

Ligeti György

Gyűjtős

Iskola, demokrácia, civilizáció

Budapest, 2002

TARTALOM

I. Bevezető gondolatok

1. Szocializáció
2. Civilizáció, erkölcs
3. Az iskola maga

II. A valóság

1. Szecsáztatás és konfliktuskezelés
2. Egy fegyelmi tárgyalásról
3. Jogsértések az iskolában

III. A valóság számokban

Bevezető két kérdőíves kutatás elé
Attitűdök
Cselekvési minták

IV. A szülők és az iskola

1. A szülők tájékoztatása
2. A nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga
3. Szülői önszerveződés, érdekérvényesítés

V. Tehetségek

1. Megoldások a közoktatási intézményrendszeren belül
2. A közoktatási intézményrendszeren kívül

Befejező gondolatok

Felhasznált irodalom

Függelék

1. Korábbi kutatások a témában
2. Kérdőívek
 - 2.1 A pécsi vizsgálat kérdőíve
 - 2.2 Az országos vizsgálat kérdőíve
 - 2.3 Az osztályfőnökök számára készült kérdőív
3. Köszönetnyilvánítások

I. Bevezető gondolatok

Gyűjtős. Így hívja egy gimnázium diáknyelve az iskola házirendjét.¹ Azt gondolom, ez mindennél többet elárul napjaink középiskoláinak, diákjainak a jogról, törvényről, szerződésről való gondolkodásáról, az iskolában zajló értékátadási folyamatokról. Bár az elnevezés a diáknyelv terméke, a háttérben az iskola mindennapi működése fedezhető fel, mivel ebben az esetben a szleng nem az intézmény ellenére, hanem éppen annak hatására születte a legfontosabb iskolai szerződés e népnyelv jellegű megnevezését.

Ez a könyv néhány, a mai magyar közoktatásban zajló folyamatot kíván bemutatni azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a demokratikus iskola létrejöttét segítse. Az elmúlt évek során módomban állt két országos és egy nagyvárost vizsgáló kutatást vezetni, melyek az értékátadási folyamatokat, a jogok és a kötelességek világát tárták fel az iskolában.²

Az 1990-es évek és a XXI. század eleje egyszerre jelentik Kelet-Közép-Európában a polgári-demokratikus társadalmi rendszer kialakulását és az Európai Unióhoz való csatlakozás lehetőségének megteremtődését. A gazdasági, politikai feltételeken túl döntő szerephez jut a társadalom tagjainak gondolkodásmódja, az a kulturális klíma, amelyben a társadalmi folyamatok zajlanak. Kiemelt jelentőségű az a serdülőkorú csoport, amely a gyermekkor és a felnőttkor közötti mezsgyén fejlődve, rendkívül aktív befogadója a külvilág hatásainak, néhány év elteltével pedig a társadalmat aktívan alakító állampolgárrá válik. Vajon tudják-e a diákok és a tanárok (röviden az iskola polgárai), hogy melyek egyáltalán ezek az értékek, és ha tudják, mennyiben tér el az elvektől a mindennapi gyakorlat? Kutatómunkám során a demokratikus állampolgári nevelés híveként úgy kívántam vizsgálat tárgyává tenni azt a társadalmi szövedéket, amelyben az iskolai értékátadási folyamatokkal kapcsolatos kérdések felvetődnek, hogy mindvégig szem előtt tartottam a társadalmi gyakorlat jobbításának igényével összefüggő pragmatikus szempontokat is.

1. Szocializáció

Millióan írtak már a szocializációról, annak folyamatáról, kereteiről, a szocializációs folyamat defektusairól. Éppen ezért nem kívánom túlon túl hosszán taglalni a kérdést, feleslegesnek tartom Ádám és Évától indulni. Mégis azt gondolom, hogy a demokratikus állampolgári szocializáció tárgyalásakor megkerülhetetlen ez a téma.

A gyermek megszületésekor a társadalom szabályait, normáit nem ismeri, érdekei érvényesítéséhez csak a legprimitívebb technikákat birtokolja. Parsons szellemes megjegyzésével élve: „az újszülöttek világrajövele rendszeresen ismétlődő barbár invázió”.³ Bár az ember egyaránt

¹ HÉZSER Judit (1998): *Az egri Szilágyi Erzsébet Gimnázium diáknyelve és szótára*. Debrecen. 108. (szakdolgozat) **Házirend** [fn]: gyűjtős, alkotmány, BTK, diákkeserítő, muszáj-tábla, tízparancsolat, törvénykönyv

² Mindhárom vizsgálat egyaránt támaszkodott kérdőíves adatfelvételre és interjúkra, megfigyelésekre. Az iskolai jogokat feltáró kutatások anyagi háttérét az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, a pécsi középiskolák értékvilágát feltérképező vizsgálatot a Kurt Lewin Alapítvány biztosította.

³ PARSONS, T-BALES, R. F. (1956): *Family Socialization and Interaction Process*. London: Routledge-Kegan Paul.

rendelkezik genetikailag öröklött, illetve a társadalmi-kulturális átörökítés során szerzett magatartásmódokkal, maga a viselkedésgenetika is rávilágít arra, hogy az emberi faj rendkívül nyitott arra, hogy társas viszonyait a kultúra elsajátítása és megújítása révén alakítsa.⁴ Ez esetünkben tehát azt jelenti, hogy minden ember - diák, tanár egyaránt - formálható. Kiindulásom az, hogy a biológiai szükségletekkel rendelkező ember *tanulás útján* sajátítja el a társas világban való eligazodáshoz nélkülözhetetlen ismereteket és technikákat, a társadalomhoz való viszonya *a szocializáció folyamata során alakul ki*.

A szocializáció folyamatának minden egyes mozzanata - a társadalmi világról való ismeretek átadása mellett - egyben értékátadási folyamat is. Azt gondolom, hogy az oktatás tartalma mellett legalább olyan fontos annak módja is. Nem lehet bizalomra nevelni örökös ellenőrzéssel, lehetetlen a toleranciára nevelés erőszakos módszerekkel és így tovább.

Állampolgári és politikai szocializáció

Mielőtt részletesen foglalkoznék az állampolgári szocializációval, néhány szót kell ejteni magáról az állampolgárságról. Az állampolgárság kérdése egyaránt megközelíthető a jog, illetve a szociálpszichológia fogalomrendszere felől. A társadalomtudományokban általánosan elfogadott az állampolgárság fejlődésének Marshall általi leírása.⁵ „Az állampolgári jog kialakulása kettős folyamatot foglalt magában, az egyesülését és a szétválasztását” - írja. Egyesülésem *földrajzi egyesülést ért*, vagyis azt a folyamatot, amely során a királyi igazságszolgáltatás (később a parlament és a nemzeti kormányzás) már nem a helyi szokások, hanem az országos jogok alapján működött és védelmezett. A szétválás funkcionálisan történt meg Európában, azaz a hatalomhoz és a jogrendszerhez kapcsolódó intézmények fokozatos specializálódásával. Marshall az állampolgárságot három elemre bontotta. Szerinte a XVIII. század eredménye az *polgári elem*, amely az egyéni szabadsághoz szükséges jogokból áll (szólásszabadság, a gondolat és a gondolkodás szabadsága, lelkiismereti szabadság, törvény előtti egyenlőség, a tulajdonlás és szerződés-kötés joga). A XIX. században jelent meg a *politikai elem* (a politikai hatalom gyakorlásának joga: választás és választhatóság).

Végül a XX. századhoz tartozik a *szociális elem*, a gazdasági jóléthez és biztonsághoz, a civilizált lényként való élethez fűződő jog (egészségügyi ellátás, oktatás, gazdasági jólét, szociális biztonság). Marshall gondolkodásának középpontjában a szociális állampolgárság elérése áll (szociális jogok biztosítása a politikai és polgári jogokon túl, annak elérése, hogy a szociális jogok éppúgy sérthetetlenek legyenek, mint például a tulajdonjog). A szociális jogok lényege az, hogy mindenki számára biztosítani kell azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik számára egyéb jogainak gyakorlását. Ez egyszerűnek tűnik, azonban súlyos következményei vannak napjaink közoktatására vonatkozólag. Ha például a szülő nem tudja a buszutazás költségeit kifizetni, s ezért nem jut el a szomszéd faluba, ahol gyermeke iskolába jár, akkor nem tud a szülői értekezleten vagy egyéb más fórumokon tájékozódni azokról a lehetőségekről, amelyek gyermeke tehetségének kibontakoztatását szolgálják.

Az állampolgári jogok a kikényszeríthetőség felől is megközelíthetők. Eszerint léteznek negatív (a korlátozástól való mentesség), illetve pozitív jogok. A marshalli gondolatmenet szerint a polgári és politikai jogok *negatív*, míg a szociális jogok *pozitív* jogok. Egy újabb szerző, Elster a polgári és politikai jogokat egybevonja, és a szociális és gazdasági jogokat különbözteti meg

⁴ SOMLAI Péter (1997): *Szocializáció*. Budapest: Corvina Kiadó. 51.

⁵ MARSHALL, T. H. (1991): Az állampolgárság fejlődése a XIX. század végéig. In: Ferge Zsuzsa-Lévai Katalin (szerk.): *A jóléti állam*. Budapest: Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület. 50-51.

második és harmadik csoportként. Szociális jogokon a boldogsághoz szükséges jogokat (munkához való jog, fizetett szabadsághoz való jog, betegbiztosítás stb.) érti. Sunstein a negatív és pozitív jogi megkülönböztetésekor csak az úgynevezett pozitív jogokra koncentrál, s leszögezi, hogy pozitív jogoknak tekinti a szociális és gazdasági garanciákat magukban foglaló jogokat, szembeállítva őket a klasszikus, az államtól közvetlenül követelhető jogokkal.⁶ Számomra az egyén állampolgárrá válása egyszerre jelent felvértezést (az egyén képessé válik arra, hogy éljen a jogaival, érvényesítse az érdekeit - ehhez van szükség az általam vizsgált ismeretekre) és korlátozást (előítélet-mentesség, konstruktív konfliktuskezelés, mások érdekeinek figyelembevétele). Az állampolgárnak ezen logika szerint például *joga*, hogy a közoktatás képessé tegye őt a későbbi társadalmi életben való aktív részvételre. Ha ezt az iskola elmulasztja, sérül a diák pozitív joga.

Az egyén számára különösen fontos szerephez jut az állampolgári státus, s bár minden ember számára különböző mértékben tudatosul az, hogy neki magának (és vele együtt mindenkinek!) jogai vannak, a társadalmi részvételt e jogok szabályozzák. Napjaink közoktatásában különösen gyakran tetten érhető az a szemlélet, miszerint a kötelességek és a jogok egymással szemben állnak, illetve hierarchiát, fontossági sorrendet alkotnak. A szocializációt vizsgálva fontos a diákjogok, a pedagógusjogok, valamint a szülői jogok érvényesülésének, illetve sérülésének kérdése. Az állampolgári szocializáció egyben a jogtudat szocializációja is. A diákoknak segíthet problémáik állampolgári kontextusban való megfogalmazása. Saját kutatásom során a Marshall által „polgári elem”-nek nevezett terület a tolerancia, a szabad választás vizsgálatában jelent meg, a politikai elem az ismeretek (pártok, intézmények), a cselekvés és a konfliktuskezelés, míg a szociális elem a szolidaritásban.

Mikor tölti be küldetését az állampolgári szocializáció? E kérdés értékmentes megközelítése érzésem szerint lehetetlen. Adható olyan válasz, hogy akkor, amikor a nevelési-értékátadási folyamat eredménye az olyan ember, aki jól beilleszkedett tagja a fennálló társadalmi rendnek. Közel sem mindegy azonban, hogy milyen társadalomról vagy miféle állam polgáráról van szó: a totális diktatúrák egészen más típusú állampolgárra tartanak igényt, mint a demokratikus társadalmi rendszerek. Mindketten más-más szocializációs mechanizmus megrendelői. A totális diktatúrának a hatalmi rendszert (és annak legitimitását) elfogadni képes emberre, a parancsok végrehajtójára, nem pedig autonóm módon dönteni tudó kritikusra van szüksége. Ezzel szemben a demokratikus társadalom - elvben - olyan szocializáció megrendelője, amelynek eredménye a szabályokat egyszerre elfogadni képes, ugyanakkor azokat mindig kritikusan szemlélő, a választás lehetőségéhez ragaszkodó, a kereteken változtatni tudó ember. A fent leírtak azonban a kétféle állampolgár ideáltípusai. Valójában a legszélsőségesebb parancsuralmi rendszert sem lehet működtetni önálló gondolkodásra képtelen, pusztán a végrehajtásra alkalmas emberekkel. Ugyanakkor, mivel a demokratikus államok - Európában feltétlenül - a nemzetállamok keretein belül jöttek létre, a nemzet vagy a közösség szükségessé tette az individuum bizonyos mértékű háttérbe szorítását, önkorlátozását.

⁶ ELSTER, Jon: The Impact of Rights on Economic Performance. In: Sajó András (szerk.) (1996): *Western Rights? Post-Communist Application*. Kluwer Law International. 347-359.

SUNSTEIN, C.: Against Positive Rights. Uo.: 225-232. (A könyv a Közép-Európai Egyetem és a Nyílt Társadalom Intézet által megszervezett „Az állam az egyénnel szemben” című konferencia-sorozat harmadik rendezvényéről kiadott anyag.)

A demokratikus állampolgári szocializáció

A demokratikus állampolgári szocializáció egy speciális esete az állampolgári szocializációnak, s lényegében csak a modern polgári demokráciákban beszélhetünk róla. Az egyén *sikeres társadalmi-politikai beilleszkedése a demokratikus társadalmi világ játékszabályai között* értelmezendő. Csepeli György kiváló és tömör összefoglalására alapozva: „a szabadság iskolájában a kölcsönösség, a kommunikáció, a nyíltság és az autonómia készségeire kell megtanítani a tanulókat”.⁷ Pontosan körülírható azoknak az attitűdöknek, képességeknek és ismereteknek a köre, amelyek átadása együttesen alkotja a demokratikus állampolgári szocializációt. Ezek egymástól elválaszthatatlanok, egymásból következnek, illetve előfeltételei egymásnak.

Érték mindenekelőtt maga az ember, az individuum, így tehát az egyén jogainak elismerése és azok magától értetődőnek vétele. Ennek előfeltétele az a képesség, hogy az egyik ember a másikban fel tudja fedezni az embert. E *kölcsönösség*hez a másik megismerése vezet. Szükség van a folyamatok és az egyes nézetrendszerek (nemegyszer saját nézetrendszerünk) kritikus szemlélésére, így további nélkülözhetetlen képesség az *önismeret*, mely leginkább a másik emberrel való interakció során, nem utolsósorban a személyének, életkörülményeinek, cselekvési indítékainak megismerése nyomán fejlődik ki. A demokratikus állampolgári szocializáció során elsajátítandó *képesség a kommunikáció*, mely nélkülözhetetlen a megismeréshez, illetve ahhoz a vitához-eszmecserehez, amely nyomán lehetővé válik a *konfliktusok konstruktív kezelése* - azok destruktív rendezése vagy elfojtása helyett. A vita az a kommunikációs folyamat, amely során a serdülőkorban a politikai identitások kiérlelődnek, hatnak egymásra. Demokratikus érték a *nyíltság*, illetve az *előítélet-mentesség*, a mássághoz való jog elismerése. Végül pedig mindezek elsajátításához a serdülőnek meg kell tapasztalnia a választás élményét és ebből következően a saját kompetenciáját.

Mindezen értékek, képességek átadásához kölcsönös-szimmetrikus viszonylatok szükségesek a szocializációs folyamat szereplői között, szemben a tekintélyvel alapuló emberi kapcsolatokkal. És végül - visszatérve a kiindulópontot jelentő individuumhoz - e rendszerben érték az *értelmes önzés* és a *tisztességes versenyre* való képesség, elválaszthatatlanul az autonóm döntéshozás és a választás felelősségétől. A demokratikus állampolgári szocializáció során a középiskolásnak éppúgy meg kell tanulnia érvényesíteni a saját érdekeit és jogait, mint azt, hogy a másik ember is rendelkezik saját érdekekkel, jogokkal, melyeket nem sérthet meg.

A demokratikus állampolgári szocializáció sikere azon múlik, hogy a társas befolyásolás demokratikus légkörben, demokratikus viszonylatok között zajlik-e - direkt és szándékolatlan mozzanatait tekintve egyaránt. Aronson⁸ a konformitás egyszerű fogalma helyett⁹ a társas befolyásolásra való *reagálás* három fajtáját különbözteti meg: a *behódolást*, az *azonosulást* és az *internalizációt*. A behódoló személy viselkedését a jutalom elnyerése vagy a büntetés

⁷ CSEPELI György (1992): *A szabadsági iskolája*. In: Csepeli-Stumpf-Kéri: *Állam és Polgár. Politikai szocializációs tanulmányok I.* Budapest: MTA Pol. Tud. Int. 125.

⁸ ARONSON, Elliot (1994): *A társas lény*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 68.

⁹ Aronson Herbert Kelman írása alapján csoportosítja a fogalmakat. (Herbert Kelman [1973]: *A szociális befolyásolás három folyamata*. In: Hunyady György [szerk.]: *Szociálpszichológia*. Budapest: Gondolat Kiadó. 47-72.)

elkerülése motiválja.¹⁰ Az *azonosulás* vagy *identifikáció* során a befolyásolás alanya olyan szeretne lenni, mint a befolyásoló, így hinni kezd az átvett véleményekben, értékekben, ám - hasonlóan a behódoláshoz - nem azért viselkedik egy bizonyos módon, mert ez számára valamiféle belső szükséglet, hanem mert ily módon „pozitív öndefiníciós viszonyba kerülhet azzal a személlyel vagy azokkal a személyekkel, akikkel azonosulni kíván”. (uo.) Az azonosulás során megjelenik a normaszzerű viselkedés belső jutalma, tehát nemcsak a személyhez, személyekhez, hanem általában a csoporthoz, szélesebb értelemben a társadalomhoz való igazodás élménye. Nem szükséges állandó jutalom vagy büntetés, sőt még annak a személynek sem kell jelen lennie, akivel az egyén azonosul, ugyanakkor az átvett nézetek könnyedén *megváltozhatnak*, ha a normaközvetítő személy nézetei megváltoznak, illetve az iránta érzett szimpátia csökken. Az *internalizáció*, vagyis az értékek belsővé válása a legtartósabb módja a társas befolyásolásra való reagálásnak, ebben az esetben a leghatékonyabb az értékátadás. A vélekedés, az értékek elfogadása ebben az esetben *belülről jutalmaz*. Az internalizálódott vélemények, minták, értékek beépülnek az egyén értékrendszerébe, s függetlenednek azok forrásától, következésképpen nagyon ellenállóak lesznek mindenféle változással szemben. Ez saját vizsgálataim alapján is igazolódni látszik. És végül: a befolyásolásra való reagálás egyik módja az elutasítás is. E reakció-típussal is bőven módjában áll találkozni a kutatóknak a diákok körében végzett empirikus vizsgálatok során.

2. Civilizáció, erkölcs

Az iskola mint közoktatási intézmény a civilizáció terméke és egyben a civilizáció zászlóshajója is, azaz fontos feladata, hogy a falai között tanuló diákokat a szó minden értelmében civilizálja. Ferge Zsuzsa, segítségül hívva történészek (Braudel), illetve szociológusok (Swaan és Elias) írásait, a civilizációs folyamatot úgy írja le, mint *a társadalmi együttélés kialakulásának történetét*. Lényegében arról a kérdéstről van szó, hogyan élhetünk egymással és egymás mellett egy adott társadalomban. A történettudomány civilizáció-felfogása szerint létezik egy, az egész Nyugat-Európára általában érvényes és jellemző civilizációs trend. „A XV-XVI. századtól kezdve a civilizációs folyamatok a kapitalizmus kibontakozásával, a technikai modernizálódással, az urbanizálódással, a politika átalakulásával párhuzamosan formálták a társadalmi viszonyokat és magatartásokat...” - hivatkozik Braudelre Ferge Zsuzsa.¹¹ Értelmezésében az egyén civilizálódása egy adott társadalomban azt jelenti, hogy „az egyén jobban ismeri a játékszabályokat; jobban tud igazodni társadalmi elvárásokhoz, jobban el tudja magát fogadtatni, az adott lehetőségeket jobban ki tudja használni, és a változó feltételekhez jobban tud alkalmazkodni”. Szempontjából az a civilizációs megközelítés a legfontosabb, amely szerint a változó feltételek következményeként *csökkennek* a nemek, generációk, feljebb- és alattvalók, főnökök és beosztottak közötti *társadalmi távolságok*, a megszólítások és érintkezési formák módosulását hozva magukkal. A parancsot fokozatosan a tárgyalásos megegyezés váltja fel, mely „az egyenlőbb individuumok közötti viszonyok okozata”.¹² A

¹⁰ Aronson fontosnak tartja a hatalom közvetlen jelenlétét, s kiváló példán szemlélteti a jelenséget: „Elérhetjük, hogy egy fejletlen ország földműveseinek többsége felesküdjön az amerikai zászlóra, ha azzal fenyegetőzünk, hogy megkínózzuk őket, ha ellenszegülnek, behódolás esetére pedig ételmezt és ajándékot ígérünk nekik.” (I. m.: 68)

¹¹ FERGE Zsuzsa (1998): *A civilizációs folyamat fenyegetettsége*. Akadémiai székfoglaló, 1998. december 9.

¹² SWAAN, A. de (1990): *The Management of Normality. Critical essays in Health and Welfare*. London-New York: Routledge. 105-167.

civilizációs folyamat során jönnek létre a polgári társadalom új intézményei és értékei, a szabad piaci szerződés, a modern politikai demokrácia, a polgári és a már korábban tárgyalt állampolgári jogok bővülése és nem utolsósorban a *közoktatás*. Marshall az oktatást a polgári szabadság szükséges előfeltételének nevezi. „Egyre inkább fölismerték a XIX. század folyamán, hogy a politikai demokráciának iskolázott választókra van szüksége, és a fejlett gyáripárnak iskolázott munkások és technikusok kellene. Így az a kötelesség, hogy fejlessze és művelje magát az ember, nem csupán személyes, hanem társadalmi kötelessége is. [...] Az alapfokú közoktatás növekedése a XIX. században az első határozott lépés volt azon az úton, amely a XX. században az állampolgár szociális jogainak visszaállításához vezetett” - írja az 58. oldalon.

A közoktatás intézményrendszere szerintem a társadalmpolitikai cselekvés szerves része: egyénekre lebontható szükségletet elégít ki - nem teljesen piaci jelleggel - részben vagy egészben az állami újraelosztás nyomán. Olyan intézmény, mely az egyensúly mindenkori biztosítása érdekében, a devianciák és a társadalmi kiilleszkedés [exclusion] enyhítése céljából működik. Az iskola funkciója a demokratikus társadalomban (elvileg) olyan állampolgárok képzése, akik képesek kommunikálni-együttműködni egymással és a demokratikus intézményrendszert egyenrangú partnerként használni. Ez utóbbihoz az egyént már serdülőkorban képessé kell tenni arra, hogy későbbi felnőtt élete során felismerje szükségleteit, jogait, s hogy azok kielégítéséhez, illetve érvényre juttatásához a megfelelő eszközök birtokába kerüljön. Amíg a társadalmi hierarchia alsóbb rétegeiből származó diákok számára valamiféle esélykiegyenlítést, a társadalmi részvételhez szükséges életstratégia elsajátítását feladata lehetővé tenni (itt utalnék a Marshall által szociálisnak nevezett elemre), addig „fent” a tolerancia, az emberi méltóság tiszteletben tartása, a szolidaritás képességének kialakítása a cél.

Ferge Zsuzsa a civilizáció és az állam viszonyának történeti elemzése során a civilizálódási folyamatot mint pacifikálódást értelmezi: az önmegtartóztatás, a másokra és a tabukra való nagyobb figyelem egy - történelmi távlatokban való - belsővé váló, hosszabb távú előrelátás következményeként jön létre.

Előítélet és tolerancia

Az *előítélet* kérdésköre az egyén és a közösség, illetve a szükségszerűen egymás mellett élő - a legtöbbször csak látszólag - eltérő érdekű, értékrendű csoportok viszonyára vonatkozik. A tolerancia társadalmi méretű hiánya bizonyos csoportokkal szemben a demokratikus viszonyok deficitjének fokmérője; kiemelten igaz ez Kelet-Közép-Európában. Allport klasszikussá vált, *Az előítélet* című könyvében¹³ az etnikai előítéletet úgy definiálja, mint hibás és rugalmatlan általánosításon alapuló ellenszenvet. „A jelenség megmaradhat az érzések szintjén - írja -, de kifejezésre juthat a viselkedésben. Irányulhat egy-egy csoport egészére, de egyetlen egyén ellen is azon az alapon, hogy az illető a szóban forgó csoport tagja.”¹⁴ A könyvtárnyi szakirodalom az előítélet okainak, tipológiáinak igen széles skáláját tárja fel. Egyes kutatók az áthelyezett agresszióban, a bűnbakkeresésben látják az előítélet okait,¹⁵ míg mások a személyiségben

¹³ ALLPORT, Gordon (1999): *Előítélet*. Budapest: Osiris Kiadó.

¹⁴ I. m.: 38.

¹⁵ HOVLAND, Carl-SEARS, Robert (1940): Minor Studies of Agression: Correlation of Lynchings with Economical Indicies. *Journal of Psychology*, 9. 301-310.

gyökereztetik azokat: Adorno¹⁶ és munkatársai a tekintélyelvű nevelést nevezik meg az előítélet kialakulásának táptalajául. A téves személyesítés mechanizmusa, illetve az ismeretek hiánya azonban éppígy melegágya az előítéletek kialakulásának és fennmaradásának. A demokratikus állampolgári nevelés, az iskolai oktatás szempontjából mindezen tényezők *együtt* az előítélet okai, az összekötő kapocs pedig a kölcsönösség hiánya, azon képességé, mely lehetővé tenné, hogy az egyén egy helyzetet a másik személy, a másik csoport szemszögéből lásson. Az előítélet - különösen serdülőkorban - könnyen válhat az identitás alapjává: a kamasz úgy definiálja magát, hogy ő az, aki utálja a rockereket, aki nem szívleli a cigányokat, aki elítéli a homoszexuálisokat stb.

Erkölcsei szocializáció

A fejlődő gyermekek nem passzívan fogadják az őket érő ingereket, hanem szelektálnak közülük, értelmezik azokat, reagálnak rájuk. Piaget¹⁷ arra a következtetésre jutott, hogy az ember kognitív fejlődése több, egymástól jól elkülöníthető szakaszból áll, mely szakaszok képességek elsajátítását jelentik, s az egyes szakaszokba való átlépés előfeltétele az előző szakasz sikeres befejezése. A gyermek kognitív fejlődése a szocializáció eredménye, a gondolkodási szabályok egyúttal szociális normát jelentenek számára. Kohlberg Piaget elméletére épített, az erkölcsi gondolkodás serdülőkori fejlődéséről szóló kutatások zöme pedig Kohlberg munkái köré csoportosul. Kohlberg¹⁸ az erkölcsi gondolkodás három szintjét (prekonvencionális, konvencionális, posztkonvencionális) különböztette meg, minden szintet további két-két szakaszra osztva. Az erkölcsileg prekonvencionális szinten lévő ember azért és akkor tart be szabályokat, amiért és amikor tart a következményektől. A konvencionális szinten a szabályokat mintegy önmagukért tartja be az ember, vagyis azért nem szabad lopni, mert az törvénytelen. Végül a posztkonvencionális erkölcsi szinten lévő ember magasabb erkölcsi-morális szabályokat tart be, vagyis azért nem okoz kárt a másinak, mert - mintegy beleélve magát a másik ember helyzetébe - *tudja*, hogy neki magának milyen lenne, ha vele szemben cselekednének ugyanígy.

A társas befolyásolásra való reagálás bevezető fejezetben tárgyalt három fajtája a demokratikus állampolgári szocializáció kérdéskörének vizsgálata szempontjából illeszkedik a Kohlberg által vázolt három erkölcsi szinthez.

<i>Társas befolyás</i>	<i>A befolyásolás (mintanyújtás) eredményeként kialakuló erkölcsi szint</i>
Behódolás	Prekonvencionális szint
Azonosulás	Konvencionális szint
Internalizáció	Posztkonvencionális szint

1. táblázat

¹⁶ ADORNO et al. (1980): Típusok és tünetegyüttesek. Részlet a „Tekintélyelvűség” című munkából. In: Csepeli György (szerk.) (1980): *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 237-294.

¹⁷ Svájci pszichológus, a fejlődéslélektan egyik atyja. PIAGET, Jean (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest: Gondolat Kiadó.

¹⁸ KOHLBERG, Lawrence (1997): Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In: Bernát László-Somogyi Katalin: *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest: Tertia Kiadó. 199-217.

Kohlberg vizsgálatai megkerülhetetlenek a társadalmi és erkölcsi normákról, a szabályok betartásáról és az értékek belsővé válásáról való gondolkodás során, mivel a demokratikus szocializáció egyben erkölcsi szocializáció is, melynek célja, hogy az egyén magáénak érezze azokat az értékeket, amelyeket környezete elétár. Ne csak akkor tegyen úgy, mintha toleráns lenne, ne csak akkor törekedjen a másik féllel való kommunikációra és a konfliktusok konstruktív módon történő feloldására, amikor a másik fél nálánál erősebb, illetve jelen van egy olyan hatalom (például a tanár), amely kényszeríti őt erre. A fentiekben már kitértem a kölcsönösségre, mely megfeleltethető annak a morális szabálynak, hogy „*ne tégy olyat másokkal, amit nem szeretnél, hogy ők veled tegyenek*”.¹⁹ Mind a másik személy, a másik csoport iránti tolerancia, mind pedig az eltérő érdekű személyek vagy csoportok közötti konfliktusok kezelése e kölcsönösségből származtatható. Amennyiben tehát a nevelés alapja a behódolás, lényegében a Kohlberg által prekonvencionálisnak nevezett szintre juthat el a serdülő. Az attitűdök, cselekvési minták identifikációjával a konvencionális, míg belsővé válásával a posztkonvencionális erkölcsi szintre jut el a fiatal.

Konfliktusok az iskolában

Azt gondolom, különösen hangsúlyos a konfliktusok kezelésének feltárása az iskola erkölcsi szocializációs folyamatainak tárgyalásakor. Az iskola nevelési ereje nem a konfliktusokban vagy azok hiányában rejlik, hanem a konfliktusok kezelésének *módjában*.

A konfliktusoknak, azok lezajlásának a családon belül, de az oktatási intézményekben is jelentős nevelési ereje van. Abban az esetben beszélhetünk demokratikus nevelésről, ha a problémák megoldása minden érintett érdekének figyelembevételével, partneri viszonyban történik. Ehhez az szükséges, hogy a résztvevők közösen alakítsanak ki olyan eljárásokat az életükben, amelyek a konfliktusok *konstruktív feloldását* eredményezik. Az igazi ellentét - a demokratikus állampolgári szocializáció szempontjából - nem a konfliktushelyzetben részt vevő személyek kilétében keresendő, nem a harmónia, illetve a konfliktus között húzódik, hanem - még egyszer hangsúlyozom - a *konfliktuskezelés módjában* jelentkezik. A konfliktusok kibontakozása (vagy a kibontakozás hiánya, a konfliktus elfojtása) az egyik döntő szempont az érdekek ütközésének tipologizálásakor. A tekintélyen alapuló szülői magatartásnak, iskola-irányításnak túlságosan is jól sikerül a pszichológiai problémákat és ellentéteket kiiktatnia. „A felszín ilyenkor nyugodt, »rend« van” - írja Buda Béla.²⁰ Pedig a konfliktusoknak kifejezetten szocializációs funkciója van, s olyan intézményekben válnak diszfunkcionálissá, amelyek nem tolerálják a konfliktust, amelyekben nem biztosítottak a keretek a konfliktusok lezajlására. Ezek a kapcsolatrendszerek a konfliktusok csak egy rendkívül szűk részének engednek játékteret a (vélt) harmónia fenntartása érdekében, noha léteznek olyan struktúrák, melyek csak abban az esetben tudnak fennmaradni, ha a felek közötti kapcsolat alapvető változásokon megy keresztül. E változásokat a konfliktusok generálják. Cseh-Szombathy László²¹ az ellentétek

¹⁹ Ezt az előírást a vallástörténet a Krisztus előtt néhány évtizeddel élt Hillel rabbinak tulajdonítja. Az eredeti gondolat pozitív formában lett megfogalmazva, s a *Hegyi beszédben* olvasható: „A mit akartok azért, hogy az emberek ti veletek cselekedjenek, mindazt ti is úgy cselekedjétek azokkal.” (Máté 7:12, Károli Gáspár fordítása.)

²⁰ BUDA Béla (1986): *Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó. 227.

²¹ CSEH-SZOMBATHY László (1985): *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó. 12-31, 44-50.

tudatosulási módjától függően tesz különbséget a konfliktusok között. Szerinte „a konfliktus sikeres levezetéséhez elengedhetetlen feltétel, hogy az ellentétben lévők minél kevesebb gátlással, fenntartással tudjanak egymással tárgyalni. Ezt zavarja meg, ha az ellentmondásos kapcsolatban állók egymásról merev, negatív sztereotípiákat alakítanak ki.” Csepeli György destruktív és konstruktív konfliktusról ír: „a kívánatos viszonyok közötti választási pont csak látszólag helyezkedik el a harmónia és a konfliktus között”, valójában a konfliktusok destruktív és konstruktív típusai közé húzhatunk vonalat.²² A konfliktusok abban az esetben válnak destruktívvá, amikor a részt vevő felek között akadályozott a kommunikáció, ezáltal lehetlenné válik a másik érveinek megismerése, ellehetetlenül az egymás iránti bizalom, valamint a beleérző képesség gyakorlása.

Kiindulásom tehát az, hogy előítélet-tolerancia, konfliktuskezelés és morális gondolkodás összefüggnek egymással. Az iskola *jogszerű működése*, a konfliktusok demokratikus jellegű lezajlása (és ezek zavarai) szocializációs hatást fejtenek ki a serdülők nevelése során. Végül pedig feltételezhető, hogy a jogok, a társadalom jelenségeinek ismerete, az attitűdök és a cselekvési hajlandóságok (kiemelten a konfliktushelyzetekben való viselkedés, az egyes morális kérdésekben való döntés) *egymással összefüggő rendszert alkotnak*.

3. Az iskola maga

Az iskola mint szocializációs közeg

Az iskolai szocializáció a legjobban éppen a másik legfontosabb szocializációs közeg, a család tükrében érthető meg az értékátadási folyamatok vizsgálata során. A család egyes funkciói között eltolódott a hangsúly a történelem során: a termelés, a fogyasztás és a reprodukció mellett mind tudatosabbá vált a gyermekek szocializációja és a felnőttek pszichés védelme. Ezzel párhuzamosan a gyermek családon belüli helyzete is jelentős változásokon ment keresztül. (Ariès, 1987) Egészen a reneszánsz korszakig a szülők nem sok - a mai értelemben vett - szeretetet tápláltak gyermekeik iránt.²³ A gyermek - Ariès szavait idézve - „királlyá válása” a családban a modern társadalom terméke, mely paradox módon azzal járt, hogy a családok mind kevesebb gyermeket vállaltak-vállalnak, s mind kevesebb időt töltenek gyermekeikkel. Míg a család az az elsődleges szocializációs közeg, ahol az ember a társadalomban való sikeres létezéshez nélkülözhetetlen ismereteket és képességeket elsajátítja, ezek közül pedig legfőképpen azokat, amelyek a családalapításhoz és a későbbi reprodukciós folyamathoz nélkülözhetetlenek, addig valószínűsíthető, hogy az *iskola* az a terep, ahol a külvilágban való első lépéseket megtéve, a munkahely és a társadalom intézményrendszerének világában való eligazodást tanulja meg.

²² CSEPELI György (1987): Rosszindulatú társadalmi folyamatok. In: Uő.: *Nemzettudat - csoporttudat*. Budapest: Magvető Könyvkiadó. 132.

²³ Az elmúlt évszázadok képzőművészeti alkotásainak gyermekábrázolásait vizsgálva Ariès azt fedezte fel, hogy az alkotók a XII. századig semmiféle különbséget nem tettek a képeken, szobrokon gyermek és felnőtt között. A magyarázat valószínűleg az, hogy a gyakori gyermekhalandóság miatt a szülők - s így a társadalom - nem akart érzelmileg kötődni a gyermekekhez, így nem is örökítette meg őket. A XIII. században jelentek meg az első olyan angyalábrázolások, amelyek már hasonlítanak gyermekekre, leginkább azonban serdülőkorúakra.

Értékátadási folyamatokat, szocializációs mechanizmusokat vizsgálva módszertanilag nehezen választható el egymástól az iskola és a család, továbbá más szocializációs közegek (kortárs-csoport, ifjúsági szervezetek, tömegkommunikáció) hatása. Nemcsak azért, mert lehetetlen annak kiderítése, hogy az egyes cselekvési mintákért, érzelmi beállítódottságokért - kognitív tartalmakért - melyik felelős, hanem azért is, mert ezek a közegek kölcsönhatásban vannak egymással, fontossági sorrendjük a felnövekvő egyén számára minduntalan változik. Így nagy valószínűséggel egészen más iskolába jár a városi, értelmiségi foglalkozású szülő gyereke, mint a tanyán élő mezőgazdasági fizikai dolgozóé. Egészen más kortárs csoport tagja az előbbi, míg a második elképzelt kamasz. Más szocializációs ágensek hatása - így a kortárs csoportoké, a tömegkommunikációs fogyasztásé - sem a véletlen eredménye, annak ellenére, hogy számos nem várt tapasztalattal találkozhatunk a diákok körében egy vizsgálat során. A kapcsolat megfordítva is igaz: az iskola elvárásaival (vagy a szülők által vélt elvárásaival) esetenként alakít a család értékpreferenciáin, a kortárs csoport pedig hatással lehet a későbbi iskolaválasztásra, például a felsőoktatásban való továbbtanulásra.

Kutatásom során arra a kérdésre kívántam választ kapni, milyen módon erősít fel vagy gyengít a *közoktatás* (azon belül is a középiskola) más szocializációs hatásokat, s mint az állami redistribúció által fenntartott intézmény, mennyiben jelenik meg a szüntelen értékátadási folyamat során a demokratikus állampolgári szocializáció. Vizsgálatomtól azt vártam, hogy fény derül arra, milyen folyamatok zajlanak az iskolai oktatás-nevelés terén, mennyiben különbözik két iskola egymástól, s a különbségek háttérben milyen társadalmi mozgatórugók állnak. Vajon az iskola világán belül melyik az a szervezeti egység, amely döntően hatással van a diákokra?

Napjaink társadalmában túlon túl nagyok a közös kockázatok ahhoz, hogy a közösség ne tekinthessen el a szolidaritás képességének továbbadásától: kulcskérdéssé vált tehát az *egyén és a közösség viszonya, így kulcskérdés ez az én vizsgálatomban is*. Összefoglalva, megválaszolandó, hogy mennyire képes demokratikus együttélésre nevelni a mai magyar középiskola a serdülőkorú ifjúságot. Oly módon is megfogalmazható a kérdés, hogy mennyire alkalmas a magyar közoktatás arra, hogy az általa demokratikusnak nevezett magatartásformák *habitussá* váljanak.²⁴

A közoktatási intézményrendszer működési mechanizmusa

A társadalmi munkamegosztás eredményeként kialakult másodlagos szocializáció rendszerében az iskolának - e tekintetben a legszisztematikusabban szervezett intézményrendszernek - jut a legfontosabb szerep. Elvben - tehát a tantervek írott kívánalma szerint - az iskolarendszer egyes fokozatainak lépcsőit végigjáró diákból a folyamat végére a társadalmi munkamegosztásban aktívan és sikerrel részt venni képes felnőtt válik. Az iskola oktat, a munka világában nélkülözhetetlen ismereteket ad át és egyben szelektál. „Az iskolában elsajátítható tudásanyag révén az új generáció a társadalom innovációs mechanizmusainak részeseivé válhat” - írja Szabó Ildikó.²⁵ Példának vehetjük a munkavállalást, melyet a rendszerváltás előtti

²⁴ A *habitus* fogalmát Bourdieu, francia szociológus meghatározásában használom. „Olyan gyakorlatok válhatnak belsővé és általánossá, vagyis habitussá, amelyek az adott körülményekből fakadó követelményekkel összhangban vannak” - írja. (BOURDIEU, Pierre [1978]: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.)

²⁵ SZABÓ Ildikó (1987): *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon.*, Budapest. 56. (Tekintet Könyvek)

évtizedekben a társadalom nemcsak morális, de büntetőjogi kérdésként is kezelt, így a közoktatás feladata az ismeretátadás terén az volt, hogy olyan egyént oktasson, aki minél hasznosabb tagjává lesz a társadalomnak.

A piacgazdaság - egyben a munkanélküliség - megjelenésével s a vele párhuzamos demokratikus politikai rendszerváltással megjelent az oktatási rendszerrel szemben az a társadalmi igény, hogy az egyént az iskola tegye képessé arra, hogy minél könnyebben találjon magának megélhetést, továbbá az iskolából kikerülő fiatalból ne segélyezett, a redisztribúció által eltartott munkanélküli felnőtt, hanem aktív (adófizető) munkavállaló legyen. Mindehhez ideológiai fedélként a „mindenkit a neki legmegfelelőbb helyre, ahol a legjobban ki tudja bontakoztatni képességeit” elv szolgál.

Mindemellett azonban az iskola szelektál is. Az iskolai szelekció politikai rendszertől viszonylag független mechanizmusát sokan leírták már. (Bourdieu és Bernstein sokat bírált munkái; Ferge Zsuzsa, 1980; Ladányi-Csanádi, 1983; Csongor, 1991; Réger, 1978; Solt Otília, 1998) A hivatalos oktatáspolitikai évtizedek óta deklarált célja egységes műveltség nyújtása, az esélykülönbségek kiegyenlítése. A kitűzött célokkal ellentétben azonban az iskola társadalmi szelekciót is végez. (Erről a 4. fejezetben részletesen is szót ejtek.) Ezt támasztja alá az empirikus szociológia művelőinek egybecsengő tapasztalata is; Ladányiék²⁶ például úgy írnak a középfokú iskolatípus differenciáltságáról, hogy az „nem pusztán érdeklődés, képességek szerinti szelekciót eredményez, hanem társadalmi értelmű szelekciót is magával hoz”. Szelektál az iskola az osztályzatokkal, mely számok sok mindent mérnek egyszerre: a tanuló teljesítményét saját korábbi és az osztály többi tagjának teljesítményéhez képest, illetve ahhoz a tehetséghez képest, amelyet a tanárok neki tulajdonítanak. Az osztályzat és az iskola méri, rangsorolja azt a „kulturális teljesítményt” is, amelyet a diák otthon alapoz meg, s többek között a nyelvhasználatban (Bernstein) vagy a „modorban” (Bourdieu) jelenik meg.²⁷

Az iskola hétköznapi gyakorlatából, belső világából fakadó értékátadási folyamat - amellet, hogy maga sem független az oktatási rendszer és a külvilág hatásaitól - a hétköznapiok rendjén, az iskola szabályain, az iskolai kommunikáció legapróbb mozzanatain keresztül is nevel. „Az iskola egyúttal a hatalom modellje is - írja Szabó Ildikó -, amely belső viszonyaival, hierarchiájával, jutalmazásával és büntetéseivel, a hatalmi struktúrához való kapcsolódásával reprezentálja a gyerekek a hatalom *gyakorlati* működését.” (p: 62.) Nevel a tér kialakításával, szervezésével, a rendelkezésre álló idő és a tananyag beosztásával, az értékelés módjával.

Nem kívánom a végtelenségig leegyszerűsíteni a közoktatás egésze és az iskolában zajló értékátadási folyamatok viszonyát, azonban az elmondható, hogy a különböző oktatási rendszerek mindig megkísérelték *tananyagba önteni*, egyoldalú információközlés útján átadható ismeretté formálni a szocializálandó értékeket. Vagy külön tantárgyak keretében tették ezt - hittan, erkölcstan, társadalomismeret, tematikus osztályfőnöki óra, világnézetünk alapjai -, vagy pedig a magyar, a történelem vagy a földrajz (esetleg művészettörténet) tantárgyak

²⁶ LADÁNYI János-CSANÁDI Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Magvető Kiadó. 5. (Gyorsuló idő sorozat)

²⁷ „Bár teljesen csak azt a kultúrához való viszonyt ismeri el az iskola, amelyet csak az iskolán kívül lehet elsajátítani (...). Bár azokat becsüli a legtöbbre, akik - ami a lényegét, vagyis a jó modort és a stílust illeti - neki köszönhetik a legkevesebbet, nem tagadhatja meg teljesen azokat sem, akik mindent nekik köszönhetnek.” (Bourdieu, i. m.: 101)

keretein belül kísérelték meg az aktuális politikai-állampolgári szocializációt.²⁸ A mindenkori rendszerek törekvései azonban akkor érvényesültek az elvárt módon, ha a közvetett és közvetlen, a szándékolt és nem szándékolt hatások között a lehető legkisebb rés volt található, ideális esetben pedig a meghirdetett elvek és a „vétlen mozzanatok” (a gyakorlat) között nem volt eltérés.

Az iskola terhei és felelőssége

Ha nem is általános, de gyakran tapasztalt jelenség az ezredforduló Magyarországon a pedagógusellenesség. Ennek két okát látom: egyrészt a társadalom az iskolától várja azt, hogy a lehető legteljesebb mértékben biztosítsa az esélyegyenlőséget, a gyerekek által behozott hátrányok megszüntetése mellett mobilitási csatorna legyen, azaz lehetőséget nyújtson a felemelkedésre. Pedig nem várható el az amúgy szegény és agyonterhelt iskolától, hogy a jószerivel írástudatlan szülők gyermekeinek jó részéből jogászt, informatikust képezzen. A másik ok az, hogy a társadalom egyre szélesedő rétege kezd ráébredni arra, hogy a demokratikus jellegű intézményrendszerben az iskola *szolgáltató*, és (az önkormányzaton, egyházon, alapítványokon keresztül) az őt valamilyen módon létrehozó és fenntartó állampolgár igényeinek kielégítésére hivatott. Erre közel sincs meg a lehetőség mindenütt, esetenként maga az oktatási intézmény sem érett e szemlélet szerint működni. Egyre növekvő követelmény és tananyagáradat (gondoljunk bele, hogy évről évre mintegy ötmillió szerves molekulát fedeznek fel a vegyészek), tanárt, szülőt és - nem utolsósorban - diákot próbáló közép- és felsőfokú felvételi vizsga. Pénztelenség, drasztikusan növekvő vagy éppen - tanárstátusok megszűnésével fenyegető - csökkenő gyereklétszám. Az iskola félti pozícióit, nemegyszer tévesen megítélt saját tekintélyét. Ehhez elegendő egy-egy igazgatói irodába bepillantani, ahol a pozíciót és tekintélyt direkt szimbolizáló serleg-, számítógép- és hifitoronygyűjteménnyel találja szembe magát a látogató, míg a tantermek málló vakolatai között csak elvétve (vagy sosem) használatosak a legutóbbi évtizedek technikai vívmányai.

²⁸ A rejtett tantervről számtalan írás született, ezek közül munkámban Gubi Mihály és Szabó László Tamás írásait használtam fel. (Gubi Mihály: A rejtett tanterv elméletei. *Világosság*, 1986. január. 15-22.; Szabó László Tamás: A „rejtett tanterv” *Új Pedagógiai Szemle*, 54-61.)

II. A valóság

„Könnyebb az asztalt verni,
mint megteríteni.”

Egy iskolaigazgató a diákjogokról

1. Szecskaáztatás és konfliktuskezelés

Az elmúlt évek során közel száz, többórás interjút készítettem a közoktatás szereplőivel. Eredeti szándékom szerint az interjúk a későbbi kérdőíves adatfelvételek előkészítését szolgálták, e beszélgetések célja az volt, hogy a később kitöltésre kerülő kérdőív minél életszerűbb legyen. Az interjúk egy része inkább előkészítő beszélgetéseknek nevezhető, melyek során magnót egyáltalán nem használtam, csak a beszélgetést követően jegyeztem le mindazt, ami megragadta a figyelmem. Azt akartam megtudni, mi foglalkoztatja a tanárokat, diákokat, igazgatókat, szülőket. Sok interjúalanyommal a vizsgálat során többször is leültem beszélni - az első szakaszban mindig magnó nélkül. Ha valaki egy olyan témánál töltött el több időt, amely eredetileg az én érdeklődési körömnél kívül volt, az rávilágított arra, hogy ez a körülmény fontos lehet a vizsgálat szempontjából. Azt tapasztaltam, hogy sokan - alkalmanként mintha összebeszéltek volna - időztek egy-egy olyan problémánál hosszabban, mely eredetileg elkerülte a figyelmem. Később ezt beépítettem a vizsgálatba. Számomra minden információnak számított. Egy-egy elhallgatás éppúgy, mint az, ha valamelyik beszélgetőpartnerem még *nem gondolkodott el* a szóban forgó kérdésen.

A második interjú-készítési fázis során, ahelyett, hogy az előre elkészített interjúvázlat pontjain haladtam volna végig, s a fő kérdéseket mindenkinek szó szerint egyformán tettem volna fel, azt az utat választottam, hogy (bár interjúalanyommal végighaladtam az egyes vázlatpontokon) beszélgetőpartnerem logikája mentén némiképp szabadjára engedtem a beszélgetést. Az interjúvázlat lényegében megegyezett a kérdőív struktúrájával. Minden esetben a megkérdezett konfliktushelyzetben való magatartásáról, a döntéshozáshoz való viszonyáról, előítéletességéről (vagy éppen toleranciájáról) kívántam információkat kapni. A tanár-interjúalanyokat a kérdőíves vizsgálat során létrejött személyes ismeretség alapján, a diákokat és a szülőket viszont „hólabda-eljárással”²⁹ kerestem meg.

Résztevő-megfigyeléseket osztályfőnöki órákon, más tanórákon, szülői és tantestületi értekezleteken, illetve fogadóórán folytattam. Részt vettem fegyelmi tárgyalásokon, szecskaavatón, óráközi szünetekben, ünnepélyeken és egyéb iskolai rendezvényeken. Ezek eredményeiről jegyzőkönyveket készítettem, melyeket az interjúk szövegével együtt feldolgozva írtam meg az alábbi két esettanulmányt.

Dacára annak, hogy nem állnak rendelkezésemre esetek ezrével, s a tapasztalataim számokban nem mérhetőek, egymással - a társadalomtudományok módszertanának szabályai szerint - össze nem hasonlíthatóak, úgy gondolom, alkalmasak a demokratikus szocializáció hiányosságainak, esetlegességeinek bemutatására.

²⁹ Lényegében az egyik interjúalany hívta fel a figyelmemet a következő beszélgetőpartnerre.

Esetleírás

A *szecskaáztatás*³⁰ az elsősöket beavató szertartás, mely az év első heteiben, hónapjaiban zajlik, s a szecskaavató bál alkalmával csúcsonyosodik ki, egyben fejeződik be. Az év elejétől kezdve - rendszerint a gólyabál (illetve, ahogyan a pécsi iskolákban hívják, a szecskaabál³¹) napjáig - a felsőbb évfolyamosok a szünetekben felkeresik az első osztályosokat, s különböző játékos (sokszor inkább játékosnak vélt) feladatokat adnak nekik. Gyakran fordul elő, hogy a szünetben egy-egy elsőst a folyosón (alkalmanként a mellékhelyiségben) többen megállítanak, s ott helyben arra kényszerítik, hogy fekvőtámaszokat csináljon, énekeltesse őt, esetleg felszedik vele a más által korábban eldobott szemetet. Az elsősök nem tartják célszerűnek nemet mondani az ilyen feladatok végrehajtására, aki ezt mégis megteszi, az a felsőbb évfolyamba járók haragját váltja ki, s gyakran válik személyes szekatúra célpontjává. Az itt olvasható esetleírás alapját az iskolák igazgatóival, a leginkább érintett osztályok osztályfőnökeivel, néhány „elkövető”, illetve „sértett” diákkal történt interjúk, a szecskaavatókon, óráközi szünetekben tett megfigyeléseim, illetve a kérdőíves vizsgálat e területre koncentrált adatai támasztják alá.

A szecskaáztatás maga

A jelenséget két iskolában - egy gimnáziumban és egy szakmunkásképzőben - történt megfigyeléseim alapján szeretném bemutatni. Bár a két iskola egymástól eltérő képzést ad, színvonalában (továbbtanulási arány, OKTV-n elért eredmények), illetve az oda járó gyerekek társadalmi összetételében nem áll túlzottan messze egymástól. A behatóbb tanulmányozás előtt a város összes közép fokú oktatási intézményében tájékozódtam a szecskaáztatást illetően. Megállapítható, hogy az iskolák egyik részében teljesen ismeretlen a jelenség, másik részében pedig lényegében nem tér el az alábbiakban feltárt módoktól. A szecskaáztatás az év legelső napján megkezdődik, amit megelőz a felsőbb évfolyamos diákok sokkal korábbi (már a megelőző tanév végén érezhető) készülődése. A feladatok széles skálán mozognak, azonban nem árulkodnak kitalálók kiemelkedő fantáziájáról. A feladatok szájhagyomány útján, az egyes iskolák diákjai közötti interakciók során terjednek, a népmesék terjedéséhez rendkívül hasonló módon és eredménnyel. Az ártatlannak tűnő változattól kezdve az egészen durva eseményekig színes a paletta: néhány diák arról számolt be, hogy el kellett fűjnie a teremben a villanykörtét, volt olyan tanuló, akinek végén ülve, a pumpát sebességváltóként használva kellett autózást imitálnia, ám történt olyan eset is, amikor az egyik első diák fejét belenyomták a végébe, s ráhúzták a vizet.³²

Az iskolák vezetése kétféleképpen kezeli a szecskaáztatást. Az egyik kezelési mód a konfliktus elkerülése, a probléma agyonhallgatása: az igazgató és a tanárok úgy tesznek, mintha ez a jelenség nem létezne az iskolában vagy olyannyira bagatell lenne, hogy nem érdemes energiát

³⁰ Budapesten csak középiskolás kollégiumokban ismert a jelenség, s ott sem általános. Az ország más vidékein beavatásnak hívják.

³¹ A szecskaabálok az elmúlt évek során jelentek meg, kifejezetten igazgatói-tanári kezdeményezésekre, annak érdekében, hogy a pedagógusok elejét vegyék a durva, kezelhetetlen, sokszor átláthatatlan beavatásnak.

³² Volt arra is példa, hogy „a 20 perces nagyszünetben összereltek a diákokat az aulába a harmadikosok, egy-egy lavór fölé hajoltatták őket, [...] ahonnan hátratett kézzel kellett kivenniük a szájukkal a papírhajókat. A tanárok fel-alá sétáltak, mintha nem is vennének észre semmit, pedig az egész iskola első szecskaái össze voltak tereelve.”

fordítani a probléma kezelésére. Az iskolák másik csoportja úgy próbálja elejét venni e heteken át tartó beavató-szertartásnak, hogy maga áll a szecs kabál szervezésének élére, deklarálja, hogy kizárólag ezen az eseményen elfogadott az, hogy a felsőbb évfolyamosok bármiféle feladatokat adjanak az elsősöknek. Ezzel párhuzamosan pedig vasszigorral bünteti az óráközi, „informális szívatást”, alkalmanként pedig nem törvényes úton reagál a problémára.

„Aki ilyet csinál, egyszerűen kipaterolom. [...] Tavaly többet kipattintottunk innen, akik az avatón kívül szecs káztattak, azok közül több már nem jár az iskolába. Nagyon durva dolgokat csináltak” - mondja az egyik igazgató.

A szecs kabálon minden elsős osztály felsorakozik, s csoportosan hajtja végre a játékos (vagy a játékosnak szánt) feladatokat. Több esetben az elsősök osztályfőnöke is beáll a diákok közé, maga is részt vesz a játékban - azzal a kimondott céllal, hogy jelenléte feltétlenül tompítson az esemény élén. A hétköznapiak során zajló rendszeres tanári megfigyelés, a folyosói cirkálás, a mellékhelyiségekben történő rajtaütésszerű ellenőrzés tapasztalatom szerint inkább tovább növeli a szecs kázatás izgalmas voltát, annak kalandértékét. A szigorú büntetés pedig nem tesz mást, mint kihangsúlyozza a felsőbb évfolyamosok alávetettségét, ez pedig öngerjesztő módon ismét csak a szecs káztatást segíti elő.

Az iskola alkalmanként a diákönkormányzat tevékenységi körébe utalja a szecs kaavató bál szervezését, ám számomra úgy tűnt, hogy erre az átmeneti időre kicserélődik a diákönkormányzat személyzete, s az erősebb, hangadóbb diákok veszik át a hatalmat, elérve ezzel azt, hogy minél izgalmasabb feladatokat lehessen adni az ünnepi eseményen. A szecs káztatás egészének lezajlása sokban emlékeztet a katonaságban régebben tapasztalt újoncok és „öreg” sorkatonák közötti viszonyra. A szabályokat nem ismerő újoncok szocializációjára leginkább éppen azok az öregkatonák voltak alkalmasak, akik fél évvel, egy évvel korábban maguk is a helyi viszonyokat nem ismerő zöldfülűek voltak, s elődjeik zargatását elszenvedték. A laktanyabéli „szívatásokról” szóló folklorizálódott történetek visszaköszönek a középiskola felsőbb évfolyamos diákjainak szájából: „Ugyan már!” - legyintenek többen közülük, amikor azokról a feladatokról számolnak be, melyeket az elsősök kapnak tőlük. „Ez semmi, annak idején minket sokkal jobban szecs kázttattak!” Aki tehát még *ezt* sem bírja ki, az végképp nem érdemes senki tiszteletére.³³

Megfigyelhető, hogy az egyik pécsi szakképző iskolában egészen nyíltan vált a fegyelmezés eszközévé az elsősök nem hivatalos beavatása: azok a tanárok, akik az év elején úgy érzik, fegyelmezési problémáik akadnak az elsősökkel, nem egy esetben felírják az órai rendbontók nevét a „Listára”, melyet az avató bál előtt átadnak a feladatokat levezénylő harmadikos-negyedikos diákoknak. A *Lista* egy olyan névsor, amely a szecs kaavató bál előtti hetek során folyamatosan alakul, rajta a felsősök által kiemelten szemtelennek, rátartinak, ellenkezőnek stb. észlelt elsősök neve áll, s amely alapján a bál során külön, egyesével is a színpadra hívnak elsősöket, akiknek önállóan kell feladatokat végrehajtaniuk (egy tál lisztből a szájukkal kihalászni egy darab csokoládét stb.). Az említett szakképző iskolában tehát a tanári fegyelmezés - talán leghatékonyabbnak tartott - eszköze a szecs káztatás. „Nincs is semmi gond velük másodikban-harmadikban” - nyilatkozza az igazgatóhelyettes.

³³ Az iskolákban a szecs kabál különleges, ünnepi esemény, melyre az egész iskola készül, az egész elsős évfolyam nehéz feladatokat hajt végre. Az eseményt diszkó zárja, mely utólag kellemessé homályosítja a nemegyszer megalázó feladatokkal teli heteket. A katonaságnál a többórás megpróbáltatásokkal járó esküt követte évtizedeken át az első hazautazás élménye, mely az évek távlatából szintén apró szűnyogcsípéssé, fiatalkori vagány emlékké torzította az eseményeket.

Az iskolákban zajló szecskázttatás módja - megfigyeléseim szerint - magán hordozza az adott iskola elmúlt éveinek történetét is, az iskola struktúráját. Az egyik pécsi szakképző iskola néhány éve több kisebb középiskola összevonása-beolvasztása által jelentősen megnövekedett. Az új, immáron több mint ezer nappali tanulót képző intézményben egyaránt megtalálható a magas presztízsű képzést nyújtó földmérő-technikusi osztály, illetve a szobafestő-mázoló szakmunkás osztály. A szecskázttatás az új, összevont iskolában külön zajlik: a földmérőket csak a felsőbb évfolyamos földmérők avathatják be, megalázó feladatoknak, egy-egy tanuló külön pizskálásának e tagozaton nyoma sincs, ehelyett ezek az osztályok hagyományosnak mondható iskolabuli-délutánt tartanak, melynek célja az ismerkedés, illetve a „földmérő-identitás” megerősítése diák és tanár számára egyaránt.³⁴ A többi osztályban azonban a szecskázttatás adott esetben a legdurvább formát ölti: előfordult olyan eset, hogy a feladatot végrehajtani nem akaró elsős tanuló nyakán cigarettacsikket nyomtak el a felsősök.

A pécsi diákok körében 1999-2000-ben végzett vizsgálatom során az interjúk mellett a középiskolák összes 11. osztályos diákjával kérdőívet tölttettem ki munkatársaim segítségével. A kérdőív tartalmazta néhány elképzelt helyzet leírását is, melyek mindegyikénél a ki kellett választaniuk a kamaszoknak a számukra legszimpatikusabb befejezését-megoldását az adott történetnek. A 36. kérdés a szecskázttatásra vonatkozott:

Tegyük fel, észreveszed, hogy egy ismerősöd, aki most elsős az iskolában, néhány más elsősrel együtt évfolyamtársaid szecskázttatják.

1. Magam is részt vennék a mókában.
2. Semmit nem tennék: mindenki túléli.
3. Jelezném valamelyik tanárnak vagy az igazgatónak.
4. Aláírást gyűjtenék az iskolában annak érdekében, hogy legyen nagyon szigorúan büntetve a szecskázttatás.

Az 1754 megkérdezett diáknak mindössze 8,2%-a választotta azt a lehetőséget, hogy nem hagyná szó nélkül, ha szecskázttatást látna a szünetben, és csak 2,8%-uk gyűjtene aláírást annak érdekében, hogy legyen nagyon szigorúan büntetve ez a tevékenység. (1. táblázat)

Mit tenne a diák, ha a szünetben szecskázttatást látna?

	%
Jó mókának tartja	18,1
Semmit	70,9
Szólna a tanárnak	8,2
Aláírást gyűjtene	2,8
Összesen	100,0

2. táblázat

³⁴ Az összevonás során a földmérők veszítették el (a vegyészekkel és informatikusokkal együtt) saját iskolájukat, ezzel autonómiájukat, s olvadtak bele a jelenlegi oktatási intézménybe. Ezt az interjúk során a tanárok és a diákok rendszeresen szóba hozták.

Míg a két ismertetett iskola 11. osztályos diákjainak válaszmegoszlása a teljes pécsi mintától mindössze 1%-kal tér el, addig azon iskolák diákjai, ahol ismeretlen a szecskaáztatás, már jelentősebb mértékben az autonóm, a gyengébbel szolidaritást vállaló cselekvési lehetőséget választották. (2. táblázat)

	<i>A két bemutatott iskola (%)</i>	<i>Azok az iskolák, ahol nincs szecskaáztatás (%)</i>
Jó móka	18,3	18,7
Semmit	69,0	64,0
Szólnék a tanárnak	4,9	11,5
Aláírást gyűjtenék	0,7	4,3
Összesen	92,9	98,6
Nincs válasz	7,1	1,4
Mindösszesen	100,0	100,0

3. táblázat

Közel sem biztos azonban, hogy mindez valóságként tükrözi a 17 éves diákok hozzáállását a szecskaáztatáshoz, hiszen a kérdőíves helyzet sohasem valóságos, ezért egy ilyen jellegű kérdésnél sok torzítás várható. Nem szabad arról sem elfelejtkeznünk, hogy egészen mást jelent elképzelni a helyzetben való részvételt egy olyan iskolában, ahol valóban játékos a beavatási szertartás - még akkor is, ha történetesen szecskaáztatásnak hívják azt -, és egy olyanban, ahol kirívó jogsértések történnek évről évre.

Lehetséges, hogy a kérdezett serdülők a kérdőív által felajánlott problémakezelési technikákkal (szólni a tanárnak, aláírást gyűjteni), nem pedig a szecskaáztatás megakadályozásával szemben elutasítók. Sok pedagógus interjúalanyom, akinek megmutattam a kérdőívet, hiányolta a „jól orrba vágnám az illetőt” válaszlehetőséget. Úgy vélem, hogy a demokratikus szocializáció tükrében nézve a helyzetet, ez a megoldási mód nem tartozik a konstruktív konfliktuskezelési eljárások közé. Egy olyan iskolában, ahol az újoncok legmegalázóbb beavatása zajlik, nem egy esetben a tanárok tudtával, azok csendes cinkossága mellett, a szecskaáztatással kapcsolatos, aktív elhatárolódást kifejező alternatívák („aláírást gyűjtenék”, „szólnék a tanárnak”) nem életszerű megnyilvánulásai a szolidaritásnak. Bár egy ilyen esetben - látszólag - sokkal konstruktívabbnak tűnik, ha néhányan nyíltan szembefordulva a szecskaáztatókkal, jól „helyben hagyják őket”, ez lényegében egy újabb jogsértő magatartás.

A diákok csekély hányada jelölte meg az autonómnak mondható (utolsó) válaszlehetőséget. A semleges válaszok tömeges előfordulása azt jelzi, hogy a diákok nem veszik észre azt, hogy diáktaársuk személyiségi jogai sérülnek, vagy ha észlelik is, nem tesznek ellene semmit. Ennek oka az is lehet, hogy legtöbben nem kívánnak a többséggel, az iskola diáktsága által képviselt szellemiséggel, értékrenddel szembekerülni, azaz a túlzott konformizmus, az iskolai divat mechanikus követése az autonómia hiányára utal. A szolidaritás hiányát a diákok között felfedezhető érdektelenség is okozhatja. „Nem az én dolgom” - mondják, és elmennek a probléma mellett. Az ilyen típusú viselkedés az otthoni minták eredménye is: a család felnőtt tagjai sok esetben fáradtak, feszültek, sokkal inkább törődnek a saját és a család dolgaival, mint a világgal.

Következtetések, problémák

Mi az oka a szecs-káztatás elterjedésének és hagyománnyá válásának számos középiskolában? Milyen funkciója van ennek a beavatási szertartásnak? A szecs-káztatás az iskolai életre szocializálja az elsősöket, fegyelmezési-konfliktuskezelési problémákat old meg. Azt gondolom, a jelenség mögött az húzódik meg, hogy miként kerülnek felszínre az iskolában a konfliktusok, egyáltalán, felszínre tudnak-e kerülni. Amennyiben az iskola a konfliktusokat eleve rossznak, mindenáron megszüntetendőnek értékeli, s nem úgy közelít hozzájuk, mint a társas kapcsolatok fennmaradásának zálogához, a feszültségek destruktív jellegű konfliktuskezelési módozatok által lesznek levezetve. Ha a hétköznapi problémák megbeszélésére, a konfliktusokban részt vevő felek érveinek artikulálására nincs lehetőség, a konfliktuskezelés, a feszültség-levezetés külön utakat talál magának, adott esetben tehát a szecs-káztatást. Számos iskolai problémára vagy az iskola intézményében akkumulálódó társadalmi problémára hívja fel figyelmünket a szecs-káztatás. A tanári státusok bizonytalansága, a nagy osztály- és iskola-létszám, a társadalom anyagi és kulturális kettészakadása, a családi nevelés autoriter jellege mind olyan jelenségek, amelyek valamilyen módon e hozzávetőlegesen tíz éve gyökeret vert szokásrendszer melegágyai.

A bemutatott iskolák diákjai gyakorta alávették otthoni-családi környezetükben. Otthoni háttérük (az elvált, nemegyszer alkoholista, durva szülők, a harmonikus családi háttér hiánya) csak egy a lehetséges okok közül. A serdülő otthoni megalázottságát elcipeli magával az iskolába, s az amúgy is a hierarchikus rendben gondolkodó hierarchiában gondolkodni hajlamos fiatal megkísérel maga alá parancsolni másokat. Teszi ezt ráadásul társaival, mely következményeként az ő bátorsága növelheti a csoportbeli presztízsét, a közös siker és nevetés pedig kiváló kovásza egy felsőbb évfolyamos osztálynak vagy osztályokon átnyúló klikknek. A szülők jelentős része nyomást gyakorol gyermekére az iskolai szabályok kételkedés nélküli elfogadása érdekében, hiszen ez az intézmény az egyéni érvényesülés kizárólagos útja. Sokan nem is az iskolai szankciótól óvják gyermeküket, hanem maguk is úgy gondolják, hogy az intézménynek-hivatalnak eleve igaza van, az ott található értékek, viselkedésmódok megkérdőjelezhetetlenek, a tanár nemcsak idősebb, tanultabb, de más tekintetben is előbbre való, több joggal rendelkező személy, mint a diák. Egy másik szülői viszonyulás az iskola világához valószínűleg a munkahelyi kudarc, a kettétört életpálya nyomán kialakult apátia: a szülő lemondott arról, hogy nyomon kövesse gyermeke iskolai előmenetelét, se nem ért egyet, se nem vitatkozik már az iskolával. Interjúalanyaim - tanárok és diákok - beszámoltak arról, hogy a diák nap mint nap úgy megy iskolába, hogy nincs kész a leckéje, nem tanult az órai dolgozatírásra: nem volt hol, nem volt mikor készülnie. A szülők veszekedtek, vagy a külön élő szülők egymáshoz toloncolták az éjszaka folyamán a tizenévest. A fiatal kialvatlan, nem egy esetben maga is megalázott. E körülmények hatására kereshet egy nálánál gyengébbet, akinek gyötrésében sikerélményre lel, kompenzálva ezzel a családban, a tanórán elszenvedett kudarccokat.

Mielőtt azonban megnyugodnánk abban, hogy a jelenség nem több mint az otthoni problémák átszivárgása a nevelési intézmény falai közé, néhány körülményt mindenképpen meg kell említenünk, amiért biztosan az iskola a felelős. A tanárok sok esetben nem tudnak odafigyelni a mentálisan labilis, az agresszívabb, vagy a kiszolgáltatottabb tanulókra. Interjúalanyaim között számos olyan tanár volt, aki éppen továbbképzésre járt, munka mellett másoddiplomás szakon tanult. A külön elfoglaltság, a magántanítványok mind-mind a pedagógiai-osztályfőnöki munka rovására foglalnak el időt és energiát, a pedagógus létbizonytalansága, kiszolgáltatott volta szintén nem az autonóm állampolgári fellépés elsajátításának, a demokratikusnak nevezett érdekérvényesítési technikák kialakításának kedvez.

„Én már tényleg csak a gyerekek miatt vagyok itt. Egyébként lehetetlen eltartani a családot. Minden munkát elvállalok iskola után, ami akad: most tanulom be egy gépsor kezelését, de vállalok én bontást, hiltizést is. Gyakorlatilag betanított és segéd munkák.” - mondja az egyik szakképző iskola 11. osztályosainak osztályfőnöke.

Az elsősöket lehetetlen pusztán adminisztratív eszközökkel vagy a középiskolai normák internalizálásával megtartani az oktatás keretei között. Ha ezek a tanulók a hiányzások-lógások miatt sorozatban kimaradnak, az iskola létszáma veszélyesen csökkenni kezd, s ez ahhoz vezet, hogy osztályok szűnnek meg vagy kerülnek összevonásra, tanárok maradnak kellő óraszám nélkül, az intézmény végül elveszíti létalapját.

„...nagyon sok zűrzavart eredményezett, mert az elsősök arcátlanok lettek, bizonytalanok lettek a viselkedési korlátaikat illetően” - mondja az egyik osztályfőnök. „Akár a tanárokkal szemben is, ami egyébként talán oka lehet annak, hogy egyfajta szemhunyas volt ebben a tekintetben. [...] Valamilyen formában a szellemiséget befolyásolja. Az elsős nagyon elkapottan érkezik ide, tehát olyan eleresztetten jönnek az általános iskolából, hogy az valami észvesztő. Nekem gyakorlatilag nincsen semmiféle fegyelmező eszközöm természetesen velük szemben. Meg nem is kívánatos, hogy itt hagyja az iskolát és elmenjen. Ugye, fogy a fejkvóta... csökken az osztálylétszám... kérdésessé válnak a státusok, tehát gyakorlatilag leszokunk arról, hogy különösebben maceráljuk őket. Viszont nem vesszük rossz néven, ha valamifajta más tekintély megtanítja a kis elsőt viselkedni.”

A pécsi iskolák egy részében (Miroslav Krleža (horvát) Gimnázium, Gandhi Gimnázium, Radnóti Miklós Közgazdasági Szakközépiskola) teljesen ismeretlen a szecsokáztatás bármilyen formája. Ennek oka részben az iskolai közösségszerveződésben, részben az iskolai problémamegoldási gyakorlatban rejlik. A horvát, illetve a cigány gimnázium belső világa, a diákok és a tanárok egymás közötti viszonya lehetetlenné teszi a szecsokáztatás és a hozzá kapcsolódó hierarchia kialakulását. A Radnóti Szakközépiskola pedig a konfliktuskezelés terén nyújt bizonyítékot arra, hogy a kommunikáció rendszeres gyakorlata, a problémák konstruktív megoldására való törekvés szükségteleggé teszi az újakkal, gyengébbekkel, fiatalabbakkal szembeni nyílt vagy burkolt agressziót. A felsőbb évfolyamos diákoknak ezekben az iskolákban talán *kevésbé van szükségük arra*, hogy olyan embereket találjanak, akik náluknál is kiszolgáltatottabbak.

A konfliktuskezelés lehetséges iskolai módozatai (de inkább azok hiánya) megjelennek az iskola egyik legfontosabb dokumentumában, a házirendben. Szembetűnő, hogy a legtöbb iskolai házirend szabályozatlanul hagyja azt a kérdést, hogy a felek miképpen ütköztethetik véleményüket az iskola keretein belül. Sokat elárul, hogy az iskola egyik alapidokumentuma rendelkezik-e a vitás kérdések rendezésének *módjáról*. Sok házirend explicit módon kifejti, hogy a tanulónak csak akkor vannak jogai, ha teljesítette kötelességeit. Ezek a dokumentumok azt sugalmazzák, hogy a jogokat a tanár (vagy a vezető) adja. Milyen nem várt viselkedésbeli következményei lehetnek ennek a felfogásnak? Ha nincs tere a demokratikus konfliktusmegoldásnak, ha a diáknak nem áll módjában érdekeit még a minimális mértékben sem érvényesíteni (sőt az iskola a probléma és az érdekek felismerését sem teszi lehetővé önmaga számára), könnyedén üt fel a fejüket latens, az iskola által hangoztatott értékekkel szöges ellentétben álló problémamegoldó eljárások.

