

POPULIZMUS, EGYHÁZAK ÉS OKTATÁSPOLITIKA A 2010 UTÁNI MAGYARORSZÁGON

NEUMANN ESZTER

Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Beérkezett: 2022. január 8., elfogadva: 2022. április 16.

A politikai szociológiai szakirodalmi áttekintés célja, hogy a 2010 utáni magyar oktatáspolitikai változásokat, illetve az egyház és az állam viszonyának átalakulását elhelyezze a tágabb nemzetközi szakirodalomban, és áttekintse a folyamat elemzéséhez támpontul szolgáló lehetséges elméleti megközelítéseket és fogalmi fogódzókat. Az oktatáspolitikai diszkurzív szintjének értelmezéséhez áttekintem, hogy milyen szerepet tölt be a vallás, és különösen a kereszténység az európai populista mozgalmak politikai kommunikációjában, és hogy milyen karakteres jegyei vannak az utóbbi évtizedekben megerősödő neokonzervatív oktatáspolitikai gondolkodásnak. Ezután ideológia és gyakorlat viszonyáról, illetve a populista kormányzatok közpolitikáinak jellemzőiről lesz szó. Végül az egyház és az állam közti intézményes kapcsolatról, és arról lesz szó, hogy milyen strukturális és szervezeti átalakulásokat von(hat) maga után a vallás politizálódása és az egyházak fokozott intézményes szerepvállalása.

Kulcsszavak: neokonzervativizmus, oktatáspolitikai, populizmus, posztsekularizmus, vallás

The aim of this review of the latest political sociology literature is to situate the education policy changes and the transformation of state-church relations in Hungary after 2010 in the broader international context and to review the possible theoretical frameworks and conceptual tools for analysing the process. To interpret the discursive level of education policy, I discuss the role of religion – and Christianity in particular – in the political communication of the European populist movements, and the characteristic traits of the neoconservative ideology in education policy. Then I turn the discuss the relationship between ideology and policy practice as well as the characteristics of populist policy-making. Finally, I explore the institutional relationships between church and state with a special focus on the structural and organizational transformations that

Levelező szerző: Neumann Eszter, 1476 Budapest 100, Pf. 340. E-mail: neumann.eszter@tk.hu

may arise with the politicization of religion and the growing institutional participation of church maintainers.

Keywords: education policy, neoconservatism, populism, postsecularism, religion

Bevezetés

Az állam és az egyházak kapcsolata Magyarországon a 2010-es kormányváltást követően az előző húsz év gyakorlatához képest gyökeresen átalakult. A 2011-ben elfogadott Alaptörvény passzusai a kereszténység és nemzet összefonódásáról, a 2011-es egyházügyi törvény, a vallásos dimenziót, kötődést hangsúlyozó szimbolikus kormányzati aktusok, az egyházak feladatátvételének ösztönzése a szociális és oktatási intézményfenntartásban gyökeres elmozdulást jelent attól a rendszerváltás után kialakult status quo-tól, amelyek két tartóoszlopa az állam világnézeti semlegesége és az egyházi autonómia elve volt.

Az *Educatio* folyóirat eddig két tematikus számban is foglalkozott az egyházak oktatásügyi szerepvállalásával, az 1992/1-2-es *Iskola és egyház* számban és a 2005/3-as *Egyházak és oktatás* számban. Míg a rendszerváltás után az egyházak újbóli oktatásügyi szerepvállalása miatt volt indokolt, hogy a folyóirat legelső száma ezzel a témával foglalkozzék, a kétezres évek közepén egy nagyjából kiteljesedett, elsősorban elitoktatási funkciókat felvállaló egyházi fenntartói struktúrával és viszonyokkal foglalkoztak a szerzők. 2010 óta az egyházi iskolaátvételek újabb lendületet kaptak, és jelentősen megváltozott az egyházi fenntartású oktatási rendszerek karaktere is. A jelen lapszámban olvasható empirikus tanulmányok ezt az állami oktatási rendszerre is jelentős hatást gyakorló, azonban a magyar oktatásszociológiában egyelőre kevésbé kutatott átrendeződést vizsgálják.

Tanulmányomban a kurrens politikai szociológiai szakirodalmat tekintem át azzal a céllal, hogy a 2010 utáni magyar oktatáspolitikai trendeket, illetve egyház és állam viszonyának átalakulását elhelyezzem a tágabb nemzetközi szakirodalomban, és lehetséges keretet és fogalmi fogódzókat keressek a folyamat értelmezéséhez. A tárgyalt problémaköröket három dimenzióban vizsgálom. A tanulmány első részében arról lesz szó, hogy a jobboldali populista politikai diskurzus miként idézi meg a vallást és a kereszténységet, és hogy hogyan használja fel politikai legitimációs célokra. Ezután a 2010 utáni magyarországi közpolitikai folyamatokat helyezem el a nemzetközi trendekhez képest, illetve abból a szempontból, hogy ideológia és közpolitikai gyakorlat hogyan viszonyul egymáshoz az oktatáspolitikai területén. Végül a populista kormányzat és az egyházak közötti intézményes kapcsolatokkal, pilléresedési folyamatokkal és az egyházi expanzió és intézményesülési folyamat által felvetett szervezeti dilemmákkal foglalkozom. Reményeim szerint ez a rövid, témafelvető tanulmány a tematikus számban található empirikus elemzésekhez is háttérrel, nemzetközi kitekintést nyújt.

A vallás szerepe a jobboldali populista politikai kommunikációban

A populizmus és a vallás kapcsolata viszonylag kevésbé kutatott terület (*DeHanas-Shterin 2018; Zúquete 2013*), arról pedig még kevesebb kutatás áll rendelkezésre, hogy a tartósan, több cikluson keresztül kormányzó populista kormányzatoknak hogyan alakul

az egyházhoz fűződő viszonyuk, illetve hogyan hat az egyházakra, a hitéletre és a hívőkre a vallás politizálódása. *Zúquete (2013)* használja a vallásos populizmus fogalmát, megkülönböztetve a nyíltan, illetve burkoltan vallásos populizmusvariációkat. Előbbi azokra a muszlim országokra vonatkozik, ahol a kormány a vallást átpolitizálva a politikai hatalmát azzal legitimálja, hogy Isten nevében járnak el annak ellenségeivel szemben. Utóbbi a politika szakralizálása jellemzi, ezekben az esetekben a vallás funkciója elsősorban az, hogy olyan transzcendens minőséggel ruházzon fel egy politikai mozgalmat, amely ez utóbbit a napi politikai küzdelmek fölé helyezi. Az elmúlt évtizedekben Európában, az Egyesült Államokban, Ausztráliában vagy Indiában megerősödő populista politikai erők egyértelműen a második kategóriába illeszkednek, a vallásos jelentéseket egy alapvetően szekuláris program részeként egyfajta identitáspolitikai stratégia keretében, egy bizonyos kulturális kötődés és identitás kifejezésére idézik meg (*Brubaker 2017; Marzouki–McDonnell–Roy 2016*).

A populizmuskutatók egyik meghatározó irányzata a populizmust elsősorban jól meghatározható retorikai stratégiát és politikusi viselkedésszerepetőként mozgósító politikai stílusként (*Mudde 2004; Moffitt–Tormey 2014*), nem pedig ideológiaként definiálja. A populista politikai kommunikáció központi szerkezeti eleme a „tisztá”, morálisan kikezdtetetlen hétköznapi emberek és az őket elnyomó elitek vertikális szembeállítás, valamint annak hangsúlyozása, hogy a hétköznapi emberek homogén csoportját és életmódját horizontális irányból más csoportok fenyegetik (*Laclau 2005; Brubaker 2017; de Cleen 2017*). A populista politikai stílus nem a személyes hitbéli és egzisztenciális mélységek miatt, hanem sokkal inkább a vallásos világgéppel közös tematikus átfedések (a morális alapon elképzelt politikai közösség, a „szent”, „nemes”, „kiválasztott” nép küzdelme a külső fenyegetésekkel) miatt vonzódik a valláshoz (*Zúquete 2017; DeHanas–Shterin 2018*). Nem független a jobboldali populizmus valláshoz való vonzódásától az sem, hogy ezek a mozgalmak erőteljesen építenek a nacionalizmus ideológiai alapjaira, hiszen a nacionalizmuskutatók egyik alap gondolata szerint vallás és nacionalizmus szoros kapcsolatban áll, és még a szekuláris nacionalista ideológiák is a világ vallásos értelmezésében gyökereznek (*Smith 2003*).

Az ezredforduló óta a nyugat-európai nacionalista, jobboldali populista politikai diskurzusból egyre központibb helyet foglalnak el a kereszténységre vonatkozó utalások (*Zúquete 2008; Marzouki–McDonnell–Roy 2016*). A nyugat-európai populisták elsősorban az iszlámmal szemben, vallási alapon definiálják a homogén, keresztény nemzethez tartozók csoportját, és erre hivatkozva rekesztik ki a muszlim bevándorlókat a nemzet fogalmából (*Marzouki–McDonnell–Roy 2016*). Ennek a retorikának az egyik központi mozgatórugója a „restauráció”, vagyis az európai keresztény identitás visszaállításának igénye, a másik pedig a „küzdelem” az e célt lekicsinylő elitekkel, illetve azokkal a bevándorló csoportokkal szemben, akik szerintük más vallást, törvényeket kényszerítenének rá a keresztény tradíciók által definiált ethnosra (*Marzouki–McDonnell–Roy 2016*).

A populista politikai retorikában tehát a vallás a homogén ethnos, a társadalmi és kulturális „törésvonalak nélküli egység fantáziájának” (*Arditi 2007: 83*) megteremtését, illetve átértelmezését szolgálja. A nyugat-európai populista mozgalmak kommunikációja a nemzeti kultúrát és a vallást civilizációs keretben kapcsolja össze (*Marchetti 2016: 123*). Ez a narratíva elsősorban a „civilizált” európai kultúra és társadalmak, illetve a „barbár” muszlimok ütköztetését emeli ki, a fő tematikus eleme pedig az, hogy a civilizációt az

iszlám szélsőségesektől, radikalizmustól és terrorizmustól kell megvédeni (*DeHanas–Shterin 2018; Haynes 2021*). Ebben a keretben a politikai liberalizmus és a szekuláris állam megfér a populizmussal (*Brubaker 2017*).

A közép-kelet-európai régióban a muszlim bevándorlás veszélyének tematizálása csak a 2015-ös migrációs válsággal vált dominánssá, miközben a keresztény nemzeti eszmének és az európai keresztény kultúra védelme toposznak történelmi gyökerei vannak. A kelet-európai jobboldali konzervativizmus és populizmus a kereszténységet elsősorban a nemzeti keretben értelmezett konzervativizmushoz és a hagyományos nacionalizmushoz fűződő kulturális kötődésként és megkülönböztető elemként használja, szakralizálja az etnikailag definiált nemzetet, és a nemzeti identitást vallásos attribútumokkal ruházza fel (*Hesová 2019; Ádám–Bozóki 2016; Halmai 2019*). Ebben a nacionalista keretben pedig a politikai liberalizmus nemzetellenes politikai programként tételeződik (*Brubaker 2017*). Ugyanakkor az outgroup (másik csoport) ebben a kontextusban is a civilizációs keretben értelmeződik, de ez 2015 előtt sokkal inkább a kisebbségeket (legfőképp a romákat) érintette, akiket az európai civilizációhoz való felzárkózás gátjának tekintettek. A kereszténység megidézésének retorikai alakzatai szempontjából a magyar kormányzati kommunikációban 2015 jelent fordulópontot: ekkortól kezdve az Orbán-kormány mind a belföldi, mind a nemzetközi kommunikációban egyszerre pozicionálja magát az európai civilizáció megmentőjeként és a keresztény nemzet védelmezőjeként (*Bolonyai–Campolong 2017; Bocskor 2018*).

Ideológia és közpolitika: neokonzervatív oktatáspolitiká és populista közpolitika-csinálás

Neokonzervatív oktatáspolitikák

A kétezres években felerősödött a neokonzervatív politikai irányzatok társadalmi hatása és választói támogatottsága, és az oktatáspolitikában is megerősödtek a konzervatív hatások. A nemzetközi szakirodalom¹ tanúsága szerint a neokonzervatív oktatási kormányzatok általában nagy hangsúlyt fektetnek a tantervpolitikára, és kulturális restaurációs törekvéseket hangoztatva kritizálják az alternatív, gyerekközpontú pedagógiák feltételezett térnyerését és a „liberális” szakértői csoportok túlzottnak vélt politikai befolyását. Előíró szemléletű, a hagyományos kánont és az akadémiai, „ünnepi” tudást a gyakorlati, elemző-értelmező készségekkel szemben előtérbe helyező tantervet vezetnek be, a tantárgyi tartalmak és célok közt kiemelt helyen kezelik a hazaszere-tetre nevelést és az értékalapú, jellemformáló nevelést (ld. *Revell–Bryan 2018; Vincent 2018*), és nagy hangsúlyt fektetnek a központi ellenőrzésre és irányításra. Ugyanakkor a neokonzervatív oktatási kormányzatokra ideológiai inkoherencia jellemző, amennyiben előszeretettel használnak neoliberais kormányzási eszközöket, szigorú elszámoltathatósági rendszereket vezetnek be, tág teret engednek a piaci megoldásoknak, serkentik a privatizációs folyamatokat, és általánosságban a minimális állami intervenció és jelenlét mellett köteleződnék el.

¹ Az amerikai neokonzervatív oktatáspolitikákról ld. *Buras–Apple 2008; Cohen 2021*; az angliai folyamatokról ld. *Ball–Exley 2011; Jones 2014; Revell–Bryan 2018; Neumann et al. 2020*; a skót oktatáspolitikáról ld. *Arnott–Ozga 2010 és 2016*, és a 2015 utáni lengyelországi oktatáspolitikáról ld. *Cervinkova–Rudnicki 2019*.

A 2010 utáni magyarországi oktatáspolitikai irányvonalak részben illeszkednek a nemzetközi trendekhez, de a képet helyi sajátosságok is árnyalják. A köznevelési területen a 2010–14 közti ciklusban, a KDNP ideológiai befolyása alatt történtek a legnagyobb átalakítások. Neokonzervatív vonások érhetőek tetten a hagyományos tudást előtérbe helyező tantervpolitikában és az érettségi reformjában, valamint a nacionalizmus helyi tartalmait közvetítő intézkedésekben, mint például a Nemzeti Összetartozás Napjának bevezetésében vagy a Határtalanul program elindításában. A populisták keresztény identitáspolitikája egyik szimbolikus lépése volt a kötelezően választható iskolai hittan és etikaoktatás bevezetése a 2013/14-es tanévtől – amit egyébként még a katolikus előjárók elleneztek. A 2014–18 közti ciklusban az oktatáspolitikai közbeszéd konszolidálódott. A 2018–2022-es ciklusban viszont a politikai kommunikáció radikalizálódása és az identitárius kereszténység előtérbe kerülése volt megfigyelhető különösen abban, ahogyan egy szűk szakértői csoport a NAT és az érettségi követelmények átdolgozásán keresztül a humán tárgyak ideológiai gyarmatosítására tett kísérletet. Míg a köznevelési terület átalakításában a neokonzervatív ideológia volt meghatározó, a Nemzetgazdasági Minisztérium irányítása alá került szakképzés reformjában elsősorban a neoliberais politikai diskurzus és a vállalati érdekek által vezérelt logika érvényesült.

Hasonlóan a fenti külföldi példákhoz, a magyar oktatáspolitikai diskurzus is a „liberálisnak” bélyegzett gyermekközpontú pedagógiai paradigmákkal szemben fogalmazza meg magát, és egyfajta kulturális restaurációt hirdet. A kormányzati kommunikáció és dokumentumok tudatosan mellőzik az európai oktatásügyi paradigma kulcsfogalmait, és figyelmen kívül hagyják az európai oktatási térben megfogalmazott esélyteremtő és inklúziós célokat. Másként fogalmazva 2010 óta az oktatáspolitikai diskurzus és döntések nem illeszkednek az európai oktatási térben megfogalmazott irányelvekhez, ezzel is hozzájárulva az Európai Unióban tapasztalható dezintegrációs folyamatokhoz.

A 2009-es gazdasági válságot követő megszorítások nyomán Európa-szerte felgyorsult az állami szolgáltatások kiszervezése és privatizálása (Lawn 2013; Verger–Fontdevila–Zancajo 2016; Jones–Traianou 2019). Igaz, hogy az európai országok jelentős részében növekedett a nem állami szereplők részvétele az oktatásügyben (Youldell–McGimpsey 2015; Jones–Traianou 2019), de Magyarországon, Svédországban és az Egyesült Királyságban gyorsult a privatizáció legdinamikusabban (Ercse–Radó 2019). Míg a legtöbb országban az állami szabályozás a magánszektor bevonódását, a köz- és a magánszektor együttműködését segítette elő, addig a magyar oktatási kormányzat a magán- és az alapítványi iskolák számára kedvezőtlen szabályozást vezetett be, a privatizációs folyamat kedvezményezettjei pedig a „bevett” egyházak voltak. Másként fogalmazva egyfajta selektív privatizáció zajlott le. Miközben például a magán felsőfokú szakképzés és alapfokú művészeti oktatás szinte teljesen visszaszorult az elmúlt évtized során, az alapítványi és alternatív szektornak pedig erőteljesen beszűkült a szakmai autonómiája és lecsökkent a finanszírozása, addig az egyházi szektor ugrásszerű expanziója zajlott. A közoktatás volt az első olyan terület, ahol az egyházi intézményátvételekre és -fenntartásra vonatkozó preferenciális szabályozás következtében erőteljesen fokozódott az egyházak térnyerése.² Az általános és középiskolai átvételeket követte az egyházak bevonódása a Biztos Kezdet

² Az egyházi oktatás finanszírozásáról ld. Péterfi Gábor és Szilágyi Bernadett tanulmányát, az egyházi oktatási expanzió statisztikai szempontú elemzését pedig Papp Z. Attila tanulmányában ebben a tematikus számban.

Gyerekházak, a roma szakkollégiumok, a tanodák fenntartásába. A közelmúltban pedig az óvodai és a szociális szektorban is hasonló folyamatok zajlottak le,³ az évtized végére például szinte a teljes nevelőszülői hálózat az egyházak égisze alá került, és a korábban államosított gyermekotthonok ingatlanvagyonra is egyházi tulajdon lett. Magyarországon tehát egy sajátos koncepció jegyében az állam kivonulása a jóléti szolgáltatásokból az állam által elismert, „bevett” egyházak bevonásával valósul meg.

Populizmus és közpolitika Magyarországon

Vajon van-e sajátos közpolitikai agendája és stílusa a populista kormányoknak? Menyire képeződnek le a populista retorikai fordulatok a tényleges közpolitikákban? A magyar politológiai szociológiai szakirodalom egyik központi kérdése, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a politikai kommunikáció és a tényleges közpolitikai gyakorlat az Orbán-rendszerben. Szikra (2018) áttekintése nyomán elmondhatjuk, hogy a kutatók egy része (*Magyar 2013*; Láncki–Mándi 2015, idézi Halmai 2018) szerint az orbáni közpolitika teljes egészében „pragmatikus”, vagyis a közpolitikai döntéseket nem jellemzi határozott ideológiai irányultság. A politikai döntések hátterében egyfelől – politikai célként – a szavazatmaximálás és az uralkodó elit pozíciójának megerősítése áll, másfelől – gazdasági célként – a hatalmon lévők vagy a végrehajtott hatalomhoz lojális körök hasznára véghezvitt újraelosztás. A „bricolage” megközelítés képviselői (Carstensen nyomán Körösi 2015; Bartha–Boda–Szikra 2020) szerint viszont a kormányzati közpolitikák újszerűen vegyítik a pragmatizmust és az ideológiát. A harmadik értelmezést Csillag és Szelényi (2015) jegyzi. Ők az orosz és a magyar példából kiindulva úgy érvelnek, hogy egy sajátos, konzisztens ideológia, a „poszt-kommunista tradicionalizmus/neokonzervativizmus” jellemzi a régió populista kormányait, amely a konzervatív ideológia alapvető értékeivel (patriotizmus, vallás, hagyományos családi értékek) azonosul, konzervatív tematikájú kultúrharcot folytat, élesen megkülönbözteti a „dolgozó” és a „nem dolgozó” embereket és bevándorlásellenes. Azonban, szemben a nyugat-európai és az amerikai jobboldali populizmussal, a posztkommunista tradicionalisták a társadalom- és gazdaságpolitika területén kifejezetten etatisták.

A populista kormányzatok közpolitikai reformjaira az intézményi fékek és ellensúlyok megkerülése, a társadalmi párbeszéd intézményes kereteinek lebontása, valamint a gyors ütemű törvényhozás és szakpolitikai implementáció is jellemző (az egészségpolitikákról ld. Speed–Mansion 2017: 250, a magyar oktatáspolitikáról Bajomi–Csáki 2017). A konzultatív folyamatok gyengülése nyomán pedig felerősödik a politikai patronázs és klientelizmus (Peters–Pierre 2020).

A konkrét szakpolitikai területeket vizsgáló kutatások a bricolage-elméletet igazolva a politikai kommunikáció és a közpolitikai gyakorlat közti diszcrepanciára mutattak rá. Az Orbán-kormány családpolitikája 2010 és 2018 között konzisztensen a posztkommunista tradicionalista ideológiát követte a szimbolikus és diszkurzív dimenzióban (pl. az Alaptörvény megfogalmazásában, a „gender-ideológia” tematizálásában), ugyanakkor a konkrét családpolitikák (pl. a Családvédelmi törvény, a családi adóvisszatérítés, a szülés

³ Az egyházak megjelenéséről a gyermekvédelemben ld. Rác Andrea és Bogács Ernő tanulmányát, az egyházi óvodákban dolgozó pedagógusokról pedig Keller Judit és Szőke Alexa cikkét ebben a tematikus számban.

utáni ellátások) és az implementáció tekintetében már nem ilyen egyértelmű a kép, sőt, egyes tisztán neoliberális közpolitikai intézkedések kifejezetten ellentmondtak a politikai kommunikációnak (Szikra 2018). Az osztálydimenzióban viszont szinte teljes összhangban voltak a politikai kommunikáció és a családpolitikai döntések: a közpolitikai csomagok élesen elváltak a célcsoportok tekintetében, megkülönböztetik az „érdemes”, illetve az „érdemtelen” társadalmi csoportokat, valamint a „keményen dolgozó” és „dologtalan” családokat (Bartha–Boda–Szikra 2020). Az alsóbb osztályokat célzó intézkedések neoliberális szemléletet tükröztek, és a gyerekvállalást „felelőtlen” lépésnek minősítve lényegében kizárták a legális jogviszonyt felmutatni nem tudó szülőket a családpolitikák hatóköréből. Mindeközben a „keményen dolgozó” középosztálybeli családokat célzó intézkedések (pl. a magasán képzett anyák munkaerőpiaci reintegrációját ösztönző eszközök, a gyerekesekre vonatkozó adókedvezmények és az őket célzó lakástámogatások) a posztkommunista tradicionalizmus etatisztá vonásait hordozzák magukon.

A közoktatás területét az ideológia és a politikai gyakorlat összhangja jellemzi. A fenntartói struktúra radikális centralizációja és a fokozódó bürokratikus irányítás, a tankönyvpiac államosítása, az iskolai és szakmai autonómiák csorbítása a posztkommunista tradicionalizmus elméletét igazolja. Ugyanakkor hasonlóképpen a családpolitikához, az osztályszempont itt is lényeges. Míg a konzervatív középosztály számára az egyházi iskolák kínálnak államilag támogatott menekülőutat, addig a hátrányos helyzetű csoportok oktatási inklúzióját célzó programokból kivonták az anyagi és szakmai erőforrásokat, a szakképzést pedig neoliberális gazdasági érdekek mentén strukturálták át.

Állam és egyház kapcsolatának intézményi vonatkozásai

Az európai szociológia a szekularizációt hagyományosan az intézményi (állami és egyházi) alrendszer differenciálódási folyamataként írja le. A szekularizálódó, modern világban azonban továbbra is meghatározó jelentőségű a vallás hatása, hiszen a teológiai gondolkodás a szekuláris, modern demokratikus társadalmak, valamint a konzervatív és liberális politikai gondolkodás számára egyaránt alapvető kulturális forrás (Herman et al. 2012; Berger 1999; Casanova 2007). Habermas (2008, 2010) szerint a késő modern szekuláris társadalom viszonya a valláshoz a posztszekularizáció fogalmával ragadható meg, hiszen az utóbbi évtizedekben felerősödött a vallás láthatósága és közéleti befolyása (Cloeke–Williams 2020). Nemcsak a populisták politikuskok, hanem a politikai mozgalmak egyre szélesebb köre is említi az európai kultúra zsidó–keresztény gyökereit fontos vonatkoztatási pontként. Számos jelenség a szakrális és a szekuláris szférák, illetve a vallás és a politika közti határvonalak elmosódását jelzi (Morison 2017), ezért a kettő elvágtólagos, kétdimenziós megkülönböztetése hátráltatja a folyamat árnyalt elemzését, a kutatóknak sokkal inkább a két szféra érintkezési pontjait és elmosódó határait érdemes górcső alá venni (McLennan 2010).

Az újabb oktatástörténeti kutatások kiemelik, hogy a vallásos világnézet és gondolkodás alapvető szerepet játszott az iskoláztatás révén megvalósuló nemzetépítési projektekben, és máig meghatározza az oktatáspolitikai „nemzetközi nyelvezetét” (Buchardt 2016; Tröhler 2011). Elsősorban angolszász és nyugat-európai példákra hivatkozva kiemelik a protestáns üdvözléstan meghatározó befolyását a modern iskoláztatás kialakulásában, valamint az oktatástudományok és az oktatási tanácsadói szakértelem fejlődésében. A vallásos – elsősorban protestáns – gondolkodás mélyen átítatja a mo-

dern pedagógiai gondolkodást, és a pedagógián keresztül a közéletet is (Buchardt 2016; Vincent 2018).

A posztsekularizmus abban is tetten érhető, hogy a kormányzatok szekuláris önértelmezésével nem összeegyeztethetetlen az egyházzal és vallási szervezetekkel való együttműködés. A jóléti állam és az állami közszolgáltatások leépülése Európaszerte fokozta az egyházi szereplők bevonását a közfeladatok ellátásába. A szakirodalom a „vallás politizálódásáról” beszél abban az esetben, hogyha vallási vezetők politikai szerepet vállalnak, és a „politika vallásiasításának” nevezi azt, amikor a politikusok ideológiai vagy taktikai okokból mozgósítanak vallásos jelentéseket és intézményeket. Az állam és az egyház viszonyának sajátos formája a vallás, illetve az egyház kooptálása, amikor a vallási szervezetek bevonódnak a kormányzati tevékenységekbe, a vallási előjárók a politika szövetségeseivé válnak, és közreműködnek a politikai üzenetek megfogalmazásában és a közpolitikák legitimálásában. Cloke és Williams (2020) megkülönbözteti az állam és az egyház közti új típusú, a posztsekularizmusra jellemző hibrid együttműködések közül egyfelől azokat, amelyek célja a szolidaritáson és a befogadás keresztény etikáján alapuló szociális feladatellátás, a társadalmi igazságosság előmozdítása és a jóléti funkciók leépülésének kompenzációja, másfelől pedig azokat az eseteket, amikor konzervatív vagy populista politikai mozgalmak kirekesztő közpolitikákhoz és politikai narratívákhoz hívják partnerül az egyházat és a vallást.

Az állam és az egyház összetett kapcsolatrendszerét azonban nem feltétlenül érdemes abból a szempontból vizsgálni, hogy melyik irányítja vagy használja ki a másikat (Enyedi 2003). Leegyszerűsítő volna az az értelmezés, hogy a populista politikai erők pusztán taktikai megfontolásokból kooptálják a vallást, hiszen a jobboldali populizmus vallási affinitása egy tágabb társadalmi átrendeződésbe illeszkedik. A magyarországi jóléti és oktatási szolgáltatások kiszervezése is jóval komplexebb jelenség annál, hogy ebben a bináris keretben értelmezzük. A nagypolitika szintjén érvényes értelmezésnek tűnik az egyház és a vallás kooptálása, a keresztény morális univerzum politikai legitimációs célra való kisajátítása, ez az értelmezési keret azonban kevés annak elemzéséhez, hogy miként alakulnak át a szociális ellátások és oktatási szolgáltatások, a hétköznapi segítő-segített viszonyok azokban a leszakadó térségekben, ahol az egyházak lényegében átvették az állami feladatokat. Az utóbbi témáról egyelőre sajnos kevés empirikus kutatás készült.

Az egyházpolitika „magyar modelljét” Semjén Zsolt és Balog Zoltán már 2002-ben megfogalmazta, és ez valósult meg a gyakorlatban 2010 után (Wildmann 2014). Ennek egyik lényeges pontja, hogy az állam az egyházakra egyenrangú félként tekint, és – megteremtve a finanszírozási feltételeket – bevonja azokat a közfeladatok ellátásába. Az állami szolgáltatások kiszervezését a döntéshozók állam és egyház „stratégiai partnerségeként” aposztrofálják. Az Alaptörvény ugyan rögzíti az egyház és az állam szétválasztását, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a közösségi célok érdekében (oktatás, szociális, kulturális stb. feladatok) az állam és az egyházak együttműködhetnek. Az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról szóló 2011. CCVI. törvény hierarchikusan differenciálja a vallási közösségeket, megkülönböztetve vallási egyesületeket, nyilvántartásba vett, bejegyzett és bevett egyházakat. A törvény 2019-es módosításának értelmében az együttműködés a bevett egyházak számára kötelezettség, velük az állam átfogó feladatellátási megállapodást köt, míg egyéb vallási közösségekkel egyedi, legfeljebb ötéves időtartamú, határozott időre szóló megállapodást köthet. Míg a Katolikus Egyház esetében az Apostoli Szentzéssel kötött nemzetközi megállapodás

az irányadó, az állam, biztosítva a kiszervezett szolgáltatások kiszámítható finanszírozását 2017 óta több bevett egyházzal is átfogó megállapodást kötött: a Magyar Református Egyházzal 2017-ben, az Egységes Magyar Izraelita Hitközösséggel 2019-ben, a Magyar Evangélikus egyházzal és a Hit Gyülekezetével 2020-ban, majd legutóbb, 2021-ben a Magyarországi Baptista Egyházzal. Eközben a szabályozás az oktatási és szociális téren tevékenykedő civil szervezeteket is igyekszik egyházi keretekbe terelni, kooptálni (Kövér–Antal–Deák 2021).

Elsősorban Hollandia és Belgium kapcsán rendelkezünk történelmi ismeretekkel arról, hogy a pilléresedés, vagyis a komplex egyházi alrendszerek létrejötte nyomán milyen szervezeti-intézményi átalakulások mennek végbe az egyházakon belül és az általuk igazgatott intézményrendszerekben (Enyedi 1998). A szakirodalom szerint az intézményi konglomerátumok létrejöttével az egyházak társadalmi legitimitációját a hívők száma helyett egyre inkább az ellátottak, kliensek száma határozza meg, és a kliensek körében a vallásos meggyőződés egyre kevésbé lesz meghatározó, ellenőrzött tényező (Enyedi 1998). A közelmúlt rendszerszintű változásait vizsgáló magyarországi szociológiai kutatások számára fontos kérdés lehet, hogy hogyan alakul át az iskolarendszer, illetve az iskolák belső világa az egyházak növekvő fenntartói szerepvállalásával, és a szekuláris és a szakrális oktatási terek közti határvonal elmozdulásával. Ezek a folyamatok a legintenzívebben az olyan közttes terekben érhetők tetten, mint a hit- és etikaoktatás iskolai bevezetése, az egyházak által átvett „táblacserés” iskolák fokozatos szakralizálása, illetve az intézményátadások és a szülői iskolaválasztás motivációi az átalakuló lokális oktatási rendszerekben.⁴ Egyelőre kevésbé feltárt téma az is, hogy az egyházközi, illetve egyházon belüli viszonyokra hogyan hat a fokozódó (aktuál)politikai függőség és az egyházak átpolitizálódása.

Pusztai (2020) kutatásai szerint 2010 óta a felekezeti iskolarendszer bővülése többé-kevésbé centralizált felekezeti intézményrendszerek kialakulását eredményezte, miközben a belső fenntartói tagoltság megmaradt. Az elmúlt évtizedben a katolikus és református oktatásirányítás már nem elszigetelt iskolákban, hanem egymásra épülő rendszerekben kezdett el gondolkodni. Fontos kérdés, hogy a rendszerekké szerveződő egyházi iskolarendszerek hogyan fogalmazzák meg küldetésüket, illetve oktatáspolitikai céljaikat, és hogyan töltik meg azokat tartalommal.⁵ Az expanzió nyomán alapvetően átalakult az intézményi struktúra is, hiszen míg korábban a gimnáziumi elitképzés túlsúlya volt jellemző a történelmi egyházakra, ma már nagyobb arányban tartanak fenn általános iskolákat és óvodákat, mint középiskolákat. Emellett a hátrányos helyzetű régiók és társadalmi csoportok oktatása is egyre nagyobb súllyal jelenik meg az egyházak iskolafenntartói profiljában (Pusztai 2020). Fontos lenne kutatni, hogy a lokális viszonyokban hogyan és milyen érdemességi döntések születnek, hiszen egyre több leszakadó kistérségben egyházi szervezetek lettek a kizárólagos szolgáltatók oktatási és szociális területen, a diszkrecionális döntéseken keresztül pedig nemcsak jutalmazni, hanem büntetni is tudnak (Enyedi 1998). Kérdés az is, hogy a vallásos misszió, szolgálat és a populizmus milyen együttes hatást vált ki, és a lokális viszonyokban megjelenik-e a politikai és vallási elvárások közti konfliktus (vö. Wildmann 2014).

⁴ Ld. Zolnay János tanulmányát ebben a lapszámban.

⁵ Tematikus számunkban az iskolák belső világának kérdéseit érinti Seres-Busi Etelka és Kodácsy-Simon Eszter tanulmánya a felekezeti iskolák rejtett tantervéről, valamint Pusztai Gabriella és Rosta Gergely tanulmánya a felekezeti oktatási intézményekben végzett fiatalok értékrendjéről, vallásosságáról.

Az oktatási privatizáció szakirodalmi szerinti az állami szolgáltatások kiszervezése jellemzően nem, vagy csak korlátozott mértékben visszafordítható (Verger–Fontdevila–Zancajo 2016). Következésképpen a magyar közoktatásban zajló folyamatokról gondolkodva is érdemes az egyházi fenntartók tartós, rendszerszintű folyamatokat meghatározó jelenlétével számolni.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az NKFIH támogatásában *Az egyházak növekvő szerepvállalása az oktatásban és az oktatáspolitikában* című NKFIH PD 134398 kutatás keretében készült.

IRODALOM

- ÁDÁM, Z. & BOZÓKI, A. (2016) State and Faith: Right-wing Populism and Nationalized Religion in Hungary. *Intersections*, Vol. 2. No. 1. pp. 98–122. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v2i1.143>
- ARDITI, B. (2007) *Politics at the Edges of Liberalism: Difference, Populism, Revolution, Agitation*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- ARNOTT, M. & OZGA, J. (2010) Education and nationalism: The discourse of education policy in Scotland. *Discourse*, Vol. 31. No. 3. pp. 335–350. <https://doi.org/10.1080/01596301003786951>
- ARNOTT, M. & OZGA, J. (2016) Education and nationalism in Scotland: Governing a “learning nation.” *Oxford Review of Education*, Vol. 42. No. 3. pp. 253–265. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1184865>
- BAJOMI I. & CSÁKÓ M. (2017) Fórumok és tiltakozómozgalmak a közoktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 4. pp. 528–539. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.2>
- BALL, S. & EXLEY, S. (2011) Something old, something new: Understanding conservative education policy. In: H. BOCHEL (ed.) *The Conservative Party and Social Policy*. Bristol, Policy Press. pp. 97–118. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781847424334.003.0006>
- BARTHA A., BODA Zs. & SZIKRA D. (2020) When Populist Leaders Govern: Conceptualising Populism in Policy Making. *Politics and Governance*, Vol. 8. No. 3. pp. 71–81. <https://doi.org/10.17645/pag.v8i3.2922>
- BERGER, P. L. (1999) *The Desecularization of the World: Resurgent Religion and World Politics*. Washington (DC), Ethics and Public Politics Center.
- BOCSKOR, Á. (2018) Anti-immigration discourses in Hungary during the ‘crisis’ year: The Orbán government’s ‘National Consultation’ campaign of 2015. *Sociology*, Vol. 52. No. 3. pp. 551–568. <https://doi.org/10.1177/0038038518762081>
- BOLONYAI, Á. & CAMPOLONG, K. (2017) “We mustn’t fool ourselves” “Orbánian” discourse in the political battle over the refugee crisis and European identity. In: A. MUSOLFF (ed.) *Public Debates on Immigration*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 251–273. <https://doi.org/10.1075/bct.102.05bol>
- BRUBAKER, R. (2017) Between nationalism and civilizationism: The European populist moment in comparative perspective. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 40. No. 8. pp. 1191–1226. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1294700>
- BURAS, K. L. & APPLE, M. W. (2008) Radical disenchantments: Neoconservatives and the disciplining of desire in an anti-utopian era. *Comparative Education*, Vol. 44. No. 3. pp. 291–304. <https://doi.org/10.1080/03050060802264819>

- BUCHARDT, M. (2016) Religion and modern educational aspirations. In: M. A. PETERS (ed.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore, Springer. pp. 2027–2032. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_2-1
- CASANOVA, J. (2007) Rethinking secularization: A global comparative perspective. In: P. BEYER & BEAMAN L. (eds) *Religion, Globalization, and Culture*. Leiden, Brill. pp. 101–120. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004154070.i-608.39>
- CERVINKOVA, H. & RUDNICKI, P. (2019) Neoliberalism, neoconservatism, authoritarianism. The Politics of public education in Poland. *Journal of Critical Education Policy Studies*, Vol. 17. No. 2. pp. 1–23.
- CLOKE, P. M. & WILLIAMS, A. (2020) Postsecularities of care: In-common ethics and politics of “the meantime(s)”. *Cities* 100. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cities.2020.102667>
- COHEN, M. I. (2021) Education populism? A corpus-driven analysis of Betsy DeVos’s education policy discourse. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 29. No. 16. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5868>
- CSILLAG T. & SZELÉNYI I. (2015) Drifting from Liberal Democracy: Traditionalist/Neo-conservative Ideology of Managed Illiberal Democratic Capitalism in Post-communist Europe. *Intersections. EEJSP*, Vol. 1. No. 1. pp. 18–48. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v1i1.28>
- DE CLEEN, B. (2017) Populism and nationalism. In: C. ROVIRA KALTWASSER, C. P. TAGGART, P. OSTIGUY & P. O. ESPEJO (eds) *The Oxford Handbook of Populism*. Oxford, Oxford University Press. pp. 342–362. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780198803560.013.18>
- DEHANAS, D. N. & SHTERIN, M. (2018) Religion and the rise of populism. *Religion, State and Society*, Vol. 46. No. 3. pp. 177–185. <https://doi.org/10.1080/09637494.2018.1502911>
- ENYEDI Zs. (1998) *Politika a kereszt jegyében*. Budapest, Osiris.
- ENYEDI Zs. (2003) Conclusion: Emerging issues in the study of church–state relations. *West European Politics*, Vol. 26. No. 1. pp. 218–232. <https://doi.org/10.1080/01402380412331300277>
- ERCSE K. & RADÓ P. (2019) A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- HABERMAS, J. (2008) Notes on Post-Secular Society. *New Perspectives Quarterly*, Vol. 25. No. 4. pp. 17–29. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5842.2008.01017.x>
- HABERMAS, J. (2010) *An Awareness of What is Missing. Faith and Reason in a Post-Secular Age*. Polity, Cambridge.
- HALMAI G. (2018) *Fidesz and Faith: Ethno-Nationalism in Hungary*. European University Institute blogposzt. <https://blogs.eui.eu/constitutionalism-politics-working-group/fidesz-faith-ethno-nationalism-hungary> [Letöltve: 2022. 01. 07.]
- HALMAI G. (2019) The role of religion in the illiberal Hungarian constitutional system. In: KOVÁCS J. M. & TRENCSENYI B. (eds) *Brave New Hungary*. London, Lexington Books. pp. 95–110.
- HAYNES, J. (2021) Right-wing nationalism, populism, and religion: What are the connections and why? *Religion, State & Society*, Vol. 49. No. 3. pp. 188–194. <https://doi.org/10.1080/09637494.2021.1949217>
- HERMAN, A., BEAUMONT, J., CLOKE, P. & WALLISER, A. (2012) Spaces of postsecular engagement in cities. In: J. BEAUMONT & P. CLOKE (eds) *Faith-Based Organizational and Exclusion in European Cities*. Bristol, Policy Press. pp. 59–80.

- HESOVÁ, Z. (2019) The paradoxes a return of religion to public debates and political discourses. In: M. BLAGOJEVIC & D. TODOROVIC (eds) *Traditional and Non-traditional Religiosity*. Belgrád, Institute for Social Sciences. pp. 136–155.
- JONES, K. (2014) Conservatism and educational crisis: The case of England. *Education Inquiry*, Vol. 5. No. 1. pp. 89–108. <https://doi.org/10.3402/edu.v5.24046>
- JONES, K. & TRAIANOU, A. (2019) *Austerity and the Remaking of European Education*. London, Bloomsbury.
- KÖRÖSÉNYI A. (2015, ed.) *A magyar politikai rendszer – negyedszázad után*. Budapest, Osiris.
- KÖVÉR Á., ANTAL A. & DEÁK I. (2021) Civil Society and COVID–19 in Hungary: The Complete Annexation of Civil Space. *Nonprofit Policy Forum*, Vol. 12. No. 1. pp. 93–126. <https://doi.org/10.1515/npf-2020-0060>
- LACLAU, E. (2005) *On Populist Reason*. London, Verso.
- LAWN, M. (2013) A Systemless System: Designing the disarticulation of English state education. *European Educational Research Journal*, Vol. 12. No. 2. pp. 231–241. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.231>
- MAGYAR B. (2013) *Magyar polip. A posztkommunista maffiaállam*. Budapest, Noran Libro.
- MARCHETTI, R. (2016) *Global Strategic Engagement: States and Non-State Actors in Global Governance*. Lanham (MD), Lexington Books.
- MARZOUKI, N., McDONNELL, D. & ROY, O. (2016, eds) *Saving the People: How Populists Hijack Religion*. London, Hurst & Company.
- MCLENNAN, G. (2010) 'Spaces of postsecularism'. In: A. L. MOLENDIJK, J. BEAUMONT & C. JEDAN (eds) *Exploring the Postsecular: The Religious, the Political and the Urban*. Leiden / Boston (MA), Brill. pp. 41–62.
- MOFFITT, B. & TORMEY, S. (2014) Rethinking Populism: Politics, Mediatization and Political Style. *Political Studies*, Vol. 62. No. 2. pp. 381–397. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12032>
- MORIESON, N. (2017) Are contemporary populist movements hijacking religion? *Journal of Religious and Political Practice*, Vol. 3. Nos 1–2. pp. 88–95. <https://doi.org/10.1080/20566093.2017.1292171>
- MUDDE, C. (2004) The populist zeitgeist. *Government and Opposition*, Vol. 39. No. 4. pp. 541–563. <https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x>
- NEUMANN, E., GEWIRTZ, S., MAGUIRE, M. & TOWERS, E. (2020) Neoconservative education policy and the case of the English Baccalaureate. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 52. No. 5. pp. 702–719. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1708466>
- PETERS, G. B. & PIERRE, J. (2020) A typology of populism: Understanding the different forms of populism and their implications. *Democratization*, Vol. 27. No. 2. pp. 1–12. <https://doi.org/10.1080/13510347.2020.1751615>
- PUSZTAI G. (2020) *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- REVELL, L. & BRYAN, H. (2018) *Fundamental British Values in Education: Radicalisation, National Identity and Britishness*. Bingley, Emerald Group Publishing.
- SMITH, A. D. (2003) *Chosen Peoples: Sacred Sources of National Identity*. Oxford University Press.
- SPEED, E. & MANSION, R. (2017) The Rise of post-truth populism in pluralist liberal democracies: Challenges for health policy. *International Journal of Health Policy and Management*, Vol. 6. No. 5. pp. 249–251. <https://doi.org/10.15171/ijhpm.2017.19>

- SZIKRA D. (2018). Ideológia vagy pragmatizmus? Családpolitika az orbáni illiberális demokráciában. In: BOZÓKI A. & FÜZÉR K. (eds) *Lépték és ironia*. Budapest, L'Harmattan; MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest. pp. 219–240. ISBN 9789634143963
- TRÖHLER, D. (2011) *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York, Routledge.
- VERGER, A., FONTDEVILA, C. & ZANCAJO, A. (2016) *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. Teachers College Press.
- VINCENT, C. (2018) Civic virtue and values teaching in a “post-secular” world. *Theory and Research in Education*, Vol. 16. No. 2. pp. 226–243. <https://doi.org/10.1177/1477878518774128>
- WILDMANN J. (2014) *Az állam világnézeti semlegessége feladásának egyházpolitikai megalapozása. Szabad egyház a szabad államban*. Konferencia-előadások. Eötvös Károly Intézet. http://www.ekint.org/lib/documents/1469785236-egyhazkonf_eloadasok.pdf [Letöltve: 2022. 01. 07.]
- YOUDELL, D. & MCGIMPSEY, I. (2015) Assembling, disassembling and reassembling ‘youth services’ in Austerity Britain. *Critical Studies in Education*, Vol. 56. No. 1. pp. 116–130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.975734>
- ZÚQUETE, J. P. (2008) The European extreme-right and Islam: New directions? *Journal of Political Ideologies*, Vol. 13. No. 3. pp. 321–344. <https://doi.org/10.1080/13569310802377019>
- ZÚQUETE, J. P. (2013) Missionary Politics – A Contribution to the Study of Populism. *Religion Compass*, Vol. 7. No. 7. pp. 263–71. <https://doi.org/10.1111/rec3.12048>
- ZÚQUETE, J. P. (2017) Populism and Religion. In: C. ROVIRA KALTWASSER, C. P. TAGGART, P. OSTIGUY & P. O. ESPEJO (eds) *The Oxford Handbook of Populism*. Oxford, Oxford University Press. pp. 445–466. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803560.013.18>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

MÉRVE VAGYON: AZ EGYHÁZI ISKOLÁK NÉHÁNY OKTATÁSSTATISZTIKAI JELLEMZŐJE

PAPP Z. ATTILA^{a,b}

^aTársadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet, Budapest

^bMiskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
Alkalmazott Társadalomtudományok Intézete, Miskolc

Beérkezett: 2022. április 2., elfogadva: 2022. április 15.

A tanulmány az egyházi fenntartású iskolák idősoros oktatásstatistikai adatait gyűjti egybe, majd pedig néhány társadalmi és kontextuális jellemzőjét, valamint eredményességüket tekinti át. Az elemzés az Országos Kompetenciamérés (OKM) telephelyi és intézményi összevont adatbázisaira épül, és az egyházi szféra kiterjedését, regionális és felekezeti sajátosságait, tanulói összetételét, illetve egyéb intézményi jellemzőit vizsgálja. Az elemzés egyik alapkérdése, hogy e szféra megjelenése és expanziója milyen mértékben erősítette fel a térségi iskolai szegregációt. Ugyanakkor igyekszünk választ adni arra is, hogy az egyházi intézményekben a pedagógiai hozzáadott érték mértéke milyen mértékben tér el az állami fenntartású iskolák hasonló mutatóitól.

Kulcsszavak: egyházi iskola, felekezeti oktatásstatistika, szegregációs index, hozzáadott érték

The paper collects time-series educational statistics for church-run schools, and reviews some of their social and contextual characteristics and effectiveness. The study is based on a merged file of the National Competency Assessment, and reflects on the expansion of the church-run educational sphere in terms of regional and denominational statistics, and of school composition. One of the basic questions of the paper concerns how the expansion of the church-run educational sphere strengthens the process of regional segregation. The analysis also tries to compare state-run schools and church-run educational institutions in terms of their pedagogical added values.

Keywords: church schools, denominational education statistics, index of segregation, pedagogical added value

Levelező szerző: Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet, 1097 Budapest, Tóth Kálmán u. 4. E-mail: pappz.attila@tk.hu

Bevezetés

Ismert tény, hogy Magyarországon az egyházi vagy oktatástatisztikai szempontból egyházi iskolák száma fokozatosan növekszik (összegzésre törekvő adatokat ld. *Imre 2005; Tomasz 2017; Ercse 2018*; illetve *Hermann–Varga 2016*). Kérdés lehet természetesen, hogy ez valóban az egyházi (azaz vallási értékek intézményesített terjesztésére épülő, ezért világnézetileg nem semleges) iskolák térnyerését jelenti, avagy csak fenntartóváltás okozta oktatástatisztikai növekedésről van-e szó? Az elemzések zöme e kérdéssel kis mértékben foglalkozik, és egyfajta oktatásszociológiai hagyományba épülve leginkább az egyházi iskolák társadalmi egyenlőtlenségben játszott szerepére koncentrálnak. A felekezeti iskolák egységes, azaz a társadalmi egyenlőtlenséggel való kapcsolatát, illetve az értékalapú intézményi stratégiákat egyaránt használó keretben való taglalását *Pusztai (2014)* elemzésében olvashatjuk. Szerinte a 2010-es években elinduló/lezajló felekezeti iskolai térhódítás nem előzmények nélküli (egyfajta második hullámnak tekinthető a rendszerváltás után), és az figyelhető meg, hogy az egyházi iskolák – akárcsak az állami intézmények – centralizált rendszerbe kezdenek szerveződni, és a szektorközi kölcsönhatások mellett egyre nagyobb mértékben kezdik a hátrányos(abb) helyzetűeket is megszólítani.

Akárhogyan is értelmezzük az egyházi oktatási alrendszer expanzióját, azzal mindenképpen szembe kell néznünk, hogy ez egy olyan társadalmi térben zajlik, amely nemzetközi összehasonlításban inkább a kevésbé vallásosak közé tartozik, sőt mintha a vallásosak aránya idősorosán is csökkenne. A European Social Survey adatai alapján például a lakosság vallásossága egy 0-tól 10-ig terjedő skálán 2002-ben 4,4 volt szemben az európai országok 4,95-os átlagával, a legutóbbi (2019-es) kutatás alapján pedig Magyarországnak 3,8-es átlaga volt az európai 4,5-eshez képest.¹

Kérdés, hogy ilyen társadalmi környezetben mégis mi indokolja az egyházi iskolák térnyerését? Ennek makropolitikai megválaszolása messze meghaladja jelen tanulmány kereteit, ám annyit sejthetünk, hogy az értékalapú iskolaválasztás mellett bizonyára érvényesülnek más társadalmi szempontok is: a szülők részéről a jobbnak vagy az állami rendszeren kívül működő és ezért másnak gondolt iskolának a presztízse, az iskolák részéről az egyházivá történő átállást pedig a nagyobb mozgástér, illetve esetleg új forrásbevonások lehetősége (is) motiválhatja.² Ugyanakkor az egyházak részére az oktatási szféra kibontakozó intézményesülése társadalmi jelenlétük növelését ígéri és új legitimációs forrásként is tételeződhet. Az egyházi iskolák térnyerése azonban szándékosan vagy szándékolatlanul rendszerszinten szegregáló hatással is bír, mivel az iskolák többsége a jobb családi háttérrel rendelkező tanulókat vonzza be, ezért van, aki ezt a jelenléget „állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregációnak” nevezi (*Ercse 2018*).

Tanulmányunkban először megvizsgáljuk az egyházi iskolák és tanulói számának változását, majd pedig az OKM-adatok segítségével és utólagos kódolásával rávilágítunk arra is, hogy az egyházi iskola fogalmát érdemes árnyalni, hiszen jelentős eltérések tapasztalhatók felekezetek szerint is. Az eltéréseket igyekszünk nyomon követni társa-

¹ Forrás az ESS online elemző modulja segítségével kalkulált értékek, ld.: <http://nesstar.ess.nsd.uib.no/webview/>. Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy a vallásosság mérésére többféle indikátort is szokás használni, itt csak az egyszerűbb szemléltetés kedvéért használtuk ezt a változót.

² Bővebben ld. Péteri és Szilágyi tanulmányát az egyházi oktatásfinanszírozásról ebben a számban.

dalmi kontextus szerint, illetve az iskolák hatékonyságára utaló pedagógiai hozzáadott érték szempontjából is.

Egyházi iskolák a hivatalos statisztikákban

Korábbi elemzések is igyekeztek adatolni és értelmezni az egyházi iskolák térnyerésének folyamatát. *Imre Anna (2005)* arra jutott például, hogy 1990 és 2004 között az egyházi intézmények és az ezekben tanuló diákok számának növekedése a rendszer egészének zsugorodása mellett zajlott le. Az egyházi iskolák növekedése minden oktatási szinten tapasztalható, de leginkább a gimnáziumi oktatás mutatott töretlen vonzerőt ebben az időszakban.

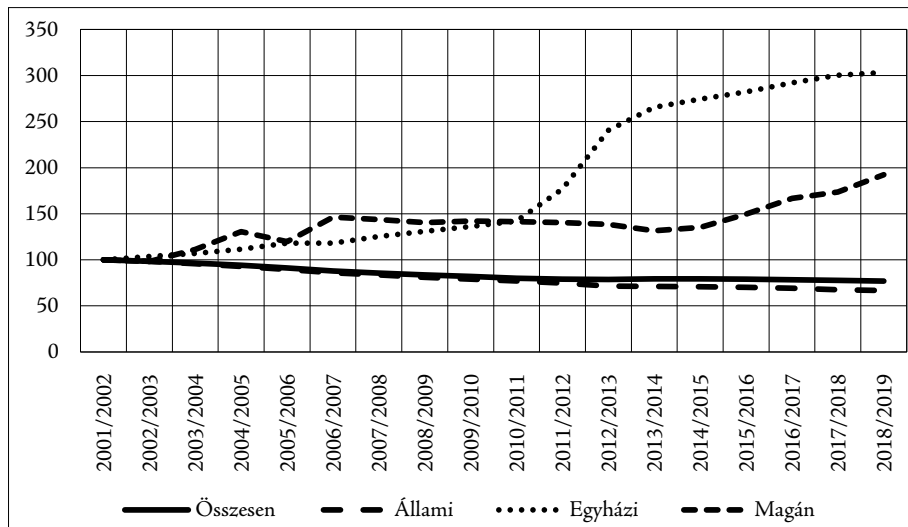
Tomasz 2017-es elemzésében a 2010–2015-ös időszakot tekinti át, és nála már megjelenik az az igény, hogy egyházfelekezetek szerint is tagolja az összképet (*Tomasz 2017*). A vonatkozó adatok alapján ő is megállapítja, hogy a csökkenő gyereklétszám mellett a gimnáziumi szféra vonzereje továbbra is töretlen, de az egyházi intézményrendszer vertikálisan is elkezdett terjeszkedni: elsősorban „lefelé”, azaz az általános iskolai szinten, de felfelé is, a szakképzés irányába is növekedést mutatott. A felekezetek közül a baptistákat a legnagyobb növekedés okán emeli ki, az evangélikusokat pedig éppen a „visszafofogságuk” miatt említi, hiszen a többi nagy egyházhoz képest kevesebb olyan településen voltak jelen, ahol csak egy egyházi általános iskola működött.

Ercse (2018) elemzésében az egyházi fenntartású iskolák növekedése az iskolai szelekció részeként kerül tárgyalásra, és e növekedést *Hermann–Varga (2016)* adataival támasztja alá. Ugyanakkor óvatosságra int abban, hogy az egyházi fenntartókat egyégesen kezeljük, ezért az OKM-adatok alapján igyekszik felekezetek szerinti megoszlásokat is közölni a 2010–2015 közötti időszakról. Ezekből az adatokból azt szűri le, hogy az a toposz, hogy az egyházi iskolák „lefölözik” a jó családi háttérrel rendelkező diákokat, csak a római katolikus, református és evangélikus iskolák esetében érvényes, a többi egyház rendszerint az alacsonyabb társadalmi rétegekből származó gyerekeket célozza meg.

Mivel a korábbi elemzések (*Tomasz 2017*) arra hívták fel a figyelmet, hogy az egyházi iskolák térnyerése elsősorban az általános iskolai szintnek tudható be, az egyházi iskolákra vonatkozó hivatalos adatokból ezt a szintet tekintjük át részletesebben.³ Összességében megállapítható, hogy a 2001/2002-es és a 2018/2019-es tanévek között az általános iskolai tanulók száma Magyarországon több mint 217 ezer fővel (944 244-ről 726 266-ra), azaz 23 százalékkal csökkent (ld. 1. ábra). Az állami szférát tekintve a változás még markánsabb, hiszen nem egészen húsz év alatt az állami általános iskolások száma egyharmaddal csappant meg (898 849 tanuló volt 2001 őszén, és számuk a 2018/2019-es tanévre nem egészen 600 ezer lett). Ezzel párhuzamosan ebben az időszakban a valamilyen egyházi/felekezeti iskolába járók száma megháromszorozódott, a korábbi mintegy 35 ezerről 108 ezer fölé emelkedett. Mindez azt is jelenti, hogy a tanulók fenntartó típusok szerinti megoszlása is átalakult (2. ábra): míg például a referenciaévként használt 2001–2002-es évben a nappali általános iskolai tanulók mindössze 3,1 százaléka volt egyházi iskolába beiskolázva, 2018/2019-re már 15 százalékuk ilyen

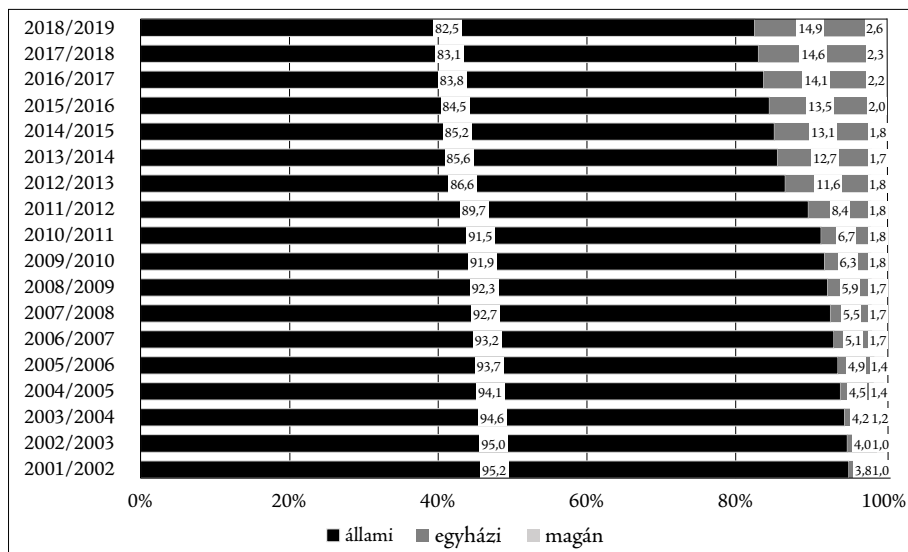
³ Keller Judit és Szőke Alexa jelen lapszámában közölt cikke rámutat arra is, hogy az utóbbi néhány évben az óvodai szektorban figyelhető meg nagyobb terjeszkedés – szerk. megj.

iskolába járt. Az állami szféra mondhatni folyamatosan zsugorodik nemcsak a gyerek-létszám csökkenése, hanem az egyházi és kisebb mértékben a magánszféra erősödése okán is.



1. ábra: Az általános iskolai tanulók számának változása (2001/2002. tanév = 100%). Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016 és 2018/2019 alapján saját összeállítás

Értelemszerűen hasonló trendek érvényesülnek az intézmények és/vagy feladat-ellátási helyek (telephelyek) számát illetően is. Míg az itt használt referenciaévben például 3852 általános iskolai feladatellátási hely volt, ez a szám 2019-re lecsökkent 3575-



2. ábra: Az általános iskolai tanulók megoszlása fenntartók szerint. Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016 és 2018/2019 alapján saját összeállítás

re, ami csak 8,2 százalékos rendszerszintű csökkenést jelent. Igen ám, de fenntartók szerint vizsgálva ez az arány az állami intézmények esetében meghaladja a 20 százalékot, az egyházi fenntartású telephelyek esetében viszont már közel három és félszeres növekedést tapasztalunk (a 2001/2002-es tanév 150 telephelyéhez képest 2018/2019-re 516 intézményt tart számon a hivatalos statisztika).

A hivatalos statisztikák nem közlik felekezetekre lebontva az egyházi intézmények adatait, ám szakirodalmi, illetve az egyházak honlapjain elérhető adatok felhasználásával igyekszünk legalább az öt nagyobb egyházi iskolafenntartóról képet kapni. A 2010–2015 közötti adatokat elemezve *Tomasz (2017)* arra jutott, hogy ebben az időszakban mindegyik felekezetnek sikerült intézményei számát növelnie. Külön kiemelte a görögkatolikusokat, illetve a baptistákat. A 2021 környékére összeállított (becsült adatainkból) azt szűrhetjük le, hogy a római és görögkatolikus, illetve a református egyházak tovább tudtak növekedni, az evangélikusok inkább stagnálnak, a baptisták

1. táblázat: Egyházi intézmények felekezetek szerint

	2010	2015	2021		
	intézményhálózat ¹	intézmények száma	intézmény- hálózat ²	feladatellátási helyek száma ³	
Római katolikus	180	260	283 ⁴	323	752
Görögkatolikus	7	20	24 ⁵	24	n.a. ⁶
Református	115	170	211 ⁷	312	503
Evangélikus	35	43	38 ⁸	53	110
Baptista	3	53	19 ⁹	30	43

Forrás: 2010 és 2015: *Tomasz (2017)*; 2021: becslések, saját összeállítás

¹ Az itt közölt számok az óvoda, általános iskola, szakiskola, speciális szakiskola, gimnázium, szakközépiskola adatait tartalmazzák (*Tomasz 2017: 95*).

² Az egyházak honlapjain közölt információk alapján (részletesebben ld. a 8., 9., 10., 11., 12., 13. lábjegyzetet).

³ Az egyházak honlapjain közölt információk alapján (részletesebben ld. a 8., 9., 10., 11., 12., 13. lábjegyzetet).

⁴ A Katolikus Pedagógiai Intézet honlapja szerint (<https://www.katped.hu/katolikus-kozoktatas>) 347 oktatási intézmény volt, amelyek 752 telephelyen (feladatellátási helyen) működtek. Az intézmények listáját típusonként is megtaláljuk, így az óvodák között 40 olyan található, amely „csak” óvoda, becslésünkben tehát ezt a számot vontuk ki az összintézmény (347) számából. Ugyanakkor e listák tartalmazzák a görögkatolikus intézményeket is, így ezek számát (24) is kivontuk.

⁵ A Hajdúdorogi Főegyházmege (<https://hd.gorogkatolikus.hu>), a Miskolci Egyházmege (<https://www.migorkat.hu/node/4492>) és a Nyíregyházi Egyházmege adatait tartalmazza (8, 7, illetve 9 iskola). Az utóbbit a Katolikus Pedagógiai Intézet adatbázisából kerestük ki.

⁶ A római katolikus adat (752) tartalmazza a görögkatolikus intézmények számát is.

⁷ A Református Pedagógiai Intézet honlapján a 2021. évi beszámolóban közölt adat. Letölthető itt: http://refpedi.hu/sites/default/files/csatolt_fajlok/RPI_2021_2022_beszamolo_munkaterv_20220131.pdf

⁸ Az Evangélikus Pedagógiai Intézet honlapján közölt általános és középiskolák adatai (<https://epszti.hu/noo/>).

⁹ A Baptista Szeretetszolgálat honlapján (<https://www.baptist.hu/baptista-fenntartasu-ovodak-es-iskolak/>) a következőt olvashatjuk: „A Baptista Szeretetszolgálat 30 oktatási intézmény (tagintézményekkel együtt összesen 43) – óvodák, általános iskolák, szakiskolák, szakközépiskolák és gimnáziumok – fenntartójává vált összesen tíz megye 40 településén 2012. szeptember 1-jétől.” Az iskolákra vonatkozó intézményi számot (19) úgy kaptuk, hogy az említett 30-ból kivontuk a csak óvodai nevelést folytató intézmények számát (17 óvodából 11 ilyen van). Az iskolákra vonatkozó tagintézményi (feladatellátási) hely száma: 26 (összes tagintézmények számából levesszük a 17 óvodát).

intézményei pedig mondhatni zsugorodnak (1. táblázat). Ezen utóbbi jelenségre, azaz a különféle „átszervezésekre” vonatkozóan honlapjukon különféle magyarázatokat is találunk, mint például intézmény-összevonások, jelentkezések számának gyökeres lecsökkenése, a köznevelési szerződés hiánya miatti iskolabezárások stb.⁴ Összességében azt láthatjuk, hogy 2015-höz képest a nagyobb történelmi egyházak, főleg a reformátusok nagyobb volumenben tudtak terjeszkedni, és – ahogy a későbbiekben látni fogjuk – a hátrányos helyzetűeket nagyobb mértékben megcélzó baptista intézményhálózat jelentősen visszaszorult. Az egyházi szféra volumenét az mindenképpen jelzi, hogy – ha a feladatellátási helyek számát vesszük alapul – több mint 1400 helyszínen működik egyházi oktatási (tag)intézmény.

Jelzések az egyházi iskolák külső környezetéről és belső világáról

A hivatalos statisztikákon kívül kulcskérdés, hogy az egyházi iskolák milyen társadalmi funkciókat töltenek be, milyen társadalmi igényekre válaszolnak, illetve országos és lokális szinten milyen szándékolt és nem szándékolt hatásaik vannak. E kérdések megválaszolása céljából az Országos Kompetenciamérés 2018. évi telephelyi és intézményi adatait használjuk. Módszertani szempontból fontos megjegyeznünk, hogy annak érdekében, hogy az iskola belső életéről, pedagógiai munkájáról is képet kapjunk, a két adatbázist összemásoztuk, és így lehetővé vált a kompetenciaértékeket és a fenntartók adatait egységesen kezelni. Második lépésben az adatbázisban szereplő fenntartótípusok közül az „egyházi jogi személy”, a „vallási tevékenységet végző szervezet”, az „egyházi felsőoktatási intézmény” kategóriákhoz tartozó intézményeket egyesével besoroltuk (kódoltuk) a főbb felekezetekhez. Így az adatbázisban szereplő összes 2853 általános iskolai és gimnáziumi feladatellátási hely⁵ közül 474 (17 százalék) tekinthető egyházi iskolának, amelyen belül megkülönböztettük a római katolikus (57 százalék), református (27 százalék), baptista (4 százalék), evangélikus (6 százalék), Hit Gyülekezete (2 százalék), görögkatolikus, pünkösdi egyházakat, valamint az izraelita intézményeket (1 százalék). Külön kategóriaként szerepeltettük az „egyéb egyházi” kategóriát is, amely más kisebbségi egyházakat, valamint vallási szervezeteket jelöl (2 százalék).⁶

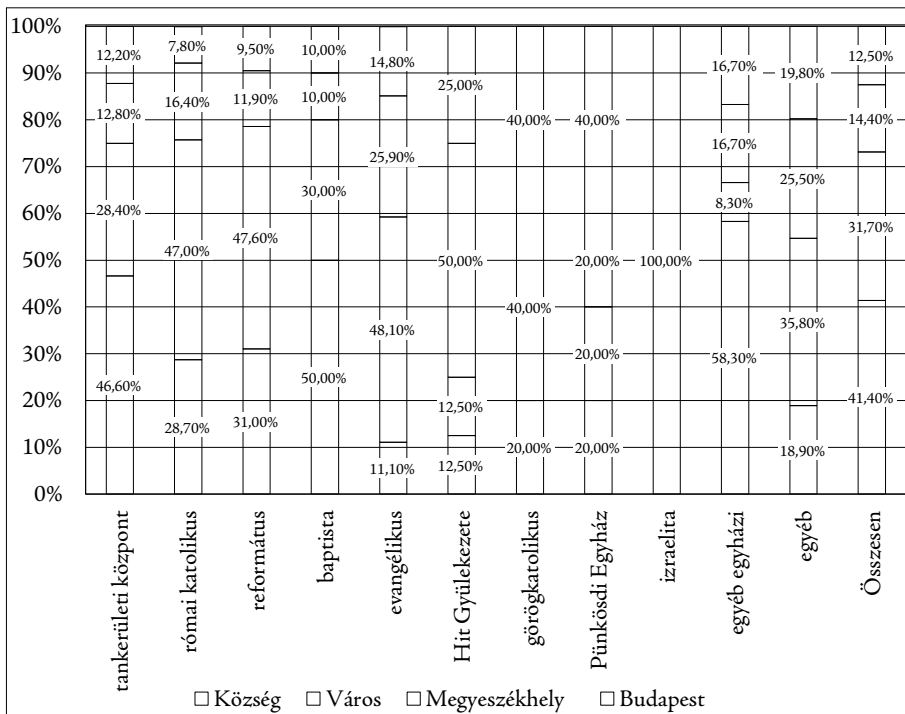
Az alábbiakban áttekintünk néhány, az iskolai környezetre vonatkozó adatot, majd pedig igyekszünk képet kapni az iskola belső világának néhány fontosnak gondolt aspektusáról is. Azt azonban fontos még tudatosítanunk, hogy bizonyos adathiányok miatt a használt adatbázis nem teljes, ugyanakkor meggyőződésünk, hogy a felekezeti bontásban részletezett adatok fontos adalékként szolgálnak az egyházi iskolák szerepének és a közöttük lévő lényeges különbségeknek a megértése szempontjából.

Területi szempontból megállapíthatjuk (3. ábra), hogy az egyházi iskolák nagy többsége nem a falvakat célozza meg. A relatív kevés intézménnyel rendelkező izraeliták, illetve az evangélikusok esetében ez hagyományait tekintve érthető is, ám szembevetve, hogy a történelmi egyházak közül a római katolikus és a reformátusok intézményei elsősorban a (kis)városokat célozzák meg; e két egyház intézményeinek közel fele városok-

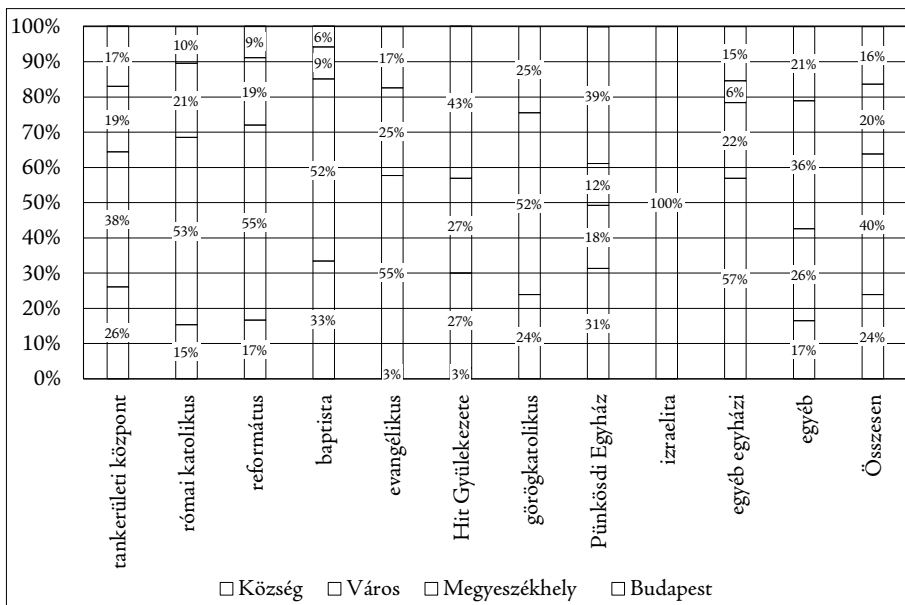
⁴ Ld. <https://m.baptistaoktatas.hu/atszervezett-intezmenyek>

⁵ E szám természetesen alacsonyabb, mint a hivatalos statisztikákban szereplő feladatellátási helyek száma, mivel csak azokat tartalmazza, ahol a 8. évfolyamon kitöltötték a kompetenciatesztet.

⁶ Az „egyéb egyházi” kategóriába az Esélytér Intézményfenntartót, a Hetednap Adventista Egyházat, a Magyarországi Evangéliumi Testvérközösséget és a Reményhír Intézményfenntartó Központot soroltuk.



3. ábra: Intézményfenntartók településtípus szerint. Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

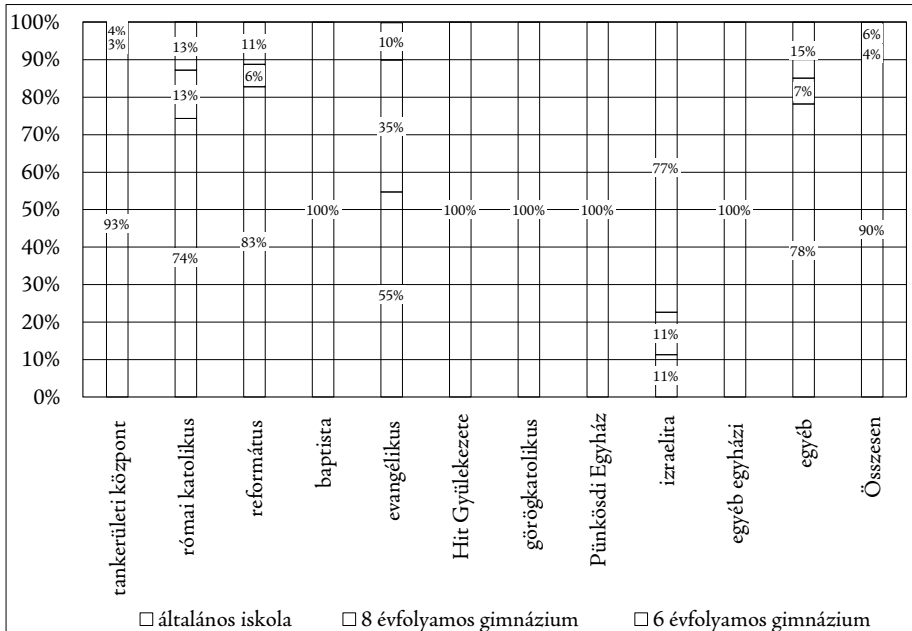


4. ábra: Tanulói arányok intézményfenntartók és településtípus szerint. Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

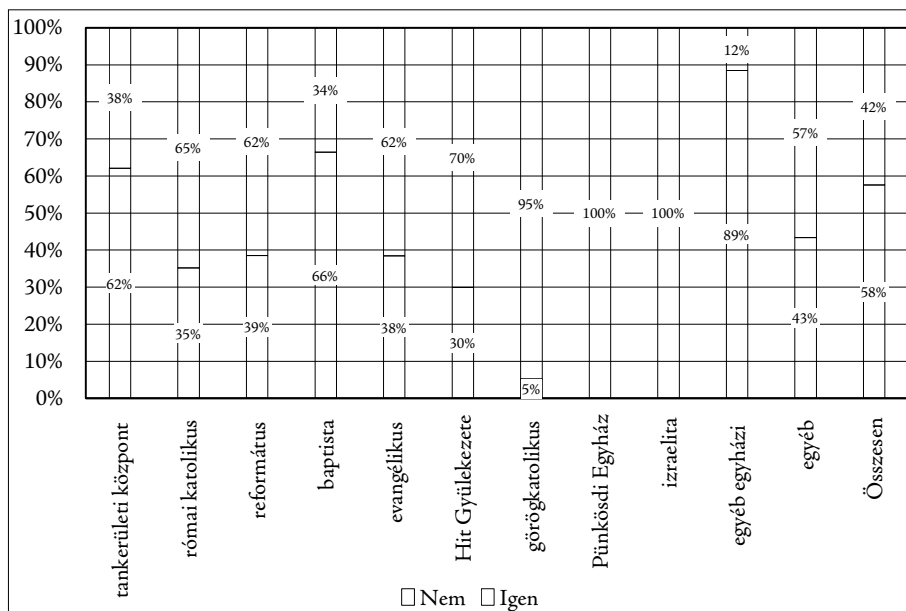
ban működik. Ezzel szemben például a pünkösdi, illetve az egyéb egyházi kategóriába soroltak nagyobb mértékben működnek falvakon. Ha mindezt egybevetjük a tanulói arányok fenntartó és településtípus szerinti megoszlásával is (4. ábra), visszaköszön a magyar oktatási rendszer egyik fő sajátossága: a falvakon beiskolázott tanulók aránya alacsonyabb, a városokban beiskolázottak aránya pedig magasabb az intézményi megoszlás arányaihoz képest. Ez azt jelzi, a falvakon működő iskolák egyre szétaprózottabbak, a városi iskolák pedig egyre koncentráltabbak, és ez a mintázat érvényes az egyházi és állami szférára egyaránt: rendszerszinten például a tanulók negyede az állami szférában működő iskolák közel felébe (46,6%) van beiskolázva, a római katolikus és református iskolák esetében pedig a közel egyharmadot kitevő községi iskolákba jár a tanulók mintegy 15–17 százaléka.

