legjobb intézmény” indokot, amely ugyan a PPKE-hallgatók esetében is a legfontosabb érvek közt szerepel, mégis közepesnél valamivel alacsonyabb átlagos pontértékkel – feltehetőleg azért, mert a PPKE hallgatói közül sokan nem osztják ezt az állítást. Míg az ELTE vonzerejét – úgy tűnik – kiemelkedő szakmai presztízsének köszönheti, addig a PPKE-n két szempont kapott közepesnél magasabb átlagos értéket: az egyetem elhelyezkedése, közvetlen környezete, valamint a szellemisége, világnézete. Ugyanakkor az eredmények arra utalnak, hogy az intézmény székhelye mindkét hallgatóságnál latba esett, ugyanis az ELTE-hallgatók pedig az egyetem könnyű megközelíthetőségét említették nagyobb súllyal – igaz, koránt sem akkorával, mint a PPKE hallgatói a Campus vonzerejét. A világnézet tekintetében is szignifikáns különbség van a két egyetem között, noha az ELTE-hallgatók is az átlagpontszámok alapján második legfontosabb érvnek tartják saját intézményük mellett annak szellemiségét. A lokalitás és a szellemiség mellett az információs dimenzió a harmadik, amely alapján eltérés mutatkozik: az ELTE hallgatói szignifikánsan nagyobb szerepet tulajdonítanak annak a szempontnak, hogy az ELTE-ről rendelkeztek a legtöbb információval, míg a PPKE hallgatói körében az otthoni, tanári tanácsok játszottak nagyobb szerepet.

3. ábra: Mennyire játszottak szerepet az intézményválasztásban az alábbi szempontok? – átlagos megítélés egyetemenként (1–7 pontszámok alapján)



A bevezetőben említett hipotézisek közül egyedül az nem nyert alátámasztást, hogy a PPKE-n a „kizárásos elv” motivációja működjön, így sem a szakválasztásnál említett „ide vettek fel a legkönnyebben”, sem az egyetemválasztásnál megadott „úgy

gondoltam, hogy máshova nem vennének fel” érv nem szerepel szignifikánsan nagyobb fontossággal a PPKE hallgatói esetében, mint az ELTE-hallgatóknál. Szintén fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a diploma későbbi hasznosíthatósága (elhelyezkedésben, keresetben) sem mutatott jelentős különbséget.

### *Vallásosság*

Kutatásunk egyik alapfeltevése volt, hogy mivel a PPKE egyházi fenntartású intézmény, így a két bölcsészkar összetételében mutatkozó egyik legnagyobb különbséget a valláshoz történő viszonyulás fogja mutatni. Éppen ezért több, a vallásosságra, hitre vonatkozó kérdést is szerepeltettünk kérdőívünkben.

Az első a hallgatók születés kori felekezeti besorolására vonatkozik, és noha e tekintetben nem vártunk különbséget, a meg nem kereszteltek, be nem jegyzettek eltérő aránya miatt szignifikáns különbség van a két kar között. A katolikusok aránya a PPKE-hallgatók esetében a felnőtt lakosságon belül mért szinthez közeli<sup>17</sup> (67 százalék), az ELTE hallgatói esetében viszont alacsonyabb, mint a teljes 15–29 éves korosztályon belül<sup>18</sup> (53 százalék). Szembeötlő ugyanakkor, hogy egyfelől a reformátusok aránya mindkét helyen jelentősen elmarad a korosztály és a felnőttek körében is tapasztalható 20 százalék körüli aránytól, valamint hogy a PPKE hallgatói közül is minden hatodik nincs megkeresztelve.

Az igazán jelentős különbség azonban a templomba járás gyakoriságában mutatkozik: a Pázmányos hallgatók 31 százaléka saját bevallása szerint legalább hetente jár templomba, közel 50 százalék pedig legalább havonta. Ez egyfelől azt mutatja, hogy vallásukat a katolikus egyház tanítása szerint gyakorló fiatalok a Pázmányon is kisebbségben vannak, másfelől viszont azt is, hogy mégis csak sajátos közeg vallási szempontból a piliscsabai campus, mivel a heti vallásgyakorlók közel négyszer akkora arányban vannak jelen itt, mint a 15–29 éves magyarországi fiatalok között.<sup>19</sup> Érdekeség, hogy az ELTE hallgatói körében is a magyar fiatalságnál magasabb arányú vallásosságot mértünk (12 százalék), bár a minta kis mérete miatt nem mondhatjuk, hogy ez az eltérés szignifikáns.

Feltételezésünk szerint a PPKE-n mutatkozó magasabb fokú vallásosság szoros összefüggést mutat a családi háttérrel, ezért a gyermekkori vallásgyakorlatra vonatkozóan is szerepelt kérdés a kérdőívben. A PPKE-hallgatók több mint fele nyilatkozott úgy, hogy 12 éves korában heti rendszerességgel járt templomba, és a kétharmadot is meghaladja azok aránya, akik legalább havonta jártak misére gyermekkorukban. A vallásos családi háttér az ELTE hallgatóit is nagyobb arányban jellemezte, mint a jelenlegi templomba járás: a ma heti vallásgyakorlók több mint duplája, kb. 30 százalékuk ment kisiskolás korában vasárnaponként templomba. A templommal gyakorlatilag kapcsolatba sem került hallgatók mindkét helyen kisebbségben vannak. A vallásos nevelésben részesültek és a jelenleg is rendszeresen

17 Vö. pl. Tomka, 1994

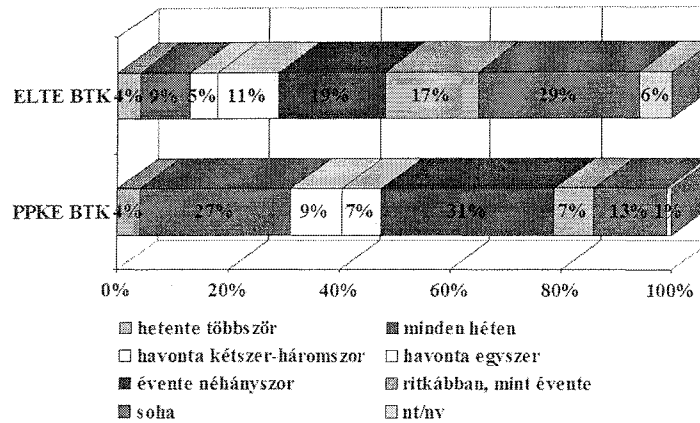
18 63 százalék – ld. Laki et al, 2001

19 Rosta, 2002

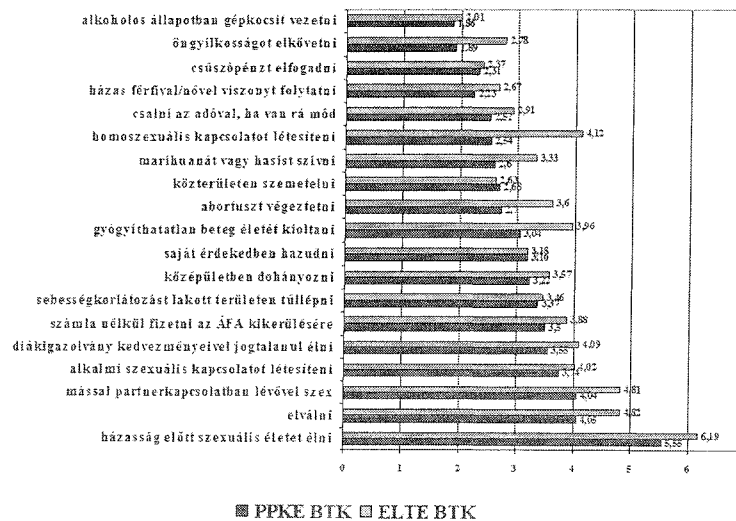


templomba járók egymáshoz viszonyított aránya eltérő a két egyetemen, ami alapján azt az – adatainkon sajnos nem tesztelhető – hipotézist fogalmazhatjuk meg, hogy talán ez a speciális közeg is hozzájárul ahhoz, hogy valamivel kisebb arányban távolodtak el a vallásos nevelést kapott PPKE-hallgatók a vallásgyakorlattól, mint az ELTE hallgatói.

4. ábra: Az esküvőktől, keresztelesektől, temetésektől eltekintve milyen gyakran jársz templomba, misére, istentiszteletre?



5. ábra: Mikor tartod megengedhetőnek az alábbiakat? (1=soha, 7=mindig), átlagértékek



## Értékek, normák

Kérdőívünkben több olyan kérdéscsoport is szerepelt, amelyek a hallgatók értékvilágára, a társadalmi normákkal kapcsolatos attitűdjeire próbáltak rávilágítani. Helyszűke miatt most csak egy, a morális rigiditással kapcsolatos kérdésblokk eredményeit ismertetjük, amelyben egy sor – összesen tizenkilenc – olyan normaszegéssel szembesítettük a megkérdezetteket, amelyekre a mindennapi életben is ritkábban vagy gyakrabban adódhat példa.<sup>20</sup> Azt feltételeztük, hogy a vallásosság magasabb arányából fakadóan a keresztény erkölcs erőteljesebb érvényesülése miatt a PPKE-n sok esetben nagyobb lesz az elutasítása ezeknek a normaáthágásoknak. Az eredmények csak részben igazolták várakozásainkat. Valóban nem találtunk olyan normát, amellyel kapcsolatban az ELTE hallgatóinak átlagos véleménye erősebb rigiditást tükrözött volna, mint a PPKE-hallgatóké. Ugyanakkor nem minden esetben volt szignifikánsan szigorúbb a PPKE hallgatósága sem.

Érdekes szemügyre venni, mely esetekben volt szignifikánsan elutasítóbbak a PPKE hallgatói:

- marihuanát vagy hasist szívni;
- házas férfit/nővel viszonyt folytatni;
- mással nem házas partnerkapcsolatban élő személlyel szexuális viszonyt létesíteni;
- homoszexuális kapcsolatot létesíteni;
- házasság előtt szexuális életet élni;
- abortuszt végeztetni;
- elválni (házastárstól);
- gyógyíthatatlan beteg életét kioltani, aktív eutanázia;
- öngyilkosságot elkövetni;
- diákigazolvány nyújtotta kedvezményeket jogtalanul igénybe venni.

Ezekben a cselekedetekben – a diákigazolvánnyal történő csalás kivételével – közösnek mondható, hogy többnyire nem egy átlagos egyetemi hallgató mindennapos életében rendszeresen előforduló döntési helyzetekhez kapcsolódnak, részben devians tevékenységek, és az egyházi tanítás erőteljesen elutasítja mindegyiket, társadalmi megítélésük azonban nem egységes. Egy kivételével az összes szexualitással kapcsolatos item ebbe a kategóriába került, valamint olyan kérdések is, amelyek az egyház társadalmi tanításának vitatott pontjai (válás, abortusz, eutanázia).

És melyek azok az itemek, amelyek átlagos elutasítása-elfogadása hasonló a két intézmény hallgatói körében?

- csalni az adóval, ha van rá mód;
- saját érdekében hazudni;
- csúszópénzt elfogadni;
- közterületen szemetelni;

<sup>20</sup> A kérdésblokkot az Európai Értékrendvizsgálatból (EVS) vettük át. Ld. *Jagodzinski-Dobbelaere*, 1995.



- alkoholos állapotban gépkocsit vezetni;
- számla nélkül fizetni az ÁFA kikerülésére;
- alkalmi szexuális kapcsolatot létesíteni;
- középületben dohányozni;
- autóvezetéskor a sebességkorlátozást lakott területen túllépni.

Ezek – az alkalmi szexuális kapcsolat létesítése kivételével – egytől egyig olyan cselekedetek, amelyek súlya általában nem jelentős, ugyanakkor a mindennapi életben gyakran kerülhet az az átlagos hallgató is döntési szituációba velük kapcsolatban. A keresztény tanítások alapján álló erkölcs ezeket a cselekedeteket is elutasítja, mégsem annak köszönhető a két hallgatói csoport közötti különbség hiánya, hogy ezek volnának mindkét körben a leginkább elutasított cselekedetek. Feltehetőleg inkább annak, hogy a „hétköznapi erkölcsben” kevésbé (látványosan) érvényesülnek a keresztény alapértékek, illetőleg annak, hogy a különbséget mutató témák többsége esetén a társadalmi vita törésvonala gyakran egybeesik az egyházas vallásosságával is, míg ezekben az esetekben kevésbé markáns az egyházi tanítás.

## Összegzés

A címben feltett kérdésre a legegyszerűbben úgy válaszolhatunk, hogy 30 kilométer se nem sok, se nem kevés. A PPKÉ BTK és az ELTE bölcsészhallgatói rekrutációjuk, intézményválasztási motivációjuk, vallásosságuk és normaviláguk tekintetében is mutatnak markáns különbségeket, ugyanakkor a kutató személyes várakozásaitól, indíttatásaitól függ, hogy a különbségekre, vagy inkább a szintén szép számmal fellelhető hasonlóságokra helyezi-e a hangsúlyt az értelmezés során. E dolgozat készítői számára az eredményekből a hasonlóságok tűntek jelentősebb eredménynek, különösen ami az értelmiségi származást, a pályaválasztási motivációkat és a normaszegéssel kapcsolatos egyes vélekedéseket illeti. Ugyanakkor azzal is tisztában vagyunk, hogy egy átfogó, a teljes hallgatóságra kiterjedő, nagyobb mintán elvégzendő vizsgálat a finomabb eltérésekre is rávilágíthatná a fényt. Felmérésünk bizonyosan jó kiindulási alapul szolgálhat egy ilyen vizsgálathoz.

*AMBRÓZY ÁRON & KATONA KRISZTIÁN & ROSTA GERGELY*

## IRODALOM

- BLASKÓ ZSUZSA (1998) Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. *Szociológiai Szemle* No. 3: 55–81.
- BLASKÓ ZSUZSA (1999) Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. *Szociológiai Szemle* No. 1: 69–96.
- CSENYEI MÁRIÁS E. & BESENYEI R. (2004) *Statisztikai tájékoztató – Felsőoktatás 2003/2004*. OM, Budapest.
- GÁBOR KÁLMÁN (2002) A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl a renden és osztályon? In: SZABÓ, LAKI & BAUER (eds) „Ifjúság 2000” – *Tanulmányok*. Budapest: 23–41.
- GÁBOR KÁLMÁN (1994) Az ifjúság korszakváltása és az ifjúsági elit átalakulása. In: GÁBOR K. (ed) *Az ifjúság és az elit*. Budapest: 6–15.
- GÁBOR KÁLMÁN & BALOGH IVÁN (1989) Értékek, orientációk, ideológiák az egyetemi hallgatók körében. *Társadalomtudományi Közlemények* No. 1: 73–86.
- GAZSÓ FERENC (1997) A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. *Századvég*, tél: 74–107.

- JAGODZINSKI, WOLFGANG & DOBBELAERE, KAREL (1995) Religious and Ethical Pluralism. In: VAN DETH, JAN W. & SCARBROUGH, ELINOR: *Impact of Values*. Oxford: 218–249.
- LADÁNYI JÁNOS (1994) *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest.
- LAKI, BAUER & SZABÓ (eds) (2001) „Ifjúság 2000” *Gyorsjelentés*. Budapest.
- NAGY BEA (1999) „Tüzoltó leszel s katona...” *Közgazdasági Szemle* No. 1: 81–96.
- PUSZTAI GABRIELLA (2002) Közösségek rejtett erőforrásai. A felekezet középiskolások társadalmi összetétele napjainkban. *Protestáns Szemle* No. 4: 3–18.
- PUSZTAI GABRIELLA & VERDES EMESE (2002) A társadalmi tőke hatása a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire. *Szociológiai Szemle* No. 1: 99–106.
- RÓBERT PÉTER (1991) Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. *Szociológiai Szemle* No. 1: 59–84.
- ROSTA GERGELY (2002) Ifjúság és vallás. In: SZABÓ, LAKI & BAUER (eds) „Ifjúság 2000” – *Tanulmányok*. Budapest: 220–239.
- SZEMERSZKI MARIANNA (2003) A magánfelsőoktatás kialakulása Magyarországon, PhD értekezés, Budapest, [http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/szemerszki\\_mariann.pdf](http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/szemerszki_mariann.pdf)
- SZUNYOGH, CSERNYÁK & ZALÁNÉ (2004) *Felsőoktatás és felsőoktatási kutatás 2003*. KSH, Budapest.
- TOMKA MIKLÓS (1994) Felekezeti szerkezet, felekezeti reprodukció. *Statisztikai Szemle* No. 4–5: 329–343.



# AZ EGYHÁZI KÖZOKTATÁS FINANSZÍROZÁSA<sup>1</sup>

## AZ EGYHÁZI OKTATÁS ALKOTMÁNYOS ALAPELVEI ÉS AZ ÁLLAMPOLGÁRI JOGOK

**A**Z ALKOTMÁNY ALAPTÖRVÉNY, melyben az állam önmagát korlátozva biztosítja polgárai számára az alapvető jogokat (az állampolgári jogokat), megszabja a hatalom gyakorlásának törvényes kereteit. A 18. században a személyi, a szólás-, sajtó- és egyesülési szabadság, a vallás- és a tanszabadság jelentette a leglényegesebb állampolgári jogokat. A tanszabadság elve annyit jelentett, hogy minden ember szabadon eldöntheti, hogy hogyan és kitől kíván tanulni, ill. tanítani, s emellett az államtól való függetlenséget is hangsúlyozták.

A 19. századi jogpozitivisták felfogás az állam által polgárai számára biztosított jogként fogta fel az állampolgári jogot: gazdasági (a munkához való jog), szociális (a társadalombiztosítás garantálása), kulturális jogot (a művelődéshez való jog) különböztetett meg (Mezey 1995). Ez az állam aktív részvételét kényszerítette ki. A művelődéshez való jog az állam olyan kötelezettségvállalása, amely az állampolgárok számára biztosítja a művelődés lehetőségét, sőt az állampolgárokat ösztönzi tudásuk gyarapítására. Magyarországon az 1868., 1907., 1926., 1940. évi törvények szabályozták az állami kötelezettségvállalást, s a II. világháború végéig a tanszabadság is megmaradt.

A harmadik Magyar Köztársaság 1989. október 23-án hatályba lépett módosított Alkotmányának (mely az 1949. évi XX. törvény módosításával jött létre) 70/F. §-a foglalkozik a művelődéshez, az oktatáshoz való jog rögzítésével. *Az államnak az Alkotmányban rögzített feladata a művelődéshez való jog biztosítása*, de emellett a szabad vallásgyakorlat és a szabad iskolaválasztás biztosítása mint mindenütt Európában is fontos alapelv (Mihály 2000; Eurydice 1999, 2000). Az alapfokú oktatás megszervezése kötelező állami feladat és az minden állampolgár számára ingyenes és kötelező. Az állam a polgárok igényei szerint közép- és felsőfokú oktatási intézményeket hoz létre, tart fenn ill. támogat. Ezeknek mindenki számára hozzáférhetőnek kell lenni. Az állam ezenkívül vállalja az állampolgárok iskolán kívüli művelődésének támogatását is.

<sup>1</sup> A felekezeti iskolák finanszírozásának helyzete évek óta sajtónyilvánosságot kapó, jelenleg is különösen aktuális kérdés, amely – véleményünk szerint – ideológiai és politikai üggyé vált. Publicisztikák sora születik a kérdésben, szakszerű, tárgyilagos elemzések azonban kevésbé. A számban ezért két tanulmány szerepeltetünk ebben a témában. Papp Kornél és Polónyi István egyaránt az említett igénnyel lép fel, de a valóság különféle értelmezéseit adja. Léteznek azonban más olvasatok is. Mindazonáltal e két íráson keresztül megismerhetők a vita lényeges kérdései és a további kutatásra alkalmas problémák. [A szerk.]



1949/XX. tv. 70/F §: „(1) A Magyar Köztársaság biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot.

(2) A Magyar Köztársaság ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg.”

Az Alkotmány 70/J §-a szerint: „A Magyar Köztársaságban a szülők, gondviselők kötelesek kiskorú gyermekük taníttatásáról gondoskodni.” A 67.§ (2) bekezdése pedig: „a szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák”. A Magyar Köztársaságban alkotmányos alapjog a szabad intézményválasztás. Az állam nem tesz különbséget az állampolgári kötelezettségét teljesítő [70/J §] és alkotmányos jogaival élő [67. § (2)] adófizető szülő és szülő között.

A művelődéshez és az oktatáshoz való jog deklarálása még nem jelenti a jog érvényesíthetőségét és érvényesülését. Szükség van az alkotmányos jog kifejtésére, a szervezeti és az anyagi garanciák megjelenítésére. Ezt a jogot az *Országgyűlés az önkormányzati, a közoktatási, a felsőoktatási és a szakképzési törvényben szabályozott módon biztosítja*. A közigazgatási rendszerbe helyezve, a tanügy-irányítási és tanügy-igazgatási tevékenység keretében végzi az állam a szervezési, koordinálási, igazgatási és hatósági feladatait. A *tanügyigazgatási tevékenység szintjei*: központi, regionális, helyi települési (fenntartói) és intézményi.

Az oktatási ágazaton belüli szintenkénti munkamegosztás eredményeként alakul ki az azonos szintű és fajtájú tanügy-igazgatási szervek feladatköre. Ezt tükrözi a *hatáskör* (egy adott szerv milyen ügyben hozhat döntéseket, milyen jogi eszközöket vehet igénybe feladatai ellátásához). A hatáskör nemcsak jogot, hanem köteleességet is jelent egyben. A hatáskör fogalmával összefüggésben értelmezhető az *illetékesség* fogalma, vagyis mely területre és mely szervekre, szervezetekre terjed ki az adott szervezetnek a döntési, irányítási és ellenőrzési jogköre. A hatáskört akkor lehet gyakorolni, ha párosul az illetékességgel (*Bosch 1999, 63.*).

A közoktatásról szóló 1993/LXXIX. tv. 1. §-a kimondja, hogy a közoktatási törvény fenntartótól függetlenül az egész oktatási ágazatra érvényes szabályozás. A nem önkormányzati fenntartók esetében az eltérési lehetőségeket a közoktatási törvény (1993/LXXIX. tv.) 81. §-a tartalmazza. Az eltérési lehetőségek nem érintik a központi és a regionális állami tanügy-igazgatási szintek hatáskörének illetékességét a nem önkormányzati fenntartókra illetve intézményeikre nézve. A nem önkormányzati fenntartók a törvényességi felügyeletet gyakorló jegyzőn [óvoda és általános iskola esetén] illetve főjegyzőn [alapfokú művészetoktató intézmény, középiskola, kollégium, gyógypedagógiai oktató-nevelő intézmény és többcélú intézmény esetén]<sup>2</sup> keresztül kapcsolódnak a helyi illetve a regionális tanügy-igazgatási szinthez. Mindez – tehát a törvényességi felügyelet gyakorlása – nem jelenti azt, hogy a nem önkormányzati intézményfenntartók részesülhetnének a helyi ill. a regionális forrásokból közoktatási rendszerük működtetésére. Az állam felada-

<sup>2</sup> Közoktatási törvény (1993/LXXIX. tv.) 79. § (3) bekezdés.

ta biztosítani a nem önkormányzati fenntartók intézményeinek működtetéséhez szükséges anyagiakat is. Ez fakad az Alkotmány 70/F § (2) bekezdéséből, illetve a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2. § (3) bekezdéséből:

1993/LXXIX. tv. 2. § (3) bekezdés: „A közoktatás rendszerének működtetése az állam feladata.”

A szülők számára a szabad iskolaválasztás lehetősége csak akkor valósulhat meg a gyakorlatban, ha lehet intézmény és intézmény között választani – akár világnézeti elkötelezettsége alapján is. Az állam és az egyház szétválasztásának elve nem az állami finanszírozás tilalmát jelenti. Az egyes nem önkormányzati fenntartói körök, így az egyházak is külön szabályozhatják belső tanügy-igazgatási rendszerüket. Az állami és az egyházi tanügy-igazgatási rendszer azonban nem kapcsolódhat össze. Az erre tett kísérletek ütköznek a Magyar Köztársaság Alkotmányának (1949/XX. tv.) 60. § (1) és (3) bekezdésében foglaltakkal, illetve a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról szóló 1990/IV. tv. 15. § (1)–(2) bekezdéseivel:

1949/XX. tv. 60. §: „(1) A Magyar Köztársaságban mindenkinek joga van a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságára.

(3) A Magyar Köztársaságban az egyház az államtól elválasztva működik.

1990/IV. tv. 15. §: „(1) A Magyar Köztársaságban az egyház az államtól elválasztva működik. (2) Az egyház belső törvényeinek, szabályainak érvényre juttatására állami kényszer nem alkalmazható.”

## Egyháztámogatás vagy egy közszolgálati tevékenység finanszírozása?

Az állam tehát csupán akkor képes megfelelni a művelődéshez és az ingyenes oktatás biztosításához való alkotmányos jogok érvényesítése terén vállalt kötelezettségeinek – a közoktatásról szóló törvényben rögzített működtetési feladata alapján –, ha a közoktatás működtetésével együtt járó költségek fedezetét a gyermekhez ill. tanulóhoz telepíti (*Semjén 1997*). Ezt az elvet követi az 1998. január 1-jével hatályba lépett, az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről szóló 1997. évi CXXIV. törvény is.

5. §: „(1) „Az egyházi intézményfenntartók által ellátott nevelési-oktatási, felsőoktatási, kulturális, szociális, egészségügyi, sport, illetőleg gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységek központi költségvetési finanszírozása az állami és önkormányzati intézményekre vonatkozó általános szabályok alapján, azokkal azonos mértékben történik.”

6. §: „(1) Az egyházak további támogatásra (a továbbiakban: kiegészítő támogatás) jogosultak, amelynek alapja a közszolgáltatásokban részesülők azon döntése, ahogyan az adott egyház által fenntartott intézmények közszolgáltatásait igénybe veszik.

(2) Az (1) bekezdés szerinti kiegészítő támogatás meghatározása minden évben a költségvetési tervezéskor ismert adatok alapján történik, az éves költségvetésről szóló törvényben, a közoktatási, illetve a szociális szolgáltatások igénybevételeinek figyelembevételével.

(3) A kiegészítő támogatás összegének számításához az önkormányzatok adott ágazati működési kiadásainak és felújítási költségeinek összegét csökkenteni kell az intézményi saját bevételekkel, továbbá a közoktatásra központosított előirányzatból adott olyan

külön támogatással, amelyhez pályázat útján az önkormányzati és egyházi fenntartó, illetve intézményei egyaránt hozzájuthatnak. Az így megállapított összegből határozandó meg a normatív támogatás aránya és a kiegészítő támogatás számított összege.

(4) Az (1) bekezdés szerinti támogatás a közoktatási ágazatban a megyei, fővárosi Közoktatási Fejlesztési Terveiben szereplő egyházi nevelési és oktatási intézmények gyermekei és tanulói után számítandó.

(5) A kiegészítő támogatásra vonatkozó önkormányzati tervezett és tényleges adatok ismeretében az eltérés az érintett egyházzal történő egyeztetésnek megfelelően az éves költségvetés végrehajtásáról szóló törvényben előírtak szerint kerül rendezésre.”

Az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről szóló törvény már az elnevezésében is *különbséget tesz az egyházak támogatása és az egyházak közcélú tevékenységének, vagyis közszolgálatának a támogatása között*. Ez utóbbi kizárólag az ellátottak (pl. a közoktatásban részt vevők) ellátására fordítódik, s nem a templomok fenntartására, s az egyházi szervezetek működtetésének biztosítására.

A fenti törvény megkülönbözteti a *központi költségvetési finanszírozást* (5. §) – amely az állami és önkormányzati intézményekkel mindenben azonos szabályok alapján és mértékben történik (alpnormatívák, kiegészítő normatívák, kötött felhasználású támogatások) – és az *önkormányzatok saját támogatását helyettesítő (közoktatási) kiegészítő támogatást* (6. §). Ez utóbbi mértékét szintén a mindenkorin költségvetési törvény határozza meg [6. § (2)], számításának módszere pedig a következő: az önkormányzatok saját (ágazati, közoktatási) működési kiadásainak és felújítási költségeinek összegét csökkenteni kell az önkormányzati intézmények saját bevételeivel (melyekkel az egyházi intézmények is nyilvánvalóan rendelkeznek), valamint minden olyan pályázati támogatással, melyhez az egyházi fenntartó is hozzájuthatott [6. § (3)]. Az így kapott összeget el kell osztani az önkormányzatok feladatellátásában részt vevő gyermek ill. tanulói létszámmal, így a közoktatási kiegészítő támogatás normatívája egy átlag, mely az önkormányzatoknak saját forrásból a közoktatásra fordított költségeinek az átlaga. Vannak önkormányzati fenntartók tehát, akik ez átlag felett költenek a közoktatásra, s természetesen vannak önkormányzati fenntartók, kik ez átlag alatt költenek a közoktatásra.

## A kiegészítő támogatás mint becsült előleg

Tekintettel arra, hogy a tényleges önkormányzati kiadások összege tényszerűen csak az adott tárgyévi költségvetés végrehajtása után derül ki, a mindenkorin költségvetési törvényben meghatározott kiegészítő támogatás normatívája csupán előleg, mely az elszámolás után, az állami költségvetés végrehajtásáról szóló törvény elfogadása után egészíthető ki a közoktatási kiegészítő támogatás tényleges összegére [6. § (5)]. A zárszámadási törvény parlamenti jóváhagyására mindig a tárgyévet követő esztendő október-november hónapjaiban kerül sor, így a közoktatási kiegészítő támogatás elszámolása sem történhet december hónapnál előbb. Az egyházi fenntartók ily módon 12–23 hónappal később tudják ugyanazt az összeget fordítani intézményeik működtetésére, mint az önkormányzati ráfordítás átlaga.



Az egyházi közoktatás finanszírozása tehát úgy történik Magyarországon, hogy minden egyházi nevelési-oktatási intézmény fenntartója megkapja növendékei után azt az *alpnormatívát*, amelyet az ugyanazon korosztályú és feladatellátású [iskola-típusú] intézményt fenntartó önkormányzat megkap. Hasonlóképpen juthat hozzá az egyházi fenntartó is az ún. *kiegészítő támogatásokhoz* [napközis foglalkozás, iskolaotthon, fejlesztés, felzárkóztatás, roma kisebbségi nevelés, nemzetiségi oktatás, kulturális, egyéb szabadidős és egészségfejlesztési feladatok, diáksport, diákétkeztetés, tankönyvellátás, minőségfejlesztési feladatok stb.] és a *kötött felhasználású támogatásokhoz* [pedagógus továbbképzés, informatikai fejlesztési feladatok stb.].

Mindezekon kívül – az önkormányzati saját ráfordítást helyettesítendő – az egyházi fenntartók hozzájuthatnak még a közoktatási kiegészítő támogatáshoz. Ennek előlegét az országgyűlés a költségvetési törvényben határozza meg a mindenkori kormány javaslatára. Megbecsülik azt az összeget, amelyet az előző évben [tehát a tárgyalandó költségvetés előtt két évvel] az önkormányzati fenntartókon keresztül egy-egy ellátott után kaptak az önkormányzati intézmények országos átlagban, s ezt az átlagot kapják az egyházi fenntartók kiegészítésül. A kiegészítő támogatás pontos összege függ még az alpnormatíva változásától. Ha nagyobb mértékben nő az alpnormatíva, akkor a kiegészítő támogatás kisebb mértékben, sőt akár csökkenhet is [mint ahogy ez 2000-ben történt]. 2005-ben azonban a kiegészítő támogatás csökkenésének más okai voltak.

Az alpnormatíva a működési költségeknek csak 40–70 százalékát fedezi [iskolatípustól és a helyi tárgyi-személyi feltételektől függően]. Az önkormányzatok egy részének vannak saját bevételei is, s kapnak több egyéb jogcímen is normatív támogatást a költségvetéstől. Így lényegesen többet fordíthatnak intézményeikre, mint az azokra kapott alpnormatíva. Minderre az egyházaknak nincs lehetőségük. Ráadásul az egyházak nem kaphatták vissza a múlt század közepén eltulajdonított infrastruktúrájukat, kisebb-nagyobb földjeiket, és azokat az ingatlanokat sem, amelyek a volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetéről szóló 1991. évi XXXII. törvény hatályba lépésekor (1997. július 30.) már nem voltak állami vagy önkormányzati tulajdonban.

## Nemzetközi garanciák

A kiegészítő támogatás rendszere az Alkotmánybíróság 1997. április 25-i állásfoglalása nyomán valamint a Kormány és az Apostoli Szentszék között megkötött megállapodás alapján jött létre, tehát alkotmányos és nemzetközi garanciák is biztosítják. A 22/1997. (IV. 25.) AB-határozat szerint:

„a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (...) alkalmazásánál alkotmányos követelmény, hogy az állam vagy a helyi önkormányzat az egyházi jogi személyek által fenntartott közoktatási intézmények működéséhez a hasonló állami és önkormányzati intézményekével azonos mértékű költségvetési támogatáson kívül olyan arányú kiegészítő anyagi támogatást nyújtson, amilyen arányban ezek az intézmények állami vagy önkormányzati feladatokat vállaltak át.”

A Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék között 1997-ben aláírt megállapodás jegyzőkönyve a kiegészítő támogatás megállapításáról a következőket tartalmazza:

„E támogatás kiszámításához – minden évben a költségvetési tervezés keretében az ott szereplő adatok alapján külön a közoktatásra és külön a szociális ellátásra – az önkormányzatok adott ágazati működési kiadásainak és felújítási költségeinek összegét csökkenteni kell az intézményi saját bevétel összegével. Az így kapott támogatandó kiadási összegből határozandó meg a normatív támogatás aránya, s ennek megfelelően kell megállapítani a kiegészítő támogatás összegét. A fentiek szerint számított kiegészítő támogatás összegéből levonható a közoktatásra a központi előirányzatból adott olyan külön támogatás összege, amelyhez pályázat útján az önkormányzati és az egyházi fenntartó, illetve intézményei egyaránt hozzájuthatnak.”

1997-ben tehát egy alkotmánybíróvási határozat és egy nemzetközi szerződés hatására olyan finanszírozási rendszer alakult ki, amely törekszik arra, hogy az Európai Unióban elfogadott normáknak megfelelően az állami felelősség szektorsemlegesén érvényesüljön az intézményrendszer fenntarthatósága terén. Tág köre van azonban azoknak a támogatási formáknak, mely más tárcákon [pl. Belügyminisztériumon] ill. az önkormányzatokon keresztül jut a közoktatásra, s beszámításuk a kiegészítő támogatás keretbe nem [vagy csupán később] történik meg. 2004. őszén, a 2005. évi állami költségvetés beterjesztésével a kormány megváltoztatta a finanszírozás e formáját.

## Hangsúlyeltolódások a 2005. évi költségvetés tervezésekor

A 2005. év költségvetésének tervezésekor az Oktatási Minisztérium részéről új érvelés jelent meg az alkotmányos alapjogokról, így az iskolaválasztás szabadságáról, a közoktatás ingyenességéről és az állami felelősségvállalásról. Nem változott, hogy a szülő szabadon választhatja meg, hogy gyermekét melyik óvodába, iskolába, kollégiumba íratja be. A közoktatási közfeladat ellátása, megszervezése továbbra is az önkormányzatok feladata marad. [Az önkormányzat megszervezheti a feladatellátást intézmény fenntartásával, intézményfenntartói társulás kialakításával, de nem önkormányzati fenntartású intézmények is segíthetnek, részt vehetnek a kötelező önkormányzati feladat ellátásában.] A helyi önkormányzat kötelessége biztosítani, hogy legyen olyan óvoda, illetve általános iskola, amelyik nem tagadhatja meg a gyermek felvételét. A közoktatás feladatainak ellátásában – saját elhatározásuk alapján – részt vesznek alapítványok, egyházak, gazdálkodó szervezetek.

Azonban az állam a közoktatásról szóló 1993. törvény 2. § (3) bekezdésében rögzített felelősségét áthárította a fenntartókra. Az intézmények fenntartása valóban nem az állam feladata, hanem a fenntartóé, viszont azáltal, hogy az állami költségvetés 2005. január 1-jétől megszünteti az azonos elvű és mértékű finanszírozás gyakorlatát, a szülők szabad iskolaválasztásának alkotmányos jogát csorbítja. Három történelmi egyház ennek okán fordult 2005 márciusában az Alkotmánybírósághoz.

A költségvetési vita 2004 végén valójában nem az összegekről szólt, hanem az alkotmányos alapelvek és állampolgári jogok érvényesüléséről. 1997. óta, tehát az



Alkotmánybíróság határozata, a Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék közötti megállapodás megkötése, valamint az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről szóló 1997. évi CXXIV. törvény hatályba lépése óta jelentősen átalakult a fogalmi környezet, az alapelvek viszont nem változtak. A költségvetési megszorításoktól szenvedő Oktatási Minisztérium a határozatlan fogalmakat kihasználva igyekezett csökkenteni a nem önkormányzati fenntartók állami támogatásának arányait. Hangoztatta azt is, hogy ha az önkormányzattól vesz át egy fenntartó közoktatási feladatot, akkor megvizsgálandó, hogy az anyagi terhek hordozásában az önkormányzatnak is részt kell-e vennie.

Az egyházak, a nem önkormányzati fenntartók továbbra is az alapelvek szilárd-ságára hívták fel a figyelmet, s hangsúlyozták a mindenben azonos elvű és mértékű finanszírozás alkotmányos kötelezettségét. A nemzetközi kötelezettség miatt az Oktatási Minisztérium szándéka kizárólag a Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék közötti 1997. évi megállapodás felülvizsgálatával teljesezhet.

### A tisztázatlan fogalmak első áldozata – a gyógypedagógiai oktatás

Az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről szóló 1997. évi CXXIV. törvény 6. § (1) bekezdése szerint: „Az egyházak további támogatásra (a továbbiakban: kiegészítő támogatás) jogosultak, amelynek alapja a közszolgáltatásokban részesülők azon döntése, ahogyan az adott egyház által fenntartott intézmények közszolgáltatásait igénybe veszik.” Nem azt rögzíti a törvény, hogy közoktatási intézményben kell igénybe venni a szolgáltatást, hanem azt, hogy az egyház által fenntartott intézményben a közszolgáltatást. Nem közoktatási intézmények tanulólétszáma, hanem a közoktatási közfeladat ellátásában való részesülés az alapja a kiegészítő támogatás igénylésének.

Létezik ugyanis két közoktatási feladat melyet nem csupán közoktatási intézmény keretei között lehet folytatni: a korai fejlesztést és a fejlesztő felkészítést végezni lehet nem közoktatási intézményben is (pl. egészségügyi gyermekotthon vagy pedagógiai szakszolgálat). Az Oktatási Minisztérium 2003 őszétől megkísérelte e két területet kivenni a kiegészítő támogatás köréből visszamenőlegesen 2003. január 1-jétől.

A Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről szóló 2000. évi CXXXIII. törvény 33. § (14) a) pontja a következőképp határozza meg az igényjogosultságot: „amely a fenntartó egyházakat egyházanként illeti meg az így figyelembe vehető óvodai ellátottak, iskolai közismereti oktatásban, szakképzési elméleti oktatásban, gyógypedagógiai oktatásban résztvevők létszáma alapján”.

A Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetéséről szóló 2002. évi LXII. törvény (14) a) pontjának utolsó mondata a következőképp zárul: „...amely a fenntartó egyházakat egyházanként illeti meg az így figyelembe vehető óvodai ellátottak, iskolai közismereti oktatásban, szakképzési elméleti oktatásban, gyógypedagógiai oktatásban résztvevők létszáma alapján.”

A Magyar Köztársaság 2004. évi költségvetéséről szóló 2003. évi CXVI. törvény 34. § (2) a) pontja pedig szóról szóra ugyanígy rendelkezik: „amely a fenntartó egyházat illeti meg az így figyelembe vehető óvodai ellátottak, iskolai közismereti oktatásban, szakképzési elméleti oktatásban, gyógypedagógiai oktatásban résztvevők létszáma alapján.”

A Magyar Köztársaság mindenkori költségvetési törvényének normaszövege 2000. óta „gyógypedagógiai oktatás” kifejezést használja, mely alatt egyik esetben sem tesz különbséget aszerint, hogy integrált vagy szegregált oktatásról van-e szó. A 2004. évi költségvetéséről szóló 2003. évi CXVI. törvény 3. számú mellékletének 21. pontja rögzíti a gyógypedagógiai oktatás területeit: a) gyógypedagógiai (konduktív pedagógiai) ellátás, b) korai fejlesztés, gondozás, c) fejlesztő felkészítés. A konduktív pedagógiai ellátás az integrált, míg a korai fejlesztés, gondozás [3–6. év] és a fejlesztő felkészítés [5–16. év, de szakértői javaslattal 18. évig meghosszabbítható] a szegregált gyógypedagógiai oktatás.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. egyértelműen alátámasztja a fentieket:

30. § (1) bekezdés: „A sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulónak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A különleges gondozást – a gyermek, tanuló életkorától és állapotától függően, a 35. § (2) bekezdésében meghatározott szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői véleményében foglaltak szerint – a korai fejlesztés és gondozás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás, a fejlesztő felkészítés keretében kell biztosítani. A korai fejlesztés és gondozás megvalósítható otthoni ellátás, bölcsődei gondozás, fogyatékosok ápoló, gondozó otthonában nyújtott gondozás, gyermekotthonban nyújtott gondozás, gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás keretében biztosított fejlesztés és gondozás, konduktív pedagógiai ellátás keretében.”

A gyógypedagógiai ellátás *különleges gondozás*, amelynek három területe a konduktív ellátás, a korai fejlesztés és a fejlesztő felkészítés. A gyógypedagógiai ellátáson belül megkülönböztethetünk gyógypedagógiai oktató tevékenységet, képességfejlesztő tevékenységet és logopédiai kezelést, stb. A gyógypedagógiai oktatás: tanulásra, tartós tudásra, ismeretek szerzésére, megértésére, megtartására, a tananyag közvetítésére, rendszerezésére, rögzítésére, ismétlésére, ellenőrzésére a tanulás irányítására való pedagógiai tevékenység, amely gyógypedagógiai, speciális módszerekkel történik (pl. hallássérültek kiejtéstanításának módszere). A gyógypedagógiai a gyógypedagógiai oktatásra úgy tekint, mint amely *a különleges gondozás mindhárom területén megjelenik*. Mindhárom terület részben több, részben pedig kevesebb az oktatásnál.

Az Oktatási Minisztérium államigazgatási határozatban utasította el két fokon [helyettes államtitkári és miniszteri szinten is] a Magyarországi Református Egyház igényét a kiegészítő támogatás folyósítására, s az egyház próbapert indított, azaz a Fővárosi Bíróságtól kérte az államigazgatási határozat megsemmisítését. A közigazgatási perben 2005. május 11-én megszületett ítélet *igazolta az egyház érvelését*, s a minisztériumot új eljárás lefolytatására kötelezte.

Amennyiben a gyógypedagógiai oktatás kifejezést az oktatási tárca álláspontja szerint értelmeznénk, úgy szerepeltetése a költségvetési törvényben 1998. óta fe-

lesleges. A gyógypedagógiai (konduktív) ellátásban részesülő gyermekek, tanulók ugyanis részt vesznek az óvodai nevelésben, az iskolai oktatásban vagy a szakmai elméleti képzésben. [A többlettámogatást az alapnormatíva terén az egyéni fejlesztő foglalkozások tartásáért veheti igénybe az intézményfenntartó, a kötelező foglalkozások időkeretét együtt töltik a csoport/osztály közösségével.] Pontosan a korai fejlesztés és a fejlesztő felkészítés, mint közoktatási feladat indokolja a gyógypedagógiai oktatás külön meghatározását a költségvetési törvényben. Az Oktatási Minisztérium mindezeket észlelve a 2005. évi költségvetés normaszövegében már változtatásokat kezdeményezett:

A Magyar Köztársaság 2005. évi költségvetéséről szóló 2004. évi CXXXV. törvény 30. §(2) a) pontja pedig így rendelkezik: „amely a fenntartó egyházat illeti meg az így figyelembe vehető óvodai ellátottak, iskolai közismereti oktatásban, szakképzési elméleti oktatásban, gyógypedagógiai oktatásban résztvevők – a 3. számú melléklet 19. a), 20/aa), ba), c), d) és 21/aa), b) pontjaiban figyelembe vehető – létszáma alapján.”

2005. január 1-jétől tehát a jogvitától függetlenül megvonták a korai fejlesztés és a fejlesztő felkészítés közoktatási kiegészítő támogatását. Mivel a normaszöveg ilyen irányú módosítása – az egyházak álláspontja szerint – sérti a korábban már említett alkotmányos elveket, a történelmi egyházak 2005 márciusában megfogalmazott alkotmánybírósági beadványa e változtatás megsemmisítését is kérték az Alkotmánybíróságtól.

### A két piramis-szerkezet összevetése – Mennyi is az annyi?

Az Oktatási Minisztérium részéről a 2005. évi költségvetési vitában olyan számadatok hangzottak el, melyek megmutatták a kiegészítő támogatás rendszerének egyik vitatott pontját. Ezek alapján 2004-ben egy egyházi iskolába járó diák 482 000 Ft állami támogatásban részesült, míg önkormányzati társa csak 408 000 Ft-ot kapott. Az Oktatási Minisztérium érvelése szerint az egyházi intézményben tanuló diák állami (normatív és kiegészítő) támogatása magasabb egy önkormányzati intézményben tanuló diákénál. Az oktatási miniszter más számadatokat használva, de ugyanerre a következtetésre jutott 2004 decemberében egy interpellációra adott válaszában a megelőző négy, pontosabban három esztendő tekintetében, hisz 2001-ben vélte felbomlni „az egyházak javára” a finanszírozás rendszerét:

Év	Önkormányzati intézmények (Ft/fő)	Egyházi intézmények (Ft/fő)
2000	226 353	214 693
2001	255 624	272 744
2002	319 776	323 150
2003	411 508	456 509

A 2004. esztendőről ekkor csupán tervezési adatok állhattak rendelkezésre. A Magyar Államkincstár által kiutalt összegek ugyan tényként kezelhetők, viszont az önkormányzatok részéről az oktatásra fordított összegek nem lehettek ismertek. Az OM és az egyházak számításában a normatíva eltérésének az oka az is le-



het, hogy a minisztérium az egy főre jutó normatívát nem súlyozott, hanem egyszerű számtani átlag alapján számította. Mivel pedig az önkormányzati iskolaszervezetben magasabb az óvodák és általános iskolák aránya, mint az egyháziaknál, az óvodai és az általános iskolai normatíva pedig értelemszerűen alacsonyabb, mint a középiskolai, így kimutatható a valóságban nem létezik a különbség. Amennyiben az egyházi óvodák finanszírozását az önkormányzati óvodákkal vetik egybe, akkor az önkormányzati óvodák normatív támogatása a magasabb, s ugyanez érvényes a közoktatás minden egyes területére. [Ráadásul az egy főre jutó támogatás számításánál az oktatási tárca nem azzal a gyermek- és tanulólétszámmal számolt, mint amivel a tervezés történt – s amilyen létszám alapján azt az egyházaknak folyósították –, de nem is azzal, amellyel a 2003. évi elszámolás készült.]

A „Statisztikai tájékoztató – Oktatási évkönyv 2003/2004.” című oktatási minisztériumi kiadvány szerint az óvodai nevelés terén 313 ezer önkormányzati óvodás gyermekre 7 ezer egyházi óvodás gyermek jut, tehát *minden 44. óvodás jár egyházi óvodába*. A gimnáziumokat vizsgálva kiderül, hogy 151 ezer önkormányzati gimnazistára jut 31 ezer egyházi gimnazista, tehát *minden 5. gimnazista egyházi gimnáziumba jár*. A többi intézménytípus aránya e kettő között helyezkedik el. A 2004. évi költségvetés adatai szerint pedig egy óvodás normatívája 189 000 Ft/gyermek, míg a gimnazistáé 248 000 Ft/tanuló.

Az önkormányzati és az egyházi oktatási rendszerek szerkezete igen eltérő: az önkormányzati egy piramis [a legtöbb gyermek óvodába jár, a legkevesebb a gimnáziumba, az olcsóbb szinten sokan, a drágábbba kevesebben], az egyházi pedig fordított, csúcsára állított piramis [az olcsóbb óvodát kevesen, a drágább gimnáziumi oktatást sokan veszik igénybe]. Ennek történelmi okai vannak. Egyrészt a diktatúra idején csupán 10 egyházi középiskola (és más nem) működhetett, s az újraindítás után az egyházak először a gimnáziumi oktatást állították helyre. Másrészt a szülők az óvodánál és az általános iskolánál inkább a közeli önkormányzati iskolát választják, ám a gimnáziumi oktatásnál már alaposabban mérlegelve az egyházi iskola is szóba kerül.

A Magyar Köztársaság 2003. évi költségvetésének végrehajtásáról szóló törvényt 2004. október 25-én elfogadta az Országgyűlés, hitelesítve ezzel a számításokat is. Eszerint 2003-ban az egyházi közoktatási kiegészítő támogatás *diákonként 17 929 Ft-tal alacsonyabb volt*, mint az önkormányzati intézményekben, így az egyházaknak 2003. évre további 1,4 Mrd Ft támogatás járt, amit 2004. december 23-án át is utalt az Oktatási Minisztérium. A hitelesített 2003. évi tanulói létszámadatok jól mutatták, hogy az Oktatási Minisztérium által megadott létszám és egyéb adatok mennyire eltérnek a kiegészítő támogatás alapjául szolgáló, a költségvetés végrehajtásáról szóló törvényben figyelembe vett és az Állami Számvevőszék által leellenőrzött adatoktól.

A számokról kirozott vita felhívta a figyelmet arra, hogy az önkormányzatok által a közoktatásra fordított összegek továbbra sem különülnek el feladatonként: korai fejlesztés, óvodai nevelés, alapfokú oktatás, középfokú oktatás, szakképzés,

kollégiumi nevelés, alapfokú művészetoktatás, fejlesztő felkészítés. Az Oktatási Minisztérium hangsúlyozta azt is, hogy nem lehet megállapítani, melyek azok a kiadások, amelyekkel a kötelező szolgáltatást meghaladó többlétszolgáltatásokat finanszírozott az önkormányzat. Erre azonban az egyházak az azonos mérték elvét szegezték szembe.

Tény, hogy az egyházak alacsonyabb összegű közoktatási kiegészítő támogatást kapnak 2005-ben, mint 2004-ben, de főleg, mint 2003-ban (150 762 Ft/tanuló, majd 133 827 Ft/tanuló összegről 128 000 Ft/tanuló összegre csökkent a támogatás). (Vö. 1. és 2. táblázat.) A kiegészítő támogatás összege azonban továbbra is egységes, nem tesz különbséget a közoktatási feladatok között azon az alapon, hogy milyen mértékben fedezi azt a költségvetési támogatás. 2006 október-novemberében sor kerül majd az év végi elszámolásra az összes önkormányzati ráfordítás alapján. Eddig az önkormányzatok az előzetes tervekhez képest minden évben többet költöttek a közoktatásra. Így reális esély van arra, hogy az év végi elszámoláskor az államnak hozzá kell tennie az egyházak kiegészítő támogatásához. Addig azonban az egyházi intézmények tucatjai nem tudnak ugyanolyan színvonalú szolgáltatást nyújtani, mint az önkormányzati intézmények. A 2004. végi számháború végül is az egyházi oktatást sújtotta, az egyházi intézményekben ellátott gyermekeket és oktatott diákokat, illetve szüleiket. Az erkölcsi kár ennél még szembetűnőbb, hisz a fenntartó típusa szerint állítottak szembe intézményeket, tanárokat, diákokat és szülőket egymással. Ez ellen tiltakoztak 2004. december 10-én az Oktatási Minisztérium előtti demonstráción az egyházi intézményekben tanuló diákok szülői és öregdiák szervezetei.

## Az elszámolás szigorú rendje

A felek közötti viszony 2005 elején újabb konfliktus terhelte meg. „Az egyházak nem kötelesek elszámolni azzal, hogy a közoktatási feladatok megszervezéséhez kapott összeget milyen módon használják fel.” – nyilatkozta dr. Szüdi János közigazgatási államtitkár (*Szüdi 2005*). Szavai úgy is értelmezhetőek, hogy esetleg visszasságok vannak az állami támogatások felhasználása körül. 1999. óta az egyházi fenntartókat könyvvizsgáló ellenőrzi, sőt a 40 MFt [korábban 30 MFt] állami támogatásnál nagyobb összeget felhasználókat két könyvvizsgáló is köteles ellenőrizni (az alapszabályt, a kiegészítő szabályt és a kötött felhasználású támogatás mellett a közoktatási kiegészítő támogatást külön könyvvizsgálatnak vetik alá.) A közoktatási kiegészítő támogatás elszámolása az Oktatási Minisztérium által készített, a [mindenkori költségvetési törvény 3. számú mellékletében rögzített] alapszabályok és a [8. számú mellékletben rögzített] kötött felhasználású támogatások elszámolására szolgáló adatlapokon történik. Az igénylés és az elszámolás szabályait a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény végrehajtásáról szóló 20/1997. (II.13.) Kormányrendelet 13–17. §-a szabályozza. A létszámjelentő és létszámelszámoló adatlapokat az intézményfenntartók megküldik az erre kijelölt szervek (a Közigazgatási Hivatal, utóbb a Területi Államháztartási Hivatal, vé-

gül napjainkban a Magyar Államkincstár) számára. Az elszámolást 1999. óta hites könyvvizsgáló jegyzi ellen.

A Magyar Köztársaság 2004. évi költségvetéséről szóló 2003. évi CXVI. törvény 34. §(6) bekezdése a következőképp szabályozza az elszámolás ellenőrzésének rendjét: „Ha a nem állami intézményt fenntartónak járó normatív hozzájárulás és támogatás, valamint kiegészítő támogatás együttes összege a költségvetési évben meghaladja a 40,0 millió forintot, az elszámolás jogszerűségét független könyvvizsgáló erről szóló nyilatkozatával kell alátámasztani.” Ugyanígy szabályoz 1999. óta minden költségvetési törvény, legfeljebb az értékhatár különbözőségével.

Tekintettel azonban arra, hogy a közoktatási kiegészítő támogatás folyósítása nem a fenntartóknak, hanem az egyházaknak történik, s ez az összeg is meghaladja a törvényben meghatározott értékhatárt, az egyházak maguk is könyvvizsgálóval ellenőriztetik a fenntartók elszámolásait, így nem csupán az értékhatár feletti fenntartók ellenőrzésére kerül sor, hanem valamennyi fenntartó elszámolásának ellenőrzésére. Ez a garanciája az állami támogatások szabályszerű felhasználásának, a tiszta gazdálkodásnak.