Szemponkunkból alapvető a *demokratikusan és jogszerűen működő iskola*: a demokratikus szocializáció diktatórikus viszonyok között kudarcra van ítélve. Milyen jellemzői vannak a demokratikusan és jogszerűen működő iskolának? Az ilyen oktatási intézményeket mind a

dokumentumokban (pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, házirend), mind pedig az iskola működési mechanizmusában a hatalommegosztás, az autonóm felelősségvállalás, az egyes szereplők közötti intenzív kommunikáció, a változtathatóság jellemzi. Diákjogokról beszélve mindig az emberi-állampolgári jogokról, gyermeki és tanulói jogokról kell együttesen beszélnünk. Ezek a jogok *minden* diákot egyforma mértékben, szubjektív feltétel és korlátozás nélkül illetnek meg, és sem a pedagógusnak, sem az igazgatónak, sem pedig más diáknak nincs joga korlátozni vagy megvonni azokat. A demokratikus állampolgári szocializáció előmozdítása érdekében azonban nem *diákjogokról*, hanem az *iskolapolgár* - az iskolai élet összes szereplőjének - jogairól kell beszélnünk. Nem lehet ugyanis elválasztani egymástól tanuló, tanár, szülő, iskolavezető és -fenntartó jogait.³⁵ Tapasztalat, hogy ahol az egyik fél jogai sérülnek, ott előbb vagy utóbb a többi résztvevő is sérül. Emellett pedig csak látszat, hogy az iskolai jogsértések mindig tanár és diák között történnek, ahol a sértett legtöbbször a diák. Egyrészt a konfliktusok túlnyomó része diák és diák között zajlik, ami persze sokkal kevésbé látványos, mint a tanár és diák között lejátszódó konfliktus. Számtalan esetben sértett a tanár, a konfliktusoknak pedig egy külön típusa az, amikor az iskola vezetője és a pedagógus közötti érdekütközés nyomán sérülnek a pedagógus jogai. Amíg a pedagógus nem válik képessé arra, hogy megvédje saját jogait, hogy saját érdekérvényesítése során annak jogszerű és nyílt módját válassza, addig arra sem válhat képessé, hogy a diákkal megismertesse saját jogait (és kötelességeit), megtanítsa őt saját érdekeinek védelmére, illetve mások jogainak tiszteletben tartására.

Hiába rendelkezik a jog konfliktusmegoldó funkcióval, ha az iskolai konfliktusok jelentős része rendre rejtve marad. Az iskolában a megfelelő konfliktuskezelő technikák nem jogi *normaként* jelennek meg, általában nincs lehetőség a konfliktusok manifesztálódására, azok leginkább a meglévő erőviszonyok és kiszolgáltatottságok mentén dőlnek el. Olyan iskolai jogi szabályok hiányában, melyek a konfliktusok kezelésének módjára vonatkoznak, a döntés kizárólag a tanár vagy az igazgató belátására, szakmai tudására, erkölcsi hozzáállására van bízva, az eredmény az ő mérlegeléséből fakad. Amint az iskolai élet egészét átítatja a jog, a jogot nem mint végső eszközt használják majd a szereplők. Számomra úgy tűnik, hogy a diákok, a szülők és a pedagógusok egyaránt akkor érzik, hogy „jöhét a jog”, ha már minden eszközt felhasználtak, ha már elfogyott a cérna. A jog tartalma független a pedagógustól, az igazgatótól, a fenntartó önkormányzattól. A diáknak - maradjunk tehát a közoktatási intézményrendszerben zajló folyamatok legvédtelenebb szereplőjénél, aki amellett, hogy teljes mértékben jogképes, csak korlátozottan cselekvőképes (14 és 18 éves életkor között) - nem a tanár vagy az igazgató adja a jogot, a jog nem egyik eszköze a pedagógiának.

Általában még nem jutottak el oda az oktatási folyamat egyes szereplői (ez leggyakrabban a pedagógusokra vonatkozik), hogy ne válasszák el egymástól a kötelességeket és a jogokat. A diákjogok léte és mértéke ugyanis független a kötelességek teljesítésétől. A kötelességek teljesítése, sőt a feladatok végrehajtására való motiváció is könnyebbé válhatna, ha minden szereplő belátná, a kötelességek minden esetben lefordíthatóak valakinek a jogosultságára. Példa erre: az a kötelesség, miszerint az óra kezdésekor ott kell ülniük a diákoknak a teremben, lefordítható a pedagógus azon jogára, hogy mások ne zavarják meg munkáját tízhúsz perces késésekkel. A legfőbb jogi kötelezettség mások jogainak, illetve a jogszabályba foglalt magatartási szabályoknak a betartása.

³⁵ Tapasztalat, hogy bár annak szükségességét, hogy a jogok érvényre jussanak, mindenki belátja, a diákjogok önmagában való emlegetése ellenérzéseket vált ki, nem keveseből pedig szorongást, mely azon a képzeten alapul, hogy a diákjogok „túlzott” érvényesülése valamiféle anarchiával azonos.

A problémakezelés során egyaránt zsákutca a pedagógiailag indokolt törvénysértés, illetve a törvényes, ám pedagógiailag hibás eljárás.³⁶ (Bíró, 1998:89) Az oly sokat emlegetett pedagógiailag szükséges pofon akkor is törvénysértő, ha a diák égbekiáltó bünt követett el. Lehet, hogy a diák bezárása, iskola utáni haza nem engedése a nevelés szempontjából indokolt lehet (szerintem mindig megkérdőjelezhető), jogilag mégsem alkalmazható módszer. Az ellentmondást csak a jog és a pedagógia között húzódó határvonal ismerete oldhatja fel. Honnan tudja meg a tanár, hogy hol húzódik ez a határvonal? A kölcsönösségre, a másik szemszögéből való látás képességének elsajátítására kell itt gondolni: a pedagógus helyettesítse be önmagát a diák helyébe egy-egy vitatott helyzet értelmezése során. Ha továbbra is úgy ítéli meg, hogy pedagógiai lépése nem sért jogokat, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy valóban jogilag „tisztá” pedagógiai megoldást választott.³⁷

A diákokban akkor fejlődik ki a konfliktusok konstruktív jellegű kezelésének képessége, ha a jogok nem pusztán papíron rögzítettek, hanem érvényesítésükre az iskolában megtalálható a megfelelő technika, s azt a hétköznapiak során alkalmazzák is. Az iskolának teret, még hozzá széles teret kell engednie a konfliktusok lezajlásának, komolyan kell vennie az egyes résztvevőket, azok érveit. Az ellentét okát egyetlen szereplőnek sem szabad a szembenálló fél alapvető tulajdonságaira visszavezetni. Ha a diákok a tanárokat mint rendfenntartókat észlelik a hétköznapiak során, olyan embereket látnak bennük, akik mindenképpen rájuk kívánnak kényszeríteni egy egyoldalúan kialakított szabályrendszert, míg ezzel szemben a pedagógusok a megváltoztathatatlan, örökre az elvetemültség útjára lépett összeesküvőt látják a padokban susmorgó, udvari dohányzáson kapott lapos pillantású kamaszban, a valódi ellentétek megfogalmazásának útját állja a másiktól való sztereotip gondolkodás. Ha a konfliktushelyzetek résztvevői között nem életkoruk és beosztásuk alapján teszünk különbséget, máris tettünk egy komoly lépést afelé, hogy *ne* a destruktív konfliktusok uralják a tanévet, hanem az a konstruktívnek nevezett típus, amelyből és amely megoldásából tanulni is lehet, amely nevelő erővel rendelkezik. Hiszen gondoljunk csak bele: konfliktus akkor is keletkezik, ha deklaráljuk, hogy tanár és diák nincsenek egy lépcsőfokon, ha kijelentjük, hogy az iskola vezetése tévedhetetlen, és a más jellegű felelősség egyben több joggal is jár, továbbá ezt minden szereplő el is fogadja. Számos iskolában nyoma sincs jól működő *diákönkormányzat*nak. Az egyén szellemi és erkölcsi fejlődése összefüggésben állnak egymással. A szabályalkotás képessége és a szabályokhoz való alkalmazkodás, illetve a normákhoz való reflektív (egyszersmind kritikus) viszony nem függetlenek egymástól. A diáknak kisgyermek korától kezdve (Piaget, 450. oldal)³⁸ folyamatosan meg kell élnie saját kompetenciáját, s tudnia kell, hogy amit tesz, felelősségteljes dolog, cselekedeteinek jelentősége van. Mindez figyelembe veszi azt, hogy az iskola diákjai és tanárai a fejlettség tekintetében eltérő szellemi, fizikai és emocionális szinten vannak életkorukból adódóan. Ám figyelembe veszi azt is, hogy a diákoknak pusztán fiatalabb korukból kifolyólag semmivel sincs kevesebb joguk, mint a tanároknak. E munka természetesen kettős feladatot hárít a pedagógusra: *egyrészt* éppen úgy be kell tartania a játékszabályokat, mint a diákoknak, s azoktól az általa legkirívóbbnak, legkülönlegesebbnek minősített esetekben sem térhet el: éppen ebben van e rendszer szocializációs ereje. Ha akkor

³⁶ BÍRÓ Endre (1998): *Jog a pedagógiában*. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány. 89.

³⁷ E módszer pedig az órán a serdülők számára is tanítható: váljon képessé a diák arra, hogy a társaival (vagy a tanáraival) keletkezett konfliktusok során a másik szemszögéből is meg tudja vizsgálni a kialakult helyzetet.

³⁸ PIAGET, Jean (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest: Gondolat Kiadó. 450.

sem csattan el az a „nagyon szükséges” pofon, amikor a diák aztán már végképp kibírhatatlan, akkor a diákban fel sem merülhet, hogy ő megsértse tanára emberi méltóságát, még akkor sem, ha éppen fordítva, ő tartja az illető tanárt aznap elviselhetetlennek. Ellenkező esetben az energiák a pofonokra és az erőviszonyok tisztázására fordítódnak. A feladat másik része a demokratikus nevelés maga: a diákoknak olyan magatartásbeli képességeket kell átadni, melyek nyomán *partnereivé* tudnak válni a tanárnak ebben a demokratikus játékban. A diákokat meg kell tanítani a bizalomra, nevelni kell őket a másik ember iránti empátiára, mert egyikünk sem születik azzal. Meg kell tanítani őket arra, hogy olyan módon tudjanak kommunikálni, hogy érdekeik kifejezésével ne sértsenek emberi jogokat, hogy véleményüket akkor és úgy juttassák kifejezésre, amikor és ahogyan annak valóban helye van. Ha mindezt nem fordít az iskola és a pedagógus energiát, a fegyelmezés, a nyomozás, a megtorlás veszi majd el tőlünk erőnket, időnket s végül kedvünket.

A társadalom kettészakadása egyben a diákok gondolkodásmódjában is kettészakadást jelent: a középiskolások egy része képes érdekei érvényesítésére, individuumának kibontakoztatására, másik része nem. Az iskolának bár feladata lenne a társadalmi szakadék továbbszélesedésének megállítása, hosszabb távon a folyamat megfordítása a tudás, az iskolai végzettségen keresztül történő esélykiegyenlítés terén túl az érdekérvényesítő képességben, az attitűdökben is, ezt nem teszi. Ehelyett a társadalom polarizálódása mellett maguk *az iskolák is egyre távolodnak egymástól*. A folyamat mögött rejlő kulcsfogalom az iskolák *presztízse*, mely az elmúlt mintegy tíz év során nemcsak jelentésbeli, hanem nyílt pénzügyi kérdéssé is vált: a szülők csak végső esetben íratják gyermekeiket alacsony presztízssű iskolákba, hosszú távon azonban csökken az ilyen intézményekbe beiskolázott tanulók száma. Ráadásul a gyengébb tanulók a kimenetnél (érettségi, felvételi) is gyengébbek, mely körülmény tovább nyitja az ollót az iskolák között. Amíg az iskolák egyik csoportja betölti küldetését, tehát megteremt az egyén kibontakozásának lehetőségét (legalábbis a továbbtanulás és a teljesítmény terén), az individualizálódás, az egyéni érdek érvényesítése végtelen teret nyer, addig - interjú tapasztalataim és tanórai megfigyeléseim alapján - a szolidaritásra, a közösségek létezésének elfogadására nem oktat.

Az iskolák versenyben állnak egymással, azonban csak egyetlen dimenzió, a diákok piacon való versenyképessé tételének dimenziója mentén. Néhány ritka kivételtől eltekintve presztízsiükhöz nem tesz hozzá és abból nem vesz el, hogy mennyire képesek annak a *nevelési* követelménynek eleget tenni, hogy a diák integráns részévé váljon a plurális demokráciának, hogy mennyire nevelnek az emberi méltóság tiszteletben tartására, autonómiára stb. Sorrend a középiskolák között egyelőre csak az individualizáció mentén van. Azoknak az iskoláknak, ahová a magasabb társadalmi háttérű családok gyermekei járnak, fel kell vállalniuk, hogy toleranciára, szolidaritásra nevelnek. El kell érniük, hogy mindenekelőtt a fiatal fogadja el valóságnak azt, hogy létezik közösség is. Ezzel szemben a társadalmi hátrányokat hordozó gyereket a hatékony érdekérvényesítésre és kiskapuk helyett a jogszerű magatartásra, a késleltetésre, autonómiára kell nevelnie. S miután létrejött valamiféle konvergencia, akkor lehet mindenhol ugyanazt oktatni.

2. Egy fegyelmi tárgyalásról

2000 májusának elején egy pécsi szakképző iskolában egy 16 éves tanuló (Andrea³⁹) fegyelmi tárgyalásán vettem részt. A későbbiekben interjúkat készítettem vele, az öt kisgyermekkor óta nevelő nagyszülőjével, osztályfőnökével, osztálytársával, az iskola igazgatóhelyettesével és

³⁹ A szövegben szereplő nevek kitalált nevek.

néhány más, Andreát tanító tanárral. Hónapokon keresztül részt vettem az osztály tanóráin is. Az Andrea által elkövetett fegyelemsértések a leghétköznapiabbak voltak: az iskola területén való dohányzás, illetve az igazolatlan órák száma, mely túllépte azt a határt, amelyet már fegyelmi tárgyalásnak kell követnie. Meggyőződésem, hogy Andrea története jól megvilágítja a kötelező felvételi szakiskolák világát, mely intézményekben gyakran ezer fölötti diák tanul nappali tagozaton.

A fegyelmi tárgyalás előzményei és lezajlása

Andrea április 16-án az udvaron dohányzott, az egyik tanárnő rajtakapta, és elkérte tőle az ellenőrzőjét. Andreát néhány nappal később egy másik tanárnő leküldte az óra közepén a tanári szobába az osztály naplójáért, mivel ő véletlenül egy rossz naplót hozott magával az órára. (A szabályok szerint egyébként a napló nem kerülhet a diákok kezébe.) Andrea élve a véletlen szülte lehetőséggel, visszalopta saját ellenőrző könyvét. Az öt cigarettázáson rajtakapó tanárnő mintegy gyanút fogott, s táskáját még aznap kiürítette vele, ahonnan elő is került az ellenőrző könyv.

A fegyelmi tárgyalásra csak három héttel később került sor, az Andreát nevelő nagymama hangot adott annak, hogy méltatlannak találja a hosszú várakozást és azt, hogy az iskola ezzel heteken át bizonytalan helyzetben tartja az egész családot. A tárgyaláson jelen volt az igazgatóhelyettes (ő vezette a fegyelmi tárgyalást), maga a „vádlott” diák, annak gondviselője (nagyanyja), Andrea osztályfőnöke, egy jegyzőkönyvvezető tanár, továbbá nyolc másik, az osztályban tanító tanár.

Az eljárás jogszerűtlen volt: nem volt jelen a diákönkormányzat (illetve a diákság) egyetlen képviselője sem (a tanárok és az igazgatóhelyettes elmondása szerint a tárgyalás idején nem is működött diákönkormányzat az iskolában). Jelen volt egy olyan tanár is, aki nem tanít az osztályban, s bár késve érkezett meg, nem ült a hosszú tárgyalóasztalhoz,⁴⁰ mint a többiek, ugyanakkor a döntést megelőző vita során többször állást foglalt, ezzel érdemben befolyásolva a testület döntését.⁴¹

A tárgyalás lezajlása: amíg az igazgatóhelyettes megnyitotta a fegyelmi tárgyalást, és az osztályfőnök ismertette a történeteket, folyamatosan érkeztek meg tanárok: a legutolsó pedagógus mintegy tíz perc késéssel lépett be a terembe. A tárgyalás súlypontja nem a dohányzásra és nem is az igazolatlan órák megengedhetetlen mértékére esett, hanem részben az ellenőrző visszalopásának történetére, részben egy bizonyos igazolatlanul kimaradt tanítási nap eseményeire. Az osztályfőnök úgy vezette fel diákját, mint értelmes fiataalt, nem győzve hangsúlyozni a nagyszülővel való kapcsolattartás rendszerességét. Ezzel szemben a tárgyalást vezető igazgatóhelyettes célja mindenképpen az volt, hogy kiderüljön, hol is tartózkodott Andrea aznap, amikor otthon azt mondta, hogy az iskolában volt. Az iskola házirendjére hivatkozott, amely szerinte a tanulóra a nap 24 órájában érvényes: „Aki nem hajlandó ezt tudomásul venni, elhúzhat innen!” - mondta. Az igazgatóhelyettes a továbbiakban sem maradt objektív sem a

⁴⁰ Érdekes volt a terem térbeli elrendezése: a tárgyalás a „nagytanáriban” zajlott, a hosszú asztal egyik oldalán foglaltak helyet a tanárok, az osztályfőnök, a jegyzőkönyvvezető (és én), az asztalfőn az igazgatóhelyettes, s mindezekkel szemben egyedül a diák, aki fölött törvényt ült a tanári kar.

⁴¹ Magam engedélyt kértem mind a diáktól, mind gondviselőjétől mind pedig az igazgatóhelyettéstől és az osztályfőnöktől, hogy részt vehessek a tárgyaláson. Az igazgatóhelyettes azzal a mondattal zárta rövidre a helyzetet, hogy „nem szabályos, de ismerjük őt: fiatal szociológus”. Így tehát részt vehettem az eseményen.

hangvételt, sem a megfogalmazás módját tekintve. Andreát több tanár faggatni kezdte, ki-ki az általa helyesnek tartott módon arról, hol is tartózkodott az adott napon. A „vádlott” egyetlen szót sem szólt, mindvégig csöndben sírdogált.

A gondviselő nagymama azzal kelt védelmére, hogy váltig állította, Andrea az ominózus napon igenis ott volt az iskolában - hiszen neki azt mondta -, s ha más ennek ellenkezőjét állítja, az nem mond igazat.⁴² Kiderült azonban, hogy Andrea jobban fél saját nagyanyjától, mint az iskolai felelősségre vonástól.

A bizottság határozata hosszú vita után született meg:⁴³ szigorú megrovásban részesítik a tanulót, azzal a záradékkal, hogy bármilyen, a legapróbb fegyelmi vétség után kizárják őt az iskolából. A bizottság tagjainak jelentős hányada s maga az igazgatóhelyettes is szorgalmazta Andrea elbocsátását az iskolából; az osztályfőnököknek döntő szerepe volt abban, hogy végül nem ez a határozat született meg. Miután a döntést közölték Andreával és nagyanyjával, az igazgatóhelyettes - immáron a pedagógus hangvételében - felhívta a diák figyelmét arra, hogy meg kell becsülnie magát. Ezzel a tárgyalás befejeződött.

A fegyelmi tárgyalás légköre a diák számára félelemkeltő volt, így a megtorláson, büntetésen kívül semmiféle pedagógiai erővel nem bírt. A tárgyalást levezető igazgatóhelyettes egy személyben volt kénytelen a „vádakat” felsoroló „ügyész”, a törvényességet védelmező „bíró” s - egy-egy mondat erejéig - a fiatal sorsáért aggódó pedagógus is lenni, aki nem csak a jog szabta (és nem is mindig a jogszerű) megoldást keresi. A tárgyalásról több tanár elkésett, ami nyilvánvalóan ellentmond annak a pedagógiai célnak, hogy a diákokat pontosságra, a többi ember munkájának tiszteletben tartására neveljék. Megfigyeltem, hogy amikor visszahívták a terembe a gondviselőt, valamint Andreát, s megtörtént a tantestület határozatának kihirdetése, több - korábban részt vevő - tanár nyomban felállt, gondosan böngészni kezdte a falra függesztett órarendet, s mint aki addig ott sem volt, elhagyta a termet, mielőtt véget ért volna a tárgyalás. Számptalan jogszerűtlen momentum volt tapasztalható a fegyelmi tárgyalás során: legelőször is a diákság képviselőjének hiánya, másodsorban a határozatban szereplő „legapróbb fegyelmi vétség” meghatározatlan volta, végül pedig az iskolai házirend - egyébként sem jogszerű - pontjára való hivatkozás, mely szerint a házirend a tanulókra egész nap érvényes (nemcsak az iskolában, illetve iskolai rendezvényen, hanem az iskolán kívül is).

A diák családi háttere és előélete

A 16 éves Andrea nem Pécsen, hanem Harkányban lakik, ahonnan reggelente busszal jár be a középiskolába. Édesanyja 17 éves volt, amikor őt szülte, s mivel ez szegény volt akkor a családban, otthagya a nagymamánál, aki a fegyelmi tárgyalás idején is egyedül nevelte Andreát. Az édesanya később elköltözött az ország másik végébe, ott férjhez ment, s további három gyermeket szült, ám Andrea - a legidősebb lány - a nagymamánál maradt, mintegy bűnjelként. Az utóbbi időben azonban egyre gyakrabban merült fel benne az igény, hogy

⁴² Az iskolának - tapasztalataim szerint ilyen ritkán fordul elő - bizonyítania kellett, hogy a diák valóban nem volt jelen a konkrét tanórán. Ebben az esetben egyszerű volt a helyzet: Andrea azt állította otthon, hogy az irodalomórán Villont vették, noha aznap elmaradt az óra, s helyettesítő tanár volt az osztállyal.

⁴³ Mielőtt a diákot és nagyanyját kiküldték, hogy a fegyelmi bizottság döntést hozzon, Andrea nagyon halkán, fejét lehajtva vigyázzállásba állt, s azt mondta, szeretne valamit mondani. Erre mindenki egymást túlkiabálva biztatta őt, hogy mondja el, mit akar: „Mebántam minden bűnömöt, s szeretném, ha megbocsátának” - mondta, majd sírva kiment a teremből.

felkeresi édesanyját. Saját emlékeit és nagyanyja elmondását idézve elmesélte, hogy Mohácson született, nyolc hónapos koráig élt telepen, édesapja valószínűleg cigány. A telepen megfázott, ezért komoly műtétsorozata volt csecsemőkorában, mely műtétek után édesanyja végleg a nagymamájára hagyta őt.

Az őt nevelő nagymama maga is elvált, majd később férjhez ment saját válóperes ügyvédjéhez. Ahogy az részben a fegyelmi tárgyaláson, részben a diákkal készített interjúimból kiderült, gyakorta mondogatja Andreának, hogy amennyiben a továbbiakban bármilyen apróbb dolgot elkövet, úgy rögtön beadja őt nevelőotthonba. (Mindez magyarázatul szolgálhat arra, hogy miért is nem akarta ez a lány, hogy bármiféle bejegyzés kerüljön az ellenőrző könyvébe.) Andrea általános iskolai éveit egy katolikus iskolában végezte, majd a Siklói Gimnáziumban tanult tovább, ahonnan azonban magatartási problémák miatt az első hónap után elbocsátották, így került a jelenlegi szakképző iskolába. Kiderült, hogy több összetűzése volt a siklói gimnazista fiúkkal, akik - elmondása szerint - változatlanul rendszeresen hívogatják őt telefonon. (A 16 éves Andrea igen dekoratív serdülőlány, ezt ő maga is tudja, s külsejét több esetben mint érdekérvényesítő eszközt használja.)

Iskolai háttér, pedagógusok

Az iskola a szakképző iskolák azon csoportjába tartozik, amely az új képzési rendben az alapképzést biztosítja a középiskola 9. és 10. évfolyamában. A hagyományos szakmunkásképzéssel szemben a nyolcadik osztály után itt a diákok a szakmai tárgyak helyett csak pályaorientációs tárgyakat tanulnak, s a tizedik év elvégzése után kezdődik meg a valódi - kétéves - szakképzés. Ezekből az osztályokból senki nem tanul tovább érettségit adó osztályban. A szakmunkásképzés tehát négyéves, s aki ezután érettségizni akar, annak további két évet kell még ide járnia.⁴⁴ Ezek a szakképző intézetek *kötelező felvételi*ek, ami azt jelenti, hogy a más középfokú oktatási intézménybe felvételt nem nyert diákokat (a tankötelezettség határáig) köteles beiskoláztatni. Az itt megjelenő diákok legnagyobb hányada nem rendelkezik munkával, elhelyezkedéssel kapcsolatos jövőképpel, s túl van már néhány iskolai kudarcélményen. Az iskolának létkérdés a megfelelően nagy diáklétszám,⁴⁵ ellenkező esetben ugyanis nem jut hozzá a megfelelő nagyságú állami fejkvótához, s pedagógus státusokat kénytelen megszüntetni. Ez a típusú iskola folyton konfliktusban áll a diákkal, s a konfliktushelyzetben a rendfenntartó szerepét kell betöltenie. Az interjúkból (de már a folyosói szünetekben elejtett mondatokból is) világossá válik, hogy a tanárok nem kihívásnak, inkább teherként, nyűgnek élik meg a magatartás-problémák kezelését, a diákok viselkedésére való reagálást, végső soron nevelésüket.⁴⁶

Az Andrea körül zajló események felvázolásához két fontos pedagógus bemutatása szükséges: Andrea osztályfőnöknője (S. L.) és az iskola 36 éves igazgatóhelyettese (M. T.). Az ötven év körüli osztályfőnök tele energiával, kedvvel, újító szándékkal nemcsak az iskolában híres arról, hogy a végtelenségig síkraszáll a diákjogokért, a tehetség kibontakozásáért, hanem híre van a Megyei Pedagógiai Intézetben és más iskolák pedagógusainak körében is. Ő maga mindvégig Andrea mellett állt, megkísérelte objektíven ábrázolni a helyzetet, a nagyszülővel, illetve a

⁴⁴ A szakközépiskolai osztályokban ugyanakkor négy év alatt szerezhethet szakmát és érettségit a diák, így a szelekció lényegében tizennégy éves korban lezajlik.

⁴⁵ Az iskola 70 osztályába több mint 2000 tanuló jár.

⁴⁶ Hangsúlyoznom kell, hogy a pedagógusok részéről a legtöbbször a viselkedésre való *reagálásról* van szó, nem pedig a tanulói viselkedés alkotó jellegű befolyásolásáról.

pedagóguskollégákkal és az igazgatóhelyetttel kommunikálni. Mondhatni, *személye* volt az egyedüli garancia arra, hogy a konfliktus valamiféle kompromisszumos megoldással (tehát nem az eredeti elképzelések szerinti eltanácsolással) végződött.

Ebben az oktatási intézményben a legkiélezettebb konfliktus kezelése annak idején saját bukásával járt: még a nyolcvanas években egy szalagavató bál alkalmával végzős osztálya azt sérelmezte, hogy saját maguknak is meg kell venniük a belépőjegyet. Úgy döntött tehát az osztály, hogy *nem megy el* a rendezvényre. Az igazgató viszont erről hallani sem akart. A pedagógus kollégák és az igazgató meg voltak arról győződve, hogy S. L. mint osztályfőnök kimondottan az iskolával szemben hangolja a diákokat, ellenkező esetben - hangoztatták - hogyan is tudnának ennyire összefogni a fiatalok.

„Pedig hiába mondtam nekik, hogy ezt nem engedi az iskola vezetősége, hajthatatlanok voltak. A mi iskolánkban, mivel kétezer gyerek van, lehetetlen volt, hogy minden negyedikesnek legyen szalag. Végül kitaláltam, hogy elcsalogatom őket azzal, hogy kapnak majd szalagot. Úgy reagált erre a főnököm, hogy azt mondta: »Akkor járjon a pofád, ha ezt meg is tudod csinálni!« Nem mentünk el, hanem külön étteremben, külön tartottuk meg: még két másodikos lányt is elhívtam, azok tüzték ki a szalagot a fiaimra. Kaptam egy fegyelmet. A következő évtől kezdve lett szalag az iskolában.”

S. L. fontos információforrásom volt az iskola belső világának megértéséhez: a vezetőkkel ellentétben (akik állították, hogy az iskolában nincs szecskáztatás,⁴⁷ évek óta mindössze apró-cseprő játékról van szó) ő maga elmesélte, előfordult olyan, hogy a nagyobb diákok bele-nyomták az elsős tanuló fejét a WC-csészébe, s ráhúzták a vizet. A tanárok ezt onnan tudták meg, hogy az illető diák feje vizes volt. Az igazgató ekkor írt körlevelet, s csak ezután kezdtek szigorúan büntetni a szecskáztatást. (Későbbi diák-interjúalanyaim megerősítették az S. L. által elmondottakat.)

Az előzőekben feltárt eset másik fontos szereplője a fegyelmi tárgyalás vezetője, az igazgató-helyettes (M. T.), aki a tantestület legfiatalabbjaként került annak élére. Kollégái és a diákok egyöntetűen kiváló tudású matematika-kémia szakos tanárnak tartják őt, az interjúk tanúsága és az általam megfigyelt kommunikáció alapján a tanulók felnéznek rá, tisztelik benne a fiatalossággal vegyült határozottságot. A vele készült interjú alapján személyéből a dinamizmus mellett a tekintély tisztelete, az általa hagyományosnak gondolt értékek melletti sikraszállás sugárzott.

„(...) Abban a közegben, ahonnan rekrutálódnak a gyerekek, nincs semmiféle érték. Tudok neked számos olyan példát mondani, hogy bejön a szülő - van egy olyan kollégám, akit úgy hívnak, hogy Kovács László -, azt mondja, hogy hol a Kovács. Nem tudom ez világos-e: nem a Kovács tanár úr, semmi. Hogy vezethet ez ide? Amikor én kisgyerek voltam, apám vett Balatonbogláron egy telket. Emlékszem, hogy amikor lementünk, az egész falu apámat mérnök úrnak szólította. Ha ma odamegy egy kandidátus vagy egy akárki, a kutyát nem érdekli. Legalábbis abban a körben.”

⁴⁷ A későbbiekben részletes bemutatásra kerülő beavatási szertartás.

Vagy:

„Rendre azt kérdezem a kollégáktól, hogy amit én látok vagy amit én érzek, hogy ezek a mai fiatalok. Hogy pusztán én öregszem, vagy az a folyamat, ami itt a szemünk előtt lezajlik, az valami más. És bizony azt mondják, hogy ez valami más. Olyan iramban romlik a tanulóiifjúság neveltségi foka, a hozzáállás, hogy ez valami elképesztő. Nem tudom, hogy ez hova fog vezetni.”

Tapasztalataim alapján elmondható, hogy a konfliktusok kezelésében a jog önkényes kikerülése, illetve olyan módon való értelmezése a jellemző, amely szerint a jogszabályok a cél érdekében áthághatóak. A nagyon sokszor emlegetett, pedagógiailag nélkülözhetetlen pofon megideologizálására példát állítanak a fegyelmi tárgyalás utáni beszélgetések során általa mondottak:

„Az én gyerekkoromban, ha engem egy tanár felpofozott az általános iskolában, én azt nem mertem megmondani. Ma, ha rosszul néznek a gyerekre, akkor azonnal szalad be a szülő, és kvázi a jogait, ezeket a rosszul definiált jogait kéri számon. (...) Akikkel ott a fegyelmi tárgyaláson találkoztál, olyan kollégáim, akik 20 éve tanítanak ilyen jellegű iskolában. Azt hinnék, hogy őket nem nagyon érheti már meglepetés, és íme. Mit mondjak neked például. Bemegy a kolléganő az osztályba, és azt mondja, hogy mikor volt a Mohácsi vész. Konkrétan megtörtént eset. Kérdezi A-tól, mellette a B gyerek válaszol. Azt mondja, nem téged kérdeztelek. Erre mit mond a gyerek? Maga aztán jó bandzsa. Most gondold ezt meg: »maga, jó bandzsa« és így tovább. Ezekkel nem tudunk mit kezdeni. Most kezdjük el magyarázni 14 éves korában, hogy nem mondjuk azt a tanárnak, hogy maga aztán jó bandzsa? Ugyanezzel a tanárnővel számtalan ilyen esik meg.”

Az alábbi interjúrészlet nagyon sok dologról ad információt. Bár ez M. T. igazgatóhelyetttel készült, más, igazgatókkal, tanárokkal készített interjúim is tartalmazzák ezeket a gondolatokat. Érdemes megfigyelni a szövegben a házirendhez, a jogszerűséghez, a médiához (és a mögötte sejtteni vélt összeesküvés-rendszerhez) való viszonyt.

„Hát, a házirendnek vannak olyan vonatkozásai, amik szerintem minden diákra nézve kötelező érvényűek. És hogy mondjam...? Egyfajta viselkedésmódot vár el. Például van olyan iskola a városban, csak a diákjogok miatt mondom, ahol az év elején kihirdetik, hogy amelyik gyereket este 10 után felügyelet nélkül meglátják az utcán bárhol, bármikor, azt másnap akkor is kirúgják, ha egy nappal van az érettségi előtt, és előtte az összes országos versenyt megnyerte. És hozzáteszik, hogy akinek ez nem tetszik, az most húzzon el innen. És érdekes módon ott maradnak a gyerekek, és nincsenek ilyen problémák. (...) A mi házirendünkben semmi olyan extra nincs, amit ne lehetne betartani. Én azt mondom, hogy ha valaki azt törvénybe leírja, hogy a házirend csak addig vonatkozna a diákra, amíg az iskola területén vagy az iskola hatáskörébe van, nyilván ide lehet sok mindent érteni, az vagy rosszat akar ennek az országnak, mert azt a fajta amerikai mintát hozza át, amely a bronxi iskolajogokat hozza ide, ahelyett, hogy megnéznénk ott az elit iskolákat. A tévében volt riport, saját magunk tudjuk, hogy az ismeretségi körünkől kikerült egy gyerek, egyetemre, egy nagyon komoly, elit egyetemre. Ott megmondták, hogy egyszer hozzon be az iskola területére egy üveg sört, vagy 21 éves kora előtt egyszer hagyja el úgy az intézményt, hogy azt nem jelenti a mit tudom én a szobaparancsnoknak, nevezzük így, akkor másnap nem jöhet be. És erre mi mit csinálunk? Elkezdjük a diákjogokat beemelni a bronxi iskolából, és azt mondjuk, hogy ha ott szabad, akkor itt is szabad. És ráadásul ez a sok bárgyú

műsor a tv-ben, ez a mit tudom én milyen sulis, meg gimnázium, az erősíti is ezt a... Ez mondjuk túlzás, de egyébként nem kevesen vannak olyanok, akik azt mondják, hogy bizonyos érdekcsoportok irányítják ezt az egészet, hogy ebbe az irányba menjenek. De hát ott a példa, egyébként nálunk is volt egy, aki riasztópisztollyal...”

„Hogy ugyan lehet, hogy Pistikének joga van nem átülni, de ugyanakkor Piroskának meg joga lenne tanulni. Ugye, amikor itt fegyelmi tárgyalás van, akkor nemcsak arról a gyerekről van szó, aki ott jelen van a fegyelmi tárgyaláson, hanem arról a 30-ról, aki nincs ott. És akinek mondjuk Piroška ellopta a naplóját, és kivitte a Köztársaság térre és bedobta a kukába, mert neki tele van egyessel. A másoknak meg tele van ötössel, annak is vannak [jogai] (...) Úgy érzem, hogy ez az egész diákjogosdi is ebbe az irányba megy el, közhelyszerű, hogy azoknak a jogait védjük, akik nem járnak el tisztességesen, azokkal szemben, akik tisztességesek. Mert, amikor egy fegyelmi tárgyaláson szó van arról, hogy miért rendetlenkedik a gyerek, akkor ott lehetne annak a gyerekeknek is az anyja, apja, aki viszont tanulni szeretne.”

Adalékul szolgál az iskolai élet szereplőinek - és sokkal kevésbé Andrea - jellemzéséhez, hogy néhány tanárnő szerint a történetben főszereplő diáknak van egy Klári nevű barátnője, aki egy 23 éves fiatalemberrel él együtt. Klári - a tanárok sokszor egymásnak ellentmondó állításai szerint - a 6-os úton prostituáltként dolgozik, s a fiatalemberrel ketten vették rá Andreát arra, hogy egy szexfilmben szerepeljen 40 000 forintért. Andrea - egyes tanárok szerint - drogot is használ, noha ez nem látszik rajta.

Következtetések

Az esetben szinte emblematikusan benne rejlik egy sor probléma: a családi hányattatásból eredő társadalmi, iskolai hátrány, a diák és az iskola értékrendje közötti hatalmas szakadék. De elsősorban - és ez a döntő a szocializáció szempontjából - az iskola által átadni kívánt értékek és a tényleges működési mechanizmus között tátongó *szakadék*. Szemünk előtt rajzolódik ki a szabályszegések és a kiskapuk keresésének természetrajza, illetve az intézményrendszer és a pedagógus reakciója, mely a problémaelhárításról, valamint a jogtudatosság teljes hiányáról árulkodik.

Andrea mindössze három hétig járt egy kisvárosi gimnáziumába, mielőtt a jelenlegi iskolába került, onnan azonban magatartási problémák miatt eltanácsolták. Az adott iskola mint önálló egység lépése a fegyelem nézőpontjából tekintve valamelyest érthető: meg akar szabadulni az általa nem normászerűnek ítélt, problémás diákoktól. Ám egy olyan intézményrendszer részeként, melybe az ifjúságvédelem, a rendőrség, a családsegítők, valamint más iskolák tartoznak bele, a legkevesebb sem a legjobb megoldás Andreát továbbköpörni, hiszen maga a vizsgált középiskola is egy már valahonnan továbbköpört diákkal áll szemben. Pedagógia és jog végérvényesen összekeveredik, amikor az iskola írásban is rögzíti döntését, s a tanuló valamiféle intőt/róvót kap: az iskola kénytelen adminisztrálni a történeteket, hiszen a következő esetben csak akkor mondhatja azt, hogy már meglépte a kellő szankció-fokozatokat a diák esetleges elbocsátásakor, ha megfelelő számú és szabályosan dokumentált intőt fel tud mutatni. Esetünkben a diák tantestületi megrovásban részesült, melynek már csak nagyon csekély nevelő ereje van az adott helyzetben.

A legtöbb konfliktus az iskola intézménye és a diákok között a hiányzások, a dohányzás és az órai fegyelmezetlenség miatt keletkezik. Ezek - mondhatnánk - minden serdülőkorúakat képző oktatási intézményben jelen lehetnek, ám kérdésfeltevésünk szempontjából a lényeg abban

rejlük, *hogyan* kezeli ezeket a konfliktusokat az iskola. Nem pusztán arról van szó, hogy a nevelőmunka során az iskola a *konfliktuskezelés módjával* szocializálja a diákot, hanem arról is, hogy milyen mértékben tudja megtartani őt kötelékében, mennyire interiorizálódnak benne az átadni szándékozott értékek. Úgy érzem, hogy a hiány abban mutatkozik meg, hogy a normáknak csak egy töredéke válik a diákok sajátjává, s a fegyelmezés az erő pozíciójából, hatalmi szóval történik. A fenti fegyelemsértésekben és azok kezelésében az iskola által átadni kívánt normák és a hétköznapi gyakorlatok közötti feszültség manifesztálódik.

A szabályozás módjának bemutatása okán említtem meg az *iskolai dohányzást*. Az 1999. XLII. törvény a 14 évnél idősebb iskolai tanulók - közoktatási intézményen belüli, tiltott - dohányzását külön jogszabály szerint fegyelmi eljárás lefolytatását helyezi kilátásba szankció gyanánt. Mindez a vizsgált szakképző iskolában nem található meg a házirendben, s bár jól tudjuk, a szabályok betartása alól nem mentesít azok nem ismerete, indokolt lenne a diákokat megismertetni a törvény őket érintő szakaszaival, s velük együtt értelmezni, megbeszélni azt. A törvény alapján ugyanis nem jogellenes az intézményen kívüli dohányzás és alkoholfogyasztás. Bár az említett diák az iskola területén dohányzott, a tanárokkal készített interjúkból kiderült, hogy maguk sem tudják pontosan, vajon a jog betűje szerint elkövet-e fegyelmi vétséget az a diák, aki a villamosmegállóban dohányzik, avagy sem. A diákok sem tudják, mihez is van joguk, és mihez nincs. Az iskolán kívüli dohányzás korlátozása mögött sejtethető pedagógiai szándék érthető, ám a rajtakapott diák elleni fegyelmi ügy megindítása olyan, mintha a tömegközlekedési eszközön bliccelő tanárnak nemcsak a büntetést kellene megfizetnie, hanem az iskolában is felelősségre vonnák őt.

Az általam vizsgált szakképző iskolában teljes egészében hiányzik a házirendből a diákok jogainak megemlítése. Interjúim alátámasztják, hogy a konfliktusok kezelését a tanári tapasztalatra, a jóindulatra s legtöbbször a felnőtt tekintélyére bízzák. A tanárok nincsenek tisztában a szoros értelemben vett törvényes eljárással: ebben a konkrét esetben az osztályfőnök - igaz, hogy a diák érdekében - sorozatban áthágta a jogszabályokat akkor, amikor nem regisztrálta az igazolatlan hiányzásokat. Egy másik tanár annak ellenére kiborított Andreával a táskáját - melyben megtalálták az eltűnt ellenőrző könyvet -, hogy ahhoz nem volt joga.

A fegyelmi bizottság döntése során kevéssé a pedagógiai szempontok, sokkal inkább a tanárok kényelme került előtérbe. A tanárok túlnyomó többsége - ezzel néhányan még viccelődtek is - annak adott hangot, hogy Andreát olyan módon kell más osztályba helyezni, hogy minél kevesebb jelen lévő pedagógusnak kelljen őt ezután tanítania.⁴⁸

A diák fél: esetünkben a gondviselőktől, a tanároktól. Talán előre sejtí, nem sok esélye lesz tisztességes körülmények között védenie saját igazát, ezért eleve a könnyebb utat választja, s úgy cselekszik, hogy lehetőleg ne kelljen a tettek következményeit vállalnia. Ez a momentum arra szocializál, hogy a fiatal a kockázatos, ám sikerrel kecsegtető *kiskaput* válassza. Gyakran

⁴⁸ Nehezen bizonyítható, mivel ilyen irányú beszélgetéseket nem folytattam az iskolában tanító tanárokkal és tanárnőkkel, ám úgy érzem, jellemzőnek mondható mentális tartalmakra vet fényt az eset mögötti szexuális motívumok fokozott keresgélése: több tanárnő mesélt történeteket az érintett diák „szexualitás életéről”. Egyikük abortuszról, másikuk prostitúcióról tett említést. Nemegyszer került elő az állítólagos 40 000 forintos pornófilmbeli szereplés, mely nemcsak azért volt felháborító számukra, mert Andrea „szinte még gyermek”, hanem az összeg túlzottan rövid idő alatt való megkeresésének lehetősége miatt is (az összeg közelít egy tanár bruttó havi fizetéséhez). Érzésem szerint fokozott érdeklődésük az ügy e - lehetséges, ám valójában lényegtelen - momentumához saját szexualitásukhoz való problematikus viszonyuk tükrö. (A négy tanárnő, akikkel a tárgyalt iskolából többször beszéltem, interjúztam, kivétel nélkül elvált vagy jelenleg válófélben van.)

találkoztam a középiskola életében tanár és diák olyan típusú együttműködésével, amely inkább nevezhető összekacsintásnak, mint partneri viszonynak. Ezekben a helyzetekben a tanár hajlandó volt eltekinteni a hivatalosan előírt retorzió alkalmazásától, a büntetéstől egy hallgatóságos megegyezés alapján: például nem írja be a naplóba az igazolatlan hiányzást, cserébe a diák erről nem beszél senkinek. Ez sok helyütt létező problémamegoldási eljárás. Mi történik valójában? Maradva a hiányzás-példánknál, a jelenség kezelése nem egyszerű: a kamaszos lázadásból eredő néhány lógás mellett tömegével jelentkeznek azok a típusú igazolatlan órák is, melyek lakmuszpapírjai egy olyan problémának, amely már jócskán túlnyúlik az iskola keretein. A szakképző iskolák első és második évfolyamain, az alacsony presztízsű gimnáziumok és szakközépiskolák szinte minden évfolyamán tapasztalható jelenségről van szó, amikor a szülő nem tud gyermeke iskolai előmenetelére kellő figyelmet fordítani, amikor a diák nem látja (nem láthatja) az iskolalátogatás értelmét, amikor az iskola befejezését követően a biztos munkanélküliség fenyeget. Ilyenkor tömegével gyűjti a kamasz az igazolatlan órákat: játéktermezik, csavarog. Az iskola házirendjében rögzített megengedett igazolatlan óraszámot pedig gyakorlatilag néhány nap alatt túllépi, s megindul vele szemben a hivatalos eljárás. Hacsak a kétségbeesett osztályfőnök nem tesz valamit: eleinte a szülőket keresi, próbál a diákkal négy szemközt beszélni. Mindhiába. Ezen a ponton próbálják az osztályfőnökök eltussolni a hiányzásokat abban a hitben, hogy e gesztussal *pedagógiailag* hatással bírnak a diákra: hitük szerint szerződést kötnek, melynek értelmében a tanár szemet huny most és kivételesen az igazolatlan hiányzás fölött, a diák pedig nem lóg többet az órákról.

Csak hogy szerződést - legalábbis megközelítőleg - egyenrangú felek képesek csak kötni. A diák, akinek kezd a lába alól kicsúszni a talaj (s akinek családja alól talán már évekkorábban kicsúszott a talaj), nincs abban a helyzetben, hogy vállalni tudná a szerződés feltételeit, talán nem is veszi észre, hogy valamiféle alku lehetősége van számára felajánlva. Egyrészt nem szűnnek meg azok a külső okok, melyek miatt kerüli az iskolát (nyilvánvalóan a családi háttér érhető tetten), másrészt pedig nincs azon a kognitív-morális szinten, hogy képes legyen egyáltalán annak észlelésére, hogy egy le nem írt szerződéses viszony van létrejövőben közöttük és a tanár között. Következésképpen ismét lógni fog, melyet jóindulatú osztályfőnöke a szerződés durva és méltatlan felrúgásának érez majd, s pedagógiai kudarcként él meg. Milyen szocializációs következményei vannak e viszonyoknak? Amellett, hogy arra ébreszti rá a diákot, hogy igenis vannak kikapuk az életben, igenis van mód a könnyebb út választására, egyfajta személyi függőség jön létre tanár és diák között. A mind ez idáig büntetlenül hiányozgató kamasz egyrészt értetlenül fog szembetalálkozni osztályfőnöke türelmének és jóindulatának végével, melyet követően a lógás már nem marad megtorlatlanul. Másrészt - mivel a diákok egymás közti kommunikációjának része a másik pozíciójának feltérképezése - örök téma az osztályban az, hogy kinek mit szabad és mit nem az adott tanárnál, ki meddig mehet el. És ez bizony legalább annyira rangsorol, mint az iskolai teljesítmény vagy a diákok tárgyi kultúrája, fogyasztási színvonala. Azok a diákok, akiknek az igazolatlan hiányzása felett ilyen-olyan okok miatt mégsem huny szemet az osztályfőnök, igazságtalannak fogják érezni a társukkal történő kivételezést.

3. Jogsértések az iskolában

A jog nem mindenre gyógyír. Nem lehet gyógyír az iskola falain belül egyre tömegesebben megjelenő problémáknak nyilvánított gyerekekkel kapcsolatos konfliktusokra. A jog ma Magyarországon mérce. A közoktatást szabályozó Közoktatási Törvény és a miniszteri

rendeletek⁴⁹ számos hiányosságai és a helytálló kritikákban megfogalmazott gyengeségei ellenére haladó szellemű jogszabályok. Azt gondolom azonban, hogy a törvény legnagyobb része nem vált még sajátunkká, nem vált normává. Hiába tér ki a jogalkotó az emberi méltóságra, a kisebbség védelmére, a tanuló s a szülő jogaira és kötelességeire, tetemes idő, amíg ennek hatása eljut az ország minden vidékére, és gyökeret ver az emberek mindennapi rutinjában. Egy példa: azt már tudják az emberek, hogy ölni nem szabad, és néhány kivételtől eltekintve be is tartják ezt a szabályt: az emberi élet értéke a mindennapi normáink része. De azt még sokan nem tudták elfogadni, hogy a diákok épp annyi emberi joggal rendelkeznek, mint teszem azt az oktatási miniszter. Az még nem vált normává, hogy - legyen bár indokolt - a pedagógiai pofonnak nincs helye az iskolában.

Miért fontos a jog mégis? Sokunkban felmerülhet egy sor kérdés a jogszabályok iskolai alkalmazásával kapcsolatban: hogyan képzelhető el, hogy minden egyes iskolai interakció a törvények szabta kereteken belül menjen végbe? A jogszabályok között nem lehet válogatni aszerint, hogy melyiket akarjuk betartani. Ezen az alapon egyszer a vámszabályok, egyszer pedig a magántulajdon védelmét szolgáló törvények hághatók át, mondván, azok (nekünk) rossz rendelkezések. A törvények között számtalan rossz törvény lehet és van, ezeket a törvényeket a demokrácia játékszabályait felhasználva *meg lehet és meg kell változtatni*. De átlépve a törvény határait, csak azért kiboríttatni egy diákkal a táskáját, mert szerintünk az ellopott mobiltelefon, szagos radír stb. utáni nyomozás így hatékonyabb, nem vezet megoldáshoz. Legfeljebb egy (sejtett) jogsértést egy újabb jogsértés követ, s ennek - jelen esetben a táska-kiürítés módjának - nagyon mély szocializációs hatása van, még akkor is, ha az adott pillanatban visszahúzódó diákon ez nem látszik.

Vince

Ha nem is az emberi méltóság megsértése a leggyakoribb konfliktushelyzet az általam és munkatársaim által vizsgált középiskolákban, úgy gondolom, hogy mindenképpen a *legsúlyosabb*. Az iskolai évekből soha nem a tartalom, az elsajátított konkrét tananyag, a kirándulás pontos helyszíne, hanem a hangulat, a klíma, a kommunikációs stílus marad meg a felnőtt emberben, s ülepzik le benne valamiféle nevelési eredményként.

A számtalan kisebb-nagyobb (jog)sértés, a másik ember (legyen az tanár vagy diák) személyiségi jogainak semmibevétele olyan momentumok, amelyek a sérelmet elszenvedőben az alávetettség érzéseként maradnak meg; az elkövető, valamint a jogsértést figyelemmel kísérő kívülálló (diák) számára legitim konfliktuskezelési lehetőségként él tovább a másik emberi méltóságának megsértése. Az egyik egyházi gimnáziumban többhetes megfigyelés- és interjú-sorozat tapasztalatának sűrítménye olvasható. A vizsgált gimnázium szoros kapcsolatot tart fenn a fiúknak és lányoknak külön-külön otthont adó internátusokkal. (A diákok kétharmada kollégista, közöttük nem kevés olyan van, aki az ország túlsó végéből került az iskolába, illetve Romániában, Szlovákiában él.) A szóban forgó iskola igen feszített tempót diktál tanulóinak, azok mindennapjai órára-percre be vannak osztva. A kollégisták csak hathetente járnak haza, a tapasztalatok szerint a magas fokú egymásra utaltság mellett meghatározó az összezárttság élménye: könnyen válhat irritálónak az a diáktárs, aki csak egy kicsit is más, a többiektől kicsit is különbözik.

Ebben az iskolában tehát a diákok élete nagyon szigorúan ellenőrzött, a fiúkollégiumban folyton jelen lévő férfi tanárok komoly technikai és lélektani felkészültséggel bírnak, s mindent

⁴⁹ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

tudnak a diákok megmozdulásairól. Ilyen körülmények között esett áldozatává a többi diáknak Vince, aki a vizsgálat idején másodikos gimnazista volt. A fiúinternátusban megszokott és mindennapos dolog, hogy egymást megütik a diákok, senki nem szentel ennek különösebb figyelmet, a nevelőtanárok is amolyan férfias megnyilvánulásnak tekintik, ha „el-elszalad egy pofon”. Vince azonban már az első hetek során célpontjává vált eleinte a felsőbb évesek zaklatásának, verésének, majd évfolyamtársai, később az alsóbb évfolyamosok támadásainak is. A gimnázium kollégiumában rendszeres programmá vált, hogy - egy nevelőtanár megfogalmazásával élve - „a fiúk kicsit kiengedik a felgyülemlett gőzt”, s megverik, esetenként csoportosan rugdossák Vincét. Előfordult már olyan is, hogy az udvaron talált vastag elektromos kábellel ütlegelték őt. (Amikor észrevette az ügyeletes tanár, hogy valakit vernek a fiúk az udvaron, elindult feléjük, ám meglátta, kiről van szó, és csak annyit mondott: „ja”, majd irányt váltott.)

A gimnázium kollégiumában minden szoba élén egy tizenegyedikes vagy érettségi előtt álló tizenkettedikes szobafőnök áll. Szobafőnök vagy büntetésből lesz valaki, vagy éppen jutalomból. Mindenképpen kötelező a tisztelet az alsósok részéről a szobafőnökök, illetve általában a felsőbb évfolyamosok iránt, s ezt a mentalitást tanárok is erősítik, a kutatás során rendre céloztak is erre. A kollégiumban gyakorlat, hogy a negyedikesek kérés nélkül bemennek az elsősökhöz a szobába, és ennivalót vesznek el tőlük. Úgy tűnik, hogy a tanárok az ellenőrzés és a fegyelmezés egyik eszközét a gerontokráciában, azaz a felsőbb évfolyamos, idősebb diákok uralmában találták meg. Ez pedig erősíti a diákokban azt az érzést, hogy a fiatalabbat, a gyengét meg lehet sérteni, bántani, az ilyen cselekmény tulajdonképpen nem is jelenti a másik ember megalázását. Egy diák így nyilatkozik a szobafőnökökről, illetve az idősebb diákokról: *„...például nyilvánosan bocsánatot kértem egy negyedikestől, mert rá-vigyorogtam a folyosón. Feljöttek nyolcan, hogy térdeljek le és kérjek bocsánatot, különben megvernek. Ez még elsőben volt. De más iskolákról már sokkal durvábbakat is hallottam. De például volt a negyedikeseknek egy jelszavuk, hogy »Johanna«, és ha ezt bemondták a hangosba, mindenki tudta, hogy lehet menni a pincébe, verni a Vincét. Négy-szer-öt-ször meg is csinálták. Itt, ha a tanárok nem szeretik az illetőt, nem tesznek érte semmit, még ha tudják, mit is jelent a »Johanna«, hallják a hangosbemondóban.”*

Egyik hallgatóm a vizsgálat összegzésekor így ír a fiúinternátusról:

„Nagyon pozitív, hogy ilyen kemény az oktatás, és emiatt igen magas a felvételi arány a főiskolákra és az egyetemekre, de ennek a hátulütője, hogy nem érzem azt, hogy ezek a gyerekek a való életnek élnének. Minden percük beosztott, nincs egy kis kuckó, ahol egy picit is egyedül lehetnének, állandóan szem előtt vannak. Az egyik nevelő úgy fogalmazott, hogy azért van minden percük beosztva, hogy ne unatkozzanak. Bennem felmerül a kérdés, hogyha valaki egyedül akar lenni és éppen nem akar semmit csinálni, az biztos, hogy unatkozik-e. Hiányzik a személyesség az iskolából, az egyéniség, az egyén tisztelete. Úgy érzem, hogy itt a diáknak nem azt tanítják meg, hogy hogyan tud minél jobb lenni, hogy az életben felmerülő akadályokat át tudja ugrani, hanem azt, hogy hogyan kell megalázkodnia és a rendszer előtt fejet hajtania, hogy az akadályok *alatt* át tudjon bújni. Kérdés, hogy az itt nevelkedő gyerekek a konvencionális szintnél feljebb tudnak-e kerülni, szerintem nem, hacsak nem rendelkeznek jó sok belső tartalékkal. Hiányzik a család. Az én megfigyelésem ez: egyházi iskoláról van szó, még sincs család, nincs megbocsátás.”

Iskolán kívüli ügyek

Talán a legtipikusabbnak mondható probléma az iskolán kívül (tehát az épületen és a tanítási időn kívül) történt fegyelemsértések iskolán belüli büntetése. Az iskolák egy részének házi-rendje maga is rendelkezik arról, hogy a tanuló mit tehet és mit nem tehet az iskola épületén kívül, illetve a tanítási időn kívül. Ez jogszerűtlen, mivel a házirend csak az iskolára vonatkozhat. A szabályozás mögött rejlő pedagógiai szándék persze érthető, az ilyen szabályok azonban legtöbbször az iskola lejáratását és az ezzel járó presztízsveszteséget kívánják megelőzni. Az is kérdéses, hogy egy szabálykönyvben (tehát a házirendben) önmagában azzal, hogy megfogalmazza a tanári tekintély diákok viselkedésével szemben támasztott óhajait, mennyiben érhetőek el pedagógiai sikerek, a házirendben foglalt tilalom vajon mennyiben vet gátat annak, hogy a diákok részegen énekeljenek a közeli Pötyi presszóban.

Az egyik dunántúli szakközépiskolában az évi mintegy 60-70 fegyelmi tárgyalás túlnyomó többsége az igazolatlan órák, illetve *bolti lopások* miatt van: az interjúkból kiderült, hogy a lopások egyike sem az iskolában, hanem a környékbeli boltban történt. *„Van egy hallgatólagos megállapodásunk a szomszédos ABC-vel, hogy ők értesítik az iskolát, s addig nem engedik el a tetten ért tanulót, amíg az osztályfőnök érte nem megy, ugyanakkor nem értesítik a rendőrséget”* - mondja a diákönkormányzatot patronáló tanár. Majd így folytatja: *„Ezzel jobban jár a diák is, mert nincs a dologból ügy, meg az iskola neve sem keveredik hírbe.”* A tanulót kényszerrel, jogszerűtlenül tartják mindaddig a boltban, amíg érte nem jön valaki. Tipikusnak mondható ennek a szakközépiskolának az esete, ahol tehát azért büntet az iskola egy iskolán kívüli szabálysértést, hogy a tanuló „házon belül megússza a dolgot”, ám esetenként a tanulót a végén mégis elbocsátják egy-egy fegyelmi tárgyalást követően. Ezzel szemben, ha hivatalos és szabályos rendőrségi, szabálysértési eljárás zajlana le, a tanulók a legtöbb esetben sikerrel leérettségizhetnének az intézményben.

A fegyelmi tárgyalások szempontjából egy másik csoportba sorolhatóak azon középfokú oktatási intézmények, melyekben *nincsenek fegyelmi tárgyalások*. Ez nem jelenti azt, hogy ne lennének olyan diákok, akiket az iskola eltávolít, ám az iskolából való távozás - az iskola vezetőinek megfogalmazása szerint - „közös megegyezéssel történik”. Ebbe a csoportba tartozik a Vincének is otthont adó, fentebb röviden bemutatott egyházi gimnázium. Az iskolában létezik egy úgynevezett gyorslista. Miután e listára felkerült egy diák (ez a kollégiumi és az iskolai rendezvények során egyaránt megtörténhet), már csak egy-egy apróbb lépés kell az elbocsátásához. Ilyenkor a tanár személyén múlik, hogy egy következő esetben lebukik-e az illető dohányzás vagy késés miatt, vagy sem. Előfordul olyan is, hogy a gyorslistán lévő diákoknak apróbb szívességeket kell megtenniük ahhoz (nem egy esetben besúgniuk más diákokat), hogy a tanárok eltekintsenek az újabb fegyelemsértés végérvényes következményeitől. Bevett gyakorlat a vádalku intézménye, mely sokszor olyan ügyeket érint, amelyek, ha kitudódnának a kisvárosban, nem tennének jót az iskola hírnevének. Továbbgondolandó az ilyen fegyelmezés kamaszkori szocializációs hatása. Vannak olyan diákok, akikre - idézem - *„kifejezetten vadásznak a tanárok. Például volt olyan, hogy vadásztak három elsősre, nagyon balhésak, és már így is a kirúgás szélén állnak, és bejöttek egyszer a Texas nevű kocsmába, ahol a fél banda ott ült részegen. Ez a három szerencsétlen nem ivott semmit, kivitték, megszondáztatták őket. Nincs bennük semmi, visszamehettek. A három tanár, aki ott volt, le se tojta a többi részeg diákot, csak erre a háromra mentek.”*

Jogon kívüli megoldások: megfigyelés, nyomozás, zsarolás

Néhány iskolában kiválóan megszervezett ellenőrző-razziázó rendszer él. Ezekben az intézményekben rendkívül bonyolult szabályrendszer létezik, nemegyszer több szabály- és mérce-rendszer él egyszerre, melyek mindegyike személyfüggő. Röviden: nem jelöli ki a hétköznapi kereteit valamiféle írásos szabálygyűjtemény, pláne nem olyan, mely a diákok, a tanárok és a szülők konszenzusa nyomán jött volna létre. Ezekben az iskolákban a diákok legfeljebb érzik, de nem tudják, mi is számít (iskolán belüli) dohányzásnak, mi nem, melyik utcába szabad bemenniük, melyikbe nem, milyen filmet nézhetnek meg egyedül, és melyik az, amelyet csak felügyelettel, hogyan kell kikérniük a házi videotékából, kinek és hogyan kell engedélyeznie a filmnézést a kollégiumban/internátusban, hogyan lehet elmenni (egyébként szabadidőben) máshova, egyáltalán mi is számít szabadidőnek, kinek kell aláírnia az engedélyeket, ki bírálhatja felül a másik aláírását. Az ellenőrzési-fegyelmezési rendszer állandóan változik, ahelyett, hogy egyetlen, szeszélyektől, hangulattól független - még egyszer hangsúlyozom - írásbeli magatartási szabályzat, a házirend határozná meg az iskola és a kollégium életét. A megfigyelésre, szabályozásra, újabb szabályok alkotására rengeteg energiát fordítanak az iskola tanárai, vezetői.

Létezik a már említett egyházi gimnáziumban egy úgynevezett „mobil szondázatás” a város kocsmaiban. A lebukás akkor történik meg, ha a razziázó férfi tanárok valamelyik diák előtt sörösüveget vagy más szeszes italt találnak az asztalon. Az interjúk tanúsága szerint van olyan tanár, aki a diákok kezét szokta megszagolni, s ha az érezhetően dohányos, akkor az illető diák „rajtakapottnak minősül”. Egyáltalán: iskolán kívüli dolgokat szabályoz az iskola. Néhány intézményben kollektív büntetés is létezik: az internátusban a végzős fiúk leszerelték az összes névtáblát a szobák ajtajáról. A tanárok úgy próbálták meg kideríteni a tettesek személyét, hogy vasárnap - az egyetlen szabad délutánon - bezárták a diákokat az épületbe, senki nem mehetett kimenőre. „...és a legcsúnyább az egészben az volt, mikor jöttünk ki az utcán, a Szabó tanár úr ott állt az ajtóban, és terelt be bennünket a koleszba. Engem elrángattak a barátnőmtől, hogy köszönjete el, majd látod egyszer. Betereltek minket a földszinti tanulóba, ahol tegnap beszélgettünk, nyolcvan gyerek ott bent tömörült. Bejött a Szabó, rácsapott az asztalra, hogy ha nem derül ki, akkor ez meg az lesz, és hogy a társaság lökje ki magából a tetteseket, van negyed órátk, hogy kiderítsétek. Fél óráig oda voltunk bezárva. Megpróbáltak többen kimenni, hogy éhesek, meg minden, de nem lehetett. Eközben a tanárok nem voltak bent, derítsük ki magunk közt, a közösség lökje ki a bűnösöket. Aki nem tudta, az persze bizonygatta, aki meg tudta, az úgyse merte bevallani.” (Részlet egy tizenegyedikes diákkal készült interjúból.)

Házirendek

Vizsgálataim során külön figyelmet fordítottam az iskolák házirendjeire. Azért tartottam ezt fontosnak, mert a házirend egyfajta cégéerként ad információt arról, hogy az iskola polgárai (szándékosan nem csak tanárokat, igazgatókat írok) mennyiben tekintik fontosnak azt, hogy intézményük jogszerűen működjön, hogy az emberek közötti viszonyokat szabályozó hivatalos, kodifikált keretek megfeleljenek a Köznevelési Törvénynek (és tegyék hozzá, az európai normáknak).

Korábbi kutatások⁵⁰ már végeztek házirend-elemzéseket. Bíró Endréék kiváló vizsgálatának tapasztalatai sok esetben visszaköszönnek saját munkám során: magam is tapasztaltam, hogy az iskolai házirendek átfogó iskolabemutatóra törekszenek, alapnormát, „irodalmi jellegű” szabályokat foglalnak magukban. Emellett nem nyilvánosak, nem közismertek, s ritkán születnek - vagy módosulnak - az arra előírt eljárási rend szerint. A házirendek kisebb hányadának aláírása utal csak a törvényes elfogadási rendre, „többségét az igazgató írja alá, s ez jól mutatja az iskolai hatáskörök felismerésének hiányát”.⁵¹ Bár a házirendek nagyobb részében már megjelenik a diákok joga, ezen jogok helyi gyakorlásának módszerei azonban csak igen kevésben. Mindez azért fontos, mert bár sok esetben kitapintható a pozitív pedagógiai szándék e fontos jogi dokumentumokban, ha az *nem jogszerű formában jelenik meg*, nem a kívánt szocializációs hatást éri el: a jogsértés legfeljebb újabb jogsértések alapjául szolgálhat, semmiképpen sem internalizál jogtudatos magatartást a serdülőben.

Saját, hallgatóimmal végzett vizsgálataim egyik legfontosabb eredménye a házirendek terén az, hogy egy három évvel korábban készült vizsgálat óta⁵² mit sem változtak a szövegek. Méltányolható elvárás lenne, hogy a házirendek tartalmazzák az intézmény nevét, néhány iskolában azonban ez nem valósul meg. Néhány házirenden hiányzik az elfogadás dátuma, az aláírók körül azonban általánosnak mondható a kuszaság: sok esetben csak az igazgató aláírásának van nyomtatott helye, hiányzik a tantestület vagy éppen a diákönkormányzat képviselőinek aláírása. A vizsgált házirendek között egy sem volt olyan, amelyről biztosan kijelenthető, hogy elfogadása teljesen jogszerű volt.

Több házirendben tapasztalható az a törekvés, hogy az erkölcsi, etikai, ízlésbeli szabályok és a jog által szabályozott területek a szövegben jól láthatóan külön legyenek választva. Egy szakképző iskola házirendje külön fejezetben ismerteti a tanuló jogait, külön fejezetben kötelességeit, és egy harmadik fejezetben azokat az etikai szabályokat, amelyeknek a *Mit vár tőled az iskola?* címet adták. E körülmekintő szerkesztésre valló elrendezés ellenére az etikai fejezetbe bekerült olyan passzus, mely szerint „az iskola területén a mobiltelefon használatát nem engedélyezzük”: erről nem lehet tudni, hogy jogi eszközökkel is szankcionálja-e az iskola, ha valamely diák (tanár?) a felszólítás ellenére is telefonál, vagy csak rosszalló pillantások kereszttüzébe kerül a szabályszegő. A vizsgált iskolák házirendjei között található olyan, amely bevezetőjében felhívja a figyelmet arra, hogy „a közönséges beszéd, az agresszív magatartás, a köz- és magántulajdon elleni vétség rossz hangulatot teremt, csökkenti az egymás iránti bizalmat, ezért határozottan elítéljük és büntetjük”. A mondat első részében szereplő állítás igaz, ám a nevelés szempontjából tévút valamiféle rossz hangulatra hivatkozni egy *jogi dokumentum szövegében* ahelyett, hogy a házirend megfogalmazója az agresszív magatartást vagy a lopást, rongálást azért óhajtáná szankcionálni, mert az *jogsértő!*

És végül, általában nem derül ki, hogy az egyes fegyelemsértéseket hogyan szankcionálja az iskola, ezért felesleges megemlíteni a dohányzást, alkoholfogyasztást, késést, igazolatlan hiányzást. Hiszen mi is történik akkor, ha a diák dohányzik, alkoholt fogyaszt a vécében, késik

⁵⁰ Az Országos Diákjogi Tanács az I. Országos Diákparlament tapasztalatai alapján kutatást szervezett az iskolai házirendek diákjogi szempontú vizsgálatára. A Bíró Endre irányította kutatás 133 iskolai házirend tételes tartalmi vizsgálatából állt, s az iskola e fontos dokumentumának formai kellékeit, az általa szabályozott kérdések körét, a diákjogok gyakorlásával, érvényesítésével és védelmével kapcsolatos helyi módszerek, technikák meglétét, illetve a szöveg jogszerű vagy törvénytörő voltát és az eljárási kérdéseket vizsgálták felül. (BÍRÓ Endre, 1998:173-181)

⁵¹ Uo.: 174.

⁵² Az Országos Diákjogi Tanács kutatása.

vagy igazolatlanul hiányzik? Semmi? Nyilván nem így van, bizonyára létezik valamiféle megszokott büntetés, megszokott fokozatokkal. Akkor viszont minek felsorolni e kihágásokat a házirendben? E dokumentumokat olvasva az az érzésünk támad, hogy az iskola nem meri felvállalni a jog nyelvezetét egy jogszabályban, pironkodva ír szankciókról, gondot okoz számára pedagógia és jog elválasztása. „Az a diák, akire lopás, kábítószer-fogyasztás, társainak fizikai bántalmazása bizonyítható, méltatlan társai bizalmára, és ezért kizárja magát az iskola közösségéből” - írja az egyik házirend. Nem! Azért zárja ki magát, mert egy - remélhetőleg szabályszerű - fegyelmi eljárást követően úgy dönt a tantestület, hogy eltávolítja őt az iskolából. *Bizalom* hiányában még bárki tehet érettségét bármely oktatási intézményben.

Amikor a pedagógus joga sérül

Hogyan jelentkezik a jogszerűség hiánya, a megfelelő konfliktuskezelő technikák kizárásának hatása a pedagógus iskolai életében? Azokra az iskolákra, ahol nincs szabályos fegyelmi tárgyalás vagy a konfliktusok más, demokratikus jellegű, konszenzust kereső megoldása, az jellemző, hogy a felmerülő problémákat az illető tanuló és tanár eltávolításával oldja meg. Több (fiatal) tanár esetében tapasztalható például, hogy az iskola vezetése meg sem kísérel közvetíteni a pedagógus és a diákok között kirobbanó konfliktusban: igazgató és helyettesei azon az állásponton vannak, hogy az illető nem alkalmas a pályára, távoznia kell. Vagy azért, mert „túl gyenge”, vagy azért, mert elképzelései - a megfogalmazás szerint - „elrugaszkodnak a valóságtól”. Ám a diákok is hasonlóan képzelik el a kirívónak mondható konfliktusok kezelését egy-egy tanárral szemben: egy kelet-magyarországi szakközépiskolában egy nyugdíj előtt álló tanárnő esetében az egész tizenegyedikes évfolyam követelte, hogy az illető pedagógus hagyja el az iskolát, mivel „nem való tanárnak”. Bár a tanárnő valóban rendkívül merev volt, betegsége, édesanyja közeli halála ezt tovább erősítette, a vele szembeni elutasítás alapja leginkább a tanár-diák kommunikáció teljes hiánya volt. Senkiben fel sem merült ebben az esetben az, hogy egy asztalhoz ültesse a szembenálló feleket: az igazgató ragaszkodott régi kolléganőjéhez, ezzel szinte nap mint nap kellemetlen helyzetek elé állítva őt, a gyerekeket és végső soron önmagát. A konfliktussorozat az évek során állóháborúvá fejlődött a tanárnő és a diákság között. Bármely felet meghallgatva annak igazát láthatja-érezheti a kívülálló.

„A gond a lányokkal, hogy tényleg meztelenül járnak nyáron iskolába. Noha ez a divat, de többször szóltam nekik, hogy másképp kellene öltözködni strandra és másképp iskolába. Kiderült, hogy nekik ez nem tetszett. Miközben festette a körmét az a lány, akit tavaly kegyelemből engedtem át, azt mondta, hogy »vegyem tudomásul, a divat a lényeg, és úgy öltözködnék, ahogy akarnak, úgy öltözködnék, ahogy divat«. Szerintem az, hogy valaki mit vesz át a divatból, az az emberen múlik, ami az egyén ízlését és kulturális szintjét tükrözi.”

A lányok viszont egymástól függetlenül ezt mesélik:

„A tanárnő többször lekurvázta a lányokat, pedig nem is azok. Hiába, nem lehet vele beszélni, az lenne a legjobb, ha elmenne már.”

Arra a kérdésemre, hogy próbált-e már a diákokkal beszélni, azt felelte, hogy

„nem nagyon megy. Ma nekem négy órán van, nekik hét. Most azért üljek itt, hogy megvárjam őket? A 7. óra után ebéd, megy a busza, a másik része a város túlsó végén lakik. Csengetéskor felugranak, és már ott sincsenek a teremben. De a becsöngetés nem olyan szent nekik: becsöngetés után jönnek be a terembe a szörpjükkel a kezükben. Szent lenne a tanárnak a becsöngetés, de szerencsétlen a helyzet, hogy két épületben kell lenni. Érzem a szembenállást, végtelenül sajnálom,

úgy érzem, nem vétettem ellenük semmit, csak tanítani akarok, csak a jóra akarok tanítani, viselkedésben is, nemcsak a tananyagban. Azt gondolom, hogy valóban megöregedtem, nem vagyok olyan dinamikus, de még mindig alkalmas vagyok a pályára. Szerintem kevés tanárt bírnak itt a diákok egyébként. Nehéz oldani az órákon, mert feszített a tananyag, pedig kellene. Fontos lenne a beszélgetés, de nincs rá időnk” - meséli, s talán fele annyit sem tud megtanítani a kamaszodó lányoknak, mintha az összes órát végigbeszélgetnék.

A középiskola világában számtalan olyan jogsértés történik, mely során *a pedagógusok emberi méltósága sérül*. Egy műszaki szakközépiskolában végzett egyhetes megfigyelés-sorozat idején volt mód megismerni az iskola egyik fiatal tanárát, aki közismereti (tehát nem szakmai) tantárgyat tanított elsősöknek. Mielőtt munkatársaimmal nekiláttam az óralátogatások sorozatának, az igazgató berendelte magához a fiatal embert, bemutatta őt nekünk, ám előtte ránk kacsintott: „Na, ezt nézzék meg!” - bökte oda nekünk. Az igazgató olyan kommunikációs helyzetet teremtett, amely lehetetlenné tette, hogy a pedagógus ellenkezzen a negyedóra múlva esedékes óralátogatásunkkal szemben. Miután a fiatal pedagógus elhagyta az irodát, az igazgató összekacsintott velünk, s beosztottja után mutatva így szólt: „Látják! Már ahogyan kinéz is...”

Erre a tanárra utaztak a gyerekek, az iskolában az volt a bátorság mércéje, ki mekkora cirkuszt tud csinálni az órán. A tanár egyik kérdésére az egyik diák - valószínűleg az órát megfigyelő kutató szórakoztatására - a terem túlsó végéből azt kiabálta: „Ha nem tudod, nézd meg a könyvben!” Az iskolában eltöltött napok során azonban kiderült, hogy a diákok közel sem csak az órát látogatóknak produkálták magukat, ennél a tanárnál mindig mintegy „kiengedik a gőzt”, ahogyan ők fogalmaztak. Az iskola vezetése semmit nem tett a jogsértések megszüntetéséért, ehelyett a tanárt okolták, s gyengének tartották őt.

