

*Kopp Erika:*

*Mai magyar református középiskolák identitása*

*Tartalomjegyzék*

1.	Bevezetés	6
<b>I.</b>	<b>Fejezet</b>	8
1.	Problémák	8
2.	Célok	9
3.	A fogalmak meghatározása	10
3.1.	Az iskola fogalma	10
3.2.	A református középiskola fogalma	13
3.3.	Az identitás fogalmának meghatározása	16
3.3.1.	Az identitás filozófiai dimenziói	17
3.3.2.	Az identitás fogalma a filozófiai antropológiában	17
3.3.3.	Az identitás pszichológiai dimenziói	19
3.3.4.	Identitás a szociológiában és a szociálpszichológiában	20
3.3.5.	Az identitás pedagógiai dimenziói	22
3.4.	Református iskolák identitásának definíciói a külföldi szakirodalomban	23
3.5.	A kutatás fogalomhasználata	25
4.	Szakirodalom áttekintése	27
4.1.	Vallásosság, szekularizáció, felekezeti kötődések	27
4.2.	Az identitást célzó vizsgálatok általában	29
4.2.1.	Iskolaelméletek, iskolavizsgálatok	31
4.2.2.	Az iskolai identitás megjelenése a hétköznapokban	39
4.2.2.1.	A konfliktus fogalma	39
4.2.2.2.	A konfliktusok okai és szintjei	40
4.2.2.3.	Konfliktusmegoldó stratégiák	41
4.3.	A református iskola a szakirodalomban	42
4.3.1.	A református egyházi iskolák működésének feltételei és körülményei	42
4.3.3.	Református iskolák vizsgálata a külföldi szakirodalomban	49
4.3.4.	A református iskola pedagógiai koncepciója a magyar nyelvű forrásokban	52
4.4.	Összegzés	58
4.5.	Hipotézisek	60
<b>II.</b>	<b>Fejezet</b>	61
1.	A kutatás folyamatának leírása	61
2.	Minta	62
3.	Eszközök	68
3.1.	Kérdőív	68
3.1.1.	A kérdőívek kialakítása	68
3.1.2.	A kérdőívek	70
3.2.	Az interjú	73
4.	Az adatelemzéshez használt módszerek	74
4.1.	A nyílt kérdésekre adott válaszok kódolása	74

4.2.	A feleletválasztásos kérdések elemzése	74
<b>III. Fejezet</b>		75
1.	Eredmények	75
1.1.	A reformáció gyermek- és iskolafelfogása	75
1.2.	A mai magyarországi református középiskolák identitásának történeti gyökerei	79
1.2.1.	Társadalmi környezet	79
1.2.2.	Az iskolai élet sajátosságai	87
1.3.	Összegzés	92
1.4.	A mai magyar református középiskolák identitása a tanárok és diákok válaszainak tükrében	96
1.4.1.	A mai magyarországi református középiskolák identitásának közös elemei a nem felekezeti iskoláktól való eltérés alapján	96
1.4.2.	Különbözés más felekezetek iskoláitól	110
1.4.3.	A gyülekezet és a keresztyén iskolák feladatai közti átfedések és különbségek	116
1.4.4.	Az iskola arculatát meghatározó érdekcsoportok	120
1.4.5.	Az iskolai hagyományok	123
1.4.6.	Az iskolai konfliktusok kezelése	128
	A történetek befejezése:	128
2.	Következtetések	132
2.1.	Modellek kialakítása	132
2.2.	Gyakorlati alkalmazás	139
4.	3. Összegzés	140
<b>IV. Mellékletek</b>		143
1.	A kutatásban résztvevő iskolák	143
2.	Interjú	145
3.	Kérdőív	149
4.	Táblázatok	154

### *1. Bevezetés*

E kutatás témája a mai magyar református középiskolák identitása. A téma iránt érdeklődésemet saját tapasztalataim keltették fel, mivel a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának oktatójaként több középiskolával rendszeres kapcsolatban állok, munkájukat folyamatosan módomban van figyelemmel kísérni. Emellett Hollandiában több alkalommal lehetőségem nyílt református iskolákat látogatni, az ottani református oktatás működését tanulmányozni. Ezen élmények hatására alakult ki bennem az az általános benyomás, hogy a református középiskolák – átfogó, deklarált nevelési céljaik azonossága ellenére – szakmai munkájukban egymástól markánsan eltérő képet mutatnak, a deklarált közös célokat a hétköznapi szintjén különbözőképpen valósítják meg. Úgy éreztem, a téma vizsgálata nemcsak számomra lenne érdekes, hanem a különbségek mögött rejlő mélyebb összefüggések feltárása az iskolák további szakmai munkáját is segítené.

A téma aktualitását személyes indokaim mellett a magyar református középiskolák sajátos helyzete is indokolja. Ezek közül címszavakban a témánk szempontjából legfontosabbak a következők: az egyház 1948-ig széles körű, nagy hagyományokkal rendelkező intézményhálózatot tartott fenn, ezt követően azonban éveken keresztül csupán egyetlen intézménnyel rendelkezett, ma pedig ismét ezek egész rendszerét, hálózatát kell fenntartania, működtetnie. A 40 év szünet után újrakezdett működés teljes mértékben megváltozott, szekularizált közegben kezdődött meg, ezekhez a körülményekhez azonban kontinuitás nélkül kellett alkalmazkodniuk az iskoláknak. Az újjáalakulás persze nem teljesen új alapokon kezdődő működést jelent, hiszen az iskolák céljait, pedagógiai gyakorlatukat, szervezeti felépítésüket illetően számtalan olyan hagyománnyal rendelkeztek, melyekhez visszanyúlhattak. A kérdés azonban az, hogyan választanak ezekből a hagyományokból, melyeket értékelnek újjá és melyeket vetnek el?

E helyzetet tovább bonyolítja a “táblacserés” intézmények kérdése. Ezek az intézmények az állami intézményekből továbbvitt, az egyházhoz valószínűleg általában kevésbé kapcsolódó tanári karral, tanulókkal dolgoznak, és általában rengeteg feszültséget okoz a folyamatosság és változás egyensúlyának fenntartása. Hogyan képesek az iskolák e körülmények között az iskola keresztyén jellegét kialakítani?

Vizsgálatunkban az e kérdésekre az iskolák által kialakított sajátos pedagógiai válaszok értelmezési keretűl az identitás fogalmát használtuk fel. Az iskolai identitás fogalma – mely részben a szociálpszichológiából, részben a vezetéselméletből átvett fogalom – fedi le azt az értékekből, normákból, preconcepciókból, attitűdökből, véleményekből és cselekvésekből összeálló komplex képet, mely elég tág ahhoz, hogy az adott iskolák sajátosságainak összetettségét érzékeltesse, azonban elég szűk is ahhoz, hogy a témát vizsgálhatóvá tegye. A vizsgálatok eredményeképpen szeretnénk volna meghatározni azokat az általános

jellemzőket, sajátosságokat, melyek általában a református iskolákat történeti hagyományaik alapján jellemezheti és jelenleg ezen iskolákhoz tartozók szerint jellemzi. Ezek után arra törekedtünk, hogy e jellemzők alapján olyan csoportokat alakítsunk ki, melyek segítségével definiálhatjuk a református iskolák identitásának lehetséges modelljeit.

A kutatás integratív szakirodalmi másodelemzésen valamint írásos kérdőívre és személyes interjúra épülő empirikus vizsgálaton alapul. Az empirikus vizsgálat szervezését és lebonyolítását Móricz Éva végezte. A kérdőíves adatfelvételt és az interjúkat hallgatóim készítették, akik az adatok elemi vizsgálatában is segítségemre voltak. Az adatok statisztikai elemzését Csizmadia Péter segítségével készítettem. Mindannyiuk segítségét ezúton is köszönöm.

## *2. I. Fejezet*

### *1. Problémák*

A református középiskolának és ezen belül a gimnáziumnak a reformáció kezdete óta a többi iskolafenntartó által működtetett intézményektől markánsan különböző sajátosságai vannak. A sajátosságok egy része az iskolai szokások közé tartozik (mint például a viselet), más részük viszont az iskolák pedagógiai gyakorlatát, tevékenységeit átszövő sajátosság (mint például az autonómia). Ezek a tradíciók az intézmények több száz éves működése során átalakultak, átértelmeződtek, új elemekkel gazdagodtak, illetve bizonyos elemek vesztek jelentésükből. Az 1989 után szerveződő és újjászerveződő református középiskolák deklaráltan ezekre a hagyományokra támaszkodtak saját arculatuk kialakításakor, viszont – mivel ezeket a hagyományokat átalakult közegben, más miliőben kellett jelentéssel feltölteniük – szelektáltak a hagyományok közül, valamint új jelentésekkel gazdagíthatták a hagyományokat. A kutatás első részében tehát körüljárjuk, mely tradicionális elemekre, sajátosságokra támaszkodhattak az iskolák saját arculatuk kialakításakor.

1989 óta Magyarországon újra létrejött az egyházi iskolák és ezen belül a református iskolák széleskörű hálózata. Ennek ellenére az iskolák belső működésének, sajátosságainak leírására vonatkozó vizsgálatok csak kis számban jelentek meg, ezek többsége szociológiai szemléletű kutatás. Az iskolák pedagógiai céljaira, a követendő értékekre vonatkozóan számos publikáció jelent meg, az ezekben megfogalmazott alapelvek gyakorlati megvalósulására vonatkozóan viszont csupán néhány vizsgálat történt. A kutatás második felében kísérletet teszünk arra, hogy az iskolák belső életének néhány elemét vizsgálva és elemezve az iskolák működésének, pedagógiai gyakorlatának sajátosságait is feltáró következtetéseket fogalmazzunk meg.

Az egyes felekezeti iskolák egymástól teljesen eltérő közegben és körülmények között alakultak ki és működnek. Egyes iskolák a helyi társadalom által folyamatos vitákkal kísérve jöttek létre, míg mások teljes közösségi egyetértéssel; vannak olyan iskolák, melyek felekezeti környezete heterogén, míg mások homogén felekezeti összetételű környezetben működnek; egyes középiskolák az adott terület egyetlen továbbtanulási esélyét nyújtják a tanulóknak, míg mások sokszínű oktatási kínálatban kell, hogy versenyezzenek a diákokért. Ebből adódóan feltételezhető, hogy azokat az általános keresztyén alapelveket és hagyományokat, melyek az iskolák céljait meghatározzák, az egyes intézmények saját működésük, pedagógiai tevékenységük szintjén eltérően jelenítik meg. A kutatás második részében azt is vizsgáljuk, leírhatók-e az iskolák közti különbségek, illetve e különbségek alapján meghatározhatók-e olyan modellek, melyek az iskolák közti csoportosítást lehetővé teszik.

## 2. *Célok*

A vizsgálat koncepciójának kialakítását nagyban befolyásolták a következő körülmények: az intézmények nem régóta működnek, valamint újjáalakulásukat, megszületésüket rengeteg társadalmi vita előzte meg. Ebből adódóan természetesen minden kritikára fokozottan érzékenyek. Emellett, mint azt a szakirodalmi áttekintésben részletesen kifejtettük, eddig kevés, az egyházi iskolák működésére vonatkozó vizsgálat történt, illetve ezek zömében az iskolák működését szabályozó szervezeti keretekkel, finanszírozási háttérrel, az iskolák államosításával, tanulói összetételével, tehát az iskolák, mint egyedi intézmények működésétől távol eső területekkel foglalkoztak. E körülményekből adódóan a kutatás egészének kialakításában, a kutatás lebonyolításában mindvégig meghatározó szempontunk volt, hogy nem kritikai, hanem pusztán megismerő nézőpontból vizsgáljuk az intézményeket, elfogadjuk azt az arculatot, melyet mutatni szeretnének.

A történeti kutatás célja a református középiskoláztatásról, illetve általában az egyházi oktatásról szóló szakirodalmak tartalomelemzésével a kutatásunkban használt identitásfogalom dimenzióinak keretei között a református középiskolák tradícióinak feltárása, valamint ezen tradíciók történeti alakulásának bemutatása. Az eredmények alapján célunk a református középiskolák azon tradícióinak megfogalmazása, melyekre az iskolák mai identitásuk kialakítása során támaszkodhatnak.

Az empirikus vizsgálat célja elsősorban az iskolák, mint felekezeti fenntartású oktatási intézmények által az iskolákban dolgozók és tanulók felé és által az adott iskoláról, és ezen keresztül általában a református iskolákról kialakított kép vizsgálata volt. Ezt a képet az identitás fogalmával definiáltuk. Azokat a történeti elemeket, valamint a ma működő iskolákban dolgozók és tanulók által érzékelt szervezeti, működési, az iskolák céljaiban, elveiben és pedagógiai munkájában megmutatkozó sajátosságokat szerettük volna feltárni, melyek az intézményeket a hozzájuk tartozók gondolkodásában jellemzik.

A kutatás másodlagos célja ezen eredmények alapján identitáscsoportok, identitásmodellek kialakítása volt.

### 3. *A fogalmak meghatározása*

A szakirodalom általános áttekintése előtt megvizsgáltuk a kutatás során használt legfontosabb fogalmak (iskola, középiskola, református középiskola és identitás) a pedagógia és a társtudományok területén történő használatát, és ezek alapján alakítottuk ki a fogalmak e disszertációban történő használata során alkalmazott definícióinkat. A fogalmak meghatározását e kutatás keretében két jelenség teszi különösen fontossá: egyrészt a kutatásban alkalmazott iskolafogalom determinálja az empirikus vizsgálatban alkalmazott módszereket; másrészt a disszertációban használt identitásfogalom eltér a szokásos pedagógiai fogalomhasználatától, valamint a társtudományokban sem egzakt módon definiált, ezért a kutatás témájának meghatározásához szükségesnek tartottuk a pedagógia és a társtudományok fogalomhasználatához való viszonyunk tisztázását.

#### 3.1. *Az iskola fogalma*

*“Iskola: (schola), oly intézet, mely az ifjuság tömeges kiképzésére van rendelve. A szerint, amint vagy az általános emberi műveltségre tartozó tudás segítségével csupán nevelni törekszik a gondjaira bizott ifjuságot, anélkül, hogy valamely speciális szakismeret v. ügyesség birtokába juttatná, vagy pedig valamely határozott gyakorlati életpályára képezne: kétféle iskolát szokás megkülönböztetni. Amazt nevelő iskolának, emezt pedig szakiskolának nevezik. Az iskolák felállítását az teszi szükségessé, hogy a szülőknek, akiknek természet szerint legelső sorban volna kötelességük gyermekeiket oktatni és nevelni, de kiváltképp az atyáknak hivatásos elfoglaltságuk mellett a nevelésre nincs elég idejük. De másfelől a gyermekeik oktatására szükséges képesség sincs meg a legtöbb szülőben, kivált újabb időben, mikor az élet az egyesektől mind nagyobb szellemi kiképzést követel.”*

Az idézett részlet a Pallas Lexikon 1897-es kiadásából származik. Nyelvezetének archaikus volta ellenére e definíció számos olyan elemet tartalmaz, mely a mai iskolakoncepciókban is megjelenik: egyrészt utal az iskola intézményes és közösségi jellegére, szocializációs feladataira, valamint az iskola funkcióira: a családi nevelés hiányait kompenzáló jellegére, valamint a modern társadalmakban az információrobbanásból eredő társadalmi kihívásokra történő felkészítésre.

A pedagógiai fogalomhasználat kapcsán egyrészt néhány pedagógiai jellegű lexikonban és enciklopédiában, másrészt Friedrich Kron, Zrinszky László, Bábosik István, munkáiban megjelenő deklarált vagy burkolt iskoladefiníciókat vizsgáltuk meg.

A Pedagógiai Lexikon az iskola szócikk alatt a következő meghatározást adja meg:



*“iskola: a közoktatási rendszer alsó és középső szintjén a nevelési és oktatási feladatokat funkcionálisan ellátó intézménytípusok összefoglaló neve. Működését törvények és rendeletek szabályozzák, a benne folyó oktató-nevelő munkát szakszerűen képzett pedagógusok végzik. A különböző szintű iskolák egymásra épülő rendszere fontos, történetileg változó szerepet tölt be a társadalom életében; mindenekelőtt az alpműveltség átadásának, az alapkészségek elsajátításának valamint a társadalmi beilleszkedési képesség elsajátításának feladatait.” (Báthory – Falus 1997)*

Ez a meghatározás alapvetően az angolszász szakirodalom fogalomhasználatát alkalmazza, amennyiben iskolának a közoktatási rendszer intézményeit tekinti, tehát például az egyetemeket vagy a nyelviskolákat kiemeli az iskola fogalmából. Emellett az iskola fogalmát az oktatási rendszer egy elemének megnevezésére használja, tehát a definícióban rendszerelméleti, funkcionalista megközelítést alkalmaz.

Kron *Pedagógia* (Kron 1997) című munkájában az iskolavizsgálatok elméleti megközelítési irányait és iskolakoncepcióját tekintve, három irányzatot határoz meg: a szervezetelméleti, a rendszerelméleti és az antropológiai megközelítést. A szervezetelméleti vizsgálatok az iskolát olyan racionális rendszernek tekintik, amelynek tevékenysége célra irányul, társadalmi kapcsolatai pedig formalizáltak. (Scott, idézi: Kron 1997:401) E formalizált kapcsolatok mellett azonban más intézményeknél nagyobb mértékben befolyásolja működését az informális kapcsolatok rendszere.

*“...az iskola pedagógiai szervezatként a következőképpen határozható meg: az iskola egy, a cél szempontjából racionális képződmény, vagy olyan, a cél szempontjából racionális intézmény, melynek célja a felnövekvő nemzedéknek az osztársadalmi érdekek alapján történő formálása és támogatása.” (Kron 1997:403)*

A rendszerelméleti megközelítés a társadalom rendszerét a funkcionális szempontból vizsgálja, ezért az iskolát a társadalmi rendszer egyik alrendszereként értelmezi, a szocializáció egyik intézményeként, a társadalom és az iskolarendszer összefüggéseit makrotársadalmi szinten, az iskola társadalmi funkcióiból kiindulva vizsgálja. (Kron 1997:405-413)

A szimbolikus interakcionizmus iskolakoncepcióját a következőkben foglalja össze:

*“Az iskola megrendezett dologként fogható fel: jelenetek illetve jelenetsorok egymás után való megtervezésének. A 'jelenet' itt interakciók térben – időben strukturált és a körülmények által korlátozott sorát jelenti, amelyet a közös kommunikáció és közös cselekvés folyamataiban határoznak meg és értelmeznek...”<sup>1</sup>*

A szimbolikus interakcionizmus alapján történő pedagógiai megközelítés a nevelési folyamatot értelmező és közvetítő tevékenységként definiálja, közvetítés

<sup>1</sup> Wellendorf 1975 (idézi Kron 1997)

alatt azonban nemcsak a “valakit megtanítani valamire” típusú információátadást érti, hanem információ egyirányú vagy többirányú cseréjét, mely szükségszerűen együtt jár az értelmezés folyamatával, valamint a szimbolikus és cselekvési összefüggések tárgyiasításával. E közvetítő tevékenység meghatározó eleme, hogy tárgya – a kulturális javak – adottak, azonban a közvetítés folyamatában értelmezettek, melyből következően adott időben zajló szimbolikus interakció révén és során kapcsolódhatnak be az egyén identitáslakulásának folyamatába. A közvetítésnek azonban másik lehetősége megközelítése is hangsúlyos: közvetíteni egyes emberek nézetei, elvárásai, szükségletei között, és ezáltal segíteni őket saját identitásuk megtalálásában.

E három irányzat iskoladefiníciója közül kutatásunk iskolafogalmára a szervezetelméleti és a szimbolikus interakcionista értelmezés hatott. Mindkét irányzat az iskola, mint intézmény, pedagógiai szervezet szintjét vizsgálja, tehát nem a makrotársadalmi szintek irányából kutatja működését, hanem az egyes intézmények, intézménycsoportok belső struktúráinak feltérképezésére szolgál. Mivel kutatásunk a református középiskolák identitásának meghatározását célozza, ezért célszerű volt definíciónk kialakításakor olyan irányzatok fogalomhasználatát követni, melyek az egyedi iskolák belső világának, belső szervezetének vizsgálatára irányulnak.

Zrinszky László (Zrinszky 2000:8-11) Iskolaelméletekkel és iskolai vizsgálatokkal foglalkozó munkájának bevezető fejezetében foglalkozik az iskola definícióival: egyrészt áttekinti a fogalom történeti változásait és köznyelvi jelentéseit, másrészt a fogalom pedagógiai használatának értelmezése kapcsán ismerteti Geser elemzését az iskola fogalmának “nominalista” és “holisztikus” értelmezéséről. (Zrinszky 2000:10). “Nominalista” értelmezés alatt a képzéscentrikus, kizárólag az oktatási feladatokra összpontosító fogalomhasználatot érti, a “holisztikus” értelmezés viszont az iskolát olyan komplex, integrált intézményként értelmezi, mely az egyének feletti szerveződés révén magasabb szinten és több síkon befolyásolja a benne tanulók életét. Az iskola fogalma “holisztikus” értelmezése fontosságának hangsúlyozását figyelhetjük meg a további nevelélméleti munkák fogalomhasználatában is.

Bábosik István az iskolai nevelés lehetséges elméleti modelljeiről alkotott koncepciójában részletesen elemzi a pedagógiai tevékenység lehetséges meghatározásait, és ezáltal az iskola, mint pedagógiai tevékenységet folytató intézmény burkolt definícióját is megfogalmazza (Bábosik, 2002). A pedagógiai tevékenység kétfajta értelmezését különíti el: a redukcionista, kizárólag az oktatásra és képzésre irányuló és a komplex, az oktatást, képzést és nevelést egységben kezelő elképzelést. A redukcionista szemléletet elveti, és kiáll a nevelés és ezen belül az iskola, mint nevelési színtér komplex értelmezése mellett. Az iskola szocializációs céljait a szociális-morális emberképből, mint pedagógiai antropológiai konstrukcióból definiálja, és meghatározza az iskola elérendő szocializációs céljait. E célrendszert és emberképet kutatásunkban nem használtuk fel, mivel a református iskolák –

illetve az egyházi iskolák általában – nem az ember, mint biológiai és társadalmi lény önmagában történő értelmezéséből eredeztetik céljaikat, hanem Isten és ember viszonyából, mint alapvető relációból. Elfogadjuk azonban azt az alapelvet, hogy bármiféle nevelésközpontú célrendszer gyakorlati megvalósítása csak általa történhet meg, ha az iskolát, mint a szociális tanulás terepét értelmezzük, melyben a nevelési folyamat kommunikáció és interakció formájában valósul meg.

### 3.2. *A református középiskola fogalma*

A református középiskola fogalmát két szempont alapján határozzuk meg: egyrészt tisztázzuk, mit tekintünk középiskolának, másrészt meghatározzuk a kutatásban használt református iskola-fogalmat.

A középiskola fogalma alatt azokat az intézményeket értjük, amelyek:

*“az alapfokú iskolában tanultakra építve az általános műveltséget teszik teljesebbé és/vagy felsőfokú továbbtanulásra készítene elő, vagy középfokú szakmai jellegű képzést (is) adnak.” (Báthory – Falus 1997)*

E fogalom jelentése Magyarországon a 90-es évektől nem egyértelmű, mivel ettől az időszaktól kezdve jelennek meg a hat- és nyolcosztályos középiskolák, ezért a középiskola és az alapfokú iskola közti életkori határvonal eltűnik, csak funkciója és oktatási rendszerben elfoglalt középső helyzete alapján definiálható.

A református iskola fogalmának meghatározása a neveléstörténeti fogalomhasználatban az állami iskolairányítás megjelenéséig nem problematikus, e korszakhatárig református iskoláknak azokat az iskolákat tekintjük, amelyeket a református egyház tart fenn. Az állami irányítás és különösen az állami finanszírozás megjelenésével azonban a református iskola meghatározása bonyolultabbá válik. A fogalom meghatározása érdekében áttekintettük a német, svájci, angol-szász és holland református iskolák státuszát, és ezek alapján határozzuk meg a református iskola fogalmát. Ezt követően megvizsgáljuk a magyar fogalomhasználatot, és definiáljuk saját református iskolafogalmunkat.

Irányultságukat tekintve Nyugat-Európában a keresztyén iskolák két fő típusát különítik el: az egyházi iskolákat (church schools) és a független vagy új keresztyén iskolákat (independent Christian schools vagy new Christian schools). Az egyházi iskolák közé általában a hagyományos, nagy múltú, tradicionális iskolák tartoznak, és a katolikus, református, evangélikus, metodista vagy presbiteriánus egyházhoz kötődnek. A független keresztyén iskolák viszont általában a helyi közösséghez tartoznak, gyakran alapítványi fenntartásúak.<sup>2</sup>

Angliában, Skóciában és Walesben a református iskolák legnagyobb része egyházi iskola. Az egyházi iskolák a magániskolák közé tartoznak, melyeknek

---

<sup>2</sup> Az első független keresztyén iskolákat az ötvenes években alapították az Egyesült Államokban, az intézmények célja az iskolák mindennapi életének bibliai elvek alapján történő szervezése, az iskola evangelizációs feladatának megvalósítása.

1998 óta három fő csoportját különböztetik meg: a helyi önkormányzati, az "elkötelezett", azaz egyházi és az alapítványi iskolákat. Az iskolák 22%-a egyházi<sup>3</sup>, felügyeletük megoszlik az egyházak és a helyi oktatási hatóság (LEA) között. Az egyházi iskolák között megkülönböztetnek egyházi célú (voluntary aid) és egyház által fenntartott (voluntary controlled) iskolákat, mely az irányítás és felügyelet szempontjából történő különbségtételt jelöl. Ausztrália és Írország egyházi iskolai szabályozása általában az angol, skót és walesi modellt követi (Francis 1999). Az Egyesült Államokban és Kanadában az egyházi iskolák a fentebbiekhez hasonló modell alapján a magániskolák (private schools) közé tartoznak<sup>4</sup>, az alternatív és reformpedagógiai iskolákkal együtt. Svájcban a református iskolák vagy az egyházi iskolák, vagy a magániskolák közé tartoznak, finanszírozásuk és szabályozásuk azonban kantononként eltérő. Általában véve azonban elmondható, hogy működtetésükhöz az állam csekély mértékben járul hozzá, és ebből adódóan arányuk nagyon alacsony, a magániskolák az összes iskola 6%-át teszi ki, ennek körülbelül 20%-a egyházi.

Németországban az egyházi iskolák a katolikus vagy az evangélikus egyházhoz tartoznak.<sup>5</sup> Emellett működnek egyháztól független, ún. "szabad" katolikus és evangélikus iskolák, ezek általában elemi iskolák, és mindössze a tanulók 3%-a tanul ilyen intézményben. (Scheilke – Schreiner 1999:60-79) Az iskolák finanszírozása tartományonként változik, azonban az egyházi iskolák és az elismert alternatív iskolák általában külön csoportot képeznek, ezáltal a tartományok részben finanszírozzák működésüket. (Lukács 1992) Az első csoportot az úgynevezett helyettesítő iskolák csoportja alkotja, melyeknek szerkezete, tantárgyai, és módszerei az állami iskolák típusait követi, még a fizetés és az alkalmazás előírásai is ezekhez igazodik, csak világnézeti irányultságuk különbözteti meg az államiaktól és az, hogy bár jogosultak teljes állami támogatásra, egyházi vagy felekezeti háttérű szervezetek tartják fenn. A második csoportot a "kiegészítő iskolák" alkotják, olyan képzést nyújtva, ami az állami iskolarendszerben egyáltalán nincs meg. Egyesületek és alapítványok tartják fenn ezeket az intézményeket, amelyek közé főleg szabadiskolák tartoznak, mint például a Waldorf vagy a Freinet típusúak. A német magániskolák tényleg helyettesítő jelleggel jöttek létre, innen kapták nevüket is, főként a lányok oktatási lehetőségeinek növelése miatt, az állami oktatás hiányosságainak kompenzálása és az államtól eltérő szellemiség megteremtése érdekében.. A német iskolarendszerben továbbá, az amerikaival ellentétben, van helye a hittannak, mint tantárgynak.

<sup>3</sup> A statisztikai adatok forrása: Private Education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role. (2000) www.eurydice.org

<sup>4</sup> A tanulók 10%-a tanul magániskolában, ennek 1996-ban 0,8%-a, (körülbelül 40000 fő) az összesen 137 alsó- és középfokú református iskolában. (Borughmann - Colaciello 1998)

<sup>5</sup> A Németországi Evangélikus Egyház (EKD, Evangelische Kirche Deutschland) széles körű, magába foglalja a lutheránus, a református és a "helyi" egyházakat.

Hollandiában az iskolák között 1848 óta az oktatási törvény két fő csoportot különböztet meg: a nyilvános (openbaar) és a sajátos elkötelezettséggel rendelkező (bijzonder) iskolákat. 1920 óta e két csoport teljesen azonos finanszírozási feltételek mellett működik<sup>6</sup>. A protestáns – keresztyén iskolák között is léteznek különböző irányzatok: református, független református, reformált alapelvű, reformált hitvallású és evangélikus elkötelezettségű intézmények. Az alsóportok mellett olyan iskolák is működnek, amelyek csak részben protestáns irányultságúak: ökumenikus (interconfessionele) iskolák, melyben római katolikus és protestáns közös oktatás folyik; együttműködő iskolák (samenwerkingsschoolen), melyek részben nyilvános iskolák, részben valamely felekezet irányában elkötelezettek; valamint az elemi iskolák között létrejöttek vallások közti (interreligionális) iskolák, melyek protestáns-keresztyén és mohamedán elkötelezettségűek.

A magyar pedagógiai fogalomhasználatban a református iskola fogalma a hagyományos történeti fogalomhasználatot követi: a pedagógiai lexikonban a református iskolaügy az egyházi iskola fogalmához kapcsolódik. Az egyházi iskola fogalmát a lexikon a következőképpen definiálja:

“...az egyház fenntartásában (iskolafenntartó) működő iskola, amely nevelési szellemében a fenntartó egyház erkölcsi nézeteit, iskolai, nevelési hagyományait képviseli, tanulóit vallásos nevelésben részesíti.”

A magyar nyelvű fogalomhasználatban a “református” a kálvini irányzatot követők megnevezése. Magyarországon a Református Egyház az Evangélikus Egyháztól az 1567-es debreceni zsinaton különült el, ettől kezdve híveit kálvinista, vagy helvét hitvallásúaknak nevezték.

A statisztikai adatbázisok fogalomhasználata a következő: a vallásos szellemiség alapján működő iskolák egyértelműen a független iskolák kategóriájában tartoznak, azonban ezen belül a statisztikai adatszolgáltatók szintén fenntartó alapján hoznak létre csoportokat, és az iskolák között megkülönböztetik az alapítványi- és magánszemélyek által fenntartott, valamint a felekezeti fenntartású iskolákat. E besorolás alapján Magyarországon 2003-ban 23 református gimnázium és egy református szakközépiskola működött. E csoportba azonban nem tartoznak bele azok a gimnáziumok, amelyek ökumenikus szellemiségű, alapítvány által működtetett intézmények (3 db), valamint az alapítvány által működtetett protestáns gimnázium sem, bár ezek szintén református szellemiségűek.

Ezen adatok alapján tehát a református iskola fogalmával kapcsolatban a következőket állapíthatjuk meg: a református iskola, mint intézmény fogalma a történetileg kialakult fogalomnál (református iskola = református egyház által

---

<sup>6</sup> E feltételek hatására Európában egyedülállóan sokszínű oktatási rendszer jött létre, az iskolák 55-60%-a tartozik a sajátos elkötelezettséggel bíró iskolák közé. 1999-ben az elemi iskolák 29,9%-a volt protestáns, 28%-a római katolikus; a középiskolák 20,6%-a protestáns, 31,1%-a római katolikus. (Postma 1995)

fenntartott iskola) sokkal bonyolultabbá vált. Ennek több oka van: egyrészt a református egyházak nemzeti jellegéből adódóan az egyes országokban maga az egyházi szervezet is eltérő: például Németországban a református iskolák a Németországi Evangélikus Egyházhoz tartoznak, Hollandiában viszont a reformátusokon belül is megkülönböztethetünk református és reformált keresztyén elkötelezettségűeket. Emellett az alapítványi fenntartói rendszer révén működhetnek olyan, önmagukat reformátusként definiáló intézmények, melyek nem állnak fenntartói kapcsolatban az adott ország református egyházával, de szellemiségükben reformátusok. Emellett az ökumenikus intézmények megjelenésével olyan iskolák is létrejönnek, melyek szellemiségükben, céljaikban részben reformátusok.

Kutatásunkban a fentebbi megfontolásokat figyelembe véve a református középiskola fogalmát kibővítjük, és e fogalomhoz tartozónak tekintjük mindazokat a független iskolákat, melyek a református hitvallás szellemében valósítják meg működésüket. A református iskola kategóriáján belül megkülönböztetünk református egyházi középiskolákat, melynek a Magyarországi Református Egyház által fenntartott középiskolákat tekintjük, melyek az alapfokú iskolában tanultakra építve az általános műveltséget teszik teljesebbé és/vagy felsőfokú továbbtanulásra készítenek elő, vagy középfokú szakmai jellegű képzést (is) adnak.

### ***3.3. Az identitás fogalmának meghatározása***

A kutatás témájának pontos meghatározásához feltétlenül szükségesnek tartjuk az identitás fogalmának pontos meghatározását, annak tisztázását, hogy a már létező identitásfogalmak közül melyekre támaszkodunk. A kutatási folyamat kezdetén természetesen rendelkezünk egy névleges identitásfogalommal, melyet a következőképpen fogalmaztunk meg: identitás alatt azt a képet értjük, mely egy adott személyről vagy társadalmi csoportról ebben a személyben vagy csoportban, illetve a személyen vagy csoporton kívül lévőkben, tehát a külvilágban él. Mindezt kutatási témánkra szűkítve tehát a református középiskolákban dolgozó illetve tanuló személyeket, mint saját identitással rendelkező társadalmi csoportot feltételezve a református középiskolák identitása alatt azt a képet értettük, mely az iskolákhoz tartozók, illetve a külvilág számára ezekről az iskolákról kialakult.

A kutatással kapcsolatos további vizsgálatok előtt tehát szükségesnek tűnt ezt a munkadefiníciót szűkíteni, illetve kutathatóvá tenni. Ehhez áttekintettük a pedagógiai, illetve a társtudományok terén megjelenő jelentősebb identitásfogalmakat, és ezekre támaszkodva alakítottuk ki saját végleges definíciónkat.

### ***3.3.1. Az identitás filozófiai dimenziói***

Az identitás következőkben tárgyalt filozófiai dimenziói egyrészt az egyéni identitás kialakulására, megismerhetőségére és elemeire irányulnak, másrészt pedig az egyéni kívül álló világ elemeinek állandóságára és megismerhetőségére kérdeznak rá. Annak ellenére, hogy kutatási témánk az iskola, mint intézmény, szervezet identitásának vizsgálatára irányul, tehát az utóbbi kérdésfeltevés körébe tartozik, mégis szükségesnek láttuk az egyéni identitásra irányuló főbb kérdésfeltevések ismertetését is, mert a kétfajta megközelítésmód szemléletében és következtetéseiben összekapcsolható, másrészt mert a pedagógiában – mint erre a pedagógia által használt identitásfogalomnál kitérünk – e fogalmat az egyén szempontjából értelmezzük, ezért az általunk használt fogalom pontosításához szükségesnek éreztük az egyéni identitás fogalmához való viszonyunk tisztázását.

### ***3.3.2. Az identitás fogalma a filozófiai antropológiában***

Az identitásra vonatkozó elméletek ma leginkább a filozófiai antropológia vizsgálati területét jelentik, azonban nemcsak az antropológia megjelenéséhez köthetőek: lényegében az emberi lényegre vonatkozó elméletek megszületésében kereshetjük gyökereit. Ettől kezdve vált kérdésessé, hogy minek tekinthetjük az emberi identitást: az ember természeti létéből eredeztethetőnek, vagy pedig olyan jelenségnek, mely az ember kultúrába illeszkedése révén alakul ki. A modern filozófiai antropológia erre a kérdésre egyértelmű választ ad: az ember a természettől alapvetően különböző lény, a heideggeri kategóriarendszerben “ontológiailag különböző”, ezért csak a kultúrába illeszkedés révén válhat emberré. Ez a beilleszkedés az ember “világra nyitottságából” ered, mely szoros kapcsolatban áll az emberi természettel. Az ember számára a kultúra tehát nem pusztán különleges lehetőség, hanem valódi lényegének, természetének, identitásának megtalálásához vezető egyetlen lehetséges út, melynek szükségszerűsége az emberi természetben gyökerezik. Az ember tehát természeténél fogva kultúrlény, valódi természete a kultúra. Önmaga természetét, melyet a világban és a világgal szemben állít, csak a világ közvetítésével alakíthatja ki. Ezt az öndefiníciót nevezzük identitásnak.

A “ki vagyok én?” kérdésre adott válasz az identitás problémáját tartalmi szempontból két irányban teszi megközelíthetővé. (Krieger 1985) Egyrészt az ént, mint természetében meghatározott létezőt értelmezhetjük, aki bizonyos külső meghatározók befolyása alatt áll, másrészt az ént, mint önmaga kreációját kezelhetjük, aki azzá válhat, amivé válni szeretne. Az első csoportot Krieger “Ok-identitásnak”, a másodikat “Cél-identitásnak” nevezi. A két elmélet alapvetően más alapokon nyugszik, és az egyéni identitás meghatározásában másfajta legitimációs kritériumokat jelöl meg. Mindkét elmélet az “értelmes élet” meghatározásához kapcsolódó filozófiai tradíciókig, és ezáltal Arisztotelészig nyúlik vissza: egy rend nélküli világ nem elgondolható, ezért létezik a világ teleológiai rendje, melyből

következik, hogy ebbe a rendbe minden létezőnek be kell illeszkednie, annak okán, hogy létezik.

Sacher megközelítése szerint az individum világban való meghatározódása egyfajta folyamat, mely ítéletnek is nevezhető, melyet az egyén a világgal szemben mint nézőpontot kialakít, és ebben a maga által leképezett világban keresi meg saját helyét is. (Sacher 1976) Felvetődik azonban a kérdés, hogy mi az alapja ennek az ítéletnek? Ezt – Sacher álláspontja szerint – szintén az egyént körülvevő kialakult világ határozza meg, mely az ember világra való nyitottságát az egyes egyén vonatkozásában történetileg behatárolja.

*“A ’világra való nyitottságról’ való gondolkodásban differenciáltabbá kell válnia, amennyiben az ember ezt a világra való nyitottságot csupán ’in statu nascendi’ birtokolja, mivel az első napon, amikor az életbe lép, újra elveszti – amennyiben életben akar maradni!” (Sacher 1976:29)*

Gehlen antropológiai rendszere szintén a világra való nyitottságra épül, azonban a cselekvőképesség szempontjából ő is beszél e nyitottság elvesztéséről, hiszen a cselekvőképesség mindenképpen egy strukturált világra való igényt jelent, hiszen ahhoz, hogy ez adott pillanatban cselekedni tudjunk, ítéletté kell alakítanunk a világról alkotott képünket. A dolgok jelentése a kultúrában megkonstruált, azonban az ember világra nyitottsága révén ezeket az elemeket magába emelve átstrukturálja. Az ítéletek és a cselekedetek tehát végeredményben ezt a nyitottságot lezárják, azonban Gehlen a döntés és a cselekvés kikényszerítettségét nem tartja a nyitottság teljes elvesztéséhez vezető útnak: az egyes ítéleteket követő döntések és cselekvések a következő ítéleteket módosítják, tehát a nyitottság lehetősége megmarad. Gehlen is fontosnak tartja azonban hangsúlyozni, hogy a világgal szemben kialakított álláspontok között kontinuitás tapasztalható: ez a jelenség nevezhető identitásnak.

Habermas a személyiség kialakításában hasonlóan nagy szerepet tulajdonít a környezettel való kapcsolatnak. Elméletében a sikeres én-identitás kialakításának feltétele a csoportokhoz való viszony kialakítása. “A személy önazonosítás révén kialakított és fenntartott szimbolikus egységének alapja, hogy valamely csoport szimbolikus realitásához tartozik, elhelyezhető e csoport világában. ... A gyermek csak olyan mértékben válik személlyé, amennyire megtanulja elhelyezni magát szociális életvilágában. Amikor a gyermek magába szívja a családi környezet kevésbé alapvető szerepeinek szimbolikus általánosságait, később pedig a nagyobb csoportok cselekvési normáit, akkor a gyermek testéhez tapadó természetes identitást felváltja a szimbolikus támogatott szerepidentitás.” (Habermas 1994:143)

Az eddig ismertetett elméletek tehát az identitás szubjektív lehetőségeit és feltételeit bizonyították. Számunkra legfontosabb következtetésük, hogy az ember világra való nyitottsága állítható, azonban – akár cselekvésre való kényszerítettsége, akár pedig gondolkodásának egységessége, folyamatossága biztosítása céljából – ítéleteket és kategóriákat kell meghatároznia a világgal és



önmagával kapcsolatban, melynek konstans elemeit az identitás fogalmával írhatjuk le. Az identitás elemei alapvetően kulturális elemek, az ember kultúrába való beágyazottságának ontológiai szükségszerűsége miatt. Kutatási témánk szempontjából a református iskolákat olyan közvetítő intézményként értelmezzük, melyek kulturális elemeket közvetítenek a diákok felé, azonban ezeket az elemeket a diákok nem pusztán befogadják, hanem önmaguk is értelmezik, átalakítják, tehát fejlődésére befolyással vannak.

### 3.3.3. *Az identitás pszichológiai dimenziói*

Az identitás pszichológiai értelmezései közül a kutatásunkban használt fogalomra leginkább Erikson pszichoanalitikus és Mead szimbolikus interakcionista elmélete hatott.

Erikson az identitás fejlődését dinamikus folyamatnak tekinti, melynek egyik központi szakasza a serdülőkor. (Erikson 2002) A serdülőkor fejlődési feladata az egyén élettörténetében kialakuló identitást és a kulturális mintákat úgy összehangolni, hogy azok egy konstans énidentitás kialakulásához vezessenek, anélkül, hogy szerepdiffúzióhoz vezessenek. Az identitás kialakulását tehát aktív folyamatként tételezi, mely az egyén és környezet kölcsönhatásában, azonban az egyén belső aktivitása révén válik valóra.

A szimbolikus interakcionizmus identitásfelfogása (Mead 1973; Krappmann 1983) ezzel konvergens: az én-identitás fejlődését az interakciókon keresztül történő jelenségként határozza meg. Az irányzat identitásfelfogásának három lényegi elemét emeljük ki: egyrészt az identitás nem veleszületett jelenség, hanem a fejlődés folyamatában alakul ki, csak az interakciókban megjelenő szerepek kontextusában válik valóra. Másrészt az identitás nem a személy létét, hanem a személy definícióját jelenti – azonban nemcsak fikció, hanem egy adott dolog szubsztanciális fogalma. Harmadik jellemző eleme, hogy az identitást kognitív fogalomként kezeli, feltételezi, hogy az egyén tudatosan képes kezelni saját identitását, egyfajta belső beszéd modellje alapján.

E két identitásfogalom meghatározó hatással bír a pedagógiai fogalomhasználatra.<sup>7</sup> A modern nevelélméletek – mint azt a pedagógiai identitásfogalmak kapcsán részletesebben bemutatjuk – a nevelési folyamat során a kompetenciarendszerek fejlesztésében az interakcióknak meghatározó szerepet szánnak. Az iskolát, mint interakciós teret értelmezik, mely ezeken keresztül közvetíti szerepelvárásait tagjai felé. Az oktatás- és tananyagközpontúságtól a nevelésközpontúság felé történő elmozdulás a neveléstudományban az interakciók szerepének előtérbe kerülését vonta maga után.

---

<sup>7</sup> A szimbolikus interakcionizmus pedagógiai hatásával kapcsolatos kritikai észrevételekre a következő pontban térünk ki.

Kutatásunk identitásfogalmára e két identitásértelmezés a következő elemekben hatott: a református középiskolák identitását, mint a tanulók saját identitásalakulásában döntő hatással bíró szociális teret értelmezzük, melynek meghatározó elemei az interakciók. Emellett fontosnak tartjuk hangsúlyozni az identitás dinamikus jelegét, melyet nemcsak az egyéni, hanem az intézményes identitás esetében is meghatározónak tartunk. Fogalomhasználatunkat abban is befolyásolta, hogy az identitást az intézmény esetében is az adott dolog – jelen esetben az iskola – szubsztanciájaként értelmezzük, mely nem azonos a dologgal, azonban nem fikció, hanem konstrukció.

### ***3.3.4. Identitás a szociológiában és a szociálpszichológiában***

Az identitásra irányuló szociológiai és szociálpszichológiai elméletek részben a csoportok közti viszonyok, részben pedig az öndefiníció és a csoport-hovatartozás kapcsolata magyarázatára irányulnak. Ezen elméletek számunkra két szempontból érdekesek: egyrészt hogyan használják magát a fogalmat, másrészt milyen eljárásokat dolgoztak ki az identitás, és ezen belül a szociális identitás vizsgálatára. Ez utóbbi kérdéssel a szakirodalom áttekintésében foglalkozunk bővebben, ebben a fejezetben csak az identitás lehetséges definícióit vizsgáljuk.

A csoportidentitás, mint jelenség érzékelésének lehetséges értelmezési keretként jött létre a szociális reprezentáció fogalma, melyet a szociális identitás-elméletektől különválasztva tárgyalunk, mivel – bár mindkettő szociálpszichológiai elmélet – a vizsgált jelenségek megközelítésében különböznek: a szociális identitáselméletek az egyéni kognitív sémákra helyezik a hangsúlyt, a szociális reprezentációkat vizsgáló irányzat viszont a társadalmi kommunikációban megjelenő, a társadalom szimbolikus viszonyaihoz kötődő reprezentációkra, tehát főként a társadalom valamely szintjén megfogalmazott szisztematikus és spontán elméletekre és ideológiákra.

A fogalom részben az életvilág-felfogás egyfajta differenciált szemléleteként értelmezhető, másrészt a Durkheim által bevezetett kollektív reprezentáció fogalmának átalakításaként. Durkheim a társadalmi élet jelenségeit a kollektív tudatra vezeti vissza, melynek megjelenési formáiként írja le a kollektív reprezentációkat (pl. vallás, tudomány), melyek az egyén felé a társadalmi értékeket, normákat, viselkedésformákat és ezek magyarázatát leképezik. A modernitástól kezdve azonban ezek befolyása már nem terjedhet ki úgy a társadalom minden tagjának életére, mint a hagyományos közösségekben, ezért az egyes társadalmi alcsoportok a különböző kulturális jelenségekkel kapcsolatosan sajátos reprezentációs formákat alakítanak ki, melyeket a mindennapi életből eredő koncepciók és magyarázatok egyének közti kommunikációban kialakuló halmazainak tekinthetünk. Ezek a formák a mai társadalomban tulajdonképpen a közgondolkodás

modern változatait képzik, közvetítik a csoportok és egyének számára a társadalmi valóságot. (László, 1998)

*“Az ideológiákat és az elméleteket a reprezentációk az emberek közti interakcióhoz kapcsolódó közösen birtokolt valósággá alakítják, így jelenségek elkülöníthető kategóriáját hozzák létre. E reprezentációk specifikus vonása, hogy ideákat testesítsenek meg a kollektív élményekben és az interaktív viselkedésben. Ezért inkább műalkotásokhoz, mint mechanikai reakciókhoz hasonlíthatóak.” (Moscovici, 2002: 229)*

Pierre Bourdieu az identitás és reprezentáció kapcsolatával foglalkozó munkájában szintén hangsúlyozza a reprezentációk szerepét a valóság, illetve ennél szűkebb keretet nézve az identitás meghatározása vonatkozásában. (Bourdieu, 1995) Hangsúlyozza, hogy az identitás “objektív” ismerveit kereső kutatás során nem feledhetjük: a társadalmi gyakorlatban ezek az ismervek a mentális reprezentáció tárgyai, ez az alapja érzékelésüknek, értékelésüknek. Egy adott identitás megértéséhez tehát hozzá kell értenünk annak társadalmi reprezentációját. Az identitás-reprezentációk két csoportját különbözteti meg: az egyik csoport az amelyik kialakult, létező, egyfajta “természetes” identitás-kép, a másik a performáció, melynek célja létrehozni azt, amit állít.

Míg Durkheim rendszerében a reprezentációk még statikus jelenségekként szerepeltek, a mai reprezentáció-elméletek (László 1998, Moscovici 2002) már dinamikus fogalomként határozzák meg, hangsúlyozzák az egyén szerepét e valóságkonstrukció létrehozásában. A reprezentációk tartalmaként azt a tudáskészletet határozzák meg, mely véleményekből, nézetekből, attitűdökből és értékekből szerveződik, funkciójaként pedig a valóság strukturálását, az információadást és a valóság jelenségeinek értékelését jelölik meg.

A református iskolák identitását tekintve több szempontból is fontosnak tartjuk a szociális reprezentáció elmélete szempontjainak figyelembe vételét. Egyrészt magát a református iskolai identitást is egyfajta szociális reprezentációnak tekinthetjük, mely informális és formális kapcsolatok, formális és informális csoportok szövődékeként, a formális, intézményi kereteken túl olyan gondolati képződménnyé alakul, mely a hozzá tartozók számára a reformátusság, az iskola, az egyház elvont fogalmainak leképeződését foglalja magába. Másrészt úgy gondoljuk, a református iskolák ma Magyarországon kiemelten jelentős közvetítő funkciója – melyre a bevezetőben már bővebben kitértünk – e reprezentáció jelentőségét megnöveli, hiszen a reformátussággal leginkább az iskola keretei között találkozhatnak az iskolához tartozók illetve azzal kapcsolatban állók, tehát legtöbbjük számára az iskola képezi le – vagy a reprezentációelmélet fogalmával élve “horgonyozza le” – ezt a fogalmat. Az intézmények jelentőségét e reprezentációs folyamatban Moscovici is hangsúlyozza:

*“A kapott információ és a jelentések, amit tulajdonítani igyekszünk neki, mind-mind a reprezentációk ellenőrzése alatt állnak, és az általuk közvetítetten kívül nem is lehet más jelentőségük számunkra.”*

*A keretet kissé kitágítva, azt állíthatjuk, hogy annak a változásnak a természete a fontos, amely képessé teszi a szociális reprezentációkat arra, hogy befolyásolni tudják az egyén közösségen belüli viselkedését. Így jönnek létre belül, mivel a kollektív folyamat pontosan ebben a formában szüremlik be döntő tényezőként az egyéni gondolkodásba. Az ilyen reprezentációk tehát szinte anyagi dolgokként jelennek meg a számunkra, mivel tetteink és kommunikációnk hozzájárulnak létrehozásukhoz. Tulajdonképpen hivatásszerű tevékenység termékei: a pedagógusokra, ideológusokra, tudomány népszerűsítőire, papokra, vagyis a tudomány, a kultúrák, a vallás népszerűsítőire gondolok, akiknek, gyakran sajnos tudatukon vagy akarataikon kívül feladata, hogy megalkossák és továbbadják e reprezentációkat.” (Moscovici 2002:221)*

### **3.3.5. Az identitás pedagógiai dimenziói**

Az identitás pedagógiai elméletei alapvetően az egyén, mint unikális létező identitásának kialakítására vonatkoznak. Az általam vizsgált négy neveléseméleti koncepció mindegyike a nevelési folyamat egyik eredményeként tekint az identitásra, szükségességét, lehetőségét, kialakulásának folyamatát pedig valamely antropológiai, pszichológiai vagy szociológiai elmélethez kapcsolódva írja le.

Kron pedagógiai rendszerében az identitást “a cselekvő szubjektum szociális megnyilvánulásaként” definiálja, mely “ismeretelméleti szempontból a megismerést segítő olyan konstrukció, mellyel megmagyarázható, hogyan képesek a cselekvő egyének egymás között, azaz szociálisan és társadalmilag kifejezni és megértetni magukat” (Korn 1997:322). Az identitás szükségességének magyarázataként egyrészt az ember társadalmi lényként történő értelmezését (szocializációs elméletek), másrészt az identitás kialakításának antropológiai szükségességét (filozófiai antropológia), illetve a szignifikáns mások által biztosított lehetőségét (szimbolikus interakcionizmus) (Berger – Luckmann 1975), harmadrészt a társadalmiasság és nevelésre utaltság fiziológiai feltételeit jelöli meg. Az identitás nevelési viszonyban betöltött helyét döntően szimbolikus interakció keretei között értelmezi.

Habermas emberképének hatása jelenik meg Preuss–Lausitz (2003) nevelésfelfogásában, melyben az én és a társadalmi-kulturális környezet dinamikus viszonyában értelmezi a személyiség fejlődését. Felhívja a figyelmet arra, hogy az egyén – a tradicionális pedagógiai felfogások gyermekképével ellentétben – nem kizárólag kulturális korlátok által behatárolt létező, hanem konstruktív cselekvő. Koncepciójában az identitást nem stabil jelenségként értelmezi, hanem változásában, formálódásában állandó, környezetével folyamatos interakcióban fejlődő dologként. Felhívja a figyelmet arra, hogy ez a modern és posztmodern társadalmak kihívásaira válaszoló identitásfogalom az oktatás, mint kultúraátadás fogalmát

át kell, hogy formálja: a stabil, állandónak tételezett kultúraelemek átadásáról a reflexióra képes személyiség fejlesztésre kell áthelyezni a hangsúlyt.

Krappmann identitásfogalma – melyre leginkább a szimbolikus interakcionalizmus és Erikson személyiségfelfogása hatott – a “sikeresszocializáció” kritériumaként a szubjektum fejlődésében azt a folyamatot jelöli meg, melynek során az egyén a társadalom ellentmondásos, egymással sok esetben ellentétes normái és értékei között olyan sajátos rendszert tud kialakítani, mely egyéni világtérképét és társas interakciókban történő részvételét egyaránt lehetővé teszi.

*“A gyermekek akkor képesek identitásukat biztosító képességeket kialakítani, ha olyan interakciós folyamatokban vesznek részt, melyben – a büntetés kizárásba helyezése nélkül – sokféle cselekvési alternatívát próbálhatnak ki, ellentmondásos helyzeteket tapasztalhatnak meg, a dolgok, jelenségek értelmére kérdezhetnek rá, anélkül, hogy saját interpretációjukat korlátoznuk kellene.” (Krappmann 1983:434)*

Schaffhauser Franz pedagógiai antropológiai munkája is részletesen tárgyalja az egyéni identitás kialakításának lehetőségeit, szükségességét és korlátait (Schaffhauser, 2000). Azonban Kron Pedagógiájánál lényegesen bővebben tárgyalja az identitás, mint pedagógiai fogalom használatának változásait, és a változásokban megmutatózó ellentmondásait. Feltárja, hogy a személyes identitás, mint a modernitástól megjelenő, de lényegében a reneszánszban gyökerező nevelési cél képzési modellekben történő értelmezési lehetőségei a szubjektív és objektív tényezők az identitás kialakulásában betöltött különböző jelentőségére teszik a hangsúlyt. A fogalom meghatározó elemeit a következőkben jelöli meg: “A személyes identitás a szubjektum és objektum egyidejűségét jelenti, s ebben az értelemben a személyes identitás egyként monologikus és dialogikus. Az egész ember olyanként, amilyen, az autonóm cselekvés alapját önmagában találja meg, s így módon a normatív önmeghatározás, önszabályozás, illetve az autarkia lehetséges révén jellemzi önmagát.

*“... A cselekvés során válik valamely identitás nyilvánvalóvá, ami utal magára a cselekvőre is. Az identitás így módon mediális funkcióval bír, megmondja nekem és másoknak, ki vagyok én, s kik a többiek.” (Schaffhauser, 2000:102)*

#### **3.4. Református iskolák identitásának definíciói a külföldi szakirodalomban**

A definíciók mindegyike a különbözőségekből indul ki, azt vizsgálja, milyen jegyek alapján különböztethető meg a református iskola más iskoláktól. Azonban különbséget tehetünk köztük aszerint, hogy hány dimenziót vesznek figyelembe a meghatározásban. (Burggraff 1985)

Az iskolai identitás pedagógiai értelmezéseivel kapcsolatban hasonlított össze McLaughlin a katolikus iskolák sajátosságairól alkotott koncepciókat.

(McLaughlin 1996) Az elméletek között két fő csoportot különböztet meg. Az első csoportba tartozó elméletek az iskolai identitás meghatározó elemének az iskola életszemléletét (“philosophy of life”) tekintik, ebből következően az iskolai identitás kérdéseit alapvetően a keresztyén hittel kapcsolatos kérdésekként értelmezik, tehát az iskolai identitást, mint egyfajta absztrakt fogalmat kezelik.

*“E koncepciókban az iskola legfontosabb feladata a közvetítés. ... Az iskola minden sajátossága (célok, ethosz, felvételi döntések, vezetés, tanterv stb.) e cél megvalósítására szerveződnek.” (McLaughlin 1996:140)*

A másik csoport viszont a keresztyén iskolák identitásának alapját a keresztyén életszemléletre nevelésben látja, azonban e célból további, már nem teológiai, hanem elsődlegesen pedagógiai célokat határoz meg, és e pedagógiai célok megfogalmazása már kontextus-függő.

E tág értelmű identitásfelfogások (Verkerk 1983, Brummelen 1996, Miedma 1995, de Wolff 2000) abból indulnak ki, hogy az identitás jellegét alapvetően meghatározza, hogyan formálódnak a keresztyén elvek a gyakorlatban, csak a vallásgyakorlathoz köthető tevékenységekben jelennek-e meg, vagy az iskolai élet minden területét átszövik. Ezért a meghatározásokban az iskolai életre, annak pedagógiai vonatkozásaira is utalnak.

*“Az iskola identitásának azt a viszonyt tekintjük, amely a megformált kiindulási pontok (iskolakoncepciók, alapelvek, életszemlélet), és ennek iskolai gyakorlatban történő konkretizálása közt fennáll: az iskolán belüli kapcsolati hálót, az oktatás tartalmi és szervezeti kereteit, a környezettel kialakított kapcsolatot.” (Verkerk 1983:16)*

Az iskola céljaival kapcsolatosan más szemléletet jelenítenek meg: az iskola feladata, hogy segítse diákjait a keresztyén tradícióval kialakított autonóm viszony kialakításában, abban, hogy önálló, kritikus életszemlélet és ezzel összekapcsolódva a hit, a szolidaritás és a humanizmus értékei együtt formálódnak bennük, belső kép alakuljon ki bennük egy Jézus Krisztus által áthatott világról. Az iskola identitását a következő dimenziók mentén határozzák meg: az iskola céljai, pedagógiai tevékenységek, oktatási tevékenységek. Miedma értelmezése a fentebbieket kiegészíti a szociális dimenzióval, azaz az iskola és környezet kapcsolatának sajátosságaival, mint identitásalkotó tényezővel. (Miedma 1999)

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

dinamikusak, az iskola tradíciói, belső szervezete és külső környezete közti interakcióban alakulnak. (Volf 2000:91)

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

Az identitás fogalmát dinamikus fogalomként értelmezzük, mely egyrészt mediális funkcióval bír, és ezáltal statikus fogalomnak tűnik, azonban az interakciók során maga is formálódik, tehát a látszólagos változatlanosság mögött állandó alakulás, a pedagógiai helyzetben történő értelmező formálódás zajlik. Annak ellenére, hogy a keresztyén iskolák átfogó céljai statikusak, a Szentírásra épülnek, azonban véleményünk szerint az általános célok leképeződése a pedagógiai célok, az értelmezés szintjén a különböző neveléstörténeti korszakokban eltérő hangsúlyokkal történt, amely a pedagógiai célok megfogalmazásának változó, dinamikus jellegére utal. Ezért az identitás céldimenziójának antropológiai, teológiai és filozófiai elemeit statikusnak pedagógiai vonatkozásait dinamikus jellegűnek tekintjük, az identitás pedagógiai cselekvésekhez kapcsolódó elemeit pedig teljes mértékben dinamikusnak.