Az elszámolás rendeje azonban felhívja a figyelmet a 20/1997. (II.13.) Kormányrendelet ellentmondásosságára. A rendelet 17/A §-a a Magyar Államkincstár területi igazgatóságainak adatszolgáltatását veszi alapul a közoktatási kiegészítő támogatás összegének megállapításához. Ezt az egyházak sérelmezték, mivel megítélésük szerint nem érvényesül az az elv, hogy az igényli a támogatást, akinek folyósítanak és aki köteles elszámolni. Az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről szóló 1997. évi CXXIV. törvény alapján a támogatás folyósítása a közoktatási közfeladatot ellátó egyházakat illeti meg, így az elszámolás mellett az igénylés is őket illetheti meg. A Magyar Államkincstár adatszolgáltatása a finanszírozás alapja, viszont közte és az egyházak között nincs jogszabályban rögzített kapcsolat, ezért az adatokba hibák csúszhatnak. A finanszírozás esetleges kiesésért azonban az állam kamatot eddig még nem fizetett.

## Mennyire elég az állami finanszírozás?

2005. évi költségvetés tervezete 2004 őszén újabb vitát váltott ki az iskolafenntartó egyházak és az OM között. Az egyházak nehezményezték, hogy a normatíva több eleme a terv szerint a jövőben az egyházi iskoláknak nem járna. A Parlament döntése alapján végül nem vonták ki az egyházi iskolák normatív támogatásának köréből a kollégiumi szállást, az iskolai étkeztetést, a művészeti oktatást és a tankönyvellátást. A más településekről bejáró tanulók után járó normatíva és a kistélepülési normatíva egyházi iskolákba járó diákok után 2005-től azonban már nem jár. A intézmények alkalmazottait illető kötelező közalkalmazotti béremelést fedezetét sem biztosítja a továbbiakban automatikusan az állam.

Az egyházi közoktatás finanszírozásának fent vázolt formája 2005-ig fedezte az egyházi közoktatási intézmények működési költségeit. Mivel 2005-ben a normatív és a kiegészítő támogatás átlagosan 2 százalékkal növekedett, s közben a – műkö-

dési kiadások 70–80 százalékát kitevő – személyi kiadások átlagosan 10 százalékos emelésével jár a kötelező közalkalmazotti illetményemelés, a működési zavarok jelei már 2005 elején [a 0. havi illetmény kifizetésekor] érezhetőek voltak. 2005-ben az állami támogatás már az intézmények működtetésére sem elégséges.

Mindehhez hozzájárul az, hogy az állami finanszírozás eddig sem fedezte az egyházi közoktatási intézmények ingatlanainak a felújítási költségeit, így azok színvonala elmarad a korszerű oktatás követelményeitől. 1948-ban ill. 1952-ben jól felszerelt iskolákat vettek el az egyházaktól, s az 1991. évi ingatlanrendezési törvény után nagyrészt lelakott, hiányos felszerelésű intézményeket vagy egyszerűen felszerelés nélküli ingatlanokat kaptak vissza az egyházak. Az oktatás 20. század eleji korszerűsége eltért a 21. század követelményeitől, így a legsúlyosabb gondot a tornatermek hiánya okozza. Felújításhoz ill. beruházáshoz keret azonban az egyházi fenntartók számára nem áll rendelkezésre. (Az önkormányzati fenntartók a Belügyminisztérium költségvetési fejezetén keresztül még részesülhettek címzett ill. céltámogatásokban, de ez az önkormányzati intézményrendszer korszerűsítésére sem elegendő. Az egyházak viszont ehhez hasonló kerettel nem is rendelkeztek, és csak a bizonytalan kimenetelű pályázati úton remélhetnek támogatást.)

PAPP KORNÉL

## MELLÉKLET

1. táblázat: Közoktatási feladatokat ellátó egyházak kiegészítő támogatása, 1999–2004

Megnevezés	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1 főre jutó egyházi közoktatási kiegészítő támogatás (Ft/fő)	60.013	82.515	75.063	87.773	109.962	150.762	?
Naptári évben előleg (Ft/fő)	50.000	65.216	54.295	68.103	74.583	132.838	133.827
A megelőző esztendő elszámolásához képest (%)		108,7	65,5	90,7		120,8	88,8
A 2 esztendővel azelőtti elszámoláshoz képest (%)			90,5	82,5	85,0	151,3	121,7

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. 118. § (4) bekezdése 2004. december 31-ig: „A helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkor éves normatív költségvetési hozzájárulások összege nem lehet kevesebb, mint a tárgyév megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított teljes kiadások – csökkentve a felhalmozási és tőkejellegű kiadások és az intézmények működési célú bevételei, valamint a központosított előirányzatok összegével – kilencven százaléka. A normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegének el kell érnie az előző évi normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegét. A nem állami, nem helyi önkormányzati intézményfenntartó részére megállapított normatív költségvetési hozzájárulás összege nem lehet kevesebb, mint a helyi önkormányzat részére ugyanazon jogcímen megállapított normatív hozzájárulás. Az éves költségvetésről szóló törvény a társasági adóról szóló törvény hatálya alá tartozó szervezetek és az egyéni vállalkozók tekintetében eltérő szabályokat állapíthat meg.” Ez alapján a táblázat utolsó sorának százalékos aránya nem lehet kevesebb 90 százaléknál. Az adott rendelkezést 2005. január 1-jével eltörölték. A 2004 decemberében még hatályban lévő szabályozás alapján 2005-ben minimum 135 686 Ft lehet a kiegészítő támogatást.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. tv. 118. § (4) bekezdése 2005. január 1-jétől: „A helyi önkormányzatok részére biztosított normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegének el kell érnie az előző évi normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegét. A nem állami, nem helyi önkormányzati intézményfenntartó részére megállapított normatív költségvetési hozzájárulások és egyéb támo-

gatások összege nem lehet kevesebb, mint a helyi önkormányzat részére ugyanazon jogcímen megállapított normatív hozzájárulás. A nem állami, nem helyi önkormányzati intézményfenntartó a normatív költségvetési hozzájárulásra – jogszabályban meghatározottak szerint benyújtott – igénylés alapján válik jogosulttá. Az igénylést az ellátott és – jogszabályban meghatározott nyilvántartások szerint – igazolt feladatok után lehet benyújtani. Az igénylés benyújtásának elmulasztása jogvesztő. Ha a nem állami, nem helyi önkormányzati fenntartású közoktatási intézmény feladatainak az ellátásához az intézményfenntartó normatív költségvetési hozzájárulást vesz igénybe, az adott költségvetési évet követő év március 31-éig köteles a szolgáltatásait igénybe vevő részére közölni a támogatás egy főre jutó összegét, továbbá köteles – a helyben szokásos módon – nyilvánosságra hozni, hogy az adott intézmény feladatainak ellátásához igénybe vett normatív hozzájárulás a teljes intézményi költségvetés hány százalékát fedezi.”

2. táblázat: Közoktatási feladatokat ellátó egyházak kiegészítő támogatása, 1999–2003\*

Megnevezés	1999	2000	2001	2002	2003
Helyi önkormányzatok nettó működési kiadása	354 707	+8,9	+15,0	+23,7	+36,0
Helyi önkormányzatok nettó felújítási kiadása	7 680	+15,0	+9,6	+10,9	-8,0
Helyi önkormányzatok összes nettó kiadásai	362 387	+9,0	+14,5	+23,4	+35,0
Önkormányzati és az egyházi fenntartókat is megillető egyéb állami támogatás	225 719	+12,5	+11,8	+22,5	+35,0
Egyházakat nem megillető egyéb állami támogatás	8 899	+38,0	-0,3	-1,3	+13,6
Önkormányzati saját forrás, a közoktatási kiegészítő támogatás alapja	145 567	-10,0	+19,8	+23,2	+34,8
Önkormányzati gyermeklétszám (fő)	1 764 132	-1,0	+2,4	-1,6	-1,6
1 főre jutó egyházi közoktatási kiegészítő támogatás (Ft/fő)	82 515	-9,0	+17,0	+25,0	+37,0
Naptári évben előleg (Ft/fő)	65 216	-16,7	+25,4	+9,5	+78,1
Utólagos kiegészítés (Ft/fő)	17 299	+20,1	-5,3	+79,9	-49,3
Egyházi oktatott létszám (fő)	74 326	+1,4	+1,2	+3,6	+2,0
Az egyházi közoktatási kieg. tám. számított összege (Mft)	6 133	-7,5	+18,0	+30,0	+40,0
Kifizetett (Mft)	5 307	-22,0	+27,0	+13,5	+82,0
Zárszámadási kiegészítés (Mft)	826	+90,0	-4,0	+86,0	-49,8

\* A táblázat az éves zárszámadási törvényekhez készített pénzügyminisztériumi számítások adatai alapján készült. A bázis év az abszolút számokat, a következők a viszonyszámokat tartalmazzák (bázis a mindenkor előző év).

## IRODALOM

- BOSCH MÁRTA (1999) Tanügyi jogi és igazgatási alapismeretek. Budapest: BME.
- Education & Culture (1999) European Commission, Eurydice.
- Eurydice 2000. Key Topics in Education in Europe. Luxembourg; European Commission
- Hivatalos Jogszabálytár On-line. <http://www.mhk.hu/cdjonline/index.php?menuindex=0230&pageindex=0230>
- MEZEY BARNA (ed) (1995) Magyar alkotmánytörténet. Budapest: Osiris.
- MIHÁLY ILDIKÓ (2000) A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle* 9. 84–88.
- SEMJÉN ANDRÁS (1997) Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? *Új Pedagógiai Szemle* 2. 17–31.
- SETÉNYI JÁNOS (1998) Az oktatáspolitikai európai víziója. In: KOZMA TAMÁS (ed) *Euroharmónizáció*. Budapest: Educatio 9–16.
- SZÜDI JÁNOS (2005) Ki mit fizet? *Élet és Irodalom* No. 4.

## AZ EGYHÁZI KÖZOKTATÁS NÉHÁNY OKTATÁSGAZDASÁGI SAJÁTOS SÁGA\*<sup>1</sup>

**A**RENDSZERVÁLTÁS NYOMÁN AZ OKTATÁSI rendszert érintő egyik legjelentősebb változás az oktatási intézményalapítás szabadságának kialakulása volt. Az 1985. évi oktatási törvény rendszerváltás utáni, 1990. évi módosítását követően, valamint a vallás- és lelkiismereti törvény elfogadása nyomán liberalizálódott a magán – s azon belül az egyházi – oktatási intézmények alapítása. Ezeket követte a közoktatási törvény, amely átfogóan és plurálisan szabályozta az intézményalapítást, s így alakulhatott ki a korábbi nyolc szerzetesrendi gimnázium mellé egy egyre szélesedő egyházi, felekezeti iskolahálózat.

Ebben az írásban<sup>2</sup> az egyházi, felekezeti<sup>3</sup> oktatás néhány oktatásgazdasági sajátosságát foglaljuk össze.

### Fenntartói és területi eloszlás

Mielőtt a finanszírozásra térnénk, nézzük meg, hogy az oktatás résztvevőinek mekkora hányadáról is van itt szó. Az általános iskolák esetében 1993 és 2004 között a nem állami, nem önkormányzati intézmények aránya 3,2-ről 8,0 százalékra növekedett, az egyházi fenntartású intézményeké pedig 2,5-ről 5,0 százalékra. Tehát a magán intézményeken belül az egyháziak aránya több mint 60 százalék. Ha a tanulók megoszlását vizsgáljuk, akkor ugyanezen időszak alatt 2,1 százalékról 5,1 százalékra emelkedett a magán intézménybe járók aránya, az egyházi intézmények tanulóinak aránya pedig 1,9 százalékról 4,5 százalékra.<sup>4</sup>

\* Az írás része az OTKA keretében folyó kutatásnak (T 049593), amelynek fő célja az oktatáspolitikai széleskörű elemzése. Témavezető Polónyi István.

1 E témában lehetőséget adtunk a vitának. Lásd Papp Kornél tanulmányát a jelen számban. [A szerk.]

2 A téma kidolgozásához igen jelentős segítséget nyújtott Kotán Attila, amiért ezúton mondok köszönetet.

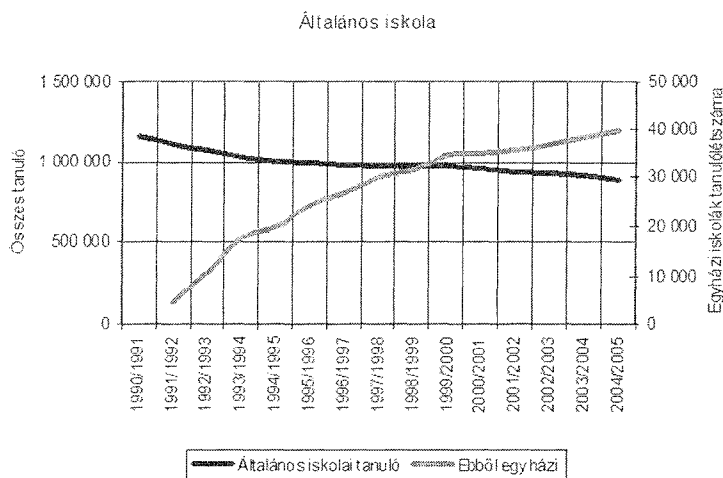
3 Az írásban esetenként egyházi oktatásról esetenként egyházi és felekezeti oktatásról lesz szó. A két kifejezést azonos értelemben használjuk, de hangsúlyozni kell, hogy a helyes megnevezés az egyházi, felekezeti oktatás. (Leegyszerűsítve a felekezet az ugyanazon vallást követők csoportját vagy összességét jelenti, az egyház pedig ezek közül azokat, amelyek megfelelnek bizonyos jogi és szervezeti előírásoknak.)

4 A legalacsonyabb a magán intézmények aránya a fogyatékos gyermekeket oktató, nevelő, ellátó iskolák esetében: nem éri el a 2 százalékot, (s az egyházi, felekezeti fenntartók is mindössze 1 százalékot tesznek ki).

A középiskolai tanulók esetében – különösen a gimnáziumi tanulóknál – jelentősebb a magán oktatás aránya. 2004-ben a szak(munkás)iskolai tanulók több mint 11 százaléka, a szakközépiskolai tanulóknak 14,0 százaléka, a gimnáziumi tanulóknak pedig 21,2 százaléka tanult nem állami, nem önkormányzati iskolában. Az egyházi intézményben tanulók aránya a szakiskolákban 2,3 százalékkal, a szakközépiskolákban 2,0 százalékkal a gimnáziumokban pedig 16,5 százalékkal.

Miközben a demográfiai folyamatok nyomán az összes tanulólétszám a 80-as évek vége óta folyamatosan csökken, az egyházi alapfokú oktatás tanulólétszáma a 2000-es évek legelejének csökkenését leszámítva folyamatosan növekszik. (Lásd az 1. ábrát.)

1. ábra: Az összes és az egyházi általános iskolai tanulók számának alakulása (fő) 1991–2004



Megjegyzés: A 2000 előtti egyházi iskolai létszámok becslést is tartalmaznak. Az adatokért köszönettel tartozunk Kozma-Lukács Judit osztályvezető asszonynak (OM Statisztikai Osztály).

A gimnáziumi oktatásban annyiban más a helyzet, hogy itt a résztvevő összes tanuló száma – ha lassan is, de – növekszik, viszont az egyházi és felekezeti gimnáziumokba járó tanulók létszáma igen intenzíven emelkedik. (Az összes gimnáziumi tanuló az elmúlt tíz évben mintegy húsz százalékkal, az egyházi fenntartású gimnáziumokba járóké pedig közel háromnegyedével nőtt.)

Az egyházi intézmények eltérő szerepet játszanak Budapest és a vidék oktatásában.<sup>5</sup> Valamennyi iskolatípusban nagyobb a fővárosban a nem állami, nem önkormányzati iskolák, illetve az ide járó tanulók aránya. Budapest oktatásában az egyházi fenntartású iskolák kisebb szerepet játszanak, mint a nem egyházi alternatív fenntartójú iskolák.

<sup>5</sup> Lásd erről részletesebben Polónyi (2005).



A nem egyházi alternatív iskolában tanulók magasabb arányát egyértelműen magyarázza az, hogy ezen iskolák alapvetően a jobb módú, középosztálybeli rétegek igényeit elégítik ki, s így nyilvánvalóan alapvetően a jobb módú fővárosban talál-  
nak keresletre.

Más oldalról az egyházi iskolák fővárosi alacsonyabb arányát a vallásos népesség területi eloszlása is indokolhatja. A 2001-es népszámlálás adatai szerint az önmagukat valamilyen szinten és módon vallásosnak mondó emberek aránya Budapesten több mint 10 százalékkal volt alacsonyabb, mint az ország egészében (a budapestiek közel 13 százalékkal kisebb része vallásos, mint a vidékieké).

Az egyházi iskolák felekezeti megoszlását is érdemes megvizsgálni (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat: Az egyházi iskolák felekezeti megoszlása

2002	Intézmény	%	Tanuló	%	Pedagógus	%
Római katolikus	169	1,60	51 139	2,70	4 825	2,90
Görög katolikus	4	0,04	216	0,01	20	0,00
Evangélikus	29	0,26	8 341	0,43	718	0,43
Református	75	0,70	20 096	1,10	1 838	1,10
Zsidó	2	0,02	601	0,03	93	0,05
Egyéb	6	0,05	2 426	0,10	163	0,10
Összes egyházi	285	2,60	82 819	4,30	7 657	4,60
Összes	10 930	100,00	1 918 148	100,00	166 957	100,00

Forrás: Fodor (2003).

Ha összevetjük az egyházi iskolák tanulóinak felekezetek közötti megoszlását a 2001-es népszámláláson önmagukat vallásosnak mondók felekezeti megoszlásával, azt látjuk, hogy a tanulók felekezeti megoszlása és az önmagukat vallásosnak mondók felekezeti megoszlása igen közel esik egymáshoz. A népszámlálás adataihoz képest az egyházi intézmények tanulói között alacsonyabb a római katolikusok és főként a görög katolikusok aránya, viszont magasabb a reformátusoké, különösen pedig az evangélikusoké és az izraelitáké.

## A közoktatás finanszírozása

Az 1990. évi LXV. – az önkormányzatokról szóló – törvény az oktatásellátás felelősségét az önkormányzatokra ruházta, s ehhez átadta a korábban állami tulajdonú közoktatási létesítmények tulajdonjogát. A közoktatási törvény alapján az önkormányzatoknak az oktatási feladatot saját intézmények fenntartásával – vagy más iskolafenntartókkal kötött közoktatási megállapodás keretében – kell ellátniuk, oly módon, hogy a közoktatási törvényben előírt tandíjmentes képzést választóiknak biztosítsák. A törvény értelmében a közoktatás feladatainak ellátásához az állami költségvetés hozzájárul, s az erre szolgáló összeget az éves költségvetési törvényben kell meghatározni. A költségvetési hozzájárulásnak biztosítani kell a



létszámnormák szerinti pedagógus és egyéb közalkalmazotti létszám illetményét, pótlékait és járulékait.

A közoktatás finanszírozása a költségmegosztás elvére épül. A rendszer mind az állam, mind a fenntartók finanszírozási kötelezettségét megköveteli. De a közoktatási feladat ellátása minden tulajdonosi szegmensben (önkormányzati, egyházi, alapítványi stb.) a fenntartó felelőssége. A fenntartói felelősség abban is megjelenik, hogy a fenntartó a feladat ellátásáért felelős, a kapott közoktatási támogatások felhasználásáról – meghatározott keretek között – szabadon dönt. Arról is maga határoz, hogy milyen mértékben járul hozzá saját forrásaiból az intézmények működtetéséhez.

A közoktatási támogatások legfontosabb és legnagyobb része az ún. normatív támogatási rendszeren keresztül elosztott állami (költségvetési) támogatás. A normatív támogatási rendszer több mint 40 normatívából áll. Az állami támogatás 60–70 százaléka ezeken keresztül jut el az iskolafenntartókhoz.<sup>6</sup> A normatívakon belül az úgynevezett alpnormatívák<sup>7</sup> jelentősége legnagyobb (a normatív támogatás 80 százalékát ezek adják). A kiegészítő normatívák funkciója egy-egy kiemelt részfeladat elkülönített támogatása (pl. étkezés, tankönyvellátás, a fogyatékkal élők oktatása). A fentiekén túl van néhány további, kisebb jelentőségű állami forrás is. Ilyen a célzott és céltámogatásokból, valamint az elkülönített állami alapoktól kapott támogatás.

A kötelező oktatáshoz szükséges, de ezek után még hiányzó kondíciókat a fenntartó biztosítja. Az önkormányzatoknál e fenntartói rész két fő forrásból áll. Az egyik az önkormányzatokat megillető, átengedett és helyben maradó adóbevételek (pl. a személyi jövedelemadó meghatározott hányada, a gépjármű súlyadó, egyes illetékek). A fenntartói rész másik hányada az önkormányzatok saját bevételei (helyi adók, szolgáltatási bevételek, bérleti díjak stb.) A nem önkormányzati, nem állami iskolafenntartók esetében a normatív támogatás felett még szükséges kondíciókat ugyancsak a fenntartó biztosítja. Ebben a konstrukcióban a közoktatási finanszírozás alkotmányosan előírt szektorsemlegessége valósul meg, mivel a normatívakkal az állami költségvetés nem intézményeket, hanem tanulókat finanszíroz – függetlenül attól, hogy ki tartja fenn az iskolát, ahol tanulnak.

A központi források aránya a kilencvenes évek közepén (1995-ben) volt a legalacsonyabb, amikor a közoktatás költségeinek valamivel több mint 50 százalékát fedezte. Ez a részarány a 2000-es évek elejére közel 80, majd 90 százalékra emelkedett. Ez annak is a következménye, hogy a törvénybe beépült egy garanciális szabály, amely az állam magasabb támogatási arányát biztosította.<sup>8</sup> Az önkormányzati fenntartói

6 2004-ben az önkormányzatok közoktatási ráfordításai 750 milliárd forint körül alakultak, s ebből 483 milliárd forint a „normatív rész”.

7 Ilyen alap normatíva többek között az „Óvodai nevelés”, az „Iskolai oktatás 1–4 évfolyamokon”, az „Iskolai oktatás 5–8 évfolyamokon” az „Iskolai oktatás a 9–13. évfolyamokon” feladatok normatív hozzájárulása.

8 A közoktatási törvényt 1996-ban úgy módosították, hogy garanciákat igyekeztek beépíteni a központi támogatás szintjére. „A helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkori éves normatív költségvetési



támogatás aránya a kilencvenes évek közepén valamivel több mint 40 százalék volt, ami a 2000-es évek elejére 15 százalék alá csökkent. A közoktatási intézmények saját bevétele – amely az államháztartási törvény értelmében a fenntartó hozzájárulásának minősül – nagyjából 8 százalék körül alakult ugyanezen időszak alatt.

## Az egyházi iskolák kiegészítő állami támogatása

Az egyházi iskolák finanszírozása lényegében a rendszerváltás óta majd minden kormány oktatáspolitikájának egyik „forró” pontja. Az egyházak, köztük is főleg a legnagyobb, a Magyar Katolikus Egyház – nyilvánvalóan a „lelkekért folytatott harc” zászlaja alatt – jelentős erőfeszítéseket tettek volt oktatási ingatlanjaik visszaigénylésére, valamint állami támogatással történő újak építésére s bennük oktatási intézmények alapítására. És ugyanilyen jelentős erőfeszítéseket tettek azért, hogy intézményeik költségeinek mind nagyobb részét az állami költségvetés biztosítsa. Kezdetben csak azok az egyházi iskolák kaptak a normatív támogatás felett kiegészítő támogatást, amelyekkel az önkormányzatok közoktatási megállapodást kötöttek, majd az Oktatási Minisztérium maga is egyre több egyházi oktatási intézménnyel kötött ilyen megállapodást. Mára lényegében valamennyi egyházi fenntartású közoktatási intézmény részesül kiegészítő támogatásban.

A szektorsemleges finanszírozás alkotmányos elvét az egyházi iskolák kiegészítő állami támogatása sérti. A vatikáni megállapodásban, majd később az egyház-finanszírozási törvény megalkotásakor a felekezetek a katolikus egyház vezetésével hatásosan tudták érdekeiket érvényesíteni.<sup>9</sup> Elfogadtatták a kormánnyal az egyenlő finanszírozás elvének olyan értelmezését, mely szerint az egyházi iskolák tanulóit a szektorsemlegesen járó normatívakon túl kiegészítő normatíva is megilleti. Ennek a kiegészítő normatívának a létjogosultságát értelmezésük szerint az adja, hogy az önkormányzatok normatívakon felüli ráfordítása végső soron adófizetői – tehát állami – pénz. Egyházi álláspont szerint akkor egyenlő a finanszírozás, ha az önkormányzatok saját ráfordításainak megfelelő kiegészítő támogatást az egyházi intézményekben tanuló gyermekek után a költségvetés fizeti meg. A kiegészítő normatíva bevezetésé-

hozzájárulások összege nem lehet kevesebb, mint a tárgyévet megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított teljes kiadások – csökkentve a felhalmozási és tökejellegű kiadások és az intézmények működési célú bevételei, valamint a központosított előirányzatok összegével – nyolcvan százaléka. A normatív hozzájárulások összegének el kell érniük az előző évi normatív hozzájárulások összegét.” (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 118 § (4).) Majd 1999-ben a nyolcvan százalékot kilencvenre emelték 2005-ben pedig a szöveg úgy módosult, hogy „A helyi önkormányzatok részére biztosított normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegének el kell érnie az előző évi normatív hozzájárulások és egyéb támogatások együttes összegét.”

<sup>9</sup> Ennek okainak elemzése túlnyúlik ezen írás keretein, de nyilvánvalóan szerepet játszott benne a Horn kormány (illetve annak vezetőjének) azon – utólag tévesnek bizonyult – hite, hogy ezzel megnyerheti kormányának az egyház támogatását.

vel az egyházi intézmények váltak a közoktatás legbiztonságosabban finanszírozott intézményeivé, miután működésüket teljes egészében a költségvetés fizeti.<sup>10</sup>

Az egyházi fenntartású közoktatási intézmények tehát a helyi önkormányzatok normatív hozzájárulásaival és támogatásaival azonos jogcímenek és feltételek mellett állami támogatást kapnak – miközben sem az állami, és önkormányzati, sem a többi nem állami, nem önkormányzati intézmény nem kap ilyet. Ők kénytelenek a saját forrásaikból hozzájárulni intézményeik működéséhez.

Ez a közoktatás finanszírozásának egész jelenlegi rendszerét szétzilálhatja. Miközben az önkormányzatok a gyermeklétszám csökkenése miatt a normatív állami támogatás mellé komoly erőfeszítésekkel tudnak csak kiegészítő támogatást nyújtani iskoláiknak, aközben az egyházi iskolafenntartók a kiegészítő támogatást is a költségvetésből kapják meg. Az alapvető közgazdasági probléma az, hogy miközben az önkormányzati és nem egyházi magánfenntartók saját támogatásukat csak kockázatokkal és gazdasági kényszerekkel tudják előteremteni – ami azért több-kevesebb racionalitásra kényszeríti az iskolafenntartókat –, aközben az egyházak bármikor, bármilyen méretű intézménnyel bejelentkezhetnek teljes állami finanszírozásra.

Mindehhez még az is hozzátartozik, hogy Magyarországon az a – fejlett országok között igen ritka – helyzet, hogy az egyháznak nem kell nyilvánosságra hozni intézményeik gazdálkodásának adatait. Így nem ismert, hogy az egyházak és felekezetek a kapott támogatásokhoz tesznek-e hozzá saját forrásokat.

## Érvek a kiegészítő támogatás mellett és ellen

Az egyházak három érve: a szabad iskolaválasztás (lelkiismereti szabadság), a kommunista érában történt vagyonvesztés, valamint a humán szolgáltatás és közszolgáltatás.<sup>11</sup> Mindhárom érv vitatható.

Az az érv, miszerint állampolgárként jogom van iskolát választani, ezért az államnak ugyanolyan támogatást kell adni az egyházi iskoláknak, mint az önkormányzatiak-

---

<sup>10</sup> Ez könnyen belátható. Hiszen ha egy adott időszakban a központi normatívák részaránya (esetleg összege) csökken, akkor az önkormányzati intézmények fenntartói (az ellátási kötelezettség miatt) kénytelenek többet fordítani saját forrásaikból az intézményeikre. De miután a kiegészítő támogatási norma az önkormányzati támogatások átlaga, így az egyházi intézmények ezen a támogatás megnő. Ha a központi normatívák aránya a finanszírozásban megnő ez magával hozhatja az önkormányzati saját ráfordítások csökkenését. Ezáltal a kiegészítő támogatás is csökken, de az első csatornán kapott (szektor-semlegesen minden tanuló után járó) támogatás biztosítja az intézmények működését.

Lényegében az egyházak iskoláik teljes működési támogatását megkapják. Nem kényszerülnek arra, hogy saját forrásaikból hozzájáruljanak azok működéséhez. Egyébként ezen saját források jelentős része is állami támogatás (szja 1 százalék, ingatlanmegváltás, egyéb támogatások), ami gyengíti a kiegészítő támogatás jogosultságának alapérvét.

<sup>11</sup> Néha felmerül, hogy az egyházi oktatás kiegészítő támogatása az alkotmány (1949. évi XX. Törvény) miatt jár, nevezetesen a 67.§ (2) bekezdése szerint: „a szülőket megilleti az a jog, hogy a gyermeküknek adandó nevelést megválasszák”. Ebből azonban nem következik a kiegészítő támogatás, legfeljebb a többi intézménnyel azonos támogatás.



nak, sántít. Az adófizető ugyanis nem rendelkezik közvetlenül az adójával, hanem a rendelkezési jogot átruházta az Országgyűlésre. Tehát választhat nem állami szolgáltatást, de az nem törvényszerű, hogy ugyanannyiért jár neki, mint az állami. A nem állami szolgáltató külön szolgáltatásait, minőségi mutatóit neki kell megfizetnie.

Ami a vagyontól való megfosztottságot illeti, azt nem örökjáradékkal kellene az államnak kompenzálnia, hanem a vagyon visszaadásával, illetve vagyonatadással, valamint az egyház támogatási rendszerének korszerűsítésével (pl. az adófelajánlás bővítésével stb.)

A humán szolgáltatások állami támogatásához pedig az államnak, mint megrendelőnek kellene meghatároznia az igényelt szolgáltatást, aztán pedig elszámoltatni a szolgáltatót az igényelt támogatással. Azt is hozzá kell tenni, hogy az egyházak közszolgáltatásában alapvetően az oktatás dominál; mind az egészségügyi, mind a szociális ellátás kisebb súlyú. Az oktatáson belül is háttérbe szorulnak az olyan karitatív tevékenységek, mint a különleges ellátást igénylők oktatása. Az egyházi oktatás nyilvánvaló célja a térítés, a felekezeti identitás erősítése. Így azok a közszolgálati területek válnak fontosakká, amelyek ezt a célt szolgálják. A térítés azonban nem állami feladat.

Az egyházi oktatás nem-kormányzati, tehát magán oktatás. Azonban a kiegészítő támogatás miatt kivételezett helyzetben lévő magánoktatás. A nem egyházi magánintézmények nem részesülnek kiegészítő támogatásban. Pedig az egyházak kiegészítő támogatásának törvénybeli indoklása alapján – „az egyházak további támogatásra ... jogosultak, amelynek alapja az állampolgárok azon döntése, ahogyan az adott egyház által fenntartott intézmények közszolgáltatásait igénybe veszik.”<sup>12</sup> – jogosultak lehetnének ők is.

### A kiegészítő támogatás kiszámítása

A kiegészítő támogatás alapja a Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék között 1997-ben aláírt megállapodás. Eszerint „E támogatás kiszámításához – minden évben a költségvetési tervezés keretében az ott szereplő adatok alapján külön a közoktatásra és külön a szociális ellátásra – az önkormányzatok adott ágazati működési kiadásainak és felújítási költségeinek összegét csökkenteni kell az intézményi saját bevétel összegével. Az így kapott támogatandó kiadási összegből határozandó meg a normatív támogatás aránya, s ennek megfelelően kell megállapítani a kiegészítő támogatás összegét. A fentiek szerint számított kiegészítő támogatás összegéből levonható a közoktatásra a központi előirányzatból adott olyan külön támogatás összege, amelyhez pályázat útján az önkormányzati és az egyházi fenntartó, illetve intézményei egyaránt hozzájuthatnak.”<sup>13</sup>

<sup>12</sup> 1997 CXXIV. Tv § 6. § (1).

<sup>13</sup> A Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék között a Katolikus Egyház magyarországi közszolgálati és hitéleti tevékenységének finanszírozásáról, valamint néhány vagyoni természetű kérdéstről 1997. június 20-án, Vatikánvárosban aláírt Megállapodás kihirdetéséről szóló 1999. évi LXX. Törvény – a megállapodás Kiegészítő jegyzőkönyve: Kiegészítés a III. fejezethez (1) bekezdés.

Aki egy kicsit is ismeri az államháztartási költségvetés tervezését, az tudja, hogy e meghatározás alapján nem lehet pontosan kiszámítani, mennyi is jár. Nem tisztázottak ugyanis a fedezni kívánt feladatok. A meghatározás arra sem alkalmas, hogy egzakt módon megállapítható legyen „*az önkormányzatok adott ágazati működési kiadásainak és felújítási költségeinek összege*”. A megállapodás óta eltelt időben a kormányok pótolhatták volna ezt a hiányosságot, ha a vatikáni megállapodás alapján az egyház–finanszírozási törvényben, vagy egy hozzá kapcsolódó végrehajtási rendeletben „lefordítják” a szöveget, algoritmizálják a feladatot és minden érintett számára követhető egyértelmű eljárásrendet alakítanak ki az egyházi kiegészítő támogatás kiszámítási módjára. Ez a munka annak ellenére, hogy valamennyire kiszámíthatóvá és transzparenssé tehetné volna a rendszert, máig nem készült el. Pedig számos más körülmény is indokolta volna. Elég, ha az EU csatlakozásra, s annak nyomán megjelent támogatásokra, társfinanszírozásokra gondolunk, amelyek szintén befolyásolhatják a kiegészítő normatíva összegét, vagy legalább is a kiszámításával kapcsolatos vitákat.

A meghatározás pontatlansága a kiegészítő támogatást eltéríti a racionális összegtől. Az egyházi oktatásban részt vevő tanulók közül ugyanis sokkal többen járnak alacsonyabb normatívájú iskolatípusokba, mint az önkormányzati iskolák tanulói. Az egyházi oktatás rendszerében alacsonyabb a gyógypedagógiai képzésbe, a szakiskolába és szakközépiskolába járó tanulók aránya is. Az ilyen önkormányzati fenntartású intézményekbe járó tanulók aránya lényegesen magasabb, ráadásul ezek a képzések általában a fenntartótól is magasabb hozzájárulást kívánnak. Ha a kiegészítő támogatást úgy számolják ki, hogy a magasabb normatívájú tanulókat magasabb arányban tartalmazó önkormányzati oktatás ráfordításainak átlagát vesszük, akkor az egyházi oktatás kedvezőbb helyzetbe kerül, mintha csak a rá jellemző tanulói csoporttal számolnának.

Ugyanez a helyzet a feladatrendszerrel is. Az önkormányzati oktatás összetettebb, több feladatot tartalmaz, ami természetesen növeli a fenntartó önkormányzatok hozzájárulását. Ha ennek alapján számítják ki az egyházi oktatás kiegészítő támogatását, akkor a kevesebb feladatot ellátó egyházi oktatás kedvezőbb kondíciókhoz jut, mintha csak e szűkebb feladatrendszert vennék figyelembe.

Ha a normatíva időbeli alakulását vizsgáljuk, jól látszik két dolog. Az egyik, hogy 2000-ben és 2005-ben is csökkent a támogatás összege. A másik, hogy 2003-ban reálértékben közel kétszeresére ugrott a normatíva.<sup>14</sup>

A 2. táblázatban közölt adatok a törvényben rögzített normatívák, mégsem feltétlenül azonosak a ténylegesen megkapott összeggel. Ezek lényegében az éves folyósítás során használt mintegy „előlegezett” normatívák. A tényleges támogatás ugyanis az év végén elkészített elszámolás során alakul ki, amikor már ismertek a tényleges tanulólétszámok, valamint a megelőző évi tényleges önkormányzati rá-

---

<sup>14</sup> Hozzá kell tenni, hogy valamennyi oktatási normatíva jelentősen növekedett a közalkalmazotti béremelés miatt.



fordítások. A tényleges normatíva ez utóbbi összeg alapján alakul ki. Ez lehet több vagy kevesebb, mint a költségvetési tervben tervezett, aszerint, ahogy az önkormányzatok tényleges ráfordításai alakultak. Az elmúlt években a tényleges összeg több mint 25 százalékkal volt magasabb, mint a tervezett, ráadásul intenzíven növekedett. (Lásd a 2. ábrát.)

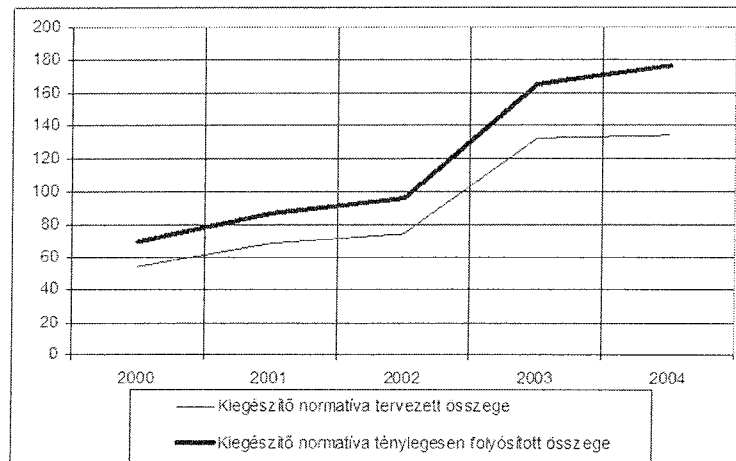
2. táblázat: Egyházak kiegészítő normatívája (eFt/fő)

Év	Egyházi kiegészítő normatíva	Év	Egyházi kiegészítő normatíva
1998	+60%	2002	74,6
1999	65,2	2003	132,8
2000	54,3	2004	133,9
2001	68,1	2005	128,0

Forrás: az adott évi költségvetési törvények.

Az oktatási és a pénzügyi kormányzat a 2004. évi költségvetési tárgyalások során – a támogatás jelentős növekedési üteme miatt – tett először érdemi kísérletet az egyházi közoktatási finanszírozás konstrukciójának megváltoztatására, a rohamosan növekvő finanszírozási kötelezettségek racionalizálására. Ennek a következménye a kiegészítő normatíva 2005-ös csökkenése.<sup>15</sup>

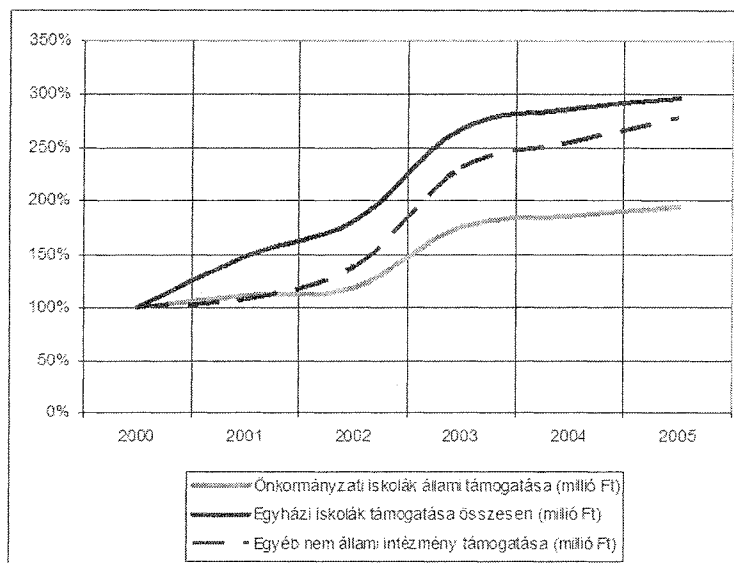
2. ábra: A kiegészítő normatíva tervezett és ténylegesen folyósított összege, 2000–2004



<sup>15</sup> Az egyik – viszonylag gyorsan elvetett – elképzelés az volt, hogy a finanszírozási kötelezettség racionalizálását az egyház-finanszírozási törvény (közvetve a vatikáni megállapodás) vonatkozó részének módosításával szerették volna elérni oly módon, hogy az egyházi kiegészítő támogatás kiszámításánál csak a kötelező közoktatási feladatok ráfordításait vették volna figyelembe.

A másik javaslat az államháztartási ráfordítások osztályozását (az ún. szakfeladat-rendszert) kívánta felülvizsgálni, azzal a céllal, hogy a jelenleg oktatási ráfordításként elszámolt de közgazdasági értelemben nem oktatást finanszírozó kiadásokat kivette volna a rendszerből, csökkentve ezáltal a kiegészítő támogatás számítási alapját és normatíváját. Ennek az elképzelésnek az érvényesítése lett többek között a következménye hogy a tervszinten 2005-re megállapított kiegészítő támogatási normatíva (évek óta először) csökkent. Ez azonban a közkiadások szakfeladat-rendszerének egy alapos átdolgozását igényelné, ami kérdéses, hogy csakugyan megvalósul-e.

3. ábra A különböző fenntartójú oktatás állami támogatásának alakulása a 2000-es bázishoz képest



Adatok forrása: Kotán (2005)

## Elszámoltathatóság

Az elmúlt évben vita robbant ki az egyházak és a kormány között. A vita oka az, hogy a kiegészítő normatívát a költségvetési törvény 2005-ben alacsonyabb összegben állapította meg, mint 2004-ben. Ez a változtatás a költségvetési hiány miatt következett be. A csökkentéssel mintegy 500 millió forinttal lehetett a kiadási oldalt mérsékelni. Bár a költségvetési törvényben leírt számnak csak becslés jellege van, hiszen a tényleges összeget az fogja meghatározni, hogy az önkormányzatok mennyit fordítottak az oktatásra.

Az adatok azt mutatják, hogy ezzel a csökkentéssel az egyházi oktatás kondíciói nem romlanak, csak kisebb ütemben javulnak, mint a megelőző években.

Ezzel alighanem az egyházi oldal is tisztában volt. Reagálása magáért beszél.

Más oldalról viszont a kormány oktatás- (és egyház-) politikájára is jellemző, ahogy egy vitatható támogatást csak megcsipkedni mer.

Nagyobb baj, hogy a rendszerváltozást követő tizenöt év alatt az egyházak gazdálkodásának és intézményfenntartásának elszámoltathatósága érinthetetlen tabu maradt. Miközben a közalapítványoknak és a kiemelt közhasznú szervezeteknek kötelező gazdálkodásuk fontosabb adatait nyilvánosságra hozni, ugyanakkor az egyházak számára ez csak lehetőség.<sup>16</sup> 2005-ben mert csupán a kormányzat egy kis

<sup>16</sup> A vonatkozó kormányrendelet (218/2000 13. §) szerint „az egyházi jogi személynek beszámolóját nem kell lététbe helyezni, de azt a számviteli politikájában meghatározott módon közzététeti”. Magyarul nem kell



elmozdulást kezdeményezni,<sup>17</sup> ez azonban a – fejlett világ államaiban elvárt – elszámoltathatósághoz és az átláthatósághoz kevés. Magyarországon az egyházaknak nem kell nyilvánosságra hozniuk intézményeik gazdálkodásának adatait.

Az egyházi és felekezeti oktatás ráfordításairól tehát féloldalas képünk van. Csak azt ismerjük, hogy az állam mennyivel járul hozzá az egyházi és felekezeti oktatáshoz. De azt nem tudni, hogy iskoláik fenntartásához az egyházak és felekezetek valójában mennyivel járulnak hozzá.

Egyáltalán hozzájárulnak-e.

De ennél többről is szó van. A mai Magyarországon nagyon aktuálisak Kennedy közel ötven éve mondott szavai:

„Olyan Amerikában hiszek, ahol az állam és az egyház elválasztása teljes, ahol a katolikus papok nem szabják meg az elnöknek, miként viselkedjen, és a protestáns lelkészek nem mondják meg híveiknek, kire szavazzanak; ahol semmilyen egyház vagy egyházi iskola sem kap támogatást közpénzből vagy politikai preferenciák alapján.

Olyan Amerikában hiszek, amely sem protestáns, sem katolikus, sem zsidó, ahol a köztisztviselők nem kérnek és fogadnak el politikai instrukciókat, jöjjenek azok a pápától, vagy bármely más egyházi forrásból; ahol a vallási testületek nem kívánják közvetlenül vagy közvetetten érvényesíteni akarataikat a lakossággal szemben vagy köztisztviselők nyilvános szereplése révén.”<sup>18</sup>

POLÓNYI ISTVÁN

## IRODALOM

- FODOR GÁBOR (2003) Mustármag és kovász. Az egyházi iskolák növekvő felelősségéről. *Új Pedagógiai Szemle* No. 12.
- KOTÁNYI ATTILA (2004) Az egyházi oktatás kiegészítő támogatásának kérdései. Kézirat.
- Népszámlálás. 2001. KSH, Budapest.
- Oktatás-statisztikai Évkönyvek Oktatási Minisztérium Budapest, 1994, 1996, 1998, 2002, 2004.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002) Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2004) Alternatív iskolák finanszírozása. *Educatio* No. 1.
- POLÓNYI ISTVÁN (2005) Budapesti oktatási anizksz. *Educatio* No. 1.
- SZÜDI JÁNOS (2005) Ki mit fizet? *Élet és Irodalom* No. 4.

közzétennie, miközben mind a közalapítványok, mint kiemelkedően közhasznú szervezeteknek kötelező a nyilvánosságra hozatal. Ugyanakkor a közalapítványok kötelesek – a Ptk. 74/G. §-ának (8) bekezdése szerint – az alapítónak évente beszámolni, és gazdálkodásuk fontosabb adatait is nyilvánosságra hozniuk. A közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény 5. §-ának b) pontja szerint a kiemelkedően közhasznú szervezeteknek (például alapítvány, társadalmi szervezet, közhasznú társaság) a létesítő okirat szerinti tevékenységüket, illetve gazdálkodásuk fontosabb adatait a helyi vagy az országos sajtó útján kell nyilvánosságra hozniuk.

<sup>17</sup> 2005-ben a költségvetési törvény előírja, hogy a Kincstár és az OKÉV ellenőrzi a támogatás igénylésének és elszámolásának szabályszerűségét, (s az ellenőrzés tárgyi és személyi feltételeinek biztosításához a törvény forrást is rendel).

<sup>18</sup> John Fitzgerald Kennedy, 1960. szeptember 12. Houston. Az eredeti forrás, ahol az egész beszéd megtalálható: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/johnfkennedyhoustonministerialspeech.html> vagy [http://www.humanistsofhouston.org/JFK\\_speech.html](http://www.humanistsofhouston.org/JFK_speech.html) (magyarul az idézett részt lásd: [http://hu.wikiquote.org/wiki/John\\_Fitzgerald\\_Kennedy](http://hu.wikiquote.org/wiki/John_Fitzgerald_Kennedy))



Rovatunk ezúttal az egyházi intézményekben folyó tanárképzésre koncentrálnak. Munkatársaink egy katolikus egyetemet, egy katolikus főiskolát és egy református főiskolát kerestek fel, és arról kérdezték vezetőiket, hogyan alakult ki az egyházi tanárképzés és miben különbözik a világi intézmények gyakorlatától. A beszélgetések során arról is szó került, hogy hogyan viszonyulnak az egyházi intézmények a felsőoktatási reformhoz, és milyen változásokra készülnek a tanárképzés területén.

„Nincs világnézeti kényszer az egyetemen”

Hoffmann Rózsa, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar Pedagógiai Intézetének vezetője

*Educatio: Arra kérlek, hogy mutakozz be, most hol vagy, mit csinálsz?*

H. R.: A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Pedagógiai Intézetet vezetem, egyetemi docens vagyok. Az egész pályámat az oktatásban töltöttem, a felsőoktatásban bő 10 éve vagyok jelen. Közéiskolai tanári végzettségem van, és bár kezdetben álláshiánybeli okok miatt a Művelődési Minisztériumban dolgoztam, elég hamar sikerült kikeverednem iskolába. Aztán gimnáziumi tanár, igazgatóhelyettes és igazgató voltam. A budapesti Németh László Gimnáziumban a nyolcosztályos gimnáziumot az én vezetéssel hoztuk létre, ott tizenegy évet töltöttem el igazgatóként. Miután sikerült az álmomat megvalósítani, úgy gondoltam, hogy még valami egyéb területen hasznosítom azt, amit már a gyakorlatban megtanultam. Így kerültem az akkor frissen szerveződött Pázmány Péter Egyetem Bölcsészkarára, ahol azonnal rám bízta a tanárképzés megszervezését. Közben szereztem meg a tudományos fokozatot neveléstudományból. Már tíz éve, hogy ez a fő munkahelyem. Közben volt egy egyéves kitérőm, amikor az OKÉV szervezését bízta rám az akkori miniszter, ezt egy évig vezettem.

*E: Ez mikor volt?*

H. R.: Az 1999–2000-es tanévben én hoztam létre ezt az országos hálózatot. Közben sem adtam fel az egyetemi munkámat. Egy év elteltével úgy láttam, hogy jobban megfelel nekem a pedagógia művelése. Így aztán – minthogy az egyetemi állásom megvolt – búcsút vettem az OKÉV-től. Ami még talán említésre méltó, hogy kezdettől fogva tagja vagyok az Országos Köznevelési Tanácsnak. Minden alkalommal a szakmai szervezetek titkos szavazása eredményeként kerültem be, és két cikluson keresztül alelnök is voltam. A szakmai munkám az iskolaszervezés, oktatáspolitikai, nevelélmélet, pedagógusétika és a di-



daktika körében írható le, amit az egyetemen tanítok. Nagyon szeretem azt a munkámat is, aminek már több kézzel fogható eredménye van. A Pedagógusoknak szóló Szakmai Etikai Kódexet a Független Pedagógus Fórum nevű országos tanárszervezet keretében alkottuk meg, és a Tankönyvkiadó adta ki, először 1996-ban, másodszer 2003-ban. Elégé ismert most már az országban. A másik említésre méltó munkám az Iskolaigazgató című könyvem, amelynek bővített, kiegészített, átszerkesztett változata a napokban jelent meg *Vezetés – pedagógusszemmel* címen, szintén a Tankönyvkiadónál.

A Pázmány Péter Egyetemen a tanárképzést eléggé egyedülálló módon sikerült megszerveznünk. Tanár-továbbképzéseket is vezetek, szakvizsgára készítünk fel pedagógusokat. Ezt most már ötödik éve műveljük, és évről évre igen sok jelentkezőnk van, tehát sikeres a képzésünk. Így nagyon sok felnőtt tanítványom van szerte az országban. A számuk már háromszáz fölött van, hiszen népes tanfolyamaink vannak.

Ami a magánéletemet illeti: tanárcsaládból származom, édesanyám tanár volt, a férjem tanár, az idősebb gyermekem tanár, a vejem tanár, mind a felsőoktatásban tanítanak, a fiam pedig orvos. Azt szoktam mondani, hogy ő a normális ember a családban. De ezt persze időzójelben értem, mert nagyon szeretem a hivatásomat, és nem is tudnám másként elképzelni az életemet.

*E: A szüleid is pedagógusok voltak?*

*H. R.:* Csak édesanyám. Édesapám jogász volt, de ő fiatalon meghalt.

*E: Hol születtél?*

*H. R.:* Balatonfüreden. Aztán bejártuk a Dunántúlra még két városát, ahogy aput helyezték magasabb beosztásba: Zirc és Veszprém voltak az állomásaink. Ott halt meg apu, és édesanyám egyedül maradt a három kislányával. Akkor hazaköltözött a szüleihez Hatvanba, de ők is nagyon hamar meghaltak. Akkor úgy döntött, hogy fölverekszí magát Budapestre, hogy a három lányát taníttatni tudja, mert vidékről ezt nem tartotta elképzelhetőnek. Sikertült is neki, úgyhogy 1961 óta élek Budapesten.

*E: Ez azt jelentette, hogy ő Budapesten tanított?*

*H. R.:* Igen. Áthelyezték Budapestre, amit nem volt könnyű elintézni, de azért sikerült neki, így mind a hárman egyetemet tudtunk végezni. A húgom és a nővérem édesapám pályáját folytatta, ők jogászok lettek, engem viszont a tanárság érintett meg, én ezt választottam. Francia-orsz szakon végeztem az egyetemet 1971-ben.

*E: Az egyetem után rögtön a minisztériumba kerültél?*

*H. R.:* Az úgy volt, hogy férjhez mentem még az egyetemi éveim alatt, és rögtön a végzés után megszületett a kislányom. A diplomaosztóra sem tudtam elmenni, mert éppen akkor született. Nem volt állásom két évig és a szó szoros értelmében nyomorogtunk, szűkös albérletben a férjem kezdő tanári fizetéséből. Akkor még gyest sem kapott a kismama, tehát elég nehéz volt megélni. Nem volt állás, bölcsőde is kevés. Elég sok tortúrát jártam végig, míg egy véletlen folytán (a férjem gimnáziumának szalagavató bálján) hallottam, hogy a Minisztérium Nemzetközi Főosztályán fiatalítani akarnak, és nyelveket beszélő embereket keresnek. Benyújtottam az önéletrajzomat és megfelelttem. Ez maga volt a csoda, mert a Szalay utcában működött akkor a minisztériumnak a bölcsődéje, és én a távoli budaörsi albérletből a kislányommal meg tudtam oldani a munkába járást. Mi több, édesanyám a Szalay utcában lakott, úgyhogy ha tovább kellett bent maradni, akkor édesanyám el tudott menni a kislányért. Így kezdődött. Nyolc évet töltöttem el a minisztériumban, bár közben a második gyerek is megszületett, tehát volt kiadás. Nagyon sokat tanultam közben, és az volt nagyon jó, hogy országos képet kaptam az oktatásról. Először a nemzetközi kapcsolatok területén dolgoztam, aztán az egyete-

mi főosztályon. Ez nagyon jó iskola volt, de mindig éreztem, hogy nem ez a hivatásom. Már a minisztériumból kijártam tanítani Csepelre, az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozatára, később a Közgazdasági Egyetem nyelvi intézetébe, és csak erősödött bennem a tanári hivatás. A minisztériumban egyre több minden nem tetszett. Úgy éreztem, hogy ott nem lehet igazi szakmai munkát végezni. Akkor elkezdtem keresgélni, hogy melyik iskolába tudnék kimenni. Végül a Kaffka Margit Gimnáziumban találtam helyet. Rögtön igazgatóhelyettes lettem, nyilván az igazgatási gyakorlatom miatt, de közben magas óraszámban tanítottam, jóval magasabban, mint kellett volna. Öt év múlva igazgató lettem a XIII. kerület Kilián György Gimnáziumában, ahol két év múlva megszerveztük az ország első nyolcosztályos gimnáziumát, a Németh László Gimnáziumot. Így csöppentem bele a közoktatásba és kezdtem a pedagógiával intenzívebben foglalkozni. Első publikációim akkor születtek, és a doktorimat is ott kezdtem írni pedagógiából. A pedagógiának az a része érdekelt, hogy hogyan lehet egy pedagógiai műhelyt megszervezni. Ezekben az években kezdett formálódni az Iskolaigazgató című könyvem egy-két gondolata. 1993-ban meghívtak a Debreceni Egyetemre az első közoktatási vezetőképző tanfolyamra, ahol a könyvemet már tankönyvként használtuk. Így csöppentem a felsőoktatásba, külső oktatóként. Ez a felsőoktatási gyakorlat meg az időközben megszületett munkáim adtak önbizalmat ahhoz, hogy kopogtatni merjek a Pázmányon. Ez elég evidens lépés volt részemről, miután katolikus családból származom, és gyakoroljuk is a vallásunkat. Külön öröm volt, hogy olyan helyre kerülhetek, ahol ott-honosan mozgok. Így azóta is a katolikus egyetem a munkahelyem. Végigkísérhettem a bölcsészkarok kiépülését, bár nem a kezdetektől, mert én csak az indulás után három évvel kapcsolódtam be. Most már ez a második otthonom.