A tanárok *joghoz* való viszonyát leginkább az ismerethiány jellemzi, mely annak az igénynek a hiányával társul, amely az információszerzésre irányul. Mindezt bizonyítja egyrészt a diákokkal való interakciókból hiányzó jogszerűség és a mellérendelhető ideológia: a pedagógiailag szükséges intézkedések, másrészt a kötelességek és a jogok egymással való szembeállítás, illetve közöttük hierarchikus sorrend tételezése. A jogtól való zsigeri távolságtartás, a jogszerűnek mondható pedagógiai megoldások keresésének hiánya, a formális szabályrendszer betartására való törekvés kerülése valamiféleképpen a modernitás hiányát mutatja: az iskolákban dolgozó pedagógusok jelentős hányada képzelel olyan hierarchiában a közoktatás világát, ahol az életkor és a munkahelyen betöltött pozíció elegendő ahhoz, hogy minden további dimenzióban meghatározza az ember helyét, hogy valaki jogot adhasson másoknak, illetve jogot vehessen el másoktól.

Az egyik vizsgált középiskolában évek óta komoly feszültséget okoz a tanárok körében a tanítási idő beosztása. Az iskolában úgynevezett ciklusrendszerben zajlik az oktatás: egy ciklus hat hétig tart, melynek során a szombat is tanítási nap, a hetedik hét viszont teljes egészében szünet. A tanárok túlnyomó többsége azt akarta, hogy az iskola álljon át a hagyományos, ötnapos munkahétre, mivel a ciklusrendszerben képtelenség teljes értékű családi életet élni, az otthoni feladatokat ellátni, a diákok viszont ragaszkodtak a ciklusrendszerhez. A tanárok által kezdeményezett fórumon az igazgató egyetlen mondattal lesöpörte a témát az asztalról a diákok javára azzal, hogy marad a ciklusrendszer, ezen nincs mit vitatkozni. Később az igazgató egy interjú során úgy nyilatkozott, hogy íme a példa, az iskola figyelembe veszi a diákok jogait is. Ez az eset, úgy gondolom, jól megvilágítja azt, hogy a diákok és a pedagógusok joga nem állítható szembe egymással (esetünkben nem is történt semmi a diákok jogaiért), továbbá azt, hogy a tanárok rovására történő jogsértés, ha áttételeken keresztül is, de

fékezi a jogtudatosság szocializációját. Egyrészt az alávetett, érdekeivel együtt figyelembe nem vett tanár óhatatlanul be fogja vinni sértettségét az osztályterembe, másrészt nyilvánvalóan nem lesz képes a jogszerűséget képviselni saját pedagógiai munkája során akkor, amikor a saját jogait sem képes érvényesíteni, esetleg fel sem merül benne, hogy vele szemben jogsértés történt.

Egy jogsértés nyomán lehetetlen helyzetbe került az az évtizedek óta pályán lévő tanár, aki annak ellenére nem kapta meg a harmincéves munka jubileumára őt megillető háromhavi fizetést, hogy azt a törvény előírja. Egy aprófalú általános iskolájáról van szó, ahol az önkormányzatot valóban szinte a csőd szélére sodorja, ha a járulékokkal együtt kifizeti a háromhavi pedagógusbért. Az önkormányzat azzal érvel, hogy a tanár nem a faluban tanította végig a harminc évet - ám a törvény ilyen kitétele nem ismer.

Ugyanezen iskola igazgatója panaszolta el, hogy képtelen megválni azoktól a kollégáktól, akiknek munkájával a legmesszebb menőkig elégedetlen, azonban fegyelmi ügy híján csak végkielégítés kifizetése mellett tudná őket elbocsátani, erről pedig az önkormányzat hallani sem akar.

III. A valóság számokban

Bevezető két kérdőíves kutatás elé

Azt gondolom, hogy az iskola világa kizárólag mélyfúrásokkal, egy-egy eset, néhány jellemzőnek vélt történet körbejárásával nem megismerhető. A kutató akkor jár el helyesen, ha megkísérel egy egész városra, netán az egész országra vonatkozó mérőműszert készíteni, mely jól-rosszul, de mégiscsak számokba önthető, egymással összevethető információkat ad. Az interjúk mellett kérdőíves vizsgálatok alkották az elmúlt évek kutatássorozatát. Az önkitöltéses kérdőíveken alapuló adatfelvétel 1999-2000-ben 1754 pécsi 11. évfolyamos (III. osztályos) középiskolás diákot érintett.⁵³ A pécsi vizsgálatot követően a 2000-2001-es tanév során munkatársaimmal és hallgatóimmal egy országos, diákjogokkal kapcsolatos kérdőíves adatfelvételt végeztem az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala megbízásából.⁵⁴

A következő oldalak nem mentesek számoktól és táblázatoktól, ezektől nem tudom megkímélni az olvasót. A vizsgálatok eredményeinek bemutatásakor azonban nem az a célom, hogy a matematizált leírás tegye tudományosan is megalapozottá a könyvben olvasható tartalmat. Szeretném összevetni a finomabb társadalomkutatási módszerek (interjú, résztvevő-megfigyelés) és az úgynevezett kemény módszer (kérdőíves adatfelvétel) eredményeit, s célom, hogy némiképp összeférceljem azokat a jelenségeket, amelyek egy-egy iskolában és szerte az országban egyaránt tapasztalhatóak.

Munkám során a tizenévesek fejében található tudattartalmakról adott leíráson túl egyben a jelenségek magyarázatára is törekedtem. Interjúim, megfigyeléseim alapján az volt az alapfeltevésem, hogy legnagyobb valószínűséggel abból a serdülőből válik demokratikus gondolkodásmódú felnőtt, aki demokratikus légkörben nevelkedik. Előrebocsáthatom, hogy ha ez a hipotézis nem is igazolódott a kutatás során, mégsem vethető el annak eredményei alapján. Egyszerűen lehetetlen egyetlen pillanatfelvétellel igazolni vagy elvetni a fenti feltevést. Csak arra vagyunk képesek, hogy a diákok ismeretei, képességei és cselekvési hajlandóságai alapján feltételezzük, melyikükből lehet majd a későbbiekben a szabadság és a demokrácia értékei mellett elkötelezett autonóm állampolgár, és melyikükből nem. Arra is képesek vagyunk továbbá - és ez lényeges -, hogy kitapogassuk, vajon mely iskolák azok, amelyek falai közül nagyrészt ilyen, és melyek azok, amelyekből nagyrészt éppen nem ilyen fiatalok kerülnek ki!

⁵³ Mivel célom a 16-17 éves korosztály ismereteinek, attitűdjeinek megismerése volt, az iskolában zajló adatfelvételbe értelemszerűen nem kerültek be azok a fiatalok, akik valamilyen oknál fogva kimaradtak a közoktatásból. Ezért a vizsgálat során felkerestem a város speciális szakiskoláját (a köznyelv a „kisegítő iskola” kifejezést használja), illetve a gyermekotthont, s az ott dolgozó pedagógusok aktív, sokórás segítségével töltöttem ki kérdőíveket 17 évesekkel, ám ezek a kérdőívek - ismerve az adatfelvétel módját - ebben a vizsgálatban használhatatlannak bizonyultak. A diákokkal és a pedagógusokkal készült interjúim azonban mégis számos fontos információt tartalmaznak.

⁵⁴ A mintavételhez az Országos Köznevelési Intézet Győri Információs és Informatikai Központjának adatbázisát használtuk fel. Az általunk összeállított 79 osztályból álló minta többlépcsős csoportos mintavételi eljárással készült. Az országos minta az osztályban zajló képzés típusára (gimnáziumi, szakközépiskolai vagy szakmunkásképző), a település típusára (főváros, megyeszékhely, egyéb város), valamint az ország régióira (Budapest, Közép-, Északkelet-, Délkelet-, Északnyugat-, valamint Délnyugat-Magyarország) nézve reprezentatív, és 2 444 diák választását tartalmazza.

Kutatómunkám nem vállalkozik az egész iskolarendszer leírására, még a teljes középiskolai értékátadási folyamatok bemutatására sem. Az itt vázoltak csak igen lényeges változtatásokkal alkalmazhatók például az általános iskolákban zajló szocializációs folyamatok leírására. Vizsgálatom kvantitatív (kérdőíves) részének eredményei nem vagy csak jelentős változtatásokkal érvényesek más életkor-csoportokra, valamint a nem vizsgált városokban tanuló diákokra. Így tehát következtetésem csak igen óvatosan általánosíthatók.

Sem a pécsi, sem az országos vizsgálat *nem* méri az osztály, illetve az osztályfőnök *időbeli hatását*, mindkettő pusztán pillanatfelvétel. Az iskolai szocializációs hatást vizsgálva kétféle kutatási metódus tűnt annak idején kézenfekvőnek. Az egyik lehetőség szerint longitudinális vizsgálatot végezve ugyanazon diákok csoportját vehettük volna nagytit alá két egymást követő évben vagy a középiskolai ciklus kezdetén és végén. A másik lehetőség az volt, hogy a kiválasztott iskolák több évfolyamán egy időben végezzük el a vizsgálatot. Számos más módszertani probléma mellett mindkettő közös hátránya, hogy kiszűrhetlenné tette volna a *fejlődéslélektani* okokat a későbbi elemzések számára. Az első megoldás talán annyiban szerencsésebb, hogy ugyanazokat a diákokat vizsgálja. De tudjuk, szó sincs ugyanazokról a gyerekekről-kamaszokról: ebben az életkorban egyetlen év alatt is akkora változás tapasztalható, mely nyomán lehetetlen olyan kérdőívet összeállítani, amelynek kérdései ugyanazt jelentenék a kérdezett fiatalok számára első osztályban és az érettségi előtti hónapokban. (És akkor még nem is beszéltünk a - számunkra nagyon fontos - idő közben kibukott, s így a vizsgálat számára utólérhetetlen tanulókról vagy az új diákokról. Ezek a változások pedig jóval túllépnek azon, hogy csak az osztály létszámát befolyásolnák: *gyökeresen megváltoztatják a csoport - esetünkben az osztály - szerkezetét.*) Mindezek figyelembevételével *kizárólag* a 11. évfolyamon (tehát a középiskola III. osztályában) végeztem vizsgálataimat. Életkorilag ugyan ezek az osztályok sem homogének,⁵⁵ ám a vizsgálat nyomán már hitelt érdemlő szociológiai állítások fogalmazhatóak meg az osztályokra vonatkozóan. A különböző életkorú diákok jelenléte pedig ebben az esetben már kontrollálható.

Kérdések

A vizsgálat során a fő kérdésfeltevés az volt, hogy azok a serdülők, akik demokratikusnak mondható iskolai klímában nevelkednek, vajon *tényleg* demokratikusabban gondolkodnak-e autoriter környezetben nevelkedő társaiknál.

Vizsgálatom vezérfonalául körülbelül a következő kérdések szolgáltak:

1. Milyen társadalmi-állampolgári ismeretekkel rendelkeznek a vizsgálatban részt vevő diákok?
2. Mennyiben játszik szerepet a család anyagi-kulturális háttere az ismeretek szintjének alakulásában? (Nagyon.)
3. Van-e összefüggés az érdemjegyek és az ismeretek között, s ha van, milyen és mennyire függ az iskola típusától ez az összefüggés?
4. Milyen jellegű befolyással bír az ismeretek szintjére a tömegkommunikációs fogyasztás, illetve a legújabb médium (internet) használatának gyakorisága?

⁵⁵ A pécsi minta 10,3%-a volt 18 éves, 52%-a 17, és 33%-a 16 éves az adatfelvétel idején. Ráadásul - és ez már szocializációs következményekkel is jár - az átlagéletkor, illetve az életkor standard szórása közel sem azonos a gimnáziumi, a szakközépiskolai és a szakmunkásképzést nyújtó osztályokban.

Az ismereteken kívül az attitűdök (érzelmi beállítódottságok) és bizonyos cselekvési minták jellemzik a vizsgálatba bekerült diákok körét. E tekintetben lényeges kérdésnek tartottam, hogy milyen attitűdökkel bírnak egyes társadalmi csoportokkal szemben (romák, zsidóság, fogyatékosok, melegek). Ehhez kapcsolódóan természetesen az is izgatott, hogy a szóban forgó érzelmi irányultságok milyen szocializációs hatások eredményeinek tudhatóak be. A kialakult attitűdök hátterében milyen mértékben áll a család, az iskola és az osztály hatása? Mennyiben ismerhető fel az osztályfőnök hatása? Van-e összefüggés az attitűdök és az ismeretek között?

Fontos volt számomra az is, hogy miféle cselekvési minták jellemzik a mintába került serdülőket: mennyiben jelenik meg a szolidaritás, a tolerancia, illetve az autonóm cselekvés képessége ebben a korosztályban? Milyen a vizsgált serdülők morális gondolkodásmódja? Van-e összefüggés az erkölcsi gondolkodás és az ismeretek között? Mennyiben felelős a cselekvési mintákért a család, az osztály, az osztályfőnök személye, illetve az iskola? Van-e összefüggés a konfliktusok kezelése, az attitűdök és az ismeretek között?

Számomra tehát a demokratikus állampolgári lét három dimenziója volt fontos: az ismereteké, az attitűdöké és végül a cselekvéseké.

A demokratikus magatartásformák dimenziói

ISMERETEK	ATTITŰDÖK	CSELEKVÉSI MINTÁK
Jogismeret, a hatalmi ágak ismerete, Jogtudatosság	Előítélet Tolerancia	Kommunikációra való hajlandóság Konszenzuskeresés, kölcsönösség Konstruktív jellegű konfliktuskezelés-problémamegoldás Morális gondolkodás Szolidaritásra való képesség
Társadalmi-állampolgári ismeret (földrajz, történelem, fogalmak, pártok, kisebbségek)		

4. táblázat

A vizsgálat körülményei

Az alábbiakban döntően a pécsi kutatás eredményei alapján kerül bemutatásra a középiskolások gondolkodásmódja, más társadalmi csoportokkal szembeni attitűdje, valamint társadalmi és politikai ismereteinek egy része. Néhány helyen azonban külön kitérek arra, hogy mit tapasztaltam munkatársaimmal az ország más településeinek középfokú oktatási intézményeiben. Az országos vizsgálatot Budapest, Halásztelek, Pápa, Kiskőrös, Kazincbarcika, Debrecen, Eger, Kaposvár, Székesfehérvár, Dombóvár, Balassagyarmat, Pilisvörösvár 24 iskolájában végeztük.

A kutatás eszközeül szolgáló önkitöltős kérdőív mindkét vizsgálat (tehát a pécsi és az országos kutatás) esetében 17 éves diákok számára készült,⁵⁶ mely az iskola és a munka világához fűződő viszonyt, attitűdöket, kitalált helyzetekben való cselekvési lehetőségeket, az internet és a tömegkommunikációs eszközök használatát, illetve társadalmi-állampolgári ismereteket mérő kérdéscsoportokat tartalmazott. A kérdőív utolsó szakasza a diák családi hátterét, illetve - lakásviszonyain keresztül - azt az anyagi környezetet mérte, amelyben él. A kérdőív kérdé-

⁵⁶ A kérdőívek a Függelékben találhatóak.

seinek túlnyomó része zárt kérdésként lett megfogalmazva, azaz a válaszoló diáknak különféle válaszlehetőségek közül kellett választania, illetve egy-egy számot kellett bekarikáznia. Használtam azonban nyitott kérdéseket is, melyek célja sokkal inkább a tájékozódás, mintsem bizonyos jelenségek precíz mérése volt.

Nem maradhat megválaszolatlanul az a kérdés sem, hogy miért éppen ezt az életkort választottam a vizsgálat tárgyául. Mivel a fejlődéslélektani iskolák egyike sem kíván percre/hónapra/évre pontos határt vonni az egyes életkorok között, vitatható lehet, hogy a 17 évesek köre melyik korcsoportba is tartozik.⁵⁷ A fejlődéslélektani irányzatok túlnyomó többsége nyugat-európai, illetve észak-amerikai eredetű, s ez a tény felhívja a figyelmünket arra, hogy kultúránként eltérő lehet, hogy az évek száma milyen „fejlettségű” gyermeket feltételez. Mindezen túl pedig egy adott társadalmon belül is rendkívül nagyok lehetnek (elsősorban az illető gyermek lakóhelyétől, a család kulturális klímájától függően) a fejlődésbeli eltérések. Én magam a vizsgált csoportot röviden *serdülő*nek nevezem, s tagjainak túlnyomó többsége a serdülőkor befejező szakaszában jár, ha néhány, a szakirodalom által serdülőkorinak nevezett ismérvet veszünk figyelembe.

A számomra fontos jellemzők röviden összefoglalva: a kamasz emberismereti képessége és önismereti érzékenysége ugrásszerűen megnövekszik, már a korszak első éveiben erős igénye van az önmegismerésre. A serdülőben kialakul az autonóm, a felnőttektől hangsúlyosan függetlenedő erkölcsi felfogás. Az önálló véleményalakítás törekvésével függ össze a készen kapott nézetek bírálata, a kételkedés, a bizonyítás iránti elvárás. Hangsúlyozandó, hogy a biológiai és a pszichikus fejlődés egyaránt nagy egyéni különbségekkel zajlik, „az életkori jellemzőket rendkívül széles variációs lehetőségekkel színezik az individuális sajátosságok”.⁵⁸ Összefoglalva: saját önkényes felfogásomon túl, valóban azért választottam a 11. évfolyamot, mert az itt tanuló fiatalok már túl vannak a tankötelezettség életkorán, ugyanakkor még nem érettségiznek vagy nem járnak az utolsó tanévben, mely körülmény megkönnyíti az adatfelvétel lebonyolítását.

A kutatás - és kiemelten a kérdőíves kutatás - szempontjából döntő, hogy elegendő számú „ellenőrizhető” életkorú és háttérű kérdezett fiatal kerüljön a mintába. Erre a célra szinte kínálja magát az iskola intézménye, ugyanakkor éppen ez a körülmény torzításokat is okoz a felvétel nyomán születő adatokban. Vizsgálatom során azonban meghatározó fontosságú az *osztály*. Az osztály, ahol a mindennapok zajlanak, ahol jelen van az a rendkívül fontos szocializációs ágens, melyet egyszerűen csak *kortárs*csoportnak hívunk. A későbbiekben részletesen kitérek majd arra, miért olyan fontos, esetenként fontosabb is az iskolánál maga az osztály a demokratikus nevelés terén.

Ismeretek és tudatlanságok

Fontos kérdés, hogy vajon mennyiben befolyásolja az iskolai oktatás, és a családi háttér a kérdezett diákok társadalmi-állampolgári ismereteit. A kérdőív ismereteket mérni kívánó részét a pécsi vizsgálat idején még érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv *Ember és társadalom*

⁵⁷ „A korszak határai nem egyértelműek, de azt mondhatjuk, hogy nagyjából 12 éves kortól a tizenéves kor végéig, a testi érés - ha nem is teljes - befejeződéséig tart. Ez alatt az időszak alatt a fiatal személyiség szexuálisan éretté válik, és családjától független egyénként határozza meg magát.” (ATKINSON, Rita L.-ATKINSON, Richard C.-SMITH E.-BEM D. [1994]: *Pszichológia*. Budapest: Osiris-Századvég. 92.)

⁵⁸ *Nemzeti Alaptanterv* (1995) Budapest: MKM. 16.

műveltségterülete által megjelölt minimumkövetelmények figyelembevételével állítottam össze. A politikai ismereteken kívül (a pártok és társadalmi szervezetek közül való kakukktojás sikeres kiválasztása, a hatalommegosztás intézményeinek ismerete) földrajzi (négy ország fővárosának ismerete) és történelmi (három történelmi korszak ismerete, illetve három fogalom helyes meghatározása) ismereteket mért a kérdőív.

A képzés típusa

Az alábbi táblázat a vizsgált osztályokban zajló képzés és a társadalmi, illetve politikai ismeretek közötti összefüggéseket mutatja be. Jól látható, hogy a képzési típus és a diákok társadalmi-állampolgári ismeretei között összefüggés van: a szakmunkás diákok a kérdőívben adott válaszaik alapján átlagosan 1,89, míg a gimnazisták több mint öt pontot értek el.

Az osztályban zajló képzés és a társadalomismeret összefüggése

<i>A képzés típusa</i>	<i>Társadalmi-állampolgári ismeretek átlaga</i>
Szaktanulmányok	1,89
Szakközépiskola	3,59
Gimnázium	5,64

5. táblázat

Míg a szakmunkásképzős diákok kétharmada (67,1%) alig-alig tudott felelni az ismereti kérdésekre (6. táblázat), addig a gimnazistáknál ez az arány mindössze 15,6%, s ez utóbbi csoport fele magasan tájékozottnak mondható e téren. Egy korábbi országos vizsgálat⁵⁹ eredménye ugyanezt mutatja: a szerzőpáros elemzése során sorrendben a gimnazisták ismeretei bizonyultak a legmagasabb szintűnek a pártrendszer, az Alkotmány, az ideológiai fogalmakat, illetve a hatalmi ágakat tekintve. Őket követték a szakközépiskolások, végül a szakmunkástanulók.

Az ideológiai fogalmak és a hatalmi ágak ismerete az osztályban zajló képzés szerint

	<i>Gimnázium (%)</i>	<i>Szakközépiskola (%)</i>	<i>Szaktanulmányok (%)</i>
Fogalmak	34,79	22,24	9,42
Hatalmi ágak	54,35	43,08	29,65

6. táblázat

Finomabb elemzést végezve - a társadalmi ismereteket alkotóelemeire bontva - kiderül, hogy amíg 1996-ban a válaszadók inkább az ideológiai fogalmak ismeretében jeleskedtek, addig a pécsi középiskolások a hatalmi ágak funkciói között igazodtak el jobban. Az ismeretek alkotta hierarchia azonban változatlanul megmaradt a háromféle képzési típus között, mely különösen a szakmunkásképzősöket sorolja hátra. Ennek alapján tehát hiába a nyolcéves általános iskolai képzés két évvel való meghosszabbítása, a 10. év végén megkívánt alpműveltségi vizsga ténye mit sem csökkent a különbségeken.

⁵⁹ Szabó Ildikó és Örkény Antal által 1996-ban végezett országos vizsgálat. (SZABÓ Ildikó-ÖRKÉNY Antal [1998]: *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest: Minoritás Alapítvány.)

Jogismeretek

A 2000-2001-es tanév során végzett országos vizsgálat kérdőívében szereplő kérdések közül több irányul arra, vajon mennyire ismerik a diákok az iskola falain belül rájuk vonatkozó szabályokat (11-13. kérdés, 5. táblázat, 1. oszlop), illetve a diákönkormányzatot megillető jogokat (35/1-3. kérdés, 2. oszlop). A jogismeret témájához kapcsolódóan rákérdeztem arra, hogy mennyire vannak tisztában a diákok magukkal a hatalmi ágakkal (parlament, kormány és bíróságok), azok funkcióival és a hatalmi ágak szétválasztásával (32-34. kérdés, 3. oszlop).

Mindhárom résztema esetén „gyengének” mondható a kérdezett jogismerete akkor, ha a három kérdésből maximum egyre válaszolt helyesen, „közepesnek”, ha kettőre, és „jónak”, ha mindhárom kérdésnél tisztában volt a jogszabályoknak megfelelő válasszal. Tapasztalatom alapján a mintát alkotó középiskolásokról elmondható, hogy *a serdülők leginkább a diákönkormányzatokat megillető jogokat ismerik*, 43,1%-uk mindhárom jogosítványra vonatkozó kérdésre helyesen válaszolt. A diákok legkevésbé a hatalmi ágak szétválasztásáról és azok feladatairól rendelkeznek megfelelő ismeretekkel: mindössze 13,8%-uk van tisztában egy demokratikus társadalom által a parlamentre, a kormánnyra, illetve a bíróságokra ruházott feladatokkal. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azonban azt a tényt, hogy a kérdések eltérő nehézségi foka befolyással lehetett a kapott eredményekre.

A jogok és a hatalmi ágak ismerete (országos vizsgálat)

	<i>A jogok ismerete (%)</i>	<i>A diákönkormányzat jogainak ismerete (%)</i>	<i>A hatalmi ágak ismerete (%)</i>
Gyenge	40,2	13,3	76,7
Közepes	41,7	40,6	8,8
Jó	18,1	46,1	14,5
Válaszhiány	3,8	6,5	5,4
Összesen	100,0	100,0	100,0

7. táblázat

A diákok jogismerete (országos vizsgálat)

	<i>%</i>
Gyenge	11,2
Közepes	53,1
Jó	35,7
Válaszhiány	9,3
Összesen	100,0

8. táblázat

A következőkben megpróbáljuk felvázolni azokat az összefüggéseket, amelyek a diákok jogismeretének, joghoz való viszonyának háttérében állnak.

A 2001-2002-es tanév során szülők körében végeztem munkatársaimmal vizsgálatot. Esetükben is összeállítottunk egy, a jogok ismeretére vonatkozó kérdéssort a kérdőívben. E vizsgálat tapasztalatai a negyedik fejezetben kerülnek bemutatásra.

A család társadalmi háttere

Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a kérdezett tanuló *családi háttere* befolyással van arra, hogy ő maga milyen képzési típusú osztályba jár. Az iskolaválasztást jelentős mértékben befolyásolja a szülők iskolázottsága. Ez utóbbi például a család - és ezáltal a serdülő - jövőképre is hatással van, ahogyan azt az alábbi táblázat mutatja.

Az osztályban zajló képzés összefüggése a család társadalmi helyzetével

	<i>Társadalmi-állampolgári ismeretek</i>			<i>Összesen</i>
	<i>Alacsony</i>	<i>Közepes</i>	<i>Magas</i>	
Szakmunkásképző	67,1	25,7	7,2	100,0%
Szakközépiskola	37,1	41,0	21,9	100,0%
Gimnázium	15,6	31,1	53,3	100,0%
Összesen	33,7	33,0	33,3	100,0%

9. táblázat

A jövőkép (továbbtanulási szándék) és a családi háttér közötti összefüggések

	<i>A család társadalmi helyzete</i>		
	<i>Alacsony (%)</i>	<i>Közepes (%)</i>	<i>Magas (%)</i>
Akar-e továbbtanulni?			
Nem	9,6	5,7	1,3
Még nem tudja	33,2	24,3	13,0
Igen	57,3	70,0	85,7
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%
Mit akar tanulni?			
Nem válaszolt	46,9	37,7	24,3
Nincs konkrét elképzelés	17,1	12,6	15,3
Konkrétan megnevezte	14,8	16,2	11,3
Felsőfokú végzettséget igényel	21,2	33,6	49,1
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%
<i>Mely intézményben akar továbbtanulni?</i>	<i>Alacsony (%)</i>	<i>Közepes (%)</i>	<i>Magas (%)</i>
Nem válaszolt	54,7	43,9	32,2
Még nem tudom	8,6	11,9	11,0
Érettségizni	11,5	6,2	4,1
Tanfolyam, technikus	1,8	0,9	0,5
Főiskola	12,4	15,6	16,9
Egyetem	8,8	15,5	27,6
Budapesti egyetem	2,1	5,7	6,9
Külföld	0,2	0,4	0,8
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%

10. táblázat

A társadalmi-állampolgári ismeretek és a családi háttér között összefüggés van: a jobb módú, magasabban iskolázott szülők gyermekei a kérdőívben több jó választ adtak, mint szerényebb körülmények között élő társaik.

A család társadalmi helyzete és a társadalmi-politikai ismeretek közötti összefüggés

<i>A család társadalmi helyzetének indexe⁶⁰</i>	<i>A társadalmi-állampolgári ismeretek átlaga</i>
1	2,78
2	2,77
3	3,66
4	3,76
5	4,69
6	5,13
7	5,52
8	6,47

11. táblázat

Társadalmi-állampolgári ismeretek a család társadalmi helyzete szerint

Társadalmi-állampolgári ismeretek	<i>A család társadalmi helyzete</i>			<i>Összesen</i>
	<i>Alacsony (%)</i>	<i>Közepes (%)</i>	<i>Magas (%)</i>	
Alacsony	50,6	34,3	15,1	100,0%
Közepes	43,7	34,8	21,6	100,0%
Magas	23,0	37,9	39,1	100,0%
Összesen	39,7	35,6	24,7	100,0%

12. táblázat

Osztályzatok

Milyen összefüggés található a családi háttér és az osztályzatok, illetve a társadalmi-állampolgári ismeretek között? Első lépésben a családi háttér és az egyes tárgyakból megszerzett osztályzatok összefüggését szeretném feltárni. A pécsi vizsgálat során a mintába került diákok előző év végi történelem, matematika, irodalom és idegen nyelv jegyét kérdeztem. Az átláthatóság érdekében azonban csak a *történelemosztályzatot* vizsgáltam, ugyanis mindhárom képzési típust nyújtó osztályban ennek a tárgynak a legerősebb a kapcsolata a családi háttérrel. Egyébként is a történelemjegynek van leginkább köze a társadalmi-állampolgári ismeretekhez. Az összefüggések vizsgálatakor indokoltnak tartottam iskolatípusonként (az osztályban zajló képzés szerint) külön vizsgálni a családi háttér és az osztályzatok összefüggését.

⁶⁰ Minél magasabb az érték, annál magasabb státusú a család.

A történelemosztályzat és a család társadalmi helyzete az egyes képzési típusokban

<i>A képzés típusa</i>	<i>A család társadalmi helyzete</i>	<i>Középérték</i>
Szakmunkásképző	Alacsony	2,82
	Közepes	2,89
	Magas	2,56
Szakközépiskola	Alacsony	3,22
	Közepes	3,30
	Magas	3,26
Gimnázium	Alacsony	3,46
	Közepes	3,82
	Magas	3,98

13. táblázat

A fenti táblázatból jól látszik, hogy amíg a szakmunkásképzőben alig akad eltérés a történelemosztályzatok átlagai között - sőt a (mindössze 25) magasnak mondható társadalmi háttérrel érkező diák átlaga alacsonyabb is, mint társaiké -, addig például a gimnazisták esetében a társadalmi státussal együtt nő a történelem tantárgy átlaga is. Igazán elgondolkodtató, hogy *a társadalmi háttér és az osztályzatok jelentősen összefüggnek egymással: minél jobb körülmények közül érkezik valaki az iskolába, annál jobb jegyet szerez történelemből is.*⁶¹

A történelemjegy átlaga a családi háttér tükrében a pécsi felvétel alapján

<i>A család társadalmi helyzete</i>	<i>Átlag</i>
Alacsony	3,16
Közepes	3,46
Magas	3,72

14. táblázat

Az országos kutatás is hasonló eredményekkel szolgál, ugyanakkor nem olyan erős a kapcsolat a történelemjegyek és a család társadalmi háttéré között, mint a pécsi mintában.

A történelemjegy átlaga a családi háttér tükrében (országos diákjogi vizsgálat)

<i>A család társadalmi helyzete</i>	<i>Az előző évi történelemjegy átlaga</i>
Alacsony	3,39
Közepes	3,47
Magas	3,58

15. táblázat

⁶¹ Valószínűleg ez igaz lehet már az általános iskolában megszerzett osztályzatokra is; más kutatások is ezt támasztják alá, így például Ladányi János és Csanádi Gáboré. Igaz ugyanakkor, hogy a szerzőpáros napjainkban is helytállóan mondható írása a nyolcvanas években készült, és budapesti adatokat dolgoz fel. (LADÁNYI János-CSANÁDI Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Magvető Kiadó. [Gyorsuló idő sorozat])

Ennél is szembeötlőbb az egyes osztálytípusok közötti markáns eltérés: a gimnáziumi osztályok tanulói *egy egész jeggyel* magasabb osztályzatot szereztek az előző év végén történelemből, mint a szakmunkások. Érdekes eredmény ez, hiszen a gimnazisták más rendszerben, más tankönyvből, egyszóval egészen más keretek között tanulják a történelmet, mint szakmunkástanuló társaik. Így tehát *az iskola voltaképpen a hozott tudást osztályozza*, valamint a kommunikációs készséget. Ugyanakkor kevéssé méri az általa átadott tananyag elsajátításának sikerét. Az osztályzás mellett nem létezik semmilyen másféle mérőeszköz. Bár valóban fontos a mérhetőség, az osztályzat közel sem - vagy közel sem csupán - a diák teljesítményét méri. Az osztályzás mellett (ha nem is hagyható el teljes egészében) szükség lenne egy - tudomásul veszem, nem kevésbé szubjektív - szóbeli, szöveges értékelésre is, mely sokkal több információt ad egy tanulóról, mint egy 1-től 5-ig terjedő szám.

A történelemjegy átlaga az osztályban zajló képzés szerint

<i>A képzés típusa</i>	<i>Átlag</i>
Szaktanulmányozó	2,82
Szakközépiskola	3,24
Gimnázium	3,83

16. táblázat

Bár felfedezhető összefüggés a történelemosztályzat és a társadalmi-állampolgári ismeretek között, korántsem mindegy, hogy ezt az összefüggést milyen típusú osztályban vizsgáljuk meg. Sok bizonytalanságot hordoz, mégis megkockáztatható az a kijelentés, hogy létezik az iskoláknak egy olyanfajta sorrendje, amely a történelemjegy *realitása alapján* alakul ki: az iskola tanít és egyben értékeli is, a két folyamat pedig nem független egymástól. Az osztályzatot és a társadalomismeretet öt kategóriában mérő pontszám különbségének abszolút értéke alapján (minél kisebb ez az érték, annál reálisabban osztályozza a tudást az adott iskola) a felső, legreálisabban osztályozó harmadba (a pécsi vizsgálat során) hét iskola került: ezek kivétel nélkül gimnáziumok, olyan iskolák, melyeket a város magas presztízsű intézményeként szoktak megjelölni. Fontos tapasztalat, hogy ezek között lelhető fel a Gandhi Gimnázium is, Európa egyetlen roma gimnáziuma. Ezzel szemben a történelemjegy és a diákok társadalomismereti pontszáma közötti legnagyobb eltérést - egyetlen kivételtől eltekintve - olyan szakközépiskolákban tapasztalhatjuk, ahol szaktanulmányozás is folyik.

A történelemosztályzat és a társadalmi-állampolgári ismeretek közötti összefüggések a teljes populációban (%)

<i>A kérdezett előző évi történelemosztályzata</i>	<i>Társadalmi-állampolgári ismeretek</i>			<i>Összesen</i>
	<i>Alacsony</i>	<i>Közepes</i>	<i>Magas</i>	
1	63,0	29,6	7,4	100,0%
2	52,9	26,9	20,3	100,0%
3	37,3	37,1	25,6	100,0%
4	24,0	37,7	38,3	100,0%
5	11,5	29,3	59,2	100,0%

17. táblázat

Más szocializációs hatások

Az egyéb szocializációs ágensekkel - így tehát a tömegkommunikációs eszközök használatának gyakoriságával - való összefüggést vizsgálva úgy tűnik, hogy a televíziózás gyakoriságával fordítottan, míg az internet előtt eltöltött órák számával egyenesen arányosak a társadalmi-állampolgári ismeretek. A megkérdezett pécsi középiskolások 72,9%-a használja az internetet.⁶²

A televíziózás gyakorisága és a társadalmi-állampolgári ismeretek közötti összefüggések⁶³

<i>Mennyit néz televíziót</i>	<i>A társadalmi-állampolgári ismeretek index-közéértéke</i>
Nem szokott tévézni	4,00
Hetente egyszer	4,71
Csak hétvégén	4,41
Hetente többször	4,50
Naponta	4,35
Naponta több órát	3,64

18. táblázat

Összefüggés a megemlített hírműsorok száma és a társadalmi-állampolgári ismeretek indexe között

<i>Hány hírműsort tud felsorolni?</i>	<i>A társadalmi-állampolgári ismeretek index-közéértéke</i>
Nem szokott hírműsort nézni	3,62
Nem tudja a nevét	3,99
Egy (1)	4,07
Kettő (2)	4,24
Három (3)	4,99
Négy (4)	5,54
Öt (5)	8,25

19. táblázat

⁶² Az országos vizsgálat során kiderült, hogy a 11.-es diákok 87,9%-a használ internetet, jellemzően havonta (37,2%) és hetente egyszer (32,0%).

⁶³ Az összefüggés szignifikáns volt az f-próba alapján.

**Összefüggés az internethasználat és a
társadalmi-állampolgári ismeretek között**

<i>Milyen rendszeresen használja az internetet?</i>	<i>A társadalmi-állampolgári ismeretek index-közéértéke</i>
Nem használja	2,76
Havonta	4,61
Hetente	4,73
Hetente többször	5,06
Naponta	5,00
Naponta többször	4,13

20. táblázat

Ám mielőtt nyugtáznánk, hogy a televízió *önmagában* „butító” hatású, míg az internet használata *önmagában növeli a műveltséget*, látnunk kell, hogy a családi háttér milyen összefüggésben van a tv-nézés gyakoriságával, illetve az internethasználattal. Úgy tűnik, hogy a magasabb társadalmi státusú szülők gyermekei kevesebb időt töltenek a televízió előtt, és többet az interneten, mint rosszabb körülmények közül érkező társaik. Ez azonban következhet abból is, hogy a jobban felszerelt iskolák több lehetőséget nyújtanak internetezésre, illetve több programalternatívát kínálnak a televíziózással szemben a szabadidő eltöltésére.

A tv-nézés gyakorisága és a család társadalmi helyzete közötti összefüggés

A család társadalmi helyzete	<i>Mennyit néz tévét?</i>						Összesen
	<i>Nem szoktam tévézni</i>	<i>Hetente egyszer</i>	<i>Csak hétvégén</i>	<i>Hetente többször</i>	<i>Naponta</i>	<i>Naponta több órát</i>	
Alacsony	0,2	2,9	10,5	12,6	36,6	37,4	100,0%
Közepes	0,0	1,4	14,6	15,3	37,6	31,0	100,0%
Magas	0,3	5,1	13,9	17,7	42,2	20,8	100,0%

21. táblázat

A család társadalmi helyzete és az internethasználat közötti összefüggés

A család társadalmi helyzete	<i>Milyen rendszeresen használja az internetet?</i>						Összesen
	<i>Nem használ</i>	<i>Havonta</i>	<i>Hetente</i>	<i>Hetente többször</i>	<i>Naponta</i>	<i>Naponta többször</i>	
Alacsony	43,0	27,0	20,2	7,6	1,5	0,7	100,0%
Közepes	26,2	35,2	23,0	12,1	1,9	1,7	100,0%
Magas	12,9	35,5	29,0	16,9	4,6	1,1	100,0%

22. táblázat

Összegezve elmondható, hogy a társadalmi-állampolgári ismeretekre egyaránt hatással van a családi és az iskolai háttér, s míg a szakmunkásképző lényegében nem sokat tesz hozzá az otthonról hozott ismeretekhez, vagy vesz el azokból, addig a gimnáziumok esetében egyáltalán nem mindegy, *milyen* gimnáziumba jár a kérdezett diák.

Az iskola tantárgyakra bontottan tükrözi vissza világunkat ahelyett, hogy *műveltségterületeket* oktathatna. A történelem, földrajz, irodalom tantárgyak között éppen úgy nincs helye valamiféle gyakorlati jellegű, tartalmában, oktatási módszereiben egyaránt gazdagabb társadalomismereti képzésnek, mint mentálhigiénés és személyiségfejlesztő, kommunikációs kurzusnak, etikai és esztétikai nevelésnek.⁶⁴ Mindettől pedig elválaszthatatlan a kultúra és az iskola eddigi viszonyának újraértelmezése. A mai magyar középiskolai képzés során változatlanul fennmarad az iskolai és a nem iskolai tudás elkülönülése.⁶⁵ Csak utalok arra, mennyire problematikus a magas- és a tömegkultúra szétválasztása. Ha az iskolai oktatás például több időt szánna az új és legújabb médiumokra mint kultúrahordozókra (mozi, televízió, illetve internet) és a bennük fellelhető tartalmak elemzésére, bemutatására, vélhetőleg indirekt módon elérhetné azt, hogy a középiskolás diák a hagyományosan magaskultúrának mondott tartalmak iránt is érdeklődni kezdjen. Fontos lenne, hogy a serdülő érezze az érintettséget: lássa, hogy a saját (legtöbbször iskolán kívüli) érdeklődésének megfelelő dolgok is megjelennek a tanítás során. Különösen akkor, ha az iskola rámutat (vagy hagyja rájönni a serdülőt magát) az összefüggésekre.⁶⁶

Napjaink középiskolája széles réteget távolít el a magasnak nevezett kultúrától azzal, hogy nem fordít kellő energiát arra, hogy a kamasz megtalálja a kapcsolódási pontokat önmaga és a tanított ismeretek között. Márpedig a nem középosztályból származó gyerek számára idegen, mondhatnánk, kórházzagú az az ismeretrendszer, amelyet a középiskolában belé kívánnak plántálni. Ha az irodalomoktatásban nem a leadott „anyag” mennyiségére koncentrálnának - ahogyan ezt teszik szinte az összes pécsi és gyaníthatóan más magyar középiskolában -, lehet, hogy bár kevesebb íróról, költőről hallana a diák, ám azokat módja lenne behatóbban megismerni. Remek kezdeményezés a projekt módszer, mely eddig inkább alternatív oktatási intézményekben vált be, kisebb átalakításokkal azonban a hagyományos középiskolai oktatásba is adaptálható lehet. A *projekt módszer során* a diákok és a tanárok közösen dolgozzák fel egy téma összes lehetséges vetületét. A Józsefvárosi Tanodában *Garcia Lorca* került feldolgozásra, mintegy három hónap alatt: a költő alkotásainak megismerése, megfestése, előadása mellett a kor kultúrtörténeti, társadalmi vonatkozásai is feldolgozásra kerültek. A diákok rendkívül intenzív részvétele növelte a tanulás hatékonyságát. Könnyebbés lenne az a megoldás is, ha például az irodalom-, a zene- és a művészetoktatás éppen fordított időrendi sorrendben történe, mint az napjainkban zajlik: a tizenévesek a jelen alkotásaitól, gondolataiból kiindulva göngyölítenék fel a világirodalmat, egymás után ismerve meg az előzményeket, évezredek művészetét. Hiányzik a diákok saját élményszerzésének koordinálása, az

⁶⁴ A Kurt Lewin Alapítvány által szervezett, a későbbiekben ismertetésre kerülő felvételi előkészítő kurzuson, valamint a roma egyetemisták számára létrehozott mentori programban a tananyag átadása mellett sor került mentálhigiénés, tanulásmódszertani, kommunikációs, valamint a szélesebb műveltség növelésére irányuló képzésre is.

⁶⁵ A változatlanság ehelyütt a hetvenes évek végének állapotaihoz képest értelmezendő. (FERGE Zsuzsa [1980]: *Oldható-e az iskola merevsége?* In: Uő: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó. 137-151.)

⁶⁶ Floora Ruokonen *Európai kulturális identitás* című cikkében problematikusnak találja a kultúra egzakt meghatározását, ám azokat követi, akik „a kultúrába beleértik életmódunk teljességét”. (Ruokonen, 1998:93) Ruokonen gondolatai - bár az európai identitás fejlődéséről és nem közvetlenül a közoktatásról szólnak - fontosak az általában vett kultúra iskolai megjelenésének szempontjából: számára a közös európai lottózás, a testvérvárosok hálózata, a sportesemények éppúgy a kultúra részei, mint Beethoven vagy Dante.

esetmegbeszélés, az önálló anyaggyűjtés, a szociográfiai célzatú táborozás,⁶⁷ az internet és multimédia ilyen irányú használata, illetve a tömegkommunikációban látható, hallható (nem utolsósorban olvasható) anyagok megvitatása. Kevés módja van a diáknak újra meg újra rádöbbenni a világ dolgaira, s a jelenségek közötti - állandó változásban lévő - összefüggésekre. Tanár és diák jelenleg pusztán „anyagot vesznek” az órán, nem pedig összefüggéseket fedeznek fel. A tantárgyakat integráló tananyag hiánya mellett az osztály tanulóit integráló tananyag-feldolgozási módszer sincs jelen az osztályteremben, melynek hozadéka a kooperáció növekedése, illetve az intolerancia csökkenése lehetne.

Attitűdök

A pécsi empirikus adatfelvétel a diákok három társadalmi csoporttal, a cigánysággal, a zsidósággal és a homoszexuálisokkal kapcsolatos attitűdjeit, a hozzájuk fűződő érzelmi beállítódásait vizsgálta.⁶⁸ A *másik* csoporthoz fűződő viszony döntő eleme a demokratikus gondolkodásmódnak. A kölcsönösség hiánya, az előítéletesség, a tolerancia hiánya egyben a demokratikus állampolgári magatartásmód hiánya is. Nem a sokat emlegetett *mással* kapcsolatos attitűdök hangsúlyozandók a vizsgálat során: nem gondolom ugyanis, hogy például a cigányok önmagukban *mások* lennének. Az egyes cigány származású emberek között legalább akkora lehet a különbség, mint cigányok és nem cigányok között. Mindemellett a cigánysághoz fűződő viszony egy sor más attitűd, képesség meglétének vagy hiányának lakmuszpapírja. Így például a szolidaritás hiánya érhető tetten akkor, ha valaki a kérdőív során úgy nyilatkozik, hogy nem lenne hajlandó padtársául elfogadni cigány diákot.⁶⁹ A kölcsönösségre, önreflexióra való képesség hiányát mutatja, ha a válaszadó szíve szerint nem engedné meg, hogy a lakóhelyéül szolgáló településre cigány fiatal költözzön: önmaga nem rendelkezik azzal a képességgel, hogy a helyzetet a másik ember (jelen esetben a cigány fiatal) szemszögéből lássa.

A kisebbségre irányuló előítéletesség mögött meghúzódó attitűdök kialakulásáért a szocializáció a felelős. A vizsgálat adatait elemezve arra vagyok kíváncsi, mennyiben hat az iskola - kiemelten az osztály -, és mennyiben hat a család a toleranciára vagy előítéletességre.

Ki a cigány?

A társadalomtudományok berkein belül éppúgy nincs egységes álláspont arról, ki is számít cigánynak, mint a hétköznapi gondolkodásmód terén. Bár a kutatók legnagyobb része elméletileg önbesorolás alapján tekint valakit cigánynak, a kutatási gyakorlat során azonban sokszor a környezet meghatározását tartják mérvadónak - mint például Kemény Istvánék széles körben ismert vizsgálata.⁷⁰ Más kutatók (Ladányi János, Szelényi Iván)⁷¹ ezzel szemben

⁶⁷ Csepeli György - közel tíz évvel ezelőtt - a demokratikus politikai szocializáció didaktikai eszközeként említette az esetmegbeszélést, az önálló anyaggyűjtést, a szociográfiai célzatú táborozást. Az elképzelések ma is helytállóak, s még elterjedésre várnak a hagyományos középiskolai rendszerben. (CSEPELI György [1992]: A szabadsági iskolája. In: Csepeli-Stumpf-Kéri: *Állam és Polgár. Politikai szocializációs tanulmányok I.* Budapest: MTA Pol. Tud. Int. 126.)

⁶⁸ Az országos vizsgálat során a kérdőív a mozgássérültek és a cigányok csoportjához fűződő érzelmi viszonyt vizsgálta.

⁶⁹ A pécsi kérdőív 21. kérdése.

⁷⁰ KEMÉNY István-HAVAS Gábor-KERTESI Gábor (1996): Cigánynak lenni. In: ANDORKA Rudolf-KOLOSI Tamás-VUKOVICH György (szerk.): *Társadalmi riport, 1996.* Budapest: Tárki.

azt a személyt tartják cigánynak, aki önmagát annak vallja. Magam a legmesszebbmenőkig egyetértek Neményi Máriával,⁷² aki azon az állásponton van, hogy amennyiben pusztán etnikai vagy szociális alapon határozza meg egy vizsgálat a romákat, kihagyja e csoportból az értelmiséghez vagy a középosztályhoz tartozó egyéneket. A tudományos vizsgálódás során a definíció lényegében attól függ, hogy *mire kívánjuk azt használni*, a hétköznapi élet meghatározásai azonban jelzésértékűek a definíció alkotójának világgképéről: értékítéletet rejtnek. A „nem tudom megállapítani” és az „aki önmagát cigánynak vallja” típusú besorolás nyilvánvalóan hangsúlyozottan az individuum jogának elismerését jelzi, míg a bőrszín vagy az életmód alapján való definíció már önmagában is számos előítéletet sejtet.

Miről is van szó? Magyarországon maga a *cigány* szó tudattartalmakat és érzelmeket hív elő, ráadásul azonnal. Nem hiszem, hogy ne lenne olyan 10 éven felüli ember hazánkban, akinek ne lenne e kérdéssel kapcsolatban valamiféle véleménye. Mindannyian gondolunk valamire, ha azt halljuk, „cigány”. Ha valaki az életmód alapján ítél valakit cigánynak, az napjainkban és földrajzi régióinkban azt jelenti, hogy a *cigány* definíciót a szegénységhez, a rossz lakásviszonyokhoz, a munkanélküliséghez társítja. Mindez pedig szoros kapcsolatban áll a környezet megítélésével. A közgondolkodás lényegében tautologikusan kísérli meg definiálni azt, hogy ki számít cigánynak: cigány az, akinek „olyan az életmódja” - tehát szegény, szűkösen lakik stb. -, következésképpen ha egy rossz állapotú, vizes falú kunyhóhoz érkezünk, e logika alapján joggal várhatnánk, hogy onnan *cigányok* fognak kilépni. Aki viszont nem szegény, nem munkanélküli, az nem is cigány, így aztán a cigány kategóriája eleve valamiféle nélkülözéshez, hátrányhoz kötődik. Ki gondolná, hogy a szomszédban lakó üzemmérnök cigány lenne: ő üzemmérnök.

Vizsgálatom során egyetlen kérdés vonatkozott arra, hogy a válaszadó diák *kit tart cigánynak*. Egészen biztos, hogy a serdülők bonyolultabban gondolkodnak e kérdéstről annál, mintsem hogy egyértelműen meg tudnának jelölni egy kategóriát, ám ebben az esetben a választás mögött meghúzódó *értékek* voltak a fontosak, ezért döntöttem amellett a kérdésmegfogalmazás mellett, mely csak egyetlen dimenziót kínál fel a válaszadónak.⁷³

Kit tartasz cigánynak? (pécsi diákok)

	%
Akit a környezete annak tart	4,0
Aki önmagát cigánynak vallja	34,8
Akinek sötét a bőrszíne	7,5
Aki cigányul beszél	3,3
Aki cigány életmódú	27,5
Nem tudom megállapítani	11,8
Aki cigánynak született	4,9
Válaszhiány	6,2
Összesen	100,0

23. táblázat

⁷¹ LADÁNYI János-SZELÉNYI Iván (1997): *Ki a Cigány? Kritika*, 12.

⁷² NEMÉNYI Mária (2000): *Kis roma demográfia*. In: Horváth-Landau-Szalai (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Budapest: Aktív Társadalom Alapítvány-Új Mandátum Kiadó. 277-282.

⁷³ Érzésem szerint e terület feltárásához a kvalitatív módszerek szolgálnak inkább eszközüül.

Úgy tűnik, hogy az önmeghatározás és az életmód az a két kategória, melyek alapján a leggyakrabban tekintenek cigánynak valakit a megkérdezettek. Az utóbbi - életmód - utal arra, hogy maga a *cigány címke* az, melyhez egy sor életmódbeli elem kapcsolódik, így elképzelhető, hogy nem a roma kultúra bemutatása lenne célravezető az előítéletek kialakulásának megelőzése terén, hanem a cigányság (mely igen heterogén társadalmi csoport) életkörülményeinek okait feltáró oktatás, az okok társadalmi hátterének megismertetése.

A diákok cigányokhoz fűződő viszonyát mindkét (tehát a pécsi és az országos) vizsgálatban egy olyan kérdéssorral mértük, amelyet a szociológiai kutatásokban „társadalmi távolság skálának” szoktak hívni. A kérdezettnek arra kellett felelnie, hogy szívesen venné-e, ha egy roma fiatal Magyarországra - abba a városba-faluba vagy akár a szomszéd házba - költözne lakni, szívesen venné-e, hogy abba az iskolába járjon, ahova ő, a padtársa legyen, valamint el tudná-e képzelni, hogy a barátja legyen?

Szívesen vennéd-e, hogy egy általad *cigánynak* tartott fiatal...

A megfelelő választ X-eld

- | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 2. arra a településre költözzön, ahol Te élsz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 3. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 4. az osztálytársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 5. a padtársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 6. a barátod legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 7. a házastársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |

Látható, hogy a kérdések egyre szorosabb társadalmi közelségre kérdeznak rá. Az „igen”, a „nem” és a „nem tudom” válaszokból egy matematikai eljárással minden válaszadó diák olyan értéket (index) kapott, amely a romákhoz fűződő viszonyát mérte. Az alábbi táblázat ezen *index* átlagát mutatja annak tükrében, hogy a kérdezett diákok miként definiálták a „roma” kategóriát. A negatív számok az elutasítást jelentik, a pozitívak az elfogadást.

A cigányokhoz fűződő viszony átlaga és a „cigány” kategória definíciója közötti összefüggés

<i>Kit tartasz cigánynak?</i>	<i>A cigányokhoz fűződő viszony</i>
Akit a környezete annak tart	-5,95
Aki önmagát cigánynak vallja	6,60
Akinek sötét a bőrszíne	-9,10
Aki cigányul beszél	-6,47
Aki cigány életmódú	-5,09
Nem tudom megállapítani	5,23
Aki cigánynak született	5,13

24. táblázat

Civil szervezetek sora, valamint a mindenkori kormányzat kísérelte meg az elmúlt évek során az előítéletek csökkentését, illetve megelőzését. Az előítélet egyszerre szociológiai, szociálpszichológiai és lelki jelenség, „épp ezért a hamis tudat egyik legerősebb, már-már bevehetetlennek tűnő része” - írja Csepeli György.⁷⁴ Különösen hangsúlyozandó tehát az előítéletek kialakulásának megelőzése. Tapasztalat, hogy a tévképzetek eloszlatásáért történő mindennemű érvelésen, felvilágosításon alapuló vállalkozás nemhogy csökkenti, hanem dacos megnyilvánulások, ellenérvek sorozatán keresztül inkább növeli az előítéletes gondolkodást. Ezek alapján az előítéletek megelőzése nem történhet kizárólag ismeretközlés útján, hanem a tanítási-nevelési folyamat, a szocializáció egészének kell erre törekednie.

A különböző nemzetiségi csoportok kultúrájának tanítása csak bizonyos esetekben elegendő eszköz az előítéletek megelőzésére. A középiskolában számos tanóra foglalkozott a cigányság kultúrájával, lelkes tanárok vitték ezrével diákjaikat cigány kulturális rendezvényekre, sok néprajzi-hagyományörző tábor került megrendezésre országszerte. Bármilyen szomorú is, a *cigány kultúra pozitív elemeinek bemutatása* mint előítélet-megelőző módszer, a tapasztalatok alapján *zsákutca a toleranciára nevelés útján*. Nem azt állítom, hogy értelmetlen lett volna az elmúlt évtized ezen pedagógiai próbálkozásainak sora. Mindazonáltal a már kora gyermekkorban kialakulófélben lévő előítéleteket csak megerősíti a cigány kultúra pozitív elemeire irányított figyelem: interjúim tapasztalata, hogy szinte az elutasítás acélszerkezetévé válnak a kulturális jellegű pozitív, ám a szélesebb társadalmi kontextusból mégiscsak kiragadott tapasztalatok: „Lehet, hogy kiválóan zenélnék néhányan közülük, de mi van a túlnyomó többséggel?” vagy „Jó-jó, ha valaki zenél meg táncol, de ebből is látszik, hogy ezek az emberek nem hajlandóak a *tisztességes munkára*” - hangzik el 17 éves interjúalanyaim szájából.

A kultúra rendkívül összetett jelenség, s fogalmát mind a tudományos, mind pedig a hétköznapi szóhasználat több értelemben használja. A cigányok mesevilága a cigány kultúra része, de vajon a cigány emberek által használt gépkocsi, főzőedény vagy fogkefe is a cigány kultúra részét képezi-e? A cigány kultúrával éppen ismerkedő diákban felmerül a kérdés, hogy rendben van ugyan, hogy létezik például nem kevés számú kiváló cigány képzőművészeti alkotás, ám a nem cigány lakosságénál valóban magasabb bűnözési arány nem ugyanúgy a kultúra terméke/következménye-e. Nyilvánvalóan nem. Csak ezt nem egyszerű belátnia a tizenévesnek akkor, ha az oktatás a kultúra nehezen magyarázható, problematikusan csoportosítható jelenségeivel operál. Valóban magasabb a bűnözési arány a cigányoknál, mint a többségi társadalomban, azonban egyrészt nem mindegy - s ezt már sokan leírták⁷⁵ -, hogy a többségi társadalom mely rétegével vetjük össze a cigányság által elkövetett bűncselekmények számát, másrészt a cigány elkövetők száma elenyésző a cigány lakosság számához képest. Ha megkíséreljük valahogyan a cigány kultúrát - vagyis a cigányok kultúráját (még ez sem egyértelmű) - egyetlen gyűjtődobozba erőltetni, kiderül, hogy fényévnyi távolságra áll egymástól az írástudatlan telepí idős cigány asszony tárgyi kultúrája, nyelvhasználata, hiedelemvilága a huszonegyes városi egyetemista cigány fiatalétól. Talán éppen olyan távol vannak egymástól, mint a *nem cigány* tanyasi asszony és a *nem cigány* városi fiatal tárgyi kultúrája, nyelvhasználata. Bárhogyan közelítünk tehát a kultúra értékeihez mint a cigányságot pozitív színben

⁷⁴ CSEPELI György (1993): *A meghatározatlan állat*. Budapest: Ego School.

⁷⁵ Lásd többek között Dobos János (1984): Tényleg nincs cigány bűnözés? *Belügyi Szemle*, 2:63-66.; Vavró István (1984): A „cigány bűnözés” vizsgálatának elméleti és módszertani kérdéseiről. *Belügyi Szemle*, 2: 67-68.; Tauber István (1986): *A hátrányos társadalmi helyzet és a bűnözés összefüggései, különös tekintettel egyes kisebbségi csoportokra*. [Közreadja] ELTE Jogi Továbbképző Intézet, Budapest: Tankönyvkiadó.

feltüntető pedagógiai eszközhöz, mindig olyan kérdések születnek, amelyekre végső soron csak *társadalmi jellegű* válaszok adhatók. Problematikus, hogy a tanárok között is található olyan, aki előítéleteket táplál különféle kisebbségi csoportok iránt. Interjúm tapasztalata szerint legtöbbjük szóbeli megnyilatkozása *primer* szinten nem árulkodik előítéletességről:

Az egyik általam vizsgált iskola sulibuliján az ott felügyelőtanárként dolgozó fiatal igazgatóhelyettes azzal küldte haza az egyik arab származású diákot, hogy „mit keresnek ebben az iskolában cigányok”. A diák félévkor került az iskolába, s még nem találkozott az igazgatóhelyetttel. A jelenetnek az iskola több tanulója is szemtanúja volt. Egy korábbi interjúm során az igazgatóhelyettes azon az állásponton volt, hogy az idegengyűlölet olyan jelenség, amellyel szemben az iskolának állást kell foglalnia: „Befolyásolja őket a média, az otthoni környezet, az, hogy apuka otthon mit mond, és néha előkerül a cigányozás, a folyosón elhangzanak bizonyos dolgok, és akkor jön a tanár és szól neki, ha ez sem segít, akkor jön a meggyőzés, a meggyőzés után pedig a lelki terror. A meggyőzés nálam a józanságot jelenti, tehát megpróbálom elmagyarázni neki, hogy mit jelent a xenofóbia, ha ez sem segít, jön a terror”.

A válaszadó középiskolások cigányokhoz fűződő viszonyának tükrében kibontakoznak a cigány-definíciók mögött húzódó érzelmi tartalmak. Ezek szerint a környezet, a bőrszín, a nyelv és az életmód jelentenek valamiféle negatív meghatározást. Az elemzés ezen részéből is kihagytam a roma származású serdülőket, hiszen a kérdés nem az önmeghatározásra irányult. Ennek ellenére *a roma diákok válaszainak* megoszlását szemlélve egyértelműnek tűnik, hogy az *önbesorolás* a döntő (58,3%-uk szerint cigány az, aki annak vallja magát): ez pedig biztatóan azt jelzi, hogy mind több olyan serdülőkorú cigány fiatal van, aki nem valamiféle negatívumhoz, és nem is egy megváltoztathatatlan állapothoz köti a cigány definíciót.⁷⁶

Kiemelkedően sok olyan válaszadó volt a serdülők között, akik *iskolatársként* szívesen látnának cigány fiatalot (a pécsi kérdezettek 57,9%-a), ám nem költöznének vele egy településre, vagy Magyarországra sem engednék be őket. Ennek egyik interpretációja lehet talán az, hogy a diákok pontosan *tudják*, nem szabad úgy nyilatkozniuk, hogy az iskolába ne járjanak cigányok. A (nem cigány) minta 24,8%-a felelt igennel minden kérdésre, kivéve a házastársra vonatkozó utolsó, hetedik kérdést. Az országos vizsgálat alapján úgy tűnik, hogy az ország diákjai kevésbé toleránsak a romákkal szemben, mint pécsi társaik. (Lásd a 3.2.2/8. és 9. táblázatot.)

Egy korábbi vizsgálat alapján⁷⁷ a megkérdezett (N=2610) fiatalok 40%-át nem zavarná, ha padtársa cigány lenne. Saját, négy évvel későbbi országos kutatásom eredményei azt mutatják, hogy e téren sokkal intoleránsabbak a válaszadók, mint a pécsi vizsgálatban szereplő vagy a Szabó-Örkény szerzőpáros kutatásában részt vevő diákok - legalábbis a padtárs megválasztásának kérdésében. A *padtárs* nemcsak a kérdezett diák attitűdjeit tárja fel, hanem az adott osztály vagy iskola légkörét is. Elképzelhető ugyanis, hogy a válaszadó egyébként szívesen közeledne roma vagy más kisebbségi fiatalhoz, ám rendkívüli mértékben tart az osztálytársak negatív véleményétől. A 2000-ben lezajlott országos vizsgálat során a diákok *mozgásérültekhez* fűződő attitűdjeire is rákérdeztem. Noha őket sokkal inkább elfogadják (lásd az alábbi táblázatot), mint a romákat, a legtöbben ezúttal is a padtárs kérdésében adtak kategorikus, elutasító választ, illetve jelölték meg a „nincs válasz” lehetőséget.

⁷⁶ A mintába került roma diákok egy részét megismerve, a velük való beszélgetések is ezt támasztják alá.

⁷⁷ Szabó Ildikó és Örkény Antal korábban már említett kutatása.

**Mozgássérültekhez való viszony az országos
vizsgálatban résztvevők körében**

	Összes válaszoló			
	Igen (%)	Nem (%)	Nincs válasz (%)	
Egy mozgássérült fiatal Magyarországra költözzön	72,9	2,8	24,3	100,0%
Egy mozgássérült fiatal az iskolájába járjon	66,2	5,8	28,0	100,0%
Egy mozgássérült fiatal az osztálytársa legyen	61,4	7,9	30,6	100,0%
Egy mozgássérült fiatal a padtársa legyen	49,2	12,5	38,3	100,0%
Egy mozgássérült fiatal a barátja legyen	57,8	7,4	34,7	100,0%

25. táblázat

Hány teljesen elutasító és teljesen elfogadó diák van, és ők hogyan definiálják a romákat? A minta 24,8%-a mondható teljesen elfogadónak: azokról a válaszadókról van szó, akik mind a hat kérdésre (tehát a hetedik, házasságra vonatkozó item-et elhagyva) *igennel* feleltek. Ezeknek a diákoknak a túlnyomó többsége (53,2%) azt tartja cigánynak, aki *önmagát annak vallja*.

A romákról szóló kérdések után a válaszadóknak módjuk nyílt néhány sorban leírni a témával kapcsolatos véleményüket. A diákok 41,7%-a élt ezzel a lehetőséggel. Érdemi válasznak tekintetem azokat a megjegyzéseket is, amelyek a közbeszédben kifejezetten destruktív megnyilatkozásnak számítanak: „így is vannak elegen”, „a cigányok a társadalom kerékkötői, a bűnözés fő művelői, ezenkívül a legalacsonyabb rendű faj, melynek nincsen létjogosultsága” stb. A szöveges válaszokat úgy csoportosítottam, hogy azok a romák iránti elfogadás vagy elutasítás mértékét tükrözzék. *Négy kategóriát* hoztam létre: a ‘feltétel nélkül elfogadók’, a ‘feltételesen elfogadók’, a ‘semlegesek’ és az ‘elutasítók’ csoportját. A ‘feltételesen elfogadók’ csoportjába azok a diákok kerültek, akik bár pozitívan nyilatkoztak a romákról, és helytelenítették az elutasítást, mégis valamiféle kritériumot állítottak fel a cigányok elfogadásával szemben: „engem addig nem zavarnak a cigányok, amíg nem engem zaklatnak”, „csak tisztességes legyen és becsületes”, „ha kulturáltan tud élni, akkor felőlem költözhet a szomszédba”. A „nem vagyok rasszista, nincs bajom a cigányokkal, csak a bűnözőkkel” típusú válaszok azt implicálják, hogy a cigányok és a bűnözés valahol mégiscsak összeköthetőek, és össze is kapcsolódnak a válaszadók fejében. A voltaképpen elfogadók között is él a *cigány* kategóriához kötött előítélet (vagy - fogalmazzunk némi eufemizmussal - óvatosság): ők azt mondják, abban az esetben lehet a barátja, padtársa, iskolatársa, „ha nem koszos, nem lop, nem agresszív”, vagyis nem *olyan*, mint a „cigányok”. Azok között, akik mind a hat kérdésre igennel válaszoltak, sokkal több a feltétel nélkül elfogadó, mint a teljes mintában. A szöveges válaszok tükrében jól látszik, hogy azok között, akik a hat attitűd-kérdésre adott válasz alapján teljesen elfogadók voltak, szintén akad olyan, aki elutasítóan, illetve feltételesen elfogadóan nyilatkozik. Ez arra enged következtetni, hogy a romákhoz fűződő viszony egyrészt közel sem kristályosodik ki még ebben az életkorban, másrészt (részben a kérdőíves helyzet produkálta kevésbé átgondolt válaszadás miatt is) a diákok jelentős része mindössze a környezettől átvett klisék alapján gondolkodik a cigányokról, legyen az a család, a kortárs csoport vagy a média.

A teljesen elfogadók és a teljes minta összehasonlítása a cigányok megítélése tekintetében, a nyitott kérdésekre adott válaszok alapján

	Teljesen elfogadó (%)	A teljes minta (%)
Elutasító	3,4	15,5
Semleges	56,1	60,1
Feltétellel elfogadó	24,4	16,4
Feltétel nélkül elfogadó	16,1	8,0
Összesen	100,0	100,0

26. táblázat

Ki számít zsidónak?

A pécsi válaszadók jelentős része (32,0%) önbesorolás alapján tart valakit zsidónak. A cigányokra vonatkozó életmód helyett itt a *vallás* szerepe kiemelkedő: lényegében elmondható, hogy a diákok *vallási kisebbségként* definiálják a zsidóságot. Elenyésző ugyanakkor azok száma, akik nyelvi meghatározás alapján tartanak zsidónak valakit. Bár számos alternatíva létezik - így például az számít zsidónak, aki izraeli állampolgár, aki kötődik a zsidó kultúrához, hagyományokhoz, vagy aki annak látszik -, én az alábbi kategóriákat használtam a vizsgálatom során:

Kit tartasz zsidónak?

	%	A zsidókhöz való viszony középértéke
Akit a környezete annak tart	2,05	5,84
Aki zsidónak vallja önmagát	29,10	13,33
Aki zsidó vallású	29,08	13,06
Aki héberül beszél	0,46	-4,37
Aki zsidó életmódú	12,71	8,38
Nem tudom megállapítani	14,94	9,75
Aki zsidónak született	2,68	11,32
Nincs válasz	8,89	
Összesen	100,00	

27. táblázat

A fenti táblázatból látható, hogy azok, akik szerint az számít zsidónak, aki önmagát annak vallja (tehát lényegében *nem* oktrojálnak valakire egy kisebbségi címkét), sokkal elfogadóbbak, mint a környezet címkézése vagy az életmód alapján meghatározók. A héber nyelv alapján mindössze nyolcan definiálták a „zsidó” kategóriáját, így a -4,37 érték esetünkben statisztikailag értelmezhetetlen.

A zsidósággal és a homoszexuálisokkal kapcsolatban a cigányokhoz képest nagyságrendekkel kevesebben válaszoltak a nyitott kérdésre. Ebből az derül ki, hogy a cigányokra utaló kérdéssor sokkal jobban megmozgatja a diákokat, mint a másik kettő. A homoszexuálisokról véleményt alkotó serdülők jó része viccelt a kérdőívben, vagy egyértelműen *betegségnek tekintette* az azonos neműek iránti szexuális vonzódást. A szöveges válaszokat olvasva ezen a téren is felszínre kerülnek az oktatás súlyos hiányosságai. Saját vizsgálatom arra enged következtetni, hogy a diákok egyértelműen *betegségnek tartják* egy ember saját neméhez való szexuális vonzódását.

Az egyes szocializációs hatások

Valójában milyen szocializációs hatások felelősek az egyes társadalmi csoportok iránti attitűdökért a vizsgált minta esetében? A pécsi diákok esetében igazolódni látszanak azok a korábbi - többek között Murányi István által előállított⁷⁸ - empirikus eredmények, amelyek szerint az alacsony és a magas társadalmi státusú családokból érkező serdülők jóval elfogadóbbak.

A pécsi kérdezettek romákhoz való viszonya családi háttér szerint

<i>A család társadalmi helyzete</i>	<i>A cigányokhoz való viszony</i>
Alacsony	-0,13
Közepes	-1,28
Magas	3,02

28. táblázat

A diákok családi háttere, attitűdje (és az attitűdök okainak) vizsgálata nem szűkíthető le pusztán az anyagiakban és az iskolázottságban kifejeződő hatásokra. Legalább ilyen fontos az otthoni nevelési klíma.

A diákok *gyermeknevelésről vallott elképzelései* is támpontul szolgálhatnak számunkra a kérdezett tanuló otthonában uralkodó légkör tekintetében. Ezek a nézetek - ismerve az életkori sajátosságokat - éppúgy lehetnek a szülői házban tapasztaltak *tagadásai*, mint lényegében azok elfogadása. A serdülőben a családról, a gyermeknevelésről vallott értékek a család hatására alakulnak ki, így a válaszok mindenképpen a családi *klímát tükrözik*. Minden adatot kellő óvatossággal kezelve, az alábbi táblázatból jól látható, hogy az otthoni bizalom és a szabad döntéshozás lehetősége nagyobb mértékben valószínűsíti az elfogadást a kutatás során előtérbe kerülő három kisebbségi csoporttal szemben, míg a büntetés és a „tanuljon a gyerek a saját kárán” nevelési irányultságok az elutasító válaszadást valószínűsítik.

⁷⁸ MURÁNYI István (1998): Szociokulturális és területi tényezők szerepe a 10-17 éves fiatalok előítéletes gondolkodásában. In: Sik Endre-Tóth Judit (szerk.): *Idegenek Magyarországon*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete. 139-152.

**A kérdezett által szimpatikusnak tartott nevelési stílus
és az attitűdöket mérő indexek átlaga**

A legszimpatikusabb nevelési módszer	<i>Cigányokhoz való viszony (súlyozott)</i>	<i>Zsidókhöz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisokhoz való viszony</i>
Büntetés	-6,07	7,18	-6,42
A gyerek lelkére beszélni	2,56	11,63	3,25
A gyermek tanuljon a saját kárán	-0,81	10,69	2,10
Dicséret	1,25	12,66	4,73
Megbeszélni a problémákat	6,65	13,49	10,07
A helyzettől függ	4,19	14,00	11,43
Bizalom	21,20	18,75	17,25
Több felsorolt együtt	14,19	19,08	11,92
Következetesség	7,52	14,25	8,75
Még nem tudom	17,36	14,00	21,00
Szeretet	5,79	14,25	10,75
Hagyni kell a gyermeket szabadon dönteni	10,28	15,00	10,57
Nincs válasz	28,00	21,00	21,00

29. táblázat

Az iskola

Mennyiben van hatással az iskola a kérdezett diákok cigányokhoz, zsidókhöz és homoszexuálisokhoz való viszonyára? Mindenekelőtt el kell választanunk a család és az iskola hatásait egymástól. Ebben az esetben több probléma is felmerül: amennyiben az attitűdök kialakulásáért az iskolai oktatás valóban felelős, a pécsi vizsgálat egyszerre mutatja ki az általános iskola és a középiskola szocializációs hatását. A másik problémát az okozza, hogy míg a korábban vizsgált társadalmi-állampolgári ismereteket egyetlen komponens, maga a tudás alkotta, addig az egyes társadalmi csoportokhoz fűződő attitűdöket a tudás és emocionális tartalmak egyaránt alkotják. Hasonló dilemma merül fel, ha a szocializáció folyamatát aszerint vizsgáljuk, hogy milyen mértékben zajlik szándékolt módon. Az iskola - mint az előzőekben láttuk - vagy átadja a tudást egy-egy diák számára, vagy sem, az attitűdök/érzelmek esetében azonban a szülői ház szocializációjának mintegy meghosszabbításaként mindenképpen felerősíti vagy éppen gyengíti az otthonról hozott tartalmakat - akár szándékkal, akár anélkül.

A toleranciára nevelés dimenziójában ennél bonyolultabb a helyzet: az elfogadó attitűdök kialakulása és a család társadalmi háttere, illetve a kérdezett diák társadalmi-állampolgári ismeretei, az iskola színvonala közel sem állnak egyenes arányban egymással. Az iskola sokszor igen áttételesen hat a diákok attitűdjeire. A konfliktushelyzetek tekintélyelvű elfojtása, a diákokkal szembeni kompromisszumot nem ismerő eljárások valamilyen módon mind hatást gyakorolnak a kisebbségi csoportokról vallott nézetekre.

A vizsgálatok során azt tapasztaltam, hogy míg a szakmunkásképzésben és a szakközépiskolában kevésbé elfogadóak azok a serdülők, akik az önállóságot fontosnak tartják, addig a gimnáziumban éppen ellenkezőleg, ők a toleránsabbak.

Az attitűdöket mérő indexek átlaga a képzés tükrében

<i>A képzés típusa</i>	<i>Cigányokhoz való viszony (súlyozott)</i>	<i>Zsidókhöz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisokhoz való viszony</i>	<i>A mássághoz való viszony</i>
Szaktanulmányi képző	-0,36	5,61	-1,39	3,12
Szakközépiskola	-0,65	10,93	3,19	13,16
Gimnázium	4,07	15,35	7,51	26,37

30. táblázat

Az országos, diákjogokkal foglalkozó vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a képzési típusok hierarchiájában lefelé haladva nő az elutasítás.