Mindennek oka vélhetően összefügg az iskola kínálatával és a megcélzott célcsoport sajátosságaival is. Ha összevetjük az állami és egyházi iskolák „kínálatát”, láthatjuk (5. ábra), hogy nemcsak állami-egyházi viszonylatban, hanem a felekezetek között is jelentős eltérések vannak. Míg például az állami (tankerületi) iskolák 93 százalékban általános iskolai képzést nyújtanak, az egyházi intézmények közül nemcsak az evangélikus és izraelita iskolák működtetnek nagy arányban gimnáziumi képzéseket, hanem a nagyobb intézményrendszerrel rendelkező római katolikus és református intézmények is átlagon felül jelen vannak ilyen képzésekkel (26, illetve 17 százalékot tesznek ki a gimnáziumi képzések esetükben). A másik póluson pedig a baptista, pünkösdi és egyéb egyházi intézmények szerepelnek, amelyek kizárólag általános iskolai képzést működtetnek.

Az iskolai kínálat mellett a szülők iskolaválasztási stratégiái, a toborzás és a sajátos iskolai szelektivitás is hozzájárul a tanulói összetételhez. Rendszerszinten is megállapítható például, hogy az iskolák jelentkezők közötti válogatásaránya az elmúlt évtizedben



5. ábra: Intézményfenntartók képzési típus szerint. Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás



6. ábra: Az intézmények szelektációs gyakorlata fenntartók szerint. („Az általános iskolába jelentkező tanulók között valamilyen szempont szerint szoktak-e válogatni?” válaszok, %). Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

– nem utolsósorban jogszabályi változásoknak is betudhatóan – növekedett. Míg például 2008-ban az iskoláknak csak negyede élt a szelekció lehetőségével (Papp 2011), az egyházi iskolák térnyerésével párhuzamosan 2018-ban ez már 42 százalékot mutatott. Állami-egyházi viszonylatban, illetve felekezetek szerint ezúttal is lényeges eltérések vannak. A három legnagyobb felekezet (katolikus, református, evangélikus) bevallottan is jóval nagyobb mértékben szelektál, mint az állami iskolák. A felekezetek között viszont van olyan (pl. a baptisták és az egyéb egyházi kategóriába soroltak), amely jóval kisebb mértékben szelektál, mint az egyháziak általában (6. ábra).

Kérdés persze az is, mi alapján szelektálnak az iskolák, ám ugyanúgy kérdés lehet az is, beszélnek-e egyáltalán az iskolák a szelektációs gyakorlatokról, avagy sem? Az OKM-adatok mindenképpen arra engednek következtetni, hogy míg a válogatás tényéről az iskolák zöme nyilatkozik, a konkrét szelektációs gyakorlatokat firtató kérdésekre csak kis mértékben adnak (az intézmények mintegy harmada) választ. Mindazonáltal a kapott válaszok így is jelzik az iskolai szelektivitás fenntartók szerinti eltérő stratégiáit (2. táblázat). Jól látható például, hogy míg az állami szférában meghatározó a tanuló lakhelye, addig ez kis szerepet játszik az egyházak esetében (hiszen mint láttuk korábban is, nagy arányban városokban működnek). Sőt, ha a két nagyobb egyházat vizsgáljuk, kiderül, a reformátusoknál szinte elenyésző esetben (12 százalék) bukkan fel ez a kritérium. Ám ami talán még messzemenőbb következményekkel jár, az a szülők szerepe, avagy a szülők iskoláról alkotott koncepciója. A két nagyobb történelmi egyház esetében szembevetendő, hogy nem a tanuló vallási hovatartozása a „sorsdöntő”, hanem az, hogy a szülők tudnak-e azonosulni az iskola szemléletével (a katolikusoknál ez 90,9 százalék, a reformátusoknál 79,7). Ezt értelmezhetnénk úgy is, hogy az iskolák vállaltan egyfajta

2. táblázat: Az iskolák szelekciós gyakorlata fenntartók szerint (IGEN válaszok %-ban)

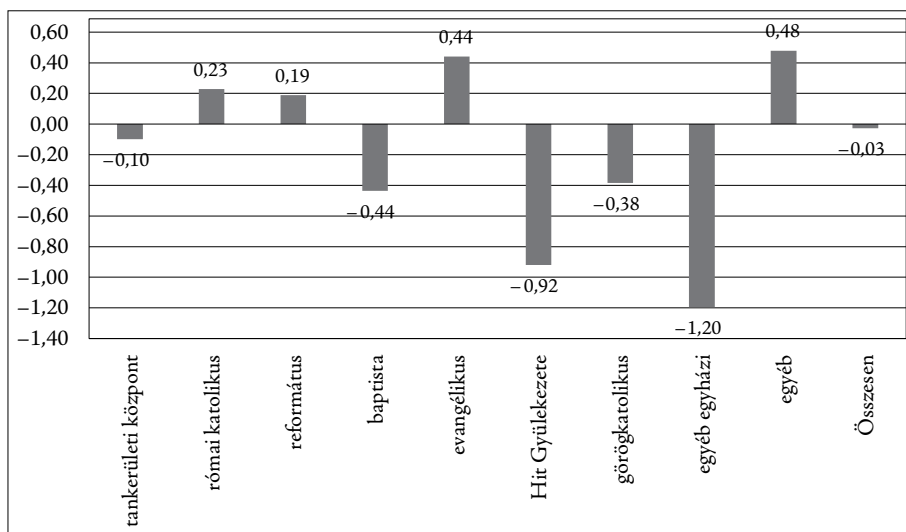
	Tankerületi központ	Római katolikus	Református	Baptista	Evangélikus	Hít Gyülekezete	Görögkatolikus	Pünkösdi Egyház	Izraelita	Egyéb egyházi	Egyéb	Összesen
A tanuló lakóhelye	90,7	21,3	12,0	25,9	50,1	61,7	25,2	0	0	0	30,7	71,9
A tanuló tanulmányi eredményei	22,7	38,9	31,6	38,6	24,0	54,4	0	17,9	77,4	46,7	37,2	26,4
Elbeszélgetés a tanulóval	29,2	64,3	54,1	82,5	51,3	85,0	51,7	88,1	88,7	100,0	62,7	38,4
Elbeszélgetés a szülőkkel	37,3	76,9	74,2	46,0	51,3	100,0	51,7	100,0	88,7	100,0	63,0	47,0
A tanuló idősebb testvérei az iskolába járnak	82,2	78,2	75,6	100,0	100,0	61,7	76,9	31,3	77,4	0	92,6	82,0
Korábban látogatott óvoda/iskola	9,3	27,5	18,3	7,4	33,9	0	0	31,3	0	0	25,5	13,3
A tanuló szülei is az iskolába jártak	31,4	28,3	30,1	43,4	53,6	61,7	51,7	0	77,4	0	30,4	31,6
Felvételi vizsga eredménye	10,7	12,0	2,3	43,4	19,9	46,6	0	31,3	0	0	9,4	10,8
A szülők azonosulása az iskola szemléletével	25,4	90,9	79,7	33,3	96,3	100,0	100,0	71,6	88,7	0	65,6	41,2
A tanuló neme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,2	0,1
A tanuló vallási hovatartozása	0	53,6	59,1	25,9	81,5	82,5	0	0	100,0	0	0	12,2

Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

ökumenikus irányba mozdulnak el, de vélhetően arról van szó, hogy az iskolaválasztást a szülők és iskola közötti interakció határozza meg. Ezt támasztja alá az is, hogy az iskola igyekszik elbeszélgetni (előzetesen) a diákkal és a szülőkkel is, csakhogy az egyházi intézmények esetében az ilyen alkalmak sokkal gyakrabban történnek meg: míg az állami szférában az iskolák 29,2 százaléka a diákokkal, 37,3 százaléka a szülőkkel is elbeszélget, ezek az arányok az egyházi iskolák zöménél jóval nagyobbak (a legnagyobb intézményhálózattal rendelkező katolikusoknál 64 és 76 százalék, a reformátusoknál 54 és 74 százalék).

Az iskolák tanulók közötti, illetve a szülők oktatási intézmények közötti válogatása nyilván nem csak egy önmagában értelmezendő jelenség: a kölcsönösen igazodó stratégiák eredményeképpen egyre homogénebb iskolák jönnek/jöhetnek létre, és ezáltal az iskolák közötti különbségek, a szegregációs folyamatok is felerősödnek. Ezt a horizontális szegregációt könnyen megragadhatjuk az OKM-adatokban rendelkezésre álló családháttér-index (CSHI) segítségével. Az index értéke gyakorlatilag négy fenntartó esetében átlagon felüli: a római katolikus, református, evangélikus egyházak által fenntartott iskolákban, illetve a magánintézményeket jelentő „egyéb” kategóriájú iskolákban. Megjegyzendő, hogy vannak olyan kisegyházak is, amelyek hátrányosabb helyzetből származó (alacsony CSHI-vel rendelkező) diákokat nagy mértékben befogadnak, mint például a baptisták.

A CSHI fenntartó típusok szerinti eltérése tehát megerősíti azt a korábbi szakirodalmi előfeltevést, hogy az egyházi iskolák a „jobb” családi háttérrel rendelkező, és ezért az iskola által „oktathatóbbnak” gondolt gyerekeket célozzák meg. Igaz, idősoros összehasonlításban azonban azt láthatjuk, hogy a CSHI értéke egyre alacsonyabb: míg 2010 és 2011-ben a római katolikus iskolák esetében 0,5-0,6 közötti értéke volt (ld. *Ercse 2018*), ez 2018-ra lecsökkent 0,23-ra. Kisebb mértékben, de csökkenés mutatható ki a reformátusok és az evangélikusok esetében is (7. ábra). Ezek az adatok arra utalnak,



7. ábra: Családháttér-index (CSHI) fenntartók szerint. Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

3. táblázat: Intézményi és járási családháttér-index fenntartónként és iskolatípusonként

	Általános iskola		6 évf. gimnázium		8 évf. Gimnázium	
	CSHI intézmény	CSHI járás	CSHI intézmény	CSHI járás	CSHI intézmény	CSHI járás
Tankerületi központ	-0,17	0,00	0,82	0,32	0,79	0,25
Római katolikus	0,03	-0,10	0,78	0,30	0,93	0,20
Református	0,10	-0,15	0,90	0,16	0,53	0,14
Baptista	-0,44	-0,37	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Evangélikus	0,22	0,07	0,38	-0,14	0,77	0,22
Hit Gyülekezete	-0,92	0,28	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Görögkatolikus	-0,38	-0,45	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Pütkösdí Egyház	n.a.	0,30	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Izraelita	n.a.	0,17	n.a.	0,79	n.a.	0,17
Egyéb egyházi	-1,20	-0,33	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Egyéb	0,18	0,18	1,02	0,42	1,09	0,49
Összesen	-0,13	-0,01	0,84	0,31	0,83	0,24

Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

hogyan az egyházi iskolák kénytelenek „lefelé” is nyitni: míg egykoron elit intézményeknek számítottak, a 2010 után kibontakozó expanzió következtében a relatív alacsonyabb CSHI-vel rendelkező diákokat is beiskolázzák, de összességében továbbra is átlag fölötti jómódban élő gyerekekről van szó.

Ha iskolatípus szerint vizsgáljuk ezeket az adatokat, a kép árnyaltabbá válik, és rávilágíthatunk a szelekció területi vonatkozásaira is. Azt korábban is láttuk, hogy az egyházi iskolák markánsabb megjelenése a 2010-es években rendszerszinten „intézményesítette” az állami és egyházi szektor közötti különbségeket (ráadásul ez nemcsak rendszerszinten érvényes, hanem az általános iskolák körében is). De felmerülhet az is, hogy ez az elkülönböződés kisebb térségekben milyen folyamatokat indít el? E kérdés megválaszolása érdekében iskolatípusonként összevetjük a különböző fenntartók iskoláinak CSHI értékét azoknak a járásoknak a CSHI-jével, amelyekben ezek az iskolák működnek. Ha a két családiháttér-mutató közel azonos, akkor az egyházi iskolák nem generálnak térségi szegregáló folyamatokat, ám ha ezek az értékek eltérnek, akkor az egyházi iskoláknak kistérségi/járási szinten területi szegregációt erősítő hatásuk van (3. táblázat).

Az általános iskolák esetében az állami fenntartású intézmények tanulóinak CSHI-értéke valamivel alacsonyabb, mint a járási szintre aggregált átlag. Az egyházak térségi szerepéről viszont többféle mintázat rajzolódik ki. Először azt láthatjuk, hogy a római katolikus és református iskolák olyan térségekben működnek, amelyek átlag alatti szegénységet mutatnak. E kontextusban ezek az iskolák mintegy mentőövként, szigetként működnek a relatív jobbmódú családok gyerekeinek. Hasonló mintázatot követnek az evangélikus iskolák is, ám ezek mintha eleve kevésbé szegényebb járásokban működnének. Egy másik mintázatot a görögkatolikus és baptista iskolák képviselnek: közös vonásuk, hogy eleve szegényebb kistérségekben működnek, ahol jobbra a hátrányos helyzetű diákokat vonzzák be az intézménybe. A gimnáziumok minden esetben a tehetősebb szülők gyerekeinek a „gyűjtőhelye”, ezen intézménytípuson belül az egyházi – nem egyházi törésvonal gyakorlatilag nem létezik.

Közelebbi képet kaphatunk, ha kiszámoljuk az intézményi és járási CSHI-értékek közötti különbséget felekezetek szerint is (amit nevezhetünk felekezeti szegregációs indexnek⁷ vagy stílszerűen „szigetindex”-nek). Az általános iskolák szintjén a református iskolák esetében közel kétszer akkora ez az érték, mint a katolikusoknál (0,25, illetve 0,13), amit úgy értelmezhetünk, hogy a reformátusok térségi szegregációs hatása sokkal markánsabb, mint a katolikusoké. Részletesebb adatok ismertetésétől eltekintve itt csak azt jelezzük (ld. 4. táblázat), hogy a „szigetindex” a református fenntartású iskolák körében a gönci, szerencsi, sárospataki, mátészalkai,⁸ kecskeméti és sátoraljaújrhelyi járásokban a legmagasabb (0,7 és afölötti), a katolikusok esetében pedig az edelényi, pástói, encsi, szerencsi mutat 0,7 fölötti értéket. Megfigyelhető ugyanakkor az is, hogy a CSHI-alapú szegregációs index ott magasabb, ahol a roma tanulók becsült aránya is magasabb. Ez egybevág a korábbi szakirodalmi értékelésekkel vagy a saját empirikus vizsgálatainkkal is (Ercse 2018; Patakfalvi–Neumann–Papp 2018), miszerint sok esetben az egyházi iskolák a „white-flight” jelenséget erősítik.

⁷ Szegregációs vagy disszimilációs indexet a fenntartótípus szerint egyben is számolhatnánk, de akkor csak a térségi szintű szegregációs folyamatok mértékére kapnánk választ, és nem domborodnának ki az egyes fenntartók/felekezetek szerinti különbségek.

⁸ Az egyházi iskolák hatásáról a mátészalkai kistérségben ld. Zolnay János tanulmányát ebben a folyóirat-számban.

4. táblázat: A legmagasabb szegregációs indexszel rendelkező járásek a katolikus és református fenntartású iskolák esetében

Járás	Katolikus általános iskolák			
	CSHI intézmény	CSHI járás	Szegregációs index	Becsült romaarány (%)
Edelényi	-0,04	-1,11	1,07	64,53
Pásztói	0,24	-0,70	0,94	35,47
Encsi	0,07	-0,81	0,88	64,20
Szerencsi	-0,16	-0,91	0,75	42,48
Összes katolikus általános iskola	0,03	-0,10	0,13	11,57
Járás	Református általános iskolák			
	CSHI intézmény	CSHI járás	Szegregációs index	Becsült romaarány (%)
Gönci	0,13	-1,10	1,23	55,81
Szerencsi	0,04	-0,91	0,95	42,48
Sárospataki	0,74	-0,20	0,95	32,27
Mátészalkai	0,11	-0,67	0,78	43,75
Sátoraljaújhelyi	0,32	-0,37	0,69	30,05
Összes református általános iskola	0,10	-0,15	0,25	6,47

Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

Az egyházi iskolák térségi szegregációs hatása nyilván összefügg ezen intézmények helyi társadalmi presztízsével. Korábban láttuk, hogy az iskolák szelekciós gyakorlatában nem is annyira a tanulók vallási hovatartozása volt a döntő, hanem a szülők – vélt vagy valós – elköteleződése az iskolák értékrendjével. A statisztikai adatok alapján ugyan nem lehet részletesen megmondani, hogy ezen értékrend mit is jelent, de vélhetően a tanulói összetétellel összefüggő tényezők közrejátszanak e vélt sajátosság megkonstruálásában. Míg a tanulói összetétel vagy az iskola társadalmi presztízsének látható tényezője, a roma tanulók intézményen belüli jelenléte jól mérhető, addig egyéb, az iskola belső életének fontos mutatói kevésbé láthatók vagy csak közvetetten (például a szülők informális kapcsolatai által) ismerhetők meg. A szülői és pedagógusi perspektívában egyaránt kiemelt helyen szereplő „tanulói oktathatóság” olyan tényezőit, mint a fegyelem és a motiváció, az OKM-adatok is tartalmazzák. Eszerint beigazolódni látszik az, hogy az egyházi iskolák közül a szegregációs folyamatokban markánsabban részt vevő (katolikus és református) iskolák esetében sikerül fegyelmezettebb és motiváltabb tanulói összetételt elérni, és ez azzal is együtt jár, hogy ezekben az iskolákban jobbak a tanulók iskolai eredményei (5. táblázat) és a továbbtanulási mutatóik is (az általános iskolák vonatkozásában ld. 6. táblázat).

5. táblázat: Fegyelem- és motivációs index fenntartók szerint

Fenntartó csoportok	Fegyelem index	Motivációs index	Matematika	Szövegértés
Tankerületi központ	1,69	0,53	1610	1597
Római katolikus	2,66	1,92	1637	1631
Református	3,43	2,12	1641	1634
Baptista	0,77	-1,08	1550	1516
Evangélikus	3,79	2,81	1676	1679
Hít Gyülekezete	0,93	0,01	1584	1570
Görögkatolikus	0,9	-0,17	1565	1576
Pütkösdi Egyház	4,48	1,22	1614	1582
Izraelita	1,36	-1,87	1603	1601
Egyéb egyházi	0,45	-2,42	1509	1471
Egyéb	2,52	2,33	1635	1623
<i>Összesen</i>	<i>1,91</i>	<i>0,82</i>	<i>1615</i>	<i>1603</i>

Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

Az egyházi iskolák jelzett eredményességi mutatói ugyanakkor nem tekinthetők kizárólag pedagógiai sikernek, mivel arra (is) utalnak, hogy ezek az iskolák egy szelektáltabb tanulói csoporttal tudtak eredményesebbek lenni. Ha például a kompetenciaértékeket a családi háttér szerint kontroll alatt tartjuk, és így számoljuk ki a pedagógiai hozzá-

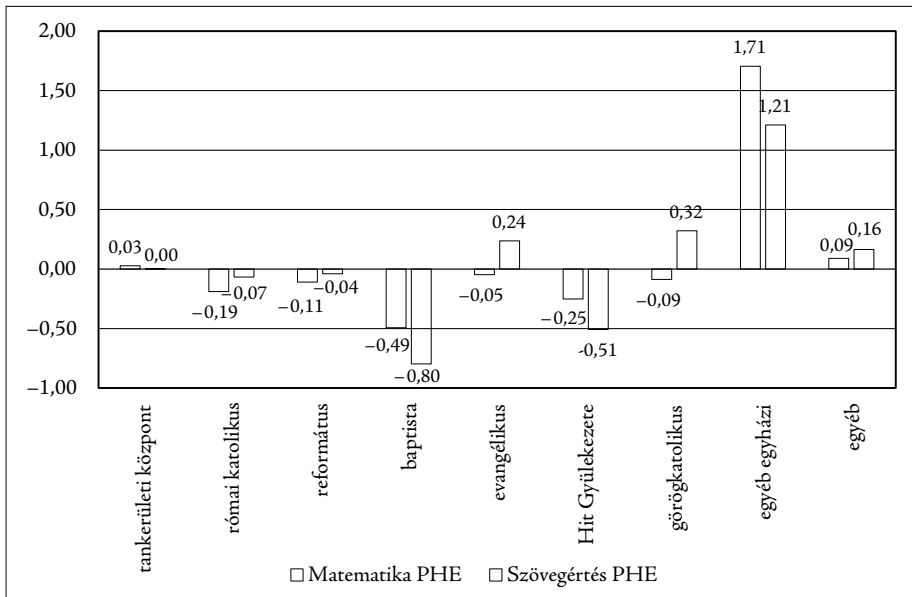
6. táblázat: Az elmúlt tanévben a 8. évfolyamon végzett általános iskolás tanulók milyen arányban és hol tanultak tovább? (OKM 2018)

Fenntartó csoportok	Gimnázium	Szakgimnázium	Szak- középiskola	Nem tanul tovább
Tankerületi központ	35,8	36,3	27,3	0,6
Római katolikus	48,2	29,1	22,4	0,4
Református	49,5	32,1	18,2	0,3
Baptista	33,9	30,3	35,7	0,1
Evangélikus	51,3	29,3	19,5	0,0
Hít Gyülekezete	65,8	15,8	18,1	0,3
Görögkatolikus	30,3	42,0	27,0	0,7
Pütkösdi Egyház	30,9	22,7	44,1	2,3
Izraelita	100,0	0,0	0,0	0,0
Egyéb egyházi	18,4	38,8	41,0	1,8
Egyéb	59,1	20,6	18,8	1,5
<i>Összesen</i>	<i>38,6</i>	<i>34,7</i>	<i>26,2</i>	<i>0,6</i>

Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

adott értékeket (PHE, azt, amit a CSHI nem magyaráz, ld. 8. ábra), akkor árnyaltabb képet kapunk: kiderül, hogy az állami fenntartású intézmények valahogy szinten tartják a gyerekek eredményeit, míg főleg a matematika területén az egyházi iskolák része (a nagyobbak közül talán az evangélikusokat leszámítva) valójában nem használja ki azt a potenciált, amely e gyerekekben rejlik. Ugyan kevesebb adat alapján történt a becslés, de itt érdemes megjegyezni, hogy az „egyéb egyház” kategóriába sorolt intézményekben, ahol meglehetősen hátrányos helyzetű gyerekek tanulnak, nagyon meggyőző pedagógiai eredményesség érhető tetten.

E mintázatok érvényesek az általános iskolai oktatásban és részben a kisgimnáziumi oktatásban, ahol egyébként annyiban másabb a helyzet, hogy az állami iskolák nagyobb mértékben tudnak pozitív hozzáadott értéket felmutatni. Eredményeink részben megerősítik a korábbi évekre vonatkozó elemzéseket: Hermann–Varga (2016) például szintén kimutatták, hogy az egyházi iskolák szövegértésből mintha jobbak lennének, mint az állami iskolák, de ők ezt a különféle becslésekkel számolt PHE vonatkozásában is kijelentették. Az itt ismertetett adataink ugyan szintén jelzik, hogy az egyházi iskolák zöme szövegértésből átlagon felül teljesít, ám a PHE vonatkozásában ezt már nem tudjuk kijelenteni. Ez egyaránt utalhat arra, hogy megváltozott a tanulói összetétel, de arra is, hogy a pedagógiai munka főleg a nagyobb iskolarendszerrel rendelkező egyházak esetében közelít az állami szférához.



8. ábra: Pedagógiai hozzáadott érték (PHE) fenntartók szerint. Forrás: OKM 2018 alapján saját számítás

Összegzés

Tanulmányunkban áttekintettük az egyházi iskolák néhány idősoros oktatásstatistikai adatát, majd pedig az egyházi iskolák térségi szerepéről, illetve eredményességéről szóló mutatókat vizsgáltunk. A hivatalos adatokból kiderült, hogy az egyházi oktatási

rendszer az elmúlt egy-két évtizedben dinamikusan növekedett, amelynek eredményeképpen jelenleg az általános iskolai tanulók mintegy 15 százaléka, az intézményeknek pedig 10 százaléka az egyházi szférához kapcsolódik. Mivel a hivatalos statisztikák nem közlik felekezetekre lebontva az egyházi intézmények adatait, különféle forrásokból igyekeztünk képet adni az intézményhálózat felekezetek szerinti megoszlásáról is. Ez alapján például tudjuk, hogy a római katolikus iskolák vannak túlsúlyban, de az elmúlt időszakban egyre több református iskola is működik. Ezeken kívül azonban az evangélikusok, a görögkatolikusok, a baptisták és további kisegyházak is működtetnek iskolákat.

A 2018. évi OKM-adatok utólagos kódolásával felekezetek szerint is vizsgáltuk az iskolák térségi szerepét és belső világának néhány aspektusát. Adatainkból kiderült, hogy az egyházi iskolák jobbára (kis)városi jelenségnek számítanak, és a járáson belül gyakran szívóhatással bírnak, a jobb családi háttérrel rendelkező családokat nagyobb arányban szólítják meg, a szelekciós gyakorlatok során pedig nem a vallási hovatartozás dominál, hanem a szülők elköteleződése az iskola – helyi szinten vélt vagy ismert – értékrendjével. A felekezeti iskolák és a járási szintű családháttér-index összehasonlításával az is megerősítést nyert, hogy az egyházi (főleg a református és katolikus) iskolák a *white flight* jelenséget erősítik, azaz egyre inkább a tehetősebb családokból származó, jobbára nem roma tanulókat célozzák meg.

A kompetenciamérések adatai alapján úgy tűnik a történelmi egyházak iskolái jobban teljesítenek az állami szféra hasonló intézményeihez képest, ám a családháttér-indexet figyelembe véve a kiszámolt pedagógiai hozzáadott érték már árnyalja ezt a különbséget. Úgy tűnik, az állami iskolák az összességében nehezebb családi háttérrel rendelkező tanulókat legalább „szinten tudják tartani”, míg az egyházi iskolák nem tudják kellő mértékben kamatoztatni azt a helyzeti előnyt, amelyre a szelekció során szert tettek.

IRODALOM

- ERCSE K. (2018) Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: FEJES J. & SZÜCS N. (eds) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: KOLOSI T. & TÓTH I. Gy. (eds) *Társadalmi riport 2016*. Budapest, Társi. pp. 313–333.
- IMRE A. (2005) A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, Vol. 14. No. 3. pp. 475–491.
- Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016. Budapest, EMMI (2017)
- Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019. Budapest, EMMI (2020)
- PAPP Z. A. (2011) A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: BÁRDI N. & TÓTH Á. (eds) *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest, Argumentum. pp. 227–264.
- PATAKFALVI-CZIRJÁK A., NEUMANN E. & PAPP Z. A. (2018) Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multi-etnikus környezetben. *Educatio*, Vol. 27. No. 3. pp. 474–480. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.3.9>
- PUSZTAI G. (2014) Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, Vol. 23. No. 1. pp. 50–66.

TOMASZ G. (2017) Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 1. pp. 94–112.

INTERNETES FORRÁSOK

<http://nesstar.ess.nsd.uib.no/webview/> [Letöltve: 2022. 03. 24.]

<https://hd.gorogkatolikus.hu> [Letöltve: 2022. 03. 26.]

<https://www.migorkat.hu/node/4492> [Letöltve: 2022. 03. 26.]

<https://www.katped.hu/katolikus-kozoktatas> [Letöltve: 2022. 03. 25.]

http://refpedi.hu/sites/default/files/csatolt_fajlok/RPI_2021_2022_beszamolo_munka-terv_20220131.pdf [Letöltve: 2022. 03. 25.]

<https://epszti.hu/noo/> [Letöltve: 2022.03.26]

<https://www.baptist.hu/baptista-fenntartasu-ovodak-es-iskolak/> [Letöltve: 2022. 03. 26.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

SZÁMÍT A FENNTARTÓ? EGYHÁZI „KISGIMNÁZIUMOK” ÉS FELVÉTELIZŐIK

BERÉNYI ESZTER

ELTE Társadalomtudományi Kar, Budapest

Beérkezett: 2022. február 4., elfogadva: 2022. április 25.

A tanulmány a hat- és nyolcosztályos, egyházi fenntartású gimnáziumoknak a magyar közoktatás struktúrájában betöltött pozíciójával és az ezekbe az iskolákba jelentkezők jellegzetességeivel foglalkozik. Bemutatja a közelmúlt legfontosabb változásait is, az egyházi iskolák térnyerését ezen az iskolatípuson belül. Ezenkívül egy középiskolaválasztás előtt álló szülőkkel készült kérdőíves kutatás eredményeinek segítségével azt a kérdést járja körül, hogy kik, honnan és hogyan rekrutálódnak azok, akik ebbe az iskolatípusba jelentkeznek. Az eredmények alapján az egyházi, illetve más fenntartású iskolákba jelentkezők között kitapintható néhány lényeges különbség az iskolák egyes társadalmi funkcióival kapcsolatban vallott nézetekkel, a kisgimnáziumi jelentkezés konkrét okaival, valamint a felkészülési szokásokkal kapcsolatban is.

Kulcsszavak: egyházi fenntartás, hat- és nyolcosztályos gimnázium, felvételi, szelekció

This paper scrutinizes the position of church-run schools among early selective grammar schools, and – based on the analysis of survey results – the attitudes and practices of the applicants to these schools. The results highlight some important differences between applicants to church-run and to other schools in terms of the main social functions attributed to schooling, the reasons for application, and the practices during the months of preparation to the entrance exams.

Keywords: church-run schools, early selective schools, application procedure, selection

Bevezetés: privatizáció és szelekció

Az elmúlt évtizedek egyik jelentős folyamata világszerte, hogy a kötelező közoktatáson belül szélesedik a különböző iskolatípusok és iskolafenntartók kínálata, az állam szerepe és szerepvállalása és befolyása pedig az oktatás szá-

Levelező szerző: Berényi Eszter, ELTE TáTK, 1117 Budapest, Pázmány Péter sétány 1a.
E-mail: berenyi.eszter@tatk.elte.hu

mos területén csökken. A világszerte végbemenő folyamatot egyre többször nevezik az „oktatás privatizációjának” (a fogalomról és a folyamatról lásd pl. *Verger–Fontdevila–Zancajo 2016*).

Az oktatási privatizáció során az állam és a magánszektor közötti egyensúly alapvetően átalakul. Az oktatási szolgáltatók között egyre nagyobb arányban jelennek meg nem állami szereplők; ugyanakkor egyáltalán nem pusztán a fenntartói jogokban bekövetkező változásokról van szó. Pontosabb úgy fogalmazni, hogy egyre több szereplőnek egyre több beleszólása van abba, hogy mi és hogyan történik az oktatási intézményekben. Ennek a folyamatnak része, hogy egyre több a nem állami fenntartású intézmény, vagy hogy egyre több nem állami pénz jelenik meg arányaiban az oktatásban, de egyes szerzők (*Dahan 2011: 308; Lubinski 2006: 2*) szerint idesorolható az állam kivonulása a tanulók iskolák közötti elosztásából, azaz a szabad iskolaválasztásból is, amelynek köszönhetően az állam a szülőket ruházza fel döntési lehetőséggel alapvető folyamatokkal kapcsolatban.

Az oktatási privatizációra való igény mögött sokszor az áll, hogy „az állam nem reagál az általánosan megnövekedett oktatási keresletre és/vagy az, hogy megváltoztak a középrétegek oktatási igényei” (*Verger–Fontdevila–Zancajo 2016: 20*). A privatizáció különböző megnyilvánulási formái jellemzően fokozzák az oktatásban tapasztalható társadalmi egyenlőtlenségeket (*Dahan 2011*).

Magyarországon az alapfokú oktatásban nagyon sokáig elsöprő szerepe volt az állami intézményfenntartásnak, az iskolaválasztás joga ugyanakkor több évtizedes múltra tekint vissza. Az elmúlt évtizedben a privatizáció erőteljesen megjelent abban az értelemben is, hogy megsokszorozódott a nem állami fenntartású intézmények aránya az oktatási rendszer több szegmensében. A hazai oktatási privatizáció egyik különlegességét az adja, hogy Magyarországon ezen nem állami intézmények döntő többsége egyházi fenntartású, s ez a számarány-növekedés nem elsősorban az egyházak megnövekedett iskolaalapítási kedvének, hanem inkább az állam által kezdeményezett lépéseknek köszönhető. Ezt jól illusztrálja, hogy az egyházi fenntartásban lévő oktatási intézmények súlyának növekedése nagymértékben fenntartóváltás eredménye.

Mind a nemzetközi, mind a hazai kutatási eredmények arra mutatnak rá, hogy az iskolaválasztási helyzetekben a magasabb társadalmi státuszúak számos tekintetben előnyösebb helyzetben vannak, mint az alacsonyabb státuszúak, akár amikor arról kell döntést hozniuk, hogy egyáltalán éljenek-e választási szabadságukkal, akár amikor arról, hogy hogyan éljenek vele (*Riedel et al. 2010; Bifulco–Ladd–Ross 2009; Seghers–Boone–Van Avarmaet 2019; Reay–Ball 1997*).

Magyarországon egy már eleve létező, nemzetközi összehasonlításban viszonylag korán és viszonylag erős középfokú szelekciót alkalmazó rendszerre épült rá mindez, szinte előrevetítve azt, hogy az oktatási szelekció az erősödő privatizáció hatására (is) tovább fokozza a különböző iskolák és iskolatípusok közötti társadalmi egyenlőtlenségeket.

A cikkben az oktatásnak egy olyan szegmenséről lesz szó, amely két, a magyar közoktatási szelekcióval kapcsolatos társadalomtudományos diskurzus gyakori tárgyát képező jelenség közös metszete: az egyházi fenntartású hat- és nyolcosztályos gimnáziumokról. Jól ismert tény, hogy a középfokú iskolák rendkívül szelektívek, erőteljes az iskolatípusok társadalmi tagoltsága. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok miatt a magyar közoktatásban korai szelekcióról beszélhetünk, annak minden ismert hatásával együtt: a „kisgimnáziumi” osztályt indító iskolák „lefölzik” az általános iskolákat, és az ezen

iskolákba járók társadalmi háttere jóval kedvezőbb még a négyosztályos gimnáziumokba járókéknál is. Ettől nem függetlenül a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba járók produkálják a legjobb eredményeket az Országos Kompetenciaméréseken is.

A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan alakult az egyházi gimnáziumok aránya a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok körében az elmúlt évtizedben, s hogy milyen motivációk és elvárások jellemzik az egyházi és a nem egyházi fenntartású gimnáziumok potenciális közönségét. Mindezek nyomán pedig a legfőbb kérdés, hogy beszélhetünk-e a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokról mint homogén iskolatípusról, vagy ellenkezőleg: a különböző fenntartók eltérő közönséget vonzanak, s kérdés, hogy az egyházi fenntartású iskolák számarányának növekedése változtat-e a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok belső struktúráján és ezen iskolák általános pozícióján a magyar közoktatáson belül.

Kisgimnáziumok és egyházi fenntartás

Az egyházak mint fenntartók megnövekedett szerepe 2010 óta alapvetően változtatta meg a magyar közoktatás szerkezetét. Míg korábban elsősorban a gimnáziumi képzésben voltak jelen, addig a közelmúltbeli változások hatására nagymértékben megnövekedett számarányuk az általános iskolák körében is. 2010 és 2015 között 17 százalékról 24 százalékra nőtt az egyházi fenntartású gimnáziumok aránya, az egyházi fenntartású általános iskoláké, bár arányuk ugyancsak kb. 7 százalékkal emelkedett, megduplázódott (6,7 százalékról 13,6 százalékra, *Tomasz 2017*).¹

Az egyházi térnyerés társadalmi hatásai több szempontból is problematizálódtak a hazai oktatáskutatási diskurzusban az elmúlt évtizedben. A legélesebb kérdések elsősorban az egyházi és az állami, illetve az egyházi és az egyéb nem állami (elsősorban: alapítványi) iskolák finanszírozási egyenlőtlenségeit (pl. *Ercse–Radó 2019; Péteri–Szilágyi 2022*); az egyiskolás települések egyházi fenntartásba kerülő iskoláival kapcsolatos problémákat (pl. *Tomasz 2017*), az egyházi iskolák megjelenésének szegregáló hatásait (pl. *Neumann–Berényi 2019; Zolnay 2016; Zolnay 2022*) vizsgálták.

Ami a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat illeti, az elmúlt évtizedekben ez az oktatási forma sem vesztett népszerűségéből, sőt, folyamatosan növekszik azoknak az aránya, akik négy vagy hat általános iskolai osztály elvégzése után gimnáziumba jelentkeznek. A KSH oktatási statisztikái alapján, míg 2005-ben a 8. osztályosok körében az általános iskolába járók aránya 91,7%, a gimnáziumba járóké 8,3% volt, addigra ez az arány 2019-re 90,3 és 9,7%-ra módosult.

A felvételizési kedv a fentieknél is nagyobb mértékben nőtt: 2009-ben az összes nyegyedikes 3,9 százaléka írta meg a felvételi első lépcsőfokának számító központi írásbeli vizsgát, míg 2019-ben ez az arány már 6,1% volt. A változás a hatodikosok esetében még jelentősebb: 2009-ben 4,9 százaléku felvételizett, 2019-re majdnem megduplázódott ez az arány, 9,6%-ra. Mindez a „szerkezetváltó” gimnáziumok töretlen, sőt, növekvő népszerűségét mutatja.

Ugyanakkor a keresletre a kínálat szemmel láthatóan nem tud rugalmasan válaszolni – azaz, hiába az egyre növekvő számú jelentkezés –, a „kisgimnáziumi” férőhelyek

¹ Az óvodarendszerben lezajló egyházi terjeszkedésről ld. Keller Judit és Szőke Alexandra tanulmányát ugyanebben a számban.

száma nem bővül jelentősen. A jelentkezők arányából következően ezen iskolák egyre népszerűbbek, ez a népszerűség azonban nem az adott gimnáziumi forma terjedésével, inkább „csak” a nagyobb versennyel jár. A vizsgált évtizedben mindkét évfolyamban drasztikusan lecsökkent a sikeres felvételizők aránya az írásbelizők számához képest: 2010-ben a negyedikes felvételizőknek még 78,3 százalékát vették fel, 2019-ben már csak 56,1%-át; ugyanezek a számok a hatodikosok esetében: 86,2% és 51,7%.²

Az, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenése felborítja a közoktatás korábban homogén, a 8 évfolyamos általános iskolának köszönhető, viszonylag komprehenzív jellegét, már néhány évvel ezen iskolák megjelenése után is sejthető volt (*Liskó–Fehérvári 1996*), s ez a folyamat a közelmúltban is folytatódott. A kisgimnázium beékelődik az általános iskola felsőbb évfolyamaiba, persze nem mindenki számára egyenlő hozzáférést biztosítva: vannak általános iskolák, amelyekből kifejezetten sokan, míg sokból szinte senki sem próbálkozik a felvétellel (*Berényi 2019*).

Az elmúlt évtizedek során azonban nemcsak a jelentkezési hajlandóság változott ezekben az iskolákba, alapvetően megváltozott a különböző fenntartók részaránya is az iskolatípuson belül. Az Országos Kompetenciamérésből kinyerhető adatok szerint 2011 és 2018 közt majdnem 30%-kal csökkent azoknak a nem egyházi fenntartású iskolai telephelyeknek a száma, amelyekben működött nyolcosztályos gimnáziumi tagozat. A hatosztályos gimnáziumi osztályokat indító iskoláknál a csökkenés kevésbé drasztikus, de azért még mindig magas, 20 százalékos (ld. *1. táblázat*). Mindeközben az egyházi fenntartású iskolák száma mindkét iskolatípusban növekedett: a hatosztályosoknál csak 8 százalékkal, de a nyolcosztályosok esetében több mint 20 százalékkal. A drasztikusan ellentétes tendencia mögött persze az is meghúzódik, hogy a megszűnt, nem egyházi fenntartású iskolák egy része valószínűleg valójában nem szűnt meg, hanem fenntartó-váltáson esett át.

1. táblázat: A hat- és nyolcosztályos gimnáziumi osztályok fenntartó szerint, az Országos Kompetenciamérés 10. évfolyamosokra vonatkozó adatai szerint

	Az összes nyolcosztályos gimnáziumi osztály száma	Egyházi fenntartású nyolcosztályos gimnáziumi osztályok száma	Egyházi fenntartású nyolcosztályos gimnáziumi osztályok aránya (%)	Az összes hatosztályos gimnáziumi osztály száma	Egyházi fenntartású hatosztályos gimnáziumi osztályok száma	Egyházi fenntartású hatosztályos gimnáziumi osztályok aránya (%)
2011	89	28	31	135	36	27
2013	85	30	35	113	38	34
2015	77	31	40	n.a.	n.a.	n.a.
2017	79	32	41	112	40	36
2018	78	34	44	119	39	33

Forrás: Országos Kompetenciamérés adatbázisai

² A felvételizési arányokra vonatkozó számítások a KSH oktatási statisztikáin és az Oktatási Hivatal felvételi statisztikáin alapulnak.

Mindezek következtében pedig a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok körében teljesen átalakult az iskolák fenntartói szerkezete: 2011 és 2018 között 27 százalékról 33 százalékra növekedett az egyházak által fenntartott intézmények aránya a hatosztályos gimnáziumok között, a nyolcosztályosoknál pedig 31 százalékról 44 százalékra nőtt ez az arány. Nem mellékesen ez a változás azt is jelenti, hogy a felső tagozatosok körében, akik az általános iskolai korosztály felét teszik ki, az általános iskoláknál kimutatott aránynál is többen vannak azok, akik egyházi fenntartású iskolában tanulnak. Ami a klasszikus gimnázista korosztályt illeti, a 2018-as Országos Kompetenciamérés adatai szerint a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumban tanuló tizedikes diákok 35 százaléka tanult egyház által fenntartott gimnáziumban.

Az Országos Kompetenciamérés adatai biztosítják a legmegbízhatóbb forrást a különböző iskolatípusokba járók társadalmi háttéréről. Ezek áttekintésére most a 2018-as mérés tizedikesekre vonatkozó adatait használom. Fontos megjegyezni, hogy ugyan ezek a rendelkezésünkre álló legmegbízhatóbb adatok, de nem biztos, hogy minden esetben elég megbízhatóak. A tanulók társadalmi háttéréről ugyanis csak akkor kapunk reális képet, ha a szülők kellően nagy számban töltik ki a mérés háttérkérdőívét. A Kompetenciamérés adatbázisában nem is szerepelnek azoknak az iskoláknak a társadalmi háttéradatai, ahonnan nem érkezett kellő számú válasz a háttérkérdőív kérdéseire. Így fordulhat elő, hogy míg összesen 653 gimnáziumi telephelyről van kompetenciamérési átlageredmény, addig átlagos családháttér-index csak 482 telephely kapcsán áll rendelkezésre. A fenntartó típusa alapvetően befolyásolja ezeket az arányokat: az állami fenntartású intézményekről kifejezetten vagy viszonylag nagy arányban, 80% körül rendelkezünk ilyen adatokkal, az alapítványi fenntartásúak közül átlagosan csak minden negyedik iskoláról. Az egyházi fenntartású iskolákba járók pedig közepesen szorgalmas visszaküldőnek számítanak ebből a szempontból, háromnegyedüktől rendelkezünk ilyen adatokkal.

Ezek alapján elmondható, hogy az egyházi hat- és nyolcosztályos gimnáziumok átlagos összetétele – az egyértelműen előnyös összetételű iskolatípuson belül – nem kiemel-

2. táblázat: A gimnáziumok átlagos társadalmi összetétele fenntartók szerint

	Fenntartó	Standardizált családi-háttér-index átlag	Iskolák száma
Hatosztályos gimnáziumi osztályok	alapítvány	1,38	1
	állami felsőoktatási intézmény	1,10	4
	állami szervezet	0,26	4
	egyházi jogi személy	0,60	30
	tankerületi központ	0,68	51
Nyolcosztályos gimnáziumi osztályok	állami felsőoktatási intézmény	0,99	3
	egyházi jogi személy	0,81	26
	tankerületi központ	0,78	32

Forrás: Országos Kompetenciamérés, 2018, tizedikes adatok. Saját számítás

kedő, de persze még így is jóval kedvezőbb, mint például a kevésbé elit, négyosztályos gimnáziumok átlagos összetétele.

Mindez elsősorban azzal függ össze, hogy eltér a fenntartók eloszlása településtípusok szerint: az egyházi fenntartású gimnáziumba járók alulreprezentáltak Budapesten (főleg a 8 osztályosba járók) és a megyeszékhelyeken (főleg a 6 osztályosba járók), és némiképp felülreprezentáltak a kisebb városokban. A hatosztályosoknál az egyházi fenntartású iskolákba járó tanulók társadalmi összetétele Budapesten egyértelműen kedvezőtlenebb, a többi településtípuson hasonló, mint az egyéb fenntartású iskolák tanulóié. Ezenközben viszont településtípustól függetlenül (igaz, Budapesten kifejezetten nagymértékben) az egyházi fenntartású gimnáziumba járók társadalmi összetétele jóval kedvezőbb a 8 osztályos gimnáziumba járók között, mint az egyéb fenntartású gimnáziumokba járóké.

Mindez azt is mutatja, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok nem alkotnak homogén csoportot, s feltételezhetően a különböző településtípusokon jelen lévő különböző fenntartók célközönsége sem ugyanaz.

Kik és miért jelentkeznek egyházi fenntartású kisgimnáziumba?

A továbbiakban egy olyan kutatás adatfelvételét elemzem, amely hat- és nyolcévfolyamos gimnáziumba jelentkezők szüleire irányult, és azt kutatta, hogy kik és miért jelentkeznek ilyen iskolába, mit tesznek a felvételi érdekében, és min múlik a felvételi sikeressége. A kutatás minden hat- és nyolcosztályos gimnáziumot tervezőre (illetve: szüleire) irányult, ebben a tanulmányban elsősorban az egyházi és a nem egyházi fenntartású gimnáziumokat célzók közötti eltérések összehasonlítására kerül sor.

A kutatás két tanévben: 2019/20 és 2020/21-ben, mindkét évben két hullámban, paneljelleggel zajlott, célzott mintavételen – 4-es és 6-os tanulók szüleit célzó Facebook-hirdetésen – alapult. A bekerülés kritériuma az volt, hogy az első kérdés időpontjában (a vizsgált év szeptembere és novembere között) a negyedik és hatodikos gyerek szülei tervezzék a „kisgimnáziumi” jelentkezést. Ekkor a kérdőív tervek, attitűdök, illetve a felkészülésre vonatkozó kérdéseket tartalmazott.

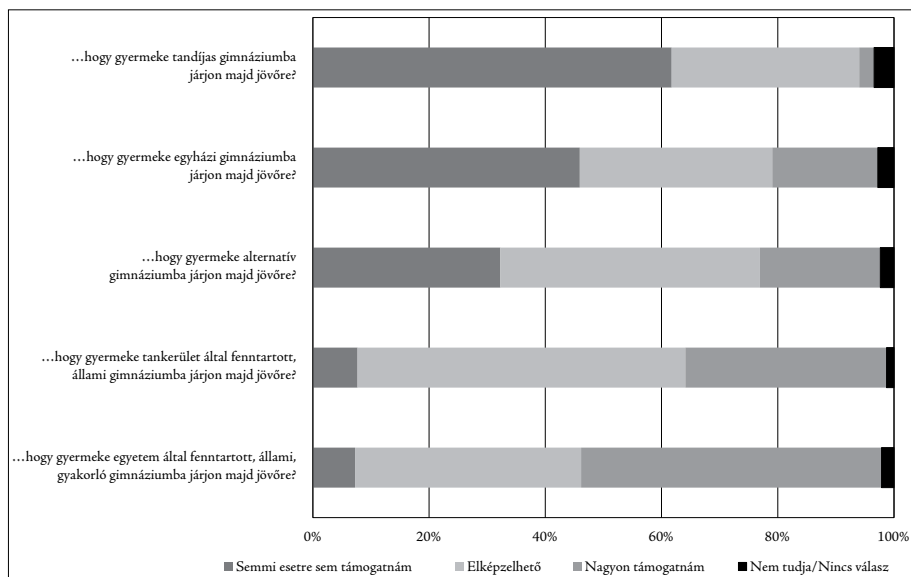
Összesen 468-an, 290 hatodikos és 178 negyedikos tanuló szülei válaszoltak mindkét hullám kérdéseire. Így lehetőség nyílik a folyamat követésére is.

Az egyházi fenntartású iskolákkal kapcsolatos viszonyt alapvetően háromfelől közelítette meg a kérdőív. Egy kérdés tudakolta a kitöltők attitűdjeit különböző típusú iskolákhoz, amelyek közül az egyik „az egyházi fenntartású gimnáziumok” típusa volt. Még az első kérdőívben megjelölhették a válaszolók (nagy részük meg is jelölte), hogy van-e már konkrét, kinézett gimnáziumuk, s meg is nevezték ezeket az iskolákat. Itt tehát különbséget lehet tenni az egyházi iskolát jelölők és a nem egyházi iskolát jelölők között. Ugyanakkor ez még mindig csak a folyamat elejére vonatkozó elképzelés. Ehhez képest a harmadik „indikátor” már a második, tavaszi lekérdezés során jött létre, ami már a jelentkezéskor ténylegesen megjelölt gimnáziumra vonatkozott. Végezetül létezik egy negyedik indikátor is, hiszen kérdés, hogy végül is bekerült-e vagy sem a jelentkező a vágyott gimnáziumba.

A gimnáziumtípushoz és az iskola világához fűződő attitűdök

A követéses vizsgálat lehetőséget ad arra, hogy élesen megkülönböztessük egymástól az attitűdöket és a tényleges cselekvéseket. Ezért érdemes megnézni, hogy milyen attitűdökkel rendelkeznek a kérdezettek a különböző iskolatípusok iránt. A felkínált iskolatípusok nemcsak fenntartói típusok voltak, hiszen kérdés vonatkozott például az „alternatív” iskolák kedveltségére is.

Az 1. ábrán látszik, hogy a kérdezettek jelentős részénél (46%) meglehetősen elutasítottak az egyházi iskolák (csak a „tandíjas iskola” vált ki nagyobb elutasítottságot); de azoknak az aránya már kevésbé marad el például az alternatív iskoláktól, akik kifejezetten ilyen iskolát preferálnának.



1. ábra: Ön támogatná-e... Forrás: saját adatfelvétel

A negyedikes és hatodikos szülők preferenciái között egy ponton tapintható éles különbség, ez pedig éppen témánkat, az egyházi fenntartást érinti. A hatodikosoknál nem sokkal marad el (51%) a tandíjas iskolák elutasítottságától (60%), és jóval elutasítottabb az alternatív iskoláknál (32%). A negyedikeseknél ezen két iskolatípus elutasítottságának (37,6% és 32,6%) és kívánatosságának (21,9% és 22,5%) mértéke jóval közelebb van egymáshoz.

Az egyházi gimnáziumok kedveltsége vagy elutasítottsága egyértelműen összefügg a család lakóhelyének településtípusával: a mintában részt vevő budapestieknek több mint a fele (53%-a) semmi esetre sem támogatná azt, hogy egyházi gimnáziumba járjon a gyereke, és közülük a legalacsonyabb (13%) azoknak az aránya, akik mindezt viszont nagyon támogatnák. A szülők körében iskolai végzettségtől független az egyházi gimnáziumok elutasítottságának mértéke (40% körül).

Mivel több fenntartó- és gimnáziumtípust is be lehetett jelölni, ezért meg lehet nézni azt is, hogy van-e együttjárás bizonyos típusú gimnáziumok kedveltsége között

3. táblázat: Leggyakoribb népszerű fenntartó kombinációk
(az összes válaszadó 87,8 százaléka)

Milyen fenntartónak örülne kifejezetten?	Válaszadók százaléka
Egyiket sem jelölte	27,1
Tankerület és egyetem	16,0
Egyetem	14,7
Egyház	8,1
Tankerület, egyetem és alternatív	6,8
Tankerület	5,6
Egyetem és alternatív	4,9
Alternatív	4,5

Forrás: saját adatfelvétel

(ld. 3. és 4. táblázat). A legnépesebb önálló csoportot azok alkotják egyébként, akik egyik típusnak sem örülnének kifejezetten, hanem más választ adtak. A válaszadók 73%-a ugyanakkor nagyon örülne valamelyik iskolatípusnak, s közülük a többség többnek is. Azok közül, akik valamilyen típusnál preferenciát jelöltek meg, relatív többségben vannak azok (16%), akik egyaránt örülnének a tankerület, illetve egyetem által fenntartott iskolának is. Ugyanígy vannak olyanok is, bár kevesebben, akik egyaránt örülnének a tankerület vagy egyetem által fenntartott iskolának és alternatív iskolának is, és olyanok is, akik egyetem által fenntartott és alternatív iskolának is. A 4% fölötti gyakoriságú válaszok körében azonban nincs olyan kombináció, amelyben az egyházi fenntartó más

4. táblázat: Kombinációk, amelyekben szerepel az egyház is (10%)

Milyen fenntartónak örülne kifejezetten?	Válaszadók százaléka
Egyetem és egyház	3,0
Tankerület, egyetem és egyház is	3,0
Tankerület, egyetem, egyház és alternatív	1,3
Tankerület és egyház	0,9
Egyház és alternatív	0,6
Egyetem, egyház, alternatív	0,4
Egyetem, egyház, alternatív, tandíjas	0,4
Egyetem, egyház, tandíjas	0,2
Tankerület egyetem egyház és tandíj	0,2

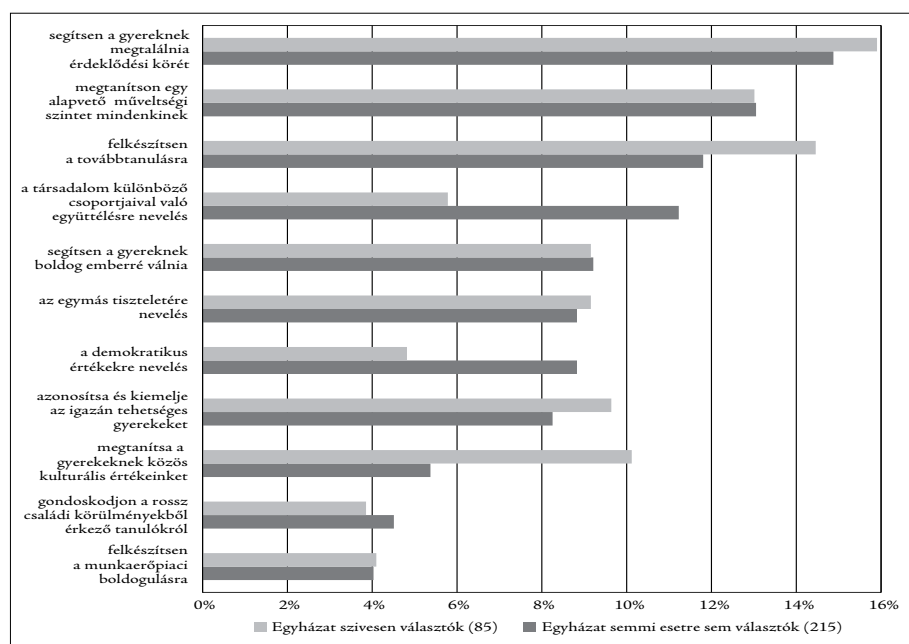
Forrás: saját adatfelvétel

típusú iskolával jelenik meg egyszerre. Ez arra figyelmeztet, hogy miközben, ellentétben a tandíjas iskolákat kívánók nagyon kis számú csoportjával, az egyházi gimnáziumok felé jóval többen törekednek – majdnem ugyanannyian tartják kívánatosnak ezt a fenntartót, mint az alternatív típusú iskolákat – ugyanakkor az egyházit preferálók körében jóval alacsonyabb az elfogadottsága más fenntartóknak (18,2%-ból 10%), mint az alternatív iskolát preferálók (20,7 százalékból 16,2%). Azaz, az egyházi iskolákat preferálók nem is igazán képzelnek el másmilyen iskolát maguknak.

A 2. ábra az iskola (zárt kérdésként felsorolt) társadalmi funkcióival kapcsolatos válaszokat mutatja, külön bemutatva azok véleményét, akik kifejezetten örülnének annak, hogyha gyermekük egyházi gimnáziumba járna, és azokét, akik kifejezetten elleneznék azt. Az ábra rávilágít néhány lényeges különbségre a két csoport között tekintetben, hogy milyen értékeket, véleményeket fogalmaztak meg az iskola társadalmi funkcióival kapcsolatban.

A két csoport preferencia-sorrendjének első három eleme ugyanaz, az iskola legfontosabbnak tartott társadalmi funkcióit tekintve tehát mintha konszenzus lenne. Ugyanakkor fény derült néhány különbségre is.

Miközben az egyházi fenntartású iskolákat kerülők szerint a társadalom különböző csoportjaival való együttnevelés az iskola kifejezetten fontos funkciója, aközben ez az egyik legkevésbé fontos funkció azok szemében, akik az egyházi intézményeket preferálják. Hasonló eltérés figyelhető meg a demokratikus értékekre való nevelés esetében is. Éppen fordítva ugyanakkor, a „közös kulturális értékekre való nevelés” az egyházakat preferálók számára igen fontosnak tűnik, míg az egyházi iskolákat elutasítók ezt meglehetősen ritkán jelölték.



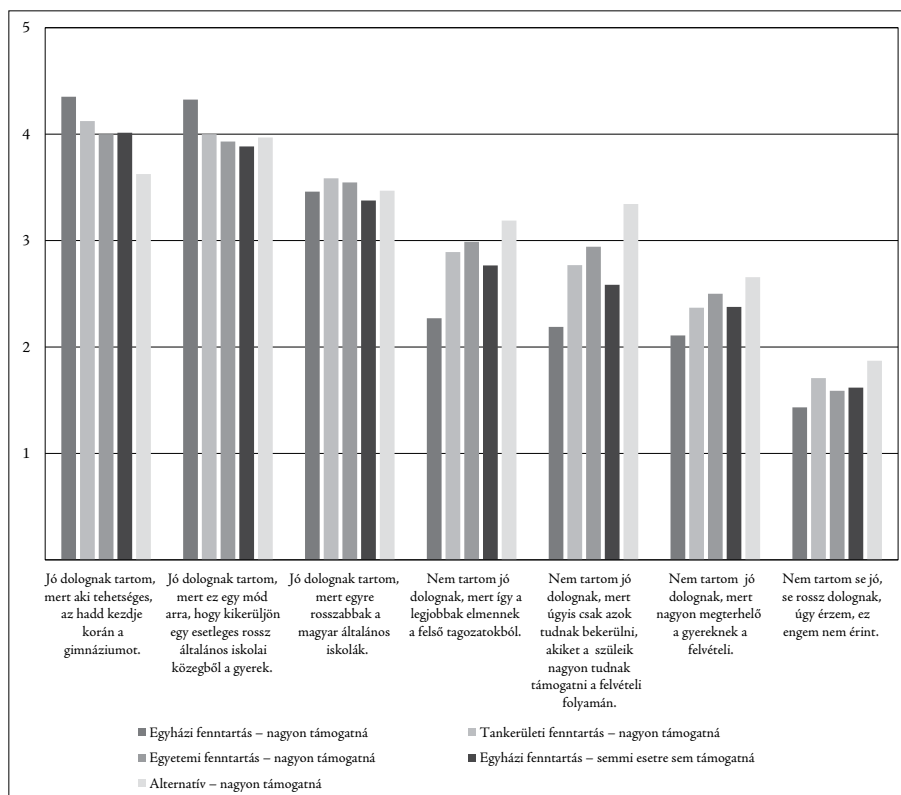
2. ábra: Mi az iskola fontos feladata? Az állítással egyetértők százalékában.

Forrás: saját adatfelvétel

Az iskola társadalmi funkcióinak percepciójához kapcsolódik, hogy a felvételizők szüleinek milyen attitűdjeik vannak a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok irányában. A megkérdezetteknek három negatív és három pozitív tartalmú állításról kellett véleményt mondaniuk (illetve megjelölhettek egy semleges tartalmú állítást is). Mivel maga az alapsokaság olyanokból áll, akik éppen felvételizni készültek ezekbe az iskolatípusokba, ezért nem meglepő módon, a „kisgimnáziumok” létrehozásához kapcsolt pozitív állítások népszerűbbek voltak a körükben, mint a negatívak – de van néhány eltérés a különböző fenntartókat preferálók körében.

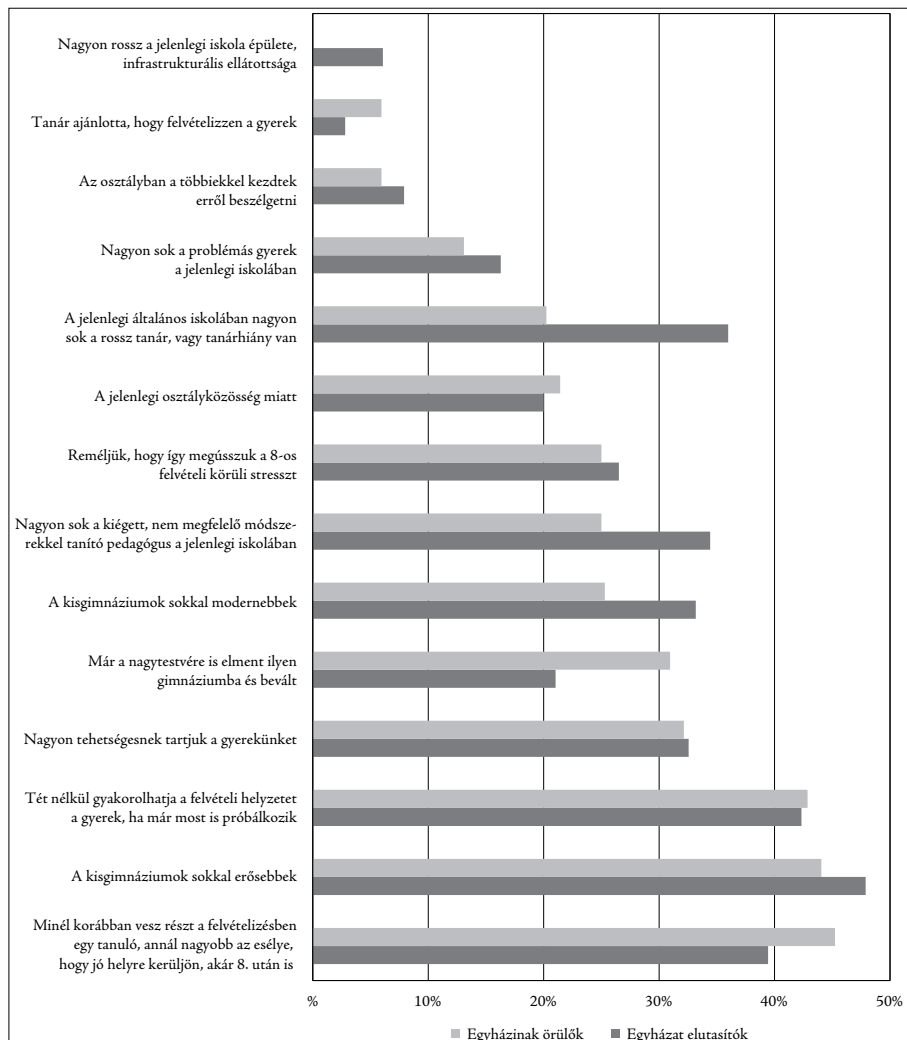
A legszembetűnőbbek az egyházi fenntartót és az alternatív iskolatípust preferálók közti eltérések. Miközben az alternatívok „csoportja” tűnik a legambivalensebbnek a kisgimnáziumokkal kapcsolatban – esetükben a negatív állításokkal való egyetértések mértéke csak kevéssé marad el a pozitív állításokkal való átlagos egyetértés mértékétől –, addig az egyházi fenntartást preferálók attitűdjei a legegységelműbbek: a pozitív állításokkal ők értenek a leginkább egyet, a negatív állításokat minden más csoportnál egyértelműbben elvetik.

A némileg elvont attitűdök mellett a kérdőívet kitöltők konkrétan arra is válaszolhattak, hogy személy szerint számukra minek van nagy szerepe a jelentkezésben. A fel-



3. ábra: Önnek mi a véleménye arról, hogy van lehetőség 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumba jelentkezni? *Forrás:* saját adatfelvétel

vételizés okaiban is van néhány lényegese különbség az egyházi iskolákat kifejezetten vágyók, illetve azokat kifejezetten elutasítók között.



4. ábra: Minek van nagy szerepe a jelentkezésben? Forrás: saját adatfelvétel

Ugyanaz a három állítás került első helyre mindkét csoportban, ezek egytől egyig a felvételre való felkészülésre vonatkozó állítások. Ugyanakkor az egyházat elutasítók következő három legfontosabb állítása egyaránt arra utal, hogy az általános iskola mint szervezet nem működik megfelelően – ezek viszont kevésbé hangsúlyosak az egyházi fenntartást kifejezetten üdvözlők esetében. Mindezek mögött részben az is áll, hogy az egyházat elutasítók döntő többsége (több mint 80 százaléka) állami fenntartású általános iskolába jár; az egyházi gimnázium eshetőségét nagyon támogatók között viszont csak minden második járt állami fenntartású általános iskolába, egyharmaduk pedig egyháziába.

Az egyházi gimnáziumot preferálók között tehát lehet, hogy sokaknak egyszerűen jobb élményeik vannak gyermekeik saját egyházi fenntartású általános iskolájáról; ugyanakkor, az elégedetlenség az iskolával az állami fenntartású általános iskolákba járók szüleinek körében inkább csak a korai szelekcióra ösztönzi őket, és csak kis részben (körülbelül 15 százalékuk esetén) arra, hogy „fenntartóváltásban” gondolkodjanak.

Konkrét vágyott iskolák és a felkészülés módjai

Az őszi kérdőív kitöltésekor a válaszadók nagy része már meg tudta nevezni azt a konkrét iskolát, amelybe a jelentkezést tervezték. Itt egy kicsit más eloszlásban jelennek meg a különböző fenntartók, mint az elméleti attitűdöknél. A válaszadók 13,7%-a nem nevezett meg konkrét iskolát, a többség viszont igen: 56% állami intézményfenntartó központ alá tartozó iskolát, 13% egyházi iskolát nevezett meg, 12% egyetemi fenntartású iskolát, 4% pedig egyéb (jobbára alapítványi) iskolát.

Az általános attitűdök és a konkrét elképzelések közötti eltérések egyik oka, hogy miközben a szülők jelentős része kifejezetten örülne, ha egyetem által fenntartott iskolába járna gyermeke, csak 20%-uk gondolkodott ténylegesen ilyen iskolában már ősszel is; ehhez képest az egyházi fenntartót kifejezetten preferálók „konzekvensebbek”, 57%-uk konkrétan egyházi iskolában is gondolkodott.

Az, hogy valaki milyen fenntartású általános iskolába jár, közepes mértékben befolyásolja, hogy milyen fenntartójú gimnáziumot jelölt meg a kérdőívben: az állami fenntartású iskolába járók kicsit több, az egyházi fenntartásúba járó általános iskolásoknak kicsit kevesebb mint fele jelölt meg ugyanolyan fenntartásban lévő gimnáziumot is.

A hat- és nyolcosztályos felvételi szelekció jellegzetessége, hogy az az általános iskolai oktatótól teljes mértékben elkülönülten zajlik, hiszen egyrészt a felvételi nem közvet-

5. táblázat: Felkészülés a tervezett iskola fenntartója szerint

Kiszemelt iskola fenntartója	Fenntartók eloszlása (%)	Mennyi pénzbe kerül hetente a felkészülés? (átlag, Ft/hét)	Nem jár fizetős foglalkozásra (%)	Egyféle fizetős foglalkozásra jár (%)	Kétféle fizetős foglalkozásra jár (%)	Mennyi időt tölt a gyerekek a felkészüléssel? (átlag, perc/hét)
Egyetem	12,4	4715	33	49	18	246
Kft., alapítvány, egyéb	3,6	3976	35	53	12	260
Állami	56,2	3520	37	53	10	221
Nem volt kiszemelt gimnázium	13,7	2392	55	42	3	190
Egyházi	13,2	1843	57	38	5	212
Átlag		3308	42	49	10	221

Forrás: saját adatfelvétel

lenül az iskolai tananyagra épül, másrészt az általános iskolák egyáltalán nem vesznek részt sem az információs szolgáltatásban, sem a felkészítésben. Ennek köszönhetően komoly árnyékképzési rendszer épült ki a felvételi felkészülés köré, amelynek a legfontosabb szereplői a kifejezetten a felvételi-előkészítésre szakosodott magániskolák, de sok gimnázium is szervez fizetős felkészítést. Sokan pedig magántanárt fogadnak.

A felvételi folyamat a jelentkezés évének őszi félévében a legtöbb felvételizni szándékozó számára rendszeres elfoglaltságot, a családoknak pedig anyagi ráfordítást jelent. Azonban a felkészülés nem egyformán megterhelő mindenki számára, és ebben az egyházi fenntartójú gimnáziumot kinézők erősen elütnek a többiekétől. Ők például a többieknél jelentősen kevesebbet költenek a felkészülésre, és körükben a legmagasabb azoknak az aránya is, akik egyáltalán nem járnak fizetős foglalkozásra. Ha kevésbé erős is az összefüggés, de a gyerekek is kevesebb időt töltenek a felkészüléssel, mint a legtöbb más fenntartójú iskolát kinéző gyerek.

Az egyházi iskolákat, az állami intézményfenntartó központ iskoláit és az egyetemek gyakorló gimnáziumait kívánatosként megjelölő szülők körében egyaránt nagy volt az eltérő költség, és a második kérdőív tanúsága szerint elsősorban többségük (több mint 96%-uk) részt is vett a központi írásbelin. A kérdőív kitöltői közül az írásbeli időszakára lemorzsolódók főként az alapítványi iskolákat megjelölők, és különösen azok közül kerülnek ki, akik ősszel nem tudtak még konkrét iskolát megjelölni.

Nemcsak könnyedebben vették az egyházi iskolákat kinézők a felvételre való készülést, de úgy tűnik, kisebb csalódás is érte őket a felvételik megírása után. A felvételizők többségének jellemzően rosszabb lesz az írásbeli felvételi eredménye, mint amire számított a család – ez különösen az egyetemi fenntartású gimnáziumokba kí-

6. táblázat: Felvételi eredmények

Ósszel tervezett gimnázium fenntartója	Milyen lett az írásbeli eredménye a várakozásokhoz képest?			Az eredmény...	
	rosszabb lett (%)	ilyesmire számítottunk (%)	jobb lett (%)	...befolyásolta az eredeti elképzelésünket, mert a kinézett iskolákra valószínűleg nem lesz elég a pontszám (%)	...megerősítette / nem befolyásolta az eredeti elképzelésünket (%)
Egyházi	38,3	30,0	31,7	13,3	86,7
Kft., alapítvány	40,0	40,0	20,0	26,7	73,3
Nem volt kinézett iskola	41,5	41,5	17,0	18,9	67,9
Állami	46,6	37,9	15,4	28,9	69,2
Egyetem	67,9	21,4	10,7	42,9	57,1
Átlag	47,4	35,4	17,2	27,0	70,3

Forrás: saját adatfelvétel

vánközökre igaz. Ugyanakkor a legkevésbé az egyházi fenntartású iskolát kiszemelők csalódtak.

Ezek után nem meglepő, hogy az egyházi fenntartású intézményekbe aspirálók döntő többségének az eredeti elképzelését az iskolaválasztásról nem befolyásolta vagy megerősítette a felvételi eredménye – ez hatalmas különbség minden más fenntartóhoz képest.

Tényleges jelentkezés és bekerülés

A felvételit végül megírók 90%-a be is nyújtotta jelentkezését valamelyik gimnáziumba, az egyházi iskolát tervezők csoportja átlagos ilyen szempontból a többiekhez képest. Érdekes, hogy nincs különbség az ezen a ponton – leginkább az írásbeli eredménye miatt – önszelektiót végrehajtók arányaiban a negyedikesek és a hatodikosok körében. Inkább a településtípusoknál figyelhető meg különbség: Budapesten jóval nagyobb, 17% ez az arány, miközben a megyeszékhelyeken és a kisebb városokban csak 8–10%.

A kuratásba bekerülőknél végül is 12,2 százaléka nem jelentkezett gimnáziumba. Az eredeti, teljes mintának 14,5 százaléka egyházi iskolát jelölt meg első helyen a felvételi jelentkezéskor (az írásbeli eredmények után).

Az egyházi iskolát már ősszel tervezők adják a zömét az egyházi iskolát a felvételi lapon megjelölőknek is: 87 százalékuk kitartott eredeti elképzelése mellett. A végül egyháziba jelentkezők néhány százalékos „többlete” azok köréből került ki, akiknek ősszel még nem volt kiszemelt gimnáziumuk, illetve az ősszel még állami gimnáziumot tervezők néhány százaléka is egyháziba jelentkezett végül.

7. táblázat: Őszi tervek és a végeredmény

Milyen fenntartó- típusú gimnáziumot nevezett meg ősszel?	Mi lett a végeredmény?						N
	alapítvány (%)	állami felső- oktatási intéz- mény (%)	egyéb (%)	egyház (%)	tankertületi központ (KK, KLIK) (%)	nem megy gim- náziumba (%)	
Nem volt kiszemelt gimnázium	4,7	10,9		4,7	31,3	48,4	64
Felsőoktatási intéz- mény	8,6	32,8		1,7	12,1	44,8	58
Alapítvány / kft. / egyéb gazdasági forma	52,9	5,9				41,2	17
Állami intézmény- fenntartó központ	1,1	4,2	0,4	3,4	53,6	37,3	263
Egyház				80,6		19,4	62
Egyéb			25,0		75,0		4
Összesen	4,3	8,1	0,4	13,5	36,5	37,2	468

Forrás: saját adatgyűjtés

Az egyházi iskolákat megjelölők számára elsődleges fontosságú volt, hogy ne állami fenntartású iskolát válasszanak; emellett a másik fontos szempont számukra az iskola-választáskor az iskola szellemiségének szimpatikussága volt. A nem egyházi iskolát első helyen megjelölők számára ezek kevésbé fontos szempontok, ugyanakkor a kiválasztott iskolák egyetemi felvételi eredményei és kompetenciamérési eredményei nagyon is fontosak. Az utóbbi két szempont az egyházi iskolákat választók számára nem volt kiemelkedő jelentőségű.