*E: Katolikus családból származol, ez azt is jelenti, hogy vallásosan nevelkedtél gyerekkorodban?*

*H. R.:* Igen, édesapám és édesanyám is mélyen vallásos. Apu falusi gyerek volt, dunántúli faluból származott, ahol ez természetes volt. Az ő halála után édesanyánk próbálta bennünk tartani a hitet, amiért mindenki megküzd. Így én is megküzdöttem érte. Vagyis a hitem nem egyenes vonalú fejlődés eredménye, de már elérkeztem arra a pontra, hogy úgy érzem, stabilan állok ebben a világban.

*E: Végül is hogy kerültél a Pázmányra?*

*H. R.:* Már nyolcadik éve voltam igazgató a Németh László Nyolcosztályos Gimnáziumban. Úgy éreztem, hogy ez a szakmai pályám csúcsa. De miután a gyakorlat mellett az iskolavezetés elméletével is foglalkoztam, pontosan tudtam, hogy ezt a munkát nem lehet két-három évtizeden keresztül csinálni. Az ember elfárad, nem képes már megújulni, és az intézet, a szervezet is elkezd megenni. Amikor a rutin erősebbé válik, mint az innovációs hajlam, akkor váltani kell, a személynek is, meg a szervezetnek is. Kezdem gondolkodni azon, hogy ha túl vagyunk az első érettségien, ha megnyugodhatok afelől, hogy amit elkezdünk, az eredményes volt és nem ártottunk senkinek, akkor talán célszerű lenne, ha váltanék. Ezekben a hónapokban alakult meg a bölcsészkar, ahol egyértelmű volt, hogy tanárképzést akarnak folytatni. Úgy gondoltam, hogy talán ott hasznomat vehetnék. Egész egyszerűen szóltam az egyik tanárnak, aki időközben dékán-helyettes lett, hogy amennyiben úgy gondolják, hogy alkalmas vagyok egyetemi oktatónak, akkor próbálkozzunk. És akkor elkezdődött az interjúk sorozata. Kezdetben még igazgatóként órákat tartottam az egyetemen, kipróbáltuk egymást, és kölcsönösen úgy láttuk, hogy megfelelünk egymásnak. Tíz év, tehát két igazgatói ciklus után korrektil bejelentettem az önkormányzatnak, hogy még egy évet szeretnék igazgató maradni,

hogy én érettségiztethessem le az első nyolcosztályos szervezetben végzett osztályt, de nem akarok már pályázni. Úgy tudtam átadni a Németh László Gimnázium igazgatását, hogy másfél évvel a váltás előtt már mindenki számára ismert volt, hogy ki veszi majd át a vezetést. A tantestület bizalmát élvezte az utódom, a jelenlegi igazgató. Be tudtam őt vezetni az iskolavezetés minden rejtelmébe, sima, problémamentes átmenet volt. A testület fájlalta, de megértette a döntésemet. Még egy évig visszajártam tanítani, úgyhogy fokozatos volt az elválás. A piliscsabai bölcsészkaron pedig a nulláról kellett indulni. Ez tehát megint hasonló úttörőmunka volt, mint amikor a nyolcosztályos gimnáziumot elkezdjük. Nem volt előzménye, nagyon megmozgatta a kreatív hajlamaimat, így hát sok örömöm volt és van ebben is.

*E: A Pedagógiai Intézetet már te hoztad létre?*

*H. R.:* Kezdetben nem volt intézet, hanem volt egy pszichológus meg voltam én. A pszichológus gondoskodott arról, hogy a pszichológiai tárgyaknak meglegyenek az oktatói, én pedig a pedagógiaiakról. De a tanárképzés gyakorlati szervezését rám bízta, és egy év múlva két intézetet alakítottak. Nagyon gyér volt még a létszám, amikor én beléptem, tehát nem volt szó intézetekről. 1996 szeptemberétől formailag is létrehozták a Pszichológiai meg a Pedagógiai Intézetet, és az utóbbi vezetését rám bízta a dékán. Ez jelenleg is így van, vagyis két külön intézetben folyik a tanárképzés, de a gazdái mi vagyunk. Mint a Pedagógiai Intézet vezetője jó kollegiális kapcsolatban vagyok egyfelől a Pszichológiai Intézettel, másfelől az összes szaktanszékkal, a tantárgypedagógia oktatása, meg hát a tanárképzés érdekében. Komoly szervezeti újítás volt a karon mindjárt az elején, hogy nem a hivatal szervezte a gyakorlótanításokat és a gyakorló helyeket, hanem a Pedagógiai Intézet. Tehát már az első évben, miközben óraadóként jártam ki az egyetemre és még a gimnáziumot vezettem, az egyik fontos feladatomból volt, hogy iskolákat kutassak fel azzal a céllal, hogy ott a gyakorlótanításokat, a hospitálásokat és egyéb pedagógiai gyakorlatokat végezhessek a tanárjelöltek. Ez is izgalmas, szép év volt, mert húsz, aztán már több mint negyven iskolát sikerült találni, ahol az igazgatóval, a leendő vezetőtanárokkal meg lehetett egyezni.

*E: Mi az előnye annak, ha ezt nem a szaktanszékek szervezik?*

*H. R.:* Mi a tanárképzésben a tanár szót tartjuk fontosabbnak, és csak eszköznek tekintjük a diszciplínát, amit tanítanak. Szeretnénk, hogy a majdani tanárok már a pedagógusképzésben olyan impulzusokat kapjanak, miszerint ők tanárnak készülnek, és ezért a tanárságot, a tanári hivatást, vagy ha úgy tetszik a tanári mesterséget komolyabban vegyék, mint ahogy azt általában a bölcsészkarokon tapasztaljuk. Ennek ez a szervezeti keret jobban megfelel. Mivel nálunk a tantárgypedagógiát oktatók is a Pedagógiai Intézethez tartoznak, egységes pedagógiai szemléletet tudunk képviselni. Az ún. szakmódszertani órákon a kollégák jobban tudnak arra építeni, amit a hallgatók nevelésemlemből, didaktikából az alapoknál megtanultak. Egy tanszék vagyunk, közösek a kutatómunkák, közösek a tanszéki értekezletek, kölcsönösen hivatkozni tudunk egymásra. Mi tudjuk, hogy mi lesz a tantárgy-pedagógián, ők tudják, hogy mit kaptak a hallgatók didaktikából és egyéb tantárgyakból. Így szerves egész a tanárképzés tartalmi felépítettsége, amit megkoronáz a gyakorlótanítás. A vezetőtanárokkal, mintegy a Pedagógiai Intézet külső munkatársaival napi kapcsolatban vagyunk. Vagyis a tantárgypedagógiákat tanító kollégák rendszeresen látogatják a vezetőtanárokat és a hallgatókat is. A látogatások zömme azokra az időszakokra koncentrálódnak, amikor a gyakorlat folyik, így a pedagógiai tudása kölcsönösen és egységben gyarapszik az egyetemi oktatóknak, a vezetőtanároknak és a tanárjelölteknek.

*E: Amikor gyakorló helyet választottatok, akkor mik voltak a fő szempontok?*

*H. R.:* Több szempontot törekedtünk egyensúlyba hozni, és ez többé-kevésbé sikerült. A legelső szempont az, hogy olyan vezetőtanárokat találjunk, akik elkötelezett tanárok, tehát a tanárságukban erős a hivatástudatuk, akik birtokában vannak a korszerű eszközöknek, vagy hajlandók és képesek arra a megújulásra, amire szükség van. Tehát akik személyiségükben is alkalmasak a vezetőtanárságra. Ez volt az első szempont. A második az, hogy az iskola egésze olyan legyen – ezt alapvetően az igazgató testesíti meg –, hogy befogadja gyakorlatra a hallgatókat. Hiszen az iskoláknak ebből anyagilag semmi-féle hasznuk nincsen, ezek külső gyakorló helyek, ahol pénzbeli juttatást az intézmény nem kap, csak a vezetőtanárokkal szerződünk. Ők a hallgatók után kapnak egy – többé-kevésbé karbantartott – összeget, fejpénzt, ha úgy tetszik. És természetesen az is szempont volt, hogy bár a katolikus egyetem hallgatói is többféle világnézetűek, de azért sok olyan tanárjelöltünk van, akik számára a hit, a vallás fontos, tehát hogy azok az iskolák, ahol gyakorlatot folytatnak, ezt tolerálják, barátságosan fogadják őket, hogy ne legyenek ilyenfajta konfliktusok. Nem is voltak. Talán egyetlen olyan helyre emlékszem, ahol világnézeti villongás volt hallgató és vezetőtanár között. Ott békében elváltunk egymástól. De voltaképpen ez nem okozott sehol gondot. Kölcsönös tiszteletben zajlottak a tevékenységek. A gyakorlóiskoláink egy része katolikus iskola, de a nagyobbik része állami. Arra törekedtünk, hogy a nagy tradíciókkal rendelkező és befogadásra kész katolikus gimnáziumokat becserkesszük a gyakorló helyek közé. Így örömeinkre például Pannonthalmára rendszeresen tudunk küldeni hallgatókat. Nem sokat, néhányat, mert van egy korlát, hogy oda lányok nem mehetnek, mert csak fiúkollégiumuk van. Az is szempont volt, hogy a vidéki intézmények szállást tudjanak adni. A másik ilyen hagyományos iskola a debreceni Svetits gimnázium, ahol a szállás szintén megoldható, és még sorolhatnék több ilyen vidéki katolikus iskolát. De vidéken van állami szakközépiskolai gyakorló helyünk is, Tatabányán például. Ahol valahogy a látókörünkbe került egy-két kiváló tanár, az iskola pedig megtiszteltetésnek tekintette, hogy gyakorlólé hely lehet, ott végtelemül jól fogadták a hallgatóinkat. A hallgatók pedig úgy jöttek vissza, hogy a tenyerükön hordták őket és nagyon sokat tanultak. A vezetőtanár természetesen véleményt ír a hallgatóról, de a hallgatóktól is kérünk véleményt a gyakorló helyekről, és így képből vagyunk. Mint mondtam, látogatjuk őket rendszeresen, nekem is munkaköri kötelességem, hogy tartsam a kapcsolatot, nemcsak az igazgatókkal, hanem amennyire tudom a vezetőtanárokkal is, úgyhogy személyesen ismerem a többségüket. Kezdetben ezt egyedül tettem, aztán a szaktanszékek vezető oktatóival, majd ahogyan a tantárgypedagógiát oktató kollégák beléptek, velük együtt. Ilyen módon a szaktanszékek is magukénak érzik a tanárképzést, ők is tudják, hogy hol folyik a gyakorlat. Félévenként rendszeresen továbbképzéseket szervezünk a vezetőtanároknak. Azóta, hogy megindult a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésünk pedagógusoknak – ezt 2000-től indítjuk –, amelynek van egy vezetőtanári szakága is, egyre több olyan vezetőtanárunk van, akik e két éves továbbképzést is elvégeztek. Velük aztán teljesen azonos nyelvet tudunk beszélni, értjük egymást. Mind arra törekszünk, hogy a korszerű módszereket elsajátítsák, és a pedagógiai gondolkodásuk megfeleljen a kor elvárásainak.

*E: Amikor elkezdtétek szervezni a gyakorlatot, akkor a tapasztaltatok-e bármilyen ellenérzést, távolságtartást, tehát volt-e olyan iskola, ahol nem annyira szívesen fogadtak benneteket, pontosabban a Pázmányt?*

*H. R.:* A katolikus jelző – meglehet – irritált néhányakat, akiktől elbúcsúztunk. De nem sok ilyen élményem volt. A hallgatóinknak kötelező feladatuk több iskolai munkát vé-



gezni (megfigyeléseket, hospitálásokat, interjúkat, méréseket), és ezt bárhol megtehetik. Ezeken az önálló gyakorlatokon keresztül azt tapasztaljuk, hogy általában mindenütt jól fogadják a diákjainkat. Elenyészően kevés olyan esetünk van, amikor nem fogadják őket be. A nem-fogadás oka ilyenkor sem az, hogy a katolikus egyetemről jöttek, hanem sokkal inkább az, hogy túlterheltek az igazgatók, a tanárok, és nem képesek vagy nem akarnak többet vállalni. Vagy nem érzik azt is hivatásuknak, hogy a tanári mesterségből szerzett tudásukat továbbadják, térítés nélkül. Egy- vagy kétórás beszélgetés a tanárjelöltekkel az én felfogásomban hivatásbeli kötelessége volna minden tanárnak, de ezt nem mindenki gondolja így. Szóval egy-két olyan esetről tudok mondjuk ezerből, amikor az iskola dolgvégezetlenül elküldte a hallgatót. De olyan történeSRől nem, amikor nyilvánvaló lett volna, hogy a katolikus egyetem hallgatóival szemben ellenségesek. Statisztikai adataink ugyan nincsenek, de a hozzánk eljutott információk alapján rengeteg dicsérő jelző szól a Pázmányon végzett diákokról. A szakmai felkészültségüket az igazgatók egyenrangúnak tekintik a más egyetemeken végzettekével, és kiemelik, hogy a hivatástudatuk és a tanári felkészültségük erősebb másokénál. Győrben találkoztam pl. egy katolikus iskolában négy volt hallgatónkkal. Az igazgató a tanári kar legnagyobb értékei közé sorolta őket.

*E: Hol helyezkednek el, tudjátok követni, hogy milyen iskolákba mennek?*

*H. R.:* Vegyes. Kevés olyan hallgatónk van és volt, aki kizárólag vagy egyházi, vagy állami iskolába akarna menni. Ha megvan bennük a tanári hivatás, akkor ez a döntő, és örülnek, ha találnak tanári állást. Sokuknak tudunk segíteni, miután élő kapcsolatunk van több mint negyven iskolával. Ha olyan hallgatóról van szó, akiről tudjuk, hogy erős a tanári hivatástudata és tanári pályára szeretne menni, sorba telefonáljuk az iskolákat. Sőt az is működő gyakorlat, hogy az iskolák szólnak nekünk, hogy ajánljunk olyan hallgatót, akit megfelelőnek találunk.

*E: Általános iskolába is mennek vagy csak a középiskolába?*

*H. R.:* Mennek, sőt, szakközépiskolákba is. De növekszik azoknak a száma, akik szeretnének tanárok lenni, de nincsen állás. Nagy előnyük az elhelyezkedésnél, hogy a Pázmány kezdettől fogva ragaszkodott a kétszakossághoz, és ezt mindmáig tartja. A kétszakosságot persze sokféleképpen lehet teljesíteni, például úgy, hogy az egyik szakjuk tanári, a másik nem az. De pl. egy történelem-szociológia szakos fiatalember, aki tanítani szeretne, nagyon nehezen kap iskolában állást, mert a történelem óraszámja nem olyan magas, hogy a heti húsz órát biztosítani tudják neki, szociológiát meg nem taníthat. A kommunikáció, az esztétika, a héber vagy a művészettörténet ugyanilyen szakpárosítási lehetőség, amivel nehéz valamit kezdeni a közoktatásban. De ha a hagyományos nagy szakokat kombinálták, akkor előbb-utóbb – eddig – lehetett állást találni.

*E: Kanyarodjunk vissza a Pázmány történetére. Ha össze tudná foglalni, hogy indult be a képzés a rendszerváltás után?*

*H. R.:* Pázmány Péter háromszázhetven évvel ezelőtt alapította az egyetemet Nagyszombaton. A hosszú viharos történet a háború után is akadályokkal volt terhes: Pázmány Péter nevét csak a hittudományi kar vihette tovább. Amikor a rendszerváltozáskor az egyházak visszakapták az iskolaalapítási jogukat, akkor fogalmazódott meg az óhaj a keresztény értelmiség körében, hogy legyen ismét katolikus egyetemünk, és első helyen bölcsészkar. A folyamatban meghatározó szerepet játszott Maróth Miklós, a katolikus egyetem bölcsészkarának első dékánja, és sok egyházi személyiség, akik maguk mellé tudták állítani Antall József miniszterelnököt és az akkori politikai erőket. Parlamenti döntés hozta létre a kezdetben kétkarú, majd rövidesen háromkarú Pázmány Péter Katolikus Egyete-

met. Egy évvel később a jogi kar is megindult, néhány évvel ezelőtt pedig az informatikai kar. Most az a helyzet állt elő, hogy a hajdani Pázmány Péter Tudományegyetemnek két jogutódja is van. Egyik a mostani PPKE négy karral, a másik az ELTE, amely szintén a Pázmányból nőtt ki. Ezt a közös örökséget egy szép és tartalmas emlékülésen ünnepeltük együttesen ez év tavaszán, ahol mindkét egyetem rektora és dékánjai megemlékeztek az alapítóról. A bölcsészkar tehát az 1992 januári-februári parlamenti döntéssel kapta meg a felhatalmazást a szerveződésre. A hősorszak úgy kezdődött, hogy a Ménesi úton kaptak egy vagy két termet, ahol volt egy íróasztal, két szék, és volt egy dékán, akinek az első feladata az, hogy toborozzon tanári kart, és hirdesse meg a pótfelvételit, mert a januári-februári döntés nem tette lehetővé, hogy a hallgatók a rendes időben jelentkezzenek. Nyilván azokat a szakokat indították el először, amelyek a hagyományokat folytatták, és alapvetően fontosak egy bölcsészkaron. Az első évében megindult a latin, ógörög, magyar, történelem, a két nagy élő idegen nyelvű szak és a szlavisztika (szlovák, lengyel, cseh). Tehát elég sok szakon kezdődött meg 1993 szeptemberétől a képzés nagyjából százas létszámú évfolyammal a Ménesi úton, ahol néhány termet kapott a kar. Ezek elég nehéz idők voltak, de megvolt a romantikája, közben a tárgyalások eredményeképpen megszületett a végleges döntés arról, hogy a bölcsészkar Piliscsabán nyer elhelyezést. Ennek az a története, hogy a Monarchia idejéből volt ott egy nagy laktanya, nagy szabad térségben több épülettel. Nem egyházi ingatlan volt. De Piliscsabán az államosítás előtt igen sok egyházi ingatlan létezett: kis rendházak, szerzetesek öregotthonai, amit a kárpótlás következtében elméletben visszakaptak, de a visszavétel a gyakorlatban azonban több ok miatt már megoldhatatlan volt. Ezeknek fejében kapta meg a katolikus egyház ezt a nagy területet, amelyet korábban a szovjet hadsereg birtokolt. 1993-ban már gazdátlan volt a telek, így birtokba vehette az egyház, és megszületett annak a lehetősége, hogy egy gyönyörű szép campus épüljön fel. Az építkezést meg a régi romos épületek lebontását az egyházi kárpótlásból tudták fedezni. Sorban kezdték építeni Makovecz Imre irodájának a tervei alapján a tanulmányi épületeket, takarékosra törekedve, a régi szovjet laktanyabeli épületekből megtartva azokat, ami megtartható volt. Némelyiket ideiglenesen bevakolták, kifestették, vagy ha statikailag megfelelőnek találták, akkor belefoglalták az új épületbe, tehát kiegészítették, emeletet építettek rá. Ma is áll még egy-két régi épületünk eredeti állapotában, de többségükben már használaton kívül. Sok új épület épült fel, amely részben magában foglalja a régit. 1993 szeptemberétől költözött ki Piliscsabára az egyetem, és ezzel egyidőben gyarapodott a hallgatói létszám. Növekedtek a szakok és szaporodtak az épületek. Sokéves építkezés és nagyon látványos fejlődés volt. Olyan apróságokban is megnyilvánult, mint hogy kezdetben be kellett utazni busszal a piliscsabai első buszmegállóig, majd tizenöt perces gyaloglással visszasétálni a Campus területére. Ma már saját buszmegállója, saját vasúti állomása, kollégiuma, kápolnája, postája, bankfiókja, papír-írószerboltja, könyvesboltja, étterme, több büféje van az egyetemnek. Szép lassan az infrastruktúra is kiépült.

*E: Hogyan alakultak az egyéb tárgyi feltételek?*

*H. R.:* Kezdetben nem volt semmi. A kiköltözéskor viszont mindjárt a legkorszerűbb számítógépes hálózatot építették ki. A belső hálózatban minden munkahelyet számítógéppel láttak el, amit azóta is fejlesztenek. A tantermek és a tanári dolgozószobák száma mindig kevés, de valahogyan csak elférünk. A kezdeti állapotokhoz képest a Campus mai helyzete valóságos csoda. Amiben hiányunk van, az a könyvtár kiépítése. Ma ott tartunk, hogy a könyvtárlomány mennyiségileg ugyan nem elég, de már alkalmas az oktatásra. A könyvtárépület még hiányzik, ezért a meglévő tanulmányi épületekben alakítottak ki ol-



vasótermeket és könyvtárakat. Ezek nem kicsik, de hiányzik egy nagy egyetemi könyvtár. A következő beruházás ezt célozza meg. Megvannak a tervek, de csúszik az építkezés. Oktatástechnikai eszközöket pályázatokból próbáltunk biztosítani. Nekünk is volt nyertes pályázatunk, videóra, számítógépre, videó-felvevőre, magnetofonra, írásvetítőre, fénymásolóra. Ez most már mind van a tanszékeken. Rengeteget pályáztak a tanszékek, néha sikeresen, Így ezt a forrást is fel tudtuk használni.

*E: A finanszírozás egyébként hogyan alakult?*

*H. R.:* A magyar-vatikáni 1997-es megállapodás értelmében a katolikus egyetem mindenben aláveti magát a magyar törvényeknek, az akkreditációs szabályoknak, olyan elvek szerint működik, mint az állami egyetemek, és ennek megfelelően ugyanabban a finanszírozásban részesül, mint azok. Ezért az egyháznak voltaképpen csak akkor kell a zsebébe nyúlnia, ha építkezésre kerül a sor. Vagyis az egyetem működését az állam finanszírozza. Ebből következően ugyanazokkal a hiányokkal küszködünk, mint az állami egyetemek. A megszorítások, racionalizálások, leépítések, csoportlétszám-emelések, óraszám-növelések szeptembertől nálunk is megtörténtek, hogy a hiányt ne növeljük.

*E: Hogyan illeszkedik a Pedagógiai Intézet a szervezeti hierarchiába?*

*H. R.:* Egyenrangú a többi intézettel. Rektori felkérés alapján tagja vagyok a kari tanácsnak. Nem minden intézet vezetője a tagja, ami tehát a tanárképzés kari rangjára utal. A bölcsészkarnek mintegy húsz intézete van. A Pedagógiai Intézet egyúttal Pedagógiai Tanszék is, azaz még nem szerveződöttünk külön tanszékekké. Bár ez már időszerű lenne, mert az elméleti pedagógia és a tantárgypedagógia két különálló tanszék működését kívánná. Önálló intézet a Pszichológiai Intézet, ahol egyrészt szakos pszichológusképzést folytatnak, de a tanárképzést is kiszolgálják. A felsőoktatási átalakulással a központi szándék az – és ez a mi elgondolásunk is –, hogy egy önálló tanárképző intézet jöjjön létre, amely a teljes tanárképzést átfogja. Azt mondhatnám, hogy a mi szervezeti felépítésünk megelőzte azt, amit most a Bologna Bizottság Tanárképző Albizottsága kívánalomként megfogalmazott, hogy ti. az egyetemeken belül önálló, a tanárképzésért felelős intézetek jöjjenek létre. Ez a többi egyetemen még nagyon szét van aprózva. Vannak a pedagógia vagy neveléstudományi tanszékek, és minden diszciplináris tanszéknek vannak módszertani csoportjai, amelyek laza szakmai kapcsolatban állnak egymással, de szervezetenként szétaprózódik a tanárképzés. Ez nálunk már másképp van, úgyhogy túl nagy szervezeti átalakításra nincs szükség. Csak a pszichológia integrálását látjuk még szükségesnek.

*E: Az egyházi fenntartó hogyan irányítja az intézményt? Mibe szól bele?*

*H. R.:* A Bölcsészkar élvezi azt az autonómiát, amit a többi egyetem bölcsészkarja is, tehát szakmai, belső szervezeti, gazdálkodási kérdésekben önálló. A szabályait viszont csak az egyetemi szabályokhoz illeszkedve alkothatja meg. Karunkon például én vezetem a Minőségbiztosítási Bizottságot, és van egy minőségirányítási rendszerünk, ami illeszkedik az egyetemihez. Még csak azt sem mondhatnám, hogy hierarchikus kapcsolatról van szó, inkább kölcsönösről. Pl. az egyetemi minőségbiztosítási dokumentumokhoz kérnek tőlem is javaslatot, azok így születnek meg, és utána mi is megalkotjuk a mieinket, amelyek harmonizálnak azokkal.

A szervezeti működési szabályzatnál, a statutumnál, és minden egyéb szabálynál ugyanaz az elv érvényesül. A rektor vagy a rektor-helyettes időnként részt vesz a kari tanácsok ülésein, ahol egy hozzászólás erejéig elmondja a véleményét az adott kérdésről, vagy személyes jelenlétével kinyilvánítja a kar iránti figyelmét. Gazdasági kérdésekben hasonlóképpen történik a dolog. A költségvetés megszületése után a kar teljes gazdasági auto-



nómiát élvez. De minden minisztérium felé történő intézkedés, akkreditáció, pályázat, költségvetés csak a rektoron keresztül mehet. Szakindítási kérelem sem történhet meg a rektor nélkül. Személyi kérdésekbe a rektor úr nem szól bele., bár. formálisan ő adja a kinevezéseket és a megbízásokat a dékán előterjesztésére. Az intézetvezetők ugyan nem rendelkeznek munkáltatói jogkörrel, de a véleményünk meghallgatása nélkül nem születnek személyi döntések. Esetemben még nem fordult elő, hogy valakit javasoltam volna felvenni, és azt ne vehettük volna fel. Működik egy bizottság, amely átvizsgálja, hogy tudományos szempontból megfelel-e az illető. Én terjesztem elő ennek a bizottságnak, hogy kit szeretnék alkalmazni, s ha ők javasolják, akkor a dékán aláírja a szerződést vagy megbízást. Az szabályozva van, hogy hogyan lehet valakit alkalmazni. Először mindenkivel csak egyéves szerződést köt a kar. Amennyiben kölcsönös a megelégedettség, akkor lehet hosszabbítani. Ezeket az eljárásokat a munkaügyi szabályzat rögzíti. A kinevezéseknek tudományos előrehaladás a feltétele. Csak a docensek és a tanárok esetében létezik határozatlan idejű kinevezés, a tanársegédek, adjunktusok 3 vagy 4 éves megbízást kapnak, amit meg lehet hosszabbítani.

*E: Szempont-e a vallásosság?*

*H. R.:* Az egyetem alapító dokumentuma értelmében a hallgatók esetében nem, és – amíg voltak felvételi vizsgák – nem is kérdeztük meg tőlük.

*E: Tehát nincsenek semmiféle világnézettel, felekezettel kapcsolatos felvételi kérdések?*

*H. R.:* Semmi. Nem is szabad, és nem is célszerű. Ezzel együtt a katolikus egyetemen nagyon sok a vallásos fiatal. Van hitélet, kápolna az egyetemen, vagyis a vallásgyakorlásnak vannak látható jelei, de nem tartjuk nyilván, nem kérdezzük, hogy ki él vele. És a hit nélkül élő hallgatóval ugyanúgy boldogulunk, ebből nincsenek problémák. A tanárok esetében azonban az alapító dokumentum megszabja, hogy a tanári kar 50 százaléka katolikus vallású legyen. Ezt tudják is az állásra hozzánk pályázók. A jelentkezésnél a személyi adatok között a vallást is fel kell tüntetni, de csak ennyi. Van, aki kihúzza, tehát nem tartozik egyetlen felekezethez sem. Közismert, hogy vannak a tanári karban evangélikusok, reformátusok is. Gondolom, hogy az 50 százalékot teljesíti a kar, hiszen a pápai alapítású egyetemeknél ez elvárás, Más kifejezett vallási követelmény nincs az oktatóval szemben. Az igen – de hiszen ez evidencia –, hogy tartsa tiszteletben a katolikus vallást és ezzel ellentétes érzületet ne nyilvánítson, propagandát ne fejtessen ki. De a vezetőség nem követel hitéletben, egyházi szertartásokon való részvételt. Nincs ilyen természetű kötelezettség, a vallásosságot mindenki saját lelkiismerete és egyéni akarata szerint éli meg. Vannak persze tanévnyitó, és tanévzáró és egyéb ünnepélyes szentmisek, rendszerint az Egyetemi Templomban, amelyeknek az időpontja ismert, de csak az megy el rájuk, akinek ezt fontosnak tartja. Nincs sem ellenőrzés, sem számonkérés. Mint minden intézményben, az egyetemi ünnepélyeken az egyetem főállású oktatóinak illik részt venni. Mi is törekszünk erre, buzdítjuk egymást, de sosem sikerül a 100 százalékos jelenlét, mert az életben mindenkinek nagyon sok problémája és elfoglaltsága van. Nincs tehát világnézeti kényszer az egyetemen. Úgy érzem, hogy nagyon jó a szellem, valóban él a szellemi és világnézeti szabadság, azonban meghatározó mégis csak a hívő emberek többsége nálunk. De – ismétlem – semmiféle világnézeti terrort vagy kirekesztést nem láttam, nem tapasztaltam. A feszületek főnt vannak a tanteremben, azaz szimbolikusan is megjelenik a kereszténység. De az órákon vagy előadásokon nincs közös ima. Nagyon sok tudományos rendezvény van, ezeken sem jelennek meg liturgikus elemek.



*E: Miben különbözik a pedagógusképzés az állami képzéstől, akár a tananyagot, akár a módszertant, az oktatási szerkezetet tekintve?*

*H. R.:* Inkább azt mondanám, hogy nem különbözik. Hiszen minden jogszabályt kötelezően elismerünk és betartunk, így a tanári képesítés követelményeit meghatározó 111/97-es kormányrendelet alapján végezzük a tanárképzést. Arra törekszünk, hogy a pedagógiának a teljességét felmutassuk, viszont nagyobb hangsúlyt kap a keresztény pedagógiának az értelmezése és közvetítése. Ám ez soha nem kizárólagos. Tanítjuk tehát a reformpedagógiákat is, sőt, megyünk a tanárjelöltekkel különböző reformpedagógiai műhelyekbe, hogy a hallgatók megismerjék őket, de az előadásokon vagy a szemináriumokon előtérbe kerülnek a keresztény pedagógiai nézetek és szerzők. A jezsuiták, a piaristák, a bencések vagy Don Bosco pedagógiáját mi tudatosan feldolgozzuk, de foglalkozunk más pedagógiai nézetekkel is. Komolyan gondoljuk, hogy a legkorszerűbb pedagógiát kell közvetítenünk. Az utóbbi években ösztönözzük, hogy a hallgatóink ne csak megismerjék, hanem műveljék is a projektmódszert, a kooperatív tanulást. Ezek nem világnézet által meghatározott pedagógiai fogalmak, teljes mértékben összeilleszthetők a kereszténység tanításaival, ami viszont inkább a nevelésfilozófiában kap teret. Továbbá a hivatásbeli képzésben jelennek meg azok a világnézeti tartalmak, amelyek más egyetemeken hiányoznak. Alapvetően azt mondhatom, hogy a különbség abból adódik, hogy nincs két egyetem, ahol egyforma lenne a képzés. Annyi szabadságunk van, amennyi minden intézménynek. Nem arra képezzük a hallgatóinkat elsősorban, hogy katolikus iskolákban tanítsanak, hanem, hogy nagyon jól megállják majd a helyüket akár ott, akár világi iskolában.

*E: Milyen elképzelések van a továbbfejlesztésre?*

*H. R.:* Lassan építkezünk. Úgy szeretném a tanszéket továbbépíteni, hogy nagyjából azonos szellemiségű oktatói kar legyen, mert fontos, hogy ne legyenek belső villongások, ellentétek. olyan oktatókat kerestem mindig, akiknek van iskolai gyakorlata. Ez nem jellemző a felsőoktatásban. Rengeteg önéletrajz van most is az íróasztalomon, mert küldik olyan fiatalok, akik pedagógia szakot végeztek az egyetemen és szeretnének elhelyezkedni. Én nem kapok értük, mert a tanszékünknek éppen az a – nagyon pozitív – sajátossága, hogy szinte mindenkinek van vagy volt jelentős iskolai gyakorlata. Ez nyilván az én sajátos életutamból következik, hiszen a gyakorlati pedagógia területéről jöttem, és abban a pedagógiában hiszek, ami szorosan épít a gyakorlatra. A gyakorlatból kikerült felsőoktatási emberek később érnek be a tudományos pályán. Ezért nem jutottunk még el odáig a személyi feltételek tekintetében, hogy önálló pedagógiai szakot indítsunk, hiszen az akkreditációs követelményeknek nem felelnék meg. Három minősített oktatónk van mindössze, de többen járnak doktori iskolára. Az egyetemi tanári címet egy-két éven belül talán van esélyem elérni, de most még csak docens vagyok. Tehát az az első lépés, hogy megerősítsük a tanszékünket tudományos oldalról.

A másik cél az, hogy tovább erősítsük a gyakorlat-közelséget. Még szorosabbá kell fűzni a gyakorlóléssel a kapcsolatot. Ez persze finanszírozási kérdés is. Kapacitáshiány miatt sajnos nem tudunk annyit ott lenni a gyakorlóléshelyeken, mint kellene. Szeretnénk közreműködni a bolognai folyamatban is, mert úgy látom, hogy a közoktatás már egészen mást vár el a tanárképzéstől, mint korábban. Sok olyan új ismeretre, képességfejlesztésre lesz szüksége a jövő tanárának, ami eddig nem került be a képesítési követelményekbe.

*E: Úgy látod, hogy van nyitottság a megfelelő intézményekben arra, hogy ebben részt tudjatok venni?*

*H. R.:* Azt hiszem, hogy igen. Több pedagógusképzési rendezvényre kapok meghívást évek óta, és többféle munkában részt is vettem. Tehát számon tartanak bennünket és

bekapcsolnak a vérkeringésbe. Nemcsak függeléke vagyunk a magyar tanárképzésnek. Én legalábbis úgy érzem, hogy minden tekintetben szerves részei vagyunk. A bolognai pedagógusképző albizottságban is ott vagyunk, az Országos Köznevelési Tanácsban is, tehát vannak lehetőségek. Inkább a kapacitás hiánya, a végtelen túlterheltség akadályozza azt, hogy gyorsabban és lendületesebben lehessen építkezni. Úgy látom, agyon jó, hogy a képesítési követelmény kijelöli a legfontosabb időkereteket. Amint hallom, ez védelmet jelent a tanárképzésnek, hogy a szakok ne telepedjenek rá az órákra. A többi egyetem rosszabbul áll a tekintetben, hogy nincs annyi órakeretük, kevesebb a gyakorlatok finanszírozhatósága, alig tudnak szemináriumokat tartani. Mi ezeket keményen kipróbáltuk az egyetemből. Nálunk a tanárképzésnek megvannak az idő- és pénzbeli keretei, amelyekkel teljesíteni tudjuk azt, amit a képesítési követelmények előírnak.

15–20 fős csoportokban tudunk szemináriumokat tartani, miközben hallom, van olyan egyetem, ahol 60 fős szemináriumokat tartanak. Valószínűleg ez is megmutatkozik a hallgatók jó eredményeiben. Nálunk minden félévben vannak szemináriumok, ahol a hallgatók önálló munkákat végeznek. Megvan a személyesség, csak erősíteni, csiszolni kell. Időben ráálltunk a tanári képesítő vizsgánál is arra, hogy nem önálló tanári szakdolgozatot kérünk, hanem portfóliót, ami benne van most már a bolognai ajánlásokban. Egy kicsit ebben is megelőztünk másokat. Ami nem a bölcsességünket mutatja, hanem azt, hogy egy nulláról induló egyetemnek jobbak a lehetőségei, mert Nem béklyózzák le a megcsontosodott megszokások, nincsenek olyan érdekek, amelyeket sértene egy szervezeti megújítás. Megjegyzem, nem volt könnyű elfogadtatni a karon például azt, hogy a tantárgy-pedagógia a pedagógia része (vagyis hogy a módszertanosok a Pedagógiai Intézethez tartoznak), mert az egyetemi oktatók zömmel más egyetemekről jöttek, és ott más volt a szervezeti felépítés. Nem volt ez sem sétagalopp, de mára már mindenki számára evidenciának számít.

*E: Milyen a jelentkezők-felvettek aránya? Milyen felvételi eredménnyel tudtok fölvenni hallgatókat?*

*H. R.:* Erre nem tudok pontos választ adni. Azt tudom, hogy a jelentkezők száma minden évben messze meghaladta a felvehető számát, az első év kivételével, amikor csak pótfelvételi eljárást hirdettek. Évről-évre növekszik azoknak a száma is, akik első helyen a Pázmányt jelölik meg. Tehát ezzel semmiféle probléma nincs. Pontszámot azért nem tudok mondani, mert a tanári szakot második- vagy harmadévben veszik fel a hallgatók, így a mi intézetünk a felvételibe sose folyt bele. Ami a tanári szakokat illeti, próbálkoztunk azzal, hogy legalább egy beszélgetés megelőzze a felvételét, de nem győztük, és felhagytunk vele. A világon sehol nem tudtak még kidolgozni olyan alkalmassági vizsgát, amely megbízhatóan kiszűrné a tanári pályára alkalmasokat vagy alkalmatlanokat. Aki akarja, felveheti a tanári modulokat, és menetközben megismerjük a hallgatóinkat. Van lehetőségünk rá, hogy a legalkalmatlanabbakat, akik meglátásunk szerint nem valók a tanári pályára, lebeszéljük róla. A karra jelentkezők száma tavaly 2–3-szorosa volt a felvehetőeknek, de ez persze nem oszlik meg arányosan a szakok között. Húzóágazat lett a pszichológia és a kommunikáció. Nincs probléma a hagyományos két nagy szakon, a magyaron és történelmen, viszont csökkenés tapasztalható az élő idegen nyelveken. De ez nem Pázmányos specialitás. A németen és angolon kívül a középiskolákból lassan eltűnnek az egyéb nyelvek.

*E: Hogyan változik a hallgatók felkészültsége? Milyen felkészültséggel jönnek a középiskolából?*

*H. R.:* Azt tapasztaljuk, hogy a kommunikációs készségeik jobbak, a műveltségük és tudásuk viszont romlik. A helyesírási készség látványosan romlik, még a magyar szakos



hallgatóknál is. Olyan alapvető műveltségbeli hiányosságok jelentkeznek, amelyek 10–15 évvel ezelőtt elképzelhetetlenek lettek volna

*E: Milyen középiskolákból érkeznek a hallgatók? Jellemző-e, hogy többen jönnek egyházi középiskolákból?*

*H. R.:* Növekszik azoknak a száma, akik egyházi középiskolából jönnek. Ennek két oka van: az első az, hogy nőtt a bizalom az egyetem iránt. Kezdetben néhány egyházi iskola bizalmatlan volt az újonnan szervezett karral szemben. Másrészt szaporodtak az egyházi iskolák, amelyek évről-évre bocsátják ki az érettségizetteket. Eléggé meghatározóak tehát az egyházi iskolák, őket követik a budapestiek és a Pest környékiek. Közéltőleg fele-fele az arány. Ugyanez a helyzet a pedagógus-továbbképzéseinken is.

*E: Az állami iskolák közül milyen típusú iskolákból jönnek?*

*H. R.:* A hagyományos gimnáziumokon kívül alternatív iskolából is jönnek hozzánk hallgatók. Növekszik a szakközépiskolákból érkezők száma, akiket vonzanak a humaniórák. Ez a sokféleség izgalmas pedagógiai szemináriumokat eredményez. Amikor pl. egy állami iskolában érettségizett hallgató egy szeminárium keretében először szembesül azzal, hogy hogyan is működik a Pannonhalmi Bencés Gimnázium, vagy egy volt pannonhalmi diák azt ismeri meg, hogy mivel foglalkozik egy állami iskolában a diákkormányzat. Ez nagyon gyümölcsöző mindkét fél számára. Egy-egy nevelésméleti szeminárium megmutatkoznak a fiatalok gondolkodásában meglevő különbségek, amikor például alapvető értékekről, célokról beszélünk, és közben tanulják egymást érteni, tisztelni. A külvilág talán azt hiszi, hogy itt állandó világnézeti forrongás vagy harc folyik. Én úgy tapasztalom, hogy a hallgatók természetes módon tudják kezelni azokat a különbségeket, amelyek a gondolkodásukban, világlátásukban közöttük megvannak. Ők elsősorban egyetemi hallgatók, egymás diáktársai, és nincs közöttük ketté- vagy többfelé szakadás. Ha olykor mégis van, az a jó/rossz, igaz/hamis ellentétpár mentén rajzolódik ki, mind minden normális emberi közösségben.

*E: Hogyan érinti a ti intézményeteket a bolognai reform, szerkezeti és tartalmi szempontból?*

*H. R.:* Alapvető probléma az, hogy még rengeteg nyitott kérdés van, sok mindent nem tudunk. Például nem tudni, hogy a létszámok hogyan fognak alakulni a jövőben. Bizonyosra vehető, hogy lényegesen csökkenni fog a tanárképzésben résztvevők száma, tekintve, hogy csak a mesterfokon jelenik meg a tanárképzés. Ennek lehet olyan következménye, hogy nemhogy bővíteni lehet a tanszéket, hanem szűkíteni kell, mert a gazdaságos működtetés alapvető. Az egyik bolognai albizottságban való részvételem alapján viszont erősödik bennem az a remény, hogy szó lehet majd talán a 111-es rendelet tartalmi megújításáról, ami szükséges. Jó, hogy az egyetem autonóm és senki nem akadályoz meg bennünket abban, hogy bővítsük, szélesítsük a tanárképzés tartalmát, de azért az is jó, ha van egy rendelet, ami védelmet és hivatkozási alapot jelent. Szintén reményekkel nézek annak elébe – amit én kezdeményeztem az egyik bolognai albizottságban és most örömmel visszaolvastam valamelyik anyagban –, hogy tervezik a gyakorlati képzésnek a 11. félévre történő kivitelét. Ha ez így lesz, erősíteni lehet majd az egyetemi alapképzést. Mert ha a gyakorló tanítás elvinne egy félévet a tanárképzésre fennmaradó négyből, akkor lényegében három félévre zsugorodna a tanárképzés ideje, ami nagyon kevés volna. Ami viszont az érem negatív oldala és a félelmeket erősíti, hogy még nem látjuk biztosítva a kétszakos tanárképzés jövőjét. Erről még folynak egyeztetések. Úgy érzékelem, hogy a pedagógusképző albizottságban többségben vannak azok, akik a kétszakos tanárképzés hívei. Így talán nem fenyegeti veszély, de akkor leszek nyugodt, ha erre már garanciákat látok. Ez nem a képzés oldaláról tölt el aggodalommal, mert ne-

künk kényelmesebb lenne több idővel rendelkező hallgatókkal dolgozni, akik nem annyira túlterheltek. A középiskolai gyakorlat ismerete mondatja velem, hogy nem jók az egyszakos tanárok. Sőt, a háromszakos tanárok az igazán kívánatosak a szélesebb műveltségük és munkajogi okok miatt is.

*E: Van-e a bolognai folyamatban olyan változás, amivel nem értesz egyet?*

*H. R.:* Nem tartom jónak, hogy a bölcsészkarokon általánossá teszik a 3+2-es rendszer. Vannak olyan szakok, amelyek hagyományosan a tudományos utánpótlást biztosítják, ahol nem fognak tudni mit kezdeni az első három év végbizonyítványával. Emiatt elsie-tettnek és végig nem gondoltak tartom ezt a megoldást. Viszont vannak olyan szakok, ahol ez racionális, meg lehet lépni és meg is kell lépni. (Műszaki vagy gazdasági területre gondolok.)

*E: Mennyire tudatuk felkészülni a változásokra?*

*H. R.:* A Pedagógiai Intézetben bennünket egyelőre kevésbé érintett, mert régóta tudjuk, hogy a tanárképzés mesterfokra kerül. Az alapképzésben biztosítandó tíz kreditnek megvan a tartalma, ez nem sok változtatást jelent ahhoz képest, amit most csinálunk. Alapozó pedagógiai és pszichológiai tárgyakat fogunk az első három évben oktatni. Valószínűleg lesznek munkaerőgondok, tehát az óraszámmal és az oktatói létszámmal úgy kell sakkozni, hogy ne kelljen elküldeni embereket. Ami még egy nagy lehetőség a Bolognában, az az, hogy lehetséges lesz talán egy szűrő az első három év után, mert a tanári szak felvételét jó lenne bizonyos kritériumokhoz kötni. Tudom, hogy ez nehéz, de egy-két ötletünk már van ezen a téren.

*E: Kiknek előnyös ez az átalakulás?*

*H. R.:* Az államháztartásnak.

*E: Miért?*

*H. R.:* Mert kevesebb hallgató megy végig az ötéves képzésen, és így kevesebb pénzbe fog kerülni a felsőoktatás. Néhány szakma esetében, ahol racionalizálni lehet az egymásra épülést, ott előnyös lehet a hallgatóknak is. Úgy látom, hogy most nagyon elszaladt a felsőoktatás létszáma, az államnak nincs szüksége ennyi diplomásra, és devalválódott a diploma értéke is. Tehát ez egy szükségszerű lépés, de ilyen radikálisan és generálisan történő végrehajtásával nem tudok egyetérteni.

*E: Kiknek az érdekeit sérti?*

*H. R.:* Azokéit, akik ki fognak csöpögni az első három év után a képzésből. Egyelőre nem látom biztosítotttnak, hogy ők majd olyan képzést és képesítést kapnak, amit hasznosítani tudnak a munkaerőpiacon. Emellett veszélybe került néhány olyan tradicionális kis szak, amely a tudományos élet szempontjából, az értékek továbbvitele szempontjából nélkülözhetetlen egy ország szellemi életében. Nem termelnek közvetlen gazdasági hasznot, viszont ha a tudományos élet vérkeringéséből kimaradnak, az pótolhatatlan veszteség és megbocsáthatatlan bűn lenne. Ilyenek pl. a néprajz, az orientalisztika vagy az ókortudományok. Nem szabad megengedni, hogy ezek eltűnjenek, márpedig ezek most nagyon rossz helyzetbe kerülhetnek.

*E: Kiknek az érdekeit sértheti még?*

*H. R.:* Természetesen sérti azoknak az oktatóknak is az érdekeit, akikre nem lesz szükség a létszámcsökkenés miatt. Ez is súlyos gond a mai munkaerőhiányos helyzetben. Más körülmények között, ésszerű reform esetén kisebb gondot jelentene. És meglátásom szerint mindannyiunk érdekeit is sérti, mert a 3+2 radikális, előkészítetlen bevezetése a tudás, a műveltség további hanyatlásához fog vezetni. Amit a jövő generációk fognak – jóllehet tudattalanul – megsínyleni.



*E: Mennyire képes ez a folyamat a bemerevedett egyetemi struktúrákat lazítani?*

*H. R.:* Minden személyeken múlik, nincsenek jó tapasztalataim ezen a téren. Önmagában véve az valóban irracionális állapot volt nálunk, hogy például a tanárképzésben a négyéves főiskolai szintű tanárképzés és az ötéves egyetemi szintű tanárképzés egymás mellett haladt, és mondjuk egy főiskolai tanári diplomával rendelkező fiatalembernek további három-négy évet kellett lehúznia ahhoz, hogy egyetemi diplomát kapjon. Ez tartóhatatlan, rossz helyzet volt. De ami most elő fog állni, azt sem helyeslem, mert nem tartom jónak az egységes tanárképzést ebben a formában. A közoktatásnak az igényei ennél sokkal differenciáltabbak. Megkockáztatom, hogy annak a majdani egyetemi tanári diplomát szerzett fiatalnak az érdekeit is sérti ez a rendszer, akibe az egyetemi képzés során beléoltják az illúziót, hogy ő magas szinten fogja tudni és tanítani a saját tudományát. Aztán ha bekerül egy általános iskola felső tagozatába vagy egy szakképző intézetbe, ott majd azzal szembesül, hogy lényegében írni, olvasni és a matematikai alapműveletekre kell tanítani a gyerekeket. Ilyen értelemben egyrészt luxus az ő képzése, másrészt olyan illúzióvesztésnek lesz kitéve, amiről rendre beszámol a szakirodalom a szakképző intézetekbe került egyetemi végzettségű tanárok esetében. Fenn kellene tartani a tanárképzésnek a két, ám egymásra épülő szintjét.

*E: Mi az, amit a legsúlyosabb problémának tartasz az iskolákban?*

*H. R.:* Strukturálisan a szakképzést emelem ki, mint a legsúlyosabb problémát, és a szakképzésben tömegesen jelenlevő, leszakadó rétegek tovább nem haladását. Közismert az az adat, hogy a szakképzés első két évéről, az oda bekerülőök 30 százaléka kimarad és végleg elvész a további tanulás számára. A szakképzés korszerűtlen, a gyakorlati képzés későn jelenik meg, és nincsenek megfelelően megoldva a gyakorló helyek. Ez tehát a legsúlyosabb problémája az oktatási rendszerünknek.

A második helyre a nevelés háttérbe szorulását teszem. A nevelésen – hangsúlyosan az erkölcsi nevelésre gondolva – a személyiségfejlődés elősegítését értem, aminek eredményeképpen erkölcsösebb nemzedék nőhetne fel. Itt nagyon rossz tendenciákat látok. Az osztályfőnöki munka, a diákmozgalmak, a szabadidős pedagógia háttérbe szorulását egy olyan korban, amikor a családok mind alacsonyabb határfokkal képesek betölteni nevelői hivatásukat, mert felbomlanak, mert a szülők túlhajszoltak. Az iskolának sokkal inkább befogadóvá kellene válnia, amihez arra volna szükség, hogy sok-sok szabadidős és egyéb programra legyen mód. Ez most nagyon rossz helyzetben van, amivel szorosan összefügg a pedagógusok kritikus helyzete, megbecsültségének alacsony foka a közvélemény és az oktatáspolitikai részéről. Következésképpen pedig, hogy devalválódik a tudás, a kultúra, a tradicionális értékek, és nagyon sok a bizonytalanság az életünkben. Elfogadhatatlannak tartom azt a közoktatás-politikát, amely számúzi a tanítás tananyag-tartalmát a szabályozás elemei közül. Olyan oktatáspolitikát látnék szívesen, amely büszkén vallja azokat a nemzeti értékeket, amelyeket ez a nép felhalmozott egy évezred során, és amelyeket az iskolának hivatása és kötelessége továbbadni. Ha az oktatásügy a szabályozás eszközével ezt nem írja elő, akkor a nemzeti kultúra átszarmaztatása esetlegessé válik. Hogy világosan beszéljek, még egy darabig nem kell attól tartani, hogy nem fogják tanítani Petőfi Sándort az iskolákban, mert a hagyomány tovább öröklődik, a pedagógusok ezen nőttek fel, tehát tanítani fogják. De mi lesz tíz-tizenöt év múlva? Vétkes az az oktatáspolitikai, amely lemond arról, hogy kötelezze a magyar iskolákat Petőfi Sándor tanítására. Nagy hiányossága az oktatási rendszerünknek az is, hogy nincs benne külső szakmai ellenőrzés és értékelés. Ezt nem helyettesíthetik az utóbbi években elszaporodott mérések, amelyeknek hasznát és szükségességét nem vitatom. A legfontosabbat, az

osztálytermi folyamatokat szakmailag senki nem ellenőrzi. Pontosabban ez az igazgató dolga lenne, de jól tudjuk, hogy ez töredékeiben valósul csak meg. Nem a valamikor volt szakfelügyelők visszahozásáért szólok. A katolikus közoktatásban kidolgoztunk egy olyan külső szakmai ellenőrzési, értékelési modellt – három éven keresztül ki is próbáltuk az összes katolikus intézményben –, amely a legkorszerűbb elveken nyugszik, megfelel a legmodernebb minőségbiztosítási szempontoknak, tiszteletben tartja az iskola autonómiáját, nem kényszerít rá semmiféle külső normarendszert, az önmaga elé kitűzött célokhoz méri és értékeli az iskolát, és alkalmas a problémák kiszűrésére és orvoslására is. A programunknak biztató jó eredményei voltak. Ilyen külső szakmai ellenőrzési rendszer általános bevezetését tartom szükségesnek az egész magyar közoktatásban. Van egy folyóirat, amit második éve adunk ki a PPKE BTK-n Mester és Tanítvány címmel, én vagyok a főszerkesztője. A folyóirat 2004. évi második számának az ellenőrzés-értékelés volt a témája. Ebben a számban ismertettük a modellt és beszámoltunk az egész projektről. A minisztérium – érthetetlen módon – nem mutat érdeklődést e kipróbált szak-szerű rendszer iránt.

*E: Köszönöm a beszélgetést.*

*(Az interjút Matern Éva készítette)*

*„A püspök úr a szakmai kérdéseket a főiskolára hagyja”*

Szilágyiné Dr. Szemkeő Judit, a Váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola főigazgatója

*Educatio: Hogy került kapcsolatba az egyházi oktatással?*

Sz. J.: Az egyházi oktatással úgy kerültem kapcsolatba a 90-es évek elején, hogy az akkori Keresztény Pedagógus Kamarának alapító tagja és elnöke is voltam. Onnan kerültem be az Oktatási Minisztériumba 1992-ben. 1992-től 1994-ig dolgoztam az Oktatási Minisztériumban, majd 1998-tól 2000-ig.