### **3.5. A kutatás fogalomhasználata**

A következőkben összefoglaljuk a fentebb tárgyalt szakirodalmak, illetve saját koncepciónk alapján kidolgozott előfeltevéseinket. Mindenekelőtt saját iskolakoncepciónkot a következőképpen határozzuk meg: az iskolát a gyermeki életvilág meghatározó intézményi területének, a másodlagos szocializációs színterek közül legfontosabbnak tekintjük. Az iskola, mint életvilág meghatározó jellemzője az intézményes jelleg. Az iskola fogalmát holisztikusan értelmezzük, azaz működésének vizsgálatakor nemcsak az oktatási tevékenységeket vesszük figyelembe, hanem mindazokat az elemeket, amelyek az egyének feletti szerveződés révén magasabb szinten és több síkon befolyásolja a benne tanulók életét. Az iskola, mint értékeket, normákat, viselkedésformákat és viszonyulásokat közvetítő – mégpedig az egyházi

fenntartású iskolák esetében az egyház által is meghatározott értékek alapján kialakított értékrendet közvetítő – intézmény közvetítő feladatokat lát el, azaz vagy egyirányú, vagy többirányú közvetítő csatorna. Az iskolai közvetítő feladatát részben a szimbolikus interakcionalizmus alapján értelmezzük, tehát interakcióban történő közvetítés és jelentésadásként, másrészt mint szociális reprezentációk közvetítését, tehát a konkrét valóságban nem létező, csupán a közgondolkodásban megjelenő eszmék konkrét cselekvésekben történő leképezését.

Kutatásunkban református középiskolák alatt az iskolarendszer középső szintjén elhelyezkedő, református hitvallás alapján működő iskolákat értjük, empirikus vizsgálatunkban pedig ezek közül a református egyházi középiskolákat, azaz a Magyar Református Egyház által fenntartott, református hitvallás alapján működő középiskolák identitását vizsgáljuk.

Az iskola identitása alatt azt a konstrukciót értjük, amely az iskola elvei, céljai, és ennek konkrét iskolai gyakorlatban történő megvalósítása együttesében jön létre. Az iskolai identitást többdimenziós fogalomnak tekintjük, melynek meghatározó dimenziói az iskola céljai, nevelési és oktatási tevékenységei, valamint környezetével kialakított kapcsolata.



#### 4. Szakirodalom áttekintése

##### 4.1. Vallásosság, szekularizáció, felekezeti kötődések

A szekularizáció pedagógiai hatása a nevelés és érték viszonyának kapcsolatából értelmezhető. Max Weber mutatott rá először arra, hogy a társadalom “dologi területeinek” differenciálódásával a társadalmi szférák különváltak egymástól, az oktatás és a gazdaság, a vallás és a filozófia mind saját, belső törvényszerűségekkel rendelkező rendszerekké váltak. Mindezzel együtt járt egyfajta elvilágiasodás, az élet szekularizációja, a gondolkodásnak az egység vagy a teremtés vallásos képzeteitől való eltávolodása. (Weber 1982) A nevelés szempontjából ez a jelenség azért különösen problematikus, mert tevékenységei alapvetően értékek mentén szerveződnek, ha azonban a társadalmi szférák mindegyike külön értéktartalommal bír, a nevelés nem támaszkodhat olyan, közmegegyezésen alapuló nevelési célokat és értékeket felmutatni, melyek a tevékenységet legitimálnák. (Oelkers 1998:22-73, 183-190)

Molnár Tamás konzervatív filozófus a társadalmi értékválság megjelenését egyenesen az *állam és Egyház* szétválasztásához köti. (Molnár 1997) Álláspontja szerint az egyháznak nem az a feladata, hogy a világhoz alkalmazkodjon, a korszellemhez igazodjon, hanem az, hogy az állammal összefonódva a társadalom tagjai számára egyfajta világos leképezését nyújtsa a világnak. Ezt a küldetését azonban csak az állammal összefonódva tudja teljesíteni, a szétválás egyfelől presztízsvesztést jelent, másfelől éppen a küldetésnek való megfelelés képességének elvesztését, “hiszen embereket nem lehet a hatalom és a belőle fakadó autokritás nélkül vezetni, különösen rossz hajlamaikkal és szenvedélyeikkel ellentétben, ellenirányban.” (Molnár 1997:8) A “trón és az oltár” elválasztása, az egyházak lényegében civil szervezetekkel azonos intézménnyé tétele, a hitbeli kérdésekben a pluralitás megjelenése azonban azzal jár együtt, hogy új hitgócok, “kvázi hit-monopóliumok” jönnek létre, valamint – Molnár szerint – az olyan, hittal kapcsolatos intézmények felbomlásához vezet, mint a család, a nemzet, és végül a civilizáció.

A vallásszociológia szekularizáció-fogalma eredetileg a weberi felfogásból indul ki, mára azonban sokkal összetettebb értelmezések alakultak ki, illetve a vallásszociológusok igyekeznek különbséget tenni a tradicionális vallásformák és az élet szakralitásának érzékelése között. Míg a korai vallásszociológia a szekularizálódást, mint a modern társadalmak törvényszerű jellegzetességét értelmezte, a hatvanas évektől megjelenik – a vallás tágabb, szubsztantív értelmezésével összekapcsolódva – az a felfogás, amely a szekularizáció jelenségét csökkenti, illúzióknak tartja, melyet csupán a tradicionális vallási formák háttérbe szorulása kelt. (Hamilton 1998:202)

*“A szekularizáció rendkívül meggyengítette a hagyományos egyházakat, de nem egy vallás nélküli, hanem egy templomba nem járó populációt hozott létre.” (Hamilton 1998:221)*

Ez az értelmezés különös jelentőségre tett szert az utóbbi évtizedekben megjelenő új vallási mozgalmak és fundamentalizmus fényében. (Huntington 2000, Tomka 1998)

Az intézményes vallásosság háttérbe szorulása ennek ellenére a múlt század egészét átható folyamat, azonban országoként és vallásonként, illetve felekezetenként eltérő képet mutat, Észak- és Nyugat-Európa országaiban erősebb, mint Délen, a protestánsok körében erősebb, mint a katolikusok közt. Az adott országban a vallási pluralizmus megjelenése gyakran az intézményes vallásosság háttérbe szorulásához vezet. E jelenségek magyarázatai – bár roppant érdekesek – sajnos nem illeszthetők kutatásunk keretei közé, ezért csupán két lehetséges álláspontra utalnánk: Wilson a városiasodás, a közösségvesztés és az iparosodás hatásaival magyarázza a folyamatot (Wilson 1982); Berger viszont a kereszténység saját belső törvényszerűségei következményének tartja a racionalizmus növekedésének lehetőségét, amit a szekularizációs folyamatok alapjának tart. (Berger 1973)

A szekularizáció a mai magyar társadalom szempontjából vizsgálva érdekes sajátosságokat mutat. A kommunizmus éveinek politikai sajátosságai és a lezajló drasztikus társadalmi változások – a rendszer egészének vallásellenessége, az erőltetett városiasítás és iparosítás, modernizáció stb. – szükségszerűen vezettek a lakosság körében megfigyelhető elvallástalanodáshoz. A '80-as évektől azonban egy ezzel ellentétes folyamat figyelhető meg: a kutatások a vallásosság és általában a szakrális világhoz köthető tevékenységek, az egyházak szerepe növekedését mutatják ki. (Tomka 1990, 1994) Ennek előidézőjeként több sajátos történelmi körülményt nevezhetünk meg: egyrészt a kommunista diktatúra vallásellenességére válaszul a rendszerváltás után feltételezhető egyfajta ellenhatás, tehát visszatérés az intézményes egyházakhoz. Ezt felerősítheti a nyugat-európai országokban is megfigyelhető új vallásosság, mely mostanra megjelenhet a magyar közgondolkodásban is. Feltételezhető az is, hogy mindez a hagyományos felekezeti jellegzetességekkel összekapcsolódva jelenik meg, azaz például a protestáns felekezethez tartozók körében nagyobb lesz a vallásuktól eltávolodók aránya, mint a katolikusok körében, az evangélikusok között több a felekezetét elhagyó, mint a katolikusok közt stb. (Nagy 2000; Karády 1989, Tamás 1997)

Magyarország lakosságának felekezeti összetétele jelenleg a következőképpen alakul<sup>8</sup>: Az adatok értelmezéséhez a magyarországi felekezeti egyenlőtlenségekkel foglalkozó vizsgálatok következő megállapításait kell figyelembe vennünk: az európai felekezeti egyenlőtlenségek alakulásában általánosan kimutatható

<sup>8</sup> forrás: [www.nepszamlalas.hu](http://www.nepszamlalas.hu) (2001-es népszámlálás adatai)

tendencia, hogy a katolikusok aránya a többi felekezethez képest növekszik. Ezzel párhuzamosan – mint azt az európai értékvizsgálatok eredményei<sup>9</sup> jelzik – csökken a felekezetek, mint hagyományos szubkultúrák közti különbség, helyette a vallásosság – nem vallásosság közti differenciálódásról beszélhetünk. (Tomka 1999, Szántó 1990, Horányi 1997) Ez a tendencia a magyar felekezeti sajátosságokban is érvényesül.

Az iskolák identitása szempontjából tehát megállapítható, hogy a mai magyar református középiskolák felekezeti szempontból heterogén, szekularizált társadalmi közegben működnek, melynek alakulása azonban összetett módon jeleníti meg a nyugat-európai és a sajátos nemzeti felekezeti kötődések jellegzetességeit.

#### **4.2. *Az identitást célzó vizsgálatok általában***

A társadalomtudományokban, az utóbbi évtizedben az identitás témakörére irányuló vizsgálatok száma ugrásszerűen megemelkedett. Az identitás témájával foglalkozó művek száma a Social Science Citation Index szerint 1988-tól 1999-ig húszról közel tizennégyezerre nőtt. (Abdelal 2001) Mi lehet az oka az érdeklődés ilyen ugrásszerű növekedésének? Véleményünk szerint a multikulturális társadalom megjelenése a hétköznapi emberek életvilágának szintjén szükségszerűen együtt járt a kisebb társadalmi csoportok az egyéni identitás kialakulásában játszott szerepének növekedésével. A posztmodern társadalom kialakulása, a “Nagy Elbeszélések” legitimitációvesztése az egyént identitása definiálásában szűkebb, még valamelyest koherens és a legitím öndefiníció lehetőségét kínáló társadalmi csoportjához utalja. (Oelkers, 1998) Ez a jelenség a szűkebb csoportok identitásának felerősödéséhez, különbségeik hangsúlyossá, érzékelhetővé válásához vezet – amennyiben elfogadjuk, hogy az identitás valamilyen különbséget, különválást jelent. A társadalom egészét átszövő kisebb identitás-csoportok – mint például etnikai, politikai, kulturális “szubkultúrák” – jelentősége megnövekedett az egyén életében, ezáltal érzékelhetőbbé vált a hétköznapi élet szintjén is – természetes tehát, hogy a társadalomtudományok érdeklődése a csoportok identitása, illetve a csoport az egyéni identitás kialakításában játszott szerepe felé fordult.

A kutatási téma népszerűvé válásával nem járt együtt a fogalom teljes tisztázódása – amint azt a fogalom magyarázatát tartalmazó fejezetben bemutattuk –, viszont megjelent a vizsgálati módszerek hihetetlen sokszínűsége. Abdelal és munkatársai 2001-ben elemezték az identitásra irányuló főbb társadalomtudományi kutatásokat. Az általuk kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgáljuk meg a továbbiakban az általunk feldolgozott kutatásokat.

A kutatások általános áttekintése során a következő jellegzetességeket állapították meg: az identitásvizsgálatok legnagyobb része a csoport és egyén

---

<sup>9</sup> International Social Survey Project idézi: Szántó 1990.

identitáskapcsolatainak vizsgálatára irányul, melyek egyik lehetséges dimenziója az identitás elemeinek meghatározása, másik dimenziója az identitás intenzitásának mérése. Az identitás elemeire irányuló vizsgálatokról megállapítják, hogy általában két fő problémakörrel kell szembenézniük: egyrészt a kategóriák kialakítása során az induktív vagy a deduktív utat követik-e, másrészt vannak-e az identitásnak mérhető elemei.

Az első kérdés arra irányul, hogy az elemek kiválasztásakor a megfigyelő által előre meghatározott fogalmak alapján történik-e a besorolás, vagy a cselekvők megnyilvánulásaiból, induktív módon. Mindkét út problémája a nyelvi kategorizálás nehézségeiből ered: amennyiben a deduktív utat preferáljuk, olyan kategóriákat választhatunk, mely a cselekvők számára nem releváns, amennyiben az induktív utat, a cselekvők által alkotott válaszok sok esetben nem sorolhatóak be a konceptualizálás szabályai szerint.<sup>10</sup>

Az identitás mérhetőségének kérdése összefügg a dimenziók kérdésével, amennyiben azt vizsgáljuk, milyen operacionalizálható és mérhető dimenziókat tudunk kidolgozni. Az alábbiakban néhány vizsgált identitásdimenziót ismertetünk (Fearon 1999:5, Abdelal 2001), az ebbe a csoportba sorolható vizsgálatokkal együtt.

Az első dimenzió a felismerhetőség, mely egy adott csoport identitásának legkönnyebben mérhető eleme. Ez a felismerhetőség mérhető a külső csoport tagjai által, illetve a csoporton belül. Az erre a dimenzióra irányuló vizsgálatok jelentős része az etnikai hovatartozás jelentőségét vizsgálja a szociális identitás szempontjából. (Webley, Dougherty, Eisenhardt 1992)

A második a "zártkörűség", exkluzivitás, melyet szociális identítások csoportjának összehasonlítására alkalmaznak. Ilyen kutatási terület például az európai identitás és a nemzeti identitás vizsgálata a különböző nemzeteknél. (Hunyady 1996, 1997)

A következő a csoport "érzékelhetősége", azaz annak mérése, mely csoportok érzékelhetőek – különösen a csoporton kívüliek által. Bizonyos csoportokat természetes csoportoknak érzékelünk, másokat pedig kevésbé, tehát ez az elem is mérhető.

A csoport státusa is az identitás vizsgálható eleme, mely lehet pozitív, semleges vagy negatív, melynek vizsgálata történhet a csoport tagjai, illetve csoporton kívüliek véleménye alapján. (Horváth 1996)

A szociális identitás egyik legkedveltebb területe a saját csoporttal kapcsolatos elfogadás és a külső csoporttal szembeni elutasítás vizsgálata.

---

<sup>10</sup> Erre a problémára még az "Adatok elemzése" című fejezetben részletesen kitérünk.

#### 4.2.1. *Iskolaelméletek, iskolavizsgálatok*

Kutatásunk kiindulópontjának tisztázása érdekében megvizsgáltuk az iskolai életre, illetve az iskola szellemiségére vonatkozó főbb elméleteket. A ismertetésben csak a kutatás háttéréül szolgáló iskolakoncepciókat és vizsgálatokat ismertetjük, azokra, amelyeket kutatásunkban nem használtunk fel, vagy amelyek elemeit elvetettük, e kutatás keretében terjedelmi okok miatt nem térünk ki.

A kiindulópontot meghatározó elméletek közül először Fináczy: “Az iskola egyénisége” (Fináczy 1925) című munkáját kell megemlítenünk, mely szemléletében kutatásunkra is nagy hatással volt. Az iskola “egyéni karaktere” fontosságának hangsúlyozása a pedagógiai diskurzus máig aktuális témája. Fináczy gondolatait azonban különösen érdekessé teszi, hogy a normatív pedagógia képviselőjeként, valamint a normatív, kultúrpedagógiai eszmekör érvrendszeréből kiindulva miként érvel az iskolai sokszínűség mellett: nem az egyes tanulók különböző szükségleteire, az egyéni bánásmód elvére épít, hanem arra, hogy a kultúra maga is sokszínű képződmény, műveléséhez egyéniségekre van szükség, és ennek egyik feltétele az őket képző intézmény egyéni arculata kialakításának lehetősége. A sokszínűség megvalósítását leginkább fenyegető tényezőnek az intézményesüléssel, a központi szabályozással, az állami befolyás növekedésével együtt járó uniformizálódást jelöli meg.

*“Vajjon az egyformásítás könyörtelen kényszere, mely minden társadalmiasítással óhatatlanul együtt jár, nem öli-e meg a szellemi életnek az egyéniségből fakadó lendületességét?” (Fináczy 1925:48)*

Fináczy ezen munkája kétségtelen érvként szolgál azokkal az iskolatipológiákkal szemben, melyek a normatív, konzervatív pedagógiai rendszereket az iskolai sokszínűséget elvető koncepciókként tárgyalják.<sup>11</sup>

Az iskolakoncepciók dimenzióinak áttekintéséhez és rendszerezéséhez egyrészt Friedrich Kron: “Pedagógia” (Kron 1997:400-424) című munkájában, másrészt Zrinszky László iskolaelméleti művében (Zrinszky 2000) vázolt rendszerből indultunk ki. Kron részletesen tárgyalja a német nyelvterületen az utóbbi évtizedekben folyó iskolavizsgálatok elméleti megközelítési irányait és iskolakoncepcióját. Az iskolavizsgálatokat, elemzésük megközelítésmódja lapján négy alapvető csoportba sorolja: szervezetelméleti, rendszerelméleti, antropológiai és interakcióelméleti irányultságú vizsgálatok. Mivel vizsgálatunk szemléletmódjára leginkább a szervezetelméleti és a szimbolikus interakcionista megközelítésű kutatások hatottak, ezért eltekintünk a többi lehetséges megközelítés elemzésétől, és részletesen csak e két irányzat alapján kidolgozott, kutatási koncepciókra vonatkozó megállapításokat ismertetjük.

---

<sup>11</sup> Zrinszky László részletesen bírálja ezt a XX. századi pedagógiai reformtörekvések iskolakoncepciójában megjelenő, – részben a mozgalmi jellegnek is köszönhetően – leegyszerűsítő álláspontot. (Zrinszky 2000)

Az első megközelítés az iskolából, mint szervezetből indul ki, az iskolát célra irányult és formalizált szervezetnek tekinti, melyben azonban más szervezeteknél nagyobb mértékben alakulnak ki informális szerveződések. Az iskolai szervezet modelljeit az alábbi dimenziók alapján csoportosítja: irányítás és ellenőrzés; pozíciók és funkciók, a cselekvés szabályszerűségei, felelősség-megosztás, cselekvési programok. E szempontok alapján három szervezettípust ír le: a racionális rendszert, melyet e területeken nagyfokú szabályozottság, hierarchizáltság és a külső társadalmi elvárásokhoz igazodás jellemez; a természetes rendszert, mely inkább informálisan strukturált, a kapcsolatok érzelmi telítettségének nagyobb teret nyújt, azonban a társadalmi elvárásokhoz kevésbé igazodik; és a nyílt rendszert, melyet az előbbi kettőtől a külső környezettel kialakított széles körű, formális és informális kapcsolatrendszer szempontjából különbözik, működését a külső környezethez történő aktív alkalmazkodás határozza meg. (Kron 1997:400-405)

Zrinszky László iskolaelméletekkel foglalkozó összefoglaló munkájában (Zrinszky 2000) részletesen tárgyalja és csoportosítja az általa "Iskolatudományként" definiált kutatási terület fő megközelítési irányait. E területen belül megkülönbözteti a makrostrukturális, funkcionalista, szociológiai megalapozottságú, főként az iskolarendszer működésének vizsgálatára irányuló, valamint a mikrostrukturális, szociálpszichológiai megalapozású, konkrét iskolák működésének vizsgálatára irányuló kutatásokat.

Részletesen tárgyalja a főbb iskolatipológiákat, illetve az iskolák működésének, belső életének feltárására irányuló vizsgálatokat. Az iskolatipológiák ismertetése során elemzése világosan igazolja, hogy a tipológiák nagy része (pl. Gáspár László vagy Kiss Árpád tipológiája) voltaképpen a szerző által létrehozott iskolakoncepció igazolására szolgáló modell, mint azt a kialakított típusok elnevezése (pl. korszerű iskola, "hatékony iskola") is bizonyítja. Gáspár rendszeréről így ír:

*"Feltűnő az is, hogy a tömegméretekben és régtől fogva megvalósult oktatóiskola jellemzésében több a megállapítás, a másik két iskola-formában pedig több a deklaratív elem és nem ritka az idealizáció. Ezek inkább modellek, ideáltípusok, kísérletek." (Zrinszky 2000:50)*

Véleményünk szerint az azóta megszületett tipológiák sem mentesek attól a hibától, hogy a csoportosítások alapvetően a szerzők által "jónak, korszerűnek" illetve "korszerűtlennek, rossznak" tartott iskolák besorolására, ebből következően a szerző pedagógiai koncepciójának igazolására szolgálnak. Ennek ellenére fontosnak tartjuk ezen tipológiák ismertetését és elemzését, mivel kutatásunkban az iskolák identitásának lehetséges modelljeit szeretnénk megalkotni, a modellek kialakításához azonban olyan dimenziókat, pedagógiai elemeket kellett kiválasztanunk, amelyek mentén az egyes modelleket elkülöníthetjük egymástól.

Elsőként Gáspár László definícióját és iskolakoncepciójának dimenzióit ismertetjük, melyek a szerző által a gyakorlatban is megvalósított munka-iskola,

illetve az általa “nevelőiskola”-ként csoportba sorolt reformpedagógiai jellegű iskolakoncepciók és “oktatóiskolaként” megnevezett herbartianus iskolafelfogás elkülönítésére alkalmaz. A szerző az iskolát komplex rendszerként értelmezi, melynek meghatározó jellemzői a formális és informális célok, viszonyok, tevékenységek rendszerén keresztül fedezhetők fel. Az általa létrehozott modell dimenziói a következők: a társadalmi (felnőtt) és az egyéni (gyermek) viszonya egymáshoz, vezető érték, az iskola központi tevékenysége, jellegzetes kiegészítő tevékenységek, a nevelő státusza, a nevelt státusza, nevelő-nevelt viszony, pedagógiai irányítás – diákönkormányzat, a (fő) közvetített pedagógiai tartalom, a pedagógiai tartalom elsajátítása, a pedagógiai tevékenység szervezése, fő pedagógiai eredmény. (Gáspár 1971, Zrinszky 2000)

Kutatásunk iskolafelfogására sok elemében hatott Bábosik István az iskolai nevelés lehetséges elméleti modelljeiről alkotott koncepciója (Bábosik 2002). A szerző által használt iskola-fogalomról a fogalmak meghatározása kapcsán már beszéltünk. Az általa használt iskolafogalomból kiindulva csoportosítja az iskolai nevelési folyamat színtereit. Kritériumai a következők: az iskola emberképe és nevelési célrendszerének kidolgozottsága<sup>12</sup>, az iskola tevékenységi repertoárjának szélessége, a tevékenység-szervezési modellek jellege, a döntési lehetőségek, a kommunikáció keretei, a pedagógusok magatartása, és ezen belül a pedagógusok által működtetett kondicionáló szelektív hatásrendszer, azaz a jutalmazások és büntetések rendszere. Amint látható, e kritériumrendszer az iskolai nevelést, mint az iskolai tevékenységek, interakciók és kommunikáció területeinek összefonódásából létrejövő egységet értelmezi.

Mihály Ottó nevelésfilozófiai munkájának az iskolai neveléssel foglalkozó fejezetében szintén létrehoz modelleket, tipológiákat, részben az egyes nevelés-filozófiai irányzatok iskolakoncepciójának értelmezéséhez, részben pedig az iskolai szervezet lehetséges modelljeinek elkülönítésére (Mihály 1998:124-140). A nevelési ideológiák modelljeit az iskola metaforája, a tudás forrása, az iskola fő feladatai és a koncepció súlypontja kategóriák mentén írja le, az iskolai szervezet lehetséges modelljeit a szervezet felépítése, a szervezet által adaptált modell, az allokáció módja, a szocializáció célja és módja, illetve az integráció célja és módja alapján határozza meg. E szempontok alapján az iskolai szervezet két lehetséges modelljét különbözteti meg: a “tradicionális” és a “tradicionális alternatívája” modellt. Ez utóbbit tovább elemzi az oktatás jellemzői és az intézményi- szervezeti vonások dimenziói mentén.

Másik, témánkhoz kapcsolódó munkájában iskola lehetséges nevelési modelljeit az oktatási folyamat alapján értelmezi (Perjés 2003:106-106). Az általa

---

<sup>12</sup> A tanulmányban utal rá, hogy ez az egy szempont önmagában nem tekinthető meghatározónak, csak abban az esetben, ha tudatosan orientálja a nevelési törekvéseket. (Bábosik 2002:116)

használt<sup>13</sup> egalitárius és differenciális iskolafelfogást a “hagyományos nevelés” és “differenciált nevelés” oktatási szempontból történő leírásában a következő fő szempontokat alkalmazza: a tanulás célja; tanulók közti különbségek értelmezése; értékelés; oktatási folyamat módszerei; tartalma; időbeosztás; tanárszerep; tanulószerep; problémamegoldás.

Iskolakoncepciókat azonban nemcsak a nevelélméleti és nevelésfilozófiai munkák alkalmaznak, az iskolai szervezetfejlesztés, minőségvizsgálat szükségképpen kitermel magából burkolt vagy deklarált iskolafogalmakat. A helyi pedagógiai programok és a minőségbiztosítási rendszer követelményének megjelenése hozzájárult az e témában megjelenő publikációk számának növekedéséhez. A továbbiakban három, az iskola, mint szervezet értelmezéséből kiinduló koncepció elemeit ismertetjük.

Kovács Sándor (Kovács 1991) iskola-imázssal foglalkozó cikke megelőlegzi az iskolai minőségbiztosítási rendszer követelményének megjelenését. Vezetélméleti nézőpontból elemzi az iskola-képet, melynek kettős funkciót tulajdonít: egyrészt befolyásolja az intézményi stratégiát, másrészt identifikációs hatással bír. Az iskola-imázst olyan képzetként értelmezi, mely az iskoláról az iskolán kívüli környezetben és az iskola tagjaiban alakul ki. Az intézményről kialakult képet, mint azonosulási és azonosítási tényezőt négy részre osztja: belső kép, melyet az intézményben lévő csoportok körében eltérő lehet; külső kép, melyet azok alakítanak ki, akik nincsenek közvetlen kapcsolatban az iskolával; vektoriális (kijövő) kép, mely az iskolával kettős intézményi kapcsolatban állók szemében alakul ki; és a szociális önkép, amelyet az iskola magáról gondol. Másik, témánkhoz kapcsolódó írásában ismerteti az intézmények hatására vonatkozó, főként francia nyelvterületen végzett vizsgálatokat. Az ismertett kutatások közül egy használ az iskola belső szervezetének vizsgálatára irányuló mutatókat, melynek elemei a következők: az intézményi viszonyrendszer (az iskolaimázs, a vonzerő és taszítóerő, a társadalmi környezettel kialakított kapcsolat); az iskolavezetés alapállása és stílusa (adminisztratív-irányító, megengedő, beavatkozó stb.); az iskola társas-társadalmi kohéziója (hagyományai, értékrendje, a növendékek értékelésének jellege, kapcsolatok a tantestületen belül); a résztvevők (vezetők, tanárok, növendékek) aktivitása. (Kovács 2000)

Kósáné Ormai Vera az iskola belső értékelési rendszerének kidolgozásához készített módszertani munkájában az iskola külső és belső környezetével kialakított viszony alapján a következő területeken javasolja az értékelést: az iskolai célok és értékek, belső környezet biztonsága és rendezettsége, teljesítmény és viselkedés értékelése, külső környezettel kialakított kapcsolat. (Kósáné 1998)

---

<sup>13</sup> Az eredeti leírás: Tomlison, Caroll Ann (1999): The differentiated Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. Idézi: Halász Gábor - Lannert Judit (szerk.)(2000): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. OKI Budapest, 348-349. old.



Tóth Béla oktatási menedzsereknek szóló tankönyvében (Tóth é.n.) az iskolák tipologizálását a lehetséges nevelési-oktatási és szervezeti modellek kombinációja alapján határozza meg. Az oktatási – nevelési modelleket a következő összetevők mentén vizsgálja: a tanulókról alkotott felfogás; a tanterv általános fókuszja és szerkezete; a tanulási folyamatok megszervezése; a tanulók csoportba sorolásának elvei; nevelési eljárások; tesztelés és értékelés; a nevelési és oktatási folyamatok értékelése.

A következő táblázatban összegezzük a fentebbi iskolatipológiákban és iskolai szervezetelméleti modellekben az iskolák definiálására illetve vizsgálatára alkalmazott szempontokat, majd ezek alapján meghatározzuk saját kutatásunkban alkalmazott iskolavizsgálati dimenzióinkat. (1. táblázat) A besorolás szempontjait az iskola, mint a nevelési folyamat színtere értelmezésből kiindulva alakítottuk ki, mivel azonban az iskolában zajló nevelési folyamatokat egységként kezeljük, ezért az elválasztások nem merev határokat, csupán az értelmezési keret nyelvi elkülönülését jelölik.

1. Táblázat: Iskolaelméletek által alkalmazott dimenziók összehasonlítása I.

<i>Iskolatipológiák</i>			
	<i>Perjés István</i>	<i>Mihály Ottó</i>	<i>Bábosik István</i>
<i>Szerző</i>			<i>Gáspár László</i>
<i>Céljellegű dimenziók</i>	tanulás célja	szervezet által adaptált modell	társadalmi (felnőtt) és az egyéni (gyermek) viszonya egymáshoz
	tanuló- és tanárszerep	integráció célja	emberkép és nevelési célrendszer
		szocializáció célja	
<i>Tevékenység-formákhoz kapcsolódó dimenziók</i>	értékelés;	szervezet felépítése	az iskola központi tevékenysége
	tevékenység-tartalom		
	működési módjai; tartalma; időbeosztás; problémamegoldás	allokáció módja	tevékenység-szervezési modellek
		szocializáció módja	döntési repertoár
		integráció módja	kommunikáció keretei
<i>A tevékenység tartalmához kapcsolódó dimenziók</i>		intézményi-szervezeti vonások	a pedagógiai tevékenység szervezése
			a nevelő státusza, a nevelt státusza, nevelő-nevelt viszony
<i>Az iskola-környezet viszonyához kapcsolódó dimenziók</i>	oktatási folyamat tartalma;	oktatás jellemzői	pedagógiai irányítás – diákönkormányzat
			a (fő) közvetített pedagógiai tartalom, fő pedagógiai eredmény

2. Táblázat: Iskolaelméletek által alkalmazott dimenziók összehasonlítása II.

<i>Iskolai szervezetelemzések</i>			
<i>Szerző</i>	<i>Tóth Béla</i>	<i>Kósáné Ormai Vera</i>	<i>Cousin</i>
<i>Céljellegű dimenziók</i>	a tanulókról alkotott felfogás	az iskolai célok és értékek	az iskola társas-társadalmi kohéziója (értéktrendje)
<i>Tevékenységszervezéshez kapcsolódó dimenziók</i>	a tanulási folyamatok megszervezése	belső környezet biztonságát és rendezettségét	az iskola társas-társadalmi kohéziója (értéktrendje)
	a tanulók csoportba sorolásának elvei	teljesítmény és viselkedés értékelése	a növendékek értékelésének jellege
	nevelési eljárások		kapcsolatok a tanterületen belül
	tesztelés és értékelés		a résztvevők aktivitása
<i>A tevékenység tartalmához kapcsolódó dimenziók</i>	a nevelési és oktatási folyamatok értékelése.		az iskola társas-társadalmi kohéziója (hagyományai)
<i>A tevékenység tartalmához kapcsolódó dimenziók</i>	tanterv általános fókuszja és szervezete		
<i>Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók</i>		külső környezettel kialakított kapcsolat	az iskolaimázs,
			a vonzerő és taszítóerő
			a társadalmi környezettel kialakított kapcsolat

E dimenziókból kutatásunk iskolavizsgálatához a következő szempontok alapján válogattunk:

Az egyes kategóriákat Miedema identitás-dimenziói rendszerében helyeztük el. Amint a táblázatból is látható, az egyes elméletek között hangsúlybeli és tartalmi különbségek egyaránt felfedezhetők. Az iskolatipológiák és az iskolai szervezetzvizsgálatok iskolafelfogása között a legszembetűnőbb különbség, hogy míg a szervezetzvizsgálatok az iskola-környezet viszonyt, a társadalmi környezettel kialakított kapcsolatot az intézmények jellegének meghatározásában külön kiemelik, a tipológiák ezt a viszonyt csupán a nevelési folyamat lehetséges módjainak egyik elemeként említik meg. E vonatkozásban koncepciónk inkább szervezetzvizsgálatok szemléletmódjához igazodik, az iskola-környezet viszonyt az iskolák besorolásának külön dimenziójaként használjuk. Mivel feltételezésünk szerint a református iskolák tradicionálisan az egyéb fenntartóval működő intézményeknél szorosabb kapcsolatban állnak a helyi közösséggel, ez egyik meghatározó hagyományuk; másrészt az egyházi iskolák speciális társadalmi helyzete a fenntartóval való sajátos kapcsolat kiépítésre ösztönzi őket, mely remélhetőleg az iskolák közti különbség egyik mutatója lehet.

A szervezetzvizsgálatok szemléletmódját követjük abban is, hogy elkülönítetten kezeljük az iskola hagyományait. Mivel a hagyományokhoz fűződő viszonyt, a hagyományok értelmezését az identitás meghatározó tényezőjének tekintjük, valamint magát az identitást is mint részben a hagyományok, tradíciók értelmező újjáalkotását definiáljuk, ezért a tevékenységformák között külön hangsúlyozzuk az iskola hagyományait, ezért a dimenzióon belül elkülönítve kezeljük.

Az egyes tipológiák között különbséget fedezhetünk fel abban, hogy a folyamat tartalmi vonatkozásait mennyire kezelik elkülönítetten. Míg Gáspár, Mihály és Perjés rendszerében a tartalmi vonatkozású elemek elkülönítve megjelennek, Bábosik rendszerében – mivel deklaráltan csak az iskola nevelési vonatkozásait tárgyalja – ez az elem nem szerepel. Az általunk használt tipológia érinti a nevelési folyamat tartalmi elemeit, azonban kutatásunkban a konkrét tartalom, mint a református identitást közvetítő eszköz vizsgálatára nem térhettünk ki, a kutatás terjedelmi korlátai miatt, ezért csupán azt vizsgáljuk, hogy az iskola református jellegének megmutatkozásában mennyiben kap jelentőséget az oktatás tartalma. A fentebb említett különbség ellenére Bábosik, Gáspár és Perjés rendszere között szembetűnő a hasonlóság, mindhárom alapvetően pedagógiai fogalmakkal operál, Mihály rendszere viszont inkább szociológiai fogalmakat használ. Mivel vizsgálatunk pedagógiai jellegű, ezért koncepciónkat jobban lefedik az előbbi két rendszer fogalmai.

Az azonosságokat illetően megállapíthatjuk, hogy mindegyik modell tartalmaz valamilyen céljellegű elemet, akár összefoglalóan, akár az iskola által képviselt értékeket és a célokban manifesztálódó emberképet ettől elkülönítve. Vizsgálja az iskola tevékenységi rendszerét, összefoglalóan, vagy részelemeket megkülönböztetve; hangsúlyos elem a nevelő-nevelt viszony, vagy a pedagógussal kapcsolatos elvárások, a tanár-diák kapcsolat.

Bábosik rendszerében megjelenik a kondicionáló – szelektív hatásrendszer, melyet az iskolai jutalmazások-büntetések rendszerén keresztül a diákok számára az iskola arcukat át közvetlenül megjelölt elemként értelmezhetünk. Ez a kategória azonban az elem statikus és intézményesült jellegére utal, ezért kutatásunkban ezt kibővítve a Perjés rendszerében megjelenő, hasonló gondolatkörhöz kapcsolható fogalmat használjuk. Perjés rendszerében elkülönítetten jelenik meg a problémakezelés kategória, mint az iskola jellegének egy mutatója: ezt saját vizsgálatunkban az iskolai konfliktuskezeléssel, mint a

problémakezelés egy részterületével képezzük le. A felhasznált konfliktuselméletet és konfliktuskezelési modelleket a következő fejezetben ismertetjük részletesebben.

E megfontolások alapján kutatásunkban az iskola fogalmának alábbi dimenzióit határozzuk meg:

**3. Táblázat: A kutatásban használt identitásdimenziók**

	Vizsgált terület
Céljellegű dimenziók	az iskola céljai, az iskola által közvetített értékek, normák
Tevékenységhoz kapcsolódó dimenziók	A pedagógiai célok közvetítésére használt tevékenységrepertoár nevelő-nevelt viszony az iskolai hagyományok problémamegoldás (konfliktuskezelés)
A tevékenység tartalmához kapcsolódó dimenziók	a református jelleg közvetítését szolgáló tartalmi elemek
Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók	A külső környezettel kialakított kapcsolat

A táblázat elemeit a következő fejezetben az egyházi iskolákra vonatkozó szakirodalmak elemzése alapján tovább bővítjük.

**4.2.2. Az iskolai identitás megjelenése a hétköznapi életben: az iskolai konfliktus**

Mivel kutatásunkban az iskolai identitás egyik lehetséges megjelenési formájának, a diákok által is könnyen értelmezhető keretének az iskolai konfliktusokat határoztuk meg, ezért röviden összefoglaljuk azokat az elméleti kereteket, melyeket vizsgálatunk kialakításakor és az eredmények értelmezése során felhasználtunk.

**4.2.2.1. A konfliktus fogalma**

Az iskolai konfliktusok vizsgálatára mára a pedagógiában külön részdiszciplína, a konfliktuspedagógia szakosodott. Az e megközelítés által használt konfliktus-értelmezés általában a pszichológiai fogalomértelmezések valamelyikéhez kapcsolódik.

Thomas Gordon (Gordon 1988:179) az iskolai konfliktusokat a következőképpen határozza meg:

*“... a konfliktus a latin conflictus – összeecsapni – szóból származik. Szinonimái: nézeteltérés, háború, harc, összeütközés. Az emberi kapcsolatokról alkotott modellünkben akkor beszélünk konfliktusról, amikor harcokra és összeütközésekre kerül sor két (vagy több) ember között...”*

Walter Bärsch (1981) nevelési konfliktusok alatt olyan helyzeteket ért, melynek során legalább két résztvevő cselekvései vagy elvárásai nem egyeznek egymással, és ezáltal a konfliktus résztvevőinek törekvései, cselekedetei zavarják, vagy akár kioltják egymást. Konfliktus akkor jön létre, ha egy adott helyzetben két – legtöbbször társas – elem egyidejűleg ellentétesen, vagy egymással nem összeegyeztethető módon van jelen. A konfliktusok zavart jelentenek, melyek egy adott cselekvés lefolyását megzavarják, megterhelik. A konfliktushelyzetek jellemzője, hogy rossz megoldás esetén fennáll az eskalálódás veszélye, azaz továbbterjedhetnek és intenzívebbé válhatnak.

A konfliktushelyzet jellemzőit következőképpen határozza meg:

- legalább két oldal van jelen egy adott helyzetben (ez egy személyen belül is lehet, ekkor személyen belüli konfliktusról beszélünk),
- ez a két oldal egy területen egyszerre jelenik meg,
- különböző döntési lehetőségek állnak fenn az adott helyzet megoldására,
- a helyzet érzelmekkel telített,
- a helyzet alakulását megkísérik befolyásolni a különböző felek. (Bärsch 1981:28)

Szekszárdi Júlia a következő definíciót alkalmazza:

A konfliktus olyan *ütközés*, amely mögött igények, szándékok, vágyak, törekvések, érdekek, szükségletek, nézetek, vélemények, értékek szembenállása húzódik meg (Szekszárdi 1995, 1996).

A konfliktuselméletek mindegyike egyetért abban, hogy a konfliktushelyzetek kezelése az iskolában a szociális tanulás terepeként szolgál, segítheti a fejlődést – akár az egyén, akár a közösség, akár a szervezet szempontjából –, azonban a megoldatlan vagy rosszul megoldott konfliktusok egyrészt további konfliktusok forrásai lehetnek, másrészt romboló hatást fejthetnek ki a benne résztvevők és környezetük későbbi helyzetére is.

Kutatásunkban Szekszárdi és Bärsch definíciójára építve iskolai konfliktusok alatt olyan ütközéseket értünk, melyben egyének vagy csoportok érdekei, értékei, véleményei vagy törekvései állnak szemben, a szembenállás kezelésére több megoldás kínálkozik és a helyzet érzelmekkel telített.

#### **4.2.2.2. A konfliktusok okai és szintjei**

A szociálpszichológiai vizsgálatok általában a konfliktusok három szintjét különböztetik meg: intrapszichikus, interperszonális és társadalmi konfliktusokat (Horváth–Szabó 1991). Intrapszichikus konfliktusokról akkor beszélünk, ha egy személynek egymással összeegyeztethetetlen, egymást kizáró alternatívák, célok között kell választania. Interperszonális konfliktusok személyek és egymással személyes kapcsolatban lévő kisebb csoportok esetében beszélünk. Lehetséges

okait a magyar szakirodalom általában Deutsch rendszere alapján kategorizálja: megkülönböztet strukturális, érdek, érték, viszony és információhoz jutással kapcsolatos konfliktusokat. (Horváth–Szabó 1997) Mivel a kérdőív kérdéseinek kialakításakor e csoportosítást alkalmaztuk, ezért részletesen leírásukat annak kapcsán ismertetjük.

Társadalmi konfliktusokról a társadalom különböző nagyobb csoportjai közti konfliktusok esetén beszélünk. Anstley kritikai-funkcionalista szemléletű meghatározása szerint társadalmi konfliktus akkor alakul ki, ha egy társadalomban időlegesen vagy állandóan egyenlőtlenség mutatkozik a kontroll, a szokások, a tulajdon és a korlátozott forrásokhoz hozzáférés tekintetében. A konfliktusok oka, hogy a heterogén társadalomban a domináns csoport – hatalmát kihasználva – uralja az értékrend, szimbólumok, kultúra és nyelv használatát, rákényszerítve ezt a hatalommal nem bíró csoportokra. (Anstey 1991:29)

Szekszárdi (1994) iskolai konfliktuskezelés gyakorlatát ismertető munkájában részletesen kitér azokra a társadalmi változásokra, melyek az iskola szintjén megjelenítik a társadalmi konfliktusokat. Fő megállapításai a következők: a társadalmi értékek átalakulása, az értékluralizmus megjelenése, a tekintély szerepének csökkenése a hagyományos tanár-diák viszony átalakulásához vezetett. Emellett a pedagógiai elvárások átalakulása miatt a pedagógusok szakmai szempontból is elbizonytalanodtak, melyet az egzisztenciális bizonytalanság, az iskolák romló pénzügyi helyzete tovább erősített. Ez a folyamat együtt járt a családi szocializáció átalakulásával, mely a családok és a tanulók iskolával szembeni elvárásaiban is megmutatkozik, és szintén az iskolai konfliktusok terepe lehet. Ebből következően az iskolai konfliktusok a társadalom egészének konfliktus-területeit is tükrözik, a kezelés gyakorlata pedig részben lenyomata a társadalmi konfliktuskezelésnek, azonban sajátos érték közvetítő szerepéből adódóan az iskola ideális esetben mintaként, modellként is szolgálhat, és ezáltal hatékonyabb konfliktuskezelési megoldások kialakításához járulhat hozzá.

Kutatásunkban interperszonális konfliktusokat és a lehetséges megoldásokat vizsgálunk, azt feltételezve, hogy a református középiskolák, éppen sajátos céljaikból, felekezeti elkötelezettségükből adódóan sajátos konfliktuskezelési megoldásokat is kialakítottak, melyek az intézmények arculatát, céljait, eszményeit megjelenítik.

#### **4.2.2.3. Konfliktusmegoldó stratégiák**

A szervezetekben megjelenő konfliktusok kezelésének stratégiáit különböző modellekben csoportosíthatjuk. Az asszertivitás és kooperativitás szintje alapján létrejött modell öt alapvető konfliktuskezelési módot határoz meg: a győztes/vesztes, az alkalmazkodó, az elkerülő, a kompromisszumkereső és a problémamegoldó. A győztes/vesztes stratégia során az alkalmazó kizárólagos győzelemre törekszik, a konfliktus többi résztvevőjének igényét nem veszi figyelembe; az

alkalmazkodó a partner céljainak, elgondolásainak megvalósulását segíti elő; az elkerülő a konfrontáció elkerülésére törekszik, a konfliktushelyzetet igyekszik figyelmen kívül hagyni. A kompromisszumkereső olyan megoldást keres, amely mindkét fél számára elfogadható, ez azonban bizonyos problémák esetén csak rövid egyensúlyi állapotot eredményez; a problémamegoldó az együttműködésre, a mindkét fél érdekeit, véleményét, törekvéseit figyelembe vevő megoldásra törekszik. (pl. Horváth–Szabó 1996, Szekszárdi 2001, Bodnár Pfister 2003)

Gordon konfliktuskezelési modellje viszont három szemléletmódot különböztet meg a közösségek és egyének által alkalmazott konfliktusmegoldások csoportosításakor: alapvetően győzelemre törekvő, alapvetően ráhagyó és kompromisszumkereső szemléletet (Gordon 1996). Látható, hogy ez a besorolás az előző rendszer kategóriáit nagyobb csoportokba rendezi, ebből következően kevésbé strukturált, viszont könnyebben értelmezhető rendszer. Kutatásunkban az eredmények kódolásakor ez utóbbi csoportosítást használtuk, mivel könnyebben, egyszerűbben áttekinthető, ezért – mivel más szempontból is kategorizáltuk a válaszokat – célszerűbbnek tűnt egyszerűbben értelmezhető kategóriákat választani.

#### **4.3. A református iskola a szakirodalomban**

##### **4.3.1. A református egyházi iskolák működésének feltételei és körülményei**

Az egyházi fenntartású oktatási-nevelési intézmények indításának gondolata a 80-as évek végén jelentkezett először, s a megvalósítás a rendszerváltozás kezdetétől napjainkig folyik. Az intézményindítások egy része – megközelítőleg fele – az egyházak kárpótlása után alakult újjá. Az egyházi ingatlanok visszaadását számos, az oktatási intézmények helyzetét máig befolyásoló vita előzte meg. A rendszerváltás/változás után, illetve azzal párhuzamosan, annak egyik első lépéseként az iskolarendszer óriási átalakuláson ment keresztül: az addig egypólusú, diktatórikus iskolafenntartói rendszer átalakult, az egyházak visszakapták intézményeiket. Ebből következően az egyházak az iskolák fenntartói között egyrészt mint újbóli fenntartók jelentek meg (táblacserés intézmények), másrészt új intézmények megszületését is elősegítették. Ezeknek az iskoláknak újjá kellett alakulniuk, létre kellett hozniuk egy új és mégis nagy hagyományokkal rendelkező intézményt: az egyházi iskolát.

E folyamat természetesen rengeteg problémával járt együtt, melyek egy részét társadalmi érdekütközések okozták, más részüket viszont azok a változások, melyek az egyházak és a társadalom viszonyában a köztes négy évtizedben végbementek. Ezek közül az első és legjelentősebb a társadalom szekularizálódása, mely a református egyházat a többi felekezetenél is érzékenyebben érintette. Ebből adódóan az a sajátos helyzet alakult ki, hogy az iskolákat negyven év megszakítás



után egy az eredetitől teljesen eltérő közegben kellett újjáalakítani. Maguknak az egyházaknak is újjá kellett gondolniuk saját társadalmi szerepüket.

A szekularizáció mellett, illetve azzal összekapcsolódva az egész társadalomban általános értékválság zajlott és zajlik, mely az identitás kialakítását, mint alapvetően értékek mentén szerveződő folyamatot különösen megnehezíti. Az értékválsághoz és változáshoz kapcsolódva megváltoztak a társadalom iskolával szembeni elvárásai is, melyek közül csak néhány, éppen az identitást alapvetően befolyásoló tényezőt említenék: az intézményes szocializáció jelentőségének növekedése, a gyermekszerep változásai, a tekintély szerepének átértékelődése stb.

Az, hogy maguk az intézmények az államosítás után iskolaként tovább működtek, folyamatosan alakultak a változó társadalmi elvárások mentén – mely elvárások az iskolák deklaráltan ideológiaközvetítő funkcióiból adódóan a létező szocializmus idején változó mértékben ugyan, de alapvetően egyházellenesek voltak – majd 89/90 után az addigotól alapjaiban eltérő fenntartói elvárásoknak kell megfelelniük, szintén megnehezítették az iskolák arculatának építését. Az egyházi iskolákkal szembeni elvárásokat tovább bonyolították az állami oktatásirányítás oldaláról érkező, csak a változást tekintve állandó elvárások – NAT, helyi tanterv-pedagógiai program, kerettanterv, minőségbiztosítás – mely az iskolákat, mint szervezeteket folyamatos változásra kényszerítette és kényszeríti.

Az egyház iskolák létrehozását az 1990. évi IV. számú törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról legitimálta. A törvény kimondja, hogy “egyházi jogi személy elláthat minden olyan nevelési-oktatási, kulturális, szociális, egészségügyi, sport, illetőleg gyermek- és ifjúságvédelmi tevékenységet, amelyet törvény nem tart fenn kizárólagosan az állam vagy állami szerv (intézmény) számára. E tevékenységi körben az egyházi jogi személy intézményt létesíthet és tarthat fenn.” (17.§ 1) Az 1993-as évi közoktatási törvény, illetve annak 1996-os módosítása lényegében szabályozza az iskolák működtetését és finanszírozását, az egyházi iskolákat külön csoportba sorolja. A finanszírozás egyik legvitathatóbb pontja: a törvény a normatív támogatás mellett az önkormányzatok részéről a kiegészítő normatívát egyházi iskolák esetében csak adhatóvá teszi. (Korzenszy 1997) Ez a rendszer leginkább a német vagy svájci egyházi iskolai finanszírozás modelljéhez hasonlítható, azonban véleményünk szerint – mint arra a külföldi egyházi iskoláztatás rövid ismertetésében említettük – szerkezeténél fogva nem segíti elő az iskoláztatás sokszínűségét, és ezáltal az egyházi iskolák helyi igények alapján történő szerveződését.

Az egyházak által jelenleg működtetett oktatási intézmények egy része a kárpótlás keretében visszacapott intézmény, másik részük viszont új alapítású. Az intézmények fele az államosítással megszüntetett egyházi iskolák újraindítását jelenti, míg a másik fele teljesen új létesítmény minden történelmi előzmény nélkül. (Kotschy 2001)

Az iskolák működésének belső rendjét az egyházak saját törvényeikkel és határozataikkal szabályozzák. A katolikus iskolák által követendő alapelveket az 1965-ös II. Vatikáni Zsinat, illetve 1977-ben a Katolikus Nevelésügyi Kongregáció

határozta meg. A református iskolák céljait, feladatait a Magyarországi Református Egyház 1995. évi I. törvénye, majd 1998. évi I. törvénye módosításával és végrehajtási utasítással együtt létrejött Közoktatási Törvénye határozza meg, a következőképpen:

*“A Magyarországi Református Egyház által fenntartott és működtetett református közoktatási intézmények céljai és feladatai a következők:*

- *tanulóit művelt, jellemes keresztyén emberekké, az egyetemes emberi értékek tisztelőivé, a magyar haza és nemzet hűséges és áldozatkész, alkotó polgáraivá formálja, akik mindenkor készek az örökölt és a jelenkori kultúra valódi értékeit befogadni, gyarapítani és közvetíteni, továbbadni;*
- *református tanulóit egyházunk hitvalló tagjaivá,*
- *nem református tanulóit – vallásuk szabad gyakorlásának biztosítása mellett – saját felekezetük és a református egyház értékeinek megbecsülésére nevelje.*
- *Mindezek megvalósítása egyházunk iskoláinak évszázadok során kialakult hitbéli örökségére és pedagógiai kultúrájára épül, és azt fejleszti tovább.”*

A két egyház, mint fenntartó által megfogalmazott célok, szabályok és elvárások pedagógiai szempontból alapvetően hasonlóak, a műveltség átadása és a krisztusi életvezetés példájának állítása egyensúlyára törekszik. A különbség – a teológiai, illetve az egyházak eltérő szervezeti felépítéséből adódó szükségszerű eltérések mellett – a református iskolákban a nemzet, mint értékhorozó nagyobb hangsúlyában jelenik meg, melyet a református Közoktatási Törvény bevezetőjében az iskolák céljai és feladatai között az első bekezdésben hangsúlyoz. Ez az eltérés markánsan kimutatható az iskolák által követendőnek tartott értékek vizsgálatában is, mint azt például Krafcsik H. Olga tanulmánya kimutatja. (Krafcsik 2000:339)

A következőkben a törvényből azokat az iskolai nevelési folyamatra vonatkozó elemeket emeljük ki, amelyek az iskolák sajátos arculatát külső normaként szabályozzák. Az intézmény céljait a törvény a tudás és hit összhangjában, a hagyományok és a nemzet iránti elkötelezettség összhangjában jelöli meg. Deklarálja az intézmények működési autonómiáját – a törvény által nem szabályozott kérdésekben –, valamint kitér a diákönkormányzat és az iskolaszék tevékenységi körére. Fontos elem, hogy már a bevezetőben említi a más felekezethez tartozó diákok kérdését, akiknek nevelésével kapcsolatban célként a szabad vallásgyakorlatot, illetve saját felekezetük és a református egyház értékeinek megbecsülését határozza meg. A református neveléssel kapcsolatos sajátos pedagógiai tevékenységek közül részletesen szabályozza a hittanoktatás, illetve konfirmáció rendjét, valamint a 32.§-ban röviden felsorolja azokat az egyéb tevékenységeket, melyeket az iskola a református szellemiség biztosítására szervez: “áhítat, bibliakör, egyházi ének tanítás, kántorképzés, gyülekezettelátogatás, szeretetszolgálat stb.”, “támogatja a Magyarországi Református Egyház által elfogadott ifjúsági szervezetek működé-

sét”. A sajátos református hagyományok közül az intézményi fogadalomtételt kötelezővé teszi, valamint követelményként határozza meg az egyházi ünnepek munkarendbe illesztését. Kitér az intézmények mellett működtethető internátusok céljára és rendjére.

Ezek tehát azok az elemek, melyek a Református Egyház valamennyi jogi személye által fenntartott közoktatási intézmény működésében meg kell, hogy jelenjenek. Ezek a követelmények tehát részben az iskola céljait, a követendő értékeket, szabályozzák, másrészt kitérnek azokra a vallásgyakorlathoz, felekezeti elkötelezettséghez kapcsolódó hagyományokra és tevékenységekre, melyek az iskolák életében kötelezően meg kell, hogy jelenjenek. Az egyes intézmények működése, oktatási és nevelési gyakorlata számára azonban tág teret hagy, lehetővé teszi az iskolák számára az egyéni arculat kialakítását. Ezeket az elemeket beillesztettük az iskolakoncepció kapcsán meghatározott dimenziókba, melynek eredményeképpen a következő táblázatot kaptuk:

4. Táblázat: Magyarországi Református Egyház Közoktatási Törvényében meghatározott elemek

Dimenzió	A Törvény vonatkozó eleme
Céljellelű dimenziók	iskola céljai, az iskola által közvetített értékek, normák: <ul style="list-style-type: none"> <li>• keresztyén ember</li> <li>• műveltség</li> <li>• humanizmus</li> <li>• nemzet</li> <li>• hagyományok</li> </ul>
Tevékenységformákhoz kapcsolódó dimenziók	pedagógiai célok közvetítésére használt tevékenység-repertoár : <ul style="list-style-type: none"> <li>• órarendi hittan</li> <li>• áhítat</li> <li>• bibliakör</li> </ul> <hr/> nevelő-nevelt viszony <hr/> iskolai hagyományok: <ul style="list-style-type: none"> <li>• fogadalomtétel</li> <li>• ünnepek</li> <li>• konfirmáció</li> <li>• internátus</li> </ul>
A tevékenység tartalmához kapcsolódó dimenziók	református jelleg közvetítését szolgáló tartalmi elemek: <ul style="list-style-type: none"> <li>• hittanoktatás</li> <li>• egyházi ének</li> <li>• kántorképzés</li> </ul>
Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók	külső környezettel kialakított kapcsolat: <ul style="list-style-type: none"> <li>• más felekezetűek</li> <li>• ifjúsági szervezetek</li> <li>• gyülekezetlátogatás</li> <li>• szeretetszolgálat</li> </ul>

#### 4.3.2. *Felekezeti iskolákra vonatkozó vizsgálatok*

Az egyházi iskolákra vonatkozó kutatások jelentős része az iskolaalapítások kérdésére irányul, valamint történetek vizsgálatok az iskolák nevelési céljaira, a tanulók, tanárok felekezeti elkötelezettségére, összetételére, értékrendjére vonatkozóan.

Az egyházak kártalanításával kapcsolatos viták és problémák – annak ellenére, hogy a közelmúlt eseményeit érintik – meglehetősen részletes feldolgozottsággal bírnak. Ennek véleményünk szerint részben az az oka, hogy az általában viharos átadási körülmények és a kártalanítás politikai összefüggései miatt a téma közérdeklődésre tarthat számot, részben pedig az, hogy az iskolai fenntartói rendszer átalakulása nemcsak az egyházak kártalanításával, hanem az egész iskolafenntartói rendszer átalakulásával kapcsolódott össze.