A cigányokhoz fűződő viszonyt mérő index átlaga képzési típus szerint (országos, diákjogokkal foglalkozó vizsgálat)

<i>Az osztályban zajló képzés típusa</i>	<i>Átlag</i>
Szaktanulmányi képző	-5,72
Szakközépiskola	-5,56
Gimnázium	-4,62

31. táblázat

Az iskola színvonala összefüggést mutat az egyes társadalmi csoportokkal szembeni attitűdökkel. A zsidókhöz, homoszexuálisokhoz fűződő viszony szignifikáns kapcsolatot mutatott az iskola színvonalával, a cigányok iránti attitűdök azonban nem. Az alábbi táblázatban a negatív számok az elutasítást jelentik.

A társadalomismeret és az attitűdök összefüggése a pécsi vizsgálat adatai alapján

<i>A társadalomismeret pontátlaga (iskolánként)</i>	<i>Cigányokhoz való viszony (súlyozott)</i>	<i>Zsidókhöz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisokhoz való viszony</i>
Alacsony	-0,04	8,55	2,01
Közepes	2,23	12,17	2,99
Magas	2,68	14,67	7,60

32. táblázat

Az osztály hatásai

Mennyiben befolyásolják a diákok attitűdjeit az osztállyal kapcsolatos hatások? Az alábbiakban bemutatom az attitűdök és az osztály összetétele, valamint az attitűdök és az osztályfőnök szerepe közötti összefüggéseket. Figyelemre méltóak a romákkal szembeni érzelmek a cigány osztálytárs jelenlétének, illetve hiányának tükrében.⁷⁹ Számos olyan gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkás osztály van, ahová nem jár roma diák. Ugyanakkor a szakmunkásképző

⁷⁹ Itt csak a cigánysághoz való viszonyt részletezem, a kutatás során nem volt módunk megmérni, vajon hány zsidó, illetve homoszexuális diák jár az adott osztályokba.

osztályok között van olyan, ahová három vagy annál több cigány diák is jár.⁸⁰ Megjegyzendő, hogy ebben a kérdésben is nagy a bizonytalanság. Az elemzés során azt tekintettük a válaszadó serdülők közül romának, aki a kérdőívben jelezte, hogy szülei, nagyszülei között található roma származású ember. Emellett az adatfelvétel során minden osztályban lejegyeztük, hány általunk romának tartott diák ül a teremben. Sok esetben jelentős eltérés volt tapasztalható.

Cigány tanulók száma az osztályban

Cigány diákok száma	Osztályok száma		
	<i>Szakk munkásképző</i>	<i>Szakközépiskola</i>	<i>Gimnázium</i>
Nincs	6	14	32
1	6	5	7
2	3	1	2
3	1	0	0
4	1	0	0
5	1	0	0
14 (Gandhi)		0	1
Összesen	18	20	42

33. táblázat

Bár a mintában csekély azon osztályok száma (leszámítva a Gandhi Gimnázium egyetlen 11-es osztályát), ahova 4 vagy 5 cigány diák is jár, azért valószínűsíthető, hogy a roma osztálytárs jelenléte csak egy bizonyos határig (2 vagy 3 roma diák) növeli a toleranciát. Efelett azonban megfordul a helyzet: megjelenik az elutasítás, ami szerintem *nem* a nagyobb számú cigány diák jelenlétének tudható be, hanem annak, hogy a tanárok - kiemelten az osztályfőnök - valószínűleg nem tudnak elegendő hangsúlyt fordítani a toleranciára nevelésre, az együttműködés kialakítására a cigány és nem cigány tanulók között. Röviden: nem használják ki a roma tanulók jelenlétét az előítéletek kialakulásának megelőzésében. Ezt bizonyítja, hogy az osztályfőnök aktivitása szignifikáns kapcsolatban áll az osztály cigányokhoz fűződő attitűdjével.

Az osztály cigányokhoz való viszonyának átlaga a cigány osztálytársak számának függvényében

<i>Cigány tanulók száma az osztályban</i>	<i>Az osztály cigányokhoz való viszonyának átlaga</i>
Nincs	-1,58
1	3,22
2	10,81
3	7,96
4	-1,85
5	0,92

34. táblázat

⁸⁰ Kivételt képez a Gandhi gimnázium 11.-es évfolyama. Ez utóbbi osztályt és természetesen a roma diákokat az elemzés ezen részéből kihagytam.

Az osztályfőnök hatásai

Az iskolában zajló értékátadási folyamatot vizsgálva feltétlenül szót kell ejtenünk az osztályfőnökök szerepéről, hiszen a pedagógusok közül ők azok, akik nagy valószínűséggel a legtöbb időt töltik együtt a diákokkal, ők rendelkeznek azzal az - egyébként rendkívül kevés - heti 45 perccel, amely órarendbe foglaltan a tantervben előírtak korlátai közé szorítva, nincsen meg szabott „tudás- és ismeret-mennyiség”, „anyag”, amit át kell adniuk. Tapasztalataink alapján azt kell mondani, hogy még ez a heti egy óra sincs kihasználva: miközben a tanórák feszített tempója mellett a felsőoktatási felvételik növekvő követelményeihez igazodó tudás és ismeret átadására koncentrálnak tanároknak se ideje, se energiája nincs a tananyaghoz lazábban kapcsolódó vagy az éppen aktuális, mindennapi témákra kitérni, sok esetben még ezeket a tetszés szerinti tartalommal megtölthető 45 percek is az elmaradt órák pótlására, a napló kitöltésére fordítják.

Az országos vizsgálat adatainak elemzése során az osztályfőnökök válaszait módunkban állt a diákok válaszainak tükrében megvizsgálni. Az osztály és az osztályfőnök közötti kommunikáció intenzitását mérve, illetve a két eltérő nézőpontból kapott válaszokat összevetve elmondhatjuk, hogy a megkérdezett diákok 21,5%-ának osztályfőnöke (saját bevallása szerint is) nagyon ritkán vagy szinte soha nem beszél osztályával politikáról, a diákok 17,9%-ának osztályfőnöke pedig soha nem beszél velük szexről, szerelemről. A várakozásoknak megfelelően a leggyakoribb beszédtemát tanár és diák között az iskolai kérdések alkotják: a vizsgálatba bevont diákok 55,4%-ánál az osztályfőnök válaszából az derül ki, hogy nagyon gyakran szokott iskolai kérdésekről beszélni az osztályával, további 27,2%-uk osztályfőnöke gyakran teszi ezt. Nagy valószínűséggel felbukkanó beszédtemaként jelentkezett a szabadidő eltöltése és a kulturális események: a diákok 65,4%-ának osztályfőnöke beszél gyakran vagy nagyon gyakran az említett témákról.

Ha megnézzük a diákok - e kérdésre adott - válaszait, hasonló eredményre jutunk. Ha beszélnek is valamilyen témáról az osztályfőnökükkel, akkor az szinte kizárólag az iskolai kérdésekre korlátozódik: 52,5%-uk említette nagyon gyakran vagy gyakran felmerülő témaként ezt a kérdéskört. Mind a diákok, mind pedig az osztályfőnökök válaszai alapján igen alacsony intenzitású kommunikáció zajlik az iskolában a diákok és osztályfőnökük között.

Milyen gyakran beszélnek egymással az iskolai élet szereplői iskolai kérdésekről vagy a szabadidő eltöltéséről, kultúráról? (A diákok és a tanár válaszai alapján)

	<i>Diák</i>	<i>Osztályfőnök</i>	<i>Diák</i>	<i>Osztályfőnök</i>
Szinte soha	13,8%	-	32%	-
Ritkán	9,4%	-	16,9%	-
Előfordul	22,4%	7,3%	27,3%	23,8%
Gyakran	24,7%	27,2%	13,8%	42,7%
Nagyon gyakran	27,8%	55,4%	6,6%	22,7%

35. táblázat

Összefoglalásul

A diákok között tapasztalható attitűdök kialakulásának szocializációs okai vannak. A család, az iskola, az osztály közössége és az osztályfőnök aktivitása (vagy éppen passzivitása) egyaránt szerepet játszik a romákkal, zsidókkal, homoszexuálisokkal és más társadalmi csoportokkal szembeni érzelmek alakulásában.

Úgy tűnik, hogy a roma vagy mozgássérült osztálytárs jelenléte akkor hat a tolerancia növekedésének irányában, ha az osztályfőnöknek módja van időt és energiát fordítani arra, hogy az osztályban tanuló individuumok egyben egymás iránt szolidaritást érző emberekként vegyenek részt az iskola mindennapjaiban, s képesek legyenek meglátni egymásban az egyént, az embert.

Cselekvési minták

Rendkívül fontos, hogy milyen cselekvési mintákkal rendelkeznek a középiskolát elvégző fiatalok. Azt, hogy felnőtt életük során egy-egy konkrét konfliktushelyzetben miként viselkednek majd, a családban és az iskolában, no meg a kortárs csoport tagjaként eltöltött évek s az ez idő alatt megszerzett minták határozzák meg. Ezek a minták igen eltérnek egymástól. Mind a pécsi, mind az országos kérdőíves vizsgálat egyik legfontosabb része az a kérdésblokk volt, amely különböző történeteket vázolt fel, s arra kérte a válaszadó kamaszokat, döntsenek, mit kellene tenniük a történetek szereplőinek, illetve (a pécsi vizsgálat 39. kérdése során) osztályozzák 1-től 5-ig a történetet követő megállapításokat aszerint, hogy mennyire értenek velük egyet.

Mielőtt bemutatom a vizsgálat eredményeit, jeleznem kell az olvasónak, tudatában vagyok annak, hogy egy kérdőívben olvasható kérdésre egészen más válaszokat adnak a kérdezettek, mint ahogyan a való életben cselekszenek. Tisztában vagyok azzal, hogy hatalmas különbség van aközött, hogy egy-egy szituációban mit *tenne*, és valójában mit *tesz* a kérdezett fiatal.

Konfliktushelyzetek

A kérdőíves vizsgálatban olvasható történetekben konfliktushelyzetek szerepeltek, melyek mindegyikénél négy-négy lehetőség közül választhatott a diák. A lehetőségek közül egy mindig a kifejezetten destruktív, egy a passzív megoldás kiválasztását jelentette a történet során, a harmadik válaszlehetőség megjelölésével minden esetben valamiféle külső szereplőre bízta, míg a negyediknél önállóan, konszenzust keresve oldotta meg a (képletes) problémát a válaszadó. Az adatelemzés eredményeként *három* jól elkülöníthető csoport jött létre, melyek közel azonos számú elemet tartalmaznak. A három csoportnak a „rábízó”, az „autonóm” és a „destruktív magatartású” nevet adtam.

Konfliktuskezelés a diákok körében a család összetétele és társadalmi helyzete szerint

Az adatok alapján nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a konfliktuskezelés mint cselekvési minta és aközött, hogy a válaszadó serdülő mindkét szülővel együtt él-e.⁸¹ Így tehát nem bizonyított, hogy a szülők válása mint (minden bizonnyal) destruktív elemekkel tűzdelt végső konfliktuskezelési eljárás - a destruktív vagy passzív jellegű konfliktusmegoldást valószínűsítene a diákok körében is. Noha feltevésem szerint a laksűrűség, illetve a testvérek száma befolyással van arra, hogy a válaszadó az egyes konfliktushelyzetekben milyen megoldást választ, mégsem találtam összefüggést a testvérek számával, a laksűrűséggel (hányan laknak adott nagyságú lakásban), illetve összességében a család társadalmi helyzetével.

⁸¹ A megkérdezetteknek csupán 25,6%-a jelölte valamilyen módon a kérdőívben, hogy valamilyen szülővel nem lakik együtt, e kérdés során a hiányzó válaszok aránya 4,5% volt.

Konfliktuskezelés a család összetétele és társadalmi helyzete szerint

	<i>Konfliktuskezelés</i>			<i>Összesen</i>
<i>Mindkét szülővel együtt lakik?</i>	<i>Destruktív (%)</i>	<i>Rábíz (%)</i>	<i>Autonóm (%)</i>	
Nem	29,2	35,7	35,0	100,0%
Igen	32,6	35,2	32,2	100,0%
<i>A kérdezett testvéreinek száma</i>	<i>Destruktív (%)</i>	<i>Rábíz (%)</i>	<i>Autonóm (%)</i>	
Nincs	32,1	37,9	30,0	100,0%
Egy	34,1	34,3	31,6	100,0%
Kettő	28,5	36,4	35,1	100,0%
Három vagy afölött	21,6	35,1	43,3	100,0%
<i>Laksűrűség</i>	<i>Destruktív (%)</i>	<i>Rábíz (%)</i>	<i>Autonóm (%)</i>	
Tágas	33,0	32,7	34,3	100,0%
2	30,0	34,0	36,0	100,0%
3	31,1	36,2	32,7	100,0%
4	32,6	34,1	33,3	100,0%
Zsúfolt	32,2	37,2	30,6	100,0%
<i>A család társadalmi helyzete</i>	<i>Destruktív (%)</i>	<i>Rábíz (%)</i>	<i>Autonóm (%)</i>	
Alacsony	32,9	35,0	32,1	100,0%
Közepes	33,2	34,9	31,9	100,0%
Magas	28,1	36,3	35,5	100,0%

36. táblázat

Az iskola és az osztály hatása a válaszadó serdülők konfliktuskezelési mintáira

Szignifikáns kapcsolat mutatkozik az osztályban zajló képzés és a mintában szereplő diákok konfliktuskezelési mintázata között. Eszerint úgy tűnik, hogy míg a szakmunkásképző osztályokban inkább a destruktív jellegű konfliktus-megoldást választják a tanulók, addig a gimnázium már a konszenzuskereső, demokratikus jellegű problémakezelést valószínűsíti a válaszadás során.

A konfliktuskezelés megoszlása az osztályban zajló képzés alapján

	<i>Konfliktuskezelés</i>			<i>Összesen</i>
<i>A képzés típusa</i>	<i>Destruktív</i>	<i>Rábíz</i>	<i>Autonóm</i>	
Szakmunkás	36,4	32,9	30,7	100,0%
Szakközépiskola	31,6	42,0	26,4	100,0%
Gimnázium	29,6	32,1	38,3	100,0%

37. táblázat

Az előzőekben ismertetett osztályfőnöki kérdőív válaszaiból e kérdéskör vizsgálata során merítettem. A konfliktuskezelés esetében azonban nem volt olyan szerencsés a helyzet, mint az előítélet, autoritást, illetve az osztályfőnöki aktivitást mérő kérdések elemzése során: az osztályfőnökök az eléjük tárt két konfliktushelyzetben túlnyomórészt a számukra demokratikusnak tűnő válaszlehetőséget jelölték meg. Míg egy többórás interjú során az ilyen és ehhez hasonló jellegű kérdésekre a tanárok valóságához közeli választ adtak, addig az írásban kitöltött kérdőívben a válaszadás az ideálisnak vélthez közelítve torzított. Az adatelemzés során kiderült, hogy közel sem a tekintélyelvű, illetve a demokratikusnak mondható problémakezelési stratégiák állnak egymással szemben, sokkal inkább a problémák valamilyen módon való kezelése, illetve azok figyelmen kívül hagyása, elkendőzése.

Míg az osztályfőnöki aktivitás és a diákok elképzelt konfliktushelyzetekre vonatkozó válaszadása között szignifikáns összefüggés mutatkozott (alábbi táblázat), addig - várakozásaimmal éppen ellentétben - az osztályfőnök konfliktuskezelése és a diákok válaszainak középértéke között nem.

Diákok konfliktuskezelése az osztályfőnöki válaszadás tükrében

<i>Az osztályfőnök konfliktuskezelése</i>	<i>Konfliktuskezelési index</i>
Tekintéllyel kezeli	12,00
Nem kezeli	11,94
Demokratikusan kezeli	12,23

38. táblázat

Diákok konfliktuskezelése az osztályfőnöki aktivitás tükrében

<i>Aktív-e az osztályfőnök</i>	<i>Konfliktuskezelési index</i>
Nem	11,77
Közepesen	12,27
Nagyon	12,24

39. táblázat

Az adatok alapján valószínűsíthető tehát, hogy az osztály összetételének vegyes volta erősebben befolyásolja a konfliktuskezelést, mint az osztály tanulójának társadalmi helyzete. Röviden: minél különbözőbb társadalmi háttérrel érkeznek diákok egy osztályba, annál valószínűbb, hogy az osztály tagjai a konszenzusereső, autonóm problémamegoldást választják, vélhetőleg azért, mert a középiskolai évek során így vagy úgy, de a különböző társadalmi háttérrel érkező diákoknak alkalmazkodniuk kell egymáshoz, s az alkalmazkodás során saját tapasztalatként szerzik meg a világ sokféleségéről szóló ismereteket.

Összefüggés előítélettel, autoritással

Hogyan függ össze a konfliktuskezelés és az előítélet az egyén és az osztály szintjén? A konfliktuskezelés és a cigányokhoz fűződő attitűdök között szignifikáns kapcsolatot találtam. Amint a táblázatból kitűnik, szignifikáns és igen erős összefüggés van az egyén szintjén a cigányokhoz, illetve általában véve a mássághoz való viszony és a konfliktuskezelés mintázatai között.

Attitűdök a konfliktuskezelés tükrében

<i>A konfliktuskezelés módja</i>	<i>A cigányokhoz való viszony indexe</i>	<i>Zsidókhöz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisokhoz való viszony</i>
Destruktív	-6,18	8,18	-1,28
Rábíz	3,76	13,04	6,53
Autonóm	3,65	18,80	6,92

40. táblázat

Ismeretek és osztályzatok - civilizál-e a műveltség?

Mennyire törekszik a konstruktív jellegű konfliktuskezelésre a diák egy-egy helyzetben azáltal, hogy tájékozottabb a világ dolgairól? Röviden szólva: civilizál-e a műveltség? A tanulmányi átlag és a konfliktuskezelés között szignifikáns összefüggés mutatkozott, ám könnyen lehet, hogy az osztályzatok háttérében a korábbiakban bemutatott osztály-típus áll, azaz a jegyek nem függetlenek attól, hogy valaki szakmunkásképzőben, szakközépiskolában vagy gimnáziumban szerezte őket.

Konfliktuskezelés a kérdezett tanulmányi átlagának tükrében

Tanulmányi átlag	Konfliktuskezelés			Összesen
	Destruktív	Rábíz	Autonóm	
Gyenge	37,5%	34,3%	28,2%	100,0%
Közepes	31,1%	35,4%	33,4%	100,0%
Jó	23,3%	37,7%	39,1%	100,0%

41. táblázat

Konfliktuskezelés a kérdezett tanulmányi átlagának tükrében, az osztályban zajló képzés típusa alapján

Szakmunkásképző

Tanulmányi átlag	Konfliktuskezelés			Összesen
	Destruktív	Rábíz	Autonóm	
Gyenge	33,7%	31,7%	34,7%	100,0%
Közepes	25,4%	39,0%	35,6%	100,0%
Jó	0	47,1%	52,9%	100,0%

Szakközépiskola

Gyenge	35,6%	40,0%	24,4%	100,0%
Közepes	31,5%	41,1%	27,4%	100,0%
Jó	23,8%	50,5%	25,7%	100,0%

Gimnázium⁸²

Gyenge	43,3%	27,6%	29,1%	100,0%
Közepes	32,6%	30,0%	37,4%	100,0%
Jó	24,2%	33,8%	42,0%	100,0%

42. táblázat

⁸² A három osztálytípus közül csak a gimnázium szignifikáns.

A társadalmi-állampolgári ismeretekkel nincs ilyen összefüggés: a magasabb műveltség tehát - a kérdőív tapasztalatai szerint - nem valószínűsíti a destruktívtól eltérő konfliktus-megoldási módok keresését.

Feltéve, hogy a tudás és a teljesítmény érték az iskolában, vajon a diákok milyen konfliktuskezelési eljárásokat tanulnak meg ott? Az iskola színvonala és a konfliktuskezelés között összefüggés mutatkozott: míg az alacsonyabb státusú iskolákban a másokra rábízó magatartás, tehát a konfliktuskerülés a jellemző, addig a magasabb státusú iskolákban az autonóm problémamegoldás kerül előtérbe.

Konfliktuskezelés és az iskola színvonala

Az iskola színvonala	Konfliktuskezelés			Összesen
	<i>Destruktív</i>	<i>Rábíz</i>	<i>Autonóm</i>	
Alacsony	30,5	38,7	30,8	100,0%
Közepes	36,4	33,7	29,9	100,0%
Magas	28,3	33,6	38,1	100,0%

43. táblázat

Vizsgálatom során az iskolán belüli társadalomismereti pontszámok közötti különbséggel mértem az adott intézmény heterogenitását. A konfliktuskezelést mérő változóval talált szignifikáns kapcsolat alapján elmondható, hogy minél heterogénebb egy iskola (tehát a tudásszint alapján minél többféle diák jár oda), annál kevésbé autonóm jellegű a konfliktuskezelés a diákok körében. Megjegyzendő, hogy azokban az iskolákban, ahol egyetlen 11. évfolyamos osztály található (a pécsi mintában ezek a horvát és a cigány nemzetiségi gimnáziumok voltak, illetve az újonnan létrejött református iskola, továbbá egy egészségügyi szakiskola, ahol szociális asszisztenseket képeznek), a megkérdezett diákok 49,3%-a választotta a konszenzuskereső konfliktus-megoldási módokat a kérdőív kitöltése során, s mindössze 18,8%-uk a destruktívnak mondott megoldásokat. Ez - egyéb megfigyeléseim alapján - részben az iskolák tudatos szocializációs programjának köszönhető, részben pedig annak, hogy a kevés osztály és az alacsony osztálylétszámok intenzívebb kommunikációra adnak lehetőséget tanár és diák, illetve diák és diák között. A válaszadás okainak vizsgálatakor nem zárható ki, hogy a kisebbségi helyzet, melyet a család és az iskola egyaránt tudatosít a diákokkal, hatással lehet a problémamegoldó készségekre.

Konfliktuskezelés és az iskola heterogenitása

Társadalomismeret-pontszám különbségek	Konfliktuskezelés			Összesen
	<i>Destruktív</i>	<i>Rábíz</i>	<i>Autonóm</i>	
Csak egy osztály van	18,8%	31,9%	49,3%	100,0%
Alacsony	25,9%	37,0%	37,0%	100,0%
Közepes	37,2%	28,7%	34,1%	100,0%
Magas	32,8%	37,0%	30,2%	100,0%

44. táblázat

Kohlberg vizsgálatainak folytatása

Az erkölcsi gondolkodás serdülőkori fejlődéséről szóló kutatások zöme a Piaget munkáira épülő, Kohlberg által végzett kutatások köré csoportosul. Kohlberg⁸³ - ahogyan azt már a bevezetőben ismertettem - az erkölcsi gondolkodás három szintjét különböztette meg. Kohlberg vizsgálatai megkerülhetetlenek a társadalmi és erkölcsi normákról, a szabályok betartásáról és az értékek belsővé válásáról való gondolkodás elemzése során, mivel a demokratikus szocializáció egyben erkölcsi szocializáció is, melynek célja, hogy az egyén magáénak érezze azokat az értékeket, amelyeket környezete elétár.

A pécsi vizsgálat kérdőívének 39. kérdése egy történetet tartalmazott, melynek elolvasása után *hat* (a Kohlberg által leírt erkölcsi szinteken való válaszadásnak megfelelő) válaszlehetőséget kellett a kérdezett serdülőknek 1-től 5-ig osztályozniuk aszerint, hogy mennyire értenek velük egyet. Eredeti elképzelésem szerint a diákok három, jól elkülöníthető csoportba sorolhatók: prekonvencionális, konvencionális és posztkonvencionális szinteknek megfelelő válaszokat adnak. Miután kiszűrtem azokat, akik minden kérdésre magas, alacsony vagy egyforma értéket választottak (222 fő - 12,9% - kiesett az elemzésből), megkíséreltem megállapítani, hogy a kérdezettek mely csoportja válaszolt az erkölcsi gondolkodás Kohlberg által felállított kritériumrendszerének megfelelően. Első megállapításom szerint nagyon alacsony azon diákok aránya, akik a fenti kategorizálást követően tisztán valamelyik csoportba sorolhatóak. (Prekonvencionális: 6,0%, konvencionális: 8,8%, posztkonvencionális: 4,9% - ez a minta nem egészen 20%-a.) Az elemzés eredményei alapján a diákoknak három csoportja mutatkozik: egy olyan, amely a „szemet szemért” elv mentén döntött az adott helyzetben, egy, a szabályok betartását fontosnak tartó csoport, végül egy olyan, amely nem sorolható egyikbe sem, de posztkonvencionálisnak sem mondható.

Morális gondolkodás

	%
Szemet szemért (prekonvencionális)	20,1
Szabályok betartása (konvencionális-legalista)	31,9
Adathiány	48,0
Összesen	100,0

45. táblázat

Látszólag a minta mintegy felét elvesztettem azzal, hogy az egyik szinthez sem sorolható válaszokat kihagytam az elemzésből, emögött azonban - a Lawrence Kohlberg által is leírt - fejlődéslélektani jelenség áll: a serdülők jelentős része még nem jutott el erkölcsi fejlődése során a posztkonvencionális szakaszba.

Összefüggés az ismeretekkel

Számunkra azonban ez nem elegendő kutatási eredmény, hiszen arra vagyunk kíváncsiak, vajon az erkölcsi látásmód miként függ össze az iskolában átadott ismeretekkel, az oktatás hétköznapijain során megjelenő viselkedésmintákkal. Az adatelemzés eredménye szerint nincs szignifikáns különbség a diákok erkölcsi gondolkodása és társadalmi-állampolgári ismeretei között. S ha hozzátesszük az elemzéshez a kifejezetten posztkonvencionális jellegű válaszokat adó serdülőket is (a minta 4,6%-a), 4,01 ponttal a leggyengébb eredményeket érték el. Ennek

⁸³ KOHLBERG, Lawrence (1997): Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In: Bernát László-Somogyi Katalin: *Fejlesztéslélektani olvasókönyv*. Budapest: Tertia Kiadó. 199-217.

alapján elmondható, hogy semmiféle kapcsolat nincs az ismeretek és az egyes erkölcsi szintek között.

Erkölcsi szintek és társadalmi-állampolgári ismeretek

<i>Morális szintek (klaszter)</i>	<i>A társadalmi-állampolgári ismeretek index-átlaga</i>
Posztkonvencionálisnak mondható diákok	4,01
Prekonvencionális	4,06
Konvencionális-legalista	4,28

46. táblázat

A diákok morális jellegű döntést igénylő válasza a család társadalmi helyzetével nem mutatnak szignifikáns kapcsolatot, de az osztályban zajló képzéssel igen. (Lásd az alábbi táblázatokat.)

Morális jellegű válaszadás és a család társadalmi helyzete

	<i>Prekonvencionális</i>	<i>Konvencionális-legalista</i>	
Alacsony	43,7	56,3	100,0%
Közepes	51,2	48,8	100,0%
Magas	39,1	60,9	100,0%

47. táblázat

Morális jellegű válaszadás és az osztályban zajló képzés

A képzés típusa	<i>Prekonvencionális</i>	<i>Konvencionális-legalista</i>	
Szakmunkás	56,3	43,7	100,0%
Szakközépiskola	46,6	53,4	100,0%
Gimnázium	37,8	62,2	100,0%

48. táblázat

Kérdés, hogy vajon a jobb tanulmányi eredmény valószínűsíti-e a válaszadás során a magasabb erkölcsi szintet. Első ránézésre igen, a kérdőív kérdéseire konvencionális-legalista szinten válaszoló diákok mind a négy tantárgyból jobb eredményt értek el az előző év végén, mint prekonvencionális társaik. Ám közel sem ilyen egyszerű a helyzet, ha a vizsgálatba bevesszük az ugyan kis számú, ám valóban a Kohlberg által posztkonvencionális szintűnek nevezett válaszadókat. (49. táblázat) Emellett minél jobb tanulmányi eredményt ér el valaki, annál valószínűbb, hogy konvencionális-legalista jellegű válaszokat ad a kérdőívben.

A tanulmányi eredmény és az erkölcsi válaszadás összefüggése I.

<i>Morális szintek</i>	<i>Történelem</i>	<i>Matematika</i>	<i>Irodalom</i>	<i>Idegen nyelv</i>
Prekonvencionális	3,34	2,93	3,54	3,68
Konvencionális-legalista	3,54	3,08	3,82	3,91
(Posztkonvencionális)	3,14	2,90	3,45	3,74

49. táblázat

A tanulmányi eredmény és az erkölcsi válaszadás összefüggése II.

<i>Morális szintek</i>	<i>Gyenge</i>	<i>Közepes</i>	<i>Jó</i>
Prekonvencionális	54,7	45,7	34,1
Konvencionális-legalista	45,3	54,3	65,9

50. táblázat

Összefüggés a morális döntések és a konfliktuskezelés, illetve az előítéletek között

Kohlberg feltételezte, hogy a morálisan magasabb szinten álló emberek inkább konszenzust keresve képesek konfliktusaikat megoldani. Kohlberg definíciója szerint az erkölcsi ítélőképesség teszt alkalmassá valakit arra, hogy erkölcsi eszmények és elvek szerint gondolkodjon és cselekedjen abban az esetben is, ha ezzel ellentétes késztetések, kényszerek állnak fenn. Előzetes elképzeléseim szerint a magasabb erkölcsi szinten álló diákok inkább a demokratikus jellegű, konszenzust kereső konfliktusmegoldási stratégiákat választják. Az alábbi táblázat igazolja ezt a feltevést: a baracklopásról szóló történettel kapcsolatos négy kérdés esetében szignifikáns kapcsolat mutatkozott a konfliktuskezeléssel, kivéve a „nem szabad lopni” és az „önbíráskodás” állításokat, melyek valószínűleg azért nem mutattak szignifikáns kapcsolatot, mert ezek a szabályok nagyon széles körben elfogadott értékek. (A kérdőív 39/1-6. kérdései.)

Összefüggés a konfliktuskezelés és a morális döntések között

<i>A konfliktuskezelés módja</i>	<i>Védte a birtokát</i>	<i>Nem szabad lopni</i>	<i>A bíró is lőtt volna</i>	<i>Nem tartották be a törvényeket</i>	<i>Önbíráskodás</i>	<i>Tekintettel kell lenni egymásra</i>
Destruktív	3,12	3,97	2,91	3,94	2,61	3,02
Rábíz	2,74	3,84	2,45	4,25	2,81	3,36
Autonóm	2,71	3,75	2,51	4,12	2,78	3,41
Összesen	2,85	3,85	2,62	4,11	2,74	3,27

51. táblázat

Az alábbi táblázat eredményei is azt bizonyítják, hogy a konfliktuskezelés erős kapcsolatban van a kérdezett diák erkölcsi gondolkodásával. Azok a serdülők, akik prekonvencionális erkölcsi szinten állnak (tehát inkább követik válaszadásuk során a szemet szemért logikát), más konfliktusok esetében is inkább azok destruktív jellegű, az ellenfelet a földbe döngölő megoldást választják. Ezzel szemben a konvencionális-legalista diákok sokkal inkább rábízzák egy felsőbb autoritásra (tanár, bíróság) a problémák megoldását, esetleg maguk veszik kézbe a dolgokat, s keresnek konszenzuson, az ellenfél érdekeinek figyelembevételén alapuló megoldásokat.

	<i>Prekonvencionális</i>	<i>Konvencionális-legalista</i>	
Destruktív	56,00	44,00	100,0%
Rábíz	29,70	70,30	100,0%
Autonóm	32,70	67,30	100,0%

52. táblázat

A morális kérdésekről való gondolkodás és az előítéletek (illetve a másság iránti tolerancia) között szignifikáns kapcsolat mutatkozik a cigánysághoz, zsidósághoz és a homoszexuálisokhoz fűződő viszonyt tekintve egyaránt.

Morális szintek és attitűdök összefüggése

<i>Morális szintek</i>	<i>Cigányokhoz való viszony</i>	<i>Zsidókhöz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisokhoz való viszony</i>
prekonvencionális	-6,89	8,15	-1,03
konvencionális-legalista	7,78	15,04	8,41

53. táblázat

A tolerancia és a morális gondolkodás összefüggését vizsgálva a konfliktuskezelési módok tükrében még meggyőzőbb a kép. Úgy tűnik, hogy minél magasabb erkölcsi szinten áll valaki, annál valószínűbb, hogy az autonóm problémamegoldás toleranciát eredményez az egyes társadalmi csoportok iránt.

Összefüggés a morális gondolkodás és az attitűdök között a konfliktuskezelési minták tükrében

<i>Morális gondolkodás</i>	<i>A konfliktuskezelés módja</i>	<i>Cigányokhoz való viszony</i>	<i>Zsidókhöz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisokhoz való viszony</i>
Prekonvencionális	Destruktív	-11,98	5,73	-3,41
	Rábíz	-2,48	9,69	1,63
	Autonóm	-4,33	10,38	0,45
Konvencionális-legalista	Destruktív	-0,09	10,75	3,26
	Rábíz	8,37	15,71	9,58
	Autonóm	11,01	16,30	10,09

54. táblázat

Összegzés

A diákok társadalmi-családi háttere kevésbé van befolyással előítéleteikre vagy toleranciájuk mértékére. Ezzel szemben erkölcsi gondolkodásmódjuk és a konfliktushelyzetekben adott spontán reakciójuk igen. Megfigyelhető, hogy a konszenzust kereső, az ellenfelet nem megsemmisíteni akaró konfliktuskezelési módozatokat magukénak valló serdülők toleránsabbak társaikkal szemben. A konfliktuskezelési technikák - vagy éppen a konfliktusok elfojtásának - elsajátításában az iskolának akkor is élenjáró szerepe van, ha arról nem tud, vagy nem akar tudni.

IV. A szülők és az iskola⁸⁴

Iskola nincsen szülők nélkül. A szülői jogok érvényesülése, illetve a kötelezettségek teljesítése nélkül pedig nincsen jól működő iskola. Vallom, hogy az iskolának érdeke a szülői jogok figyelembevételére. Csak egyetlen példa: ha a szülőnek (és mellette a gyereknek) nem áll módjában érvényesíteni az *iskola kiválasztásához* való jogát, akkor a továbbiakban az iskola hogyan is kérhet számon bármit, hogyan is támaszthat bármilyen követelményt vele szemben?

Ebben a fejezetben megpróbálom a közoktatás világában részt vevő szülők jogainak érvényesülését és kötelességeinek teljesítését társadalmi keretbe helyezni. Nem hagyható figyelmen kívül a jogsértések, illetve a jogszabályok érvényesülésének megfigyelésekor és leírásakor az a társadalmi kontextus, amelyben a törvény által szabályozni kívánt folyamatok zajlanak. Így például lehetetlen nem észre venni azt a mély szegénységet, amelyben emberek (szülők és diákok) élnek, s amely mindenféle jog érvényesülését és a kötelesség teljesítését azonnal és megvívhatatlanul fölülírja. Céloom továbbá e fejezet megírásakor, hogy a korábbi szociológiai vizsgálatok során már megfogalmazott, napjainkban is létező társadalmi problémákat a szülői jogok dimenziójába helyezve ne csak (újra)feltárjam, hanem hozzásegítsem az iskolai élet szereplőit ahhoz, hogy megoldásokat keressenek, hogy kommunikáljanak egymással, és észrevegyék, voltaképpen ők nem szemben álló felek, hanem közös céljuk és küldetésük van.

1. A szülők tájékoztatása

A Közoktatási Törvény⁸⁵ szerint „1. A szülő joga különösen, hogy 2. a) megismerje a nevelési-oktatási intézmény nevelési, illetve pedagógiai programját, házirendjét, tájékoztatást kapjon az abban foglaltakról, b) gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon.”⁸⁶

Egy nyolcadikos osztály osztályfőnöke így nyilatkozott a tájékoztatásról:

A szülőkkel volt-e valamilyen konfliktus?

Egy nagymamával volt, de a végén szerencsésen alakult, csak egy-két idegesebb napom volt tőle. A nagymamának nem tetszet az unoka bizonyítványa, és én úgy tudom, hogy a lánya beleegyezése nélkül intézkedett az unokája nevében, hogy mért nem kapott év végén magyarból ötöst négyes helyett. És ekkor nem nekem jelezte a problémáját, hanem betelefonált az igazgatónőnek, kért egy időpontot, hogy szeretné tisztázni az unokája osztályzatát nyelvtanból. Ekkor az igazgatónő bekérte tőlem a dolgozatfüzeteket. De minden témazárója négyes volt, még az sem merült fel, hogy négyötödöt adhassak neki. Akkor én ezt az igazgatónőnek megmutattam, és a nagymama végül is nem jött el a megbeszélte időpontban. Kicsit

⁸⁴ Ez a fejezet Márton Izabella és Ligeti György munkája. Az általam vezetett kutatócsoport a 2001-2002-es tanév során az Oktatási Jogok Biztos Hivatalának megbízásából országos vizsgálatot végzett a szülői jogok érvényesüléséről és a szülői kötelességek teljesítéséről. Ezúton is szeretném megköszönni megrendelőnknek, személy szerint Dr. Aáry-Tamás Lajosnak azt a szakmai szabadságot, amelyet a hivatal a vizsgálat egész ideje során biztosított számunkra.

⁸⁵ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

⁸⁶ Kt. 14. § (1)

zavart az, hogy a nagymama miért nem nekem szólt, és hogy miért került meg, de végül is egy-két napos fej- és gyomorfájáson kívül nagyobb problémát ez nem okozott nekem.

Kapcsolattartás a szülőkkal

Hogyan tartják a kapcsolatot a szülőkkal?

Szülői értekezleteket tartunk. Éppen azok nem jönnek el sajnos, akiknek pedig kellene, mert probléma van a gyerekükkel.

A mondat gyakorlatilag majdnem minden igazgató és tanár szájából elhangzott; az interjúk készítésekor már „vártuk”, mikor kerül elő a problémás gyermek, problémás szülő kategóriája. (Még egy oka van annak, hogy az alfejezet elejére került ez a rövid interjúrészlet: a pedagógusok egy része a kapcsolattartást pusztán a szülői értekezletek keretében képzelel el.)

Megfigyeléseink és interjúink alapján a szülői értekeztet egyszerre alkalmas és szűkös csatornája a szülő és az iskola közötti kapcsolatnak. Az iskolákban bevett gyakorlat az évenkénti három szülői értekeztet. Az év első ilyen eseményén az évkezdéssel kapcsolatos lényeges kérdések kerülnek elő, az iskola a legtöbb esetben *szóban* ismerteti saját szabályait, elvárásait és kéréseit.

Miért nem járnak a szülők szülői értekezletre? Sok esetben az idő hiánya miatt. Sok szülőnek a létfenntartás miatt többet kell dolgoznia, mint nyolc óra, így nem jut el a szülői értekezletre, netán több gyermeket nevel egyedül, és nem ritka, hogy a szülői értekezletek egy időben vannak, más-más helyszínen. Az valódi ok azonban - és ez áll az előzőekben felsoroltak háttérben - a szülők olyanfajta hozzáállása az iskolához, amelyet a pedagógus „érdektelenségnek” észlel, míg a szülő tehetetlenségnek él meg. Érdektelenségről nincsen szó, mivel interjúink némelyikében a pedagógus maga is elmondja ugyanazzal a szülővel kapcsolatosan, hogy az nagyon szereti a gyermekét, rendkívül ragaszkodik hozzá, csak éppen „nem törődik vele”, vagy a szeretetnek „nem lehet kimerülnie márkás ruhák vásárlásában vagy abban, hogy bejön ide ordítózni”. Sokkal inkább arról van szó, hogy a szülő nem hisz abban, hogy az iskola mobilitási csatorna lenne, hogy gyermeke a szorgalmas tanulás útján, éveken keresztül tartó egyenletesen jó teljesítménye révén messzebb jutna el, mint ő maga. Sokakban az iskola saját gyerekkori szorongásait, kudarcélményeit hozza felszínre, a tanárokkal, igazgatóval való beszélgetés nem keveseket feszélyez. Sokan nem értik az iskolában elhangzottakat, az ottani nyelvezet és szabályrendszer idegen, távoli világ számukra.

Az iskola sokszor kér pénzt. Nyilvánvalóan nem maga az iskola kér pénzt, hanem mindenféle külön programokra rendeznek gyűjtést maguk a szülők, ám szinte kivétel nélkül az osztályfőnök szervezésében. Sok szülő azért nem megy év elején szülői értekezletre, hogy „megússza” a néhány száz (esetenként néhány ezer) forint befizetését.

(...) Lett volna mód arra is, hogy a tagozatra menjen, de nagyon rosszakat hallottam róla. O. is és N. is simába jár. Nem hallottam jót róla. Ki a francot érdekel, hogy a gyerek tudja a gerinc csigolyáinak a nevét. Örülök, hogy a hagyományos iskola hagyományos anyagait el tudja sajátítani az ember. Most már azért úgy viszem be a cuccokat, hogy körülbelül tudom, hogy mire van szükség. Technikadoboz, meg az összes többi. Már úgy megyek be, hogy a pénztárcám ki van nyitva. Mondtam, hogy én most kifizetem az összeset, de engem fél évig biztos nem érnek el. És akkor minden be van rakva.

Ha az ember okos, akkor időben betolja ezt, és akkor „igen, köszönjük szépen az X. Y. anyukájának, hogy...” és akkor a gyerek is örül, meg én is és a tanárok is. Ha nem teszek le az asztalra megfelelő mennyiségű törődést és odafigyelést... Nagyon jó volt, mert a T.-nél fénymásolni kellett, azt én is tudok... Ezért szülői értekezleten meg lettünk dicsérve. Ezeket nem szabad kihagyni. Tehát a bútorszállító apuka is azért csinálja, hogy... Mit az a félóra, a gyerekek meg egy évig jó! (Egy szülővel készült interjú részlete)

Az iskolák részéről több esetben is bizonytalanságot tapasztaltunk arra vonatkozóan, hogy mire és hogyan szedhetnek pénzt a szülőktől, kötelezővé tehetik-e az oktatás színvonalát növelő kiegészítő eszközök megvásárlását, a költségek megtérítését, és ha igen, milyen esetekben. Az egyik általunk vizsgált általános iskola igazgatójának elmondása szerint az intézmény számára jelentős anyagi megterhelést jelent a tankönyveken felüli órai segédanyagok fénymásolása. A probléma megoldását a szülőktől beszedett fénymásolási hozzájárulásban látták. Az egyik szülő azonban panaszt tett a fenntartónál, melynek nyomán az önkormányzat felszólította az iskolát a jogsértő gyakorlat megszüntetésére.

A Magyarországi Szülők Országos Szervezetének vezetője szerint „nem kell fizetni a szakképzésért, a tankönyvért. Nem azokat a tankönyveket kell megvenni, amelyeket az iskola mond. Tankönyvjegyzéken kívüli jegyzéket nem lehet megvetetni. De ha az iskolaszék beleegyezik, akkor meg lehet venni.” Az iskolai tankönyvekkel kapcsolatban a szülői jogok kapcsán két problematikus terület merül fel. Ezek egyike a tankönyvek kiválasztásának kérdése. Vizsgálatunk során nem talákoztunk olyan konkrét esettel, amikor a szülők éltek volna az iskolaszéken keresztül érvényesíthető jogukkal annak érdekében, hogy az iskola által javasolt tankönyvcsomag tartalmában változást kezdeményezzenek. Interjúalanyaink elmondása szerint a szülők választásában elsősorban az anyagi szempontok dominálnak.

Milyen beleszólásuk lehet a szülőknek abba, hogy milyen könyvekből tanuljanak a gyerekek?

Hát ugye a törvény rendelkezik arról, hogy a tankönyvválasztásnak mi a metodikája, mi a módszere. (...) Most is úgy zajlik ebben a félévben, hogy a szülők elsősorban az anyagi részét nézik a dolognak, hogy mennyibe kerülnek a tankönyvek, itt mi is megpróbálunk visszakozni, hogy feleslegesen ne verjük költségekbe a szülőket, mert azért 8-10 ezer forint egy tankönyv csomag. Az elsős szülők nem nagyon tudnak ebbe beleszólni, hiszen a beíratás áprilisban van, a megrendelés pedig február 28-án. Tehát igazán júniusban tudnának beleszólni, hogy milyen könyvek legyenek, de akkor pótrendelés van, nem nagyon szoktak ezzel a lehetőséggel az elsős szülők élni, hát gondolom még nekik is új dolog ez az egész.

És a nagyobb gyerekek szülei?

Nagyobb gyerekek szülei esetében ritka a reklamáció, elfogadják általában, amit mi javasolunk. Akkor van gond, ha nagyon-nagyon drága a tankönyvcsomag, főleg a nyelvkönyvek drágák, azok dobják föl a tankönyvcsomag árait. Akkor viszont azt csináljuk, hogy a nyelvkönyveket, a térképeket, atlaszokat, biológiai albumokat, szótárakat iskolai pénzből, illetve az állami támogatás keretösszegéből - az állami támogatás 25%-át tartós tankönyvekre kell fordítani - vesszük meg. Ezek könyvtári könyvek lesznek, a gyerekek pedig kikölcsönzik. Tehát a gyerekek ezért nem fizetnek. (Részlet egy általános iskola igazgatójával készített interjúból)

A tankönyvek megvásárlásával kapcsolatos másik problémakör a támogatások odaítélésének és felhasználásának kérdése. Általában az történik, hogy az osztályfőnök megszavaztatja a szülőket arról, hogy lemondanak-e a tankönyvtámogatás⁸⁷ összegéről, s beleegyeznek-e abba, hogy ez az összeg az osztálypénzt gyarapítsa. Ilyen helyzetben a szülők nem szoktak *nemmel* szavazni, elkerülendő a kellemetlenségeket.

Az alábbiakat egy falu óvodájának szülői értekezletén rögzítettük. Bár nem tankönyvtámogatásról, hanem az óvodai csoportpénz begyűjtéséről van szó, a párbeszéd nem egyedi.

1. szülő: Hogyan szeditek be a pénzt, egyben vagy havonta?

1. óvónő: Hát, döntsetek el!

1. szülő: Amelyik egyszerűbb! Behozza mindenki a következő héten.

2. óvónő: Gondolod te!

1. óvónő: Igen, mert olyanok is előjöttek korábban, hogy nem biztos, hogy arra megy a pénz, amire, pedig pontosan számlákkal volt minden bizonyítva...

2. óvónő: Azt hiszem, hogy B. becsületesen elszámolt mindennel, ami visszajárt mindet visszaadta, ebben az évben is. Meg azért volt benne jogos kritika, mert az egyik gyereknek rendszeresen volt fizetve, a másoknak meg év elejétől semmi, és akkor farsangkor neki nem mondhattuk, hogy akkor „te ne egyél a süteményből”, vagy „ne igyál a szörpből”, vagy bármi, úgyhogy ilyen irányban lehetett jogos.

[Abban egyeztek meg a szülők, hogy akinek megfelelő, az egyben, az éppen esedékes ünnep alkalmával, míg akinek nem, az részletekben fizeti be a pénzt. A beszélgetés során még egyszer visszatértek arra, hogy vannak, akik egyáltalán nem fizetnek be semmit.]

2. óvónő: Tudod milyen kellemetlen az, amikor egyszer-kétszer szólunk, és mintha én könyörögnék neki, hogy ugyan adja már oda azt a bizonyos óvodai pénzt: mintha nekem adná, de nem nekem kell, nem nekem!

1. óvónő: Mert van, aki így a saját gyerekétől megvonja.

2. szülő: Pedig hát ilyenkor jutnak el a gyerekek kirándulni, tényleg, mert máskor sohasem mennek a bábszínházba. Meg hát milyen nagy öröm az a gyereknek, amikor anyák napján szerepel, és odaadhatja a virágot az anyukájának, pedig, ugye, ha a gyerek szerepel az nagyon nagy öröm neki, azt nem szabad elvenni tőle.

2. óvónő: Én nagyon sajnálom, és akkor volt ugye, hogy megelőlegeztük, és az utolsó pillanatig itt szaladgáltunk, hogy legyen virág a kezében, és azóta sem hozták a pénzt. [Nevetnek.]

3. szülő: Mindegy, már ezen nem fogunk összeveszni!

⁸⁷ Kt. 118. § (5) Az éves költségvetési törvényben kell meghatározni annak a támogatásnak az összegét, amelyet az iskolafenntartó - tanulói létszám alapján számítva - más célra fel nem használható támogatásként kap a piaci áron forgalomba kerülő tanulói tankönyvek megvásárlásának támogatásához. A támogatás módjáról a nevelőtestület dönt, az iskolaszék az iskolai szülői szervezet (közösség) és az iskolai diákönkormányzat véleményének meghallgatásával. A döntésnél a tanulók szociális helyzete figyelembe vehető.

Egy másik iskola igazgatója:

Azt mondta, nem jönnek szülőire. Lehet, hogy azért, mert Önök pénzt szednek?

Néhány száz forintot csak. Fénymásoló papírra. De pedagógusnapra nem.

Néhány iskola megkísérelte a szülők és az intézmény között meglévő falakat áttörni. Egy kelet-magyarországi faluban a buszjárat lehetetlenné tette, hogy a hat falu által fenntartott közös iskola hatékony szülői értekezleteket tartson. Ezért az iskola tanárai megszervezték, hogy ők mennek át a másik faluba, s keresik meg szülőket. A kezdeményezés működőképesnek bizonyult.

Alkalmanként kiérezhető a pedagógusok, igazgatók szülőkhöz való negatív attitűdje egy-egy freudi elszólásból is. Az egyik igazgató azt panaszolta, hogy hiába keresi ő meg a szülőket, ha azok részegen fogadják, vagy éppen nem fogadják őt. „De meg kell keresni akkor is, mert ha a hegy nem megy Mohamedhez, akkor Mohamednek kell lemennie a hegyhez” - nyilatkozta nevetve. Az iskolák egy része már az elsős beiratkozás előtt, „nulladikban” tart szülői értekezletet a szülőknél.

Ha jönnek a szülők, mit mondanak nekik, hogyan tájékoztatják őket?

Nem év elején jönnek, hanem januárban, amikor én tartok nekik egy szülői értekezletet, ahol nagyon röviden elmondom, hogy mi az, ami a mi iskolánkban van.

És amikor beiratkoztak?

Hát, akkor az elsős tanító néni az első héten tartanak egy szülőit, ahol elmondják, hogy milyen eszközökre van szükség, illetve ezt már az áprilisi beiratkozás után, illetve májusban a képviselő testület jóvá hagyja a létszámot, akkor minden szülőt kiértésítünk a felvételtől, és azok szüleinek még júniusban tartunk egy szülőit, akkor már megtörténik az osztályba sorolás, a gyerekeknek a tanító néni tart egy játékos foglalkozást, a szülőknél pedig szülőit. Mit vegyenek meg, mit ne vegyenek meg, melyik tanár mit kér. Mindig igyekszünk összeállítani ezt a csomagot, hogy minél kevesebbe kerüljön. A tankönyvek rendelésénél is, mielőtt megrendeljük, a szülőket meg kell kérdezni, és meg is kérdezzük arról, hogy mi a véleményük, ha ennyi meg ennyibe kerül... Tavaly is történt olyan, hogy túl soknak találták az árat a szülők. Van egy ilyen szülői beszélgetés. Van ez az állami támogatás, a 25%-ot kötelesek vagyunk a könyvtárban tartott tankönyvként tartani. És kitalálták a szülők, melyek azok, melyeket nem kellene minden gyereknek megvenni, és a tartós tankönyv-pénzből (történelmi olvasókönyv például) megvettük egy osztálynak.

Az iskolák jelentős része elébe megy a szülőknél, és megpróbálja „hirdetni” magát. Kutatásunk tapasztalatai alapján elmondható, hogy az iskolák mind nagyobb része - legalábbis az első osztályba való jelentkezéskor - már szolgáltatónak definiálja magát.

Hogyan hirdeti magát az iskola?

Hát, természetesen amennyit lehet, megpróbálunk különböző helyeken elmondani. Általában minden évben van egy alkalom, amikor a helyi kábeltévén az iskola bemutatkozhat. Készítettünk egy kis összeállítást, de az iskola történetét is feldolgoztuk egy ötperces kisfilmmel. A városnak van egy újságja, amelyben szerepelnek az iskola eredményei és elképzelései, ezenkívül a megyei újságban szoktunk megjelentetni cikkeket az eredményeinkről. De természetesen a törvényi

előírásoknak megfelelően a pedagógiai programunk és általában a nevelési elképzeléseink mindenki számára hozzáférhetőek, és a szülőknek minden alkalommal nagy körvonalakban elmondjuk a lényegét és a változásokat. Elsősorban a választmányi értekezleten, aztán a szülői értekezleten, és aki még többet akar tudni rólunk, az beül a könyvtárba, és elolvassa az egészset, mert ez egy ilyen szép nagy dokumentumsor. Én úgy gondolom, hogy ehhez még nagyon jelentősen hozzájárul az első osztályba való beiratkozás propagálása, ami úgy történik, hogy elmegyünk valamennyi óvodába, és ott az éppen esedékes elsős osztályt tanítók és az igazgatóhelyettes vagy én elmondjuk, hogy a következő évben hogyan alakul. És azt hiszem, hogy ez pillanatnyilag még működik, bár azt mindenki érzi és tudja, hogy a gyereklétszám csökkenésével bizonyos verseny alakult ki az iskolák között, hogy hova írassák a gyereket a szülők. (Egy iskola igazgatója)

Némely alapfokú oktatási intézmény feladatának tartja, hogy továbbtanuláskor a lehető legrészletesebben, legkörültekintőbben tájékoztassa a szülőt a lehetőségekről, buktatókról, a különböző középiskolákról, annak ellenére, hogy e feladatot nem írja elő törvény.

Januárban tartunk egy közös szülői értekezletet. A szülők is ott vannak, az osztályfőnök is, és a gyerekek is ott vannak, a nyolcadikosok. Mindenki kérdezhet, és akkor egy ilyen nagy, „kibővített” értekezletet tartunk. Végül is őrölk szól, ők az érintettek. (Osztályfőnök)

P. J. mindent tud azokról a gyerekekről, akik az ő osztályába járnak. Rendszeres a szülőkkel való kapcsolattartás, nem éri őt váratlanul a nyolcadikos továbbtanulási jelentkezés és a vele járó adminisztráció. Minden szülővel egyenként beszél külön, előre egyeztetett időpontban. Némely szülő döntését megpróbálja befolyásolni, rengeteget segít a tájékoztatók és a valóban hatalmas iskolakínálat érdekében való tájékozódásban.

Mondta az anyuka, hogy B. szakközépbe akarja vinni a lányát. Mondom neki, hogy nem gyenge egy kicsit az!? Hát, N. többre is képes, próbálják meg, adják be a lapját a D. gimnáziumba, hátha fölveszik. Nem vesztenek vele semmit. Néha biztatni kell őket. Néha meg inkább a realitásba visszahúzni.

Előfordulnak rendkívüli szülői értekezletek, szülői fórumok az iskolák életében. Nem egyedi eset, hogy az iskola egy rendkívüli szülői értekezlet összehívásával nemcsak magát a konfliktust kívánja megoldani, hanem egyben a gyerekek tömeges elvándorlását is meg akarja akadályozni.

Mennyire tudják figyelembe venni a szülők és a gyerekek igényeit az osztályok összevonásánál?

Megpróbáljuk figyelembe venni, de mondom, nem nagyon volt még rá példa, eddig kétszer kellett összevonni, illetve most ebben az évben volt, a mostani hetedikben, ott az egyik osztályból nagyon sok gyereket vittek el, mert elégedetlenek voltak, a másikon itt hagyták az összes gyereket, és mindenki megkérdezése nélkül is tudtuk, hogy annak a kollegának kell tovább vinnie az osztályt, akinél sokan maradtak. És senki egy pillanatig nem hóbörgött. Sőt, hatodik osztály végén tartottunk egy szülői értekezletet, és akkor elmondtam, hogy amennyiben össze kell vonni, akkor ez a kolléga fogja továbbvinni a gyerekeket, tehát amiatt ne vigyék el a gyerekeket, mert félnek, hogy... És elmondtam, hogy arra is van lehetőség, hogy csoportbontásban tanulják továbbra is a magyart és a történelmet, tehát nem nívócsoport van, hanem a volt „A” osztály és a volt „B” osztály.

(Részlet az egyik általános iskola igazgatójával készített interjúból)

Nemegyszer fordult elő, hogy nem vett részt minden érintett a rendkívüli fórumon.

Volt valami konkrét konfliktus az elmúlt években?

Már hogyan lett volna!

Mi volt az?

A konkrét: a legutóbbi, igazából nem olyan nagy konfliktus volt egy harmadik „A” osztályos, C. nevű kisfiú, aki nagyon sok gyereket megvert, nem hallgatott a tanító nénire, a nevelési tanácsadó sem tudott jó tanácsot adni sem nekik, sem nekünk. És felkértük a szülőt, hogy legyen ebben partner, s valahogy oldjuk meg a helyzetet. Ő egyértelműen az osztályt és a tanítónőt támadta: háttértényezőként egyértelműen a tanítónő magatartását jelölte meg, holott valamennyi szülővel felvettük a kapcsolatot, rendkívüli szülői értekezletet írtunk ki.

Mikor volt ez?

Két hete. Teljesen friss dolog. És a szülők tömegesen követelték a tanuló eltávolítását. Természetesen mi közöltük a szülőkkal, hogy az iskolának erre (körzetes tanuló) megfelelő szakértői vélemény hiányában nincs módja, mi ezt nem tehetjük, hiszen mindenki, aki tankötelezett, a tankötelezettségét abban az iskolában köteles elvégezni ahova lakóhelye szerint tartozik.

Jelen volt az említett tanuló szülője?

Igen, itt is volt beszélgetés, jegyzőkönyv is készült.

A rendkívüli szülőin jelen volt?

Azon nem volt jelen. És akkor megkértük a szülőt, hogy ha látja, hogy a gyerek ebben a környezetben nem képes megfelelni a többi szülő, gyerek és tanár elvárásainak, és az iskolában ennyire nem tud magára találni, akkor lehet, hogy egy másik iskolában jobb lesz neki, ahol esetleg nem ennyire magasak a követelmények... És megkértük, hogy ha ő is úgy gondolja és ezzel ő is egyetért, akkor nézzen egy másik iskolát. Ez a kisfiú már orvosi kezelés alatt is állt, egyfajta elégtelenséget mutattak ki.

A szülői értekezletek lezajlásának módjában jelentős különbségek tapasztalhatók a különböző intézmények között. Ennek oka valamiféle kulturális-civilizációs különbség lehet, mely az állampolgári kultúrában, az intézményhasználat (partneri vagy vazallusi) módjában ölt testet. A számos, általunk megfigyelt és résztvevő-megfigyelési jegyzőkönyvekben rögzített szülői értekezlet közül most a skála két végpontján elhelyezkedő szülői értekezletek egy-egy részletét mutatjuk be. A két leírás alapján nem szabad messzemenő következtetéseket levonni.

Az egyik szülői értekezlet gyerekek továbbtanulásával kapcsolatos volt. A szülőin nemcsak a pedagógus, hanem meghívott pszichológus is részt vett. A szülők kérdeztek, egymással is kommunikáltak, vitatkoztak, tájékoztatták egymást. Teát készítettek maguknak, s az egyébként igen fontos központi témájú szülői értekezletnek nem annyira kötelező, sokkal inkább klub-jellege volt. A részt vevő pedagógus saját munkáját szolgáltatásnak élte meg, a szülőket partnernek tekintette.

A másik értekezlet: egy falu óvodájának szülői értekezletén jártunk, melyen a két óvónő mellett 13 szülő vett részt. Fontosnak tartjuk bemutatni az értekezlet lezajlásának módját, a kommunikáció jellemző vonásait. Az értekezlet kínos pontossággal vette kezdetét a megbeszélés időben, a szülők, akik a hétköznapok során egymás szomszédaiként (megfigyeléseink szerint)

rendkívül közvetlenek egymással, az értekezlet előtt alig szóltak egymáshoz, azt is csak igen halkán tették. Ők körben ültek a gyerekek alacsony székein, míg a két óvónő kissé távolabb tőlük, az íróasztal mögött.

Az értekezletet a vezető óvónő nyitotta meg, majd átadta a szót a másik óvónőnek, aki - annak ellenére, hogy már október közepe volt - ismertette az óvoda rendjét. Először azt gondoltuk, hogy ez a jelen lévő megfigyelőknek szól, ám kiderült számunkra, hogy az óvoda dolgozói valamiféle korábbi konfliktus megismétlődésének kívánták elejét venni.

Először is szeretném elmondani, hogy a napi és heti rendek kint vannak a hirdetőtáblán, lehet, hogy sok minden nem lesz már ismeretlen számotokra. Az óvoda hétfőtől péntekig, 7.15-16.30-ig van nyitva. A gyerekeket 9 órára be kell hozni. [...] Ha a szülőknek esetleges észrevételeik vannak, akkor kérjük, hogy azt velünk beszéljék meg, ne pedig a dadával vagy a takarítónővel, mert a nap nagy részét velünk töltik a gyerekek, és kellemetlen nekünk is, a szülőknek is és a gyerekeknek is. [...]

Az óvodából a szülőkön kívül nem szabad másnak elvinnie a gyermeket, csak ha a szülő írásban nyilatkozatot tesz erről. A szülők lehetőleg teremtsenek olyan feltételeket a szülői házban, hogy a gyerekek az óvodában megismert magatartási szokásokat, ezenkívül étkezési szokásokat gyakorolhassák. Ha a gyereken látszik, hogy beteg, vagy arra vonatkozó tünetek vannak, akkor a gyereket ne hozza az óvodába. 4 vagy ettől több napot hiányzó gyermeket csak orvosi igazolással lehet újra elhozni. Az óvodába nem hozható be semmiféle élelem, ital, cukor, csoki, játék, már csak azért sem mert annyi úgyszincs, hogy minden gyereknek jusson csoki, a játékot tönkre tehetik, mi nem tudunk erre vigyázni. Az óvodai térítési díjat előzőleg minden hó 10-éig be kell fizetni az iskolában, tehát az iskolában megmondják a pontos összeget. A csoportszobába az óvodai dolgozókon kívül csak egészségügyi dolgozók jönnek be, ugyanis alkalmanként be kell tartani a higiéniai szabályokat, itt kicsi gyermekek vannak, azért van nekik is házi cipőjük, mink is átváltjuk a cipőnket, ez most csak kivételes alkalom, vannak kivételek természetesen. Tilos a dohányzás az óvoda teljes területén, hát most már van olyan, hogy dohányzásra kijelölt hely. Az óvoda 3 éves kortól legfeljebb 7 éves korig nevelő intézmény. A gyermekek 5. életévük betöltése után kötelesek óvodai nevelésprogramon részt venni, ugyanis ekkortól iskolai felkészítésen vesznek részt. Nagyon szépen kérjük a szülőket, hogy most, hogy hallották a házirendet, alkalmazkodjunk ezekhez a szabályokhoz, elvárásokhoz. A házirend után szeretném elmondani, hogy hogyan is alakul egy hetünk, a foglalkozások hogyan váltják egymást, hogyan alakulnak. Tudni kell, és ugye tudjátok, hogy tevékenységközpontú óvodai nevelési program szerint dolgozunk, és ennek megfelelően komplex foglalkozások vannak, melyek tevékenységre, cselekvésre épülnek. Minden egyes nap tehát komplex foglalkozások valósulnak meg. A hétfői nap folyamán, na azt tudni kell, hogy minden egyes nap van mindennapos testnevelés, mert szükségük van bizonyos mozgásra a gyerekeknek, ennyire szükségük van, sőt, ennél többre is, tehát a mindennapos testnevelés és a mesevers a mi mindennapos tevékenységünk. [...]

Az óvónő ezek után hosszan ismertette az óvoda rendjét, a szülők pedig hallgatták őt. Amikor ez befejeződött, a másik óvónő rátért a következő napirendi pontra, majd mindez így folytatódott a szülők csendes asszisztenciája mellett egészen az értekezlet végéig.

A szülői értekezleten felszínre kerültek olyan kérdések, illetve problémák is, amelyek a jelen nem lévő szülők gyermekeivel kapcsolatosak. Bár az óvónők nem említettek nevet, a jelen lévő szülők reakcióiból észre lehetett venni, pontosan tudják kiról/kikről van szó. Fontos momentum, hogy az óvónők megszidják a szülőket. Érdeemes megfigyelni, milyen arányban szólalnak meg a szülők és milyen arányban az óvónők.

1. *óvónő*: Következő pontunk lenne a ceruzahasználat. A gyerekek nem tudják használni a ceruzát, nem tudják helyesen megfogni, vagy nagyon rányomják vagy markolják, fent vagy nagyon lent fogják meg a ceruzát. Mire az iskolába mennek, ezt meg kell tanulniuk! A kört fordítva rajzolják meg a gyerekek. Mindenkinek van egy mappája, amibe az óvodában készült rajzokat, kitöltött feladatlapokat teszik. Ezt az év végén a szülők haza is vihetik (a mappát nem).

2. *óvónő*: A gyerekek nincsenek tisztában a tegezéssel és a magázási formákkal. Nagyon rászoktak arra, hogy tegezzenek minket, és csak a keresztnévünkön szólítanak minket.

1. *óvónő*: Meg olyan is, aki ráadásul meg visszamaradott, ugye? Meg szemtelenek is, nem csinálják azt, amit mondunk nekik, megdacolják magukat, és nem, nem és nem csinálják, de mink mindent csináljunk meg nekik azonnal!

2. *óvónő*: Ha meg nem csinálom meg nekik, akkor meg hisztiznek, olyan erőszakosak... De tényleg hiszti, mert öt percet ül a folyosón, vagy még annyit se, és akkor teljesen ki van cserélődve, mire bejön. Olyan nehéz ilyen gyerekkel valamit is kezdeni, iszonyatosan nehéz, mert minden gyerekkel van valami, hát borzasztó, borzasztó.

1. *óvónő*: És akkor el lehet képzelni, mi van itt, amikor...

2. *óvónő*: Az egyik hisztizik, a másik ordít...

1. *óvónő*: A harmadik ordít... Néha olyan hangzavar van itt, hogy! A halk beszédre kellene nevelni őket! A halk beszédre. Otthon is! Olyan furcsa, hogy itt ülnek az asztalnál egymás mellett, és ordítanak egymás fülbe. Borzasztó! [...] Figyelmeztetni kell őket, hogy csendesebben, halkabban, mert ez így nem jó.

(Hárman egyszerre beszélnek: az egyik szülő és a két óvónő.)

Szülő: És az a szülő nem szól rá, hogy H., hogy viselkedsz, vagy ezt nem szabad, vagy valami. De egy szót nem szól, és itt áll az ajtóban.

2. *óvónő*: Igen. Igen.

1. *óvónő*: Olyan kellemetlen volt, mert közöltem az anyukával, hogy tegnap is volt a gyerekekkel probléma, erre ezt csinálta, és közöny, közöny. Szerintem a szülő azért szülő, és mi is azért vagyunk itt, hogy a gyereket együtt alakítsuk, ha probléma van, akkor azért van a szülő is, és semmi, közöny. Nekem is olyan kellemetlen volt, mert, hogy mondjam, ő is itt van, te is itt vagy, most hogy mondjam azt, hogy nézd már, őt nem érdekli a gyereke, vagy hogy nézd el neki? Azóta nem is beszéltem vele még.

2. *óvónő*: De nem is törődik azzal a gyerekekkel szerintem! Az egész nap, amikor délben elviszi innen, vagy nem tudom mikor jön érte, rögtön utána már biciklizett.

1. *óvónő*: Igen, igen, az utcán van.

Szülő: És az anyja otthon van!

2. óvónő: Jó, hát nem mindenki egyforma, mindenki a saját gyerekéért felelős...

1. óvónő: Igen, és az ilyen szülő, akinek a gyerekével mindig van probléma, soha meg nem kérdezi, hogy mi van a gyerekével, nem javult? Vagy netalán eljön a szülői értekezletre, nem, sohasem érdeklődik.

2. óvónő: Hát most sem jött el!

1. óvónő: És mindig ilyenek nem jönnek el, akiket biztos nem is érdekel a gyereke, az, hogy mi történik vele. Mert ha egyszer-kétszer úgy alakul, mert jó, mindenkinek van úgy programja, de azért valamikor érdeklődik!

Végül következzen egy rövid részlet egy budapesti tanárnővel készült interjúból. A tanárnő a szülőkhöz fűződő kapcsolatát mutatja be:

Változtatna-e valamin a szülőkkal való kapcsolatában?

Nem. Lehet, hogy szerencsés vagyok, de az én szülői gárdámmal nincs olyan probléma, amin változtatni kellene. Segítőkések: akár kísérni kell, akár színházjegyet szerezni, vagy most lesz a fenyőünnep, amire szendvicset készítenek a szülők. Nagyon figyelmesek a szülők, és én soha nem vettem észre, hogy osztály- vagy netalán iskolaellenesek lennének. (Nyolcadikos osztályfőnök)

A szülők ismeretei a jogokról, az iskola dokumentumairól

Kutatásunk során munkatársaimmal 2 325 szülővel töltöttünk ki kérdőívet. A kérdőív segítségével a szülők iskolai élettel kapcsolatos ismereteit vizsgáltuk. Arra kérdeztünk rá, hogy a szülő szerint van-e az adott iskolának házirendje, pedagógiai programja, illetve szervezeti és működési szabályzata, valamint arra, tudja-e, hogy különböző iskolai helyzetekben melyek a jogszerű megoldások. Az előzetes interjúk során azonban azt tapasztaltuk, hogy a szülőknek igen kis hányada rendelkezik bármiféle információval e dokumentumok tartalmáról, vagyis a kérdőív terjedelmét jelentősen megnövelő kérdéssorral minden bizonnyal elemezhetetlen válaszokat nyertünk volna. Így tehát az interjúinkban tértünk ki ezekre a kérdésekre is; a kérdőíves adatfelvétel által érintett 2 325 válaszadó esetében meg kellett elégednünk azzal, hogy megtudjuk, véleménye szerint e dokumentumok léteznek-e az adott iskolában.

Tudomása szerint van-e az iskolának...

	<i>házirendje (%)</i>	<i>szervezeti és működési szabályzata (%)</i>	<i>pedagógiai programja (%)</i>
Nincs	1,5	3,7	4,2
Van	90,6	61,4	62,1
Nem tudom	4,0	28,0	27,6
Adathiány	3,9	6,9	6,1
Összesen	100,0	100,0	100,0

55. táblázat

A táblázatból jól látható, hogy a szülők leginkább a *házirend* meglétével vannak tisztában. Ennek egyik oka az, hogy az iskolák mind nagyobb része törekszik arra, hogy eljuttassa hozzájuk ezt a dokumentumot, a másik ok viszont a saját gyerekkori élmény arról, hogy létezik ilyen dokumentum, míg a másik kettőről nincsenek gyerekkori tapasztalatok. Az iskolák tehát lehetővé teszik a szülőnek a házirend megismerését, év elején eljuttatják hozzájuk a gyermek

keresztül, vagy kifüggesztik a faliújságra, esetleg közlik, hogy a pedagógiai program, illetve a szervezeti és működési szabályzat mellett elérhető a könyvtárban. Volt olyan iskola, amely interjúkat követően helyezett el egy jól látható feliratot, mely szerint az iskola ezen dokumentumai a könyvtárban érhetőek el, nem titkolva azt, hogy a velünk való beszélgetés nyomán jutottak erre a döntésre.

Hozzá kell tennünk ugyanakkor, hogy a szülőkkel készült interjúk nyomán véleményünk szerint *kevés*, hogy *elérhetőek* ezek a dokumentumok a könyvtárban, mivel a szülők egy jelentős részének nehezebb esik az írott dokumentumokban való tájékozódás, valamint csak akkor tartja fontosnak a pedagógiai program, illetve a házirend megismerését, amikor már egy konkrét (esetleg konfliktus-) helyzet alakul ki ő és az iskola vagy gyermeke és az iskola között.

A kérdőívből nyert adatokból előállítottunk egy ismereti indexet, mely 0-tól 3 értéket rendel hozzá minden válaszadóhoz aszerint, hogy hány dokumentum esetében tudta azt, létezik-e ilyen az iskolában.

Ismeretek az iskola dokumentumairól az iskolai végzettség tükrében

<i>A válaszadó legmagasabb iskolai végzettsége</i>	<i>Van-e pedagógiai program</i>	<i>Van-e szmsz</i>	<i>Van-e házirend</i>
8 általánosnál kevesebb	0,42	0,39	0,85
8 általános	0,57	0,53	0,92
Szaktanárképző	0,62	0,61	0,95
Szakközépiskolai érettségi	0,65	0,67	0,95
Technikum	0,60	0,69	0,99
Gimnáziumi érettségi	0,72	0,71	0,95
Főiskola	0,80	0,79	0,95
Egyetem	0,64	0,64	0,90

56. táblázat

A fenti táblázatban az iskolai végzettség alapján *nem mutatkozik jelentős különbség* a házirend meglétéről való ismeretek terén. A pedagógiai program, illetve a szervezeti és működési szabályzat tekintetében azonban igen: minél iskolázottabb valaki, annál valószínűbb, hogy tudja, kell, hogy létezzenek ezek a dokumentumok az iskolában.

A pedagógiai programhoz való hozzájárulás (a kutató és a szülő számára egyaránt) sok esetben körülményes, az iskola vezetősége gyakorta hivatkozik arra, hogy a benne foglaltakat „saját szellemi termék”-nek tekinti, melyet nem kíván sem a kutató, sem más iskola számára elérhetővé tenni.

Avt. III. 19. § (1) Az állami vagy helyi önkormányzati feladatot, valamint jogszabályban meghatározott egyéb közfeladatot ellátó szerv és személy (a továbbiakban együtt: szerv) a feladatkörébe tartozó ügyekben - ideértve a gazdálkodásával kapcsolatos ügyeket is - köteles elősegíteni a közvélemény pontos és gyors tájékoztatását.

Kérdőíves vizsgálatunk során öt - elképzelt - helyzetben kértük a szülőt, válassza ki az általa jogszerűnek gondolt megoldást. Az alábbiakban az öt kérdés és a lehetséges válaszok olvashatók:

Az alábbiakban néhány jogi kérdésről fogjuk Önt kérdezni. Az a kérésünk, hogy miután elolvasta a kérdéseket, egyenként jelölje X-szel az Ön szerint helyes választ.

19. Van-e lehetőség arra, hogy gyermeke a rá pikkelő tanár helyett az év végén mástól kapjon osztályzatot?

Nincs, mert csak a szaktanár zárhatja le év végén.

Igen, a tanév vége előtt legalább 30 nappal kérhetem, hogy független bizottság vizsgáztassa le a gyereket.

Igen, a gyereket osztályfőnöke a szaktanár által adott osztályzaton egy jegyet javíthat.

Nem tudom.

20. Megtagadhatja-e az iskola a gyermeke év végi bizonyítványának kiadását könyvtári tartozása miatt?

A bizonyítvány kiadását az iskola semmilyen indokkal nem tagadhatja meg.

Igen, hiszen a gyereket nem tett eleget az iskolai könyvtárral szemben fennálló kötelezettségének.

