

## VALLÁSOSSÁG ÉS PEDAGÓGIAI IDEOLÓGIÁK

**T**ANULMÁNYUNKBAN AZT VIZSGÁLJUK, hogy kitapintható-e egy speciális ideológia, amely a vallásos emberek és a felekezeti oktatási intézményekhez kötődők pedagógiai nézetrendszerét jellemzi, ha igen, kik fogalmazzák meg, s a társadalom különböző csoportjai hogyan értelmezik azt.<sup>1</sup> Első lépésben rögtön tisztáznunk kell, mit jelent ebben a kontextusban az ideológia kifejezés. A fogalom használata szorosan kötődik a marxizmushoz, s ennek nyomán az érdekhypotézis határozza meg azt a jelentésmezőt, amelyben a társadalomkutatók többsége értelmezi (Mannheim 1996). Ennek szellemében az ideológiakritikusok –vagy ahogy Merton nevezi őket, a „professzionális képrombolók” (Merton 2002:542) – profanizálják az ideológiai kijelentéseket, megkeresik és leleplezik csúsztatásait, hisz véleményük szerint nemhogy nem vehetők készpénznek az ilyen nyilatkozatok, hanem a valóságos érdekeket leplezve eszközzé válnak a (politikai, gazdasági stb.) hatalom megragadásában (Mannheim 1996; Merton 2002; Geertz 2001). Ha az ideológia e „militáns megközelítéséhez” (Geertz 2001:34) kötődnénk, akkor azt kellene keresnünk, hogy vannak-e és melyek azok az érdekek, amelyek a mai Magyarországon a vallásos nézeteket választják ki arra, hogy hatalmat szerezzenek az oktatási rendszerben.

A kritikai ideológiaelemzés azonban kétélű fegyver. Bourdieu-től tudjuk, hogy az ideológia öntudatlanul működve, az objektív struktúrákat inkorporáló habitus segítségével határozza meg az ágensek gondolkodásmódját (Bourdieu 1978). Tehát az ideológiáknak az igazsággal való szembesítése korlátozottan lehetséges, hisz az ideológiakritikus amellet, hogy a társadalmi struktúra része, egy társadalmi világnak is tagja, sajátos perspektívából értelmezi a valóságot (Berger-Luckman 1998). Illuzórikus azt hinni, hogy bárki függetlenítheti magát ezek hatása alól, köztük e tanulmány szerzője és olvasói sem.<sup>2</sup> Ennek tudatában a társadalomtudomány reflexív fordulata óta az ideológiakutatás tudásszociológiai vonulata a leleplezés helyett az egymás mellett élő értelmezések megértésére, az ideológiák kulturális rendszerként való elemzésére koncentrál. Elszakadva tehát az evaluatív ideológiakutatástól, nem tartjuk feladatunknak a vallásos neveléshez kötődő ideológiák tartalmi érvényességét vizsgálni, hanem az ideológiára úgy tekintünk, mint egy-egy közösség által kialakított, többé-kevésbé egységes világertelmezésre, ami eszmék és elgondolások nyilatkozatokban és cselekedetekben kifejeződő, nagyjából-egészében összefüggő szöveve, amelyek kialakulása a plurális társadalom kulturális feszültségeire adott válasz (Geertz 2001). Ilyen értelemben természetesen minden közösség érdeke a közösség kultúrájának konzisztens továbbadása, s mint minden nevelés, a vallásos nevelés is szellemi küzdőtérben, „apologetikus arénában” zajlik (Szűcs 2009:42).

1 A tanulmány megírását a MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

2 „Nekem társadalomfilozófiám, neked politikai véleményed, neki ideológiája van” – parodizálja Geertz a reflektálatlan ideológiakritikát (Geertz 2001:27).

Jelen esetben az iskola funkciójáról, társadalmi problémáiról szóló elgondolások érdekelnék bennünket, az, hogy van-e sajátosan a vallásos vagy felekezeti iskolai csoportokhoz kötődő válasz a kérdésekre. Mivel az ideológiáknak jelentős szerepük van egy közösség identitásának megfogalmazásában, s integratív funkciójuk révén megrajzolják a közösség határait (*Merton 2002*), feltárásukkal többet tudhatunk meg a társadalom oktatáspolitikai szempontból eltérően viselkedő csoportjairól. Tehát a felekezeti iskolákhoz kötődő ideológiák tudásszociológiai megközelítése azt kívánja tőlünk, hogy elsősorban az iskola szerepértelmezésére, valamint az oktatásügy problématerképére koncentráljunk, s ezeket összevetve feltárjuk, milyen kulturális kontextusban lel otthonra egy-egy gondolkodásmód.

Továbbmenve azt vizsgáljuk, hogy az egyházi oktatási intézmények körül fellelhető érdekcsoportok által megfogalmazott ideológiák képeznek-e valamilyen egységet, mennyire hasonlítanak egymáshoz, s végső soron mi sejthető meg általuk az érdekek és az értékek viszonyáról. Vizsgálandó az is, hogy a vallásosság és a felekezeti iskolás kapcsolathálóval rendelkezés lényeges törésvonalnak tekinthető-e a nevelésről alkotott felfogásokban, és hogy a közvéleményben a felekezeti iskolákhoz kötődő pedagógiai eszmék megegyeznek-e a vallásos érdekcsoportok nézeteivel. Egyértelműen aktuális ez a feladat, hiszen a célokat, társadalomképeket, fő értékeket illetően a gondolkodásmódok, értékrendszerek széttöredezése az oktatási rendszer minden szintjén olyan mértéket öltött, hogy a szemléletmódok „elkülönült univerzumai” alakultak ki (*Merton 2002:542*).

## A felekezeti oktatás identitáskeresése a rendszerváltás után

A hazai oktatási rendszer elmúlt húsz évben bekövetkezett átstrukturálódásának egyik legizgalmasabb kihívása az volt, hogy a monolitikus ideológiai uralom után hogyan képesek elérni a különböző társadalmi csoportok, hogy világnézetüknek, vallási meggyőződésüknek megfelelő oktatáshoz és neveléshez jussanak.<sup>3</sup>

A felekezeti iskolák megszerveződéséhez nemcsak épületek vissza- vagy megszerzése, renoválása, intézményi struktúrák megformálása, hanem tanári közösségek kialakítása és a pedagógiai identitáskeresés folyamata is hozzátartozott. Erre a rendszerváltás után kétségtelenül szükség volt az állami-önkormányzati rendszerben is, ahol a legnagyobb vita a „világnézetileg semleges iskola” ideológiai hívószavának értelmezése körül csúcsozott ki. A pedagógiai útkeresés azonban feltehetőleg sokkal intenzívebben zajlott az oktatás nem állami szektoraihoz tartozó iskolákban. A felekezeti szektor intézményei e tekintetben egyszerre voltak könnyű és nehéz helyzetben. A politikai változásokat követően a hazai egyházak nem voltak felkészülve arra, hogy szabadabbá váló működésük egy megváltozott, pluralizálódott társadalomban fog újraszerveződni, amelyben az egyházakhoz szorosan és intézményesen kötődők erős kisebbségben vannak, nagyjából annyian, mint az ezen intézményektől mere-