A kisgimnáziumi szelekció sokfokozatú lépcsőjén az utolsó fok természetesen a tényleges bekerülés (vagy nem bekerülés). Azok között, akik ősszel még nem jelöltek meg konkrét gimnáziumot, 15,3% volt a később egyházi fenntartásút megjelölők aránya. A mintán belül a gimnáziumba bekerülők közül végül ténylegesen 21,5 százalék ment egyházi gimnáziumba.

Míndez elsősorban annak tudható be, hogy azok, akik egyházi fenntartójú gimnáziumban gondolkodtak, nagy eséllyel be is kerültek. Az ősszel egyházi gimnáziumot megnevezők körében messze a legalacsonyabb azoknak az aránya, akiknek gyermekei végül is nem mentek gimnáziumba. Az egyházit tervezők abban is eltérnek a többiektől, hogy akinek a gyermekét felvették, azok kivétel nélkül egyháziba is mentek.

Következtetések

Az elmúlt évtizedben egyre erősödött a felvételizési kedv, egyre többen felvételiznek hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba. A férőhelyszám növekedése ugyanakkor csak minimális volt, ezért összességében erősödik a felvételi verseny. Alapvetően megnőtt viszont ezen iskolatípuson belül az egyházi fenntartású intézmények részaránya, azon belül is elsősorban a nyolcosztályos formában.

A hat- és nyolcosztályos gimnáziumi felvételizők körén belül az egyházi fenntartójú iskolákat választók sok szempontból különböznek a többiektől. Igaz, hogy körükben felülreprezentáltak az egyházi fenntartású általános iskolába, és alulreprezentáltak a tankerületi fenntartású iskolába járók, de a szektorok között van átjárási hajlandóság, legalábbis ami az alapfokról az alsó középfokra való lépést illeti.

Jóval élesebb a határ a középfokon belüli iskolafenntartókra és iskolatípusokra vonatkozó elképzelések között: az egyház által fenntartott gimnáziumot örömmel várók elkülönülnek azoktól, akik inkább más típusú (állami, egyetemi fenntartású, alternatív) gimnáziumot preferálnak gyermekeiknek, s ez utóbbiaknak örülők csoportjai között jóval nagyobb az átjárás is. Az elkülönülést támasztja alá azoknak a viszonylag magas aránya is, akik kifejezetten elutasítják az egyházi fenntartású gimnázium lehetőségét.

Az egyházi fenntartású gimnáziumot preferálók körében gyakrabban jelenik meg a „hagyományos”, tényátadáson alapuló oktatás képe, míg az egyházi fenntartást elutasítók körében erősebben van jelen az oktatás társadalmi együttélésre felkészítő funkciójával kapcsolatos elvárás. Ezt a feltételezést erősíti az is, hogy még a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba jelentkezők csoportján belül is az egyházi fenntartást tervezők támogatják leginkább a szelektív oktatást: magát a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok létét az egyházi fenntartást kívánatosnak tartók fogadják leginkább el, ők rezonálnak legkevésbé azokra a negatív állításokra, amelyek a kisgimnáziumi felvételi társadalmi egyenlőtlenségeket erősítő hatására vonatkoznak. Ebben az alternatív iskolatípust preferálóktól állnak a leginkább távol.

Ami a konkrét kisgimnáziumi jelentkezés okait illeti, az egyházi iskolákat elutasítók körében erősebbek a rossz általános iskolai tapasztalatok, és a kisgimnázium-választás az esetükben gyakrabban tűnik menekülésnek a nem megfelelő iskola elől, mint azoknak az esetében, akik kifejezetten örülnének az egyházi iskolának. Emögött részben persze az is állhat, hogy az egyházi gimnáziumnak örülők között eleve felülreprezentáltak (de nem szélsőséges mértékben!) azok, akiknek gyermekei egyházi általános iskolába járnak, és itt jobb tárgyi feltételekkel találkoznak.

A felvételi folyamatban való részvétel minden szempontból könnyebbnek, kevésbé kompetitívnek tűnik az egyházi iskolát választók szüleinek átlaga számára, mert az ő gyermekeiket veszik fel ténylegesen is legnagyobb arányban a kinézett gimnáziumba. Ráadásul úgy tűnik, ezenközben nekik kell a legkevesebbet befektetni ebbe a folyamatba, hiszen ők készülnek a legkevesebbet a többiekhez képest.

Éppen ezért elmondható, hogy az egyházi kisgimnáziumba igyekvők szülei nemcsak abban különböznek a többi kisgimnáziumba törekvők szüleitől, hogy feltételezhetően mást gondolnak az iskola világáról, hanem a sikeres felvételizéshez vezető útban is.

Az egyházi gimnáziumba törekvők számára pusztán az, ha felmerül, hogy felvételizzen a gyerek gimnáziumba, nagymértékben előrevetíti magát a sikert is, hiszen – bár természetesen ebben a körben is található néhány, nemcsak lokálisan magas presztízs-szel rendelkező, a túljelentkezés miatt a felvételi során erősen szelektáló intézmény, de – az egyházi iskolákat választók általában kisebb versenyt tapasztalnak. Ebben a tekintetben a vizsgált mintán belül nem látszanak jelentős, településtípusok szerinti különbségek sem. Az egyéb iskolatípusokba igyekvők bejutási esélyei jóval alacsonyabbak, azzal együtt is, hogy sokkal többet készülnek a felvételire. A „kisgimnáziumi szcénában” az egyházi fenntartású iskolákba törekvők zöme számára ez a választás a klaszszikus iskolaválasztás (school choice) mentén értelmezhető, amelynek során a választás nem kötelező, csak egy lehetőség. Ilyen értelemben a legélesebb különbség választók és nem választók között húzódik, s a választók ezek után már viszonylag könnyen felvételt nyernek. A többiek, elsősorban az állami fenntartású iskolákba törekvők számára azonban sokkal inkább eltérő pályákat (tracking) biztosító, kompetitív szelekciós helyzethez közelít a felvételi folyamata, ahol – miközben az első lépcső számukra is az, hogy horizontjukon egyáltalán megjelenjen a választás lehetősége – nekik ezért sokkal többet kell készülniük, és jóval élesebb versenyben van részük. Mindkét szelekciós forma nagyban hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítéséhez, de könnyen belátható, hogy könnyebb helyzetben vannak azok, akiknek iskolaválasztókként „elég” a nem választóktól megkülönböztetniük magukat, mint azok, akiknek ez (a felvételi folyamatba való bekapcsolódás) pusztán az első lépés, és felvételiző versenytársaiknál lényegesen jobb eredményt is kell produkálniuk.

Mindez azonban nem feltétlenül azt jelenti, hogy az egyházi fenntartású iskolák inkább szolgálhatnak társadalmi mobilitási csatornaként hátrányosabb helyzetű diákok számára, mint a csak komolyabb felkészüléssel elérhető, nagyobb túljelentkezést elkönyvelő gimnáziumok. Inkább társadalomföldrajzi okok sejtnek fel a jelenség mögött: az egyházi kisgimnáziumok között nagyobb arányban találhatóak kisebb városi gimnáziumok, mint az egyéb fenntartásban lévők között. Ezek a településeken – fenntartótól függetlenül – a hat- és nyolcosztályos gimnáziumoknak messze nem olyan nagy a vonzáskörzetük, mint egy megyeszékhelyi vagy budapesti iskola esetében, s a környékükön élők társadalmi összetétele is kedvezőtlenebb, kevesebben vannak, akikben egy-

általán felmerülhet a kisgimnáziumi jelentkezés gondolata. Leginkább ezen tényezők okozzák a kisebb versenyt és a könnyebb bekerülést is. Ezeken – a megyei jogú városoknál kisebb – településeken egyre inkább az egyházi fenntartás válik dominánssá ebben a szektorban: a nyolcosztályos gimnáziumoknak már 46 százaléka, de a hatosztályosoknak is 43 százaléka egyházi fenntartású a kisebb városokban. Ugyanennek az éremnek a másik oldala, hogy miközben a nem egyházi fenntartásban lévő hat- és nyolcosztályos gimnáziumok zöme – több mint 60 százaléka – továbbra is elsősorban nagyvárosban található, addig az egyházi kisgimnáziumok többsége – 53 százaléka – viszont kisvárosias környezetben működik. Mindez nemcsak a kisebb konkurenciaviszonyokat, de a kutatásban detektált eltérő attitűdöket és értékszempontokat is magyarázhatja, s tovább erősíti azt a hipotézist, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokat nem kezelhetjük homogén iskolatípusként. Az évről évre a fősodorbéli médiában is megjelenő beszámolók a felvételizés nehézségeiről, a felkészülés során hozott áldozatokról s az ehhez kapcsolódó, már-már szenvedéstörténetként olvasható élményekről elsősorban a nagyvárosi, kompetitív, a felsőoktatásba – s egyre inkább: a külföldi felsőoktatásba – bekerülést garantálni igyekvő iskolákról szólnak. Ugyanakkor a hat- és a nyolcosztályos gimnáziumoknak létezik egy kisvárosiasabb, az egyházi fenntartás által erősen dominált szegmense, amelyben mindezek a feszültségek és tétek kevésbé jelennek meg.

Kérdés, hogy az átalakuló fenntartói szerkezet stabilizálódása után fennmarad-e ez az eltérés a fenntartótípusok között, s mindez vajon az egész hat- és nyolcosztályos iskolatípus átalakulását is maga után vonja-e.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapjául szolgáló adatfelvételt és annak elemzését az MTA 352-19 számú Bolyai János Kutatási Ösztöndíja, valamint az NKFIH FK-135215 számú kutatási projektjének támogatása tette lehetővé.

IRODALOM

- BERÉNYI E. (2019) A szegregációs jéghegy csúcsa. In: FEHÉRVÁRI A. & SZÉLL K. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. Budapest, L'Harmattan Kiadó. pp. 301–323.
- BIFULCO, R., LADD, H. F. & ROSS, S. L. (2009) Public school choice and integration evidence from Durham, North Carolina. *Social Science Research*, Vol. 38. No. 1. pp. 71–85.
- DAHAN, Y. (2011) Privatization, School Choice and Educational Equality. *Law & Ethics of Human Rights*, Vol. 5. No. 2. pp. 308–334. <https://doi.org/10.2202/1938-2545.1061>
- ERCSE K. & RADÓ P. (2019) A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- LISKÓ I. & FEHÉRVÁRI A. (1996) *Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években*. Budapest, Oktatókutatató Intézet. Kutatás közben sorozat, 212.
- LUBIENSKI, C. (2006) School choice and privatization in education: An alternative analytical framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 4. No. 1. pp. 1–26.

- NEUMANN E. & BERÉNYI E. (2019) Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 73–92. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.73>
- PÉTERI G. & SZILÁGYI B. (2022) Egyházak a köznevelési költségvetésben. *Educatio*, Vol. 31. No. 3. pp. 461–478.
- REAY, D. & BALL, S. (1997) Spoilt for Choice: The Working Classes and Educational Markets. *Oxford Review of Education*, Vol. 23. No. 1. pp. 89–101.
- RIEDEL, A., SCHNEIDER, K., SCHUCHART, C. & WEISHAUPT, H. (2010) School Choice in German Primary Schools. How binding are school districts? *Journal of Educational Research Online*, Vol. 2. No. 1. pp. 94–120.
- SEGHERS, M., BOONE, S. & VAN AVERMAET, P. (2019) Social class and educational decision-making in a choice-driven education system: A mixed-methods study. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 40. No. 5. pp. 696–714. DOI: 10.1080/01425692.2019.1581051
- TOMASZ, G. (2017) Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 1. pp. 94–112. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.9>
- VERGER, A., FONTDEVILA, C. & ZANCAJO, A. (2016) *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. New York, Teachers Colleges Press.
- ZOLNAY J. (2016) Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, Vol. 28. No. 6. pp. 70–97.
- ZOLNAY J. (2022) Egyházi és vákuumiskolák a mátészalkai kistérségben. *Educatio*, Vol. 31. No. 3. pp. 392–408.

„HOVÁ TŰNTEK A MAGYAR GYEREKEK?”

EGYHÁZI ÉS VÁKUUMISKOLÁK EGY KELET- MAGYARORSZÁGI RÉGIÓBAN

ZOLNAY JÁNOS

Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem, Budapest

Beérkezett: 2022. február 27., elfogadva: 2022. április 4.

A tanulmány két részletes vizsgálat alapján egy kelet-magyarországi térségben elemzi az iskolaegyháziasítás folyamatának korszakait és hatását a helyi oktatási kvázipiacra. Az első korszakban az egyházi iskola szigorú hitelvi igazodást követelt diákoktól és pedagógusoktól egyaránt. A második fázist az autonóm intézményi leválások jellemzik: az iskolák azért kezdeményezték a fenntartóváltást, hogy szelektálhassanak a jelentkező diákok közül. Ezeknek az iskoláknak a vallásos jellege, illetve a diákok és tanárok hitvallása pusztán formalitás. A harmadik korszakban a folyamatnak a régióban domináns kálvinista egyház oktatási logisztikai érdekei szabnak határt. Az egyházmegye csak abban az esetben engedélyezi újabb iskola átvételét vagy alapítását, ha az nem teremti konkurenciát a már működő kálvinista iskoláknak. Az iskolák államosítása után helyi szinten közpolitikai vákuum alakult ki, és ezen az egyházi iskolák arányának jelentős növekedése sem változtatott.

Kulcsszavak: oktatáspolitikai, iskolafenntartói diverzifikáció, felekezeti iskolák, széttagolt oktatási kvázipiac, oktatási szegregáció, tanulói ingázás

Based on two detailed empirical data collection, this paper aims to contribute to understanding the phases of the process of transferring public schools to the churches, and their impact on local education quasi market in a region in Eastern Hungary. The first denominational school required students and teachers to adhere to strict religious doctrinal standards. During the second phase, public schools initiated their transfer to the church in order to be able to select their pupils in the admission process. The religious character of those schools and the faith of students and teachers are pure formalities. In the third period, the process has been constrained by the educational logistical interests of the dominant Calvinist church in the region. The Calvinist diocese only decides to take over or establish new schools if they do not compete with existing Calvinist schools. Since the nationalization of public education, a public policy vacuum emerged at the local level and the significant increase in the proportion of church schools has not changed this situation.

Levelező szerző: Zolnay János, 1084 Budapest, Scheiber Sándor u. 2., E-mail: jzolnay@gmail.com

Keywords: educational policy, diversification of school maintenance, denominational school, fragmented educational quasi-market, educational segregation, pupils' commuting

Bevezetés

Az egyházi iskolák számának növekedése nemcsak ideológiavezérelt folyamat volt, de egyben jelentősen átalakította a helyi oktatási kvázipiacok dinamikáját, és új szegregációs mintákat hozott létre (Berényi–Neumann 2019; Ercse–Radó 2019; Hermann–Varga 2016). A tanulmány a 65 ezer lakosú Mátészalkai kistérség oktatási folyamatait elemzi két terepvizsgálat alapján.¹ Korábbi tereptapasztalatok alapján mindkét vizsgálat előtt azt feltételeztük, hogy a magyarországi közoktatás nagymérvű szelektivitása miatt minden oktatási kvázipiac eredendően instabil. A fenntartók, mind az önkormányzati, mind a központi állami iskolafenntartás időszakában azt feltételezték, hogy a rendelkezésükre álló eszközökkel – a helyi kvázipiac szelektivitásának függvényében egyenlő vagy egyenlőtlen mértékben, de – stabilizálhatják az iskolahasználatot, valamint a tanulói ingázást, ám a stabilitás újra és újra felborul, és ez a folyamat állandó pozícionálási küzdelemre készíti az iskolákat. Ez az állandó „készenléti állapot” a legmagasabb presztízsű, illetve a nem állami fenntartású iskolákat is jellemzi, mivel ezek az intézmények is úgy érzik, hogyha rosszul mérik fel a helyi oktatási erőteret, rossz stratégiát választanak, akkor gyorsan elveszíthetik a pozícionálási küzdelmet, és presztízsük romlása megállíthatatlan lesz.

A 2016-os vizsgálat arra kereste a választ, hogy az egyházak által alapított, illetve egyházi fenntartásba került iskoláknak milyen szerepük van az oktatási kvázipiac instabilitásában, milyen új szelektív mechanizmusokat hoztak létre, valamint hogy a beiskolázási körzet és térbeni ellátási felelősség nélkül működő egyházi iskolák számának jelentős növekedése illeszkedik-e az önkormányzati, majd állami fenntartású nem roma iskolák kialakulásának folyamatához (Zolnay 2016).

Öt évvel később már nem lehetett kétséges, hogy országos dimenzióban az egyházi iskolahálózat erősítése olyan elitista oktatáspolitikai, ami fokozza az oktatási rendszer korábban is kirívóan nagymértékű egyenlőtlenségét és szelektivitását (Csapó 2010; Csapó et al. 2014; Radó 2018; Fejes–Szűcs 2018; Vári et al. 2002). Az egyházi iskolák zöme elit iskola, és az oda beiratkozók kisajátítják maguknak a közpénzből finanszírozott oktatási portfólió legértékesebb részét. Az egyházi iskolák számának és arányának megnövekedése közvetett módon hozzájárult ahhoz, hogy az etnikai szegregáció – néhány év csökkenés, majd stagnálás után – ismét növekedésnek indult. Az általános iskolás roma diákok harmada járt roma többségű iskolákba 2008-ban, tíz évvel később már 46 százalékuk. A roma többségű általános iskolák száma 2007-ig növekedett, akkor a feladatellátási helyek

¹ Az első vizsgálatot 2016-ban végeztem a Civitas Europica Centralis Alapítvány (CEC) keretében. Az akkori kutatás során adatokat gyűjtöttünk valamennyi állami és egyházi fenntartású általános iskolában és interjúkat készítettünk a tankerületi igazgatóval, valamennyi intézményvezetővel és a legfontosabb települések polgármestereivel. A második, 2021-es vizsgálat intézményi kerete a TK Kisebbségkutató Intézete volt. Ebben a kutatásban az – immár négy kistérségre kiterjedő tankerület igazgatója mellett – elsősorban a két vizsgálat között egyházi fenntartásba került iskolák vezetőivel készítettünk interjúkat, illetve azoknak az állami fenntartású iskoláknak a vezetőivel, amelyek helyzete jelentősen megváltozott 2016 óta.

11,4 százalékanak voltak többségében roma diákjai. Az arány 2009-re enyhén, 10,2 százalékra csökkent, majd ismét növekedésnek indult és 2016-ban az arány már 14 százalékos volt (Kertesi–Kézdi 2009; Papp Z. 2015; Fejes–Szűcs 2018; Varga 2018). Ugyanakkor az is világos volt, hogy nem minden egyházi iskolaalapítás vagy iskolaátvétel szolgál szegregatív célokat, és az sem igaz, hogy nem kizárólag az egyházi fenntartású iskolák léte és bemeneti szelekciós stratégiája felelős a magyarországi közoktatás szelektivitásáért, illetve az oktatási kirekesztésért. Sőt, arra is vannak példák, hogy a magas presztízsű iskola az egyházi átvételt követően elveszítette a pozicionálási küzdelmet és leértékelődött a helyi oktatási kvázipiacban (Zolnay 2020).

A Mátészalkai kistérségben is gyorsan növekedett az oktatási szegregáció a két vizsgálat között. Huszonkét állami és négy egyházi fenntartású általános iskola működött a kistérségben 2016-ban, a diákok száma pedig 5762 volt. A roma diákok aránya az összes általános iskolában 44,6%, az állami fenntartású általános iskolákban pedig 55,8% volt. Öt évvel később, 2021-ben további két iskolát és egy tagiskolát tartottak fenn egyházak. A kistérség állami és egyházi fenntartású általános iskoláiban 5298 diák tanult, az egyházi iskolákban diákjainak aránya pedig 22 százalékról 37 százalékra növekedett.² A roma diákok aránya az összes általános iskolában ekkor már 49% volt, az állami fenntartású iskolákban pedig 68%. Öt iskola, illetve tagiskola kivételével valamennyi állami fenntartású iskola roma többségű.

A 2021-es kutatás abból indult ki, hogy az iskolák központi állami fenntartásba vételét követően helyi szinten közpolitikai vákuum alakult ki, mert a tankerületeknek sem kompetenciájuk, sem politikai legitimitációjuk nincs arra, hogy érdemben befolyásolják az oktatási folyamatokat. A vizsgálat az *iskolaegyháziasítás típusainak* leírása mellett két kérdésre kereste a választ. Az első kérdés arra irányult, hogy van-e határa az egyházi iskolahálózat növekedésének abban az értelemben, hogy az iskolafenntartó egyházak idővel meghatározó szereplőivé válhatnak-e a helyi oktatási kvázipiacnak, és domináns módon irányíthatják-e a lokális folyamatokat. Másodszer arra kereste a választ, hogy mekkora a jelentősége az egyházak *helyi társadalmi beágyazottságának* az iskolaalapítások, illetve iskolaátvételek folyamatában.

A nagy lélekszámú Mátészalkai kistérség, *széttagolt* oktatási kvázipiacnak tekinthető³ azzal a megszorítással, hogy a tizenhétezer lakosú kistérségi központ, Mátészalka ezen belül teljes oktatási kvázipiac.⁴ A rendszerváltást követő két évtizedben az iskolaegyháziasítás még nem játszott lényeges szerepet az általános iskolás diákok ingázásában, illetve az oktatási portfólió elosztásában, az iskolaegyháziasítás tehát részben már kialakult oktatási erőterben kezdődött el.

Történelmi dimenzióban a tágabb régió a 16. század derekától református többségű, az 1910-es népszámlálás adatai szerint a mai Mátészalkai kistérség lakóinak 64,5 százaléka

² A 2016-os adatok forrása saját adatfelvétel, a 2021-es adatok forrása részben saját adatfelvétel, részben KIR Stat.-adatok.

³ Széttagolt oktatási kvázipiacnak olyan településeket felölelő oktatási kvázipiacokat nevezek, amelyek, beiskolázási közege szűkebb, mint az a terület, illetve intézményhálózat, amelyben, illetve amelyek között az oktatási portfólió elosztása megtörténik.

⁴ Olyan városokat nevezek teljes oktatási kvázipiacnak, amelynek oktatási intézményhálózata teljesen kielégíti a választási lehetőséggel bíró iskolahasználók igényeit, az iskolahálózat nincs kitéve más településen lévő vonzóbb iskolák szívéhatásának, és az elit iskola használói nem „szervezik ki” az általuk használt elit gyűjtőiskolát más településre.

református, 15 százaléka görögkatolikus, 12,5 százaléka római katolikus és közel 8 százaléka izraelita vallású volt (*Vende 1908*). Az ország mai területén lévő települések közül csak két, egykor német többségű település volt római katolikus többségű. A régió ma is református többségű, de jelentős a görögkatolikus egyház befolyása, és gyorsan növeli híveinek számát a Hit Gyülekezete is. Az egyházi iskolák megalakulásában részben az adott vallási közösség történeti és jelenkori társadalmi beágyazottsága, részben az oktatási erőterét által kikényszerített szelekciós stratégiai törekvés volt a döntő.

A romák számára a domináns református egyház eredendően a *többségi társadalom intézménye*, templomaik pedig olyan szakrális terek, amelyekbe a többség engedélyével léphetnek csak be, amennyiben követik az ottani normákat. A romák felé célzottan a görögkatolikus egyház és a Hit gyülekezete próbált közelíteni. A görögkatolikus egyház „cigány missziós” projektje keretében már a szocialista korszakban romani nyelven tartott szentmiséket Hodászton egy mára legendássá vált egykori görögkatolikus pap, Sója Miklós. A „cigány misszió” azonban óhatatlanul is a többségi normarendszer kódexének, illetve a külvilág normáinak és a normasértésért járó szankcióknak a „lefordítását”, közvetítését jelenti. Később a szomszédos Kántorjánosiban szolgáló görögkatolikus papoktól is elvárták, hogy legalább olyan fokon elsajátítsák az oláh cigány közösség nyelvét, hogy fel tudják olvasni a romani nyelvre lefordított Biblia aktuális részeit. Csakhogy Kántorjánosiban nemcsak a liturgiát, de a gyülekezetet is megkettőzték, és az oláh cigányok lakta településrészen, helyi kezdeményezésre és püspöki engedéllyel külön „cigány templom” épült, ami óhatatlanul is arra utalt, hogy a falu nem roma görögkatolikus családjai nem kívántak a roma hívőkkel közös szakrális térben lenni.

Az 1990-es évek derekától aztán két, nem várt kihívás érte a régióban a görögkatolikus egyház „cigány missziós” projektjét. A gyorsan terjeszkedő Hit Gyülekezet több településen lényegesen vonzóbb lett a romák, főként az oláh cigány családok többsége számára, mint a görögkatolikus egyház. Feltevésem szerint ennek paradox módon az volt az oka, hogy nincs köze a roma hagyományokhoz, vagy ahhoz, amit a többség roma hagyománynak tekint, és nincs szegregatív szándékú, romákat célzó programja. Ezzel párhuzamosan több roma közösség olyan szabadkeresztény gyülekezetet hozott létre, amelyek nem, vagy csak formálisan kötődnek országos egyházakhoz.

A kistérség oktatási erőterének változása a rendszerváltástól 2010-ig

Az első korszakban a települések közötti tanulói ingázás csekély mértékű volt, és a legtöbb iskolafenntartó település elég népes volt ahhoz, hogy legalább két, párhuzamos első osztályba biztonsággal beiskolázhassa a leendő kisdiákokat. Csaknem valamennyi iskolában működtek gyógypedagógiai kiegészítő osztályok, ami biztosította a belső, osztályszintű szegregáció olyan mértékét, amit a nem roma családok többnyire elégségesnek tartottak ahhoz, hogy ne keressenek gyerekeiknek máshol iskolát. A normál iskolai osztályok között is előfordult kirívó mértékű szegregáció. A három párhuzamos tanuló-csoporttal működő nagyecsed-i iskola zenei specializációjú osztályába például egyáltalán nem jártak roma diákok. A tizenhét ezres kistérségi központban, Mátészalkán, ahol az önkormányzati korszakban eredetileg hat általános iskola működött, a stabilitásnak térbeli dimenziója is volt. A városháza a kisváros cigánytelepét és négy kisebb szegregátumát, valamint a gyermekvárost igyekezett arányosan elosztani az iskolakörzetek között.

A stabilitás a kistérségi központban billent meg először az ezredforduló előtti években. A kisvárosban az iskolák összevonása új térfeosztási és pozicionálási küzdelemre készítette a megmaradt iskolákat, és ezt a legmagasabb presztízsű iskola nem akarta tétlenül megvárni. Az igazgató német nemzetiségi iskolává nyilvánította intézményét, pontosabban az emelt szintű német nyelvoktatást kiegészítették hon- és népismereti órákkal. Jóllehet a városban soha nem éltek németek, a leendő kisdiákok 80 százaléka a német nemzetiségi nyelvi programra jelentkezett, és őket az iskola lakóhelyüktől függetlenül felvehette. Erre hivatkozva az intézményi összevonások és a beiskolázási körzetek újrarajzolása során az iskola „nem kért” utcákat a megszűnő iskolák körzeteiből, tehát elkerülte, hogy térbeli ellátási felelőssége kiterjedjen további problémaövezetekre vagy mikroszlumokra. A mátészalkai általános iskola nemzetiségi státusza a *részleges intézményi autonóm leválás* korai példája volt. Funkcionális értelemben abban az esetben beszélhetünk autonóm leválásról, ha az adott iskola az önkormányzati vagy az állami fenntartó szándékaitól függetlenül, illetve a fenntartó szakpolitikai koncepciójával szemben – a többi iskola formális vagy informális bemeneti szelekcióját meghaladó mértékben – képes magát függetleníteni területi ellátási kötelezettségétől. Megfigyeltük, hogy a folyamat során a fenntartó idővel elfogadja az iskolai stratégiát, illetve azzal kapcsolatban racionalizáló, igazoló elbeszélést fogalmaz meg. Részleges autonóm leválás lehetséges a közoktatás keretein belül is, de a teljes leválást az egyházi fenntartás biztosíthatja.

A 2002 utáni esélykiegyenlítő kormányzati oktatáspolitikai a pályázati források egy részének feltételévé tette az osztályszintű belső szegregáció felszámolását, és országsszerte bezárták a kiegészítő tagozatok több mint felét (*Havas–Zolnay 2011*). Fokozatosan kialakultak a nem roma, vonzó iskolák azokon a településeken, amelyeken nem, vagy csak kis számban éltek roma családok, és elkezdődött azoknak a vákuumhelyzetű iskoláknak a szegregálódása, ahonnan a nem roma diákok más települések iskoláit választották.⁵ A Mátészalkától délnyugatra fekvő Hodász és Nyírkáta nem cigány diákjai a szomszédos Nyírmeggyes gyűjtőiskoláiba iratkoztak be. A nagyecsed-i iskola osztályszintű belső szegregációjának felszámolását követően a kisváros elit családjai a néhány kilométerre, délre fekvő Tiborszállásra „helyezték” ki a nagyecsed-i nem roma diákok gyűjtőiskoláját. A két gyűjtőiskolát fenntartó önkormányzat, Nyírmeggyes és a tőle távol fekvő Tiborszállás közoktatási társulási megállapodást kötött, aminek az volt a célja, hogy a többletforrásokból buszoztathassa a tiborszállási iskola a nagyecsed-i diákokat. A kistérség keleti szegletében lévő Győrtelek és Ökörítőfülpös nem roma családjai a kis létszámú és meglehetősen alacsony színvonalú géberjéni gyűjtőiskolát választották, míg a Mátészalkától északnyugatra lévő Járm-i iskolájába a szomszédos Vajáról ingáztak a diákok.

A korábbi stabilitás felborulásának a régió falvaiban más volt a tétje és a közpolitikai kerete, mint a kisvárosban. A folyamatban érintettek először szembesültek azzal, hogy az oktatáspolitikának – vagy legalábbis az esélykiegyenlítő oktatáspolitikának – közpolitikai értelemben nem volt kistérségi szintű ágense, a fenntartó önkormányzatok és az intézmények cselekvési lehetősége pedig korlátozott volt, hiszen iskolakörzeteik szűkebbek voltak, mint az oktatási kvázipiacté, tehát az a földrajzi kör, illetve intézményhá-

⁵ Vonzó, nem roma iskoláknak nevezem azokat az általános iskolákat, amelyek informális bemeneti szelekció révén arra törekednek, hogy csak kevés roma tanulójuk legyen, és amelyeknek sok körzeten, illetve településen kívülről beígázó tanulójuk van. Vákuumiskoláknak nevezem azokat a szegregált vagy szegregálódó iskolákat, amelyek beiskolázási körzetéből, illetve településéről sok nem roma diák távolabbi iskolába jár.

lázat, amelyben, illetve amelyek között az adott oktatási portfólió elosztása megtörtént. A nem roma vonzó iskolák önkormányzati fenntartóik jóváhagyásával építhették ki az adott települések igényeit jóval meghaladó általános iskolai kapacitásukat. A hanyatló létszámú, szegregálódó iskolákat fenntartó önkormányzatok csak iskoláik bezárása révén

1. táblázat: Önkormányzati és egyházi fenntartású vonzó, nem roma iskolák kialakulása az önkormányzati iskolafenntartás időszakában, a Mátészalkai kistérségben

Önkormányzati fenntartású vonzó, nem roma iskolák	Fenntartói, illetve intézményi struktúra	Egyházi fenntartású elit gyűjtőiskola	A kedvezményezett iskolahasználók	Közvetett hatás
Nyírmeggyesi ÁI	A két – egymástól távol fekvő – elit gyűjtőiskola társulási szerződést köt, hogy buszokat vásároljanak a bejáró diákok szállítására – valójában mindkét iskola saját, kedvezményezett diákjait szállította a környékbeli településekről		A nyírkátai nem roma iskolahasználó diákok	A nyírkátai önkormányzati iskola szegregációja
Tiborszállási ÁI			A hodászi nem roma iskolahasználó diákok	A hodászi önkormányzati iskola szegregációja
Géberjéni ÁI	Az önkormányzati fenntartó saját járművel buszoztatja a beígázó diákokat – az iskola diákjainak többségét		Az ökörítőfülpösi nem roma iskolahasználó diákok	A nagyecsed-i önkormányzati fenntartású iskola fokozatos szegregálódása
			A győrteleki nem roma iskolahasználók	
			A kocsordi nem roma iskolahasználók egy része	

1. táblázat: (folyt.)

Önkormányzati fenntartású, nem roma iskolák	Fenntartói, illetve intézményi struktúra	Egyházi fenntartású elit gyűjtőiskola	A kedvezményezett iskolahasználók	Közvetett hatás
Jármi, Őr, Papos ÁI			A vajai nem roma iskolahasználók	A vajai iskola fokozatos szegregálódása
			Kis mértékben a kántorjánosi nem roma iskolahasználók	A kántorjánosi iskola lassú – a környékbeli iskoláknál jóval később elinduló – szegregálódása
		Mátészalkai református ÁI	A mátészalkai református presbitérium	A kocsordi iskola lassú, majd gyorsuló szegregálódása
			A Mátészalkára beingázni képes iskolahasználók	A kistérségi iskolák eltérő mértékű szegregálódása

javíthatók volna a diákok esélyeit, de az intézmények fenntartásához fűződő helyi érdekek mindenhol erősek voltak. Két település „roma nemzetiségi” iskolává nyilvánította kis létszámú és teljesen szegregált iskoláját, csak hogy ne kelljen azokat bezárni (1. táblázat).

Az önkormányzati fenntartású vonzó, nem roma iskolák kedvezményezettjei egyértelműen az ingázást vállaló iskolahasználó családok voltak.

Az első egyházi iskola létrejötte

A mátészalkai református presbitérium az ezredforduló évében döntött arról, hogy felmenő rendszerben létrehozza a város és egyben a kistérség első egyházi iskoláját. Az iskola első igazgatója kezdetől fontosabbnak tartotta a szakralitást, mint a pedagógia kínálat tartalmi részét. Magától értetődőnek gondolta, hogy csak olyan hitvalló és hitgyakorló családok küldik ide gyerekeiket, akiket „a gyülekezetből ismer”, és lelkeszi ajánlásra azért nincs szükség, mert „más ügysem merné beadni a jelentkezését”. A lassan építkező, évről évre újabb évfolyamot indító iskola nem akart versenyre kelni az önkormányzati fenntartású mátészalkai iskolákkal, és kifejezett ellenérzéssel szemlélte a mátészalkai önkormányzati iskolák emelt szintű programját. Ugyanakkor az igazgató a „rossz gyerekek iskolai nevelését” is szerette volna elhárítani, aminek kétféle jelentése volt. Az iskola nem vállalta fel, hogy vallástalan vagy más felekezethez tartozó családok gyerekeit kálvinista hitre térítse, és megtanítsa a hitvalló családokban magától értetődő szokásokra és viselkedési normákra, másrészt nem kívánt tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő gyerekekkel foglalkozni.

Az iskola vezetése nemcsak a társadalmi környezettel nem számolt, de azzal sem, hogy az oktatási kvázipiac eredendő instabilitásának elsődleges oka a közoktatási rendszer szelektivitása és a *nagymérvű tanulói ingázás*. Mind a választási és utazási lehetőséggel bíró iskolahasználók, mind a kisebb-nagyobb mértékben szelektációs lehetőséggel bíró iskolák racionalitása korlátozott. Az oktatási rendszer egészének szelektivitása miatt az iskolahasználó szülők minél korábbi életkorban szeretnék exkluzív „iskolai úton elindítani” gyerekeiket, illetve homogén, magas státuszú intézményeket választani számukra. Az iskolák zöme pedig létkérdésnek tekinti, hogy az adott oktatási kvázipiacon javítsa vagy tartsa pozícióját, és ehhez igazítja pedagógiai programját és bemeneti szelektációs stratégiáját. A mátészalkai református iskola „megbízója” – az iskola alapításakor – a város református presbitériuma volt, az első igazgató pedig egy szigorú etikai elvek alapján lehatárolt virtuális térben képzelte intézményét működtetni. Később azonban egyre kevésbé hagyhatta figyelmen kívül a diákok *igényeit*, márpedig a családok zöme nem vallásügyi szigor, hanem pedagógiai program, illetve tanulói összetétel alapján választott iskolát.

Az autonóm intézményi leválások és következményeik

Az iskolák központi állami fenntartásba vételének következtében az *intézményi autonóm leválások* felgyorsulása és megszaporodása tapasztalható, valamint az, hogy az állami fenntartásba került elit iskolák új szelektációs formákkal igyekeztek megőrizni státuszukat az autonóm leválás révén teljes körű szelektációs autonómiára szert tett iskolákkal szemben. Az autonóm leválások legfontosabb, bár nem kizárólagos eszköze az iskolák egyházi fenntartásba adása lett.

Mátészalka legmagasabb presztízsű iskolájának részleges autonóm leválása nemzetiségi státusz és német nyelvi program révén már az önkormányzati iskolafenntartás korszakában megvalósult. A korszakváltás időszakára az iskola olyan mértékben önállósította magát önkormányzati fenntartójától, hogy a római katolikus egyház 2011-ben először nem a fenntartó önkormányzatot, hanem az iskola vezetését kereste meg azzal az ajánlattal, hogy átvenné az iskola fenntartását, de csak abban az esetben, ha az iskola tanárai támogatják az elképzelést. A túlnyomóan református többségű kistérségben a római katolikus egyház az oktatási pozícióit kívánta megalapozni, tudva azt, hogy a diákok és a tanárok többsége református. A tanári kar számára az egyházi ajánlat azt jelentette, hogy az iskola nemcsak az államosítás jelentette bizonytalanságtól és bürokratikus terhektől szabadulhat meg, de egyszer és mindenkorra attól a veszélytől is, hogy ellátási felelőssége, felvételi kötelezettsége legyen bármilyen lehatárolt városi terület, esetleg a problémaövezet gyerekeivel kapcsolatban, vagy egyáltalán, gyerekek bármilyen csoportjával kapcsolatban.

Amennyire magától értetődőnek tekintette lokális társadalmi beágyazottságát a református egyházi iskola, annyira nyilvánvaló volt, hogy a római katolikus egyház gyenge társadalmi beágyazottsága ellenére tette meg ajánlatát az iskola átvételére. A pedagógusok csakúgy, mint a diákok családjai, pontosan tudták, hogy a körülmények miatt a római katolikus egyház csak jelképes hitelti igazodást követel, hiszen a diákok és a tanárok túlnyomó többsége református. A *tudásközösség* egyfajta *nyelvi és magatartásbeli cinkosságot* is teremtett, és tett normává. Az igazgató megvallotta a tárgyalásokat vezető római katolikus püspöknek, hogy ő kálvinista hitű, mire a püspök azt válaszolta, hogy *„igazgató úr, ez nem jelent problémát, mindíg azt keresse, ami összeköt bennünket”*. A köteléknek nyilván

vánvalóan voltak és vannak kimondott és kimondatlan elemei. A fenntartó nem kényszeríti az iskola tanárait és diákjait semmiféle olyan rítusra, ami a protestáns hitvallással összeegyeztethetetlen, ugyanakkor a lojalitás minimumaként minden érintett részt vesz a katolikus templomban tartott tanévnyitó és -záró ünnepségen. A kötelék kimondatlan eleme a szelektíós autonómia, valamint az egyházi fenntartású iskolák számára aktuálisan hozzáférhető források maximális kihasználása.

A katolikus iskola az egyházi átvételt követően is megtartotta német nemzetiség jellegét, sőt, a mátészalkai óvodák nagycsoportos diákjainak – az iskolaépületben – előszelektíós „törpi német” foglalkozásokat hirdetett. A jól informált mátészalkai szülők tudták: ahhoz, hogy gyerekeiknek esélyük legyen bejutni a katolikus iskolába, részt kell venniük a „törpi” óvodai foglalkozásokon

A katolikus iskolaátvétel – és persze az iskolák központi állami fenntartásba vétele – gyökeresen megváltoztatta a kisváros oktatási erőterét. A református iskola akkori igazgatója *mélyesen erkölctelennek tartotta* azt, hogy a római katolikus egyház egy világi iskola átvétele révén épített pozíciókat a városban, és még lesújtóbb volt a véleménye a tanárok kettős vallási lojalitásáról. A frusztrációnak más oka is volt; ekkorra már nyilvánvalóvá vált, hogy a mátészalkai református iskola tényleges szerepét nem a pedagógiai krédó, hanem a kistérség oktatási erőtere jelölte ki. A vidéki diákok aránya folyamatosan növekedett, és az évtized derekán már a tanulók közel fele Mátészalka határain túlról érkezett. Egyre inkább világossá vált, hogy a *valódi „kedvezményezett”* már az iskolát választó családok, és az iskola egyike lett a régió vonzó, nem roma iskoláinak. A beingázó diákok zöme természetesen református hitű, illetve hagyományú családokból érkezett, ám az iskola, szándékaihoz képest erősebben volt kénytelen igazodni a versenyhez, és ezzel párhuzamosan fokozatosan *engednie kellett vallásaitikai elveiből*, és lazítania kellett felvételi szempontrendszerét.

A mátészalkai iskolahálózat differenciálódása súlyos kihívást jelentett a két megmaradt állami iskolának, és arra készítette őket, hogy alkalmazkodjanak az új helyzethez. A második egyházi iskola létrejöttét követően a városban élő roma diákok közel 90 százaléka a két állami fenntartású iskolába járt, és a vidéki tanulók jelentős aránya ellenére az állami iskolák ingázási mérlege, tehát az iskolakörzetből elingázó és az oda beingázó tanulók egyenlege, valamennyi tanulói kategória esetében negatív volt. Az állami iskoláknak olyan stratégiát kellett kialakítaniuk, amely ilyen feltételek mellett is garantálja a presztízsmegőrzést. Alapvetően *három eszközük* volt. Az egyik iskola *kistérségi beiskolázású* angol–magyar két tannyelvű programot, a másik pedig emelt szintű angol képzést indított. Ezáltal a két állami fenntartású iskola egymás versenytársává is vált, de az egyházi iskolák jelentette kihívás és rivalizáció néhány évig erősebbnek bizonyult, mint az angolul tanulni akaró diákokért folytatott küzdelem. Úgy hitték, hogy helyzeti előnyben vannak a német specializációjú katolikus iskolával szemben, mivel az angol nyelv lényegesen népszerűbb az iskolát választó szülők körében. Csakhogy a katolikus iskolának nem volt már szüksége olyan mértékben a német nemzetiségi státusz védelmére, mint korábban, így engedett az angol nyelv iránt érdeklődő szülők nyomásának, és idővel már többen tanultak angolt, mint németet. A két állami iskola, követve a katolikus iskola példáját, óvodások számára *előszelektíós* célú „törpi” angol programot indított. Végül mindkét iskola osztályszintű és csoportszintű belső szegregációt alkalmazott.

A *nagyecsed református iskola* létrehozása látszólag új intézmény részben felmenő rendszerű felépítését jelentette, ám valójában ebben az esetben is *autonóm leválásról* volt

szó. A református hagyományokkal rendelkező Nagyecsedden 1994 óta működött négyosztályos egyházi gimnázium, és a presbitérium tagjai, valamint az ingázást megeléglő szülők egyre inkább követelték az általános iskola létrehozását is. A polgármester, aki egyben református presbiter is, felmérte a református iskolaalapítás hosszú távú következményeit, de ugyanakkor azzal is tisztában volt, hogy egy ponton túl politikai pozícióját kockáztatja, ha ellenáll a városi elit követelésének. Az államosítási folyamat kezdetekor már nem volt értelme a további ellenállásnak, és 2012 szeptemberében, a miniszter hathatós támogatásával kiűritették az önkormányzati/állami iskola egyik épületének felső szintjét, és elkezdődhetett a tanítás az újonnan megalakult református általános iskola első osztályában (Lannert–Németh –Szécsi 2018; Zolnay 2016).

A református iskola igazgatója számára néhány évig nem volt világos a vállalkozás pontos célja. Nem tudták, hogy vajon vallási és vallásetikai értelemben mélyen elkötelezett, tanároktól és diákoktól egyaránt szigorú hitelvi igazodást elváró iskolát, illetve iskolai képzést kell kialakítaniuk, vagy pedig az az elsődleges cél, hogy minél gyorsabban létrejöjjön a nagyecsedei roma és nem roma általános iskolás diákok intézményi szeparációja. Mindenesetre a református iskola megalapítása és első négy évfolyamának elindítása a roma és a nem roma diákok fokozatos, teljes elkülönítéséhez vezetett a kisvárosban. A nagyecsedei református iskola létrehozása nem egyszerűen a *városi elit válasza* volt a belső szegregációt felszámoló oktatási integrációra, illetve a *tiborszállási kihelyezett vonzó, nem roma jelentette kihívásra*, hanem a nagyecsedei iskola *etnikai választóvonal* mentén történő fokozatos *intézményi szeparációja*, tehát végső soron a nem roma szülők által használt iskola *autonóm leválása*. A folyamatot nem a tankerület, nem az önkormányzat, nem a presbiterként is szolgáló polgármester, de még csak nem is a fokozatosan szétváló állami és egyházi iskolák igazgatói irányították, hanem a nagyecsedei nem roma szülők kezdeményezték, akik 2016 tavaszán követelni kezdték, hogy a református iskola ösztől ne csak az ötödik, hanem egyidejűleg a hatodik, hetedik és nyolcadik évfolyamot is indítsa el. Így is történt: 2016 őszétől kezdve egy nyolcosztályos református általános iskola és egy csaknem kizárólag roma diákokat tanító állami általános iskola működik a kisvárosban. A roma és nem roma diákok csaknem teljes elkülönítése beteljesedett.

Az autonóm leválás hatása általában közvetett, de a tényleges következmények esetenként eltérőek. A nagyecsedei református iskola háromféle bemeneti szelekciót alkalmaz. Keresztlevelet kér, meghallgatja a jelentkezőket és kisebb feladatokat végeztet a gyerekekkel. A harmadik, kimondatlan szelekciós szempont a leendő diákok etnicitása. Az iskola a többségi családok által tolerált szűk arányokon belül nem zárja ki roma diákok felvételét, de a településen élő roma diákok zöme számára csak az állami iskola elérhető. Márpedig a kizárólag roma diákokat tanító nagyecsedei állami általános iskola, az igazgató és a pedagógusok szándékai és erőfeszítései ellenére a *totális oktatási kirekesztést* jelenti.

Az állami fenntartású iskolából 2016 nyarán mintegy száz diák és nyolc pedagógus távozott. Az akkor kinevezett igazgató igyekezett felmérni tényleges mozgásterét. *„Traumatikus volt az itt maradó diákok számára, hogy hová tűntek a magyar gyerekek... a pedagógusok is kétségbe voltak esve.”* Az iskola vezetése úgy vélte, hogy csak abban az esetben képes úrrá lenni a kialakult helyzeten, ha *új normalitásként „lebutítja és a gyerekek tudásszintjéhez igazítja a tananyagot”*. De nemcsak a gyerekek lemaradása és a felzárkózáshoz elengedhetetlen diametrális diák-diák kapcsolatok megszűnése körvonalazta a lehetőségek határait. A zenei osztályok *„a magyar gyerekek távozása után okafogyottá váltak”,* és megszűntek. 2016 őszén valamennyi nyelvtanár távozott az iskolából, és már nem szakos

tanította az angolt. Az iskolának évekig nem volt matematika szakos tanára és ma sincs fizika és kémia szakos tanára. Egy időmetszetben a legfontosabb szaktanárok fele hiányzik. Az igazgató megpróbál működképes, ugyanakkor emberi rezsimet teremteni, de foglya saját igazoló elbeszélésének. Nem mondhatja ki, hogy az alapfokú oktatás minimális feltételei is hiányoznak, ezért arra hivatkozik, hogy az iskola „a gyerekeket önmaukukhoz képest fejlesztí”, ám ezt a kompetenciamérések nem veszik figyelembe.

A nagyecsedí református általános iskola létrejöttével a funkcióját vesztett tiborszállási iskola léte ismét veszélybe került. A tiborszállási önkormányzat azonban nem akart beletörödni abba, hogy az államosítás következtében elveszítse a kontrollt a helyi iskola és a közoktatási ingázási folyamatok fölött, mint ahogyan abba sem, hogy elveszítse az ingázási játszmát Nagyecseddel szemben. Az iskolát sem akarta elveszíteni. A polgármester több egyházzal is tárgyalt, és végül a *Hetednapí Adventisa Egyház* volt hajlandó átvenni az intézmény fenntartását, még az államosítást megelőzően, 2012 szeptemberétől. Az adventista fenntartó esetében a *társadalmi beágyazottság fel sem merült*. Kis létszámú adventista gyülekezet csak a viszonylag távoli Mátészalkán működik, a faluban vagy Nagyecsedden nem, így az egyházi befolyás csak névleges. Egyetlen olyan kérése volt a fenntartónak, ami befolyásolta az iskola mindennapjait: mivel az adventista hitvallás tiltja sertéshús fogyasztását, így az iskola menzáján sem szolgálnak fel sertéshúsból készült ételt. Tiborszálláson az adventista iskolafenntartás azt jelentette, hogy az önkormányzat *de facto* megtarthatta befolyását az iskola beiskolázási stratégiájára – ebben az esetben ez volt az egyházasítás igazi értelme!

Térjünk vissza Mátészalkára! A görögkatolikus egyház 2017-ben vette át a harmadik állami fenntartású iskolát. Az autonóm leválásnak ebben az esetben nemcsak a teljes szelekciós autonómia és a roma diákok korábban magas arányának csökkentése volt a célja, hanem az is, hogy az iskola, amelyet az 1970-es években részben azért építettek, hogy ellássa a szomszédos bentlakásos intézetben élő állami gondozott gyerekeket, elháríthassa az utóbbiak felvételét. Az iskola vezetése úgy ítélte meg, hogy az angol–magyar kéttannyelvű program és a belső szegregáció ellenére csak ebben az esetben képes állni a versenyt a református és a római katolikus fenntartású iskolákkal. A görögkatolikus iskola átvétele ellen már a tankerület is tiltakozott, megpróbálta meggyőzni a miniszteriumot, hogy sem az utolsó állami fenntartású iskola, sem a tankerület nem lesz képes kezelni a helyzetet esélyegyenlőségi szempontból. Ennek ellenére az iskola fenntartását 2017-ben átvehette a görögkatolikus egyház. Az intézetben élő, többszörösen is stigmatizált, és sok esetben traumatizált gyerekek a kisváros immár egyedüli és jóval távolabbi állami fenntartású iskolájába kénytelenek járni.

A harmadik mátészalkai általános iskola egyházi fenntartásba adása ismét átalakította a város oktatási erőterét. A három iskola mindenféle ellátási (beiskolázási) kötelezettségtől mentesült, ugyanakkor korlátozott értelemben egymás riválisai is váltak, és csak a vidéki diákok nagy aránya biztosíthatta a szükséges tanulói létszámot. Valamennyi egyházi iskola létrehozta vagy elkezdte létrehozni a maga óvodáját, a református iskola pedig kénytelen volt teljesen feladni a bemeneti szelekció kapcsán korábban érvényesített elveit. A 2020 szeptemberétől hivatalba lépett új igazgató mögött világi pedagógus pálya állt, nem voltak emlékei az iskola létrehozásának időszakából, és nem kötötték az akkor megfogalmazott elvek. Vallásfelekezettől függetlenül bárkit felvesz, bizonyos határig a magatartási zavarokkal küzdő, nehezen beilleszkedő gyerekeket is. „Azt nem tudom, hogy öt évvel ezelőtt milyen volt, én 2020-tól vagyok igazgató, előtte állami iskolában voltam. A régi

igazgató is pályázott, de a presbitérium döntött. Aki jött, azt felvettük. Van görögkatolikus, van római katolikus, van, aki nem nyilatkozott a felekezetről.” Az új helyzet eldöntötte a református nevelőszülői hálózat keretében nevelkedő, jórészt roma gyerekekkel kapcsolatos vitát is. Az iskola új vezetése nem zárkózik el attól, hogy fogadja ezeket a gyerekeket is.

Az egyetlen megmaradt mátészalkai állami iskola körzete lett az egész város, ideértve a gyermekotthont, a cigánytelepet és valamennyi szegregátumot, és ezzel párhuzamosan lecsökkent a vidéki tanuló aránya. Az iskola 2018-ban kinevezett igazgatója a szülőket és a diákokat egyaránt érintő autoriter és részben büntető rezsim meghonosításával reagált a helyzetre, valamint a szaktantárgyi kínálat helyett igyekezett a hangsúlyt a „hazafias” nevelésre helyezni, ugyanakkor a csoportszintű szelekció révén megvalósított emelt szintű angol nyelvi képzést nem szüntette meg. Az intézményvezetői elbeszélés

2. táblázat: Intézményi autonóm leválások a Mátészalkai kistérségben

Intézmény	Autonóm leválás	A kedvezményezett iskolahasználók	Stratégiai cél	Közvetlen hatás	Közvetett hatás
Mátészalka: Festetics ÁI	Az iskola német nemzetiségi intézménnyé nyilvánítása	A mátészalkai nem roma iskolahasználók és a kistérségben élő, Mátészalkára ingázni képes nem roma iskolahasználók	Annak elhárítása, hogy mátészalkai problémaövezeteket csatoljanak az iskola beiskolázási körzetéhez	A nemkívánatos diákok gyors kiszorítása az iskolából. Bemeneti szelekció	Óvodai előszelekció. A két állami iskola vonzó pedagógiai kínálattal és erős belső osztályszintű és csoportszintű szelekcióval igyekszik tartani pozícióját
	Egyháziasítás		Teljes szelekciós autonómia		
Nagyecsedireformátus ÁI	Az egyházi gimnázium általános iskolai részlege alsó tagozatának felmenő rendszerben történő kiépítése, majd a felső tagozat egyszerre történő létrehozása. Valójában autonóm leválás	A nagyecsedireformátus nem roma iskolahasználók	A Tiborszál-lásra kihelyezett elit gyűjtőiskola nagyecsedireformátus alternatívájának megteremtése	A nagyecsedireformátus állami iskola teljes szegregálódása. Kisvárosi szintű totális szegregáció	A tiborszál-lási iskola egyháziasítása. Ez azonban nem autonóm leválás; célja az iskola fennmaradása és az önkormányzati befolyás megőrzése

2. táblázat: (folyt.)

Intézmény	Autonóm leválás	A kedvezményezett iskolahasználók	Stratégiai cél	Közvetlen hatás	Közvetett hatás
Mátészalka: Erdély ÁI	Egyházasítás	A mátészalkai nem roma iskolahasználók és a kistérségben élő, Mátészalkára ingázni képes nem roma iskolahasználók	A szomszédos bentlakásos intézetben élő gyerekek felvételének elhárítása. Teljes szelekciós autonómia	Mátészalka: Majakovszkij ÁI szegregálódása	Fegyelmező rezsim és büntető – osztatlan képzésű – tanulócsoport meghonosítása Mátészalka Majakovszkij általános iskolájában

fontos eleme az átmenetiség: *„a cigányokkal kapcsolatban van jövője a párhuzamos társadalmak létrehozásának. Éppen ezért azt javasoltam, hogy hozzunk létre cigány nemzetiségi iskolát úgy, hogy az legyen a mi iskolánk tagintézménye.”* A város cigánytelepén elképzelt „rezervátumiskolának” a belátható jövőben persze nincs realitása. Az iskolában kialakított új rezsim működtetésének fontos feltétele volt, hogy elérhető közelben rosszabb hírű, alacsonyabb presztízsű, taszítóbb iskola jöjjön létre. Akit fegyelmivel eltanácsolnak, az a Mátészalkától néhány kilométerre fekvő, teljesen szegregált Ópályi iskolájába mehet csak. Ópályi a kirívóan nyomorúságos cigánytelepéről ismert. A büntető innováció és belső szegregáció legfontosabb eszköze a felzárkóztató csoport, és egy olyan elkülönített tanulócsoport, ahová elsősorban a magatartási problémákkal küzdő, traumatizált intézeti gyerekek kerülnek. A csoportban a diákok, az 1960-as évek falusi, tanyasi kisiskoláit idéző és az intézményvezető által idealizált gyakorlat szerint, osztatlan rendszerben tanulnak (2. táblázat).

A domináns iskolafenntartó egyház kistérségi oktatáspolitikai logisztikája

A túlnyomóan kálvinista kistérségben a református egyház potenciálisan több iskola átvételéről is dönthetett volna, de meglévő iskolahálózata korlátot szabott a további iskoláátvételeknek. Kiterjedt intézményrendszere miatt a református egyház a kistérségnél nagyobb földrajzi dimenzióban – egyházmegyei léptékben – tervezte általános iskolahálózatát, illetve oktatáspolitikai logisztikáját. *A kistérség keleti felén Mátészalka, Nagyecsed és a szomszédos kistérségi központ, Fehérgyarmat, valamint a Mátészalkai kistérséget keletről határoló kistérségi központ, Csenger református iskoláinak merítési közege legfeljebb egy újabb református iskola létét tűri el, viszonylag távol a négy kisvárostól.* Ez egyben azt is jelenti, hogy ebben az időszakban az egyházasítás már *nem kizárólag az elit iskolahasználók érdekeihez igazodott, hanem a már meglévő református iskolák intézményi, beiskolázási érdekeihez.*

A református egyház által uralt kistérségi oktatási logisztika legnagyobb vesztese a Mátészalka tözsomszedságában lévő *Kocsord* általános iskolája lett, amelynek felszereltsége, pedagógiai kínálata, kompetenciaeredményei lényegesen jobbak voltak, mint a hasonló társadalmi környezetben működő iskoláké. A közeli, akár autóbusszal is könnyen megközelíthető mátészalkai református iskola egyre nagyobb szívóhatást gyakorolt az ingázási körzet településeire, így a kocsordi iskola is gyorsan szegregálódott. Az iskolát az egyházi fenntartó „áldozta be”, mivel a mátészalkai református iskola de facto beiskolázási területének tekintette, és figyelmen kívül hagyta az itteni családok érdekeit.

Ha a mátészalkai kistérség keleti részén egyáltalán szóba kerülhetett az, hogy a református egyház átvenne állami fenntartású általános iskolát, az csak a rossz színvonalú, gyenge kompetenciamérési eredményeket produkáló – és részben osztatlan rendszerben működő – géberjéni nem roma gyűjtőiskola lehetett. Az iskola tanulói létszáma olyan mértékben csökkent, hogy a tankerület megfontolta az intézmény bezárását is, ám ez mindenképpen meg akarták akadályozni a Győrteleken és Ökörítőfülpösön élő iskolahasználók közül azok, akik nem tudták gyerekeiket a távolabbi Fehérgyarmat vagy Mátészalka vonzó – a győrteleki iskolánál vonzóbb – nem roma iskolába vinni. Végül a géberjéni iskola a mátészalkai református iskola tagintézménye lett.

A Mátészalkai kistérség nyugati részén – Mátészalka, Nagyecsed és a szomszédos két kistérségi központ, Nyírbátor és Baktalórántháza között – a református egyház szintén csak egyetlen újabb iskola átvételére vállalkozhatott, ha nem akarta veszélyeztetni a négy kisváros református iskoláinak beiskolázási érdekeit. A Hodászon és Kántorjánosiban is szolgáló református lelkészasszony kezdeményezte a kántorjánosi iskola átvételét. Ez az iskolaátadás már az egyháziasítás harmadik szakaszában történt, 2019-ben. Nem tekinthető autonóm leválásnak, és nem is azonosítható olyan „kedvezményezett” csoport, mint az autonóm leválások során egyházi fenntartásba került iskolák esetében. A falu zárványhelyzete és rossz tömegközlekedése miatt a white flight típusú elvándorlás később kezdődött, mint az iskolacentrumokhoz közelebb eső településekről, de az állami fenntartásba vétel óta az iskola létszáma gyors ütemben apad.

A döntő tényező azonban az egyház kapcsolatrendszere és pozícióépítése volt. A célcsoportnak tekintett romák számára a kálvinista egyház a befogadást kínálta a felújított református templomba, tehát a többség szakrális terébe. Ha a roma hívők azt akarják hinni, hogy elfogadják őket, akkor azt hihetik. Ezért *szimbolikus értelemben a romák szemében* a 2019 szeptemberétől református egyházi fenntartású iskola is *többségi intézmény*, annak ellenére, hogy ma már csak nagyon kevés nem roma diákja van. A fenntartó egyik stratégiai célja, hogy a helyben élő és esetleg a jövőben a környékbeli településekről ideingázó roma diákok révén az iskola létszáma ne zuhanjon kritikus szint alá. Azt kell bizonyítania, hogy az iskola nagyságrendileg rendezettebb és kellemesebb környezetben magasabb színvonalú oktatást biztosít, mint a környékbeli szegregált iskolák. Ezzel összefüggésben pedig a másik stratégiai cél az, hogy a szegregált kántorjánosi református iskola szimbolikusan fenntartsa a többségi befogadás üzenetét.

Összegzés

Az ezredforduló utáni évtizedben a kistérség oktatási kvázipiacának dinamikáját a nem roma diákok ingázási hajlandósága és az ingázó nem romák számára rendelkezésre álló vonzó iskolai kínálat alakította. Utóbbi azonban csak olyan településeken lehetett meg-

szervezni, ahol nem éltek romák, és a fenntartó önkormányzat hajlandó volt kiépíteni a helyi igényeket meghaladó kapacitásokat. Az iskolaegyháziasítás második fázisában az autonóm leválás révén megalapított egyházi iskolák tágíthatták azt a kört, ahonnan diákjaik bejárhatnak, mivel területi ellátási kötelezettség híján korlátlanul szelektálhattak a helyben élők között. Ugyanakkor a szegregálódó vákuumiskolák tanulói éppen beiskolázási körzetük miatt kerültek csapdába. A 2016-os vizsgálat idején az állami fenntartású nem roma gyűjtőiskolák szívóhatása még erősebb volt, mint az egyházi iskoláké, öt év múlva azonban már egyértelműen az utóbbiak szabták meg az iskolahasználat kereteit. A nem roma és a roma diákok eloszlása a különféle iskolatípusok között még egyenlőtlenebb, mint öt évvel korábban. A kistérségi központ továbbra is teljes oktatási piac abban az értelemben, hogy képes kiszolgálni az igényeket. Ugyanakkor a három egyházi fenntartású iskola olyan mérvű kapacitást épített ki, hogy intézményi létük vidéki tanulók beingázásától függ (3. táblázat).

A folyamat harmadik szakaszában, a kistérségben domináns református egyház újraértelmezte az oktatási teret, mivel a kistérségnél, illetve a lokális oktatási kvázipiacnál lényegesen nagyobb földrajzi egységben szervezte meg oktatási logisztikáját, gondosan ügyelve arra, hogy az egyes református fenntartású iskolák ingázási körzetei között semmiképpen se legyen átfedés. A harmadik fázis nem csak az iskolaegyháziasítási folyamat határait jelzi. Az autonóm leválások során feltehető a kérdés, hogy a folyamat kedvezményezett iskolahasználói mennyibe „megbízói” is a leválási folyamatnak. A Mátészalkai kistérségben leginkább a nagyecsed-i református általános iskola létrejötté kelthette azt a látszatot, hogy a presbitérium által képviselt családok valójában maguk követelték ki az iskola felépítését. A református egyház oktatáspolitikai logisztikája azonban kizárja ezt az értelmezést.

Az egyházak történeti, társadalmi beágyazottsága és jelenkori kapcsolatrendszere fontos tényező az iskolaegyháziasítás során is, de csak abban az esetben kamatoztatható, ha

3. táblázat: A nem roma és roma tanulók megoszlása a kistérség különféle iskolatípusai között 2016-ban és 2021-ben

Iskola	2016		2021	
	A kistérség összes <i>nem roma</i> tanulójának megoszlása (%)	A kistérség összes <i>roma</i> tanulójának megoszlása (%)	A kistérség összes <i>nem roma</i> tanulójának megoszlása (%)	A kistérség összes <i>roma</i> tanulójának megoszlása (%)
Egyházi	37,9	2,0	60	11,2
Mátészalkai állami	18,3	9,9	14,4	5,7
Falusi nem roma gyűjtő	19,1	3,6	16,3	2,1
Enyhén szegregált	9,9	13,2	5,8	6,6
Erősen szegregált	11,8	66,0	3,5	72,1

Forrás: saját adatfelvétel és KIR Stat.

az immár iskolafenntartó egyházak képesek voltak újrafogalmazni céljaikat és igazodni. A mátészalkai református iskola például kénytelen volt engedni szigorú elveiből és igazodni az oktatási kvázipiaci dinamikához, ugyanakkor több diákcsoporttal kapcsolatban befogadóbbá vált, mint az első másfél évtizedben volt. A görögkatolikus iskola, illetve a nagyecsedői református iskola egyértelműen elitista, exkluzív stratégiát követ. A fenntartó gyenge helyi beágyazottsága miatt a római katolikus iskola széles körű intézményi autonómiával bír, ugyanakkor a kántorjánosi iskola átvételének előfeltétele az volt, hogy az egyház eredményesen építette ki kapcsolatait a helyi roma közösségek egy részében.

Bármennyire is megnőtt az egyházi iskolák súlya a vizsgált régióban, és bármilyen jelentős is a legnagyobb iskolafenntartó egyház szerepe, éppen úgy nem képesek kizárólagos módon irányítani a helyi folyamatokat, mint a tankerület, az óvodafenntartó önkormányzatok vagy a legjobb iskolákat kiválasztó iskolahasználó csoportok.

IRODALOM

- BERÉNYI E. & NEUMANN E. (2019) Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 73–92. <https://doi.org/10.10.14232/ISKKULT.2019.7.73>
- CSAPÓ B. (2010) Előszó. In: BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B. & SZEPESI I. (2010) *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest, Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf [Letöltve: 2022. 05. 04.]
- CSAPÓ B., FEJES J. B., KINYÓ L. & TÓTH E. (2014) Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: KOLOSI T. & TÓTH I. Gy. (eds) *Társadalmi riport 2014*. Budapest, Társi. pp. 110–136.
- ERCSE K. & RADÓ P. (2019) A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatása. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 8–49. <https://doi.org/10.14232/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- FEJES J. B. & SZŰCS N. (2018) Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: FEJES J. B. & SZŰCS N. (eds) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 11–30.
- HAVAS G. & ZOLNAY J. (2011) Sziszifusz számvetése. Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*, Vol. 16. No. 6. pp. 24–49.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: KOLOSI T. & TÓTH I. Gy. (eds) *Társadalmi riport 2014*. Budapest, Társi. pp. 311–333.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2009) *Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézete, Budapesti Corvinus Egyetem. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2009/6.
- LANNERT J., NÉMETH SZ. & SZÉCSI J. (2018) Szegregáló deszegregáció? In: FEJES J. B. & SZŰCS N. (eds) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 285–300.
- PAPP Z. A. (2015) Iskolai eredményesség és a roma tanulói arány összefüggésrendszere az OKM adatok alapján. https://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/pappz_ea.pdf [Letöltve: 2022. 05. 04.]

- RADÓ P. (2018) A közoktatás szelektivitása, mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: FEJES J. B. & SZŰCS N. (eds) *Én vétkelem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 31–55.
- VARGA J. (2018) (ed.) *A közoktatás indikátorrendszere, 2017*. Budapest, MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet.
- VÁRI P., AUXNÉ BÁNFI I., FELVÉGI E., RÓZSA Cs. & SZALAY B. (2002) Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 52. No. 1. pp. 38–65.
- VENDE A. (1908) Szatmár vármegye községei. In: BOROVSKY S. (ed.) *Magyarország vármegyéi és városai*. Budapest, Országos Monográfiai Társaság.
- ZOLNAY J. (2016) Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, Vol. 28. No. 6. pp. 70–97.
- ZOLNAY J. (2020) Térvaktság. Oktatási stratégiák a városi zsugorodás és a tanulói létszám csökkenésének időszakában. *Szociológiai Szemle*, Vol. 30. No. 2. pp. 96–114.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

EGYHÁZI ÓVODÁK: MUNKAKÖRÜLMÉNYEK ÉS SZAKMAI AUTONÓMIA ÓVÓNŐI SZEMMEL

KELLER JUDIT* – SZÓKE ALEXANDRA

KRTK Regionális Kutatások Intézete, Budapest

Beérkezett: 2022. január 31., elfogadva: 2022. április 19.

Tanulmányunk az egyházi fenntartók számának növekedését vizsgálja az óvodai szektorban. Azt kívánjuk feltérképezni, hogy az iskolákhoz képest decentralizáltan működő óvodák esetében milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg az egyházi fenntartók növekvő jelenléte kapcsán. A cikkben bemutatjuk az egyházi fenntartás növekedésének mértékét, az átvétel módjait és az egyházi fenntartóra vonatkozó szabályozási környezetet. Továbbá egy feltáró empirikus kutatás eredményeire alapozva vizsgáljuk, hogy az egyházi fenntartók megjelenése milyen lehetőségeket és korlátokat jelent a mindennapi szakmai munka terén az óvodapedagógusok számára a munkavégzés körülményei, a szakemberi ellátottság, valamint gyermekek felvétele és a pedagógiai program tekintetében.

Kulcsszavak: egyházak, óvodai nevelés, munkakörülmények, szelekció, pedagógiai program

This paper studies the expansion of church supervision in the running of kindergartens. We aim to explore the ways church-run kindergartens differ or reveal similarities to church-run primary schools. We present the extent of church expansion, modes of takeover and the regulatory framework of kindergartens maintained by local governments and various churches. Drawing on a small-scale qualitative pilot research based on interviews with kindergarten teachers, we discuss the opportunities and constraints arising from church supervision in terms of working conditions, human resource supplies, the selection of children and the pedagogical program.

Keywords: churches, kindergartens, working conditions, selection, pedagogical program

Levelező szerző: Keller Judit, 1097 Budapest, Tóth Kálmán utca 4. E-mail: keller.judit@krtk.hu

Bevezető

Az egyházi iskolák expanziójával számos kutatás foglalkozott az elmúlt években. Az elemzések egyetértenek abban, hogy az egyházi fenntartók számának növekedése az oktatási szektoron belül a jóléti állam visszahúzódásával összefüggő privatizációs folyamatok egy sajátosan magyar megjelenési formája (Ercse 2018; Ercse–Radó 2019; Neumann–Berényi 2019; Pusztai–Török 2017). A hazai privatizációs folyamatban az egyházak súlynövekedését a 2010 utáni jobboldali politikai fordulat eredményeként értékelik, következményeként pedig az iskolai szelekció és szegregáció további erősödését és a társadalmi polarizáció gyorsulását említik (Ercse 2018; Ercse–Radó 2019; Neumann–Berényi 2019; Neumann–Mészáros 2021; Zolnay 2016). További elemzések az egyházak és az állam új szövetségét hangsúlyozzák, amelynek lényege, hogy az állam politikai és ideológiai legitimitáció fejében nagyobb mozgásteret ad a történelmi egyházaknak az oktatási intézmények átvételében és működtetésében (Ádám–Bozóki 2016; Neumann–Berényi 2019; Enyedi 2003; Neumann ebben a számban).

Az egyházi iskolarendszerek expanziójával foglalkozó tudományos diskurzus figyelmét azonban elkerülték a szintén a közoktatás részeként működő óvodák. A visszafogott érdeklődés részben annak tulajdonítható, hogy az iskolákat érintő központosítás a fenntartásban, az oktatásirányításban és a tankönyvkiadásban az óvodákat elkerülte. Az óvodák a köznevelési törvény változását követően továbbra is önkormányzati fenntartásban maradtak, mindössze finanszírozásuk módja változott 2013 után. Aktívabb állami beavatkozás az óvodai szektor tulajdonosi szerkezetének alakításában 2018 óta, az óvodafelújítási program kapcsán érhető tetten. Az EU-s és hazai forrásból finanszírozott támogatások kedvezményezettjei ugyanis elsősorban a történelmi keresztény egyházak voltak, ami felgyorsította az egyházasítás folyamatát a szektorban. Összességében elmondható, hogy az óvodák nagyobb mérvű egyházasítása pár évvel később kezdődött, mint az iskoláké, de az elmúlt években az óvodák „kiszervezése” is meghatározóvá vált. Az önkormányzati óvodák átvételét gyakran az egyház vagy a szülők egy kis csoportja kezdeményezte. Azokon a településeken, ahol már működik egyházi iskola, gyakran az óvodát fenntartó önkormányzat kezdeményezésére, az egyház „lefelé is terjeszkedve” vette át a helyi óvoda működtetését. Más forgatókönyv valósult meg azokon az erőforrás-, valamint szolgáltatáshiányos, elgettósodott településeken, ahol az önkormányzat nem tudta működtetni saját intézményeit: ezeken a településeken egy egyházi vagy egyházközeleti szervezet arra hivatkozva kezdeményezte az óvoda átvételét, hogy a szolgáltatások egyáltalán működhessenek.

Elemzésünk a hazai oktatáspolitikai kutatások „egyházasodással” foglalkozó elemzéseit további szempontokkal igyekszik gazdagítani. Egyrészt az egyházak térnyerését az eddig az oktatáskutatás számára háttérben maradó óvodai szegmensben vizsgáljuk. Továbbá feltárjuk, hogy a decentralizáltan működő óvodák esetében milyen strukturális kényszereket vagy akár lehetőségeket teremt a fenntartóváltás az egyházi óvodákban dolgozó óvónők számára szakmai munkájuk minőségi elvégzésében. Elemzésünk az óvónők szempontjait helyezi előtérbe, bemutatva azt, ahogy ők maguk értelmezik az átvétellel járó változásokat. Az óvónőkkel készített interjúkat a szabályzati rendszerrel összevetve áttekintjük az egyházi óvodák „piaci” részesedését a szektoron belül, az egyházi óvodák finanszírozási mechanizmusát és az óvodák autonómiáját a pedagógusok alkalmazásában,

a pedagógiai program kialakításában, illetve a gyermekek felvételét illetően. Így azt az új szempontot kívánjuk megjeleníteni, amely az óvónők percepcióit, azaz a mikroszintet közvetlenül összekapcsolja a formális intézmények, azaz a makroszint elemzésével.

Elemzésünk egy kisléptékű pilotkutatás eredményeire támaszkodik, amely során 34 félig strukturált interjú készítettünk az ország különböző részein található településeken (Budapest, valamint Pest, Fejér, Heves, Borsod-Abaúj-Zemplén, Zala, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Baranya megyékben) különböző fenntartású óvodákban dolgozó óvodapedagógusokkal. A kutatás fő célja az volt, hogy feltérképezze azokat a főbb változásokat, melyek az elmúlt évtized során az óvodapedagógusi szakmát érintették. Különösen fontosnak tartottuk azt a szempontot, hogy ezek a változások hogyan befolyásolják az óvodapedagógusok mindennapi munkáját, munkavégzésük feltételeit, lehetőségeit, korlátait. A kutatásban szereplő óvónőket különböző típusú településekről (főváros, megyeközpont, kisváros, falu) és fenntartású intézményekből választottuk ki. Összesen 10 interjú készült egyházi, 20 önkormányzati és 4 alapítványi fenntartású óvodákban. Fontos hangsúlyozni, hogy a kutatás célja nem a statisztikai számszerűsíthetőség, hanem az, hogy hangot adjunk a pedagógusi szakmán belül (is) perifériára szorult óvónők saját értelmezésének, véleményének.

A következőkben először azokat a nemzetközi és hazai folyamatokat mutatjuk be, amelyek a vallás és állam kapcsolatának közelmúltbéli változásaival, illetve az egyháznak az oktatási szektorban történő térnyerésével foglalkoznak. Ezután az óvodák kormányzásának főbb elemeit, valamint az egyházi fenntartóváltás arányait ismertetjük a KIR-STAT adatbázis segítségével. Az elemzés második részében a pilotkutatásban készült interjúkra alapozva az óvónők saját értelmezésére fektetjük a hangsúlyt, és azt vizsgáljuk, hogy a fenntartóváltás hogyan hatott az óvónők munkavégzésének feltételeire.

