

PUSZTAI GABRIELLA

ISKOLA ÉS KÖZÖSSÉG
FELEKEZETI KÖZÉPISKOLÁSOK AZ
EZREDFORDULÓN

2003

TARTALOMJEGYZÉK

ELŐSZÓ	4
A FELEKEZETI OKTATÁSÜGY SZEREPLŐI	6
ISKOLAFELHASZNÁLÓK	6
ÁLLAMI SZEREPVÁLLALÁS	10
ISKOLAFENNTARTÓK	12
ISKOLÁK	14
<i>Felekezeti iskolák</i>	<i>18</i>
<i>Az újraindulás hatása</i>	<i>18</i>
<i>Társadalmi szerep</i>	<i>27</i>
FELEKEZETI ISKOLÁK A KÜLÖNBÖZŐ OKTATÁSI RENDSZEREKBE.....	39
FELEKEZETI OKTATÁS AZ EURÓPAI UNIÓ ÁLLAMAIBAN	39
<i>Európai oktatási rendszerekben</i>	<i>41</i>
<i>A posztiszocialista országokban</i>	<i>59</i>
<i>Közös vonások</i>	<i>61</i>
A FELEKEZETI OKTATÁS MAGYARORSZÁGON	66
<i>A katolikus egyház középkori iskolái</i>	<i>67</i>
<i>Együtt élő felekezeti iskolarendszerek</i>	<i>70</i>
<i>Az egyházak és az állam közös szerepvállalása</i>	<i>75</i>
<i>Az államosított oktatási rendszerben</i>	<i>89</i>
<i>Feladatmegosztás a plurális oktatási rendszerben</i>	<i>96</i>
<i>Jogi háttér</i>	<i>96</i>
<i>Finanszírozás</i>	<i>99</i>
<i>A felekezeti oktatási rendszer mérete</i>	<i>101</i>
<i>A felekezeti középiskola-rendszer bővülése</i>	<i>104</i>
<i>Működési feltételek</i>	<i>105</i>
<i>A felsőoktatási felvételi vizsgaeredmények</i>	<i>107</i>
<i>Felekezeti arányok</i>	<i>108</i>
<i>Térbeli elrendeződés</i>	<i>108</i>
<i>Szakmai irányítás</i>	<i>110</i>
<i>Szerkezeti jellemzők</i>	<i>111</i>
A FELEKEZETI KÖZÉPISKOLÁSOK A MAI MAGYARORSZÁGON	115
A KUTATÁSRÓL	117
A FELEKEZETI KÖZÉPISKOLÁSOK VALLÁSI HÁTTERE ÉS VALLÁSOSSÁGA	119
<i>A családi háttér</i>	<i>121</i>
<i>A szülők és a hasonló korú népesség vallásossága</i>	<i>121</i>
<i>A szülői és családi vallástípusok</i>	<i>124</i>
<i>Vallásosság szerinti családtípusok</i>	<i>127</i>
<i>A szülők vallási mobilitása</i>	<i>134</i>
<i>A szülők vallási mobilitása és a lakóhely településtípusa</i>	<i>137</i>
<i>A fiatal generáció vallásosságának kialakulása</i>	<i>138</i>
<i>A tanulók vallásossága különböző paraméterek mentén</i>	<i>140</i>
<i>A tanulók felekezeti összetétele</i>	<i>143</i>
<i>A folyamatosan működő és az újonnan indult iskolák</i>	<i>146</i>
<i>A felekezeti szakképző intézményekbe járók vallási háttere</i>	<i>147</i>
A FELEKEZETI KÖZÉPISKOLÁSOK TÁRSADALMI HÁTTERE	150
<i>A szülők iskolázottsága</i>	<i>150</i>
<i>A szülők foglalkozása</i>	<i>154</i>

<i>A családok társadalmi státusa</i>	158
<i>A szülők iskolázottsága és vallásossága közötti összefüggések</i>	160
<i>A szülők iskolázottsága és a felekezeti hovatartozás</i>	162
<i>A tanulók kulturális háttérének regionális különbségei</i>	163
<i>A családok demográfiai adottságai</i>	166
<i>Családi miliótípusok a felekezeti iskolások körében</i>	168
<i>Világias értelmiségi milió</i>	170
<i>Hitvalló értelmiségi milió</i>	172
<i>Weberi vállalkozó-polgár milió</i>	174
<i>Passzív kultúrvallásos milió</i>	176
<i>Talajt vesztett paraszt-munkás milió</i>	177
<i>Proletarizálódott vallástalan milió</i>	179
<i>A családi miliók megjelenése az iskolák diáktársadalmában</i>	181
<i>A folyamatosan működő és az újonnan indult iskolák</i>	182
<i>A felekezeti szakképző intézmények tanulójának társadalmi helyzete</i>	184
A FELEKEZETI KÖZÉPISKOLÁSOK ISKOLAVÁLASZTÁSA	187
<i>A művelődéscentrikus típus</i>	194
<i>A hasonlóak barátságára vágyó típus</i>	195
<i>A "béke szigetét" kereső típus</i>	196
<i>A vallásos elitiskolát kereső típus</i>	197
<i>Barátokra és karrierre vágyó típus</i>	198
<i>Az erkölcsi tartásra vágyó típus</i>	199
<i>A menedéket remélő típus</i>	200
<i>A művelt családra vágyó típus</i>	202
<i>A meghitt emberi kapcsolatokat remélő típus</i>	203
<i>A rossz társaságból kitörni próbáló típus</i>	204
<i>Az iskolák és az elvárástípusok közötti kapcsolat</i>	207
<i>A folyamatosan működő és az újonnan indult iskolák "rejtett tanterve"</i>	207
<i>A felekezeti szakképző intézmények diákjainak elvárásai</i>	210
A FELEKEZETI KÖZÉPISKOLÁSOK ÉS A TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG	214
<i>A diákok tanulmányi eredményességének lehetséges mutatói</i>	214
<i>A továbbtanulási szándék mint az eredményesség mutatója</i>	215
<i>Felekezeti és nem felekezeti középiskolások összehasonlítása</i>	217
<i>A reprodukciós hatásokat kompenzáló tényezők</i>	222
<i>A vallásosság és a továbbtanulási tervek</i>	223
<i>A családi milió és a továbbtanulási tervek</i>	225
<i>A társadalmi tőke hatásai</i>	226
<i>A továbbtanulási terveket befolyásoló változók a mérlegen</i>	231
<i>A folyamatosan működő és az újonnan indult iskolák</i>	239
A FELEKEZETI KÖZÉPISKOLÁSOK "NEM TANULMÁNYI" EREDMÉNYESSÉGE	243
<i>Egy preskriptív norma érvényesülése</i>	244
<i>A preskriptív norma hatását növelő tényezők</i>	247
<i>Egy proskriptív norma érvényesülése</i>	254
<i>A proskriptív norma hatását növelő tényezők</i>	255
ÖSSZEGZÉS	266
MELLÉKLET	277
IRODALOMJEGYZÉK	297

Előszó

„A pluralizmus, amennyiben értéknek tekintjük, azt jelenti, hogy képesek vagyunk együtt élni a társadalomról és a világmindenségről kialakított különféle egymással szembenálló elképzelésekkel. Magában foglalja a toleranciát, mégpedig nemcsak a tévedések eltűrését, hanem alternatív, egymással versenyben álló civilizációs elképzelések tolerálását is, amelyek mindegyike a maga módján határozza meg a nyilvánosság terét és a közösségi élet szervezését.”

Seligman, Adam B.(1999:3)

Az oktatásügy átalakulása az 1990-es években közérdeklődés tárgyává vált. A széles nyilvánosság elé kerültek azok a viták, amelyek a nyolcvanas években még a kulisszák mögött —vagy talán még ott sem— zajlottak: hogy az állam mennyire vonuljon vissza az oktatásügy közvetlen politikai irányításától, a pedagógusok és az iskolák autonómiája mire terjedjen ki, milyen fenntartók működtessenek iskolákat, ki finanszírozza a felekezeti iskolákba járók tanulmányait. Néhány kérdés, köztük éppen a felekezeti iskolák témája nemcsak szakmai, hanem politikai viharok középpontjába is került. Amikor az ezredfordulóra az „iskolaháborúk kora” véget ért, elérkezettnek tűnt az idő a felekezeti iskolák társadalmi funkciójának, oktatási rendszerbeli szerepének, a hozzájuk tartozó iskolafelhasználók összetételének és elvárásainak, valamint egyes elvárások teljesülésének vizsgálatára, hogy a hétköznapi megfigyelésekből adódó tévkövetkeztetéseket a tudományos megismerés eredményeivel cserélhessük fel. A könyv alapja egy doktori (Ph.D.) disszertáció.

E könyv lapjain a felekezeti iskola olyan közoktatási intézményt jelent, amelyet egy felekezet vagy annak valamely szervezete működtet, tehát a vallásos szellemű nevelést folytató alapítványi fenntartású iskolák nem tartoznak ide. A felekezetek iskolái közül a középiskolák szolgáltak kutatási terepeként, vagyis azok az intézmények, amelyekben a tanulmányok érettségivel záródnak, és amelyek az utóbbi években a középfok expanziója révén a tömeges oktatás színhelyévé váltak. Emellett bepillantást nyerhetünk a felekezeti szakmunkásképző és szakiskolákba, ahol hasonló életkorú, de egészen más helyzetű diákok tanulnak.

A könyv fejezetei két nagyobb egységbe szerveződnek: az első rész a kérdéssel kapcsolatos elméletek, nézetek és kutatási eredmények bemutatására, a második egy empirikus vizsgálat eredményeinek elemzésére épül. Az első egység a felekezeti iskolákkal kapcsolatos hazai és külföldi szakirodalom főbb problémafelvetéseinek és kutatási eredményeinek összefoglalása, majd a felekezeti iskolák európai uniós országok oktatási rendszereiben elfoglalt helyzetét elemzi működésük jogi és pénzügyi kereteinek tükrében. A hazai felekezeti oktatásügy jelenlegi helyzetének bemutatását a társadalmi igényekre adott válaszok és az állami szférához fűződő viszony szempontjából végiggondolt történeti összefoglalás előzi meg. A könyv második része az új kutatási eredményeket elemző öt fejezetet fogja össze. A felekezeti középiskolások vallásosságának és társadalmi hátterének bemutatása után intézményválasztási motivációikat elemezzük, majd tanulmányi és tanulmányokon kívüli teljesítményükkel foglalkozunk.

A felekezeti iskolaügy számos kérdésével nem foglalkozik a könyv, például a felekezeti iskolák nevelési ars poeticáját tartalmazó dokumentumok feldolgozásával, a felekezeti iskolaüggyel kapcsolatos politikai viták bemutatásával, az ezt kísérő sajtóközlemények elemzésével, a változásokkal kapcsolatban kibontakozó helyi konfliktusok feltárásával.

A szerző köszönettel tartozik mindazoknak, akik segítették munkáját: a doktori tanulmányait segítő témavezetőjének, Tomka Miklósnak, e téma kiválasztására ösztönző programvezetőjének, Kozma Tamásnak, a kérdőív végleges megformálásához hozzájáruló Hrubos Ildikónak, Kamarás Istvánnak, Szekeres Melindának, Szemerszky Mariannak, Nagy Péter Tibornak; az empirikus feldolgozást elemzési javaslatokkal segítő Róbert Péternek, Tardos Róbertnek és Verdes Emesének; a térképeket elkészítő Híves Tamásnak; a könyv alapját képező disszertáció bírálóinak, Brezsnnyánszky Lászlónak, D.Kiss Gabriellának, Gereben Ferencnek, Nagy Máriának és Szabó László Tamásnak; a szöveg-gondozást segítő Erdős Istvánnak; a terepmunka előkészítéséhez adatokat szolgáltató felekezeti pedagógiai intézetek — a Katolikus Pedagógiai Szervező és Továbbképző Intézet, a Magyarországi Református Egyház Zsinatának Oktatási Osztálya, a Magyarországi Evangélikus Egyház Országos Irodájának Oktatási és Iskolai Osztálya és a Budapesti Zsidó Hitközség Oktatási Osztálya— munkatársainak; a felekezeti iskolák igazgatóinak és tanárainak valamint a felekezeti iskolák tanulóinak, akik készségesen együttműködtek a kutatásban. Köszönet illeti az OTKA, az Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság és a Tehetséges Debreceni Fiatalokért Alapítványok kuratóriumait, akik támogatásra máéltónak találták a kutatást.

A felekezeti oktatásügy szereplői

A felekezeti oktatásügy helyzetének tárgyalását a korábbi szakirodalom az állam és az egyház erőviszonyának kérdésére redukálja, holott a helyzet elemzéséhez fontos annak a felismerése, hogy a játéktér igazából jóval bonyolultabb. Az oktatásügy főszereplői az ezredfordulón az iskolafelhasználók (Setényi 1998), s e könyv középpontjában is az ő összetételük, céljaik, elvárásaik és elégedettségük áll. Emellett az állami szerepvállalás, a fenntartó funkciója és az iskola feladata is jelentős változáson megy keresztül az utóbbi időben. Ebben a fejezetben a annak az oktatáspolitikai erőternek a leírására kerül sor, amelyben a mai felekezeti iskolák működnek.

Iskolafelhasználók

Az iskolafelhasználó — utóbbi időben a szakirodalomban (Setényi 1998) meghonosodott— fogalma a társadalom oktatásüggyel kapcsolatban levő részét jelenti. Potenciálisan természetesen az egész társadalom iskolahasználó, közelebbről azonban a közoktatásban nyilván főleg a konkrétan érintett szülőket értjük ezen, a felsőoktatáshoz közeledve pedig egyre inkább a fiatalokat. Az iskolafelhasználó szó alaki sajátosságai miatt idegenszerűnek, technikai jellegűnek tűnhet, azonban a lehetséges fogalmak közül (kliens, gyerekanyag, családi háttér, szülővilág) talán ez fejezi ki leginkább, hogy a szülőkkel és gyermekeikkel mint önálló döntésre képes, szándékos cselekvőkkel számolunk.

Az utóbbi két évtizedben Európában elterjedt az a szemlélet, amely a nevelés-oktatás megrendelőinek tekinti ezeket a csoportokat, s az a törekvés, mely ebben a szerepükben jogi és egyéb eszközökkel meg kívánja erősíteni őket (Mihály 2000, Eurydice 1999, Eurydice 2000) A gyermekek jogairól szóló 1990-es ENSZ egyezmény rögzíti a szülők és gyermekek oktatásra vonatkozó jogait, s a kormányok feladatát úgy határozza meg, hogy azoknak lehetőséget kell teremteniük az oktatással kapcsolatos szülői elvárások megvalósulására. Az Európai Unió országaiban a szülői jogoknak két

rétege van: egyrészt léteznek egyéni jogok (a gyermek taníttatására, az iskola megválasztására, a fellebbezésre és a információra) és a különböző szintű —például a tantervelőkészítésben való— szülői részvételre (Szebenyi 1991), másrészt szülői szervezetek létrehozására vonatkozó kollektív jogok (Mihály 2000).

A viszonyok és a szerepértelmezések átalakulása természetesen az oktatásügyben lezajló folyamatok elméleti megközelítésének és az elemzési módszereknek az újragondolását vonja maga után. A strukturális-funkcionális megközelítés az oktatásügyben zajló folyamatok magyarázatát a jelenségek funkcionális elemzésén keresztül adja, melynek lényege az iskola és a társadalmi környezet kapcsolatának a szükségletek és funkciók beazonosítása általi feltérképezése (Kozma 2000). Ez a megközelítésmód az egyéni célokat és érdekeket kulturálisan meghatározottként értelmezi (Merton 1980a), s a Merton által kidolgozott egyéni alkalmazkodás típusait és azok strukturális méretű célokhoz és szankciókhoz való viszonyát vizsgálja, de az egyes cselekvők szintjére nem terjeszti ki az elemzést.

Az egyén magatartásának értelmezése az oktatásszociológiai vizsgálatokban több nagy paradigma logikája szerint lehetséges. A század első felének empirikus kutatásaiban Moreno óta központi helye van a közvetlen társadalmi környezet, a formális társadalmi alakulatok keretein belül létező informális kapcsolathálózatok kutatásának (Mérei 2000), azonban később uralkodóvá vált a kérdőíves vizsgálat, amelyet kezdetben egy településre, egy testület tagjaira —például a *The American Soldier* című kutatásban—, egymással kapcsolatban lévő egyénekre korlátoztak. A szociometriai hagyományokra épülő hálózatelemzés vagy strukturális elemzés (Wellman 1988) a társadalom egyének, csoportok kapcsolatain alapuló szövetét vizsgálja. A viselkedést a cselekvésre gyakorolt strukturális kényszerek kategóriájában értelmezi, az elemzési egységek (egyének) közötti kapcsolatra összpontosít, nem az egyének tulajdonságaira vagy kategóriáira, a társadalmi struktúrát a hálózatok networkjeként értelmezi, és az egyéni attribútumokon túl a mikromiliók és a makrostrukturális alakzatok elemzésére is képes.

A másik paradigmában az egyének az elemzési egységek, a figyelem az egyéni viselkedést magyarázó tipikus demográfiai és státustényezőkre irányul. A mintavételi eljárások finomodásával az egyének általában csupán hasonló strukturális helyzetű esetek csoportjaiként jönnek számításba, a sűrű közösségi vagy szervezeti minták a nagyobb populációk nagyobb statisztikai pontosságú felmérése kedvéért eltűntek. Emellett a survey a weberi értelemben vett cselekvés helyett csak a viselkedés magyarázatára képes, kevésbé tartja megvalósíthatónak az egyének intencionális

orientációjának vizsgálatát, és ritkán törekszik az egyéni cél-orientációk közösségi cselekvést eredményező cselekvésrendszerre való összerendeződésének mikéntjére választ keresni. A statisztikai feldolgozáskor a hangsúly a cselekvést előrejelző vagy okozó változók kiválasztásán és összemérésén van. Az egyén társadalmi jellemzői, demográfiai és társadalmi-gazdasági státusa magyarázza az egyének helyzetét és lehetőségeit. Ennek a szemléletnek nemcsak az a hiányossága, hogy „túlszocializált embert” (Coleman 1988) állít a középpontba, vagyis kevés hangsúlyt kapnak az egyén önálló döntései, hanem az is, hogy ezek kialakulásában a konkrét társadalmi kapcsolatok szerepét figyelmen kívül hagyja. A megközelítés erénye viszont a statisztikai feldolgozhatóság és a nagyfokú megbízhatóság

A harmadik paradigma az amerikai közgazdaságtan mikro-ökonómiai iskolájára épül, s felfogása szerint a cselekvő önállóan, racionális döntés eredményeként választ érdekei alapján az előtte álló cselekvési alternatívák közül a hasznosság maximálására törekedve. A választás igen bonyolult folyamat, amelynek során a vágyak és a lehetőségekről alkotott vélekedések kölcsönhatásaként a racionális döntés eredményeként létrejön a célkövető cselekvés (Elster 1997). Ezen elmélet alkalmazásakor azonban félrevezető következtetésekre juthatunk a társadalom működésével kapcsolatban, ha nem számolunk azokkal a hatásokkal, amelyek révén a társadalmi kontextus, a konkrét személyes kapcsolatokba vagy ezek egész hálózatába való beágyazottság az egyén cselekvését alakítja, vagyis „alulsocializált emberben” (Granovetter 1985) gondolkodunk.

Coleman (1990) szerint a társadalmi rendszer viselkedését makroszinten kell tematizálni, de a célra orientáltság fogalmát az egyének szintjén kell értelmezni. A makroszintű jelenségeket nem azok funkciói által tartja értelmezhetőnek, hanem az érintett cselekvők szintjén. Elmélete alapköve az egyéni szinten jelentkező szükségletek kielégítésére irányuló szándékos cselekvés. S mivel ebben a felfogásban a társadalom egyénekből és azok kapcsolataiból áll, a célok és az érdekek is egyéni vagy testületi cselekvőknek (corporate actors) tulajdoníthatók, s a társadalmi jelenségek ezen döntések hatásaiként értelmezhetők. Coleman kísérletet tett egy olyan elmélet megalkotására, amely a racionális vagy célkitűző cselekvés alapelveinek elfogadása mellett a konkrét társadalmi környezet kontextusának szerepét és módosító hatását is hangsúlyozza, hiszen az egyéni szükséglet-kielégítésre irányuló folyamatok a környezetben realizálódnak, s ezzel több elméleti irányzat elemeit felhasználva és ötvözve magyarázatot adott nemcsak az egyéni cselekvésre, hanem a társadalmi struktúra fejlődésére is. Ennek alapján értelmezte az iskolában lezajló folyamatokat, s

úgy vélte, hogy az egyes tanulók iskolaválasztása illetve iskolai teljesítménye nemcsak a társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet és az egyéni döntések eredménye, mert mindezeket erőteljesen módosítja a konkrét társadalmi környezet egyéni magatartásra gyakorolt hatása.

A konkrét társadalmi környezetet elsősorban a család és a szomszédság mellett a szervezeti keretek között működő informális alakulatok jelentik, s esetenként ki is merítik. Különösképpen érvényes ez a volt szocialista országok társadalmára, ahol a társadalmi önszerveződés korlátozása (Kende 1994) miatt a kapcsolati struktúra valóban nem mutatott túl ezeken a kereteken (Utasi 1990). Pedig a szabadon döntő, civil jogokkal és közösségi autonómiával bíró európai városi polgár szinte kivételes történeti szereplő (Weber 1970, Bibó 1972, Szűcs 1983), kialakulásának feltétele a világi hatalom és annak mindenhatóságát korlátozó egyházi hatalom kettősén alapuló pluralizmus (Bibó 1972), melynek közegében kiformalódhatott a civil társadalom. A polgárok helyi önkormányzata és az önkéntes szervezetek képesek szembeszállni a „leviatán-állammal” (Tocqueville 1993), ők korlátozzák a központi hatalmat és egyben új, független hatalmi központokat hoznak létre valódi demokráciát teremtve ezzel. A civil társadalom újraszületését általában a központosított, redisztributív rendszerre adott válaszként értelmezik (Hankiss 1989, Szelényi 1992, Arató 1999, Kende 1994, Seligman 1997, Kolosi 2000). Ennek jele a társadalom több szférájának megkettőződése (Hankiss 1989) volt, az egyházakon belül ilyen jelenség a vallási bázisközösségek szaporodása (Kamarás 1990), a földalatti vagy paralel egyház kiépülése, a hetvenes évektől a hivatalos szervezetek mellett a társadalmi mozgalmaké (az alternatívok, a zöldek, a békemozgalmak, a polgári engedetlenségi demonstrációk, a fegyverkezés-ellenes megmozdulások), a hivatalos tömegkommunikáció mellett a második nyilvánosság elterjedése, a nyolcvanas évtizedben a második gazdaság megerősödése, az oktatásügyben pedig az alternatív és az egyházi iskolák gondolatának népszerűvé válása. Ezáltal létrejött egy olyan közeg, amely az intim környezeten túlmutat, de nem az állam által ellenőrzött szervezeti keretekben létezik. A civil társadalom sajátosságai pedig a nyitottság, a kötetlenség, a kollektív identitás, tevékenységét az alulról szerveződés, a belső demokrácia és a szolidaritás jellemzi (Arató 1999).

Az autonóm, választásra képes egyén döntése mellett azonban a politikai, oktatáspolitikai környezet alakulása, az állam szerepértelmezése is befolyásolja, hogy az egyén gyerekanyagként és annak szülői háttéréként tekinthet-e magára az oktatásügyi folyamatokban vagy iskolafelhasználóként.

Állami szerepvállalás

Az állam és az oktatás kapcsolatára vonatkozó elméleteket egy egyenesen elképzelve az egyik póluson a klasszikus marxista elmélet, a másik póluson a neoklasszikus elmélet helyezhető el. A klasszikus marxista elmélet az uralkodó osztály eszközének tekinti az államot, hogy az az oktatás által szocializálja a társadalmat a fennálló rend elfogadására¹, a neoklasszikus elmélet szerint az állam befolyását a minimumon tartva az oktatás fogyasztási cikknek tekintendő. A liberális pluralista felfogás a két pólus közt valahol középen áll azzal, hogy az állam a polgárok jogait védő mediátor és igazságtevő az érdekcsoportok versenyében, amelynek feladata az oktatási ellátás egyenlő biztosítása (Saha 1997).

Az állam és az egyház modern kori viszonyáról szólva a szakirodalomban néhány sarkalatosan eltérő nézet van jelen. Az egyik paradigma szerint az állam és az egyház kezdettől fogva ellenfelek, s az elmúlt két évszázad nem más, mint a régi és az új domináns csoportok küzdelme (Archer 1979, Szántó 1998), egy másik felfogás értelmében viszont az állam, az egyház és a civil társadalom korábban egyazon dolog három arca volt, de a társadalom a civil jogok (az egyéni szabadságjogok, a politikai jogok és a szociális jogok) kiteljesítése érdekében első lépcsőben megszabadult az egyházaktól magához ragadva eszköznek a bürokratikus államot (Polányi 1997) s így ellenfelekké téve a régi szövetségeseiket, majd fokozatosan az állam szerepét is visszaszorította (Molnár 1993).

A két felfogás megegyezik abban, hogy az egyházak társadalmi szerepe az utóbbi évszázad folyamán erőteljesen csökkent, abban a tekintetben viszont nem, hogy ki ennek a folyamatnak a haszonélvezője. Egyik nézet a jelenben az állam hatalmának kiteljesedését, a kétszáz éves „államosodási” folyamat utolsó állomását látja, s ezt a radikálisabb vagy mérsékeltebb etatista kísérletek sora illusztrálja.

A másik nézet szerint a közgondolkodás pluralizálódott, a vallás privatizálódott, s az egyházak önkéntes társadalmi szervezetekké alakultak át. Az államnak mindössze koordinátor szerepe van: „a civil társadalom ügyvivője”, tulajdonosi és közérkölcshiktáló funkcióját elveszítve csak közbiztonságot szolgáló „könyvelő-állam”, aki győzelmet aratott, az a civil társadalom (Molnár 1993).

Az állami funkciók köre, a szerepvállalás mértéke és technikái igen nagy történeti és regionális változatosságot mutatnak (Semjén 1997). Az állam és a

¹ Ez történhet úgy is, hogy az oktatást azon törekvés eszköznek tekinti, mely a társadalmi és kulturális nivellálásra irányul (Ferge 1973).

társadalom viszonya ma Európában azon a kényes egyensúlyon nyugszik, amely az állam hatalmának korlátozására való törekvés eszméje valamint a társadalmi igazságosság és méltányosság nevében beavatkozó szociális állam eszméje között fennáll. A jóléti állam korlátainak felszínre kerülése, de különösen az állami utasításos rendszerek bukása után természetes annak az igénynek a jelentkezése, hogy a mindenható állam vonuljon vissza bizonyos szférákból, azonban aggályossá vált, hogy alapvető szociális funkciók ellátatlanok maradnak és ez a társadalmi egyensúly megbomlásához vezethet (Gombár et al. 1997).

Az állam különböző mértékben vehet részt a társadalom életében, s ennek nemcsak két szélsőséges megoldása létezik, hanem a formális működtetés és az államszocializmus között több fokozata (Ágh 1994) attól függően, hogy milyen mértékben és hogyan jelenik meg az állam a különböző szférákban, vagyis mi tartozik a közpolitikák közé. Az európai államokban határozottan kitapintható az állami beavatkozás minimuma és maximuma valamint az állami felelősségvállalás azon modellje, amely —a rendszer hatékonyságának biztosítására főként mikroszinten alkalmatlan, közvetlen tulajdonosi és szolgáltatói szerepvállalás helyett— a többi civilizációs ágens munkájának felhasználását (Gombár et al. 1997) és finanszírozását (Semjén 1997) jelenti.

Az oktatásügy területén az állam számos formában vállalhat szerepet, az egyik véglet a kizárólag az iskolafelhasználók igényeit figyelembe vevő oktatási rendszer lenne (Semjén 1997, Saha 1997), melyben az állam feladata mindössze annyi, hogy a különböző értékpozíciók mentén szerveződő csoportokat képviselő magánoktatás működését koordinálja, törvényes feltételeit biztosítsa, illetve lehetővé tegye a saját értékeiket artikulálni nem képes csoportok ellátását. A másik véglet az oktatási rendszer monolitikus, centralizált és bürokratikus szakmai és politikai koordinációja (Mihály 1990), de e kettő között természetesen számos változat lehetséges (Clark 1982).

Az államilag szervezett, társadalmi elvárások összetett halmazát teljesíteni hivatott, többfunkciós közoktatási rendszerekre vonatkozó kritika szinte egyidős magával a rendszerrel. Ezek a kritikák három fő kérdéskör köré csoportosíthatók: 1. képes-e az államilag szervezett bürokrácia a társadalmi egyenlőség és integráció biztosítására, 2. alkalmas-e arra, hogy hatékonyabban szabályozzon a piaci erőknél; 3. teljesíti-e az értékek mentén szerveződő csoportok identitásteremtés, kultúraátadás iránti igényeit.

Az ezredfordulós Európában érzékelhető oktatáspolitikai jelenségek az ezekben a kritikákban megfogalmazódó társadalmi kihívásokra reagálnak, s ez a korábban eltérő

oktatásirányítási modellek konvergenciáját eredményezi (Szebenyi 1991, Halász én.). Az utóbbi két évtizedben az egyre kiterjedtebbé és komplexebbé váló oktatási rendszerben a következő fontosabb trendek tapinthatók ki: az iskolarendszer politikai és világnézeti pluralizmusa, (Mihály 1990, Szabó 1989), az alaptantervek bevezetése (Szebenyi 1991) az iskolaválasztás szabadsága (Kozma 1992), a tulajdonlás állami monopóliumának felszámolása, a szektorsemleges, tanulói létszám alapú intézményfinanszírozás (Clark 1983, Semjén 1997), az irányítás decentralizációja (Clark 1983, Halász 1999) és a kisebb-nagyobb közösségek autonómiájának erősítése, a szubszidiaritás (Szebenyi 1991, Halász én., Tomka 1998).

Az állam az oktatáshoz történő egyenlő hozzáférés biztosítása érdekében nem mondhat le a finanszírozás és az ellenőrzés általi szabályozásról (Boot 1995), ezért az állam oktatásügyi szerepvállalásával kapcsolatos legütőképesebb megoldásnak ma a „piacszimuláló” finanszírozáson alapuló pluralista bánásmód tűnik (Semjén 1997), azaz amikor a költségvetés az intézményeket az általuk vonzott diákok arányában, tehát feladatteljesítésükkel összhangban szubvencionálja. Az iskolák fennmaradását tehát a „lábukkal szavazó” iskolafelhasználók szabályozzák, s döntéseik nemcsak az intézményhálózat által teremtett kínálat és az oktatás iránti kereslet viszonyától függenek, hanem az egyes intézmények oktatási programjainak a felhasználókra gyakorolt hatásától (Clark 1983). Az iskolarendszer fenntartói pluralizmusa és a szabad iskolaválasztás pedig lehetővé teszi, hogy a nevelés világnézetével kapcsolatos döntést a legközvetlenebb illetékességi körben, a családban hozzák meg. Azonban az alapelveket és bizonyos minimum követelményeket összefoglaló központi tantervek valamint a szintén átalakulóban levő ellenőrzési rendszer segítségével az oktatás tartalma tekintetében biztosítható a garantált és egységes szolgáltatás. Ennek eredményeképpen nem ellentét létezik az oktatás szektorai között, ahogy azt a klasszikus liberális irodalom tematizálta, hanem sokkal inkább az interdependencia jellemzi viszonyukat (Allum 1995).

Iskolafenntartók

Az iskolafenntartók ebben a modellben a társadalom, általában a helyi társadalom érdekeit közlelről ismerő, ezeket az érdekeket képviselő testületi aktorok. Mivel e könyv az oktatási rendszernek nem az összes, hanem csupán az egyik szektorával foglalkozik, az iskolafenntartó tárgyalásakor leginkább az egyházakról kell

szót ejtenie, amelyek kétféle minőségben is szerepet játszanak ebben a viszonyrendszerben. Egyrészt mint professzionális szervezetek, jogi személyek —ebben a minőségükben vállalják az iskolafenntartói szerepet—, másrészt mint vallási közösségek, emberi kapcsolatrendszerek, ebben a minőségben nyomásgyakorló csoportok.

Az egyházak iskolafenntartói szerepvállalásával kapcsolatban sokféle nézet van jelen a szakirodalomban. A vélemények egyik pólusa szerint a szekularizáció eredményeképpen a vallási intézményrendszer alapfunkciójára, azaz a szakralitás közvetítésére már nem mutatkozik társadalmi igény, ezért a szervezet saját legitimitációjának megőrzése érdekében kénytelen szekuláris szférák felé terjeszkedni, és olyan funkciókat vindikálni magának, amelyek kifejezetten szekuláris tevékenységek, például az oktatás (Szántó 1998), vagyis véleménye szerint az iskolafenntartás indítéka az egyház mint szervezet öfenntartási igénye.

Más nézet szerint az egyházak a szakszervezetek és egyesületek mellett a civil társadalom érdekközvetítői közé tartoznak, s társadalmi igény tartja fenn az iskolafenntartó tevékenységüket (Allum 1995). Az érdekközvetítők a modern demokráciákban kitüntetett szereppel rendelkeznek, mert felerősítik a politikai rendszer alapját képező képviseleti elvet. Az egyházak egyszerre jelentik a társadalom azonos érdekek mentén szerveződő csoportjait, valamint az ezeket az érdekeket közvetítő, ún. nyomásgyakorló testületeket (Allum 1995). Ebben a paradigmában az egyházaknak figyelmen kívül nem hagyható szerepük van az érdekközvetítés folyamatában, mert egyrészt minden társadalmi szervezetnél kiterjedtebb² tagságuk van, és bizonyos —főként szociális, oktatás- és családjogi— kérdésekben ennél jóval szélesebb kör tart igényt a szolgáltatásaikra (Tamás 1997), másrészt közéleti szerepük Európában folyamatosan jelentős az általuk támogatott társulások, szervezetek, kezdeményezések, valamint pártok finanszírozása (Allum 1995), a nonprofit szervezetek (DiMaggio-Anheier 1991) révén. E felfogás szerint az egyház és az állam tizenkilencedik századi konfliktusának lezárulásával kialakítható ebben a tekintetben a *modus vivendi*, amelynek értelmében az egyházak tekintélyes érdekközvetítő csoportokként jönnek számításba (Allum 1995).

A fenti két megközelítésmód között az is jelentős különbség, hogy az előbbi az egyházat a vallásosság láthatatlanná válásának, privát szférába való visszahúzódásának következtében már csupán professzionális szervezetként értelmezi, s úgy véli, hogy Európa keleti felén a lokális társadalom vallási alapú közösségi alakzatai

ugyan túléltek a „kényszerszekularizáció évtizedeit” (Szántó 1998:35.), de merőben formális közösségekké váltak. A másik nézet fogékonyabb a vallási közösségi tagság multiplex viszony-jellege iránt, amennyiben felismeri, hogy a vallási közösségi tagság, mint általában az emberi kapcsolatrendszer, lehetővé teszi az elsődleges viszony erőforrásainak alkalmazását más problémákban is (Allum 1995, Coleman 1990), valamint erős kapcsolathálózati integráltságú egyházközösségi „faluszigetek” kialakulását a modern társadalomban is.

Az egyházi közösségek kapcsolathálózati szemlélete nemcsak arra világít rá, hogy ezek élő, öntevékeny, köz- és önszegélyező csoportok (András 1981, Andorka 1994, Tomka 1998), amelyeknek működése a társadalom teljesítőkéességét fokozza (Arató 1999), hanem hogy struktúrájuk révén a tagok újabb erőforrásokhoz jutnak. Coleman (1990) szerint a vallási közösség primordiális testületi cselekvő, amelynek a többi testületi cselekvővel szembeni előnye, hogy tagjai az internalizált normák alapján lépnek kapcsolatba. Ebből több dolog következik, de a legfontosabbak egyike, hogy e közösségek társadalmilag nyitottak, a közösségi kapcsolatok átívelnek a társadalmi rétegek határain, s ezzel elütnek a hazai kapcsolati struktúra erősen zárt családi, munkahelyi, instrumentális arculatától (Utasi 1991).

Másrészt a közösségi hálózatok tartalmi zártsága (closure) —ahogy Coleman (1990) a közösen elfogadott normákon alapuló társas kapcsolatokat jellemzi— különösen effektív társadalmi tőkeforrást jelent. A közös normákra alapozottság, a deviáns viselkedést negatív szankciókkal büntető, s a magas teljesítmény jutalmáról gondoskodó szabályok, a részvétel önkéntessége többleteljesítményre, a közjóért való lemondásra és jótékonyagra ösztönzik a tagokat. A tőkeforrásként működő struktúra fenntartása érdekében a vallási közösség tagjai arra törekszenek, hogy gyermekeik szintén internalizálják ezeket a normákat (Coleman 1990).

Iskolák

Az iskola szervezetszociológiai elemzésekor egyrészt az iskolarendszer elemeként, másrészt a környezeti szükségletek által életre hívott funkciók teljesítőjeként, harmadrészt pedig formális és informális szervezetként tekinthetünk az iskolára (Kozma 1985). E könyv a felekezeti iskolák jelenkori társadalmi funkciójának vizsgálatakor az iskolát elsősorban környezeti igényeket ellátó intézményként valamint

² Allum (1995) a heti templomjárókkal számol, arányuk szerinte mintegy 20% Nyugat-Európában.

informális szervezetként értelmezi, mert arra a kérdésre keresi a választ, hogy az iskolafelhasználói kör összetétele, kapcsolatrendszere, elvárásai által —beleértve a tanulók és a szülők informális szervezeti struktúráját— megragadható-e a felekezeti iskolák speciális jellege, azaz hogy a társadalmi környezet összetétele alapján is felekezetiinek nevezhető-e ezek az iskolák vagy csupán az iskolafenntartó kiléte miatt. Természetesen a felekezeti iskolák szervezetének más egységeinek —tanári kar, iskolavezetés— működése, külső —fenntartók, helyi önkormányzatok, más iskolák felé irányuló— környezeti kapcsolatai vagy az iskolarendszerben kialakult helyzetük vizsgálata is rendkívül figyelemreméltó eredményeket ígérne, azonban ezekkel a témák itt nem szerepelnek. Emellett ez a megközelítés nem csupán leszűkíti a vizsgálat értelmezési keretét, hanem ki is tágítja, hiszen lehetőséget nyújt az oktatás és társadalom kapcsolatának más fontos problémakörei —például a felekezeti iskola oktatási esélyegyenlőségre gyakorolt hatása illetve a szocializációs folyamatban betöltött szerepe— felé való kapcsolódásra.

A rendkívül vegyes és egyre bővülő oktatási magánszektor iskolatípusai között a vallási —vagy etnikai— szocializációt célul kitűző iskolákat elkötelezett iskoláknak (commitment school) nevezi a szakirodalom (Saha 1997). Legfontosabb megkülönböztető jegyük, hogy az iskolaközösség egy szubkultúrához tartozik és az oktatás a többi iskolának megfelelő tananyag mellett a szervezett vallási vagy etnikai csoport identitásőrző törekvését szolgálja (Saha 1997). Az ilyen iskolák manifeszt céljai között a tanulmányi munka mellett a fiatal generáció vallási vagy kulturális szocializációja is jelen van.

Egyértelmű, hogy a szocializációs folyamatban döntő hatása van az egyént körülvevő közvetlen társas környezetnek (Lewin 1975), az intézményes kereteken belül létrejövő spontán társulások hálózatának (Mérei 1998), az iskola informális szervezetének (Coleman 1961, Koma 1985), amely megkettőzi a formális szervezet belső rendszerét, akárcsak a deklarált tantervet a rejtett tanterv (Szabó 1988). Az iskolaközösség összetétele, a tanulók és szülei informális szervezetének milyensége tehát nemcsak az iskola karakterének jellemzője, hanem a szociális tanulás hatékonyságának prediktoraként is szóba jön.

Gyakran felvetődő dilemma, hogy amennyiben az iskola kifejezetten egy vallási közösség iskolája, vagyis nem minden szempontból heterogén összetételű, nem sérül-e az esélyegyenlőség elve. Kérdéses természetesen, hogy az iskolák általában megfelelnek-e a társadalmi és kulturális heterogenitás eszményének. Az oktatási esélyegyenlőségre való törekvés mintáit tárgyalva Coleman (1990b) az iskola és a család viszonyának

három jellegzetesen eltérő modelljét különíti el. Az egyik modell szerint az iskola a családban olcsó munkaerőnek számító, kizsákmányolt gyermek liberátora, ebben a premodern társadalomra jellemző típusban az iskola és a család riválisok, az iskola feladata: kivonni a gyermeket a családból. A második modellben a minőségi gyermekneveléssel társadalmi mobilitásra törekvő család szövetségese az iskola, ebben az esetben képesek arra, hogy egymás céljait kölcsönösen megerősítsék. Ez az ipari társadalomban uralkodó forma, de egy társadalomban párhuzamosan működhet az előző és a következő modellel. A harmadik típusban az iskola az esélyegyenlőség megteremtése érdekében a család szerepének átvállalását végzi, a posztmodern család mint a gazdasági rendszer függeléke szétesik individuumokra, akiknek munkája és szabadidős tevékenysége teljesen különvállik, vagyis a család nem támogatja a gyermeket iskolai munkájában. Coleman (1990b) véleménye szerint a családok egy társadalomban is teljesen különböző modellhez tartozhatnak, s lehetetlen egyféle iskolával válaszolni ezekre a különböző kihívásokra. Ma a két utolsó típus a meghatározó, s az iskolának a családdal vagy a család helyett kell funkcionálnia. A második típus kiegészíthető azzal, hogy nemcsak a társadalmi felemelkedés, hanem a kultúraátadás is lehet az iskola és a család —vagy az azonos kultúrához tartozók közösségének— megegyező célja, s ebben az esetben is szoros együttműködés alakulhat ki az iskola és a család között.

Figyelemre méltó, hogy az oktatási esélyegyenlőségről szólva az ezredfordulón az iskolával kapcsolatban új elvárások fogalmazódnak meg, melyeknek központi fogalmai: a kis méretű, családi, személyes törődést biztosító, a szülőkkel szorosan együttműködő iskola (Husen 1994), valamint az iskolai gyermek- és felnőttközösséget egyesítő iskolai policy (Coleman 1990b), amely által az iskolaközösség funkcionális egységgé tehető. Az iskola minőségi mutatóit kereső német empirikus vizsgálatok is az iskola és a család közötti éles határvonal feloldásának igényét regisztrálják (Fend 1998), az iskolai élet dimenziójában a legfontosabb pozitív értékeknek bizonyul, ha a szülők aktívan jelen vannak az iskolai életben, a diákok pedig az iskolában olyan társas és szabadidős tevékenységeket folytathatnak, amit korábban egyetelműen a család szervezett.

A felekezeti oktatásügy fentebb részletesen ismertetett szereplőinek viszonya a jelenlegi hazai és európai törvényes szisztémának megfelelően (Szüdi 2001) úgy modellezhető, hogy a társadalom megbízásából tevékenykedő állam feladata, hogy minden állampolgár számára biztosítsa a megfelelő oktatást, ezért az iskolákat feladatarányosan támogatja. A jogaikban az utóbbi időben megerősített

iskolafelhasználók —a szülők és a gyerekek— a szabad iskolaválasztás elve alapján választják ki a számukra megfelelő iskolát. A társadalom által igényelt szolgáltatásokat biztosító fenntartók a társadalom, általában a helyi társadalom érdekeit legjobban ismerő és képviselő valamint bizalmát élvező testületi aktorok viselik a közvetlen felelősséget az intézmények törvényeknek megfelelő működtetéséért., s a szerepvállalásukhoz az állam segítséget nyújt. Lényegében tehát így alakulnak az alkotmányos alapelveken nyugvó fő viszonyok, amelyek a struktúra szereplőinek jelenlegi pozícióira leginkább hatással vannak, s ennek ismeretében értelmezhető a mai felekezeti oktatási rendszer helyzete.

Felekezeti iskolák

A felekezeti iskolákkal kapcsolatos magyar és nemzetközi szakirodalom a felvetett témák, a kutatások alapproblémái, módszerei és volumene valamint az írások hangvétele tekintetében jellegzetesen eltér egymástól. A hazai tanulmányokban a kilencvenes években a változások keltette izgalom, az oktatási rendszer átalakulásának a környezetre gyakorolt hatása jelentette a fő témát, míg a nemzetközi szakirodalom stabilan működő többszektorú oktatási rendszerek fennállása mellett a szektorhatás és a szektorra jellemző arculat értelmezésével és mérésével foglalkozik. Ennek érdekében nagyszabású, több esetben diakron összevetésre is alkalmas empirikus kutatómunka folyik, melynek adatai elméleti hipotézisek ellenőrzésére is alkalmasak. Ez a fejezet először a hazai, majd a nemzetközi szakirodalom felekezeti iskolaógygyel kapcsolatos főbb kérdésselvetéseit és kutatási eredményeit foglalja össze.

Az újraindulás hatása

A témával foglalkozó hazai írások, tanulmányok megközelítésmódjait meglátásunk szerint több tényező határozza meg. Természetesen rendkívül lényeges, hogy a kutatók hogyan értelmezik a felekezeti iskola fogalmát. Emellett jellemző, hogy mely diszciplína oldaláról, milyen kutatási módszerrel közelítenek a témához, de szinte perdöntő, hogy az elmúlt évtized mely szakaszában fordultak a szerzők a témához: az 1989 és 1991 közötti lelkes iskolagründölési mozgalom és pedagógiai útkeresés felszabadító eufóriájában; vagy az 1991 és 1997 közötti „iskolaháborúk” (Korzenszky 2000) éveiben, amikor a politikai-világnézeti érdekeltség és a preconcepciókban való megrögzöttség alól kevés szerző tudta kivonni magát; vagy pedig az azóta beállt, jogbiztonsággal jellemezhető periódusban. Az első időszakban a felekezeti iskolaügy értékelésében és tárgyalásában a pedagógia, a másodikban a politika, a harmadikban a jog értékdualjai dominálnak.

A magyar szakirodalomban eltérő definíciókat találunk a felekezeti iskola fogalmára. A különböző nemzetközi jogi dokumentumok megfogalmazását adaptáló hazai alkotmánybírói határozatok az egyházi és az állami iskolákat a vallásszabadság különböző aspektusainak eleget tevő iskolatípusokként értelmezik (MKM 1994). A felekezeti iskolákkal kapcsolatos közvélemény és a társadalmi elvárások tükrében a felekezeti iskola „kísérlet a társadalmi sokféleség oktatásügyi

kiszolgáltatására” (Tomka 1992a). Az oktatáskutató szemszögéből a felekezeti iskolarendszer nem más, mint „az állami oktatási rendszertől függetlenül, azzal párhuzamos tanügyi struktúra keretei között működő, vertikális struktúrájában tagolt oktatási rendszer” (Imre 1998:26). Egy sajátos érdek- és konfliktusközpontú megközelítésben pedig a felekezeti iskola nem más, mint a „magyar kultúrharc egyik reprezentatív területe” (Nagy 2000b:302).

A felekezeti iskolák 1990-es évekbeli (újra)indulásának kérdésköre, s az átalakult oktatási rendszerben betöltött szerepe megközelíthető jogelméleti, jogtörténeti szempontból. Ilyen vonatkozásban az egyik központi kérdés az állam és az egyházak viszonyának, az egyházak jogi személyiségének problémája (Tomka 1993, Tóth 1994, Veres 1999). Ezekben a tanulmányokban fogalmazódik meg az az állítás, hogy az egyházak oktatási szerepvállalása összhangban áll a modern európai jogelvekkel, s a részvétel többféle módja és mértéke is elképzelhető. A felekezeti iskolák helyzetének értelmezését segítik az aktuális törvényi szabályozás alapelveinek ismertetésével foglalkozó tanulmányok (Fedor 1995), s lazán ide sorolhatók a jogalkotás várható következményeinek elemzését elvégző írások is (Korzenszky 1997).

A téma konfliktusos politikai térben való értelmezésére alkalmas módszer a sajtóközlemények elemzése. A sajtóelemzések között találunk olyan tanulmányt, amely egy iskolaindítás sajtóhátterét elemzi (Révay 1994), valamint olyat, amelyik egy egész kormányzati ciklus sajtóhírein keresztül tesz kísérletet a folyamatok megismerésére (Nagy 2000b). Ezekben a tanulmányokban a felekezeti iskolaügy sajtóbeli megjelenésének problémája lényegében inkább a média és a politika kapcsolatának vizsgálatához nyújt rendkívül alkalmas témát. Révay (1994) a média multiplikátor szerepét járja körül, Nagy (2000b) pedig a politikusi és a sajtóközlésekből kirajzolódó konstruált történetek keletkezését követi nyomon.

A felekezeti iskolaügy esettanulmányok általi bemutatása sajnos nem elég gyakori a szakirodalomban. Ennek az az oka, hogy az ilyen írások kizárólag a súlyosan konfliktusos esetekre koncentrálnak. A legtöbb esettanulmány például az 1993-ban politikai botránnyá szélesedő dabas-sári iskolaátadást próbálja feldolgozni (Tomka 1994, Bíró-Székelyi 1994), ilyenkor általában a puszta eseménytörténet részletes leírása mellett a konfliktus logikájának feltárása a cél. Az elemzés alapján világossá válik, hogy a helyi társadalom —szülők, pedagógusok, önkormányzati és egyházi tisztségviselők— bonyolult érdekszerkezete hogyan válik még összetettebbé és kiismerhetetlenebbé az országos politikai erők bekapcsolódása által (Tomka 1994).

A felekezeti iskolák visszaadásának ügyében készült esettanulmányok elemzéséhez szükséges elméleti keret felvázolását végezte el Drahos Péter tanulmánya (1992b). Az általa bemutatott elméleti keret a helyi politikai alkufolyamatok modellezéséhez nyújt segítséget. Ez a megközelítés a konfliktusokat a társadalom működésének természetes velejáróinak tekintve az iskolaátadásokat aszerint vizsgálja, hogy milyen konfliktus eredményeképpen sikerült kialakítani az eseti konszenzusokat. Az elemzésnek ez a módja alkalmat nyújt a konfliktus- illetve konszenzustípusok felismerésére is: a két szélső pontot ebben az ügyben a felülről lefelé építkező, kulisszák mögötti egyeztetés nyomán kialakuló „legnagyobb konfliktus” és a demokratikus érdekütköztető eljárásokra épülő modell jelenti (Drahos 1992).

A iskolagründölési periódus és az „iskolaháborúk kora” jelenik meg azokban az írásokban, amelyek az oktatási kormányzat, az önkormányzatok és az egyházak részéről a tárgyalásokban résztvevők személyes tapasztalatai (Korzenszky 2000), vagy az ügyek egyes szereplőitől származó információk alapján (Nagy 2000b) mutatják be az eseményeket. A folyamat lényeges részleteket feltáró, egyéni interpretációkon keresztül történő bemutatása fontos eleme a szakirodalomnak.

A felekezeti iskolaügy különböző szintű szakmai képviselőinek kerekasztal-beszélgetéseiben és programnyilatkozataiban az iskolák formálódó pedagógiai koncepciói —az ennek középpontjában álló emberkép és értékek valamint az újjászületett felekezeti oktatás jellegzetes pedagógiai arculatának megfogalmazása— valamint a bővülő felekezeti iskolarendszerek legfontosabb hálózatfejlesztési dilemmái —az iskolák számának növelése vagy a túlvállalás elkerülése— kerülnek mérlegre (Schüttler 1990, Junghaus 1992, Szigeti 1992b, Tókéczki 1997, Korzenszky 1997, 2000).

Az ún. vitairatokban a változások során előtérbe került fogalmak —állam és egyház szétválasztása, világnézetileg semleges iskola, esélyegyenlőség— és elvi megfontolások —a szülő és az állam joga az oktatással kapcsolatos döntés meghozatalára, a vallásos nevelés lehetséges terepei, a felekezeti oktatás optimális szerepe— körüli konszenzus keresése a fő téma, ezek az írások rövidebb terjedelműek és egymásra reflektálnak (Tomka 1992, Kozma 1992, Szigeti 1992).

A katolikus iskolák hazai oktatási rendszerben elfoglalt helye felől közelíti meg a kérdést Imre (1998), aki az oktatási statisztikák által tükrözött tények alapján járja körbe a kérdést. Dolgozatának érdeme, hogy konkrét, informatív és a felekezeti oktatásügy vizsgálatának más lehetséges módjára (intézményvezetői interjúk) is kísérletet tesz, valamint a katolikus egyház keretein belül működő felnőttoktatási intézmények tevékenységét is bemutatja.

Közvetlenül az iskolák társadalmi környezetét jelenítik meg az iskolaportrék. Ezek között kell megemlítenünk a civil kezdeményezésként indult, azóta már egyházi fenntartásúvá vált szekszárdi Kolping Intézettel foglalkozó írást (Györgyi 1993), amely egy olyan iskolát mutat be, ahol általános iskolát elvégzett, hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása, szakképzése, s ezen keresztül társadalmi integrációja folyik. Egy másik dolgozatban (Zsigmond 1999), amely a zsidó iskolák múltját és jelen útkeresésének dilemmáit tárja fel, kirajzolódnak az intézmények (három közoktatási és egy felsőoktatási) közös vonásai és egyéni arculata, valamint az iskolák programjának kapcsolata az iskolafelhasználók igényeinek és magatartásának alakulásával. Ide sorolható egy szalézi nevelési elveket követő —katolikus— szakképző iskoláról szóló írás is, amelyben az iskola társadalmi háttere és pedagógiai programjának legfontosabb elemei kerülnek bemutatásra. Tanulóik előéletét iskolai kudarcok, deprivált és sokszor funkciózavarokkal terhelt családi háttér jellemzi, s a velük való foglalkozás az oktatáson kívül a szociális gondoskodásra és a személyiségfejlesztésre is kiterjed (Lukács 2000). A konfliktusok között fejlődő szervezet jelenik meg abban az interjú felvétele alapuló tanulmányban (Horváth 2003), amely egy premontrei gimnázium útkeresését mutatja be. Egy katolikus középiskola diákjainak társadalmi háttérét, vallásosságát, értékpreferenciáit vizsgáló tanulmányból (Erdős 2003) kiderül, hogy még egy iskola tanuló társadalma sem alkot a fenti vonatkozásban homogén közeget, a középrétegekből származó diákok több, egymástól lényegesen eltérő csoportra oszlanak.

A felekezeti iskolákkal kapcsolatos közvélemény feltárása, a társadalom oktatásügyi változásokkal, vallásos neveléssel, felekezeti iskolával kapcsolatos véleményének vizsgálata, a felekezeti iskolák indításával kapcsolatos tanári és szülői közvélemény alakulásának elemzése a téma jelentős kutatási irányának számít. Nemcsak azért, mert több tanulmány tárgyát képezi, hanem azért, mert lényegében a legrelevánsabb megközelítésnek mondható, ha fontolóra vesszük, hogy egy többszektóru, szabad iskolaválasztáson nyugvó oktatási rendszer igazán csak a potenciális iskolafelhasználók véleményének és magatartásának megismerése révén elemezhető.

A kilencvenes évek elején a magyar lakosság oktatáspolitikai attitűdjeit vizsgáló felmérés szerint a közvélemény elutasította az állami iskolamonopóliumot, s a válaszadók kilenctizede, s különösen a tanultabb rétegek pártolták a felekezeti iskolák létrejöttét, sőt az állami iskolák esetén is azt tartották helyesnek, hogy azokat ne a központi hatalom, hanem egy szülőkből, pedagógusokból és a helyi közösség képviselőiből álló testület felügyelje (Halász 1991). E vizsgálat adatai szerint a válaszadók majd kétharmada a vallásos nevelést is az iskolától várta (Halász 1991). A

vizsgálat szerint a nem állami fenntartók közül az egyházak rendelkeztek a legszélesebb társadalmi elfogadottsággal (Halász 1991).

A Magyar Közvéleménykutató Intézet 1991 tavaszi vizsgálata azt mutatta, hogy a megkérdezettek háromnegyede szerint az egyházi iskolák indítása előnyére válik a magyar oktatásügynek (Tomka 1992), s ebben a kérdésben szinte egyformán vélekedtek a vallásosság szerinti különböző csoportok, a legmagasabb végzettségűek pedig - akárcsak az összes egyházi intézmény ügyében - még többen nyilatkoztak így. Az egyszektorú oktatási rendszerre jellemző kettős nevelésért a családi neveléssel világnézetiileg szembekerülő iskolai nevelést okolták legtöbben. (Pusztai 2001). Az 1991-ben megkérdezettek háromnegyede hallott arról, hogy 1990 előtt is működtek egyházi gimnáziumok, s a válaszadók több mint kétharmada a színvonalas iskolák közé sorolta őket, s majdnem kilencven százalékuk az állam feladatának tartotta, hogy ezen intézmények számára visszaadják korábbi épületeiket (Tomka 1992).

Egy tanulmányban (Szemerszki 1992) az iskoláskorú gyermekkel rendelkező szülők véleményét három, 1990 és 1992 között a felnőtt lakosság körében készült vizsgálat alapján ismerhettük meg. A tanulmány rendkívül érdekes eredménye a felekezeti iskolakérdés átpolitizálódásának illusztrálása, annak nyomon követése, hogyan tolódik el a témával kapcsolatos közvélemény a politikai közhangulat hatására, s hogyan csökken azon szülők hányada, akik helyeselnék annak az iskolának az egyházi kezelésbe kerülését, ahová gyermekük jár.

Az egyházak oktatási szerepvállalásával kapcsolatos többségi támogató vélemény jelenik meg az 1993-as és az 1995-ös vizsgálatokban is. Az 1993-as vizsgálat (Gallup) is azt regisztrálta, hogy a társadalom több, mint négyötöde helyeselte felekezeti iskolák alapítását (Tomka 1996). A plurális iskolarendszer létrejötté a társadalom nagy részének várakozásával találkozott, a megkérdezettek háromnegyede jobbnak tartotta, ha minél többféle iskola létezik a gyerekek és szülők igényeinek megfelelően. A megkérdezettek fele ekkor a ténylegesnél nagyobb kiterjedésűnek vélte a felekezeti iskolarendszert és annak további gyarapítását tartotta helyesnek.

1995-ben a Sonda Ipsos által készített felmérés szerint a megkérdezettek fele helyeselte, hogy fokozzák az egyház jelenlétét az alap- és középfokú oktatásban, s valamivel kevesebben helyeselték ugyanezt a felsőfokú képzés terén (Tamás 1997). Amikor a különböző intézménytípusok fenntartóinak rangsorolására került a sor abból a szempontból, hogy kitől várja el a társadalom, hogy oktatási intézményeket tartson fenn, a válaszadók négyötödénél az állami oktatás mögött az egyházi a stabil második helyen állt messze megelőzve más magániskolákat. Ez azért figyelemre méltó, mert az

1993-as felméréskor még kevesebben fontolgatták gyermekük számára felekezeti, mint más magániskola választását (Révay 1998). Az 1995-ös felmérésben fogalmazták meg a legkonkrétabb kérdést az egyházi iskolákban folyó munka megítéléséről. A tapasztalatokkal rendelkezők több, mint fele szerint „jobban mennek a dolgok” az egyház által átvett iskolában, mint azelőtt (Pusztai 2001). Az 1995-ös vizsgálatból kiderül, hogy az egyházi oktatási intézmények kis száma miatt csak minden tizedik megkérdezett rendelkezett személyes tapasztalatokkal, így ezek működéséről „elsősorban médiaközlemények vagy az egyházakról élő általános sztereotípiák alapján” (Tamás 1997:48) mondanak véleményt. A felekezeti iskolarendszer kiterjedtségét a megkérdezettek —s különösen az iskoláskorú gyermekkel rendelkezők— jóval nagyobbak gondolták, mint amilyen a kérdezés időpontjában volt, s a többség még ekkor is további bővítését javasolta.

A társadalom mint potenciális iskolafelhasználó mellett a szakmabeliek és a felekezeti iskolaügyben közvetlenül érintett csoportok vizsgálatára is sor került.

Az Oktatáskutató Intézetben 1992 júniusában általános- és középiskolai tanárok körében végzett kérdőíves felmérés adatainak elemzése alapján az iskolarendszer pluralizálódását az évtized elején lényegében minden tanár örömmel fogadta, s kétharmaduk úgy vélte, hogy a környezetében élő szülők nem elenyésző kisebbsége adná gyermekét felekezeti iskolába. Amikor ebben a vizsgálatban megkérdezték a pedagógusokat, hogy milyen arányokat tartanak helyesnek az iskolák fenntartói szerkezetében, azt a választ kapták, hogy optimális lenne, ha az általános iskolák 17%-a, a középiskolák 18%-a az egyházak kezében lenne (Szemerszki 1992). A vizsgálat szerint az állami iskolák átlagosnál alacsonyabb arányát tartották optimálisnak az aktív vallásgyakorló és a 40 év alatti tanárok. A tanulmányban megállapítottak szerint valószínűleg a kilencvenes évek elejének gazdasági válsága és a piaci viszonyok robbanásszerű térhódítása magyarázza azt, hogy a pedagógusok még az állami oktatási intézmények esetén sem tartották egyértelműnek, hogy csupán közpénzekből kellene finanszírozni, mégis a pedagógusok majd fele szerint a felekezeti iskolák működési költségeit is teljes mértékben közpénzekből kell fedezni (Szemerszki 1992).

Az 1992-es vizsgálat rákérdezett az ún. ökumenikus iskolák elfogadottságára. Ezt a nagy tetszést arató, de a gyakorlatban kevésbé életképesnek bizonyuló típust úgy határozták meg, hogy ezek keresztény szellemiségű, s több egyház felügyelete alá tartozó iskolák. A válaszadó tanárok kétharmada egyedi mérlegelés nyomán tartotta helyesnek a felekezeti iskolák nyitását az egykori egyházi iskolaépületekben. Arra a kérdésre, hogy az iskola egyházivá válása után maradna-e az iskolában, a tanárok több,

mint fele válaszolta, hogy biztosan maradna, ha jobb felszereltség mellett tanítaná ugyanazt, amit azelőtt. A pedagógusok fele viszont azt nyilatkozta, hogy biztosan otthagyná az iskolát, ha „vallásos szellemben kellene oktatnia” (Szemerszki 1992).

A magyar közoktatásban dolgozó általános és középiskolai tanárok magyar oktatási rendszerről alkotott véleményét feltáró 1997-es kutatásban megkérdezett pedagógusok is a valóságosnál magasabbra taksálták a felekezeti iskolába járók arányát, és nem helyeselték, hogy ez az arány tovább növekedjen. Azt viszont többségük támogatta, hogy az állam a felekezeti iskolákat az államiakkal egyenlő mértékben támogassa (Székelyi et al. 1998).

Egy iskolaigazgatókkal készült interjúk alapján írott tanulmány (Imre 1998) az egyházi tulajdonba kerülés körülményei, az iskolák jellege mellett arra a kérdésre kereste a választ, hogy miben ragadható meg a felekezeti iskola lényege, s ezt nemcsak az iskolafenntartók, igazgatók és pedagógusok szakmai elképzelései alapján kívánta bemutatni, hanem rákérdezett arra is, hogy hogyan érzékelik az iskolafelhasználók igényeit. Az iskolavezetők szerint a környezet elvárásai a vallásos nevelés biztosítása mellett színvonalas oktatásra valamint sok esetben szociális hátrányok orvoslására is vonatkoznak.

A felekezeti iskolák tanárainak, oktatásirányítóinak, intézményvezetőinek pedagógiai céljairól, alapelveiről és helyzetértékeléséről szóló tanulmány (Krafcsik 2000) interjúk feldolgozása alapján a felekezeti oktatásügy szakembereinek benyomását összegzi arról, hogy szerintük milyen elvárásokkal fordulnak az iskolafelhasználók a felekezeti iskolák felé. A jó minőségű oktatás és a vallásos nevelés igénye mellett jelentősnek látják azoknak az arányát, akik „a vallásban nevelési eszközt látnak” (Krafcsik 2000:3).

Egy interjú felvétel adatait feldolgozó vizsgálat a felekezeti iskolákba járók szüleinek véleményét is igyekezett feltérképezni a pedagógusoké és felekezeti felsőoktatási intézményben tanuló hallgatóké mellett a felekezeti iskolák pedagógiai céljairól, tartalmi, módszertani kérdésekről. A vizsgálat tapasztalatai szerint az iskolafelhasználók elvárásait illetően a vallásos nevelés az első hely (Kotschy 2000).

A tiszántúli református általános iskolákban tanítók társadalmi összetételére, vallásosságára, szakmai pályafutására és továbbképzéshez való viszonyára vonatkozó kérdőíves vizsgálat első eredményeit dolgozza fel az a tanulmány (Szilágyi 2002), amely az ún. táblacserés és az alulról építkező felekezeti iskolák tanári karainak eltérő arculatát mutatja be. A két csoport eltérő karakterének hátterében az áll, hogy a táblacserés iskolákban az idősebb, így természetesen kvalifikáltabb pedagógusok

dominálnak, míg az alulról építkező iskolákban fiatalabbak és jóval aktívabb vallásgyakorlattal rendelkeznek a tanítók.

A felekezeti iskolák társadalmi környezetének és iskolaválasztási motivációinak feltárására tett kísérletet egy partiumi kutatás, amelynek keretében öt nagyvárosi felekezeti intézmény —három középfokú és két felsőfokú— diákjait, hallgatóit és szülőket kérdeztek (Szilágyi-Flóra 1999). A vizsgálat eredményei szerint az iskolafelhasználók alapvetően a vallásilag aktív népeességhez tartoznak, a szülők foglalkozási státus szerinti összetétele a szocializmus évtizedei alatti társadalmi marginalizálódás nyomait őrzi, ugyanis domináns a munkások és inaktívak valamint elenyésző az értelmiség súlya. Az iskolákat igénybe vevő családok az értékátadás mellett a társadalmi felemelkedést is remélik ezektől az intézményektől.

A fentiekből látható, hogy a felekezeti iskolarendszer kilencvenes évekbeli növekedésével kapcsolatos hazai szakirodalom igen sokszínű. A kilencvenes években keletkezett tanulmányok és a többi írás alapján véve a változások regisztrálására és az aktuális konfliktusokra koncentrálnak. A leginkább körbejárt és követett témának a felekezeti iskolaindítások közvéleményre gyakorolt hatásának vizsgálata tűnik.

A magyar szakirodalom problémafelvetéseinek és hangvételének alakulását követve általában tetten érhető a felekezeti iskolaügy depolitizálódása, s szakmai kérdések előtérbe kerülése, sőt az ezredforduló után egyes műhelyekben az elméletigényesebb elemzések előtérbe kerülésével is találkozunk, de a nemzetközi oktatásszociológiai szakirodalomban elemzett témák még nem, vagy csak érintőlegesen kerültek tárgyalásra.

Az egyházak iskolaalapításával kapcsolatos közvélemény a kilencvenes években döntően kedvező, a pedagógustársadalom vélekedése kezdetben szintén az, később valamivel óvatosabb. A legfontosabb megállapítások közé tartozik, hogy a felekezeti iskolákkal kapcsolatban egyrészt „erőteljes pozitív várakozások fogalmazódtak meg a lakosság egy igen jelentős részében” (Imre 1998:14), másrészt az ezen intézményekben folyó munka megítélése is többnyire kedvező.

Feltűnő jelenség, hogy a felekezeti oktatási intézmények tényleges valamint kívánatos iskolarendszerbeli arányára vonatkozó kérdésekre adott válaszokban a felekezeti iskolák részarányát a megkérdezettek általában nagyobbban gondolják a valóságosnál. Ennek oka egyrészt a valós súlyuknál erőteljesebb tömegkommunikációs tematizálás, másrészt az iskolaválasztási szándékok arányának társadalmi percepciója lehet.

Társadalmi szerep

A felekezeti iskolákkal kapcsolatos nemzetközi vizsgálatok lényegében két nagyobb témakörre koncentrálnak, ezeket tárgyalja az alábbi fejezet. A szinte kizárólag angol nyelvű oktatásszociológiai szakirodalom az iskola-felhasználók társadalmi összetétele, elvárásai és tanulmányi eredményessége tükrében vizsgálja az iskolarendszer különböző szektorainak az azokban tanulmányokat folytató diákokra gyakorolt lehetséges hatásait (school sector effect). A főként német nyelvű, inkább neveléseméleti nézőpontú irodalomban a központi kérdés a felekezeti iskolák pedagógiai arculatának és az ott tanító tanárok speciális szakmafelfogásának feltérképezése.

A teljesítményvizsgálatok eredményeinek elemzése kapcsán került előtérbe a felekezeti iskolások társadalmi háttérének mint a lehetséges magyarázó változók egy csoportjának vizsgálata, s a kérdés úgy fogalmazódott meg, hogy módosítja-e az egyes szektorokhoz való tartozás a családi háttér és az iskolai mobilitás között fennálló nyilvánvaló kapcsolatot. A felekezeti iskolákkal kapcsolatos nyugat-európai és amerikai eredményességi vizsgálatok a bukások, a lemorzsolódás, a felvételi tervek, a teljesítménymérő tesztekben elért pontszámok, egyes tantárgyi eredmények stb. kerülnek összehasonlításra a különböző iskolai szektorok között, s ezek alakulására keresnek magyarázatot kérdőíves vizsgálatok adatainak matematikai statisztikai elemzésével. A kutatások két legnagyobb központja a chicagói egyetem valamint egy amsterdami egyetemi kutatóintézet. Mindkettő ugyanazokra a problémákra —az oktatás szektorspecifikus hatásaira— keres magyarázatot, de különböző eredményekre jut. Az európai kutatások a jóléti állam modelljének európai elterjedését követően indultak, amikor az oktatási esélyegyenlőség megteremtése reményében általános oktatáspolitikai törekvéssé vált az állam által irányított egységes iskolarendszer kialakítása. (Setényi 1981, Mitter 1984, Husen 1995). Az oktatásszociológusoknak úgy tűnt, hogy a holland oktatási rendszer túlzott tagoltsága, az iskolaalapítási és választási szabadság ellentétét képezi az európai fejlődés fő irányának. A holland kutatók az oktatásszociológia európai paradigmájában mozogva a különböző fenntartók által működtetett iskolák népszerűségét és eredményességét vizsgálták, s arra keresték a magyarázatot, hogy a holland társadalomban végbement szekularizáció ellenére miért olyan kiterjedt a felekezeti oktatás (Laarhowen et al 1986). Megállapították, hogy az egyes felekezetekhez tartozók népességbeli aránya nem magyarázza a nagy társadalmi

érdeklődést, tehát a népszerűség oka az iskolák tanulóinak jó teljesítményében keresendő.

Amikor egy több, mint háromezer főt érintő longitudinális vizsgálat eredménye megerősítette az összefüggést az eredményesség és a szektor között (Laarhoven et al 1986), a felekezeti iskolák eredményességét egyrészt a felvettek erőteljes társadalmi szelekciójával, másrészt a szigorú, teljesítményorientált légkörrel magyarázták. A szerzők szerint a szigorúbb felvételi szűrés eredményeképpen létrejövő, homogénebb társadalmi összetételű tanulói populáció lehet a felekezeti iskolák népszerűségének és eredményességének magyarázata.

Ezek után számos tanulmány vizsgálta a különböző szektorokhoz tartozó tanulók összetételét és tanulmányi eredményességét. A tanulók iskolai eredményességének egy másik mutatójára, a felsőfokú továbbtanulási irányának alakulására gyakorolt szektorspecifikus befolyást vizsgáló tanulmány (Cuyck-Dronkers 1990) szerint a privát iskolába járók alap- és középfokon jobban teljesítenek, de a felsőfokra való bejutásukat nem segítik elő jobban ezek az iskolák. A szerzők a különböző szektorok, sőt a fenntartói felekezet hatását tanulmányozva a tanulók pályaválasztási orientációinak érdekes mintázatára figyeltek föl, melynek lényege a választott pálya jellege és a felekezet összefüggése. Az alsóbb iskolai fokokon mutatkozó jobb teljesítmények lehetséges forrásának a tanárok és szülők összetartó közössége által létrehozott iskolai klímát tartják. Arra a következtetésre jutnak, hogy a felekezeti iskolák valóban eredményesebben működnek a többinél, az általánosan képző protestáns középiskolákban 10%-kal magasabb a továbbtanulási ráta, mint a nem egyházi szektorban, s a katolikusoké sem maradt el ettől jelentősen. A következtetések szerint ez az eredményesség válik védjeggyé, s ez tartja fenn ezeket az iskolákat a szekularizált társadalomban, mint ahogy Európa más országaiban is (Laarhoven et al. 1990).

Ezek a vizsgálatok azonban a családok vallásosságának egyetlen mutatóját sem vonják be annak ellenőrzésére, hogy az egész társadalmat jellemző szekularizálódás vajon ebben az iskolafelhasználói körben is jellemző-e, illetve nem számolnak a privatizálódott és ezért láthatatlanná vált vallás (Luckman 1996) esetleges iskolaválasztásra gyakorolt hatásával.

A felekezeti iskola és a szekularizált társadalmi környezet viszonyát elemző tanulmányban a szerző (Dronkers 1995) arra keres magyarázatot, hogy mi tartja fenn a felekezeti iskolák iránti társadalmi érdeklődést, mi lehet a hatékonyabb tanulmányi munka magyarázata. Az adatok részletes elemzése nyomán arra a következtetésre jut, hogy a tanulók egyes felekezeti iskolákban tapasztalható kedvezőbb társadalmi

összetétele —a kontrollált elemzés tapasztalatai alapján— nem magyarázza a tanulmányi munkában érzékelhető eltéréseket. A vallásosság hatását kizárja, hiszen az egyházak igen kevés befolyást gyakorolnak ezekre az iskolákra: az állami tantervet követik, s empirikus adatokkal alá nem támasztott információi szerint a pedagógusok többsége nem vallásos. Emellett a megfigyelések szerint a régióban domináns iskolákkal szemben kisebbségben levők, megegyező tanulói összetétel esetén is mindig jobb eredményeket tudnak felmutatni, tehát maga a szabad iskolaválasztás lehetősége az, ami kifejezetten a az oktatás minőségi előrelépését szolgálja. A felekezeti iskolákba való jelentkezés okait keresve a szülők vallásosságára igyekszik következtetni, annak ellenére, hogy erre vonatkozóan nincsenek közvetlen vizsgálati eredményei, csak a szülők iskolaválasztási szándékairól rendelkezik adatokkal. A vizsgálatok szerint csak a szülők egyharmadának legfőbb iskolaválasztási érvei szóltak a vallásos nevelés mellett, amiből szekularizáltabb iskolafelhasználói körre lehet következtetni, s a vallásos nevelés igénye helyett előtérbe tolokodó minőségi képzésre vonatkozó elvárássra. A szerző véleménye szerint ez korszakváltást jelent a felekezeti iskoláknak a holland oktatási rendszerbeli helyzetében, mert amíg nagyobb volt a társadalomban az aktív vallásgyakorlók aránya, addig speciálisan vallási alapon rekrutálódott a tanulói populációja. A társadalom nagyfokú szekularizáltabbá válása után véleménye szerint a tanulók nem a vallásos nevelés igénylése szerint különülnek el, így a felekezeti iskola az állami versenytársává, s végül az alternatíva léte az oktatási esélyegyenlőség akadályává válik. Feltevései szerint a vallásosság háttérbe szorulásával³ a szülőket inkább az iskola légköréből, a vallásos beállítódásból következő erős normarendszer vonzza. Másrészt a népszerűség forrásának tekinthető a felekezeti iskolák flexibilis adminisztrációja, amely általában minden intézményben jó informális kapcsolatokat ápol az iskolaszékekkel, s így gyakran kap különféle önkéntes segítséget a szülőktől. Emellett jótékony hatásai vannak a felekezeti iskolák enyhe konzervatív légkörének, mivel távolabb tudják magukat tartani a helyi közigazgatás politikai szereplőitől és befolyásától, nem kötelesek részt venni az oktatásügyi kísérletekben, valamint tanáraik többsége nem tagja a szerző által progresszívnek nevezett tanáregyesületnek, amelynek tagjai a jobb munkakörülmények és fizetés érdekében hajlandóak sztrájkokban és egyéb akciókban részt venni. Bár adatokkal ezt sem támasztja alá a szerző, motiváló tényezőnek tekinti, hogy a felekezeti iskolák talán könnyebben távol tudják tartani a

³ Nemzetközi vizsgálatok szerint a heti templomba járó hollandok aránya mintegy 30%, s a havonta megjelenők aránya 50% körül mozog (Lane-Ersson 1994).

problémás (nonattractive) gyerekeket. Ezen érvek mellett a nem vallásos szülők nem látják veszélyesnek egyházi iskolába adni gyermeküket, s nem alapítanak új iskolákat, noha az alkotmány garantálja az erre való lehetőséget. A szerző szerint nem a vallás, hanem eredményesség alapján történő iskolaválasztás oktatási egyenlőtlenség alapja lehet, noha éppen a szabad iskolaválasztás egyenlőségre törekvő elvén alapszik, vagyis a két alapelv összeütközik egymással, s az erősebb kioltja az utóbbi hatását.

A kilencvenes években születő tanulmányok egyre árnyaltabb, több szempontot (az oktatás minősége, a szülők és a diákok választási szabadsága) érvényesítő paradigmában tárgyalják a holland felekezeti oktatás ügyét, s így a mérlegelés nyomán a holland felekezeti oktatásügy helyzete az iskolaválasztás szabadsága és az állami oktatáspolitikai közötti kényes egyensúly megtalálásának jó példajaként jelenik meg (Dronkers 1996), melynek az egyenlő elbánás és anyagi támogatás az alapja, hiszen ezáltal lecsökkent a magániskolák elitté válásának esélye. A felekezeti szektor népszerűségének magyarázatában erőteljesebb hangsúlyt kap az iskolák által közvetített értékrend vonzása —amely az állami iskolák értéksemlegességével szemben egy tágabb értelemben vallásos, s igen stabil világnézetet jelent— valamint az iskolai személyzet és a szülők közötti szorosabb együttműködés és a tudatos iskolaválasztás eredményeképpen kialakuló diákközösségek hatása.

A holland eset mellett a kilencvenes évek szakirodalmában feltűnik a német felekezeti iskolák helyzetének hasonló szemléletű tárgyalása. Az oktatási rendszer szektorainak a tanulók tanulmányi és pszichoszociális fejlődésre gyakorolt hatását német középiskolások adatain (Baumert et al. 1997) megvizsgáló, longitudinális mérésre támaszkodó tanulmány (Dronkers et al. 1999) érdeme, hogy a szektorspecifikus hatás mérését a tanulmányi eredményeken kívüli jellemzőkre, attitűdökre is kiterjesztette. Három német államban (Meklenburg-Pomeránia, Észak-Rajna-Weszfália és Szászország) ugyanazon iskolák tanulóit kérdezték meg hetedik és tizedik osztályos korukban és azt tapasztalták, hogy a felekezeti iskolák diákjainak a kognitív és nem kognitív fejlődés több dimenziójában magasabb a teljesítményük, míg egyesekben (pl. matematika és természettudományok) kevésbé jó teljesítményt nyújtanak. A szerzők véleménye szerint a különbségek igen jelentősek, mert az utóbbi tárgyak kisebb súllyal esnek a latba a német felsőoktatásba való bejutáskor.

A tanulók vallásosságának kérdése viszonylag ritkán képezi vizsgálat tárgyát, ezért érdemes kiemelni egy tanulmányt (Hart 1990), amely a tanulók vallási szocializációjával foglalkozik, s e könyv témája szempontjából lényeges kérdéseket tárgyal. A holland középiskolások körében készült és az összes középiskolásra nézve

reprezentatív vizsgálat a családban folyó vallási szocializáció más szocializációs ágensekhez viszonyított erejét és leghatékonyabb elemeit mérte fel. Az adatok elemzése során a szerző arra az eredményre jutott, hogy a családi környezet fontosságát nem előzi meg ezen a téren sem az iskolában vagy az egyházaknál folyó szervezett, sem a médiában vagy a kortárs közösség által közvetített vallásos nevelés.

A vallási szocializáció terepei mellett fontos kérdés, hogy mennyire jellemző a felekezeti iskolásokra az egyházas vallásgyakorlat. Angol katolikus középiskolák tanulói körében végzett vizsgálat szerint (Curran et al. 1996) a tanulók fele számára nagyon fontos a templomba járás, kétharmaduk pedig a személyesebb megnyilvánulásokat (gyónás, ima) is elengedhetetlennek tartja. A vallásosságot befolyásoló tényezők sorrendben a vallásgyakorló családi otthon, a vallásos neveltetés és a felekezeti iskola.

A felekezeti oktatásügyben dolgozó szakemberek speciális szakma- és iskolafelfogásával foglalkozó vizsgálatok közül kiemelkedik egy új utakat járó szerzőpáros (Ruyter-Miedema 1999) Delphi-módszerrel végzett kutatása. Ennek a nálunk még szinte teljesen ismeretlen módszernek az a lényege, hogy a vizsgálandó kérdéskörökről a vizsgálatba bevont személyek teljes köre részletesen kifejti álláspontját írásban, majd egy többfordulós procedúra során körbeadják ezeket, s a szakembereket egymás válaszaira és ellenvéleményeire, megjegyzéseire való reagálásra kéri s a vizsgált probléma egyéni interpretációinak ütköztetésével esetleges konszenzusos értelmezés kialakítására törekszenek. A kutatók —akik a holland protestáns iskolarendszerrel foglalkoztak— tanárok, iskolaszéki tagok és oktatásirányítók válaszait és reflexióit elemezték. A tanulmány a protestáns iskola céljait kutatta és a konszenzus révén kialakult fontossági sorrendben az első hat helyen egyértelműen a sajátos értékekhez igazított életfelfogás és életvitel kialakítására vonatkozó törekvések szerepeltek, s csak ezek után következtek az oktatással kapcsolatban megfogalmazott célok.

A felekezeti iskolaügy nemzetközi összehasonlító vizsgálatára tesz kísérletet egy angol szerző könyve (Judge 2002), amely az állam és a katolikus közösségek fejlődő kapcsolatrendszerét járja körül a XIX. századtól napjainkig. Könyvének jelenkorral foglalkozó fejezeteiben az angol, az amerikai és a francia katolikus iskolákban készített interjúkra és a terepen végzett megfigyelésekre támaszkodva igyekezik megragadni az iskolák karakterét és összevetni ezeket a benyomásokat az iskolai dokumentumokban deklaráltakkal.

A német szakirodalomban a pedagógiai profil fogalma áll a középpontban. Ennek az az oka, hogy az utóbbi évtizedben egyre hangsúlyosabbá válik az iskola autonómiájának, önállóságának kérdése, s a felekezeti oktatásüggyel foglalkozó belső és külső szakértők szükségesnek látták a felekezeti iskola feladatának tisztázását a változó társadalmi környezetben (Dikow 1995, Wittenbruch 1998, Wächter 1998). Másrészt a felekezeti iskolákkal szemben is felvetődött az elszámoltathatóság, az erőforrásokkal való takarékos gazdálkodás, a befektetéshez képest a lehető legjobb minőségű teljesítmény igénye. A teljesítmény értékelésére való felkészülés kapcsán vált a szakmai viták tárgyává a felekezeti iskolák esetében is az arculat világos megfogalmazása. Az iskola piaci összefüggésrendszerben való újraértelmezése, a szülők és a diákok fogyasztóként, kliensként való definiálása, az iskola nevelési közösségként való értelmezése (Wittenbruch 1999) segítette elő azokat a vizsgálatokat, amelyek a felekezeti iskolába járók társadalmi háttérének feltárására indultak (Baron 1998, Klemm-Krauss-Hoffmann 1999, Dikow 1999). Ezek a vizsgálatok többnyire gyakorlati indíttatásúak, nem elméleti alapon nyugvó hipotézis vizsgálata céljából készültek, hanem a felekezeti oktatási intézmények felhasználói környezetének leírására. Találkozhatunk emellett a felekezeti iskolák iskolaigazgatói, pedagógusai körében végzett felmérésekkel az iskolák nevelési koncepcióinak kidolgozásával kapcsolatos eredményeikről és véleményükről (Dikow 1999).

Az iskolák társadalmi háttérééről szóló egyik tanulmány (Leschinsky 1999) magától értetődőnek tartja, hogy a sajátos pedagógiai profillal rendelkező intézmények környékén valamilyen társadalmi szegmentálódás megy végbe. Azonban nem biztos, hogy ennek alapja kizárólag a szülők iskolai végzettsége vagy foglalkozása, hiszen a németországi katolikus iskolákban például a jelentős értelmiségi arány együtt jár az alsó és alsó-közép rétegekhez tartozó gyerekek meglehetősen magas arányával. A szerző felhívja a figyelmet az egyes iskolák közötti nagy különbségekre, ami az állami szektorban is jellemző, ezért erőszakoltnak tartja az állami és a nem állami iskolák ilyen szempontból való összevetését. Lényegesebb megkülönböztető jegy viszont az iskolával szembeni elvárások alakulása, amely kizárólag empirikus vizsgálatok alapján körvonalazható. Ebből a megfontolásból kísérelik meg az egyes felekezetek saját kereteiken belül a diákok mellett az érintett szülőpopulációk megkérdezését. Az ilyen típusú felmérések általában a felekezeti iskolák pedagógusainak együttműködését feltételezik a mintavételi keret elkészítéséhez és a kérdőívek kiosztásához. A kérdőívek begyűjtése postai úton történik elég magas visszafutási arányokkal, ami a szülők érdekeltségére és fegyelmére enged következtetni. Az adatgyűjtés célja, a választott

módszer hatásai, —az eredmények érvényességének és megbízhatóságának bizonytalansága— és a viszonylag alacsony elemszámok miatt általában az adatok komolyabb statisztikai elemzésére nem kerül sor, mint a holland vagy az amerikai kutatások adatai esetén, de precíz, leíró tanulmányok mutatják be ezeket az eredményeket (Klemm-Krauss-Hoffmann 1999, Leschinsky 1999). A vizsgált témák közül a leggyakoribb az iskolával kapcsolatos elvárások rangsoroltatása illetve a teljesülés mértékének megjelöltetése. Az eredmények általában azt mutatják, hogy a felekezeti iskolákkal szemben is fennáll a színvonalas oktatással kapcsolatos elvárás, de a megkérdezettek határozottan igénylik a családi és az iskolai szocializáció összhangját, a tanulókkal való személyes bánásmódot és a tanárokkal való szülői konzultáció lehetőségét.

A hazai helyzettel való összehasonlításra alkalmat adó tanulmányában Dikow (2001) a keleti német tartományokban működő katolikus iskolák eredményeit és problémáit tárja fel. Figyelemre méltó, hogy a rendszerváltáskor a volt NDK-ban is közérdeklődés övezte a felekezeti oktatásügyet, egyrészt azért, mert az egyházak már akkor folytattak nem iskolai jellegű szociális szakemberképzést és foglalkoztak hátrányos helyzetű fiatalok nevelésével, másrészt ott is nyilvánvaló volt a társadalom elégedetlensége az erős politikai kontroll alatt álló oktatási rendszerrel szemben. Az újraegyesülés után a felekezeti iskolák helyzetét egyrészt az állammal egyenrangú, ún. helyettesítő státusuk határozza meg, azonban helyi szinten —főként a csökkenő gyermekszám következtében a tanulókért folytatott verseny miatt— a környékbeli iskolákkal való viszony mégsem mindenhol konfliktusmentes, mert az állami iskolarendszer képviselői „sportszerűtlen” (Dikow 2001:62) konkurenciát látnak bennük.

Az Egyesült Államokban, ahol az iskolarendszer a kontinentális Európától eltérően fejlődött, az utóbbi évtizedekben a felekezeti oktatás helyzetét tekintve az európaihoz nagyon hasonló problémák alakultak ki. A helyi —főként protestáns— közösség által létesített iskolák hálózata mellett szinte kezdetektől jelen voltak a főként szerzetesrendek által működtetett —kezdetben csak a fiúkat fogadó középiskolák, majd elemi — iskolák is. A katolikus iskolák fenn akarván tartani önállóságukat, ellenzékbe szorultak, mert a közös iskolák rendszere teljes egészében protestáns kontroll alatt állt, a Biblia protestáns változatát olvasták, protestáns dicsőretekkel énekeltek stb. A katolikus iskolák egy külön oktatási rendszert hoztak létre, s a második vatikáni zsinatig ”every Catholic student in Catholic school” jelszó alatt a katolikus egyház a katolikus szülők gyermekeit vezényelte ezekbe az iskolákba (Bryk et al. 1994). A hatvanas évektől az erőteljes tanulólétszám-csökkenés és az egyházon belüli változások

hatására a katolikus iskolák új szerepvállalása körvonalazódott, amelynek központjába a szabadság és a karitás került. Ennek eredményeképpen megváltozott a tanulóifjúság összetétele: jelentőssé vált a bevándorló és nem katolikus gyerekek aránya (Bryk et al. 1994). A katolikusok és a többi felekezet által működtetett iskolák, ahová körülbelül a tanulók egyhatoda jár, nem részesülnek a közpénzekből. Az utóbbi két évtizedben az Egyesült Államokban kibontakozó ún. iskolaválasztási mozgalom hatására az iskolaválasztás szabadságát és az esélyegyenlőséget egyaránt biztosító finanszírozási rendszer kiépítésére való politikai törekvés érzékelhető (Lukács 1992, Saha 1997).

A tudományos kutatásokban először a kisebbségi katolikus iskolák kerültek az érdeklődés középpontjába, később a különböző protestáns egyházak és a zsidó közösségek által fenntartottak is, s a vizsgálódás fő kérdése itt is a tanulók iskolai eredményességére gyakorolt szektor-hatás mértéke és magyarázata lett.

Az 1980-as években egy nagy volumenű és több szektorra kiterjedő, középiskolás tanulók körében végzett longitudinális vizsgálat adatai és eredményei képezték a tudományos vitává terebélyesedő szakirodalom alapját, ugyanis amikor a tanulók tantárgyi teljesítményeinek alakulását az iskolafenntartók szerint elemezték, olyan megállapításra jutottak, ami merőben ellentétes volt a korábbi szakmai és közvélekedéssel: a katolikus iskolások magasabb kognitív teljesítményt nyújtottak, mint más szektor tanulói és a teljesítményük kevésbé függött a családi háttértől. A katolikus iskolában jelentős arányban tanuló feketék és latin-amerikaiak is jobb eredményeket értek el, mint más iskolákba járó társaik (Coleman 1987). Egy másik elemzés során (Greeley 1982) kiderült, hogy nemcsak az etnikai kisebbséghez tartozó tanulók teljesítménye nagyobb a katolikus iskolákban, hanem a hátrányos helyzetű családból származó fiataloké még inkább. Ugyanazon adatbázis többszöri elemzése nyomán a teljesítménykülönbség tekintetében konszenzus alakult ki a kutatók között, s arra jutottak, hogy a katolikus iskolák jobban megközelítik a „common school” ideált, amennyiben hatékonyabban képesek a társadalomba integrálni a preremhelyzetű tanulókat. Először a katolikus, majd a többi felekezet iskoláiban tetten érhető ún. közös iskola hatást („common school effekt”) regisztrálták, majd a különböző magyarázatokat próbálták empirikusan tesztelni. Mivel kezdetben a felekezeti iskolák eredményeinek egy részét a családi környezet hatásából származtatták, szükségesnek tűnt a családi háttérből (student-input) és az iskolai környezetből (school-effect) adódó hatások különválasztása. Az iskola teljesítményt fokozó hatását kezdetben a versenyhelyzetéből adódó követelménycentrikus iskolai légkörrel magyarázták, s a Husen által leírt japán iskolák példájához hasonlítják (Hoffer et al. 1985).

Coleman magyarázata (Coleman - Hoffer 1987, Coleman 1988, 1990) egy komplex társadalomelmélet keretébe illeszkedik, amelynek szemléletmódja értelmében a társadalmi struktúrák tulajdonságai nem magyarázhatók a struktúrákat alkotó egyének jellemzőivel, mivel az összekapcsolódó egyének olyan mértékben képesek módosítani egymás magatartását, hogy a struktúrák emergens tulajdonságokra tesznek szert (Coleman 1990). Coleman és munkatársai szerint az iskola személyzete és a szülők közötti előnyös, kölcsönös támogatáson, bizalmon és információcserén túl, a hatékony normák egyezésén alapuló rendkívül szoros társadalmi kapcsolatrendszer a magas teljesítmény magyarázata. Az iskola körül létrejött, generációkat összekötő zárt kapcsolati hálózat társadalmi tőkét (social capital) teremt és ez elősegíti az iskolai sikerhez elmaradhatatlanul szükséges kulturális tőke (human capital) keletkezését. Ez a zárt közösségi struktúra a családok vallási közösségi beágyazottságának köszönhető, ami sem a nem felekezeti magániskolákban, sem az állami iskolákban nincs jelen. Emellett a felekezeti iskolákban is jobb teljesítményt nyújtanak a vallásos családi háttérrel rendelkező tanulók, akik mögött a család szintén társadalmi tőkeforrásként működő intergenerációs zártsága áll. Az iskolák felekezet szerinti összehasonlítása megerősítette az intergenerációs zártságra vonatkozó hipotézist, mivel a protestáns és a zsidó iskolák esetében is a katolikusokéhoz hasonló hatás volt tapasztalható.

A kilencvenes évek felekezeti iskolásokkal kapcsolatos szakmai vitáiban a Coleman-hipotézis ellenőrzésé a főszerep (Bryk et al 1994, Carbonaro 1998, Sampson et al 1999, Morgan - Sorensen 1999, Carbonaro 1999).

Bryk és társai (1994) katolikus iskolákról írott, több diszciplína módszereit alkalmazó monográfiájukban részben az 1980-as adatbázist, részben saját kutatásuk - teljes iskolai szervezetelemzés⁴- adatait elemezve arra a következtetésre jutottak, hogy az iskolai szervezet több aspektusából összegződő komplex jelenség - „common school effekt”- az, ami a gyerekek társadalmi háttere és az előmenetele közti szoros determinizmus ellen hat. Ezek egyike az átgondolt curriculum, amelynek kialakításában a fő szempont a tanulók képességének és kötelességeinek rögzítése, a közösségben elfogadott morális alapokon nyugvó követelményrendszer, az alacsony osztálylétszám, a decentralizált iskolavezetés, az iskolai személyzet értékconszenzusa, a tanárok rendkívül széles mozgástere és kiterjesztett szerepértelmezése és kooperációja. A tanulói családi háttér iskolai munkát befolyásoló hatásának statisztikai modellezésekor Coleman hipotézisét ellenőrizve arra a következtetésre jutottak, hogy a

⁴ A rendkívül összetett kutatásban tanulók és tanárok kikérdezése és óralátogatások mellett szerepelt pl. olyan elem is, mint az igazgatók egy munkanapjáról készült megfigyelés (Bryk et al.1994).

vallásos háttér nem közvetlenül hat a továbbtanulásra, de a család kedvező hatásait módfelett megemeli. Az iskolai klíma fontos elemének tekintették, hogy a szülőkkel való kapcsolattartást, a decentralizációt és szubszidiaritást nem klienscsalogatónak szánják, hanem az emberi méltóság primátusáról vallott meggyőződésből következik, s ezért valóban képes elősegíteni az iskolaközösség kollektív hatékonyságát (Bryk 1994).

Az iskola körül kialakuló intergenerációs zártság fogalmának operacionalizálása is viták forrása. Coleman a tanulói kapcsolatrendszer ábrázoló struktrális modelljei mellett legtöbb példájában vallási szervezeti beágyazottságról beszél. Carbonaro (1998), Morgan és Sorensen (1999) ugyanazokon az adatokon vizsgálták, hogy a szülőknek az iskola körüli zárt kapcsolatrendszere képes-e magyarázni a jobb tanulói eredményeket, de másként értelmezték a fogalmat. Carbonaro 1998-as tanulmányában úgy definiálta társadalmi tőkét, mint egyéni szintű sajátosságot. Úgy értelmezte, hogy a zárt struktúra akkor jön létre, amikor a tanuló szülei és barátja szülei közös kapcsolati hálózatba tartoznak.

Morgan és Sorensen (1999) a Coleman hipotézisében foglaltak értelmezésekor szintén a struktúrák formális sajátosságaira helyezték a hangsúlyt, de az intergenerációs zártságot a közösség tulajdonságaként fogták fel, s az iskolaközösség két modelljét készítették el. Az egyik modellt az iskola körüli hálózati kapcsolatok zárt struktúrája jellemzi, amelyben a közösség szerkezeti sajátosságainál fogva képes kikényszeríteni a normák betartását (norm-enforcing school), a másikat pedig a kifelé irányuló, szerteágazó kapcsolatokra épülő nyitott forma (horizon-expanding school). Az első típusban az iskolai vezetés és a tanárok zárt egységet képeznek az iskolai munka eredményességének fokozására, s a szülők önkéntes iskolai munkájukkal befolyásra tesznek szert az iskolai policyben, s így figyelemmel kísérik a gyerekek szabadidős viselkedését is. Eredményeik szerint azokban az iskolákban, amelyekben a tanulók szoros kapcsolatban vannak egymással, és a szülők közreműködnek az iskolai policyben, jobb tanulmányi eredmények elérésére képesek a gyerekek. Valószínűnek tartják, hogy a kapcsolatok formai sajátosságainak nincs kizárólagos hatása az iskolák eredményességére, mert elemzésük szerint a nyitott struktúráként jellemezhető szülői kapcsolathálózat járt együtt magasabb eredményességi mutatókkal.

A kétféle értelmezés különbsége abban áll, hogy amíg az első esetben a strukturális zártságból adódó társadalmi tőke a közösség többi tagja számára nem elérhető, addig a második esetben közjóság jellegű, azaz minden tag számára rendelkezésre áll, s persze nem egyenlő arányban profitál belőle mindenki. Carbonaro (1999) egy későbbi tanulmányában felülvizsgálja a korábbi elemzések következtetéseit,

amelyek kizárólag a kapcsolati struktúrák formai jellemzőit emelték ki. Felhívja a figyelmet arra, hogy az eredeti hipotézis szerint igen sok múlik azon, hogy milyen jellegű normák hatékonyságát növeli meg a zárt struktúra, hiszen a Coleman hipotézis szerint éppen a vallási tanokból származik a normabiztonság. Az a felfogás, mely szerint mindenki fontos Isten számára, arra indítja a tanárokat, hogy minden diákot tanulásra sarkalljanak (Carbonaro 1999).

A felekezeti oktatásüggyel kapcsolatos nemzetközi szakirodalomban tehát egyrészt az iskolafelhasználók elvárásainak feltérképezése, az ennek megfelelő iskolaprofil formálódásának bemutatása, másrészt az iskolák formális és informális szervezetének sajátosságai valamint azoknak a tanulók teljesítményeire gyakorolt hatásának feltárása áll az érdeklődés homlokterében. Nagyobb szabású empirikus kutatómunka ezekben a témákban az Egyesült Államokban, Hollandiában és az utóbbi időben Németországban folyik. Az empirikus elemzés hatására a régi hipotézisek módosulnak, és újak születnek, melyek között a legkarakteresebb a Coleman-hipotézis.

A nemzetközi empirikus vizsgálatok legfontosabb megállapításai a következők. A felekezeti oktatási intézmények iránt jelentős társadalmi érdeklődés mutatkozik. Az iskolarendszer felekezeti szektorában tanulók több mutató szerint jelentősebb eredményt érnek el, mint más iskolák tanulói. A pozitív szektorhatás azoknál a tanulóknál is tetten érhető, akik előnytelen vagy hátrányos helyzetűek. Az eredményesség hátterében a speciális összetételű iskolaközösség valamely vonása, valószínűleg a vallási közösségi beágyazottságon alapuló kapcsolatrendszer áll.

Felekezeti iskolák a különböző oktatási rendszerekben

A most következő fejezetek a felekezeti iskolák társadalmi szerepét abból a szempontból közelítik meg, hogy bemutatják és összehasonlítják a különböző oktatási rendszerekben elfoglalt helyzetüket. Először a nemzetközi, majd a történeti összehasonlítás eredményeivel találkozhat az olvasó.

Felekezeti oktatás az Európai Unió államaiban

Az alábbi fejezet a felekezeti oktatás jelenlegi Európai Unió-beli helyzetének jellegzetességeit tárják fel. A felekezeti iskolák különböző országok oktatási rendszereiben betöltött jelenkori szerepével igen kevés magyar nyelvű tanulmány foglalkozik, s azokban is csak környezetükből kiragadott példaként szerepel néhány információ. Az itt országonként azonos szempontok alapján felvonultatott részletek azért fontosak, mert az iskolaalapítás és az iskolaválasztás jogi garanciái, az iskolaköteles korúak tanulmányainak költségvetési finanszírozása s a többi alább elemzett körülmény nem más, mint az egyén oktatási szabadságának dimenziói.

A téma feldolgozásakor az egyik megközelítési lehetőség egy ország felekezeti oktatásügyének átfogó tanulmányozása a történeti gyökerektől a jogi, finanszírozási feltételeknek, az iskolák arculatának, légkörének, eredményeinek bemutatásán keresztül egészen a tanárok és a tanulók felekezeti identitásának kérdésköréig (Kopp 2000). A másik lehetőség az, hogy konkrét szempontok alapján több oktatási rendszer jelenkori működését hasonlítjuk össze.

Összehasonlító elemzéskor az olyan történeti jellemzők, mint az adott ország vallási, felekezeti összetétele, a modern állam és közigazgatás kialakulásának körülményei jelentős mértékben segíthetnek értelmezni az egyházak és más nem állami szereplők által működtetett iskolarendszer kiterjedésének (Archer 1979), támogatottságának mértékét vagy az állami iskolákban működő hittanoktatás (választhatóság, órarendbe illeszkedés, be- vagy kiiratkozás feltételei) kortárs sajátosságait (Tomka 1992).

Az állami oktatási rendszer kialakulását megelőző korszakra vonatkozó archer-i elmélet lényege az eltérő érdekű társadalmi szervezeteknek —a domináns és a versengő csoportoknak— az oktatási rendszer fölötti kontrollért folytatott versengése, amelynek egyik modellje a korlátozó stratégián alapuló francia és orosz, másik pedig a helyettesítő

stratégiát példázó angol, dán eset. A korlátozó stratégia első lépésében, az ún. romboló fázisban a versengő csoport az állami törvényhozó gépezet fölötti befolyását használja fel arra, hogy pl. az egyház oktatási rendszer feletti ellenőrzését megszüntesse, s később építi ki az állami oktatási rendszert. A helyettesítő stratégia lényege az állami oktatási rendszer fokozatos kiépülése, más szolgáltatók megjelenésének szabadsága, a párhuzamos intézményhálózatok működése, ezek lassú integrálódása egy olyan nemzeti oktatási rendszerré, amelyben az alapvető célok közösek, de az eredeti hálózatok megőrzik sajátos jellegüket. (Archer 1979:174)

A felekezeti iskolák nyugat-európai országokbeli helyzetéről szólva a fenti elméleti alapokra támaszkodva a történeti modelleket gyakran a jelenben is markánsan eltérő típusokként értelmezik (Lukács 1992, Nagy 1999). Az alábbiakban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a nem állami —hanem jórészt felekezeti— oktatási intézményeket választók helyzetében mutatkoznak-e modell-értékű törésvonalak a mai európai oktatási rendszerek között. Feltételezésünk szerint: nem. A mai európai oktatási rendszerekben az állam versengő szereplő helyett mindenütt koordinátorként jelenik meg, s új szerepkörét a civil jogok —a vallásszabadság és a oktatáshoz való jog— tiszteletben tartásának alkotmányos alapelve határozza meg.

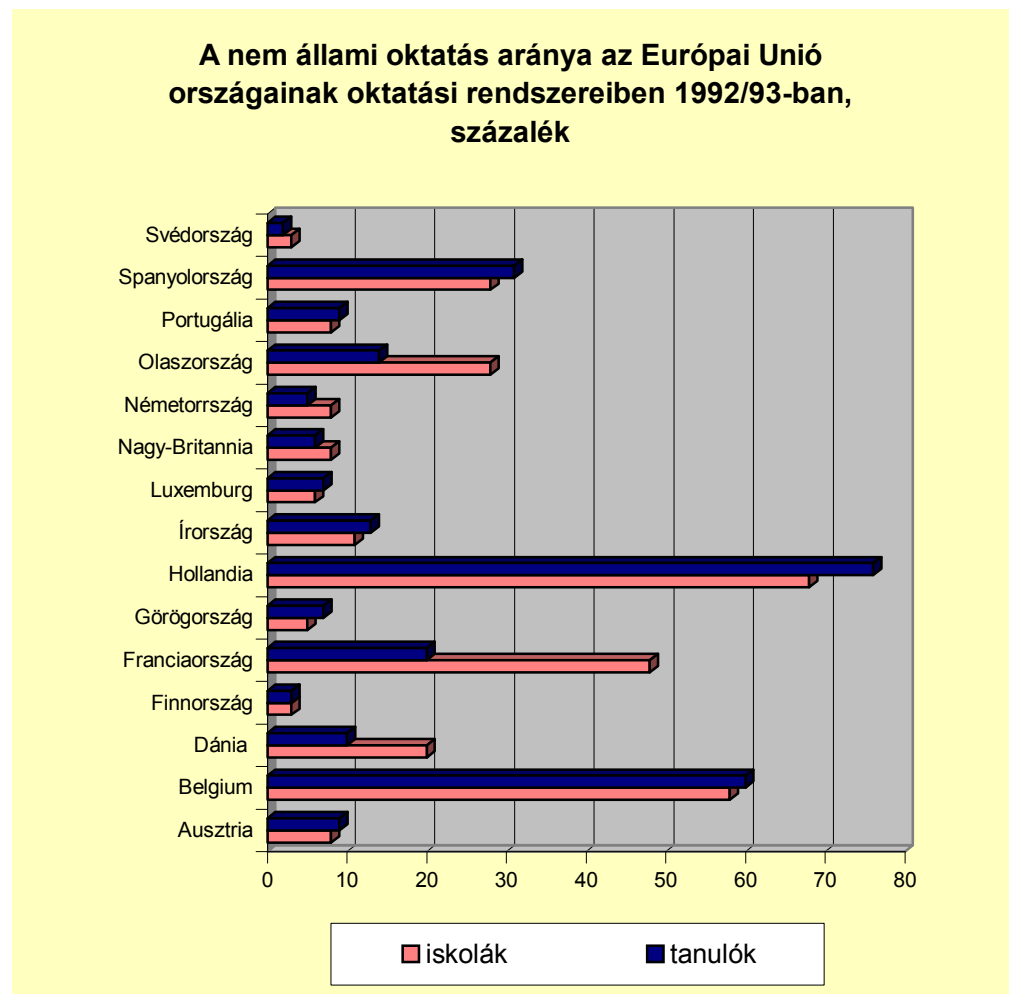
Az összehasonlító tanulmányok legnehezebb pontja a típusalkotás, ami csak a tények részletes ismerete után végezhető el. Elemzésünkben a nem állami iskoláknak az európai oktatási rendszerekben elfoglalt mai helyzetét a jogi keretekre, az iskolatípusokra, az iskolaalapítás feltételeire, a közalapokból származó állami támogatásra, az államilag előírt tantervhez való viszonyra, a bizonyítványok elismerésére, a tanárok státusára vonatkozó törvényes előírások összehasonlító elemzésével foglalkozó nemzetközi felmérések eredményei (Eurydice 1993, European Commission 1995, Saha 1997, Eurydice 1999) alapján vizsgáljuk. Ezek után tesszük mérlegre a fenti hipotézist.