<sup>3</sup> Az OFI 2005-ös oktatási közvéleménykutatása szerint a saját településen biztosított önkormányzati közoktatással az egyháziisan vallásosak és a határozottan nem vallásosak is szignifikánsan kevésbé voltak elégedettek, mint az átlag, vagyis egyes kulturális csoportoknak az átlagtól eltérő igényei vannak.

ven elzárkózók, s a világnézeti palettán a harmadik, de legnépesebb csoport ugyan vallásosnak mondja magát, azonban különféle okokból nem kötődik az egyházi közösségekhez (Tomka 1991; Gereben 1998). Az egyházakhoz kötődő csoportok társadalmi helyzete is átalakulóban van, az alacsony társadalmi státusú hagyományos bázis mellett megjelent egy magas státusúakhoz köthető, modernebb vallásosságú réteg (Hegedűs 2001; Rosta 2008; Tomka 2006, 2010).

A kilencvenes évek első felében az egyházak közéleti szerepvállalásának területei közül az oktatás volt a legelismertebb. 1991-es adatok szerint a megkérdezettek háromnegyede, az egyetemet végzetteknek pedig szinte teljes köre hallott arról, hogy 1990 előtt is működtek egyházi gimnáziumok. Ezek rendkívül magas presztízsű oktatási műhelyek voltak, a válaszadók több mint kétharmada, köztük majdnem minden egyetemet végzett, a legjobbak és a jók közé sorolta őket (Pusztai 2001). De vita folyt arról, hogy miben gyökerezik az eredményességük. A felekezeti iskolák indítását az egyházi szervezet különböző szintjeiről, másrészt helyi, civil közösségek oldaláról kezdeményezték, de a működtetés felelősségét az egyházi fenntartónak kellett viselni. A fenntartót képviselő klerikusok viszont korábban kifejezetten távol voltak tartva mindenféle társadalom- és közösségszervező szereptől, s nehezen tudták értelmezni, hogy az egyházi intézményeknek többféle, összeadódó társadalmi, oktatáspolitikai hatásuk is lehet (Tomka 2006; Máté-Tóth 2006).

A hazai iskolaügy legnagyobb múltra visszatekintő szereplőiként az egyházak vallásos világnézeten alapuló pedagógiai koncepciók és eredményesen alkalmazott iskolai gyakorlatok kimeríthetetlen múltbeli tárházára tekinthettek vissza, azonban helyzetük a rendszerváltáskor nagy népszerűségre szert tevő, reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra támaszkodó alapítványi szektoréhoz képest talán nehezebb volt. Ahogy a szocialista gazdasági rendszer után a szabadpiac eszméje tűnt egyszerre ellenállhatatlanul vonzónak, a szocialista iskolával szemben a reformpedagógia ígérte a nagy megújulást. A felekezeti iskolák nem látványos pedagógiai koncepciókat, hanem a fegyelmen és a kemény munkán kívül „csak” vallásos nevelést ígértek (Korzenszky 1997). Az azonban az iskolák többségében kérdés volt, hogy ezt a vallásos többletet ki és milyen módon adja hozzá az iskolai folyamatokhoz. Talán a tanárok? A „klerikális reakció” leküzdésére való törekvés a tanártársadalom rangidős generációjának közös élménye volt (Sáska 2008), s az 1989 előtti hazai tanárképzés nem kínált olyan, a modern társadalomban kipróbált nevelésteoretikákat, amelyek egyértelműen egy vallásos világnézet ember- és világképére épültek. Legfeljebb csak a nyolcvanas évek végén, s igen szórványosan kapott helyet a pedagógusképzésben néhány vallásos elemekkel átszótt, vagy alapvetően vallásos világnézetre épülő reformpedagógiai koncepció ismertetése (Németh 2002; Pálvölgyi 2005). Megjegyezzük, hogy a tanárképzés az azóta eltelt időben még a felekezeti felsőoktatási intézményekben sem mindig foglalja magában az egyházi iskolai tanításra való speciális felkészítést, az állami egyetemeken pedig még szakollégiumok formájában sem jelenik meg ez a tartalom (Pusztai 2003). A vallás közoktatásban elfoglalt helyével foglalkozó kutatások a környező posztiszocialista

országokban is a hittanoktatásban közvetített ideológiák tartalmára és funkciójára szűkítik le e kérdéskört (Pusztai 2008).

A szülő társadalom széles körei, sőt maguk a tanárok is elsősorban a felekezeti iskolai hagyományok alapján jósolhatták meg, hogy mit várhat a felekezeti iskolát választó család sarja. Amikor ezen intézmények száma gyarapodni kezdett, elsősorban a tíz, megszakítás nélkül működő egyházi iskola gyakorlatára, nagy tanáregyenlőségének személyes példáira tudtak támaszkodni az új vagy újrakezdő intézmények (Korzenszky 1997; Pusztai 2004). Azonban az utóbbi húsz évben egyértelműen kiderült, hogy sem a régi hagyományok, sem a jó gyakorlatok nem adaptálhatók változatlan formában, s a problémákkal először szembesülő tantestületek, majd a demográfiai hullámvölgy hatásait regisztráló fenntartók részéről tartós igény jelent meg a saját pedagógiai ars poetica tisztázására, megfogalmazására. A folyamatosan működő, a teljesen újraindult és az ún. táblacserés felekezeti iskolák tanártársadalma természetesen igen eltérő volt, de nyugodtan állíthatjuk, hogy az iskolák nagy része jelentős energiát fektetett a pedagógiai önmeghatározás pontosításába (Bacsikai 2008). Mivel a felekezeti iskolák egységes iskolarendszerré épülésének sokáig még a katolikus iskolák között is csak lassan bontakoztak jelei – legfeljebb a szerzetesrendi intézményekben –, tehát az egységesebb pedagógiai nézetek kikristályosodását a közös gondolkodás sem mindenütt támogatta. Annak konceptualizálására, hogy milyen is egy egyházi iskola, kiknek való, milyen szerepet tölt be itt a tanár, s a megszakadt nevelési hagyományok fonalát hogyan érdemes felvenni, nevelési értekezletek, tanári csendes napok, rekollekciók alkalmával rendszeresen visszatértek, sőt az ezredforduló után az oktatásügy számos modernizációs projektjét is e kérdésnek szentelték (minőségbiztosítás, stratégiafejlesztés, pedagógiai programok, küldetésnyilatkozatok). Az azóta eltelt időszakban szabad szemmel is jól látható, hogy az egyházi fenntartású iskolák arány növekedése – az aktuális fenntartóváltásokat beszámítva is – megállapodott, a finanszírozással kapcsolatos bizonytalanságok többé-kevésbé nyugvópontra jutottak, de az talán már kevésbé köztudott, hogy a pedagógiai nézetrendszer átgondolása is a fokozódó tudatosság irányába mozdult el.