*E: 1992–94-ig milyen pozícióban dolgozott?*

Sz. J.: Akkor közoktatási területen dolgoztam. 1993–94-ben, tehát egy évig voltam megbízott helyettes államtitkár Mádl Ferenc minisztersége idején. 1994-től a felnőttképzésben, egy cégnél voltam oktatási vezető, és emellett a Katolikus Püspöki Kar felkért arra, hogy segítsék megszervezni azt a pedagógiai intézetet, ami azóta is működik, amelynek én a szervezője és első vezetője voltam. Ez a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, amelyhez hozzátartozik az összes katolikus közoktatási intézmény. Ezt az intézetet a Katolikus Püspöki Kar kérésére én hoztam ezt létre, de nem dolgoztam ott főállásban, hanem megmaradt a felnőttképzési és egyéb állásom. 1998-tól 2000-ig közoktatási államtitkár voltam az Oktatási Minisztériumban. Onnan átmentem a Szociális Minisztériumba, ahol 2000–2002-ig voltam politikai államtitkár. 2000-ben hívott át a Szociális Minisztériumba Harrach Péter miniszter, és 2002-ig, a kormányváltásig dolgoztam ott. A kormányváltásnál egy politikai államtitkárnak egyértelmű a helyzete, mennie kell, tehát én ezt azért hagytam abba. Az oktatástól nem szakadtam el, egy katolikus szervezetben 2000-től az oktatási bizottság vezetője voltam.

*E: Ez melyik szervezet?*

Sz. J.: Ez a Magyar Kolping Szövetség, ahol 2002-ben választottak elnökké. 2002–2004 között részben az elnökséget vállaltam, részben pedig abban az iskolában dolgoztam,

amit még korábban, 98 előtt a jelenlegi igazgatóval együtt hoztunk létre. Ez egy Budapesti Szakképzési Iskola, a Kolping Szövetség iskolája. A szakközépiskolai munkahelyem hagytam ott, és jöttem át a főiskolára püspök úr kérésére.

*E: A Magyar Kolping Szövetség elnöklése továbbra is befér az életébe?*

Sz. J.: Továbbra is igyekszem, hogy beférjen. Sikerült kialakítani egy olyan jól működő intézmény-fenntartási struktúrát, amelyik most már nem igényli a napi jelenlétemet. Úgyhogy szakmailag az irányításban, meg a fejlesztésekben aktívan részt veszek, de azért nem napi jelenléttel. Természetesen a mozgalom rendezvényein is szerepet vállalok.

*E: Kérem mutassa be a családi hátterét.*

Sz. J.: Édesapám mérnök, édesanyám tanár. Eredetileg kutató matematikusként végeztem, aztán a közgazdasági egyetemen szereztem az egyetemi doktori címet, még 90 előtt. Óraadóként az ELTE-n is tanítottam, aztán kutatóintézetben dolgoztam és utána főiskolán tanítottam.

*E: Melyik kutatóintézetben dolgozott?*

Sz. J.: Számítástechnikai intézetben. A számítástechnikai kutatás, matematika-operációkutatás volt a területem egészen addig, amíg bele nem csöppentem 1990-ben az oktatásirányításba. A férjem is egyetemen tanít, szintén matematikusként, és elsősorban TTK-s meg matematikus kutatók azok, akik a baráti körünkhöz tartoznak. Én 90 környékén kerültem ki ebből a viszonylag zárt világból. Ennek több oka volt. A személyes indíttatás leginkább az volt, hogy a három gyerekünk mellé a családukba fogadtunk még egy gyereket egy gyermekotthonból, és a nevelési problémákkal, az oktatás csőd-helyzeteivel az ő kapcsán találkoztam. A egyházi oktatással korábban annyira voltunk kapcsolatban, hogy a fiam saját döntése alapján még 1990 előtt jelentkezett a Piarista Gimnáziumba. Tehát ilyen módon jól láttuk annak a gimnáziumnak az előnyeit a nem egyházi gimnáziumokhoz képest. Többek között ez indított el azon az úton, hogy megpróbáljak tenni valamit annak érdekében, hogy a keresztény nevelésnek nagyobb súlya legyen az országban. Ilyen módon kezdtem el 1990-ben aktívan a közéletben és a civil mozgalomban ezzel foglalkozni.

*E: A családból hozott vallás szerepe ebben mennyire volt meghatározó?*

Sz. J.: Természetesen a családom egész biztosan meghatározó volt, rendezett családi körülmények között éltem, vallást gyakorló családban. A családukban ez a rendszerváltás előtti időszakban is jellemző volt, de hozzá kell tennem, hogy nemcsak a családban, hanem az egyetemista barátaink között is fontos volt. Maga a család volt meghatározó és feltétlenül fontos volt az is, hogy milyen szellemiség uralkodik a családban. Tehát ezt hoztam magammal, de a családomban papok vagy szerzetes családtagok nem voltak.

*E: Voltak-e problémái vagy konfliktusai a rendszerváltás előtt abból, hogy gyakorló katolikusként nőtt föl?*

Sz. J.: A szüleimnek voltak, de nekem már ebből nem nagyon volt problémám. Azt hiszem, hogy a természettudományi területen egyébként is sok gyakorló katolikus volt. A mi esetünkben nem ütközött a világnézet és a mindennapi munka, tehát nem várták el, hogy bármiféle ideológiai állásfoglalásunk legyen.

*E: Pályaválasztásában édesapja inspirálta?*

Sz. J.: Édesapámnak biztos, hogy volt ebben szerepe, de úgy alakult az életem, hogy elég sok szakmai sikerem volt, a középiskolai matematikai lapokban, versenyeken indultam és így tovább. Azt hiszem elsődlegesen az inspirált, hogy sikerem volt. Nagyon is érdekelt a logikus gondolkodás, és azóta is sok örömet okoz.



*E: Hogy történt az örökbecfogadás? Nevelőszülők voltak?*

Sz. J.: Befogadtuk a gyereket a családukba. Ez azt jelenti, hogy kivettük az intézetből, nálunk nevelkedett, de semmiféle jogi intézkedés nem volt. A gyámja a testvére volt, aki akkor főiskolára járt, ő hozta hozzánk. Ennek kapcsán a nevelés kérdésébe eléggé bele kellett az embernek ásnia magát.

*E: Hány éves volt a gyermek akkor?*

Sz. J.: Kiskamasz volt, 12 éves korától ismertük. Azt, hogy mennyire másképpen élnek és gondolkoznak mások, rajta keresztül sokkal inkább meg lehetett tanulni. Kiskamaszként mindenben segítenünk kellett, hogy pótolja ami kimaradt az életéből. Tehát ő először begyűjtötte azokat a képeskönyveket a polcra, amelyek a gyerekeimnek a 2–3 éves kori könyvei voltak, mert neki olyan nem volt. Aztán hosszú ideig legózott, mindenhol legókat gyűjtött 13–14 évesen, 3–4 éves korosztálynak megfelelően, mert mindez kimaradt az életéből. Meg kellett tanítani arra, hogy mit jelent az öngondoskodás. Az intézetben megszokta, hogy minden van, adnak enni, inni. Döbbenetes volt például, hogy egy kiskamasz nem tudott kenyeret vágni. Vagy hazajött az iskolából, lefeküdt a szőnyegre, és várta, hogy valaki hazajöjjön. Eszébe sem jutott, hogy megmelegítse az ebédet. Amikor önkiszolgált, akkor kapásból megevett egy üveg lekvárt, mert szabad volt. Azt éreztem, hogy hihetetlen kiszolgáltatottságban él annak következtében, hogy a családi fejlődés kimaradt az életéből. Biztos, hogy ez hatással volt arra, hogy mi mindent próbáltam a neveléssel, az oktatással, a gyermekvédelemmel kapcsolatban tenni. Biztos, hogy az is bennem volt természetesen, hogy mindez nem volt tökéletesen sikeres. Hiszen éveken keresztül ugyan nálunk volt, de nem maradt folyamatosan velünk. Az is igaz, hogy az intézet után, és rajtuk keresztül végül is az édesanyjához került vissza és azóta is az édesanyjával él. Tehát mégis csak valahogy visszakerült a családba.

*E: A kapcsolat megmaradt?*

Sz. J.: A kapcsolat minimális. Erre számítottunk is, hogy ha visszakerül abba a környezetbe, amiből őt kivettük, nem lesz könnyű vele kapcsolatot tartani. De egyébként is azt hiszem, hogy 12 éves kor után sokkal nehezebben alakít ki valaki olyan tartós kapcsolatot, mint 2–3 éves korától.

*E: Mi döntött amellett, hogy a három gyerek mellett még egy negyedik gyermek nevelésébe is belefognak?*

Sz. J.: Az ő sorsa. A testvérét ismertük, aki főiskolára járt. Onnan tudtuk meg, hogy az történt vele az intézetben, hogy valaki lelökte az emeletről és leszakadt az egyik veséje. Ennek következtében komoly egészségügyi problémái voltak. A továbbtanulása csak kőművesként vagy bádogosként lett volna biztosítva, ami fél vesével egész biztos, hogy életveszélyt jelent. Valójában ezért kerestünk neki valami más megoldást, és segítettünk, hogy megtalálja a helyét ebben az állapotban.

*E: Térjünk át a jelenlegi munkájára. Mióta Ön itt a főigazgató?*

Sz. J.: 2005. január 1-jétől vagyok itt, akkor hívott át a püspök úr, de már előtte is dolgoztunk együtt.

*E: Ki volt az előző vezető?*

Sz. J.: Bencze Lóránd, aki a költözés után nem sokkal fölmondott. A mostani főigazgató-helyettes, Sütő Károly menedzselte fél éven keresztül az iskolát. Ő továbbra is van, főigazgató-helyettesként.

*E: Az előző vezető felmondásáról lehet tudni valamit?*

Sz. J.: Ez ismereteim szerint az átköltözés volt, tehát olyan problémák, amelyeket ő nem akart már felvállalni. De ez nem az én ittlétem alatt volt, így pontosan nem tudok rá válaszolni.



*E: Ha jól tudom 1993-ban indult Zsámbékon a főiskola a keresztes nővérek jogutódjaként. Nem tudom, működött-e ott a 90-es évek előtt valamilyen intézmény?*

Sz. J.: Működött egy főiskola, amelyben tanítóképzés is folyt. Ez eredetileg gazdasági főiskola volt, de a világháború előtt polgári iskola és tanítóképző működött az épületben. A keresztes nővérektől az egyházi iskolák államosítása során vették el ezt az intézményt. Utána az intézmény hasznosítása részben egy mezőgazdasági szakképzőnek, majd főiskolának a beindításával történt. Aztán beindult a tanítóképzés is, nem tudom pontosan mikor. Ezt az intézményt, illetve az épületet igényelték vissza a nővérek és vissza is kapták hasznosításra. Mivel ők nem érezték úgy, hogy felsőoktatási intézményt tudnak újraindítani, ezért átadták az épületet akkor megalakult katolikus főiskolának, amely a Fehérvári Egyházmegyéhez tartozott.

*E: Mielőtt leégett a zsámbéki épület, milyen szakok voltak ott, és mennyire bővült azóta az intézmény?*

Sz. J.: A költözés előtti állapothoz képest jelenleg nincsen lényeges bővülés. Induláskor csak a tanítóképzés volt, aztán jött az óvodapedagógus, majd a szociálpedagógus, a tanítói mellett kialakult a kántorképzés, aztán az önállósodott. A hittanárképzés indult még be, párhuzamos képzésként. Arra törekszünk ma is, hogy azok, akik hitéleti szakon végeznek, rendelkezzenek világi szakkal is, mert az a megélhetésük szempontjából elég fontos.

*E: Arról sem tud, hogy milyen nehézségekkel küzdött a beinduláskor a zsámbéki főiskola?*

Sz. J.: 1993-ban indult. Nagyjából emlékszem rá, mert akkor bent voltam a minisztériumban és ilyen módon kapcsolatban voltam a főiskolával. Úgy tudom, hogy az átállás nem okozott különösebb zavarokat. Az akkori dolgozók jelentős része úgy döntött, hogy vállalja, hogy katolikus intézményben dolgozik tovább és ennek megfelelően aláírták a megállapodást. Tehát nagyon nagy személycserék nem voltak.

*E: Most milyen létszámmal működnek?*

Sz. J.: A nappali képzésen 800 körüli hallgatónk van, és több mint 1000 hallgató van a levelező illetve az esti képzésben. Körülbelül 100 fő körüli évfolyamaink vannak, a szociálpedagógus növekszik, a tanító egy kicsit csökken, de azt lehet mondani, hogy átlagosan 100 fő körül van folyamatosan egy-egy tagozaton.

*E: Német és cigány nemzetiségi óvodapedagógus és tanító szak mióta van, és hogyan változott a létszám?*

Sz. J.: Azok is elég régóta vannak. A nemzetiségi oktatásban elsősorban másoddiplomás képzés volt, az alapképzésbe két éve került be a nemzetiségi képzés. Nincs olyan sok jelentkezőnk, mint amennyire számítottunk. A romológia különösen olyan, amelyiknél biztos, hogy sokkal több hallgatónk lehetne, ha megfelelő lenne a hírverés. Azt hiszem, hogy a roma tanulók számának növekedése azt igényelné, hogy sokkal többen értsék azt a kultúrát, amelyből ezek a gyerekek jönnek. Az iskolákban erre feltétlenül szükség van. Pillanatnyilag vannak roma hallgatóink, de olyan hallgató, aki eljut a diplomáig, mindössze 10 körül van, a főiskolán pillanatnyilag. Nagyon bízom benne, hogy ennél sokkal többen lesznek olyanok, akik roma származásúak és vállalják, hogy tanító vagy óvodapedagógusként azt a tudást, amit ők otthonról a saját kultúrájukból hoztak, fel fogják használni. Tehát itt biztos, hogy sokkal több hallgatót kell toboroznunk. Nagyon szeretnénk beindítani olyan előzetes képzéseket, amelyekkel segítjük őket arra, hogy a főiskolai képzésre alkalmasak legyenek.

*E: A többi szakokon is megjelennek a roma diákok?*

Sz. J.: Tulajdonképpen a szociálpedagógia iránt a legnagyobb a kereslet, tehát ott inkább jönnek. Az ez évben végzettek közül hárman mentek ki, akik roma származásúak.

A tanszékvezetőnk jogász, roma származású, és azt hiszem, hogy nagyon lényeges, hogy olyan szakemberünk van, aki a saját munkájával is bizonyítja, hogy a tanszékvezetésig is el lehet jutni.

*E: Mennyien vannak a német nemzetiségi szakokon?*

Sz. J.: Az alapképzésben van 8–10 fő, de a másoddiplomások között 20 fő körül van általában egy évben a kiadott diplomák száma.

*E: Szeptembertől újabb képzéssel bővül a főiskola...*

Sz. J.: Egy új szak lesz, a katekéta-lelkipásztor kisegítő munkatárs képzés. Ezt több főiskolával közösen egy HEFOP-pályázatban készítettük elő. Ennek az a célja, hogy ne csak hit-tanárképzés folyjon, hanem olyan képzés is, amely segíti a plébánosokat, az egyházközségeket abban, hogy az ott folyó munkákat részben levegye a plébános válláról az, aki itt nálunk végez. Hiszen a papság száma inkább csökken, mint növekszik, tehát nagy szükség van olyan emberekre, akik megfelelő képzettséggel rendelkeznek és akik segítik a munkájukban az egyházközségek élén állókat. Egyébként hittanári képzés is van, meg szervezői képzés is, ezt most fogjuk indítani és remélem, hogy lesz elég jelentkező.

*E: A nevelőszülői képzésen mennyien vannak?*

Sz. J.: Ez tanfolyami szintű képzés, egy-egy tanfolyam 20–30 fővel szokott elindulni. Általában ha van ennyi jelentkező, akkor indítjuk el a tanfolyamot. Ezek nemcsak egyházi szervezetben, illetve ahhoz kapcsolódóan dolgoznak, hanem részt vesznek a megyei nevelőszülői hálózatokban is. Ez olyan képzés, amely államilag előírt tematika alapján, vizsgával zárul. Ez csak 360 órás képzés. Sőt, hagyományos nevelőszülői képzés is van időnként, az csak 60 órás. De ezt így írja elő a jogszabály, pontosan azt tartjuk be. Talán még annyit, hogy törekszünk arra, hogy lehetőleg házaspárok együtt járjanak, hiszen a gyerek, ha odakerül, akkor házaspárokkal találkozik, és nagyon fontos, hogy anya- és apa képe egyaránt legyen, meg hogy együtt viseljék el azokat a nehézségeket, amelyekkel együtt jár, ha valakit befogadnak a családjukba.

*E: Ki az iskola fenntartója?*

Sz. J.: A váci megyéspüspök.

*E: Mennyi önállósága van önnek, mibe szól bele az egyház és mibe nem? Változott-e a helyzet, hogy most átkerültek Zsámbékról Vácra?*

Sz. J.: Feltétlenül változott. Ennek oka részben a fenntartó változás, részben a távolság, ami most gyalog 2 perc, és bármiféle probléma van, a legegyszerűbb szóban megoldani. Ugyanez Zsámbék és Fehérvár esetében sokkal bonyolultabb rendszerben tudott csak működni. Tehát a püspökség közelsége nagyon sokat számít. A püspök úr is sokkal többször látható a főiskola területén, mint a korábbi, székesfehérvári püspök. És nagyon lényeges az is, hogy ott a keresztes nővéreké volt az ingatlan, és a keresztes nővérek intézményének a jogutódja volt az intézmény, itt pedig a püspökség épületében működünk. Tehát az infrastruktúránk sokkal szervezettebben kapcsolódik a püspökség infrastruktúrájához. Bármilyen átalakítás történik, sokkal közvetlenebb egyeztetésekre van lehetőség. Ugyanakkor a püspök úr a szakmai kérdéseket a főiskolára hagyja. A főiskolai tanács ugyanúgy működik, mint más főiskolákon. Egyedül a hitélettel kapcsolatos kérdések azok, amelyek elé kerülnek oly módon, hogy kikérjük a véleményét és a döntését. Hiszen a katolikus jelleget itt a Váci Egyházmegyében mindenképpen ő határozza meg. Ezért, hogyha például most a katekéta-lelkipásztori kisegítő munkatárs képzésünk beindul, ő adott segítségül nekünk egy gyakorló plébánost, akinek a plébániáján lehet a gyakorlatokat végezni, és aki a gyakorló plébános szemével segíti azt az elméleti képzést is, ami a főiskolán folyik. De egyéb vonatkozásban a püspök úr nem szól bele a működésbe,



tehát ez a főiskola ugyanolyan önállóan működik, mint bármelyik másik. A képzésünkbe ugyanakkor integráljuk azokat az ismereteket, amelyek ezt a jelleget meghatározzák. Tehát biblia-ismeretet tanulnak nálunk. Ez nem jelent a világnézetük megváltoztatására kötelezettséget, de azokat az ismereteket mindenképpen szeretnénk nekik nyújtani, amelyek a katolikus hittel kapcsolatosak.

*E: Mi az, amiben önállóan dönt és mi az, amiben nem?*

Sz. J.: Most pl. a szakok akkreditálásánál BA-akkreditáció kötelezettségünk volt, és semmilyen elvárás nem fogalmazódott meg arra nézve, hogy a püspök úr lássa, mielőtt beadjuk. A belső struktúrában, a kinevezéseknél a tanács elmondja a véleményét és azt vagy elfogadja a fenntartó vagy nem. De még nem fordult elő, hogy nem fogadta el. Tehát a főiskolai tanács működése ugyanolyan jogosítványokkal működik, mint máshol.

*E: Van-e terv arra, hogy bármilyen irányba továbblépjenek, fejlesszenek?*

Sz. J.: Feltétlenül. Azt hiszem, hogy egyetlen felsőoktatási intézmény, vagy akár óvoda sem engedheti meg magának, hogy pihenjen a babérjain. Tehát mindenképpen szükséges, hogy legyen fejlesztési koncepció. Korábban is volt, évekkal ezelőtt elkészült a főiskola fejlesztési koncepciója, lényegében ezek a szakbővülések, amelyekről már beszéltünk, ennek felelnek meg. Ennek a kiegészítése folyamatban van. Nagyon szeretnénk olyan képzéseket beindítani, amelyek részben a családokat segítik, részben olyan képzéseket amelyek léteznek Európában. A Lateráni Egyetemen pl. van egy családpsztorációs képzés, amelyre nálunk is nagy szükség lenne. Megpróbáljuk, hogy esetleg az ő képzésüket telepítve vagy más módon ezt itt is meghonosítsuk. Ezen kívül tervbe van véve, hogy olyan területen nyújtunk segítséget családoknak, amelyek sajnos eléggé elhanyagoltak. Például ilyen a fogyatékos gyerekeket nevelő családok számára megfelelő segítők, illetve a családtagok számára akár tanfolyami szintű képzések beindítása. Vagy a romológia képzéshez kapcsolódóan a társadalmi integrációt segítő képzés megszervezése. Már előkészületben van egy kisebbségvédelmi szak, a közösségfejlesztő szakhoz kapcsolódóan. Ahogy más egyházak is tették, be szeretnénk indítani a szervező-közösségfejlesztő és kisebbségvédelmi szakirányon azt a hitéleti képzést, amely eddig a rabbiképzőhöz kapcsolódóan működött, illetve az evangélikusok kezdték el. Ezt szeretnénk mi a katolikusoknak is megcsinálni.

*E: Milyen problémák jelentkeznek a szakfejlesztésekkel kapcsolatosan?*

Sz. J.: Az alapvető gond, hogy ha nem tudunk pályázati pénzeket szerezni, akkor nincs miből elindítani a fejlesztést. Ez egy bizonyos mértékig „rókafogta-csuka”-probléma. A képzés beindításához fel kell mutatnunk azokat a jól képzett szakembereket, akik tudományos fokozattal rendelkeznek, és akikre támaszkodva a képzés beindítható. De mindent akkor kell produkálnunk, amikor még nincs pénzünk arra, hogy őket főállásban alkalmazzuk. Ennek ellenére úgy tűnik, hogy vannak olyan emberek, akik megszerezhetők arra, hogy a szakindítási anyagok előkészítésében részt vegyenek, akár igen alacsony honorárium mellett is. És akikkel meg lehet kötni az előzetes megállapodást legalább szándéknyilatkozat szintjén, hogy amennyiben beindul ez a képzés, akkor dolgoznának nálunk. Nagyon sok ilyen javaslatom van, inkább a bőség zavarával küzdünk. Ugyanakkor hosszú távon nem szabad megindítani addig semmiféle szakfejlesztést, ameddig ennek a tényleges megvalósíthatóságát nem látjuk. A kistérségek, kistelephelyek, közösségfejlesztése mindenféleképpen ilyen irány, amivel szeretnénk kilépni, és amivel kapcsolatban a szakmai anyagok már előkészületben vannak.

*E: Mi a helyzet a finanszírozással?*

Sz. J.: Minden egyházi felsőoktatási intézmény nagyon komoly nehézségekkel küzd amiatt, hogy az éves finanszírozási szerződést általában későn lehet megkötni. A csúcs

az volt, amikor egy adott évre vonatkozóan novemberben kötötték meg a finanszírozási megállapodást. Most úgy tűnik, hogy már május környékén sikerült megállapodnunk. Ez azzal jár, hogy a minimális összeget megkapjuk, de afölött bármilyen jogcímen járó összegekhez nem tudunk hozzájutni. Tehát úgy kell működtetnünk hónapokon keresztül az intézményt, hogy a tényleges hallgatói létszám alapján járó támogatásnál is kisebb a rendelkezésre álló összeg. Ez komoly veszélyeket hordoz. Tehát ez a kiszolgáltatottság és bizonytalanság nagymértékben nehezíti az életet. Ennél kicsivel jobb az állami felsőoktatás helyzete, hiszen ott az első három hónapban általában megkötik a finanszírozási megállapodást.

*E: Mi az, amit az állami támogatásból fedeznek és ehhez mennyit tesz hozzá az egyház?*

Sz. J.: Az egyháztól kapjuk az épületet. A tavalyi évben annak érdekében, hogy egy rohammunkával átköltöztetett főiskolán az élet beindulhasson, igen jelentős anyagi támogatás is kellett, ha nem is közvetlenül a főiskolán keresztül, hanem az előkészítő tevékenységnek a finanszírozásában biztosítani. És még most is olyan gondjaink vannak, hogy a kollégium csak alacsony létszám elhelyezését teszi lehetővé.

*E: Hány fős a kollégium?*

Sz. J.: Most olyan 100 főt tudunk elhelyezni, éppen ma tárgyalunk a további fejlesztésről. Vagy egy eddig oktatásra használt épületet alakítunk át, vagy mellette egy új építést is megkezdődik. Ez egyházi támogatással történik.

*E: Az átköltözésre mennyit adott az állam?*

Sz. J.: Az állam nem adott erre pénzt. Eszközfejlesztésre, és a természettudományi képzés beindításához labor kialakításra meg informatikai hálózat fejlesztésre kapott a főiskola a tavalyi évben állami pénzt.

*E: Mennyire elégedett a finanszírozással?*

Sz. J.: Annyira lehetek elégedett, amennyire a felsőoktatás általában elégedett, hiszen ugyanúgy vagyunk finanszírozva, mint az állami felsőoktatási intézmények. Ez azt jelenti, hogy az egyik oldalról az elvárások, pl. a kötelező bérek meghatározottak, a másik oldalról ennek a fedezetét csak akkor tudjuk biztosítani, ha megfelelő hallgatói létszámunk van. Azt tudom mondani, hogy ezen a főiskolán a jelentkezők száma az elmúlt időszakban és ebben az évben sem csökken annak ellenére, hogy országosan az ilyen képzésekre csökkent a jelentkezők száma. Feltétlenül szükséges, hogy legalább kereszt-félévvel beindítsuk az akkreditált felsőfokú szakképzést, mert az eddig a főiskolán nem volt. Ebből első helyen be fog indulni a csecsemőgondozás azoknak a bölcsődei dolgozóknak, akiknek eddig nem volt lehetőségük arra, hogy főiskolai végzettséget kapjanak. Ezt egy óvodapedagógusi képzettséggel megfejelve lehetőséget biztosítunk arra, hogy felsőfokú képzettséget szerezzenek, úgy hogy végig a kisgyerekekkel való foglalkozást tanulják. A hátrányos helyzetű illetve fogyatékos csecsemők fejlesztésére vonatkozóan is beindítunk egy projektet. Itt helyben kötöttünk megállapodást olyan gyermekintézményekkel, amelyekben gyakorlati képzést tudunk folytatni.

*E: Plusz forrásokat az egyháztól tudnak még szerezni?*

Sz. J.: Főleg a hitéleti képzéseknél az egyházhoz kötötten egyszerűbben valósítható meg a gyakorlati képzés. Tehát a gyakorlati képzőhelyekre be tudunk jutni azzal az igen alacsony támogatással is, amivel egyéb intézményekbe nem tudnánk bejutni. Tehát összehasonlítva a gyógypedagógiai képzés gondjaival a mi gondjainkat, valóban jobb helyzetben vagyunk, mert azok az egyházi intézmények, amelyeket mi meg tudunk szőlíteni, anélkül is befogadják a hallgatóinkat, hogy ezért mi pénzt utalnánk a részükre. Ugyanez



nem mindig mondható el az önkormányzati intézményeknél, mert ha az igazgató meg is tenné, a fenntartó nem engedélyezi neki.

*E: Az oktatói bérekben és a hallgatói juttatásokban nincs különbség?*

Sz. J.: Nincs. Mi az állam és egyház által megkötött szerződéshez igazodunk. Az egyházi intézmények finanszírozásának az a feltétele, hogy az oktatóknak illetve a hallgatóknak ugyanazokat a jogokat biztosítsuk, mint az állami intézmények. Azt hiszem, hogy az az előnye minden ilyen intézménynek, hogy mi a szellemiséget felvállalva könnyebben tudunk elvárásokat megfogalmazni. Tehát ha valaki eljön egy katolikus felsőoktatási intézménybe tanulni, akkor tudomásul kell vennie, hogy van egy olyan erkölcsi rend, amelyhez alkalmazkodnia kell. És amennyiben nem alkalmazkodik, jogunk van eldönteni, hogy maradhat, vagy nem, mert nekünk vannak elvárásaink. Természetesen ez nem nagyon fordul elő, de azt hiszem, hogy ez lényeges előnye ezeknek az intézményeknek. A szülő is tudja, hogyha a gyereke idejön, itt milyen elvárások vannak. Nagyon sok olyan diákunk van, aki kisteleplésről érkezett, nagycsaládból. Szeretnénk megvalósítani – ezen dolgozunk a püspök úrral –, hogy ezeknek a szociálisan hátrányos helyzetű diákoknak olyan ösztöndíjat alakítsunk ki, amellyel tovább tudjuk segíteni a tanulmányaikat.

*E: Vannak-e a diákokkal súrlódások, amikor pl. valaki nem tud vagy nem akar megfelelni az elvárásoknak?*

Sz. J.: Nem jellemző. Diákjaink ismerik elvárásainkat, és nem jellemző, hogy bármiféle gondunk lenne velük. Csak dicsérni tudom őket együttműködés szempontjából is. Pl. kiírtam egy pályázatot az iskola arculatának átalakítására, és nagyon sok diák, de még a takarító néni is megírta a véleményét. Ez jó érzés, mert azt jelenti, hogy ők is szeretnék a közösséget formálni. Most nyáron is elég sok diákunk dolgozik azon, hogy a költözés rohamunkája után olyan barátságos környezetet alakítsanak ki, ahol jól érzik magukat.

*E: Az oktatók összetétele mennyire változott az elmúlt években?*

Sz. J.: Nem nagyon. A többség átjött Zsámbékról. Korábban is nagyon sok budapesti járt ki Zsámbékra. Mivel Budapesthez Vác még közelebb van, az oktatók közül nagyon kevesen mondták azt, hogy nem kívánnak átjönni. Túljelentkezés van oktatókból, helyből is keresnek minket és nagyon sokan jönnének ide dolgozni.

*E: Mennyire elégedett az oktatók felkészültségével, fokozataival, oktatási módszereikkel?*

Sz. J.: Azt hiszem, hogy a főiskolai szinthez képest az oktatók átlagon felül képzetek. Nem hiszem, hogy lényeges változtatásra lenne szükség. De ha a felsőoktatási törvényt jelenlegi formájában elfogadják, akkor lesz egy-két olyan ember, akinek döntenie kell arról, hogy mit vállal. De valószínűsítem, hogy csak kevesen lesznek, mert a fiatalabbak mind belefogtak a PhD-be. Tehát inkább arról lesz szó, hogy néhány oktató a nyugdíj mellett nem taníthat tovább. Az új szakok fejlesztésénél meg már eleve abból indulunk ki, hogy csak kvalifikált emberekkel kezdjük el.

*E: Mik a hallgatók legfőbb jellemzői?*

Sz. J.: Nagyon sok hallgatónk jön kisebb településről, most úgy tűnik, hogy Vác és környéke nagyobb súllyal szerepel. Tehát valószínűleg sokan vannak, akik örülnek, hogy megjelent itt egy főiskola, és viszonylag sokan jelentkeztek a környékről. Nógrádból is elég sok jelentkezőnk van. A szakok miatt túlsúlyban vannak a lányok, mindössze 10 százalék körül van a fiúk aránya. Örülnénk, ha javulna ez az arány a fiúk javára. Gondolkozunk azon, hogy sportszervezői vagy egyéb akkreditált szakképzéssel a fiúknak is meghoznánk a kedvét, hogy hozzánk jelentkezzenek. Óvodapedagógus szakon tavaly két fiú végzett, meg most is van kettő a következő évfolyamban. Valószínűleg nem nagyon jön el az áttörés, amíg ezt a pályát nem fizetik meg.

*E: Milyen felvételi eredménnyel veszik fel a jelentkezőket?*

Sz. J.: A felvételin csak alkalmassági vizsga van, s hogy a vonalhúzásnál mi lesz a ránk vonatkozó ponthatár, azt nem tudom megmondani. Az alkalmasságánál vannak központi elvárások, tehát bizonyos kézügyesség, énektudás, stb. Ha valaki ebben teljesen reménytelen, akkor azt mondjuk, menjen inkább szociálpedagógiára, ha ahhoz is van indíttatása.

*E: A tanulmányi eredmények szempontjából mennyire elégedett?*

Sz. J.: Többnyire szorgalmasak a hallgatóink. Rengeteg feladatuk van, nagyon sokan végeznek két szakot. Ha problémám van a hallgatókkal, az abból fakad, hogy a pálya elismertsége nagyon alacsony. Tehát míg az ember fejlődésében a legmeghatározóbbak a kisgyerekkori évek, tehát amikor óvodába jár és alsó tagozatra jár, azoknak a megbecsültsége, akik ezekkel a gyerekekkel foglalkoznak, nagyon alacsony. Ennek következtében sokan nem elhivatásból, hanem a felvételi esélyeket mérlegelve jönnek hozzánk, és nem feltétlenül a legjobb tanulók. Lehet, hogy nagyon jó tanítók lesznek, de azért jobb lenne, hogyha megbecsültebb lenne ez a szakma, és ennek következtében keresettebb lenne, és azt lehetne mondani, hogy aki erre a szakra jelentkezik, az a legkiválóbb matematikából is.

*E: Milyen az egyházi középiskolákból jelentkezők aránya?*

Sz. J.: Növekszik, ahogy növekszik az egyházi középiskolában érettségizettek száma is. De nemcsak onnan jönnek. Szakközépiskolából is elég sokan jönnek hozzánk.

*E: A felekezeti hovatartozásnak, és a vallásosságnak van-e szerepe a felvételinél?*

Sz. J.: Ez nem döntő. Kizárólag az számít, hogy a jelentkező elfogadja azt, hogy egy ilyen értékrend szerint működő intézményben tanul. Egyébként nem is vezetünk listát arról, hogy milyen felekezethez tartoznak. Nincs kötelezettségük arra, hogy az elméleti anyagon kívül lelkigyakorlatokon is részt vegyenek. Lehetőséget biztosítunk nekik, és ha igénylik, részt vehetnek, de mivel felnőtt emberekről van szó, nem forszírozzuk. Lehetőségük van arra is, hogy más felekezet hittanóráit megszervezzük, ha ezt igénylik.

*E: Vannak ilyen diákok?*

Sz. J.: A tavalyi évben ezt nem kérdeztük meg, de ebben az évben már beszéltünk a püspök úrral arról, hogy erre lehetőséget kínálunk. Felnőtt emberként nyugodtan elmehetnek bármilyen egyházköztségbe. Még nem biztos, hogy lesz ilyen, majd meglátjuk.

*E: Hogyan változott az utóbbi időben a belépő hallgatók felkészültsége?*

Sz. J.: Romlik. Nálunk pl. helyesírásból nagyon kemény felzárkóztatás folyik, mert azt mondják az illetékes tanárok, hogy erre nagy szükség van. A matematika tudásukról magam is mondhatom, hogy alapvető hiányosságokkal jönnek. Tehát érettségizett emberek a 7–8.-os feladatgyűjteményben lévő közepesnek minősülő feladatokat nem tudják megoldani. Ezekből betettünk felzárkóztatást. Nagyon alacsony szintű általában az idegen nyelvtudás. Ez valamennyit javult, de itt is plusz órákat kell biztosítani ahhoz, hogy megkaphassák a diplomát. Ami előnyös a mi esetünkben mondjuk egy egyetemhez viszonyítva, hogy meglehetősen sok a gyakorlati ismeret. Tehát ha jó az illető kézügyessége, ezt kamatoztatni tudja, pl. a technika tanulása során. Vagy nagyon sokat foglalkozunk a művészeti tárgyakkal. Tehát lehet, hogy az elméleti tudása rosszul alapozott, de igen jó karénekes lesz, vagy jó karvezető lesz. Tehát nagyon sok olyan gyakorlati eleme van a képzésünknek, amelyekben nem arra alapozunk, hogy mit hoztak magukkal a középiskolából. Azokból a tárgyakból viszont meglehetősen siralmas a helyzet, amelyekben a középiskolai tudásukra alapozni akarunk.

*E: Mennyiben különbözik a képzés az államtól a tananyag-tartalmát, és az oktatási módszereket illetően?*

Sz. J.: A mi képzésünk az állami elvárásoknak teljesen megfelelő, tehát mindazt, amit az állami intézményekben tanulnak, azt is tanulják. Kiegészül a képzés, egyrészt hitéleti tárgyakkal, tehát biblia-ismerettel, aztán nagyon lényeges a családokkal való foglalkozáshoz a családról való egyházi tanítás, ezt minden szakon tanítjuk. Sokat jelent, hogy a művészeti tárgyakban, főleg a zenében az egyházi művészettről sokkal többet hallanak. Választható tárgyként a magyar hagyományokra építünk, többet hallanak az egyházi pedagógiáról, a szerzetes iskolákról. Abban a kínálatban, amit a hallgatók felé nyújtunk, több egyházi rendezvény van. Gregorián-koncerteket pl. mások nem ajánlanak, de mi ajánlunk. Nemzetközi kapcsolataink jóvoltából olyan intézményekhez is eljuthatnak, amelyekben hasonló légkörben tanítanak.

*E: Mennyire tudnak elhelyezkedni az itt megszerzett diplomáikkal a végzősök?*

Sz. J.: A záróvizsgákon végigkérdeztük a hallgatóinkat, és írásban is rögzítettük a statisztikát. Azt tudom mondani, hogy a döntő többség a szakmájában akar elhelyezkedni. Ez nagyon jó, mert azt jelenti, hogy ez nemcsak papír számukra, hanem tényleg hivatás is. Záróvizsgáztattam egy másik intézményben is, és ott is megkérdeztem ugyanezeket a kérdéseket az elhelyezkedéssel kapcsolatban. Nálunk olyan 60 százaléknak már volt állása akkor, amikor a záróvizsgát tette, és ugyanez 5–10 százalék volt más intézményekben. Nem tudom pontosan megmondani, hogy ennek mi az oka, de valószínűsítem, hogy a mieink az átlagosnál jobb helyzetben vannak. Elég sok a korábbi gyakorlólhelyen való elhelyezkedés. Elég sokan mennek egyházi oktatási intézménybe.

*E: Van-e valamilyen utánkövetés?*

Sz. J.: Az egyházi intézményekben elhelyezkedőkkel elég szoros a kapcsolat, a többiekkel kevésbé. Most eldöntöttük, hogy folyamatos kapcsolattartás lesz, tehát e-mail címeket, és mindenféle elérhetőséget bekérünk annak érdekében, hogy tudjuk tartani a kapcsolatot.

*E: Milyen változást hoz a bolognai folyamat?*

Sz. J.: Várjuk, hogy megjelenjenek az MA-ra vonatkozó elvárások. Elsődlegesen a hitéleti képzésben akarunk MA-t nyújtani, arra van meg a megfelelő szakembergárdánk. Szeretnénk kihasználni a kettős diploma lehetőségét, tehát hogy világi diplomája és hitéleti is legyen a hallgatóink tekintélyes részének. Bízom benne, hogy ebből jó mester-szakot lehet majd indítani.

*E: Milyen változást hoz ez a pedagógusképzésben?*

Sz. J.: A tanítói szak helyzete viszonylag tisztázott, de ez bizonyos mértékig zsákutcát jelent, mert ha csak pedagógia-szakos tanár, a továbbképzési lehetőség az nagyon kevés. Semmire nem fog menni a hallgató ezzel a papírral. Nagyon nagy kérdés, hogy az egész pedagógusképzés hogyan fog alakulni. Tulajdonképpen az a kérdés, hogy mi lesz a hagyományos főiskolai tanárképzéssel. Ez mindmáig nem teljesen tisztázott. Az integrációs folyamat a tanárképző főiskolák tekintélyesebb részét egyetemekhez kapcsolta. Biztos, hogy a főiskolánk szempontjából a pedagógusképzésben a bolognai folyamat föl fogja gyorsítani a kapcsolatfelvételt, a Pázmány és a főiskola között. Egyébként a pedagógusképzésben az MA erőltetése az én számomra eléggé problematikus. Az az érzésem, hogy ez nincs végiggondolva. Sokkal inkább el tudtam volna képzelni egy olyan modellt a pedagógusképzésnél mint a német, ahol egy vagy két év gyakorlati minősítést is megkövetelnek és úgy adják ki a diplomát. Úgy látom, hogy ezt még egyetlen területen sem oldották meg, tehát a bolognai folyamatnak lesznek sérültjei és feltétlenül ide-sorolom a pedagógusképzést.

*(Az interjút Vég Zoltán Ákos készítette)*



„Az egyház a jelenlétével támogatja a főiskolát”

Csorba Péter, a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző  
Főiskola főigazgatója

*Educatio: Kérem, mondja el, honnan, hogyan indult?*

Cs. P.: 1950-ben születtem, Miskolcon, egy ikerpár egyik tagjaként. Édesapám református lelkész volt. És hát mindez meghatározta az életemet, a születés éve, a születés helye és az a kontextus is, amiben felnőttem. A 60-as évek közepén kerültem beiskolázásra. Az akkori oktatási reform arra irányult, hogy egyszerre szakmát és egyszerre érettségit adni, úgyhogy bár első perctől kezdve humán érdeklődésű voltam, először szakközépiskolai érettségi bizonyítványt szereztem rádióműszerész szakmában Miskolcon, egy szakközépiskolában.

Még egy letűnő világban lehettem gyermek, amikor a legszebbek az esték voltak a családban. Három testvérem volt, esténként nem volt még villany, értelemszerűen tévé sem, és mi olvastunk, petróleumlámpa mellett. Először nekünk a szülők, aztán mi magunk is. Négy-öt éves koromból emlékszem, hogy milyen könyveket hallgattunk, olvastunk végig. Mikor iskolába kerültem, akkor már túljutottam azokon, amiket ott elkezdtek olvasgatni a hozzám hasonló korúak. Mindig megmaradt bennem az irodalom szeretete, és mindig hozzátartozott az életemhez ennek az aktív megélése is. Középiskolában egy kicsit elmentem a technika felé pl. Debrecenbe, az Atommagkutató Intézetbe beküldtünk egy ötletet, hogy hogyan lehetne egy új elektronsokszorozót készíteni, de azért csak megmaradtam a humán oldal mellett, és érettségi után régésznek jelentkeztem. 1968-ban azért ez nem volt olyan egyszerű, mert azt mondták, hogyan akar egy református pap gyereke történelmet tanítani? Hebegtem-habogtam, hogy hát én régész szeretnék lenni, mert azon nőttem föl apró gyerekkoromtól, hogy a magyar múlt hogyan jelenik meg esténként a mindennapjainkban. De emiatt értelemszerűen nem sikerült a felvételem. Utána próbálkoztam a műszaki felsőoktatással, amibe akkor már nem voltam annyira szerelmes, s végül érettségi után öt évvel a teológiára jelentkeztem.

*E: Közben mit csinált?*

Cs. P.: Dolgoztam, mint rádióműszerész, és az otthonról hozott nyitottság miatt nagyon sok más dolgot. Filmet csináltam és volt egy kis színpadi köröm is Miskolcon. Értelemszerűen beatzenekarom is volt, mint abban a korban mindenkinek. Először mint technikus kerültem be a zenekarba, aztán attól függően, hogy mire volt szükség, doboltam vagy basszusgitaráztam. Életem egyik meghatározó élménye maradt a zene a mai napig, és emiatt a gyerekeim is mind zenekedvelők lettek. De végül is sokkal idősebb korban, mint a többiek, a Debreceni Református Teológiai Akadémiára nyertem felvételt.

*E: Próbálkozott ebben az öt évben is felvételizni?*

Cs. P.: Nem. Rájöttem, hogy nekem abban az időben ez nem megy. Olyan negatív hátszelem volt, hogy nem fértem be sehova. Ez akkor így ment. De tulajdonképpen hálás vagyok azért, hogy így lehetőségem volt sok mindent megpróbálni. A teológián is megmaradt a történelem iránti érdeklődésem. Rettenetesen szerettem az ószövetségi kortörténetet, a vallástörténetet, és főleg a nyelveket.

Abban az időben úgy volt, hogy három év elvégzése után már exmittálták a hallgatókat, úgyhogy harmadik év elvégzése után már egy szatmári kis faluba, Cégénydányádra kerültem ki lelkésznek, ahol tizenegynéhány évet töltöttem el. Ott született meg a három fiúgyermekem. Közben megmaradt a korábbi addigi érdeklődési körömből szinte minden. A Szamos-partról bányászott agyagból kispasztikákat csináltam, ólmot öntöttem,

a felnőttek számára népi zenekart szerveztem, az ifjak számára beatzenekart, és játszotam a helyi klub futballcsapatában. Rengetegen jártak „le” hozzám. Akkor már elég sok minden fészkelődött ebben az országban. A maig meghatározó szerepet betöltő emberek közül is nagyon sokan jártak nálunk. Eléggé a világ vége volt ez, ott lehetett vendéget fogadni, lehetett beszélgetni bárkivel bármiről.

*E: Honnan ismerte ezeket az embereket?*

*Cs. P.:* Elég sok mindennel foglalkoztam, és ezekből ez kialakult. A pedagógia mindenképpen megszabta az akkori életemet. Ahogy az egyházi élet egy kicsit változott, a 80-as évek végén egy olyan gyülekezetbe hívtak át, ahol még több gyermek és még több fiatal volt. Erre nagyon hálásan emlékszem vissza. Vallásórákat iskolában, gyerekbiblia-órákat a gyülekezeti teremben tartottam, mindenféle kirándulásokat szerveztem, de a színpad és a zene is megmaradt. Nagyon nagy örömmel emlékszem vissza arra az időszakra. Ez egy apró falu volt szintén, Tiszakanyár, Felső-Szabolcsban. 250–300 felnőtt ember vett részt a vasárnapi alkalmakon, és 100 fiatal, tehát szinte mindenki a faluból. A szolgálati életem reggel fél nyolckor kezdődött, és este kilenckor fejeződött be. Akkor én még lelkészként képzeltem el az egész életemet. A rendszerváltás eseményei után az akkor formálódó egyházi iskoláknak szinte mindegyikébe próbáltak hívni, kérték hogy váltsak, és a lelkeszi szolgálat mellett, vagy ahelyett, iskolai munkát végezzek. Ezeket egy darabig visszautasítottam, de 1994-ben a püspök úr kért, hogy jöjjenek a Tanítóképző Főiskolára, és itt legyenek oktató. Így kerültem ide. Előtte már jó tíz évvel az egyházon belül is elindult a lelkészek átképzése, illetve továbbképzése a vallásoktatás felé. Ennek a munkának voltam az egyik szervezője és az előkészítője. Utána pedig rendkívül nagy kihívásként éltem át, hogy a hitoktató képzést kellett átformálni, aminek semmiféle hagyománya nem volt. Meg kellett írni a négyéves képzés programját és utána végig kellett próbálni. Először főiskolai lelkészként, és adjunktusként kaptam ide besorolást, és a hitoktató szaknak voltam a felelőse. Pár évvel később a társadalomtudományi tanszék vezetője lettem, még később pedig a főiskola igazgatója. Az első négy év után most fogom a második négy évemet elkezdni.

*E: Eleinte ódzkodott idejönni?*

*Cs. P.:* Én lelkészként rendkívül jól éreztem magam. Erre éreztem elhívást. Nagyon szerettem a Bibliával való foglalkozást. Másrészt lehetőségem volt arra, hogy az emberek egész életútját végigkísérhettem. Tehát, megkeresztelésük után a gyerekekkel az óvodában foglalkoztam, majd iskolában tanítottam őket, utána pedig ifjúsági csoportba jártak hozzám. Rendkívül sokrétű volt a felnőttekkel való foglalkozás lehetősége is. Kórust veztettem és mindent, amit lehetett, vagyis értelemszerűen elkísértem őket a halálig. Hogyha szóltak éjjel háromkor, hogy menjek, mert haldoklik a János bácsi, akkor mentem és átsegítettem a másik világba. Az itteni munka sokkal egyirányúbb. Itt egy darabig főleg az apró gyerekek hiánya miatt szenvedtem rettenetesen, mert nagyon szerves része volt az életemnek az általános iskola. Mindössze annyi volt az örömöm, hogy a gyakorló általános iskolában veztettem egy darabig a tanítási gyakorlatokon a vallásórákat, amíg fel nem tudtuk tölteni az iskola személyi állományát az itt végzettekkel.

*E: Az átadása előtt került az intézménybe?*

*Cs. P.:* 1993 júliusában történt a döntés, és októberben hívtak engem, hogy mindenképpen jöjjenek, mert itt mindenféle terhek meg problémák vannak.

*E: Milyen problémák?*

*Cs. P.:* Az egyházi oktatás első három éve a rendszerváltás után inkább politikai csatározás jelleggel folyt mindenhol, és csak jóval később kezdődhetett valamilyen szakmai munka is egyházi oktatás címén.

*E: Ez itt kik között zajlott? A pártokra gondol?*

*Cs. P.:* Igen, emiatt parlamenti interpelláció is volt. Az épület, amelyben most vagyunk, eredetileg a református egyházkerület gimnáziuma volt, és amikor iskolákat lehetett visszaigényelni, akkor az egyház elsőként ezt kérte vissza. Úgy történt a megállapodás, hogy funkcióval együtt adják vissza az épületet, ahol itt akkor tanítóképző működött. Az épületet magát 1974-ben vette el az állam az egyháztól, addig itt egyházi gimnázium működött. Ahhoz képest rengeteget változott az intézmény.

*E: Sokan elmentek az oktatók közül 1994-ben?*

*Cs. P.:* Körülbelül 10 fő ment el, és ez így helyes. Nagy részük azonban maradt. A politikai viták és indulatok elég hamar elcsitultak. Egy egyházi iskolába is bármit be lehet hozni, de azért ez nem az a hely, ahol mindenféle demagóg dumákkal teret lehet nyerni.

*E: Avval, hogy ez a tíz ember távozott, sikerült elcsitítani a vitákat?*

*Cs. P.:* Nem ők gerjesztették ezt, hanem inkább a politika, a nagypolitika igyekezett ezekből problémát kelteni. De utána visszaállt az iskolában a normális élet, és elindultak a nagyobb változások mind a hallgatók, mind az oktatók felé.

*E: Ezek milyen változások voltak?*

*Cs. P.:* A felsőoktatás átalakulási folyamatából következők. A legfontosabb az volt, hogy akkor a tanítóképzést, úgynevezett, két lábon álló képzésnek próbálták elképzelni. Vagyis a tanító szak mellé, ahhoz, hogy a munkaerő piacon el tudjon helyezkedni a végzett hallgató, egy másik felvehető szakot ajánlottak. Az egyházi átvétellel így elindult a hitoktató, a kántor, a könyvtár és a kommunikátor szak is. Ezek rendkívül jó döntések voltak. Ezeket egy ideig a tanító szakkal párhuzamosan lehetett felvenni. Utána, és ez már az én vezetői megbízásomhoz kötődik, látva hogy változik a piac helyzete, úgyhogy olyan szakpárokat próbáltam indítani, amelyekben már nincs benne a tanító. A könyvtárt és a kommunikátort hirdettük meg szak-párban. Itt óriási a jelentkezők száma. 2006-tól pedig indul az új képzési forma, ahol amit előtte szak-párként oktattunk, azok már mind önálló szakok lesznek. A tanítóképzés félig-meddig kimaradt a Bolognai folyamatból, de hároméves bachelor képzést az alapképzési szakokon indíthatunk 2006-tól, kivéve a tanítóképzést, amely megmaradt négyévesnek. A tanítóval párhuzamosan felvehető szakjaink tehát háromévesek lesznek, a tanító pedig négy.

*E: Nehéz ez az átállás?*

*Cs. P.:* Valószínű, hogy vezetőként egészen másképp látja ezt az ember. Én úgy látom, mint a hozzám hasonló helyzetben levő intézményvezetők, hogy változtatásra mindenképpen szükség volt. Tehát az egykori felsőoktatási törvény levert cövekei ma már nem tarthatók. Elmúlt az az időszak, amikor a tudomány fellegráráként képzeltük el a felsőoktatási intézményt, mint ami egyedül azért működik, hogy bölcsességet tudjon átadni. Az oktatás piacosodása azt jelentette, hogy a hallgató választ, ő dönt, és ha ő engem akar hallgatni, akkor eljön ebbe az iskolába. Én nem azt mondom, amit én szeretnék mondani, ami mondjuk, a tudományos kutatói munkából adódna, hanem azt kell mondanom, olyan ismeretet kell átadnom, amivel az előadást meghallgatók el tudnak helyezkedni. A tanítóképzés nehéz helyzetben van. Az elmúlt 15 esztendőben rendkívül drasztikus volt a népességsökkenés, és ez most már az általános iskolák mellett a középiskolákra is egyre nagyobb hatással van. Értelme szerűen óriási a harc az egyre kevesebb hallgatóért. Tehát olyan képzést kell indítani, amely jól konvertálható ismereteket kínál.

*E: Szavaiából azt vélem kiballani, hogy elméletileg egyetért a változtatásokkal, de mit szól a gyakorlati megvalósulásukhoz?*



Cs. P.: Az elméletével és a gyakorlatával is egyetértek, elsősorban a kimenet oldaláról. Eddig óriási teherként élte meg az egész főiskola a hallgatóink részéről, hogy ők itt négy esztendőn át részei a képzésnek, és a diplomaszerezés után a hallgatók egy része még szívesen tanulna tovább. Ha valaki, itt elvégezte az Ember és társadalom műveltségterület c. képzést a tanító szakon belül, és szeretett volna továbbtanulni egyetemi történelem szakon, akkor előlről kellett elkezdenie a képzést, és persze ezt csak költségtérítéssel formában tehetette meg. Úgy gondolom, hogy a lineáris képzési rendszer azt jelenti, hogy ha valaki itt eltölt egy bizonyos időt, akkor ez beszámítódik neki abba a képzésbe, amit utána elvégez. Tehát a változásra első perctől kezdve rábólintottam, és nagyon aktívan igyekeztem részt venni benne.

*E: A tanítóképzés kimaradt Bolognából, tehát ott nincs bachelor és master?*

Cs. P.: Igen. A szakma próbálta elérni, és az oktatási vezetés ezt elfogadta, hogy a tanítóképzés maradjon négyéves képzésnek. Ezt előtte csak a legnagyobb súlyú diplomát adó képzések érték el, például az orvosképzés, majd utána mások is kiharcolták maguknak. Tehát akkor is úgy gondoltuk, hogy az lenne jobb nekünk, ha maradnánk négyéves képzési idejűnek. Ma már úgy látom, hogy lehet, hogy ez nem volt igazán jó döntés, mert akik eddig azért jöttek hozzánk, hogy egy jó értelmiségi képzést kapjanak, esetleg egy elkötelezett református értelmiségi képzést, azok nem fognak idejönni négy évre, mert azt máshol már három év alatt megkapják. Az oktatás mindenképpen piacosodott. Ebben semmi rosszat nem látok. Az értelmiségi képzés ma nem záródik le azzal, hogy valaki egy felsőoktatási intézményben alapszakon diplomát szerez. Az csak az első lépcső, utána következik a lineáris képzési jellegnek megfelelően a mester szakos diplomaszerezés lehetősége.

*E: Ha valaki tanító lesz, hova tudja majd beszámítani?*

Cs. P.: Ez most formálódik. Első perctől kezdve a pedagógia szak felé látszott a további képzés útja. Aki itt megszerez négy év alatt egy tanítóképző diplomát, annak nem kell teljesen előlről kezdve egyetemi szinten folytatni a tanulmányait, hanem másfél év alatt meg tudja szerezni a pedagógia szakot. Arra pedig most folynak az előkészítések, hogy a különböző műveltségterületen végző hallgatók hogyan mehetnek majd tovább az ő szakirányuknak megfelelő egyetemi képzésre. Úgy tűnik, hogy ez járható út lesz.

