

A PISA és a fenntartói sokszínűség

Már az ezredforduló előtt is törekedtek a kutatók a különböző fenntartású iskolák és tanulók eredményességének nemzetközi összehasonlítására. Ezeket az elemzéseket az iskolák kulturális és társadalmi háttérének figyelembe vétele s a tanulói eredményesség sokoldalú értelmezése jellemezte. Intelligenciatesztekre, érdemjegyekre, tantárgyi teljesítmény mérésekre¹ - általában egyszerre több mutatóra is - támaszkodtak, sőt, felbukkant a „nem tanulmányi” eredményesség szempontja is (Dronkers— Hemsing, 1999, Uerz et al. 2004, Pusztai 2004, Pusztai 2009). Ez utóbbi azért fontos, mert a nem állami szektor iskoláinak többsége hangsúlyozza, hogy elkötelezett bizonyos nevelési értékek mellett, s deklarált értékorientáltságuk alapjaiban határozza meg az iskolai eredményességről alkotott felfogásukat. A felekezeti iskolák a nem állami szektor más intézményeihez mérve is sajátos, jellemzően holisztikus eredményességben gondolkodnak, mely messze túlmutat a tantárgyi teljesítményeken vagy egy képességterület teszteredményein (Pusztai, 2004, Morvai— Sebestyén, 2014).

Kutatásainkban a múlt század kilencvenes éveinek közepétől vizsgáljuk a különböző iskolafenntartói szektorokat, különösen az egyházi iskolákat. Az eredményességi mutatókat a sokoldalúságra és többdimenziós megközelítésre ügyelve nevelés- és oktatásszociológiai hagyományok szerint generáltuk. Kezdetben az oktatási rendszerben való tanulói továbbhaladást (ennek intencióit, terveit) tekintettük az egyik mérvadó mutatónak, de a szélesedő oktatási expanzió miatt ez egyre kevésbé bizonyult megfelelő indikátornak. Ezért olyan eredményességi mutatókat kerestünk, amelyek azt vetítik előre, hogy az oktatási rendszerből kilépve az egykori diákok hogyan találják meg a helyüket állampolgárként, munkaerőként vagy a családban, és azt vizsgáltuk, hogy ezen mutatók milyen prediktív erővel bírnak, hogyan függenek össze egymással. Leginkább arra kerestük a választ, hogy milyen iskolakultúrák, az iskolák mely tulajdonságai erősítik vagy gyengítik az eredményesség valószínűségét. A munkamorál, a tanulmányi munkához való hozzáállás, az extrakurrikuláris teljesítményekben mutatott aktivitás terén találtuk meg a legjobb előrejelzőnek tűnő, s az iskolai évek alatt elérhető eredményességi indikátorokat (Pusztai, 2004, 2009, 2011, Bacskai, 2008).

Miközben a PISA olyan hívószó lett, amellyel oktatáspolitikai döntések egész sorát lehet sürgetni vagy indokolni, a nemzetközi PISA jelentések kezdettől a nem állami fenntartású iskolák jelentős sikeréről számoltak be. Ez a kutatókat folyamatos magyarázatkeresésre sarkallta, a kormányzatokra pedig nyomást gyakorolt azzal, hogy a szektorok

¹ Például a Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS).

ideális méretével és szerepkijelölésével kapcsolatban fogalmazott meg rejtett üzeneteket (OECD, 2012).

Kutatóközpontunk 2014 folyamán a magyarországi egyházi iskolafenntartók képviselőivel készült interjúk során kiderült, hogy a felekezeti szektor sokszínűsége ellenére egységes abban, hogy elvetik az uniformizáló teljesítménymércét, vallják, hogy minden diák tehetséges valamiben, és az ennek alapján felépített, személyre szabott jövőtervek kidolgozásában segítik a tanulókat, akikkel szemben elvárás, hogy vállaljanak részt lokális és univerzális közösségi célok megvalósításában (Morvai, 2014). Az interjúk vizsgálatból az is kitűnik, hogy a PISA vizsgálatok, s hazai kistestvérük, az OKM az utóbbi másfél évtized alatt jelentősen kisajátították és leegyszerűsítették az eredményesség fogalmát. A korábbi nemzetközi összehasonlító teljesítménymérések kultúra- és nemzeti oktatási rendszer iránti érzékenységgel szemben azzal az ígérettel fegyverezték le a politikusokat és a közvéleményt, hogy a munkaerőpiaci megfelelés csalhatatlan prediktorait kínálják. Eredményeik közzétételét mindig nagy sajtóvisszhang követi, melynek révén a vizsgálat tapasztalatai tovább egyszerűsítve, lebutítva, rangsorok formájában kerülnek közvélemény elé. Megfigyeltük, hogy miközben a felekezeti fenntartói képviselők és intézményvezetők tisztában vannak a szélsőséges, kognitív kompetenciamérések korlátozott érvényességével, az intézményi szintű teszteredmények lokális iskolaválasztókra gyakorolt hatásaival is számolnak, a finanszírozásukat potenciálisan befolyásoló tényezőként tekintenek ezekre az adatokra, s ezért alkalmasint hatásos kommunikációs elemként használják őket. Természetesen a magasabb státusú tanulókat oktató iskolák általában igazolva látják saját kiválóságukat. A halmozottan hátrányos helyzetűekkel foglalkozó iskolákban viszont arra hívták fel a figyelmet, hogy az ilyen típusú mérések nem képesek kimutatni azokat az attitűdváltozásokat, melyeket a családi szocializációt pótolva, súlyos küzdelemben segít megszületni az iskola, melynek eredményei csak a későbbi teszteredményekben mutatkoznak majd meg (Morvai, 2014, Morvai et al., 2014). Mivel a felekezetek az utóbbi években átvettek vagy indítottak olyan iskolákat, ahol zömmel halmozottan hátrányos helyzetű tanulók alkotják a tanulótársadalmat, az ilyen iskolai környezetekben végzett diszfunkcionális mérési eljárás demagóg diskurzusok keretében történő interpretálása a kutatói logikát is megcsalhatja (Morvai et al., 2014).