## Hol érhetőek tetten az ideológiák?

Amikor a társadalmi egyenlőség és a szocialista gyermekközpontúság (a jelző *Sáska* [2008] szerint itt is fosztóképzőként működött) jelszavaira épülő pedagógiai ideológia helyét elfoglaló új szimbolikus rendszerek nyomát keressük, akkor egyrészt az iskola-fenntartó felekezetek dokumentumai,<sup>4</sup> másrészt az iskolai pedagógiai programok is orientálhatnak. A dokumentumok központi gondolata a nevelés transzcendens gyökerű célrendszere, melynek zsinórmértéke az ember környező világért és társaiért

<sup>4</sup> Az iskolafenntartó felekezetek az egyházi hierarchia legkülönbözőbb fórumain és szintjein számos jelentős dokumentumban fogalmazták meg neveléssel kapcsolatos elképzeléseiket. Csak a példa kedvéért megemlítve kiemelhető a második Vatikáni Zsinat Gravissimum educationis... kezdetű deklarációja a keresztény nevelésről, a Katolikus Nevelés Kongregációjának A katolikus iskola a harmadik évezred küszöbén című dokumentuma és különböző alkalmi pápai megnyilatkozások. A kevésbé központosított protestáns egyházak dokumentumai közül a legfrissebb a Református Oktatási Stratégia.

megnyilatkozó felelőssége. A pedagógiai programokat a gyermekről vallott felfogás és a követendő erkölcsi normák megfogalmazása tekintetében felekezettől függetlenül a közös tartalmi elemek és – nyilván a fenti dokumentumokból táplálkozó – kiforrottság jellemzi (Vincze 2000). Azonban a pedagógiai ars poeticák toposzai nem garantálják, hogy a tanárok, diákok és szülők magukévá teszik-e ezek gondolatait. Egy nézetrendszer ideológiává válásához nem elég néhány dokumentum, hanem egy értelmező közösség körében válik ideológiává. A közvéleményben visszhangra lelő ideológiák megragadására alkalmasabbnak véltük az olyan rövid, axiomatikus ideológiai nyilatkozatok elemzését, ami mellé az egyes társadalmi csoportok különösebb okfejtés nélkül fel tudnak sorakozni. A közvéleménykutatások tulajdonképpen ideológiai címkéket lengetnek meg az emberek szeme előtt, s azok arra bólintanak rá, ami a saját kontextusukban ismerős és szimpatikus kijelentésnek tűnik. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy tartalmilag hamis, vagy nem átélt nyilatkozatot tesznek, de kétségtelenül egyszerűsítettek, nem kifejtettek ezek a hívószavak. Ezekből a sokszor metaforikus, s általában kulturális kontextusukkal együtt értelmezhető kijelentésekből több lényeges dolgot ki lehet olvasni (Geertz 2001). Először is az adott csoport kérdésvetése alapján kirajzolódik egy-egy problématerkép, másodsor az aktuális problémákra az adott eszmerendszer szemszögéből megfogalmazott releváns válasz.

A továbbiakban az utóbbi néhány év kutatásai – a 2005-ös oktatási közvéleménykutatás,<sup>5</sup> egy 2007-es tanárvizsgálat<sup>6</sup> és a 2008-as European Value Survey adatai – alapján igyekszünk megragadni a felekezeti iskolák és a vallásos csoportok oktatásügyi eszméit. Annak értelmezéséhez igyekszünk hozzájárulni, hogy a vallásosság mentén szerveződő oktatás körüli csoportok mit tartanak a legfontosabb pedagógiai feladatoknak, hogyan válaszolnak a társadalmi kihívásokra, kit okolnak a balsikerért és kinek köszönik a sikert. Az elemzett kérdések közé tartoznak a család és az iskola közötti munkamegosztás szabályai, az iskola, a tanárok fő feladataival kapcsolatos elvárások valamint a nevelési és társadalompolitikai értékpreferenciák meghatározása.

## Vallásosság és a nevelési értékek

Az Aufbruch 2007 vizsgálat szerint a posztszocialista országok társadalmában elterjedt nézet, hogy a nevelés azok között a tevékenységek között van, amelyekre leginkább hatást gyakorol a vallásosság. A válaszadók fele szerint a vallásos emberek jobban nevelik a gyermekeiket, mint a nem vallásosak (Zulehner et al 2008). Egyszersmind az

5 Az Oktatásügyi közvélemény-kutatás 2005, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet megrendelésére készült. Jelen elemzésben az egyházas vallásosságuk valamint a felekezeti iskolás kapcsolatokkal rendelkezők nevelésről alkotott véleményét tártuk fel. Az utóbbiak elgondolásait azért tartottuk figyelemre méltónak, mert ők azok, akik első kézből értesülhetnek a felekezeti iskolák működéséről, s az oktatásügyi kérdésekkel kapcsolatos nézetrendszerükre ennek az iskolafelhasználói körnek az ideológiája inkább hat. Lényeges kiemelni, hogy a felekezeti iskolás tapasztalatokkal bírók döntő többsége – az össztársadalmi képhez hasonló arányban – maga módján vallásosként definiálta önmagát, s míg a megkérdezettek közül minden hetedik, a tapasztalattal bírók negyede egyházas vallásosságú. A felekezeti iskolás tapasztalattal rendelkezők a minta mintegy egyhatodát teszik ki, azonban területi szempontból a Dunántúl kissé felül van reprezentálva.