A nem állami szektor kiterjedésének mértékét jellemző statisztikai adatokat összefoglaló ábra mutatja be, azonban egy országon belül is lényeges különbségek lehetnek az iskolatípusok és az oktatási szintek között, amit az összesített adatok nem képesek kifejezni. Emellett lényeges megjegyezni, hogy több helyen (Ausztria, Nagy-Britannia és Németország egyes tartományai) erős egyházi jelenlét van az állami iskolákban. (1.ábra)

Az alábbiakban a fenti témákat az Európai Unió tagállamait sorra véve tárgyaljuk. Elengedhetetlenül fontos a probléma országokénti tárgyalása, mert egyrészt a magyar szakirodalomban erről a témáról részletes elemzés nincs, másrészt

azért, mert ebben a témában a lényeges részletek redukálása, az esetek összevonása olyan mértékű szimplifikálást eredményezne, amely lehetetlenné tenné a tényleges tendenciák felismerését. A fejezet végén az elemzés lezárásaként megtalálhatók a közös és az eltérő válaszok, amelyek egy-egy probléma megoldására kialakultak a nemzeti oktatáspolitikákban.

1.ábra



Megjegyzés: A finn adatok nem tartalmazzák a felső-középfok, valamint Nagy-Britannia adatai nem tartalmazzák az államilag támogatott magániskolák adatait.

Forrás: Key data on education in the European Union 1995. European Commission

Európai oktatási rendszerekben

Angliában és Wales-ben a teljesen állami finanszírozású szektor mellett részleges finanszírozású ún. támogatott és független iskolákban folyik az oktatás. Az

egyházi és más szervezetek által működtetett iskoláknak már az 1870-es kötelező ingyenes oktatás bevezetése előtt is jelentős szerepük volt. Az alsó-középfok kötelezővé tétele (1944) után is volt rájuk társadalmi igény, s a megfelelő létszámú tanulót fogadó magániskolák állami támogatást kaptak, és ma is különleges helyet foglalnak el a brit oktatási rendszerben mint támogatott magániskolák.

A független iskolák legnagyobb része nem kap állami támogatást, tandíjából és adományokból tartja fenn magát. Döntő többségük nem koedukált intézmény. Ide tartozik egyrészt néhány a legrégebb és legjobb hírű iskolák közül, emellett ezek előkészítő iskolái valamint a helyi hatóságoktól független, szponzorok által finanszírozott, tandíjmentes városi technikumok, amelyekben a tanárok fizetését és a dologi kiadásokat az oktatási minisztérium is állhatja, ha megállapodást köt az iskolával.

Az államilag támogatott magániskolákban a fenntartási költségeket és a tanárok fizetését az állam fedezi, az építkezési költségek 85 %-át is megtéríti, így ezek nem is szedhetnek tandíjat. A támogatott s így állami ellenőrzés alatt álló iskolák a független iskolákkal ellentétben a nemzeti alaptantervet (1988) követik. A független iskoláknak nem kell követniük a nemzeti tantervet., de megfelelő szintű és hatékony képzést kell nyújtaniuk. A középfokú tanulmányokat lezáró, továbbtanulásra vagy munkavállalásra jogosító, kétszintű érettségi vizsga teljesítése minden iskolatípusban adott, s az oktatási törvény értelmében minden iskola köteles az ellenőrzés elé állni.

A nem állami iskoláknak is követniük kell a tanárok alkalmazásának feltételeire vonatkozó törvényes előírásokat. A bérezési és egyéb feltételrendszer iskolánként változhat, s a tanárok általánosan jellemző, órákon kívüli tevékenységekben való részvételét nem támogatja az állam.

A 8,3%-nyi független iskolákban tanul a tanulók 7,4%-a, a 29%-nyi támogatott iskolában a tanulók 22%-a. A nem állami szektorban való részvétel annak ellenére nő, hogy a tanköteles korú gyerekek száma csökken.

Skócia területén a helyi oktatási hatóság⁵ által fenntartott „állami” szektor mellett kétféle iskola működik: a tandíjas független iskola és a teljes egészében államilag támogatott iskola, melyet fizikai vagy szellemi fogyatékos gyerekek számára tartanak fenn. A kisebbségben levő katolikus egyház és más vallási szervezetek alap- és középfokú iskolái általában kislétszámúak. A legegyszerűbb működési feltételek és némi átvilágíthatóság biztosításával megszerezhető a nyilvántartásba vétel. Az iskola addig lehet része a nyilvántartásnak, ameddig rendszeresen ellenőrzik.

A 80-as évek során több, addig részben vagy teljesen az állam által támogatott iskola válaszút elé került, vagy teljesen függetlenné válik vagy a helyi közigazgatás finanszírozása és ellenőrzése alá kerül. Ez a jelenség nem érintette azokat a támogatott iskolákat, melyek testi vagy szellemi fogyatékos gyerekekkel foglalkoznak, ezek ma is a központi költségvetésből kapják a teljes finanszírozást. Az államilag támogatott magániskoláknak a támogatást fejkvóta formájában fizetik.

Az egyes iskolák szakmai munkáját az ellenőrzési hivatal felügyeli. A független és a támogatott magániskolák tanulóinak —ahogy az állami intézetek diákjai számára is— csak a Skót Vizsgabizottság adhat ki hivatalos bizonyítványt. Az állam nem avatkozik bele a magániskolák tanárválasztásába, csak annyiban, hogy megállapítja, alkalmas-e az illető a tanításra. De általában ezek az intézmények is az Általános Oktatási Tanács nyilvántartásából választanak pedagógusokat.

Az angliainál gyengébben kifejtett magániskola-hálózat a teljes skóciai tanulólétszám 4%-át képes fogadni.

Ausztriában az alkotmány garantálja a magánoktatás létjogosultságát az oktatás minden szintjén és területén (Pethő 1993). Az iskolát megelőző szakaszban még terebélyes privátszektor alapfokon összébb szűkül. Az 1962-es magániskola-törvény az alapfokú magániskolák két típusát különbözteti meg: a törvényesen szabályozott iskolatípusnak megfelelő iskolákat és a nem törvényesen rögzített iskolatípusúakat. Ez utóbbi iskoláknak önálló szervezeti szabályzatot (Organisationsstatut) kell készíteniük, önálló tantervvel és rendtartással, majd engedélyeztetniük kell ezt. Az önálló szervezeti szabályzattal működő magániskolák azonban nem csupán a fenntartó tekintetében térnek el az államiaktól, hanem abban is, hogy minden tekintetben sajátos profilt építenek ki. A törvényesen szabályozott iskolatípushoz tartozó magániskolák tanterve, tananyagai, tantárgylistája, óraszámja és az ezek tekintetében rendelkezésre álló mozgásszabadsága megegyezik az állami iskolákéval.

Magán- és jogi személyek egyaránt kezdeményezhetik magániskola bejegyeztetését a tartományi iskolatanácsoknál, s a törvényben szabályozott iskolatípus esetén az egyenjogúsításért is itt kell folyamodni.

Az állami iskolákkal azonos típusú magániskolák vizsgák és bizonyítványok tekintetében egyenjogúak az államiakkal, nyilvános jogúak (Öffentlichkeitsrecht), a többieknek az iskolaév lezárultával egy állami vizsgabizottság előtt letett vizsgával szerezhető meg ezek a dokumentumok.

⁵ A helyi oktatási hatóságokban mindenütt képviselteti magát a presbiteriánus skót egyház.

A nyilvános jogot az oktatási és kulturális minisztériummal kötött szerződés rögzíti, ennek feltétele szabványos iskolatípusú intézmény esetén az államiaknak megfelelő oktatási színvonal. Ez kezdetben csak egy évre szerzhető meg, később a tanterveknek megfelelő működés esetén folyamatossá válik. A nyilvános jogot feltétel nélkül megkapják a területi vagy települési közigazgatási szervek valamint a törvényesen bejegyzett egyházak és vallási közösségek által fenntartott iskolák.

Anyagi támogatás a személyi és dologi költségek tekintetében teljesen elválik egymástól. A felekezeti iskolák tanári béreinek finanszírozása a szövetségi vagy tartományi költségvetésből történik. Állami forrásból annyi tanári státust finanszíroznak, amennyi a tantervük végrehajtásához szükséges, ez a diákok létszáma szerinti, tartományi átlagnak megfelelő támogatást jelent. A tanárok, akik nyilvános joggal rendelkező magániskolában dolgoznak, éppen úgy állami alkalmazottak, mint a többiek, s fizetésüket a szövetségi vagy tartományi költségvetésből kapják. A többi magániskolának a törvény szerint nem jár a személyi költségek térítése. A működési költségeket a fenntartók fizetik.

A felekezeti iskoláknak lehetőségük van arra, hogy az állami iskoláknál könnyebben megváljanak alkalmatlannak bizonyuló tanáraiktól, és helyette új munkatársat igényeljenek, de a tanárok elhelyezkedését az állam garantálja.

A felekezeti iskolák olyan magániskolák, amelyek nyilvános státussal rendelkeznek. A tanárok bérét az állam fizeti, s ezért az államilag előírt tantervet kell tanítaniuk. A fenntartási költségekre tandíjat szedhetnek.

Belgiumnak három párhuzamos iskolahálózata van, amelyek közül kettő —a közösségi iskolák valamint a tartományi és önkormányzati iskolák hálózata— az állami szektorba tartozik. A harmadikat az államilag támogatott nem állami iskolák képezik. Flandriában a nem állami iskolákon belül sokáig külön elbírálás alá estek a felekezeti és nem felekezeti intézmények, de ma már az iskolahálózatok egyenlőségének alapelve (Pacte scolaire 1959) kötelezővé teszi a hálózatok egyenlő anyagi támogatását, másrészt az államilag támogatott nem állami iskolák számára kötelezővé teszi az oktatás szerkezetét szabályozó előírások betartását.

A nem állami oktatáson belül a legnagyobb csoportot a felekezeti iskolák teszik ki, melyek közül a legtöbb katolikus, de vannak protestáns, zsidó és iszlám csoportok által fenntartottak is. Emellett működnek még ún. független intézmények (Freinet- vagy Steiner-iskolák). Az oktatás szabadságát kimondó törvény biztosítja, hogy elvben mindenkinek joga van iskola alapításához. Bizonyos szervezési és tantervi szabványok betartása azonban vonatkozik az államilag támogatott nem állami iskolákra is.

A Pacte scolaire értelmében az állam (1989 óta a Közösségek) minden olyan iskolát az államiakkal azonos mértékben támogat, amely iskolaszervezeti, tantervi, felügyeleti szempontból megfelel a törvényben foglaltaknak. A támogatás alapelve a nem állami intézménybe járó tanulók kettős adóztatásának elkerülése azáltal, hogy amennyiben a támogatás fedezi az iskola fenntartási költségeit és a tanárok fizetését, az iskolaköteles korban lévő tanulóktól semmilyen formában ne lehessen tandíjat szedni.

Az államilag támogatott iskolák szabadon választhatják meg tanítási módszereiket és állíthatják össze a tantervet és az órarendet is, ha azok eleget tesznek az előírt minimális követelményeknek, és ha az oktatási minisztérium jóváhagyta őket. Az állami és nem állami iskolákban kiállított bizonyítványok egyenértékűek. A tanárokat az iskolát vezető testület alkalmazza.

Annak eldöntése, hogy egy adott iskola eleget tesz-e a követelményeknek, melyek alapján támogatást kap, a Közösségek felügyeleti szerveinek hatáskörébe tartozik, de az egyes hálózatoknak is megvannak az ellenőrző testületei.

Dániában 1849 óta elfogadott az általános tankötelezettség, de a szülők dönthetnek, hogy gyermekük a helyi önkormányzati iskolában, magániskolában vagy — igen ritkán— otthon tanul (Postlethwaite 1995). A magániskolák működését a Független Magániskolákról szóló törvény határozza meg. A 19%-ot kitevő magán alap- és alsó-középfokú iskolák között vannak vidéki körzetekben működő kis független iskolák (Grundtvigian), nem felsőfokú továbbtanulásra készítők ún. reáliskolák; hitvallásos iskolák —pl. a Dán Misszió vagy a katolikus egyház fenntartásában— valamint a sajátos pedagógiai célt megvalósító iskolák (pl. Waldorf-iskolák) és a kisebbségi németek vagy a bevándorlók számára létesített iszlám intézmények. A 11,8%-nyi felső-középfokú magániskola egy része is az egyházak kezelésében van.

A magániskolák anyagilag függetlenek, azonban részesülhetnek állami támogatásban legfeljebb költségeik 85%-áig. Bizonyos feltételek teljesítése mellett kedvező, államilag támogatott kamatú kölcsönt vehetnek fel, s emellett korlátozott mértékű tandíjat is szedhetnek. Ha a tandíj összege túl magas, az állami támogatás megvonható. A támogatás feltétele a minimálist elérő osztálylétszám (12 fő), a tanárok és az igazgató államival megegyező bérezése és nyugdíjjárulék-fizetése, az állami iskolákra vonatkozó tantervi, órarendi és időbeosztási előírások betartása. A bizonyítványok egyenértékűek az állami iskolákban szerzettekkel.

Az állam nem avatkozik bele az igazgató és a tanárok kinevezésébe, csak a felső-középfokú iskolák igazgatói esetében, akiknek kinevezése miniszteri engedélyhez van

kötve. Az oktatás állami előírásoknak megfelelő színvonalát a szülők vagy a helyi közigazgatási szerv által kinevezett tanfelügyelő ellenőrzi.

A magániskolákba járók aránya a nyolcvanas években megnőtt, s azóta az állami és a magánoktatás minőségéről heves társadalmi vita folyik.

Finnország alkotmánya deklarálja a magániskolák létrehozásának jogát, s az egyes iskolai szintekre vonatkozó joganyagok tartalmazzák ennek feltételeit. A magániskolák többsége a nemzeti alaptantervet követi, állami felügyelet alatt áll és bizonyítványai államilag elismertek. A finn oktatási kormányzat engedélyezi a magániskolák létesítését, ha oktatási szükségletet elégítenek ki és eleget tesznek a törvényes előírásoknak. Ha az engedélyt a szerveződő magániskola nem kapja meg, akkor is működhet, de nem tartozik az állami ellenőrzés és támogatás hatókörébe.

A finanszírozás alapja a szektorsemlegesség, tehát az állami ellenőrzés alatt álló magániskolákat a központi költségvetés ugyanolyan elvek szerint támogatja, mint az állami iskolákat.

Alap- és alsó-középfokon az iskolák 1%-a magán, ezek többnyire Waldorf-iskolák, a felső-középfokú iskolák 6,5%-a, a szakképző intézmények 11%-a magán. A kilencvenes években folyamatosan átalakult a magánintézmények finanszírozása és ma már lényegében a teljes magánszektor államilag támogatott, az iskolák létesítésével, működésével és a fejlesztéssel járó költségeket az állam fizeti.

Franciaországban az állami és a nem állami oktatás szabadságát az alkotmány és a különböző nemzetközi szerződések garantálják, például a Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok New Yorki Egyezménye valamint Az Emberi Jogok és Alapvető Szabadságjogok Európai Konvenciója, amelyhez az ország csak a magániskolák támogatásával kapcsolatos reformok nyomán csatlakozhatott 1974-ben (Bozsóky 1992, Tomka 1992, Eurydice 1993).

A francia állam a magániskolákkal a közfeladatok ellátására kétféle szerződést köthet. Kizárólag alapfokú magániskolákkal ún. egyszerű szerződést (contrat simple), amelynek feltétele, hogy az intézmény legalább öt éve működjön —a prefektusok tehetnek e téren engedményeket— és az osztályok létszáma nem lépheti túl az állami iskolákban elfogadottat. A határozatlan időre szóló ún. társulási szerződés (contrat d'association) megkötésének további kritériuma az, hogy az iskolának egy bizonyos speciális szükséglet kielégítésére kell létrejönnie.

Magániskola létrehozásakor a fenntartó — egyén, szervezet, egyház, társaság, szakszervezet— szándéknyilatkozatot nyújt be. Az állami támogatás annak függvénye, hogy milyen szerződést kötött az iskola az állammal, milyen oktatási szintű az iskola és

mekkora támogatást kap a helyi költségvetésből. A szerződéses alapfokú magániskolákban az állam állja a tanárok fizetését és továbbképzését. Az egyszerű szerződéses iskoláknak ennek fejében csökkenteniük kell a tandíj összegét, de csak olyan mértékben, hogy ez ne menjen az ellátás minőségének rovására. A társulási szerződést kötött iskolák működtetési költségeit az állami iskolákkal azonos mértékben finanszírozza a központi költségvetés, így ezek tandíjmentesek, bár korlátozott összegű segítség kérhető a szülőktől az épületek fenntartásával, felszerelések pótlásával és a vallásos oktatással járó költségek fedezésére.

Alapfokon a település vállalja a működtetési költségeket a hatáskörébe tartozó gyerekek után, de a létszamarányos támogatás nem haladhatja meg a hasonló méretű állami iskoláknak juttatott összeget. Középiskolai szinten a társulási szerződéses iskoláknak az állami szektorhoz hasonló feltételek mellett központi költségvetési forrásból évente normatív támogatást nyújtanak a tanulók létszámának megfelelően. Ezeket a költségeket az adminisztráció decentralizációját szorgalmazó törekvések nyomán az alap- és középfokú iskolák (colleges) után a megye állja, a felső-középfokú iskolák (lycées) esetében a régió. A szerződéses iskoláknak az állam (vagy a helyi hatóság) kölcsönöket biztosít fejlesztési és építési beruházásokra, s fizeti a tanterv teljesítéséhez szükséges számítógép-állomány vásárlását. A szerződést nem kötő iskolák költségeit viszont a hatóságok nem kötelesek állni.

A társulási szerződéses iskolák órarendje és tanterve megfelel az állami intézményekben követettnek, egyszerű szerződést kötő iskolák ezeket csak irányadóként kezelik. A nem szerződéses iskoláknak csak az iskolalátogatási előírásokat és a célkitűzéseikben szereplő oktatási elgondolásaikat kell betartaniuk.

Egy 1830-ból származó törvény értelmében —mely állami monopóliummá teszi egyes kvalifikációk odaítélését— a magániskolák által kiadott bizonyítványoknak nincs hivatalos státusuk, ezek csupán felkészítik diákjaikat az állami vizsgákra, melyek alapján aztán hivatalos bizonyítványt kapnak a tanulók. Bizonyos esetekben miniszteri határozatban foglalt feltételek alapján az oktatásügyi minisztérium engedélyezheti egyes magániskoláknak, hogy hivatalos bizonyítványt állítsanak ki, de a vizsgabizottság elnökét ilyenkor a miniszter jelöli ki.

A magániskolák tanárai jogilag magánszektorbeli dolgozóknak minősülnek, annak ellenére, hogy a fizetésüket az állam állja. A társulási szerződéses iskolák tanárait az igazgató és a helyi oktatási hivatal konzultációja után nevezik ki. Az egyszerű szerződéses iskolákban az iskolatestület által kijelölt tanárok felvételét ugyancsak jóvá kell hagyni a helyi oktatási hivattal. A szerződéses iskolák leginkább

a tanterv és az órarend betartása szempontjából esnek állami ellenőrzés alá. Ezen iskolák tanárai és igazgatói kötelesek éves beszámolót benyújtani a helyi oktatási hivatalba. Ezeket a beszámolókat ugyanúgy figyelembe veszik az előléptetéskor, mint az állami iskolák tanárainál. A szerződéses iskolákat az állam adminisztrációs és pénzügyi ellenőrzésnek is alávetheti. A magániskolák különböző tanácsadói és fegyelmi testületek révén képviseltetik magukat nemzeti, körzeti és helyi szinten is.

Franciaországban a felekezeti oktatás érzékeny politikai kérdés. 1984-ben a szocialista kormány egységes és szekularizált oktatási rendszer címszóval benyújtott reformtervezetét milliós párizsi tüntetés miatt kénytelen volt visszavonni (Allum 1995). A felekezeti iskolák helyzetét az utóbbi időben jelentősen megváltoztatta az állam és a katolikus egyház képviselői között 1992-ben kötött szerződés, melynek értelmében ezek az iskolák állandó normatív támogatást kapnak, könyvtári dolgozóikat is az állam finanszírozza, tanáraik nyugdíj tekintetében az állami iskolaiakhoz hasonló státusba kerültek. Ennek hatására jelentősen megnőtt a magániskolák költségvetési támogatása.

Az utóbbi években alapfokon a tanulók 15%-a, középfokon a tanulók több, mint 20%-a tanul magániskolákban, s a csökkenő tanulólétszám sokkal inkább érezteti hatását az állami szektorban (Eurydice 1999).

Görögország 1975-ben elfogadott alkotmánya a felsőoktatás kivételével lehetővé teszi magániskolák létrehozását. A görög magániskolák mellett vannak még amerikai, angol, német, olasz és japán intézmények is az ott élő külföldi gyermekek számára, de ezek működését külön jogszabályok irányítják.

A magániskolák az oktatási és vallásügyi minisztérium hatáskörébe tartoznak, és a regionális felügyeletük ellenőrzik őket. Csak a nonprofit szervezetek, pl. egyházak által fenntartott, állami intézményekkel egyenértékű képzést folytató iskolák részesülnek állami támogatásban. A támogatás mértékét a miniszter határozza meg. A magániskolák tanulói általában tandíjat fizetnek, de tankönyveiket a központi költségvetés finanszírozza. A magán szakközépiskolák nem kapnak támogatást, költségeiket tandíjuktól fedezik, melyek összegét a pénzügyminisztérium szabja meg. Miniszteri döntés alapján az itt tanuló diákok anyagi támogatásban részesülhetnek.

A magániskolák tanterve, a beiratkozás menete, a vizsgák, a tanév hossza, stb. megegyezik az állami intézményekben követettel. Az esetleges eltéréseket a miniszternek kell jóváhagynia. Az alap- és alsó-középfokú iskolák bizonyítványai egyenértékűek az államiakkal. A magán középiskolásoknak azonban állami iskolák tanáraiból álló bizottság előtt kell írásbeli vizsgát tenniük.

A tanári kar kinevezését a fenntartó ajánlását figyelembe véve az oktatási kormányzat által működtetett Alap- és Középfokú Oktatási Iroda vezetője hagyja jóvá, aki a magániskolák szakmai munkájának ellenőrzését is végzi. A tanárok kötelező óraszámja és fizetése megegyezik állami kollégáikéval.

Az általános képzésben a magánoktatás részaránya minden oktatási szinten tíz százalék alatt marad, de minden ötödik szakiskolás magánintézményben tanul.

Hollandiában az alkotmány kimondja az oktatás szabadságát, ami magában foglalja az iskolaalapítást, a világnézeti megközelítést és a szervezés szabadságát is. (Blaauwendraat 1992) Bármely magánszemélynek vagy testületnek joga van —a hatóságok előzetes engedélye nélkül is— iskolát alapítani. A világnézeti megközelítés szabadsága azt jelenti, hogy a fenntartónak joga van saját filozófiai, vallási vagy nevelési meggyőződése alapján alakítani a iskolában folyó képzést.

Az állami iskolák ellenőrzője az önkormányzat vagy a polgármester és a képviselőtestület. A hatóságok kötelesek megfelelő számú, magas színvonalú állami iskola működését biztosítani.

A magániskolák civil kezdeményezésre jönnek létre, élükön a vezetőségi tanács áll, melyet igen gyakran egy szervezet vagy alapítvány jelöl ki. A magániskolák fenntartói legtöbbször katolikus és protestáns egyházak, de előfordulnak hindu és iszlám közösségek, sajátos világnézetű vagy különböző pedagógiai program szerint működő alapítványok is.

A magán általános iskolák alapítását a kormány elismeri, ha a törvényben előírt minimális tanulólétszámmal rendelkeznek, de minimumlétszámuk tovább csökkenthető, ha az intézmény felállítását a kormány szorgalmazza valamilyen speciális igény kielégítésére.

A finanszírozás alapelve a szektorsemlegesség, 1917 óta a hatóságok teljes mértékig finanszírozzák mind az állami, mind a magániskolai képzést. Az anyagi egyenlőséget minden iskolatípusnál szigorúan szabályozzák. A "meghaladás szabálya" értelmében, ha egy állami intézménynek nyújtott önkormányzati támogatás összege meghaladja a magániskolák állami támogatásának összegét, a különbözetet a helyi hatóság köteles kifizetni a magániskolának. A magániskolák anyagi támogatásának meghatározásakor az azonos szintű állami intézmények költségvetését veszik alapul. A tanárok és a technikai dolgozók bérét az állam fedezi. Ezek az intézmények gyakran részesülnek szülői hozzájárulásban, vagy saját forrásokkal rendelkeznek. Ezt a pénzt azonban nem fordíthatják további dolgozók felvételére, sem a már meglévők fizetésének kiegészítésére.

Csak a nonprofit, állami felvételi szabályozásnak eleget tevő iskolák juthatnak állami támogatáshoz. Az iskolák viszonylag nagy szabadsággal rendelkeznek, a minisztérium nem tesz kötelezővé pl. tankönyvet, a kormány irányelveket fogalmaz meg az egyes tantárgyakkal kapcsolatban, az iskolák azonban nem kötelesek ezeket figyelembe venni, és szabadon választhatják meg nevelési módszereiket és eszközeiket.

A minisztérium által elismert magániskolák bizonyítványai az államiakéval egyenértékűek. A tanárok alkalmazásának feltétele, hogy a jelölt megfelelő képesítéssel rendelkezzen. Azon jelöltek, akik egyetértenek az adott iskola világnézeti vagy vallási elveivel, elsőbbséget élvezhetnek. Az állami iskolák tanárai közalkalmazottak, míg a magániskolákban dolgozók a polgári törvények szerint szerződést kötnek a munkáltatóval, de a közalkalmazottakra vonatkozó szabályok betartása szintén az állami támogatás feltétele, melynek része a közalkalmazotti fizetéssel megegyező tanárbérek biztosítása is.

Az ellenőrzésért a minisztérium a felelős, a Tanfelügyelőség is az ő fennhatósága alá tartozik. Az ellenőrzés egyaránt vonatkozik az állami és magániskolákra.

Az iskolák 31%-a katolikus, 21%-a protestáns s 20%-a egyéb. Az állami és magániskolák tanulóinak aránya gyakorlatilag állandó volt ebben a században, kb. 70% jár magánintézményekbe.

Írország 1937-es alkotmánya kimondja, hogy a gyermek elsődleges és természetes nevelője a család, és a szülők dönthetnek arról, hogy gyermeküket otthon, magán- vagy állami iskolában taníttatják. Az államnak kötelessége iskolaköteles korban ingyenes oktatást biztosítani a nem állami iskolákban is. Írországban az alapfokú oktatás a XIX. században a helyi szervezetek —általában a katolikus és protestáns egyházközségek— által, helyi felügyelet és vezetés alatt, s hagyományosan állami támogatással épült ki, így a rendszer gyakorlatilag teljesen egyházi.

Alapfokon az intézmények többsége ún. nemzeti iskola, államilag támogatott, egyházmegyei fennhatóság alá tartozó egyházközségi iskola, amit az állam egyházinak ismer el. Az elmúlt évtizedekben szülői igényre olyan többfelekezetű iskolák is alakultak, amelyek ugyanolyan támogatásban részesülnek az államtól, mint a felekezeti intézmények.

A nemzeti iskolák —amelyeket egy vezető testület fog össze— az oktatási minisztérium által meghatározott szabályok szerint működnek. A szigorúan vett, tehát államilag nem támogatott, tandíjat szedő, esetleg a fenntartó saját forrásaira támaszkodó magánszektor alapfokon igen fejletlen, a tanulók mindössze 2%-át fogadja be.

Az állami (általánosan képző vagy szakmai) és a közösségi középiskolák mellett működő magán középiskolák (Voluntary Secondary School-VSS) döntő többsége egyházi irányítás alatt áll, a többi pedig egy személy vagy egy testület tulajdonában van. Működésük feltétele, hogy az oktatási minisztérium elismerje őket, valamint hogy betartsák annak szabályzatát. 1991-ben az összes középiskola 57%-a katolikus volt, az összes középiskolai tanuló 60%-a járt ezen intézményekbe.

Írországban 1967-ben vezették be az ingyenes középiskolai oktatást, amely kevés iskola kivételével meg is valósul azáltal, hogy a magán középiskolák kilenctizede jelentős anyagi támogatást kap az oktatási minisztériumtól. A tanárok bérét, az építkezési és felszerelési költségek 90%-át és a létszámarányos normatív támogatást az állam állja.

Az államilag támogatott magániskolák tantervét az oktatási minisztérium jelöli ki, a nem támogatottakéba viszont nem szólhat bele. Az állami támogatás feltétele még a tanárok képezésére és a minimális tanulólétszámra vonatkozó központi előírások betartása. A magániskolák önállóak az igazgató és a tanárok kinevezésében, de az állam által megszabott tanár-diák aránynak meg kell felelni.

A magán általános iskolák nem tartoznak az állami tanfelügyelőség hatáskörébe, a középiskolák szakmai felügyeletét viszont a minisztérium végzi, ennek tartalma azonban lényegében a tanácsadás.

Az ír oktatás sajátos vonása, hogy a középiskolások kétharmada államilag támogatott —döntően katolikus— magánintézményekben tanul, melyek méretét, alkalmazottainak összetételét, szellemiségét, felekezeti jellegét a fenntartó határozza meg.

Luxemburgban a legtöbb általános és középiskola állami, alapfokon az iskolák néhány százaléka, középfokon közel egyharmada a magániskola, fenntartójuk általában a katolikus egyház. A működés feltétele a kormány általi elismertetés, amelyet az önkormányzat, a tanfelügyelő és a Felügyeleti Bizottság döntése alapján adnak meg. Az 1982-es oktatási törvény középfokon megkülönbözteti az általános és a szerződéses magániskolákat. Az általános magánintézmények programjai és órarendjei eltérhetnek az állami iskolákétól. A szerződéses iskolák tanterve, órarendje és tanítási módszerei megegyeznek az állami iskolákban alkalmazottakkal, ezért költségeik fedezésére állami támogatásban részesülnek. Luxemburgban hat szerződéses magániskola működik, ebből öt felekezeti.

A kevés alapfokú magánintézmény állami támogatását az adott évben beiratkozott tanulók után fizetik, s ez a fenntartási költségek egy részét fedezi. A

magániskolák tandíjat szedhetnek, melynek összegét ők állapítják meg. A tanulók 10%-át befogadó magán közép fok esetében az állami támogatás fedezi a működtetési költségeket, s feltétele az iskola nonprofit jellege, alapvető tartalmi egyenértékűsége, órarendi és tantervi egyezése az állami oktatással. Emellett az iskolák tandíjat is szedhetnek, ha a minisztérium jóváhagyja, de ennek összege a hátrányos helyzetű gyerekek diszkriminációját elkerülendő elég alacsony.

Alapfokon a magániskoláknak is ugyanazokat a tantárgyakat kell tanítaniuk, mint az államiaknak. A szerződéses középiskoláknak tananyag tekintetében az államiakhoz kell igazodni, bizonyítványaik egyenrangúak, de érettségi vizsgát a magániskolák diákjai csak állami intézményekben tehetnek.

Az állam nem szól bele az igazgatók kijelölésébe, de a tanári kar erkölcsi feddhetetlensége feltétele az iskola létrehozásának. A magániskolák szakmai munkáját az oktatási minisztérium ellenőrzi, az állami támogatásra való jogosultságát pedig pénzügyi ellenőrök vizsgálhatják.

Németország alkotmánya rögzíti a magánoktatás létjogosultságát, és a tartományi törvények alá rendeli őket, de az Oktatásügyi Miniszterek Állandó Konferenciája egységesített jogi kereteket dolgozott ki e téren. A magánintézmények akkor kapnak működési engedélyt, ha valamely különleges pedagógiai célt szolgálnak, felekezeti vagy sajátos filozófiai irányvonalat képviselnek, emellett a környéken még nincs hasonló iskola, a tanári karuk képzettsége nem marad el az állami iskolák mögött, valamint nem diszkriminálják a rosszabb anyagi helyzetű tanulókat.

Alapfokon csak nagyon szigorú feltételek mellett működhetnek nem állami iskolák, általában csak akkor, ha a társadalmi kereslet megkívánja például a felekezeti vagy a reform- és alternatív iskolákat. Középfokon ezen iskolák két típusának —a helyettesítő (Ersatzschulen) és a kiegészítő iskoláknak (Erganzungsschulen)— státusa igen sok tekintetben különbözik. A helyettesítő iskolák státusa és a programja alapjaiban megegyezik az állami iskolákéval, a kiegészítő iskolák olyan —főként szakmai— képzést nyújtanak, amely nem található meg az állami iskolákban (pl. kozmetikusok, fitness-edzők). A helyettesítő magániskolák létrehozásának feltétele a tartományi ellenőrző hivatalok jóváhagyása, míg a kiegészítő iskoláknak csak be kell jelenteniük megalakulásukat.

Az alaptörvény nem írja elő a nem állami iskolák anyagi támogatását, a gyakorlatban azonban a tartományi törvények alapján a helyettesítő iskolákat támogatják. Ennek mértéke tartományonként változik, és néhol bírósági jóváhagyás kell hozzá. Elvben általában csak a helyettesítő iskolák részesülhetnek támogatásban, de

némely tartományban a kiegészítő iskolák is kapnak, ha eleget tesznek bizonyos követelményeknek. Van, ahol minden helyettesítő iskola megkapja a támogatást, máshol az határozza meg az anyagi támogatás arányát, hogy az iskolát alapító szervezet szolgálja-e a közérdeket.

Egyes esetekben a tartományi költségvetés a bérekhez és a folyó kiadásokhoz járul hozzá egy létszámarányos átalányösszeggel —az állam ennek kalkulálásához mindig saját intézményeinek fenntartási költségeit veszi alapul—, máshol az iskola részletes beszámolót nyújt be anyagi szükségleteiről, és ennek bizonyos százalékát kapja meg. Emellett a tartományi költségvetés hozzájárulhat az építkezési költségekhez, a tanulók által kölcsönözhető tankönyvek vásárlásához, a tanárok nyugdíjalapjához, és indirekt támogatást nyújthat adóengedmények, tandíjsegélyek, utazási költségtérítés formájában.

A nem állami iskolák tandíjat is kérhetnek, melyből kiadásaik fennmaradó részét finanszírozzák, de a támogatott helyettesítő iskoláknak a tandíj összegét úgy kell megszabniuk, hogy az ne minősüljön diszkriminatívna a rosszabb anyagi háttérű családokkal szemben.

A helyettesítő iskolák költségvetési támogatásának feltétele, hogy az állammal azonos képzettségű és színvonalú tanárokat, oktatási szintet és programot kell biztosítaniuk — időbeosztás, tanítási módszerek és tankönyvek tekintetében függetlenek—, így joguk van vizsgáztatni és bizonyítványaik az állami iskolákéval egyenértékűek.

A helyettesítő iskolákban a tanárok státusát az iskolával kötött szerződés keretében kell az állami alkalmazottakét megközelítővé igazítani, s az ezekben az iskolákban eltöltött idő beszámít a közalkalmazottként ledolgozott időbe.

A nem állami iskolák is állami ellenőrzés alá tartoznak. A kiegészítő iskolák kötelesek beszámolni az oktatási hatóságoknak, míg az államilag elismert helyettesítő iskolákat ugyanolyan ellenőrzésnek vetik alá, mint az államiakat.

Az államilag nem támogatott iskolákat szabad fenntartású iskoláknak nevezik. Ezek az intézmények szervezeteket létesítettek (pl. Arbeitskreis Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft, Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde), melyek a hatóságokkal való tárgyalások során képviselik őket anyagi támogatás kérelmezésekor vagy a tantervet érintő kérdésekben (Dikow 1999).

A nyugati tartományokban összességében a hatvanas évek óta nőtt a magániskolában tanulók aránya (Bundesministerium für Bildung 1998), az általános képzés terén különösen magas a nem állami gimnáziumokban (13,4%), valamint a

speciális oktatásban (17%) tanulók aránya. A tartományok között jelentős különbségek vannak, az erősen katolikus többségű Bajorországban, Észak-Rajna-Westfáliában és a Saar-vidéken a magánintézmények aránya meghaladja a szövetségi átlagot (Lane-Ersson 1994). Nyugaton a magániskolák több, mint háromnegyede egyházi kezelésű, a keleti tartományokban csak 1990 óta lehet magániskolákat létrehozni, s itt is jelentősen emelkedett a felekezeti iskolák száma.

Olaszország alkotmánya értelmében az állam az oktatási rendszer minden szintjén köteles biztosítani olyan intézményeket, amelyek minden gyerek számára elérhetők függetlenül társadalmi és anyagi helyzetétől. Emellett az egyének és szervezetek (pl. helyi önkormányzat, egyházi kongregáció, nonprofit szervezet stb.) egyaránt jogosultak oktatási intézmények létrehozására. Azok a magániskolák, melyek államilag előírt tantervet követnek, ugyanazt a megnevezést viselik, mint az azonos szintű államiak (pl. licei classici, istituti tecnici). Az államiaktól eltérő programú iskolák elnevezése más (corsi).

Alapfokon az iskolák lehetnek teljesen magánjellegűek (scuole private), államilag támogatottak (scuole sussidiate) vagy államival egyenértékűek (scuole parificate). A magán középiskolák négyfélék lehetnek: teljesen magán (scuole private), minisztérium által nyilvántartott (scuole funzionanti con presa d'atto), törvényesen elismert (scuole legalmente riconosciute) és az államival egyenrangú (scuole parificate) iskolák.

Az olasz kormány az alkotmányos szabadságok jegyében már nem „engedélyezi”, hanem csupán „jegyzik” a törvényes követelményeknek (tanárok végzettsége, infrastruktúra) megfelelő új létesítmények megalakulását, azonban erkölcsi vagy nevelési okok miatt bezárathatja az intézményt. Az államilag támogatott alapfokú iskolák a területi oktatási igazgató jóváhagyása után hozhatók létre olyan térségekben, ahol az államnak nincsenek iskolái. Államilag támogatott iskolákat csak —általában katolikus— szervezetek, egyesületek tarthatnak fenn. Ezek egyenjogú státusát, az anyagi támogatás mértékét a területi oktatási igazgatóval kötött és a minisztériummal egyeztetett szerződés garantálja.

A teljesen magánjellegű középfokú intézmények minden előzetes engedély nélkül létrehozhatók magánszemélyek vagy szervezetek által. Ennél szigorúbbak a követelmények a minisztérium által nyilvántartott iskolákkal szemben (a tanárok végzettsége, létszám, infrastruktúra). A magánszemélyek vagy szervezetek által irányított iskolák egyéves, előírásoknak megfelelő működés után szerezhetik meg a törvényesen elismert státust. Az államival egyenrangú helyzetbe leginkább egyházi szervezetek által fenntartott iskolák kerülhetnek.

A központi költségvetés általában azoknak a magániskoláknak nyújt támogatást, amelyek az állami oktatás által nem biztosított —hátrányos helyzetűeknek vagy idénymunkások gyerekeinek megfelelő— programokat kínálnak vagy az állami iskolákban nem teljesíthető társadalmi szükségleteket —pl. vallásos nevelés— elégítenek ki. Az ingyenes és mindenki számára nyitva álló állammal egyenrangú iskolák tanulói is részesülnek a helyi hatóságok által finanszírozott tanulói kedvezményekben (pl. ingyenes könyvek és utaztatás vagy tankönyvutalvány, utazási kedvezmény). A magániskoláknak a törvényesen elismert és az állammal megegyező státusúak kivételével joguk van tandíjat kérni.

A teljesen magánjellegű iskolák szabadon alakítják ki tantervüket és belső szabályzatukat. A törvényesen elismert és az államiakkal egyenrangú iskolák tanterveire, órarendjeire, tanítási eszközeire az állami iskolákra vonatkozó szabályok érvényesek, s ezek kérhetik bizonyítványaik állami elismerését. A teljesen magánjellegű és a minisztérium által nyilvántartott középiskolák tanulóinak állami intézményekben kell vizsgáznuk, ha hivatalos bizonyítványokra van szükségük.

A tanári kar összeállítása tekintetében az alapfokú magániskolákra és az államiakkal egyenrangú középiskolákra az államiakkal azonos előírások vonatkoznak, s ezek fizetésüket is olyan rendszer szerint kapják, mint az állami iskolákban dolgozó pedagógusok.

Az oktatási minisztérium megfelelő osztálya felelős a nem-állami iskolák ellenőrzéséért. A többi magániskola a területi oktatási igazgatók felügyelete alá tartozik. A miniszteri biztos felfüggeszheti az iskolát, ha adminisztrációs szabálytalanságot, színvonal alatti oktatást, stb. tapasztal. Azon iskolákban, amelyek nem adnak ki hivatalos bizonyítványt, a kormány csak azt ellenőrzi, hogy az intézmény betartja-e a szükséges egészségügyi és közrendi előírásokat.

Portugália alkotmánya deklarálja az intézményválasztás és az olyan magániskolák létrehozásának szabadságát., amelyek hozzájárulnak a nemzeti oktatás fejlődéséhez, és nem diszkriminálnak gazdasági, társadalmi vagy területi szempontból. A törvény különbséget tesz állami, helyi közösségi vagy köztisztületi iskolák és magán- vagy kooperatív intézmények között.

Azok a magániskolák, melyek legalább öt tanuló számára nyújtanak (az állami oktatási rendszer irányelveinek megfelelően) kollektív képzést, ugyanolyan támogatásra jogosultak, mint az állami intézmények.

A magán- és kooperatív iskolák háromféle szerződést köthetnek az állammal: társulási, egyszerű és védnökségi szerződést. Társulási szerződést (association contract)

intézményhiányos térségekben létesítendő iskolákkal köt az állam, amennyiben követik az állami oktatás irányelveit és ingyenes oktatást nyújtanak. Ezek az anyagi és adózási támogatás mellett az azonos szintű állami iskolákat megillető létszamarányos támogatást is megkapják. Az egyszerű szerződést (simple contract) aláíró iskolák tandíjuk csökkentéséhez kaphatnak segítséget. A szerződésnek meg kell határoznia a fejkvótát és tartalmaznia kell azt is, mennyivel csökken a tandíj. Védnökségi szerződést (patronage contract) olyan iskolákkal kötnek, amelyek az állami oktatás keretein belül ki nem elégíthető igények szerint nyújtanak speciális képzést, mint pl. a sajátos tantervvel működő vagy kísérleti oktatási technikákat alkalmazó iskolák. A szerződés kimondja, hogy az állam fedezi ezen intézmények költségeinek legalább a felét, hivatalosan is elismeri az itt kiállított bizonyítványokat, ellenőrzi az oktatási tevékenységet, ha az iskola olyan kurzusokat nyújt, amelyek megfeleltethetők az állami tantervnek s biztosítják az átjárhatóságot. Ez utóbbiaknak még egyéb támogatások is nyújthatók (az alapítással járó költségek, felszerelés fedezése, iskolaidőn kívüli tevékenységek finanszírozására, támogatott építési hitel).

Az államnak nincs beleszólása az iskolák tanárainak kinevezésébe, de a tanároknak ugyanolyan képesítéssel kell rendelkezniük, mint a közalkalmazottaknak, és biztosítani kell az előrelépési lehetőségeiket. A nem szerződéses magániskolák szedhetnek maximált összegű tandíjat, de a magániskolákba járó gyerekeket is megilletik ugyanazok a kedvezmények, mint az állami iskolák tanulóit.

A magániskolák lehetnek autonóm vagy párhuzamos státusúak, esetenként státus nélküliek, vagy ez egy adott iskolán belül is változó lehet akár osztályonként. Az autonóm státusú iskolák módszertani eljárásaikban, tantervükben, a vizsgáztatásban, a tanulók felvételében és a bizonyítványok kiadásában függetlenek az állami oktatástól, a párhuzamos státusú iskoláknak módszerek, vizsgáztatás és bizonyítványok tekintetében követniük kell az államiakat.

A szerződéses iskolák kötelesek fogadni az adminisztrációs és tanfelügyelőket. Ha a felelős hatóságok úgy látják jónak, a többi iskolát is alávetethetik hasonló ellenőrzésnek.

A tankötelezettség —az ún. bázis-oktatás— három szakaszában felfelé haladva egyre nagyobb a főleg felekezeti magánoktatás részaránya, s felsőközépfokon a tanulók tíz százaléka tanul ezekben a kisebb létszámú intézményekben.

Spanyolország 1978-as alkotmánya részletesen tárgyalja a természetes és jogi személyek által létrehozható magániskolák ügyét. Alapelve, hogy az állami támogatásban részesülő magánintézmények ügyeibe, ellenőrzésébe

bekapcsolódhassanak a tanárok, a szülők és bizonyos esetekben maguk a tanulók is. Az oktatási törvény (1985) szerint az állam az egyenjogúság elvét szem előtt tartva —az állami és a törvénynek megfelelően működő magánintézményekből álló— teljes iskolahálózatról gondoskodik.

A magániskolák fenntartóik szerint lehetnek alapítványiak és egyháziak. Az állami támogatásra való jogosultság azonban nem ettől függ, hanem attól, hogy belső szerveződésük, felvételi követelményeik, tanárválasztásuk, pénzügyi és egyéb adminisztrációjuk megfelel-e az állami iskolákénak.

A hivatalosan bejegyzett magániskolák közül a központi támogatásból csak a nonprofit elven — tandíjat szedni kizárólag miniszteri jóváhagyással lehet—, a kormány által megszabott órarend szerint és tanár/diák aránnyal működő, támogatott voltát és különleges karakterét nyilvánosságra hozó iskolák részesülnek. A támogatott iskolákban az oktatási törvénnyel összhangban iskolatanács felállításával biztosítani kell az ún. iskolaközösség részvételét az intézmény irányításában és ellenőrzésében.

A magániskolák anyagi támogatása attól függ, milyen szerződést kötnek az állammal. Az állami támogatásban részesülő magániskolák és az oktatási kormányzat között kétféle megállapodás születhet. Az egyik az ún. általános megállapodás (regimen general) az iskolakötelesek általános képzését biztosító, kizárólag kormányzati költségtérítéssel működő magánintézmények számára; a másik az ún. különleges megállapodás (regimen particular), olyan iskolák számára, melyek az állami támogatás mellett tandíjat is szedhetnek, de ilyet 1990 óta nem köthetnek a tanköteles korú gyerekeket befogadó iskolák.

A megállapodás értelmében —amelynek feltétele az oktatási törvényben foglalt alapvető követelmények betartása— a költségvetés négy évig biztosítja a működési és felújítási költségek mellett a tanárok valamint a többi alkalmazott bérét, társadalombiztosítási hozzájárulását valamint a különböző pótlékokat és jutalmakat. A baloldali kormány kezdeményezésére a költségvetés az általában katolikus magániskolák fejlesztési hitelének törlesztését is átvállalja, sőt egyes intézményeket a karitatív szervezetek számára fenntartott adókedvezmények igénybevételére is jogosulttá nyilvánította. A támogatás mértéke még szélesebb körű azon iskolák esetében, amelyek különleges vagy kísérleti képzést folytatnak vagy hátrányos helyzetűekkel foglalkoznak. Az államilag nem támogatott magániskolák teljes anyagi függetlenséget élveznek.

Spanyolországban a magániskola fenntartójának jogában áll meghatározni az iskola profilját, de alkalmazkodni kell az adott iskola-felhasználó közösség igényeinek

megfelelően alakítható alaptanterv előírásaihoz. A magániskolák tanárainak rendelkezni kell a törvényben előírt végzettséggel, a támogatott magániskolák tanárainak előmenetele, nyugdíjjogosultsága megegyezik az állami iskolákéival, bérüket a központi költségvetés fizeti.

Az iskolák ellenőrzését a teljes hálózatban a minisztérium végzi, ami ma Spanyolországban az iskolák tartalmi munkájától a gazdálkodásáig terjedő értékelést és tanácsadást jelent.

Spanyolországban történelmileg az egyházi iskoláknak kiemelt szerepe volt, s az 1980-as években az állami szektorban bekövetkezett jelentős emelkedés ellenére még mindig fontos helyet foglalnak el. A Franco halálát követő rendszerváltás után elfogadott alkotmány leszögezi az egyházi iskolák működéshez és költségvetési támogatáshoz való jogát. Összességében ma az iskolák egyharmada egyházi. Az egyházi szervezetek az oktatásért felelős állami szervezésű konzultációs tanácsokban is képviseltetik magukat.

Svédországban az utóbbi években nagyon megváltozott a magániskolák helyzete, sok új lehetőség nyílt meg előttük a kilencvenes évek felgyorsult törvényhozói munkájának eredményeként.

A magánintézmények részaránya az iskola előtti szakaszban a legnagyobb (12%). A kötelező oktatás szintjén kevés, de növekvő számú magániskola működik, a kilencvenes évtized végére az iskolások 2,7%-a e szektor tanulója. A magániskolák világnézet és pedagógiai cél tekintetében változatos képet mutatnak, a legtöbb a Montessori- és a Waldorf-iskola, mellettük egyházi iskolák is működnek.

Az oktatási minisztériumtól független legfőbb oktatásügyi szakmai irányító szerv, az Állami Oktatási Iroda (Statens Skolverk) vizsgálja felül a magániskolák alapítási szándékát és engedélyezi, ha az államival egyenértékű tudást és szakképzést nyújt, s a szakmai munka ellenőrzését is elvégzi az egységes nemzeti tantervnek megfelelő oktatás alapelve szerint.

A településeket 1997 óta törvény kötelezi a független iskolák többihez hasonló, létszámarányos támogatására, s egy speciális bizottság ellenőrzi a törvény betartását. Az oktatási törvény szerint a független iskoláknak mindenki előtt nyitva kell állni, és a többi iskolától elvárt értékminimum mellett lehetőségük van tanulóikat vallásos orientációjú nevelésben részesíteni.

Középfokon kétféle magániskola működik, a független felső-középfokú és a kiegészítő iskola. Az előbbi az államival egyenértékű, a nemzeti tantervnek megfelelő képzést nyújt diákjainak, ezért a helyi költségvetés anyagi támogatásban részesíti.

Ennek mértéke a helyi szervek és a magániskola megegyezésétől függ, ha ez nem jön létre, a kormányzat nevezi meg az összeget.

A kiegészítő magániskolák olyan —általában szakmai— képzést kínálnak, amely nem szerepel a felső-középfokú iskolák kínálatában. Amennyiben az általuk kínált képzés értékes kiegészítője az állami oktatásnak, ezeket az iskolákat is támogatásban részesítheti a kormányzat azon az alapon, hogy az állampolgároknak jogukban áll az államilag támogatott oktatás igénybevétele.

A posztszocialista országokban

A posztkommunista országok többségében hagyományok nélkül, Lengyelországban és Magyarországon csekély hagyományra támaszkodva indult újra 1990 után az oktatás nem állami szektora. A vonatkozó szakirodalom hiányosságai és a statisztikai adatok megbízhatatlansága miatt jelen pillanatban még nem érdemes a magán vagy a felekezeti oktatás ezen országokbeli helyzetének részletes bemutatására vállalkozni. A térségben a felekezeti iskolák működését megalapozó törvények új keletűek, a finanszírozás módját illető szabályozás kialakulóban van, az iskolák és tanulóik létszáma folyamatosan alakul. A környező országok felekezeti iskoláiról az elérhető legfrissebb adatok (Eurydice 1999) szerint a környező országokban a nem-állami szektor a magyarországihoz hasonlóan európai összehasonlításban alacsony részarányú. Az Eurydice adatbázisaiban sem találunk minden esetben teljes adatsorokat az oktatásügy e szektórára vonatkozóan, sőt a felekezeti fenntartású iskolákról egyes oktatási rendszerek (Románia, Bulgária) leírásakor nem is esett szó. A finanszírozás szabályozása Csehországban, Lengyelországban, Szlovákiában és Szlovéniában az európai modellhez illeszkedően a szektorsemlegesség elvét követi. Az oktatási rendszer állami szektorának viszonylag jelentős súlya több környező országban nem csupán az államszocialista korszak máig fennmaradt öröksége, hanem sok esetben a kontinentális oktatásirányítási modell centralizáltabb vonulatának a továbbélése. E két hatás összeadódása eredményezheti talán Románia és Bulgária esetében a nem állami szektor igen csekély súlyát.

Csehországban a jelentős tradíciójú magánszektor a rendszerváltás után erős állami támogatással indult újra (Himmel 1996). az 1990 júniusi iskolatörvény garantálta az egyházi és magániskolák alapításának jogát. Az oktatási minisztérium azoknak az iskoláknak engedélyezi az oktatási rendszerbe való betagozódását, amelyek

bizonyos követelményeknek megfelelő alapító okirattal rendelkeznek. Ezek megkapják a nyilvános joggal rendelkező magániskola státust, követik az állami tantervet, finanszírozásuk a szektorsemlegesség elvét követi. Ennek eredményeképpen 1991-től kezdve gyorsan nőtt ezen iskolák száma, az első négy évben majd ötszáz magániskola kezdte meg működését. Közép- sőt felsőközépfokon (26%), azon belül is a szakközépiskolák körében (31%) a legszélesebb a magániskolák rendszere. A szektor erőteljes növekedése társadalmi vitát váltott ki, s az évtized közepén Csehországban is kitört az iskolaháború. Csehországban ehhez a szektorhoz a felekezeti és a privát intézmények tartoznak.

Lengyelországban, ahol már a rendszerváltás előtt is léteztek ún. közösségi iskolák (20 általános és 12 középiskola) ma három féle intézmény tartozik a nem állami (non-public) szektorba. Az egyik típust helyi társadalmi csoportok szülők, tanárok szervezik. A másik típusba az egyházak által működtetett iskolák tartoznak. A harmadik típus az ún. privát iskola, amely profitorientált vállalkozás formájában üzemel. Általában kisebb létszámúak, szabad tanterv, nyelvválasztás jellemzi a szektor iskoláit, de az oktatási minisztériummal engedélyeztetni kell, a rendszerváltást követő években az állami iskoláknak nyújtott normatívát differenciáltan kapták meg. A kilencvenes évek közepén alapfokon 187 közösségi, 22 egyházi és 103 privát iskola működött, középfokon 151 közösségi, 46 egyházi és 107 privát. Ez összesen alapfokon az iskolák alig több mint egy, a középiskolák 12,3%-át teszi ki.

Szlovákiában 1990 óta vannak felekezeti iskolák, amelyek az állami iskolával azonos finanszírozásban részesülnek, és profitorientált privát iskolák. Az alapítónak jogi személynek kell lenni, alapfokon az iskolák 3,2%, középfokon 14,2 volt egyházi a kilencvenes évek közepén.

Szlovéniában a nem állami vagy helyhatósági iskolák bizonyos határok között szabadon választhatják a nevelésfilozófiájukat, a módszereiket és a tananyagukat. A tanári fizetéseket és a diákok létszáma után járó támogatást az állam finanszírozza. Az adatok szerint alapfokon egy, középfokon öt --ez az intézmények 3,5%-a, s a felsőoktatásban szintén öt – az intézmények egyhatede—tartozik ebbe a szektorba.

Bulgáriában új fejlemény a szektor jelenléte, 1992-ben engedélyezték az első magániskola megalapítását, majd egy központi irányító és ellenőrző szervet is létrehoztak számukra. A kilencvenes évek közepére összesen 75 ilyen intézmény alakult meg (21 alapfokú, 16 sec középiskola, 33 szakképző iskola), arányuk összességében az intézmények egy százalékáa.

Romániában a törvény szerint non profit alapon működhetnek magániskolák. Az évtized közepéig a közoktatásban csak néhány magániskola működött, inkább a posztszekunder szinten kezdtek megjelenni.

A határon túli magyarság felekezeti iskoláiról a vizsgálat kezdetéig, 1999-ig nem álltak rendelkezésre hazai statisztikai adatok, jelenleg van kiépülőben a nyilvántartásuk, mely szerint a szlovákiai magyarság közösségei 41 egyházi közoktatási intézményt működtetnek, ahol majd 3000 diák tanul. Romániában 67 ezer diák tanul a magyar közösségek több mint 300 felekezeti iskolájában. Romániában és Szlovákiában a magyar egyházi intézmények háromnegyede alap és alsóközépfokú képzéssel foglalkozik, vagyis a szektor oktatásügyi részaránya széles alapú. A kárpátaljai magyarság hét felekezeti iskolájába 420 diák jár. A Nagyberegi, Nagydobronyi, a Tivadarfalvi és a Técsői Református Líceumok (Ráti 2000, Gabóda -Orosz 2003) kialakításának és fenntartásának költségeit a Kárpátaljai Református Egyház Jótékonyági Alapítványa, magyarországi reformátusok és a Holland testvérközösségek teremtik elő, a Nagydobronyi és Nagyberegi iskolák működtetéséhez hozzájárul az Ukrán állam is (Orosz 2000). A számos alapfokú iskola mellett Szlovákiában a rimaszombati Tompa Mihály Magyar Tannyelvű Református Gimnázium (Molnár 2001), Romániában pedig a Kézdivásárhelyi, a Kolozsvári, a Marosvásárhelyi, a Nagyenyedi, a Nagyvárad, a Sepsiszentgyörgyi, a Szatmárnémeti, a Székelyudvarhelyi és a Zilahai Református Kollégium képezi a református iskolarendszer gerincét. A katolikus középiskolák jelentős alapfokú intézményhálózatra épülnek Szlovákiában Ipolyságon, Gútán, Léván, Komáromban, Romániában Gyimesfelsőlokon, Csíkszeredán, Nagyváradon, Szatmárnémetiben és Temesvárott.

Közös vonások

Az Európai Unió országaiban az állam közfeladatként értelmezi az ingyenes és kötelező oktatás biztosítását és költségeinek fedezését. Mivel az európai országok törvényei szerint a polgárok rendelkeznek a szabad iskolaalapítás, szervezés és választás jogával, a privát iskola létezése az egyik, az államilag támogatott magániskolák gyarapodása pedig a másik oldala az oktatási szabadság megvalósulásának (Eurydice 2000: 100). A modern európai jogállam a kötelező oktatás kereteinek megteremtésekor alkotmányos alapelvnek tekinti a pluralizmus és a lelkiismereti szabadság szem előtt tartását, ezért nem törekszik arra, hogy az oktatás

szellemiségét és szervezetét uralma alatt tartsa, a törvényben előírt tantervi követelmények teljesítését az oktatáshoz való állampolgári jog iránt tanúsított felelősségből viszont határozottan igyekszik biztosítani. Ennek következtében a **nem állami fenntartású iskolák helyzetét, a közalapokból származó állami támogatás mértékét nem az iskola által közvetített világnézet vagy a fenntartó kiléte határozza meg, hanem sokkal inkább az állami tantervekhez való viszony.** Az állam a központilag elfogadott tantervektől való eltérést sem tiltja, legfeljebb nem támogatja. Az oktatási rendszeren belül elhalványul az igazán éles határvonal az állami és a magánszektor között, ellenben megerősödik a tartalmi előírásokat teljesítő támogatott és az azokat nem teljesítő, így önfinanszírozó iskolák között.

A szabad iskolaválasztásra vonatkozó joganyagok egyaránt hangsúlyozzák a szülők jogának biztosítását a nem állami oktatási intézmények választásához, valamint az állam azon köteleességét, hogy az iskolaválasztási jog szabad gyakorlásához garanciákat nyújtson.

A magániskolák létrehozása kivétel nélkül mindenütt alapvető jog, általában alapvető törvényes feltételek teljesítéséhez kötik, amelyek teljesítése esetén az állam automatikusan engedélyt ad, sőt egyes helyeken (Hollandia, Olaszország) az államnak nincs engedélyezési, csupán bejegyzési kötelessége.

Az Európai Unió tagállamaiban magániskolákat többségében nonprofit szervezetek működtetnek, amelyek nem a haszonszerzésben érdekeltek, így a magán (privat) jelző kizárólag arra utal, hogy az intézmény nem áll közvetlen állami tulajdonban. Az európai oktatási rendszerekben a magánszektor jogi státusát tekintve általában igen erősen tagolt, kettő-négy pólusú, a legnagyobb differenciáltság az olasz rendszerben figyelhető meg. Európa különböző államaiban a szigorúan vett magánszektor —amelynek intézményeit kizárólag magánszemélyek vagy testületek szervezik, finanszírozzák és ellenőrzik— erősen behatárolt. Ezzel párhuzamosan azonban kialakult egy másik szektor, mely, bár nem állami, mégsem nevezhető teljesen magánnak, mivel mind anyagi forrásait, mind pedig ellenőrzését tekintve szoros kapcsolatban van a kormányzattal.

Európa országainak oktatási magánszektorában az egyházi részarány igen változó mértékű, s kiemelt helyzetét több országban (Belgium, Hollandia, Németország, Olaszország, Spanyolország) az is mutatja, hogy **a felekezeti iskoláknak alapításukkor —az egyházak értékhordozó és közösségteremtő szerepét figyelembe véve— nem kell külön bizonyítani, hogy a tevékenységük**

közérdekű. Az állami oktatási kormányzat és a társadalom számára hasznos tevékenységet végző egyházak kapcsolatát két önálló intézmény partneri és szerződéses viszonyaként értelmezik a törvények. Az egyházak természetesen emellett minden országban jelen vannak az állami szektorban a hitoktatás révén, sőt egyes országokban ezen túlmenően is, pl. Írországból teljesen hitvallásos szellemű az államilag fenntartott iskola, tehát a vallásos nevelés terepe nem kizárólag a felekezeti fenntartású iskola (Hull 1995). Az Egyesült Királyságban a nem az állam által működtetett, de az állami költségvetésből finanszírozott egyházi iskolákat nem is nevezik magániskoláknak, hanem az állami szektor részének tekintik. Skóciában a felekezeti iskola beletartozik az állami szektorba. Írországból sajátos partnerség alakult ki az állam és a magán fenntartók között, abból a célból, hogy az intézményhiányos régiók ellátását biztosítsák, s az államilag támogatott privát szektor lényegében megegyezik az állammal (Eurydice 2000).

Európában az államilag támogatott magánoktatás az állami szektor természetes komplementuma, amely felekezeti vagy ideológiai alternatívát nyújt, ennek az elvnek megfelelően a szülők szabadon választhatják őket gyermekük számára. Némely esetben államilag támogatják azokat az iskolákat, amelyek oktatási tekintetben is alternatívát kínálnak az állami szektorhoz képest, vagyis a alternatív pedagógiai programmal működő iskolákat. A támogatás feltétele a nemzeti tantervi minimumhoz való alkalmazkodás.

A magániskolák bizonyítvány-kiállításai és vizsgáztatási joga általában megegyezik az állami iskolákéval, azonban a centralizáltabb rendszerekben még tartja magát az állami vizsgamonopólium (Franciaország, Görögország, Skócia). Olaszországban és Ausztriában ebben az ügyben is az állami tantervekhez való viszony a döntő, azaz az állami tantervet követőknek van vizsgáztatási joga.

A magániskolák munkájának ellenőrzése terén a tendencia a szubszidiaritás elvének megfelelően a helyi illetve a társadalmi (iskolafelhasználói, iskolaközösségi) kontroll erősítése s a központi (minisztériumi) vagy a központnak alárendelt testületek (tanfelügyelet) befolyásának gyengülése. A központi kormányzati szervek befolyása még mindig Franciaországban a legerősebb, bár ott is megjelentek a decentralizációs törekvések, de itt ez az állami szférát is sújtja.

A tanulók oktatáshoz való jogának érvényesítése mellett az utóbbi évek magánoktatással kapcsolatos európai törvényhozásának fő iránya a lelkiismereti és

vallásszabadság biztosítására irányul⁶. A felekezeti és a többi magániskolákat általában az állam olyan intézményeknek tekinti, amelyek az állammal azonos tanterv alapján dolgoznak, de emellett még olyan szolgáltatásra is alkalmasak, amit az állam nem nyújthat, s amelyek szélesebb választási lehetőségeket teremtenek a szülők számára gyermekeik taníttatása terén. Annak érdekében nyújt az állam támogatást a magániskoláknak, hogy elhárítsa az akadályokat a szegényebb sorsú vallásos és egyéb világnézetű neveléshez ragaszkodó állampolgárok kiszolgálása elől, vagyis megakadályozza a különben törvénytörő diszkriminációt. Azaz az állam a választott oktatáshoz való jogot éppen annak segítségével garantálja, hogy az egyébként tandíjas magániskolákat elkezdje finanszírozni. A támogatás fentieket megerősítő alapelve a nem állami intézménybe járó tanulók kettős adóztatásának elkerülése egyrészt azért, hogy amennyiben az állami támogatás fedezi az iskola fenntartási költségeit és a tanárok fizetését, korlátozott mértékű vagy semmilyen tandíjat ne lehessen szedni, másrészt a magániskolai tanulóknak illetve azok szüleinek nyújtható állami segélyre való jogosultsággal.

A magánoktatás állami finanszírozásának alapelve Európában feladatorientált, ami azt jelenti, hogy az ellátott tanulók után jár. A támogatás mértékének szabályozását általában mindenütt az állami szektoréhoz viszonyítják. A legelterjedtebb, hogy azt, mint minimumot jelölik meg, sok helyen az állami támogatással azonosnak kell lenni, egyedül a francia rendszerben hangsúlyozzák egyedül ennek felső határát. A finanszírozás terén gyakran más elbírálás alá esnek az iskolák személyi és a dologi költségei. Az előbbi általában nagyobb mértékben — sokszor teljes egészében— vállalja át az állam, ami a magánszektor munkavállalói érdekében történik azon az elven, amely egyenlő munkáért egyenlő bért irányoz elő.

A magániskolai pedagógusok státusza legtöbb esetben nem közalkalmazotti, viszont azzal egyenértékű, hogy a munkavállalói jogbiztonság teljesüljön. Az erre vonatkozó szabályok a munkaidőt, a bért, az előmeneteli rendszert és a nyugdíjárulékot érintik. Kivételnek tekinthető az ausztriai helyzet, ahol a magániskolák tanárai is állami alkalmazottak.

Ezeknek az alapelveknek és gyakorlatnak az általánossá válása miatt tehát a leglényegesebb tendenciák **az oktatás feletti állami felelősségvállalás új értelmezése, az „egyházak által létesített intézmények elismerése és virtuális asszimilálódása a nyilvános szektorba” (Eurydice 1993:6), a szülők, az**

⁶ Az európai országok egy részében nem a többségi, hanem a kisebbségi felekezet tart fenn magániskolákat (Nagy-Britanniában, Írországbán, Dániában és a protestáns német tartományokban).

iskolafelhasználó közösség jogainak széleskörű biztosítása. Mindezek alapján az állam koordinációs szerepkörének hatására a nem állami —azaz jórészt felekezeti— oktatási intézményeknek a mai európai oktatási rendszerekben betöltött szerepe több hasonlóságot mutat, mint különbséget, bár nyomokban még érzékelhető a korlátozó típus néhány korábbi ismertető jegye például a francia rendszerben, mindnyájan inkább az archeri helyettesítő típus nemzeti oktatási rendszerré integrálódott változatát példázzák, amelyben a kulturális- és értékpluralizmust megtestesítve, de az alapvető törvényes feladatukat ellátva, a párhuzamos intézményhálózatok önálló arculatukat megőrizve a központi költségvetésből támogatva működnek.

A felekezeti oktatás Magyarországon

A kultúra átörökítésének általános jellemzője, hogy az egymás után következő nemzedékek átadják tapasztalataikat egymásnak, ezért természetes, hogy a történeti gyökerek is meghatározzák a felekezeti oktatásügy mai szereplőinek percepcióit és szerepértelmezését. A felekezeti iskolák mai magyarországi helyzete nem értelmezhető az egyházak oktatásügyi szerepvállalásának múltja nélkül. A könyv témája szempontjából tehát lényeges annak felidézése, hogy a különböző történelmi korszakokban, a folyamatosan alakuló jogi és oktatáspolitikai keretek között az egyházi iskola milyen társadalmi igényeket elégített ki, mely társadalmi rétegek milyen célból vették igénybe, mennyiben válhatott a társadalmi mobilitás csatornájává és a társadalmi integráció eszközévé, ezért az alábbi fejezetek ebből a szempontból mutatják be a felekezeti oktatás magyarországi helyzetének alakulását a kezdetektől napjainkig.

A hazai egyházak múltbeli oktatásügyi szerepvállalása szempontjából két nagyobb korszak különül el egymástól. A XVIII. századig az egyházak rendelkeztek az oktatás monopóliumával, ezt követően viszont új szereplő jelent meg az iskolaügyben az állam személyében. Az oktatástörténet e „klasszikus” periodizációjával szemben az utóbbi években felvetődött, hogy a magyar állami oktatáspolitikai kezdetének a XVI. századot, sőt a középkort (Nagy 1996) lehet tekinteni. Azonban a katolikus iskolarendszer helyreállításáról rendelkező XVI. századi törvények alapvetően az állam katolikus-protestáns vallási küzdelmekben való állásfoglalásának logikájába illeszkednek —ebben az összefüggésben tárgyalja Setényi is— s nem a szűkebben vett tanügyi kérdések közé, bár kétségtelenül komoly hatást gyakoroltak az iskolákra, akárcsak a protestantizmus elleni királyi vagy a katolicizmus elleni erdélyi fejedelmi fellépések. A középkori „előzményeket” tekintve ennél sokkal komolyabb fenntartások fogalmazhatók meg, hiszen amennyiben parttalanul kiterjesztjük az állami oktatási szerepvállalás fogalmát, ezzel az egyszersmind értelmezhetetlenné is válik. A középkorban az „egyház” és „állam” önmagában nem létezett, a kereszténységben mint vallási és politikai közösségben áthatották egymást, „az egyház azonos volt a szervezett társadalom egészével.” (Southern 1987:15). Mivel az egyház mindig valamely állam területén működött, sok vonatkozásban az uralkodó hatalma alatt állt, s a két szervezet tevékenysége a középkorban számos ponton átfedésben volt, az állami intézkedések (egy kolostori birtokadományozás vagy egy püspök kinevezése) akarva-akaratlanul valamilyen módon mindig érintették az összes egyházi intézmény sorsát is az

ispotályoktól az iskolákon át a könyvtárakig. A XVIII. század elejétől ellenben tudatosan alakított önálló szakpolitikaként van jelen az állami oktatáspolitikai Magyarországon.

A fenti periodizáció első egységén belüli belső korszakhatár a középkori magyar állam XVI. század eleji összeomlásának időpontja, addig ugyanis a katolikus egyház keretein belül fejlődött az iskolarendszer, míg ezután a protestantizmus gyors térhódítása következtében az oktatás felekezeti jellegűvé vált, s a protestáns és a katolikus iskolákban egyaránt átformálódott a köznevelés tartalma. Az állam oktatási szerepvállalásának kora is két időegységre bomlik: az abszolutizmus és a polgári államrendszerek idején, bár az állam egyre nagyobb mértékben törekedett az oktatás irányítására és ellenőrzésére, jelentős súllyal rendelkező politikai erők nem kérdőjelezték meg a felekezeti iskoláztatás létjogosultságát, az oktatási rendszer pluralizmusát. Az 1945 utáni néhány esztendő alatt hatalomra jutó kommunista párt azonban gyökeresen átformálta a magyar állam jellegét, s azon belül az iskolarendszer szervezetét is, megkísérelve teljesen kiiktatni az egyházakat az oktatásból, illetve az ifjúsággal való foglalkozásból.

A katolikus egyház középkori iskolái

A keresztény és feudális magyar állam megteremtése idején már kialakult Nyugat-Európában a katolikus egyház oktatási-nevelési modellje, melynek koncepcióját leginkább Szent Ágoston, Sevillei Izidor és Alkuin gondolatai határozták meg, s amelynek színterei a kolostori, a káptalani és a plébániai iskolák voltak. Az iskola egyetlen feladata a klerikusképzés volt, az egyes bencés kolostorokban korábban működő, világi pályákra készülő fiatalokat is befogadó schola exteriorok (külső iskolák) ekkorra már megszűntek. Az egyházi értelmiségi réteg a középkorban azonban nemcsak egyházi tevékenységeket végzett, rájuk hárult az összes értelmiségi jellegű munka is, politikusok, jogászok, orvosok, tudósok, nevelők kerültek ki körükből, sokuk nem is volt felszentelt pap (Le Goff 1979). Az állam az oktatásban közvetlenül nem jelent meg, inkább csak az egyházaknak juttatott birtokok, javadalmak illetve privilégiumok, jogi védelem révén volt jelentős a szerepe, hiszen ezek tették lehetővé az oktatómunka végzését.

Magyarországon a Szent Márton-hegyi bencés apátság 996-os alapítását követően indult el a kolostori iskolák kialakulása, s a Benedek-rendiekét követték (a teljesség

igénye nélkül csak a jelentősebb rendeket említve) a XII. században a ciszterciek, premontreiek, johanniták és az Ágostonos kanonokok különböző szerzetesközösségei, a XIII. században a karthauziak, pálosok, ferencesek, domonkosok, karmeliták. Számos női rend valamint néhány görög közösség színesíti ezt a képet (Török 1990). Így a középkor folyamán számos kolostori iskola létezésével számolhatunk Magyarországon, melyek a szerzetesrendek utánpótlásának képzését szolgálták. Közülük leginkább a domonkosok studium generalének nevezett főiskolái voltak magas színvonalúak, 1305-ös alapítású budai főiskolájukat több forrásban is universitasnak nevezik, jogukban állt magisteri címet adományozniuk, s erre az intézményre épített Hunyadi Mátyás is egyetemalapítási terveiben (Szántó 1987).

Székeskáptalanok Magyarországon az első püspökségek alapítását követően jöttek létre, s mellettük székesegyházi vagy dómiskolák alakultak. I. László uralkodásától kezdve a káptalanok egyre inkább függetlenedtek a püspököktől, valamint megjelentek az egyházmegyék más fontosabb központjaiban a prépostok vezetése alatt álló társaskáptalanok, amelyek szintén iskolákat szerveztek, s a XIII-XIV. században anyagi helyzetük is egyre kedvezőbbé vált.

A középkor folyamán a káptalani iskolákban folyt a legmagasabb szintű képzés Magyarországon, kiemelkedő szerepű volt az Árpád-korban a veszprémi székesegyházi iskola, a jelentős könyvtárral is rendelkező intézményben a hét szabad művészet mellett teológiát és egyházjogot oktattak. Veszprém 1276-os feldúlása után az esztergomi káptalani iskola jogi oktatása vált kiemelkedővé a következő két évszázad folyamán.

A káptalani iskolák társadalmáról valló források az 1179-es és az 1215-ös harmadik illetve negyedik lateráni egyetemes zsinat határozatai. Ezek javították a magisterek anyagi helyzetét, viszont előírták az alaposabb oktatást, amelyet a szegény tanulók részére ingyenessé kellett tenni. Magyarországon az 1309-es budai zsinat ültette át e határozatokat a hazai gyakorlatba, kimondva, hogy a szegény diákok ingyen tanulhatnak, élelmezést és szállást kaphatnak az iskola épületében. Fennmaradt a zágrábi káptalan 1334-ben megújított alapokmánya, mely növendékeit három kategóriába osztotta a juttatások szerint: ingyen tanultak a nincstelenek gyermekei, akik mendikálni járhattak, természetbeli és pénzbeli juttatást fizettek a magisternek azok, akiknek szülei „keserves munkával keresik kenyerüket”, kézművesek, jobbágyok fiai, illetve ugyancsak természetbeli és pénzbeli adományokat tettek a „földi javakban bővelkedők”, a gazdag polgárok és nemesek gyermekei (Mészáros 2000:46). Szociális érzékenységről tanúskodik az 1390-ben az esztergomi káptalani iskola mellett létrejött ún. Krisztus-kollégium is, melynek kanonok alapítója négy budai házat és a káptalan

hozzájárulásával jelentős javadalmat hagyott azoknak a szegény, de tehetséges diákoknak, akik kiemelkedő iskolai eredmények után külföldi tanulmányokat folytathattak a kollégium költségén. Ezt a pénzt csak abban az esetben kellett visszafizetni, ha a diákok jól jövedelmező álláshoz jutottak. A kollégium egészen 1543-ig, Esztergom török kézre kerüléséig fennállt.

A XV. századtól gyakorivá vált, hogy a polgári tanulók egyre növekvő számával párhuzamosan a városi magisztrátusok közösen tartották fenn az iskolát a káptalannal, s ezek a káptalani-városi iskolák szervezetenként két részre váltak, a schola minorra és a schola maiorra. Megjelentek a polgári származású világi tanárok, sőt iskolarektorok főként a schola minorban, s a diákok egy része már világi pályán helyezkedett el. A XV-XVI. század fordulóján a tananyag kibővült, modernizálódott, humanista hatások megjelenése is kimutatható benne.

A középkori iskolarendszer harmadik pillérét a plébániai oktatás jelentette, melynek kiinduló pontja István király törvénye a tíz falunkénti templomépítésről⁷. A plébániai oktatás elsődleges célja ekkor az alsópapság utánpótlásának megteremtése volt, olvasással és énektanulással, az alapvető latin egyházi szókincs és a kötelező liturgikus szövegek elsajátításával, de kezdettől fogva jelentős szerepet kapott az anyanyelvűség is, mint ez már Gellért püspök nagy legendájának több részletéből is igazolható (Érszegi 1999:73, 78).

A kiváltságos plébániákon kívül a falusi papok életkörülményei nem voltak kedvezők, ezért inkább csak a szolgaszármazásúak számára nyújthatott vonzó mobilitási lehetőséget ez a pálya (Hermann 1973). A plébániákon gyakori lehetett a szolgaszármazású fiatalok oktatása, hiszen már a Könyves Kálmán idejében tartott esztergomi zsinat is foglalkozott e kérdéssel, s kimondta, hogy „senkinek a szolgálja nem emelhető a klerikusok rendjébe, hacsak előtte ura nem ad számára teljes szabadságot”, s az ura engedélye nélkül klerikussá váló szolgálért megváltást és ötven penzát kellett fizetni (Mészáros 2000). Ezt a szemléletet láthatjuk érvényesülni a későbbi, a jobbágygyermekre vonatkozó zsinati határozatokban is (1382, 1450, 1484, 1494, 1515), de éppen ez a visszatérő jogszabályalkotás bizonyítja, hogy a gyakorlat nem követte az előírásokat.

⁷ Az Árpád-korban a plébániáknak jogilag három formája létezett: a királyi birtokokon a teljes jogú, kiváltságos plebaniális egyházak maguk szedték be és használták fel a teljes tizedjövedelmet, jogilag csak az esztergomi érsek alá tartoztak, s elsőfokú egyházi bíróságként működhettek. A jelentősebb középkori városok egyházi jogi kiváltságok szerzésére is törekedtek, plébániáik csak a püspökök joghatósága alatt álltak, a tizedjövedelem részben vagy egészben a kezükben maradt, plébánosukat maguk választották. A harmadik csoportba tartozó egyházakat csak ecclesia parochialisnak nevezték, ezeket a főesperesek felügyelték, s a püspök által beszédett tized negyed, nyolcad vagy tizenhatod részét kapták. Ennek ismeretében elmondhatjuk, hogy bár a plébánosokat és káplánjaikat az alsópapsághoz

A városi plébániai iskolák helyzete lényegesen kedvezőbb volt a falusiakénál, a XIV-XVI. században a magisztrátus gondoskodott az épületükről, a felszerelésről és külön iskolarektor fizetéséről, aki az egész iskolával együtt a plébános felügyelete alá tartozott. A tananyag is magasabb szintű volt, s a polgári származású tanulók jó része nem papnak készült. Az oktatásba már gyakran bekapcsolódott a templom kántora és a segédtanító is. Az ilyen jellegű iskolák jó lehetőséget nyújtottak a társadalmi felemelkedésre, a sárospataki plébániai iskolában tanult, pl. az esztergomi érsekségig és főkancellárságig jutó Szalkai László, aki egy kerékgyártó iparos családjából származott. Ebben az iskolában használtak először nyomtatott tankönyvet Magyarországon az 1480-as évek végén.

A középkorban az egyetemek is egyházi fennhatóság alatt álltak, alapítólevelet legtöbbször a pápától, ritkábban uralkodótól vagy valamely főpaptól nyertek⁸. Az egyetem feladata ekkor a legmagasabban képzett, tudós klerikusréteg kinevelése, akik főpapi javadalmakat elfoglalva, az egyházi és a feudális világi társadalom csúcsán állva vezető pozíciók betöltésére váltak alkalmassá. A rövid életű hazai egyetemek ezt az igényt nem tudták kielégíteni, így —egyre nagyobb számban— külföldi egyetemeket látogattak a magyar fiatalok, kezdetben leginkább Franciaországban és Itáliában, a középkor későbbi századaiban legtöbbször Bécsben és Krakkóban.

Együtt élő felekezeti iskolarendszerek

Az 1520-as években megjelenő lutheri tanok és ezeket az 1540-es évek végén követő helvét reformáció gyökeresen átformálta Magyarország vallási képét, a század végére az ország lakosainak négyötöde valamely protestáns irányzat követőjévé vált. A szervezetenként széteső katolikus egyház a XVI. században nem volt képes megállítani e folyamatot, amelynek iránya csak Pázmány Péter esztergomi érsek tevékenysége nyomán fordult meg. Az állam által irányított erőszakos ellenreformáció, amely minden esetben a magyar rendek elleni fellépéssel fonódott össze, először Rudolf uralkodása

soroljuk, anyagi helyzetüket, műveltségüket és társadalmi szerepüket tekintve jelentős különbségeket regisztrálhatunk közöttük.

⁸ Magyarországon több —rövid életűnek bizonyult— kísérlet történt egyetemalapításra, melyek közül az első Nagy Lajos 1367-es pécsi egyeteme, amely V. Orbán pápától kapott kiváltságlevelet, s a pécsi püspök fennhatósága alatt állt. Luxemburgi Zsigmond 1395-ben és 1410-ben kapott pápai bullát az óbudai egyetem létrehozásához, amely szoros kapcsolatban állt a bécsi egyetemmel, kancellárja az óbudai káptalan prépostja volt. Vitéz János esztergomi érsek kezdeményezésére fordult Hunyadi Mátyás II. Pál pápához 1465-ben a pozsonyi egyetem felállítására érdekében, de az érsek kegyvesztettsége és bukása után a király már egy budai egyetem alapításában gondolkodott, ám halála után tervei megsemmisültek.

alatt a tizenötéves háború idején, majd jóval szervezettebben és brutálisabban az 1670 után meginduló lipóti abszolútizmus során bontakozott ki. Helyzetükből adódóan jóval kisebb mértékben, de protestáns oldalról is alkalmaztak erőszakot egyes erdélyi fejedelmek és Thököly kurucjai, majd II. Rákóczi Ferenc szabadságharca alatt sikerült felülemelkedni a felekezeti ellentéteken. Számos országgyűlési törvény és nemzetközi szerződések békepontjai rendelkeztek a vallási kérdésekről, s ezek között az iskolákról is, csak a legfontosabbakat említve az 1548-as országgyűlés tiltotta, az 1606-os bécsi béke és az azt becikkelyező 1608-as országgyűlés valamint az 1645-ös linzi béke és annak 1647-es országgyűlési elfogadása lehetővé tette a protestánsok vallásszabadságát és iskoláik működését, I. Lipót protestánsüldözésének az 1681-es országgyűlés vetett véget, Rákóczi pedig 1705-ben igen toleránsan szabályozta a felekezeti kérdést. A Magyar Királyságtól jogilag eltérően alakult Erdély helyzete, ahol az 1568-as tordai országgyűlési határozatot az önállóság megszűnése után is tiszteletben tartották az erdélyi fejedelemmé váló Habsburg uralkodók. A Magyarországon 1711 után újra berendezkedő Habsburg államhatalom által támogatva már nem erőszakos eszközökkel, de igen hatékonyan folyt a „csendes ellenreformáció” (Bucsay 1985:141) egészen II. József 1781-es türelmi rendeletéig, melynek következtében —valamint a telepítési politika miatt— létrejöttek a máig jellemző felekezeti arányok.

Az 1520-as éveket követő két és fél évszázadban az állam még nem lépett be az oktatás közvetlen szereplői közé, azonban a felekezeti iskolarendszer ekkor formálódott ki, amelyben egyrészt tovább éltek a középkori oktatás intézménytípusai és hagyományai, másrészt modernebbé vált az oktatás tartalma, céljai és módszerei.

A reformátorok igen korán felismerték az iskola szerepét a felekezeti identitás megteremtésében, ezért törekedtek a meglévők átvételére, újak alapítására, fejlesztésére. Az iskola „az Ige veteményeskertje” (Barcza 1988:15) vagy „Seminarium Ecclesiae” (Bucsay 1985:98), s Luther és Kálvin magyarországi követői is hangsúlyozták az iskolafenntartók felelősségét e tekintetben. Református oldalról az 1567-es debreceni zsinat foglalkozott először részletesen az iskolaüggyel, megfogalmazta az iskola célját („az iskolákból is előállíthatja az Úr a lelkipásztorokat, tanítókat, az egyház oktatóit”), a tantárgyakat és a követendő oktatási formákat, valamint a tanítók jogállását, feladatait és a diákoktól elvárt magatartást (Barcza 1988:15). Az iskolák egyházi felügyelet alatt álltak, de gazdaságilag a világi hatóságoktól függték, a szekularizált egykori káptalani és városi plébániai iskolák leginkább városi magisztrátusoktól, mások főrangú patrónusoktól. A tanüggyel való foglalkozást az oktatás átmeneti megrendülése, az értelmiség számának csökkenése is indokolta, melynek mértékéről ugyan csak

Erdélyből maradtak számszerű adatok, de feltehetően országos, sőt nemzetközi jelenség volt (R. Várkonyi 1985).

Az oktatás nyelve közép- és felsőfokon továbbra is a latin maradt, a debreceni kollégiumban még a XVIII. században is büntetés járt azért, ha a diákok egymás között magyarul beszéltek az iskolában, viszont a népoktatás anyanyelven folyt, melyhez protestáns szellemiségű, magyar nyelvű könyveket nyomtattak. Lényegében változatlanok a korábbi iskolarendszerbeli fokozatok, valamint a hét szabad művészet továbbfejlesztett, Melancton és Sturm által humanisztikus és evangéliumi tartalommal feldúsított tananyaga. Bővült a nyelvoktatás, új tantárgyként jelent meg a hittan, majd a XVII. század második felében épült be a tananyagba nagyobb mértékben a reáliák, az egyháztörténelem és a világi történelem oktatása. A XVIII. században a német pietista pedagógia, Francke hallei törekvései hatására az evangélikus líceumok képzési rendszere emelhető ki, de az államhatalom épp ebben az időben nehezítette meg a protestáns oktatást.

A protestáns iskoláknak a társadalmi vonatkozásokat is érintő egyik nagy újítása az önkormányzatiság elvein nyugvó demokratizmus, s bár az iskolai szervezet nem volt egységes, de ennek jelenléte minden nagyobb iskolában kimutatható, leginkább talán a főrangú patrónus által nem korlátozott autonómiájú Debrecenben. Itt már 1588 előtt a wittenbergi magyar diákok coetusának alapszabályát követő iskolatörvényt készítettek, mely az egyenlőség elvét vallotta, a diáknévsorban nem jelezték a nemesi származást, a diákság öntevékeny tanulóköröket alakított, szervezte a munkamegosztást, az önvédelmet, anyagi és fegyelmi kérdésekben döntött. Érdekei védelmében időnként harcosan lépett fel a városi magisztrátussal szemben is, ezért a XVIII. század elején a város új iskolai törvénnyel korlátozta hatáskörét, de a kollégiumi életnek továbbra is megkerülhetetlen tényezője maradt.

Ebben a légkörben fogalmazódhattak meg Magyarországon először olyan gondolatok, mint az egyházigazgatást angol independens puritán szemlélettel bíráló Martonfalvi Tóth György professzoréi, aki természetjogi érveléssel támadta a jobbágyrendszert, vagy az erdélyi Apáczai Csere János pedagógiai reformtörekvései.

A diákok társadalmi helyzetét vizsgálva egyértelmű, hogy a protestáns kollégiumok e századokban jobbra a kismemesség, a városi, mezővárosi polgárság, és a partikulák iskoláiból érkező parasztság gyermekeit fogadták be. A diákok egy részét a város, az egyház, patrónusok vagy szüleik tartották el, (Debrecenben alumnus, nummista, pensista név alatt találjuk őket), a cibisták szülei ételadományt juttattak az iskolának, a lotorok mosásért tanulhattak, míg a gratisták ingyenes szegény tanulók

voltak. Az iskola a szolgadiákok számára is a mobilitás csatornája volt, hiszen a tanult emberek lelkészek —Erdélyben örökletes nemesi joggal, a Magyar Királyságban személyre szóló szabadsággal—, rektorok, iskolamesterek, városi, megyei nótáriusok, esküdtek, bírák, főrangúak számtartói, deákjai lehettek.

A XVII. század második felében hozzávetőleg 80 református (központjai Debrecen, Sárospatak, Pápa, Várad), 60 evangélikus (központjai Eperjes, Sopron, Pozsony, Nagyszében) valamint kb. fél tucat unitárius (központjai Kolozsvár és Torda) gimnázium alkotta a protestáns iskolarendszert, kiegészítve természetesen alapfokú oktatási intézményeikkel.

Továbbra is megoldatlan maradt viszont a hazai egyetemi képzés, a Bethlen Gábor által 1622-től német protestáns egyetemi mintára fejlesztésnek indított gyulafehérvári teológiai akadémia nem tudta kiheverni az 1658-as török pusztítást. Ezért a protestáns diákok magasabb képzettség szerzésére külföldi egyetemeket látogattak, a peregrináció legkedveltebb célpontjai kezdetben Wittenberg, Genf, Heidelberg, majd a harmincéves háború után holland, svájci, az újabb német, esetenként angol egyetemek. E tanulmányutakat a protestáns egyházi és világi hatóságok egyaránt támogatták, anyagi fedezetüket több forrás is biztosította, a debreceni coetus külön keretet tartott fenn erre, az ún. Bursa Nigrát, az innen felvett segély felét lelkész korukban fizették vissza a hallgatók. Egy 1582-es zsinati határozat szerint a „jótéteményes” tanulók kötelezték magukat az egyházi szolgálatba lépésre, ellenkező esetben visszafizették a pénzt. A peregrinációkat a királyi udvar a XVII-XVIII. században többször is igyekezett betiltani, korlátozni.

A katolikus egyház tridenti zsinaton elhatározott szervezeti megújításában nagy szerepet szánt az iskolának is. Magyarországon a zsinat első ülészakát követően, az 1548-as országgyűlés hozott törvényt a háborúk során elpusztult iskolák újjászervezéséről, újak alapításáról, ahol a növendékeket „a jó tudományra és az igaz vallásra” (Mészáros 2000:93) kell oktatni.

A XVI. és a XVIII. században az esztergomi érsekek szerepe volt a döntő a katolikus iskolaügyben, közülük a leglényegesebb Oláh Miklós⁹ majd Pázmány Péter, aki teológiai és pedagógiai munkásságával, a népiskolától az egyetemig tekintő reformjaival, bőkezű mecenatúrával modernizálta a katolikus oktatás rendszerét.

Jelentős feladatot vállaltak ebben a folyamatban a szerzetesrendek, különösen a Magyarországon 1561-től oktató jezsuiták, akik Erdélyben 1579-ben jelentek meg. Ők

⁹ Esztergomi érsek 1553-1568 között. A nagyszombati schola maior humanista szellemű továbbfejlesztése, a fiúkat és lányokat is érintő népiskolai nevelés szorgalmazása, az első papnevelő intézet felállítása fűződik nevéhez.

leginkább a közép- és felsőfokú oktatásban töltötték be vezető szerepet (hozzájuk kötődik a kolozsvári (1581, 1753), a nagyszombati (1635) és a kassai (1660) egyetem működtetése), s megalkották az iskolatörténet első központi tantervét, az 1599-es Ratio Studiorumot, amely lényegében az öt illetve hat évfolyamos gimnázium alapja. Mellettük a piaristák (első magyar rendházuk 1642-es, iskolájuk 1643-as), a régebbi rendek közül a ferencesek, a pálosok, a domonkosok, a bencések és a premontreiek, a női rendek közül az angolkisasszonyok, a Notre-Dame apácák és az orsolyiták járultak hozzá jelentősen a katolikus neveléshez (Török 1990). A jezsuita nevelés tartalma 1735-ös reformjukig alapvetően humanisztikus szellemű, de nagy hangsúlyt helyezett az élőnyelvek (német, francia) oktatására is, a piaristák gyakorlatiasabbak voltak, foglalkoztak a számtan, a történelem, a földrajz és az anyanyelv beemelésével a tanításba. Természetesen a katolikus iskolákban is hangsúlyossá vált a hittan mint a felekezeti tudatosság kialakításának eszköze.

A katolikus egyház sem nélkülözhetette a magasabb szintű papképzés külföldi befejezését, melynek kedvelt helyszíne Róma volt, ahol 1578-tól működött a Collegium Hungaricum, később Collegium Germanico-Hungaricum, illetve ausztriai egyetemek, közülük a legfontosabb a bécsi, melynek magyar diákjai 1623-tól a Pázmáneumban élhettek. A protestáns peregrinusokkal szemben, akik külföldi tartózkodásuk alatt igyekeztek több egyetemen is megfordulni, a katolikusok általában egy helyen folytatták le tanulmányaikat (Kósa 2000).

A korszak katolikus iskolatörténetének társadalmi vonatkozásait vizsgálva a konviktusok szerepe igen fontos. Ezek a tandíjmentes, kezdetben leginkább jezsuita fenntartású, szállást, ételmezt és tanulási lehetőséget biztosító, nevük szerint nemesi diákokthoz elsődlegesen az elszegényedett nemesség gyermekei számára szerveződtek, de nyitottak voltak az alsóbb osztályok és a nem magyar származásúak felé is (Mészáros 2000). A konviktusok a sokoldalú tanulmányi jellegű képzés mellett a vívás, tánc, az udvarias társaságbeli viselkedés és szórakozási formák (sakk, biliárd, labdajátékok, hangszeres zene, színjátszás) elsajátíttatása révén az alacsonyabb társadalmi helyzetűek családi neveléséből kimaradó inkorporált kulturális tőke megszerzésére is lehetőséget adtak, s ezzel is elősegítették a növendékek karrierjét, társadalmi mobilitását.

A cél az egyház és az állam illetve más világi intézmények jól képzett vezetőinek nevelése volt. A jezsuiták a nagyszombati egyetem jogi fakultásán a hagyományos egyházjog és római jog mellett kezdettől nagy hangsúlyt fektettek ezért a hazai jogrend oktatására, illetve a piaristák (állami és földesúri anyagi segítséggel) 1763-ban

megnyitották az ország első gazdasági és pénzügyi szakismereteket nyújtó intézményét, a Collegium Oeconomicumot. Katolikus oldalról is megoldatlan kérdés maradt azonban az arisztokrácia és a birtokos nemesség fiainak megfelelő iskolai képzés megvalósítása, bár többször felvetődött ún. lovagi akadémia alapítása, pl. bencés kezdeményezésre (Kosáry 1996).

A korszak végére gyakorlatilag minden városban illetve a falvak valamivel kevesebb mint felében már volt iskola (az 1770-71-es iskola-összeírás szerint Erdély és Horvátország nélkül számolva mintegy 4000 kisiskola), rohamosan terjedt az írott kultúra, magas szintű, egymással versengő katolikus és protestáns közép- és felsőfokú tanintézetek hálózata szerveződött, melyek képesek voltak kielégíteni az egyházi és világi pályák szakemberigényét. Emellett a lakosság többsége még analfabéta maradt, sokan az iskolában sem tanultak írni, sőt sok tanító sem tudott, a különböző világi állások betöltése még nem volt kötelezően előírt iskolai végzettséghez kötve. Tóth István György szerint a „kora újkori Magyarország művelődését éppen az jellemezte, hogy háborítatlanul élt egymás mellett a középkoriasan régi és a meghökkentően modern” (Kósa 2000:194).

Az egyházak és az állam közös szerepvállalása

Az állam és az egyházak közös oktatási szerepvállalásának első jogi dokumentumai az 1715:74. és 1723:70. tc.-k, amelyekben megfogalmazták az uralkodónak az összes hazai iskola fenntartására szolgáló alapítvány feletti felügyeleti jogát, de még nem kapott rendelkezési vagy utasítási jogot. Az 1760-as évektől indult be egy átfogóbb reformtörekvés: Tanulmányi Bizottság létesült 1764-ben (Commissio Studiorum), 1769-től királyi felségjog (ius regium) az iskolaügy fölötti rendelkezés és felügyelet, ebben az évben államivá nyilvánították a nagyszombati egyetemet, amely hamarosan Budára majd Pestre költözött, elrendelték a népiskolák országos összeírását, s az 1773-ban feloszlott jezsuita rend vagyonából Tanügyi Alapot (Fundus Studiorum) hoztak létre. Az oktatás irányítása a tankerületeken keresztül a Helytartótanács feladata lett egészen 1848-ig, majd az októberi diplomát követően a kiegyezésig, s e szerv kezelésében működött a tanulmányi alapon kívül az 1786-ban létrehozott Vallásalap is. E jelentős átalakulási folyamat legfontosabb állomása az 1777-es Ratio educationis (erdélyi megfelelője a Norma regia 1781-es), amely egységes szervezetbe kívánta rendezni az alapvetően nem megváltoztatott iskolastruktúrát, a népiskola, a

kis- és nagygimnázium, az akadémia és az egyetem fokozataiban. Meghatározta az oktatás célját („emberi, alattvalói és derék keresztényi kötelességeik” teljesítésére képes fiatalok nevelése a közboldogság és közjólet biztosítására) és tartalmát, amelyben továbbra is helyt kapott a hittan, viszont a magyar nyelv használatában visszalépést jelentett. Az iskolák anyagi fenntartásában az állam továbbra sem vállalt részt, ez a községek, az alapítványok és javadalmak feladata maradt, mint ahogy állami iskola alapítása sem került szóba. A protestánsok autonómiájukra hivatkozva elutasították az új szabályozást (Szelényi 1917).

II. József rendeletei nehezítették a katolikus egyház és oktatás helyzetét a szerzetesrendek működési jogának felfüggesztésével, amely több iskolafenntartó rendet is érintett, kivéve a piaristákat, ferenceseket, minoritákat, angolkisasszonyokat, Erzsébet-apácákat (Török 1990), s ezt nem ellensúlyozta az sem, hogy az ekkor létrehozott Vallásalap nemcsak a plébániák, hanem iskoláik fejlesztését is szolgálta. II. József csökkentette a tankerületek számát, megszüntette a konviktusokat, kisajátította javadalmaikat, s bevezette a gimnáziumi tandíjat, amivel szándékosan korlátozta a társadalmi mobilitást. Minden felekezet sérelmezte a német oktatási nyelv bevezetésére tett kísérleteit, és tiltakoztak a vallási szempontból közös népiskolák állításának terve ellen. A rendek is felismerték az oktatásügy politikai jelentőségét, s az 1790-91-es országgyűlésen Tanügyi Bizottságot állítottak fel, amely a felvilágosult elvek és a nemzeti érdekek összehangolását kísérte meg. I. Ferenc 1802-ben újraengedélyezte néhány oktatási tevékenységre kötelezett szerzetesrend működését, idetartoztak a bencések, premontreiek, ciszterciek, majd 1806-ban kiadta a rendek érdekeinek megfelelően némileg átdolgozott, kompromisszumos második Ratio educationist, amely nem vonatkozott a protestáns és a görögkeleti iskolákra (Mészáros 1988).

E néhány évtized eseményeiből jól látható, hogy az állam —miként Európa más részein is— felismerte az oktatás társadalmi jelentőségét, s bár saját anyagi forrásait még közvetlenül nem fektette be, de céljainak megfelelően kívánta formálni, központosítani az iskolaügy irányítását és az oktató-nevelő tevékenység tartalmát. A hasznossági elv alapján főként a népoktatásra és az állami szolgálatra alkalmas magasan képzett értelmiség kialakítására helyeződött hangsúly, s a felekezeti szempontok kezdtek háttérbe szorulni.

A reformkorban kerültek először a szélesebb politikai érdeklődés homlokterébe Magyarországon az oktatásügyi kérdések, melyek közül az egyházakat is közvetlenül érintette néhány. Az országgyűléseken és megyegyűléseken a téma számos aspektusa vetődött föl, szabadelvű és nemzeti gondolatok ütköztek és keveredtek a rendies, aulikus

vagy egyházas megközelítésekkel (Bényei 1994). A nemzeti önrendelkezés elvéből következett a tanügyigazgatás királyi felségjog voltának megkérdőjelezése és az országgyűlés kezébe adásának követelése, a nemzeti eszme bevitele az oktatásba főleg a magyar tannyelvűséget és a hazafias szellemű nevelést jelentette, összefonódva a nemzetiségiek asszimilációjának igenlésével, sőt erre az időszakra esett a magyar kultúrfölény első megfogalmazása is.

E témákban a katolikus egyház reprezentánsai inkább aulikusak voltak, kiszámíthatóbbnak találták a katolikus uralkodóval, mint a felekezeti vegyes összetételű rendekkel való együttműködést, bár az oktatásügy állami irányításának elvét már senki sem kérdőjelezte meg közülük. A magyar nyelv közép- és felsőfokon való kizárólagossá tételével szemben leginkább azt vetették fel, hogy nehezebbé válnak a külföldi iskolákkal való kapcsolatok és a tudományos eredmények megismerése, partikularizmustól, bezárkózástól tartottak, s ezt a félelmet más felekezetűek is osztották. A protestáns iskolákat autonómiájuk miatt kevésbé érintette az irányítás körüli vita, az egyházkerületek illetve a helyi gyülekezetek fennhatósága alatt álltak, egyházi vezetőik még nem voltak tagjai az országgyűlésnek sem. A főként magyar lakta területen elterjedt reformátusság egyetértett a nemzeti törekvésekkel, a német és szlovák evangélikusok és katolikusok, az ortodox románok és szerbek viszont természetesen saját nyelvi és nemzeti programjaikat kívánták megvalósítani. A magyar nyelv hivatalossá tételét kimondó 1844:2. tc. alapján a közép- és felsőfokú oktatás nyelve végül a magyar lett, az első állami magyar nyelvű tanügyi rendelkezés 1845-ben jelent meg.

A reformkori viták másik nagy kérdésköre az iskolaválasztás szabadságának és az oktatás laicizálásának ügye volt. Ez kezdetben amiatt vetődött fel, mert a korábbi törvényekkel szemben I. Ferenc a katolikus egyházi vezetők nyomására gátat kívánt vetni a katolikus diákok protestáns iskolákba járása elé, majd hamarosan politikai témává vált a nyitott felekezeti iskola illetve a közös iskola, sőt egy radikális kisebbség részéről a felekezeti oktatás teljes megszüntetése is napirendre került, amelyet azonban a liberális többség elvetett (Bényei 1994). Az erkölcsi nevelés tartalmáról is megoszlottak a vélemények, a hagyományos valláserkölc mellett egy új polgári erkölcs tan megteremtésének igénye fogalmazódott meg, bár a túlnyomó többség ezt is a hitoktatás keretein belül képzelte el. A katolikus egyház vezetőinek reagálása az újító törekvésekre nem volt egységes, soraikban többféle álláspont is megjelent a kompromisszumokra törekvő, felvilágosultan gondolkozó Pyrker László, Lonovics József, Wurda Károly és más hasonlóan politizáló főpapokétól az ultrakonzervatív és a

dinasztia érdekeivel maradéktalanul azonosuló véleményekig. A protestáns álláspontot képviselő világi főrendek és követek a reformkor elején ezekben a témákban inkább mérsékelten konzervatívnak majd egyre liberálisabbnak és ellenzékibbnek bizonyultak. Alapvetően igaz azonban az, hogy miként korábban az abszolút uralkodó által képviselt államérdekkel szemben, most a nemzeti elvű, de hasonlóan etatista oktatásügyi kezdeményezésekkel szemben az egyházak pozícióik védelmére törekedtek. Ellenben nem állja meg a helyét az a leegyszerűsítő vélemény, amely csak a modernizációs törekvések gátját látja az egyházakban.

Az iskoláztatás kiterjesztése társadalompolitikai célok eszköze is a reformkori gondolkodók megnyilatkozásaiban, egyre inkább emberi jogként értelmezték a tanulást, amelyet akár a szülőkkel szemben is érvényesíttetni kell. Ezért is vált fontossá az iskolaépítés, új iskolatípusok szervezése, a tanítóképzés és a tandíjmentes oktatás az elemi szinttől egészen a felsőfokig, hiszen ezek a nép felemelésének, kiművelésének, a társadalmi mobilitásnak lehetőségét hordozták.

A forradalom alatt létrejövő Batthyány-kormányban Eötvös József irányításával szerveződött először Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, s ettől kezdve minden polgári rendszer idején e szerv gyakorolta az oktatásügy fölötti irányítást és ellenőrzést, a miniszterek pedig a kialakult szokásjog alapján egészen 1950-ig mindig római katolikusok voltak. A reformkori oktatásügyi vitatémák megoldásául szolgált Eötvös liberális szellemű törvényjavaslata az 1848:20. tc. szellemében, amely kimondta, hogy „Minden bevett vallásfelekezetek egyházi és iskolai szükségai, közálladalmi költségek által fedeztessenek, s ez elvnek részletes alkalmazásával a ministerium az illető hitfelekezetek meghallgatásával a közelebbi törvényhozás elibe kimerítő törvényjavaslatot fog előterjeszteni”(Bedő et al. 1988).

A törvényjavaslat lehetővé tette, hogy ötven azonos vallású tanulóval és megfelelő anyagi feltételekkel működhessenek a felekezeti népiskolák, egy községben akár több is, ellenkező esetben viszont közös népiskolát kell felállítani. Gondoskodni kívánt az oktatás térbeli egyenlőtlenségeinek megszüntetéséről is kimondva, hogy minden településen létesüljön iskola. A hittan oktatását tanrenden kívül a plébánosok feladatává tette. Amikor Eötvös hozzákezdett a középiskolák reformjához, az új rendszert próbaképpen az erre önként jelentkező budai és pesti piarista gimnáziumokban vezették be. A kísérlet azonban a háborús események, valamint a minisztérium és az egyházi vezetők (a hittan tanítás ügyében való) összekülönbözése miatt megszakadt.

1848-ban képviselték először hangadó csoportok az egyházi iskolák teljes szekularizációját, pl. az első magyar tanügyi kongresszuson egy protestáns tanítókból álló egyesület, illetve ettől eltérő politikai motivációval az országgyűlés alsóházának többsége is ezt az álláspontot támogatta átmenetileg (leginkább a magyar forradalommal szembenálló szerb és román görögkeletiek iskoláinak államosítását kívánatosnak tekintve), de főként Deák Ferenc igazságügy-miniszter hatására ettől visszaléptek. Komoly vitákat gerjesztett a finanszírozás kérdése is. A terv szerint az elemi iskola tandíjmentes, de fenntartásához ún. iskolaadót szednek, amely az állami adó öt százaléka, illetve ha szükséges, államsegély adható. Az alsóház csak a közös iskolák finanszírozására akarta ezt fordítani, véleményük szerint a felekezeti iskolákat saját költségükön működtessék az egyházak, viszont az állami iskolaadót a felekezeti iskolákba járóknak is fizetniük kellett volna. A felsőház a javaslat tárgyalását levette a napirendről, így a törvény nem született meg.