Egyházak a közszférában – nemzetközi és hazai trendek

Európa-szerte elterjedt jelenség, hogy míg a vallásosság sokszínűbbé válásával párhuzamosan folyamatosan csökken a vallást aktívan gyakorlók aránya, addig az egyházak jelenléte folyamatosan nő az oktatásban (Maussen-Bader 2015). A növekedés háttérében a jóléti állam „rekalibrálása” (Hemerijck 2013) és ehhez kapcsolódóan, a piacositott közigazgatási modellt követő kormányzásmódok elterjedése áll, amelyek eredményeként az állam fokozatosan kivonult olyan tradicionális jóléti feladatok igazgatásából és működtetéséből, mint az oktatás, a szociális és egészségügy. E privatizációs folyamatok a globális válság hatására fokozódtak, egyre tarkább mintázatú fenntartói szervezetek bontakoztak ki, amelyben a piaci és nem piaci magánszereplőkön túl az egyházak is fokozottabban jelentek meg (Ball 2012; Maussen-Bader 2015).

Az egyházak növekvő jelenléte a közfeladatok ellátásában, illetve az általános jóléti közpolitikák irányításában az egyházak és az államok viszonyrendszerének átalakulásával is összefügg (Casanova 1994; Dronkers-Avram 2015; Enyedi 2003; Grzymala-Busse 2016; Madeley 2003). Ugyan a modernitás előtti korszakokban az egyházak meghatározó szerepet játszottak az oktatásban, a szociális és egészségügyi ellátások biztosításában, a szekularizált jóléti állam, kiterjesztve az ellátásokban részt vevők körét, már közjósággként, az állam által koordinált közpolitikai alrendszerekként tekintett ezekre a területekre. Casanova (1994) szerint azonban az 1980-as évek óta elmozdulás figyelhető meg a modernizációs elméletek által megfogalmazott szekularizált állam

és privát vallásosság kettősségétől a vallás deprivatizálódása, közüggé válása felé. A vallási szervezetek már nem korlátozzák tevékenységüket csupán a hívők privát, lelki kísérésére, hanem a közkerölcsök és közpolitikák befolyásolására törekedve részt követelnek a „köz” szférájából – valamint egyes alrendszernek, például az oktatás, a szociális és az egészségügyi ellátások biztosításából. Ennek következménye „a vallási és morális privát szférák politizálódása, közüggé válása, valamint ezzel egyidejűleg a politikai és gazdasági közszférák normatizálódása”, azaz vallási morális keretek alapján történő értelmezése¹ (Casanova 1994: 5–6).

Az egyházak közpolitikai befolyásának növekedését a Nemzetközi Társadalomtudományi Felmérés (International Social Science Survey) 2003-as és 2008-as adatfelvétele és Olaszország, illetve Írország mélyebb intézményi elemzése alapján elemző Grzymala-Busse (2016) arra következtetésre jutott, hogy az egyházi befolyás demokratikus és autokratikus politikai rendszerekben egyaránt megvalósulhat és hosszú távon fent is maradhat. Ez abban az esetben tud megvalósulni, amikor az egyházak nem lépnek fel nyíltan politikai szereplőként – nem lépnek választási koalícióra politikai pártokkal, nem engedik a politikát behatolni egyházi körökbe, közvetlenül nem vesznek részt politikai döntésekben –, hanem intézményi hozzáféréseken keresztül – jóléti intézmények fenntartásával, a jogszabályalkotásban való informális részvétellel, miniszterekkel való formális és informális konzultációk során – igyekeznek hatást gyakorolni a közpolitikai folyamatokra (Grzymala-Busse 2016). Az intézményi hozzáféréssel az egyházak az állam szövetségévé, a közpolitika-alkotás részévé válnak (Grzymala-Busse 2016). Így az egyházak által fenntartott intézmények és klienseik ellenállhatnak, amikor politikai fordulatot követően átszabják az intézményeket (Grzymala-Busse 2016). Rezsimváltás esetén a közhatalom új birtokosainak nagyon nehéz lefejtetni az egyházi befolyást a „köz” szférájáról (Grzymala-Busse 2016). Intézményi hozzáférése magas erkölcsi autoritással bíró egyházaknak van, autoritásuk a nemzeti és vallási identitás történelmi összefonódásából táplálkozik (Grzymala-Busse 2016). Ezeket az egyházakat elfogulatlanak, megbízhatónak és hitelesnek tartják a közjavak képviselőit (Grzymala-Busse 2016).

E nemzetközi diskurzusba ágyazva a hazai állam és egyház viszonyrendszert érintő folyamatokat azt látjuk, hogy a 2010 után hatalomra került keresztény-konzervatív politikai erők a korábbi viszonylagos jóléti újraelosztási rendszert a munkaalapú társadalom víziójával átszőtt „fordított redistribúciós rendszerre” (Szikra 2014) alakították. 2010 óta az állam fokozatosan kivonult a társadalom periferiájára szorult csoportokat érintő jóléti (szociális) feladatok ellátásából csakúgy, mint olyan „jövőorientált” jóléti szolgáltatások, mint például az oktatás vagy az egészségügy megszervezéséből. A kormányzat rendelkezései „aktiváló” szociálpolitikai eszközöket vezettek be, amelyek az egyén felelősségét hangsúlyozták az oktatás, a munkavállalás és a gondoskodás terén. Eközben a közszolgáltatásokból való állami kivonulás szelektív decentralizáció formáját is öltötte, amelynek során a központi állam adekvát források nélkül, a helyi szintre delegálta azokat a jóléti feladatokat, amelyek a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok ellátását hivatottak biztosítani (Keller–Virág 2019; Keller–Szőke 2020; Virág–Jelinek 2019).

¹ Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a „normatizálódás” itt nem azt jelenti, hogy a közintézményt fenntartók státuszától függetlenül az oktatási és szociális szolgáltatást nyújtó szervezetek egyenlő megítélés alá eszenek, egyenlő támogatásra tarthassanak igényt. Casanova értelmezésében a vallás deprivatizálódásával a közpolitikák és közügyek vallásos morális megítélés alá esnek, mivel az egyházak és vallási csoportok kétségbe vonják az állami politikák, a piac és a vallás szekuláris szétválasztásának módjait.

A jövőorientált állami jóléti szolgáltatások beszűkülése az oktatás és egészségügy területén egyaránt a magánszolgáltatók megerősödését, korábbi közszolgáltatások privatizációját eredményezte. Kutatások arra is rámutattak, hogy az oktatási privatizációban sajátos módon a mai napig az egyházak játsszák a döntő szerepet Magyarországon (Ercse 2018; Ercse–Radó 2019; Neumann–Berényi 2019; Tomasz 2017). A nem egyházi magánfenntartóktól eltérően az egyházi iskolahálózat semmiféle speciális szülői-tanulói igényt nem elégít ki, hanem „a fősodrú közoktatási szolgáltatások egyik legfontosabb szereplőjévé vált” (Ercse–Radó 2019: 16).

Az egyházak oktatáspolitikai térnyeréséről (Neumann–Berényi 2019; Ercse 2018; Ercse–Radó 2019; Neumann–Mészáros 2021; Tomasz 2017; Papp ebben a számban), illetve rendszerré szerveződéséről (Pusztai 2014) szóló hazai elemzések egyetértenek abban, hogy Magyarországon a jogszabályok szintjén ugyan a szektorsemlegesség elve határozza meg az egyházi intézmények státuszát, a kormányzati szereplők szimbolikus megnyilvánulásai (Pusztai 2014) és a köznevelési rendszeren belül „az egyházi iskoláknak kedvező finanszírozási aránytalanságok” (Ercse 2018: 182) arra utalnak, hogy az állam a saját iskolai hálózatával szemben kifejezetten támogatja, „ösztönzi” (Ercse 2018) az egyházi szereplőket az intézményfenntartásra, és az egyházi oktatást példaként állítja az oktatási szektor más szereplői elé (Pusztai 2014). Magyarországon a történelmi keresztény egyházak és szervezeteik a hatalmon lévő elit politikai döntéseit támogató nyílt politikai szerepvállalásuk fejében a köznevelési feladatellátásban olyan privilégiumokban részesülnek, mint például az egyházaknak kedvező jogszabályok (Ádám–Bozóki 2016; Enyedi 2003). Magyarországon tehát az egyházak nemcsak közvetett eszközökkel, intézményi hozzáféréseken keresztül befolyásolhatják a közpolitikai folyamatokat, hanem azzal is, ahogy nyíltan kiállnak a (neo)konzervatív hatalmi elit politikai döntései mellett (vö. Grzymala-Busse 2016).

Az egyházak oktatásban betöltött szerepéről alkotott képet tovább árnyalja, hogy a szabályozási és finanszírozási aránytalanságoknak köszönhetően az egyházi iskolák – az állami szektorban „ragadt” iskolákkal szemben – szabadon válogathatják ki a jobb képességű gyerekeket az intézményükbe jelentkezők közül, és így homogén szociokulturális osztályokat szervezhetnek a helyi elit családok gyermekeivel (Neumann–Berényi 2019; Ercse 2018; Ercse–Radó 2019; Zolnay ebben a számban). A privatizációs folyamat így lényegében tovább erősítette és felgyorsította a már meglévő osztály- és etnikai alapú polarizációt az oktatási rendszeren belül (Ercse 2018; Neumann–Mészáros 2019). Mindazonáltal, az utóbbi években az is érzékelhető, hogy néhány egyház és egyházi szervezet az állam „jóléti kivonulását” érzékelve számos szegregált intézményt – iskolát és óvodát – vett át a központi és a helyi államtól, és megszervezte a szakemberek nélkül működésképtelenné vált család- és gyermekjóléti szolgálatok tevékenységét a szegregált vidéki településeken.

Egyházi óvodák – intézményi háttér és arányok

A 2011-es új köznevelési törvény, amely az iskolák irányítását, az oktatás tartalmi szabályozását központi állami felügyelet alá vonta, az óvodák fenntartását és működtetését – kötelező feladatként – önkormányzati hatáskörben hagyta. Az óvodákban folyó nevelés szakmai tartalmára vonatkozóan az óvodák – az iskolákhoz képest – nagyfokú

szabadságot élveznek, hiszen az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja² mindössze iránymutatásként szolgál az óvodák számára, általános érvényű szempontokat és elveket foglal keretbe, amelyekre építve az óvodák saját helyi szükségletekre épülő pedagógiai programokat dolgozhatnak ki. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogram 2018. évi módosításai nyomán ezekben az általános óvodai nevelési elvekben is hangsúlyosabbá vált a nemzeti és keresztény kulturális értékekre való nevelés.

Decentralizált működésükből adódóan az óvodákban dolgozó pedagógusok és az őket segítő személyzet munkáltatója az intézményt fenntartó önkormányzat, amely az óvoda működésére és az ott dolgozók bérezésére központi költségvetési forrásokat kap az éves költségvetési törvény értelmében. *Ercse és Radó (2019)* szerint a magyar közoktatásban működő hat párhuzamos finanszírozási mechanizmus közül az óvodákra vonatkozó decentralizált allokáció többé-kevésbé stabil gazdálkodást biztosít az óvodák számára a központi állami fenntartásban működő iskolákhoz képest. E decentralizált allokációs mechanizmus 2013-ig „fejkvóta”-alapú, normatív támogatás volt, amelyhez az önkormányzatok alanyi jogon jutottak hozzá, és kötöttségek nélkül használhatták fel azokat. A 2011. évi CLXXXIX. törvény Magyarország helyi önkormányzatairól ezt ún. feladatfinanszírozási rendszerre alakította át.

A központi költségvetés egyrészt átlagbéalapú támogatást biztosít az óvodában dolgozó pedagógusok és a nevelést segítők bérére, másrészt az óvodai nevelést biztosító eszközök és felszerelések beszerzéséhez, valamint az óvoda épületének fenntartásához működési támogatást nyújt az óvodát fenntartó önkormányzat részére (*Kalmár 2018*). Mindkét forrás számítási alapja, a korábbi normatív támogatáshoz hasonlóan, az óvodai nevelésben részesülő gyermekek száma. Azonban a 2013-ban hatályba lépő szabályozás nem biztosít elkülönített forrást az önkormányzati feladatok ellátására, ezért a feladattal arányos működési költségek finanszírozása nem biztos, hogy fedezi az óvodák teljes kiadási szükségleteit (*Bordás 2017; Hegedüs–Péteri 2015*).

Az óvodák esetében tehát nem beszélhetünk olyan, a „központi igazgatási függés” (*Hegedüs–Péteri 2015: 106*) okozta kényszerről, amely az önkormányzatokat arra ösztönözte volna, hogy az „inkább az egyház, mint a központi állam” (*Tomasz 2017*) alapon „meghívják” a településükön működő egyházakat, hogy vegyék át az óvoda fenntartását. A feladatalapú finanszírozási rendszer ugyan biztosítja az önkormányzatok fenntartói szerepét, de a kötött felhasználásmód az önkormányzatok pénzügyi autonómiáját erősen korlátozza, és végrehajtói szerepbe kényszeríti őket (*Gajdushek 2012*). Ezek a strukturális korlátok okozhatnak finanszírozási kényszereket a nehezebb körülmények között lévő önkormányzatok számára óvodáik fenntartásában.

Mindazonáltal, az egyházi óvodák számának emelkedése már közvetlenül 2010 után, azaz a 2013-as önkormányzati törvény megjelenése előtt megfigyelhető. 2010 és 2012 között három százalékponttal nőtt az egyházi fenntartású óvodák aránya, ezt követően pedig töretlen az egyházi szektor expanziója, míg az egyéb szolgáltatói kategóriába sorolt magánszolgáltatók aránya 2010 óta lényegében stagnál. Az évtized vége felé az egyházi intézmények aránya az óvodai szektorban is megközelítette a tíz százalékot (*1. táblázat*).

² Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramját a 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet foglalja jogszabályi keretbe.

1. táblázat: Óvodai feladatellátási helyek fenntartó szerint (%)

Év	Állami, önkormányzati	Egyházi, felekezeti	Egyéb
2010/2011	90,71	3,56	5,74
2011/2012	89,23	4,77	6,00
2012/2013	87,78	6,23	5,99
2013/2014	87,53	6,44	6,02
2014/2015	86,95	6,73	6,32
2015/2016	86,15	7,03	6,81
2016/2017	85,59	7,26	7,15
2017/2018	85,08	7,49	7,43
2018/2019	84,69	7,87	7,44
2019/2020	84,38	8,03	7,60
2020/2021	83,83	8,79	7,39

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal 2021

Az egyházi óvodába járó gyermekek felekezeti megoszlását vizsgálva azt láthatjuk, hogy 2015 óta az önkormányzati szektor csökkenése mellett az egyházi óvodák „belső piaca” is átalakult, Tomasz Gábor 2015-re vonatkozó számításai szerint az egyházak közül a görögkatolikusoknak volt a legtöbb óvodájuk, őket követték a katolikusok és az evangélikusok (Tomasz 2017). 2020-ban azonban a legnagyobb óvodahálózattal már a Magyar Katolikus Egyház rendelkezett, mögötte jócskán „lemaradva” a református és evangélikus egyházak (2. táblázat). A három történelmi keresztény egyház által fenntartott óvodák számának intenzív növekedése feltehetően azzal áll összefüggésben, hogy a 2018-ban induló egyházi óvodaépítési program kedvezményezettjei elsősorban ezek az egyházak voltak.

2. táblázat: Egyházi óvodába járó gyermekek megoszlása felekezetek szerint (%) (2020)

Felekezetek	2015	2020
Katolikus (szerzetesrendekkel együtt)	19,3	49,34
Református	12,1	27,89
Evangélikus	14,1	9,47
Görögkatolikus	21,9	1,70
Baptista	9,6	5,33
Keresztény kiségyházak	8,8	3,57
Egyéb egyházi	19,7	1,02
Magyar Máltai Szeretetszolgálat	n.a.	1,67

Forrás: Tomasz Gábor (2017) alapján, és KIR-STAT 2020, saját számítás

Egyházi óvodák: az óvodapedagógusok szemével

Az empirikus kutatásban vizsgált óvodák a hazánkban domináns két keresztény egyház – a katolikus és a református egyház –, valamint a Magyar Máltai Szeretetszolgálat (MMSZ) fenntartásában működnek. Az óvodák egyik részét a 2000-es évek során vette át az érintett egyház, míg az intézmények másik fele 2010 után került egyházi fenntartás alá. Utóbbiak közt két olyan óvoda is volt, amely 2013 előtt alapítványi fenntartásban működött, de szellemiségében egyházi nevelést követett, és az egyházközségben aktív szülők (kismamaklub) kezdeményezése révén jött létre az egyházi szellemiségű intézmény.

Azonban az átvételt az esetek többségében az egyházi fenntartó kezdeményezte, és az minden esetben a szülők körében történt előzetes felmérés és a többség beleegyezése után ment végbe. Néhány esetben, ahol nem sikerült megegyezésre jutni az önkormányzattal, új intézményként jött létre az egyházi fenntartású óvoda. A vizsgált esetek többségében az óvoda átvétele az érintett egyház helyi oktatási terjeszkedésének részeként értelmezhető, és általában egy korábbi iskolaátvételt / -alapítást követően történt (vö. *Neumann-Berényi 2019*). Így a legtöbb kutatott településen az adott egyházi fenntartó az oktatás minden helyben elérhető szegmensét lefedi: óvoda, iskola és sok esetben gimnázium. Továbbá több olyan település is szerepel a kutatásban, ahol már legalább két nagyobb egyház is jelen van az oktatási szegmens több intézményében.

Az egyházi fenntartású, illetve egyházi kötődésű óvodák között érdemes külön megemlíteni az MMSZ által átvett óvodákat, melyekből jelenleg összesen hét intézmény található az országban. Ezen intézmények mindegyike halmozottan hátrányos és gettó-sodott településeken van jelen, ott egyedüli intézményként működik. Az átvételt általában az MMSZ kezdeményezte a jelentős anyagi gondokkal küzdő, intézmények fenntartásával már nem boldoguló helyi önkormányzatoknál. Az óvoda átvétele egy komplex, jelenléti felzárkóztató program része, melynek keretében a szeretetszolgálat számos, gyerekekre fókuszáló intézményt működtet (iskola, óvoda, Biztos Kezdet Gyerekház, Tanoda, és szociális segítséget nyújtó komplex jelenlét pont).

„Böven mindenünk megvan” – Felszereltség, finanszírozás, humánerőforrás

A felszereltségben jelentős különbségek érzékelhetők az egyházi és önkormányzati fenntartásban működő óvodák között. Az egyházi intézményekben dolgozó óvónők viszonylag szabadon gazdálkodhatnak egy bizonyos keretösszeggel, és az eszközök beszerzésekor nem kell külön igénylést leadniuk egy-egy kisebb tétel esetén. Ennek köszönhetően az egyházi óvodákban jók a tárgyi feltételek: a foglalkozásokhoz az óvónők minden eszközt megkapnak, a bútorokat, játékokat, udvari felszerelést rendszeresen tudják frissíteni. Ezzel szemben az önkormányzati óvodákban a nevelést segítő eszközökre használható keretösszeg szűk, beszerzésük nehézkes. Különösen a forráshiányos kistépeléseken dolgozó óvónők ítélték meg úgy, hogy az önkormányzat csak a legminimálisabb eszközöket biztosítja számukra, és ezek beszerzése is nehézkes. A szükséges eszközöket az önkormányzati intézményben dolgozók sokszor saját fizetésükből szerzik be vagy otthonról hozott alapanyagokból kreatív megoldásokkal, illetve ahol lehetőség van rá, jelentős szülői segítséggel pótolják.

Az önkormányzati és egyházi óvodák közötti eltérő munkafeltételek leginkább a humán erőforrás ellátottságban érhetők tetten. Az egyházi óvodák közül egyik sem küzdött hosszú időn keresztül pedagógus- és szakemberhiánnyal. Az egyházi intézményekben rendelkezésre álló, a kiegyensúlyozott munkavégzéshez szükséges tárgyi és humán feltételek megléte sok önkormányzati óvodában dolgozó óvónőt csábított át a településen belül az elmúlt években. Ebből adódóan az amúgy is munkaerőhiánnyal küzdő óvodákban maradt óvodapedagógusok és segítők terhei drámai mértékben növekedtek. Több önkormányzati óvodában is előfordult, hogy hosszabb időszakon keresztül csak egy pedagógus jutott egy csoportra, ami azt jelentette, hogy egész nap ő volt a gyerekekkel, így a jelentősen megnövekedett dokumentációs munkát munkaidőn kívül kellett elvégeznie.

A humán erőforrás különbségei a fejlesztést végző szakemberek (logopédus, pszichológus stb.) terén is látványosak voltak a két intézménytípus között. Az önkormányzati intézmények többségénél a járási Pedagógiai Szakszolgálat munkatársai végzik ezeket a fejlesztéseket, általában heti egy alkalommal. Ez azonban csupán a problémák kiszűrésére nyújt lehetőséget, érdemi fejlesztésre már nem. Ezzel szemben szinte valamennyi egyházi intézménynek volt a Pedagógiai Szakszolgálat munkatársain túl további szakembere, akiket vagy maga az intézmény alkalmazott, vagy az egyházi iskolával megosztva foglalkoztatott. Így ezen óvodákban heti 2-3 alkalommal is voltak logopédiai, gyógypedagógiai szolgáltatások, ami lehetőséget ad arra, hogy ne csak a szűrések, hanem a fejlesztések is helyben valósuljanak meg.

A legnehezebb a hátrányos helyzetű, gettó településeken dolgozó óvodapedagógusoknak. Ezekben a településeken magasabb a fejlesztésre szoruló gyermekek száma, a szakemberhiányból adódóan viszont az utazó logopédus, illetve fejlesztő pedagógus csak heti egy délelőttön tud a gyerekekkel foglalkozni. A többségében roma lakosú falvakban működő óvodákba nehéz óvónőt találni, hiszen a helyi bevételekkel nem rendelkező önkormányzatok nem képesek bérkiegészítésekkel, illetve a jobb munkakörülmények megteremtésével kompenzálni a nehezebb munkafeltételeket. Jellemzően ezek azok az önkormányzatok, amelyek még a minimális ellátásokat sem tudják megszervezni, nem hogy a hiányzó fejlesztő pedagógusokat saját forrásból pótolni. Az MMSZ által fenntartott óvoda esetében e téren különösen látványos különbséget jelentett a fenntartóváltás. Az intézményben dolgozó óvónő szerint: „A Máltaiak megérkezésével [...] az akkor 14 fős közösségünk mostanra már 37 főre duzzadt föl és [...] már van délután is óvoda. A nyolcadik csoportszobát nyitottuk meg az előző évben és most a kilencediket is építeni fogják.” Ezekben a településeken az egyházi átvétel jelentős javulást eredményez az óvodai ellátás minőségében, így a helyi gyermekek lehetőségei is nagymértékben javulhatnak a hátrányok leküzdésére. Ennek mélyebb és hosszú távú vizsgálata azonban további empirikus kutatást igényel.

Az óvodapedagógusok tapasztalatai alapján az önkormányzati és egyházi fenntartású óvodák finanszírozási szerkezete döntő mértékben hozzájárul a két intézménytípusban érzékelhető ellátási egyenlőtlenségekhez. Magyarországon az óvodák finanszírozását az éves költségvetési törvény határozza meg, mely külön mellékletekben tárgyalja az önkormányzatoknak és az egyházaknak nyújtandó, köznevelési feladatok ellátására szánt támogatást. Az átlagbéralapú támogatás mindkét fenntartó esetében a pedagógus bértábla szerint történik. A gyerekek létszáma szerint meghatározott átlagbér azonban nem feltétlenül elegendő az összes bérjellegű kiadásra (pl. ha magas a sokéves munkaviszonyral rendelkező óvónők száma), illetve nem fedezi a nehéz körülmények között végzett

munkáért járó pótlékot és az utazási pótlékot sem. Bár a köznevelési törvény kötelezi a munkáltatót ezen bérkiegészítések fizetésére, az éves központi költségvetésben nem szerepel erre vonatkozó támogatási tétel. Ezeket a fenntartónak kell pótolni saját anyagi forrásból, amely az önkormányzatok esetében egyre szűkebbé vált az elmúlt években. Így jellemzően pont azok az önkormányzatok képesek legkevésbé pótolni, ahol a hátrányos helyzetű gyermekek száma miatt erre szükség lenne. Az MMSZ fenntartásában működő óvodákban ugyanakkor a fenntartó még emelte is ezen kiegészítéseknek az összegét, sőt volt innovációs keret, jutalom és korábban cafetéria-juttatás is. Így jóval kedvezőbb munkafeltételeket tud teremteni, ami kutatási tapasztalataink szerint jelentős vonzerőként hat a pedagógusok számára – az alapbérek ugyanis a diplomás bérek között nagyon alacsonynak számítanak, és nem képesek kompenzálni a munkavégzés terheit (pl. adminisztrációs többlet, kötelező szakmai előmenetel, szülők és szakmai/állami nyomás a gyermekek legoptimálisabb fejlesztésére és iskolai felkészítésére).

Az óvodák feladatfinanszírozásának másik pillére a működési támogatás, ahol már látványos (kétszeres) a különbség az önkormányzatok és az egyházi jogállású fenntartók számára nyújtott támogatások mértéke között (3. táblázat).³

3. táblázat: Az állami működtetési támogatás mértéke fenntartó szerint

Év	Önkormányzati fenntartású köznevelési intézmény fenntartására nyújtott támogatás (Forint/gyerek/év)	Egyházi jogi fenntartónak nyújtott működtetési támogatás (Forint/gyerek/év)
2014	56 000	160 000
2015	70 000	160 000
2016	70 000	160 000
2017	80 000	160 000
2018	81 700	200 000
2019	97 400	200 000
2020	97 400	200 000
2021	97 400	200 000

Forrás: Vonatkozó évi költségvetési törvények

A szakemberek, pedagógusok növekvő hiánya azonban már az óvodák terén is látványos. Ebben a kontextusban, ahogy kutatásunk is mutatja, a finanszírozásból és eltérő munkakörülményekből fakadó különbségek előnyösebb helyzetbe helyezik az egyházi intézményeket, melyek ezáltal kisebb személyes erőbefektetések árán tudnak jobb ellátást biztosítani. Ezáltal jobb lehetőségeik vannak mind a pedagógusok, mind a „megfelelő” (nem hátrányos helyzetű, jól szituált) gyermekek bevonása terén.

³ Az önkormányzatok számára a köznevelési intézmény működtetésére szánt támogatás összegét az éves költségvetési törvény 2. melléklete, az egyházak által fenntartott köznevelési intézmények működésére nyújtott támogatást a 8. melléklet tartalmazza.

„Látszik, hogy teljesen más gyerekanyaggal dolgoznak” – a gyerekek felvétele, összetétele

Az állam által ösztönzött és az egyházi fenntartók közreműködésével megvalósított szelekciós és szegregációs folyamatok (Ercse 2019) az óvodákban is érzékelhetőek, de az óvodapedagógusok személyes értelmezései, tapasztalatai némiképp árnyaltabb képet mutatnak ezzel kapcsolatban. Az óvodai feladatellátást a 2011. évi köznevelési törvény 31–33. §-ai szabályozzák, amelyek szerint ha az egyházi fenntartó az önkormányzattal köznevelési megállapodást köt, kötelező felvételt biztosítania meghatározott létszámú körzetes gyermek számára. Ha a településen csak egy óvoda működik, akkor köteles felvenni a területileg hozzá tartozó összes harmadik életévét betöltött jelentkezőt. Ugyanakkor az iskolához hasonlóan az egyházi óvodáknak is lehetőségük van arra, hogy a gyermekek felvételekor a jelentkező családok vallási nézetét figyelembe véve szelektáljanak.⁴

Az interjúk alapján a kutatott intézmények nagyjából lefedik a helyi igényeket, így a felvételi igények visszautasítása általában túljelentkezés miatt történik. Azonban az óvodák összetételét vizsgálva azt láttuk, hogy az egyházi óvodák többségében szinte egyáltalán nem, vagy csak csekély számban jártak hátrányos helyzetű, illetve roma kisgyermek. Ez alól kivételt képeztek az MMSZ által működtetett óvodák, illetve a többségében hátrányos helyzetűek által lakott borsodi kistelepülésen működő református óvoda. A hátrányos helyzetű családok távolmaradását az egyházi óvodákból az óvodavezetők azzal magyarázták, hogy ezek az intézmények a város jobban szituált, központi részén helyezkedtek el, így elsősorban az ott lakókat vonzották, illetve a szomszédos falvakból is könnyen meg lehetett őket közelíteni. Az óvodapedagógusok másik magyarázata szerint a hátrányos helyzetű családok egyfajta „önszelektcióként” maguk döntenek úgy, hogy nem viszik gyermekeiket egyházi óvodába.

Egy kisvárosi református óvodában, ahova az önkormányzati fenntartás éveiben egyre több roma család járatta gyermekét, az egyházi átvételt követően a roma gyerekek eltűntek az intézményből. Az óvónők értelmezése alapján azért nem jelentkeznek hozzájuk az egyházi átvétel óta roma családok, mert nem tudnak azonosulni az intézmény egyházi szellemiségével. A roma szülőkkel kapcsolatban főleg a tiszteletudó, együttműködő és a domináns normákat követő „erkölcsös” szülői magatartás hiányát hangsúlyozták. Az 1995. évi Református Köznevelési Törvény 34. § (1) és (3) pontjai szintén a hitbéli elkötelezettség és az azzal összeegyeztethető magatartás alapján biztosít lehetőséget a gyermekek szelektációjára. További, mélyrehatóbb kutatást igényel annak feltérképezése, hogy az egyes pedagógusok, intézmények pontosan milyen normákat, értékeket, viselkedéseket kötnek ezekhez a meghatározásokhoz, illetve hogy hogyan és milyen mértékben érvényesülnek ezek a szempontok az egyes intézményekben.

A felvételi eljárás során az óvodák többsége nem alkalmazta a vallási, világnézeti hovatartozásra vonatkozó feltételt, de a legtöbb intézményben előnyt jelentett a keresztség és elvárásaként jelent meg a családok részéről a vallásos értékrend és szellemiség. A kutatásba bevont egyházi óvodák közül csak egy intézményben kötötte ki az egyházi fenntartó a kötelező keresztséget, ahol néhány gyermek felvételét ezzel az indokkal utasították el. Több

⁴ A Köznevelési Törvény 31. § (1) szerint „a nevelési-oktatási intézmény vallási, világnézeti tekintetben elkötelezett intézményként működhet, és ennek megfelelően a gyermekek vagy a tanulók felvételének előfeltételként kikötheti valamely vallás, világnézet elfogadását, és ezt felvételi eljárás keretében vizsgálhatja”.

intézményben hangsúlyozták, hogy ezek a feltételek is egyfajta „önszelekcióhoz” vezetnek, hiszen eleve olyan családok jelentkeznek az intézménybe, amelyek tudnak azonosulni a vallásos szellemiséggel, és amelyeknek nem jelent problémát a hitélet gyakorlása. Egy kisvárosi óvodavezető a következőképpen foglalta össze ezt: „És nem is kötelezzük az óvodáskorú gyermekeket semmilyen módon arra, hogy részt vegyenek a gyülekezet életében, felajánlunk programokat, gyermek-istentiszteleteket, ugyanez vonatkozik a szülőkre. [...] Azt viszont, aki idejön, az tudja, hogy a szülői értekezletek mindig áhitattal kezdődnek, tehát jelen van az egyház a mindennapokban, és hogyha valaki ezt nem tudja elfogadni, az nem is fog idejönni.” Az interjúk azt mutatják, hogy az önszelekción és a hitbeli szempontokat figyelembe vevő szelektálásra lehetőséget adó szabályozás révén az óvodáknál is megjelennek azok a szelekciós és kirekesztő mechanizmusok, melyek az iskoláknál jellemzőek. Ez azért is fontos, mert ezáltal az oktatás eggyel korábbi szakaszában, már az óvodai nevelés szintjén megjelenik az a folyamat, melyeknek révén az egyházi fenntartású intézmények az etnikai szegregáció és társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének közegévé válnak.

„Alapjából az a jó, hogy mi egyformán gondolkodunk” – pedagógiai program, közösségi kapcsolatok

Az MMSZ által fenntartott óvodát kivéve minden interjúban megfogalmazódott, hogy bár az óvónők felvételekor nem elvárás az aktív hitélet gyakorlása, az óvoda vallási szellemiségével való azonosulás igen. Ugyan a kutatásban felkeresett óvónők közül nem mindenki tartotta magát mélyen vallásosnak, azok a kollégák, akik a vallási szellemiséggel egyáltalán nem tudtak azonosulni, 1-2 éven belül elhagyták az intézményt. Mindegyik részt vevő óvoda vezetője hangsúlyozta, hogy a hitbeli, vallásos nevelés alkotja az óvoda fő pedagógiai programját, profilját, melyet a korosztályhoz alakítva rövid imák, a keresztény ünnepek köré szervezett (sokszor templomi) alkalmak, illetve a bibliai történetekkel való ismerkedés alkot, vagy ezek kombinációja, intézménytől függően.

A 2011. évi Knt. 32. § (1) pontja lehetőséget biztosít az egyházi fenntartású intézményeknek arra, hogy a pedagógusok alkalmazása során világnézeti és hitéleti szempontokat érvényesítsenek, illetve pedagógiai programjukba beépítsék a vallási elkötelezettségnek megfelelő ismereteket, a hitoktatást. Az egyházi intézmény SZMSZ-ében és házirendjében a vallási közösség tanításával összefüggő viselkedési és megjelenési szabályokat, kötelességeket, jogokat és hitéleti tevékenységet megszegő vagy azokat elmulasztó pedagógus ellen fegyelmi eljárás indítható. A mindennapi óvodai gyakorlatban a hitéleti nevelés a következőképpen jelenik meg: „minden csoportnak megvan egy papja, aki nagyon jól ért a gyerekekhez, és azon a napon [heti egyszer] az óvodapedagógus és az egyházi személy [...] ketten vezetik a foglalkozást. Ezen kívül nálunk vannak imapercek, amikor a gyerekek körbe ülnek, kereszttel, szentképpel, kis csengővel, elmondják a napi hálájukat a jóisten felé. Zenélünk velük, imát is megtanulnak már a nagyobbak. Nálunk a köszönés a dicséretesség Jézus Krisztus, nagyon édesek, még az utcán is hangosan használják, ezt szokták meg.” Az óvodai nevelés természetéből fakadóan ezek nem kötelező foglalkozások, az azonban elvárásként fogalmazódik meg, hogy nagycsoportos korra a gyermekeknek igényük legyen az ilyen típusú vallásos alkalmakra.

Az óvónők beszámolóiból úgy tűnik, hogy az óvoda vallási nevelési programja jelentősen megkönnyíti a nevelési munkát. A hasonló értékrendek köré szerveződő intézmény egy olyan közösséget képes létrehozni, amelyben a szülők és a pedagógusok könnyebben együtt tudnak működni (vö. *Pusztai–Török 2017*). Ebből kifolyólag kevesebb szülői konfliktusról, a szülők részéről nagyobb tiszteletről és szorosabb együttműködési készségről számoltak be az egyházi intézményekben dolgozó óvónők, mint az önkormányzati intézményekben dolgozó kollégáik. Ez részben azzal magyarázható, hogy a nevelési irányelvek mindkét fél számára ismertek és elfogadottak már a felvétel pillanatától. Ez egybecseng *Pusztai és Török (2017)* egyházi iskolai kutatási tapasztalataival, a nevelési értékek tekintetében jóval nagyobb volt az összhang a pedagógusok között, mint a nem egyházi intézményekben. Utóbbiaknál több esetben számoltak be konfliktusokról, nehézségekről a szülőkkel, melyek elsősorban a gyermekekről alkotott kép és nevelés változásaival köthetők össze. A gyermekek minél korábbi kiteljesítése, fejlesztése domináns szemléletté vált mind a szakemberek, mind a szülők körében. Eközben a különböző fórumokon a szülők számára is elérhető tudások megsokszorozódtak: sokféle, sok esetben ellentétes trend terjed párhuzamosan a különböző szakmai, illetve szülői fórumokon. Gyakran további terheket rótt az óvónőkre, hogy „sokszor a szülők akarják megmondani, mit és hogyan kéne csinálnunk”, illetve hogy számon kérték, milyen fejlesztő foglalkozások folytak a gyermekükkel. Az eltérő nevelési megközelítést is többen említették mint potenciális konfliktusforrást.

Ezzel szemben a különböző felekezeti és szervezeti hátterű intézményekben dolgozó óvodapedagógusok mind nagyon hasonló pedagógiai programot vázoltak fel, illetve nagyon hasonló értékeket jelöltek meg arra vonatkozóan, hogy mi a legfontosabb a gyermekek nevelését illetően. Ezen belül kifejezetten hangsúlyozták a sok játék hasznát a délutáni különórákkal szemben, a családdal töltött minőségi időt, illetve a hagyományok ápolását, hagyományokra való nevelést. Így bár délutáni foglalkozások (pl. angol, foci, balett stb.) egyik intézményben sem voltak, de a néptánc minden intézményben be volt építve a nevelési tervbe. A kutatásban részt vevő egyik óvodavezető ezt a következőképpen fogalmazta meg: „Alapjából az a jó, hogy mi egyformán gondolkodunk, és így közvetítjük ezeket a dolgokat, hogy játsszon a gyerek, legyen már meg a gyerekkora, minél több minőségi időt töltsenek együtt a családtagok.” Azaz alapvetően olyan értékeket fogalmazott meg, melyek egyfajta ellenpontként értelmezhetők azzal az egyre dominánsabb gyakorlattal szemben, mely sok esetben a gyermekek túl korai (3-4 éves kortól való) és sokféle módon való leterheléséhez vezet különórákon keresztül.

Összefoglalás

Tanulmányunk egy kisléptékű pilotkutatás empirikus eredményeire támaszkodva azt vizsgálta, hogy az egyházak növekvő jelenléte az óvodai szektorban az iskolákhoz képest milyen kényszereket és lehetőségeket teremt az óvónők számára munkakörülményeik és szakmai autonómiájuk terén. Elemzésünk a formális intézményi háttér feltérképezése mellett az óvónők percepcióit helyezte a középpontba, feltárva ezzel, hogy miként élik meg, hogyan értelmezik a fenntartóváltást az önkormányzati és egyházi intézményekben dolgozó óvónők.

Az iskolák központi, állami fenntartásba vétele a decentralizált módon, önkormányzati fenntartásban működő óvodákat nem érintette, tehát az egyházi átvételt nem ösz-

tönzötte a központosítástól való félelem kényszere. A feladatalapú finanszírozási rendszerben ugyan továbbra is biztosított az önkormányzatok fenntartói szerepe, ám a kötött felhasználásmód és az önkormányzatok közfeladatellátásnak és költségvetési gazdálkodásának szűkítése erősen korlátozza az önkormányzatok autonómiáját, végrehajtói szerepbe kényszeríti őket. Ezek a strukturális korlátok olyan finanszírozási kényszereket okozhatnak, amelyek „engedékenyebbé” teszik az önkormányzatokat egyházi felajánlások elfogadásában óvodáik átadásához. Az úgynevezett táblacserés átadásokon túl az egyházak szülői kezdeményezésre új óvodák létrehozásában is aktív szerepet vállaltak az elmúlt években.

Kutatásunk tapasztalata szerint az egyházi szervezetek megjelenése az óvodai szektorban is kétirányú folyamat. Egyrészt nagyobb településeken az új egyházi fenntartó megjelenésével a helyi középosztály pozícióinak megerősítése „egyfeljebb”, az óvoda szintjére tolódik azáltal, hogy az egyházi intézmények a kedvezőbb működési állami finanszírozás, valamint az egyházi fenntartótól érkező támogatások révén javítani tudnak a szolgáltatás minőségén, a jobb eszközellátottság és szakmailag megfelelő számú pedagógus alkalmazásával. Az önkormányzati és egyházi fenntartású óvodák közötti finanszírozási aránytalanságok és az ebből adódó erőforrás-egyenlőtlenségek felerősíthetik a különböző fenntartású intézmények közötti versenyt a „megfelelő” gyerekekért és pedagógusokért. Ez nemcsak további nyomásként nehezedik a pedagógusokra, de szelekciós folyamatokat indít el már az óvodában. Ugyan a kutatásban részt vevő egyházi óvodák célzottan nem szelektáltak az óvodába jelentkező családok között, és a felvételi eljárás során sem alkalmazták az egyházi intézmények számára jogszabály által biztosított választási, világnézeti hovatartozásra vonatkozó feltételeket, mégis a keresztség előnyként való kezelése, illetve az óvodákban alkalmazott vallásos nevelés és hitéleti gyakorlatok iránt megfogalmazott igény a helyi középosztály számára teremt kedvező feltételeket, és ezáltal az óvodába járó gyerekek szelekciójához vezet.

Az utóbbi pár évben tapasztalható egyházi óvodai jelenlét másik vonulata a kisebb egyházak, egyházközeli szervezetek intézményátvétele a hátrányos helyzetű gettótelepüléseken. A szolgáltatáshiányos településeken végbemenő fenntartói változások látványos javulást hoztak a szolgáltatáshoz való hozzáférésben és az ellátás minőségében. Egyelőre keveset tudunk azonban ezen óvodák működéséről és szakmai munkájuk integrációs hatásáról. További kutatásokat igényel annak feltérképezése, hogy miként és mennyiben képesek ezek az intézmények ténylegesen csökkenteni a hátrányos helyzetű kisgyermek lemaradásait, vagy csak konzerválják az oktatás következő szintjein tapasztalható, rendszerszerű szegregációt. Szintén szükség lenne a különböző felekezeti intézményekben megfogalmazott vallási értékek mentén való nevelés mélyebb vizsgálatára, azaz hogy az ott dolgozó pedagógusok által képviselt normák, értékek és viselkedések miként kötődnek a vallásos szellemiség fogalmához.

IRODALOM

- ÁDÁM Z. & BOZÓKI A. (2016) State and Faith: Right-wing Populism and Nationalized Religion in Hungary. *Intersections EEJSP*, Vol. 2. No. 1. pp. 98–12.
- BALL, S. J. (2012) The reluctant state and the beginning of the end of state education. *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 44. No. 2. pp. 89–103.

- BORDÁS P. (2017) Feladatfinanszírozás-e a feladatfinanszírozás? A magyar önkormányzatok támogatási rendszerének értékelése. *Közjogi Szemle*, Vol. 10. No. 2. pp. 56–64.
- CASANOVA, J. (1994) *Public Religions in the Modern World*. University of Chicago Press, Chicago.
- DRONKERS, J. & AVRAM, S. (2015) What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? *Comparative Education*, Vol. 51. No. 1. pp. 118–132. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.935583>
- ENYEDI, Zs. (2003) The contested politics of positive neutrality in Hungary. *West European Politics*, Vol. 26. No. 1. pp. 157–176.
- ERCSE K. (2018) Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: FEJES J. B. & SZŐCS N. (eds) *Én vétkem – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged. Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 177–200.
- ERCSE K. (2019) Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 50–72.
- ERCSE K. & RADÓ P. (2019) A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 8–49.
- GAJDUSCHEK GY. (2012) Változások az önkormányzati rendszerben – egy értelmezési kísérlet. *Fundamentum*, Vol. XVI. No. 2. pp. 61–73.
- GRZYMALA-BUSSE, A. (2016) Weapons of the Meek. How Churches Influence Public Policy. *World Politics*, Vol. 68. No. 1. pp. 1–36.
- HEGEDŰS J. & PÉTERI G. (2015) Közzolgáltatási reformok és a helyi önkormányzatiság. *Szociológiai Szemle*, Vol. 25. No. 2. pp. 90–119.
- HEMERIJCK, A. (2013) *Changing Welfare States*. Oxford, Oxford University Press.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: KOLOSI T. & TÓTH I. GY. (eds) *Társadalmi riport 2016*. Budapest, Társi. pp. 311–333.
- KALMÁR E. A. (2018) Költségvetési források és települési önkormányzatok az óvodák fenntartásában. A finanszírozás kérdései egy nyugat-dunántúli kisváros óvodájában. *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 16. No. 1. pp. 92–106. <https://doi.org/10.17165/TP.2018.1.10>
- KELLER J. & SZŐKE A. (2020) A Sure Start? *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, Vol. 5. No. 4. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v5i4.589>
- KELLER J. & VIRÁG T. (2019) Possibilities and constraints of place-based development projects to temper hierarchical dependencies in a deprived neighbourhood. *Justice Spatiale/Spatial Justice*. Université Paris Nanterre, Paris.
- KOPASZ M. & BODA Zs. (2018) A közoktatás reformja és az oktatási rendszer iránti bizalom. *Educatio*, Vol. 27. No. 4. pp. 548–564. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.002>
- MADELEY, J. T. S. (2003) European Liberal Democracy and the Principle of State Religious Neutrality. In: MADELEY, J. T. S. & ENYEDI Zs. (eds) *Church and State in Contemporary Europe*. London, Frank Cass Publisher. pp. 1–21.
- MAUSSEN, M. & BADER, V. (2015) Non-governmental religious schools in Europe: Institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges. *Comparative Education*, Vol. 51. No. 1. pp. 1–21.
- NEUMANN E. & BERÉNYI E. (2019) Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 73–92.
- NEUMANN E. & MÉSZÁROS GY. (2021) Egy baloldali oktatáspolitikai körvonalai. *Fordulat*, Vol. 28. No. 1. pp. 213–234.
- PUSZTAI G. (2014) Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, Vol. 23. No. 1. pp. 50–66.

- PUSZTAI G. & TÖRÖK B. (2017) Egyházi fenntartású iskolák. *Vigilia*, Vol. 82. No. 5. pp. 344–454.
- RADÓ P. (2018) A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: FEJES J. B. & SZŰCS N. (eds) *Én vétkem – Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 31–56.
- SZIKRA D. (2014) Democracy and welfare in hard times: The social policy of the Orbán Government in Hungary between 2010 and 2014. *Journal of European Social Policy*, Vol. 24. No. 5. pp. 486–500.
- TOMASZ G. (2017) Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 1. pp. 94–112.
- VIRÁG T. & JELINEK Cs. (2019) Development Brokers and Place-Based Projects in Deprived Urban Neighbourhoods: The Case of Pécs, Hungary. *Justice Spatiale/Spatial Justice*. Université Paris Nanterre, Paris.
- ZOLNAY J. (2016) Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, Vol. 28. No. 6. pp. 70–97.

ÁZ EGYHÁZI OKTATÁS HATÁSA A FIATALOK VALLÁSOSSÁGÁNAK ALAKULÁSÁRA

ROSTA GERGELY^{a,*} – PUSZTAI GABRIELLA^b

^aPázmány Péter Katolikus Egyetem, BTK Szociológiai Intézet, Budapest

^bDebreceni Egyetem, BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen

Beérkezett: 2021. december 6., elfogadva: 2022. április 28.

Az elmúlt évtizedek alatt az egyházi fenntartású oktatási intézmények oktatási rendszerbeli aránya fokozatosan nőtt. Mivel csökkenőben van a magukat az egyház tanítása szerint vallásosnak vallók aránya a fiatalok körében, a szektor növekedésével párhuzamosan nő a vallásos neveltetésben nem, vagy csak részben részesülő tanulók aránya az egyházi iskolákban. Korábbi elemzéseink az egyházi iskola vallásosságra gyakorolt mérsékelt, de szignifikáns hatását mutatták ki. Jelen tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy hogyan hat az egyházi iskola a fiatalok vallásosságára és értékrendjére. Az elemzéshez a Magyar Ifjúság 2016 adatbázist használtuk. Eredményeink szerint az otthoni vallásos neveltetés befolyása meghatározó, az egyházi iskolák a fiatalok vallásos identitását és vallásgyakorlatának kialakulását jelentősen támogatják, de a hittartalmak és az értékpreferenciák tekintetében nem gyakorolnak hatást a fiatalokra.

Kulcsszavak: vallásos nevelés, egyházi iskola, hitoktatás, vallásosság

The share of church-run educational institutions in the Hungarian education system has gradually increased over the past three decades, while the proportion of churchly religious people decreased and those, who identify as religious on their own way increased in younger cohorts. Therefore, the increase in the number of denominational schools has led to an increase of the proportion of student from non-religious families in church-run schools. Previous research has shown a slight positive effect of denominational schools on students' religiosity. In the present study, we examine the impact of denominational schools on the religiosity and value preferences of their alumni. For the analysis, we used the Hungarian Youth 2016 database, we compared denominational school students with their non-denominational peers. Our results suggest that religious upbringing is the most powerful factor supporting religiosity, and denominational schools have a significant positive impact on the religious identity and communal

* Levelező szerző: Rosta Gergely, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 1088 Budapest, Mikszáth K. tér 1.
E-mail: rosta.gergely@btk.ppke.hu

religious practice of their alumni, however they seem to have no significant effect on the content of their religious belief and their value preferences.

Keywords: religious upbringing, denominational schools, religious education, religiosity

Bevezetés

Az egyházi iskolák hatásának szisztematikus vizsgálata nemzetközi viszonylatban az 1980-as, 1990-es évekbeli kutatásokkal (Coleman–Hoffer–Kilgore 1982; Coleman–Hoffer 1987; Dronkers 1995; Morgan–Sorensen 1999) kezdődött meg, melyeket hamarosan követték a hazai vizsgálatok is (Pusztai 2004; Dronkers–Róbert 2005). Az oktatásszociológusokat elsősorban az érdekelte, hogy az egyházi iskolában valóban kisebbek-e a különböző társadalmi státuszú családok gyermekeinek teljesítménykülönbségei, mint ahogyan azt a Coleman-hipotézis állította. Az iskolák kultúraátadásban játszott szerepével foglalkozó kutatók viszont az iskolahatás kérdésére a vallási szocializáció szemszögéből tekintenek, felismerve, hogy az iskolai teljesítmény és a vallásosság nem egymástól független tényezők, hiszen az egyházi iskolai tanulók teljesítményelőnyét sokan éppen az iskola vallásos kultúrájából következő intrinzik teljesítménymotivációból, valamint a vallásosság révén összekapcsolódó iskolai kapcsolathálóknak köszönhető kölcsönös bizalomból származtatják (Bryk–Schneider 2002; Dronkers–Róbert 2005). Jelen tanulmány szerzői is arra a kérdésre keresik a választ, hogy a felekezeti iskolák mennyire hatnak tanulóik vallásosságára, értékrendjére, illetve a hétköznapi magatartási mintáira. Az elemzéshez a Magyar Ifjúság 2016 adatbázist használtuk fel.

Az egyházi iskola mint a vallási szocializáció ágense

A klasszikus vallási szocializációs elméletek azon az előfeltevésen alapulnak, hogy a vallási szocializáció egyrészt vallási-spirituális modellkövetés, másrészt intézményes vallásos nevelés, vallásoktatás során történik (Fowler–Dell 2006). A kutatások jó része szerint a család befolyását semmi nem múlja felül, ugyanakkor a családi vallásos neveltetés fogalma sokféleképpen realizálódhat a családi szubkultúrától függően (De Hart 1990; Sherkat 2003; Mahoney 2010; Vermeer 2014). A vallási szocializáció folyamatában a család mellett további, igen fontos ágenseket határoz meg a szakirodalom. Az egyházi iskola és az egyházközönségi hitoktatásban való részvétel úgy fogható fel, mint a szülők döntése, hogy a vallásos kultúrától áthatott kapcsolathálóba csatornázzák be a gyermekeiket (Desrosiers–Kelley–Miller 2011; Martin–White–Perlman 2003). Az iskolai hitoktatás hatásának vizsgálatakor nem kerülhető meg az a kérdés, hogy milyen típusú vallásoktatásról van szó. Az általánosan kötelező iskolai hitoktatás kedvezőtlen fogadtatását mutatták ki az alacsony iskolázottságú szülők, szakképzésben tanuló fiúgyermekei és a nem vallásosak esetén (Sjöborg 2013). Mások a választott hitoktatás eredményességét regisztrálták alacsony státuszú tanulók körében (Soltesova–Pleva 2020). Hazai valláspedagógiai szakmunkák hangsúlyozzák, hogy még az érdeklődő szülők gyermekei esetén sem „lesz minden ismeretből hit” (Kodácsy–Simon 2013: 49).

A vallási szocializáció ritkábban vizsgált, de fontos ágenseinek számító kortárs és egyházközségi kapcsolatháló az életút során többször átszerveződnek, s ez reflexió helyzetébe hozza az egyént (*Martin–White–Perlman 2003; Pusztai 2004*). Így a fiatalok vallásos nézetei és gyakorlata nem képezi le „a vallásosság egyházilag rögzített formáit” (*Tomka 2009: 72*). A vallási változás több fordulata következhet be, elkülöníthetők a vallási transzmisszió reflektív és nem reflektív formái, s a vallási szocializáció többféle, egyénileg vagy közösségi közreműködéssel konstruált vallásosság megalkotásaként írható le (*Gereben 1997; Davie 2002; Day 2009; Pusztai–Demeter–Karászi 2019; Pusztai 2020*).

A család és az iskola vallásosságra gyakorolt hatásának elkülönítésével több kutatás próbálkozik (*De Hart 1990; Gunnoe–Moore 2002; Bano–Ferra 2018*). Sokan emellett érvelnek, hogy az iskolának nincs önálló hatása, mert a vallásos szülők az iskolaválasztáskor arra törekkenek, hogy az iskolában közvetített kultúra ne kerüljön szembe a családi kultúrával (*De Hart 1990; Martin–White–Perlman 2003; Uecker 2009*). Más kutatások szerint az egyházi iskolák rövidebb vagy hosszabb távon egyértelműen önálló hatással bírnak a fiatalok és a felnőttek vallásosságára. *Sander (2001)* megállapította, hogy az egyházi iskolások nagyobb valószínűséggel válnak rendszeres vallásgyakorlókká, mint aki nem járt ilyen intézménybe, s ez a hatás az iskolai évek számával és az iskolai szint függvényében nő (*Gunnoe–Moore 2002*). Az iskolafenntartó felekezet szerint is tapasztalható különbségek a különböző felekezetekre jellemző iskolakultúra miatt (*Uecker 2009*). A vallási szocializáció kimenetelét az iskola vallásosság szerinti diákkompozíciója is befolyásolja (*Pusztai 2004*).

Kevés kutatás vizsgálja az egyházi iskola hatását a nem vallásosak vagy más vallásokhoz tartozók vallásosságára vonatkozóan. Annak ellenére, hogy a muszlim szülők a konzervatív iskolakultúra miatt választják a belgiumi katolikus iskolákat, a muszlim diákok számára nem jelent ösztönzést a katolikus szellemiség (*Agirdag–Driessen–Merry 2017*). Az egyházi iskolák pozitív hatása nem éri el azokat a hátrányos helyzetű tanulókat, akik között nagyobb arányban fordulnak elő a nem vallásosak (*Cardak–Vecci 2013*). Az ezredfordulón a hazai egyházi középiskolások körében negyven százalék körül volt az egyöntetűen egyház tanításait követő családokból származó diákok aránya, s a diákok majd fele olyan családokból érkezett is, akik nem rendelkeztek rendszeres intézményes vallásgyakorlattal (*Pusztai 2004*). Az iskolaválasztási motívumok vizsgálata szerint a nem egyházas csoportok egy része a korábbi iskolai kudarcok, a bizonytalan családi környezet vagy deviáns bántalmazó kortárs kapcsolathálóból való menekítés miatt, másrészt az erkölcsi fejlődés, a művelődési lehetőségek, illetve a jobb tanulmányi eredmények reményében választotta az egyházi iskolát (*Pusztai 2004*). Diákéveik alatt a nem vallásgyakorló szülők gyermekeinek 60%-a is rendszeres, aktív közösségi vallásgyakorlatot folytatott, amit elsősorban az iskolai szokásrend aktuális hatásával magyaráztunk, de felmerül a kérdés, hogy fennmaradt-e ez hosszabb távon.

Az azóta eltelt két évtized alatt a vallásos nevelésben részesültek, a magukat az egyház tanítása szerint vallásosnak vallók, valamint a rendszeresen templomba járók aránya csökkent a fiatalok körében (*Bauer et al. 2016*), s az egyházi iskolahálózatok bővülésével több, nem vallásos háttérű tanuló is bekerülhetett ezekbe az intézményekbe, vizsgálendő, hogy milyen hatást gyakorol a felekezeti iskola a különböző vallásosságú családokból érkezőkre. Többen vizsgálták a vallási szocializáció hatékonyságát, a családi

és iskolai vallásos nevelés hatását (Hámori–Rosta 2013; Kisnémet 2015b; Pusztai 2020). A felekezeti iskolák diákjait a kortársakkal összehasonlító hazai elemzések a felekezeti iskola önálló hatását mutatták ki, mindenekelőtt a „maga módján” vallásosságra, amelyben az elsődleges szocializáció vallásos jellegének hatását kiszűrtük (Hámori–Rosta 2013; Pusztai 2020). Az értékrend tekintetében szintén szignifikáns, de a teljes felnőtt lakosság tekintetében tapasztalhatóanál (Földvári 2004) kisebb mértékű különbség volt kimutatható a vallásosak és nem vallásosak (Rosta 2002), illetve az felekezeti iskolát választók és nem választók között (Pusztai 2020).

Az egyházi fenntartású intézmények vallási szocializációs potenciálját vizsgálva számításba kell venni a szektor belső sokszínűségét. Hazai viszonylatban nem a felekezetek, hanem az iskolák egyházi fenntartásban eltöltött periódus hossza szerint tapasztalhatók különbségek (Kisnémet 2015a). Ennek oka az, hogy az egyházi oktatási szektor bővülése miatt sok a nem kialakult kultúrával rendelkező intézmény. Noha az egyházi iskolák pedagógusainak nagyobb része mondja magát az egyháza tanításait követőnek, az iskola kultúráját a tantestület vallásosság szerinti kompozíciója, valamint az intézmény társadalmi, regionális, települési környezetéből származó kihívások is befolyásolják (Pusztai–Bacskai–Morvai 2021).

Az egyházi intézmények 2020-ban

Az egyházi iskolahálózat újrászerveződését követő harmadik évtized végén az egyházi szektor magyarországi részaránya nemzetközi összehasonlításban közepesnek számít, elmarad a franciaországi, a spanyolországi, a hollandiai és a belgiumi egyházi intézményi arányok nagyságrendjétől. Az egyházi óvodák és az egyházi óvodákba járók aránya megközelíti a 9%-ot. Az általános iskolák tekintetében mind az egyházi feladatellátási helyek, mind a tanulók esetében 15%-os arány jellemző. A gimnáziumok kategóriájában az egyházak a feladatellátási helyek 29,7%-át működtetik, ahol a tanulók 25,3%-a folytat tanulmányokat. A szakképzést folytató középfokú intézmények körében (szakgimnázium, szakközépiskola, szakiskola és készségfejlesztő iskola) az egyházi iskolák aránya 15%, s ezekben a diákok 11%-a tanul. Az egyházi iskolák regionális elrendeződésének sajátosságait vizsgálva a 2010-es évek közepén már megfigyelhető volt, hogy az intenzív intézményfejlesztések az alacsonyabb társadalmi-gazdasági fejlettségű régiókban hangsúlyosabbak voltak (Pusztai 2014). Ezeknek a térségeknek a népességét az jellemzi, hogy magasabb az alacsony státusúak és a kevésbé vallásosak aránya. Megfigyeltük, hogy azokban a régiókban, ahol általában alacsonyabb a vallásosak aránya, a vallásos szülők inkább választanak egyházi iskolát. A vallásos szülők ugyanis olyan iskolát keresnek, amelyben nem a vallástalan kultúra dominál (Martin 2003; Uecker 2009). Az iskola szocializációs potenciálját erősíthetik az egymásra épülő iskolai szintek, azonban az egyházi szektorban az intézmények kétharmadánál nincs helyben vagy a közelben egymásra épülő egyházi intézmény.

A vizsgált adatok

A vallásos nevelésnek a fiatalok vallásosságára gyakorolt hatását a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adatai segítségével vizsgáljuk.¹ A kutatás a 2000-ben indult Magyar Ifjúság Kutatás sorozat ötödik hulláma, melynek során a 15–29 éves magyarországi fiatalokat reprezentáló 8000 fős mintán készült kérdőíves kutatás az Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft. megbízásából. A minta nagy mérete lehetővé teszi viszonylag kicsi alminták önálló elemzését is. A célcsoport 1987 és 2001 között született, általános iskolai tanulmányait 1993 és 2015 között végezték (*Bauer et al. 2016; Székely 2016; Nagy 2018*).

Kísérletet teszünk az otthoni vallásos nevelés, az iskolai és más keretek között zajló hitoktatásban történő részvétel, valamint a különböző szinteken felekezeti fenntartású oktatási intézménybe járás hatásának szétválasztására. A vizsgálat korlátait képezik a retrospektív kérdések, a vallásosság szubjektív megítélése s a további információk hiánya (pl. saját felekezete intézményébe járt-e, hány évig járt felekezeti intézménybe, milyen szerepet játszott az intézményválasztásnál annak felekezeti jellege). Ennek ellenére elemzésünk segíthet megérteni a vallási szocializáció egyes ágenseinek a későbbi vallásosságra gyakorolt hatását.

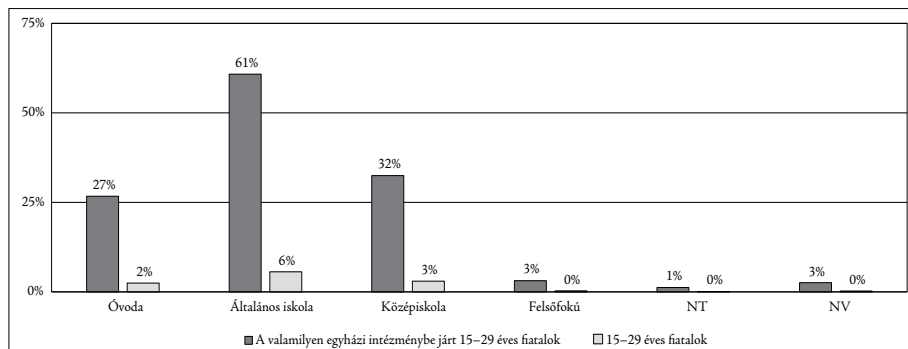
A vallási szocializáció leíró elemzése

A vizsgált korcsoport mintegy negyede nyilatkozott úgy, hogy vallásosan nevelték, nevelik otthon. A Vallási változás Magyarországon (2019) című kutatás adatai szerint a teljes felnőtt magyar lakosság esetében kétszer akkora ez az arány, de az ifjúsági korosztályon belül is jóval többen voltak a vallásos nevelésben részesültek a kutatássorozat 2000-ben készült első felmérésének adatai szerint (*Rosta 2002*). Ugyanakkor a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 mintáján belül alig mutatkozik meg hasonló generációs különbség. A 25–29 évesek mindössze 2 százalékponttal magasabb arányban számoltak be otthoni vallásos nevelésről, mint a fiatalabbak.

A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 során megkérdezett 15–29 éves fiatalok 9%-a járt valaha egyházi óvodába, iskolába, felsőoktatási intézménybe. Az alapsokaságot kitevő 1987 és 2001 között született korosztályon belül a legfiatalabbak (15–19 évesek) körében szignifikánsan magasabb (12%) az egyházi intézménybe járók aránya, mint a 20–24 évesek (9%) és a 25–29 évesek (8%) között. A válaszadók leggyakrabban egyházi általános iskolába jártak, míg középiskolába feleannyian, felekezeti óvodába pedig még kevesebben. Az egyházi fenntartású felsőoktatásban tanulók aránya elhanyagolható (*1. ábra*).

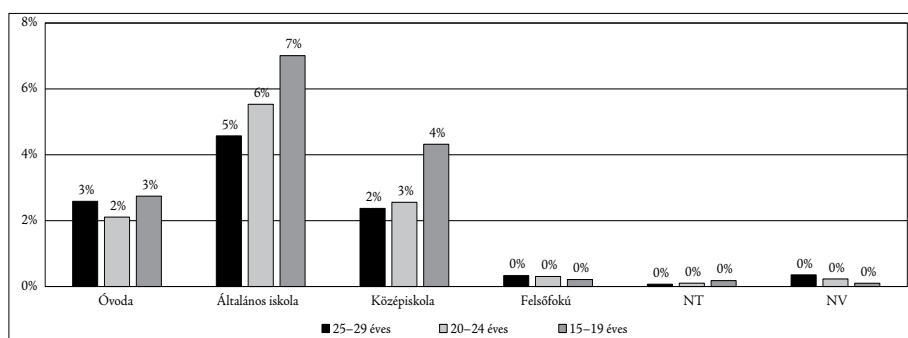
Ritka, hogy valaki egynél több egyházi intézménytípusba is járt az 1987–2001-es korosztályon belül. Az egyházi óvodába jártak negyede, az egyházi általános iskolába jártak 19%-a tanult tovább egyházi iskolában. Az egyházi középiskolába jártak alig több mint egyharmada (35%) járt előtte egyházi általános iskolába.

¹ Köszönetet mondunk Székely Leventének az adatok rendelkezésre bocsátásáért. Az egyházi iskolák térnyerésének alaposabb, egy egész évtizedet felölelő vizsgálatát tenné lehetővé a Magyar Ifjúság kutatássorozat 2020-as adatainak elemzése, de tanulmányunk írása idején ezek sajnos még nem álltak rendelkezésünkre.



1. ábra: Egyes szinteken egyházi intézményekbe jártak aránya a valaha bármilyen egyházi intézménybe jártakon és a teljes mintán belül ($n = 738$; $n = 8000$). Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016

Az egyházi intézmények 2010 utáni expanziója kismértékben érhető tetten a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adatain. A kutatás idején 15–19 évesek körében 2-2 százalékponttal magasabb a felekezeti általános iskolába illetve középiskolába járók aránya, mint a tíz évvel idősebb korcsoport esetében. Az óvodák, illetve a felsőoktatás esetében gyakorlatilag nem mutatkozik változás (2. ábra).



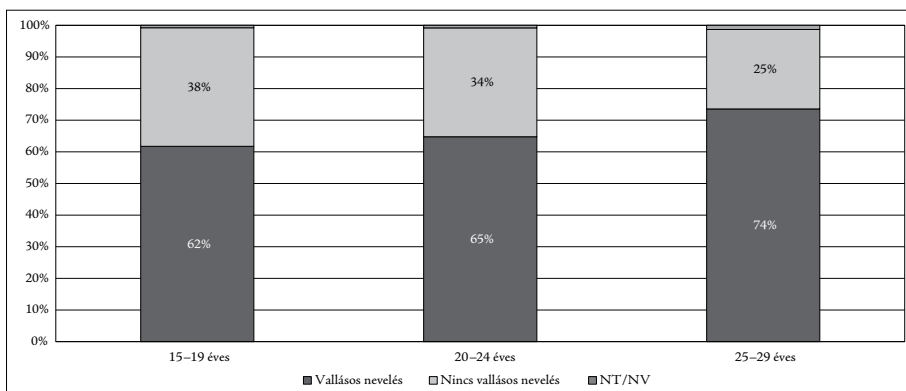
2. ábra: Egyes szinteken egyházi intézményekbe jártak aránya korcsoportonként ($n = 8000$). Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016

A szakirodalomban is leírt összefüggésnek megfelelően a saját állításuk szerint vallásos nevelésben részesültek körében magasabb az egyházi óvodába, oktatási intézménybe járók aránya, mint a teljes 15–29 éves korosztályon belül, de a vallásosan nevelt fiataloknak is csupán a negyede járt vagy jár egyházi intézménybe, tehát a fiatalok vallásos nevelésének döntő többségében nem képezi részét a felekezeti oktatási intézménybe járás. Ezentúl érdekes megjegyezni, hogy a vallásos nevelésben részesülő, egyházi iskolába járó fiatalok nagy többsége (71%) is csak egy intézménytípust látogatott a lehetségesek közül.

Az egyházi oktatás különböző szintjein egyértelmű többségben vannak azok, akik vallásos nevelést kaptak otthon. E tekintetben alig van különbség az egyházi óvodába, általános iskolába vagy középiskolába járók között: kétharmad és háromnegyed között található a vallásosan neveltek aránya.² Ugyanakkor az egyházi iskolások korcsoportról

² Az alacsony elemszámok miatt nem volt lehetőség ezen alminták önálló elemzésére.

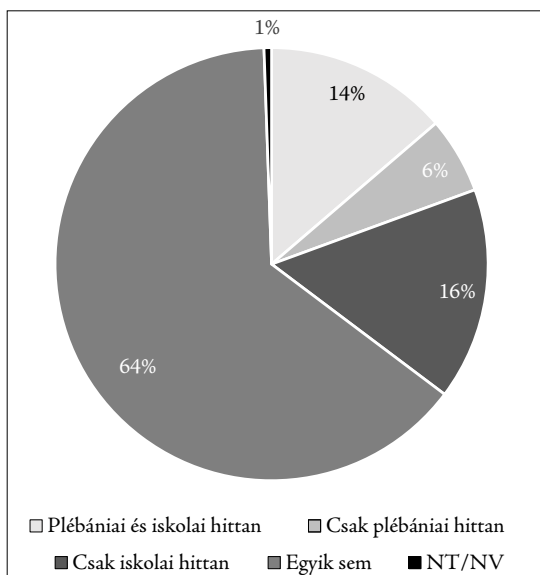
korcsoportra növekvő aránya együtt jár azzal, hogy körükben növekszik a nem vallásos családból érkezők aránya. Míg a 25–29 évesek között még csak minden negyedik tanuló érkezett nem vallásos háttérű családból a felekezeti fenntartású intézménybe, addig a 10 évvel fiatalabbak körében már másfélszer akkora az arányuk (3. ábra). A nem vallásos neveltetésűeknek az egyházi iskolásokon belüli növekvő részaránya egyértelműen visszavezethető arra, hogy körükben megduplázódott a rekrutációs arány. Míg a 25–29 éves, vallásos nevelésben nem részesült fiataloknak mindössze 3%-a járt valamilyen felekezeti fenntartású intézménybe, addig a 15–19 évesek esetében már 6% ez az arány. Ezzel egyidejűleg az otthon vallásosan neveltek kisebb csoportján belül is növekedett az egyházi beiskolázási ráta, de jóval lassabb ütemben, 23 százalékról (25–29 évesek) 31 százalékra (15–19 évesek). A generációs és területi különbségek alapján elképzelhető, hogy egyes egyházi intézményekben a jövőben többségbe kerülhetnek az otthoni vallásos nevelésben nem részesültek.



3. ábra: A vallásosan neveltek és nem neveltek aránya az egyházi intézményekbe járók körében korcsoportonként ($n = 738$). Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016

A vallási szocializáció harmadik fontos terepe a hitoktatás. A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 kérdőíve három kérdés segítségével vizsgálta az ebben történő részvételt: az iskolai hittanra, az egyházközösségekben szervezett hittanra, valamint az egyéb, vallással kapcsolatos képzésre járáson keresztül. Az ifjúság szervezett hitéleti nevelésének az első kettő a bevett formája, az utóbbira inkább kiegészítő, fakultatív programként tekinthetünk, melynek kínálata esetleges, és a 15–29 évesek mindössze 3 százaléka vett részt ilyenben. A kiegészítő jellegről tanúskodik, hogy az ilyen képzéseken részt vevők 96 százaléka jár(t) iskolai és/vagy templomi hittanra is. Jóval többeket érint az egyházközösségekben és az iskolákban működő hitoktatás, a fiatalok több mint egyharmada (36%) vett részt a hitoktatás valamelyik formájában. Közel felük (16%) kizárólag iskolai keretek között ismerkedett a vallásos hittételekkel, míg a gyülekezeti/plébániai hittanon részt vevők nagy része is járt iskolai hittanra is (4. ábra).

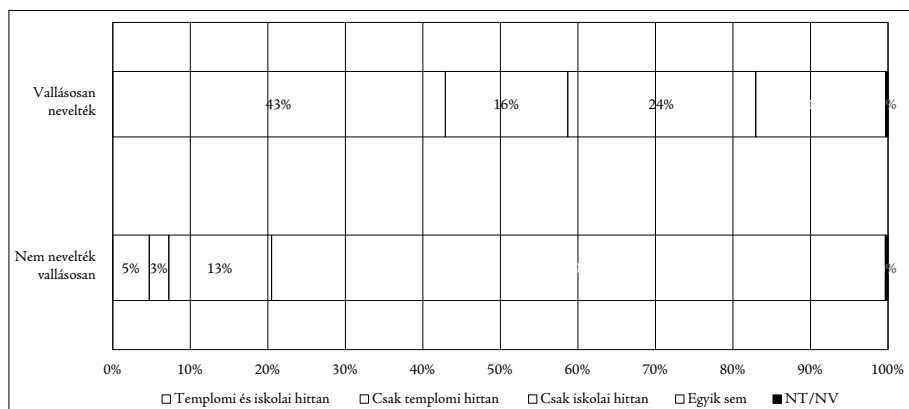
Az általános iskolák első és ötödik évfolyamán, valamint a hatévfolyamos gimnáziumokban a hetedik évfolyamon 2013-tól kötelezően választható tantárgyként, hetente egy órában tanulhatnak a tanulók etikát vagy a hit- és erkölcsstant, s megfogalmazódott az a feltételezés, hogy ez kisebb vagy nagyobb mértékben csökkentheti az egyházközösségekben szervezett hittanra járók számát (Kodácsy-Simon 2013). A 2016-os adatbázisban mind-



4. ábra: Az iskolai és a plébániai/gyülekezeti hittanon történő részvétel (n = 8000).
 Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016

össze négy, iskolai hitoktatásban érintett évfolyamból kerültek be válaszadók, azonban az említetthez hasonló áttrendeződés nem érhető tetten. Kérdés viszont, hogy a hitoktatás egyes formáiban történő részvétel hogyan befolyásolja a későbbi vallásosságot.

A hitoktatáson történő részvétel, akár csak a felekezeti intézménybe járás, szoros összefüggést mutat az otthoni vallásos neveléssel. Míg egyházi iskolába csak a vallásosan neveltek negyede jár, addig a szervezett hitoktatás különböző formáiba a vallásosan neveltek nagy többsége bekapcsolódik, szemben a vallásos nevelésben nem részesültekkel. Ugyanakkor az is igaz, hogy az utóbbiak közül is kb. minden ötödik fiatal jár(t) iskolai és/vagy egyházközségi hittanra. A vallásosan nevelteknek viszont közel 60 százaléka az



5. ábra: Az iskolai és a plébániai/gyülekezeti hittanon történő részvétel a vallásos nevelés szerint (n = 7892). Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016

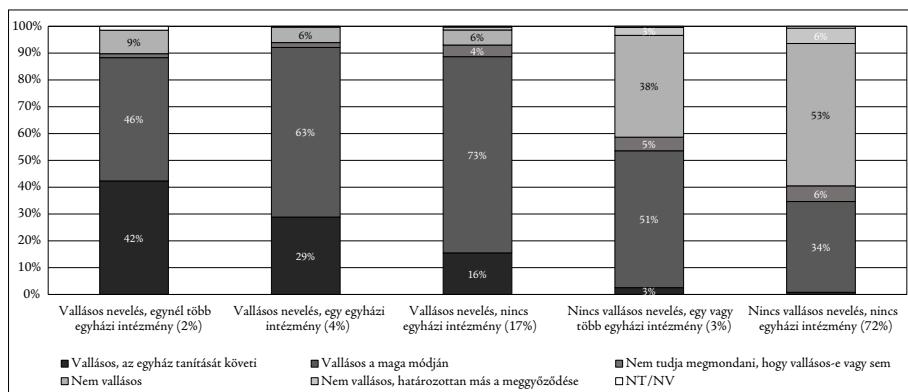
egyházközségében (is) részt vesz hitoktatáson, és csak minden negyedik jár(t) kizárólag iskolai hittanra (5. ábra).