6 A Református iskolák tanárai című kutatást a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja és a Református Pedagógiai Intézet végezte.

is kitűnik az eredményekből, hogy abban a kérdésben, hogy eredményesebbé teszi-e a nevelést a vallásosság, igen nagy a véleménykülönbség a vallásos és a nem vallásos válaszadók véleménye között. Ebből is sejthető, hogy a társadalom különböző csoportjai jelentősen eltérő nevelési elvekkel rendelkeznek. Magyarország a nemzetközi összehasonlító értékkutatások eredményei alapján a középmezőnyben van a vallásos nevelés fontosságának megítélése szempontjából.<sup>7</sup> Úgy tűnik, hogy a társadalom egyötöde-egynegyede – döntően, de nem kizárólag a közösségi és személyes vallásgyakorlattal rendelkezők –, az otthoni nevelésben az öt legfontosabb nevelési cél között tartja számon a vallásos világnézet továbbadását. Az elmúlt két évtizedben körülrajzolható egy jelentős mag, amely az iskolákban is nagyon fontos feladatnak tartja a vallásos nevelést.<sup>8</sup> Az ezredfordulón a szülők és a gyerekek elképzeléseit tanulmányozva kibontakoztak azok a lényeges axiómák, amelyeket az iskolafelhasználók a felekezeti iskolához kötnek. A tanulók vagy a direkt vallásos nevelés, az erkölcsi fejlődés reményében, vagy az iskola vallásos jellege alapján elvárható szeretetteljes és biztonságos légkörben bízva választottak iskolát, tehát vagy a vallásosság vagy annak konzekvenciális dimenziói jelentik az elvárások fő vonulatát (*Pusztai 2004*).

A vizsgálatok azonban ritkán kérdeznak rá arra, hogy milyen komponensei vannak a vallásos nevelésnek, viszont sokat elárul erről az, hogy mik azok a nevelési értékek, amelyeket a vallásos emberek fontosnak tartanak. A kilencvenes évektől stabilnak tűnik a különbség a vallásos és nem vallásos emberek nevelési értékrangsora között.<sup>9</sup> A legelső helyen mindkét csoportban a jó modor szerepel, azonban jelentős eltérés az, hogy a vallásosak fontosabbnak tartják a szorgalomra és a mások tiszteletére nevelést, míg a nem vallásosak az önállóságot értékelik magasabbra. A nevelési értékek meghatározó tengelyének tűnik tehát egyrészt az egyéni–közösségi tengely, amelyen a vallásosak közelebb állnak a közösségi értékek pólusához, míg a nem vallásosaknál az egyéni szabadság értéke felülírja a közösséggel szolidáris embereszményt. A közösségi elv megjelenik a legtöbb vallásos neveléssel foglalkozó dokumentumban is,<sup>10</sup> vagyis ezen a ponton az ideológiai kínálat és kereslet között egybeesést tapasztalunk. Az autonómia – külső kontroll tengelyen mutató eltérések arra hívják fel a figyelmet, hogy a vallásos nevelés rendszerében a

7 Fontosabbnak tartják Lengyelország, Románia és Szlovákia válaszadói, kevésbé fontosnak Csehországban, Észtországban és Németországban, Magyarország a középmezőnybe tartozik Szlovéniával együtt ebből a szempontból.

8 Az OKI és az OFI oktatási közvéleménykutatásaiban visszatérően vizsgálták a kérdést. 1999-ben 24 százalékkal, 2002-ben 18, 2005-ben 40 százalékkal nagyon fontosnak tartotta, s további 30–40 százalék szerint kissé fontos az iskolai vallásos nevelés.

9 Az EVS 2008 adatok szinte változatlan sorrendet mutatnak ezen a téren, mint a WVS adatok a kilencvenes években. A kérdés arra vonatkozott, hogy milyen tulajdonságokat tartanak fontosnak a válaszadók a gyerekek otthoni nevelésében. A magyar válaszadók által kiválasztott öt legfontosabb: a jó modor, az önállóság, a felelősségérzet, a szorgalom és végül a mások tisztelete, tolerancia mások iránt. A vallásosak számára a második legfontosabb a szorgalom, majd ezt követi a felelősségérzet, s a mások tisztelete, tolerancia mások iránt. Az önállóság csak a legutolsó az ötből.

10 A „korporatív identitás meg kell, hogy előzze az egyén azonosságát. Esetünkben ez a keresztyén egyházhoz tartozás, a felekezeti identitás, a nép, nemzeti identitás, sőt az iskola hagyományával való azonosulást kategóriájában jelenik meg.” (*Szűcs 1996:4*) „...a katolikus iskola szükségszerűen a keresztyén közösség életének keretei közt működik.” (*Katolikus iskola... 1998*).

gyermeket kevésbé emancipálják, védelemre, igazgatásra szoruló lénynek tartják, akiért a felnőttek felelősek, míg a nem vallásos ideológiák inkább hajlanak a gyermek erkölcsi autonómiájának koncepciója felé.

A nevelés feletti döntési jog kérdése alapvető töréspontja a pedagógiai ideológiáknak (Mihály 1998). A szocialista korszakban a szülőt világnézetileg megbízhatatlannak tekintették, azonban döntési joga az állammal szemben a kilencvenes évek óta alapvető meggyőződéssé vált, a társadalom kilenczede számára egyértelmű. A gyermek döntési képességének és jogának megítélése azonban megosztja a közvéleményt. A vallásos pedagógiai ideológia másokkal való összevetésekor kiderül, hogy a vallásos nézetrendszerben magasabbra értékelik a szülő és az iskola felelősségét, döntési jogát a gyermekénél. A kettő viszonylatában az *in loco parentis* elv alapján a gyermeknevelésért felelős családok „meghosszabbított keze az iskola” (Szűcs 2008:41). Ez az elgondolás alapvetően eltér a nem vallásosak által preferált gyermeki morális autonómia, az ebből fakadó értékválasztási autonómia és a nevelésben hagyományosan döntő szerepet viselő intézmények jogkorlátozásának elvétől (Mihály 1998).

Ugyanakkor azzal is számolni kell, hogy a korábbiaknál kevésbé beszélhetünk az egyházasan vallásosak egységes gyermeknevelési felfogásáról, hiszen az iskolai végzettség szerint jelentős eltérések mutathatók ki párhuzamban az egyes rétegek átalakuló vallásosságával (Rosta 2007; Tömka 2010). A legmagasabban kvalifikált vallásosak körében a felelősségérzet kerül az élre, a harmadik pedig a mások tisztelete lesz, azonban a jó modor, a szorgalom és az engedelmesség hátrébb csúszik a rangsorban (1. táblázat), ami arról a trendről árulkodik, hogy a közösségi értékek prioritásának megmaradása mellett az individuális autonómia súlya növekszik. Tehát, ha úgy tetszik, a vallásosság közös rendező elv volta halványul, habár továbbra is világos, hogy a vallásosak nevelési elvei eltérnek másokétól.