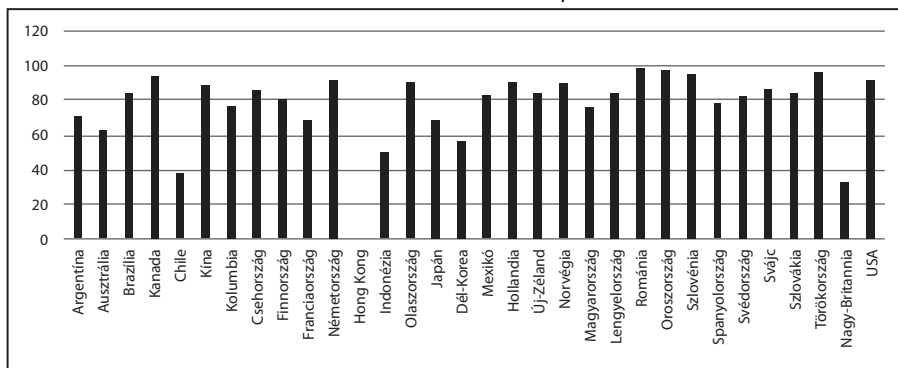
Iskolafenntartók a PISA-ban

Habár az eredményesség jóval tágabb fogalom, a nemzetközi teljesítménymérő vizsgálatok ciklikus jellegük és nemzetköziségük miatt alkalmasak lehetnének arra, hogy a különböző fenntartói szektorok eredményeinek egyik dimenzióját (a kognitív kompetenciát) megvizsgálják. Erre azonban a PISA adatközléséből és mintavételi eljárásából következően kevésbé nyílik lehetőség. Problémás pont, hogy a PISA, s általában az OECD adatsorai három fenntartói szektort különböztetnek meg. Az állami (public) szektorhoz tartoznak azok az iskolák, amelyeket állami vagy központi költségvetésből gazdálkodó szerv (pl. önkormányzat vagy felsőoktatási intézmény) alapított és tart fenn. A PISA országok oktatási rendszereiben ezek az intézmények vannak elsősorban többségben. A második intézményi kör az államilag támogatott magán intézményeké (government dependent private), ezeket nem állami szerv alapította, hanem pl. egyház, alapítvány, s a fenntartásukhoz szükséges összeg több mint 50%-át az államtól kapják. Ilyen, többnyire egyházi iskolák nagy szám-

ban vannak Hollandiában², Belgiumban, az Egyesült Királyságban vagy Németországban. A harmadik szűk csoport a független magán (independent private) intézményeké, amelyek fenntartásához az állam lényegében nem járul hozzá, hanem alapítványi támogatásból, tandíjakkól, adományokból tartják fenn magukat. Európában ez az intézményi forma csak Máltán, Cipruson és Portugáliában közelíti meg a 10%-os arányt (Key Data, 2012).

A nem állami fenntartású iskolák a legtöbb európai országban akkor kaphatnak állami támogatást, ha eleget tesznek a központilag meghatározott tanterv vagy követelményrendszer törvényben foglalt pontjainak (Pusztai, 2004). Magyarország a 2012-es adatok alapján a középmezőnyben foglal helyet, a szélesebb egyházi, nem állami szektorral rendelkező országok (Hollandia, Belgium) és a szinte csak állami szektorú oktatási rendszerek között (mint Kína, Oroszország, vagy Románia) (OECD, 2014).

1. ábra. Az állami szektorban tanuló diákok számáraánya ISCED 3 szinten



Az adatok forrása: Education at a Glance 2014. 416. oldal

A PISA-adatbázisokból azonban nem derül ki, hogy egy intézmény egyházi vagy alapítványi, esetleg egyéb magán fenntartású-e. Az iskolaigazgatói adatok között mindössze egy, pontatlanul megfogalmazott kérdésblokk van, amiből információkat remélhetnénk e kérdésben³, de a fenntartó kiléte rejtve marad az elemző előtt. Pedig az egyházi és az alapítványi fenntartású iskolák nagyon különböznek lehetnek, sőt többnyire az egyházi vagy alapítványi alrendszerek önmagukban sem mutatnak egységes képet még egy országban belül sem. Magyarországon már a szektor formálódásának idején is jelentős területi eltérések voltak kimutathatók a felekezeti intézmények között, melyek két évtized után is tetten érhetők (Pusztai, 2005, Pusztai, 2014). Hogy milyenek a fenntartói arányok egy országban, az oktatási rendszer fejlődéstörténetétől függ, de az iskolaválasztók összetétele,

² Hollandia iskoláinak besorolása a 2012-es évben változott, ill. nem következetes az OECD adatokban. Az Education at a Glance (2014) Hollandiában 91%-os állami fenntartói arányt jelez, míg a PISA tesztet kitöltő diákok között ugyanez az arány csupán 33,6%-os.