*E: Szóba kerültek a hallgatók. Mekkora intézményben vagyunk?*

Cs. P.: Mint minden más felsőoktatási intézményben, az előző évek az óriási hallgatói létszám növekedés jegyében teltek el. Erre főként a normatív jellegű finanszírozás miatt volt szükség. Most évfolyamonként körülbelül 350 fő van jelen, míg 10 évvel ezelőtt a négy évfolyamon összesen ennek a duplájánál valamivel több. Tehát szinte robbanásszerű volt itt is a hallgatói létszám növekedése. Ezt megalapozta a kommunikátor szak indítása is, amire továbbra is óriási a jelentkezési létszám.

*E: Mekkora a túljelentkezés?*

Cs. P.: Más főiskolákhoz képest nagy, öt-hatszoros.

*E: És mennyien járnak kommunikációra a hallgatók közül?*

Cs. P.: 2006-os évtől valószínűleg a fele kommunikációs lesz, most olyan egyharmada körül van. Elsősorban azért, mert három éve össze kapcsoltuk a kommunikátor szakot az informatikus könyvtáros szakkal. Előtte a tanító szakra elég nehéz volt bejutni, mert ott mindenféle képességeket kellett bizonyítani az alkalmassági vizsgán, énekből, testnevelésből, rajzból, illetve beszédkésztségből. Főleg az énekléssel voltak sokaknak problémái. Most már akik ilyen jellegű képességekkel nem rendelkeznek, azok boldogan jönnek kommunikátor szakra. A kommunikátor szakon pedig sikerült jelentős technikai

fejlesztéseket elérnünk, ami által nagyon vonzó lett az intézmény. Önálló újságot működtetünk, önálló rádióállomást, és van egy tévéstudiónk is. Ezek a városon és a régióon belül is elég meghatározó jellegűek.

*E: Honnan érkeznek a diákok?*

*Cs. P.:* Hagyományosan elsősorban Felső-Szabolcs és Szatmár vidékekről, ami az iskola jelenlegi fenntartója szempontjából még jó is, mert azok mindig is református vidékek voltak. Az egyéb szakos képzéseinkre pedig az ország minden részéről jönnek, a határon túlról is vannak hallgatóink.

*E: Milyen típusú középiskolából?*

*Cs. P.:* Erre már nehezebben tudnék választ adni, mert a jelenlegi oktatási rendszerben a bemeneti oldalt nem nagyon lehet szabályozni, inkább a kimeneti oldal vizsgálatára van lehetőség, azt lehet nézni, hogy merre tudnak elhelyezkedni.

*E: Mégis, állami gimnáziumokból vagy egyházi intézményekből jönnek?*

*Cs. P.:* Ide értelemszerűen csak gimnáziumi érettségivel lehet bekerülni. Az mindenképpen igaz, hogy a „krém” egyetemek elviszik a legjobb képességű gyermekeket, illetve a hallgatójelölteket. Hozzánk a tanítói szakra azok jelentkeznek, akikben megvan az a képesség, hogy boldogan leülnek a földre a gyermekek közé, és akinek az életét meghatározza, hogy szeretnek a gyermekek között lenni. Ez egészen másfajta irányultságot jelent. Az angol műveltségterületen, illetve a kommunikáció szakon vannak inkább jobb képességű hallgatóink. Értelemszerűen egészen mások azok is, akik a testnevelés műveltségterületre jelentkeznek, azok általában országos versenyek szereplői, vagy itt a régióban különböző egyesületek versenyzői.

*E: Számít a felvételnél, hogy valaki református?*

*Cs. P.:* Az egyházi alkalmazásra képesítő képzéseknél, a hitoktatónál és a kántoroknál számít, ott mindenképpen elvárt a református valláshoz tartozás. A kommunikátor szaknál egyházi elbeszélgetés egészíti ki az alkalmassági vizsgát. Erre kiadtunk egy kis könyvecskét, hogy legalább egyenlő esélyeket tudjunk biztosítani azoknak, akik nem jártak egyházi iskolába.

*E: Vallásosnak kell lenni?*

*Cs. P.:* A református egyház lényegéből fakad, hogy nem elvárásokat fogalmaz meg, hanem értékeket kínál fel. Ezen túl, szervezett módon, lehetőséget ad ezeknek az értékeknek a gyakorlására.

*E: Miből áll a felvételi beszélgetés?*

*Cs. P.:* Az egyházi elbeszélgetés olyan alapvető egyházi ismeretek mérését próbálja meg, ami mindenképpen kell ahhoz, hogy valaki egyházi intézményben legyen képes tanulni. Bibliaismeret, egyháztörténet, dogmatika van benne.

*E: Erre is kapnak pontot a jelentkezők?*

*Cs. P.:* Igen, ez a felvételi egyik kritériuma. Ma már ilyen más felsőoktatási intézményekben nem nagyon van, csak a tanítóképzés őrizte meg, illetve tudta megőrizni az alkalmassági vizsgát. Rendkívül fájdalmas a felsőoktatási intézmények számára, hogy nem mi válogatunk a következőkben, hanem az érettségizetők döntenek arról, hogy ki hova kerül majd. Tehát mi látni sem látjuk mostantól, hogy szeptembertől kiket veszünk fel.

*E: Különböző tanítóképzők vannak Magyarországon. Miben látja a fő különbséget az egyházi és az állami intézmények között?*

*Cs. P.:* Az egyházak, és köztük a református egyház önértelmezéséből adódik, hogy tanítói jellegű. Mióta egyházi szolgálókat képesít az egyház, a lelkészképzéshez mindig hozzátartozott a tanítóképzés. Akik például ide, a református kollégiumba jártak, azok választ-



hattak, hogy vagy tanítók lesznek vagy lelkészek. Az is biztos, hogy az egyházak számára öncsonkítást jelentett, amikor elvették a tanítás lehetőségét, akár az általános iskolás korú gyerekek tanítását, akár a felsőbb oktatásban való jelenlétet tekintve szegényedett ezzel az egyház. Azt gondolom, hogy az elmúlt 15 esztendő az egyház gyógyulását hozta abból a szempontból, hogy ismét élhet a tanítás jogával. A missziói parancs így szól, hogy: „Elmenvén tegyetek tanítványokká minden népeket, tanítván őket!” Tehát, hogyha nincs tanítás, csak a prédikátum van, akkor ez az egyház elszegényesedését hozza magával.

*E: Konkrétan ez mégis mit jelent? Mennyiben tanulnak mást az itteni diákok?*

*Cs. P.:* A felsőoktatásban az Oktatási Minisztérium szabja meg, hogy milyen képesítési követelmények vannak, tehát kinek adható tanítói diploma. Ez az országban egységes, tehát egyféle tananyagot kell mindenkinek elsajátítania ahhoz, hogy államilag elismert tanítói diplomát kaphasson. Az egyházi iskola ebben nem jelent mást. De vannak olyan speciális tárgyaink is, amelyeket a hallgatóinktól elvárunk, hogy megtanuljanak, amelyek az egyházi jelleget biztosítják. Így például nálunk első félévben mindenkinek kötelező hallgatni egyházi ismeret. Utána pedig a hallgatók találkozhatnak az egyházi ismeret mellett bibliaismerettel, egyháztörténettel, illetve felekezetiismereti tárgyakkal. A kommunikáció szaknál is látjuk ennek a fontosságát. Az egyház nagy terhe volt, hogy nem voltak olyan médiaszemélyiségek, akik tudták volna az egyház nyelvét beszélni. Először ez motiválta, hogy egy egyházi intézmény a kommunikátor képzést felvette a kínálatába. Ha arra vonatkozik a kérdés, hogy mitől más a képzés, hát ehhez az is hozzátartozik, hogy az egyház pedagógiával kapcsolatos véleményformálását meghatározza az a hit, hogy az ember Isten képére teremtett, és ez egy másfajta emberekhez való viszonyt jelent. Az Isten képére teremtett emberség azt várja el, hogy a másokban az ember mindig partnert lásson, és ebben a partneri kapcsolatban jelenjenek meg a személyes kapcsolatok, a bizalom pl. Ez pedig alapvetően meghatározza az iskola hangulatát. Látom a saját gyermekeimen, hogy mennyire más egy nagy egyetemre járni, ahol senki nem ismer senkit. Itt, ha reggel bejövök és intek a folyosón, akkor egyszerre 300 kar lendít vissza és int, mert mindannyian ismerjük egymást. Erre a tanítóképzést nem is kellett annyira felkészíteni, mert ebben mindig benne volt a gyermekközpontúság. Úgy gondolom, hogy rendkívül hálás feladat tanítóképzőt működtetni, tanítóképzést folytatni. Nem az egyház akart a pedagógusképzésben részt venni, hanem ahogy formálódtak és újjáalakultak az általános iskolák, úgy lett természetes, hogy az egyházi iskolák számára biztosítani kellett a pedagógus utánpótlást. Tehát először jöttek az általános iskolák, amelyek beindultak, és csak később jött az egyházi pedagógusképzés.

*E: Milyen a viszony a fenntartóval, mennyire szólnak bele az itt folyó munkába?*

*Cs. P.:* A fenntartóval rendezett a kapcsolatunk. A képzés struktúrájába, a tantárgyakba, a felveendő alkalmazottak listájába nem szól bele, az intézmény a felsőoktatásban megszokott autonóm módon éli az életét. De az mindenképpen helyes, ennek az előkészítésében magam is részt vettem, hogy az egyházi felsőoktatási intézményekben legyen egy olyan kurzus, amit minden hallgató hallgasson végig. Ez az egyházismeret tárgy. A hallgatókkal szemben nem támasztunk feltételt, tehát nemcsak reformátusokat veszünk fel. Ez ugyanígy áll a római katolikus tanítóképzőkre is. Az egyház felkínálja a maga sajátos intézményi arculatát mindazoknak, akik ebbe be kívánnak lépni, és hogyha bent vannak, akkor felkínálja a saját értékeit. Tehát nem a bemenetet szabályozzuk, hanem szeretnénk elkísérni a hallgatókat négy éven át, és ez óriási nagy lehetőség.

*E: A tanárok kiválasztásába se szól bele a fenntartó? Hisz említette, hogy Önt például a püspök kérte fel.*

Cs. P.: Az intézményi autonómia értelmében mindig a Főiskolai Tanács véleményezi a pályázókat, utána pedig a mindenkori főigazgató, illetve rektor terjeszti a fenntartó elé. De még nem volt olyan, hogy a fenntartó ne írta volna alá azokat a kinevezéseket amelyek a Főiskolai Tanács véleményezése után ajánlottunk. Az én esetem egyedi volt, mert engem főiskolai lelkészként helyeztek ide, és a lelkési munkámat láttam el a főiskolán belül. Ez azt jelenti, hogy mindennap reggeli áhítattal kezdődik a főiskola élete, esténként pedig a kollégiumokban vannak bibliaórák, illetve mindenféle öntevékeny hitéletet gyakorló csoportok. Bár ezek minden más felsőoktatási intézményben is működnek, itt kicsivel több hangsúly esik ezekre, mint máshol. Főiskolai lelkészként például elláttam a Debreceni Egyetemen szerveződő egyetemi hitélet, főiskolás istentiszteletek szervezését, előkészítését.

*E: Szóval a jelenlegi tanári gárdában vannak nem reformátusok is.*

Cs. P.: Igen, és rendkívül jól érzik itt magukat, és a vallásukat is gyakorolják. De mi nem kényszerítünk senkit vallásos gyakorlatokra. Sokan irigyelnek azért bennünket, hogy milyen hangulatosan és szépen tudjuk megoldani az év nagy eseményeit, az évnyitót, a diplomaosztót. Ezeket ilyenkor a Nagytemplomban tartjuk, ahol jelen van 3800 ember. Máshol 300-at nem lehet, hogy úgy mondjam, rendben tartani. Egy templomban van megfelelő a tárgyi környezet, és ez egészséges kultúrát, és viszonyulást jelent. Kétségtelen, hogy az egyházi intézményeknek e téren nagyok a lehetőségei. Mindig próbáltam arra odafigyelni, hogy olyan tárgyi környezetet kínáljunk, ahol senkinek nem kell azt mondani, hogy: „Vesd le a cipődet, mert szent ez a hely!”, hogy csak egy biblia sort idézzenek, hanem a tárgyi környezet maga sugallt egy mintát.

*E: Az állami finanszírozás mire elég?*

Cs. P.: Ugyanúgy, mint minden más intézménynél szinte csak az oktatók fizetését lehet ebből előteremteni. Így ahhoz, hogy szinten tudjon maradni az intézmény, másfajta képzéseket is meg kell hirdetni. Felnőttképzéssel foglalkozunk, meghatározó a pedagógustovábbképzésben a részvételünk, és az úgynevezett posztgraduális kurzusoknak a meghirdetése is jelentős. Ezekre elsősorban azok járnak, akik itt végeztek nálunk. Óriási az igény erre. Elég sok új módszere van a pedagógiának, amit, mondjuk, 20 évvel ezelőtt még nem lehetett tanulni. Ma ezeket meghirdetjük posztgraduális képzésként, és erre rendkívül sokan bejönnek.

*E: Az egyház mennyivel tudja támogatni az intézményt?*

Cs. P.: Az egyház a jelenlétével támogatja a főiskolát. Áldását adja mindenféle elképzelésünkre, és örömmel nyugtázza, mi mindent csinálunk, és anyagilag semmivel nem támogat. Nem is tartanám helyesnek. Ha más intézménynek abból kell megélnie, amennyit az államtól kap, akkor ennek az intézménynek is kell úgy működnie, hogy a hatékonyságot biztosítani tudja. Emiatt próbálunk az alaptevékenységen túl más képzési formákat is találni, hogy többletbevételekhez jussunk.

*E: Visszatérve a kimenetre, az innen távozó diákok hol helyezkednek el?*

Cs. P.: Egy kicsit régebbi felmérésre tudok csak hivatkozni. Az 1993-as egyházi újjáalakulás után 10 esztendővel tartottunk egy végzős találkozót, és akkor minden végzett hallgatóval kitöltöttünk egy kérdőívet. Ennek alapján a végzett hallgatók 77 százaléka három hónap után elhelyezkedett tanítónak, és 86 százalék dolgozik mind a mai napig pedagógus pályán. Utóbbi azért több, mert egy részük a tanító szak elvégzése után egyetemi vagy főiskolai szintű egyéb képzést is elvégzett még. Ez egy rendkívül jó arány, de az is biztos, hogy itt a környéken nincs más ekkora súlyú intézmény. A régióban lényegében mi vagyunk a meghatározó képző intézmény, a környezetünkben lévők sokkal kisebbek.



*E: Hova mennek tanítani, inkább egyházi intézményekbe?*

*Cs. P.:* Természetesen sokan mennek református iskolákba. De úgy gondolom, hogy nem az a kérdés, hogy egyházi iskolákba mennek-e tanítani. A hagyományos társadalmi, illetve vallási megosztottság szerint vannak olyan falvak, városok, amelyek egy-egy egyházi tradíciónak a szellemében élnek, függetlenül attól, hogy van-e református iskola, avagy nincsen. És az biztos, hogy jó, ha olyan tanítók kerülnek ki, akik annak a vallásnak, ha nem is gyakorlói, de legalább ismerői. Rendkívül sok állami iskolába is szoktam adni véleményt a hallgatók elhelyezkedéséhez, ahol azt nézik, ha lehet, innen kerüljön ki, mert református a falu, és jó, ha református főiskoláról megy valaki oda tanítani, az állami intézménybe, illetve önkormányzatiba.

*E: Más intézmények végzős hallgatói tudásom szerint jóval kisebb arányban helyezkednek el saját szakmájukon belül. Ezt a jó eredményt minek tulajdonítja?*

*Cs. P.:* Ma egy kicsit későbbben érnek a hallgatók. Rendkívül sokan vannak, akik nem tudják eldönteni 18 éves korukban, hogy merre szeretnének elhelyezkedni. Mégis valahova azért jelentkeznek, mert úgy gondolja, hogy legalább egy felsőoktatási intézményt el kell végezni. A nagyobbik része a jelentkezőiknek pedagógus szeretne lenni. Biztos, hogy nálunk is sokan vannak, akik ide jelentkeznek, de nem igazán a gyerekek iránti vonzalom hozza őket ide, hanem az, hogy ma hozzátartozik az élethez, hogy egy diplomát meg kell szerezni. Azt gondolom, hogy a jó eredmény a képzésnek köszönhető és annak, hogy partneri viszonyt tudunk egymással kialakítani. Ha a hallgatók elmennek a tanítási gyakorlatokra, általában úgy jönnek vissza, hogy tanár úr, milyen jó volt, most már biztos, hogy tanító leszek!

*E: Hol gyakorolnak?*

*Cs. P.:* Itt van a gyakorló iskolánk az udvarban, ott 870 gyermek tanul. Az első négy évfolyamon öt párhuzamos osztály van, a felső tagozatban pedig három. De a hallgatói létszámunk ennél sokkal nagyobb, és évek óta együttműködünk a Debreceni Egyetem egyik gyakorló iskolájával is, amelyik úgy néz ránk, mint anyaiskolájára. Ezeken túl a városon belül 60 iskolával tartunk kapcsolatot, ahova szintén járnak gyakorolni a hallgatóink. Külön megvannak azok az intézmények, ahova az esti, illetve a levelező képzésben diplomát szerzők mehetnek a gyakorlati képzést elvégezni. Nálunk ez elég hangsúlyos, tehát kéthetéstől két hónapig terjed az az időszak, amikor iskolában vannak a hallgatók, és csak azokba az iskolákba mehetnek gyakorolni, ahol olyan tanítók keze alá kerülnek, akik részt vettek az úgynevezett gyakorlatvezetői posztgraduális képzésben. Tehát a szakma, egy egészség rendszerben elég jól szervezi önmagát. Az általános iskolákról még annyit, hogy az állam nem nagyon finanszírozza a gyakorlati képzést. Úgyhogy a gyakorlatvezetők azt szokták mondani, hogy ha eljönnek egyszer-kétszer egy évben, és egy kicsit beszélgetnek, adjak egy szál virágot nekik, az szinte többet ér, mint az a nagyon kicsi pénz, amit a kéthónapos gyakorlatot eltöltő hallgató után kapnak. Azt szokták erre mondani az idősebb korosztályhoz tartozó tanítók, hogy jó látni nekik, hogy milyen új módszerekkel készítjük fel a hallgatókat a tanítóságra. Meg gondolom, jó látni, a fiatalságot is. A Debreceni Egyetemmel együttműködési megállapodást írtunk alá, és nagyon jó a kapcsolat. A társult tagság azt jelenti, hogy nem tartozunk egy fenntartó alá, mert egyházi intézményként nekünk az egyház a fenntartónk, és egyházi fenntartótként nem lehetnénk állandó tagjai a Debreceni Egyetemnek. De a Debreceni Egyetem Rektori Tanácsának tagjai vagyunk, és rendszeresen részt veszek ott az egyetem legmagasabb szintű ülésein.

*E: Az itteni oktatók leginkább onnan jönnek?*



Cs. P.: Természetesen az egyetemi, illetve doktori képzésekből. Hagyományosan az volt a tanítóképzésben a gyakorlat, hogy azokból lettek jó tantárgypedagógusok, akik eltöltöttek valamilyen gyakorlatot általános iskolában. Biztos, hogy azok tudják igazán jól felkészíteni a hallgatókat, akik maguk is gyakorolták ezt. Változott azonban az egész felsőoktatás struktúrája. Ma elsősorban a PhD-sek jelentkeznek oktatásra, akiknek maguknak nincs olyan túl sok gyakorlatuk. Elvégezték az egyetemet, megszerezték a PhD-t, valószínűleg rendkívül tehetségesek, jó képességűek, csak hát nincs általános iskolai gyakorlatuk. Nem a mi intézményünk sajátja, hogy a legnehezebb olyan tantárgypedagógust találni, aki módszertanilag jól ismeri, hogy hogyan kell egy tantárgyat megtanítani. Ezt az egyetemen nem tanítják. A tanárképzésben a módszertan, sokkal gyengébb, mint a tanítóképzésben. A módszertant nem olyan egyszerű könyvből megtanulni, ha valaki nem gyakorolta.

E: *Laikusként azt gondolnám, hogy feltétel, hogy legyen megfelelő gyakorlati tapasztata annak, aki idekerül.*

Cs. P.: Hát ma már ez nem feltétel, mert az oktatói követelményrendszer a tudományos tevékenységet várja el. Normális elvárás lenne, de ilyen embert ma már rendkívül nehéz találni. Ez valószínűleg általános terhe lesz majd a hozzánk hasonló intézményeknek.

E: *Tehát a fokozattal való ellátottság terén nincs hiba.*

Cs. P.: Nincs, a többi tanítóképzőnél talán még jobb is a helyzetünk. Valószínűleg azért, mert rendkívül közel van hozzánk a Debreceni Egyetem. A tanárképzős hallgatók is kijárnak hozzánk gyakorolni, tehát ez is a két intézmény közti jó együttműködést jelenti. Vannak jó páran a mi oktatóink közül is, akik átoktatnak az egyetemre, és sokszor hívunk óraadóként, különböző tárgyak előadására, kollégákat az egyetemről. Ez áll a Debreceni Hittudományi Egyetemre és a Konzervatóriumra is.

E: *Milyen változások várhatók az intézményben a jövőben?*

Cs. P.: A szükségesnek gondolt változtatásokat már meg tudtuk lépni. Egyrészt három évvel ezelőtt egy emeletráépítéssel készült tetőtér-beépítést hozott létre az intézmény annak érdekében, hogy be tudjuk fogadni a sokkal nagyobb számban érkező hallgatókat, úgyhogy egy pár új tantermet helyeztünk még el oda. A kommunikátor képzés szempontjából pedig meghatározó volt, hogy a gyakorlati képzésük miatt egy önálló tévéstudiót alakítottunk ki. Az előző év nagy öröme volt, hogy egy önálló rádióállomást indítottunk el. Ez az első református rádió egyébként az országban. A hallgatók az elméletben megtanult hírszerkesztést, interjú- és riportkészítést itt a gyakorlatban végzik, és erre osztályzatot kapnak.

E: *Erre hogyan sikerült a pénzügyi feltételeket megteremteni? Gondolom, meglehetősen sok pénzbe került.*

Cs. P.: Sok pénzbe került, de hogyha tanítót akarunk képezni, akkor kell, hogy legyen egy nagyon jó gyakorló iskolánk. Ha kommunikátort képzünk, akkor kell, hogy legyen egy rádiónk, egy tévénk, ha könyvtárost képzünk, akkor kell, hogy legyen egy gyakorló könyvtárunk. Mert ha ezek nem lennének meg, akkor épp a gyakorlat orientált jelleg hiányozna. A főiskolai képzések általában gyakorlatorientáltak, és valószínűleg ezért is van ilyen jó beiskolázási arányunk, mert a technikai feltételeket mindig meg tudtuk teremteni. A hitoktató képzéshez, valószínűleg az országban egyedül, van vallásoktató szaktantermünk, a kántoros hallgatók számára rendkívül jó a hangszerekkel való eszköz-ellátottságunk. Ezek szintén óriási pénzekbe kerültek, de másképp nem lehetne működtetni az iskolát, mert akkor nem lennének hallgatók. Rendkívül sok pályázati lehetőség van. Az mindenképpen igaz, hogy az állami finanszírozás szinte csak a bérek kifizeté-



sére elég, és ha valaki nem próbál menedzser szellemben gondolkodni, akkor az intézmény nehéz helyzetben van. Meglehetősen sok intézmény van ma nehéz helyzetben, és az meg külön fájdalmas, hogy tradicionális egyetemek is vannak köztük, ahol egyrészt a képzési struktúra nem változott, vagy nem mertek, vagy nem tudtak változtatni. De úgy érzem, ez nálunk elég jól sikerült.

*E: Mit tart ma a főiskola legnagyobb problémájának?*

*Cs. P.:* A saját intézményünkre nézve a legnagyobb probléma mindenképpen az, hogy mi egy magas szintű módszertani kultúrával és emberi tartással rendelkező képzést szeretnénk végezni, és erre olyan gyakorló iskoláink vannak, ahol jól felkészült tanárok a város legjobb képességű gyermekeit tanítják. De ma az ilyen iskola egyáltalán nem általános. Az iskolákba bekerülő gyermekek között óriási különbségek vannak, és így a mi gyakorló iskoláink nem mindig azt a képet nyújtják a hallgatóinknak, ami a jellemző helyzet az ország iskoláiban. Most azokat a tantárgyi változtatásokat próbáljuk átvinni, hogy készüljenek fel a hallgatóink az integrált nevelésre, hogy az inkluzív módszert elsajátítsák. Itt a régióban mindenképp az egyik legnagyobb kérdés a roma gyermekek óriási nagy száma. Ennek megfelelően kell átstrukturálni a képzést. Ez, úgy történik, hogy a roma pedagógia hangsúlyos elemként van jelen náluk is a képzésben.

*E: De ez csak elméleti szinten történhet, hiszen a gyakorlatban nemigen találkoznak az itteni hallgatók cigány gyerekekkel.*

*Cs. P.:* A városon belül azért már vannak olyan iskolák, ahol meglehetősen nagy a jelenlétük, és a posztgraduális képzések is főleg ilyen jellegűek. Évek óta végzünk úgynevezett fejlesztő-tanítói oktatást, továbbképzést. Rendkívül népszerű a mentálhigiénés fejlesztő-tanító továbbképzésünk. Van roma társadalomismeret, illetve roma pedagógia című kurzusunk, és ezekre szintén elég nagy az érdeklődés. De ezek nem csak a mi problémáink, hanem ezzel az egész országnak szembe kell majd néznie.

*E: Megpályázza a következő ciklust is?*

*Cs. P.:* Igen. Biztos, hogy az intézményvezetés terhet jelent annyiból, hogy nem tudok a szakmában annyira benne lenni, nincs elég időm olvasni, nem tudok publikálni, négy éve nem írtam könyvet. Pedig ezek mind hozzátartoztak az életemhez.

*(Az interjút Tomasz Gábor készítette)*

## Közvélemény és helyi konfliktusok a hazai felekezeti oktatásügy utóbbi másfél évtizedében

Az egyházi iskolák (újra)indulása óta négy nagyobb, az egyházi oktatással kapcsolatos konfliktus kapott jelentősebb sajtóvisszhangot a magyar írott és elektronikus médiában. Jelen tanulmányban e konfliktusok sajtóreprézenciáját követjük nyomon, nevezetesen, hogy miként jelenítik meg ezeket a konfliktusokat, lehet-e valamilyen tendenciózus törekvéseket kimutatni a különböző elköteleződésű, illetve a magukat semlegesnek aposztrofáló sajtóorgánumok közléseiben.

Négy esetet választottunk ki, amelyek az elmúlt másfél évtized során nagyobb sajtóvisszhangot kaptak. Az első kifejezetten helyi konfliktus a Dabas-Sári iskolaátadás ügye volt. Ugyancsak helyi konfliktus volt a Károli Gáspár Református Egyetem homoszexuális hallgatójának kizárása. Az egyházi iskolák finanszírozásának kérdése már összességében érintette az egyházi iskolákat. A negyedik eset Vásárhelyi Mária kutatása, amelyben az antiszemizmussal kapcsolatban egyházi felsőoktatási intézmények is érintettek voltak.

Az, hogy ezekkel a konfliktusokkal is foglalkozott a sajtó, egészen természetes, hiszen a társadalmi nyilvánosság, melyen keresztül társadalmi kontrollt gyakorolhatunk az egyes intézmények fölött, velejárója a társadalmi aktorok életének, így az egyháznak is. A sajtó feladata is éppen az objektív tájékoztatás lenne. Pusztán a tények nyilvánosságra hozatalával is hozzájárulhat a sajtó, a konfliktusok további alakulásához, hiszen a nyilvánosság, a társadalmi kontroll, nyomást gyakorol a szereplőkre. Először a benyomások mutatták, majd a sajtóelemzések megerősítették, hogy a sajtó, szerepéből időnként kiesve, az objektív láttatás helyett, a szerző előítéletességét, indulatait, illetve elfogultságát közvetíti.

### A „Dabas-Sári ügy”

Az első, igazán nagy port kavart konfliktus a „Dabas-Sári ügy” volt 1993-ban. 335 tudósítás látott napvilágot 1993. június 1-je és november 30-a között Dabas-Sári egyetlen iskolájára, a Szent János Katolikus Iskolára vonatkozóan. További 22 cikk utalt rá, mint jelenségre. A 335 tudósítás nagyjából az országos napi-, hetilapokból, folyóiratokból, jelentős számban a megyei és helyi lapok írásaiból került ki. A helyi konfliktusnak induló egyet nem értés országos jelentőségű üggyé nőtt, majd a politikai csatározások eszközevé vált. A sajtó érdeklődésében is kifejeződő indulatok egyre fokozódtak, s határainkon túlra csaptak. Jó néhány külföldi újság hasábjain megjelent az addig ismeretlen település neve és az ott zajló eseményekről szóló tudósítás.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Révay Edit: Dabas-Sári a sajtó tükrében. *Vigília* 1994/7. pp. 494–504.



## Egyházkritika vagy előítéletek?

Nem érdektelen az egyházat, illetve Pásztor Győző plébánost ért bírálatokat a kritika alanya, irányultsága szerint mérlegre tenni. A Dabas-Sárival legtöbbet foglalkozó lapokban az egyházat vagy Pásztor Győző plébánost ért bírálatok a következőképpen oszlanak meg: csak a papot bírálta 47 cikk, csak az egyházat 16 cikk, mindkettőt 13 cikk, egyik ellen sem irányult kritika 178 cikkben. A tudósítások több mint kétharmada nem tartalmazott kifejezett bírálatot sem az egyházra, sem Pásztor Győzőre vonatkozóan. A cikkek több mint egyötöde viszont nyíltan bírálta a plébánost.

A Pásztor Győzőt ért bírálatokat típusuk szerint a következőképpen csoportosíthatjuk: cselekvés- vagy akciókritikát tartalmaz 34 cikk, személyiségkritikát 29 cikk, szerepkritikát 12 cikk. A bírálatok több mint fele a plébános tetteire vonatkoztak. Ilyen bírálatnak tekinthető a Magyar Hírlap 1993. szeptember 11-i számából kiragadott idézet: „... most Dabasra járunk hittanra meg vasárnap misére, mert Győző atya kiüldözött minket a templomból. Temetésen, lagzin másról sem beszél a pap, csak az iskoláról, korábban nemcsak a vasárnapi, de a hétköznapi, reggeli félórás misét is kötelezővé akarta tenni nekünk...” A plébánosra vonatkozó bírálatok közel 40 százalékában személyiségét állították pellengérré. A személyiségkritika az a terület, ahol a személyes érzelmek, indulatok tág teret kaptak, így szülehetnek meg olyan bírálatok, mint a Népszava szeptember 16-i számában: „Hogyan tud az Isten színe elé állni, amikor elvakult, bigott vallásosságának és konokságának következményeként tisztességes és gerinces emberek maradnak állás nélkül.” A Kurír, szeptember 16-án így fogalmaz: „Pásztor plébános szemében ugyanaz a tűz lobog, mint elődeiében. Akik máglyát gyújtottak hitbéli ellenfeleik alatt, akik a katolicizmust ezredeken át milliók életét kioltva terjesztették. Pásztor plébános szemé őrzi még az inkvizíció máglyáit.”

A szerepkritikában rejtett vagy kifejezett módon megjelentek a pappal szemben támasztott elvárások. Például a Népszava szeptember 14-i számában: „... Isten szolgája, a lelkek pásztora – elrugaskodva Jézus tanításától – szelektál, megkülönböztet, megbélyegez, s hiányzik belőle a tolerancia...” Népszava, szeptember 16.: „...egy pap, a szeretet vallásának papja (?) hogyan tilthat ki iskolából (de bárhonnan!) gyerekeket?...”

Az egyház bírálatának jellegét tekintve a Dabas-Sárival legtöbbet foglalkozó lapokban az egyház általános kritikáját 18 cikk, a magyar egyház elítélését általában 7 cikk, a püspök, a püspöki kar kritikáját 3 cikk, a magyar egyház elítélését, szemben az „igazi” kereszténységgel 3 cikk tartalmazta.

Az egyház bírálata az esetek nagy többségében (közel 60 százalék) általános kritikában fogalmazódott meg. Ide tartoznak azok a kritikák, amelyek egy-egy helyi esemény kapcsán általánosítanak, az egész katolikus egyházra vonatkoztatnak. Például a Kurír szeptember 16-i számában: „A szeretetet, türelmet, toleranciát hirdető egyház-álarc. Dabas-Sári mohósága, kérlelhetetlensége, kegyetlensége – ez az igazi énjük”. Kifejezetten a magyar egyház elítélésére láthattunk példát a Magyar Hírlap szeptember 10-i számában, amely a The Guardian cikkét vette át, mely szerint: „A sári iskolaháború szélsőséges, de jellegzetes tünete az egyházi befolyás terjedésének Magyarországon és más posztkommunista országokban (...), az erős politikai lobbykon keresztül az egyházak nagy befolyást gyakorolnak az erkölcsi és társadalmi napirendre az abortusztól a vallásoktatásig és a tévészexig. (...) Az egyház növekvő társadalmi befolyása a jelek szerint népi gyanakvásba ütközik, amely néha valóságos ellenállásban tör ki.” Ugyancsak ezt példázza a Népszabadság szeptember 21-i száma: „... a katolikus egyház ismét tűzzel-vassal való

hittérítésbe kezdett, (...) a katolikus egyház Magyarországot újraevangelizálandó területnek nyilvánította, most már látható, mit jelent: a lakosságot úgy kezelik, mint valami pogány hordát, amellyel szemben minden eszköz megengedett, (...) a klérus (...) a fiatalokon, gyermekeken keresztül, hatalmi és lelki erőszakkal próbálja elérni a célját (...).

Egyenesen a Magyar Katolikus Püspöki Karnak címzett bírálatok közül kiemelve egy csokorra valót: a Magyar Hírlap szeptember 10-i számában olvashattuk: „Először is mélységes hallgatásba burkolózik az egyházi előjáró hatóság, amelynek türelemre és belátásra kellett volna intenie az iskolaalapításon buzgólkodó kanonokját...” A Kurír szeptember 27-i számában: „Az viszont nagyon sajnálatos, hogy Magyarországon a katolikus püspöki kar még nem igazán érti, mi történik az emberekben.” A Népszabadság október 2-án megjelent tudósításában: „... az a meglepő, hogy már majdnem túlléptek a tőlük megszokott, csaknem értelmezhetetlen, óvatoskodó általánosságokon, az viszont kevésbé, hogy maga a nyilatkozat szinte feloldhatatlan belső ellentmondásokat hordoz. Éppen azért, mert mégsem léptek túl (...). Szinte elképesztő, hogy egy egész püspöki karban föl sem merül, hogy talán és esetleg Győző atyák is követhetnek el hibát. Talán ők kezdtél a pártpolitikai harcot a gyerekseregek fölötti hatalomért...”

A bírálatok az érzelmi, hangulati megnyilvánulások, valamint az érvelésmód tekintetében összetettnek bizonyultak, így a különböző szintek között nem minden esetben húzhatunk éles határokat. Bármely szinten is bírálták az egyházat vagy Pásztor Győző plébánost, az érzelmi-hangulati elemek domináltak. Mind az egyházzal és papjával szemben megfogalmazott elvárások, mind az egyházat és a papot mint hatalomra törő, a politikai erők befolyása alá kerülő intézményt, illetve „hivatalnokot” bemutató kritikák tükrözik az egyházzal, papról a sajtóban élő (elő-) ítéleteket. A különböző lapok jelentős vélemény- és hangulati eltérésekkel tudósítottak az eseményről, persze, a tömegkommunikációs összkép nagy mértékben függött attól is, hogy melyik társadalmi (politikai, ideológiai) csoport rendelkezett több és jobb sajtóval.

### A „másik három” eset

Az elemzésünkben szereplő másik három konfliktus megjelenítése a sajtóban nagyjából 2002. június és 2005. február vége közé tehető. Ezekkel a konfliktusokkal lényegesen kevesebb indulattal foglalkozott a sajtó. Nyilvánvalóvá vált 2002-re, hogy az egyházak társadalmi részvétele milyen területeken és milyen mértékben nyilvánul meg. Másrészt azt is megtapasztalhattuk, hogy politikai kérdésekben a döntések inkább személyes meggyőződések, pártszimpátia alapján születnek, s ezekre az egyház kevésbé hat. Ezzel elmentéses vélemények gyakorta kaptak, kapnak hangot, cáfolatukra álljon itt egy korábbi kutatásunk eredménye. Egy 1994-ben, a választásokat megelőző kampányidőszakban végzett prédikációkutatás<sup>2</sup> egyértelműen igazolta, hogy a sajtó hiába kongatta a vészharangot, hogy a legnagyobb történelmi egyház a szószékről befolyásolja a hívek döntését, a kutatás során, 5 egymást követő hétvégén felvett 147 prédikáció elemzése után egyáltalán nem tudtuk bizonyítani a sajtó állítását.<sup>3</sup> A rendszerváltást követő mintegy tíz év alatt az egyházak társadalmi súlya többé-kevésbé stabilizálódott, jelenlétük és feladatvállalásuk megszokottá vált, egyfelől „egyek” lettek a többi társadalmi szereplő között, másfelől mégis fokozott figyelem kísérte, kíséri működésüket.

<sup>2</sup> Országos Lelkipásztori Intézet kutatása, 1994.

<sup>3</sup> Révay Edit: Szentbeszéd-e a szentbeszéd, avagy politizál-e a szószékről az Egyház? *Egyházforum* 1996/2.



E fokozott érdeklődéssel találkozhattunk a sajtóban a Református Egyetem hallgatójának kizárása, az egyházi iskolák finanszírozásának kérdése, és Vásárhelyi előítélet-kutatása kapcsán is. A vizsgálatban az országos napi és hetilapok, folyóiratok és az Interneten is elérhető, ismertebb sajtóorgánumok szerepeltek. A vizsgált időszakban, e három témával kapcsolatosan összesen 171 cikket találtunk és elemeztünk. Ebből 53 az iskolák finanszírozásával, 92 a Károli Gáspár Református Egyetem diákkizárásával, és 26 cikk Vásárhelyi Mária kutatásával foglalkozott. A 171 cikkből 120 országos napi, illetve hetilapokban jelent meg. A három eset sajtóvisszhangjának főbb jellegzetességeit vesszük most sorra.

Mindhárom konfliktus kapcsán a megjelent tudósítások többsége objektivitásra törekedett. A Vásárhelyi-kutatás kapcsán megjelent írásokban – noha jelentős hangsúlyt kapott, hogy a vizsgálat szerint a Pázmány Péter Katolikus Egyetem történészhallgatói a legkevésbé befogadóak – a katolikus egyházat se pro, se kontra nem minősítették a cikkek szerzői. A Károli Egyetem homoszexuális hallgatójának ügye körüli sajtóban a történelmi egyházakkal szemben történő megnyilatkozások nagyjából egyensúlyban voltak. E kérdésben a történelmi egyházak mindegyike érintett volt, hiszen az eset túlmutatott a Károli Egyetem, és a Református Egyház belügyein. Az egyházak állami támogatást élvező, de hitéleti szempontok miatt autonómiát igénylő területét sértené ugyanis, ha az esélyegyenlőség törvénye felülírhatná az egyházak ahhoz való jogát, hogy meghatározzák, kit avatnak lelkésszé, szentelnek pappá. Az egyházakkal szembeni kritikus megnyilatkozások e szakmai szempontok ismeretének hiányából, illetve meg nem értéséből adódtak.

Az egyházi iskolák finanszírozása kapcsán a cikkek közel 30 százalékában az egyházzal – a történelmi egyházakkal – szembeni kritikus megnyilatkozásokat találhattunk. Ezek a negatív megnyilatkozások a baloldali, illetve a liberális körökhöz tartozó sajtóban láttak napvilágot (1. a-c. táblázat).

A szerzők mindhárom konfliktus kapcsán törekedtek a cikkekben minél több oldalról információt, véleményt gyűjteni. Az információforrások többsége kiegyensúlyozottan nyilatkozott. Ettől eltérő eredményt látunk az egyházi iskolák finanszírozása körül. Ez az eltérés mind az egyház melletti, mind vele szembeni állásfoglalások esetében igaz és jelentős, ami a mindkét oldalon meglévő komoly indulatokra utal. Az egyházi iskolák finanszírozásának kérdése már kezdetektől konfliktusforrás volt a magyar közéletben, de nem annyira a társadalom egésze, hanem a politikai élet szereplői körében. Ismertek az újra és újra előkerülő pro és kontra érvek az egyház társadalmi jelenlétét korlátozni kívánók által jogtalannak ítélt – bár a vissza nem adott ingatlanok utáni pénzben juttatott kárpótlásból származó – magasabb támogatás, illetve az egyházak közszolgálati tevékenységéhez a szükségesek, semmiből való (újra)teremtésének költségei körül. Vásárhelyi Mária kutatása kapcsán a szakmai ellenvélemények, módszertani és etikai kifogások kaptak erőteljes hangsúlyt, és a cikkekben Vásárhelyit bíráló vélemények aránya megegyezik a kiegyensúlyozott megnyilatkozásokéval. Itt volt legnagyobb arányban az ellenvélemény. Az elemzett cikkekben kifejezetten etikai és szakmai kifogások fogalmazódtak meg. A Károliról elbocsátott hallgató esetében volt a legtöbb kiegyensúlyozott megnyilatkozás. Ugyanakkor, az egyházakkal kapcsolatos vélemények a Vásárhelyi konfliktusban és a Károli ügyben nagyjából azonos arányban szerepelnek az adott témával kapcsolatos megnyilatkozásokban. Ez azért is érdekes, mert a „Károli-konfliktusban” világossá vált, hogy az esélyegyenlőségi törvény az egyházakra nem mindenben alkalmazható, hogy

léteznek az egyházon belül olyan kérdések, melyekben a polgári törvények helyett az egyház törvényei mérvadóak.

1a. táblázat: A Károli Egyetem diákkizárásával kapcsolatos tudósítások állásfoglalás szerinti megoszlása

Lapok	Kiegyen- súlyozott	Egyház mellett	Egyházzal szemben	Nem fog- lalt állást	Homo- szexuális fiú mellett	Homo- szexuális fiúval szemben	Összesen
Magyar Nemzet	1	7	-	20	-	-	28
Élet és Irodalom	-	-	-	-	-	-	-
HVG	-	-	-	17	2	-	19
Magyar Hírlap	6	-	4	2	1	-	13
MTI	-	-	-	1	-	-	1
Népszabadság	6	-	1	1	1	-	9
Népszava	-	-	1	5	-	-	6
Összesen	13	7	6	46	4	-	76

1b. táblázat: Az egyházi iskolák finanszírozásával kapcsolatos tudósítások állásfoglalás szerinti megoszlása

Lapok	Kiegyen- súlyozott	Egyház mellett	Egyházzal szemben	Nem foglalt állást	Összesen
Magyar Nemzet	1	-	-	5	6
Élet és Irodalom	1	-	-	-	1
HVG	-	-	1	1	2
Magyar Hírlap	1	-	-	-	1
MTI	-	-	-	1	1
Népszabadság	1	1	4	6	12
Népszava	-	-	3	2	5
Összesen	4	1	8	15	28

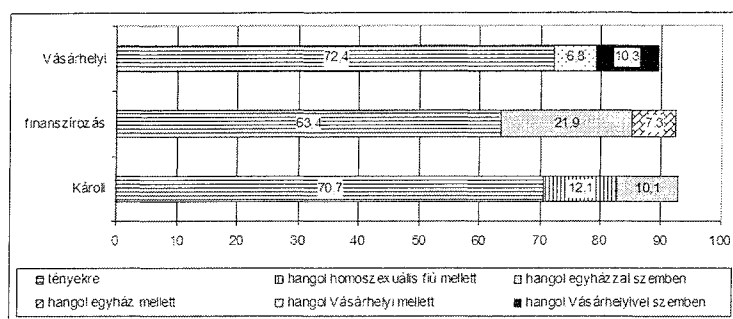
1c. táblázat: A Vásárhelyi-féle kutatással kapcsolatos tudósítások állásfoglalás szerinti megoszlása

Lapok	Kiegyen- súlyozott	Egyház mellett	Egyházzal szemben	Nem fog- lalt állást	Vásárhelyi kutatás mellett	Vásárhelyi kutatásával szemben	Összesen
Magyar Nemzet	1	-	-	7	-	1	9
Élet és Irodalom	1	-	-	1	1	1	4
HVG	-	-	-	-	1	-	1
Magyar Hírlap	-	-	-	1	1	-	2
MTI	-	-	-	1	-	-	1
Népszabadság	-	-	-	-	-	-	0
Népszava	-	-	-	-	-	-	0
Összesen	2	-	-	10	3	2	17

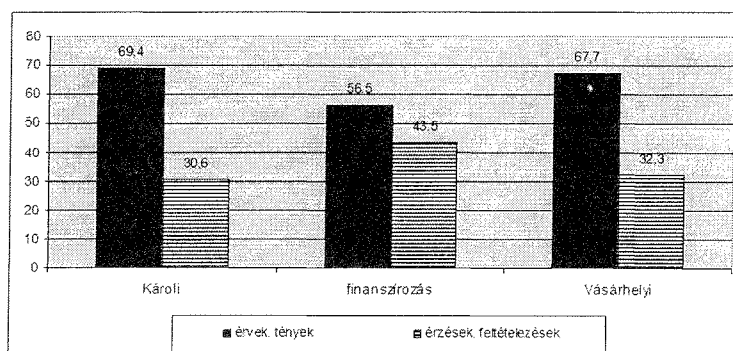


Az itt elemzett cikkekben tapintható az igyekezet, mellyel a szerzők kerülni szeretnék a részrehajlást, pártosságot, mégis ott van az explicit, az alig palástolt, és a rejtett személyes vélemény, melyről néhány odaszúrt, vagy elejtett mondat tanúskodik. Leghatározottabban és legnyíltabban az egyházi iskolák finanszírozásával kapcsolatos cikkekben lehetett ezeket megtalálni. Két konfliktus – az iskolafinanszírozás és a Károli-ügy – esetében is az egyházzal szembeni hangulatkeltés mutatható ki a megjelent cikkekben (1. ábra). Az objektivitásra törekvést mutatja a cikkekben az érvelési módok megoszlása is, noha az arányok alapján kimondható, hogy jelentős mértékben támaszkodnak érzésekre, feltételezésekre. Az egyházi iskolák finanszírozása kérdésében lehetne leginkább egzakt mutatókra, számokra hivatkozva érvelni, talán itt lehetne a legkevesebb értelme érzésekkel, feltételezésekkel előhozakodni. Mégis itt a legmagasabb arányú az érzésekre, feltételezésekre támaszkodás. Ezt mind a jobboldali, mind a baloldali és liberális sajtó esetében is, mégpedig közel azonos arányban jellemzőnek mondhatjuk (2. ábra).

1. ábra: A tényekre hivatkozás és a hangulatkeltés elemeinek gyakorisága



2. ábra: Az érvelési mód megoszlása a tudósításokban



Noha úgy tűnik, a Dabas-Sári eset sajtómegjelentése óta eltelt majd egy évtized alatt a magyar média megtanulta, hogy a pártatlan, tényszerű tájékoztatás (lenne) a feladata, de a törekvések ellenére láthatjuk, hogy a szubjektivitás a szakmai etika és tudatos odafigyelés ellenére is utat tör magának. A jelen elemzés célja nem több, mint rámutatni arra, hogy e korlátainknak tudatában kell lennünk, és annak el- és felismerése, hogy noha teljes joggal kaphatnak a helyi, vagy országos „ügyek” társadalmi nyilvánosságot, a jelenség feltárása,



a tájékoztatás és a kutatás során is – meglehetősen népszerűtlen, ódivatú, de elengedhetetlen – szakmai alázattal és felelősséggel közelíthetünk csak a vizsgált jelenséghez.

*Révay Edit*

## Középfokú egyházi iskolák a romániai magyar kisebbségi oktatásban

A tanulmány a magyar történelmi egyházak védnökségével működő, középfokú egyházi iskolák helyzetével foglalkozik a törvénykezési keret, az intézmények irányítása, az oktatás szabályozása, valamint ezen iskolatípus fejlesztési lehetőségei szempontjából. A téma kifejtése során a rendszer egészének szintjén érvényesülő tendenciákat tekintem kiindulópontnak, kiemelve azokat a jelenségeket, amelyek az adott iskolatípusra egységesen érvényesek. E rendszerszintű megközelítésben kétféle nézőpont egyidejűsége érvényesül: az egyházi iskoláknak a rendszer egészében elfoglalt helye és szerepe, s ezzel szembeesítve a magyar történelmi egyházak védnökségével működő oktatási intézményeknek a kisebbségi magyar oktatásban betöltött/betöltendő funkciója. Ebben a szembeesítésben kiéleződik az a szemléletbeli különbség, amely egyfelől az ortodox egyháznak és az érdekeit támogató oktatáspolitikának, másfelől a magyar történelmi egyházaknak és a kisebbségi oktatáspolitikának az egyházi iskolák szerepére vonatkozó eltérő értelmezésében jelentkezik.

### Törvénykezési keret

A romániai iskolarendszerben sajátos típust képviselnek az *egyházi iskoláknak*<sup>1</sup> nevezett középiskolák, amelyek azonban nem egyházi fenntartású, hanem az egyházak védnökségével működő intézmények. A védnökség ebben a kontextusban épp azt jelzi, hogy az egyházak erkölcsileg és anyagilag támogatják/támogathatják azokat az állami fenntartású oktatási intézményeket, amelyek az iskolarendszer egyik sajátos típusaként középfokú teológiai képzést nyújtanak, és felekezetek szerint az egyházak határozzák meg a teológiai jellegű tantárgyakat és azok tartalmát.

Ezzel a rendszerszintű szereppel szemben a magyar történelmi egyházak az iskolák egyházi jellegét *felekezeti oktatásként* értelmezik, ami azt jelenti, hogy a különböző egyházak laikus képzést nyújtó intézményeket működtethetnek az oktatás minden szintjén és formájában. Ennek az oktatásban betöltött egyházi szerepnek a hagyományát jelzik azok az adatok, amelyek szerint 1918-ban az elemi népiskolai, illetve a polgári iskolaként és középiskolaként működő 5 532 intézményből 3 423 (61,87 százalék) felekezeti iskola volt.<sup>2</sup>

1 A továbbiakban ezt az elnevezést használok, noha ezen intézmények hivatalos neve teológiai líceum (a líceum a gimnáziumnak felel meg).

2 Az oktatási szakaszok és iskolatípusok szerinti adatelemzésből kiderül, hogy a magyar tannyelvű felekezeti oktatás főként a polgári és középfokú intézményekben volt domináns. Míg az összarányokat tekintve a 3 423 intézményből magyar tannyelvű 842 (15,22 százalék); román 2 304 (41,62 százalék); német pedig 277 (5 százalék) volt, addig a szakaszonkénti és iskolatípusonkénti lebontás szerint a következőképpen alakult a tannyelvek szerinti megoszlás: az 5 347 elemi népiskolából 3 343 felekezeti iskola működött (62,52 százalék), ebből 786 magyar tannyelvű (23,51 százalék); római katolikus, református, evangélikus, unitárius és izraelita) 2 296 román (68,68 százalék), 261 pedig német tannyelvű (78 százalék) volt. Ez azzal magyarázható, hogy a román nyelvű elemi képzés teljes egészében felekezeti (görögkeleti és görög katolikus) oktatásként működött. A 119 polgári középiskolából 41 felekezeti (34,45 százalék), ebből magyar tannyelvű 31 (75,6 százalék), román tannyelvű 3 (7,31 százalék), német 7 (17,17) volt. Középfokon az 59 intézményből 39 felekezeti (66,1 százalék), ebből 25 volt magyar tannyelvű (64,1



Az iskolák 1948-as államosítását követően az egész felekezeti iskolahálózat megszűnt. A kilencvenes évek elején, az oktatásszabályozás és irányítás lazulásának időszakában<sup>3</sup> az egyházak többnyire a valamikori egyházi tulajdonban lévő épületekben működő iskolákban indították újra az oktatást, kezdetben egy-egy osztállyal<sup>4</sup> és betanító tanárokkal.

Az 1995/84-es oktatási törvény azonban az egyházak oktatási szerepét konkretizálva behatárolta a kilencvenes évek elején többféle szakkal induló egyházi iskolák kiterjesztését. A teológiai szakot a hivatási (vokacionális) tagozatba (*filiara*)<sup>5</sup> helyezte a művészeti, pedagógiai, katonai stb. szakokkal együtt, azaz az egyházi iskolákat az egyházi személyzet képzését szolgáló szakközépiskolaként értelmezte, és a beiskolázást kizárólag csak felső középfokon (IX–XII. osztály) vagy posztszekunder képzésként tette lehetővé: „9. 2. Az állam által hivatalosan elismert vallásfelekezetek az Oktatásügyi Minisztériumtól a vallásfelekezeti személyzetképzés szükségleteinek megfelelő sajátos oktatás megszervezését kérhetik csakis a gimnáziumi vagy a líceumi oktatás abszolvensei számára, az esetnek megfelelően.”<sup>6</sup>

Ez a képzéstípus a történelmi magyar egyházak esetében nem csak a felsőfokú lelkész-képzés szemléletétől idegen, hanem kizárja annak lehetőségét, hogy az egyházak oktatási hagyományuknak megfelelően alsóbb szinteken is oktatást szervezhessenek. Az iskolák szerepe és hivatalos elnevezése (teológiai líceum, teológiai szeminárium) az ortodox lelkész-képzés mintájához igazodott, s végzettjei ebben az értelemben középfokú végzettségű papok, illetve kántorok lehetnek.<sup>7</sup> Ezek a foglalkozási szintek az ortodox egyház

százalék), 9 német (23,07 százalék), 5 pedig román tannyelvű (12,82 százalék). (B. Kovács András 1997. *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest-Kolozsvár.)