Az iskolaalapítások legátfogóbb vizsgálatát a '90-es évek közepén az Oktatókutató Intézet végezte (Szemerszki 1992, Liskó 1997). E kutatások – melyek döntő többsége fenntartókkal és iskolavezetőkkel, szülőkkel készített interjúk elemzései – témánk szempontjából releváns megállapításai a következők: az egyházak kártalanításával összekapcsolódó iskolaátadások mindegyike bonyolult és egyedi struktúrával rendelkező eset, bár az elmondható, hogy a folyamat során a leggyakoribb problémát általában az jelentette, hogy a negyven év során történt intézmény- és ingatlanátalakulások szinte lehetetlenné tették az eredeti állapot rekonstruálását. A szülők egy része általában az iskolabezárásokhoz hasonlóan tiltakozott az intézkedés ellen, valamint a pedagógusokat sok esetben egzisztenciális döntés elé állította az intézkedés, azonban az ezzel kapcsolatos viták során – az iskolabezárásokkal ellentétben – nem egységesen léptek fel a szülők és pedagógusok, hanem vallási beállítottság mentén polarizálódtak. (Szemerszki 1992:21-40)

*“Ennek ellenére az egyházi iskolaátadásokat ellenzők közül sehol senki nem vitatta az egyházakat ért sérelmek orvoslásának jogosságát, az egyházi kártérítéssel kapcsolatban valamennyi tiltakozás az önkormányzati iskolák védelmében, és nem az egyházak ellen szerveződött. A viták során legfeljebb azért bírálták az egyházi kártalanítási törvényt, mert az kizárólag a múltban elkövetett sérelmek orvoslását tartja szem előtt, és nincs tekintettel az azóta eltelt változásokra, a jelenlegi helyzetre.” (Liskó 1997: 480)*

E témát érintő kutatást végzett a kilencvenes évek végén Németh András és Kotschy Beáta munkacsoportja is. A vizsgálat részben az egyházi iskolák által közvetített értékeket, valamint foglalkozik az iskolaátadások problémáival is. A vizsgálat főként strukturált interjúkon alapul. Az elemzések kimutatják, hogy az egyházi iskolák fenntartói és az iskolák dolgozói a visszkapott, “táblacserés” intézményekben a következő főbb problémákat érzékelték: sok iskola csak nevében vált felekezeti, arculatában nem; problémákat okozott az iskolákban dolgozó, egyházhoz nem kötődő pedagógusok helyzete; a társadalom elvárásai és az iskolák céljai sok esetben ellentmondtak egymásnak. A problémák tehát nemcsak az iskola és környezet ellentétéként generalizálódhattak, hanem belső iskolai konfliktusok-

ként is. (Kotschy 2000, Krafcsik 2000) A kutatás keresztyén pedagógiára és keresztyén iskolára vonatkozó fontosabb megállapításai a következők: a válaszolók a keresztyén iskola és a világnézeti szempontból semleges iskola közti legfontosabb különbségeket az iskola céljaiban valamint a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokban látják. A célok között a keresztyénné nevelés kap fontos helyet, de megjelennek olyan fontos keresztyén értékek is, mint a szolgáló élet, vagy a szociális érzékenység, azonban viszonylag kis arányban. A vallásgyakorlathoz kapcsolódó tevékenységeket, mint reggeli áhítat, istentiszteletek stb. az iskola jellegzetes tevékenységformái közé sorolták a válaszolók, a pedagógiai módszerek között kevésbé említik. (Kotschy 2000) A református egyházi és a más felekezetek által fenntartott iskolák közötti különbségeket a célok között felsorolt nemzeti elkötelezettségben, a pedagógusok fontos tulajdonságai között az egyház életében folytatott aktív tevékenység elvárásában valamint a magánéletre vonatkozó elvárások kevésbé hangsúlyos jellegében, a nevelés egészére vonatkozóan pedig a megbocsátásra, szeretetre és bizalomra építő nevelés és a jó tanár-diák kapcsolat nagyobb arányú választásában mutatkoztak meg.

Nem elkülönülten a felekezeti iskolásokra irányuló, azonban az iskola felekezeti jellegét külön változóként kezelő, a média középiskolások értékrendjére tett hatását vizsgáló kutatást végzett 1998-ban a TÁRKI. A kutatás témánkhoz kapcsolódó megállapításai a következők: a felekezeti középiskolások a korosztályos átlagnál lényegesen kevesebb idő töltenek televízió-nézéssel. A felekezeti iskolások a példaképek kiválasztásában is eltérő eredményeket mutattak: a kutatás során elkülönített három példakép-faktor (család, média, iskola) közül a családi faktor jelentősége minden iskolatípusban azonos, a felekezeti iskolások körében más iskolába járóknál lényegesen nagyobb arányú az iskola faktor jelentősége a média-faktorral szemben. A kutatás eredményei egyértelműen igazolják, hogy az egyházi fenntartású intézmények sajátos arculata a tanulók értékrendjét, identitását markánsan befolyásoló erővel bír.

*“Úgy látszik, ezek az intézmények olyan oktatási és kulturális miliőt hoznak létre, amely az ott tanuló fiatalokra értéktudatukban és az életüket orientáló személyek megválasztásában is az állami iskoláknál jelentősebb befolyással bírnak.” (László 1999:10)*

A felekezeti iskolák tanulóira vonatkozó legátfogóbb vizsgálatot Pusztai Gabriella végezte (Pusztai 2004). A kutatásban kérdőíves vizsgálattal mérte fel a felekezeti középiskolások vallási-társadalmi háttérét, értékorientációját, iskolaválasztását és tanulmány eredményességét. Témánk szempontjából releváns megállapításai a következők: a tanulók felekezeti összetétele szempontjából a református iskolák kevésbé homogének, mint a katolikusok, valamint nagyobb arányú azon tanulók száma, akik nem vallásgyakorló családból származnak. Az iskolával szembeni elvárások, az iskolaválasztás indítékai minden felekezeti iskolában nagyon sokszínűek, a különböző tanulók számára különböző funkciókat

tölt be az egyházi iskola. A felekezeti középiskolások esetében kimutatja a zárt intragenerációs csoport tagjai számára társadalmi tőkeként funkcionáló jellegét.

#### **4.3.3. Református iskolák vizsgálata a külföldi szakirodalomban**

A református iskolákra vonatkozó, általunk áttekintett külföldi publikációk tematikájukban három fő kérdéskör köré csoportosulnak:

az első a szekularizáció problémaköre, ezek a publikációk azt vizsgálják, milyen lehetőségei és eszközei vannak a keresztyén nevelésnek és az iskoláknak a szekularizált társadalomban.

a második a multikulturális társadalom által felvetett problémakör, itt a legfontosabb kérdés a keresztyén iskolák és általában a keresztyén nevelés viszonya a társadalomban együtt élő különböző kultúrákhoz, illetve ezen belül a különböző vallásokhoz.

a harmadik az identitás fogalmának meghatározásánál már említett kérdés: melyek a keresztyén iskolák életének azon elemei, melyekben az iskola szellemisége megjelenik, illetve megjelenhet, és mi lehet az iskola keresztyén identitásának sajátos pedagógiai formája.

Mindhárom kérdéskört érinti Doret de Ruyter és Siebren Miedema kutatása (de Ruyter – Miedema 1999). A vizsgálat során öt fő témakört dolgoztak fel Delphi-módszerrel. A módszer két fő alkotóeleme a szakértőkkel folytatott beszélgetés, valamint a kérdések, témakörök több alkalommal történő egyeztetése révén konszenzus kialakítása. A vizsgált témakörök a következők voltak: a protestáns iskolák sajátos céljai, tanítási módszerei, szervezeti jellegzetességei (tanárok, szülők, tananyag), az iskolák multikulturális és szekularizált társadalommal kapcsolatos álláspontja. A kutatás eredményei a következőkben foglalhatók össze: a szakértők egyetértettek abban, hogy a protestáns iskolák fő céljai a következők: “a diákok megismerjék a Biblia fő elemeit”, “gyülekezetük aktív és ’professzionális’ tagjává váljanak”, “a keresztyén értékeket megértsék és köves-sék”; a szakértők többsége egyetértett azokban a célkitűzésekben is, melyek szerint “a diákok keresztyén életszemlélet alapján cselekedjenek”, “ismereteket szerezzenek a keresztyén értékekről” valamint “a tudományokat keresztyén perspektíva alapján ismerjék meg.” A vitatott jelentősebb célok a következők voltak: “a tanulók megismerjenek és el tudjanak fogadni más vallásokat is” – az ellenzők többsége ezt általános, minden iskolára kiterjedő célként értelmezte; – “A tanulók higgyenek abban, hogy a keresztyénség az egyetlen igaz vallás” – az ellenzők többsége ezzel szemben azt az érvet hozta fel, hogy ez az állítás a többi vallás és világtérképés alacsonyabbrendűségét tételezi, a diákok körében fundamentalista tendenciákhoz vezethet, valamint a keresztyén iskolákban nem a keresztyénség fontosságát kell hangsúlyozni, hanem Jézus szellemét.

Az oktatási módszerek kapcsán a szakértők egyetértettek a közös imádság, a hittan és az iskolai gyülekezeti élet fontosságában. Nem volt teljes egyetértés a

következő kérdések mentén, bár a többség egyetértett: “Bibliából felolvasás az osztályban”; “keresztyén ünnepek szervezése az osztályban”; “az egyes tantárgyakban megjeleníteni a keresztyén értékeket”; “etikai témájú projektek szervezése”; “osztályban közös zsoltáréneklés”. A tanárok szerepével kapcsolatban minden válaszoló egyetértett abban, hogy a tanároknak az iskola keresztyén céljait helyeselniük kell, legtöbbször egyetértettek abban, hogy a pedagógusoknak keresztyéneknek kell lenniük, valamint abban az esetben, ha a pedagógusok többsége nem a keresztyén tradíciók alapján dolgozik, nem beszélhetünk keresztyén iskoláról. Megosztottak a vélemények a tekintetben, hogy a pedagógusok mindegyikének keresztyénnek, illetve konfirmálnak kell-e lennie. A szülők vonatkozásában azonban másképpen alakulnak az elvárások: a szakértők többsége azon a véleményen van, hogy a szülőknek nem kell feltétlenül hívó keresztyénnek lenniük, azonban ismerniük kell, és el kell fogadniuk az iskola keresztyén elkötelezettségét. Nem értettek egységesen egyet annak kapcsán, hogy az iskolák felvegyenek-e nem-keresztyén (például mohamedán) vallású gyermekeket is. Az ellenzők azzal érveltek, hogy ebben az esetben az iskola elvesztheti keresztyén jellegét, a támogatók viszont a keresztyén vallás nyitottságát és a missziós feladatot hangsúlyozták. A tananyaggal kapcsolatosan a szakértők mindegyike elengedhetetlennek tartotta a keresztyén tartalmak megjelenítését az összes tantárgy kapcsolható részeiben, valamint a vallással kapcsolatos ismeretek tantárgyi keretek közt történő oktatását. Nem volt teljes az egyetértés abban, hogy keresztyén iskolának lehet-e tartani azt az intézményt, mely nem a Protestáns Alapítvány által megszabott tantervi követelmények alapján működik, vagy amelyik nem közvetít (természetesen keresztyén nézőpont alapján) ismereteket más egyházakról és vallásokról. A keresztyén iskolákban a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó elemek kapcsán a szakértők egységesen a következő sajátosságokat fogalmazták meg: a tanár-diák viszonyának és a pedagógusok kapcsolatának egymás kölcsönös tiszteletén kell alapulnia; a tanulóknak egymás közti viszonyaikban a keresztyén értékeknek kell érvényesülniük.

A szekularizált és multikulturális társadalommal kapcsolatos feladatokat a következőképpen fogalmazták meg: a tanulók ismerjék meg a keresztyén kultúrával, vallással kapcsolatos ismereteket, alakítsák ki saját keresztyén életfelfogásukat, értékrendjüket, keresztyén identitásukat. Tanulják meg tisztelni a más valláshoz tartozókat, ismerjenek meg más vallásokat, azok értékrendjét. Az iskola utasítsa el és büntesse a rasszista, kirekesztő nézeteket és cselekedeteket. Az iskola segítse, ösztönözze a keresztyén részvételt a társadalmi tevékenységekben.

A református iskolák identitásának belső elemeit feltáró átfogó vizsgálatot végzett 1997-ben Anneke de Wolf. A kutatás során három református iskolát vizsgált meg, az iskola egyedi identitásának a pedagógusok által megfogalmazott koncepcióján, pedagógiai és ezen belül az oktatás tartalmát érintő, kritikus pedagógiai helyzetekben megjelenő és az iskola szervezetére vonatkozó területe-

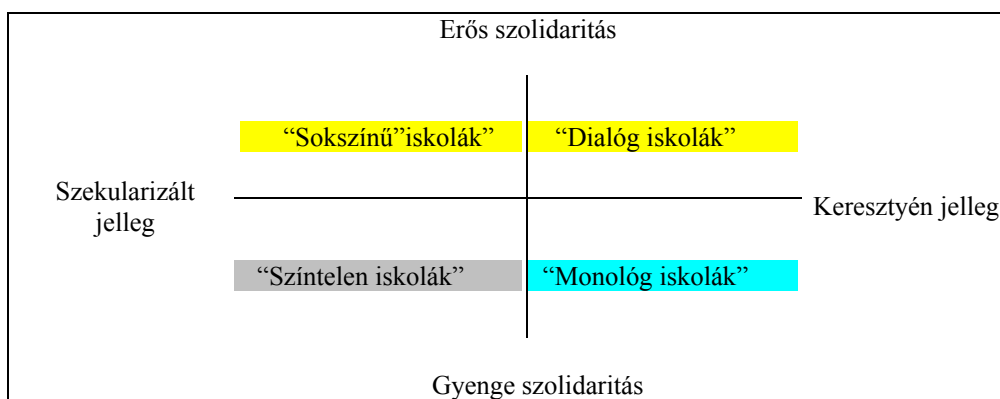


ken. A kutatás megfigyelésen, pedagógiai dokumentumok elemzésén, strukturált interjún és kérdőíves vizsgálaton alapul, eredményei a következők:

Az interjúk alapján megállapítja, hogy a vizsgált iskolák igazgatói és tanárai a “keresztyén iskola identitása” fogalom alatt az iskola keresztyén világnézetét értik. Ezt a szemléletet az iskola működésének filozófiai és teológiai alapjaiban és pedagógiai munkájában összehangoltan kívánják megjeleníteni. Saját iskolájuk keresztyén identitásának értelmezésében azonban már kevésbé egységesek a koncepciók: de Wolf két nagy csoportot különböztet meg. A megkérdezett tanárok egy része az iskola feladatát a hit közvetítésének feladataként értelmezi, és ezt a feladatot a pedagógus tevékenységén, konkrét közvetítő munkáján, az iskolai tevékenységek, cselekvések e célnak történő alárendelésén keresztül tartja megvalósíthatónak. Ez a felfogás a nem-keresztyén vallásokkal és világnézetekkel szemben kevésbé nyitott. A pedagógusok, és az iskolák másik csoportja saját iskolájában a tevékenységeket, módszereket, az oktatási és nevelési célokat pedagógiai alapelvekből vezeti le, melyek természetesen összhangban kell, hogy álljanak a keresztyén tanításokkal. Az alapelveket az iskola etikai orientációjában jeleníti meg, melyben fontos szerepet kap a reflektív, autonóm személyiség kialakulásának pedagógiai eszközökkel történő ösztönzése. A reflexió segítségével fontos eszköze a nem-keresztyén vallások és felfogások ismerete.

A holland szakirodalomban az iskolák identitás alapján történő csoportosításában gyakran alkalmazzák azt a négy kategóriát, mely az iskolákat a keresztyén jelleg – szekularizált jelleg, illetve szoros kapcsolat a társadalom más szféráival – gyenge kapcsolat dimenziók mentén helyezi el. (Thenuissen 1999)

E szempontok alapján a következő csoportok alakíthatók ki:



1. ábra: Iskolai identitás-csoportok a holland szakirodalomban

A csoportok kialakításának szempontjai mutatják, hogy a vizsgálatok igyekeznek feltárni az iskola deklarált elkötelezettsége mögött rejlő, az iskola nevelő tevékenységét, a tevékenységek által közvetített értékek és normák minőségét kifejező

elemeket feltárni. A csoportosításban fontos szerepet kap a hátrányos helyzetű csoportokhoz, a multikulturális társadalom problémáihoz és a valláshoz viszonyulás minősége.

#### ***4.3.4. A református iskola pedagógiai koncepciója a magyar nyelvű forrásokban***

Az eddig elemzett iskolakoncepciók mindegyike általában az iskola fogalmára illetve vizsgálatára irányult, illetve nem magyar iskolákra vonatkozott. Szükségesnek tartottuk azonban megvizsgálni azokat a református iskolákra vonatkozó, részben teológiai, részben a gyakorlati pedagógia oldaláról megalapozott elméleteket, melyek az egyházi iskolák számára sajátos nevelési feladataik megfogalmazásában igyekeznek segítséget adni. E munkákat aszerint vizsgáltuk, hogy az általuk megfogalmazott sajátos nevelési feladatok az iskolai élet mely területére irányulnak. Az elemzéshez azokat a dimenziókat vettük alapul, amelyeket az előző fejezetben az iskolák vizsgálata kapcsán kiválasztottunk.

A református iskolák nevelésfelfogására legnagyobb hatást tett szerző, Karácsony Sándor nevelésméletének iskolakoncepciója a nevelés “viszonyulás” jellegéből, és ezáltal szükségszerűen társas formájából indul ki. (Karácsony 2002) “Társaslélektan”, mai fogalommal élve interakciókon alapuló nevelésfelfogása a nevelés teljes rendszerét átfogja, melynek folyamatában legfontosabbnak a saját nemzetbe ágyazottságot, a nyelven keresztül a gondolkodáshoz és a saját nemzetre jellemző viszonyulás-rendszerhez kapcsolódást tartja. Sok szempontból a szimbolikus interakcionalizmus identitásfelfogását megelőlegző, reformpedagógiai hatásokat ötvöző nevelési rendszere teljességre törekvő ismertetésére e kutatás keretében nincs lehetőség, azonban e rendszerbe illeszkedő iskolakoncepciójának fontosabb elemeit röviden ismertetjük, mivel ezek az elemek a mai református iskolák nevelésfelfogásában is megjelennek. Az iskolát mindenekelőtt a társas viszonyok lehetséges terepének tekinti, és ezáltal a társadalmi viszonyok meg tapasztalása területének.

E nevelési cél elérésének eszközeként a konkrét cselekvési lehetőségek biztosításának fontosságát hangsúlyozza. A sikeres nevelés feltétele a növendék autonómiájának nevelő általi biztosítása, mely az osztályközösségben is az autonóm, önszerveződő és önszabályozó közösség révén valósulhat meg, valamint a “viszonyulás” lehetőségeinek megteremtése. Az iskolán, tanórán kívüli nevelési lehetőségeket legalább olyan fontosnak tartja, mint az iskolai tanórákat, nem véletlenül volt a Cserkésszövetség egyik alapítója. Iskolakoncepciójában a nevelés és oktatás minden területére kiterjedő, tehát a tananyagot, pedagógiai tevékenységeket, szervezeti kereteket egységesen átszövő szellemiség, vallási irányultság kialakításának fontosságáról, valamint ennek lehetséges módjairól beszél, melynek legfontosabb elve a gyermeket autonóm lénynek tekintő pedagógiai attitűd. (Karácsony 2002, 2004)

A református nevelésre, és ezen belül a református iskolák feladataira vonatkozó, az újjáalakulást követően megjelenő munkák részben az iskolák céljaival, emberképével foglalkoznak, valamint az iskolai nevelőmunka gyakorlatára vonatkozó általános alapelveket fogalmazzák meg.

Az iskolák átfogó nevelési céljainak konkrét, az iskolák mindennapi pedagógiai gyakorlatában történő megjelenítéséhez ad útmutatást van Brummelen: "Istennel az osztályteremben" című könyve. Bár holland szerző munkájáról van szó, feltételezésünk szerint a kötet megjelenésekor rendelkezésre álló kevés témára vonatkozó irodalom, illetve a kötetben a református iskolák működésének részletes leírása lehetőséget teremthetett arra, hogy az iskolák arculatuk kialakításakor e kötet pedagógiai elgondolásaira is támaszkodjanak. Iskolakoncepciójában komplex, az iskola életét minden elemében átható keresztyén szellemiséget fogalmaz meg, bibliai alapelvek alapján szerveződő konkrét szituációkon keresztül. Részletesen bemutatja az átfogó célok megvalósításának lehetséges modelljeit, a tanulásfelfogás, a tananyag, az oktatás módszerei és az iskolai tanulóközösség, ezen belül a tanárokkal szembeni elvárások vonatkozásában. Az iskola, mint tanulóközösség leírása kapcsán a keresztyén iskolák megkülönböztető sajátosságaiként a következő elemeket hangsúlyozza:

A tanári kar sajátosságai: közös alapelvek; pozitív, a gyermekek iránti tiszteletet sugárzó légkör; tanári közösség fejlesztése a közös áhítatok és beszélgetések eszközével.

A szülők szerepe: a gyermek nevelésének legfontosabb felelősei (Móz 6:7), ezért nagy befolyásuk van az iskola életére; az iskolai közösség részei; szervezett formák a szülők bevonására.

Iskolai szabályok: alapelv: "amint akarjátok, hogy az emberek veletek cselekedjenek, ti is akképpen cselekedjétek azokkal". (Lk 6:31)

Iskola keresztyén jellegét fokozó tevékenységek: kirándulások, diákönkormányzat a felelősségre nevelés érdekében; tanulók szolgálati lehetőségei.

Az iskolák újjáalakulásakor, sajátos arculatuk kialakításának segítésére jelent meg 1996-ban az "Evangéliumi nevelés Lélekben és Igazságban" című kötet, melyben számos tanulmány foglalkozik a református iskolák munkájában követendő célokkal és módszerekkel. Az írások többsége az iskolák céljaival foglalkozik, a kiemelt célok a következők: Isten képére és hasonlatosságára teremtett ember, személyiség formálódásának segítése (Szűcs 1996:184); ismeret és lelkiismeret összekapcsolódása, azaz hitbe és erkölcsbe ágyazott ismeretek közvetítése (Hegedűs 1996:11, 15), keresztyén világszemlélet formálása (Szűcs 1996:186); közösségi önazonosság (Szűcs 1996:185). A teológiai vonatkozásokat tárgyaló tanulmányok mellett Pálhegyi Ferenc a mechanisztikus, biológiai, humanisztikus és keresztyén pedagógiák emberképét összehasonlító munkájában a keresztyén pedagógiai antropológia következő megkülönböztető sajátosságait emeli ki: a tekintély, Isten tekintélyének elfogadása, a keresztyén erkölcs, mint abszolút és örökérvényű követendő út kijelölése, az ember egzsisztenciális, létében bűnös voltának állítása. A fentebbiekből következően a nevelés szerepét az "új

teremtés” segítségével látja, “ez azonban nem a nevelés eredménye, hanem mint minden teremtés, Isten igéje által jön létre. A nevelés fontos szerepe ebben az lehet, hogy előkészítheti és elősegítheti Isten igéjének és a Szentléleknek a munkáját.” (Pálhegyi 1996:150)

Az iskolák céljai tárgyaló tanulmányok mellett több írás is foglalkozik az iskolák konkrét pedagógiai feladataival, melyeket a következőkben foglalhatunk össze: tanárok és diákok közössége, tanár-diák viszonyban megjelenő kölcsönös tisztelet (pl. Pápai 1996:27-28, Györi L. 1996:64) tananyagban teológiai alapozású természettudományos oktatás (pl. Pápai 1996:29, Arany 1996:70), humán tárgyak a nemzeti és felekezeti önismeret formálására (Pápai 1996:29, Tőkéczi 1996:40), diák tisztviselők (Pápai 1996:28), kapcsolattartás a helyi gyülekezettel, ifjúsági közösségekkel (Pápai 1996:28, Szűcs 1996:188), kapcsolattartás más iskolákkal (Dizseri 1996:50-51) pedagógusok kiválasztása (Pápai 1996:27), felekezeti nyitottság (Pápai 1996:27-28), internátus (Pápai 1996:27-30). Néhány pedagógiai kérdéssel kapcsolatban azonban eltérő hangsúlyokat is találunk, melyek a konkrét iskolai gyakorlatban történő megvalósítás esetén egymástól eltérő pedagógiai gyakorlatokhoz vezethetnek. Ilyenek például a verseny, a jutalmazás és büntetés kérdései, melynek az egyik koncepcióban egyértelműbben hangsúlyos a szerepe (Tőkéczi 1996:42, Arany 1996:75-77), a másokban azonban – bár szintén megjelenik az iskola értelmes rendjének szerepe – inkább a jutalmazás szerepének hangsúlyozása, az iskola teljes személyiséget tekintő értékelési gyakorlatának fontossága jelenik meg. (Deme 1996:156, Szűcs 1996:186) Szintén eltérő álláspontok jelennek meg a gyülekezet, mint fenntartó, és az iskola kapcsolatának kérdéseiben. Némely szerző az azonosságokra helyezi a hangsúlyt (Dizseri 1996:48-49), mások a gyülekezet és iskola hatásköreinek különbsége, és a hatáskörök pontos megfogalmazásának szükségessége mellett érvelnek. (Tőkéczi 1996:41, Farkas 1996:217)

A bemutatott három koncepció összehasonlítása nem könnyű feladat, mivel egyik esetben (Karácsony Sándor koncepciója kapcsán) egy szerző több művében megjelenő rendszerről van szó, míg a másik, koncepcióként bemutatott kötetet nem kezelhetjük egységes rendszerként, hiszen különböző szerzők által készített tanulmányok gyűjteménye. Karácsony munkái esetében – mivel, bár különböző műveiben jelenik meg, mégis egységes alapelveket fogalmaz meg – nevelési koncepcióját egy elemzési egységnek tekintjük. Az “Evangéliumi nevelés...” kötetet – mivel egy könyvben jelent meg, valamint az egyes tanulmányok rövidségük miatt szükségszerűen az iskola életének csupán részterületeit érinthetik – egy elemzési egységként értelmezzük, természetesen jelezve az eltérő álláspontokat.

A koncepciók azonosságai és különbözőségei közül a következőket emeljük ki:

Az iskola céljai vonatkozásában a források alapvetően azonos elemeket tartalmaznak, kivéve az iskola által közvetített társadalomfelfogást és a nemzeti

jelleget: míg a magyar szerzők inkább a társadalom által közvetített erkölcsi tartalmakkal történő szembenállást, az egyén felelős viszonyulását hangsúlyozzák, a holland szerző munkájában radikális társadalomkritika jelenik meg, beleértve ebbe a társadalmi rend, a kapitalista gazdaság globális, radikális kritikáját is. A nemzeti jelleg megjelenése szintén a magyar tanulmányok egy részében, valamint Karácsony munkáiban megjelenő sajátosság, van Brummelen munkájából viszont hiányzik. A magyar szerzők egy része (pl. Arany 1996:72, Győri 1996:63) az iskolák vonatkozásában több elem (tananyag; hazafiasság, mint erkölcsi érték stb.) kapcsán említi, illetve Karácsony koncepcióját egészében a nemzeti nyelv és gondolkodás sajátosságaira alapozza.

A tevékenységformákra vonatkozó elemek kapcsán részben tartalmi, részben hangsúlybeli különbségeket figyelhetünk meg: van Brummelen és Karácsony rendszerében egyaránt fontos szerepet tölt be a tapasztalatokra és tevékenységre alapozott oktatás szerepe, mely a tanulmánykötetben nem jelenik meg, valamint van Brummelen és Karácsony a jutalmazás-büntetés, valamint a verseny kérdésében azonos pedagógiai alapon álló koncepciót fogalmaz meg, ebben a tanulmánykötet szerzői nem egységesek. A magyar koncepciókban jelenik meg a református nevelés eszközeként az internátus. A református iskolák hagyományos nevelési eszközei: a közösség, a diáktisztviselők, diák szolgálat és diákönkormányzat viszont mindegyik koncepcióban megjelennek, és alapvetően hasonlóan fogalmazzák meg a tanárszereppel és a tanár-diák viszonytal kapcsolatos elvárásokat. Hangsúlybeli eltérés mutatkozik viszont a tanárok kiválasztásában. van Brummelen az összes tanár erős felekezeti elkötelezettségét az iskola működtetésének alapfeltételeként nevezi meg, míg a tanulmánykötet szerzői – bár hangsúlyozzák a felekezeti elköteleződés fontosságát – inkább a keresztyén lelkiség hangsúlyát emelik ki.

A tananyag vonatkozásában lényegében azonos elemeket hangsúlyoznak a szerzők, kivétel ez alól a képességek fejlesztése, mely van Brummelen rendszerében különösen hangsúlyosan jelenik meg, és az oktatásra vonatkozó fejezetek alapját alkotja.

Lényeges eltérések mutatkoznak viszont az iskola külső környezettel kialakított kapcsolata vonatkozásában: a más felekezetek iránti nyitottság, mint az iskolák fontos sajátossága csak a magyar forrásokban jelenik meg, van Brummelen kifejezetten a más felekezetűek minél kisebb arányú jelenlétét tartja kívánatosnak. Koncepciójában viszont hangsúlyos szerepet szán a szülőknek, mint az iskolai közösség harmadik meghatározó elemének, mind az iskola koncepciójának kidolgozásában, mind pedig a konkrét iskolai tevékenységekben, ez az elem viszont a magyar forrásokban kevésbé hangsúlyos.

Az egyes forrásokat egészében vizsgálva megállapíthatjuk, hogy alapelveikben lényegében azonos, azonban az alapelvek a pedagógiai gyakorlat szintjén történő megvalósítását tekintve elemeikben eltérő koncepciókról van szó. Míg van Brummelen és Karácsony koncepciója lényegesen több pedagógiai, konkrét oktatásra és nevelésre vonatkozó részt tartalmaz, a tanulmánykötet legtöbb írása

döntően az alapelvek, célok, tananyag és nevelési feladatok szintjén definiálja a református iskolák feladatait, viszonylag kevés az oktatás szervezésére vonatkozó elem. Ez az eltérés abból adódhat, hogy az előbbi két kötet szerzője régóta folyamatosan működő református iskolákban szerzett tapasztalatok alapján fogalmazta meg következtetéseit, az utóbbi kötet szerzői viszont lényegesen kevesebb olyan tapasztalattal rendelkeztek, melyek a konkrét tanórai, oktatási problémákra irányították volna a figyelmet. A más felekezetűek iránti nyitottságban mutatkozó különbséget egyrészt a magyar református iskolai hagyományokból következően értelmezhetjük, mely hagyományosan nyitott a más felekezetűek iránt, másrészt a holland iskolák sajátos helyzetéből, melyben a hagyományos, tradicionális református közösségek zárt jellege érvényesül, és a felekezeti elkülönülés másképpen jelenik meg, mint Magyarországon.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Magyarországon a vallási sokszínűség érdekes módon nem kapcsolódott össze olyan, számunkra szélsőségesnek tűnő felekezeti elkülönüléssel, mint Hollandiában. Az ott kialakult „*Verzuiling*” (felosztás, oszlopokba sorolás), a holland társadalom életét lényegében a 60-as 70-es évek végéig markánsan meghatározó folyamat. E folyamat során a társadalom meghatározott csoportjai vallási és világnézeti hovatartozás alapján arra törekedtek, hogy tagjaik társadalmi kapcsolatainak a csoporthoz való tartozás alapján kereteket biztosítsanak, illetve szabályozzák azokat. E jelenség alapján a holland társadalom lényegében három nagy társadalmi csoportra tagolódott: katolikusok, protestánsok és vallástalanok. A külső szemlélő számára meglepő módon ez a tagolódás nem csak olyan területeken érvényes, mint például az oktatás, hanem másutt is megjelenik: vannak például protestáns és katolikus bankok, üzletek, gyárak stb. Mára a társadalom általános szekularizációja következtében gyengült e tagolódás, de az ország bizonyos területein még napjainkban is megfigyelhető.

5. Táblázat: Református nevelés- és iskolafelfogások összehasonlítása a vizsgált dimenziók mentén

	<b>„Evangéliumi nevelés...”</b>	<b>van Brummelen</b>	<b>Karácsony Sándor</b>
<b>Szerző</b>	Isten képére és hasonlatosságára teremtett ember, cél: személyiség formálódásának segítése; ismeret és lelkiismeret összekapcsolódása, azaz hitbe és erkölcsbe ágyazott ismeretek közvetítése, keresztyén világszemlélet formálása, közösségi önazonosság, beleértve a	bunton cer. Krisztus teremtésgregjes tanítványa Isten országának polgára embereszmény: tiszta szívű, békésszervező, megbékélés követő, nem ragaszkodik az anyagi javakhoz, szembeszáll az elnyomó földi hatalmakkal	emberkép: autonómia, nemzeti jelleg, eredendő bűn cél: nemzeti karakterhez alakított nevelési formák autonóm társasviszonyulás felelősség, társadalmi felelősség
<b>Célfellegű dimenziók</b>	tanárok és diákok közössége, tanár-diák viszonyban megjelenő kölcsönös tiszteltet diák tisztviselő, diákönkormányzat pedagógusok kiválasztása, példakép konkrét vallásyakorlat, hittan lelkigondozás internátus verseny (?)	tapasztalatokon és tevékenységeken alapuló fejlesztés: megélt keresztyénység tanórai és tanórán kívüli tevékenységek egységes alapelv alapján diákok szolgálati rendszere iskolai szabályok: felebarátság pedagógusok szerepe konkrét vallásyakorlat, hittan iskola, mint tanulók, tanárok, szülők közössége	tapasztalatokon alapuló nevelés = „szabadságra nevelés” közösségi tapasztalatok önkormányzat tanár magatartása, mint „vallás” konkrét vallásyakorlat, hittan tanórán kívüli szerveződések
<b>Tevékenységhoz kapcsolódó dimenziók</b>	Jutalmazás és büntetés rendszere (?) tananyagban teológiai alapozású természet- és humán tárgyak a nemzeti és felekezeti önismeret formálására azaz hitbe és erkölcsbe ágyazott ismeretek közvetítése keresztyén világszemlélet formálása	Az élet keresztyén szemlélete kereteinek bemutatása Isten teremtett világának bemutatása Istenről kapott adottságok kifejtése Keresztyén értékrend kialakítása	életszerűség tevékenységeken alapuló fejlesztés tapasztalatok fontossága saját és sajátos kultúra és nyelv, mint a társasviszonyulás formai és tartalmi kerete hit és tudás összekapcsolása
<b>Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók</b>	<b>kapcsolattartás a helyi gyülekezettel</b> kapcsolattartás ifjúsági közösségekkel kapcsolattartás más iskolákkal felekezeti nyitottság <b>gyülekezet, mint fenntartó feladatai (?)</b>	szülők szerepe: elsődleges gyülekezettel szerves kapcsolat más felekezeti és felekezeten kívüliek: lehetőleg csekély mértékben	közösségek, cserkészlet, SDG

#### 4.4. Összegzés

A szakirodalom vizsgálata során arra törekedtünk, hogy tisztázzuk a kutatás által használt fogalmakat, bemutassuk azokat a fontosabb elméleti kereteket, koncepciókat, melyekre az iskolák identitásuk kialakulásának folyamatában támaszkodhattak, valamint bemutassuk azokat kutatásokat, teóriákat, melyek a kutatás témájához kapcsolódnak. Emellett röviden bemutattuk azokat a főbb társadalmi-kulturális feltételeket, melyek az iskolák mai arculatának kialakítását befolyásolják.

Az iskolák társadalmi-kulturális környezete kapcsán bemutattuk a szekularizáció, mint az egyházi iskolák működését alapvetően meghatározó társadalmi folyamat értelmezésének lehetséges kereteit, és ismertettük a református felekezet, a magukat reformátusnak vallók arányát a mai Magyarországon, illetve a felekezetek arányának változása fő tendenciáit. Emellett röviden ismertettük a református iskoláztatás helyzetét azokban az országokban, melyekben az iskolarendszerben a protestáns iskolák viszonylag jelentős arányt képviselnek.

Ezt követően értelmeztük az identitás fogalmát a társtudományok, majd a neveléstudomány néhány elmélete alapján. Elkülönítettük az egyén szempontjából értelmezett identitásfogalom értelmezését a nagyobb közösségek, szervezetek arculatának leírására alkalmazott identitásfogalomtól, de bemutattuk azokat a hasonlóságokat is, mely a fogalom sajátosságainak leírásában megjelenhet.

Az elemzés során neveléseméleti iskolakoncepciók és a holland szakirodalomban alkalmazott iskolai identitásfelfogások alapján meghatároztuk a vizsgálat területeit, az iskolai identitás értelmezésének kutatásunkban alkalmazott dimenzióit. (5. táblázat) Négy fő dimenziót határoztunk meg: a célokra vonatkozó, a tevékenységformákhoz kapcsolódó, a tananyag tartalmára vonatkozó, és az iskola-környezet kapcsolatára vonatkozó dimenziókat. Ezeket a fő csoportokat tovább bontottuk kategóriákra: a kategóriák kialakítása során részben a neveléseméleti iskolakoncepciókra és iskolai identitáskonceptiókra, részben a református iskolák nevelésfelfogásának elemeire támaszkodtunk. A kategóriák kiválasztásakor arra is törekedtünk, hogy olyan elemeket válasszunk ki, melyekkel kapcsolatban nem egységesek a különböző elméletek, tehát feltételezésünk szerint az iskolák közti különbségek mutatói lehetnek.

A táblázatban dőlt betűvel jelzett elemek azok, melyeket az elemzett koncepciók nem egységesen kezelnek, ezért feltételezhető, hogy a vizsgálatokban ezek alapján csoportok hozhatók létre az egyes iskolák között. Az elemek egy része eltérő értelmezések, hangsúlyok meglétére utal (például a tanár-diák viszonyban a tekintély szerepe, a szabályok értelmezése, az iskola verseny jelentősége vagy elvetése), más elemek viszont nemzeti sajátosságként, a hazai protestáns iskolai hagyományokból eredő eltérésként értelmezhető (pl. nemzeti jelleg, hazafiság).



6. Táblázat: A kutatásban felhasznált kategóriák a vizsgált dimenziók mentén

Dimenziók	Témakörök	Vizsgált terület
Céljellelű dimenziók	az iskola céljai:	keresztyén ember, Krisztus felelősségteljes tanítványa
	az iskola által közvetített értékek, normák:	műveltség, hagyományok, hazafiasság
Tevékenységszempontú kapcsolódó dimenziók	pedagógus:	nevelő-nevelt viszony: felebarátság, tekintély
		pedagógus személyisége, példaadás
	diákok közössége:	pedagógusok kiválasztása
		közösségi tevékenységek, közösségi jelleg
		diák tisztségviselők
Kondicionáló-szelektív hatásrendszer:	internátus	
iskolai hagyományok:	iskolai szabályok, jutalmazás-büntetés, konfliktuskezelés	
A tevékenység tartalmához kapcsolódó dimenziók	vallásgyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó elemek:	fogadalomtétel, ünnepek, konfirmáció
	nem konkrétan a vallásgyakorlathoz kapcsolódó tartalmi elemek:	órarendi hittan, áhítat, bibliakör
Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók		a tudományok keresztyén szemlélete
		természettudományok keresztyén értelmezése
Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók		humán tudományokban a keresztyén jelleg, nemzeti jelleg, protestáns hagyományok kiemelése
		a szülővel kialakított kapcsolat
		a gyülekezettel kialakított kapcsolat
		más református iskolákkal kialakított kapcsolat
Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók		felekezeti nyitottság
		autonómia-törekvések

#### **4.5. Hipotézisek**

Vizsgálatunkhoz a fentebbi szakirodalmak tanulmányozása után a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

A református egyházi középiskolák történetük során az iskola céljai, jellegzetes tevékenységei, az oktatott tartalmak és az iskola és környezete viszonya vonatkozásában jellegzetes, a többi felekezeti és állami iskolától eltérő sajátosságokat, hagyományokat alakítottak ki.

A mai magyar református egyházi középiskolák református sajátosságaikat tekintve a bennük dolgozók (tanárok és diákok) szerint a nem egyházi és a más felekezetek által fenntartott iskoláktól megkülönböztethetők.

E különbségek az iskola céljai, jellegzetes tevékenységei, az oktatott tartalmak és az iskola és környezete kapcsolata dimenzióinak meghatározott elemei mentén kimutathatóak.

E dimenziók egyes elemei alapján nemcsak a más fenntartók által működtetett iskoláktól különböztethetjük meg az iskolákat, hanem a református középiskolák között is eltérések mutatkoznak.

E különbségek az iskolai konfliktuskezelésben is kimutathatók.

E különbségek alapján az iskolák között csoportok alakíthatók ki, melyek mentén az identitás lehetséges modelljei leírhatók.

## II. FEJEZET

### 1. *A kutatás folyamatának leírása*

A vizsgálat 1998 szeptemberében kezdődött. Első szakaszában a szakirodalom áttekintése, és ennek alapján a hipotézisek kialakítása történt meg. A hipotézisekben olyan dimenziók meghatározására törekedtünk, melyek mentén egy iskola identitása leírható.

E folyamat során világossá vált, hogy a református középiskoláztatás történetére vonatkozó források áttekintése nélkül nem lehetséges a jelenlegi helyzet elemzése, ezért megvizsgáltuk azokat a rendelkezésre álló neveléstörténeti és általános pedagógiai forrásokat, melyek a református középiskolák helyzetével, illetve ezen iskolák, mint oktatási és nevelési intézmények céljaival, feladataival, nevelésfelfogásával foglalkoztak, valamint áttekintettük azokat a társadalmi-kulturális folyamatokat, melyek az iskolák tevékenységének e dimenzióit meghatározták. E szakirodalmak másodelemzése képezi az eredmények első részét, és egyben az empirikus vizsgálat adatgyűjtési területeihez nyújt újabb szempontokat.

A történeti vonatkozásokat, az iskolai élet hagyományait azért tartottuk különösen fontosnak, mert az iskolák újjáalakulásuk után maguk is részben e hagyományokra, régi szokásokra alapozva alakították ki saját arculatukat, természetesen e történeti elemekből egyéni szükségleteik, körülményeik, értelmezésük alapján válogatva. Mivel az identitást egy adott csoport kultúrája folyamatos újjáalkotásának és értelmezésének is tekintjük, szükséges e kultúra lehetséges elemeinek feltárása ahhoz, hogy az újjáértelmezést a lehetséges elemekhez történő viszonyulás alapján vizsgálhassuk.

E megfontolások alapján a források másodelemzése a következő kérdések mentén történt:

Melyek voltak a református iskolák céljai, nevelési módszerei, jellegzetes oktatási tartalmi történetük folyamatában?

Milyen társadalmi – kulturális körülmények befolyásolták a református iskolák arculatának kialakítását? E körülmények hatására az identitás általunk meghatározott dimenziói mentén az iskolai élet milyen jellegzetes, más iskoláktól megkülönböztető elemeit határozhatjuk meg?

Voltak-e az iskolák szervezetében, működésében tipikus elemek? Milyen sajátos iskolai hagyományok jellemezték a református középiskolákat a mai iskolai élet dimenziói mentén?

A kutatás empirikus része 2002. szeptemberében kezdődött, és az akkor Magyarországon működő, a Magyar Református Egyházhoz tartozó egyházkerületek, egyházközségek által fenntartott középiskolák vizsgálatára irányult.<sup>15</sup> A

---

<sup>15</sup> A kutatásba nem vontuk be az ökumenikus, illetve az alapítványi fenntartású, de magukat reformátusként definiáló intézményeket, mivel ezen intézmények beemelésével a kutatási anyag kezelhetetlenné vált volna, másrészt szükségessé tette volna az identitás általunk kialakított

kutatás tervével 23 iskolát – az ekkoriban Magyarországon működő összes református egyházi középiskolát – kerestünk meg. Az iskolák közül később egy intézményszervezési okok miatt kimaradt, ezért összesen 22 középiskolát vizsgáltunk meg. Az intézményeknek előzetesen megküldtük az interjúk és kérdőívek kérdéseit, tehát a kérdezettek tisztában voltak azzal, hogy milyen kérdésekre kérünk választ. Ez az elem véleményünk szerint a kutatásban nem okozott zavart, hiszen eredeti célunk is az volt, hogy azt az arculatot ismerjük meg, amelyet az iskolák a külvilág felé mutatni szeretnének.

Az adatfelvétel az iskolákra vonatkozó statisztikai adatok áttekintésével kezdődött, majd ezután történt meg a kérdőívek és az interjúk kérdéseinek kidolgozása, mely előtt egyetemi és főiskolai hallgatók körében kérdőíves elővizsgálatot végeztünk.

A vizsgálatban strukturált interjú formában mértük fel az iskola tanárainak és igazgatójának véleményét az iskola identitásának meghatározó elemeiről, valamint kérdőíves vizsgálat keretében vizsgáltuk a diákok véleményét. A kérdőívek és az interjúk felvétele 2003. április és május hónapban történt, harmadik évfolyamos egyetemi hallgatók végezték, speciálkollégiumi feladat keretében, melyért egy kreditpontot kaptak. Az adatfelvétel előtt szemináriumon vettek részt, melynek során egyrészt megismerték a református iskolaügy történeti gyökereit, másrészt kutatómódszertani alapismereteket szereztek a kérdőívkészítés és az interjúkészítés módszertanából. A kérdőívek és interjúk felvételét 30 fős mintán (21 gimnáziumi tanuló, 9 tanár) végzett próbakérdés előzte meg, melyben megvizsgáltuk a kérdőívek érthetőségét, és ezt követően a kérdőíven néhány tartalmi és formai módosítást hajtottunk végre. A kérdőív jórészt feleletválasztós kérdésekből állt, az interjú részben feleletválasztós, részben nyílt kérdésekből, melyeknél a kapott válaszokat a kérdezők magnófelvétel alapján írásban rögzítették.

A kérdőívekből szerzett adatokat ezután közvetlenül számítógépen rögzítettük, az interjúkban lévő nyílt kérdéseket pedig kategóriákba soroltuk. A kategóriák kialakítása a válaszok egészének átolvasása után történt, a kidolgozott kategóriákat külső, független elemző által történő kódolással ellenőriztük.

## **2. Minta**

A református oktatás történetét feldolgozó munkák igen nagy mennyiségben állnak rendelkezésre. A kutatás szakirodalmi másodelemzésre épülő, a hagyományok feltárására irányuló részében a következő szempontok alapján válogattunk ezekből az anyagokból: azokat vizsgáltuk meg, melyek vagy a neveléstörténet egészének

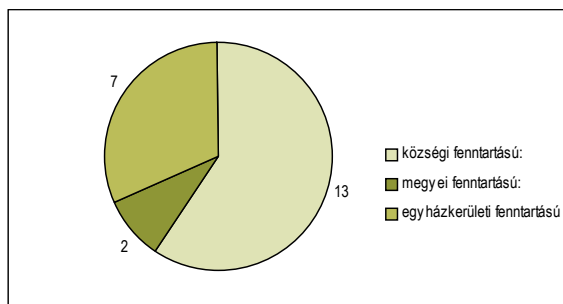
---

fogalmának módosítását, mely a vizsgálat egész tematikájának átalakítását jelentette volna. Terveink szerint egy későbbi, követő és összehasonlító vizsgálatba ezeket az intézményeket is bevonjuk.

kontextusában helyezik el a református középiskolákat, vagy általánosságban az iskolai szokásokra és hagyományokra irányulnak, vagy pedig egyedi iskolatörténeti munkák, azonban a református középiskolák működésének általános jellegzetességeire következtethetünk belőlük.

A kérdőíves vizsgálat és interjúk felvételéhez a Magyarországi Református Egyház által működtetett összes iskolát felkértük a vizsgálatban való részvételre, végül egy iskola szervezési okok miatt kimaradt. 2002-ben összesen 23 református középiskola működött, ebből 1 szakközépiskola, az összes többi gimnázium. Ezen iskolákba összesen 10491 tanuló járt, ennek 56 %-a lány. Az összes tanuló 20 %-a kollégista. Az iskolákban összesen 954 tanár tanított, az egy tanárra jutó diákok száma 10,99. Az iskolai osztályok száma összesen 391, azonban igen nagy a szórás, a legkisebb iskola összesen 4 osztállyal, a legnagyobb viszont 27 osztállyal működik.

A kutatásban résztvevő iskolák (22 középiskola) mindegyike gyülekezeti, egyházmegyei vagy egyházkerületi fenntartású, tehát közvetlen módon kapcsolódik a Magyarországi Református Egyház szervezetének valamelyik szintjéhez. A fenntartói megoszlás az iskolák között a következőképpen alakul<sup>16</sup>:



2. ábra: A vizsgált iskolák fenntartó szerinti megoszlása

Az iskolák-  
nak több mint fele  
egyházközségi fenn-  
tartású, tehát közvet-  
len szervezeti,  
fenntartói kapcsolat-  
ban áll a helyi gyüle-  
kezettel. Ez egyéb-  
ként, mint azt a  
szakirodalmi  
áttekintésben  
bemutattuk, a  
református iskolák  
hagyományos fenn-

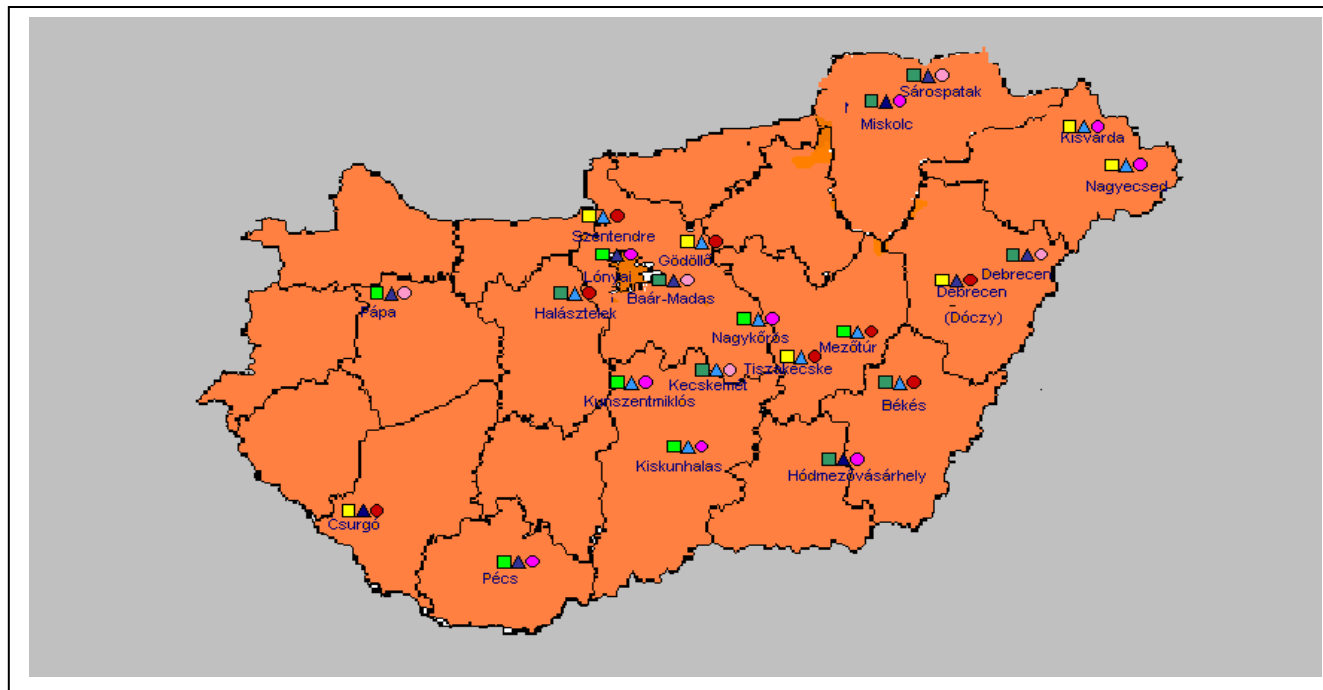
tartói rendszere, mely a református egyház és ebből következően az iskolarendszer decentralizált felépítéséből ered.

Területi elhelyezkedésüket tekintve az iskolák javarészt Magyarország keleti felén működnek, a közép-magyarországi terület iskolaműködtetési arányában pedig jelentős szerepet kapnak Budapest és Pest megye iskolái. A következő térképen ezeket az adatokat láthatjuk, iskolánkénti megoszlásban.

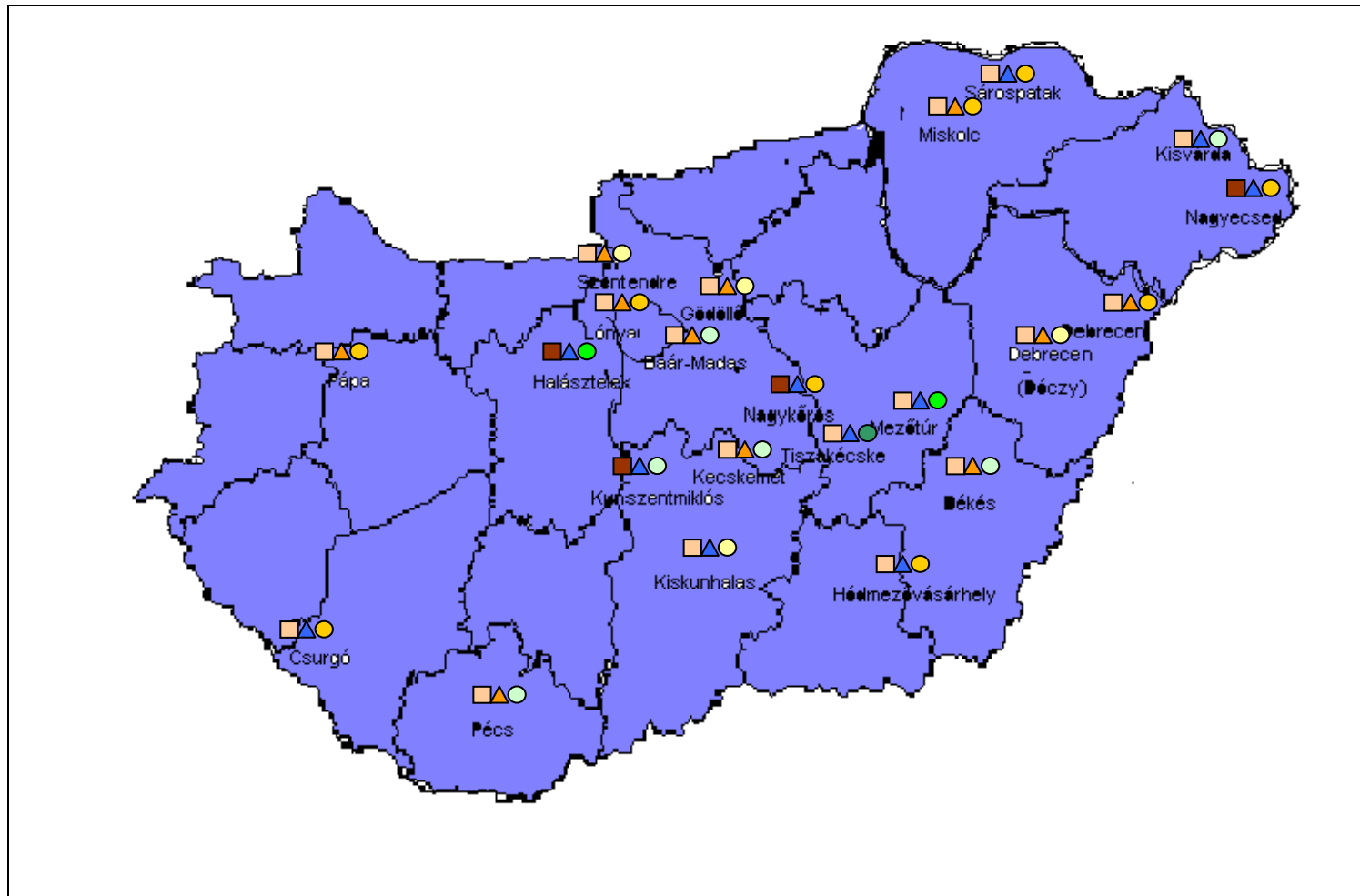
<sup>16</sup> Az áttekinthetőség kedvéért az egyházkerületi fenntartású csoportba soroltuk azt az intézményt is, melyet a gyülekezet presbitériuma tart fenn.

3. ábra: Az iskolák elhelyezkedése a fenntartó, az iskola létszáma és az alapítás éve szerint

Jelmagyarázat:		
Iskola mérete	Fenntartó:	Alapítás:
■ 400-nál kevesebb	▲ gyülekezet, presbitérium	○ 1991-ig
■ 400 - 540	▲ egyházmegye, egyházkerület	○ 1992 - 95
■ 540 fölött		○ 1995 után



Az iskolák elhelyezkedése az intézmény típusa és a település egyéb iskolái szerint



Jelmagyarázat:

Iskola környezete:

Orange square: van másik hasonló iskola  
 Brown square: nincs másik hasonló iskola

Blue triangle: van másik egyházi iskola  
 Yellow triangle: nincs másik egyházi iskola

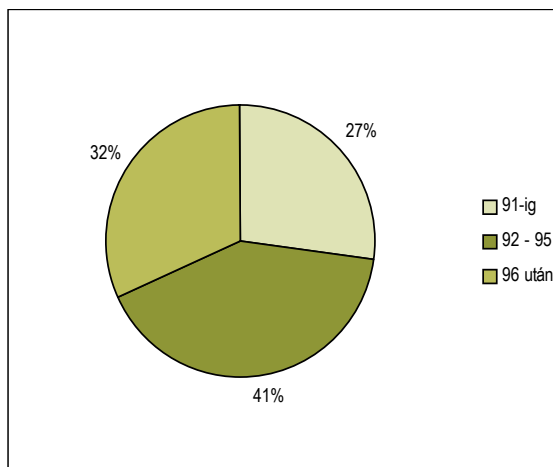
Iskola típusa:

Yellow circle: csak gimnázium  
 Yellow circle with black outline: gimnázium és kollégium  
 Green circle with black outline: gimnázium, általános iskola és kollégium  
 Green circle: gimnázium, szakközépiskola és kollégium  
 Blue circle: gimnázium és általános iskola

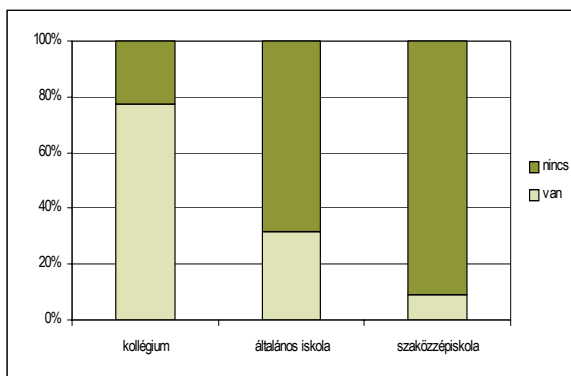
A vizsgált iskolákat alakulásuk időpontja alapján is csoportosítottuk. (5. ábra) Az ábrából kitűnik, hogy az iskolák legnagyobb részét 1992 és '95 között alapították, azonban azt ezt követő időszakban sem csökkent jelentős mértékben az iskolaalapítási kedv.

Ha a térképen (2. és 3. ábra) összevetjük az iskolák alapítását a fenntartóval, láthatjuk, hogy az újonnan alapított iskolák a helyi gyülekezet vagy presbitérium fenntartása alatt működnek. Egyházkerületi fenntartású intézmények inkább azok a nagymúltú iskolák, mint például Sárospatak vagy Pápa, melyeket az alapítás első hullámában rögtön a rendszerváltás után igényeltek vissza.

Az új alapítású intézmények között viszont több olyan működik (pl. Gödöllő, Szentendre), amely a helyi gyülekezet kezdeményezésére olyan településen illetve régióban jött létre, ahol 1948. előtt nem működött ilyen iskola. Ennek magyarázata a magyarországi területi felekezeti megoszlás azon átalakulása lehet, melyre a vallásszociológiai vizsgálatok kapcsán már utaltunk: a hagyományos kelet-magyarországi református tömb a területi mobilitás miatt fellazult, és zömében Pest megyébe és Budapestre irányuló elvándorlást eredményezett.