A neoabszolutizmus oktatásügyi tevékenységének megítélése ellentmondásos, a modernizációs és polgárosító törekvések együtt jelentkeztek benne a magyarellenes és a felekezeti szembenállást gerjesztő intézkedésekkel. Az Organisationsentwurf bevezetése jelentősen megnövelte az iskolafenntartás költségeit, s ezzel pénzügyileg nehéz helyzetbe kerültek az egyházi iskolafenntartók. Kedvezőtlenül befolyásolta a felekezeti iskolaügy helyzetét a német oktatási nyelv erőltetése, a protestáns autonómia elleni támadás és iskoláik „leminősítése”, melynek részben politikai —ellenzéki szelleműnek tekintették őket—, részben szakmai indokai voltak, mivel a kisebb és anyagilag kevésbé ellátott intézmények nem feleltek meg az említett szigorú előírásoknak.

Az 1867-1944 közötti időszak oktatástörténetének legfontosabb sajátossága az oktatás expanziója, melyre nagy hangsúlyt fektetett a mindenkori kultuskormányzat. Az 1868:38. tc. az állami beavatkozást erőltető nemzeti, etatista erők és az ezzel szembeszálló klerikális és nemzetiségi vezető csoportok elképzelései között kívánt egyensúlyt teremteni, s az 1848-as törvényhez képest jobban figyelembe vette a magyarországi körülményeket, realitásokat (Kelemen-Setényi 1994). A törvény által előírt feltételek mellett minden természetes és jogi személy —köztük az egyházak is— fenntarthatott népiskolát, a felekezeti iskolák államsegélyben nem részesülhettek, de eltűntek az 1848-ban őket korlátozó intézkedések is, például az iskola fenntartásra fizetett öt százalékos állami adót a felekezeti iskolákat igénybevevőknek a kétszeres adózás elkerülése céljából nem kellett fizetniük, hiszen ők saját intézményeiket finanszírozták hasonló módon. Közös (községi) iskola ott alakult, ahol felekezeti nem volt, illetve ha legalább 30 más vallású szülő ezt kezdeményezte, vagy kölcsönös

megegyezéssel a fenntartó és a többi érdekelt fél ezt kérte. Ugyanígy vissza is változhatott a közös iskola felekezeti, s ezzel a „trükkel” időnként éltek is a helyi oktatásügyi szereplők az állami pénzforrások megszerzése érdekében (Nagy 2000).

A felekezeti tanítók fizetéséről 1868-ban, 1893-ban és 1907-ben intézkedtek, legutóbb elvileg közhivatalnokok lettek, s ezzel lehetővé vált a rászoruló pedagógusok fizetésekiegészítő államsegélyezése, sőt ezentúl dologi kiadásokra is kérhetett államsegélyt a felekezeti iskola, amennyiben órarendi tárgyként oktatta a magyar nyelvet. Ettől kezdve a felekezeti iskolák fenntartása hárompillérű, egyrészt az egyházi vagyonból, javadalmakból, másrészt az iskolát igénybevevőktől kapott hozzájárulásokból — kivéve az elemi iskolákat, ahol 1908 óta nem volt tandíj— harmadrészt az államsegélyből, községi segélyből éltek, sőt az 1930-as évekre ennek aránya vált a legmagasabbá. Ez a gyakorlat megfelel a liberális alapelveken nyugvó európai normáknak, vagyis ha egy intézmény állami feladatot lát el az állam által kiadott törvényeket, rendeleteket követve és általa ellenőrizhetően működik, akkor állami támogatásra jogosult. Azt, hogy az oktatás finanszírozása állami feladat, Magyarországon már az áprilisi törvényekben kimondták, s az állam számára egyébként olcsóbb megoldás is volt a meglévő nagy kiterjedésű egyházi iskolarendszer költségvetéséhez hozzájárulni, mint ennek esetleges kiesése után mindenütt új intézményeket alapítani. Államsegélyben természetesen a társulati és magániskolák is részesültek.

Mészáros István adatai alapján (Mészáros 2000:209:273) azt mondhatjuk, hogy a kiegyezés előtt (az 1864-65-ös tanévben) valamivel kevesebb mint tizenegyezer népiskola volt Magyarországon, ezek száma a század végére (az 1898-99-es tanévre) közel tizenhétezerre emelkedett, majd ezen a szinten stabilizálódott. Érdekesen alakult az egyházi elemik száma és százalékaránya: a kiegyezéstől a századfordulóig — felekezetenként változó mértékben— számuk nőtt, majd az első világháború előtti időre visszaesett, a protestáns felekezetek és az izraeliták esetében gyakorlatilag a kiinduló értékre, míg a katolikusoknál enyhén, az ortodoxoknál lényegesen meghaladva azt. Az oktatási rendszerben elfoglalt százalékos arányuk ellenben (az ortodoxokat kivéve) folyamatosan csökkent: a katolikusok esetében (római és görög katolikus összesített adat) kb. 60%-ról 41%-ra, a protestánsok esetében (evangélikus, református és unitárius összesített adat) 29%-ról 18%-ra, izraeliták esetében 3,8%-ról 2,4%-ra. A Trianon utáni időben természetesen egészen más abszolút számok érvényesek, az 1936-37-es tanévben a népiskolák száma nem érte el a hétezeret, ami egyébként területarányosan a dualizmus korához viszonyítva további növekedést jelentett, az egyházi intézmények

százalékaránya viszont az első világháború előtti szinten állandósult. Felekezetek közötti különbségek ekkor is tapasztalhatók: a katolikus elemik összesített aránya 41%-ról 43,5%-ra, a protestánsoké 18%-ról 21,5%-ra nagyon kis mértékben emelkedett, az izraeliták aránya alig változott (2,4%-ról 2,1%-ra), az ortodoxoké látványosan visszaesett 8%-ról 0,3%-ra. Ez utóbbit az ortodox felekezetű lakosság tömegeinek az ország határain kívülre kerülése indokolja, a többit feltehetően a forradalmak és a nemzeti katasztrófa sokkja hatására konzervatívabbá váló közgondolkodás, a politika és a történelmi keresztény egyházak között szorosabbá váló kapcsolatok, illetve a megcsonkított állam szűkös anyagi erőforrásai magyarázzák, amelyek nem tették kívánatosná a felekezeti iskolák további helyettesítését.

Ugyancsak az 1868:38. tc. hozta létre az 1948-ig létező polgári iskolát, mely leginkább a városi, nagyközségi kispolgárság, s főleg a két világháború közt már egyre nagyobb számban a módosabb parasztság és ambiciózusabb munkásság gyermekei számára biztosította a negyedik elemi utáni továbbtanulási lehetőséget hat, később négy évre, s így elősegítette a polgárosodás folyamatát. E rétegekben rendkívül népszerű iskolatípus volt, hiszen legalább „egylépcsős” mobilitást lehetővé tett. Az első világháborúig több mint ötszáz fiú- és lánypolgári szerveződött, majd számuk lassan csökkent 1948-ig 354-re. A felekezeti polgárik aránya 25-30% között változott, az unitáriusok egyáltalán nem működtettek polgárikat, az ortodoxok néhány iskolája Trianon miatt a határokon kívülre került, az evangélikus intézmények száma is meredeken zuhant, amelyben szintén szerepet játszott a területvesztés, az 1927-28-as tanévre (ekkor született új törvény —az 1927:12. tc.— a korszerűsítésükről, illetve ekkor minősítették középfokú iskolává) már csak két polgári iskolát tartottak fenn, miközben a református és római katolikus polgárik száma még növekedett is. Feltehetően e két nagy felekezet rendelkezett legnagyobb mértékben azzal a társadalmi háttérrel, amely folyamatosan igényelte ezt az iskolatípust, egyébként egyre inkább leánygyermekei számára.

A forradalmak idején, majd Klebelsberg minisztersége alatt vetődött fel a nyolc osztályos népiskola gondolata, amely végül az 1940:20. tc-ben vált előírássá. Az átszervezés anyagi okokból főleg a kisebb településeken lévő, egy-két tantermes és tanító iskolákban ment nehezen, márpedig a katolikus és a református népiskolák túlnyomó többsége ilyen típusú volt. Az 1936-37-es tanévben az állami, községi és városi iskolák 15,6%-a már nyolc vagy több tanítóval rendelkezett, miközben a protestáns iskolák 4%-a, az izraeliták 3,4%-a, a katolikusok 2,8%-a mondhatta ezt magáról, valamint egyetlen ortodox népiskola sem, illetve a másik végpontról szemlélve csak egy-

két tanítós volt az állami, községi és városi iskolák 64,1%-a, a katolikusok 70,7%-a, az izraeliták 73,3%-a, a protestánsok 77,6%-a és valamennyi ortodox elemi (Mészáros 2000:274). E számok alapján válik érthetővé, hogy miért ment nehezebben a felekezeti népiskolák általános iskolává alakítása 1945 után, bár ekkor elég gyors ütemben láttak hozzá az átszervezéshez. Az 1946-47-es tanévben az állami és községi, városi iskolák 64%-ánál, a katolikusok 57,9%-ánál, az izraeliták 57,7%-ánál, a protestánsok 48,9%-ánál, az ortodoxok 6,6%-ánál létesült nyolc osztályos általános iskola, de itt a százalékok mellett az abszolút számok is sokat mondóak, hiszen a katolikus adat 1669 iskolát takar, ami meghaladta az állami, községi, városi általános iskolák (1657) számát, emellett a protestánsok 652 iskolája is igen jelentős, miközben az izraelita adat 15, az ortodox egyetlen egy intézményt takar (Balogh-Gergely 1996:230).

Az 1880-as években induló gimnáziumok körüli oktatáspolitikai vitákban az egyházak is gyakran hallatták a hangjukat, általában a klasszikus, humanisztikus gimnáziumok védelmében. Ennek az iskolatípusnak komoly versenytársa lett a reáliskola majd a reálgimnázium, de a valóságban még differenciáltabb volt a helyzet, hiszen egyes humángimnáziumokban a görög helyett ún. „görög pótló” tantárgyat tanítottak, miközben egyes reáliskolákban is volt latin. Az 1892-93-as tanévben a felekezeti gimnáziumok 97,7%-a volt klasszikus gimnázium, ugyanekkor a hasonló állami és városi intézményeknek csak 48%-a, vagyis gyakorlatilag kizárólag a nem felekezeti oktatás elégíthette ki a reáliskola iránti társadalmi igényt. A megváltozott elvárások felismerése jellemezte viszont a Horthy-korszakot, ekkor az összes felekezeti gimnáziumnak már csak 52%-a humanisztikus jellegű, igaz viszont, hogy az állami és községi fenntartásúaknak mindössze 12%-a. A latinos-görögös jellegű képzést az oktatástörténettel foglalkozók jó része egyértelműen negatívan értékeli, de nem felejtethjük el, hogy a gimnázium szinte kizárólagos funkciója ekkor az elitképzés volt, egyes társadalmilag magasra értékelt pályák (orvosi, jogi, papi) eléréséhez csupán a latinnal lehetett eljutni, a külföldi továbbtanulás esetében főképp a német egyetemek erősen megkövetelték a görög nyelvtudást, valamint az antik kultúra nevelési eszményként is megjelent. Az 1934-es reform egységes középiskolát teremtett, amelyben mind a görög-latin, mind a természettudományos tárgyak súlya csökkent a nemzeti, ideológiai tárgyak rovására, melyek az ún. „nemzetnevelés” militánsabb és fajvédő eszméivel is telítődtek. A felekezeti iskolák (különösen a szerzetesrendek által fenntartottak és a protestánsok) a maguk szélesebb autonómiájával sokszor sikeresebben őrizhették meg saját pedagógiai arculatukat mint az állami gimnáziumok, tankönyveik nagyobb szellemi szabadságot hordoztak. A keresztény értékekhez jobban

kötődő cserkészlet is népszerűbb maradt e közegekben, mint az állam által preferált leventemozgalom (Nagy 2000b).

Az oktatás expanziójának fontos szeletét képezte a lányok tanulási lehetőségeinek bővülése, amely egy 1895-ös királyi rendelettel vette kezdetét, s lehetővé tette számukra a bölcsészeti és orvosi karokra való bejutást. Ehhez elengedhetetlen feltétel természetesen az érettségi, amelyet ettől az évtől kezdve magántanulóként tehettek, majd megalakultak a leánygimnáziumok és leánylíceumok először a fővárosban majd vidéken is általában a felsőbb leányiskolák átszervezésével. Az első vidéki leánygimnáziumi érettségit a szegény iskolanővérek vezetésével működő kolozsvári intézményben tették 1915-ben. A leánygimnáziumokat az 1926:24. tc. korszerűsítette, a latin mellett két élő idegen nyelv oktatását követelve meg. 1927-28-ban a 34 leány középiskolából nyolc római katolikus, két evangélikus, négy református és egy izraelita volt (Balogh-Gergely 1996).

A gimnáziumok mellett a középfokú oktatás intézményei voltak az ún. képzőintézetek, a kiseddóvó-, tanító- és tanítónőképzők. Az óvónőképzést a római katolikus egyház karolta fel leginkább, 1910-ben hat, a két világháború között három intézményük működött apácarendek kezelésében, a többi felekezet közül csupán az evangélikusoknak volt egy óvónőképzőjük a dualizmus idején, a Horthy-korszakban pedig a katolikusok mellett két állami fenntartású óvónőképző volt. A tanító- és tanítónőképzők esetében is az államot jócskán meghaladó az egyházi szerepvállalás, az 1910-ben működő 89-ből 28 az állami, 1927-ben a 46-ból 13. A felekezeteken belül megfigyelhetők arányeltolódások, teljesen eltűntek az ortodox és görög katolikus intézmények, felére csökkent az evangélikusok száma, a római katolikus és a református képzők aránya viszont növekedett.

A középfokú szakiskolák között (felső kereskedelmi, felső ipari, felső mezőgazdasági) az egyháziak részaránya elenyésző, csak a felső kereskedelmik között jelent meg a két világháború között a római katolikus és az izraelita felekezet, az előbbi 1927-28-ban hét, az utóbbi egy intézményt tartott fenn az ekkor létező 50-ből (Balogh-Gergely 1996). Feltűnő, hogy a katolikus iskolák többsége lányok számára szerveződött különböző apácarendek (angolkisasszonyok, szegény iskolanővérek, Szalvátor-nővérek, orsolyiták, szentvincés nővérek, Isteni Megváltó Leányai) irányításával, akik ún. nőiparisiskolákat is működtettek, melyek közül három 1938-ban ipari leányközépiskola lett, s ugyanebben az évben két katolikus mezőgazdasági középiskola is létrejött szintén lányok számára.

A felsőoktatásban hagyományos katolikus egyházi intézmények a papnevelő intézetek (szemináriumok), melyek az egyházmegyék székhelyén működtek, s érettségizett fiúk tanulhattak bennük, míg a kis-szemináriumok már ötödikes gimnazistákat is fogadtak. Az állami Pázmány Péter Tudományegyetem katolikus hittudományi fakultásán teológiai doktorátust lehetett szerezni. Trianon után eltűntek az evangélikus, unitárius, ortodox és görög katolikus hittudományi főiskolák Magyarországról, a 23 római katolikus intézmény mellett a reformátusoknak három, az izraelitáknak egy főiskolájuk, teológiai akadémiájuk maradt. A debreceni egyetemnek 1914-től református teológiai kara volt, a pécsinek 1923-tól Sopronba kihelyezett evangélikus fakultása, s a régi külföldi egyetemjárások is tovább éltek, így lehetett protestáns teológiai doktorátust szerezni. A teológián kívül a katolikusok, az evangélikusok és a reformátusok is rendelkeztek egy-egy jogakadémiával is.

A korszakban komoly átrendeződéseken ment át a felekezeti iskolarendszer fölött álló tanügyigazgatás is, melynek szakirodalmi megítélése nem egységes, „segítő és megkötő” szerepét hangsúlyozza Mészáros István (2000:205), egy kortárs dokumentum szövege idézve „észrevétlen államosításról” ír Nagy Péter Tibor (2000:143). A modern polgári állam kiépülése során átalakult a XVIII. századból örökölt rendszer — melyet az állami és a katolikus tanügyigazgatás összefonódottsága, a protestáns autonómia és az iskolaügy nem professzionális oktatási szakemberek általi irányítása jellemezett—, s a tanszabadság valamint a belső intézményi önrendelkezési jogok liberális elvének érvényesülése mellett az állam irányító, ellenőrző, koordináló szerepbe került.

A felekezeti iskolarendszer különböző szintjein az állam más-más módon volt jelen. A hittudományi főiskolák, a papképzés fölött gyakorlatilag semmilyen ellenőrzést nem gyakorolt, ezek az intézmények nem képezték a közoktatás részét. Alap- és középfokon a VKM különböző ügyosztályai¹⁰ foglalkoztak az egyházakkal és létesítményeivel. A középiskolák esetében egy háromfokozatú szisztémát láthatunk, amely az egyes csoportokon belül tovább is tagolható (Nagy 2000b). Az állami iskolákhoz hasonlóan a VKM közvetlen rendelkezése alá tartoztak a királyi katolikus gimnáziumok, melyeket a Tanulmányi Alapból (1923-tól Katolikus Tanulmányi Alap) finanszíroztak, illetve kaptak támogatást a költségvetéstől is. Az alapot kezelő bizottság tagjait a püspöki kar választotta és a miniszter hívta meg, az itt tanító tanárok között nagy arányban voltak papok, szerzetesek is, de a miniszter, illetve az állami tankerületi

¹⁰ Az I. ügyosztály mindig a katolikus, a többi felekezet ügyosztályai gyakran átszerveződtek, általában II. ügyosztály néven működtek (Balogh-Gergely 1996:32).

főigazgatók rendelkeztek ezen iskolák fölött. A második csoportot a VKM vezetése alatt álló középiskolák alkották, a felekezeti gimnáziumok közül a katolikus főpapi (érseki, püspöki), a szerzetesrendi, az erdélyi római katolikus status által vezetett valamint az izraelita iskolák tartoztak ide, a nem felekezetiékből a községi, városi (törvényhatósági), magán és társulati fenntartásúak. Ezekben az iskolákban szintén követték az állami tanterveket, előírásokat, de az állami ellenőrzés gyengébb volt felettük, az igazgatókat és tanárokat a fenntartó nevezte ki és felügyelte. A harmadik a VKM felügyelete alatt álló evangélikus, református, unitárius és ortodox középiskolák csoportja, melyen belül szintén megfigyelhetők különbségek az államsegélyben részesülő, az állammal szerződéses viszonyt létesítő illetve az ezt nem vállaló protestáns és a szinte teljesen önálló szerb és román iskolák között. E típusban a tanulmányi és fegyelmi ügyeket önállóan intézték, a miniszter csak a legfőbb törvényességi felügyeletet gyakorolta. A népiskolák a megyei tanfelügyelőségek révén álltak az állami, a községi képviselőtestületek révén a helyi politikai erők ellenőrzése alatt.

Az állam és egyház viszonyát jellemzi, hogy a minisztérium különböző ügyosztályain gyakran foglaltak helyet szakemberként egyházi személyek és az állami tanfelügyelet csak a fenntartókon keresztül intézkedhetett. Az apparátusban dolgozó világiak jó része természetesen határozott felekezeti kötődéssel rendelkezett. Az állami befolyásolás eszköze a tanterv- és tankönyvpolitika, de ezek —az egyébként egyre inkább kötött— előírások is mindig nagyobb mozgásteret hagytak a felekezeti, mint az állami iskoláknak.

Az egyházak az állammal párhuzamosan szintén kiépítették saját igazgatási rendszerüket, melyek összehangolták különböző jogállású oktatási intézményeik irányítását és tanfelügyeletét. A katolikus egyházban a püspöki kar fennhatósága alatt álló 1908-as Katolikus Tanügyi Tanács¹¹ a legrégebb ilyen szervezet. 1938-ban az országot három katolikus tankerületre osztották, melyek központi végrehajtó szerve a Katolikus Középiskolai Főigazgatóság lett, amely kifejezetten tanfelügyeleti jogkört gyakorolt, így a katolikus gimnáziumok kettős, sőt a szerzetesi iskolák hármas tanfelügyelet alatt álltak. 1940-től hatáskörébe kerültek a tanítóképzők és a szakiskolák, s ez névváltozásokhoz vezetett: Katolikus Tanügyi Főigazgatóság illetve Katolikus Iskolai Főhatóság lett.

¹¹ A Katolikus Tanügyi Tanácsot többször is átalakították (1921, 1935, 1940), iskolaszervezési, tantervi, pedagógiai kérdésekkel foglalkozott, de csak a hercegprímáson keresztül tartott kapcsolatot a minisztériummal és a püspöki karral. Tagjai neves egyházi és világi szakemberek (tanárok) voltak, elnöke mindig egy püspök, a Tanácsban az iskolatípusoknak megfelelő szakosztályok működtek. 1934-ben létesült a Katolikus Középiskolai Főhatóság, elnöke a hercegprímás, tagjai delegált püspökök és tanítórendek főnökei. Létrejöttével egységes igazgatás alá kerültek a

A protestáns tanügy-igazgatási rendszer az iskolafenntartó gyülekezetek választott testületein alapult, s az egyházmegyei, egyházkerületi, hatóságok korlátozott irányítási és felügyeleti joggal rendelkeztek.

A tendencia az, hogy a sokszínűséget nem megszüntetve, de főként a második világháború idejére a központosítást és az állami szándékokat előtérbe helyezve alakult a tanügyigazgatás, de hozzátehetjük, hogy ennek a befolyásszerzésnek a mértéke, céljai és módszerei még a kivételes háborús állapotban sem közelítették meg a néhány évvel későbbi, kommunista és társutas erők törekvéseit. Ezért nem csatlakozhatunk ahhoz az állásponthoz, amely e különbségek lényegi voltát bagatellizálva az egyházaknak az állam „járzalagjára” kerüléséről (Nagy 2000b), a magyar oktatás „második államosításáról” —mint a három „totális állami ellenőrzés” alá vetés egyikéről— beszél (Nagy 1992:7).

A felekezeti iskolák polgári korszakbeli társadalmi szerepének feldolgozásakor a szakirodalom alapvetően két témával foglalkozik, az egyik a diákok társadalmi hovatartozása, szociális helyzete, és az a társadalompolitikai szándék, melyeket a felekezeti oktatási intézmények ezzel kapcsolatban megfogalmaztak és képviseltek, a másik a vallási, felekezeti hovatartozás szerepe az iskoláztatásban.

A felekezeti oktatási egyenlőtlenségekről az utóbbi években jelentős tanulmányok születtek (Karády 1997, Nagy 2000b), melyekből kiderül, hogy az izraeliták és az evangélikusok voltak a legiskolázottabbak a korabeli Magyarországon. Témánk szempontjából az a kérdés, hogy az egyházi iskolák mennyiben járultak hozzá ehhez. Az elemi iskola szintjén az analfabétizmus leküzdése volt a feladat, amelynek eredményessége nem volt független a társadalmi helyzettől, a terület regionális fejlettségétől. Ezen tényezőik hatásától eltekintve iskolázottság tekintetében a dualizmus idején az evangélikusok álltak a legjobban, a görögkeletiek és a görög katolikusok a legrosszabbul. A korszakban minden felekezet mutatói javultak, legnagyobb mértékben a hátrányos helyzetűeké. Az izraeliták az evangélikusok mellé zárkóztak föl, a két legnagyobb felekezet adatai nagyjából megegyeztek, de a reformátusok valamivel megelőzték a római katolikusokat (Nagy 2000b:14). Nem találtunk arra vonatkozó adatot, hogy az adott felekezetekhez tartozó gyerekek, milyen százalékban jártak saját egyházuk által fenntartott, illetve községi vagy más egyház által működtetett népiskolákba, de mivel a népiskoláknak közel háromnegyede valamelyik felekezet kezében volt az első világháború előtt, joggal állíthatjuk, hogy az

gimnáziumok, de a szerzetesi iskolák továbbra is megőrizték autonómiájukat. Szakmai kérdésekben szorosan együttműködtek a Tanács középiskolai szakosztályával, s főként nevelési és oktatási kérdésekkel foglalkoztak.

egyházi iskolák jelentősen hozzájárultak a korszak látványos iskolázottságbeli fejlődéséhez.

Részletesebb elemzések foglalkoznak a felekezeti túliskolázottság és az egyházi gimnáziumok összefüggésével. Minden korabeli felekezeti gimnázium egyik bevallott célja a saját felekezeti elit képzése volt, de a törvények szerint nem zárhatta ki a más vallású tanulókat. Ez leginkább a zsidóság számára volt kulcskérdés, hiszen az első izraelita gimnázium csak 1919-ben alakult, s a második világháborúig összesen mindössze két fiú- és egy lánygimnáziumuk szerveződött. A zsidóság „asszimilációs beiskolázási taktikát” követett (Karády 1997:36), s ehhez sokáig a legnagyobb felekezet iskoláiban tett érettségi látszott a legelőnyösebbnek. Ez magyarázza, hogy a múlt század végéig a zsidó gimnazisták közel felét katolikus iskolákban taníttatták, majd arányuk az első világháború után kb. 10%-ra csökkent, miközben nőtt az állami és az evangélikus gimnáziumokban érettségizettek aránya. A református középiskolákban szintén csökkenésüket tapasztalhatjuk. Nagy (2000) véleménye szerint ennek oka a katolikus és református gimnáziumok bezárkózása, Karády (1997) ellenben az önkizárásra való hajlamot, az iskolai piac helyi bővülését, a közületi szektor növekedését, a preferenciális intézményválasztás és a tandíjpolitika jelentőségét hangsúlyozza, miközben megállapítja, hogy a „katolikus gimnáziumok ... más vallású diákjaikkal szemben leggyakrabban nyílt prozelitizmustól mentes, példás türelmet gyakoroltak” (Karády 1997:41). Emellett szól, hogy az egyházi iskolákra nem vonatkozott az államiak számára 1939-ben az újonnan felvenni kívánt tanulókra előírt 6%-os numerus clausus, s nem alkalmazták az egyes állami iskolákban bevezetett iskolán belüli szegregációt sem. A Magyarországon hagyományosan erős katolikus-protestáns szembenállás miatt jellemző volt, hogy az izraelita vallású tanulók általában nagyobb arányban voltak jelen egy-egy felekezeti gimnáziumban, mint a „konkurens” keresztény felekezethez tartozók.

A felekezeti iskolákban tanuló diákok társadalmi rétegződésben elfoglalt helyzetének, valamint az egyházi iskolák által képviselt társadalompolitikai szándéknak, szociális feladatvállalásnak feltárását összegző tudományos feldolgozás nem áll rendelkezésünkre. A korabeli iskolarendszer igen tagolt, korai szelekciót és több „párhuzamos létrát” alkalmazó felépítése magában hordozott egy olyan szociális vonatkozást, melyet az oktatástörténeti szakirodalom nagy része zsákutcásnak, és a rendies, kasztosodásra hajló társadalomszerkezetet reprodukálónak, a társadalmi mobilitást akadályozónak értékel. Az átjárhatóságot különböző vizsgák letétele biztosította, de valóban hatalmas társadalmi egyenlőtlenségek álltak fenn.

Természetesen az egyházi iskolarendszer is az államinak megfelelően tagolódott—nem is működhetett volna másként törvényesen—, így e problémák ott is jelentkeztek.

Azonban a nagy múltú egyházi iskolák évszázados gyakorlat során kialakult módszerekre támaszkodhattak „szociálpolitikájukban”, melyek felekezetenként, sőt iskolánként sem voltak teljesen azonosak. Az iskolák rendelkeztek javadalmakkal, alapítványokkal, melyek jó része diákjóléti célokat szolgált, a protestánsok pedig jelentős mértékben támaszkodtak a gyülekezetek természetbeni és pénzadományaira (kápsálás, szupplikálás, legáció).

A diák szociális ellátás fontos szerve volt mindenütt a konviktus, a kollégium, internátus és externátus, melyet legnagyobb arányban a protestáns felekezetek tartottak fenn, 1910-ben a 25 református gimnázium mellett 25, a 22 evangélikus mellett 20, a 45 katolikus mellett 24 létezett. Ezekben a középkor óta helyet kaptak ingyenes lakók. A debreceni Református Kollégiumban a kollégiumi bentlakás —amely korábban kötelező volt— 1849 után már „jótéteménynek” számított, négy díjfokozatú fizetési rendszerrel, melyből az I. az ingyenes elhelyezést takarta. Élelmezési kedvezményeket biztosítottak az alumneumok, s az 1850-es években tápintézetet nyitottak, melynek szolgáltatásai és férőhelye egyre bővült. A szolgáladiakok helyzete sokat változott a modern polgári normák terjedése következtében, 1880-tól már nem is használták ezt a pejoratív csengésű nevet, helyette szegény tanulónak nevezték őket, megváltoztak szálláskörülményeik, külön felügyelő tanár foglalkozott velük, munkakötelezettségeik szinte jelképpé váltak. Ez ebben az évben a gimnazisták több, mint egyötödét érintette.

Csohány adatai szerint 1853-1943 között a debreceni Református Kollégium gimnazistáinak társadalmi összetételében a legnépesebb csoportot —az összes tanuló közel egynegyedét— az 50 hold alatti birtokkal rendelkező földművesek fiai tették ki, őket követték az iparos (17%), a lelkész-tanár-tanító (14%) és ugyanilyen arányban a tisztviselő gyerekek (Barcza 1988:287). A református gimnáziumok országosan összesített adatai is hasonló eredményt adnak, bár úgy a középrétegek súlya valamivel magasabb. Mészáros (2000) a katolikus gimnáziumok társadalmi hátteréről azt írja, hogy a nagyobb hányadot az értelmiségi és tisztviselő rétegek jelentették, de főleg az 1930-as évekre növekedésnek indult a kisiparosok, kiskereskedők, hivatali altisztek és a falvakból bejáró parasztgyerekek száma. Ezt a tendenciát mutatja egy debreceni katolikus leánygimnázium tanulói összetételének statisztikai feldolgozása is (Pusztai 1996). Mint tudjuk, a korabeli gimnáziumok célja az elitképzés volt, az érettségizettek bekerültek az „úriemberek” közé, amely számos valódi és szimbolikus kiváltsággal járt,

s az egyházi gimnáziumok az államiakat meghaladó juttatásaik, szociális érzékenységük révén hozzájárultak a társadalmi mobilitáshoz, a lassú elitcseréhez.

Az egyházi felsőoktatásban is kimutatható ennek a szemléletnek a jelenléte, a teológiai karokon hagyományosan nagyobb százalékban voltak jelen az alacsonyabb — főként paraszti— származásúak, mint más fakultásokon. Ugyancsak a debreceni Református Kollégium statisztikái szerint 1860-1907 között a joghallgatók 14,6%-a földműves, 14,1%-a iparos származású, a bölcsészhallgatóknál ez az arány 30,4% és 9,6%.

Elitképző funkciójukat az egyházi intézmények nagyon komolyan vették, az egykori jezsuita konviktusokéhoz hasonló szerepet töltöttek be pl. az 1902-től főiskolások és egyetemisták számára alapított katolikus Szent Imre Kollégiumok (Mészáros 2000). Az 1930-es években már filmklubok, fotós, rádiós és sportkörök, közéleti és művészeti eseményekről való vitaestek, vallásos csoportok és szociális segítői munka is a kollégiumi képzés részét képezték. A gimnáziumi önképzőkörökben és a különböző diákszervezetekben hasonlóan magas színvonalú tevékenységben vehettek részt a tanulók legkiválóbbjai.

Az államosított oktatási rendszerben

Az egyházi iskolarendszer államosításáról szólva a szakirodalomban néhány markánsan eltérő nézet fogalmazódott meg. Az egyik a modernizációs folyamat elkerülhetetlen és kívánatos velejáróját, a másik éppen ennek megtörését látja benne, az első esetben a korábbi magyar állami oktatáspolitikával való folytonossága hangsúlyozódik, míg a másik egy merőben új és idegen paradigmába való beilleszkedésnek tekinti. Vitatott az oka —ideológiai, hatalmi, aktuálpolitikai—, bekövetkeztének előkészítése és felelőssége, az események törvényszerű vagy esetleges jellege.

Véleményünk szerint ez az eseménysor a monolit hatalmi struktúra kialakítására irányuló kommunista stratégia szerves része volt, s nem lehet a bel- és külpolitikai folyamatoktól elkülönítve vizsgálni és megérteni, hiszen azoknak volt alárendelve. Nem vitatható, hogy marxista meggyőződéséből adódóan a párt teljes mértékben ateista és antiklerikális irányultságú volt, s követendőnek tekintett példaképe, a Szovjetunió vallás- és egyházpolitikája is a liberális, demokratikus és pluralista szellemiség tagadására épült. Ideológiai meggyőződésük képviselőit a kommunista vezetők viszont

mindig alárendelték az aktuálpolitikai megfontolásoknak, a hatalom megszerzésének éppen soron következő feladatára koncentrálva, illetve a Szovjetunió, Magyarország és a nyugati hatalmak közti viszony is meghatározta, hogy éppen milyen retorikával és taktikával élnek. Így leginkább a pártokkal szemben alkalmazott „szalámitaktika” analógiáját fedezhetjük fel az egyházpolitikában is.

1944 végén a koalíciós pártok mindegyikének programjában szerepelt a deklarált célok között a vallásszabadság elismerése. Az MKP 1944 októberében megfogalmazott programtervezete „minden vallás és felekezet szabad gyakorlását” addig a pontig kívánta biztosítani, „amíg ez nem irányul a magyar demokratikus Népköztársaság ellen”, „bejelenti az államhatalom és az egyház teljes mértékű szétválasztását gazdasági, társadalmi és kulturális téren egyaránt”, s „az oktatást a magyar nép demokratikus hagyományainak megfelelően új szellemi és pedagógiai alapokra helyezi” (Gergely-Glatz-Pölöskei 1991:574). E feltételekhez kötött jogelismerés, s a dodonai fogalmazású, de az egyházak és iskoláik felé már burkolt fenyegetést is tartalmazó bejelentés jobban árulkodik szerzőik valódi álláspontjáról, mint a jóval visszafogottabb, a csak a vallásszabadságot, s annak anyagi feltételeinek biztosítását hangoztató MNFF program 1944 decemberében. Ennek nyomán már az Ideiglenes Kormány is kodifikálta a vallásszabadságot, melyet az 1946:1. és az 1947:18. tc. is megerősített, sőt bekerült az 1949 augusztusában elfogadott alkotmányba is a lelkiismereti szabadság részeként, s erre való hivatkozással mondták ki az állam és az egyház különválasztását is. A szocialista jogelmélet az államjogot állította a jogrendszer központjába, az emberi jogokat állampolgári joggá degradálva mintegy „államosították” (Mezey 1995), ezeket az alkotmány végén ugyan felsorolták, de törvényekben nem részletezték, s a Tanácsköztársasághoz hasonlóan formailag is csak a „dolgozók” számára kellett ezeket biztosítani, ezért ezt „fiktív, vagy nem realizált” alkotmánynak tekinthetjük (Mezey 1995:362). Az 1947:32. tc. megszüntette a bevett vallás fogalmát, s az elismert felekezetek teljes egyenjogúságát mondta ki.

A gyakorlat az egyházak módszeres háttérbe szorítására és végső soron a „hamis tudatnak” bélyegzett vallásosság lehetőség szerinti megszüntetésére irányult. Mindezt nem frontális támadással, hanem kis lépésekben hajtották végre. A történelmi egyházak főpapjai az egykamarás parlament bevezetésével kiszorultak az országgyűlésből, a „feudális eredetű címek és rangok” eltörlése, valamint a köztársaság kikiáltása főleg a katolikus egyházi vezetők közjogi szerepét és világi presztízsét csökkentette, az apostoli nuncius kiutasításával megszakadtak a diplomáciai kapcsolatok a Szentszékkal, a földreformrendelet pedig —az előzetes ígéretek ellenére— kárpótlás nélkül kisajátította

az egyházi birtokok túlnyomó részét, legfőbb anyagi alapjaitól fosztva meg az egyházakat. E birtokok zöme célvagyon jellegű volt, oktatási, egészségügyi és szociális intézmények fenntartására szolgált, melyek további működtetése így az állam jóindulatán múló államsegélytől függött. A fasisztának, ellenforradalminak vagy szovjetellenesnek bélyegzett szervezetek feloszlata több hullámban zajlott le, megritkult az egyházi sajtó és könyvkiadás, B-listára került sok világi munkatárs, pl. tanárok is, így az egyházak néhány év alatt elveszítették szervezeti holdudvarukat és kommunikációs lehetőségeiket a társadalom felé (Pusztai 1996). Az egyházak tekintélyes vezetőit félreállították és megfosztották szabadságuktól, helyükbe a kompromisszumot kereső, s emiatt az uralkodó hatalommal együttműködő főpapok kerültek (Andorka 1994, Ladányi 1994, Bögre 1998). Az egyház belső megosztását szolgálta a békepapi mozgalom, megfélemlítését a papi perek, ellenőrzését pedig az Állami Egyházügyi Hivatal. Ezekben az évtizedekben valóban cél volt az egyházaknak az állam járszalagjára vétele a lenini transzmissziós szíj elve alapján (Ladányi 1994). Törvényi szabályozás hiányában egyezmények, alkuk jelölték ki az egyház lehetőségeit, 1948. október 7-én a református és az unitárius, december 7-én az izraelita, december 14-én az evangélikus felekezet, 1950. augusztus 30-án a katolikus egyház kényszerült rá a megegyezés aláírására, de a későbbiekben az ezekbe foglaltakat sem tartotta be az állami fél. A Rákosi-korszakban kötött megállapodások jelzik, hogy ebben az időben egy húszéves kényszerű együttélésben, és az egyházak „elhalásában” gondolkodott az államhatalom, melyet minden eszközzel siettetni is kívánt, majd a hatvanas években kibontakozó kádári konszolidáció erről a végső célról letéve az elnyomás burkoltabb formáit alkalmazva az egyház saját céljaira való felhasználására törekedett, s ennek érdekében újabb kompromisszumokat kötött, pl. a Vatikánnal való 1964-es részleges megegyezést.

Az egyházak elleni harc egyik legkiemelkedőbb terepe az egyházi iskolák és a vallásos nevelés ügye volt, hiszen az ifjúság ideológiai megnyerése itt dőlt el. Nagy nyomás nehezedett a tanítókra és tanárookra, az MKP és a befolyása alatt álló pedagógus szakszervezet propagandisztikusan felvállalta a pedagógusok jogos panaszainak képviselését, de a bérköveteléseket mindig összekötötte a „demokrácia” — valójában a párt— elvárásainak teljesítésével, a politikai-ideológiai befolyásolással, az egzisztenciális fenyegetéssel¹². 1947-ben még megbukott a kötelező hittan fakultatív

¹² Szigorúan ellenőrzött tanfolyamokon zajlott a pedagógusok „demokratikus továbbképzése”, amelyeken a felekezeti és állami iskolák tanárai együtt vettek részt, a felekezeti tanáregyesületek, szaklapok pedig nem működhetek. A debreceni Néplapból származó találat, korabeli kifejezés szerint „pedagógiai nagytakarítás” kezdődött (Pusztai 2000), felülvizsgálták a tankönyveket és átvilágították a tanárokat is.

tételének terve, de 1948 nyarán már hatalmas sajtókampány és egyházellenes indulatkeltés —Pócspetri-ügy— kíséretében sürgősségi parlamenti eljárással néhány óra alatt eldőlt a teljes egyházi iskolarendszer sorsa. A parlamenti vitában nem szakmai vagy szakpolitikai döntésről, hanem a korlátlan hatalom megszerzése felé menetelő pártnak a végső célja eléréséhez elengedhetetlenül szükségesnek tekintett lépéséről volt szó (Pusztai 2000). A következő évben megvalósult a fakultatív iskolai hitoktatás, melyet a későbbiekben adminisztratív eszközökkel igyekeztek elsorvasztani. 1950 júniusában felszámolták a szerzetesrendeket és tagjaikat internálták, majd a katolikus egyházzal megkötött egyezmény szerint visszajuttattak négy hittudományi főiskolát és nyolc négyosztályosra zsugorított gimnáziumot, melyeket a bencés (Pannonhalma és Győr), a piarista (Budapest és Kecskemét), a ferences (Esztergom és Szentendre) rend valamint a Miasszonyunkról nevezett Szegény Iskolanővérek Kongregációja (Budapest és Debrecen) tarthatott fenn, ez utóbbiak leánygimnáziumok (Gergely 1990). A reformátusok az 1948-as egyezmény értelmében négy teológiai főiskolát, négy fiú- (Sárospatak, Pápa, Debrecen, Budapest) és két leánygimnáziumot tarthattak meg (Debrecen, Budapest), az evangélikusok és az izraeliták egy-egy teológiai főiskolával és egy-egy gimnáziummal (Budapest) rendelkezettek, de a nyolc katolikus, egy-egy református és izraelita gimnáziumon kívül a többi egyházi közoktatási intézményt néhány éven belül felszámolták részben ún. „önkéntes felajánlás” eredményeképpen. Az engedélyezett iskolák szakember utánpótlása megoldatlanná vált, mivel kivétel nélkül állami kézbe vették az egyházi tanító- és tanárképző intézményeket is. A megmaradt gimnáziumok tanárainak a papokhoz hasonlóan esküt kellett tenniük a Magyar Népköztársaságra és az alkotmányra, évfolyamonként csak két osztályt indíthattak maximum 40 tanulóval, állami segílyt 16 tanári státusra kaptak, de még az iskolai segédzsemyzet létszáma is kötött volt (takarítónők, konyhalányok stb.), állami tankönyveket és tanterveket kellett követniük, az állami ünnepeket ünnepelniük. Államilag ellenőrzött külön jegyzeteket elvileg készíthettek volna az egyházi álláspont kifejtésére, de ezt a hittanon kívül nem tették (Drahos 1992).

A szocializmus évtizedeiben ez a tíz iskola mintegy zárványként működött a magyar oktatási rendszerben, igazgatásilag a Művelődési Minisztérium és a megyei illetve fővárosi tanácsok művelődési osztályai által ellenőrizve. A katolikus iskolák fölött az 1950-ben alakult Katolikus Középiszkolai Főhatóság gyakorolt felügyeletet¹³. Az államiakhoz képest néhány kisebb engedményben részesültek az egyházi iskolák: a

szereztesnövendékek az 1950-51-es tanévtől az egyetemeken felmentést kaptak a marxista tantárgyakból, a pedagógusoknak nem kellett a kötelező továbbképzéseken részt venni, nem működött az iskolában KISZ alapszervezet, az 1974-ben bevezetett Világnézetünk alapjai című tantárgyat és a filozófiát nem kellett tanítani, viszont órarendi óra volt a heti két hittan, amelyet azonban nem osztályozhattak, s a diákok elvileg nem voltak kötelezhetőek a részvételre. A finanszírozás részben államsegélyből történt, melyet egy 1959-es megállapodás határozott meg, ennek összege a nyolcvanas években már nem érte el a tanárbérek 33%-át (Kemenes 1988), részben külföldi adományokból, katolikus oldalról főleg a Caritas Internationalis, református részről főleg német és holland egyházi kapcsolatok révén. Hazai egyházi forrás volt a katolikusoknál az 1976-ban bevezetett évi egy vasárnapi adakozás, a reformátusoknál a gyülekezetek adományai, s anyagi erejük szerint a szülők is hozzájárultak a kollégiumok fenntartásához.

Az egyházi iskolások létszámának alakulása tükrözi az állami egyházpolitika változásait és a magyar társadalom vallásosságának, az egyházi intézményekkel kapcsolatos attitűdjének fordulatait. A katolikus intézményekben az ötvenes évek közepéig a tanulói létszám gyorsan növekedett az engedélyezett értékig, majd 1970-ig lényegében stagnált, de ezt követően —miközben demográfiai és oktatáspolitikai okokból az állami szektorban nőtt a beiskolázottak száma — csökkenésnek indult, 1978-ban érte el a mélypontot, s ezután újra emelkedni kezdett. (Drahos 1992) A református adatok ugyanezt a folyamatot mutatják, a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumában az ötvenes évek létszáma nagyjából állandó, a hatvanas években már ingadozásokat figyelhetünk meg, de még a folyamatosság dominál, majd itt is az 1977-78-as tanév a negatív rekord, amit fokozatosan gyorsuló növekedés követ (Barcza 1988).

Az egyházi iskolák korabeli tanulmányi eredményességének értékelését összefoglaló munka nem végzi el, a katolikus iskolákkal foglalkozó tanulmány (Drahos 1992) a lemorzsolódás és a felsőoktatási felvételi eredmények alapján tesz erre kísérletet. A lemorzsolódás a katolikus iskolákban a hetvenes évek elejéig alacsonyabb mint az államiakban, ezután azonban —bár mindkét szektorban javulás mutatkozott— az állami iskolák vették át a vezetést. Drahos Péter (1992) ezt a magasabb fegyelmi és alkalmazkodási követelményekkel, a bejárás nehézségeivel, a beiskolázási politikával és az egyetemi felvételik sikerességének biztosítása miatt gyakori „átérettségizéssel” magyarázza. A továbbtanulási hajlandóság a katolikus iskolákban folyamatosan igen

¹³ A KKF elnöke a Püspöki Kar által kijelölt érsek vagy püspök, tagjai a rendfőnökök voltak, nevelési és tanulmányi ügyekben véleményező szerve a Katolikus Tanügyi Bizottság. A KKF nem rendelkezett központi végrehajtó szervevel,

magas volt, a hatvanas évekbeli néhány mélypont idején is az érettségizők közel 50%-a felvételizett, de inkább a 60-80%-os arány jellemző. A felvettek aránya jóval kisebb, a hatvanas években a felvételizők 20%-a körül mozog, 1980-ban érte el az 50%-ukat. Az országos átlagot csak a nyolcvanas évek végére érték el, s a képzési irányok is aránytalanul oszlottak meg: leginkább a reál- és műszaki pályákra, legkevésbé a humánképzésbe volt esélyük bekerülni az egyházi gimnáziumból jötteknek (Drahos 1992). Az eredményes munka egyik lehetséges mutatója az országos tanulmányi versenyeken való sikeres szereplés is. Az OKTV eredmények között 1960 és 1987 között dobogós helyen egyetlen magyar és történelem tárgyú díjazottat sem találunk, miközben nyugati nyelvekből négy, reáltárgyakból 16 alkalommal érték el ilyen eredményt katolikus iskolások, s az Ókortudományi Intézet által kiírt latin versenyeken nyert 17 helyezés tanúskodik az egyházi iskolák hagyományos klasszikus profiljának megmaradásáról (Kemenes 1988).

Fontos kérdés az egyházi iskolák társadalmi háttere és szerepe a szocializmus évtizedeiben. A téma feldolgozatlansága miatt ezen a téren sem rendelkezünk átfogó képpel. A debreceni Svetits Katolikus Gimnázium tanulójának származását a harmincas évek, az ún. népi demokrácia és a Rákosi-korszak összehasonlításában vizsgáló tanulmány (Pusztai 1996) szerint az ötvenes években marginális helyzetűvé kényszerített, s tanulási lehetőségeitől megfosztott rétegek menedékhelye volt az egyházi iskola, ahol az X és egyéb kategóriás csoporthoz tartozók aránya meghaladta a diákság felét, s mellettük az értelmiségi és parasztgyerekek képeztek jelentős hányadot, az egyik adatközlő megfogalmazása szerint „az iskolának ez a néhány éve mentőakció volt, nem is vallási, hanem politikai értelemben” (Pusztai 1996:163). A következő évtizedekben is megőrződött a felekezeti iskolások családjában az értelmiségi túlsúly, egy összesített katolikus adat szerint a szülők 60%-a tartozott ide, s a budapesti, kollégium nélküli Piarista Gimnáziumban ezt meg is haladta. A nyolcvanas években már 20%-ot ért el a kisiparos, kiskereskedő és vállalkozói réteg részaránya is, a mezőgazdasági és ipari fizikai munkások gyermekei zömmel a kollégiummal rendelkező iskolákban fordultak elő, de ott is csak 20%-ot tettek ki (Kemenes 1988). A református gimnáziumban is 55-60% volt a szellemi foglalkozású szülők aránya, felük lelkész-szülők gyermeke (Barcza 1988).

A nyolcvanas évek elejétől a Kádár-rendszer erodálódásával párhuzamosan az egyházpolitika is puhulni kezdett. Előtérbe került a nemzeti egység hangoztatása, amelybe a hatalom már az egyházat is hajlandó volt belefoglalni, mint „sajátos

ennek szerepét decentralizáltan a Rendfőnöki Hatóságok vették át.

kulturális és szociális értékek hordozóját” (Mészáros 1995:142), s természetesen hasznosítani kívánta tevékenységét azokon a területeken, amelyeken ekkor a gazdasági nehézségek miatt egyre nyíltabb válság uralkodott, pl. a fogyatékosok, öregek, deviánsok gondozásában, a karitatív munkában. Ezeknek a társadalom peremén álló rétegeknek az ideológiai és politikai elvesztése a rendszer számára lényegtelen volt, viszont engedményeknek, gesztusoknak lehetett feltüntetni a hazai és a nyugati közvélemény előtt. Az viszont továbbra is nagy hangsúlyt kapott, hogy az egyháznak a szocialista társadalom építésében kell együttműködnie az állammal, s csak a számára kijelölt terepet foglalhatja el. Az egyházi vezetők a kis lépések politikája, a katolikus együttműködési teológia valamint a keskeny út és a szolgáló egyház teológia jegyében elfogadták ezt a szerepet, s ez valóban hozzájárult a kapcsolatok javulásához leginkább az állam-egyház kapcsolatok csúcsein, de lassan az egyházközségek és gyülekezetek szintjén is, miközben a viszony hivatalos keretei nem változtak.

1981-ben marxista filozófusok és keresztény teológusok hivatalos párbeszéde indult, valóban érzékelhetővé vált a változás. 1986-ban létrejött egy új apácarend —a Magyarok Nagyasszonya Társaság— az esztergomi érsek joghatósága alatt betegápolás és szociális gondozás céljából. 1988 márciusában Grósz Károly miniszterelnök előtt a Parlamentben tartott hivatalos látogatáson vetették fel katolikus egyházi vezetők az egyházi iskolák osztályainak és tanulólétszámának növelését, amire levélben pozitív ígéretet kaptak: a tanárok létszámkeretének és a párhuzamos osztályok számának eltörlését helyezte kilátásba Miklós Imre, az ÁEH elnöke. Ez év augusztusában jelentette be Straub F. Brunó államfő és Paskai László esztergomi érsek a pápa magyarországi meghívását, decemberben a református egyház és az ÁEH állapodott meg a gyülekezeti hitoktatás feltételeinek és az egyházi tisztviselők állami eskütételének kérdésében. A felekezeti iskolák tanárainak is az 1988-89-es tanévben kellett utoljára esküt tenni a Népköztársaság alkotmányára. Az egyesülési jogról 1989 januárban elfogadott új törvény tette lehetővé számos régi-új egyesület megindulását, s ennek alapján szerveződhettek újjá a szerzetesrendek¹⁴. 1989 nyarán az ÁEH jogutód nélkül megszűnt, s vele együtt az 1950-es megállapodás pontjai (hivatalosan 1990. február 6-án bontották fel), a kormányban megalakult a Miniszterelnöki Hivatal Egyházpolitikai Titkársága, de lényegében a Művelődési Minisztérium Egyházi Kapcsolatok Főosztálya kapta az igazgatási feladatokat. Az 1989-90-es tanévben indult újra a fasori evangélikus gimnázium Glatz Ferenc miniszter jelenlétében, aki itt jelentette be az állami iskolamonopólium feladásának tervét.

Feladatmegosztás a plurális oktatási rendszerben

EZ A FEJEZET A FELEKEZETI ISKOLÁK MAI MAGYAR OKTATÁSI RENDSZERBEN ELFOGLALT HELYÉNEK JELLEMZŐIT VESZI SORRA MŰKÖDÉSÜK JOGI HÁTTERE, FINANSZÍROZÁSA, A FELEKEZETI ISKOLARENDSZER KITERJEDÉSE, BŐVÜLÉSE, INFRASTRUKTURÁLIS MŰKÖDÉSI FELTÉTELEI, FELEKEZETI, TERÜLETI ÉS SZERKEZETI ARÁNYOK VALAMINT A SZAKMAI IRÁNYÍTÁS ÉS A VÉGZETTEK FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI VIZSGÁKON VALÓ SZEREPLÉSE SZEMPONTJÁBÓL.

Jogi háttér

A felekezeti oktatás törvényi feltételeinek megteremtéséhez egyrészt az egyéni szabadságjogok (pl. az iskolaválasztás és a lelkiismereti és vallásszabadság) kiszélesítésére, másrészt ezen jogok gyakorlásához szükséges feltételek létrejöttének (egyházak működése, magániskolák alapítása) törvényes garantálására volt szükség. A lelkiismereti és vallásszabadságról valamint az egyházakról szóló 1990 évi IV. törvény —amely lényegében az 1895-ös törvényhez visszanyúlva fogalmazta meg az állam és az egyházak kapcsolatát, visszakanyarodva ezzel az európai és a korábbi magyar polgári államok jogrendjéhez— tartalmazta azt az alapelvet is, mely a szülő vagy gyám számára lehetővé teszi, hogy kiskorú vallási, erkölcsi, vallásellenes vagy vallási szempontból semleges illetve közömbös neveléséről szabadon döntsön (MKM 1994).

A fenti szabadságjogok akkor váltak realitássá, amikor a nem állami, köztük a felekezeti iskolák létrejötte nem kivételes miniszteri elbírálás tárgya, hanem törvényes lehetőség lett. Ehhez első lépcsőben az egyházak jogi helyzetét kellett rendezni. Már a rendszerváltás előtti évben jelentkezett az a törekvés a kormány részéről, amely az egyházak és az állam viszonyát új alapokra kívánta helyezni, a kilencvenes évektől e viszony jellegét az állam koordinációs szerepe határozta meg. Ennek lényege az egyházak és az állam egymástól való jogi és szervezeti függetlensége mellett – mivel az állami és az egyházi tevékenységek számos területen átfedésben vannak – a jogilag alaposan körülhatárolt és kimunkált együttműködés.

Az 1990. évi IV. törvény kimondta, hogy a Magyar Köztársaságban az egyház az államtól elválasztva működik. Ennek értelmében az állam nem kapcsolódik

¹⁴ Hivatalosan az 1989:17. törvényerejű rendelet tette ezt lehetővé.

intézményesen egyik egyházhoz sem, és nem azonosítja magát egyetlen egyház tanaival sem. Az egyházakat azonos jogok illetik meg, és azonos köteleességek terhelik. Miután az Állami Egyházügyi Hivatal az 1989-ben egy törvényerejű rendelet jogutód nélkül megszüntette, és a törvény mondja ki, hogy az állam az egyházak irányítására, felügyeletére semmilyen szervet nem hozhat létre, s az egyházaknak autonómiájuk van, jogosultak meghatározni saját belső rendjüket, s törvényes keretek között szabadon fejthetik ki hitéleti, oktatási és karitatív tevékenységüket. Jelentős szemléleti változást tükröz annak lehetővé tétele is, hogy a bíróságok bármely vallási közösséget nyilvántartásba vehetnek, amennyiben az jogi személlyé válik.

Az 1990 évi IV. törvény meghatározza a jogi személyiség fogalmának érvényességi körét. Ennek értelmében jogi személynek minősülnek az egyházak, azok önálló képviselői szervvel rendelkező szervezeti egységei, a vallásos célra létesülő önálló szervezeteik valamint az egyházak által létrehozott szövetségek. E törvény másik paragrafusa szerint az egyházi jogi személyek elláthatnak olyan nevelési- oktatási, kulturális, szociális, egészségügyi, sport-, illetőleg gyermek-és ifjúságvédelmi tevékenységet, amelyet a törvény nem tart fenn kizárólagosan az állam vagy állami szerv számára.

Az Alkotmánynak megfelelően az országgyűlés 1990-ben módosította az oktatási törvényt, és lehetővé tette, hogy óvodát, alap- és középfokú iskolát, diákotthont és kollégiumot, valamint alapfokú művészetoktatási intézményt jogi személyek, továbbá természetes személyek tarthassanak fenn. Iskolafenntartó egyházi jogi személyek lehetnek a magyarországi egyházak, egyházkerületek, egyházmegyék, egyházközségek és hitközségek.

Ezzel létrejöttek a plurális iskolarendszer megteremtésének törvényes feltételei és elismertté váltak a szülőknek arra vonatkozó jogai, hogy maguk döntsenek gyermekük iskolaválasztásáról. Ahhoz azonban, hogy a szabad iskolaválasztás lehetősége mindenki előtt nyitva álljon, elengedhetetlenül szükséges, hogy a választható intézménytípus ne csupán a tandíjat fizetni tudó kisebbség iskolája lehessen. A szektorsemlegesség európai normájának megfelelően tehát egyrészt meg kellett formálni a magánoktatás állami támogatásának rendszerét, másrészt a múlt adósságát is törlesztve részt kellett vállalni az állami oktatás alternatíváját jelentő iskolahálózat újra/kiépülésének terheiben.

1991 évi XXXII. törvény rendezte a volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetét. A törvény bevezetése magában foglalja a rendelkezés indoklását is, azt szögezi le, hogy az egyházak a magyar történelemben értékes kultúrateremtő, -megőrző és átadó

munkát végeztek. A hitéleti tevékenység mellett az oktatás, nevelés, az egészségügy, a szociális és kulturális szolgáltatások terén jelentős feladatokat láttak el, és fontos társadalmi szerepet töltöttek be. A szövegben a törvényhozók szükségesnek látták hangsúlyozni, hogy a „pártállam az egyházak vagyontárgyainak elkobzásával, szervezeteik jó részének felszámolásával és más hatalmi eszközökkel – folyamatos jogsértéseket elkövetve – az egyházak hitéleti tevékenységét és társadalmi szerepüket korlátok közé szorította. A jogállamiságot megvalósító Magyar Köztársaságban az egyházak ismét szabadon, korlátozás nélkül betölthetik társadalmi szerepüket, ehhez azonban hiányoznak anyagi eszközeik.”(MKM 1994:114) A törvény célja a dokumentum szerint egyrészt az elkövetett súlyos jogsértések részbeni orvoslására, másrészt pedig az egyházaknak az 1990. évi IV. törvényben felsorolt tevékenységek folytatásához szükséges tárgyi, anyagi feltételek biztosítása érdekében az egyes volt egyházi ingatlanok tulajdoni helyzetének rendezése.

E törvénynek igen forrásgazdag a jogalkotási környezete, mert a beérkezett több indítvány miatt az alkotmánybíróság hosszan foglalkozott a témával, tisztázódott a településenkénti semleges iskolák követelményének tartalma, a pozitív és negatív vallásszabadság fogalma stb. Ennek során került meghatározásra az egyházi iskola jogi fogalma különböző nemzetközi szervezetek dokumentumainak — Emberi Jogok Európai Egyezménye, Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egységokmánya— felhasználásával a következőképpen: az állami iskola ill. az egyházi iskola a vallásszabadság különböző aspektusainak eleget tevő iskolatípusokat (MKM 1994) jelent.

A volt egyházi ingatlanok átadásának e törvény által előírt alapelvei szerint az épület csak nevelési, oktatási célra és kollégiumi elhelyezésre használható (funkcionalitás elve), a volt önkormányzati intézmény számára másik épületet, kártalanítást kell biztosítani (új sérelmek elkerülésének elve), az ingatlan átadásának időpontjában az érdekelteknek meg kell egyezni (konszenzuskeresés elve), az ingatlanátadások ütemének a költségvetés teherbíró képességéhez kell igazodnia (fokozatosság elve) és záros határidőn belül össze kellett állítani a visszaigénylendő épületek listáját (a tulajdonviszonyok biztonságának elve).

A volt egyházi ingatlanokra vonatkozó szinte azonnali (90 nap) igénybejelentési kötelezettség, amit a törvény előírt, kényszerhelyzet elé állította az egyházakat. A visszaigénylendő intézményeknek az egyházak igénybejelentései alapján összeállított listájára felkerült iskolákban a visszavétel után haladéktalanul meg kellett kezdeni

az oktatási tevékenységet. A döntéshez nem volt lehetőség annak mérlegelésére, hogy az adott településen mekkora társadalmi igény és milyen személyi feltételek lesznek a jövőben a működéshez illetve arra sem, hogy az igényt egy másik településen érvényesíthessék. A határidő letelte után az önkormányzatokkal kötött fenntartói jog átadásáról szóló szerződés nyomán továbbra is van lehetőség iskolaátadásra, de ebben az esetben már nem kárpótlási jelleggel. Ennek eredményeképpen lépéskényszer alakulhatott ki, ami helyenként konfliktusforrássá vált (Tomka 1992, Nagy 2000a).

Az ingatlanrendezési törvény hatálya alá tartozó épületekről vagy az ezekért felkínált csereépületekről való lemondás esetén a Szentszékkal történt 1997-es megállapodás óta járadék igénybevételére van lehetőség.

Az ingatlanrendezés befejezésének határideje 2011. Az épületátadások a gyakorlatban különbözőképpen mentek végbe. Legegyszerűbb esetben a felekezeti iskola visszakaphatott egy teljes iskolaépületet vagy egy csereingatlant, s ott felmenő rendszerben megkezdte a működését. (Néhány esetben új épület építésére került sor.) Nehezebb helyzet volt, ha egy épületben két, szervezetenként önálló —a felekezeti és az önkormányzati— iskola osztozott. Máskor az épülettel együtt a volt önkormányzati iskola tanulóit és tanári karákat az egyházi fenntartó irányítása alá került (ún. „táblacserés iskolák”), s egy iskolában átmenetileg párhuzamosan üzemeltek a felekezeti és a nem felekezeti osztályok. Az ilyen helyzetben szinte törvényszerű volt az új fenntartó és a régi tantestület kölcsönös elégedetlensége, s a kisebb-nagyobb konfliktus (Krafcsik 2000), azonban ezek az évtized végére lecsendesültek.

Az oktató munka tartalmi szabályozását tekintve a felekezeti iskolák a hatályos oktatási törvény előírása szerint működnek, valamint az önkormányzati és a közvetlen költségvetési fenntartású iskolákkal azonos értékű bizonyítványokat állítanak ki.

A felekezeti iskolák tanárainak jogi státusára a közalkalmazotti törvény (1992 évi XXXIII.) 55-80 paragrafusai vonatkoznak, tehát az iskolának kötelező az előmeneteli, az illetmény, a szabadság és a nyugdíj szempontjából a tanárokat közalkalmazottakként kezelni, annak ellenére, hogy nem közalkalmazottak. A közalkalmazotti jogviszony nélküli kvázi közalkalmazottak szolgálati idejét munkahely változtatáskor beszámítják.

Finanszírozás

Az 1990-ben született önkormányzati törvény értelmében a magyar közoktatás biztosítása kötelező önkormányzati feladat, melynek pénzügyi garanciáit az állami támogatás és az önkormányzatok gazdálkodása biztosítja. A költségvetési hozzájárulás összegét az éves költségvetési törvény tartalmazza. Az állami támogatásnak két formája van: normatív és céltámogatások. A normatív támogatások alanyi jogon megilletik a közoktatási feladatot ellátó fenntartókat, a céltámogatások pályázatok útján nyerhetőek el.

Mivel a kilencvenes években kialakult finanszírozási rendszer alapelve a feladatorientált normatív finanszírozás és a szektorsemlegesség, a felekezeti fenntartóknak nyújtott költségvetési támogatás nem kevesebb, mint a helyi önkormányzat részére ugyanazon jogcímen megállapított támogatás.

A közfeladatok elvégzését a felekezeti oktatási intézményekben a központi költségvetés kétféle módon támogatja: az önkormányzatokhoz hasonlóan a normatív hozzájárulásokból történő létszámarányos részesedés révén, és a költségvetési finanszírozás növekvő garanciái miatt csökkenő arányú kiegészítő támogatásból.

Az 1996-os törvénymódosítás a felekezeti iskolák diákjai után járó normatív támogatást alanyi jogúvá tette. A mindenkori éves normatív költségvetési hozzájárulások összegét a tárgyévet megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított működési kiadások 80%-ában határozta meg. A közoktatási törvény 1999. évi módosítása részben átalakította a nem önkormányzati fenntartású közoktatási intézmények támogatási rendszerét is. A szektorsemlegesség elve alapján a költségvetés a kiadások nagyobb arányát fedezi azáltal, hogy a költségvetés megtéríti az önkormányzati fenntartók által a közoktatásra költött tárgyévi kiadások átlagos összegét. A normatív hozzájárulásokat a tanulói létszámot tartalmazó igénylés alapján egyenesen az intézményeknek folyósítják.

Emellett az egyházi iskolafenntartók az állammal kötött közoktatási megállapodás alapján kiegészítő támogatásra is jogosultak. Ez a finanszírozási forma onnan kapta a nevét, hogy az önkormányzati ráfordítások országos átlaga alapján számolva pótolja azt az összeget, amellyel az önkormányzati fenntartók a kötelező feladat ellátása érdekében kiegészítik a normatívát. Egy 1996-os törvénymódosítás e támogatás kötelező jellegét megszüntette, s egyedi mérlegeléshez kötötte, azonban ez alkotmányellenesnek minősült. Az 1999-es törvénymódosítás óta a kiegészítő támogatás rendszeres, tanulónként járó költségvetési támogatás, az összege megegyezik azzal, amellyel az önkormányzatok országos átlagban a normatívát saját forrásaikból kiegészítik. Az összeget a központi költségvetés az egyes egyházakhoz juttatja, s az

egyházak utalják tovább a fenntartók által vezetett számlákra. A több iskola fölött rendelkező fenntartóknak jogukban áll a szétesztáskor az egyes intézmények között differenciálni.

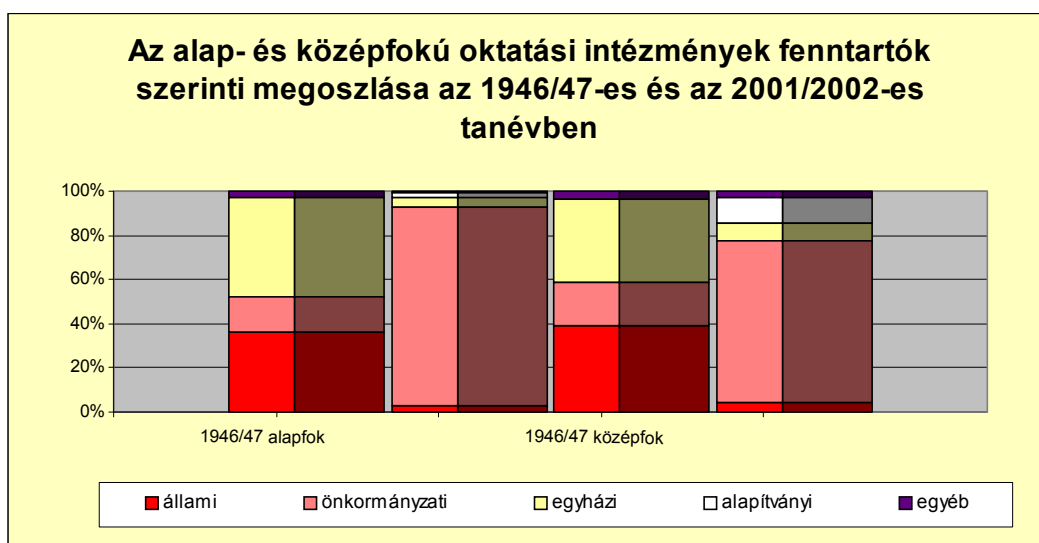
A finanszírozás forrása az iskola alapításának körülményeitől is függ. Amennyiben visszakapott egyházi ingatlanban indul iskola, az új iskolafenntartó egyoldalú nyilatkozatot tesz, hogy a továbbiakban közoktatási feladatot lát el. Ez esetben a következő tanév elejétől a költségvetésből közvetlenül jár az iskolának a normatíva és a kiegészítő támogatás. Ha az új fenntartó önkormányzati iskola fenntartói jogát veszi át vagy teljesen új iskolát alapít, akkor kétoldalú megállapodásnak kell születnie az egyházi fenntartó és az önkormányzat között. Ebben az esetben két évig az önkormányzat folyósítja a támogatást, s ezután térnek át a költségvetési rendszerre.

A felekezeti oktatási rendszer mérete

A különböző felekezetek által fenntartott intézmények a statisztikai tájékoztatókban egyházi név alatt szerepelnek. Ez az elnevezés egyfajta egységes egyházi oktatási rendszer meglétét sugallja. Helyesebb azonban a felekezeti jelző használata, tekintve, hogy ezek az intézmények nem egy nagy egységes, hanem felekezetenként több kisebb alrendszerre alkotnak a magyar közoktatáson belül.

A magyar közoktatás 90-es években kialakult fenntartói szerkezete jelentősen különbözik nemcsak az 1990 előttitől, hanem az 1948 előttitől is. A 2001/2002-es tanév statisztikai adatai alapján az alapfokú oktatási intézmények 4,3%-a, és a középfokú oktatási intézmények 8,1%-a egyházi fenntartású (2.ábra).

2.ábra



Ha az oktatási rendszer különböző szintjeit áttekintjük, az egyházak által fenntartott intézményhálózat sajátossága nem az, hogy az oktatási rendszer egyes szintjein felfelé haladva szélesedik (Imre 1998), hanem inkább az, hogy az egyházak oktatási részvétele középfokon a legjelentősebb. Felekezeti fenntartású az összes óvoda 1,6%-a —az óvodások 1,4%-a jár ide —, az általános iskolák 4,8%-a, a középiskolák 8,3%-a —ez a középfokon tanulók 5,6%-át jelenti—, a diákotthonok 12 %-a, amelyekben a kollégisták 10%-a lakik. Ebbe a kategóriába tartozik az összes felsőoktatási intézmény 31%-a (28), de a statisztikai adatok jól tükrözik, hogy ezek döntő többsége — főként a kisegyházak lelkészképzést folytató intézetei— minden tekintetben igen kislétszámú iskola, hiszen az összes hazai hallgatónak mindössze 5,5%-a tanul, és az összes főállású hazai oktató 4,7%-a tanít ezekben az intézményekben.

Az egyházak középfokú intézményeinek rendszere 1948 előtt jóval gazdagabb volt, mint az 90-es években létrejövő hálózat. Igaz, hogy a régiek közül jó néhány iskolatípus ma már nem létezik, mégis feltűnő, hogy gimnáziumok között található a legtöbb felekezeti iskola, az átvett kisvárosi középiskolák némelyike vegyes képzésű (gimnázium és szakközépiskola) az önkormányzati feladatok folyamatos ellátásának biztosítása miatt, s a tisztán szakképzéssel foglalkozó egyházi iskolák vannak a legkevesebben (3.ábra). A kisszámú (23) felekezeti fenntartású szakképzéssel foglalkozó intézmény három típusba sorolható: egyharmaduk vegyes képzésű iskolákban gimnáziumi osztályokkal párhuzamosan működik, létezik néhány szakközépiskola, s a legnagyobb részük speciális funkciót betöltő szakmunkásképző és szakiskola, sőt van olyan többfunkciós intézmény, amelyhez általános iskola is társul kifejezetten az iskolarendszertől kihulló, hátrányos helyzetű tanulók felkarolása céljából¹⁵. Ezek fenntartói kifejezetten szociális célokra létrejött szervezetek, pl. a Premontrei Női Kanonokrend (Zsámbéki Szakmunkásképző és Speciális Szakiskola), a Szalézi Szent Ferenc Társaság (Don Bosco Általános Iskola és Szakiskola, Kazincbarcika), a Szociális Missziótársulat (Farkas Edit Gazdaasszonyképző és Szociális Gondozó Szakiskola, Keszthely), a Magyar Kolping Szövetség (Kolping

¹⁵ Ez a törekvés jelen van a felekezeti oktatás más szintjein is. Működnek kifejezetten hátrányos helyzetű gyerekek problémáira megoldást kereső intézmények már az oktatási rendszer alsóbb szintjein is, például az alsószentmártoni Szent Márton Katolikus Óvoda cigány gyermekek számára, ahol beás cigány anyanyelvre építve tanítják a magyar nyelvet, hogy

Szaktanulmányok és Szakiskolák, Esztergom, Pétfürdő, Szekszárd). A piaristák gödi szaktanulmányokképzőjét —melyben kezdetben a budapesti gimnáziumuk tanárai tanítottak— a fenntartó a rendalapító fő céljához való visszatérésnek szánta.

A felekezeti középfokú iskolarendszerének súlypontját tehát az általános képzés jelenti. Ennek hátterében minden bizonnyal az áll, hogy a kilencvenes évek előtt a felekezeti iskolák vezetői, pedagógusai körében nem voltak meg sem a személyi feltételek, sem a gyakorlati tapasztalatok a szakképző intézmények tömeges létrehozására, s a kezdeményezőkézséget bizonyára nem növelte az sem, hogy a kilencvenes években a szakképzés struktúrája bizonytalanná vált, s egyre több oktatáspolitikai dokumentum hangsúlyozta, hogy a jövőben a szakképzésnek az általános képzés és az iskolaköteles kor utánra kell tolnia. Emellett az évtized elején úgy tűnt, hogy a felekezeti iskolái közül a gimnáziumokra van a legnagyobb kereslet.

3. ábra



Forrás: OM Statisztikai tájékoztató 2002

A felekezeti oktatási rendszer jellegzetes elemei az oktatási esélyegyenlőség fontos eszközének számító kollégium és a sokszor önállóan is működő napközi otthon. Ezt az intézménytípust a korábbi fenntartók sokkal zökkenőmentesebben engedték át az egyházaknak (Lannert 2000). Az 1999/2000 tanévben működő diákothonok közel

felkészítsék a gyerekeket a magyar tannyelvű általános iskolára vagy a kunszentmiklósi Szent Imre Kollégium, ahol hátrányos helyzetű általános iskolások életkörülményeinek, felzárkózási esélyeik javítására törekszenek.

12%-a felekezeti fenntartású, s a kollégisták 10%-a számára biztosít elhelyezést. A felekezeti kollégiumi férőhelyek többsége a felekezeti középfokú iskolázást szolgálja, de van olyan kollégium is, amely részben vagy teljes egészében az iskolarendszer bármely szintjén tanuló nem felekezeti iskolás diákoké, hallgatóké (pl. Kossuth Lajos Középiskolai Piarista Kollégium, Sátoraljaújhely; Szent Imre Kollégium, Kaposvár; Szent László Római Katolikus Egyetemi és Főiskolai Fiúkollégium, Debrecen) Van olyan közöttük, amely nemcsak vidéki tanulókat fogad be, hanem lakóhelyre való tekintet nélkül kifejezetten a hátrányos helyzetű gyerekekről kíván gondoskodni (pl. a zsámbéki Premontrei Napköziotthon).

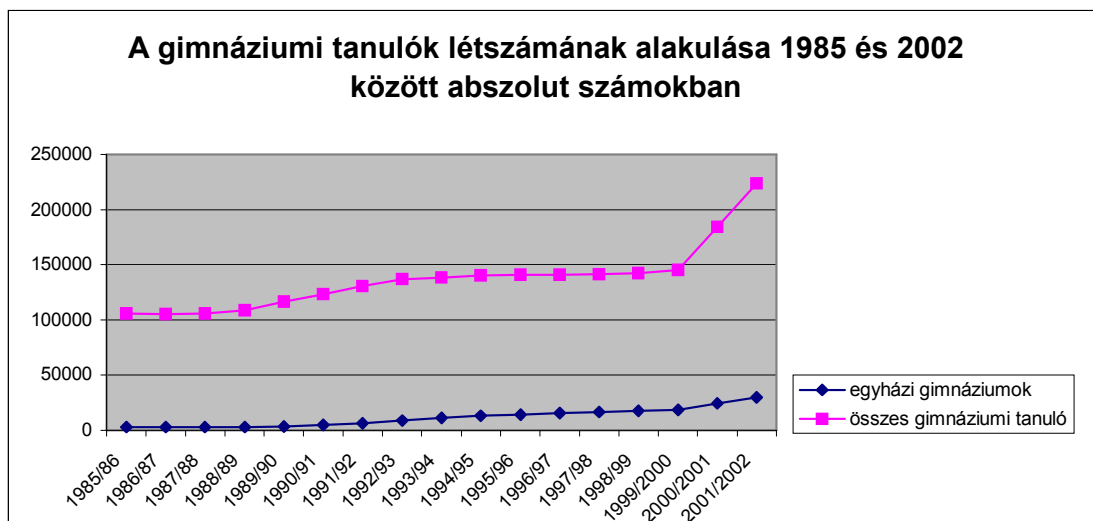
Ritkán esik szó, s jelen dolgozatunk témájához sem tartozik szorosan, mégis említésre méltó az egyházaknak a speciális oktatásban való szerepvállalása: a fogyatékos gyerekeket ellátó intézmények 3,4%-a egyházi kezelésű. Olyan intézmények tartoznak ide, mint pl. a Vakok Batthyány László Római Katolikus Gyermekotthona a fővárosban, vagy a mozgássérült gyerekeket befogadó református fenntartású debreceni Immanuel Otthon.

A felekezeti középiskola-rendszer bővülése

Természetes, hogy a lényegében nulláról induló felekezeti fenntartású szektorban a tanulói létszámnövekedés üteme minden oktatási szinten meghaladta a többi szektorban tapasztaltat (Imre 1998). Az azonban figyelemre méltó, hogy a középfokon továbbtanulók egyre szélesedő mezőnyében általában kisebb mértékben nőtt a gimnazisták létszáma, mint a szakközépiskolásoké, s ezek az arányok a felekezeti középiskolák esetében egészen másképp alakultak. Nehéz eldönteni, hogy a betölthető iskolai helyek vagy a tanulók továbbtanulással kapcsolatos igényei alakították így a számokat, de mivel az egyházi gimnáziumi tanulók utóbbi tíz éves létszámnövekedése a felét teszi ki az összes gimnáziumi tanulólétszám utóbbi másfél évtizedben lezajlott növekedésének. Ennek alapján úgy tűnik, hogy a gimnáziumi oktatás iránti igénynövekedés következményeit fele részben az egyházi iskolák vállalták át.

Az adatok azt sugallják, hogy a létszámnövekedés gyorsuló szakasza az összes gimnáziumi tanulólétszám esetében jóval korábban befejeződött, mint az egyházi szektorban. A tanulólétszám növekedése a kis létszámról induló intézmények (szakiskolák, szakmunkásképző iskolák) mellett az általános iskolában és a felsőoktatásban volt a legnagyobb (4.ábra).

4.ábra



Forrás: OM oktatási statisztikái 1998/99 és 1999/2000

A középfokon továbbtanulók létszámának megnövekedésével párhuzamosan bővült az intézményrendszer, s ez egybeesett új --vagy újraindított-- felekezeti gimnáziumok nyitásával. Itt is azt láthatjuk, hogy az intézmények gyarapodásának fele az egyházi gimnáziumok szaporodásából adódik (5.ábra).

5.ábra



Forrás: OM oktatási statisztikái 1998/99 és 1999/2000

Működési feltételek

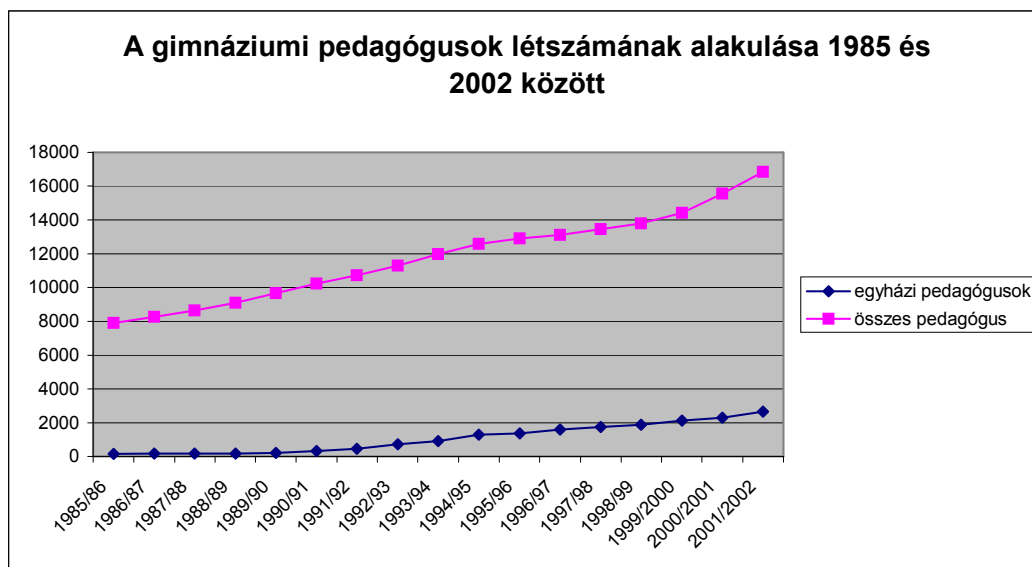
A felekezeti középiskolák tanulólétszáma általában alatta marad az önkormányzati intézmények méretének (Imre 1998), ennek oka egyrészt az, hogy sok középiskola felmenő rendszerben épült ki a kilencvenes években, másrészt az, hogy a fenntartók rendszerint szándékosan törekszenek az áttekinthetőbb létszámú tanulógarra felvételére. Az egy iskolára jutó átlagos létszám adatok szerint a legnagyobbak a református iskolák, a legkisebbek a zsidó iskolák (Imre 1998).

A tanulók nem szerinti összetételét tekintve a nem felekezeti gimnáziumokhoz képest a katolikus fiúgimnáziumoknak köszönhetően ezekben az iskolákban kiegyenlítettebbek az arányok.

A tanulók összetételét próbálta feltárni egy 1997-es vizsgálat, melynek adatai szerint a vizsgált felekezeti gimnáziumok tanulói között nagyobb arányban fordultak elő hátrányos helyzetűek, tanulási nehézségekkel és egészségi problémával küzdők valamint elvált szülők gyermekei (Imre 1998).

A felekezeti gimnáziumok pedagóguslétszámának növekedése harmadát teszi ki az összes gimnáziumi tanár létszámnövekményének, tehát az egyházi gimnáziumokban lassúbb ütemű volt a pedagógusok létszámfejlésztése, s kedvezőtlenebb a tanár-diák arány (6.ábra).

6.ábra



Forrás: OM oktatási statisztikái 1998/99 és 1999/2000

A katolikus és a református iskolákban valamivel magasabb az egy tanárra jutó diákok létszáma, mint az evangélikus és a zsidó iskolákban. A felekezeti középiskolákban a pedagógusok között néhány százalékponttal alacsonyabb a nők (62,1%) és a 30 évnél idősebbek (73,8%) aránya (Imre 1998). A katolikus iskolákban a

tanárok több, mint 40%-a férfi, a női pedagógusok alacsonyabb aránya nyilván leginkább a fiúiskolákra jellemző, mert a lányiskolákban kevés a férfi tanár.

A felekezeti iskolák felszereltségének alakulását jelentősen befolyásolta, hogy az 1948-as államosítás felszerelt, berendezett iskolákat érintett, a kilencvenes években visszakapott iskolaépületek viszont felszerelés nélkül, sok esetben renoválásra szoruló állapotban kerültek az egyházi fenntartók kezelésébe (Korzenszky 2000), s ezekre a munkálatokra lényegében nem volt fedezet. Nem meglepő tehát, hogy a felekezeti középiskolák anyagi ellátottsága egy 1997-es vizsgálat adatai szerint jóval szerényebb, mint a többi szektor iskoláié. Úgy tűnik, hogy a felekezeti középiskolákban a nem kötelező bérpótléokra, a szakmai fejlesztő munka honoráriumára, a pedagógusok jutalmazására, új beruházásokra, az infrastruktúra fejlesztésére, a tanórákon kívüli programok finanszírozására a közepesnél kevesebb pénz jut (Imre 1998).

A felsőoktatási felvételi vizsgaeredmények

A felekezetek középfokú intézményrendszerének statisztikai eszközökkel megragadható jellemzői közül az egyik legérdekesebb a felsőfokon továbbtanulók arányának alakulása. A gimnáziumok felvételi eredményeit összegző kimutatások¹⁶ általában az egyetemi és a főiskolai bejutást együtt szerepeltetik, csak az aktuális évben érettségizett felvételizőket tartják számon, tehát inkább csak tájékoztató jellegűek. A gimnáziumokból 1995-1999 között a felsőoktatásba felvettek arányát a 12. osztályok létszámához viszonyító adatsor azt mutatja, hogy a nem felekezeti iskolák között óriási különbségek vannak ezen a téren, s a felekezeti középiskolák is igen differenciált képet mutatnak ebben a tekintetben. Az utóbbi öt év átlagai alapján öt felekezeti gimnázium került a felvételi szempontjából legeredményesebb 10%-ba, a felekezeti gimnáziumok negyede szerepel a legeredményesebb első harmadban, és több mint a felével nem találkozunk a 265 gimnáziumot felsoroló rangsorban. Ez utóbbi adattal azonban óvatosan kell bánnunk, mert az iskolák egy része felmenő rendszerben alakult meg, tehát nem volt mindenhol végzős évfolyam. Mindenesetre a felvételi eredmények alapján azt láthatjuk, hogy a felekezeti gimnáziumok differenciáltsága nem tér el a középiskola-rendszer egészétől.

A kilencvenes években érettségizők és továbbtanulók országos adatainak fenntartók szerint összesített eredményei azt mutatták, hogy a felekezeti iskolák a „jó, sőt javuló iskolák közé számítanak” (Imre 1998).

1. táblázat

A felsőoktatásba jelentkező és a felvett tanulók aránya a kilencvenes években a különböző fenntartású gimnáziumokban, százalék

Fenntartó	1992	1994	1996	1998	Iskolák száma
Települési önkormányzat	26,7	27,7	32,3	35,7	572
Megyei önkormányzat	14,2	13,9	16,7	18,7	205
Központi költségvetési szerv	46,1	42,0	46,8	46,9	30
Egyház	35,4	39,6	52,2	57,6	56
Alapítvány	26,0	27,9	30,0	31,0	44

Forrás: Neuwirth, 1999. Idézi: Imre 1998:37

Felekezeti arányok

A felekezetek oktatási intézményrendszerének mérete, tagoltsága eltérő.

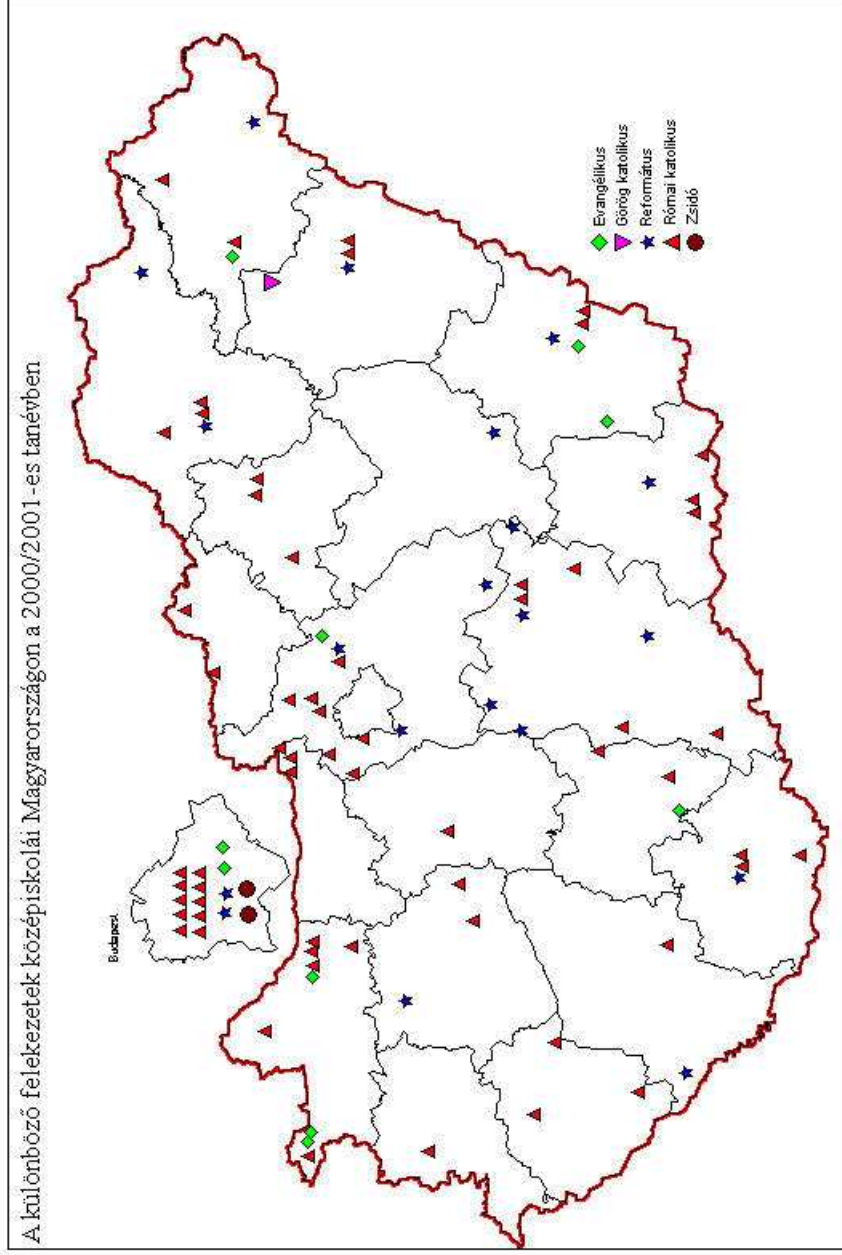
A felekezeti arányokat tekintve a római katolikus egyház tartja fenn minden szinten az intézmények majd kétharmadát, a református egyház a negyedét, az evangélikus egyház a kevesebb, mint a tíz százalékát, s a többi egyház egy-két intézménnyel vesz részt az oktatás különböző szintjein. A legtagoltabb a katolikus iskolarendszer, s a kisebb lélekszámú felekezetek iskolahálózata egyre homogénebb.

Térbeli elrendeződés

A felekezeti középiskola-hálózatra is jellemző az a kisvárosi túlsúly, ami általában a felekezeti iskolák településtípusok közötti megoszlását jellemzi (Imre 2001), minden második iskola székhelye kisebb város, s a többi fővárosi vagy megyeszékhelyi, de ezek is jelentős mértékben képesek a vidéki tanulók fogadására, hiszen kevés kivételtől eltekintve rendelkeznek kollégiummal. A főváros és Pest megye után a legtöbb felekezeti középiskola az ország peremén fekvő megyékben van, elsősorban Bács-Kiskun és Győr-Moson-Sopron megyében, valamint az ország déli, keleti, északkeleti szegélyén: Baranyában, Csongrádban, Békésben, Hajdú-Biharban, Szabolcs-Szatmár-Beregen és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, míg a többi megyében egy-két felekezeti iskola működik (1.térkép).

¹⁶ A gimnáziumok sorrendje 1995-1999. Köznevelés 2000. 04.28

1. térkép



Ennek okai részben történetiek. Ha összevetjük a felekezeti középiskolák mai hálózatát az államosítás előttivel, erős hasonlóság mutatkozik abban a tekintetben, hogy a keleti országrész intézményhálózata mindkét esetben sűrűbb. Azonban az újonnan induló iskolák elhelyezkedése tovább erősítette ezt a perifériás elhelyezkedést, aminek következménye egy-egy intézményhiányos körzet iskolával való ellátása.

Itt kell említést tennünk a vonzaskörzetek átalakulásáról. A Debreceni Református Kollégium Gimnáziumában tanuló diákok állandó lakóhelyének térbeli elhelyezkedésének változásait vizsgáltuk 1989 és 1998 között. Míg 1989-ben az iskola tanulói 18 megye különböző településeiről érkeztek, addig 1998-ban mindössze hét megyéből. Tehát a felekezeti középiskolák országos vonzaskörzetű intézményekből országrésznyi, sok esetben megyényi vonzaskörzetű iskolák lettek, s mivel általában kollégiummal rendelkeznek, ez lehetővé teszi olyan rétegek beiskolázását, akik az intézményhálózat egyenetlenségei miatt szorultak ki azelőtt a középiskolából. Emellett a felekezeti középiskolák fele kisvárosi, s ezekbe az iskolákba a kisvárosi és falusi tanulók jelentkeznek, akik lakóhelyük településtípusa alapján nagyobb valószínűséggel inkább a szakközépiskolában tanulnának tovább (Imre-Lannert 2001).

Szakmai irányítás

A felekezeti iskolákban folyó oktatási munka szakmai felügyelete az iskolafenntartó feladata. A katolikus iskolák esetén az egyházmegyék, a szerzetesrendek és egyházi szervezetek az iskolafenntartók. Jelenleg 24 olyan szerzetesrend és kongregáció¹⁷ valamint három egyházi szervezet¹⁸ működik Magyarországon, amely tanítással foglalkozik. A református iskolák fenntartója az esetek többségében a helyi gyülekezet, ritkábban az egyházkerületek, míg az evangélikus iskolák fenntartója rendszerint a Magyarországi Evangélikus Egyház, s csak ritkábban a helyi gyülekezet, a zsidó iskoláknak részben vagy teljes egészében a Budapesti Zsidó Hitközség.

¹⁷ A rendi fenntartók a következők: az Angolkisasszonyok, az Árpád-házi Szent Margitról Nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek, a Ciszterci Rend Zirci Apátsága, a Csornai Premontrei Prépostság, az Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek Kongregációja, a Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, a Kapisztrán Szent Jánosról Nevezett Ferences Rendtartomány, a Magyar Bencés Kongregáció, a Mária Iskolatestvérek, a Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanővérek Kongregációja, a Minorita Rend Magyarországi Tartománya, a Missziótársaság, a Notre-Dame Női Kanonok- és Tanítórend, a Páli Szent Vincéről Nevezett Irgalmas Nővérek Szeretet Leányai Társulata, a Piarista Rend Magyar Tartománya, a Premontrei Női Kanonokrend, Római Unióhoz Tartozó Szent Orsolya Rend, a Segítő Szűz Mária Leányai Don Bosco Nővérek, a Szalézi Szent Ferenc Társaság, a Szatmári Irgalmas Nővérek Társulata, Szent Ágoston Szabályai Szerint Élő Miasszonyunkról Nevezett Női Kanonokrend és a Szociális Missziótársulat.

¹⁸ Az iskolafenntartó egyházi szervezetek: a Magyar Karitás, a Magyar Kolping Szövetség és a Római Katolikus Szeretetszolgálat.

A katolikus iskolák szakmai irányítását 1992 és 1996 között a Katolikus Iskolák Főhatósága, azóta a Magyar Katolikus Püspöki Kar által megbízott két testület végzi. Az oktatási osztály a jogi, gazdasági ügyekért és az oktatási minisztériummal való kapcsolattartásért felelős, az oktatás tartalmi kérdéseit az iskolabizottságnak kell irányítania (Imre 1998, Mészáros 2000). A református iskolák szakmai irányítását a Magyarországi Református Egyház Zsinatának Oktatási Osztálya, az evangélikus iskolákét a Magyarországi Evangélikus Egyház Országos Irodájának Oktatási és Iskolai Osztálya, s a zsidó iskolákét pedig a Budapesti Zsidó Hitközség Oktatási Osztálya látja el. A legkiterjedtebb, katolikus iskolarendszer esetében az oktatásügyi és szervezési, például továbbképzési, tanterv- és tankönyv előkészítési, versenyszervezési feladatokat egy külön szerv, a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet látja el.

A tananyag tartalmát a felekezeti iskolák számára is a Nemzeti Alaptanterv követelményei, illetve a kerettantervek határozzák meg. A közoktatási törvény pedig előírja az állam által előírt oktatási feladatellátás teljesítéséhez szükséges kötelező és nem kötelező óraszámot .

Szerkezeti jellemzők

A felekezeti középiskolák újraindulásának időszaka egybeesett a középfokon lezajló szerkezetváltási hullámmal, természetes, hogy jelentős körökben a hat- és nyolcévfolyamos képzéssel kísérletező gimnáziumok aránya. Akárcsak a többi fenntartó esetén itt is a hatosztályos képzés a leggyakoribb, de az esetek többségében a négyosztályos képzéssel egy intézményben. Ez utóbbi iskolaszervezeti típus azért vált népszerűvé a felekezeti gimnáziumokban, mert a hatosztályos képzés iránt az esetek többségében a helybeliek érdeklődnek, a négyosztályos képzést viszont a nagyszámú kollégista tanuló szívesebben veszi igénybe. Ezt a szerkezeti típust támogatta a kilencvenes évek végén az oktatási kormányzat is. Növekvő tendenciát mutat a vegyes profilú iskolák száma, amelynek egyik előnye, hogy a gimnáziumból és a szakközépiskolából kimaradók számára megvan a lehetőség, hogy az alacsonyabb szintű képzésben folytassák tanulmányaikat. Sőt, ha az egyes településeken működő azonos felekezeti alap- és középfokú iskolák működését megvizsgáljuk, jellemző az iskolai fokozatok szoros egymásra épülése, sőt sok helyen a közös igazgatású iskolák létrejötte, ami az egységes iskola egyik, Németországban elterjedt modelljére —Additive

Gesemtschule (Lenzen 1997)—, emlékeztet s az iskola-felhasználóknak és az iskoláknak is viszonylagos biztonságot jelent (2.táblázat, 2.térkép).

2.táblázat

A felekezeti középiskolák megoszlása az iskola szerkezete szempontjából

Szerkezet	Az iskolák száma
Négyosztályos gimnázium	14
Hatosztályos gimnázium	12
Négy- és hatosztályos gimnázium	26
Négy- és nyolcosztályos gimnázium	12
Nyolcosztályos gimnázium	7
Négy-, hat- és nyolcosztályos gimnázium	1
Négyosztályos gimnázium és szakközépiskola	2
Négy-, hatosztályos gimnázium és szakközépiskola	2
Négy-, nyolcosztályos gimnázium és szakközépiskola	5
Szakközépiskola, szakközépiskola és szakmunkásképző	6
Szakiskola, szakmunkásképző	7
Összesen	94

Forrás: Katolikus Pedagógiai Szervező és Továbbképző Intézet, Magyarországi Református Egyház Zsinatának Oktatási Osztálya, Magyarországi Evangélikus Egyház Országos Irodájának Oktatási és Iskolai Osztálya és Budapesti Zsidó Hitközség Oktatási Osztálya

Egyelőre nem széles körben, de megjelentek a felekezeti gimnáziumokban is az ifjúsági munkanélküliség csökkentését célzó, érettségi utáni, ún. posztszekunder -- általában nyelvi és számítástechnikai -- szakképzési programok is.

Ez a fejezet a felekezeti iskolák mai magyarországi helyzetét mutatta be. Az ezzel kapcsolatos legfontosabb megállapítások a következők voltak:

A felekezeti iskolák jogi és finanszírozási helyzete a kilencvenes évek végére megközelítette az Európa országaiban általánosan érvényben levő normákat.

A felekezeti iskolarendszer Magyarországon jogi és finanszírozási vonatkozásban egységes elbírálás alá esik.

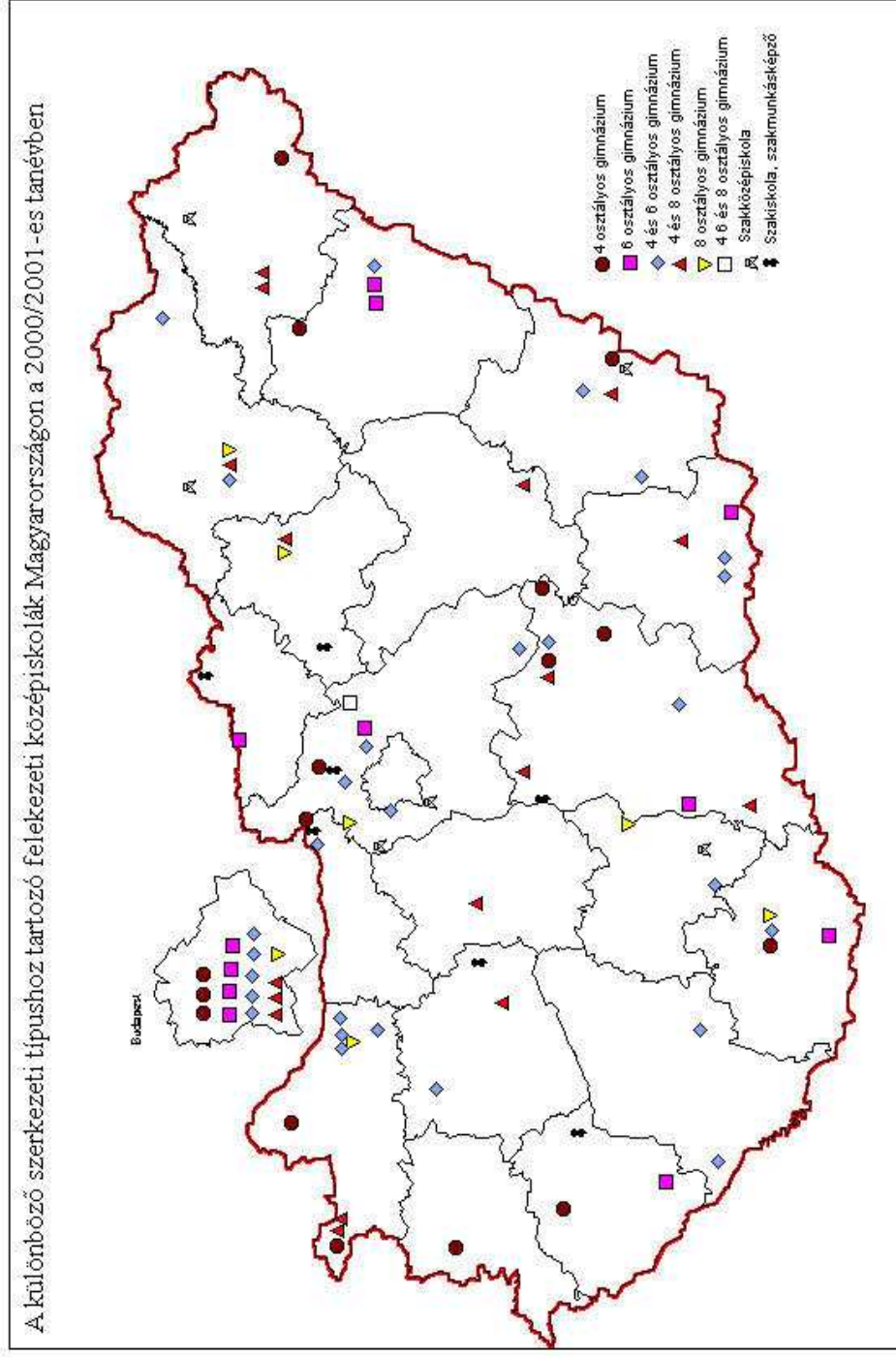
Az iskolák feladatteljesítését meghatározó szabályozás értelmében a tananyag tartalmával kapcsolatos előírások tekintetében egység mutatkozik a felekezeti szektoron belül és az állami szektorral együttvéve is.

Az elmúlt évtizedben a felekezeti iskolák a jó eredményeket elérő iskolák közé számítanak a felsőoktatásba felvételt nyertek aránya tekintetében.

A felekezeti középiskolák rendszerének rendszerváltozás utáni hazai kiterjedése messze nem közelíti meg az államosítás előtti mértéket.

A főváros-környéki és az északnyugat-magyarországi térség mellett az ország délkeleti, keleti, északkeleti megyéiben valamint a kisebb városokban jellemzően több felekezeti középiskola működik, így ezek az iskolák olyan rétegeket kapcsolnak be az érettségit adó vagy az azt követő képzésbe, amelyek valószínűleg enélkül nem jutnának ilyen oktatási szinten működő intézménybe.

2. térkép



A felekezeti középiskolások a mai Magyarországon

A felekezeti iskolaügy társadalomtörténeti megközelítése, valamint a vallásosság és a társadalmi helyzet összefüggéseinek feltárása terén az utóbbi években jelentős eredmények születtek, de a mai felekezeti oktatási intézmények iskolafelhasználóival egyáltalán nem foglalkozott kutatás, az oktatási statisztikákban elérhető adatokon (évfolyam, nem) kívül semmilyen információ nem állt rendelkezésünkre ezekről a tanulókról. Pedig ez a kérdés a felekezeti oktatásügy fentebb említett minden szereplője számára igen fontos. Nem tudjuk, hogy egy speciális kisebbség választja-e ezeket az iskolákat, amelynek sajátos vallási és társadalmi mutatói és érdekei vannak, vagy olyanok, akik semmiben sem különböznek más tanulóktól, csak éppen ezek az iskolák voltak számukra elérhetőek. Az azonban egyértelmű, hogy társadalmi összetételük feltárása megkönnyítené ezen iskolák magyar közoktatási rendszeren belüli szerepének értelmezését.

A középfok expanziója révén a tanulók többsége folytat középfokú tanulmányokat, de a középiskolai tanulmányok alatt illetve végén történő szelekció meghatározza továbbtanulási esélyeiket, azaz majdani társadalmi helyzetüket. A felekezeti középiskola különösen érdekes terepnek számít napjainkban, hiszen az elmúlt évtizedekben fennmaradt felekezeti középiskolák jelentős társadalmi megbecsülést vívtak ki, s a kilencvenes években lezajlott hálózatbővüléssel együtt járó létszámnövekedés azt sugallja, hogy továbbra is keresett intézmények.

A következő fejezetek arra a kérdésre keresik a választ, hogy az utóbbi évtized átalakuló társadalmi közegében mely rétegek milyen igényekkel fordulnak a felekezeti középfokú oktatási intézmények felé, milyen alapvető jellemzői vannak vallásosságuknak, mi jellemzi társadalmi háttérüket, milyen elképzelések és elvárások jegyében választottak középiskolát, mi segíti elő sikeres iskolai pályafutásukat és mi befolyásolja magatartásukat a hétköznapi életben adódó nehézségekkel szemben.

Igaz, hogy a felekezeti középiskolások 1990-es évekbeli társadalmi összetételével nem foglalkoztak kutatások, azonban úgy tűnik, vannak elképzelések ezzel kapcsolatban, legalábbis az adott családok kulturális háttérére vonatkozóan mindenképpen. Általánosan elterjedt nézet, hogy a felekezeti iskolák többsége ún. elit iskola, ahová leginkább az

előnyös kulturális háttérű tanulók jelentkeznek. Nagy Beáta például a BKE elit intézménnyé alakulását, rekrutációjának zártabbá válását részben azzal bizonyítja, hogy a magas presztízsű felsőoktatási intézmény hallgatói növekvő számban egyházi középiskolában végeztek (Nagy 1999). Feltevésével talán Bowles-ra (1971) támaszkodik, aki szerint az egységes közoktatás mindenféle tagolása az egyenlő esélyektől fosztja meg a hátrányosabb származású tanulókat, mert az oktatási rendszerbe beiktatott bármilyen szelekciós pont az átlagostól gyengébb kulturális háttérű tanulókat érinti hátrányosan. Máshol viszont azzal a meggyőződéssel találkozunk, hogy a vallási --vagy etnikai-- szocializációt célul kitűző elkötelezett iskoláknak (commitment school) nem akadályozó, inkább elősegítő hatása lehet a társadalmi integrációra (Saha 1997).