Az eddigiekben tehát feltártuk a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 adatai segítségével, hogy a vallási szocializáció három általános formája, a családon belüli vallásátadás, a felekezeti intézménybe járás, illetve a hitoktatásban történő részvétel milyen mértékben jellemzi az 1987 és 2001 között született fiatalokat. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy kicsit több mint egyharmaduk jár(t) hittanra, kicsit kevesebb mint egynegyedük kapott vallásos nevelést otthon, és kicsit kevesebb mint 10 százalékuk jár(t) valamilyen felekezeti fenntartású óvodába vagy oktatási intézménybe. Ezen csoportok között jelentős az átfedés, de korántsem feleltethetők meg egy az egyben egymásnak. A továbbiakban a vallási szocializáció különböző formáinak összefüggéseit vizsgáljuk a vallásossággal, valamint az értékrendjükkel.

A vallási szocializáció ágensei és a vallásosságra gyakorolt hatásuk

A vallási szocializáció különböző hatásmechanizmusainak szétválasztása többváltozós elemzést igényel. Mielőtt ezt megtennénk, egy példán keresztül kétváltozós elemzés segítségével is szeretnénk rámutatni a különböző szocializációs ágensek eltérő hatásaira. Az otthoni vallásos nevelés és a felekezeti iskolába járás vallásosságra gyakorolt hatását korábban több helyen vizsgáltuk már (Hámori–Rosta 2013; Pusztai 2020). Az alábbiakban egy korábbi modellünk (Pusztai 2020: 120) kiterjesztett változatát ismertetjük és elemezzük, amely a felekezeti fenntartású intézmény látogatása esetén figyelembe veszi azt a tény is, hogy egy vagy több szinten járt-e valaki ilyen intézménybe (6. ábra).

Az ábrán látszik, hogy minél több típusú vallási szocializációs hatás éri a fiatalokat, annál valószínűbb, hogy a későbbiekben az egyház tanítása szerint vallásosnak fogják tartani magukat. Az egyházi iskolák hatása ráerősít az otthoni vallásos nevelés hatására, s ez különösen akkor mutatkozik meg, ha egynél több felekezeti intézményt is látogatott valaki.



6. ábra: A hitoktatásban történő részvétel típusai a vallásos nevelés és a látogatott egyházi intézménytípusok száma alapján képzett kategóriák szerint ($n = 7849$). Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016. Megjegyzés: Mivel a vallásos nevelésben nem részesült fiatalok közt alig volt olyan, aki többféle egyházi intézménybe is járt volna, ezt a csoportot összevontuk azokkal, akik egy típusúba jártak.

Másrészt az otthoni vallásos nevelés önmagában is erősen valószínűsíti a későbbi vallásosságot. Akik saját állításuk szerint vallásos nevelést kaptak otthon, azok függetlenül attól, hogy jártak-e egyházi iskolába, 90 százalékos valószínűséggel vallásosnak vallják magukat később. Az egyházi óvoda, iskola hatása abban mutatkozik meg, hogy minél több ilyen intézményt látogatott valaki, annál valószínűbb, hogy saját vallásosságában az egyház tanítását követi, s nem „maga módján” vallásos. Ezzel együtt még azok körében is, akik otthonról vallásos nevelést hoztak, és több típusú egyházi intézménybe is jártak, többen vannak a „maga módján”, mint az egyház tanítása szerint vallásosak.

Harmadrészt: aki nem kapott a családjában vallásos nevelést, jóval kisebb valószínűséggel vallja magát később vallásosnak, mint aki igen, és ez a vallásosság szinte bizonyosan nem az egyház tanítását követi. Az egyházi iskola hatása itt olyan módon mutatkozik meg, hogy aki vallásos nevelés nélkül járt ilyen helyre, valamivel nagyobb valószínűséggel lesz vallásos, mint nem. Ezzel szemben, akiknek sem vallásos nevelésben, sem a felekezeti iskola hatásában nem volt részük, azok többsége nem is válik vallásossá. Ugyanakkor megjegyezzük, hogy egyfelől a vallási szocializáció ilyen formáiban nem részesültek egyharmada is később a maga módján vallásosnak vallja magát. Itt feltehetőleg a másodlagos szocializációs ágensek, a kortárs csoport hatása érvényesül. Másfelől: még ebben a csoportban is csak egy elenyésző kisebbséget alkotnak azok, akik „nem vallásosok, határozottan más a meggyőződésük”. Az ateista, esetleg vallásellenes attitűdök tehát a vallási szocializációban nem részesültek körében sem túlságosan jellemzőek.

A fenti ábra értelmezése során nem lehet figyelmen kívül hagyni a fordított kauzalitás esetleges lehetőségét sem. Amikor az látszik, hogy ha a több típusú egyházi intézménybe járás párosul a vallásos neveléssel, az valószínűbbé teszi a későbbi egyházas típusú vallásosságot, mintha csak egy típusú egyházi intézménybe járt valaki, akkor lehetséges, hogy ez nem az egyházi intézmények hatásáról, hanem az otthoni vallásos nevelés minőségéről tanúskodik. Elképzelhető, hogy az elkötelezettebb, az élet minden területére kiterjedő otthoni vallásosság az a közös ok, ami egyszerre eredményezi azt, hogy valakit többfajta egyházi intézménybe is beíratnak, és azt is, hogy valaki fiatal felnőttként maga is elkötelezett vallásosnak mondja magát. A vizsgált adatbázis nem kínál lehetőséget ezeknek az oksági mechanizmusoknak a tüzetesebb vizsgálatára, az otthoni vallásos nevelés típusainak különválasztására.

A továbbiakban lineáris és logisztikus regressziós modellek segítségével próbáljuk megbecsülni az egyes szocializációs ágenseknek a vallásosság különböző megnyilvánulási módjaira gyakorolt hatását. A vallási identitásnak az önbesorolás segítségével vizsgált típusain túl a vallásgyakorlat (templomba járás gyakorisága) és a hit (keresztény és nem keresztény hittartalmak) dimenzióin keresztül komplex módon vizsgáljuk a vallási szocializáció és a vallásosság kapcsolatát. Ezáltal a vallásosság *Glock és Stark (1965)* által meghatározott öt dimenziója közül a két legfontosabbat emeltük ki.

Az elemzés során minden modellbe bevontunk fontos szociodemográfiai változókat is annak érdekében, hogy ezek közvetett hatásától megtisztítsuk a vallási szocializáció változóit. Mivel a 15–29 éves korosztály egy jelentős része még nem fejezte be tanulmányait, ezért a saját iskolai végzettséget nem szerepeltettük a modellekben, ugyanakkor a szülők iskolai végzettségét igen.

A hit tartalmi dimenzióját a Magyar Ifjúság 2016 kutatás 14 kérdése alapján vizsgáltuk. A faktorelemzés egyértelműen szétválasztotta a keresztény és a nem kereszt-

tény tanokba vetett hitet.³ Előbbihez tartozik az Istenbe, szentháromságba, szentekben, mennyországba, pokolba, feltámadásba, ördögbe, szeplőtelen fogantatásba és a halál utáni életbe vetett hit, míg utóbbi egy meglehetősen vegyes csoport, amelyben a mágiába, a telepátiába, a horoszkópba és a kabalába, talizmánba vetett hit mellett az UFÓ-hit is megjelent.

A templomba járás gyakoriságát transzformált módon vontuk be a regressziós modellbe annak érdekében, hogy megfeleljen a magas mérési szint elvárásának. Ennek során a szakirodalom által javasolt éves templomba járási gyakoriság becslését alkalmaztuk (Hout–Greeley 1998; Biolcati *et al.* 2020).⁴

A demográfiai változók önmagukban meglehetősen alacsony magyarázó erővel bírnak mind a hit, mind a vallásgyakorlat dimenziójában. Egyedül a kérdezett neme érdemel említést, amely a vallásos hit mindkét típusánál szerepet játszik: a lányok, nők valamivel inkább hisznek a transzcendens különböző formáiban, mint a fiúk, férfiak. A templomba járás gyakorisága esetében azonban már nem volt kimutatható egy önálló nemi hatás.

A hit két típusát vizsgálva feltűnő, mennyivel nagyobb a vallási szocializációnak a determinációs együtthatóval mért magyarázó ereje a keresztény hittartalmak esetében, mint a nem keresztény hit dimenziójában. Utóbbira a szocializációs ágensek egyetlen típusa hat pozitívan: a nem szervezett hitoktatáson, hanem más, vallással kapcsolatos képzésen történő részvétel. Ezzel szemben az iskolai hittan önmagában vett hatása negatív, azaz enyhe „védő funkciója” van az alternatív hittartalmakkal szemben. Azonban sem a vallásos neveltetés, sem az egyházi intézménybe járás, sem pedig az egyházközönségi hitoktatásban történő részvétel nem mutatott szignifikáns kapcsolatot sem pro, sem kontra a nem keresztény hittartalmakkal.

A keresztény hittartalmak vonatkozásában a viszonylag magasnak mondható magyarázó erő alapvetően két tényezőre vezethető vissza: leginkább az otthoni vallásos nevelésre, valamint az egyházközönségi hittanon történő részvételre. Ezentúl mindössze az egyházi általános iskolába járás hatása lett éppen csak szignifikáns, de nagyon gyengén pozitív. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolai hittan vagy az egyházi intézménybe járás önmagában nem teszi fogékonyabbá a fiatalokat a keresztény hittartalmak választása iránt sem (1. táblázat).

A templomba járás gyakoriságával kapcsolatban más a helyzet. Bár a vallási szocializációra vonatkozó változók magyarázó ereje kisebb, mint a keresztény hit esetében, több változó szignifikáns – ugyanakkor többnyire gyenge – hatását megfigyelhetjük. A legfontosabb szerepet itt is egyértelműen az otthoni vallásos nevelés játssza. Emellett azonban önmagában is enyhén valószínűsíti a templomba járás nagyobb gyakoriságát az egyházi általános és középiskola látogatása. Erre legalább részben magyarázat lehet, hogy ezekben az iskolákban többnyire kötelező a vallási közösségi alkalmak rendszeres látogatása, ami a minta legfiatalabb részét érintheti. Ezentúl kérdés, hogy ez a szokás az iskola elhagyása után is érezteti-e hatását. A regresszióelemzést a 20 évesnél idősebbek

³ A 16 itemet tartalmazó kérdésblokkból a csodákba és a reinkarnációba vetett hit nem volt egyértelműen egyik vagy másik dimenzióhoz sorolható.

⁴ A becslés során alkalmazott értékek: hetente többször = 104, hetente = 52, havonta kétszer-háromszor = 30, havonta egyszer = 12, évente néhányszor = 3, évente egyszer = 1, ritkábban, mint évente = 0,5, soha = 0.

1. táblázat: Lineáris regressziós modellek a hit típusaira és a vallásgyakorlatra (sztenderdizált regressziós együtthatók)⁵

Függő változó	Keresztény hit-tartalmak faktora	Nem keresztény hittartalmak faktora	Templomba járás gyakorisága
Nem (1 = férfi, 2 = nő)	0,126**	0,145**	0,016
Kor	-0,016	-0,071**	0,022
Lakóhely településtípusa (referenciakategória: Budapest)			
megyei jogú város	-0,077**	0,017	0,011
város	-0,118**	-0,005	0,064
falu	-0,128**	0,038	0,011
Anya iskolai végzettsége (referenciakategória: max. 8 általános)			
szakmunkás, szakiskola	-0,002	0,000	-0,024
érettségi	0,028	0,008	0,023
felsőfokú	0,003	-0,019	-0,010
Apa iskolai végzettsége (referenciakategória: max. 8 általános)			
szakmunkás, szakiskola	-0,087	-0,024	-0,057
érettségi	-0,085	0,002	-0,026
felsőfokú	-0,043	-0,037	-0,012
Vallásosan nevelték, nevelik	0,264**	-0,002	0,233**
Egyházi óvoda	0,044	-0,008	0,056*
Egyházi általános iskola	0,059*	-0,000	0,088**
Egyházi középiskola	-0,012	0,004	0,102**
Egyházi felsőfokú tanulmányok	0,007	-0,032	0,001
Iskolai hittan	0,023	-0,117**	-0,063*
Templomi, gyülekezeti hittan	0,199**	-0,004	-0,015
Más, vallással kapcsolatos képzés	0,026	0,110**	0,052*
Korrigált R ²	0,230	0,036	0,105
N	1645	1645	1835

* Az együttható szignifikáns 5%-os szignifikanciaszinten

** Az együttható szignifikáns 1%-os szignifikanciaszinten

Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016

szűkített almintájára lefuttatva azt tapasztaltuk, hogy valamivel gyengébben, de az egyházi intézménybe járás hatása a későbbi templomba járásra is kimutatható.

Ugyanakkor észrevehető, hogy önmagában a hitoktatáson történő részvétel nem hogy nem növeli szignifikánsan a közösségi vallásgyakorlat intenzitását, de az iskolai hittan

⁵ A vallási blokk azon kérdései, amelyek a táblázatban függőváltozóként szerepelnek (templomba járás gyakorisága, hit) a 8000 fős teljes mintának egy 2000 fős, önmagában is reprezentatív almintáján került lekérdézésre.

hatása egyenesen negatív, igaz, nagyon gyenge határerősség mellett. Ezen a ponton meg erősíthető az a feltételezés, hogy az egyházközösségek iránti elkötelezettséget gyengítheti az iskolai hittanra járás, vagyis a szülők egy része ezzel letudja gyermeke vallásos neveléséért tett erőfeszítéseit (Kodácsy-Simon 2013).

A vallási önbesorolásra vonatkozóan két logisztikus regressziós modellt is készítettünk. Az első esetében kizárólag az egyház tanítását követő vallásosságot állítottuk szembe az összes többi kategóriával, a második esetben pedig a vallásosság két típusának együttes kategóriájához (valamiképpen vallásos) tartozásra készítettünk regressziós becslést.

A modellek magyarázó ereje – Nagelkerke-féle R^2 -tel mérve – meglehetősen jó. A szociodemográfiai változók önmagukban itt sem játszottak semmilyen szerepet az első modellben, ezzel szemben a vallásosság általános kategóriája esetén mind a kor, mind a kérdezett neme igen. A lányok, nők, illetve a 15–29 éves korosztályon belül az idősebbek vallásosságának nagyobb az esélye, mint a fiúk, férfiak, illetve a fiatalabbak vallásosságának. A diplomás anyák gyermekei is szignifikánsan nagyobb eséllyel vallásosak valamilyen formában, mint a max. 8 általánost végzett anyák gyermekei.

A vallási identitás kialakulásában is hatalmas, de nem kizárólagos szerepe van az otthoni vallásos nevelésnek. Akik vallásos otthoni légkörben nőttek fel, azok 17-szer akkora eséllyel fogják magukat az egyház tanítása szerint, és 9,5-szer akkora eséllyel általában véve vallásosnak mondani – a többi változó hatásának kontrollálása mellett –, mint akit nem neveltek vallásosan. Ezentúl az egyházi általános iskolába és középiskolába járás, valamint az egyházközösségi hittanon való részvétel is szignifikánsan növeli az egyházi vallásos identitás kialakulásának esélyét. Ez az eredmény összhangban van a 6. ábrán bemutatott eredményekkel is (2. táblázat).

A regressziós elemzés eredményei szerint az iskolai hittan önmagában nem növeli az egyházas vallásosság, de növeli általában a vallásosság – s ezzel összefüggésben feltehetőleg inkább a maga módján vallásosság – esélyét. Ezen felül az egyházi középiskolába járás önmagában is növeli annak esélyét, hogy valaki bármilyen módon vallásosnak tartsa magát a későbbiekben.

2. táblázat: Logisztikus regressziós modellek a vallási önbesorolásra (esélyhányadosok)⁶

Függő változó	Egyház tanítása szerint vallásos	Egyház tanítása szerint vagy a maga módján vallásos
Nem (1 = férfi, 2 = nő)	1,167	1,412**
Kor	0,987	1,046**
Lakóhely településtípusa (referenciakategória: Budapest)		
megyei jogú város	1,070	0,622**
város	0,750	1,167
falu	0,718	1,093
Anyai iskolai végzettsége (referenciakategória: max. 8 általános)		
szakmunkás, szakiskola	0,685	0,889
érettségi	0,775	1,244
felsőfokú	0,898	1,350*

2. táblázat: (folyt.)

Függő változó	Egyház tanítása szerint vallásos	Egyház tanítása szerint vagy a maga módján vallásos
Apa iskolai végzettsége (referenciakategória: max. 8 általános)		
szakmunkás, szakiskola	0,738	1,002
érettségi	0,874	0,946
felsőfokú	0,950	1,049
Vallásosan nevelték, nevelik	17,116**	9,568**
Egyházi óvoda	1,061	1,250
Egyházi általános iskola	1,613**	0,800
Egyházi középiskola	2,720**	1,605*
Egyházi felsőfokú tanulmányok	1,628	0,300*
Iskolai hittan	0,980	2,383**
Templomi, gyülekezeti hittan	1,627**	1,526**
Más, vallással kapcsolatos képzés	1,464*	0,721
Korrigált R^2	0,335	0,342
N	7428	7428

* Az együttható szignifikáns 5%-os szignifikanciaszinten

** Az együttható szignifikáns 1%-os szignifikanciaszinten

Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016

A regressziós modellek alapján összegezve elmondható, hogy az otthoni vallásos nevelésen túl minden más tényező hatása sokkal gyengébb, akármelyik vallásosságindikátort is nézzük. Az egyházi iskolák önálló hatása leginkább a vallásgyakorlatban és az egyház tanítása szerinti vallásosságban volt tetten érhető. Ezzel szemben a hit tartalmi dimenziójához gyakorlatilag nem járultak hozzá. Az iskolai hittannak a fiatalok vallásosságára gyakorolt pozitív hatása egyedül az általános értelemben vett vallásosságra nézve volt kimutatható, valamint a nem keresztény hittartalmakkal szembeni gyenge „védő hatás” említendő még meg, ami ugyanakkor nem társul a keresztény hit előmozdításával.

A vallásosságon túl az értékrendre vonatkozóan is megvizsgáltuk, vajon megragadható-e statisztikai elemzési eszközökkel a vallási szocializáció különböző típusainak hatása (3. táblázat). Ennek során a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 értékpreferenciára vonatkozó kérdései alapján általunk korábban már kimutatott három értékdimenzióra nézve (Pusztai 2020) elemeztük az egyes tényezők hatását a korábbihoz hasonló lineáris regressziós modellekkel.⁶

⁶ A végső faktorstruktúra kialakítása során a 19 itemből álló változóblokkból elhagytunk két itemet – tehetség, (ifjúsági) közösség –, mert ezek a három faktor közül egyikkel sem korreláltak olyan kiemelkedő módon, ami a faktorhoz rendelésüet egyértelművé tette volna. A három faktort a korábbi elemzéshez hasonlóan általános-posztmaterialista, konzervatív és újmaterialista értéktípusoknak neveztük el. Bővebben lásd Pusztai (2020).

3. táblázat: Lineáris regressziós modellek az érték típusokra (sztenderdizált regressziós együtthatók)

	Általános- posztmaterialista	Konzervatív	Újmaterialista
Nem (1 = férfi, 2 = nő)	0,025*	0,042**	-0,047**
Kor	0,014	-0,002	-0,039**
Lakóhely településtípusa (referenciakategória: Budapest)			
megyei jogú város	-0,001	-0,076**	0,055**
város	-0,022	-0,075**	-0,006
falu	0,020	-0,047**	-0,055**
Anyai iskolai végzettsége (referenciakategória: max. 8 általános)			
szakmunkás, szakiskola	-0,002	0,079**	0,001
érettségi	0,044	0,090**	-0,029
felsőfokú	0,008	0,055*	-0,067**
Apa iskolai végzettsége (referenciakategória: max. 8 általános)			
szakmunkás, szakiskola	0,083**	-0,032	-0,091**
érettségi	0,051*	-0,015	-0,034
felsőfokú	0,080**	-0,008	0,004
Vallásosan nevelték, nevelik	-0,007	0,124**	0,074**
Egyházi óvoda	0,015	0,029*	0,023
Egyházi általános iskola	-0,042**	0,014	0,016
Egyházi középiskola	0,010	-0,002	-0,035**
Egyházi felsőfokú tanulmányok	-0,013	0,017	0,026*
Iskolai hittan	0,057**	-0,009	-0,066**
Templomi, gyülekezeti hittan	0,122**	0,007	-0,072**
Más, vallással kapcsolatos képzés	0,012	0,005	0,007
Korrigált R ²	0,030	0,028	0,028
N	7110	7110	7110

* Az együttható szignifikáns 5%-os szignifikanciaszinten

** Az együttható szignifikáns 1%-os szignifikanciaszinten

Forrás: Magyar Ifjúság Kutatás 2016

Általánosságban megállapítható, hogy a vallási szocializáció – kiegészítve egyes szociodemográfiai tényezőkkel – alig magyarázza a fiatalok értékrendjében mutatkozó különbségeket, bármelyik értékfaktorról legyen is szó a három közül. A determinációs együttható 3% körüli értékei erről tanúskodnak. Egyes szignifikáns hatások csalókévak,

ugyanis a 7000 főt meghaladó⁷ méretű mintán elvégzett elemzések esetében egészen gyenge összefüggések is könnyen szignifikánsnak mutatkoznak. Ha csak a 0,1-nél erősebb béta együtthatókat tekintjük, akkor mindössze két szocializációs hatás mutatható ki: az egyházközségi hittan pozitív hatással van az általános-posztmaterialista faktorra, az otthoni vallásos nevelés pedig a konzervatív faktorra (ami annyiból egyáltalán nem meglepő, hogy ennek része a vallásos hit mint érték is). Ugyanakkor sem az egyházi intézmények látogatása, sem a részvétel az iskolai hittanórán nincs értelmezhető erősségű hatással az értékrend egyes dimenzióira.

Összegzés

A tanulmány arra a kérdésre kereste a választ, hogy a felekezeti oktatás újraserveződésének három évtizede után milyen az egyházi iskolák vallási szocializációs potenciálja a különböző családi vallási kontextusból származó fiatalok számára. A Magyar Ifjúság 2016 kutatás adatait elemeztük. Először megvizsgáltuk, hogy a fiatalok mekkora hányadának életében játszanak szerepet a különböző vallási szocializációs ágensek. A válaszadók majd egynegyede részesült otthoni vallásos nevelésben. Ami az egyházi oktatási szolgáltatások igénybevételét illeti, kevesebb mint egytizedük járt valamilyen felekezeti fenntartású nevelési-oktatási intézménybe, s közülük csak kevesek maradtak több egymásra épülő képzési szinten az egyházi szektorhoz tartozó iskolában. Az egyházi szektorban relatíve nagy a több intézménytípust magukban foglaló komplexumok aránya, de az egyházi intézmények nagyobb része esetén nem érhető el helyben másik intézménytípus. A vallásos nevelésben részesülőknek mindössze egynegyede jár egyházi oktatási intézménybe, azonban az egyházi iskolába járók túlnyomó többségét már otthon is vallásosan nevelték. Emellett az egyházi iskolában is jelen vannak azok a tanulók, akik a szüleiktől nem kaptak vallásos nevelést, sőt, arányuk növekszik. A válaszadók több mint egyharmada vett részt hitoktatásban, közülük minden második csak az iskolai hitoktatásba járt. A vallásosan neveltek négyötöde jut el az iskolai, illetve egyházközségi hittanra, miközben a vallásos nevelésben nem részesülőknek mindössze az ötöde. Az otthoni vallásos nevelésben részesülők több mint fele mind az iskolai, mind az egyházközségi hitoktatást igénybe vette.

A fiatalok vallásossá válását támogató tényezők azonosításával kapcsolatban a következő megállapításokat tettük. Egyrészt megerősíthető a családi vallásos nevelésnek a nemzetközi szakirodalomban leírt domináns hatása, mert a hazai adatokban is azt láttuk, hogy a vallásos nevelés már önmagában erősen valószínűsíti egy fiatal későbbi vallásosságát. Az otthoni vallásos nevelésben részesülőknek összehasonlíthatatlanul nagyobb esélyük van később az egyház tanítását követővé válni, vagy legalább a maguk módján vallásosnak lenni. A keresztény hittartalmak választását és a konzervatív értékek preferálását is lényegében az otthoni vallásos nevelés támogatja. Kétségtelen tehát az otthoni vallásos nevelés kivételesen erős és széles körű befolyása.

A családon kívüli szocializációs ágensek befolyása gyengébb. Ami az egyházi iskola hatását illeti, meg tudjuk erősíteni azt a feltevést, hogy minél hosszabb ideig látogat va-

⁷ A vallásos hitre vonatkozó kérdésekkel ellentétben az értékkérdések a kutatás teljes mintáján lekérdezésre kerültek.

laki egyházi intézményeket, annál valószínűbb, hogy a későbbiekben az egyház tanítása szerint vallásosként azonosítja majd magát. Még azok a fiatalok is valamivel nagyobb valószínűséggel lesznek vallásosak, akik otthoni nevelés nélkül járnak egyházi iskolába, tehát kimutatható az egyházi iskolák önálló vallási szocializációs hatása. Az egyházi intézménybe járás pozitív hatása nemcsak az iskoláskori, hanem a későbbi közösségi vallásgyakorlatra is pozitív hatással van, vagyis kialakít egy vallási közösségi kötődést, s az ebbe a kapcsolathálóba tartozás szokásrendjét. Azonban nem támogatja sajátos értékpreferenciák kialakulását, vagyis halványulni látszik az a karakteres értékorientáló erő, amit a korábbi évtizedekben tapasztaltunk. Ennek magyarázata az lehet, hogy az újabban egyháziává vált iskolákban még nem alakult ki egy önálló arculatú iskolakultúra, amit valószínűleg kiegészít a vallásilag heterogén pedagógus- és tanulói kompozíció is.

Az egyházközségi hitoktatásban való részvétel egyértelműen növeli az egyházi vallásos identitás kialakulásának esélyét, sőt, emellett képes nyomot hagyni az értékpreferenciákon is, hiszen támogatja egy posztmaterális értékrend kialakulását, amelyik a hagyományos konzervatív értékrendhez képest nyitottabb, modernebb, ugyanakkor visszatart az újabb keletű materialista értékrendtől.

Az adatfelvétel idején még nemrég kötelezően választhatóvá tett – a válaszadók kis részét érintő – iskolai hittan, ha nem is vezet el az egyházi vallásossághoz, de a maga módján a vallásosság kialakulását észrevehetően erősíti. Emellett a vallási ismeretek felhalmozásának első jelei is megmutatkoznak abban, hogy az itt szerzett ismeretek használhatónak tűnnek a tanultaktól idegen hittartalmak azonosítása során. Ugyanakkor a vallásgyakorlati dimenzióra és az értékpreferenciákra nincs hatással.

Az elemzés során az egyházak oktatási szolgáltatásainak fiatalokra gyakorolt hatását egyértelműen sikerült körülrajzolni és elkülöníteni a családon belüli vallásos neveléstől. Ugyanakkor a kutatás fő korlátait jelenti, hogy az egyes iskolák társadalmának vallási kompozíciójáról, valamint más hatásgyakorlók, a kortárs csoport, a barátok, más ifjúsági önkéntes közösségek vallásosságáról nem rendelkezünk adatokkal. Pedig ezeknek a szocializációs ágenseknek a befolyása is sejthető az adatok alapján, hiszen a családi és egyházi iskolai vallásos nevelés híján is vallásossá, főként a maga módján vallásossá válhatnak a fiatalok.

Köszönetnyilvánítás

A cikk a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal NKFI Alapjából támogatott K 119679 nyilvántartási számú „Vallási változás Magyarországon” című kutatási projekt támogatásával valósult meg.

IRODALOM

- AGIRDAG, O., DRIESSEN, G. & MERRY, M. S. (2017) The Catholic school advantage and common school effect examined: a comparison between Muslim immigrant and native pupils in Flanders. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 28. No. 1. pp. 123–135. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1251469>

- BANO, M. & FERRA, E. (2018) Family versus school effect on individual religiosity: Evidence from Pakistan. *International Journal of Educational Development*, Vol. 59. pp. 35–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.015>
- BAUER B., PILLÓK P., RUFF T., SZABÓ A., SZANYI F. E. & SZÉKELY L. (2016) *Ezek a mai magyar fiatalok! Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei*. Budapest, Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.
- BIOLCATI, F., MOLteni, F., QUANDT, M. & VEZZONI, C. (2020) Church Attendance and Religious change Pooled European dataset (CARPE): A survey harmonization project for the comparative analysis of long-term trends in individual religiosity. *Quality & Quantity*. <https://doi.org/10.1007/s11135-020-01048-9>
- BRYK, A. & SCHNEIDER, B. (2002) *Trust in Schools: A core resource for Improvement*. New York, Rusell Sage Foundation.
- CARDAK, B. A. & VECCI, J. (2013) Catholic school effectiveness in Australia: A reassessment using selection on observed and unobserved variables. *Economics of Education Review*, Vol. 37. pp. 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.08.003>
- COLEMAN, J. S. & HOFFER, T. (1987) *Public and Privat High Schools. The Impact of Communities*. New York, Basic Books.
- COLEMAN, J. S., HOFFER, T. & KILGORE S. (1982) *High School Achievement: Public, Catholic and Privat Schools Compared*. New York, Basic Books.
- DAVIE, G. (2002) Praying Alone? Church-Going in Britain and Social Capital. *Journal of Contemporary Religion*, Vol. 17. No. 3. pp. 329–334. <https://doi.org/10.1080/1353790022000008253>
- DAY, A. (2009) Believing in Belonging: An Exploration of Young People's Social Contexts and Constructions of Belief. *Culture and Religion*, Vol. 10. No. 3. pp. 263–78. <https://doi.org/10.1080/14755610903279671>
- DE HART, J. (1990) Impact of Religious Socialisation in the Family. *Journal of Empirical Theology*, Vol. 3. No. 1. pp. 59–77.
- DESROSIERS, A., KELLEY, B. S. & MILLER, L. (2011) Parent and peer relationships and relational spirituality in adolescents and young adults. *Psychology of Religion and Spirituality*, Vol. 3. No. 1. pp. 39–54. <https://doi.org/10.1037/a0020037>
- DRONKERS, J. (1995) The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy*, Vol. 9. No. 3. pp. 227–243.
- DRONKERS, J. & RÓBERT P. (2005) A különböző fenntartású iskolák hatékonysága. *Educatio*, Vol. 14. No. 3. pp. 519– 533.
- FOWLER, J. W. & DELL, M. L. (2006) Stages of Faith From Infancy Through Adolescence. In: E. C. ROEHLKEPARTAIN, P. E. KING, L. WAGENER & P. L. BENSON (eds) *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. Thousand Oaks, Sage. pp. 34–45.
- FÖLDEVÁRI M. (2004) Religiosity and values in Hungarian society. In: TOMKA M. (ed.) *Sociology of Religion in Hungary: Work in Progress*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem. pp. 25–42.
- GEREBEN F. (1997) Vallomások a vallásról. In: MÁTÉ-TÓTH A. & JAHN M. (eds) *Studia Religiosa*. Szeged, Bába és Társa. pp. 32–45.
- GLOCK, C. & STARK, R. (1965) *Religion and Society in Tension*. San Francisco, Rand McNally.
- GUNNOE, M. L. & MOORE, K. A. (2002) Predictors of religiosity among youth aged 17–22: A longitudinal study of the National Survey of Children. *Journal for the Scientific Study of Religion*, Vol. 41. No. 4. pp. 613–622. <https://doi.org/10.1111/1468-5906.00141>

- HÁMORI Á. & ROSTA G. (2013) Youth, Religion, Socialization. Changes in youth religiosity and its relationship to denominational education in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 3. No. 4. pp. 46–60.
- HOUT, M. & GREELEY, A. (1998) What church officials' reports don't show: another look at church attendance data. *American Sociological Review*, Vol. 63. No. 1. pp. 113–119. <https://doi.org/10.2307/2657482>
- KISNÉMET L. F. (2015a) Felekezeti iskola és vallási szocializáció. In: BACSKAI K. (ed.) *A felekezeti oktatás új negyedszázada*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 221–223.
- KISNÉMET L. F. (2015b) Iskola és vallásosság. Felekezeti iskolások az új évezred első évtizedében. *Kapocs*, Vol. 14. No. 4. pp. 17–29.
- KODÁCSY-SIMON E. (2013) Van-e helye a hitoktatásnak az iskolában? *Credo*, Vol. 19. No. 3. pp. 49–55.
- KSH Oktatási adatok 2019/20. <https://www.ksh.hu>
- MAHONEY, A. (2010) Religion in Families, 1999–2009: A Relational Spirituality Framework. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 72. No. 4. pp. 805–27. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00732.x>
- MARTIN, T. F., WHITE, J. M. & PERLMAN, D. (2003) Religious socialization: A test of the channeling hypothesis of parental influence on adolescent faith maturity. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 18. No. 2. pp. 169–187. <https://doi.org/10.1177/0743558402250349>
- MORGAN, S. L. & SORENSEN, A. B. (1999) Theory, Measurement, and Specification issues in Models of Network Effects on Learning. *American Sociological Review*, Vol. 64. No. 5. pp. 694–701. <https://doi.org/10.2307/2657371>
- NAGY Á. (2018, ed.) *Margón kívül. Magyar ifjúságkutatás 2016*. Budapest, Excenter Kutatóközpont.
- PUSZTAI G. (2004) *Iskola és közösség*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- PUSZTAI G. (2014) Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, Vol. 23. No. 1. pp. 50–66.
- PUSZTAI G. (2020) *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- PUSZTAI G., BACSKAI K. & MORVAI L. (2021) Religious Values and Educational Norms among Catholic and Protestant Teachers in Hungary. *Religions*, Vol. 12. No. 10. article 805. <https://doi.org/10.3390/rel12100805>
- PUSZTAI G. & DEMETER-KARÁCSI Zs. (2019) Vallási szocializáció vizsgálata fiatal felnőttekkel készített interjúk tükrében. *Szociológiai Szemle*, Vol. 3. No. 29. pp. 80–97.
- ROSTA G. (2002) Ifjúság és vallás. In: SZABÓ A., BAUER B. & LAKI L. (eds) *Ifjúság 2000: Tanulmányok I*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. pp. 220–239.
- SANDER, W. (2001) *The Effects of Catholic Schools on Religiosity, Education, and Competition*. New York, The National Center for the Study of Privatization in Education.
- SHERKAT, D. (2003) Religious socialization: Sources of influence and influences of agency. In: M. DILLON (ed.) *Handbook of The Sociology of Religion*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 151–163.
- SJÖBORG, A. (2013) Religious education and intercultural understanding: Examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE. *British Journal of Religious Education*, Vol. 35. No. 1. pp. 36–54. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.717015>

- SOLTESOVA, V. & PLEVA, M. (2020) The influence of religious education on the religiosity of Roma children in Slovakia. *Religious Education*, Vol. 115. No. 5. pp. 536–548. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1816248>
- SZÉKELY L. (ed.) (2016) *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Kutatópont Kft., Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft.
- TOMKA M. (2009) Vallásosság Kelet-Közép-Európában. Tények és értelmezések. *Szociológiai Szemle*, Vol. 3. No. 19. pp. 64–79.
- UECKER, J. E. (2009) Catholic schooling, Protestant schooling, and religious commitment in young adulthood. *Journal for the Scientific Study of Religion*, Vol. 48. No. 2. pp. 353–367. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2009.01451.x>
- VERMEER, P. (2014) Religion and Family Life: An Overview of Current Research and Suggestions for Future Research. *Religions*, Vol. 5. No. 2. pp. 402–421. <https://doi.org/10.3390/rel5020402>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A SOKFÉLESÉG MINT REJTETT DIMENZIÓ EGYHÁZI ISKOLÁS DIÁKOK NARRATÍVÁIBAN

KODÁCSY-SIMON ESZTER* – SERES-BUSI ETELKA

Evangelikus Hittudományi Egyetem, Budapest

Beérkezett: 2022. március 4., elfogadva: 2022. április 25.

Az egyházi iskolák céljainak és jellemzőinek vizsgálata között egyre fontosabb, hogy szerepet kapjon a diákok aktív konstruáló szerepére való utalás is. Jelen feltáró jellegű kutatásban 37 egyházi fenntartású iskolában frissen érettségizett, illetve az adott tanévben érettségiző diákkal készült interjú. Olyan történetek felelevenítésére kértük őket, melyek megmutatják, hogy a diákok számára melyek az iskolájuk meghatározó sajátosságai, valamint az általuk azonosított rejtett céljai és üzenetei. Az elemzés során kulcstényezőként jelent meg a kódok között a „sokféleség, sokszínűség” szempontja, melyet a diákok személyes erőforrásaikat aktiváló tényezőként említenek például az életkérdésekkel való foglalkozás vagy a saját világvélemény és hitmegélés alakítása kapcsán is. A tanulmány bemutatja a magfogalom kapcsolódásait és a diákok által megfogalmazott jelentéseit.

Kulcsszavak: egyházi iskolák, rejtett tanterv, diákok narratívái

In studies about the aims and characteristics of church schools it is increasingly important to listen to the students' voices as active and constructive factors of the schools. In the present exploratory research, we interviewed 37 students who had recently graduated from a church school or who are graduating in the current academic year. Interviewees were asked to recall stories that reveal their perceptions about the defining characteristics of their schools and what they identify as the schools' hidden purposes and messages. A key concept that emerged by the end of the analysis was the aspect of „diversity, plurality”. Students mentioned these notions as activating factors for their personal resources such as dealing with life issues or shaping their own worldviews and belief systems. The paper presents the connections of the core category and the meanings students assign to it.

Keywords: church schools, hidden curriculum, students' narratives

* Levelező szerző: Kodácsy-Simon Eszter, 1141 Budapest, Rózsavölgyi köz 3.
E-mail: eszter.simon@lutheran.hu

A sokféleség mint rejtett dimenzió egyházi iskolás diákok narratíváiban

A rendszerváltás kezdete óta újra és újra felvetődik az egyházi iskolák kérdése – mind kívülről érkező legitimációs, mind belülről felmerülő identitásdilemma-ként. Az egyházi iskolákkal kapcsolatos diskurzusok napjainkban leginkább oktatáspolitikai kihívásokra, a fenntartói és finanszírozási kérdésekre koncentrálnak, a szelekciós mechanizmusokat és az értékközvetítés kérdéseit elemzik (*Neuwirth 2005; Papp 2005; Pusztai 2005*).

Feltáró jellegű kutatásunkban arra keressük a válaszokat, hogy mit jelenthet az egyházi iskola a legszembeötlőbb jellemzőin (sajátos környezeti elemek, nyelvi formák és tradíciókkal övezett rituálék) túl az iskola főszereplői, a diákok számára. Milyen, a szektorra jellemző teológiai és pedagógiai fókuszok jelennek meg narratíváikban,¹ illetve személyes erőforrásként tekintenek-e az iskola vallásos értéktelítettségére? Az egyházi iskola milyen rejtett tantervi módon (*Szabó 1985; Pusztai 2002*) segíti vagy hátráltatja mindezt? A diákok miként játszanak szerepet a tradíciók, normák újraalkotásában, újraértelmezésében? Megjelennek-e narratíváikban az egyházi iskolákról szóló közbeszédet és vélekedést napjainkban meghatározó kulcsszavak?

Elméleti háttér

Egyelőre kevésbé kerültek kutatási fókuszba az egyházi iskolák diákjainak iskolájukról alkotott nézetei, illetve a diákok saját élményei alapján keletkezett, az iskola értéktüneteiről szóló olvasatok. Ennek elméleti keretét a rejtett tantervvel, valamint a diákok narratíváival foglalkozó kutatások adják.

Az iskola rejtett tanterve

A rejtett tanterv (hidden curriculum) fogalma mára ernyőfogalomként is értelmezhető. 1968-as megjelenése óta (*Jackson 1968*) több árnyalattal is bővült a kifejezés jelentéstartalma. Kulturális antropológiai (*Taylor–Wendland 2014*), szociálpszichológiai (*Jackson 1968; Yüksel 2006*), neveléstudományi (*Martimianakis et al. 2015; Chao 2011*) gyökereket egyaránt növesztett, mindig újabb aspektusát emelve ki a jelenségnek.

A rejtett tanterv neveléstudományi és szociálpszichológiai vetületei arra hívják fel a figyelmet, hogy minden pedagógiai aktus, helyzet több rétegűként értelmezhető (*Herczeg 2006; Szabó 1985*). A deklarált és szándékolt célok mellett mindig jelen vannak olyan elvárások, kimondatlan szabályok, normák, melyek további üzeneteket is hordoznak, s melyek árnyalják, sűrítik, vagy akár egészen új értelmezésekkel látják el a nyíltan megfogalmazott célokat. Ezen üzenetek és a közvetítésükhöz felhasznált hatásmechanizmusok némelyike könnyebben azonosítható, másik része viszont szinte alig lehántható a

¹ Az egyik legfrissebb és leginkább széles körű támogatást élvező egyházi oktatási dokumentum, amelyet a Katolikus Oktatás Nemzetközi Hivatala (International Office of Catholic Education) és a protestáns egyházak Globális Pedagógiai Hálózata (Global Pedagogical Network) közösen állított össze az ENSZ fenntartható fejlődési céljaihoz kapcsolódó „Keresztény iskolák és az oktatás jövője” (*GPEN 2017*). A dokumentum kiemelt célként határozza meg többek között a globalizálódó és pluralizálódó élet kérdéseivel való foglalkozást, a kritikai gondolkodásra nevelést és a sérülékeny csoportok védelmét.

látható elemekről. A rejtett tantervi elemek vizsgálatának gyakori módszertani útja a különböző órai vagy egyéb pedagógiai helyzetekben megfigyelhető mikrotörténetek, rituálék tanulmányozása (*Göblich–Wagner-Willi 2001*), vagy döntési mechanizmusok, kommunikációs folyamatok elemzése (*LeCompte 1978*), vagy éppen a nevelés-oktatás fizikai környezetének vizsgálata (*Blanchard 2014*).

A diákok mint az iskola aktív értelmezői

Ennek az izgalmas jelenségvilágnak az eredőjében az értékközvetítés bonyolult, komplex folyamatai állnak (*Szabó 1985*), melyek azon a kötődésen keresztül tudnak a gyerekekre hatni, amellyel a mindennapjaik egyik legfontosabb közegéhez, az iskolához viszonyulnak. Ez a kapcsolódás, bevonódás különböző mértékű és tartalmú lehet (*Czető 2019*).

A diákok „létük aktív konstruálói” (*Czető 2018: 129; Hendrick 2000; Redmond 2009*), és az iskolával kapcsolatos elkötelezettség számos modelljében reflektálódik is az iskolai tevékenységekben való részvételük és annak lehetősége, az iskolai szabályokról alkotott nézeteik, valamint a társas kapcsolataik minősége. Az újabb komponensbevonású modellekben pedig a tanulók aktív szerepe és a tanulási folyamatok alakításának lehetősége (agentic engagement) (*Mameli–Passini 2017; Reeve–Tseng 2011*) jelenik meg. Közben pedig még olyan kérdések sűrítik és tematizálják ezt a folyamatot, mint a hatalom, a normák és az autonómia (*Ladkin 2017; Mager–Nowak 2012; Nelson 2017; Pace–Hamming 2007; Raviv et al. 2003; Gonhofer–Szabolcs 2005*), melyek az osztálytermi, iskolai élet gyakran problematikus, de legalábbis nehezen feltárható összetevői.

Egyházi iskolákkal kapcsolatos diskurzusok

Az egyházi iskolák fő célját három évtizeddel ezelőtt a keresztény értékek közvetítésén túl sokan az egyházi közösségek újraéledésében látták (*Nagy 1994*), mely célmeghatározást napjainkig számos dilemma övez az iskolákat fenntartó hazai és külföldi egyházakban egyaránt (*Neumann 2022*). Később a társadalmi tőkével való kapcsolat döntő szerepe került az egyházi iskolák vizsgálatának fókuszába (*Pusztai 2004, 2009; Rosta–Pusztai 2022*), illetve a hagyományok továbbörökítése, „újraértelmezése” és „a hatékony oktatás elvén” alapuló iskolai modellek azonosítása (*Kopp 2007*) vált hangsúlyossá. Az utóbbi években egyre több szociológiai kutatás foglalkozik az egyházi iskolák szegregációs, polarizációs hatásával (*Ercse 2019; Zolnay 2022*).

Időről időre a diákok hangja is feltárássra kerül, de alulreprezentált azon tanulmányok, kutatások köre, melyek az egyházi iskolákban tanuló diákok iskolai tapasztalatairól, saját iskolaértelmezéseikről szólnak. Viszonylag nagy elemszámú interjú megkérdezés még nem történt az egyházi iskolák rejtett tantervi jelenségvilágával kapcsolatban, jelen tanulmány ezt a hiányt kívánja csökkenteni.

A kutatás leírása

Eljárás

Az empirikus vizsgálat során evangélikus, katolikus és református fenntartású egyházi középiskolák 12. évfolyamos, illetve az adott évben végzett diákjaival vettünk fel interjúkat.

Az adatfelvétel során a személyes kérdezői módszert önkitöltős elemekkel kombináltuk. Az interjúk felvétele képzett kérdezőbiztosok segítségével történt. Az egyes interjúkat követően rövid feljegyzés készült az interjú során tett megfigyelésekről. Az interjúk után a válaszadók egy online kérdőívet töltöttek ki.

A diákok által felidézett emlékek, történetek, személyes jelentésadásuk lehetőséget teremt arra, hogy közelebb kerüljünk véleményeikhez, attitűdjeikhez, „hangjukhoz” (Assmann 2018; McAdams 1988/2001; Németh–Szabolcs 2001; Szabolcs 2001). A személyes történetekhez való kapcsolás a felidézés mellett abban is segít, hogy egyértelműen kódolhatóak legyenek a válaszaik. Ezért az egyéni interjúkban történetek felelevenítésére kértük a diákokat, fokozatosan mélyülő reflexív kérdésekkel segítve narratíváik föltárását. A körbejárt témák között olyan – az egyházi iskola céljait taglaló, külföldi szakirodalomban központi számító – kérdések szerepeltek, mint például a részvétel, párbeszédre való nyitottság, illetve az iskola és a diákok ágenciára vonatkozó identitás-képző lehetőségei (Christian Schools 2020).

Az interjú felépítésének koncepciója a következő volt:

- az interjú első felében nyílt végű kérdésekkel közelítettük meg a rejtett tanterv témaköreit, történetek felelevenítését, asszociálását kérve az interjúalanyoktól;
- ezt követően konkrét kifejezések kapcsán (például egy szófelhő hívószavainak segítségével) irányítottabban kérdeztünk a válaszadók személyes történeteire;
- az interjú legvégén a rejtett tanterv meghatározásával kérdeztünk az ahhoz asszociált történeteikre és nézeteikre.

Minta, résztvevők

Mintánkhoz az interjú évében érettségizett vagy az adott tanévben érettségiző diákokat kerestük meg, mivel az ő élményeik már összegzőbb jellegűek iskolájuk világáról, de még elég élénken élnek bennük az iskolai tapasztalatok.

Az iskolák jellemzőire (felekezeti háttér, az egyházzal mint fenntartóval való kapcsolat jellege és ideje, település jellege, CSHI) nézve rétegzett mintavétellel hat egyház 19 iskoláját kerestük meg kapcsolatfelvétel céljával. Az intézményvezetőket arra kértük, hogy felkérő levelünket juttassák el az érintett korcsoportba tartozó diákoknak, ezt követően a diákok önként jelentkezhetnek a személyes interjúkra. Három felekezet tíz iskolájából jelentkeztek diákok a kutatásunkba. A minta heterogenitásának további növelése céljából kényelmi eléréssel (hólabda módszerrel) is megszólítottunk diákokat, így további három iskola tanulóit értük el.

Az empirikus vizsgálat során végül 37 diákkal készítettünk interjút. Az interjúk felvételére 2021 őszén került sor, a pandémiahelyzet miatt online módon. Az interjúkat rögzítettük, majd szó szerinti leírásra kerültek. A teljes felvett hanganyag 2170 percet / 36,2 órát tesz ki.

A kutatási minta heterogén, a mintát alkotó diákok tizenhárom iskolája több szempontból is széles palettát ölel föl:

- felekezeti hovatartozás alapján (három felekezet: evangélikus, református, római katolikus fenntartásába tartozik);
- területi eloszlás alapján (6 Budapesten, 2 Pest megyében, 2 megyeszékhelyen, 3 egyéb vidéki városban működik);

- alapításuk szerint (10 iskola az 1948-as államosítás előtti időszakra visszanyúló gyökerekkel rendelkező egyházi alapítású, melyek közül egyet az államosítás során is meghagytak egyházi fenntartásban, 1 iskola a rendszerváltás után indult egyházi iskolaként, további két intézményt pedig 2011 után vett át valamely egyház állami vagy önkormányzati fenntartótól);
- létszám alapján (szerepel benne 300 fő körüli kisebb intézmény, és 1000-es létszám fölötti iskola is);
- képzési területek szerint (van, ahol csak gimnáziumi képzés van, máshol a fő képzési terület szakgimnáziumi, megint máshol óvodától művészeti képzésig széles a paletta);
- a kompetenciamérésen elért eredmények alapján (9 iskolának szignifikánsan magasabbak az eredményei az országos átlagnál, 3 iskolának nem eltértek, 1 intézménynek pedig alacsonyabbak); illetve
- a CSH-indexet vizsgálva is (1 iskola esetében az eredmény a várhatónál szignifikánsan magasabb, 6 esetében átlagos, 6 esetében pedig alacsonyabb).

A kiegészítő írásbeli kérdőív a válaszadók háttérváltozóira vonatkozott, melyek mentén a minta heterogenitása tovább értékelhető volt. A válaszadók közül 14 férfi, 20 nő (három nem válaszoltak); 12-en már érettségiztek, 25-en az aktuális tanévben fognak érettségizni. Az interjúalanyok 41%-a mondta magát vallásosnak „az egyháza tanítása szerint”, 38%-a „a maga módján vallásos”, 9% „közömbös a vallás iránt”, 12% pedig elutasító a vallással szemben. A vallásosok között a felekezeti eloszlásban kilencen az evangélikus egyházhoz, tizenketten a katolikus egyházhoz, hárman a református egyházhoz, ketten a metodista egyházhoz tartozóknak vagy azzal szimpatizálóknak mondták magukat. Az iskolához való attitűd alapján a válaszadók körülbelül 2/3-a pozitív attitűddel viseltetett az iskolája iránt, körülbelül ötödük semleges viszonyt jelölt meg, 6 diák esetében pedig határozottan elutasító, negatív attitűd volt beazonosítható. Az egyházi háttér, vallásos attitűd, iskolához való viszony, életkor, nem alapján tehát a minta kellőképpen heterogénnek és kellően nagy méretűnek bizonyult, így a nézőpontok sokfélesége támogatta az exploratív kutatás céljait. A mintavétel flexibilitása mellett a relitetség elérésére törekedtünk.

Kódolás, adatelemzés

A kódolás során két kódoló folyamatos konzultációval, konszenzus kialakításával dolgozott a szubjektív komponens csökkentése és az elemzési folyamat transzparenciájának, az elemzés megbízhatóságának biztosítása érdekében (Saldana 2013). Kérdéses pontok esetén tartalomelemzésben jártas szakértőt vontunk be a folyamatba.

Kutatásunkban az induktív megközelítés dominanciája érvényesült: a megalapozott elmélet (Corbin–Strauss 2008) jelentette a kódolás szemléleti alapját.

Az adatelemzés közvetlenül az első interjú után kezdődött és nyílt, axiális és szelektív kódolásból állt (Corbin–Strauss 2008). Az interjúk adatait elemeztük és folyamatos ütköztetéssel, összehasonlítással kategorizáltuk (Strauss 1987). Az adatok kódolásához és elemzéséhez az ATLAS.ti tartalomlemző szoftvert használtuk. Az axiális kódolásnál a kategóriákat összekapcsoltuk az adott kategóriát leíró alkategóriákkal. A végső, szelektív kódolásban a magkategória meghatározása is megtörtént (Strauss 1987).

Kutatási eredmények

A nyílt kódolás során létrejött 567 címke. Ezekből kiindulva végeztük el az axiális kódolást. A kódok többszörös ütköztetésével és összevonásával egy igen komplex összefüggérendszerhez jutottunk.

Sokszínűség mint magkategória

Az axiális kódolás eredményeként kapott kódhálózatban egy markáns megkülönböztető fogalmat találtunk a kapcsolatok között, a „sokféleiség, sokszínűség” kódját. Ez a hozzáköthető kapcsolatok száma miatt is kulcsfogalomnak tűnik és megkülönböztető jellege miatt is a középpontban van, tehát magfogalomként azonosítható.

Hat középszintű kódban láttuk sűrűsödni a magfogalom előfordulását. Ezeket a területeket és a hozzájuk tartozó alkategóriákat mutatja az 1. ábra.



1. ábra: A sokféleiség mint magkategória és a hozzá tartozó középszintű kódok tartalmai

A „sokféleség, sokszínűség” magkategória egészen különböző aspektusokban és meg­le­pően nagy gyakorisággal jelent meg a diákok narratíváiban. Leggyakrabban a vallási és hitbéli kérdésekkel való találkozásokról szóló történetek kapcsán említették ezt a vonat­ko­zást.

Hasonló gyakorisággal hangsúlyozták a közösséget alkotó diákok és tanárok hetero­genitásának a közösség szempontjából konstruktív sokféleségét, illetve gyakran beszéltek narratíváikban arról, hogy a közösségi életben felmerülő konfliktusokban a probléma­megoldások színes palettája és a közös döntéshozatal hogyan segíti a személyes fejlődést. A diákok beszámolóí alapján ebben nagy támogatást kapnak az iskolájuktól.

A közösség sokféleségét gyakran a kulturális háttér különbségei adják, amiben a gye­re­kek – a saját belső csoportjukról lévén szó – az esetlegesen kisebb különbségeket is markánsabbnak látják, s ezt artikulálják is.

A sokszínűsége való igény megjelenésében nem mutatkozott szignifikáns különbség a válaszadók háttérváltozói – pl. iskola felekezeti hovatartozása vagy földrajzi elhelyez­kedése – függvényében. A diákok kritikussabb hangot ütöttek meg, ha az iskola nem volt eléggé sokszínű számukra (magának az egyházi iskola céljának a felismerésében vagy a szabálykövetés terén megfogalmazott elvárásaival kapcsolatban), illetve ha egyes tanárok vagy a teljes iskola ambivalens volt például a kommunikált értékek és viselkedések össze­függésében.

A középszintű kódokat egy-egy jellegzetes példa segítségével szemléltetjük.

A közösség heterogenitása:

- „egy ilyen hangyabolyt mondanék, hogy ha ezzel összehasonlíthatom, mert annyiféle ember, tanár és diák jár, járt oda”
- „már sokszor mondtam, vallási, gondolkodásmódbeli, mind viselkedésbeli, a világról alkotott képekben sokszínű emberek járnak ide, tehát itt nincs kimondottan meg­kötve”
- „Vagy akár úgy is sokfélék vagyunk, hogy a nemzeti hovatartozás szerint, úgyis, hogy az iskolában egy közösséget alkotunk, vagy akár az, hogy melyikünk honnan jött, mert nagyon sok távolabbi településről is vannak diákok.”

Vallási sokszínűség:

- „A mi osztályunkban is van aki más vallású és ha fölhozza, hogy náluk ez másképp van akkor ez tud jó is lenni és akkor meg lehet beszélni a különbségeket.”
- „Húha... hát talán az első az az, hogy nagyon sok felől jövünk, és emiatt láthatjuk nagyon máshogy a dolgokat. [...] például van egy csomó volt osztálytársam, aki ... hát ilyen ... patchworkebb családokból jött, meg mondjuk így névleg meg volt keresztelve, mert nagymama azt szerette volna, meg ... nem tudom, és az így, nekem így elég más volt, és hogy így a végére például így többekkel így egészen jókat lehetett így a hitről beszélgetni, de hogy közben meg én is... picit nekem így nagyon meghatározó volt az, hogy így sokan vagyunk, meg ilyesmi, és most is meghatározó, de... már nem nézek annyira furán [...]”
- „Igen, van aki teljesen más vallású, vagy pl. nem hívő, de ennek ellenére tehát van egy osztálytársam is, több is, aki amúgy nem hívő, de a reggeli áhítatokat meg kimondot­tan szereti.”

Szociokulturális háttér:

- „[...] nagyon vegyes a felhozatal, tehát szinte annyiféle helyről jöttek az osztálytársaim. Például nekem nagyon sok külföldi osztálytársam is volt már...”
- „[...] vagy akár az, hogy melyikünk honnan jött, mert nagyon sok távolabbi településről is vannak diákok. Mondjuk, például én abban a városban járok iskolába, ahol lakom, de elég sok kollégista van, így talán a sokféleség lenne a legjobb rá.”

Tanári hatások:

- „[...] nálunk a tanárok nagyon sokfélék, és ez kihat a diákokra is, vagy pedig vissza ugye vica-versa. ... Aztán ezek ilyen apróbb beszélgetésekből megmaradt, szóval tanár-diák beszélgetésekből megmaradt szavak, mondatok, ilyen történet-formáló dolgok.”
- „Szerintem nagyon vegyes [tanári] hatások alakultak, mert volt, aki igenis átlendült a hívők csoportjába, viszont voltak olyanok is, akik még messzebb kerültek.”

Ambivalenciák, kritikák:

- „Láttam nagyon sok olyan példát, ami megerősített abban, hogy [...], illetve hát azt láttatta meg velem, hogy egy hit egy nagyon jó és építő dolog. Viszont sajnós láttam olyan példát is, ami azt mutatta meg, hogy ezt lehet hiteltelenül is csinálni.”
- „addig nyújtózkodjon, amíg a takarója ér, szóval ne kezdjen el itten prédikálni az ő saját hitéről, és ne kezdje el a másikat átfordítani az ő gondolkodásmódjára...”

Konfliktusok, kommunikáció:

- „annyiféle ember járt oda, és meg kellett tanulnunk együtt dolgozni.”
- „Szerintem megtanultam kezelni rengetegféle embert. Tehát hogy olyan embereket, akik mondjuk nagyon hangulatemberek, olyan embereket, akiket az észérvek győznek meg, vagy kicsit racionálisabbak. Én úgy látom, hogy az iskolám lehetőséget adott arra, hogy [...] meg tudjam velük találni a közös hangot, bármilyenek.”

A sokszínűség mint az erőforrások aktivátora

A sokféleségnek a diákok narratíváiból kirajzolódó struktúráját követően láthatóvá vált az is, hogy milyen értelmezési keretben gondolkodnak erről a magfogalomról. Egyértelműen körvonalazódik a válaszaikból, hogy a sokféleség értelmezési keretét a személyes erőforrások kontextusa adja. Az egyházi iskola személyes erőforrásokat megerősítő és támogató szerepét öt területen jelölték meg a diákok: támogatást nyújt a személyes fejlődéshez, segíti a közösségből származó erőforrások – például elfogadás, nyitottság, együttműködés – megélését és gyakorlását, inputokat ad a saját világkép és a saját hit kialakításához, muníciót ad az életkérdésekkel való foglalkozáshoz, előmozdítja a jövőképről alkotott elgondolások alakítását. A diákok a sokféleséget mind az öt területtel kapcsolatban a személyes erőforrásokat életre keltő és aktiváló tényezőként és hatóerőként említik. Igényként és értéként fogalmazódik meg számukra a sokszínűség megélésének lehetősége.

Személyes fejlődéshez támogatás:

- „Volt egy osztálytársam, aki nem igazán volt az a kedves típus, és akkor most hogy tovább tanulunk egy helyen, egy egyházi iskolába, itt tapasztalom rajta, hogy sokkal

jobb ember lett, sokkal kedvesebb. Mikor reggel ott az iskola előtt a lelkész prédikál, akár a baráti kapcsolatról, az egymás közötti szeretetről, akkor szerintem nagyban be tudja így folyásolni az embereket, így jó irányba. Elgondolkoztatja őket, hát igen, lehet, hogy kicsit másképp kellene tennem.”

Közösségből származó erőforrások:

- „Az én osztályomban ugye mi is neveljük egymást és a tanárok is, szóval azért osztályformáló közösség is [...] és ez nekem nagyon fontos volt, amikor ezt így észrevettem tizen... azt hiszem tizedikbe, vagy tizenegyedikbe, mert akkor esett le a tantusz.”

Saját világgép, hit:

- „Ez a szemléletváltás, ami itt következett be, ez az életemnek eléggé szerves részét alkotja, s fogja is alkotni a közeljövőben, azt hiszem, ezt biztosan továbbviszem, és ezt mindenképp pozitív dolognak mondanám.”
- „Nagyon sok elgondolkodtató dolgot hallottunk és kaptunk és sok kaput kinyitottak bennünk a vallás terén.”

Életkérdésekkel foglalkozás:

- „Ez a sokféleség igazából abban segít minket, hogy így újonnan egy másik szempontból is rá tudjunk látni a világra, ami ugye a tanároktól és a diákoktól jön, és mindegyiket szabad nekünk gyakorolni, mert belefér az iskolának a normáiba. Ez egyszerűen annyira kreatívan hat egyszerűen az agyunkra, hogy nekem például nagyon tetszik. Engem nagyon sokat formáltak saját évfolyamtársaim magamon, meg a tanárok is.”
- „Ezek amik tényleg alapok arra, hogy kiegyensúlyozott életet élhessünk...”

Jövőkép alakítása:

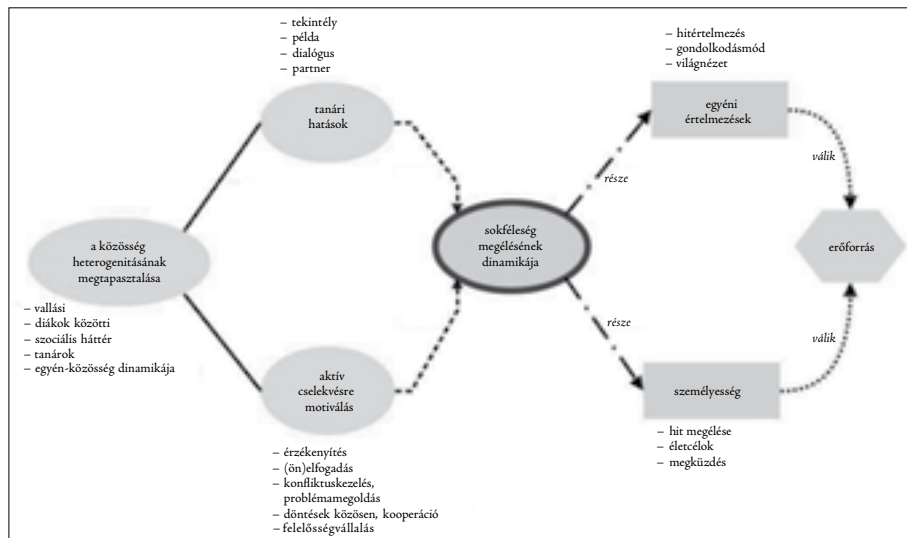
- „Csak így az elképzelés szempontjából, szerintem ez [az iskola] ... lehetőségeket hoz, mint ez a golya-metafora, hogy a golya hozza a gyerekeket, ilyen szempontból a golya, mint egyfajta lehetőségeket, mechanizmusokat ad az embernek, hogy tudja a jövőjüket alakítani, ezért asszociáltam a golyára.

Konklúzió

A sokszínűséghez mint magfogalomhoz integráltuk a többi elemet. A középszintű kódokat és a kapcsolatokat tovább elemezve és absztrahálva a következő összefüggéseket találtuk (2. ábra).

A korábbiakban részletezett strukturális és értelmezési keretről szóló elemzések mellett érdemes figyelni az egyes tényezők és a közöttük fennálló kapcsolatok természetére.

A közösség diverzitását leginkább a vallási háttér, a hit gyakorlása kapcsán észlelik a diákok, de figyelnek a lakóhelyi háttérben megmutatkozó heterogenitásra is, mindezt pedig a közösség terében elfoglalt egyéni szerepeik mentén is értelmezik. Az iskola és a tanárok rejtett közvetítőmechanizmusai és nyílt kommunikációja a különbözőségekre vonatkozóan, valamint a diákok lehetőségei a közös döntésekben való aktív részvételre, személyes nézeteik vállalására és a felelősségük gyakorlására a sokféle út dinamikájának megéléséhez vezet. Az látszik, hogy akkor is tematizálja a diákok válaszait a sokféleség



2. ábra: A sokféleség dinamikus rendszerének kapcsolatai

kérdésköre, ha egyébként egy-egy szituációban azt érzékelik, hogy korlátozottabbak a lehetőségeik, vagy egyes tanárok álláspontja, viselkedése ambivalens ezzel kapcsolatban. Az iskolának a sokféleségre való konkrétabb, illetve rejtettebb reflektálása a diákok történeteiben folyamatosan visszatérő szempont. A magfogalomról való gondolkodás iskolánként és diákonként eltérő, a sokféleséggel kapcsolatos ambivalenciák mutatják annak dinamikus jellegét is.

A diákok fókuszsa folyamatosan visszatér a sokszínűség kérdéséhez, a rejtett tanterv különböző mozzanataira vonatkozóan kérdezve válaszaikban, történeteikben pedig már megkerülhetetlenül előkerülnek az ehhez kapcsolódó szempontok. Történik mindez annak ellenére, hogy a sokszínűséget és sokféleséget csak ritkán emelik ki az iskolák. A tizenhárom iskola pedagógiai programjából mindössze két iskola dokumentumában tértek ki a különbözőségek inkluzívabb megjelenítésére, támogatására, és tekintettek a többféleségre erőforrást jelentő lehetőségként, nem pedig az azonosításon, megkülönböztetésen alapuló differenciálás forrásaként.² Mindössze háromszor kerül elő úgy a sokszínűség és sokféleség, hogy az egyéni értelmezésekhez és személyességhez kötődik vagy a közösség építő hozzájárulásának facilitálását értik alatta vagy arra vonatkoztatják.

A sokféleség megélésének dinamikája része a világnézeti, gondolkodásmódbeli kérdésekkel kapcsolatos egyéni értelmezések kialakulásának, de éppígy feltétele a személyességnek is, amely a megküzdés, az életcélok és a hitmegélés terén csúcsosodik ki a diá-

² A sokféleség és sokszínűség főként a szaktárgyi ismeretek kapcsán kerül említésre a pedagógiai programokban; a fenntarthatósági, környezeti és állampolgári nevelés területeinek kontextusában található utalásokat a „sokféle megoldásra” (pl. „sokszínű szakmai lehetőség”), valamint gyakran kerül említésre a „módszertani sokszínűség” is (pl. „sokszínű számonkérési forma”). Érdekes módon több vonatkozásban megjelenik a sokszínűség (még az épített környezet megőrzésének vetületeiben is), de éppen a közösséget alkotók tekintetében ritkábban (legalábbis a nyílt megfogalmazásokban). Ahol mégis lehet erről olvasni, ott – a NAT-ból átvett elemként – az „életközösségek sokszínűségének” előnyeiről, az egyre sokszínűbb társadalom konfliktusainak megoldási lehetőségeivel kapcsolatban, a sokféle háttér természetes jellemzőinek kontextusában fordul elő.

kok narratíváiban. Az interjúk fényében úgy tűnik, hogy ezen az úton válhat erőforrássá mindaz, amit az egyházi iskola közvetít a diákjai felé.

További eredmények

Egyházi vagy iskolai jelleg

A kívülálló interpretáló hajlamos úgy tekinteni az egyházi iskolára, mint amelyben az egyházi jelleg dominál az iskolai meghatározottság fölött, ám a diákok nem így érzélik azt. Kutatásunk eredményei cáfolják az egyházi iskoláról mint „homogén minitársadalomról” alkotott általános vélekedést, legalábbis a vallási szempontú homogenitását mindenképpen. Úgy tűnik, hogy az egyházi iskolák egyik fontos jellemzője – a vallással, vallási élményekkel való foglalkozás – nem rigid képződmény a diákok narratíváiban, hanem rugalmasabb jelenség.

A diákok saját iskolaképeik megfogalmazásaiban³ három mintázat bontakozik ki. Az egyikben – és az interjúk többségére ez jellemző – az egyházi iskola „iskolai” jellemzői a hangsúlyosabbak, és kevésbé definiálja az egyházi iskolát maga az egyházi jelleg. Ezekben a leírásokban is megjelennek a konvencionálisabb, felekezeti, rituális tartalmak, de jóval formálisabban: mintha egy másik réteget jelentenék az iskolai működésnek. A második típusú modellnél egy „immanensebb”, az iskola mindennapjait átító egyházi, vallásos értékmeghatározottságot azonosítanak a diákok, ami meghatározza az iskoláról alkotott képüket is. A harmadik modellnél úgy érzékelik, hogy az iskola körülírta értéktelezés mellett dolgozik, de ezt nem feltétlenül az „egyháziság” kérdésével definiálják a diákok, hanem inkább az abból fakadó, erősebb lelkiségre építés biztonságos közegeként értelmezik. Úgy tűnik, hogy az egyházi iskolák nem homogének abban, hogy az egyházi vagy az iskolai jellegük dominánsabb-e a diákjaik számára.

Külső perspektíva, belső pozíció

Az iskolaképpel kapcsolatban a kívülállók perspektívájából megfogalmazott, illetve a külső szemlélőknek tulajdonított narratívák és a diákok saját narratíváinak szembeállításában az tapasztalható, hogy az egyházi iskolába járók sokszínűbbnek és megengedőbbnek értelmezik iskolájukat azokhoz a megítélésekhez képest, amit a kívülállóknak tulajdonítanak. Arról számolnak be a diákok, hogy érzékelnek az egyházi iskolákkal kapcsolatos homogenizáló sztereotípiákat. Igyekeznek a vélt vagy valós sztereotípiákat cáfolni, és kifejezetten pozitív konnotációkkal megjeleníteni a leírásokat. A sztereotípiákhoz képest egyértelműen differenciáltabbnak látják a saját iskolájukat, és a felidézett történeteikben is ezt erősítik. Az interjúk megerősítették azt is, hogy az egy iskolából érkező interjúalanyok számára „ugyanaz az iskolai tapasztalat gyökeresen más” jelenthet (Szabó 1988: 157).

A hitmegélés személyessége

A diákok vallásos attitűdjével kapcsolatban több réteg is beazonosítható a mintában: „egy bizonyos felekezet felé elkötelezettek”, „spirituálisan nyitottak”, „keresők” és „nem

³ A diákok iskolaképét a már említett metaforákon kívül olyan kérdésekkel közelítettük meg, hogy kiknek ajánlanák és kiknek nem az iskolát, mit változtatnának rajta, és hogy mit gondolnak arról, mások hogyan látják az adott iskolát.

vallásosak”. Mindegyik csoportnál hangsúlyosan jelenik meg az a szempont, hogy természetes módon lehet az egyházi iskolákban a vallás kérdéseiről beszélgetni, gondolkodni, ez nem jelent kényes, kerülendő kérdést sem a téma, sem az ahhoz való viszonyulás tekintetében.

A saját világgép és hit kialakításának lehetősége kiemelten fontos válaszként jelenik meg azon diákok narratíváiban is, akik nem tartják magukat vallásosnak. A hitről szinte minden diák beszél, a nem vallásosak is. Azonban a diákok – tartozzanak bármelyik csoportba is a vallásos attitűd szerint – szinte egyáltalán nem használnak a beszélgetés során olyan kifejezéseket, amelyek egyébként a tradicionális, klasszikus, vallásos egyházi és vallásos terminológia részei. Azonosítható viszont két dimenzió. Egyfelől a saját hit úgy konstruálódik, hogy a környezet biztosítja a saját hit kialakulásának lehetőségét egy elfogadó, a hitről való diskurzust, párbeszédet természetessé tevő környezetben. A másik dimenzióban előtérbe kerülnek a vallás egyéb erőforrásokat erősítő tényezői, gyakran kapcsolják a hit fogalmát a narratíváikban optimizmushoz, a jövőbe pozitívan tekintő bizakodáshoz, a kihívásokkal és problémákkal való megküzdéshez. Az iskolai éveik alatt bővül a diákok hit fogalma, s végső soron a hit kérdései a sokféleség felismerésének és elfogadásának motorjává válhatnak. A vallásos diákok is kiemelték, hogy nagy hatással volt rájuk az, hogy hallották a nem hívő diákok gondolatait, mert ez a saját hitük kiérleléséhez is vezet.

- „Igen, ez nagyon fontos az iskoláról, hogy ökumenikusan mindent befogad, tehát nagyon változatosan lehet ugye vallásokat felvenni, semmilyen vita ebből nincsen. Kilen-cedik elején mindenki választhat, hogy református, katolikus, evangélikus, vagy egyéb hittanra szeretne járni. Én evangélikus hittanra járok. Én érdekes mód katolikusnak vagyok megkeresztelve, református hittanra jártam eddig, majd gimnáziumban evangélikusra, úgyhogy hát minden téren kell ugye ismerni a dolgokat.”
- „És hát nem tudom, nekem alapvetően az, hogy ide felkerültem, egy nagyon nagy szemléletváltásnak volt a következménye, mert én ahonnan jövök, ott egy nagyon konzervatív gyülekezet van, és amikor feljöttem, átalakult a szemléletem. Amióta itt vagyok, sokkal elfogadóbb a szemléletem az emberekkel, szerintem ez az, ami az egyik legfontosabb.”
- „nem egy ilyen homológ az egész, tehát nem egy ilyen egybetartó az egész, tehát vannak különálló emberek, akik azért egy kis vért is visznek ebbe az egészbe, ebbe az állóvízbe.”
- „[...] ez nekem nagyon tetszett, hogy senki nem próbálta meggyőzni a másikat, nem vezett össze. [...] Én is kifejtettem a véleményemet, más is kifejtette a véleményét, én is meghallgattam, ő is, amit gondolt, tanárnő is elmondta a véleményét, és ez nagyon tetszett, hogy nagyon sok témában és nagyon sok mindenki ezzel hozzájárulhatott a beszélgetéshez és ezzel nagyon kötetlen.”

Jelen kutatás interjúiból azt látjuk, hogy a gyerekekben is van igény a vallásosságról, hitről való beszélgetésre, s nem reflektálatlan vallásosságot élnek meg, hanem személyes, egyéni formát. Az adott időszakban szentitívebbek a hitről való gondolkodásra és keresésre, és ha ez jól működik, akkor fogékonyak tudnak lenni a közösséghez való kapcsolódásban is. A válaszok alapján elmondható, hogy a diákok számára biztonságot jelent egy olyan közeg, ahol természetes szerepe és tere van a vallásos gondolatoknak, a hitkeresésnek, a spiritualitásnak.

Limitációk és záró gondolatok

A pandémia helyzete miatt nehezebben fértünk hozzá a szociokulturálisan kedvezőle-
nebb helyzetben lévő diákok válaszaihoz. A minta gazdagítását mindenképpen fontos
lenne ilyen irányban is folytatni. Mindamellet végiggondolandó, hogy az online térben
lefolytatott interjúknak is szelekciós erejük lehetett. A mintába a válaszadói hajlandó-
sággal rendelkezők kerülhettek, és ez összefüggésben lehet a téma taglalásának árnyalt-
ságával. Mindezek a szempontok a kutatás limitációi közé tartozhatnak.

A kutatás további iránya lehet az egyházi iskolákban tanító tanárok nézeteinek fel-
tárása saját iskoláikról, illetve nem egyházi fenntartású intézményekbe járó diákok nar-
ratíváinak megismerése és összevetése jelen kutatás eredményeivel.

Kutatásunk a rejtett tanterv kérdésköreinek diákok általi értelmezését célozta feltárni.
Elgondolkodtató a sokféleség és sokszínűség középpontba kerülése. Vajon mi lehet a ma-
gyarázata annak, hogy mennyire hangsúlyozódnak ezek a fogalmak? Elképzelhető, hogy
saját egyházi iskolás identitásukat külső referenciapontokhoz képest határozzák meg
a diákok, ami magával vonja a sokszínűség fölékalibrálását (*Devos–Cornby–Deschamps*
1996), és az is lehetséges, hogy a sokféleség hangsúlyozása egyúttal a közösségi kohézió
kifejeződésének is egyik útja. Mindezeket túl az iskolai hittanórákon, áhítatokon, egyéb
vallási alkalmakon közvetített teológiai tartalmakból is fakadhat a sokszínűség megélé-
se. Továbbá nagy valószínűséggel az aktuális közéleti diskurzus is tematizálja a diákok
gondolkodását.