4. ábra: Az iskolák megoszlása alakulásuk időpontja szerint



5. ábra: Gimnázium mellett működő egyéb intézmények aránya

Az intézmények profilját vizsgálva (8. ábra) megállapíthatjuk, hogy a legtöbb intézmény kollégiummal együtt működik, illetve az iskolák 25%-a általános iskolával kapcsolódik össze. Csekély azon intézmények aránya, amelyek a gimnázium mellett szakközépiskolát



is működtetnek, ezek olyan intézmények, amelyek szakközépiskolából alakultak át. Ez a jelenség arra utal, hogy az intézmények megalakulásukkor általában a hagyományos református kollégiumi illetve gimnáziumi modellt igyekeztek követni. A szakközépiskolát működtető intézmények több, mint 400 tanulóval működnek, és csak az 1996 után alakult intézmények rendelkeznek ilyen profillal.

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

Az iskolák átlagos tanulólétszáma körülbelül 500 fő (3. ábra). A kisebb iskolákat általában a helyi gyülekezet vagy presbitérium tartja fenn, a nagyobb iskolák között több egyházkerületi vagy megyei fenntartású. Ez abból következhet, amit az újjáalakulások kapcsán már említettünk: az egyházkerület vagy egyházmege általában a nagy múltú iskolákat igényelte vissza, és ezek általában nagyobb tanulólétszámmal működnek.

A vizsgálat során az iskolák érettségi előtt egy évvel álló (3. vagy 11.) évfolyamából iskolánként 30 tanulóval töltöttük ki a diákok számára készített kérdőívet. Ez a szám azon iskolák esetében módosult, amelyek nem rendelkeztek ezen az évfolyamon ilyen magas tanulólétszámmal. Az adatszerzés ilyen torzulását az elemzésben figyelembe vettük. Az osztályok kiválasztása véletlenszerűen történt, azon osztályokat kérdeztünk meg, amelyeknek a vizsgálat napján osztályfőnöki vagy lyukasórája volt. A diák vizsgálati minta összetétele a következőképpen alakult: a vizsgált összes tanuló száma 669 fő, ennek 42%-a fiú, 57% lány, 1% adathiány.

A tanulók többsége az iskolával azonos településen, illetve 30 kilométeren belül lakik, bár e tekintetben iskolánként jelentős eltérések mutatkoznak, mint arra az eredményeknél részletesen is kitérünk. A megkérdezett tanulók 25%-a kollégista, ez 5%-kal több, mint az átlagos református középiskolai arány.

Az iskolákban az igazgatókon kívül 3 vagy 4 tanárral készítettünk interjút, az iskola méretétől függően. A tanárok felkérése, és ezáltal kiválasztása az igazgatókon keresztül történt, ami a válaszokban szükségszerűen torzulást eredményezhet, hiszen az igazgató valószínűleg olyan kollégát kért fel a válaszadásra, aki járatos az iskola református jellegéhez kapcsolódó kérdésekben. Mivel azonban kutatásunk főként a deklarált identitásra irányul, ezért ezt a jelenséget nem tekintettük problémának.

Összesen 91 tanári és igazgatói interjút készítettünk, ebből 22 az igazgatókkal, 69 a tanárokkal készített interjú. A kutatásban az egy tanárra eső diákok aránya 7,35, ez 3,3-mal kevesebb, mint a református középiskolákban egy tanárra jutó diákok aránya. A megkérdezett pedagógusok 61% -a nő. A megkérdezett tanárok legnagyobb része (80%) kevesebb, mint tíz éve dolgozik az iskolában, 66%

pedig 40 évesnél fiatalabb, tehát a megkérdezettek jelentős része az iskola átalakulása után került az intézménybe.

### 3. *Eszközök*

#### 3.1. *Kérdőív*

##### 3.1.1. *A kérdőívek kialakítása*

A végleges kérdőívek és interjúk kialakítása előtt 2001 szeptemberében elővizsgálatot végeztünk, 42 fő egyetemi hallgató, és 38 fő főiskolai hallgató, összesen 80 fő bevonásával. A vizsgálat célja egyrészt annak feltárása volt, hogy van-e a vizsgálat elsőrendű hipotézisének, mely szerint a református középiskolák definiálható módon különböznek a nem református középiskoláktól, valamiféle érvényessége. Másrészt fel szeretttük volna mérni, hogy azok a vallásosság, felekezeti hovatartozás mentén szerveződő kategorizációk, melyekre a vizsgálat egy részében alapozni szeretttünk volna, érvényesek-e, megjelennek-e a közgondolkodásban. A vizsgálati minta kiválasztásának szempontja az volt, hogy lehetőleg olyan hallgatókat kérdezzünk, akik még pedagógiai tanulmányaik elején járnak, tehát neveléstörténetből vagy neveléstudományból szerezhették, a témára vonatkozó ismereteik nincsenek. Az egyetemi hallgatók a Károli Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának másodéves tanár szakos hallgatói, a főiskolások közül 21 fő az ELTE TFK elsőéves tanár szakos hallgatója, illetve 17 fő a Vitéz János Katolikus Tanítóképző Főiskola harmadéves oktatószervező szakos hallgatója volt.

A kérdőív elején kérdeztünk rá azokra az adatokra, melyeket kemény mutatóként kezeltünk a továbbiakban. A kérdések mellé zárójelben jelöltük a kapott válaszok arányát is.

- Milyen felekezetű? (római katolikus 52%; református 31%; baptista 5%, nem jelölt meg felekezetet 14%)
- Vallásosnak tartja-e magát? Ez feleletválasztós kérdés, a válaszok a vallásvizsgálatokban szokásos elemek: gyakorló vallásos (28%) – maga módján vallásos (57%) – nem vagyok vallásos (14%) – vallásomat gyakorlom, de nem vagyok hívő (1,2%).
- Általános iskolai vagy középiskolai tanulmányai során járt-e egyházi iskolába? (Igen 18%).

A kérdőív a következő nyílt kérdésekből állt:

Véleménye szerint vannak-e olyan tulajdonságok, melyek általában a református embereket a más felekezethez tartozóktól vagy a vallástalanoktól megkülönböztetik?

Véleménye szerint különböznek-e az egyházi iskolák a nem egyházi iskoláktól, és ha igen, miben?

Véleménye szerint a református iskolák különböznek-e más egyházak iskoláitól, ha igen, miben?

A kérdőívek elemzése során a következő válaszokat kaptuk: a válaszolók 56%-a adott az első kérdésre nemleges választ, egy válasz értékelhetetlen volt. A maradék 44% a következő fontosabb tulajdonságokat sorolta fel (a tulajdonság után zárójelben tüntettük fel az említések számát): egyszerű, puritán (16); toleráns (17); makacs, nyakas (4); szorgalmas (13); lelkiismeretes (5); törekvő (4); bensőségesen vallásos (10); felebarátiság által vezérelt (3); erkölcsös (8); családszerető (3); közösségi (3); fegyelmezett (1). Az eredményeket úgy értelmeztük, hogy azok előzetes várakozásainkat igazolták, azaz a vizsgált kategóriák a közgondolkodásban léteznek, van értelme felekezeti hovatartozás mentén bizonyos tulajdonságok tulajdonítását vizsgálni. Emellett ezek a tulajdonított tulajdonságok lényegében lefedik azokat a hagyományos elemeket, melyek a reformátussághoz a közgondolkodásban a reformáció kezdete óta kapcsolódnak (Weber 1982; Tomka 1994, Szántó 1990). A magukat reformátusnak vallók közül mindössze három vélte úgy, hogy nincsenek ilyen tulajdonságok, valamint a református válaszadók írták be a makacsságot is jellemző tulajdonságként. Érdekes módon a tolerancia, mint tulajdonság inkább a katolikusok szerint jellemző tulajdonság, a válaszokból 14-et katolikusok jelölték meg.

A második kérdésre adott válaszok 8%-a arra vonatkozott, hogy a válaszoló nem ért egyet az egyházi iskolák működtetésével, 10% pedig nem tudott rá válaszolni. A válaszolók 21% szerint nincs különbség. Az ezután maradt 61% válasza a következőképpen alakult (zárójelben az egyes említések száma): vallásosságra nevel (43); Biblia alapján folyik az oktatás (32); más értékeket közvetít, mint az állami iskolák (31); megvéd a világ káros hatásaitól (6); szigorúbb (9); magasabb színvonalú az oktatás (3); "vallási ismereteket" tanulnak (33); kötelező templomba járni (8); tanár-diák kapcsolat más (4); jobban törődnek a gyerekekkel (4); jobb a közösség (3). Az eredmények azt mutatják, hogy érzékelhetőek különbségek az egyházi fenntartású és nem egyházi iskolák között. Ezek a különbségek részben a szervezeti elemek körébe tartoznak (pl. "vallási ismereteket" tanulnak, kötelező templomba járni), részben az iskola nevelési és oktatási céljainak más jellegét hangsúlyozzák (pl. szigorúbb, más értékeket közvetít). Ebből arra következtethetünk, hogy az egyházi iskolák, mint nemcsak szervezeti kereteikben, hanem szellemiségükben is a nem egyházi intézményektől eltérő intézmények képe kialakulóban van, vagy már ki is alakult. Ezt a megállapítást igazolja az is, hogy azoktól is kaptunk válaszokat, akik nem egyházi iskolákban végeztek.

A harmadik kérdésre már lényegesen kevesebb értékelhető eredményt kaptunk. A válaszolók 54%-a nem tudott válaszolni a kérdésre, 21% szerint pedig nincs, vagy nincs lényeges különbség a református és a más felekezetek által fenntartott iskolák között. 13% nem válaszolt a kérdésre. Az érdemi választ adó mindössze 12,5% a következő válaszlelemeket említette: más felekezetűeket

befogad (3); tanár-diák kapcsolat jobb (4); nem annyira szigorú, mint a katolikus iskolák (3). Érdekes módon erre a kérdésre nem mindenki válaszolt azok közül, aki egyházi iskolába járt, mindössze 75%-uk vélekedett úgy, hogy van valamilyen különbség. Az eredményekből azt a következtetést vontuk le, hogy az egyházi és nem egyházi iskolák a megkérdezettek között világosabban elhatárolódnak egymástól, mint az egyházi iskolákon belül az egyes felekezetek. Az, hogy a harmadik kérdésre 88% nem tudott érdemi választ adni, míg a második kérdésre csupán 39%, arra utal, hogy a vallásosak – nem vallásosak, egyházhoz tartozók – nem egyházhoz tartozók közti különbségtétel valós, érzékelhető különbségnek nevezhető, míg az egyes felekezeti iskolák közti különbségek sok esetben még a felekezeten belüliek számára sem érzékelhetőek.

Az elővizsgálat eredményeit, illetve az ennek során kapott tulajdonságlistát a kérdőív és az interjú kérdéseinek összeállításakor használtuk fel.

### **3.1.2. A kérdőívek**

A diákok nézeteinek vizsgálatára alkotott kérdőív (ld. Mellékletek kérdőív) bevezető részében a következő kemény mutatókra kérdeztünk rá: tanuló neme, apa foglalkozása, anya foglalkozása, valamint vizsgáltuk az iskolaválasztás szempontjait.

Az ezt követő részben a saját iskola jellemző tulajdonságait, illetve a református iskolákra általában jellemző felsorolt tulajdonságokat kellett besorolni aszerint, hogy mennyire tartja jellemzőnek saját, illetve általában a református iskolákra az adott sajátosságokat. A tulajdonságlistát a következő szempontok alapján választottuk ki: egyrészt figyelembe vettük az elővizsgálatban a megkérdezettek által a református iskoláknak tulajdonított sajátosságokat, másrészt beillesztettük azokat pedagógiai koncepciók, vizsgálatok kapcsán (I/4.4. pont) megjelenő elemeket, melyek nem a vallásgyakorlatra vonatkoztak, hanem az iskola pedagógiai vonatkozású sajátosságait határozták meg.

Az iskolák sajátosságait vizsgáló kérdéseket követően az iskolák által a megkérdezettek szerint hatékonyan közvetített normákra vonatkozó kérdéssor következik, melyet a tanári interjúkérdések között is szerepeltettünk, az összehasonlíthatóság érdekében azonos formában. A normákra vonatkozó kérdéssor kialakítását és formáját tekintve hasonló az előzőekhez: az elővizsgálatban a “református embereknek” tulajdonított sajátosságokból létrejövő listát kiegészítettük a református iskolákra vonatkozó koncepciókból és vizsgálatokból származó elemekkel. A kérdéssor formája is megegyezik az előzőekkel: a felsorolt elemeket kellett besorolni a jellemző – inkább jellemző, mint nem – inkább nem jellemző, mint igen – nem jellemző csoportba.

Kutatásunk konfliktusmegoldásra vonatkozó részében a diákok körében nyílt végű konfliktusszituációk saját iskolájukban elképzelt befejezésére kérdeztünk rá. A szituációkat történetekbe foglaltuk, melyet négy-öt mondatban lehetett befejezni. A történeteket a konfliktus forrásai alapján létrehozott csoportok szerint alakítottuk ki, a csoportosítás a szociálpszichológiában alkalmazott rendszer szerint történt. (Horváth–Szabó 1997) Megfogalmazásukban arra törekedtünk, hogy minél nyíltabb, a szituáció konkrét helyzetre történő adaptációját lehetővé tevő szöveget alkossunk, azonban kellőképpen konkrét is legyen ahhoz, hogy életszerűnek érezzék a válaszolók. Úgy gondoljuk, ezt a célt sikerült elérni, mivel mindegyik történet kapcsán kaptunk olyan választ, mely tartalmazott a válaszoló hasonló helyzetben szereplő tapasztalataira történő utalást. (pl. “ Ilyen történt a mi osztályunkban is...; Velem pont ez történt, amikor...)

Az első csoportba az érdek-, szükséglet- és célkonfliktusok tartoznak, ezek közül a diákok szempontjából inkább a szükségletek közti feszültségekből eredő konfliktusok jelennek meg. E konfliktushelyzet tipikus megjelenése az iskolában a családok eltérő anyagi háttéréből eredő feszültség, ellentét. Fontos rámutatnunk, hogy ez a helyzet egyben a társadalom által az anyagi megbecsülésben megjelenő elismerést is szimbolizálja, az iskola szempontjából pedig az esélyegyenlőség megteremtésének egyik jelentős területe a családok eltérő szocioökonómiai státuszából adódó egyenlőtlenségek kompenzálása és feszültségek kezelése. E kérdés vizsgálatára egy, az anyagi helyzet különbségére visszavezethető probléma-helyzetet vázoltunk fel<sup>17</sup>:

Éva családja nagy szegénységben él, alig tudnak megélni, ezért másként öltözködik, mint a többiek, nem tud olyan divatos ruhákban járni, mint mások, nem tud elmenni a többiekkel moziba, színházba. Év végén az osztály Németországba megy kirándulni, de Éva nem tudja befizetni az utazási költséget.

Ekkor .....

A második csoportot a strukturális konfliktusok alkotják, ide tartoznak az adott intézmény szabályrendszeréből, a kompetenciák, szerepek meghatározásából eredő ellentétek. E csoporthoz olyan történetet kerestünk, mely az intézmény szabályrendszerét átalakítani kívánó törekvésekből kialakuló lehetséges konfliktusra vonatkozik<sup>18</sup>:

A diákok moziklubot szeretnének szervezni az iskolában. Kiderül, hogy olyan filmeket is szeretnének lejátsszani, melyek az elmúlt években nagy erkölcsi vitákat váltottak ki.

Ekkor .....

---

<sup>17</sup> Az elemzésben a kérdésre vonatkozó eredmények = “szegény” – “szegénység”.

<sup>18</sup> Az elemzésben a vonatkozó eredmények = “filmklub” – “más tevékenység”.

A harmadik csoport a “viszonykonfliktus”, melyet a tanárok és a diákok között az eltérő szabályértelmezések, a szabályok be nem tartása, az eltérő kulturális háttérből eredő feszültségek okoznak. Mivel ez típus általában a tanár-diák interakciók szintjén jelenik meg, és inkább az egyes tanárok és diákok viszonyára, mint általánosságban az iskolára vonatkoztatható, ezért ilyen konfliktustípust nem szerepeltettünk a kérdőívben.

A negyedik csoportba az értékkonfliktusok tartoznak. A szocializáció sikerességének egyik feltétele, hogy a három alapvető szocializációs közeg (család, iskola, kortárs csoport) értékei között sikerüljön harmóniát találni. Az értékek közti konfliktusok kérdése különösen nagy jelentőséget kap az egyházi intézményekben, mivel ezek az iskolák deklaráltnak a keresztyén értékrendszer mellett elköteleződve működnek, küldetésükből adódóan céljuk ezen értékek követése felé vezetni a tanulókat. A kérdés jelentőségéből adódóan három történetet szenteltünk az értékkonfliktusok témájának.

Az első történetet szervezetelméleti szempontból szerepkonfliktusként is értelmezhetjük, hiszen a benne szereplő diák iskolai szerepei és “közéleti” szerepei ütköznek egymással, azonban e szerepek mögött értékválasztások, illetve véleményünk szerint az iskola részéről a környezet értékeivel szembeni nyitottság – zártság mutatkozik meg<sup>19</sup>:

Laci az utóbbi időben elkezdett egy együttesben zenélni. Egyre népszerűbbek, sokszor lépnek fel, sokat kell gyakorolnia. Ezért gyakran hiányzik az iskolából, tanulmányi eredménye egyre romlik, végül félévkor kiderül, hogy több tárgyból bukásra áll.

Ekkor .....

A negyedik történet az iskola által deklarált felekezeti elkötelezettség és a család vallási elkötelezettsége közti ellentétből eredő lehetséges konfliktusra irányul<sup>20</sup>:

Pisti nagyon visszahúzódó, csendes fiú. Keveset beszél családjáról. Egyszer azonban kiderül, hogy szülei egy szektához tartoznak.

Ekkor .....

Az utolsó kérdésben “szokványos” kamaszkori deviancia történetét kellett befejezniük a válaszolóknak. Célunk szerint ez a történet a kortárs csoport és az iskola értékei közti konfliktusra irányul<sup>21</sup>:

<sup>19</sup> Az elemzésben a vonatkozó eredmények = “zene” – “deviancia pozitív”.

<sup>20</sup> Az elemzésben a vonatkozó eredmények = “szekta” – “vallás”.

Tibi az első évben jó tanuló volt, most azonban elkezdett olyan gyerekekkel barátkozni, akik rossz hatással vannak rá. Azóta az iskolában is egyre rosszabb a magatartása, és mindenki tud róla, hogy hétvégenként barátaival isznak, sőt többen azt is tudni vélik, hogy kábítószeresek is.

Ekkor .....

### 3.2. *Az interjú*

Az interjú (ld. Mellékletek interjú) bevezető részében a következő kemény mutatókra kérdeztünk rá: életkor, nem, mióta dolgozik az iskolában, mióta dolgozik jelenlegi beosztásában. Az így kapott eredményeket a minta kapcsán már bemutattuk, azonban az adatok elemzésekor ritkán hivatkozunk rá, mivel az eredmények értelmezéséhez az iskolák sajátosságai kapcsán bemutatott kemény mutatók megfelelőbb kereteket biztosítottak.

Az interjú első öt kérdése nyílt kérdés, ezekben a református középiskolák általános megkülönböztető jegyeire kérdeztünk rá. Mint azt a fogalmak meghatározása kapcsán már leírtuk, az identitást különbségekben érzékelhető jelenségként értelmezzük, ezért a kérdések is a különbségekre kérdeznek rá. A különbségeket a következő csoportok vonatkozásában vizsgáltuk: nem egyházi iskolák, más felekezet által fenntartott iskolák és gyülekezet. Az interjú elején azért választottuk a nyílt kérdéseket, mivel az egyházi iskolákra vonatkozó empirikus vizsgálatok nem állnak olyan mennyiségben rendelkezésre, hogy azokból kategóriákat nyerhettünk volna az iskolák sajátosságainak leírására. (Babbie 1996, Krippendorf 1995)

Ezt követően az iskola által hatékonyan közvetített normákra kérdeztünk rá, ehhez azt a tulajdonságlistát használtuk fel, melyet az elővizsgálat során a megkérdezettek a "reformátusokra" jellemző tulajdonságként említettek. Ezt bővebben a kérdőívek kapcsán ismertetjük. A harmadik kérdéscsoport az iskola hagyományaira, sajátosan a református iskolára jellemző tevékenységformákra, szervezési sajátosságokra, illetve a református identitás közvetítésére alkalmazott tevékenységek fontosságára, illetve a kérdezett által az iskolára leginkább jellemzőnek tartott hagyományra kérdez rá.

---

<sup>21</sup> Az elemzésben a vonatkozó eredmények = "deviáns" – "deviancia negatív".

#### **4. Az adatelemzéshez használt módszerek**

##### **4.1. A nyílt kérdésekre adott válaszok kódolása**

Az interjú első öt kérdése nyílt kérdés, melyekre rendkívül sokszínű válaszokat kaptunk. Mivel nyílt kérdésről van szó, ezért tartalomelemzést végeztünk, a válaszokat tartalmuk szerint kategóriákba soroltuk, melyek alapján kódoltuk a válaszokat. (Krippendorf 1995:60-69, Falus 1996:330-340, Babbie 1996:409-419) A kategóriák kidolgozását megnehezítette az a törekvésünk, hogy lehetőleg minél kevesebb információt veszítsünk el a kódolás során. Első lépésként az összes kérdőív végigolvasásakor csoportokba soroltuk az egyes válaszelemeket, majd ezekből a csoportokból alakítottuk ki a végleges kategóriákat. Mivel az így kialakított kategóriák még mindig magas száma megnehezítette volna az adatok további feldolgozását, ezért a kategóriákat is alcsoportokba rendeztük.

A kódolás megkezdése előtt világossá vált, hogy érdemes elsőként a külsődleges, szervezeti keretekre vonatkozó kategóriákat lekódolni, és azokat a többi dimenzió hatékonyabb kódolása érdekében elkülönítetten kezelni, mivel az előbbieknél külön történő kódolása esetén az említések magas száma miatt az eredmények torzulnának. Elsőként tehát ezeket külön kódoltuk, és az eredményeket külön is ismertetjük. A kódolás következő részében a kérdésre adott teljes választ áttekintve négy tartalmi elemet kódoltunk. A kódkategóriák választásánál a legfontosabb elv az volt, hogy ne veszítsünk dimenziót, tehát minden említett dimenzió szerepeljen. Az így kapott eredmények vizsgálata részben gyakorisági értékek elemzésével, részben pedig a gyakoriságon alapuló újrakódolással kialakított változók és eredeti változók közti kapcsolat kereszttáblában történő elemzésével történt.

Az adatok elemzésénél mindvégig szem előtt tartottuk a pedagógiai vonatkozású nézetek koherenciája vizsgálatának eredményeit (Golnhoffer – Nahalka 2001, Falus – Golnhoffer – Nádasi – Szokolszky 1989): azaz sem a pedagógiai tudásrendszert, sem az elmélet gyakorlati következményeit nem tekintjük egységesnek.

##### **4.2. A feleltválasztásos kérdések elemzése**

A feleltválasztásos kérdésekből nyert adatokat számítógépen rögzítettük. A nyert adatok egyrészt nominális, másrészt ordinális skálán helyezkednek el (Babbie 1996:420–440, Falus 1993:343-373) A változókat részben kereszttáblákban, részben gyakorisági táblázatokban elemeztük, illetve néhány esetben móduszt illetve szórást is számítottunk. Az ordinális változók érvényességét a gamma, a nominális változók értékét a lambda kiszámításával vizsgáltuk (Babbie



1996:495-497). A változók közti kapcsolatokat Spearmann-féle korrelációval elemeztük.

### 3. III. Fejezet

#### 1. *Eredmények*

##### 1.1. *A reformáció gyermek- és iskolafelfogása*

Elsőként tehát megvizsgáltuk, melyek Kálvin munkáiban, illetve Kálvin nevelésfelfogására vonatkozó szakirodalomban azok a megállapítások, melyek az iskola céljaira vonatkozhatnak, illetve melyek azok a pedagógiai célként megfogalmazható elemek, melyeket ebben a dimenzióban elhelyezhetünk. E vizsgálat eredményei a következők:

Kálvinnak nincs kifejezetten a nevelésre vonatkozó munkája, és a Kálvinnal foglalkozó szakirodalomban, Lutherrel, Melanchtonnal, vagy Erasmussal összehasonlítva lényegesen kevesebb olyan mű található, amelyik nevelésfelfogásával foglalkozik. Ennek nem az az oka, hogy Kálvin keveset írt a nevelésről, hiszen műveiben rendszeresen érinti ezt a témát, hanem inkább a predestinációs tan, Isten szuverenitásának vallása, mely egyes értelmezések szerint nem hagy helyet az emberi közreműködésnek semmiben, tehát a nevelésben sem. Békési Andor Kálvin nevelésfelfogásával foglalkozó művében részletesen cáfolja ezt (Békési, 1987), ez az értelmezés ugyanis nem ad magyarázatot arra, miért okozott a reformáció ilyen nagy mértékű változást az emberi tevékenységekhez való viszonyban, ellentmondást okoz, hiszen abban az esetben, ha nincs semmilyen jelentősége az emberi cselekedeteknek, akkor ez inkább a tevékenységektől való elforduláshoz vezetett volna. A predestináció ellenpontja azonban a református teológiában az ember felelőssége, mint ahogyan az isteni mindenhatóságnak az emberi cselekvés eszközisége. Az ember kiváltsága, hogy eszköz lehet Isten kezében. Éppen ez a kálvini emberkép azon eleme, amelyre nevelésfelfogása alapul, és amelyre a nevelés lehetőségét és szükségességét építi.

Bár konkrétan a neveléssel foglalkozó munkái nincsenek, azonban prédikációiban és kommentárjaiban kitér a nevelésre. Emellett a prédikációkban rendszeresen él pedagógiai analógiákkal, annak érdekében, hogy megvilágítsa Isten és az ember kapcsolatát. Ezen analógiákban Isten a Tanító, az embernek úgy kell viszonyulnia hozzá, mint tanítványnak a tanítójához. Az emberi élet is egyfajta tanulási folyamatként értelmezhető, melynek során, a Szentírás segítségével Isten és önmaga jobb megismeréséhez jut el az ember. (Békési 1987:133) "Nem található egyetlen ember sem, legyen az durva természetű vagy egészen műveletlen, akiből a vallásos érzés teljesen hiányoznék. Így kitűnik az, hogy avégre teremtettünk mindannyian, hogy megismerjük Teremtőnk felségét." (Kálvin 1935:85) A kálvini

nevelésfelfogás tehát a nevelést a vallásos érzésre, mint antropológiai sajátosságra építi, a nevelés célja pedig az Istennel való kapcsolat kialakítása, az Isten iránti engedelmesség és akaratától való függés által vezetett élet. Ez a gondolat természetesen a legtöbb keresztyén alapokon nyugvó nevelésfelfogásra érvényes, a kálvini emberképből következő rendszer különbözőségét, jellegzetességét a pedagógiai hatás természetében ismerhetjük fel: Kálvin felfogásában az emberi cselekedetek Isten számára eszköziségében fontosak, nem önálló értékkel bírnak, hanem az Isteni akarat megvalósításának eszközei. A hívők tehát "Isten munkatársai", ezáltal a tanári tevékenység is egyfajta "együtt-munkálkodás", Isten akaratának megvalósítására.

A kálvini emberképnek még négy elemét szeretném kiemelni, melyek az iskolai nevelés kérdéseire nagy hatással bírnak: a munka, az aszkézis, a fegyelem és a közösség jelentőségét az emberi életben. A munka jelentősége, a fentebb már említett, Isten akaratának megvalósítását célzó jellege mellett másik síkon is jelentkezik: a mindennapok megszentelődésének síkján. A munkálkodás kálvini fogalma a feladatokat, mint Istentől kapott ajándékokat értelmezi, mely ajándékok áldások, de egyben köteleességek is, ezáltal felebarátainkért és Isten dicsőségére végzett munka az élet megszentelődésének eszköze.<sup>22</sup> "Istent szeretni annyi, mint Istent  
szolgálni."

(Mt 6, 24) A munkálkodás terepe a keresztyén közösség. "... a szeretetközösség, amelyet másokkal vállalunk, arra sarkall szüntelen, hogy minden képességünket, lehetőségünket és ajándékunkat a felebarát rendelkezésére bocsássuk, azzal a tudattal, hogy ezeket az ajándékokat Istentől csak megőrzésre kaptuk, azaz, hogy azokat az egyház és a felebarát javára fordítsuk." (OS2, 512) Ez a szemlélet szorosan kapcsolódik az aszkézishez, mint elváráshoz, az embereszmény fontos jellemzőjéhez. A mindennapi élet megszentelődéséhez szükséges, hogy az emberek lemondjanak a világ azon javairól, melyek károsak és értéktelenek. Ez a lemondás, a "világon belüli aszkézis" a másik eszköze annak, hogy a hívők elhívásuknak megfelelően szolgálhassák Istent, a közösségben, tehát nem a középkor kolostori elvonultságában, hanem a világban élve, de nem a világért élve.

A gyermekkortörténeti kutatások részletesen kitérnek a protestantizmus egészére jellemző családkép, gyermekkép és nevelésfelfogás azon sajátosságaira,

<sup>22</sup> Max Weber: A protestáns etika.. című művében részletesen kifejti azon álláspontját, mely szerint a kálvini teológia ezen eleme a XVII. században kibontakozó kapitalista életszemlélet alapjául szolgál. Természetesen nem állítja, hogy e teológia célja lett volna a kapitalista szellemiség kibontakozásának segítése, csupán arra mutat rá, hogy a reformációt megelőző korszakok világfelfogásával, világtól való elfordulásával szemben a reformáció világgépében, melyben a világ célja Isten dicsőítése, ami által megjelenik a munka felé fordulás, mint a mindennapok szakralizálásának eszköze, és ez az eszme társadalmi hatását tekintve a munka értékkel, jelentőséggel történő felruházása által hozzájárult az utilitarista, felhalmozó, puritán, tehát a kapitalizmus kialakulását elősegítő embereszmény megszületéséhez. (Weber, 1982)

melyek az iskolák működését is szükségszerűen befolyásolták (Szabolcs, Pukánszky 2005). A családkép meghatározó eleme a saját család jelentősége az erkölcsös élet szempontjából, a gyermekek neveléséért a szülőkre ruházott felelősség.<sup>23</sup> E felelősség a gyermek eredendően bűnösnek tételezése, másrészt értékének hangsúlyozása mellett jelenik meg, mely a szülőkre gyermekük helyes útra vezérése és bűntől eltávolítása szempontjából óriási feladatot ró. A nevelés célja olyan belülről vezérelt (Riesmann 1986) ember nevelése, mely élete során mindvégig rendelkezik egy belő iránytűvel, mely a jó és gonosz közti választásban segíti.

E jellemvonások kifejlődésének fontos eszköze a fegyelem és önfegyelem. A fegyelemre nevelés céljáról így ír Kálvin: “Mindenekelőtt arra kell megtanítani őket, hogy Istent szeressék és a bűnöket gyűlöljék.” (OSII. 368) A fegyelem hármast szolgál: egyrészt a keresztyén gyülekezet erkölcsösségének megtartásával Krisztus dicsőségének megvédése, másrészt a jók megvédése a világ gonosz hatásaitól, harmadrészt a vétkesek jó útra térítése a büntetés által. A fegyelmezés eszközeként Kálvin nagy jelentőséget tulajdonít a példaadásnak, az élet példájának, azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül a büntetések széles rendszerét, ebbe beleértve akár a kiközösítést is. Az ember – természete eredendő rosszaságából következően – a bűnre jobban hajlik, mint a jóra, ezért a bűnösöket a jóvátétel alapján meg kell büntetni, azért is, hogy a jókat e bűnöktől visszaretentsük.

Kálvin az Institutióban részletesen kifejti kultúrával kapcsolatos álláspontját, mely a tananyagkiválasztás útmutatójává is szolgál. A kultúrával kapcsolatos viszony Kálvin azon gondolatából táplálkozik, mely szerint a Szentlélek nemcsak az egyházban, hanem a világban is munkálkodik, ezáltal a kultúrát a Szentlélek ajándékaiként értelmezhetjük. “Valahányszor világi írók akadnak a kezünkbe, az igazságnak bennük tündöklő csodálatos fénye arra figyelmeztessen minket, hogy az emberi értelem, bár eredeti tiszta állapotából kiesett és megromlott, mindazonáltal Isten kiváló ajándékaival van felruházva és ékesítve jelenleg is. Ha elgondoljuk, hogy az igazság egyedüli forrása Isten Lelke, magát az igazságot nem fogjuk visszautasítani, sem megvetni, akárhol tündökölnék is felénk.” E gondolatból eredeztethető a református iskolák mindenkor nyitottsága az új tananyagok, mindenekelőtt a XVII. században megjelenő új természettudományi ismeretek iránt, mely – mint arra a későbbiekben bővebben is kitérünk – a magyar kollégiumokban folyó oktatás fontos jellegzetességévé vált.

Az alapelveket Kálvin Genfi Főiskolájának működési rendjében valósította meg. Az 1559-ben alapított Főiskola mind eszmeiségét, mind pedagógiai tevékenységét tekintve sok elemet vesz át Sturm János strassburgi kollégiumától. (Kálvin 1983:146-149, Fináczy 1919:235, Hofmann 1983:38, Mészáros – Németh –

---

<sup>23</sup> Ez a szülői felelősség jelenik meg azokban a holland református iskola-koncepciókban, mely az iskola és szülői ház szoros kapcsolatára és együttműködésére épülnek.

Pukánszky 2001:81-82)<sup>24</sup> A Főiskola célja egyrészt lekipásztörök képzése a gyülekezet számára, másrészt a gyülekezet későbbi világi vezetőinek magas színvonalú képzése. (Pixberg 1952:12) Pedagógiai rendjét vizsgálva a következő jellegzetes elemeket fedezhetjük fel: egyrészt a gimnáziumi és akadémiai képzés egységes rendben szerveződik, egy rektor vezetése alatt. A tananyag humanista alapelvekre, latin és görög szerzők munkáira épül, emellett fontos szerepet kap benne az anyanyelv, a francia oktatása is, amely eltér Sturm rendszerétől, mely a latin nyelv kizárólagos használatára alapozza az oktatást. (Van der Walt 1984) Szintén eltérő sajátosság a tananyagba emelt katekizmus oktatás és zsoltárecsklés. Az iskolai tevékenységek közül jellegzetes a szerdai és szombati közös templomi istentisztelet, valamint a reggeli áhítat és a közös délelőtti zsoltárecsklés. (Hedtke 1969) A nevelési rendszer jellegzetes sajátossága a rendszeres nyilvános büntetés, mely a délutáni közös tanítást követte. Az iskola sajátos hagyománya, hogy a tanulóknak beiratkozásakor esküt kellett tenniük a hitvallásra<sup>25</sup>. Az iskola sajátos arculata külső jegyekben is megmutatkozott, ilyen a nagydiákok számára kötelező talár-viselet, vagy az iskola falára kiírt igerészetek, aranymondások (Van der Walt 1984). A kálvini modell hatása az Orsinus és Olivian által megszervezett heidelbergi gimnázium, valamint a hebroni akadémia és a wittenbergi kollégium magyar diákjai közvetítésével jutott el a magyar kollégiumokba (Hofmann 1983:42).

---

<sup>24</sup> Fináczy Ernő álláspontja szerint Sturm pedagógiai elképzeléseit – Erasmuséval összevetve – a túlzott nyelvközpontúság, a latin nyelvi minták követésére irányultság jellemzi, Erasmus humanista szellemiségével szemben. A többi szerző viszont a latin nyelv használatának követelménye kapcsán egyrészt a humanista műveltség pedagógiai megvalósításának jelentőségét, másrészt az iskolai oktatás magas színvonalának, mint a református kollégiumok előtt álló fontos példának jelentőségét hangsúlyozza. (pl. Mészáros 1984:69)

<sup>25</sup> Ezt a hagyományt Kálvin halála után, - amikor az iskola jogi akadémiával bővült - eltörölték. (Pixberg 1952:30)

Kálvin iskolai nevelésre vonatkozó elképzeléseit eredeti első hipotézisünk alapján vizsgálva tehát megállapíthatjuk, hogy a következő elemeket határozta meg az iskolai életre vonatkozóan:

Vizsgált dimenziók	Reformáció kezdeti nevelésfelfogása
Gyermekkép	Eredendő bűn – érték Szülői felelősség
Iskolai célok	Keresztyénné nevelés gyülekezet számára lelkészek és világi vezetők képzése
Iskolai értékek	“Isten munkatársai” Közösség Fegyelem – önfegyelem
Pedagógiai tevékenység- repertoár	Reggeli áhítat Közös istentisztelet Közös zsoltáréneklés Nyilvános büntetés
Hagyományok	Eskütétel a hitvallásra Aranymondások
Tanítás anyaga	Kultúra = Szentlélek ajándéka Katekizmus Zsoltár-éneklés Anyanyelv
Iskola és környezet kapcsolata	Gyülekezet alapította és tartotta fenn

## ***1.2. A mai magyarországi református középiskolák identitásának történeti gyökerei***

### ***1.2.1. Társadalmi környezet***

A kutatásban áttekintett neveléstörténeti vonatkozású munkák mindegyike hangsúlyozza, hogy a XVI. század elején megszülető reformációban, mint egyházi mozgalomként induló, majd népmozgalommá váló és szellemi irányzatban az iskolaügy kezelése kezdetektől fogva központi szerepet kapott. E központi szerepet a különböző elemzések más-más forrásnak tulajdonítják. A református iskolaügy-

gyel foglalkozó kutatások egy része – főként a teológiai megalapozottságú munkák – ezt a reformáció emberképéből és nevelésfelfogásából eredeztetik (Dékány 1987, Békési 1986). A konkrétan neveléstörténeti munkák (pl. Mészáros 1984, Mészáros – Németh – Pukánszky 2000), viszont általában funkcionalista megközelítést alkalmaznak, a reformáció iskolaügyi hatásainak értelmezésében meghatározó szerepet tulajdonítanak azoknak a polgárosodó, individualizálódó társadalomban megjelenő szükségleteknek, melyekre a reformáció az iskoláztatásban nagyobb tömegek számára lehetőséget nyújtó, demokratikusabb iskolarendszerrel reagált.

A református iskolaügy művelődéstörténeti jelentőségének értelmezése a “reformáció kontra reneszánsz” – vitában is fontos szerepet kap. A vizsgált munkák egyértelműen a reneszánsz folytatásaként értelmezik a reformációt. Mészáros (Mészáros) a református kollégiumok jelentőségét éppen az “arisztokratikus reneszánsz humanizmus demokratizálásában” jelöli meg. Fináczy szintén hangsúlyozza az iskolaügy terén jelentkező összekapcsolódást, melynek a magyar területeken különös jelentőséget ad, hogy a török terjeszkedés idején közvetíthették a humanizmus hatásait:

*“A végső felbomlás veszedelmétől hazánk iskolaügyét egy Nyugatról beözönlő hatalmas áramlat mentette meg: a reformatio, szövetségeseivel, a humanizmussal.” (Fináczy 1896)*

A református iskolaügy alakulásában a kezdetektől fogva meghatározó szerepet játszottak a katolikus és protestáns egyház között folyó küzdelmek, melyek sok esetben éppen az iskolák köré fókuszálódtak. A küzdelem egyik fontos terepe a reformátusok autonómiára<sup>26</sup> és egyenjogúságra törekvése, melynek megvalósulása hosszú harcok eredménye volt. Ennek legfontosabb szakaszai a következő törvényekhez köthetők: bécsi béke, illetve az 1608. évi vallási törvény, mely elvileg a protestáns egyházak közjogi alapjait teremtette meg, melyet azonban az erős, erőszakos ellenreformáció követ; az 1781. évi Türelmi Rendelet, mely ugyan számos területen jogokat biztosított a reformátusoknak, azonban éppen az iskolaügy terén nem járult hozzá az autonómiához, mivel az egész iskolarendszert állami felügyelet alá helyezte; az ezt követő 1791. évi 26. törvénycikk, mely az erőszakos ellenreformáció lezárásának, és a református oktatási autonómia megszületésének tekinthető; az 1848-as évi XX. törvénycikk, mely kimondta, hogy minden vallás egyenlő, illetve ennek megerősítései a kiegyezés után (Bucsay 1985); az iskolák államosítása az 1948. XXXIII. törvénycikkkel; az 1985-ös oktatási törvény 1990-es módosítása, mely újra az egyházak alanyi jogává tette az iskolaalapítást; az 1991. évi egyházi ingatlanokról szóló törvény, valamint az 1993.

<sup>26</sup> Az autonómia jelentősége, a református identitás szempontjából meghatározó tradíciója miatt tartottuk fontosnak a Miedema-féle identitáskategóriák használatát (Miedema, azaz az identitás dimenziójának a környezettel kialakított kapcsolattal történő bővítését, a szűkebb, csak a célokat (Verkerk 1983) vagy az iskola belső életét lefedő (Wolff 2002) kategóriarendszerek helyett).

évi oktatási törvény, melyek – sok szempontból vitatható módon – megteremtették a jelenlegi egyházi oktatás törvényi és gazdasági kereteit. (Nagy 2000) Mivel az egyházak oktatáspolitikai harcai, illetve a felvilágosodástól kezdve az állammal folytatott küzdelmek a magyar neveléstörténetet alapvetően befolyásoló események, ezért rengeteg szakirodalom áll rendelkezésre. Ezek közül most csupán azokra szeretnénk kitérni, melyek részletesebben foglalkoznak azzal, hogyan hatottak ezek a küzdelmek az iskolák arculatára.

E küzdelmek háttérnek domináns eleme a magyar lakosság felekezeti sokszínűsége. A történelmi Magyarország ténylegesen többfelekezeti országnak tekinthető, és ez a tulajdonsága – Hollandiával együtt – kivételessé tette helyzetét Európában, hiszen a földrészen a modernizáció korára – a vallásháborúk és az ellenreformáció lezajlása után – lényegében vallásilag homogén nemzetállamok jöttek létre, melyekben a nem az uralkodó felekezethez tartozók elenyésző kisebbséget képeztek. A sokfelekezetűség egyben etnikai sokszínűségként is jelentkezett, és a vallási hovatartozás az etnikai hovatartozással szorosan összekapcsolódott.

A sokszínűség kialakulása az egyházak közti állandó küzdelemhez vezetett. (Bucsay 1985; Fináczy, Révész 1925; Somogyi 1942) A vallásháborúk lezárulása – melyek iskolákra tett hatásaival, bár az az iskolák arculatára is befolyással volt, most nem térünk ki bővebben – nem jelentette a felekezeti küzdelmek teljes lezárulását. A magyar református oktatás helyzetét különösen nehezítette a katolikus vallás államvallás jellege, összefonódása az államhatalommal, mely a katolikusokat az iskoláztatás területén is kedvezőbb pozícióba juttatta, és ezáltal a többi felekezetet – beleértve a reformátust is – állandó autonómia-küzdelmekre készítette. Az önálló iskolapolitika lehetőségét az 1791-es évi 26. számú autonómia-törvény teremtette meg: ez a törvény tette lehetővé a református egyháznak azt, hogy szabadon iskolákat alapítson, valamint tanügyi önkormányzatot kapott (újra), ami nagy előrelépés volt a korábbi helyzethez képest, hiszen addig a katolikus püspökök minden iskolára – így a református iskolákra is – kiterjedő felügyeleti joggal rendelkeztek. Az autonómia lehetőséget adott tehát arra, hogy a református iskolákban is megteremtsék azt a katolikusnál kevésbé hierarchizált, központosított oktatási rendszert, mely a református egyház egész szervezeti felépítését jellemezte. A református oktatásügy legfelső szerve ettől kezdve a konvent, mely az állami tanügyi intézkedéseket bármikor felülvizsgálhatta. Ez az intézkedés azonban nem jelentett teljes egyensúlyt az oktatáspolitikai területén, csupán az érdekérvényesítés lehetőségét teremtette meg.

A szuverenitás nemcsak a katolikus iskolafelügyeletről történő elszakadás szempontjából lényeges, hanem a református iskolák szervezeti felépítését kezdetektől meghatározó alapelv. Már Kálvin Genfi Főiskoláját is a város tartotta fenn, és ez a helyi közösséggel kialakított szoros kapcsolat a református oktatásügy

meghatározó jellegzetességévé vált.<sup>27</sup> A település és az iskola egybefonódása természetesen nem volt konfliktusoktól mentes, a református iskolatörténet érdekes színtörténet a városi önkormányzattal szembeni küzdelmek és diáklázadások története (Győri 1992, Barcza 1998). A vonatkozó kutatások megegyeznek abban, hogy e sajátosság értékes bizonyítéka annak, hogy az iskolai önérvényesítés, a diákok iskolai kormányzásban történő bevonása kezdetektől fogva a kollégiumok fontos jellegzetessége volt. (pl. Győri 1992, Mészáros 1988, Bajkó 1989)

A szuverenitásért a magyarországi felekezetek egymással és az állammal folytatott 19. és 20. századi oktatáspolitikai küzdelmeinek legszélesebb körű áttekintését Nagy Péter Tibor munkái jelentik. Kutatásaiban főként az oktatási, illetve oktatásügyre is hatást gyakorló törvényekre, valamint a vallásosság-vizsgálatokra, felekezeti összetételre és oktatásra vonatkozó statisztikák eredményeire támaszkodik. A református iskolaüggyel kapcsolatos megállapításai, melyek az iskolák identitását és érinthetik, a következők: magyarországi sajátosság, hogy a nemzetiségi és felekezeti hovatartozás szorosan összekapcsolódik, ezen belül a reformátusok döntő többsége magyar. A XIX. század közepén jellemző a német nemzetiségűek és magyarok felülreprezentáltsága az oktatás minden szintjén, ez az egyenlőtlenség azonban a kötelező iskoláztatás megjelenését követően az alsóbb iskolaszinteken folyamatosan csökken. A tanulók felekezeti összetételét vizsgálva kimutatja, hogy a reformátusok a kiegyezés korszakában még meglévő katolikusokkal szembeni iskoláztatási fölényüket – iskoláztatási szintjük növekedése ellenére – az 1870-es években egy időre elvesztik, majd az 1880-as évektől kezdve megfigyelhető, hogy a protestáns felekezetek iskolázottságát eltérő tendenciák jellemzik: a reformátusok a katolikusokkal párhuzamos iskoláztatási eredményeket mutatnak, míg az evangélikusok az izraelita felekezetűek iskoláztatási arányaival együtt mozgó eredményeket érnek el.<sup>28</sup> Az egyes egyházak korabeli oktatáspolitikáját összehasonlítva kimutatja, hogy a reformátusokat egyértelműen liberális és kormánytámogató törekvések jellemzik, míg a katolikus egyház az oktatás vonatkozásában antiliberális és ellenzéki álláspontot képvisel. Ennek magyarázata, hogy míg a korszakot jellemző állami befolyás-növekedést az addig kizárólagos jogokkal rendelkező katolikus egyház hatalomvesztésként élte meg, a reformátusok szempontjából ez a tendencia autonómiájuk növekedéséhez vezethetett. (Nagy

---

<sup>27</sup> A világi elem és az egyházi szervezet összefonódása a református egyház fontos szervezeti jellemzője, mely az egyházi szervezet felépítésében a magyar területeken a XVIII. századtól, például a paritás elvének kimondásában jelenik meg. (Révész 1990)

<sup>28</sup> Nagy a katolikusok és reformátusok párhuzamos iskoláztatási eredményei ellenére a dualizmus korára az iskolaügyben egyértelműen kimutatja a protestánsok előretörését, ezt azonban az evangélikusok iskoláztatási szintjének nagymértékű előretörésével magyarázza.



2000:42).<sup>29</sup> A református oktatás szempontjából az Eötvös-féle oktatáspolitikai által lehetővé tett felekezeti iskolaszékek felállítása a református iskolahálózatra amúgy is jellemző decentralizált jelleg – melyre a szerkezeti felépítés hagyományai kapcsán még kitérünk – megerősítésének lehetőségeként is jelentkezhetett. (Nagy 2000:42)<sup>30</sup>

Trianon e szempontból is korszakhatár az egyházi iskolák történetében, különösen a református iskolák esetében, akik addigi autonómiatörekvéseiket, belső demokráciájukat és decentralizáltságukat feladva, fokozatosan az állami ideológia közvetítőivé léptek elő. Nagy részletesen elemzi azokat a társadalmi-gazdasági körülményeket, melyek az oktatásban a valláserkölcsei és hazafias nevelés összefonódásához vezettek. Kimutatja, hogy az elcsatolt területekről érkező értelmiségiek munkanélkülisége, a területi elcsatolások miatt az egyház és állam közti ellentétek egyik legfontosabb területének, a szerb, román és szlovák szeparációs és kultúrnemzeti törekvéseknek tárgyvesztése, valamint a Tanácsköztársaság miatti ideológiai gyanakvás hogyan vezetett a “keresztény-nemzeti ideológia” megszületéséhez. Sajnálatos tény, hogy az egyházak és az egyházi iskolák – éppen a társadalom szekularizációja miatti pozícióvesztésük ellensúlyo-

---

<sup>29</sup> A korszak liberális állami oktatáspolitikai törekvéseit csak részben tekinti sikeresnek: Eötvös 1848-as, gyakorlatilag az oktatás teljes állami kontrollját jelentő törekvéseivel szemben az 1870-es évekre az egyházak és az állam viszonyában egyensúlyhelyzet alakult ki, melyben az iskolafenntartó felekezetek politikai önállósága mellett az iskolák egyfajta szakmai önállósággal rendelkeztek, a hatáskörök megosztása pedig megtartotta az egyházak érdekelttségét az iskolafenntartásban, viszont a megyei és minisztériumi döntési és finanszírozási felelőségekkel biztosította az állami befolyás lehetőségét.

<sup>30</sup> Az általános tankötelezettség bevezetése viszont általában a felekezeti oktatás szerepének gyengüléséhez is vezetett, részben a törvényben az iskolaállítási jogok átalakításával, mely a plurális iskolafenntartói rendszer kialakítása révén az egyházakat a többi iskolafenntartó közé sorolja, részben pedig a tankötelezettség gyakorlati következményei révén. “A tankötelezettség - témánk vonatkozásában - azt is jelenti, hogy bármilyen vallásosak a gyermek szülei, előfordulhat, hogy nem felekezeti iskolába, esetleg más vallású, vagy nem vallásos tanító kezére kell bízni a nevelését. A tanszabadság azt is jelenti, hogy bárki szervezhet és állíthat fel iskolát - a katolikus többségű településen nem tiltható meg protestáns iskola létesítése, mint ahogy fordítva sem.” (Nagy 2000: 55) Ez az a korszakhatár, amikortól kezdve a magyar oktatásban az egyházi iskolák vonatkozásában a szekularizáció tényleges megjelenéséről beszélhetünk.

zására – e lehetőséget – különösen a 30-as évektől kezdve – saját addigi pozícióik feladásával társadalmi befolyásuk növelésére használták<sup>31</sup>.

Karády Viktor felekezeti egyenlőtlenségekkel foglalkozó vizsgálatai – melyek szemléletükben és módszereikben egyaránt hatottak Nagy Péter Tibor fentebb ismertetett kutatásaira – szintén részletesen foglalkoznak az egyenlőtlenségek leképeződéseivel, az oktatási rendszer szintjén jelentkező hatásaival (Karády, 1993). A kiegyezéstől a második világháborúig tartó szakasz oktatási statisztikáinak vizsgálataiból kimutatja bizonyos felekezetek felülreprezentáltságát az iskolarendszer szintjén a felekezet társadalmi arányához képest, valamint hogy az iskolák arányában jelentkező egyenlőtlenség a politikai és egyéb társadalmi változások ellenére szerkezetében állandó marad, azaz az egyenlőtlenségek összetevőiben állandó elemek jelentkeznek. Bár elemzése főként az evangélikus és zsidó felekezethez tartozók iskoláztatási arányaival foglalkozik, mivel ezekben a református és katolikus felekezethez képest sokkal markánsabb jellegzetességek jelennek meg, azonban számos, a református iskolaügyre jellemző tendenciát is kimutat. A továbbiakban összefoglaljuk ezek főbb megállapításait, mivel ezek a tendenciák az iskolák arculatát, identitását is befolyásolhatták.

*“A felekezetek közti általános erőviszonyok a vallások intézményes oktatáspolitikájával meghatározóan függenek össze. A felekezeti iskolák rendszere mindig is a csoportok reprodukciójának és a vallási identitás megerősítésének stratégiai fegyvere volt”. (Karády 1993:27)*

A református oktatáspolitikára ezen belül a kiegyezéstől kezdve egyrészt az iskolahálózat – és ezen belül a középiskola-hálózat – mennyiségi bővítésének útját követte, másfelől az iskolák színvonalának javítását. A református iskolákban 1910-es adatok szerint az egy tanárra jutó diákszám alacsonyabb, a tanárok fizetése pedig magasabb volt, mint a katolikus vagy az állami, városi iskolákban. (MSÉ 1911:394) Ezek az arányok világosan mutatják, hogy a korszak református oktatásügye nemcsak az iskolák mennyiségének bővítését tartotta szem előtt, hanem intézményeiben az átlagosnál magasabb színvonalú oktatásra is törekedett. A tanulók felekezeti összetételének vizsgálata azt is igazolja, hogy a református iskolák a katolikus iskoláknál nagyobb arányban engedélyezték más felekezetűek

<sup>31</sup> “A (tradíciójában jelentős részben német) evangélikus egyház magyar nemzeti keretek közé hátrált - a kálvinizmusnak való fokozatos alárendelődése is elősegítette ezt. Természetesen a református egyház sem tudott ellenállni a kísértésnek, hogy a dualizmus korában még egyensúlyban lévő kettős történelemképét - a protestantizmus, mint hagyomány európai alternatívákhoz kötöttsége, és nemzeti vallás mivolta - az utóbbi javára egyirányúsítsa. Furcsamód - noha a keresztény-nemzeti ideológiához igazán sohasem lehetett teljes értékű partner - az izraelita egyház fő gondja is a hazafiság hangsúlyozása volt. Az új szövetséges, a nacionalizmus összefonódása az antidemokratikus hagyománnyal kapóra jött azoknak is, akik az egyházon belüli pluralizációt és demokráciát elleneztek: a századfordulón még aktív - és kultuszminiszteri támogatással is erősödő - katolikus autonómia-mozgalom végletesen legyengült, s a protestáns egyházakban is végletesen megerősödött a papi elem súlya a választott testületekkel szemben.” (Nagy 2000:122)

tanulmányait<sup>32</sup>. E a tendenciákat a zsidótörvények megjelenéséig mutatja ki Karády, ezt követően a református iskolákban is határozottan megjelenik a felekezeti elkülönülés.

A felekezeti iskoláztatás rendszere és sajátosságai a második világháború után lényegében ugyanezen elvek szerint alakultak újjá, a következő alapvető átalakulást az államosítás jelentette. Amennyiben az államosításról beszélünk, olyan folyamathoz érkeztünk, mely a magyar egyházakat felekezetektől függetlenül szinte teljesen azonosan érintette. A konkrét eseményt, mely 1948. június 16-án következett be, az állam, a pártok és az egyházak részéről egyaránt számos vita és konkrét akció előzte meg. A témával foglalkozó szakirodalom megállapításai közül a továbbiakban összefoglaljuk azokat, melyek az iskolák újjáalakulását kísérő vitákat befolyásolták, szempontjaik ezekben a vitákban újra megjelentek, ezáltal az iskolák mai működésére, arculatára befolyást gyakorolhattak.

Az államosítás folyamatának egyik nagyon érdekes eleme az, hogy nem 1945-ben következett be, amikor lényegében a társadalom átalakításának egyik lehetséges lépése lett volna, és éppen az egyházi oktatás korábbi túlsúlya, valamint az oktatási rendszer számos, orvoslásra szoruló hibája (pl. kisiskolák, nem teljes 8 osztályos népiskola stb.) miatt fokozatosan bevezetve akár társadalmi támogatottságot is élvezhetett volna. Azonban éppen a szovjet befolyás kialakulása, illetve ettől a befolyástól való – jogos – félelem miatt a pártok programjukban igyekeztek kerülni ezt a témát, mivel nem volt világos, hogy felvetése mekkora közfelháborodást kelt. (Balogh – Izsák 1979)<sup>33</sup> Ez a helyzet 1945-től 1948-ig tartó kétpólusú konfliktust idézett elő: egyrészt az egyházak és a baloldal közti folyamatos politikai konfliktust, másrészt az állami oktatásügyi irányítás és az egyházi oktatásügyi irányítás közti oktatáspolitikai konfliktust. Ezek főbb csomópontjai a következők voltak: az egységes tankönyvek, a kisiskolák államosítása és a fakultatív hittanoktatás kérdése.

A fakultatív hittanoktatás kérdése és az egységes tankönyvkiadás már 1947 tavaszán felmerült, azonban ekkor egyházi nyomásra még elvetették az ötletet. Mi volt az egyházak koncepciója ezekben a kérdésekben? Az egyházi vezetés nagy része felismerte, hogy ezek a lépések voltaképpen az egyházi oktatás felszámolása irányában hatnak, azonban nem volt egységes koncepció az intézkedések elleni fellépés tekintetében. A református egyházon belül lényegében két fő álláspont rajzolódott ki: a progresszív csoport – a konzervatívval ellentétben – egyetértett azzal, hogy az állam és az egyházak viszonyát felül kell vizsgálni, valamint

<sup>32</sup> Érdemes utalnunk e kérés kapcsán a "Református iskolák pedagógiai elvei a magyar nyelvű szakirodalomban" fejezetben a magyar református középiskolákat például a holland református iskoláktól is megkülönböztető sajátos felekezeti nyitottságra (pl. Pápai 1991), mely a magyar iskolák esetében döntően a "hagyományos egyházak" iránti nyitottságot jelenti.

<sup>33</sup> Kivétel ez alól Kéthly Anna, aki a Szociáldemokrata Párt oktatási programjában foglalkozott az egyházi iskolákkal, valamint Ortutay Gyula, akkor a Nemzeti Parasztpárt - azonban titokban az MKP - tagja. (Fűrj 1990) Ortutay valószínűleg kezdettől fogva az iskolák államosítását készítette elő, azonban ezt a koncepciót még nem vetette fel, csupán a kisiskolák esetében.

feltétlenül szükségesnek tartotta a katolikus egyházzal történő összefogást. (Fűrj 1990:120)<sup>34</sup>

A fakultatív hittan kérdésében a református egyház 1947. májusában zsinati álláspontot is kiadott: a vallásoktatásról a keresztelekor döntöttek a szülők, tehát a hittan nem lehet fakultatív tárgy. (Ez az álláspont egyébként újra megjelent a 90-es évek végén, az erkölcsstan – hittan vita időszakában.) A tankönyvekkel kapcsolatos koncepciót az egyházaknak ekkor már nem sikerült visszaverniük, 1947. március 5-én bevezették az egységes tankönyveket.

Az egyházi iskolák államosításának ügye lényegében az 1947. augusztus 31-i választások után gyorsult fel.<sup>35</sup> A vállalkozás sikeréhez hozzájárulhatott az is, hogy ekkorra meggyengültek az 1946-ban induló iskolamegmentési mozgalmak.