Egyik legkézenfekvőbb feltevés, hogy az egyházi fenntartású oktatási intézményeket az egyház tanítása szerint vallásosak veszik igénybe. Az egyház tanítása szerint vallásosak a társadalomban összességében azért tűnnek alacsony társadalmi státusúnak (Révay 1997, Kopp-Skrabski 2003), mert demográfiai sajátosságaik (elsősorban az életkoruk) erre determinálják őket (Szántó 1998). Az életkor hatásának kiszűrése után az tapasztalható, hogy a vallásosságnak komoly társadalmi bázisa van a magasan iskolázott körökben. Ezek szerint tehát a felekezeti középiskoláknál egyszerre érvényesülhet a valláshoz tartozás és a magas társadalmi státus szűrő hatása?

Az iskolafelhasználók összetételével kapcsolatban kérdés az is, hogy az egyházi iskolák működésének több évtizedes korlátozása után mennyien vannak azok, akik a folyamatos családi hagyományok követésével indokolják, hogy napjaink felekezeti iskoláit választották, s így döntésüket ritualizmus vagy konformizmus (Merton 1980c) magyarázza, s mennyien vannak azok, akiknek iskolaválasztása önálló és innovatív döntés eredménye¹⁹.

Az iskolaválasztási szándékokkal kapcsolatos feltevések az előbbi hipotézisek folytatásai. Az első hipotézis szerint a tanulók elsősorban a feltételezhetően hatékony tanulmányi munka miatt választják a felekezeti iskolákat, a második alternatíva szerint a tanulmányi elvárások és vallásos nevelés igénye egyaránt fontosak lehetnek. Boudon (1981) szerint a továbbtanulási döntések nem a tanulók társadalmi státusától, osztályzataitól, (felvételi) vizsgáik eredményétől, vagy a tanulás eltérő kulturális értékétől függenek, hanem minden egyes tanuló esetében racionális számításokon alapuló döntések eredményei.

Az oktatási rendszer társadalmi mobilitásra gyakorolt hatását ismerve, nem lehet kérdéses, hogy ez a fajta iskola is -- akár csak a többi -- a kulturális tőke reprodukcióját (Bourdieu 1978) segíti elő, s nem képes ennek determinizmusával szembeszegülni. Feltételezhető, hogy itt is az előnyösebb családi kulturális háttér segíti elő leginkább a tanulmányi eredményességet, s ugyanez a tényező felelős a tanulók magatartásának alakulásáért is. Mégis a felekezeti iskolák múltjának tapasztalata alapján meg felvetődik az a kérdés, hogy vajon érvényesülnek-e a reprodukciót mérséklő hatások a vizsgált környezetben, s amennyiben igen, mivel magyarázhatók.

Sokakat foglalkoztató kérdés az is, hogy milyen a felekezeti iskolások ellenálló képessége a fiatalokat sújtó társadalmi problémákkal szemben, hogyan alakulnak más etnikumhoz tartozókkal kapcsolatos attitűdjeik és drogokkal szembeni magatartásuk. Amennyiben a felekezeti iskola nem a vallási szocializációt igénylő iskolahasználói kör iskolája, hanem magasan kvalifikált háttérű, kulturálisan pedig más tanulókhöz hasonlókat tömörít, attitűdjeik, magatartásuk nem különbözhet nagyon a többiekétől.

A kutatásról

A fenti kérdésekre felelő tények egy kérdőíves felmérés során kerültek a napvilágra. Az előzetesen több iskolában elvégzett megfigyelés valamint a felekezeti iskolák pedagógusaival és igazgatóival készült interjúk alapján kialakult megfelelő helyzetismeretre alapozott kérdőívet -- a téma által megkívánt érettség miatt-- 11-12. évfolyamos felekezeti középiskolás tanulók töltötték ki (1. Melléklet).

Az alapsokaságot a felekezeti középiskolák érettségi előtt álló két évfolyamának tanulói képezték. A mintavételi keret az Oktatási Minisztérium statisztikai osztálya és az egyházak pedagógiai intézeteinek segítségével nyomán aktuális és pontos adatokat tartalmazott. „A családi és az iskolai szocializáció kölcsönhatásai a felekezeti középiskolák diákjai körében” című kutatás²⁰ Magyarország teljes területére kiterjedő országos, a felekezeti középiskolák két végzős évfolyamára járó diákjaira nézve reprezentatív mintán készült.

¹⁹ Ilyen döntésnek tekintjük azt a választást is, aki egy „tokkal vonóval” átvett iskola tanulója maradt, hiszen valamilyen mérlegelés eredménye, hogy nem változtatott iskolát.

²⁰ A kutatást az OTKA finanszírozta. Nyilvántartási szám: F 22476.

Mivel nem létezik teljes névsor a felekezeti középiskolásokról, többlépcsős, csoportos mintavételre került sor. A felekezeti középiskolák közül a végzés előtt álló évfolyammal rendelkező iskolákat a rétegképző változók --előbb felekezet, majd régiók végül az iskola székhelyének településtípusa-- szerint csoportokba osztottuk. Az így kapott minden egyes csoportból a felekezeti középiskola-hálózat sűrűségével arányosan kerültek kiválasztásra az egyes iskolák, azután pedig ezekben az iskolákban az osztályok közül véletlen mintát vettünk, hogy az alapsokaság minden elemének egyforma esélye legyen a mintába kerülésre. Az 1463 fős minta reprezentativitását tehát a rétegzési technikával és az elemszámmal arányos mintavétellel fokoztuk, a reprezentációs kritériumok a felekezet, és az iskola földrajzi elhelyezkedése voltak. A kiválasztott minta reprezentációs kritériumok szerinti eloszlását mutatják a táblázatok (M.2, M.3., M.4.táblázat).

A kutatás módszertani eredményei közül egyrészt kiemelhető az iskolák kutatást segítő együttműködése. Az együttműködés elutasításával egy esetben találkoztunk, egy másik iskolában pedig az együttműködés feltétele a fenntartó írásos engedélye volt. A tanulók együttműködése kifogástalannak mondható, egyéni szinten nem fordult elő a kitöltéstől való elzárkózás, a kérdezőbiztos útmutatásai alapján minden tanuló önállóan töltötte ki a kérdőívet. Az osztályok döntő többségében a diákokat érdekelte a kérdőív, és komolyan vették annak kitöltését.

A felekezeti középiskolások vallási háttere és vallásossága

Vallásosak-e a felekezeti középiskolások? Ha igen, akkor az iskolájuk hatására változtatták meg meggyőződésüket vagy otthonról hozták magukkal? Volt-e jelentkezésük előtt kapcsolatuk valamely egyházi közösséggel? Van-e különbség a különböző egyházak iskoláiban tanulók között ebből a szempontból? Ezekre a kérdésekre ad választ ez a fejezet.

A társadalmi háttér igen jelentős részét képezik azok a szocializációs hatások, amelyeket összefoglalóan vallási háttérnek, vallási miliónek nevezhetünk. Ehhez a háttérhez tartozik nyilvánvalóan tágabb értelemben a társadalom egészének, szűkebb értelemben az egyén közvetlen környezetének --az iskolai, a kortárs, a szomszédsági és a családi környezetnek-- vallásossága. Amikor a fenti tényezők hatásának erejét kell felmérni, a különböző elméletek máshová helyezik a hangsúlyt. Egy részük a társadalomban uralkodó vallásosságot vagy vallástalanságot tartja a fő meghatározónak, mások a szocializáció szűkebb köreit.

Luckman (1996) például az emberi élet megkülönböztető, állandó jegyének tartja a vallást, miközben a modern világban a vallás privatizálódásáról és ezzel párhuzamosan a szubjektum szakralizálódásáról beszél. Tomka (1996b) a vallási változás lényegét több tendenciára bontja: ezek az emócióerősödés, az istenfogalom átalakulása, az egyén szerepének az intézményes vallásossággal szembeni felértékelődése. Viszont a hit- és vallásgyakorlási adatok csak a hagyományos vallásosság helyzetét tudják illusztrálni.

A mai magyar középiskolások a kilencvenes években --amikor a vallásosság kikerült a politika kényszerítő ereje és kontrollja alól-- ebből a szempontból is alakuló, formálódó társadalmi légkörrel találkoztak. Magyarország vallásosság szempontjából a volt szocialista országok között a középmezőnyben helyezkedik el, nem tartozik a leginkább elvallástalanodott országok közé, mint Csehország és a keleti német tartományok, ahol a vallásosak és a határozottan vallásosak aránya összesen 30% alatti, de nem hasonlít a legvallásosabbakhoz sem, mint Horvátország és Lengyelország, ahol ez az arány 70% fölött van. Nálunk a felnőttek 44-65%-a vallásosnak tartja magát, hasonlóan pl. Szlovéniához (Tomka-Zulehner 1999). Magyarországon a rendszeresen imádkozók, s így a vallásosságukat személyes szinten gyakorlók a társadalom mintegy harmadát képezik (22-28% naponta, 8-11% ritkábban, de rendszeresen imádkozik), a társadalom egyhatedét

teszik ki a hetente rendszeresen templomba járók, és még egyszer ennyien járnak ennél ritkábban (Tomka 1999a). Az egyházközségek, gyülekezetek életében aktívabban résztvevők mellett vannak passzívabb tagok, az ún. fogyasztó keresztények (Tomka 1996b).

Magyarországon az ötvenes évek elejéig a társadalom vallásossága a háború előttinél intenzívebb volt, a hatvanas években csökkenésnek indult és a hetvenes években érte el a mélypontot. Az 1978-as év fordulópontot jelentett, hiszen a vallásgyakorlók aránya attól kezdve emelkedni látszik (Tomka 1999b). A rendszerváltás után nálunk is működni kezdtek különböző új egyházak és vallási mozgalmak, de a hagyományos és az újonnan indult kiségyházak tagjainak aránya mindössze két százalék alatt maradt (Kozma et al. 1994), tehát a vallásgyakorlók döntően a nagy történelmi egyházakhoz kötődnek.

A magyar társadalmat a vallásosság típusa szerint három nagyobb csoportba szokták sorolni. Az egyházakhoz kötődő, az egyház tanítását követő (Tomka 1977) vagy más megnevezés szerint hitvalló (Földvári-Rosta 1998) típust Magyarországon általában a rendszeres templomba járás, aktívabb vagy passzívabb formájú, de határozott közösséghez tartozás és az egyházi szertartásokban való részvétel jellemzi.

A második típus: a maga módján vallásosak meghatározása már bonyolultabb kérdés, hiszen vallásgyakorlatuk és istenhitük szempontjából összetett, sokszínű ez a csoport. A rendszertelenebb templomjárás, a bizonytalanabb hit, a lazább vagy semmilyen közösséghez tartozás jellemzi ezt a típust, amelyet kultúrvallásosságnak, kulturális kereszténységnek (Földvári-Rosta 1998) is neveznek. Az ehhez a típushoz tartozók általában igénybe veszik az egyházi életfordulós szertartásokat. Az egyik megközelítés e csoport sokszínűségét kiemelve három altípusát különíti el: az egyházakkal meglazult kapcsolatú hívő mellett a szelektív, individuális, önállóan kreált vallásosságban bízó (barkácsolt, a la carte vallásosság) valamint az egyházakkal szemben erősen kritikus hívő típusát (Gereben 1999).

E két típus mellett a harmadik kategóriába a vallás nélküliség különböző fokán állókat sorolják, a bizonytalanoktól a határozottan nem vallásosakig. A vallásosság több dimenzióját figyelembe véve már nem egészen egyértelmű csoport ez, mert a kifejezetten ateisták és vallásgyakorlattal egyáltalán nem rendelkezők mellett akadnak köztük valamilyen istenhittel rendelkezők, alkalmi templomba járók, de összességében mégis mindannyian az inkább nem vallásosak közé tartoznak.

A fenti csoportok arányát tekintve a népesség hatoda egyházasnak tartja magát, valamivel több mint a fele a maga módján vallásosnak, s a maradék körülbelül egyharmad inkább nem vallásosnak mondható: bizonytalan 4-5%, nem vallásos 25% és ateista 2-3% (Tomka 1991).

A magyar társadalom vallásosságának további jellegzetessége a nyugat-európai, de főként az észak-amerikai helyzethez képest az a jelentős szakadék, ami a fiatalabbak és idősebbek, a tanultak és a tanulatlanok, valamint a városlakók és a falun élők vallásossága között tátong. Emiatt, ha valaki 50 év alatti, diplomás és városlakó, a legutóbbi időkig nagy valószínűséggel lehetett állítani, hogy nem az egyházak tanítása szerint vallásos. Az utóbbi évek vizsgálatait²¹ szerint a magasabban kvalifikáltak között növekszik a vallásosak aránya (Hegedűs 2000). Az 1990-es években összességében folytatódnak az előző évtizedben jelentkező tendenciák, a vallásosak arányának lassú növekedése az 50 év alatti kohorszokban, és a fiatal felsőfokú végzettségűek nagyobb templomba járási hajlandósága. Ennek ellenére tény, hogy a mai iskolások többsége Magyarországon családi és intézményes vallási szocializáció nélkül nő fel.

A családi háttér

Egy felnövekvő generáció vallásosságára ható tényezők között a család vallási miliójének, a szülők vallásosságának döntő szerepe van. A felekezeti középiskolások vallásosságának vizsgálatakor is első lépés a családi háttér feltérképezése. Ennek keretében először a hasonló korúak országos adataival való összehasonlítására és a családok vallástípusok szerinti besorolására kerül sor, majd a generációk vallásosságának összevetése után a szülői vallásosság és iskolázottság összefüggéseinek vizsgálata, s végül a család által kezdeményezett vallásos nevelés tárgyalása következik.

A szülők és a hasonló korú népesség vallásossága

²¹ Már az 1980-as évek közepétől csökkenőben volt ez a rétegek közti különbség, a legalacsonyabb iskolai végzettségűek mellett a legmagasabb végzettségűek templomjárás gyakorisága a legmagasabb (Tomka 1990b).

A megkérdezettek besorolása alapján a felekezeti gimnazisták szülei vallási szempontból három vallási csoportra oszthatók. Bő egyharmadukat érezték a gyerekeik maguk módján vallásosaknak, emellett két, nagyjából egyforma szűkebb harmadot egyházasan vallásosnak és inkább vallás nélkülinek. Az egész magyar társadalom hasonló csoportjaival összevetve az egyházasak magasabb arányú jelenléte érthető, de érdekes az inkább vallástalan szülők előbbiekhez hasonlóan magas aránya.

A felekezeti középiskolások szüleinek adatait összevetve bármelyik 1990-es évekbeli vizsgálatnak az ötvenes években született, tehát a vizsgálat évében 17-19 évesek szülői korosztályánál mért vallásossági adataival, egyértelmű, hogy a felekezeti gimnáziumokba járók szülei összességében jóval vallásosabbak, mint a többi hasonló korú. Az ennek illusztrálására itt szereplő ábra az elemzett kutatással majdnem egy időben felvett Monitor'98 vizsgálat templomba járási eredményeit szembesíteti a felekezeti középiskolások szüleinek adataival (3. táblázat, 7. ábra).

Látható, hogy a felekezeti gimnázium egy határozottan, aktívan vallásos, egyházas kisebbség iskolája, s a plurális társadalomban egy konkrét értékrend átadásának intézménye. Másrészt a felekezeti gimnazisták között nem kizárólag egyházasan vallásos szülők gyermekeivel találkozunk. Ez azt jelenti, hogy a felekezeti középiskola mégsem csupán a vallásos kisebbség iskolája, hanem ennél több.

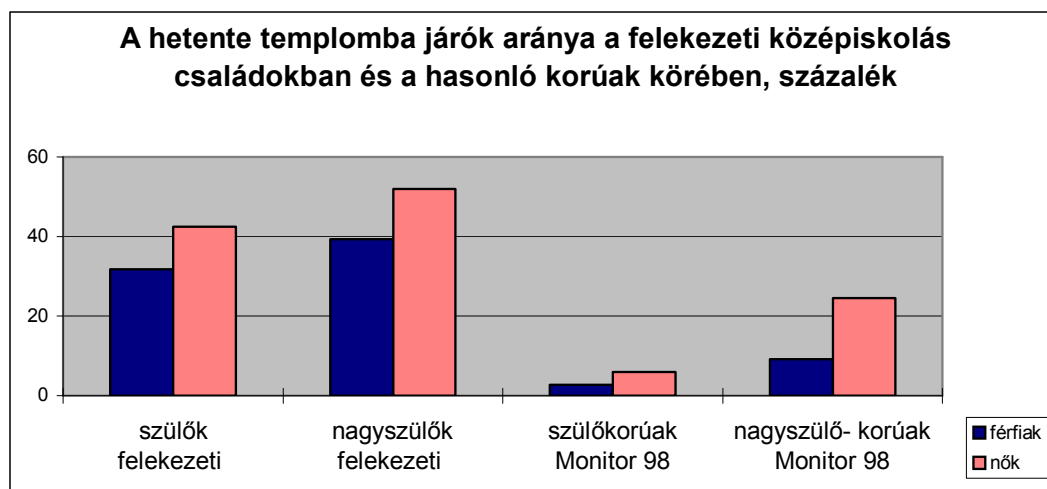
3. táblázat

A felekezeti gimnazisták szüleinek és kohorszuknak (Monitor 98) vallásgyakorlatra vonatkozó adatai, százalékban

	legalább hetente templomjárók		legalább havonta 1--2 alkalommal templomba járók	
	felekezeti gimnazisták	Monitor '98	felekezeti gimnazisták	Monitor' 98
férfiak	31,7	2,8	39,6	7,6
nők	42,4	6,0	53,6	14,9
összes	37,0	4,6	46,6	11,7
N=	654	2631	654	2631

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

7.ábra



Forrás: „A családi és az iskolai szocializáció kölcsönhatásai a felekezeti középiskolák diákjai körében” (N=1464) valamint Monitor’ 98 (N=5293)

A nagyszülői korcsoportban is vallásosabbnak mutatkozik a felekezeti gimnazisták háttéré. Emellett figyelemre méltó, hogy az ő családjaikban nem olyan erőteljes a generációs eltérés, mint a nem felekezeti adatokban, ami arra utal, hogy ezekben a családokban nem hagyott olyan mély nyomot az utóbbi évtizedek elvallástalanodása (4.táblázat).

4..táblázat

A felekezeti gimnazisták nagyszüleinek és kohorszuknak (Monitor 98) vallásgyakorlatra vonatkozó adatai, százalék

	legalább hetente templomjárók		legalább havonta 1--2 alkalommal templomba járók	
	felekezeti gimnazisták	Monitor'98	felekezeti gimnazisták	Monitor '98
férfiak	39,3	9,2	44,3	13,1
nők	52,0	24,6	61,3	36,2
Összesen	47,2	18,4	54,8	27,1
N=	637	2631	637	3061

A felekezeti gimnáziumi szülők mindössze 12-15%-a nem volt első áldozó vagy nem konfirmált, ez azt jelenti, hogy a családok döntő többségében abban az időszakban, amikor a magyar társadalom vallásossága a mélyponthoz közeledett, fontosnak tartották az egyházi életfordulós szertartások igénybe vételét, a gyerekek (a mai szülői generáció) vallásos neveltetését még akkor is, ha az ő szüleik maguk nem mindnyájan voltak rendszeres templomba járók.

A tizennyolc évesnél fiatalabb magyar fiatalok nem egészen 25%-a jár rendszeresen templomba, a felekezeti gimnazista közegben viszont ez az arány magasabb, mint 70%. A középgenerációnak a magyar átlag szerint 10-15%-a jár rendszeresen templomba,

miközben az általunk vizsgált közegben az apák egyharmada, az anyák több mint fele (5.táblázat).

5. táblázat

A első áldozásban vagy konfirmációban részesült felekezeti középiskolás szülők aránya, százalék

	anyák	apák
nem volt első áldozó ill. nem konfirmált	12,5	14,6
volt első áldozó ill. konfirmált	87,5	85,4
volt, de most nem vesz részt	29,6	40,6
volt, és most is részt vesz	57,9	44,8
N= 100%	1318	1257

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

A szülői és családi vallástípusok

A vizsgálatban a tanulók sorolták be szüleiket a különböző vallástípusok kategóriáiba, ezért számolni kellett azzal, hogy ebben a körben kissé eltérően értelmezik az egyházas vallásosságot, mint az országos vizsgálatok átlagos megkérdezettjei. Joggal feltételezhető, hogy az egyházi intézmények kamasz korú tanulóit, alaposabb hittani ismeretek birtokában, ebben a tekintetben szigorúbb mércével mérik saját szüleiket. Ezért az ötfokú besorolás mellett további mutatók elemzése elkerülhetetlen volt, amelyek a személyes és a közösségi vallásgyakorlat konkrét megnyilvánulásaira kérdeztek rá. A kérdőív terjedelmi és módszertani okokból nem vizsgálta Glock és Stark dimenziói közül mindegyiket, pl. nem foglalkozott a vallásosság ideológiai, intellektuális és a konzekvencionális dimenziójával, hanem Lenski dimenziói szerint lényegében a társadalmi-vallási csoporttagságra és vallási orientációra koncentrált több változó segítségével (Szántó 1998:115). Az ilyen módon alkalmazott többoldalú megközelítéssel sikerült szembesíteni a kategóriákat a téma szempontjából fontosnak ítélt tényleges tartalommal, az egyházas vallásosság megnyilvánulásaival.

Az egyház tanítása szerint vallásos csoportba a megkérdezettek az anyák 36,6%-át, az apák 23,5%-át sorolták. Az egyháziasság ebben a körben nagy többségében együtt jár a templomba járással és a személyes istenhit meglétére utaló imádkozással. Emellett az apák és az anyák majdnem fele egyéb vallásgyakorlatban is részt vesz, és baráti körük nagyobb része vallásos emberekből áll, ami a kisközösségi vallásgyakorlat élénk jelenlétére, a közösségi kapcsolatok határozott fenntartására vall (6. táblázat). Tehát ebben a szülői

csoportban a „fogyasztó keresztények”, más néven „átlagos egyházasok” mellett szép számmal vannak az egyházi közösségek „aktív magjához” (Tomka 1991) tartozók is.

6. táblázat

A vallásosság egyes dimenziói az egyház tanítása szerint vallásos anyák és apák között, százalék

Egyház tanítása szerint vallásos	Az összefüggés szignifikanciaszintje	anyák	apák
heti templomba járó	,000	81,3	84,7
rendszeres (havi 1--2) templomba járó	,000	90,3	90,6
áldozó, úrvacsorázó	,000	90,3	88,3
imádkozó	,000	83,5	71,8
más lelki alkalomra járó	,000	46,8	43,8
vallásos baráti körrel rendelkező	,000	65,5	72,4
	N=	493	308

A maguk módján vallásosnak ítélt anyák (41,4%) és apák (38,5%) aránya a legkiegyenlítettebb. Vallásgyakorlatukat jól jellemzi, hogy mintegy 40%-uk csak a nagyobb ünnepeken jár templomba, de körülbelül ugyanannyian rendszeresen, havonta egy-két alkalommal vagy ennél gyakrabban: hetente vagy hetente többször. Ezek szerint tehát a gyerekek valóban igen szigorúan ítélik meg saját szüleik hitéletét, s az egyházas ideállal szembesítve tulajdonképpen ide sorolták azokat is, akik egyenes önbesorolás vagy a vallásosság más dimenzióinak vizsgálata nyomán akár az előző típusba is kerülhettek volna. Másrészt az is magyarázza az eltérést, hogy a szülők körében jelentős tere van a hagyományos egyházas vallásosság mellett a modernebb, aktív, alkotó, autonóm vallásosságnak, amelyet nem az egyházak tanításai szabályoznak, hanem saját életük teljesebbé tétele (Tomka 1999a).

A maguk módján vallásosnak ítélt szülők közös vonása, hogy valaha szinte mindnyájan vallásos neveltetésben részesültek, fiatal korukban részt vettek egyházuk felnőtté avató szertartásában, azonban mostani magatartásuk alapján két nagyobb csoportra bonthatók. A szülők egy része rendszeres templomba járó, szokott áldozni vagy úrvacsorázni, tehát valamelyest látható, megragadható a vallásossága. Másik részük ritkán megy templomba nem áldozik vagy úrvacsorázik, esetleg imádkozik, tehát gyermeke számára lényegében láthatatlan a vallásossága. Többségük baráti körét nem a közös világnézet hozta össze, és a kisközösségeknek is jóval kisebb a szerepe életükben, vagyis amit a maga módján vallásosnak nevezett csoport nélkülöz, az éppen a közösségi kapcsolatokban rejlő segítő-kontrolláló erő. Ebben a személyes vallásgyakorlat tekintetében egyértelműen a nők vannak többségben (7. táblázat). A vallásos baráti körrel rendelkező férfiak azért vannak többen, mert a baráti kört leginkább a hozzájuk tartozó feleségek

hozzák a házhoz, akik jobbra az egyház tanítása szerint vallásosnak nyilvánított kategóriából kerülnek ki.

7. táblázat

A vallásosság egyes dimenziói a maguk módján vallásos anyák és apák között, százalék

A maguk módján vallásos	Az összefüggés szignifikanciaszintje	anyák	apák
heti templomba járó	,000	25,5	25,9
rendszeres templomba járó	,000	41,5	39,0
áldozó, úrvacsorázó	,000	50,3	45,7
imádkozó	,000	49,5	29,9
kisközösségbe járó	,000	12,5	8,2
vallásos baráti körrel rendelkező	,000	26,6	35,2
	N=	539	505

A harmadik típusba tartozik az apák egyharmada és az anyák egyötöde, ami lényegében a reciproka az egyház tanítása szerint vallásosnak tartott anyák és apák arányának. A szülői házasságok döntő többsége vallásilag homogén, de a fennmaradó vallásilag vegyes kisebbség miatt a felnőttek vallásosságának egymástól független feltérképezése nem elegendő, a családok vallásos klímájának feltárása elengedhetetlen.

A bizonytalanak (apák 14,4, anyák 10,8%-a) vagy nem vallásosnak titulált szülők (az apák 21,6 az anyák 11,2%-a) nemek szerint jellegzetes sajátosságokat mutatnak: több apa tartozik ebbe a csoportba. Az e csoportba sorolt anyák egyharmada nagy ünnepeken (33,2%) jár templomba, a többiek ritkábban (17,3%) vagy soha (39,9%), az apáknak majdnem fele (43,0%) soha, a többiek nagyobb ünnepeken (28,3%) vagy ritkán (15%). Ebben a körben nem jellemző a kisközösségi tagság, és az apák vallásos barátainak magasabb aránya minden bizonnyal ezúttal is vallásosabb házastársaik baráti körének a nyomát viseli magán (8. táblázat). Ez az a nem is kisszámú szülőkör, amely a legtávolabb áll a vallásosságtól, mégis igénybe veszi a felekezeti középiskola szolgáltatásait.

8. táblázat

A vallásosság egyes dimenziói a bizonytalan vagy nem vallásos anyák és apák között, százalék

A bizonytalan vagy nem vallásos	Az összefüggés szignifikanciaszintje	anyák	apák
heti templomba járó	,000	2,7	3,2
rendszeres templomba járó	,000	6,0	6,6
áldozó, úrvacsorázó	,000	9,4	10,2
imádkozó	,000	10,4	3,6
kisközösségbe járó	,000	1,3	1,0
vallásos baráti körrel rendelkező	,000	4,7	15,2
	N=	299	500

A vallásosság különböző dimenziói szerinti mérések összevetése kiválóan illusztrálja a többdimenziós megközelítés szükségességét. Az egydimenziós, a gyerekek besorolását

alapul vevő tipológia két szempontból sem alkalmazható megnyugtatóan ebben a kérdésben. Egyrészt azért, mert éppen a besorolás önkényessége és túlzott szigora miatt szükséges a skála finomítása, amely több dimenzió felhasználásával, illetve a dimenziók egymással való keresztezésével érhető el (Szántó 1992, Tomka 1996b, Földváry-Rosta 1998). Másrészt azért, mert nem az egyes szülők vallásosságának milyensége a vizsgálat célja, hanem a gyerekeik vallási háttere, s ehhez az apák vagy az anyák vallásossága önmagában kevés információ. A továbbiakban tehát a családok vallási miliójének típusait és azok jellemzőit ismerjük meg. Azonban a gyermeki megítélés rendkívül hasznos adalék a családok belső légkörének, hangulatának, a generációk közötti kapcsolatnak a feltárásához, így ez a szempont a későbbiekben még számításba jön.

Vallásosság szerinti családtípusok

A vallásosság vizsgálatakor a demográfiai jellemzők, s különösképpen az életkor igen markánsan tagolják a magyar társadalmat. Természetesen nem az emberek, egész családok vallástalanodnak el az életkor előrehaladtával, hanem néhány évtizeden keresztül az egyes kohorszokban mindig valamivel kisebb volt a vallásosak aránya (Tomka 1996b).

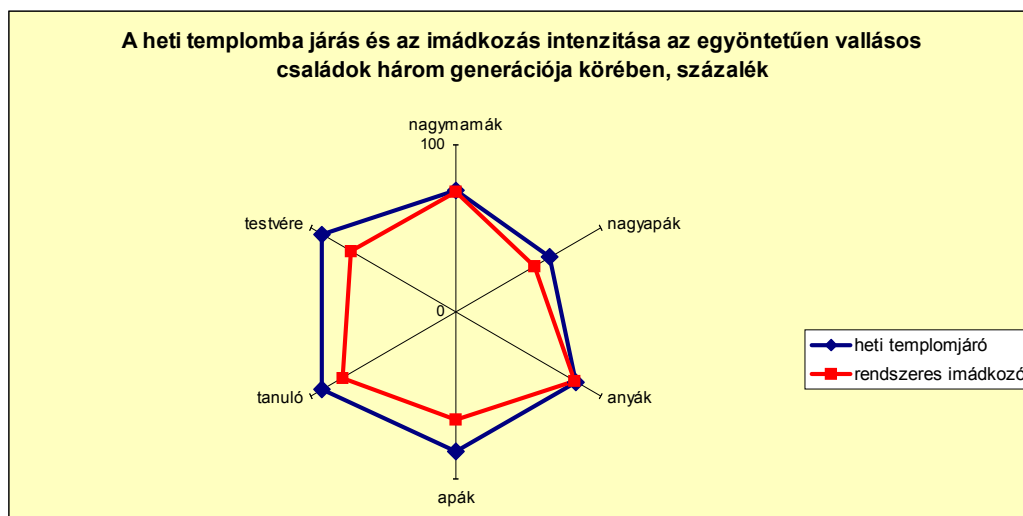
A felekezeti iskolások családi hátterének vizsgálatakor nem egymástól független egyének, hanem házaspárok, illetve szélesebben értelmezett családok több generációjának kölcsönhatása nyomán jön létre a család vallási klímája. A két szülő által kialakított milió ebben a tekintetben is meghatározó, hiszen elsősorban az ő együttműködésük hozhatja létre a fentebb taglalt, hatékony normákra épülő zárt közösséget. Természetesen érdekes lehet, hogy a testvérek, a nagyszülők milyen mértékben járulnak hozzá ehhez vagy hogyan módosítják ezt. Ezért az elemzés célja először a szülők vallásos magatartása alapján családtípusokat kiszűrése, majd az egyes típusokban az idős illetve a fiatal generációk viselkedésének megfigyelése. A szülői vallásgyakorlat nyomán a következő három nagyobb családi vallási klímátípus különíthető el: egyöntetűen vallásos légkörű család, nem vallásgyakorló család és heterogén vallásosságú család²².

Egyöntetűen vallásos légkörű családnak számít a felekezeti középiskolás minta 38,8%-a (M.5.táblázat). Ezekben a családokban a szülők mindketten rendszeres templomba

²² A csoportok létrehozását klaszteranalízis segítségével végeztük el. Az ehhez felhasznált négy alapváltozó az anya és az apa templomba járási és imádkozási szokásaira vonatkozott.

járók (az apák kivétel nélkül, az anyák pár fő kivételével), rendszeresen imádkoznak és aktívan részt vesznek a szertartásokban (áldoznak, úrvacsoráznak), kétharmaduk esetében a szülők baráti körében dominálnak a vallásos emberek. A szülői és a nagyszülői generáció vallásossága erősödő, de legalábbis folyamatos vallásosságra vall. A gyerekek által ismert nagymamák és nagyapák több, mint kétharmada heti templomjáró. Feltűnő, hogy ebben a családtípusban fordult elő a legsűrűbben (45,9%), hogy valamelyik családtag --legtöbbször a nagyapa-- politikai vagy vallási meggyőződése miatti üldöztetésére emlékeztek a tanulók. A testvérek között is dominálnak a heti templomjárók, noha valamivel több, mint a felük nem volt egyházi iskolás. Az imádkozók aránya még a nem felekezeti iskolába járt vagy járó testvérek között is 64,1%, a heti templomjáróké pedig 73,7%, vagyis intenzív vallásgyakorlatuk az otthoni szocializáció eredménye. A gyerekek megkeresztelése az egyöntetűen vallásos családok több, mint 90%-ában csecsemőkorban történt, a hittanra járatás pedig csaknem ugyanebben az arányban megkezdődött már 10 éves kor alatt (9-10. táblázat).

Ezt a családtípust tehát többgenerációs, tradicionális, egyházas vallásosság jellemzi, de ugyanitt jelentős a modernebb kisközösségi vallásgyakorlat is, ami a civil társadalom hazai felmorzsolása miatt leginkább az egyházak környékén tudott jelentőssé válni. A gyerekek szocializációját eredményesebbé teszi a család és a baráti kör normarendszerének többgenerációs egysége, az azonos normák révén egymást kölcsönösen erősítő vonatkozási csoportok (Merton 1980b:508, Coleman 1990:245).

8.ábra²³

Rendszeres vallásgyakorlatot nem folytat, de nem vallástalan a családok 45%-a. Körükben nem honos az intézményhez kötött és több mutató szerint egyöntetű vallásgyakorlat, de a legtöbbször van a vallásosságnak vagy a vallásgyakorlatnak valamilyen jele. Olyan szülők, akik a mért dimenziók egyikében sem bizonyultak vallásosnak --bár ezzel természetesen még nem zárható ki teljesen a vallás iránti affinitásuk--, mindössze 40 családban voltak a mintában. Jellemző, hogy a vallásosság több dimenziója szerint való megközelítés igen lecsökkenti a teljességgel vallástalannak mondhatók számát és arányát, hiszen a modern vallásosság egyik legfontosabb jellemzője éppen az, hogy a társadalom egy részénél megfoghatatlanná, láthatatlanná válik, privatizálódik a vallásosság, illetve új formái alakulnak ki. Nyilvánvaló, hogy nemcsak az egyházas vallásosság tekinthető vallásosságnak, hiszen a társadalom nagy részét nem normatív, hanem személyre szabott vallásosság jellemzi. Érdekes viszont az, hogy a maguk részéről intézményes vallásgyakorlattal nem rendelkező szülők ilyen jelentős arányban veszik igénybe a felekezeti iskolákat gyermekeik számára. Jól illik erre a csoportra az Yves Lambert-féle hármastipológia egyike: a kulturális kereszténység elnevezésű típus (Földvári-Rosta 1998), mert a gyenge vallásgyakorlat mellett a bizonytalan vallásosság és az alacsony fokú közösségi beágyazottság jellemzi ezt a csoportot.

9. táblázat

A tanulók megkeresztelésének időpontja a különböző vallási klímájú családokban, százalék

²³ Az ábra egyes tengelyein az adott családtípushoz tartozó családokban az aktív vallásgyakorlatot folytatók arányát ábrázoltuk. Ezen a módon grafikusán is jól megjeleníthető a generációk közötti kontinuitás, sőt az intenzívebbé váló vallásosság.

	megkeresz- teletlen	csecsemő- korban	rendszer- váltás előtt	rendszervál- táskor	jelentkezés előtt	jelentkezés után
nem vallásgyakorló család	6,30	65,08	9,16	11,45	2,48	5,53
heterogén család	0,00	87,50	4,69	5,21	0,52*	2,08*
vallásos	0,65*	90,48	2,81	4,55	0,43*	1,08*
N=1178	36	927	70	91	16	38

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: ,000. * = N<5. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

Ezekben a családokban a szülők rendszertelenül vagy nem járnak templomba (az apák 34,5%-a, az anyák 23,9%-a soha), nem tartoznak egyházközséghez vagy gyülekezethez, de ritkán templomba jutva mégis áldoznak vagy úrvacsoráznak. Nemcsak az intézményes, hanem a kisközösségi vallásgyakorlat is gyenge ebben a körben, s a szülők kevesebb részének vallásos a baráti köre. A személyes szintű vallásgyakorlat is bizonytalanabb, hiszen döntő többségük nem imádkozik. Az intézményes és közösségi vallásosság hiánya mellett azonban megfigyelhető, hogy kizárólag ennél a csoportnál haladja meg az imádkozók aránya a templomba járóké. A modern vallásosság jellemzője a személyes vallásgyakorlat prioritása a közösségi vallásgyakorlattal szemben. Jellemző az is, hogy ennél a csoportnál a legbizonytalanabb a vallástípusokba való saját gyermek általi besorolás, elképzelhető, hogy ez a fajta vallásosság még a családtagok előtt is sokszor rejtve marad. Feltételezhető, hogy ez a családtípus az előbbinél kevésbé hatékonyan képes vallásosságra szocializálni, de lehet, hogy vallásosság irányában való nyitottságában van az ereje.

10. táblázat

A hittan oktatás elkezdésének időpontja a különböző vallási klímájú családokban, százalék

	10 évesnél kisebb korától	10 -12 éves kortól	13 -14 éves kortól	nem jár
nem vallásgyakorló család	66,5	10,0	3,9	19,6
heterogén család	89,1	4,2	1,6*	5,2
vallásos család	88,0	2,8	0,9*	8,3
Összesen	78,5	6,3	2,4	12,8
N=1183	929,0	74,0	28,0	152,0

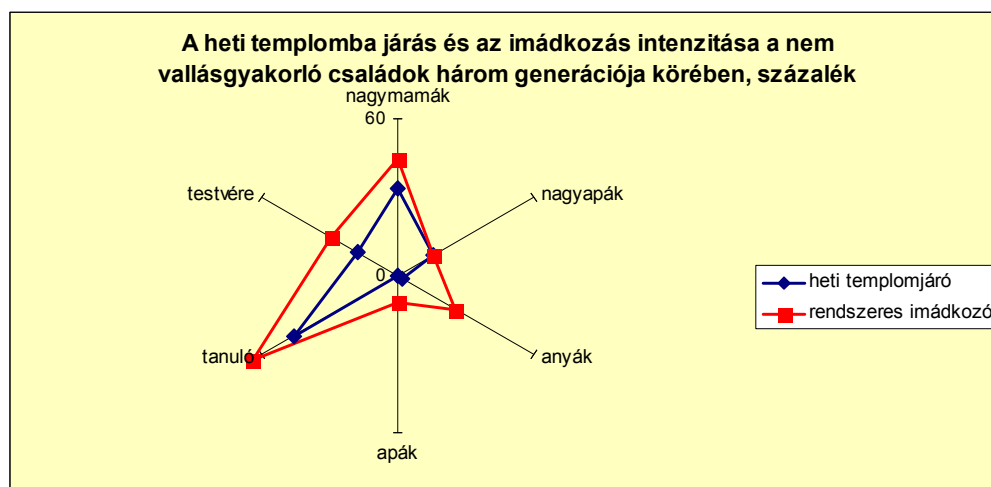
(Az összefüggés szignifikanciaszintje: ,000. * = N<5. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

Ebben a típusban az előző generáció lényegében nem vallásgyakorló: a gyerekek által ismert nagyszülők között a heti templomba járók nagyon kevesen vannak, még a nagymamáknak is csupán a harmada. A nagymamák majdnem fele személyes vallásgyakorlatot folytat (imádkozik), azonban az világosan látszik, hogy ezeknek a szülőknek a származási családjai vallásosság szempontjából bizonytalan légkörűek voltak. Ezekben az esetekben tehát nem a generációk közötti lépcsőzetes elvallástalanodásról van

szó, hanem az egyháziasságtól hagyományosan távolabb eső vallásosságról, amit a legfiatalabb generációnál is érzékelhetünk, akikre a ritkább templomjárás, a szórványosabb vallásgyakorlat jellemző. A tanuló saját vallásgyakorlatának relatív intenzitása nem a családi háttérrel, hanem az iskolai környezet hatásával magyarázható. Ezt bizonyítja, hogy testvéreik --akiknek kevesebb, mint ötöde járt egyházi iskolába-- lényegében nem vallásgyakorlók (M.6. táblázat).

Az ilyen típusú családok kétharmadában is csecsemőkorban keresztelték és tízéves kor alatt hittanoktatásra járatták a gyerekeket. Körükben a megélénkülő vallásosság egyetlen konzekvenciája a gyermek intézményes keretek között folyó vallásos neveltetése (9.,10.táblázat).

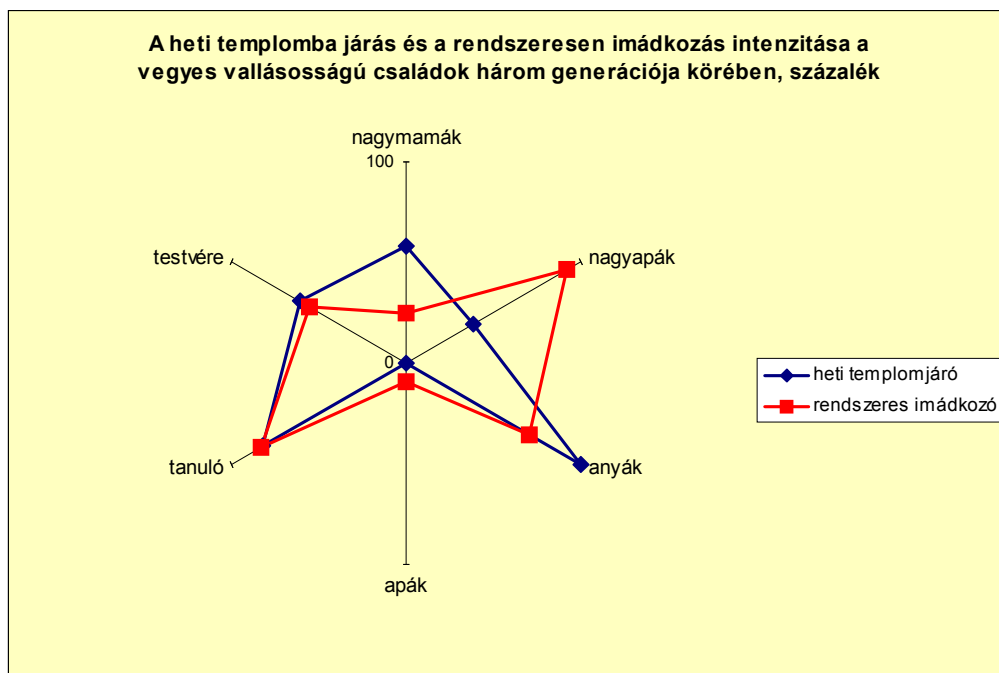
9.ábra



Kevesebb, mint a tanulók egyhatoda él heterogén vallásosságú családban. Ezeknek a családoknak az aránya elmarad a várttól, mivel azt feltételeztük, hogy a felekezeti iskolákat választók között sok olyan család van, amelyben csak az egyik szülőben él a tradicionális vallásosság, s a másokban egyáltalán nem, ez azonban csak a kisebbségre igaz. Ebben a típusban csak az anyák rendszeres templomba járók és rendszeres imádkozók, az apák azonban nem járnak templomba és nem is imádkoznak. Ezekben a családokban a gyerekek az anyák többségét az egyház tanítása szerint vallásosnak, az apákat pedig nem vallásosnak minősítik. Az ide tartozó családok jó részének --nyilván az anya egyházközségi vagy gyülekezeti kapcsolatai révén-- vallásos a baráti köre és van kapcsolata valamilyen kisközösséggel. Az anyák áldoznak vagy úrvacsoráznak, az apák viszont inkább nem.

A nagyszülői generációban hasonló a házaspárok vallásosságának mintázata, mint a szülőknél: sokkal erőteljesebbek a nemek közötti különbségek, mint a többi típusban. A legintenzívebb az anyai nagymamák vallásgyakorlata, és nagy a különbség a közösségi és a személyes vallásosság között. A szülői generációban ezek a különbségek teljesen kiéleződtek, az anyák és az apák vallásossága nagyon messze került egymástól, ami nyilvánvalóan nem segíti elő a gyerekek vallási szocializációját, s így az első típushoz képest itt kevésbé eleven a fiatal generáció vallásgyakorlata (9.,10.táblázat). A testvérek egyharmada járt egyházi iskolába, de ezek kiszűrése az imádkozók és a templomba járók arányát nagyobb arányban módosítja, mint a többi típusban, tehát a családi hatások egyértelműségének hiánya bizonytalanabbá teszi a felnövekvő generációt (M.7. táblázat).

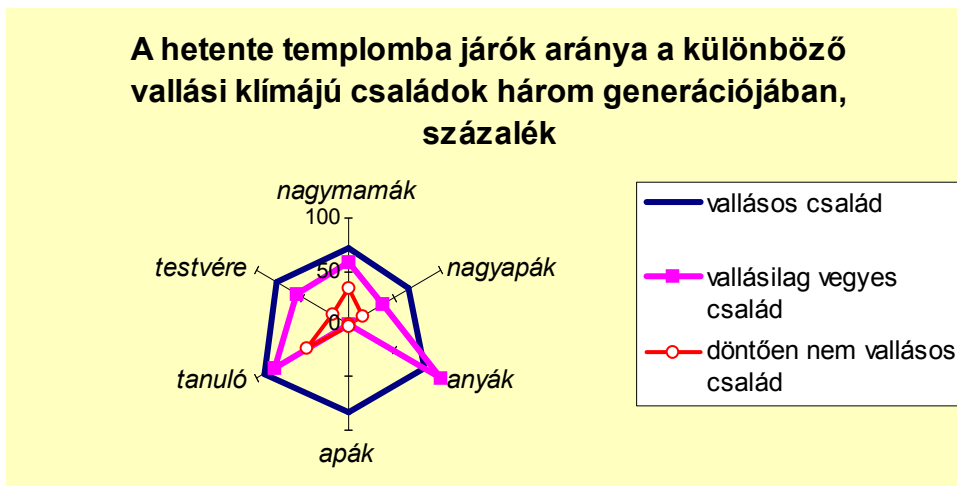
10.ábra



Kihasználva az összetartozó adatokban rejlő lehetőséget világosan látszik, hogy ahol ma jelen van a vallásosság, ott a generációk között nincs szakadék, hanem éppen ellenkezőleg, kontinuitás van. Ez arra utal, hogy a társadalom egyes csoportjai folyamatosan megőrizték vallásos beállítódásukat az elmúlt évtizedekben is, sőt, a szabad vallásgyakorlat alkotmányos megerősítésével bizonyos csoportokban erősödött a vallásosság, mert a közvetlen családi és baráti környezetnek jóval erőteljesebb a hatása a felnövekvő generáció vallásosságára, mint a szélesebb társadalmi környezetnek. Azokban a családokban,

amelyekben az előző generáció aktív vallásgyakorlata volt a jellemző, s a szülői generációt vallásos nevelésben is részesítették, már a szülők körében is erősödni látszik a vallásosság, s a legifjabb generációban kifejezetten intenzíven működik. A testvérek templomjárására vonatkozó adat éppen az iskola hatásának kiszűrésére alkalmas. A nem felekezeti iskolába járó testvérek vallásgyakorlatára vonatkozó adatok megerősítik a családi klímátípusokról mondottakat.

11.ábra

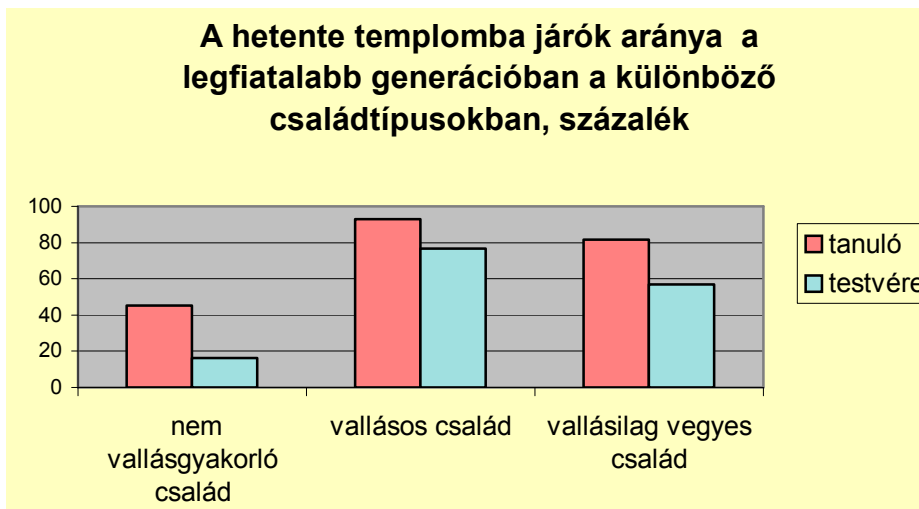


Ahol a nagyszülői generáció körében az egyháziastól eltérő volt a vallásgyakorlat, a szülői generáció életében sem változott ez a helyzet. Azonban ezekben a családokban is szinte általános volt a keresztelezés, és a szülők háromnegyede első áldozó is volt vagy konfirmált. A kevésbé vallásos családok fiatal generációiban a nem felekezeti iskolások között kevés a közösségi vallásgyakorló, de intergenerációs folyamatosságot mutat a személyes vallásgyakorlók, az imádkozók nagyobb aránya.

Az ún. heterogén típus előző generációjában nagy a különbség a férfiak és a nők vallásgyakorlata között, és a szülői generáció aszimmetriája bizonytalanabbá teszi a legfiatalabbakat, mert itt nagyobb a különbség a felekezeti és a nem felekezeti iskolás testvérek vallási magatartása között.

Tény, hogy a nyílt vallásgyakorlat lehetőségének korlátozása a társadalomban, leginkább azokban a családokban kezdte ki a vallásosságot, ahol nem állt fenn a vallásosság intergenerációs egyöntetősége. Ezeknek a közvetlen kapcsolatoknak híján nem volt hatékony a felnövő generációk vallási szocializációja (12.,13.ábra).

12.ábra



A családtípusok vizsgálatának egyik tanulsága, hogy a több generáción keresztül homogén vallásos családok képesek a legnagyobb valószínűséggel vallásgyakorlatra szocializálni, mert a felnövekvő generáció vallásosságára az ilyen típusú családon belüli kapcsolatrendszer bír a legerősebb hatással. A másik tanulság, hogy ahogyan az ugyanazon családtípusból származó felekezeti iskolába járó és nem járó testvérek személyes vallásgyakorlati adatainak különbsége mutatja, a felekezeti iskola bizonyos mértékű vallási szocializációs hatása egyértelmű (M.5., M.6., M.7.). Természetesen a gyermekkori vallásgyakorlat nem százszázalékos előrejelzője a felnőttkorinak.

A szülők vallási mobilitása

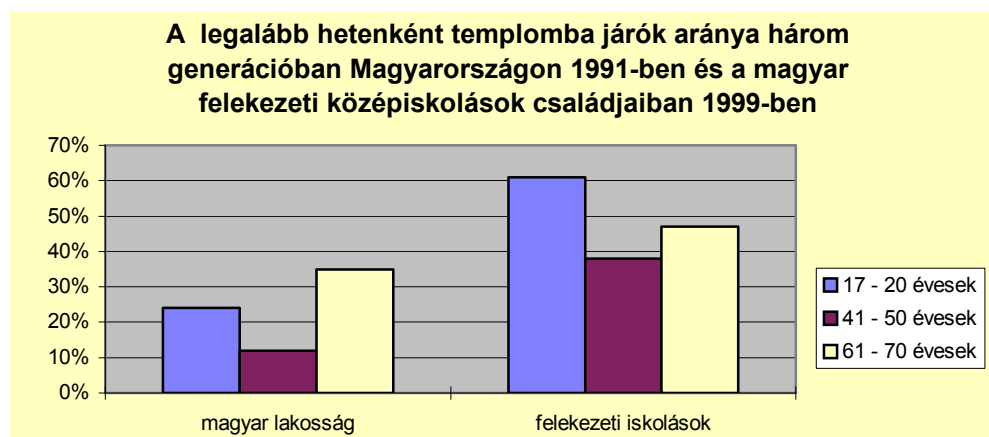
A nagyszülők és a szülők vallásosságát nyilvánvalóan meghatározza, hogy az előbbieket az 1930-as években születtek és még a kötelező iskolai hittanoktatás idején voltak kisiskolások, fiatal felnőttként élték át az extenzív iparfejlesztést és a robbanásszerű urbanizációt a „direkt jakobinus jellegű, kényszer-szekularizáció” korszakában (Szántó 1998:15.). Az erőszakos vallásüldözés hatására e generáció egyes rétegeinek a vallás, az egyházhoz tartozás bizonyos mértékig az ellenállást jelentette.

A szülők az 1950-es években születtek, az iskolában erőteljes indoktrinációban volt részük, a hatvanas-hetvenes években voltak fiatalok, s az 1990-es évek vizsgálatait szerint

is ők a legkevésbé vallásos generáció (Hegedűs 2000). Ennek alapján azt várnánk, hogy a felekezeti középiskolások nagyszülei lényegében vallásosak, a szülők viszont lényegében vallás nélküliek és mind a személyes, mind az intézményes vallástól messze kerültek. A templomba járásuk rendszeressége alapján a nagyszülők vallásgyakorlata a szülőkénél intenzívebb. Az nem derül ki az adatokból, hogy ez az intenzitás egész életükben jellemző volt-e, vagy csak öreg korokra alakult így, de tekintetbe véve, hogy a vallásosságnak az életkor előrehaladtával mutatkozó erősödése általános jelenség nemcsak nálunk, hanem Nyugat-Európában és Észak-Amerikában is (Tomka 1998b), valószínű, hogy negyvenévesen ez a csoport sem volt ennyire vallásos.

Az azonban mindenképpen feltűnő, hogy a szülői generáció adatai nincsenek mélyen az időseké alatt, tehát az élet delén járók vallástalansága erre a populációra kevésbé jellemző, mint az átlagra. Az egyházi középiskolások szüleinek és nagyszüleinek vallásgyakorlatát a nemzetközi vizsgálatok eredményeivel (Tomka 1998b) összevetve, ezek nagyon hasonlítanak az észak-amerikaiak azonos életkorú kohorszaiéhoz (13. ábra).

13.ábra

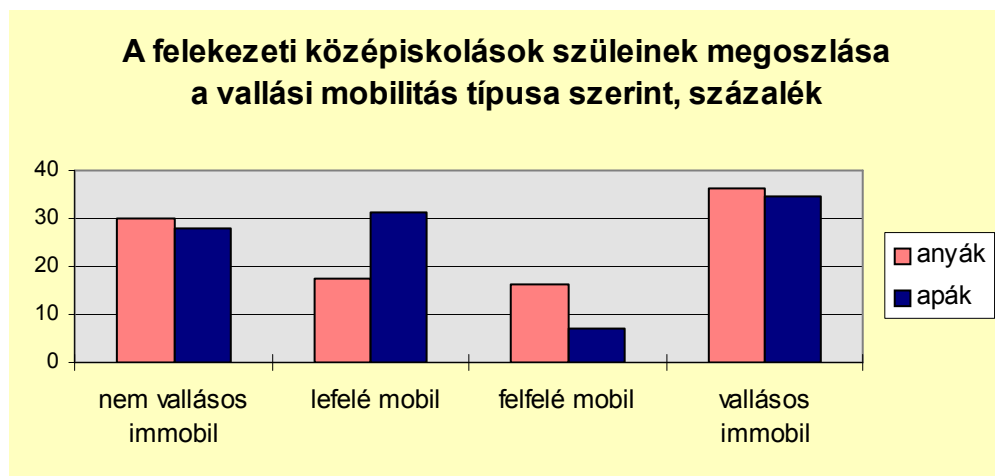


Forrás: „A családi és az iskolai szocializáció kölcsönhatásai a felekezeti középiskolák diákjai körében” (N=1464) valamint Tomka 1998b:32

A vallási mobilitás az egyén életén belül vagy a generációk között bekövetkező vallási változás. A szülők intergenerációs vallási mobilitásának vizsgálatához jól alkalmazhatók Szántó kategóriái, amelyeket a társadalmi mobilitásvizsgálatok terminológiájának felhasználásával alakított ki (Szántó 1998). A csoportosítás az anyai nagyszülők és az anyák, valamint az apai nagyszülők és az apák vallásgyakorlatának összevetésén alapul, s ennek nyomán négy csoportba oszthatók az anyák és az apák.

Vallásosnak itt a rendszeres és intézményes kapcsolatot fenntartókat, tehát a hagyományos értelemben vallásosakat neveztük, tehát az egyházas vallásosság megőrzését vagy az attól való elmozdulást vizsgáltuk a szülők körében. A társadalom egészéhez hasonlóan a vallásilag immobil felnőttek vannak erős többségben, hiszen a szülők kétharmada kitartott apái vallástalansága vagy vallásossága mellett. A vallásos immobilak --tehát azok a vallásosak, akik hagyományosan vallásos közegben nőttek fel-- kevéssel többen vannak (az anyák 36,1%, az apák 34,7%-nyian), az intézményes vallástól távol álló nagyszülők hasonló gyermekei pedig valamivel kevesebben (az anyák 30,1%, az apák 27,9%-nyian). A szülők fennmaradó egyharmada vallásosan mobilnak bizonyult. E logika szerint vallásosan felfelé mobilnak nevezhető a vallásos szocializációban nem részesült, de rendszeres intézményes vallásgyakorlóvá vált szülő, vallásosan lefelé mobilnak pedig az, aki ellenkező irányú világnézeti változáson ment keresztül. Az egyházi középiskolás mintában az apák között a lefelé mobilak uralják ezt a csoportot (31,1%), az anyák pedig egyenlő arányban oszlanak meg a két altípus között (16,2% felfelé, 17,6% lefelé mobil) (14. ábra).

14.ábra



A felekezeti iskolások tehát nem kizárólag a tradicionálisan vallásos vagy megújult vallásosságú körökből kerülnek ki, hanem a hagyományosan kevésbé vallásos, vagy a lazuló vallásgyakorlatú csoportokból is. Ebből a szempontból is szinte leképezik a társadalom egészét, tehát a felekezeti iskola nem a vallásos kisebbség iskolája, amelyre a modernizáció során egyre kevésbé van szükség, hanem szélesebb körök is igényt tartanak

rá. Hogy miért, arra csak az egyes családok elvárásainak részletes vizsgálata adhat magyarázatot.

A szülők vallási mobilitása és a lakóhely településtípusa

A településtípus és a vallásosság kapcsolatáról a szakirodalom általában úgy vélekedik, hogy a lakóhely urbanizáltságának mértéke szerint a nagyobb települések felé haladva a vallásosság gyengül. Egyesek azzal magyarázzák ezt, hogy a városban a közösségi kapcsolatok megszakadnak, a Gemeinschaft összetartó ereje megszűnik, a társadalmi integráció gyengébbé, az egyén anómiássá válik (Tönnies 1983, Durkheim 2000). A modern nagyvárosi ún. metropolitán vallásosság (Szántó 1998:52.) sajátossága pedig, hogy az emberek vagy nem járnak templomba, vallási közösségbe, vagy ha járnak, akkor is csak a megkopó tradicionális szokásoknak hódolnak, a vallási közösség nem él, az ottani felületes ismeretségek sokoldalú emberi kapcsolattá nem válnak, s így hatástalanok maradnak a városiak életére. A falusiak, a kisebb település lakói maradnak az aktív templomba járók, de a faluról városba kerülők vallásilag lefelé mobilak.

Azonban az utóbbi évtizedekben egy másik tendencia eredményeképpen a fiatalabb városiak körében aktív vallásgyakorló csoportok megjelenése körvonalazódik (András 1981) és az idős falusi réteg fokozatos kihalása nyomán a fiatal városi intenzívebb vallásgyakorló réteg felé billen a mérleg (Tomka 1990b).

A felekezeti gimnazisták családjaiban jól kitapintható az utóbbi jelenség. A települési hierarchiában éppen lefelé haladva tapasztalunk gyengülő vallásosságot (11.táblázat).

11.táblázat
A családok vallásosságának alakulása és a településtípus közötti összefüggés, százalék

	főváros		megyeszékhely		kisebb város		falu, tanya	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	apa	anya
nem vallásos immobil	15,3	23,0	31,8	26,3	34,0	39,0	24,8	25,9
lefelé mobil	23,7	10,4	30,6	21,2	30,4	17,8	35,0	18,6
felfelé mobil	11,9	21,3	6,4	16,1	5,1	14,6	5,4	15,8
vallásos immobil	49,2	45,4	31,2	36,4	30,4	28,7	34,7	39,6
N= 100%	118	183	157	217	312	439	294	424

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

A fiatal generáció vallásosságának kialakulása

A vallási szocializáció ágenseit két fő csoportba sorolhatjuk: családon belüliekre és azon kívüliekre. Van olyan nézet, amely csak a szülők vallásos viselkedését és a családi vallási nevelést, a családon kívüliek közül pedig csak a vallási intézmények szocializációs hatását tartja meghatározónak (Szántó 1998) a gyermek szocializációja szempontjából.

Más felfogás szerint egy érték- és normarendszer átadásához zárt kapcsolatrendszerre van szükség. A zártság egyrészt strukturális tulajdonság, a kapcsolatok szerkezetének szociometriai értelemben vett zártságát jelenti, másrészt azt, hogy a közösséget azonos és hatékony normák elfogadása is összetartja (Coleman 1990), s ezáltal a viszonyok multiplexszé válnak (Coleman 1988), vagy másfajta megközelítés szerint tarthatjuk ezt a referenciacsoport hatásának (Merton 1980b).

Az előbbi elképzelés egyének adottságaiként kezeli a környezet vallásos magatartását, az utóbbi viszont a kontextus szintű elemzést is fontosnak tartja éppen azért, mert a vallásosság egy közösség kollektív tulajdonságát támasztja alá. Az intergenerációs zártságra vonatkozó elmélet szerint a felnövekvő generációra nemcsak a kortársak, hanem a társak, barátok szüleinek normákra vonatkozó egyetértése is hatást gyakorol.

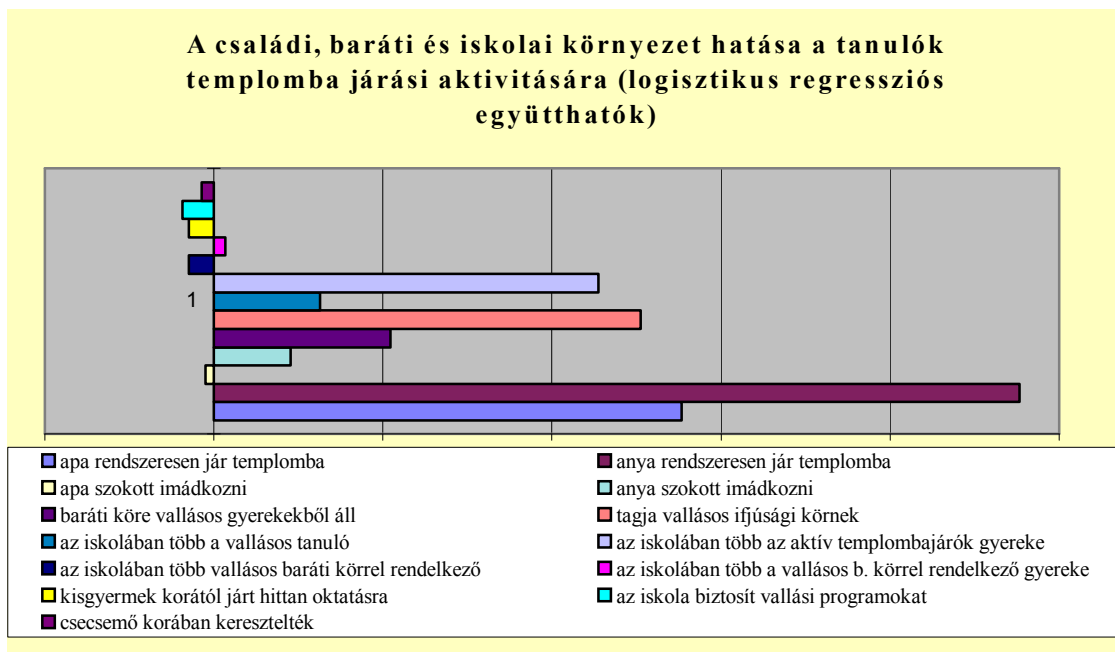
A vallási szocializációban feltehetően nem csupán a korábban említett három tényezőnek van jelentősége, hanem a hatások jóval sokrétűbbek. Számolni kell még a kortársak, a barátok valamint --bármilyen fenntartású legyen is-- az iskola hatásaival. A fiatal generáció vallásosságának kialakulásában tehát négy tényezőcsoport, a család, a kortársak, az iskola és az intézményes vallásos neveltetést szolgáló tényezők hatásának mértékét érdemes megvizsgálni.

A családi hatások közül a szülők közösségi vagy egyéni vallásgyakorlata játssza a fő szerepet. Ebben az esetben fontos mérlegre tenni azt is, hogy melyik szülő milyen hatást gyakorol magatartásával a gyermekre. A kortárs csoport befolyásai közül a baráti kör összetétele vallásosság szempontjából és a kisközösséghez tartozás intenzitása szempontjából került a magyarázó változók közé. A legösszetettebb az iskola ilyen hatásának dimenziókra bontása, mert ebben az esetben az iskolai vallási nevelés szempontjából az iskolai vallási programoknak van manifeszt funkciója, azonban az iskolai

környezet alakító ereje valószínűleg jobban megragadható néhány kontextus változó segítségével, amelyek a tanulók vagy a szülők vallásgyakorlatának iskolai szintű jellemzőit foglalják magukba, s ezáltal az iskolai légkörről tartalmaznak információt. Az intézményes keretekhez kötődő vallásos neveltetés erősségét a keresztesítés és a hittanra való beíratás korai vagy későbbi időpontja képviseli.

A többféle hatás összemérése logisztikus regressziós modell segítségével lehetséges. Jellemző az az eltérés, amely a gyerekek templomjárásai és imádkozási szokásai között található, jelezve azt, hogy egyes, de nem minden felekezeti iskolában megteremtik a kereteit a templomba járásnak. A gyerekek templomba járása és imádkozása esetén is nagyon fontos a spontán begyakorlás, a szociális tanulás természetének megfelelően, s az eredmények is a szülővel közösen végzett tevékenységek erejére engednek következtetni. A tanuló közösségi vallásgyakorlatát, egyházhoz tartozását leginkább szülei --elsősorban édesanyja-- templomba járási szokásai jelzik előre, emellett a gyerek kisközösségi aktivitásának és a kontextusváltozók közül a helyi vallási közösséghez tartozó szülők iskolán belüli arányának van jelentős szerepe (M.8.táblázat,15.ábra).

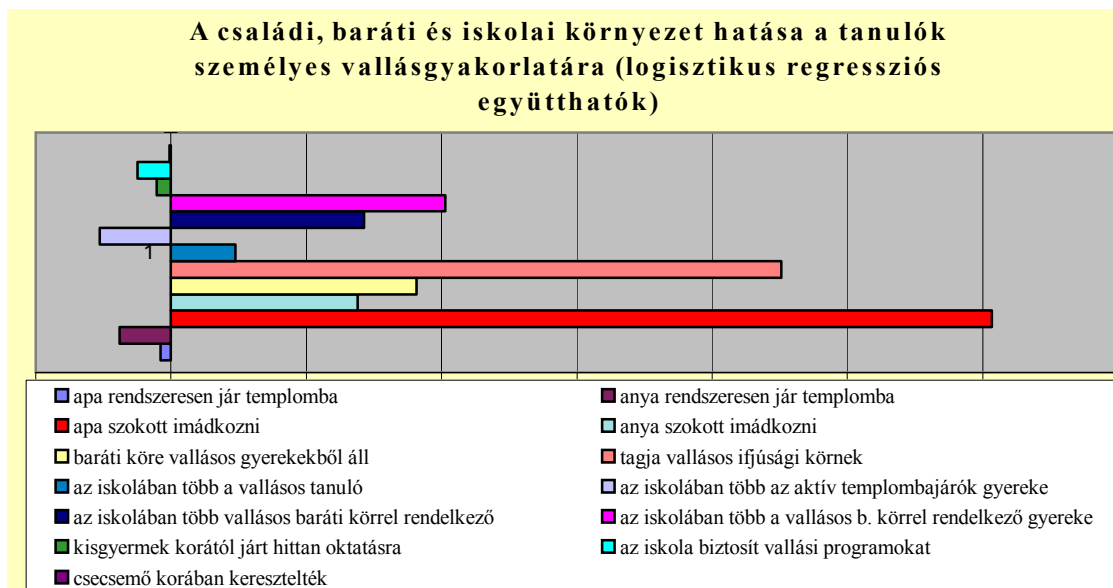
15.ábra



A tanulók személyes vallásgyakorlatának alakulására az anyai imádkozási szokás van a legjelentősebb hatással. A vallásosságnak ez a személyes, érzelmi oldala az, amit a az

anya örökít át a leghatékonyabban. A tanuló kisközösségi aktivitása és a vallásos baráti kör itt is igen fontos szerepet kap, ami megerősíti azt a hipotézist, hogy minél homogénebb az egyén környezetének érték- és normarendszere, annál sikeresebben tudja a normákat interiorizálni. Ebben a kérdésben is szerepet játszik egy iskolai szintű tulajdonság, a vallásos baráti körrel rendelkező szülők iskolai aránya, amely a gyerekek vallásosságának komoly előrejelzői között szerepel (M.9.táblázat 16.ábra).

16.ábra



A tanulók vallásossága különböző paraméterek mentén

A legfiatalabb generáció vallásgyakorlatának legfontosabb dimenzióit szemügyre véve az egyik várakozásnak megfelel a mai középiskolás kohorsznál jóval intenzívebb vallásgyakorlat. A kérdés persze az, hogy a templomba járásnak ez a magas aránya az iskolai kötelezettség eredménye-e. Az iskolákban készített interjúk alapján egyértelmű, hogy a felekezeti iskolák jó része nem teszi kötelezővé --ha ezt elvileg meg is teszi, nem kontrollálja-- minden diákja heti templomba járását, legfeljebb a kollégisták esetében. Tehát, ha az önkéntes vallásgyakorlók arányára akarunk következtetni, akkor a nem kollégisták közül a heti templomba járók (61,9%) és az imádkozók (72,9%) aránya körülbelül elfogadható becslésnek tekinthető (12.táblázat). Ez igen jelentős arány a

középiskolás kohorsz tíz százalék alatti heti templomba járóihoz képest. Azt azonban semmilyen számítással nem lehet felbecsülni, hogy ez az ifjúkori vallásosság mennyire jelent majd tartós hatást. Egyrészt azért, mert az életciklus szakaszaihoz különböző mértékű és típusú vallásosság kötődik: megfigyelhető, hogy általában a gyermekkori, viszonylag intenzív vallásosság a fiatal felnőtt korban csökkenni kezd, s ez a csökkenés, a családalapítás, egzisztenciateremtés szakaszának nyugvópontra jutásával megáll, majd egy stagnáló szakasz után a felnőttkor vége felé ismét emelkedni kezd és magas is marad (Tomka 1990a). Másrészt azért, mert bármely életkorban fennáll a vallásosságra ható külső tényezők előfordulásának lehetősége.

12. táblázat

Kollégista és nem kollégista tanulók imádkozási és templomba járási szokásai, százalék						
	Szokott imádkozni? P=,000			Milyen gyakran jár templomba? P<0,003		
	nem szokott	szokott	nem hetente	hetente	nem jár rendszeresen	rendszeresen jár
nem kollégista	27,1	72,9	38,1	61,9	23,5	76,5
kollégista	21,7	78,3	21,9	78,1	10,6	89,4
összesen	25,2	74,8	32,4	67,6	19,0	81,0
N=1373	346	1027	445	928	261	1112

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,003. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

Nemcsak az az érdekes, hogy a tanulók vallásosságát milyen hatások erősítik, hanem az is, hogy jelen van-e ezeknél a fiataloknál is az a sajátos nemek közötti különbség, amelyet korábban sokáig úgy értelmeztek, mint a szekularizációs tézisnek a hátrányosabb helyzetű rétegek erősebb vallásosságára vonatkozó bizonyítékát (Szántó 1998). Bár önmagában nem egyenlőtlen a nominális paraméterek (nem, kor) szerinti megoszlás (Blau 1973), mégis a nominális és a graduális megoszlásból származtatott komplex struktúrák esetén azzá válhat. A nők vallásosságának intenzívebb voltával kapcsolatban a szekularizációs elképzelés nyomán olyan magyarázat is lehetséges lenne, hogy ahogyan az egyházas vallásosság a társadalomban marginalizálódik, a peremhelyzetűek -- pl. a nők-- körében marad fenn a vallásosság (Luckman 1996). Ez jól magyarázhatná egy idős, tanulatlan, falun élő nő vallásosságát, de ebben az esetben nem látszik indokoltnak. Mivel azonban az általunk vizsgált fiatalabb korosztályok esetében is fennáll a nem és a vallásosság közötti összefüggés, s a lányok a vallásosság bizonyos dimenzióiban felülreprezentáltak jelen (13.táblázat), alaposabban körül kell járni a problémát, nehogy egyéb, nem a nemmel összefüggő okok elfedjék a helyes választ.

13. táblázat

A fiúk és a lányok vallásgyakorlatának különböző dimenziói, százalék

	templomba jár n.s.		imádkozik ,000		kisközösség tagja 0,035		baráti köre vallásos 0,001	
	ritkábban	hetente	nem	igen	nem	igen	a kisebbség	többség
fiú	31,4	68,6	35,8	64,2	72,7	27,3	51,9	48,1
lány	33,6	66,4	17,1	82,9	67,4	32,6	43,0	57,0
össz	32,7	67,3	25,3	74,7	69,7	30,3	46,9	53,1
N=	450	928	348	1030	961	417	646	732

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

A gimnázista lánytanulók helyzetét jellemzi, hogy ez az iskolatípus a lányoknak kedvez, éppen ők azok, akik napjainkban is nagyobb eséllyel jutnak be és jobb tanulmányi eredményre képesek elérésére (Lannert 2001). A tanulmányi eredményesség kérdésének vizsgálatakor is tapasztaltuk, hogy a lányok a felekezeti gimnáziumokban sincsenek hátrányos helyzetben.

14. táblázat

A lányok és a fiúk megoszlása a család vallási klímája szempontjából, százalék

	fiú	lány
inkább nem vallásos család	37,2	51,1
heterogén vallásosságú család	16,9	15,6
vallásos család	45,9	33,3
N=100%	521	666

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

A táblázat a nemek mintabeli arányától függetlenül vizsgálja a különböző vallási klímájú családokból érkezők arányát (14. táblázat), és azt mutatja, hogy a lányok között többen vannak az inkább nem vallásos családokból származók, a fiúk között pedig a vallásos családok gyermekei. A nem vallásos családok lányainak iskolával kapcsolatos elvárásai között a vallásos nevelés, szüleik esetében az odafigyelés és a biztonságos körülmények szerepelnek az első helyen.

15. táblázat

A lányok és a fiúk vallásgyakorlatának eltérései a különböző vallási klímájú családokban, százalék

	inkább nem vallásos család		heterogén vallásosságú család		vallásos család	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
ima	44,8***	73,5***	70,5***	90,4***	80,8***	90,5***
heti templom	40,2	48,2	78,4	84,6	92,1	93,7
rendszeres templom	59,3*	68,2*	93,2	94,2	96,7	97,3
kisközösség	13,4	19,4	27,3***	51,9***	43,5	49,5
vallásos baráti kör	27,8***	43,2***	56,8*	74,0*	67,4**	78,8**
Összes	194	340	88	104	239	222

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: ***=0,000, **< 0,01, *<0,05. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

A különböző vallási klímájú családokban mindenütt van kisebb-nagyobb eltérés a lányok és a fiúk vallásosságát illetően a lányok javára, leginkább a személyes

vallásgyakorlat tekintetében (15.táblázat). Ráadásul a lánytanulók a jelek szerint hatékonyabban képesek pótolni a családi vallási szocializáció hiányosságait az iskolai környezet hatására. Ennek hátterében valószínűleg a társadalmilag elfogadott nemi szerepek különbözősége vagy a részben ezek hatására létrejövő lelki mechanizmusok eltérése állhatnak. Ha itt megállnánk, könnyen arra következtethetnénk, hogy normakövetőbb lányok a szinte vallástalan családi háttér ellenére is könnyebben azonosulnak az iskola értékrendjével.

A legkisebbek az eltérések az egyöntetűen vallásos családokban. Ennek több oka lehet: egyrészt jellemző, hogy ezekben a családokban az apák és anyák vallásos viselkedése között sem mutatkoztak nagy eltérések, ezért elképzelhető, hogy ez a mintázat öröklődik át a fiatal generációra. Másrészt valószínű, hogy érvényes magyarázatot ad erre a családtípusra jellemző magas szülői iskolázottsági szint, amelyről később részletesen szó lesz majd, s amelynek köszönhetően a nők kulturális, iskolázottsági emancipációjával párhuzamosan a férfiak vallási emancipációja is kialakulóban van.

A közösségi vallásgyakorlat tekintetében a legnagyobbak az eltérések a heterogén vallásosságú családokban. Itt a szülők házassága vallásosság és iskolázottság szempontjából egyaránt heterogén. A személyes vallásgyakorlat tárgyában pedig a legkevésbé vallásos családok fiainak és lányainak vallásossága közt van a legnagyobb szakadék. Ezek a tanulók a családi vallási szocializáció teljes vagy részleges elmaradását az iskolai vallási szocializációval pótolják, s elképzelhető, hogy a lányok --vagy konformizmusból vagy lelki beállítottság miatt-- könnyebben ráhangolódnak erre a hatásra.

A tanulók felekezeti összetétele

A felekezeti iskolákról általában azt tartják, hogy ezek egy-egy egyház saját egyháztagjainak gyermekei számára alapított oktatási intézményei, tehát lényegében felekezetiileg homogén iskolákban gondolkodnak. A felekezetek közötti különbségeket vizsgáló irodalomból az a vélemény bontakozik ki, hogy a katolikusok között kevesebben vannak az elvallástalanodók, mint a protestánsoknál (Szántó 1998, Tomka-Zulehner 1999), s ennek alapján feltételezhető, hogy a katolikus iskolákat megtöltik a katolikus tanulók, így ezek homogénebbek. A protestáns iskolák közül a történelmi vizsgálatok (Karády 1997) alapján a legnagyobb nyitottságot az evangélikus intézményekről feltételeztünk egyrészt

hagyományos toleranciájuk, másrészt mobilitásuk miatt, hiszen az evangélikusok magas iskolázottsága és tradicionális polgári helyzete már a század első felében a liberalizálódás és szekularizálódás irányába mutatott (Karády 1997:40). Valószínű, hogy a mai, magasan iskolázott vidéki evangélikusok sem kötődnek szorosan saját egyházuk oktatási intézményeihez, mert a vidéki evangélikus szülők között, mind a többi felekezethez képest, mind a fővárosi evangélikusokhoz képest magasabb az inkább nem vallásosak és a bizonytalanok aránya.

A vizsgált tanulók bő fele (54%-a) római és görög katolikus gimnáziumba jár, de az e felekezethez tartozó diákok valamivel többen (60,9%) vannak. A protestánsok viszont kevesebben vannak a mintában, mint a felekezetük iskoláinak tanulói (a református 29,0% és az evangélikus 6,0% 36,5 és a 9,5%-nyi helyre járhat). Az egyes felekezetekhez tartozó diákoknak mintegy 80%-a saját egyháza iskoláit látogatja, a többiek a másik egyházakét, tehát az iskolák nem homogének felekezetiileg, mert a helyek egy részét más felekezethez tartozók vagy felekezeten kívüliek foglalják el. A katolikus iskolák --a huszadik századi tendenciákat folytatva-- a legkevésbé heterogének felekezetiileg, ott a diákok 90%-a katolikus. Ennek az oka valószínűleg nem a más vallásúak kiszorítása, mert a protestáns iskolai férőhelyek száma nagyobb, mint a protestáns diákoké. A református iskolákban a diákok kétharmada református, az evangélikusoknál csak a fele evangélikus. A római katolikus iskolák többségében református és görög katolikus tanulókat fogadnak be, a református iskolák növendéke a sok katolikus és a néhány evangélikus gyerek mellett a 3,3%-nyi semmilyen felekezethez nem tartozó és kevesebb, mint egy százaléknyi kisegyházi (unitárius, baptista) tanuló. Az evangélikus iskolákban többnyire katolikus és református diákok tanulnak még.

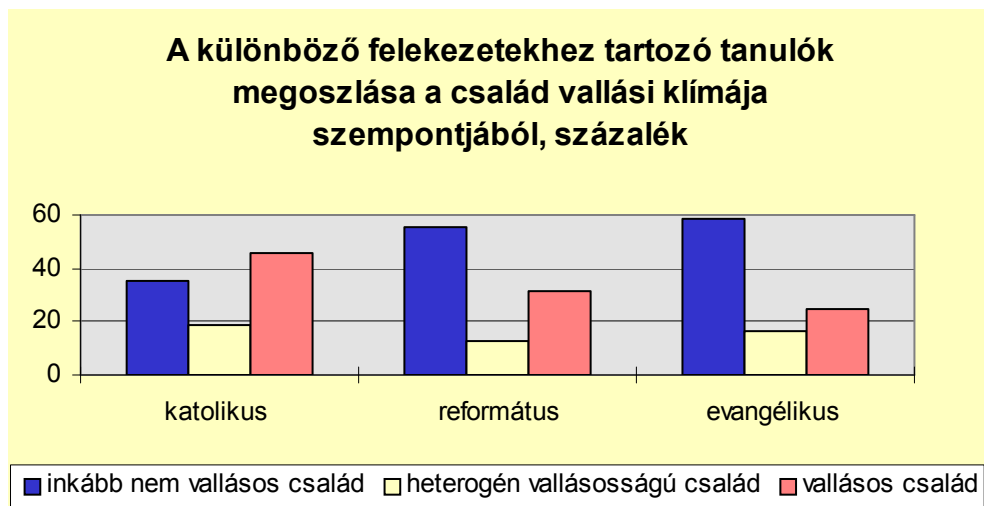
Tehát megállapíthatjuk, hogy teljes homogenitással, felekezeti bezárkózással egyik egyház iskoláiban sem találkozunk, a saját felekezethez tartozók eltérő arányának az oka a fekezetek iskolahálózatának különböző mértékű kiterjedtsége. Az viszont már bizonyára más okokkal magyarázható, hogy a reformátusok azok, akik legtöbb felekezeten kívülit befogadnak, hiszen nem tartozik ez a kérdés a felvételi legfőbb alapelvei közé.

A felekezeti nyitottság mértéke régiókra illetve iskolákra lebontva is vizsgálható, s ekkor az alföldi református iskolák (Hódmezővásárhely, Mezőtúr, Nagykőrös) és a vidéki evangélikus iskolák egy része (Sopron, Békéscsaba) éri el a legmagasabb értéket. E jelenség magyarázatául több lehetséges tényező kínálkozik. Az átvett iskolák sokszor egyszerűen

„megörökölték” az iskola közönségét, és ha nincs más hasonló intézmény a városban, nem vállalhatnak fel határozott felekezeti profilt. Lehetséges, hogy nagy a színvonalas állami (vagy a távolabbi nevesebb felekezeti) iskolák elszívó hatása. Sokan abban látják a gondot, hogy nincsenek reformátusok vagy evangélikusok ezekben a városokban illetve a környéken, mert elvándoroltak. De ha a családok vallási klímájának szempontjából is végignézzük ezeket az iskolákat, kiderül, hogy itt vannak legtöbben a lényegében nem vallásgyakorló típushoz tartozók. Ezek szerint tehát nagyon fontos szempont -- tulajdonképpen a felekezeti hovatartozásnál sokkal fontosabb-- a családok vallásosságának milyensége az egyes iskolákban. A katolikus iskoláiban egyértelmű kisebbségben vannak az inkább nem vallásos családok, míg nem egy olyan protestáns iskola van, ahol a családok 80-90%-a lényegében nem vallásos. Ezekben nemhogy homogén felekezeti jellegről vagy homogén vallásosságról nem beszélhetünk, hanem egyenesen erős kisebbségben vannak a vallásos családok gyermekei. (M.10. táblázat)

Ezért a kérdést nem úgy érdemes feltenni, hogy miért nem homogénebbek a protestáns iskolák és miért nincsenek többségben bennük az egyöntetűen vallásos, református és evangélikus családok gyermekei, hanem úgy, hogy kik vannak többségben, milyen a hátterük és az indíttatásuk (17.ábra).

17.ábra



Az egyes felekezetekhez tartozó tanulók megoszlását vizsgálva három fontos megállapítás tehető: minden felekezetenél jelentős, megkerülhetetlen csoportot képeznek a

nem vallásgyakorló családok; a protestáns gyerekek több, mint a felének nem vallásgyakorló a családja; a református tanulók kevesebb, mint harmada, az evangélikus tanulók negyede és még a katolikus tanulók között is kevesebb, mint fele nőtt fel egyöntetűen vallásos családi légkörben (18.ábra).

Azonban ez utóbbi megállapítással érdemes óvatosan bánni, mert a különböző felekezetekhez tartozók vallásosságának és intézményes vallásgyakorlatának együttmozgása eltérő mértékű, a protestánsok esetében a két mutató általában mindig nagyobb függetlenséget mutat, mint a katolikusoknál.

Ebben az esetben se a felekezeti különbségekre helyezük a hangsúlyt --bár ezek is kifejezetten jól kitapinthatóak--, hanem arra a nagyon fontos jelenségre, hogy a felekezeti iskolások igen jelentős arányban érkeznek kevésbé vallásgyakorló családokból. Tehát a magyarországi felekezeti középiskolák nem szelektálnak vallási szempontból. Lényegében a társadalom vallásosság szerinti összes típusa képviselteti magát ezekben a iskolákban. Emellett a felekezethez tartozás sem abszolút szelekciós kritérium, hiszen minden iskolában vannak más felekezetűek, sőt felekezeten kívüliek is. Más dolog a jelentkező családok önszelekciója, amelynek eredményeképpen a felekezeti iskolákat valamilyen nekik tulajdonított szerepvállalás miatt választják, erre azonban még visszatérünk.

A folyamatosan működő és az újonnan indult iskolák

Már a tanulók felekezete szerinti besorolás is szignifikáns eltérést mutat, mert míg a régi iskolákban a katolikus túlsúly volt jellemző, az újabakra ez már nem igaz, ami nyilván a fenntartó egyházak körének kibővülésével és a vonzáskörzetek közé felsorakozó régiók eltérő felekezeti összetételével magyarázható.

Az iskolaközösségekre jellemző vallásgyakorlat szerint is jelentős különbség mutatható ki a megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újonnan indult iskolák között.

A régi iskolákban több az egyöntetűen vallásos család, amelyekben a személyes és közösségi vallásgyakorlattal rendelkező családtagok a jellegadó többség, az új iskolákban alacsonyabb az ilyen mutatókkal jellemezhető családok aránya. A szülői vallásosság tanulói megítélés szempontjából történő vizsgálatok mindkét almintára igaz, hogy a vallásos szülők többségben vannak, de ez a többség a régi iskolákban elsöprő, az új iskolákban az

apák esetében nem éri el a kétharmadot. Feltűnő viszont a nem vallásos anyák és apák felülreprezentáltsága az újabbakban.

A tanulók vallásgyakorlatának jellemzői és kisközösségi aktivitása nem mutat nagy eltérést a két almintában. A szülők vallási közösségbe való beágyazottsága szempontjából azonban lényeges különbség észlelhető, hiszen a régi iskolákban a szülők több, mint felének vallásosságát tudatosság és aktivitás jellemzi, ami együtt jár azzal, hogy kisközösségi körben is gyakorolják vallásukat és baráti körük jórészt vallásos emberekből áll. Ez olyan hatékony strukturális erőforrás, amellyel az új iskolákban a családok kevesebb mint egyharmada rendelkezik.

A családi szubkultúra jelentős identitásképző eleme az érintett családokban a vallási vagy politikai üldözés elszenvedése, a régi iskolákba járók többen, majd minden második családban őriznek ilyen emléket. Jellemző az is, hogy az iskolaválasztásuk egyik hátrányának tartják a jövőben bekövetkező esetleges diszkriminációt, ami az új iskolák diákjainak aggályai között fel sem merül. Ez a régi iskolák intenzívebben vallásgyakorló családjainak valóságos tapasztalataival valamint saját helyzetükkel kapcsolatos attitűdjeikkel magyarázható, amit valószínűleg tovább erősít ezen iskolák tanárainak hasonló világlátása. Az ilyen típusú „kisebbségi” helyzetértékelés sajátos erőforrásokat mobilizálhat a tanulóknál (Karády, 1997).

A felekezeti szakképző intézményekbe járók vallási háttere

A felekezeti szakképző intézmények tanulóinak vallási hátterét külön kell vizsgálni egyrészt a populáció sajátos arculata, másrészt a kisebb elemszám miatt. A családok háromnegyede vallásgyakorlatuk alapján inkább vallástalan klímájúnak számít, a nagyszülői generációra is ez jellemző, a rendszeres templomba járók vagy imádkozók létszáma csekély. Ennek ellenére a gyerekek háromnegyede csecsemőkori keresztségben részesült. Az édesapáknak csak a tizede rendszeres templomba járó, s az ötödük áldozik, úrvacsorázik, ha eljut a templomba, de lényegében nem imádkoznak. Az apáknak majdnem a feléről nem tud nyilatkozni a gyermeke, mert meghalt vagy nem él a családdal. Az édesanyák és a testvérek egyötöde jár rendszeresen templomba, s az édesanyák kétharmada nem vesz részt aktívan a szertartásokban, de negyedük azért imádkozik. A

testvéreknek is csak az egynegyede imádkozik, de a válaszadó tanulók közül minden második, s ők egyenlő arányban oszlanak meg a hetente, a nagy ünnepeken és a soha templomba nem járó csoportok között. Azonban az iskolán kívüli közösségi vallásgyakorlat nem jellemző rájuk, csak minden tizedik jár valamilyen ifjúsági körbe, s minden negyediknek vannak vallásos barátai.

Ezeknek a diákoknak a túlnyomó többsége egyértelműen vallásosság nélküli közegből kerül ki. Felekezeti összetételük követi a hazai felekezeti arányokat, a gimnazistákhoz képest nagyobb arányban mondják, hogy nem tartoznak egyik felekezethez sem. Körükben általános, hogy a család és az iskola értékrendje különbözik vagy legfeljebb egy-két ponton egyezik. Tehát vallási háttér szempontjából a felekezeti gimnazisták nem vallásos csoportjához állnak legközelebb ezek a gyerekek, ám a szülők iskolázottsága, társadalmi státusa és a család szerkezete szempontjából lényegesen eltérnek tőlük.

Ebben a fejezetben, amely a felekezeti középiskolások vallásosságának kérdéseivel foglalkozott, a főbb megállapítások a következők voltak:

A felekezeti iskolát választó családok és gyerekek összességében jóval vallásosabbak, mint a korosztályuk, de a felekezeti iskolások nem kizárólag a tradicionálisan vallásos vagy megújult vallásosságú körökből kerülnek ki, hanem a hagyományosan kevésbé vallásos, vagy a lazuló vallásgyakorlatú csoportokból is.

A felekezeti középiskolások nagyjából három harmadra oszthatók abból a szempontból, hogy milyen a család vallási klímája. Az egyöntetűen és legintenzívebben vallásos közegből származók családján belül felismerhető az intergenerációs zártság, amely egyrészt a kapcsolatok szerkezetének szociometriai értelemben vett zártságát jelenti, másrészt a közösség azonos és hatékony normák alapján szerveződő összetartozását.

A családok másik harmadánál lényegében csak az anyák intenzív vallásgyakorlók, és intergenerációs zártság sem jellemzi őket, de bizonyos mértékig képes korrigálni ezt a hiányt az anyai minta hatékonysága és az iskolai kapcsolatok tartalma.

A harmadik csoport esetében a családok több generációra visszamenőleg nem vallásgyakorlók, s a legifjabbaknál az iskolai környezet is csak kisebb mértékben képes a vallási szocializációt elősegíteni, bár az jól látszik, hogy az azonos korú népességhez képest

intenzívebb a vallásgyakorlatuk. Ez utóbbi típusba sorolhatók a felekezeti szakképző iskolák tanulói, de ezekben a családi háttérrel nem annyira a vallásgyakorlat hiánya, mint a család instabilitása határozza meg.

A tanulók személyes vallásgyakorlatának alakulására az anyai imádkozási szokások vannak a legjelentősebb hatással.

A tanuló kisközösségi aktivitása és a vallásos baráti kör itt is igen fontos szerepet kap, minél homogénebb egy fiatal környezetének érték- és normarendszere, annál sikeresebben tudja a normákat interiorizálni.

Nincsenek felekezetiileg homogén iskolák, de a katolikus iskolákban valamivel kevesebb a más felekezethez tartozó tanuló. Azonban a katolikusok iskoláiban erős többségben vannak a vallásgyakorló családok, míg a protestáns iskolákban a tanulók komoly hányada nem vallásgyakorló családokból származik.

A felekezeti középiskolások társadalmi háttere

A felekezeti középiskolások családi hátterével kapcsolatos hipotézisek alapján feltételezhető, hogy ezeknek a diákoknak a háttere eltér a nem felekezeti intézményekbe járókétól, s az egyházi középiskolákat vagy a nem felekezetihez képest magasabb iskolázottságúak töltik meg, akik nem egyházián vallásosak, vagy pedig alacsonyabban iskolázott vallásosak. Ebben a fejezetben e feltevések helyességét ellenőrizzük. A felekezeti szakképző intézmények családi hátterével a fejezet utolsó része foglalkozik.

A szülők iskolázottsága

A családok társadalmi státusát meghatározó tényezők közül a szülők iskolai végzettségének nem egyedüli, de leginkább meghatározó szerepe van. Mindenekelőtt az apa iskolázottsága gyakorolja a következő generáció iskolai előmenetelére, s végső soron mobilitására a legerősebb felhajtó erőt (Blau-Duncan 1967, Róbert 1986). Természetesen az iskolázottság nem jelöli ki egyértelműen az egyén társadalomban betöltött helyét, mert más csatornáknak (vallás, lakóhely, etnikum) is jelentős szerepe van ebben (Blau-Duncan 1967:130).

A hagyományos mobilitáskutatásokban nem szerepeltették az anyákat, mivel a mobilitáskutatás alapegysége a család és annak életesélyeit a legutóbbi időig leginkább a férfi státusa határozta meg. A mai vizsgálatok is óvatosan kezelik az anyák adatait, mert foglalkozási státusuk sokszor elmarad a végzettségüknek megfelelő mögött, iskolai végzettségük azonban a fiatalabb generációkban sok esetben magasabb, mint az apáké.

A családi kulturális háttér legfontosabb, legmesszebb ható tényezője tehát a szülők iskolai végzettsége²⁴, ezért a szülői ház kulturális mutatói közül elsőként ezzel dolgoztunk az elemzés során. A várakozásnak megfelelően a felekezeti gimnáziumokba járók szüleinek iskolai végzettség szerinti megoszlása erőteljesen különbözik a szülőkorúak adataitól. A felekezeti gimnazisták szülei magasabban kvalifikáltak, mint a nagyjából megfelelő korú férfiak és nők. Ez az eltérés természetesnek mondható, hiszen a középfokon továbbtanulók a szülők iskolai végzettsége szerint erőteljesen megoszlának a különböző iskolatípusok

között. Amikor a vizsgált korcsoport belépett a középiskolába az 1990-es évek közepén, az általános iskolát végeztek mintegy 97-99%-a tanult tovább középfokon, s ebből 27-29% gimnáziumban, a többi szakközépiskolában, szakmunkásképzőben és különböző szakiskolákban²⁵ (Tuska 1999).

A oktatási esélyegyenlőséggel kapcsolatos újabb vizsgálatok megállapítják, hogy a középfok expanziójának eredményeképpen a szelekció nem abban a vonatkozásban érvényesül, hogy továbbtanuljon-e a diák vagy nem, hanem abban a vonatkozásban, hogy ki milyen presztízsű közép-, felsőoktatási intézmény mellett dönt (Róbert 2000). A legmagasabb kulturális tőkével rendelkezők a gimnázium felé fordulnak, ezért érthető a jelentős mértékű eltérés a szülőkorúak és a gimnazisták szüleinek iskolázottsága terén, s a legalacsonyabb végzettségű szülők gyermekeinek alacsony részvétele a gimnáziumi mintában.

A többi gimnáziumi tanuló szüleiivel való összehasonlítás alapján az a feltevés igazolható, hogy a felekezeti gimnazisták szülei iskolázottabbak (16.táblázat). A nem felekezeti és a felekezeti oszlop különböző iskolázottságú csoportjaiban mutatkozó eltérések mértékét vizsgálva feltűnő a különbség a legfeljebb szakmunkás végzettségű szülők, valamint a felsőfokú végzettségűek körében. A felekezeti iskolások szülei között sokkal ritkábban fordulnak elő szakmunkás végzettségűek, mint a nem felekezetiak között (a különbség a férfiak esetében 10%), s a felekezeti iskolások szülei között valamivel nagyobb arányban (4-5%-kal többen) vannak egyetemet vagy főiskolát végzetek.

16. táblázat

A felekezeti és a nem felekezeti gimnáziumba járók szüleinek iskolázottsága a szülőkorúak iskolai végzettségi adatainak tükrében

	a szülők korcsoportja ²⁶		nem felekezeti gimnáziumok ²⁷		felekezeti gimnáziumok	
	Férfiak	Nők	Apa	Anya	Apa	Anya
nyolc általános, szakmunkásképző szakközépiskola	18,0%	29,4%	3,9%	8,1%	2,5%	6,1%
gimnázium	44,8%	18,5%	34,6%	19,6%	24,6%	12,0%
egyetem, főiskola	22,6	35,7	17,2%	15,5%	19,7%	16,6%
összesen	14,6%	16,4%	7,2%	19,6%	11,7%	22,9%
N=	100,0%	100,0%	37,1%	37,2%	41,6%	42,5%
	1248	1491	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
			23 377	23 872	1321	1347

²⁴ A szülők együttes végzettségét kifejező összevont változót a szakirodalom (Róbert 1986) alapján úgy állítottam elő, hogy ha a két szülő ugyanolyan iskolai végzettségű, akkor a közös kód, ha a szülők iskolázottságában egy fokozatnyi különbség van, akkor a magasabb kód, ha nagyobb a különbség, akkor a magasabb kód —1 lett az új változó értéke.

²⁵ Az 1995/96-os tanévben a 8. osztály után a végzősök 99,5%-a továbbtanult, a következő évben 97, 1, majd 97,7%. Ebből gimnáziumba került ugyanezekben az években rendre 27,1, 27,2 és 29,0%. (Tuska 1999)

²⁶ A Tárki 1988—89-es Omnibusz felvételeiből —amelyek egyenként 1000—1500-as minták— előállított összesített fájlból a mostani gimnazisták szülői korosztályával azonos korúak (1952 és 1959 között születettek) adatai alapján születettek a szülőkorúak becsült iskolázottsági adatai. N=3424

²⁷ Az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett „A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről” című kutatás adatainak felhasználásával. N= 61 190

Az eltérés oka kereshető abban, hogy a felekezeti középiskolák között aránylag sűrűbben fordulnak elő szerkezetváltó vagy szerkezetváltó osztállyal is megpróbálkozó iskolák, amelyek a magasabban iskolázott szülők körében népszerűbbek (Fehérvári-Liskó 1998). A kilencvenes évek elejétől a középiskoláknak több, mint a felében történt szerkezetváltás, a felekezeti iskolák közel kétharmada szerkezetváltó osztályokkal is üzemel. A szerkezetváltó iskolák előnyösebb társadalmi háttere azonban más okokkal is magyarázható, például azzal, hogy a vidéki --s ezzel együtt többségében alacsonyabban iskolázott-- szülők nem szívesen adják gyermeküket a fiatalabb korban kollégiumi beköltözéssel járó szerkezetváltó iskolákba, ami a helybeli lakosok gyerekei számára ez nem jelenti a gyermek szülői házból való kikerülését. Emellett a perifériális helyzetű falvakban lakó diákok számára elérhető vidéki gimnáziumok ritkábban mertek szerkezetváltással kísérletezni, ezt inkább a korábban is keresett, nívós, a jobb diákokért versenyben levő iskolák tették meg.

Ha több jelentkezője van, mint férőhelye, bármelyik iskola megválogathatja diákjait, s a tanulók felvételin történő, képesség szerinti szelekciója a fenntartó kilététől függetlenül minden ilyen esetben eredményezheti a szülők iskolázottságában mutatkozó eltérést a kevesebb érdeklődést kiváltó intézménnyel szemben. A felekezeti iskoláknak mint az állami oktatásügyi alapellátás alternatíváiként üzemelő intézményeknek a 80-as évek második felében és az 1990-es évek elején jóval több jelentkezőjük volt, mint férőhelyük. Később ez erősen iskolafüggővé vált, az iskoláknak maguknak kellett megteremteni a presztízsüket, ma egyes iskoláknak van lehetőségük szelektálni, másoknak pedig kevésbé vagy egyáltalán nem, ugyanúgy, mint a nem felekezeti iskolák esetében. Kérdés, hogy a felekezeti iskolák között nagyobb arányban fordulnak-e elő a népszerűbb, sok jelentkező között válogató iskolák, mint az oktatás többi szektorában, de erre vonatkozóan még nincsenek kutatási eredmények.

Újabb magyarázó elem lehet az is, hogy minden átlagostól eltérő iskola --csupán azért mert más, és maga a másként döntés is intellektuális teljesítmény-- a magasabb végzettségű rétegeket vonzza. Emellett az alacsonyabban iskolázottakat a tekintélyelvűség is visszatarthatja a nem többségi iskola választásától (Lipset 1995). Persze tovább árnyalná a képet, ha részletesebb adatok lennének például az alapítványi iskolák tanulóival kapcsolatban, de hasonló kutatásra abban a körben még nem került sor.

Feltételezhető az is, hogy maga a felekezeti iskola vonz olyan felhasználókat, amely más jegyek alapján is speciálisnak mondható, s az iskolaválasztás jellege és a magasabb iskolázottság is egy harmadik változóval függ össze. A jelentkezők vallásos orientáció alapján történő önszelekciójának lehetnek következményei a szülői iskolázottság összetételére, hiszen az egyes iskolázottsági csoportok vallásosságát, egyházakhoz fűződő kapcsolatát más-más mutatók jellemzik. Az egyház tanítását követő vallásosakon belül például két jól elhatárolható réteg él Magyarországon: az idősebb iskolázatlanok és a fiatalabb magasan iskolázottak csoportja. Ebből a két csoportból például a szakmunkás végzettségű szülőkorúak nem vallásos csoportja kimarad, így nem véletlen a felekezeti iskolák szakmunkás-szülő deficitje.

Emellett az is valószínű, hogy az egyes szubkultúrákban máshogyan működnek azok az információs csatornák, amelyek alapján a szülők például gyermekük továbbtanulási lehetőségei felől tájékozódnak. Aki nem aktív egyházközségi, gyülekezeti illetve kisközösségi tag, kevesebb eséllyel szerezhet első kézből való, többoldalú és naprakész információt egy-egy felekezeti középiskoláról, s ennek alapján kevésbé pontosan dönthet arról, hogy érdemes-e ilyen iskolába jelentkezni. A felekezeti gimnáziumokon belül a fővárosi iskolák adatait külön vizsgálva világossá válik, hogy az igazi különbség a fővárosi és vidéki intézmények társadalmi háttere között észlelhető. A fővárosi iskolákban a szülők közel háromnegyede felsőfokú végzettségű, míg a vidéki iskolákban az alacsonyabb végzettségű szülők jelennek meg felülreprezentáltan (17.,18. táblázat).

17. táblázat

Fővárosi és vidéki, felekezeti és nem felekezeti gimnáziumok diákjainak megoszlása az apák legmagasabb iskolai végzettsége szerint

	Budapest		Vidék	
	nem felekezeti ²⁸	felekezeti	nem felekezeti ⁸	felekezeti
általános iskola	1,6	0,5%	4,2	2,9%
szakmunkásképző	9,7	8,1%	30,5	27,9%
szakközépiskola	23,1	11,3%	26,1	21,4%
gimnázium	9,1	5,4%	6,8	12,9%
egyetem, főiskola	60,5	74,8%	32,4	34,8%
N=100%	4054	222	18671	1099

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

18. táblázat

Fővárosi és vidéki, felekezeti és nem felekezeti gimnáziumok diákjainak megoszlása az anyák legmagasabb iskolai végzettsége szerint

	Budapest		Vidék	
	nem felekezeti ²⁹	felekezeti	nem felekezeti	felekezeti

²⁸ Az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett "A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről" című kutatás adatainak felhasználásával. N= 61 190

általános iskola	2,8	0,9%	<u>9,2</u>	<u>7,1%</u>
szakmunkásképző	4,2	2,7%	<u>16,0</u>	<u>13,8%</u>
szakközépiskola	16,7	8,3%	<u>22,0</u>	<u>18,0%</u>
gimnázium	19,4	16,4%	19,7	<u>24,2%</u>
egyetem, főiskola	<u>56,8</u>	<u>70,7%</u>	33,2	36,8%
N=100%	4133	225	19073	1122

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

A budapesti és vidéki gimnazisták társadalmi háttere között fenntartói hovatartozásra való tekintet nélkül is igen nagy eltérés van. A budapesti középiskolások esetében az apák a magasabb végzettségűek, a vidékiek körében az anyák. A legalacsonyabb (a legfeljebb nyolc általánost vagy szakmunkásképzőt végzetek) és a legmagasabb (felsőfokú) végzettségű szülők körében a különbség többszörös. Ennek több magyarázata lehet --pl. Budapesten élők általános iskolázottsági szintje, az iskolahálózat sűrűsége, a diplomások vidékinél kedvezőbb munkaerőpiaci helyzete stb.--, de ennek feltárása nem jelen dolgozat feladata.

A felekezeti gimnazisták esetében a főváros-vidék különbség úgy alakul, hogy a felsőfokú végzettségűek gyerekei ezekben az iskolákban Budapesten még többen, az ennél alacsonyabb végzettségűek vidéken még kicsit kevesebben vannak. Így a budapestiek esetében jelentős az eltérés, de a vidéki tanulók esetében nincs éles különbség a felekezeti és a nem felekezeti tanulók összetétele között. Összességében azonban mindenhol érzékelhető a felekezeti iskolások valamivel előnyösebb kulturális háttere.