³ A tanulók felvételére vonatkozó kérdésre minden item esetén gyakorisággal adhatók meg válaszok, így egy item kiválasztása nem kizárólagos. Nem is lehet az, hiszen az oktatási rendszer jellemzőinek egymástól nagyon távoli dimenzióit fogják át, illetve a megfogalmazás homályossága miatt a válasz nem egyértelmű. „Milyen gyakran veszik figyelembe a következőket a tanulók felvételekor? (A) tanuló tanulmányi teljesítményét, (b) az előző iskola ajánlását, (c) a szülők oktatási vagy vallási nézetek iránti igényét, (d) a tanuló speciális programok iránti érdeklődését, (e) az egy családhoz tartozók előnyben részesítését és (f) a helybeliket.”

igényei, a konkrét pedagógiai funkciók különbségei tovább árnyalják a helyzetet, s az erre nem reflektáló nemzetközi összehasonlítás téves úton jár.

Az iskolaszektorok funkciói többféle megközelítésben vizsgálhatók, melyek némelyike a fent említett iskolaigazgatói kérdésre adható válaszokban is felsejlik. A vallásosság, a társadalmi szelekció, a pedagógiai hatékonyság és verseny, a regionális vagy lokális küldetés is lehet az értelmezés kulcsa. Kézenfekvőnek tűnik, hogy az egyházi iskolákat azon szülők igényei hívják életre, akik szeretnék vallásos nevelésben részesíteni gyermeküket. Azokban az országokban, ahol az állami iskola szellemiségétől hagyományosan nem áll távol a vallásos nevelés, a felekezeti iskolák részaránya nemcsak kisebb a magán szektoron belül, hanem gyakran a domináns felekezettől eltérő felekezetet működteti őket. Ha a közép-európai adatokat vizsgáljuk, s Lengyelország, Csehország, Szlovákia és Magyarország vallásszociológiai jellemzőit összevetjük a felekezeti iskolák arányaival, akkor azt tapasztaljuk, hogy minél népesebb a magukat egyértelműen vallásosnak tartók tábora egy országban, annál szűkebb a nem állami szektor (*Bacsikai*, 2012), hiszen a vallásos világnézet és az ennek megfelelő nevelési elvek megjelennek az állami oktatásban is. Nagy-Britanniában, ahol jellemzőek a vallásos szellemű állami iskolák, a nem állami iskolákat a funkciókat teljesíti, amit az állami szektor nem lát el. Noha fontos magyarázó erő rejlik ezekben a tényezőkben (*Pusztai*, 2009), a PISA nem képes regisztrálni az állami és nem állami szektor világnézeti sokszínűségét.

A nem állami szektor funkciójának másik értelmezése a pedagógiai szerepvállalások eltérő karakteréből indul ki. A PISA adatokat szektorközi összehasonlításban elemző Bertola és Checchi (2013) szerint elsősorban az állami szektor pedagógiai funkciójától és hatékonyságától függ az, hogy a nem állami szektor jellegében mennyire tér el tőle. Ha az állami szektorban az alacsonyabb teljesítménykényszer a jellemző, mint az angolszász országokban, akkor a nem állami oktatás szigorúbb, szelektívebb, s a tehetséggondozásra koncentrál. A kontinentális országokban, ahol az állami szektorban erősebb szelekció uralkodik, ott a nem állami szektor felkarolja azokat, akiket az előbbi nem tud sikerre vinni, mert speciális nevelési igényűek, tanulási nehézségeik, a többségtől eltérő kulturális igényeik vannak. A magyar oktatási rendszerben egyszerre van jelen mindkét jelenség, de földrajzilag jól körülhatárolhatóan: a fővárosban a nem állami szektornak inkább a tehetséggondozó, szelektívebb, míg például az alföldi-, észak-magyarországi régióban a befogadó, felzárkóztató jellege dominál (*Pusztai*, 2004, *Pusztai*, 2005, *Pusztai*, 2014). Szegregált lakóközösségekbe települve a családok gyermeknevelési szokásainak fokozatos formálásával a halmozottan hátrányos helyzetű tanulótársadalom számára speciális lokális küldetést tölthetnek be a felekezeti iskolák (*Coleman & Hoffer*, 1987, *Pusztai*, 2009). Az ilyen intézményi környezetekben az eredményesség az első években nem mérhető kompetenciatesztekkel. Itt olyan mérőeszköz lenne képes az előrelépést regisztrálni, mely megragadja az iskola iránti szülői és tanulói bizalom, az iskolai megjelenési hajlandóság, a tanulással kapcsolatos munkavégzés iránti motiváció növekedését, melyek kétségtelenül feltételei a későbbi tanulmányi előrelépésnek (*Morvai et al*, 2014). Ahol a tanuláshoz, az iskolához már az egyéni és családi napirendekben való megjelenése is pedagógiai sikernek számít, ott álságos dolog az eredményességet igen szűkkeblűen értelmező rangsorokra hivatkozni.