Csak akkor, ha erre előtte az iskola írásban figyelmeztet.

Nem tudom.

21. Gyermeke jegyeinek év végi átlaga 2,9. Kaphat-e kettést a tanév végén?

Nem, mert az év végi osztályzatot szigorúan a jegyek matematikai átlaga alapján kell megállapítani.

Igen, mert bár az év közbeni érdemjegyek alapján kell megállapítani az év végi osztályzatot, ez nem jelenti azt, hogy megfelelő indoklással ne lehetne eltérni a jegyek matematikai átlagától.

Igen, mert a tanár szabadon állapíthatja meg az év végi osztályzatot, és ebbe senki nem szólhat bele.

Nem tudom.

22. Ismertetheti-e a tanár az Ön gyermekének érdemjegyeit a többi szülő nyilvánossága előtt?

Nem, mert az érdemjegy személyes adatnak minősül, amely az adatvédelmi törvény alapján az Ön hozzájárulása nélkül nem hozható nyilvánosságra.

Igen, hiszen minden szülőnek joga van ahhoz, hogy megismerje az osztályba járó többi gyermek érdemjegyeit.

Igen, mert - bár a jegyek személyes adatnak minősülnek - a Köznevelési Törvény erre kifejezetten felhatalmazást ad.

Nem tudom.

23. Ön szerint milyen fegyelmi büntetést lehet kiszabni az iskolában?

Bármilyen, a nevelőtestület által elfogadott, hatékony büntetést, amennyiben azt a házirend is rögzíti.

Az iskola nem alkalmazhat fegyelmi büntetést a diákokkal szemben.

Csak olyan büntetést, amelyet a köznevelésről szóló törvény nevesít.

Nem tudom.

Vizsgálatunk során arra kértük a szülőket, válasszák ki a jogszerű megoldást. Míg a kérdezettek 11,8%-a egyetlen esetben sem tudta, vajon a Köznevelési Törvény szerint hogyan kell eljárnia a történetek szereplőinek, addig az összes helyzetben a mintának mindössze 1,7%-a volt tisztában ezzel. Az ezen jogi kérdésekre való (helyes vagy helytelen) válaszadás társadalmi jelenség, mögötte a kérdezett szülő iskolai végzettsége áll. Összevetve a különféle iskolai végzettséggel rendelkező válaszadók csoportját és az általuk adott helyes válaszok számát kiderül, hogy az iskolai végzettség növekedtével nő a szülők jogi ismeretének szintje is.

Helyes válaszok átlaga az iskolai végzettség szerint

<i>A válaszadó legmagasabb iskolai végzettsége</i>	<i>Hány helyes választ adott a jogi kérdéseknél</i>
8 általánosnál kevesebb	1,37
8 általános	1,82
Szakmunkásképző	1,84
Szakközépiskolai érettségi	2,13
Gimnáziumi érettségi	1,99
Technikum	2,30
Főiskola	2,30
Egyetem	2,49

57. táblázat

Szignifikáns összefüggés mutatkozik a család anyagi hátterével⁸⁸ való összevetés során is: minél több anyagi javat mondhat magáénak az adott család, a szülő annál magasabb pontértéket ért el a jogi kérdésekre való helyes válaszok kiválasztásakor. Emögött azonban feltételezhetően ismét a válaszadó iskolai végzettsége áll.

Az egyes jogi kérdésekre adott válaszokat külön-külön is megvizsgálva úgy tűnik, hogy a szülők a személyes adatok védelmével kapcsolatban igazodnak el leginkább a jog erdejében, és az intézmény-hatalom dimenzióban (pikkelő tanár, a bizonyítvány kiadásának megtagadása) tapasztalható a legnagyobb bizonytanság. Kutatásunkból az derült ki, hogy alkalmanként az iskola intézménye sincs tisztában azzal, mely adatok adhatóak ki egy kívülálló személy számára, s melyek nem. Az *Adatvédelmi Törvény*⁸⁹ (Avt.) szerint a személyes adatok az oktatásban éppúgy nem adhatóak ki, mint például az egészségügyben, ugyanakkor a közérdekű adatok igen. Az iskola tehát nem közölheti egy harmadik személlyel, hogy adott gyermek hányast kapott matematikából az előző év végén, milyen tartós betegséggel rendelkezik, azonban egy adott évfolyam matematika osztályzatának átlagát már igen. Vizsgálatunk idején számos esetben maguk a tanárok, igazgatók kezdték el sorolni a lehető legintimebb információkat a gyerekek családjáról, betegségéről, (általuk vélt) szexuális magatartásáról - névvel, esetenként telefonszámmal.

⁸⁸ Az anyagi helyzetet egyetlen változó segítségével mértük: azt tudakoltuk a kérdezett szülőtől, hogy van-e az ő vagy a család tulajdonában automata mosógép, nyugati vagy keleti gyártmányú gépkocsi, mobiltelefon, fagyasztó stb. Annyi „pontot” kapott a kérdezett, ahány vagyontárgy esetében igennel válaszolt. Így kialakult egy nagyon egyszerű index, mely 0-tól 8-ig terjedő pontértékeket tartalmazott minden egyes kérdezett esetében.

⁸⁹ 1992. évi LXIII. törvény a személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról.

Az alábbi táblázat a szülők helyes és helytelen válaszainak megoszlását mutatja. A kérdések a helyes válaszok szerinti csökkenő sorrendben követik egymást a táblázatban.

Az egyes jogi kérdésekre adott helyes válaszok arányának megoszlása

	<i>Helyes (%)</i>	<i>Hibás (%)</i>	<i>Összesen</i>
Ismertetheti-e a tanár az Ön gyermekének érdemjegyeit a többi szülő nyilvánossága előtt?	53,38	46,62	100,00
Ön szerint milyen fegyelmi büntetést lehet kiszabni az iskolában?	52,17	47,83	100,00
Gyermeke jegyeinek év végi átlaga 2,9. Kaphat-e kettést a tanév végén?	41,85	58,15	100,00
Megtagadhatja-e az iskola gyermeke év végi bizonyítványának kiadását könyvtári tartozása miatt?	38,49	61,51	100,00
Van-e lehetőség arra, hogy gyermeke a rá pikkelő tanár helyett az év végén mástól kapjon osztályzatot?	19,23	80,67	100,00

58. táblázat

Nem szabad messzemenő következtetéseket levonnunk a fenti táblázatból az állampolgári öntudatra vagy akár az iskola intézményéhez fűződő kapcsolatokra vonatkozóan. Ugyanakkor - mivel mintánk eléggé nagy a kérdés típusát tekintve, a válaszok összességében nem a véletlen találgatások művei, s a kérdések - helyes válaszok szerinti - sorrendje sem az.

„Ismertetheti-e a tanár az Ön gyermekének érdemjegyeit a többi szülő nyilvánossága előtt?” A legtöbben erre a kérdésre adtak helyes választ. („Nem, mert az érdemjegy személyes adatnak minősül, amely az adatvédelmi törvény alapján az Ön hozzájárulása nélkül nem hozható nyilvánosságra.”) A rendszerváltás óta eltelt évek kedvezően befolyásolták az állampolgári kultúra alakulását, azon belül az intézményrendszerhez fűződő viszonyt. Az állampolgárok egyre nagyobb hányada van tudatában annak, hogy személyes adatait csak a törvény felhatalmazásával és a jogszabályok által előírt módon lehet és kell kezelni. Erre utal az 53,38%-os helyes válaszadási arány. Ugyanakkor az állampolgári öntudat növekedéséről írtaknak ellentmond, hogy a válaszadóknak mindössze 38,49%-a tudja, az iskola nem tagadhatja meg gyermeke év végi bizonyítványának kiadását könyvtári tartozása miatt. Azt gondoljuk, hogy ez utóbbi válaszadás mögött többnyire a mai szülők gyermekkori beidegződései állnak, saját tapasztalatuk szerint igenis *megtagadhatja* az iskola a bizonyítvány kiadását a kérdésben szereplő ok miatt.

Ha egy finomabb elemzést készítünk, olyat, amely a *hibás válaszok* megoszlását is figyelembe veszi, azt látjuk, hogy a kategorikus „igen” válaszlehetőséget 12%, míg az intézményt is valamiféleképpen korlátozó „csak akkor, ha erre előtte az iskola írásban figyelmeztet” választ 20,3% százalékban jelölték meg.

„Van-e lehetőség arra, hogy gyermeke a rá pikkelő tanár helyett az év végén mástól kapjon osztályzatot?” A szülőknek mindössze 19,23%-a szerint van erre lehetőség; döntően a „nincs” (32,09%) és a „nem tudom” (42,41%) választ adták erre a kérdésre. Itt kell megjegyeznünk, hogy két iskolában is előfordult, hogy az igazgatók csak azzal a feltétellel engedélyezték a kérdőívek kiosztását, ha úgy módosítjuk a kérdést, hogy abban a „pikkel” szó nem szerepel. Indoklasként elmondták, hogy véleményük szerint az általunk használt megfogalmazás pejoratív a pedagógusokra nézve, illetve explicit módon kinyilvánítja, hogy ilyen esetek az ő intézményeikben is előfordulhatnak. Így ezekben az iskolákban a szülők a „Van-e lehetőség

arra, hogy gyermeke a saját tanára helyett az év végén mástól kapjon osztályzatot” változatra válaszoltak a kérdőív kitöltésekor.

„Gyermeke jegyeinek év végi átlaga 2,9. Kaphat-e kettést a tanév végén?” Melyek voltak a tipikus tévedések a kérdésre való válaszadás során? A jegyek év végi átlaga és az év végi osztályzat közötti összefüggés megítélése téves: a válaszadók több mint 26%-a szerint az átlag alapján kell a tanárnak az osztályzatot kiadnia.⁹⁰

Az iskolában kiszabható fegyelmi büntetésről való vélekedések nagyrészt a szülő saját tapasztalatából, kisebb részben pedig az elmúlt évek jogi-morális szempontból mindenképpen átmenetinek nevezhető korszakának a büntetéshez, megtorláshoz való viszonyából építkeznek. Ennek alapján nem véletlen, hogy a szülők 4,21%-a szerint az iskola nem alkalmazhat fegyelmi büntetést a diákokkal szemben, míg 25,94%-a szerint bármilyen, a nevelőtestület által elfogadott, valamint a házirendben szereplő büntetést kiszabhat.

A tankötelezettség elmulasztása

Kt. 7. § (1) A tankötelezettség - a szülő választása alapján - iskolába járással vagy magántanulóként teljesíthető.

Tapasztalatunk szerint a szülők részben tájékozatlanságuk, részben pedig hátrányos helyzetük miatt nem teljesítik gyermekük iskoláztatása iránti kötelezettségüket. Nem egy olyan szülővel találkoztunk, aki nem tudta, hogy a nyolcadik osztály befejezésével nem ér véget gyermeke tankötelezettsége. Ezeknél a családoknál nem ritka, hogy szükség van a gyermek munkakeréjére, keresetére. Tapasztalunk kellett, hogy szegény falusi családoknál a fiúk igen korán megkezdik a munkát, ezért el-elmaradoznak az iskolából.

Ha vége a közmunkának, akkor ugye jövedelempótló van. Mert vettem korábban egy motorfűrész, de az addig jó volt, amíg a hivatal [önkormányzat] nem vett egyet. Az jó volt, volt vele munka. Télire volt egy kis pénz. Itt van nekem az inas [fiúgyermek], 16 éves, mentek a sógorék a városra dolgozni. Hát, mondom, menjen! Nem fizették ki, képzelje. A legnagyobb elment dolgozni.

Betöltötte már a tizenhatot?

Még nem.

Nem jár iskolába?

Nem. Kijárta a nyolc osztályt kiségitőbe’, aztán utána nem. [...] Nagy története ennek nincsen, az óvónőtől hallottam, hogy az elmondása szerint ő rendesen felkészítette Sz.-t, és valahogy félremagyarázta ő ezt a dolgot... mert M.-ra vitték be felmérésre... azt’ ott valahogy, nem tudom, nem úgy vették fel, ahogy neki kellett volna... Eleve úgy vették fel. Most neki van egy nyolc általánosa. Nem is foglalkoztunk úgy vele, eleve nagyon gyenge volt. Írni-olvasni tudott.

⁹⁰ Kt. 70. § (4) Az egyes tanulók év végi osztályzatát a nevelőtestület az osztályozó értekezleten áttekinti, és a pedagógus, illetve az osztályfőnök által megállapított osztályzatok alapján dönt a tanuló magasabb évfolyamba lépéséről. Abban az esetben, ha az év végi osztályzat a tanuló hátrányára lényegesen eltér a tanítási év közben adott érdemjegyek átlagától, a nevelőtestület felhívja az érdekelt pedagógust, hogy adjon tájékoztatást ennek okáról, és indokolt esetben változtassa meg döntését. Ha a pedagógus nem változtatja meg döntését, és a nevelőtestület ennek indokaival nem ért egyet, az osztályzatot az évközi érdemjegyek alapján a tanuló javára módosítja.

És nem volt gond, hogy nem jár iskolába a nyolc osztály után?

Nem volt gond. Nem szólt senki. Ez nem csak arra szól, aki elindul tovább? Kilencedikbe-tizedikbe? Nem szólt senki... [...] Azt akarom a K.-ről mondani, hogy nagyon munkás gyerek, ezt szeretem benne. Jobban is munkás, mint az első. Olyan gyerek, hogy akad itt maszek: kulákok-parasztok, akik szeretik a K.-t. Mert szeretik: munkásinas. Van, hogy már itt várják kocsival, hogy K., gyere már, van egy kis meló. Tizenhárom, tizennégy éves lesz, de már feltalálta magát, hogy a megélhetési módot meg tudja keresni.

Miféle munkát csinál?

Hát a ház körül, szőlőbe megy, a barackosba, szedresbe, mit tudom én... Büszke vagyok rá, de keres egy kis zsebpénzt, de nem veszem el én azt tőle, mert a továbbiakban jól jöhet ez neki. Mert kifele megyünk ám a jóból... Úgy gondolom, hogy szegénységek lesznek, az egész falu. (Interjú egy nagycsaládos szülővel)

Találkoztunk hasonlóan mondható esettel a fővárosban is. Az egyik nyolcadikos osztályfőnökkel egy, az egész osztály továbbtanulását igen részletesen bemutató beszélgetés során az egyik tanulóhoz érve így nyilatkozott:

Bent volt egyszer a papa, amikor töltögettük a jelentkezési lapokat. Közölte, hogy úgysem tanul valami fényesen a P., és azt szeretné, hogy van neki ismerőse, és elhelyezné egy konyhán, ott dolgozna. Mondom, van egy bökkenő, hogy a P. még nem lesz 16 éves. A papa erről még soha nem is hallott. Akkor mi van, ha ő nem engedi el a gyereket iskolába. Akkor, mondom, meg fogják őt büntetni. A mama lelépett, a papa idős ember, rokkantnyugdíjas, meg albérlőjük van. Ebből élnek. Legutóbb is probléma volt, de P. nem beszél az otthoni dolgokról. Az angoltanár-nőnek mondta, hogy kikapcsolták a villanyt. Ja, a papa azt is mondta, hogy legalább megkeresné a P. a ruhárait. Megbukott háromból. Ő már évismétlő (hetedikben). Otthon normális állapotok vannak. A papa még erőn felül öltözteti is. Magatartása leromlott, de tudjuk, hogy összefügg az otthoni borzalmas körülményekkel. De mondta a testvére, hogy nem is tud a P. otthon tanulni, mert ha leülne, akkor az apja állandóan mond valamit: most vidd ki a kutyát... Én beszéltem erről a papával, hogy hagyja őt tanulni. Eddig azt mondtuk, hogy hát adjuk meg neki azt a kettést, úgysem fog többet tudni, de most becsúszt a magatartása miatt. Ha picit jobban meghúzta volna magát.

Az alábbiakban olvasható interjú egy kisváros jegyzőjével és oktatási bizottságának vezetőjével készült. A jogász és a hivatalnok, kutatásunk során nem egyedülálló esetként, kizárólag a törvény által előírt keretekben gondolkozik. Többször tapasztaltuk oktatási bizottságok vezetőinél, de különösen jegyzőknél, hogy nincs a látókörükben valamiféle, a kommunikáción alapuló problémamegoldási módozat, kizárólag a jogszabály adta - legtöbbször szankción alapuló - megoldás. Ennek kisebb községekben az lehet az oka, hogy a jegyző nem helybéli, hanem sok esetben egy-másfél órás utazással jut el a településre, így *nem ismeri* a szülőket, pedagógusokat, nem tud személyes problémáikról.

Mi a helyzet azokkal a szülőkkel, akik nem hajlandóak teljesíteni a tankötelezettséget? Van ilyen a városban?

[Jegyző:] Van. Ilyenkor az eljárási szabályok alapján... az iskola jelez, és szükség esetén a szankciót is kiszabjuk. Fejből nem tudok számot mondani, de néhány 10-re tehető egy év alatt. Ebbe beleértem nemcsak azt, amikor a szülő nem teljesíti a kötelezettségét, hanem amikor a szülőt kell szankcionálnunk azért, amit a gyermek mulaszt.

A szülő nem is tudja, hogy gyermeke az iskola mellé jár?

Ilyen is van. Én azt gondolnám, hogy szociológiai különösség nincs, bárhogyl előfordulhat.

Létezhet olyan, hogy egy szülő nem tudja azt, hogy 16 éves korig kell iskolába járattni a gyereket?

Azt tudjuk, hogy a Köznevelési Törvény '93-ban született, azóta sokszor módosult, de azt is tudjuk, hogy a jogszabályok mindenkire nézve kötelezőek, meg azt is tudjuk, hogy rengeteg ember nem foglalkozik ezekkel, meg nem tud róla, ez egy általános dolog. El tudom képzelni, hogy vannak ilyenek. Ez kiderül, hiszen ha nincs továbbtanulási terv a gyereknél, és még nem teljesítette a tankötelezettséget, és olyan kizáró ok sem merült föl (házasság például), nyilvánvaló, hogy az intézménynek jeleznie kell, nekünk meg el kell járni.

[Az Oktatási Bizottság elnöke:] Annyit hozzátennék, hogy ez úgy kezdődik, hogy a gyerek hiányzik, és az első igazolatlan mulasztást jelezni kell a fenntartó felé, illetve a szülőnek. Akkor tájékoztatja a szülőt, hogy milyen jogszabály alapján van ez, és abban benne van, hogy 16 éves korig tart a tankötelezettség, illetve a rendeletszám, amiben ez benne van. A szülő valamilyen módon tájékoztatva van arról, hogy a gyermeke tanköteles, szankciók is, óraszám is benne van.

[Jegyző:] Évente egyszer-kétszer előfordul, hogy gyámügyi kérdés lesz az ügyből, de mindig ennek a folyamatnak a végén. Nevezzük ezt egy monitoringrendszernek, mert a visszacsatolások megvannak, az információt megkapja a fenntartó, nekem el kell járnom. Bizonyos óraszám után állnak be a szigorúbb szankciók.

Előfordult már olyan, hogy egyeztettek a szülővel, tehát nem hatósági szankció következett, hanem leültek beszélni egymással?

Elsősorban ez az intézményvezető és a szülő között... Az a pedagógus, aki ezért felelős, szokta ezt közvetlenül végezni, és ha olyan súlyú az ügy, ha a szülői felügyeleti jog kerül veszélybe, akkor az ezzel foglalkozó gyámos kollégáim az egyedi ügy tekintetében beavatkoznak, mert ott azért már sokkal sokrétűbb probléma lehet a háttérben, ahol az egyéb segítségnyújtás, rosszabb esetben a beavatkozás is szükséges lehet.

A tankötelezettség elmulasztásának és a rendszeres hiányzásoknak sokkal inkább a teljes tudatlanság az oka, mint az iskolával szembeni attitűdök. Előfordul olyan is, hogy a gyermeknek nincs megfelelő ruhája, cipője. A nagyobb gyermek már fél az osztálytársai megjegyzéseitől.

Arra nem lett volna lehetőség, hogy az A. iskolában egy kis plusz segítséggel elvégezze a nyolcadikat?

Nem kapott segítséget, és annyira nem érezte jól magát ott, bántották, piszkálták. Ehhez látni kéne a gyerekek nagyanyját, a gyereket lecigányozták, lecsövesezték, bántották mindig, nem érezte ott jól magát, ugye így nem is lehet produkálni. Ha egyszer-egyszer összeszedte magát, akkor azért piszkálták, hogy nem is te, hanem a csöves anyád. Ha volt rajta új nadrág, akkor „anyád kukázta”. Kértem, hogy járjon matek korrepetálásra, a matektanárnő kivette a könyvet a kezéből, hogy aki nem figyel az órán, annak semmi reménye. Minek jársz ingyen ebédelni? - kérdezte. Neki meg nagy a szája, mondta, hogy igenis, anyukám fizeti az ebédet. Szóval kinyitotta a száját, és problémák voltak.

Ez az interjúrészlet átvezet a *hátrányos helyzet* fogalmának tárgyalásához.

[Az Oktatási Bizottság elnöke:] Jellemzően azt tudom mondani, hogy az ezekkel az ügyekkel foglalkozó kollégám név szerint ismeri ezeket a szülőket. A cél, hogy elérjük, hogy ezek a gyerekek járjanak iskolába, és elég sok lépés és - a szülővel való személyes - konzultáció történik, nevelési tanácsadóba küldjük, tehát ismerjük már azokat a notórius családokat, tehát van személyes kapcsolatunk.

[Jegyző:] Igen, és ebből kiderül, hogy ennek a néhány esetnek a zöme ismétlődő, tehát kódolt a probléma, vagyis ugyanaz a szülő kerül elő. És súlyosabb is így, hiszen újratermelődik...

Nem értem pontosan.

[Jegyző:] Újratermelődik az a negatív háttér, ami ezt előidézi, ha jövedelmi, az, ha szociális, az, ha életmódbeli, az. Mondjuk, hogy ha... vannak olyan visszatérő esetek, amikor sorban az összes gyerekkel előfordul a családban.

A „halmozottan hátrányos helyzet” kategória korábban is létezett, és ma is nagyon sokat használják az oktatásban dolgozók az egyes gyerekek megjelölésére. Olyan fogalomról van szó, melynek szerepe eredetileg az esélyegyenlőség megteremtése volt: fel kell zárkóztatni azokat a gyerekeket, akik rosszabb körülmények közül jönnek, szocializációjuk, normaviláguk jelentősen eltér az iskola által elvárttól. A fogalom az idők folyamán éppen az esélyek kiegyenlítésének akadályává vált. Stigma lett belőle, már nem pusztán azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetű gyermekre jobban oda kell figyelni, hanem azt is, hogy ők *mások*, eleve rosszabb eséllyel indulnak, esetleg esélytelenek. A pedagógus személypercepcióját jelentősen befolyásolja a *hátrányos helyzetű* megjelölés.

Miből ered a vizsgált családok hátrányos helyzete? Azt gondoljuk, hogy áthatja az élet minden területét. A szegénység, ami a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetnek a forrása, egyszerre jelent anyagi hiányt (a megfelelő életminőséghez szükséges javak és körülmények nélkülözése) és a tudatban megjelenő, alávetttség szülte elemeket. Hangsúlyoznunk kell: nem bizonyított, hogy a szegénységnek kultúrája lenne, ám valószínűsíthető, hogy nem pusztán az anyagiak vagy a magas fizetés hiányáról lenne szó.

A gyermek érdekében mit tudtok tenni?

Annyit tudunk tenni, hogy tudunk nekik intézni különböző segélyeket, akkor adományokból tudunk nekik kályhát, tűzhelyt adni. Tudunk adni adományokat, ruhákat is tudunk adni. Próbálunk az életmódjukon változtatni úgy, hogy javaslatokat teszünk. Azt kell elérni, hogy képessé tudjuk tenni őket arra, hogy meg tudják állni bizonyos helyzetekben a helyüket, fél tudják ismerni a helyzetet, és arra önállóan tudjanak reagálni. Ez egy nagyon nehéz és kacifántos, nagyon nehéz és bonyolult dolog. Úgyhogy aki ezt vállalja hivatásának, annak nagyon eltökéltnek kell lenni, és hinni kell benne, hogy tud változtatni. Mert az biztos, hogy nem sok látszatja van, mert nagyon apró dolgoknak is tudunk örülni. De érünk el eredményeket, ezek nem látványosak egyáltalán. Anyagi helyzetüket csak ideig-óráig tudjuk orvosolni, orvoslátot nyújtani nekik a segélyekkel, de hát már úgy, hogy kihúzhassák magukat, hogy ők is emberek. Ebben nagyon sokat tudunk segíteni. (Részlet egy kisvárosi gyermekjóléti szolgálatának munkatársával készített interjúból)

A hátrányos helyzetű családok kénytelenek a középosztálybeli családokétól markánsan különböző „túlélési” stratégiákat kidolgozni. Ennek éppen a kiszámíthatatlanság az oka, vagyis a tervezhetőség teljes hiánya. A mentalitást, a szegénységgel kapcsolatos gondolkodásmódot mindenekelőtt az autonóm, (weberi értelemben vett) polgári, öntudatos állampolgári gondolkodásmód-elemek hiánya jellemzi: a hátrányos helyzetű ember, a szegény ember a hivatalt (kiemelten az iskolát) legtöbbször nem egy őt kiszolgáló intézményként észleli, hanem a hatalom nyúlványát látja benne, melybe ő csak alávetettként léphet be. A gondolkodásmód másik eleme a munkához és általában a saját sors alakításához való viszony, melyben fontos szerepet játszik a bizonytalanság, a kiszámíthatatlanság, a pénzhez, általában az anyagiakhoz való negatív viszony. Rendkívül gyakran tapasztalható hátrányos helyzetűnek mondott családokban az esetlegesség, mely kiterjed a munka- és iskolaválasztástól egészen a partnerrel-házastárssal való együttélésig, s rányomja bélyegét a lakásra, annak berendezésére.

Eljutunk tehát a tárgyi világ egyes elemeihez, melyek - a gondolkodásmódhoz hasonlóan - meghatározzák a tér- és időbeosztást is. Annak a térnek a beosztását, amely mindig szűkös, ahol mindig valahova el kell rakni valamit, hogy egy másik dolog vagy ember elférjen. Legalábbis átmenetileg, amely átmenetiség azután évekre szól, s bebetonozza az adott tárgy, ember helyét. A szegénység arra kényszeríti az embert, hogy mindenből a legolcsóbbat, legsilányabb minőségűt vegye meg. Egyetlen kivétel van, amikor kifejezetten a legdrágább, legmárkásabb üdítőitalt, ruhamárkákat vásárolják meg ezek az emberek, ami nem jelenti azt, hogy a szegény családok nem kívánnának beosztással élni, vagy ne tudnák, hogy felesleges kartonszámra üdítőitalokat, márkás söröket venniük. A hirtelen jött pénzen (akár a segélyen) vett márkás áru egyszerre jelent pillanatnyi fellélegzést a szegénység örökös nyomása alól, és egyszerre jelent presztízsfogyasztást, mely a középosztály, a többi szegény család és nem utolsósorban saját maguk számára mutatja azt, hogy *módunkban áll* megvenni, mi is hozzájuthatunk a drága ruhához, magnóhoz. Az iskolában, kivált az aprófaluban működő iskolában ezt így látják:

Nem tudom megérteni őket. Egész hónapban koplalnak, kölcsönkérik száz forintokat, a gyerek majd' kiesik a padból, olyan éhes. És akkor eljön a segély napja, és kartonszám viszik haza az üdítőt meg a chips-eket, utána meg három nappal két-három darab krumplit vesznek a boltban. (Egy tanárnő)

A gyermek érdemjegyei, magatartása, értékelésmódja

A személyes adatok és általában az *adatok kezelése* az iskolákban igen vegyes képet mutat. A pedagógusok, igazgatók előszeretettel nevezik meg név szerint az általuk „problémásnak” tartott gyereket és szüleit. Vizsgálatunk során számos esetben tapasztaltuk, hogy az iskola fenntartás nélkül rendelkezésünkre bocsátotta a tanulók személyes adatait. Véleményünk szerint az, hogy az iskolavezetők és a pedagógusok néhol nem jogszerűen kezelik ezeket az adatokat, meghatározza a szülők személyes adatokhoz fűződő viszonyát. A jogi kérdésekre adott válaszok elemzésénél megállapítottuk, hogy arra a kérdésre, vajon ismertetheti-e a tanár a tanuló érdemjegyeit a többi szülő előtt, a megkérdezettek 53,38%-a jelölte meg a jogszerű választ. A fennmaradó 46,62% véleménye szerint gyermeke érdemjegyei nyilvánosak, illetve nem tudta eldönteni, hogy melyik a jogszerű állítás.

Az érdemjegyekről szereshető információk kapcsán a szülőket megkérdeztük arról, hogyan szoktak tájékozódni gyermekük iskolai értékeléséről matematikából és magyarból. Mivel a két változó értékei közel egyformák, a további elemzés során csupán az egyiket használtuk.

Hogyan szokott tájékozódni gyermeke iskolai értékelése felől

	<i>Matek</i>	<i>Magyar</i>
Sehogy	0,1	0,2
Ellenőrzőből, üzenőfüzetből	46,9	45,0
Fogadóórán, szülői értekezleten	18,0	16,1
Gyermekemtől	9,3	9,6
Informálisan, tanártól	14,5	15,0
Adathiány	11,2	14,1
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

59. táblázat

Az iskolai értékelésről való tájékozódás módja, valamint a szülő legmagasabb iskolai végzettsége közötti összefüggések szerint, az iskolázottság szintjétől függetlenül, a szülők jellemző módon az ellenőrző- és üzenőfüzetből szerzik az információkat. Ugyanakkor megállapítható, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülők nagyobb valószínűséggel élnek a tanárral való személyes kapcsolattartás módozataival - legyen az formális vagy informális. Ezzel szemben a felsőfokú végzettségű szülők körében kimagasló azoknak az aránya, akik a gyermekükkel folytatott rendszeres kommunikáció során szerzik ismereteiket az iskoláról (17,5%-uk cselekszik így, szemben az alacsony iskolai végzettségűek 7,8 és az érettségivel rendelkezők 8,4%-ával).

Eredeti hipotézisünk szerint azt gondoltuk, hogy ennek a jelenségnek talán az lehet a magyarázata, hogy a kisebb településen élő szülők iskolázottsági szintje alacsonyabb, s ezekben a községekben nagyobb a valószínűsége a tanárokkal való informális kapcsolattartásnak. Ez azonban nem igaz (lásd az alábbi táblázatot):

A tájékozódás módja és a település típusa

	<i>Sehogy</i>	<i>Ellenőrzőből, üzenőfüzetből</i>	<i>Fogadóórán, szülői értekezleten</i>	<i>Gyermekemtől</i>	<i>Informálisan, tanártól</i>	
Főváros	0,28	58,57	15,66	11,77	13,72	100,00
Megyeszékhely		42,27	25,91	10,00	21,82	100,00
Egyéb város		46,93	24,69	9,21	19,17	100,00
Község		52,63	27,19	7,02	13,16	100,00

60. táblázat

Az iskolai végzettség és a tájékozódás módja közötti összefüggés

	<i>Sehogy</i>	<i>Ellenőrzőből, üzenőfüzetből</i>	<i>Fogadóórán, szülői értekezleten</i>	<i>Gyermekemtől</i>	<i>Informálisan, tanártól</i>	
Alacsony	0,1%	48,3%	26,0%	7,8%	17,8%	100,0%
Érettségi		54,9%	19,6%	8,4%	17,1%	100,0%
Felsőfokú	0,5%	55,6%	13,5%	17,5%	12,9%	100,0%

61. táblázat

Megkérdeztük a nyolcadikos gyerekek szüleit (N = 666), hogy tapasztalataik szerint a tanárok tájékoztatják-e a szülőket év elején az értékelés módjáról, illetve, hogy a tanév során alkalmazkodnak-e az ismertetett osztályzási-értékelési módhoz. A szülők 41,6%-a szerint a tanárok nem tájékoztatták őket, 39,9% szerint a legtöbb tanár, 18,5% szerint minden tanár megtette ezt az év elején. A szülők 20,8%-a véli úgy, hogy a pedagógusok a tanév során tartották magukat a meghirdetett értékelési módokhoz, 62,1% szerint a legtöbb tanár, 17,1% szerint minden tanár alkalmazkodott hozzá.

Tájékoztatják-e a tanárok a szülőket év elején az értékelés módjáról

	%
Nem	35,7
Igen, a legtöbb tanár	34,3
Igen, minden tanár	15,9
Összesen	85,9
Adathiány	14,1
Mindösszesen	100,0

62. táblázat

A tanév során alkalmazkodnak-e gyermeke tanárai az év elején ismertetett értékelési/osztályozási módhoz

	%
Nem, a legtöbb tanár nem alkalmazkodik hozzá	15,3
Igen, a legtöbb tanár alkalmazkodik hozzá	45,2
Igen, minden tanár alkalmazkodik hozzá	12,5
Összesen	72,8
Adathiány	27,2
Mindösszesen	100,0

63. táblázat

Hozzá kell tennünk, hogy a nyolcadikos szülők egy kisebb hányada (36,7%) következetlenül válaszolt erre a két kérdésre, mert bár szerintük a tanárok *nem* tájékoztatták őket az értékelés módjáról, mégis - részben vagy egészében - azon szempontok szerint osztályoznak, amelyeket év elején ismertettek velük. Ez a jelenség - ha igen korlátozott módon is - bemutatja azt, hogy a szülők egy része nincsen tisztában azzal, honnan és mikor kaphat tájékoztatást arról, hogyan születnek meg gyermeke osztályzatai.

Tapasztalataink szerint az általános iskolákban többnyire a pedagógus belátására van bízva, hogy figyelmet fordít-e a szülők tájékoztatására, vagy sem.

Van arra valamilyen szabály, hogy a félévi és év végi jegyeket hogyan kell kiszámolni?

Átlagot szoktunk számolni, de itt azért a tanár egyéni szabadsága érvényesül. Vannak egészen érdekes gyakorlatok arra, hogy ki hogyan számol átlagot, illetve nagyon sokan tendenciát veszünk figyelembe, illetve negyedekig biztosan él, hogy a gyerekeknek a saját magához képest elért fejlődését osztályozzák. Akkor kezd el ez kicsit élesebbé válni, amikor ötödiktől többen leszünk, és másként osztályozunk.

Van olyan kollégám, aki egy rossz jegyet kitakar (azt mondja, hogy lehetett egy rossz napja a gyerekeknek), és így számol átlagot, és van olyan is, aki azt mondja, hogy a témazáró jegye kettőt ér.

Ezeket év elején elmondják a tanárok a szülőknek?

A gyerekeknek mondják el. Amikor bekerül egy új tanár az osztályba, akkor ő mondja el, hogy mire és hogyan osztályoz, mit vár el. A szülőknek szerintem nem mondjuk el, de ha a szülőt érdekli, akkor megkérdezi a pedagógustól. Bár van olyan osztályfőnök, aki a legelső szülőin elmondja. Amikor beköszön az új tanár, akkor elmegy a szülőire, bemutatkozik, elmondja az elvárásokat, követelményeket, de ez nem mindennapi gyakorlat. (Részlet az egyik általános iskola igazgatójával készített interjúból)

Ebből adódóan nemegyszer fordulnak elő a félév végi vagy az év végi érdemjegyekből fakadó konfliktusok, amikor a szülő nem érti, miért térnek el egymástól az ellenőrzőben és a bizonyítványban szereplő jegyek.

Előfordult olyan, hogy egy szülő reklamált, mert kiszámította a jegyek átlagát, és ahhoz képest nagyon más jegyet kapott a gyerek?

Igen, volt ilyen. Nagyon sok gondot kell fordítanunk az adminisztráció pontosságára, mert sok probléma származik abból, hogy a naplóba nincs beírva minden jegy, és az ellenőrzőbe sem. Az osztályfőnöknek kötelessége, hogy havonta egyszer a naplót és az ellenőrzőt egyeztesse. Ha a szaktanár nem írja be a jegyet, akkor hiába egyeztet. Erre nagy hangsúlyt fektetünk, mert voltak ilyen tapasztalataink, mikor a tanárnő lezárta xy-t kettesre, és bejött hozzám a szülő, hogy hogyan lehet a gyerekek kettese, amikor két négyes meg egy hármas van beírva az ellenőrzőbe. Ezzel szemben a naplóban még volt három kettes. Ő az ellenőrzőn keresztül tájékozódott a jegyekről. Ilyenek adódtak, hogy akkor most ott volt-e a gyerek ellenőrzője vagy nem volt ott, amikor a jegyet beírták? Vagy a tanár félévzárás előtt a kisfizetéből gyorsan beírt három kettést? Ebből komoly konfliktusok adódtak, és az a rossz, hogy én a kollégámat nagyon nehezen tudom megvédeni. Voltak panaszok, ebben az esetben én behívtam a kollégámat, beszéltem vele, és volt, amikor változtattunk a jegyen. Mondtam, hogy ez így nem fair dolog, és jogosan panaszkodik a szülő. (Részlet az egyik általános iskola igazgatójával készített interjúból)

Több iskolában tapasztaltuk, hogy az iskola nemcsak félévkor és év végén értékeli, hanem negyedéves értesítőt küld a szülőknek. Némely iskola és pedagógus arra is fordít energiát, hogy kéthavi rendszerességgel írásbeli szöveges értékelést küldjön a szülőknek a gyermek teljesítményéről és magatartásáról.

Arra a kérdőívben szereplő kérdésre, hogy volt-e valamilyen igénye a kérdezettnek az iskolával szemben, a szülők több esetben az értékelés, valamint az erről való tájékoztatás módjával kapcsolatban fogalmazták meg elégedetlenségüket vagy értetlenségüket. Két példa a kapott válaszok közül:

1. A magatartásbeli problémákat ne tantárgyi egyessel torolják meg.
2. A tanulónak egy tantárgyból több egyese is van, és erről a szülő csak később értesül. Ilyen rossz jegyeknél nem hívatják be a szülőt, hogy baj van a gyerek tanulmányaival.

A szülők mindkét esetben a pedagógushoz fordultak tájékoztatásért, érdemi választ azonban egyik esetben sem kaptak.

1. Beszéltem az osztályfőnökkel, aki elutasított.
2. Fogadóórára mentem, és semmilyen megnyugtató választ nem kaptam, csak annyit, hogy a gyerek nem figyel, nem tanul. Ezt a fogadónapon, a lépcsőn lefelé haladva mondta a szaktanár, és mosolygott rajta.

Vizsgálataink alapján a kérdőívet kitöltő szülő iskolai végzettsége és a nyolcadikos gyermekek félévi átlaga között szignifikáns összefüggés található. A gyermek félévi tanulmányi átlagát az irodalom, nyelvtan, matematika és történelem osztályzatok alapján állítottuk össze.⁹¹

A kérdezett iskolai végzettsége és nyolcadikos gyermekének tanulmányi átlaga közötti összefüggés

<i>Iskolai végzettség (kategorizált)</i>	<i>Nyolcadikos gyerek tanulmányi átlaga (első gyerek)</i>
Alacsony	3,13
Érettségi	3,80
Felsőfokú	4,18

64. táblázat

Az iskolai végzettséghez hasonlóan, a munkajelleg-csoport és a nyolcadik osztályos gyermek osztályzatai között is található szignifikáns összefüggés. Minél alacsonyabb iskolai végzettségű a kérdezett, valamint minél alacsonyabb pozíciót foglal el a munkajelleg-csoportok hierarchiájában, annál alacsonyabb nyolcadikos gyermekének félévi tanulmányi átlaga.

A kérdezett munkája és nyolcadikos gyermekének átlaga közötti összefüggés

<i>Hova sorolná magát foglalkozása alapján</i>	<i>Nyolcadikos gyerek tanulmányi átlaga (első gyerek)</i>
Felső- vagy középvezető, nagyvállalkozó	4,03
Beosztott vagy szabadfoglalkozású értelmiségi	3,85
Egyéb szellemi foglalkozású, irodai dolgozó	3,96
Alsószintű vezető vagy technikus	3,90
Kisiparos, kiskereskedő, egyéni gazdálkodó, vállalkozó	3,56
Szakt munkás	3,38
Betanított munkás, segédmunkás	3,01
Alkalmi munkás	3,35
Tanuló	3,39
Nyugdíjas, rokkantnyugdíjas	3,41

65. táblázat

⁹¹ A kérdőívben rákérdeztünk ugyan az idegen nyelv eredményeire, ám az átlagszámítás során nem használtuk fel ezt az információt.

Speciális nevelési szükségletű tanulók

Kt. 30. § (7) A beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő gyermek, tanuló a közösségi életbe való beilleszkedését elősegítő rehabilitációs célú foglalkoztatásra jogosult. A rehabilitációs célú foglalkoztatás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás keretében valósítható meg.

Kutatásunk során nem tudtuk nem észrevenni azt a tudományos publikációkban és a hétköznapi sajtóban egyaránt hangot kapott tényt, hogy a speciális nevelési szükségletű gyerekek⁹² és a szociálisan hátrányos helyzet összefüggésben állnak egymással. A szülői jogok közoktatásban való érvényesülésének vizsgálata egy, az összes szülőre kiterjedő empirikus adatfelvétel, így csak tangenciálisan érinti az enyhe fokban, valamint a közép súlyos értelmi fogyatékos gyerekek, a más fogyatékossgal rendelkező, illetve a tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel, beilleszkedési zavarral küzdő tanulók szüleinek körét. Nincs pontos adatunk a speciális nevelési szükségletű tanulóknak az általános iskolai tanulók populációjában való arányáról,⁹³ de feltételezésünk szerint ez az arány legfeljebb 10% lehet. Két okból is indokolt azonban a gyerekek ezen csoportjáról és szülei jogainak érvényesüléséről külön szót ejtenünk jelentésünkben. Az egyik ok az, hogy arányuk látványosan nőtt az elmúlt évek során, a másik pedig az, hogy úgy tűnik, a valóban speciális nevelést igénylő és a társadalom intézményei által *speciális szükségletűnek percipiált* tanuló fogalmi nem fedik egymást teljes mértékben, ráadásul a szülők anyagi-iskolázottsági háttere kimutathatóan ott bujkál e jelenség hátterében.

Számos korábbi szociológiai kutatás⁹⁴ mutatott rá arra a tendenciára, hogy a kedvezőtlen szociális helyzetű, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei nagyobb valószínűséggel minősülnek enyhe fokban értelmi fogyatékosnak a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok vizsgálatai szerint (egyáltalán: könnyebben kerülnek oda), s kezdik meg iskolai karrierjüket a gyógypedagógiai oktatási intézményekben, mint középosztálybeli társaik. A jelenség hátterében a családi szocializációs közeg szegény - nem ritkán a hátrányos helyzet szinonimájaként emlegetett cigány - volta áll. Vizsgálatunk eredményeként feltártuk, hogy a jelenség hátterében a szülők tájékoztatáshoz és érdemi válaszhoz való jogának rendszeres és tendenciózus sérülése áll.⁹⁵

⁹² A Kt. 30. § (1) és (7) bekezdése az érzékszervi, az értelmi, a beszéd- vagy más fogyatékos, beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő gyerekekről, tanulókról ír. Jelentésünkben röviden *speciális nevelési szükségletű* vagy *eltérő képességű* gyermeket, tanulót írunk.

⁹³ Az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók mintegy 3%-át teszik ki az összes általános iskolás tanulóknak.

⁹⁴ Ladányi János-Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.; Szabó Györgyné-Dr. Loss Sándor-Dr. Páczelt Istvánné-Gönczi Márta-Peitlné Balogh Annamária-Szikora Mária (1998): *Szakértői és Rehabilitációs Bizottságok hatáselemzése Borsod-Abaúj-Zemplén megyében*. Budapest.; Czeizel Endre-Lányiné Engelmayer Ágnes-Rátay Csaba (szerk.) (1978): *Az értelmi fogyatékossgok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Budapest: Medicina Kiadó.; Illyés Sándor (szerk.) (1990): *Nevelhetőség és általános iskola I-IV*. Budapest: Oktatókutató Intézet.

⁹⁵ Kt. 14. § (1) A szülő joga különösen, hogy *b)* gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon.

Mintánknek mindössze 2,28%-át (N=53) alkotják azok a szülők, akiknek gyermeke szegregált gyógypedagógiai iskolába jár; a válaszaik alapján nyert adatokat elemzésünk során kellő óvatossággal kezeltük. A kapott adatok alapján elmondható, hogy szignifikáns eltérést tapasztaltunk a kérdőívet kitöltő szülők legmagasabb iskolai végzettségét tekintve: *a fogyatékosnak nyilvánított gyermekek szülei jellemzően alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint a normál általános iskolába járó gyermekeké.*

A szegregált gyógypedagógiai általános iskolában tanuló gyermekek szüleinek iskolai végzettsége I.

<i>A szülők iskolai végzettsége</i>	<i>A szegregált gyógypedagógiai általános iskolában tanuló gyermekek szülei (N=53) %</i>	<i>A teljes mintát alkotó szülők (N=2325) %</i>
8 általánosnál kevesebb	17,0	2,0
8 általános	30,2	12,3
Szaktunakásképző	30,2	21,7
Szakközépiskolai érettségi	3,8	22,8
Gimnáziumi érettségi	11,3	14,9
Technikum	0	3,0
Főiskola	5,7	15,5
Egyetem	1,8	7,8
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

66. táblázat

A szegregált gyógypedagógiai általános iskolában tanuló gyermekek szüleinek iskolai végzettsége II.

<i>A szülők iskolai végzettsége</i>	<i>A szegregált gyógypedagógiai általános iskolában tanuló gyermekek szülei (N=53) %</i>	<i>A teljes mintát alkotó szülők (N=2325) %</i>
Alacsony	77,4	36,0
Érettségi	15,1	40,7
Felsőfokú	7,5	23,3
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

67. táblázat

Bekerülés gyógypedagógiai nevelést-oktatást biztosító intézményekbe

Az alábbiakban röviden leírjuk a gyógypedagógiai nevelést-oktatást biztosító intézményekbe való bekerülés folyamatának törvény által előírt rendjét, valamint a hétköznapi gyakorlatot. Célunk, hogy bemutassuk, hol és miként sérülnek a szülők jogai - különös tekintettel a tájékoztatáshoz való jogra - a gyógypedagógiai osztályokba/intézményekbe való bekerüléskor, aminek következtében a gyermek *nem megfelelő* oktatásban-nevelésben részesül.

Ritkább esetekben a gyermek már az óvodát is gyógypedagógiai óvodában kezdi, gyakoribb, hogy az óvoda *észleli* a gyermek speciális nevelési szükségletét, legtöbbször az utolsó, iskolai életmódra felkészítő foglalkozásokat magában foglaló óvodai év során. A gyakorlat szerint amennyiben az óvodai nevelés idején az óvónőben, illetve a gyermekkel kapcsolatba kerülő bármely más szakemberben felmerül annak a gyanúja, hogy a gyermek magatartási rendellenességgel küzd vagy fogyatékos, javasolja a szülőnek a nevelési tanácsadó, esetenként a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság (továbbiakban: szakértői bizottság) vizsgálatán való részvételt.

Kt. 24. § (2) A gyermek - ha a törvény másképp nem rendelkezik - abban az évben, amelyben az ötödik életévét betölti, az óvodai nevelési év első napjától kezdődően óvodai nevelés keretében folyó, iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson köteles részt venni.

A gyerekek egy kisebb része nem jár három éven keresztül óvodába, csak a kötelező, utolsó óvodai évben. „Az általános iskola első évfolyamára történő beiratkozáskor be kell mutatni a gyermek születési anyakönyvi kivonatát, továbbá az iskolába lépéshez szükséges fejlettség elérését tanúsító igazolást.”⁹⁶ Az igazolást az óvoda, a nevelési tanácsadó vagy a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság állítja ki. A nevelési tanácsadó vizsgálatán köteles gyermekével megjelenni az a szülő, akinek gyermeke nem vett részt az óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson. Abban az esetben, ha a gyermek járt óvodába, és az óvónők szerint az iskolaérettség elérése kétséges, az intézmény javasolja a szülőnek, hogy gyermekével jelenjen meg a nevelési tanácsadó vizsgálatán, illetve a szülő (aláírásával) egyetértésével kéri a vizsgálat elvégzését. A nevelési tanácsadó javaslata, amely a vizsgálat eredménye és a szülővel való konzultáció alapján javaslatot tesz a gyermek számára megfelelőnek tűnő oktatási-nevelési formát illetően (például maradjon-e a gyermek még egy évet az óvodában, illetve normál létszámú általános iskolai osztályban, vagy legfeljebb 15 fős általános iskolai osztályban kezdje el a tanulmányait), sem a szülőre, sem az iskolákra, sem pedig az intézményeket fenntartó önkormányzatokra nézve *nem jelent kötelezettséget*. A szakértői bizottság vizsgálata alapján megállapíthatja az értelmi vagy más fogyatékoságot. A szakértői bizottság javaslatában a vizsgálat (amely magában foglalja az anamnézis felvételét és a szülővel történő megbeszélést) eredményei alapján nem csupán oktatási formát, hanem konkrét oktatási-nevelési intézményt nevez meg, ahova a szülő *köteles* beíratni gyermekét, amennyiben a javaslattal egyetért (ezt aláírásával igazolja), és nem él a fellebbezés jogával. Ellenkező esetben a szülő a település jegyzőjénél fellebbezhet, ezen lehetőségről a szakértői véleményben kap írásban tájékoztatást.

Mindkét esetben *a szülő kéri a vizsgálatot*, ami a gyakorlatban többnyire annyit jelent, hogy *aláírja* az óvoda vagy az iskola által a gyermekről írt pedagógiai véleményt és vizsgálati kérelmet. Általános tapasztalatunk, hogy a szülők túlnyomó többsége *nem látja át* azt az eljárást, melynek eredményeként gyermeke gyógypedagógiai vagy eltérő tantervű iskolába/osztályba kerül.

Tudtál volna valamit tenni, hogy Sz. ne kerüljön kiségitőbe?

Egy pszichológuson átment ez a dolog. Hát egy pszichológust nem bírálhatok fölül. Nem volt ebbe beleszólásom. Azt mondták, kiségitőbe! A többi gyerek mindegyik normálisba járt. Most nem azért, de Sz.-nél is úgy gondoltam, hogy nem ide való. S. óvónő is azt mondta, hogy nem kiségitőbe való... belátta. Viszont kisé-

⁹⁶ A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló - 11/1994. (VI. 8.) MKM-rendelet 17. § (1)

gítóbe' olyan trehányság volt F.-en, hogy a polgármester (akkor ő tanár volt) bezárta a gyerekeket, betette a videót nekik, azt' nézték napokat a videót. Amellett ő kocsmáros is volt. Vagy a kocsmában volt, vagy videóztatta a gyerekeket. Ez volt az iskola. Ez volt a kiegészítő iskola. Nekik nem volt tanulás: jóformán még annyit sem foglalkoztak vele, hogy harmadikos-negyedikes volt, de még a nevét rendesen leírni nem tudta.

Nem lehetett volna őt áttenni valamilyen normál osztályba?

Hát azzal a tudománnyal, ami öneki volt, amit akkor tanítottak neki, biztos, hogy nem. Nem adták meg neki a fejlődési szintet, hogy foglalkoztak vón' vele. (Szülő egy aprófaluban)

Az eltérő tantervű iskolába/osztályba való bekerülés menetének feltérképezése és a folyamat minden elemének átlátása e jelentés szerzői számára is komoly szellemi feladatot jelentett. Interjúink során azt tapasztaltuk, hogy az érintett szülők egy kisebb része már-már egy gyógypedagógus képzettségével rendelkezve használja a szakkifejezéseket, s tudja a szóban forgó intézmények feladatát, jogát, kötelességét stb. A szülők fennmaradó csoportjának azonban fogalma sincs arról, hogy mi történik gyermekével, elképzelése sincs arról, hogy mi is volt az a mechanizmus, amelynek révén végül is gyógypedagógiai általános iskolában kezdte meg tanulmányait.

A mechanizmus végeredményeként az alacsony iskolai végzettséggel járó társadalmi hátrányok újratermelődnek. Az alacsony iskolázottságú szülő nem ismeri a jogait, nem ismeri az eljárás egyes részleteit, alacsony érdekérvényesítő képességgel rendelkezik, a gyermek, elvégezve a gyógypedagógiai iskolát, *nem tud majd továbbtanulni*, legfeljebb olyan speciális szakiskolában, amely többnyire alacsony presztízsű, gyenge jövedelmet biztosító szakmákat oktat. A szülőknél a jogszabály által aktív szerep jut abban, hogy érvényesítsék gyermekük azon jogát, hogy megfelelő oktatásban-nevelésben részesüljön.⁹⁷ Ehhez azonban megfelelő információkkal, érdekérvényesítő képességgel kell rendelkezniük. Tapasztalataink szerint azonban *a szülők jelentős része nincs tisztában már a vizsgálat okával sem*. Arról, hogy valójában mi alapján és pontosan mit állapított meg a szakértői bizottság, alig rendelkeznek információval. Az okok között nyilvánvalóan kiemelkedő szerep jut a kommunikáció, valamint a szülő és a szakemberek által beszélt közös nyelv hiányának.

Úgy, (...) hogy - valahol meg van a papír - javasolják ebbe az iskolába, fejleszhető, már csak kismértékben van elmaradva a korától szellemileg, tehát testileg, lelkileg fejlettebb, mint szellemileg. Világosan, jól kifejezi magát, szóval ilyeneket. (Egy szülő nyilatkozik arról, miért került gyermeke gyógypedagógiai képzésbe.)

Ő úgy került oda, hogy ő dyslexiás, és hát elég hisztis gyerek, most már kezdi kinőni. (...) A tanulás nehezebben megy neki, a magatartásával is volt gond. (Az interjúalany gyermeke gyógypedagógiai általános iskolába jár, enyhe fokú értelmi fogyatékosságot állapítottak meg nála.)

⁹⁷ Kt. 10. § (3) A gyermeknek, tanulónak joga, hogy a) képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeihez mérten tovább tanuljon, valamint tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében alapfokú művészetoktatásban vegyen részt.

Interjúalanyaink közül egyetlen szülő számolt be arról, hogy élt a fellebbezéshez való jogával, így gyermeke végül normál általános iskolában kezdte meg tanulmányait. Elmondása szerint személyes kapcsolatainak köszönhetően kapott információt és segítséget az eljárás során.⁹⁸

A gyógypedagógiai általános iskolák - speciális helyzetükből fakadó - előnyeivel és hátrányaival a szülők általában nincsenek tisztában a szakértői javaslat elfogadásakor. A csökkentett mennyiségű tananyag, a lényegében teljes mértékben mellőzött tantárgyak (például fizika, kémia, idegen nyelv) mellett elsajátítandó tudás- és követelményszintről nincsenek információik.

Ez hogyan zajlott? Odaadták nektek a tantervet?

Nem adták oda, azt sem tudtam, miről van szó. „Na jó, akkor írjuk alá!” Ennyi, és aláírtuk. Én nem tudom ellenőrizni, hogy neki mi a tanterv, és a többi szülő sem tudja.

Azt jól értem, hogy te aláírtad, és se előtte, se utána nem láttad?

Halvány fogalmam sincs, hogy mi a tanterv, és a mai napig sem tudom, hogy nekik mi a tantervük, hogy nekik mit kellene teljesíteniük, vagy mit nem. Lehet, hogy a szülőin elmagyarázták, nem tudom, mert a szülői is úgy van, hogy ha van kis szülői, akkor tuti, hogy van nagy szülői is. Kettéosztódní nem tud az ember. (Részlet a szülői munkaközösség egyik tagjával készült interjúból, mely a pedagógiai program elfogadásáról szólt.)

Arra a kérdőívben szereplő kérdésre, amely azt tudakolja, hogy a szülő hogyan tájékozódik gyermeke iskolai értékelése felől, a fogyatékos és az ép gyermekek szülei szignifikánsan eltérő válaszokat adtak. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a gyógypedagógiai iskolákban a szülők sokkal inkább a tájékozódás informális módját választják. Tapasztalataink szerint ezekben az iskolákban a szülőkkel való kapcsolattartásnak kedveltebb (és a nevelőtestületben is elfogadott és elterjedt) formája a „családlátogatás”, a személyes kapcsolattartás. Az interjúk során a pedagógusok nem egy esetben fogalmazták meg azon véleményüket, miszerint ezek a szülők „elkerülik” az iskolát, vagyis a kapcsolattartás a tanár részéről kíván kezdeményezést.

Problematikus, amikor a pedagógus előzetes egyeztetés nélkül tesz személyes látogatást a családoknál, ezek az alkalmak nemegyszer az ellenőrzés, számonkérés légkörében zajlanak, véleményünk szerint esetenként az emberi méltóságot súlyosan sértő módon.

Hogyan szokott tájékozódni gyermeke iskolai értékelése felől

	<i>Fogyatékos almintá</i>	<i>Teljes minta</i>
Sehogy	0	0,2
Ellenőrzőből, üzenőből	28,7	52,7
Fogadóórán, szülői értekezleten	14,8	18,8
Gyermekemtől	7,4	11,3
Informálisan, tanártól	48,1	17,0
Összesen	100,0	100,0

68. táblázat

⁹⁸ Hozzá kell tennünk, hogy akadnak olyan szülők, akik kifejezetten *kéri* a szakértői bizottságot olyan szakvélemény megírására, amely alapján gyermekük gyógypedagógiai általános iskolába járhat. Erről a későbbiek során még lesz szó.

A speciális iskolában

Fontos, hogy sok olyan iskolában, ahol normál és eltérő tantervűnek mondott (tehát gyógypedagógiai osztály) működik, a tárgyi és személyi feltételekben jelentős különbség mutatkozik a két osztály között. Míg a normál osztályokban a legkisebb településeken is szakképesítéssel rendelkező, szakos tanárok oktatnak a többé-kevésbé megfelelően felszerelt tantermekben, addig a gyógypedagógiai osztályokban képzés nélküli tanár foglalkozik a gyerekekkel, nem egy esetben egész nap tornaórát tartva nekik.

Az oktatási intézmények részéről esetenként tapasztalható előítéletek által generált folyamatoknak a szakértői bizottságok sem tudnak gátat vetni. Interjúalanyaink elmondása szerint a szakértői bizottság - arra hivatkozva, hogy a gyermek szocializációs hátrányaiból fakadó lemaradása miatt bizonyára kudarcoknak *lenne* kitéve az általános iskola *normál osztályában* - eleve gyógypedagógiai oktatásra tesz javaslatot, megvonva tőle az esélyt, hogy azonos színvonalú oktatásban részesüljön.

(...) Nem arról szól a mai történet, hogy a gyermek értelmi fogyatékos-e vagy sem, hanem arról, hogy az általános iskola képes-e elviselni őt, vagy sem. Tehát, mi évente nagyon sok gyereket kontroll-vizsgálatban részesítünk, és nagyon keveset tudunk csak visszahelyezni. De tudjuk, hogy kik azok a gyerekek, akiknél csak bizonyos területeken mutatható sérülés és probléma, és tudjuk, hogy milyen általános iskolai karrier után kerültek oda, és hogy mennyire nincsen lehetőségük az általános iskolába járni. (...)

Azt is szokták mondani, hogy a szakértői bizottság használ olyan vizsgálati módszereket, amikkel a szociokulturális hátrányt kvázi ki tudja küszöbölni, vannak kultúrafüggő és kultúra-független tesztek, még ez sem ez, de ez mindegy. Ha olyan tesztet vesz fel, amivel ezt ki tudja küszöbölni, és a végén ez a gyerek totál épelméjű, és megy az általános iskolába, attól a tanító néni még ugyanúgy nem fog boldogulni ezzel a gyerekekkel. Tehát a labda az ő térfelükön van. (Egy szakértői bizottság vezetője)

Véleményünk szerint az érintett gyermekek valójában az általános iskolai szelekció eredményeként szegregálódnak, mely folyamatban jelentős szerepet játszanak a pedagógusok részéről számos esetben tapasztalható előítéletek, a nemegyszer intézményi szinten megnyilvánuló intolerancia.

Általában egy évben hány gyerek kerül eltérő tantervű csoportba?

Most négyen mentek, egy gyerek volt olyan...

És nála mi volt a probléma?

Elég figyelmetlen volt; mindig felszólítást kellett küldeni, hogy járjon óvodába, meg hát..., nem is tudom, talán a hátrányos helyzet, hogy az érdektelenséggel kicsit összefüggően...

Akkor ezzel azt mondod, hogy nem feltétlenül a gyerek képességein múlik, hanem a családon?

Igen. Szóval, ha egy gyerek iskolába sem megy... Milyen anya az, aki otthon van, és tudja, hogy nem megy a gyereke iskolába, és nem szól érte. Végző soron tudom, hogy magasan kvalifikált emberek is munka nélkül vannak, és majdnem mondtam, hogy mit csináljon a diplomájával... A férjem is úgy volt... De attól függetlenül azt nem vehetik el, a tudást.

Azért, mert a szülő nem küldte el a gyereket óvodába, miért kerül kiscsoportba?

Mert lemaradása van az óvodában, és már nem tudja az óvodai elvárásokat úgy teljesíteni, tehát mivel iskolába sem küldte, óvodába sem fogja, csak a felszólításokra. De hát iskolából is küldik a felszólításokat, tehát a háta mögött... De hát a legtöbbje, aki ilyen csoportba kerül, szerintem mind a kettő ötvözve: a család és talán a genetika. (Részlet egy óvónővel készített interjúból)

Az eltérő tantervű, gyógypedagógiai általános iskola sikeres befejezése után - a jog szerint - bármelyik középfokú közoktatási intézményben folytathatja tanulmányait a tanuló.⁹⁹ A gyógypedagógiai általános iskolából való korlátozott továbbtanulási lehetőségekről (speciális szakiskolák) a szülők azonban nem egy esetben csupán akkor szereznek tudomást, amikor gyermekük a nyolcadik évfolyamot végzi. Egy, a szülőknek tartott továbbtanulási szülői értekezleten az egyik speciális szakiskola jelen lévő igazgatója külön felhívta a szülők figyelmét arra, hogy ne is adják be „normál középiskolába” a gyermek jelentkezési lapját. Figyelmeztetését azzal indokolta, hogy tudomása van olyan esetekről, amikor a középiskola felvette az értelmi sérült gyereket, megkapta utána az emelt összegű állami normatívát, majd év közben azt javasolta a szülőnek, hogy keressen másik iskolát gyermekének, mivel az nem tudja teljesíteni az iskola követelményeit. Annyi bizonyos, hogy a legtöbb szülő *meg sem kísérli*, hogy gyógypedagógiai általános iskolát végzett gyermekét hagyományos középiskolában taníttassa tovább (még szakmunkásképzőben sem).

Az egyik általunk vizsgált kistélepülésen az általános iskola normál osztályai mellett két „eltérő tantervű” osztály működik. Míg a normál tantervű tagozaton a nyolc évfolyam mindegyikén külön-külön, tehát nem összevont osztályban tanultak a diákok, addig az eltérő tantervű tagozaton - jogsértő módon - négy-négy évfolyamban összevonva (1-4. és 5-8.) jártak a tanulók.¹⁰⁰ Az iskola eltérő tantervűnek nevezett tagozatára az iskola ellátási körzetét alkotó hat település egyikén nagy arányban élő halmozottan hátrányos helyzetű (gyakorlatilag roma) családok gyermekei kerülnek be nagy eséllyel. Véleményünk szerint a gyermekek egy részének értelmi fogyatékosnak nyilvánításának hátterében elsősorban a szülők tájékozatlansága áll: nem ismerik az iskolai és óvodai követelményeket, normákat. Részben azonban az óvoda és az iskola téves személy-észleléséből adódó előítélet az oka annak, hogy az eltérő társadalmi-kulturális háttérrel érkező gyermeket magatartászavarosnak percipiálva szakértői bizottság elé vagy nevelési tanácsadóba küldik őt.

(...) És ebben az évben, mivel nem jöttek el a szülők [szülői értekezletre], az igazgató azt gondolta, jobb lesz, ha kimegyünk magunk a különböző falvakba: más és más napokon mentünk ki. Oda végül is nagyobb létszámmal érkeztek meg a szülők. Nekem ez iszonyatosan negatív tapasztalat volt, mert eljöttek büdösen, koszosan, részegen. De nem egy szülő, nem egy férfi, hanem anyukák is. Szerintem nem volt igazán értelme a vándor szülői értekezletnek. (Egy falusi iskolában tanító osztályfőnök)

⁹⁹ Kt. 25. § (4) A nyolcadik évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány - iskolatípustól függetlenül - alapfokú iskolai végzettséget tanúsít.

¹⁰⁰ 3. számú melléklet az 1993. évi LXXIX. törvényhez. 4. Összevont osztályokat szervezni az általános iskolában, továbbá a felzárkóztató oktatásban [27. § (8) bekezdés] lehet. Tanév közben osztályt összevonni nem lehet. Összevont osztályt szervezni - a felzárkóztató oktatás kivételével - legfeljebb három iskolai évfolyam tanulójából lehet.

Ezek a gyerekek mind dyslexiások?

70%-ban igen. Mi azért látjuk így, mert az első három évben annyira nem foglalkoznak a szülők a gyerekekkel. Van benne 30-35%, aki tényleg küszködik ezzel. K. L. nem tud beszélni: most hétéves lesz. Ezért haragudtam az óvodára, miért nem tartották ott még egy évet, május 31-én töltötte be a hatodik évét. Hát nincs annyi dyslexiás, mint azt mondják. (Egy budapesti igazgatóhelyettes)

A roma gyerekek az egyik falu - pedagógiai programja szerint etnikai - óvodájában már az óvodai nevelés szintjén szegregált és csökkentett színvonalú ellátásban részesülnek. Csak egy kiragadott példa: a szóban forgó óvodában üres hajlakkos flakonokat találtunk játékok helyett. Ez a szociális helyzetből fakadó hátrányok csökkentése és kompenzálása helyett inkább tovább növeli azokat.

Nem egy pedagógus - saját elmondása alapján - úgy tekintett a (főleg roma) szülőkre, mint nevelendő, befolyásolandó személyekre, akik jobbra visszahúzó erőt jelentenek a gyerek számára, vagyis szó sincs partneri viszonyról, egyenrangú felek kommunikációjáról és az ezen alapuló tájékoztatásról.

Tehát, szerintem, először közöttük [szülők] kellene rendet tenni, hogy megmutassák, hogy nem lopják el a tyúkot, hogy nem törnek be akárhová, teszem föl, és akkor a gyerek nem csinálná. (Részlet a helyi óvónővel készített interjúból)

Egy óvónő elmondása szerint ő maga csupán átadja a szülőnek a szakértői vizsgálat alapján elkészült szakvéleményt, és aláírta vele. Szó sincs tehát a vizsgálatban szereplő megállapítások megbeszéléséről, a választási lehetőségek felvázolásáról. A történetben a szülő szerepe a kritikátlan elfogadásra korlátozódik.

Ön nem is szokott jelen lenni ezeken a vizsgálatokon?

De, itt vagyok. De ha kijönnek vizsgálatra, akkor általában ki szoktam menni a teremből, hogy ne zavarjak, és akkor utána megkapom a jellemzést a gyerekről. És aztán én egy motiváló tényező vagyok itt, és nem szeretem, ha elvonom a figyelmét.

Akkor nem ön mondja meg a szülőeknek?

Nem, én a szülőknél csak akkor, amikor kijön a gyógypedagógus, és leírja a véleményét, az egyik másolatot odaadom nekik, és aláíratom velük, mind a kettőt tulajdonképpen, és ezzel lehet majd menni beíratni, ha őt arra javasolják. Vagy visszamarad még egy évig az óvodában.

Vizsgálatunk során találkoztunk olyan esettel is, ahol az óvodapedagógusok a szülőket kivétel nélkül partnernek tekintve azon dolgoztak, hogy a gyerekek iskolaéretté váljanak anyagi helyzetre, etnikai hovatartozásra való tekintet nélkül.

A szülő kötelességei - ütközések a gyermek jogaival

Bármely gyermek - különösen az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermek - iskoláztatása kapcsán két alapvető jog szembenállásából fakad konfliktus: egyrészt a gyermeknek azon joga, hogy képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön,¹⁰¹ állapotának, személyes adottságának megfelelő megkülönböztetett ellátásban -

¹⁰¹ Kt. 10.§ (3) a.

különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban - részesüljön, s életkorától függetlenül a pedagógiai szakszolgálat intézményéhez fordulhasson segítségért.¹⁰² Másrészt a szülő számára a Köznevelési Törvény¹⁰³ által biztosított a „nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga”.

Mindez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a törvény a szülőt ruházza fel azzal a joggal, hogy maga döntsön, mely oktatási intézményt látja a legmegfelelőbbnek (14 éven aluli) gyermeke fejlődése szempontjából. A gyermek szülei azok, akik - egy szempontból - leginkább ismerik a gyermek személyiségét, érdeklődését, képességeit. Ugyanakkor a gyermek (és nem utolsósorban a szülő), bekerülve a köznevelés rendszerébe, számtalan új elvárással, követelménnyel találkozik. Arról, hogy ezeknek mennyiben és milyen segítség mellett képes megfelelni, az ezekben az intézményekben dolgozó, őt nevelő, kompetenciával felruházott szakemberek is véleményt alkotnak. Abban az esetben, ha úgy látják, hogy a gyermeknek speciális segítségre lehet szüksége, javaslatot tesznek a szülőnek, hogy mely szakszolgálatot keresse fel gyermekével, ahol aztán újabb szakemberek adnak javaslatot a gyermek számára megfelelő oktatási formáról és az ezt nyújtó intézményről, intézményekről. A folyamat - látszólag - mindvégig aktív részvételt igényel a szülő részéről, hiszen a jogszabály szerint ő az, aki a vizsgálatot kéri, illetve aláírásával igazolja, hogy a szakértői bizottság javaslatával egyetért. Arra az esetre, ha a szülő és a pedagógus vagy bármely más, a gyerekekkel foglalkozó szakember véleménye nem egyezik, a törvény a jegyző hatáskörébe utalja az ügyet, vagyis a jegyző kötelezheti a szülőt, hogy gyermekével jelenjen meg a szakértői bizottság vizsgálatán, illetve gyermekét a kijelölt általános iskolába írassa be.

A probléma valójában az, hogy sok esetben a szülő nem viszi el gyermekét sem a nevelési tanácsadó, sem pedig a szakértői bizottság vizsgálatára, a nevelési-oktatási intézmények pedig a legkritikább esetben tesznek lépéseket annak érdekében, hogy a jegyző hatósági jogkörben közbelépjen.

A másik lehetőség szerint a szülő a szakértői javaslat ellenére sem íratta át gyermekét a kijelölt általános iskolába. Mindezt lehetővé teszi az oktatási intézményekben dolgozók jogismertének hiánya, e téren való bizonytalansága, valamint alapvető (ki nem mondott) érdekük, hogy növeljék a gyerekek létszámát iskolájukban. A képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló rendelet szerint a gyermek első osztályba történő beíratásánál a szülő köteles a gyermek születési anyakönyvi kivonata mellett bemutatni „az iskolába lépéshez szükséges fejlettség elérését tanúsító igazolást”,¹⁰⁴ melyet az óvoda, a nevelési tanácsadó vagy a szakértői bizottság állíthat ki. A gyakorlatban azonban az iskolák egyrészt nem kérik ezeket a véleményeket, másrészt előfordulhat, hogy nem veszik figyelembe a beiskolázásnál. Bonyolítja a helyzetet, hogy a Köznevelési Törvény megfogalmazása szerint „az iskola igazgatója dönt a tankötelezettség kezdetéről az óvoda véleménye alapján, illetőleg, ha a gyermek nem járt óvodába vagy óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítő foglalkozásra, a nevelési tanácsadó véleménye alapján, a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-, továbbá más fogyatékos gyermek esetén a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság vagy az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság szakértői véleménye alapján”.¹⁰⁵

¹⁰² Kt. 10. § (3) f.

¹⁰³ Kt. 13. § (1)

¹⁰⁴ 11/1994. (VI. 8.) MKM r. 17. § (1)

¹⁰⁵ 1993. évi LXXIX. tv. 6. § (4) a)

Tapasztalataink szerint nagyon gyakori a bizonytalanság az intézményvezetők körében, illetve sokszor érzik úgy, hogy eszköztelenek a szülőkkel szemben.

Volt néhány eset, amikor a szakértői bizottság javaslata alapján elvitte a gyereket a szülő. De én például azt sem tudom, hogy a szakértői bizottság véleményét a szülőnek meg kell-e tennie, tehát kötelezhetem-e arra, hogy most akkor vigye el? Úgy gondolom, hogy nem, tehát, ha ő nem akarja elvinni, akkor nem viszi el a gyereket, mert ehhez neki joga van. (Általános iskola igazgatója)

(...) Másfél éve kérjük a szülőket, hogy vigyék el szakszolgálathoz. Arra hivatkoztak, hogy júniusban szóltunk, és akkor már nincs nyitva, amikor szeptemberben kérdeztük, hogy mi a helyzet, mondták, hogy azt hitték, már nem aktuális a dolog. (Általános iskola igazgatója)

Ha alsó tagozaton kiderül, hogy nem ide való a gyerek, akkor ott van az X. kiegészítő iskola, ahol nagyon kevés gyerek van, erre szakosodott pedagógusokkal. De találkoztunk olyan szülővel, aki azt mondta, hogy ő nem viszi oda a gyereket, és itt van, még 16 évesen is hatodik osztályos, és utána elviszi a dolgozók iskolájába. (Általános iskola igazgatójának már korábban is idézett interjú-részlete)

A Köznevelési Törvény hiába emeli ki a gyermek, tanuló azon jogát, hogy állapotának, személyes adottságának megfelelő megkülönböztetett ellátásban - különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban - részesüljön, s életkorától függetlenül a pedagógiai szakszolgálat intézményéhez forduljon segítségért, ha erre a gyakorlatban a legtöbbször nem nyílik mód. A szülő a lehetőségek hiánya miatt *nem tud eleget tenni* kötelezettségének. A tanulási, magatartási, beilleszkedési zavar, nehézség megállapítása nyomán a nevelési tanácsadók rendszerint az ún. kis létszámú (legfeljebb 15 fős), felzárkóztató osztályban történő iskolakezdet javasolják a gyermek számára - amennyiben az adott településen működik ilyen.

14/1994. MKM rendelet 23. § (1) A nevelési tanácsadó szakvéleményének tartalmaznia kell: *d)* annak megállapítását, hogy a gyermek legfeljebb tizenöt fős óvodai csoportban óvodai foglalkozáson, illetve iskolai osztályban tanórai foglalkozáson vehet részt, vagy tanulmányi kötelezettségének magántanulóként tehet eleget.