A település nagysága és a diplomások aránya közötti összefüggés közismert, s a fővárosra jellemző diplomás-koncentráció az utóbbi évtizedben tovább növekedett. Mégis nyilvánvaló, hogy a felekezeti középiskolások diplomás szüleinek 70% fölötti részesedését ez nem magyarázza. A későbbiekben kiderül, hogy ennek hátterében egyrészt a fővárosi családoknak az iskolával kapcsolatos eltérő elvárásai, másrészt a nagyvárosokban érzékelhető, megújult, a magasan képzettek körében erősödő vallásosság áll. Egyelőre ezek az adatok csak azt engedik sejtetni, hogy Budapesten egészen más szerepük van a felekezeti gimnáziumoknak, mint vidéken.

A szülők foglalkozása

²⁹ Az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett "A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről" című kutatás adatainak felhasználásával. N= 61 190

Nem mondhatjuk el a huszadik századi magyar társadalomról, különösen nem a rendszerváltozás utánról, hogy “1925 óta nem történt lényeges változás a foglalkozások presztízsének megítélésében” (Blau 1967), ami az amerikai társadalomra igaz lehetett a hatvanas évek végén. A megváltozott gazdasági és politikai környezet hatására az aktív munkavállaló életkorúak háztartásainak majd kétharmadában következett be munkaerőpiaci változás, amely az esetek egy részében munkanélkülivé válást vagy kényszernyugdíjazást jelentett, az aktív korú háztartásfővel rendelkező háztartások 25%-ánál a vállalkozóvá válás sikeres vagy sikertelen kísérletét (Kolosi 2000). Az aktív korú magyar lakosok körében az átlagosnál lényegesen nagyobb arányban vállalkoztak a magasabban iskolázottak és az egyetemet végzetek, s körükben volt a legbiztosabb a vállalkozás sikere. A felekezeti iskolások szülei között ennél nagyobb mértékben szerepelnek vállalkozók: az apák egyharmada az (19.táblázat). Ők azonban egyáltalán nem a magasan iskolázottak, hanem döntően a szakmunkásképzőt, kisebb részben szakközépiskolát vagy gimnáziumot végzetek. A legsűrűbben a dél-dunántúli és az észak-magyarországi régióban fordulnak elő, itt az édesapák fele tartozik ebbe a kategóriába. Ezek az alacsonyán kvalifikált apák valószínűleg kényszervállalkozók, a gyerekek válasza szerint tíz évvel ezelőtt még vállalati dolgozók voltak, nyilván a munkanélküliség elől menekültek a vállalkozásba, és nem lehet könnyű dolguk a legnehezebb helyzetű térségekben, amit az is jelez, hogy a többségük --a gyerekek megítélése szerint-- rosszabbul vagy legfeljebb ugyanúgy boldogul, mint régebben.

Az inaktív szülők aránya felekezeti gimnazisták körében jóval alacsonyabb, mint az aktív korú háztartásfővel rendelkező családoknál (Kolosi 2000). Természetesen az inaktívak is jobbra az alacsonyabban iskolázottak közül kerülnek ki, az átlagnál többen vannak Észak-Magyarországon és az Alföld északi részén. A felekezeti gimnáziumokban jóval kevesebb a szakmunkás, a betanított vagy segédmunkás szülő, mint a nem felekezetiéknél, viszont több a szellemi dolgozó és az apák közt az értelmiségi, mint a nem felekezeti mintában.

A rendszerváltás óta eltelt tíz évben a magasan kvalifikált nők aránya megnövekedett a nagyvállalatok menedzserei és az önálló vállalkozók körében, de a felekezeti középiskolás anyák közt nemcsak a vezető, de az értelmiségi foglalkozás is kisebb arányú, mint a nem felekezeti mintában; miközben a nem diplomás szellemi foglalkozásúak

magasan meghaladják, a szakmunkásként dolgozók kisebb mértékben, de szintén felülmúlják a nem felekezeti csoportot³⁰.

Az apák és anyák közötti foglalkozásbeli különbség talán a hagyományosabb családmodell stabilabb meglétére utal a felekezeti közegben, de a szekularizációs tézis logikájával szemben itt sem a vallásosság mértéke a differenciáló tényező, hiszen a nagyvárosi, értelmiségi anyák között túlsúlyban vannak az egyház tanítása szerint vallásosak.

A foglalkozási megoszlás különbségei közül a legszembetűnőbb, hogy a felekezeti tanulók szülei esetében a foglalkozási struktúra csúcsa és alja majdnem teljesen hiányzik, valamint, hogy a felekezeti iskolások szülei az összehasonlítási csoportnál magasabb iskolázottsági szintjük ellenére nem a legmagasabb státusú foglalkozásokat foglalják el, hanem inkább beosztott értelmiségiként dolgoznak. Kevesebb közöttük a vezető, s bár a foglalkozás és az iskolai végzettség közötti szoros kapcsolat az utóbbi évtizedben egyébként is felborulni látszik, a vallásosak korábban egyértelműen hátrányosabb helyzete (Tomka 1977, Kopp-Skrabski 2003) még most is érezteti a hatását.

Az önállóak és értelmiségiek magasabb aránya azt mutatja, hogy a nyolcvanas évek közepétől újra népszerűvé váló felekezeti gimnáziumok bázisa egyrészt a Szelényi (1992) által leírt, polgárosodó, más utakat kereső vállalkozói rétegből, valamint az értelmiség hasonlóan innovatív rétegéből származik, akiket azonban elkerült a rendszerváltozás utáni társadalmi emelkedés főiránya (Szelényi 1992).

19. táblázat
Felekezeti és nem felekezeti gimnáziumok diákjainak megoszlása a szülők foglalkozása szerint, százalék

	nem felekezeti gimnáziumok ³¹		felekezeti gimnáziumok	
	Apa	Anya	Apa	Anya
vezető értelmiségi	9,1	7,6	7,0	3,5
alkalmazott értelmiségi	25,8	46,5	39,6	37,9
nem diplomás szellemi	2,4	7,8	13,3	26,5
önálló vállalkozó, kistermelő	22,9	12,2	38,4	6,6
szakmunkás	35,1	18,2	1,7	21,2
betanított /segédmunkás	4,7	7,7	--	4,4
N=100%	21 866	22 093	1228	1238

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

³⁰ Az anyák iskolázottsági adataival összehasonlítva ezt az adatsort, feltűnő a nem felekezeti mintában mutatkozó logikai ellentmondás (vezető vagy beosztott értelmiségi anyák magasabb arányban vannak, mint a felsőfokú végzettséggel rendelkezők), amelyet a minta elemszámának eltérésevel oldhatunk fel: a probléma minden bizonnyal az alacsonyabb foglalkozási státusúak körében jelentkező nagyobb válaszhiányból ered.

³¹ Az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett "A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről" című kutatás adatainak felhasználásával. N= 61 190

A budapesti és vidéki adatokat összevetve egyértelmű, hogy a felekezeti és a nem felekezeti minta esetében egyaránt nagy különbségek mutatkoznak. A felekezeti középiskolában tanulók apái körében ez még jelentősebb, például a vezető értelmiségiéknél, de különösen az alkalmazott értelmiségiéknél, ahol vidéken alig feleannyian tartoznak a kategóriába, mint Budapesten, de mindkét helyen felülmúlják a nem felekezeti gimnáziumokban mért arányokat. Hasonló a helyzet a beosztott szellemi dolgozó apák esetében is, mindenhol többen vannak a felekezetié, de itt főleg a vidéki arány magas. Sajátos képet mutat az önállóak megoszlása, amennyiben Budapesten a nem felekezeti, vidéken a felekezeti középiskolákban vannak jóval többen (20. táblázat).

20. táblázat

	Fővárosi és vidéki, felekezeti és nem felekezeti gimnáziumok diákjainak megoszlása az apák foglalkozása szerint, százalék			
	Budapest		Vidék	
	nem felekezeti	felekezeti	nem felekezeti	felekezeti
vezető értelmiségi	10,9	9,9	8,9	6,4
alkalmazott értelmiségi	39,3	66,2	23,0	34,0
szellemi	3,4	8,0	2,2	14,4
önálló	27,8	15,5	21,9	43,3
szakmunkás	17,1	0,5	38,7	2,0
betanított v segéd	1,5	0,0	5,3	0,0
N=100%	3836	213	17512	1015

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

A felekezeti mintában szereplő anyák a fővárosban és vidéken egyaránt alacsonyabb státusúak, mint az apák. A felekezeti gimnazisták szülei jóval kevesebben vannak vezető pozícióban, de vidéken kevésbé vannak lemaradva a vezetői helyekről az anyák, mint Budapesten, miközben az apák helyzete éppen fordított. A beosztott értelmiségi anyáknál nagyobb a Budapest-vidék szakadék, mint a nem felekezetiéknél. A felekezeti iskolás anyák között vidéken sok a nem diplomás szellemi dolgozó, míg az önálló, a szak- és betanított munkások esetében az eltérések iránya pár százalékpontos különbséggel egybeesik a nem felekezeti középiskolába járók édesanyáival (21. táblázat).

21. táblázat

	Fővárosi és vidéki, felekezeti és nem felekezeti gimnáziumok diákjainak megoszlása az anyák foglalkozása szerint, százalék			
	Budapest		Vidék	
	nem felekezeti	felekezeti	nem felekezeti	felekezeti
vezető értelmiségi	9,9	2,5	7,1	3,7
alkalmazott értelmiségi	55,5	63,1	44,8	37,9
szellemi	8,3	18,7	7,7	28,0
önálló	15,8	5,4	11,5	6,9
szakmunkás	8,4	10,3	20,2	23,3
betanított v segéd	2,1	0,0	8,7	5,2
N=100%	3872	203	17702	1035

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: p=0,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

Tény, hogy jellegzetesen más rétegek érdeklődnek a felekezeti gimnáziumok iránt vidéken, mint Budapesten: a fővárosban az alkalmazott értelmiség iskolái ezek az intézmények, míg vidéken az alkalmazott értelmiség mellett a beosztott szellemi és szakmunkás anyák és az önálló vállalkozó apák gyerekeinek iskolái. Feltételezhetően ezzel összhangban merőben mások lesznek az iskolával kapcsolatos elvárásaik is.

A családok társadalmi státusa

A társadalmi struktúra tanulmányozásának egyik iránya a rétegződés fő hierarchiaalkotó tényezőinek az iskolai végzettséget, a foglalkozási presztízst és az anyagi-jövedelmi különbségeket tartja (Kolosi 1987), de már a rétegződésmodell vizsgálat sem elégedett meg ezzel, vizsgálja a munkamegosztási, érdekérvényesítési-hatalmi, második gazdasági, vagyoni, fogyasztási, kulturális, területi, és a lakáshelyzetből adódó egyenlőtlenségeket is. Az utóbbi időkben az érdeklődés központjába kerülő megközelítés viszont az életstílus- és a miliókutatás felől közelíti meg a társadalmi rétegződés problémáját. Ez utóbbi irány a társadalom háromdimenziós szerkezeti modelljének felépítéséhez az életvitel dimenzióját is felhasználja. E megközelítésmód mellett az az érv szól, hogy a modern társadalomban "túl a renden és az osztályon" az életstílusok és az individualizált karrierutak sokkal kitapinthatóbb egységek, mint a makrostrukturális egységek. Ezért a hagyományos kemény változók mellett a szubkultúrákra jellemző életstílust, a társas kapcsolatokat meghatározó érték- és identitáskategóriákat is figyelembe kell venni a társadalmi szegmentáció leírásában, és ezáltal képes a kutató a hagyományosnál sokkal finomabb társadalmi kategóriák kitapintására. (Hradil 1995, Fábrián-Róbert-Szívós 1998, Kolosi 2000) Az életmód és az értékek által meghatározott kategóriák --s ilyen értelemben a vallásosság, a vallásgyakorlat is-- a társadalomban elfoglalt hely meghatározó tényezőjévé válnak, s a horizontális milió-specifikus differenciálódás a társadalmi rétegződés vertikális hierarchiáját lényegesen gazdagabbá teszi.

A felekezeti gimnáziumok tanulóinak családi háttere vallásosság szempontjából alapvetően három típus között oszlik meg: az egyöntetűen vallásos, a döntően nem vallásos és a heterogén vallásosságú típusok között. Az egyes típusok és a társadalmi státus közötti kapcsolatot elemezve észrevehető, hogy a kettő között határozott összefüggés van.

Nyilvánvaló tény, hogy a vallásnak befolyásoló szerepe van társadalmi struktúrában elfoglalt helyzet, státus megszerzésére (Durkheim 1978, Blau-Duncan 1967) és az empirikus vizsgálatokban³² szoros korreláció mutatható ki a kettő között. Vita folyik arról, hogy ok-okozati vagy asszociatív-e ez a viszony, illetve melyik a magyarázó és melyik a függő változó, nem beszélve arról, hogy e viszony maga is másként alakul időben és térben, pl. ez az USA-ban pozitív, Kelet-Közép-Európában az utóbbi fél évszázadban pedig negatív irányú volt. A tapasztalt összefüggésekre több elmélet kínál magyarázatot: a szekularizációs, a szocializációs vagy a vallásüldözési tézis.

Egyes elméletek szerint a vallásosság az alacsonyabb státusúak körében erős (Luckman 1996), van, aki ezt a deprivációval, a hátrányos helyzet miatt kialakuló kompenzációval magyarázza. Mások szerint a társadalom egyes szubkultúráiban a szocializáció során sajátítják el a vallásos orientációt (Hamilton 1998), egy harmadik megközelítésben az erősödő vallásosság a dinamikus, felfelé törekvő csoportok sajátossága (Meeks és Theissen nyomán Tomka 1996b). Számos kísérlet született ennek az összefüggésnek az empirikus ellenőrzésére, s megállapítható volt az 1990 előtti magyar társadalom vallásosságának sajátos féloldalassága --tehát hogy a vallás és a társadalmi státus fordítottan aránylott egymáshoz-- (Tomka 1977, Tomka 1996b, Révay 1997), s bár az összefüggés iránya változóban van (Tomka 1990b), ez még napjainkban is kitapintható (Révay 1996, Tomka 1999). Másrészt az ateizmus az esetek egy jelentős részénél a családban öröklődő deprivációval és a hátrányos helyzettel magyarázható (Bukodi-Harcsa-Reisz 1994).

Kérdés, hogy a vallásosság nominális vagy graduális különbség-e. Blau szerint graduális különbségről akkor beszélünk, amikor valamilyen státusforrás nagyobb mértékben koncentrálódik egyik csoportnál, mint a másiknál (Angelusz 1999:373). Coleman egyértelműen --és áttételesen Bourdieu is-- tőkeforrásnak tekinti a vallásosságot, amely erőforrásként funkcionál.

A másik kérdés, hogy ha a vallásosság nominális különbség, okozhat-e graduális egyenlőtlenségeket, vagyis, hogy a vallásosság és a társadalmi helyzet között okozati

³² Történeti-szociológiai munkájában Karády Viktor (1997) hívja fel a figyelmet az iskolázottság vizsgálatok az ún. "másodlagos tényezőkre," amelyek közé a vallást és a felekezeti hovatartozást is sorolja. A vallásosság és a társadalmi rétegződés összefüggéseit vizsgálva Szántó János (1998) megállapítja, hogy az egyenlőtlenségi rendszert kialakító strukturális logika mellett a vallásosság és a felekezethez tartozás hatásai is érvényesülhetnek a társadalmi mobilitásra (Szántó 1998).

viszony van-e vagy inkább asszociatív (Szántó 1998), s ha igen, milyen irányú. A vallás és a társadalmi státus kapcsolatát vizsgálva Szántó (1998) a demográfiai tényezők, főként a életkor, a nem és a lakóhely településtípusának hatását emeli ki a szekularizációs folyamatban. Az azonos életkorúak között nem működik ez az összefüggés: a szakmunkás végzettségűekre jellemző a legcsekélyebb templomba járás, miközben a legalacsonyabb és a legmagasabb végzettségűek a legintenzívebbek e tekintetben.

A kilencvenes években körvonalazódik az a felfogás, hogy amennyiben ok-okozati összefüggés van a vallásosság és a társadalmi helyzet között, akkor ebben az összefüggésben a vallás inkább a magyarázó változó szerepét játssza, vagyis a vallásosak alacsony társadalmi státusa Magyarországon inkább az elmúlt évtizedek vallásosakkal szembeni diszkriminációjának köszönhető (Hegedűs 1998).

Egy más megvilágításban a vallásosság sem nem oka, sem nem következménye a társadalmi helyzetnek, hanem a társadalom egyes hasonló életstílusú csoportjainak sajátossága.

Ezen elméletek alapján állíthatók fel a vallásosság és a társadalmi státus kapcsolatára vonatkozó alternatív hipotézisek. Hamar világossá vált, hogy a vallásosság és a társadalmi helyzet jelen mintában is erősen összefügg, így a legkarakteresebb és legmesszebb ható strukturáló tényező, az iskolai végzettség és a vallásosság kapcsolatának irányát szükséges vizsgálni.

A szülők iskolázottsága és vallásossága közötti összefüggések

A vallásosságnak és az iskolai végzettségnek a felekezeti gimnazisták szüleinek körében is szignifikánsan pozitív összefüggése van, de az egyházasan vallásosnak definiált szülők körében átlag fölötti mértékben találhatók felsőfokú végzettségűek, a vallástalanok körében pedig képzetlenek.

Ez az összefüggés a vallásosság, illetve a vallásgyakorlat bármely mutatója szerint igen erős marad. A felekezeti gimnazisták szüleinek jelentős hányada abba a típusba tartozik, amelyre jellemző, hogy egyházas vallásosságú, heti templomba járó, rendszeres imádkozó, részt vesz a szertartásokban, a közösségi kapcsolatai is vallásos emberekhez kötöttek, emellett magasan kvalifikált: jórészt felsőfokú végzettségű, kisebb részt

érettségizett. Figyelemreméltó a kisközösségi vallásgyakorlatúak között az érettségivel alacsonyabb végzettségűek elenyésző szerepe.

A vallásosság ötfokú skála szerinti vizsgálatok az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők egyértelműen alulreprezentáltak az egyház tanítása szerinti vagy a maga módján vallásosságban, és felülreprezentáltak a nem vallásos kategóriában. A gimnáziumi érettségivel rendelkezők között a bizonytalanok a legerősebb csoport. Ebben a közegben a vallásosság és az iskolai végzettség szignifikánsan összefügg.

A szülők vallásosságának bemutatásakor kialakított típusokban egyenként vizsgálva sajátos képet mutat a különböző iskolázottságúak arányának alakulása. Az magától értetődőnek tűnhet, hogy a gimnáziumot gyermekük számára igénybe vevők magasabban kvalifikált táborából a felekezeti iskolákat ezek közül a vallásosabbak preferálják. Az azonban elgondolkodtató, hogy az alacsonyabban iskolázott, vallástól távolabb álló szülők gimnáziumot választó gyermekei milyen megfontolásból kerülnek felekezeti iskolákba (21. táblázat és M.11-M.15.táblázat).

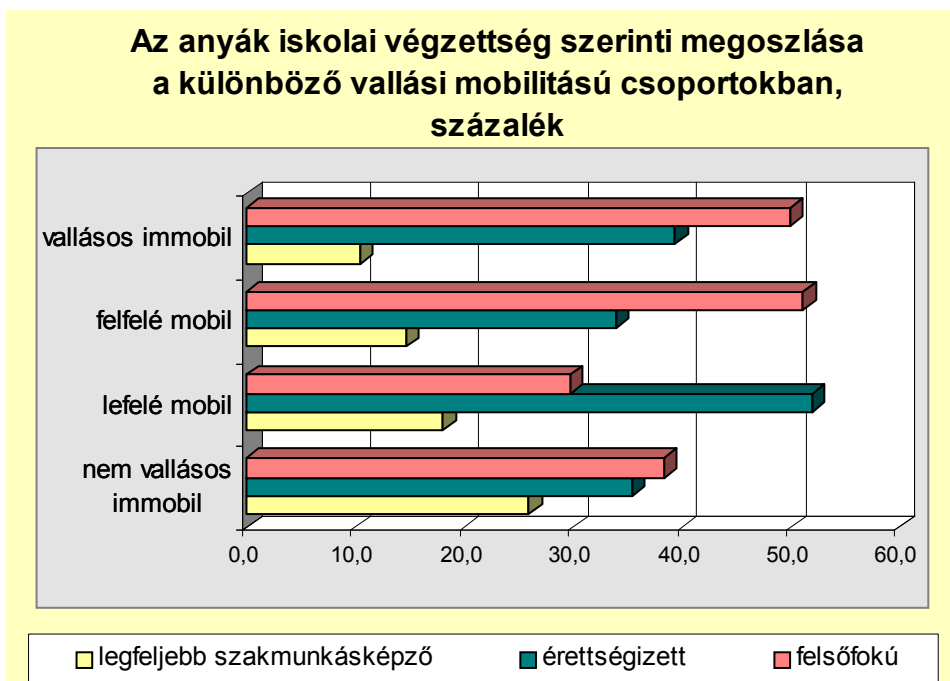
21.táblázat
A szülők vallásossága a különböző iskolázottsági csoportokban

	egyházias	maga módján	bizonytalan vallásos	nem vallásos	vallásellenes
legfeljebb szakmunkásképző	6,9	14,6	13,4	19,6	20,0
érettségizett	34,3	44,6	54,3	48,9	48,0
felsőfokú	58,8	40,8	32,3	31,5	32,0
N=100%	245	478	254	270	25

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

A családok vallási mobilitását a szülők iskolai végzettségét összevetve nyilvánvalóvá válik, hogy a vallásos immobilak és a vallásilag felfelé mobilak a magasan iskolázottak körében fordulnak elő felülreprezentáltan, a nem vallásos immobilak és a vallásilag lefelé mobilak pedig a legfeljebb szakmunkásképzőt végzetek körében (18.ábra, M.16.táblázat).

18. ábra



A vallási mobilitásnak és a szülők iskolázottságának együttes vizsgálata tehát tovább árnyalja azt a képet: a felekezeti gimnáziumok a magasan kvalifikált vallásosak és vallásossá válók, valamint az alacsonyan képzett vallástalanok és elvallástalanodók gyermekeinek iskolája egyszerre.

A szülők iskolázottsága és a felekezeti hovatartozás

Noha a felekezethez tartozás a mai magyar társadalomban nem azonos az egyházas vallásossággal vagy a szervezeti és közösségi bevonással, mégis érdemes az elemzésben figyelembe venni, mivel ennek jelentős hatása van a mai társadalmak kulturális rendszerének és értékstruktúrájának alakulására is (Inglehart 1998).

A szülők iskolázottságának az iskolafenntartó felekezet szerinti bontásakor az tapasztalható, hogy a katolikus és a református iskolákhoz tartozó szülőknél alacsonyabb végzettségűek az evangélikus iskolákba járók szülei, egész pontosan az átlagnál több evangélikus szülő rendelkezik legfeljebb szakmunkás bizonyítvánnyal, emellett a felsőfokú végzettségűek is kevesebben vannak közöttük, mint más felekezeteknél (22.táblázat). Ez azért meglepő, mert a történeti vallásszociológiai kutatások szerint az evangélikusok

iskolázottsági adatai a századelőn a többi történeti egyházhoz képest kifejezetten magasak voltak. Az intergenerációs mobilitás a vallásosság és az egyházi intézményekhez kötődés ellen hat (Tomka-Zulehner 1999, Karády 1997). Valószínű, hogy a mai magasan iskolázott vidéki evangélikusok kevesebben vannak illetve kevésbé kötődnek a saját egyházuk oktatási intézményeihez. A katolikus és a református iskolák társadalmi környezete között nem észlelhető nagy különbség, ha eltekintünk a református iskoláknál az anyák magasabb iskolai végzettségétől, ami talán a felekezetek domináns családmódeljeinek eltérése miatt emelkedik ki ilyen mértékben.

22. táblázat

Felekezeti gimnáziumokba járó diákok szüleinek legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása iskolafenntartó felekezetként

	római és görög katolikus		református		evangélikus	
	Apa	Anya	Apa	Anya	Apa	Anya
8 általános	2,4	5,6	2,7%	6,5	2,5	7,1
szakmunkásképző	23,6	10,2	23,1%	13,6	36,1	15,7
szakközépiskola	21,0	19,5	19,6%	13,8	12,3	10,2
gimnázium	10,3	23,0	13,8%	21,0	10,7	29,9
egyetem, főiskola	42,7	41,7	40,7%	45,0	38,5	37,0
N= 100%	715	729	484	491	122	127

(Az aláhúzással jelölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

A tanulók kulturális háttérének regionális különbségei

A megkérdezett felekezeti gimnazisták lényegében három részre oszthatók abból a szempontból, hogy milyen típusú településen élnek, egyharmaduk falusi-tanyasi, szűk egyharmaduk a főváros vagy a megyeszékhelyek lakója, legtöbben pedig kisebb városokban élnek. A nem felekezeti gimnazistákhoz képest alacsonyabb a mintában a nagyvárosi és magasabb a kisvárosi, falusi tanulók aránya. A felekezeti iskolák nagyobb arányban rendelkeznek kollégiummal, s így aránylag több kisvárosi, falusi gyereket tudnak felvenni, ezáltal hozzájárulnak a lakóhely településtípusából adódó egyenlőtlenségek enyhítéséhez (23.táblázat).

23.táblázat

A felekezeti és a nem felekezeti gimnáziumok tanulóinak megoszlása a lakóhelyük településtípusa szerint, százalék

	nem felekezeti gimnazisták ³³	felekezeti gimnazisták
nagyváros	41,9	31,2
város	28,1	35,1
falu	27,0	33,8
N=100%	23724	1378

³³ Az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett "A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről" című kutatás adatainak felhasználásával. N= 61 190

A kisvárosi, falusi gyerekek nagyobb beiskolázása azért is jelentős, mert a gyerekek kulturális háttere és a településtípus, akárcsak az összlakosság esetén, itt is szoros összefüggést mutat. A falusi gyerekek között az átlagosnál többen vannak az alacsonyabban iskolázottak gyermekei, s a családjukból magasabb kulturális tőkével érkezőket sem segíti a környezet húzó hatása, ami a nagyvárosi gyerekek esetében a diplomás szülők nagyobb iskolai sűrűségéből adódik, így a nagyvárosi gyerekeihez képest ők is határozottan hátrányosabb helyzetben vannak (24.táblázat).

24 .táblázat

A különböző településtípusokról származó gyerekek szüleinek legmagasabb iskolai végzettség szerinti megoszlása, százalék

	általános iskola	szakmunkás	szakközép iskola	érettségizett	diplomás	Összes	N=100%
nagyváros	(0,7)	4,8	16,2	21,2	57,1	31,1	429
város	(1,5)	11,5	20,7	28,4	38,0	35,1	484
falu	2,6	21,7	26,3	22,8	26,5	33,7	465

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

A hagyományosan fejlettebb főváros és az ötvenes, hatvanas években a kontrasztos településfejlődés orvoslására felfuttatott és azóta is gyarapodó vidéki nagyvárosok lakói közül a diplomások dominálnak ezekben az iskolákban is. Ezeknek a gyerekeknek a háromnegyede a családjával lakik otthon. A falusi gyerekek között az alacsonyabb végzettségűek vannak felülreprezentálva, s helyzetüket jellemzi, hogy ezeknek fele kollégista, másik majdnem fele pedig “napi ingázó”, naponta bejár az iskolába. A kisebb városiak a helybeliek és a kollégisták között oszlanak meg, s az ő szülei között az érettségizettek vannak túlsúlyban.

A statisztikai adatok szerint az egyházi gimnazisták körében a kollégisták aránya majdnem kétszer annyi (39,1%), mint az összes középiskolás között (20,8%) (Tuska 1999). Figyelembe véve, hogy a kollégisták között az alacsonyabb kulturális hátterű tanulók vannak többen, ez egyes térségekben sajátos szint ad a felekezeti gimnáziumoknak. Ez a réteg valószínűleg a kollégiumi férőhelyeket nagyobb mértékben biztosító felekezeti iskola nélkül kevesebb eséllyel juthatott volna gimnáziumba, tehát egy sor területi egyenlőtlenség enyhítésére alkalmas intézménrről van szó, s ezt támasztja alá az is, hogy a felekezeti középiskolák pedagógiai programjaiban erőteljes hangsúlyt kap a kollégiumi munka, és a kollégiumoknak sokkal előkelőbb szervezeti pozíciójuk van, mint a nem felekezeti középiskolákban, ahol a diákok otthon sok esetben nem is része az iskola szervezetének, s

annak igazgatója és nevelői sem tartoznak a gimnázium tantestületéhez. A területi egyenlőtlenségek enyhítése egyik magyarázata lehet a kevésbé vallásos, alacsony iskolázottságú rétegek érdeklődésének.

Az egyes felekezetekhez tartozók település szerinti megoszlása sajátos mintázatot mutat. A katolikusok a nagyvárosi és a falusi kategóriában jeleskednek, a reformátusok dominánsan a kisebb városokból érkeznek, az evangélikusok között a nagyvárosi a jelentősebb csoport (M.12.táblázat).

A tanulók közötti térbeli egyenlőtlenségeknek csupán egyik dimenziója a lakóhely településtípusa szerinti hierarchia, a másik pedig a kedvezőbb és a kedvezőtlenebb helyzetű régiók közötti különbségekből adódik. Az egyes régiók kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb helyzetét néhány objektív mutató --mint pl. a régiókra jellemző jövedelemátlag, a munkanélküliségi arányok, a városias települések aránya, a felsőfokú végzettségűek aránya-- összehasonlításával szokták kifejezni. Ennek alapján általában minden szempontból elmaradottnak tekinthetők az ország északi, északkeleti és délnyugati régiói. Az északkeleti régió esetében a centrumtól való távolságból, a periférikus helyzetből adódó lemaradást tovább erősíti az ország kelet-nyugati tengely mentén mutatkozó kettészakadtsága.

Nem csoda, ha a különböző régiók felekezeti iskolái között nagy eltérés mutatkozik abban, hogy milyen településtípusról és milyen családi kulturális háttérből származik az ott tanulók többsége. A városiak csak a fővárosi és a dél-dunántúli iskolákban dominálnak, a többi régióban a falusi gyerekek vannak túlsúlyban (25. táblázat).

25. táblázat
Az egyes régiók felekezeti iskoláinak megoszlása a lakóhely településtípusa szerint, százalék

	Budapest	Dél-Alföld	Észak-Alföld	Dél-Dunántúl	Észak-Dunántúl	Észak-Magyarország	főváros környéke
nagyváros	67,1	24,5	19,9	40,0	26,0	26,8	14,8
kisváros	17,1	49,4	44,4	20,0	28,6	23,2	47,5
falu	15,8	26,1	35,8	40,0	45,5	50,0	37,7
N=100%	228,0	253,0	302,0	120,0	231,0	82,0	162,0

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

Természetesen a települések urbanizáltságának, a városi szolgáltatások eloszlásának egyenlőtlenségei mellett a régiók képzettségi mutatóinak eltérése is érezheti hatását a tanulók összetételén (26.táblázat). A különböző régiókban a felekezeti iskolások családi kulturális háttérének eltéréseiben a szakirodalomból ismert regionális sajátosságok

köszönnek vissza, tehát a főváros mellett a Dél-Alföld pozitívumai, valamint a Dél-Dunántúl és Észak-Magyarország negatívumai (Forray-Kozma 1992.).

26. táblázat

A különböző régióban fekvő felekezeti gimnáziumok diákjainak megoszlása a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szerint, százalék

	legfeljebb szakmunkás	legfeljebb érettségizett	diplomás
főváros	3,6	23,6	72,9
főváros környéke	14,6	41,8	43,7
Dél-Alföld	12,9	54,0	33,1
Észak-Alföld	16,7	50,0	33,3
Észak-Dunántúl	10,4	51,3	38,3
Dél-Dunántúl	31,0	49,5	19,6
Észak-Magyarország	20,3	49,4	30,4
Osszesen	14,5	45,5	40,0
N=	195	614	540

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

A felekezeti középiskolások társadalmi összetételének régiónkénti különbségei híven tükrözik a régiók társadalmának településtípusonkénti és iskolázottsági egyenlőtlenségeit. A felekezeti iskolák a iskolafelhasználóikat nem a társadalom nagy része fölötti elitből toborozzák, hanem a családok társadalmi háttérükkel belesimulnak az adott régió társadalmába.

A családok demográfiai adottságai

A magyar társadalom vallásosság szerinti csoportjait az elmúlt évtizedekben igen markánsan tagoló demográfiai jellemzők a nem, az életkor (Tomka 1977) és az eltartott gyermekek száma (Szántó 1998). A felekezeti gimnáziumok tanulóinak családjában tapasztalható magas átlagos gyermekszám (Mean=2,36) olyan vonás, amiről érdemes részletesen beszélni, ugyanis a szülőkel nagyjából egykorú magyar népesség körében az egy nőre jutó leszármazottak átlagos aránya 1,9 (Kamarás 1995), s ez igen jelentős különbségnek számít. Alkalmas magyarázatnak tűnhetne, hogy a modern korban a vallásosság a marginalizálódott rétegek sajátossága (Luckman 1996), s a társadalom peremén élők körében magasabb a gyermekszám, azonban ebben a közegben a magasan kvalifikált szülőkre is ez jellemző.

A magas gyermekszám tekinthető a vallásosság konzekvenciális dimenziója egyik mutatójának, hiszen ennek a mindennapi életvezetésre gyakorolt egyik hatása lehet a gyermekvállalás el nem utasítása a többedik gyerek esetén sem. Részletesebb elemzéskor

feltűnik, hogy a felekezeti középiskolásoknál nemcsak a vallásos családok átlagos gyermekszáma (2,67), hanem a nem vallásos (2,18) vagy heterogén vallásosságú (2,15) családok gyermekszáma is jóval a magyar átlag fölötti (27.táblázat). A vallásosak kiugróan magas gyermekvállalására ez valóban meggyőző érv, sőt a heterogén vallási klíma esetében is, tekintve, hogy itt szinte minden esetben az édesanya vallásos, s a gyermekvállalás főként az ő döntésén múlik. A nem vallásos családoknál elképzelhető, hogy bár a vallásosság empirikusan megragadható dimenzióiban nem bizonyultak vallásosnak, mindennapi életvezetésükben, egyes döntéseikben hasonlóan viselkednek.

A nagyobb gyermekvállalás megértésére az a megközelítés is alkalmazható, amely szerint több gyermek esetén a szülők figyelme erősen megosztottá válik, s ezért a szülők magasabb kulturális tőkéjük esetén is csak elaprózott figyelmet képesek szentelni a gyermekeiknek. Ez a kevesebb családon belüli társadalmi tőke a gyerek teljesítményére is negatívan hat (Coleman 1988). E logika szerint a többgyermekes családok körében ennek az elmaradt társadalmi tőkének a pótlására próbálják felhasználni a felekezeti iskolát. Ennek manifesztálódása a szülők és a gyerekek elvárásainak tárgyalásakor kerül szóba..

27. táblázat

A gyermekszám a különböző vallási klímájú családokban, százalék

	egygyermekes	két gyermekes	három-gyermekes	négy és több- gyermekes
nem vallásgyakorló	12,7	61,1	22,2	4,0
vallásilag heterogén	11,5	67,5	17,3	3,7*
vallásos	7,5	45,8	24,2	22,5
Összesen	10,5	56,2	22,2	11,1
N=	123	659	260	130

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: ,000. *=N<10. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

A gyermekszám és a vallásosság típusa között szoros összefüggés áll fenn. A vallásos családok körében kifejezetten felülreprezentáltak jelentkeznek a többgyerekesek. Megfigyelhető, hogy nagyobb a többgyermekesek aránya az intézményes vallásosságtól távolabb álló családokban is. S a mintában alapvetően elenyésző kisebbségben vannak a társadalomnak ebben a szülői kohorszában már növekvő arányú egygyermekesek, s még a magyar felnőttek kívánt gyermekszáma is alatta marad a felekezeti középiskolások családjában tapasztalható tényleges gyermekszám átlagának (Kamarás 1995).

A tanulók felekezeti hovatartozásával nincs kapcsolatban a családi gyermekszám, viszont a katolikus iskolákban a többgyermekesek többen vannak, mint a többi felekezet iskolájában. A településtípusok szerinti vizsgálatkor feltűnt, hogy a négynél több

gyerekesek a fővárosban (!), az egykések a megyeszékhelyeken vannak a vártnál jóval többen (M.18.táblázat).

A gyerekszám és a szülők legmagasabb iskolai végzettsége szoros, szignifikáns összefüggést mutat, de a feltevéssel szemben a magas gyerekszám nem az alacsonyan iskolázott peremhelyzetűek körében jelentkezik, hanem épp ellenkezőleg: a felsőfokú végzettségű anyák és apák majd 40%-a három vagy több gyermeket nevel (28. táblázat).

28. táblázat

A gyermekszám megoszlása a szülők iskolai végzettség szerinti csoportjaiban, százalék

	legfeljebb szakmunkásképző		érettségizett		felsőfokú		összes
	apa	anya	apa	anya	apa	anya	
egygyermekes	11,3	11,6	15,2	12,7	7,7	9,2	11,0
kétgyermekes	61,5	59,8	57,9	60,5	52,3	52,4	57,0
háromgyermekes	22,1	22,4	20,3	19,4	23,0	23,1	21,5
négy- vagy többgyermekes	5,1	6,2	6,6	7,4	17,0	15,3	10,5

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

Családi miliőtípusok a felekezeti iskolások körében

A felekezeti gimnáziumokat igénybe vevő családok sem a pozícionális, sem a gazdasági elithez, sem a szegénységhez nem sorolhatók, hanem leginkább a középrétegekhez tartoznak. Azonban ezzel még igen keveset állítottunk. Egyrészt azért, mert a legtöbb önkormányzati gimnáziumot is nagyjából így jellemezhetnénk, másrészt azért, mert a vertikális társadalmi kategóriák jelentéstartalma meglehetősen kiüresedett. Ennek oka az, hogy ezek nem alkalmasak a modern társadalom háromdimenziós egyenlőtlenségeinek megragadására. A vertikális és a horizontális egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt hely beazonosítása mellett az értékválasztásokra, az életmódra, az életstílusra, a szubkultúrára vonatkozó információk szükségesek ahhoz, hogy a cselekvés magyarázatát adják. Kolosi (2000) szerint éppen a társadalmi hierarchia középső szféráiban a legnagyobb az értékválasztások lehetősége, ellentétben a csoportnyomás hatására cselekvő elittel és a kényszerektől vezérelt szegénységgel. Emellett a társadalmi helyzetmeghatározást pontosabbá teszi, ha a társadalmi alakulatokat az emberek célkövető cselekvésének eredményeként fogjuk fel. A társadalom mikroszintjének meghatározó erejét húzza alá az is, hogy a társadalmi státuselérés folyamatában a hagyományosan nagy szerepűnek tartott tőkefajták --mint például a szülők által birtokolt kulturális tőke-- mellett a környezet hatásait összefoglaló társadalmi tőke hatását lehet felismerni (Coleman 1990).

Az iskolázottság, a foglalkozás, a lakóhely és a vallásosság között felsejlő összefüggések feltárásakor kibontakozó, egyre összetettebb kép miatt családtípusok feltárása vált szükségessé. A többdimenziós klaszterelemzés elvégzésekor a vizsgált szempontok alapján hasonlóságuk révén összetartozó csoportok kitapintása volt a cél, hogy ezáltal még pontosabban leírható legyen az egyházi középiskolások családjainak társadalmi helyzete. Az elemzéskor felhasznált csoportosító változók a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és kulturális fogyasztása, az általuk birtokolt anyagi javak mennyisége szerinti relatív helyzete, a lakóhely településtípusa és a szülők személyes és közösségi vallásgyakorlata voltak. Az elemzés során a csoportok szociológiai szempontú értelmezhetőségének szem előtt tartása mellett hat nagyobb típus kristályosodott ki (19.ábra), amelyek az alábbiakban kerülnek bemutatásra több státus- és életstílus-jellemző: az anyagi helyzet szubjektív és objektív dimenziói (20.ábra), az ország régióinak iskolái (21.ábra) és a településtípusok közötti megoszlás (22.ábra), a tanuló baráti körének összetétele és kisközösségi vallásgyakorlata (23.ábra), a rendszeresen templomba járó családtagok aránya (24.ábra), az otthoni és az iskolai értékek összhangja és az iskolával való elégedettség (25.ábra) alapján. Elnevezésük kialakításakor a vallási vagy társadalmi stílus-típusok leírására kísérletet tevő irodalomra is támaszkodtunk (Fábián et al. 1998., Földváry-Rosta 1998., Szelényi 1992., Weber 1982).

19.ábra



Világias értelmiségi milió

Ebből a típusból a tanulók közel 20%-a származik. A családi tulajdon átlagos összpontszáma (tízpontos skálán mérve 6,4) relatíve itt a legmagasabb. Percepciójuk szerint anyagilag határozottan jobb a helyzetük, mint tíz évvel ezelőtt. Többségük családi házában, átlagosan 4,5 szobás otthonokban lakik, majd a felüknek két vagy több autója, és közel egyharmaduknak nyaralója is van. E családok háromnegyedének van számítógép a birtokában, és felülreprezentált körökben a mobiltelefonnal rendelkezők aránya (60%-nak volt 1999-ben!).

Az ide tartozó családok valamennyien városiak, felül vannak reprezentálva köztük a fővárosiak, és emellett nagyjából egyformán oszlanak meg a megyeszékhelyek és a kisebb városok közt, de falun nem laknak.

A többségében diplomás édesapák között sok a műszaki, közgazdász, orvos, jogász, üzletember, pedagógus, az anyáknál ugyanezek a foglalkozások fordulnak elő, csak az arányok mások, a legnépesebb csoportot a pedagógusok alkotják. Politikai szerepvállalás nem jellemzi őket, kevés családban vannak civil közéleti szereplők, az egyházi közéletben pedig egyáltalán nem vesznek részt. Az anyáknak valamivel több, mint a negyede, az apák több, mint a fele vezető beosztásban dolgozik, az utóbbiak közül a legtöbb mostanában lett vezető.

Az otthoni kulturális miliót jellemzi, hogy az édesanyák leginkább színvonalasabb lektúrt és szakirodalmat olvasnak, az apák olvasmányjaiban pedig a történelmi és politikai témájú regények dominálnak, emellett irodalmi és kulturális folyóiratokat is járhatnak.

Döntően kétgyermekes családok. Felülreprezentáltak jelen körökben a protestáns iskolákba járók. Az ezekből a családokból kikerülőök vallásilag heterogén iskolákba járnak, ahol a templomba járók, a vallásos baráti körrel rendelkező szülők és gyerekek kisebbségben vannak.

Többségük protestáns, főként református és több a felekezeten kívüli. Legtöbbjük véleménye szerint családjuk és iskolájuk értékrendje csupán egy-két ponton egyezik, amit a vallásgyakorlatokról alkotott kép is alátámaszt. Az ide tartozó családok döntően nem vallásos klímájúak, a gyerekek szüleiket a maguk módján vallásosnak vagy nem vallásosnak ítélik. Az anyák fele csak nagy ünnepeken jár templomba, az apák majd fele ritkán, egyharmaduk soha. Az anyák egyharmada, az apák egyhatoda imádkozik, az apák majd háromnegyede, az anyák majd kétharmada nem áldozik/úrvacsorázik, s a testvérek

többsége is csak nagy ünnepeken megy templomba. A szülők baráti köre nagyjából nem vallásos emberekből áll, nem is kapcsolódnak semmilyen kisközösséghez, s a tanulók sem járnak vallásos ifjúsági körbe. A diákok barátaik között kisebbségben vannak a vallásosak.

Már a nagyszülők között is sok a vallását nem gyakorló, a nagymamáknak kevesebb, mint a fele imádkozott és harmaduk sem volt heti templomba járó, a nagyapák körében ez a tábor még kisebb, mindössze egyötödnyi.

Bár mind a hat csoportban a gyermekeket csecsemőkorban megkereszteltetők alkotják az abszolút többséget, itt felülreprezentáltak azok a családok, akik a gyerekeiket a rendszerváltás környékén vagy a felekezeti iskolába jelentkezés előtt kereszteltették meg, és csak az idekerülés előtt kezdték el hittanra járatni őket.

A kevéssé vallásos családi háttér ellenére az ebből a milióból érkező gyerekek nemcsak az iskola által többé-kevésbé ellenőrzött vallásgyakorlatban (templomba járás) vesznek részt, hanem kétharmaduk rendszeresen imádkozik is.

Vallási, felekezeti, etnikai kérdésekben közömbösnek tűnnek, nem érdekli őket, hogy valaki hívő-e vagy sem, vagy mely felekezethez tartozik, viszont legtöbbször zavarná, ha cigánytanuló lenne a padtársa.

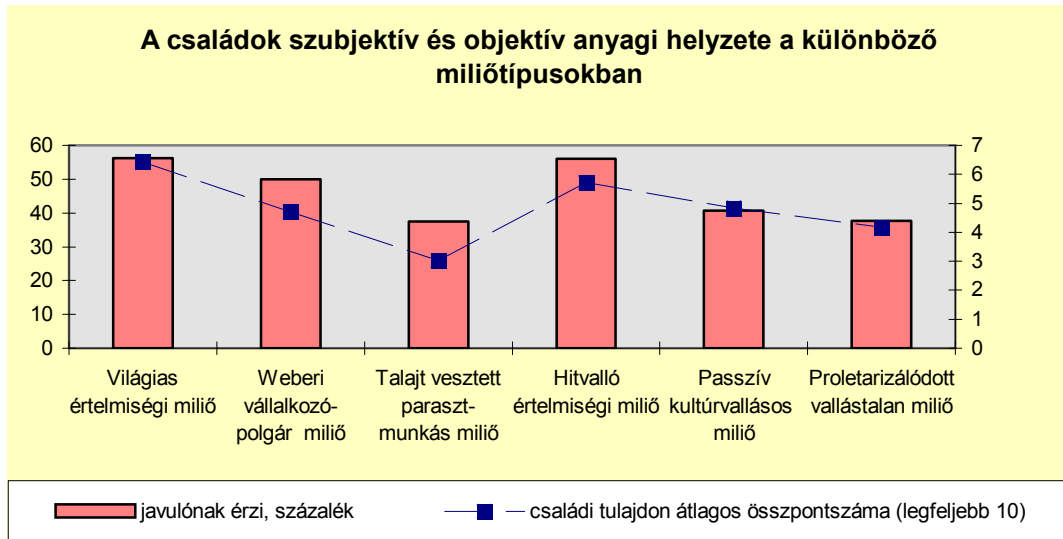
A tanulók életvitelének néhány intimebb pontjára vonatkozó kérdésnél a többi témakörhöz képest általában valamivel nagyobb volt a válaszmegtagadók aránya, de bizonyos tendenciák világosan érzékelhetők. Az ebből a milióból származó válaszadók bő harmada a szexuális élet terén már nem számít gyermeknek, sőt, minden ötödik rendszeresen él nemi életet. Ez az arány többi csoporthoz képest a legmagasabb.

Ez a szülőcsoport testesíti meg a mintában azt a ---szakirodalom által leírt--magasan képzett típust (Tomka 1977), amely karrierje érdekében a szocializmus évtizedeiben félretette a családjában amúgy sem túl intenzív vallásosságot, de a rendszerváltás óta bizonyos mértékben újra közeledett ehhez, és a gyerekeik számára valamiért hasznosnak találják a felekezeti iskolát. Társadalmi, gazdasági státusuk előnyös, de nem tartoznak sem a pozícionális, sem a gazdasági elithez (Takács 1998). A szabadidő eltöltés módja és a droggal kapcsolatos viszonylag nagy tapasztalat szerint a szülők nem tudnak elég figyelmet fordítani a felnövekvő generáció magatartásának kontrollálására.

A szabadon hagyott, nagy mozgástérrel rendelkező gyerekek viszonylag nyitottak a vallásosságra. A fővárosi gimnáziumokban a hasonló státusú, de vallásos családok

gyerekeivel járnak együtt, az alföldi református középiskolákban a vallásilag hasonló léggörű, de alacsonyabb státusú családokból érkező gyerekekkel.

20.ábra



Hitvalló értelmiségi miliő

Ilyen környezetből érkeznek az iskolába a megkérdezettek 23,3%-a. Ők anyagi vonatkozásban előnyös helyzetben vannak, de nem annyira, mint az első típushoz tartozók. A gyerekek is úgy érzik, hogy határozottan jobban élnek, mint régebben. A fővárosban fordulnak elő a leggyakrabban és emellett más városokban is, különösen az észak-dunántúli iskolákban. Keveseknek van saját háza, a többség lakásban él, a legtöbb rendelkeznek kocsival, s egyharmaduknak egynél több is van. Majd egyharmaduk a lakása mellett nyaralót tart fenn. Számítógéppel a legtöbbjük rendelkezik, de az átlagnál kevesebb családban van valakinek mobiltelefonja.

Az apák műszakiak, közgazdászok, orvosok pedagógusok, lelkészek, az anyák közel egyharmada pedagógus, emellett vannak orvosok, gyógyszerészek, bankszakmában dolgozók, és van néhány lelkész is. Az apák több, mint fele vezető beosztásban dolgozik, legtöbbjük az utóbbi években lett vezető.

A szülők olvasmányjaiban a vallásos olvasmányok és a klasszikus szépirodalom dominál. Színvonalasabb folyóiratokat is járatnak, gyermekeik a legkevesebb időt töltik otthon tévénézéssel, átlagosan 1,72 órát. Majdnem minden második családban előfordul civil közéleti szereplő, minden ötödikben több is, s a családok 40%-ában van laikus vagy

hivatásos egyházi tisztségviselő. E típusban a családok több, mint felében előfordult, hogy valakit az elmúlt évtizedekben politikai vagy vallási okokból üldözést szenvedett el.

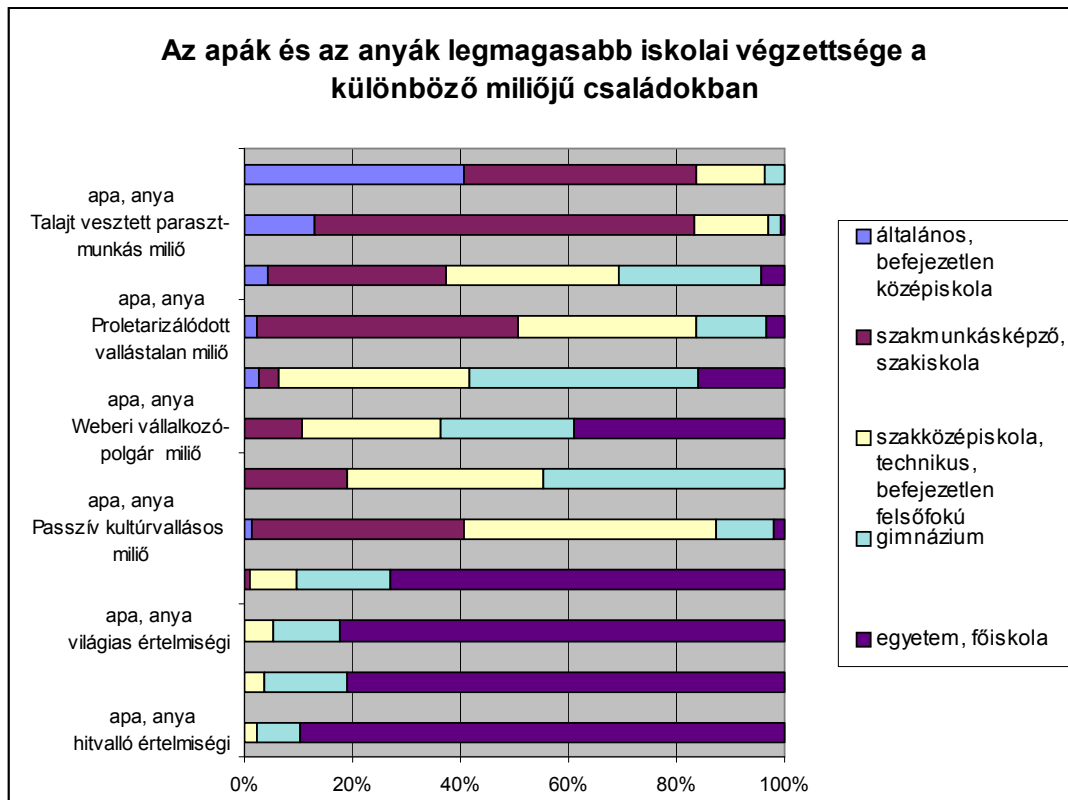
E családok több, mint fele három vagy többgyerekes, ebben a típusban a legmagasabb a gyerekszám: átlagosan 2,72. Az átlagnál többen vannak köztük a katolikusok és a katolikus iskolába járók. Az ezekből a családokból kikerülők járnak a vallásilag leghomogénebb iskolákba, ahol a templomba járó valamint vallásos baráti körrel rendelkező szülők és a gyerekek a legsűrűbben fordulnak elő.

Ezt a típust jellemzi leginkább az egyöntetűen vallásos családi klíma: majd minden anya és apa rendszeres heti templomjáró, áldozó, úrvacsorázó és imádkozó. Az előző generáció vallásgyakorlatához képest itt is lényegében intenzívebbé válást tapasztalunk, bár a körülményekhez képest a nagyszülői generáció is aktívnak mondható: a nagymamák háromnegyede, a nagyapák majd kétharmada imádkozik, az előbbiek fele, az utóbbiak negyede heti templomba járó. A gyerekek a szülőket egyformán egyház tanítása szerint vallásosnak látják. A szülőket --akiknek barátaik vallásosak-- aktív közösségi vallásgyakorlat jellemzi a heti templomi alkalmon felül is.

Jellemző erre a típusra, hogy a testvérek is vallásgyakorlók, és minden második családban vannak köztük egyházi iskolába járók, jártak. A tanulók maguk is szinte mindnyájan imádkoznak, kisebb koruktól járnak hittan órára, jelenleg vallásos ifjúsági körbe, és a baráti körök is döntően vallásos fiatalokból áll. A marihuánát azért ebben a körben is kipróbálta már a tanulók egyharmada.

Ezekben a családokban említik legtöbben, hogy tudnak vallási vagy politikai okokból üldözött rokonról. Talán ez az oka, hogy a gyerekek tiszteletben tartják a nem istenhívőket és más felekezetek tagjait, idegenekkel szemben kevesebb fenntartás van bennük, s a cigányokkal szemben is sokkal elfogadóbbak, mint a minta más csoportjába tartozók.

21.ábra



Weberi vállalkozó-polgár milió

A tanulók 10%-a származik ilyen közezből. A lakáskörülményeikre jellemző, hogy nagyobb vidéki családi házakban vagy kisebb városi lakásokban laknak, csak minden negyedik családnak van több autója és nyaralója, számítógépe viszont kétharmaduknak. Noha anyagi javakkal való ellátottságuk nem marad el az előző csoporttól, nem érzékelik egyértelműen javulónak az anyagi helyzetüket, hiszen a befektetési stratégiájuk nem a jelenre, inkább a jövőre orientált.

Minden településtípuson megtalálhatók, kisebbik részük fővárosi, vagy egy dunántúli város lakója, nagyobbik pedig nyugat-magyarországi falvakban él. Az apák szakmunkások, vállalkozók vagy technikusok, az anyák szakmunkások, technikusok vagy a szolgáltatásban dolgoznak. Ebben a milióban gyakori, hogy az édesanyák a háztartásban dolgoznak vagy gyesen vannak.

Meglepően erőteljes a közéleti aktivitásuk a felekezeti iskolások többségéhez képest: minden harmadik családban van valamilyen civil közéleti szereplő, de inkább a lokális politika színpadán mozognak. Kulturális fogyasztásuk egyik jellemzője, hogy főként

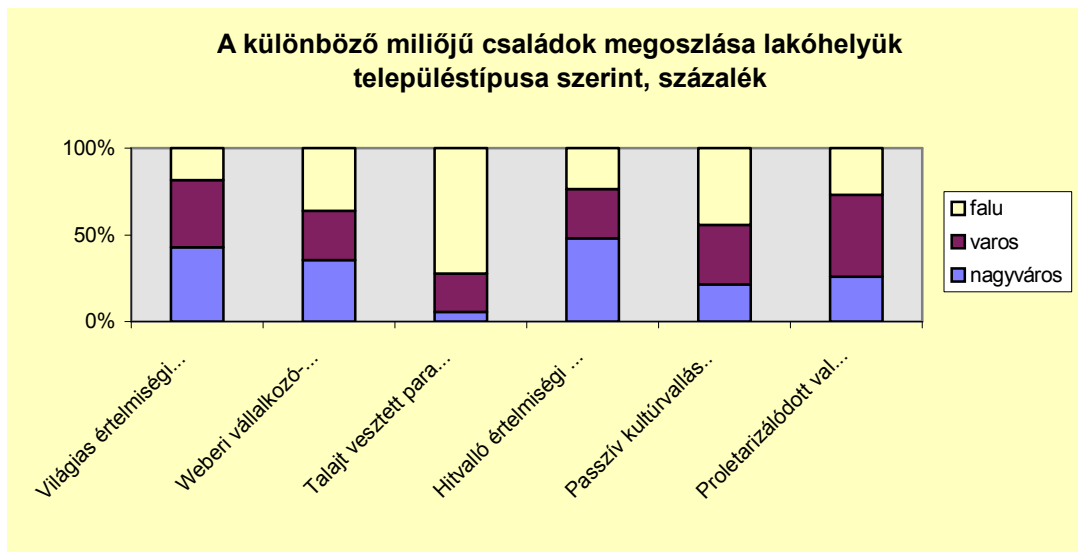
vallásos és ismeretterjesztő műveket olvasnak, s emellett az anyák kedvelik a populáris női regényeket is.

A családok több, mint egyharmada három vagy többgyerekes, az átlagos gyerekszám 2,64. A gyerekek között kevesebb a helybeli tanuló, az átlagnál jóval több a kollégista, sok a bejáró és az albérletes. Majd háromnegyedük katolikus iskolába jár és katolikus felekezethez tartozik. Az ezekből a családokból kikerülők vallásilag erősen homogén iskolákba járnak, ahol nagy a vallási szervezetbe erősen beágyazódott és a vallásos baráti körrel rendelkező szülők és gyerekek sűrűsége.

A család és az iskola értékrendjét hasonlóan vagy teljesen megegyezőnek érzik, a családi klíma jellemzően vallásos, a szülők vallásossággal kapcsolatos álláspontja homogén, és a gyerekek is egyformán egyházasan vallásosnak tudják szüleiket. Az anyák háromnegyede, az apák kétharmada heti rendszerességgel jár templomba. Az apák több, mint háromnegyede és majd minden anya áldozó vagy úrvacsorázó tagja a közösségnek. Az anyák négyötöde, az apák több, mint fele rendszeresen imádkozik, tehát többen, mint a nagyszülői generációban, mert a nagymamáknak nem egészen a kétharmada, nagyapáknak kétötöde személyes vallásgyakorló, s a heti templomba járás is csak a nagymamák felére a nagyapák negyedére volt jellemző.

A szülők között a vallásos barátokkal rendelkezők vannak többségben, s 40%-uk a heti templomon kívül más közösségi alkalmakat is látogat. A testvérek -- akiknek fele egyházi iskolába járt vagy jár-- szinte mindnyájan heti templomba járók. A tanulók maguk is kisebb koruktól részt vettek a hittan oktatásban és jelenleg is valamilyen vallásos ifjúsági kör tagjai. Jórészt vallásos gyerekekből áll a baráti körük. Más felekezetűek nézeteit tiszteletben tartják, etnikai előítéletesség nem jellemző rájuk, őket zavarná a legkevésbé, ha cigány padtársuk lenne.

22.ábra



Passzív kultúrvallásos miliő

Ebből a közegekből a tanulók 19%-a származik. Ezek a családok anyagi javak terén nem érik el az első kettő és a negyedik típus szintjét, a gyerekek érzése szerint nagyjából ugyanolyan szinten élnek, mint korábban. Majdnem minden családnak van valamilyen autója, feléneke számítógépe is.

Minden második család falusi, a többi kisvárosi, s a kelet-magyarországi, különösen a dél-alföldi régióban vannak a legjelentősebb arányban az iskolákban. Az átlagosnál nagyobb mértékben találunk inaktív apákat, akik rokkantnyugdíjasok vagy munkanélküliek. Az édesapák érettségizetlen és érettségizett szakmunkás végzettséggel jelentős részben önállóak, részben alkalmazottak. Az anyák szakképzett munkások, technikusok és beosztott szellemiek.

A gyermekszám a mintaátlaghoz képest nagyon alacsony (2,13), és itt van a legtöbb egygyermekes család. A szülők közül kevesen olvasnak, ha mégis megteszik, akkor az ismeretterjesztőtől a populáris regényekig mindenfélét fogyasztanak.

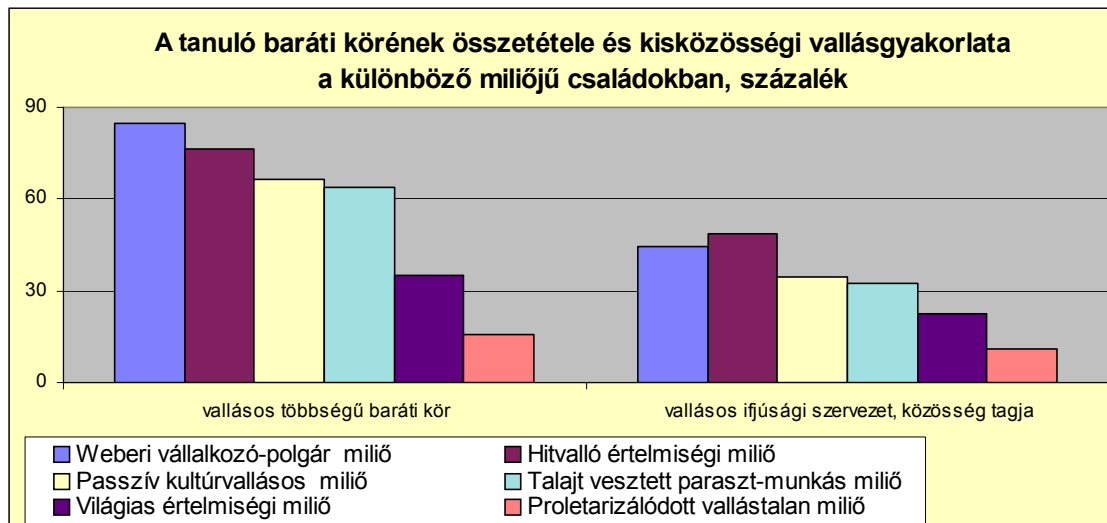
Minden felekezeti iskolájában egyforma arányban vannak jelen. A családi vallási klíma vegyes, az anyák több, mint a fele rendszeres heti vagy havi templomba járó, az apák viszont ennél sokkal ritkábban mennek. Az anyák több, mint fele, az apák negyede imádkozik. Az apák majd kétharmada nem áldozik vagy úrvacsorázik, az anyáknak ugyanekkora része pedig igen. A gyerekek az apjukat vallásilag bizonytalanak, az anyjukat --a maguk módján vallásostól a határozottan nem vallásosig-- mindenfélének

látják. Az előző generációban is hasonló volt a nemek közötti eltérés a vallásgyakorlat terén a nagymamák több, mint a fele, a nagyapák bő negyede.

Kevés szülőnek van vallásos baráti köre, kisebb közösségi alkalmakra is csak minden ötödik családból járnak. Gyerekeiket kisebb kortól járatták hittanra, most is minden második gyerek ifjúsági kör tagja. A testvéreik is rendszeres templomba járók, imádkozók. Azonban kevésbé toleránsak a többinél, nagy részük lenézi más felekezet tagjait illetve a nem istenhívőket.

Felülreprezentáltak itt jelen a katolikus családok, viszont sokan közülük is más felekezet iskolájába járnak, tehát ezek olyan katolikus családok, akiknek nem volt döntő, hogy saját felekezet iskolájába járassák gyermeküket. Az ezekből a családokból kikerülők a vallásilag heterogén iskolákba járnak, ahol azonban a templomba járó szülők, a vallásos baráti körrel rendelkező szülők és a gyerekek még az átlagnál éppen valamivel többen fordulnak elő.

23.ábra



Talajt vesztett paraszt-munkás miliő

Ide a válaszadók 12,2%-a sorolható. Közöttük az átlagosnál jóval többen mondják azt, hogy rosszabbul élnek, mint egy évtizede. Ők a minta azon csoportja, akik anyagi javakkal a legszegényesebben vannak ellátva, nincs sem számítógépük, sem hifijük, sem CD lejátszójuk, csak valamivel több, mint felüknek van személyautója. Az apák jelentős része --néhány műszaki mérnököt kivéve-- nem értelmiségi munkát végez, szakmunkások,

technikusok, vállalkozók. Az anyák szakmunkások, segéd- vagy betanított munkások és sokan a háztartásban dolgoznak. Minden harmadik apa inaktív, mert rokkant, öregségi nyugdíjas vagy munkanélküli. Az anyák közül még kevesebb az aktív kereső, rokkantnyugdíjasok, a háztartásban dolgoznak vagy munkanélküliek, s sok családban mindkét szülő inaktív.

Ezek a családok döntően falusiak, nagyon kevés kisvárosi van még köztük, átlagosan 3,5 szobás falusi családi házban élnek. A nyugat-magyarországi tanulók körében fordulnak elő sűrűbben, mindenekelőtt a dél-dunántúli régióban. Felül vannak reprezentálva köztük a kollégisták.

A kulturális miliót jól jellemzi, hogy e szülők között az inkább nem olvasók dominálnak, s az ő gyerekeik töltik otthon a legtöbb időt, átlagosan napi 2,86 órát a televízió előtt. Ezekben a családokban viszonylag kevesebb gyermeket nevelnek, a többség kettőt, egyötödük szegénységre, néhányuk a szülők alkoholizmusára is panaszkodik.

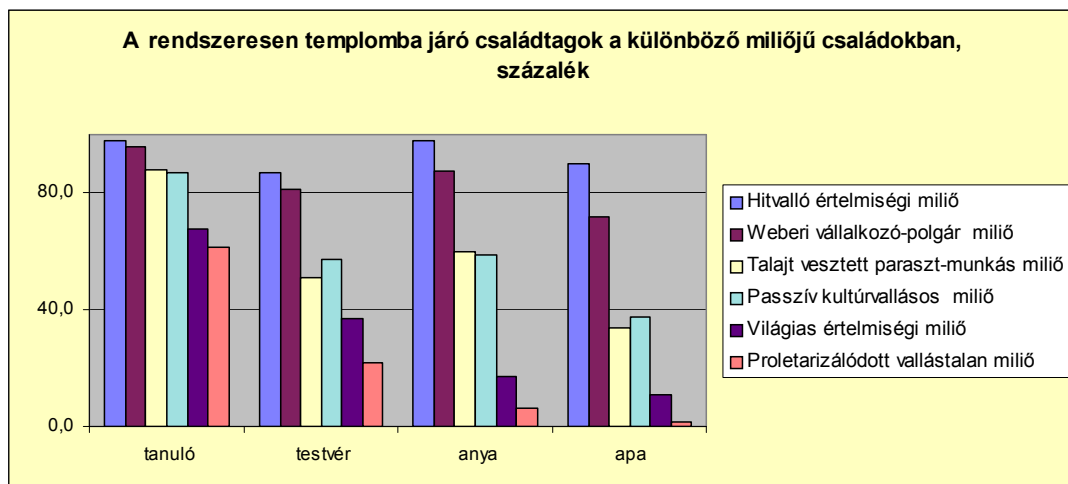
Mindegyik egyház iskoláiban megtalálhatók az ilyen milióból érkező tanulók, felekezetre nézve is vegyesek, egy kissé több itt az evangélikus, mint a többi típusban. Az ezekből a családokból kikerülőket azokba az iskolákba járnak, ahol kisebbségben vannak a templomba járó, a vallásos baráti körrel rendelkező szülők és a gyerekek.

A tanulók elég megosztottak abban, hogy a családjuk és az iskolájuk által képviselt értékrend megegyezik-e vagy sem. Ez a bizonytalanság abból fakadhat, hogy az otthoni vallási klíma is igen heterogén, amit a nők erősebb vallásossága és a férfiak vallástól való távolsága jellemez. Az anyák fele havi rendszerességgel (havonta egyszer), az apák többsége esetleg ritkán jár templomba. Ha eljutnak a templomba, akkor az apák fele, az anyák majd háromnegyede áldozik, úrvacsorázik, ami meglazult egyházközségi kapcsolatra vall. A személyes vallásgyakorlat lényegében inkább csak az anyáknál létezik, akiknek kétharmada imádkozik. Ezek a családok jellegzetesen lefelé mobilak vallásilag, mert az anyai nagymamáknak még majd háromnegyede, az apai nagymamák majd fele imádkozott, és a nagymamák fele, a nagyapák egynegyede hetente járt templomba. A gyerekek is jól érzékelik a szüleik vallásossága közti különbséget, az apjukat vallásilag bizonytalannak, az anyjukat egyházasnak vagy a maguk módján vallásosnak látják.

A szülők többségének barátai között több a vallásos, mint a nem vallásos, de nem járnak össze a templomon kívül más kisközségi alkalomra. Csak az iskolába kerülés előtt kezdték el hittan oktatásra járatni a gyerekeiket.

Nagy az eltérés a családok legfiatalabb generációjához tartozók vallásgyakorlatában, hiszen a tanulók háromnegyede rendszeresen imádkozik, kétharmada heti templomba járó, s a baráti köre is jórészt vallásos gyerekekből áll, a testvéreik pedig csak nagy ünnepeken járnak templomba, és kevesebb mint a felük imádkozik. Elgondolkodtató, hogy éppen ezek a tanulók azok, akik más felekezetek híveivel kapcsolatban kevésbé türelmesek, inkább megpróbálják meggyőzni őket a saját igazukról.

24.ábra



Proletarizálódott vallástalan miliő

Ide sorolható a tanulók 16%-a. Az előző típusnál kevésbé rendelkezik anyagi javakkal, de azért nem egy kategória a harmadiknak tárgyalt milióval. Majd a felének van számítógépe is, s csak a negyedüknek nincs személyautója. A tanulók benyomása szerint családjuk rosszabbul boldogul, mint régebben. Minden második ilyen milióból érkező diák kisvárosi, a többiek falusiak vagy nagyobb városban laknak, a legjellemzőbben kelet-magyarországi iskolákban fordulnak elő, különösen sűrűn az észak-alföldi régióban. Az átlagosnál gyakoribb a magukat több okból is --szegénység, szülők alkoholizmusa, rossz viszonya miatt-- hátrányos helyzetűnek tartó diákok előfordulása.

Az apák nagy része szakmunkás, technikus vagy vállalkozó, az édesanyák zöme legfeljebb technikus. A családjukban a legritkábban fordulnak elő civil vagy egyházi közéleti szereplők. Kétharmaduk kétgyerekes, az átlagos gyermekszámuk (2,14) az alacsonyabbak közé tartozik.

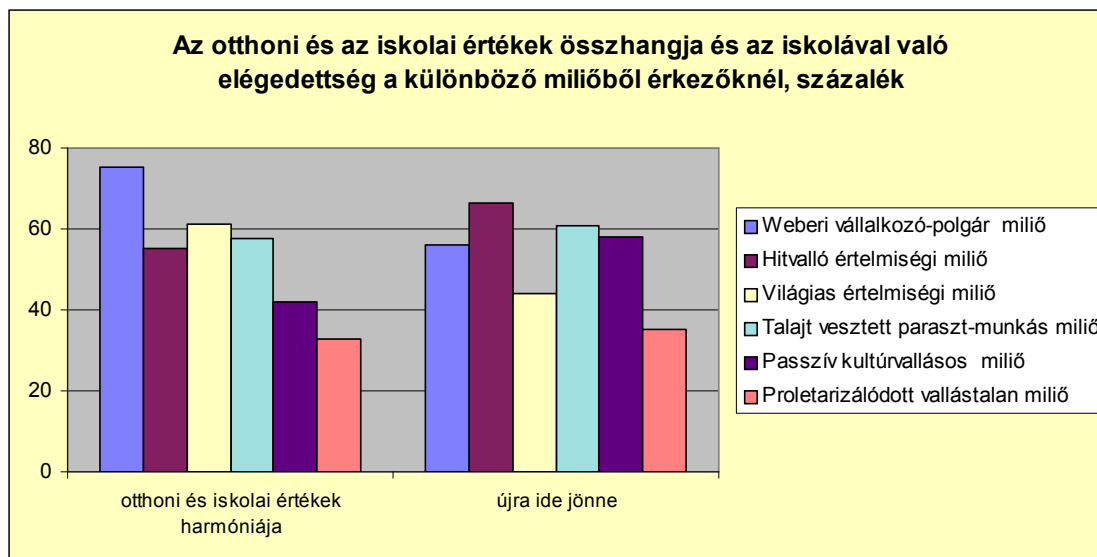
Az anyák nagy része nem olvas, s ha mégis, akkor populáris női regényeket, az apák esetleg krimi, a gyerekeik pedig a második leghosszabb időt töltik el tévézéssel, átlagosan napi 2,82 órát. Néhányuk szűkebb családjában előfordul alkoholista, vagy a szülők rossz viszonyban vannak egymással.

Az átlagnál több református család, s emellett sok felekezeten kívüli tartozik ebbe a csoportba. Az ilyen milióból származó tanulók kétharmada protestáns iskolába jár. Ezek a családok a döntően nem vallásos kategóriába esnek, ritkán vagy egyáltalán nem járnak templomba a szülők. A gyerekek az apjukat nem vallásosnak, az anyjukat bizonytalannak vagy nem vallásosnak látják. Az apák és az anyák több, mint háromnegyede nem áldozik, s mintegy negyedük nem is volt első áldozó vagy nem konfirmált. Az anyák egyharmada imádkozik, de az apák lényegében nem. A nagyszülők nem templomba járók és a nagymamák egy részét kivéve nem is imádkoznak.

A gyerekek több, mint egyharmada nem imádkozik ebben a csoportban, és a testvéreknek is csak kevesebb, mint a fele. Nagyon ritka a templomba járó testvér. Sem a gyerekek, sem a szülők baráti körében nem dominálnak a vallásosak, s lényegében senki nem jár kisebb közösségi alkalmakra. A szülők csak a rendszerváltás környékén vagy a jelentkezés után kereszteltették meg a gyerekeiket, s az iskolába kerülés előtt írást adtak hittan oktatásra őket, tehát ezeket a jelentkezőket annak biztos tudatában vette fel az iskola, hogy vallásos nevelésben lényegében nem részesültek.

Az ezekből a családokból kikerülőket járnak a legkevésbé vallásos összetételű iskolákba, olyan iskolákba ahol a vallási közösségbe gyengén vagy nem integrált szülők gyerekei vannak többségben.

25.ábra



A családi miliók megjelenése az iskolák diáktársadalmában

A felekezeti gimnazisták társadalmi háttérét illetően az alaposabb elemzés nyomán igen változatos kép bontakozik ki. A több szempontot figyelembe vevő típusalkotás eredményeképpen hat jelentősen eltérő családi milió szerinti típus tapintható ki. Ezek jelentős eltéréseket mutatnak a szülők iskolázottsága, foglalkozási státusa, vallásossága, élet- és lakókörülményei valamint kulturális fogyasztása szempontjából. A különböző miliókhöz tartozó tanulók előfordulási gyakorisága iskolánként igen nagy eltéréseket mutat. Egy iskola légkörét pedig igen nagy mértékben meghatározza, hogy milyen milióból érkező tanulók dominálnak (M.19.táblázat).

A gimnáziumok háromnegyedére jellemző az, hogy egy-egy milió szerinti típusból felülreprezentáltak vannak jelen a gyerekek. Ahol a hat milió egyikéből érkező gyerekek 40-50%-nyit tesznek ki, ott az iskolai környezetben az a milió erősen érezteti hatását. Miután azonban ezúttal nem az egyes iskolák légköre áll az érdeklődés homlokterében, hanem inkább a felekezeti gimnáziumok háttéréről nyerhető átfogó kép, az iskolák milió szerinti összetételének adatai alapján az iskolákat elemzési egységnek tekintve hierarchikus klaszteranalízissel az iskolák társadalmi háttér szerinti csoportjait kerestük. Ennek eredményeképpen négy csoportot találtunk. Az első csoportba tartozó 14 iskolában a tanulók között a két értelmiségi milió szerinti típusból érkezők vannak túlsúlyban. Ide

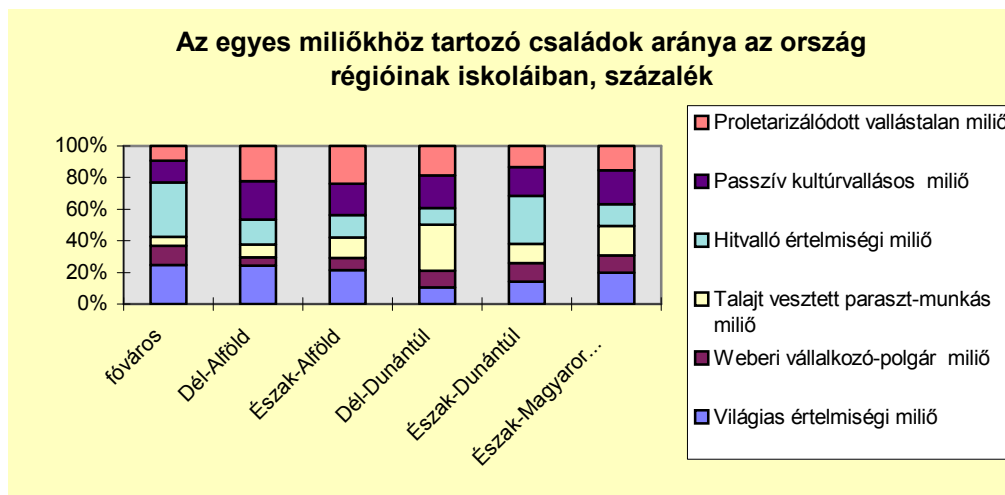
tartoznak az ún. nagymúltú iskolák, például a budapesti Piarista, a Lónyai Utcai Református vagy a pannonhalmi Bencés Gimnázium.

A következő csoportban --ahová 19 iskola került-- a weberi vállalkozópolgár, a talajt vesztett paraszt-munkás és a passzív kultúrvallásos milióból származó tanulók dominálnak, s ez a háttér a kevésbé ismert vidéki iskolákra jellemző. Például a Nagyecsed-i Ecsedi Báthori István Református, a makói Szent István Egyházi, a csurgói Csokonai Vitéz Mihály Református Gimnáziumra.

A harmadik típusban megjelenő hat iskolában a proletarizálódott vallástalan milióból jövő gyerekek jelentik a hangadó csoportot, a mintában erre a Békéscsabai Evangélikus, nagykőrösi Arany János Református és a Pécsi Református Gimnázium jelentette a példát.

A negyedik csoportba sorolt iskolákban a minta szerint egyik milió sem kapott átlagon felüli súlyt, a különböző háttérű diákok aránya kiegyenlített volt, például a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumában és a nyíregyházi Szent Imre Katolikus Gimnáziumban.

26.ábra



A folyamatosan működő és az újonnan indult iskolák

A régi és az új iskolákhoz némileg eltérő jegyeket hordozó populáció tartozik. Már a tanulók nemek szerinti összetétele is más, hiszen a régi iskolákban a fiú tanulók alkotják a többséget, az újakban a lányok. A régen működő iskolákban többen vannak a nem magyar

állampolgárságúak is, akik általában határon túli magyar tanulók, mint az újakban. Az iskolák szerkezetét tekintve a régebbi iskolákra jellemzőbb a több lábon állás, hiszen ezekben egyszerre különböző képzési szerkezetű osztályok is helyet kapnak.

A tanulók háttérét tekintve az iskolai közösség kontextus-szintű vizsgálatának áttekintésére érdemes odafigyelnünk. A régi iskolákban a diplomás szülők aránya jellemzően magasabb, a tanulók több mint fele olyan közegben mozog, ahol legalább minden második szülő felsőfokú végzettségű, az újabb iskolákban ez csak a tanulók egynegyedéről mondható el. A kulturális tőke más dimenziói – például a szülők olvasási kultúrája – is mutatnak némi különbséget, a régi iskolákban a házaspárok olvasási kultúrája homogénebb, az újabbakban az egyik szülő emelkedik ki minőségibb kulturális fogyasztásával.

A felekezeti gimnazisták szüleinek foglalkozás szerinti vizsgálatok azt tapasztaltuk, hogy a nem felekezetiekhez képest a foglalkozási struktúra csúcsa és alja majdnem teljesen hiányzik, valamint, hogy a felekezeti iskolások szülei az összehasonlítási csoportnál magasabb iskolázottsági szintjük ellenére nem a legmagasabb státusú foglalkozásokat foglalják el, hanem inkább beosztott értelmiségiként dolgoznak. A régi és az új iskolák illetén összehasonlításakor ebből a szempontból nem találtunk eltérést, a vezető beosztású apák valamivel magasabb aránya összhangban van az iskolázottsági adatokkal, és az anyák státusa valamint a családok átlagos gyermekszáma között sincs lényeges eltérés. Ehhez hasonlóan a család gazdasági státusát tekintve sem mutatható ki szignifikáns eltérés a két minta között.

A kapcsolati tőkével való ellátottság szempontjából a régi iskolák háttére előnyösebb, hiszen a tanulók bő harmadának közvetlen környezetében van példa az aktív közéleti szerepvállalásra, s ugyanez jellemző az egyházi szervezetekben való részvételre is.

A lakóhely településtípusát vizsgálva megállapítható, hogy a régi iskolák esetében a nagyvárosi tanulók aránya magasabb, az újaknál a kisvárosi-falusi tanulók dominálnak, ennek ellenére az új intézmények tanulóinak háromnegyede nem kollégista, a régiéknak viszont kétharmada az. Erre oda kell figyelni, mert a bentlakásos iskolák általában nagyobb eséllyel hatnak a kulturális egyenlőtlenségek kiegyenlítésének irányába és valószínűleg a manifeszt és implicit hatásmechanizmusok szempontjából egyaránt ütőképesebbek.

A régi és az új iskolák társadalmi háttérének összehasonlításakor nem tapasztaltuk egyetlen miliótípus dominanciáját sem. Erős és állandó a jelenléte a régi iskolákban a hitvalló értelmiségi miliónek, de emellett a többi milió is változatos, sőt néha az előbbinél magasabb arányban jelenik meg.

A felekezeti szakképző intézmények tanulóinak társadalmi helyzete

A felekezeti szakképző iskolák vallási háttérének tanulmányozásakor már feltűnt a csonka családok nagyobb aránya, s feltételezhető, hogy a társadalmi háttér mutatói szerint sem a legelőnyösebb helyzetűek ezek a tanulók. Ezen iskolák többsége tudatosan vállalja azt a feladatot, hogy a fiatalok egy speciális helyzetű rétegét fogadja be. Ezt a réteget a kudarcos iskolai pályafutás, a deprivált és sokszor funkciózavarokkal küszködő családi háttér és alkalmasint a csellengésben való jártasság jellemzi, s a velük való foglalkozás az oktatáson kívül a szociális gondoskodásra és a személyiségfejlesztésre is kiterjed (Lukács 2000).

A szakképző iskolák megkérdezett tanulói közül csak minden második él teljes családban, a többiek egyszülős vagy egy édesszülőt és egy nevelőszülőt tartalmazó újrastukturált családban, néhányan édesszülő nélkül nőnek fel (M.20. táblázat).

A gyermekszám tekintetében ezek a családok még a gimnáziumi alminta legmagasabb átlagát is felülmúlják (2,85), egynegyedük kétgyermekes, másik egynegyedük négynél több gyermekes és a harmaduk háromgyermekes család. A gondviselők szerinti megoszlás nyomán világossá válik, hogy az átlagon felüli gyermekszámmal sok esetben együtt jár a családok problémás helyzete (M.21. táblázat).

A szülők iskolai végzettségét tekintve a gimnazistákétól lényegesen eltérő kép bontakozik ki előttünk. Minden második szülőnek legfeljebb szakmunkás végzettsége van, s csak elvétve bukkan fel felsőfokú végzettségű anya vagy apa. A házaspárok többsége homogén általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végzett pár, vagy általános iskolai végzettségű nő és szakmunkás férfi kapcsolata. Az azonos vagy különböző szinten érettségizett valamint a néhány homogén diplomás pár alkotja a kisebbséget (M.22. táblázat).

Az alacsony elemszám ellenére az iskolák között is van szignifikáns különbség abból a szempontból, hogy az alacsonyabb végzettségűek közül milyen réteg tartozik hozzájuk,

eszerint például a zsámbéki és a gödi iskola háttéré között van egy fokozatnyi különbség. A szülők olvasási szokásai alapján nyilvánvaló, hogy a mintába bekerültek nem számíthatnak jelentős kulturális tőkére a családjukból, csak néhány családban olvasnak a szülők, s ott is populáris műveket.

A apák foglalkozási összetételére jellemző az önállóak igen nagy aránya, de ez az esetek többségében falusi lakóhellyel és romló vagy rosszabb anyagi helyzettel jár együtt. Az anyák inkább munkások, de vannak beosztott szellemiek és sokan inaktívak. A szülők egyharmadának jelenleg nincsen munkahelye, minden ötödik szülő tartósan beteg, rokkant vagy munkanélküli (M.23.táblázat).

Lakóhelyük településtípusa szempontjából is hátrányos helyzetű ezeknek a tanulóknak a többsége. Több, mint felük falusi, tanyasi, s közülük sokan kifejezetten rossz anyagi kondíciókkal is jellemezhetőek (M.24.táblázat). A diákok lakóhelyének településtípus szerinti összetétele terén is vannak az iskolák között szignifikáns eltérések. Ennek oka nyilvánvalóan a térség speciális problémáiban gyökerezik, a hátrányos helyzetű városiakat befogadó kazincbarcikai és a problémákkal küzdő falusiakat befogadó keszthelyi iskola hasonló, de mégis más szükségletekre ad választ.

A felekezeti szakképző intézmények tanulóinak válaszai alapján társadalmi háttérük legfontosabb jellemzői a szülők alacsony iskolai végzettsége, a hátrányos helyzetű lakhely és a magas gyermekszám. A szülők alacsony iskolai végzettsége már önmagában is másfélszeresre növeli a legszegényebb jövedelmi huszadba kerülés esélyét, a kedvezőtlen társadalmi-geográfiai helyzet és a munkaerő-piaci pozíció tovább növeli ennek a kockázatát (Spéder 1998). A család egészének szegénysége esetén a gyerekek elszegényedésének kockázata hatványozottan jelentkezik, s ehhez társul még a családok szerkezetének gyakori csonkasága vagy újrastrukturáltsága, aminek eredményeképpen ezek a diákok veszélyeztetettebbek a többinél.

Ahogy vallásosság tekintetében, úgy a családok társadalmi háttérének más dimenzióiban is nagyfokú változatosság tapasztalható a felekezeti középiskolások körében.

A felekezeti gimnáziumok tanulóinak szülei között több a magasan kvalifikált ember, és kevesebb a kifejezetten alacsony iskolázottságú, mint a nem felekezetiéik esetében. Azonban vidéken nincs jelentős a különbség a felsőfokúak arányában.

A fővárosi vallásos diplomások fokozottabban érdeklődnek a felekezeti gimnáziumok iránt.

A felekezeti gimnáziumokban a foglalkozási struktúra csúcsa és alja kevésbé jelenik meg, s így inkább a középrétegek iskolájának számít, akárcsak más gimnázium, azonban jelentős az előnytelen gazdasági helyzetű önállóak aránya, akik csupán kiútkereső akatarterjük különböztet meg leglacsonyabb státusú társaiktól.

A családok nem csupán a hagyományosan alkalmazott egyenlőtlenségi dimenziókban foglaltak el eltérő helyet, hanem élethelyzetük, életstílusuk és kapcsolatrendszerük is különböző, s ennek alapján hat különböző milióhöz tartoznak, a világias értelmiségi, a weberi vállalkozó-polgár, a talajt vesztett paraszt-munkás, a hitvalló értelmiségi, a passzív kultúrvallásos és a proletarizálódott vallástalan milióhöz.

A felekezeti szakképző iskolákban az alacsony státusúak gyermekei jelentik a többséget. Közös jellemzőjük, hogy magas a családok gyermekszáma, és a nem felekezeti gimnazistákhoz képest nagyobb a kisvárosi, falusi tanulók aránya.

A felekezeti középiskolások iskolaválasztása

Az előző fejezetek arra a kérdésre adtak részletes választ, hogy milyen a felekezeti középiskolások társadalmi összetétele. Az alábbiakban a felekezeti iskolákhoz köthető vagy azoknak tulajdonított társadalmi funkciók vizsgálata következik.

A szekularizációs elképzelés szerint a vallási intézményrendszerek alapfunkciója a szakralitás közvetítése, de a szekularizáció eredményeképpen erre már nem mutatkozik társadalmi igény, ezért a legitimitásuk megőrzése érdekében ezek elkezdnek a szekuláris szférába terjeszkedni és szekuláris tevékenységformákat vindikálni maguknak. "Ennek legszembeötlőbb formája az oktatás, illetve az oktatási rendszerbe való beépülés" (Szántó 1998: 201).

A vallási intézményrendszer által kifejtett nem szakrális funkciók típusai e logika szerint háromfélék lehetnek. A felekezeti intézményrendszer lényegében az oktatás hiátusait tölti be, amennyiben nem létezik állami vagy más világi oktatási rendszer, illetve azok működése nem kielégítő (helyettesítési modell). Más esetben a felekezeti intézményrendszer kifejezetten speciális problémákat ellátó vagy terapeutikus funkcióit gyakorolják, például saját utánpótlásra vonatkozóan (mellérendelési modell). A harmadik -- a kompetitív modell-- lényege, hogy az oktatási piacon a nekik megfelelő szekuláris intézményekkel versenyhelyzetben fejtik ki funkcióikat (Szántó 1998. 202.).

Ennek a megközelítésnek az a hiányossága, hogy a társadalom tagjainak szándékaival számot nem vetve próbálkozik a modellek alkotásával. Egy másik kiindulópont a mikroszinten mozgó funkcionális elmélet (Coleman 1990). Az erre alapozott hipotézis a tanulók iskolaválasztási szándékaira, iskolával kapcsolatos elvárásaira vonatkozik.

A tanári munka folyamatában mutatkozó döntéshelyzetek már a nyolcvanas években vizsgálat tárgyát képezték (Brezsnyánszky 1990), az azonban újabb jelenség, hogy a diákok iskolaválasztási szándékainak mozgatórugóit keressék. A kilencvenes évek vizsgálataiban már helyet kapott az a szemlélet, hogy oda kell figyelni a családok, a szülő- és diáktársadalom iskolával kapcsolatos elvárásaira (Kozma 1990, Halász 1991, Kozéki 1999, Marián 1998, Szabó 1999).

Az iskolaválasztási motivációval kapcsolatos kutatásnak azért sincsenek nagy hagyományai, mert az európai oktatásszociológia kérdésfeltevéseit meghatározó

reprodukciós elmélet szerint nem a gyerekek vagy szülők tudatosult szándéka, hanem sokkal inkább az osztály- illetve rétegekötöttség, valamint a társadalmi hovatartozás által determinált habitus, aspiráció (Bourdieu 1980, Ferge 1980, Molnár1989) szabja meg az iskolaválasztás milyenségét.

A strukturalista funkcionalizmus hatására --amely a társadalmi struktúra jelenségeinek magyarázatát a társadalmi tevékenységek vagy kulturális tényezők funkcionális elemzésén keresztül adja-- az iskola funkcióját a környezeti szükségletekre adott válaszokként kezdték értelmezni (Kozma 1985). Ez a módszer, amelyet Merton a kreativitásnak nagy teret engedő, sokat "ígérő, de legkevésbé szabályozott eljárásnak" (Merton 1980a:43) nevez, a rendszer, a struktúrák szintjén jelentkező szükségletekkel magyarázza a funkciókat. A funkcionalista oktatásszociológia a környezet szükségleteit artikuláltabban közelíti meg azáltal, hogy a szükségletek tipizálásával a konkrét társadalmi környezetet nemcsak osztály és rétegekategóriákként, hanem érdekcsoportokként is értelmezi, s ebben a kontextusban próbálja elemezni a szükségleteket (Kozma 1990). Emellett fontos felismerése ennek a szemléletmódnak, hogy ugyanaz az iskola, iskolatípus különböző csoportok számára más és más funkciót is betölthet egyszerre. Ennek ellenére csak annyira foglalkozik az individuális cselekvés szintjével, amennyiben a társadalmi struktúrák által meghatározott cselekvésmintákhoz való alkalmazkodás típusait tematizálja.

Az individuális társadalmi cselekvés magyarázatát keresve Weber szemléletes példákkal igazolta, hogy a társadalmi cselekvés nem azonos többek egyforma cselekvésével (Weber1982:52), inkább a cselekvések értelmének hasonló vonásai tehetik azzá ezeket. Az értelem pedig nála "nem valamiféle objektíve helyes vagy metafizikailag kifürkészett »igaz« értelem" (Weber 1982:38), hanem szubjektív, szándékolt értelem.

Egy cselekvés magyarázatára, "motivációszerű megértésére" (Weber 1982:41) törekedve a cselekvés szándékolt értelme és a cselekvés közötti összefüggést kell felfedni. Amikor tehát a felekezeti középiskolások társadalmi és vallási hátterét feltártuk, vagy összehasonlítottuk azt más iskolásokéval, nem válaszoltunk arra a kérdésre, hogy mi motiválta ezeknek a gyerekeknek az iskolaválasztását, hiszen nem ismerjük a motívumot, legfeljebb óvatosan megfogalmazott kauzális magyarázatot³⁴ kockáztathatunk meg

³⁴ "A kauzális magyarázat tehát annak a megállapítását jelenti, hogy egy bizonyos megfigyelt (külső vagy belső) folyamatra egy valamiképpen fölmérhető, ideális esetben —ritkán— számszerűen is megragadható valószínűségi szabály szerint egy másik folyamat következik be." (Weber 1982:43) Ennél a magyarázattípusnál maradnánk abban az esetben, ha

ahelyett, hogy felismertük volna a cselekvés és annak értelme közötti kapcsolatot, vagyis a cselekvés magyarázatát.

A cselekvés- és döntéstípusok változatainak elkülönítésére kialakított fogalmi konstrukciók legfontosabb elmélettörténeti előzménye Weber tipológiája. Ennek nyomán a környezet jelenlegi és várható viselkedését feltételként vagy eszközként számításba vevő, a kiválasztott cél elérésére szolgáló alternatív eszközeiket mérlegelő, és a lehetőségek közül ennek alapján választó döntést nevezzük célracionálisnak. E cselekvéstípus megkülönböztető vonása a mérlegelés aktusa, az alternatívák számbavétele és értékelése. Értékracionális a cselekvés, ha egy meghatározott magatartás önértékébe vetett tudatos hit határozza meg, s a cselekvőket nem tántorítja el a cselekedetük várható "költsége".

Az előbbieket a tervszerűség, az intencionális jelleg különíti el a pillanatnyi és reakciószerű, nem megfontolás után következő emocionális és tradicionális cselekvéstől (Weber 1982:53). Az emocionális cselekvést indulatok, érzelmek, a tradicionális meggyökeresedett szokások határozzák meg, amelyek "gondolkodás nélkül" cselekvésre készítetnek. Mivel Weber szerint ritkán fordulnak elő formailag tiszta típusok, a cselekvések jellegadó komponensét kell figyelembe venni.

Feltételezhető, hogy az iskolaválasztáskor a többség intencionálisan cselekszik, s a beidegződések, az indulatok vezérelte viselkedés ekkora horderejű kérdésben nem jellemző, hanem --ha jelen is van-- inkább csak aláfesti a tényleges motívumokat.

Az értékracionális döntéskor --amelyre Weber (1982:54) szerint is az esetek tört részében kerül sor-- a mérlegelés kimarad a folyamatból. Az iskolaválasztásról szólva a felekezeti iskola választásának önértékébe vetett tudatos hit megnyilvánulásai lennének a "mert ez az Isten akarata" jellegű válaszok, de ilyeneket is elenyésző arányban, legfeljebb egy-két tanuló adott. Tehát mindenki mérlegel, s instrumentálisan racionális döntést hoz. Meglehet, hogy ehhez a döntéshez nem áll rendelkezésére megfelelő mennyiségű és minőségi információ, ezért beérik a számukra elég jó alternatíva választásával, a korlátozott racionalitással (Szántó 1999). Ezek --mint az élet minden területén leggyakrabban-- természetesen szubjektíve racionális döntések, hiszen a gyerekek nem rendelkeznek teljes és reális ismeretekkel a cselekvési alternatívák következményeiről.

A weberi cselekvéseméletet továbbépítő tradícióra és a racionális döntések elméletére egyaránt támaszkodó colemani társadalomértelmezés alapköve az egyéni

megállapítanánk, hogy az iskolázottság milyen foka és a vallásosság milyen típusa teszi valószínűvé a felekezeti iskola

szinten jelentkező szükségletek kielégítésére irányuló szándékos, célirányos cselekvés. Elmélete szerint az egyes társadalmi jelenségek az egyének vagy kollektív cselekvők szándékainak felismerése, illetve az ezekre gyakorolt környezeti hatások feltárása révén érthetőek meg (Coleman 1990). Ennek a megközelítésnek az érvelése szerint a felekezeti gimnáziumok oktatási rendszerbeli szerepe érthetetlen az oda járó tanulók arra vonatkozó érvei nélkül, hogy miért jelentkeztek iskolájukba.

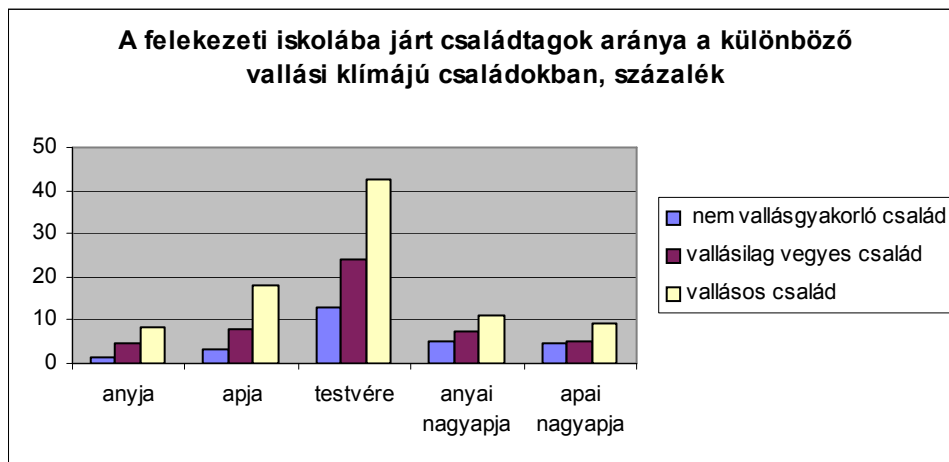
Coleman az elemi cselekvés értelmezéséhez a források, érdekek és a kontroll fogalmait használja föl. Minden cselekvő rendelkezik bizonyos erőforrásokkal vagy ellenőrzés alatt tartja őket, más forrásokban viszont hiányt szenved, melyek megszerzéséhez érdeke fűződhet. A források, az érdekek és a kontroll különböző kombinációiból jönnek létre a cselekvéstípusok. Az első típus egyszerűen az, amelyben az egyén kontroll alatt tartja azokat a forrásokat, amelyekhez érdekei fűződnek. A második esetben a számára kevésbé értékes forrás feletti kontrollt felcseréli egy érdekeinek jobban megfelelő kontrollra, ilyen módon új forrásokhoz jutva. A harmadik típus az ellenőrzést átutalja egy másik cselekvőnek, akiben megbízik (actor transfer control). Coleman a weberi cselekvéseméletből a racionális cselekvéstípusokat (cél és érték) gondolja tovább, és a szándékos cselekvésnek legalapvetőbb célja nála a nagyon szélesen értelmezett hasznosság maximálása. A racionális döntések elméletének hiányosságait azzal korrigálja, hogy számol azokkal a hatásokkal, amelyek révén a társadalmi kontextus az egyén cselekvését alakítja, a konkrét személyes kapcsolatok, kapcsolathálózatokba való beágyazottság révén.

A felekezeti középiskolások iskolaválasztása szándékos, célirányos cselekvés eredménye, amelynek háttérében valószínűleg lényegében kétféle motívum tapintható ki: egyesek a számukra elérhetetlen erőforrásokhoz szeretnének hozzájutni, mások az általuk birtokoltak megőrzését szeretnék ezzel a lépésükkel jobban biztosítani.

A felekezeti gimnazista válaszadók fele úgy választotta az iskolát, hogy valaki vagy valakik a családból már jártak ilyen iskolába. Ha csak ez az információ lenne ismert, könnyen elintézhető lenne azzal, hogy az iskolaválasztás háttérében egyszerűen tradicionális cselekvés, a hagyományok átgondolatlan, rutinszerű követése áll. Tekintve azonban, hogy az utóbbi évtizedekben lényegében nem járhattak ilyen iskolába tömegek, s ebben a táborban vannak legtöbben a felekezeti iskolás testvérrel rendelkezők, a testvérek döntése mögött is kell valamilyen megfontolást sejtenuk (27.ábra). Kétségtelen, hogy ebben

a mérlegelésben igen jelentős segítség lehetett a családi kapcsolatok révén rendelkezésükre álló információ. Az iskolaválasztással kapcsolatos kérdésekre konzekvensen nem válaszolók (mindössze egyébként csupán 6%) között éppen azok vannak felülreprezentálva, akiknek a családjában nem volt senki egyházi iskolás. A felekezeti iskolába járt családtaggal rendelkezők körében is elképzelhető természetesen, hogy a választásuk lényegében értékracionalizálás (Weber 1982) eredménye, amelynek folyamán észrevétlenül tudatos motívumok kerülnek a tradicionális szokáserkölcshelyére, de ebben az esetben már szándékos cselekvésről beszélünk. Adataink --más empirikus vizsgálatokkal összhangban (Hegedűs 2000, Keller 2003)-- a hagyományosan vallásgyakorló családok generációi között a rutinszerű tradicionáliszmust egyre inkább kiszorító racionális stratégiák dominanciáját igazolják.

27.ábra



A válaszadók tehát szinte kivétel nélkül célt követve cselekedtek, amikor iskolát választottak: az iskolaválasztással kapcsolatos mérlegelés a tanulók, a családok személyre szabott kalkulációjának eredménye. Az alábbiakban a döntéshozatal folyamatának a lépéseit rekonstruálva és elemezve arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen elvárástípusok tapinthatók ki a vizsgált empirikus anyagban, illetve mi határozza meg az iskola-felhasználók iskolával kapcsolatos igényeit.

Az iskolával kapcsolatos elvárásaik megfogalmazásakor a tanulók arra a kérdésre válaszoltak, hogy mi volt a saját maguk és szüleik célja a felekezeti iskola kiválasztásával. Mivel az iskolaválasztás ebben az életkorban szinte kivétel nélkül kifejezetten valamilyen

családi konszenzus következménye, az egymással szoros kapcsolatban levő családtagok, a környezeti kontextus szereplői --vélekedések, elvárások, információk által-- erősen hatnak egymásra, családi elvárástípusok megragadására szükséges törekedni.

A második lépés az elvileg lehetséges összes cselekvési alternatíva számbavétele és azok feltételezett következményeinek mérlegelése. Jelen esetben ez azt jelenti, hogy egy másfajta, nem felekezeti iskola közegének a tanulóra gyakorolt, feltételezett hatásairól kialakult elképzelés igen jól jellemezheti az egyes elvárástípusokat.

Hangsúlyozni kell, hogy elemzésünket nem az a cél vezérelte, hogy a nem felekezeti iskolákkal kapcsolatban valós állítások fogalmazódjanak meg, csupán azt kívántuk feltárni, hogy a megkérdezettek számára létező cselekvési alternatívákhoz (nem felekezeti iskola kiválasztása) milyen feltételezett előnyöket vagy hátrányokat rendeltek hozzá az iskolaválasztók.

Az iskolával kapcsolatos szülői és tanulói elvárások feltérképezéséhez két kérdésblokk adatai szolgáltak alapul. Mindkettő az iskola funkcióinak különböző dimenziói tekintetében fontossági rangsor elkészítésére ösztönözte a válaszadókat, csak az egyik a szülői, másik a tanulói elvárások alapján. A lehetséges dimenziók kialakítása előzetes próbavizsgálat (N=100) alapján történt. A kérdések ugyan látszólag az egykori elvárásokról szólnak, azonban ezt nyilvánvalóan az azóta begyűjtött tapasztalatok kontrollálják³⁵. A szülői és tanulói elvárások részben módszertani okokból nyilvánvalóan közepes mértékben korrelálnak, ami egyrészt arra vall, hogy a válaszadók el tudták különíteni a két kérdésre adott választ egymástól, másrészt arra, hogy a szülői és a gyermeki elvárások némileg eltértek egymástól. Figyelemre méltó, hogy összességében a legnagyobb mértékű az összhang a vallásos nevelés, a lelki fejlődés tekintetében (29.táblázat).

29.táblázat

A szülők és a gyerekek iskolával kapcsolatos elvárásainak összhangja

Szülői és gyermeki elvárások	Pearson-féle korreláció	szignifikanciaszint
vallási fejlődés	0,676	0,000
erkölcsi nevelés	0,532	0,000
továbbtanulásra való felkészítés	0,618	0,000
gazdag kulturális élet, műveltség	0,552	0,000
jó közösség	0,436	0,000
törődés, odafigyelés	0,503	0,000
biztonságos körülmények	0,556	0,000

³⁵ A válaszok áttekintése alapján elmondható, hogy a kognitív disszonancia kezelését szolgáló, kételyeket oszlató öngazolástól, illetve a korábbi választás igazolásától egyrészt az életkorral járó igen erős kritikai beállítottság miatt nem kell tartanunk, másrészt az érzékelés ilyenfajta, szubjektív torzítása volt vizsgálatunk tárgya.

Mivel az elemzés az iskolaválasztás kérdésében kialakított családi konszenzus alapját képező legfőbb iskolaválasztási motívumok és a felekezeti iskola melletti jellegzetes érveléstípusok feltárására irányul, a faktoranalízis segíthet a mért változók háttérében meghúzódó elméleti változók kitapintásában, amelyek összefoglalóan kifejezik az iskolával kapcsolatos családi igények legkarakteresebb mintázatait. Ennek nyomán az iskolával kapcsolatos családi elvárások hat elméleti változója alakult ki, amelyek alapján klaszteranalízis segítségével családi elvárástípusok elkülönítése vált lehetővé (M.25.táblázat).