Ezen a ponton, a funkcionális változatosságra való érzéketlenség felől el is érkeztünk a PISA mintavétel nyilvánosságának hiányosságához, mely az országokon belüli oktatás-ökológiai sokszínűséget – úgy tűnik – figyelmen kívül hagyja, de legalábbis zavarosan ke-

zeli. A fenntartói összehasonlítások kapcsán a PISA mintavételi eljárása több problémát vet föl. Az alapos PISA kézikönyvekből tudjuk, hogy a vizsgálatok mintavétele során országokként különböző szempontokat is érvényesítenek. Több országban a minta területi és néhányban fenntartói (állami vagy magán, tehát a két magánszektor összevontan) megoszlása reprezentálja az ország iskolarendszerének ezen sajátosságait, s emellett még országokként eltérő szempontok alapján továbbrétegezik a mintavételt. Meghökkenítő eljárás, hogy Magyarországon, ahol az iskolák földrajzi elhelyezkedése döntően meghatározza társadalmi és kulturális kompozíciójukat, egyedül a 15 éves diákok iskolatípusát igyekeznek reprezentálni a mintában, s elmarad a tanuló lakóhelyének régiója és településtípusa, ezek társadalmi kontextusának jellemzői.⁴ A mintavétel e hiányosságát csak az országokénti elemzések képesek kiszűrni. Magyarországi adatok elemzése kapcsán erről a problémáról számol be Imre (2005), más vizsgálatok viszont figyelmen kívül hagyják ezt (Dronkers & Róbert, 2005; Dronkers & Avram, 2009). Ennek oka az, hogy míg utóbbi kutatások több ország összevont adatain dolgoznak, amelyben így kisebb a torzítás jelentősége, a kutatók azzal nyugtathatják magukat, hogy a különböző irányú mintavételi hibák nagyjából-egészében kiegyenlítik egymást, addig egy-egy ország néhány iskolájáról szólva a probléma jelentősége megnő. Noha a nyilvánosan letölthető adatbázisokban csak a fent említett fenntartói kategóriákkal találkozunk, a teljes országos PISA-adatbázisban számon vannak tartva a konkrét fenntartók. Németországban arra is volt példa, hogy egy kutató nemcsak megkapta a PISA mintába bekerülő felekezeti iskolák azonosítóit, hanem külön kérdőívet csatolhatott a hivatalos kérdőívek és feladatlapok mellé, hogy az eredményességi különbségek mögött álló fenntartói sajátosságokat meg tudja ragadni (Standfest, 2005). Egy 2009-es vizsgálatunk alkalmával, melynek középpontjában a közép-európai térség egyházi iskoláinak PISA 2009 eredményei álltak, találkoztunk ezen információk begyűjtésének nehézségeivel. Az iskolára vonatkozó adatot a PISA nemzetközi projekt koordinátorai tudják megadni. Mivel ritkán sikerül a kellő információval és hatáskörrel rendelkező kapcsolattartót megtalálni, a kutatónak könnyen az az érzése támad, hogy a transzparencia helyett az információmonopólium érvényesül, s így a kölcsönös gyanakvás nehezíti a tisztánlátást.⁵

A nem állami iskolák összetételének országokénti reprezentativitásával kapcsolatos fenti kételyek fenntartása mellett megvizsgáltuk, hogy a különböző országokban mennyire arányos a 2012-es PISA vizsgálatban szereplő nem állami oktatásban tanuló diákok aránya az adott oktatási szinten tanuló diákokéval. Ehhez az adathoz csak a nyilvánosan elérhető PISA-adatbázist, ill. a szintén nyilvános OECD kiadványokat használtuk, tehát a fenntartói adatokat nem tudjuk részleteiben vizsgálni. Úgy találtuk, hogy a legtöbb országban (bár még egyszer kiemeljük, erre nézve nem reprezentatív többnyire az adatfelvétel!) közel hasonlóak az arányok, de vannak olyan államok, ahol tíz százaléknál is nagyobb eltérések fordultak elő, ilyen Lengyelország, Finnország és az Egyesült

⁴ A kézikönyvek szerint az oktatási kormányzatok kérésére a mintavétel során felülreprezentálnak olyan intézményeket, amelyek tanulóira az adott ciklusban kiemelten kíváncsiak (OECD 2009). Hogy a teljes adatbázisban mégse legyenek zavaróak ezek a különbségek, minden tanuló kap egy végső súlyváltozót (final replicant weight), amellyel beszorzandóak a válaszai.

⁵ Volt olyan ország, ahol vigyázva arra, hogy az iskolák ne legyenek beazonosíthatók, megkaptuk a kért fenntartói kódokat, volt, ahol olyan információt adtak ki, amely alapján konkrétan beazonosíthattuk az intézményeket, volt, ahol kiadták a kért adatot, de az illetékes a neve elhallgatását kérte, máshol a független magánszektorról nem kaptunk semmilyen információt (Bacskai 1012).