Az egyik, általunk vizsgált vidéki városban az önkormányzat néhány évvel ezelőtt megszüntette a városban egyedülként kis létszámú osztályokat is indító általános iskolát, ettől kezdve ez az oktatási forma a szülők és a gyerekek számára nem elérhető. A nevelési tanácsadó ki sem ad olyan irányú javaslatot, amely szerint a szülő kis létszámú osztályba viheti iskolakezdő gyereket, így a látszat szerint *nincs is szükség* ilyen osztályokra. Tudjuk, hogy a nevelési tanácsadó szakvéleménye alapján fejlesztő pedagógust és fokozottabb odafigyelést igénylő tanulók „saját képességnek megfelelő” oktatása-nevelése nem biztosított a normál létszámú (nem ritkán 30 fős) osztályokban. Amennyiben a nevelési tanácsadó nem tesz kis létszámú osztályban történő oktatásra vonatkozó javaslatot, sérül a szülő tájékoztatáshoz való joga, hiszen információ hiányában nem tudhat arról, hogy gyermeke jogosult lenne ilyen oktatási forma igénybevételére, nincs meg a jogi alapja arra, hogy az önkormányzatnál kezdeményezze ezen osztályok létrehozását.

Azt jól tudom, hogy nem működik kis létszámú osztály egyik iskolában sem?

Hát, hivatalosan nem, de valamilyen oknál fogva két iskolában is alacsony a gyerekek száma, ott van a legtöbb roma származású gyerek, és a nem roma szülők nem viszik oda a gyerekeiket. (Részlet az egyik település oktatási bizottságának vezetőjével készített interjúból)

Az interjúrészletből kiderül, hogy a fenntartó képviselőjében megszólaló képviselő maga sincs tisztában a fogalmak jelentésével, illetve összemosza azokat.

(...) Sajnos kis létszámú osztály nincsen a városban, ilyen javaslatot nem tehetünk.

Nem is tesznek ilyen javaslatot?

Nem.

Jogszabály engedné önöknek?

Igen.

És, ha önök mégis tennének ilyen javaslatot?

Akkor is normál osztályba kerülne a gyerek. (Részlet a település nevelési tanácsadójának vezetőjével készített interjúból)

A megye szakértői bizottságának vezetője szerint viszont azok a gyerekek, akiket ők vizsgálnak meg, *szegregált* iskolába kerülnek, s ahelyett, hogy normál általános iskolában, kis létszámú osztályban kezdenék meg tanulmányaikat, végleg gyógypedagógiai iskolába kerülnek.

Kt. 121. § (1) 20. más fogyatékos: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján *a)* átható (pervazív) fejlődési zavarral küzd (pl. autista), *b)* pszichés fejlődés egyéb zavara miatt részképesség- és iskolai teljesítményzavarral küzd, ennek következtében fejlődésében és a tanulási folyamatban tartósan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperaktivitás, figyelemzavar);

A jogokkal és azok érvényesülésének módjával kapcsolatban a legnagyobb bizonytalanság talán a *más fogyatékos gyermekek* esetében tapasztalható. Amennyiben a gyermeknél a szakértői bizottság dyslexiát, dysgraphiát, illetve dyscalculiát állapít meg, a gyermek mentesül az osztályozás alól bizonyos tantárgyakból vagy tantárgyrészekből. A felmentés iránti igényt a szülőnek kell jeleznie, tapasztalataink szerint azonban nem egy helyen az iskola vezetése figyelmen kívül hagyja a szakértői javaslatot, és továbbra is a többiekkel azonos módon értékeli a gyermek teljesítményét.

(...) És akkor én kértem egy vizsgálatot, mert a gyerekem nem tudja a matekot, és hogy ne osztályozzák le, mert van egy ilyen lehetőség. És akkor mondták, hogy rendben, lezajlott a vizsgálat, nem kell matekból osztályozni. Azóta is osztályozzák, mintha mi sem történt volna. (Egy szülő)

A 3. osztályban kiderült a fiamról, hogy dyslexiás és dysgraphiás. Elvittem a kerületi nevelési tanácsadóba, és logopédushoz járatom. A második vizsgálat javaslata alapján kértem a helyesírás osztályozása alóli felmentést. Még folyamatban van, nem kaptam rá választ. (Másik szülő egy másik településről)

A Köznevelési Törvény szerint a más fogyatékos gyermekek nevelését a normál általános iskolákban, tehát elsősorban nem szegregált módon kell megoldani. Ugyanakkor, különösen a hyperaktív gyermekek esetében, az iskolák jelentős része nincsen felkészülve ezen gyermekek nevelési szükségleteinek kielégítésére, nem tudják felvállalni integrálásukat. Amennyiben az önkormányzat nem kötött szerződést a feladat ellátására valamelyik alapítványi vagy magániskolával, a szülő kényszerül a megállapított tandíjat kifizetni, vagyis gyermeke számára nem biztosított az ingyenes általános iskolai oktatás.

(...) Az iskola sikolt, hogy itt ez a gyerek, és akkor mi megnézzük, hogy bent lehet-e abban az intézményben tartani, vagy kapcsolatba lépünk az önkormányzattal, hogy akkor jelöljön ki egy intézményt. Ha ilyet az önkormányzat nem tud, ha azt mondja, hogy ilyen súlyos probléma esete nincs intézménye, akkor magántanuló lesz a gyerek, ami elég iszonyat, illetve mi megpróbálunk alapítványi vagy magániskolát ajánlani a szülőnek, hogy nézze meg, és ha azt tudja finanszírozni (itt a legnagyobb probléma), és kéri, hogy oda járjon, és az alapítványi iskola vállalja a gyereket, akkor mi kijelöljük az iskolát. Ott a probléma, hogy ha a gyerek fogyatékos, akkor megilleti az a jog, hogy megkapja a fogyatékoságának megfelelő segítséget. Ha nem kapja meg, akkor magániskolához vagy alapítványi iskolához fordul, és akkor ott meg van tandíj. (Egy szakértői bizottság vezetője)

Tapasztalataink szerint a szülő szabad iskolaválasztáshoz fűződő jogának érvényesülését alapvetően korlátozzák a gyógypedagógiai oktatási-nevelési lehetőségek. Az általunk kvalitatív módszerekkel vizsgált településeken a szegregált gyógypedagógiai iskolán vagy osztályokon kívül más forma egyáltalán nincsen, illetve kísérleti jelleggel működik.

Kt. 13. § (5) A szülő (...) a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- vagy más fogyatékos gyermek lakóhelyén, ennek hiányában tartózkodási helyén a polgármester segítségét kérheti ahhoz, hogy gyermeke óvodai neveléséhez, iskolai neveléséhez-oktatásához szükséges feltételeket a településen megteremtsék.

Az érdekvérvényesítési képesség, valamint a hivatalos eljárás módjairól való tájékozódás hiányában a szülő nem tud élni e jogával. Az érintett szülők éppen azok, akik nagy valószínűséggel nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel.

A szegregált oktatási forma alternatívája lehet az általános iskolán belüli integráció, mely azt jelenti, hogy az ép értelmű gyerekekkel jár egy osztályba az értelmi sérültnek nyilvánított gyermek. Az egyik általunk vizsgált általános iskolában kísérleti jelleggel működő modell jelenleg 12 gyermek integrált oktatására-nevelésére biztosít lehetőséget. Az interjúk tapasztalata szerint az integrálhatóság szempontjából döntő szerepet játszik a szülői háttér: egyrészt meghatározó jelentőségű a szülő döntése, hogy gyermekét integráltan kívánja általános iskolába járatni, másrészt - a szakértői bizottságok döntése szempontjából - rendkívül fontos tényező a „támogató szülői háttér”, ami a pedagógia számos „gumifogalmának” egyike. A pedagógusokkal folytatott beszélgetések tanúsága szerint „támogató szülők” azok, akik odafigyelnek gyermekük felszerelésére, felkészülésére, általában a tanulmányi előmenetelére, kapcsolatot tartanak az iskolával és a tanárokkal, és nem utolsósorban tisztán, kipihenten és rendszeresen járatják gyermeküket az iskolába.

(...) Az meg, hogy a szülők mennyire támogatóak, elég kontraszelekciós... Az igazság az, hogy nem mindegy, hogy a szülő hogyan viszonyul ehhez. Általában a szülő kéri. Olyan szülő kisgyereke, ahol maga a szülő is megsegítésre szorulna, akkor ott azért sokkal nehezebb lenne. (A gyógypedagógiai általános iskola integrációért felelős igazgatóhelyettese)

(...) Minden gyereknél fontos, hogy támogató legyen a család, talán az integrált gyereknél azért gondolja az ember, hogy fontosabb, mert az a gyerek más. Az integrált gyerekek közül sikeresebben tudunk együttműködni azokkal a családokkal, akinek támogató családja van - elfogadja olyannak, amilyen. De az integrációnak kifejezetten gátja tud lenni, ha a szülő nem törődik a gyerekekkel, nem úgy segíti, ahogy kell, az a gyerek nem fog tudni továbbhaladni. (A „normál” általános iskola integrációért felelős igazgatóhelyettese)

Tapasztaltuk, hogy a szakértői bizottság nem javasol szakértői véleményében integrált oktatási formát: nem is javasolhat, amennyiben tudomása szerint az adott településen egyetlen általános iskola sem vállalja fel fogyatékos gyermekek integrált nevelését. Ugyanakkor javaslatával képes lenne nyomást gyakorolni az oktatási intézmények fenntartójára.

„Én elmondom beiratkozáskor, hogy az osztályban lesznek értelmi fogyatékos gyerekek, de a többi tanító nem, ők csak az első szülőin mondják el.”

A kisegítő osztályba járó gyerekek után magasabb normatívát kap az önkormányzat?

Így van. Hát, hogy mondjam, addig jó itt ennek az iskolának, amíg sok kisegítő van. Egyre jobban kezd megszűnni, tehát ugyanannyi lesz a támogatás. Akkor lesznek gondok, mert akkor az önkormányzatnak keményen be kell nyúlni a zsebbe, ahova nem lehet. Be lehet, csak nincs benne semmi. Akkor viszont olyan problémák lesznek, az én meggyőződésem szerint, ha az önkormányzat majd nem tud besegíteni a finanszírozásba, akkor az történik, hogy összevonások, pedagógusok elengedése, és abból a kevésből kell majd megoldani a feladatot, abból a finanszírozásból, amit az állam le fog finanszírozni. De az is lehet, hogy olyan gazdagság lesz jövőre, hogy külön tanárokat kell majd felvenni. (Egy falu iskolaigazgatója)

A tájékoztatásra éppen azoknak a szülőknek lenne a legnagyobb szükségük, akiknél leginkább sérül a tájékoztatáshoz való jog. Ők azok, akik iskolai végzettségük, a társadalomban való eligazodási képességük alapján a legkiszolgáltatottabbak a tételes jog világában. A szülők sok esetben saját gyerekkori tapasztalataik alapján viszonyulnak a jog kérdéseikhez. A speciális nevelési szükségletű gyerekek vizsgálatunk tapasztalatai szerint igen eltérő színvonalú ellátásban részesülnek, melynek oka többek között a szülők tájékozatlansága a közoktatás világában és általában véve napjaink társadalmának intézményrendszerében.

2. A nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga

Kt. 13. § (1) A szülőt megilleti a nevelési, illetőleg nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga. A nevelési, nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga alapján gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, saját vallási, illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelően választhat óvodát, iskolát, kollégiumot.

Kt. 14. § (2) A szülő kötelessége különösen, hogy *a)* biztosítsa gyermeke óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson való részvételét, tankötelezettségének vagy képzési kötelezettségének teljesítését.

Hogyan választanak iskolát a szülők?

A kérdés ilyen módon való felvetése nem alkalmas a valóság leírására. Lényeges ugyanis, hogy a szülők egyik csoportja valóban *választ*, míg egy másik, igen jelentős méretű csoportjának a külső társadalmi kényszerek eleve kijelölik azt az általános iskolát, amelybe a gyermek járni fog. A szülők ezen utóbbi csoportja többnyire nincsen tudatában annak, hogy lehetősége lenne a választásra. (Az előző alfejezetben már bemutattuk, hogy - a kérdőíves vizsgálat adatai szerint - milyen mértékben vannak tisztában a szülők az oktatással kapcsolatos jogokkal.)

Azok, akiknek *választás* az iskola, nem pedig kényszer, néhány, egymástól jól megkülönböztethető szempont mentén döntenek arról, hol kezdje meg tanulmányait gyermekük. Arra a kérdőívbeli kérdésünkre, hogy „*Ön miért ezt az általános iskolát választotta gyermekének?*”, nagyon sokan azt válaszolták, hogy „*tanítót választottunk, nem iskolát*”. Ezt számos pedagógussal, valamint szülővel készített interjúnk tapasztalata is megerősíti. Ismert az a gyakorlat, hogy nem a szülő megy az iskolához, hanem az iskola tart még a jelentkezés előtt tájékoztatót a szülőknek az óvodában.

Az iskolák jelentős része tart bemutató órákat, „*nulladikos foglalkozásokat*”, ahová a szülők elviszik a gyerekeket is, s számos esetben *magának a gyermeknek nyílik módja* tanítót választani.

Minden évben van iskolába hívogató foglalkozás, ez nem nyílt nap, hanem tanítási idő után jönnek a gyerekek, hogy a szülők is el tudjanak jönni velük. Ezt a programot mi úgy hívjuk, hogy „*nyitva van az aranykapu*”. Van zenés irodalmi foglalkozás, van sportfoglalkozás, van báb-, rajzkiállítás, amit minden évben meghirdetünk a város óvodáiban. Igyekszünk, hogy minden óvodában legyen egy díjazott, nincsen első, második helyezett. A városban az oktatási bizottság két napot jelöl ki beiratkozás napnak, minden iskolában egységesen akkor van. A foglalkozásokon a leendő elsős tanító nénik vesznek részt. A szülők általában tanító nénit választanak.

A szülők első kérdése mindig az, hogy *milyen programmal tanulnak a gyerekek*. Most már úgy döntöttünk, hogy azonos programmal tanulnak a gyerekek, bár nálunk volt Zsolnai program, de nagy ellenérzést váltott ki, most már nincs, pedig szerintem sok előnye van. De nem igazán választották. Itt nagyon sok kolléganő tudja és érti ezt a programot, úgyhogy belecsempész egy-egy olyan elemet a régi tantervbe, ami a Zsolnaiban benne van. Itt most gondolkodom a beszédtechnikára, olvasástechnikára, légzőgyakorlatokra. (Részlet egy iskolaigazgatóval készült interjúból)

Előfordult azonban olyan is, hogy az iskola a nyílt napon szimpatikussá vált tanító néni helyett egy másik osztályba, másik tanítóhoz sorolta be a szülő gyermekét. Nem általános, de nem is példa nélküli, hogy a pedagógiai programban beígért vagy a tájékoztatón elmondott program-elem, képzés, szakkör elmarad az iskolában: „*6+6-nak indult az iskola, ennek örültünk is, de aztán maradt általános [iskola]*” - írja az egyik szülő a kérdőív kitöltésekor. A választási lehetőséggel rendelkező szülők alapján véve elégedettek az iskolákkal, interjúink és a kérdőívek tanúsága szerint utólag többnyire úgy érzik, jól döntöttek.

Az iskolaválasztáskor fontos, hogy a szülő már hallott valamit az adott általános iskoláról. A választás során jelentős szerepet játszanak az általában informális csatornákon terjedő hírek. A szülők tudják (tudni vélik), hogy egy iskola gyermekközpontú - vagy éppen kellően szigorú -, mivel kollégáik, barátaik vagy szomszédaik gyermeke is abba az intézménybe jár(t). Bár néhányan már említik, hogy megismerték az iskola pedagógiai programját, esetleg megnézték az intézmény internetes honlapját, első helyen mégis a hallomásból vagy személyesen szerzett információ, valamint a divat áll. A divatról, a konformizmus táplálta mintakövetésről még lesz szó az iskolaválasztással kapcsolatban.

Az „iskolák jó híre miatt” sokan választanak intézményt,¹⁰⁶ de melyiket? Az ingatlanpiac alakulásához hasonlítható folyamatról van szó: az analógia alapján egyes élhetőbb, magasabb presztízsű lakókönyékekre elkezdenek áramlani a jobb módú emberek, akik viszont magasabb igényekkel is rendelkeznek, s többet tudnak tenni lakásuk, házuk, környékük javítása érdekében. Ezáltal elkezdenek felfele kúszni az ingatlanárak, s megkezdődik a lakosság jól látható és tömeges cserélődése. Öngerjesztő folyamatként már csak a jobb anyagi helyzetben lévő családok tudnak ingatlant vásárolni a környéken, mely egyre magasabb presztízsű, végül ettől valóban „jó hírű” környék lesz. Ez hát a helyzet egy-egy város vagy kerület jó hírű iskoláival is: olyan szülők íratják oda gyermekeiket, akik tovább is tanítatják őket, így a tanárok kevesebb energia-befektetéssel jobb eredményeket érnek el, a jobb eredmények pedig további középosztálybeli szülőket csalogatnak az iskolába, mintegy kiszorítva onnan a szegényebb rétegek gyermekeit.

Fontos szempont az iskolaválasztásnál (kiemelkedően az óvodaválasztásnál), hogy a nagyobb gyermek(ek) is oda jár(nak), vagy korábban oda járt(ak). Ez egyrészt jelentős mennyiségű és pontos információk megszerzésére ad módot, másrészt kényelmes, hiszen a gyermekek egy intézményben vannak, harmadrészt a gyerek még sincs „egyedül”, jelen van a nagyobb testvér, könnyebbé válik az iskolába való beszoktatás. Úgy tűnik, maguk az iskolák is (az óvodák pedig feltétlenül) támogatják azt, hogy az a gyermek is felvételt nyerjen, akinek a testvére már oda jár. Nem egy oktatási intézményben ez a szempont megelőzni látszott azt, hogy egy jelentkező iskolaérett gyermek körzetes-e vagy sem. A szülők megemlítik, hogy a gyermek többi óvodástársa is az adott iskolába ment, ezért ők sem kívántak más intézmény után nézni.

Előfordul - többnyire kisebb településen vagy eltérő képességűeknek létrehozott intézmények esetében -, hogy maga a szülő is az adott iskolába járt gyerekkorában. Ez a szempont kiemelten érvényesül az iskolaválasztás indoklásakor. A saját tapasztalat még akkor is elsöprő érv egy iskola mellett, ha az nem is a legjobb.

I. is normál osztályba fog menni?

Hát reméljük. K.-t is kisegítő osztályba akarták rakni.

Miért?

Hát, cigány: menjen kisegítőbe! Én meg nem egyeztem bele. A gyereket beküldték M.-ra vizsgálatra, nekem kellett vele mennem. Megállapították, hogy a gyerek megfelel mindenben, nem rakhatják kisegítőbe. Én kérvényeztem, hogy küldjék a gyereket vizsgálatra, én nem engedem, hogy kisegítőbe menjen, elég, hogy én oda jártam, a gyerek ne tudjon sehova menni, továbbtanulni se, sehova ne tudjon menni; meg egyáltalán a kisegítősök semmiben nincsenek benne, ha van szereplés, nem szerepelnek semmit itten az iskolában. Ha van egy ünneplés, ott van versmondás, éneklés vagy tánc, abba sincsenek benne. (Részlet egy apró faluban élő többgyermekes szülővel készült interjúból)

Az iskolaválasztásnál a következő két háttér-ok kiemelkedő jelentőségű. Az egyik a teljesítmény/versenyképesség/karrier dimenziójában található, a másik pedig a nevelési elvekében, a légkörében. A szülők egyre érzékenyebben figyelnek az iskola épületére, felszereltségére, annak környékére. Az interjúbeli szülő a tárgyi környezetet kezdi el - igen alaposan - ismertetni, és csak azután tér rá a tanárookra:

¹⁰⁶ A családok 36,6%-a választott hallomásból, jó hírből egy gyermekének, míg 8,3%-a két gyermekének iskolát.

„(...) Az iskola állapota nem elhanyagolt sem kívülről, sem belülről. Korszerűsített (például radiátoros központi fűtés van), jó állapotú. Véleményem szerint jól felszerelt a többihez képest, számomra a legszimpatikusabb iskola: a tanárok is barátságosak és nagyon segítőkészek és megértők.”

„Tetszik, hogy a gyerekeknek van büfé és automata.” (Egy másik szülő)

Az egyik városi iskola szülői munkaközösségi ülésén végzett résztvevő-megfigyelés tapasztalata volt, hogy a szülők nemcsak az iskola tárgyi környezetének, hanem a *környékének* is jelentős figyelmet tulajdonítanak. Az egyik édesanya felvetette a szóban forgó értekezleten, hogy írjanak a szülők közösen petíciót a polgármesteri hivatalnak, melyben kérvényezik a néhány utcával arrébb található drogambulancia likvidálását az iskola környékéről. Komoly vita alakult ki a szülők között, melyben az egyik tábor mellett érvelt, hogy rendre találni lehet eldobott injekciós tűt az iskola környékén, s sok esetben látni drogos fiatalokat, illetve olyan embereket, akik (szerintük) kábítószer árulnak az iskola közvetlen környezetében. A másik tábor ezzel szemben azt mondta, hogy lehetetlenség minden nem tetsző embert, csoportot és jelenséget eltávolítani az iskola környezetéből, mert ezzel nemcsak a védettség, de a tolerancia sem alakul ki a gyerekekben. Figyelemre méltó tehát, hogy *vita* van szülő és szülő, szülők és iskola között olyan kérdésekben, amelyek a gyermekek fejlődését érintik.

Sok szülő gondolja azt, hogy gyermeke fejlődéséhez hozzájárul a megfelelő taneszközök és tantermek megléte, a jól képzett tanári gárda. A szülők gyakorta nyilatkoznak magabiztosan az iskolában dolgozó pedagógusokról, azok felkészültségéről, munkájuk szakmai színvonaláról, noha nekik maguknak semmiféle közük sincsen a pedagógus szakmához. Ez és néhány, az alábbiakban bemutatott iskolaválasztási szempont már annak a jele, hogy a *szülők mint megrendelők* tekintenek az iskolára, azzal szemben elvárásaik vannak. Gyermekeiket *individuumként* észlelik, s a társadalmi beilleszkedés mellett gyermekük mentális fejlődését s a későbbi „küzdőtéren” való helytállás megalapozását várják az általános iskolától.

Döntő eltérés mutatkozik az iskola szellemiségével, az oktatás-nevelés módszerével, valamint az oktatás színvonalával és a követelményekkel szemben. A szülők egy tábora már első osztálytól kezdve a gyermek tudás- és képességbeli felkészítését várja az iskolától. A számítástechnika, az idegennyelv-oktatás, valamint a sport azok a területek, melyeket a szülői igények felsorolásakor a legtöbbet emlegetettek. A szülők nyilatkozataiból, de a kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszokból is kiderül, hogy sok esetben egy előre elképzelt életpálya megvalósítását várják el a gyermektől, s ehhez ad segítséget az iskola. Tudják, hogy verseny van, s azt gondolják, hogy ebben a versenyben a megfelelő ismeretek, valamint készségek fognak dönteni felnőtt korban. Többen azért választották az iskolát, mert az - idézzük - „hagyományos”, „konzervatív”, illetve „szigorú”. Emögött a választás mögött mindig ott rejlik a szülő idő- és energiahiánya. Az iskola azonban nem feltétlenül tudja pótolni az otthon elmaradt „befektetést”.

„Már 10 éves korától érdeklődik a gazdasági, bankügyekkel foglalkozó munkák iránt. Érdeklő a gépírás és a gyorsírás.”

„A mai világban nevelés terén, tanítás szempontjából nagyon jó iskolák vannak. A szülők eljárnak dolgozni, nem sokat tudnak a gyerekekkel otthon foglalkozni, ami 13 éves korukban már főleg hiányzik. Nagycsaládosok vagyunk, így mind a kettő szülőnek el kell járnia dolgozni ahhoz, hogy máról-holnapra megélhetést biztosítson a gyerekeknek. A hétéves kisfiút még nem akartam iskolába járatni, de szinte kényszerítették rá. Nagyothallása miatt még szellemi fogyatékosnak is mondták, pedig a fülszűrások miatt hall rosszabbul. Az iskola viszont ragyogó körülmények

között próbálja megoldani azt is, hogy az ilyen gyerekek ne érezzék magukat hátrányban, teljes létszámú osztályban, külön tanítják őket, nem rohanva, gyógypedagógusok.” (Szülők az iskolaválasztásról)

A szülők másik tábora az iskolától a gyermekközpontúságot várja el, azt, hogy gyermekük lelki fejlődésének és kiteljesedésének *egyik* terepe legyen: „Nagyon jó a szellem, és nagyon gyermekközpontú, mindkét gyermekem nagyon szeret ide járni” - írja az egyik szülő. „Az iskola feleljen meg a gyermekemnek, és ne a gyermekem az iskola elvárásainak” - írja egy másik. Egyre többen *tudják*, hogy *van* mód a választásra, még akkor is, ha maguk voltaképpen nem is választottak. Ha nem is feltétlenül a kognitív disszonancia redukciója, de nagyon sok esetben a szülő - bár körzetes az iskola - úgy nyilatkozik az iskolaválasztásról, hogy a választott oktatási intézmény jó felszereltségű, szimpatikusak a tanárok, egyetért a nevelési elvekkel, noha *nem ő választotta* az iskolát. Ez esetleg jelezheti azt, hogy a szülők kezdenek tudatában lenni annak, hogy ők megrendelői az iskolának.

„Szeretném, ha gyermekeim jól elsajátítanák a szlovák nyelvet, és tovább vinnék a magyarországi szlovákság hagyományait, szokásait. Mindezt 12 év folyamatában.”

„Azért választottam négy kisebb gyermekemnek is a B. Általános Iskolát, mert úgy érzem, tökéletesen eleget tudnak tenni az én (szülő) elvárásaimnak. Családias, szerető légkör fogadja gyermekeinket minden nap. Becsületos, következetes munka folyik az órákon. A pedagógusok maximális tudással rendelkeznek. A gyermekeimet nem tanító pedagógusokhoz is bizalommal fordulhatok. A tanítási idő után is szeretettel segítségemre voltak eddig mindenben. Jó érzés, hogy már végzett gyermekem után is érdeklődnek, és segítségükről biztosítanak. A mai rohanó világban olyan légkört biztosít, amelyben én nőttem fel, és amire még most is szeretettel gondolok vissza.”

Minek alapján került A-ba vagy B-be?

Én szerettem volna A. nénit. Bocsnát. Ez nem így volt. Hanem úgy, hogy A. néni odajött és mondta, hogy „tudom, hogy a T. az most lesz elsős”, és mondtam neki, hogy igen. Azt mondta, hogy „indítok osztályt”. Mondtam, tudom. És akkor valami olyasmit mondott, hogy reméli, hogy T. nem olyan, mint N., vagy valami hasonlót mondott. Mert N. lusta volt. És mondtam, hogy sajnos ezt nem tudom megoldani. (Részletek szülőkkel készült interjúkból)

Létezik még egy szempont az iskolaválasztáskor, amely településtől, iskolai végzettségtől lényegében függetlenül jelentkezik: „Kevés cigány jár az iskolába!” (Az egyik szülő)

A kutatás egész ideje alatt a szülői jogok érvényesülésére koncentráltunk, ez a téma részünkről nem jelent meg a kérdőívben és az interjúink során a kérdések megfogalmazásakor. Mégis, az iskolaválasztás és a beiskolázás témájának taglalásakor lépten-nyomon felütötte fejét a romákra való hivatkozás/mutogatás. Ezért nem tehetjük meg, és nem is kívánjuk megtenni, hogy nem ejtünk róla külön szót.

„Megfelelően képzett tanárok jó és magas szinten oktatnak. Kevés kisebbségi jár az iskolába!!!” (Írja az egyik kérdőívben a szülő)

A szülők túlnyomó többsége megkísérel gyermekének olyan iskolát választani, ahol szerinte megfelelő oktatás-nevelés zajlik, s a gyermeknek a lehető legjobb esélyei lesznek a folytatásra. Az iskolaválasztás során azonban nemcsak racionális elemek dolgoznak a döntési mechanizmus hátterében, hanem attitűdök is. A szülők azon része, amely számára (negatív) szempontként jelenik meg roma/cigány diákok jelenléte abban az iskolában, amelyet saját gyermekének

választ, kétféle okból tartja aggasztónak azt, hogy saját gyermeke roma gyerekekkel egy osztályban vagy egy iskolában tanul. Az egyik, hogy a szülők a tanulatlansággal, bűnözéssel, jövőkép nélküliséggel és a racionalitás hiányával azonosítva a cigányságot, megkísérlik távol tartani gyermeküket a roma gyerekektől. A másik ok - és ez a gyakoribb - a saját lecsúszástól, a család által a korábbiakban (sokszor kinkeservvel) megszerzett javak elvesztésétől való félelem diktálta gyűlölet, a talajvesztés táplálta csoportközi előítélet.

„Én megmondom magának őszintén, hogy én is Sz.-re járatom a két gyerekemet. Elvittem őket, az igazgató úr megértette. A magyar szülőkkel értek egyet, nem járatom a gyerekemet cigányiskolába.” (Az egyik falusi iskola titkárnője)

Az előítélet témakörében könyvtárnyi szakirodalom született már, s a kisebbségi, emberi és állampolgári jogoknak, azok sérülésének is jelentős irodalma halmozódott föl az elmúlt évtizedben Magyarországon is. Kutatásunk eredményeinek feltárásakor egy újabb, szerintünk fontos adalékkal kívánunk hozzájárulni a magyarországi civilizációs folyamattal kapcsolatos ismeretekhez. Bemutatjuk, hogy a szülők jogai és kötelességei, valamint az iskolaválasztás szempontjából milyen szerephez jutott a „cigány” kategória.

A *szülő* nem kívánja beadni olyan iskolába a gyermekét, ahol magasabb a romák aránya, mert az „tetves lesz”, „megverik a cigány gyerekek”, valamint azért, mert az iskola *rossz hírnevű*. Hangsúlyozzuk, ezek félelmek, előítéletek, hallomások, és a legtöbbször nem tapasztalatok. Ezzel szemben az *iskolák* egy része maga is sokat tesz a szegregációért, éppen azért, hogy a nem roma családok továbbra is oda írassák be (és járassák is) a gyerekeiket, valamint azért, mert a nem cigány gyerekekkel megítélésük szerint kevesebb a probléma, kevesebb energiát és odafigyelést igényelnek a pedagógustól. Valójában azonban a *hátrányos helyzetű* vagy eltérő szocializációs háttérrel rendelkező gyermek igényel több, más, intenzívebb pedagógiai munkát, nem pedig maga a roma gyermek.

Nem kizárólag az iskolák világának és a szülői jogok kérdéskörének problémájáról van szó, hanem általában véve társadalmi problémáról, melynek egy újabb arcával volt módunk találkozni a szülői jogok vizsgálata során. A problémakörnek két háttér-oka van: 1. A romák valóban szegényebbek, mint a nem cigányok, körükben valóban magasabb a munkanélküliség, alacsonyabban iskolázottak, így sokan közülük nem tartják értéknek az iskolát, nagyobb valószínűséggel nem rendelkeznek olyan jövőképpel, amely a tanulásban és a munka világában keresi az érvényesülés lehetőségét. Ugyanakkor *nem roma kérdésről van szó. Szociális-társadalmi problémával állunk szemben*, hiszen a szereplőknek nem a romasága húzódik meg a háttérben, hanem a rossz lakáskörülmények, az alultápláltság, a munkanélküliség, az alacsony iskolázottság, valamint - és ez a másik háttér-ok - 2. a társadalmi méreteket öltő előítélet, az intolerancia.

Teljes mértékben elfogadható az egyik szülő azon igénye, hogy gyermeke olyan iskolába járjon, ahol nincsenek tetves gyerekek, ahol gyermekét nem érheti más diákoktól lelki-fizikai bántalom. A tetveség, az agresszió és a cigányság közé azonban nem tehető egyenlőségjel, márpedig számos szülő (és nemegyszer tanárok, igazgatók) egyenlőségjelet tesznek a romák és a tanulatlanság, a romák és a nemtörődömség közé. Némely iskola/óvoda pedig asszisztál ehhez. A szülők nyomást gyakorolnak az iskolákra abban a tekintetben, hogy milyen gyerekek járjanak oda, és milyenek ne. Nem minden siker nélkül.

Építettük ezt a zuhanyzót - mutat körbe egy falusi iskola igazgatója egy szűk helyiségen -, hogy a cigány gyerekek is meg tudjanak mosakodni, legalább hetente. Az iskola a technikai dolgozók (takarító nénik) segítségével nap mint nap megmosdatja a cigány gyerekeket, nevelési szándékkal. (Egy falusi iskola igazgatója)

Bár nem kötelező, van olyan szülő, aki elfogadja, van, aki tiltakozik, és van olyan, aki megveri a gyereket, ha megmosdatjuk. (A takarítónők)

Az iskolában mindezt a romák civilizációs elmaradásának pótlása érdekében teszik, s nem vesznek tudomást az emberi méltóság sérelméről. Az igazgató szavai és a település oktatási helyzetének megismerésekor méltán gondolhatjuk azt, hogy a mosdatás mögött nemcsak civilizációs és egészség-megővási szándék van, hanem az a félelem, hogy a maradék nem cigány szülő is elviszi gyerekeit a szomszéd településre, s így az iskola elveszíti egzisztenciális és anyagi létalapját.

„(...) Szemben van az XY. Iskola, oda mennek a jó gyerekek, a miénkről az a hír járja, hogy ide mindenkit felvesznek, ezért romlik a színvonal. A másokban pedig válogatnak, nem vesznek fel szagos gyerekeket.” (Tanárnő egy városi iskolában)

Sérül azon szülők joga is, akik - többek között - kifejezetten a toleranciára nevelés megjelenését keresik az iskola mindennapjaiban és annak pedagógiai programjában. Ezt a nevelési célt ugyanis az általános iskolák talán kivétel nélkül megemlítik a saját maguk által megfogalmazott pedagógiai programjukban.

„Alapelv: olyan humánus, toleráns iskola, ahol jól érzi magát a diák, a szülő, a pedagógus és a technikai dolgozó egyaránt.”

„Tiszteletben tartjuk azt, hogy minden ember külön személyiség, más-más tulajdonságokkal, adottságokkal.”

„Más népek és nemzetek jogainak tisztelete, kultúráik, hagyományaik tiszteletben tartása. (...) Törekvés az etnikai, faji, vallási különbségek elfogadására, tolerancia a világnézeti, vallási, politikai nézetekkel szemben.” (Részletek különböző pedagógiai programokból)

Az általános iskolák nem szerveznek felvételi vizsgát, alkalmassági vizsgát, beszélgetést azonban egyes esetekben igen. Alábbi interjúalanyunk művészeti képzést vezet, s fontosnak tartja, hogy olyan gyerekek járjanak a művészeti osztályokba, akik „bírnák” a megterhelést. Szerinte van a gyerekeknek egy olyan csoportja, amelyik nem bírná az alapfokú képzőművészeti, zenei, valamint táncképzéssel járó megterhelést.

Beszélgetünk a gyerekekkel. Ez egyfajta, a művészeti iskoláknak biztosított készségvizsgálat. A balettművész megnézi a gyerek hajlékonyságát, a zenepedagógus a gyerek ritmusérzékét, hallását vizsgálja, a képzőművész megnézi a színlátását, térlátását, tehát általában készségfelmérést végzünk, és akik felvételt nyertek, ők kerülnek az „m” osztályokba, így egész napos képzési rendszeren belül reggel nyolctól délután négy óráig szigorúan képzés alatt állnak, de hatalmas eredményeik vannak.

Milyen családokból valók az itteni gyerekek?

Ide a legszegényebb gyerektől kezdve - ebben a körzetben elég ismertek az F. utca lerobbant házai: az ottani családok gyerekei is hozzánk járnak -, a rózsadombi palotákból is járnak. Óriási a különbség a családok között.

Ez osztályok között megoszlik?

Igen. Tehát, próbáljuk megosztani, nincs semmiféle elvünk arra, hogy bármiféle alapon szegregáljunk a gyerekek körében, de ennek ellenére egy spontán szegregáció kialakul: valahogy ezek a gyerekek a készségi szint-felmérés során -

zömében ezek az F. utcai gyerekek - sajnos nem felelnek meg a művészeti osztály készségszint-elvárásainak.

Ezek roma gyerekek?

Zömében igen. Ez nem azt jelenti, hogy bármiféle hátrányos megkülönböztetésről lenne szó, hanem az adott pillanatban az a készségszint, ami egy egész napos képzési programhoz szükséges - ezalatt természetesen az idegi-élettani dolgokra is gondolok, hogy egyáltalán végig tudja-e ülni ezt az egész napot. Erre a programra csak olyan gyerekeket tudunk felvenni, akik pszichikailag, állóképességben, idegileg alkalmasak ezekre a feladatokra, mert különben egy kínszenvedés lenne. Akit viszont alkalmasnak talált a művészeti bizottság, azok bizony nagyon szépen helytállnak. És nagy örömmel és lelkesedéssel, csodálatos intenzitással csinálják.

Van azonban olyan óvoda is, ahol az óvoda vezetője és kollégái kiemelten figyelnek arra, hogy intézményükben ne jelenjen meg az előítélet. Érdemes az óvoda vezetőjével készült interjúnk egy fontos részletével zárni alfejezetünket.

De ha a szülő azt látja - és itt a jelentősége, hogy hároméves korától bekerüljön a gyerek óvodába, mert azért a szülő is formálódik -, azt tapasztalja, hogy a gyerekek együtt játszanak, abszolút nem érdekli, hogy roma-e vagy sem, én ilyen az óvodán belül nem tudok mondani. Volt tavaly olyan csoportom, ahol hatan voltak. A roma szülő itt van: dolgozik, ugyanúgy. Évzárón, ünnepeken itt vannak. Semmi baj nincsen: én még szülőtől nem hallottam, hogy minek vannak itt ennyien. Biztos, hogy benne vagyunk ebben mi is. Ezt nem lehet struccpolitikusként csinálni. Tenni kell. Pont az, hogy adott esetben a roma családokkal sem mindegy a kapcsolat-tartás. Például emberszámba veszi valaki őt. Bejön ide, beszélgetünk, ugyanúgy helyet kínálom őt, evidenciának tűnik, de én úgy gondolom, nem mindenhol az. A szülő az szülő, a gyerek az gyerek - pláne. Ugyanezt mondhatom a kollégáimról. Például, ha jönnek a szülők délután, akkor van idő arra, hogy beszélgessenek a szülők az óvónénivel, meg egy-két szót váltsanak. És, ha jön azért a roma gyerekekért az apja vagy az anyja, akkor az óvónéni ugyanúgy, ahogy a többiekkel, ugyanazon a hangon: „Jaj, a S.-ka ma milyen szépet rajzolt, hogy fejlődik!” Tehát, ha a másik szülő ezt hallja, ezt tapasztalja, hogy az óvónéni így áll hozzá, akkor az egy üzenet neki.

2.2 Körzeti iskolák

66. § (2) Az általános iskola - beleértve a kijelölt iskolát is - köteles felvenni, átvenni azt a tanköteles tanulót, akinek lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye a körzetében található (kötelező felvételt biztosító iskola).

Szegregációról beszéltünk, azonban nemcsak iskolai szegregációról van szó roma és nem roma, szegény és középosztálybeli gyerekek különiskoláztatásának tömegessé válásakor, hanem *lakóhelyi* szegregációról is. Nagyobb településeken, ahol több általános iskola is működik, a település (vagy kerület) körzetekre van osztva, minden körzetben található egy általános iskola, mely *köteles* felvenni a körzetbe tartozó tanköteles gyermeket. A körzet-

határok azonban sok helyütt többé-kevésbé egybeesnek egy-egy lakónegyed határaival is.¹⁰⁷ A lakónegyedek pedig egymástól rendkívül eltérő presztízsűek, némely utcát a középosztály tágas, összkomfortos lakásainak helyet adó házak szegélyeznek, mások viszont szoba-konyhás, kis alapterületű lakásokból álló háznak adnak helyet. Így akarva-akaratlanul is az egyik iskola a magasabb társadalmi állású, míg a másik a szegény, munkanélküli családok gyermekeinek körzetes iskolája lesz. Az iskolák, ha tehetik, válogatnak a jelentkező gyermekek között, s könnyedén védik magukat a „problémásabbnak ígérkező” iskolakezdő gyerektől, ha az körzeten kívüli.

Az egyik városban a számos körzet közül a legalacsonyabb presztízsű, jól láthatóan szegények által lakott körzet iskolája egy *egyházi iskola*. Az iskola épületében korábban állami általános iskola működött, ám a rendszerváltás után az egyház kapott lehetőséget általános iskola működtetésére, ugyanakkor önkormányzati iskola nem létesült a körzetben. A körzethatárok megvonásával napjainkig megoldottá vált a városban a „magatartászaros”, „hátrányos helyzetű”, „eltérő szocializációs háttérrel érkező” diákok egyetlen oktatási intézménybe való koncentrációja. Az említett iskola ugyanakkor mindent megtesz azért, hogy a gyerekek tanuljanak, megszokják az iskolai életet, a rendszeres tanulást, és ne maradjanak ki onnan.

Hogyan kerülnek az iskolába az elsős gyerekek?

A hivatalos felszólítás alapján, amikor az önkormányzat meghirdeti. Három napig tart a beiratkozás, a felvételi, és hozzánk bárki jelentkezhet. Itt értem azt, hogy nem csak katolikus és nem csak körzeti gyerek. Nekünk az számít, hogy elfogadják a keresztény értékeket.

Itt naponta háromszor enni kapnak a gyerekek, és ez vonzó a szülőnek is, mert meg van oldva a gyermek étkeztetése. El tudja képzelni, milyen az, amikor kiesik óra közepén egy gyerek a padból, mert nem tudom én, mióta nem evett? (Az iskola igazgatójával készített interjúból)

Bár nem feladata e kutatási összefoglalónak ideológiai, valamint társadalomelméleti kérdéseket boncolgatni, elmondható, hogy kétélű helyzetről van szó. Egyrészt a körzetben nyilvánvalóan sérül azon szülőknél a szabad iskolaválasztáshoz való joga, akik nem óhajtják vallási iskolába íratni gyermekeiket. (13. § (1): „[...] saját vallási, illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelően választhat óvodát, iskolát, kollégiumot.”) Ezzel szemben az iskola - a gyerekekre való fokozott odafigyeléssel - jelentős esélykiegyenlítő munkát végez. Ez az iskola évek óta küszködik túllontúl alacsony létszámokkal, egyrészt azért, mert egyházi iskola, másrészt azért, mert a szülők - éppen a roma gyerekek látható jelenléte miatt - más körzetekbe viszik gyermekeiket. Az alacsony létszám alacsony normatívát eredményez, ugyanakkor mód nyílik a gyerekekkel való koncentráltabb munkára, a nagyobb odafigyelésre, a gyerekeknek hatványozottan van módja megszólalni, s interakciót létesíteni tanáraikkal.

Az osztályba 9-en járnak mindössze, bár 13-an kezdték elsőben az évet. Szerencsém van az osztállyal, vagy nem is tudom..., mert rendkívül összetartóak, az életkorukat tekintve ritkaság számba menően együtt játszanak. Két olyan gyerek van, akik nagyon gyengék, nekik sokat segít a napközis kolléga. Van egy cigány kislány, ő erős hármas, vagy inkább gyenge négyes. [...] Volt az iskolában egy nagyon szegény gyerek, akin látták a többi gyerekek, hogy nincs ruhája, mindig

¹⁰⁷ Ezek a határok átléphetetlenek. Az 1960-as évek óta a legkülönbözőbb városszociológiai munkák írnak erről. (E. T. Hall.; Cséfalvay Zoltán)

ugyanabban a ruhában járt, sokszor volt piszkos. A gyerekek önmaguk összegyűjtötték neki egy csomag ruhát és nagyon szép gesztussal átadták neki. Valahogyan az osztályfőnök is benne volt a szervezésben. (Negyedikes gyerekek osztályfőnöke)

Mindez elgondolkodtató, egyrészt azért, mert a jó szándék nemegyszer sért emberi méltóságot, másrészt azonban, és ez a lényeges a város e körzetében, a *véletlenre van bízva* az, hogy a körzetben található egyházi iskola elhivatott tanárokkal, céltudatos és nyitott igazgatóval dolgozik.

2.3 Amikor az iskolaválasztás kényszer

Iskolabezárás, iskola-összevonás

Ismert és vizsgálatunk során is többször felmerülő jelenség az iskolabezárás. Ebben az esetben egy vagy több jogutódja van a bezárással kerülő oktatási intézménynek, mely annak tulajdonát, feladatait, de legelsősorban diákjait öröklí. Rendkívül sok feszültséggel, szinte minden esetben érdeksérellemmel, de közel sem mindig jogsértéssel jár egy iskolabezárás. Egy igazgató beszél régi, megszüntetett iskolájáról és a bezárás körülményeiről, nem minden indulat nélkül:

Én 1972-től tanítottam ott, először tanítónő voltam, aztán földrajztanár lettem, aztán 20 évig igazgatóhelyettes voltam, végül az utolsó öt évben én lettem az igazgató. Mind a két gyerekem oda járt, tehát nekem szinte nem is a második, hanem az *első* otthonom volt, ezer szállal kötődve hozzá, és nagyon szerettem. (...) Most az utóbbi években ugye, amikor minden szülő odavitte a gyermekét, ahová akarta, hát gyakorlatilag akkor borult fel viszonylag elég drámai módon az egész városban, ugye voltak úgymond elit iskolák, vagy megépült mellettünk itt ez az új iskola, ahová tódultak a gyerekek, így nekünk egy kicsit kevesebb gyerekünk lett. És hogy kompenzáljuk azt, hogy egy régi száz, több mint százéves épület... De magában az épület pompázatos, gyönyörű freskós hatalmas lépcsőházzal, márvány lépcső, kovácsoltvas kapu, szóval tehát ilyen patinája meg volt, de az igaz, hogy nem iskolának épült... Tehát amennyire lehet, azt biztosították, főleg a vécék, tehát az egészségügyi létesítmények nem voltak olyan korszerűek, mint egy direkt iskolának épült épületben. De ezt próbáltuk ellensúlyozni azzal, hogy egy olyan pedagógiai programot dolgoztunk ki, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek..., tehát, akik nem kellett a jó iskolának..., akiknek a szülei nem vállalták, hogy most külön angol, külön német, külön balett akármilyen, hanem örültünk, ha egyáltalán iskolába elküldte a gyermeket.

Most mi működik ebben az iskolában?

Ja! Ebbe az életveszélyes épületbe, amit be kellett csukni, mondván, hogy statikai problémák vannak, most ideköltözött az XY Szakiskola, 14-18 éves gyerekekkel. És ő alattuk nem szakad le a lépcső, ami alattuk életveszélyes volt. Ennyi, ennyi...

Tehát végül is egy nagyon-nagyon hátrányos körzet nagyon-nagyon hátrányos iskolája lettünk elég hamar. És mondom, azon a vonalon indultunk el, hogy pótoljuk azokat a hiányokat, amiket a gyerek önhibáján kívül kénytelen elviselni vagy megszenvedni. Nálunk, ha volt egy ünnepély, ott nem kellett mikrofon, ott én odaálltam és hallgattam, és beszéltünk egymással, tehát olyan, olyan nagyon nyugodt, nagyon kiegyensúlyozott... És akkor azt vettük észre, hogy akivel máshol nem bírnak, annak az utolsó menedéke lett a B. iskola. Hát, van akivel

bírtunk, van akivel fogcsikorgatva, de azért kiálltam érte, tehát senkit soha nem passzoltunk le, nem küldtünk tovább, és ezt nagyon értékelték a gyerekek is és a szülők is.

Mi volt az indok, miért pont ezt szüntették meg?

Költségvetési. Hogy miért pont ezt, arra semmi indok nem volt, mert a városközpontban is van egy régi iskola. 20-30 gyerekkel több járt oda, mint ide, de az is 150 éves épület, vagy 125. Tehát botorság lett volna azt is megszüntetni. És végül is mindenki megtalálta magának: a problémákkal küzdők lassabban, akik esetleg azt is értékelték, hogy nálunk a dyslexia, a dysgrafia képzett pedagógusok kezében volt, mert szinte mindegyik nevelőnk elvégezte az alsó tagozaton, hogy nem 20-21 fős létszámú osztályokban, 18 fős osztályokban dolgoztunk, hanem csoportosan, kis „bokrokban” ültek a gyerekek. Rengeteg mindent kitaláltunk azért, hogy mindenki a maga üteme szerint tudjon haladni. 18-20 millió forintot jelentett a város költségvetésének a mi éves költségvetésünk, az bagatell akkor, amikor ugyanazon a napon, amikor a többi iskolának mennyivel, mit fog ez jelenteni, akkor képes volt a testület megszavazni egy másik programot 18 millióért. Szóval azért mondom, hogy ez nem volt indok. Ez körülbelül két hónap alatt zajlott le, közben, ahogy a törvény előírja, mindenkivel egyeztetni, szülőkkel egyeztetni, a nevelőtestülettel egyeztetni, a gyerek önkormányzattal egyeztetni, ez azt jelenti, hogy megkérdezni a véleményét, de ez is nevetséges dolog, mert a jegyzőkönyvek megmutatják, hogy mindenki tiltakozott, szülő, gyerek, nevelő, a szakfelügyelői rendszer... Mondom, mindenki.

A szülőket hogyan értesítették?

Minden szülő kapott levelet. Azonkívül, hogy volt fórum, minden szülő kapott hivatalos levelet, felsorolták, hogy melyik iskolába viheti a gyermekét, a szülőnek nyilatkoznia kellett, hogy hova viszi. Szóval, ez sem volt igazán jó, mondjuk a P. iskola van viszonylag a legközelebb, problémát okozott a szülőnek ezt megszervezni, picit gyereket kísérni, bérletet venni... szóval millió probléma... szörnyű volt... sírtak a gyerekek... szövetkeztek, melyik képviselő autóját, hogyan törik össze... Ilyenek... Hogy az a kis gyermeki lélek mi tud tenni! Annyira együtt volt a csapat! A gyerekek is névről tudták, hogy kiszavazott mellettünk, ki szavazott ellenünk.

(...)

Egy hétéves osztályközösséget bontottak fel! Igen, a nagyokat nagyon megviselte, ahogy jövünk lefelé életkorban, már tudomásul vették, hogy... és aztán azon is múltott, hogy hogyan, milyen közösségbe kerültek. Volt olyan iskolaigazgató, aki megtiltotta, hogy az első félévben B.-ből átkerült gyereket megbuktassanak, tehát így segítette az integrálásukat. Volt olyan iskola, ahol a háromnegyedét megbuktatták, csak azért, hogy tudja, hogy itt mi a rend. Szóval borzalmas, hogy milyen egyéni tragédiák... Annyi gyerek volt olyan, akit mi úgy pályoltunk, széltől is óvva, hogy valamire jusson, ebből most kiesik. Én megláttam, hogy megint nem aludt az éjjel, akkor nyilván nem hívom ki felelni, hanem mit tudom én, egy kicsit ott maradok vele, átveszem azt az anyagot még egyszer, mi igyekeztünk... hát ebből mind kiesett, megbukott, osztályt ismételt. Tehát azok a gyerekek, akiket mi igyekeztünk felkarolni, meg segíteni, amennyire telt, ezeknek a zöme elvérzett.

(A szülői érdekvégyesítésről szóló alfejezetben lesz még szó az iskola-összevonásokról és -bezárásokról.) Egy budapesti iskola a szó szoros és legnemesebb értelmében kiharcolta, hogy ne kerüljön bezárásra. Az általunk vizsgált oktatási intézményben - ahogyan a kerületben is - évről évre csökkent a tanulói létszám, továbbá - a körzetre jellemző módon - magas volt a roma tanulók aránya, ami miatt a nem roma szülők nem szívesen vitték gyermeküket ebbe az iskolába. Az iskola épületét leválasztották, az egyik szárny egy alapítvány iskolájáé lett, míg a másik szárnyban a régi iskola felvállalta a kerületben ún. kis létszámú osztályok működtetését.¹⁰⁸

Ezt nem minden pedagógus csinálja végig: ezekben a gyerekekben annyi indulat van, agresszió, düh, el nem mondott, el nem sírt, el nem kiabált (...) fájdalom vagy méreg, amit ki kell bírni. Velünk jóban vannak: mondják, hogy milyen ruhát vettem fel: „A másik jobb volt” - mondják. Tegeznek minket a negyedikesek, de ahogy a távolság nő, el kezdenek minket magázni. Szándékosan nem tartjuk ezt hibának. (...) Hihetetlen feszültség van bennük. Az egyik gyereket ma kettőnknek kellett lefogni, annyira sírt. Csak azért, mert kiküldte a tanár az ebédlőből. Hát milyen életek ezek? Én szégyellem magam, hogy ilyen mértékben szakad le ez a réteg. És nincs hely nekik ezen a Magyarországon. Ezt muszáj rendbe tenni. (...) Azelőtt mindig voltak nevelési feladatok, mondom a kollégáimnak, hogy mi most már csak lényegében ügyeket kezelünk. Vagy sikerül, vagy nem. Nincs mellettünk a család: aranyosak meg kedvesek, de tudom, hogy holnapután nehéz már rákényszeríteni az akaratomat, ellenszegülnek. (Interjúrészlet az említett általános iskola igazgató-helyettesével készült interjúsorozat egyik részéből)

Ez az iskola nem körzetes, az iskola néhai körzetét felosztották a két másik iskola között, oda a hagyományos osztályokba a környék magasabb társadalmi helyzetű családjainak gyermekei járnak, ebbe az iskolába viszont - elsősorban a nevelési tanácsadó javaslatával - a legszegényebbek. Míg az első iskola esetében az önkormányzat spórolni kényszerült, addig a másik esetében az önkormányzat által ellátandó feladatot a bezárásra ítélt iskolának adták, s mód nyílt tanulás- és magatartás-zavaros gyerekek oktatására. Minden anyagi jellegű megszorítás a gyerekek és az esélyegyenlőség rovására megy. Az alacsony létszámú osztályok, kis iskolák működtetése nem éri meg a fenntartónak. A speciális feladatokat felvállaló iskola létezésének hátulütője azonban éppen a szegregáció: a körzetben lévő másik két iskola könnyedén utasíthatja el a szülőt azzal, hogy magatartás-zavaros, problémás gyermekét vigye a kis létszámú osztályokkal dolgozó általános iskolába.

Egy szülői szervezet képviselője szerint az iskolabezárások hátterében sokszor politikai okok állnak. A szervezet sok esetben próbálta megakadályozni az iskolabezárásokat. Sikernek könyvelik el azt, hogy elkészítettek egy anyagot arról, hogyan kell bezárni egy iskolát úgy, hogy „mi ne kössünk bele” - azaz, hogy jogszerű legyen az egész folyamat. Eredménynek tartják, hogy az egész országban sikerült elérniük, a továbbiakban ne legyen szabálytalan

¹⁰⁸ A 14/1994. (VI. 24.) MKM-rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról 23. § (1) d) pontja szerint „A nevelési tanácsadó szakvéleményének tartalmaznia kell: (...) d) annak megállapítását, hogy a gyermek legfeljebb tizenöt fős óvodai csoportban óvodai foglalkozáson, illetve iskolai osztályban tanórai foglalkozáson vehet részt, vagy tanulmányi kötelezettségének magántanulónaként tehet eleget.”

iskolabezárás (a korábbiakkal nem azonos oktatást kap a gyermek, a szülőket jelentős többletköltség terheli, nem kéri ki a szülő véleményét).

Sok iskolában működik hagyományos és valamilyen szempontból emelt óraszámú vagy „tagozatos” osztály. Ezekben az oktatási intézményekben az a gyakorlat, hogy a körzet tanköteles korú tanulóit a „normál”, míg a válogatott gyerekeket a tagozatos (sport, nyelvi, művészeti) osztályokba veszi fel az iskola.

(...) Más helyekre azért küldjük el a propagandistáinkat, hogy nagyobb legyen a választási lehetőségünk. Mi kifejezetten elitképzés vagyunk, tehát ebbe a programba bekerülni egy dolog, de azt végig is kell csinálni. Ezt nem mindenki képes... ugye a szülői háttér...

Járnak ide szegényebb családból gyerekek?

Természetesen. A mi iskolánk az ún. háromarcú iskolamodell szerint dolgozik, mindenféle gyerek megtalálható itt. A körzetesek leginkább a sima osztályba mennek, így alakul, a jobbak a nyelvi tagozatosba, és aki alkalmas, az a művészeti osztályba jár.

A lehetőségek hiánya

„Nincs más iskola” - mondja sok szülő. Ez azt jelenti, hogy a településen (főleg falun) egyetlen iskola van, s ha a szülőben olyan igény merülne fel, amelyet a helybeli iskola nem tud kielégíteni, utaztatnia kellene gyermekét egy másik településre, ahol annak esetleg idegen gyerekek között kellene tanulnia. „Ez van közel” - merül fel az iskolaválasztás indokaként nagyon sokszor. A szülő nem tudja megoldani, hogy - akár településen belül - távolabbra járassa gyermekét. Sokszor több gyereket kell egyszerre iskolába, óvodába, bölcsődébe vinnie, ilyenkor legelső szempont az elérhetőség.

Az iskolaválasztás oka családonként

	<i>Egy gyereknél</i>	<i>Két gyereknél</i>
Körzetes volt	137 (5,9%)	20 (0,9%)
Közel volt	755 (32,5%)	72 (3,1%)
Nincs más	42 (1,8%)	

69. táblázat

Többen fogalmazznak úgy, hogy „ide vették fel” a gyermeket, mert „a körzetes iskolába nem vették fel”. Ez valószínűleg tévedés lehet, mivel a körzetes iskola *köteles* felvenni a tanköteles korú tanulót. Ezeknek a családoknak az esetében az lehet a valóság, hogy egy általuk körzetesnek *hitt* iskolába jelentkeztek, s oda nem nyert gyermekük felvételt, s az iskola a valóban körzetes oktatási intézményhez irányította a szülőket. Interjúinkból kiderül, hogy a szülők esetenként azt hiszik, a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskola a körzetes iskola, ez azonban nem feltétlenül van így. A helyzet kulcsa a tájékozatlanság.

A lehetőségek hiányához sorolandó az életkörülményeket érintő és folyamatosan jelen lévő *hiány*. A megfelelő lakáskörülmények és étkezés, a gyermek ruháinak, cipőjének *hiánya*. Ez meghatározóvá válhat az iskolaválasztás során: a szülő abba az intézménybe viszi gyermekét, ahol biztosított számára az étkezés, ahol tudott dolog, hogy alkalmanként adományruhákat osztanak szét a rászorulóknak között.

Van, hogy maga a szülő kéri ám, hogy javasoljuk neki a gyógypedagógiai iskolát. Pedig a gyerek nem beteg, de ott adnak napi háromszori étkezést, és meg van oldva a ruha, a tornacipő, nem kell költeni rá. (Egy szakértői bizottság vezetőjével készült interjú részlete)

Az iskolaválasztás nem minden szülő számára jelent szabad választást. A hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében a legtöbbször *kényszer* az iskolakezdés. Fontos, hogy a tanulói létszám növekedése vagy csökkenése hatással van az iskola működésére, kilátásaira, ennek nyomán az iskolák egyik csoportja mindent megtesz, hogy biztosítsa a megfelelő létszámot, míg egy másik csoportja válogat a gyermekek között.

Azt gondoljuk, hogy a szabad iskolaválasztás még nem valódi szabadság. Mindaddig nem is lesz az, ameddig a családok és a települések jelentős hányadát a hiány és a nélkülözés jellemzi. Az iskolaválasztásról leírtak célja határozottan nem a szabad iskolaválasztás rendszerének kritikája, hanem az esélyegyenlőtlenséggel szuperponálódó tankötelezettség és iskolai pluralizmus hiányának bemutatása. A vizsgálat egy éve során meggyőződésünké vált, hogy szabadelvű iskolarendszer, szabad iskolaválasztás, az egyének igényeinek magas fokú és differenciált kielégítése nem létezhet társadalmi jólét nélkül.

3. Szülői önszerveződés, érdekérvényesítés

14. § (1) A szülő joga különösen, hogy

f) kezdeményezze az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék létrehozását, és részt vegyen a szülői képviselők megválasztásában mint választó és mint megválasztható személy,

g) kezdeményezze szülői szervezet (közösség) létrehozását, és közreműködjön annak tevékenységében,

h) személyesen vagy képviselői útján - jogszabályban meghatározottak szerint - részt vegyen az érdekeit érintő döntések meghozatalában, a nevelési-oktatási intézmény irányításában.

3.1 Az önszerveződés spontán módjai

A szülők mind nagyobb számban látják be, hogy *közösen* nagyobb hatékonysággal lehet cselekedni egy cél elérése érdekében. Azt gondoljuk, hogy ennek háttérében a társadalom demokratizálódása, a polgári értékrenddel összefüggésbe hozható önszerveződés felértékelődésének mind gyakoribb jelenléte áll. A szülői önszerveződés, közös érdekérvényesítés a legtöbbször pozitív célok érdekében történik.

A szülők együtt mit tudnak tenni?

Az O.-nél például el lehetett érni, hogy menjenek erdei iskolába. Fel kellett vetni a gondolatot, alá kellett támasztani érvekkel, és el kellett fogadtatni, sok felszólalás után. Praktikus összefogni. A sok vélemény mindig sokat nyom a latban. (Egy háromgyermekes anya)

Több iskolában tapasztaltuk, hogy a szülők, komolyan véve az iskola mellett létrehozott alapítványt, adójuk egy százalékával, valamint természetben (szállítás, papír, írószer, építőanyag) támogatják azt. Az együttműködés szép példája volt, amikor az egyik iskolában a szülők maguk cserélték ki az udvaron található játszótéren a homokot, valamint a korábbi - mérgező termésű - növény helyett új bokrokat vásároltak és ültettek el.

Az önszerveződés *negatív* példája a jászladányi magániskola terve, mely a település jobb módú szülői kezdeményezésének eredménye. Szintén a negatív kezdeményezésre példa H. falu. A falu iskolájában tanuló diákok több mint fele roma származású, az iskola vezetése cigány népismeret oktatását akarta bevezetni az iskolában. A (nem cigány) szülők azt gondolták, hogy ez minden gyermek számára kötelező lesz, s úgy hitték, cigány nyelvet kell majd gyermekeiknek tanulni.

Amikor az iskolában a cigány kultúra is szóba került, akkor volt több szülői értekezlet, jelen volt az összes szülő, aki ez ellen tiltakozott, Ott volt az összes tanár, az igazgató... Olyan ígéretet kaptunk, hogy ha ez nem kerül bevezetésre, arról kapunk valamilyen tájékoztatót, de nem kaptunk semmi ilyet. Én év elején kiírtam a kicsit, és vittem is másik iskolába. Azt mondtam, hogy ha még egy magyar szülő elviszi a gyereket, én is elviszem. Elvittem. (Egy kétgyermekes szülő)

A sajtóból éppen vizsgálatunk ideje alatt elhíresült eset a jászladányi magániskola alapítása volt. A jelentős roma lakosságot magának mondó településen a nem roma szülők egy magánalapítású iskola létrehozását kezdeményezték, mely a tervek szerint az eredeti, önkormányzati iskola épületének egy részét is igénybe vette volna. A sajtó fokozott jelenléte korlátozta és némiképp a társadalomkutatás objektivitását és más szakmai szabályok betartását tette számunkra lehetetlenné, ezért csak néhány beszélgetés történt, valamint egyetlen szülői fórumon volt módunk részt venni.

A település lakóinak több mint 30%-a roma származású. Az elmúlt időszakban a sajtó révén több okból is elhíresült a település: konfliktus támadt a roma önkormányzat táblájának elhelyezéséből vagy a szemételep megszüntetéséből, mely elhelyezkedése okán elsősorban a roma lakosság egészségi állapotát veszélyeztette. Legtöbbet azonban a nem cigány szülők azon kezdeményezéséről lehetett hallani-olvasni, amely egy magániskola létrehozására irányult. Ennek nyomán próbáltuk meg feltérképezni a helyi oktatásban keletkezett konfliktusokat - nem sok sikerrel. A nem cigány szülők - a jogszabály támogatásával - olyan alapítványi iskola létrehozását kezdeményezik, ahol minimális havi tandíjat kell majd fizetnie az oda járó gyermekek szüleinek. Így éppen a legszegényebb társadalmi csoportok (jó eséllyel a romák) lesznek kizárva a valószínűleg színvonalasabb oktatásból.

Doros Judit: *A cigány önkormányzat nem fitnessklub* (Népszabadság, 2001. szeptember 3.)

Állóháború Jászladányban - Aláírásokat gyűjtenek a helyi romák

A jászladányi cigány kisebbségi önkormányzat demonstrációt szervez, ha nem tudja elhelyezni a községházán az önkormányzat útbaigazító tábláját - közölte Kállai László, a cigány kisebbségi önkormányzat elnöke. Lajkó Terézia jegyző szerint nem a tábla kifüggesztésével, hanem annak feliratával van gond. A táblán ugyanis az áll: „Cigány Önkormányzat, Jászladány” A jegyző szerint nem települési önkormányzatról van szó, így a „kisebbségi” jelzőt is használni kell.

Úgy tűnik, a Jász-Nagykun-Szolnok megyei településen nem csitulnak az indulatok: a települési és a cigány kisebbségi önkormányzat közötti állóháború tovább folytatódik. A kisebbségi önkormányzat februárban kétnapos éhségstrájkot tartott, mert úgy ítélték meg, hogy más eszközökkel már nem tudják érdekeiket érvényesíteni. Kállai László, a jászladányi cigány kisebbségi önkormányzat elnöke szerint az elmúlt egy év során a roma képviselőket már nem vonták be a települést érintő döntésekbe, a helyi képviselő-testület pedig több olyan rendeletet is alkotott, amely - állítja Kállai László - kifejezetten sérti a romák érdekeit. Ezek között említette, hogy a településen - a rendezési terv módosítására hivatkozva - két évig betiltották az építkezéseket, amivel szerinte a romák letelepedését kívánták megakadályozni. **Az önkormányzat továbbá támogatta egy magániskola létrehozását, ahol tandíjat kellene fizetniük a gyerekeknek a színvonalasabb oktatásáért. A romák szerint ez a terv is ellenük irányul, hiszen a kiemelkedő pedagógusok vélhetően átmennének a magániskolába, az állami oktatásban pedig a kevésbé képzett tanárok maradnának.**

Dankó István polgármester nem értett egyet a romák megmozdulásával. Szerinte a településen nincs cigányellenes hangulat. Úgy vélte, hogy inkább a kisebbségi vezetők hajlamosak cigány-magyar ellentétként kezelni a problémákat akkor is, amikor pusztán gazdasági vagy falupolitikai szempontokról van szó.

Szülői munkaközösségek

Amíg az iskolaszék intézménye napjainkra lényegében kiüresedett, addig a szülői munkaközösségnek (szmk) a legtöbb helyen van valamiféle funkciója. Noha sok helyütt az iskola kezdeményezi szülői munkaközösség létrejöttét, s szervezi az osztályokból való szülői delegációk megválasztását, elmondható, hogy a szülők egyre inkább értelmét látják a munkaközösségek létrejöttének.

Az óvoda és az iskola legtöbbször a rendezvények, kirándulások megszervezésére „használja” a szülői munkaközösséget, a legtöbb pedagógus eleve segítőtársaként fogalmazza meg a munkaközösségbe tömörült szülőket. Előfordult olyan eset is, hogy a szülői munkaközösség csak a pedagógiai program létrehozásakor jött létre, hogy azt hivatalosan véleményezhesse. Az ad hoc szülői munkaközösség vezetője a falu művelődési házának igazgatója lett, aki saját gyermekét korábban a szomszéd település iskolájába járatta, féltve őt a „nagyobb roma fiúk zaklatásától”.

2000 szeptemberében minden osztályban választottak két szülőt, és ők bíztak meg engem, mert senki nem akarta elvállalni, én meg elvállaltam, mert tudtam, hogy ez fontos. Azt mondtam, hogy ha más elvállalja, én elvállalom. Nekem itt vannak a papírok, amin az iskolaigazgató meghívott bennünket.

Milyen rendszerességgel ülnek le?

Ez egy civil szervezet... vezetőtől függ. Illetve, ha probléma van. Semmilyen alapszabály nem lett készítve, az akkori igazgató tudta, hogy miért alakítja meg, ez azért lett megalakítva, hogy... akkor... [perceken keresztül lapoz a papírok között], mert az iskola és az óvoda működési szabályzatát véleményeztetni kellett. Már 2000 szeptemberében tudta, hogy ezt létre kell hozni. (Egy szülő egy apró faluból)

Az szmk tagjainak megválasztása általában teljesen organikus módon, a demokratikus szabályok betartásával történik, akad azonban arra is példa, hogy lényegében a pedagógus jelöli ki a tagokat. Az alábbi párbeszéd egy falusi óvoda szmk-tagjainak megválasztásakor hangzott el:

Óvónő: Tavaly te voltál az szmk-tag, de most több lett a munkád otthon a gyerekekkel. Ugye?

Szülő: Igen.

Óvónő: Jelent ez gondot a feladatok ellátásában?

Szülő: Nem.

Óvónő: De nem lenne jobb, ha ebben az évben nem te lennél?

Szülő: De igen, mert több otthon a dolgom a kicsivel.

Óvónő: Akkor mást választunk helyetted. Jó?

Szülő: Jó.

Vannak pedagógusok, akik komolyan véve nemcsak a törvény betűje, de a jogszabály szelleme szerint is a szülői véleményeket, támaszkodnak a szülők véleményére, igényeire:

(...) Mert már előtte, hónapokkal ezelőtt - visszamenve a múlt tanévre - kezdtük szondázni a szülőket, hogy miket akarnak egy ilyen szabadnapon [családi nap] látni. És kiderült, hogy a gyerekeiket, a gyerekeiket műsor közben olyanokkal, akiket nem láthatott. A szondázás úgy ment, hogy felkészítettem a nevelő kollegáimat, hogy tudatosan beszéljessenek ezekről a dolgokról, és hogy ha lesz majd ilyen, mit szeretnének. És akkor felkínáltunk egy programot egy ajánlattal, és akinek volt ötlete, azt fölírták gyorsan nekem. Na most, ez sem megy simán, mert abszolút nem törődnek vele. Na most, ha mi nem lépünk ki abból a régi, hagyományos nemtörődömségből, abból, hogy van szülő, meg diák, meg iskola, hanem valóban élővé tesszük, akkor soha nem lesz kilépés belőle. Tehát gyakorlattá kell tenni azt.

Szülői szervezetek működnek az iskolában?

Van egy szülői munkaközösség az osztályban. Van egy mag. Öten-hatan vagyunk, aki bevisz mindent, megvesz mindent, kíséri a gyerekeket kiránduláson, színházba. És a szülői értekezleten szokták elmondani, hogy mit tettek, ha rendezvény van, értesítenek minket.

Kell a szokásos egészségügyi csomag. Mindenki el van engedve anyagilag, hogy ezt tudja vinni. Nekem a munkahelyi adottságom olyan, hogy fénymásoló-papírt tudok vinni. Akkor megvan az a három-négy fő, aki a bálnál a szendvicset készíti.

Az osztályba járnak 21-en. Van öt-hat fő. Előnyt jelent ez egy picit, ha egy szülő aktív?

Jegyek szerint nem. Ha ő egyesre felel, nincs előnyben. Vannak kedvencek, de nem jelent előnyt, hogy most beviszem a papírt. Egy kislány van, ahol a szülők nem állnak úgy anyagilag, azt megszavazzuk, hogy a kislány tankönyve meg legyen véve a negyedik éve.

És jelen vannak ennek a kislánynak a szülei a szavazáson?

Nincsenek. A tanárnő szavazásra bocsátja. Mit tudunk csinálni, megszavazzuk, mert nagyon okos a kislány. Nem kellene annyit cigarettázni, meg inni. Én nem láttam még egyszer sem őket.

Igények és érdemi válaszok

Kt. 14. § (1) A szülő joga különösen, hogy c) írásbeli javaslatát a nevelési-oktatási intézmény vezetője, a nevelőtestület, az óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék, a pedagógus megvizsgálja, és arra a megkereséstől számított harminc napon belül az óvodaszéktől, iskolaszéktől, kollégiumi széktől legkésőbb a harmincadik napot követő első ülésen érdemi választ kapjon

Kérdőíves vizsgálatunk alapján a szülők 17,9%-ának merült fel valamiféle igénye az iskolával szemben. Jellemző, hogy a kérdőívben írásban is felmerülő kérdések és igények kétféle módon kerültek megfogalmazásra. Az igények artikulálásának egyik módja az, amely konkrétan, kérdés vagy problémafelvetés formájában jelenítődik meg:

- többet foglalkozni egyénileg a gyerekekkel;
- alig volt testnevelési lehetőség;
- úszás már elsőtől;
- az értesítő füzetben nem található meg az összes osztályzat;
- jobban kéne figyelni a füzetek külalakjára, idegen nyelvi órákon többet kéne foglalkozni velük;
- vegye fel az iskola a kapcsolatot a nemrég megnyílt lovardával;
- szeretném, ha több figyelmet fordítanának a gyerekekre a napköziben, különösen az udvaron; a gyerekek gyakran nagyon kegyetlenek egymáshoz; sok az iskolában a verekedés, az ötödikes gyerek fejbe rúgja a lányokat;
- az udvar és az iskola környezetének rendbetétele;
- nyári szünidős napközi;
- számítógépes szakkör indítványozása;
- angol és német nyelvű szakkört szerettem volna;
- az iskolában dolgozó pedagógusok és az iskolai légkör miatt szívesen venném, ha 12 évfolyamos lenne, így nem kéne gyermekemet kimozdítanom ebből az intézményből;
- dyscalculia miatt felmentés az osztályzás alól.

Ezek az ügyek kezelhetőek, a felvetésekre érdemi válasz adható. A másik csoport azonban olyan, melyben nem lehet érdemi választ adni, azok legfeljebb óhajnak mondhatók:

- az osztályban már van „nagy lány”, nagyon oda kell figyelni, hogy kivel barátkozik, főleg a fiúk terén;
- túl sok a kis cigány gyermek az osztályban és az egész iskolában; jobb lenne, ha speciális iskola lenne és nem nemzetiségi;
- nem megfelelő a diákfegyelem;
- a magatartás javítása.

A felmerülő igények túlnyomó többsége (57%) az oktatás színvonalával való elégedetlenséget tükrözte.

Felmerült-e a kérdezett részéről valamilyen igény az iskolával szemben?

	%
Az oktatás színvonalával való elégedetlenség	57,0%
Fegyelmzési problémák, gyerekek közötti konfliktusok	15,0%
Szülő és iskola közötti kapcsolattartás terén	13,3%
Tárgyi feltételekkel való elégedetlenség	14,7%
<i>Összesen</i>	<i>100,0%</i>

70. táblázat

Mit tett a probléma megoldása érdekében?

	%
Semmit	13,9
Formális úton tett	30,8
Informálisan úton tett	38,9
Válaszhiány	16,4
<i>Összesen</i>	<i>100,0</i>

71. táblázat

Úgy tűnik, az iskolák egyre inkább a demokrácia útján kezdenek járni, s inkább a formális úton felvetett problémákra adnak érdemi választ. Az adatok mögött az is meghúzódhat, hogy aki végigjárja a megfelelő utat, már nem marad érdemi válasz nélkül, ahhoz viszont, hogy végigjárja a megfelelő fórumokat, civil kurázi szükségeltetik. Aki nem tett semmit a probléma megoldása érdekében, nagy valószínűséggel elutasításban részesült.