Az iskolák államosításának utolsó lépcsőfoka a középiskolák tulajdonjogának átalakítása volt. Először a református egyházzal sikerült alkut kötni, melynek eredményeképpen 1948-tól 4 református gimnázium működhetett, melyből végül az 1952-es következő államosítás után csak a debreceni gimnázium maradt, a katolikus egyházzal 1950-ben kötött alku eredményeként pedig 8 katolikus gimnázium.

Maga az iskolák államosításának aktusa tehát 1948 júniusától decemberéig lezajlott.

Az államosítás számos olyan jellemző vonást hordozott magában, mely az oktatási rendszerre máig kihat. Az első ezek közül az, hogy teljes körű volt, azaz az oktatás egészét érintette. Ezzel az intézkedéssel sikerült elérni azt, hogy az egyházakat elvágják társadalmi gyökerüktől, az egyházi szférát és a világi szférát teljesen elkülönítsék egymástól. Az egyház azzal, hogy elvesztette hagyományos társadalmi feladatait, lényegében azokat a területeket is elveszítette, amelyen a társadalom tagjaival – állandó vallásgyakorlókkal és kevésbé vallásosakkal egyaránt – folyamatosan érintkezhetett. Az egyházi vagyon teljes államosítása miatt az egyház teljesen függővé vált az államtól, ezáltal sikerült megakadályozni

<sup>34</sup> Egyes egyházi vezetők (pl. Bácsi Sándor) véleménye az volt, hogy nem szabad tiltakozni mindaddig, míg az ilyen irányú döntések, mint például a fakultatív hittan bevezetése - meg nem történik. Más egyházi vezetők egy esetleges népszavazás kiírásának kezdeményezését vélték járható útnak.

Az összefogással sem értett egyet a református egyházi vezetők egy része, és katolikus oldalról sem volt teljes nyitottság az összefogás iránt. Ez eredményezte azt, hogy 1946. tavaszáig csupán az egyes egyházak tiltakoztak az egyházi oktatás elleni fellépések miatt, az összes keresztény egyház egységesen csak ezután tett közös lépéseket. A református egyház részéről ezt az összefogást Ravasz László és Balogh Jenő képviselte. (Balogh, 1993: 925)

<sup>35</sup> A szeptemberben megalakult Dinnyés-kormányban Ortutay Gyula lett a vallás- és közoktatásügyi miniszter. Az egyházi iskolák államosításának megvalósításában a Kommunista Párt a már más területen is bevált "szalámitaktikát" követte, azaz először a kisiskolák államosításának kérdése vetődött fel, azzal az ígérettel, hogy ez a változás az oktatás tartalmi elemeit nem érinti, ezt követte az iskolák teljes államosításának megvalósítása.

azt, hogy bármiféle független, kritikai álláspontot tudjon megfogalmazni az állammal szemben. Az államosítás megvalósíthatóságát azonban sokban elősegítette a magyarországi egyházak 30-as évektől betöltött ellentmondásos szerepe, tehát az egyházon belüli haladó irányzatok – és a társadalom jelentős része – sem kérdőjelezték meg azt, hogy az egyháznak radikális reformokra van szüksége, meg kell újulnia ahhoz, hogy társadalmi funkcióit betölthesse.

### *1.2.2. Az iskolai élet sajátosságai*

Az iskolák életének sajátosságaira vonatkozó szakirodalmak főként az iskolai értesítőkre, törvényekre, évkönyvekre, jegyzőkönyvekre támaszkodnak, legfontosabb módszerük a dokumentumelemzés. A téma vizsgálatakor két szerző munkáit szeretném külön kiemelni: egyrészt Mészáros Istvánét, aki iskolatörténeti műveiben páratlanul gazdag áttekintést és adattárat bocsátott a téma iránt érdeklődők rendelkezésére, valamint Bajkó Mátyásét, akinek a magyar református kollégiumok történetére irányuló vizsgálatai az összehasonlító iskolatörténet fontos módszertani leírását és példáit mutatják be.

A történeti kutatások egyhangúan elfogadott álláspontja, hogy reformáció kezdetén létrejövő iskolák működésük kialakításakor két, ezt megelőzően létrejött intézménytípus működéséből vettek át elemeket: a középkori káptalani iskola és a humanista városi gimnázium működéséből. Az előbbi iskolamodell szerkezetének megszilárdulása magyar területeken a XIV. századra történik meg, ekkora alakul ki az a szervezeti felépítés, melynek több elemét a később a református iskolák is átveszik. A káptalani iskola állandó szervezeti elemei a következők: az iskola több tagozattal rendelkezik, alapvetően három fokozatú, de a tagozatok egymással szoros kapcsolatban állnak; az alacsonyabb fokozaton tanulókat a magasabb fokozaton tanuló nagydiákok praceptorok tanítják; a nagydiákok tógát viselnek; az intézmény egyházi és világi pályákra egyaránt felkészít (ellentétben például a kolostori iskolával, melyben alapvetően klerikusképzés folyik); diákönkormányzat működik benne.

(pl. Fináczy, 1896; Mészáros 1984; Mészáros – Németh – Pukánszky 2000) A XIV. században megjelenő humanista városi iskola, majd később gimnázium, mely a XV. században kezd elterjedni, szintén három tagozatú, azonban tananyagát tekintve már a reneszánsz ismertetőjegyeit viseli: középső szintjén már új, humanista grammatikát tanítanak; megjelenik a görög nyelv oktatása; a legfelső szint tananyagában a káptalani iskolákra jellemző speciális és praktikus ismeretkörök helyett az antik klasszikus szerzők munkáit tanulmányozzák, az eredeti szövegeket magyarázzák és elemzik; az oktatás és nevelés módszereiben pedig már megjelenik a tanuló egyén szempontjainak érvényesülése.

A tananyag valamint az iskolák szervezeti felépítése kialakításában három nevet kell külön kiemelnünk: Melancthon Frigyest, Trotzendorf Bálintot és Sturm Jánost. Melancthon szerepe az iskolák szervezeti rendjének valamint az oktatás

anyagának létrehozásában volt különösen jelentős, pedagógiai eszméi megalapozták azt, hogy a reformáció nem a humanizmus eszméitől elfordulva, hanem a belülről fakadó vallásosság elérésének eszközeként kezelte a műveltséget. (Melancthon 1983:134) Az iskolák szervezeti rendjét a városi plébániai iskolák háromtagozatos humanista iskolává történő átalakításának kidolgozásával fejlesztette. (Mészáros 1984:67) Trotzendorf Bálint Goldbergben létrehozott kollégiumának hatása az iskolai élet kialakítása szempontjából volt igazán jelentős, mivel a későbbi kollégiumok – köztük a magyarországiak – számára szervezeti mintául szolgált. Az iskolájában kialakított coetus, mely a tanárok és diákok együttese volt, részt vett az iskolai ügyek intézésében, a diáktanács intézte a fegyelmi ügyeket. A diákoknak – rendi hovatartozástól függetlenül – egyenlő jogai és kötelességei voltak. A nagyobb diákok tanári feladatokat is elláttak az alsóbb évfolyamokban, valamint közülük kerültek ki a gazdasági ügyek intézői és a felügyelők is. A rendszer, melyet a diákönkormányzat csírájának tekinthetünk – és a káptalani iskolák hagyományainak továbbéléseként értelmezhető –, átalakult formában ugyan, de a nagymúltú református kollégiumokban mindmáig tovább él. (Barcza 1988) A másik modellként szolgáló kollégium Sturm János strasburgi iskolája, melynek célja – a vallásos érzés elmélyítése a nyelvi kultúra és tudományos képzettség eszközével –, valamint az e cél elérésére alkalmazott módszerek – a tagozatok rendszere, a kötelező latin nyelv használat a mindennapi érintkezésben is – befolyásolták a magyar kollégiumok működési rendjét. E modell nagy mértékben hatott Kálvinra is, a Genfi Főiskola eszméjének és rendjének kialakításában. (Siffel 1893:79) E modelleket a külföldön tanuló, majd onnan hazatérve a magyar iskolákban tanító diákok közvetítették, ezért a legfontosabb elemeket wittenbergi közvetítéssel vettek át, mely a peregrináció – melynek jelentőségére a későbbiekben még kitérünk – magyar diákok által leggyakrabban választott helyszíne volt. (Barcza 1988)

Részben e mintákat követve, részben saját eszméiket és körülményeiket szolgálva alakult ki a XVII. századra a magyar református középiskolák sajátos szervezeti felépítése. A neveléstörténeti kutatások e sajátosságok közül általában ugyanazokat hangsúlyozzák, eltérések főként az értelmezésben, illetve egyes elemek eltérő hangsúlyában figyelhetők meg. Mivel e kutatások a protestáns oktatást tárgyalva szerkezeti sajátosságaikat tekintve a református és az evangélikus iskolák közt nem mutatnak ki markáns eltéréseket, ezért e különbségekre az iskolai élet kapcsán mi sem térünk ki.

Elsőként Fináczy jelentős középiskola – történeti munkájából szeretnénk kiemelni a református iskoláztatás általa tárgyalt fő jellegzetességeit: a diákönkormányzat (coetus) jelentősége; az iskolák sajátos fejlődése és egyéni arculata, melyet csak az egyes egyházközségek szintjén szabályoznak; a partikula iskolák rendszere, melyben az újonnan létrejövő, kisebb iskolák egy közelben működő anyaiskola segítségével alakítják ki munkájukat, például onnan kapnak – a magasabb évfolyamon tanuló diákok köréből – oktatókat, ott tanulnak tovább

magasabb szinten diákjaik; a jelentősebb iskolák e jelenség révén felerősödő újtó, közvetítő jellege; a peregrináció, a nagydiákok Nyugat-Európában – főként német és holland területen – folytatott felsőfokú tanulmányai; valamint a preceptor rendszer, azaz a nagyobb diákok részvétele kisebb diákok oktatásában. (Fináczy 1896)

Mészáros kutatásaiban – melyek egy része a református iskolák sajátos elemeinek vizsgálatára épül (Mészáros 1972; 1992), más része viszont az oktatásügy egészét, és ezen belül a katolikus és református oktatásügy hasonlóságait és különbségeit vizsgálja (pl. Mészáros 1981, Mészáros 1988/a,b; Mészáros 1984) – e sajátosságokat szintén kiemeli, azonban részletesebben foglalkozik a diák életmód jellegzetességeivel, például a tisztségviselők rendszerével, a büntetésekkel vagy a diákszínjátszással, valamint a két felekezet által fenntartott iskolarendszer szerkezeti eltéréseit is részletesen elemzi. Rámutat, hogy a diák tisztségviselők hányatott időszakokban sokszor az intézmény fennmaradásának zálogát jelentették – például a török hódoltság idején a preceptor elhurcolása esetén ők biztosították visszatéréséig az intézmény működését (Mészáros 1988/a), azonban utal arra is, hogy a későbbi időszakokban a nagydiákok részvétele az oktatási tevékenységekben a színvonal rovására mehetett.

A katolikus és református iskolarendszer felépítésének eltérő modelljeit határozza meg, mely eltérés legfontosabb sajátossága a különböző tagoltság: míg a katolikus iskolák egymástól intézményileg is elkülönítették a különböző szinteket (vertikálisan tagolt rendszer), a református iskolákban a különböző szintek egy intézményen belül jelentek meg (vertikálisan egységes rendszer), mely egyben a fentebb már említett preceptor rendszer működésének feltétele is volt. Emellett a rendszer legfelső szintjén is kimutat különbségeket: az akadémiai tagozaton a katolikus iskolákban világi képzés esetén a bölcelet a teológiánál nagyobb hangsúlyt kap, a református iskolákban viszont az akadémiai tagozat esetében fontosabb a teológia, a bölcsészet néhány intézményben el is marad (Mészáros 1988). Az eltérő tagoltság és a preceptor rendszer következményének tartja, hogy a tanárok képzésének követelménye a református iskolák jelentős részében jóval később terjed el, mint a katolikus intézményekben.

Bajkó összehasonlító vizsgálatai az iskolák művelődési viszonyainak elemzéséből indulnak ki. A református iskolaügy sajátosságaival kapcsolatban Mészároshoz hasonló következtetésekre jut, azonban a kulturális hatások vonatkozásában fontos jellegzetességeket mutat ki: egyrészt a magyar református középiskolák külföldi kapcsolatai – főként Wittenberg, Genf, Göttingen, Herborn és Utrecht, melyek a peregrináció legfontosabb helyszínei voltak – jelentős hatással voltak az intézmények művelődési anyagára, mivel az ezen intézményekből hazatérő diákok tanárokként a legkorszerűbb tudományos – főként természettudományos – (Ladányi 2001) eszméket közvetíthették. Ezek az eszmék azonban elsősorban az akadémiai tagozattal rendelkező intézményekben jelentek meg, a kisebb intézményekhez, illetve a partikulákban ezen intézmények közvetítő hatásával érkeztek (Bajkó 1989). Emellett kimutatja azt is, hogy az iskolák belső

autonómiája ahhoz is vezetett, hogy a külső társadalmi változásoktól független, saját belső világot alakíthassanak ki, melyet nem véletlenül neveztek *respublica*-nak, hiszen valóban részlegesen demokratikus öngazgatáson alapuló intézménnyé válhatott.

Az egyedi iskolák történetét feldolgozó munkák (pl. Jakó – Juhász 1979, Barcza 1988, Barcza 1999, Csorba 1989) a fentebbi jellegzetességeket az egyes iskolák életében mutatják ki. Az iskolatörténet különösen érdekes és gyakran tárgyalt területe a diákéletmód, ennek tanulmányozására jó lehetőséget nyújtanak a korabeli szabályzatok, illetve a fegyelmi eljárások jegyzőkönyvei. Emellett e kutatások a korszak református iskoláinak fontos jellemzőiként tárgyalják a diákok aktív részvételét az iskola életében<sup>36</sup>, irányításában, valamint társadalmi mobilitást és tehetségvédelmet biztosító jellegét, mivel a korszak jobbágysorban élő gyermekeinek a felemelkedés egyetlen lehetséges útja az iskolai tanulmányok elvégzésén keresztül vezetett. Az elemzésekből kitűnik, hogy az intézmények e funkciót tudatosan vállalva működtek.

A XVIII. századig tehát a református iskolák, illetve ezen belül a kollégiumok a fentebbi jellegzetes elemeket alakították ki működésükben. A század közepétől megjelenő intézményesülés azonban az iskolákat új kihívások elé állította. A korszak legfontosabb kihívásait Mészáros a műveltségi anyag, a tudomány fejlődése, a nemzeti kultúra jelentősége és ezáltal a tananyaggal, illetve annak oktatásával kapcsolatos, a felvilágosodás eszméinek terjedésével és a nemzettudat kialakulásával összefüggő új követelményeiből magyarázza (Mészáros 1988), Pukánszky ezt kibővíti az intézményesülés és az ezzel együtt járó professzionalizálódás követelményeivel. (Mészáros – Németh - Pukánszky 2001:326-346) Az iskolák tananyagában megjelenik a nemzeti jelleg illetve az anyanyelv, szerkezetükben és működésükben pedig – bár autonómiájukra hivatkozva a *Ratiokat* nem fogadták el magukra nézve kötelezőnek – egységesednek, melynek fontos eleme a Budai Ézsaiás által készített *Ratio Institutionis*, mely a *Ratio Educationis* hatására jött létre, és a református iskolák egységes tanrendjét volt hivatott biztosítani. Megjelenik az oktatók képzettségének igénye, azonban a megelőző szakasz rendszerére épül rá, erre utal például a *paedogarcha* feladat megjelenése, aki a kisdiakokat tanító nagydiákok munkáját felügyelte, vagy a *preceptorok* számára Sárospatakon 1796-ban kötelezővé tett pedagógiai jellegű

---

<sup>36</sup> Az egyes iskolákban a diákkezdeményezések, diákshokások máig ható jelentőségére mutat az, hogy a ma működő iskolákban kiadott évkönyvek, illetve az iskolák honlapjai is részletesen tárgyalják e hagyományokat.

(pl. elsőévesek avatása, diákviszitségek a kollégiumban, diákkörök). Pl. Dóczy 2002:137-141, Pápa 2001:137-141, honlapok: pl. [refi-papa.hu](http://refi-papa.hu), [www.drk.hu](http://www.drk.hu), [www.ajrg.hu](http://www.ajrg.hu), [www.csokonai-csurgo.sulinet.hu](http://www.csokonai-csurgo.sulinet.hu),



vizsga, illetve az a tendencia, hogy a korábbi nagygimnáziumokban – melyek általában a partikulák anyaiskolái voltak – jelenik meg először a tanítóképzés.

Az intézményesülést nagyban befolyásoló oktatáspolitikai lépés a '48-as forradalom bukását követően az Ortorganisationsentwurf bevezetése, mely az iskolák szerkezetével, tanulmányi rendjével és a tanárokkal szemben megszabott követelmények miatt több református iskola működését ellehetetlenítette, valamint az oktatás központosítása miatt a protestáns tanügyi autonómiát megszüntette. Emellett az 1855-ben bevezetett kötelező német tannyelvvel szembeni ellenállás miatt az iskolák elvesztették nyilvánossági jogukat. Bár 61-től visszakapták autonómiájukat, az állam főfelügyeleti joga megmaradt, és az iskolák szerkezete, működésének rendje ettől az időszaktól kezdve az oktatási törvények által meghatározott keretek között zajlik.

A közoktatás egészének intézményesülése szükségszerűen az egyes intézmény autonómiájának csökkenésével jár együtt, azonban megjelennek olyan új szervezeti elemek, melyek a hagyományos önigazgatás, öntevékenység és a diákok oktatásban történő részvétele továbbélésének tekinthetők: ezek az egyletek és önképzőkörök. (Karácsony 2002:351, P. Miklós 1997) A XIX. század közepétől robbanásszerűen szaporodó szervezetek részben értelmiségképző céllal, részben szabadidős tevékenységek szervezésére jöttek létre. (pl. Mészáros 1988; Csorba 1989; Mészáros, Németh, Pukánszky 2000). Ez az elem a korszakban Európa-szerte kibontakozó közművelődési mozgalom magyar területeken történő intenzív megjelenéséhez kapcsolódik. (Kovalcsik 1986) A XIX. század végén – XX. század elején e szervezetek mellett országos szervezetek is alakulnak, részben szakmai érdekképviselői célból (Országos Református Tanáregyesület), részben a diákok tanórán kívüli vallásos nevelése céljából. Ezek közül legjelentősebbek a Cserkészszövetség, mely sajátosan magyar arculata kialakításában jelentős szerepet töltött be Karácsony Sándor (Kontra 1995), valamint a Soli Deo Gloria (P. Miklós 1997), melyet a magyarországi teológus hallgatók 1921-ben Töltéssy Zoltán teológus vezetésével hozták létre. Az SDG célja új utak keresése az egyházban, a társadalmi problémák iránti érzékenység, a református öntudat és magyarságtudat formálása. A Szövetség jelképéhez Kálvin pecséttrajzát vették alapul: égő szívet tartó kéz: "Szívemet égő áldozatul az Úrnak ajánlom!" E jelmondat mutatja meg a szövetség lényegét: Soli Deo Gloria – Egyedül Istené a dicsőség! Konferenciái a korszak értelmiségének fontos találkozói, a nemzeti kulcskérdésekről szóló egyik legjelentősebb korabeli vita a '43-as szárszói Magyar Élet Tábor (Marcziszovszky 1984:9-43). A szervezet 1949-ig működhetett, ekkor, az 1948-as megegyezés alapján kellett kimondania megszűnését.

### 1.3. Összegzés

Első hipotézisünket, mely szerint a református egyházi középiskolák történetük során az iskola céljai, jellegzetes tevékenységei, az oktatott tartalmak és az iskola és környezete viszonya vonatkozásában jellegzetes, a többi felekezeti és állami iskolától eltérő sajátosságokat, hagyományokat alakítottak ki a fentebbi szakirodalmak áttekintése alapján a következő sajátosságok kimutatásával igazoltuk:

A reformáció terjesztésében, majd a református közösségek összetartásában alapvető szerepet játszottak az iskolák. Az intézmények nevelésfelfogását kezdetektől fogva a református kollégiumi modell határozta meg, mely a munka, az aszkézis, a fegyelem és a közösségi jelleg alapelveit követve alakította ki alapvetően a közösségre építő nevelési rendszerét. A nevelési rendszer a gyermek nevelésével kapcsolatos szülői felelősségre épült, mely egyrészt a gyermek eredendő bűnösségére, másrészt értékére alapuló gyermekképre támaszkodik. Az iskolák nevelési céljainak kialakítására hatott Kálvin Genfi Főiskolájának működési rendje, azonban céljaikra és működésükre legnagyobb befolyást a peregrinusok közvetítése révén a nyugat-európai (döntően wittenbergi és heidelbergi) kollégiumi modell gyakorolt.

A magyarországi református középiskolák az ország felekezeti sokszínűségéből és a katolicizmus államvallás jellegéből adódóan állandó küzdelmet folytattak oktatási autonómiájukért. Ez a küzdelem összekapcsolódott az oktatáspolitikában megjelenő állandóan növekvő intézményes állami szerepvállalás elleni küzdelemmel. Az autonómiát az iskolák fenntartói rendszerének alapvető decentralizáltsága, az iskolák és helyi gyülekezetek pénzügyi és irányítási területen jelentkező összefonódása is szükségessé tette. Az iskolák életében nagy törést jelentett az államosítás időszaka, amely pedagógiai szempontból vizsgálva a centralizálás révén éppen az iskolák saját arculatának kialakítását akadályozta meg.

Az iskolák belső szervezeti sajátosságait áttekintve megállapíthatjuk, hogy állandó sajátossága az öngazgatás, mely különböző szervezeti keretek között és változó intenzitással, de valamilyen formában minden szakaszban megjelent. (6. táblázat) Ezen alapelv érvényesülése mellett a református sajátosságok megjelenítésére a különböző szakaszokban más-más formákat, szervezeti megoldásokat alkalmaztak, melyek iskolai életben történő megjelenésének áttekintését láthatjuk a következő táblázatban:

7. Táblázat: A vizsgált dimenzióba tartozó elemek történeti alakulása

		XVII–XVIII. század	XIX. század	XX. század első fele
Céljellegű dimenziók	Teológiai – antropológiai - filozófiai elemek (célok és eszmények)	gyermekkép: eredendő bűn – érték “Istent szeressék és a bűnöket gyűlöljék” nemzeti jelleg	“Istent szeressék és a bűnöket gyűlöljék” nemzeti jelleg	“Istent szeressék és a bűnöket gyűlöljék” nemzeti jelleg
	intézményi és pedagógiai célok	munka, aszkézis, fegyelem, közösség gyülekezet számára lelkészek és vezetők képzése szegény diákok társadalmi mobilitásának segítése	munka, puritán életvezetés, fegyelem, közösség református értelmiség képzése szegény diákok társadalmi mobilitásának segítése	munka, puritán életvezetés, fegyelem, közösség református értelmiség képzése szegény diákok társadalmi mobilitásának segítése
Tevékenység-formákhoz kapcsolódó dimenziók	pedagógiai célok közvetítésére használt tevékenységrepertoár	preceptor rendszer diák-tisztségek diák öngazgatás coetus diákszínjátás, énekkar	önképzőkör diákkör, egyesület internátus diákszínjátás, énekkar diák-tisztségek, diák öngazgatás nem mindenütt	országos szervezetek (Cserkészet, SDG) önképzőkör diákkör, egyesület internátus diákszínjátás, énekkar diák-tisztségek, diák öngazgatás nem mindenütt
	nevelő-nevelt viszony	hagyományos tekintélyelvű	hagyományos tekintélyelvű	részben hagyományos tekintélyelvű, de új elvek megjelenése
	hagyományok	fogadalomtétel ünnepek konfirmáció egyenruha (tóga a nagydiákoknak)	fogadalomtétel ünnepek konfirmáció egyenruha (tóga a nagydiákoknak)	fogadalomtétel ünnepek konfirmáció iskolai egyenruha
	problémakezelés	szigorú jutalmazási és büntetési rendszer	szigorú jutalmazási és büntetési rendszer	szigorú jutalmazási és büntetési rendszer
A tevékenység tartalmához kapcsolódó dimenziók		teológiai alap természettudományos oktatás jelentősége humanista műveltség-eszmény egyházi ének kántorképzés	teológiai alap természettudományos oktatás jelentősége humanista műveltség-eszmény egyházi ének kántorképzés	teológiai alap természettudományos oktatás jelentősége humanista műveltség-eszmény egyházi ének kántorképzés

KOPP ERIKA

		XVII–XVIII. század	XIX. század	XX. század első fele
Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók	kapcsolat a gyülekezettel	gyülekezet által fenntartott intézmények	működés anyagi feltételei részben a helyi közösség révén szoros kapcsolat a gyülekezettel	működés anyagi feltételei részben a helyi közösség révén szoros kapcsolat a gyülekezettel
	kapcsolat a szülőkkel	A szülő a gyermeknevelés felelőse	A szülő a gyermeknevelés felelőse	A szülő a gyermeknevelés felelőse - intézményesülés, ezért kisebb jelentőség
	kapcsolat más felekezetekkel	küzdelem a katolikus oktatásirányítással	nyitottság más felekezetek iránt	nyitottság más felekezetek iránt
	kapcsolat az állammal	küzdelem a katolikus oktatásirányítással autonóm irányításra törekvés	küzdelem az állami oktatásirányítással részleges autonómia	részleges autonómia ill. autonómiavesztés küzdelem az állami oktatásirányítással
	kapcsolat más iskolákkal	partikula-rendszer		országos szervezetek (Cserkészet, SDG) versenyek
	kapcsolat nyugat-európai intézményekkel	peregrináció	külföldi ösztöndíjak, szakmai kapcsolatok	külföldi ösztöndíjak, szakmai kapcsolatok

Az iskolai élet ezen jellegzetességei jelentik tehát azokat a legfontosabb református középiskolai hagyományokat, melyekhez a mai iskolák identitásuk kialakítása során visszanyúlhatnak.

Az iskolák élő hagyományainak vizsgálatához, e tradíciók jelenlegi értelmezésének feltárásához a tanárokkal készített interjúkban a következő hagyományelemekre kérdeztünk rá:

8. Táblázat: A kérdőív iskolai hagyományokra vonatkozó elemei

Céljellegű dimenziók	Intézményi és pedagógiai célok	Rossz anyagi helyzetű családból érkező diákok támogatása
Tevékenységszervező dimenziók	pedagógiai célok közvetítésére használt tevékenység-repertoár	Önképzőkörök Tehetséggondozás Kollégium Diákok önkormányzata Idősebb diákok részvétele az oktatási tevékenységekben
	hagyományok	Kötelező iskolai egyenruha

MAI MAGYAR REFORMÁTUS KÖZÉPISKOLÁK IDENTITÁSA

Céljellegű dimenziók	Intézményi és pedagógiai célok	Rossz anyagi helyzetű családból érkező diákok támogatása
Az iskola-környezet viszonyhoz kapcsolódó dimenziók	kapcsolat az állammal	Viszonylagos függetlenség az állami oktatásirányítástól
	kapcsolat más iskolákkal	Szoros kapcsolat más református iskolákkal Szoros kapcsolat és együttműködés az iskolarendszer alacsonyabb és magasabb szintjeivel
	kapcsolat nyugat-európai intézményekkel	Szoros szakmai kapcsolat nyugat-európai református intézményekkel
	kapcsolat a szülőkkel	Szülők részvétele az iskola irányításában

Az elemek kiválasztásakor a következő szempontokat vettük figyelembe: egyrészt olyan elemeket választottunk ki, melyek az iskoláztatás története során kiemelten a református iskolákra jellemző sajátosságok voltak, azonban mára új keretek között értelmezhetőek, a modern pedagógiai gondolkodásban új jelentéseket kaptak: például a diák-önigazgatás, diákönkormányzat a hagyományos református iskolák jellegzetes sajátossága, mára azonban az oktatásban az autonómiára, öntevékenységre nevelés fontos eszközeként újból megjelenik. Az elemek kiválasztásakor tehát az identitás, mint a hagyományok továbbörökítő újjáértelmezése felfogásából indultunk ki, a hagyományokhoz fűződő viszonyt az identitás, mint konstrukció során létrejövő szociális reprezentáció meghatározó elemeként tételezzük. (Ld. I./3.3.)

**1.4. A mai magyar református középiskolák identitása a tanárok és diákok válaszainak tükrében**

**1.4.1. A mai magyarországi református középiskolák identitásának közös elemei a nem felekezeti iskoláktól való eltérés alapján**

Második hipotézisünket (A mai magyar református egyházi középiskolák református egyházi jellegükhöz kapcsolódóan a bennük dolgozók /tanárok és diákok/ szerint a nem egyházi és a más felekezetek által fenntartott iskoláktól megkülönböztethetők.), az iskolák sajátosságait a tanárok és tanulók kérdőívekkel és interjúval vizsgált véleménye alapján elemezzük.

E hipotézis igazolásához az interjú 1. és 2. kérdésére és a kérdőív kérdés-sorára kapott válaszok eredményeire támaszkodunk (ld. Melléklet). Az adatok feldolgozásának módjáról és nehézségeiről már "A kutatás folyamatának leírása" című fejezetben részletesen írtunk, ezért a továbbiakban a kapott eredményeket az ott ismertetett rendszer alapján közöljük.

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

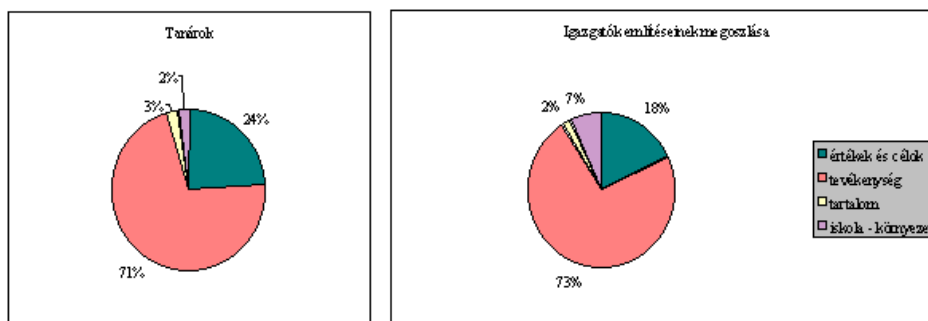
A tanárok és igazgatók válaszai a kategóriákba történő besorolás alapján a következőképpen oszlanak meg:

9. Táblázat: A nem felekezeti iskoláktól való különbözés kódolási kategóriái

Dimenziók	Dimenziók alcsoportjai	Kategóriák
iskolai értékek és célok		Istenközpontú nemzettudat erősítése , magyarsághoz kötődés más értékek közvetítése diákközpontú konzervatív egységes ideológiai alap erkölcsi nevelés oktatás és nevelés egyensúlya Keresztyénnevelés egésze Közösséghez tartozás, emberi kapcsolatok
Tevékenység- formákhoz kapcsolódó dimenziók	iskola központi tevékenységéhez kapcsolódó tevékeny- ségek	kötelező órarendi hittan kötelező templombajárás reggeli áhítat
	jellegetes kiegészítő tevékenységek	SDG Egyházi énekkar Kollégiumi neveléshez kapcsolódó tevékeny- ségek Keresztyén ifjúsági táborok csendesnapok
	nevelő-nevelt viszony	jó tanár-diák kapcsolat van lelkipozítás, törődnek a gyerekekkel
	Tantestület	Tanárok kiválasztása
	jutalmazás és büntetés rendszere (kondicioná- ló szelektív hatásrend- szer)	szigorúbb szabályok, rend, fegyelem
	iskolai hagyományok	köszönés Ünnepek

Dimenziók	Dimenziók alcsoportjai	Kategóriák
Tartalom dimenzió	tananyag egészéhez kapcsolódó	természettudományban más tananyag keresztyén kultúrához kötődés
	csak vallásoktatáshoz kapcsolódó	egyház történetet tanítanak valláshoz kapcsolódó ismeretek oktatása
iskola-környezet dimenzió		Diakónia, szeretetszolgálat, gyülekezeti énekkar és egyéb, gyülekezethez kapcsolódó szervezett tevékenységek gyülekezethez tartozás általában

Az első kérdésre (Véleménye szerint melyek az iskolai élet azon jellegzetességei, melyek a református iskolákat más, nem egyházi középiskoláktól megkülönböztetik?) rendkívül sokszínű válaszokat kaptunk. Mivel a válaszokban jól elkülöníthető csoportot képez az a szempont, hogy igazgató vagy tanár válaszolta, ezért az egyes válaszokat igazgatói és tanári csoportosításban is közöljük. (9. ábra)



6. ábra: Az igazgatók és tanárok említéseinek megoszlása a dimenziók mentén

Amint azt az ábrából is láthatjuk, döntő mértékben tevékenységek mentén különböztetik meg az iskolákban dolgozók intézményüket a nem felekezeti iskoláktól. Ez a jelenség az igazgatók válaszaiban még inkább megfigyelhető, mint a tanárokéban. Ezt követő helyen az iskolai értékek és célok következnek, a tanárok válaszaiban nagyobb jelentőséggel, mint az igazgatókéban, majd – kifejezetten alacsony említési elemszámmal – a tartalmi vonatkozások, illetve az iskola és környezete – ezen belül a gyülekezet – kapcsolatára vonatkozó válasz-



elemek, melyeket az igazgatók a tanároknál lényegesen nagyobb arányban említettek. Ez a táblázat egyértelműen azt mutatja, hogy a megkérdezettek körében legfőképpen sajátos tevékenységekben definiált református középiskolai identitás-kepről beszélhetünk, amelynek pedagógiai értelmezése egy tevékenységközpontú modell keretében fogalmazható meg. Azonban érdemes tovább elemeznünk a kapott eredményeket, mivel a mélyebb összefüggések feltárása esetleg megkérdőjelezi ezt az eredményt. Ehhez vissza kell térnünk az eredeti táblázathoz.

A táblázat dimenzióinak rendjét követve először a megkérdezettek által említett megkülönböztető értékeket és célokat elemezzük. Melyek azok az érték- illetve céljellegű kategóriák, melyeket a válaszolók említettek? A választás sorrendjében ezek a következők: az iskolai közösség, az iskola közösségépítő jellege, illetve az iskolai közösség, mint nevelési cél áll az első helyen. Az igazgatók 45%-a, a tanárok 36%-a említette válaszában a közösségi elemek fontosságát. Eltérés a tanárok és igazgatók válaszaiban a célok és értékek irányultságában figyelhető meg: a tanárok inkább általános válaszokat, a pedagógiai elképzelések nevelésközpontú jellegét, mint a református iskolák jellemző sajátosságát hangsúlyozzák (keresztyén nevelés egésze; oktatás és nevelés helyes egyensúlya) említik, míg az igazgatók konkrét értékek illetve értékrendek melletti elköteleződést (hazafiasság, konzervativizmus), illetve bizonyos nevelési területek (erkölcsi nevelés) a nem felekezeti iskolákhoz képest nagyobb hangsúlyát tartják megkülönböztető jellegzetességnek, valamint az iskola szellemiségének egységes jellegét (egységes ideológiai alap).

A célok között jelentős arányban jelennek meg a “hazafiságra nevelés, nemzeti kötődések erősítése” tartalmú említések:

*“...A református iskoláknak fontos szerepük van a nemzettudat kiépítésében, a nemzeti öntudat kialakításában, hogy diákjait haza-fias szellemben nevelje. A magyar református vallásként megvalósult hit és vallás egyedülálló a világon, mint ahogy egyedülálló a holland, német stb. református vallások is.”*

*(Részlet egy tanár válaszából)*

Ez az elem megerősíti azt az iskolakoncepciók elemzése alapján kimutatott jelenséget, hogy a magyar református iskolákra vonatkozó koncepciók – eltérően a hollandtól – a nemzeti jelleggel összekapcsolva jelenítik meg a református identitást (I/4.2.) (Brummelen 1996; Jancsó – Kelemenné – Korzenszky 1996; Miedema – de Ruyters 1999)

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

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

Fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra is, milyen kevés említés vonatkozik az oktatás tartalmaira. Ez a jelenség utalhat arra a tendenciára, melyet a gyülekezet és iskola kapcsolatára vonatkozó kérdés kapcsán is megfigyelhetünk: úgy tűnik, a pedagógusok egy részének gondolkodásában az oktatási tevékenységek és tartalmak az iskola református jellegétől elkülönülve vannak jelen, az oktatás során csak a tanári példaadásban tartják szükségesnek megmutatni, az oktatási tartalmakban inkább az elkülönítést tartják fontosnak – kivéve természetesen a hittanórákat. Ez a jelenség kapcsolódhat ahhoz a Kotschy Beáták vizsgálatában (Kotschy 2000) kimutatott jelenséghez, mely szerint az egyházi iskolákban a pedagógusok számára a nevelés és oktatás keresztyén jellege a konkrét cselekvések szintjén, és különösen a tanítási tartalmak szintjén nehezen konkretizálható. A jelenség magyarázatául szolgálhat a református iskolakoncepciók elemzése kapcsán már felvetett szempont (I/4.2.), mely szerint azokban az elemekben, melyre sajátos megoldást csak hosszabb folyamat során alakíthat ki egy iskola, kevesebb választ találhatunk az újonnan megjelent szakirodalomban is (Jancsó – Kelemenné – Korzenszky 1996)

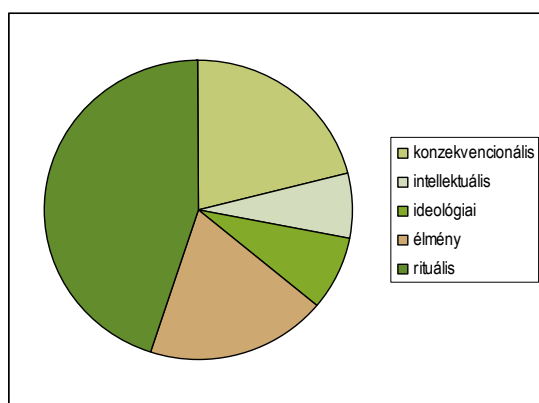
Az iskola és környezete viszonyára vonatkozó kategóriák szintén viszonylag kis számban vannak jelen, kivétel ez alól az igazgatók említései közül az iskola gyülekezethez tartozását jellegzetességként megnevező válasz, melyek az igazgatók említései között viszonylag nagy arányban (36%) jelenik meg. Ezek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

A kapott eredmények közti mélyebb összefüggések feltárása érdekében Glock és Stark a vallásosság dimenzióinak vizsgálatára alkotott modelljét felhasználva a kapott eredményeket más rendszerben is csoportosítottuk (10. ábra).

E csoportosítás eredményeit láthatjuk a következő táblázatban, a kapott csoportok jelentőségét pedig a következő ábrán.

10. Táblázat: A kódolási kategóriák besorolása Glock és Stark vallási dimenziói rendszerében

Csoport	Besorolt kategóriák
Ideológiai dimenzió (elméleti háttér)	konzervatív, diákközpontú, ideológiai alap, Istenközpontú, nemzettudat, hazafiasság általában más értékek
Élmény dimenzió (vallással kapcsolatos érzelmek)	Vallásos érzületet fejlesztő iskolai tevékenységek, vallásos nevelés, keresztyén nevelés, oktatás és nevelés helyes egyensúlya, erkölcsi nevelés; tanár-diák kapcsolat (Van lelkigondozás; törődnek a gyerekekkel, jobb a tanár-diák kapcsolat)
Rituális dimenzió, (vallásgyakorlat)	Iskolai ünnepek; Órarendi hittan; Reggeli áhitat; Kötelező templombajárás; Köszönés; Szigorúbb szabályok általában; rend; fegyelem; házirend
Intellektuális dimenzió (vallási ismeretek)	Természettudományokban más tananyag; Egyháztörténet a tananyagban; Valláshoz kapcsolódó ismeretek; A keresztyén kultúra egészéhez kötődés
Konzekvencionális dimenzió (vallásosság hatásai, főként a közösséghez tartozás elemei)	Közösséghez, gyülekezethez tartozás; Keresztyén ifjúsági táborok; Egyházi énekkar; kollégium

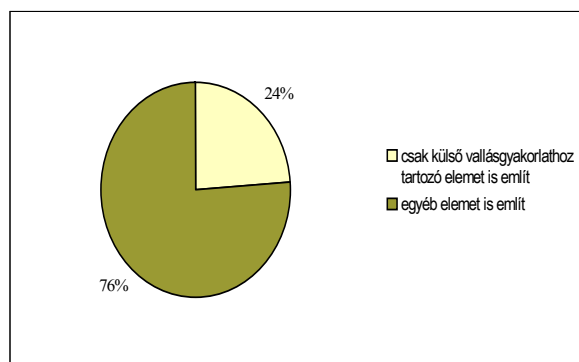


7. ábra: A válaszok megoszlása Glock és Stark dimenziómodellje alapján kialakított kategóriák mentén

Az ábra vizsgálatakor feltűnik, hogy azok az elemek, amelyek így másik csoportba, a rituális dimenzióba kerültek, képzik a legnagyobb csoportot a választások között. Az eredmény azt mutatja, hogy a válaszok jelentős része, majdnem fele a református középiskolák sajátosságait legfőképpen az iskolai élet megszervezésének sajátos rendjében definiálja. Erre az eredményre a továbbiakban még visszatérünk. Második helyre a

konzekvencionális, főként közösségre irányuló jellegre vonatkozó említések csoportja került.

A közösség fontosságának hangsúlya kapcsán utalnék azokra a kutatási eredményekre, melyeket a szakirodalmi áttekintésben ismertettünk: Kotschy Beáta vizsgálata a református iskolák között az iskola közösségi jellegének hangsúlyozását



8. ábra: A pedagógusok válaszainak megoszlása a vallásgyakorlathoz tartozó említések alapján

szignifikánsan magasabbnak mutatta, ezt az eredményt vizsgálatunk is megerősítheti.

A rituális dimenzióban kapott eredmények pontosítása érdekében eredeti kategóriarendszerünkben különválasztottuk a sajátos tevékenységekre vonatkozó elemeket, és ezek között két csoportot hoztunk létre: az inkább a vallásgyakorlathoz tartozó tevékenységeket és az inkább pedagógiai jellegű tevékenységeket. Ezt a kettéválasztást a szöveges

válaszok egy része is megerősíti. Több válaszoló utal arra, hogy “külső és belső” vagy “formai és tartalmi” sajátosságokat különböztethetünk meg, és ezek közül a “külső, formai” csoportba a vallásgyakorlathoz sorolható tevékenységeket sorolják, míg a “belső, tartalmi” jellegzetességekhez részben cél-jellegű, az iskola ideológiáját jellemző, részben pedagógiai tevékenységekben és tartalmakban megjelenő elemeket. A két csoport közti különbséget két kérdőívből vett részlettel illusztráljuk<sup>37</sup>:

*“...Egyrészt a formaságok, ami benne van az iskola nevében. De ezek a formaságok nagyon fontosak, mert még a gyerekek lázadó korban vannak, tehát minden ellen tiltakoznak, és ha megtanulnak egy formaságot, egy viselkedési formát, az később segíti az egyházhoz való visszatérést, vagy oda való tartozást. ... Nagyon fontosnak tartom, hogy hittant tanulnak, tehát egyházismeret, bibliaismeret terén ismereteket elsajátítanak. .... Fontosnak tartom még, a tartalmi vonatkozások miatt is, hogy*

<sup>37</sup> Mivel az eredeti szöveget magnóra rögzítettük, ezért az átírás megőrizte a szöveg élőbeszéd-jellegét, ezt a szöveghűség érdekében változatlanul hagytuk.

*gyülekezethez tartozunk, ennek megszervezésében és megélésében is másabb az egyházi iskola...*

*(Részlet egy tanárnővel felvett interjúból)*

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

*(Részlet egy igazgatóval felvett interjúból)*

Azok a válaszok, melyek a fentebbiekhez hasonlóan az iskola életének komplexitásában értelmezik a református jelleget, a tágabb értelemben vett koncepció megjelenésére utalnak. (Miedma 1995, de Wolff 2000)

Az ábrán láthatjuk, hogy a válaszok kétharmada inkább vallásgyakorlathoz kapcsolódó

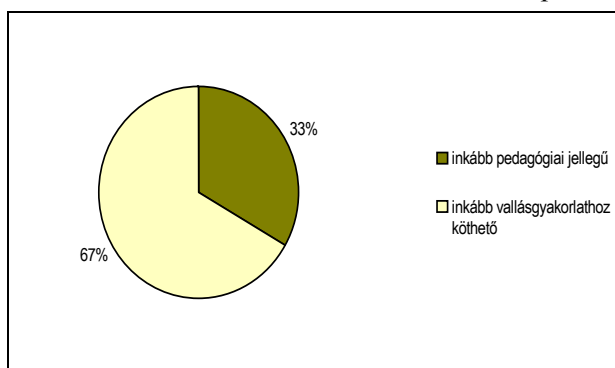
tevékenységekre

vonatkozik, míg mindössze egyharmada vonatkozik olyan

elemekre, mint például a tanár-diák kapcsolat sajátosságai, vagy a lelkipozíció, melyek a pedagógiai gyakorlat szintjén megjelenő református sajátosságokra vonatkoznak. (9. ábra)

Ahhoz, hogy e válaszok súlyát valódi jelentőségükben kezeljük, érdemes megvizsgálni, a válaszolók közül hányan választottak csak ilyen elemeket. Az alábbi ábrán láthatjuk, hogy a válaszolók 24%-a, azaz 22 fő csak a vallásgyakorlathoz köthető jellemzőket nevezett meg a református középiskolák más iskoláktól megkülönböztető sajátosságaként, a többiek más jellegű elemeket is említettek. Milyen formában jelenhet ez meg a konkrét válaszokban? A fentebbiekben már idéztünk két részletet olyan válaszokból, melyek az iskolai tevékenységek komplex szintjén értelmezték az iskola református jellegét. Most idézünk egy olyan kérdőív-ből, mely csak vallásgyakorlathoz kapcsolódó sajátosságokat említ:

*“A legnagyobb különbség, hogy itt az oktatás szerves részét képezi a heti két hittanóra mindegyik osztályban, valamint a rendszeres áhítatok, mindennap kezdéskor, illetve hétfő reggelente. Valamint a csendesnapok, ezek olyan*



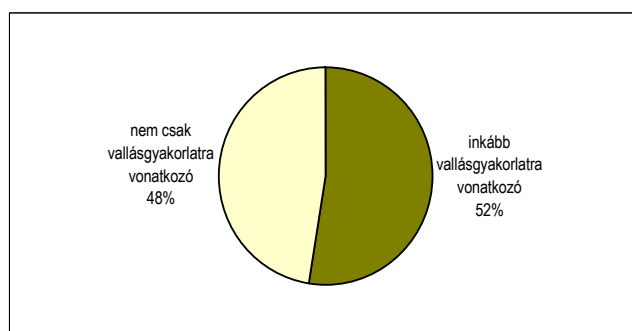
9. ábra: A válaszok megoszlása jellegük szerint

*Bibliával kapcsolatos tanításoknak a közzétételére adnak lehetőséget, amire egy normál általános iskolában nincs mód.”*

*(Egy tanárral felvett interjú 1. kérdésére adott teljes válasz)*

Az utóbbi válaszok a szűk értelemben vett identitáskonceptióra utalnak (Verkerk 1983, Brummelen 1996, Miedma 1995, de Wolff 2000), mivel az iskola református identitását kizárólag a vallásgyakorlathoz kötődő tevékenységekben jelenítik meg.

Az egyes tanárok és igazgatók válaszait iskolánként csoportokba sorolva az iskolákat is elhelyezhetjük egy olyan ábrán, mely a válaszadók által az iskolai identitás említett dimenzióit mutatja. Ennek vizsgálatára az iskolák között két csoportot alakítottunk ki: az egyik csoportba azokat az iskolákat soroltuk, amelyekben a válaszelemek több mint fele a református középiskolák megkülönböztető sajátosságai vonatkozásában a vallásgyakorlathoz köthető elemekre vonatkozik, míg a másik csoportba azokat az iskolákat soroltuk, melyekben a válaszelemek több mint fele a vallásgyakorlaton kívüli elemekre is utal, azaz a református középiskolai identitást az iskolai élet egyéb területeire is vonatkoztatja. A kapott csoportosítást a következő ábra mutatja:



10. ábra: Az iskolák megoszlása válaszelemek szerint

Láthatjuk, hogy e válaszelemek alapján az iskolák között két, közel egyforma méretű csoport jött létre. Felvetődik a kérdés, milyen külső tényezők lehetnek befolyással a válaszokra? Van-e összefüggés e csoport és más változók között? E kérdés vizsgálatára keresztáb-

lákban elemeztük a csoportba sorolás és a minta leírásánál bemutatott kemény mutatók összefüggéseit. A kapott eredmények alapján a következő összefüggések mutathatók ki: minél hosszabb az iskola újjáalakulása vagy alapítása óta eltelt idő, annál valószínűbb, hogy az iskolában dolgozók a református iskolai identitásról tágabb értelemben, azaz nem csak a vallásgyakorlás szintjén gondolkodnak (Mellékletek 12. táblázat). Az 1991-ig alakult iskolák 56%-a esetében beszélhetünk tágabb identitásfelfogásról, míg az 1992 és 1995 között alakult iskolák esetében ez az arány 51%, az 1996 után alakultak esetében pedig csak 45%.

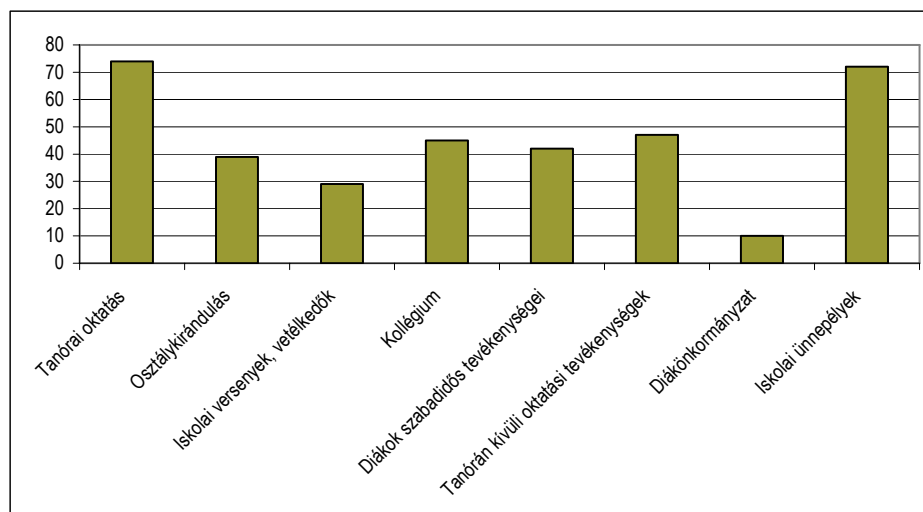
Kapcsolat figyelhető meg az iskolák fenntartója és az identitás szélessége között is: az intézmények közül, melyeket a gyülekezet vagy presbitérium tart fenn,

az iskolák 63%-a fogalmazott meg főként vallásgyakorlásban megjelenő református arculatot, míg az egyházmegye vagy egyházkerület által fenntartott intézményekben éppen fordított az arány: az iskolák 67%-a széles értelemben vett identitást fogalmazott meg (Mellékletek 13. táblázat). Ezek az eredmények összefügghetnek azzal a minta ismertetése kapcsán már említett összefüggéssel, mely szerint az egyházkerületek fenntartásában a nagy hagyományokkal rendelkező, nagy múltú intézmények állnak, valamint legelőször ezeket az iskolákat igényelte vissza a Magyarországi Református Egyház, hiszen ezek voltak a református iskoláztatás történeti szempontból legjelentősebb intézményei. Ezek az iskolák tehát arculatuk kialakításakor könnyebben tudtak visszanyúlni saját hagyományaikhoz, valamint több idő állt rendelkezésükre ennek megformálásához.

Úgy tűnik, a válaszok jellegét befolyásolja az iskola oktatási környezete is: az intézmények közül, ahol a településen működik más felekezet által fenntartott középiskola, 62% sorolható a nem csak vallásgyakorlásra vonatkozó identitáselemeket hangsúlyozók közé, míg ahol nincs más felekezeti középiskola, 58%-a a főként vallásgyakorlásra vonatkozó elemeket hangsúlyozók közé tartozik (Mellékletek 14. táblázat). Az eredmény utalhat arra, hogy az identitás formálásában a fenntartói szempontból heterogén közeg az identitáselemek alaposabb kimunkálására ösztönözheti az intézményeket.

Nem tudtuk kimutatni viszont a változó kapcsolatát az iskola méretével: azonos arányban válaszoltak inkább csak vallásgyakorlathoz köthető és nem csak vallásgyakorlathoz köthető elemeket a kis, a közepes és a nagy iskolákban (Mellékletek 15. táblázat). Ugyanez vonatkozik az iskola regionális elhelyezkedésére: e változó és a regionális elhelyezkedés között sincs szignifikáns kapcsolat.

Az eddig bemutatott eredmények a nyílt kérdésre adott válaszok alapján mutatták az iskolák református identitásának néhány területét. A kérdőív 6. kérdése kapcsán azonban feleletválasztással is rákérdeztünk arra, az iskolai élet mely területeit tartják a legfontosabbnak a diákok református identitása formálásában. A kapott válaszok összesített arányát mutatja a következő ábra:



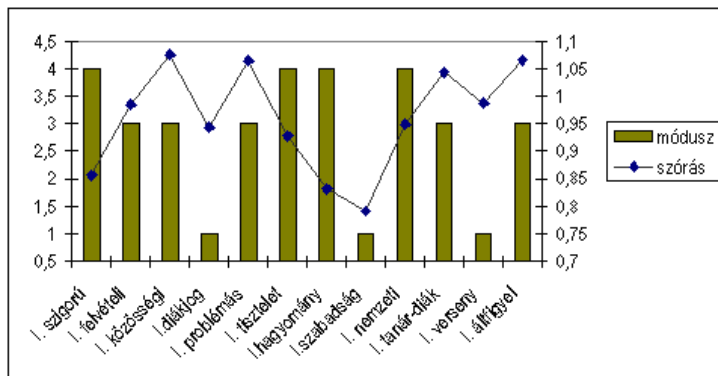
11. ábra: A református identitás megjelenésének fő területei a pedagógusok választása alapján

A legtöbb válaszoló a tanórai oktatást említette, valamint szinte azonos arányban az iskolai ünnepélyeket. Érdekes jelenség, hogy azok is említették a tanórai oktatás fontosságát a diákok református identitásának formálásában, akik a nyílt kérdésekre a református iskolák megkülönböztető sajátosságainál csak vallásgyakorlatra vonatkozó elemeket említettek. Ez az eredmény a “4.1. A nyílt kérdésre adott válaszok kódolása” fejezetnél már említett, a pedagógiai koncepciókra jellemző inkoherenciából (pl. Lénárd – Szivák 2001:56, Nahalka 2001:125-126) következhet.

A kollégiumot minden válaszoló – aki olyan iskolában dolgozik, ahol van kollégium – említette: ez az eredmény utalhat a hagyományos református kollégium eszményének megjelenésére az iskolai identitásképből. Ezen kívül még egy eredményt tartunk fontosnak: a diákönkormányzat alacsony arányú választását. Ez az eredmény viszont a református középiskolák másik jelentős tradíciója, a diák öngazgatás jelentőségének csökkenésére utal: erre az eredményre a modellek kapcsán még visszatérünk.

A református középiskolák identitása jellemzőinek meghatározásához megvizsgáltuk a diákok által kitöltött kérdőívek 3 kérdése (ld.: Mellékletek kérdőív) eredményeit is. Mivel ordinális skálával vizsgáltunk, ezért az értékek móduszát vettük alapul az elemzéshez, valamint meghatároztuk a kapott értékek szórását, annak tisztázására, mennyire egységes a diákok véleménye az egyes tulajdonságok választásával kapcsolatban. A vizsgálat eredményeit a következő ábrán láthatjuk:





12. ábra Az iskolákra jellemző tulajdonságok a diákok véleménye alapján

Milyen sajátosságokat mutatnak az eredmények? A kapott módusz-értékek alapján az iskola jellemző tulajdonságaként jelenik meg a szigorúság, a tanárok iránti tisztelet, az erős hagyományok, a nemzeti értékek közvetítése, valamint a felsőfokú tanulmányokra felkészítés (felvételi), az erős közösségi szellem, a “nehéz” diákokra, illetve általában a diákokra fordított nagyobb figyelem és a jó tanár-diák viszony. A tanulók többsége viszont egyáltalán nem érezte jellemzőnek iskolájára a diákok közti versenyt, a diákjogok figyelembe vételét és azt, hogy a diákoknak nagyobb szabadságot adnak, mint más iskolákban.

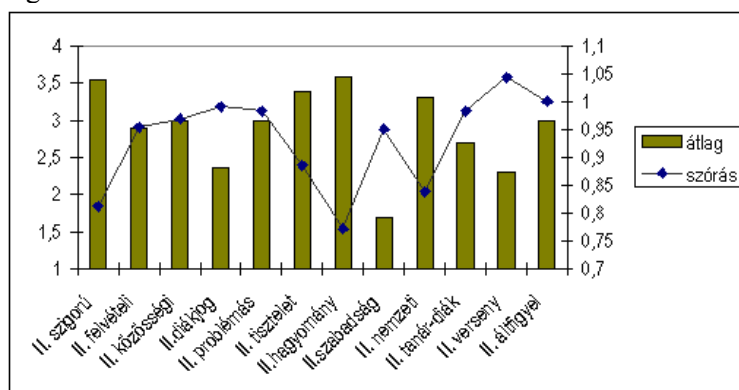
Ahhoz, hogy valóban az iskolák jellemzőit választhassuk ki, érdemes megvizsgálni, mennyire egységesek ezek a vélemények. Ennek érdekében az adatsorok szórását is kiszámítottuk. Annak ellenére, hogy a szórás közti különbség meglehetősen alacsony, megfigyelhetjük, hogy a diákok más iskolákkal összehasonlítva az erős hagyományokat, a tanárok iránti kötelező tiszteletet és a szigorúságot egységesen erősen jellemzőnek érzik saját iskolájukra.

Érdemes megvizsgálnunk azt is, mely tulajdonságoknál magasabb a szórás, azaz melyeknél kevésbé egységesek a vélemények. Úgy tűnik, általában a diákok iránti figyelem, a “nehéz” diákokra figyelés, a jó tanár-diák viszony és a jó közösség vonatkozásában jobban különbözik az egyes válaszolók véleménye. Ezeket az eredményeket ezért később, az identitásmodellek kialakítása kapcsán egyes iskolákra vonatkoztatva is megvizsgáljuk.

Következő kérdésünk arra irányul, megfigyelhető-e kapcsolat az egyes tulajdonságok közt? Spearman-féle korrelációs vizsgálattal elemeztük az egyes tulajdonságok választása közti kapcsolatokat (Mellékletek 16. és 17. táblázat). Bár a kapott értékek nem minden esetben tekinthetők szignifikánsnak, ennek ellenére – mivel az iskolának tulajdonított sajátosságok lehetséges csoportjai rajzolódnak ki bennük –, ismertetjük az eredményeket. Az egyes tulajdonságok választása közti korreláció alapján úgy tűnik, kapcsolat figyelhető meg az iskola tulajdonságaként választott jó tanár-diák viszony és a diákokra fordított általános figyelem, valamint a problémás diákokra fordított figyelem között. Azok a válaszolók, ezt jellemzőnek

éreztek iskolájukra, jellemzőbbnek tartják az iskolára a közösségi jelleget is. E négy változó választása szoros kapcsolatban áll egymással, viszont ellentétes a diákok közti verseny választásával. A verseny, mint az iskola jellemzője egyedül a “felvételire felkészítés” jellemzővel függ össze. Az iskola többi lehetséges jellemzője viszont, úgy tűnik, nem áll összefüggésben a többi sajátosság választásával. Az iskolának tulajdonított sajátosságok közti különbségekre a modellek kialakításakor még visszatérünk.