Királyság is. Ezekben az országokban a PISA-felmérés szerint magasabbnak tűnik az állami szektorban tanulók aránya, mint az OECD statisztikák alapján. Hazánkban kisebb eltérés mutatkozik az állami szektor javára, ugyanakkor – ha görcső alá vesszük a PISA-adatbázisban a tanulók megoszlását az iskolaszékhely településtípusa szerint –, azt tapasztaljuk, hogy a települési lejtő két végén, a fővárosban és a 3000 fő alatti községekben felülreprezentált az állam által támogatott magán iskolák aránya a többi településtípushoz képest. Mint arra már korábban utaltunk, a magánszektor nem egységes, hiszen területenként más-más szerepet töltenek be az iskolák. Ha a regionális megoszlást nem is ismerjük, féltő, hogy PISA-minta nem tükrözi a hazai nem állami szektor valós összetételét s eredményeit. Ez önmagában nem probléma, de ha a magyar oktatás egyötödét felőlelő nem állami szektorról így nem pontos a PISA-képünk, hogyan lehetünk biztosak abban, hogy a további négyötöd tekintetében megbízhatók az adatok?

A nem állami fenntartású iskolák előnye a PISA-ban

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy – noha az iskolafenntartó kezdettől fontos háttérváltozóként szerepelt a PISA-jelentésekben – ezek a mérések nem tudnak behatolni a fenntartói sokszínűség világába. Nemzetközi összehasonlító elemzésünk során korábban magunk is rámutattunk, hogy a nem állami szektor oktatási rendszerbeli aránya, belső tagoltsága, jogi, finanszírozási státusa, szakmai autonómiája rendkívül differenciált (Pusztai, 2004, Bacskai, 2012). A nem állami fenntartók összehasonlításakor a hasonlóságok és a különbségek országonkénti differenciáinak szövevényével kell megküzdeniük a kutatóknak, hogyha tetten szeretnék érni a szektorközi különbségek okait. Dronkers és kutatótársai az állami és a nem állami iskolák között minden dimenzióban jelentős különbséget mutattak ki (Róbert—Dronkers, 2005, Corten—Dronkers, 2006, Dronkers—Avram, 2009). Úgy találták, hogy az államilag támogatott (többségében felekezeti) magániskolák diákjainak PISA-pontjai magasabbak, mint a más szektorban tanuló diákoké. Ezt a hagyományos oktatáspolitikai narratívában általában azzal szokták magyarázni, hogy az államilag támogatott magán szektorban tanulók családjának társadalmi státusa magasabb. A kutatók azonban azt is bizonyították, hogy a hasonló háttérű diákok eredményeinek összehasonlításakor is számottevő különbség van az állami és a nem állami szektor eredményessége között. Az okok keresése kapcsán több tényezőt vettek számba. Vizsgálták a működtetés és a kontroll sajátosságait, az iskolai autonómiát, a diákok társadalmi háttérét és az iskolai légkört is. A kétféle magániskola és az állami iskolák között minden dimenzióban jelentős különbséget mutattak ki. A többváltozós elemzés során kiderült, hogy az államilag nem támogatott magán intézmények hatékonysága ugyanolyan diákháttér esetén alacsonyabb, mint a hasonló adottságú állami vagy a támogatott magán intézményeké. Ez azt is jelenti, hogy az iskolai irányítással, a diákok társadalmi háttérével, vagy a nem állami szektor fejlődése közötti különbségekkel önmagában nem magyarázható a teljesítményelőny, hiszen a kétféle típusú magán iskolarendszerben e változók közel hasonlóak voltak. Úgy találták, hogy az iskolai klíma kedvezőbb mivolta viszont már magyarázattal szolgálhat a különbségre. Ám az iskolaszektor pozitív hatása nem minden diák esetében érvényesült egyformán. A kevésbé előnyös társadalmi-gazdasági háttérű diákok eredményeire erősebb pozitív hatást gyakorolt a fenntartó, mint magas státusú társaikéra, s az esélyegyenlőség megteremtését jobban szolgálták az egyházi intézmények (Dronkers—Róbert, 2005, Corten—Dronkers, 2006).

A PISA-adatfelvételek azonban nemcsak a konkrét fenntartótípusról nem tartalmaznak adatot, több kutató ütközött már abba az akadályba, hogy például a felekezeti iskolák hatását leginkább magyarázó Coleman-elméletet sem lehetett megfelelően tesztelni ezeken az adatbázisokon (Corten—Dronkers, 2006, Pusztai, 2009). Miközben ez az elmélet ad a legmarkánsabb választ az esélykülönbségek iskolai kompenzálására vonatkozólag, a PISA szakértők mintha nem tudnának e mutatók létezéséről.