A faktorok nagyjából megegyeztek a korábban kialakított dimenziókkal, kivéve a vallásos és az erkölcsi fejlődéssel kapcsolatos elvárásokat, amelyek a két változó együttmozgása miatt egy faktort alkottak, ami azt sejteti, hogy a válaszadók lényegében összekapcsolják a vallásos és az erkölcsi fejlődés témáját. Ezek után klaszteranalízis segítségével kereshetők meg a mintát leginkább lefedő családi elvárás-típusok. Az ilyen módon előállt tíz típust az különíti el egymástól, hogy az egyes iskolaválasztási szempontok eltérő intenzitással jutnak kifejezésre bennük (M.26.táblázat, 28.ábra).

Az ilyen módon körvonalazódott elvárástípusokat a bennük érvényre jutó igények fontossági sorrendje illetve fontosságuk intenzitása jellemzi. Az elvárástípusok a leghatározottabban a tanuló nemével mutattak összefüggést, s emellett következetesen a család társadalmi helyzetének, milióójának egyes mutatóival, valamint az iskoláról alkotott tanulói percepció --nevezzük tanulói iskolaképnek-- minden dimenziójával (M.28.táblázat, 29.ábra). A tanulói iskolakép alkotórészei a következők: az iskola céljáról alkotott elképzelés, az iskola légkörének, tanárainak, diákjainak megítélése, valamint a nem felekezeti iskolák légköréről, tanáraitól, diákjairól a tanulóban élő képpel való összevetése nyomán keletkezett elméleti egyenleg, az iskolának a tanulóra gyakorolt maximális előnyeiről és hátrányairól alkotott vélemény. Ennek a megközelítésnek az az előnye, hogy a megértő szociológia attitűdjének követésével feltárhatók azok a szempontok, amelynek nyomán rendkívül különböző családi közegből érkező tanulók számára egyaránt értelmezhető cselekvés a felekezeti iskola melletti döntés és nyilvánvalóvá válik, hogy a felekezeti iskola a különböző tanulók számára különböző funkciók betöltésére alkalmas.

Az elvárástípusok mögött természetesen a tanulók csoportjai állnak, akik ezeket a mintában megtestesítik. A csoportok eltérő arányban vannak jelen a mintában, a legnépesebb az ötödik, a legkevesebben pedig a hetedikbe tartoznak. Azonban nemcsak az

egyes elvárástípusok előfordulási gyakorisága fontos, hanem ezek tartalma illetve azoknak a tanulóknak a jellemzői, akik ezekhez kapcsolódnak.

28.ábra



A művelődéscentrikus típus

Az iskolaválasztással kapcsolatos elvárások között ebben a típusban az első helyen a széles látókört biztosító gazdag kulturális élet, a műveltség szerepel, s emellett a jó közösség és az erkölcsi és vallási fejlődés. A biztonság, a törődés és a tanulmányi segítség biztosítása --mivel ezt ezek a tanulók otthon is megkapják, s nincs hiányuk benne-- nem tartozik a különösen preferált funkciók közé.

Az ilyen elvárásokkal fellépő családokban hagyománya van a felekezeti iskola választásának, tehát nekik már a jelentkezéskor is voltak információik, melyek a döntésben segítették őket, illetve ezeknek az információforrásoknak az iskolaképe nyilván hatott az ő iskolapercepciójukra.

Az iskolaválasztás, az egyházi iskolába való járás miatt --úgy vélik-- nem lesz hátrányuk az életben, viszont előnynek tartják a szilárd normarendszer interiorizálását. Tanáraik többségét --akiket egyébként emberileg követendő példának tartanak-- másnak látják, mint a nem felekezeti iskolában tanítókat: önzetlenebbnek, lelkiismeretesebbnek, közvetlenebbnek, emberségesebbnek és igényesebbnek. Véleményük szerint a diákok is gyökeresen mások ebben a környezetben, mégpedig az értékrend, a közösség, a hit, az erkölcs tekintetében.

Ha előlről kezdhetnék, természetesnek tartják, hogy újra egyházi iskolába jelentkeznének, mert úgy látják, nem lenne pozitív tapasztalatuk másféle iskolában, legfeljebb valamivel szélesebb élettapasztalataik a nyitottabb és koedukált intézményekben. Ezzel szemben azonban negatív tapasztalatként élnék meg a máshol honos kisebb fegyelmezetlenséget, pl. a trágárságot, a durvaságot.

Véleményük szerint a felekezeti iskola célja elsősorban vallásos, művelt és nyitott szellemű emberek nevelése. A hitvalló értelmiségi és a passzív kultúrvallásos milióból származó fiúk az átlagosnál is többen képviselik ezt az elvárástípust különösen az aktívan vallásgyakorló családokban, amelyeknek mindkét generációja jár kisközösségbe is, s a kapcsolati kötelékekben túlsúlyban vannak a vallásos barátok. Ezeknek a családoknak körében enyhén felülreprezentáltan jelennek meg a katolikus felekezethez tartozó és katolikus iskolába járó diákok. Az anyák többségében beosztott értelmiségi vagy szellemi foglalkozásúak, az apák pedig vezető értelmiségiek vagy vállalkozók és közepes anyagi helyzetűek. Ezek a sokgyermekes fővárosi, városi családokból származó tanulók a tanárokkal a többi diákhöz képest a legnagyobb mértékben képesek kommunikálni, és jellemzőjük, hogy toleránsak a más felekezethez tartozókkal.

Az ilyen elvárástípushoz tartozó gyerekek nem panaszkodnak semmilyen családi problémára és a család által biztosítható erőforrásokkal is normális mértékben rendelkeznek. Ez a kiegyensúlyozott háttérű társaság tehát a szellemi igényességet, a hasonlóak társaságát és lelki fejlődésének folyamatosságát várja az iskolától.

A hasonlóak barátságára vágyó típus

A második elvárástípushoz tartozók számára mindenképp a jó közösség a fontos. A biztonságos körülményeket és a vallási és erkölcsi fejlődést szintén sokra tartják, de nem vonzó számukra különösebben a gazdag kulturális élet vagy a nagyobb odafigyelés. A weberi vállalkozó-polgári és a hitvalló értelmiségi milióból érkező diákok között kicsit gyakrabban fordul elő ez az elvárástípus, tehát a vallásosság lesz a domináns közös jegy. Az ilyen elvárással érkező diákok fele számára a felekezeti iskola elsődleges célja a vallásos emberek nevelése. A iskolaválasztáskor mérlegelés szempontja volt, hogy véleményük szerint másféle iskolában a deviáns viselkedés különböző fajtáival (drog, alkoholizmus, agresszivitás stb.) a vallástalanság és a normák hiánya miatt nagyobb valószínűséggel

találkoztak volna, pozitív tapasztalatot pedig --úgy érzik-- nem felekezeti iskolában nem szereztek volna. Ezek a gyerekek a tanárokat másnak, vallásosabbaknak látják, mint máshol. Kétharmaduk szerint az idejáró diákok attól mások, hogy szigorúbb erkölcsi normáknak engedelmessé válnak, mint más iskolák tanulói. A későbbiekre nézve azt az előnyt emelik ki, hogy az itteni nevelés erkölcsi tartást ad és teljesebb világkép kialakításához segíti őket, emellett lelki fejlődést, valamint jobb továbbtanulási esélyeket remélnek. Hátrányok tekintetében azzal számolnak, hogy később merevnek, furcsának, elmaradottnak tartják majd őket a világban, de ez nem jelenthet számukra komoly ellenérvet, mert a többségük, ha újra választhatna, megint csak felekezeti iskola mellett döntene.

A családi vallásosság az ehhez az elvárástípushoz tartozók többségénél egyöntetű, s úgy élik meg, hogy a család és az iskola között értékharmonia van. A gyerekekre és a szülőkre is jellemző az erős egyházközségi, gyülekezeti kötődés, s emellett még vallásos kisközösségbe tartozás, valamint a baráti körök is döntően vallásos. Az átlagosnál magasabb ebben a típusban az érettségizetlen szülők aránya, magasabb az inaktív édesanyák aránya és majd minden második apa vállalkozó, a szülők másik része viszont beosztott értelmiségi. (Nyilván az előbbieket, a weberi vállalkozó-polgári milióból, az utóbbiak a hitvalló értelmiségi milióból kerülnek ki.) Ezekben a családokban a felekezeti iskolákban általában tapasztalható képest is magas a gyerekszám.

Az ilyen igényekkel fellépőknek --akiknek 64%-a katolikus, a 29%-a református iskolába jár-- a jó közösség valószínűleg azért fontos, mert korábban nyilván olyan közegben élnek, hogy ebből van a legnagyobb hiányuk. Az előző csoporttól abból a szempontból is eltérnek, hogy itt alacsonyabb a hasonló felfogásúak --a vallásosak-- irányába mutató baráti kapcsolatok sűrűsége. Emellett van ebben a csoportban néhány családi problémával küszködő gyerek is, akinek a szűkebb családjában alkoholista, kábítószer-fogyasztó fordul elő, vagy a szülők rossz viszonyban élnek egymással. Náluk valószínűleg éppen a család funkciózavarai miatt fogalmazódik meg a jó közösség igénye.

A "béke szigetét" kereső típus

A harmadik elvárástípus erőteljesen jelentkező főkomponense a biztonságos körülmények iránti igény. Emellett az erkölcsi és vallásos nevelést tartják még fontosabb

szempontnak. A jó közösség, a tanulás, az emberséges bánásmód kevésbé értékes számukra. A weberi vállalkozó-polgári és a proletarizálódott vallástalan milió a jellegadó ebben az elvárástípusban. A felekezeti iskola céljának elsősorban a vallásos, másodsorban a nyitott szellemű emberek nevelését tartják. A nem felekezeti iskolában a negatív tapasztalat számukra a közöny lenne, az elidegenedés, az egymással nem törődés és a nagyobb szabadság mellett lényegében nem lenne pozitív tapasztalatuk.

Többségük újra felekezeti iskola mellett döntene, felük a diákokat másnak tartja az értékrendjük miatt, de a tanárokat nem különösebben. Ebben a típusban a felekezeti iskola előnyeként azt az erkölcsi tartást nevezik meg, amire ebben az iskolában szert lehet tenni. Hátrálynak azt tartják, hogy furcsán néznek majd rájuk a munkahelyükön valamint, hogy érzésük szerint rosszabb emberismerők, könnyebben átverhetőek, naivabbak lesznek, mint más emberek.

Az e csoportba tartozók között az átlagosnál többen vannak, akik hátrányos helyzetűnek, szegénynek érzik magukat, nyilván ezért preferálják annyira a biztonságot. Az ilyen elvárásokkal jelentkezők szüleinek harmada érettségizetlen, sőt a nyolc osztálynál alacsonyabb végzettségűek aránya is relatíve nagy, anyagi javakkal szerényen ellátottak és ráadásul úgy érzik, hogy az utóbbi tíz évben rosszabbul megy nekik, mint azelőtt. Emellett az átlagosnál többüknek inaktív az édesanyja. Túlsúlyban vannak a falusi állandó lakóhellyel rendelkezők, ami szintén valamilyen szempontból hátrányosabb helyzetre vall. Nem egészen egyöntetű a családi vallásosság, de a családtagok nagy részénél tapasztalható az egyházközségi, gyülekezeti kötődés. A baráti kapcsolatok azonban jóval vegyesebbek, mint az előző típusnál. Ezeknek a tanulóknak a 63%-a katolikus, 29%-a református iskolába jár.

A vallásos elitiskolát kereső típus

A nagyobb odafigyelés és az erősen igényelt, vallásos, lelki fejlődés valamint a továbbtanulásra felkészítő erős iskola iránti szinte azonos mértékű igény jellemzi a negyedik csoportot. Eközben a kulturális programok, a biztonság és a jó közösség kevésbé fontos számukra. A világias értelmiségi, a talajt vesztett paraszt-munkás milióból származók felülreprezentáltak jelentkeznek ilyen elvárásokkal, többnyire lányok. Az

egyházi iskola célja az ő felfogásuk szerint elsősorban vallásos, másodsorban nyitott szellemű fiatalok nevelése.

Amikor a nem felekezeti iskola előnyeit és hátrányait mérlegelik, akkor a deviáns fiatalok társaságától és a kiközösítéstől félnek, pozitív tapasztalatot pedig nem feltételeznek. Amikor az egyházi iskola előnyeivel vetnek számot, a lelki fejlődést emelik ki, a nem koedukált iskolába járók pedig attól tartanak, hogy nehezebben lesznek képesek párkapcsolatot teremteni.

A tanárok többsége emberileg követendő példát jelent számukra, más iskola tanáraihoz képest önzetlenebbnek, lelkiismeretesebbnek, közvetlenebbnek, emberségesebbnek tartják őket. Többségük másnak látja felekezeti iskolás társait viselkedésük, hitük, összetartó közösségeik és az erkölcsi normákhoz való ragaszkodásuk miatt. Biztosak abban, hogy újra felekezeti iskolába jelentkeznének. Felül vannak reprezentálva köztük a reformátusok, a vallási közösséghez erősen kötődők, a vallásos baráti körrel rendelkező tanulók, bár a családok fele vallásosság szempontjából nem egységes. Általában falusi vagy kisvárosi lakosok. Olyan sokgyermekes családok lépnek fel ilyen elvárásokkal, amelyekben kiemelkedően bensőséges a szülő és a gyermek egymással folytatott kommunikációja, s ez úgy tűnik, nem mozog együtt a legmagasabb szülői iskolai végzettség alakulásával, ugyanis nemcsak a magasabb iskolázottságú szülők esetén igaz, hanem az e típusban felülreprezentált szakmunkás végzettségű szülők esetén is. A protestáns iskolákban a vártnál sűrűbben van jelen ez a típus: 37%-uk református, 55%-uk katolikus iskolába jár.

Az odafigyelést, a lelki fejlődést és a továbbtanulásra való előkészítést egyformán fontos értéknek tartó vidéki tanulók tartoznak a negyedik típushoz.

Barátokra és karrierre vágyó típus

Az ötödik elvárástípust megtestesítők a minta legnépesebb csoportját alkotják. Ebben a körben az erős iskola és a jó közösség iránti igény fontosabb a kis mértékben igényelt vallásos neveltetés elvárásánál, a biztonság, az odafigyelés és a művelődés sem erős szempont. Az egyházi iskola céljának ők a vallásos nevelés mellett a nyitott szellemű és az érvényesülni tudó fiatalok kibocsátását tartják.

A nem felekezeti iskolákról az előbbieknél előnyösebb képet őriznek magukban, amelynek alkotóelemei a kötetlenebb, őszintébb tanár-diák kapcsolat, szélesebb körű diákjogok, a koedukáció, a szabadabban alakítható párkapcsolatok, s emellett negatív tapasztalatot igen kevesen említenek, sőt, több mint a felük szerint nem is lenne. A saját tanáraik nem válnak be számukra példaképként, a diákokat sem látják másnak, mint a többit. A felekezeti iskola előnye szerintük, hogy segít számukra teljesebb világképet kialakítani, és javítja a továbbtanulási esélyeiket, hátránya pedig véleményük szerint egyáltalán nincs, legfeljebb valamilyen későbbi munkahelyi diszkrimináció. Ennek ellenére az előbbieknél többen látják úgy, hogy nem választanának újra egyházi iskolát.

Az így gondolkodók között a fiúk aránya jóval nagyobb a vártnál. Az ehhez a típushoz tartozó szülők között több a városi, diplomás és a szakközépiskolát végzett, mint az átlagos szint, a hitvalló értelmiségi és passzív kultúrvallásos miliőhöz tartozók vannak felülreprezentálva. E típus a katolikus iskolákban gyakoribb, de a családok vallásossága nem annyira egyöntetű, mint az első két típusnál tapasztaltuk: a szülőknek csak a fele rendszeres templomjáró, míg a gyerekeknek több mint kétharmada. Ennek ellenére a családi kapcsolatok vallásos körök felé mutatnak. Az erős iskola és a jó közösség iránt érdeklődő tanulók között viszonylag sokan nevelkednek sokgyermekes családban. A viszonylagos otthoni kommunikációs deficitjüket azonban az iskolában nem pótolják: ők kommunikálnak a tanárokkal a legkevesebben. Van néhány családi problémával küszködő gyerek, akinek a szülei megítélése szerint rosszul élnek. Az ilyen elvárásokkal rendelkezők kiegyensúlyozott arányban oszlanak meg a különböző felekezetek iskolái között.

Ennél a típusnál világosan látszik, hogy a felekezeti iskolával szembeni elvárásaik világiasabb orientációjúak, amelyeknek egy fontos részét teljesületlennek érzik.

Az erkölcsi tartásra vágyó típus

Az ebbe a típusba tartozó tanulók azért választották ezt az iskolát, mert mindennél fontosabbnak tartják erkölcsi és vallási fejlődésüket. Emellett nagyobb odafigyelést, biztonságot és jó közösséget várnak a felekezeti iskolától. Főként a világias értelmiségi és a passzív kultúrvallásos miliőből származó családokra különösen jellemző elvárások ezek. Ebben a körben legmagasabb azok aránya, akik főleg saját elhatározásra jelentkeztek,

ráadásul választásukat kiemelkedően sokan ellenezték a környezetükben, például a tanuló baráti köre vagy édesapja.

Figyelemre méltó, hogyan módosul ebben a csoportban az egyházi iskola céljának értelmezése: szerintük már nem a vallásos nevelés, hanem elsősorban a minden irányban nyitott szellemű emberek nevelése az iskola feladata. A nem felekezeti iskolában számukra a többiek deviáns viselkedése lenne a probléma, a pozitívumok pedig a jobb tanulmányi lehetőségek, főként a feltételezésük szerint eredményesebb nyelvoktatás, a korszerűbb oktatástechnika, és az, hogy ott jobban koncentrálnak a felvételre való felkészítésre. Véleményük szerint a felekezeti iskolákban másmilyenek a diákok, mint egyéb iskolákban, s főként tiszteletudóbb magaviseletük teszi azzá őket. Ennek ellenére azonban csak minden második jelentkezne újra ilyen iskolába.

Az ide tartozó tanulók szüleiket bizonytalan vallásosságúnak látják, nem véletlenül, hiszen a közösségi vallásgyakorlatnak nem sok nyomát találjuk körükben, legfeljebb az anyák esetében, s a személyes vallásgyakorlat is csak a kisebb részükre jellemző. A szülők iskolázottsága vagy nagyon magas, és ebben az esetben magas presztízsű állásokat is töltenek be; más esetben szakközépiskolai végzettségű alkalmazottak vagy önállóak. Ezekben a családokban az egyházi iskolás átlaghoz képest alacsonyabb a gyermekszám. Egy jelentős részük úgy érzi, hogy jobbak az anyagi körülményei, mint ezelőtt egy évtizeddel. 60%-uk katolikus, 32%-uk pedig református iskolába jár.

Ebben a típusban a családban megélt vallástalanság okozta hiányérzet az iskolaválasztás fő mozgatórugója, amivel szemben a más iskola választása esetén ígéretes tanulmányi siker áll mint alternatíva.

A menedéket remélő típus

Az ő elvárásaik főként a biztonságos körülményekre irányulnak, a többit nem tartják annyira fontosnak, legkevesbé a továbbtanulásra való felkészítést és a vallásos fejlődést remélik ettől az iskolától, ez utóbbi specialitás különíti el ezt a mintánkban igen kis létszámú csoportot a harmadikként bemutatott típustól. Ezekben a családokban az iskolaválasztási döntéshozatalban a szülői akaratnak nagyobb szerepe volt, mert a gyerekek az átlagosnál többen ellenezték.

Ez az elvárástípus abban a körben gyakori, amelynek derékhadát a világias értelmiségi és proletarizálódott vallástalan milió alkotja, tehát alapvetően a kevésbé vallásosakra és a vallástalanabbakra jellemző, azonban itt a tanuló iskolaválasztását nem ellenezte a környezete. A felekezeti iskola céljának értelmezésekor teljesen máshová helyezik a hangsúlyt, mint az előbbieket: minden irányban nyitott szellemű, sikeres, érvényesülni tudó emberek nevelését tartják az elsődleges feladatnak, illetve jellemzően nem tudnak rangsorolni, ezért az előbbiekből kombinált egyéb célt nevezik ki legfőbbnek. A mérlegeléskor egyrészt feltételezett pozitív tapasztalatuk a szabadság, a több szórakozás, színesebb életvitel lenne, de igen figyelemreméltó a “nem tudom” válaszok kiemelkedő aránya, ami nemcsak az alternatívával kapcsolatos információhiányra, hanem a vélekedés határozatlanságára is utal. A feltételezett negatív tapasztalat viszont a fegyelmezetlenség, a deviancia lenne. A tanáraikat egyáltalán nem tartják emberileg követendő példának, s illúziók nélkül úgy vélik, ők sem mások, mint máshol, legfeljebb alkalmazkodnak az iskola elvárásaihoz. Ugyanígy véleményük szerint a diákok sem különbek, legfeljebb kulturáltabban viselkednek. A felekezeti iskola előnyeit keresgélve is nagyon nagy a bizonytalanság ebben a típusban. Szerintük az ide járók legfeljebb csak nyitottabbak lesznek a problémákra, meglátják, hol kell segíteni; jobb lesz az emberismeretük; gazdagabbak az érzelmi tapasztalataik; szélesebb a műveltségük. Lényegében úgy látják, hogy hátrányt sem jelentenek számukra az iskolai évek, néhányan említik azt, hogy legfeljebb naivabbak lesznek, könnyebben “átejthetők”.

Ebben a típusban is van egy magasabban kvalifikált és van egy szakmunkás, vállalkozó csoport, akik a szegényebbek közé tartoznak. Az anyagi helyzetük eltérően alakul, mert a kvalifikáltabbak sokkal jobban boldogulnak anyagilag az utóbbi időben. Beosztott értelmiségi és vállalkozó apák valamint a beosztott szellemi és az alacsonyabb státusú foglalkozásban dolgozó anyák gyermekei tartoznak ebbe a típusba. Nem egységesen vallásos szellemű családból érkeznek, a családtagoknak legfeljebb laza a kapcsolata az egyházközség vagy a gyülekezet hálózatával, ők a gyerekeiket nagyjából a rendszerváltás környékén kereszteltették meg. A tanulók feltűnően nem kommunikálnak a tanáraikkal. Meglepőnek tűnik, hogy többségük újra jelentkezne felekezeti iskolába, ha előlről kezdené, de ha megvizsgáljuk, hogy milyen téren csalódott az iskolában, egyetlen egy e típusba tartozó sem említette a biztonságos körülmények elmaradását. Ebből a típusból 57% katolikus, 35% református iskolába jár.

A művelt családra vágyó típus

A nyolcadik elvárástípusban a kulturális gazdagság, a műveltség és a nagyobb törődés posztmateriális igénye áll a középpontban, s a vallási fejlődés kifejezetten az utolsók közé kerül. Az ilyen karakterű elvárásrendszer a weberi vállalkozó-polgári, a proletarizálódott vallástalan és a talajt vesztett paraszt-munkás milióból érkezőket az átlagosnál inkább jellemzi. Az a véleményük, hogy a felekezeti iskola célja elsősorban a minden irányban nyitott szellemű, másodsorban a hitvalló és a klasszikus műveltségű emberek kibocsátása. A nem felekezeti iskoláról színes, erősen pozitív kép él bennük, amelyet leginkább a nagyfokú mozgásszabadság, a több szórakozási lehetőség, a kötetlenebb, őszintébb tanár-diák kapcsolat, a garantált diákjogok, a korlátlanul szerezhető élettapasztalatok, a nyitottság, a korral való haladás jellemeznék, s ezzel csak egyetlen negatív vonás, a diákok egymás közötti viszonyát jellemző közönyösség áll szemben. Nem tudnak az iskola olyan hatásáról, amely hátrányt jelentene számukra az életben, viszont feltétlenül előnynek számítják, hogy szélesebb műveltséget szerezhetnek és lelkileg fejlődhetnek. Sem tanáraikat, sem diáktársaikat nem tartják különlegesnek, legfeljebb annyiban, hogy itt jobb a közösség, és másként látják a világot a fiatalok. Csak kis többségben vannak azok, akik újra felekezeti iskolát választanának.

Ezekben a családokban erős a vállalkozó apák túlsúlya, de ezek --a túlnyomórészt városi lakosok-- valószínűleg sikeresebben működhetnek, hiszen a gyerekek érzékelése szerint jobb anyagi helyzetbe jutottak az utóbbi időben.

Noha ezek a tanulók rendszeres templomjárók, a szüleik nem számítanak vallásgyakorlónak, s a gyerekek is bizonytalannak és nem vallásosnak látják őket. A később kereszteltek aránya ebben a típusban is igen jelentős. Lényegében nincs kapcsolatuk a vallási közösséggel, s a család vallási klímája is inkább vegyes. Ennek a típusnak az 50%-a katolikus, 40%-a református iskolákba jár, ami azt jelenti, hogy a protestáns egyházak által fenntartott intézményekben átlagon felüli mértékben vannak jelen.

A szülők olvasási szokásai kulturált otthoni miliőre vallanak, amelynek megfelelően szívesen látnának az iskolában, s a társak, a közösség vágya pedig a család belső, illetve külső kapcsolatait jellemző gyengébb tartalmi kohézió folyamánya.

A meghitt emberi kapcsolatokat remélő típus

Az iskola leginkább preferált szolgáltatása ebben a típusban a törődés, odafigyelés, az emberséges bánásmód, s a jó közösség. A vallási, erkölcsi nevelést kevésbé tartják fontosnak. A talajt vesztett paraszt-munkás, és a hitvalló értelmiségi milióból érkező lányok vannak az átlagosnál többen. Ebben a körben a felekezeti iskola elsődleges céljának tartják a vallásos nevelést és a nyitott szellemű emberek képzését. Úgy vélik, hogy a nem felekezeti iskolákban nagyobb eséllyel fordulnak elő drogos, alkoholizáló, züllött, erőszakos diáktársak, a tanulók egymás közti viszonyát a közöny jellemzi, s ha lenne egyáltalán pozitív tapasztalatuk, az a parttalan szabadság lenne. Ebben a típusban az átlagnál többször fordul elő, hogy az apák ellenezték az iskolaválasztást, de a gyerekek több mint fele újra egyházi iskolába jelentkezne.

Tanáraik többsége nem számít követendő példának számukra, bár más jellemzőket tulajdonítanak nekik, mint a nem felekezeti iskolában tanítóknak. Úgy vélik, hogy önzetlenebbek, lelkiismeretesebbek, közvetlenebbek, emberségesebbek, a diáktársaik pedig az összetartó közösség, a hit és a stabil értékrend révén emelkednek ki az átlagból. Az iskola előnyének pedig --amellet, hogy határozott világgép kialakítását segíti-- azt tartják, hogy így jobbak a továbbtanulási esélyeik, s ebben a közegben életre szóló barátságokat lehet kötni. A várható hátrány az ellenséges vagy előítéletes viszonyulás a felnőtt életben.

Ezek a családok vallásos légkörűek, a szülők és a gyerekek még kisközösségbe is járnak, baráti körük jórészt vallásosakból áll, felekezetüket tekintve pedig jellemző, hogy az átlagosnál több a katolikus. Ehhez az elvárástípushoz csatlakozik még néhány olyan család, ahol alkoholisták, kábítószeresek, különélő szülők fordulnak elő.

Az érettségizett, beosztott szellemi anyák és a vezető állású apák dominálnak, de az átlagosnál magasabb az inaktív anyák aránya, s jelentős számban tartoznak ide fővárosi családok. Többségében sokgyermekesek. Megítélésük szerint anyagilag rosszabbul boldogulnak az utóbbi időben.

Az ehhez az elvárástípushoz tartozók kiegyensúlyozott mértékben oszlanak meg a különböző felekezeti fenntartók iskoláiban.

Ennek a főleg fővárosi, nagyvárosi vallásos családokból álló csoportnak az iskolával kapcsolatos elvárásait a diáktársadalom kulturális heterogenitásából és az iskolai

tömegtermelésből adódó kockázatok kiküszöbölésének igénye határozza meg, ezért preferálják a személyes törődést és a jó kortárs közösséget az iskolaválasztás során.

A rossz társaságból kitörni próbáló típus

A tizedik típusban a biztonságos körülmények és a továbbtanulásra való felkészítés a leghatározottabb igények, a vallásos nevelésre pedig nincs különösebb szükségük. Ebben a csoportban vannak a legkevesebben, alig 60%-uk, akik maguk is ezt az iskolát választották, s itt a legnagyobb az inkább a szülői, egész pontosan leginkább anyai --mivel elég sok édesapa is ellenezte-- nyomásnak engedelmeskedő, többnyire leánytanulók aránya. Az iskolaválasztást helytelenítők között figyelemre méltó a barátok nagy száma. Majd kétharmaduk nem jelentkezne újra ilyen iskolába.

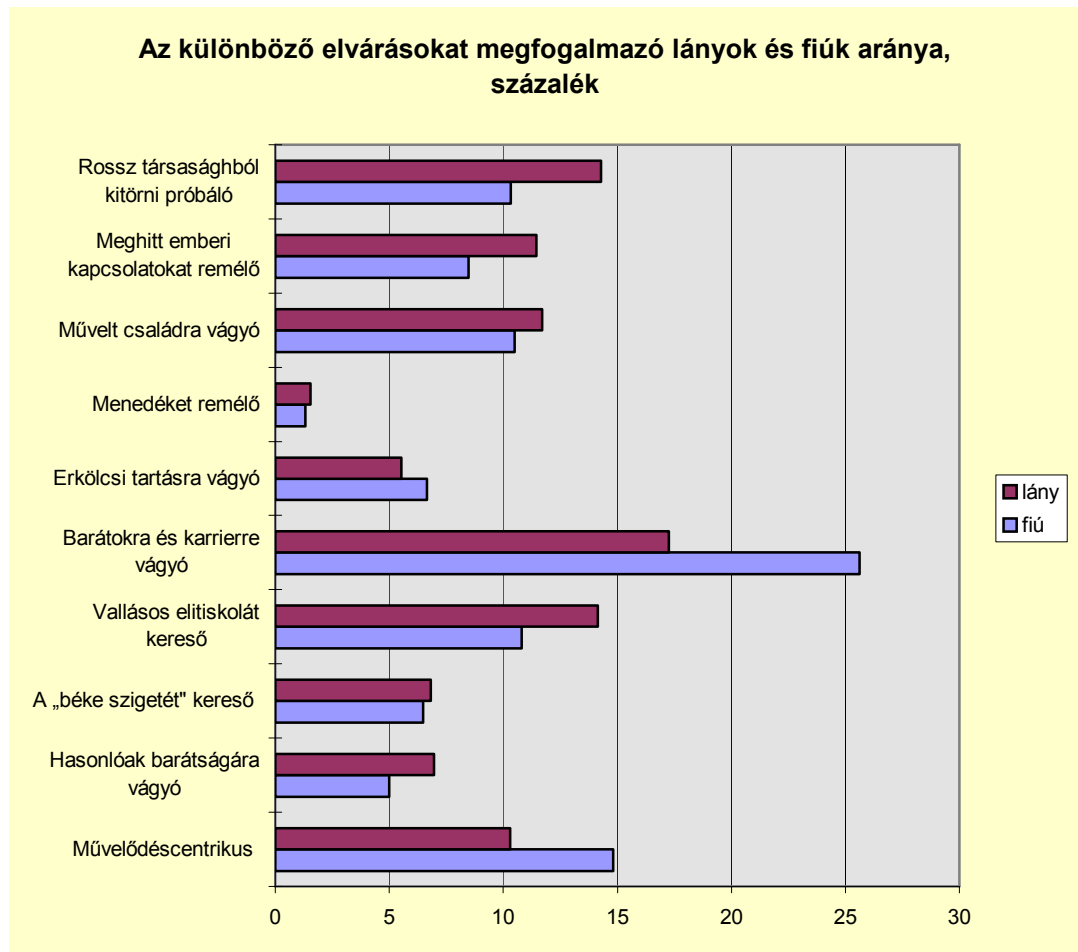
Az iskola céljai között az ő értelmezésükben az átlagosnál nagyobb hangsúlyt kap az iskola érvényesülésre, sikeres életpályára felkészítő funkciója. Az a véleményük, hogy a diákok és a tanárok nem térnek el nagyon az átlagostól, legfeljebb az utóbbiak túl szigorúak. Más iskolában lényegében csak pozitív tapasztalatra számíthatnak, mindenekelőtt több szórakozási lehetőségre, több szabadidőre, élettapasztalatokra, nyitottságra, modernebb gondolkodásra. Az iskola előnyét a jobb továbbtanulási esélyek jelentik számukra, hátrányról nem tudnak.

A legtöbben a talajt vesztett paraszt-munkás és a proletarizálódott vallástalan milióból gondolkodnak ilyen módon az iskoláról, a gyerekek fele sem tapasztalja, hogy az iskola és a család által képviselt értékek összhangban lennének. Általában nem látják vallásosnak a szüleiket, sőt vannak, akik egyenesen vallásellenesnek minősítik. Bár szigorúan ítélnék, nem járnak messze a valóságtól, hiszen csak az anyák negyede és az apák ötöde jár templomba, így lényegében nincs kapcsolatuk a vallási közösséggel, a személyes vallásgyakorlatuk is a leggyengébb, s a fiatal generáció vallásgyakorlata sem sokkal intenzívebb. A gyerekek a rendszerváltás idején vagy már az iskolában keresztelkedtek, s itt a legtöbb a keresztleetlen. Felekezeti hovatartozás tekintetében az átlagnál többen vallják magukat reformátusnak ebben a csoportban. Ezekben az egy-kétgyermekes családokban az apák majd fele vállalkozó, és általában magas a nem értelmiségi foglalkozásúak aránya. Döntően városiak. Többen panaszkodnak rideg,

szertetlen családi légkörre, a szülők közötti rossz viszonyra. Kiegyensúlyozott mértékben vannak jelen a különböző felekezeteknél.

E típusban az elvárásrendszer főkomponenseit a gyerekek számára a családi légkörből következően hiányzó biztonság és a szülőkénél magasabb iskolázottság megszerzésének reménye teszi indokolttá.

28.ábra

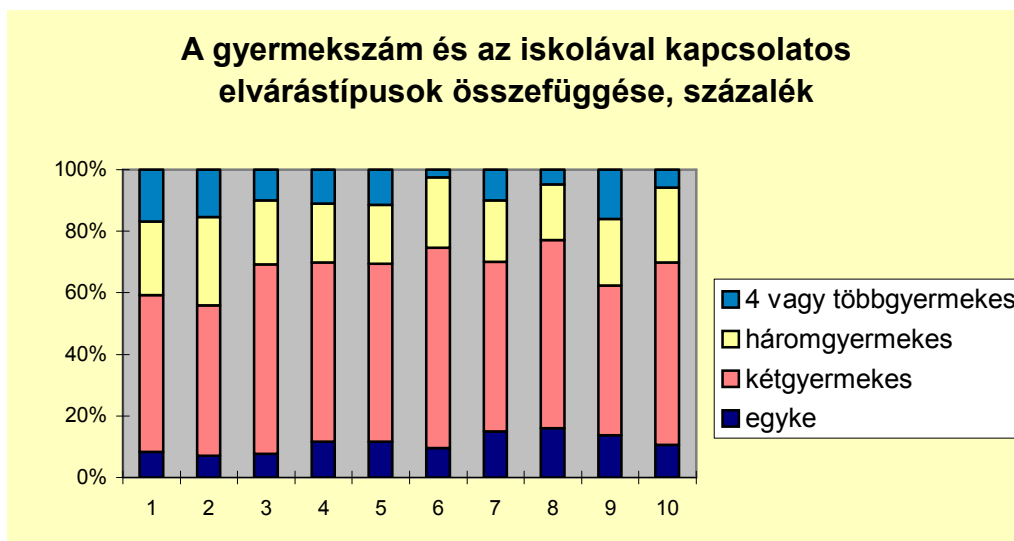


Az egyes elvárástípusok iskolával kapcsolatos érvelése tehát teljesen átgondolt és szubjektíve racionális. Az elemzésünk célja annak feltárása volt, hogy a tanulók hogyan interpretálják iskolaválasztásukat, milyen elemek jelentik a döntési folyamathoz szükséges racionális mérlegelés alapját. Fontos tanulsága ennek az áttekintésnek, hogy a még oly érzékeny miliő szerinti megközelítés sem tudja eléggé magyarázni azokat a szándékokat, amelyek alapján iskola és az iskolafelhasználók egymáshoz rendelődnek (M.28.táblázat), ehelyett viszont előtérbe kerül a nemek eltérő szemléletmódja. Az érvrendszer megismerése

világossá teszi, hogy milyen erőforrások megőrzése és megszerzése érdekében történt meg a tanulók számára igen meghatározó lépéshez vezető döntés.

Az adatok nem igazolták a gyermekszám növekedésével és a gyerekek szülőkkel folytatott kommunikációjának beszűkülésével kapcsolatos magyarázatokat. A magasabb gyermekszámú családokból érkező tanulók egyértelműen a nem tanulmányi prioritást megjelölő elvárástípusokhoz tartoznak (30.ábra). Nem zárható ki, hogy a többgyermekes családok körében az elmaradt családon belüli társadalmi tőke pótlására próbálják felhasználni a felekezeti iskolát, de ezen tanulók céljai és elvárásai határozottan a materiálison túli értékek preferálására vallanak.

30.ábra



A szülői és a tanulói elégedettség alakulásának összehasonlítása azt mutatta, hogy egyértelműen elégedettek a szülők a művelődéscentrikus, a hasonlóak társaságát, a vallásos elitiskolát igénylő, az erkölcsi tartásra és a művelt családra vágó típusban, a többi esetben viszont nem. A tanulói elégedettség a főleg szülői szándékot tükröző, rossz társaságból kitörni próbáló elvárástípus kivételével mindenütt jelentős, de leginkább a műveltségcentrikus, a hasonlóak társaságára vágó, a "béke szigetét", a vallásos elitiskolát remélő típusban. Ezek szerint ezek azok az elvárástípusok, amelyek a legnagyobb eséllyel teljesülnek a felekezeti középiskolások körében, tehát ezek a felekezeti gimnáziumokhoz leginkább illeszkedő szerepkörök. Mivel ezek között egyaránt szerepelnek az erkölcsi és a vallásos nevelés, a széles látókört biztosító gazdag kulturális élet, a műveltség, a továbbtanulásra felkészítő erős iskola, a jó közösség, a biztonságos körülmények és az

odafigyelés iránti igény, nyilvánvaló, hogy nemcsak a döntés jellege, hanem a beválás percepciója is igen változó lehet egyénenként.

Az iskolák és az elvárástípusok közötti kapcsolat

Az elvárások alakulása és a konkrét iskolaválasztás erős összefüggése azt mutatja, hogy az egyes iskolákhoz tartozó tanulók figyelemre méltóan megegyező módon mérlegelnek az iskolaválasztás során. Ennek hátterében egyrészt az iskoláról beszerzett hasonló információk állnak, másrészt a tanulók hasonló háttere. Emellett azonban érdemes észrevenni, hogy az elvárástípusok még az azonos iskola esetén is igen nagy változatosságot mutatnak (M.29.táblázat).

A folyamatosan működő és az újonnan indult iskolák “rejtett tanterve”

Érdekes kérdés, hogy a tanulók másnak érzékelik-e az iskola feladatait, belső világát a megállapodott hagyományokkal rendelkező és a újonnan indult iskolákban.

Durkheim (1980) a nevelés fogalmán azt a ráhatást értette, amelyet a társadalmi környezet gyakorol a felnövekvő nemzedékekre, hogy kialakítsa bennük azokat a szellemi és erkölcsi készségeket, amelyeket a társadalom elvár. Véleménye szerint a pedagógia a nevelés gyakorlatával szemben annak eszményeivel foglalkozik, s ennyiben utópikus karakterű. Ahogy a nevelés és a pedagógia fogalma eltér egymástól, a manifeszt és a “rejtett” tanterv is mást jelent. A pedagógiai dimenzió a manifeszt tantervekben keres teret a kifejeződésre, a nevelés dimenzióját már nehezebb megragadni. A pedagógiai hitvallás megfogalmazásának jellegzetes példái a felekezeti iskolák pedagógiai programjai, amelyek sajátos vonásai közé tartozik a kiforrottság és a közös tartalmi elemek központi szerepe akár a gyermekekről vallott felfogás (Vincze, 2000), akár a követendő erkölcsi normák megfogalmazásáról van szó. Azonban a pedagógiai ars poeticák toposzai nem garantálják, hogy az iskolai hatások összessége harmonikus egységet alkot, s nem teszik könnyebbé a fent említett két dimenzió kölcsönhatásának eredményeként megvalósuló tényleges hatásmechanizmus kitapintását sem.

Hol érhető tetten a “rejtett tanterv” hatása? A rejtett tanterv titokzatos metaforája (Portelli, 1993) magában foglalja azokat a nem tervezett, nem szándékolt másodlagos hatásokat, amelyek a szervezett, intézményes tanulás keretei között érik az érintetteket, s

amelynek eredményeként viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök alakulnak ki, normák interiorizálódnak (Szabó, 1988).

Még nehezebben mérhető az a kérdés, hogy miből táplálkoznak ezek a másodlagos hatások. A rejtett tanterv forrásainak tekintett – a szisztematikus iskolán belüli és iskolán kívüli – tényezők dinamikus struktúrát alkotnak, nehéz a “rejtett tanterv” működését magyarázó erők empirikus tetten érése. E tényezők közé egyrészt az iskola értékrendszere, az ismeretszerzés és a tudáelosztás jellemzői és körülményei mellett a tanárok céltudata és az együttműködők viszonyrendszere (Szabó, 1988), a rituálék begyakorlottsága, az intézményesített értékeket továbbadásának hagyománya valamint a kontroll komolysága (Illich, 1971) sorolható, másrészt az iskolai és a családi, környezeti értékrend egymáshoz való viszonya.

A megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolák pedagógiai programjaiban a célok és értékek nagyfokú hasonlósága tapasztalható, ezért elképzelhető, hogy az újonnan alakult iskolák arculata megegyezik a folyamatosan működőkével. Azonban az is feltételezhető, hogy a folyamatosan működő iskolákban a “rejtett tanterv” a mindennapos tevékenységek során, tanórán belül és kívül, az iskolaközösség teljes kapcsolatrendszerében begyakorlott rituálékban, szokásokban, érintkezési formákban hatékonyabban testesül meg. Az újabban alakult iskolákban a “rejtett tanterv” rítusai még kialakulatlanok, tétovábbak, az indulás bizonytalanságai, a begyakorlatlan koreográfiák, a kiforratlan kontrollmechanizmus még nem támogatják olyan hatékonyan a tanárok céltudatát és a tanulók szerepértelmezését vagy esetleg az új iskolák “rejtett tanterve” nem is emlékeztet a régi felekezeti iskolákéra.

Megvizsgáltuk, hogy mutatható-e ki eltérés a megállapodott hagyományokkal rendelkező, folyamatosan működő és az újabban indult felekezeti iskolák tanulóinak iskolaképe között. Miközben mindkét típusban a hasonlóságot tapasztaló diákok alkotják a többséget, az új iskolák diákjainak majdnem fele szerint legfeljebb egy-két ponton egyezik az iskolai és az otthoni értékrend.

Az iskoláról alkotott tanulói képnek, a saját elvárásainak valamint e kettő viszonyának fontos szerepe van az iskola látens hatásrendszerében. Az adatok tanúsága szerint a régi és az új felekezeti középiskolák között jellegzetes eltérés tapintható ki e téren is. A régi iskolák diákjai az iskolát határozottan a vallásos emberek nevelésére létrehozott intézményként értelmezik, az újabb iskolák közönségének percepciójában emellett igen

jelentős hangsúlyt kap, hogy a felekezeti iskolákban folyó munka célja inkább a világban érvényesülni képes emberek képzése felé tolódik el.

Az igazi meglepetés azonban az, ahogyan a cél értelmezésével párhuzamosan a saját iskolával kapcsolatos elvárásait összefoglalják. A régi iskolák diákjai esetében a tradicionálisabb célértelmezés tradicionális – de mondhatjuk nyugodtan, hogy posztmaterialis – értékorientációval párosul, hiszen a domináns elvárástípusok legjellemzőbb vonása a jó közösség, az erkölcsi és vallási fejlődés valamint a szellemi gazdagság iránti igény. Ez az iskolakép és elvárásrendszer határozottan jelen van az új iskolák diákjai körében is, de emellett lényegesen többen vannak azok, akiket nem vonz a továbbtanulásra való felkészítés és a vallásos fejlődés, hanem inkább a biztonságos körülmények, a nagyobb odafigyelés és az emberséges bánásmód miatt választottak felekezeti iskolát – a családi hátterek elemzéséből tudjuk, hogy sok esetben mindez nemcsak lelki hiányérzetükből fakad – miközben az iskola céljait értelmezve lényegesen hangsúlyosabbnak tartják az evilági érvényesülést, vagy mondjuk úgy, a materialista elemet (Inglehart, 1997).

Sajátos szempontot ad az iskola és a család viszonyának megértéséhez annak a kérdéskörnek az elemzése, hogy hogyan viszonyult az egyes almintákhoz tartozó tanulók családjá az iskolaválasztáshoz. Mindkét esetben igen erőteljes a szülői támogatás, de a téma iránt közönnnyel viseltető szülők meglepően jelentős aránya tapasztalható az újabb iskolák diákjai körében.

Az iskola rejtett üzeneteire való nyitottsághoz hozzájárulhat az ismeretségi, családi körből származó, netalán több generációra is visszatekintő tapasztalat az iskoláról. A régi iskolák tanulóinak háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy a környezetéhez tartozók között volt egyházi iskolás. Az új intézmények diákjainak több mint fele nem rendelkezett ilyen információcsatornákkal.

A régi iskolák tanulói jelentősen többen vélték úgy, hogy a világi iskolában teljesen más világ, szabadság, modernség veszi körül a fiatalokat, míg az új iskolák tanulói nem láttak lényeges különbséget a világi iskolák és saját intézményük között. Ez a tény a vizsgált kérdés kapcsán arra utaló adat, hogy a régi iskolák tanulói jobban érzékelik az iskola belső világának speciális voltát. Ezt támasztják alá a saját diáktársaik és más iskola tanulóinak összevetésére vonatkozó kérdésekre adott válaszok. A régi iskolákba járók háromnegyede szerint a felekezeti iskolába járók, kétharmaduk szerint az ezekben tanítók

mások, mint a többi iskolában, de az új iskolák felhasználóinak többsége nem érzékeli ezt. A régi iskolákból nyilatkozók tapasztalata az, hogy a gyerekeknél a másság jele a sajátos értékrend, világlátás, a szolid külső és a jobb közösség, a tanárok esetében is a jellegzetes értékrendet valamint a szakmai igényességet tartják a megkülönböztető vonásnak.

Az iskolai pályafutás alakulásának meghatározó jegye, hogy a tanuló mennyire képes alkalmazkodni az iskolai értékrendhez és viselkedéskódexhez. A nem megfelelő iskolai teljesítmény gyakran éppen annak következménye, hogy a diák reménytelennek látja az alkalmazkodást (Holt, 1991). Nem tudjuk, hogy az alkalmazkodás sikertelensége mennyire tudatosul a különböző életkorú tanulóknál, de talán az érettségi előtti években járó középiskolások képesek azzal a kérdéssel szembesülni, hogy újra ezt az iskolát választanák-e. A válaszok megoszlása ebben az ügyben árulkodó. Első ránézésre az tűnik fel, hogy mindkét almintában többségben vannak azok, akik szívesen választanák újra felekezeti iskolát. De az új iskolák válaszadói közötti bizonytalanok nagyobb aránya emlékeztet arra, amit az iskoláról és az oda járókról alkotott képről megtudtunk, vagyis azt, hogy ők kevésbé érzékelik az iskola speciális jellegét. A szülők elégedettségét tekintve is a régi iskolák előnyét regisztrálhatjuk.

Azt is másképpen érzékeli a két csoport, hogy a felekezeti iskolákba járóknak várhatóan milyen hátránnyal kell szembenézni az életben. Míg a régi iskolák diákjai szerint főként a hétköznapi társas kapcsolatokban való élményszerzés hiánya miatti tapasztalatlanság fog gondot okozni számukra, addig az újabb intézményekbe járók szerint nem várhatók ilyen problémák. S valószínű, hogy ebben igazuk is van, hiszen az újabb iskolák diákjainak magatartását szabályozó kontrollmechanizmus ezen a téren is más normákat rögzít.

Az eddigiek alapján véleményünk szerint elképzelhető, hogy a régi és új iskolák közötti eltérések más elemzésekkel megközelíthetetlen része a "rejtett tanterv" különbözőségének számlájára írható. E látens hatásrendszer pillérei pedig az iskoláról alkotott kép egyértelműsége, az iskola céljának és normarendszerének kitapinthatósága, az iskolai és a családi értékrend harmóniája.

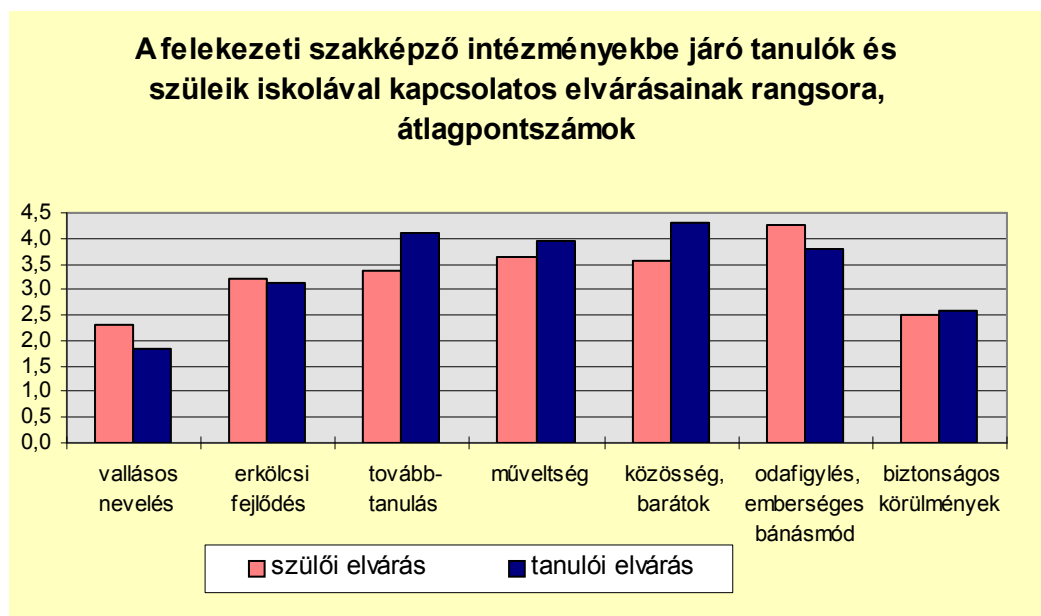
A felekezeti szakképző intézmények diákjainak elvárásai

A szakképző intézményekbe járó gyerekek iskoláról alkotott képe azt tükrözi, hogy bizonytalan, illetve nehezen alakuló jövőjük egyengetését várják az iskolától. A felekezeti iskola célja az ő értelmezésükben leginkább az érvényesülés felé vezető út, a nyitott szelleművé nevelés biztosítása. Helyzetüket ismerve érthető, hogy ezeken a területeken várják a legnagyobb segítséget, azonban gyanítható, hogy számukra ugyanazok a szavak mást jelentenek, mint a középiskolások számára. Ezt az eltérést azonban kérdőíves módszerrel kevésbé lehet megragadni, hiszen a nagyon különböző előéletű, többségében átlagostól eltérő pályafutás után ezekben az iskolákba kerülő tanulókról van szó (M.30.táblázat).

Az iskolaválasztással kapcsolatos döntésről a felekezeti középiskolásoktól eltérően ezeknek a gyerekeknek a kétharmada azt nyilatkozta, hogy maga választotta az iskolát, nem szülői javaslatra, s nem is támaszkodhattak felekezeti iskolát belülről ismerő családtag vagy ismerős tapasztalatára.

A felekezeti iskolával kapcsolatos elvárások legfontosabbika a gyerekek részéről a barátok, a közösség iránti vágy, a szülők részéről pedig az odafigyelő, emberséges bánásmód iránti igény, s figyelemre méltó, hogy másodsorban a többség a továbbtanulás elősegítését várja el ezektől az iskoláktól. A vallásos fejlődés igényét megelőzi az erkölcsi fejlődés (31.ábra).

31.ábra



Ebben a fejezetben a felekezeti középiskolások és szüleik iskolaválasztási szándékainak kialakulása állt a középpontban. Világossá vált, hogy döntéseik háttérben igen sokféle egyéni kalkuláció mutatható ki. A szülők és a gyerekek számításai e téren jelentős mértékben egybevágnak. A szülők és a gyerekek elképzeléseit egybevetve tíz jellegzetes elvárástípus létezik.

Az elvárások szoros kapcsolatban vannak a tanulóban felépült iskolaképpel, melynek alkotórészei az iskola céljáról alkotott elképzelés, az iskola légkörének, tanárainak, diákjainak megítélése, valamint a nem felekezeti iskolák légköréről, tanáraitól, diákjairól a tanulóban élő képpel való összevetése nyomán keletkezett elméleti egyenleg.

Az első elvárástípushoz tartozók többen fiúk, a szellemi igényességet, a hasonlóak társaságát és lelki fejlődésük folyamatosságát várják az iskolától.

A második elvárástípushoz tartozók számára a jó közösség a legfontosabb, mert a családjukon kívül kevésbé vallásos közeg veszi őket körül.

A harmadik a hátrányos helyzetű környezetből származók elvárástípusa, ezek a diákok a biztonságos környezetet és az erkölcsi illetve vallásos nevelést preferálják.

A negyedik típust nagyobb odafigyelés és az erősen igényelt, vallásos, lelki fejlődés valamint a továbbtanulásra felkészítő erős iskola iránti igény jellemzi.

Az ötödik típushoz tartozó, többnyire fiútanulók a tanulmányi munka és a jó közösség miatt választják az iskolát, s a vallásos nevelést természetes elemének tekintik, mert tudják, hogy ez az iskola fő célja.

A hatodik típusban a családban megélt vallástalanság a diákok iskolaválasztásának oka, elsősorban ezt igyekeznek pótolni, bár meggyőződésük, hogy más iskolában jobb tanulmányi lehetőségeik lennének.

A hetedik típushoz tartozók elvárásai főként a biztonságos körülményekre irányulnak, de inkább szülői nyomásra választottak, így az iskolák fő profilját alkotó vallásos nevelés hidegen hagyja őket.

A nyolcadik elvárástípusban az iskolák gazdag kulturális élete és a tanulókra figyelő légkör gyakorol vonzó hatást az iskolaválasztókra, s a vallásos nevelést kevésbé, inkább annak az iskola légkörére gyakorolt hatását tartják fontosnak.

A kilencedik típusban a törődésre, az odafigyelésre, az emberséges bánásmódra és a jó közösségre mutatkozik a legnagyobb igény.

A tizedik típusban a biztonságos körülmények igénye mellett a továbbtanulásra való felkészítést preferálják a leginkább a döntően lány iskolafelhasználók.

Feltűnő, hogy rendkívül különböző családi közegből érkezhetnek tanulók hasonló elvárásokkal, másrészt hasonló körülmények közül származók nagyon eltérő igényekkel léphetnek fel. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a felekezeti iskola a különböző tanulók számára különböző funkciók betöltésére alkalmas.

Oktatási intézményről lévén szó, természetes, hogy a tanulmányi és művelődési funkciókra való igények is jelentős szerepet töltenek be az elvárások rendszerében. Az iskolával szemben támasztott igények különbözősége mellett közös vonás, hogy a tanulók vagy a direkt vallási és erkölcsi fejlődés reményében, vagy az iskola vallásos jellege alapján elvárható szeretetteljes és biztonságos légkörben bízva érkeznek ezekbe az iskolába, tehát vagy a vallásosság vagy annak konzekvencionális dimenziója jelenti az elvárások fő vonulatát.

A felekezeti középiskolások és a tanulmányi eredményesség

A felekezeti középiskolák tanulóinak társadalmi összetétele nagyon heterogén, ezért a hagyományos egydimenziós megközelítések helyett szükséges volt a német életstílusvizsgálatok által alkalmazott milió-típusú megközelítéshez hasonlót alkalmazni. Ezt követően az iskolával kapcsolatos elvárások rendszerét, majd az elvárások teljesülésének alakulását vizsgáltuk.

A következő fejezetek néhány bevett és néhány kevésbé alkalmazott szempont alapján mérlegre teszik, mennyiben látják el funkcióikat a felekezeti gimnáziumok a tanulók számára. Jelen fejezet a tanulmányi eredményesség széles körben elterjedt szempontja szerint vizsgálja a kérdést. Bevezetésként a diákok tanulmányi eredményességének lehetséges mutatóiról, majd a továbbtanulási szándék mint eredményességi mutató alkalmazásáról lesz szó.. Az előző fejezethez hasonlóan itt is fontos szerepet kap a felekezeti és a nem felekezeti gimnáziumok adatainak összevetése, de az elemzés fő célja a felekezeti iskolások csoportjainak összehasonlítása, hiszen arra keressük a választ, hogy ebben a közegben milyen tényezők milyen mértékben segítik elő a tanulmányi eredményességet.

A diákok tanulmányi eredményességének lehetséges mutatói

A tanulmányi eredményességet vizsgáló kutatások ezt a kérdést különböző szemszögből közelítik meg. Az egyik oldalról oktatáspolitikai, oktatás-gazdaságtani alapon, az iskolarendszerbe beruházó oktatási kormányzat, vagy egy állam nemzetgazdasági haszna, produktivitása szempontjából, másik oldalról az oktatásszociológia szempontjait érvényre juttatva, az egyén társadalmi mobilitása, magasabb státusba jutásának esélye szempontjából. Az első esetben a munkaerőpiacon várható sikert mérlegelik, a második esetben az oktatás különböző szintjei közötti előrehaladást, továbblépést. Annak ellenére, hogy ez a két szemléletmód eltér egymástól, vannak olyan mutatók, amelyek mindkét megközelítés szerint alkalmasak a tanulmányi eredményesség mérésére anélkül, hogy

évtizedeket kellene várni az iskola befejezése után, más mutatók viszont karakteresen összekapcsolódnak egy bizonyos szemléletmód érvényesítésével.

A vizsgálatok túlnyomó része a tanulmányi eredményességet a tanulók által a standardizált teljesítménytesztekben elért pontszámmal méri (Vári 1999), de más adatokat is használnak, pl. a lemorzsolódás, az iskolai jelenlét (Coleman 1988), a továbbtanulás (Róbert 2000) arányának megállapítása, valamint a tanulói attitűdök mérése az iskolalátogatással, a továbbtanulással, a lemorzsolódással kapcsolatban. Az erősen iskolafüggő tanulmányi átlag önmagában kevésbé alkalmas függő változó, inkább más mutatókkal együtt alkalmazható (DiMaggio 1982).

A tanulmányi eredményességet magyarázó változók körébe általában a családi hatásokra vonatkozó változókat (mindenekelőtt a családi kulturális és anyagi tőke mutatóit), a lakóhely településtípusát, az iskolát jellemző mutatókat (tanár-diák arány; tanárok végzettsége, tanítási tapasztalata; az iskolák szervezeti egységeinek jellemzőit, pl. osztálylétszám, felszereltség, működési költség) és az osztálytermi dinamika attribútumait vonják be (Saha 1997).

Máig eldöntetlen, hogy a diákok eredményességére mely tényezőknek van a legfontosabb hatása (Saha 1997). A vizsgálatok tapasztalatai abba az irányba mutatnak, hogy a családi háttérnek, a kortárs kapcsolatoknak és a lakóhelynek általában erősebb a hatásuk, de hogy pontosan milyen módon és milyen tényezők által fejtik ki ezt, abban a tekintetben nem alakult ki konszenzus.

A továbbtanulási szándék mint az eredményesség mutatója

Bizonyos, hogy a tanulók mobilitása, státuselérése szempontjából kiemelt fontossága van a magasabb iskolai fokozatokra való bejutásnak. A különböző társadalmi háttérű tanulók felsőoktatásba való egyenlőtlen mértékű bekerülésének okát az 1950-es évektől vizsgálják, s keresik az ezért felelős tényezőket.

Az oktatás legitimáló funkciója felől közelítve Bourdieu (1970) törvényszerűnek látta a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését az iskolákban. A “gyakorlat általános közgazdaságtanának” egyik alapfogalma nála a kulturális tőke, amelynek befektetése speciális profitot eredményez: az iskolai sikert. A kulturális tőke mértéke a tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatározza, mégpedig nem csupán a tanulmányi eredmények

által, hanem oly módon, hogy a társadalmi rétegeknek alapvető habitustípusaik alakulnak ki, amelyek valójában képességekből és hajlamokból állnak. Ez utóbbiak közé sorolható pl. az iskola igénybevételére való hajlandóság is.

Több hazai kutatás igazolta, hogy a szülők iskolázottsága és foglalkozása nemcsak az iskolai teljesítményt határozza meg, hanem a szülők aspirációin keresztül a diákok továbbtanulási szándékait (Erdészné-Timár 1967, Gázsó 1976, Ferge 1980, Molnár 1989), a továbbtanulási hajlandóságot is. Erdészné és Timár (1967) a KSH 1963-as felvételének adatai alapján az apák iskolai végzettségének és a gyermekek továbbtanulási igényének növekedése között összefüggést mutattak ki. Gázsó (1976) szerint a különböző középfokú iskolatípusokban való továbbtanulás értéke rétegenként más megítélés alá esik, s --mivel a középfokú oktatás nem ellensúlyozza ezt-- a felsőfokú továbbtanulásnál tovább növekednek a különböző családi háttérűek közti különbségek. Ferge (1980) kutatásai szerint a továbbtanulási szándékkal rendelkezők aránya még magasabb azokban az iskolákban, ahol a tanulók között az iskolázottabbak szerepelnek felülreprezentáltan.

Általánosan elfogadott vélemény, hogy a származás alternatívájaként számon tartott tudati tényezőket, nevezetesen a továbbtanulással kapcsolatos aspirációkat is a "kemény strukturáló tényezők" mentén kialakuló beállítódások határozzák meg, amelyek jórészt a család réteghelyzetéből következnek (Róbert 1986), és még tartósabban öröklődnek, mint az iskolázottság és a foglalkozás által meghatározott státus (Róbert 1987).

A racionális döntések elméletére alapozott magyarázat szerint a család gazdasági kalkulációjának, beruházási döntésének eredményeként állnak elő a társadalmi különbségek a továbbtanulással kapcsolatos tervekben. Boudon (1981) szerint ez a érvelés nem zár ki semmilyen más, az eddigi elméletek által preferált tényezőt, hanem --megfogalmazása szerint-- "egy egyenletbe rendezi" azokat. Az alacsony státusú család alább becsüli a tanulás által várható gazdasági és társadalmi előnyöket a rá jellemző korlátozott időhorizontú szemléletmód és a várható erőfeszítések túlbecsülése miatt. Ráadásul a társadalmi hovatartozás és a gyerekszám összefüggése miatt az alacsony státusú családoknak több gyermek esetén kell a beruházásokat eszközölniük. Boudon szerint egy fiatal karrierje az oktatási rendszerben döntések sorozata, amelyek gyakoriságát, fontosságát az intézményrendszer szabja meg. A döntések nyomán létrejövő különbség magasabb szinteken egyre növekszik. A döntési folyamat repetitív logikája a társadalmi különbségek exponenciális növekedéséhez vezet. Emellett felhívja a figyelmet arra a

jelenségre, hogy a továbbtanulási döntés csak gyengén függ össze a társadalmi háttérrel, ha az érdemjegyek jók, és erősen függ össze, ha rosszak.

Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy a továbbtanulással kapcsolatban hozott döntéseknek rendkívüli jelentőségük van a végzős középiskolások körében: egyrészt el kell dönteniük, hogy továbbtanulnak-e vagy sem, azután azt, hogy ha igen, milyen felsőoktatási intézménybe jelentkeznek. A különböző kulturális mutatókkal rendelkező családokból származó diákok különböző mértékben jelentkeznek a felsőoktatásba, valamint sajátosan megoszlanak a felsőoktatáson belül a különböző presztízsű intézmények között (Zeleney 1986), sőt egyes intézmények vagy szakok valósággal lezárulnak a fizikai dolgozó szülők gyermekei előtt (Nagy 1999). A felsőoktatás expanziójának körülményei között fokozottan igaz, hogy éppen e választási mechanizmus során érvényesülnek a származás szerinti esélyegyenlőtlenségek (Róbert 2000). Az elmúlt évtized végén készült kutatások eredményei alapján világos, hogy a továbbtanulással kapcsolatos döntésekre a legjelentősebb differenciáló hatása továbbra is a szülők iskolázottságának van a magyar középiskolások körében (Andor 1998, Fehérvári-Liskó 1998). A továbbtanulással kapcsolatban általában előnyösebb döntést hoznak a vezető vagy értelmiségi foglalkozású szülők gyermekei, s a szülők anyagi helyzete pedig nem nyom többet a latban, mint a végzettségi komponens. A továbbtanulás pontos irányát választók vizsgálatakor egyértelművé vált, hogy az egyetem-főiskola közti választás erősen megosztja a jelentkezőket a család kulturális és gazdasági háttere szempontjából. Az ún. piacképes felsőoktatásba való jelentkezésre emellett még az anyagi háttér is hatással bír (Róbert 2000). Az is nyilvánvaló, hogy a középiskolák közötti különbségek révén az intézményi hatásnak is jelentős szerepe van, tehát a felsőfokú továbbtanulással kapcsolatos döntéskor újra a középpontba kerül a középfokú iskolák szerepe oly módon, hogy a jobb középiskolákból jelentkezők valószínűleg előnyösebb kondíciók között hozzák meg továbbtanulással kapcsolatos döntésüket.

Felekezeti és nem felekezeti középiskolások összehasonlítása

Az elemzés során a fentiekben kifejtett érvek alapján a továbbtanulási stratégia fontos lépcsőfokának, a tanulmányi karrier jelentős eredményének tartottuk annak

elhatározását, hogy a diák kíván-e felsőfokon továbbtanulni, s ha igen, milyen típusú felsőoktatási intézményt választ.

A vizsgált populáció jellemzőinek reális értékelése miatt szükséges a felekezeti és a nem felekezeti középiskolások körében e kérdésben végzett felmérések eredményeinek összevetése. A felekezeti és a nem felekezeti középiskolások társadalmi összetételének összehasonlítása alapján feltételezhető volt, hogy a továbbtanulási tervek vonatkozásában sem lesznek annál jelentősebbek a különbségek.

A rétegződésvizsgálatok egyik fontos szempontja, hogy az egyes társadalmakban a reprodukciós vagy a meritokratikus elv érvényesül-e, de az iskolarendszerek vagy az egyes iskolák leírására is alkalmazható az a megközelítés, amit Blau és Duncan (1967) fejt ki a társadalmi rétegződés kapcsán. Az iskolák is osztályozhatók az általuk leírt tengelyen, melynek egyik végpontja azt a helyzetet jelentené, ahol az egyén "veleszületett" helyzete, származása önmagában egyértelműen kijelöli a pozícióját, pályáját az iskolai --s ezáltal később a társadalmi-- hierarchiában, a másik szélsőséges esetben ezt a pozíciót teljesen a teljesítmény és a szabadon végrehajtott cselekedetek határozzák meg. Természetesen Blauék is hangsúlyozzák, hogy tiszta típusok ritkán léteznek. A középiskolások továbbtanulási terveinek vizsgálatakor az a kérdés, hogy a felekezeti gimnáziumok hova lennének helyezhetőek egy ilyen elképzelt tengelyen, azaz mennyire hat ebben a körben a két elv: a reprodukció és a meritokrácia.

Amennyiben a reprodukciós elmélet logikája érvényesül, akkor a származás, a családi kulturális háttér jelöli ki a továbbtanulási terveket, és a felekezeti középiskolások terveinek esetleg várható fölénye az előnyösebb kulturális háttérű tanulók eredményességében tapasztalható majd.

Ha azonban a különbség több iskolázottsági szinten érvényesül, akkor a felekezeti iskolások társadalma a tengely másik végpontjához kerül közelebb. Ezen alternatív feltételezés szerint a továbbtanulási szándék mértékének és milyenségének a megoszlása a felekezeti gimnazisták esetében nem fogja követni a tanulók kulturális háttér szerinti megoszlását, hanem az alacsonyabban iskolázott szülők gyerekei között nagyobb arányban várhatóak a nagyratörőbb tervekkel rendelkezők, mint a nem felekezeti iskolákban. Ez a feltételezés valószínűnek tűnik annak alapján, hogy az iskolaigazgatókkal készített interjúkban az iskola profiljának bemutatásakor többen kiemelték, hogy elősegítik a hátrányos helyzetű gyerekek boldogulását. Az ezirányú iskolai célok egybevágának azzal az

összefüggéssel, amely a magyar oktatási rendszer válságjelenségei és a felekezeti iskolák iránti igénynövekedés között minden bizonnyal fennáll. Ladányi (1994) szerint a magyar közoktatás az 1970-es évekre merev és erősen szelektív lett, éppen a kialakult új társadalmi status quo megőrzése céljából. Hasonlóan az elégtelen hatékonysággal működő redisztributív mellett a második gazdaságra épülve megjelenő piaci struktúrához, az állami oktatás alternatívájává kezdett válni a egyházi oktatás. Az 1980-as években a felekezeti iskolák választása talán éppen az állami iskolarendszer máig is megfigyelhető, erős szelektivitása miatt értékelődött fel, s sokan az egyházi iskoláktól várták a tényleges iskolai mobilitást. Az alternatív hipotézis szerint tehát a felekezeti iskolákban kevésbé érezteti hatását a reprodukciós determinizmus.

A feltevések ellenőrzésére az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett "A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről" című kutatás (N= 61188) és "A családi és az iskolai szocializáció kölcsönhatásai a felekezeti középiskolák diákjai körében" című 1999-ben készült kérdőíves vizsgálat felvételi tervekre vonatkozó adatait használtuk.

Az eredmények azt mutatják, hogy a felekezeti iskolák tanulói mind a továbbtanulás tervezésekor, mind irányának megválasztásakor valamivel ambiciózusabbnak bizonyultak a nem felekezeti iskolába járó társaiknál³⁶. A felekezeti gimnáziumokban a megkérdezettek 86%-a tervez felsőfokú továbbtanulást, míg az átlag középiskolásoknak a háromnegyede. Ez a különbség túlmutat a felekezeti és a nem felekezeti középiskolások kulturális tőkével való ellátottságának különbségein (Pusztai 2001).

Tovább finomítja az előbbi képet az egyes szülői iskolai végzettségi csoportokban megmutatkozó továbbtanulási szándék vizsgálata (32.táblázat). Természetesen a magasan iskolázott szülők gyermekeinek a felekezeti iskolákban is erőteljesebb e szándéka, de különösen feltűnő az eltérés a két oszlopban az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinek továbbtanulási tervei esetén. A mindössze kvázi nyolc osztályt végzett szülők gyermekeinek jelentős arányú továbbtanulási szándéka azért is figyelemre méltó, mert ők mindnyájan vidéki iskolák tanulói.

A diplomás szülők gyermekei mindkét csoportban hasonló arányban tervezik, hogy felsőfokon tanulnak tovább. A nem felekezeti iskolások körében a szülői iskolai végzettség csökkenésével jelentősen csökken a továbbtanulási hajlandóság, azonban a felekezeti

³⁶ Ennek a relatíve nagyobb továbbtanulási ambícióknak már korábbról hagyományai vannak (Drahos 1992), sőt Nagy (2001) vizsgálata a klasszikus és modern műveltség- és információszerező csatornák felekezeti középiskolások körében eredményesebb használatát is regisztrálta.

adatbázisban a legiskolázatlanabb szülők gyerekeinek is 70%-a akar felsőfokon továbbtanulni.

Figyelemre méltó az az eredmény, mely szerint: míg a nem felekezeti gimnazisták körében kimutatható a magyarázó változó és a függő változó közötti összefüggés, tehát a szülői iskolázottsági szint meghatározza a továbbtanulással kapcsolatos elképzeléseket, addig a felekezeti gimnazisták körében ez az összefüggés jóval gyengébben él, tehát a szülői végzettség kevésbé határozza meg a továbbtanulással kapcsolatos döntést (30.táblázat).

30.táblázat

Felsőoktatásba készülők³⁷ aránya a felekezeti és a nem felekezeti gimnáziumokban, százalék

A szülők iskolázottsága	felsőfokú továbbtanulási tervvel rendelkezők	
	felekezeti gimnazisták *	nem felekezeti gimnazista ³⁸ ***
kvázi nyolc osztály	70,0	46,9
kvázi szakmunkás	81,9	68,2
kvázi szakközépiskolát végzett	85,1	71,8
kvázi gimnáziumot végzett	84,9	81,7
kvázi diplomás	89,0	90,9
összesen	86,0	75,3
N=	1191	17281

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: * < 0,05, *** < 0,001. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

A felsőfokra jelentkezni szándékozók több szempont figyelembevételével, bejutási esélyeik mérlegelése alapján alakítják ki továbbtanulásuk konkrét irányát. Ebben a döntésben is érvényesül a reprodukció hatása, hiszen az alacsonyabb végzettségűek gyermekei inkább főiskolára, a magasabb végzettségűeké viszont inkább egyetemre jelentkeznek (Róbert 2000).

A felekezeti középiskolák esetében is szignifikánsan megoszlanak a tanulók különböző csoportjai az egyetem és a főiskola között. A legfeljebb általános iskolát, szakmunkásképzőt vagy szakközépiskolát végzettek gyermekei arányukhoz képest többen szándékoznak főiskolára jelentkezni, a diplomás szülők az egyetemet részesítik előnyben. Ám meglepő, hogy a kvázi szakmunkás szülők gyerekeinek majdnem a fele, a kvázi szakközépiskolásokénak közel kétharmada egyetemre készül.

³⁷ A két csoportnak másképpen megfogalmazott kérdésre kellett válaszolnia. A felekezeti iskolások a "Hová szeretnél felvételizni?" kérdésre válaszoltak, a többiek pedig "Jelentkezett-e felvételre felsőfokú intézménybe?" kérdésre, s az adatok a jelentkezéskor első helyen feltüntetett —tehát a leginkább kívánt— továbbtanulási célt tükrözik. A kérdés megfogalmazásának eltérése természetesen némileg magyarázatul szolgálhat az eredmények eltérésre, de teljes mértékig nem tehető felelőssé a különbségért (Pusztai 2000b).

³⁸ Az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézetében 1998-ban végzett "A felsőfokú továbbtanulás tényezőiről" című kutatás adatainak felhasználásával. N= 61 190. Az elemzéshez a nem felekezeti gimnáziumok tanulóit választottuk ki az adatbázisból.

A nem felekezeti iskolák tanulóival összevetve ebben a vonatkozásban is jelentős különbség érzékelhető a különböző fenntartású iskolák diákjai között (31.táblázat). A nem felekezeti iskolások körében összességében --valamint a csak általános iskolát végzett szülők gyermekeinek kivételével minden szülői csoportban-- aránylag kevesebben terveznek egyetemi továbbtanulást, mint a felekezeti gimnáziumok tanulói. A nem felekezeti gimnazisták közül az egyetemen továbbtanulók aránya a felekezeti iskolásokból ezt az intézménytípust választók arányának a 80-88%-át teszi ki. A legalacsonyabban iskolázott szülők gyermekei esetében főként a kis elemszám miatt nehéz bármiféle következtetést megkockáztatni.

31. táblázat

Az egyetemre és a főiskolára készülők aránya a felsőfokon továbbtanulni szándékozók körében, százalék

A szülők iskolázottsági háttere	Felekezeti gimnáziumok ***		Nem felekezeti gimnáziumok ***	
	egyetem	főiskola	egyetem	főiskola
kvázi nyolc osztály	28,6	71,4	27,5	72,5
kvázi szakmunkás	48,1	51,9	31,3	68,7
kvázi szakközépiskolát	60,1	39,9	31,4	68,6
kvázi gimnáziumot végzett	68,6	31,4	37,1	62,9
kvázi diplomás	77,4	22,6	46,9	53,1
összesen	67,6	32,4	38,3	61,7
N=	936	449	6620	10661

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

A feltételezések szerint ebben a döntésben jelentős szerepük lehet az ún. intézményi hatásoknak, ezért első lépésben a felekezeti és a nem felekezeti gimnáziumokba járó diákok továbbtanulási szándékának alakulását kellett összehasonlítani.

Természetesen felvetődik az a kérdés, hogy tényleges felsőoktatási felvételi sikerek formájában mennyire realizálódtak eddig ezek a továbbtanulási tervek, hiszen a gimnáziumokból 1995-1999 között a felsőoktatásba felvettek arányát a 12. osztályok létszámához viszonyító adatsor azt tanúsítja, hogy a felekezeti középiskolák ebben a tekintetben igen sokfélék. A továbbtanulással kapcsolatos döntés alakulását vizsgálatok a felekezeti és nem felekezeti középiskolások továbbtanulási terveit összevetve az előbbieket általában ambiciózusabbak, mint az utóbbiak (Pusztai 2001). Ennek fontossága pedig rendkívüli, hiszen a kedvezőtlen döntés eredményeképpen bekövetkező önszelekció még a kiterjedő felsőoktatás korában is kizárja a tanulók egy részét a továbbtanulásból (Boudon 1981, Róbert 2000).

A továbbtanulással kapcsolatos döntésben a felekezeti iskolások esetében kompenzáló hatás fedezhető fel, amelynek működésére már a továbbtanulás szándékának vizsgálatakor is utaltak jelek. Ezeknek a tapasztalati tényeknek az értelmezése azonban további elemzést kíván.

A reprodukciós hatásokat kompenzáló tényezők

A középiskolások felsőfokú továbbtanulási terveinek megléte, valamint milyensége tükrözi a kulturális egyenlőtlenségek újratermelődésének mechanizmusát. Ez a jelenség -- mint az oktatási rendszer bármely pontján-- a felekezeti gimnáziumokban is világosan érzékelhető. Összességében ezekben az intézményekben a diplomás szülők gyermekei valamivel többen vannak, mint a nem felekezeti gimnáziumokban, de ez nem magyarázza a felekezeti gimnáziumok tanulóinak továbbtanulással kapcsolatos elképzeléseiben mutatkozó különbségeket.

A felekezeti iskolákban is érzékelhető, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei kevésbé ambiciózusak a továbbtanulás terén, mint a diplomások gyermekei, és alacsonyabb presztízsű felsőoktatásba készülnek, mint kedvezőbb családi háttérű társaik. Emellett azonban figyelemre méltó jelenség, hogy a felekezeti iskolákban jelen levő hátrányosabb családi háttérű tanulók válaszaiban jóval nagyobb arányban jut kifejezésre határozott továbbtanulási ambíciójuk, valamint sokkal többen készülnek magasabb presztízsű felsőoktatásba, mint a hasonló helyzetű nem felekezeti gimnáziumi tanulók.

Az adatok tehát nem csupán a továbbtanulási tervekben megnyilvánuló reprodukcióról, hanem annak kisebb-nagyobb mértékű korrekciójáról, hatásainak kompenzálásáról is tanúskodtak oly módon, hogy valamilyen okból az alacsonyabb végzettségű szülőktől származó diákoknak nagyobb a továbbtanulási hajlandósága a felekezeti iskolákban, mint máshol.

Kérdés, hogy mi kompenzálhatja a felsőfokú továbbtanulási terveknek a szülői státus különbségei mentén kialakuló determináltságát. A magyarázatkeresés logikai menetének két fő iránya a tanulók családi háttérének egyéb vonásaira vonatkozó egyéni szintű adottságok, körülmények hatásai valamint a tanulói és szülői közösségek közös, iskolánkénti kontextusának hatásai felé vezetnek el. Ezért ezekből a dimenziókból újabb változókat vontunk be az elemzésbe.

A felsőoktatási továbbtanulási tervek alakulása és a családi kulturális háttér legerőteljesebb hatású eleme, a szülők iskolázottsága közötti összefüggés további finomítása céljából többváltozós elemzéseket végeztünk parciális táblázatok felhasználásával. A kontrollváltozók az iskola társadalmi heterogenitásának mértéke, az iskola felvételi eredményei, a kollégiumban lakás, a felekezeti hovatartozás, a családi és az egyéni vallásgyakorlat intenzitása voltak (Pusztai 2001). Ez a módszer alkalmas volt arra, hogy igazolja a kompenzáló hatás jelenlétét, azonban --mivel mégsem sikerült specifikálni valamely hatás kizárólagos elsőségét-- ez a kompenzáló tényezők mögött megbújó ismeretlen hatások fennállásának gyanúját erősítette.

A vallásosság és a továbbtanulási tervek

A diákok továbbtanulással kapcsolatos terveinek alakulását magyarázó változók között az iskola jellege miatt kiemelt szerepe lehet például a vallásosságnak. Sorokin (1964) a vertikális mobilitás fő csatornáinak között tárgyalja a családi származás mellett az egyház és az iskola szerepét, mely közös abban, hogy mindkettőnek alapvető és szükségszerű társadalmi funkciója a minősítés. Szerinte az egyház egykori iskolafenntartó szerepének lényege az erkölcs és a közösségi magatartás szempontjait mérlegelő társadalmi szelekció volt, míg az iskola az intellektuális teljesítmény alapján minősíti az egyént. Véleménye szerint semmilyen más csatorna, még az általánosan kötelező oktatás sem képes ellensúlyozni a származás hatását, azonban felvetődik a kérdés, hogy vajon egy másfajta alapon történő kiválasztódás milyen hatással van az egyenlőtlenségek ingadozására. Feltételezhető, hogy a vallásosság alapján történő kiválasztódásnak már a középiskolába való bejutáskor némi kompenzáló hatása lehet.

Az elméleti háttér alapján elképzelhető, hogy a vallásosság erősségével magyarázható a kulturális tőkével gyengébben rendelkező diákok vártnál eredményesebb tanulmányi munkája. Luhmann (1977) a modern kor jellemzőjének tartja azt, hogy az ember szerepekre szakad a különböző alrendszereknek megfelelő elvárások miatt, s ebben a helyzetben a vallás identitásteremtő tényezővé válhat. Ilyen minőségében a vallásosság erős célirányultságot teremthet az alkalmazkodó életstratégia helyett. Az ennek alapján megfogalmazható hipotézis szerint várható tapasztalati következmény az lenne, ha a vallásosság és a tanulmányi eredményesség közötti kapcsolat pozitív összefüggéseket mutatna.

A családi vallásgyakorlatnak és a gyerekek felvételi szándékának kapcsolatát elemezve úgy tűnt, hogy a vallásgyakorló közegeből származók továbbtanulási szándéka határozottabb a többiekénél (Pusztai 2001). Azt azonban nem sikerült elkülöníteni, hogy az intenzív vallásgyakorlat a célirányosság közvetítésével hat-e a továbbtanulási tervekre, vagy inkább azáltal, hogy a vallásukat komolyan gyakorló családok a vallásos gyülekezet többé-kevésbé szoros, de mindenképpen heterogén társadalmi összetételű közösségébe tartoznak, ahol az alacsonyabb iskolai végzettségű tagok számára könnyen referenciacsoporttá válhatnak a vallási közösség tanultabb rétegei (Merton 1980b). A kétféle hatásmechanizmus közötti különbség első ránézésre árnyalatnyi, mégis jelentős, hiszen az elsőt szinte lehetetlen szociológiai módszerekkel ellenőrizni.

A tanuló saját vallásgyakorlatának és felvételi szándékának kapcsolatát is vizsgáltuk. A vallásgyakorlat intenzitását több változó értékeit összefoglaló (iskolán kívüli vallásos ifjúsági körbe, hittanórára járás, imádkozási szokások, baráti kör összetétele) index mérte. Aktívnek minősült annak a diáknak a vallásgyakorlata, aki rendszeresen vagy alkalmanként jár az iskolán kívüli vallásos ifjúsági körbe, iskolába kerülése előtt már járt hittanórára, szokott imádkozni és baráti körének legalább a fele vallásos fiatalokból áll. Ilyen módon azok kerültek kiválasztásra, akiknek az iskolai vallásos programokban való részvételét nem a ritualizmus jellemzi.

Az aktív és kevésbé aktív vallásgyakorló diákok továbbtanulási terveinek összehasonlítását a tanulói vallásgyakorlat aktivitását összefoglaló kontrollváltozó bevonásával parciális táblázat segítségével végeztük el. Nincs kialakult közmegegyezés abban a vonatkozásban, hogy a marginálisok és a parciálisok között mekkora eltérés nevezhető jelentősnek a kontrollváltozó bevonásával elvégzett parciális táblaelemzés során, de feltűnő, hogy az aktív vallásgyakorló diákok szülői iskolázottságtól függetlenebb, egységesebb mintázatban és nagyobb arányban akartak továbbtanulni, s majd háromnegyedük egyetemen. Azonban a szülői iskolázottság és a felsőfokú továbbtanulás között fennálló marginális összefüggés megismétlődött parciális szinten, tehát nem sikerült jelentősen specifikálni a kapcsolatot, és nem zárhattuk ki egyéb, feltételes hatások érvényesülését (32.táblázat).

32.táblázat

A diákok vallásgyakorlatának hatása a továbbtanulási tervekre, százalék

	Szórványos vallásgyakorlat /N=628/ továbbtanul egyetem főiskola			Komolyabb vallásgyakorlat /N=757/ továbbtanul egyetem főiskola		
	**	***	***	ns	***	***
általános	(60,0)	(22,2)	(77,8)	(100)	(40,0)	(60,0)

szakmunkásképző	83,1	48,4	51,6	80,7	47,8	52,2
szakközépiskola	82,6	45,9	54,1	87,7	73,7	26,3
kvázi gimnázium	80,7	67,4	32,6	87,4	69,3	30,7
kvázi diplomás	92,0	68,2	31,8	86,9	84,2	15,8
összesen	85,3	59,3	40,7	86,6	73,9	26,1
N=	536	318	218	656	485	171

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: **<,01, *<,001. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.)

A családi miliő és a továbbtanulási tervek

Ahogy a felekezeti gimnazisták társadalmi összetételét sem lehetett egy-egy magyarázó változó mentén érvényesen leírni, ugyanúgy a tanulmányi eredményesség mutatóinak magyarázatakor is sokrétűbb az összefüggés. Weber (1982) szerint a vallásosság, a társadalmi helyzet és más tényezők együttesen határozzák meg az életvitelt. Az előbbieket által kijelölt társadalmi helyzethez teljesítményről, munkamorálról alkotott jellegzetes elképzelés is tartozik, s elméletében felekezeti különbségeket is megállapít e téren.

Miután a családi háttér dimenziói egyenként nem magyarázzák a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveinek alakulását, a miliő szerinti tipizálás --egydimenziós csoportosításnál jóval érzékenyebb, sokoldalúbb--, a tanulók családjainak társadalmi-gazdasági helyzetét, lakóhely településtípusát, kulturális szokásait, vallásosságát és közösségi kapcsolatait figyelembe vevő többdimenziós klaszterelemzéssel kialakított kategóriáit, a családi miliőtípusokat vontuk be az elemzésbe.

A családi miliő erős hatása a tanulmányi eredményesség kiválasztott mutatóira önmagán túlmutató tanulsággal szolgál. A közel azonos státusú családokat összefoglaló csoportok között is határozott különbségek mutatkoznak. Kiváltképpen érvényes ez a magas státusú családokat felölelő első és negyedik kategória összevetése során, amelyek közül az elsőből a magukat vallási szervezettől és közösségtől távontartó, igen képzett, magas presztízsű, vezető állású szülők gyermekei kevesebb eredményességét mutattak fel, mint a modern, közösségi vallásgyakorlattal rendelkező, nem vezető, de értelmiségi szülők gyermekei (33.táblázat). A többi miliőtípus esetében nem egyértelmű az összefüggések iránya.

33.táblázat

Az egyetemi vagy főiskolai továbbtanulási tervvel rendelkezők aránya a különböző családi miliőtípusokból érkező továbbtanulást tervező tanulók között, százalék

	Világias értelmiségi	Weberi vállalkozó-polgár	Talajt vesztett paraszt-munkás	Hitvalló értelmiségi	Passzív kultúrvallásos	Proletarizálódott vallástalan
főiskola	27,7	27,7	46,5	15,7	31,2	46,7

egyetem	72,3	70,3	53,5	84,3	68,8	53,3
N=100%	191	91	99	230	170	137

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

Az utóbbi évtized munkaerő-piaci változásainak felsőoktatási jelentkezésekre gyakorolt hatását figyelembe véve a szakirodalomban megjelent a továbbtanulási terveknek egy újfajta osztályozása (Róbert 2000), amely a gazdasági, jogi, államigazgatási, orvosi diplomát nyújtó szakokat megcélzó továbbtanulási tervet “piacképes” terveknek minősíti. Ezért a felekezeti iskolások körében is megpróbáltuk elválasztani a magas presztízsű, jól fizetett pályákra készülőket, azonban ebben a vonatkozásban már sokkal inkább érzékelhető volt az egyes miliók közötti egyenlőtlenségek reprodukciója (M.31.táblázat). Jóllehet a felsőoktatás belső presztízssztruktúrája változóban van, az elemzésben azonban visszaértünk a továbbtanulási tervek klasszikus és ma is elfogadott megkülönböztetéséhez (Zeleney 1986, Róbert 2000).

A továbbtanulási tervek eltérései ebben a közegben tehát nem magyarázhatók egyszerűen a kulturális és gazdasági tőke mértékével. A társadalmi háttér feltérképezésének ez az árnyaltabb és modernebb megközelítése irányította a figyelmet arra a jelenségre, hogy érdemes inkább az életvitelt, az értékválasztást, azaz a családi milió olyan vonásainak hatását vizsgálni, amelyek határozottan elkülönítik e típusokat egymástól. Ilyen tényező lehet pl. a vallásos közösségbe való integráltság, a közösségi kapcsolatok. Elképzelhető, hogy a családok ilyen jellegű kapcsolatainak eredményeképpen létrejövő társadalmi tőke illetve az ezzel való ellátottságának mértéke lényeges eleme lehet a rejtőzködő magyarázatnak.

A társadalmi tőke hatásai

A társadalmi tőke dimenzióinak vizsgálatakor a két elméletet --a reprodukciós elméletet és a társadalmi tőke elméletet-- nem egymást kizáró, hanem hatásaik terén versengő elméletekként fogtuk fel.

Bourdieu (1997) szerint az iskolai siker elsősorban a kulturális tőke családi transzmissziójának eredménye, amelynek következtében folyamatos az egyenlőtlen társadalmi struktúra reprodukciója. A kulturális tőke mértéke a tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatározza, mégpedig nem csupán a tanulmányi eredmények által, hanem a társadalmi rétegekre jellemző habitus által, amelynek az egyes iskolák

igénybevételére való hajlandóság is része. Az iskola feladata az lenne, hogy mérsékelje a származási egyenlőtlenségeket, azonban kiválasztási, értékelési és pálya-előkészítési mechanizmusai által rekonstruálja, sőt felerősíti azokat, s ezáltal a kulturális tőke egyenlőtlen elosztásának fenntartásához járul hozzá (Bourdieu 1978).

A másik megközelítés szerint ezt megelőzheti a tanulót körülvevő közösségek által teremtett erőforrások hatása. Az oktatásszociológiára és a rá legerősebb hatással bíró rétegződéskutatás szemléletmódjára a legutóbbi időkig kifejezetten jellemző volt az egymástól független egyének által hordozott attribútumok következményeinek tanulmányozása, s hagyományosan kisebb teret kapott --a szülői hatásokon kívül-- az egymással kapcsolatban levő egyének kölcsönviszonyának eredményeképpen kialakuló magatartás és döntések vizsgálata, mert a társadalmi kényszerek számbavételekor döntően a származásra és a többi pozicionális tulajdonságra koncentráltak. Nyilvánvaló, hogy ennek az egyszerre "alul- és túlszocializált" emberképnek (Granovetter 1990:62) a kialakulásában nagy szerepe van egyrészt a közgazdaságtan, másrészt az osztályelmélet szemléletmódja mellett annak, hogy a survey-technika elterjedésével az empirikus kutatásban az egyén-szintű megközelítés és a statisztikai mintavételi eljárások váltak uralkodóvá.

Az amerikai társadalomkutatási gyakorlatban jelentős hagyományai vannak a csoport- és környezetalapú megközelítésnek, s a 70-es években hálózatelemzés vagy strukturális elemzés (Wellman 1988) néven kibontakozó, az addigi elméleti paradigmáktól, a funkcionalizmustól és a konfliktuselméleti megközelítéstől egyaránt távolálló kutatási irány szociometriai hagyományokra is építve tárta fel és elemezte a társadalom egyének, csoportok kapcsolatainak alapul szolgáló szövetét. A kibontakozó struktúrakutatás eredményei azt bizonyították, hogy ezek a kapcsolatok erőforrássá válnak, hozzásegítenek a magasabb státus eléréséhez (Lin 1987), a munkaerőpiacon való sikeresebb elhelyezkedéshez (Granovetter 1990).

Granovetter (1982) hipotézise szerint az ún. gyenge kötéseknél jelentősebb szerepe van az erőseknél az egyének mobilitási lehetőségeinek felismerésében, főként az információk által. Ezt azzal magyarázza, hogy a szoros baráti kör, a zárt kapcsolatok nem alkalmasak külső információk kanalizálására, kisebb valószínűséggel válnak információs csatornává, mint a gyenge kötések, amelyek viszont nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek.

A gyenge kötések makroszintű, kiterjedt hálózatával szemben mások --például Blau (Szántó 1999)-- jelentősebbnek tartják az inkább mikroszintű, kis létszámú, zárt körre korlátozódó viszonyokat. Coleman az egyéni cselekvés modelljére támaszkodva a szándékosan cselekvő aktorok által létrehozott és a primordiális társadalmi kapcsolathálózatok közös vonását abban látja, hogy szűrik és értelmezik az információkat, jelentéseket artikulálnak, erőforrásokat allokálnak és ellenőrzik az egyéni viselkedést, s ezáltal jelentősen módosítják az egyének döntéseit, amelyek így nem egyszerűen a számukra elérhető anyagi és kulturális javaktól válnak függővé (Coleman 1990).

Az amerikai oktatáskutatásban a különböző fenntartású (religiously based privat, non-religiously based privat, public) iskolák diákjainak tanulmányi eredményességét feltáró vizsgálatok (Coleman-Hoffer 1987, Coleman 1988, Bryk-Lee-Holland 1993) eredményeinek értelmezése körül kibontakozó vitában került az érdeklődés homlokterébe az iskolát körülvevő társadalmi kapcsolathálózatok formális és tartalmi jellemzőinek kérdése. Az empirikus eredmények magyarázatakor a társadalmi tőke fogalmának az európai társadalomelméletben használt jelentésétől szemléletmódjában eltérő megközelítését alkalmazták, melynek fő jellemzője, hogy a társadalmi tőkét nem a konfliktusos mezőben összeütköző egyének (Bourdieu 1997), hanem a társadalmi csere rendszerében egymással együttműködő cselekvők kapcsolatainak tulajdonságaként értelmezik (Coleman 1990). Ebben a felfogásban a társadalmi tőke forrásai a cselekvők társas kapcsolatai, amelyek erőforrásokként szolgálnak az érdekek, célok megvalósításához.

Coleman (1988) elmélete szerint a társadalmi tőke a többi tőkeformához hasonlóan transzformálható egy másikra, például emberi tőkére. A társadalmi tőke tartalmi szempontból többféle lehet: szívességek és információk cseréjére vagy normákra épülő. Az információk és a szívességek cseréjének jelentőségét mások is kiemelték már korábban (Granovetter 1982), azonban a hatékony normák és a zárt struktúra tőkeforrásként való értelmezésének hangsúlyozása Coleman nevéhez köthető. A társadalmi tőkét teremtő kapcsolatok formális szempontból lehetnek nyitott vagy zárt struktúrájúak, intergenerációsak vagy intragenerációsak, valamint tartósság szempontjából stabilak vagy kevésbé stabilak. Magyarázata szerint a felekezeti iskola esetében a tanulók egyéni attribútumai --a "student input" (Coleman 1985)-- és az iskolai társadalmi környezet hatása --"school-effect" (Coleman 1985)--, révén is a társadalmi tőke tartalmi és formai

dimenziója együttesen magyarázza a jobb teljesítményt. A tartalmi tényező az ideológiából következő egyértelmű normarendszer, a formai pedig a tanulókat illetve az iskolát körülvevő szülői és tanulói közösség intergenerációs zártsága, amely azáltal hat, hogy akadályozza a deviáns viselkedést, másrészt jutalmazza a magas teljesítményt. Ezekre a tapasztalatokra támaszkodva fogalmazta meg Coleman azt a hipotézisét, hogy a hatékony normákra épülő zárt struktúrájú kapcsolatrendszer alkalmas a leginkább az emberi tőkére legjobban átváltható társadalmi tőke megteremtésére, sőt, véleménye szerint a kapcsolatoknak ez a fajta zártsága jelentősebb mértékű tőkét képes teremteni, mint bármely más tőkeforrás (Coleman 1988).

Coleman hipotézisének ellenőrzésére és finomítására az 1990-es években egy sor empirikus vizsgálat tett kísérletet, s ezek egy része kifejezetten az iskolai környezet tanulóira gyakorolt hatását kutatta. Ezekben az empirikus elemzésekben sokszor különbözőképpen operacionalizálták a fogalmakat és különböző eredményre jutottak abban a tekintetben, hogy a hatékony normákra épülő kapcsolatok teljes zártsága vagy inkább nyitottsága gyakorol jótékony hatást a fiatalok iskolai teljesítményére. Carbonaro (1997) következtetései szerint a magas szintű zártság elősegíti, Morgan és Sorensen (1997) szerint a tanárok és a szülők zárt és szoros kapcsolatrendszerére épülő ún. norma kikényszerítő (Norm-Enforcing) iskola nem járul hozzá a jobb eredmények eléréséhez, míg a nyitottabb ún. horizont-kiterjesztő (Horizon-Expanding) iskola igen. Az előbbi típust a gyerekekkel foglalkozó összes felnőtt hálózati kapcsolatainak zárt modellje jellemzi, a másodikat pedig az, hogy a szülők egymás közötti és az iskolai személyzet felé irányuló relációi nyitottabbak. A szülők kapcsolatai nem annyira az iskola körül kialakuló közösségen belülre, hanem inkább kifelé irányulnak, s relatíve több energiát fektetnek a társadalmi tőke iskolán kívüli fejlesztésébe, mint az előző típusban. Portes és Landolf (1996) szerint a társadalmi tőke árnyoldala, hogy a összetartó hálózat fullasztó közeggé válhat, amelyben a túlzott követelményközpontúság korlátozza a kreativitást.

Morenoff és társai (Morenoff et al. 1997) szerint a kollektív hatékonyság nem a kapcsolati struktúra nyitott vagy zárt formájából, hanem egyrészt sajátos szerkezeti jellemzőket mutató felnőtt-gyermek normatív konszenzusból, másrészt a kölcsönös cserefolyamatokból --pl. információcsere--, harmadrészt pedig a résztvevők feladattudatából eredhet, vagyis abból, hogy a felnőtt tagok mennyire tekintik fontosnak a fiatal generáció támogatását és ellenőrzését, ami lényegében a normákban gyökerező vonás.

Noha Coleman elméleti téziseiben egyértelműen kifejti, hogy “a társadalmi tőke nem egyénekből rejlik, hanem az emberek közötti kapcsolatok szerkezetében” (1990:302), Carbonaro az intergenerációs zártságot egyének tulajdonságaként értelmezi, egy-egy tanuló azon attribútumaként, hogy kapcsolat van a szülei és barátja szülei között. Morgan és Sorensen ugyanezt egy közösség, pl. egy iskolai diáktársadalom ismertetőjegyének tekintik, és e nézőpontból az következik, hogy az a tanuló, akinek alacsony szintű a személyes szociális kapcsolatrendszer, de összességében szorosán kötődik az iskolai közösséghez, élvezzi ugyanazokat az előnyöket, mint a magas szintű személyes kapcsolatrendszerrel rendelkező tanulók.

Angelusz és Tardos (1991) --Granovetter gyenge kötéseik erejéről szóló elméletének ellenőrzése kapcsán-- egy empirikus elemzés tanulságaként szintén arra a megállapításra jutottak, hogy az aggregátszinten meglévő, erős kötésekből gazdag milió hatása hasonlóan nagy, mint az egyéni szinten rendelkezésre álló gyenge kötésekből származó erőforrások hatása.

A felekezeti iskolákban jelen levő, kontextusból adódó hatásokat mások is feltételezték. A felekezeti középiskolások jobb teljesítményének egyik fő magyarázatát a közösségben általánosan elfogadott morális alapokon nyugvó teljesítményorientált magatartásban látják az amerikai Bryk és társai (Bryk et al. 1993). A holland felekezeti iskolák diákjainak tanulmányi eredményességét vizsgáló Dronkers (1996) is azt a különbséget regisztrálja a felekezeti és az állami iskolák tanulói között, hogy az előbbiek jobban teljesítenek, s ezt a tudatos iskolaválasztás következtében kialakuló iskolai közösség hatásával magyarázza. Az önkéntes iskolaválasztás, a megszokottól eltérő út választásával kapcsolatos döntés eredményeként olyan tőkére tesznek szert a tanulók, amely az ambiciózusabb továbbtanulási tervek felé irányítja őket.

A környezet tanulmányi eredményességre gyakorolt befolyására a kulturális tőke reprodukciós hatását vizsgálva többen felfigyeltek. Ferge (1980) tapasztalatai szerint azokban az iskolákban, ahol több a szellemi származású gyerek, ott a heterogenitás, azaz az iskola vagy osztály tanulóinak társadalmi sokszínűsége bizonyos mértékig korrigálja a hátrányosabb származású diákok továbbtanulási szándékait, tehát kutatásai szerint a továbbtanulási szándékkal rendelkezők aránya azokban az iskolákban magasabb, ahol a tanulók között az iskolázottabb szülők gyerekei szerepelnek felülreprezentáltan. A '90-es években a középiskolások továbbtanulással kapcsolatban hozott döntéseinek alakulása

mögött is jelentős intézményi hatások sejthetők (Róbert 2000). Természetesen ezek a hatások igen sokféle tényezőtől adódhatnak --a pedagógusok összetétele (kor, nem), képzettsége, az intézmény felszereltsége, finanszírozása, a módszerek, tanterv, szerkezet--, azonban most kifejezetten a tanulók társadalmi összetételéből származó "hozzáadott érték" az elemzés tárgya (Kovács 1998).

A továbbtanulási terveket befolyásoló változók a mérlegen

Az a kérdés, hogy milyen tényezők magyarázzák a felekezeti gimnazisták továbbtanulással kapcsolatos döntéseinek alakulását vagyis: hogy kívánnak-e továbbtanulni és ha igen, milyen irányban.

A reprodukciós elmélet alapján azt várnánk, hogy a tanulók családjából származó kulturális és gazdasági tőke -- a szülők iskolázottsága, foglalkozási státusa, kulturális fogyasztása, a család anyagi helyzete és lakóhelyük településtípusa révén kialakuló -- egyenlőtlenségei magyarázzák leginkább a továbbtanulási tervek eltéréseit.

A társadalmi tőke colemani elmélete nyomán feltételezhető, hogy a továbbtanulási szándék alakulását elsősorban az egyes családokból származó tanulók számára rendelkezésre álló eltérő mértékű társadalmi tőke magyarázza. Ennek forrása lehet a családnak mint kapcsolati struktúrának a kohézív jellege, információpotenciálja valamint a szülők vagy a tanuló családon kívüli kapcsolatrendszerének jellege.

A továbbtanulási tervek különbségei feltételezhetően nem a tanulók egyenkénti tőkével való ellátottságának mértékével, hanem az iskola vagy egy-egy iskolai közösség jellemzőivel magyarázhatók, akkor a kontextusból adódó erőforrásokat kell számba venni.

Ferge megfigyelései nyomán elképzelhető, hogy a különbségeket az egy iskolába járó tanulók szüleinek kedvezőbb kulturális összetétele, a magasan iskolázott szülők iskolai aránya magyarázza, s ez a hatás kiterjed azokra a tanulóakra is, akik maguk szűkölködnek az öröklött kulturális tőkében.

Morgan és Sorensen nyomán az egy iskolába járó tanulók társadalmi tőkével való ellátottságának eltérései jelentik a továbbtanulási tervek egyenlőtlen alakulásának magyarázatát. Azaz, hogy az iskolát körülvevő családok, gyerekek döntő többsége hatékony normákra és közösen elfogadott ideológiára épülő, erősen kohézív vagy inkább

gyenge kötésekre épülő kapcsolati struktúrák tagjaiként rendelkeznek könnyen transzformálható társadalmi tőkével.

A hipotézisek ellenőrzésének első lépése a magyarázó változók és a függő változó páronkénti összefüggéseinek feltárása volt, ezután a magyarázó változók összemérésére a kétalakú függő változó miatt a logisztikus regressziós modell mutatkozott alkalmasnak.

Versengő elméleteken alapuló hipotézisek tesztelésekor a magyarázó változók egyes csoportjai az egyik, más csoportjai pedig a másik elmélethez kapcsolhatók. A magyarázó változók első csoportja a reprodukciós elméletet képviseli. A családi kulturális tőke Bourdieu (1997) szerint többféle formában létezhet. Az iskolai végzettségi titulusokkal megjeleníthető intézményesült kulturális tőke mérésére a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, --az összesített apai, anyai, kvázi felsőfokú és az alacsonyabb iskolázottságú családi háttérrel különválasztó-- dichotóm változóban³⁹ foglaltuk össze. A kizárólag a családban elsajátítható, nehezen korrigálható, tartós készségeket jelentő inkorporált kulturális tőke megfelelő mutatója lehet a szülők kulturális tevékenysége (Róbert 1986, Blaskó 1998). Ezt a szülők szépirodalom olvasási szokásait⁴⁰ összefoglaló index jeleníti meg a modellben. A gazdasági tőke fogalmát is dichotóm⁴¹ változó képviseli. Mivel a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása között a mintában nem állt fenn teljesen egyértelmű kapcsolat, ezért a kizárólag vezető vagy értelmiségi foglalkozású szülői háttérrel⁴² még egy külön változó formájában vontuk be az elemzésbe. A Bourdieu-i tőkefajták egyike az ún. kapcsolati tőke. Ezt a családok különböző közéleti tisztséget viselő tagjainak számával próbáltuk operacionalizálni, de az ilyen kapcsolatokkal rendelkező családok száma nagyon alacsony volt, ezért nem volt értelme a modellbe vonni. Szükségessnek tartottuk ezenkívül a lakóhely településtípusának szerepeltetését az elemzésben mint a társadalomban elfoglalt helyzet egyik fontos jellemzőjét⁴³.

³⁹ A szülők együttes végzettségét kifejező összevont változót a szakirodalom (Róbert 1986) alapján az anyák és az apák ötfokú iskolai végzettségi változóiból úgy állítottuk elő, hogy ha a két szülő ugyanolyan iskolai végzettségű, akkor a közös kód, ha a szülők iskolázottságában egy fokozatnyi különbség van, akkor a magasabb kód, ha nagyobb a különbség, akkor a magasabb kód -1 lett az új változó értéke. Ezek után dichotóm változóval jelenítettük meg a kvázi felsőfokú végzettségű szülői háttérrel (FELSOSZ).