**1. táblázat: Az öt legfontosabb nevelési érték a magyar válaszadók vallásosság és iskolázottság szerinti csoportokban**

Fontos- sági sorrend	Alapfokú végzettségűek		Középfokú végzettségűek		Felsőfokú végzettségűek	
	nem vallásos	vallásos	nem vallásos	vallásos	nem vallásos	vallásos
1.	Jó modor	Jó modor	Jó modor	Jó modor	Önállóság	Felelősségérzet
2.	Szorgalom	Szorgalom	Önállóság	Szorgalom	Jó modor	Jó modor
3.	Mások tisztelete, tolerancia	Felelősségérzet	Felelősségérzet	Felelősségérzet	Mások tisztelete, tolerancia	Mások tisztelete, tolerancia
4.	Felelősségérzet	Mások tisztelete, tolerancia	Szorgalom	Önállóság	Felelősségérzet	Önállóság
5.	Önállóság	Takarékosság	Mások tisztelete, tolerancia	Mások tisztelete, tolerancia	Szorgalom	Vallásos hit

Forrás: *European Value Survey 2008*, magyarországi alminta.

Akkor érvényesül konzekvensen a vallási ideológia a nevelésben, ha az iskolaügy másik fontos szereplője, a tanártársadalom nézeteiben is rábukkanunk ezekre a

gondolatokra. A 2007-es pedagógusvizsgálat szerint a tanárok a felekezeti iskolákban a tudás bővítésével egyenrangú célnak tekintették a lelkiekben való gazdagodást. Ezt szorosan követve a társadalmi integrációhoz való hozzájárulás szempontjából fontos tartalmak élveznek prioritást felfogásukban, a jó modor és a szorgalom. Érdemes megjegyezni, hogy azt a populáris ideológiai axiómát, hogy a diák jól érezze magát az iskolában, erőteljesen leértékelték ebben a körben. Felértékelték viszont a megbízhatóságot, az őszinteséget és a felelősségérzetet, mint az emberek közötti együttműködést segítő értékeket (*Bacskai 2008*). Összességében megfogalmazhatjuk tehát, hogy nagyfokú értékconszenzus mutatkozik a vallásosság mentén szerveződő oktatási érdekcsoportok felfogásában, s ez lényegesen eltér a társadalom többségének nézeteitől.

## Nevelésközpontúság, nevelési feladatok

A pedagógiai ideológiák másik fontos sarokpontja a nevelés értelméről, céljáról, lehetőségeiről alkotott felfogás. Miközben a szabad iskolaválasztás liberális elve melletti elkötelezettség stabilizálódott az elmúlt két évtizedben Magyarországon, a neveléssel kapcsolatos elképzelések jelentős átalakuláson mentek keresztül. A kilencvenes évek elején a szabadság felértékelődése jegyében inkább elutasították az iskola nevelő szerepét, és az indoktrináció kockázatától távoltartó, autonóm választásokon alapuló önkibontakoztatás vagy a spontán nevelődés liberális gondolata lett visszhangra (*Mihály 1998*). Később a közhangulat megváltozott, s főleg a nevelési funkciók irányába bővültek az iskolával szembeni elvárások (*Szabó 1999*). A vallásos nevelés ideológiája kifejezetten a szándékos, tudatos, hivatásszerű nevelés koncepcióját tartalmazza, s a diák megváltoztathatóságára alapozó, evolucionista felfogások közé tartozik. Az említett dokumentumok egyértelműen a teljes személyiség fejlesztésében s a nevelés elsődlegességében gondolkodnak, nemcsak a közoktatásban, hanem még a felekezeti felsőoktatásban is (*Pusztai 2010*).

Az iskolának tulajdonított nevelési feladatok közül az egyházi iskolás tapasztalattal bírók az iskola tisztességre, erkölcsre, a másokkal való együttműködésre valamint a környezeti nevelésre vonatkozó feladatait fontosabbnak tartják a többieknél. Emellett meggyőződésük, hogy a mai iskola más feladatainál sikeresebben látja el ezeket a nevelési feladatokat. A vallásosság szerinti elemzés alapján megfogalmazhatjuk, hogy az egyházközei vallásossággal jellemezhetőek az iskolában honos szeretetteljes bánásmódot a legértékesebbek között említik, s emellett náluk az erkölcsi és szociális nevelés feladatköre továbbiakkal bővül: a magyar hagyományok és a hazaszeretetre nevelés valamint a rendre, fegyelemre nevelés konzervatív értékei adnak markáns szint nevelési elveiknek. Ezzel szemben a maga módján vallásos válaszadók a demokratikus és a szexuális nevelés feladatát többre tartják, mint az egyházas vagy a nem vallásos csoportok.<sup>11</sup> Világosan látszik tehát, hogy

11 A 2005-ös oktatási közvéleménykutatásban az alábbi kérdés vonatkozott erre: „A továbbiakban az iskolák tevékenységeit, feladatait sorolom fel. Kérem, mindegyikről mondja meg, a kártya segítségével, hogy mennyire fontos az Ön számára!”



a csoportok igényeiben kimutathatók hangsúlybeli eltérések, míg az egyházakhoz szorosabban kötődők tradicionálisabb, főként közösségi értékeket hangsúlyoznak, a maguk módján vallásosak inkább az individuális boldoguláshoz várnak útmutatást az iskoláktól.

Ezek az elvárások gyakorlatilag kivétel nélkül megjelennek a felekezeti oktatás már említett elvi alapvetéseiben, egységes szemléletbe ágyazva, teológiai értelmezésben, hierarchizálva. A tisztesség és az erkölcs alapelvei a vallás-erkölcsi normák szerint, a környezeti nevelés a teremtett világrért való etikai felelősség perspektívájában, a szexualitás a férfi és nő kapcsolatára alapozott családi életre nevelés kontextusában, a demokráciára és társadalmi együttélésre vonatkozó elvárások elsősorban szolidaritást és az emberi méltóság iránti elkötelezettséget közvetítve. Ugyancsak erőteljesen hangsúlyozódnak a nemzeti hagyományok és a hazaszeretet értékei is. Miközben a nevelési problémakörök a keresleti és a kínálati oldalon találkozni látszanak, a mindennapi gyakorlatban feszültséget okoz az alapelvek értelmezése, elfogadása.

## Tanárok szerepe

A szocialista nevelés a tanárt oktató-nevelő szerepén túl az egyetlen ideológia szócsövének is tekintette, míg a liberális felfogás semleges és független szakértőnek, információ-szervezőnek tartja (*Mihály 1998*). Az egyházi oktatási intézmények vállaltan egy világnézetet képviselnek, s így távol áll ideológiájuktól a világnézeti-ileg semleges tanár koncepciója. Tanáraikról ebben a tekintetben kevés kutatási eredménnyel rendelkezőnk, adataink alapján úgy tűnik, hogy bár többségük határozottan vallásgyakorló, ez nem kizárólagos (*Bacskai 2008*). Jó részük tudatosan döntött a felekezeti iskola mellett, sok esetben maguk vagy családtagjaik rendelkeztek diákkori tapasztalattal ebben a szektorban. A vallásos nevelési ideológia egyik alappillérenek tűnik, hogy az ágensek egységesen lépnek fel a nevelésben. Ez nemcsak a szülő-tanár, hanem a tanári testület viszonylatában is állandó komponens. A tanári kar egysége az iskolai magatartási normák, a tanulás, az iskolai partnerekkel való kommunikáció, a tanári viselkedési normák tekintetében nagy összhangot mutat (*Bacskai 2008*).