A diverzitás konceptualizását iskolai területen a nemzetközi irodalom is tárgyalja
különböző tanulmányokban (*Fontenelle-Tereshchuk 2020; Lawson–Boyask–Waite 2010*),
a gazdasági és az iskolával kapcsolatos egyenlőtlenségek kezelésén kívül találhatunk
példákat a kulturális és interkulturális kategóriák megjelenítésére is (*Jimenez-Rodrigo–*
Guzman-Ordaz 2016).⁴ Gyakran a sokféleségről alkotott koncepciók megjelenéséhez
annak félelme tapad, hogy az értékek instabillá válnak, a folyamat nehezen kontrollál-
hatóvá válik, és esetleg felmerül a közösség elvesztésének rizikója is. Eközben pedig a
diákok narratíváiban a közösség és a közösségszervezés egyik nagyon fontos ereje ép-
pen a sokféleség lehetősége, és igényt tartanak arra, hogy ennek megtapasztalása útján
alakítsák egyéni értelmezéseiket, személyes meggyőződéseiket, melyek aztán személyes
erőforrássá válhatnak számukra. Ezért is sürgető kérdés, hogy az egyházi iskola reflek-
tál-e arra, hogy a diákoknak milyen elképzeléseik vannak, s ezek mennyire vágnak egybe
az iskola saját preferenciáival. A kutatási eredményeket látva az is dilemmaként fogal-
mazható meg, hogy az iskolák mennyire vannak tudatában a sokféleségből származó

⁴ Hazai kutatásokban kevésbé jelenik meg az, hogy az iskolák hogyan viszonyulnak a sokszínűség külön-
böző szempontjaihoz, hogyan biztosítják annak különböző megjelenését; még kevésbé, hogy a diákoknak
milyen elvárásai, igényei vannak erre vonatkozóan, vagy hogy a tanulók hogyan érzékelik a sokszínűség
biztosításával kapcsolatban az iskola attitűdjét. Egy-egy kutatás alkalmazott kérdőíveiben felbukkan-
nak olyan kérdések, melyek a fentebb felsorolt részkérdésekhez kapcsolhatók, ezeknek a kutatásoknak
azonban mások a kiindulópontjai és mások a fókuszai is. Így például egy 2017–18-as kvantitatív felmérés
– mely alapvetően az iskoláknak a diákok hitfejlődésében és egyházhöz való tartozás érzésének alakulásá-
ban betöltött szerepével foglalkozott – egyik kérdése úgy hangzott, hogy „mennyire segíti azt a diákok is-
kolája, hogy értékeljük a sokszínűséget és legyenek nyitottak a vélemények sokszínűségére” (Fábr, Kissné
Viszket, 2019: 312). Feltáró jellegű kutatásunkban a diákok válasza arra utalnak, hogy számukra jelentős
rényező a sokféleség biztosítása, érdemes lenne részletesen vizsgálni erre vonatkozóan a diákok igényeit,
és az iskolák affinitását e várakozás beteljesítésére vagy megkerülésére.

lehetőségeknek, s mennyire mernek és akarnak építeni a diákok számára meghatározó sokszínűségre.

IRODALOM

- ASSMANN, J. (2018) *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- BLANCHARD, C. (2014) *The Learning Environment's Hidden Curriculum*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- CHAO, T. (2011) The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out. *The Journal of Asia TEFL*, Vol. 8. No. 2. pp. 189–210.
- Christian Schools (2020) *Christian Schools and the Futures of Education: A Contribution to UNESCO's Futures of Education Commission by the International Office of Catholic Education and the Global Pedagogical Network – Joining in Reformation*. <http://oiecinternational.com/wp-content/uploads/2020/12/OIEC-GPENR-contribution.pdf> [Letöltve: 2021. 10. 15.]
- CORBIN, J. & STRAUSS, A. (2008) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (3rd ed.) Sage Publications, Inc.
- CZETŐ K. (2018) *Fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképének vizsgálata*. Doktori értekezés. ELTE, Budapest.
- CZETŐ K. (2019) Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 10. pp. 17–34.
- DEVOS, T., CORNBY, L. & DESCHAMPS, J. C. (1996) Asymmetries in judgements of ingroup and outgroup variability. In: W. STROEBE & M. HEWSTONE (eds) *European Review of Social Psychology*, Vol. 7. Chichester, Wiley. pp. 95–144.
- ERCSE, K. (2019) Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 50–72. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.50>
- FÁBRI GY. & KISSNÉ VISZKET M. (2019) Hitmegélés az evangélikus középiskolákban. *Lelkipásztor*, Vol. 94. Nos 8–9. pp. 309–314.
- FONTENELLE-TERESHCHUK, D. (2020) Diversity in the Classrooms: A Human-Centered Approach to Schools. *Interchange*, Vol. 51. No. 4. pp. 429–439. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09402-4>
- GOLNHOFFER E. & SZABOLCS É. (2005) *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó.
- GÖHLICH, M. & WAGNER-WILLI, M. (2001) School as a ritual institution. *Pedagogy Culture and Society*, Vol. 9. No. 2. pp. 237–248. <https://doi.org/10.1080/14681360100200112>
- GPEN (2017) *Global Pedagogical Network – Joining in Reformation. Establishing common ground for Protestant schools worldwide*. Evangelische Kirche in Deutschland.
- HENDRICK, H. (2000) The Child as a Social Actor in Historical Sources. In: P. CHRISTENSEN & A. JAMES (eds) *Research with Children. Perspectives and Practices*. London, New York, Falmer Press.
- HERCZEGH J. (2006) Az iskolai életvilág. A diákok általános jellemzői az északkelet-tiszántúli régióban az OTKA iskolai életvilág kutatása alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 56. Nos 7–8. pp. 124–134.
- JACKSON, P. W. (1968) *Life in Classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

- JIMENEZ-RODRIGO, M. L. & GUZMAN-ORDAZ, R. (2016) Defining the others: Academic narratives about diversity at School. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 23. No. 71. pp. 13–39. ISSN 2448-5799.
- KOPP E. (2007) Mai magyar református középiskolák identitása. *Studia Caroliensia*, No. 1. pp. 3–194.
- LADKIN, S. (2017) Exploring Unequal Power Relations within Schools: The Authenticity of the Student Voice. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, Vol. 3. pp. 37–40.
- LAWSON, H., BOYASK, R. & WAITE, S. (2010) Aligning person-centred methods and young people's conceptualizations of diversity. *International Journal of Research & Method in Education*, Vol. 33. No. 1. pp. 69–83. <https://doi.org/10.1080/17437271003597618>
- LECOMPTE, M. (1978) Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 9. No. 1. pp. 22–37.
- MAGER, U. & NOWAK, P. (2012) Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, Vol. 7. No. 1. pp. 38–61.
- MAMELI, C. & PASSINI, S. (2017) Measuring four-dimensional engagement in school: A validation of the Student Engagement Scale and of the Agentic Engagement Scale. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, Vol. 24. No. 4. pp. 527–541.
- MARTIMIANAKIS, M., MICHALEC, B., LAM, J., CARTMILL, C., TAYLOR, J. & HAFFERTY, F. (2015) Humanism, the Hidden Curriculum, and Educational Reform. *Academic medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 2015 November.
- MCADAMS, D. P. (1988/2001) A történet jelentése az irodalomban és az életben. In: LÁSZLÓ J. & THOMKA B. (eds): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárat Kiadó, pp. 157–174.
- NAGY P. T. (1994) Hittan-oktatás. *Educatio*, Vol. 1. Nos 1–2. pp. 89–105.
- NELSON, E. (2017) Re-thinking power in student voice as games of truth: Dealing/playing your hand. *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 25. No. 2. pp. 181–194. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1238839>
- NÉMETH A. & SZABOLCS É. (2001) A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: BÁTHORY Z. & FALUS I. (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 46–76.
- NEUMANN, E. (2022) Populizmus, egyházak és oktatáspolitikai a 2010 utáni Magyarországon. *Educatio*, Vol. 31. No. 3. pp. 343–355.
- NEUWIRTH G. (2005) A felekezeti iskolák eredményességi és „hozzáadott érték” mutatói. *Educatio*, Vol. 14. No. 3. pp. 502–518.
- PACE, J. L. & HEMMINGS, A. (2007) Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, Vol. 77. No. 1. pp. 4–27.
- PAPP K. (2005) Az egyházi közoktatás finanszírozása. *Educatio*, Vol. 14. No. 3. pp. 590–603.
- PUSZTAI G. (2002) Tetten érhető-e a rejtett tanterv? A megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolák összehasonlítása. *Iskolakultúra*, Vol. 12. No. 12. pp. 39–47.
- PUSZTAI G. (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolák az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- PUSZTAI G. (2005) Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, Vol. 14. No. 3. pp. 534–552.
- PUSZTAI G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskola: kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, ÜMK.

- RAVIV, A., BAR-TAL, D., RAVIV, A., BIRAN, B. & SELA, Z. (2003) Teachers' Epistemic Authority: Perceptions of Students and Teachers. *Social Psychology of Education*, Vol. 6. No. 1. pp. 17–42. <https://doi.org/10.1023/A:1021724727505>
- REDMOND, G. (2009) Children as Actors: How Does the Child Perspectives Literature Treat Agency in the Context of Poverty? *Social Policy and Society*, Vol. 8. No. 4. pp. 541–550.
- REEVE, J. & TSENG, C.-M. (2011) Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 36. No. 4. pp. 257–267.
- ROSTA G. & PUSZTAI G. (2022) A felekezeti oktatás hatása a fiatalok vallásosságának alakulására. *Educatio*, Vol. 31. No. 3. pp. 425–444.
- SALDAÑA, J. (2013) *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London, SAGE Publications, Ltd.
- STRAUSS, A. L. (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York, Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511557842>
- SZABÓ L. T. (1988) *A „rejtett tanterv”*. Budapest, Magvető Kiadó.
- SZABOLCS É. (2001) *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, Pedagógus könyvek / Műszaki Könyvkiadó.
- TAYLOR, J. S. & WENDLAND, C. (2014) The Hidden Curriculum in Medicine's 'Culture of No Culture'. In: F. W. HAFFERTY & J. O'DONNELL (eds) *The Hidden Curriculum in Health Professional Education*. Hanover, Dartmouth College Press.
- ZOLNAY J. (2022) Egyházi és vákuumiskolák a mátészalkai kistérségben. *Educatio*, Vol. 31. No. 3. pp. 392–408.
- YÜKSEL, S. (2006) The Role of Hidden Curricula on the Resistance Behavior of Undergraduate Students in Psychological Counseling and Guidance at a Turkish University. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 7. No. 1. pp. 94–107.

EGYHÁZAK A KÖZNEVELÉSI KÖLTSÉGVETÉSBEN

PÉTERI GÁBOR* – SZILÁGYI BERNADETT^a

^aDebreceni Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar,
Pénzügyi Jog és Közmenedzsment Tanszék, Debrecen

Beérkezett: 2021. november 29., elfogadva: 2022. április 22.

A 2010. évi kormányváltást követően az egyházi fenntartású intézmények köznevelésen belüli súlya gyors növekedésnek indult. Rövid idő alatt érzékelhetővé váltak az egyházi iskolák térnyerésének társadalmi következményei is. A lezajlott változásokhoz hozzájárultak az új finanszírozási és gazdálkodási szabályok. A tanulmány az egyházi fenntartású oktatási intézmények finanszírozásának és gazdálkodási gyakorlatának vizsgálatával arra a következtetésre jut, hogy i) a köznevelés finanszírozásában az elvárt szektorsemlegesség nem valósul meg; ii) a kedvezőbb pénzügyi helyzetben lévő egyházi iskolák működése viszont hatékonyabb, mint a központosított intézményeké; ugyanakkor iii) az egyházi fenntartású intézmények gazdálkodásának nyilvánossága és így elszámoltathatósága korlátozott.

Kulcsszavak: oktatásfinanszírozás, egyházi támogatás, szektorsemlegesség, elszámoltathatóság

The significance of church operated schools in public education started to increase after the change of government in 2010. The social consequences of expanding denominational schools soon became visible. These changes were partially caused by the new rules of financing and financial management. Based on the research of financing and financial management practices in church-operated educational institutions this study concludes, that i) the required sector neutrality is not achieved in the financing of public education; ii) church schools, albeit having favourable financial position, are operated more efficiently than centralised public schools; iii) however, the transparency of church managed schools and thus their accountability is limited.

Keywords: education finances, church grants, service neutrality, accountability

* Levelező szerző: Péteri Gábor, tanácsadó, 2094 Nagykovácsi, Kolozsvár utca 30. E-mail: peteri@pontes.hu

Az egyházi fenntartású iskolák száma és az itt tanulók létszáma a 2010. évi kormányváltás után gyors növekedésnek indult. Amint az a választások után hamar kiderült, a köznevelésben lezajlott változások pontosan illeszkedtek az új politikai rendszerbe és így – a központosítással együtt – annak fontos hatalmi eszközét képezték. Ugyanakkor rövid idő alatt megjelentek az egyház iskolai térnyerésének társadalmi következményei is (Ercse 2018; Ercse–Radó 2019). Az egyházi iskolák terjedése egybeesett az iskolai és a települési szintű szegregációs index¹ növekedésével. A közoktatás 2017. évi indikátorai szerint az iskolával rendelkező települések között nincs állami alsó vagy felső tagozat a települések több mint 5 százalékában. A középfokú intézmények közül a kistérségek 12 százalékában nem érhető el valamelyik középiskola (KTI 2019). Érzékelhetővé vált mindezeknek az oktatás minőségére gyakorolt hatása is (Hermann–Varga 2016).

Írásunk azt vizsgálja, hogy ezekhez a változásokhoz mennyiben járultak hozzá a finanszírozási és gazdálkodási rendszer új szabályai. Megállapításaink elsősorban a jogszabályok értelmezésére, az elérhető országos statisztikai és költségvetési adatok elemzésére, a témával foglalkozó hazai szakirodalomra, valamint néhány iskolai és fenntartói interjúra épülnek.

Új intézményi keretek: központosítás és egyházi fenntartás

Az egyházi fenntartású intézmények szerepének értékelésekor figyelembe kell venni, hogy jelentőségük abban a tízéves időszakban nőtt meg, amikor a önkormányzatiság leépült és a helyi szolgáltatásszervezésben erőteljes központosítás zajlott le (Hegedüs–Péteri 2015; Linder–Péteri 2016; Péteri 2020). Az „államosítás” kedvezőtlen hatásai ma már egyre inkább nyilvánvalók, így itt most nem a központosítási folyamat értékelése a célunk. Annak oktatási vonatkozásaival az *Educatio* folyóirat korábban már foglalkozott (*Educatio* 2014; Péteri 2014; Tomasz 2017; Polónyi 2017).

A közoktatásban a helyi önkormányzatok visszaszorításával és a központosítással jól láthatóan összefügg a magánszektor és azon belül különösen az egyházi intézmények jelentőségének növekedése. Általában megfigyelhető, hogy az alternatív szerveződési formákra inkább a centralizált finanszírozású közoktatási rendszerű országokban van szükség. Míg azokban az országokban, ahol nagyobb a helyi önállóság és a választás szabadsága az önkormányzati döntéseken keresztül jobban érvényesíthető, ott alacsonyabb a magániskolába járók aránya (Péteri 2015).

Ezt az összefüggést természetesen más tényezők is magyarázhatják, így elsősorban a költségvetési restriktció. A 2008-as gazdasági válságot követő időszakban az európai országokban növekedésnek indult a magánszervezetek részvétele a közoktatásban (OECD 2021). Képzési szintenként eltérő mértékű volt a változás. A középiskolai oktatásban volt Európában a legnagyobb (közel 9 százalékos) a növekmény, és így 2018-ban az európai uniós átlag (24,3%) magasabb volt, mint a magyar (22,4%). Az alapfokú oktatásban a magánintézmények tanulószámmal mért részaránya 14,9%, ami ugyan tíz év alatt 4 százalékkal nőtt meg, viszont még ennek ellenére is alacsonyabb, mint a 17,5 százalékos

¹ A szegregációs index azt mutatja meg, hogy a HH/HHH/SNI és nem HH/HHH/SNI tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg a szegregáció következtében. Az index magasabb értéke jelentősebb mértékű szegregációt jelez. Az index maximumértéke 100, minimumértéke 0. Forrás: KTI 2019.

magyar arány (2018). A magánóvodák mindig is fontos szerepet töltek be az ellátásban, és így az Unió átlagában 2019-re már a gyermekek harmadát magánintézményekbe íratják be, ami háromszorosa a magyar átlagnak.² Ezen magánintézmények többsége vallási alapon jött létre, egy részük pénzügyileg független a kormányzati költségvetéstől, viszont az állami szabályozás teljes mértékben kiterjed rájuk (Lannert 2010).

A gazdasági válság a közszolgáltatások más területein is újraértelmezte az állam és a magánszféra partnerségét (Péteri 2019). A privatizációellenesség és a visszaállamosítást követelő mozgalmak számára a partnerség intézményi és működési garanciái – ágazati tervezés, a határos szabályozás és az erős fogyasztói befolyás – már nem elegendők. A „nem állami, nem önkormányzati” közoktatás finanszírozása és az egyházi fenntartású iskolák helyzete már 2010 előtt is okozott problémákat. Ahogy a helyi önkormányzatok mellett működő egyházi közoktatás finanszírozásának egyik utolsó elemzése megállapította „(a) sokcsatornás, bonyolult, értelmezési nehézségekkel és áturalási anomáliákkal is nehezített állami egyház-finanszírozási szisztéma a kölcsönös függőségek, a permanens alkuk, a nem nyilvános egyezkedések világát minduntalan újratermeli, bizalmatlanságot szül és fékezi a társadalmi kohéziót” (Lannert 2010).

A nem egyértelmű hazai szabályokat részben az 1997. évi Vatikáni megállapodás³ politikai jellege okozza. Ebből ugyanis eltérő értelmezési lehetőségek és folyamatok viták következnek (lásd például Papp 2005 és Polónyi 2005 cikkeit). Az egyik oldal azzal érvel, hogy a szülők joga a gyermekük nevelésének módját megválasztani, és ha az egyház ilyen kötelező állami közszolgáltatás nyújtását átvállalja, akkor ahhoz a szükséges működési támogatást is meg kell kapnia. Az állam és az egyház szétválasztása tehát nem jelentheti a finanszírozás tilalmát. A másik oldal érvelése szintén abból indul ki, hogy az átvállalt közszolgáltatási feladatokhoz jár állami támogatás. De ennek társulnia kell a fenntartói felelősséggel, aminek pénzügyi feltételeit az egységes állami hozzájárulás és a fenntartók saját forrásai biztosítják.

Az egyházi iskolafenntartás politikai és ezzel együtt pénzügyi feltételei fokozatosan változtak meg. Az egyházi iskolák más magánintézményekhez viszonyítva előnyösebb helyzetben voltak, mert a kárpótlás során az ingatlanállomány többsége visszakerült az egyházakhoz, a már vissza nem adható ingatlanok után pedig pénzbeni örökjádék illeti meg az egyházakat. A Kormány jogosult a vallási közösségeket közcélú tevékenységük folytatásához szükséges ingatlan megszerzésében is segíteni.

A költségvetési támogatás vagy az iskola átvételének feltétele az egyházak egyoldalú nyilatkozatvállalása, amit a minisztérium általában automatikusan jóvá is hagy. A helyben átadott intézmények támogatása korábban az önkormányzati költségvetésből történt, majd ez a központi költségvetés feladata lett, és megnyitkalt új, egyedi elosztá-

² Az egyházak szerepéről az óvodai szektorban ld. Keller Judit és Szóke Alexandra tanulmányát ebben a lapszámban.

³ A Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentszék között a Katolikus Egyház magyarországi közszolgálati és hitéleti tevékenységének finanszírozásáról 1997. június 20-án aláírt megállapodás. A Vatikáni megállapodás a többi egyház finanszírozására is kihatott. Mivel más egyházak legfőbb szervének nincs nemzetközi jogalanyisága, ezért a Vatikáni szerződés mintájára velük határozati formában elfogadott megállapodást kötött a Kormány. A Vatikáni megállapodás kidolgozásával párhuzamosan folyt egy átfogó egyházfinanszírozási törvény előkészítése is, amelyet az Országgyűlés 1997-ben az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről szóló 1997. évi CXXIV. törvénnyel fogadott el. Ez a jogszabály már minden egyházra (később minden bevett egyházra) átfogóan tartalmazza a finanszírozási szabályokat.

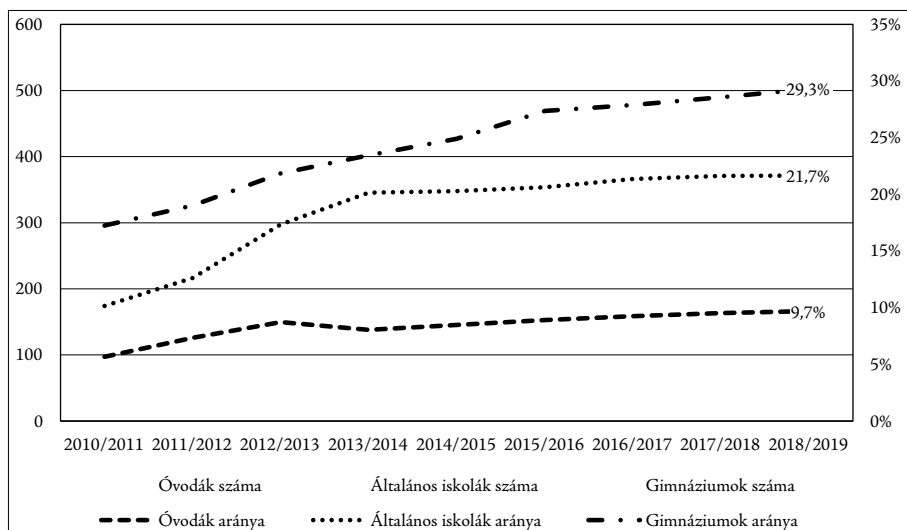
sú támogatási csatornák is. A 2010 utáni centralizációs politika és az új finanszírozási gyakorlat kiépülése miatt az iskoláik elvesztésétől tartó önkormányzatok egy része is az egyházak felé fordult. Az egyházi fenntartásba adással ugyanis még az iskoláik feletti helyi, közösségi kontroll megőrzését remélték.

Ezen átalakulási folyamattal jött létre a „semleges, de nem közömbös állam” politikai célját⁴ szolgáló köznevelési rendszer. Az egyházi fenntartású köznevelési intézmények pénzügyi-gazdálkodási rendszerének vizsgálatával a következő kérdésekre keresünk válaszokat:

1. Hogyan történik az egyházi fenntartású oktatási intézmények finanszírozása a központosítás időszakában, és érvényesül-e a szektorsemlegesség?
2. Mennyire ösztönöz ez a rendszer a források hatékony felhasználására?
3. Megfelel-e a közpénzügyi gazdálkodás fontos alapértékeinek, azaz biztosítja-e a kellő nyilvánosságot és ellenőrizhetőséget?

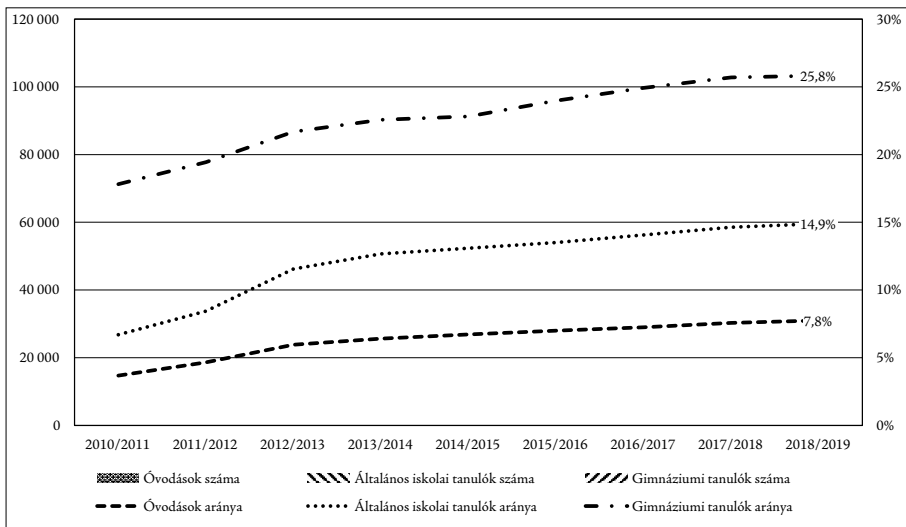
Oktatásfinanszírozási rendszerváltás

Az egyházi intézmények térnyerését jól mutatja, hogy 2007-ig az alapfokú oktatásban az állami és önkormányzati intézmények aránya volt meghatározó, több mint 90 százalékot tett ki. 2010 után azonban az egyházi fenntartású intézmények száma közel egy évtized alatt megduplázódott: az óvodák száma 282-re, az általános iskolák száma 516-ra, a gimnáziumoké pedig 228-ra nőtt (1. ábra). Ezzel a gimnáziumok több mint 29%-a lett egyházi fenntartású, az általános iskolák több mint ötöde (21,7%-a), az óvodáknak pedig egy tizede (9,7%-a) került az egyházak kezébe 2018-ra (KSH 2020).



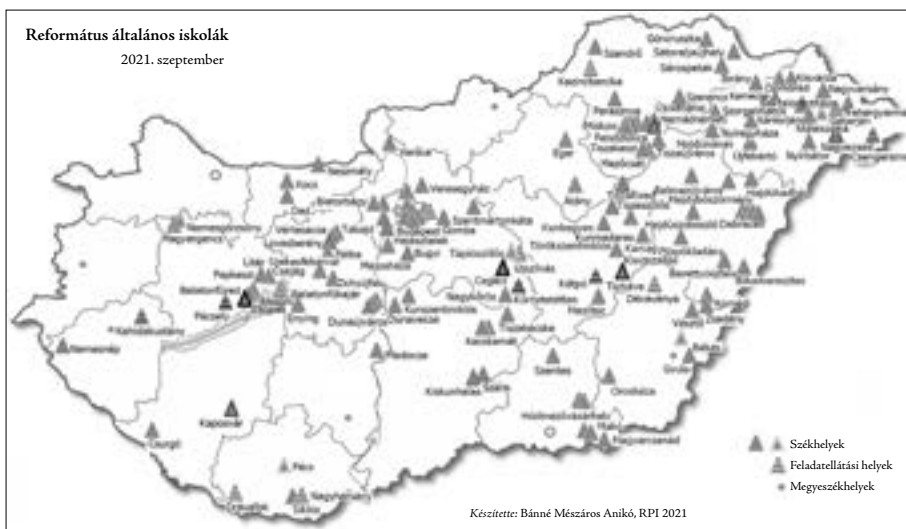
1. ábra: Egyházi intézmények száma és aránya. Forrás: Oktatási Évkönyv, 2011, 2015; Köznevelési Statisztikai Évkönyv, 2020

⁴ A téma alkotmányjogi aspektusának vitáit lásd többek között *Fundamentum 2011*, különösen *Kis 2011*, illetve *EKINT 2014*, valamint *Györfi 2001*.



2. ábra: Egyházi intézményben tanulók száma és aránya. Forrás: Oktatási Évkönyv, 2011, 2015; Köznevelési Statisztikai Évkönyv, 2020

Az egyházi fenntartású intézményekben tanulók létszáma hasonló módon változott. Az egyházi óvodába járó gyerekek aránya (2018: 7,8%), az általános iskolásoké 14,9 százalékra nőtt, a gimnazistáknak pedig több mint negyede (25,8%) már egyházi intézményben tanult (2. ábra). A változás különösen a 2013/2014-es tanévet megelőzően volt gyors ütemű, amikor már nyilvánvalóvá vált, hogy az önkormányzati iskolák fenntartása teljes mértékben állami-központi hatáskörbe kerül át.



3. ábra: Református általános iskolák, 2021. szeptember Forrás: <http://www.refpedi.hu/content/%C3%A1ltal%C3%A1nos-iskol%C3%A1k>

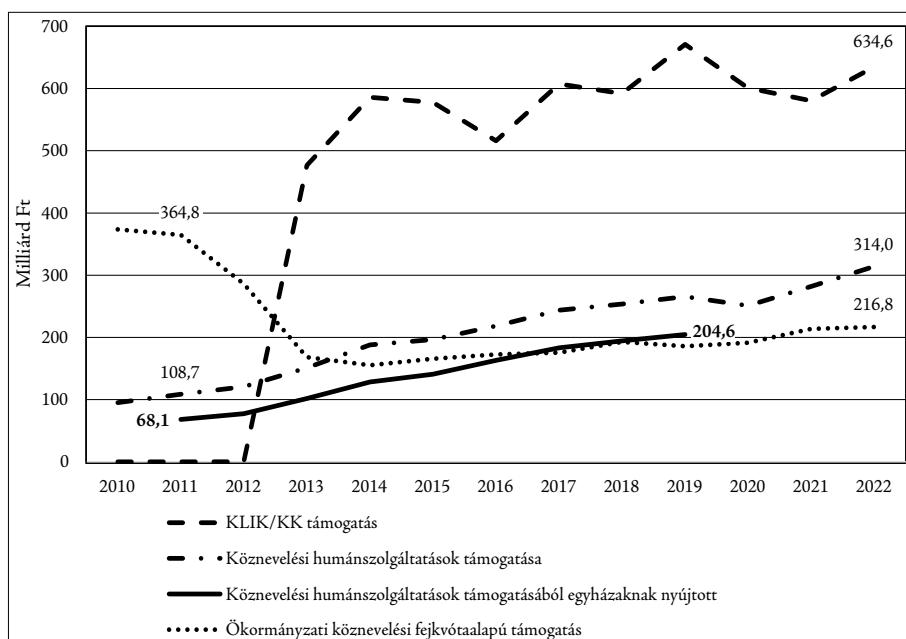
A növekedés területi megoszlása egyértelmű mintázatot mutat. 2010 és 2018 között az alapfokú oktatásban az egyházi fenntartású intézményekben tanulók számaránya legnagyobb mértékben a Tiszántúli és a Közép-Magyarországi régió megyéiben nőtt meg, ahol korábban alacsony volt az arányuk.

Az egyes egyházak területi elhelyezkedésétől függően alakult az oktatási intézmények bővülése is. Így például a református egyház esetében a keleti országrészre összpontosulnak a fenntartott általános iskoláik (3. ábra).

Az egyházi fenntartású iskolák számának és súlyának növekedését több tényező együttes hatása magyarázza. A többszektorú oktatás-szervezés rendszerében az egyházak jelentős előnnyel indultak a többi alternatív (nem állami, nem önkormányzati) intézményhez viszonyítva. Különösen a Vatikáni megállapodást (1997) követően vált érzékelhetővé a bevett egyházak kedvezményezett pénzügyi helyzete.

A helyi önkormányzati rendszerben a 2011 után lezajlott differenciálás nélküli hitelkonszolidáció, a közüzemi szolgáltatások átszervezése, a megosztott személyi jövedelemadóbevétel elvétele mind az állami befolyást és a központi függést erősítették (Horváth–Péteri–Vécsei 2014; Balogh 2015; Péteri 2015a). Erre a helyben adott válaszok egyike a KLIK-től való menekülés volt, amikor a település utolsó vagy éppen jól működő iskoláját a támogatott egyház fenntartásába adták át az önkormányzatok (Tomasz 2017).

A 4. ábra a köznevelés állami támogatásának az elmúlt évtizedben lezajlott változásait mutatja. A központi költségvetésből folyósított állami támogatások közül a három



4. ábra: Köznevelési támogatási fejkvóták és KLIK támogatások, 2010–2022. Forrás: Magyarország központi költségvetésének végrehajtásáról szóló éves beszámoló (2010–2019) és központi költségvetési előirányzatok (2020–2022)

legjelentősebb a i) helyi önkormányzatoknak a köznevelési feladatokhoz nyújtott normatív támogatások, a ii) köznevelési humán szolgáltatások támogatása, aminek döntő része (ma már több mint háromnegyede) az egyházi rendszeres támogatás és a 2012 után az iii) állami intézményfenntartó központon keresztül történő finanszírozás.

Ezek a költségvetési tételek nem mind összehasonlíthatók (pl. a KLIK költségvetésében benne van a saját irányító szervezet támogatása is), és vannak ezeken kívül programokra, fejlesztésekre juttatott állami támogatások is. De a finanszírozás változásai jól láthatóak: az évtized során az önkormányzati támogatás 365 milliárdról az iskolák államosítása miatt nominálisan 217 milliárd forintra csökkent. 2013-tól belépett az állami intézményfenntartó, amelynek költségvetési támogatása – a kezdeti ingadozások után – ma már 635 milliárd forint. Az állami-önkormányzati szektoron kívüli szolgáltatók támogatását is magába foglaló tétel viszont háromszorosára nőtt (a 2022. évi előirányzat már 314 milliárd Ft). Ezen belül az egyházaknak nyújtott normatív támogatás összege a 2011. évi 68 milliárd forintról az egyházi iskolák számának növekedésével 205 milliárd forintra nőtt 2019-re. Ekkor már 231 egyházi intézményfenntartó részesült központi költségvetési támogatásban.

Az egyházi iskolák finanszírozása és gazdálkodása

Az egyházak köznevelésben betöltött szerepét itt most három közpénzügyi és közszolgáltatás-szervezési szempont alapján értékeljük: a szektorsemlegesség érvényesülése, az egyházi fenntartású intézmények hatékonysága, valamint gazdálkodásuk átláthatósága, elszámoltathatósága.

Szektorsemleges finanszírozás

2011 előtt tanulói létszámra épülő, fejkvótaalapú támogatásban részesültek mind az iskolafenntartó helyi önkormányzatok, mind a többi „nem állami, nem önkormányzati” szervezet. Ennek továbbfejlesztett változata – a végső soron ugyancsak létszámhoz kötött – teljesítménymutatóra vetített központi költségvetési hozzájárulás volt. Ez a normatív állami támogatási gyakorlat illeszkedett az önkormányzati finanszírozás forrásszabályozási rendszerébe.

Az egyházi intézmények esetében a kiegészítő működési támogatás és a fejezeti kezelésű célelőirányzatok biztosították a fenntartó egyházak számára a teljes iskolai költségeket fedező költségvetési forrásokat. A támogatás feltétele a Kormánnyal a közoktatási feladatok átvállalásáról kötött tíz, illetve tizenöt évre szóló, megújítható megállapodás volt.

A közoktatási (2012 után köznevelési) intézmények több lépcsőben történő állami fenntartásba vételével párhuzamosan az állami támogatások elosztásának gyakorlata is megváltozott. A 2013. költségvetési évet az átmenet jellemezte. Januárban megalakult a központi intézményfenntartó központ, ami átvette a köznevelésben dolgozó szakemberek finanszírozását és a 3000 főnél kisebb települések iskoláinak fenntartását. Ebben az évben szeptemberig még a korábban jóváhagyott költségvetési támogatások szerint működtek az egyházi, nemzetiségi iskolák.

Átlagbéalapú támogatás

Az új támogatási rendszerben bevezetésre került az átlagbéalapú intézményfinanszírozás.⁵ A központi rendszeren kívüli támogatások intézménytípusonkénti összegét a költségvetési törvény melléklete rögzíti. Ez részletezi az ágazatért felelős minisztérium fejezeti kezelésű kiadásai között az egyházi fenntartású köznevelési intézmények normatív támogatásának szabályait. Így nemcsak az iskolatípusonkénti átlagbér összegét (forint/számított létszám/év), hanem a tanulócsoport számítási szabályait és ezzel az elismert pedagóguslétszámot is.⁶ A megkapott átlagbéalapú támogatást a fenntartó köteles átutalni az intézményeinek.

A szabályozási eszközként működő „átlagbér”, bár közvetlenül nem mérhető össze a költségvetési szektor kereseteivel, de a jövedelmi arányok alakulása tanulságos. A rendszer indulásának első időszakában, 2015–2017 között, 45–68 százalékkal magasabb volt a (havi) átlagbéalapú támogatás, mint a költségvetési szektorban teljes munkaidőben alkalmazásban állók bruttó átlagkeresete. A későbbiekben az egyházi iskolák ezen szabályozási mutatójának változása követte a közszektor béreinek ingadozását: így 2018-ban és 2019-ben csökkent az átlagbéalapú támogatás, majd a különbség 2020-ra azután már megszűnt.⁷ Ez tehát azt jelzi, hogy az átlagbéalapú támogatás az indulás időszakában kedvező pénzügyi feltételeket biztosított az egyházi intézményfenntartók számára, majd igazodott a költségvetés általános helyzetéhez.

Működési támogatás

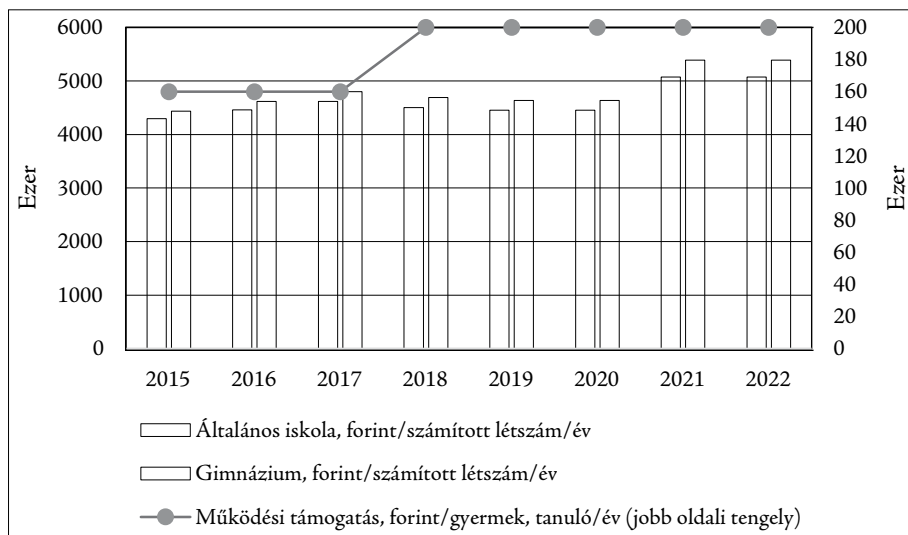
Az átlagbéalapú támogatáson kívül az egyházi köznevelési intézményfenntartók még további tanulólétszám-alapú *működési támogatásban* is részesültek. Ennek összege – iskolatípustól függetlenül – 160 000 forint/gyermek, tanuló/év volt, majd 2018-tól egynegyedével, 200 000 forintra nőtt meg (5. ábra).

Ezenkívül az egyházak a közfeladataik ellátásához több *más jogcímen* is kapnak költségvetési forrásokat. Kiegészítő támogatásokat (pedagógusok minősítéséhez, segítőknek), tanulói étkezési támogatást, tankönyvtámogatást (és fenntartótól függetlenül felmenő rendszerben ingyenes tankönyvellátást), hit- és erkölcsstan oktatáshoz kislétszámú csoportoknak bértámogatást folyósít az ágazati minisztérium. A Bethlen Gábor Alapból további programalapú működési és beruházási támogatás is pályázható. Sőt még a helyi önkormányzatok is támogatják az egyházi közoktatást (2020-ban 1,2 Mrd Ft működési és felújítási célú támogatást adtak).

⁵ Hasonló támogatási logika működött egyébként már a 2007. év óta, amikortól a standardizált tanítási vagy foglalkoztatási együttható volt a támogatások elosztásának alapja. Ennek a számítása is a tanulólétszámból indult ki, majd az átlagos osztálylétszámok előírásával kalkulálta a tanulócsoportszámot, amihez a tanári átlagos foglalkoztatási időkeret és a kötelező óraszámok alapján hozzárendelte a tanítási együtthatót mint a pedagóguslétszám egyik jelzőszámát.

⁶ Az általános iskolák esetében például 11,8 fő tanulóként számol 1 fő pedagógussal („tanulócsoporttal”), ami sokkal kedvezőbb, mint a korábbi önkormányzati támogatások esetében elismert csoport-átlaglétszám volt. Az általános iskolai évfolyamok esetében használt 21–23 fős csoport, illetve a középiskoláknál a 26–28 fős számítási alap jóval kevesebb támogatási egységet eredményezett, mint az egyházi iskolai csoportszám.

⁷ Ezután a korábbi stagnálást követően 14–16%-kal viszont ismét magasabb lett az átlagbér, mint szabályozási eszköz összege, de kereseti adat hiányában az arány változása nem értékelhető.



5. ábra: Átlagbér és működési támogatás, 2015–2022. Forrás: Költségvetési zárszámadások

Egyházi saját bevételek

Mindezekon túl az egyházaknak jelentős saját bevételük is van.⁸ Ezek a pótlólagos források közvetlenül nem mind jelennek meg a köznevelési költségvetésükben, de mivel hozzájárulnak az egyház mint intézmény költségeihez, közvetetten javítják az egyházi iskolák pénzügyi helyzetét is.

Az egyházak hitéleti tevékenységet szolgáló nem gazdasági-vállalkozási tevékenységből származó bevételei három csoportba sorolhatók. Legfontosabbak az államtól kapott *közvetlen támogatások*, így a személyi jövedelemadóról való rendelkezés és annak 1 százaléka történő kiegészítése, a volt egyházi ingatlanok tulajdoni rendezése után kapott ingatlanjáradék és annak kiegészítése, az egyházi műemlékek, művészi alkotások megőrzéséhez nyújtott támogatások, a kistelepüléseken folyó hitélet támogatása, temetők támogatása és az egyéb egyedi céltámogatások. Az európai uniós forrásokból vagy nemzetközi megállapodás alapján finanszírozott programokból kapott egyedi támogatások is ebbe a csoportba tartoznak.

Az adórendszeren keresztül *közvetetten biztosított* források a különböző adókedvezmények és -mentességek. Az egyház vállalkozási tevékenységének nyereségét csökkentheti a közszolgáltatásaira fordított költségeivel, ÁFA-mentességet élveznek a közszolgáltatási és a vallási célú, a saját tagjainak teljesített szolgáltatások, termékértékesítések. Mentességet és kedvezményeket is kapnak az egyházak számos területen (pl. az egyházi személyek csak minimálbér után fizetnek járulékokat).

Ezenkívül vannak még olyan *szolgáltatási díjbevételek*, amelyek az egyházak esetében nem számítanak vállalkozási tevékenységnek, de valójában az egyház számára hasznot hoznak. Ilyenek például az üdülőhasznosítás, kegytárgy- és könyvvarusítás,

⁸ Az egyházak saját bevételeiről lásd részletesen Szilágyi 2014b.

ingatlanhasznosítás, saját nyugdíjalap, névhasználati jogok értékesítése. Ebbe a harmadik csoportba sorolhatók az egyház hitéleti tevékenységét segítő adományok, fenntartói járulékok, amelyek szintén adómentesek.

Kiegészítő támogatás

A legfontosabb kiegyenlítő forrás az *egyszeri köznevelési kiegészítő támogatás*. A Vatikáni megállapodás alapján az egyszeri köznevelési kiegészítő támogatást az oktatási ágazatban teljesített költségvetési kiadások és bevételek különbségeként számítják ki. A bevett egyházak és néhány, a kormánnyal kötött külön megállapodás alapján más rend, egyházi jogi személy (pl. a Máltai) egyformán részesülnek ebben a központi költségvetési támogatásban. Korábban a helyi önkormányzati, ma pedig már a központi költségvetési beszámlók alapján határozzák meg a köznevelési ágazat nettó kiadásait (1. táblázat).

1. táblázat: Egyenlegrendezés: az egyházi egyszeri kiegészítő támogatások összegének számítási menete

Önkormányzati, központi költségvetési szervek által fenntartott köznevelési intézmények kiadásai	Egyházi támogatások (alapbéralapú, működési, program, pályázat)
– Önkormányzati, központi költségvetési szervek által fenntartott köznevelési intézmények bevételei	– Gyermekétkeztetés támogatása
– Pályázati források, gyermekétkeztetési támogatások	
= Önkormányzati, központi költségvetési szervek által fenntartott köznevelési intézmények nettó kiadásai	= Egyenlegrendezés során figyelembe vett egyházi támogatások
Egy számított tanulói létszámra vetített nettó kiadás	Egy számított tanulói létszámra vetített egyházi támogatás
Egy főre jutó nettó kiadás és az egyházi támogatás különbözete	⇒ Egyszeri kiegészítő támogatás = (fajlagos különbözet × létszám)

A helyi önkormányzatok, a központi költségvetési szervek, a pedagógiai szakmai szolgáltatók és az állami felsőoktatási intézmények által teljesített köznevelési működési és felújítási kiadások és működési bevételek egyenlege képezi a kiegészítő támogatás összegét. A központi költségvetési szervek közé nemcsak a Klebelsberg Központ, hanem a többi köznevelési intézményfenntartó (Honvédelmi Minisztérium, Agrárminisztérium, Belügyminisztérium, MTA, Szakképzési Centrum, Szociális és Gyermekvédelmi Központ) is beletartozik.

Az így számított kiadások és a működési bevételek egyenlegét tovább csökkentik az egyházak számára is elérhető pályázati támogatások, valamint a települési önkormányzatok gyermekétkeztetési feladatainak támogatási összegével. Az így számított nettó kiadások egy főre jutó összegéhez kell azután igazítani az egyházi egyszeri kiegészítő támogatást.

Az egyházak oldalán ehhez számba veszik a támogatások teljes összegét, tehát a fenntartói átlagbéralapú támogatást, a működési támogatást, valamint más közoktatási megállapodások alapján folyósított támogatásokat és a pályázati forrásokból (Arany János Program, fejezeti kezelésű előirányzatok) származó forrásokat. A gyermekétkeztetési támogatásokat itt sem veszik figyelembe.

Az ellátott gyermek és tanulószám meghatározásakor az esti (0,5), a levelező (0,2) és az alapfokú művészeti (0,2) oktatásban részt vevőket kisebb súllyal számítják be. Az így kapott létszámmal határozzák meg a kiadási és a támogatási fajlagosokat. Ezután összevetve az egy gyermekre és tanulóra jutó állami nettó kiadásokat az egyházi fajlagos támogatásokkal, a különbséget egyszeri kiegészítő támogatásként kapják meg az egyházi intézményfenntartók.⁹

2. táblázat: Egyházi egyszeri kiegészítő támogatás, Mrd Ft, 2014–2020

2014	5,8
2015	17,2
2016	31,2
2017	41,4
2018	48,8
2019	49,3
2020	50,4

Forrás: Költségvetési zárszámadások

Ez az összeg azután a beszámolót követő költségvetési év előirányzatai között szerepel. A kiegészítő támogatások összege 2020-ban 50 milliárd forint (lásd 2. táblázat). Ebből az is látható, hogy az egyházi fenntartású iskolákban tanulók számának növekedése miatt lett az egyszeri kiegészítés összege egyre nagyobb. A fajlagos nettó kiadásokban meglévő különbségek egyébként már 2008 után általában kétszázezer forint felett alakultak (Lannert 2010).

Az oktatásfinanszírozás legfőbb kérdése annak meghatározása, hogy az adott közpénzt az egyház az államtól átvállalt *közfeladatok ellátására* vagy *hitéleti tevékenységére* kapja (Szilágyi 2014a; Lengyel 2016). A magyarországi egyházfinanszírozási rendszer egyik alapvető problémája, hogy a költségvetési források egy részét az egyház bármely célra fordíthatja. Az állam és egyház elválasztásából következően a hitélet a privát szférába tartozik, és abba – ideértve a hitélet finanszírozását is – az állam nem szólhat bele, azt nem ellenőrizheti.

Így nem derül ki pontosan, hogy mennyi közpénz áll rendelkezésre a közfeladatok ellátására, és mennyi államháztartáson kívüli pénzeszközhöz jutnak hozzá az egyházak. Az egyenlegrendezés az egységes, semleges támogatás követelményének csak formailag felel meg. A nettó állami kiadásokhoz igazított egyházi köznevelési támogatások szám-bavételének a következő problémái vannak:

⁹ Az egyházi támogatás visszafizetésére eddig még nem volt szükség.

- az állami-önkormányzati fenntartású köznevelés fajlagos nettó kiadásai mindig jóval magasabbak lesznek, mint az egyházi fenntartású intézmények támogatási szükséglete. A helyi önkormányzatok és a központi költségvetés saját bevételei ugyanis *nem a köznevelési ágazatban keletkeznek*, hanem közhatalmi bevételként (pl. helyi adóként) a költségvetés általános bevételeit képezik.
- Az egyházak esetében a köznevelési támogatásokon kívül rendelkezésre álló egyéb, csak az egyházi iskolák és az egyházak számára elérhető forrásokat nem veszi figyelembe a támogatási gyakorlat. A jelentős *egyéb bevételszerzési lehetőségek* finanszírozási előnyhöz juttatják az egyházi intézményfenntartókat.
- A tanulói létszám súlyozása nem követi kellő mértékben az állami és egyházi fenntartású intézményekben *ténylegesen ellátott feladatok különbségeit*. Pedig a fenntartott intézmények összetétele és az iskolák átlagos mérete eltérő, valamint képzési formánként a bér és dologi költségek is különböznek. Ezek a tényezők mind befolyásolják a két szektor támogatási igényét.
- Alapvetően az állami *oktatásfinanszírozás rendszere határozza meg* az egyházi támogatások összegét. Ez pedig a korábbiakhoz hasonlóan feltehetően ugyanúgy a tételes, ráépítési költségvetési tervezési gyakorlatot követi, mint 1990 előtt. De mivel az egyházi iskolák támogatása ehhez a tervezési rendhez kötött, az egyházi fenntartású intézmények költségvetési támogatásának megállapításakor csak közvetetten érvényesül az ágazati-szakmai felelősség.

Összefoglalva, tehát a köznevelés finanszírozásában elvárt szektorsemlegesség nem valósul meg, mert

- a) az egyenlegrendezésnek nem részei a közhatalmi és a köznevelési ágazaton kívüli más egyéb egyházi források,
- b) az egyházaknak pedig jelentős egyéb saját forrásteremtési lehetőségei vannak (ingatlan, járadék, TAO, adó- és illetékmentességek, SzJA 1%, díj),
- c) a kiegészítő támogatás kiszámításának nem részei az egyházaknak nyújtott más egyéb egyedi támogatások és
- d) az átlagszámítás nem veszi figyelembe az ellátott köznevelési feladatok különbségeit.

Hatékonyság

A létrejött egyházi fenntartású köznevelés hatékonysága nehezen ítélnélhető meg. Az általános iskolák esetében az *egy székhelyiskolára jutó feladatellátási helyek számában* nem látható különbség: a tankerületi központhoz tartozó intézményekhez hasonlóan egy iskola átlagosan 1,6 feladatellátási helyen működik. A különböző profilú intézmények összevont működtetéséről nincs adat, de néhány pozitív példa alapján az azért látható, hogy az egyházaknak lehetőségük volt a méretgazdaságosság érvényesítésére, amikor oktatási központokat, nagyobb működési és gazdálkodási egységeket alakítottak ki.

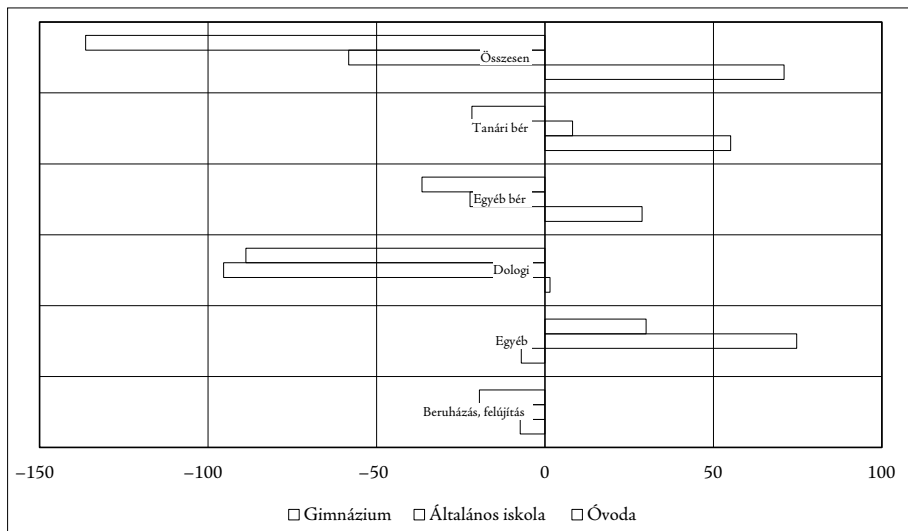
Az oktatási rendszer hatékonyságát mérő másik lehetséges mutatószám az *egy tanárra jutó tanulók száma*: pénzügyi szempontból hatékonyabb az ellátás, ha magasabb a tanár-diák arány. Tehát javul a hatékonyság, amikor változatlan számú pedagógus több

tanulót képes oktatni, illetve amikor ugyanannyi diákot kevesebb tanár tanít.¹⁰ Ebből a szempontból az utóbbi évtizedben – a gyereklétszám csökkenésével párhuzamosan – romlott az általános iskolai és a középfokú oktatás hatékonysága.

A tanár-diák mutatóval mérve az állami-önkormányzati fenntartású intézmények és az egyházi óvodák, iskolák hatékonysága eltérő módon alakult. Tíz év alatt a meghatározó súlyú állami rendszerben csökkent a rendszer hatékonysága. Az egyházi intézmények kedvezőtlenebb indulás után tartották a korábbi tanár-diák arányt. Az egyházi iskolák számának megugrásakor, 2012–2014 között, pedig még javult is a mutató. Különösen a középfokú oktatásban volt nagy a változás: az állami-önkormányzati szektor 0,8 pontos előnye tíz év alatt megszűnt, és mára az egyházi iskolákban 1,2-del magasabb a mutató értéke. Az egyházi fenntartású intézmények tehát kezelni tudták a nagyobb keresleti nyomást, mert átmeneti növekedés után a tanár-diák arány visszaállt a korábbi szintre.

Az állami és az egyházi iskolák költségvetésének összehasonlításához csak a *fajlagos kiadásokról* állnak rendelkezésre adatok (6. ábra). Az általános iskolákat és gimnáziumokat tekintve az egyházi intézményekben a fajlagos (egy tanulóra jutó) főbb kiadási tételek magasabbak, mint az állami-önkormányzati szektor hasonló mutatói.

A túlnyomórészt önkormányzati fenntartású óvodák költségvetési helyzete viszont jobb. Ez azt jelzi, hogy a még helyben megmaradt egyetlen köznevelési intézmény mennyire fontos az önkormányzatoknak és az ott élőknek.



6. ábra: Állami és egyházi iskolák fajlagos kiadásai közötti különbség, ezer Ft (2018).

Forrás: KTI 2019

¹⁰ Természetesen ez az egy indikátor nem képes a hatékonyság minden elemét megragadni. Nincs közvetlen kapcsolatban az iskolai tanulócsoporthoz, függ a tanítandó tárgytól, az iskolai személyzet összetételétől (Lammert 2021). A pedagógus szakma is megosztott abban a kérdésben, hogy a tanulócsoporthoz mérete hogyan befolyásolja a pedagógus munkájának eredményességét.

Karakteres különbségek vannak a béren kívüli működési kiadásokban: az állami fenntartású általános iskolákban és gimnáziumokban sokkal kevesebb jut az oktatáshoz kapcsolódó dologi kiadásokra, és itt jellemzően kevésbé hatékonyan működnek az intézmények (magasabbak az egyéb csoportba sorolt működtetési kiadások, közvetett kifizetések). Az egyházi iskolák tehát többet fordítanak a béren kívüli szakmai, folyó kiadásokra, valamint fenntartóként az üzemeltetési kiadásokkal is igyekeznek takarékoskodni.

Az egyházi fenntartású intézmények hatékonyabb gazdálkodását több tényező is magyarázhatja: nagyobb az önállóságuk, jobb minőségű az átvett épületállomány. Különösen a központosított intézményfenntartói rendszerrel szemben láthatók az egyházi iskolák rugalmasabb, kevésbé bürokratikus működésének előnyei. Ezt bizonyították terepi interjúink is, de esettanulmányok is erre a következtetésre jutottak (Eröss 2019).

Átláthatóság, ellenőrizhetőség

Az egyházak elszámoltathatóságának feltétele a gazdálkodásuk szabályszerűsége és átláthatósága. Ennek törvényi kereteit a számvitel általános előírásai határozzák meg, de az egyházi jogi személynek mint „egyéb szervezetnek” már csak kormányrendelettel előírt speciális szabályok szerint kell működnie. A szabályszerűséget az államháztartás külső és belső kontrollrendszere biztosítja. A külső ellenőrzést az Állami Számvevőszék vizsgálatai és a könyvvizsgálat jelentik, a belső ellenőrzést pedig a Magyar Államkincstár, valamint az egyház mint fenntartó végzik.

2014-től kezdődően az egyházi jogi személynek egyszerűsített éves beszámolót kell készítenie. Amennyiben az alaptevékenységéből és a vállalkozási tevékenységéből származó bevétele 50 millió forintnál kevesebb, akkor elegendő egyszeres (pénzforgalmi) könyvvitelt alkalmaznia. Ha pedig nincs vállalkozási tevékenysége, akkor a beszámoló formáját és tartalmát is belső egyházi szabály állapítja meg. Könyvvizsgálói ellenjegyzés akkor szükséges, ha az egyházi jogi személy vállalkozási tevékenységéből elért árbevétele két év átlagában a 300 millió forintot meghaladta.

Az Állami Számvevőszék (ÁSZ) a közfeladat ellátásához kapott támogatások felhasználásának törvényességét ellenőrzi. Az ellenőrzések során azt vizsgálja, hogy a szervezetek ellenőrizhető, átlátható és elszámoltatható módon használják-e fel a kapott támogatásokat. Ezt segíti a közelmúltban kidolgozott önteszt rendszere is, amellyel a fenntartó saját maga minősítheti a nem hitéleti feladatainak ellenőrzési rendszerét. Az ÁSZ az utóbbi négy évben 25 egyházi intézményfenntartónál végzett ellenőrzést.¹¹ Az ellenőrzések tapasztalatai szerint az egyházi fenntartók harmada nem vezeti az előírt elkülönített nyilvántartásokat és egyharmaduknak nincs, vagy nem megfelelő a számviteli politikája.¹²

A Magyar Államkincstárnak (MÁK) a normatív támogatások igénylése során a tanuló létszámra vonatkozó adatszolgáltatás hitelesítésében van fontos szerepe. Az egyes köznevelési intézmények igényét az egyházi fenntartó a KIR rendszerben ellenőrzi, majd a Magyar Államkincstár ez alapján állapítja meg a támogatás összegét. Emellett a MÁK további ellenőrzésekkel és helyszíni vizsgálatokkal minősíti a támogatások igény-

¹¹ <https://www.penzugyiszemle.hu/konferenciak/fokuszban-az-egyhazi-fenntartasu-intezmenyek-gazdalkodasa-konferencia> [Letöltve: 2021. 10.]

¹² <https://www.aszhiportal.hu/hu/hirek/marozsan-laszlone-az-asz-ellenorzesek-tapasztalatairól> [Letöltve: 2021. 10.]

lésének és elszámolásának jogszerűségét. Ezeket az ellenőrzéseket úgy kell végeznie a kincstárnak, hogy valamennyi fenntartónál legalább négyévente sor kerüljön helyszíni ellenőrzésre. Kötelező a helyszíni vizsgálat, ha a támogatásokkal történő elszámolás során a fenntartó befizetési kötelezettsége 10%-kal meghaladja az öt megillető támogatás összegét.¹³

Az egyházak belső ellenőrzési mechanizmusai hasonlóak az államháztartás folyamatba épített ellenőrzéséhez. Az egyházi belső szabályok általában kidolgozottak, így például a beszerzések rendje, a szerződés kötések, a költségvetés módosítása általában alacsony határértékkel felsőbb szintű jóváhagyáshoz kötöttek. A költségvetés tervezésekor és a végrehajtás során a fő ellenőrzési szempontok a pénzeszközök felhasználásának hatékonysága és a gazdaságos méretű működési egységek kialakítása.

Az egyház intézményrendszerét követő saját finanszírozási és intézményi formáktól függ a költségvetések nyilvánossága és a gazdálkodás ellenőrizhetősége. Így például egy református egyházban szintén decentralizált belső ellenőrzési intézmények épültek ki (3. táblázat).

3. táblázat: Egy református iskola saját pénzügyi ellenőrző intézményei

-
1. Könyvvizsgáló
 2. Igazgatótanács, fenntartói szinten (16 fő):
 - a) Számviteli Bizottság (zárszámadás)
 - b) Presbitérium (egyháztanács, 8 fő) kizárólagos jogosítványa a költségvetés elfogadása
 3. Gazdasági Bizottság, külső szakember tagokkal (költségvetés)
 4. Közgyűlés (egyházkerületi szint)
-

A pénzügyi beszámolók nyilvánosságra hozatala viszont az egyházi döntéshozó saját belső szabályozásán múlik. Mivel erre vonatkozó jogszabályi kötelezettségük nincs, így ezt általában nem is vállalják az egyházak. A megengedő, kormányrendelet szintű szabályozás ellentétes a közpénzek átláthatóságára vonatkozó más jogszabályokkal. A közérdekű adatok fogalmából következik, hogy az egyházaknak mint közfeladatot ellátó szervezeteknek nyilvánosságra kell hozniuk a gazdálkodásukra vonatkozó adatokat.

De például egy könyvvizsgálati jelentésekre vonatkozó adatigénylést részben erre a megengedő rendeletre hivatkozva utasított el a Magyar Katolikus Egyház. Az elutasítás másik indoka pedig az volt, hogy sem a Magyar Katolikus Egyház, sem a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia, sem a Magyar Püspöki Konferencia Titkársága mint belső egyházi jogi személyek közvetlenül nem látják el közfeladatot, így nem kötelezettek a közérdekű és közérdekből nyilvános adataik közzétételére.

A nyilvánossággal kapcsolatosan ugyanakkor az Egyháztörvény¹⁴ is tartalmaz rendelkezést. A törvény 19. § (3) bekezdése szerint a közfeladatot ténylegesen ellátó szervezet köteles a közfeladat ellátásával összefüggő közérdekű és közérdekből nyilvános

¹³ <http://www.allamkincstar.gov.hu/hu/nem-lakossagi-ugyfelek/kozoktatasi-normativa-ellenorzes> [Letöltve: 2021. 10.]

¹⁴ 2011. évi CCVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és a vallási közösségek jogállásáról.

adatainak közzétételére. Ez a szabály csak a közfeladat, így például a köznevelés el-
látásával közvetlenül összefüggő és elkülönítetten nyilvántartandó adatokra terjed ki.
A belső szervezeti elkülönülés és az intézményi önállóság megállapítása viszont már
egyházi hatáskör, így tehát az adatok nyilvánosságáról is végső soron a fenntartó saját
maga dönt. Itt is vannak pozitív kivételek, mert például a Magyarországi Evangélikus
Egyház költségvetése és zárszámadása nyilvános.

Összességében tehát az egyházak nagy szabadságot élveznek a közpénzek elszámoltat-
hatóságának és átláthatóságának biztosításában. Nincsenek szigorú szabályok, viszont
kiépültek a külső és a saját belső ellenőrzés mechanizmusai. Ugyanakkor az egyes fenntar-
tók döntésén múlik, hogy mennyire veszik szigorúan a közpénzek felhasználásának
ellenőrizhetőségét és nyilvánosságát.

Elemzésünkben látható, hogy az itt vizsgált közpénzügyi alapelveknek az egyházi is-
kolák finanszírozása és gazdálkodása csak részben felel meg. A szektorsemlegesség a
köznevelés finanszírozásában nem valósul meg. A kiadások egyenlegezése nem veszi fi-
gyelembe az egyházak számos saját bevételi lehetőségét és egyedi támogatását, valamint
az ellátandó feladatok különbségeit.

Az egyházi fenntartású intézmények gazdálkodása hatékonyabbnak tűnik, mert hely-
ben érvényesíteni tudják a méretgazdaságossági szempontokat. Bár a központosított
intézményfenntartói rendszerrel szembeni előnyüket indokolhatja az iskolák nagyobb
gazdálkodási önállósága, a rugalmasabb működés lehetősége és az átvett épületállomány
jobb minősége.

Azonban a költségvetési szempontból fontos gazdálkodási nyilvánosság és ezen ke-
resztül a finanszírozás elszámoltathatósága alig érvényesül. Ezen a területen az egyházak
nagy szabadságot élveznek, és csak a belső, fenntartói döntéseken múlik a közpénzek
ellenőrizhetősége.

IRODALOM

- BALOGH M. (2015) A hazai közoktatás finanszírozása az ezredfordulót követően. In: GYÖR-
GYI Z., SIMON M. & VADÁSZ V. (eds) *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*.
Budapest, OFI.
- Educatio* (2014) Vol. 23. No. 1. Mérleg 2010–2014.
- EKINT (2014) *Szabad egyház a szabad államban. Konferencia-előadások*. Eötvös Károly
Intézet. http://www.ekint.org/lib/documents/1469785236-egyhazkonf_eloadasok.pdf
[Letöltve: 2021. 10.]
- ERCSE K. (2018) Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa.
In: FEJES J. B. & SZÜCS N. (eds) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged,
Motiváció Oktatási Egyesület.
- ERCSE K. & RADÓ P. (2019) A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai.
Iskolakultúra, Vol. 29. No. 7. pp. 8–49. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.8>
- ERŐSS G. (2019) „Hallottuk, hogy Robi bá’ kint volt a telepen”. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7.
pp. 93–111. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.93>
- Fundamentum (2011) *Vallásszabadság?* Vol. 2011. No. 3. <https://fundamentum.hu/vallasszabadsag> [Letöltve: 2021. 10.]

- GYÓRFI T. (2001) *Az állam semlegességének elve az alkotmányjogban*. Kézirat. <http://jesz.ajk.elte.hu/gyorfi15.html> [Letöltve: 2021. 10.]
- HEGEDÜS J. & PÉTERI G. (2015) Közzolgáltatási reformok és a helyi önkormányzatiság. *Szociológiai Szemle*, Vol. 25. No. 2. pp. 90–119.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák. In: *Társadalmi riport 2016*. Budapest, Társi. pp. 311–333.
- HORVÁTH M. T., PÉTERI G. & VÉCSEI P. (2014) A helyi forrásszabályozási rendszer magyarországi példája, 1990–2012. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 61. No. 2. pp. 121–147.
- JORDÁN Zs. (2019) Az állami és egyházi fenntartású iskolák finanszírozásáról. *Új Köznevelés*, 9–10. szám.
- KIS J. (2011) Az állam semlegessége. *Fundamentum*, Vol. 15. No. 3. pp. 5–22.
- LANNERT J. (2010) *A közoktatás finanszírozásának lehetséges megoldásai*. Kézirat. Budapest, Társi-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ. https://www.tarki-tudok.hu/file/finanszirozaz/v_oktfin.pdf
- LANNERT J. (2021) A hatékony pedagógus béremeléshez a pazarlást is meg kellene szüntetni az oktatásban. *Magyar Narancs*, 2021. október 28. <https://magyarnarancs.hu/publicisztika/a-hatekony-pedagogus-beremeleshez-a-pazarlast-is-meg-kellene-szuntetni-az-oktatásban-243850>
- LENGYEL N. Zs. (2016) Az egyházak és az egyházi intézmények finanszírozása Magyarországon. *Új Magyar Közigazgatás*, 9. évf. Különszám, pp. 26–34.
- LINDER V. & PÉTERI G. (2016) Különböző kormányzati szinteken: közoktatás. In: HORVÁTH M. T. & BARTHA I. (eds) *Közzolgáltatások megszervezése és politikái*. Budapest–Pécs, Dialóg Campus.
- PAPP K. (2005) Az egyházi közoktatás finanszírozása. Az egyházi oktatás alkotmányos alapelvei és az állampolgári jogok. *Educatio*, Vol. 15. No. 3. pp. 590–603.
- PÉTERI G. (2014) Újraközpontosítás a közoktatásban. *Educatio*, Vol. 24. No. 1. pp. 13–25.
- PÉTERI G. (2015) A közoktatás finanszírozása: nemzetközi modellek és trendek. In: GYÖRGYI Z., SIMON M. & VADÁSZ V. (eds) (2015) *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Budapest, OFI.
- PÉTERI G. (2015a) Kísérletezgetünk: önkormányzati feladatfinanszírozás. Blogbejegyzés: <https://www.kozjavak.hu/kiserletezgetunk-onkormanyzati-feladatfinanszirozaz> [Letöltve: 2021. 10.]
- PÉTERI G. (2019) Közszektor jó, magánszektor rossz. Állami és piaci szerepek a helyi közszolgáltatásokban. In: TEVANNÉ S. A. & BUDAI B. (eds) *Ünnepi tanulmánykötet a 70 éves Gáspár Mátyás tiszteletére*. Acta Publica, Budaörs.
- PÉTERI G. (2020) Önkormányzati pénzügyek: decentralizációtól a központosításig – és vissza? *Comitatus*, Vol. 30. No. 236. pp. 19–30.
- POLÓNYI I. (2005) Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága. *Educatio*, Vol. 15. No. 3. pp. 604–614.
- POLÓNYI I. (2017) Finanszírozási libikóka. *Educatio* Vol. 26. No. 4. pp. 603–624. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.4.8>
- SZILÁGYI B. (2014a) *Egyházfinanszírozás Magyarországon*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem, Marton Géza Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola.
- SZILÁGYI B. (2014b) A saját bevételek szerepe az egyházak finanszírozásában. *Közjogi Szemle*, Vol. 7. No. 2. pp. 47–53.
- TOMASZ G. (2017) Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, Vol. 26. No. 1. pp. 94–112. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.1.9>

ADATFORRÁSOK

- EMMI (2012) *Oktatási Évkönyv 2010/2011.*
- EMMI (2015) *Oktatási Évkönyv 2013/2014.*
- EMMI (2020) *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019.*
- KSH (2020) Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- KTI (2019) *A közoktatás indikátorrendszere.* Budapest, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet.
- MEE (2021) Magyarország Evangélikus Egyház 2021. évi költségvetéséről szóló 2020. évi II. törvény módosítása. <https://zsinat.lutheran.hu/torvenyek/hatalyos-toervenyek/koelstsegvetesi-toervenyek-es-mellekletek/> [Letöltve: 2021. 10.]
- OECD (2021) *Education Database.* <https://stats.oecd.org/> [Letöltve: 2021. 10.]

FONTOSABB JOGSZABÁLYOK

Magyarország Alaptörvénye

1991. évi XXXII. törvény a volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezéséről
1996. évi CXXVI. törvény a személyi jövedelemadó meghatározott részének az adózó rendelkezése szerinti felhasználásáról
1997. évi CXXIV. törvény az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről
1999. évi LXX. törvény a Magyar Köztársaság és az Apostoli Szentzsék között a Katolikus Egyház magyarországi közszolgálati és hitéleti tevékenységének finanszírozásáról, valamint néhány vagyoni természetű kérdéstről 1997. június 20-án, Vatikánvárosban aláírt Megállapodás kihirdetéséről
2000. évi C. törvény a számvitelről
2011. évi LXVI. törvény az Állami Számvevőszékről
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CXCV. törvény az államháztartásról
2011. évi CCVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról
- 296/2013. (VII. 29.) Korm. rendelet az egyházi jogi személyek beszámolóképzési és könyvvezetési kötelezettségének sajátosságairól
- 479/2016. (XII. 28.) Korm. rendelet a számviteli törvény szerinti egyes egyéb szervezetek beszámoló készítési és könyvvezetési kötelezettségének sajátosságairól

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

NEVELÉSI ÉRTÉKPREFERENCIÁK AZ ÁLLAMI ÉS EGYHÁZI ISKOLÁKBAN

MAJOR ENIKŐ^{a,b,*} – BACSKAI KATINKA^c – ENGLER ÁGNES^c

^aDebreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen

^bDebreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés-
és Művelődéstudományi Doktori Program, Debrecen

^cDebreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék,
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen

Beérkezett: 2021. december 1., elfogadva: 2022. május 6.

A nevelés értékátadó folyamat (*Simon 2016*), amire hatással van a vallásosság (*Pusztai 2011*). A pedagógusok értékközvetítő szerepe jelentős a tanulók életében. A tanulmányunkban öt csoportba (*Bacskai 2008*) sorolt, az oktatási színtér két (állami, egyházi) szektorában foglalkoztatott pedagógusok által rangsorolt értékek összehasonlításával az értékközvetítő nevelés jelentőségét mutatjuk be. Papíralapú kérdőíves adatfelvételünket 16 tiszántúli felekezeti iskolában vettük fel negyedikeseket tanító pedagógusok körében 2020-ban, ehhez szűkítettük a Kopp Mária Intézet Értékteremtő gyermeknevelés reprezentatív országos kutatásának adatbázisát az ország keleti régiójára. Eredményeink megerősítették az egyénre és közösségre vonatkozó társadalmi tőke szempontjából hasznos nevelési értékeket.

Kulcsszavak: nevelési értékek, pedagógusok, szektorközi összehasonlítás

The value transfer process of education (*Simon 2016*) is influenced by religiosity (*Pusztai 2011*). The role of educators in transmitting values is significant in the lives of students. In our study, we present the significance of value-mediated education by comparing the values ranked in five groups (*Bacskai 2008*) and ranked by teachers employed in the two sectors of the educational scene. We conducted our paper-based questionnaire survey among 16 teachers in the Trans-Tisza denomination among teachers of fourth-graders in 2020. To this end, we narrowed down the database of the representative national research on value-creating child education at the Mária Kopp Institute to the eastern region of the country. Our results confirmed that educational values useful for social capital for the individual and the community.

Keywords: educational values, teachers, cross-sectoral comparison

* Levelező szerző: Major Enikő, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: major.eniko@drhe.hu

Bevezetés

A szocializáció során az értékek megismeréseire is lehetőség nyílik, így minden szocializációs szinten folyamatos az értékátadás és az értéktanulás is (Bocsi–Kozák–Móré 2017). Az értékek orientálják a társadalom tagjait, megragadhatóvá teszik társadalmi hovatartozásukat, társadalmi énüket (Váriné 1987). Az érték mint filozófiai kategória, illetve pedagógiai kérdéskör, másképp jelenik meg a vele mint abszolútummal számoló felekezeti iskolákban, és másképp az értékek pluralizmusát képviselő állami intézményekben. Szabó (2001) szerint minden nevelés értékorientáltnak tekinthető értékelméleti szempontból, csak a forrásukat tekintve lehet eltérés közöttük, így például a felekezeti iskolákban a hagyományok tiszteletére épülő értékek állnak a nevelés középpontjában, míg egy egyéb fenntartású iskolában főként a tanuló egyéni kiteljesedése a fő nevelési szempont.

Az érték fogalmának a társadalomtudományokban nincs egységesen meghatározott definíciója, az azonban mindenképp leszögezhető, hogy az érték egyfajta irányelv, amely egyes cselekvésekben vezérelként működik (Rohan 2000, idézi Keller 2010). A nevelés alatt olyan értékátadó és értékrendszert kialakító, fejlesztő folyamatot értünk, melynek célja, hogy a nevelésben részt vevő legyen képes az életfeladatainak megoldására. Bábosik (2004) szerint a pedagógiai tevékenységben megszülető konkrét nevelési érték a konstruktív életvezetés kialakítása, mely alatt „szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes” életvitelt ért (Bábosik 2004: 13), megfelelve így az értékekkel kapcsolatos kettős kritériumnak. A konstruktív életvezetés biztosítékai egyrészt az ön- és közösségfejlesztő magatartásformák (pl. segítőkészség, fegyelmezettség), másrészt az ösztönző-motiváló személyiségkomponensek (pl. szokások, példaképek, meggyőződések).