A már említett Standfest a PISA vizsgálatban részt vevő intézményeket nemcsak azonosíthatta, hanem alapos kérdőíves felvétellel egészíthette ki a hiástust. Kifejezetten egyházi iskolák hatékonyságát és a társadalmi hátrányok csökkentésében játszott szerepét igyekezett feltárni, mivel a PISA 2000 a német evangélikus iskolák előnyét mutatta ki (Standfest et al., 2005). A legerősebb hatótényezőnek az bizonyult, ha az iskolai és az otthoni miliő, a családok és a tantestület vallásos nevelési értékorientációja találkozott. Azokban az esetekben, ahol ezek harmonizáltak egymással, az iskola hatékonysága lényegesen magasabb volt a várhatónál. Az egyházi szektor előnyét általában a társadalmi hátrány csökkentésében érte tetten, mikor azt tapasztalta, hogy ott a kevésbé előnyös háttérű diákok is jobban teljesítenek. A magyarázatai ismét az iskolai klímátényezőkre hívták fel a figyelmet, melyek közül a tanár-diák viszonyt harmonikusabbnak találta az egyházi intézményekben, miközben a diák-diák viszony tekintetében nem volt szignifikáns eltérés. Egy 2012-ben publikált kutatásunk három volt szocialista ország egyházi iskoláit vizsgálta (Bacskai, 2012). A PISA-adatbázisból kimaradt fenntartói adatok pótlására irányuló erőfeszítéseink nyomán sikerült legalább a nem állami fenntartótípust meghatározni, s az egyházi iskolákra vonatkozó megállapításokra jutni. Hozzá kell tennünk, olyan döntő fontosságú adatok, mint az iskola regionális elhelyezkedése vagy a fenntartó felekezet továbbra sem szerepelhetett az elemzésben, mivel ezekről egyáltalán nem tartalmaztak információt a PISA-adatbázisok. Az elemzések során megállapítottuk, hogy a szakirodalomban leírt szektorközi különbségeket Szlovákiában és Magyarországon is megfigyelhetjük az egyházi szektor javára. A harmadik vizsgált országban, Lengyelországban jelentős a független magán szektor előnye, amelyhez képest az államilag támogatott egyházi iskolák hátrányban vannak. Lengyelországban az államilag nem támogatott szektor fizetős egyházi iskolákat is magában foglal, melyekben a kevésbé módos tehetséges tanulók komoly ösztöndíjakat kapnak (Małachowski, 2008). Itt ez a szektor jobban teljesít, mint az államilag támogatott egyházi szektor (Bacskai, 2012). Ez az eredmény is arra inti az elemzőt, hogy a PISA szektorokra vonatkozó megállapításai fenntartásokkal kezelendők, s a fenntartói szektorok adminisztratív kategóriái országonként, s esetleg felekezetenként is mást és mást takarhatnak.

A 2009-es PISA-vizsgálat homlokterében az olvasás-szövegértési teljesítmény állt, s mi is ezeket vizsgáltuk kiemelten. Azt tapasztaltuk, hogy az egyházi szektorban mérsékeltabb a társadalmi háttér determináló ereje, mint az államban. Ennek okait keresve megállapítottuk, hogy azok, akik sokat és szívesen olvasnak, lényegesen jobb teljesítményt értek el a teszten, és a teljesítményelőnyvel rendelkező szektorokban (nálunk és Szlovákiában az egyházi, a lengyeleknél a magán) többen vannak az olvasni szerető diákok. A többváltozós elemzés során kiderült, hogy ebben a tekintetben az iskolatípus hatása érvényesült, hiszen a gimnazisták olvasási attitűdjei Szlovákiában és Magyarországon is lényegesen erősebbek, mint az általános iskolásoké, vagy szakképző intézmények tanulóié. Mivel az egyházi iskolák többsége gimnázium, ezért az iskolatípus hatása is megjelenik a szektorhatásban, de hazánkban látszik, hogy az egyházi intézmények diák-

jainak olvasási attitűdjei karakteresebbek, mint más gimnazistáké, vagy akár a másik két ország egyházi tanulóié (Bacsikai, 2012). A tanuló társadalmi státusával kontrollált elemzés itt is arra hívta fel a figyelmet, hogy a felekezeti iskola ereje az attitűdformálásban kezesedő, s ennek folyamányaként jelenik meg a jó teszteredmény.

A bemutatott szakirodalom alapján láthattuk, hogy az egyházi, vagy a nem állami iskolák teljesítményelőnye általánosságban jellemző, de nem mindenhol. Úgy gondoljuk, egy szektor és egy iskola teljesítményelőnyét kizárólag a diákok családi hátterének kontrollja alatt szabad vizsgálni, hogy ne az iskolai szelekció végeredményére, hanem valóban egyfajta pedagógiai hozzáadott értékre közelíthessünk rá. Ebben a tekintetben a PISA megint gondot okoz. Az adatbázisban szerepel egy családi szociokulturális index, ami a szülők iskolai végzettségét, munkaerőpiaci státusát, az otthoni fogyasztási és kulturális, valamint tanulást segítő javakat foglalja magába (PISA, 2009). A különböző PISA kiadványokban folyamatosan erős nyomattal emlegetik ezen index hatásának kiszűrését. Azonban ez az index nem foglalja magába a horizontális társadalmi különbségek perdöntő dimenzióit (a tanuló lakóhelyének régiója, településtípusa, a térség társadalmi-gazdasági fejlettsége), így sem Magyarország, sem számos más, társadalomföldrajzilag erősen heterogén ország tanulóinak társadalmi réteghelyzetéről nem ad megfelelő információt. Mint korábban rámutattunk, a felekezeti iskolák esetében az egyes régiókban betöltött funkcióik teljesen eltérhetnek, így a területi tényezők figyelmen kívül hagyása miatt - udvariasan szólva - nem megfelelően transzparens a sztenderdizált családi szociokulturális index alkalmazása (Pusztai, 2004).