Mit tett a probléma megoldása érdekében, és milyen választ kapott az iskolától

	<i>Nem kapott választ</i>	<i>Elutasító választ kapott</i>	<i>Kompromisszum-készség, változtatás</i>	<i>Összesen</i>
Semmit	66,7%	26,7%	6,6%	100,0%
Formális úton tett	19,4%	29,8%	50,8%	100,0%
Informális úton tett	25,9%	36,4%	37,7%	100,0%

72. táblázat

3.2 Érdekérvényesítés és szegregáció: a cs.-i óvoda

Az alábbiakban bemutatásra kerülő óvoda és települése a szülői érdekérvényesítésről szóló fejezeten kívül a tájékozódásról, a tankötelezettség teljesítéséről, valamint az óvoda-, iskolaválasztásról szóló fejezetek bármelyikébe bekerülhetett volna.

Az Északkelet-Magyarországon található település lakóinak száma 270 fő. A faluban csak óvoda működik, iskolába a szomszéd településre járnak át a gyerekek. A falu rendkívül szegény, egy alig-alig nyitva tartó bolt mellett közintézmény a hetente kétszer üzemelő postahivatal, valamint a polgármesteri hivatal, mely egy lakásból lett átalakítva. A településen

szülőkkel, a polgármesterrel, valamint az óvónővel készültek interjúk. A vizsgálat során ezek tapasztalatait kívánjuk az olvasó elé tárni.

Első idézett interjúrészletünk egy nyolcgyermekes férfivel készített beszélgetésből való. A családapa elmeséli, hogyan lett óvoda g.-n.

Ez egy nagyon jó történet volt, akkorában került ide a pap, megválasztottuk a feleségét polgármester asszonynak. És, képzelje el, első évben olyat csinált! Cigány óvodát csinált! Polgármesteri hivatalt, utat, ami létezett, mindent...

Itt a szülők olyanok voltak...! Nem tetszett a cigányoknak a cigány óvoda. Nem engedték a gyereket óvodába. Az én gyerekem kezdte meg az óvodát. Felhítt engem meg a feleségemet, nagyon jóban voltunk. Igen-igen jóban voltunk. De már csak akkor, mikor teljesen kész volt, bemutatta nekünk az óvodát, teljesen: „Nézzétek meg, egy kis bankettet akarunk rendezni.” Mi segédkeztünk. Azért nagy nehezen megnyílt az óvoda, aztán lassan beszoktak. (...)

Én szoktam beszélni az óvónénivel, én járok a gyerekekért. Volt már vagy négy vagy öt óvónő. Az első volt nekünk a legszimpatikusabb. Nagyon jó viszonyba' voltunk. Nincsen ezzel sem semmi gond, állítólag foglalkozik a gyerekekkel.

Mitől cigány óvoda ez?

Hát, mert csak cigányok járnak ide.

Van valamilyen cigány ének vagy zene ott?

Semmi nincs, soha nem is volt ilyen kimondott cigány valami itt.

Az óvodát tíz évvel ezelőtt szülői és egyházi kezdeményezésre hozták létre a g.-i roma gyerekek számára. Nemzetiségi jellege napjainkban - a különböző interjúkból származó információk alapján - kimerül annyiban, hogy csak cigány gyerekek járnak oda. A jelenlegi óvónő többször megjegyezte, hogy fél a szülőktől, már többször megfenyegették őt. Az alábbiakban a vele készített interjú néhány kiragadott részlete olvasható.

Mitől nemzetiségi az óvoda?

Nem tudom, mert a program tulajdonképpen a helyi nevelési program alapján folyik, amit még az elődöm állított össze, és abból nem tükröződik ki egyértelműen... Csak a cigány népmesék, cigány énekek, de én ezt nem tudom. Én tulajdonképpen egy klasszikus óvodai program alapján nevelem őket. Namost ez nem zárja ki, hogy ha találok egy olyan mesét, mert persze én is gyűjtöm ezeket a kincseket és nekik értékes anyagokat, hogy egy-egy népmesét vagy éneket nem szoktam behozni, de valahogy a húsz év során - mert már húsz év van a hátam mögött - inkább a klasszikus óvodai dolog íródott belém.

Ön szerint mit kellene nyújtania egy nemzetiségi óvodának?

Hát a minimum az lenne, hogy megtanulnának romául, nem tudnak. (...) Szóval állandóan rajtuk kell, hogy legyen a szemem, állandó személyi kontaktus igényelnek, ilyen... most kiment a dajka néni a konyhára, ők, ha én bent vagyok és állandóan pásztázok, akkor fogadnak szót, akkor se mindig.

Csak cigány gyerekek vannak itt?

Igen.

Itt G.-n nincsenek nem cigány óvodáskorú gyerekek?

De, vannak.

És akkor ők hova járnak óvodába?

F.-ra járnak óvodába, de most - úgy tudom - a középső és nagycsoportosok járnak csak. Hát úgy jött össze a gyereklétszám, ott is meg van szabva, hogy egy csoportban hány gyerek lehet, és a nagyokat mindenféleképpen iskolai előkészítésre... Nem lehet őket egyedül hagyni, aranyosak, kedvesek, igénylik is a szeretetet egyébként borzasztóan, mert egy-két helyen viszont a keserűség várja őket otthon, hiába bolondoznak vagy hangosabbak, sokszor sajnálom őket, amikor hazamennek.

Jár ki a családokhoz?

Ki szoktunk menni. Főleg év elején, év közben, de nem szívesen engedik be az idegeneket az udvaron. Elég elutasítóak ilyen szempontból. Lehet, hogy ha bemennék... De ez olyan dolog, hogy nem erőszakolom magam senkire.

De tudják, hogy Ön az óvónéni?

Persze, tudják. Volt már olyan is, hogy a buszmegállóban megkaptam én, azért kiabáltak rám, mert zsebkendőt kell behozni az óvodába, hogy voltam minden, csak tisztességes asszony nem, és akkor egy másfél óra hosszát késett a busz, és akkor én úgy mentem haza, hogy jó, hogy volt nálam nyugtató. Ez is benne van.

Kik azok a családok, akik elküldik óvodába a gyerekeket, és kik azok, akik nem?

Majdnem minden gyerek jár egyébként, de elmondhatom, hogy vannak olyan gyerekek, akik csak úgy jönnek maguktól, el vannak küldve. Végső soron megoszlanak egy olyan részre, ahol tulajdonképpen már úgy-ahogy elkezdtek szocializálódni, már elfogadják a szabályokat, és azt mondták, hogy a gyerek miatt ők nem fognak perlekedni. Végső soron ők borzasztó módon kötődnek a gyerekekhez, de érzelmi téren. Nevelés terén valahogy nem tudnak tudatosan nevelni, én úgy vélem. Mert az érzelmi kötődés sokkal erősebb, és az, hogy én össze-vissza puszilgatom és ölelgetem, persze az is kell, hogy érezze a szeretetet, de az is kell, hogy egy kis következetesség, hogy én most azt mondtam, hogy „nem kiabálsz!”, akkor nem kiabálsz.

Hogyan tudhat bármit a szülő arról, hogyan fejlődik a gyerekük az óvodában?

Szülői értekezleten szoktam... Hát a naplóban negyedévre tervezzük a különböző feladatokat, gondozási teendőket. Heti tervvel tervezem meg nekik a kezdeményezéseket, a kötelező foglalkozásokat, és ezeket a szülői értekezleteken, hogy ki hol tart és hová jutott el, én ezeket elmondom nekik. Csak viszont sok szülő úgy van vele, hogy érdektelen.

El se jön már szülőire?

Van, amikor más többet jelent, mint egy szülői értekezlet számukra.

Mi ez a más?

Hát, nem tudom, most elég szép számban jöttek el. Az óvodát már egyébként, ha őszinte akarok lenni, mert itt van paraszt meg van cigány itt ezen a részen. Nálunk, ha azt mondják nekem, hogy paraszt, akkor már csattanok, mert van magyar meg van etnikum, de... hol jártam, belekavarodtam teljesen... Bonyolult dolog ez, és

nekem... én felfogtam az egész gondolkodásmódjukat, míg elfogadtak ők, meg elfogadtam én őket, ehhez kellett egy kis idő. De a mai napig is valahogy... A karácsonyunk legutóbb, az olyan szépen sikerült, hogy talán sok gyerek még nem is látott ilyen karácsonyi műsort, ilyen sziporkázó csillagszórókat, ahol szinte kitörő örömmel, meg szinte extázisban voltak, sikoltoztak, hogy milyen szépen kigyúltak a fények. Meg hogy adventi koszorú, szóval olyan alapvető dolgokat más helyen, más óvodában.

(...)

Most volt egy kislány, aki elment iskolába, és egy borzasztó jó képességű kislány, itt él G.-n, és ha az a kislány nem fog tudni kitörni a családból, ott a visszahúzó erő a család lesz. Tehát vannak köztük borzasztóan értelmes és okos gyerekek, és ez később halmozódni is fog, mert ha akar tanulni, tud is tanulni, van is esze, akkor bárki lehet belőle. Meg van az a korszak, amikor a család visszahúzó erő lehet egy gyereknek, mert nem mehet, mert nincs pénz, a testvéredre fogsz vigyázni, mert vagyunk sokan, szóval megvan az átka.

(...) Nehéz a szülőket kezelni, sokkal nehezebb, mint a gyerekeket. Meg, ha nem mondaná, hogy „te beférsz az ablakon, meg téged nem büntet meg a rendőr, te menjél!”, ha nem ilyen milióban nőne fel a gyermek, akkor - biztos vagyok benne - ott kezdődik a példamutatása a szülőnek. És hát én erről nem beszélek a szülővel, mert én ebbe nem folyok bele, ez már az ő magánügye. Ez a gond, hogy itt megkapják azt a szeretetet, azt a nevelést, ami - én úgy érzem - kell nekik, és amikor elmennek az óvodából, akkor otthon szertefoszlik minden, és másnap kezdek elölről.

Miért viszik át a nem cigány szülők a gyerekeiket F.-ra?

Mert nem akarják középük beilleszteni. Volt most is... végső soron ingyen kapják a szert is, az első konfliktusom abból támadt, hogy jó pár gyerek volt köztük, aki nem tisztálkodik, a szülők is ugyanúgy, és tulajdonképpen megmondtam szép finoman, hogy rendbe kell tenni a gyerek fejét, mert tetű van benne, és ez járvány, és terjed. És hát akkor is kaptam, nem is keveset, szóban. Aztán azt mondtam, hogy engem nem érdekel, hogy mit fognak kiabálni, ez a szabály, vigyék haza, tegyék rendbe a hajukat, mert itt aztán ha valaki nem erőszakos valamelyest, akkor vége.

Tudjuk, hogy az iskolában működik eltérő tantervű csoport. Hogy kerülnek oda a gyerekek?

Minden évben kijönnek a nevelési tanácsadóból, és megvizsgálják a gyerekeket, hogy milyenek a képességeik. Tehát föl vannak terjesztve, hogy kik azok, akik nem iskolaérettek.

(...)

A szülőknek lehetnek még igényeik az óvodával kapcsolatban?

Hát, itt hónapokig nem volt óvónő, mielőtt én idejöttem, úgyhogy itt a dajka néni vigyázott, szinte csak vigyázott rájuk, mint Brunsvik Teréz idejében, ilyen gyermekmegőrző volt. Én nemcsak úgy jövök be dolgozni, hogy én felkészülök két foglalkozásra. A foglalkozásoknak rugalmasaknak kell lenniük, én egy hétre tisztában vagyok, hogy mik a foglalkozások vagy kezdeményezések, és végső soron, amihez kedvük van, ha énekelni van kedvük aznap, akkor énekelünk. De azt

úgyis nyomon tudom követni, hogy most melyik az az anyagrészt, amibe játékosan bele kell majd őket egy kicsit pörgetni. De nem csak annyi van, hogy lement a foglalkozás, és most játszunk, őket játékon belül ötpercenként, vagy ahogy igénylik, mindig valamilyen újabb tevékenységbe kell vinni, hogy lekössem őket. Mert nekik nem csak úgy alakul, hogy csak a játék, a játék. Ők nagyon sokat megtanulnak játék közben, de mindig valami újjal kell előrukkolni. Én vagy verselek vagy mesélek, vagy rajzolunk. Csak így lehet őket lekötni. Egyébként nagyon sokszor torkollik olyan helyzetekbe, hogy pörgetik egymást a kövön, bunyóznak. De viszont, ha rendes motiváltság van... csak ez viszont, ha lelkiismeretesen csinálja valaki... Én, mire a buszon kiérek, miután hazaviszik őket, ülök itt az íróasztalnál, és kicsit nem tudom, hogy mi bajom van, olyan csend van itt. És nem is becsülik meg a pedagógusokat.

(...)

Ja, meg azt akartam mondani, hogy manapság szerintem már rendes, sima, klasszikus óvodában sem becsülik meg a szülők az óvónőt és az óvónő munkáját, ezt bátran ki merem jelenteni. Közel sincs olyan, mint mikor elkezdtem a pályámat '81-ben, és akkor szinte szeretetteljesen csüngtek az emberen.

Én könyörögtem, hogy el szeretnék menni továbbtanulni vezetőképzőbe, és nem mehetek. Holott minden évben járna nekem is az akkreditált órákra a pénz. Nincs pénz.

De ez nem a szülőkön múlik?

Ez már a Polgármesteri Hivatal, és nemcsak az önkormányzat, mert itt társulás révén van, tehát az iskola a munkáltató. Az iskolaigazgató, ő jár most. És én bármennyire beleéltem magam, és szerettem volna... Pedig megmondom őszintén: ide nem fognak óvónőt kapni, ha valahogy, valami módon elmennék, vagy ha kapnak is, nagyon rövid időre.

Most viszont úgy érzem, hogy elfogadnak. De most meg én érzem úgy - amit még életemben nem éreztem, és valamelyik nap fogalmazódott meg bennem, amikor mentem haza -, hogy istenem! Hát kezdem megutálni a hivatásomat?! Mert nincs sikerélményem, vagy hát kevés, nagyon kevés.

A polgármester családjának néhány tagja a faluban, illetve a környéken töltenek be vezetői pozíciókat: édesanyja képviselő-testületi tag, testvére a másik település polgármestere, s egyben az ott található kocsmá tulajdonosa.

Meséljen a faluról!

Ajaj! Kemény, kegyetlen dolog a mi munkánk, egy polgármesternek igen rossz dolga van. Itt a faluban valamikor nem volt ennyi cigány, most a cigányok szaporodnak, ezekkel igen sok probléma van. Az ember egész napját lekötik.

(...)

A pénztelenség oka a munkanélküliség. A munkanélküliség is, meg az, hogy amint pénzhez jutnak, elgépezik vagy elkártyázzák. Ez napirenden van. A közmunkások megkapják a 30 800 Ft-ot, mert van akit felvettem napi 8 órás munkaidőbe, az két-három napig tart. Nincs lehetősége a Polgármesteri Hivatalnak munkát teremteni, csak közhasznú munkát. Más nem lehet. Jó, van néhány emberem, akik kapják a szociális járulékot, de elmennek mellette dolgozni Pestre. Azt mondom, jól teszik,

hadd menjenek Erről nekem nem szabadna tudnom, meg engedni sem szabadna, de csinálják. Legalább pénzt keresnek. Elég kegyetlen dolog, de mi itt valahogy, nem tudom, de ránk, nem azt mondom, hogy a kutya sem figyel, mert kutya azért van, de úgy el vagyunk taposva.

Miből élnek?

A romák elmennek lopni, valamilyen szinten megállítottuk őket, a háztól már tyúkot, ezt-azt nemigen lopnak, de a mezőgazdasági lopásokat nem tudjuk megállítani, gondolok itt a szőlőre, krumplira, zöldségre, kukoricára. Úgy sikerült megállítani, hogy rátapostunk az elején. '98 előtt, mert én három éve vagyok itt, bár volt egy fél év kihagyásom, az óvodát ennyi idő alatt (3 év) legalább 30-szor feltörték volna. Az én időm alatt csak kétszer tették meg. Nagyon odafigyeltem, szinte éjjel-nappal itt voltam, rátapostunk a bűnözésre. Rendőrhegyek voltak. A bűnözők zöme sitten van. Hála Istennek! Nemcsak nekem, de jó, hogy ott vannak! Megérdemlik!

Járnak a gyerekek iskolába?

Járnak. Van egy pár olyan bűnöző lelkű, aki úgy néz ki, hogy börtönben fogja letudni a fél életét, van itt öt vagy hat. Egyébként járnak iskolába, csak azt nem tudom, hogy meddig! Mert hat község egy pályázaton nyert egy iskolabuszt, mely most az év folyamán eladásra került a Volán felé, és idáig, négy vagy öt éve a gyerekek ingyenbérlettel utaztak. A szerződés januárig szól. Hogy utána mi lesz, nem tudom! A szülők nagy része biztos nem fogja tudni megvenni a bérletet, az önkormányzat sem tudja megvenni, bérlet nélkül pedig nem szállhatnak fel a gyerekek. Az ingyenfüzet-csomag már idén sem volt, a tankönyvcsomag pedig jövő évtől szűnik meg. A szülőknek kell ezeket is megvenni.

Az önkormányzat hogyan tudná támogatni a szülőket?

Nem tudja támogatni őket, mert az állam most is 2,5 millióval kevesebbet adott az önkormányzatnak. Nem tudom, miből ered, de van egy sanda gyanúm. Esztergomba a koronát le kellett vinni, Budapesten tűzijáték, meg augusztus 20-i ünnepek, ez mind sok pénzbe került, és ezt valahol gondolom ki kell spórolni, és ezt ilyen kis községekkel a legkönnyebb megcsinálni. Pedig nekünk nincsen bevételünk, csak kiadásunk. Én kommunális adót nem tudok kivetni. Van egy postamester, van egy kis vegyes boltunk, de az is épphogy meg tud élni. Egyik napról a másikra élnek. Iparüzési adót hogy vessek ki rá?

(...)

Én próbálom őket nevelni, szociális javító-nevelő munkát folytatok, fölvettem tavaly is a vezér tolvajt közhasznú munkásnak. És a lopás rögtön megállt. Vagy most fölvettem egy ötvenkét éves hölgyet, akinek három fia börtönben van, és ő volt sok-sok mindennek a szellemi vezére. Fölvettem őt is közhasznú munkásnak. Az unokái betörőcsemeték - valahogy fogja őket is össze, legyenek rendben. Hát ennyi. Valamikor hogy volt a cigány a paraszttal? Mert falun mi így fogalmazunk! Minden cigánynak volt egy vagy két paraszttanyája, ahova járt dolgozni, és ugye a cigány elment dolgozni: kapálni, szőlőt, kukoricát vagy szilvát szedni, és ezért kapott krumplit, babot, ruhaneműt. De akkor valahogy jobban megvolt a cigány a paraszttal, én valahogy ezt akarom visszahozni, ezt a légkört, hogy a cigány ne azért menjen be a paraszthoz, hogy járjon a szeme, mint a sasnak, hogy mit lehet ellopni, hanem azért, hogy elmegy dolgozni, és tudja, hogy ő ezért ezt fog kapni,

vagy pénzt is kap még mellé, amit régen is néha megkapott, de megkapja azt az ennivalót is, amire ő lusta vagy nem akarja megcsinálni. Mert ha valami cigány elmenne kapálni saját magának, vagy lenne egy kétszáz ölös krumpli vagy tag, de ő döglusta, az biztos, azt le merem írni. És aki azt mondja nekem, hogy ezek a romák be fognak illeszkedni a társadalomba, az én azt mondom, hogy csal, lop, hazudik. Mert ezekkel igen nehéz, ember legyen a talpán. Én is öszülök, kopaszodok, öreg vagyok már lassan.

Van olyan gyerek, aki továbbtanult innen?

Van, igen. Itt a szomszédban L. K., ő a K. Gimnáziumba jár, a húga, É., valamilyen szakmunkásképzőbe jár. Ennyi. A többi analfabéta. Némelyik a nevét nem tudja leírni. Valahol itt kezdődik a szülőnek a felelőtlensége, hogy nem is foglalkozik vele, mert F.-on van egy aránylag középérs általános iskola, de a szülő arra is lusta, hogy elzavarja a gyereket az iskolába. Sőt itt van ingyenóvoda, arra lusta, hogy fölvigye a gyereket, pedig itt is az iskolának alapfeltétele, hogy óvodába igen sok mindent tanul. Van egy jól képzett óvónőnk, sok mindenre megtanítja a gyerekeket. És erre lusták, hogy fölvigyék a gyereket az óvodába.

A szomszéd településen található óvoda már nagyságrendekkel jobb állapotban van, jobban felszerelt. Mődunkban állt részt venni szülői értekezleten, láthattuk a szülőket, az óvónőkkel is sikerült interjút készítenünk. Voltaképpen más óvodákhoz hasonló gondjaik és sikereik vannak. Ebbe az óvodába járnak a g.-i *nem cigány* gyerekek, vagyis a szülők nap mint nap átszállítják a négy kilométerrel arrébb fekvő településről a gyerekeiket.

Az iskola, ahová a g.-i gyerekek az óvoda után kerülnek, szintén a négy kilométerrel arrébb fekvő településen van. Az iskola kérésünk nélkül átadta nekünk tanulóinak az étkezési hozzájárulásról szóló kimutatását, melyben külön lapon, név szerint szerepelnek a cigány családok.¹⁰⁹

A jegyző - a polgármester, valamint a szomszédos településen található iskolaigazgató szerint - nem meri szankcionálni az igazolatlan távolmaradást, a tankötelezettség nem teljesítését, nem szab ki bírságot több család esetében. „Nyugdij előtt áll, néhány éve van hátra. Most minek kötözködjön? Hát kell, hogy a hátában találjon valamit egyik este az utcán!”

A városban lévő középfokú tanintézmények egyike-másika felveszi a G.-n lakó, nyolc általánost elvégzett tanulókat, akik nem tudják teljesíteni a követelményeket. Ez már az évkezdés előtt tudható. A középiskola beleszámítja őket a létszámba, majd lejelenti ezeket a tanulókat is az ősz folyamán, átveszi a normatívát, s a félév előtt közli (vagy nem közli) a szülővel, hogy a gyermek képtelen haladni, ezért vigye el őt az iskolából.

Noha a falu lakosságának a polgármester szerint 70%-a roma (mások szerint ez az arány valamivel 50% felett van), a falunak ennek ellenére *nincs* kisebbségi önkormányzata, az ötfős képviselőtestületben azonban - szokás szerint mindig van egy roma képviselő. A falu lakói ezt a posztot „a” roma képviselőnek hívják. Nem tartozik szorosan a szülői jogok és köteleességek témaköréhez, azonban az érdekérvényesítés (és ebbe beletartozik az iskolás-óvoda korú gyermekekkel rendelkező roma családok érdekérvényesítése) területén komoly hátrány, hogy a többnyire romák lakta település vezetésében alulreprezentáltak a cigányok.

¹⁰⁹ A dokumentum pontos címe: *Kimutatás a g-i cigány családokról és az iskoláskorú gyerekekről a 2001/2002-es tanévben.*

Módunkban állt nem csak L. D., hanem más g.-iak házába bejutnunk. Több házba a polgármester vitt el bennünket: bátran, már-már olyan módon, mintha a saját házába lépne be, indult befelé az ajtón az egyik „szocpolos” (új lakás építéséhez igénybe vehető szociálpolitikai támogatással készült) házba. „Én megyek előre, hogy én kapjam az első pofont - mondta. Nézzék csak, hogy élnek ezek a szerencsétlenek!” - folytatta, majd barátságosan köszöntötte a háziakat, akik egy belső, sötét, világítás nélküli szobából pislogtak kifelé. A faluban sok ilyen ház van, annak idején az építési vállalkozó felvette a munkadíjat, és félkészén hagyta a családokra a házat. Vannak olyan családok is, akik eladják apránként a fejük fölül a saját házukat építőanyagként, így téve szert némi jövedelemre.

Ebben a faluban, ezekben a házakban a szülői jogok és kötelességek világa nem érvényes. A legtöbb hasonló körülmények között élő családnak van iskolás és óvodáskorú gyermeke, akik - megismerve a falu és a család teremtette lehetőségeket - valószínűleg hasonló életpályát futnak majd be. Ezeknek a családoknak a gyermekei a szomszéd falu eltérő tantervű (a faluban használt nevén: »kiszegítő«) osztályába járnak. A szülők mindegyikével ki lehetett volna talán tölteni-tölteni kérdőívet, ettől azonban eltekintettünk, mivel - a fentiekből érezhető - nem lett volna releváns egy néhány oldalas, a saját jogaikra, az iskolaválasztásra, a továbbtanulásra vonatkozó kérdőív lekérdezése. Ezeknek az embereknek a hétköznapi gyakorlatban *nem léteznek jogaik*, azok csak a kutató fejében vannak.

A szülői önszerveződés módjai között egyaránt fellelhető a spontán és a szervezett érdekérvényesítés. A szülők mind nagyobb hányada ismeri fel a közös fellépés előnyeit, ennek formái és céljai azonban nem mindig egy demokratikus és élhetőbb világ felé mutatnak.

V. Tehetségek

A mai magyar középiskola kiváló tükre társadalmunknak ahogyan rámutat a társadalmi világ széthasított voltára. Az iskolában tovább halmozódnak a hátrányok nemcsak a tudás elsajátítása terén, hanem a demokratikus társadalmi viszonyok közé való beilleszkedéshez nélkülözhetetlen képességek, cselekvési minták átadása terén is. Hogyan lehetne áthidalni a hasadékot? Hogyan lehet demokratikusan gondolkodó fiatalokat nevelni? Milyen szerephez juthat a közoktatás e téren, s milyen technikák állhatnak a társadalom rendelkezésére az iskola falain belül és kívül?

Számos eddigi alternatíva, program-elképzelés született, melyek a fent leírtak tükrében végig-gondolva, más megvilágításba kerülnek, s az itt bemutatottak alapján talán könnyebben eldönthető róluk, hogy hosszú távon, társadalmi méretekben alkalmazhatóak-e, beépíthetőek-e a mindennapi oktatásmenetbe vagy sem. Ebben a fejezetben amellet, hogy bemutatásra kerül néhány demokratikus nevelési technika, reagálni is kívánok néhány, már létező programra.

A különféle problémakezelési stratégiák csoportosíthatók amentén, hogy azok hatásukat mely szinten fejtik ki, tehát az osztályban, az oktatási intézmény egészében, vagy az iskolarendszer szintjén, esetleg az iskolarendszeren kívül. És osztályozhatjuk a különféle demokratikus nevelésről szóló programokat aszerint, hogy kezdeményezés nyomán jönnek létre, ki indukálja azokat: ily módon beszélhetünk civil, állami, a piac által indított, illetve Magyarország (és Kelet-Közép-Európa) esetében kiemelkedően az európai uniós programokról. Az alább tárgyalt megoldások, programok, elképzelések között nem egy olyan található, mely logikusan következik ugyan a fent leírtakból, ám a gyakorlati megvalósítás nyilvánvalóan utópia. Ezek olvasásakor azonban érdemes arra gondolnunk, hogy az olyan fogalmak-intézmények, mint „diákjogok” vagy „integrált iskola”, „koedukált osztály”, hasonlóan utópisztikusak voltak néhány éve vagy évtizede.

1. Megoldások a közoktatási intézményrendszeren belül

1.1 Az osztály szintjén

Az osztályfőnöki óra

Képtelen vállalkozás az egyes ismereteket, készségeket garmadával az osztályfőnök hatáskörébe utalni, pedig ez a sorsa a személyi higiénia, a takarékos gazdálkodás, az Európa-ismeret, a szexuális kultúra vagy az előítélet témakörének is. Különösen az osztályfőnöki órákra igaz ez, melyek nagyrészt adminisztrációval vagy a szakos tanár fejvesztett tananyag-pótlásával telik. Bár az osztályfőnöki óra nem a végső, átmeneti megoldásnak jó. Nem árt, ha más helyszínen tartja a pedagógus, alkalmanként esetleg több felnőtt vagy diák vezeti, tehát nem a megszokott szereposztás szerint zajlik. A drog, a dohányzás, vagy az előítéletekkel szembeni nevelés nem oldható meg a katedráról.

A fegyelem és a rend

A közmegítélés által fegyelmeztettnak mondott osztály, tanítási óra azt jelenti, hogy a tanulók csendben, mozdulatlanul ülnek, rejtve marad, hogy a félelem, az unalom, a kora reggeli fáradtság, vagy éppen a szellemi izgalom eredménye-e.¹¹⁰ Fogalmainkban a fegyelem

¹¹⁰ Fontosnak tartom a kiváló gyakorló pedagógus, Fenyő D. György (1999) által a fegyelemről leírtakat.

legtöbbször az alárendeltséggel párosul. „Nem fegyelmezettebb-e az az osztály, amelyik önállóan betanul egy táncot, egymásra és a fákra-virágokra vigyázva tud túrázni, (...) tartalmazva tud egy összejövetelel játszani annál, amelyik csendesen végigüli a délelőtti tanórát?” (Fenyő D. György, 11. oldal) Ameddig az osztály a hagyományos tanórán, hagyományos tanítási keretek között tevékenykedik, a tanár nincs szerepbizonytalanságban: a látszólag működőképes hierarchia tartja össze a csoportot. Más, a tanóránál lazább, de még mindig iskolai szervezésű helyzetekben - szalagavató bálók, osztálykirándulások - viszont gyakorta szabadul el a pokol, s válik nyilvánvalóvá, a *fegyelem* nem tartható fenn az eddigi eszközökkel, hanem csak a demokratikus viszonyokon, a diákság önirányításán és önkorlátozásán alapulhat.

Ha az iskolai élet módot ad választásra (tehát nem eleve elrendelt a tananyag, az osztályfőnök és a tanárok személye), a diákok viselkedését nem egy külsőkényszerből fakadó fegyelem, hanem a döntéshelyzet és a választás lehetőségéből eredő felelősség fogja szabályozni. A félelem helyett a - bizonyos mértékben szabadon választott - tananyagra, problémakörre kell figyelniük a diákoknak, ebben az esetben lehetővé válik a szellemi-lelki erők koncentrációja. „A tanár magyarázatára figyelni kisebb megterhelést és szellemi igénybevételt jelent, mint vitatkozni az órán, s ennél is nehezebb egy dadogó diáktárs előadását meghallgatni.” (Fenyő D. György, 15. oldal) A cél a belső fegyelem kialakítása, melynek kevéssé a tekintélyvel és megfélemlítéssel alapuló külsőleg ráerőltetett fegyelem előmozdítója, sokkal inkább a vitatkozó, ellentmondó, demokratikusan működő oktatási intézmény. A diákok fegyelme nagyban múlik az osztályban tanító tanár fegyelmen: hogyan lép be az osztályba, pontos-e, felkészült-e, tudja-e, mit akar aznap elérni. Képessé kell válnia a tanórát logikus módon levezetni, ugyanakkor a tanulók közléseit fogadni, azokra reagálni, beleilleszteni a tanítás menetébe. Szükség van ehhez a diákok motiváltságára (érdeklődik az anyag iránt, szeretne sikeres vizsgákat tenni), illetve az együttműködési készségére (saját örömet, kielégülését elsősorban a többi diákkal és a tanárral való együttműködésben látja megvalósíthatónak). Ezekre azonban a tanárnak magának kell nevelnie a diákot: fel kell ébresztenie benne az érdeklődést a tantárgy iránt, igényt kell teremtenie a jobb teljesítményre - végső soron értéké tenni a továbbtanulást, sok esetben a családi indíttatások ellenére is. Kooperációra, önkorlátozásra kell nevelnie a diákot, de semmiképpen sem annak tekintélyelvű elfojtásával, sokkal inkább saját kooperációs készségének mintanyújtása által.

„Az iskolában a számonkérési, értékelési rendszer a deklarált törekvések ellenére inkább a büntetésre, mint a jutalmazásra épít” (Szabó Ildikó, 63. oldal) Az elsősorban tiltáson keresztül való nevelés eredménye az, hogy a teljesítmény nem a belső örömmel kapcsolódik össze, hanem a szankciókkal - Szabó Ildikó itt emlékeztet a Kohlberg által leírt erkölcsi fejlődés első szakaszára, s rámutat arra, miként rekedhet meg e szakaszon a gyermek fejlődése. Továbbá „kialakulhat a szabályok kezelésének egy cinikus módja”, amely azon a felismerésen alapul, hogy ha sikerül úgy kijátszani a szabályokat, hogy arra ne derüljön fény, mód van a büntetések sorozatos elkerülésére. Ha azonban van olyan közösségi keret, mely napi szinten lehetővé teszi a konfliktusok partneri viszonyon és bő kommunikáción alapuló kezelését, e rutinok nem válhatnak beidegződésekké. Akkor alakulhat ki olyan közösség, mely a demokratikus rendteremtés, az önkorlátozáson nyugvó fegyelmezés alapja lehet, ha annak létrejöttére munkaeszközként van szükség. Csak a centralizált döntéshozatal, a hagyományos tanítási-tanulási folyamat, a tekintélyen (vagy egyéni kvalitásokon) alapuló problémamegoldás van meg jól közösség nélkül, amint ez megváltozik, szükség lesz az egyénnek autonómiát biztosító társas közegre.

Az előítéletek kialakulásának megelőzése

Számos civil szervezet, illetve a kormányzati szektor által kezdeményezett próbálkozás volt az elmúlt évek során az előítéletek csökkentésére, illetve megelőzésére. Figyelembe kell vennünk azt, hogy az előítélet egyszerre szociológiai, szociálpszichológiai és lelki jelenség, „épp ezért a hamis tudat egyik legerősebb, már-már bevehetetlennek tűnő része” - írja Csepeli György (1993), így az előítéletek kialakulásának *megelőzése* különösen hangsúlyozandó. Tapasztalat, hogy a tévképzetek elosztatásáért történő mindennemű érvelésen, felvilágosításon alapuló vállalkozás nemhogy csökkenti, hanem dacos megnyilvánulások, ellenérvek sorozatán keresztül növeli az előítéletes megnyilvánulásokat. Ezek alapján az előítéletek megelőzése nem történhet kizárólag ismeretközlés útján, hanem a tanítási-nevelési folyamat, a szocializáció egészének kell erre törekednie.

Simon Péter (1999) a nyelvórai kultúratanításról szóló cikkében a Nemzeti Alaptantervre hivatkozva a célnyelv kultúrájának megismertetését véli az előítélet megelőzésének, illetve a tolerancia fejlesztésének eszközeként: a serdülők saját kultúrájukról alkotott képe is fejlődik a folyamat során. A nyelvtanítás esetében a közismereti tények közlésén túl az általa „kisbetűs kultúrának” nevezett jelenségcsoportra mint pedagógiai lehetőségre hívja fel a figyelmet: hangsúlyozza, hogy az idegenforgalmi látványosságoknál (hol lakik a brit miniszterelnök) és a történelmi adatoknál (mikor volt a londoni pestisjárvány) sokkal hasznosabb - és érdekesebb - dolog az, hogy hogyan, milyen körülmények között élnek azok, akik az adott idegen nyelvet beszélnek.¹¹¹ A legfontosabb, hogy a tanuló *elgondolkozzon* a hallottakon: elgondolkozzon azon, hogy vajon mindenkinek olyan-e az élete, mint a nyelvórán hallottak, a tankönyvben olvasottak, vajon mindenki ugyanakkor teázik-e Angliában, mindenki emeletes busszal jár-e munkába. A nyelvórák tehát - a tanári szándéktól és eszközhasználattól függően - kiváló alkalmat nyújt a sztereotípiák elosztatására.¹¹² Az eszköz lehet új ismeretek felkutatása, vagy olyan játék az órán, mely során a serdülők beleképzelik magukat mások szerepébe. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a kulturális sokszínűség toleránsabb megközelítése „semmiképpen se jelentse a jelenségek szolgai elfogadását, hanem ösztönözze a tanulókat az elemzésre” (18. oldal).

A kultúra tanítása csak bizonyos esetekben elegendő eszköz az előítéletek megelőzésére. Példa erre a serdülőkorban még kialakulófélben lévő *cigánysággal szembeni előítéletek* elosztatására tett kísérletek tömkelege. A középiskola, a pedagógusok, civil szervezetek az elmúlt évek során sokat tettek az előítéletek csökkentéséért: számos tanóra foglalkozott a cigányság kultúrájával, lelkes tanárok vitték ezrével diákjaikat cigány kulturális rendezvényekre, sok néprajzi-hagyományörző tábor került megrendezésre országszerte. Bármilyen szomorú is, *a cigány kultúra pozitív elemeinek bemutatása* mint előítélet-megelőző módszer, a tapasztalatok alapján *zsákutca a toleranciára nevelés útján*. Nem azt állítom, hogy értelmetlen lett volna az elmúlt évtized ezen pedagógiai próbálkozásainak sora, azonban a már kora gyerekkorban kialakulófélben lévő előítéleteket csak megerősíti a cigány kultúra pozitív elemeire irányított figyelem: szinte az elutasítás acélszerkezetévé válnak a kulturális jellegű pozitív, ám a szélesebb társadalmi kontextusból mégiscsak kiragadott tapasztalatok: „lehet, hogy kiválóan zenélnek néhányan közülük, de mi van a túlnyomó többséggel?” vagy „jó-jó, ha valaki zenél

¹¹¹ „Laknak (nem csak szállodákban), tanulnak (nem csak száz évvel ezelőtt), pihennek (nem csak Hawaiiiban, Rióban), étkeznek (nem mindig étteremben)” - írja Simon Péter. (1999:17)

¹¹² Bemutatható, hogy az angol közel sem csak a brit szigetországban élő fehér emberek anyanyelve, hogy vannak jobb és rosszabb módú emberek, sőt nincstelenek az adott nyelvet beszélő országban, sőt vannak olyanok, akik alig beszélnek e nyelvet.

meg táncol, de ebből is látszik, hogy ezek az emberek nem hajlandóak a *tisztességes munkára*” - hangzik el 17 éves interjúalanyaim szájából. A kultúra rendkívül összetett jelenség, s fogalmát mind a tudományos, mind pedig a hétköznapi szóhasználat több értelemben használja. A cigányok mesevilága a cigány kultúra része, de vajon a cigány emberek által használt gépkocsi, főzőedény vagy fogkefe is a cigány kultúra részét képezik-e? A cigány kultúrával éppen ismerkedő diákban felmerül a kérdés, hogy rendben van ugyan, hogy létezik például nem kevés számú kiváló cigány képzőművészeti alkotás, ám a nem-cigány lakosságénál valóban magasabb bűnözési arány nem ugyanúgy a kultúra terméke/következménye-e. Nyilvánvalóan nem. Csak ezt nem egyszerű belátnia a tizenévesnek akkor, ha az oktatás a kultúra nehezen magyarázható, problematikusan csoportosítható jelenségeivel operál. Valóban magasabb a bűnözési arány a cigányoknál, mint a többségi társadalomban, azonban egyrészt - ezt már sokan leírták¹¹³ - nem mindegy, hogy a többségi társadalom mely rétegével vetjük össze a cigányság által elkövetett bűncselekmények számát, másrészt a cigány elkövetők száma elenyésző a cigány lakosság számához képest. Ha megkíséreljük valahogyan a cigány kultúrát - vagyis a cigányok kultúráját (még ez sem egyértelmű) - egyetlen gyűjtődobozba erőltetni, kiderül, hogy fényévnyi távolságra áll egymástól az írástudatlan telepi idős cigány asszony tárgyi kultúrája, nyelvhasználata, hiedelemvilága a huszonéves városi egyetemista cigány fiatalétól. Talán éppen olyan távol vannak egymástól, mint a *nem cigány* tanyasi asszony és a nem cigány városi fiatal tárgyi kultúrája, nyelvhasználata. Bárhogyan közelítünk tehát a kultúra értékeihez mint a cigányságot pozitív színben feltüntető pedagógiai eszközhöz, mindig olyan kérdések születnek, melyekre végső soron csak *társadalmi jellegű* válaszok adhatók.

Előítélet-megelőzés és kritikai gondolkodás

Az egyes kisebbségi csoportokhoz fűződő viszonyunk alapjai olyan képzetek vagy tévképzetek, melyek rendkívül szűk látószögű és nemegyszer sokszorososan torzító optikán keresztül jutnak el hozzánk. E tény ismeretében kiválóan alkalmazható eszközök a játék, a vita, az érvelés a társadalmi jelenségek kritikai szemlélését megalapozó gondolkodásmód serdülőkori fejlesztésében. A serdülőknek bemutatandó, hogy a tapasztalást mindig megelőzi valamiféle ismeret, továbbá, a tapasztalat soha nem objektív, hiszen tőlünk, a megfigyelőtől nagymértékben függ annak eredménye. Az alábbiakban egy olyan előítélet-megelőző technikát mutatok be, mely arra ösztönzi a foglalkozáson résztvevőket, hogy a hétköznapi világából kissé kiemelkedve próbálják meg szemlélni az őket körülvevő társadalmi folyamatokat.¹¹⁴ Bár a játék igen konkrét részletes bemutatását azért tartom indokoltnak, mert egyszerre több technikát is integrál magában. Fontos, hogy a játék résztvevői mindvégig tudják, a program célja nem az előítéletek megelőzése, eloszlatása, nem annak bizonyíttatása, hogy egy-egy nemzet, nép, társadalmi csoport mégsem olyan, mint azt eredetileg sokan hitték, hanem a hétköznapi tudás megkérdőjelezése - hacsak néhány percre is!

¹¹³ Lásd többek között DOBOS János (1984): Tényleg nincs cigány bűnözés? *Belügyi Szemle*, 2:63-66.; VAVRÓ István (1984): A „cigány bűnözés” vizsgálatának elméleti és módszertani kérdéseiről. *Belügyi Szemle*, 2:67-68.; TAUBER István (1986): *A hátrányos társadalmi helyzet és a bűnözés összefüggései, különös tekintettel egyes kisebbségi csoportokra*. [Közreadja] ELTE Jogi Továbbképző Intézet, Budapest: Tankönyvkiadó.

¹¹⁴ Ezt a „játékot” többször kipróbáltam már budapesti, illetve vidéki diákokkal és tanárokkal egyaránt. Lebonyolításában nélkülözhetetlen segítséget nyújtott Báder József.

A játék kezdetén a csoport minden tagja elővesz egy üres papírt. Nem árt, ha a diákok közé beül néhány vállalkozó szellemű, vitára és konszenzusra egyaránt hajlandó pedagógus is a helyzetet úgy kialakítva, hogy a diákok ne azt érezzék, megint valamit tanulni fognak a katedrán álló tanártól. Mindjárt az elején le kell szögezni azt, hogy senki nem akarja megváltoztatni a résztvevőket (a részvétel csakis önkéntes lehet), hanem mindössze azt akarja a foglalkozás vezetője megmutatni, hogy még a legbiztosabb tudás, a legnyilvánvalóbb hétköznapi ismeret is könnyedén megkérdőjelezhető. Felírandó hát a táblára az első kérdést, melyre mindenkinek írásban kell válaszolnia: „*melyik a vidámabb nép: az olaszok vagy az írek?*” (A játékban résztvevők lehetőleg *ne* kommentáljanak fennhangon semmit.) Amikor mindenki elkészült, a csoport, hajtsa össze úgy a lapot, hogy maradjon hely a következő válaszoknak, ám az takarja el az eddig leírtakat. A következő kérdés ezek után írható fel a táblára: „*Miért?*” Majd hasonló eljárás után a harmadik: „*Hogyan vizsgálnád ezt meg?*” A leírtak megbeszélése előtt érdemes megkérni a csoport tagjait az utolsó önálló feladatra, miszerint a lap *hátdalára* egy percen keresztül írjanak le mindent, ami eszükbe jut a románokról.¹¹⁵

Ezek után következhet a »feladat« kiértékelése, az írólapok kihajtogatása. Az első kérdés esetében mindjárt megoszlanak majd a vélemények: lesznek olyanok, akik az íreket, és lesznek olyanok, akik az olaszokat fogják a vidámabb népnek tartani. Az eddigi tapasztalataim alapján valószínűleg túlnyomó többségben az olaszok fognak „szavazatokat” kapni, ám ez nem jelentheti azt, hogy *valóban* ők lennének a vidámabb nép. Ezen a ponton némiképp megnyitható az eddig elfojtott vitakedv szelepe. Megengedhető, hogy a vitázók a második kérdésre adott feleleteiket is felolvassák, ügyelve arra, hogy mindenki elmondhassa a leírtakat, ugyanakkor mindenki csak azt mondja el, amit a papírjára írt, a játék vezetője azonban mindvégig maradjon a *moderátor szerepében*. Pontosán felírandó minden elhangzott érv a táblára. Jó közelítéssel ilyen és ehhez hasonló érvek kerülnek majd a táblára: azért vidámak, mert sokat zenélnek, jól főznek, hangosak, gyerekszeretők, jólétben élnek, színes ruhákban járnak stb. Olyan ismeretek kerülnek fel a táblára, melyek elmondhatók minden nép bizonyos tagjairól, másrészt másod-, harmadkézből kaptak. Érdemes rákérdezni, hány olaszt, illetve hány írt ismernek a résztvevők, hányan jártak már Itáliában és hányan Írországban, továbbá, tudják-e mekkora ezeknek az országoknak a népessége, a nemzeti összterméke stb. A foglalkozás e szakasza alkalmas arra, hogy bemutassuk, információszerzésünk szelektív és esetleges. A lényeges lépés most következik, mielőtt a csoport „mérhetővé teszi” a vidámságot, mindenkinek meg kell indokolnia azt, hogy mi köze a szakácsművészetnek, a színekben változatos öltözködésnek, illetve egy ország zenei életének a vidámsághoz. El fognak hallatszani megdönthetetlen érvek, ám ezen a ponton a játékban résztvevők közül néhányan már meg fogják mosolyogni saját elképzeléseiket a vidámság fogalmának pontos definiálásáról. A következőkben már nyugodtan rá lehet térni arra, vajon hogyan is mérné meg az illető e két ország/nép (ez sem mindegy) vidámsági fokát, s nem kell ódzkodni attól, hogy megemlítésre kerüljön a tudományos megismerés mechanizmusa. Vajon egy olasz temetési menet valóban vidámabb-e egy írországi kabaré előadásnál? Érdemes rávilágítani arra, hogy ha képesek is vagyunk helyállóan megragadni azt, miben is áll a vidámság fogalma, bizony jelentős különbségek adódhatnak pusztán attól, hogy egy nagyvárosban vagy egy aprófaluban, hogy egy hajléktalanszállón vagy egy egyetemi aulában teszünk-e megfigyeléseket. És azt is nehezen tudjuk megmondani, hány megfigyelést kell végeznünk e téren, hogy *biztos* tudással rendelkezünk az olaszok vagy az írek vidámságát illetően. Ezen a ponton visszaolvastatható

¹¹⁵ A feladat végrehajtása alatt ne induljon meg beszélgetés, arra azonban számítanunk kell, hogy a játék nem fog síri csendben zajlani.

az (és csakis az!), ami a románokról került papírra. Kedvező esetben már ekkor a csoport nevetve fogja felolvasni a leírtakat, s már a második-harmadik résztvevő szájából el fog hangzani ilyen vagy hasonló mondat: „lehetetlen egyetlen népről is általános jellemzőket elmondani”. Kevésbé kedvező esetben pedig ismét szisztematikusan felírhatóak a táblára a románokról elhangzó *információk*, s megvitatható a csoporttal, hogy azok közül melyik is törölhető le a tábláról annak okán, hogy más népről is elmondható, illetve ismerünk, vagy nagynénénk házmestere ismer olyan románt vagy románnak vélt embert, akire az adott tulajdonság mégsem igaz vagy mégsem *úgy* igaz.

Kölcsönös függés, fölérendelt célok

Számos szerző¹¹⁶ bizonyítja, hogy különböző csoportokhoz (legyenek ezek etnikai csoportok) tartozó diákok közötti szolidaritást oly módon lehet megnövelni, hogy *kölcsönös függőségi helyzetbe* hozzuk őket. Sherif és munkatársai több tábor szerveztek 11-12 éves fiúk számára. A fiúkat olyanok közül választották ki a kísérletek során, akik általában véve mindenféle sportot sokra tartottak. A táborok során a résztvevő gyerekeket minden esetben két csoportra osztották, s rendkívül szigorúan ellenőrzött körülmények között folyamatosan olyan helyzetek elé állították őket, melyben versenyezniük kellett. A kutatók számára bizonyítást nyert, hogy „a csoportok fokozott mérvű összetartása és büszkesége a csoporttársak teljesítményének túlbecslésében, valamint a másik csoport tagjai teljesítményének lebecsülésében is megmutatkozik.” (370. oldal) Minden kísérletben azt tapasztalták, hogy a versenyek nagy lelkesedést váltottak ki a fiúkból, s míg eleinte emelkedett sportszellem jellemezte ezeket a tornákat (az egyes játékok után kedves csatakiáltásokkal búcsúztak a csapatok egymástól), az idők múltával a csapatok ezeket az alkalmakat is az ellenségeskedés kifejezésére használták fel.¹¹⁷

Mi történt a helyzet feloldása érdekében? A kutatók első elképzelése az volt, hogy egy harmadik csoport közös ellenségként való megjelenése a két, eredetileg szemben álló csapat tagjait a kooperációra fogja sarkallni. Ám „a történelem számos olyan bizonyítékkal szolgálhat, - írják Sherifék - amikor különböző csoportok egyesülnek valamilyen közös ellenség leverésére, majd a győzelmet követően újra felfakadnak a közöttük levő ellentétek”. (383. oldal) Az is igaz ezen kívül, hogy ha oly módon akarunk egymással hadi lábbon álló csoportokat egyesíteni, hogy azok egy harmadik csoport legyőzésére szövetkeznek, akkor lényegében nem teszünk mást, mint kiszélesítjük a konfliktus terét. A megoldás ehelyett az volt, hogy a kutatók a táborok második szakaszában minden esetben olyan feladatok elé állították a fiúkat, melyeket

¹¹⁶ Pl. Sherif-Carolyn, 1980.

¹¹⁷ Különösen figyelemreméltóak voltak azok az - előre megtervezett kudarcélmények - melyekben a 11-12 éves fiúk együttes élményként élték át a kudarchelyzetet. (Uo.: 372) Ezek a szituációk mindig olyanok voltak, hogy az egyik csoport a sikertelenség okát a másik csoportban láthatta: az egyik sportnap végén a kísérletvezetők üdítőitalokat helyeztek el az asztalokon. Az italok egyik fele gusztustalan, törött üvegekben állt, míg a másik fele igen vonzó és hűs volt. A kísérlet során a két csapat nem egyszerre, hanem egymás után érkezett az üdítőkhöz. Az elsőnek érkező csapat - magától értetődően - a sértetlen italoknak látott neki, így a másik csapatnak már csak a visszataszító üvegek jutottak, mire annak tagjai felháborodtak. Az elsőnek odaérkező - Vörös Ördög nevű - csapat „szemesnek áll a világ” és ehhez hasonló közhellyel mentegetőzött.

a két csoport csak közös erőfeszítéssel tudott végrehajtani, s a feladat megoldása mindkét csapat érdekét szolgálta. Az ellenséges légkörnek napok alatt nyoma veszett.¹¹⁸

Mindez némi energia-ráfördítással átültethető az osztályterem, a tanóra világába. Számos olyan tananyag-feldolgozási lehetőség kínálkozik, mely lehetővé teszi több diák közös anyaggyűjtését, egy téma együttes feldolgozását. Lásd a későbbiekben a mozaikmódszer rövid ismertetését.

Tananyag, módszer és számonkérés

Az iskola által tantárgyakra bontottan visszatükrözött világ helyett célravezetőbb lenne a demokratikus állampolgári szocializáció szempontjából *műveltségterületek* oktatása: történelem, földrajz, irodalom helyett valamiféle nemcsak tartalmában, hanem az oktatás módszereiben is gazdag társadalomismereti képzés lenne hatékony tudásátadási módszer. A hagyományos tantárgyak közé nem illeszthető (vagy eddig még be nem illesztett) mentálhigiénés és személyiségfejlesztő, kommunikációs kurzusról, etikai és esztétikai nevelésről lenne szó. Hangsúlyozom: a történelmi, földrajzi, antropológiai, szociológiai ismeretek és a most említett tudáselemek átadása *nem* jelent több megtanulandót, mindössze *másként* megtanulandót. Mindettől pedig elválaszthatatlan a kultúra és az iskola eddigi viszonyának újraértelmezése. A mai magyar középiskola változatlanul¹¹⁹ fenntartja az iskolai és a nem iskolai tudás elkülönülését. Dolgozatomban csak utalni kívánok arra, mennyire problematikus a magas és a tömegkultúra szétválasztása (Herbert J. Gans (1998) ezt tárgyalja). Itt csak arra kívánok rámutatni, hogy ha az iskolai oktatás több időt szán az új és legújabb médiumok (mozi, televízió, illetve internet) mint kultúrahordozó és az ott található tartalmak elemzésére, bemutatására, indirekt módon eléri azt, hogy a középiskolás diák a hagyományosan magaskultúrának mondott tartalmak iránt is érdeklődni kezd majd.¹²⁰ Különösen akkor, ha az iskola rámutat (vagy hagyja rájönni a serdülőt magát) az összefüggésekre.¹²¹ Nem szabad az iskolának eltávolítania egy széles réteget a kultúrától azáltal, hogy nem fordít energiákat a kapcsolódási pontok megtalálására. Márpedig a nem középosztályból származó gyerek

¹¹⁸ Az egyik helyzet abból állt, hogy a két csapat a tábortól igen távol eső tóhoz ment kirándulni, amikor azonban a fiúk már alaposan megéheztek „kiderült”, hogy a teherautó nem akar elindulni. A részt vevő gyerekek kerítették egy kötelet, s a két csoport közösen húzta a kocsit egészen addig, míg az be nem indult. A táborozó fiúk meg szerettek volna nézni egy filmet, ám - a kísérletvezetők által megszervezett helyzetben - nem volt elég pénz arra, hogy a tábor kifizesse a film vetítését. Így a két csoport összejött egymással, tagjaik közösen kiszámították, hogy mennyi pénz esik egy-egy csoportra, s közfelkiáltással megszavazták a filmet, majd azt együtt is nézték végig. Ezek a helyzetek nem azonnal, hanem csak fokozatosan, de hatékonyan oszlatták el a csoportok közötti ellenségeskedést.

¹¹⁹ A változatlanság e helyütt a hetvenes évek végének állapotaihoz képest értelmezendő. (Ferge Zsuzsa, 1980:141)

¹²⁰ Fontos az érintettség: a serdülő látja, hogy a saját (iskolán kívüli) érdeklődésének megfelelő dolgok is megjelennek a tanítás során.

¹²¹ Floora Ruokonen *Európai kulturális identitás* című cikkében problematikusnak találja a kultúra egzakt meghatározását, ám azokat követi, akik „a kultúrába beleértik életmódunk teljességét”. (Ruokonen, 1998:93) Ruokonen gondolatai - bár az európai identitás fejlődéséről és nem közvetlenül a közoktatásról szólnak - fontosak az általában vett kultúra iskolai megjelenése szempontjából: számára a közös európai lottózás, a testvérvárosok hálózata, a sportesemények éppúgy a kultúra részei, mint Beethoven, Dante vagy Milan Kundera.

számára idegen, kórházzagú az az ismeretrendszer, melyet a mai középiskola öbelé kíván plántálni.¹²²

Nyilvánvalóan más tanítási (és számonkérési) módszer alkalmazása szükséges e *más* tananyag átadása esetén. Az új módszer azonban csak kezdetben, az átállás idején jelent többletenergiát, s bár az eddigi beidegződések levetkőzése valóban nem könnyű egyetlen gyakorló pedagógus számára sem, a diákok saját élményszerzésének koordinálása, az esetmegbeszélés, az önálló anyaggyűjtés, a szociográfiai célzatú táborozás¹²³, az internet és multimédia használata, illetve a tömegkommunikációban látható, hallható (nem utolsósorban olvasható) anyagok megvitatása mindig új és új kihívás a tanár számára is, mely körülmény azáltal termel a munkához szükséges energiákat, hogy a fásultság helyett az állandó megújulás lehetőségét hordozza. És ez nem kevés az anyagiak mellett! Legyen módja a diáknak újra meg újra rádöbbenni a világ dolgaira, s a jelenségek közötti - állandó változásban lévő - összefüggésekre. Nem pusztán „anyagot vesznek” az órán tanár és diák, hanem összefüggéseket fedeznek fel. A tantárgyakat integráló tananyag mellett pedig az osztály tanulóit integráló tananyag-feldolgozási módszer alkalmazandó, mely hozadéka a kooperáció növekedése, illetve az intolerancia csökkenése. Aronson és társai (Aronson, 1994) egy kísérletsorozattal bizonyították, hogy a közös feladatmegoldás hatványozottan serkenti a résztvevő diákok közötti kommunikációt, mely következtében megnövekszik egymás megismerésének az esélye. A kidolgozott pedagógiai módszert *mozaikmódszernek* nevezték el, mely lényegében egy összerakós játékhoz hasonlít. A tanórán a diákok öt-hat fős csoportban dolgoznak, s mindig olyan feladatokat kapnak, melyek részeit önállóan dolgozzák fel. A munka során ki is kérdezhetik egymást, sőt bizonyos feladatokat nem is tudnak másként kidolgozni csak közösen.¹²⁴ Az említett módszerekhez -

¹²² Ha az irodalomoktatás nem a leadott „anyag” mennyiségére koncentrálna - ahogyan ezt szinte az összes pécsi és gyaníthatóan más magyar középiskolában teszik -, lehet, hogy kevesebb szerzőről hallana a diák, ám azokat módja lenne behatóbban elsajátítani. Remek kezdeményezés a projekt-módszer, mely eddig inkább alternatív oktatási intézményekben vált be, de kisebb átalakításokkal a hagyományos középiskolai oktatásba is adaptálható lehet: a *projekt módszer során* a diákok és tanárok egy téma összes lehetséges vetületét feldolgozzák. A Józsefvárosi Tanodában *Garcia Lorca* került feldolgozásra mintegy három hónap alatt: a költő alkotásainak megismerése, megfestése, előadása mellett a kor kultúrtörténeti, társadalmi vonatkozásai is feldolgozásra kerültek. A diákok rendkívül intenzív részvétele növelte a tanulás hatékonyságát. Könnyebbség lenne az a megoldás is, ha például az irodalom-, a zene- és a művészetoktatás éppen fordított időrendi sorrendben történe, mint az napjainkban zajlik: a tizenévesek korunk gondolataitól, alkotásaitól kiindulva göngyölítenék fel a világirodalmat, évezredek művészetét, sorra megismerve az előzményeket.

¹²³ Csepeli (1992:126) a demokratikus politikai szocializáció didaktikai eszközeként említette az esetmegbeszélést, az önálló anyaggyűjtést, a szociográfiai célzatú táborozást közel tíz évvel ezelőtt: az elképzelések ma is helytállóak, s még elterjedésre várnak a hagyományos középiskolai rendszerben.

¹²⁴ „Az egyik csoportban volt egy chicano gyerek” - írja Aronson. (1994:271) „A fiú (nevezzük Carlosnak) nem tudott eléggé tagoltan angolul beszélni (spanyol volt az anyanyelve). Az évek során megtanulta, hogyan kell csendben meghúzódnia, hiszen régebben, amikor még megszólalt, rögtön kinevették. [...] Azt mondhatjuk, hogy Carlos és a tanár között volt egy hallgatóságos megállapodás arról, hogy nem zavarják egymást: Carlos hajlandó volt tökéletesen csendben maradni (régebben előfordult, hogy a tanár egyszer-ször felszólította, ő pedig akadozva és dadogva megszólalt, aztán zavartan elhallgatott. A többiek persze kigúnyolták.” A mozaikmódszerrel történő felkészülés során Carlos csoporttársainak nem volt több érdekük kigúnyolni őt, ellenkezőleg: sokat veszíthettek volna, ha így tesznek. „Az történt - írja a szerző -, hogy fokozatosan elkezdtek megtanulni, hogyan kell valakit kikérdezni. Ahelyett, hogy kinevették volna Carlost, inkább segítőkérdéseket tettek fel neki. Carlos úgy reagált erre, hogy egy kicsit oldottabb lett; az oldódással beszédkézsége is javulni kezdett.

legalábbis részben - alkalmazkodnia kell a számonkérésnek is. Az eddigi osztályzást fel kell váltania, vagy ki kell egészítenie valamiféle más mérőeszköznek. Hiszen, bár valóban fontos a mérhetőség, az osztályzat közel sem - vagy közel sem csak - a diák teljesítményét méri. Az osztályzás - ha nem is hagyható el teljes egészében - mellett kell egy (tudomásul veszem, nem kevésbé szubjektív) szóbeli, szöveges értékelésre is szükség van, mely sokkal több információt képes adni egy tanulóról, mint önmagában az 1-től 5-ig való osztályzat.

1.2 Az iskola szintjén

Szemponunktól alapvető a *demokratikusan és jogszerűen működő iskola*: a demokratikus szocializáció kudarcra ítélt diktatórikus viszonyok között. Milyen jellemzői vannak a demokratikusan és jogszerűen működő iskolának? Az ilyen oktatási intézményben mind a dokumentumokban (pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, házirend), mind pedig az iskola működési mechanizmusában a hatalommegosztás, az autonóm felelősségvállalás, az egyes szereplők közötti intenzív kommunikáció, a változtathatóság jelenik meg.

Diákjogok helyett az iskolapolgárok jogai

Diákjogokról beszélve mindig az emberi-állampolgári jogokról, gyermeki és tanulói jogokról kell együttesen beszélnünk. Ezek a jogok *minden* diákot egyforma mértékben, szubjektív feltétel és korlátozás nélkül illetnek meg, és sem a pedagógusnak, sem az igazgatónak, sem pedig más diáknak nincs joga korlátozni vagy megvonni azokat.

Az elmúlt évek során számos társadalmi szervezet és állami intézmény tűzte ki céljává a diákjogokra való figyelem felkeltését, a diákjogok érvényesülésének vizsgálatát. A demokratikus állampolgári szocializáció előmozdítása érdekében azonban sokkal jobb nem *diákjogokról*, hanem az *iskolapolgár* - az iskolai élet összes szereplőjének - jogáról beszélni. Nem lehet ugyanis elválasztani egymástól tanuló, tanár, szülő, iskolavezető és -fenntartó jogait.¹²⁵ Tapasztalat, hogy ahol az egyik fél jogai sérülnek, ott előbb vagy utóbb a többi résztvevőé is sérül. Emellett pedig csak látszat, hogy az iskolai jogsértések mindig tanár és diák között történnek, ahol a sértett legtöbbször a diák. Egyrészt a konfliktusok túlnyomó része diák és diák között zajlik, ami persze sokkal kevésbé látványos, mint a tanár és diák között lejátszódó konfliktus. Számtalan esetben sértett a tanár, a konfliktusoknak pedig egy külön típusa az, amikor az iskola vezetője és a pedagógus közötti érdekütközés nyomán a tanár jogai sérülnek. Ha tehát a pedagógus képessé válik megvédeni saját jogait, az érdekérvényesítés jogszerű és nyílt módját fontosnak tartani, akkor képessé válik a diákot a diákjogok megtanulására, saját érdekeinek védelmére (és mások jogainak tiszteletben tartására) szocializálni.

Hiába rendelkezik a jog konfliktusmegoldó funkcióval, ha az iskolai konfliktusok jelentős része rendre rejtve marad. Ha jogi *normaként* jelennének meg az iskolában a megfelelő konfliktuskezelő technikák, lehetővé válna a konfliktusok manifesztálódása, azok nem a meglévő erőviszonyok és kiszolgáltatottságok mentén dőlnének el. Szükség van az iskolában olyan jogi

Néhány hét alatt a gyerekek rájöttek arra, hogy Carlos közel sem olyan buta, mint amilyenek gondolták: olyan dolgokat kezdtek észrevenni benne, amelyeket korábban nem láttak volna meg.” (Uo.: 272)

¹²⁵ Tapasztalat, hogy bár a jogok érvényre jutásának szükségességét mindenki belátja, a diákjogok önmagában való emlegetése ellenérzéseket, nem keveseből szorongást vált ki, mely azon a képzeten alapul, hogy a diákjogok „túlzott” érvényesülése valamiféle anarchiával azonos.

szabályra, mely a konfliktus kezelésének módjára vonatkozik. Ennek hiányában a döntés kizárólag a tanár vagy az igazgató belátására, szakmai tudására, erkölcsi hozzáállására van bízva, az eredmény az ő mérlegeléséből fakad. Abban az esetben, ha az iskolai élet egészét átítatja a jog, akkor a jogot nem mint végső eszközt használják a szereplők. Úgy tűnik, hogy a diákok, a szülők és a pedagógusok egyaránt akkor érzik, hogy „jöhet a jog”, ha már minden eszközt felhasználtak, már elfogyott a céna. A jog tartalma független a pedagógustól, az igazgatótól, a fenntartó önkormányzattól. A diáknak - maradjunk tehát a közoktatási intézményrendszerben zajló folyamatok legvédtelenebb szereplőjénél, aki amellet, hogy teljes mértékben jogképes, csak korlátozottan cselekvőképes (14 és 18 éves életkor között) - nem a tanár vagy az igazgató adja a jogot, a jog nem egyik eszköze a pedagógiának. Fontos lenne eljutni oda, hogy az oktatási folyamat szereplői (ez valóban a leggyakrabban a pedagógusokra vonatkozik) ne válasszák el egymástól a kötelességet és a jogot. A diákjogok léte és mértéke független a kötelességek teljesítésétől. A kötelességek teljesítése, sőt a feladatok végrehajtására való motiváció is könnyebbé válik, ha minden szereplő belátja, a kötelességek minden esetben lefordíthatóak valakinek a jogosultságára. Példa erre az, hogy az a kötelesség, miszerint az óra kezdésére ott kell ülniük a diákoknak a teremben lefordítható a pedagógus azon jogára, hogy ne zavarják meg munkáját mások tíz-húsz perces késésekkel. A legfőbb jogi kötelezettség mások jogainak, a jogszabályba foglalt magatartási szabályoknak a betartása.

A problémakezelés során egyaránt zsákutca a pedagógiai indokolt törvénysértés, illetve a törvényes ám pedagógiai hibás eljárás. (Bíró, 1998: 89.) Az oly sokat emlegetett pedagógiai szükséges pofon akkor is törvénysértő, ha a diák égbekiáltó bünt követett el. Lehet, hogy a diák bezárása, iskola után haza nem engedése a nevelés szempontjából indokolt lehet (szerintem mindig megkérdőjelezhető), jogilag nem alkalmazható módszer. Az ellentmondást csak a jog és a pedagógia között húzódó határvonal ismerete oldhatja fel. Honnan tudja meg a tanár, hogy hol húzódik meg ez a határvonal? A kölcsönösségre, a másik szemszögéből való látás képességének elsajátítására kell itt gondolni: a pedagógus helyettesítse be önmagát a diák helyébe egy-egy vitatott helyzet értelmezése során. Ha továbbra is úgy ítéli meg, hogy pedagógiai lépése nem sért jogokat, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy valóban jogilag „tisztá” pedagógiai megoldást választott. E módszer pedig az órán a serdülők számára is tanítható: váljon képessé a diák arra, hogy társaival (vagy tanáraival) történő konfliktusok során a másik szemszögéből tudja vizsgálni a kialakult helyzetet.

Diákönkormányzat, diákbíróság, iskolaparlament - a konfliktusok kezelése

A diákokban akkor tud kifejlődni a konfliktus konstruktív jellegű kezelésének képessége, ha a jogok nem pusztán papíron rögzítettek, hanem érvényesítésükre található megfelelő technika az iskolában. Az iskolának teret, még hozzá széles teret kell engednie a konfliktusok lezajlásának, komolyan kell vennie az egyes résztvevőket, illetve azok érveit, s az ellentét okát egyetlen szereplőnek sem szabad a szembenálló fél alapvető tulajdonságaira visszavezetni. Ha a diákok a tanárokat mint rendfenntartókat észlelik, olyan embereket látnak bennük, akik mindenképpen rájuk kívánnak kényszeríteni egy egyoldalúan kialakított szabályrendszert, illetve a pedagógusok a megváltoztathatatlan, örökre az elvetemültség útjára lépett összeesküvőt látják a padokban susmorgó, az udvari dohányzáson kapott lapos pillantású kamaszban, a valódi ellentétek megfogalmazásának útját állja a másiról való sztereotip gondolkodás. Ha a konfliktushelyzetek résztvevői között nem életkoruk és beosztásuk alapján teszünk különbséget, máris tettünk egy komoly lépést afelé, hogy *ne* a destruktív konfliktusok uralják a tanévet, hanem az a konstruktívnek nevezett típus, melyből és mely megoldásából tanulni is lehet, mely nevelő erővel rendelkezik. Hiszen gondoljunk csak bele! Konfliktus akkor is keletkezik, ha deklaráljuk, hogy tanár és diák nincsenek egy lépcsőfokon, ha kijelentjük, hogy

az iskola vezetése tévedhetetlen, és a más jellegű felelősség egyben több joggal is jár, továbbá ezt minden szereplő el is fogadja.

Mindenekelőtt jól működő *diákönkormányzatnak* (Piaget, 450. oldal) kell lennie az iskolában. Az egyén szellemi és erkölcsi fejlődése összefüggésben állnak egymással. A szabályalkotás képessége és a szabályokhoz való alkalmazkodás, illetve a normákhoz való reflektív (egyszersmind kritikus) viszony nem függetlenek egymástól. A diáknak kisgyermek korától kezdve folyamatosan meg kell élnie saját kompetenciáját, s tudnia kell, hogy amit tesz, felelősségteljes dolog, cselekedeteinek jelentősége van. Mindez figyelembe veszi azt, hogy az iskola diákjai és tanárai a fejlettség tekintetében eltérő szellemi, fizikai és emocionális szinten vannak életkorukból adódóan. Ám figyelembe veszi azt is, hogy a diákoknak pusztán fiatalabb korukból kifolyólag semmivel sincs kevesebb joguk, mint a tanároknak. E munka természetesen kettős feladatot hárít a pedagógusra: *egyrészt* éppen úgy be kell tartania a játékszabályokat, mint a diákoknak, s azoktól az általa legkirívóbbnak, legkülönlegesebbnek minősített esetekben sem térhet el: éppen ebben van e rendszer szocializációs ereje. Ha akkor sem csattan el az a „nagyon szükséges” pofon, amikor a diák aztán már végképp kibírhatatlan, akkor a diákban fel sem merülhet, hogy ő megsértse tanára emberi méltóságát, még akkor sem, ha éppen fordítva, ő tartja az illető tanárt aznap elviselhetetlennek. Ellenkező esetben az energiák a pofonokra és az erőviszonyok tisztázására fordítódnak. A feladat másik része a demokratikus nevelés maga: a diákoknak olyan magatartásbeli képességeket kell átadni, melyek nyomán *partnereivé* tudnak válni a tanárnak ebben a demokratikus játékban. A diákokat meg kell tanítani a bizalomra, nevelni kell őket a másik ember iránti empátiára. Azzal egyikünk sem születik. Meg kell tanítani őket arra, hogy olyan módon tudjanak kommunikálni, hogy érdekeik kifejezésével ne sértsenek emberi jogokat, hogy véleményüket akkor és úgy juttassák kifejezésre, amikor és ahogyan annak valóban helye van. Ha minderre nem fordít az iskola és a pedagógus energiát, a fegyelmezés, a nyomozás, a megtorlás veszi majd el tőlünk erőnket, időnket, s végül kedvünket.

Akkor van esélye jól és hatékonyan működni a diákönkormányzatnak, ha azt nem használják fel egyes tanárok vagy az igazgató saját céljaikra, ha azt nem teszi illegitimmé az iskola vezetősége például azzal, hogy nyilvánvalóan e célra alkalmatlan, a tanárok és a diákok számára egyaránt illegitim diák megválasztását szorgalmazza vezetőül, ha azt nem fárasztja ki az igazgató a kommunikáció és az érdekegyeztetés akadályozásával és lassításával. A diákönkormányzat képviselőit az osztályoknak maguknak megválasztaniuk demokratikus körülmények között: ez tehát azt jelenti, hogy *ne* az osztályfőnök jelölje ki a neki és az iskola vezetőségének tetsző diákot erre a posztra, hanem az osztály tagjai maguk döntsenek a jelöltekről, a szavazás pedig titkos legyen. Fontos, hogy rendelkezhessen önállóan valamekkora pénzkerettel e testület - bármily szerény összeggel is -, mely felhasználásáról szabadon dönt, s azoknak számol be róla, akiktől az származik - vagyis a diákságnak. Fontos, hogy a bevételi forrás ne kizárólag a diszkó legyen.¹²⁶ Egyáltalán: valódi ügyekben nyilvánítson véleményt, illetve döntsön, s egyfajta *szolgáltató diákönkormányzatként*¹²⁷ működjön. Ehhez pedig szükség van

¹²⁶ Iskolai tapasztalatom, hogy a diákönkormányzatban az egyik leghevesebb vitát az váltotta ki, vajon hány barátot és ismerőst hozhatnak majd be ingyen a sulibulira az önkormányzati tagok. Azt ellenszavazat nélkül szavazta meg e szakképző intézmény diákokból álló testülete, hogy maguk a diákönkormányzati tagok ingyen mehessenek be a rendezvényre.

¹²⁷ A felsőoktatásban és a nyugat-európai középfokú oktatásban bevett gyakorlat a *szolgáltató diákönkormányzat* intézménye: információval látják el a „megrendelőket” arról, hogy hol lehet olcsón idegen nyelvet tanulni és ebédet befizetni, vajon mit kell csinálni az egyes vitás kérdésekben, hova lehet fordulni jogsértés esetén.

a patronáló tanár felkészültségére és toleranciájára (nem utolsósorban önismeretére), hogy valóban segítőtvé legyen, alkalmasint legyen képes a háttérbe vonulni.

A vizsgált iskolák közül számos helyen az igazgatók és a tanárok egyaránt elkötelezett hívei a jogtudatot fejlesztő kezdeményezéseknek. Jó részük tudja, szükség van arra, hogy a diák vagy a diákönkormányzat beleszólhasson az iskola életébe, a fegyelmi tárgyalások menetét nyomon követhesse, a házirend véleményezésük nélkül ne léphessen érvénybe. És itt következik az igazi nehézség, hiszen pedagógusokként nemcsak látniuk kell a diákjogok, az emberi jogok fontosságát, de nevelniük is kell azok betartására. A diákok sokszor passzívak, nem látják mindezek értelmét, idejük energiájuk - kamaszproblémáik, életkori sajátosságukból adódó testi és lelki változásaik kezelése mellett - az iskolai élet során a tanulásra korlátozódik. Ezen a ponton kell utalnom a *kölcsönösség* elvére: amennyiben a diákok folyamatosan a partneri viszonyra való törekvést érzékelik a tanárok és az iskola vezetősége irányából, maguk is hajlani fognak arra, hogy belemenjenek e játékba. Hatalmas előrelépés már az is, ha az adott középiskolában nem csak egy-egy kiemelkedő pedagógus személye (és pillanatnyi jelenléte) a garanciája a konfliktusok demokratikus jellegű kezelésének, hanem az intézmény is törekszik arra, hogy magából a rendszerből következzen a konstruktív jellegű problémamegoldás, s nem bízva a véletlenre, hogy a résztvevők nyitottak-e, toleránsak-e, empátikusak-e, s nem szimplán a másik legyőzése a céljuk.