- 3 Az oktatási törvény megjelenéséig (1995) egyrészt az 1989 előtti oktatási törvény volt érvényben, másrészt kormány- és miniszteri rendeletekkel szabályozták a rendszert. A törvénykezési keretek lazasága lehetővé tette a magyar tannyelven is oktató iskolák önállósodását. Ebben az időszakban indultak újra a magyar történelmi egyházak védnökségével működő iskolák az adott egyház (katolikus, református, unitárius, evangélikus) és a szaktárca közötti megállapodások alapján.
- 4 Az iskolák a líceumi szakasz első évfolyamával, kilencedik osztállyal indultak. (Ez a magyarországi iskolarendszerben a gimnázium első évfolyamának felel meg.) Egy iskolaépületben tehát két intézmény is működhetett: a meglévő állami iskola (ez többnyire a hajdan egyházi iskolából államosított intézmény), illetve a kezdetben egy osztállyal induló, majd fokozatosan bővülő egyházi iskola. A kilencvenes évek elején ez még nem jelentett összeférhetetlenséget, illetve szakadást a kettős, állami és egyházi jelleg között. A törvénykezés az egyházi iskolák státuszára nézve konkrét előírást nem tartalmazott. Ennek az iskolatípusnak a magyar kisebbségi oktatásban betöltött szerepét, a felekezeti oktatás felújításának a szándékát jól láttatja az 1994-ben előterjesztett RMDSz-törvénytervezet: „Az állam által elismert felekezetek átszervezhetik, alapíthatnak és fenntarthatnak minden fokú és típusú egyházi oktatású intézményeket és egységeket.” (Nagy F. István 2000. *Kisebbségi oktatáspolitikai Romániában*. RMDSz Ügyvezető Elnökség. Kolozsvár. 26–29.) Ezt a javaslatot, illetve az RMDSZ képviselőinek és szenátorainak a készülő oktatási törvénytervezet kisebbségi oktatásra vonatkozó, az azt korlátozó előírásainak megváltoztatására irányuló követelését nem vették figyelembe.
- 5 Középfokon elméleti, műszaki és hivatási (vokacionális) tagozat működhet. (Ez az iskolák jellegét is meghatározza, és az intézmény elnevezésében is szerepel). Az elméleti tagozat két szakirányt foglal magába: a reál szakirányban elkülönül a matematika-informatika és a természettudományok szak, a humán szakirányban a filológia és a társadalomtudományok. A műszaki tagozat a műszaki-technikai, a szolgáltatások, a természeti erőforrások és a környezetvédelem szakokat, a hivatási (vokacionális) pedig a művészeti, a pedagógiai, a teológiai, a sport és testnevelés, valamint a katonai szakirányokat foglalja magába.
- 6 Románia Hivatalos Közlönye (Monitorul Oficial al României) 1995. augusztus 18. VII. évfolyam, 105. sz. (Ugyanezt a szövegváltozatot közli a Magyar Kisebbség (1997. 3–4. 9–10.) beiktatva a törvény szövegébe az 1997/36. számú sürgősségi kormányrendelet módosításait, kiegészítéseit.)
- 7 Magyar vonatkozásban a kántorképzést az ökumenikus jelleggel működő, főiskolai szintű marosvásárhelyi Református Kántor-Tanítóképző Intézet, valamint a Partiumi Keresztény Egyetem Alkalmazott Tudományok Karának egyházi zene szakja biztosítja.

működési rendjének és hierarchiájának felelnek meg: a középfokú képzés az egyházköz-ségenként rangsorolt, falusi gyülekezetben való szolgálatra jogosítja fel a végzeteket. Ezzel szemben a magyar egyházak lelkészképzése kizárólagosan egyetemi fokú képzés, hagyományos iskolafenntartói gyakorlatuk pedig az általános, szélesebb nevelési, oktatási összefüggésekbe ágyazódik.

A törvény előírásai értelmében az állami fenntartású egyházi iskolák, amelyek korábban az elméleti tagozathoz tartozó szakokkal működtek, a meglévő filológia, matematika-informatika stb. szakok mellé felvették a „teológiai” címkét, és az elméleti jellegű szakoknak megfelelő óratervek alapján szervezték meg az oktatást, kiegészítve ezeket a vallásórákkal.<sup>8</sup> Az 1998-ban bevezetett kerettantervek rugalmassága meg is engedte ezeknek a kettős szakoknak a megszervezését.

Az 1999/151-es törvénymódosítás lényegében nem változtatott a jogi kereten, viszont kiemelten feljogosította az egyházakat arra, hogy saját iskolákat hozzanak létre és működtessenek magán intézményként.<sup>9</sup> Ettől kezdődően az egyházi iskolák beiskolázási számának és szakjainak jóváhagyása folyamatos nagypolitikai szintű alku tárgya.

A 2000/9122-es miniszteri rendelet feloldotta az oktatási törvény egyházi iskolákat érintő korlátozó előírását: az egyházak a teológiai szakirányon belül a működésükhöz szükséges laikus személyzet képzésének érdekében bármilyen szakot indíthattak, ha emellett érvelni tudtak, és a szaktárca jóváhagyta. Ezek a teológiai szakhoz hasonlóan állami finanszírozással működtek. A korlátozások ellenére az egyházi iskolák alsóbb képzési szinteken is próbáltak megerősödni: általános iskolai osztályokat is indítottak (saját intézményükön belül, más iskolákkal kötött partneri szerződéssel, vagy önálló magániskolákban).

Ezeknek a rendelkezéseknek a következményeként az egyházi iskolák beiskolázási, illetve a teológiaián kívüli szakindítási javaslatainak jóváhagyatási procedúrája helyi szinten a decentralizáció sajátos játszójaként működött: a szaktárca hárító politikával a megyei tanfelügyelőségektől felterjesztett beiskolázási számokra és szakokra vonatkozó javaslattételre, a tanfelügyelőségek viszont a minisztériumi jóváhagyásra hárították a döntést.<sup>10</sup> A politikai nyomásra fokozatos engedményekre hajló miniszteri rendelete-

<sup>8</sup> Az 1999-ben módosított oktatási törvény szerint (2003/268.) a vallásóra a törzsanyag kötelező tantárgyaként szerepel minden oktatási szakaszban. (A Helsinki Bizottság épp a hitoktatás kötelezővé tételét kifogásolta az 1995-ös törvényváltoztatásban mint az emberi jogokat sértő rendelkezést. Mandel 2004. 92). A hitoktatók képzése a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretében 1993-tól működő Református Hittudományi Karon, az 1996-ban alakult Római Katolikus Teológiai Karon, valamint a Partiumi Keresztény Egyetemen folyik.

<sup>9</sup> A törvényt 1999. dec. 10-én közölte a Hivatalos Közlöny (Monitorul Oficial).

<sup>10</sup> Ennek a működési logikának a háttérben a minisztérium, a tanfelügyelőségek és intézmények közötti, nem csak az egyházi iskolákat, hanem az egész rendszert meghatározó egyenlőtlen erőviszonyok állnak. A minisztérium hatáskörét a tanügyi törvény a módosítások ellenére minden szinten változatlanul megerősítette. A középiskolai hálózat, a beiskolázási számok jóváhagyása, a tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozó alsóbb oktatási szinteken létrehozott intézmények ellenjegyzése a minisztérium feladata. Igaz ugyan, hogy a tanfelügyelőségeknek a minisztérium értékeléssel, előrejelzéssel, fejlesztéssel foglalkozó főigazgatóságának évente kiadott szabályzata alapján és a helyi igényeknek a figyelembevételével kell összeállítania és összehangolnia azt a megyei szintű tervezetet, amely a megyében működő intézmények javaslatán alapul, az iskolahálózat országos megszervezése viszont a minisztérium feladata a rendszer-szintű érdekek alapján. Ez akár a helyi igények és országos érdekek demokratikus egyeztetésének is tűnhetne. A hierarchiában viszont – annak köszönhetően, hogy az oktatáskutatás is a hatáskörébe tartozik – egyedül a minisztérium rendelkezik azokkal a háttérintézmények munkájából származó átfogó infor-



ket megyénként többféleképpen értelmezték: a már meglévő, nem teológiai szakos osztályok működését kimenő rendszerben engedélyező rendelet szerint egyes megyékben a kezdő évfolyamokon is indulhattak nem teológiai szakos osztályok (pl. Hargita), máshol viszont nem (pl. Kolozsvár).<sup>11</sup>

Ebben a folyamatosan változó és az iskolafejlesztést akadályozó törvénykezési hullámban az egyházi iskoláknak újabb perspektívát nyitott a 2003-ban módosított alkotmány 32/5-ös cikkelye, melynek értelmében „az oktatás valamennyi fokon, a törvényben előírt feltételeknek megfelelően állami, magán és felekezeti egységekben zajlik”.<sup>12</sup> Az RMDSz egyeztetésével megtörtént az oktatási törvény módosító szövegjavaslatának kidolgozása, amely a történelmi egyházak felekezeti oktatásra vonatkozó koncepcióját összegezi.

Ezzel egyidejűleg az RMDSz kormányzati szerepvállalásával ismét lehetőség nyílt arra, hogy az egyházi iskolák a teológiai szakon kívül más, az elméleti tagozathoz tartozó szakokon is (filológia, matematika-informatika, természettudományok stb.) osztályokat indíthassanak a 2005–2006-os tanévben is. Ez a minisztériumi rendelet (2005/264112) a kormánypárt és az RMDSz közötti 2004-es egyezményen alapszik, miszerint „az igényeknek megfelelően, a felekezetek képviselőivel való konzultálás után az Oktatási Minisztérium jóváhagyja a felekezeti középiskolákban valamennyi profilú osztály működését a tanügyi törvény módosításáig”.<sup>13</sup>

### Beiskolázási számok. Tantervi szabályozás és érettségi vizsga

Az iskolastruktúra többszöri módosítása (1995, 1999, 2003) során az egyházi iskoláknak is kedvezett, hogy a korábban tagolt líceumi szakasz (IX–X., XI–XII) 1995-ben egységesült, tehát érvénytelenné vált a továbbjutást meghatározó intézményi felvételi vizsga

mációkkal, amely a demográfiai mozgásokra, a munkaerőpiaci igényekre, az intézmények értékelésére stb. vonatkozik. A megyei szintű helyzet értékelését a tanfelügyelőségek végzik el, az iskoláknak viszont a beiskolázási számok igénylésekor saját érdekeiken és érdekeltségükön kívül rendszerint kevés rálátásuk van az oktatásszervezés empirikus adatokra épülő szempontjaira, hátterére. A rendszer fentiekben leírt működése nem csak az intézményi pedagógiai programokra alapozó iskolafejlesztést korlátozza, teszi fölöslegessé, hanem az intézmények kiszolgáltatottságát is fenntartja.

<sup>11</sup> Nincsenek hozzáférhető adatok arra vonatkozólag, hogy a működnek-e más szakok a teológiaiak kívül a román egyházi iskolákban. A <http://www.patriarhia.ro> honlapon található adatok szerint az ortodox teológiai szemináriumok (31 iskola) mindegyike teológiai szakkal működik, Kettős szak (teológiai-filológia) egyetlen iskolában van, de ez nem teológiai, hanem elméleti líceum. Az egyházak oktatási tanácsosaiból álló tantárgybizottság és a teológiai líceumok igazgatóinak részvételével szervezett üléseken azonban, amelyeket Bukarestben szoktak megtartani a vallásoktatásért felelős minisztériumi képviselő irányításával, az ortodox egyház kivételével a román egyházak képviselői is igényelték a nem teológiai jellegű szakok indítását. Az üléseken lefolyó viták tapasztalata azt igazolja, hogy ebben a helyzetben a magyar történelmi egyházak és a román egyházi „kisebbség” érdekei találkozottak az ortodox egyház és az őt támogató többségi oktatáspolitikai szemléletével szemben. Az ortodox egyház és a minisztériumi képviselők (a vallásoktatásért felelős szakfelügyelő, aki maga is ortodox pap és a közoktatásért felelős államtitkár) ezeket az igényeket az oktatási törvényre hivatkozva hártották el, ugyanakkor az erőszakos térítés vádjával illeték azokat az egyházi képviselőket, akik a teológiai képzéssel szemben a felekezeti oktatás kiterjesztésének fontosságát hangsúlyozták.

<sup>12</sup> *Románia Alkotmánya*. Önkormányzati Füzetek 4. Önkormányzati Menedzsmentért Alapítvány, Kolozsvár, 2003. 50.

<sup>13</sup> Az egyezmény fenti részletét Mandel Kinga idézi, ugyanakkor elemzi és értelmezi a protokollum további pontjait is. (Mandel Kinga 2004. Az RMDSz oktatáspolitikája 1990–2003 között. In: Blénesi Éva–Mandel Kinga (szerk.): *Kisebbségek és kormánypolitika Közép-Európában (2002–2004)*. Kisebbségek Kelet-Közép-Európában X. Gondolat, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest. 64–85.)

X. osztály végén. A 2003-as törvénymódosítás a kötelező oktatás felső határát 16 éves korról 18-ra emelte (XII. osztály).<sup>14</sup>

A tanulók bejutását a középfokú oktatásba a VIII. osztály végi záróvizsga határozza meg, valamint az általános iskola felső tagozatán elért négy éves tanulmányi átlag (50–50 százalékos arányban). A záróvizsga kötelező tantárgyai az anyanyelv, a román nyelv és irodalom, a matematika, választható a román nyelven tanult földrajz és történelem közül az egyik. Az elért eredmények alapján a tanulókat „szétosztják” azokba az iskolákba, amelyeket a gyermek opcióként megjelölt. Külső, állami vizsga lévén az intézményeknek nincs belevételi joguk abba, hogy kit vesznek fel. Az egyházi iskolák a felvételt megelőzően kizárólag szóbeli meghallgatást szervezhetnek (káté, bibliaismeret, egyházi ének), ennek eredménye viszont csak minimális százalékarányban befolyásolja a bejutást.

A tanulók felső középfokon (IX–XII. osztály) két iskolatípus közül választhatnak: az elméleti, a műszaki és a hivatási (vokacionális) tagozattal működő középiskolákat, illetve az ipari iskolákat.<sup>15</sup> Az elméleti tagozathoz tartozik a humán szakirány (filológia, társadalomtudományok szakkal) és a reál szakirány (matematika-informatika, természettudományok szakkal). A műszaki tagozat nem differenciálódik szakirányok szerint, hanem a műszaki-technikai, a szolgáltatások, természeti erőforrások és a környezetvédelem szakokat foglalja magába. Ezekből elkülönül az ún. hivatási (vokacionálisnak nevezett) tagozat, amely a művészeti, pedagógiai, teológiai, sport és testnevelés, valamint a katonai szakirányokat, tehát elnevezésének megfelelően a specifikus adottságokat, elhivatást feltételező szakokat foglalja magába.

A rendelkezésre álló statisztikai összesítések szerint a 2003/2004-es tanévben felső középfokon (elméleti, műszaki és hivatási tagozaton) 29 636 tanuló tanult magyar nyelven (ez a középfokú oktatásban tanuló országos diáklétszám 3,90 százaléka). A szak- és posztsekunder oktatásban 9 708 a magyarul tanuló száma, ez az országos adatok 2,90 százaléka. Annak ellenére, hogy magyar tannyelvű oktatásban a beiskolázási számok évek óta folyamatos csökkenést mutatnak az óvodától a felsőbb oktatási szintek fele haladva, és a nyolcadikos végzeteknek az országos 70,7 százalékos arányához viszonyítva a magyar gyermekeknek csak az 56 százaléka tanult tovább magyar nyelven, az egyházi iskolák beiskolázási száma fokozatosan növekszik. Ez a növekedés már a kilencvenes évek elején is kimutatható: míg az 1991–1992-es tanévben a magyarul tanuló középiskolások 1,6 százaléka tanult egyházi iskolában (526 tanuló), addig az 1992–1993-as tanévben ez az arány 3,9 százalékra növekedett (1 205).<sup>16</sup> Az ezt követő időszakra vonatkozóan nincsenek pontos adataink, így nem mutatható ki, hogy az 1995-ös oktatási törvény korlátozó rendelkezése miképpen befolyásolta az egyházi iskolák beiskolázási számának alakulását. A 2004/05-ös tanév adatai viszont igazolják a kilencvenes évek elején már megmutatkozó tendenciát. A magyarul tanuló középiskolások 11,9 százaléka egyházi iskolában tanult.

14 Konkrét határozat erre vonatkozóan még nem jelent meg, de a 2004-es kormányváltást követően kinevezett oktatási miniszter nyilatkozata szerint a kötelező oktatás felső határát XII. osztályra tervezik.

15 A 2003-ig érvényes szabályozás szerint az a tanuló, aki szakiskolába vagy szakmunkásképzőbe iratkozott/jutott be, csak akkor érettségizhetett, ha esti tagozaton továbbtanult. A 2003-as szabályozás értelmében az a tanuló, aki ipari iskolában tanult, szakközépiskolába iratkozhat át, és folytathatja tanulmányait a felső középfok felső szakaszán (XI–XII. osztály), abban az esetben, ha elvégzi a X. osztályt követő kiegészítő évet. A magyar kisebbségi oktatásban viszont a szakkínálat egyrészt szűk körű, másrészt – főként szórványvidéken – nincs magyar tannyelvű ipari iskola.

16 Murvai László 2000. *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000.* A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.



Felekezetek	Beiskolázási számok	Arány a magyarul tanuló középiskolások számához viszonyítva
1. Katolikus	1 127	3,8 %
2. Református	2 070 <sup>a</sup>	7,0 %
3. Unitárius	347	1,2 %
Összesen	3 544	11,9 %

a Ebből 1 219 középiskolás az Erdélyi, 851 pedig a Királyhágómelléki Református Egyházkerülethez tartozó iskolákban tanul.

Romániában a magyar kisebbségi oktatás intézményei két oktatási formában működnek: önállóak (csak magyar osztályok), illetve tagozatosak (román tannyelvű osztályok mellett működő magyar osztályok). Az 53 önálló középiskola közül 16 egyházi iskola. A teológiai szakon kívül filológia, matematika-informatika, természettudományok szakokkal is működnek osztályok. Ezen intézmények némelyikében alsóbb szinteken is megszervezték az oktatást, esetenként önálló magán intézményekben. Ez főként azokban az intézményekben fontos, ahol a tanulói létszám alacsony, mert a 2003/251-es törvénymódosítás értelmében csak a kétszáz tanulót beiskolázó intézmények tekinthetők jogi személyeknek. Azok az iskolák, ahol ennél kevesebb a tanulói létszám, közigazgatásilag más intézményhez fognak tartozni.<sup>17</sup>

Az egyházi iskolákban sajátos tantervek alapján folyik az oktatás. Ennek megértéséhez röviden vázolnunk kell a jelenlegi tantervi szabályozást, illetve ennek előzményeit. Az Országos Curriculum Bizottság<sup>18</sup> az érvényes előírások értelmében a Nevelési és Kutatási Minisztérium<sup>19</sup> megbízásából készíti el a szakirányokra, szakokra lebontott óraterveket, az ún. kerettanterveket<sup>20</sup> minden évfolyamra. A tanterveket a szaktárca hagyja jóvá. Az 1998. és 2000. közötti időszakban kísérlet történt a tantervi szabályozás egypólusú jellegének fellazítására. Az alaptantervhez kapcsolódó kerettantervek műveltségterületek szerinti bontásban határozzák meg a kötelezően tanítandó tantárgyakat, ezek minimális óraszámát, valamint a heti óraszám maximumát. A kerettantervi javaslatok szerint a központilag előírt és a helyi tanterv<sup>21</sup> aránya a középfokú oktatásban 60–40 százalék volt. 2001–2003 között a helyi tervezés lehetősége 16,66 százalékra csökkent. A 2004–2005-ös tanévtől kezdődően a tantervi szabályozás az alapképzés biztosítását, felsőbb évfolyamokon pedig a szakképzés fokozatos elmélyítését célozza. Ennek értelmében IX. osztálytól (a középfokú oktatás első évfolyama) felmenő rendszerben az óratervek a következőképpen alakultak: a központilag előírt tanterv és a helyi tanterv mellé bevezették a szakirányonként, a hivatási szakirányon belül pedig a szakonként eltérő tantárgyakat magába

<sup>17</sup> Az iskolahálózat átszervezése szorosan kapcsolódik a finanszírozás újabb reformjához, a fejkvóta-rendszerű támogatás – 2005/06-os tanévben tervezett – bevezetéséhez. A rendszer működését 8 megyében tesztelték.

<sup>18</sup> Consiliul National pentru Curriculum (CNC)

<sup>19</sup> Ministerul Educației și Cercetării

<sup>20</sup> A kerettanterv (román elnevezése plan-cadru) az alaptanterv része, és az óratervnek felel meg.

<sup>21</sup> A romániai tantervi szabályozás szerint a helyi tanterv azt jelenti, hogy a kerettantervben megengedett óraszámokban opcionális tantárgyakat lehet bevezetni. A választható tantárgyakra vonatkozóan elkészültek ugyan a központi javaslatok, de az intézmény maga dönthette el, hogy milyen tantárgyat kínál fel opcionálisként. A 2003-ban módosított szabályozás szerint a heti 2 órára leszűkített opcionális órákat is a szaknak megfelelően kell megtervezni. (Anexa 1 la OMECT nr. 5723/23.12.2003 cu privire la aprobarea Planurilor-cadru de învățământ pentru clasele a IX-a și a X-a; A IX. és X. osztály kerettanterveinek jóváhagyására vonatkozó 2003. 12. 23/5723. számú miniszteri rendelet melléklete).

foglaló differenciált tantervet. Ennek aránya a magasabb évfolyamok felé haladva fokozatosan növekszik. (X. osztályban például a központi, helyi, differenciált tanterv aránya a következő: 75,0, 3,1, ill. 21,9 százalék).<sup>22</sup>

A szabályozásnak a fentiekben vázolt alakulása kedvezőtlenül befolyásolta az egyházi iskolák tanterveinek szabályozását is. A kezdeti időszakban a kerettantervek felekezetek szerint eltértek egymástól, a tervezésbe bevonták az egyházak képviselőit is. Ennek az előnye főként az 1998–2000-es időszakban vált nyilvánvalóvá, amikor az iskolák a helyi tervezés arányának köszönhetően az opcionális tantárgyak bevezetésével kialakíthatták saját tantervüket. A jelenlegi tantervi szabályozás értelmében megnőtt a mindenki számára egységesen kötelező tantárgyak óraszámja, a központi kerettanterv mindegyik felekezetre nézve azonos, az ortodox teológiai szemináriumoknak viszont külön tantervük van. Az egyházak beleszólása az oktatás tartalmába a differenciált tantervre korlátozó-dott, ezeknek a tantárgyaknak viszont az előírások szerint a szakképzés elmélyítését kell szolgálniuk, azaz teológiai jellegű, a szaknak megfelelő diszciplínáknak kell lenniük. A többi szakirányhoz viszonyítva azonban, ahol a differenciált tanterv tantárgyait és azok óraszámát is központilag szabályozzák, ez némi önállóságot jelent, hisz az anyanyelvi plusz 1 óra mellett a differenciált tanterv fennmaradó 5 óráját az egyházi iskolák önállóan hasznosíthatják, maguk dönthetik el, hogy milyen tantárgyakat vezetnek be a szaknak megfelelően.<sup>23</sup>

Az érettségi vizsga egységes követelményei az egyházi iskolákban végzett tanulókra is érvényesek. Az oktatási törvény meghatározza a kötelező és a szakonként differenciált vizsgatárgyakat. Ez utóbbiak közül a teológiai szak végzettjeinek valamelyik teológiai tárgyból kell vizsgáznuk, ugyanakkor a más szakon végzettekhez hasonlóan joguk van a szaktól független műveltségterületen is vizsgatárgyat választaniuk.

### A felekezeti oktatás lehetősége

Az egyházi iskolák – a többi állami intézményhez viszonyítva – sajátos autonómiával rendelkeznek. Természetesen ez az intézményi autonómia önmagában minimális, de a romániai oktatásirányítás központosító gyakorlatában mégis jelentősége van.

A fentiekben jelzett tartalmi szabályozás mellett az egyházaknak beleszólási joga van a tanárok rekrutációjába. Ezzel szemben más intézmények esetében a tanárok alkalmazása az országos versenyvizsgák eredményei alapján elosztásos jelleggel történik. Az egyházi iskolákban viszont a tanszemélyzet alkalmazásához az egyház jóváhagyása szükséges. Ez körülmekintő szervezéssel akár azt is lehetővé teszi, hogy az egyházi iskolák belső versenyvizsgát szervezzenek, s azt a tanárt alkalmazzák, akit a legmegfelelőbbnek tartanak. Előnyt jelent a kettős (állami és egyházi) finanszírozás/támogatás lehetősége is.

<sup>22</sup> A szakonként meghatározott kerettantervek mellett a romániai alaptanterv (Curriculum Național) tartalmazza a tantárgyi tanterveket is, amelyek egységesen kötelezőek, és évfolyamokra lebontva írják elő a követelményeket.

<sup>23</sup> A teológiai szakirányon belül elkülönül az ortodox teológia, a kulturális patrimonium és a többi felekezet teológiája szak. Ennek megfelelően három kerettanterv érvényes, a különböző felekezetek (katolikus, unitárius, református, baptista, adventista, muzulmán) teológiája szak kerettanterve azonos. Ez az azal magyarázható, hogy az ortodox egyházban középfokú teológiai végzettséggel is el lehet helyezkedni papként, így a szakképzés igényeinek megfelelően az ortodox líceumok differenciált tantervében szerepel a görög és latin nyelv 1–1 órában, a teológiai diszciplínák pedig heti 4 órában. Ezzel szemben a többi felekezet kerettanterve nem részletezi a differenciált tantervet, hanem szaktantárgyak néven 5 órát egységesen erre különít el. A felekezetek határozzák meg, hogy ezt az óraszámot milyen tantárgyakkal fedik le. Ezek a szaktantárgyak – a teológiai diszciplínákkal szemben – lazábban kapcsolódnak a szakhoz (például vallásos irodalom).



Mindezek jelentősen befolyásolhatják a szülők és tanulók iskolaválasztási döntéseit. Az egyházi iskolák többletkínálata (a sajátos valláserkölcsei szellemiség, az eltömegesedéssel szemben a kevesebb diáklétszámból természetesen adódó egyénre szabott odafigyelés és „családiasabb” hangulat, a valamikori iskolaépületek visszakerülése egyházi tulajdonba, az egyházi támogatásnak köszönhető infrastrukturális háttér, kedvező bentlakási feltételek, az államira ráépülő belső ösztöndíjrendszer) meghatározó lehet ebből a szempontból.

A fentiekben említett tényezők és a demográfiai apály következtében kialakuló versenyhelyzet a magyar kisebbségi oktatásban belső feszültséget teremthet az egyházi és állami iskolák között. A helyzet lényegét a kolozsvári főtanfelügyelő fogalmazta meg az egyházi iskolák 2003-as beiskolázási számainak alkujakor: a kolozsvári középiskolákban nem engedélyezhetik a kérelmezett beiskolázási számokat, mert a rendelkezésükre álló demográfiai adatok és a felvételiző diákok számára és opcióira vonatkozó, évente összesített adatbázisuk azt igazolja, hogy nincs annyi kilencedikbe felvételiző tanuló, mint ahány osztályt a kolozsvári kétnyelvű iskolák indítani szándékoznak. Az egyházi iskolák beiskolázási számának növelése nem tanfelügyelőségi, nem minisztériumi, és nem román ügy: akár jóvá is hagyhatják az egyházi iskolák kérelmét úgy, hogy az állami középiskolák beiskolázási számait csökkentik. (Ezen az alaphelyzeten az sem változtat, hogy a felekezeti osztályokban sok a más megyéből származó, vidéki tanuló).

Az alkotmánymódosításra és az RMDSz-egyezményre alapozó oktatáspolitikai törekvések a hárompillérű oktatás (állami, felekezeti, magán) kialakítását célozzák. Ennek előkészítéseként az egyházak az RMDSz támogatásával egyeztetették a felekezeti oktatás szabályozására vonatkozó javasataikat.<sup>24</sup> A tervezet értelmében a jogi keretnek lehetővé kellene tennie minden oktatási szinten a felekezeti oktatás megszervezését az állami rendszer keretében. Az egyházi intézmények a törvényjavaslat szellemében kiteljesedő jogkörük alapján olyan helyzetbe kerülhetnek, amely jelentős részt üthet a jelenlegi centralizált rendszer több pontján, s létrehozhat egy sajátos egyházi/magyar autonómiát a rendszeren belül. Lényeges azonban, hogy az egyházak miként értelmezik, és miként élnek ezzel a részleges, de jelentős autonómiával.

Hisz a felekezeti oktatás lehetősége és megerősödése – ha a kisebbségi oktatás egészének és nem a szűkebb felekezeti érdekeknek rendelődik alá – távlatilag akkora hatáskörrel és felelősséggel jár, amely az egyház szerepvállalását nem csak a történelmi hagyományokba visszanyúlóan igazolja, hanem annak az oktatás jövője felőli újraértelmezését is feltételezi.

A jelen helyzetének mérlegelése a következő tendenciákat láttatja. Pillanatnyilag az egyházi iskolák léte nem választható el az egyház gyülekezetépítő, -mentő törekvéseitől, az előregedő vagy szórványosodó közösségek elvesztésével szemben az ifjúságnak az egyház köré tömörítésétől. Ez az érdekvédelem ötvöződik a tehetségmentő programmal fejlődő törekvéssel, hogy kollégiumi rendszerben a nyolcadik osztály végén vagy még korábban lemorzsolódó falusi, kisvárosi vagy szórványban élő gyermekek továbbtanulását ösztönözze, akár irányítsa, mégpedig belülről, az egyházközségek információs csatornáin keresztül.

Az eddigi fejlesztési törekvések – s ez a jogi keret korlátaiból is adódik – a hivatási és az elméleti iskolatípus ötvöződésének irányába mozdultak el, azaz a teológiai szakirány mellett ezek az iskolák a reál vagy humán szakirányhoz tartozó szakokat indítottak/indíthattak (matematika-informatika, természettudományok, filológia, intenzív idegen

<sup>24</sup> Javaslatok a Tanügyi Törvény változtatásaira az alkotmánymódosítás után. 2004. Kolozsvár.



nyelv stb.). Az egyházi iskolák tehát infrastrukturális és szellemi erőforrás szempontjából is ezeknek a szakoknak a felvállalására vannak felkészülve. Ez a tendencia, illetve ennek felerősödése nem csak a magyar kisebbségi középfokú oktatás amúgy is elméleti súlypontját erősíti, hanem a kisebbségi oktatás állami-felekezeti szakadását/megoszlását is előidézheti.

A felekezeti oktatás jogi keretének lehetősége tehát az állami-felekezeti megoszlás, a belső egyensúlyteremtés mérlegelését is felveti, akár az állami iskolák-felekezeti iskolák kettősségében, akár a jelenlegi állami iskolák túlnyomó többségű felekezeti alakulásában gondolkodunk.

*Fóris-Ferenczi Rita*

## A vallásoktatás a posztszocialista Oroszországban (1999–2004)

### Alkotmányos és jogi keretek

#### *A vallási szervezetek oktatási tevékenysége*

Az 1996. évi Szövetségi törvény a non-profit szervezetekről és módosításai alapján a vallási szervezetek non-profit szervezet lehetnek. A nem állami oktatási intézmények e törvény, valamint a 1992-es *Oktatási törvény* alapján működhetnek.

A vallási szervezeteknek jogukban áll létrehozniuk olyan felsőfokú, szakképesítést nyújtó oktatási intézményeket, melyek megfelelnek az állami intézményekkel szemben támasztott követelményeknek. Minderről az *Oktatási törvény*, a *A lelkiismereti szabadságról és a felekezetekről szóló törvény*, valamint a *A felsőfokú és a felsőfok utáni szakmai továbbképzésről szóló törvény* rendelkezik.

A felekezeti, civil szervezetként regisztrált, felsőfokú vallásoktatást folytató intézményeknek (egyházi oktatási intézményeknek) jogukban áll állami akkreditációt kérniük a törvényben meghatározott módon.

#### *A teológusképzés szabályozása*

A szövetségi törvények szerint az állam köteles együttműködni és támogatást nyújtani a vallási szervezetek jótékony tevékenységéhez, valamint a társadalmilag jelentős kulturális és műveltségterjesztő programok, rendezvények szervezéséhez.

Az állami támogatás egyik példája az Orosz Ortodox Egyház teológiai képzése. A felsőfokú teológusképzésről *A tudományról és az állami tudomány- és technikapolitikáról* szóló szövetségi törvény rendelkezik. A hallgatók tanulnak vallásfilozófia történetet, stúdiók szólnak az egyházi intézményekről, az egyház kulturális örökségéről (az egyházi művészetről, az egyházi írásosság bizonyítékairól, az egyház oktatási és a tudományos kutatói tevékenységéről). A diákok hallgatnak egyházjogot, vallástörténetet és történelmet. Foglalkoznak a ma létező különböző tanítások és vallási szervezetek közötti kapcsolatokkal.

A teológia szakot az Orosz Föderáció felsőfokú szakképzésnek ismerte el 1993-ban, de az oroszországi szakképzésért felelős kabinet csak felsőfokú továbbtanulásra felkészítő szakirányként akkreditálta.

nyelv stb.). Az egyházi iskolák tehát infrastrukturális és szellemi erőforrás szempontjából is ezeknek a szakoknak a felvállalására vannak felkészülve. Ez a tendencia, illetve ennek felerősödése nem csak a magyar kisebbségi középfokú oktatás amúgy is elméleti súlypontját erősíti, hanem a kisebbségi oktatás állami-felekezeti szakadását/megoszlását is előidézhetheti.

A felekezeti oktatás jogi keretének lehetősége tehát az állami-felekezeti megoszlás, a belső egyensúlyteremtés mérlegelését is felveti, akár az állami iskolák-felekezeti iskolák kettősségében, akár a jelenlegi állami iskolák túlnyomó többségű felekezeti alakulásában gondolkodunk.

*Fóris-Ferenczi Rita*

## A vallásoktatás a posztszocialista Oroszországban (1999–2004)

### Alkotmányos és jogi keretek

#### *A vallási szervezetek oktatási tevékenysége*

Az 1996. évi Szövetségi törvény a non-profit szervezetekről és módosításai alapján a vallási szervezetek non-profit szervezet lehetnek. A nem állami oktatási intézmények e törvény, valamint a 1992-es *Oktatási törvény* alapján működhetnek.

A vallási szervezeteknek jogukban áll létrehozniuk olyan felsőfokú, szakképesítést nyújtó oktatási intézményeket, melyek megfelelnek az állami intézményekkel szemben támasztott követelményeknek. Minderről az *Oktatási törvény*, a *A lelkiismereti szabadságról és a felekezetekről szóló törvény*, valamint a *A felsőfokú és a felsőfok utáni szakmai továbbképzésről szóló törvény* rendelkezik.

A felekezeti, civil szervezetként regisztrált, felsőfokú vallásoktatást folytató intézményeknek (egyházi oktatási intézményeknek) jogukban áll állami akkreditációt kérniük a törvényben meghatározott módon.

#### *A teológusképzés szabályozása*

A szövetségi törvények szerint az állam köteles együttműködni és támogatást nyújtani a vallási szervezetek jótékony tevékenységéhez, valamint a társadalmilag jelentős kulturális és műveltségterjesztő programok, rendezvények szervezéséhez.

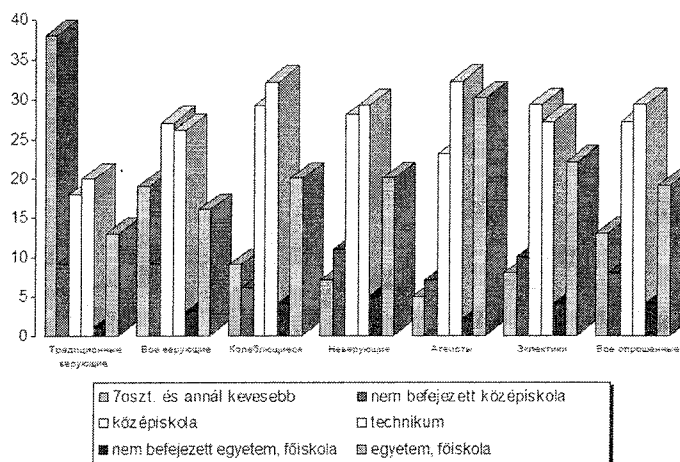
Az állami támogatás egyik példája az Orosz Ortodox Egyház teológiai képzése. A felsőfokú teológusképzésről *A tudományról és az állami tudomány- és technikapolitikáról* szóló szövetségi törvény rendelkezik. A hallgatók tanulnak vallásfilozófia történetet, stúdiók szólnak az egyházi intézményekről, az egyház kulturális örökségéről (az egyházi művészetről, az egyházi írásosság bizonyítékairól, az egyház oktatási és a tudományos kutatói tevékenységéről). A diákok hallgatnak egyházjogot, vallástörténetet és történelmet. Foglalkoznak a ma létező különböző tanítások és vallási szervezetek közötti kapcsolatokkal.

A teológia szakot az Orosz Föderáció felsőfokú szakképzésnek ismerte el 1993-ban, de az oroszországi szakképzésért felelős kabinet csak felsőfokú továbbtanulásra felkészítő szakirányként akkreditálta.

## Egyházi oktatási intézmények Oroszországban

Mindenekelőtt érdemes megemlíteni azt, hogy a hagyományosan vallásosak a hívők legkevésbé képzett csoportját alkotják (1. ábra)

1. ábra: A különböző vallású társadalmi csoportok legmagasabb iskolai végzettsége (1999)



Forrás: K. Kaariainen, D. Furman kutatása alapján. Vallásosság az 1990-es években Oroszországban. In: Régi templomok, új hívők: a posztszovjet Oroszország vallásos öntudatra ébredése.

Vajon az egyházián vallásosak nem érdekeltek abban, hogy vallásos oktatásban részeshüljenek? Kétségkívül érdekeltek. Az orosz nép vallás iránti érdeklődése, valamint a hívők növekvő száma arra enged következtetni, hogy vallásos öntudat kivétel a hétköznapi életünk különböző területeire, többek között az oktatásra is.

### *A hittan iskolai oktatása*

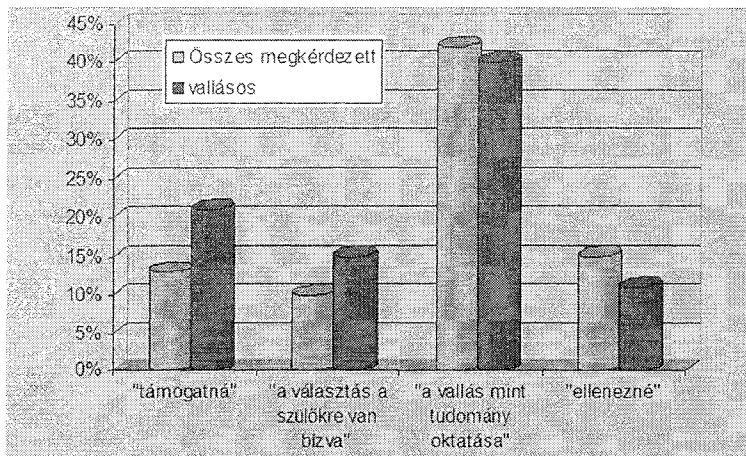
1999-ben a megkérdezettek 13 százaléka (a hívők 21 százaléka) támogatta a pravoszláv hit alapjainak tanítását. A szülők 10 százaléka (a hívők 15 százaléka) helyeselte az iskolai vallásoktatást, és 42 százaléka (a hívők 40 százaléka) a vallás mint tudomány oktatását. Mindenfajta vallásos oktatás ellen volt 15 százalék (a hívők 11 százaléka) (2. ábra).

A szülők többsége elutasítja az orosz iskolákban folytatott hittanoktatást, és csupán a vallás mint tudomány oktatását fogadja el. Az aggodalom mögött a klerikális fenyegetéstől való félelem áll, amely jelen van az orosz társadalomban, és amelyről ma sok tudós és közéleti személyiség is beszél.

A pravoszláv egyház tervei szerint az iskolai vallásoktatás a tanulók hívővé nevelését kívánja szolgálni, ami ellentmond az orosz államiság világi elveinek. A „Pravoszláv kultúra alapjai” című tantárgy bevezetéséről szóló viták az elmúlt néhány év során sem csendesültek el. A társadalom megosztott. Egy része azt állítja, hogy a vallásoktatás nem más, mint hittanóra vagy vallástan. Ezen tárgyak segíthetik a tanulókat, hogy objektív tudást szerezzenek a vallásról, hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban megértsék a különböző nézeteket valló, különféle kultúrához tartozó embereket, és ennek következtében segítik a nemzeti és a vallási tolerancia fejlődését. A társadalom másik fele – amely az Orosz

Pravoszláv Egyház véleményét osztja – úgy véli, hogy a felekezeti sokféleség aláássa Oroszország ortodox alapelveit.

2. ábra: A kötelező ortodox vallásoktatás társadalmi megítélése (1999)



Forrás: K. Kaariainen, D. Furman kutatása alapján. Vallásosság az 1990-es években Oroszországban.  
In: Régi templomok, új hívők: a posztszovjet Oroszország vallásos öntudatra ébredése.

### A vallásoktatás a felsőoktatási intézményekben: a teológia szak

A 2004/05-ös tanévben teológia szakot és szakirányt Oroszország 29–24 állami és 5 magán-felsőoktatási intézményében oktatnak.

1. táblázat: A teológia oktatása az orosz felsőoktatási intézményekben a 2004/2005. tanévben

Felsőoktatási intézmények	Állami	Nem állami	Összesen
Akkreditált intézmények	19	5	24
Akkreditáció előtt álló intézmények	5	0	5
Összesen	24	5	29

Az ortodox teológia keresett szak lett az orosz felsőoktatási intézményekben. Emellett fontos még megemlítenünk, hogy jelenleg több mint kétszáz keresztény oktatási intézményt tartanak számon közép- és felsőfokon. Ezek közül mintegy 120 a különféle protestáns egyházakhoz tartozik.

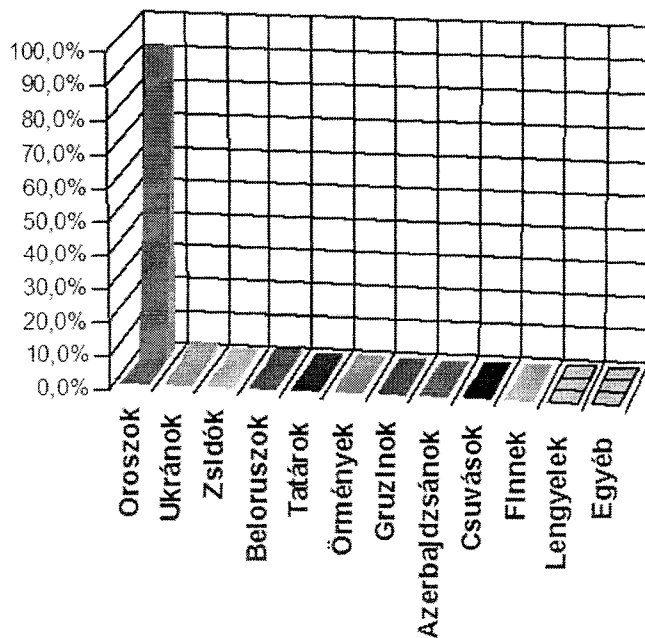
#### Szentpétervár esete

Ahhoz, hogy a mai Oroszország felekezeti és kulturális hátterét minél teljesebben tanulmányozhassuk, az észak-nyugati régió fővárosának, Szentpétervárnak példáját mutatjuk be.

Az 1703-ban alapított városban ma közel 130 nemzetiség él, amelyeket a 3. ábra mutat be. Legjelentősebb nemzetiség az orosz, a 8,2 százalékot kitevő egyéb nemzetiségek között legnagyobb az ukrán, a zsidó és a fehérorosz. A többi nemzetiséghez tartozók arányszáma elenyésző.



3. ábra: Szentpétervár nemzetiségi összetétele



Forrás: <http://gov.spb.ru/day/religion>

A 4. ábrán Szentpétervár hivatalos portáljáról származó adatokat mutatunk be, hogy a város vallási képét megvilágítsuk. A megnevezett felekezetek között első helyen található az Orosz Ortodox Egyház tömörülései, ezt követi az Evangélikus Egyház, majd az ún. „ötven-naposok” (pjatyigyestatnyiki). Feltűnő az egyéb kategóriába sorolt vallási szervezetekhez tartozó közösségek száma, amely még az ortodox egyházakhoz tartozókét is meghaladja.

A vallásos szervezetek száma Pétervárott 1998 és 2002 között 15-ről 346-ra növekedett. Ez a nagy arányú növekedés arra enged következtetni, hogy igen fontos beszélünk a vallásos oktatás kérdéséről.

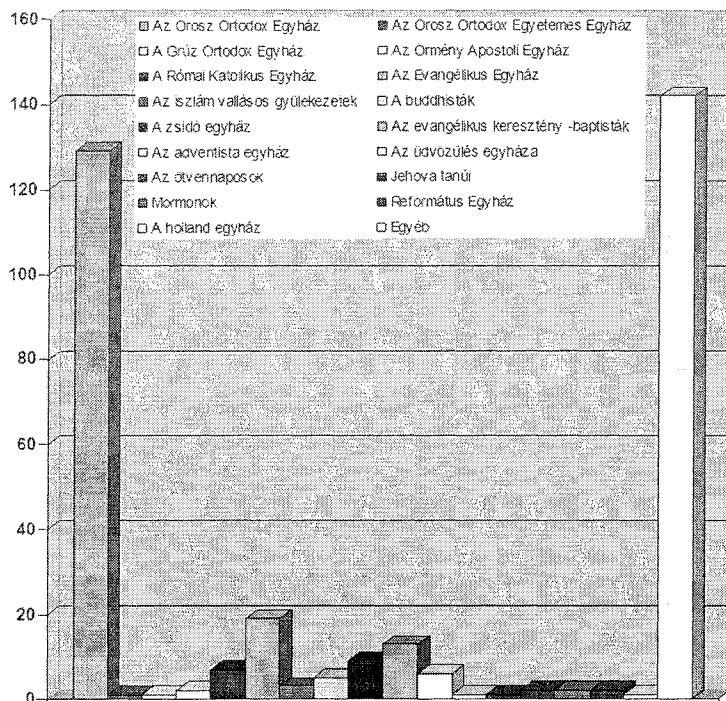
A Nemzeti Szociális Kutatóközpont 2002-ben végzett kutatást a szentpétervári fiatalok vallásosságáról. 460 egyetemi és főiskolai, illetve felsőfokú szakképzési intézmény hallgatóit kérdezték meg. Az eredményt az alábbi ábra tartalmazza.

A megkérdezettek közül csupán 1,9 százalék él vallásos életet az egyház tanítása szerint, betartva az egyházi előírásokat. 56,5 százalékuk hisz Istenben és maga módján vallásosnak tartja magát, de nem jár templomba, és nem fogadja el az egyház tanításait. A válaszadók 20,5 százaléka hisz a teremtéstörténetben, 21,1 százalékuk ateista.

### Befejezés

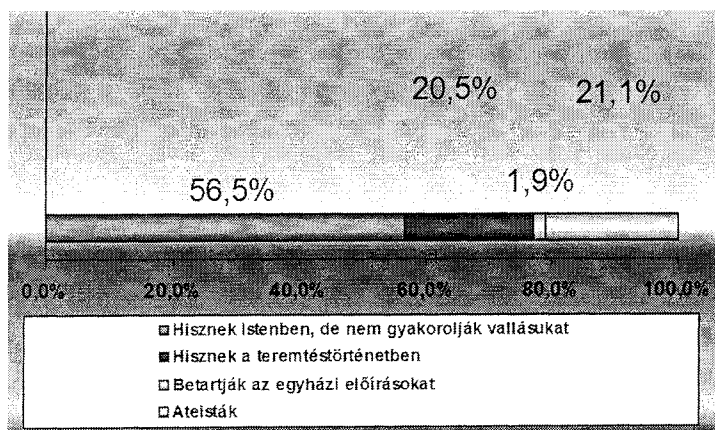
Oroszországban sok olyan oktatási intézmény létezik, mely felekezeti és nem felekezeti vallásos oktatást biztosít. Egyik típus sem tekinthető törvényellenesnek abban az esetben, ha az oktatás egy általános tárgy keretében folyik. A végzős diákok mind a teológus, mind a vallásánár képzésben államilag elismert oklevelet kaphatnak. Egyfajta ellentét

4. ábra: Szentpétervárott működő vallásos szervezetek (2002)



Forrás: <http://gov.spb.ru/day/religions>

5. ábra: Szentpétervár fiataljainak vallásossága (2002)



Forrás: Klineckaja N. V.: A vallásosság Szentpétervár fiataljai körében. In: Vallásos helyzetkép ÉNy-Oroszországban és a balti államokban. 96.



húzódik a teológus és a vallástanár szakok között. Ez mindenek előtt abban nyilvánul meg, hogy míg az első esetben egy egyház tanításáról van szó, addig a vallástan nem kötődik egyházhoz. Az állami elismerés ellenére a képzésről ma is társadalmi vita folyik.

A kutatások eredményei arról tanúskodnak, hogy a hívők továbbra is a lakosság legkevésbé művelt rétegét képezik (az ateistákkal ellentétben, akik viszont a társadalom legképzettebb hányadát alkotják), és kevés fiatal gyakorolja vallását. Kérdés, hogy a teológusképzés segíti-e majd a vallásos társadalmi csoportok műveltségi szintjének, képzettségének emelkedését? Hasznos lesz-e ebben tekintetben a vallásoktatás bevezetése a közoktatási intézményekben, vagy épp ellenkezőleg társadalmi szinten elidegenedést, a vallástól való eltávolodást vált ki az emberekből? Milyennek kell lennie a vallásos oktatásnak, konfeszionálisnak vagy nem konfeszionálisnak? Úgy véljük, hogy ezen kérdések megoldása hosszú évek során valósulhat meg. Jelen pillanatban az alkotmány a mérvadó, valamint az a tény, hogy az orosz társadalom sokféle felekezetűnek tekinthető.

*Marina Vorobjova*

*(Fordította: Barta Ágnes)*

## Ukrán ortodox papi szeminaristák nézet- és értékrendszere

A kilencvenes évek elején bekövetkezett demokratikus fordulat Ukrajnában az egyházi szféra gyors fejlődését eredményezte, és elősegítette az egyházi oktatási intézmények számának növekedését. Ukrajna vallási ügyekért felelős kabinetjének 2005. évi statisztikai adatai alapján Ukrajnában közel 10 ezer kollégium és 173 egyházi oktatási intézmény működik. Különböző felekezetekhez tartozó és különféle szintű oktatási intézményekről van szó, az általános iskolától a felsőfokú intézményekig. Az intézmények mintegy negyede a kereszténység ortodox ágához tartozik. Ez új helyzetet teremtett az egyházi oktatásban, ami indokoltá teszi a kérdés tudományos vizsgálatát.

Az ortodox oktatás a múltban fontos összetevő volt az ukrán nép vallásosságának formálásában. A sok évszázados pravoszláv nevelés hagyományát 1917-ben szakították meg. Az egyház most teszi első lépéseit az újjászületés útján, és eközben rengeteg problémával találkozik. A szovjet korszakban egyetlen egyházi oktatási intézmény működhetett Ukrajna területén, az Odesszai Pravoszláv Szeminárium. A posztkommunista szekularizált állam most arra törekszik – bár nem mindig következetesen –, hogy felújítsa az ortodox egyháznak és iskoláinak működését. Az egyház tudatában van annak, mennyire fontos számára az oktatás, ezért célul tűzte ki az 1917-es forradalom előtti egyházi oktatási intézményrendszer helyreállítását. Mindeközben azonban nem mindig számol a társadalmi változásokkal, többek között a mentális, kulturális, nemzeti realitásokkal.

A megújulás folyamatát átélő pravoszláv oktatás ma Ukrajnában egy sor specifikus jellemzőt, problémát, tendenciát mutat. Elsőként került elő az egyházi és állami oktatás különbözősége. Vitás kérdéssé vált a nevelés tárgya, alanya, iránya, tartalma a szekularis világban. Mindezen kérdések konkrétan jelentkeznek az egyházi oktatás tartalmi, formai, strukturális problémáinak vizsgálatakor. Az ortodox teológiai tanulmányok iránti érdeklődés jelentősen megnövekedett. Problémát jelent viszont, hogy a papi hivatást sokan csak a megélhetés biztonsága miatt választják. Mára a teológia végre bekerült az oktatott tudományok közé, és ezen a területen is szakemberek képzése folyik. De mivel az ortodox papképzés oktatásának szempontrendszere, módszertana nem kidolgozott, egyetlen pravoszláv egyházi oktatási intézmény sem kapott állami elismerést. Így a pa-

pok felkészítése, képzése belső egyházi ügyé szűkült. A tapasztalat viszont azt mutatja, hogy az egyház önerőből nem képes megoldani olyan problémákat, mint

- a magasán képzett oktatók biztosítása;
- a színvonalas oktatás garانتálása;
- a nem vallási tárgyak (pl. ukrán, idegen nyelvek, történelem, világ- és hazai kultúra ismeretei, társadalomtudományok) oktatásának megoldása;
- az oktatáshoz szükséges termek, kollégium, könyvtárak, korszerű taneszközök biztosítása.

Az egyetemi padosorokban formálódik a jövőbeli lelkészek világlátása, meggyőződése, tőlük függ a holnap hívőinek lelkesége. Ezzel kapcsolatosan egy sor kérdés merül fel: : Hogyan válogatják hallgatóikat az egyházi felsőoktatási intézmények? Milyen színvonalú szakmai képzésben részesülnek a hallgatók? Képes-e egy fiatal pap válaszolni a ma kihívásaira? Félig strukturált kérdőívek és interjúk segítségével a pravoszláv papi szemináriumokban tanuló diákok körében kutatást végeztünk, amelynek célja a fenti kérdések megválaszolásán túl a tanulók világnézetének és szociális helyzetének feltárása volt. Összesen 64 interjút készítettünk, amelyekből véleményünk szerint kirajzolódnak a pravoszláv vallású fiatalok világnézetének, értékrendszerének legfontosabb jellemzői. E kutatás néhány eredményét mutatjuk be a következőkben.

A kérdőív első kérdése a hivatásválasztás motivációira irányult. A válaszadók nem egybehangzó véleménye szerint a felvételi nem csupán az illető személy önmeghatározása, hanem egy különleges életforma mellett történő egyéni döntés, vagyis küldetés, hivatás, életstratégia: a jó Istent szolgálni, és nemcsak önmagunk üdvözülésének elérése, hanem mások segítése ezen az úton. Míg a világi szakok nyújtotta képzettség megszerzése első sorban racionális motivációs tényezőkre támaszkodik, addig az egyházi oktatás választása érzelmekkel áthatott, és benne van annak vágya, hogy az Úrhoz közel kerüljünk, és kiérdemeljük az üdvözülést.

„Ön szerint milyen szakmai tulajdonságokkal kell rendelkeznie annak, aki ezt a hivatást választotta?” – kérdésre a hallgatók közel egybehangzó véleményen voltak. Hangsúlyozták, hogy a jelöltnek sokoldalú ismeretekkel, készségekkel kell rendelkeznie. „Talán egy papnak jártasnak kell lennie minden tudományban, hiszen az élet különböző helyzeteire fel kell készülnie, mivel egy pap népe élére áll, és Isten előtt felel érte.” „Úgy vélem, nem csupán önmagam miatt tanulok, hanem azokért is, akiknek nincs erre lehetőségük, ezért rendelkezniem kell minden olyan tulajdonsággal, melyet ez a hivatás megkíván” – nyilatkozott egy másik hallgató.