A diákoktól nyert információink alapján egyértelmű, hogy a tanárok pedagógiai gyakorlatának legmarkánsabb jellemzője a diákokkal való sokszínűbb kapcsolat-tartás, s hogy a nem tanulmányi programokban vállalkozóbbak (*Pusztai 2009*). Az általunk elemzett pedagógiai ideológia fontos tétele tehát az erősen kiterjesztett tanári szerepfelfogás. Az erre való fogékonyság kisebbnek tűnik az ún. táblacserés intézményekben, ahol a továbbfoglalkoztatás vállalása miatt még mindig magas az ettől eltérő pedagógiai nézeteket vallók aránya, különösen, hogy az extrakurrikuláris többletvegyenységekkel kapcsolatban általában hallgatóságos elvárás az önkéntesség és az ingyenesség.

A 2005-ös vizsgálatból kiderül, hogy miközben a válaszadók háromnegyede a nevelést szakértelmet kívánó tevékenységként tartja számon, a vallásos emberek még ennél is nagyobb arányban vélekednek így. A tanárszereppel kapcsolatos elvá-

rásokban rejlő, fent említett feszültséget érzékelik a felekezeti iskolákkal kapcsolatban tapasztalattal rendelkezők. Amikor azt vizsgáltuk, hogy mikre kellene anyagi forrásokat összpontosítani az oktatásügyben, megfigyelhető volt, hogy az egyházi iskolás kapcsolathálóval rendelkezők fontosabbnak tartották az emberekkel (tanárok, tanulók) kapcsolatos beruházásokat, míg a többiek inkább az infrastruktúrára, a technikai modernizációra áldoztak volna többet. A felekezeti iskolás tapasztalattal rendelkezők magasan felülreprezentáltak vallják azt, hogy a pedagógusok anyagi megbecsülése ma kisebb annál, mint ami megilletné őket. Az ilyen tapasztalattal bírók és a vallásos csoportok véleményét áttekintve tanárközpontú iskola képe bontakozik ki előttünk.

Ezt úgy értékeljük, hogy a tanári tekintély megerősítését támogató, a tanártól többet elváró, de őket támogató szülői, társadalmi hozzáállást mutatnak a válaszok. A pedagógusközpontú ideológiáról tanúskodik az is, hogy az egyházi iskolával kapcsolatban tapasztalattal rendelkezők nemcsak az oktatási intézmények, hanem a pedagógusok teljesítményével is szignifikánsan elégedettebbek, mint azok, akik máshol szereztek tapasztalataikat. A tanulói kudarcok megítélésében a felekezeti iskolában tapasztalattal bírók a tanárokat szignifikánsan kevésbé hibáztatják, mint mások. A felekezeti iskolás tanulók véleménye szerint is a tanárra való órai odafigyelés, a tanár – mint ember – munkájának elismerése, megbecsülése, tolerálása, különösen a vallásgyakorló diákoknak kiemelkedően fontos (*Pusztai 2009*). A diákok véleménye szerint tanáraik különböznek a más iskolákban tanítóktól, s sokkal nagyobb arányban és karakteresebben jellemezték őket, mint a nem egyházi iskolába járók.<sup>12</sup>

## Társadalompolitikai dilemmák

Mivel az oktatásügy mindig ellát társadalompolitikai szerepet is, a pedagógiai ideológiák általában nyilatkoznak ilyen irányú felfogásukról. Ennek egyik kérdésköre az, hogy milyen társadalmi csoportokat szükséges oktatáspolitikai eszközökkel támogatni. A vallásosak az oktatás finanszírozását tekintve inkább egyenlőségpártiak, felülreprezentáltak a mindenki számára ingyenes oktatás elvét vallók s az általános ingyen tankönyvellátást támogatók között. Figyelembe véve, hogy a nem vallásosak körében felülreprezentáltak azok, akik szerint a család, ha teheti, maga is járuljon hozzá az iskoláztatási költségekhez, úgy tűnik, hogy a vallásosak az oktatást egyértelműbben közösségi beruházásnak tekintik, melynek megtérülése közösségi haszon. Ezen felül a hátrányos helyzetű és a tehetséges tanulók képzésének többlettámogatása élvez nagyobb elfogadottságot az egyházas vallásosságúak körében. Az emberi tényezőnek az oktatási rendszer kiemelkedő elemévé emelése mellett tehát a

12 A leggyakrabban pozitív jelzőkkel ragadták meg a különbség lényegét, melyek között a legtöbbet említettek az emberségesebb, megértőbb – sőt, meglepetésünkre, hiszen egy előbbi kérdésben szigorú iskoláról volt szó –, engedékenyebb, segítőkészebb, figyelmesebb, elhivatottabb, felelősségteljesebb, közvetlenebb, barátságosabb, gyermekcentrikusabb, nyitottabb, toleránsabb voltak. Kritikus vélemények szerint a tanárok maradiak, álszentek, kétszínűek, lúzerek, mindenbe beleszólók, szolgalelkűek, élni nem tudók. Az értékelő tartalom helyett inkább a leíró dominál a következő csoport meghatározásaiban: vallásos, határozott értékrendű, erkölcsileg szigorú, többet jár templomba, ingyen túlórázik, sok a fiatal, sok az idős.

hagyományos egyenlőségelvű (Sáska 2008) felfogás mellett egy szociálisan érzékeny, de a magas teljesítményt megbecsülő iskolafelfogás képe bontakozik ki előttünk.

A szektorsemlegesség jegyében a válaszadók kétharmada, még a nem vallásosaknak is több, mint a fele híve a különböző fenntartású iskolák egyenlő mértékű állami finanszírozásának. A vallásosak az alapítványi iskoláknak is ugyanolyan arányban adnának támogatást, ami ugyancsak az oktatás közjöként való felfogására utal.

Minden ideológiát markánsan jellemző neuralgikus kérdés a különböző szempontú integráció vagy szelekció problémája. Amikor az egész korcsoportot összefogó iskola eszményéről kérdezik, a magyar társadalom háromnegyede inkább a képességek szerinti intézményes szelekció híve, s a felekezeti iskolás tapasztalattal bírók még ennél is valamivel többen helyeslik ezt. E csoport az intézményen belüli teljesítménykülönbségek esetén azonban a közös osztály mellett voksol, s azt tartja jó megoldásnak, ha a közös osztályokban vagy minden gyerek ugyanazt tanulja, vagy a pedagógus egyénre szabott feladatokkal dolgozik. Ebben a kérdésben is erős az egyházi iskolai tapasztalatokkal nem rendelkezők azon eltérő nézete, hogy a teljesítmény szerinti osztály- vagy csoportszintű szelekció helyes.