⁴⁰ A szülők olvasási szokásaival foglalkozó kérdésblokk adatainak megfelelően az anya és az apa közelmúltbeli olvasmányélményeinek típusokba (Gereben 2000) sorolása alapján elkészült összevont index segítségével különválasztottuk a nem olvasó vagy csupán populáris műveket olvasó szülői háttérű tanulókat azoktól, akiknek szülei irodalmi értékű olvasmányokat kedvelnek (KULTTOK).

⁴¹ A családok által birtokolt vagyontárgyak alapján kialakult pontszámok felső harmadát egy kategóriába foglalva dichotóm változót állítottuk elő (GAZDAG).

⁴² A dichotóm változót úgy állítottuk elő, hogy külön választottuk azokat a gyerekeket, akiknek mindkét szülője vezető vagy értelmiségi foglalkozású (ERTELSZ).

⁴³ A dichotóm változó, a városban lakók alapján (VAROSI).

Az iskolai teljesítményt befolyásoló különböző faktorok vizsgálatakor Coleman több dimenzióra bontotta a családi háttér hatásait. Azonban a bourdieu-i tőkékhez hasonlóan értelmezett és általa is látványosan nagy hatásúnak nevezett kulturális és gazdasági tőke (Colemannél: human capital, physical capital) mellett a családi háttér újabb komponensét, a társadalmi tőke erejét tartja igazán átütőnek. Mivel a családon belüli szoros és hatékony normák által vezérelt kapcsolatok fennállásáról ritkán képes egy átlagos survey információt szerezni, általában a család szerkezeti jellemzőit (szülők száma, gyerek/szülő arány) használják a családi társadalmi tőke mutatójaként. Az általunk használt adatbázisnak köszönhetően alkalmunk volt, hogy a családon belüli társadalmi tőke megjelenését ne egyszerűen szerkezeti, hanem tartalmi jellemzők mentén ragadjuk meg. Ezt a tőkeforrást --Coleman (1988) eredeti elképzeléséhez visszanyúlva-- a családtagok vallásosság szempontjából mutatózó egységét⁴⁴ kifejező dichotóm változóval mértük. A kapcsolati struktúrák másik funkcionális jellemzője, hogy információcsatornaként működnek, ezért a családban az iskolára vonatkozóan rendelkezésre álló, az információ áramlását biztosító kapcsolatok meglétére vonatkozó változót is szerepeltettük, amelyben a felekezeti iskolába korábban járt családtagok létét foglaltuk össze.

Coleman saját empirikus elemzésében a legnagyobb különbséget a családon kívüli kapcsolatok szerkezetében találta a különböző fenntartású középiskolák között. Azt figyelte meg, hogy az egyházi iskolások kapcsolati háttérének jellemző struktúrái a legerősebb kohéziót biztosító zárt alakzatok: az egy-egy iskolához tartozó szülők nagy része ugyanannak a vallási közösségnek a tagja, míg más iskolafenntartók esetében nem talált kapcsolatot az azonos iskolához tartozó szülők között. Véleménye szerint ez a zárt struktúra segíti elő a teljesítményre ösztönző normák érvényesülését. Tehát a tartalmi és a formai kritérium ebben az esetben is összefonódik. Mivel a Coleman-hipotézissel kapcsolatos viták éppen ezeknek a kritériumoknak az ellenőrzése körül bontakoztak ki, érdemes a struktúra tartalmi és a formai jellemzőit külön vizsgálni. A kapcsolatok tartalmi oldala felől közelítve kétségtelenül alapvetően azonos normákon alapul a helyi vallási közösség. Ez nem képez zárt struktúrát, hanem olyan viszonyok összessége, amelyben különböző társadalmi helyzetűek kooperálnak, és nem kerülnek olyan versenyhelyzetbe, melyben a társadalomban sikeresebb van nyerő helyzetben. Emellett a struktúra társadalmi nyitottságát erősíti az is, hogy a bekerülést demográfiai és egyéb szűrők (nem,

⁴⁴ A család minden tagja (tanuló, szülők, testvérek) közösségi és/vagy személyes vallásgyakorlattal rendelkezik

életkor, iskolai végzettség, településtípus) nem nehezítik, tehát nem szelektív hálózat. Az összekapcsolódás szorosságát tekintve inkább olyan, mint más önkéntes szervezetekben való közreműködés: gyenge kötések hálózata, amelyet tranzitivitás --a nem közvetlenül kapcsolódók igen jelentős kapcsolatteremtési valószínűsége-- és multiplicitás --azaz az elsődleges viszony más helyzetekben való felhasználásának lehetősége-- jellemez. Az ezáltal teremtett társadalmi tőke mérésére a családnak a helyi egyházközségbe, gyülekezetbe való beágyazottságának mértékét⁴⁵ kifejező változót tartottuk alkalmasnak.

A formai zártság Coleman szerint "a hatékony normákon alapuló társas kapcsolatok jellegzetes szerkezeti tulajdonsága" (1988:105). A normák abból a célból keletkeznek egy közösségben, hogy a negatív külső hatásokat korlátozzák és a pozitívakat bátorítsák, azonban erre a hatásra csak akkor képesek, ha a struktúra elég zárt ahhoz, hogy tagjai erőiket összegezni tudják az esetleges szankciókra. Természetesen a zárt struktúra ellentétes tartalommal más irányba is hathat: a tanuló beágyazódhat olyan kortárs közösségbe is, amely nem támogatja iskolai munkáját, nem tekinti morális követelménynek vagy hasznos befektetésnek a legjobb képességek szerinti tanulást. A Coleman hipotézisében szereplő zártság formai és tartalmi követelményeinek egyszerre megfelelő elemet intragenerációs szinten (Coleman 1990) a diák baráti körének homogén vallásos összetételével⁴⁶ megragadható.

Coleman intergenerációs zártságnak nevezi azt a komplexebb struktúrát, amelyben az egymással kapcsolatban levő szülők és gyerekek családon kívüli kapcsolataikkal olyan struktúrát alkotnak, amelyben a gyerekek egymás közötti viselkedésének tapasztalása megerősíti a családban interiorizált normákat, s ennek hatására effektívebbek a normákhoz kötött szankciók, sokoldalúan és hatékonyan monitorozható a fiatal generáció magatartása. Coleman hipotézisének ez a sokféleképpen értelmezett pontja egyéni és iskolai szinten is értelmezhető, s egyéni szinten a szülők baráti körének a zártságaként is értelmezhető. Ezt a dimenziót az azonos normákon alapuló szülői baráti kapcsolatok dominanciája⁴⁷ jeleníti meg a modellben.

A különböző tőkefajták toponomikus jellege (Kelly 1998), azaz konkrét fizikai helytől való függése is indokolja a magyarázó változók kontextusszintű hatásának vizsgálatát. A reprodukciós elmélettel összhangban áll, hogy a tanulmányi eredményességet befolyásolja a

(CSVALEGY).

⁴⁵ A családtagok templomba járási gyakoriságát kifejező változókat összegző folytonos változó (SZHALO).

⁴⁶ Dichotóm változó, a tanuló barátai döntően vallásos fiatalok (TANBARZ)

magas kulturális tőkével rendelkező tanulók közösségen belüli aránya. A felsőfokú végzettségű szülők iskolánkénti arányának alakulását mutató változó⁴⁸ segítségével vizsgálható a tanulók iskolai környezetében a felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkezők aránya. Emellett a társadalmi tőkeelmélet megfontolásai szerint három iskolánkénti változót szerepeltettünk: az egyházközségekhez, gyülekezetekhez tartozók, vagyis a gyenge kötéssel kapcsolódók aggregátszinten megnyilvánuló sűrűségét⁴⁹, a tisztán vallásos baráti körrel rendelkező, vagyis a zárt kapcsolathálózatokhoz tartozó szülők sűrűségét⁵⁰, és a vallásos baráti körrel rendelkező, vagyis a zárt kapcsolathálózatokhoz tartozó diákok sűrűségét⁵¹ kifejezőket.

Az iskola világának más tényezőit, például az iskola tanárainak tanulókra gyakorolt átlagos hatását, a tanárokkal folytatott kommunikáció mértékét és bizalmasságát illetve a tanárok személyiségének elfogadását is beépítettük a modellbe mint társadalmi tőke teremtésére alkalmas iskolai kapcsolatrendszer mutatóját, de ezek hatása a nagy szórás miatt nem volt szignifikáns.

A kontrollváltozók között szerepeltek az iskola regionális elhelyezkedésére és a tanuló saját felekezeti hovatartozására vonatkozó változók, hogy a területi és az esetleges felekezetek közötti egyenlőtlenségek hatása is kiszűrhető legyen. A felekezeti különbségek azért is érdekesek, mert Weber (1982) szerint egyéb tényezők mellett a vallásosság, sőt a felekezet meghatározza a teljesítményről, munkamorálról alkotott felfogást.

Először a változók egymásra gyakorolt hatásait figyelembe nem véve egyenként is megvizsgáltuk a magyarázó és a függő változó összefüggéseit (M.32.táblázat).

A magyarázó változók és a függő változó közötti összefüggés vizsgálata során a reprodukciós elmélettel összhangban ebben a körben is jelentős a családi kulturális tőkemutatók hatása. Ezek közül is leghatározottabban a szülők felsőfokú iskolai végzettsége járul hozzá a továbbtanulási szándék növekedéséhez. A gazdasági tőke és a lakóhely településtípusa első ránézésre ebben a közegben kisebb szerepet játszanak a vártnál.

A családon belüli társadalmi tőke mutatói közül erősebbnek látszik a közös normák elfogadását feltételező változó, amely a szülők és a gyermekek egyöntetű vallásosságának --

⁴⁷ Dichotóm változó, a szülők barátaai döntően vallásos emberek (SZBARZ)

⁴⁸ Polytonos változó, a felsőfokú végzettségű szülőkkel rendelkező tanulók aránya az iskolai közegben (DIPLMEAN)

⁴⁹ Polytonos változó, a gyenge kötésekkel rendelkező szülők iskolai arányának átlaga (GYEKMEAN).

⁵⁰ Polytonos változó, a zárt struktúrájú kapcsolathálókhöz tartozó szülők iskolai arányának átlaga (SBAZMEAN).

⁵¹ Polytonos változó, a zárt struktúrájú kapcsolathálókhöz tartozó diákok iskolai arányának átlaga (GBAZMEAN).

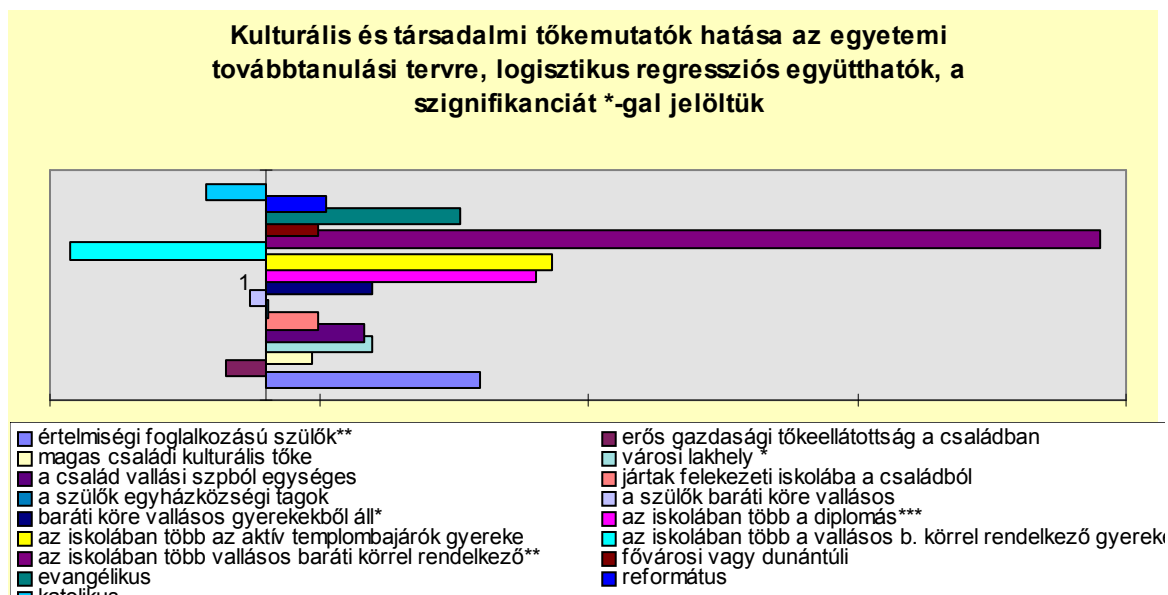
vagyis a hatékony normákon alapuló zárt, egységes közösségnek-- jótékony, teljesítményt ösztönző hatására vall. De nem elhanyagolható az az erő sem, amit a családi kapcsolatok információs potenciálja gyakorol a tanulók döntésére, ezek szerint az információs csatornák valóban képesek tőkét teremteni azáltal, hogy cselekvést elősegítő ismeretet nyújtanak.

A családon kívüli társadalmi tőkeforrások közül a legjelentősebb a tanuló baráti körének zártsága. Ebben az esetben a homogén baráti kör zárt struktúrája valóban elősegítheti a feladatra és célokra orientált magatartást. A szülők baráti körének homogenitása kevésbé fontos tényező, ugyanúgy, mint ahogy a gyenge kötéseként értelmezett egyházközségi/gyülekezeti tagság. Ennek oka talán éppen a vallásosság előző fél évszázadban tapasztalt hátrányos helyzetű rétegekbe szorulása, hiszen a gyenge kötések akkor a leghasznosabbak, ha magasabb státusú társadalmi rétegek felé jelentenek hidat.

A kontextus-változók vizsgálata arra enged következtetni, hogy a környezeti befolyás a legjelentősebb. A legfontosabb differenciáló tényezők a zárt struktúrák erejét mutatják, tehát nagyobb esélye van egyetemi továbbtanulással kapcsolatos döntést hozni annak a diáknak, akinek iskolai környezetében nagyobb arányban vannak vallásos baráti körrel rendelkező tanulók és családok. A régió és a felekezet pedig nem differenciáló tényező a felekezeti iskolások körében a továbbtanulás kérdésében.

A fentebb felsorolt tényezők hatásának összemérésének céljából a változók egymásra gyakorolt hatásait is figyelembe vevő logisztikus regressziós modell ígérkezett alkalmasnak. A függő változó az egyetemi felvételi szándék volt. Az exp. (B) együtthatók azt fejezik, ki, hogy az egyes tényezők alapján mennyire növekszik meg az egyetemi továbbtanulás melletti döntés esélye, tehát ezek mennyire hatnak a továbbtanulással kapcsolatos igen jelentős döntésre (24.ábra,M.33.táblázat).

24.ábra



Az eredmények szerint a vizsgált körben is érvényesül az a hatás, hogy a magasabb státusú szülők gyerekei ambiciózusabbak a továbbtanulás terén, azonban a kulturális tőke mutatók hatásának alakulása az ezzel kapcsolatos vizsgálatok eredményeitől némileg eltérően alakul. Általában az egyén legmagasabb iskolai végzettségi szintjét meghatározó tényezők közül a szülők --mindenekelőtt az apa-- iskolázottsága gyakorolja a legnagyobb befolyást a következő generáció iskolai előmenetelére s végső soron mobilitására (Róbert 1986). Az adatok tanúsága szerint a felekezeti gimnazisták körében a szülők foglalkozása játssza a legfőbb szerepet a kulturális tőke mutatók közül. A foglalkozási státus erősebb differenciáló hatásának magyarázata valószínűleg az, hogy a felekezeti gimnazisták szülei a nem felekezeti gimnazistákhoz képest összességében magasabb iskolázottsági szintjük ellenére relatíve alacsonyabb foglalkozásokat foglalnak el, például kevesebb közöttük a vezető beosztásban dolgozó értelmiségi (Pusztai 2001b), mert a vallásosak korábban egyértelműen hátrányosabb helyzete a szülői generációnál ebben a vonatkozásban még érezteti hatását.

A várakozáshoz képest kisebb befolyással bír a felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveire a tanulók lakóhelyének településtípusa. Körükben egyébként is a nem felekezeti gimnazistákénál alacsonyabb a nagyvárosiak, magasabb a kollégiumban lakók és majd hetven százalékos a kisvárosi és falusi tanulók aránya. De ettől függetlenül a továbbtanulással kapcsolatos tervek terén sem mutatható ki jelentősebb esélykülönbség a tanulók között a lakóhely településtípusa mentén.

A tanulók egyéni társadalmi tőkeforrásainak kontrollált elemzése kiválóan szemlélteti, hogy csak korlátozottan érvényes megállapítások tehetők az egyén-szintű adatok elemzése nyomán. A család belső és külső társadalmi tőkeforrásainak számító tényezők: a család vallásosság szempontjából mutatkozó egysége és a családi kapcsolatok által szolgáltatott információk facilitátor szerepe, a vallási közösségbe való beágyazottság mértéke, valamint a szülők és a tanulók baráti körének vallásossága a kontextus változók bevonása után lényegtelené válik. Egyedül az intragenerációs kapcsolatok zártsága játszik említésre méltó szerepet a fiatalok továbbtanulási döntéshozatalában. A mintában a tanulók fele rendelkezik ilyen jellegű struktúrából származó társadalmi tőkeforrással.

A kontextus tényezői közül elsőként a kulturális tőke kontextushatását vizsgáltuk. A diplomás szülők gyakori iskolai előfordulásának valóban maradéktalan és jelentős befolyása van a tanulói tervekre, és bármely egyéni tőkeforrás hatását megelőzi, vagyis fékezi a származási egyenlőtlenség átörökítését. A kulturális tőke kontextushatásának ereje megerősíti azt a feltételezést, hogy az egyes iskolákban a tanulók szüleinek kedvező iskolánkénti összetétele ösztönzőleg hat a kevés családi kulturális tőkével rendelkező tanulókra is.

Az iskolai társadalmi tőkét az iskolai társadalmi kontextus hatásaként értelmeztük. Az egyháztagként gyenge kötésekkel rendelkező családok iskolai sűrűségének ösztönző hatása nem igazolható, valószínűleg a hatás intézmények közti jelentős mértékű eltérésének következtében nincs általánosan érvényes befolyással a továbbtanulási tervekre. Ugyanez a helyzet a szülői baráti kör zártságának iskolára jellemző gyakoriságával. Figyelemre méltó viszont, hogy a gyerekek zárt baráti kapcsolatainak iskolai aránya az összes eddigi magyarázó változónál jóval tekintélyesebb befolyással bír a továbbtanulási terv milyenségére. Ez a hatás erősebbnek mutatkozik a kulturális tőke iskolai kontextushatásánál. A felekezeti iskolában gyakrabban előforduló zárt vallásos baráti körrel rendelkező tanulók tehát olyan társadalmi tőkét jelentenek az iskolaközösségben, amelyből azok a tanulók is eredményesen meríthetnek, akik maguk híjával vannak ennek az erőforrásnak. Intragenerációs szinten tehát igazolható az iskolai társadalmi tőke humán tőkévé való hatékony transzformációja.

A colemani intergenerációs zártság annak ellenére sem érvényesül teljes mértékben az iskolákban, hogy a vallásos baráti körrel rendelkezők alapvetően maguk is vallásosak és e családokon belül a különböző generációk vallásossága többnyire erősen korrelál. A

vallásosság szerinti családtípusok összevetésekor tapasztalt tény, hogy a szülői generáció vallásossága más, mint a fiataloké, s éppen a közösségi beágyazottságuk és kapcsolataik tekintetében maradnak le a gyermekeiktől (Pusztai 2001). Ennek a magyarázata, hogy az elmúlt évtizedekben a hazai vallásgyakorlat erőteljesebben szorult a privát szférákba, mint például Európa nyugati felén (Tomka 1999).

A régiók közötti különbségek, a fővárosi és a dunántúli iskolák kedvező fekvése tehát nem eredményez előnyösebb továbbtanulási terveket. A tanulók felekezethez tartozása nem gyakorol hatást a továbbtanulási döntésre, tehát pusztán egy bizonyos felekezethez tartozás nem befolyásolja az iskolai karrier alakulását. Az egyik vagy másik felekezetbe való bejegyzettség egyébként sem egyenlő a vallásossággal, s a különböző felekezetekhez tartozó vallásosak normarendszere között sem tapasztalunk teljesítményre ható különbségeket. Weber sem a felekezeti címkétől, hanem bizonyos normák interiorizálásából származtatja a protestáns etika teljesítményösztönző szerepét.

A folyamatosan működő és az újonnan indult iskolák

Mivel az egyes iskolák társadalmi háttere eltérő, indokolt annak vizsgálata, hogy van-e különbség a régi és az új felekezeti iskolák tanulóinak felsőfokú továbbtanulási szándéka és iránya között. Feltételezésünk szerint az újabban alakult iskolák tanárok és tanulók által közösen megteremtett "rejtett tanterve" eltér, s ez befolyásolhatja a fentebb bemutatott kontextusból adódó hatásokat. A tanulmányi eredményesség lehetséges mutatói közül a felsőfokú továbbtanulási szándék alakulása szempontjából vizsgáljuk ezt a kérdést is.

A régi és az új felekezeti iskolás almintában a felsőfokon továbbtanulni szándékozók aránya teljesen megegyezik. A különbségek a megcélzott felsőfokú intézmény típusa szerinti elemzéskor bukkantak fel, ugyanis a régen is működő iskolák tanulói lényegesen többen választották az egyetemi szintet. Az új iskolák diákjai között is többségben vannak az egyetemre készülők, de a várhatónál mégis többen választják a főiskolát (. táblázat).

. táblázat

Az egyetemre és főiskolára készülők aránya a megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolákban, százalék

folyamatosan működő

újabban indult

főiskola	12,9	40,1
egyetem	87,1	59,9
N= 1116	280	836

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

A régi felekezeti iskolák tanulói a továbbtanulás irányának megválasztásakor jóval ambiciózusabbak az újakéinál. Feltehető a kérdés, hogy ez a különbség a társadalmi háttér eltérő összetételéből adódik-e. Ezért a továbbiakban az egyes szülői iskolai végzettségi csoportokban megmutatkozó továbbtanulási szándékot vizsgáltuk (. táblázat).

. táblázat

Az egyetemre és a főiskolára készülők aránya a folyamatosan működő és az utóbbi évtizedben indult felekezeti iskolák felsőfokon továbbtanulni szándékozó tanulói körében a szülők iskolázottsága szerint, százalék

	folyamatosan működő (ns)		újabbban indult ***	
	egyetem	főiskola	egyetem	főiskola
Legfeljebb szakmunkásképző	81.3	(18.7)	41.9	58.1
Érettségizett	85.0	15.0	58.5	41.5
Diplomás	89.2	10.8	71.8	28.2
N=	241	36	494	316

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

A reprodukciós tézissel összhangban a magasan iskolázott szülők gyermekei a régi felekezeti iskolákban is ambiciózusabbak, de az alacsonyan iskolázott szülők gyerekeinek körében ez esetben is tapasztalható ennek a hatásnak a mérséklődése, míg az új felekezeti iskolák diákjai körében a szülői iskolai végzettség csökkenésével jelentősen apad az egyetemi továbbtanulásra törekvők aránya.

A pályaválasztás konkrét irányának megválasztása szempontjából is jellegzetes különbségeket mutat a két alminta. A régi iskolák tanulóinak terveiben felülreprezentáltan jelentkezik az orvosi, gyógyszerész, diplomás ápolónői, műszaki, tudományos kutatói és lelkeszi pálya, addig az újakéiban a tanári, jogi, idegenforgalmi, kereskedelmi, vendéglátóipari pályák fordulnak elő gyakrabban. Ezek a pályaválasztási tervek összefüggésbe hozhatók a középiskola-választás kapcsán már kibontakozó értékpreferencia-típusokkal. A régi iskolákban kedvelt pályák azonban nemcsak abban különböznek a másik alminta életcéljaitól, hogy más értékvilág tükröződik bennük, hanem abban is, hogy az államszocialista korszakban működő numerus clausus ezeket kevésbé zárta el a felekezeti iskolások elől, mint például a jogi vagy tanári pályát (Gereben 1995).

A korábbi eredmények szerint a felekezeti középiskolások felsőfokú továbbtanulási terveinek a szülői státus különbségei mentén kialakuló determináltságát a társadalmi tőke (Coleman 1988) különböző formái kompenzálják. Az egyes családok illetve tanulók családon kívüli kapcsolataiból származó társadalmi tőkék közül a tanulók zárt intragenerációs kapcsolati struktúráján alapuló, normabiztonságot teremtő szerkezet hatása tűnt a legerőteljesebbnek. Ellenőriztük, hogy az erős kompenzáló hatással bíró társadalmi tőkeforma a régi és az új iskolákban egyaránt hatékonyan működik-e (. táblázat).

. táblázat

Az egyetemre és a főiskolára készülők aránya a folyamatosan működő és az utóbbi évtizedben indult felekezeti iskolák felsőfokon továbbtanulni szándékozó tanulói körében a baráti kör struktúrája szerint, százalék

	Folyamatosan működő (ns)		Újabbban indult ***	
	egyetem	főiskola	egyetem	főiskola
zárt	88,0	12,0	67,5	32,5
nem zárt	85,0	15,0	52,2	47,8
N=	244	36	501	335

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

Az adatok igazolják ugyan a társas struktúra tartalmi és szerkezeti vonásán alapuló társadalmi tőke hatását a továbbtanulási tervekre, de az összefüggés csak az új iskolák tanulói esetén szignifikáns, vagyis ez a tényező a régi iskolák tanulói között nem tesz különbséget. Ugyanezt láthattuk, amikor a társadalmi tőke más mutatóit vontuk be az elemzésbe. Mi ennek az oka? A régi iskolák diákjai tehát egyéni és kapcsolati jellemzőiktől függetlenül, az intézményi kontextusból származó valamilyen erőforrás hatását hordozzák magukon, amelynek forrásait a diákok és az iskola kapcsolatrendszerét elemző, a köztük levő lelki köldökszinórt átvilágító elemzés közelítheti meg.

Az eddigiek alapján véleményünk szerint elképzelhető, hogy a régi és új iskolák közötti eltérések más elemzésekkel megközelíthetetlen része a “rejtett tanterv” különbözőségének számlájára írható. E látens hatásrendszer pillérei pedig az iskoláról alkotott kép egyértelműsége, az iskola céljának és normarendszerének kitapinthatósága, az iskolai és a családi értékrend harmóniája.

Sajátos paradoxon, hogy noha a régi iskolák manifeszt céljai és diákjai tudatában tükröződő funkciói között nem szerepel kiemelt első helyen a társadalmi mobilitás előmozdítása, mégis eredményesebbnek tűnnek a továbbtanulással kapcsolatos ambíciók kialakításának terén, mint az újabbak. Ennek oka talán az, hogy a régi iskolák “rejtett

tantervében” tetten érhetők a nyomai annak a kisebbségi helyzetből fakadó erőforrásnak, ami nemcsak a normabiztonságot fenntartó kapcsolati struktúrát erősíti, hanem a feltételezett jövődöbéli hátrányos helyzetre való tekintettel nagyobb teljesítményre is ösztönöz.

Ez a fejezet a felekezeti középiskolások továbbtanulási terveivel foglalkozott. A leglényegesebb megállapításokat összefoglaljuk:

A felekezeti iskolák tanulói mind a továbbtanulás tervezésekor, mind irányának megválasztásakor valamivel ambiciózusabbnak bizonyultak a nem felekezeti iskolába járó társaiknál

A továbbtanulással kapcsolatos döntésben a felekezeti iskolások esetében kompenzáló hatás fedezhető fel, a felekezeti iskolákban jelen levő hátrányosabb családi hátterű tanulók jóval nagyobb arányban rendelkeznek kiforrott továbbtanulási tervvel, valamint sokkal többen készülnek magasabb presztízű felsőoktatásba, mint a hasonló helyzetű nem felekezeti gimnáziumi tanulók.

A kisebb, hátrányosabb helyzetű településen lakó felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveit nem befolyásolja negatívan lakóhelyének jellege.

A döntően vallásos baráti körhöz kötődő fiatalok iskolai közösségbeli túlsúlya erőteljes pozitív szerepet játszik a fiatalok továbbtanulási döntéshozatalában. Ezek a kapcsolatok olyan társadalmi tőkét jelentenek az iskolaközösségben, amelyből azok a tanulók is eredményesen meríthetnek, akik maguk híjával vannak ennek az erőforrásnak.

A felekezeti középiskolások “nem tanulmányi” eredményessége

Ebben a fejezetben a felekezeti középiskolások eredményességének olyan szempontú vizsgálatával próbálkozunk, amelynek középpontjában a gyerekek tanulmányokon kívüli teljesítménye, magatartása áll. A felekezeti iskolaügy vizsgálatakor ezt az aspektust meglepően kevésbé kutatják (Saha 1997), noha kézenfekvő lenne. A diákok körében végzett vizsgálatainkat előkészítő iskolaigazgatói és tanár-interjúkból az a kép bontakozott ki előttünk, hogy a felekezeti iskolák pedagógiai ars poeticája a tanulmányi munka mellett nevelési célokat is erőteljesen hangsúlyoz.

Amikor az interjúk során nevelési elképzeléseikről a pontosabb fogalomalkotás miatt részletesen érdeklődtünk, nagyon gyakran a konkrét vizsgálat szempontjából túl általános, összefoglaló, nehezen operacionalizálható fogalmakat használtak beszélgetőpartnereink. (pl. “Krisztus-követő magatartás”, “a felebaráti szeretet és egyetemes keresztény morál kialakítása”). Ezért a nevelési eredményesség megragadására két, a fiatalokat súlyosan veszélyeztető társadalmi probléma felekezeti gimnazisták körében való megjelenésének vizsgálatát választottuk ki. Ez a két probléma az előítéletesség és a drogokkal kapcsolatos tapasztalat.

A fent említett nevelési eredményesség mint pedagógiai kérdés szociológiai megközelítésben a normák működését, hatékonyságuk akadályozó és elősegítő tényezőit érinti. Ezért ebben a fejezetben a fenti két kérdést úgy fogjuk fel, mint egy preskriptív (embertársaink elfogadásának követelménye) és egy proskriptív (az önpusztítás tilalma) típusú norma (Merton 1980c, Coleman 1990) érvényesülését ebben a populációban. A normák működőképességének feltétele egyesek szerint az egyértelműség és az általános elfogadottság (Durkheim 2000), mások szerint a társadalmilag elfogadott célok és a normák egyensúlya (Merton 1980c), s amennyiben az egyének a normák betartása mellett folyamatosan nem tudják megvalósítani a céljaikat, akkor alakulhat ki a normaszegő magatartás. Coleman (1990) a célok és normák szükséges integrációját az egyén vagy egyének zárt csoportjai szintjén látja megjelenni, vagyis nem az egész társadalmi rendszer szintjén manifesztálódik a célok és a normák szabályozása, hanem az egyént körülvevő

mikroközösség szintjén.

Különösen effektív lehet ebből a szempontból a közösségi hálózatok zártsága, a hatékony normákon alapuló társas kapcsolatok jellegzetes szerkezeti tulajdonsága, amely a leginkább alkalmas arra, hogy a negatív külső hatásokat korlátozza és a pozitívakat bátorítsa. Azonban erre a hatásra csak akkor képes, ha az egyének kapcsolatrendszere elég zárt ahhoz, hogy tagjai erőiket összegezni tudják az esetleges szankciókra.

Az alábbiakban azt vizsgáltuk, hogy mennyiben segíti a vizsgált normák érvényesülését a tanulók zárt kapcsolati struktúrához való tartozása, s ezt vetettük össze más hatásokkal.

A fejezet mindkét részét úgy építettük fel, hogy először összevetjük a felekezeti középiskolások teljesítményét más középiskolásokéval. Mivel az ezekben a témákban folyó kutatások során az eredmények nagyon érzékenyen reagálnak a kérdés megfogalmazásának eltéréseire, szem előtt tartottuk, hogy a hazai vizsgálatokban megszokott, bevett kérdésekkel mérjünk, vagy azonos vizsgálat két almintájának adatait vessük össze. Ezek után a felekezeti középiskolások magatartását befolyásoló tényezők hatékonyságát összehasonlítva ellenőriztük hipotézisünket.

Egy preskriptív norma érvényesülése

Az előítéletesség jelenségét attitűdkérdésekkel szokás vizsgálni, amelyek jó része azt méri, hogy a vizsgált személy mennyire képes tolerálni a külsoport tagjainak különböző mértékű társadalmi közelségét. Az MTA Kisebbségkutató Intézet középiskolások számára készült kérdőíveiben használt kérdésblokk⁵² adaptálásával a módszertani igényességet és az összemérhetőséget egyszerre céloztuk meg. Országos szinten azonban legutóbb 1995-ben végeztek vizsgálatot a Kisebbségkutató Intézetben kifejezetten középiskolások körében. A két felvétel időbeli eltérése miatt nyilvánvalóan csak bizonyos megfontolásokkal végezhetünk összehasonlításokat. Az 1990-es évek e témára vonatkozó longitudinális kutatásai a magyar társadalomban az évtized közepéig emelkedő előítéletességről beszélnek, de 1995 óta már nem csökkent lényegesen a külsoportokkal kapcsolatban teljesen toleránsak aránya, igaz tartósan nem is nőtt (Fábián 1999:85). Ennek alapján azt

⁵² Mit szólnál hozzá, ha padtársad ...(arab, cigány, stb.) ...lenne? Minden sorba tegyél egy X-et a megfelelő helyre! (Zavarna / Nem zavarna) Szabó Ildikó-Örkény Antal 1995. N=4000.

feltételezhetnénk, hogy a csaknem négy éves eltérés következtében a felekezeti gimnazisták válaszlai legfeljebb csak kis mértékben erősödő előítéletességet tükröznek az 1995-ös adatokhoz képest.

A felekezeti és a nem felekezeti minta összevetése --úgy véljük-- alkalmas arra, hogy további kérdések megfogalmazásához segítsen bennünket, mivel ebben a témában nem csupán az érdekel bennünket, hogy a vizsgált tanulók körében mekkora bázisa van az előítéletességnek, hanem az is, hogy milyen tényezők hajlamosítják őket toleránsabb illetve intoleránsabb beállítódásra.

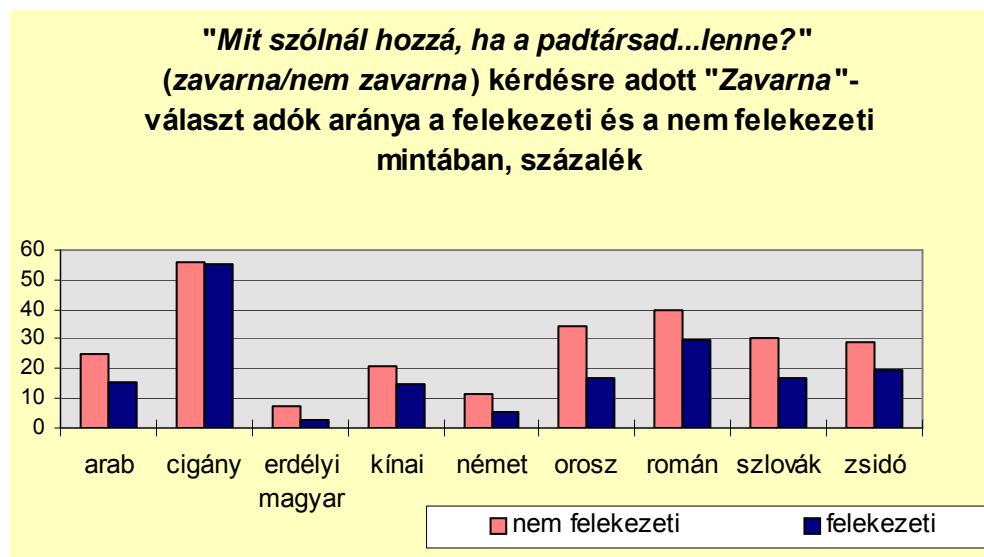
A zárt kérdésfeltevés ellenére elkerülhetetlen, hogy szót ne ejtsünk a táblázat mellé kitöltéskor odavetett megjegyzésekről⁵³, melyek némelyike mintegy szemrehányást tesz a kérdés megfogalmazásának --mint tudjuk, szándékos-- felületessége miatt. Ezek a mondatok arról adnak hírt, hogy a válaszadó felekezeti iskolások egy közlékenyebb része az outgroupok tagjait nem homogén személytelen masszának látja, hanem egymástól is különböző egyéneknek.

Jól látható az a tendencia, hogy **a felekezeti iskolások** a kérdésblokk nyolc kérdésére válaszolva nem intoleránsabbnak, hanem még **toleránsabbnak** is **bizonyultak a nem felekezeti intézmények tanulóinál**. A különbség általában jelentősnek mondható, hiszen a kínaiakra és a zsidókra kétharmadannyi, az arabokra és a szlovákokra majdnem feleannyi, az erdélyi magyarokra, a németekre és az oroszokra kevesebb, mint feleannyi felekezeti középiskolás tekint előítéletekkel, mint nem felekezeti középiskolás társaik. Egy képzeletbeli cigány padtárssal kapcsolatban viszonylag sok tanuló rendelkezik fenntartásokkal mindkét körben, s a két minta között lényegében nincs különbség. Az egyes külcsoporthal kapcsolatos eltérő mértékű előítéletesség okainak keresése --ami egyébként még csak nem is e korosztály jellemzője (Fábián-Sík 1996)-- túlmutat dolgozatunk keretein (25. ábra).

Ha a két csoport attitűdjeinek mintázatát, a különböző külcsoporthal rangsorát tekintjük át, ebben nem jelentős az eltérés. A legkisebb a bázisa mindkét adatsorban az ún. "jóléti sovinizmusnak" (Csepeli 1992), amely még a határon túli magyar kisebbségek kizárására is alkalmas.

⁵³ Néhány példa erre: "Ez attól függ, hogy az illető milyen ember, nem attól, hogy mi a nemzetisége"(959.) "Csak ha igénytelen!"(674.) "A származása mindegy, hogy milyen, maga a gyerek számít" (1032.)

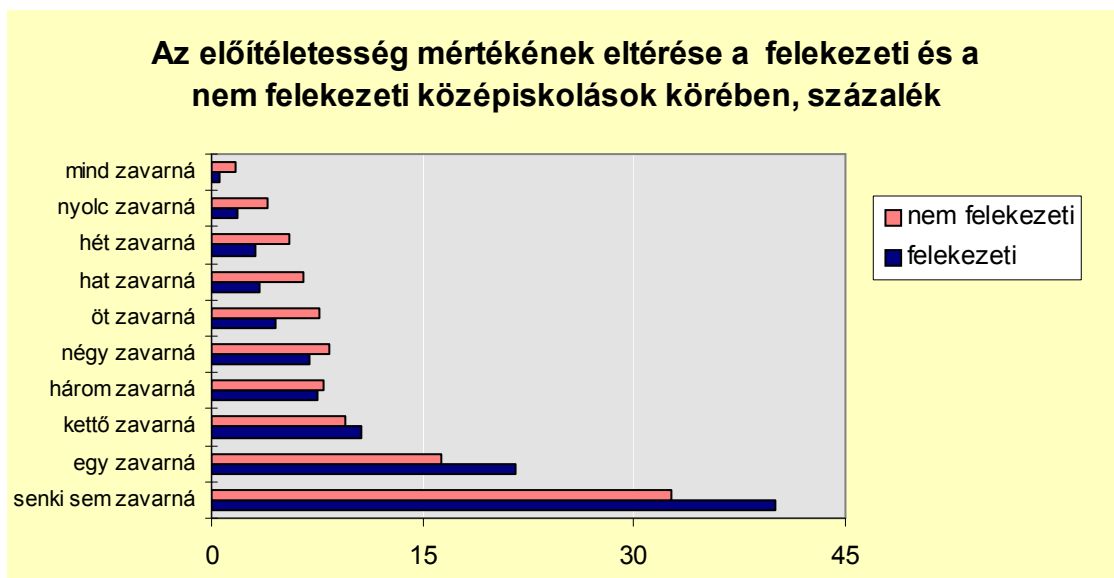
25. ábra



Forrás: A Kisebbségkutató Intézet 1995 május (N=4000) valamint "A családi és az iskolai szocializáció kölcsönhatásai a felekezeti középiskolák diákjai körében" 1999. (N=1464)

Az adatok összehasonlításakor aszerint is megvizsgáltuk a két mintát, hogy hogyan oszlanak meg a diákok abból a szempontból, hogy hányféle külcsoportoz tartozó tanulót nem fogadnának szívesen padtársként. Amint az ábrán is látható, a felekezeti iskolások azok között vannak többségben, akiket nem zavarna senki vagy csak kevesebben zavarnák őket, a nem felekezeti iskolába járók pedig azokban a csoportokban, ahol többféle külcsoporttól tartanak. (26. ábra)

Mivel azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti és a nem felekezeti mintákon belül nagyobb különbségek vannak, mint a két minta között, a továbbiakban arra kerestük a választ, hogy milyen mutatók alapján ragadható meg leginkább a különbség a toleráns és a kevésbé toleráns tanulók között a felekezeti középiskolákban. Az előítéletesség magyarázatával több elmélet próbálkozott, egyesek szerint sajátosan szerveződő személyiségjegyek --a tekintélyelvű, a dogmatikus személyiség-- függvénye, mások szerint az előítéletesség a társadalmi és kulturális struktúrában gyökerezhet (Allport 1977). A tanulatlanság, a szegénység, a relatíve kisebb mobilitási esélyek okozta frusztráció --bár nem minden depriváció értelmezhető frusztrációként (Fábián 1999)-- és a külcsoporttal való érintkezés nagyon magas vagy nagyon alacsony gyakorisága; az erkölcsi normák fellazulása valamint az adott kultúra kirekesztéssel és agresszióval kapcsolatos pozitív beállítódása növelik az előítéletesség esélyét (Allport 1977).



Forrás: A Kisebbségkutató Intézet 1995 május (N=4000) valamint "A családi és az iskolai szocializáció kölcsönhatásai a felekezeti középiskolák diákjai körében" 1999. (N=1464)

A preskriptív norma hatását növelő tényezők

Az elmúlt évtizedekben pedig arról folyt a vita, mi az oka annak, hogy a modern, demokratikus berendezkedésű, középosztályosodó társadalmakban is találkozunk e jelenséggel (Fábián 1999). Az elméleti háttér két nagy, versengő koncepciója az autoritarizmus elmélet, mely szerint a politikai bal-jobb tengelyen jobb felé haladva lineárisan nő a tekintélyelvűséggel együtt az intolerancia; a másik a totalitarizmus vagy extrémizmus elmélet, amely szerint a bal- és jobboldali szélsőségek eredménye mindkét oldalon az erős előítéletesség (Arendt 1992). Egyesek arról beszélnek, hogy az ideálisan toleránsnak tartott "liberális politikai és társadalmi rendbe szerveződő liberális személyiség" (Seligman 1999:4) nem biztosítéka a toleranciának, éppen az egyéni autonómia egyedulalma (Kekes 1998.) és a más értékek iránti közömbösség miatt. Mások szerint pedig a politikai berendezkedésről az egyéni attitűdökre következtetni egyszerűen ökológiai tévkövetkeztetés (Fábián 1999).

A vallásosság és az előítéletesség között a legtöbb elmélet szerint van összefüggés, egyesek szerint a valódi toleranciához éppen a vallási beállítódáson keresztül vezet az út (Seligman (1999), mert ennek lényege éppen az, hogy olyan szokásokat, életmódot,

meggyőződést tart tiszteletben az egyén, amit maga nem követ⁵⁴, tehát a vallásosság és az előítéletesség közötti összefüggés negatív irányú. Allport szerint a vallásosság “egyidejűleg oldja és köti az előítéleteket” (Allport 1977:602)., így a vallásosság és az előítéletesség kapcsolatát lehetetlen úgy elemezni, hogy meg ne vizsgálánánk a vallásosság jellegét és szerepét az egyén és a csoport életében. A vallásosság és az előítéletesség közötti pozitív irányú kapcsolatot azzal magyarázza, hogy az erős csoporthoz tartozásban biztonságot kereső ún. kapcsolódó vallásosság tekintélyelvű személyiségstruktúrával és általában előítéletességgel jár. Az ún. interiorizált vallásosság lényege a testvériségbe vetett hit és a tolerancia. Az utóbbi évek vizsgálatai szerint a fiatalabbak körében a vallásosság és az előítéletesség közötti pozitív összefüggés nem áll fenn (Fábián 1999)., sőt a vallásosság intenzitásának növekedésével kifejezetten csökken az előítéletesség (Murányi 2001).

A más etnikumok és a nem hívők irányában kialakult attitűdök összevetésekor összefüggés látható a kettő között, amely arra vall, hogy a hit dolgában közömbösek ebben a mintában egy kicsivel kevésbé mutatkoznak elfogadónak más külcsoportok felé. (34.táblázat) A tolerancia két dimenziójának szoros kapcsolata azonban nem magyarázata a jelenségnek.

34.táblázat
Az etnikai tolerancia és a nem hívőkhöz való viszony összefüggései a felekezeti középiskolások körében, százalék

	nem toleráns	teljesen toleráns
sajnálja vagy tiszteli őket, de elfogadja a nem hívők álláspontját	72,0	78,0
nem érdekli, hogy valaki hisz vagy nem hisz	27,1	21,9
lenézi őket	0,8	0,2
N=100%	833	549

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=,044$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A következőkben megkíséreljük bemutatni, hogy a felekezeti középiskolások körében milyen tényezők befolyásolják a toleráns beállítódás kialakulását és milyen tényezők hatnak az ellen. Elemzésünk függő változójaként egy kétértékű tolerancia indexet⁵⁵ szerepeltettünk. A különböző magyarázó változók erre gyakorolt hatását igyekeztünk először egyenként, majd logisztikus regressziós modell segítségével összehasonlítani.

Az empirikus tapasztalatok alapján az előítéletesség mértékét erősen befolyásolja a szülői iskolázottsági szint, amelynek mutatója az összesített apai, anyai, kvázi felsőfokú (FELSOSZ) és a legfeljebb szakmunkásképzőt végzetteket különválasztó (ALSOSZ) dichotóm

⁵⁴ Seligman felfogása szerint a másság felismerése az elvi tolerancia alapvető feltétele. (Seligman 1999)

⁵⁵ A kilenc alapváltozó összevonása után kapott pontszám alapján hoztuk létre a dichotóm (teljesen toleráns: 1— nem teljesen toleráns: 0) függő változót.

változók⁵⁶ lettek. A modellben egy önálló kulturális tőke mutatót is szerepeltettünk magyarázó változóként, hogy amennyiben az iskolai végzettségi szint nem tükrözi a gyermeket körülvevő otthoni kulturális klímát, a szülők olvasási szokásait összefoglaló (KULTTOK) változó⁵⁷ jelenítse ezt meg.

Mivel a család gazdasági helyzetének jellemzői és a toleráns beállítódás között összefüggést találtunk, ezért az anyagi helyzet értékelését és változásának percepcióját többféleképpen is (GAZDAG, SZERENY⁵⁸ ROMLGAZD⁵⁹) szerepeltettük az elemzésben (35.táblázat).

35.táblázat
A család anyagi helyzete és a más etnikumokkal kapcsolatos beállítódás, százalék

	szerény	átlagos	jómódú	összesen
nem toleráns	54,9	60,3	63,8	60,0
toleráns	45,1	39,7	36,3	40,0
N=100%	443	393	560	1396

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,017$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

Frusztrációt nemcsak a rossz vagy romló gazdasági helyzet okozhat, hanem az is, ha a családban erősen él annak a tudata, hogy valakit meghurcoltak, üldöztek politikai meggyőződése, vallása miatt, s mivel a felekezeti középiskolák tanulók több, mint egyharmadának családjában tudnak ilyesmiről, azt feltételeztük, hogy az ilyen háttérrel rendelkező tanulók intoleránsabbak, mint társaik. Ez azonban az elemzés folyamán nem bizonyult szeparációs felületnek, tehát a családtagok egykori üldözöttségének tudata sem toleránsabbá, sem intoleránsabbá nem tette a gyerekeket.

Fontosnak tartottuk a területi szempont érvényesítését⁶⁰ az elemzésben, mivel az ország különböző régióiban más-más arányban jelennek meg az egyes etnikai csoportok és felekezetek tagjai. Mivel a válaszadókat leginkább megosztó kérdés a cigány/roma padtárssal való érintkezés volt, ezért két olyan dichotóm változót hoztunk létre, amelyben a cigányok által legritkábban és legsűrűbben lakott régiókhoz tartozókat választottuk el a

⁵⁶ A szülők együttes végzettségét kifejező összevont változót a szakirodalom (Róbert 1986) alapján az anyák és az apák ötfokú iskolai végzettségi változóiból úgy állítottuk elő, hogy ha a két szülő ugyanolyan iskolai végzettségű, akkor a közös kód, ha a szülők iskolázottságában egy fokozatnyi különbség van, akkor a magasabb kód, ha nagyobb a különbség, akkor a magasabb kód -1 lett az új változó értéke. Ezek után dichotóm változóval jelentettük meg a kvázi felsőfokú végzettségű szülői háttér.

⁵⁷ A változó értéke 1, ha az anya és az apa is olvas populáris irodalmon kívül színvonalasabb irodalmat. Mivel dichotóm változót kellett létrehoznunk, ezért a sok esetben szereplő bibliaolvasást a színvonalasabb olvasási szokásnak vettük, azonban a vallásos témájú lektúrt a populáris művek közé soroltuk.

⁵⁸ A családok által birtokolt vagyontárgyak alapján kialakult pontszámok felső és alsó harmadát egy-egy kategóriába foglalva két dichotóm változót állítottuk elő.

⁵⁹ Ha a tanuló egyértelműen úgy ítélte meg, hogy a család anyagi helyzete romlott, akkor 1-gyel kódoltuk újra, ha más választ adott 0-val.

⁶⁰ Az ország régióit egy-egy dummy változó formájában vontuk be a modellbe.

többi tanulótól (ROMALAK, ROMAKIS). Emellett az etnikailag és felekezeti sokszínűbbnek számító nagyvárosi terepen szerzett tapasztalatok hatását is vizsgáltuk.

Az egyéni vallásosságot --amit egyébként felületesen a felekezethez tartozással vagy templomba járással is szokás operacionalizálni az előítéletességgel kapcsolatos vizsgálatokban (Örkény-Szabó 1995, Fábrián 1999)-- modellünkben a személyes vallásgyakorlatról árulkodó rendszeres imádkozás képviseli (SZVALLÁS) (36.táblázat).

36. táblázat

A személyes vallásgyakorlattal rendelkező és nem rendelkező felekezeti középiskolások más etnikumhoz tartozókkal kapcsolatos beállítódásai, százalék

	nem vallásos	személyes vallásgyakorlat	összesen
nem toleráns	70,2	56,5	59,9
teljesen toleráns	29,8	43,5	40,1
N=	339	1021	1360

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,0000$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A más etnikumokhoz való viszony és a tanulók felekezethez tartozása között ebben a mintában nincs összefüggés. Ez összhangban van a korábbi fejezetek elemzéseiben tapasztaltakkal.

Az előítéletességgel kapcsolatos elméletek és empirikus vizsgálatok egyik nagy kérdése a heterogén és a homogén társadalmi környezet előítéletességre gyakorolt hatása. Ennek alapján arra voltunk kíváncsiak, hogy a nagyvárosi gyerekek a településtípus sajátosságai miatt, a vallásos ifjúsági körbe járók pedig --az iskolai és lakókörnyezethez képest-- ott köthető új ismeretség miatt kialakítható heterogénebb kapcsolatrendszerük révén vajon nyitottabbak vagy elzárkózóbbak lesznek az outgroupok irányába (IFIKÖR) (37.táblázat).

37.táblázat

A vallásos ifjúsági közösségbe járó és nem járó felekezeti középiskolások más etnikumhoz tartozókkal kapcsolatos beállítódásai, százalék

	nem tag	közösségi tag	összesen
nem toleráns	63,5	51,5	60,0
teljesen toleráns	36,5	48,5	40,0
N=	988	408	1396

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,0000$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A vallásos fiatal számára az ifjúsági közösségeknek további funkciójuk is van. A kortárs közösség érték- és normarendszerének harmóniája igen nagyhatású tőkeforrássá válhat, mivel a negatív külső hatásokat korlátozzák és a pozitívakat erősítik. Azonban erre a hatásra Coleman (1990) szerint csak akkor képesek, ha a struktúra elég zárt ahhoz, hogy a tagokat összetartsa. Ha a tanulók az iskolában és a családjukban vagy a barátaik körében

homlokegyenest más érték- és normarendszerhez kénytelenek alkalmazkodni, ez anómiát (Durkheim 1967) eredményezhet, ami szintén az előítéletesség egyik forrásává válhat (Allport 1977). Ezt a jelenséget jeleníti meg a modellben a baráti kör döntően vagy kevésbé vallásos összetételét kifejező változó (39. táblázat).

39. táblázat

A vallásos többségű baráti körrel rendelkező és nem rendelkező felekezeti középiskolások más etnikumhoz tartozókkal kapcsolatos beállítódása, százalék

	nem vallásos a többség	vallásos a többség	összesen
nem toleráns	67,0	53,3	60,0
teljesen toleráns	33,0	46,7	40,0
N=	676	720	1396

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,0000$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

Az előítéletes vagy kevésbé előítéletes tanulói beállítódás magyarázatát keresve első lépésben külön logisztikus regressziós egyenletet írtunk fel minden magyarázó változóra, majd a kontrollváltozók együttes hozzáadásával kívántuk összemérni erejüket. Az exp. (B) együtthatók azt fejezik, ki, hogy az egyes tényezők mennyire növelik a toleránsabb állásfoglalás esélyét. (M.34.táblázat)

A felekezeti gimnazisták körében a tanulók családi hátterére jellemző kulturális tőke mutatói közül a szülők iskolázottságának mutatója nem befolyásolja a külcsoportokkal kapcsolatos attitűdöket. Ez azt jelenti, hogy sem az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei körében nem jellemző az előítéletesség erősödése, sem a magasan kvalifikáltak körében annak enyhülése, ami eltér az általában tapasztalható tendenciától. Azonban a kulturális tőkemutatók egyike, a szülők olvasási szokásait összefoglaló magyarázó változó kedvező hatást gyakorol a függő változóra, tehát az olvasottabb szülők gyerekeinek nagyobb esélyük van a toleránsabb beállítódás kialakulására.

A gazdasági tőke mértéke ebben a mintában pontosan ellentétes hatást vált ki, mint általában: ugyanis a szerényebb anyagi háttérrel rendelkező tanulók nagyobb eséllyel kerültek a toleránsak közé, a módosabbak pedig a kevésbé toleránsak közé, a családi anyagi helyzet negatív irányú változásának percepciója nem volt hatással a beállítódására, vagyis a család romló anyagi helyzetéből semelyik alcsoportban sem következik olyan mértékű frusztráció, amely külcsoportok elleni ellenszenvet eredményezne. Ez azt mutatja, hogy ezek a tanulók mentesek az általában tapasztalható ilyen jellegű reakcióktól (Fábián-Sík 1996).

A kisebbségi csoportok eltérő regionális népsűrűsége nem maradt hatástalan a tanulók attitűdjeire. A többi hazai vizsgálat tapasztalataival megegyezik, hogy a romák

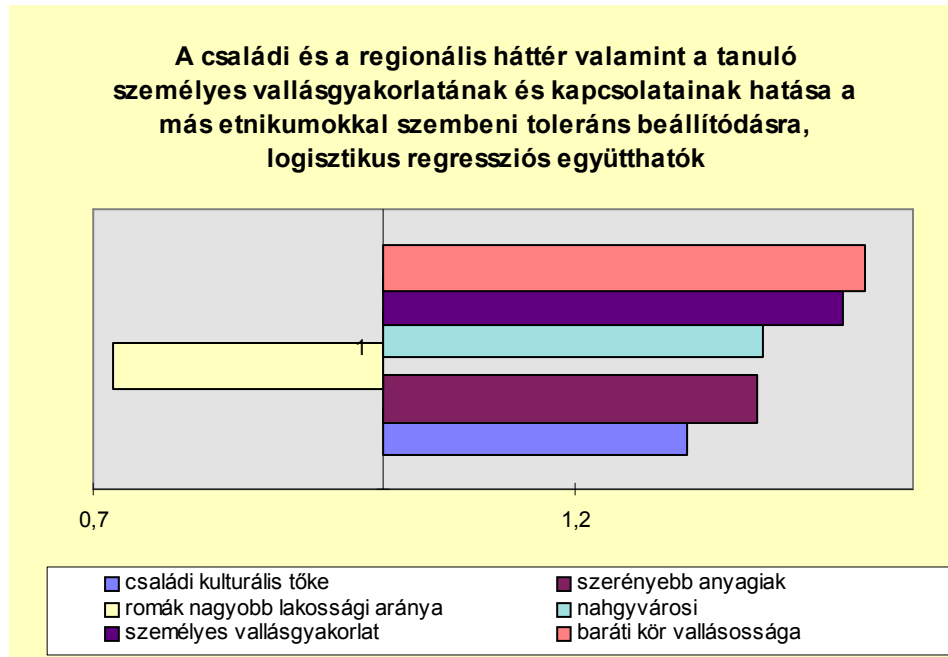
által legsűrűbben lakott területeken valamivel kevésbé toleránsak a diákok, azonban a felekezeti középiskolások körében nem érvényesül az a tendencia, hogy a romák által legritkábban lakott térségeken is emelkedne az előítéletesek aránya. Az etnikailag heterogén nagyvárosokban a felekezeti iskolás diákok toleránsabbnak látszanak a máshol élőkénél.

Az egyéni vallásosság, a személyes vallásgyakorlat szemmel láthatóan a legerősebben növeli a toleránsabb beállítódás esélyét, míg a rendszeres templomba járás hatása nem szignifikáns. A kortárs csoportbeli környezet egyező érték- és normarendszere segíteni látszik a felekezeti gimnáziumokban tanulók elfogadóbb attitűdjeinek kialakulását, akárcsak az ezzel erősen együttmozgó vallásos ifjúsági közösségbe tartozás.

A kontextus-változók közül a személyes vallásgyakorlattal rendelkező és vallásos ifjúsági közösségbe járó gyerekek gyakoribb iskolai előfordulása is meghatározónak látszik, hiszen mindkettőnek erős szignifikáns hatása van a függő változóra.

Amikor a magyarázó változók egymásra gyakorolt hatásának kiszűrése miatt együtt vizsgáltuk őket, a család gazdag kulturális légkörének toleránsabb beállítódásra ösztönző hatása egyértelműen kimutatható maradt. Az anyagi javakkal való szerényebb ellátottság hasonló hatása a kontrollváltozók fényében is fennmaradt. A területi eltérések hatása a romák által sűrűn lakott térségben a szakirodalomnak megfelelően negatívan alakul, a két újabb változó az eddigieknél jelentősebben növeli a toleránsabb beállítódás esélyét. A személyes vallásgyakorlat és a vallásos barátokkal való szoros kapcsolat a kontrollált esetben, tehát azonos kulturális, anyagi és regionális háttér esetén is megtartja legnagyobb együttthatóját, ami azt jelenti, hogy ebben a közegben ezek azok a tényezők, amik a leginkább hajlamosítják a tanulókat a toleráns magatartásra. (M.35.táblázat, 27.ábra)

27.ábra



Lényeges kérdés, hogy hogyan hat a személyes vallásgyakorlat a toleránsabb beállítódás kialakulásának irányába, amikor például a család kifejezetten vallásos légkörű, a tanuló rendszeres templomba járása vagy a hasonló vallásgyakorlattal rendelkező gyerekek iskolai sűrűsége nem képes ezt elősegíteni. Feltételezésünk szerint a személyes vallásgyakorlat, azaz a rendszeres imádkozás hozzásegíti ezeket a tanulókat egy speciális, a köznapinál őszintébb, önkritikusabb látásmód elsajátításához, amelynek szerves része az, hogy az egyén rendszeres lelkiismeretvizsgálat során kontrollálja más emberekhez való viszonyát. Ez az a fajta vallásosság, amelyet Allport (1977) interiorizáltnak nevez. A templomi, családi, iskolai vallási közösségben folytatott vallásgyakorlat jellege inkább performatív, az összetartozás kifejezése érdekében készítenek cselekvésre, így nem ösztönzi, de normális esetben nem is gátolja a toleránsabb szemléletet. A zárt kapcsolati hálózathoz való tartozás --úgy tűnik-- nem performatív, kapcsolódó jellegű vallásossággal jár együtt. **Ez alátámasztja azt a feltételezést, hogy a közösen elfogadott normákra épülő, így a főként tartalmi jellemzői miatt zárt kapcsolati struktúrájú közösség (Coleman 1990) a normákhoz való igazodás biztosítékaként működik, s elősegíti a vallásosság lényegéből fakadó megfellebbezhetetlen preskriptív norma --ebben az esetben-- a felebaráti szeretet követelményének megélését. Ilyen módon képes a baráti kör vallásos többsége a toleránsabb beállítódás irányába hatni.**

A kontextus-változók közül a személyes vallásgyakorlattal rendelkező és vallásos ifjúsági közösségbe járó gyerekek gyakoribb iskolai előfordulása a kontrollált esetben már elveszíti általánosan érvényes hatását., vagyis ennek a preskriptív normának az érvényesülését csak a zárt kapcsolati struktúrák segítik, de **azok a tanulók, akik maguk nem kapcsolódnak ilyen normabiztonságot nyújtó, zárt alakzatokhoz, vagyis híjával vannak a társadalmi tőke ezen formájának, pusztán a kontextus révén képesek ezt elsajátítani..**

Összegezve a felekezeti középiskolások és a tolerancia kérdéskörét elmondhatjuk, hogy a felekezeti középiskolások általában az átlagtól valamivel toleránsabbak. A toleránsabb beállítódást elősegítő tényezők közül a személyes vallásosság és a baráti kör vallásos összetételének pozitív szerepe emelkedik ki. **Ennek önmagán túlmutató jelentősége az, hogy a kilencvenes évek politikai és gazdasági átalakulásainak folyamán a megnövekedett terheket viselő és így előítéletességre hajlamosabb társadalomban e fiatal generáció éppen megújuló vallásossága és hatékony normákra épülő kapcsolatai révén képes a társadalmi integráció és a szolidaritás attitűdjét képviselni.**

Egy proskriptív norma érvényesülése

A felekezeti középiskolások nem a tanulmányokkal összefüggő --hanem inkább a kritikus helyzetekben tanúsított-- magatartását vizsgálva a második problémakör a drogokkal kapcsolatos tapasztalatok mértékének és okainak feltárása. Hogy a drogfogyasztás valóban kritikus kérdés, mutatja többek között az is, hogy a kábítószerfogyasztás a kilencvenes évek elején elterjedt az egész ország területén, majd 1995 és 1999 között a középiskolások körében a tiltott szerek életprevalencia értéke több, mint kétszeresére nőtt, miközben a legális szerek fogyasztása szintén megszaporodott (Elekes-Paksi 1999).

A kérdéskör vizsgálata során --ahogy a fejezet első felében is-- először a felekezeti és a nem felekezeti iskolások adatainak összevetését végeztük el, majd a droggal kapcsolatos tapasztalatszerzést elősegítő vagy gátló tényezőket vettük számba a felekezeti középiskolások körében.

Az összehasonlításhoz a felekezeti középiskolásokkal készült felméréssel egy időben, 1999-ben végzett ESPAD'99⁶¹ vizsgálat adatait használtuk fel. Ebben a nemzetközi összehasonlító vizsgálatban a hazai drogfogyasztás elterjedtségéről, a droggal szembeni attitűdökről és a veszélyeztetett csoportokról gyűjtöttek adatokat, s ennek keretében felekezeti középiskolásokat is megkérdeztek.

A felmérés a droggal kapcsolatos fogyasztói magatartások három típusát különítette el: a drogot soha nem fogyasztók és ki sem próbálók valamint az orvosi rendelvény nélkül nyugtatót, altatót vagy gyógyszer-alkohol kombinációt fogyasztó visszaélészerű gyógyszerhasználók mellett a tisztán drogfogyasztási céllal tiltott szert kipróbálók típusait.

A felekezeti és a nem felekezeti almintá összehasonlításából a következő megállapítások következtek: egyrészt az, hogy a felekezeti középiskolások **későbbi életkorban kezdik a cigarettával és a drogokkal való ismerkedést** (Elekes-Paksi 1999); másrészt az, hogy **a felekezeti középiskolások közül kevesebben vannak a kábítószerrel kapcsolatos tapasztalatokkal rendelkezők** (39.táblázat). Mindkét megállapításból nagyon jelentős következtetések vonhatók le, ha a kipróbálás koraisága, a kortárs csoport kábítószer-használata és a fogyasztóvá válás nagyobb esélye közötti összefüggést figyelembe vesszük. Természetesen a drog kipróbálása és a drogfogyasztás között nem szabad egyenlőségjelet tennünk, de minél korábbi életkorban történik ez az ismerkedés, annál sebezhetőbbek a fiatalok ezzel az ártalommal szemben (Elekes-Paksi 1999).

39.táblázat

A drogfogyasztói magatartások életprevalencia értéke a felekezeti és a nem felekezeti iskolába járó 1983-ban született tanulók körében, százalék

	nem felekezeti	felekezeti iskola	összesen
nem fogyasztott	77,1	81,8	78,0
tiltott szert	14,8	7,4	13,4
visszaélészerű gyógyszerfogyasztás	8,1	10,8	8,6
N=	1275	298	1572

Forrás: Elekes-Paksi 1999. (Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=,044$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A proskriptív norma hatását növelő tényezők

Az ESPAD'99 vizsgálat arra a kérdésre is kereste a választ, hogy hogyan jellemezhetőek a drogot már kipróbáltak és a ki nem próbáltak csoportjai, azonban az

⁶¹ "Az európai középiskolások alkohol- és drogfogyasztásáról valamint dohányzásáról" című vizsgálat az Európa Tanács Pampidou Csoportja által kidolgozott kérdőív alapján folyt le (Elekes-Paksi 1999).

elemzésben nem részletezték, hogy az egyes tényezők egyformán érvényesülnek-e a felekezeti és a nem felekezeti iskolások körében. A következőkben azt kívánjuk megvizsgálni, hogy az 1999-ben a felekezeti középiskolások körében végzett felmérés szerint milyen tényezők segítik elő és mik hátráltatják a tiltott szerekkel kapcsolatos tapasztalatszerzést. A drogfogyasztás megítélésével kapcsolatban az összközépiskolás vizsgálat szerint a fiatalság igen változatos képet mutat, azonban a normák jelentését a tanulók saját interperszonális hálózatának tagjai definiálják számukra, az elvont szabályrendszer cselekedetekre váltását a konkrét környezet alakítja. Feltételeztük, hogy a felekezeti középiskolások társadalmi kapcsolathálózatának összetétele, tartalmi és formai sajátosságai (Coleman 1990) erőteljesen befolyásolják a vizsgált kérdésben mutatott magatartásukat. S ezzel végső soron arra keressük a választ, hogy a kábítószeres tapasztalattal rendelkező és nem rendelkező tanulók között ugyanazok a differenciáló tényezők működnek-e, mint amelyeket az ESPAD'99 vizsgálat során feltártak, vagy más, a tanulók kapcsolatrendszerében gyökerező sajátosságok is hatnak.

A ESPAD'99 minta szerint a lányok és a fiúk magatartása a dohányzás terén egyáltalán nem, az alkoholfogyasztás terén kissé, a kábítószer ügyében lényegesen eltér egymástól. A felekezeti mintában azonban már a dohányzással kapcsolatos tapasztalatok terén feltűnt, hogy ebben a körben a fiúk és a lányok tapasztalatai szignifikánsan eltérnek egymástól, a lányok jóval kevesebben dohányoztak már életükben (40.táblázat).

40.táblázat

A felekezeti középiskolás fiúk és lányok életkora az első cigaretta elszívásakor, százalék

	fiú	lány	összesen
soha	28,6	34,9	32,1
12 éves kor alatt	16,4	8,5	12,0
13-14 évesen	30,7	28,4	29,4
15-16 évesen	14,6	19,1	17,1
16 év fölött	9,7	9,1	9,4
N=100%	639	812	1451

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=,0000$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A felekezeti középiskolások körében --ahol a gyerekek 55%-a még soha nem volt részeg-- a lányok és a fiúk határozottan másként viselkednek ebből a szempontból is, a fiúk közül már majd kétharmaduk rendelkezik ilyen tapasztalattal, a lányoknak viszont csak egyharmada. A felekezeti középiskolásoknál az első lerészegedés leggyakoribb életkora 15-16 év, ez az összes gimnazistánál 14-15 év.

A drogokkal kapcsolatban tapasztalattal bíró felekezeti középiskolások között a lányok és a fiúk eredményeinek eltérése teljesen egybevág a drogokkal megismerkedett

összes középiskolás nemek szerinti megoszlásával. A legtöbben 16 éves kor fölött jutnak el a kipróbálásig, s a nem felekezeti iskolák tanulói ebben a tekintetben is (15 év) megelőzik őket (41.táblázat).

41.táblázat

A tiltott drogot legalább életében egyszer kipróbálók aránya a felekezeti középiskolás fiúk és lányok körében

	fiú	lány	összes
nem próbálta ki	83,6	93,0	88,9
próbálta már	16,4	7,0	11,1
	642	812	1454

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p=,0000$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A felekezeti középiskolások körében tehát a dohányzással, az alkohol- és drogfogyasztással kapcsolatban egyaránt olyan különbséget találunk a nemek között, amely az átlagosnál jóval tradicionálisabb magatartásminták meglétére utal, s ez a devianciák egyik lehetséges gátja.

A drogokkal próbálkozók iskolatípusonkénti megoszlása az országos középiskolás mintában a szignifikancia-próba szerint nem a véletlen műve. Az érettségit adó iskolatípusokban átlagos vagy átlag alatti, az érettségit nem adókban pedig átlag feletti a kábítószerrel kapcsolatos tapasztalat, sőt a szakiskolákban kétszerese a gimnáziumokénak a tiltott szereket kipróbálók aránya (Elekes-Paksi 1999). A felekezeti középiskolások körében viszont az iskolatípus és a kipróbálók aránya közti összefüggés annak ellenére nem szignifikáns, hogy a két almintához tartozók társadalmi háttere igen élesen elválnak egymástól. A szakképző intézmények diákjai alacsony iskolázottságú, hátrányos helyzetű térségben vagy településen élő, sokgyermekes szülők hátrányos helyzetű gyermekei, akiket ennek alapján az abszolút veszélyeztetettek között tartottunk számon. Elképzelhető, hogy az iskolatípus és a drogkipróbálók aránya közti összefüggés adódhat a két minta elemszámának aránytalanságából, de figyelemre méltó, hogy kontingenciatáblázat egyetlen cellájában sem találtunk az átlagostól szignifikánsan eltérő értéket. Ebben az esetben pedig arra következtethetünk, hogy **a felekezeti szakmunkásképzők és szakiskolák tanulói nem olyan mértékben veszélyeztetettebbek a felekezeti gimnáziumoknál és szakközépiskoláknál, mint ahogyan ez a nem felekezeti iskolákban tapasztalható.**(41.táblázat).

41.táblázat

A drogokkal kapcsolatos tapasztalat a különböző iskolatípusokba járó tanulók körében, százalék

	Gimnázium valamint gimnázium és szakközépiskola	szakközépiskola, szakmunkásképző	összes
nem próbálta ki	89,0	84,6	88,8
próbálta már	11,0	15,4	11,2

A kapcsolat nem szignifikáns!

A középiskolások körében végzett 1995-ös és 1999-es vizsgálatokból az derült ki, hogy a fővárosban a vidékhez képest közel másfélszeres azoknak az aránya, akik fogyasztottak már életükben valamilyen tiltott szert. A felekezeti iskolások körében ez az összefüggés nem áll fenn (42.táblázat), a különbség bár tendenciózus, de nem szignifikáns, tehát **a fővárosi felekezeti iskolások lényegében nem veszélyeztetettebbek, mint vidéki társaik. Ez viszont azt jelenti, hogy a többi fővárosi középiskolástól eltérően valamilyen tényező korlátozza a helyzetükből adódó negatív hatásokat.**

42.táblázat

A fővárosi és a vidéki felekezeti középiskolások droggal kapcsolatos tapasztalatai, százalék			
	főváros	vidék	összes
nem próbálta	87,6	89,0	88,8
kipróbálta	12,4	11,0	11,2
N=	249	1214	1463

A kapcsolat nem szignifikáns!

A család gazdasági státusa akár objektívebb (a család vagyoni helyzetének összpontszáma) akár szubjektív (a család anyagi helyzetének alakulása az utóbbi időben) mutatók szerint is általában összefüggést mutat a droggal kapcsolatos magatartással, s az átlagosnál jobb vagy rosszabb anyagi helyzetűek körében nagyobb a drogfogyasztás prevalenciaértéke. A felekezeti iskolások között a szerényebb vagyoni helyzetűek vagy a magukat romló anyagi háttérűnek érzékelők körében a drogkipróbálók többen vannak az átlagosnál, a jobb anyagi helyzetűek körében viszont nem tapasztaljuk ezt. Valószínűnek tartjuk, hogy a relatív depriváció mellett ezekben az esetekben a családi háttér más, nem anyagi tényezői is növelik ennek esélyét. Hiszen az anyagi helyzet alakulása nem önmagában okoz gondot a gyerekeknek, hanem a bizonytalanság következtében kialakuló anómia által (Durkheim 2000). **A javuló anyagi helyzetű felekezeti középiskolások körében vagy nem olyan mértékű az anyagi gyarapodás, hogy ez anómiához vezessen, vagy valamilyen tényező gátolja az elbizonytalanodásukat.** A szubjektíve szegényedők esetében itt is az átlagnál magasabb arányban vannak a drogkipróbálók (43.táblázat).

43.táblázat

Az droggal kapcsolatos magatartások prevalencia értéke a különböző anyagi háttérű tanulók között

	romló anyagi helyzet	nagyjából változatlan	javuló anyagi helyzet	nem tudja megítélni	összesen
nem fogyasztott	84,8	91,4	88,4	91,9	88,8
próbálta	15,2	8,6	11,6	8,1	11,2
N=	330	348	578	197	1453

Az összefüggés szignifikanciaszintje P=,024. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A családi háttérváltozók közül a szülők iskolázottsága általában szignifikáns összefüggést mutat a droggal kapcsolatos tapasztalattal, mégpedig oly módon, hogy a legmagasabb és a legalacsonyabb végzettségű szülők gyermekei között az átlagosnál nagyobb a szerezet kipróbálók aránya (Elekes-Paksi 1999). Az összefüggés a felekezeti mintában is érvényesül, igaz, hogy csak az egyik póluson, a magasan kvalifikált szülők körében. Az alacsonyabban képzett szülők gyerekei között is enyhén magasabb ez az arány, de nem szignifikánsan (44.táblázat)

44.táblázat

A tiltott szerezet kipróbált és a drogot még nem fogyasztó felekezeti középiskolások a szülők iskolázottsága szerinti csoportokban, százalék

	legf. nyolc általános	szakmunkásképző	szakközépiskola	gimnázium	főiskola, egyetem	összesen
nem fogyasztott	87,8	91,2	93,3	86,6	85,6	88,7
próbálta	12,2	8,8	6,7	13,4	14,4	11,3
N=	41	205	374	283	535	1438

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,0004$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A drogfogyasztás általában jellegzetes és határozott kapcsolatot mutat a család szerkezeti sajátosságaival, a teljes családban jellemző a legkevésbé a fiatalok drogfogyasztása, s az összes többi családtípus, különösen az édesapa nélküli család (Elekes-Paksi 1996) növeli a tiltott szerezet fogyasztásának esélyét. A felekezeti középiskolások körében azonban ez a kapcsolat nem szignifikáns. **Sem az édesszülőt és egy nevelőszülőt tartalmazó újrastrukturált család, sem az egyszülős vagy az édesszülőt nem tartalmazó családból érkező felekezeti iskolás gyerekek nem esélyesebbek a droggal kapcsolatos tapasztalat megszerzésére, mint az ép, teljes családból érkezők** (45.táblázat)

45.táblázat

A tiltott szerezet kipróbáltak és a drogot még nem fogyasztó felekezeti középiskolások a különböző szerkezetű családokban, százalék

	édesszülős	egy- vagy nevelőszülős	összesen
nem fogyasztott	89,3	87,0	88,8
próbálta	10,7	13,0	11,2
N=	1135	307	1442

A kapcsolat nem szignifikáns!

A fiatalok drogfogyasztásának esélyét nyilván nem csupán a sérült struktúrájú, hanem a családtagok közötti kapcsolatok problémái miatt működésképtelenné vált család is növeli. A serdülő korú gyermek számára a szüleivel folytatott normális kommunikáció lehetősége fontos visszatartó erőt jelenthet a drogokkal szemben. **A gyerek és a szülő**

közötti működő kapcsolat hiánya ugyanolyan veszélyforrás a felekezeti középiskolások számára is, mint más iskolák tanulói számára (46.táblázat).

46.táblázat

A droggal kapcsolatos tapasztalat és a családi kommunikáció működőképességének összefüggése, százalék

	megbeszélheti problémáit	nem beszélheti meg	összesen
nem fogyasztott	90,5	82,6	88,8
próbálta	9,5	17,4	11,2
N=	1147	316	1463

Az összefüggés szignifikanciaszintje P=,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

Nincsenek adataink arról, hogy az iskola általában milyen arányban képes pótolni a családon belül felmerülő kommunikációhiányt, de elgondolkodtató adat, hogy **a családban problémáikat megbeszélni nem tudó gyerekek negyede talál a felekezeti iskolában olyan tanárt, akivel ezt megteheti.** Valószínűleg ez ma nem rossz arány, de -
-úgy tűnik-- ennek a hiánynak a pótlására a felekezeti iskola sem képes az esetek nagyobb részében, még annak ellenére sem, hogy az iskolával kapcsolatos elvárások között ez is szerepel (47.táblázat)

47.táblázat

A családi és az iskolai kommunikációs problémák összefüggése, százalék

	A családban kommunikál	A családban nem kommunikál	összesen
Van olyan tanára, akivel kommunikál	34,4	23,7	32,1
Tanáraival nem kommunikál	65,6	76,3	67,9
N=	1147	316	1463

Az összefüggés szignifikanciaszintje P=,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A szülők életmódjának, szabadidő eltöltési mintáinak meghatározó szerepe van a gyerekek szokásainak kialakításában, ezért a szülők olvasási szokásainak hatását is megvizsgáltuk. A gazdag családi kulturális klímának a gyerek droggal kapcsolatos beállítódására gyakorolt befolyása jellegzetes tendenciát mutat, de nem szignifikáns, azaz **a felekezeti középiskolában a szülők szabadidős szokásai általában nem determinálják a gyermekeket a droggal kapcsolatos pozitív vagy negatív döntés meghozatalára** (48.táblázat).

48.táblázat

A droggal kapcsolatos tapasztalat és a szülők kulturális szokásainak összefüggése, százalék

	szérenyebb kulturális miliő	gazdag kulturális miliő	összesen
nem fogyasztott	88,6	89,4	88,8
próbálta	11,4	10,6	11,2
N=	1115	348	1463

A kapcsolat nem szignifikáns!

A családban tapasztalt devianciák illetve ezek halmozódása, egy vagy több káros szenvedéllyel rendelkező családtag előfordulása nemcsak a családi élet zavarai és a

gyermek szocializációs problémái miatt veszélyeztetetté váló gyermekek megsokszorozódása miatt okoz társadalmi problémát, hanem általában határozottan fokozza az ilyen körülmények között felnövekvő fiatalok drogfogyasztóvá válásának esélyét. A két jelenség kapcsolata a felekezeti mintában is tendenciózus, de nem szignifikáns, talán éppen az ilyen teherrel élő családok relatív ritkasága miatt, talán azért, mert kapcsolati hálózatuk más irányban nyitott, s az ilyen közegekből érkező fiatalok számára a kortárs környezet által közvetített más információ ellenkező irányban hat (49.táblázat)

49.táblázat

A droggal kapcsolatos tapasztalat és a családbeli deviancia összefüggése, százalék

	nincs ilyen	alkoholista, drogfogyasztó családtag	összesen
nem fogyasztott	89,0	85,8	88,8
próbálta	11,0	14,2	11,2
N=	1350	113	1463

Az kapcsolat nem szignifikáns!

Az eddigiek során azt vizsgáltuk, hogyan jellemezhetők a droggal kapcsolatos tapasztalatot szerzettek és nem szerzettek a család társadalmi-gazdasági státusának, szerkezetének, életmódjának szempontjából.

Azonban az 1995-ös és az 1999-es középiskolás vizsgálat szerint a droggal kapcsolatos magatartás szorosan összefügg a fiatalok szabadidő felhasználásával, baráti kapcsolataik milyenségével is. A középiskolások életmódja, saját szabadidős szokásai, és főként baráti köre azért is döntő tényező, mert a fiatalok több, mint fele kortársai, barátai körében jut túl az első drogos élményeken (Elekes-Paksi 1999).

A család modern kori funkciózavarát leginkább azzal szokás illusztrálni, hogy a felnövekvő generáció szocializációját nem képes kézben tartani, nevelési feladatait allokálja vagy ellátatlanul hagyja (Cseh-Szombathy 1979). A deviáns viselkedésre hajlamosító tényezők egyike a vizsgálatok alapján éppen az, hogy nem működik a fiatalok informális társadalmi kontrollja (Sampson et al.1999), ami összefüggésben állhat a társas viszonyok térdinamikájával.. Amikor a felekezeti középiskolás gyerekek tanév közbeni lakóhelye és a droggal kapcsolatos tapasztalataik közötti összefüggés okát kerestük, feltűnt a kollégiumban lakók és a bejárók kevésbé veszélyeztetett helyzete, a szüleiknél lakó helybeliekkel vagy az albérletesekkel szemben, akiknek jóval több lehetőségük van a kontrollálatlan időtöltésekre. A kollégiumban élőket és a bejárókat egyrészt talán a szorosabb időbeosztás tartja vissza ebben a sérülékeny életkorban a deviáns magatartás különböző formáitól, elsősorban annak egyik legkorábban megnyilvánuló formájától, a

csavargástól, amelynek az a fő veszélye, hogy a fiatalok deviáns szubkultúrákkal kerülnek kapcsolatba (50.táblázat).

50.táblázat

A droggal kapcsolatos tapasztalat és a tanévközi lakóhely összefüggése, százalék

	helybeli, albérletes	kollégista, bejáró	összesen
nem fogyasztott	86,8	90,4	88,8
próbálta	13,2	9,6	11,2
N=	669	794	1463

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,030$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

Azonban véleményünk szerint a több ellenőrizetlen szabadidő csak precipitáló tényezője a deviáns viselkedésnek, a mélyebb ok a tanulót körülvevő mikrokönyezet -- elsősorban a család és a baráti kör-- normaértelmező hatására alakuló egyéni beállítódásban keresendő.

A vallásos közösségbe integráltság deviáns magatartással szembeni védelmező funkciójával kapcsolatos elmélet Durkheim (2000) klasszikus műve óta ismert. Coleman (1990) társadalmi tőke elmélete szerint ezt az erőforrást a hatékony normákra épülő zárt kapcsolati struktúrák teremtik. Ez lehet a családi kapcsolatok eredménye is. A felekezeti középiskolások körében a családi környezet hatása ebből a szempontból jelentősnek tűnik: a család vallási klímájának a droggal kapcsolatos tapasztalatokkal való összefüggése egyértelmű és szignifikáns tendenciát mutat (51.táblázat), **az egyöntetűen vallásos családok gyermekei közül határozottan kevesebbnek volt kapcsolata droggal.**

51.táblázat

A felekezeti középiskolások droggal kapcsolatos tapasztalatai a különböző vallási klímájú családokban, százalék

	nem egyöntetűen vallásos	egyöntetűen vallásos	összesen
nem próbálta	87,8	91,7	88,9
kipróbálta	12,2	8,3	11,1
N=	1066	396	1462

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,037$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

Figyelemre méltó, hogy a család vallási klímájánál a saját személyes vallásosság jóval erősebben ható tényező, amint azt a szignifikancia-próba eredménye és a cellareziduálisok igen magas pozitív értéke (5,2) mutatta, tehát a családi klíma vallásossága önmagában nem olyan hatékony, mint a saját döntés eredményeképpen kialakult igazodás a normákhoz. Mindez azt jelenti, hogy **a személyesen megélt vallásosság ebben a körben fékező erőt jelent a deviáns magatartás kialakulásával szemben** (52.táblázat).

52.táblázat

A személyes vallásgyakorlattal rendelkező és nem rendelkező felekezeti középiskolások droggal kapcsolatos tapasztalatai, százalék

	nem vallásos	személyes vallásgyakorlat	összesen
nem próbálta	84,3	93,0	88,8
kipróbálta	15,7	7,0	11,2
N=	709	754	1463

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,0000$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A tanulók kapcsolathálózatának másik nagy befolyással bíró egysége a kortársak, a baráti kör, amelynek rendkívüli befolyása a felekezeti mintában is szemmel látható. **A vallásos ifjúsági körbe nem járó tanulók közül több, mint kétszer annyian rendelkeznek droggal kapcsolatos tapasztalattal, mint az ilyen közösségek tagjai.** A kisközösségi összejöveteleket a legkülönbélebb szabadidős tevékenységek tölthetik ki (sport, kirándulás, ima, beszélgetés), s az idetartozás azáltal hat, hogy azonos normákat elfogadó fiatalok közössége lévén, olyan kapcsolatokat jelent a tanulók számára, amelyek megerősítik őket az ezekhez a normákhoz való ragaszkodásban (53.táblázat).

53.táblázat

A vallásos ifjúsági közösségbe járó és nem járó felekezeti középiskolások droggal kapcsolatos tapasztalatai, százalék

	nem tag	közösségi tag	összesen
nem próbálta	86,8	93,7	88,8
kipróbálta	13,2	6,3	11,2
N=	1035	428	1463

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,0000$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

A baráti kör összetétele az a szeparációs felület, amely a legbiztosabban elhatárolja a drogkipróbáló csoportot a többiektől: a vallásos baráti körrel rendelkezők között kevesebb, mint feleannyian adnak számot kábítószeres élményről, azaz **a nem vallásos többségű baráti körrel rendelkezők több, mint kétszer annyian próbálták ki a tiltott szereket, mint a vallásos baráti körrel rendelkezők** (54.táblázat).

54. táblázat

A vallásos többségű baráti körrel rendelkező és nem rendelkező felekezeti középiskolások droggal kapcsolatos tapasztalatai, százalék

	nem vallásos a többség	vallásos a többség	összesen
nem próbálta	81,5	91,5	89,0
kipróbálta	18,5	8,5	11,0
N=	352	1066	1418

Az összefüggés szignifikanciaszintje $P=,0000$. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

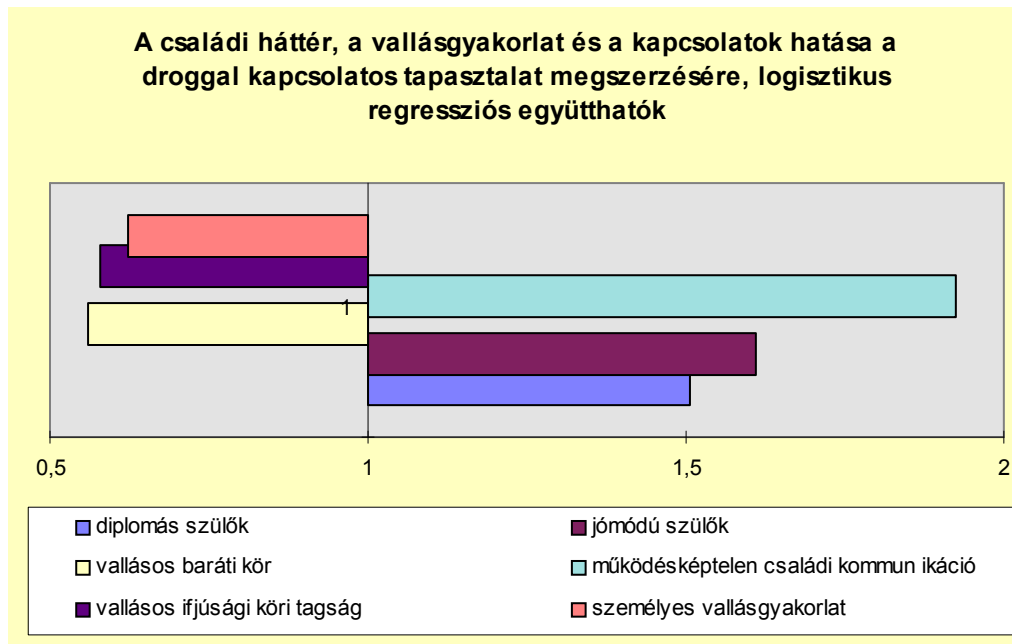
Ha ezzel összevetjük a családi kapcsolatok tartalmi zártsága által termelt társadalmi tőke erejét, azt látjuk, hogy az elmarad a baráti kapcsolatok hatása mögött. A baráti kapcsolatok zártsága mint erőforrás a vizsgált populációhoz tartozó gyerekek majdnem felének rendelkezésére áll, míg a családi kapcsolatok ilyen zártságára

össességében alig 30%-uk támaszkodhat. A kapcsolati hálózatokra tehát csak kevés esetben jellemző az intergenerációs zárttság, többségében ez inkább csak intragenerációs szinten érvényesül.

Az eddigiek alapján azt láthatjuk, hogy a felekezeti középiskolások körében fontos szerep jut a családi társadalmi háttér mellett a tanulókat körülvevő kapcsolati struktúrák közvetítésének a droggal kapcsolatos magatartás kialakulásában. Az alábbiakban arra keressük a választ, hogy a fentebb részletezett hatások közül melyik milyen erővel befolyásolja a tanulót ebben a kérdésben. Ennek érdekében logisztikus regressziós modellben mértük össze a magyarázó változók erejét. A magyarázó változók közül azokat vontuk be a kontrollált modellbe, amelyeknél az egyenkénti vizsgálat során szignifikáns hatást találtunk. Az exp. (B) együtthatók azt fejezik ki, hogy az egyes tényezők mennyivel növelik annak a kockázatát, hogy a tanuló kábítószerrel kapcsolatos tapasztalattal rendelkezzen.

Ennek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a felekezeti középiskolások körében a droggal való kapcsolatba kerülés esélyét leginkább a szülőkkel folytatott kommunikáció hiánya növeli. Emellett az átlagosnál jobb anyagi helyzet és a magasán képzett szülők gyermekeinek veszélyeztetettsége nagyobb. Az utóbbi két tényező együttjárása esetén befolyásuk még erősebb, ahogy ezt az együtthatók kontrollálatlan esethez viszonyított alakulása jelezte. A kockázatot csökkentő tényezők közül a két legfontosabb a baráti kör zárt struktúrája, a vallásos ifjúsági közösségi tagság és a személyes vallásgyakorlat fennállása (M.36.táblázat, 28.ábra.)

28.ábra



A felekezeti középiskolások tehát a többi középiskoláshoz képest későbbben és kevesebben kezdik a droggal kapcsolatos ismerkedést. A drogfogyasztás kockázatát fokozó tényezők közül némelyek ebben a körben nem képesek jelentős befolyásra szert tenni (pl. fővárosi környezet, iskolatípus, családszerkezet), a drogkipróbálás esélyét csökkentő tényezők közül pedig a tanulót körülvevő kortárs közösségek által teremtett társadalmi tőke és a személyes vallásosság hatása emelkedik ki.

Ebben a fejezetben a felekezeti középiskolások nem tanulmányi természetű teljesítményét vizsgáltuk meg. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen mértékben jelennek meg körükben az ifjúságot legmarkánsabban polarizáló és veszélyeztető társadalmi problémák, illetve milyen tényezők veszélyeztetik és segítik leeffektívebben ezeket a fiatalokat az ezek között való eligazodásban. Azt tapasztaltuk, hogy **a felekezeti középiskolások körében** a nem felekezeti középiskolásokhoz képest **mind a preskriptív mind a proskriptív normák valamivel hatékonyabban képesek érvényesülni. A normák működését bátorító tényezők között kiemelkedő szerephez jutnak a hatékony normákon alapuló intragenerációs közösségi hálózatok**, amelyekben azonos normák szerint cselekvő gyerekek állnak kapcsolatban és egymás viselkedésének tapasztalása komoly erőforrást képes biztosítani számukra.

Összegzés

Munkánkkal a felekezeti iskolák társadalmi funkciójának, oktatási rendszerbeli szerepének, iskolafelhasználói háttérének vizsgálatához kívántunk hozzájárulni. Arra törekedtünk, hogy a nemzetközi és a történeti kontextus áttekintése valamint a jelenlegi helyzetet jellemző statisztikai tények és egy országos kiterjedésű empirikus vizsgálatból nyert adatok alapján a hétköznapi megfigyelésekből adódó következtetéseket meghaladó, tudományos eredményekre jussunk. A dolgozat két nagyobb egységből áll: az első részben a felekezeti oktatásügy társadalmi funkciójával kapcsolatos nézeteket összegeztük a szakirodalom alapján, a második rész a felekezeti középiskolások körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeinek elemzésére épül.

A felekezeti iskolarendszer kilencvenes évekbeli növekedésével kapcsolatos hazai tanulmányok alapján véve a változások regisztrálására és az aktuális konfliktusokra koncentrálnak. A konfliktusok értelmezésénél gyakran fogalmaznak meg feltételezéseket a szerzők a potenciális iskolafelhasználók arányával, vallásosságával és igényeivel kapcsolatban, a leginkább feldolgozott témának is a felekezeti iskolaindítások közvéleményre gyakorolt hatásának vizsgálata tűnik. Összességében megállapítható, hogy az egyházak iskolaalapításával kapcsolatos közvélemény a kilencvenes években döntően kedvező, a pedagógustársadalom vélekedése kezdetben igen támogató, később valamivel óvatosabb. A magyar szakirodalom problémafelvetéseinek és hangvételének alakulását követve általában tetten érhető a felekezeti iskolaügy tudományos feldolgozásának depolitizálódása, s szakmai kérdések előtérbe kerülése, de a nemzetközi oktatásszociológiai szakirodalomban elemzett témák --az iskolaprofil vagy a szektorhatások vizsgálata-- még nem, vagy csak érintőlegesen kerültek tárgyalásra.

A felekezeti oktatásüggyel kapcsolatos nemzetközi szakirodalomban egyrészt az iskolafelhasználók elvárásainak feltérképezése, az ennek megfelelő iskolaprofil kialakítása, másrészt az iskolák formális és informális szervezetének sajátosságai valamint azoknak a tanulók teljesítményeire gyakorolt hatásának feltárása áll az érdeklődés homlokterében. Nagyobb szabású empirikus kutatómunka ezekben a témákban az Egyesült Államokban, Hollandiában és az utóbbi időben Németországban folyt. A felekezeti iskolák társadalmi háttérének kérdésében az empirikus elemzés hatására születő újabb hipotézisek között a

legkarakteresebb a Coleman-hipotézis, mely szerint a felekezeti iskolába járó tanulók regisztráltan magas teljesítményének magyarázata az iskola körül létrejövő rendkívül szoros társadalmi kapcsolatrendszer, a generációkat összekötő zárt kapcsolati hálózat, amely társadalmi tőkét teremt és ezáltal elősegíti az iskolai sikerhez elmaradhatatlanul szükséges kulturális tőke keletkezését. A hipotézis szerint a zárt közösségi struktúra a családok vallási közösségi beágyazottságának köszönhető, s ezért ilyen formában sem a nem felekezeti magániskolákban, sem az állami iskolákban nincs jelen. Emellett a felekezeti iskolákban is jobb teljesítményt nyújtanak a vallásos családi háttérrel rendelkező tanulók, akik mögött a család szintén társadalmi tőkeforrásként működő intergenerációs zártsága áll. E hipotézis empirikus ellenőrzésére való törekvés alkotja a téma jelenlegi nemzetközi szakirodalmának legmarkánsabb vonulatát, s dolgozatunkban kísérletet tettünk erre mi is.

A felekezeti oktatásügy szereplőinek jellemzésével, viszonyukat bemutató modell ismertetésével a téma értelmezési keretét kívántuk megalapozni. Az oktatásügyi szereplők kapcsolatrendszerének közelmúltbeli átalakulását figyelemmel kíséző elméleti irodalom alapján elkészült modellben az egyes szereplők megváltozott feladatkörét és viszonyait foglaltuk össze. E modellben az állampolgárok szolgálatában tevékenykedő állam feladata, hogy minden állampolgár számára biztosítsa a megfelelő oktatást, ezért az iskolákat feladatarányosan támogassa. A jogaikban az utóbbi időben egyre jobban megerősített iskolafelhasználók --a szülők és a gyerekek-- a szabad iskolaválasztás elve alapján választják ki a számukra megfelelő iskolát. A társadalom által igényelt szolgáltatásokat biztosító fenntartók a társadalom, általában a helyi társadalom érdekeit legjobban ismerő és képviselő testületi aktorok viselik a közvetlen felelősséget az intézmények törvényeknek megfelelő működtetéséért, feladatuk ellátásához pedig az állam olyan mértékben nyújt anyagi segítséget, amilyen mértékben teljesítik a feladatellátás módjának törvényesen meghatározott minimumát.

A felekezeti oktatásügy európai oktatási rendszerekben betöltött szerepét áttekintve megállapítottuk, hogy az Európai Unió országaiban az állam közfeladatként értelmezi az ingyenes és kötelező oktatás biztosítását és költségeinek fedezését. A modern európai jogállam a kötelező oktatás kereteinek megteremtésekor alkotmányos alapelvnek tekinti a pluralizmus és a lelkiismereti szabadság szem előtt tartását, ezért nem törekszik arra, hogy az oktatás szellemiségét és szervezetét uralma alatt tartsa, a törvényben előírt

tantervi követelmények teljesítését az oktatáshoz való állampolgári jog iránt tanúsított felelősségből viszont határozottan biztosítani kívánja. Ennek következtében a nem állami fenntartású iskolák helyzetét, a közalapokból származó állami támogatás mértékét nem az iskola által közvetített világnézet vagy a fenntartó kiléte határozza meg, hanem sokkal inkább az állami tantervekhez való viszony. Az állam a központosilag elfogadott tantervektől való eltérést sem tiltja, legfeljebb nem támogatja. Az ezredvégi európai oktatáspolitikai gyakorlatában az oktatási rendszeren belül elhalványul az igazán éles határvonal az állami és a magánszektor között, ellenben megerősödik a tartalmi előírásokat teljesítő támogatott és az azokat nem teljesítő, önfinanszírozó iskolák közötti választóvonal.

Európa országainak oktatási magánszektorában az egyházi részarány változó mértékű, s kiemelt helyzetét több országban (Belgium, Hollandia, Németország, Olaszország, Spanyolország) az is mutatja, hogy a felekezeti iskoláknak alapításukkor az egyházak többrétű társadalmi funkciója nem kell külön igazolni tevékenységük közérdekű voltát. Az állami oktatási kormányzat és a társadalom számára hasznos tevékenységet végző egyházak kapcsolatát két önálló intézmény partneri és szerződéses viszonyaként értelmezik a törvények.

A felekezeti oktatás hazai történetének áttekintésekor arra törekedtünk, hogy bemutassuk az állami és egyházi szerepvállalás jogi és politikai hátterének nagyobb korszakait és jellemzőit, emellett arra kerestük a választ, hogy a különböző történelmi korszakokban az egyházi iskola milyen társadalmi igényeket elégített ki, mely társadalmi rétegek milyen célból vették igénybe, s mennyiben válhatott a társadalmi mobilitás csatornájává és a társadalmi integráció eszközévé. Arra a következtetésre jutottunk, hogy az állam és az egyház viszonyának egy-egy korszakára jellemző konfliktusos jelleg nem terjeszthető ki annak teljes történetére, főként azokra az évszázadokra, amikor a kapcsolatot az együttműködés, a partnerség jellemzi. Az 1930-as években kialakuló viszonylag bonyolult kapcsolatrendszer bizonyos vonásai hasonlóságot mutatnak a felekezeti oktatásügy helyzetére vonatkozó jelenleg Európában elfogadott normákkal, vagyis az állam anyagi és szakmai felelősségvállalásának alapelveivel. Az egyházak társadalmi funkcióinak hierarchikus megközelítése, az alap és pótlólagos funkciók ellátásának időbeli elválasztását nem látjuk indokoltnak, a magyar történelemben párhuzamosan jelen volt az egyházak szakrális, kultúrákövetítő és társadalmi mobilitást segítő funkciója.

Magyarországon a felekezeti iskolák jogi és finanszírozási helyzete a kilencvenes évek végére az iskolaalapítás és -választás szabaddá tételével és a szektorsemleges finanszírozás bevezetésével megközelítette az Európa országaiban általánosan érvényben levő alapvető normákat. A megszakadt hagyományok eredményeképpen a felekezeti iskolarendszer Magyarországon jogi és finanszírozási vonatkozásban egységes, nem jellemző a felekezeti iskolaügy belső tagoltsága, s az iskolák feladatteljesítését meghatározó szabályozás értelmében a tananyag tartalmával kapcsolatos előírások tekintetében is egység mutatkozik a szektoron belül is és az állami szektorral együttvéve is. A felekezeti középiskolák rendszerének rendszerváltozás utáni hazai kiterjedését jellemezve elmondható, hogy az messze nem közelíti meg az államosítás előtti mértéket és európai összehasonlításban is a legszerényebbek közé tartozik. A felekezeti középiskolák térbeli elhelyezkedését tekintve arra a megállapításra jutottunk, hogy a főváros-környéki és az északnyugat-magyarországi térség mellett az ország délkeleti, keleti, északkeleti megyéiben valamint a kisebb városokban jellemzően több felekezeti középiskola működik, s ebből arra a következtetésre jutottunk, hogy ezek az iskolák nemcsak az előnyös, hanem a hátrányos helyzetű régiók társadalma előtt nyitva állnak. Az iskolaválaszték gazdagításával olyan rétegek esélyét növelik az érettségit adó középiskoláztatásba való bekapcsolódásra, amelyek valószínűleg nem jutnának ezen az oktatási szinten működő általánosan képző intézménybe.

A dolgozat empirikus elemzéseken alapuló részében arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a kilencvenes évek politikai változások közepette átalakuló társadalmi közegében milyen rétegek és milyen igényekkel fordulnak a felekezeti középfokú oktatási intézmények felé, s hogyan valósulnak meg elvárásaik. Az elemzés során felhasznált adataink a felekezeti középiskolások körében 1999-ben elvégzett kérdőíves felmérésből származtak. Az elemzés öt nagyobb kérdéskör köré szerveződik, a felekezeti középiskolások vallásosságának és vallási hátterének, társadalmi összetételének, iskolaválasztási céljainak, tanulmányi és a nem tanulmányi eredményességének vizsgálata köré.

A felekezeti gimnáziumot választó családok és gyerekek összességében jóval vallásosabbak, mint a korosztályuk. de a felekezeti iskolások nem kizárólag a tradicionálisan vallásos vagy megújult vallásosságú körökből kerülnek ki, hanem a hagyományosan kevésbé vallásos, vagy a lazuló vallásgyakorlatú csoportokból is. A felekezeti középiskolások nagyjából három harmadra oszthatók abból a szempontból, hogy

milyen a család vallási klímája. Az egyöntetűen és legintenzívebben vallásos közegekből származók családján belül felismerhető intergenerációs zártság, ők képezik a legkisebb harmadot. A családok másik harmadánál lényegében csak az anyák intenzív vallásgyakorlók, itt hiányzik az intergenerációs zártság, de egyrészt az anyai minta hatékonysága, másrészt az iskolai kapcsolatok tartalma --úgy tűnik-- bizonyos mértékig képes korrigálni ezt. A harmadik harmad esetében a családok több generációra visszamenőleg nem vallásgyakorlók, s a legifjabbaknál az iskolai környezet is csak kisebb mértékben képes a vallási szocializációt elősegíteni, bár jól látszik, hogy az azonos korú népességnél intenzívebb a vallásgyakorlatuk. Ez utóbbi típushoz hasonlít leginkább a felekezeti szakképző iskolák tanulóinak vallásossága, de ezekben a családi háttérrel nem annyira a vallásgyakorlat hiánya, mint a család instabilitása határozza meg.

A tanulók személyes vallásgyakorlatának alakulására az anyai imádkozási szokás van a legjelentősebb hatással. A vallásosságnak ez a személyes, érzelmi oldala tehát az, amit a az anya örökít át a leghatékonyabban. A tanuló kisközösségi aktivitása és a vallásos baráti kör itt is igen fontos szerepet kap, ami megerősíti azt a hipotézist, hogy minél homogénebb az egyén környezetének érték- és normarendszere, annál sikeresebben tudja a normákat interiorizálni. Ebben a kérdésben is szerepet játszik egy iskolai szintű tulajdonság, a vallásos baráti körrel rendelkező szülők iskolai aránya, amely a gyerekek vallásosságának komoly előrejelzői között szerepel.

A tanuló közösségi vallásgyakorlatára a szülői minta mellett a gyerek kisközösségi aktivitásának és a helyi vallási közösséghez tartozó szülők iskolán belüli aránya hat legerősebben.

A vizsgált felekezeti középiskolák körében nem beszélhetünk felekezetiileg homogén iskolákról, de a katolikus iskolákban valamivel kevesebb a más felekezethez tartozó tanuló. Azonban az megállapítható, hogy a katolikusok iskoláiban erős többségben vannak a zárt struktúrájú, vallásgyakorló családok, míg a protestáns iskolákban a tanulók komoly hányada nem vallásgyakorló családokból származik.

A felekezeti gimnáziumok társadalmi háttere első ránézésre az iskolázottsági mutatók alapján előnyösebbnek tűnik, több a magasan kvalifikált szülő, kevesebb a kifejezetten alacsony iskolázottságú, mint a nem felekezetiiek esetében. Azonban a fővárosi és vidéki adatok jelentős eltérése azt mutatta, hogy vidéken nem jelentős a különbség a felsőfokúak arányában. Tehát Budapesten a többnyire vallásos diplomások fokozottabban

érdeklődnek a felekezeti gimnáziumok iránt. A felekezeti gimnáziumokban a foglalkozási struktúra csúcsa és alja kevésbé reprezentált, s inkább a középrétegek jelennek meg nagyobb súllyal. A felekezeti iskolások szülei az összehasonlítási csoportnál magasabb iskolázottsági szintjük ellenére nem a legmagasabb státusú foglalkozásokat foglalják el, hanem inkább beosztott értelmiségiként dolgoznak, ami arra vall, hogy a vallásosak korábban egyértelműen hátrányosabb helyzete még most is érezteti a hatását. Az előnytelenebb gazdasági helyzetű önállóak nagy aránya azt sejteti, hogy leglacsonyabb státusú társaiktól csupán kiütkereső akatarterjük különbözteti meg őket.

A felekezeti szakképző iskolákban valószínűleg inkább az alacsony státusúak dominálnak. Ezek a családok nagyon különbözőek, eltérő a családok vallási klímája, különböző helyzetű régiókban, különböző anyagi körülmények között és életmód szerint élnek.