E nézet szerint a világi tudományok nélkülözhetetlen komponensei a hivatás gyakorlásának. Sokan azonban úgy tartják, hogy az életben sok ismeretnek nem veszik hasznát, míg vannak tudományterületek, amelyeket szélesebb körben be kellene kapcsolni a tananyagba. A felmérés szerint a saját felekezeti tanításainak alapos ismeretét a megkérdezettek 76,6 százaléka tartja fontosnak, míg a többi vallás ismeretét 46,9 százalék támogatná. A pedagógia és a pszichológia komplex ismeretére törekedne a megkérdezettek 39,1 százaléka. A hitélet eseményeinek ismerete 37,5 százalék számára fontos. A meghallgatni tudás készsége, valamint a mesteri szónoklat képessége 50 százaléknak.

A megkérdezettek 32,8 százaléka folyamatosan tájékozódik Ukrajnában és a világban végbemenő, vallásokkal kapcsolatos tendenciákról és problémákról. A válaszadók 39,1 százaléka időnként, 25 százaléka néha, 3,1 százaléka viszont soha sem érdeklődik e kérdés iránt.





A Szentháromságról és a Szentírásról szóló tanítás értelmezésében nehézségbe ütköztek a hallgatók, pedig a hivatalos álláspont a hittételek ismeretét elengedhetetlennek tartja. Kérdéseket tettünk fel ezért a hallgatók hitbeli meggyőződésére, hitvallására vonatkozóan is. A megkérdezettek többsége elutasította a válaszadást! A válaszadók véleménye viszont az egyház tanítását tükrözte. Az élet értelméről vallott felfogásuk szerint két csoportra oszthatók: az egyikhez azok tartoznak, akik önmagukat állítják középpontba, a másik csoport a közösségi elemeket, a családra való odafigyelést, a társadalmi érdekek szem előtt tartását hangsúlyozta. Az életideálja csak a fiatalok 37,5 százalékának volt. Tőlük ilyen válaszokat kaptunk: „maga az Isten és a követői.”, „Isten, a szentírás, a szentatyák”, „a szent vértanúk”, „Jézus Krisztus”, „a Szűzanya”.

Az élet keletkezésére és létezésére vonatkozó kérdéseknél igen különböző válaszok születtek. Vannak, akik állítják, hogy a világ térben véges (34,4 százalék), ennek ellenkezőjét vallja a megkérdezettek 32,8 százaléka, míg 31,3 százalék nem tudott választ adni. A hallgatók közel fele (48,4 százalék) gondolja azt, hogy a világ időben véges, míg 21,9 százalék épp az ellenkező véleményen van, 29,7 százalékának nem volt véleménye. A válaszadók döntő többségének (81,3 százalék) meggyőződése, hogy a világot Isten teremtette. A hallgatók 3,1 százaléka van meggyőződve arról, hogy a világ örökké létezik. Azt a válaszlehetőséget, hogy az ember a természet része és teremtménye, egyetlen hallgató sem választotta, míg azzal az állítással, hogy az ember Isten teremtménye, a válaszadók 89,1 százaléka értett egyet. Az embert, mint Isten teremtésében részt vevőt, a hallgatók 9,4 százaléka jelölte meg.

A halál utáni életben 82,8 százalék hisz, tagadja azt a megkérdezettek 12,5 százaléka, 4,7 százalék nem foglalt állást a kérdésben. A mennyország létezését a hallgatók 95,3 százaléka fogadja el, 4,7 százalékának nincs ismerete róla. A lélek halhatatlanságában hívők száma megközelíti a 90 százalékot, nem hisz benne 3,1 százalék, nem tudja 6,3 százalék. A szent ereklyék csodatevő erejében a megkérdezettek 92,2 százalék hisz, azt nem fogadja el 3,1 százalékuk, 4,7 százalék nem nyilatkozott.

Fentiek alapján azt állíthatjuk, hogy a papjelöltek jelentős hányada nem ismeri felekezete hittanításait, vagy nem fogadja el azokat.

A megkérdezettek 87,5 százalékának meggyőződése, hogy a vallás az Istenről alkotott tudásunk egyetlen hiteles forrása. Ennek ellenkezőjét vallja 4,7 százalék, nem tudja eldönteni a kérdést 7,8 százalék. A válaszadók 85,9 százaléka állítja, hogy soha sem változtatják meg vallásukat, 6,3 százaléka nem biztos ebben. Más felekezetekhez tartozó hívekkel való találkozást a megkérdezettek 32,8 százaléka tartja fontosnak, 48,4 százalék számára nem ez lényeges, 18,8 százalékának nincs véleménye. A hallgatók 42,2 százaléka gondolja azt, hogy a vallások értékes tudást rejtenek magukban Istenről. 29,7 százalék épp az ellenkezőt vallja. A válaszadók több int a fele (57,8 százalék) úgy véli, hogy a más felekezetek hite másodrendűnek tekinthetők a saját vallásukkal szemben, ezt a véleményt cáfolja a hallgatók 18,8 százaléka. Arra a kérdésre, hogy a különböző vallások Istenhez viszik-e az embereket, a hallgatók 18,8 százaléka igennel válaszol, míg 48,4 százalék nemmel, és 32,8 százalék nem tudja a választ. A megkérdezettek 73,4 százaléka gondolja azt, hogy az Istenről kapott tudáshoz leginkább a saját vallásán keresztül juthat hozzá, ezzel nem ért egyet 7,8 százalék, és nem tudott válaszolni 18,8 százalék. Azt, hogy „Minden vallás ugyanazt a hitigazságot hordozza” a válaszadók 17,2 százalék vallja, míg 75 százalék ennek az ellenkezőjét. Elfogadja, hogy Isten a hitigazságokat egynél több felekezetnek nyilatkozta ki a hallgatók 28,1 százaléka, nem ért egyet ezzel 46,9 százalék, míg 25 százalék nem tudta eldönteni a kérdést. „Több vallásos hagyomány ismerete gazdagítja-

e saját lelki világunkat?” kérdésre 46,9 százalék igen, 34,4 százalék nem válasz született, 18,8 százalék nem döntött. A válaszadók 90,6 százaléka egyetértett azzal, hogy a hit segít az élet adta nehézségek és ellentmondások leküzdésében.

Eredményeink azt bizonyítják, hogy ma a vallások pluralizmusának korában aktuálisá válik, hogy a teológiákon a hallgatókat toleranciára, a más felekezetek iránti tiszteletre neveljék. Figyelembe kell vennünk azt a tényt, hogy a jövőendő papoknak nem csupán egy sok vallású társadalmi közösségben kell élniük, hanem párbeszédet kell folytatniuk a más felekezetek képviselőivel, akik eltérő kultúrával, hitbeli meggyőződéssel rendelkeznek. Ennek érdekében hasznos lenne meghívni a különböző felekezetek képviselőit, hogy találkozzanak a hallgatókkal, véleményt cserélhessenek és megérthessék egymást azon a szinten, melyen ez lehetséges. A gondolkodás és viselkedés kultúrájának formálásában pozitív lépés lehetne a hallgatók külföldön történő részképzése.

A szekularizáció hatására a vallásos ember új típusa kezd formálódni, a hitét kereső emberé. Ez a hit magában rejti annak kockázatát, hogy az egyén egyik felekezetből a másikba „vándorol”, sőt előfordul, hogy valaki egyidejűleg több felekezetnek is tagja. Ez a tendencia megfigyelhető a papnevelő intézményekben tanulók körében is. A megkérdezettek 28,1 százaléka nyilatkozta azt, hogy több vallást is gyakorol egyszerre, ennek ellenkezője igaz a hallgatók 46,9 százaléka, 25 százalék nem foglalt állást e kérdésben.

A különböző világnézetek, amelyek szervesen magukban hordozzák mind a nyugati, mind pedig a keleti kultúra kincseit, mély nyomot hagynak a pravoszláv kispapok gondolkodásában is. Többek között elterjedt a reinkarnációba vetett hit: a mintában szereplők mintegy 12,5 százaléka nyilatkozott így (64,1 százalék elvetette, 23,4 százalék nem nyilatkozott). A telepátiaiban a megkérdezettek közel egy harmada hisz (29,7 százalék), 25 százalék kételkedik. Úgy tűnik, hogy még a fiatal ortodox értelmiség körében is megfigyelhető a hitigazságokon kívüli misztikus dolgokban való hit (lelkekkel való kapcsolattartás, jóslás, mágia).

Ma már a kereszténység általában és az ortodoxia maga is változáson esik át, és bizonyos tekintetben társadalmi és kulturális azonosságtudat alapjává válik. A vallás nem csupán önálló rendszerként jelenik meg, hanem mint természetes kulturális környezet, nemzeti életforma, amelyben kulcsszerepet tölt be a vallási és nemzeti identitás kapcsolata. Ez azt a helyzetet eredményezi, hogy egy elvben nem vallásos vagy hívő személy önmagát felekezethez sorolja.

Kérdezettek egy része nem tudta pontosan behatárolni felekezeti hovatartozását. Ez a tény meglepő, és nem magyarázható csak azzal, hogy a pravoszláv vallás nem homogén. Készült hasonló felmérés protestáns lelkészképzőkben is. E kutatás eredményei szerint a hallgatók pontosan meg tudták határozni vallásuk helyét a többi felekezethez viszonyítva, és biztosak voltak felekezeti hovatartozásukban. Ezzel ellentétben a pravoszláv kispapok között van olyan, aki nem tudja oktatási intézményük mely patriarchátushoz tartozik, vagy ez a kérdés egyáltalán nem is érdekli.

Sokatmondó, hogy a vizsgált hallgatók 93,8 százaléka azon a véleményen van, hogy a jelenlegi állam és egyház közötti viszonyt mindenképp optimalizálni kell. A helyzetet javítaná véleményük szerint:

- a nemzeti egyház létrehozása (46,9 %),
- felekezetek közötti tolerancia megeremtése (6,3 %),
- ha állam nem avatkozik be az egyház ügyeibe (18,8 %),
- ha az állam csak a történelmi egyházakat támogatja (17,2 %),
- az új vallási irányzatok betiltása (32,8 %),



– az egységes ukrán ortodox egyház megteremtése és az egyház távolmaradása a politikától (17,2 %).

Ukrajnában az Alkotmánynak megfelelően létezik a teljes vallásszabadság és minden vallás egyenlő a törvény előtt. Ezt vallja a hallgatók 37,5 százaléka, ellenkező a véleménye 48,4 százaléknak, nem foglalt állást 14,1 százalék. Az egyes felekezetek közötti viszonyt a megkérdezettek 18,8 százaléka elfogadhatónak, 71,9 százaléka konfliktusokkal terheltnek, 9,4 százaléka toleránsnak ítéli. A helyzetet konfliktusosnak látó többségi vélemény alakulására mindenekelőtt az ukrainai ortodox egyházzakadás hatott.

E téma vizsgálatához szorosan kapcsolható a pravoszláv egyháznak az állami oktatási rendszerben történő fokozatos térnyerése. Az egyház és állam képviselői az Alkotmányt figyelmen kívül hagyva (mely leszögezi, Ukrajna világi állam), az egyházi oktatás koncepcióját dolgozzák ki, de nemcsak az egyházi oktatási intézményekre, hanem az állami iskolákra vonatkozóan is. Emellett különböző konkrét javaslatok hangzanak el a vallási tartalmú tantárgyak (pl. „keresztény etika”, „Isten törvényei”, „a pravoszláv kultúra alapjai”) bevezetésére. Közel tíz éve Nyugat-Ukrajnában kísérleti jelleggel valamennyi helyi általános iskolában oktatják a „Keresztény etika” című tantárgyat. Ezzel viszont alkotmányt és törvényt sértenek, hiszen ezek kimondják, hogy az állam az egyháztól elkülönülve végzi oktatási tevékenységét. Gondok vannak a tárgyat oktató pedagógusokkal is, hiszen az állami egyetemeken folyó képzés szintén ellentmond a törvényben foglaltaknak.

Vizsgálatunk azt mutatja, hogy még a szeminaristák, a jövődőlélkészek között is sokan vannak, akik sem rendelkeznek elegendő ismerettel és elég mély meggyőződéssel hivatásuk gyakorlására. Úgy véljük, hogy az átmenetben lévő társadalom, az önmagát kereső egyház és a nem eléggé kiforrott és nem eléggé magas szintű oktatás egyaránt szerepet játszik ebben. Ha a vallási és a nemzeti identitás oly szorosan kapcsolódik össze, mint az Ukrán Köztársaságban, akkor a szeminaristák képzésének javítása igen fontos feladat.

*Ljudmila Filipovics & Natalja Gavrilova*  
(Fordította: Barta Ágnes)

# SZEMLE

---

## VÁNDORLÓ NARRATÍVÁK

Az egyház és az állam oktatási szerepvállalásának alakulásával kapcsolatban a szakirodalomban néhány sarkalatosan eltérő nézet van jelen. Az egyik paradigma szerint az állam és az egyház kezdettől fogva ellenfelek, s az elmúlt két évszázad nem más, mint a régi és az új domináns csoportok küzdelme. Egy másik felfogás értelmében viszont az állam, az egyház és a civil társadalom korábban egyazon jelenség három arca volt, de a társadalom a civil jogok (az egyéni szabadságjogok, a politikai jogok és a szociális jogok) kiteljesítése érdekében első lépésben megszabadult az egyházaktól – magához ragadva eszköznek a bürokratikus államot, ellenfelekké téve a régi szövetségeseket –, majd fokozatosan az állam szerepét is visszaszorította.

A két felfogás megegyezik abban, hogy az egyházak társadalmi szerepe az utóbbi évszázad folyamán erőteljesen csökkent, abban a tekintetben viszont nem, hogy ki ennek a folyamatnak a hasznélvezője. Egyik nézet a jelenben az állam hatalmának kiteljesedését, a kétszáz éves „államosodási” folyamat utolsó állomását látja, s ezt a radikálisabb vagy mérsékeltebb etatista kísérletek sorával illusztrálja. A másik nézet szerint a közgondolkodás pluralizálódott, a vallás privatizálódott, s az egyházak önkéntes társadalmi szervezetekké alakultak át. Az államnak mindössze koordinátor szerepe van („a civil társadalom ügyvivője”), tulajdonosi és közkerölcsdiktáló funkcióját elveszítve csak a közbiztonságot szolgálja („könyvelő-állam”); a folyamat győztese a civil társadalom.

Az Oxford Studies in Comparative Education című könyvsorozat e kötete a katolikus iskola és az állam viszonyának alakulását mutatja be az

Egyesült Államokban, Nagy-Britanniában és Franciaországban. A szerző más műveiből kiderül, hogy otthonosan mozog a választott országok oktatási rendszereiben, hiszen már a *The University and the Teachers* című műve is ezt a mintaterületet vizsgálta. A könyv eddigi szakmai fogadtatása azt mutatja, hogy a műnek sikerült vitát kiváltania. Egyik bírálója azért kárhoztatja a könyvet, mert nem von le egyetemes, mindenhol érvényes elméleti következtetéseket. Szerintem a szerző arra törekedett, hogy elkerülje az e témában a tudományos közvéleményben is meglévő számos sztereotípiát. A valóság rendkívüli gazdagsága izgatja, s éppen azt mutatja be, hogy az egyház és az állam viszonya az oktatáspolitikai mezőben igen sokszínű lehet.

Pontosan ezért válik különösen érdekessé a hazai kutató számára a kötet. Téréségünkben – sok új és érzékeny kutatói eredmény mellett – sokszor még ma is egy-egy dogmává merevített tétel, ideologikus prekonceptiók szolgálnak a társadalomértelmezés alapjául. Különösen így van ez az egyházakkal kapcsolatos kérdések megítélésében.

Ahogy a sorozatcím mutatja, következetesen összehasonlító művel van dolgunk. A nemzetközi összehasonlítások egy része időbeli keresztmetszetben végzi el több oktatási rendszer vizsgálatát, azonban itt térben és időben egyaránt komparatív vállalkozásról van szó. Nem statikus nemzeti típusok bemutatása történik, hanem az utóbbi kétszáz évben kibontakozó dinamikus modellek tárulnak fel előttünk. Ráadásul az egyes országok jelene nemcsak saját múltbeli történetükkel magyarázható, hanem a nemzeti típusok kölcsönhatásaival is. Ezeket a kölcsönhatásokat nem elvont elméleti síkon vezetile, hanem egy-egy szimbolikus figura sorsával illusztrálja a szerző. A modellek dinamizmusát

erősíti az is, hogy a mű utolsó lapjai nem a „történelem végét” sugallják, hanem azt, hogy ezek ma is mozgásban levő, fejlődő típusok.

Mivel éri el a szerző ezt a dinamikus képet? Azzal, hogy megérti és érzékenyen interpretálja azt a kontextust, amiben a különböző országok katolikus iskolái működnek. A nevelésszociológusok körében már bevett megközelítésnek számít az iskola belső világának hermeneutikájáról beszélni, ám az összehasonlító oktatáspolitikai kutatása eddig inkább a makroszintű folyamatok követésére törekedett. Jelen könyv szerzője azonban azzal az előzetes feltételezéssel él, hogy az oktatási rendszerek nemcsak makroszintű jellemzőikben különböznek, hanem abban is, hogy az oktatáspolitikai szereplők milyen jelentést adnak a körülöttük levő jelenségeknek. Éppen e jelentésadás az, ami érthetővé teszi az oktatáspolitikai helyi specialitásait. Judge tehát arra vállalkozik, hogy rekonstruálja a katolikus iskola fogalmának értelmét a jelentésadás folyamatának felderítésével. Az oktatáspolitikai arénában mozgó aktorok érdekeire nem a 21. századi ember gondolkodásmódja alapján következtet, hanem a kor és a személyek minél gazdagabban adatolt megelevenítése révén a megértés és a beleélés eszköztárát egyaránt segítségül hívja, s e mozaikokból rakja össze az adott országban érvényes narratívákat.

Az egyéniségközpontú esettanulmányokat tehát – véleményem szerint – nem a romantikus történet szemlélet maradványainak érdemes látni, mint a könyv egyik bírálója teszi. A szerző a jellemző narratívák forrása után kutatva olyan személyeket keres, akik szimbolikus szerepet játszottak. Az egyének középpontba állítása a történetmondásban nem azt a meggyőződést takarja, hogy ők formálták a történelmet, hanem azt, hogy ezek a személyek jól reprezentálnak egy-egy gondolkodásmódot, törekvést vagy korszakot. Az oktatáspolitikai arénaként megjelölt szimbolikus helyszínnek bemutatása is erre szolgál, hiszen a szerző felfedezni és megérteni igyekszik az egyes országokban fennálló kontextust.

Judge a narratívák bemutatását sokféle eredeti forrás (levelek, naplók, jelentések, törvényszövegek) feltárásával végzi, többszörös tükrözéssel él; szól arról, hogy hogyan látta a tárgyalt személy a világot, illetve, hogy látták őt a kortársai vagy az utókor. Az alapos forrásfel-

használás eredményeképpen feltárulnak azok a motívumok, amelyek a szellemi hatások hordozói. Például Victor Cousin könyve hat John Irelandre, egyszersmind Emil Combes-ra is; ugyanő gyakorol nagy hatást az egyetemen, miközben Combes és Ireland sohasem találkoztak, nem is tudtak egymásról. Cousin támogatja Guizot reformjait is.

A mű fejezeteinek egymásutánja nem kronologikus, nem is egybefüggő intézmény- vagy oktatáspolitikai-történet. Négy nagyobb szerkezeti egysége közül a két első országonként három-három figurát mutat be. A szerző valószínűleg a lineáris teleologikus történetmondástól való távolságtartás hangsúlyozása miatt választja azt a megoldást, hogy az első fejezetben (Three Contemporaries) a 19–20. század fordulójának világába nyerünk bevezetést, majd a második fejezetben (Three Antecedents) időben visszalépünk néhány évtizedet, hogy az előzők szándékát is megérthessük. Az utóbbi két évszázad eseményeit úgy értelmezi a kutató, hogy azok legnagyobb horderejű fordulata mindenhol 1900 körül következett be, de a szálak korábbra vezetnek vissza, s a különböző események rendre igen hasonló jelenségek kíséretében zajlottak le. Meggyőződése, hogy az események középpontjában tevékenykedő közreműködők személyiségét, sorsát, gondolkodását, társadalmi hátterét megismerve a folyamatok lelkéig juthatunk el; ezért finom rajzolatú szellemi életrajzokat alkot szereplőiről.

Az országok közötti különbségeket Judge azzal teszi igazán érzékletessé, hogy a harmadik nagy fejezetben (Three Arenas) az oktatáspolitikai küzdelem jellegzetes terepeit azonosítja be. Amerikában a bíróságok, Franciaországban az utcai demonstrációk és Angliában a parlamenti és kormányzati folyosóin zajló lobbyfolyamatok rejtelmébe kapunk beocsátást. A könyv utolsó fejezete (Three Countries) az utóbbi évtizedek legmeghatározóbb eseményeit foglalja össze.

Az Egyesült Államokban ma is a polgárok erőteljes személyes és közösségi vallásgyakorlata jellemző, ugyanakkor teoretikus elkötelezettséggel fogalmazzák meg az állam és az egyház kettéválasztását. A legkorábbi európai emigránsok azért jöttek ide, hogy az államtól szabadon gyakorolhassák vallásukat. Az egyház és az állam együttműködése egészült ki és versengett itt

a felvilágosodás ünnepe racionalitásával, azonban az amerikai felvilágosodás gondolkodói az ateizmusban és radikális antiklerikalizmusban nem követték francia kortársaikat. A vallásos sokféleség és a domináns egyház hiánya még serkentette is a hit erőteljes növekedését. Ebben a keretben fejlődtek a katolikus iskolák, melyek a protestáns és angolszász világban a katolikus identitást őrizték.

Horace Mann a minden társadalmi réteg és felekezet irányába nyitott „common school” ősatyja. Kora társadalmi problémáit egy nem felekezeti, ugyanakkor morális megalapozottságú polgári (civic) iskolarendszer kiépítésével látta orvosolhatónak. A szigorú kálvinista környezetével szakító Mann 1837 után az Oktatásügyi Minisztérium (State Board of Education) titkáráként ismerkedett meg Cousin könyvével (*De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*). A kialakuló iskolarendszer elvileg vallásilag semleges, ugyanakkor döntően protestáns szellemű volt, ezért Mann katolikus kortársa még elutasította e számára veszélyesnek tűnő törekvéseket, a katolikus iskolákban jó angol nyelvtudáshoz juttatták az emigránsok gyerekeit, ugyanakkor a katolikus kultúra továbbadása érvényesült. Egy bő fél évszázad múltán új szereplő lépett a színpadra, John Ireland.

Ireland ír bevándorló család sarja, franciaországi katolikus szemináriumban tanult. A sajátos amerikai katolicizmus képviselője, a 19. század végének emblematikus figurája. Az amerikai katolikus bevándorlók egy relatíve szekularizálódott Újvilágba csöppentek bele, s ez kétféle választ termelt ki az ottani katolikus főpap-ság körében: a szegregációt, illetve a befogadás hangsúlyozását. Utóbbi választ Ireland és hívei fogalmazták meg: nemcsak felhívták a figyelmet a szegregáció veszélyeire, de egy, a katolikus hitgyakorlásra is nyitott közös iskola létrejöttét sürgették, amely az angolszász protestánsokkal egyenrangúként kezeli a bevándorló ír, olasz, lengyel és német katolikusokat. Ireland abban bízott, hogy a bevándorló hívő katolikusok nem oldódnak fel az általa aberrálnak nevezett protestáns tradícióban, hanem megtisztító hatással lehetnek a „hitetlen” angolszászokra. Emellett meggyőződése volt, hogy a katolikusok nem szegregálódhatnak, hanem amerikaivá kell válniuk.

Amerikában a szülők iskolaválasztási jogának elvitatása ma fel sem merülhet, ugyanakkor a polgári szabadságjogok védelmezése nevében őrzik az állam és az egyház közötti határt. Az Egyesült Államok identitása egyszerre keresztény és multikulturális. Ahogy a szerző szellemesen megfogalmazza: „Minden amerikai elnökaspiránsnak tudnia kell beszélni a felvilágosodás nyelvén, csakúgy, mint a reformációén vagy az Ó- és Újszövetség, valamint Loyolai Ignác és Luther nyelvén.” (193. o.) Az egymásnak feszülő erők közötti küzdelem legfontosabb arénája a tárgyalóterem, a Legfelsőbb Bíróság az Alkotmány letéteményese. Ma is perek során dől el, hogy szabad-e imádkozni az iskolában az óra vagy a focimeccs előtt.

A katolikus egyház eredetileg az ír, olasz, lengyel és német bevándorlók kisebbségi egyháza volt, de mára ezek a katolikusok egyre tehetősebbé és egyre amerikaibbá váltak. Kiköltöztek a kertvárosokba, s helyüket a belvárosi gettókban ma főként spanyol anyanyelvű bevándorlók töltik be. Az új bevándorlók számára főként a délkeleti régiókban nyitott, valamint a tehetősebb hívek után a kertvárosokba költöző katolikus iskolák megállították a korábbi létszámcsökkenésüket, így a 21. század elején a katolikus iskolák megmaradtak a legnagyobb önálló iskolarendszernek az Egyesült Államokban. A katolikus és protestáns magániskolák új funkciója a nyilvános iskolák túlzott elvilágiasodásával szemben a vallási tradíció mellett nyílt kiállítás lett.

Franciaország utóbbi kétszáz éve a politikai diszkontinuitás és az éles világnézeti harcok sorozata, amit a szerző szellemesen a Pantheon épületének sorsával illusztrál. Az ország meghatározó jellemzője a katolikus egyház vallási dominanciája, ami a másik két országtól gyökeresen eltér. A vallási piac beszűkülése határozott világnézeti polarizációt hozott létre, a társadalom erős szekularizálódását okozta. Mivel az erős Bourbon állam a katolikus egyházat saját támaszává tette, a katolicizmus és a monarchizmus szorosan egybeforrt. A Nagy Forradalom előtt az oktatás katolikus monopólium volt. Ettől kezdve viszont mindig az etatista elvek domináltak több-kevesebb radikalizmussal. A köztársaság-eszmény legszélsőségesebb példája a jakobinus hagyomány, amely szinte keretbe foglalja a 19. századot, teljes egészében igyekezett fel-



számolni az egyházat. Ennél jóval mérsékeltabb volt a bonapartizmus, amely racionális kompromisszumokra törekedett az egyházzal.

A kálvinista családból származó Guizot mérsékelt rojalista volt, fő irányelvei az alapvető iskolázottság biztosítása mindenki számára és az állami részvétel. Guizot szerette volna az alapfokú oktatást az állam kezében tudni, azonban úgy vélekedett, hogy az oktatás teljes államosítása „perverziónhoz”, magánosítása inadekvát-sághoz, közösségi jellege regionális egyenlőtlenséghez, egyházi monopóliumba adása pedig a múlthoz való visszatéréshez vezetne. Ezért azt ajánlja, hogy az oktatás irányvonalát az állam határozza meg, a helyi hatóságok az iskolák mindennapi működését és támogatását biztosítsák, az egyház pedig az oktatás minden szintjén jelen lehet. Törvénye értelmében centralizáció és decentralizáció, állami irányítás és egyházi részvétel kompromisszuma valósult meg, de nem ez a domináns oktatáspolitikai filozófia a francia esetben, hanem Combes-é.

Combes nézeteinek forrása Cousin említett műve, Michelet haladás-hite és Quinet szeparációról szóló nézetei. Magát spiritualistának vallotta abban az értelemben, hogy a szellemet, az eszt új vallásnak, a tanítókat az új vallás papjainak tekintette: szabadgondolkodóvá és az egyház ellenfelévé vált. Támogatta az egyház kiszorítását a közoktatásból, de Ferry törvényét (1881-től ingyenes az elemi iskolai oktatás, majd 1882-től a törvény szerint kötelező és világi szellemű, de ez utóbbi gyakorlati megvalósítása nem garantált a működő katolikus iskolák miatt) nem tartotta elég radikálisnak. Combes keményebb, 1901-es törvényének célpontja a tanárképzés, hogy a „tanító a köztársasági eszme, az új vallás papjává” váljon. A kiszorító stratégia szellemében a törvény elfogadtatása után 125 iskola rögtön bezárattott (jórésük nőoktatással foglalkozott), emellett sok újnak nem engedélyezte a beindítását. A következő lépés a 1905-ös törvény, amely kitiltotta a rendeket és kongregációkat az államilag támogatott oktatásból. Az intézkedések hatására szekularizáltra cserélődött a tanárállomány.

A 20. század oktatáspolitikai küzdelmeiben mérföldkő az 1959-es Debré-törvény, amely elfogadta az iskolák sajátos identitását, s a világnézeti alapú diszkrimináció megszüntetésére törekedve szerződéses szabályozást léptetett élet-

be. Mégsem Debrét emeli szimbolikus szereplővé Judge. Nem véletlenül. A katolikus iskola és a francia állam viszonya 1984 és 1994 között megint válságosra fordult. Habár a második vatikáni zsinat után a francia katolicizmus sokat változott, Mitterand a Debré-törvényben biztosított lehetőségek kurtítását szorgalmazta. A katolikusok szövetséget kötöttek az állami alternatívájaként működő szabad iskola híveivel, s tiltakoztak az ellen, hogy az alternatív oktatás árát maguk fizessék. A civil társadalom érdekeit ezúttal az egyház jelenítette meg: a szabadságot tűzték a zászlajukra, amely 1789 szent kulcsszavainak egyike.

A '90-es évek elején sikerült megegyezést elérni az egyház iskoláinak fenntartásáért fizetendő összeget illetően. Mitterand többszöri vétója ellenére 1993-tól jelentősen jobb finansziális feltételeket biztosítottak a katolikus iskolák számára, de a támogatásoknak a decentralizáció miatti területi egyenlőtlenségére hivatkozva alkotmányellenesnek nyilvánították a törvényt. 1994-ben ismét felmerült, hogy a magániskolák nagyobb összegű állami támogatásban részesüljenek, de ez újabb tiltakozásokhoz vezetett.

A szerző úgy véli, hogy legújabbban a francia közvélemény az egyén szabadsága és a piac keretei között értelmezi újjá a katolikus iskola ügyét. A kilencvenes évek közepén az állam lassan elfogadta a katolikus oktatás támogatására szánt összegek növelését azon az alapon, hogy szinte az összes katolikus iskola közfeladatot lát el. Lassan elfogadottá válik az az elképzelés, hogy a katolikus iskola és az állam közötti korrekt viszony nem szervezeti relációban értelmezhető, hanem az egyén emberi jogainak kontextusában, hogy szabad választás alapján megkaphassa a neki megfelelő iskoláztatást.

A klasszikus plurális angol oktatási rendszer kialakulását az a két évszázados folyamat határozza meg, ahogyan az anglikán és protestáns dominanciájú országban a jogfosztott katolikusok küzdenek először az emancipációért, majd az egyházi szereplők igyekeznek a határozott civil jelleget vagy a viszonylagos önállóságot megtartani a növekvő állami finanszírozással együtt járó befolyással szemben. A forradalom elől menekülő franciák, majd főképpen az ír emigránsok a katolikusok létszámát növelik. A lépcsőzetes emancipációs törvények után iskolákat alapítottak, természetesen a maguk erejéből fenntart-

va azokat. Az angol modell sajátos vonása az is, hogy a különböző felekezeti és egyéb érdekcsoportok szervezeteket hoztak létre (Board of Commissioners of National Education, National Society for the Promotion of the Education of the Poor, British and Foreign School Society), hogy iskoláik érdekeit képviseljék. A katolikusok is megalapították a Szegény Katolikus Iskolák Bizottságát (Catholic Poor Schools Committee), amely támogatásokat osztott el, és kapcsolatot tartott az állammal. 1832 után került előtérbe az egységes, nemzeti oktatási rendszer felé való törekvés. Az iskolákat összefogó érdekszervezetek sorába a (Public School Association) is belépett, s a század második felében erőfeszítéseket tettek egy felekezeti ellenőrzéstől mentes iskolahálózat kialakítására. A szegény sorsú ír munkáscsaládok gyermekeit befogadó katolikus iskolák, akik azelőtt tandíjából és közösségi adományokból tartották fenn iskoláikat, egyre nehezebb anyagi helyzetbe kerültek, s egy részük a finanszírozás fejében hajlott az állami ellenőrzés elfogadására, más részük féltette a katolikus iskolák szabadságát. Ullathorne érsek, akinek apját egykor az egyház királyi fennhatóságának tagadása miatt kivégezték, végig kitartott a katolikus iskolák függetlenségének megőrzése mellett, míg a másik szárny (Wiseman és Manning) győzelmét jelentette, hogy 1891-től a voluntary schoolok tandíját eltörölték és diákonkénti állami támogatást kaptak.

Robert Morant – aki először anglikán papi pályára készült – a költséges, koordinálatlan és helyi vallási és politikai ellentétektől terhelt brit oktatásügy századfordulós reformjainak előkészítésében vett részt. Eszményképe a francia és a svájci rendszer volt. Az 1902-es törvény eredményének Morant azt tartotta, hogy partneri viszony alakult ki a központi minisztérium és a helyi oktatási hatóságok (LEA) között, valamint azt, hogy a voluntary school-ok is beintegrálódtak a nemzeti oktatási rendszerbe. A liberális állásponttal szemben, amely egyházi iskolaellenes volt, katolikus-anglikán-munkáspárti szövetség bontakozott ki, s az egyházon belül tovább folyt a vita a rezervátum-politika és a gazdasági érvek hívei között. A századelő konfliktusai után 1944-ben tartós megegyezést kötött az egyház és az állam. A korszak oktatáspolitikája, a butskellizmus (a tradicionális Butler és a munkáspárti Gaitskell nevéből) törekedett az állami vagy

államilag támogatott iskolákban magasabb színvonal elérésére, ezért a tanköteles kort emelték, támogatták a felekezeti iskolaépítési programot, s az állami irányítás alá került felekezeti iskolák megkapták az állami finanszírozást.

A mai brit katolikus iskolák helyzetét az határozza meg, hogy az egyházon belül a laikusok fontossága nőtt, s az egyre kvalifikáltabb hívek nem helyeslik a katolikus iskola gettóba vonulását. A katolikus lakosság megkétszereződött az utóbbi félszázad alatt, egyharmaduk ír, s a katolikusok vonzódása a munkáspárt felé töretlen maradt. A munkáspárti kormány határozottan növelte a katolikus iskoláknak nyújtott támogatást, amelyekre a nyitottság, a szociális érzékenység és az emelkedő színvonal jellemző. A thatcherizmus versenyztetni kívánta az oktatási szolgáltatókat, s mivel a helyi oktatási hatóságok és az egyházak a piaci folyamatok fékezőinek tűntek, konfliktus alakult ki az állam és az egyház között. A katolikus iskolák választhattak a teljes függetlenség és aközött, hogy az állam 100 százalékos támogatást nyújt nekik, így nincs szükség a helyi és egyházmegyei támogatásokra, bár ez a tanterv laicizálódását is maga után vonhatta. A rendszer versenyelvűsége arra készítette az egyházi iskolákat, hogy újrafogalmazták társadalmi szerepüket. Az új munkáspárt némileg közeledett a neoliberais szemlélethez, de növelte az oktatásügy támogatását és az állami ellenőrzést, s a finanszírozás szempontjából nem az iskolák vallásos szellemisége, hanem az állami ellenőrzéshez fűződő viszony jelent törésvonalat.

Összegezve úgy vélem, hogy az olvasó, aki néha elveszítettnek érzi magát a plasztikus életrajzok, az izgalmas, eltűnő és felbukkanó motívumok és események hálójában, mégis világosan kitapinthatja az egyes nemzeti rendszerek sorsát meghatározó legfontosabb ideológiákat hordozó narratívákat. Kelet-európaiként egyébként sem nehéz belátni a narratívák fontosságát, ha az egyházi iskolaügyet körülvevő eltérő értelmezések nyomába eredünk. Magyarországon az utóbbi másfél évtizedben súlyos, politikailag túlfűtött viták zajlottak az iskolák oktatási rendszerbeli státusáról. Ehhez a helyzethez nálunk is egymástól karakteresen eltérő értelmezések tartoznak. A társadalomtudomány művelői körében szinte kizárólagos befolyással bír a republikánus francia értelmezés. Ehhez az utóbbi időben thacheriánus





gazdasági érvrendszer társul, amely igyekszik drasztikusan visszafogni az állami kiadásokat, s azt hirdeti, hogy mindenki fizesse meg az általa igénybe vett szolgáltatásokat. Léteznek egy másik, az angolszász modellben népszerű nézetekre emlékeztető narratíva is, amely a társadalmi egyenlőség és integráció jó eszközének tartja az egyházi iskolákat, s az egyház és állam kapcsolatát a köz szolgálatában való szövetségesek együttműködésének látja. Ez a narratíva eddig jóval szűkebb körben terjedt el, hiszen a Magyarországon gyökértelen jóléti államfelfogást és klasszikus szociáldemokrata társadalom- és oktatáspolitikát idézi. Ez utóbbi felfogás, akárcsak a domináns angol, természetesnek tartja, hogy a közfeladatot végző és a központi tantervet követő iskolák szektortól függetlenül egyforma állami támogatásban részesüljenek.

*(Harry Judge: Faith-based Schools and the State: Catholics in America, France and England. [Oxford Studies in Comparative Education, vol. 11, no. 2] Oxford, Symposium Books, 2002.)*

Pusztai Gabriella



#### KONZERVATÍV ÉS REFORMER IRÁNYZATOK KÜZDELME AZ ÚJRAEGYESÍTÉS UTÁNI NÉMET EGYHÁZAKBAN

A szocialista rezsimeket kritikával illető keresztények, akik fontos szereplői voltak a 89-es eseményeknek, nem szimpatizálnak a nyugati egyházi élet szerveződési modelljével, ellenezik a külföldi katonai beavatkozásokat és bizonyos gazdasági intézkedéseket, ám határozottan támogatnak néhány olyan politikai gyakorlatot, amely a demokratikus köztársaság időszakában alakult ki. Hogyan lehetséges ez?

Akinek e kérdés érdekesnek bizonyul és a válasza is kíváncsi, annak mindenképpen figyelmébe ajánlható Barbara Thériault, a Német Történelmi Monográfiák sorozat 14. köteteként 2004-ben megjelent „Konzervatív forradalmárok”: A protestáns és katolikus egyház Németországban a 90-es évek radikális politikai fordulata után című könyve, amely több

szempontból érdekes és hasznos lehet nekünk, magyar olvasóknak is.

A tudományos irodalomban mindenképpen hiányt pótol ez a mű, hiszen annak ellenére, hogy több publikáció is foglalkozott és foglalkozik a keletnémet egyházakkal, nagyobb terjedelmű, összefoglaló igényű munka mindmáig nem készült ebben a témában. A könyv további értéke, hogy összehasonlító módszerrel mutatja be a protestáns és a katolikus egyházak helyzetét, koncentrálna az egyházakon belüli viszonyokra. Unikumnak számíthat, hogy a szerző külön fejezetben foglalkozik az egyházak oktatásban való részvételével, és a problémát nem a megszokott állam-egyház dimenzióban, hanem az egyházakon belüli konzervatív és reformer álláspontok ütközőterében tematizálja. Bár sem a konzervatív, sem a reformer nézeteket képviselő tábor nem alkot felekezetiileg homogén csoportot, néhány domináns jellegzetesség mindkét csoport esetében kiemelhető. A konzervatív forradalmárok többnyire a keletnémet protestáns egyház tagjai voltak, a reformerek között pedig a nyugatnémet katolikus egyház magasabb pozíciójú tagjai játszottak meghatározó szerepet.

A könyv problémafelvetést tartalmazó bevezetésében nagy vonalakban olvashatunk a keletnémetországi szocializmus évtizedeinek és az újraegyesítésnek az egyházakra gyakorolt hatásáról, valamint a további elemzés céljáról. E cél pedig nem más, mint annak megvilágítása, hogy hogyan élték meg az egyházak az újraegyesítést, a bekövetkezett változásoknak kik és milyen eszközökkel élve voltak zászlóvivői illetve ellenzői.

A bevezetést követően a könyv két nagyobb egységre tagolódik. Az első az egyházmodellek kialakulásával foglalkozik (The Genesis of Church Models), amelyben a szerző először elemzése elméleti alapjával ismerteti meg az olvasót. Átveszi a többek között Max Weber szociológiájával is behatóan foglalkozó M. Rainer Lepsius alkotta, az intézményesülési folyamatot tematizáló három kategóriát: a vezérmetaforákat (guiding metaphors, Leitideen), az irányelveket (organizational principles, Rationalitátskriterien) és a kontextust (property space, Geltungskontext). A vezérmetaforák olyan „mottószerű” kifejezések, amelyekben bizonyos szabályok manifesztálódnak. Bizonyos autoritások kísérletet tesznek arra, hogy ezen

szabályok alkalmazását, konkrét kifejtését monopolizálják. Az ilyen értelmezési kísérletek során születnek meg azok az irányelvek, amelyek megmondják, hogy bizonyos kontextusban mi az a racionális magatartás, ami a vezérmetaforának megfelelően elvárható. Thériault az értelmezés és az irányelvek meghatározásának monopóliumáért folyó – időnként igen heves – küzdelmet elemezve ragadja meg az egyházak konzervatív és reformer szárnyának konfliktusát.

Az első egység második felében ennek megfelelően a pártállam egyházpolitikájának rövid, ám elegendően informatív ismertetése után a katolikus és protestáns egyház válaszul kialakított vezérmetaforáinak és irányelveinek feltárása következik. Megtudjuk, hogy a katolikusok vezérelve inkább a politikától való távolmaradás, a protestánsoké inkább a tiltakozás volt. Mindez természetesen a szerző igényességét bizonyítja, egyházi dokumentumokra, egyházi és világi képviselők nyilatkozataira bőségesen támaszkodó kutatómunka eredményeként summázódik.

A második, az egyházmodellek átalakulásával foglalkozó nagy egység (The Transformation of Church Models) értéke abban rejlik, hogy nemcsak külön-külön koncentrált az egyes egyházak álláspontjaira és stratégiáira, hanem igazán árnyalttá teszi az egyházakról alkotott képet. Kiderül ugyanis, hogy mind katolikus, mind protestáns oldalon voltak ún. konzervatív forradalmárok, akik a demokratikus köztársaság időszakában kialakult egyházi struktúrát és egyfajta, az elnyomásban kialakult autentikusabb hitéletet féltették a reformoktól. Ugyancsak világossá válik, hogy mindkét oldalon voltak reformerek is, akik a nyugatnémet egyházi élet mintáinak átvétele mellett szálltak síkra. Természetesen ez utóbbiak táborát főleg a nyugatnémet egyházak képviselői alkották, akik az egyesítés után a keletnémet területeket egyfajta missziós területnek tartották.

Az írás hátralévő részét a két tábor konfliktusának hatásos érzékeltetése teszi ki, amely három fejezetben a katonai lelkészséggel, a vallás-oktatással és az egyházak szociális szerepvállalásával kapcsolatos vitákba nyújt igen részletes betekintést – mindezt dokumentumokból és nyilatkozatokból vett szó szerinti idézetekkel színesítve.

A vallásoktatás kérdésével foglalkozó ötödik fejezet azért érdemel kitüntetett figyelmet,

mert az oktatás mint a szocialista propaganda epicentruma különösen kényes területnek bizonyult, és talán itt ütköztek leginkább a konzervatív és reformer álláspontok. A fejezet arra koncentrált, hogy milyen irányelveket fogalmazott meg a két egyház a vallásoktatással kapcsolatosan, ezek mellett és ellen milyen érveket sorakoztattak fel a különböző álláspontok képviselői, mi volt a konzervatívok és a reformerek elképzelése, és végül, milyen törvényi intézkedések léptek életbe a vallásoktatással kapcsolatosan.

A katolikusok és protestánsok hitoktatással kapcsolatos irányelvei a két egyház – a szocializmus évtizedeiben kialakított – magatartásából, attitűdjéből erednek. A pártállam legitimitását el nem ismerő katolikusok, akik az állam és az egyház elválasztása mellett szálltak síkra, az egyházközösség keretein belülre korlátozták a vallásos nevelést. A protestánsok az állam felé jóval nyitottabb magatartást tanúsítottak, ami leginkább az oktatás aggasztó helyzetét érintő hosszas, ám jórészt eredménytelen tárgyalásokban öltött testet. A konzervatív-reformer dimenziót tekintve a két tábor közötti vita sarokpontja a hitoktatás státuszának kérdése volt. Míg a reformerek által uralt nyugati tartományokban a hitoktatás az iskolai tanterv része volt, a keleti területeken az elnyomás évei az egyházközösség keretein belülre úzték vissza a vallásos nevelést. Az újraegyesítést követően a reformer álláspont képviselői a keleti területeken is el akarták érni a vallásoktatás tantervbe illesztését.

A szerző az egyházak vallásoktatást folytató szervezeteinek (a legnevesebbek a katolikusok részéről a Religiose Kinderwochen és a Frohe Herrgottstunden, a protestánsok részéről pedig a Rüstzeiten für Kinder és a Christenlehre) ismertetésén keresztül meggyőzően mutatja be az egyházak állami korlátozásokra és rivális ifjúsági szervezetek (Freie Deutsche Jugend, úttörőmozgalmak) megalapítására adott válaszreakcióit. Ezt követően az oktatás szférájában az újraegyesítést követően összeütköző konzervatív és a reformer álláspontok keleti (plébániai hitoktatás centrikus) és nyugati (iskolai, órarendbe illesztett hitoktatás centrikus) vallásoktatás-móddel ellentétként való tematizálása következik.

Keleten a szocializmus évtizedei alatt mindkét egyház jelentős sikereket ért el az iskolán kívüli, plébániákon vagy lakásokon folytatott hitoktatás területén, amit főleg egyfajta auten-



tikusabb hitéleti nevelésként összegezték. Ezen túl, leginkább a protestánsoknak sikerült igen sok olyan embert bevonni ezekbe a közösségekbe, akik jöhetnek nem voltak vallásosak, az öszszjövetelekben a rendszerkritika egy eszközt látták. A konzervatívok éppen ezeket a vívmányokat féltették az újraegyesítés után. A hitoktatás tantervbe illesztése szerintük csökkentené az egyházak hitelességét, a szülők nem meggyőződésből, hanem esetleg karrierelőnyöket remélve járatnák gyermekeiket hittanra. Ráadásul a mai keletnémet területeken él az egyik magát legkevésbé vallásosnak mondó populáció egész Európában. Ezért semmilyen racionális indok nincs arra, hogy bevezessék az iskolai hitoktatást. A reformerek szerint viszont a kisebbségi státusz nem ok arra, hogy lemondjanak az iskolai hitoktatásról, hiszen ez az alacsony vallásos arány pont a pártállam eredményes tevékenységének a következménye. Az egyházak hitelességét ugyancsak felesleges féltetni, inkább arra kellene összpontosítani, hogy az iskolai hitoktatás milyen sokféle embernek nyújthat hozzáférést a hitéleti ismeretekhez. Ezek az érvek nemcsak a német kontextusban, hanem itthoni valóságunkban is meggondolhatóak, alkalmazhatóak.

Az iskolai hitoktatás dilemmája továbbá nemcsak gyakorlati problémákat, például a hittani ismeretek mérhetőségének, értékelési lehetőségeinek kérdését veti fel, hanem azt is, hogy a protestáns egyház által elfogadhatónak tartott etika és erkölcsoktatás mennyire helyettesítheti a vallásoktatást. A reformerek szerint egyáltalán nem, sőt, nagyon is kétséges az általános etikai ismereteket tanító tanárok vallással kapcsolatos hitelessége. Álláspontjuk radikalizálódását mutatja a Brandenburgban bevezetett LER (Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde – Életvezetés, Etika és Vallástudomány tantárgy) elleni fellépésük, amely 2002-ben a szövetségi bíróságig jutott, de nem járt sikerrel.

Kicsit elméleti síkra evezve, a vallásoktatásról szóló fejezet jó alapot nyújthat egy olyan vitára, amelyben arra keresünk megoldást, hogy egy valahol sikerrel alkalmazott minta milyen körülmények között, milyen változtatásokkal és egyáltalán alkalmazható-e egy több évtizeden keresztül más atmoszférában szocializálódott kontextusban. Thériault könyve igen igényesen tárgyalja többek között ezeket a problémákat, tartalmaz függelékkel, ábrákkal, statisztikákkal

kiegészítve mondandóját. Stílusa egyszerű és világos, nem halmozza feleslegesen a szakkifejezéseket, ezért írását a téma iránt laikusként érdeklődők is nyugodtan forgathatják. A szerény cím pedig többet rejt, mint amennyit első olvasatra elárul, hiszen az olvasó nemcsak a konzervatív forradalmárokról és a reformok híveivel vívott csatájuk kimeneteléről, nemcsak a katolikus, illetve protestáns egyházakról és a németországi átalakulásról tud meg többet, hanem a gyakorlati kérdéseket (pl. oktatás, szociális szerepvállalás) tárgyaló fejezetekben ma is aktuális problémák megvitatásába pillanthat bele nemcsak pragmatikus, hanem teoretikus síkon is.

(Barbara Thériault: „Conservative Revolutionaries” Protestant and Catholic Churches in Germany After Radical Political Change in the 1990s, Volume 14, Monographs in German History, New York, Oxford, Berghahn Books, 2004.)

Gáti Annamária



#### HÍDVERŐK – AZ EURÓPAI-ARAB PÁRBESZÉD OKTATÁSPOLITIKAI VETÜLETEI

A párbeszéd fogalmához kapcsolódó gyors asszociációink között bizonyára akad néhány, mely a párbeszéd és az oktatás összekapcsolásával jätszik, s nem is igen kell erőszakosnak lennünk, ha e kettő közös pontjait keressük. Amennyiben magunkénak valljuk az iskola kulturális közvetítő szerepéről szóló elgondolásokat, könnyűszerrel felidézhetők azon csomópontok, ahol a párbeszéd fogalma helyet kaphat, s minden bizonnyal az elsők közé soroljuk a kultúráközi párbeszéd sikerre vitelében az iskola által elfoglalt pozíciót. Jelen recenzió forrása az International Bureau of Education (IBE) negyedévente megjelenő Prospects című tematikus folyóiratának 2003/4. száma, amely egy meghatározott dialógusnak (az európai-arab partnerség eseményeinek) a nemzetközi oktatási térben megnyíló dimenziói révén szolgáltat sajátos perspektívát a párbeszéd-fogalom értelmezéséhez.

A tanulmányokban felvetülő nézőpontokat összegyűjtve legalább kétféle dialógus elemzésére kerülhet sor: egyfelől az európai-(ameri-



tikusabb hitéleti nevelésként összegezték. Ezen túl, leginkább a protestánsoknak sikerült igen sok olyan embert bevonni ezekbe a közösségekbe, akik jöhetnek nem voltak vallásosak, az öszszjövetelekben a rendszerkritika egy eszközt látták. A konzervatívok éppen ezeket a vívmányokat féltették az újraegyesítés után. A hitoktatás tantervbe illesztése szerintük csökkentené az egyházak hitelességét, a szülők nem meggyőződésből, hanem esetleg karrierelőnyöket remélve járatnák gyermekeiket hittanra. Ráadásul a mai keletnémet területeken él az egyik magát legkevésbé vallásosnak mondó populáció egész Európában. Ezért semmilyen racionális indok nincs arra, hogy bevezessék az iskolai hitoktatást. A reformerek szerint viszont a kisebbségi státusz nem ok arra, hogy lemondjanak az iskolai hitoktatásról, hiszen ez az alacsony vallásos arány pont a pártállam eredményes tevékenységének a következménye. Az egyházak hitelességét ugyancsak felesleges féltetni, inkább arra kellene összpontosítani, hogy az iskolai hitoktatás milyen sokféle embernek nyújthat hozzáférést a hitéleti ismeretekhez. Ezek az érvek nemcsak a német kontextusban, hanem itthoni valóságunkban is meggondolhatóak, alkalmazhatóak.

Az iskolai hitoktatás dilemmája továbbá nemcsak gyakorlati problémákat, például a hittani ismeretek mérhetőségének, értékelési lehetőségeinek kérdését veti fel, hanem azt is, hogy a protestáns egyház által elfogadhatónak tartott etika és erkölcsoktatás mennyire helyettesítheti a vallásoktatást. A reformerek szerint egyáltalán nem, sőt, nagyon is kétséges az általános etikai ismereteket tanító tanárok vallással kapcsolatos hitelessége. Álláspontjuk radikalizálódását mutatja a Brandenburgban bevezetett LER (Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde – Életvezetés, Etika és Vallástudomány tantárgy) elleni fellépésük, amely 2002-ben a szövetségi bíróságig jutott, de nem járt sikerrel.

Kicsit elméleti síkra evezve, a vallásoktatásról szóló fejezet jó alapot nyújthat egy olyan vitára, amelyben arra keresünk megoldást, hogy egy valahol sikerrel alkalmazott minta milyen körülmények között, milyen változtatásokkal és egyáltalán alkalmazható-e egy több évtizeden keresztül más atmoszférában szocializálódott kontextusban. Thériault könyve igen igényesen tárgyalja többek között ezeket a problémákat, tartalmaz függelékkel, ábrákkal, statisztikákkal

kiegészítve mondandóját. Stílusa egyszerű és világos, nem halmozza feleslegesen a szakkifejezéseket, ezért írását a téma iránt laikusként érdeklődők is nyugodtan forgathatják. A szerény cím pedig többet rejt, mint amennyit első olvasatra elárul, hiszen az olvasó nemcsak a konzervatív forradalmárokról és a reformok híveivel vívott csatájuk kimeneteléről, nemcsak a katolikus, illetve protestáns egyházakról és a németországi átalakulásról tud meg többet, hanem a gyakorlati kérdéseket (pl. oktatás, szociális szerepvállalás) tárgyaló fejezetekben ma is aktuális problémák megvitatásába pillanthat bele nemcsak pragmatikus, hanem teoretikus síkon is.

(Barbara Thériault: „Conservative Revolutionaries” Protestant and Catholic Churches in Germany After Radical Political Change in the 1990s, Volume 14, Monographs in German History, New York, Oxford, Berghahn Books, 2004.)

Gáti Annamária



#### HÍDVERŐK – AZ EURÓPAI-ARAB PÁRBESZÉD OKTATÁSPOLITIKAI VETÜLETEI

A párbeszéd fogalmához kapcsolódó gyors aszszociációink között bizonyára akad néhány, mely a párbeszéd és az oktatás összekapcsolásával jätszik, s nem is igen kell erőszakosnak lennünk, ha e kettő közös pontjait keressük. Amennyiben magunkénak valljuk az iskola kulturális közvetítő szerepéről szóló elgondolásokat, könnyűszerrel felidézhetők azon csomópontok, ahol a párbeszéd fogalma helyet kaphat, s minden bizonnyal az elsők közé soroljuk a kultúráközi párbeszéd sikerre vitelében az iskola által elfoglalt pozíciót. Jelen recenzió forrása az International Bureau of Education (IBE) negyedévente megjelenő Prospects című tematikus folyóiratának 2003/4. száma, amely egy meghatározott dialógusnak (az európai-arab partnerség eseményeinek) a nemzetközi oktatási térben megnyíló dimenziói révén szolgáltat sajátos perspektívát a párbeszéd-fogalom értelmezéséhez.