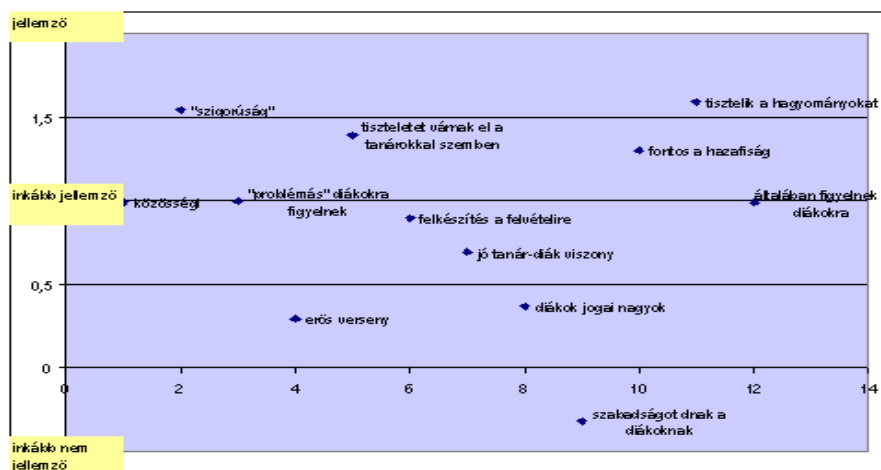
Hogyan vélekednek arról a diákok, hogy milyenek általában a református iskolák? Feltételezésünk szerint az iskola, mint az egyén identitásának formálásában résztvevő másodlagos szocializációs színtér nemcsak egyedi intézményként közvetít a gyakorlat szintjén sajátos értékrendet a diákok felé, hanem az iskoláról, mint intézményről általában, valamint kutatásunk témájára vonatkoztatva a református iskolákról. E feltételezésünk érvényességének igazolására megvizsgáltuk, milyen az általában a református iskolákra vonatkoztatott tulajdonságok módusza és szórása, valamint milyen kapcsolatban állnak a református középiskolának általánosságban tulajdonított sajátosságok a saját iskolának tulajdonított tulajdonságokkal.



13. ábra A református iskolákat általában jellemző sajátosságok a diákok véleménye alapján

Az előzővel összevetve e diagramm legfeltűnőbb sajátossága, hogy az értékek szórása lényegesen kisebb, azaz a vélemények a református középiskolák általános sajátosságairól jóval egységesebbek, mint a saját iskoláról alkotott vélemények, valamint a kapott értékek egészében véve magasabbak, mint a saját iskolák esetében – kivétel ez alól a diákok szabadsága, melyet egyáltalán nem tartottak jellemzőnek a válaszolók. Az egyes tulajdonságokat megvizsgálva a

református középiskolákra leginkább jellemző tulajdonságként a szigorúságot, a diákok és a “nehéz” diákok iránti nagyobb figyelmet, a tanárok iránt elvárt nagyobb tiszteletet, a hagyományok követését és a nemzeti értékek közvetítését választották. Eredeti feltételezésünk tehát, mely szerint a református iskolák saját arculatukkal egyben a református iskolák általános képét jelenítik meg a diákok gondolkodásában, csak részben igazolható: bizonyos sajátosságokat akkor is erősen jellemzőnek tartanak a diákok a református középiskolákra, ha ezt saját intézményükre kevésbé érzik jellemzőnek. A válaszokból azonban kirajzolódik a “tipikus református középiskola”, melynek jellemzőiként a diákok a következő tulajdonságokat választották:

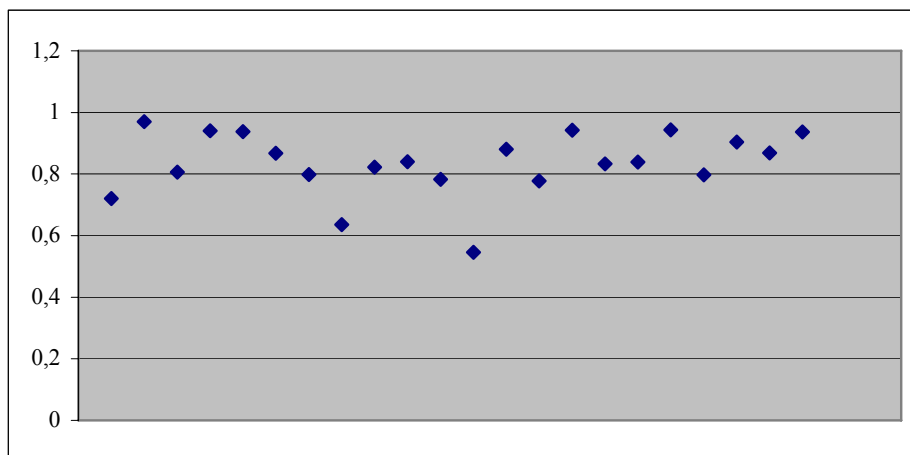


14. ábra: A “tipikus” református iskola tulajdonságai a diákok véleménye alapján

A “tipikus” református középiskolában tehát – a diákok szerint – szigorú viselkedési szabályok irányítják a diákok életét, és nagyon fontosnak tartják a hagyományok tiszteletét. Különböznek más iskoláktól abban is, hogy erősebb az iskola közösségi jellege, valamint jobban figyelnek általában a diákokra, valamint ezen belül a “nehéz” diákokra. Emellett ez a “tipikus” református középiskola jellemzője, hogy magas színvonalú, a továbbtanulásra felkészítő oktatást folytat. A jó tanár-diák viszony valamennyire jellemzi ezt a “tipikus” iskolát, azonban a tanulók közti verseny illetve a diákoknak más iskoláknál nagyobb mértékben biztosított jogok már – bár inkább jellemzőek, mint nem – de nem igazán elkülönítő jegyek. Ugyanez vonatkozik a diákoknak biztosított nagyobb szabadságra, mely viszont inkább nem jellemzi az intézményeket.

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

Mivel minél magasabb a kovariancia értéke, annál nagyobb a kapott értékek hasonlósága, elmondhatjuk, hogy az iskolák többségében meglehetősen hasonlít az iskola jellemzőinek vélt tulajdonságainak listája a saját iskola jellemzőihez, azonban ez az összefüggés nem egyértelmű, hiszen néhány intézmény saját iskolára vonatkozó eredményei ettől eltérnek, azonban általában a református



15. ábra: Az iskolák elhelyezkedése az "ideális" értékhez (=1) képest

középiskolák sajátosságait ők is azon iskolák tanulóihoz hasonlóan jelölték meg, akik saját iskolájukat is hasonlóan jellemezték. Az eredményekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a református középiskolákról alkotott kép a tanulók gondolkodásában nemcsak saját iskolájukban szerzett tapasztalataik alapján képződik le, hanem más, ennél összetettebb faktorok befolyásolják e képet. E jelenség egyben arra is utal, hogy a diákokban élő református középiskola-fogalom a bourdieu-i fogalomhasználatban inkább a performáció-típusú reprezentáció csoportjába sorolható, azaz nem a konkrét tapasztalatokból létrejött "természetes" kép, hanem olyan mentális reprezentáció, mely létrehozza azt, amit állít.

#### 1.4.2. *Különbözés más felekezetek iskoláitól*

Az eddigi eredmények és elemzések a református középiskolákat általánosságban más iskoláktól megkülönböztető sajátosságaira irányultak. A következőkben azokat a sajátosságokat elemezzük, melyeket a vizsgált középiskolák pedagógusai más egyházak középiskoláival összevetve említettek.

A második kérdésre adott válaszokat egyrészt az első kérdéshez hasonlóan kódoltuk, másrészt viszont bevezettünk egy külön kategóriát is, ahova besoroltuk azokat a válaszokat, melyek értékelő elemet is tartalmaztak, tehát a válaszolók –

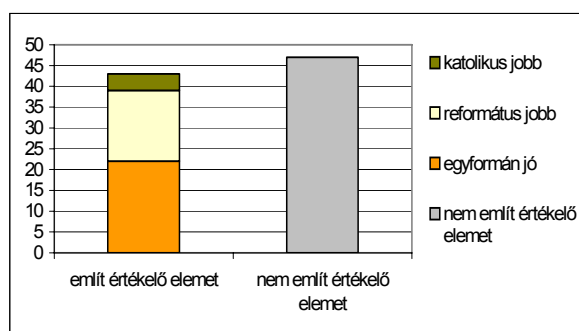
bár a kérdés erre nem irányult – utaltak rá, hogy jobbnak, rosszabbnak, vagy ugyan olyan jónak tartják más felekezetek iskoláit. Más felekezet alatt e kérdésben egyértelműen a katolikusokat értjük, mivel mindössze három válaszadó utalt az evangélikus iskolákra, és ők is az iskolák közti hasonlóságot hangsúlyozták. A válaszok alapján kategóriákat alakítottunk ki, melyeket további alcsoportokba soroltunk, aszerint, hogy milyen témakört érintett.

11. Táblázat: A más felekezetek iskoláitól különbözésre adott válaszok kódolási kategóriái

Dimenziók	Dimenziók alcsoportjai	Kategóriák
Iskolai értékek és célok dimenzió		Református iskolákban nem az elitképzésre törekszenek; nem a mindent tudás a cél Református iskola közösségi; Református iskola fontosabbnak tartja a nevelést, mint az oktatást; nevelésközpontúbb Református iskolák puritánabbak
Tevékenység-dimenzió	Iskola központi tevékenységéhez kapcsolódó tevékenységek	Református iskolákban jobb az oktatás; Katolikus iskolákban jobb az oktatás ;
	Nevelő-nevelt viszony	Református iskolákban hagyják vitatkozni a gyerekeket, ellent lehet mondani Reformátusban jobb a tanár-diák kapcsolat
	Tantestület	Katolikus iskolákban jobb tanárok vannak; szigorúbban kiválasztva; (mivel a református iskolákban nem szerzetesek, ezért magánéleti problémák)
	Jutalmazás és büntetés rendszere (kondicionáló-szelektív hatásrendszer)	Református iskolák szabadabbak; nyitottabbak; engedékenyebbek Katolikus iskolák szigorúbbak
	iskolai hagyományok	Katolikusoknál nincs koedukáció
Tartalom-dimenzió	Tananyag egészéhez kapcsolódó	–
	Csak vallásoktatáshoz kapcsolódó	Csak a hittan tematikában különbség Csak vallásgyakorlatból eredő, formai különbség

Iskola- környezet dimenzió	Más felekezetűekhez fűződő viszony	Katolikusok kevésbé engedik a más felekezetű- eket; Reformátusok vallási szempontból nyitottabbak
	Fenntartóval kapcsola- tos különbségek	Katolikus iskolában jobb anyagi helyzet; több anyagi áldozat Reformátusoknál a sokszínűséget lehetővé teszi az egyház Reformátusoknál demokratikusabb; egyház nem áll fölötté az embereknek; nem hierarchia- központú

Mindenekelőtt nézzük a konkrét értékelő elemet tartalmazó válaszok megoszlását:



16. ábra: A válaszok értékelő elemeinek megoszlása

A válaszok 47%-a tartalmaz konkrét értékelő elemet. Ebből 51% külön kiemeli, hogy az egyházi iskolákat hasonlóan érzi egymáshoz, nincs köztük színvonalbeli, lényegi, minőségi különbség.

“A különbségeket illetően nekem csak az az ötletem van, hogy mint ahogy különbség van a református illetve

katolikus templomban végzett szertartások között, ugyanúgy különbség lehet az iskolai rendezvényeken, tehát csendes napokon. Nekünk van minden évben Úrvacsorás csendes napunk, mai egy katolikus gimnáziumban egészen másként van.”

(Tanárral készített interjú 2. kérdésére adott teljes válasz)

Az értékelő elemet tartalmazó válaszok 40%-a a református iskolákat konkrétan jobbnak nevezi.

“Szerintem nincs nagy különbség, de talán abban jobbak a református iskolák, mert puritánabbak, kevésbé tartják fontosnak a vallási külsőségeket” (Tanárral készített interjú 2. kérdésére adott teljes válasz.)

“Nincs nagy rálátásom, de talán nincs nagy különbség. A katolikus iskolák nagyobb tömege talán jobban ki van téve a szekularizációnak, viszont a hagyományaik is kötöttebbek.”

(Részlet egy tanárnővel felvett interjúból).

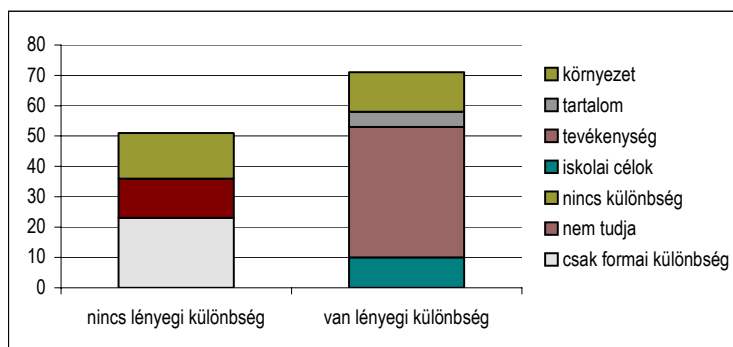
A konkrét értékelők 9%-a viszont a katolikus iskolákat tartja jobbnak.

“A katolikus iskolákban talán az könnyebb lehet, hogy a fenntartó nagyobb áldozatokat hajlandó hozni, anyagilag jobban támogatja az intézményeket, és ez az oktatás színvonalára is kihat.”

(Részlet egy tanárral felvett interjúból)

Érdekes megvizsgálunk a kapott eredmények kapcsolatát más változókkal. Mindenekelőtt összevetettük az iskola környezete és a felekezeti iskolák értékelése kapcsán kapott eredményeket, mivel feltételeztük, hogy az előző kérdés eredményeihez hasonlóan az intézményi környezet által nyújtott mindennapi tapasztalatok lehetősége itt is befolyásolja a válaszok jellegét. (Melléklet 19 táblázat) Érdekes módon a kapott eredmények éppen ellentétesek, mint az előző kérdésnél: azok a válaszok, amelyek nem említnek értékelő elemet, illetve hasonlóan állítják a felekezeti iskolákat, nagyobb arányban jelennek meg felekezeti szempontból heterogén környezetben, a református középiskolákat jobbnak tartó válaszelemek viszont inkább felekezeti oktatás szempontjából homogén környezetben jelennek meg. Az előző kérdésnél viszont az említett jellemzők differenciálódása, több dimenzió megjelenése a heterogén felekezeti oktatási környezettel jár inkább együtt.

Az értékelés más változókkal – például az iskola fenntartója, regionális elhelyezkedése, mérete – is összevetettük, azonban semmilyen kapcsolatot nem sikerült kimutatnunk.



17. ábra: A felekezeti iskoláktól különböző válaszelemek megoszlása a dimenziók mentén

Visszatérve az összesített válaszokhoz, a következő arányokat kapjuk: 13% válaszolta azt, hogy nem tudja, milyen különbségek vannak, vagy nem ismeri más felekezetek iskoláit. 15% válaszolta konkrétan azt, hogy nincs semmilyen különbség, illetve ez kibővül összesen 29%-ra azokkal együtt, akik szerint csak

vallásgyakorlatból eredő, formai különbségek vannak (pl. más egyházismereti tananyag, más ünnepek). Külön kisebb csoportot alkotnak azok a válaszok, melyek a vallási különbségből adódó eltéréseket hangsúlyoznak, ezeket fontosnak tartják, de nem tartalmaznak értékelő elemet. E választípusok bemutatására idézünk egy részletet az egyik interjú szövegéből:

*“.....Markánsan más lehet pl. egy nem koedukált katolikus iskola. Véleményem szerint a különböző felekezeteket legsajátosabban, leghűbben képviselő, jól működő iskolák légköre éppen ezekből adódóan nagyon különböző lehet.”*

*(Részlet egy tanárral felvett interjúból)*

Az eredmények azt mutatják, hogy a református középiskolákban dolgozók is inkább a nem felekezeti iskolákhoz képest érzik eltérőnek, másnak, megkülönböztethetőnek iskolájukat, mint más felekezeti iskolákhoz képest. Itt szeretnék utalni az elővizsgálat eredményeire, mely hasonló tendenciát mutatott: míg a megkérdezettek többsége a nem egyházi iskoláktól könnyen meg tudta különböztetni az egyházi iskolákat, felekezetek között már lényegesen kevesebben tudtak különbséget tenni.

Azok a válaszelemek, amelyek nem csak a vallásgyakorlatból eredő különbségekre vonatkoznak, többségében érdekes módon a református iskolák azon tulajdonságait említik, melyek általában a gyermekközpontú iskoláknak tulajdonított sajátosságok, például “hagyják vitatkozni a gyerekeket”, “ellent lehet mondani”, “szabadabb”, “nyitottabb”, “nevelésközpontúbb”, “jobb a közösség” stb. Az ábrán láthatjuk, hogy a legtöbb említés a sajátos iskolai tevékenységekben jelentkező különbségekre mutat, ezen belül is jelentős mennyiségű válaszelem vonatkozik a más jellegű tanár-diák kapcsolatra, illetve az iskola nagyobb nyitottságára. Az iskola és környezete kapcsolatát érintő válaszok részben a fenntartóval kapcsolatos különbségeket említik – az említések felében a református iskolák jobb, felében rosszabb helyzetére vonatkozóan –, részben pedig az iskola nyitottságát a más felekezetűek iránt.

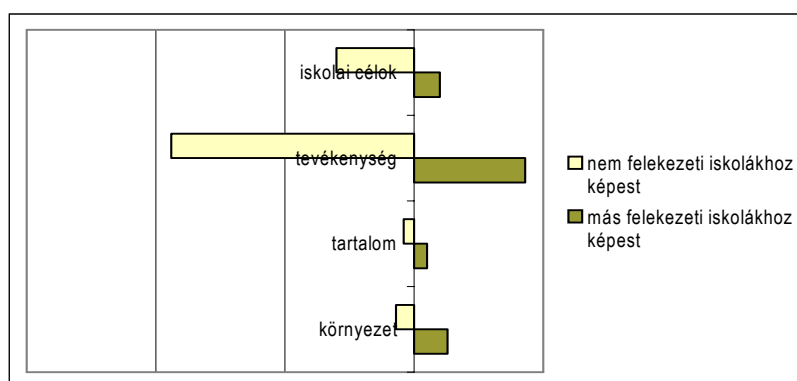
A különbségek egy része, különösen a környezettel kialakított kapcsolatra vonatkozók, általában a hagyományokra utalnak vissza, ezen belül is általában az egyházhoz fűződő kapcsolatokat említik:

*“Az állami és az egyházi iskolák között nagyobbak a különbségek, szerintem. De azért így is van különbség. Ha a történelemből indulok ki, reformátusnak lenni mindig azt jelentette, hogy szemben állok a fennálló hatalommal. Ez összefügg a neveléssel....A református oktatás mindig hajlandó volt az újításokra, mindig megvolt a külvilágra való kitékintés.”*

*“... mivel a mi hitünk más, ezért magában az iskolában is más szellemiség van. A katolikus egyházban óriási a hierarchia, tehát ha egy osztályba bementem és azt mondtam, hogy nem szabad a hóhoz hozzányúlni, mindenki bólintott. Ha valaki megkérdezte, miért nem, az biztos református volt”*



A környezettel kialakított kapcsolatban megmutatkozó különbségek a fentebbi



18. ábra: A nem felekezeti és a felekezeti iskoláktól megkülönböztető elemek gyakorisága a dimenziók mentén

idézetekhez hasonló formában, a felekezetek közti szervezeti és hagyománybeli különbségekre vonatkoztatva jelennek meg.

Érdeemes összevetnünk a kapott eredményeket az első kérdés kategóriáinak eredményeivel, ezt láthatjuk a 18. ábrán. Az első, ami feltűnhet számunkra, az említések mennyisége: az ábra világosan mutatja, hogy a nem felekezeti iskolákra vonatkozó kérdésekhez képest lényegesen kevesebb említés, válaszelem szerepel. Azonban nemcsak mennyiségben, hanem megoszlásban is különböznek: a felekezeti iskolák kapcsán kevesebb elem vonatkozik a célokban megjelenő különbségekre, viszont több az iskola és környezete kapcsolatára. A tartalom arányaiban azonos mértékben van jelen, viszont az iskola-környezet kapcsolatára irányuló elemek is nagyobb arányban szerepeltek a más felekezethez képest megmutatkozó különbségekben. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy céljaikat tekintve kevesebb különbséget fogalmaztak meg azok a válaszadók, akik beszéltek a különbségekről, viszont a – tulajdonképpen a célokból levezethető – tevékenységekben, tartalmakban és kapcsolatokban világosabban érzékelték a különbségeket.

Az említések kisebb száma az oktatási intézmények szintjén mutatja ki azt a tendenciát, melyre Tomka a felekezeti különbségek kapcsán utal: a felekezetek közti különbségeket felváltják az egyházas – nem egyházas törésvonal mentén kialakuló különbségek, azonban csak felváltják, tehát a változás folyamatát követhetjük figyelemmel a fentebbi eredményekben. (Tomka 1999, Szántó 1990)

### Összegzés

Második hipotézisünket, mely szerint a mai magyar református egyházi középiskolák református sajátosságait tekintve a bennük dolgozók (tanárok és diákok) szerint a nem egyházi és a más felekezetek által fenntartott iskoláktól megkülönböztethetők, a fentebbi

eredmények alapján tehát sikerült igazolnunk. Az eredményekből kiderült, hogy megnevezhetők olyan sajátosságok, melyek alapján az igazgatók és tanárok intézményüket megkülönböztetik a nem felekezeti iskoláktól. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezettek körében főként a célokban, értékekben és részben a sajátos tevékenységekben definiált református középiskolai sajátosságokról beszélhetünk. A más egyházi iskoláktól megkülönböztető sajátosságokra vonatkozóan lényegesen kevesebb elemet tudunk kimutatni, az eredmények azt igazolták, hogy az iskolák inkább a nem egyházi iskola – egyházi iskola tengely mentén érzékelik a különbségeket. A diákvélemények alapján sikerült meghatározni azokat az iskola-jellemzőket, melyek a diákok gondolkodásában egyrészt a református középiskolákat általánosságban, másrészt saját intézményüket, mint református iskolát jellemzik. E sajátosságok alapján elkészítettük az “ideális” református iskola tulajdonságainak listáját.

#### ***1.4.3. A gyülekezet és a keresztyén iskolák feladatai közti átfedések és különbségek***

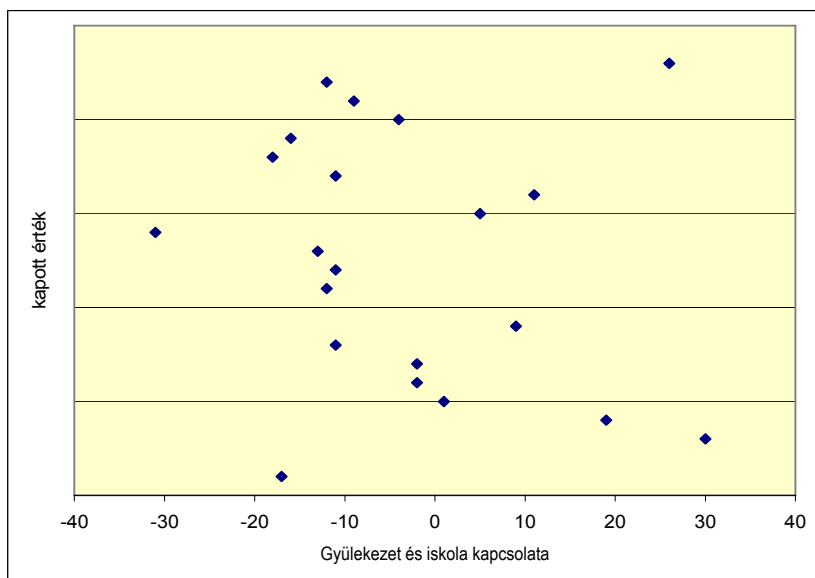
A harmadik nyílt kérdés a gyülekezetek és a keresztyén iskolák feladatai közti átfedésekre és különbségekre kérdez rá. A válaszolók 5%-a erre a kérdésre a “nem tudom” választ adta, ami lényegesen magasabb arány, mint a többi kérdés esetében. A válaszok elemzése után a következő fő kategóriákat alakítottuk ki:

12. Táblázat: A gyülekezet és iskola feladata közti átfedések és különbségek kategóriái

Átfedések	Különbségek
<p>Diákok közössége, ifjúsági munka</p> <p>Iskola, mint intézmény; fenntartó</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vallásgyakorlat; ifjúsági gyülekezet; áhítatok; templomba járás</li> <li>• Általában vallásos szellemiség; keresztyén szellemiség</li> <li>• Iskola is missziós terület; gyülekezetre nevelés; iskola a gyülekezet veteményszerterje; (elvárják, hogy templomba járjanak)</li> <li>• Lelkigondozás</li> <li>• Evangélium hirdetése</li> <li>• Hit megélése a gyakorlatban, hitre nevelés, együttműködés, keresztyén életforma, családi életre nevelés</li> <li>• Hit és tudás nem kettéválasztható</li> <li>• Nincs különbség, nem elválasztható</li> <li>• Közösségi tevékenységek, gyerekek közösségbe bevonása</li> <li>• Idősek segítése</li> </ul>	<p>Más feladat, általában</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iskola fő feladata az oktatás</li> <li>• Más a célja</li> <li>• Más az életkor</li> <li>• Másfajta tevékenységterületek, pl. Hittanverseny – szeretetvendégség</li> <li>• Iskola ritkán tud hitre segíteni</li> <li>• Iskolából elmennek a gyerekek, nem állandó közösség</li> <li>• Van felvételi, követelmények stb.</li> <li>• Gyülekezet személyesebb</li> <li>• Tanítás anyagának függetlennek kell lennie</li> </ul>

Mivel az egyes intézmények között markáns eltérések mutatkoztak az erre a kérdésre adott válaszok alapján, ezért az egyes válaszelemeknek pozitív és negatív pontértéket adtunk, aszerint, hogy különbségként vagy átfedésként értelmezhető. Iskolánként összegeztük a kapott értékeket, és ezek alapján készítettünk egy ábrát, mely az egyes iskolákat skálán helyezi el.

Az ábra alapján világosan látható, hogy az iskolák jelentős része az átfedések és különbségek közül inkább a különbségeket hangsúlyozza, fontosnak érzi az iskolák és gyülekezetek szétválasztását.



19. ábra: Iskolák besorolása a "Gyülekezet és iskola kapcsolata" kérdésre adott válasz alapján

Mi lehet az oka ennek? A válaszhoz vissza kell kanyarodnunk a kérdőívek eredeti szövegéhez. Ha megnézzük a kapott kategóriákat, láthatjuk, hogy az átfedések oszlopában lényegesen sokszinűbb szöveget, több kategóriát találtunk, mint a különbségek között, mégis a különbségek kaptak több értéket, gyakrabban említették őket a válaszadók. Ebből arra következtethetünk, hogy az iskolák dolgozói számára már világosabban kirajzolódott az, hogy milyen elemekben szeretnének elkülönülni a gyülekezettől. Ezek az elemek leginkább az oktatási vonatkozásokból, az iskola intézményesült jellegéből következnek. Úgy tűnik, az intézmények nagyobb részének tanárai törekszenek arra, hogy az oktatás intézményes részét elválasszák, függetlenítsék a gyülekezeti élettől, a gyülekezetnek a közösségi életben, illetve a vallásoktatásban, vallási nevelésben szánnak szerepet.

Néhány válaszban egyfajta félelem fogalmazódik meg azzal kapcsolatban, hogy a gyülekezet és az iskola feladatainak összemosása az oktatás színvonalának romlásához vezethet. "Az iskola feladata, hogy felkészítsen a felvételire, ebbe a gyülekezetnek nem szabad beavatkoznia." "Az iskolában tudást adunk át, ez teljesen más feladat, mint a gyülekezeti élet."

A kapcsolatban kialakuló esetleges problémák forrását néhány válasz éppen a gyülekezeti alapítás és fenntartás és az iskola intézményes jellegéből következő követelmények közti ellentétben jelöli meg:

*"...Ez náluk elsősorban a felvételiben jelenik meg. Tehát jelentkeznek a gyerekek, és nem tudunk mindenkit felvenni, és akkor jönnek a gyülekezeti ta-*

*gok, és azt mondják: pedig mi mennyit segítettünk az építkezésben, mindig jövőnk közmunkára, Józsikát pedig mégsem vették fel. Tehát a gyülekezet az egy önként összeálló hely, ahová bárkit be tudunk fogadni, az iskola pedig egy oktatásra specializálódott hely....”*

*(Részlet egy tanárral készített interjúból)*

Többen rámutatnak a gyülekezet és iskola kapcsolatának egyéb problematikus területeire, valamint e problémák konkrét okaira is: az iskolai hittan és a gyülekezeti hittan oktatása közti átfedések, szabályozatlanságok, a gyülekezeti és iskolai feladatok és hatáskörök megosztásának átláthatatlansága.

*“A részfeladatok megoszlanak, pl. felkészítés a konfirmációra: ez a gyülekezeti és az iskolai lelkész közös feladata. Nagy teherterhelés, hogy nem könnyű mindezeket összehangolni, rossz esetben ugyanazt a hittankönyvet használják itt is, ott is, a gyerekek már a könyökén jön ki. Ezt központilag jobban át kellene gondolni és elválasztani a kettőt egymástól, de nem könnyű, hiszen nagy tömeg jár csak gyülekezeti hittanra, vagy csak református iskolába, és aki mindkettőben részesül, az issza meg ennek a levét.”*

*(Részlet egy igazgatóval készített interjúból)*

*“...A presbitérium által történő irányítás, szerintem nem jól működik. Ha van valamilyen problémás ügy, akkor mindig több személy jelenik meg, akik ebben döntenek. Az egyik irányítja a presbitériumhoz, a lelkész az igazgatóra hárítja a felelősséget. ... Nincs az egésznek egy központi irányítója: egymás nélkül döntenek, de egyedül senki nem mer dönteni.”*

*(Részlet egy tanárnővel felvett interjúból)*

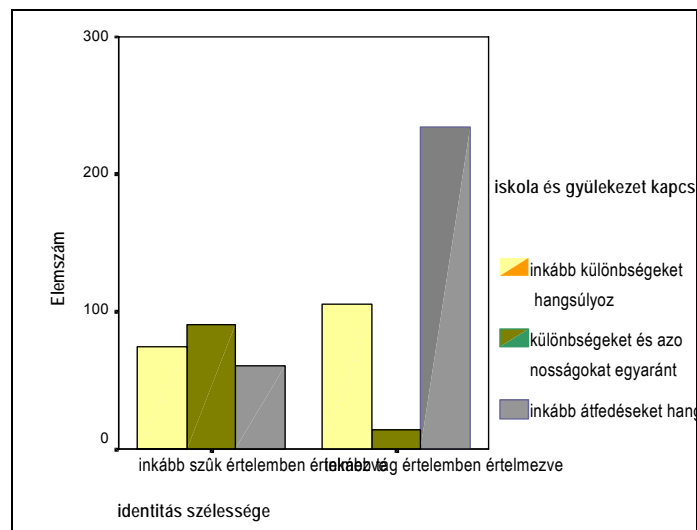
Az átfedések kapcsán jórészt a követendő célok, értékek közti átfedéseket hangsúlyozzák a válaszok, néhány válasz azonban kitér a konkrét tevékenységek közti átfedésekre is.

*“Legfontosabb a misszionálás kérdése. Az iskola az a 'furcsa gyülekezet', ahol a gyermek misszionálhatja a szüleit. A cél tehát ugyanaz, a lehetőség sokszor egészen más”*

*(Részlet egy tanárnővel készített interjúból)*

*“...A gyerek ide jár, de az igazi otthona a gyülekezet. Ezért ragaszkodunk hozzá, hogy járjon gyülekezetbe. Ott kell barátokra szert tennie, ifjúsági körbe, konfirmációs oktatásra járnia ahhoz, hogy amikor vége van az iskolának, akkor keresztyén barátai maradjanak.”*

*(Részlet egy tanárnővel készített interjúból)*



20. ábra: Kapcsolat a megfogalmazott identitásfogalom és az iskola és gyülekezet kapcsolatáról alkotott vélemény között

#### 1.4.4. Az iskola arculatát meghatározó érdekcsoportok

A kérdés kapcsán mindenekelőtt meg kell jegyeznünk, hogy formája, úgy tűnik, nem volt teljesen megfelelő, mivel több válaszoló hangsúlyozta, hogy az “érdekcsoport” kifejezést nem érzi találónak. Annak ellenére, hogy véleményünk szerint ez fedi leginkább a tárgyat, mégis – az érthetőség, illetve a szükségtelenül pragmatikus hangsúlyok elkerülése érdekében – érdemes lett volna egyszerűbb, köznyelvi formában feltenni a kérdést, a következőképpen: “Kik azok, akiknek a véleményét az iskola arculatának kialakításában leginkább figyelembe kell venni?”

A kérdésre adott válaszokból a következő kategóriákat alakítottuk ki:

Amint látható, a “fenntartó, Egyház, egyházkerület” illetve a “gyülekezet, lelkész” két külön kategóriába került. Ennek az az oka, hogy a válaszokból két fő irány rajzolódott ki: az egyikben az Egyház, mint felügyeleti funkciókat ellátó intézmény jelent meg, míg a másik csoportban a helyi gyülekezetet vagy lelkészt, mint az iskola életébe szervesen kapcsolódó csoportot vagy személyt említik. A további elemzés szempontjából ezt fontos különbségnek éreztük, ezért jelenítjük meg két külön kategóriában. A két kategória leírására két példát mutatunk be:

*“Egyértelműen a hitüket gyakorló gyülekezeti tagokat kell kiszolgálni. Ehhez mérten kevés az iskolánkban a férőhely, ezért kerülhet sor felvételire, de inkább a férőhelyeket kellene megsokszorozni.”*

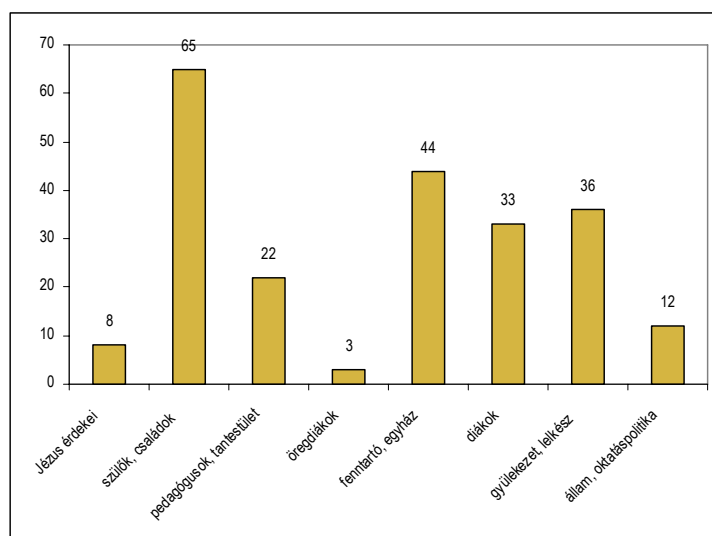
*(Részlet egy tanárral készített interjúból)*

*“Mivel ez egy magyarországi iskola, noha egyházi iskola is, természetesen figyelembe kell venni a mindenkori miniszteri rendeleteket, mert különben nem lenne érvényes az oktatás. De természetesen figyelembe kell venni a református zsinatnak a rendelkezéseit is, valamint a fenntartónak az igényeit, elvárásait.”*

*(Részlet egy tanárral készített interjúból)*

Az ábrából látható, hogy összevontan az egyházi, fenntartói (egyház, lelkész) csoportot említik a legtöbben (77 említés), ezután következnek a családok, illetve a szülők.

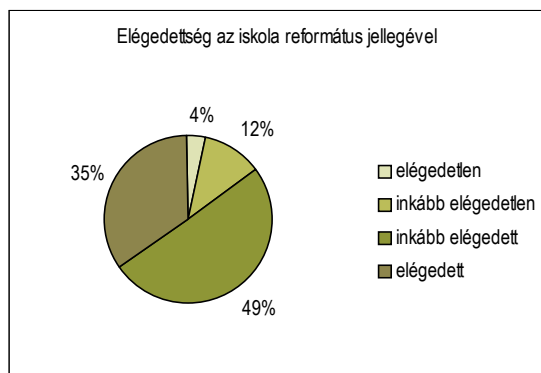
Feltűnhet az is, hogy viszonylag kevesen említik az állami oktatáspolitikát, mint az intézmény arculatának meghatározóját. Ezt többféleképpen is magyarázhatjuk: lehetséges, hogy ebben az elemben a református iskolák hagyományos függetlensége, autonómiára törekvése jelenik meg, viszont az is lehetséges, hogy a pedagógusok kevésbé érzékelik az oktatáspolitikai befolyását, mert kis arányban vesznek részt azokban a tevékenységekben – például helyi tanterv készítése, felvételi stb. – melyek az oktatáspolitikai oldaláról érkező követelmények mentén befolyásolják az iskola arculatát. Ezt eldöntendő megvizsgáltuk, hogy az igazgatók



21. ábra: Az iskola arculatát meghatározó érdekcsoportok

közül hányan említenek ebbe a kategóriába sorolható választ, és mindössze három említést találtunk – ezért úgy tűnik, kijelenthető, hogy az iskolák tanárai és igazgatói alapvetően a fenntartó – gyülekezet, egyház –, illetve a helyi környezet – szülők, családok – szerepét tartják leginkább meghatározónak az iskola arculatának

formálásában, az oktatáspolitikai elvárások, a diákok igényei és a tantestület, pedagógusok igényei emellett háttérbe szorulnak. Ezt az iskolai autonómia, és a helyi társadalommal való szoros kapcsolat érzékeléseként magyarázhatjuk, mely azonban nem a diákok igényei alapján fogalmazódik meg, hanem a gyülekezet illetve a családok közvetítésével.



22. ábra: Elégedtség az iskola református jellegével

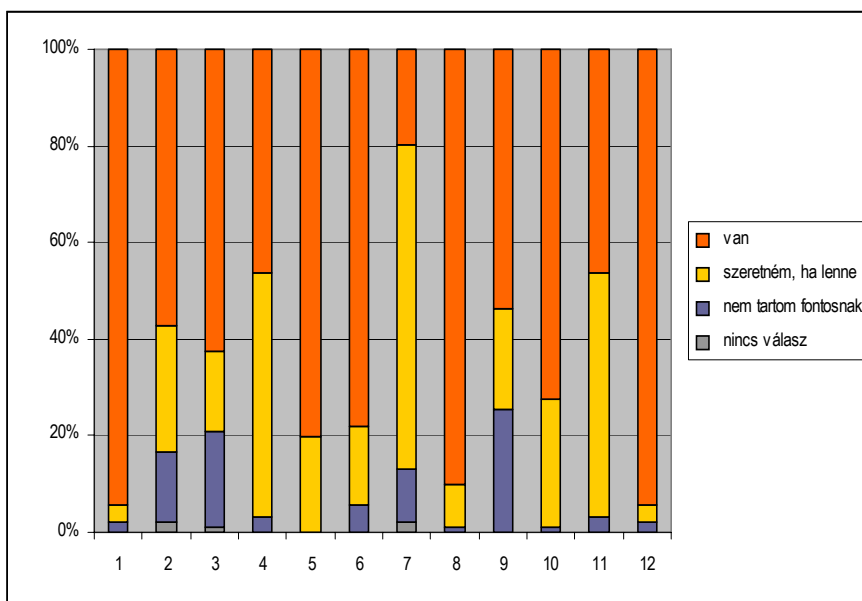
Rá szeretnénk mutatni arra a jelenségre is, amely alátámasztotta eredeti döntésünket, mely szerint az adatvesztés elkerülése érdekében feleletválasztásos helyett nyílt kérdéseket teszünk fel. Egyrészt csak így jelenhetett meg az előbbieken említett Egyház – gyülekezet elkülönülés, másrészt a válaszokban – csekély számban ugyan, de mégis értékelhető mennyiségben – megjelenik az iskolák öregdiákjainak

szerepe az iskola arculatának formálásában, ezt a kategória jelentőségét azonban a vizsgálat előtt nem érzékeltük, egy esetleges későbbi hasonló témájú vizsgálatban azonban az öregdiák szervezetek jelentőségét nem hagyjuk figyelmen kívül.

A fentebbi kérdésekre kapott válaszok összegzéseként kérdeztünk rá arra, hogy a kérdezett mennyire elégedett iskolája református jellegével. A válaszok megoszlása arra utal, hogy a válaszadók döntő többsége elégedett, vagy inkább elégedett azzal, amilyen arculatot iskolája a református jelleg megjelenítésére kialakított.



1.4.5. Az iskolai hagyományok



23. ábra A felsorolt hagyományok választásának megoszlása

Jelmagyarázat:

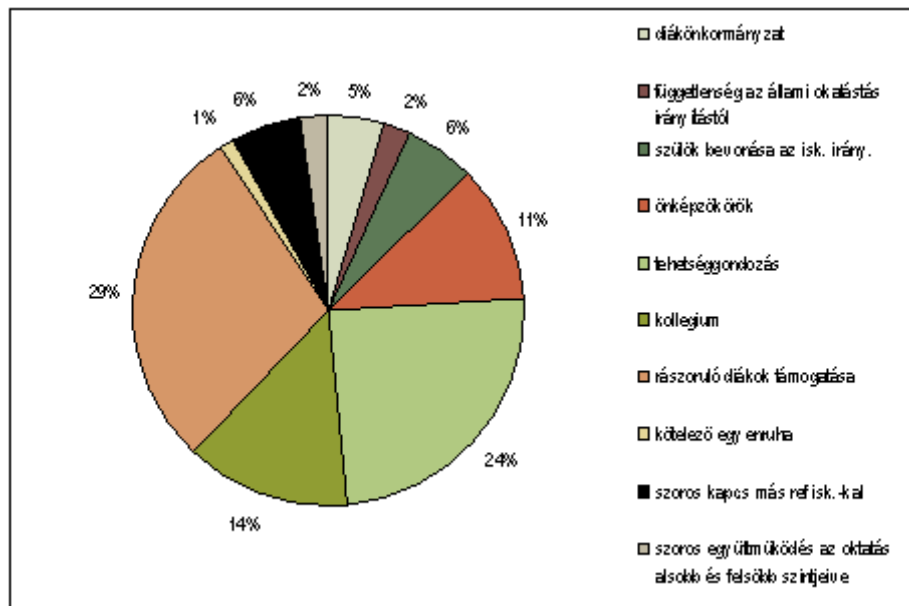
1.	Diákok önkormányzata	7.	Kapcsolat nyugat-európai református intézményekkel
2.	Viszonylagos függetlenség az állami oktatásirányítástól	8.	szegény diákok támogatása
3.	Szülők bevonása az iskola irányításba	9.	iskolai egyenruha
4.	önképzőkör	10.	szoros kapcsolat más református iskolákkal
5.	tehetséggondozás	11.	szoros kapcsolat az iskolarendszer alacsonyabb-magasabb szintével
6.	kollégium	12.	Nagyobb diákok részvétele az oktatási tevékenységekben

A pedagógusok és rajtuk keresztül az iskolák által fontosnak tartott hagyományok vizsgálatához azokat a sajátosságokat választottuk, melyeket a vizsgálat első felében ismertettünk. A legtöbb hagyomány esetében a válaszolók több mint fele jelezte, az adott sajátosság megjelenik az iskola életében. Kivétel ez alól a nyugat-európai

református intézményekkel történő kapcsolattartás, ez sok iskolában még nincs, a jövőben viszont várható a kapcsolatok újbóli megjelenése, mivel a válaszolók mindössze 10%-a nem tartja fontosnak e kapcsolatokat. Néhányan válaszukban indokolták is e választásukat: úgy érzik, a nyugat európai protestáns egyházak lényegesen szekularizáltabb irányvonalat képviselnek, mint az a konzervatív szellemiség, melyet ők a protestáns iskolák számára helyesnek tartanak.

Az iskolákban általánosan elterjedt hagyományok a következők: diákönkormányzat és idősebb diákok részvétele az oktatási tevékenységekben, ezt követi a szegény diákok támogatása. Ez utóbbi kategória egyben a válaszok jelentős részében iskolája legjellemzőbb hagyománya is. A válaszolók 80%-ának iskolájában tehetséggondozó tevékenységet is folytatnak, illetve kollégium működik.

Melyek azok az elemek, melyeknél megoszlanak a vélemények? Az első ezek közül az egyenruha. Ellenzői véleményüket több interjúban indokolják is: az egyenruhát uniformizálónak, egységesítőnek érzik. A következő válaszelem, melynek kapcsán megoszlanak a vélemények, a szülők bevonása az iskola irányításába. Míg a válaszolók iskolájának 62%-ában van, 7% pedig szeretné, ha lenne, 11% nem tartja fontosnak ezt a hagyományt. Érdekes összevetni ezt az iskolára leginkább jellemzőnek választott hagyományok megoszlásával: 5 válaszoló ezt választotta iskolájára legjellemzőbbnek. Tehát a szülők bevonása kérdésben egymástól élesen eltérő álláspontok fogalmazódnak meg a pedagógusok között.



24. ábra: A pedagógusok által iskolájukra legjellemzőbbnek választott hagyományok megoszlása

Melyek a tanárok által iskolájukra legjellemzőbbnek tartott hagyományok? Első ezek közül a rászoruló diákok támogatása. Ez a hagyomány, mint a történeti áttekintésből láthattuk, az iskolák kezdetétől fogva hangsúlyozott küldetése. A válaszokból ki is derül, milyen elemeket alkalmaznak e feladat megvalósítására az iskolák: legnagyobb szerepet az alapítványi támogatások kapnak, emellett többen hangsúlyozzák a kollégiumi ellátás fontosságát, valamint az egyéb iskolai szociális támogatások (például ingyenes ebéd) jelentőségét a rászoruló diákok életfeltételeinek és ezáltal tanulmányainak segítésében. Néhány iskolában a református kollégiumok régi hagyományait is alkalmazzák a diákok támogatására: ilyen a kollégiumban az ingyenes ellátásért végzett szolgálat, például korrepetálás, kisebb diákok segítése. Az iskolai konfliktusok, problémák kezelésénél a rászoruló diákok iskolai nehézségeinek kezelésére még visszatérünk.

Második helyen, hasonlóan magas aránnyal az iskolai tehetséggondozás áll, ezt a válaszolók 23,1%-a választotta. A tehetséggondozás a református iskolákban szintén a kezdetektől létező tradíció, megoldásaiban a középiskolák a régi modellekhez nyúlnak vissza: ilyen például a szakkör, a versenyre felkészítés vagy a fakultáció. A képességfejlesztéshez sorolható a negyedik, nagyobb arányban választott hagyomány, az önképzőkör is, mely szintén régi tradíció, és

még azokban az iskolákban is, ahol nem működik önképzőkör, a pedagógusok többsége fontosnak tartaná.

E két eredmény kapcsán felhívjuk a figyelmet arra, hogy kiemelésük utalhat az iskolák identitásának eltérő hangsúlyára: megmutatkozhat benne, hogy az adott iskola inkább az elitképzést, a tehetségek továbbfejlesztését tartja feladatának, vagy az egyenlőtlenségek csökkentését, az elesettek segítségét. Ezért ezekre az eredményekre az iskolák csoportosítása kapcsán még visszatérünk.

A válaszolók 14%-a választotta legjellemzőbb hagyománynak a kollégiumot. A következő elemeket említik a hagyomány fontossága miatt: az internátus és az iskola szerves egységben működik; a tanulók többsége az internátusban lakik, ezáltal az iskola szerves részévé válik a kollégium; a kollégiumi tevékenységek a gyermekek nevelésének fontos terepét jelentik; a diákok az internátusban igazi közösségben élnek, itt valósul meg leginkább a református nevelés.

### **Összegzés:**

Harmadik és negyedik hipotézisünket (a különbségek az iskola céljai, jellegzetes tevékenységei, az oktatott tartalmak és az iskola és környezete kapcsolata dimenzióinak meghatározott elemei mentén kimutathatóak; és a dimenziók egyes elemei alapján nemcsak a más fenntartók által működtetett iskoláktól különböztethetjük meg az iskolákat, hanem a református középiskolák között is eltérések mutatkoznak) a fentebbi kérdések kapcsán a következőképpen igazoltuk:

Az egyes dimenziók az egyes válaszokban és iskolánként egyaránt különböző mértékben jelentek meg. A nem felekezeti iskoláktól különbözősre vonatkozó válaszokban az iskolai értékek és célok vonatkozásában jellegzetes sajátosságként jelent meg az iskola közösségi jellege, a hazafiságra nevelés, részben vallásgyakorlathoz kapcsolódó, részben a konkrét pedagógiai tevékenységrepertoár más elemeit érintő elemek, majd - kifejezetten alacsony említési elemszámmal - a tartalmi vonatkozások, illetve az iskola és környezete - ezen belül a gyülekezet - kapcsolataira vonatkozó válaszelemek. A felekezeti iskoláktól különbözős elemekre lényegesen kevesebb válaszelemet kaptunk, és ezek főként a vallásgyakorlatból eredő különbségekre vonatkoztak. A más dimenziókba sorolható elemeknél a legtöbb említés a sajátos iskolai tevékenységekben jelentkező különbségekre mutatott, ezen belül is jelentős mennyiségű válaszelem vonatkozott a más jellegű tanár-diák kapcsolatra, illetve az iskola nagyobb nyitottságára. A gyülekezet és iskola feladatai közti különbségekre vonatkozó elemek többsége az oktatási elemekre, az iskola intézményesült jellegéből következő elkülönülésre, valamint a gyülekezet és iskola kapcsolatának közös céljaiban és közösségi tevékenységeiben megjelenő átfedéseire vonatkozott. Az iskolai hagyományokra vonatkozó kérdéseket részben a cél- és tevékenység-, részben az iskola-környezet dimenzióba tartozó kategóriák alkották. Mindhárom dimenzióba tartozó elemek megjelentek az iskolák tevékenységében, a legjellemzőbbnek tartottak közül pedig a cél- és tevékenység-dimenzióba tartozó kategóriák kaptak jelentős szerepet.

*Az érték- és céljellegű kategóriák között a nem felekezeti iskolákhoz képest a tanárok inkább általános válaszokat – főként a pedagógiai elképzelések nevelésközpontú jellegét, mint a református iskolák jellemző sajátosságát hangsúlyozták. Az igazgatók konkrét értékek illetve értékrendek melletti elköteleződést (hazafiasság, konzervativizmus), illetve bizonyos nevelési területek (erkölcsi nevelés) a nem felekezeti iskolákhoz képest nagyobb hangsúlyát, valamint az iskola szellemiségének egységes jellegét (egységes ideológiai alap) tartották megkülönböztető jellegzetességnek. A felekezeti iskolákhoz és a gyülekezethez viszonyítás esetében viszont kevés elem vonatkozott a célokban megjelenő különbségekre. Az iskolai hagyományok vonatkozásában a válaszokban két céljellegű kategória kapott kiemelt jelentőséget: a szegény diákok támogatása és a tehetség gondozás.*

*A tevékenység dimenzióba tartozó kategóriák közül a nem felekezeti iskoláktól különbözős vonatkozásában legtöbbször az iskolai ünnepélyeket, az órarendbe épülő, vagy kötelező hittant és a reggeli áhítatot nevezték meg. A tanárok döntő mértékben az iskola alaptevékenységéhez tartozó jellegzetességeket említettek, az igazgatók viszont több kiegészítő tevékenységet. A válaszokban nagy szerepet kaptak a nevelő-nevelt viszonyban jelentkező eltérő sajátosságok. A felekezeti iskoláktól különbözősénél a legtöbb említés e kategória kapcsán jelenik meg, ezen belül is jelentős mennyiségű válaszelem vonatkozik a más jellegű tanár-diák kapcsolatra, illetve az iskola nagyobb nyitottságára. A gyülekezet és iskola feladatai közti átfedések és különbségek esetében a gyülekezetnek a közösségi életben, illetve a vallásoktatásban, vallási nevelésben szánt szerepet, egyéb vonatkozásokban inkább a különbségeket hangsúlyozták. A vizsgált hagyományok kapcsán a válaszolók többsége iskolájára legjellemzőbbként érzett tradíciónak ebbe a dimenzióba tartozó válaszelemeket választott.*

*Az oktatási tartalomra vonatkozó elemek a nem felekezeti iskoláktól különbözős esetében kis számban jelennek meg - kivéve természetesen a hittanórákat. A felekezeti iskoláktól különbözősénél is kevés a tartalomra vonatkozó elem, és ezek főként a vallásgyakorlatból eredő különbségekre vonatkoznak. A gyülekezettől különbözős esetében több iskolában az oktatás egészére vonatkozó különbségek hangsúlyozása jelenik meg, melyben az oktatási tartalmak is megjelennek. A hagyományokra vonatkozó kérdésben tartalmi dimenzióhoz tartozó kategória nem szerepelt.*

*Az iskola és környezete viszonyára vonatkozó kategóriák viszonylag kis számban vannak jelen, ha a nem felekezeti iskoláktól különbözősét tekintjük, viszont nagyobb arányban – főként a fenntartóhoz való viszony vonatkozásában – ha felekezeti iskoláktól különbözősét. A környezettel kialakított viszony sajátos elemének tekintjük a gyülekezettel kialakított kapcsolatot, melyre egy teljes kérdés vonatkozik: ennek eredménye azt mutatja, hogy az iskolák számára már világosabban kirajzolódott az, hogy milyen elemekben szeretnének elkülönülni a gyülekezettől. Ezek az elemek leginkább az oktatási vonatkozásokból, az iskola intézményszerű jellegéből következtek. Úgy tűnt, az intézmények egy részének tanárai törekednek arra, hogy az oktatás intézményes részét elválasszák, függetlenítsék a gyülekezeti élettől, a gyülekezetnek a közösségi életben, illetve a vallásoktatásban, vallási nevelésben szánják szerepet. A hagyományok közül az e dimenzióba tartozó kategóriák választása kevésbé volt jelentős, mint a tevékenység-dimenzióba tartozóké, leginkább jellemzőként is lényegesen kisebb arányban választották, mint a tevékenység-dimenzióba tartozó elemeket.*

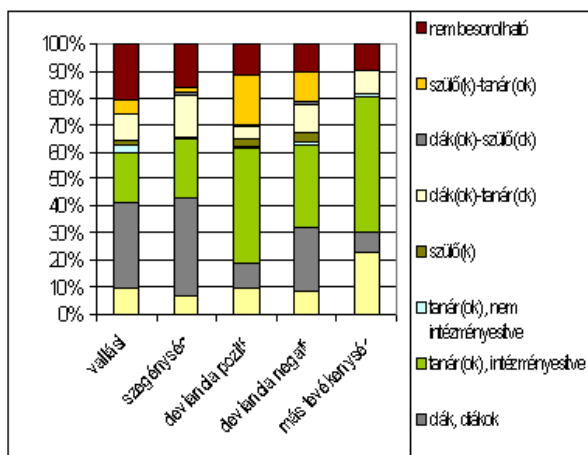
### 1.4.6. Az iskolai konfliktusok kezelése

A következőkben megvizsgáljuk, hogy a kimutatott különbségek megjelennek-e az iskolák konfliktuskezelésében. A kapott eredményeket a következő sorrendben fogjuk bemutatni: először az egyes történetek befejezéseként kapott eredményeket, ezt követően a válaszok egymással összevetett eredményeit elemezzük.

#### A történetek befejezése:

Első lépésként megvizsgáltuk, milyen arányban jelennek meg az egyes kérdéseknél a kategóriák. A történetek befejezését tekintve az egyes kérdések között jelentősek a különbségek:

Leginkább pozitív befejezést és demokratikus problémakezelést a szegénység

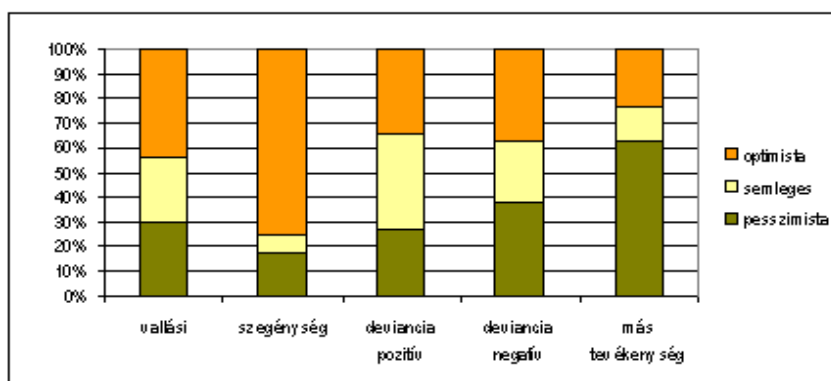


25. ábra: Konfliktus megoldásában résztvevő személyek, a konfliktus típusa szerint

témával kapcsolatosan feltételeznek a diákok. Milyen válaszokat fogalmaznak meg ennek kapcsán? “Az osztály összeadja a pénzt az ő utazására is.” “Gyűjtést rendeznek a számára.” “Az iskola alapítványja támogatja az utazását, nem neki kell kifizetnie.” A diák szempontjából rosszul végződő befejezések általában közömbösségből erednek: “Nem törődnek vele, otthon marad.” “Átmegy a másik osztályba, amíg a többiek elutaznak.”

Az ábrából világosan látható, hogy az utóbbiak aránya lényegesen kisebb, mint a pozitív befejezéseké. A történetek megoldásában e probléma esetén vesznek részt legnagyobb arányban a diákok.

A feltételezett befejezéseket tekintve e történet ellentétpárja – meglepő módon – a diákok filmklubjáról szóló történet. A többi kódolási kategória



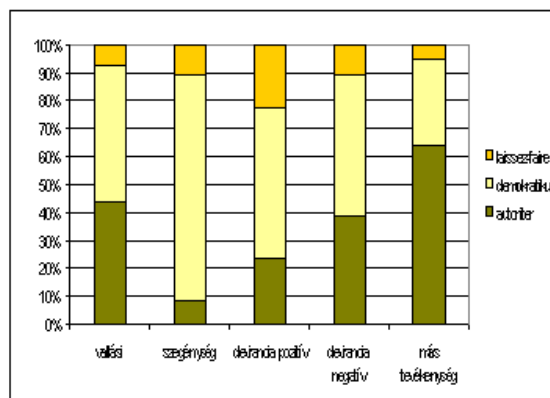
eredményeinek esetében is feltűnő, hogy a diákok által szervezett filmklub, azaz a konfliktus típusa szerint a más értékek és célok alapján létrejövő konfliktus a diákok véleménye szerint a leginkább elutasított típus. A történet pesszimista befejezéseit vizsgálva a következő tipikus válaszokat kaptuk: “Az igazgató nem engedi.” “Az igazgató betiltja.” “A tanárok nem engedik meg nekik.” “Senki nem akar részt venni rajta, mert a tanárok nem engedik.” A konfliktus megoldásában résztvevőket vizsgálva azt láthatjuk, hogy ennél a történetnél legkevesebb a lehetséges résztvevők száma, leginkább a pedagógusok vesznek részt a probléma megoldásában, intézményesített keretek között. A pedagógusok szerepét fontosnak érzik a demokratikus problémakezelés esetében is: “X. tanár is részt vesz a filmek kiválasztásában”, “Z. tanár úr beszélget velük a filmek kapcsán”.