A vallásosság szerinti elemzés még jobban polarizálja az adatokat. Az egyháziasak felül vannak reprezentálva abban a csoportban, hogy a közös osztályokban minden gyerek ugyanazt tanulja, a vallástalanok pedig abban, hogy tudásszintjüknek megfelelően külön osztályba kerüljenek. Ehhez hasonló nézetekről vallanak az iskolarendszer kívánatos struktúrájára vonatkozó adatok is, amelyek azt mutatják, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok által az alsó-középfokon létrehozott szelekciós pont széles körben elfogadott a magyar társadalomban.<sup>13</sup> Érdekesnek tarjuk, hogy az egyházi iskolás tapasztalattal bírók felül vannak reprezentálva a szerkezetváltó középiskola hívei között,<sup>14</sup> azonban az egyháziasak szignifikánsan többen képviselik azt a nézetet, hogy ideális esetben inkább a nyolcadik osztály után kellene középiskolát kezdeni, míg a nem vallásosak a korábbi kezdés hívei. Tehát ebben a kérdésben úgy tűnik, hogy a vallásosak között többen vannak a későbbi intézményes szelekciót pártoló iskolarendszer hívei.

A kisebbségek, nemzetiségek, tehetségesek szeparációs joga tekintetében mintegy fele-fele arányban megosztott a magyar társadalom. A felekezeti iskolás tapasztalattal bírók belesimulnak az átlagba, azonban a vallásosság nagyon határozottan befolyásolja az ezzel kapcsolatos vélekedést. Az egyháziasak körében ugyanis szignifikánsan többen gondolják azt, hogy képességektől és tanulmányi eredménytől függetlenül minél hosszabb ideig egy iskolában kellene tanulni a gyerekeknek, s a vallásosak (különösen a maguk módján vallásosak) a kisebbségek, nemzetiségek esetében is inkább az együttiskolázást pártolják, miközben a nem vallásosak többen vélik úgy, hogy a kisebbségeknek joguk van az intézményes elkülönüléshez.

13 A 2005-ös oktatási közvéleménykutatás szerint a válaszadók többsége helyesli, hogy „a jobb képességű tanulók 10–12 éves korban átmenjenek az általános iskolából a középiskolába”.

14 A felekezeti középiskolák újraindulásának időszaka egybeesett a középfokon lezajló szerkezetváltási hullámmal, természetes, hogy jelentős körükben a hat- és nyolcévfolyamos képzéssel kísérletező gimnáziumok aránya (Fehérvári & Liskó 1998).

A különböző hátrányos helyzetű csoportok integrációjával kapcsolatos attitűdöket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy habár a magyar társadalom többsége a szegény-gazdag, fogyatékkal élő-nem fogyatékkal élő és cigány-nem cigány relációban kevésbé integrációpárti, az egyházi iskolás tapasztalat és a vallásosság minden esetben tendenciaszerűen erősíti a szolidárisabb gondolkodásmódot (2. táblázat). Az egyházas vallásosságúak felülreprezentáltak helyeslik a szegény tanulók integrációját, s azt a gazdagok számára is hasznosnak tartják. A felekezeti iskolával tapasztalattal bírók szignifikánsan többen vélik úgy, hogy a nem fogyatékkal élőknek valamint mind a cigány, mind a nem cigány gyereknek jobb az integrációs tapasztalat. Mindebből az tűnik ki, hogy az egyházi intézmények dokumentumaiban olvasható szolidaritás-eszményre bázisuk a magyar társadalom átlagánál fogékonyabb. Ennek alapján a felekezeti intézmények körüli érdekcsoportok valamivel kedvezőbben fogadhatják a társadalmi integrációs törekvéseket, s a felekezeti intézményrendszer a többi szektornál bátrabban vállalhatja fel ezeket a feladatokat.

2. táblázat: A hátrányos helyzetű csoportok integrációjával kapcsolatos attitűdök előfordulása, %

		Összes válaszadó	Felekezeti iskolai tapasztalattal bíró	Egyházasan vallásos
Ha szegény és gazdag családban élő gyerekek egy osztályba járnak, akkor az...	a szegény gyerek számára jó.	34,3	37,7	<u>42,1</u> **
	a gazdag gyerek számára jó.	61,5	67,7	67,4
Ha fogyatékos és nem fogyatékos gyerekek egy osztályba járnak, akkor az...	a fogyatékos gyerek számára jó.	46,8	50,6	48,4
	a nem fogyatékos gyerek számára jó.	41,6	<u>49,7</u> **	44,7
Ha cigány és nem cigány gyerekek egy osztályba járnak, akkor az...	a cigány gyerek számára jó.	64,0	<u>75,2</u> **	<u>71,3</u> *
	a nem cigány gyerek számára jó.	35,3	<u>45,0</u> **	39,0
N=		1214	162	187

Forrás: OFI Oktatási közvéleménykutatás 2005. Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. A szignifikáns értékeket csillaggal jelöltük: \* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,001.

## Összegzés

Tanulmányunkban elszakadva az érdekipotézisre alapozó evaluatív ideológia-kritikától, a pedagógiai ideológiát az oktatási intézmények funkciójáról, az oktatásügyi problémákról szóló konzisztens eszmerendszernek, a plurális társadalom kulturális feszültségeire adott közösségi válasznak tekintjük. A rendszerváltás után a kazamata-létből előlépő vallásos nevelés és az újjászülető felekezeti szektor pedagógiai ideológiája újraformálódott és a társadalom ma már egy lényegében egységes nézetrendszerként érzékeli ezeket az elképzeléseket.

Az iskolafenntartó felekezetek dokumentumai és az iskolai pedagógiai programok tartalmazzák a vizsgált ideológia elvi deklarációit, azonban ezeket az őket értelmező közösség nézeteivel szembesítettük, hogy megragadhatjuk a vallásos nevelés közvéleményben visszhangra lelő ideológiáját. A kilencvenes évektől stabilnak tűnik a különbség a vallásos és nem vallásos emberek nevelési értékkrangsora között. A nevelési értékek meghatározó tengelye az egyéni–közösségi tengely, amelyen a vallásosak közelebb állnak a közösségi értékekhez, az autonómia – külső kontroll tengelyen pedig a szülő–iskola gyermek fölötti kontrolljához. A vallásosság a különböző társadalmi rétegekben nem egyforma hatással bír a nevelési értékpreferenciákra, habár továbbra is világos, hogy a vallásosak nevelési elvei eltérnek másokétól.