A tanulmányokban felvetülő nézőpontokat összegyűjtve legalább kétféle dialógus elemzésére kerülhet sor: egyfelől az európai-(ameri-

kai) és az arab kultúrkör kapcsolatkeresésének egy szelete, másfelől az európai fél erről folyó, a kultúrák köziség terébe becsatornázható diskurzusa tárul föl. Ennélfogva a szomszédság megéléséből fakadó közös kérdések, kirajzolódó problémák tárgyalása során a Mediterráneum térségének hozzánk közelebb eső felében élők álláspontjai kerülnek előtérbe, noha az egyensúlyteremtés igénye jól érzékelhető a közölt tanulmányok témaválasztásában és megközelítésmódjában egyaránt. Az írások közös mottójául szolgáló szimbólum híd-szereppel ruhazza fel az oktatást, s finom szándékosságot sejtetve kerülül el a civilizációk közti szakadék huntingtoni koncepcióját. A fő kérdés tehát az, hogy lehet-e, s ha igen, hogyan, az oktatás olyan közeg, amely közvetítő nyelvet teremt a Földközi-tenger térségében élők számára.

A folyóirat az arab-európai dialógus mérföldköveinek sorra vételével újult bevezetést a tanulmányokhoz, s a történeti áttekintés nyomán szemléletbeli lehorgonyzást is kapunk. Az ide kapcsolódó írások – elsősorban Aziz Hasbi és a Tarhouni-Schöfthaler szerzőpáros munkái – a párbeszéd leírására, mibenlétének meghatározására törekcsenek, noha fejlődésének részletes kronologikus bemutatására nem kerül sor. A szerzők által említett fordulópontok oktatáspolitikai, politika-történeti nézőpontból helyezik el az arab-európai párbeszéd történéseit, s nem tárul fel az értelmezés azon forrása, mely a folyamatra mint az arab és a nyugat-európai államok közt létrejött sokszólamú diskurzusra tekint. Pedig polifonikus párbeszédéről beszélhetünk, amennyiben nem csupán a résztvevők népes táborát, hanem az általuk elérni kívánt célok sokféleségét is figyelembe vesszük. Tulajdonképpen az Európai Közösség és az Arab Liga korabeli tagországai közt 1973. decemberében elinduló kezdeményezés-folyamatról van szó, mely nem tekinthető töretlen ívű együttműködésnek, sokkal inkább jellemezhető újra-és újrakezdett tárgyalás-sorozatként, amelynek legfontosabb háttértényezőjeként a palesztin-izraeli konfliktus, illetve Nyugat-Európa e válságban betöltött szerepe jelölhető meg.

Az arab-európai párbeszéd megindítása az európai mediterrán politika keretein belül folyó gazdasági és (biztonság)politikai stratégiák egyik sarokköve, s első szakaszában a kereskedelmi megállapodásokat, szociális együttmű-

ködést magában foglaló és politikai partnerséget garantáló szerződések, egyezmények kidolgozását jelentette. A mediterrán politika részletileg a Földközi-tenger térségében található dél-európai és észak-afrikai államokkal kialakított kapcsolatok összehangolását, kiegyensúlyozását célozta az Európai Közösség egyes országainak gazdasági megfontolásait követve. A Mediterráneum európai országai az 1980-as években csatlakoztak a Közösséghez, s a bővítés következményeként a térségre vonatkozó gazdasági, kereskedelmi megállapodások az újonnan csatlakozóknak kedveztek a Mediterráneum déli államaihoz képest. A mediterrán politika újabb szakasza épp ezért az arab államokkal való partnerkapcsolat kialakítását tűzte ki célul.

Az 1990-ben ismét erőre kapó folyamat az együttműködés horizontális kiterjesztését szorgalmazta, s olyan területeket vont be látószögébe, mint a demográfiai, a környezetvédelmi kérdések megoldása, a kulturális párbeszéd erősítése, s ezekhez kapcsolódva egyetemi csereprogramok, regionális kooperáció, befektetések támogatása. 1995-re az Európai Unió új koncepciót dolgozott ki, mely összekapcsolódik a Barcelonai Folyamat megindulásával. Voltaképp a párbeszéd újrafogalmazásának szakasza vette kezdetét, s hosszú idő után ekkor került közel annak lehetősége, hogy az arab-európai partnerség, kijutva az érdekviszályok kátyújából, új alapokra helyeződjön, s együttes elveket lehessen megfogalmazni a kényszerűen közös problémák leküzdésére.

A partnerség oktatási dimenziójához kötődő döntéshozók időszámításában nagy jelentőségű fordulópontként jelenik meg az 1995-ben aláírt Barcelonai Nyilatkozat elfogadása. Hasbi, az IBE Tanácsának elnöke megfogalmazása szerint a Barcelonai Folyamat, s az általa kifejeződő politika alapvetően abban különbözik a korábban létrejött megállapodásoktól, hogy az együttműködés magasabb fokát célozza meg. Elsősorban társulásra – azaz közös érdekszférák kialakítására – ösztönöz, melyre a szabadkereskedelmi zóna életre hívásának ötlete kiváló példa lehet. A fő társulási szférák mentén kirajzolódik a Nyilatkozat három fő pillére, melyek közül a harmadik segít körvonalazni az oktatásnak a párbeszéd folyamatában betöltött szerepét. Ezen pillért alkotó elvek az emberi erőforrás fejlesztésében, a kultúrák közti párbeszéd kialakítá-



sában, valamint a civil szervezetek közti együttműködés bátorításában jelölik ki a fő teendőket. Az oktatás különféle dimenzióira kitérve hangsúlyozzák a szakképzés erősítését, támogatják a nyelvtanulást, a különféle csereprogramok kiépítését, a tömegmédiában rejlő lehetőségek kiaknázását, kiemelik a civil szervezetek társadalmi szerepvállalásának szükségességét, az egészségügy helyzetének javítását.

Az oktatásra vonatkozó kezdeményezések ismertetésével feltárul a párbeszéd-értelmezés másik lehetséges síkja: Tarhouni és Schöfthaler tanulmánya azokat a dokumentumokat, megállapodásokat mutatja be, melyek döntően az európai fél kezdeményezésére jöttek létre, s a megvalósuló programok ezen fél válaszkísérleteiként azonosíthatók.

A megoldási javaslatok kidolgozása során az arab és az európai régióhoz tartozó UNESCO Nemzeti Bizottságok 2001-ben egy tizennyolc tagú, meghatározott időre létesített ad hoc bizottságot (Task Force) állítottak fel, melybe mindkét régióból kilenc-kilenc tagot delegáltak. E találkozó keretében a résztvevők többek közt abban is megállapodtak, hogy szélesebb alapra helyezik a Delors-féle jelentés harmadik pilléréként emlegetett, „Megtanulni együtt élni másokkal” elvét, mely kezdeményezésbe Jacques Delors-t is be kívánták vonni. A legfontosabb kérdések a kulturális sokféleség fenntartásának támogatása, a tanárképzés, s az „Asszociált iskolák” hálózatának kiépítése kapcsán merültek fel, ugyanakkor érintették a természet- és a társadalomtudományok, a média területét is. A találkozóon megfogalmazott elvek nyomán megvalósult projektek közé sorolhatjuk a 2003 tavaszán, az Európa Tanács által arab tanárok számára szervezett európai továbbképzéseket. A szeminariumok az „Erőszak az iskolában”, illetve a „Civilizációk és kultúrák közti párbeszéd” témája köré szerveződtek. A kezdeményezés „tükörfordítása” – azaz európai tanárok arab országokban történő továbbképzése – még várat magára.

A szerzők diskurzus-alakító vonásában látják a Delors-jelentés fontosságát, mely megtermékenyítőleg hatott a globális együttműködés és összetartás megvalósítására, s a beszámolóból táplálkozva számos új koncepció körvonalázódott. E talajon állva egymáshoz közeledő vélemények sora fogalmazódott meg, többek közt az univerzalizmus-kulturális relativizmus, az em-

beri jogok, a kulturális sokféleség témája körül kibontakozó vitákban, s az így kibontakozó intellektuális keret ösztönzően hatott az európai-arab párbeszéd menetére is.

Úgy tűnik tehát, hogy az oktatás olyan közös nevező helyütt, mely összekapcsolja a fő irányelvekben kitűzött célokat, ugyanakkor egy elméleti horizont alá is vonja a felvetéseket. Hasbi tanulmányában jelennek meg azok a kulcsfogalmak, melyek alapján a dialógusról szóló – ugyan csak európai hatású – beszéd gondolati gerince felépíthető. A szerző Gerard Leclerc nyomán kialakított megközelítése szerint az elméleti kontextus megteremtésének kiindulópontja az univerzalizáció-fogalom elutasítása körül kibontakozó vita lehet, mely szorosan összefügg a nyugati civilizáció kolonializáló, civilizatorikus törekvéseihez kapcsolódó tapasztalatokkal, a „West and the rest” intoleráns, eurocentrikus szemléletmódjával, mely a „fejlett világon” kívül eső, számára idegen kultúrákat az egzotikum mezejére száműzi. Saját értékrendjének univerzalizmusába vetett hittel csupán a maga kulturálisan meghatározott mércéit alkalmazza a konfliktusoldás terén, s a segítségnyújtás szorosan összefonódik a gazdasági lekötelezettségek kiépítésével, egyfajta új gyarmatosítással. A párbeszédbe való bekapcsolódás feltétele olyan törvényszerűségek elfogadása, melyek az európai normarendet tesztelik meg, s a párbeszéd ezzel erőviszonyait tekintve csöppet sem kiegyensúlyozott „kérdézelelekké” válik.

(Itt kell megjegyezni, hogy kritikus hangok természetesen több oldalról is hallhatók, éppúgy a muszlim-arab országokban élő nem muszlim kisebbségek értelmiségétől, mint az országuk függetlenségét féltő muszlim politikusoktól.) Az ily módon kompromittálódott univerzalizáció-fogalom elnyomja egyfajta „eredeti univerzalizmus” fogalom kialakulásának lehetőségét, mely a kultúrák közti párbeszéd újbóli megindulását szorgalmazza, s a tolerancián, az egymás mellett élés elfogadásán, a kulturális minták békés versengésén alapul. Szinte magától értetődően kapcsolódnak e vitához a globalizáció, a modernizáció, a szekularizáció jelenségei, az állam és a civil társadalom viszonyára reflektáló elgondolások sora.

Az említett szervezetek és bizottságok kapcsolatteremtésért folytatott küzdelmeit áttekintve úgy tűnhet, hogy az egyes megállapodások, nyi-

latkozatok s az ezekről folyó beszéd az emberiség nemesítésének végső céljához rendeli tevékenységét, melyet a párbeszéd kapcsán megfogalmazódó kritikák is gyakorta említnek. Ez a vonás jól kitapintható Arief Rachman esszéisztikus írásában, mely az egész emberiségre kiterjedő missziós feladattal ruházza fel az általa bemutatott nevelési/oktatási modellt.

Bizonyos kritikus hang(ok) jogossága ellenére aligha tagadható a párbeszéd szükségessége, nem csupán azért, mert a jószomszédi viszony fenntartásához a különféle politikai-gazdasági akaratok előtérbe nyomulása miatt a párbeszéd kialakítása minden fél jól belátott érdeke, hanem azért is, mert a „Kelet” tagadhatatlanul fontos szerepet játszik a „Nyugat” önmeghatározásában, már csak a Kelet kapujával közösen őrzött örökség okán is. A Mediterráneumnak, mint a világ valaha volt gazdasági, kulturális központjának hagyatéka az arab-európai párbeszéd aspektusainak – így az oktatás dimenziójának – kidolgozása során lényeges hivatkozási alapot képez.

E hozomány gazdagságából villant fel töredéket Maróth Miklós tanulmánya, mely magyarországi arabisztika történetét és jelenét foglalja össze, ugyanakkor magától értetődő módon az európai és az arab kultúra egymásra hatásának, együttélés-történetének speciális, az előzőeknél szűkebb keresztmetszetű megközelítésmódját adja. A hazai arabisztikai tanulmányok elsősorban filológiai gyökerekből táplálkoznak, ám a kilencvenes években a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen alapított Arabisztika Tanszék – az ELTE-n folyó tudományos munkával szemben – szakított ezzel a hagyománnyal, s az iszlám vallás került a kutatások középpontjába. Ennek megfelelően a Pázmány Péter Egyetemen folyó képzés keretében leginkább a muszlim filozófiához és az iszlámhoz kapcsolódó tárgyak hallgathatók, míg az ELTE-n elsősorban az arab lingvisztikában mélyedhetnek el a hallgatók. Az intézet alapvető feladatának tekinti a kereszténység és az iszlám, illetve az Arab világ és Európa közt húzódo kapcsolatok feltárását, s ebből a célból igyekszik minél szélesebb nemzetközi kapcsolatrendszert kiépíteni. Yaqoub Ahmed Al-Sharrah munkája, mely az orvos-képzés arab hagyományait valamint az európai orvoslásra gyakorolt hatását mutatja be, ugyancsak kultúr- és tudománytörténeti távlatok megnyitásával beszél az európai-arab dialógusról.

Az oktatás mint kultúrák fölött átívelő s azokat összekötő híd metaforájának gyakorlatban való megjelenése szükségessé teszi az oktatásra ruházható szerepek meghatározását. Kérdésként merülhet fel, hogy vajon elkerülhető-e a kulturális uniformizálódás, s cáfolhatóak-e az Európa felé irányuló vádak, melyek rekolonizáló szándékot sejtnek a párbeszéd leple mögött. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a dialógus a politikum szférájában zajlik, elindításának fő motivációi – a nemzetközi hatalmi viszonyok átrendeződése nyomán sürgetővé váló partnerkeresés s a gazdasági érdekapcsolatok megsziárdítása – rányomhatja bélyegét a szomszédos viszonyok alakulására. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy valamennyi érintett országnak a maga partikuláris párbeszédeit kell kialakítania a dialógusba kapcsolódás során, a maga részleges kérdéseit, lokális igényeit megfogalmazva. A helyi szintre koncentrált tanulmányok sorából háromra utalhatunk, melyek megkerülhetetlen területeket érintenek a kultúrák közti párbeszéd és oktatás metszetében.

Abdeljalil Akkari azon intellektuális központok, egyetemek szerepét elemzi, amelyek tradicionálisan az interkulturális párbeszéd centrumaiként is meghatározhatók. Hangsúlyozza az emberi erőforrás fejlesztésének kiemelkedő fontosságát, s érvelésének kiindulópontja az arab egyetemi oktatás pozíciójának hármasszoros kötődésű meghatározása. E három identitás-alakító elem a hagyomány, a nyitottság és a modernitás, melyek egyúttal, az arab országok felsőoktatásának, mindenekelőtt tudósképzésének múltját, jelenét és jövőjét kötik össze. A tradíció gyökerei mélyen nyúlnak vissza, hiszen az „aranykorban” a leghíresebb muszlim tudományos, művészeti központok már több mint egy évszázada működtek az európai egyetemek megalapítása idején. A 19. század közepétől a gyarmatosító fennhatóságot közvetlenül megelőző időszak kiemelkedő politikai-személyiségei, gondolkodói a nyugati világ tudományos fellendülésének áramlatai előtt kívántak kaput nyitni, felismerték a társadalom, így az oktatás modernizációjának szükségességét, amely folyamatok együtt jártak a múlt örökségével való szembenézéssel, a talaja vesztett tradíciók elhagyásával. Mindezek nyomán az arab országok egyetemeinek egy része múlt és jelen közé ékelődött, s elhatárolódott a vallási, tradicionális alapokhoz ragaszkodó intézmé-

nyektől. A modern egyetemi rendszer működése körül a brain drain és a diplomás munkanélküliség jelensége épp úgy felbukkan, mint az egykori gyarmatosító országok fehérgalléros értelmiségének, új kutatónemzedékének térségbe áramlása. A kölcsönös érdekek kiszolgálása, úgy tűnik, erősíti az együttműködést, melynek elsődleges terepévé az egyetemek válhatnak.

Az európai és arab országok viszonyát vizsgálva aligha maradhat el az identitás, kisebbség, nemzetközi migráció, globalizáció fogalmakkal körbefogott terület bejárása. A kapcsolódó tanulmányok az iskola értékközvetítő szerepéből kiindulva jutnak el egyfelől egy meghatározott kisebbségi csoportból – a franciaországi török bevándorló családokból – származó gyerekek identitásválságának megragadásához, másfelől azon lehetőségek és eszközök feltárásához, melyek segítségével a globalizációs jelenségek nyomán bekövetkező identitásvesztés megelőzhető, kivédhető. Kétféle kisebbségi helyzet, kétféle idegenség értelmezéséről van szó, s ennek megfelelően két fő csapásirány jelenik meg a megoldáskeresésben is. Az első helyzet a kívülről érkezett és a befogadó viszonyrendszerében értelmezi az idegenség kezelési lehetőségét, s a befogadó kultúrába történő integráció lépéseihez kínál válaszokat. A második a többségi társadalom integrált részét képező nemzeti kisebbségek önazonosságbeli vitalitásának fenntartására irányul, felvázolja a fő kompetencia-területeket, s az ezek fejlesztéséhez szükséges célszereket is.

A bemutatott folyóirat írásai az oktatás kontextusába helyezve a lehető legszélesebb spektrumon igyekeznek értelmezni az európai-arab párbeszéd kérdését, támpontokat kínálva az egyes diskurzusok elméleti és gyakorlati szempontú megközelítéséhez. A nemzetközi ajánlások, sikeresnek tekintett programok tanulmányozásán túl azonban nem feledkezhetünk meg arról, hogy a párbeszéd akkor válhat hosszú távúvá, ha önmagától folyik, természetessé válik, s nem külső körülmények szorítása hívja életre, illetve tartja fenn.

(Open File: *The Euro-Arab Dialogue: An educational Bridge? Prospects-Quarterly Review of Comparative Education, Vol. XXXIII, No. 4, 2003.*)

Nagy Éva



#### VALLÁS ÉS OKTATÁS KAPCSOLATA EGYHÁZ NÉLKÜL? – A MUSZLIM MODELL

Vallás, jog és oktatás kapcsolata nemcsak a muszlim világ művelődéstörténete iránt érdeklődőknek fontos, hanem a térségben mind a mai napig érvényes megállapításokra juthatunk belőle. Éppen ezért meglepő, hogy viszonylag későn kezdtek el e kapcsolat vizsgálatát, hiszen „élő hagyományról” van szó a muzulmánok esetében, amelyben az iszlám egybeforr az oktatási intézményrendszerrel. A folyamat, amelynek ez köszönhető, a középkorban zajlott le, vagyis – mint a muszlim világ esetében annyiszor – a jelenlegi oktatáspolitikai és világszemlélet megértéséhez elengedhetetlen a művelődéstörténeti eredmények ismerete. Ráadásul a közvetlen haszon, a muszlim gondolkodástörténet feltárása mellett, európai kultúránkra is új szemmel tekinthetünk, s nemcsak a „másikban” felfedezhető ismerős vonásokon keresztül, hanem saját kultúrtörténetünkkel kapcsolatos új belátások nyomán is. Ám még mielőtt ennek tükrében ráternék magára a recenziorra, érdemesnek tűnik röviden áttekinteni a középkori muszlim világ oktatási hátterét.

A Kr. u. XI. század közepén új oktatási intézmény jelenik meg a muszlim világban: a *madrasza*. Ez a felsőoktatási intézmény anyagilag független a hatalomtól, és az iszlám számára lényegi fontosságú elem, a vallásjog (*fikh*), s az ehhez kapcsolódó kiegészítő tudományok (nyelvtudomány, a Korán hermeneutikai vizsgálata, jogforrásnak számító próféta hagyományok ismerete) szakértői, a vallásjogtudósok képzési helye. Szunniták és síiták szétválását követően éppen ezek a vallásjogtudósok váltak a szunnita vallási gyakorlat meghatározóivá, s a *madraszák* kialakulásának idejére – részben a korábbi, racionális alapokon nyugvó szövegmagyarázatot hirdető gondolkodási iskola, a *mutaziliták* fellépésének ellenhatásaként – négy vallásjogi irányzatra (*madzhab*) váltak szét, amelyek alapítójukról kapták nevüket: málikitákra, hanbalitákra, hanafitákra és sáfítákra. Ezek a vallásjogi irányzatok máig a muszlim közösség gyakorlatát



nyektől. A modern egyetemi rendszer működése körül a brain drain és a diplomás munkanélküliség jelensége épp úgy felbukkan, mint az egykori gyarmatosító országok fehérgalléros értelmiségének, új kutatónemzedékének térségbe áramlása. A kölcsönös érdekek kiszolgálása, úgy tűnik, erősíti az együttműködést, melynek elsődleges terepévé az egyetemek válhatnak.

Az európai és arab országok viszonyát vizsgálva aligha maradhat el az identitás, kisebbség, nemzetközi migráció, globalizáció fogalmakkal körbefogott terület bejárása. A kapcsolódó tanulmányok az iskola értékközvetítő szerepéből kiindulva jutnak el egyfelől egy meghatározott kisebbségi csoportból – a franciaországi török bevándorló családokból – származó gyerekek identitásválságának megragadásához, másfelől azon lehetőségek és eszközök feltárásához, melyek segítségével a globalizációs jelenségek nyomán bekövetkező identitásvesztés megelőzhető, kivédhető. Kétféle kisebbségi helyzet, kétféle idegenség értelmezéséről van szó, s ennek megfelelően két fő csapásirány jelenik meg a megoldáskeresésben is. Az első helyzet a kívülről érkezett és a befogadó viszonyrendszerében értelmezi az idegenség kezelési lehetőségét, s a befogadó kultúrába történő integráció lépéseihez kínál válaszokat. A második a többségi társadalom integrált részét képező nemzeti kisebbségek önazonosságbeli vitalitásának fenntartására irányul, felvázolja a fő kompetencia-területeket, s az ezek fejlesztéséhez szükséges célrendszert is.

A bemutatott folyóirat írásai az oktatás kontextusába helyezve a lehető legszélesebb spektrumon igyekeznek értelmezni az európai-arab párbeszéd kérdését, támpontokat kínálva az egyes diskurzusok elméleti és gyakorlati szempontú megközelítéséhez. A nemzetközi ajánlások, sikeresnek tekintett programok tanulmányozásán túl azonban nem feledkezhetünk meg arról, hogy a párbeszéd akkor válhat hosszú távúvá, ha önmagától folyik, természetessé válik, s nem külső körülmények szorítása hívja életre, illetve tartja fenn.

(Open File: *The Euro-Arab Dialogue: An educational Bridge? Prospects-Quarterly Review of Comparative Education, Vol. XXXIII, No. 4, 2003.*)

Nagy Éva



#### VALLÁS ÉS OKTATÁS KAPCSOLATA EGYHÁZ NÉLKÜL? – A MUSZLIM MODELL

Vallás, jog és oktatás kapcsolata nemcsak a muszlim világ művelődéstörténete iránt érdeklődőknek fontos, hanem a térségben mind a mai napig érvényes megállapításokra juthatunk belőle. Éppen ezért meglepő, hogy viszonylag későn kezdtek el e kapcsolat vizsgálatát, hiszen „élő hagyományról” van szó a muzulmánok esetében, amelyben az iszlám egybeforr az oktatási intézményrendszerrel. A folyamat, amelynek ez köszönhető, a középkorban zajlott le, vagyis – mint a muszlim világ esetében annyiszor – a jelenlegi oktatáspolitikai és világszemlélet megértéséhez elengedhetetlen a művelődéstörténeti eredmények ismerete. Ráadásul a közvetlen haszon, a muszlim gondolkodástörténet feltárása mellett, európai kultúránkra is új szemmel tekinthetünk, s nemcsak a „másikban” felfedezhető ismerős vonásokon keresztül, hanem saját kultúrtörténetünkkel kapcsolatos új belátások nyomán is. Ám még mielőtt ennek tükrében ráternék magára a recenziorra, érdemesnek tűnik röviden áttekinteni a középkori muszlim világ oktatási hátterét.

A Kr. u. XI. század közepén új oktatási intézmény jelenik meg a muszlim világban: a *madrasza*. Ez a felsőoktatási intézmény anyagilag független a hatalomtól, és az iszlám számára lényegi fontosságú elem, a vallásjog (*fikh*), s az ehhez kapcsolódó kiegészítő tudományok (nyelvtudomány, a Korán hermeneutikai vizsgálata, jogforrásnak számító próféta hagyományok ismerete) szakértői, a vallásjogtudósok képzési helye. Szunniták és síiták szétválását követően éppen ezek a vallásjogtudósok váltak a szunnita vallási gyakorlat meghatározóivá, s a *madraszák* kialakulásának idejére – részben a korábbi, racionális alapokon nyugvó szövegmagyarázatot hirdető gondolkodási iskola, a *mutaziliták* fellépésének ellenhatásaként – négy vallásjogi irányzatra (*madzhab*) váltak szét, amelyek alapítójukról kapták nevüket: málikitákra, hanbalitákra, hanafitákra és sáfítákra. Ezek a vallásjogi irányzatok máig a muszlim közösség gyakorlatát

meghatározó, rituális, egyúttal politikai szerveződések biztosítói és ellenőrei.

Természetesen a *madrasza* nem a semmiből bukkan fel. A *maktabok* vagy alapfokú oktatást biztosító mecsetiskolák, ahol írni-olvasni, számolni tanultak a gyereket, valamint a Korán elsajátítására oktatták őket, már korábban is léteztek, akárcsak a mecsetiskolák, ahol a már említett muszlim tudományokat lehetett megismerni. Ezek mellett – általában magánúton – a „régiek” tudományait tanulhatta még az érdeklődő: az antikvitásból fennmaradt teljes ismeretrendszert a logikától a metafizikáig, valamint a filozófiai rendszer részét képező orvostudományt.<sup>1</sup> Vagyis két ismertelméleti egész létezett a középkori muszlim világban, az iszlám tudományosság, és az antik tudományosság, amelyek közül az utóbbit végül sikerült a muzulmán tudományoknak integrálniuk. (Egyébként a *madrasza* sikerességét mutatja, hogy az egész muszlim világban elterjedt, vagyis a síták is átvették, noha náluk nem alakultak ki önálló vallásjogi iskolák.)

George Makdisi (1920–2002), a Pennsylvanai Egyetem tanára éppen ezt, a középkori muszlim világ oktatási és a vallásjogi intézményrendszer közötti kapcsolatot, és ezen belül a vallásjogi iskolák kulcsfontosságú szerepét tárta fel; munkája az egyetemes történetírás szempontjából is lényegében új meglátásokat eredményezett. Rámutatott, a *madzhabok*nak a *madrasza* nyújtott lehetőséget arra, hogy addig nem látott önállósággal és szervezetséggel lépjenek fel, s a muszlim társadalom egészének meghatározójává váljanak. Megfogalmazta a *madraszák* és a középkori latin nyelvű világ *universitatis* közötti kapcsolatot, utalva arra, hogy ez utóbbiak talán az előbbieket mintájára alakultak ki.<sup>2</sup> Az oktatás módszerét és anyagát összegyűjtve átfogó képet nyújtott arról, milyen eszközökkel érhettek el a vallásjogtudósok az oktatás minőségének biztosítását, és milyen ismeretekkel kellett rendelkeznie annak, aki a vallásjogtudósok „céhének” tagja volt. Elsőként vette szemügyre a középkori muszlim világ oktatási intéz-

ményeit és ezek társadalomra gyakorolt hatását, és elsőként fogalmazta meg a párhuzamok keresésének szükségességét a Földközi-tenger medencéjének egészében. A szóban forgó kötet előkészítése kezdetén még élt Makdisi, így ő maga fogadta el, hogy a tiszteletére kiadni tervezett könyv témája az iszlámban alapvető fontosságú vallásjog és az oktatás kölcsönhatása legyen a muszlim világban.

A munka eredménye a 2005 elején megjelent kötet, amelyben – az előszón és a kötet szerkesztőinek közös összefoglalóján, valamint George Makdisi műveinek bibliográfiáján kívül – nyolc tanulmány kapott helyet. A szerkesztők szándéka szerint a tanulmányok az alapfoktól a felsőfokú oktatásig a középkori muszlim világ oktatási rendszerének megfelelő sorrendben követik egymást, az utolsó kettőtől eltekintve, amelyek átfogóan kezelik választott témájukat.

Az első tanulmány, Sherman A. Jacksontól, a középkori muszlim világ általános iskolájának feladataival és fegyelmezési megoldásaival foglalkozik egy Kr. u. XVI. században a témáról készült munka bemutatásán és elemzésén keresztül, egyúttal felhívja a figyelmet arra, hogy a jogtudósok az alapfokú oktatásban is szerepet játszottak, nemcsak oktatókként, hanem ellenőrző „szervként” is, amennyiben az ő feladatuk volt ellenőrizni mind a tanárt, mind a diákat.

A második tanulmányban Christopher Melchert az iszlám teológia formatív szakasza, a Kr. u. VIII–IX. század oktatási módszerének feltárására vállalkozva a vallásjogban meghatározó szerepet játszó prófétai hagyományok (*badísz*) átadásakor elfogadott viselkedésről ír. Mivel a formálódó iszlám szempontjából különösen fontos ismeretekről van szó, s ekkor még nem létezik a *madrasza* intézménye, a hagyományokból és az ezekhez kapcsolódó életrajzi adatokból olvasható ki az alapvető oktatási forma és az ehhez kapcsolódó gondolkodás.

A mameluk kori Egyiptomban és Szíriában megszerezhető felsőfokú iszlám jogi végzettséggel foglalkozó Devin Stewart tulajdon-

1 A középkori muszlim világ oktatásáról lásd még. Kéri Katalin: *Nevelésügy a középkori iszlámban*, Pécs, Iskolakultúra, 2002.

2 George Makdisi: *Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1981 és úó: *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West, with special reference to scholasticism*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1990.



képpen ahhoz a vitához járul hozzá, amelyet George Makdisi indított el. Állítása szerint a *madrasz*ban elvégzett jogi stúdiumok végén a *disputa*hoz hasonló módon kellett tanúságot tenni a diáknak jogi ismereteiről, s ezt követően kapta meg – írásos formában is – az engedélyt (*idzsáza*), miszerint oktathat és jogi szempontból érvényes rendeleteket (*fatvákat*) bocsáthat ki, s ezt végső soron a *licentia docendi* forrásaként azonosította. Makdisifeltevéseit illetve eredményeit az azóta született munkákban kétségbe vonták,<sup>3</sup> s Stewart most életrajzi adatok, valamint a Kalkasandi (Kr. u. XIV. század) nagy jelentőségű munkájában, a *Szubb al-Aasá*ban szereplő engedélyformula felhasználásával igyekszik árnyalni a képet.

Shawkat Toorawa egy Kr. u. XII. században élt tudós, Abdul-Latíf al-Bagdádi önéletrajzi írásának vizsgálatával mutatja be a tudós tanulmányainak szakaszait, a tanulmányi anyagot és tanárainak személyét. A felsorolásból nemcsak életpályája rajzolódik fel, hanem az iszlámtudományokon kívül a „régiek” tudományai, vagyis az antik tudományok iránt érdeklődő személy tananyaga is.

Bernard Weiss tanulmánya az előbbi kortársa, a jogtudós Szajf al-Dín al-Ámidi átfogó jogtudományi munkájával foglalkozik kimutatva, hogy az egyes kérdésekben (*maszala*) megfogalmazott döntések tanórai jegyzetek és nyilvános viták alapján kialakult egységek, vagyis al-Ámidi könyve nemcsak elméleti útmutatóként szolgálhatott a jogtudományban elmélyedni kívánóknak, hanem a jogtudós nyilvános megszólalásainak módszerét, a szükséges logikai és érveléstechnikai eszközöket is a kezükbe adhatta.

Joseph Lowry tanulmánya a négy *madzhab* egyikének alapítója, al-Sáfii (megh. Kr. u. 820) jogelméleti munkájához kapcsolódik. A jogtudomány forrásának számító Korán és a szunna (prófétai szokásokból levezetett szabályok) tiltásai és parancsai (*amr va nabí*) közötti eltérések magyarázata, érvényességük megállapítása kulcskérdés a jogrendszer működéséhez. Sáfii hermeneutikai eszközöket dolgoz ki az eltéré-

sek megszüntetésére, amelyet aztán tanítványa, a IX. században élt al-Muzani fejlesztett tovább, teljes rendszerré. Lowry rámutat, hogy al-Sáfiiak a jogelmélet (*uszúl al-fikh*) terén nagyon is világos és látható hatása volt, ha tanítványa révén is.

Az utolsó előtti tanulmányban William Granara vázolja fel Szicília történetének muszlim szakasza (Kr. u. IX–XI. század) műveltségét. Világosan kiderül, hogy a sziget az észak-afrikai málikita *madzhab* befolyása alatt állt, s hogy művelődéstörténeti szempontból a Kalbida kormányzók idején (Kr. u. X. század közepe) jelentette a térség virágkorát. Az áttekintés során Granara jelzi a terület vallásjog-tudományi szempontból jelentős szerzőinek nevét és munkáik témáját.

Végül Gary Leiser a témához képest rövid, mégis rendszeres munkában veszi szemügyre Anatólia iszlamizálódását és a *madraszák* elterjedését ebben a térségben az oszmánok érkezése előtt. Nemcsak, hogy rámutat, a manzikerti csata (Kr. u. 1071) után szinte azonnal felbukant itt is az akkor még újdonságnak számító *madrasza* intézménye (az elsőt, Bagdadban, Kr. u. 1065-ben alapították), hanem az iskola anyagi hátterét – és a hatalmi központtól való függetlenségét – biztosító kegyes alapítványok (*vakf*) lehetettek a keresztény többségű lakosság iszlamizálásának eszközei is. Együttal a *madraszák*ban helyet kapó szúfik népszerűsége segítségével az iszlám jogrendszere is gyökeret verhetett a frissen áttért közösségekben.

A tanulmányok rövid értékelésénél szintén érdemes két részre választani a kötetet, és az első hatot mint részkérdések feldolgozásait, elkülönböztetni az utolsó kettőtől. Ennek megfelelően az első részből legjobbnak Joseph Lowry tanulmányát érzem egyrészt al-Muzani szerepének feltárása okán, másrészt a szerzőknél szereplő *baján*-fogalom és hermeneutikai módszer bemutatása miatt. Kiváló esettanulmánynak tetszik még Shawkat Toorawa munkája, a XII. századi tudós önéletrajzi és életrajzi anyagokból kirajzolódó tanulmányainak végigvitele, amely világosan érzékelteti, hogy erre az

<sup>3</sup> Elsősorban: Michael Chamblain: *Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus, 1190–1350*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

időre az iszlám jogtudomány intézményesített (*madraszák*ban zajló) oktatása mellett mennyire nehéz volt antik tudományokban is ismeretet szerezni. Bernard Weiss és Sherman Jackson egy-egy szövegből kiindulva írták meg tanulmányukat, s noha ezeket messzemenően pontosan ismertetik, mivel nem térnek ki a témához kapcsolódó többi kötetre, ezért az általánosítás, a végső szintézis hiányzik. (Jacksonnál inkább a hangsúly kérdéses, mivel a Kr. u. IX. században élt Muhammad ibn Szahnún – aki egyébiránt a Sziciliával foglalkozó átfogó tanulmányban is feltűnik – azonos témában készült munkája megjelenik a lábjegyzetek anyagában, míg Weiss dolgozata éppen lábjegyzetek, kontextusba ágyazás terén szegényes.)

Christopher Melchert munkája külön méltatást érdemel, a források aprólékos feldolgozása miatt. A rövid tanulmány a viselkedéskultúra szabályozására tett kísérletek vizsgálatával a közvetlen oktatástörténeti érvényén felül rámutat, az iszlámot valóban az élet minden területére érvényes szabályozó elvnek tekintik. Ugyanez a megállapítás érvényes a tanítási engedély és a jogi iskolák közötti kapcsolat megismeréséhez hozzátevő Stewart-tanulmány esetében is: a *madraszá* létrejöttével a szunnita vallásjogtudósok befolyása megnőtt az egész muszlim világban. Ennek egyik kézzelfogható nyoma a vallásjogi rendeletek és tanítás kibocsátására vonatkozó engedély (*idszázat al-iftá va al-tadrís*), amely Makdisi ezirányú érvelésének egyik alapja. Stewart tehát ezt az – ingatagnak tűnő – alapot igyekszik munkájával megerősíteni, amelyben az adatok elemzése mellett helyet kap Kalkasandi könyve vonatkozó részeinek angol nyelvű fordítása, és életrajzi lexikonokból kigyűjtött adatok rendszerezése is. Az adatrengeteg – ez a tanulmány a leghosszabb a kötetben – éppen nagysága miatt nehezen használható. Meglehet, a mameluk kor Egyiptom és Szíria ilyen jellegű vizsgálatához kicsi a tanulmány forma.

A második részben tárgyalt két tanulmányt szemügyre véve Gary Leiseré látszik érthetőbbnek és átgondoltabbnak. Az oszmánok érkezése előtti Anatólia *madraszáinak* történetét és létrejöttét 16 oldalban összefoglalni merész vállalkozás, ám ennyiből is világos és elfogadható érvelés bontakozik ki a térség iszlamizálásában játszott szerepükre vonatkozóan. A má-

sik tétellel kapcsolatban – a dervisek és a „népi iszlám” képviselői helyett elsősorban a *madraszák*knak köszönhető a frissen áttért csoportok betagozódása a muszlim társadalomba – már szükségesnek tartom a térség mélyebb társadalomtörténeti vizsgálatát. William Granarának a muszlim Szicília művelődéstörténetével foglalkozó dolgozata külön fejezetet szentel a málikita *madzhab* követője és a szicíliai jogi oktatás megteremtője, Szahnún ibn Szaíd (Kr. u. IX. század eleje) személyének, miközben néhány sorban tárgyalja a szigeten élt többi tudóst. Meglehet, a források hivatkozott szegényes volta miatt nem lehetséges könyv nagyságú munkát készíteni a témából, azonban a kötet második leghosszabb tanulmánya még így is némileg aránytalannak, elkapkodottnak tűnik.

Végezetül – az első bekezdésben leírtakhoz kapcsolódva – két gondolatot szeretnék megosztani. Az első, hogy a *madraszával* kialakult intézményrendszer – függetlenül attól, hogy weberi értelemben vett hivatásnak tartható-e a jogtudósság vagy sem – máig meghatározza a muzulmánok oktatáshoz, s ezzel alapvetően a műveltséghez való viszonyát. Az ismereteket hangsúlyozó vallásnak is nevezett iszlám talán épp azzal az akadállyal kénytelen szembenézni, hogy az ismeretátadás formáinak kialakulása – éppen az ismeretek isteni lényeggel átitatott volta miatt – egyúttal magát a rendszert is érinthetetlennek tüntetheti fel. Ez viszont megnehezíti az ismeretrendszer átalakulását, idomulását az új és újabb igényekhez, ami aztán a muszlim világban jelenleg tapasztalható kettős oktatási rendszerhez (állami/világi iskolák és a hagyományos oktatási rend) vezetett, s ennek hatására a hagyományos oktatásban részesült vallásjogtudósokat is érvényes választások keresésére kényszerülnek. Mivel egyszer – az antikvitásból megörökölt ismeretanyag és az iszlámmal kialakuló ismeretekből kirajzoló keret esetén – már sikerrel „honosították” az idegen tudásanyagot, érthetővé válik, miként merül fel néhol a „muszlim fizika és kémia” iránti igény. Ugyanakkor éppen ez mutatja, nem érthetjük meg a modern iszlámot és a modern muzulmán világot, amíg nem ismerjük történetiségét, amíg nem keressük meg gondolati gyökereit.

A másik gondolat, hogy bár a kötet tanulmányai nem foglalkoznak ezzel, de talán érde-



mes lenne továbbvinni Makdisi összehasonlító szemléletét. Megvizsgálni, az *universitas* és a *madrasza* fejlődése és társadalmi hatása miben tért el egymástól, szemügyre venni az egymásnak nyújtható alternatívákat és a másik fél vizsgálatából származó belátásokat, hogy a „civakodó ikrek”, Európa és a muszlim világ mély-

ben rejlő közös vonásai is világosan láthatóvá váljanak mindenki számára.

(Lowry, J. E.; Stewart, D. J.; Toorawa, S. M. (eds): *Law and Education in Medieval Islam – Studies in Memory of George Makdisi*. b. n., E. J. W. Gibb Memorial Trust, 2004.)

Tamás Gábor

#### BEÉRKEZETT KÖNYVEK

Géczi János: *Pedagógiai Tudásátadás. Pécs: Iskolakultúra, 2005. 104 p. (Iskolakultúra-könyvek; 26.)*

Az olvasó a szerző utóbbi öt évben megjelent hét tanulmányát olvashatja a kötetben. Tárgyalja a neveléstudomány történeti dimenzióit, a világ- és emberképek megjelenítését az iskolai tananyagokban (a nyugati civilizációban és az Iszlám világában egyaránt), és három írást is szentel a magyarországi pedagógiai szakfolyóiratoknak. Tematikai különbözőségük ellenére a tanulmányok közös nevezője a művelődéstörténeti szemléletű neveléstörténet.

Bárdos Jenő: *Élő nyelvtanítás-történet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005. 336 p.*

Tankönyvnek szánt nagy ívű monográfiájában a szerző az idegen nyelvek tanításának történetével foglalkozik. A könyv részletes útmutatót és tantervet is tartalmaz, segítséget nyújtva ezáltal a téma megfelelő oktatásához a tanárképzésben. A kötet külön erénye a végén található nyelvtanítás-történeti panteon, amely több mint 40 oldalon tudósportrékat mutat be lexikonszerűen a nyelvtanítás múltjából és jelenéből.

Göncz Lajos: *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége: nyelvpszichológiai vonatkozások. Szabadka: MTT, 2004. 316 p. (MTT Könyvtár; 8.)*

Tanulmánykötetében Göncz Lajos az elmúlt évtizedben folytatott kutatásainak eredményeit

mutatja be. Az írások középpontjában a vajdasági magyar-szerb kétnyelvű közösség és beszélői állnak, minthogy azonban részletesen, különféle szempontokból járják körül a kétnyelvűség problematikáját, általános érvényű megállapításokat is tartalmaznak. Fontos megállapítása a szerzőnek, hogy a kétnyelvű beszélők nyelvhasználatára szükségük más, nem rosszabb, nem jobb, mint az egynyelvűeké.

Papp György (szerk.): *Mi ilyen nyelvben élünk: nyelvpszichológiai és korpuszvizsgálati tanulmányok. Szabadka: MTT, 2004. 406 p. (MTT Könyvtár; 9.)*

A magyar nemzeti szövegtár, illetve a magyar nyelvi korpusz megteremtésével, pontosabban: annak délvidéki, vajdasági részével régóta foglalkoznak a szerzők, akik e fő munka mellett sokféle csoportos, elméleti és gyakorlati kutatást is végeznek. Jelen kötet ennek a szerteágazó kutatói munkának eddigi eredményeit foglalja össze. A tanulmányok mellett különös érdeklődésre tarthat számot a könyv végén közölt határon kívüli idegen szavak szótára.

[TG]

# SUMMARIUM

---

## CHURCHES AND EDUCATION

The Hungarian and international literature from the nineties discussing the role of churches in education exhibits considerable differences in the topics raised, in their basic problems, in methodologies and volume of the undertaken researches, as well as in their general approach. In the Hungarian literature the main issues were the general agitation raised around the transition in the nineties, or the effects of the transformation of the education system on its environment, while the international literature dealt primarily with the effects of sectorial structure and with the interpretation and measurement of the characteristic images of the sectors, in the conditions of the existing stable and multisectorial educational systems. According to our interpretation, the approaches of the Hungarian writings were influenced by several well-determined factors. Nevertheless, an extremely important issue is how the researchers themselves interpret the concept of denominational schools. The disciplinary approach and the research methodology are also important, but even more essential is which period of the decade have the texts been written in: the period of zealous school-establishing movements and liberating, euphoria-driven pedagogic path-searching phase between 1989 and 1991, or in the years of „school-wars” between 1991–1997.

The ten studies included in this issue of *Educatio* examines the role of churches in education. The first article is written by Tamás Kozma (*Denominational schools – intercultural education*) and it foresees the future, while also looking at the past. It looks back to 1992, when the first issue of *Educatio: School and Church* was published. The aim is not only to evaluate and to compare, but also to place the topic into a wider international context. Furthermore, it looks into the future to determine the upcoming trends. The author states that due to globalization and the connected migration flows, as well as due to the Central European change of regimes, beginning from the 1990's Churches seem to undertake a new role in education, and the issue of education of religious communities and minority education intertwines. Ethnic minorities can claim educational rights on the basis of their self-identification, also as religious denominations. The response of educational policy to this aspiration is the neutrality of public schools, which, according to the author, could initiate radicalization as a reaction. His proposal as a possible solution to this problem is intercultural education. The educational role assumed by churches in Hungary is an important momentum in the process of democratization of the educational sphere and a sign of the appearance of a specific civil society. Denominational schools are an alternative form of education, and we can hardly state unequivocally whether they complement the public school system or on the contrary, they separate from them. According to the author, there are signs emphasizing both scenarios. The decree of the Constitutional Court which from the point of view of the financial support rendered these schools equal to minority schools, implies the minority status of denominational schools.

Anna Imre, in her article *Characteristics of denominational schools in the light of statistical data* uses indicators such as number of schools, number of students and teaching staff, characteristics of operational conditions, data about school registration, year repetition, and further education, to describe the sector in question. From her research approach she concludes that the conditions in

denominational schools are much better than those in public schools and mostly better than in private schools (supported by foundations). An important factor leading to this has on one hand the specific structure of the sector: larger rate of gymnasiums, more structurally changing classes, and a higher proportion of institutions with a clear profile than in the public sector. On the other hand, the social background of the students is also an important indicator. Compared to public schools, denominational schools operate in somewhat better conditions. They are smaller, the average number of students per teacher is also smaller and regarding human resources they are in better situation. Denominational secondary schools present a more positive picture also by their results. Regardless of school type, they have a smaller proportion of dropouts, and by the proportion of students planning further education they provide far best results than any other sector. The cause of these results can be found in the situation of schools, the social background and condition of its students, but can also be explained – according to the researcher – by other factors hardly measured by these statistical indicators, such as contextual effects, school atmosphere, and pedagogic work.

The study of Miklós Tomka (*Public opinion judgments of denominational education since 1989*) describes the social judgment of denominational schools, touching upon the most obvious problems around school appropriations and financial support. The author also discusses the reception of the Vatican Agreement, and concludes that if by the term public opinion we understand the opinion of the majority, the social judgment of denominational schools is obvious: people mostly demand their existence, even in a larger proportion than they actually exist, and they also consider the governmental support these schools receive natural. The above mentioned majority opinion has gained confidence since 1989. The author considers the appearance, along denominational schools, of civic organizations and groups which undertake a larger publicity a new phenomenon. He also believes that there are several opponents of the equal governmental support of schools among opinion leaders, and notes that related to denominational education this is the only topic discussed with wide publicity but never the pedagogic and social efficiency of these schools.

Gábor Neuwirth in his study *Indicators of efficiency and „added values” at denominational schools* discusses efficiency by indicators of higher education entrance examination results and national competition results. Between 1991–2004 students from denominational schools were continuously above the country average by the higher education entrance examination results. Since 1996 they have achieved even better results than students from centrally budgeted schools, thus gaining a leading position according to the type of supporting institution. Neuwirth characterizes institutional differences by percentages of institutional groups, average results of written examination and the percentage of students with foreign language diploma. In the analyzed time period denominational schools occupy the second place according to National Educational Competition for Secondary School Students results. According to results obtained in other competitions their position have declined from 2<sup>nd</sup> to 4<sup>th</sup> position since 1995. In the second part of the article the author analyzes the added value of schools with different source of support, trying to answer the question how strongly and in what way school-types influence student success. In the case of denominational schools, of gymnasiums and vocational secondary schools financed by the government, as well as vocational schools supported by the local governments of settlements, the schools have positive average added value, while generally mixed schools, as well as those supported by county-level local governments or by other maintainers (private persons) present a negative added value.

Jaap Dronkers and Péter Róbert also analyzes the efficiency of denominational schools in their study *Effectiveness of schools with different funding source: an international comparison*. Using the 2000 PISA Survey results, they employ an international perspective. According to data about the sociological characteristics of students and their parents, the social composition of schools, characteristics of management, teaching and learning practices, as well as about the attitudes of students and teachers regarding school climate, there is a considerable difference in efficiency between schools belonging to the state and private sector. Controlling the differences

by school structure, the (denominational) state-supported private schools are more efficient, while independent private schools are less efficient than public schools. According to the authors the background cause of this phenomenon is the favorable school climate. The position of independent and state-funded private schools in the educational system is well emphasized by the differences between the two types of private schools. The division line is not marked by whether the school belongs to the public or the private sphere, because state support or independence from it mostly relates to the adherence to national curricula: this adherence will tell whether the state supports a school or not. In the case of Hungary, the efficiency cannot be explained only by the favorable sociological composition of the institution. Researches have shown that efficiency is mostly related to the fact that there is a higher tendency to treat students with different social backgrounds equally in denominational schools than in public schools.

In her article *Social background and school career*, Gabriella Pusztai discusses the social background of denominational schools. She states that the most marking difference between the occupational structure of parents from denominational and non-denominational schools is, that in the case of the first category the upper and lower end of the occupational structure is thinner. Denominational schools are the institutions characteristic to the actively religious and churchy category, but they have a considerable proportion of students belonging to families where religious practices are not relevant, or to religiously mixed families. Based on the simultaneous study of these factors, denominational schools are institutions of highly qualified and religious or converting families, as well as of those who are losing their religiousness. Based on a study on first-year students from two counties in the Tiszántúl region the researchers concluded that students who attended denominational schools were overrepresented in the higher education of the region than researchers would have expected. According to the research, schools supported by churches and by county-level local governments were the most efficient in compensating for the students' social background. There has been a relationship between success in school and the intensity of religious practices. Students who had attended denominational schools or schools supported by county-level local governments practiced their religion more often than the average of their age-group, and intensive religious practice had a positive effect on the students' performance indicators as well. In the case of schools supported by settlement-level local governments certain indicators of religiousness presented a negative correlation with specific performance indicators. The author concludes that the different values and norms prevalent in different school communities as well as religious practices can influence the level of making good use of the available social capital resources.

Erika Kopp in her study entitled *Identity of Calvinist Secondary Schools* describes the specificities of the Hungarian Calvinist secondary schools, analyzing the declared aims of the institutions, their specific activities, contents and their relationship with the environment. Besides the declared similarity among their missions, these schools showed a relatively large dissimilarity on the level of school activities. They can be distinguished by the territory where the reformed character of the school is performed: some schools show this only on occasions connected to the specific worship practices, others perform it on the generally defined scenes of school-life; the reformed character can also be asserted in a more specific relationship between teachers and students; or school-life can be organized along more competitive or more cooperative attitudes. On the score of the differences, the author created three possible models for these schools: the institutions organized to preserve traditions; those organized along the principle of reinterpretation of traditions and for the third model the principle of educational efficiency had primacy. At the end, the author located each school in relation to the mentioned models.

In the article *30 kilometers – a few or a lot* Áron Ambróczy, Krisztián Katona, and Gergely Rosta compared the students of the humanities faculties of Eötvös Lóránd University and of Pázmány Péter Catholic University, and concluded that there are sharp differences among them in their recruitment, in the motivations of their institutional choices, religiousness, and set of norms. The most significant difference regarding religiousness is that in the frequency of church-going. The



proportion of students who go to church on a weekly basis, exceeds the average of the age-group at both faculties, however, in the case of ELTE this rate is just above the average while at PPKE is four times the average. At the same time it depends on the researchers' personal expectations and intentions whether they emphasize the differences or the similarities between the students of the two universities, as there is a fair number of common characteristics as well. For the authors of this article the analogies seemed to be more meaningful, especially regarding the intellectual family background, motivations concerning choice of career, and attitudes related to violation of norms.

The last two writings discuss an issue that has been relevant for several years now: the financial support of denominational schools. The problem is extremely topical and lately it has become an ideological and political issue. Several journalistic essays addressed the issue, however, impartial analyses by experts were hardly published. This justified the publication of two articles on this matter. Both articles – one written by Kornél Papp (*Funding denominational compulsory education*) and the second by István Polónyi (*A few economic specificities of denominational compulsory education*) – claim to analyze the issue from the experts' point of view, and still they provide different interpretations of it. According to Papp, the governmental funding of denominational schools and thus the complementary normative funding is based on the rule of law in force, and they emerge from the pluralistic nature of the education system, from the right to education and culture, and from the right of parents to freely choose the educational institutions for their children. By this, the state recognizes the public stakeholding function of the churches. Whereas Polónyi challenges the rightfulness of complementary normative funding, which, according to his argument, distorts the principle of neutrality of educational sectors. He believes that it is not fair to expect that this way the state should further support the religious activities of the churches. Even though other interpretations exist, we believe that by reading these two articles the reader can get acquainted with the major arguments of the debate and with the problems that are worth further analysis.

Summarizing: most articles in this issue focus on compulsory education, even though several denominational higher education institutions were founded in the last one and a half decades, where students can learn not only theological, but also lay specializations. Except one study, our articles discuss all denominations. The writings do not touch upon the issues of religious instruction, the pedagogic programs, the situation of teachers (lay or monastic, their denomination), neither do they discuss the educational policies of the state nor that of churches. We also had to pass over the historic perspectives, because of the thematic richness and timeliness of the issue. We recommend the articles not only because the important research results they incorporate, but also because they demonstrate that after the turn of millennium the research-based analyses are gaining ground in the Hungarian literature. By transcending the diagnoses based on everyday observational judgments, we engage ourselves to participate in the international professional polemics.

*(Gabriella Pusztai & Magdolna Rébay)*

## KIRCHE UND SCHULE

Die Rolle der Kirchen im Schulwesen wird in der ungarischen und in der internationalen Fachliteratur charakteristischerweise sehr unterschiedlich behandelt – dies bezieht sich sowohl auf die untersuchten Themen und angewandten Methoden, als auch auf den Tonfall der einzelnen Publikationen. Das Hauptinteresse der ungarischen Wissenschaftler gilt den gesellschaftlichen Auswirkungen der Neugestaltung des Bildungssystems, während ihre westlichen Kollegen – bei Vorhandensein stabiler, mehrsektoriger (staatlicher, privater, konfessioneller) Bildungssysteme – sich eher mit den Sektorenwirkungen und der Interpretation und Messung sektorentypischer Eigenschaften beschäftigen. Unserer Ansicht nach werden die Annäherungsweisen der einheimischen Publikationen durch mehrere Faktoren geprägt. Erstens ist es außerordentlich wichtig, was