A feltételezett befejezéseket tekintve e történet ellentétpárja – meglepő módon – a diákok filmklubjáról szóló történet. A többi kódolási kategória eredményeinek esetében is feltűnő, hogy a diákok által szervezett filmklub, azaz a konfliktus típusa szerint a más értékek és célok alapján létrejövő konfliktus a diákok véleménye szerint a leginkább elutasított típus, valamint e történet kapcsán

26. ábra: A konfliktus megoldásának módja, a konfliktus típusa szerint

hiányzik a legtöbb válasz. A történet pesszimista befejezéseit vizsgálva a következő tipikus válaszokat kaptuk: “Az igazgató nem engedi.” “Az igazgató betiltja.” “A tanárok nem engedik meg nekik.” “Senki nem akar részt venni rajta, mert a tanárok nem engedik.” A konfliktus megoldásában résztvevőket vizsgálva azt láthatjuk, hogy ennél a történetnél legkevesebb a lehetséges résztvevők száma, leginkább a pedagógusok vesznek részt a probléma megoldásában, intézményesített keretek között. A pedagógusok szerepét fontosnak érzik a demokratikus problémakezelés esetében is: “X. tanár is részt vesz a filmek kiválasztásában”, “Z. tanár úr beszélget velük a filmek kapcsán”.

A három másik konfliktustípus kapcsán született eredmények leginkább egymáshoz hasonlítanak, mind befejezésüket, mind a konfliktuskezelésben résztvevők személyét, mind pedig a megoldás módját illetően. (Mellékletek 20 - 24. táblázat) E három konfliktus közül leginkább a “zene-történet” (pozitív deviancia) kapcsán fogalmazznak meg a résztvevők



27. ábra: A konfliktus kimenetele, a konfliktus típusa szerint

olyan demokratikus problémakezelési megoldásokat, mint “beszélgetnek vele”, “megpróbálnak közösen elfogadható megoldást találni”; és az összes probléma-helyzet közül itt található a legtöbb laissez-faire megoldás: “megpróbál valahogyan leérettségizni”, “egyszer behívadják a szüleit, és ha nem változtat ezen, megbukik”. A filmklub-történet után ez a második olyan szituáció, melynek megoldásában a tanárok, intézményes keretek között jelentős arányban vesznek részt. A “drogos-történet” (negatív deviancia) abban tér el a másik kettőtől, hogy a történet megoldásai szélsőségesek: a válaszok több mint 60%-a pozitív vagy negatív, semleges megoldásokat a válaszolók kevesebb, mint 30%-a fogalmazott meg.

A “vallási-történet” befejeződésekét írtak a három fenti történet közül leginkább optimista befejezést a válaszolók, emellett viszont ennek kapcsán leggyakoribb az autoriter konfliktuskezelés: pl. “beszél vele egy tanár, és megmondja neki, hogy a nézeteit nem hangoztathatja az iskolában, de azután nem piszkálják miatta”, “az osztálytársai néhány hétig sugdolóznak a háta mögött, de aztán minden marad a régiben, mindenki elfelejti”. A konfliktuskezelésben ennek kapcsán fogalmazzák meg a legkülönbözőbb résztvevőket, valamint itt jelenik meg egyedül – bár csekély mértékben a tanárok nem intézményesített keretek között történő problémakezelése.

A történeteket összességükben vizsgálva megfogalmazhatjuk, hogy egyértelműen legkidolgozottabb, intézményesültebb problémakezelést a “szegénység-történet” kapcsán fogalmaztak meg a válaszolók. Úgy tűnik, ez az a probléma-típus, melyre az iskolák többsége a diákok számára jól átlátható és elfogadható stratégiát tudott kidolgozni. Ha visszatekintünk a református iskolák hagyományai kapcsán kimutatott sajátosságokra, láthatjuk, hogy történetileg vizsgálva a szegény diákok tanulmányainak, iskoláztatásának segítése a református iskolák kezdetektől tudatosan vállalt feladata volt. Az 1.2.5. kérdés kapcsán láthattuk, hogy az intézmények többségében ez a hagyomány él, vagy a pedagógusok szeretnék, ha sikerülne kialakítani. Mivel sokan választották e tradíciót, mint iskolájukra leginkább jellemzőt, ezért a válaszok szöveges részéből azt is tudjuk, melyen jellegzetes megoldási módokat dolgoztak ki erre: leggyakoribbak az alapítványok, melyeket általában az iskola, szülők, gyülekezeti tagok vagy öregdiákok hoznak létre. Emellett az iskolai kollégiumi ellátás is fontos feladatot tölt be e területen. Az iskolák egy része tudatosan törekszik a diákok támogatására a településen megszerezhető szociális juttatások megszerzésében.

A többi kérdés esetében más nem ilyen egyértelmű a helyzet: a válaszokból kitűnt, hogy az iskolák konfliktuskezelési megoldásai korántsem olyan kidolgozottak, inkább egyedi jellegű esetkezelésről van szó, valamint mindegyik esetben legalább két-háromszorosa az autoriter megoldások aránya, mint a “szegénység-probléma” kezelésében. E helyzetnek több oka is lehet: egyrészt az ilyen jellegű problémakezelés a magyar iskolák általános gyakorlatához igazodik, mint ezt a szakirodalmi áttekintésben idézet vizsgálatok is bizonyítják. (Szőke–Milinte 2004, Szekszárdi 2005). Másrészt a többi kérdés kifejezetten “modern” probléma,



legalábbis a történet leírása szerint<sup>38</sup>, ezért a pedagógusok egy része ezeket a konfliktushelyzeteket a szekularizált társadalomból eredő problémahelyzetként élheti meg. Ennek igazolására érdemes megvizsgálnunk még egyszer a “szektás-történet” kapcsán megjelenő eredményeket. Hangsúlyoznunk kell, hogy a történet sajátos konfliktustípust fogalmaz meg: egyedül ebben a történetben ütközik az intézmény református jellege direkt módon a tanuló esetleges vallási irányultságával, ezen kívül a kisegyházakhoz kapcsolódó tanulókat sajátosan új problémahelyzetnek tekintjük, mivel ilyen jellegű konfliktusokkal pályájukon eddig ritkán találkozhattak a pedagógusok. A kérdésre adott válaszokat már bemutattuk, ebből kiemelnénk azt az eredményt, ami a konfliktuskezelésben résztvevő személyekre vonatkozik: e történet kapcsán vesznek részt legkevésbé a pedagógusok formális szerepükben a megoldásban, megjelenik az informális szerep, valamint jelentős a diákok részvétele a konfliktuskezelésben. Bár a történet megoldása sok válaszban autoriter, kimenetele mégis inkább pozitív vagy semleges. A kérdés megoldása tehát inkább arra utal, hogy az újabb tematikájú konfliktusok esetén kevésbé kidolgozottabb, átláthatóbb és főként kevésbé egységes az iskolák konfliktuskezelési gyakorlata, mint olyan konfliktusok esetén, mint a “szegénység-probléma”.

A probléma további vizsgálatához a válaszokat összevetettük a tanári interjúk eredményeivel, abban a reményben, hogy a problémakezelés esetleg a Kotschy Beátáék (Kotschy 2000) vizsgálatában kimutatott iskolai feladatkonfliktusból adódik, azaz bizonyos iskolák inkább a tehetséggondozás, református elitképzés feladata köré szervezik intézményük működését, mások viszont az iskola fontosabb feladatának tekintik az elesettek, rászorulókat támogatását. Azt feltételeztük, hogy az iskolák között kialakítható két csoport a konfliktusmegoldás szempontjából is különbözni fog, azonban ezt nem sikerült igazolnunk, sem a konfliktusok egészét, sem az egyes konfliktusokat tekintve.

Következő lépésként az egyes konfliktustípusok közti összefüggéseket vizsgáltuk. Ehhez keresztábrában elemeztük a változók kapcsolatát, és összefüggésük értékét a gamma kiszámításával vizsgáltuk. (Mellékletek 25-26. táblázat)

Legszorosabb összefüggést a “zene-történet” befejezése (deviancia pozitív) mutat a “drogos-történet” (deviancia negatív) (Gamma = ,421) és a “szektás történet” (vallási) befejezésével (Gamma = ,419). A “szegény” befejezése még viszonylag szoros kapcsolatban van a “szektás” (Gamma = ,393) és a “zene” (Gamma = ,389) befejezésével, tehát e két történet befejeződése az egyes válaszolóknál hasonló értéket mutat, legkisebb összefüggés viszont a “szegény” és a “filmklub” történetek befejezése között van (Gamma = ,233). A Gamma értékek minden megoldásnál pozitívak voltak, ami arra utal, hogy az egyes megoldások választása inkább az egyéni értékrend és preconcepciók, addigi iskolai tapasztala-

---

<sup>38</sup> Az iskolai szabályzatok a magatartási problémák kapcsán természetesen azt mutatják, hogy hasonló jellegű, bár konkrétan más tematika köré szerveződő problémák (pl. kártyajáték, lopás, fegyveres harc) a kollégiumi életet mindig is jellemezték.

tok stb. következménye, mint egyes iskolák egészéhez közvetlenül kapcsolható, direkt módon kimutatható összefüggés.

### **Összegzés**

A fejezetben a következő hipotézist vizsgáltuk: az előző fejezetekben kimutatott különbségek az iskolai konfliktuskezelésben is kimutathatók.

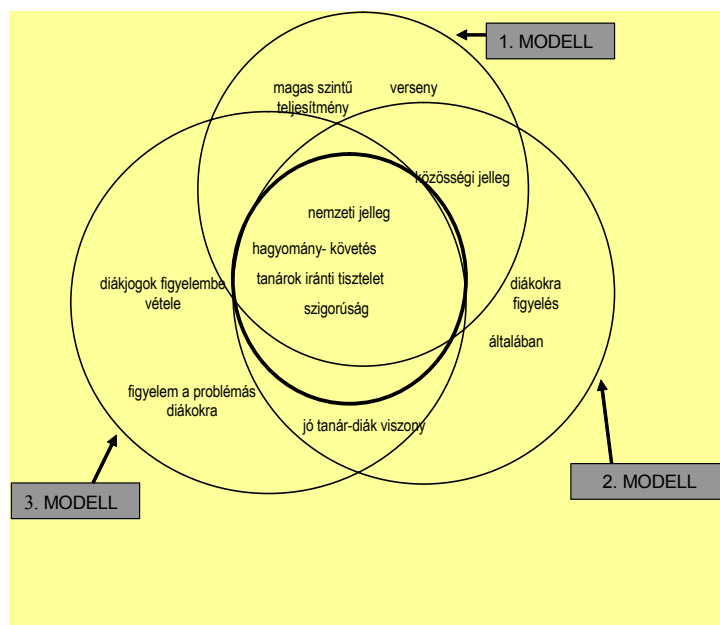
Összességében elmondhatjuk, hogy az iskolai konfliktuskezelés gyakorlata és az egyes iskolák arculata, értékei, normái, tevékenységei között nem sikerült igazolható kapcsolatot kimutatnunk. Úgy tűnik, a konfliktuskezelés módja az iskolai élet és az egyes pedagógusok és diákok személyisége olyan mélyebb rétegeibe nyúlik vissza, melyet az iskolák református identitása oldaláról nehéz megközelíteni. A történetek megoldásai azonban olyan értékes anyagot képeznek az iskolai konfliktusok elemzéséhez, esetleg egy követő vizsgálattal, újabb, konkrétabban a református identitás oldaláról, az iskolára, mint szimbolikus jelentéseket is hordozó térre irányuló változókra vonatkozó kérdések bevezetésével, a kutatási módszerek finomításával pontosabb, és az eddigieknél jobban értelmezhető eredményeket kapunk.

## **2. Következtetések**

### **2.1. Modellek kialakítása**

Az eddigi eredményekre alapozva modelleket kezdtünk kialakítani a kutatásban használt dimenziók mentén. Már az eredmények kapcsán világossá vált, hogy nem lehetséges olyan modelleket kialakítani, melyekbe minden iskola egyértelműen besorolható, ezért inkább arra törekedtünk, hogy az egyes eredményekből létrehozott csoportokra alapozva nagyobb halmazokat hozzunk létre, melyek azonban bizonyos tekintetben átfedik egymást.

A modellalkotáshoz elsőként a diákkérdőívek az iskola tulajdonságaira vonatkozó kérdése kapcsán alakítottunk ki csoportokat az iskolák között. Mint azt az eredmények bemutatásakor kimutattuk, az egyes iskolákra jellemző tulajdonságok kiválasztásában lényegesen nagyobb szórást mutattak az értékek, mint a református iskolákra általában jellemzőnek tartott tulajdonságok esetében. Először az egyes



28. ábra: A saját iskolára jellemző tulajdonságok alapján létrejött csoportok

iskolák diákok szerinti jellemzőit választottuk ki. Az egyes iskolákra vonatkozóan azt tekintettük egy adott iskola markáns jellemzőjének, mellyel a diákok több, mint 60%-a egyetért, vagy inkább egyetért. Az így kialakított tulajdonságlista alapján csoportokat alakítottunk ki az iskolák között, a diákok szerint hasonló tulajdonságokkal rendelkező iskolákat egy-egy csoportba sorolva. A csoportosításból létrejött halmazokat mutatja be a 28. ábra.

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

Mint látható, az egyes halmazok lefedik egymást, azaz az iskolák különböznek abban, hogy a választható listából hány tulajdonságot éreznek jellemzőnek rájuk a diákok. A vizsgált iskolák mindegyikében jellemzőnek érezték a hagyományok tiszteletét, a nemzeti jelleg fontosságát, a tanárokkal szemben elvárt tiszteletet és a többi iskolánál szigorúbb szabályokat. Az iskolai nevelési rendszer e jellemzőiből egy hagyománykövető, normatív pedagógiai modell rajzolódik ki. Három iskola esetében azonban csak ez a három tulajdonság jelent meg egyértelműen, a többi tulajdonság alapján nem sorolhattuk be ezeket, ezért külön csoportban, a "besorolhatatlan"-csoportban ismertetjük eredményeiket.

Azokban ezt a képet árnyalja a többi iskola esetében a többi változóra kapott eredmény. Nagy eltérések mutatkoznak például a tanár-diák kapcsolat, illetve a diákok által érzékelt odafigyelés, törődés erősségében, irányában az egyes intézmények között. Általános, más iskoláknál erősebb törődést, odafigyelést az iskolák felében érezték iskolájuk jellemző tulajdonságának, míg a "problémás" diákok iránti nagyobb figyelmet csak az iskolák 27%-ának tulajdonítottak a megkérdezettek. Ezek azok az intézmények, melyekben a diákok jogaik figyelembe vételét is az iskola sajátosságának érzik.

Érdekes eredményt mutat az iskolák közösségi jellegére vonatkozó kérdés: annak ellenére, hogy a református középiskolák egyik deklarált jellemzője az erős közösségi jelleg – mint erre a tanárok válaszai is mutatnak – ezek az erőfeszítések azonban nem mindig sikeresek, hiszen a diákok csak az iskolák felében érzik e sajátosságot az iskola megkülönböztető jegyének. Ezt az elemet a továbbiakban más mutatókkal is összevetjük, annak vizsgálatára, mely változók befolyásolhatják e jellemző jelenlétét vagy hiányát.

A következőkben megvizsgáljuk az előzetesen létrejött csoportok és egyéb változók közti kapcsolatot.

Mindenekelőtt néhány szót a kemény változókkal kapcsolatos eredményekről: az iskolák között nagy különbség mutatkozik az alakulás időpontja és az iskola mérete tekintetében. Míg a 3. modellhez tartozó intézmények a 450 tanuló alatti kis és közepes intézmények közé tartoznak, a 2. modell esetén már minden méretcsoportba tartozó intézményről beszélhetünk, az 1. modell iskoláihoz pedig inkább 450 főnél több tanuló tartozik, tehát közepes és nagy iskolák. Alakulásuk időpontját

tekintve is eltérnek az intézmények egymástól: az 1. modell intézményei többségükben '91 és '95 között alakultak – illetve alakultak újjá –, a 2. és 3. modell intézményei viszont mindhárom alakulási csoportba tartozhatnak, bár az 1. modellhez tartozók között több a '96 után alakult intézmény, a 2. modellben pedig a legtöbb a '91-ig alakult. A minta bemutatásakor már kitértünk rá, hogy a kemény mutatók között is kapcsolódások mutathatók ki, mind az alakulást és méretet, mind a fenntartót tekintve, a fenntartóra vonatkozó adatokat azonban e csoportosítás kapcsán már nem jelezzük, mivel ez az adatok titkosságát veszélyeztetné.

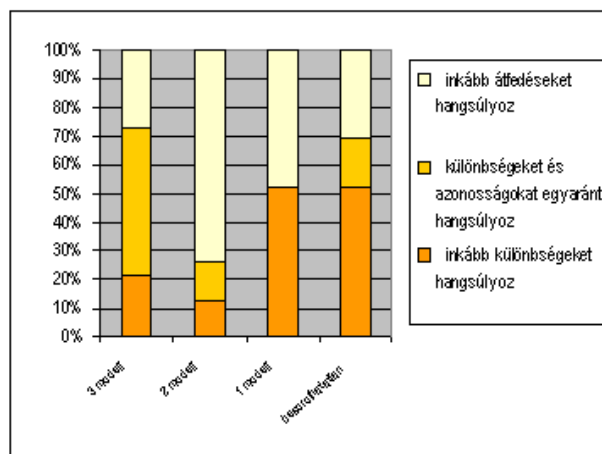
A következőkben megvizsgáljuk az interjúk elemzése során az iskola identitásának református elemeire vonatkozó válaszok alapján, valamint a gyülekezet és iskola kapcsolata alapján kialakított csoportosítás és a modellek közti kapcsolatokat. Legszélesebb református iskolai identitás a 2. modellhez tartozó intézményekben kapott válaszokban jelent meg. Ezt követi a 3. modell, majd a 2.

A tanárokkal készített interjúk válaszait a modellek alapján csoportosítva a református identitást nem csak vallásgyakorlatban megjelenítő válaszok a 2. modellhez tartozó intézményekben döntő többségben vannak, de a 3. modell intézményeinek

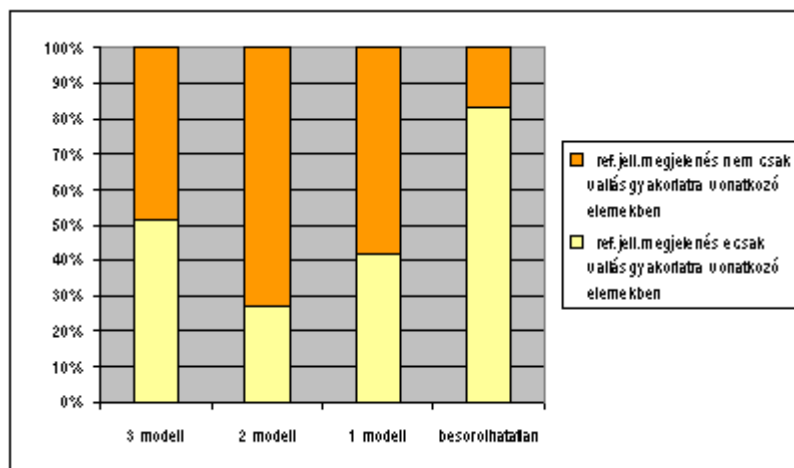
pedagógusai is több e csoportba tartozó válaszelemet említettek. Az 1. modell pedagógusai viszont 50%-nál valamivel kevesebbet. Úgy tűnik tehát, hogy e két csoportosítás is megjeleníthető a csoportok sajátosságai mellé rendelve.

Részben e témához kapcsolódik a gyülekezet és iskola viszonyának kérdése. Itt az összehasonlítás még markánsabb különbséget mutat, jellegzetes

elkülönülést. A 3. modellhez tartozó iskolák tanárainak válaszai 51%-ban különbséget és azonosságot egyaránt hangsúlyoztak, míg a 2. csoportba tartozó tanárok válaszai 72%-ban csak átfedéseket. Az 1. modellben a válaszok viszont 51%-ban csupán átfedéseket említenek. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a modellek között jól megfigyelhető különbség az iskola sajátosságai mellett leginkább a gyülekezet és iskola kapcsolatának mentén jelentkezik, a három modell e változó mentén is jól leírható.



29. ábra: A modellek besorolása a gyülekezet és iskola kapcsolata alapján



30. ábra: A modellek besorolása a református jelleg megjelenése alapján

Következő lépésként a három fő modellt, melyet a fejezet elején megneveztünk, átneveztük. Elsődleges céljaikat tekintve a modellek alapvetően azonosak, hiszen a református középiskolák deklarált közös célja a tanulók Krisztust követő felelős életre vezetése, tehát a céldimenziókban nem mutathatók ki jelentős eltérések, azonban a többi dimenzió alapján sikerült három modellt megkülönböztetnünk. A modellek sajátosságainak bővítéséhez újra áttekintettük a tanárokkal készült interjúk szövegét, a modellekbe történő csoportosítás mentén, és kiegészítettük az adatelemzés során kapott értékeket a szövegekből vett eredményekkel.

A folyamat végén kialakított három modell a következő:

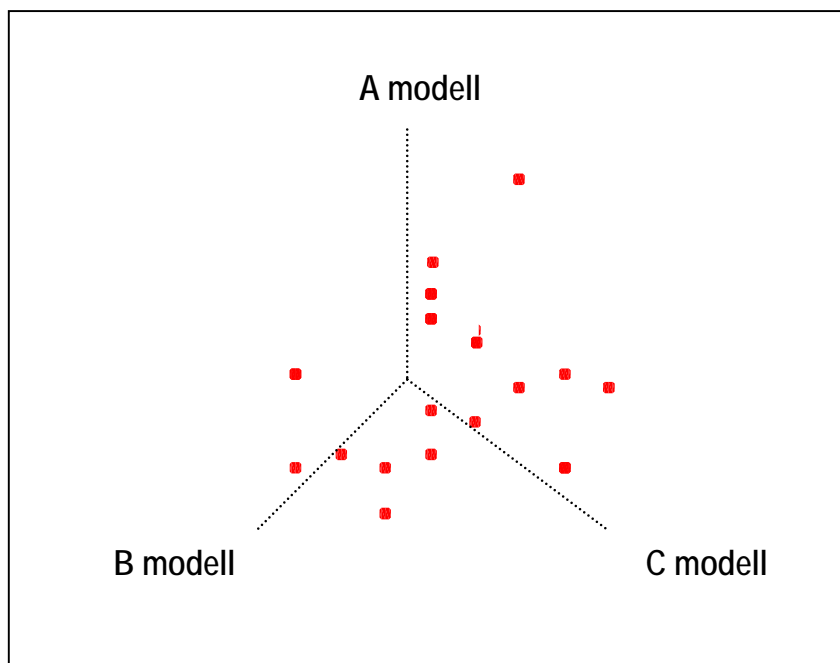
*2. modell* → *A modell (Tradíciók továbbörökítése elvén szerveződő modell)*: másodlagos célja a diákok hagyományos református kollégiumi tradíciókat követő nevelése. Az iskola szigorú normákat közvetít a diákok felé, alapvetően normatív pedagógiai rendszer szerint szerveződik. A normák közvetítésében kiemelten fontos szerepet játszik a közösség, melynek jelentős területét képezik a hitélethez kapcsolódóan szerveződő közösségi tevékenységek. Az iskola jutalmazási és büntetési rendszere ebben a modellben a legszigorúbb a diákok véleménye szerint. A diákok és tanárok közti viszony szoros, tekintélyen alapuló. A közösségi élet erős, jól szervezett, átlátható a diákok számára. A bibliai szemlélet a nem vallásoktatáshoz kapcsolódó tantárgyakban is megjelenik. Az iskolán kívüli környezettel kialakított kapcsolatok közül domináns az egyházközösség és iskola kapcsolata. Az iskola autonómia-törekvései erősek.

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

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

Ha a modelleket a holland identitásvizsgálatok kategóriái (Verkerk 1983; Brummelen 1996; Miedma 1995 és 1999; de Wolff 2000) mentén soroljuk be, azt láthatjuk, hogy a református jelleg iskolai pedagógiai gyakorlatban megjelenését tekintve az A és B modell inkább dinamikus és tág identitástípusnak tekinthető, mivel az iskola református arculatát nem csak az iskola céljaiban és értékeiben jelenítik meg, hanem a pedagógiai vonatkozású – tananyag, tevékenységek, külső kapcsolatok – elemeiben is. A C modell viszont statikusabb és szűkebb identitásfelfogást mutat, mivel a célokon és értékeken kívül a konkrét pedagógiai gyakorlatban a másik két modellhez képest lényegesen kevesebb elem jeleníti meg a református jelleget. Az iskolák identitásában megjelennek a Református Közoktatási Törvényben meghatározott követelmények (kötelező órarendi hittan, oktatási folyamatba beemelt vallásgyakorlat, vallási ünnepek stb.), azonban az iskolai élet egészéhez képest az egyes intézmények különböző mértékben jelenítik meg a református jelleget.

A modellek természetesen csupán ideáltípusok. Az egyes iskolák megoszlását a modellek között az alábbi ábra mutatja:



31. ábra: Modellek

Amint látható, egyetlen iskola sem képvisel tisztán egy adott modellt, sőt egyes iskolák a modellek között helyezkednek el. Három iskola mindegyik modellel összekapcsolható, mivel a kapcsolat domináns eleme az azonos értékválasztás, tevékenységeikben, kapcsolataikban és tananyagválasztásukban azonban nincs markáns kapcsolatuk egyetlen modellel sem. Az iskolák többsége (73%-a) az A és B modell valamelyikében, illetve a két modell metszéspontjában helyezkedik el. Ha a modellek ismertetéséhez visszatérünk, láthatjuk, hogy a két típus leírásában mutatkoznak meg markánsan a református pedagógiai arculat elemei. Ez az eredmény azt mutatja, hogy az intézmények többsége a református jelleg megjelenítésére törekszik az iskola életének szervezésében, azonban többségük szempontjaink alapján leírható, a pedagógiai elemeket a református jellegnek alárendelő identitással még csak részben rendelkezik.

### ***Összegzés***

Utolsó hipotézisünk szerint az előző fejezetekben tárgyalt különbségek alapján az iskolák között csoportok alakíthatók ki, melyek mentén az identitás lehetséges modelljei leírhatók. Ennek igazolására a diákok által az iskolának tulajdonított sajátosságok alapján csoportokat alakítottunk ki. Az így létrejött csoportokba három iskolát nem tudtunk egyértelműen besorolni, ezért a csoportalkotási folyamat további részéből kihagytuk az ezekben az intézményekben kapott válaszokat, csupán a modellekkel kapcsolatos helyzetüket határoztuk meg. A további sajátosságok megfogalmazásához az előző kérdéseknél kapott új változókat keresztábrában elemeztük a modellek mentén. Az így kapott sajátosságokat tovább bővítettük egyrészt az eredeti kódolásban az egyes változók és a kialakított modellek keresztábrában történő elemzésével, ezzel további sajátosságokat tudtunk kimutatni, és az egyes modellekhez kapcsolni.

Az így létrejött végső modellek részben igazolják a hipotézist, mivel sikerült egymástól elkülönülő modelleket meghatároznunk, részben nem, mivel a modellek alapján nem tudtunk az iskolák között élesen elkülönülő csoportokat létrehozni, csupán az egyes modellekhez való viszonyuk alapján helyeztük el őket.



## 2.2. Gyakorlati alkalmazás

A kutatásban bemutatott eredmények és következtetések törekvéseink szerint a következő területeken alkalmazhatók a gyakorlatban:

1. *Az iskolák működésének leírása további kutatások kiindulópontjául szolgálhat.*
2. *Az egyes hipotézisek mentén született eredmények és következtetések, illetve a létrehozott modellek segíthetik a református középiskolákat és általában az egyházi iskolákat működésük tudatos vizsgálatában, az iskolai célok és értékek pedagógiai gyakorlat szintjén történő tudatos megjelenítésében.*
3. *A kutatásban kidolgozott vizsgálati szempontok, dimenziók az iskolák minőségének vizsgálata, identitásának alakítása, minőségbiztosítási rendszerének kidolgozása szempontjai közé kerülhetnek.*
4. *A kutatás eredményei számos olyan szempontot is felvetnek, melyek nem az egyes intézmények kompetenciái körébe tartoznak, tehát a fenntartó számára jeleznek hiányosságokat, feladatokat.*

1. Mint arra már a vonatkozó kutatások ismertetése kapcsán kitértünk, kevés az olyan empirikus vizsgálat, mely az iskolák arculatával, általában az iskolai identitás kérdésével foglalkozik. Különösen igaz ez az egyházi iskolák vonatkozásában. Feltételezésünk szerint mára lezajlott az iskolák gyors újjáalakulásának illetve alakulásának folyamata. Az iskolák a főbb kérdések, elvek, célok mentén elhelyezték önmagukat az oktatási palettán. Ezért – véleményünk szerint – egyre inkább lehetővé válik az iskolák céljainak és értékeinek további tisztázása mellett az intézmények élete pedagógiai folyamatainak vizsgálata, tudatos elemzése. Reményeink szerint kutatásunk hozzájárul ahhoz, hogy részben további kérdések felvetésével, részben pedig részterületek elmélyültebb elemzésével további, az egyházi iskolák gyakorlati pedagógiai munkájának vizsgálatára irányuló kutatásokat indukáljon.

2. A kapott eredmények arra utalnak, hogy az iskolák jelentős része arra törekszik, hogy a református jelleget az iskola életének minden szintjén megjelenítse. A kutatás eredményei reményeink szerint segítik az intézményeket ebben a folyamatban, szempontokkal, ötletekkel gazdagítják az iskolai identitás tudatos fejlesztését.

3. A pedagógiai program és a minőségbiztosítás rendszere az iskolák számára folyamatos fejlesztést jelentő feladat. Az intézményeknek ehhez olyan szempontokra, „inspirációkra” van szükségük, mely az iskolák életének továbbfejlődését, a célok, szükségletek és tevékenységek egyensúlyának megteremtését segítik. Kutatásunkban arra törekedtünk, hogy a kategóriák, dimenziók és eredmények a református középiskola olyan komplex értelmezését tükrözzék, mely e tevékenységekhez kiindulási alapként szolgálhat.

4. A fenntartók részére a kutatás számos eredménye gyakorlati kérdéseket vet fel. Ilyen mindenekelőtt a fenntartó, gyülekezet és az iskolák közti kapcsolat területén több iskolában jelzett probléma, a hatáskörök, felelőségek tisztázatlanságának kérdése. Véleményünk szerint e kérdések továbbgondolása, lehetséges megoldások feltérképezése feltétlenül megérne egy részletes szakértői tanulmányt, mivel a terület további szabályozására több iskolában jelentős igény mutatkozik.

Az iskolák identitásának dimenziói vizsgálata rámutatott arra, hogy az oktatás anyagában megjelenő református szellemiség, a kultúra, tudományok keresztyén szempontú értelmezése sok pedagógus gondolkodásában kevés hangsúlyt kap, a tananyagban sokan kevésbé tartják fontosnak a református jelleg megjelenését. Ez a jelenség véleményünk szerint a tanárképzés és – továbbképzés számára jelöl ki további feladatokat, valamint a tananyag és tankönyvek, segédkönyvek továbbfejlesztését, esetleg további tananyagfejlesztések támogatását teszik szükségessé.

#### 4. 3. Összegzés

Kutatásunkban arra tettünk kísérletet, hogy a történeti gyökerek, valamint a tanár- és diákvélemények alapján leírjuk a mai magyar református középiskolák jellegzetes sajátosságait, az iskola céljai, jellegzetes tevékenységei, tartalmi és a környezettel kialakított kapcsolata alapján. A kutatás egésze a Magyarországon működő, a Magyar Református Egyházhoz tartozó egyházkerületek, egyházközségek által fenntartott középiskolák vizsgálatára irányult. Célja az iskolák identitása, a kialakított lehetséges identitásmodellek feltárása volt. A kutatás a következő hipotézisek vizsgálata köré szerveződött:

A református egyházi középiskolák történetük során az iskola céljai, jellegzetes tevékenységei, az oktatott tartalmak és az iskola és környezete viszonya vonatkozásában jellegzetes, a többi felekezeti és állami iskolától eltérő sajátosságokat, hagyományokat alakítottak ki.

A mai magyar református egyházi középiskolák református sajátosságait tekintve a bennük dolgozók (tanárok és diákok) szerint a nem egyházi és a más felekezetek által fenntartott iskoláktól megkülönböztethetők.

E különbségek az iskola céljai, jellegzetes tevékenységei, az oktatott tartalmak és az iskola és környezete kapcsolata dimenzióinak meghatározott elemei mentén kimutathatóak.

E dimenziók egyes elemei alapján nemcsak a más fenntartók által működtetett iskoláktól különböztethetjük meg az iskolákat, hanem a református középiskolák között is eltérések mutatkoznak.

E különbségek az iskolai konfliktuskezelésben is kimutathatók.

E különbségek alapján az iskolák között csoportok alakíthatók ki, melyek mentén az identitás lehetséges modelljei leírhatók.

Az első hipotézis vizsgálatához a református középiskolák történetére vonatkozó források és szakirodalmak közül a következőket tekintettük át: amelyek a nevelés-történet egészének kontextusában helyezik el a református középiskolákat, vagy általánosságban az iskolai szokásokra és hagyományokra irányulnak, vagy pedig egyedi iskolatörténeti munkák, azonban a református középiskolák működésének általános jellegzetességeire következtethetünk belőlük. E szakirodalmak alapján három fő területen elemeztük az iskolák életének történeti vonatkozásait: azokat a gyermek- és iskolafelfogásra vonatkozó elméleteket vizsgáltuk, melyek a ma működő intézmények pedagógiai munkájának alapját jelenthetik, azokat a társadalmi-kulturális körülményeket vizsgáltuk, melyek hatására az iskolák arculata formálódott, illetve az iskolai élet azon sajátosságainak kiválasztására törekedtünk, melyek az intézményeket az adott korszak többi hasonló típusú iskolájától megkülönböztetik. A vizsgálat alapján választottuk ki azokat a hagyományokat, melyekre az interjúk során az iskola mai hagyományait vizsgálva rákérdeztünk.

A többi hipotézis vizsgálata a tanárok és tanulók kérdőívekkel és interjúval feltárt véleménye alapján történt. Iskolánként - az iskola méretétől függően 4-5 pedagógussal készítettünk interjút (összesen 92 fő) és egy harmadikos (11-es) osztálytöltöttük ki a kérdőívet (összesen 669 fő).

A pedagógusokkal készített interjú során az iskola megkülönböztető sajátosságaira irányuló nyílt kérdésekkel, egy elővizsgálat keretében kialakított tulajdonságlistán az iskola által hatékonyan közvetített normák alapján, valamint az iskolai hagyományokra vonatkozó kérdésekkel vizsgáltuk. A diákok körében kérdőíves vizsgálatot az iskola által közvetített normákra, iskolájuk, és általában a református középiskolák jellegzetes tulajdonságaira és nyílt végű történetekkel az iskolai konfliktusok lehetséges befejezésére kérdeztünk rá. A kapott eredményeket az iskolai szervezetvizsgálatok és a neveléseméleti iskolakoncepciók (pl. Mihály 1998; Bábosik 2001; Perjés 2003) az iskolai élet meghatározó elemeire vonatkozó elemzéseit összehasonlítva, az eddigi egyházi iskolákra irányuló vizsgálatok eredményeire építve (pl. Pusztai, Kotschy), valamint a holland iskolai identitás-vizsgálatok (pl. Miedma 1995; de Wolff 2000) eredményeit felhasználva elemeztük.

Az iskolák vizsgálata a deklarált célok azonossága mellett a konkrét iskolai gyakorlat szintjén az iskolák között jelentős eltéréseket mutatott. Az iskolák különböznek egymástól abban, hogy az iskolai élet mely területén érvényesítik az iskola református jellegét: csak a konkrét vallásgyakorlathoz köthető alkalmakon jelenik meg, vagy az iskolai élet tágabb színterein is; érvényesül-e a tanárok és diákok más jellegű kapcsolatában; inkább versenyző vagy inkább kooperatív szemlélet alapján szerveződik az iskola élete. A különbségek alapján megfogalmaztunk három lehetséges modellt, melyek alapján az iskolák csoportosíthatók, valamint leírtuk a diákok véleménye alapján a református középiskola "ideáltípusát". A kialakított modellek ugyan nem fedik le teljes egészében egyetlen iskola működését sem, azonban az iskolák helyzetét a modellekhez viszonyítva meghatá-

rozhatjuk. A modellek segíthetik az iskolákat abban, hogy saját pedagógiai arculatuk alakításában komplex, a református iskolai identitást az iskolai élet pedagógiai vonatkozásaiban is megjelenítő szemléletet érvényesítsenek.

**5. *IV. Mellékletek***

**6. *A kutatásban résztvevő iskolák***

Szegedi Kis István Református Általános Iskola és Gimnázium  
Baár-Madas Református Gimnázium és Általános Iskola  
Budapesti Lónyay utcai Református Gimnázium  
Csokonai Vitéz Mihály Református Gimnázium  
Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma  
Debreceni Református Kollégium Dóczy Gedeon Gimnáziuma  
Gödöllői Református Líceum  
Halásztelki Református Agrárium  
Bethlen Gábor Református Gimnázium és Szathmáry Kollégium  
Lorántffy Zsuzsanna Református Általános Iskola és Gimnázium  
Kecskeméti Református Kollégium Gimnáziuma  
Kiskunhalasi Református Kollégium Szilády Áron Gimnáziuma  
Kisvárdai Református Általános Iskola és Gimnázium  
Kunszentmiklósi Református Kollégium Baksay Sándor Gimn. és Vargha Tamás  
Kollégiuma  
Szegedi Kis István Református Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium  
Lévay József Református Gimnázium és Diákotthon  
Ecsedi Báthori István Református Gimnázium és Diákotthon  
Arany János Református Gimnázium  
Pápai Református Kollégium Gimnáziuma  
Pécsi Református Kollégium Általános Iskolája és Gimnáziuma  
Sárospataki Református Kollégium Gimnáziuma  
Szentendrei Református Gimnázium  
Tiszaújvárosi Református Kollégium Gimnáziuma

**1. Interjú**

1. *Véleménye szerint melyek az iskolai élet azon jellegzetességei, melyek a református iskolákat más, nem egyházi középiskoláktól megkülönböztetik?*
2. *Véleménye szerint az iskolai élet vonatkozásában vannak-e különbségek a református középiskolák, és más felekezetek által fenntartott középiskolák között? Ha igen, melyek ezek, ha nem, miért?*
3. *Véleménye szerint hol tapasztalható átfedés a gyülekezet és a keresztyén iskolák feladata közt? Hol vannak azok a területek, ahol el kell választani őket egymástól?*
4. *Kérjük, sorolja fel azokat az érdekcsoportokat, akiknek igényeit az iskola arculatának kialakításában véleménye szerint leginkább figyelembe kell venni!*
5. *Elégedett-e Ön azzal, amennyire iskolájában a református jelleg megjelenik?*
6. *Véleménye szerint azok a diákok, akik református középiskolában végeztek, felnőtt korukban általában...*

*Kérjük, jelölje véleményét az alábbi állításokról a táblázatban.*

	Egyetértek vele	Inkább egyetértek, mint nem	Inkább nem értek vele egyet, mint igen	Nem értek egyet
Szorgalmasabbak, mint mások				
Rendezettebb családi életet élnek, mint mások				
Jobban tudnak érvényesülni, mint mások				
Kevésbé tartják fontosnak a világi sikereket, mint mások				
Jobban megállják a helyüket az életben, mint mások				
Toleránsabbak más felekezetűekkel, mint mások				
Jobban tudják véleményüket képviselni, mint mások				
Fontosabbnak tartják a hagyományokat, mint mások				
Érzékenyebbek a magyarság problémáira, mint mások				
Engedelmesebbek, mint mások				
Toleránsabbak más emberekkel, mint mások				

Fegyelmezettebbek, mint mások				
A szegény emberek gondjait könnyebben észreveszik, mint mások				
Könnyebben beilleszkednek a közösségbe, mint mások				
Jobban elviselik a nehézségeket az életben, mint mások				
Kevésbé hagyják a mindenkori divat által befolyásolni magukat, mint mások				
Többet hajlandóak tenni közösségéért, mint mások				
Nyitottabbak az új dolgokra, mint mások				
Fontosabbnak tartják a hagyományokat, mint mások				
Nagyobb tudással rendelkeznek, mint azok, akik más középiskolákban végeztek				

**7. A következőkben az iskolai élet különböző - nem konkrétan a vallásoktatáshoz és vallásgyakorláshoz kapcsolódó – területeit soroljuk fel.**

Kérjük, karikázza be azt a négyet, melyet legfontosabbnak tart a diákok református identitásának formálásában.



MAI MAGYAR REFORMÁTUS KÖZÉPISKOLÁK IDENTITÁSA

---

A	Tanórai oktatás
B	Osztálykirándulás
C	Iskolai versenyek, vetélkedők
D	Kollégium
E	Diákok szabadidős tevékenységei
F	Tanórán kívüli oktatási tevékenységek
G	Diákönkormányzat
H	Iskolai ünnepélyek

**8. Az alábbiakban iskolai tevékenységeket, jellemzőket sorolunk fel, melyek a református iskolák történetét a különböző szakaszokban jellemezték.**

Önképzőkörök

Tehetséggondozás

Kollégium

Szoros szakmai kapcsolat nyugat-európai református intézményekkel

Rossz anyagi helyzetű családból érkező diákok támogatása

Kötelező iskolai egyenruha

Szoros kapcsolat más református iskolákkal

Szoros kapcsolat és együttműködés az iskolarendszer alacsonyabb és magasabb szintjeivel

Idősebb diákok részvétele az oktatási tevékenységekben

Diákok önkormányzata

Viszonylagos függetlenség az állami oktatásirányítástól

Szülők bevonása az iskola irányításába

***Válassza ki azt, melyet iskolájára leginkább jellemzőnek tart, és ismertesse néhány szóban, hogy ez az elem milyen konkrét tevékenységekben jelenik meg.***

***Köszönjük, hogy válaszaival segítette kutatásunkat!***

## 2. Kérdőív

Az alábbi kérdőív a 2002-ben megkezdett „Református középiskolák református identitásának megjelenése az iskolai életben” című kutatás diákoknak készült kérdőíve. A kutatás célja a létrejött református iskolahálózat arculatának, jellegzetességeinek feltárása.

A kérdésekre adott válaszok, valamint a kutatás során a kutatók által megszerzett személyes adatok titkosak, csak a kutatók által hozzáférhetőek. A válaszadás önkéntes.

Köszönjük, hogy válaszaiddal segítetted munkánkat!

### **Személyi adatok:**

***Kérjük, a megfelelő választ húzd alá, illetve írd a vonalra!***

- |    |  |
|----|--|
| 1. | neme: férfi – nő                         |
| 2. | Születési ideje: _____                   |
| 3. | Lakóhelye (csak a település neve): _____ |
| 4. | Hányadik osztályba jár? _____            |
| 5. | Apja foglalkozása: _____                 |
| 6. | Anyja foglalkozása: _____                |

### ***Miért választottad ezt az iskolát?***

Kérjük, aláhúzással jelöld! Több választ is megjelölhetsz.

Mert ez volt a legközelebb.

Mert református középiskolába szerettem volna járni.

Máshová nem vettek fel.

Szüleim választották.

Mert innen könnyebben felvesznek az egyetemre.

Mert itt jó a közösség.

Egyéb, éspedig:

***Az alábbiakban református iskolákra vonatkozó állításokat olvashatsz.  
Kérjük, jelöld meg, mennyire értesz egyet azzal az állítással, hogy a Te iskolában általában...***

	Egyetér- tek vele	Inkább egyetér- tek, mint nem	Inkább nem értek egyet, mint igen	Nem értek egyet vele
... szigorúbban ítélik meg a diákok viselkedését, mint más középiskolákban				
... jobban felkészítik a diákokat a felvételire, mint más középiskolákban				
... erősebb a diákok közt a közösségi szellem, mint más középiskolákban				
... jobban figyelembe veszik a diákok jogait, mint más középiskolákban				
... jobban figyelnek a problémás diákokra, mint más középiskolákban				
... jobban elvárják a tanárok iránti tiszteletet, mint más középiskolákban				
... erősebbek a hagyományok, mint más középiskolákban				
A diákoknak nagyobb szabadságot adnak, mint más középiskolákban				
... jobban hangsúlyozzák a nemzeti értékeket, mint más középiskolákban				
... jobb a tanár-diák kapcsolat, mint más középiskolákban				
... erősebb a diákok közt a verseny, mint más középiskolákban				
A jól tanuló diákokkal szemben elnézőbbek, mint más középiskolákban				
... általában jobban figyelnek a diákokra, mint más középiskolákban				

*A következőkben ugyanezeket az állításokat általában a református középiskolákra vonatkoztatva kérdezzük, tehát nem konkrétan a Te iskolára vagyunk kíváncsiak, hanem arra, hogy milyen kép alakult ki Benned a református iskolákról. Egyetértesz-e azzal az állítással, hogy a református középiskolák általában...*

*Jelöld be a táblázatban!*

	Egyetértetek veled	Inkább egyetértetek, mint nem	Inkább nem értek egyet, mint igen	Nem értek egyet veled
... szigorúbban ítélik meg a diákok viselkedését, mint más középiskolákban				
... jobban felkészítik a diákokat a felvételire, mint más középiskolákban				
... erősebb a diákok közt a közösségi szellem, mint más középiskolákban				
... jobban figyelembe veszik a diákok jogait, mint más középiskolákban				
... jobban figyelnek a problémás diákokra, mint más középiskolákban				
... jobban elvárják a tanárok iránti tiszteletet, mint más középiskolákban				
... erősebbek a hagyományok, mint más középiskolákban				
A diákoknak nagyobb szabadságot adnak, mint más középiskolákban				
... jobban hangsúlyozzák a nemzeti értékeket, mint más középiskolákban				
... jobb a tanár-diák kapcsolat, mint más középiskolákban				
... erősebb a diákok közt a verseny, mint más középiskolákban				
A jól tanuló diákokkal szemben elnézőbbek, mint más középiskolákban				
... általában jobban figyelnek a diákokra, mint más középiskolákban				

***Véleményed szerint azok a diákok, akik református középiskolában végeztek, felnőtt korukban általában...***

*Kérjük, jelöld véleményed az alábbi állításokról a táblázatban!*

	egyérték vele	inkább egyérték, mint nem	Inkább nem érték egyét, mint igen	nem érték egyét vele
Szorgalmasabbak, mint mások				
Rendezettebb családi életet élnek, mint mások				
Jobban tudnak érvényesülni, mint mások				
Kevésbé tartják fontosnak a világi sikereket, mint mások				
Jobban megállják a helyüket az életben, mint mások				
Toleránsabbak más felekezetűekkel, mint mások				
Jobban tudják véleményüket képviselni, mint mások				
Fontosabbnak tartják a hagyományokat, mint mások				
Érzékenyebbek a magyarság problémáira, mint mások				
Engedelmesebbek, mint mások				
Toleránsabbak más emberekkel, mint mások				
A szegény emberek gondjait könnyebben észreveszik, mint mások				
Könnyebben beilleszkednek a közösségbe, mint mások				
Jobban elviselik a nehézségeket az életben, mint mások				
Kevésbé hagyják a mindenkori divat által befolyásolni magukat, mint mások				
Fegyelmezettebbek, mint mások				
Többet hajlandóak tenni közösségéért, mint mások				
Nyitottabbak az új dolgokra, mint mások				
Fontosabbnak tartják a hagyományokat, mint mások				
Nagyobb tudással rendelkeznek, mint azok, akik más középiskolákban végeztek				

***A következőkben történeteket olvashatsz, befejezés nélkül.***

***Kérjük, egészítsd ki röviden a történetet úgy, ahogyan szerinted a Te iskolában befejeződne!***

1. Laci az utóbbi időben elkezdett egy együttesben zenélni. Egyre népszerűbbek, sokszor lépnek fel, sokat kell gyakorolnia. Ezért gyakran hiányzik az iskolából, tanulmányi eredménye egyre romlik, végül félévkor kiderül, hogy több tárgyból bukásra áll.

Ekkor \_\_\_\_\_

2. Éva családja nagy szegénységben él, alig tudnak megélni, ezért másként öltözködik, mint a többiek, nem tud olyan divatos ruhákban járni, mint mások, nem tud elmenni a többiekkel moziba, színházba. Év végén az osztály Németországba megy kirándulni, de Éva nem tudja befizetni az utazási költséget.

Ekkor \_\_\_\_\_

3. Pisti nagyon visszahúzódó, csendes fiú. Keveset beszél családjáról. Egyszer azonban kiderül, hogy szülei egy szektához tartoznak.

Ekkor \_\_\_\_\_

4. Tibi az első évben jó tanuló volt, most azonban elkezdett olyan gyerekekkel barátkozni, akik rossz hatással vannak rá. Azóta az iskolában is egyre rosszabb a magatartása, és mindenki tud róla, hogy hétvégenként barátaival isznak, sőt többen azt is tudni vélik, hogy kábítószeresek is.

Ekkor \_\_\_\_\_

5. A diákok moziklubot szeretnének szervezni az iskolában. Kiderül, hogy olyan filmeket is szeretnének lejátszani, melyek az elmúlt években nagy erkölcsi vitákat váltottak ki.

Ekkor \_\_\_\_\_

***Köszönjük, hogy válaszaiddal segítetted kutatásunkat!***

## 3. Táblázatok

13. Táblázat: Az iskola újjáalakulása és öndefiníciója közti kapcsolat

			<i>Milyen az iskola öndefiníciója?</i>		<i>Összesen</i>
			<i>inkább rituális</i>	<i>vegyes</i>	
<i>Mikor alakult újjá?</i>	<i>1991-ig</i>	<i>Elemek száma</i>	11	14	25
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	44,0%	56,0%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	24,4%	30,4%	27,5%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	12,1%	15,4%	27,5%
	<i>1992-1995</i>	<i>Elemek száma</i>	17	18	35
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	48,6%	51,4%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	37,8%	39,1%	38,5%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	18,7%	19,8%	38,5%
	<i>1996 után</i>	<i>Elemek száma</i>	17	14	31
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	54,8%	45,2%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	37,8%	30,4%	34,1%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	18,7%	15,4%	34,1%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	45	46	91	
	<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	49,5%	50,5%	100,0%	
	<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Az összes válasz arányában</i>	49,5%	50,5%	100,0%	



14. Táblázat: Az iskola fenntartója és az iskola öndefiníciója közti kapcsolat

		<i>Milyen az iskola öndefiníciója?</i>		<i>Összesen</i>	
		<i>inkább rituális</i>	<i>vegyes</i>		
<i>Az iskola fenntartója</i>	<i>gyülekezet, presbitérium</i>	<i>Elemek száma</i>	31	18	49
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	63,3%	36,7%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	68,9%	39,1%	53,8%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	34,1%	19,8%	53,8%
	<i>egyházkerület vagy egyházmegye</i>	<i>Elemek száma</i>	14	28	42
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	33,3%	66,7%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	31,1%	60,9%	46,2%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	15,4%	30,8%	46,2%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	45	46	91	
	<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	49,5%	50,5%	100,0%	
	<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Az összes válasz arányában</i>	49,5%	50,5%	100,0%	

15. Táblázat: Az iskola felekezeti környezete és az iskola öndefiníciója közti kapcsolat

			<i>Milyen az iskola öndefiníciója?</i>		<i>Összesen</i>
			<i>inkább rituális</i>	<i>vegyes</i>	
<i>Van-e más felekezet által fenntartott iskola a településen?</i>	<i>van más felekezeti középiskola</i>	<i>Elemek száma</i>	15	24	39
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	38,5%	61,5%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	33,3%	52,2%	42,9%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	16,5%	26,4%	42,9%
	<i>nincs más felekezeti középiskola</i>	<i>Elemek száma</i>	30	22	52
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	57,7%	42,3%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	66,7%	47,8%	57,1%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	33,0%	24,2%	57,1%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	45	46	91	
	<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	49,5%	50,5%	100,0%	
	<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Az összes válasz arányában</i>	49,5%	50,5%	100,0%	

16. Táblázat: Az iskola mérete és az iskola öndefiníciója közti kapcsolat

		<i>Milyen az iskola öndefiníciója?</i>		<i>Összesen</i>	
		<i>inkább rituális</i>	<i>vegyes</i>		
<i>Az iskola mérete</i>	<i>kicsi iskola</i>	<i>Elemek száma</i>	15	14	29
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	51,7%	48,3%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	33,3%	30,4%	31,9%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	16,5%	15,4%	31,9%
	<i>közepes iskola</i>	<i>Elemek száma</i>	18	20	38
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	47,4%	52,6%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	40,0%	43,5%	41,8%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	19,8%	22,0%	41,8%
	<i>nagy iskola</i>	<i>Elemek száma</i>	12	12	24
		<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	50,0%	50,0%	100,0%
		<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	26,7%	26,1%	26,4%
		<i>Az összes válasz arányában</i>	13,2%	13,2%	26,4%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	45	46	91	
	<i>Az iskola újjáalakulása arányában</i>	49,5%	50,5%	100,0%	
	<i>Az iskola öndefiníciója arányában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Az összes válasz arányában</i>	49,5%	50,5%	100,0%	

17. Táblázat: Spearman-féle korreláció a diákkérdőívben a saját iskola jellemzőire vonatkozó kérdés értékeire<sup>39</sup>

figyelnek a diákokra	eros verseny	tanak kapcsolat	nemzeti értékek	nagyobb szabadság	nagyvagyomány	tanárok tisztelete	diákokra figyel	diákok közösségi	felvételi	szigorú	
,098(*)	0,06	-0,008	,149(**)	-,122(**)	0,019	,115(**)	0,046	-0,006	,091(*)	1	Kor
0,013	0,129	0,835	0	0,002	0,639	0,004	0,246	0,873	0,022	,	Szig
,328(**)	,308(**)	,276(**)	,142(**)	,153(**)	,151(**)	0,009	,255(**)	,226(**)	1	,091(*)	Kor
0	0	0	0	0	0	0,828	0	0	,	0,022	Szig
,325(**)	0,065	,338(**)	,151(**)	,127(**)	,152(**)	0,003	,303(**)	,301(**)	,207(**)	0,027	Kor
0	0,104	0	0	0,001	0	0,945	0	0	0	0,492	Szig
,346(**)	,145(**)	,407(**)	,090(*)	,358(**)	,164(**)	-0,05	,417(**)	1	,226(**)	-0,006	Kor
0	0	0	0,023	0	0	0,21	0	,	0	0,873	Szig
,486(**)	0,066	,425(**)	,185(**)	,229(**)	,125(**)	0,014	1	,417(**)	,255(**)	0,046	Kor
0	0,098	0	0	0	0,002	0,725	,	0	0	0,246	Szig
0,01	0,043	-0,04	,157(**)	0,026	0,071	1	0,014	-0,05	0,009	,115(**)	Kor
0,811	0,282	0,316	0	0,506	0,074	,	0,725	0,21	0,828	0,004	Szig
,140(**)	0,043	,138(**)	,271(**)	0,009	1	0,071	,125(**)	,164(**)	,151(**)	0,019	Kor
0	0,285	0	0	0,829	,	0,074	0,002	0	0	0,639	Szig
,143(**)	,126(**)	,231(**)	-0,002	1	0,009	0,026	,229(**)	,358(**)	,127(**)	-,122(**)	Kor
0	0,001	0	0,966	,	0,829	0,506	0	0	0	0,002	Szig
,232(**)	,108(**)	,143(**)	1	-0,002	,271(**)	,157(**)	,185(**)	,090(*)	,142(**)	,149(**)	Kor
0	0,006	0	,	0,966	0	0	0	0,023	0	0	Szig
,480(**)	,176(**)	1	,143(**)	,231(**)	,138(**)	-0,04	,425(**)	,407(**)	,276(**)	-0,008	Kor
0	0	,	0	0	0	0,316	0	0	0	0,835	Szig
,169(**)	1	,176(**)	,108(**)	,126(**)	0,043	0,043	0,066	,145(**)	,308(**)	0,06	Kor
0	,	0	0,006	0,001	0,285	0,282	0,098	0	0	0,129	Szig
1	,169(**)	,480(**)	,232(**)	,143(**)	,140(**)	0,01	,486(**)	,346(**)	,328(**)	,098(*)	Kor
,	0	0	0	0	0	0,811	0	0	0	0,013	Szig

<sup>39</sup> \*(p < 0,01) \*\* (p < 0,0395)

18. Táblázat: Spearman-féle korreláció a diákkérdőívben általában a református iskolák jellemzőire vonatkozó kérdés értékeire<sup>40</sup>

figyelnek a diákokra	csos verseny	diák kapcsolat	nemzeti értékek	nagyb szabadság	nagyb mány	tanárok tisztelete	tanárok figyel	diákjogok közösségi.	felvételi	szigorú	szigorú	szigorú
0,119461	-0,03707	0,004507	0,073865	-0,2299	0,171	0,188875	0,082452	0,002178	0,109939	1	Kor	szigorú
0,002588	0,351011	0,909602	0,063065	1,00E-06	0,00	1,58E-06	0,037636	7E-04	0,005474	,	Szig	
0,229541	0,273003	0,238163	0,097583	0,12297	0,095	0,067678	0,234209	0,268643	1	0,109939	Kor	felvételi
1,00E-06	1,00E-06	1,00E-06	0,014044	0,001891	0,017	0,088127	1,00E-06	1,00E-06	,	0,005474	Szig	
0,347205	0,058841	0,353292	0,214804	0,064517	0,272	0,039683	0,367219	0,325118	0,241194	0,133996	Kor	közösségi.
1,00E-06	0,139831	1,00E-06	1,00E-06	0,104867	0,000	0,318852	1,00E-06	1,00E-06	1,00E-06	0,000718	Szig	
0,325103	0,145799	0,385254	0,067237	0,275401	0,095	0,055558	0,38773	1	0,268643	0,002178	Kor	diákjogok
1,00E-06	0,000227	1,00E-06	0,090731	1,00E-06	0,017	0,161347	1,00E-06	,	1,00E-06	0,956206	Szig	
0,492857	0,037825	0,450133	0,189791	0,093519	0,18	0,057294	1	0,38773	0,234209	0,082452	Kor	problémás diákokra figyel
1,00E-06	0,342051	1,00E-06	1,51E-06	0,018417	5E-06	0,149272	,	1,00E-06	1,00E-06	0,037636	Szig	
0,023023	0,113673	0,01077	0,053845	-0,11528	0,167	1	0,057294	0,055558	0,067678	0,188875	Kor	tanárok tisztelete
0,563138	0,004159	0,786337	0,176053	0,003601	2E-05	,	0,149272	0,161347	0,088127	1,58E-06	Szig	
0,128979	-0,03848	0,107653	0,253384	-0,12085	1	0,166785	0,180189	0,094598	0,094559	0,171172	Kor	erős hagyomány
0,001145	0,333337	0,006578	1,00E-06	0,002266	,	2,36E-05	4,90E-06	0,016931	0,017063	1,40E-05	Szig	
0,094295	0,155076	0,188085	0,047181	1	-0,121	-0,11528	0,093519	0,275401	0,12297	-0,2299	Kor	nagyb szabadság
0,017643	8,83E-05	1,78E-06	0,235878	,	0,002	0,003601	0,018417	1,00E-06	0,001891	1,00E-06	Szig	
0,176362	-0,01672	0,159758	1	0,047181	0,253	0,053845	0,189791	0,067237	0,097583	0,073865	Kor	nemzeti értékek
8,34E-06	0,675143	5,40E-05	,	0,235878	1E-06	0,176053	1,51E-06	0,090731	0,014044	0,063065	Szig	
0,446889	0,144076	1	0,159758	0,188085	0,108	0,01077	0,450133	0,385254	0,238163	0,004507	Kor	jó tanár-diak kapcsolat
1,00E-06	0,000273	,	5,40E-05	1,78E-06	0,007	0,786337	1,00E-06	1,00E-06	1,00E-06	0,909602	Szig	
0,057022	1	0,144076	-0,01672	0,155076	-0,038	0,113673	0,037825	0,145799	0,273003	-0,03707	Kor	erős verseny
0,152515	,	0,000273	0,675143	8,83E-05	0,333	0,004159	0,342051	0,000227	1,00E-06	0,351011	Szig	
1	0,057022	0,446889	0,176362	0,094295	0,129	0,023023	0,492857	0,325103	0,229541	0,119461	Kor	figyelnek a diákokra
,	0,152515	1,00E-06	8,34E-06	0,017643	0,001	0,563138	1,00E-06	1,00E-06	1,00E-06	0,002588	Szig	