A PISA és a nevelési értékek

Érdemes átgondolni azt is, hogy a PISA vizsgálatok során mért kompetencia vajon mennyire tud független lenni a tanulói habitustól, amely - a kutatók egy része szerint - elsősorban a társadalmi státusban gyökerezik. Bourdieu például amellet érvel, hogy az osztályspecifikus habitus magában hordozza az idővel kapcsolatos predispozíciókat (a hosszadalmas, kitartó munkavégzésre való hajlandóságot), a kulturális javakhoz való viszonyulást és az iskolai feladatok közbeni görcsös szorongást vagy a megméretés nagyvonalú könnyedséggel való kezelését (Bourdieu, 1978, Nash, 2002). Kutatási eredményeink szerint az eredményes felekezeti fenntartók iskoláinak titka éppen abban rejlik, hogy a státusvezérelt habitustípusokon nyugvó viszonyulást, diszpozíciókat módosítani képesek. Bourdieu szerint ez kizárólag egy sajátos éthosz segítségével válhat lehetségessé. Paradox módon ennek az ösztönző intézményi éthosznak a kulcsa talán éppen az, hogy nem abszolutizálja az ilyen típusú mérések jelentőségét, s nem hajszolja a tanulókat a mérőszköznek való megfelelés érdekében. A 2014-es interjú vizsgálatunk azt mutatta, hogy a felekezeti iskolák fenntartói és pedagógusai autonóm és többdimenziós eredményesség-konceptióval rendelkeznek és tisztában vannak a szélspektrumú, kognitív kompetencia-mérések korlátozott érvényességével. A tanulók felnőttkori bevéálásának előrejelzőit más indikátorban látják megragadhatónak, s a diákok formálódását azok az iskolák képesek monitorozni és támogatni, amelyekben a tanárok és diákok közötti és a tantestületen belüli kapcsolatok multiplexitásuk miatt erősek (Pusztai, 2009, Morvai & Sebestyén, 2014). Az iskolai gyakorlatok e finom mechanizmusait nem könnyű feltárni, noha kétségtelen, hogy a PISA háttérkérdőívei is megpróbálnak bizonyos magatartásmintákat és attitűdöket kitapintani az iskolavezetői és diákkérdőívekben. Ciklusonként átvizsgálva ezeket a

mérőeszközöket, azt látjuk, hogy a kutatók négy területet emelnek ki: a tanórai magavi-seletet, a keményebb iskolai kihágásokat, a hiányzást, késési adatokat, valamint a tovább-tanulási aspirációt. Azonban a PISA ezeket olyannyira nem tekinti eredményességi mu-tatónak, hogy 2012-re már ki is kopott ezeknek a szempontoknak a vizsgálata. Helyet-rük túlsúlyba került a matematika és az informatika tanulással kapcsolatos szokások fel-tárása, valamint a későbbi munkaerőpiacra való felkészültség praktikumra egyszerűsített mutatói (volt-e már gyárlátogatáson, tud-e CV-t írni, vagy tájékozódott-e már a diákhitel felvételéről), amik, azon túl, hogy teoretikusan kevésbé megalapozott mutatók, magyar-országai viszonylatban nem is aktuálisak még ebben az életkorban. Úgy tűnik, a PISA a sötétben tapogatózik, s a többdimenziós és hosszútávú eredményességet jobban előrejel-ző tanulmányi munkaértékekhez és munkamorálhoz való viszonyulás kérdése egyelőre nem került érdeklődése homlokterébe.

Azonban saját szektorközi összehasonlító vizsgálataink korábbi eredményei alapján a nevelési értékek és a teszteredmények között összefüggést feltételezünk. Voicu (2013) PISA-adatok elemzése során kimutatta, hogy a szülők nevelési értékei erősen befolyásol-ják az iskolával és a tanulással kapcsolatos attitűdöket. A tanulmány nemzetközi mére-tekben megerősítette az iskolaszektorok kapcsán tett megállapításainkat, amikor amel-lett érvelt, hogy az egyes oktatási rendszerek nemzetközi mérésekben elért eredményei és az adott országban jellemző nevelési értékek között összefüggés van. Különösen a felelő-ségérzetet, mint a jó teljesítményhez való hozzájárulást emelte ki. Próbaképpen a World Value Study 2005 és 2008 közötti hullámának országokként átlagolt aggregált adataihoz magunk is hozzárendeltük az adott ország állami-nem állami iskoláinak arányszámait, a 2012-es PISA-elmérés országokként átlagolt eredményeit, valamint az ország helyezését a teljes rangsorban, vagyis a PISA-interpretációkat követve országos elemzési szinten ma-radtunk. Az élboly országokban a takarékoság, a kemény munka és kitartás, mint neve-lési érték dominál, s a felelősségérzet magasra értékelése egyértelműen kimutatható. Egy korábbi kutatásunkban, ahol a szülői generáció nevelési értékeit vizsgáltuk iskolázottság és vallásosság szerinti bontásban, azt tapasztaltuk, hogy Magyarországon a felelősségér-zet a magas státusú vallásos családokban kerül a nevelési értékhierarchia csúcsára (Pusz-tai, 2011b). A PISA nem kérdez rá a tantestületek nevelési értékeire, így nincsenek ada-taink arról, hogy az országok többségében melyik szektor hozzájárulása jelentősebb ezek továbbadásában, ám azt fel kell ismernünk, hogy amikor az eredményes iskolákat vagy a dobogós PISA helyezést elért országok oktatási rendszereit felmagasztaljuk, akkor való-jában az egyes társadalmakban és iskolafenntartói szektorokban fontosnak tartott gyer-meknevelési értékeket ünnepeljük.