A vallásos nevelés ideológiájának stabil alkotóeleme a szándékos, tudatos, hivatásszerű nevelés koncepciója és az evolucionista nevelésfelfogás. A nevelési tartalmakban az egyházakhoz szorosabban kötődők tradicionálisabb, főként közösségi értékeket hangsúlyoznak, a maguk módján vallásosak inkább az individuális boldoguláshoz várnak útmutatást az iskoláktól. A nézetrendszer kulcseleme a tanárközpontúság, amely az erősen kiterjesztett tanári szerepfelfogással és a nevelési tekintéllyel ruházza fel a pedagógust.

A vallásos ideológia társadalompolitikai dimenziójában a hagyományos egyenlőségelvű nézetek egy szociálisan érzékeny, de a magas teljesítményt megbecsülő felfogással kombinálódnak. A kisebbségek, nemzetiségek esetében inkább az együttiskolázást pártolják a vallásos vagy a felekezeti iskolásokkal kapcsolatban álló csoportok. A különböző hátrányos helyzetű csoportok (szegények, fogyatékkal élők, cigányok) integrációjával kapcsolatos attitűdöket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy habár a magyar társadalom többsége nem kifejezetten integrációpárti, az egyházi iskolás tapasztalat és a vallásosság minden esetben megerősíti a szolidárisabb gondolkodásmódot.

PUSZTAI GABRIELLA

## IRODALOM

- A KATOLIKUS ISKOLA (1977) A Katolikus Nevelés Kongregációja [www.katolikus.hu/katisk](http://www.katolikus.hu/katisk)
- A KATOLIKUS ISKOLA A HARMADIK ÉVEZRED KÜSZÖBÉN (1998) A Katolikus Nevelés Kongregációja [www.katolikus.hu/katisk](http://www.katolikus.hu/katisk)
- BACSKAI KATINKA (2008) Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, No. 4. pp. 359–378.
- BERGER, PETER L. & LUCKMANN, THOMAS (1998) *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest, József Műhely Kiadó.
- BOURDIEU, PIERRE (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- FEHÉRVÁRI, A. & LISKÓ, I. (1998) *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Budapest, Oktatókutatató Intézet.
- GEERTZ, CLIFFORD (2001) Az ideológia mint kulturális rendszer. In: GEERTZ (ed) *Az értelmezés hatalma*. Budapest, Osiris. pp. 26–71.
- GEREBEN FERENC (1998) Vallomások a vallásról. Interjú adalékok a vallásosság szociológiai tipológiájához. In: MÁTÉ-TÓTH ANDRÁS & JAHN MÁRIA (eds) *Studia Religiosa*. Szeged, Bába és Társa. pp. 61–71.
- HEGEDŰS RITA (2001) A vallásosság a társadalomban. *Századvég*, No. 2. pp. 51–68.
- KÁLMÁN ATTILA, MÁRKUS GÁBOR & PAPP KORNÉL (eds) (2008) Református oktatási stratégia. Református Pedagógiai és Katechetikai Füzetek 11. Budapest: Református Pedagógiai Intézet.

- KORZENSZKY RICHÁRD (1997) *Páternoszter. Feljegyzések a minisztériumból 1992–1994*. Budapest, Szemimpex Kiadó.
- MERTON, ROBERT (2002) Tudásszociológia és tömegkommunikáció. In: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest, Osiris. pp. 521–613.
- MÁTÉ-TÓTH ANDRÁS (2006) Politikai teológia. *Vigilia*, No. 6. pp. 425–431.
- MANNHEIM KÁROLY (1996) *Ideológia és utópia*. Budapest, Atlantisz.
- MIHÁLY OTTÓ (1998) *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, Okker.
- NÉMETH ANDRÁS (2002) Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In: NÉMETH A. (ed) *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, Osiris. pp. 25–43.
- PÁLVÖLGYI FERENC (2005) A reformpedagógia vallásos dimenziói. *Iskolakultúra*, No. 9. pp.
- PUSZTAI GABRIELLA (2001) Az egyházi oktatási intézmények társadalmi megítélése a 90'-es évek első felében. In: KISS G (ed) *Multikulturális és oktatás*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. pp. 39–44.
- PUSZTAI GABRIELLA (2003) Református pedagógusképzés. In: KOCSIS M (ed) *Jelentés a tanárképzésről. Háttér tanulmány*. Budapest, OKI.
- PUSZTAI GABRIELLA (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat.
- PUSZTAI GABRIELLA (ed) (2008) Education and Church in Central- and Eastern-Europe at First Glance. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development.
- PUSZTAI GABRIELLA (2009) *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI GABRIELLA (ed) (2010) *Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development-Hungary.
- ROSTA GERGELY (2007) A magyarországi vallási változás életkori aspektusai. In: HEGEDŰS R. & RÉVAY E. (eds) *Úton. Tanulmányok Tomka Miklós tiszteletére*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem, pp. 297–311.
- ROSTA GERGELY (2008) Szekularizáció vagy privatizáció? A vallásosság változása Magyarországon a rendszerváltás utáni másfél évtizedben. In: CSÁSZÁR M. & ROSTA G. (eds) *Ami rejte van s ami látható. Tanulmányok Gereben Ferenc 65. születésnapjára*. Budapest-Piliscsaba, Loisir.
- SÁSKA GÉZA (2008) Régi és új szólamok értelmezése az 1945 utáni pedagógiai kánonban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11–12. pp. 161–187.
- SZÜCS FERENC (1996) Embert formálni. *Keresztény Nevelés*, No. 1.
- SZABÓ ILDIKÓ (1999) Iskola és társadalom. Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 9. pp. 27–43.
- TOMKA MIKLÓS (1991) *Magyar katolicizmus*. Budapest, OLI – Katolikus Társadalomtudományi Akadémia.
- TOMKA MIKLÓS (2006) *Vallás és társadalom Magyarországon*. Budapest-Piliscsaba, Loisir.
- TOMKA MIKLÓS (2010) Vallási helyzetkép–2009. In: ROSTA G. & TOMKA M. (eds) *Mit értékelnek a magyarok?* Budapest, Faludi Ferenc Akadémia.
- VINCZE TAMÁS (2000) A pedagógiai programok gyermekképe. In: BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (ed) *Pedagógiai programok elemzése*. Debrecen, Debreceni Egyetem. pp. 35–49.
- ZULEHNER, PAUL M., TOMKA, MIKLÓS & NALETOVA, INNA (2008) *Religionen und Kirchen in Ost(Mittel)europa: Entwicklungen seit der Wende*. Ostfildern, Schwabenverlag.