A nevelés kiinduló pontja az értékválasztás (Balázs 2000). A pedagógusok nevelési értékeinek preferálása mellett fontos szerep jut az intézmények hagyományokkal, nyíltan vagy rejtetten vállalt szabályaikkal való értékközvetítésnek, pedagógiai programjukban vállalt értékpreferenciájuknak is. A gyermeknevelési értékek vizsgálatára több kutatás is irányult (Szabados 1996; Tóth 2001; Török 2011; Bocsi–Kozák–Móré 2017; Dusa 2020). A gyermeknevelési értékekre a kutatók egyrészt úgy gondolnak, hogy melyek az elsajátítandó tulajdonságok, másrészt egy idealizált gyermekkép elemzését végzik. Így találkozhatunk az ideálisnak gondolt közösségben való viselkedés szabályainak (mások tisztelete, odafigyelés, udvariasság), a létfenntartásra vonatkozó tényezőknél (kitartás, kemény munka), az elérhető vagy megcélzott életút eléréséhez szükséges elveknek (határozottság, vezetőkészség) a vizsgálatával (Bocsi–Kozák–Móré 2017). Az adott kultúra sajátosságai alapot és keretet adnak a gyermeknevelési elveknek, amelyben a társadalmi együttműködés elengedhetetlen. Fontos megjegyeznünk, hogy a gyermeknevelési értékek vizsgálatánál figyelembe kell venni, milyen társadalmi és kulturális tőkével rendelkező csoportba tartozó pedagógusok körében végzett vizsgálattal foglalkozunk, hiszen ez éppúgy alakíthatja az értékpreferenciákat, mint például a pedagógusok életkora és neme.

A családi és iskolai színtereken megvalósuló szocializáció során az értékek megszerzése is elérhetővé válik. Párhuzamosan, egymás mellett folyamatosan lehetőség van az értékátadásra és az értéktanulásra, nemcsak a családon belül, hanem az oktatás formális intézményeiben is, ahol figyelembe kell venni azt a szociokulturális helyzetet, amely a nevelés egészét befolyásolja.

Az egyházi iskolákban tanuló diákok szülei nagyobb arányban vallásosak (Pusztai 2004), az egyházi, az alapítványi és a magánintézmények pedagógusai esetében kiforrottabb értékarakterrel rendelkeznek, mint az állami szektorban tanító pedagógusok, ahol a nevelési értékek megítélése az átlaghoz közeli (Morvai 2017; Pusztai 2020). A vallás olyan érték- és normarendszer, olyan összetett világnézet, ami az emberek mindennapi életében egyre nagyobb szerepet játszik (Krauss 2005, idézi Pusztai 2020).

Tanulmányunkban megvizsgáljuk, mi jellemző az állami és a felekezeti iskolák pedagógusaira, milyen értéksorrendet állítanak fel és mely értékek kiemelten fontosak számukra a gyermeknevelés során. A pedagógusok értékközvetítő szerepe fokozottan van jelen a tanulók életében, a saját értékrendszerük kialakításában, a szocializációs folyamatokban; a megfelelő mintaadás meghatározó az értéktanulás szempontjából, és bár a kutatók nagyrészt hasonló értéksorrendet tudnak felállítani (Bacskai 2008; Pusztai 2011; Morvai 2017), mégis bizonyos értékeket másképp preferálnak a pedagógusok abból az aspektusból megközelítve, milyen szektorhoz tartozó intézményben dolgoznak. Mivel kutatásunk egyházi fenntartású intézményekben valósul meg, ezért figyelemmel fordulunk az értékrend keresztény meghatározásához, megvalósításához is. „A jó ismerete még nem tesz jóvá. [...] A keresztény nevelés életcél, világnézetet, lelki érettséget ad.” (Rédly 2006: 156.) A keresztény pedagógia alapvető tézise, hogy nemcsak informálni, hanem formálni is akar, a tanítványokat evangéliumi szellemben neveli úgy, hogy közben toleráns más felfogások, világnézetek, felekezetek iránt. Bencze (2020) szintén rávilágított a keresztény értékek érvényesülésére, ugyanis kutatásában az egyházi fenntartású oktatási intézményben tanuló fiatalok körében az egyenlőség értéke meghatározóbbnak bizonyult a szabadság értékénél, illetve a tolerancia értéke is előtérbe került a tanulónál.

Kutatási módszer és a minta jellemzése

Jelen tanulmány két kérdőíves felmérés adatain alapul, a két kutatás során a kérdőívek teljes mértékig megegyeztek:

1. A referenciakutatást 2020 szeptemberében 16 egyházi intézménybe járó, 4. osztályos tanulókat tanító, tiszántúli pedagógusok körében végeztük. Az *Egyházi iskolák pedagógusainak értékvizsgálata* c. kutatás adatfelvétele papíralapú kérdőívvel történt. A 16 intézményben 25 pedagógus töltötte ki a kérdőíveket (ti. volt olyan osztály is, amelyet csak egy pedagógus tanít).
2. Elemzésünk másik része a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) *Értékkeremtő gyermeknevelés* című kutatás 2020 januárjában felvett adatbázisán alapul, mely 72 iskola 144 pedagógusának válaszát tartalmazza.¹ A 2020-ban végett országos felmérésben kérdezőbiztosok keresték fel a tanítókat papíralapú kérdőívvel.² A KINCS kutatási adatbázisából kiválogattuk azokat a pedagógusokat, akik a Tiszántúli Egyházkerület területére eső megyék 25 állami fenntartású intézményében tanítanak negyedik diákokat ($n = 50$).

¹ Ezúttal is köszönjük a Kopp Mária Intézetnek, hogy hozzáférést biztosított az adatokhoz.

² Értékkeremtő gyermeknevelés 2020. A felmérés a KINCS és a Debreceni Egyetem CHERD kutatócsoportja együttműködésében valósult meg. A kutatás vezetője: Pusztai Gabriella.

Tehát az egyházi intézményekben 25, az állami fenntartású iskolákban pedig 50 pedagógus töltötte ki a kérdőívet, így összesen 75 kitöltött kérdőív áll rendelkezésünkre a Tiszántúlról. A megkérdezett pedagógusokat életkoruk alapján négy csoportra osztottuk. A legidősebb korosztályba, akik 1957 és 1965 között születtek, 27 fő tartozik; a következő korcsoportban (1966–1975) 19 fő született; az 1976 és 1985 közötti születettek 16-an vannak a megkérdezett intézményekben, és mindössze 9 fő tartozik a legfiatalabb korosztályhoz (1986–1994). A válaszadók életkora tükrözi a társadalmi állapotot, lényegesen több az idősebb kolléga a pályán, mint a fiatal. Mind az egyházi, mind az állami intézményekben hasonló az átlagéletkor, nincs szignifikáns különbség. A pályán eltöltött évek száma egyenes arányban van az életkorukkal, vagyis a pedagógusi képzés megszerzése után a tanítói pályán helyezkedtek el. A megkérdezettek között az állami szektorban öt férfi tanító tanít alsó tagozaton, egyházi intézményben nem volt férfi kitöltő; a nők aránya mindkét intézményben igazolja a korábbi kutatások eredményét (*Imre–Nagy 2003; Bacskai 2008*), hogy Magyarországon a tantestületek nagy részét nők alkotják. Az adatok feldolgozásához az SPSS programot alkalmaztuk.

A kérdőívben egy 21 itemből álló nevelési értékrangsort állítottunk fel, ahol az egyes itemeket egy 1–4 skálán (1 = egyáltalán nem fontos, 4 = nagyon fontos) értékelték a résztvevők. A kérdés így hangzott: „Milyen felnőtté szeretné nevelni az Önre bízott tanulókat?” A skála kialakítása *Kohn (1963)* nevelési érték rangsorára támaszkodik, amelyet a *CHERD* kutatóintézet számos alkalommal használt már kutatásokban (*Bacskai 2008; Bocsi et al. 2015; Pusztai–Bacskai–Morvai 2021; Pusztai 2011*).

A vizsgálat hipotézise

A nevelési értékek rangsorba rendezhetők (*Földvári 2004*), a 2011-es köznevelési törvény olyan értékek átadását is előírta, amelyek korábban nem szerepeltek elvárásként az iskolákkal szemben, bár az egyházi fenntartású intézmények addig is közvetítették azokat (*Morvai 2017*).

Kutatásunk során feltételezzük, hogy a nevelési értékek rangsora eltérő lesz az egyházi és a nem egyházi általános iskolákban dolgozó tanítók szerint, mivel a nevelési tartalmakat tekintve a felekezethez szorosabban kötődő iskolákban nagyobb hangsúlyt kapnak a tradicionális, főleg közösségre vonatkozó értékek (*Pusztai 2011*). Feltételezzük továbbá, hogy az egyházi intézményekben tanító pedagógusok kiemelten fontosnak tartják a tradicionális keresztény és protestáns értékeket, míg a nem egyházi iskolákban az általános emberi értékek kerülnek előkelőbb helyre.

Eredmények

A tanulók fejlődéséhez, sikeres iskolai előrehaladásához elengedhetetlen, hogy az elsődleges és másodlagos szocializációs színterek megegyező irányba vezessék őket. Ehhez a hasonló nevelési elvek és a közös értékpreferenciák segíthetik hozzá a tanulókat. Az általános iskola és a többnyire megválasztott elsős tanító már azt jelzi, a szülő választott egy nevelési elvet is. Ezt támasztja alá, hogy a pedagógusok úgy vélik, a szülők nagy része együttműködik velük, támogatja őket a gyermekek nevelésében és elégedettek a tanulókkal való törődéssel (*Major 2021*). Az egyházi fenntartású intézmények párhü-

zamosan igyekeznek átadni a hagyományos értékeket, és a korral haladva, megfelelni a modernkori kihívásoknak (Bacsikai 2008).

Megvizsgáltuk és összehasonlítottuk az egyházi és az állami iskolákban tanító pedagógusok körében a 21 nevelési értékre adott válaszokat, melyek az 1. táblázatban látható átlagokkal szolgáltak.

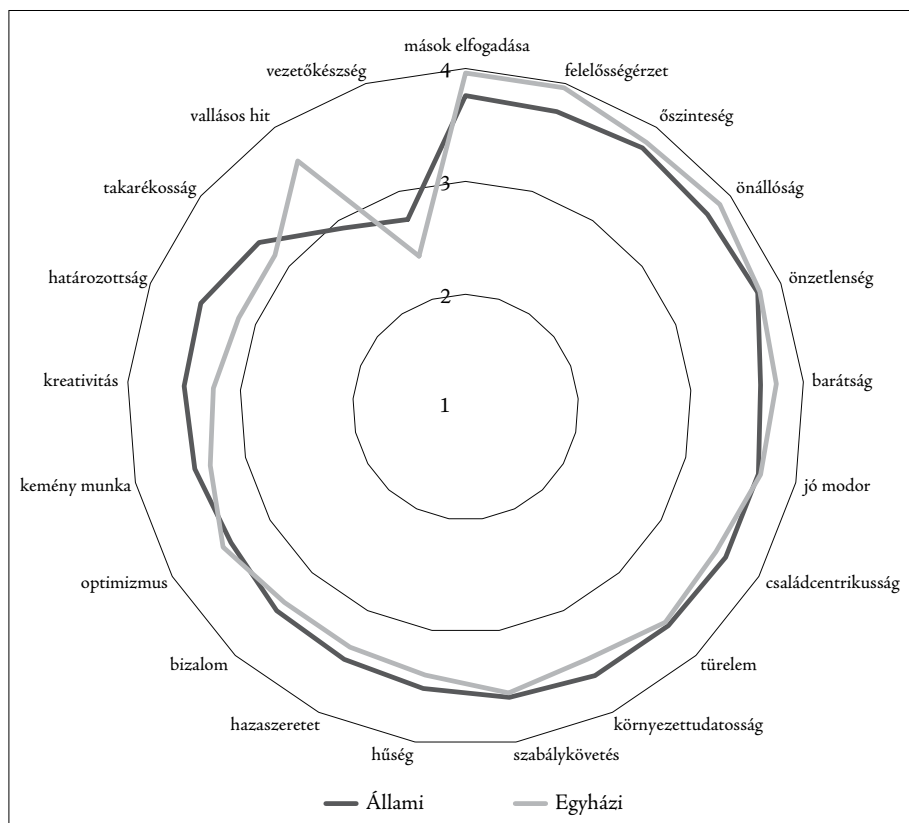
1. táblázat: Az állami és felekezeti iskolák pedagógusainak nevelési értékek választására vonatkozó átlagértékei (1 = egyáltalán nem fontos, 4 = nagyon fontos)

Nevelési érték	Állami		Egyházi	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
mások elfogadása	3,76	0,431	3,96	0,200
felelősségérzet	3,74	0,443	3,96	0,200
őszinteség	3,78	0,418	3,84	0,374
önállóság	3,74	4,443	3,88	0,332
önzetlenség	3,78	0,418	3,80	0,408
barátság	3,62	0,490	3,76	0,436
jó modor	3,66	0,479	3,68	0,476
családcentrikusság	3,66	0,479	3,56	0,507
türelem	3,64	0,485	3,60	0,500
környezettudatosság	3,64	0,598	3,48	0,510
szabálykövetés	3,60	0,539	3,56	0,507
hűség	3,52	0,544	3,40	0,577
hazaszeretet	3,48	0,580	3,36	0,638
bizalom	3,46	0,542	3,36	0,638
optimizmus	3,40	0,571	3,48	0,510
kemény munka	3,46	0,542	3,32	0,557
kreativitás	3,50	0,544	3,24	0,436
határozottság	3,52	0,505	3,16	0,374
takarékosság	3,34	0,519	3,16	0,554
vallásos hit	2,92	0,665	3,64	0,490
vezetőkészség	2,74	0,723	2,40	0,707

Forrás: Értékteremtő gyermeknevelés (KINCS) kutatás ($n = 50$) és egyházi iskolák pedagógusainak értékvizsgálata kutatás ($n = 25$). *Megjegyzés:* Az egyes nevelési érték átlagértékeit az összes megkérdezett átlagértékei alapján csökkenő sorrendben jelenítettük meg.

Korábbi kutatások (Bacsikai 2008; Pusztai 2004, 2020) eredményei szerint a pedagógusok a nevelési értékek közül legfontosabbnak a megbízhatóságot, az őszinteséget és a felelősségérzetet tartották, a legkevésbé fontosnak pedig a jó érdekérvényesítést, a takarékoságot és a vezetőkészséget. Kutatásunk ezt megerősíti, hiszen az általunk vizsgált pedagógusok legfontosabbnak a mások elfogadását, a felelősségérzetet és az őszinteséget vélték, legkevésbé fontosnak pedig szintén a vezetőkészséget jelölték.

Megfigyelhető azonban némi eltérés az állami és az egyházi intézményekben. Az egyházi iskolákban a felelősségérzet és a mások elfogadása mellett az önállóságra nevelés szintén fontos értéknek számít, az állami iskolákban pedig az önzetlenség kapott magas átlagértéket az őszinteség és a mások elfogadása mellett. Az 1. táblázatban feltüntettük a szórásokat is, amely értékek arról tanúskodnak, hogy mennyire szétartóak a válaszok (ha az érték magas), vagy mennyire hasonlóak a válaszok a szektoron belül (ha az érték alacsony). Az adatok alapján látszik, hogy az állami fenntartású iskolákban a legnagyobb harmónia a mások elfogadása, az önzetlenség és az őszinteség megítélésében volt, a legnagyobb szórás a vezetőkészség, a vallásos hit és a környezettudatosság értékeinél figyelhetők meg. Az egyházi fenntartású intézményekben a válaszok szóródása a felelősségérzet, az önállóság és a mások elfogadása esetében volt a legkisebb, a legkevésbé hasonló válaszok pedig a bizalom, hazaszeretet és a vezetőkészség esetén. Az egyházi és az állami szektor pedagógusainak válaszai között a vallásos hit, a határozottság és a vezetőkészség kapcsán látható a legnagyobb különbség, utóbbi két nevelési érték az állami szektor pedagógusai körében magasabb. Az 1. ábra a két csoport válasza közötti különbségeket mutatja.



1. ábra: Az állami és felekezeti iskolák pedagógusainak nevelési értékek választására vonatkozó átlagértékei (1 = egyáltalán nem fontos, 4 = nagyon fontos)

A nevelési értékek mélyebb vizsgálatához a változókat csoportokba soroltuk, a csoportosításhoz alapul vettük *Bacskai (2008)* tanulmányát, aki református iskolák tanárairól készült kutatásában öt faktort alkotott meg aszerint, hogy bizonyos értékek preferálása milyen más tulajdonságokkal járhat együtt. A szerző tanulmányában az „általános keresztény tulajdonságok, a jól alkalmazkodók, a kibontakozó, a hagyományos protestáns értékek és a munkaerőpiacon hasznosítható tulajdonságok” neveket adta a faktoroknak. Hasonlóan, de némi módosítással – mivel ebben az esetben nem csak egyházi iskolák tanárait vizsgáltuk – mi is öt csoportot alakítottunk ki: általános emberi értékek, társadalomba való beilleszkedést segítő értékek, személyiség kibontakozásában szerepet játszó értékek, tradicionális protestáns értékek, munkaerőpiacon hasznosítható értékek. A csoportok kialakítása nem statisztikai alapon történt, hanem a szakirodalom elméleti alapjain (elsősorban *Bacskai 2008; Pusztai 2011; Pusztai–Bacskai–Morvai 2021*), így vannak olyan értékek, amelyek több csoportban is előfordulnak. Az öt csoportba általunk besorolt értékeket a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat: A nevelési értékek csoportosítása

Általános emberi értékek	Társadalomba való beilleszkedést segítő értékek	Személyiség kibontakozásában szerepet játszó értékek	Tradicionális protestáns értékek	Munkaerőpiacon hasznosítható értékek
őszinteség	optimizmus	kreativitás	hazaszeretet	határozottság
felelősségérzet	barátság	határozottság	takarékosság	kreativitás
mások tisztelete	önzetlenség	optimizmus	önállóság	munkaszeretet
bizalom	jó modor	vezetőkészség	vallásos hit	önállóság
szabálykövetés			hűség	
türelem				
családcentrikusság				

Az általános *emberi* értékek közé soroltuk a bizalom, a szabálykövetés, a családcentrikusság, az őszinteség, a felelősségérzet, mások elfogadásának kialakítását és a türelem megerősítését. A neveléstudományi kutatások közül több is foglalkozik az eredményes oktatás tükrében a közös munka alapjával, a bizalommal. Bizalom ott alakulhat ki egy intézményen belül – a tantestület tagjai között, a szülő és pedagógus között és az iskolai kapcsolatokon belül talán leginkább fontos pedagógus-gyermek között –, ahol ezek az aktorok az őszinteséget, a megbízhatóságot, a jószándékot mutatják egymás felé. Az átlagértékek alapján mindkét fenntartó szektor pedagógusai fontosnak tartják a bizalom kiépítését és erősítését a gyermek nevelése során. Ezeknek az értékeknek a preferálása inkább jellemzőbb volt a nem egyházi iskolákban tanító tanárok körében, mint az egyházi iskolákban tanító kollégáikéban (1. táblázat).

A társadalomba való beilleszkedést segítő értékek (önzetlenség, optimizmus, barátság, környezettudatosság, jó modor) vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy az egyházi és az állami szektorban dolgozó pedagógusok véleménye megoszlik, de alapvetően hasonló gondolkodásmód jellemző rájuk. Alapvetően mindegyik nevelési értéket fontosnak tartják, de azon belül is az önzetlenség, a jó modor és a környezettudatosság értéke kiemelkedően fontos az állami iskolákban, a felekezeti intézményekben pedig a barátság,

az ösztönöség, illetve itt is a jó modor kapott kiemelt figyelmet a tanárok értékpreferenciájában (1. táblázat). Pusztai (2011) korábbi kutatásának eredménye szerint a pedagógusok a felekezeti iskolákban a tudásgyarapítással egyformán fontosnak tartották a lelkiigondozást, illetve a társadalmi integrációhoz köthető szorgalom és jó modor értékét. Meglepő, hogy az állami intézményekben a környezettudatosság és az optimizmus tekintetében van olyan pedagógus, akinek kevésbé vagy éppen egyáltalán nem fontos ezeknek az értékeknek az átadása; holott a környezettudatosság egyben felelősségvállalás az egészség, a környezet megőrzéséért is. Pusztai (2011) vizsgálata szerint az iskolának tulajdonított nevelési feladatok közül a másokkal való együttműködést, illetve a környezeti nevelést is fontosnak tartják az egyházi iskolák aktorai.

A személyiség kibontakozásában szerepet játszó értékek (kreativitás, határozottság, optimizmus, vezetőkészség) nevű változócsoport vizsgálatakor azt láttuk, hogy a kreativitás, a határozottság és az optimizmus az állami és az egyházi iskolák pedagógusainak is kiemelten fontos vagy fontos, ellenben mindkét csoportban a vezetőkészség kapta a legalacsonyabb átlagértéket. A kreativitást nagy létszámban jelölték a pedagógusok fontosnak, illetve kiemelkedően fontosnak, hiszen ennek az élet minden területén nagy haszna van, így a munkában, a tanulásban vagy akár a magánéletben, a baráti kapcsolatokban, a szabadidő eltöltésben egyaránt. A pedagógusok a kreativitás fejlesztésével a gyermekek társadalmi tőkét is növelik, mert minél erősebb a tanulók kreativitásának fejlettsége, annál nagyobb lesz a társadalom profitja a majdani munkavállalásuknál.

A tradicionális protestáns értékek közé tartozik a hazaszeretet, a hűség, a vallásos hit, az önállóság és a takarékoság értéke, melyek közül kiemelkedően fontosnak tartják az állami és felekezeti intézmények pedagógusai az önállóságot, mely alapja a mindennapi és az iskolai munkavégzés gördülékenységének. Pusztai (2011) vizsgálata azt mutatta, hogy a rendszerváltást követően egyértelműen látható a különbség a vallásos és nem vallásos emberek nevelési értékpreferenciája között: a két csoportnál a nem vallásosak magasabbra értékelik az önállóságot, mint a vallásosak. Szintén a vallásosság szerinti elemzése erősítette meg, hogy a nevelés feladatkörébe beletartoznak a magyar hagyományok és a hazaszeretetre nevelés elvei is. Vizsgálatunkban az állami iskolákban a pedagógusok közül a vallásos hitet a megkérdezettek 74%-a fontosnak, illetve kiemelkedően fontosnak tartja annak ellenére, hogy nem felekezeti iskolában tanítanak. Ebből arra következtethetünk, hogy a vallásos önbesorolásuk alapján mégis kiemelt feladatuknak tekintik a vallásos hit mint érték megjelenését, hogy szerepet kapjon a tanulók nevelésében a másodlagos szocializációs szintéren is. Hozzáteve azért, hogy az állami iskolák pedagógusai esetében a 21 nevelési érték közül ez kapta a második legalacsonyabb átlagot, és az egyházi iskolákban tanító pedagógusok körében is csak a 8. legmagasabb átlagértéket érte el a vallásos hit.

Végül a munkaerőpiacon hasznosítható értékek közé soroltuk a határozottságot, az önállóságot, a kemény munkát és a kreativitást. A munka központi szerepet tölt be a társadalom, a gazdaság és az egyén életében; a munka a szükségletek kielégítésének eszköze, a társadalmi részvétel egyik formája, a társadalmi beágyazódás alapja (Móré 2018). Ezek közül az önállóság és a kreativitás már megjelent más csoportnál is, de vizsgálatuk ebből a megközelítésből is fontos, hiszen ezen értékek gyermekkori megalapozottsága társadalmi tőkeként funkcionál, a munkába állás során a társadalom számára jár töke-termeléssel. A kitartás, a határozottság, a kemény munka, a tanulásba fektetett energia a fejlődés, az eredmények elérésének egyik legfontosabb előfeltétele. Ezt igazolja a kapott

eredmény is, a pedagógusok függetlenül attól, hogy mely szektorban dolgoznak, egyaránt fontosnak és kiemelkedően fontosnak tartják ezeket az értékeket.

Összegzés

Az oktatási intézmények az értékek szempontjából is kulcsfontosságú szerepet játszanak, hiszen az oktatási rendszer a társadalom kultúrájának és értékeinek átadásában is kiemelt szerepet kap. A másodlagos nevelési szocializáció színterén is meg tapasztalhatják a tanulók, hogy az adott intézmény pedagógusai számára mi értékes, mi a becsülendő érték, a követendő példa az életben. Tanulmányunkban az értékek, az értékátadás és értéktanulás folyamatait vizsgáltuk az iskolai értékpreferencia körében. Ezek az értékek hatnak az emberi cselekedetekre, meghatározzák az elérendő célokat és az ehhez felhasználható eszközöket. Hipotéziseink igazolást nyertek. Meg erősítjük a korábbi vizsgálatok (*Pusztai 2004; Bacskai 2008*) eredményeit, miszerint a megkérdezett tanítók a nevelési értékek közül legfontosabbnak a felelősségérzetet és az őszinteséget tartották, ugyanakkor vizsgálatunkban az önállóságra nevelés és a mások elfogadása értékeinek preferálása szintén kiemelkedett. Igazolódni látszik az is, hogy az egyházi intézményekben tanító pedagógusok egyaránt kiemelten fontosnak tartják a tradicionális keresztény és protestáns értékeket. Az egyházi és a nem egyházi iskolában tanító tanárok között a legnagyobb különbség a vallásosság megítélésében volt, de emellett a vezetőkészség és a határozottság mint nevelési érték is nagy különbséget mutatott. Utóbbi két nevelési érték nem egyházi iskolák pedagógusai körében magasabb. A szórások alapján látszik, hogy a vezetőkészség a két szektoron belül is megosztotta a tanárokat, tehát ez a nevelési érték megosztó a tanárok körében.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre, és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

IRODALOM

- BÁBOSIK I. (1993) A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 43. Nos 7–8. pp. 86–94.
- BÁBOSIK I. (2004) *Neveléstudomány*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BACSKAI K. (2008) Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, Vol. 108. No. 4. pp. 359–378.
- BALÁZS S. (2000) A pedagógiai értékek alakulása a rendszerváltás folyamatában a középiskolák fiatalok körében. Habilitációs értekezés. Banská Bystrica, Universita Mateja Bela, Pedagogická Fakulta.
- BENCZE Á. (2020) Hol van az igazság? – Görögkatolikus egyházi fenntartású középiskolák fiatalok igazságossággal kapcsolatos értékei. *Metszetek*, Vol. 9. No. 4. pp. 105–123. <https://doi.org/10.18392/metsz/2020/4/6>

- BOCSI V., KOZÁK A. & MÓRÉ M. (2017) Súlypontok és perifériák. Pedagógusok értékterei- nek vizsgálata. *Kultúra és Közösség*, Vol. 8. No. 1, pp. 5–18.
- DUSA Á. (2020) Gyermeknevelési értékek. *Kapocs*, Vol. 3. No. 2, pp. 21–29.
- FÖLDVÁRI M. (2004) Vallásosság és értékek együttjárása a magyar társadalom generációi- ban. Doktori disszertáció. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.
- IMRE N. & NAGY M. (2003) Pedagógusok. In: HALÁSZ G. & LANNERT J. (eds) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, pp. 273–277.
- KELLER T. (2010) Magyarországi értékterkép: normakövetés, egyéni teljesítmény, szoli- daritás és öngondoskodás elfogadottsága a magyar társadalomban. *Szociológiai Szemle*, Vol. 20. No. 2, pp. 42–70.
- KOHN, M. L. (1963) Social class and parent-child relationships: An interpretation. *American Journal of Sociology*, Vol. 68. No. 4, pp. 471–80.
- MAJOR E. (2021) Érték, nevelés-oktatás és kapcsolattartás összehangolása a pedagógus perspektívájából. *Mediárium*, Vol. 15. Nos 1–2, pp. 44–63.
- MORVAI L. (2017) *Ora et labora?* Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem.
- MÓRÉ M. (2018) A foglalkoztatáspolitikai társadalmi és gazdasági meghatározottsága. In: SEBŐK M. (ed.) *A munka világa*. Budapest, Saxum Kiadó, pp. 31–50.
- PUSZTAI G. (2004) *Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- PUSZTAI G. (2011) Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio*, Vol. 19. No. 1, pp. 48–61.
- PUSZTAI G. (2020) *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- PUSZTAI G. & BACSKAI K. (2015) A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, Vol. 23. No. 2, pp. 39–49.
- PUSZTAI G., BACSKAI K. & MORVAI L. (2021) Religious Values and Educational Norms among Catholic and Protestant Teachers in Hungary. *Religions*, Vol. 12. No. 805. <https://doi.org/10.3390/rel12100805>
- PUSZTAI G. & ENGLER Á. (2020) Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatás- ban. *Kapocs*, Vol. 3. No. 2, pp. 3–10.
- RÉDLY E. (2006) *Pedagógia keresztény szemmel* (főiskolai jegyzet). Győr, Brenner János Hit- tudományi Főiskola.
- SZABADOS T. (1996) Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban (1982–1996). *INFO- Társadalomtudomány*, Vol. 10. No. 39, pp. 59–74.
- SIMON A. (2016) Nevelési értékek és értékrendszerek. *Tavaszi szél tanulmánykötet*. Buda- pest, Doktoranduszok Országos Szövetsége, pp. 114–126.
- SZABÓ L. T. (2001) Értékek az iskolában. *Educatio*, Vol. 10. No. 3, pp. 461–471.
- TÓTH O. (2001) Értékátadási problémák a családban. *Educatio*, Vol. 10. No. 3, pp. 449–460.
- TÖRÖK P. (2011) A család és nevelés az európai értékek fényében. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 61. Nos 1–5, pp. 130–134.
- VÁRINÉ SZILÁGYI I. (1987) *Az ember, a világ és az értékek világa*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- ZRINSZKY L. (2002) *Neveléstudomány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

NEVELÉSI ÉRTÉKEK A GYERMEKVÉDELEMBEN

RÁCZ ANDREA^{a,*} – BOGÁCS ERNŐ^b

^aELTE Társadalomtudományi Kar, Szociális Munka Tanszék, Budapest

^bBM Gyermekvédelmi és Gyámügyi Főosztály, Budapest

Beérkezett: 2022. március 29., elfogadva: 2022. május 1.

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a hazai gyermekvédelmi szakellátás rendszerében milyen nevelési értékek azonosíthatók, illetve, hogy a rendszer két nagy egységében – nevelőszülői és intézményes ellátás – vannak-e a nevelési értékek tekintetében különbségek. Továbbá vizsgáljuk azt is, hogy a gyermekvédelmi szakemberek és az ellátott gyermekek és fiatal felnőttek hogyan reflektálnak a nevelési értékekre: melyek ezek az egyes szereplők szerint, és hogyan épülnek be a gondozási-nevelési folyamatba. Kvalitatív kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a gyermekvédelem strukturális problémái égetőek, melyek nagyban meghatározzák a nevelésről való vélekedéseket.

Kulcsszavak: gyermekvédelmi szakellátás, nevelés-gondozás, nevelési értékek

The aim of our study is to investigate which educational values can be identified in the Hungarian child protection system and whether there are differences in the two large parts of the system – foster care and institutional care – in terms of educational values. Furthermore, we examine how child protection professionals and the children and young adults they serve to reflect on these values: what are these values, according to each actor, and how they are embedded in the care and education process. Our qualitative research findings show that structural problems in the child protection system are a key determinant of perceptions of fostering.

Keywords: child protection, education and care, educational values

* Levelező szerző: Rácz Andrea, ELTE TáTK Szociális Munka Tanszék, 1117 Budapest, Pázmány Péter sétány 1/A. E-mail: racz.andrea.aniko@takt.elte.hu

Bevezetés

A magyar gyermekvédelemben jelenleg 22 934 gyermek és fiatal él, ebből 20 734 fő kiskorú.¹ Gondozási helyek tekintetében 69% nevelőszülőnél nevelkedik, 31%-uk intézményes ellátás keretein belül. A nevelőszülők száma az elmúlt közel harminc évben lényeges változást nem mutat, végig öt-hatezer fő körül mozgott, jelenleg 5 700 fő körüli a nevelőszülői állomány, egynegyedük különleges nevelőszülő, aki tartós beteg, fogyatékkal élő vagy 0–3 éves gyermeket nevel.² Fenntartó szerint vizsgálva a nevelőszülői férőhelyek 2%-a civil, a többi egyházi fenntartású. 2021-ben megkezdődött a gyermekotthoni férőhelyek egyházaknak való átadása, jelenleg 83%-a állami, 16%-a egyházi fenntartásban van. Az egyházi férőhelyek több mint fele két egyházi fenntartóhoz tartozik: a legnagyobb egyházi fenntartó a Szeged-Csanádi Egyházmegye (33%), melyet a Magyarországi Református Egyház (21%) követ.³

A gyermekvédelmi rendszer jelenlegi helyzetének értékeléséhez – és ezen belül a nevelési célok és értékek azonosításához – fontos figyelembe venni néhány gyermekvédelmi tendenciát. Egyfelől kevés gyermekvédelmi kutatással rendelkezünk, amely a gyermekvédelem működéséről, hatékonyságáról adna átfogó képet, az elérhető kutatások azonban kiemelkedően fontosak a rendszer megértése szempontjából. Ilyen például – a teljesség igénye nélkül – a roma gyermekek helyzetének vizsgálata (*Neményi–Messing 2007; Darvas et al. 2016*), a gyermekvédelemben élők oktatási hátrányai (*Hodosán–Rácz 2009; Rácz 2012a; Rákó 2014*), életkörülményeik, rezilienciájuk (*Rákó 2014; Homoki 2016*), családképük (*Czibere–Nemes-Zámbó 2020*), nagykorúak támogatási rendszere (*Szikulai 2004; Rácz 2012b*), korporált szülőség értelmezése, a rendszer kihívásai (*Rácz 2016*). Mint ahogyan az állami, egyházi és civil fenntartói hátterek különbözőségéről sem rendelkezünk átfogó kutatásokkal, noha néhány kutatás (*Bányai 2008; Rácz 2016; Rácz 2017*) érintőlegesen foglalkozott egy-egy ellátórendszeri elemmel.

Tanulmányunk célja annak vizsgálata, hogy a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében milyen nevelési értékek azonosíthatók, illetve, hogy a rendszer két nagy egységében – nevelőszülői és intézményes ellátás – vannak-e a nevelési értékek tekintetében azonosítható különbségek. Továbbá vizsgáljuk azt is, hogy a gyermekvédelmi szakemberek és az ellátott gyermekek és fiatal felnőttek hogyan reflektálnak a nevelési értékekre: melyek ezek és hogyan épülnek be a gondozási-nevelési folyamatba?

A kutatás módszere

A kutatás 2021. november és 2022. március között zajlott, kvalitatív módszertanra épült és három pillérből állt. Elsőként dokumentumelemzést végeztünk, melynek keretében összesen 47 – 23 Szent Anna-díjra, 24 Szent Kristóf a Gyermekekért díjra – beérkezett gyermekvédelmi pályázatot vizsgáltunk a 2021-es évből. Szent Anna-díjat a nevelőszülői ellátásban lehet kapni kiemelkedően magas színvonalú és példaértékű nevelőszülői munkáért, míg Szent Kristóf a Gyermekekért díjra a gyermekvédelemben dolgozó azon szak-

¹ https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg013.html

² https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0019.html

³ EMMI intézményi adatgyűjtés, 2021.

emberek terjeszthetők fel, akik mind emberileg, mind szakmailag elismertek. A pályázati anyagban jellemzően egy gyermekvédelmi szakember, többnyire a vezető mutatja be a felterjesztett szakmai életútját és krédóját. A pályázatok áttekintése azt a célt szolgálta, hogy a két ellátórendszeri egység vonatkozásában megnézzük, hogy melyek a kiolvasható nevelési értékek, kit tartanak szakmailag és emberileg is jelentősnek a laudálók, akik személyiségükkel és szakmaiságukkal képesek pozitív irányban alakítani a gyermekek sorsát és a gyermekvédelem olyan alapvető céljait teljesíteni, mint az egészséges személyiségfejlődés támogatása, a családi, iskolai és egyéb hátrányok kompenzálása, sikeres társadalmi integráció elősegítése. A gyermekvédelem normatív természetű rendszer: minden esetben a gyermeki élethelyzetek adottságaiból kell kiindulnia, reális célokat megfogalmazva a konkrét gyermek szintjén, mezoszinten pedig a gyermekvédelemben élők szintjén. Éppen ezért az egyes példákon, gyermeki sorsokon keresztül megmutatkozó nevelési célok és értékek azonosítása releváns. A gyermekvédelmi szakellátás modelljét a következőképpen fogalmazza meg Domszky András: „[...] a gyermekek személyes kapcsolatainak alakítása, szükségleteinek kielégítésének biztosítása, veszteségek feldolgozása szakmai rendszerben.” (Domszky 2004: 47) A mindezekre való reflexiókat kerestük a pályázati anyagokban, igyekezve feltárni az esetleges különbségeket a családi nevelőszülői ellátás és az intézményes ellátás között.

Ezt követően 2021 novemberében két tematikus fókuszcsoporthoz készítettünk a két szegmensben dolgozók körében, megszólítva a különböző fenntartói háttérű intézmények reprezentánsait. A nevelőszülői ellátás esetében 6 fő vett részt az online formában megvalósult fókuszcsoporthoz, mindannyian egyházi fenntartót képviselve. Munkakörük tekintetében vezetők, illetve nevelőszülői tanácsadók voltak jelen. Az intézményes ellátás vonatkozásában 9 fő vállalta az interjút, 2 fő egyházi intézményt képviselt, a többiek állami fenntartásút, mindegyikük vezető beosztású volt. Esetükben egyértelműen arra kerestük a választ, hogy milyen nevelési célokat, értékeket képviselnek, illetve a velük együtt dolgozó kollégákkal csapatot alkotva milyen szakmai hitvallásúak.

Kiemelten fontosnak tartjuk megérteni, hogy a rendszer tagjai, maguk a gyermekek és a fiatalok hogyan vélekednek saját nevelkedésükről és az ehhez hozzájáruló jelentős szakemberek hozzáállásáról, illetve arról, hogy melyek azok a gyermekvédelmi rendszerbeli hiátusok, diszfunkciók, amelyeket a saját életükön keresztül tudnak azonosítani. Mindezek feltárására négy interjút készítettünk 3 serdülőkorú gyermekkel (16–17 évesek) és 1 fiatal felnőttel (20 éves). A három gyermek közül egy állami és kettő két különböző egyházi fenntartású szervezet kereteiben él. A fiatal felnőtt pedig jelenleg utógondozói ellátott egy civil fenntartású szervezet keretében. Interjúalanyaink közül három fő nő, egy pedig férfi. Mindenki vidéken él az ország három megyéjében. Az interjúk félig-strukturáltak voltak, online kerültek felvételre 2021 decemberében és 2022 januárjában. A gyermekek esetében az intézményvezetői/nevelőszülői beleegyezésen túl minden esetben gyámi hozzájárulást is kaptunk. A fiatal felnőtt önjogúként nyilatkozott. Az interjúk arra fókuszáltak, hogy az interjúalanyok miként kerültek a rendszerbe, ott milyen nevelésben-gondozásban részesültek, milyen lehetőségeket kaptak terveik megvalósításához, hogyan jellemeznék a velük dolgozó gyermekvédelmi szakembereket, illetve milyen nevelési értékeket tudnak azonosítani.

Eredmények

Gyermekvédelmi pályázatok elemzése

A 2021-es pályázatokról elmondható, hogy a pályázatoknak nincs egységes szerkezetük, így a nevelési célok és értékek sok esetben közvetetten olvashatók ki egy-egy gondozott gyermek történetének elmesélése vagy a laudáló visszaemlékezése, személyes hangvételű jellemrajza mentén. Fenntartói háttér tekintetében elmondható, hogy a Szent Anna-díjra felterjesztett nevelőszülők mindegyike egyházi fenntartású hálózat tagja, míg a Szent Kristóf a Gyermekekért díjra felterjesztett szakemberek közül 4 fő egyházi fenntartású intézményt képvisel, a többiek államit. A felterjesztettek közül utóbbi kategóriában 9 fő vezető, a többiek nagyon változatos munkakörökből kerültek ki: gyermekvédelmi gyám, örökbefogadási tanácsadó, nevelő, gyermekfelügyelő, pszichológus.

A nevelőszülői laudációkban a személyes és a szakmai értékek kerülnek a középpontba. Kiemelik a szeretetteljes légkört, odafigyelést, tiszteletteljes kommunikációt a gyermekkel és vér szerinti szüleikkel.

„A nevelőszülők nagyon elfogadóak, toleránsak. A vérszerinti szülővel is jó kapcsolatot ápolnak.” (Szent Anna-pályázat 6.)

A lelkesedést, lelkesítést is hangsúlyozzák, és azt, hogy a gondozottak bízhatnak a nevelőszülőben és biztonságban érezzék magukat mellette.

„Póbálja mindig a tudása s a szíve szerint való legjobban elvégezni a feladatait, hogy gondozottjai mindig biztonságban érezzék magukat [...]” (Szent Anna-pályázat 3.)

Ezek természetesen a szakmai elvárásokkal is összeérnek, de a nevelőszülők kapcsán kiemelik a szakmai tudás folyamatos fejlesztését képzések, továbbképzések keretében, a gyermek igényeihez, egyedi léthelyzetéhez igazítottan új tudások megszerzésére irányuló tevékenységeket (pl. ADHD-val, szenvedélybetegséggel kapcsolatos tudások).

„Fejlesztések, orvosi kontroll, speciális oktatási intézmény, szeretetteljes családi légkör mindig biztosítva volt számára.” (Szent Anna-pályázat 4.)

A professzionális segítő munka az értékelésekben itt ér össze, a gyermek és önmaga mint szakember fejlesztése irányában egyértelműen elkötelezett. A professzionalitás ismérve az is, hogy nincs a szakember egyedül, része a családi rendszernek, a helyi közösségnek, illetve az adott gyermekvédelmi szolgáltatóknak is, ahonnan segítséget kaphat, illetve aminek az alakításában tudásával, újító elképzeléseivel részt vesz. Több pályázatban az is megfogalmazódott, hogy élethivatásról van szó.

„Ők ketten (nevelőszülő és férje) együtt alkotnak egy egészet [...] mindamelllett a családja többi tagja is maximálisan támogatja a nevelőszülőt, segítik törekvésében.” (Szent Anna-pályázat 1.)

„Életfeladatának tekinti a segítő gondoskodást és egyedi szükségleteiknek megfelelően foglalkozik a rábízottakkal. [...] Életfilozófiája, hogy a gondozásban lévőket a gyakorlati életre nevelje, hogy felnőve a kihívásokat ne problémáknak, hanem feladatoknak tekintsék.” (Szent Anna-pályázat 14.)

A Szent Kristóf díjra felterjesztettek esetében az adott intézmény és a gyermekvédelmi rendszer fejlesztésében, innovációk támogatásában való aktív részvétel kapja a főszerepet.

„Munkáját nagyfokú precizitás, következetesség, új szakmai utakat kereső kreatív, változatos formákat használó tevékenység jellemzi.” (Szent Kristóf-pályázat 1.)

Tudásuk sokrétű és kiemelkedő, nemcsak rendszeres képzéseken, továbbképzéseken vesznek részt, de szakértői munkákba, kutatásokba, illetve módszertani fejlesztésekbe is bekapcsolódnak.

„Mindig, minden helyzetben lehet rá számítani, legyen akár szó a gyermekek vagy nevelők krízishelyzetéről, vérszerinti szülők megsegítéséről, kapcsolattartások támogatásáról, intézményi programok szervezéséről, gyermekek felzárkóztatásáról, tehetséggondozásáról.” (Szent Kristóf-pályázat 2.)

Egyéb hasznosítható tudásukat is beforgatják a gyermekekkel való munkába (pl. fotózás – fotószakkör). Nagyon fontos a laudációkban annak a hangsúlyozása, hogy a kiemelkedő gyermekvédelmi szakember egy szakmai team tagjaként vesz részt a nevelői-gondozói munkában, amennyiben közvetlen klienskapcsolatban dolgozik. A magas szintű szaktudás és az élethivatás esetükben egybeérik.

A fókuszcsoporthoz interjúkban azonosított nevelési célok és értékek

A nevelőszülői ellátást képviselőkkel készült fókuszcsoporthoz interjúk esetében a legfontosabb nevelési célként és értéknek jelent meg a kiszámítható keretek, biztonság nyújtása, valamint a fix napirend kialakítása, mely nemcsak a családból való kiemelést követő időszakban fontos, hanem általában a gondoskodás teljes időtartamában. Erre épül az önállóság támogatása, a gyökereik, családtörténetük elfogadása és a hozott traumák miatt egyfajta terápiás közeg nyújtása.

„Kiszámíthatóságot és a kereteket, ami szerintem adja a biztonságérzetet.”

Hasonló nevelési célok és értékek fogalmazódnak meg az intézményes ellátás képviselői körében is. Esetükben a nevelési munka középpontjában az önállóság fokozatos támogatása és a hátrányok kompenzálása, az oktatási lemaradások segítése, valamint a megfelelő végzettség szerzésének ösztönzése áll. Ehhez a tanuláson keresztül egyfajta társadalmi tőke megszerzését is fontosnak tartják.

„[...] amire készítjük őket, az, hogy önállóan megállják majd a helyüket a világban, mert hogy nem fognak tudni számítani arra a környezetre, ahová visszakerülnek, bár nagyon sokan odakerülnek vissza. És ehhez a legeslegfontosabb az az, hogy megértsék azt, hogy valamifajta tőkének a birtokába kell kerülniük, és ez nem más, mint egy szakma, amivel meg tudják állni a helyüket.”

A közvetítendő érték a személyes példamutatáson keresztül önmaguk és környezetük tisztelete, önbizalomépítés. A szakemberek egyértelmű álláspontja az ellátórendszer két pillérének képviseletétől függetlenül, hogy az a jó szakember, aki személyes példamutatásával képes adni és hatni, hisz a gyermek fejlődésében, fejleszthetőségében, és képes ezt úgy közvetíteni a gyermek és környezete felé, hogy az hiteles legyen, azaz: elhítt és elhisz a gyermekkel együtt.

Fiatalok véleménye a nevelésről és a gyermekvédelmi rendszerről

A kutatás keretében három serdülővel és egy fiatal felnőttel készült interjú. Az *egyik serdülő* egyéves korától kezdve él ugyanabban a lakásotthonban, mely jelenleg egyházi fenntartású. Az intézmény néhány éve került egyházi fenntartásba, ennek pontos idejét nem tudja. Elmondása szerint nincs is jelentősége ellátása szempontjából, annyit érzékel, hogy több programra, szabadidős lehetőségre, táborra van módjuk. Jelenleg 16 éves, két testvére már kikerült a rendszerből. Sajnos nem tudja, hogy miért került gondoskodásba, anyjával tart kapcsolatot. A *második megkérdezett serdülő* nevelőszülőnél nevelkedik születése óta, gondozásihely-váltása nem volt. A nevelőszülő jelenleg egyházi hálózathoz tartozik, korábban állami fenntartású volt. Két bátyja már kikerült a rendszerből, két kisebb féltestvére szintén ide került. A fenntartóváltással új elvárásokat nem érzékelt. Érettségire készül esti tagozaton, a cukrász szakot már elvégezte. Az utógondozói ellátást igénybe kívánja venni, amíg csak lehet. A *harmadik megkérdezett serdülő* jelenleg intézményben él, korábban nevelőszülőnél nevelkedett 8 éves korától 17 éves koráig, az adatfelvétel évében vált nagykorúvá, utógondozói ellátást nem kíván igénybe venni. A nevelőszülőkhöz kerülés előtt óvodáskorában volt egyszer lakásotthonban testvéreivel, de hazakerült egy másfél éves gondozási periódus után. Jelenleg felszolgálói munkát keres. Mindegyik gondozási helye állami fenntartású volt. Három testvérével együtt került a rendszerbe. A *megkérdezett fiatal felnőtt* jelenleg 20 éves, 10 éves korában került egy civil fenntartású nevelőszülői hálózatba 2 testvérével együtt, összesen 10 testvére van, szülei külön élnek, de tartanak kapcsolatot. 16 éves korában ugyanitt ifjúsági otthonba helyezték át, majd nagykorúságát követően vállalta munkaviszony létesítése mellett az utógondozói ellátást, de önálló albérletben.

A megkérdezettek a gyermekvédelmi rendszerről és a megtapasztalt gondozási helyről/helyekről vegyes tapasztalatokkal rendelkeznek. Úgy vélik, hogy a bekerülést követően jellemzően sok támogatást kapnak a helyzet elfogadásához, hozott hátrányaik kompenzálásához, beleértve a szocializációs és oktatási lemaradásokat is, de tinédzser korban a sokasodó konfliktusokat mindegyik ellátási formában már nehezen tudják kezelni a szakemberek. Volt, hogy testvérük vagy az egy helyen nevelkedők ezek miatt el is kerültek az adott helyről. A serdülők közül az egyik ezt a saját bőrén tapasztalta meg, amikor a telefonhasználatot, a szabadidő barátokkal való eltöltését a nevelőszülő nem igazán tolerálta. A kisgyermekkortól azonos helyen nevelkedő másik két serdülő azonban nem tapasztalt ilyet a saját életében, de a környezetében igen. Leginkább úgy vélik, hogy a családi kötelek, gyökerekhez való ragaszkodás, kortársak szerepe tud jelentős változást előidézni a gondozottak életében 13-14 éves korban, viszont későbbi tanulmányi életútjuk során törés következhet be, hiszen többségük oktatási karrierje igen töredezett. A megkérdezettek közül egy felsőoktatásban gondolkodik, a többiek értettségi után szakmát tanulnának és dolgoznának, esetleg önálló vállalkozást indítanának. Általános véleményük, amit az utógondozói ellátásban részesülő fiatal felnőtt szavai is megerősítenek, hogy a felnőttkor küszöbén kezd el számítani a véleményük, vágyuk, hogy mit is szeretnének csinálni. Korábbi életkori periódusaik kapcsán inkább passzív gyermeki szerepekről beszélnek, sok esetben életük fontos kérdéseiben sem volt választásuk.

Az interjúalanyok válaszaikban megfogalmazzák, hogy a gyermekvédelem egy zárt rendszer, melyről nem sok hiteles információ él a társadalomban, így véleményük szerint a rendszer a sztereotípiákat erősíti fel.

„[...] volt egy ilyen zárt világ, de én soha nem voltam ebben, én rögtön a bekerülésemtől kezdve folyamatosan külső kapcsolatokat kerestem. Ez nagyon sokáig például nagyon erősen vitahelyzet volt a nevelőmmel is, hogy én miért nem veszek részt semmilyen programban, de én például most nagyon-nagyon sok mindent köszönhetek annak, hogy külsős emberekkel barátkoztam.” (civil hálózatban nevelkedett utógondozói ellátott)

A külső kapcsolataik is igen korlátozottak, amit sérelmeznek is, főleg a felnőtté válás-hoz közeledve. A rendszer nem is annyira támogatja ezeket, elmondásuk szerint a gyermekvédelemben dolgozók elsősorban az együtt nevelkedők közösségére, nyári táboraikra építenek, ami hosszabb távon inkább káros az önállósulás szempontjából.

A rendszerben akár közvetlenül, akár közvetetten szerzett tapasztalataik azt is meghatározzák, hogy milyen nevelési értékeket azonosítanak az érintettek. Azokat a szakembereket értékelik, akik nem a rendszer elemeként, munkájuk tárgyaként kezelik az ellátottakat.

„Az ő esetében tényleg azt veszem észre, hogy nem látszik, hogy ez munka. És ez szerintem egy elég pozitív dolog, hogy nem mutatja ki felénk azt, hogy velünk munkája van.” (egyházi fenntartású nevelőszülőnél nevelkedő serdülő)

A nevelőszülői ellátásban fontos az is, hogy érzelmileg biztonságban érezzék magukat, integrálódjanak a családba, szeretetteljes légkör vegye őket körül:

„Tényleg azt lehet érezni, hogy tényleg egy család vagyunk, hogy nincs itt semmilyen választás vagy kiközösítés, mert például anyának a tesója is, meg a mi unokatesónk is, semmi kitalálást nem érzünk, hogy most mi úgymond különcök vagyunk, vagy bármi.” (egyházi fenntartású nevelőszülőnél nevelkedő serdülő)

A szakemberekkel összhangban úgy vélik a megkérdezettek, hogy a jelenlét a fontos, annak a megnyilvánulása, hogy gyermekként és fiatalként is, hátrterüktől és hozott problémáiktól függetlenül számítanak.

„Elsőnek mindenképp rengeteg szeretetet adnak és tudatni is akarnak velünk, meg ugye, hogy ne történjen velünk is az, mint a vérszerinti szüleinkkel. Tehát, hogy tudjuk felvállalni, tudjuk megoldani a problémákat, tudjunk elhelyezkedni az életben is. Törődnek velünk nagyon-nagyon sokat, és bármiben számíthatunk rájuk, bármit meg lehet velük beszélni, és azért elég sok mindenben támogatnak minket.” (egyházi fenntartású nevelőszülőnél nevelkedő fiatal)

Összegzés

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében milyen nevelési célok és értékek fogalmazódnak meg a nevelési folyamatban közvetlenül és közvetetten részt vevő szakemberek, valamint a nevelés alanyainak, maguknak a gyermekeknek és fiataloknak a véleménye alapján.

A laudációk és a fókuszcsoportos interjúk megerősítik, hogy az ellátórendszer két szintjén homogenitás figyelhető meg a közvetítendő nevelési értékek és célok tekintetében, a fenntartói háttérnek nincs jelentősége. Megfigyelhető, hogy a rendszer mindkét pillérében a kognitív és nem kognitív készségek, tudások támogatása egymást erősítve van jelen. A szakmai munka specialitásából kifolyólag azonban a nem kognitív

készségek (együttműködés, valahová tartozás, nyitottság) a közvetlen klienskapcsolatban jelennek meg hangsúlyosabban (nevelő, gyermekfelügyelő, nevelőszülő), a kognitív készségek (tanulás, praktikus tudások az önállóság érdekében, problémamegoldás) pedig a gyermektől távolabb lévő szakemberek (intézményvezető, gyermekvédelmi gyám, pszichológus, nevelőszülői tanácsadó) értékészletében azonosíthatók nyilvánvalóbb módon.

A nevelés folyamatában az együttlét, a jelenlét a legfontosabb minden szereplő véleménye szerint. A gyermekvédelmi léthelyzettel terhelt gyermekek és fiatalok azt a szakembert tudják igazán értékelni az életükben, aki úgy van jelen, hogy kérdez és meg is hallgat. Úgy vélik, ezek a szakemberek élethivatásnak tekintik a munkájukat, és tisztában vannak azzal, hogy a gyermek élettörténetének kulcsszereplői és egyben alakítói is (Domszky 2004).

A gyermekek és fiatalok komoly rendszerkritikát fogalmaznak meg a gyermekvédelemben történő nevelés egyes fontos sarokpontját illetően: a bekerülést követő időszak, majd a tinédzserkor és a felnőttkorhoz való közeledés jelentős kihívásokat rejt. Meglátásuk szerint nagyobb mértékű és időben érkező segítségnyújtás lenne szükséges az életküzdelmekhez, beleértve a múlt feldolgozatlan traumáit, a rendszerben szerzett további sérüléseket és a rendszernélküli jövő bizonytalanságaira való tudatos felkészülést. Sok esetben a rendszer egy elemének, a szakember munkájának, a nevelési folyamat tárgyának élik meg magukat vagy a gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedő sorstársaikat.

A kutatás eredményei azt erősítik, hogy a gyermekvédelem strukturális problémái mélyen meghatározzák fenntartói háttértől és nevelkedési formától függetlenül azt, hogy a nevelés szűkös keretek között tud mozogni, és azon elképzelés, mely szerint a gyermek nemcsak tárgya, de alanya is a nevelésnek, sok szempontból sérül a hazai praxisban.

Köszönetnyilvánítás

Rácz Andrea részt vesz a témához tematikusan kapcsolódó *Menekülés az államtól: privatizáció, exit-stratégiák és alternatív szolgáltatások a gyereknevelésben* c. OTKA kutatásban (FK 135215, 2020–2023, kutatásvezető: Berényi Eszter), illetve a *COST Action 19106-Multi-Sectoral Responses to Child Abuse and Neglect in Europe: Incidence and Trends* c. projektben az ELTE TáTK Szociális Munka Tanszék képviselőjeként.

IRODALOM

- BJØRGE, A. & WHITTAKER, S. (2014) Language management. In: B. GHERKE & M-T. CLAES (eds) *Global Leadership Practices. A cross-cultural management perspective*. MT, New York, Palgrave. pp. 51–66.
- CZARNIAWSKA, B. (2014) *Social Science Research: From the Field to the Desk*. London, SAGE Publication.
- European Commission (2015) *Special Eurobarometer 437, Discrimination in the EU in 2015*. https://data.europa.eu/euodp/sv/data/dataset/S2077_83_4_437_ENG. [Letöltve: 2017. 09. 07.]

- FRITZPATRICK, F. (2017) Taking the “culture” out of “culture shock” – A critical review of literature on cross-cultural adjustment in international relocation. *Critical Perspectives on International Business*, Vol. 13. No. 4. pp. 278–296. <https://doi.org/10.1108/cpoib-01-2017-0008>
- GAGGIOTTI, H., KOSTERA, M. & KRZYWORZEKA, P. (2017) More than a method? Organisational ethnography as a way of imagining the social. *Culture and Organization*, Vol. 23. No. 5. pp. 325–340. <https://doi.org/10.1080/14759551.2016.1203312>
- HARDY, C. & TOLHURTS, D. (2014) Epistemological Beliefs and Cultural Diversity Matters in Management Education and Learning: A Critical Review and Future Directions. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 13. No. 2. pp. 265–289. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2012.0063>
- HORVÁTH D. & MITEV A. (2015) *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest, Alinea.
- KVALE, S. (1996) *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Writing*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- LI, X. (2020) Chinese Students Choosing Hungarian Tertiary Education: A Systematic Review. *East Asia*, Vol. 37. No. 4. pp. 317–330. <https://doi.org/10.1007/s12140-020-09333-y>
- MITEV A. (2012) Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, Vol. 43. No. 1. pp. 17–30.
- NGUYEN-AKBAR, M. (2017) The Formation of Spatial and Symbolic Boundaries among Vietnamese Diasporic Skilled Return Migrants in Ho Chi Minh City, Vietnam. *Sociological Perspectives*, Vol. 60. No. 6. pp. 1115–1135. <https://doi.org/10.1177/0731121417700113>
- PRIMECZ H. & LI, X. (2021) Magyarországon tanuló kínai hallgatók társadalmi háttere és belépési nehézségei. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 713–721. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.4.12>
- ROSILE, G. A., BOJE, D. M., CARLON, A., DOWNS, A. & SAYLORS, R. (2013) Storytelling Diamond: An Antenarrative Integration of the Six Facets of Storytelling in Organization Research Design. *Organizational Research Methods*, Vol. 16. No. 4. pp. 557–580.
- Stipendium Hungaricum (2019) Scholarship Program. Call for Application [Online]. <http://www.stipendiumhungaricum.hu/> [Letöltve: 2019. 12. 18.]
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. M. (1998) *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (2nd Edition) Thousand Oaks, California, Sage.
- VAN BAKEL, M., JAN, P. O. & MARINEL, G. (2017) Expatriate contact with a local host: An intervention to increase social support. *Human Resource Development International*, Vol. 20. No. 3. pp. 215–235. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1248720>
- YOUSEF, K. (2021). Language management English as lingua franca in a Hungarian multinational company. *Journal of East European Management Studies*, Vol. 26. No. 3. pp. 545–567.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

REGIONÁLIS HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓ A KÖZMŰVELŐDÉSSEN MEGVALÓSULÓ KULTURÁLIS TANULÁS SEGÍTSÉGÉVEL

KUTHY-MEGYESI JUDIT^a – JUHÁSZ ERIKA^{b,*}

^aDebreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Iskola, Debrecen

^bDebreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet,
Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék, Debrecen

Becérkezett: 2022. január 16., elfogadva: 2022. május 5.

A hazai közművelődésben megvalósuló kulturális tanulás magába foglalja mindazokat a nem formális, illetve informális tanulási eseményeket, amelyek részben a saját, részben a partneri kezdeményezések révén az egyes közművelődési intézményekben létrejönnek (vö. *Juhász–Szabó 2016; Kozma et al. 2015*). Ezek a tanulási alkalmak aktív (rendszeres és nem rendszeres művelődési formák szervezői, szolgáltatói, résztvevői), illetve passzív (külső szervek tevékenységei, alapterületből kizárólagossággal átengedett területi, teremlérsi, helyszínbiztosítási) formában valósulnak meg a helyi közösségek igényeinek, szükségleteinek figyelembevételével. A területspecifikus igényekre és adottságokra építő közművelődésben megvalósuló kulturális tanulás hátránykompenzáló, esélyteremtő funkciói empirikus vizsgálatunk alapján beazonosíthatók. A lokalitást célzó, a helyi művelődő közösségeket központba helyező szakmai szemlélet a vizsgálati eredmények tükrében a közművelődés csúcspontjában ($N = 197$) még további fejlesztési kezdeményezéseket igényel, de regionálisan már eredménnyel mérhető.

Kulcsszavak: közművelődés, kulturális tanulás, regionalitás, OSAP

The cultural learning realised in the national community culture comprises all the non-formal and informal learning events that happen in community cultural institutions as a result of self or partner organised work (cf. *Juhász–Szabó 2016; Kozma et al. 2015*). These learning events are realised actively (organisers, providers or partakers of regular or non regular learning opportunities) or passively (activities of external groups; exclusive location providers from floor area for venue and area rental), considering the requirements and demands of the local communities. Our empirical research's most important outcome is that the opportunity-creating and disadvantage compensating func-

* Levelező szerző: Juhász Erika, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: juhasz.erika@arts.unideb.hu

tions of cultural learning realised in community culture, built on location specific needs and resources can be significantly identified based on the study results. The localisation aimed, local learning community focused, professional point of view in the community cultural peak institutions ($N = 197$), requires further development opportunities, but it is already measurable regionally.

Keywords: community culture, cultural learning, regionality, OSAP (cultural statistics)

Bevezetés

Bourdieu (1979) szerint a társadalmi struktúra transzláción megy át: vagyis kisebb nagyobb eltolódások révén annak szerkezete újratermelődik, az individuuum tőkeinvestálások révén fentebb csúszhat, de a társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenség a struktúrában fennmarad. A tőkék (gazdasági, kulturális, társadalmi) (Bourdieu 1998) jelentős hányadát a társadalom legfelsőbb csoportjai birtolják: a státuszok elrendeződésében és csoporttagságában a folyamatosság dominál, a graduális egyenlőtlenségek, a konkrét életviszonyok különbözőségei folyamatosak (Kolosi 2001).

DiMaggio (1998) azonban amellet érvel, hogy az alsóbb társadalmi osztályok leszámítottjai az örökölt kulturális erőforrásokat a magasabb státuszú családok gyermekeinél nagyobb haszonnal tudják felhasználni annak érdekében, hogy társadalmi státuszt szerezzenek. Elmélete alapján a születési csoporttagság korrigálható a megemelt kulturális tőke segítségével (Blaskó 2002; DiMaggio 1998). A társadalmi státusz elmozdítható, a kulturális tőke segítségével az egyenlőtlenségek mérsékelhetők, az egyéni, közvetve a társadalmi képességek fejleszthetők. Mindezt az elmozdulást a saját magunk által létrehozott kulturális tőkében (DiMaggio 1998; Pusztai 2009), értelmezésünk szerint többek között a közművelődésben megvalósuló kulturális tanulásban (Juhász–Szabó 2016) interpretálja.

A kulturális tanulás eszközrendszere mentén leírhatók mindazok a tanulási folyamatok, amelyek a közművelődés révén a társadalom tagjainak képesség- és népességmegtartó erejét megerősítik. Segítségével nem formális és informális tanulási események során, közművelődési intézmények és szolgáltatók látogatásával autonóm, illetve spon-tán tanulási tevékenységekben vehetünk részt (Juhász–Szabó 2016). A közművelődési intézmények esélyteremtő, hátránykompenzáló szerepének része a közösségi térként való funkcionálisuk: kezdeményezik azok megszületését és helyszínt biztosítanak az esélyegyenlőséget célzó szolgáltatásoknak (Beke 2010). A közművelődési szolgáltatások köre szorosan összekapcsolódik a lokális társadalomföldrajzi jellemzőkkel.

Jelen tanulmányunkban a közművelődés – mint kulturális intézményrendszer – hátránykompenzáló funkcióinak bemutatására törekszünk a kulturális tanulás statisztikai mutatóinak segítségével. Rövid elméleti kitekintésünk után empirikus vizsgálatunkban a hazai közművelődés legkiemelkedőbb, ún. csúcshintézményeiben (kulturális központok, művelődési központok) vizsgáljuk meg a 2019. évi OSAP (Országos Statisztikai Adatfelvételi Program) közművelődési statisztikai eredményekben a kulturális tanulás sajátosságait, figyelembe véve bizonyos regionális társadalomföldrajzi sajátosságokat is.

A közművelődés hátránykompenzáló funkciói

A regionalitás és a neveléstudomány kapcsolatának egyik aspektusa a tanuló régió fogalmának '90-es években történő megjelenése, mely egy olyan földrajzi teret feltételez, amelyben az azt felépítő aktorok (lakosok, személyek, intézmények) tanulnak; tanulási motivációjukban, folyamataikban sajátos regionális jellemzők azonosíthatóak. A tanuló régiók kitétele a minőségi oktatási (szolgáltatásbéli) ellátottság, amely túlmutat a közép- és felsőoktatáson, része a munkahelyi, kulturális intézmények, szakszervezetek, szabadidős szervezetek, egyházak, sportkörök, illetve média által megvalósuló tanulási folyamat (Kozma et al. 2015).

A kulturális hátrány(kompenzáció), illetve esélyegyenlőség jellemzően kontextusfüggő fogalom, elidegeníthetetlen a társadalmi környezettől. A közművelődés az 1970-es évektől fordult fokozatosan a lokális kereslet-kínálat irányába, ahol a helyi adottságok és a helyi igények formálják a szolgáltatások körét (Felkai 2009; Juhász 2016). Ez a szemlélet a neveléstudomány közművelődési alrendszerében ma is dominál, az univerzális szabályszerűségek mellett, Magyarország egyes földrajzi területi egységei között szolgáltatásbéli differenciáltság feltételezhető.

Juhász és Szabó (2016) kutatási eredményei alapján a gazdaságilag kevésbé fejlett régiók esetében esélyt adó, esélyjavító tényezőként jelennek meg a kulturális tanulásban történő tökeberuházások. Figyelemfelkeltő megállapítása a szerzőpárosnak, hogy a fejlettség tekintetében az egyes régiók társadalmi-gazdasági indexe jellemzően fordítottan arányos azok kulturális tanulási indexével. Vagyis a gazdaságilag magas fejlettségű régiók a kulturális tanulás szempontjából alacsony eredményekkel; míg a gazdaságilag alacsony fejlettségű régiók a kulturális tanulás területén magasabb eredményekkel teljesítenek. Ugyanakkor a számadatok a legfejlettebb régiók esetében teljesen megfordult sorrendiséget mutatnak, azaz esetükben a társadalmi-gazdasági index és a kulturális tanulási index egyenesen arányosan mozog együtt.

A közművelődési intézményrendszer szakmai tevékenységének alapjait a közművelődési alapszolgáltatások biztosítják. Minőségbiztosítási szerepük van, azonban az egyes térségek tekintetében a helyi adottságok alapján, a népesség összetételétől, a település elhelyezkedésétől és státuszától függően, a helyi lakosság szükségleteinek és igényeinek figyelembevételével a szakmai tevékenységek jellemzően eltérőek (vö. 1997. évi CXL. tv. 76. §). A közművelődés hátránykompenzáló funkciói egyrészt a hátrányok csökkentésében, másrészt a képességek fejlesztésében mozgósíthatók (vö. 20/2018. EMMI rendelet 5–11. §).

A kulturális tanulás a közművelődésben jellemzően a közösségi tevékenységekben való részvétel során, valamint általános képzések keretében (képzési tevékenység, helyszínbiztosítás) valósul meg (Juhász–Szabó 2016) aktív (szervezői, kezdeményezői), valamint passzív (helyszínbiztosítói, közreműködői) formában. A közművelődésben kulturális és társadalmi töke halmozódik fel a kulturális tanulási folyamatok révén (Juhász–Kuthy-Megyesi 2021).

Minta és módszerek

Az előbbieken már megnevezett 2016-os vizsgálat során Juhász és Szabó (2016) a magyarországi hét régió társadalmi-gazdasági fejlettségét hasonlították össze azok kultu-

rális tanulásának fejlettségével. A KSH 2014-es adatsoraiból tíz társadalmi-gazdasági mutatót választottak ki, azok közül ötből indexszámot képeztek (Gazdasági Fejlettségi Index, GFI); majd másik öt, a régió kulturális tanulására vonatkozó mutatóból egy további mérőszámot állítottak fel (Kulturális Tanulási Fejlettségi Index, KFI). Az egyes mutatókra a régiók 1–7-ig terjedő, egész pozitív számból álló pontszámot kaptak, amely a rangsort is jelölte (Juhász–Szabó 2016).

Jelen tanulmányunkban az előbbi kutatás tíz KSH-mutatójának jellemzően 2019-es¹ adatait hasonlítjuk össze a Konvergencia régiókban (Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld, Közép-Dunántúl, Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl) található közművelődési csúcsintézményekben ($N = 197$) megvalósuló kulturális tanulás sajátosságaival. A 197 vizsgált intézmény közül 40,1% (79 db) kulturális központként; 59,9% (118 db) művelődési központként szolgáltató szervezet. Az Észak-Alföld régió szám szerű túlsúlyát láthatjuk a mintában, a vizsgált csúcsintézmények 27,9%-a (55 intézmény) itt szolgáltató kulturális szervezet.

Mutatóink: iskolázottság (1); GDP bruttó hazai termék (2); regisztrált, működő gazdálkodó szervezetek száma (3); munkanélküliségi ráta (4); aktivitási ráta (2019-ben foglalkozási ráta) (5); születéskor várható élettartam (6); internetkapcsolatok száma (infokommunikációs infrastruktúra) (2019-ben internetes előfizetések száma) (7); 29 év alattiak aránya (2019-ben 0–29 év közöttiek száma) (8); lakáspiaci árszínvonal (2019-ben használt lakások átlagára) (9); illetve működő vállalkozások száma (10) (KSH 2016; KSH 2019a, 2019b). A mutatókból Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Indexet (TGFI) képeztünk, annak regionális sorrendjét hasonlítva össze a kulturális központok és a művelődési központok 2019-es OSAP közművelődési statisztikai adataival (388/2017. évi Korm. r.).

Kutatási kérdések

Vizsgálatunkban az alábbi kérdésekre keressük a választ:

K1. Van-e összefüggés a vizsgált közművelődési adatok és a Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Index (TGFI) között a magyarországi kulturális központok és művelődési központok vonatkozásában? Amennyiben igen, milyen irányú összefüggés mutatható ki az egyes változók esetében (egyenes arányosság, fordított arányosság, nem azonosítható az arányosság iránya)?

K2. Mely közművelődésben megvalósuló kulturális tanulási formáknál (rendszeres és nem rendszeres művelődési formák) mérhető a regionális hátránykompensáció?

Eredmények

Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Index (TGFI)

Hasonlóan a 2016-os kutatáshoz az egyes statisztikai mutatókat sorba rendeztük, majd az egyes mutatókhoz 1 és 6 közötti egész, pozitív indexpontot illesztettünk, végül a pon-

¹ Az iskolázottságra vonatkozó KSH-adatsor legfrissebb változata 2016-os, így ezen mutató esetében 2016-os adatokkal végeztük el a számítását. Az iskolázottsági mutatót az alábbi képlet alapján számoltuk: (általános iskolai végzettségük $\times 1$ + középiskolai végzettségük $\times 2$ + diplomával rendelkezők $\times 3$) / iskolázatlanok $\times 1,5$ = iskolázottság mértéke. A további 9 KSH-mutató esetében rendelkezésünkre álltak a 2019-es adatsorok.

tok egyszerű összegzésével számolt Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Index (TGFI) alapján regionális sorrendet állítottunk fel. A Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Index (TGFI) alapján a legerősebb társadalmi és gazdasági mutatókkal a Dél-Alföld régió rendelkezik. Azonos pontszámmal második a Közép-Dunántúl, illetve a Nyugat-Dunántúl régió, harmadik Észak-Alföld, negyedik Észak-Magyarország. A vizsgált KSH-mutatók tekintetében a legalacsonyabb pontszámot a Dél-Dunántúl régió érte el.

A TGFI egyes mutatóinak régiókénti átlagértékeit vizsgálva (1. táblázat) elmondható, hogy az iskolázottság kapcsán a legerősebb eredményekkel az Észak-Alföld régió rendelkezik. A GDP bruttó hazai termék esetében megállapítható, hogy a legkevesebb pontot elérő Észak-Alföld régióval szemben a legerősebb Nyugat-Dunántúlnak több mint 1,5-szer akkora a GDP-je. A legtöbb regisztrált, működő gazdasági szervezettel Észak-Alföld bír, a legkevesebb Észak-Magyarország. A munkanélküliségi ráta a nyugat-dunántúli régióban a legalacsonyabb (1,7%), a leggyengébb mutatóval Észak-Alföld rendelkezik (6,1%). A foglalkozási ráta és a születéskor várható élettartam tekintetében szintén Nyugat-Dunántúl indexpontszáma a legmagasabb; az internet-előfizetések és a 0–29 év közöttiek száma kapcsán az Észak-Alföld régió rendelkezik a legkedvezőbb adatokkal². Egy nyugat-dunántúli használt lakás 2019-es átlagára közel a duplája volt az észak-magyarországinak. Végül a működő vállalkozások kapcsán a legerősebb adatokkal Észak-Alföld bír. A vizsgált regionális társadalmi és gazdasági KSH-mutatók tekintetében a Nyugat-Dunántúl és az Észak-Alföld régiók kapcsán esetileg kiemelkedő, olykor alacsonyabb számadatokat mértünk. A legmagasabb TGFI indexértékkel rendelkező Dél-Alföld esetében viszont egy kivétellel (használt lakások átlagára) stabilan magas indexpontokat kaptunk minden vizsgált társadalmi, illetve gazdasági területen. Feltételezhető, hogy ez az egyik fő oka annak, hogy a régió a rangsorban az első helyezést érte el.

A legtöbb intézményt (66,5%) települési területi kiterjedés jellemez (2. táblázat). A TGFI értéke egyenesen arányos a kulturális tanulás hozzáférhetőségével. Az Észak-Alföld (TGFI 39) és a Nyugat-Dunántúl (TGFI 43) régiókban feltételezhető, hogy az egyes településeken a lokális művelődő közösségeknek igényük van a helyi közművelődési térre, azok alapszolgáltatásait az egyes településeken veszi igénybe a lakosság. A legalacsonyabb indexpontú (TGFI 20) Dél-Dunántúlon szintén az intézmények 79,4%-a települési (további 14,7%-a településrészi) területi kiterjedésű. Itt hátránykompenzációt feltételezhetünk a fordított arányosság kapcsán. A jellemzően több kistépülésből álló Dél-Dunántúl régióban a lakosság a közművelődési alapszolgáltatásokat helyben érheti el, dacára annak, hogy a társadalmi-gazdasági mutatói alapján feltételezhető, hogy a helyi intézményi szolgáltatás megteremtésére szerényebb adottságokkal bírnak a települések. Ennek egyik oka lehet a lakossági kulturális normatíva támogatás. A dél-dunántúli hátránykompenzációval szemben Észak-Magyarországon (TGFI 21) a teljes intézményi kör (20 db) 50%-a megyei, több járásra határos, illetve járási területi szolgáltatási körrel rendelkezik: itt érvényesül a kisebb települések peremhelyzete, vagyis a nagyobb településeken található meg a közművelődési szolgáltatók. A területi kiterjedés tekintetében tehát a TGFI-vel arányossága változó, párhuzamosságra és hátránykompenzációra utaló eredmények is azonosíthatók.

