

A SOKFÉLESÉG MINT REJTETT DIMENZIÓ EGYHÁZI ISKOLÁS DIÁKOK NARRATÍVÁIBAN

KODÁCSY-SIMON ESZTER* – SERES-BUSI ETELKA

Evangelikus Hittudományi Egyetem, Budapest

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

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

Kulcsszavak: egyházi iskolák, rejtett tanterv, diákok narratívái

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

Keywords: church schools, hidden curriculum, students' narratives

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

A sokféleség mint rejtett dimenzió egyházi iskolás diákok narratíváiban

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

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

Elméleti háttér

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

Az iskola rejtett tanterve

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

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

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

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

A diákok mint az iskola aktív értelmezői

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

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

Egyházi iskolákkal kapcsolatos diskurzusok

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

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

A kutatás leírása

Eljárás

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

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

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

Az interjú felépítésének koncepciója a következő volt:

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

Minta, résztvevők

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

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

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

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

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

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

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

Kódolás, adatelemzés

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

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

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

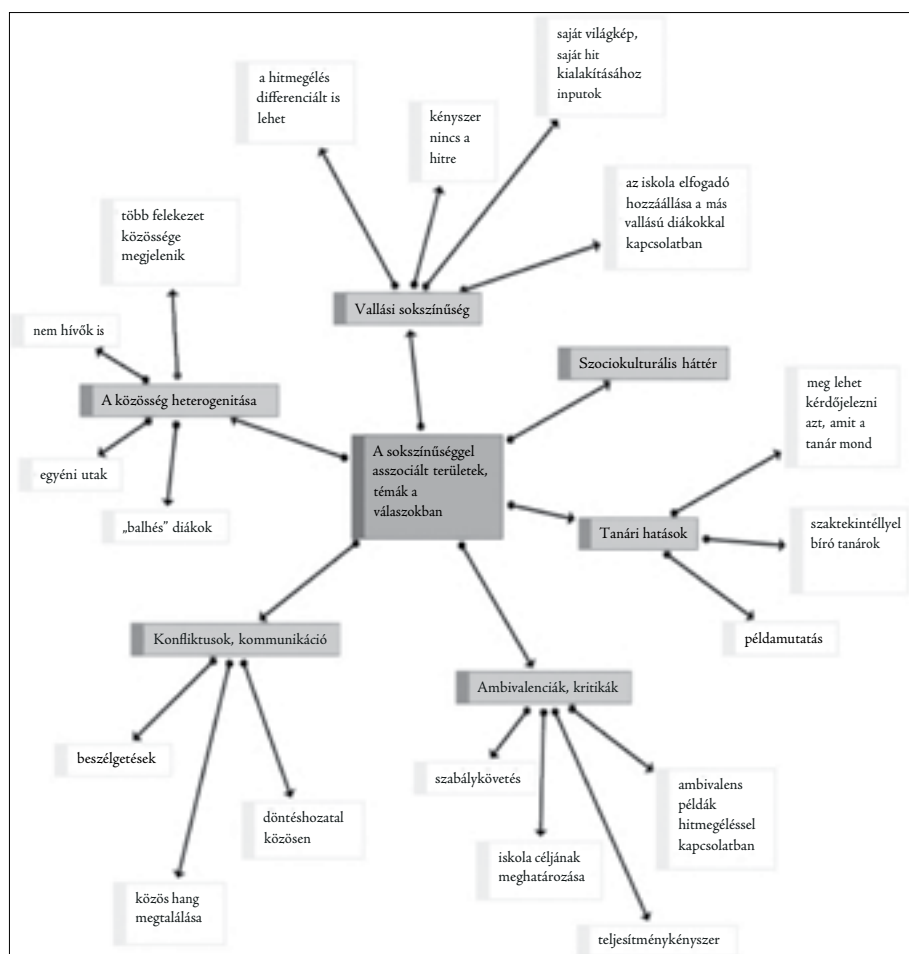
Kutatási eredmények

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

Sokszínűség mint magkategória

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

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



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

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

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

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

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

A középszintű kódokat egy-egy jellegzetes példa segítségével szemléltetjük.

A közösség heterogenitása:

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

Vallási sokszínűség:

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

Szociokulturális háttér:

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

Tanári hatások:

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

Ambivalenciák, kritikák:

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

Konfliktusok, kommunikáció:

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

A sokszínűség mint az erőforrások aktivátora

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

Személyes fejlődéshez támogatás:

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

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

Közösségből származó erőforrások:

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

Saját világgép, hit:

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

Életkérdésekkel foglalkozás:

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

Jövőkép alakítása:

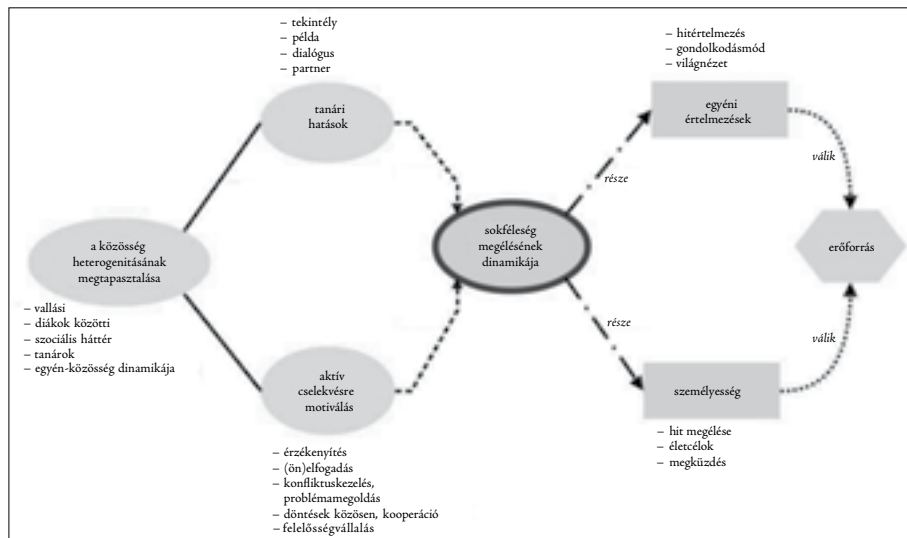
- „Csak így az elképzelés szempontjából, szerintem ez [az iskola] ... lehetőségeket hoz, mint ez a golya-metafora, hogy a golya hozza a gyerekeket, ilyen szempontból a golya, mint egyfajta lehetőségeket, mechanizmusokat ad az embernek, hogy tudja a jövőjüket alakítani, ezért asszociáltam a golyára.

Konklúzió

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

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

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



2. ábra: A sokféleség dinamikus rendszerének kapcsolatai

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

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

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

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

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

További eredmények

Egyházi vagy iskolai jelleg

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

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

Külső perspektíva, belső pozíció

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

A hitmegélés személyessége

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

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

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

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

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

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

Limitációk és záró gondolatok

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

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

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

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

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

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

IRODALOM

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

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

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