Összegzés

Tanulmányunkban a PISA-vizsgálatok néhány koncepcionális hibájára, hiányosságára kívántuk felhívni a figyelmet. Állításainkat az iskolafenntartói eredményességet a PISA-adatbázisok segítségével elemezni próbáló kutatások továbbgondolásaként fogalmaztuk meg. A legalapvetőbb, elvi szintű problémának az eredményesség fogalmának leszűkített értelmezését és az e koncepció jegyében mért eredményesség abszolutizálását, annak „im-perializmusát” tartjuk. Ez a fenntartói különbségek mögötti kulturális diverzitást hagyja figyelmen kívül, s épp ezzel szűkíti le saját szemhatárát: emiatt tételezi fel, hogy az ered-ményességkülönbségek az iskola, illetve az iskolarendszer oktatási teljesítményével ma-

gyarázhatók, s hagyja figyelmen kívül a kulturális és családi értékorientációkat, zárja ki a vizsgáldóság érdekköréből az iskolakultúra és a tanulási éthosz dimenzióit. További problémát okoz a PISA vizsgálatokban a fenntartói besorolás zavarossága, a szektorok országok közötti és országokon belüli funkciókülönbségeinek negligálása, a mintakiválasztás nem kielégítő transzparenciája, a társadalmi státus leszűkített és az egyes országokban nem adekvát értelmezése, a regionális, települési különbségek, és ezzel a tanulói populációk heterogenitásának figyelmen kívül hagyása.

IRODALOM

- BACSKAI, K. (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*. vol. 108. No. 4. pp. 359-378.
- BACSKAI, K. (2012): Egyházi iskolák a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In: Földvári M. – Nagy G. D. (szerk.) *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Szeged, Belvedere Meridionale. pp. 253-270.
- BERTOLA, G. & CHECCHI, D. (2013): Who Chooses Which Private Education? *Theory and International Evidence IZA DP No. 7444* June.
- BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- CORTEN, R. & DRONKERS, J. (2006): School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private, Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation* 12. 2. pp. 179–208.
- DRONKERS, J. & AVRAM, S. (2009): Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A re-analysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*. vol. 55. No. 6. pp. 895–909.
- DRONKERS, J. & RÓBERT, P. (2000): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, vol. 14. No. 3. pp. 519–537.
- DRONKERS, J. & HEMSING, W. (1999): Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisationseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. No. 2. pp. 247-261.
- DRONKERS, J. (2004): Do Public and Religious Schools Really Differ? Assessing the European Evidence. In: P. J. Wolf & S. Macedo (eds) *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Brookings Institution Press, Washington DC. pp. 287–314. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- IMRE, A. (2005): A felekezeti középiskolák jellemzői a statisztikai adatok tükrében. *Educatio*, vol. 14 No. pp. 475-491.
- KEY DATA ON EDUCATION IN EUROPE 2012 (2012): Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- MAŁACHOWSKI, R. (2008) The Social, Legal and Functionary Aspects of Catholic Education in Poland (1991-2004). In: Pusztai G. (Ed.) *Education and church in central and eastern europe at first glance*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development, pp. 73-84.
- MORVAI, L. & SEBESTYÉN, K. (2014): *Jó és eredményes a mi iskolánk*. Esettanulmány. Budapest, OFI.
- MORVAI, L., INANTSY-PAPP, Á. & VERDES, M. (2014) Egyházi fenntartású tanoda az Észak-Alföldön. Esettanulmány. Budapest, OFI.
- MORVAI, L. (2014): *Efficiency Concept of Religious Schools*. Konferencia elő-

- adás. *Nationhood in the Carpathian Region Hungarians and their Neighbours: Sociological Perspectives*. Kolozsvár: BBTE. 11. pp. 27-29.
- NASH, R. (2002): *A Realist Framework for the Sociology of Education: thinking with Bourdieu Educational Philosophy and Theory*. vol. 34. No. 3 pp. 273-288.
- OECD (2009): *PISA Data Analysis Manual*. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf>
- OECD (2012): *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>
- OECD (2014) *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- PUSZTAI, G. (2004): *Iskola és közösség*. Gondolat, Budapest.
- PUSZTAI, G. (2005): *Társadalmi háttér és iskolai pályafutás*. *Educatio*, vol. 14. No. 3. pp. 534-552.
- PUSZTAI, G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- PUSZTAI, G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. *Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- PUSZTAI, G. (2011b): *Vallásosság és pedagógiai ideológiák*. *Educatio*, vol. 20. No. 1. pp. 48-61.
- PUSZTAI, G. (2014): *Felekezeti oktatás új szerepekben*. *Educatio*, vol. 22. No. 1. 50-66.
- STANDFEST, C. & KÖLLER, O. & SCHEUNPFLUG, A. (2005): *leben – lernen – glauben*. Zur Qualität evangelischer Schulen. Waxman. Münster.
- STANDFEST, C. (2005): *Erträge von Erziehungs- und Bildungsprozessen an Schulen in evangelischer Trägerschaft in Deutschland - Ein multikriterialer Ansatz*. Doctoral Thesis. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen. Nürnberg (FAU).
- UERZ, D., DEKKERS, H., BEGUIN, A. A. & DRONKERS, J. (2004): *Mathematics and Language Skills and the Choice of Science Subjects in Secondary Education*. *Educational Research and Evaluation*. vol. 10. No. 2. 163-184.
- VOICU, B. (2013): *A Cross-Country Comparisons of Student Achievement: the Role of Social Values*. *International Journal of Sociology of Education*, vol. 2. No. 3. pp. 221-249.