<sup>40</sup> \*\* (p < 0,01)\* (p < 0,05)

19. Táblázat: „van-e más felekezet által fenntartott iskola a településen?— a református iskolák más felekezet által fenntartott iskolákhoz képest...” Változók közti kapcsolat keresztábrában történő elemzése

			<i>A református iskolák más felekezet által fenntartott iskolákhoz képest...</i>		<i>Összesen</i>
			<i>csak vallás-gyakorlat szempont-jából különböznek</i>	<i>Szabadabak stb.</i>	
<i>Van-e más felekezet által fenntartott iskola a településen?</i>	<i>van más felekezeti közép-iskola</i>	<i>Elemek száma</i>	23	16	39
		<i>van-e más felekezet által fenntartott iskola a településen?</i>	59,0 %	41,0%	100,0%
		<i>A református iskolák más felekezet által fenntartott iskolákhoz képest...</i>	39,0%	50,0%	42,9%
		<i>Összesen</i>	25,3%	17,6%	42,9%
	<i>nincs más felekezeti közép-iskola</i>	<i>Elemek száma</i>	36	16	52
		<i>van-e más felekezet által fenntartott iskola a településen?</i>	69,2%	30,8%	100,0%
		<i>A református iskolák más felekezet által fenntartott iskolákhoz képest...</i>	61,0%	50,0%	57,1%
		<i>Összesen</i>	39,6%	17,6%	57,1%
	<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	59	32	91
		<i>van-e más felekezet által fenntartott iskola a településen?</i>	64,8%	35,2%	100,0%
<i>A református iskolák más felekezet által fenntartott iskolákhoz képest...</i>		100,0%	100,0%	100,0%	

20. Táblázat: „gyülekezet és iskola kapcsolata — milyen az iskola öndefiníciója?” - változók közti kapcsolat keresztábrájában történő elemzése

			<i>milyen az iskola öndefiníciója?</i>		Összesen
			<i>inkább rituális</i>	<i>vegyes</i>	
<i>gyülekezet és iskola kapcsolata</i>	<i>inkább különbséget hangsúlyoz</i>	<i>Elemek száma</i>	17	13	30
		<i>gyülekezet és iskola kapcsolata százalékában</i>	56,7%	43,3%	100,0%
		<i>milyen az iskola öndefiníciója százalékában</i>	37,8%	28,3%	33,0%
		<i>Összesen</i>	18,7%	14,3%	33,0%
	<i>különbségeket és átfedéseket egyaránt hangsúlyoz</i>	<i>Elemek száma</i>	19	10	29
		<i>gyülekezet és iskola kapcsolata százalékában</i>	65,5%	34,5%	100,0%
		<i>milyen az iskola öndefiníciója százalékában</i>	42,2%	21,7%	31,9%
		<i>Összesen</i>	20,9%	11,0%	31,9%
	<i>inkább átfedéseket hangsúlyoz</i>	<i>Elemek száma</i>	9	23	32
		<i>gyülekezet és iskola kapcsolata százalékában</i>	28,1%	71,9%	100,0%
		<i>milyen az iskola öndefiníciója százalékában</i>	20,0%	50,0%	35,2%
		<i>Összesen</i>	9,9%	25,3%	35,2%

21. Táblázat: „filmklub befejezés — szegény befejezés” változók közti kapcsolat kereszt táblában történő elemzése

			<i>Filmklub befejezés</i>				<i>Össz.</i>
			<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	
<i>Szegény befejezés</i>	<i>1. nincs válasz</i>	<i>Elemek száma</i>	3	4	1	2	10
		<i>Szegény befejezés százalékában</i>	30,0%	40,0%	10,0%	20,0%	100,0%
		<i>Filmklub befejezés százalékában</i>	13,0%	1,2%	1,3%	1,5%	1,7%
		<i>Összesen</i>	,5%	,7%	,2%	,3%	1,7%
	<i>2. pessimistán</i>	<i>Elemek száma</i>	3	69	13	14	99
		<i>Szegény befejezés százalékában</i>	3,0%	69,7%	13,1%	14,1%	100,0%
		<i>Filmklub befejezés százalékában</i>	13,0%	20,1%	16,5%	10,8%	17,2%
		<i>Összesen</i>	,5%	12,0%	2,3%	2,4%	17,2%
	<i>3. semlegesén</i>	<i>Elemek száma</i>	3	25	4	7	39
		<i>Szegény befejezés százalékában</i>	7,7%	64,1%	10,3%	17,9%	100,0%
		<i>Filmklub befejezés százalékában</i>	13,0%	7,3%	5,1%	5,4%	6,8%
		<i>Összesen</i>	,5%	4,3%	,7%	1,2%	6,8%
	<i>4. optimistán</i>	<i>Elemek száma</i>	14	246	61	107	428
		<i>Szegény befejezés százalékában</i>	3,3%	57,5%	14,3%	25,0%	100,0%
		<i>Filmklub befejezés százalékában</i>	60,9%	71,5%	77,2%	82,3%	74,3%
		<i>Összesen</i>	2,4%	42,7%	10,6%	18,6%	74,3%



22. Táblázat: „zene befejezés — filmklub befejezés” változók közti kapcsolat kereszt-táblában történő elemzése

			<i>Filmklub befejezés</i>				<i>Össz.</i>
			<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	
<i>Zene befejezés</i>	<i>1. nincs válasz</i>	<i>Elemek száma</i>	3	4	1		8
		<i>Zene befejezés százalékában</i>	37,5%	50,0%	12,5%		100,0%
		<i>Filmklub befejezés százalékában</i>	13,0%	1,2%	1,3%		1,4%
		<i>Összesen</i>	,5%	,7%	,2%		1,4%
	<i>2. pesszimistán</i>	<i>Elemek száma</i>	7	115	13	30	165
		<i>Zene befejezés százalékában</i>	4,2%	69,7%	7,9%	18,2%	100,0%
		<i>Filmklub befejezés százalékában</i>	30,4%	33,6%	16,7%	23,1%	28,8%
		<i>Összesen</i>	1,2%	20,1%	2,3%	5,2%	28,8%
	<i>3. semlegesen</i>	<i>Elemek száma</i>	2	98	26	23	149
		<i>Zene befejezés százalékában</i>	1,3%	65,8%	17,4%	15,4%	100,0%
		<i>Filmklub befejezés százalékában</i>	8,7%	28,7%	33,3%	17,7%	26,0%
		<i>Összesen</i>	,3%	17,1%	4,5%	4,0%	26,0%
	<i>4. optimistán</i>	<i>Elemek száma</i>	11	125	38	77	251
		<i>Zene befejezés százalékában</i>	4,4%	49,8%	15,1%	30,7%	100,0%
		<i>Filmklub befejezés százalékában</i>	47,8%	36,5%	48,7%	59,2%	43,8%
		<i>Összesen</i>	1,9%	21,8%	6,6%	13,4%	43,8%

23. Táblázat: "Szekttás befejezés — drogos befejezés" változók közti kapcsolat kereszt táblában történő elemzése

			<i>Drogos befejezés</i>				<i>Össz.</i>
			<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>	
<i>Szekttás befejezés</i>	<i>1. nincs válasz</i>	<i>Elemek száma</i>	7	15	10	13	45
		<i>Szekttás befejezés százalékában</i>	15,6%	33,3%	22,2%	28,9%	100,0%
		<i>Drogos befejezés százalékában</i>	36,8%	7,3%	7,1%	6,3%	7,9%
		<i>Összesen</i>	1,2%	2,6%	1,7%	2,3%	7,9%
	<i>2. pesszimistán</i>	<i>Elemek száma</i>	3	79	34	24	141
		<i>Szekttás befejezés százalékában</i>	2,1%	56,0%	24,1%	17,0%	100,0%
		<i>Drogos befejezés százalékában</i>	15,8%	38,3%	24,1%	11,7%	24,7%
		<i>Összesen</i>	,5%	13,8%	5,9%	4,2%	24,7%
	<i>3. semlegesén</i>	<i>Elemek száma</i>	4	71	68	62	205
		<i>Szekttás befejezés százalékában</i>	2,0%	34,6%	33,2%	30,2%	100,0%
		<i>Drogos befejezés százalékában</i>	21,1%	34,5%	48,2%	30,2%	35,8%
		<i>Összesen</i>	,7%	12,4%	11,9%	10,8%	35,8%
	<i>4. optimistán</i>	<i>Elemek száma</i>	5	41	29	106	181
		<i>Szekttás befejezés százalékában</i>	2,8%	22,7%	16,0%	58,6%	100,0%
		<i>Drogos befejezés százalékában</i>	26,3%	19,9%	20,6%	51,7%	31,6%
		<i>Összesen</i>	,9%	7,2%	5,1%	18,5%	31,6%

24. Táblázat: Konfliktusok megoldására vonatkozó változók kapcsolatának Gamma-értéke

<i>Szegény befejezés * Szektás befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,393	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	574	
<i>Szegény befejezés * Drogos befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,273	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	569	
<i>Szegény befejezés * Filmklub befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,233	,003
<i>Érvényes értékek száma</i>	573	
<i>Zene befejezés * Szektás befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,421	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	571	
<i>Zene befejezés * Drogos befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,419	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	567	
<i>Zene befejezés * Filmklub befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,271	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	570	
<i>Zene befejezés * Szegény befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,389	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	570	
<i>Szektás befejezés * Drogos befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,378	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	569	
<i>Szektás befejezése * Filmklub befejezése</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,335	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	574	
<i>Drogos befejezés * Filmklub befejezés</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,331	,000
<i>Érvényes értékek száma</i>	569	

25. Táblázat: A konfliktusok megoldása és néhány iskola-sajátosság közti kapcsolat Gamma-értéke

<i>Drogos befejezés * A református iskolákban szigorúbban ítélik meg a diákok viselkedését...</i>	<i>Érték</i>	<i>Szig.</i>
<i>Gamma</i>	-,080	,175
<i>Érvényes értékek száma</i>	568	
<i>A református iskolákban jobban figyelnek a problémás diákokra... * Dorogos megoldás Keresztábra</i>	<i>Érték</i>	<i>Szig.</i>
<i>Gamma</i>	,056	,285
<i>Érvényes értékek száma</i>	574	
<i>A református iskolákban jobban figyelnek a problémás diákokra... * Szektás megoldás Keresztábra</i>	<i>Érték</i>	<i>Szig.</i>
<i>Gamma</i>	,059	,232
<i>Érvényes értékek száma</i>	575	
<i>A református iskolákban jobban figyelnek a problémás diákokra... * Szegény megoldás Keresztábra</i>	<i>Érték</i>	<i>Szig.</i>
<i>Gamma</i>	,210	,001
<i>Érvényes értékek száma</i>	575	
<i>A református iskolákban erősebb a diákok közötti közösségi szellem.. * Szegény megoldás Keresztábra</i>	<i>Érték</i>	<i>Szig.</i>
<i>Gamma</i>	,086	,223
<i>Érvényes értékek száma</i>	573	
<i>A református iskolákban jobban felkészítik a diákokat a felvételire * Szegény megoldás Keresztábra</i>	<i>Érték</i>	<i>Szig.</i>
<i>Gamma</i>	,087	,197
<i>Érvényes értékek száma</i>	573	

26. Táblázat: „Diákok önkormányzata — Csoportok” változók kapcsolatának keresztábrában történő elemzése

			<i>Csoportok</i>				Össz.
			3.	2.	1.	<i>besorolhatatlan</i>	
<i>Diákok önkormányzata</i>	<i>nem tartom fontosnak</i>	<i>Elemek száma</i>		1		1	2
		<i>Diákok önkormányzata százalékában</i>		50,0%		50,0%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>		5,6%		4,8%	2,2%
		<i>Összesen</i>		1,1%		1,1%	2,2%
	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>		1		2	3
		<i>Diákok önkormányzata százalékában</i>		33,3%		66,7%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>		5,6%		9,5%	3,3%
		<i>Összesen</i>		1,1%		2,2%	3,3%
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	31	16	21	18	86
		<i>Diákok önkormányzata százalékában</i>	36,0%	18,6%	24,4%	20,9%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	100,0%	88,9%	100,0%	85,7%	94,5%
		<i>Összesen</i>	34,1%	17,6%	23,1%	19,8%	94,5%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	31	18	21	21	91	
	<i>Diákok önkormányzata százalékában</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	
	<i>Csoportok százalékában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Összesen</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	

27. Táblázat: „Viszonylagos függetlenség az állami oktatásirányítástól — Csoportok” változók kapcsolatának keresztábrájában történő elemzése

			Csoportok				Össz.
			3.	2.	1.	besorolhatatlan	
<b>Viszonylagos függetlenség az állami oktatásirányítástól</b>	<b>nincs válasz</b>	<b>Elemek száma</b>	1		1		2
		<b>Viszonylagos függetlenség ... százalékában</b>	50,0%		50,0%		100,0%
		<b>Csoportok százalékában</b>	3,2%		4,8%		2,2%
		<b>Összesen</b>	1,1%		1,1%		2,2%
	<b>nem tartom fontosnak</b>	<b>Elemek száma</b>	5	1	5	2	13
		<b>Viszonylagos függetlenség ... százalékában</b>	38,5%	7,7%	38,5%	15,4%	100,0%
		<b>Csoportok százalékában</b>	16,1%	5,6%	23,8%	9,5%	14,3%
		<b>Összesen</b>	5,5%	1,1%	5,5%	2,2%	14,3%
	<b>szeretném, ha lenne</b>	<b>Elemek száma</b>	10	2	6	6	24
		<b>Viszonylagos függetlenség ... százalékában</b>	41,7%	8,3%	25,0%	25,0%	100,0%
		<b>Csoportok százalékában</b>	32,3%	11,1%	28,6%	28,6%	26,4%
		<b>Összesen</b>	11,0%	2,2%	6,6%	6,6%	26,4%
	<b>van</b>	<b>Elemek száma</b>	15	15	9	13	52
		<b>Viszonylagos függetlenség ... százalékában</b>	28,8%	28,8%	17,3%	25,0%	100,0%
		<b>Csoportok százalékában</b>	48,4%	83,3%	42,9%	61,9%	57,1%
		<b>Összesen</b>	16,5%	16,5%	9,9%	14,3%	57,1%

28. Táblázat: „Szülők bevonása az iskola irányításba — Csoportok” változók kapcsolatának kereszt táblában történő elemzése

			Csoportok				Össz.
			3.	2.	1.	besorol- hatatlan	
Szülők bevonása az iskolai irányításba	<i>nincs válasz</i>	<i>Elemek száma</i>		1			1
		<i>Szülők bevonása ... százalékában</i>		100,0%			100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>		5,6%			1,1%
		<i>Összesen</i>		1,1%			1,1%
	<i>nem tartom fontosnak</i>	<i>Elemek száma</i>	6	7	3	2	18
		<i>Szülők bevonása ... százalékában</i>	33,3%	38,9%	16,7%	11,1%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	19,4%	38,9%	14,3%	9,5%	19,8%
		<i>Összesen</i>	6,6%	7,7%	3,3%	2,2%	19,8%
	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>	4	3	2	6	15
		<i>Szülők bevonása ... százalékában</i>	26,7%	20,0%	13,3%	40,0%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	12,9%	16,7%	9,5%	28,6%	16,5%
		<i>Összesen</i>	4,4%	3,3%	2,2%	6,6%	16,5%
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	21	7	16	13	57
		<i>Szülők bevonása ... százalékában</i>	36,8%	12,3%	28,1%	22,8%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	67,7%	38,9%	76,2%	61,9%	62,6%
		<i>Összesen</i>	23,1%	7,7%	17,6%	14,3%	62,6%

29. Táblázat: „Önképzőkörök — Csoportok” változók kapcsolatának keresztábrában történő elemzése

			<i>Csoportok</i>				<i>Össz.</i>
			<i>3.</i>	<i>2.</i>	<i>1.</i>	<i>besorol- hatatlan</i>	
<i>Önképzőkörök</i>	<i>nem tartom fontosnak</i>	<i>Elemek száma</i>			2	1	3
		<i>Önképzőkörök százalékában</i>			66,7%	33,3%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>			9,5%	4,8%	3,3%
		<i>Összesen</i>			2,2%	1,1%	3,3%
	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>	17	12	12	5	46
		<i>Önképzőkörök százalékában</i>	37,0%	26,1%	26,1%	10,9%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	54,8%	66,7%	57,1%	23,8%	50,5%
		<i>Összesen</i>	18,7%	13,2%	13,2%	5,5%	50,5%
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	14	6	7	15	42
		<i>Önképzőkörök százalékában</i>	33,3%	14,3%	16,7%	35,7%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	45,2%	33,3%	33,3%	71,4%	46,2%
		<i>Összesen</i>	15,4%	6,6%	7,7%	16,5%	46,2%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	31	18	21	21	91	
	<i>Önképzőkörök százalékában</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	
	<i>Csoportok százalékában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Összesen</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	



30. Táblázat: „Tehetség gondozás — Csoportok” változók kapcsolatának kereszt-táblában történő elemzése

			<i>Csoportok</i>				<i>Össz.</i>
			<i>3.</i>	<i>2.</i>	<i>1.</i>	<i>besorol- hatatlan</i>	
<i>Tehetség gondozás</i>	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>	5	6	5	2	18
		<i>Tehetség gondozás százalékában</i>	27,8%	33,3%	27,8%	11,1%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	16,1%	33,3%	23,8%	9,5%	19,8%
		<i>Összesen</i>	5,5%	6,6%	5,5%	2,2%	19,8%
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	26	12	16	19	73
		<i>Tehetség gondozás százalékában</i>	35,6%	16,4%	21,9%	26,0%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	83,9%	66,7%	76,2%	90,5%	80,2%
		<i>Összesen</i>	28,6%	13,2%	17,6%	20,9%	80,2%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	31	18	21	21	91	
	<i>Tehetség gondozás százalékában</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	
	<i>Csoportok százalékában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Összesen</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	

31. Táblázat: „Kollégium — Csoportok” változók kapcsolatának keresztábrában történő elemzése

			<i>Csoportok</i>				<i>Össz.</i>
			<i>3.</i>	<i>2.</i>	<i>1.</i>	<i>besorol- hatatlan</i>	
<i>Kollégium</i>	<i>nem tartom fontosnak</i>	<i>Elemek száma</i>			2	1	3
		<i>Önképzőkörök százalékában</i>			66,7%	33,3%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>			9,5%	4,8%	3,3%
		<i>Összesen</i>			2,2%	1,1%	3,3%
	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>	17	12	12	5	46
		<i>Önképzőkörök százalékában</i>	37,0%	26,1%	26,1%	10,9%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	54,8%	66,7%	57,1%	23,8%	50,5%
		<i>Összesen</i>	18,7%	13,2%	13,2%	5,5%	50,5%
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	14	6	7	15	42
		<i>Önképzőkörök százalékában</i>	33,3%	14,3%	16,7%	35,7%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	45,2%	33,3%	33,3%	71,4%	46,2%
		<i>Összesen</i>	15,4%	6,6%	7,7%	16,5%	46,2%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	31	18	21	21	91	
	<i>Önképzőkörök százalékában</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	
	<i>Csoportok százalékában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Összesen</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	

32. Táblázat: „Szoros szakmai kapcsolat nyugat-európai református intézményekkel — Csoportok” változók kapcsolatának kereszt táblában történő elemzése

			Csoportok				Össz.
			3.	2.	1.	besorolhatatlan	
Szoros szakmai kapcsolat nyugat-európai református intézményekkel	nincs válasz	Elemek száma			2		2
		Szoros szakmai kapcs. ... százalékában			100,0%		100,0%
		Csoportok százalékában			9,5%		2,2%
		Összesen			2,2%		2,2%
	nem tartom fontosnak	Elemek száma	4	1	2	3	10
		Szoros szakmai kapcs. ... százalékában	40,0%	10,0%	20,0%	30,0%	100,0%
		Csoportok százalékában	12,9%	5,6%	9,5%	14,3%	11,0%
		Összesen	4,4%	1,1%	2,2%	3,3%	11,0%
	szeretném, ha lenne	Elemek száma	23	10	13	15	61
		Szoros szakmai kapcs. ... százalékában	37,7%	16,4%	21,3%	24,6%	100,0%
		Csoportok százalékában	74,2%	55,6%	61,9%	71,4%	67,0%
		Összesen	25,3%	11,0%	14,3%	16,5%	67,0%
	van	Elemek száma	4	7	4	3	18
		Szoros szakmai kapcs. ... százalékában	22,2%	38,9%	22,2%	16,7%	100,0%
		Csoportok százalékában	12,9%	38,9%	19,0%	14,3%	19,8%
		Összesen	4,4%	7,7%	4,4%	3,3%	19,8%

33. Táblázat: „Rossz anyagi helyzetű családból érkező diákok támogatása — Csoportok” változók kapcsolatának kereszt táblában történő elemzése

			Csoportok				Össz.
			3.	2.	1.	besorol- hatatlan	
<i>Rossz anyagi helyzetű családból érkező diákok támogatása</i>	<i>nem tartom fontosnak</i>	<i>Elemek száma</i>	<i>1</i>				<i>1</i>
		<i>Rossz anyagi helyzetű ... százalékában</i>	<i>100,0%</i>				<i>100,0%</i>
		<i>Csoportok százalékában</i>	<i>3,2%</i>				<i>1,1%</i>
		<i>Összesen</i>	<i>1,1%</i>				<i>1,1%</i>
	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>8</i>
		<i>Rossz anyagi helyzetű ... százalékában</i>	<i>37,5%</i>	<i>12,5%</i>	<i>37,5%</i>	<i>12,5%</i>	<i>100,0%</i>
		<i>Csoportok százalékában</i>	<i>9,7%</i>	<i>5,6%</i>	<i>14,3%</i>	<i>4,8%</i>	<i>8,8%</i>
		<i>Összesen</i>	<i>3,3%</i>	<i>1,1%</i>	<i>3,3%</i>	<i>1,1%</i>	<i>8,8%</i>
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	<i>27</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>20</i>	<i>82</i>
		<i>Rossz anyagi helyzetű ... százalékában</i>	<i>32,9%</i>	<i>20,7%</i>	<i>22,0%</i>	<i>24,4%</i>	<i>100,0%</i>
		<i>Csoportok százalékában</i>	<i>87,1%</i>	<i>94,4%</i>	<i>85,7%</i>	<i>95,2%</i>	<i>90,1%</i>
		<i>Összesen</i>	<i>29,7%</i>	<i>18,7%</i>	<i>19,8%</i>	<i>22,0%</i>	<i>90,1%</i>
	<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	<i>31</i>	<i>18</i>	<i>21</i>	<i>21</i>	<i>91</i>
		<i>Rossz anyagi helyzetű ... százalékában</i>	<i>34,1%</i>	<i>19,8%</i>	<i>23,1%</i>	<i>23,1%</i>	<i>100,0%</i>
		<i>Csoportok százalékában</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>
		<i>Összesen</i>	<i>34,1%</i>	<i>19,8%</i>	<i>23,1%</i>	<i>23,1%</i>	<i>100,0%</i>

34. Táblázat: „Kötelező iskolai egyenruha — Csoportok” változók kapcsolatának kereszt táblában történő elemzése

			<i>Csoportok</i>				<i>Össz.</i>
			<i>3.</i>	<i>2.</i>	<i>1.</i>	<i>besorol- hatatlan</i>	
<i>Kötelező iskolai egyenruha</i>	<i>nem tartom fontosnak</i>	<i>Elemek száma</i>	7	7	5	4	23
		<i>Kötelező iskolai egyen-ruha százalékában</i>	30,4%	30,4%	21,7%	17,4%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	22,6%	38,9%	23,8%	19,0%	25,3%
		<i>Összesen</i>	7,7%	7,7%	5,5%	4,4%	25,3%
	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>	5	3	5	6	19
		<i>Kötelező iskolai egyen-ruha százalékában</i>	26,3%	15,8%	26,3%	31,6%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	16,1%	16,7%	23,8%	28,6%	20,9%
		<i>Összesen</i>	5,5%	3,3%	5,5%	6,6%	20,9%
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	19	8	11	11	49
		<i>Kötelező iskolai egyen-ruha százalékában</i>	38,8%	16,3%	22,4%	22,4%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	61,3%	44,4%	52,4%	52,4%	53,8%
		<i>Összesen</i>	20,9%	8,8%	12,1%	12,1%	53,8%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	31	18	21	21	91	
	<i>Kötelező iskolai egyen-ruha százalékában</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	

35. Táblázat: „Szoros kapcsolat más református iskolákkal — Csoportok” változók kapcsolatának kereszt táblában történő elemzése

			<i>Csoportok</i>				<i>Össz.</i>
			<i>3.</i>	<i>2.</i>	<i>1.</i>	<i>besorol- hatatlan</i>	
<i>Szoros kapcsolat más református iskolákkal</i>	<i>nem tartom fontosnak</i>	<i>Elemek száma</i>				1	1
		<i>Szoros kapcsolat ... százalékában</i>				100,0%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>				4,8%	1,1%
		<i>Összesen</i>				1,1%	1,1%
	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>	10	4	6	4	24
		<i>Szoros kapcsolat ... százalékában</i>	41,7%	16,7%	25,0%	16,7%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	32,3%	22,2%	28,6%	19,0%	26,4%
		<i>Összesen</i>	11,0%	4,4%	6,6%	4,4%	26,4%
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	21	14	15	16	66
		<i>Szoros kapcsolat ... százalékában</i>	31,8%	21,2%	22,7%	24,2%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	67,7%	77,8%	71,4%	76,2%	72,5%
		<i>Összesen</i>	23,1%	15,4%	16,5%	17,6%	72,5%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	31	18	21	21	91	
	<i>Szoros kapcsolat ... százalékában</i>	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	
	<i>Csoportok százalékában</i>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

36. Táblázat: „Szoros kapcsolat és együttműködés az iskolarendszer alacsonyabb és magasabb szintjeivel — Csoportok” változók kapcsolatának keresztábrájában történő elemzése

			Csoportok				Össz.
			3.	2.	1.	besorolhatatlan	
Szoros kapcsolat és együttműködés az iskolarendszer alacsonyabb és magasabb szintjeivel	nem tartom fontosnak	Elemek száma	1	1	1		3
		Szoros kapcsolat csop. százalékában	33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
		Csoportok százalékában	3,2%	5,6%	4,8%		3,3%
		Összesen	1,1%	1,1%	1,1%		3,3%
	szeretném, ha lenne	Elemek száma	17	7	12	10	46
		Szoros kapcsolat csop. százalékában	37,0%	15,2%	26,1%	21,7%	100,0%
		Csoportok százalékában	54,8%	38,9%	57,1%	47,6%	50,5%
		Összesen	18,7%	7,7%	13,2%	11,0%	50,5%
	van	Elemek száma	13	10	8	11	42
		Szoros kapcsolat csop. százalékában	31,0%	23,8%	19,0%	26,2%	100,0%
		Csoportok százalékában	41,9%	55,6%	38,1%	52,4%	46,2%
		Összesen	14,3%	11,0%	8,8%	12,1%	46,2%
Összesen	Elemek száma	31	18	21	21	91	
	Szoros kapcsolat csop. százalékában	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	
	Csoportok százalékában	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Összesen	34,1%	19,8%	23,1%	23,1%	100,0%	

37. Táblázat „Idősebb diákok részvétele az oktatási tevékenységben — Csoportok” változók kapcsolatának keresztábrájában történő elemzése

			<i>Csoportok</i>				<i>Össz.</i>
			<i>3.</i>	<i>2.</i>	<i>1.</i>	<i>besorol- hatatlan</i>	
<i>Idősebb diákok részvétele az oktatási tevékenységben</i>	<i>nem tartom fontosnak</i>	<i>Elemek száma</i>		1		1	2
		<i>Id. diákok részvétele... százalékában</i>		50,0%		50,0%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>		5,6%		4,8%	2,2%
		<i>Összesen</i>		1,1%		1,1%	2,2%
	<i>szeretném, ha lenne</i>	<i>Elemek száma</i>		1		2	3
		<i>Id. diákok részvétele... százalékában</i>		33,3%		66,7%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>		5,6%		9,5%	3,3%
		<i>Összesen</i>		1,1%		2,2%	3,3%
	<i>van</i>	<i>Elemek száma</i>	31	16	21	18	86
		<i>Id. diákok részvétele... százalékában</i>	36,0%	18,6%	24,4%	20,9%	100,0%
		<i>Csoportok százalékában</i>	100,0%	88,9%	100,0%	85,7%	94,5%
		<i>Összesen</i>	34,1%	17,6%	23,1%	19,8%	94,5%



38. Táblázat: A csoportok és hagyományok összefüggésének Gamma-értéke

<i>Diákok önkormányzata</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	-,400	,101
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Viszonylagos függetlenség az állami oktatásirányítástól</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,013	,928
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Szülők bevonása az iskola irányításba</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	-,084	,520
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Önképzőkörök</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,060	,706
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Tehetséggondozás</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	-,058	,752
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Kollégium</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,448	,021
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Szoros szakmai kapcsolat nyugat-európai református intézményekkel</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	-,003	,987
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Rossz anyagi helyzetű családból érkező diákok támogatása</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	,104	,706
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Kötelező iskolai egyenruha</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	-,004	,977
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Szoros kapcsolat más református iskolákkal</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	-,072	,703
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Szoros kapcsolat és együttműködés az iskolarendszer alacsonyabb és magasabb szintjeivel</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	-,029	,852
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	
<i>Idősebb diákok részvétele az oktatási tevékenységben</i>	Érték	Szig.
<i>Gamma</i>	-,400	,101
<i>Érvényes értékek száma</i>	91	

39. Táblázat: Az identitás szélessége és a kialakított modellek közti kapcsolat kereszt táblában történő elemzése

		<i>Identitás szélessége</i>		<i>Összesen</i>	
		<i>inkább szűk értelemben értelmezett identitás</i>	<i>inkább tág értelemben értelmezett identitás</i>		
<i>Modell</i>	<i>B modell</i>	<i>Elemek száma</i>	57	54	111
		<i>Modell</i>	51,4%	48,6%	100,0%
		<i>Identitás szélessége</i>	25,6%	15,3%	19,3%
		<i>Összesen</i>	9,9%	9,4%	19,3%
	<i>A modell</i>	<i>Elemek száma</i>	30	192	222
		<i>Modell</i>	13,5%	86,5%	100,0%
		<i>Identitás szélessége</i>	13,5%	54,4%	38,5%
		<i>Összesen</i>	5,2%	33,3%	38,5%
	<i>C modell</i>	<i>Elemek száma</i>	66	93	159
		<i>Modell</i>	41,5%	58,5%	100,0%
		<i>Identitás szélessége</i>	29,6%	26,3%	27,6%
		<i>Összesen</i>	11,5%	16,1%	27,6%
	<i>Besorol- hatatlan</i>	<i>Elemek száma</i>	70	14	84
		<i>Modell</i>	83,3%	16,7%	100,0%
		<i>Identitás szélessége</i>	31,4%	4,0%	14,6%
		<i>Összesen</i>	12,2%	2,4%	14,6%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	223	353	576	
	<i>Modell</i>	38,7%	61,3%	100,0%	
	<i>Identitás szélessége</i>	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Összesen</i>	38,7%	61,3%	100,0%	

40. Táblázat: A felekezeti környezet és a kialakított modellek közti kapcsolat elemzése

			<i>Más felekezet által fenntartott iskola</i>		<i>Összesen</i>
			<i>van más felekezeti iskola</i>	<i>nincs más felekezeti iskola</i>	
<i>Modell</i>	<i>B modell</i>	<i>Elemek száma</i>	54	57	111
		<i>Modell</i>	48,6%	51,4%	100,0%
		<i>Más felekezet által fenntartott iskola</i>	19,0%	19,5%	19,3%
		<i>Összesen</i>	9,4%	9,9%	19,3%
	<i>A modell</i>	<i>Elemek száma</i>	108	90	198
		<i>Modell</i>	54,5%	45,5%	100,0%
		<i>Más felekezet által fenntartott iskola</i>	38,0%	30,8%	34,4%
		<i>Összesen</i>	18,8%	15,6%	34,4%
	<i>C modell</i>	<i>Elemek száma</i>	66	93	159
		<i>Modell</i>	41,5%	58,5%	100,0%
		<i>Más felekezet által fenntartott iskola</i>	23,2%	31,8%	27,6%
		<i>Összesen</i>	11,5%	16,1%	27,6%
	<i>Besorolhatatlan</i>	<i>Elemek száma</i>	56	52	108
		<i>Modell</i>	51,9%	48,1%	100,0%
		<i>Más felekezet által fenntartott iskola</i>	19,7%	17,8%	18,8%
		<i>Összesen</i>	9,7%	9,0%	18,8%
<i>Összesen</i>	<i>Elemek száma</i>	284	292	576	
	<i>Modell</i>	49,3%	50,7%	100,0%	
	<i>Más felekezet által fenntartott iskola</i>	100,0%	100,0%	100,0%	
	<i>Összesen</i>	49,3%	50,7%	100,0%	

41. Táblázat: Az iskoláknak tulajdonított sajátosságok és a kialakított modellek közti kapcsolat keresztábrájában történő elemzése

		Az iskolák tulajdonság szerinti csoportba sorolása								
		A református iskolákban jobban figyelnek a diákokra...	A református iskolákban erősebb a diákok közötti versenyzés..	A református iskolákban szigorúbban itélik meg a diákok viselkedését...	A református iskolákban jobban elvárják a tanárok tiszteletét...	A református iskolákban nagyobb szabadságot adnak...	A református iskolákban erősebb hagyományok...	A református iskolákban jobban felkészítik a diákokat a felvételi vizsgákra...	A református iskolákban jobban figyelnek a problémás diákokra...	A református iskolákban erősebb a diákok közötti közösségi szellem..
A modell		0,3161765	-0,5588235	1,3970588	1,0145985	-1,4817518	1,3407407	0,1323529	0,1313869	0,22627737
B modell		0,8712871	-0,7536946	1,2857143	0,7227723	-1,3546798	1,470297	0,4827586	0,8719212	0,75247524
C modell		-0,2374101	-0,1942446	1,1366906	1,1223022	-1,5036496	1,5362319	0,4637681	-0,0143885	-0,1884057
Besorolhatóan		0,05	-0,65	1,2625	1,2264151	-1,48125	1,35625	0,36875	0,2125	-0,10625
Összesen		0,3045526	-0,5642633	1,2711599	0,9984301	-1,4458399	1,4283465	0,3751962	0,3552426	0,21978022

#### 4. Felhasznált irodalom

- Abdelal, Rawi - Herrera, Yoshiko M. - Johnston, Alastair Iain – McDermott, Rose (2001): Treating identity as a variable: measuring the content, intensity and contestation of identity. APSA, San Francisco.
- Altena, Patrick – Hermans, Chris A.M. (2003): Ritual Education in a Pluralistic Society. *International Journal of Education and Religion*, 2. szám. 105-127. old.
- Anstey, Mark (1991). *Negotiating Conflict: Insights and Skills for Negotiators and Peacemakers*. Juta and Co, LTd., Cape Town.
- Babbie, Earl (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2002): Nevelésméleti modellek hatékonyságának mutatói. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP Budapest 107-119. old.
- Bajkó Mátyás (1989): *A magyar kollégiumok művelődési anyagának összehasonlító elemzése*. Doktori értekezés, kézirat.
- Bajkó Mátyás (1993): *A magyarországi és az erdélyi protestáns kollégiumok 1777 és 1848 között*. Új Pedagógiai Szemle 2. szám.
- Balogh Margit - Gergely Jenő (1993): *Egyházak az újkori Magyarországon 1790 - 1992*. História, Budapest.
- Balogh Sándor - Izsák Lajos (1979): *Pártok, pártprogramok Magyarországon (1944-1948)*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Balogh Sándor (1973): *A fakultatív vallásoktatás és az egyházak*. Századok. 4. szám
- Barcza József (szerk.) (1988): *A Debreceni Református Kollégium története. A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya*.
- Bärsch, Walter (1981): *Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens*. Cornelsen kiadó, Berlin.
- Berger, Peter (1973): *The Social Reality of Religion*. Penguin kiadó, Harmondsworth.
- Bodnár Enikő - Pfister Éva (2003): *Az iskolai konfliktusmegoldás a szervezeti kultúra tükrében*. In: Perjés István, Kovács Zoltán (szerk.): *Életvilágok találkozása*. Aula kiadó, Budapest 58-74. old.
- Bourdieu, Pierre (1995): *Az identitás és a reprezentáció*. Szociológiai Figyelő 1. szám 7-22. old.
- Broughmann, Stephen P. - Colaciello, Leonore A. (1998): *Private Schools Universe Survey, 1995-1996*. National Centre of Educational Statistics, Washington.
- Brummelen, Harro von (1996): *Istennel az osztályteremben: Keresztyén tanulási és tanítási módszerek*. ACSI, Budapest.
- Bucsay Mihály (1985): *A protestantizmus története Magyarországon 1521-1945*. Gondolat kiadó, Budapest.

- Burggraaf, Michael (1985): christelijk onderwijs vandaag. Kok kiadó, Kampen.
- Chadwick, Ronald P. (1982): Teaching and Learning: An Integrated Approach to Christian Education. Flemming Revell kiadó, New York.
- Csorba Csaba (szerk.) (1989): Miskolc középiskoláinak levéltári dokumentumai. (A kezdetektől 1950-ig). Levéltári Soksorozósító Műhely, Miskolc.
- Deák Ferenc (1998): Eszmények és értékek Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. Új Pedagógiai Szemle 7-8. szám
- Dougherty, Katharine - Eisenhart, Margaret - Webley, Paul (1992): The Role of Social Representations and National Identities in the Dewelopement of Territorial Knowledge: A Study of Political Socialisation in Argentina and England. American Educational Research Journal 29. sz. 809-835. old.
- Erikson, Erik (2002): Gyermek és társadalom. Osiris kiadó, Budapest.
- Falus Iván - Golnhofer Erzsébet - Kotschy Beáta - Nádasi Mária - Szokolszky Ágnes (1989): A pedagógusok és a pedagógia. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk.) (1996): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban kiadó, Budapest
- Fehér Erzsébet (1989): Az 1777-1848 közötti alsó- és középszintű magyar nyelvű tankönyvek összehasonlító vizsgálata: kandidátusi értekezés tézisei (kézirat)
- Fináczy Ernő (1896): A magyarországi középiskolák múltja és jelene. Horánszky Viktor könyvnyomdája, Budapest.
- Fináczy Ernő (1925): Az iskola egyénisége. In: Fináczy Ernő: Világnézet és nevelés. Tanulmányok. Pfeifer Ferdinánd Nemzeti Könyvkereskedés, Budapest.
- Fodor Gábor (2003): Mustármag és kovász. Az egyházi iskolák növekvő felelősségéről. Új Pedagógiai Szemle 12. szám.
- Francis, Leslie (1999): Changing school cultures: a challange to religiously affiliated schools in a multicultural society. International Symposium of the Education an Ethos Network anyagából készült kiadvány, University of Nijmegen, Nijmegen.
- Fürj Zoltán (1990): A protestáns egyházak és a fakultatív hittanoktatás kérdése (1946-1947). Új Pedagógiai Szemle 2. szám 112-128. old.
- Fürj Zoltán (1996): Egyház és iskola. Református iskolák a Tiszántúlon 1944–1945. fordulóján. Debrecen.
- Gáspár László (1970): A szocialista személyiség nevelése és a közösség. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet - Nahalka István (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tanönyvkiadó, Budapest.
- Győri L. János (1992): Kösziklán épült vár. Debreceni Református Teológia Akadémiája, Debrecen.
- Habermas, Jürgen (1994): Válogatott tanulmányok. Atlantisz kiadó, Budapest.

- Halász Gábor - Golnhofer Erzsébet - Tóth Béla (é.n.): Oktatási rendszer és iskolaszervezet. Közoktatási Menedzser sorozat, Okker kiadó, Budapest.
- Hamilton, Malcolm B. (1998): Vallás, ember, társadalom. Elméleti és összehasonlító vallásszociológia. Adu Print kiadó, Budapest.
- Hedtke, R (1969): Erziehung durch die Kirche bei Calvin. Pedagogische Forschungen 39. Heidelberg.
- Hofmann, Franz (szerk.) (1983): Pädagogik und Reformation. Von Luther bis Paracelsus. Volk und Wissen kiadó, Berlin.
- Horányi Özséb - Tamás Pál (1997): A társadalmi konfliktusok és az egyház. In: Horányi Özséb (szerk.) (1997): Az egyház mozgástereiről a mai Magyarországon. Vigília kiadó, Budapest.
- Horányi Özséb (szerk.) (1997): Az egyház mozgástereiről a mai Magyarországon. Vigília kiadó, Budapest.
- Horváth Ágnes (1995): Gyermek a másságról. Óvodapedagógusok konferenciája, Kecskemét.
- Hunyady György (1996): Sztereotípiák a változó közgondolkodásban. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Hunyady György (1997): A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükré. Új Pedagógiai Szemle 10. szám.
- Imre Lajos (1932): A protestantizmus. Minerva kiadó, Budapest.
- Jakó Zsigmond - Juhász István (1979): Nagyenyedi diákok. Kriterion kiadó, Bukarest.
- Jancsó Kálmánné - Kelemenné Farkas Márta - Korzenszky Richárd (szerk.) (1996): Evangéliumi nevelés lélekben és igazságban. Bencés kiadó, Pannonhalma.
- Kálvin János (1926): Válogatott művei. (Opera Selecta) Niesel kiadó, München
- Karácsony Sándor (2000): Kik vagyunk, és mit akarunk? Válogatott írások református diákoknak. SDG füzetek, Budapest.
- Karácsony Sándor (2002): Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia. Széphalom kiadó, Budapest.
- Karády Viktor (1993): Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). Replika, Budapest.
- Kopp Erika (2000): Keresztény oktatás Hollandiában. Vigília 5. szám 354-366. old.
- Korzenszky Richárd (1997): Egyházi iskolák a törvénymódosítás után. Új Pedagógiai Szemle 2. szám
- Kósáné Ormai Vera (1998): A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Iskolafejlesztési alapítvány, Adu Print Kiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (2000): A keresztény pedagógus és az iskola. Vigília 5. szám 345-356. old.
- Kovács Sándor (1991): Az iskola-image. Magyar Pedagógia 3.-4. szám 187-193. old.

- Kovács Sándor (2000): A hozzáadott érték összetevői az iskolában. Új Pedagógiai Szemle 3. szám.
- Kovalcsik József (1986): A kultúra csarnokai. II. kötet Művelődési Intézet, Budapest.
- Kozma Tamás (1992): Egyházi szerepvállalás a magyar közoktatásban. Protestáns Szemle 2. szám
- Krafcsik H. Olga (2000): Keresztény iskolák a 90-es évek végén. Vigilia 5. szám 338-344. old.
- Krappmann, Lothar (1983): Identitát. in: Lenzen, Dieter - Mollenhauer, Klaus (szerk): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft 1. köt.) Kett – Clotta kiadó, Stuttgart.
- Krieger, Wilhelm (1985): Identitát und Erziehung. (Die Bedeutung von Identitátstheorien für die Pädagogik.) Lang kiadó, Frankfurt.
- Krippendorf, Klaus (1995): A tartalomelemzés módszertanának alapjai. Balassi kiadó, Budapest.
- Kron, Friedrich (1997): Pedagógia. Osiris kiadó, Budapest.
- Ladányi Sándor (2001): A hazai protestáns kollégiumok és az európai peregrináció a 16-18. században. Magyar felsőoktatás 1-2. szám 53-54. old.
- Ladányi Sándor (2002): A protestáns teológiai és pedagógiai felfogás – különös tekintettel Apáczai Csere János nézeteire. In: Hagymány és megújulás a magyar oktatásban. Neveléstörténeti Füzetek 19., OPKM, Budapest, 107-112.
- Langer, Klaus (1989): Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogik heute. Gerd Mohn kiadó, Gütesloh.
- László János (1998): Szociális reprezentáció. Magyar Pszichológiai Szemle 5-6. szám, 453-465. old.
- László János (1999): Társas tudás, Elbeszélés, identitás. Scientia Humana – Kairosz kiadó, Budapest.
- László Miklós (1999): Példa - kép. A tizenéves korosztály értékválasztásai és a média. Jel-kép 10. szám
- Lénárd Sándor - Szivák Judit (2001): A neveléssel kapcsolatos nézetek. In: Golnhofér Erzsébet - Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 36-65. old.
- Liskó Ilona (1997): Iskolaátstrukturizációk, fenntartócsere. Educatio 3. szám, 477-490. old.
- Lovik Sándor - Horváth Pál (szerk.) (1990): Hívők, egyházak ma Magyarországon. MTA Filozófiai Intézet Kiadása, Budapest.
- Lukács Péter (2000): Nyugaton és nálunk. In: Nagy Péter Tibor (szerk.): Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Budapest.
- Magyar Statisztikai Évkönyv 1911.
- Marcziszovszky János (szerk.) (1984): Szöveggyűjtemény a művelődéspolitikai tanulmányozásához (1943 - 1956). Tankönyvkiadó, Budapest.



- Mead, George Herbert (1973): A pszichikum, az én és a társadalom. Gondolat, Budapest.
- Mészáros István (1972): A Szalkai-kódex és a XV. század végi sárospataki iskola. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1981): Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1984/a): a humanizmus és a reformáció - ellenreformáció nevelésügye a 15-16. Században. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1984/b): cserkészlet és pedagógia. Pedagógiai Szemle, 7–8. 722-732. old.
- Mészáros István (1988/a): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996-1948. /Általánosan képző középiskolák./ Akadémiai kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1988/b): Oskolák és iskolák. /Epizódok tizenhat régi iskolánk történetéből./ Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1992): Comenius és a Sárospataki kollégium anyanyelvi osztálya. Magyar Pedagógia 2. szám 185-197. old.
- Miedema, Sieben (1995): Modellen van identiteit. In: Miedema, S., Vijver, h.v. (szerk.) Visie als venster. Pluraliteit van levensbehouwingen binnen het Christelijk Hoger Beroepsonderwijs. Kok kiadó, Kampen 31-44. old.
- Mihály Ottó (1998): Bevezetés a nevelésfilozófiába. Okker kiadó, Budapest.
- Molnár Tamás (1997): Az egyház, évszázadok zarándoka. Szent István Társulat, Budapest.
- Moscovici, Serge (2002): Társadalom-lélektan. Válogatott tanulmányok. Osiris kiadó, Budapest.
- Nagy József (1996): Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Nagy Júlia (2000): Református kollégiumi irodalom és kultúra a XVIII-XIX. században. Változó világ többnyelvű könyvtár, 38. kötet, Győr.
- Nagy Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Új Mandátum könyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2001): Az oktatás célja. In: Golnhof Erzsébet - Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 114-141. old.
- Noránszky Nándor (1993): Az erkölcsi nevelés és a vallásoktatás összefüggése. Új Pedagógiai Szemle 1. szám.
- Oelkers, Jürgen (1998): Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák. Vince kiadó, Budapest.
- Owen, Chadwick (1998): A reformáció. Osiris kiadó, Budapest.
- P. Miklós Tamás (1997): „Ifjúsági szerveződések évszázada!?” Gyermekek- és ifjúsági szervezetek a XIX–XX. századi Magyarországon. Új Pedagógiai Szemle 11. szám.

- Pálhegyi Ferenc (1996): Van-e keresztyén pedagógia? In: Jancsó Kálmánné - Kelemenné Farkas Márta - Korzenszky Richárd: Evangéliumi nevelés lélekben és igazságban. Bencés Kiadó és Terjesztő Kft, Pannonhalma.
- Pallas Lexikon (1893) Pallas Irodalmi és Nyomdai Rt, Budapest
- Pannenberg, Wolfhart (1991): Mi az ember? Egyházforum kiadó, Budapest - Luzern.
- Pásztor Júlia (szerk.) (2003): Az egyházi iskola igényes és sajátos nevelő intézmény. Kerekasztal-beszélgetés a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány XLIV. pályázati kiírásának szakértőivel az egyházi iskolákról és a pályázatokról. Új Pedagógiai Szemle 1. szám.
- Pataki Ferenc (2001): Élettörténet és identitás. Osiris kiadó, Budapest.
- Perczel Tamás (1990): Életstratégia, foglalkozási szerep, értékorientáció. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Petrin László (1994): Humán reform és hitoktatás. Új Pedagógiai Szemle, 2. szám.
- Pixberg, Hermann (1952): Die deutsche Calvinismus und die Pädagogik. Martin Heilmann Verlag, Gladbeck.
- Pornói Imre (1995): A nyolcosztályos népiskola és a református egyház. Protestáns Szemle, 2. szám.
- Postma, Alfred (1995): Handboek van het Nederlandse Onderwijsrecht. Tjeenk Willink kiadó, Zwolle.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2003): Kinderkörper zwischen Selbstkonstruktion und ambivalenten Modernitätsanforderungen. In: Hengst, Heinz / Kelle, Helga (Hrsg.): Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Juventa kiadó, Weinheim und München.
- Pukánszky Béla (2005): A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. Iskolakultúra, Pécs.
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat kiadó, Budapest.
- Révész Imre (1990): A reformáció. Debreceni Református Teológia Akadémiája, Debrecen.
- Riesmann, David (1983): A magányos tömeg. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Sacher, Werner (1976): Urteilsbildung oder Emanzipation? Zur Anthropologie und Pädagogik des Vorurteils. Freiburg.
- Scheilke, Christian – Schreiner, Martin (szerk.) (1999): Handbuch evangelische Schulen. Güterloher kiadó, Gütersloh.
- Siffel, Wilhelm (1923): Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Genf.
- Somogyi József (1942): Hazánk közoktatásügye a második világháborúig. Budapest.

- Szabolcs Éva (1995): Fejezetek a gyermekkép történeti alakulásából. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE, Budapest.
- Szántó János (1990): Vallásosság és társadalmi rétegződés. In: Tomka Miklós (szerk.): Hívők, egyházak ma Magyarországon. MTA Filozófiai Intézet Kiadása, Budapest. 158-183. old.
- Szekszárdi Júlia (1994): Konfliktusok: Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Szekszárdi Júlia (1995): Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. IFA-ENCORE Magyar Konfliktuspedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Szemerszki Mariann (1992): Tanárok és szülők véleménye az egyházi iskolák indításáról és a világnézeti nevelésről. In: Szigeti Jenő - Szemerszki Mariann - Drahos Péter: Egyházi iskolák indítása Magyarországon. Oktatókutató Intézet, 21-40. old.
- Szőke-Milinte Enikő (2004): Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. Új Pedagógiai Szemle. 1. szám.
- Takács Géza (2002): Kérdések iskolai életéről. Taní-tani különszám 153-189. old.
- Tamás Pál -- Horányi Özséb (1997): A társadalmi konfliktusok és az egyház. In: Horányi Özséb (szerk.): Az egyház mozgástereiről a mai Magyarországon. Vigília kiadó, Budapest.
- Tomka Miklós (1994): Egyház és vallásosság a mai Magyarországon. Műszaki Egyetem, Budapest.
- Tomka Miklós (1996): A felekezeti struktúra változása Kelet- és Közép-Európában. Szociológiai Szemle 1. szám
- Tomka Miklós (1998): A vallásszociológia új útjai. [www.replika.hu](http://www.replika.hu)
- Tóth Béla (é.n.): Nevelési - oktatási modellek és szervezeti modellek. In: Halász Gábor - Golnhofer Erzsébet - Tóth Béla: Oktatási rendszer és iskolaszervezet. Közoktatási Menedzser sorozat, Okker kiadó, Budapest.
- Tőkéczi László (1993): Értelmiség és gyülekezeti élet. In: Protestáns Szemle, 1. szám
- Tőkéczi László (2000): a múltból öröklött ország. Századvég kiadó, Budapest.
- Treunissen, Maurinne (1999): Inige theoretische noties over identiteit en professionaliteit. (Néhány elméleti megjegyzés az identitásról és szakmaiságról.) In: Kopp Erika (2000): Keresztény oktatás Hollandiában. Vigília, 5. szám 362-365. old.
- Varga Imre (1995): A magyarországi protestáns iskolai színjátás a kezdetektől 1800 – ig. Argumentum kiadó, Budapest.
- Várhegyi György (1996): Független iskolák Magyarországon. Remények és valóság. AME, Budapest.
- Verkerk, Jan (1983): Visies op visie. Een aantal antwoorden op de identiteitsvraag in het protestant christelijk onderwijs. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Hoevelaken.
- Walt, J. L. Van der (1984): The School that Calvin established. In: Our Reformational Tradition. Silverton kiadó, London.

Weber, Max (1982): A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Gondolat kiadó, Budapest.

Wenger, Etienne: (1998): Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge University kiadó, New York.

Wilson, Bryan (1982): Religion in Sociological Perspective. Oxford University Press, Oxford.

Wolff, Anneke de (2002): Typisch Christelijk? Uitgeverij kiadó, Amsterdam.

Wolff, Anneke J.C. De - Ruyter, Doret J. De; - Miedema, Siebren (2002): Being a Christian school in the Netherlands: an analysis of 'identity' conceptions and their practical implications. Journal of Beliefs and Values, 1 szám, 69-81. old.

Zrinszky László (2000): Iskolaelméletek és iskolai élet. Okker kiadó, Budapest.

Zrinszky László (2002): Nevelélmélet. Műszaki könyvkiadó, Budapest.

**The Identity of Secondary Schools  
of the Reformed Church in Hungary**

**Abstract**

The present dissertation explores the origins and the historical traditions of the identities of the secondary schools maintained by the Hungarian Reformed Church well as examines and compares these schools.

The aim of the research was to explore and classify the possible models of identity. The historical examination was based on an integrative secondary analysis of literature revealing the traditions which schools can rely on creating their present day identity. The examination of the main hypothesis (According to teachers and students the protestant character of schools can be distinguished from the schools of other religions and from schools with no religious contact) was carried out questionnaires and interviews among teachers and students.

The interview with the teachers involved direct questions about the distinctive features of the school. Some questions based on a list of characteristics, which was the result of a pre survey.

The questionnaires among the students aimed to explore the principles, standards and characteristic features of their own school and the secondary schools of the Hungarian Reformed Church in general. Finally, open-ended stories were designed to find out the possible solutions of school conflicts and their contact with school identity-models.

Results were analyses using the analysis of school organization research and pedagogical concepts concerning the determining factors of school life (e.g. Mihály 1998; Bábosik 2001; Perjés 2003), taking into account the results of former studies researching religious schools (e.g. Pusztai 2004; Kotschy 2000), and the Dutch studies of school identities (e.g. Miedema 1995; de Wolff 2000).

The present study allocates the following categories to the dimensions:

Aim dimension: school values, standards, principles and aims.

Activity dimension: activities relating to the main activities in the school, typical extra-curricular activities; the relationship between students and educators; teaching staff; the system of praise and punishment (conditioning selective impact); school traditions.

Content dimension: related to the whole curriculum or related to religious studies only.

School-environment dimension: relationship with parents; relationship with congregation; efforts for autonomy.

The research highlighted significant differences in school practices despite the common aims. Schools can be distinguished according to which aspect of school life is influenced by the religion of the Reformed Church: if religion is only connected with to religious events or if it has an impact on a broader aspect of school life; if it is present in the relationship between teachers and students; if school life is organized by a competitive or a cooperative principle.

Along the dimensions, 3 main models were identified after the analysis of the results. Regarding the primary aims, the models are identical since the Reformed Church is the education of students for a responsible Christian adult life. Thus the aim dimensions of the schools do not differ significantly. Still, 3 model have been distinguished based on the rest of the dimensions.

The 3 models are the following:

***Model organized by the principle of passing on traditions:***

Its secondary aim is the education of students following the traditions of secondary grammar schools (“reformatus kollegium”) of the Hungarian Reformed Church.

The school conveys strict standards toward the students and it is organized by normative pedagogical principles.

The community with the common activities related to religion plays a vital role in communicating the standards.

According to the students, this model represents the strictest system of praise and punishment.

The relationship between students and teachers is based on authority.

Community life is strong, well-organized and transparent to the students.

The biblical perspective is apparent even in subjects not related to religion.

The dominant relationship with the outside is with the congregation.

Autonomy efforts of the school are strong.

***Model organized by principle of reinterpreting the traditions:***

Its secondary aim is to form a bridge between students coming from our modern society and the traditions.

It is organized partly by normative and partly by differential pedagogical principles.

Students community gains importance in school life partly through religious activities and partly through other social events.

The relationship between teachers and students is strong and based on partnership. According to the students, this model represents the least strict system of praise and punishment. Students self-government is strong.

The biblical perspective is apparent mainly in religious studies.

The main relationship with the outside world is with the parents.

Autonomy efforts of the school are strong.

***Model organized by the principle of effective education:***

Its secondary aim is to educate students in the most effective way.

It is organized mainly by normative pedagogical principles.

Activities related to studies play the most important role in school life. The establishment of the formal framework for student's community life is less emphatic.

The relationship between students and teachers is less strong than in the other 3 models.

Opinions regarding the system of praise and punishment in the school are varied.

The biblical perspective is related to religious studies.

The most intensive relationship with the outside world is party with the congregation and party with the parents, but it still weaker than the other 3 models.

Autonomy efforts of the school are weak.

The presented models cannot cover the whole system of schools but the schools the schools can be defined in relation to models. These models can help the schools create a complex pedagogical image by expressing the Reformed Church school identity with reference to pedagogical aspects of school life.