A felekezeti mintában a nem felekezeti középiskolásokhoz képest alacsonyabb a nagyvárosi és magasabb a kisvárosi, falusi tanulók aránya., s a felekezeti iskolák nagyobb arányban rendelkeznek kollégiumokkal is, így aránylag több kisvárosi, falusi gyereket tudnak felvenni, ezáltal hozzájárulnak a lakóhely településtípusából adódó egyenlőtlenségek enyhítéséhez.

A felekezeti gimnáziumok tanulóinak családjában a hazai átlagtól jóval magasabb átlagos gyermekszám tapasztalható, amit a vallásosság konzekvenciális dimenziójának egyik mutatójaként értelmeztünk.. Elképzelhető, hogy a felekezeti iskolások családjában tapasztalható magas gyermekszám az iskola egyik esélyegyenlőséget segítő vonásaként is értelmezhető.

Az értekezés egyik módszertani eredményének tekinthető, hogy az elemzés során a társadalmi háttér meghatározásakor a hagyományos kemény változók mellett a szubkultúrákra jellemző életstílust, a társas kapcsolatokat meghatározó érték- és identitáskategóriákat is figyelembe vettük, és ezáltal hat különböző életstílus-csoportot írtunk le a mintában.

A felekezeti középiskolások és szüleik iskolaválasztási döntéseinek hátterében igen sokféle egyéni kalkuláció mutatható ki. A szülők és a gyerekek számításai e téren jelentős mértékben egybevágnak. A szülők és a gyerekek elképzeléseit egybevetve tíz jellegzetes elvárástípust tudtunk megkülönböztetni.

Az első, az ún. művelődéscentrikus elvárástípushoz tartozók a szellemi igényességet, a gazdag kulturális életet és lelki fejlődésének folyamatosságát várják az iskolától. A második, a hasonlóak barátságára vágyó elvárástípushoz tartozók számára a jó közösség a legfontosabb, mert a családjukon kívül kevésbé vallásos közeg veszi őket körül. A harmadik a hátrányos helyzetű környezetből származók elvárástípusa, ezek a diákok a "béke szigetét keresők", akik a biztonságos környezetet és az erkölcsi illetve vallásos nevelést preferálják. A negyedik típus vallásos elitiskolát keres, a nagyobb odafigyelés és az erősen igényelt, vallásos, lelki fejlődés mellett továbbtanulásra felkészítő erős iskolát akar. Az ötödik típusban együtt szerepel az érvényesülés és a barátok utáni vágy :a tanulmányi munka és a jó közösség miatt választják az iskolát, s a vallásos nevelést természetes elemének tekintik, mert tudják, hogy ez az iskola fő célja. A hatodik típusban a családban hiányként megélt vallástalanság a diákok iskolaválasztásának oka, bár meggyőződésük, hogy más iskolában jobb tanulmányi lehetőségeik lennének, bíznak abban, hogy a felekezeti iskolában komoly erkölcsi tartás alakulhat ki bennük. A hetedik típushoz tartozók elvárásai főként a biztonságos körülményekre irányulnak, de inkább szülői nyomásra kerülnek a menedéket nyújtó helyre, így az iskolák fő profilját alkotó vallásos nevelés hidegen hagyja őket. A nyolcadik elvárástípusban az iskolák gazdag kulturális élete és a tanulókra figyelő légkör gyakorol vonzó hatást az iskolaválasztókra, s a vallásos nevelést kevésbé, inkább annak az iskola légkörére gyakorolt hatását tartják fontosnak, olyan iskolára vágnak, amilyen egy művelt családként venné körül őket. A kilencedik típusban a törődésre, az odafigyelésre, az emberséges bánásmódra és a jó közösségre mutatkozik a legnagyobb igény, számukra a meghitt emberi kapcsolatok mindenek fölött állnak. A tizedik típusban az iskola a rossz társaságból való kikerülés eszköze, a biztonságos körülmények itt a külvilági veszélyek távoltartását jelentik, s ennek igénye mellett a továbbtanulásra való felkészítés a leginkább preferált tényezők.

Az elvárástípusok tanulmányozásakor feltűnt, hogy egyrészt rendkívül különböző családi közegből érkehetnek tanulók hasonló elvárásokkal, másrészt hasonló körülmények közül származók nagyon eltérő igényekkel léphetnek fel. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a felekezeti iskola a különböző tanulók számára különböző funkciók betöltésére alkalmas. Oktatási intézményről lévén szó, természetesnek tartjuk, hogy a tanulmányi és művelődési funkciókra való igények is jelentős szerepet töltenek be az elvárások rendszerében. Az iskolával szemben támasztott igények különbözősége mellett közös

vonásnak tartjuk azt, hogy a tanulók vagy a direkt vallásos nevelés, az erkölcsi fejlődés reményében, vagy az iskola vallásos jellege alapján elvárható szeretetteljes és biztonságos légkörben bízva érkeznek a felekezeti iskolába, tehát vagy a vallásosság vagy annak konzekvencionális dimenziói jelentik az elvárások fő vonulatát.

A középiskolások felsőfokú továbbtanulási terveinek megléte valamint milyensége tükrözi a kulturális egyenlőtlenségek újratermelődésének mechanizmusát. Ez a jelenség -- mint az oktatási rendszer bármely pontján-- a felekezeti gimnáziumokban is világosan érzékelhető. Összességében ezekben az intézményekben a diplomás szülők gyermekei valamivel többen vannak, mint a nem felekezeti gimnáziumokban, de ez nem magyarázza a felekezeti gimnáziumok tanulóinak továbbtanulással kapcsolatos elképzeléseiben mutatkozó különbségeket.

A felekezeti iskolákban is érzékelhető, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei kevésbé ambiciózusak a továbbtanulás terén, mint a diplomások gyermekei, és alacsonyabb presztízsű felsőoktatásba készülnek, mint kedvezőbb családi háttérű társaik. Emellett azonban figyelemre méltó jelenség, hogy a felekezeti iskolákban jelen levő hátrányosabb családi háttérű tanulók válaszaiban jóval nagyobb arányban jut kifejezésre határozott továbbtanulási ambíciójuk, valamint sokkal többen készülnek magasabb presztízsű felsőoktatásba, mint a hasonló helyzetű nem felekezeti gimnáziumi tanulók.

Az adatok tehát nem csupán a továbbtanulási tervekben megnyilvánuló reprodukcióról, hanem annak kisebb-nagyobb mértékű korrekciójáról, hatásainak kompenzálásáról is tanúskodtak oly módon, hogy valami miatt az alacsonyabb végzettségű szülőktől származó diákok körében magasabb továbbtanulási hajlandóságot tapasztalunk a felekezeti iskolákban, mint máshol.

Elemzésünkben arra kerestük a választ, hogy mi kompenzálhatja a felsőfokú továbbtanulási terveknek a szülői státus különbségei mentén kialakuló determináltságát. A magyarázatkeresés logikai menetének két fő iránya a tanulók családi háttérének egyéb vonásaira vonatkozó egyéni szintű adottságok, körülmények hatásai valamint a tanulói és szülői közösségek közös, iskolánkénti kontextusának hatásai felé vezettek el bennünket.

Az oktatásszociológiai szakirodalomban legerősebb magyarázó erővel bíró reprodukciós elmélet és egy szemléletében, megközelítésmódjában ettől eltérő elmélet alapján állítottuk fel hipotéziseinket, s a kulturális és társadalmi tőkével különböző mértékben ellátott felekezeti gimnazisták terveinek alakulását modelleztük. Az elemzés

során megállapítottuk, hogy a családi háttér hatása a továbbtanulással kapcsolatos döntésre igen lényeges. Vitathatatlan fontosságú a szülői kulturális tőke, amelynek elemei közül ebben a körben a szülői foglalkozási státus erőteljesebb hatással bír, mint a szülői iskolai végzettség befolyása a diákok jövőjére. Emellett azt tapasztaltuk, hogy a családi környezet más, nehezebben tetten érhető erőforrásai szintén erős befolyással bírnak. Ilyen erőforrást jelent a társadalmi tőke azon formája, amely a családon belüli kapcsolatok zárt, szoros struktúrája, s az így eredményesen érvényesülő normák erején keresztül fejt ki hatását, módosítva a kulturális tőke reprodukcióját. Az egyes családok illetve tanulók családon kívüli kapcsolataiból származó társadalmi tőkék közül a tanulók intragenerációs kapcsolatainak hatása erőteljesebb, a szülők kapcsolatairól ugyanezt általános érvennyel nem mondhatjuk el.

A tanulók továbbtanulással kapcsolatos döntésének hátterében nagyon erőteljes mértékben az iskolai környezet hatása, az ún. intézményi társadalmi kontextus-tényező áll. Határozottan látszik, hogy az iskolai környezet erőteljesebb lehet az egyéni attribútumoknál, s hatásai kiterjedhetnek azokra a tanulókra is, akik maguk gyengébben vannak ellátva erőforrásokkal. Az egy iskolába járó tanulók szüleinek kedvezőbb kulturális összetétele az egyéni kulturális tőke hiányát ebben a közegben is képes kompenzálni. Az iskolai környezet hatásai közül a legjelentősebb és a legérdekesebb a zárt tanulói baráti kapcsolatok iskolai arányának jelentős befolyása. A zártság ebben az esetben nem annyira formai jellemvonás, hanem inkább a kapcsolati struktúrák tartalmi jellemzője, amely az azonos normák elismerését jelenti. Az az intergenerációs zártság, amelyet Coleman leírt, nem jön létre maradéktalanul ebben a környezetben, mivel a szülői generáció vallásos közösségi beágyazottsága --mint azt az előző fejezetekben láttuk-- nem általános. Azt azonban világosan láthatjuk, hogy az iskolai intragenerációs zártság --amikor a diákok közül minél többen tartoznak hatékony normákra épülő, stabil, kohézív kapcsolati struktúrákhoz--, elősegíti a kedvezőbb továbbtanulási döntést.

Tehát a kulturális tőke befolyása a tanulók továbbtanulási terveire ebben a körben nem kizárólagos, sőt bizonyos esetekben másodlagossá válhat. A társadalmi tőke ebben a közegben is a közösségi szinten megragadható erőforrásként fejt ki leginkább a hatását, a családi és az iskolai közösség egészére jellemző sajátosságként. Emellett az is megállapítható, hogy a felnövő generáció jövővel kapcsolatos döntésének vonatkozásában

inkább a Coleman által definiált zárt és effektív normákra épülő kapcsolatok generálják a leghatékonyabb és a közösség más tagjai számára is funkcionáló társadalmi tőkét.

A felekezeti középiskolások nem tanulmányi természetű teljesítményének vizsgálatakor arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen mértékben jelennek meg körükben az ifjúságot legmarkánsabban polarizáló és veszélyeztető társadalmi problémák, illetve milyen tényezők veszélyeztetik és segítik leeffektívebben ezeket a fiatalokat az ezek között való eligazodásban. Azt tapasztaltuk, hogy a felekezeti középiskolások körében a nem felekezeti középiskolásokhoz képest mind a preskriptív mind a proskriptív normák valamivel hatékonyabban képesek érvényesülni. A felekezeti iskolások toleránsabbnak bizonyultak más etnikumokhoz tartozókkal szemben a nem felekezeti intézmények tanulóinál. Az egyéni vallásosság, a személyes vallásgyakorlat szemmel láthatóan a legerősebben növeli a toleránsabb beállítódás esélyét. A kortárs csoportbeli környezet egyező érték- és normarendszere segíti a felekezeti gimnáziumokban tanulók elfogadóbb attitűdjeinek kialakulását, akárcsak az ezzel erősen együttmozgó vallásos ifjúsági közösségbe tartozás. A felekezeti középiskolások közül kevesebben vannak a kábítószerrel kapcsolatos tapasztalatokkal rendelkezők. A drogfogyasztás kockázatát fokozó tényezők közül némelyek ebben a körben nem képesek jelentős befolyásra szert tenni (pl. fővárosi környezet, iskolatípus, családszerkezet), a drogkipróbálás esélyét csökkentő tényezők közül pedig a tanulót körülvevő kortárs közösségek által teremtett társadalmi tőke és a személyes vallásosság hatása emelkedik ki.

A normák működését bátorító tényezők között tehát kiemelkedő szerephez jutnak a hatékony normákon alapuló intragenerációs közösségi hálózatok, amelyekben azonos normák szerint cselekvő gyerekek állnak kapcsolatban és egymás viselkedésének tapasztalása komoly erőforrást képes biztosítani számukra.

Az empirikus fejezetekben tapasztaltak alapján elmondhatjuk, hogy a felekezeti középiskolások körében határozottan érzékelhető az iskola informális struktúrájának a diákok magatartására gyakorolt pozitív hatása. Úgy látjuk, vizsgálatunk megerősíti azt a hipotézist, amely szerint a felekezeti iskolákban az iskolafelhasználó közösség szerves kapcsolatrendszer, az egymással közösségi kapcsolatban levő, hasonló normákat követő szülők és gyerekek összetartozása a tanulók fejlődését segítő erőforrássá válik (Coleman 1990b). E hatás létrejöttének elősegítését tartja Coleman a megújításra szoruló iskolai policy forrásának. Ugyanerre a következtetésre jut Husen (1994), amikor a középfokú

oktatás válságából kiveztő utakat keresi. Véleménye szerint is szorosabbra kellene vonni a kapcsolatot az iskola és az otthon között, és erősíteni a szülőkkal való kommunikációt, hogy csökkenthető legyen az iskola és az családok közötti normák eltéréséből fakadó konfliktus. További kutatás tárgyát képezheti e hatás jelenlétének, működésének és lehetséges forrásainak vizsgálata az oktatás egyéb szektoraiban.

Melléklet

M.1.
A kutatás kérdőíve

KLTE
“Az oktatás és művelődés társadalmi összefüggései”
phd program

Sorszám

--	--	--	--

település	
iskola	
osztály	

KÉRDŐÍV

felekezeti középiskolák tanulóinak

Kedves válaszadó!

Szeretnék feltenni Neked néhány kérdést. Kérlek, válaszolj mindegyikre! Minden válasz helyes, ami a valóságot és a Te véleményedet tükrözi. A nevedet ne írd fel a papírra! A válaszadás névtelen és önkéntes.

Pusztai Gabriella

1. Véleményed szerint az alább felsoroltak közül melyik egy egyházi iskola elsődleges célja? Válaszd ki azt, amelyik szerinted a legfontosabb!

1. Az, hogy minél több végzős diákja bejusson valamelyik egyetemre.
2. Az, hogy minél több fiatal lépjen egyházi pályára.
3. Teljes, harmonikus, Krisztus-követő embereket bocsásson ki.
4. Minden irányban nyitott szellemű embereket neveljen.
5. Sikeres, talpraesett, emberek hagyják el az iskolát, akik képesek érvényesülni a mai világban.
6. Klasszikus műveltségű, a tudományokban és művészetekben jártas, intelligens embereket neveljen.
7. Egyéb, spedig:.....

2. Járt a családotból valaki egyházi iskolába? (Karikázd be az összes megfelelő válasz előtti számot!)

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. senki | 7. apai nagyanyám |
| 2. édesanyám | 8. apai nagyapám |
| 3. édesapám | 9. egyéb, |
| 4. testvére(i)m | és pedig:..... |
| 5. anyai nagyanyám | |
| 6. anyai nagyapám | |

Szoktak-e olvasni a szüleid?

3. édesanyám	4. édesapám
1. nem → tovább a másik oszlopra	1. nem → tovább a következő kérdésre
2. igen → Milyen típusú könyveket olvastak az utóbb időben? (Írj példának egy-két témát, címet, műfajt!)	2. igen → Milyen típusú könyveket olvastak az utóbb időben? (Írj példának egy-két témát, címet, műfajt!)
a.).....	a.).....
b.).....	b.).....

5. Járat-e valamilyen folyóiratot/újságot a család?

1. nem
2. igen, a következőket:
.....

6. Naponta kb. hány órát nézel tévét, amikor otthon vagy? (Számjeggyel válaszolj!)órát

7. Ha a családotnak olyan gondjai lennének, amelyeket hasznos kapcsolatokkal meg lehet oldani, tudnátok-e kihez fordulni?

1. nagyon valószínű
2. nem valószínű
3. nem tudom megítélni
4. nem hiszem
5. sajnos egészen biztos, hogy nem

8. Van-e a családban olyan, aki...

(Tegyél X-et a táblázat megfelelő rovataiba!)

	NINCS	VAN	TÖBBEN IS VANNAK
1. önkormányzati képviselő			
2. önkormányzati képviselőjelölt			
3. országgyűlési képviselő			
4. országgyűlési képviselőjelölt			
5. valamilyen párt tagja			
6. valamilyen párt tisztségviselője			
7. civil szervezet vezetője			
8. egyházközségi, gyülekezeti vezető			
9. szakszervezeti vezető			
10. pap, lelkész			

9. Hová szeretnél felvételizni?

.....

10. Milyen pályára készülsz?

.....

11. Te akartál ebben az iskolában tanulni?

1. Igen
2. nem
3. bizonytalan voltam

12. Kiknek a javaslatára választottad ezt az iskolát? (Karikázd be a megfelelő válaszokat! Többet is választhatsz!)

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| 1. édesapám | 7. apai nagyapám |
| 2. édesanyám | 8. egyéb rokonaim |
| 3. testvére(i)m | 9. barátaim |
| 4. anyai nagyanyám | 10. önállóan döntöttem így |
| 5. anyai nagyapám | 11. egyéb, éspedig:..... |
| 6. apai nagyanyám | |

13. Szerinted mik voltak a legfontosabb érvek az iskolaválasztásodban a szüleid számára?

(Rendezd sorba a következőket! Írj a sorvégi kockába egy számot! 1-es, amelyik a legfontosabb, 2-es a második legfontosabb...8-as a legkevésbé fontos stb.)

1. a vallásos nevelés, a lelki fejlődés
2. az erkölcsi nevelés
3. erős iskola, jók a továbbtanulási esélyeim
4. széles látókört biztosító gazdag kulturális élet, műveltség
5. a jó közösség, barátok
6. a nagyobb odafigyelés, az emberséges bánásmód
7. biztonságos körülmények között tudhatnak
8. egyéb, éspedig:.....

14. Van-e olyan a környezetedben, aki nem értett egyet ezzel a döntéssel?

1. nincs→tovább a 17-es kérdésre
2. van

15. Ki?.....

16. Mivel indokolta ezt?.....

17. Próbálj visszaemlékezni, mi volt a legfontosabb, amit te ettől az iskolától vártál idekerülésedkor?

(Rendezd sorba a következőket! Írj a sorvégi kockába egy számot! 1-es a legfontosabb, 2-es a második legfontosabb...8-as a legkevésbé fontos stb.)

1. a vallásos nevelés, a lelki fejlődés
2. az erkölcsi nevelés
3. erős iskola, jók a továbbtanulási esélyeim
4. széles látókört biztosító gazdag kulturális élet, műveltség
5. a jó közösség, barátok
6. a nagyobb odafigyelés, az emberséges bánásmód
7. biztonságos körülmények között tudhatnak
8. egyéb, éspedig.....

18. Mi(k) az(ok), ami(k) ebből nem teljesült(ek)?

.....

19. Elégedettek-e a szüleid jelenleg az iskolával?

1. egyértelműen igen
2. nagyjából igen
3. nagyjából nem
4. egyértelműen nem
5. nem tudom megítélni

20. Melyek azok a pozitív tapasztalatok, amikkel szerinted egy világi iskolában találkozhattál volna (s itt nem)

.....

21. Melyek azok a negatív tapasztalatok, amikkel szerinted egy világi iskolában találkozhattál volna (s itt nem)?

.....

22. A te iskoládba csak vallásos gyerekek járnak?

1. kizárólag
2. nagyjából
3. körülbelül a fele
4. kisebbségben vannak
5. senki sem az

23. Mit gondolsz, miért jelentkeznek ebbe az iskolába olyan, aki nem hívő?

.....

.....

24. Mit gondolsz, milyen hatással van ez az iskola arra, aki nem hívő?

.....

.....

25. Mit gondolsz, jó-e a többi tanulónak, ha nem hívő tanulókat is felvesznek?

.....

.....

26. Van-e lehetőség a te iskolában a vasárnapi istentiszteleten/misén kívül valamilyen más lelki alkalmon való részvételre?

1. nincs
2. van → Mik ezek?.....

27. Hogy érzed, a tanáraid többsége emberileg követendő példát jelent számodra?

1. igen

2. nem
3. nem tudom

28. Véleményed szerint különböznek-e általában a ti iskolátok diákjai az állami iskolákba járóktól?

1. igen
2. nem →tovább a 30-as kérdésre!
3. nem tudom →tovább a 30-as kérdésre!

29. Miben?.....

30. Véleményed szerint tanáraitok általában különböznek-e az állami iskolákban tanítóktól?

1. igen
2. nem →tovább a 32-es kérdésre!
3. nem tudom →tovább a 32-es kérdésre!

31. Miben?.....

32. Ha most jelentkezni középiskolába, választanál-e egyházi iskolát?

1. igen
2. nem
3. nem tudom

33. Mit gondolsz, a későbbiekben milyen előnyt jelent majd számodra, hogy egyházi iskolába jártál?

.....

34. Mit gondolsz, a későbbiekben milyen hátrányt jelent majd számodra, hogy egyházi iskolába jártál?

.....

35. Van-e valami, ami miatt te rosszabb helyzetben vagy, mint a társaid?

1. nincs
2. van →Mi az?.....

36. Előfordulnak-e a következő problémák a te (szűkebb)családodban?

1. mindennapi anyagi gondok, szegénység
2. alkoholizmus
3. kábítószer -fogyasztás
4. szülei rossz viszonya egymással
5. szülei különélése
6. rideg, szeretetlen a családi légkör
7. egyéb, éspedig.....

37. Mikor próbáltad ki először a következő dolgokat? Minden sorba tegyél egy x-et a megfelelő helyre!

	soha	12 év alatt	13-14 évesen	15-16 évesen	16 év fölött
először cigarettáztam					
rendszeresen cigarettáztam					
berúgtam					
kipróbáltam a marihuánát					
kipróbáltam az extazit, vagy más tablettás drogot					
kipróbáltam a heroint vagy a kokaint					

38. Véleményed szerint iskolád tanulói között hány olyan van, aki...
Minden sorba tegyél egy x-et a megfelelő helyre!

	egy sem	egy-kettő	néhány	sokan	a legtöbbször	mind
cigarettázik						
rendszeresen fogyaszt alkoholt						
gyakran lerészegedik						
kipróbálta a marihuánát						
kipróbálta az extázit, vagy más tablettás drogot						
kipróbálta a heroint vagy a kokaint						

39. Van-e olyan valaki a családban, akivel őszintén beszélhetsz magánéleti problémáidról?

1. igen, többen is vannak
2. igen, van egy valaki
3. nincs ilyen → tovább a 41-es kérdésre!
4. nem tudom → tovább a 41-es kérdésre!

40. Ki(k) az(ok)?.....

41. Van-e olyan tanár az iskolában, akivel őszintén beszélhetsz magánéleti problémáidról?

1. igen, több is
2. igen, van egy
3. nincs ilyen
4. nem tudom

42. Minden sorba tegyél egy x-et a megfelelő helyre!

	igen	nem
Beszélhetsz-e tanáraidal a nemiségről?		
Beszélhetsz-e szüleiddel a nemiségről?		
Volt már szexuális kapcsolatod?		
Rendszeresen élsz nemi életet?		

43. Mikor kereszteltek meg?

1. csecsemőkoromban
2. később,éves koromban
3. nem vagyok megkeresztelve

44. Ki és milyen gyakran jár templomba a családból? (Tegyél X-et minden sor megfelelő kockájába!)

	én	édes- apám	édes- anyám	testvé- r(ei)m	anyai nagyanyám	anyai nagyapám	apai nagyanyám	apai nagyapám
hetente többször								
hetente egyszer								
havonta néhányszor								
nagy ünnepeken								
évente egyszer								
soha								
nincs, meghalt	-----							
nem tudom								

45. Mi a véleményed, szüleid és iskolád értékrendje

1. homlokegyenest más
2. különbözik
3. egy-két ponton egyezik
4. hasonló
5. teljesen megegyezik?

Mit gondolsz, hogyan jellemeznék magukat szüleid vallásosság szempontjából?

46. ÉDESAPÁM/NEVELŐAPÁM	47. ÉDESANYÁM/NEVELŐANYÁM
1. vallásos az egyház tanításai szerint 2. vallásos a maga módján 3. vallásos is meg nem is 4. nem vallásos 5. határozottan nem vallásos, más a meggyőződése	1. vallásos az egyház tanításai szerint 2. vallásos a maga módján 3. vallásos is meg nem is 4. nem vallásos 5. határozottan nem vallásos, más a meggyőződése

Szoktak-e áldozni / Úrvacsorát venni a szüleid?

48. ÉDESAPÁM/NEVELŐAPÁM	49. ÉDESANYÁM/NEVELŐANYÁM
1. igen, mióta csak emlékszem 2. igen, az utóbbi években 3. nem, és nem is volt első áldozó/ nem is konfirmált 4. nem, pedig volt első áldozó / konfirmált	1. igen, mióta csak emlékszem 2. igen, az utóbbi években 3. nem, és nem is volt első áldozó/ nem is konfirmált 4. nem, pedig volt első áldozó / konfirmált

50. Imádkoztok-e otthon? (Tegyél X-et minden sor megfelelő kockájába!)

KI SZOKOTT?	Igen	nem	nem tudom	közösen is
én				
testvére(i)m				
édesanyám				
édesapám				
anyai nagymamám				
anyai nagyapám				
apai nagymamám				
apai nagyapám				

51. Vallásos emberekből áll-e a szüleid baráti köre?

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. igen, kizárólag | 3. nagyobb részét nem |
| 2. jórészt igen | 4. nem tudom |

52. Járnak-e a szüleid a templomon kívül más lelki alkalmakra?

1. édesanyám igen, édesapám nem
2. édesapám igen, édesanyám nem
3. igen, mindketten
4. nem
5. nem tudom

53. Jártál-e kisebb korodban hittanra?

- | | |
|---------|------------------------------------|
| 1. igen | 2. nem → tovább az 55-es kérdésre! |
|---------|------------------------------------|

54. Hány éves korodtól?.....

55. Jársz-e otthon valamilyen hívő ifjúsági körbe vagy hittanos csoportba?

1. igen, rendszeresen → Melyik egyház szervezi ezt?.....

2. igen, alkalmanként elmegyek → Melyik egyház szervezi ezt?.....
3. nem

56. Barátaid vallásos körből kerülnek ki?

1. igen, kizárólag
2. jórészt igen
3. nagyjából nem
4. egyáltalán nem.

57. Mit szólnál hozzá, ha a padtársad lenne?

(Minden sorba tegyél egy X-et a megfelelő helyre!)

	Zavarna	Nem zavarna
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad ...arab... lenne?		
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad ... cigány... lenne?		
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad ... kínai... lenne?		
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad ... német... lenne?		
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad ... orosz... lenne?		
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad ... román... lenne?		
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad ... szlovák... lenne?		
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad ... zsidó... lenne?		
Mit szólnál hozzá, ha a padtársad erdélyi magyar lenne?		

58. Mit gondolsz azokról az emberekről, akik nem hisznek Istenben?

1. sajnálom őket
2. nem fontos a számomra, hogy valaki hívő vagy sem
3. lenézem őket
4. tiszteletben tartom a véleményüket
5. egyéb, és pedig.....

59. Mit gondolsz a más felekezetek híveiről?

1. megpróbálom meggyőzni őket
2. az csak részletkérdés, hogy ki milyen felekezethez tartozik
3. sajnálom őket
4. lenézem őket
5. tisztelem őket
6. egyéb, és pedig.....

60. Születési évéd? 19.....

61. Nemed?

1. fiú
2. lány

62. Hol laksz a tanévben?

1. internátusban/kollégiumban
2. helybeli vagyok, a családommal lakom
3. bejáró vagyok, vidéken lakom
4. albérletben lakom
5. máshol, és pedig.....

63. Állampolgárságod:

1. magyar
2. egyéb, és pedig.....

64. Milyen vallású vagy?

1. római katolikus
2. görög katolikus
3. református
4. evangélikus
5. egyéb, és pedig:.....
6. semmilyen

65. Tudomásod szerint szüleid, nagyszüleid vagy más családtagjaid közül valaki származása, politikai vagy vallási tevékenysége miatt szenvedett-e üldöztetést? (Pl. hadifogság, börtön, internálás, kitelepítés, munkahelyi elbocsátás, továbbtanulás megakadályozása stb.)

1. nem
2. nem tudom
3. igen, és pedig: Írd be a táblázatba!

Ki?	Mikor? (Melyik évtizedben?)	Miért?	Milyen üldözést?

66. Kik nevelnek?

1. édesanyám és édesapámmal együtt
2. édesanyám egyedül
3. édesapám egyedül
4. édesanyám és nevelőapám
5. édesapám és nevelőanyám
6. egyéb, és pedig.....

Amennyiben nem a vérszerinti szüleid nevelnek, az alábbi kérdések mindig arra vonatkoznak, akivel egy háztartásban élsz, tehát nevelőszüleidre, gondviselőidre.

Mi szüleid legmagasabb iskolai végzettsége?

67. ÉDESAPÁM/NEVELŐAPÁM	68. ÉDESANYÁM/NEVELŐANYÁM
1. általános (befejezetlen középiskola)	1. általános (befejezetlen középiskola)
2. szakmunkásképző, szakiskola	2. szakmunkásképző, szakiskola
3. gimnázium	3. gimnázium
4. szakközépiskola, technikum (befejezetlen egyetem, főiskola)	4. szakközépiskola, technikum (befejezetlen egyetem, főiskola)
5. egyetem, főiskola	4. egyetem, főiskola

Mi a szüleid jelenlegi foglalkozása?

	69. ÉDESAPÁM/NEVELŐAPÁM	70. ÉDESANYÁM/NEVELŐANYÁM
1. foglalkozása		
2. ha már nem dolgozik, utolsó foglalkozása		

Dolgoznak-e a szüleid?

71. ÉDESAPÁM/NEVELŐAPÁM	72. ÉDESANYÁM/NEVELŐANYÁM
1. igen 2. nem	1. igen 2. nem
AMENNYIBEN VALAMELYIK NEM DOLGOZIK: Miért?	
73. ÉDESAPÁM/NEVELŐAPÁM	74. ÉDESANYÁM/NEVELŐANYÁM
1. a háztartásban van rá szükség 2. beteg 3. munkanélküli 4. rokkant vagy öregségi nyugdíjas 5. gyesen van 6. meghalt	1. a háztartásban van rá szükség 2. beteg 3. munkanélküli 4. rokkant vagy öregségi nyugdíjas 5. gyesen van 6. meghalt

Vezető beosztásban dolgoznak-e szüleid?

75. ÉDESAPÁM/NEVELŐAPÁM	78. ÉDESANYÁM/NEVELŐANYÁM
1. nem → tovább a 78. Kérdésre	1. nem → tovább a 81. kérdésre
1. igen 76. Kb. hány éve?.....főt	2. igen 79. Kb. hány éve?.....főt
77. Kb. hány embert irányít?.....főt	80. Kb. hány embert irányít?.....főt

Ugyanez volt-e szüleid foglalkozása kb. 10 évvel ezelőtt? (Húzd alá a megfelelő választ és egészítsd ki, ha szükséges!)

81. ÉDESAPÁMÉ/NEVELŐAPÁMÉ	82. ÉDESANYÁMÉ/NEVELŐANYÁMÉ
1. igen	1. igen
1. nem, hanem:.....	2. nem, hanem:.....
1. nem tudom	3. nem tudom

Milyen vallásúak a szüleid?

83. ÉDESAPÁM/NEVELŐAPÁM	84. ÉDESANYÁM/NEVELŐANYÁM
1. római katolikus 2. görög katolikus 3. református 4. evangélikus 5. egyéb, éspedig:..... 6. egyik felekezethez sem tartozik	1. római katolikus 2. görög katolikus 3. református 4. evangélikus 5. egyéb, éspedig:..... 6. egyik felekezethez sem tartozik

85. Hányan vagytok testvérek?.....
86. Hány szobás lakásban éltek?.....
87. Hányan éltek egy háztartásban?.....-n
88. Milyen típusú településen élsz?
1. fővárosban
 2. megyeszékhelyen
 3. kisebb városban
 4. faluban
 5. tanyán
89. Van-e gépkocsija a családnak?
1. nincs
 2. egy van
 3. kettő vagy
 4. több van
90. Van-e a szüleid tulajdonában:
1. saját lakás
 2. nyaraló
 3. telek
 4. családi ház
 5. számítógép
 6. CD lemezjátszó
 7. Hi-fi torony
 8. mobil telefon
 9. mosogatógép
91. Szüleid elmondása szerint anyagilag jobban vagy rosszabbul él-e a családotok, mint kb. 10 évvel ezelőtt?
1. rosszabbul
 2. nagyjából ugyanúgy
 3. jobban
 4. nem tudom megítélni

Köszönöm a válaszadást!

M.2..táblázat

A válaszadó felekezeti középiskolások megoszlása az iskolafenntartó felekezet szerint

	elemszám	százalék
római katolikus	832	56,9
görög katolikus	31	2,1
református	470	32,1
evangélikus	130	8,9
Összesen	1463	100,0

M.3.táblázat

A válaszadó felekezeti középiskolások megoszlása az iskola regionális elhelyezkedése szerint

	elemszám	százalék
Budapest	229	15,7
Budapest környéke	205	14,0
Észak-Dunántúl	233	15,9
Dél-Dunántúl	137	9,4
Észak-Magyarország	102	7,0
Észak-Alföld	302	20,6
Dél-Alföld	255	17,4
Összesen	1463	100,0

M.4.táblázat

A válaszadó felekezeti középiskolások megoszlása az iskola településtípus szerinti elhelyezkedése szerint

	elemszám	százalék
Főváros	230	16
Megyeszékhely	566	39
Kisebb város	644	44
Község	23	2
Összesen	1463	100

M.5. táblázat

A vallásosság egyes dimenziói az egyöntetűen vallásos légmentes családokban

	Az összefüggés szignifikanciaszintje	anyák	apák
heti templomba járó	,000	83,8	83,5
rendszeres templomba járó	,000	97,9	100,0
áldozó, úrvacsorázó	,000	85,9	80,3
imádkozó	,000	81,6	64,5
azonos felekezethez tartozó szülők	,000		80,5
kisközösségbe járó	,000		46,3
vallásos baráti körrel rendelkező szülők	,000		65,8
hetente templomba járó nagymamák	,000		72,4
hetente templomba járó nagyapák	,000		65,5
hetente templomba járó gyerek	,000		94,7
hetente templomba járó testvérek	,000		81,6
hetente templomba járó nem felekezeti iskolás testvérek	,000		73,7
imádkozó nagymamák	,000		72,3
imádkozó nagyapák	,000		54,2
imádkozó tanuló	,000		78,1
imádkozó testvérek	,000		72,5
nem felekezeti iskolába járó imádkozó testvérek	,000		64,1
N=			462

M.6. táblázat

A vallásosság egyes dimenziói a nem vallásgyakorló családokban

	Az összefüggés szignifikanciaszintje	anyák	apák
havonta 1-2 alkalommal és gyakrabban templomba járó	,000	0,0	3,7
nagy ünnepeken vagy évente egyszer templomba járó	,000	73,5	55,6
áldozó, úrvacsorázó	,000	26,3	20,5
imádkozó	,000	25,7	10,4
azonos felekezethez tartozó szülők	n.s.		56,3
kisközösségbe járó	,000		2,3
vallásos baráti körrel rendelkező szülők	,000		12,7
hetente templomba járó nagymamák	,000		33,3

hetente templomba járó nagyapák	,000	16,0
hetente templomba járó tanuló	,000	45,9
hetente templomba járó testvérek	,000	17,7
hetente templomba járó nem felekezeti iskolás testvérek	,000	12,6
imádkozó nagymamák	,000	44,5
imádkozó nagyapák	,000	15,9
imádkozó tanuló	,000	64,2
imádkozó testvér	,000	29,5
nem felekezeti iskolába járó imádkozó testvér	,000	26,0
N=		536

M.7. táblázat

A vallásosság egyes dimenziói a vallásilag heterogén légkörű családokban

	Az összefüggés szignifikancia szintje	anyák	apák
heti templomba járó	,000	100,0	0,0
nagy ünnepeken templomba járó	,000	0,0	55,7
áldozó, úrvacsorázó	,000	79,7	24,0
imádkozó	,000	70,8	9,4
azonos felekezethez tartozó szülők	,000		57,3
kisközösségbe járó	,000		35,9
vallásos baráti körrel rendelkező szülők	,000		40,6
hetente templomba járó nagymamák	,000		58,2
hetente templomba járó nagyapák	,000		38,6
hetente templomba járó gyerek	,000		82,2
hetente templomba járó testvérek	,000		60,9
hetente templomba járó nem felekezeti iskolás testvérek	,000	48,7	
imádkozó nagymamák	,000		92,1
imádkozó nagyapák	,000		24,5
imádkozó tanuló	,000		82,6
imádkozó testvér	,000		55,5
nem felekezeti iskolába járó imádkozó testvér	,000		45,8
N=			536

M.8. táblázat

A tanulók templomba járási aktivitása és a szülők vallásgyakorlata, a kortársak, barátok vallásossága, az iskolai vallási háttér és a vallásos neveltetés közti összefüggés logisztikus regresszióval készített modelljének együtthatói

Az egyenletben szereplő változók							
Változó	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
TERAPA	,8683	,2209	15,4488	1	,0001	,0915	<u>2,38281</u>
TERANA	1,2188	,1877	42,1731	1	,0000	,1582	<u>3,3832</u>
IMANA	,2048	,1687	1,4730	1	,2249	,0000	1,2272
IMAPA	-,0262	,2201	,0142	1	,9053	,0000	,9742
TANBARZ	,4206	,1601	6,9021	1	,0086	,0553	1,5229
TANBAIN	,8161	,1873	18,9931	1	,0000	,1029	<u>2,2616</u>
ISKVALEG	,2725	,1820	2,2400	1	,1345	,0122	1,3132
GYEKMEAN	,7594	,4034	3,5433	1	,0598	,0310	<u>2,1371</u>
GBARMEAN	-,0776	,5046	,0236	1	,8778	,0000	,9254
SBARMEAN	,0341	,7421	,0021	1	,9634	,0000	1,0346
JHITTAN	-,0777	,0412	3,5495	1	,0596	-,0311	,9253
VAN_LLK	-,0977	,2254	,1878	1	,6648	,0000	,9069
KEREST	-,0378	,1721	,0484	1	,8260	,0000	,9629
Konstans	-1,7268	,6974	6,1301	1	,0133		

Függő változó: TEMP_EN, a tanuló rendszeres templomba járási aktivitása, az értéke 1, ha rendszeres templomba járó, 0, ha havi 1-2 alkalomnál ritkább.

M.9. táblázat

A tanulók imádkozási szokásai és a szülők vallásgyakorlata, a kortársak, barátok vallásossága, az iskolai vallási háttér és a vallásos neveltetés közti összefüggés logisztikus regresszióval készített modelljének együtthatói

Az egyenletben szereplő változók							
Változó	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
TERAPA	-,0789	,2271	,1209	1	,7281	,0000	,9241
TERANA	-,4815	,2154	4,9973	1	,0254	-,0457	,6178
IMANA	1,9554	,2115	85,4565	1	,0000	,2412	<u>7,0666</u>

IMAPA	,8679	,2910	8,8977	1	,0029	,0693	2,3819
TANBARZ	1,0350	,1804	32,9126	1	,0000	,1468	2,8151
TANBAINT	1,7071	,2578	43,8549	1	,0000	,1708	5,5132
ISKVALEG	,3906	,1974	3,9164	1	,0478	,0365	1,4779
GYEKMEAN	-,7519	,4428	2,8838	1	,0895	-,0248	,4715
GBARMEAN	,8864	,5396	2,6981	1	,1005	,0221	2,4263
SBARMEAN	1,1076	,8545	1,6801	1	,1949	,0000	3,0272
JHITTAN	-,1096	,0436	6,3140	1	,0120	-,0548	,8962
VAN_LLK	-,2866	,2248	1,6249	1	,2024	,0000	,7508
KEREST	-,0091	,1933	,0022	1	,9625	,0000	,9909
Konstans	1,0536	,7379	2,0384	1	,1534		

Függő változó: IMA_EN, a tanuló imádkozási szokása, az értéke 1, ha rendszeres imádkozó, 0, ha nem

M.10.táblázat

A különböző felekezetekhez tartozó tanulók megoszlása a család vallási klímája szempontjából, százalék

	nem vallásos család	heterogén vallásosságú család	vallásos család
katolikus	35,6	18,8	45,7
református	55,5	12,8	31,7
evangélikus	58,3	16,7	25,0
Összes N=1141	491	192	458

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: p=0,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.11. táblázat

A vallásosság és az iskolai végzettség összefüggése az intenzív vallásgyakorlatú apák körében

	Az összefüggés szignifikanciaszintje	Felsőfokú végzettségűek	Legfeljebb érettségizettek	Legfeljebb szakmunkásképzőt végzettek
egyházias vallástípus	,000	59,6	24,6	15,8
heti templomba járó	,000	59,1	26,8	14,1
havi 2-3 alkalommal templomba járó	,000	56,0	26,1	17,8
Áldozó/úrvacsorázó	,000	50,7	27,5	21,8
Rendszeresen imádkozó	,000	57,3	24,7	18,0
Döntően vallásos baráti körrel rendelkező	,000	48,7	27,3	23,9
Kisközösségi vallásgyakorlatú	,000	66,4	22,1	11,4
Összesen		41,2	31,4	27,5
N=		579	414	358

(A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.12.táblázat

A vallásosság és az iskolai végzettség összefüggése az intenzív vallásgyakorlatú anyák körében

	Az összefüggés szignifikanciaszintje	Felsőfokú végzettségűek	Legfeljebb érettségizettek	Legfeljebb szakmunkásképzőt végzettek
egyházias vallástípus	,000	51,5	36,1	12,4
heti templomba járó	,000	51,4	37,2	11,5
havi 2-3 alkalommal templomba járó	,000	49,4	38,1	12,6
Áldozó/úrvacsorázó	,002	46,1	38,5	15,4
Rendszeresen imádkozó	,004	46,6	37,3	16,1
Döntően vallásos baráti körrel rendelkező	,002	47,2	39,2	13,6
Kisközösségi vallásgyakorlatú	,000	66,7	27,3	6,0
Összesen		42,5	39,5	18,0
N=		572	532	243

(A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.13.táblázat

A vallásosság és az iskolai végzettség összefüggése a bizonytalan vagy nem vallásgyakorló szülők körében

A bizonytalan vagy nem vallásos	Az összefüggés szignifikanciaszintje	anyák	apák
nem heti templomba járó	,000	97,3	96,8
ritkán vagy soha templomba járó	,000	94,0	93,4
nem áldozó, úrvacsorázó	,000	90,6	89,8
nem imádkozó	,000	89,6	96,4
kisközösségbe nem járó	,000	96,3	88,0
vallásos barátokkal nem rendelkező	,000	95,3	84,8
A nem vallásgyakorló összesen	N=	281	498

(A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.14.táblázat

A vallásosság és az iskolai végzettség összefüggése a nem vallásgyakorló apák körében

	Az összefüggés szignifikanciaszintje	Legfeljebb szakmunkásképzőt végzettek	Legfeljebb érettségizettek	Felsőfokú végzettségűek
bizonytalan v. nem vallásos vallástípus	,000	34,6	24,6	32,3
nem heti templomba járó	,000	32,8	33,3	33,9
legfeljebb nagy ünnepeken megy templomba	,000	32,8	34,6	32,6
Nem áldozó/úrvacsorázó	,000	30,8	34,1	35,1
Nem imádkozó	,000	30,8	34,2	35,0
Kevés vallásos baráttal rendelkező	,000	28,9	33,6	37,5
Nem kisközösség tagja	,000	30,9	33,3	35,8
Összesen		27,5	31,4	41,2
N=		358	414	579

(A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.15.táblázat

A vallásosság és az iskolai végzettség összefüggése a nem vallásgyakorló anyák körében

	Az összefüggés szignifikanciaszintje	Legfeljebb szakmunkásképzőt végzettek	Legfeljebb érettségizettek	Felsőfokú végzettségűek
bizonytalan v. nem vallásos vallástípus	,000	21,4	39,7	39,0
nem heti templomba járó	,000	22,6	41,1	36,3
legfeljebb nagy ünnepeken megy templomba	,000	23,9	41,0	35,2
Nem áldozó/úrvacsorázó	,000	21,4	40,7	37,9
Nem imádkozó	,000	20,3	41,9	37,8
Kevés vallásos baráttal rendelkező	,000	20,5	39,6	39,9
Nem kisközösség tagja	,000	20,7	42,0	37,3
Összesen		18,0	39,5	42,5
N=		243	532	572

(A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.16.táblázat

A szülők vallási mobilitása és iskolázottsága közötti kapcsolat

	Legfeljebb szakmunkásképző		érettségizett		felsőfokú	
	apa	anya	apa	anya	apa	anya
nem vallásos immobil	30,5	26,1	39,8	35,5	29,7	38,4
lefelé mobil	33,6	18,1	34,7	52,1	31,7	29,8
felfelé mobil	18,2	14,8	25,5	34,0	56,4	51,2
vallásos immobil	15,0	10,5	26,3	39,5	58,7	50,0
N= 1236 (100%)	218	213	281	489	363	534

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: p=,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.17.táblázat

A különböző felekezethez tartozó gyerekek lakóhely településtípusa szerinti megoszlása

	katolikus	református	evangélikus
	főváros	15,2	10,5
megyeszékhely	19,5	12,4	20,9
kisebb város	29,0	46,0	27,9
falu, tanya	36,4	31,2	29,5
N= 1378 (100%)	742	507	129

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: p=,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.18.táblázat

A családok gyermekszáma és a településtípus közötti összefüggés

	főváros	megyeszékhely	kisebb város	falu, tanya
	egyke	12,0	17,3	11,3
kétgyermekes	39,1	58,4	59,8	59,8
háromgyermekes	29,3	17,3	18,6	23,5
4 vagy többgyermekes	19,6	6,9	10,3	8,9
N=1353 (100%)	184	231	478	460

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: p=,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.19.táblázat

A miliótípusok megjelenése az egyes iskolákban, százalék

	1	2	3	4	5	6
Aszód, Evangélikus	11,1	5,6	44,4	0,0	11,1	27,8
Baár-Madas Református	50,0	15,0	5,0	30,0	0,0	0,0
Balassagyarmat, Szent Imre	6,7	13,3	26,7	20,0	26,7	6,7
Békés, Református	14,3	4,8	9,5	9,5	23,8	38,1
Békéscsaba, Evangélikus	16,7	8,3	8,3	8,3	8,3	50,0
Budapesti Piarista	18,8	12,5	0,0	56,3	12,5	0,0
Budakeszi Prohászka Katolikus	29,4	11,8	5,9	<u>41,2</u>	5,9	5,9
Csurgó, Református	27,3	0,0	45,5	0,0	18,2	9,1
Deák téri Evangélikus	30,8	7,7	0,0	46,2	7,7	7,7
Debreceni Ref. Kollégium	25,2	16,8	8,4	19,6	16,8	13,1
Eger Sancta Maria	62,5	12,5	0,0	12,5	0,0	12,5
Esztergom, Ferences	3,1	28,1	18,8	28,1	15,6	6,3
Fasori Evangélikus	63,6	0,0	0,0	18,2	18,2	0,0
Gödöllői Református Líceum	36,7	0,0	6,7	6,7	23,3	26,7
Győri Apor Vilmos Katolikus	11,8	17,6	5,9	17,6	23,5	23,5
Győri Czuczor Gergely Bencés	30,8	11,5	3,8	<u>38,5</u>	15,4	0,0
Gyulai Római Katolikus	26,3	5,3	15,8	10,5	31,6	10,5
Hajdúdorogi Görög Katolikus	3,6	7,1	21,4	3,6	32,1	32,1
Hódmezővásárhely, Református	40,9	0,0	0,0	9,1	18,2	31,8
Budapest, Szent Margit	25,8	19,4	0,0	41,9	6,5	6,5
Kaposvári, Nagyboldogasszony	12,5	16,7	16,7	12,5	12,5	<u>29,2</u>
Kecskemét, Református	15,0	5,0	0,0	15,0	45,0	20,0
Kecskeméti Piarista	33,3	4,8	0,0	33,3	4,8	23,8
Kisvárdai, Szent László	0,0	0,0	59,1	4,5	13,6	22,7
Kunszentmiklós, Református	23,1	7,7	30,8	7,7	7,7	23,1
Lónyai Utcai Református	41,4	6,9	0,0	44,8	6,9	0,0
Mosonmagyaróvár, Piarista	5,0	5,0	10,0	30,0	20,0	30,0
Makói Szent István	25,0	0,0	6,3	12,5	<u>37,5</u>	18,8
Mezőtúri református	19,4	0,0	16,7	2,8	16,7	44,4
Miskolc, Fráter György Katolikus	8,7	13,0	26,1	13,0	30,4	8,7
Mustármag Keresztény	21,1	15,8	15,8	15,8	15,8	15,8
Nagyecsed, Református	0,0	14,3	71,4	7,1	0,0	7,1
Nagykőrös, Református	20,8	8,3	0,0	4,2	16,7	50,0
Nyíregyháza, Evangélikus	18,2	4,5	9,1	0,0	18,2	50,0
Nyíregyháza, Szt. Imre	6,5	12,9	19,4	16,1	38,7	6,5
Pannonhalmi Bencés	3,4	10,3	6,9	65,5	10,3	3,4
Pápai Református	27,0	10,8	10,8	24,3	16,2	10,8
Budapest Patróna	1,9	13,0	5,6	59,3	20,4	0,0
Pécsi Ciszter	30,0	10,0	5,0	40,0	10,0	5,0
Pécsi Református	7,7	7,7	15,4	0,0	7,7	61,5
Sárospataki Református	26,3	5,3	10,5	10,5	15,8	31,6
Soproni Evangélikus	13,3	0,0	13,3	26,7	40,0	6,7
Szeged Karolina	15,0	10,0	10,0	20,0	40,0	5,0
Szegedi Piarista	19,0	9,5	4,8	28,6	23,8	14,3
Szentendre Ferences	10,0	20,0	5,0	50,0	15,0	0,0
Szombathely Premontrei	14,8	18,5	14,8	22,2	25,9	3,7
Váci Piarista	12,0	28,0	4,0	40,0	16,0	0,0
Veszprém	4,3	4,3	30,4	13,0	30,4	17,4
N=	224	113	139	265	212	182

(Az összefüggés szignifikanciaszintje : 0,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.20.táblázat

A felekezeti szakképző intézmények tanulójának megoszlása a gondviselők szerint, fő

édesanya és édesapa	38
édesanya egyedül	16
édesapa egyedül	4
édesanya és nevelőapa	11
édesapa és nevelőanya	1
egyéb	8
N=	78

M.21.táblázat

A felekezeti szakképző intézmények tanulójának családnagyság és családszerkezet szerinti megoszlása, fő

	édesszülők	más családszerkezet	összesen
egyke	3	4	7
kétgyermekes	9	11	20
három- és többgyermekes	24	22	46

M.22 .táblázat

A felekezeti szakiskolások válaszadóinak szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége, fő

	apák	anyák
legfeljebb nyolc általános	17	27
szakmunkásképző, szakiskola	30	17
szakközépiskola	12	14
gimnázium	5	9
egyetem, főiskola	3	4
nem adott választ ⁶²	11	7
N=	78	78

M.23.táblázat

A felekezeti szakiskolások válaszadóinak szüleinek foglalkozása, fő

	apák	anyák
vezető értelmiségi	0	0
beosztott értelmiségi	2	3
beosztott szellemi	2	13
kisiparos, kiskereskedő, kistermelő vállalkozó,	40	3
szakképzett munkás, alsó munkairányító	13	19
betanított munkás	0	15
inaktív	3	13
meghalt	8	3
nem adott választ	10	9
N=	78	78

M.24.táblázat

A felekezeti szakképző iskolások válaszadóinak megoszlása a lakóhely településtípusa szempontjából, fő

főváros	megyeszékhely	kisebb város	falu	tanya	N=
7	2	25	42	2	78

M.25.táblázat

Az iskolával kapcsolatos elvárások fő típusai

	1	2	3	4	5	6
Szülők érvei: vall. nev.	64%	-23%	-28%	-6%	-9%	-26%
Saját érvek: vallásos fejl.	67%	-20%	-17%	-15%	-10%	-19%
Szülők érvei: erkölcsi nev.	76%	3%	-1%	0%	-3%	-6%
Saját érvek: erkölcsi fejl.	82%	1%	8%	-7%	-4%	4%
Szülők érvei: erős isk. tovtan.	-14%	86%	7%	-3%	-10%	-4%
Saját érvek: továbbtanulás	-5%	86%	9%	-9%	-8%	-6%
Szülők érvei: műveltség	-8%	8%	84%	3%	-4%	-6%
Saját érvek: műveltség, kult. élet	-7%	7%	84%	-4%	-2%	-7%
Szülők érvei: jó közösség barátok	-2%	-10%	12%	82%	4%	8%
Saját érvek: jó közösség, barátok	-16%	-1%	-12%	83%	7%	-1%
Szülők érvei: odafigyelés, emberséges bánásmód	-9%	-11%	3%	-1%	85%	9%
Saját érvek: odafigyelés, emberséges bánásmód	-8%	-5%	-8%	13%	83%	11%
Szülők érvei: biztonságos körülmények	-13%	-6%	-11%	-3%	11%	83%
Saját érvek: biztonságos körülmények	-11%	-4%	-3%	10%	8%	84%

M.26.táblázat

Az iskolával kapcsolatos családi elvárásrendszerek belső mintázata az egyes igények erőssége szempontjából

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
vallási, erkölcsi nevelés	23%	29%	45%	48%	11%	161%	-114%	-49%	-30%	-125%
erős iskola	-98%	-29%	-74%	43%	59%	92%	-214%	21%	-112%	61%
műveltség	86%	-136%	10%	-79%	5%	94%	-69%	101%	-68%	-21%
biztonságos környezet	-50%	38%	154%	-57%	-50%	123%	95%	-48%	-18%	76%
odafigyelés, törődés	-48%	-99%	-70%	55%	-62%	124%	-27%	50%	105%	-6%
jó közösség	33%	71%	-119%	-84%	33%	118%	-14%	-89%	55%	3%

⁶² A válaszhiányok számát azért jeleztük, mert a gyerekek közül sokak előtt a család szerkezeti sajátosságai miatt ismeretlen szüleik foglalkozása.

M.27.táblázat

Az iskola céljáról alkotott elképzelések az elvárástípusok szerint

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Továbbtanulásra készít	2,4	0,0	0,0	4,1	3,6	5,1	0,0	2,0	2,9	8,2
Egyházi pályára segítés	0	0	2,2	2,3	0,4	1,3	0,0	0,7	0,0	1,8
Vallásos emberek nevelése	35,7	48,8	43,0	45,9	34,5	24,1	15,0	24,8	39,6	18,2
Nyitott szellemű emberek nevelése	24,4	20,2	25,8	23,3	21,7	27,8	45,0	30,2	30,2	24,1
Érvényesülni tudó emberek nevelése	10,7	11,9	14,0	8,7	19,6	19,0	20,0	18,1	15,8	30,0
Művelt, intelligens emberek nevelése	22,0	10,7	9,7	11,6	14,2	17,7	5,0	22,1	5,8	14,1
Kombinált cél	4,8	8,3	5,4	4,1	6,1	5,1	15,0	2,0	5,8	3,5
N=	168	84	93	172	281	79	20	149	139	170

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,006. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.28.táblázat

A különböző elvárástípusok a jelentkezését a milió szerinti csoportokban

	1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Összesen
1. milió	14,2	20,8	14,9	23,4	19,6	25,0	31,6	18,0	20,5	20,3	19,7
2. milió	12,1	15,3	12,2	7,6	10,0	5,6	15,8	13,1	9,4	5,3	10,0
3. milió	7,8	9,7	9,5	14,5	11,7	9,7	5,3	15,6	15,4	15,0	12,2
4. milió	31,2	30,6	21,6	24,8	25,0	15,3	5,3	19,7	25,6	15,8	23,3
5. milió	25,5	12,5	20,3	16,6	19,6	25,0	5,3	14,8	17,1	18,0	18,7
6. milió	9,2	11,1	21,6	13,1	14,2	19,4	36,8	18,9	12,0	25,6	16,0
N=	141	72	74	145	240	72	19	122	117	133	100

(Az összefüggés szignifikanciaszintje: 0,006. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.29.táblázat

.Az egyes iskolákkal kapcsolatban jelentkező elvárástípusok, százalék

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aszód, Evangélikus	8,0	8,0	0,0	20,0	16,0	0,0	4,0	8,0	8,0	28,0
Baár-Madas Református	11,1	0,0	3,7	11,1	48,1	0,0	0,0	11,1	7,4	7,4
Balassagyarmat, Szent Imre	4,5	18,2	4,5	18,2	36,4	4,5	0,0	0,0	4,5	9,1
Békés, Református	12,0	0,0	0,0	16,0	24,0	4,0	0,0	4,0	4,0	36,0
Békéscsaba, Evangélikus	5,6	0,0	0,0	16,7	22,2	11,1	0,0	27,8	11,1	5,6
Budapesti Piarista	16,7	5,6	5,6	11,1	50,0	0,0	0,0	5,6	5,6	0,0
Budakeszi Prohászka Katolikus	10,5	5,3	0,0	5,3	31,6	15,8	10,5	0,0	15,8	5,3
Csurgó, Református	11,1	16,7	5,6	5,6	11,1	0,0	11,1	11,1	16,7	11,1
Deák téri Evangélikus	13,3	13,3	6,7	6,7	26,7	6,7	0,0	13,3	0,0	13,3
Debreceni Ref. Kollégium	12,2	6,3	2,8	16,6	18,1	5,0	0,0	4,1	8,4	26,6
Eger Sancta Maria	30,0	0,0	0,0	30,0	30,0	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0
Esztergom, Ferences	8,6	5,7	8,6	17,1	28,6	11,4	0,0	14,3	2,9	2,9
Fasori Evangélikus	8,0	0,0	8,0	4,0	32,0	0,0	0,0	24,0	12,0	12,0
Gödöllői Református Líceum	2,8	8,3	2,8	11,1	27,8	2,8	2,8	13,9	8,3	19,4
Győri Apor Vilmos Katolikus	7,7	3,8	7,7	23,1	23,1	3,8	0,0	11,5	3,8	15,4
Győri Czuczor Gergely Bencés	16,7	6,7	3,3	3,3	30,0	10,0	0,0	10,0	3,3	16,7
Gyulai Római Katolikus	16,7	0,0	4,2	8,3	20,8	16,7	0,0	12,5	12,5	8,3
Hajdúdorogi Görög Katolikus	6,5	12,9	19,4	12,9	19,4	6,5	0,0	3,2	9,7	9,7
Hódmezővásárhely, Református	6,5	0,0	3,2	6,5	12,9	0,0	0,0	22,6	3,2	45,2
Budapest, Szent Margit	9,1	6,1	0,0	12,1	36,4	3,0	3,0	12,1	12,1	6,1
Kaposvári, Nagyboldogasszony	12,9	9,7	6,5	12,9	6,5	6,5	0,0	19,4	19,4	6,5
Kecskemét, Református	7,1	3,6	7,1	17,9	21,4	0,0	0,0	17,9	3,6	21,4
Kecskeméti Piarista	16,0	8,0	16,0	12,0	16,0	4,0	0,0	8,0	12,0	8,0
Kisvárdai, Szent László	6,9	13,8	17,2	24,1	3,4	20,7	3,4	6,9	0,0	3,4
Kunszentmiklós, Református	5,3	0,0	31,6	0,0	42,1	0,0	0,0	5,3	5,3	10,5
Lónyai Utcai Református	12,9	12,9	9,7	16,1	16,1	3,2	0,0	3,2	22,6	3,2
Mosonmagyaróvár, Piarista	20,0	4,0	8,0	4,0	4,0	4,0	8,0	16,0	24,0	8,0
Makói Szent István	11,1	3,7	3,7	3,7	18,5	3,7	3,7	11,1	25,9	14,8
Mezőtúri református	8,5	0,0	2,1	8,5	14,9	6,4	2,1	8,5	4,3	44,7
Miskolc, Fráter György Katolikus	11,5	15,4	3,8	11,5	3,8	19,2	0,0	11,5	19,2	3,8
Mustármag Keresztény	13,0	17,4	0,0	13,0	4,3	4,3	8,7	13,0	26,1	0,0
Nagyecsed, Református	0,0	5,0	20,0	35,0	5,0	0,0	0,0	5,0	15,0	15,0
Nagykőrös, Református	10,7	0,0	3,6	0,0	7,1	3,6	3,6	25,0	3,6	42,9
Nyíregyháza, Evangélikus	10,7	3,6	14,3	7,1	10,7	7,1	3,6	10,7	17,9	14,3
Nyíregyháza, Szt. Imre	8,3	8,3	0,0	25,0	16,7	16,7	0,0	5,6	11,1	8,3
Pannonhalmi Bencés	21,2	3,0	3,0	18,2	24,2	0,0	0,0	15,2	3,0	12,1
Pápai Református	7,5	5,0	0,0	7,5	30,0	20,0	0,0	15,0	12,5	2,5
Budapest Patróna	27,6	5,2	8,6	6,9	24,1	0,0	1,7	6,9	17,2	1,7
Pécsi Ciszter	31,8	0,0	9,1	13,6	31,8	0,0	0,0	13,6	0,0	0,0
Pécsi Református	9,5	9,5	9,5	14,3	4,8	14,3	9,5	4,8	19,0	4,8

Sárospataki Református	4,2	8,3	4,2	20,8	16,7	8,3	0,0	25,0	0,0	12,5
Soproni Evangélikus	5,6	5,6	5,6	11,1	38,9	5,6	0,0	22,2	0,0	5,6
Szeged Karolina	7,7	0,0	26,9	15,4	0,0	0,0	3,8	7,7	19,2	19,2
Szegedi Piarista	15,6	3,1	9,4	6,3	21,9	9,4	0,0	15,6	12,5	6,3
Szentendre Ferences	36,4	9,1	4,5	4,5	22,7	0,0	0,0	4,5	18,2	0,0
Szombathely Premontrei	13,3	6,7	6,7	10,0	30,0	16,7	0,0	13,3	3,3	0,0
Váci Piarista	16,1	9,7	9,7	16,1	22,6	0,0	0,0	12,9	9,7	3,2
Veszprém	16,0	12,0	16,0	16,0	16,0	0,0	0,0	8,0	16,0	0,0
N=	170	85	93	175	290	84	20	152	143	173

(Az összefüggés szignifikanciaszintje : 0,000. A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik.)

M.30.táblázat

A tanulók elképzelése a felekezeti iskola elsődleges céljáról, fő

Továbbtanulás segítése	7
Egyházi pályára segítés	2
Vallásos emberek nevelése	12
Nyitott szellemű emberek nevelése	19
Érvényesülni tudó emberek nevelése	28
Művelt, intelligens emberek nevelése	7
Egyéb, kombinált cél	3
N=	78

M.31.táblázat

A piacképes diploma megszerzésére irányuló továbbtanulási tervvel rendelkezők aránya a különböző családi miliőtípusokból érkező tanulók között, százalék

	Felső-közép, vallástalan	Alsó-közép, tardicionális vallásosságú	Alacsony, vegyes vallásosságú	Felső-közép, modern vallásosságú	Alsó-közép, vegyes vallásosságú	Alacsony, vallástalan
“piacképes” terv	45,1%	24,8%	21,6%	43,4%	31,1%	24,2%
más terv	54,9%	75,2%	78,4%	56,6%	68,9%	75,8%
N=100%	224	113	139	265	212	182

(A vastagon és aláhúzva közölt értékek az adjusted residuals alapján szignifikáns eltéréseket jelölik. A chi négyzet próba alapján kapott szignifikancia szint: 0,000.)

M.32.táblázat

A különböző tőke-mutatók és az egyetemi továbbtanulási terv közötti összefüggés

A változó neve	Gyakoriság a teljes mintában	Gyakoriság az egyetemre jelentkezők között	A cella várható értékétől való pozitív eltérés
FELSŐSZ	42,4	48,6	5,4
ÉRTELSZ	35,9	41,7	5,7
GAZDAG	28,6	30,5	2,0
KULTTOKK	55,4	58,8	3,3
VÁROSI	66,9	69,9	3,0
CSVALEGY	29,5	34,9	5,6
CSJAR	45,6	51,5	5,5
SZHALO	32,6	37,3	5,6
SZBARZ	35,7	39,3	3,6
TANBARZ	55,7	61,9	5,9
DIPLOMEAN	32,3	40,7	7,5
GYEKMEAN	48,9	56,5	7,2
SBARMEAN	43,1	48,2	4,9
GBARMEAN	56,1	63,4	6,9
KELNYUG	5,3	5,5	-
KATOLIKU	29,7	30,2	-
REFORM	60,7	61,3	-
EVANGELI	65,1	65,9	-

33.táblázat

A különböző szintű kulturális és társadalmi tőke-mutatók, a regionális és felekezeti tényezők valamint az egyetemi továbbtanulási terv kialakulásának összefüggései

Az egyenletben szereplő változók							
Változó	B	S.E.	Wald	df	Szignifikancia	R	Exp(B)
FELSŐSZ	-,1820	,2103	,7491	1	,3868	,0000	,8336
ERTFOGSZ	,5887	,2438	5,8329	1	,0157	,0547	1,8017
GAZDAG	-,1601	,1825	,7699	1	,3803	,0000	,8520
KULTTOKK	,1622	,1504	1,1625	1	,2810	,0000	1,1761
VÁROSI	,3333	,1585	4,4223	1	,0355	,0435	1,3956
CSVALEGY	,3153	,2431	1,6823	1	,1946	,0000	1,3706

HANYJAR	,1793	,1604	1,2490	1	,2637	,0000	1,1964
SZHALO	,0131	,0359	,1333	1	,7150	,0000	1,0132
SZBARZ	-,0565	,1911	,0874	1	,7676	,0000	,9451
TANBARZ	,3363	,1690	3,9587	1	,0466	,0391	1,3998
DIPLMEAN	,6956	,1176	34,9995	1	,0000	,1606	2,0049
GYEKMEAN	,7252	,4618	2,4666	1	,1163	,0191	2,0652
SBARMEAN	-1,3010	,8690	2,2417	1	,1343	-,0137	,2722
GBARMEAN	1,4117	,4741	8,8665	1	,0029	,0733	4,1028
KELNYUG	,1803	,1602	1,2668	1	,2604	,0000	1,1976
EVANGELI	,5439	,5370	1,0259	1	,3111	,0000	1,7227
REFORM	,2043	,4342	,2214	1	,6380	,0000	1,2267
KATOLIK	-,2457	,4423	,3086	1	,5786	,0000	,7822
Constant	-3,1023	,6673	21,6117	1	,0000		

Szignifikanciaszint: ,0000

M.34.táblázat

A különböző magyarázó változók egyenkénti hatása a toleránsabb beállítódásra

A változó neve	A változók jelentése	exp. (B)	sign
FELSŐSZ	diplomás szülők	-	ns.
ALSŐSZ	érettségizetlen szülők	-	ns.
KULTTOKK	olvasó szülők	1,4425	0,0054
GAZDAG	jómódú család	0,7667	0,0180
SZERÉNY	szegényebb család	1,3618	0,0081
ROMLGAZD	romló anyagi körülmények	-	ns.
ROMALAK	romák által sűrűn lakott helyen él	0,0197	0,0046
ROMAKIS	romák által ritkán lakott helyen él		ns.
NAGVÁROS	etnikailag heterogén helyen él	1,4144	0,0035
SZVALL	személyes vallásgyakorlat	1,8124	0,0000
BARVALL	a baráti kör vallásos többsége	1,7772	0,0000
IFIKÖR	ifjúsági körhöz tartozás	1,6376	0,0000
KKÖZMEAN	az ifjúsági körbe járó tanulók aránya	1,6161	0,0025
SZVALLM	személyes vallásgyakorlattal rendelkezők aránya	1,3913	0,0323

N= 1325

M.35.táblázat

A családi és regionális háttér valamint a tanuló személyes vallásgyakorlatának és kapcsolatainak hatása a más etnikumokkal kapcsolatos beállítódásra

Változó	B	Az egyenletben szereplő változók				R	Exp (B)
		S.E.	Wald	df	Szignifikancia		
KULTT	,2743	,1343	4,1692	1	,0412	,0344	1,3156
SZERENY	,3275	,1468	4,9744	1	,0257	,0403	1,3875
GAZDAG	-,1660	,1411	1,3837	1	,2395	,0000	,8470
ROMALAK	-,3285	,1262	6,7791	1	,0092	-,0511	,7200
NAGVAROS	,3331	,1241	7,2062	1	,0073	,0533	1,3953
IMEN	,3904	,1463	7,1225	1	,0076	,0529	1,4776
TANBARZ	,3980	,1228	10,5057	1	,0012	,0681	1,4888
Constant	-1,0193	,1632	39,0109	1	,0000		

N= 1396 P=0,000

M.36. táblázat

A családi háttér valamint a tanuló életmódjának és kapcsolatainak hatása a kábítószerrel kapcsolatos tapasztalatokra

Változó	B	Az egyenletben szereplő változók				R	Exp (B)
		S.E.	Wald	df	Szignifikancia		
FELSOSZ	,4101	,1948	4,4299	1	,0353	,0497	1,5069
ALSOSZ	,0251	,2788	,0081	1	,9282	,0000	1,0254
SZEGENY	-,2048	,2590	,6255	1	,4290	,0000	,8148
GAZDAG	,4759	,2198	4,6878	1	,0304	,0523	1,6094
BARZÁRT	-,5775	,2018	8,1925	1	,0042	-,0794	,5613
NKOMMUN	,6584	,1920	11,7591	1	,0006	,0996	1,9317
NKONTROL	-,1700	,1766	,9264	1	,3358	,0000	,8437
IFIKÖR	-,5445	,2420	5,0599	1	,0245	-,0558	,5801
SZVALL	-,4722	,1977	5,7035	1	,0169	-,0614	,6236
Constant	-1,8128	,2576	49,5065	1	,0000		

N=1418, P=0,0000

Irodalomjegyzék

- Ágh Attila 1994. Közpolitika. In: Gyurgyák János ed. Mi a politika? 81-123.
- Allport, Gordon 1977. Az előítélet. Budapest: Gondolat
- Allum, Percy 1995. State and Society in Western Europe. Cambridge: Polity Press
- Andor Mihály 1998. Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben. Iskolakultúra 8. 14-28.
- Andorka Rudolf 1994. A Magyarországi Evangélikus Egyház és az evangélikusok helyzete és problémái 1941-től. Valóság 5. 32-46.
- András Imre 1981. Kisközösség, világhelyesség. In: Kereszténység és közösség. Tanulmányok a kisközösségekről. Róma
- Angelusz Róbert -Tardos Róbert 1991. A "gyenge kötések" ereje és gyengesége. In: Utasi Ágnes ed. Társas kapcsolatok. Budapest: Gondolat
- Arató András 1999. Civil társadalom, forradalom és alkotmány. Budapest: Új Mandátum
- Archer, Margaret Scotford 1979. Social Origins of Educational Systems. London: Sage
- Arendt, Hannah 1992. A totalitarizmus gyökerei. Budapest: Európa
- Babbie, Earl 1995. A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest: Balassi
- Balogh István -Karácsony András 2000 Német társadalomelméletek. Budapest: Balassi
- Balogh Margit - Gergely Jenő 1993. Egyházak az újkori Magyarországon 1790-1992. Kronológia. Budapest: História
- Balogh Margit - Gergely Jenő 1996. Egyházak az újkori Magyarországon 1790-1992. Adattár. Budapest: História
- Barcza József ed. 1988. A Debreceni Református Kollégium története. Budapest: A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya
- Baron, Rüdeger 1998. Was erwarten Eltern von evangelischen Internaten und Schülerheimen?
- Baron, Rüdeger-Jürgen Bohne - Uta Hallwirth - Martin Schreiner - Jörg Schultz 1999. Bildung und Erziehung in christlicher Verantwortung. In: Christoph Scheilke.- Martin Schreiner eds. Handbuch Evangelische Schulen. 411-437.
- Baumert, Jürgen-Sabine Grueln-Susanne Heyn- Olaf Köller-Kai-Uwe Schnabel eds.1997. Bildungsverläufe und Psychosoziale Entwicklung im Jugendalter. Dokumentation. 1. Band. Berlin: Arbeitsgruppe am Max Planck-Istitut für Bildungsforschung

- Bedő György - Kállay István - Kollin Ferenc - Szántó György Tibor - Szvák Gyula eds. 1988. 1847/8-ik évi országgyűlési törvénycikkek. Budapest ÁKV-Maecenas
- Beke Margit 1988. A katolikus egyház oktatási és nevelési intézményei 1948-ig. In: Turányi László ed Magyar Katolikus Almanach II. köt. Bp., Szent István Társulat
- Bényei Miklós 1994. Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon. Debrecen, Csokonai Kiadó
- Bibó István 1972. Az európai társadalomfejlődés értelme. In: Vida István ed. 1986. Bibó István válogatott tanulmányok .Budapest: Magvető
- Bíró Judit - Székelyi Mária 1994. Dabas - Sári krónika. Világosság 3. 37 - 60.
- Blaauwendraat, Evert 1992 Az alapfokú oktatás szabadságának és sokszínűségének 75 éve Hollandiában. Új Pedagógiai Szemle 4.
- Blaskó Zsuzsa 1998.Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. Szociológiai Szemle3. 55-83.
- Blau, Peter M. - Duncan, Otis Dudley 1967. A rétegződés folyamata. In: Róbert P. ed. 1998. Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum 130-141.
- Blau, Peter M. 1973 Egyenlőtlenség és heterogenitás. In: Angelusz Róbert ed. 1999. A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok. Budapest: Új Mandátum.
- Boot, Anneke 1995. A civil társadalom és az oktatás Nyugat-Európában. Hollandia. Új Pedagógiai Szemle 1. 75-98.
- Boudon, Raymond 1981 Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor-Lannert Judit eds Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény. Budapest: OKKER. 406-417.
- Bourdieu, P. 1970. Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge, Zs.-Háber J. eds. 1972. Az iskola szociológiai problémái. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó 65-91.
- Bourdieu, Pierre 1978. Atársadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat
- Bourdieu, Pierre én. Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert ed. 1999. A társadalmi rétegződés komponensei Budapest: Új Mandátum 156-178.
- Bowles, Samuel 1971. Egyenlőtlen iskolázás vagy a társadalmi munkamegosztás újratermelése. In: Ferge Zsuzsa - Háber Zsuzsa eds. Az iskola szociológiai problémái. Budapest: KJK. 93-121.
- Bozsóky Pál Gerő 1992. Az állam és az egyház kapcsolatai Franciaországban. Újvidék: Agapé
- Bögre Zsuzsa 1998. Békepapság az üldözött egyházban. In: Máthé Tóth András - Jahn Mária eds. Studia Religiosa. Szeged: Bába és Társa. 61-71.

- Breznysnyánszky László 1990. Konfliktusok és döntések a tanári munka hétköznapijaiban. Debrecen: KLTE
- Bryk, Anthony S.- Valerie E. Lee - Peter B. Holland 1994. Catholic Schools and the Common Good. Cambridge: Harvard University Press
- Bucsay Mihály 1985. A protestantizmus története Magyarországon 1521-1945. Budapest: Gondolat
- Bukodi Erzsébet - Harcsa István - Reisz László 1994. Társadalmi tagozódás, mobilitás. Társadalomstatistikai Közlemények. Budapest: KSH.
- Carbonaro, Wiliam 1998. "A little Help from My Friends' Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes." Sociology of Education 71. 295-313.
- Carbonaro, Wiliam J. Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes. American Sociological Rewiew 64. 682-686
- Casanova, José 1995. Vallás és közösség Kelet- és Nyugat-Európában. 2000, 4. szám., 6-11.
- Clark, Burton R. 1983 A felsőoktatási rendszer. In: Halász Gábor - Lannert Judit eds. Én. Oktatási rendszerek elmélete. Budapest: OKKER 92-150.
- Coleman, James S. - Thomas Hoffer 1987. Public and privat high schools. The Impact of communities. New York Basic Books
- Coleman, James S. 1986. Társadalomelmélet, társadalomkutatás, cselekvésemélet. In: Felkai Gábor -Némedi Dénes - Somlai Péter eds. 2000. Szociológiai irányzatok a XX. században. Budapest: Új Mandátum.191-215.
- Coleman, James S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology S94. S95-120.
- Coleman, James S. 1990a. Foundations of Social Theory. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Coleman, James S. 1990b. Schools and the Communities They Serve. In: Coleman Equity and Achievement in Education.Boulder, San Francisco, London: Westview Press 315-324.
- Coleman, James S. 1990c. Schooling and Equality. In: Coleman Equity and Achievement in Education.Boulder, San Francisco, London: Westview Press 309-314.
- Cuyck, Anita van - Jaap Dronkers 1990 Catholic and Protestant Schools, a Better Choice in the Netherlands? School Effectiviness and School Improvement3. 211-220
- Cseh-Szombathy László 1979. Családszociológiai problémák és módszerek. Budapest: Gondolat
- Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. 1997. Berlin: Arbeitsgruppe am Max Planck-Istitut für Bildungsforschung

- Dikow, Joachim 1995. Pädagogische Konzeptionen und Einrichtungen der katholischen Kirche. *Bildung und Erziehung* 4. 279 -291.
- Dikow, Joachim 1999. Katholische Schulen in Freier Trägerschaft. *Engagement* 3. 175-329.
- Dikow, Joachim 2001. Zehn Jahre Katholische Schulen in den neuen Bundesländern. *Engagement* 1. 56-70.
- DiMaggio, Paul 1982 A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: A státuskultúrában való részvétel hatása az Egyesült Államokbeli középiskolások jegyeire. In: Róbert P.ed. *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések.* Budapest: Új Mandátum. 198-220.
- DiMaggio, Paul J.-Helmut K. Anheier 1991. A nonprofit szervezetek és a nonprofit szektor szociológiája. In: Kuthi Éva - Marschall Miklós eds. 1991 *A harmadik szektor.* Budapest: Nonprofit kutatócsoport 71-84.
- Drahos Péter 1992a. Helyi politika és egyházi iskolák. In: Szigeti Jenő - Szemerszki Mariann - Drahos Péter 1992. *Egyházi iskolák indítása Magyarországon.* Budapest: Oktatókutató Intézet. 41-44.
- Drahos Péter 1992b.. *Katolikus iskolák az államosítás után.* *Educatio*. I. 46-64.
- Dronkers, Jaap 1996. Dutch Public and Religious Schools between State and Market. *Zeitschrift für Pädagogik.* 1996. 35. Beiheft.51-67.
- Dronkers, Jaap - Jürgen Baumert - Klaus Schwippert 1999. Are German Non-Public Secondary Schools More Effective in Reaching of Cognitive and Non-Cognitive Educational Goals? Berlin: Max-Planck Institut. Kézirat.
- Dronkers, Jaap 1995. The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy* 9. 227-243.
- Durkheim, Emile 1967. *Nevelés és szociológia.* Budapest: Tankönyvkiadó
- Durkheim, Emile 2000. *Az öngyilkosság.* Budapest: Osiris
- Education & Culture. 1999. European Commission, Eurydice
- Elekes Zsuzsanna - Paksi Borbála 1996. *A magyarországi középiskolások alkohol- és drogfogyasztása* Budapest: Népjóléti Minisztérium
- Elekes Zsuzsanna - Paksi Borbála 1999. *Középiskolások droghasználata és alkoholfogyasztása Magyarországon . Kutatási beszámoló.* Kézirat
- Elster, Jon 1997. *A társadalom fogaskerekei.* Budapest: Osiris
- Erdész Tiborné - Timár János.1967. *Családi-társadalmi környezet, pályaválasztás, továbbtanulás.* *Valóság* 8. 5-20.

- Erdős István 2003. Egy katolikus iskola tanulójának társadalmi háttere és értékpreferenciái.
Kézirat. Debrecen Egyetem, Szociológia Tanszék
- Érszegi Géza ed. 1999. Árpád-kori legendák és intelmek. Budapest: Osiris
- Eurydice 2000. Key Topics in Education in Europe. Luxembourg: European Commission
- Fábián Zoltán - Róbert Péter - Szívós Péter 1998. Anyagi-jóléti státuszsoportok társadalmi
miliói. In: Kolosi Tamás - Tóth István György - Vukovich György eds. Társadalmi Riport.
Budapest: TÁRKI 72-91.
- Fábián Zoltán 1999. Tekintélyelvűség és előítéletek. Budapest: Új Mandátum
- Fábián-Sík Endre 1996. Előítéletesség és tekintélyelvűség. In: Andorka Rudolf - Kolosi Tamás
- Vukovich György eds. Társadalmi Riport' 1996. 381-414.
- Fedor Tibor 1995. Az egyházi ingatlanrendezés és a magyar iskolarendszer. Új Pedagógiai
Szemle 11. 40-49.
- Fedor Tibor 2000. Az ingatlanátadás jogpolitikai kérdései. In: Nagy Péter Tibor ed.
Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Budapest: Új Mandátum. 73-113.
- Fehérvári Anikó - Liskó Ilona 1998. Felvételi szelekció a középfokú oktatásban. Budapest:
Oktatáskutató Intézet
- Fend, Helmut 1998. Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen,
Schulprofilen und Lehrerleistung.. Weinheim - München: Juventa Verlag
- Ferge Zsuzsa 1973. Társadalmunk rétegződése. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Ferge Zsuzsa 1980. A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés
In: Társadalompolitikai tanulmányok. Budapest: Gondolat
- Forray R. Katalin - Kozma Tamás 1992. Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest:
Akadémiai
- Földvári Mónika - Rosta Gergely 1998. A modern vallásosság megközelítési lehetőségei.
Szociológiai Szemle 1. 127-138.
- Gaszó Ferenc 1976. Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Budapest: Kossuth
- Gereben Ferenc 1997. Vallomások a vallásról. In: Máté-Tóth András - Jahn Mária eds. Studia
religiosa. Szeged: Bába és Társa. 32-45.
- Gereben Ferenc 2000. Az identitástudat és a vallásosság. In: Gereben Ferenc -Tomka Miklós
Vallásosság és nemzettudat. Vizsgálódások Erdélyben. Budapest: Kerkai Jenő
Egyházzsociológiai Intézet
- Gergely Jenő - Glatz Ferenc - Pölöskei Ferenc 1991. Magyarországi pártprogramok 1919-
1944. Budapest: Kossuth Könyvkiadó

- Gergely Jenő 1989. Katolikus egyház, magyar társadalom 1890–1986. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gergely Jenő 1990. Az 1950-es egyezmény és a szerzetesrendek felszámolása Magyarországon. Budapest: Vigília Kiadó.
- Gergely Jenő 1999. A katolikus egyház története Magyarországon 1919-1945. Szekszárd: Pannonica Kiadó
- Gombár Csaba - Hankiss Elemér - Lengyel László 1997. És mi lesz, ha nem lesz? Tanulmányok az államról a 20. század végén. Budapest: Helikon
- Granovetter, Mark 1982. A gyenge kötések ereje. In: Angelusz Róbert-Tardos Róbert eds. 1991. Társadalmunk rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet.371-400.
- Granovetter, Mark 1990. A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In: Lengyel György - Szántó Zoltán eds. 1996. A gazdasági élet szociológiája. Budapest: Aula. 61-79.
- Greeley, Andrew 1982. Catholic Schools and Minority Students. New Brunswick: Transaction Books
- Grund- und Strukturdaten 1998/99. Wissenschaft, Forschung und Technologie. 1998. Bonn: Bundesministerium für Bildung
- Györgyi Zoltán 1993. Kolping Szakmunkásképző Intézet és Szakiskola, Szekszárd. Educatio. 1. 135-142.
- Halász Gábor 1991. Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Halász Gábor én. A közoktatási rendszerek irányítása. Bp.: OKKER
- Hallinan, Maureen T.- Warren N. Kubitschek 1999. Conceptualizing and Measuring School Social Networks. American Sociological Review 64. 687-693
- Hamilton, Malcolm B. 1998. Vallás, ember, társadalom. Budapest: AduPrint
- Hankiss Elemér 1989. Kelet-Európai alternatívák. Budapest: KJK
- Harcza István - Tomka Miklós 1994 Felekezeti viszonyok és a vallásgyakorlás néhány jellemzője. In: Andorka Rudolf-Kolosi Tamás-Vukovich György eds. Társadalmi riport 1994. Budapest: Társi. 396–435.
- Hart, Jaap de 1990. Impact of Religious Socialisation in the Family. Journal of Empirical Theology. 3. 59-77.
- Hegedűs Rita 1997. A vallásosság kérdése Magyarországon nemzetközi és magyar kutatások eredményeinek tükrében. Szociológiai Szemle 4. 113-125.

- Hegedűs Rita 2000. Vallásosság az 1990-es években Magyarországon. BKE. PhD értekezés.
- Hermann Egyed 1973. A katolikus egyház története Magyarországon 1914-ig. München
- Hoffer, Thomas - Andrew M. Greeley - James S. Coleman 1985. Achievement Growth in Public and Catholic Schools. *Sociology of Education*. 58. 4. 74-97.
- Horváth Alíz 2003. Egy egyházi gimnázium szervezeti fejlődése. OTDK dolgozat 14/151/2003
- Hradil, Stefan 1995. Régi fogalmak és új struktúrák. Milió-, szubkultúra- és életstílus kutatás a 80-as években. In: Andorka - S. Hradil . - J.L. Peschar Társadalmi rétegződés. Budapest: Aula
- Hull, John M. 1995. The Theology of the Department for Education. *Educational Review* 3. 243-253.
- Husen, Torsten 1994. Az oktatás világproblémái. Budapest: Keraban
- Imre Anna 1998. A katolikus egyház és az oktatás. OKI. Kézirat
- Inglehart, Ronald 1997. *Kultureller Umbruch. Weltwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt: Campus Verlag
- Junghaus Ibolya ed. 1992. Egyházi iskolák indítása Magyarországon. Tudományos Tanácskozás. Gyula 1992. Június 22-24. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Judge, Harry 2002. *Faith-based Schools and the State: Catholics in America, France and England*. Oxford: Symposium Books
- Kamarás Ferenc 1995. Európai Termékenységi és Családvizsgálat Magyarországon. *Demográfia* 4. 309-339.
- Kamarás István 1990. Milyen alap a bázisközösség. *Szociológia* 3-4. 203-222.
- Kamarás István 2001. Új vallási jelenségek Magyarországon: globalizáció és helyi sajátosságok. 2000. 5. 8-15.
- Karády Viktor 1997. Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). Budapest: Replika Kör
- Kekes, John 1998 pluralizmus versus liberalizmus. *Századvég*. 9. 89-115.
- Kekes, John 1998. Pluralizmus versus liberalizmus. *Századvég* 9. 89-115.
- Kelemen Elemér - Setényi János 1994. Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet
- Keller Tamás 2003. **Három....**
- Kelly, Patricia Fernandez 1998. Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaszociológiájára. In: Lengyel György - Szántó Zoltán, Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája Budapest: Aula

- Kemenes László 1988. A mai katolikus középiskolák. In: Turányi László ed Magyar Katolikus Almanach II. köt. Budapest: Szent István Társulat
- Kende Péter 1994. Politikai kultúra, civil társadalom, elit. In: Gyurgyák János ed. Mi a politika? Budapest: Századvég 233-262.
- Key data on education in the European Union 1995. European Commission
- Key data on education in the European Union 1999. European Commission
- Klemm, Klaus - Peter Krauss-Hoffmann 1999. Evangelische Schulen im Spiegel von Selbstdarstellung und Elterurteil. In: Christoph Scheilke.- Martin Schreiner eds. Handbuch Evangelische Schulen. 60-81.
- Kolosi Tamás 1987. Tagolt társadalom. Budapest: Gondolat
- Kolosi Tamás 2000. A terhes babapiskóta. A rendszerváltás társadalmi szerkezete. Budapest: Osiris
- Kopp Erika 2000. Keresztény oktatás Hollandiában. Vigilia. 5. -
- Kopp Mária - Skrabski Árpád 2003. Vallásosság és lelki egészség. Távlatok 1. 8-17.
- Korzenszky Richárd 2000. Szünet nélkül. Egyházzól, iskoláról. Tihany: Bencés Apátság
- Korzenszky Richárd 1997. Egyház és iskola -- 1997. Vigilia 6. 443-449.
- Korzenszky Richárd 1997. Egyházi iskolák a törvénymódosítás után. Új Pedagógiai Szemle 2. 65-71.
- Kósa László ed. 2000. Magyar művelődéstörténet. Budapest: Osiris
- Kosáry Domokos 1996. Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kotschy Beáta 2000. A keresztény pedagógus és iskola. Vigilia 5. - .
- Kovács Sándor 1998. Az intézményi hatás. A hozzáadott érték. Iskolakultúra. 2. 74-77.
- Kovács Sándor 1998. Az intézményi hatás. Iskolakultúra 2. 74-77.
- Kozéki Béla 1991. Az iskola céljáról. Vizsgálat. Magyar Pedagógia 1. 63-77.
- Kozma Tamás 1985. Tudásgyár? Budapest: KJK
- Kozma Tamás 1990. Kié az iskola? Budapest: Educatio
- Kozma Tamás 1992. Reformvitáink. Budapest: Educatio
- Kozma Tamás 1992. Egyház és demokrácia. Educatio. I. 3-13.
- Kozma Tamás 2000. Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Krafcsik H. Olga 2000. Keresztény iskolák a '90-es évek végén. Vigilia 5. - .
- Laarhoven, Peter van - Bart Bakker - Jaap Dronkers - Huibert Schijf 1990. Achievement in Public and Private Secondary Education in the Netherlands. In: Helmut K. Anheiter

- and Wolfgang Seibel eds. *The Third Sector: Comparative Studies of Nonprofit Organisations*. Berlin: Walter de Gruyter
- Ladányi János 1994. *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest: Edocatio
- Ladányi Sándor 1994. Vázlatos történeti áttekintés a magyarországi református egyház közelebbi múltjából. *Valóság* 4. 3-31.
- Lane Jan-Erik - Svante O. Ersson 1994. *Politics and Society in Western Europe*. London: Sage
- Lannert ed. 2001 *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: OKI
- Le Goff, Jacques 1979. *Az értelmiség a középkorban*. Budapest: Magvető
- Lenzen, Dieter 1997. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* 9. Stuttgart: Klett - Cotta
- Leschinsky, Achim 1999. *Schulen in katholischer Trägerschaft - "Gegenbild" zum staatlichen Schulwesen*. *Engagement* 2. 118-124.
- Lewin, Kurt 1975. *Csoportdinamika* Budapest: KJK
- Lin, Nan 1987 *Társadalmi erőforrások és társadalmi mobilitás. A státuselérés strukturális elmélete*. 23-54
- Lpset, Seymour M. 1995. *Homo politicus. A politika társadalmi alapjai*. Budapest: Osiris
- Liskó Ilona 1997. *A pályaválasztás folyamata*. *Iskolakultúra* 10. 22-41.
- Luckmann, Thomas 1996. *A láthatatlan vallás*. *Magyar Lettre Internationale*. 23. 4-7.
- Luhmann, Niklas 1978 *Funktion der Religion*. Frankfurt: Suhrkamp
- Lukács Barnabás 2000. *A kazincbarcikai Don Bosco Szakképző és Általános Iskola bemutatása*. *Új Pedagógiai Szemle* 1. 73-76.
- Lukács Péter 1992. *Egyházi iskolák nyugaton és nálunk*. *Educatio*. I. 26-33.
- Magyarországi egyházak, felekezetek, vallási közösségek*. 1994. Budapest: Művelődési és Köznevelési Minisztérium
- Marián Béla 1998. *Az iskolák feladatai: közvélemény-kutatás közneveléssel kapcsolatos kérdésekről*. *Új Pedagógiai Szemle*. 1. 106-122.
- Mérei Ferenc 1998. *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris
- Merton, Robert 1980a. *Manifeszt és latens funkciók*. In: Merton, Robert 1980. *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Gondolat
- Merton, Robert 1980b. *A vonatkozási csoport elmélete és a társadalmi mobilitás*. In: Merton, Robert 1980. *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Gondolat
- Merton, Robert 1980c. *Társadalmi struktúra és anómia*. In: Merton, Robert 1980. *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest: Gondolat
- Mészáros István - Németh András - Pukánszky Béla 1999. *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris

- Mészáros István 1988. Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 1996-1948. Általánosan képző középiskolák. Budapest: Akadémiai
- Mészáros István 1993., 1995. Kimaradt tananyag. I-III. Budapest: Márton Áron Kiadó
- Mészáros István 1996. A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 1996-1996. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Mészáros István 2000. A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon. Budapest: Szent István Társulat
- Mezey Barna ed. 1995. Magyar alkotmánytörténet. Budapest: Osiris
- Mihály Ildikó 2000. A szülők és az iskola. Új Pedagógiai Szemle 9. 84-88.
- Mihály Ottó 1990. Az egyéniség szabadsága egy plurális értékrendszerben. Pedagógiai Szemle 12. 1168-1173.
- Mitter, Wolfgang 1984. A komprehenzív iskola koncepciója és megvalósulása Európában. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Molnár Miklós 1996. Civil társadalom és akiknek nem kell. Budapest: Educatio
- Molnár P. 1989 A felsőfokú továbbtanulási igény kialakulása és megvalósulásának feltételei a hátrányos helyzetű fiataloknál. Budapest: Akadémiai
- Molnár Tamás 1993. A liberális hegemonia. Budapest: Gondolat
- Morgan, Stephen L. - Sorensen, Aage B. 1999 Parental Networks, Social Clousure, and Mathematichs Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. American Sociologocal Rewiew 64. 661-682.
- Morgan, Stephen L. - Sorensen, Aage B. 1999. Theory, Measurement, and Specification issues in Models of Network Effects on Learning. American Sociologocal Rewiew 64. 694-701.
- Murányi István 2001. Fiatalok nemzeti identitása és előítéletessége. Kézirat
- Nagy Beáta 1999 "Tűzoltó leszél s katona!" - budapesti közgazdászhallgatók társadalmi összetételének és motivációinak változásai a kilencvenes évek közepén. Közgazdasági Szemle 1. 81-96.
- Nagy Péter Tibor 1992a. A magyar oktatás második államosítása. Budapest: Educatio
- Nagy Péter Tibor 1992b.. Egyház, állam, oktatás 1948-1945. Educatuio. I. 34-45.
- Nagy Péter Tibor 1996. Az egyensúly megbomlása a modern magyar oktatáspolitikában. Oktatástörténeti Füzetek 1. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Nagy Péter Tibor 2000a Egyházi iskolaindítás és az állam az 1990-1994-es parlamenti ciklus idején. In: Nagy Péter Tibor 2000. Járszalag és aréna. Budapest: Új Mandátum
- Nagy Péter Tibor 2000b. Járszalag és aréna. Budapest: Új Mandátum

- Örkény Antal - Szabó Ildikó 1995. A tizennégy-tizenöt évesek és a kisebbségek. Iskolakultúra. 5. 19-45.
- Pataki Ferenc 1998 A tömegek évszázada. Budapest: Osiris
- Pethő László 1993. Az osztrák egyházi iskolaügy működéséről. Holnap. 42-45.
- Polányi 1997. A nagy átalakulás. Korunk gazdasági és politikai gyökerei. Budapest: Mészáros Gábor magánkiadása
- Portes, Alejandro - Landolt 1996. "The Downside of Social Capital." The American Prospect 26: 18-21
- Portes, Alejandro - Landolt, Patricia 1996. "The Downside of Social Capital." The American Prospect 26: 18-21.
- Postlethwaite, T. Neville 1995 International Encyclopedia of National Systems of Education. Oxford: Pergamon
- Private/Non-state Education: Forms and Status in the Member States of the European Community. 1993. Brussels: Commission of the European Communities.
- Pusztai G. 2001a. Az egyházi oktatási rendszer társadalmi megítélése az 1990-es évek első felében. In: Kiss Gabriella. ed Oktatás és multikulturalizmus. Debrecen: Debreceni Egyetem
- Pusztai Gabriella 1996. Kimaradt generációk. Magyar Egyháztörténeti Vázlatok 3-4. 155-167.
- Pusztai Gabriella 2000. Egy törvény és szelleme. Valóság 6. 89-100.
- Pusztai Gabriella 2001. Oktatási esélyegyenlőség a felekezeti középiskolákban. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság műhelytanulmányok 2.
- Putnam, Robert D. 1993. The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. The American Prospect 13. 37.
- R. Várkonyi Ágnes ed. 1985. Magyarország története 1526-1686 1-2. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Révay Edit 1994 Dabas-Sári a sajtó tükrében. Vigília 7. 494-504.
- Révay Edit 1997. A megújuló egyház építőkövei. In: Horányi Özséb ed. Az egyház mozgástereiről a mai Magyarországon. Budapest: Vigília 53-60.
- Révay Edit 1998. Az oktatási rendszer pluralizálódása a társadalmi igények tükrében. Kézirat
- Róbert Péter 1986. Származás és mobilitás. Rétegződés-modell vizsgálat VII. Budapest: Társadalomtudományi Intézet

- Róbert Péter 1987. Mobilitási és reprodukciós folyamatok a magyar társadalomban. In: Fokasz Nikosz - Örkény Antal eds. Magyarország társadalomtörténete. Budapest: Új Mandátum
- Róbert Péter 2000. Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio* 2.
- Rudas Tamás 1998. Hogyan olvassunk közvélemény-kutatásokat. Budapest: Új Mandátum
- Ruyter, Doret J. de - Siebren Miedema 1999. Protestant Schools in a Secular Society: the Dutch Case. *Educational Review* 1. 29-39.
- Saha, Lawrence J. ed. 1997. *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon
- Sampson, Robert J. - Morenoff, Jeffrey D. - Earls, Felten 1999. Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children. *American Sociological Review* 64.. 633-661.
- Schüttler Tamás 1990. Interjúk -- alternatív oktatáspolitikai koncepciók. *Pedagógiai Szemle* 7-8. 682 - 718.
- Seligman, Adam B. Tolerancia és vallásos hagyomány. 2000. 12. 3-8.
- Seligman, Adam B. 1997. A civil társadalom eszméje. Budapest: Kávé
- Semjén András 1997. Állami szerepvállalás és finanszírozás a közoktatásban: merre tovább? *Új Pedagógiai Szemle* 2. 17-31.
- Setényi János 1991. Harc a középiskoláért. Kísérletek az egységes középiskola megteremtésére az 1945 utáni Európában. Budapest. *Educatio*
- Setényi János 1998. Az oktatáspolitikai európai víziója. In: Kozma Tamás ed. 1998. Euroharmonizáció. Budapest. *Educatio*
- Sorokin, P.A. 1964. Az egyének társadalmi rétegenkénti minősítésének, kiválasztásának és elosztásának mechanizmusa. In: Róbert P. ed. 1998. Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések. Budapest: Új Mandátum 26-94.
- Southern, Richard William 1987. A nyugati társadalom és az egyház a középkorban. Budapest: Gondolat
- Spéder Zsolt 1998 Szegénység. In: Sík Endre - Tóth István György eds. Magyar Háztartás Panel. Budapest: TÁRKI. -
- Szabó Ildikó 1999. Iskola és társadalom: közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle* 9. 27-42.
- Szabó László Tamás 1988. A "rejtett tanterv". Budapest: Magvető

- Szabó Miklós 1980. A többség hatalma és a kisebbség joga. Érdek és politikai akarat viszonya a modern demokráciafelfogásban. In: Szabó Miklós Politikai kultúra Magyarországon 1896 - 1986. Budapest: Medvetánc
- Szántó János 1998. Vallásosság egy szekularizált társadalomban. Budapest: Új Mandátum
- Szántó Konrád 1987., 1988. A katolikus egyház története. I-II. Budapest: Ecclesia
- Szántó Zoltán 1999. A társadalmi cselekvés mechanizmusai. Budapest: Aula
- Szebenyi Péter 1991. Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai Zsuzsa ed. Tanterv és vizsga külföldön. Budapest: Akadémiai
- Székelyi Mária - Csepeli György - Örkény Antal - Szabados Tímea 1998. Válaszúton a magyar oktatási rendszer. Budapest: Új Mandátum
- Szelényi Iván 1992. Harmadik út? Polgárosodás a vidéki Magyarországon. Budapest: Akadémiai
- Szelényi Ödön 1917. A magyar ev. iskolák története a reformációtól napjainkig. Pozsony: Grafikai Műintézet Wigand K.F.
- Szemerszki Mariann 1992 Tanárok és szülők véleménye az egyházi iskolák indításáról és a világnézeti oktatásról. In: Szigeti Jenő - Szemerszki Mariann - Drahos Péter Egyházi iskolák indítása Magyarországon. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Szigeti Jenő 1992. Az egyházi iskolák kérdése -- belülről. In: Szigeti Jenő - Szemerszki Mariann - Drahos Péter Egyházi iskolák indítása Magyarországon. Budapest: Oktatáskutató Intézet
- Szigeti Jenő 1992. Iskola-- egyház -- verseny. Új Pedagógiai Szemle.8. 258-259.
- Szigeti Jenő 1992b. Iskola, egyház -- verseny. Educatio 2. 258-259.
- Szilágyi Györgyi -Flóra Gábor 1999. Egyház az oktatás szolgálatában. Keresztény Szó 8. 1-2.
- Szilágyi Tamás 2002. A tiszántúli református általános iskolák pedagógusainak vallásossága. Kézirat. Debrecen: Neveléstudományi Tanszék Könyvtára
- Szűcs Jenő 1983. Vázlat Európa három történelmi régiójáról. Budapest: Magvető
- Szüdi János 2001. A közoktatás változásai. Új Pedagógiai Szemle 6. 3-15.
- Takács Károly 1998. Az elit szociológiai fogalmáról. Szociológiai Szemle 1. 139-148.
- Tamás Pál 1997. Egyházi mozgásterek a társadalomban. In: Horányi Özséb ed. Az egyház mozgástereiről a mai Magyarországon. Budapest: Vigília. 19–49.
- Tocqueville, Alexis de 1993. Az amerikai demokrácia. Budapest: Európa
- Tomka Miklós 1999b. Vallási változások Európában (és ezen belül Magyarországon). In: Kiss Gabriella ed. Vallás és multikulturalizmus. Debrecen: KLTE. Szociológia Tanszék

- Tomka Miklós - Pail M. Zulehner 1999. Religion in den Reformländern Ost(Mittel) Europas. Ostliedern: Schwabenverlag
- Tomka Miklós 1977. A vallási önbesorolás és a társadalmi rétegződés. Szociológia 4. 522–536.
- Tomka Miklós 1990. Vallás és vallásosság. In: Andorka Rudolf - Kolosi Tamás - Vukovich György eds. 1990 Társadalmi riport 1990. Budapest: Táarki, 534-555.
- Tomka Miklós 1990b. A vallás változása Magyarországon. In: Lovik Sándor - Horváth Pál eds. Hívők, egyházak ma Magyarországon. Budapest: MTA Filozófiai Intézet. 262–318.
- Tomka Miklós 1991. Magyar katolicizmus 1991. Budapest: OLI-KATTA.
- Tomka Miklós 1992a. Az állam és az egyház elválasztása. In: Békés Gellért - Boór János 1992 Keresztények és szabadság. Róma: Katolikus Szemle
- Tomka Miklós 1992b. Vallás és iskola. Educatio. 1. 13-25.
- Tomka Miklós 1994. A katolikus egyház a pluralista társadalomban. Dabas-Sári tanulságai. Vigilia 7. 482-493.
- Tomka Miklós 1996a. Társadalmi elvárások és nyomások az iskolarendszer decentralizálásával kapcsolatban
- Tomka Miklós 1996b. Vallás és vallásosság. In Andorka Rudolf-Kolosi Tamás-Vukovich György eds. Társadalmi riport 1996. Budapest: Táarki, 592–616.
- Tomka Miklós 1998. Egyház és "civil társadalom". In: Haskó Katalin-Pais Károlyné eds. Tanulmányok a demokráciáról. Budapest: Munkásakadémia Alapítvány. 161–184.
- Tomka Miklós 1999a. A magyar vallási helyzet öt dimenziója. Magyar Tudomány, 5. 549–559.
- Tomka Miklós 2000. Az egyházak - a civil társadalom szereplői. Acta Humana 2000. 39-40. 42-51.
- Tóth Ádám 1994 Egyház, állam, vallás a jog tükrében. Jogtudományi Közlöny 364-365.
- Tókéczki László 1997 Új típusú régi iskolák, keresztény iskolák. In: Jancsó Kálmánné - Kelemenné Farkas Márta - Korzenszky Richárd eds. 1997.Evangéliumi nevelés: lélekben és igazságban. Pannonhalma: Bencés Kiadó
- Török József 1990. Szerzetes és lovagrendek Magyarországon. Budapest: Panoráma
- Turányi László ed 1988. Magyar katolikus almanach II. Budapest: Szent István Társulat.
- Tuska Zsuzsanna ed. 1999. Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás. 1998/1999. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Utasi Ágnes 1991. Az interperszonális kapcsolatok néhány nemzeti sajátosságáról In. Utasi Ágnes ed. Társas kapcsolatok. Budapest: Gondolat
- Vári Péter ed. 1999. Monitor '97 : a tanulók tudásának változása. Budapest : Országos Közoktatási Intézet

- Wächter, Jörg-Dieter 1998. Zur Debatte um die Profilierung freier katholischer Schulen. Engagement 3. 97-107.
- Weber, Max 1970. Állam, tudomány. politika. Budapest: KJK
- Weber, Max 1982. A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Budapest: Gondolat
- Wellman, Barry 1988. Strukturális elemzés: A módszertől és a metaforától az elmélet és ,a tartalmi kérdések felé. In: Angelusz Róbert-Tardos Róbert eds. 1991. Társadalmunk rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet.
- Welman, Barry 1988. Strukturális elemzés: a módszertől és metaforától az elmélet és a tartalmi kérdések felé. In: Angelusz Róbert - Tardos Róbert 1991. Társadalmak rejtett hálózata. Budapest: Magyar Közvéleménykutató Intézet 307-353
- Veress Bertalan 1999. Az egyházak jogi személyiségének kérdése. Kézirat
- Wittenbruch, Wilhelm 1998 Schulprofil -- neue Irritationen oder erneute Ermunterung zur Weiterentwicklung Katholischer Schulen Engagement 3. 107-120.
- Wittenbruch, Wilhelm 1999 Katholische Schulen auf dem Weg zur Vermarktung? In: Katholische Schulen: Nachfrage steigend - Bildungswert fallend? Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Zeleny Anna 1986. Társadalmi eredet, iskolai végzettség, életkörülmények. In: Vámos Dóra ed. Társadalmi rétegződés és iskolai végzettség Budapest. Oktatókutató Intézet
- Zsigmond Anna 1999. Zsidó iskolák a 21. század elején. Új Pedagógiai Szemle 10. 30-43.