² A két adat között ok-okozati viszony is felfedezhető a Z és Alfa (részben az Y) generációk tekintetében (vö. Komár 2017).

1. táblázat: Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Index (TGFI) regionális megoszlásban, régióssorrenddel

Mutatók	ÉM	ÉA	DA	KD	NYD	DD
iskolázottság (2016)	3 (2 189 665)	6 (2 801 021)	5 (2 544 632)	4 (2 190 465)	2 (2 073 710)	1 (1 793 423)
GDP bruttó hazai termék	2 (3 244)	1 (3 148)	4 (3 534)	5 (4 476)	6 (4 726)	3 (3 351)
regisztrált működő gazdasági szervezetek (db)	1 (165 484)	6 (288 317)	5 (260 423)	3 (175 563)	4 (189 764)	2 (170 277)
munkanélküliségi ráta (%)	3 (4,3)	1 (6,1)	4 (3,4)	5 (1,9)	6 (1,7)	2 (4,7)
foglalkozási ráta (%)	2 (58,6)	3 (59,7)	4 (61,5)	5 (63,9)	6 (65,8)	1 (57,1)
születéskor várható élettartam (év)	1 (74,295)	2 (75,295)	4 (75,99)	5 (76)	6 (77,015)	3 (75,72)
internetes előfizetések száma (db)	3 (322 831)	6 (390 511)	5 (374 347)	4 (341 744)	2 (317 102)	1 (267 398)
0–29 év közöttiek száma (fő)	4 (383 535)	6 (501 240)	5 (386 815)	3 (331 744)	2 (289 145)	1 (275 613)
használt lakások átlagára (MFt)	1 (8,9)	2 (11)	3 (11,6)	5 (16,4)	6 (16,6)	4 (11,9)
működő vállalkozások száma SBS módszer szerint (db)	1 (65 829)	6 (96 588)	5 (93 433)	4 (85 864)	3 (83 722)	2 (67 882)
Indexpontok összesen (TGFI)	21	39	44	43	43	20
RÉGIÓSSORREND	4.	3.	1.	2.	2.	5.

Forrás: Saját szerkesztés KSH (2016, 2019a, 2019b) alapján.

Megjegyzés: ÉM = Észak-Magyarország, ÉA = Észak-Alföld, DA = Dél-Alföld, KD = Közép-Dunántúl, NYD = Nyugat-Dunántúl, DD = Dél-Dunántúl. Az indexpontszámok mögött zárójelben az adott mutató alapértékét tüntettük fel.

2. táblázat: A Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Index (TGFI) és a közművelődési tevékenység területi kiterjedése közötti kapcsolat

Közművelődési tevékenység területi kiterjedése DA (1)		Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Index (TGFI)					Összesen	
		KD (2)	NYD (2)	ÉA (3)	ÉM (4)	DA (5)		
országos	db	0	1	0	1	0	0	2
	régióon belüli %-os arány	0,0	3,0	0,0	1,8	0,0	0,0	1,0
megye	db	1	8	0	1	5	1	16
	régióon belüli %-os arány	2,9	24,2	0,0	1,8	25,0	4,2	8,1
több, egymással határos járás	db	0	0	0	0	1	0	1
	régióon belüli %-os arány	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,5
járás	db	1	2	1	1	4	2	11
	régióon belüli %-os arány	2,9	6,1	3,2	1,8	20,0	8,3	5,6
több, egymással határos község	db	0	0	0	1	0	0	1
	régióon belüli %-os arány	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,5
település	db	27	17	27	34	10	16	131
	régióon belüli %-os arány	79,4	51,5	87,1	61,8	50,0	66,7	66,5
településrész	db	5	5	3	17	0	5	35
	régióon belüli %-os arány	14,7	15,2	9,7	30,9	0,0	20,8	17,8
Összesen	db	34	33	31	55	20	24	197
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Saját szerkesztés.

Megjegyzés: ÉM = Észak-Magyarország, ÉA = Észak-Alföld, DA = Dél-Alföld, KD = Közép-Dunántúl, NYD = Nyugat-Dunántúl, DD = Dél-Dunántúl.

A vizsgált intézmények 91,9%-a (181 db) működési jellegük alapján egész évben szolgáltat. A 16 intézmény közül, amelyek időszakos nyitvatartással működnek 75% (12 intézmény) az Észak-Alföld régióban található. A TGFI tekintetében a kultúrtáji sajátosságok alapján (gyermeküdülő, tájház, emlékház, alkotóház, kilátó) feltételezzük, hogy az időszakosan nyitva tartó intézmények a kulturális alapú gazdaságfejlesztésnek (kulturális turizmusnak) megfeleltetve szolgálnak.

Az intézmények a tevékenységet ellátó szervezet típusát tekintve jellemzően nem önállóak (164 intézmény; 83,2%), közel háromtizedük (29,3%) a leggyengébb indexponttal rendelkező Dél-Dunántúlon működő közművelődési szolgáltató. Szembetűnő adat, hogy azon szervezetek közül, amelyek önállóan működnek és gazdálkodnak 66,7% a

Dél-Alföld régióban található. Itt érzékelhető a társadalmi-gazdasági eredményesség és az intézményi gazdálkodási jellemzők kapcsolata (önfenntartó képesség, rentábilis gazdálkodás stb.). A TGFI egyenesen arányos a kulturális tanulással.

Passzív mutatók

A passzív mutatók (külső szervek tevékenységei, alapterületből kizárólagossággal átengedett terület, terembérlet, helyszínbiztosítás) tekintetében szignifikáns regionális különbségek azonosíthatók. A közművelődési tevékenységre alkalmas helyiségek száma a mintában 1655 db (átlag 8,4 db). A vizsgált régiók szerint szignifikáns különbséget tapasztaltunk egyrészt a szervezet működtetésében és használatában lévő közművelődési célú épületek alapterületének átlaga (Anova-próba: $F = 2,292$; $N = 196$; $p = 0,047$), valamint az ebből közművelődési tevékenységre hasznosítható területek átlaga (Anova-próba: $F = 2,783$; $N = 196$; $p = 0,019$) esetében. A közművelődési célú épületek területe kapcsán a legmagasabb átlagos eredménnyel az Észak-Magyarország régió ($2928,45 \text{ m}^2$) bír. Az Észak-Alföldöt követően ($2774,19 \text{ m}^2$) a Dél-Dunántúl ($2558,04 \text{ m}^2$) lett a harmadik legnagyobb átlagos épületmérettel rendelkező régió. Ez az eredmény utalhat hátránykompenzációra, a nagyobb közösségi tér méltányos hozzáférést eredményez azokhoz a kulturális szolgáltatásokhoz, amelyeknek a térigénye jelentős. Ezt a feltételezésünket támasztja alá, hogy a közművelődési tevékenységre hasznosítható terület átlaga az Észak-Magyarország ($2074,80 \text{ m}^2$) és a Dél-Dunántúl ($1618,92 \text{ m}^2$) régiók esetében a legmagasabb (régiók átlaga $1358,63 \text{ m}^2$).

Adathiány mellett, de szignifikáns eredmény azonosítható a régiók és aközött is, hogy az egyes intézmény más szervezetnek székhely-, illetve telephelybejegyzési lehetőséget biztosít (Anova-próba: $F = 2,533$; $N = 70$; $p = 0,037$). A más szervezetekkel való ilyen típusú együttműködésekben megjelenik a társadalmi tőke hátránykompenzáló funkciója (vö. Bourdieu 1998). A székhely-, illetve telephelybejegyzési lehetőségek biztosításából nyolcpontos indexszámot képeztünk, amelynek része, hogy milyen szervezettípusnak biztosít telephelyet vagy székhelyet az intézmény.³ Legmagasabb eredménnyel az Észak-Magyarország régió (5,25 pont) rendelkezik, a Közép-Dunántúlt követően (4,38) a Dél-Dunántúl lett a 3. a sorban (3,86). Feltételezhető, hogy az együttműködések meghaladják a bejegyzés biztosítását. A bejegyzések olyan további szakmai, módszertani eredményeket irányozhatnak elő, amelyek mindkét fél számára tökehozamot eredményeznek.

Aktív mutatók

Az aktív mutatók (rendszeres és nem rendszeres művelődési formák szervezői, szolgáltatói, résztvevői) vizsgálatok heterogén eredményeket kaptunk. A rendszeres művelődési formák közül csupán egy, a klubok, körök és szakkörök tagjainak átlaga (215,09 fő/intézmény) mutat szignifikáns eltérést a vizsgált régiók között (Anova-próba: $F = 2,305$; $N = 159$; $p = 0,047$). Itt hátránykompenzáció és fordított arányosság feltételezhető: a mutató átlaga a legalacsonyabb TGFI-vel rendelkező dél-dunántúli intézményekben a

³ Tételenen: Költségvetési szerv (közművelődési); Egyesület (közművelődési); Alapítvány, közalapítvány (közművelődési); Gazdasági szervezet (közművelődési); Költségvetési szerv (nem közművelődési); Egyesület (nem közművelődési); Alapítvány, közalapítvány (nem közművelődési); Gazdasági szervezet (nem közművelődési).

legmagasabb (352,7) és a legmagasabb TGFI-vel rendelkező Dél-Alföldön a legalacsonyabb (144,9).

A nem rendszeres művelődési formák közül a kiállítások, műsorok, rendezvények tekintetében van szignifikáns eltérés a régiók között ($F = 4,090$; $N = 161$; $p = 0,002$). A két leggyengébb TGFI-s régióban a legmagasabb az események átlagos száma: Észak-Magyarországnál 19,3; illetve Dél-Dunántúlon 11,6 esemény szolgáltatónként, szemben az összes régió átlagát mutató 10,6-os számadattal. Itt érzékelhető a TGFI-vel összefüggésben a kulturális tanulás hátránykompenzáló funkciója, fordított arányosságról azonban nem beszélhetünk a Dél-Alföld régió magas átlaga (11,2) miatt.

Az adatszolgáltató szakmafejlesztési aktivitásának változóit (19 db) indexekben csoportosítottuk. A mérőszámok az adott intézmény lokális társadalomba történő beágyazottságról adnak képet. Régiók szerint szignifikáns különbségeket mértünk a szerveződési aktivitás index ($F = 3,152$; $N = 197$; $p = 0,009$) és a fejlesztési tevékenységi részvétel ($F = 3,179$; $N = 197$; $p = 0,009$) esetében. A szerveződési aktivitás indexszám intézményi átlaga szignifikánsan magasabb a TGFI szerint „sereghajtó” két régió esetében (amely hátránykompenzációra is utal): a szakmai szervezetekkel való szoros együttműködési hajlandóság (társadalmi tőke) tehát fordítottan arányos a regionális TGFI-vel. A fejlesztési tevékenységi részvétel index eredménye szintén Észak-Magyarország esetében a legmagasabb (1,10), ugyanakkor a legalacsonyabb TGFI-vel bíró Dél-Dunántúl indexpontja csak a harmadik (0,79) a közép-dunántúli után. Ez az eredmény utal a fejlesztési tevékenységben (pl. vidékfejlesztési, gazdaságfejlesztési programok) való részvétel esélyt adó szerepére, de annak arányosságának pontos irányát nem jelöli.

Végül az aktív szakmai tevékenységek közül a 13 nemzetiségi közművelődési feladat esetében nemzetiségi közművelődési indexet képeztünk, amely a vizsgált régiók szerint szignifikáns különbséget jelez ($F = 2,556$; $N = 107$; $p = 0,032$). Az eredmények tükrében a hátránykompenzáció feltételezhető, hiszen a Dél-Dunántúl (0,88 pont), illetve az Észak-Magyarország (0,87 pont) régiók esetében mértük a 2. és 3. legmagasabb eredményt, ugyanakkor a legeredményesebb régió a Nyugat-Dunántúl (1,80 pont) volt. Az indexpontok így is alacsonyak az elérhető 13 ponthoz képest: egyik régió sem ért el két indexpontot. Bár a nemzetiségi közművelődés statisztikailag kevésbé hangsúlyos – a kiemelkedő régióknál pedig megjegyzendő azok határmenti elhelyezkedése is – a szolgáltatás hátránykompenzáló funkciója jelentős.

Összegzés és következtetések

Tanulmányunkban a kulturális tanulás sajátosságait vizsgáltunk a Konvergencia régiók (6) társadalmi-gazdasági fejlettségének (Társadalmi-Gazdasági Fejlettségi Index, TGFI) tükrében. Különös tekintettel voltunk arra, hogy megvizsgáljuk, találunk-e a hátránykompenzációt feltételező, mérhető eredményeket. Empirikus vizsgálatunkban kíváncsiak voltunk arra is, hogy mely közművelődési mutatók mentén mérhető legeredményesebben a kulturális tanulás.

A közművelődési tevékenység régiók szerinti területi kiterjedése és a TGFI közötti kapcsolat változó, párhuzamosságra és hátránykompenzációra utaló eredmények egyaránt azonosíthatók. Az intézmény területi elhelyezkedésének és adottságainak tekintetében (amelyeket passzív mutatókként értelmeztünk) legfőbb eredményünk az, hogy szignifikáns különbség van az egyes régiók között az intézmények tevékenységének te-

rületi kiterjedésében; annak működési módjában, illetve a tevékenységet ellátó szervezet típusában. A helyiségek jellemzőinek tekintetében is fennáll a szignifikáns eltérés. Ezek az eredmények hátránykompenzációra utalhatnak: a nagyobb közösségi tér méltányos hozzáférést eredményez azokhoz a kulturális szolgáltatásokhoz, amelyeknek a térigénye jelentős. A társadalmi beágyazottság tekintetében több más szervezetnek székhely-, illetve telephelybejegyzési lehetőséget biztosítanak a vizsgált szolgáltatók; a TGFI tükrében ez az esélyt adó tevékenység társadalmi tőkehozamot jelent az egyes, gazdasági-társadalmi fejlettségében szerényebb mutatókkal rendelkező régióknak.

A szakmai szolgáltatások kapcsán (melyeket aktív mutatókként értelmeztünk) a rendszeres művelődési formák közül a klubok, körök, szakkörök tagsága esetében található szignifikáns különbség a régiók között, melyet összekötve a régiók TGFI mutatójával, fordított arányosság azonosítható (kisebb TGFI-vel rendelkező régiók esetében magasabb a résztvevők száma). A nem rendszeres művelődési formák közül területspecifikus szignifikáns adatokat a kiállítások, rendezvények alkalmainak számadatai mentén találtunk. Az eredmény fordított arányosságot feltételez: a két leggyengébb TGFI-vel bíró régióban a legmagasabb az események átlagos intézményi száma. Régiók szerinti szignifikáns eltérés mutatható ki a nemzeti ségi közművelődési feladatok kapcsán is, bár ezek az adatok nagyon szerény feladatellátásról árulkodnak és az arányosság iránya sem egyértelműsíthető. A szakmai aktivitások esetében a szerveződési index régiók szerinti eltérése egyértelműen azt jelzi, hogy a szakmai szervezetekkel való szoros együttműködési hajlandóság fordítottan arányos a regionális TGFI-vel. A fejlesztési tevékenység esetében viszont az esélyt adó funkció mellett az arányosság iránya csak feltételezhető, pontosítása további méréseket igényel.

A fenti eredmények alapján a területspecifikus igényekre és adottságokra építő közművelődésben megvalósuló kulturális tanulás, valamint annak hátránykompenzáló, esélyteremtő funkciói statisztikailag mérhetőek. A lokalitást célzó, a helyi művelődő közösségeket a központba helyező szakmai szemlélet a vizsgálati eredmények tükrében a közművelődési alapszolgáltatásokat biztosító csúcshintézményekben azonosítható.

IRODALOM

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről.
- 20/2018. (VII. 9.) EMMI rendelet a közművelődési alapszolgáltatások, valamint a közművelődési intézmények és a közösségi színterek követelményeiről.
- 388/2017. (XII. 13.) Korm. rendelet az Országos Statisztikai Adatfelvételi Program kötelező adatszolgáltatásairól.
- BEKE P. (2010, ed.) *Saját művelődési otthonunk*. Komárom, Civil Közösségi Házak Magyarországi Egyesülete.
- BLÁSKÓ Zs. (2002) Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. *Szociológiai Szemle*, Vol. 12. No. 2. pp. 3–27.
- BOURDIEU, P. (1979) *La Distinction*. Paris: Minuit. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/5742/1/47-13.pdf> [Letöltve: 2021. 10. 01.]
- BOURDIEU, P. (1998) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: ANGELUSZ R. (ed.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum. pp. 156–178.

- DI MAGGIO, P. (1998) Kulturális tőke és iskolai siker. In: RÓBERT P. (ed.) *Társadalmi mobilitás*. Budapest, Új Mandátum. pp. 198–220.
- FELKAI L. (2009) *Felnőttoktatás története Magyarországon. (Szócikk.)* Budapest, Oktató- és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/tudastar/problemak-kerdesek/felnottoktatás> [Letöltve: 2018. 11. 20.]
- JUHÁSZ E. (2016) *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- JUHÁSZ E. & KUTHY-MEGYESI J. (2021) *Kulturális tanulás a kulturális központokban és a művelődési központokban. Kutatási jelentés. Kézirat*. Lakitelek, Nemzeti Művelődési Intézet.
- JUHÁSZ E. & SZABÓ J. (2016) Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio*, Vol. 25. No. 2. pp. 198–209.
- KOLOSÍ T. (2001) A terhes babapiskóta. In: ANGELUSZ R., ÉBER M. Á. & GECSE O. (eds) *Társadalmi rétegződés olvasókönyv. TÁMOP 2010–2011*. Budapest, ELTE TÁTK. pp. 271–291.
- KOMÁR Z. (2017) Generációelméletek. *Új Köznevelés*, Vol. 73. Nos 8–9. pp. 14–16.
- KOZMA T. et al. (2015) *Tanuló Régiók Magyarországon. Az elmélettől a gyakorlatig*. Debrecen, CHERD. <http://mek.oszk.hu/14100/14182/14182.pdf> [Letöltve: 2018. 03. 25.]
- KSH (2016) *Mikrocenzus 2016 – 4. Iskolázottsági adatok*. Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_4.pdf [Letöltve: 2021. 10. 05.]
- KSH (2019a) *Tájékoztatósi adatbázis. Szakstatisztikák témák szerint*. Központi Statisztikai Hivatal. <https://statinfo.ksh.hu/Statinfo/themeSelector.jsp?lang=hu> [Letöltve: 2021. 10. 05.]
- KSH (2019b) *Összefoglaló táblák (STADAT)*. Központi Statisztikai Hivatal. <https://www.ksh.hu/stadat> [Letöltve: 2021. 10. 01.]
- PUSZTAI G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

A NÉP HANGJA ISTEN HANGJA: POPULIZMUS ÉS VALLÁS VISZONYA

HARSÁNYI PÉTER

ELTE Szociológia Doktori Iskola, Budapest
E-mail: harsanyipepi@gmail.com

Beérkezett: 2022. február 16., elfogadva: 2022. március 8.

NADIA MARZOUKI, DUNCAN MCDONNELL & OLIVIER ROY: *Saving the People. How Populists Hijack Religion*. London, 2016. Hurst & Co. Publishers. 288 p. ISBN: 9781849045162

Populizmus: e szót a huszadik század elején még a „népszerűség” szinonimájaként használták a magyar szövegekben, majd a sznobizmussal szembeállítva, a köznépi nyers kifejezőmódját alkalmazó irodalmi irányzatot értették alatta. A nyolcvanas évek elején aztán egyre gyakrabban tűnt fel mai értelmében, elsősorban az amerikai politikatudomány alapján.¹ Eszerint a populizmus az a politikai irányzat, mely retorikájában az átlagember és nem az elit érdekeit tartja szem előtt. A 2010-es évek második felére igazi divatkifejezéssé vált: a szakértők a görög Sziriza, Trump, Orbán, Salvini, Bolsonaro és Boris Johnson sikeireiből egyaránt a populista politika térnyerését olvasták ki.

Épp Trump 2016. novemberi győzelme előtt pár héttel jelent meg a brit Hurst kiadó gondozásában a *Saving the People – How Populists Hijack Religion (Megmenteni a népet – Hogyan térítették el a populisták a vallást)* című tanulmánykötet, mely tíz példán keresztül igyekszik bemutatni a jobboldali populista politika és a vallás

sokrétű viszonyát. A szerkesztői munkát Nadia Marzouki (Centre National de la Recherche Scientifique, Párizs), Duncan McDonnell (Griffith University, Brisbane) és Olivier Roy (European University Institute, Firenze) végezték.

Bevezetésképpen Marzouki és McDonnell a kötet alapvető kereteit jelölik ki. A populista politika sajátosságának a „mi” és az „ők” halmazának szigorú elkülönítését és szembeállítását tartják. Az előbbi a populista politikus homogén, jó emberekből álló csoportnak írja le, melynek létét felülről az elit, alulról pedig a szegények és kitaszítottak csoportja fenyegeti. Ezt a szembeállítást – elsősorban a jobboldalon – a vallási hagyomány is megalapozhatja, a populisták jelentős része tehát kialakított valamiféle viszonyt a vallási tradícióval és az azt közvetítő egyházi szervezetekkel.

McDonnell az olasz Északi Liga (LN) esetét ismerteti. A kilencvenes években létrejött mozgalom a katolikus északolaszokra leselkedő legnagyobb veszélyként egyrészt a szekuláris politikai elitet, másrészt pedig a muszlim bevándorlókat azonosította. Ahogy azonban a 2000-es évek közepére politikusaik egyre maga-

¹ BORBÁNDI GYULA (1990) A populizmus jelentésváltozásáról. *Hitel*, Vol. 3. No. 25. pp. 59–60.

sabb kormányzati pozíciókat foglaltak el, az iszlám elleni fellépésük vált hangsúlyosabbá; a Liga nagy horderejű tiltakozásokat szervezett az északi városokban tervezett mecsetépítések ellen. Ekkoriban vált barátivá a Liga és az egyház addig kifejezetten fagyos viszonya, együtt léptek fel például annak érdekében, hogy minden állami intézményben kihelyezzék a feszületet. A 2015-ös menekültválság következtében viszont újra megromlott a viszony, mivel a Vatikán befogadó, Salvini pártja pedig élesen bevándorlóellenes állaspontot foglalt el.

Érdekes utat járt be az Osztrák Szabadságpárt (FPÖ) a kilencvenes évekre, ezt Leila Hadj-Abdou (Universität Wien) tanulmánya elemzi. Monarchia- és egyházellenes pángermán mozgalomból a békebeli nosztalgiára építő, egyházpárti osztrák nacionalista párt lett, amely azóta is előszeretettel állítja be magát a kereszténység valódi őrzőjének. Politikusaik főleg akkor hivatkoznak Európa és Ausztria keresztény gyökereire, amikor a muszlim bevándorlók által képviselt idegen kultúráról beszélnek. Ebben hasonlítanak a Svájci Néppártra (SVP), amelyet Oscar Mazzoleni (Université de Lausanne) mutat be. Nyugat-Európa egyik legerősebb jobboldali populista pártja akkor foglalt egyértelmű és határozott állást vallási kérdésben, amikor egy 2009-es népszavazás előtt a minaretek építése ellen kampányolt. Arra hivatkoztak, hogy az iszlám alapvetően nőellenes és a liberális emberi jogok ádáz ellensége, a kereszténység viszont alapvetően haladó szellemiségű és a svájci identitás szerves része.

Stijn van Kessel (Queen Mary University of London) a holland Szabadságpárt (PVV) valláshoz fűződő viszonyát elemzi. A szerző Hollandia sajátos helyzetét abban látja, hogy az ottani politikát hosszú évtizedeken keresztül (nagyjából

a 2000-es évek közepéig) katolikus és protestáns kereszténydemokrata pártok dominálták, ezt követően viszont háttérbe szorult a vallás kérdése. A Szabadságpárt politikusai is csak ritkán hivatkoznak a keresztény hagyományra, ők elsősorban a felvilágosodás szekuláris eszméinek le-téteményeseiként láttatják magukat. Az iszlám elleni fellépésük ugyanazon alapszik, mint a Svájci Néppárté: a muszlim bevándorlók kultúrája összeegyeztethetetlen Európa szabadelvű hagyományával. A szerző szerint kifejezetten szokatlannak számít a jobboldali populisták körében az, hogy a Szabadságpárt gyakorlatilag semmiféle kapcsolatot nem épített ki a helyi egyházakkal. A brit populisták hasonlóan szekuláris alapokon állnak, Timothy Peace (University of Glasgow) írása szerint ugyanis a brit politikában nincs nagy szerepe a vallásnak. Az euroszkeptícizmusáról elhíresült UKIP, mely mindenhol nézve jobboldali populista párt, csak akkor emel be vallási szempontokat a politikájába, amikor a muszlim bevándorlók elnyomó és agresszív hitéről beszél, mely szemben áll a hagyományos brit értékekkel. Kár, hogy Peace írása csupán a Brit-szigetre koncentrál; az olyan vallási alapon szerveződő észak-ír pártok elemzése, mint például a Demokratikus Unionista Párt (DUP), sok tanulsággal járna.

A francia Nemzeti Front (FN) hasonlóan hosszú utat járt be az elmúlt évtizedekben, mint az Osztrák Szabadságpárt, ezt Olivier Roy tanulmánya foglalja össze. Amikor Jean-Marie Le Pen 1972-ben megalapította az FN-t, az még egy régi vágású szélsőjobboldali mozgalom képét mutatta: programjában neofasiszta és újpogány elemek keveredtek erőteljes antiszemitizmussal.² A párt vezetését

² Le Pen legnagyobb sikerét 2002-ben aratta, amikor bekerült az elnökválasztás második fordulójába. Igaz, a hivatalban lévő Jacques Chirac a végén fölényesen győzött.

2011-ben az alapító lánya, Marine Le Pen vette át, aki lassanként modern populista néppárttá igyekezett alakítani az FN-t. Közös identitásképző elemmé az etnicitás és kultúra vált, a párt politikusai pedig a faji kategóriákat szinte teljes egészében elhagyták. Ennek megfelelően a vallás csupán a francia kultúra egy kis részeként jelenik meg, sőt, Le Penék minden adandó alkalommal hitet tesznek az állam és egyház szétválasztása, a laicitás eszméje mellett. Kezdetben a kelta hagyományörzők mellett a Nemzeti Frontnak volt egy viszonylag jelentős ultrakatolikus szárnya is, mely a II. vatikáni zsinat eszmeiségével szemben határozta meg magát. Az informális platformok azonban egyre inkább elsovadtak, minél inkább teret nyertek Marine Le Pen néppártosodási törekvései. Mára úgy tűnik, hogy a párt szakított a vallás témájával, retorikájában legfeljebb annyiban jelenik csak meg, amennyiben az észak-afrikai bevándorlók kultúrájával való összeférhetetlenségről van szó.

Nem meglepő, hogy Lengyelországban a vallás gyakrabban szerepel a politikai közbeszédben, Ben Stanley (SWPS University of Social Sciences and Humanities, Varsó) írása viszont túlmutat ezen a leegyszerűsítő nézeten, és meggyőzően mutatja be a Lengyel Családok Ligája (LPR) sajátos helyzetét. A 2000-es évek elején a lengyel szélsőjobboldal gyűjtőhelyének számító katolikus-nacionalista Radio Maryja műsorai adták meg a párt kezdeti lendületét. A xenofób, euroszeptikus, meleg- és feminizmusellenes, antiszemita véleményeket terjesztő rádióadót egy szerzetesrend varsói provinciája tulajdonolja, tehát ezer szállal kötődik a hivatalos vallási intézményekhez. Azért érdekes, hogy az LPR-t a Radio Maryja tette ismertté Lengyelországban, mert ellentétben a többi esettel, itt maga az egyház használt ki saját céljai elérésére egy populista pártot, és nem fordítva. 2007 környékére viszont

az LPR kifulladás, helyét a Jog és Igazságosság (PiS) vette át; a Kaczyński-testvérek által alapított párt kezdetben ritkán, később egyre többször hivatkozott a keresztény hagyományokra. Mostanra kiváló kapcsolatokat épített ki a lengyel katolikus egyházzal, retorikája középpontjában pedig egyértelműen a nemzeti keresztény értékek védelme áll.

A magyar esetet Bozóki András (Central European University, Bécs) és Ádám Zoltán (Budapesti Corvinus Egyetem) ismerteti. Önmagában a Fidesz és a Jobbik bemutatása a magyar olvasónak nem sok újdonságot tartogat, de új perspektívákat nyújt az, hogy a szerzők mindezt nemzetközi összehasonlításban teszik. Bozóki és Ádám szerint sajátos helyzetet teremt, hogy míg a magyar populista pártok előszeretettel nyúlnak a keresztény (és különös módon a kereszténység előtti pogány) jelképekhez, valamint gyakran hivatkoznak a vallás nemzetmegtartó erejére, addig Magyarország nem számít különösképpen vallásos országnak. A „mi” és „ők” ellentétje is inkább a nemzet tagjai és az idegen érdekek kiszolgálói között húzódik, de általánosságban is elmondható, hogy Kelet-Európában a szélsőjobboldal más ellenségképeket választ, mint nyugaton: bevándorlók helyett (vagy mellett) az őshonos kisebbségeket, cigányokat, zsidókat, szomszédos népeket. A „keresztény” kifejezést a nem kimondottan vallási értelemben használja, hanem sokkal inkább kulturális identitásként. A keresztény ebben az értelemben egyet jelent a konzervatív, vagy nacionalista jelzővel, sőt, bizonyos esetekben a Horthy-korban elterjedt jelentése is felsejlik: nem zsidó.

A kötet két olyan tanulmányt tartalmaz, mely nem európai politikai erőt mutat be. Az egyik ezek közül az amerikai egyesült államokbeli Tea Party-ról szól, ezt Nadia Marzouki jegyzi. A 2010-es időközi választások idején népszerűvé

váló mozgalom elsősorban az adózás és a központosított kormányzat ellen szerveződött. Szorosan kapcsolódik vallási szervezetekhez, elsősorban a déli államokban jelen lévő protestáns egyházakhoz, lelkesekhez. A Tea Party vezetői az ország keresztény hagyományairól is gyakran beszélnek, melyeket egyrészt a liberális és szekuláris elit, másrészt maga az iszlám fenyeget.

A másik nem európai példa az izraeli Shas párté; a kötet talán legszellemesebb tanulmányát Dani Filc (Ben-Gurion University of the Negev, Beér-Seva) írta. Az ultraortodox Shas a mizrahi, vagyis muzulmán országokból érkezett zsidók helyzetének javítására jött létre 1983-ban. A párt megalakulásakor a „mi” halmazába a vallásos (elsősorban, de nem kizárólag) mizrahi zsidókat, az „ők” halmazába a szekuláris és askenázi (európai) zsidó elitet, bevándorlókat és vendégmunkásokat utalta. Politikusaik ultraortodox erkölcsi normák számonkérésével, a hétköznapi héber nyelv használatával és heves korrupcióellenességgel helyezkednek szembe a politikai és gazdasági elittel. A Shas részben kirekesztő pártnak számít, hiszen rendkívül szigorúan értelmezi a biológiai származáson alapuló vallási szabályokat, erőteljes kampányokat folytat a bevándorlók és vendégmunkások ellen, valamint helyesli Izrael állam telepespolitikáját, és ragaszkodik ahhoz, hogy Jeruzsálem kizárólag zsidó fennhatóságú terület legyen. Másrészt viszont inklúzív jegyeket is magán visel, hiszen egyesíteni kívánja a mizrahi lakosságot, egyenrangúságot követel számukra, kifejezetten szolidáris szociálpolitikát sürget, és bizonyos izraeli arab közösségekkel meglehetősen jó kapcsolatot ápol. A Shas tehát több szempontból is kilóg a többi populista párt közül: politikája nem a kereszténységen, hanem a zsidóságon alapszik, méghozzá rendkívül közvetlen és szigorú módon. Olyannyira

kötődik az intézményes valláshoz, hogy az állami szervek helyett a vallási hatóságok elsőbbségét hirdeti. Ilyen radikális, mondhatni, fundamentalista alapállást még a lengyel katolikus egyházhoz ezer szállal kapcsolódó LPR sem vett fel.

A könyvben ismertetett példák a legtöbb esetben találóak, a terjedelem pedig természetesen véges, de fájóan hiányzott egy skandináv párt bemutatása: ilyen lehetne a Dán Néppárt (DF), a Finnek Pártja, a Svéd Demokraták (SD), vagy a norvég Fejlődéspárt (FrP). A kötet keretei közé illeszkedett volna a japán Liberális Demokrata Párt (LDP) politikája is, de a megjelenés óta eltelt időben olyan vezetők is feltűntek a színen, mint Rodrigo Duterte a Fülöp-szigeteken, vagy Bolsonaro Brazíliában. Mindegyikőjük valláshoz fűződő viszonya megérne egy kimerítő elemzést.

A tanulmányok megjelenése óta közel öt és fél év telt el. Ez idő alatt rendkívül sok olyan esemény történt a populista jobboldal háza táján, ami egy hasonló témájú kötetbe kívánkozna: széles körű és heves vita folyt a fejkendő szabályozásáról Ausztriában, Hollandiában és Franciaországban egyaránt. Emlékezetes képsorok születtek, amikor 2019-ben Salvini a Liga milánói kampányzáró eseményén egy rózsafüzért szorongatott szónoklata közben, vagy amikor egy évvel később Trump egy washingtoni episzkopális templom előtt fényképezkedett, miközben a rendőrség próbálta megállítani az ellene tüntetőket. Lengyelországban a PiS az egyház brutálisan szigorú abortuszszabályozását emelte törvényi szintre, több százezren tiltakoztak ellene. A Fidesznek Ferenc pápa 2021. szeptemberi látogatása okozott fejtörést. A bevándorlóbarát és bizonyos kérdésekben megengedő, szolidáris álláspontra helyezkedő egyházfő ugyanis sok tekintetben a lehető legtávolabb áll a kormánypárttól, az utóbbinak mégis rendkívüli sikerként kellett kommunikál-

nia az eseményt. A legfrisebb fejlemény Franciaországban történt: Éric Zemmour publicista bejelentette indulását a 2022-es elnökválasztáson. A berber zsidó menekültek fiaként született Zemmour radikális bevándorlásellenességével igyekszik betölteni a mérséklődő Le Penék által hagyott űrt a francia szélsőjobboldalon. Beszédeiben és írásaiban rendre arról értekezik, hogy hacsak nem történik gyökeres változás, Franciaország teljes egészében behódol az iszlámnak.

Mindezek arra engednek következtetni, hogy a jelenség, melyet a kötet tanulmányai

körüljárnak, rendkívül időszerű, sőt, megjelenése óta még inkább azzá vált. A könyv egyetlen komoly gyengesége csupán az igénytelenül megszerkesztett, hibás adatokkal ellátott grafikonok. A szerkesztői munka egyébként gondos és körültekintő volt, még ha akadt is volna olyan jobboldali populista erő, melynek valláshoz fűződő viszonya megért volna egy önálló tanulmányt. Reméljük, hogy születik még a közeljövőben hasonló témájú munka, és hogy megközelíti majd e kötet magas színvonalát.

HAJÓZNI SZÜKSÉGES, ÉS GOLFOZNI IS. AZ ÍR ELIT ISKOLÁK SZEREPE A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÚJRATERMELÉSÉBEN

KOVÁCS EDINA ^{a,b}

^aDebreceni Egyetem, CHERD Hungary, Debrecen

^bPerspectiva Nova Egyesület, Debrecen

E-mail: kovacs.edina.12@gmail.com

Beérkezett: 2021. december 20., elfogadva: 2022. január 29.

ALINE COURTOIS: *Elite Schooling and Social Inequality. Privilege and Power in Ireland's Top Private Schools*. London 2018. Palgrave Macmillan. 229 p. ISBN 978-1-137-52276-4

Azon valószínűleg lehetne vitakozni, hogy pontosan mikor vált hangsúlyos kérdéssé az oktatás esélyteremtő, társadalmi mobilitást támogató funkciója, de az egyértelmű, hogy az 1960-as évek elejétől a szociológia, a neveléstudomány, de akár a filozófia vagy a közgazdaságtan is vizsgálja az iskolák szerepét a társadalmi-gazdasági hátrányok leküzdésében vagy fenntartásában. Ráadásul, mivel az oktatástól a kvalifikációs és a szűrőfunkció ellátását egyaránt elvárja a társadalom, az esélyteremtéshez kapcsolódó viták és konfliktusok – többé vagy kevésbé – a rendszer részét képezik.

Az *Elite Schooling and Social Inequality* című kötet szerzője, Courtois arra vállalkozik, hogy bemutassa az elit iskolák jellemzőit és társadalmi – jellemzően esélyhátrányt fenntartó – funkcióját Írországból. Noha az elmúlt évek során az ír közoktatásban igyekeztek javítani az esélykiegyenlítő működésén, Courtois szerint az elit iskolák egy jelentős része észrevétlenül és zavartalanul termeli újra

az eliteket, és ezzel együtt a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Az ír oktatás helyzete ugyan önmagában is érdekes lehet, az olvasó mégis igyekszik viszonyítási pontokat keresni. Ilyen lehet például, hogy mit mutat a PISA-mérés a családi háttér és az iskolai teljesítmény összefüggéséről. Az ESCS-index (economic, social and cultural status index) és a tanulói teljesítmény szinte minden, a mérésben részt vevő országban szorosan kapcsolódik egymáshoz: a 2018-as vizsgálat 79 országa közül mindössze 10 olyan van, ahol a diákok szignifikánsan jobb eredményeket értek el, mint ami az ország gazdasági teljesítménye alapján – lineáris összefüggést feltételezve – várható lenne. Írország valamivel az OECD átlaga felett, Magyarország valamivel alatta teljesít. Az OECD-átlagot 12 százalékban magyarázza a családi háttér, ugyanez az összefüggés Magyarországon 19 százalék, míg Írországból 11 százalék. Azaz az esélyteremtésben az írek „hozzák” az OECD-átlagot, egyben szignifikánsan

jobbak a magyarországi adatokhoz képest (OH 2019). A jó mutatók hátterében többek között a 2002-ben elfogadott *National Anti-Poverty Strategy* áll, amely öt kiemelt területen (munkanélküliség, oktatási egyenlőtlenségek, bérkülönbségek, vidéki szegénység, hátrányos helyzetű települések felzárkóztatása) indított fejlesztéseket.

A kutatás során definiált fontos fogalmak esetében már jóval nehezebb a hazai helyzethez viszonyítani. Courtois meghatározza, mit ért „elit”, valamint elit iskola alatt: előbbi valamelyest bonyolultabb, utóbbi – az ír rendszer sajátosságai miatt – egyszerűbb feladat. Úgy látja, Írországból az osztályjelleg sokkal kevésbé markáns, mint a szomszédos Egyesült Királyságban, ami több ok következtében alakult így. Írország hosszú ideig brit gyarmat volt, így a felsőbb társadalmi osztály is a gyarmati elithez kapcsolódott. Az 1921-es függetlenség kivívása után, viszonylag későn zajlott az iparosodás, amibe külföldi tőke is bekapcsolódott: a többféle folyamat egyidejűsége okán az új felsőbb osztály nem körvonalazódott nagyon markánsan. Ugyanakkor természetesen léteznek tehető családok, amelyek vagyona, gazdasági és kulturális tőkéje a politikai életből, az iparból és a kereskedelemből ered. A hagyományos marxista értelemben vett kapitalista osztály helyett Írországot a tözsdeügynökökből, bankárokból, építészektől, ügyvédekből vagy könyvelőkből álló – a külföldi tőke és az ír állam erőforrásai között – „közvetítők” osztálya határozza meg. A szerző nyitva hagyja a kérdést, hogy az ír elitek alkornak-e olyan osztályt, amely tudatában van közös érdekeinek. Ugyanakkor kijelenti, hogy az oktatás szerepet játszik az osztályképződésben, és az elit iskolák vizsgálatával a könyv célja éppen az, hogy megmutassa: ezek az intézmények hogyan segítik elő, hogy a felső-középosztálybeli családi háttérű gyerekek felnőve önmagukat különálló, összetartó

és felsőbbrendű társadalmi csoportnak tekintsek.

Az ír oktatási rendszer szerkezete miatt az elit iskolákat lényegesen könnyebb definiálni, mint a társadalmi eliteket. Írországból 1967-ben indult az ingyenes oktatási rendszer programja. Azóta a korábban magán fenntartású iskolák állami finanszírozásban részesülnek, és – bár technikailag változatlanul magániskolák – csak egy kisebb hányaduk szed ténylegesen díjat, így az ír közoktatás lényegében ingyenes. A 732 iskola között mindössze 53 for-profit intézmény található (7%). Az elit iskolák lényegében ezek a tandíjas iskolák, ezek közül is kiemelten azok, amelyek a középosztály számára jóformán megfizethetetlen tandíjat kérnek. Hozzá kell tenni, hogy a jó teljesítmény – a kutatási eredmények szerint – a megfizethető intézményeket is jellemzi, a tandíj nagysága és a kiválóság között nincs egyenes arányosság. Jóllehet, néhány intézmény ösztöndíjas helyeket is fenntart, ez nem elvárás az állam részéről. A tandíj (a 2015/16-os tanévben) évi 3000 és 25 000 euró között volt (a nagyon drágák többnyire bentlakásos iskolák, ahol az árat főleg a szállás emeli meg).

Az iskolák elit voltát a statisztikai adatok is jelzik: például kisebbek az osztálylétszámok, magasabbak a követelmények, jobbak a kimeneti teljesítmények, mint a nem fizetős iskolákban. Ugyanakkor az objektív adatok nem minden vonatkozásban állnak rendelkezésre, és amikor igen, akkor is csak a történet egy részét mutatják. Mivel Courtois-t elsősorban ez a „másik” rész érdekli, nem véletlen, hogy kutatása az iskolák dolgozóival és volt diákjaival készített strukturálatlan interjúkon alapult, amelyeket dokumentumok vizsgálatával és résztvevő megfigyeléssel egészített ki.

Ahogy fent már említettem, a magyar párhuzamot ezen a ponton többé-kevésbé elveszítjük, mivel az „elit iskola” fogalmát

a magyar viszonyok között igen nehéz lenne meghatározni. Az elmúlt évtizedben az esélyegyenlőség kapcsán a hazai kutatások jellemzően a jó gyakorlatok bemutatásával, a hátrányok leküzdésének módjával foglalkoztak. Eközben kevés vizsgálat irányult az erőteljesen átalakuló iskolarendszer egészére, ezen belül is a magániskolák működésére. A 2015-ös adatok szerint a nem állami iskolák aránya Magyarországon 17,8 százalékos. A nem egyházi magániskolák aránya ezen belül nem jelentős, az egyházi iskolák többletfinanszírozásban részesülnek; eközben az állami intézmények tanulóinak családi háttere lényegesen rosszabb, mint az egyházi iskolák tanulóié (Ercsei–Radó 2019). Azaz, bár a tandíj Magyarországon nem tölt be olyan fontos szerepet, mint Írországban, a szelektivitás és a szegregáció nálunk is jelen van, de az ebben kulcsszerepet játszó intézmények korántsem olyan jól körülhatárolhatók, mint Írországban.

Courtois vizsgálata alapján az írországi for-profit iskolák jellemzően nagyon szép környezetet és lenyűgöző felszereltséget biztosítanak: előadótermek, számítógépterem, nyelvi laboratóriumok, aszfaltozott sportpályák és tenispályák állnak a diákok rendelkezésére. Néhány iskola saját golfpályával és uszodával rendelkezik (meglétük a nem fizetős szektorban meglehetősen ritka). A legtöbb iskola az érettségi tantárgyak teljes skáláját kínálja, beleértve az esetek túlnyomó többségében a „magaskultúrához” kapcsolódó tárgyakat is: például a latin és az ógörög nyelvet egész Írországban mindössze négy for-profit iskola oktatja. A vizsgált iskolák egy része már az ötödik és hatodik évfolyamon megismerteti a diákokat a tudományos kutatás módszereivel, és ezeket alkalmazva a fiatalok kisebb tanulmányokat írnak. A diákok a for-profit iskolák többségében több mint 20 különböző sport- és egyéb tanórán kívüli tevékenység közül választhatnak,

közül az olyan, máshol ritka lehetőségek közül, mint a lovaglás, a golf, a bridzs vagy a vitorlázás. A felsőoktatásba a for-profit iskolák diákjainak többsége, számos iskola esetében száz százaléka bekerül. Ezek az iskolák jellemzően a munkaerőpiac, ezen belül a vállalati szféra elvárásaihoz is jól alkalmazkodnak, amit például az előbbiekben említett sportolási lehetőségek is tükröznek. Emellett rendszeresen ellátogatnak ide írók, politikusok és üzletemberek, beszélgetésekre, előadásokat tartani.

Számos interjúrészletet lehetne idézni, de inkább álljon itt egy olyan történet, amely jól mutatja a vizsgált elit iskolák érdekérvényesítő képességét. 2014-ben az akkori oktatási miniszter törvényjavaslatot készített elő, amely az iskolák felvételi lehetőségeit lett volna hivatott szabályozni. A javaslat 25 százalékban szabta volna meg az elit iskolákban a korábbi diákok gyermekei számára fenntartható helyek arányát. A for-profit iskolák, legaktívabban a Belvedere és a Blackrock College alumni szervezetei gyakorlatilag azonnal írtak tagjaiknak, és arra buzdították őket, hogy tiltakozó levélben forduljanak közvetlenül a miniszterhez és a parlamenti képviselőkhez. A Blackrock alumni szervezetének elnöke „igazságtalan állami beavatkozásról” és az intézmény „hagyományai és etikája ellen irányuló fenyegetésről” beszélt. Így fogalmazott: „Bármilyen potenciálisan veszélyezteteti azt a hagyományt, hogy a korábbi diákok testvérei és fiai a Blackrock College-on keresztül testvéreik és apáik nyomdokaiba léphetnek, alássa mindazt, amit sokan közülünk oly nagyra tartanak”. Ezután felszólította „az összes volt diákot és családjukat, hogy koncentrált erőfeszítéseket tegyenek [...] annak érdekében, hogy a jelenlegi javaslat elbukjon”. A Belvedere alumni szervezetének elnöke pedig, figyelmen kívül hagyva, hogy az intézmény ugyanolyan állami támogatást kap, mint a nem tandíjas iskolák, a javas-

latot „lopakodó taktikának” nevezte, ami arra irányul, „hogy tönkretégyék az olyan magánintézményeket, mint a Belvedere College”. A végeredmény: a törvényjavaslat megbukott.

Courtois a kötet számos pontján nagyon határozottan fogalmaz: azt írja például, hogy ezek az iskolák megkönnyítik a felső középosztályból toborzott diákok számára a domináns pozíciókhoz való kizárólagos hozzáférést; másutt felteszi a kérdést, felelőssé tehető-e az elit iskolák „az elitek által gyakorolt társadalmi erőszakért”. Eközben ő maga is elismeri, hogy a nagyobb gazdasági, társadalmi és kulturális tőkével rendelkező családok jobban

el tudnak igazodni az olyan státushierarchiákban, amilyen például az oktatási rendszer – így vélhetően nem semlegesíthető az az előny, amelynek birtokában vannak. Legfőbb kérdése épp ezért nem az, hogy önmagukban a hasonló iskolákat kellene-e korlátozni, és ha igen, hogyan, hanem az, hogy az államnak valóban támogatnia kell-e, ráadásul az összes többi iskolával azonos mértékben, ezeket az elitképző, hatalmi folytonosságot biztosító oktatási intézményeket. És valószínűleg ez az a kérdés, amit – a különbségek ellenére – a magyar oktatási rendszer kapcsán is feltehetnénk.

IRODALOM

- ERCSEI K. & RADÓ P. (2019) A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 7. pp. 8–49.
- OH (2019) Oktatási Hivatal: *PISA 2018. Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal.

ERŐSÖDŐ MAGÁNISKOLAI SZEKTOR ÉS AZ ISKOLAVÁLASZTÁS SZÉLESEDŐ LEHETŐSÉGEI

KASZA GEORGINA

Tempus Közalapítvány, Budapest
E-mail: georinakasza@gmail.com

Beérkezett: 2022. február 7., elfogadva: 2022. április 6.

T. KOINZER, R. NIKOLAI & F. WALDOW (eds) *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global Change and National Challenge*. Wiesbaden, 2017. Springer VS. vi + 250 p. DOI: 10.1007/978-3-658-17104-9

Az oktatás valamennyi szereplője, az oktatáspolitikusoktól kezdve a szülőkhöz, kiemelt figyelmet fordít az iskolaválasztásra – természetesen mindenki más-más szempontból. Ugyanez mondható el az oktatáskutatókról, oktatásszakértőkről is, akik számára az iskolaválasztás problematikája folyamatosan kérdéseket, dilemmákat vet fel, olykor heves vitákat is kivált.

A Thomas Koinzer, Rita Nikolai és Florian Waldow által szerkesztett, 2017-ben megjelent *Private Schools and School Choice in Compulsory Education. Global Change and National Challenge* című kötet azt vizsgálja, hogy a magániskolai szektor hogyan fejlődött, változott az egyes országokban az elmúlt évtizedekben, s e folyamat (a piacosítás és magánosítás erősödése nyomán) milyen hatással van az állami, a helyi (önkormányzati) és a magánintézmények alkotta iskolarendszer egészére. Jóllehet, országonként más-más finanszírozási megoldások, fenntartói gyakorlatok jellemzik a magániskolai szektort, az iskolaválasztás mindenütt elsősorban a magániskolák és az állami, helyi fenntartású és finanszírozású iskolák közötti választást jelenti.

A szerkesztők a közel ötoldalas bevezető tanulmányukban a téma aktualitását, a feldolgozás szükségszerűségét mutatják be. Már itt megjelenik a kötet egyik fontos kérdése, hogy tulajdonképpen milyen nagyságú magániskolai szektorról beszélhetünk az egyes országokban, hány iskola sorolható e kategóriába, hány gyermek tanul magániskolákban. Az esettanulmányok széles spektrumon mozognak e téren: a 2010-es adatok szerint a vizsgált országok közül 2 és 10 százalék közé esik a magániskolákban tanulók aránya Németországban, Svédországban, az USA-ban és Kínában; 10 és 30 százalék közé az Egyesült Királyságban és Ghánában; végül 30 százalék feletti Chilében és Ausztráliában.

A bevezető mellett egy tematikus tanulmány és a záró elemzés vállalkozik nemzetközi összehasonlításra, a többi tanulmány egy-egy ország határára belül marad. Ennek ellenére mindegyikük azt üzeni, hogy a magániskolai szektor erősödése, az iskolaválasztás növekvő szerepe nemcsak egy-egy országot érint, hanem erősödő globális jelenségről van szó.

A szerkesztők két fő téma köré csoportosították a tanulmányokat. Az első rész-

ben országok szerinti, hasonló szerkesztési elvek mentén, közel azonos témák, kérdések köré felfűzött esettanulmányokat olvashatunk. Ahogy a bevezető tanulmány is összegezi, az első három esettanulmány angolszász országok (USA, Anglia és Ausztrália) gyakorlatait mutatja be, majd két európai (Svédország, Németország), egy dél-amerikai (Chile), egy ázsiai (Kína) és egy afrikai esettanulmányt (Ghána) olvashatunk.

Bár az országok regionális, társadalmi és kulturális sajátosságai nagyon eltérő gyakorlatot, helyzetképet eredményeznek, a szerzők az esettanulmányokat hasonló szempontok mentén igyekeztek feldolgozni. A nyolc esettanulmány mindegyike kitér a magániskolai szektor és az iskolaválasztás történeti vizsgálatára, hiszen a rendszerek működése nehezen értelmezhető, érthető az előzmények ismerete nélkül. Az iskolaválasztás nem új jelenség: számos esettanulmány – főként az európai országoké – a kötelező iskoláztatás elterjedéséig vezet vissza a hangsúlyosabb megjelenséget. A tanulmányok többsége éppen ezért egészen a 19. századig tekint vissza, hogy az olvasó megértse, értelmezhesse az adott országban a magániskolai szektor, illetve az iskolaválasztás jelenlegi helyzetét. Ilyen Rita Nikolai és Thomas Koinzer *Long Tradition, Moderate Distribution and Growing Importance: Private Schools in Germany as 'Change Agents' of School Choice* című esettanulmánya, amely nagyjából kétszáz év történetének rövid bemutatásával érzékelteti a német rendszer összetettségét. Hasonlóan érdekes Maxwell Akansina Aziabah történeti visszatekintése (*Privatisation of Compulsory Education in Ghana: Examining the Developments so Far*), amely egészen a gyarmatosítási időszakig megy vissza a magániskolák szerepének bemutatásában.

A szerzők többsége a téma tágabb környezetének, az adott ország iskola-

rendszeri sajátosságainak bemutatására is törekedett abból kiindulva, hogy az iskolaválasztás és a magániskolai szektor erősödése nem önmagában vizsgálendő jelenség, csak az iskolarendszerbe ágyazottan értelmezhető. Ez a szempont különösen fontos, amikor a magániskolák és az iskolaválasztás szerepéről, hatásáról fogalmazunk meg következtetéseket. Anna Westnél olvashatjuk például azt, hogy Svédországban az iskolai szegregáció erősödése nem egyértelműen az ún. független iskolák (*independent schools*, *friskolor*) bevezetésének tulajdonítható, hanem ehhez valószínűleg más szakpolitikai döntések és demográfiai változások is hozzájárultak (*Private Schools in Sweden: Policy Development, Inequalities and Emerging Issues*).

A magániskola, az iskolaválasztás erősödő jelentősége mögötti politikai szándékok, a szakpolitikai, valamint szabályozási környezet bemutatása is minden esettanulmány témája. A magániskolai szektor térengedése mögött eltérő politikai és szakpolitikai szándékok húzódnak. Ilyen például a szabad választás eszméjének előtérbe kerülése, a minőségi oktatás erősítése, a költséghatékonyság, valamint a növekvő érdeklődés az alternatív pedagógiák iránt. Emellett bizonyos intézkedések mögött tisztán politikai (értsd: szavazatszerzési) indokok is húzódnak. Martin Forsey, Helen Proctor és Meghan Stacey *A Most Poisonous Debate: Legitimizing Support for Australian Private Schools* című esettanulmánya például utal a politikai, szakpolitikai szándékok összetettségére, jól érthető és tételes magyarázatot adva az egyes intézkedések okaira. Barbara Schulte *Private Schools in the People's Republic of China: Development, Modalities and Contradictions* című tanulmánya azt is bemutatja, hogy a kínai gazdaságot és társadalmat az 1990-es évek

óta érintő modernizációs hullám hogyan alakította az oktatást.

A tanulmányok kiemelten foglalkoznak a pénzügyi támogatási modellek, illetve a finanszírozási ellentmondások bemutatásával. Ezekből az is látható, hogy a magánszektor sok esetben nem is válik el élesen az államtól, inkább a finanszírozási, támogatási formák keveredése, együttes formái figyelhetők meg. Fontos kérdés, hogy a szövetségi, állami kormányzatok vagy a helyi önkormányzatok milyen mértékben és milyen eszközökkel támogatják a magániskolákat, vagy például hogy a szülőknek kell-e tandíjat fizetniük, avagy sem. A szinte teljesen piaci alapon működő modellek (pl. Chile vagy az amerikai tradicionális magániskolák) mellett találunk kevert modelleket is, mint például az amerikai *voucher*-rendszer vagy a *charter school*.

Az esettanulmányok központi témája az állami, a helyi és a magán fenntartású oktatási intézmények eredményességének országon belüli összehasonlítása, elsősorban a tanulói teljesítmények összevetése révén. Az esettanulmányok a kérdés megválaszolásával óvatosak. Sonia Exley például a teljesítmények összehasonlításának nehézségeit emeli ki, érzékeltetve az eltérő elvárásrendszereket, a tanulók eltérő társadalmi-gazdasági hátterének hatásait, valamint a magániskolai szektoron belüli különbségeket (*Country on Its Way to Full Privatisation? Private Schools and School Choice in England*). A svédországi esettanulmányban arról olvashatunk, hogy a magániskolai rendszer növekvő szerepe valószínűleg hozzájárult az iskolák közötti teljesítménykülönbségekhez. Stephan Köppe szerint viszont azt már nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy az Egyesült Államokban a magániskolák minősége jobb lenne, mint az állami iskoláké (*Bicycle Built for Three. Private School Governance and Politics in the United States*). Érdekes

az a kulturális fordulat, amelyről Cristina Alarcón *Class Isolation: Examining Private Schools in Chile* című esettanulmányában olvashatunk. Eszerint elterjedt és széles körben elfogadott hiedelemmé vált, hogy a magániskolák teljesítménye, minősége jobb, s ez a magániskolák széles körű elfogadásához vezetett. Az eredményességhez kapcsolódóan a másik kiemelt kérdés, hogy a magániskolai szektor erősödése hozzájárult-e a teljes oktatási rendszer minőségi javulásához. Hipotéziseiket általában a nemzetközi tanulói mérések (pl. PISA, TIMSS) alapján vizsgálták a tanulmányok szerzői. A német esettanulmány azt a nézetet erősíti, hogy az iskolák közötti verseny nem feltétlenül vezet a minőségjavuláshoz.

Az elmúlt közel két évtizedben az iskolaválasztással szemben számos kritika fogalmazódott meg. Közülük az egyik legfontosabb (a kötet tanulmányaiban is annak tekintett) szegregációt erősítő hatása. Ezzel a problémával valamennyi esettanulmány foglalkozik. Szinte mindegyikük növekvő szegregációról számol be – egyszerű következtetések levonása helyett azonban általában a probléma komplexitását hangsúlyozzák. Így például több országban is látható, hogy a magániskolai szektor bővülése és az iskolaválasztás szegregációs hatása nem az egész rendszert, hanem csupán egy-egy térséget érint.

Az iskolaválasztással szembeni kritikák másik része a szülők iskolaválasztási szokásaira, mintáira utal. Az iskolaválasztás piaci elméletének fő teoretikusa, Milton Friedman szerint az iskolaválasztás gyakorlata előnyös, hiszen lehetőséget ad a szülőknek, hogy gyermekeik számára a megfelelő iskolát válasszák, ami versenyt eredményezve hat az iskolák minőségére – javítja azt. A szülők ugyanakkor sok esetben nem tudatosan, nem elsősorban az iskolák minősége alapján választanak, döntésükben gyakorlatias és szociális

szempontok is fontos szerepet játszanak. E kérdéskör vizsgálata hangsúlyosan megjelenik a kötet második, a tematikus tanulmányoknak teret adó részében. Közülük három írás témájában, empirikus módszertanában közel áll egymáshoz: mindegyik az ún. CHOICE projekthez¹ kapcsolódó adatfelvételen alapul, és a német iskolaválasztás és magániskolai szektor feltárását célozza meg Berlin példájának mélyebb megismerésén, vizsgálatán keresztül.

Tanja Mayer (*School Choice and the Urban Neighbourhood: Segregation Processes in the German Primary Sector with Special Reference to Private Schools*) az iskolaválasztás szegregációs hatását vizsgálja. A tanulmány első lépésben elemzi a berlini magániskolák megoszlását, valamint az egyes kerületek társadalmi összetételét. Mayer fő következtetése az, hogy a lakóhelyi szegregáció hatással van a magániskolák területi elhelyezkedésére is. A tanulmány szerint megalapozott bizonyítékok vannak arra, hogy a térbeli, lakóhelyi hatások befolyásolják a közép- és felsőosztálybeli szülők iskolaválasztását, ez pedig szegregációs folyamatokat indukál és társadalmi egyenlőtlenségeket okoz. Judith Schwarz, Corinna Habeck, Sabine Gruehn és Thomas Koinzer *School Choice in German Primary Schools* című tanulmánya is a németországi alapfokú iskolaválasztás helyzetét mutatja be, de – kiegészítve a perspektívát – nemcsak a magániskolai szektort vizsgálja. A német tartományok többségében az iskolaválasztás ugyan korlátozott, ennek ellenére nagyjából minden harmadik gyerek nem a számára kijelölt iskolában tanul. A kutatás kvantitatív adatfelvételen vizsgálta a szülői döntés mögötti okokat, preferenciákat. Megállapításaikat a kijelölt, illetve valamilyen másik iskolát választó szülők válaszainak összehasonlí-

tása alapján fogalmazták meg a kutatók. A harmadik tanulmány (*Public and Private School Choice in the German Primary Education Sector: An Empirical Analysis of Parental Reasons*) az általános iskolai szintű magániskolák és helyi intézmények közötti választást elemzi. A szerzők (Corinna Habeck, Judith Schwarz, Sabine Gruehn és Thomas Koinzer) a berlini példán keresztül azt vizsgálták, hogy a szülők milyen arányban és milyen szempontok szerint választanak magániskolát, illetve hogy döntésük függ-e társadalmi-gazdasági tényezőktől.

A negyedik tematikus tanulmány egy érdekes jelenségre hívja fel a figyelmet. Clara Fontdevila, Antoni Verger és Adrián Zancajo a természeti (Katrina hurrikán, haiti földrengés) és politikai (salvadori polgárháború) katasztrófák utáni oktatási reformokat, főként a privatizációs törekvéseket mutatja be (*Taking Advantage of Catastrophes: Education Privatization Reforms in Contexts of Emergency*). Az új helyzet a szabályozási és intézményi akadályok eltűnésével alkalmat nyújt a gyors és sok esetben drasztikus reformok megvalósítására, sokszor lehetőséget adva külső, érdekelt szereplőknek (pl. nemzetközi szervezetek), hogy az adott ország oktatási színterére lépjenek. Hasonlóságot mutatnak az elemzett esetek abban is, hogy a reformok sokszor túlnyúlnak az adott térségen, városon, és kihatnak a tágabb környezetre is. Ezeket a gyors szakpolitikai beavatkozásokat sok esetben ideiglenes intézkedésként vezetik be, ennek ellenére gyakran tartósan bizonyulnak.

Amikor az olvasó az utolsó tanulmányhoz ér, részben talán már maga is meg tudja fogalmazni azokat a következtetéseket, amelyeket a szerkesztők levonnak. Hatoldalas összefoglalójukban megerősítik a történeti visszatekintés vizsgálatának fontosságát. A folyamatok megértéséhez emellett szerintük fontos elemezni az is-

¹ <https://www.euchoice.eu/the-project>

kolarendszerek szerkezetét, az oktatás társadalmi beágyazottságát, valamint a különböző szereplők érdekelttségi viszonyait. Kiemelik, hogy a privatizáció és a piacosság nem egyformán érinti az oktatási rendszer egészét, hiszen regionálisan, szolgáltatásonként eltérő a hatásuk, illetve a szolgáltatások igénybe vevői között társadalmi különbségek figyelhetők meg. A szerzők (szerkesztők) megerősítik, hogy itt egy globális jelenségről van szó, azt azonban nyitva hagyják, hogy ez a jelenség egy szélesebb globális reformtörekvés vagy -irányzat része-e, avagy sem.

A tanulmányok következtetései mellett érdemes odafigyelni az empirikus kutatások, elemzések elméleti hátterekre, módszertanaira is. A választott elméleti keretek jelzik, hogy a szerzők többnyire összetett, interdiszciplináris megközelítéseket használtak a téma feldolgozásá-

hoz, értelmezéséhez: szociológiai; közgazdasági; politikai és szervezelméleti elméleteket; a piaci alapú iskolaválasztás elméletét; gazdasági alapú elméleti modelleket (pl. racionális választás, költséghatékonyság, szubjektív hasznosság elmélete); valamint institucionalista elméleti modelleket (pl. útfüggőség, történeti institucionalizmus).

Bár a kötet 2017-ben jelent meg, a hazai olvasóhoz mégsem késve, inkább megfelelő időpontban érkezik. Magyarországon az egyházi szektor erősödése, az iskola-választási minták változása a szemünk előtt zajló folyamatok, a kötet pedig ezek értelmezéséhez világos elméleti és vizsgálati stratégiákat kínál, érthető üzeneteket, következtetéseket fogalmaz meg. Éppen ezért fontos lenne, hogy ez a tudományos munka a hazai oktatáskutatók között is szélesebb közönséget találjon.

ABSTRACTS IN ENGLISH

Educatio 31 (3), pp. 523–527 (2022)
DOI: 10.1556/2063.31.2022.3.15

EXPANDING CHURCH-RUN EDUCATION – STUDIES

ESZTER NEUMANN POPULISM, CHURCHES AND EDUCATION POLICY IN HUNGARY AFTER 2010

The aim of this review of the latest political sociology literature is to situate the education policy changes and the transformation of state-church relations in Hungary after 2010 in the broader international context and to review the possible theoretical frameworks and conceptual tools for analysing the process. To interpret the discursive level of education policy, I discuss the role of religion – and Christianity in particular – in the political communication of the European populist movements, and the characteristic traits of the neoconservative ideology in education policy. Then I turn the discuss the relationship between ideology and policy practice as well as the characteristics of populist policy-making. Finally, I explore the institutional relationships between church and state with a special focus on the structural and organizational transformations that may arise with the politicization of religion and the growing institutional participation of church maintainers.

Keywords: education policy, neoconservatism, populism, postsecularism, religion

ATTILA Z. PAPP MEASURED BY NUMBERS: SOME OFFICIAL AND CONTEXTUAL STATISTICS OF CHURCH-RUN SCHOOLS

The paper collects time-series educational statistics for church-run schools, and reviews some of their social and contextual characteristics and effectiveness. The study is based on a merged file of the National Competency Assessment, and reflects on the expansion of the church-run educational sphere in terms of regional and denominational statistics, and of school composition. One of the basic questions of the paper concerns how the expansion of the church-run educational sphere strenghtens the process of regional segregation. The analysis also tries to compare state-run schools and church-run educational institutions in terms of their pedagogical added values.

Keywords: church schools, denominational education statistics, index of segregation, pedagogical added value

ESZTER BERÉNYI
IS THE MAINTAINER TYPE RELEVANT? CHURCH-RUN EARLY
SELECTIVE GRAMMAR SCHOOLS AND THEIR APPLICANTS

This paper scrutinizes the position of church-run schools among early selective grammar schools, and – based on the analysis of survey results – the attitudes and practices of the applicants to these schools. The results highlight some important differences between applicants to church-run and to other schools in terms of the main social functions attributed to schooling, the reasons for application, and the practices during the months of preparation to the entrance exams.

Keywords: church-run schools, early selective schools, application procedure, selection

JÁNOS ZOLNAY
WHERE HAVE THE ‘HUNGARIAN’ CHILDREN GONE? CHURCH-RUN
AND VACUUM SCHOOLS IN AN EASTERN HUNGARIAN REGION

Based on two detailed empirical data collection, this paper aims to contribute to understanding the phases of the process of transferring public schools to the churches, and their impact on local education quasi market in a region in Eastern Hungary. The first denominational school required students and teachers to adhere to strict religious doctrinal standards. During the second phase, public schools initiated their transfer to the church in order to be able to select their pupils in the admission process. The religious character of those schools and the faith of students and teachers are pure formalities. In the third period, the process has been constrained by the educational logistical interests of the dominant Calvinist church in the region. The Calvinist diocese only decides to take over or establish new schools if they do not compete with existing Calvinist schools. Since the nationalization of public education, a public policy vacuum emerged at the local level and the significant increase in the proportion of church schools has not changed this situation.

Keywords: educational policy, diversification of school maintenance, denominational school, fragmented educational quasi-market, educational segregation, pupils' commuting

JUDIT KELLER – ALEXANDRA SZÓKE
CHURCHIFICATION THROUGH THE EYE OF KINDERGARTEN
TEACHERS: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS IN PRE-SCHOOL
EDUCATION

This paper studies the expansion of church supervision in the running of kindergartens. We aim to explore the ways church-run kindergartens differ or reveal similarities to church-run primary schools. We present the extent of church expansion, modes of takeover and the regulatory framework of kindergartens maintained by local governments and various churches. Drawing on a small-scale qualitative pilot research based

on interviews with kindergarten teachers, we discuss the opportunities and constraints arising from church supervision in terms of working conditions, human resource supplies, the selection of children and the pedagogical program.

Keywords: churches, kindergartens, working conditions, selection, pedagogical program

GERGELY ROSTA – GABRIELLA PUSZTAI
THE EFFECT OF DENOMINATIONAL EDUCATION ON THE
FORMATION OF THE RELIGIOSITY OF YOUNG PEOPLE

The share of church-run educational institutions in the Hungarian education system has gradually increased over the past three decades, while the proportion of churchly religious people decreased and those, who identify as religious on their own way increased in younger cohorts. Therefore, the increase in the number of denominational schools has led to an increase of the proportion of student from non-religious families in church-run schools. Previous research has shown a slight positive effect of denominational schools on students' religiosity. In the present study, we examine the impact of denominational schools on the religiosity and value preferences of their alumni. For the analysis, we used the Hungarian Youth 2016 database, we compared denominational school students with their non-denominational peers. Our results suggest that religious upbringing is the most powerful factor supporting religiosity, and denominational schools have a significant positive impact on the religious identity and communal religious practice of their alumni, however they seem to have no significant effect on the content of their religious belief and their value preferences.

Keywords: religious upbringing, denominational schools, religious education, religiosity

ESZTER KODÁCSY-SIMON – ETELKA SERES-BUSI
DIVERSITY AS A HIDDEN DIMENSION IN THE NARRATIVES
OF CHURCH SCHOOL STUDENTS

In studies about the aims and characteristics of church schools it is increasingly important to listen to the students' voices as active and constructive factors of the schools. In the present exploratory research, we interviewed 37 students who had recently graduated from a church school or who are graduating in the current academic year. Interviewees were asked to recall stories that reveal their perceptions about the defining characteristics of their schools and what they identify as the schools' hidden purposes and messages. A key concept that emerged by the end of the analysis was the aspect of „diversity, plurality”. Students mentioned these notions as activating factors for their personal resources such as dealing with life issues or shaping their own worldviews and belief systems. The paper presents the connections of the core category and the meanings students assign to it.

Keywords: church schools, hidden curriculum, students' narratives

GÁBOR PÉTERI – BERNADETT SZILÁGYI CHURCH SCHOOLS IN THE PUBLIC EDUCATION BUDGET

The significance of church operated schools in public education started to increase after the change of government in 2010. The social consequences of expanding denominational schools soon became visible. These changes were partially caused by the new rules of financing and financial management. Based on the research of financing and financial management practices in church-operated educational institutions this study concludes, that i) the required sector neutrality is not achieved in the financing of public education; ii) church schools, albeit having favourable financial position, are operated more efficiently than centralised public schools; iii) however, the transparency of church managed schools and thus their accountability is limited.

Keywords: education finances, church grants, service neutrality, accountability

RESEARCH ACTIVITIES

ENIKŐ MAJOR – KATINKA BACSKAI – ÁGNES ENGLER EDUCATIONAL VALUE PREFERENCES IN PUBLIC AND CHURCH-RUN SCHOOLS

The value transfer process of education (*Simon 2016*) is influenced by religiosity (*Pusztai 2011*). The role of educators in transmitting values is significant in the lives of students. In our study, we present the significance of value-mediated education by comparing the values ranked in five groups (*Bacskai 2008*) and ranked by teachers employed in the two sectors of the educational scene. We conducted our paper-based questionnaire survey among 16 teachers in the Trans-Tisza denomination among teachers of fourth-graders in 2020. To this end, we narrowed down the database of the representative national research on value-creating child education at the Mária Kopp Institute to the eastern region of the country. Our results confirmed that educational values useful for social capital for the individual and the community.

Keywords: educational values, teachers, cross-sectoral comparison

ANDREA RÁCZ – ERNŐ BOGÁCS EDUCATIONAL VALUES IN CHILD PROTECTION

The aim of our study is to investigate which educational values can be identified in the Hungarian child protection system and whether there are differences in the two large parts of the system – foster care and institutional care – in terms of educational values. Furthermore, we examine how child protection professionals and the children and young adults they serve to reflect on these values: what are these values, according to each actor, and how they are embedded in the care and education process. Our qualitative

research findings show that structural problems in the child protection system are a key determinant of perceptions of fostering.

Keywords: child protection, education and care, educational values

JUDIT KUTHY-MEGYESI – ERIKA JUHÁSZ
REGIONAL DISADVANTAGE COMPENSATION WITH THE AID
OF CULTURAL LEARNING REALISED IN COMMUNITY LEARNING

The cultural learning realised in the national community culture comprises all the non-formal and informal learning events that happen in community cultural institutions as a result of self or partner organised work (cf. *Juhász–Szabó 2016; Kozma et al. 2015*). These learning events are realised actively (organisers, providers or partakers of regular or non regular learning opportunities) or passively (activities of external groups; exclusive location providers from floor area for venue and area rental), considering the requirements and demands of the local communities. Our empirical research's most important outcome is that the opportunity-creating and disadvantage compensating functions of cultural learning realised in community culture, built on location specific needs and resources can be significantly identified based on the study results. The localisation aimed, local learning community focused, professional point of view in the community cultural peak institutions ($N = 197$), requires further development opportunities, but it is already measurable regionally.

Keywords: community culture, cultural learning, regionality, OSAP (cultural statistics)

ERRÁTUM

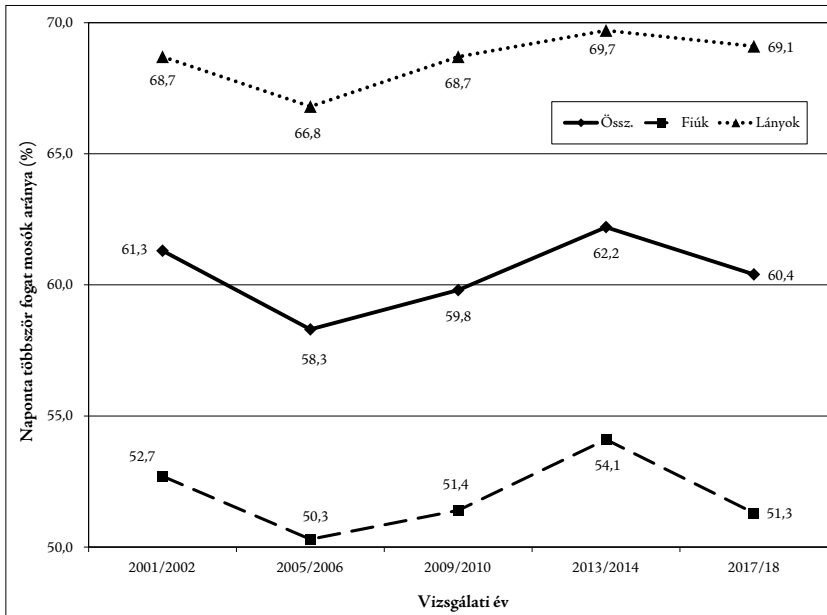
Educatio 31 (3), p. 528 (2022)
DOI: 10.1556/2063.2022.99

EGÉSZSÉGMAGATARTÁS SERDÜLŐKORBAN – MI TÖRTÉNT AZ EZREDFORDULÓ UTÁN?

NÉMETH ÁGNES – HORVÁTH ZSOLT – VÁRNAI DÓRA
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Intézet

Erratum: Educatio 28 (3), pp. 473–494 (2019) DOI: 10.1556/2063.28.2019.3.3

A fenti cikkben a 482. oldalon a 3. ábra hibás adatokkal jelent meg.
Az ábra helyesen:



3. ábra: A minden nap legalább kétszer fogat mosók 11–17 éves magyar fiatalok arányának változása

A hibáért elnézést kérünk.