A diákjogokról és a diákönkormányzatokról írottak nem függetlenek a pedagógusok jogaitól. A szocializáció nem fejeződik be a gyermekkor határán: a felnőtt éppúgy szereti megélni saját fontosságát, fontosnak érezni azt, hogy a döntéshozatalban, annak előkészítésében részt vállaljon: így a pedagógus számára is súllyal nyom a latban, hogy élete egy részének fizikai és szellemi kereteit meghatározó iskola intézménye mennyire sajátja, annak szabályainak kialakításában, a konfliktusok kezelésében milyen mértékben vesznek részt. Mivel a legtöbb ma aktívan tanító tanár iskolai szocializációja még a rendszerváltás előtt történt meg, a számára munkahelyül szolgáló iskola éppen úgy nevelő hatású lehet, mint ahogyan az a diákok számára. Ha az iskolában nem diákönkormányzat, hanem *iskolaparlament* működik, mely jellegében leképezve a demokratikus társadalom hatalmi struktúrájában meglévő hatalomszétválasztást, párhuzamosan működhet a nevelőtestülettel (kormány), a diákönkormányzattal (helyhatóság), illetve a konfliktusokat kezelni hivatott iskolabíróssággal, megteremthető az oktatási intézmény demokratikus működésének garanciája. A feleknek pontosan meg kell határozniuk, hogy mely döntéseket rendelnek az iskolaparlament hatáskörébe és melyeket hagynak meg a hagyományos döntéshozási mechanizmus keretei között. Ezzel tehát elhárul annak veszélye, hogy az iskola minden polgára - felelősség nélkül - minden kérdésbe beleszólhasson.

A fegyelmi tárgyalásoknak¹²⁸ demokratikusan és jogszerűen kell zajlaniuk. A legtöbb ügy nem tartozik az iskolára (bolti lopás), vagy nem való fegyelmi bizottság elé (igazolatlan hiányzások), vagy nem lesz belőle fegyelmi tárgyalás, noha kellene, hogy legyen (szecsoktatás, dohányzás). A diák bíróság viszont olyan ítéletet hozhat, mely *nem a megtorló büntetés* kategóriájába sorolható, hanem figyelem-felhívó erővel rendelkezik: például a dohányzáson rajtakapott diákoknak ki kell meszelniük a kémia-szertárt (ez persze nem tehető kötelezővé), még jobb azonban, ha olyan a büntetés jellege, mely kapcsolatos a cselekményhez, tehát a rongálónak meszelnie kell, a dohányzónak dolgozatot írnia a dohányzás káros voltáról. Legyen a diák bíróság egyfajta mediációs szervezet, mely a jogsértő és a sértett között kommunikációt indukál, arra törekedve, hogy a probléma megoldása a jóvátétel legyen, ne pedig a megtorlás. Mindez persze nem lehet megalázó. Arra van szükség, hogy a középiskola ne próbálja meg

¹²⁸ Maga az elnevezés sem túl szerencsés, helyette sokkal jobb lenne a diák bíróság intézménye.

továbbtolni - nagyobb súlyú ügyek esetén - a problémás diákokat egy másik középiskolába, vagy ne kizárólag jogi megoldást keressen nyilvánvalóan pedagógiai-mentális problémák esetén. A prevenciós intézmények, a civil szervezetek és a közoktatás hatékonyan kell, hogy együttműködjön, de legalább rendszeres kommunikáljon. A törvénynek eszközt kell adnia az iskola, a gyermekvédelem és a pedagógus kezébe, s az oktatási kormányzatnak méltó körülményeket kell teremtenie számukra feladatuk ellátásához, a szabad választáshoz.

Az iskolapolgároknak az iskola demokratikus működtetéséhez rendelkezniük kell megfelelő érdekérvényesítő és véleményartikuláló technikákkal. Ilyen technika az *igazlító nap*, mely iskolai konfliktusérzékelő és -értékelő rendszer egyben. Pál Tamás (1992) könyvében részletesen ismerteti e technikát, ezért itt felesleges lenne kitérni egy iskolai igazlító nap lebonyolításának bemutatására. Lényegében olyan *személytelenített és automatikus* konfliktuskezelő rendszer, mely minden iskolapolgár számára lehetővé teszi, hogy alanyi jogon a problémamegoldás részévé váljon, s garanciákat nyújt a résztvevők védettségén túl (a problémákat a panaszosok képviselőikön keresztül juttatják el a címzetthez) egyszersmind az egyén számára elemi érdekévé válik a probléma nyilvánosságra hozatala azzal, hogy felmerül a sikeres megoldás lehetősége. A módszert az elmúlt tíz évben számtalan helyen sikerrel alkalmazták (pécsi középiskolákban is), hátránya azonban az, hogy a tanév során mindössze egy-egy nap válik igazlítóvá, így az iskola vezetése, vagy általában a konfliktusban résztvevő felek könnyedén mondhatják a kérdés felmerülésének idején, hogy az majd az igazlító nap során lesz megvitatva, esetenként több hónap elteltével. Nehézségeket okoz továbbá az is, hogy az érintetteket semmi nem kötelezi a közvélemény nyomásán túl a megszületett megállapodások, problémakezelési eljárások korrekt betartására.

A fent leírtak - többek között az igazlító napok lebonyolításának - alapja a hatékony kommunikáció és érvelési stratégia. Több pécsi iskolában találkoztam *Disputa körökkel*, melyek az érvelési technika fejlődését segítik rendkívül szigorú szabályok között zajló igen élvezetes játékos versenyen keresztül: a résztvevőknek egy-egy nézőpontból kell érvelniük meghatározott időkereten belül, előre meghatározott érvelési stratégiával. Ha nem is válik a későbbiekben minden közoktatási intézményben sporttá az érvelés, a vita, minden esetre az iskolai oktatásnak feladatául kell vállalnia az érvelési és általában a kommunikációs képességek fejlesztését. Ezt tűzte ki célul annak idején a Nemzeti Alaptanterv: az *Ember és társadalom* műveltségterület általános és részletes követelményei több helyen nevezték meg elérendő célként azt, hogy a tanuló képessé váljon saját véleményének, meggyőződésének bemutatására és védelmére, ugyanakkor legyen képes „személyek, helyzetek, események, intézmények bemutatása mellett azok értékelésére is, értékítéletét tudja indokolni”.¹²⁹ (NAT: 87) Mindezeket túl pedig az iskolai magyar nyelvtan könyvek is tartalmazhatnának a későbbiekben ilyen irányú tananyagrészt, feladatokat, a magyar és a történelemórák pedig felhasználhatóak lehetnek az érvelés képességének kialakítására, ahogyan ezt a NAT is célozza / célozta.

Összefoglalva: az iskolai konfliktusok kezelésének azt az intézményes és személyes módját kell megtalálni, mely nem az előítéleteken nyugszik, ehelyett a helyzetelemzés igényével él. A tanárok és az iskola vezetői ne fölérendeltségi pozíciójuknál fogva kezeljék a helyzeteket, az alulról induló kezdeményezésekkel szemben érveket, nem pedig ultimátum szerű indoklást adni. A végső cél, hogy a valódi iskolai konfliktusok révén a serdülőkben olyan szemlélet alakuljon ki, mely a konfliktusokat az élet természetes és leküzdendő velejárójának fogja fel.

¹²⁹ Mindezt az említett tanterv nem tantárgyanként elszigetelt, párhuzamos módon képzelte megvalósítani. Minderről a későbbiekben még írok.

Képzett szociális munkás hiánya

A konfliktuskezelési technikákra jellemző a *hiány*: az ismeret hiánya, az energia és az idő hiánya, a kommunikáció hiánya, általában a konfliktusok manifesztálódásának hiánya. A konfliktus már csak abba a szakaszba lépve válik láthatóvá, amikor a helyzet már visszafordíthatatlan, amikor konstruktív vita helyett harc, a jogszabályok megglobogtatása, a szereplők eltávolítása van hátra. Érezhető a közoktatási intézményekben olyan személyek hiánya, akik a diákság (adott esetben a tanári kar) üttőerén tartva a kezüket, a hivatalos vezetéstől függetlenül nemcsak konfliktuskezelő szerepet tudnának vállalni, de a destruktív jellegű konfliktushelyzetek kialakulásának megelőzésében is részt tudnának venni. Az egyházi iskolákban általában jelen vannak papok, lelkészek, így - a vezetők megfogalmazása szerint - nincs szükség szociális munkásra, hiszen a lelki gondozást hivatalból megteszik az ezért fizetett szakemberek. Tudható azonban, hogy többszörösen áttételes függő viszony jellemzi ezeket a helyzeteket: a lelki gondozók egzisztenciája függ az egyháztól, állása az iskolától. A diák (és sok esetben a tanuló családja) függ a lelki gondozótól, hiszen számos egyházi-lelki szolgáltatás nyújtása vagy megtagadása múlik a személyes kapcsolatokon.

A vizsgálat érintett olyan iskolát, ahol tanárok, igazgatóhelyettesek, szinte az összes felnőtt dolgozó úgy nyilatkozott, hogy a diákság mintegy kétharmadának speciális iskolára lenne szüksége: mentális, anyagi problémák, a család egzisztenciális bizonytalansága áll a háttérben. A megoldást azonban mindannyian abban látták, hogy a problémás diákokat valamilyen módon át kell helyezni nekik való iskolába, vagy addig kell őt gyúrni-alakítani, amíg nem illeszkedik az iskola jelenlegi profiljához. Senki nem gondolta azt, hogy az iskola tegyen lépéseket a diák felé azzal, hogy speciális jelleget ölt, hogy egy (vagy néhány) szakképzett szociális munkás személyén keresztül elérje a diákot. Az egyik vidéki gimnáziumban előfordult olyan eset, hogy a diákot érettségi előtt bocsátották el szipuzás miatt. A fiú igen nehéz körülmények közül érkezett, s valószínű, hogy a kicsapatás után már nem tud megkapaszkodni. Szinte fel nem fogható, hogy az iskola eltöltött e diákkal több ezer órát (ráadásul a fiú kollégista volt, tehát éveken át egész napja nyomon követhető volt), s bár tanít neki matematikát, történelmet, azért egyáltalán nem tesz ezen idő alatt, hogy a fiút megtartsa a társadalom kötelékében.

Házirend, pedagógiai program

A házirendnek mint iskolai jogforrásnak tartalma mellett a szocializáció szempontjából rendkívül fontos üzenete van: ez a dokumentum mindenki számára kötelező, mert jogszabály. Komoly pedagógiai eredmények érhetőek el a jogilag tiszta házirend segítségével, különösen akkor, ha a diákokban tudatosul, hogy az nem rájuk erőltetett szabálygyűjtemény, hanem egyetértési jogot gyakorolhatnak felette az általuk választott diákönkormányzaton keresztül.

Bíró Endre (1998) részletesen ír arról, milyen legyen és lehetőleg milyen ne legyen a házirend, így én itt eltekintek ennek részletezésétől. Szocializációs szempontból megjegyzendő, hogy számos iskolai szabály kódexbe foglalása érhető és elismerésre méltó pedagógiai szándékkal történik, mégsem való abba a házirendbe, mely egyes pontjainak megszegéséért (szabályos) fegyelmi tárgyalás lefolytatása után büntetés róható ki. Példa erre a hajviseletre, vagy a szabadidő eltöltésére vonatkozó erkölcsi / ízlésbeli / hagyományokon alapuló - de semmiképpen nem jogi - szabályok sora. Sokkal jobb, ha az iskola vezetés, vagy a nevelőtestület hatalma helyett a felek iskolahasználattal kapcsolatos szabályok megállapodását tartalmazza *törvényes módon*. Ne tartalmazzon tehát a törvényi szabályozáson kívül eső végrehajtási, eljárási, magatartási szabályokat, ne ütközzön jogszabályba. Célját akkor éri el, ha a diákok ismerik, s azt magukénak érzik, ennek pedig alapja, a megfelelő kihirdetés, nyilvánosságra hozatal - azaz a kommunikáció -, illetve a dokumentumot övező konszenzus. Az eddigi házirendek tartalma, szerkezete megváltoztatható, fontos azonban, hogy a változást -

amennyiben a diákönkormányzat kezdeményezi, szintén *ne* az erő elvén, hanem a törvény által meghatározott véleményezésen és az egyetértési jog gyakorlásán keresztül történjék. Ez a folyamat hozzávetőlegesen olyan lépéseken keresztül történhet, mint legelőször is a házirend gondos végigolvasása, azon részek megjelölése, amelyek emberi, állampolgári, gyermek és/vagy tanulói jogokat érintenek / sértenek. Miután e megjelölt pontokat összehasonlították a diákok a hatályos joganyaggal és a jogszabályellenes pontokat meghatározták, készítsék el a módosító indítványt és ellenőrizték annak törvényességét. Nem árt, ha meghatározzák az iskola vezetésével folytatandó tárgyalási stratégiát, s csak ezután bocsátkoznak vitába.

A tér, az idő és a tananyag szervezése

Valójában az iskola légköre, a tanárok gesztusai, a tanítás módja az, mely toleranciára vagy szolidaritásra, vallásosságra, szabadságra vagy precizitásra - vagyis lényegében bármilyen értékre - nevel, nem pedig a Biblia, különböző liberális gondolkodók, a Hiszekegy, netán valamiféle úttörő tizenkétpont mondatainak pusztá magoltatása. Ebből következik, hogy a különböző értékek sikeres szocializációjának kulcsa nem az ismeretközlés, hanem az iskolai kommunikációnak, a tér, az idő és a személyes kapcsolatok szervezésének módja.

A fentiekben már bemutatásra került, miként akadályozza a középiskolai tér-, idő és tananyag-szervezés az autonóm, választani és felelősséget vállalni képes felnőtt kialakulását. Ha számos esetben kísértetiesen emlékeztet is a mai középiskola a Ferge Zsuzsa által a nyolcvanas évek elején leírt¹³⁰ állapotokra, annyi különbség mégiscsak van, hogy a rendszerváltás óta eltelt egy évtized megalapozta annak jogi és társadalmi lehetőségét, hogy az *intézmény maga határozza meg* bizonyos korlátok között kereteit. Amikor a tér és az idő „merevségéről” írok, nem a szabálynélküliséget kívánom mint megoldást sugalmazni, hanem a korlátok és határvonalak oly módon való átszervezését, hogy a társadalmi különbségek ne váljanak az iskola intézményében kulturális különbségekké, hogy az individuumnak minél nagyobb esélye legyen a kibontakozásra.

Az iskolai helyiségek beosztásának és használatának módját, a tanítás idejének tartalommal való kitöltését befolyásolja az elsajátítandó tananyag, mely összeállításában sok tényező játszik szerepet: a világ modernizálódása és a társadalmi változások éppúgy, mint a felsőoktatási felvételi követelményrendszer, illetve - akarva-akaratlanul - az adott politikai és ideológiai áramlatok. A tanterv és a tantárgyak merev elkülönülését felválthatná a műveltségterületek rendszere, a 45 perces tanórát pedig az egybefüggő, több órát felölelő, lazább időszervezésű epocha-rendszer.¹³¹ Bár a tudományok fejlődésére a specializáció, az ismereteket mind mélyebben feltáró alágak térhódítása a jellemző, ezzel együtt megjelent az interdiszciplinaritás igénye is. Mindez a középfokú oktatásra így fordítható le: több - hagyományos értelemben vett - tantárgyat integráló műveltségterület lehet például az *ember és társadalom* vagy a *társadalomismeret*, mely magába foglal történelmet, szociológiát, filozófiát, pszichológiát éppúgy, mint földrajzot, művészettörténetet és antropológiát.¹³² Ehhez társulhat a tanár más jellegű felkészültsége, s a diákok eltérő haladása, együtt tanulása olyan körülmények között,

¹³⁰ FERGE Zsuzsa (1980): Oldható-e az iskola merevsége? In: Uő.: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó. 137-151.

¹³¹ „Inspirálóbb az a tevékenység, aminek a végét eredményessége szabja meg, s nem az időtartama: addig kell német órára járni, amíg le nem teszi valaki a nyelvvizsgát. [...] Az iskolai munkák döntő többsége viszont addig tart, ameddig az ideje kijelöli - ha megtanulta valaki három év alatt a tananyagot, akkor is négy év a gimnázium.” (Fenyő, 1999:12)

¹³² Mindezt az osztály szintjén történő változásoknál már említettem.

ahol a pedagógus monolitikus információforrásból a megismerési folyamat koordinátorává lép elő. A hagyományos tantárgyszemlélet helyett műveltségterületek megismertetése-megszeretése a feladata az iskolának: „ezt még magyarból nem tanultuk!” - csattant föl az egyik pécsi órán a harmadikos gimnazista órai megfigyelésem során. Pedig jól tudjuk, nyilvánvalóan van egymáshoz köze a történelemből, irodalomból, zenéből vagy képzőművészetből tanultaknak, fontos egy-egy mai társadalmi jelenség összefüggő kultúrtörténeti keretben való elhelyezése.

Esetünkben azonban aligha használhatóak az olyan kifejezések, mint „megtanítottam a demokratikus attitűdre” vagy „letanítottam a műélvezetet”. Ha mégis, akkor gondosabb vizsgálódás után azt találjuk, hogy nem a fogalom által jelzett *dolog* kerül be az iskolába (attitűd, műélvezet), hanem *annak fogalmai*. Azért fontos ezt látnunk, mert a demokratikus szocializáció tananyag színüvé lesz a tradicionális didaktika eszközei által. A szigorúan 45 perces órákba szorított, egymástól jól izolált tárgyak csak a hagyományos tanítási-nevelési kereteknek adnak esélyt. Magas az óraszám, s az óraidő kerete igen szűk. Ha mód lenne kérdezni, válaszolni, vitatkozni, filmet megnézni, múzeumot meglátogatni, a kommunikáció gyakorlatán túl a megtanított ismeretek szinte észrevétlenül válnának a diákok belső értékrendjének részévé, nemcsak tananyaggá, melyet az érettségien / felvételin minél precízebben, minél személytelenebbül kell majd visszaadni.

A térelrendezés megváltoztatása sokat lendítene a demokratikus állampolgári szocializáció ügyén, például úgy, hogy saját terme lenne minden osztálynak, mely dekorálásáról az osztály maga dönthetne, hangsúlyozottan *nem a „jó ízlés határain belül”* - hiszen a jó ízlés birtokosai és meghatározói mindig a tanárok és az igazgató szokott lenni -, hanem pusztán annak figyelembevételével, hogy az ne sértse senki emberi méltóságát, világnézeti meggyőződését. Így menten a magukénak éreznék a termet, s nem lenne szükség a továbbiakban vasszigorra, mely a rongálásokkal szemben lép föl. Szerencsés lenne, az egyes termek felszereltsége, tisztasági foka közelítene egymáshoz egy iskolán belül is; ha az A, a B, a C és a D osztály legalább a padok elrendezésében és állapotában, a termék állagában és épületbeli periférikus, illetve központi elhelyezkedésében nem tükröznék az odajárók társadalmi háttérét, ha nem azt kommunikálná az iskola, hogy a szakképzősöknek jó a hiányzó lábú, repedt felületű pad is (melyből ráadásul nemegyszer kevesebb akad, mint amennyi kellene), ott a folyosó végében. Fontos lenne minden iskolában egy olyan falfelület biztosítása, ahol a diákok szabadon üzenhetnek, rajzolhatnak egymásnak, vagy az anonimitás védelmét élvezve kamaszkoruk sokszor lázongó, gyorsan változó gondolatait a világba kürtölhetnék. E felület tartalmát is kizárólag a jog szabályozná a maga tág keretein belül: ettől kezdve nem azért nem szabad horogkeresztet festeni a falra, mert az igazgató és Kovács tanár úr ezért fel szokott háborodni, hanem azért, mert emberek joga (és végső soron az Alkotmány) sérül. Ezen túl pedig - több iskolában láttam ilyet - legyen egy olyan felület, ahol hasznos információk, a házirend (akár a pedagógiai program) elérhető, ahol található közérthető szövegű plakát diákjogokról, segélytelefonokról.¹³³

Ha mindezen keretek rendelkezésre állnak, s nem a hagyományosnak mondható iskolai szerephálózat az, melyben a pedagógus (és a diák) működni kénytelen(ek), a tanár elszakadhat végre a tekintélyelvű, kizárólag a rendre, a frontális osztálymunkára építő oktató-nevelő munkától, mely az osztályzatokkal és a (szóbeli és írásbeli) büntetésekkel tartja kordában a passzív befogadásra ítélt serdülőkorú diákot. Ellenkező esetben a demokratikus neveléssel

¹³³ Gesztusértékű lehetne, ha a tanári szoba ajtaja hagyományos kilinccsel és nem - kívülről nem nyitható - gombbal lenne felszerelve, továbbá a tanári és a tanulók által használt mellékhelyiségek felszereltsége közelítene egymáséhoz.

kísérletező tanár maga ellen hívja az iskolai élet minden szereplőjét: a tanárkollégák egyénieskedőnek fogják bélyegezni, amennyiben ő maga a diákokat partnerként próbálja kezelni, gyorsan illetik majd egyes pedagógustársai azzal a váddal, hogy szabados, s ilyen módon kíván olcsó népszerűsége szert tenni a tanulók körében. A diákok bár lazának, olykor figyelemreméltónak fogják ítélni őt, igazából nem tudnak majd élni az általa felkínált szabadsággal, az egyirányú ismeretközlés helyett megjelenő kétirányú kommunikáció pedig olyan hangokat is kelthet, miszerint „csak szabad beszélgetés folyik az órán”. Amennyiben a tanár a hagyományos iskolában a számonkérés során toleráns, s teret enged az egyéni véleményeknek, a tételes tanuláson-magoláson érlelődött diákok nem igazán fognak tudni számot adni a dolgozatokban tudásukról. Ez pedig megjelenik otthon is, ahol a szülők a másodkézből kapott (fél)információk nyomán megkérdőjelezzik azt, egyáltalán az illető pedagógus valóban tanár-e, tanárszerűen viselkedik-e. A lassanként változó tanárképzés és a tanártovábbképző tréningek azonban hatással vannak a nevelőtestület klímájára is, erről még szót ejtek a későbbiekben.

Multikulturális / interkulturális nevelés - integrált osztályok

Az előbbiekben már esett szó az előítéletek kialakulásának megelőzéséről, a tolerancia fejlesztéséről. A kérdést azonban iskolai szinten is kezelni kell. Az integrált osztály, tehát olyan osztályok, ahová egyaránt járnak cigány és nem cigány, gyengén látó / mozgássérült és egészséges kamaszok képezi az alapját az egymás iránti tolerancia kialakulásának, önmagukban mégsem jelent megoldást. A tanári kar aktív együttműködésére is szükség van: felhívni a serdülők figyelmét egymásra *nem* direkt, *nem* primer módon, kiemelve a diákok egyéni tulajdonságait, olyan helyzetek sorát teremteni, mely az együttműködést segíti (a kölcsönös függésen alapuló együttműködésről volt már szó korábban).

A multikulturális és az interkulturális jellegű nevelés a tolerancia képességének fejlesztését célozza iskolai szinten. Míg a multikulturális nevelés azt tűzi ki céljául, hogy a serdülőket a más kultúrájúakkal szemben türelemre, megértésre tanítsa, a - nagyobb távlatokra és társadalom egészére irányuló - interkulturalizmus és az interkulturális nevelés egyben felvállalja az egyes kisebbségek asszimilációnak megakadályozását is. Az interkulturális nevelésnek több értelmezése is van. Mindkét nevelési-iskolaszervezési szemlélet azonos abban, hogy a kultúrák közötti dialógust megkönnyítő, a különböző kultúrák fennmaradásának a lehető legnagyobb esélyt adó szemléletet és módszereket kívánja beültetni az iskolába és a társadalomba, s ebben az értelemben közösek a politikai, morális és nevelési elkötelezettségei. Az interkulturalizmus (mint nevelésfilozófia) inkább a társadalomfejlődés hosszú távú céljait, ideáljait rajzolja ki, olyan társadalom képét tartja szem előtt, amelyben több kultúra élhet egymás mellett. A multikulturalizmus inkább a rövidebb táv, a jelen és a közeljövő problémáira és feladataira koncentrál. (Förrey, 1999.) Az Egyesült Államokban a latin és ázsiai kultúrájú népcsoportok bevándorlásának tömegessé válása tette sürgetővé az „ethnic studies” bevezetését. A különböző kisebbségi csoportok számára kidolgozott „egyedi” programok sokasága új etnocentrizmusok kialakulásával fenyegetett, a multikulturális oktatási szemlélet irányult arra, hogy a kulturális különbözőség elismertetését a társadalom egységének igényével ötvözze. Az USA-ban 1975-ben indított, a multikulturális nevelés iskolai programjait elméletileg megalapozó program számos eleme átvehető lenne a magyar közoktatás által: így a történelem sokirányú geokulturális jelenségként értelmezendő, ebből következően a tantervekben mindazon nemzetiségi / etnikai csoportoknak helyet kell kapniuk, amelyek az ország kulturális örökségének részét képezik. Az etnikumok az egymással való kölcsönös kapcsolataikban bemutatandóak, ellenkező esetben azt a tévhitet kelti és erősíti az oktatás, hogy az egyes etnikumok nem különböznek annyira egymástól, mint a többségi társadalomtagjai, továbbá az egyes kisebbségi csoportok homogenitását sejteti. Törekedni kell arra, hogy a problémák gyűjtőhelyeként a társadalom legyen megjelölve, eloszlatva azt a téves társadalomképzetet,

miszerint az etnikai kisebbségek problémái megszűnnének, ha beleolvadnának a társadalomba. Sikeres emberek élettörténete (hőskultusz) helyett pedig az egész etnikai közösséget érintő társadalmi tapasztalatokat kell bemutatni, a kultúrára, életstílusra, a hétköznapi élet menetére, a társadalmi környezethez való alkalmazkodásra koncentrálni. Végül külső szimbólumok helyett értékeket és élményeket nyújtani: a tánc, az öltözékek, a zene egyszerű bemutatása helyett tehát a mögöttes tartalmakat kell megérteniük a diákoknak, a megértésen túl pedig ezeknek élménnyé kell ötvöződniük. Ennek olyan eszközeit javasolják, mint az érzelmekre ható művészi alkotások, személyes beszélgetések az etnikumok tagjaival. Mindezek körül azonban a társadalmi összefüggések megértése, kritikus szemlélése, látni azt, hogy az egyes etnikai kultúrák történelmileg és a jelenben sem függetlenek a társadalomtól, ezért a társadalommal való kölcsönös kapcsolatukban kell őket bemutatni és értelmezni.

Személyi feltételek

Az iskola szintjén talán a leglényegesebb dologhoz jutottunk el: a személyi feltételekhez. Bármilyen pozitív szándék elakadhat, ha nincs egy olyan személy az intézményben, aki függetlenül a tanároktól - akik feladata az értékelés és a fegyelmezés - észre tudja venni a diákok problémáit, akihez a serdülők panaszaiakkal fordulhatnak (és fordulnak is), aki képes kapcsolatot tartani szülővel, iskolavezetővel, fenntartóval. Olyan *szociális munkát végző szakemberekre van szükség* a közoktatási intézményekben, aki innovatív módon tud információkat hozni az iskolába. Ezzel tehát nincs leterhelve a pedagógus, aki az információgyűjtés terén a szakmai jellegű ismeretek megszerzésére korlátozza energiáit.

Az iskolai szociális munkás feladata a prevenció és a kommunikáció egyaránt. Egy ilyen munkatárs kapcsolatokat tarthat civil szervezetekkel (adott esetben a rendőrséggel, gyámhatósággal is), s oly módon tud megelőző munkát végezni, hogy eljut a diák háttéréül szolgáló családi környezethez is. Feladatai közé tartozhat például az, hogy szervezzen iskolán kívüli elfoglaltságot a diákoknak, így táborokat (netán egy másik iskola másik szociális munkásával közösen, személyes kapcsolatok lehetőségét megteremtve a két oktatási intézmény diákjai között) vagy bármilyen más iskolán kívüli tevékenységet is szervezhet.¹³⁴

A szociális munka a szülői részvételt is generálhatja: az ilyen jellegű pedagógiai munkamegosztás következtében a szocializáció legfontosabb ágensének, a családnak és az iskolának a viszonya esélyt kaphatna arra, hogy egyenrangúvá váljon, és a gyerekek számára a partneri kapcsolat példáját kínálja. Ez a kapcsolat a szülői munkaközösségek szintjén és az egyes családok szintjén is sokszor formális.

Egy gondolat a pedagógusok bérezéséről

A már gyakorló pedagógusok esetében oly mértékben közhelyszerűvé vált az alacsony bérezés mint motivációs ellenerő, a belőle eredő anyagi, egzisztenciális és presztízsprblémák sora, hogy nemcsak nem kívánom túlrészletezni - hiszen e dolgozatnak az is feladata, hogy új, eddig még nem említett megoldási javaslattal éljen - hanem egyenesen azt állítom, nem önmagában az alacsony bérezés a féke a fent bemutatott változásoknak, inkább az általa létrehozott lélektani csapda: az alacsony bérezésbe vetett hit, a problémamegoldás során való folytonos rámutatás. Több panasznap¹³⁵, interjú során tapasztaltam, hogy a pedagógusok arra hivatkoznak, „nem

¹³⁴ Az iskolán kívüli módszerek (táborok, programok, információs eszközök készítése) amúgy is a széles értelemben vett szociális munka részei, az ő feladata, hogy ezen iskolai kezdeményezéseket (amelyekről a későbbiekben írok) bevigye az iskola falai közé.

¹³⁵ Az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosa által szervezett panasznapokon résztvevő-megfigyelést végeztem.

érdemes a jogokkal foglalkozni, úgyis rossz a hangulat az iskolában, úgyis alacsony a fizetés”, ahelyett, hogy helyben azon kísérnelének meg változtatni, amin módjukban áll: a jogszerűen, nyíltan működő intézményben nem lesz magasabb a bér, ám legalább a közérzet javul és ez nem is kevés. Példa erre a *minőségi bérpótlék*¹³⁶ szétosztásának mechanizmusa: míg a fizetés személyes adat, titkos, nem tudhatja meg senki, mennyit keres a másik ember, addig a minőségi bérpótlék megállapítását segítő szorzó fontos, hogy nyilvánossá legyen a tanári karon belül: tudja meg mindenki, ki miért és mekkora hányadot kap, ez válik alapjává a tisztességes versenynek, az információ elejét veszi a találgatásoknak, az álhírek terjedésének.

1.3 Az iskolarendszer szintjén

Pedagógusképzés és tanártovábbképzés

A fentiekben leírtakhoz a megfelelő tanárképzésnek háttéréül szolgálni. Pedagógusdiplomát ne lehessen mentálhigiénés képzés, illetve hosszabb szakmai gyakorlat nélkül szerezni. Gyakorlaton pedig nem elsősorban a tanítási, hanem a nevelési-pedagógiai gyakorlatot értem: vegyen részt a pedagógusjelölt táborokban (adott esetben a saját, középosztályhoz közeli világtól távol eső gyerekekkel való táborozásban), végezzen szociális munkát. Mind elméletben, mind pedig a gyakorlati munka során (akár egy teljes féléven keresztül) ismerje meg a leggyakoribb szociális és mentálhigiénés problémákat, találkozzon minél több deviánsnak mondott esettel. A droggal, kóros alkoholfogyasztással, bűnözéssel kapcsolatos iskolai prevenció csak akkor lehet sikeres, ha a tanárok maguk is rendelkeznek e területeket érintő ismeretekkel, így megbízhatónak mondható információkat tudnak nyújtani a diákoknak.¹³⁷ Bár meglehet, hogy a pusztá ismeretközlés még nem jelent automatikusan prevenciót, a tudás mégis az alapja a megelőzésnek. Meg kell szabadulnia a pedagógusnak az előítéletektől, s képessé kell válnia némiképp más szemszögből is tekinteni a kérdésre. Az iskolai megelőzés kulcsa a tanár saját személyisége.

Az pedagógusképzés során *nem* a jelentkező fiatalok szűréséről beszélek, hiszen legyen bár napjainkban alacsony presztízsű a tanári pálya, főiskolai-egyetemi felvételi lévén már eleve igen szűrt társaság kerül be a tanári szakokra. Nem tartom igaznak azt a rengeteget elhangzó állítást, hogy kontraszelektált lenne a pedagógustársadalom, hiszen az emberek túlnyomó többsége elvileg képes e szakma gyakorlására. Ehelyett inkább arról van szó, hogy a pedagógusok a tanárképzés idején és később, a tanítással eltöltött évek alatt szocializálódnak olyanokká, amilyenek. A szocializáció kétirányú volta itt tapintható ki igazán: a diákok is nevelik a tanárokat, sőt ők szocializálják igazán tanárrá az egyetemről kikerülő fiatalembert.

A tanártovábbképzések számos lehetőséget nyújtanak a már gyakoroló pedagógusok segítésére elsősorban a jog, ezen belül az emberi jogok, az iskolapolgárok jogainak elsajátításában, de mód van olyan tréningek szervezésére e 120 órás időkereten belül, ahol a felnőtt ember játékos módon képzelheti bele magát a másik ember helyzetébe. Mind több kiváló osztályfőnöki, mentálhigiénés, másság-tréning van az országban a pedagógus-továbbképzések keretén belül.¹³⁸

¹³⁶ Olyan pénzkeret, mely a pedagógusok kiemelt teljesítményét hivatott díjazni, s valamiféle sorrendet állítani intézményen belül.

¹³⁷ Ettől függetlenül a kortárssegítők (meglehet, ma már „tisztá” drogfüggő fiatalok) szerepe felbecsülhetetlen: ők személyes példaadásukkal segítenek a megelőzésben.

¹³⁸ Lásd Ped. továbbképzések.doc file-t.

A kettészakadás megfékezése

A társadalom kettészakadása egyben a diákok gondolkodásmódjában is kettészakadást jelent: a középiskolások egy része képes érdekei érvényesítésére individuumának kibontakoztatására, másik része nem. Az iskolának bár feladata lenne a társadalmi szakadék továbbszélesedésének megállítása, hosszabb távon a folyamat megfordítása a tudás, az iskolai végzettségen keresztül történő esélykiegyenlítés terén túl az érdekérvényesítő képességben, az attitűdökben is. Ehelyett azonban a társadalom polarizálódása mellett maguk *az iskolák is egyre távolodnak egymástól*. A folyamat mögött rejlő kulcsfogalom az iskolák *presztízse*, mely az elmúlt mintegy tíz év során nem csak jelentésbeli, hanem nyílt pénzügyi kérdéssé is vált: az alacsony presztízssű iskolákba a szülők csak végső esetben íratják gyermekeiket (nem veszik fel őt jobb iskolába), hosszú távon csökken az ilyen intézményekbe beiskolázott tanulók száma. Ráadásul a gyengébb tanulók a kimenetnél (érettségi, felvételi) is gyengébbek, mely körülmény tovább nyitja az ollót az iskolák között. Amíg az iskolák egyik csoportja betölti küldetését, tehát megteremti az egyén kibontakozásának lehetőségét (legalábbis a továbbtanulás és a teljesítmény terén), az individualizálódás, egyéni érdek érvényesítése végtelen teret nyer, addig a szolidaritásra, a közösségek létezésének elfogadására nem oktat.

Fontos lenne azonban, hogy az iskolák *ne* csak egyetlen dimenzió, azaz végső soron a piacon való versenyképessé tétel mentén legyenek egymással versenyben. Presztízsiükhöz az is hozzátegyen (vagy elvegyen belőle), hogy mennyire képesek annak a nevelési követelménynek eleget tenni, hogy a diák integráns részévé váljon a plurális demokráciának, mennyire nevel az intézmény az emberi méltóság tiszteletben tartására, autonómiára stb. *Ne* csak az individualizáció mentén legyen sorrend, hanem a közösség szervezése mentén is, ugyanakkor a gyerekek mint individuum és ne egy massa tagjaiként legyenek a közösségben kezelve. Emögött az a feltételezés húzódik meg, hogy az egyénnek akkor jó, ha a közösségnek is jó, és ez megfordítva is igaz. Az iskola működése mégis mindkét állítást nap mint nap cáfolja. Ha azonban a közoktatási intézmények egyenrangú emberek szabad és demokratikus közössége lenne, a kooperáció és az individuum sokoldalú kibontakozása válhatna lehetővé. Azoknak az iskoláknak, ahová a magasabb társadalmi háttérű családok gyermekei járnak, fel kell vállalniuk, hogy toleranciára, szolidaritásra nevelnek. El kell érniük, hogy mindenekelőtt a fiatal fogadja el valóságnak azt, hogy létezik közösség is. Ezzel szemben társadalmi hátrányokat hordozó gyereket a hatékony érdekérvényesítésre és kikapuk helyett a jogszerű magatartásra, a késleltetésre, autonómiára kell nevelnie. Ha már létrejött valamiféle konvergencia, akkor lehet mindenhol ugyanazt oktatni-nevelni.

2. A közoktatási intézményrendszeren kívül

Mindaddig, amíg az iskolán belül nincs mód a megfelelő technikák alkalmazására, addig a civil, az intézményen kívüli kezdeményezés fontos. Azért is, mert mintaértékű lehet és egy-egy kedvezőbb pillanatban a közoktatás hajlandó lesz „osztálytermi helyzetben”¹³⁹ alkalmazni ezeket az eljárásokat.

Az önismeret, a tolerancia fejlesztése, a kommunikációs képességek kialakítása, a konfliktushelyzetek konstruktív-jellegű megoldása egyaránt történhet civil / magán, az iskola pedagógusai, illetve egyes esetekben az állam / kormányzat vagy külföldi (európai uniós, amerikai

¹³⁹ Az Európai Unió oktatási programjainak mindegyike azokat az innovatív jellegű projekteket támogatja az uniós és a kelet-európai országokban egyaránt, melyek származhatnak ugyan civil kezdeményezésből, ám előbb vagy utóbb *osztálytermi helyzetben* is alkalmazhatóakká válnak.

kezdeményezések). Ezek lényege, bárki kezdeményezi is, és szóljon az iskolai élet bármely szereplőjének, hogy az oktatási rendszeren kívüli, nem vált az intézményi gyakorlattá.

2.1 Civil kezdeményezések

A vizsgált pécsi középiskolák közül többen tapasztaltam, hogy az iskolai táborok olyan terepei az együttlétnek, mely során az iskolában nem tapasztalható partneri viszonyban nyaral, dolgozik pedagógus és diák. Bár minden esetben iskolai táborról van szó, mégis inkább az iskolán kívüli tevékenységek közé sorolandó az esemény. Az egyik pécsi gimnáziumban osztályfőnök helyett patrónus dolgozik a diákokkal, akire fel annyi tanuló jut, mint a hagyományos képzési keretek között szokott. Az intézmény minden nyár végén a Balaton partján gólyatábort rendez, mely költségeit a szülők állják. Amelyik családban felmerül, hogy nem tudják finanszírozni a táborban való részvételt, ott az iskola segít anyagilag. E táborokban sok olyan történik, melynek hatása van a tanévre: itt választanak a gyerekek patrónust maguknak, s bár alkalmasint közel sem biztos, hogy a nyári tábor néhány napja alatt a 14-15 éves serdülő jól választ, megélheti magának a választásnak az élményét.

Hátrányos helyzetűek az egyetemen - egy valóra vált kísérlet¹⁴⁰

Az alábbiakban egy több éve működő programot, illetve egy friss kezdeményezést szeretnék bemutatni, melyek mindegyikének célja az egyetemeken-főiskolákon továbbtanulni szándékozó hátrányos helyzetű fiatalok, illetve a felsőoktatásba felvételt nyert hallgatók társadalmi integrációjának előmozdítása, tanulmányaik szakmai-mentális segítése.

A Kurt Lewin Alapítvány 1995-től két éven keresztül a Szociális Szakmai Szövetséggel, majd a továbbiakban önállóan hozta létre, és működteti azóta is ingyenes felvételi előkészítőjét olyan magyarországi roma, illetve családon kívül nevelkedő fiatalok számára akik szociológia, szociálpolitika, illetve szociális munkás szakokra jelentkeznek.

Az előkészítők minden szombaton 10.00-tól 16.00 óráig tartanak, s társadalomismeretet, szociálpolitikát, szociálpszichológiát, történelmet, illetve némi matematikát oktat munkacsoportunk. A tananyag a fentebb felsorolt szakok felvételi vizsgájának kötelező irodalma. A munka szeptembertől júniusig tart, a diákoknak otthon kell készülniük, az órák elsősorban a megértést, illetve az ellenőrzést szolgálják: rendszeres az írásbeli számonkérés - adott tantárgyból minden alkalommal. Célunk nem csak a tudásanyag átadása, hanem a gondolkodásra és megértésre való ösztönzés, a kifejezőkészség, a vitakultúra fejlesztése is. A kurzus utolsó alkalmi során a diákoknak módjukban áll próbafelvételi dolgozatot írniuk, melyet a munkacsoport természetesen kijavít, s a hiányosságokra fel is hívja a tanulók figyelmét. A próba-szóbeli vizsga során pedig megkísérelve az igazi felvételi vizsgához hasonló lélektani szituációt teremtve kísérletet teszünk a szóbeli vizsgára való felkészülésre. A diákok legtöbbször az előkészítő tanárai személyesen is elkísérték a felvételi vizsgára.

¹⁴⁰ Sem a felvételi előkészítő, sem a SzocHáló-program, sem pedig a jelen fejezet nem jöhetett volna létre a következő munkatársaim-barátaim nélkül: Tausz Katalin, Czike Klára, Trafnek Mónika, Báder József, Csáki Anikó, Sziklai István, Fellegi Borbála, Darvas Ágnes, Mendi Rózsa. Munkájukat és több éven tartó folyamatos együttműködésüket, nemegyszer türelmüket ezúton is szeretném megköszönni. A cikkben ismertetett projektek a Soros Alapítvány, a Mobilitás Ifjúsági Szolgálat, a Budapest Bank Budapestért Alapítvány támogatásával jöttek létre. Nekik is szeretnék köszönetet mondani nemcsak az anyagi, hanem az erkölcsi támogatásért.

Az előkészítő segítséget nyújt a diákoknak a könyvek, jegyzetek beszerzésében, lehetőségeinkhez mérten a diákok útiköltségének támogatásában. Az előkészítő tanárai stábben dolgoznak. A stáb általában havonta 1 alkalommal találkozik. A stábmegbeszéléseken szervezési kérdésekről, és a diákokról - haladásukról, problémáikról, helyzetükről a csoportban - esik szó. E munkamódszer lehetővé teszi, hogy a tanárok teljes képet kapjanak diákjaikról, ill. segítséget nyújt a felmerülő problémák, konfliktusok kezelésében is.

Kikből verbuválódik évről évre a felvételi előkészítő kurzus? Túlnyomó többségében vidéki, érettségi előtt álló, vagy egy-két éven belül érettségizett roma fiatalból. Bár előkészítőnk meghirdetésekor év mint év nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a gyermekotthonban élő fiatalokat is elérjük, ennek ellenére minimális a családon kívül nevelkedő diákok száma. Ennek oka az lehet, hogy a gyermekotthonban élők között sokkal rosszabb az érettségit tevők aránya, mint például a roma fiatalok között. Tanulóink között előfordult már mozgássérült, illetve halláskárosult diák, s minden évben van néhány nem roma tanuló is, akik fontos szerepet játszanak a kölcsönös etnikai előítéletek megelőzésében.

Ameddig az előkészítőről megcélzott felsőoktatási intézmények köre egyre szűkült, addig a sikeres felvételi vizsgát tett fiatalok száma és aránya egyre nőtt az évek során. A diákok az első időkben a legkülönbözőbb felsőoktatási intézményekbe adták be jelentkezésüket. Így volt például orvosi egyetemre jelentkező fiatal tanulóink is. A munkacsoportnak be kellett látnia, hogy lehetetlen ennyire széles spektrumát nyújtani szolgáltatásunknak, így jelentősen szűkült azon szakok köre, ahová a Szociális Szakmai Szövetség és a Kurt Lewin Alapítvány által működtetett kurzus vállalta a felkészítést. Bár a fennállás harmadik évétől kezdve már csak szociológia, szociálpolitika és szociális munkás szakokra jelentkező fiatalok felkészítését és mentorálását vállaltuk, olyan széles volt a szóba jöhető felsőoktatási intézmények köre, olyannyira felduzzadt a kötelező olvasmányok listája, s az adminisztráció is bonyolulttá vált, hogy csak további megszorításokkal vállalhattuk felelősséget a munkánkért: a projekt negyedik évétől kezdve már kizárólag az ELTE Szociológiai Intézetébe jelentkező diákok felkészítését vállaltuk.

Az első két év során egy-egy ismerkedő délelőttöt tartottunk, melyek végén közfelkiáltással azt mondtuk a diákoknak, hogy „mindenki fel van véve” az előkészítőre. Valószínűsíthető, hogy ennek volt köszönhető a nagyarányú lemorzsolódás az első tanévek során. A harmadik évtől kezdve már valamiféle megmérettetéshez kötöttük a bejutást, a jelentkezőknek egy rövid írásbeli feladatot kellett megoldaniuk, tanulmányt kellett elolvasniuk, részt kellett venniük egy nyár végi tréningen (Várong, Tolna megye). A mai napig minden év elején komoly viták vannak a munkacsoportban a jelentkezők szűrését illetően: kezdje-e velünk minden olyan diák az évet, aki jelentkezett az előkészítőre, vagy ne rettenjünk vissza egy, akár többfordulós házi felvételi vizsgától? Az első megoldás mellett az a nagyon nyomós érv áll, hogy képtelenség eldönteni valakiről néhány futó benyomás alapján, vajon alkalmas-e az előkészítő és végső soron az egyetem elvégzésére. Egy ilyen döntés meghozatalához nincs is jogunk. A másik megközelítés mellett viszont az szól, hogy egyes esetekben meg kellene előznünk a biztos kudarcélményt, s nem szabad olyan diákot áztatnunk a sikeres felvétellel, akiről meg vagyunk győződve, hogy alkalmatlan akárcsak az előkészítő feszített tíz hónapos programjának véghezvitelére. További érv a szűrés mellett: különösen az utóbbi években olyan magas a jelentkezők száma, hogy lehetetlenség lenne a munka, ha minden jelentkező részt is venne az előkészítőn.

**Az előkészítőt megkezdő, elvégző és sikeres
felvételi vizsgát tevő hallgatók száma évenként**

		<i>Elkezdte</i>	<i>Elvégezte</i>	<i>Felvették</i>
1.	1996/1997	8	3	3
2.	1997/1998	20	10	3
3.	1998/1999	21	10	9
4.	1999/2000	9	8	8
5.	2000/2001	21	15	11

73. táblázat

A fenti táblázat azt mutatja, hogy az egyes tanévek során hány diák kezdte meg tanulmányait az előkészítőn, hányan végezték azt el, illetve hányan nyertek felvételt valamely felsőoktatási intézménybe. Itt szeretném megjegyezni, hogy az évek során egyetlen diákunkat sem vették fel szociológia szakra. Szilárd meggyőződésem, hogy ennek oka koránt sem a tanulók tehetségének, vagy akaratának hiányában keresendő.

A projekt első három éve során külön tantárgyi időben szerepelt a *tanulásmódszertan*, mely sokkal inkább volt hasonlítható egy játékos csapatépítő tréninghez, mint valódi módszertani foglalkozáshoz. A diákok mellett, hogy szakavatott csoportvezetők közreműködésével játszottak, ezen az órán nemcsak beszélhettek félelmeikről, azokról a görcsökről, melyek a tananyag elsajátításának akadályai voltak, hanem ki is szerepelhették azokat magukból. Ezek a foglalkozások a későbbiekben elmaradtak. Ennek oka egyrészt a megfelelő szakemberek hiányában állt - Bakó Tihamér és Parádi József a második évet követően szakmai-etikai okokból nem akartak egy újabb kurzust vállalni -, másrészt a felvételi követelmények szigorú voltában: mivel az előkészítő heti egy alkalommal zajlott/zajlik, a szigorúan vett tananyag alig-alig volt befejezhető az írásbeli idejére. Mindazonáltal szükséges (lenne) valamiféle tanulásmódszertani kurzus a továbbiakban is: az egyetemre bekerült hallgatókkal mint egyetemi oktatóként találkozásként ez ismét egyértelművé vált számomra. Az ilyen jellegű felkészítés persze alapjában véve a közép-, illetve az általános iskola feladata lenne.

A havi egy alkalommal megrendezett tréninget táborral, illetve kirándulásokkal pótolta a felvételi előkészítőt szervező munkacsoport. A kirándulás(ok) az előkészítő tanfolyam szerves részét képezik, és nagyon fontosak a személyes kapcsolatok kialakulásában. Úgy gondoljuk, hogy sokak azért járnak szívesen az előkészítő - egyébként igen feszített és nehéz - óráira, mert itt barátokra lelnek. Az előkészítő kurzus folyamán mindvégig törekszünk arra, hogy diákok és tanárok, diákok és diákok között partneri, egymást segítő kapcsolatok alakuljanak ki. Az oldott légkör már önmagában is megtartó erő lehet, ami az előkészítőről való lemorzsolódást csökkenti. A diákok tanulási, esetenként életvezetési problémáira személyre szabottan tudunk reagálni abban az esetben, ha megfelelő időt töltenek velünk. A kirándulások alkalmat teremtenek arra is, hogy az újak az előző évfolyamok diákjaival találkozzanak, akik már egyetemi hallgatók.

Az előkészítő során komoly hangsúlyt fektettünk a jelentkezéssel kapcsolatos adminisztráció segítségével. Általában elmondható, hogy a jelentkezés és a felvételizés minden mozzanatát részletesen és sokat ismételve ismertettük diákjainknak, az volt a célunk, hogy tudják, mi fog történni az írásbeli, illetve a szóbeli vizsgán, tisztában legyenek azzal, mit kell tenniük, mihez van joguk, hol lehet energiát spórolni, mi az, amire érdemes hangsúlyt fektetniük és mi az, amivel nem érdemes túl sokat törődniük. Ilyen például a vizsgákra való öltözködés kérdése, melyet rendre túldimenzionálnak a diákok, nyilvánvalóan félelmeiket csomagolva e másodlagos (teljesen azonban mégsem elhanyagolható) dologba.

Az előkészítő során indokolt a mentori munka, hiszen a diákok folyamatosan tele vannak aggodalommal. E szorongások pedig nemcsak a munka hatékonyságát és a felvételi vizsgán való szereplés sikerét befolyásolják, hanem már az előkészítő kurzushoz való viszonyt, a jelentkezést, a továbbtanulás helyéül szolgáló felsőoktatási intézmény kiválasztását is. A tanulókat minden évben befolyásolja a túljelentkezés, illetve az, hogy mekkora a ponthatár az egyes szakokon, de találkoztunk olyan jelenséggel is, hogy inkább egy - egyébként általa teljesen ismeretlen - főiskolára adta be a jelentkezését a fiatal az azonos szakon diplomát adó egyetem helyett, csak azért, mert az főiskola. Részben a szorongás jele, részben az önbizalom teljes hiányára utal az a jelenség, amikor az előkészítőre járó diák túlzottan sok helyre adja be jelentkezési lapját, megjelölve olyan intézményeket is, melyek egyáltalán nem szerepeltek jövőképében, mindössze néhány héttel a jelentkezés előtt hallott róla, s lakóhelyéhez képest az ország túlsó végében van. Egyik felvételiző diákunk egyszerre hét helyre is beadta jelentkezését. A tréningek során el kellett érnie stábunknak, hogy a diák maga rádöbbenjen: ki-ki a saját sikeres felvételijéért tehet, s értelmetlen a számokkal való bűvészkedés, akár a túljelentkezés elegáns/elborzasztó mérőszámait, akár a ponthatárokat vesszük figyelembe.

Összefoglalva: előkészítőnkön az elsődleges cél természetesen a sikeres tanulás, a felvételi vizsgára való készülés. Mindezt azonban támogató, oldott, feszültségektől mentes légkörben tesszük, mely önmagában megtartó erő. Kurzusunk jellegzetessége, hogy a másság megismertetése, az előítéletek csökkentése mellett segítjük a roma fiatalok saját cigánységükhöz való objektív, lehetőleg pozitív viszony kialakítását, a hátrányos helyzetű fiatalok társadalomba való beilleszkedését. Mindezt tesszük a diákok önbizalmának növelésével, önbecsülésük támogatásával, s közösségalkalakkal.

2001 márciusában a Kurt Lewin Alapítvány és az ELTE Szociális munkás és Szociálpolitika Tanszéke egyedülálló projekt megvalósításába kezdett. SzocHáló néven¹⁴¹ olyan internetes web-lapot hozott létre, amely a társadalomtudományok és azok eredményeinek népszerűsítése mellett, eddig még nem létező fórumává válhat társadalomkutatóknak, a civil, illetve szociális szférában dolgozó szakembereknek. Az oldal egyrészt a társadalompolitika egyes területein tevékenykedő szakembereknek, illetve szociológus, szociálpolitikus és szociális munkás hallgatóknak szolgáltat szakmai-tudományos és gyakorlati információkat. Egyszerre van szó tudományos, és az egyetemi tanulmányokat segítő oldalról. Az SzocHáló web-oldal jelentősége hogy az ELTE Szociológiai Intézetének egyes szakjaira mind nagyobb számban bekerülő hátrányos helyzetű hallgatók szakmai-kulturális lemaradását oly módon kísérli meg pótolni, hogy a munkában felsőbb évfolyamos hallgatók is aktívan részt vesznek. A kezdeményezést 2001 szeptemberétől kezdve a Phare¹⁴² is támogatja. A kezdeményezés része egy speciális, egyetemen belül zajló mentori program,¹⁴³ illetve egy kutatási program,¹⁴⁴ melyek

¹⁴¹ www.szochalo.hu

¹⁴² A Szociális és Családügyi Minisztérium, az Oktatási Minisztérium és az Európai Unió Phare-programjának *A hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása* című HU-99.04-01. számú III/2. alszámú alprogramja.

¹⁴³ A mentori program feladata a hallgatók előrehaladásának nyomon követése. Cél az egyes szakokra bekerült hátrányos helyzetű hallgatók felzárkóztatása - szintén felsőbb éves hallgatók aktív részvételével. Fontos, hogy a hallgató elvégezze a megkezdett egyetemi tanulmányokat, s a felsőoktatásban eltöltött évek ne kudarcot, hanem sikerélményt jelentsenek pályafutása során. Lényeges a családdal való kapcsolat fennmaradása, melyben a felsőbb éves hallgatók aktív szerepet tudnak vállalni: az alsóbb évesek mintegy „hazavihetik” őket, bevezetve saját családjuk világába. Az elsős és másodikos hallgatók vizsgákra való felkészülésében aktívan vállalnak részt a felsőbb évesek: nyilvánvaló, hogy az egyetemen dolgozó oktatók kevésbé tudnak részt venni ebben a munkában.

szintén a képességek fejlesztését, illetve a közös munkán keresztüli integrációt tűzték ki célul. A SzocHáló projekt legfőbb célkitűzése, hogy a hátrányos helyzetű egyetemi hallgatóknak is lehetősége nyíljon szakmai jellegű munkára, így segítséget kapjanak ahhoz, hogy tanulmányaikat könnyebben folytassák, valamint, hogy mindezzel anyagi helyzetükön is javíthassanak. A programban számos olyan fiatal dolgozik, aki annak idején a felvételi előkészítő diákja volt.

A hallgatók közül többen kényszerülnek az első vagy a második év során egyetemi tanulmányaik félbeszakítására, ez a legtöbb esetben a végső befejezést jelenti. Mindez pedig olyan kudarcélmény, mely a további pályafutásra is hatással van, adott esetben az értelmiségi lét elutasítását jelenti, valószínűleg a kognitív disszonancia redukciójaként. Gyakorta lehet tapasztalni, hogy a kihullás oka a lehetetlen anyagi helyzettel párosuló egyetemi kudarc sorozat. E kudarcok részben tanulási-szakmai sikertelenségek, részben pedig a szükséges kötődések kialakulásának hiánya: az egyetem tempója, idegen nyelvezete a nagyváros idegen világa.

A hátrányos helyzetű hallgatók sok esetben ösztöndíjban részesülnek. Az ösztöndíj sok esetben nem éri el a kívánt hatást. Gyakorta valamiféle szociális járadék funkcióját látja el - a kimagasló színvonalú tanulmányi munka honoráriuma helyett -, néha olyan körülmények között átadva, mely újratertemti az alárendelt viszonyt, kényelmetlen, egyenlőtlen helyzetek sorát produkálja. Az ösztöndíjak esetenként nem azért járnak az egyetemistának, mert az kimagasló teljesítményt nyújt, hanem mert roma származású. Bár célul szokták kitűzni egyes ösztöndíjat nyújtó programok a cigány identitás megerősítését, tapasztalataim szerint több hallgató esetében ez feloldhatatlan belső feszültséget szül: a hallgató szeretne megfelelni a - sokszor pontosan ki nem fejtett, pusztán éreztetett - elvárásoknak.

Tapasztalat, hogy sok - különösen az első évfolyamos - hallgató rendkívül rossz anyagi helyzetben van, szegénynek mondható. Ezekben a fiatalokon nem tud a család segíteni, sok esetben éppen ők kénytelenek ösztöndíjuk, pótlékaik jelentős részét hazautalni. Nemegyszer az egyik gyermek továbbtanulása e családokban az anyagiakat messzemenően érintő helyzetet teremt, valamint az intergenerációs mobilitás okozta személyközi feszültségeket szül.

A SzocHáló web-oldal fejlesztése során a felsőbb évfolyam hallgatóinak külön feladata az elsős-másodikos (hátrányos helyzetű) hallgatók munkájára odafigyelni, őket segíteni. A web-oldal létrehozói úgy gondolják, hogy ez a legalkalmasabb eszköz arra, hogy a frissen felvételt nyert, egyetemi hallgatókat az egyetem meg tudja tartani kötelékében. A program során fontos az egyetemi élet hétköznapjaiba való beilleszkedés segítése, az új hallgatók eligazítása. A SzocHáló web-lap külön rendelkezik egy *Város* című rovattal, mely - ha a maga szerény módján is - annak a közegnek a megismerését-megismertetését segíti, amelyben a hallgatók több éven keresztül élnek, tanulnak, dolgoznak. Sokszor ennek hiánya eredményezi, hogy aprófalvakból, a középosztálytól eltérő kulturális háttérrel érkező hallgatók nem tudnak gyökeret verni a számukra idegennek tűnő nagyvárosban és így az egyetemi életbe sem tudnak igazán beilleszkedni.

¹⁴⁴ Az ELTE és a Kurt Lewin Alapítvány a korábbi években is megkísérelte lehetővé tenni a hallgatóknak azt, hogy empirikus kutatásokban vegyenek részt. Tapasztalat, hogy a hallgatók - azon túl, hogy rengeteget tanulnak egy vizsgálat során, interjúkat készítenek, kérdőíveket töltenek ki, illetve dolgoznak fel - nagyon élvezik a személyes részvételt, s az egyes évfolyamok diákjai között kiváló ismerkedési lehetőséget teremtenek a többnapos vidéki adatfelvételek vagy a kutatószemináriumokon való együttműködés.

A program során az egyetemisták a *szakmájukhoz közelálló* munkát végeznek, tehát a SzocHáló web-oldal fejlesztésében való részvétel kiváltja a valamely gyorsbüfében végzett asztaltörlést, vagy a nyomdákban fellelhető éjszakai diák-segédmunkákat. Fontos ágense ez a kezdeményezés a hallgatók munkakultúrájának kialakításának: a határidőket szigorúan be kell tartaniuk, saját munkájuk mennyiségét, minőségét szem előtt kell tartaniuk. A munka egyfajta kompetenciaélményt is nyújt a résztvevőknek. A web-oldal számos olyan tartalommal rendelkezik, mely a külvilággal létrehozott és folyamatosan fenntartott szakmai kapcsolat nélkül nem fejleszhető. Ennek célja az, hogy a hallgatók szert tegyenek a szakmai világban ismeretségre, elegánsabban fogalmazva kapcsolati tőkére, mely későbbi elhelyezkedésük egyik alapja. A hallgatók a munka során természetesen informáltak lesznek, különös tekintettel a pályázatok, munkalehetőségek, kutatások és ösztöndíjak terén.

A SzocHáló web-lap friss kezdeményezés, melynek a fentiekben a módszertani megfontolásai, illetve működésének első néhány hónapjának tapasztaltai olvashatóak. Bízom abban, hogy a Phare-program első szakaszának lezárultakor olyan összefoglalását tudják majd átadni a résztvevők a tapasztalatoknak, mely segítheti más, hasonló kezdeményezések sikerét is.

Collegium Martineum

Mintaértékű kezdeményezés a mánfai *Collegium Martineum*.¹⁴⁵ A kollégium 1996 óta működik, Baranya és Tolna megyei szegénysorú középiskolásoknak biztosít szállást és ellátást a hétköznapiak során. Mánfán szakszerű korrepetálási és különóra lehetőséghez jutnak a diákok, elősegítve ezzel középiskolai tanulmányaikat, sikeres egyetemi-főiskolai felvételijüket. Az intézmény *kollégium*, az ott élő diákok hagyományos pécsi (kisebb részt komlói) középiskolákban tanulnak. A tehetséggondozást feladatául vállaló intézmény hangsúlyt fektet arra, hogy a diákok úgynevezett *demokratikus konferenciák során* maguk dönthessenek a kollégium életéről: érveléssel, nyílt viták során, a konfliktuskezelés módját megtanulva tanulják meg az önkormányzatiságot. A döntéseket hozó *demokratikus konferencián* minden diák és kollégiumi dolgozó részt vesz, javaslatot tehet és szavazhat. A meghozott döntések mindenkire nézve kötelező érvényűek, bárki megvétózhat egy-egy döntést, ha vétóját meg is tudja indokolni. A konferenciának minden alkalommal más diák a levezető elnöke, aki szót ad, a szavazást lebonyolítja. A konferenciáról jegyzőkönyv készül, mely tartalmazza a konferencia döntéseit. A jegyzőkönyv-vezető is mindig diák. A régi diákok döntenek el minden tanév elején (szintén szavazással), hogy csoportjukba az új diákok közül kit vesznek fel: több óras, éjszakákba nyúló vita előzi meg minden egyes alkalommal a döntéshozatalt.¹⁴⁶ Az érvelés során természetesen a személyes szimpátia sokat nyom a latban, ám megfigyeltük, hogy a régi diákok igen nyitottak még azokkal a jelentkezőkkel szemben is, akik a legfurcsábbak, kevesek által szimpatikusnak tartottak. Valószínűsíthető, hogy a mánfai mechanizmus, tehát a demokratikus működés többéves gyakorlata serkenti a toleranciára való hajlamot.¹⁴⁷

¹⁴⁵ 1999. január és november között résztvevő-megfigyelést végeztünk a kollégiumban Báder Józseffel. (Ligeti György-Báder József: Demokráciára nevelés a Collegium Martineumban. *Esély*, 2000/2.)

¹⁴⁶ Az új és régi diákoknak - mielőtt döntenének - módjuk van egy tábor során mélyebben megismerkedni egymással. Az új diákoknak szabályos pályázatot kell írniuk egy-egy csoporthoz, melyben meg is indokolják, miért kérik oda felvételüket.

¹⁴⁷ Ugyanez volt megfigyelhető egy évközi szavazás során, amikor a diákok néhány más kollégiumból kicsapott fiatal felvételéről döntöttek. A titkos szavazás eredménye nagyon szolidáris gondolkodásmódot mutatott: magas empátikus készséggel várták a máshonnan elbocsátott diáktársakat.

A kollégium vezetői fontosnak tartják, hogy a diákok kapcsolata intenzív maradjon szüleikkel, nem kívánja őket az eredeti környezettől való elszakadásra rákényszeríteni. Fontos az interkulturalitás: az igen vegyes összetételű csoportokban¹⁴⁸ élő diákok személyesen tapasztalják meg a másik etnikai csoporthoz tartozó diák személyét, s emberi kapcsolataikat saját szimpátiáik alapján, nem pedig a nemzetiségi törésvonalak mentén alakítják.

A civil kezdeményezésű Collegium Martineumban működésében a legtöbb problémát éppen az intézményesedés okozza. A létszám 1996 óta dinamikusan nő, évről évre újabb épületrészek épültek (épülnek), melyek közül az egyik 1999-ben elnyerte a *Baranya megye legszebb középülete* díjat. A megnövekedett diáklétszám (a kezdeti 7 helyett 41 fő!) egészen más szervezést igényelt az étkeztetés terén éppúgy, mint a pedagógiai munkában. A létszám megkövetelte külön csoportok létrehozását, a csoportoknak külön csoportvezetőre lett szükségük, meghatározott felelősség körrel. Amikor több csoport jött létre,¹⁴⁹ s a kollégium immáron három épületrészt 41 diák lakta, felmerült az a kérdés, hogy kik vehetnek részt az adott csoport konferenciáján és kik szavazhatnak ott. Nyilvánvaló volt, hogy az egyik csoportban lakó diák, sőt annak csoportvezetője nem jó, ha beleszól egy másik csoport életébe. A legrégebb óta Mánfán lakó diákokban - akik tehát a legtöbb ideje edződtek a demokráciában - felmerült annak az igénye is, hogy meg kell határozni, melyik felnőtt milyen mértékben szólhat bele a csoportok életébe: többen javasolták, hogy a hetente egy délutánt a kollégiumban eltöltő alsószentmártoni tiszteletes (aki egyébként a kollégium egyik megalkotója) csak javaslattevői joggal vehessen részt a csoport konferenciáján, hiszen óhatatlanul sokkal kisebb rálátása van a dolgokra, mint a minden nap jelenlévő gazdaasszonynak. Amikor már három csoport jött létre a kollégiumban, óhatatlanná váltak a pedagógusok rendszeres, szervezett munkaértekezletei. Itt nem csak pedagógiai kérdések, a diákok kollégiumi élete került megbeszélésre, de döntések is születtek. Észrevétlenül vált egyszerűen a diákok konferenciájának felülbíró bizottságává a tanári konferencia. Ezt azonban a diákok észrevették, s a kollégium dolgozóival közösen sikerült áthidaló megoldást találniuk: a diákok közül két-két fő részt vehetett a pedagógiai értekezleten.

2.3 A demokratikus állampolgári szocializáció lehetőségei az információs társadalomban

Mind gyakoribbá válik a számítógépes multimédia és az internet használata a középiskolások körében.¹⁵⁰ Az eddigi osztálytermi helyzetben és osztálytermen kívüli kezdeményezések a korosztály sebesség- és vizualitás-igényére hangolta az eszközt és az információközléssel közelítette meg a demokratikus állampolgári szocializáció témakörét: a *Bevezetés a magyarországi cigányság kultúrájába* című multimédiás CD-ROM¹⁵¹ a magyarországi cigányság kultúráját, a cigánysággal kapcsolatos szociológiai, nyelvészeti, zenei és művészettörténeti kutatások eredményeit mutatja be képpel, hanggal, mozgófilmmel. Célja az előítéletek kialakulásának megelőzése azon keresztül, hogy e kisebbségi csoportról objektív információt próbál nyújtani.

¹⁴⁸ A kollégium szándéka szerint is interkulturális: többségében beás cigány diákok élnek a kollégiumban, ám található oláh cigány és magyar cigány, illetve nem cigány fiatal is, akik között van romániai román, magyarországi szerb és horvát származású is.

¹⁴⁹ A csoportok létszáma 12-14 fő.

¹⁵⁰ A pécsi vizsgálat során megkérdezett diákok 72,7%-a használta már az internetet. A minta 33,7%-a hetente vagy hetente többször fér hozzá a világhálóhoz.

¹⁵¹ A CD-ROM-ot vezetéssel a Kurt Lewin Alapítvány készítette mintegy harminc ember közreműködésével. (Budapest: Calibra-Műszaki Könyvkiadó, 1996.)

Az Európa Unió Socrates Programjának támogatásával készült el az az internetes web-oldal, mely angol, holland és magyar középiskolások közös munkájának eredménye. A három európai országból mintegy 90 középiskolás diák közösen hozott létre egy »virtuális várost«¹⁵² az Interneten. Olyan közösség kezdeményeit kell elképzelni, melyet 14-18 éves diákok működtetnek, felnőttek csak mint motivátorok működnek közre: alkalmanként olyan helyzetek elé állítják a diákokat, amelyben azoknak együtt kell működniük. A városban minden diák polgár¹⁵³, jogokkal és kötelességekkel rendelkezik, s egyenlő eséllyel vesz részt a döntéshozatalban. A projekt kulcsa tehát az önkormányzatiság (Piaget, 1970), s a rendszeres kommunikáció. Mivel három ország diákjai a résztvevők,¹⁵⁴ s a program szervezése során a szervezők kiemelt figyelmet fordítottak arra, hogy a diákok összetétele az egyes országokon belül is vegyes legyen, (tehát fekete, migráns, nevelőotthonban élő, cigány, mozgássérült fiatalok is résztvevők) a kulturális különbségek direkt, szemtől szemben való feltérképezésére nyílik lehetőség. A cél az, hogy a város polgára rádöbbenjen, nem minden holland jár facipőben, a magyarok közül közel sem mindenki tud lovagolni, s vannak botfűlű cigány fiatalok is. A virtuális közösség életének fontos mozgatórugója a *konfliktus*. A virtuális polgárok hétköznapi élete során számtalan konfliktushelyzet teremődik, melyre a megoldást maguknak kell megtalálniuk. Azoknak a szituációknak a kezelésére, melyekre nincs még bevett gyakorlat a városban, a diákoknak maguknak kell szabályt alkotniuk. Példát hozva az internetes fórumok, chat-szobák és más közösségek életéből, ha valaki nem az adott közösség által elfogadott normák szerint viselkedik, a rendszergazda kitilthatja őt akár végleg is. Ezzel szemben a virtuális városban nem létezik olyan személy, aki egyedül döntést hoz, kitilt, utasít. Helyette alkotmány van és törvények, melyek megsértésekor független bíróság dönt, a törvények ellen vétő polgárnak lehetősége van jogorvoslatra, s joga van ahhoz, hogy a bíróság ítéleteinek indoklását kézhez kapja.

Jogokról és jogsértésekről az interneten

Az Oktatási Minisztérium Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala és a Diákközélet Alapítvány közös kezdeményezése 2001 tavaszán fog látott napvilágot. A kezdeményezés lényege az, hogy serdülők és felnőttek (diákok és pedagógusok egyaránt) az interneten keresztül elérhessenek egy jogi web-oldalt, melyen keresztül a szakemberek személyre szabottan választ tudnak adni a feltett kérdésekre, a legfontosabb ismeretek (a törvények, azok szövegének magyarázatai) pedig könnyen kezelhető módon elérhetőek. Amennyiben valakit jogsérelem ér, a web-oldalról információt kaphat, hova kell fordulnia, hogyan érhető el az Ombudsman. Ha pedig az illető a Miniszteri Biztost kérdéssel (és nem jogsérelem

¹⁵² A megfelelő angol kifejezés Virtual Community. Tagjai az internet csatornáin keresztül érintkeznek egymással. [www.netplanet.hu]

¹⁵³ Bármelyik középiskolás fiatal polgára lehet a városnak, amennyiben elkészíti magáról *névjegykártyáját*, egy szöveges, hangos-képes ismertetőt (az elkészítésben a projekt szakemberei és a résztvevő pedagógusok technikai segítségét nyújtanak). Mit lehet tenni a városban? Minden polgár rendelkezik lakással (ez a privátszféra), ahova azt invitál meg, akit ő maga akar, továbbá jelen van a virtuális város közterületén, ahol a felmerülő kérdésekhez hozzászólhat, képviselőket választhat, vagy maga dönthet. A kísérleti működés időszakának végeztével a város polgárává lehetnek más (a programban eredetileg nem részt vevő) iskolák és országok diákjai, így a kezdeti kilencvenfős létszám természetesen megsokszorozódik.

¹⁵⁴ Angliából bristoli, truroi, Hollandiából amszterdami, Magyarországról pedig pécsi és budapesti középiskolások működnek együtt.

kivizsgálásának igényével) kereste meg, úgy az átirányíthatja őt e web-oldalra, anélkül, hogy el kellene őt utasítania.

Az utóbb részletezett kezdeményezések fontosak, mintát nyújthatnak arra, hogy a mindennapos (tanítási) gyakorlat részévé váljanak e technikák. A civil és az innovatív jellegű európai kezdeményezés azonban önmagában kevés. Csak akkor van esélye az új technikáknak arra, hogy a demokratikus állampolgári szocializációt szolgálják, ha intézményesülnek, s előbb vagy utóbb az iskola falain belül is utat találnak maguknak. Ehhez pedig az aktív, gyakorló pedagógusokra nélkülözhetetlen szerep vár.

Befejező gondolatok

Az eddig leírtak alapján két dolgot szeretnék hangsúlyozni. A demokratikus állampolgári szocializáció akkor lehet sikeres, ha az egész iskolát, sőt az iskolarendszert átjárja a demokrácia klímája, s a demokratikus tartalmak nem csak a tananyagban, nemcsak ismeretként jelennek meg, hanem a mindennapi iskolai élet minden mozzanatában, a szereplők egymás közötti kommunikációjában.

A másik számomra fontos következtetés az eddig írtak alapján az, hogy az iskolai élet *minden szereplője esetében* nemcsak érdekké, de belső értékévé kell válnia a demokratikus szocializációnak. Mindenekelőtt az intézményrendszer szintjén *érdekké* kell tenni a demokrácia gyakorlását, a demokratikus cselekvési minták, attitűdök szocializációját. Olyan körülményeket kell teremteni, melyben a tanulók érdeküknek fogják tekinteni a felsorolt viselkedésmódok követését. Olyan helyzetbe kell hozni az iskolát - tanárokat, igazgatókat -, mely anélkül, hogy annak autonómiája sérülne, érdekének azt tekinteni majd, hogy demokratikusan, demokratikus játékszabályok között neveljen. S csak ezt követően válhat a külső kényszer belső normává. De ezt követően a külső kényszernek normává, belső értékévé kell válnia. Emlékezzünk Aronson konformitási kategóriáira: micsoda különbség van a rövidtávú, külső kényszerek hatására történő behódolás és a szabályok belsővé válását jelentő *internalizáció* között. Az iskolák polgárainak nem behódolniuk kell a törvény előírta szabályoknak, s kényszeredetten eljátszaniuk a demokráciát, hanem belsőjükévé tenniük a demokrácia játékszabályait éppúgy, mint a rendszeres tisztálkodás vagy a köszönés normáját.¹⁵⁵

Az értékek kérdése attól válik izgalmas, valódi társadalmi (és társadalomtudományi) kérdéssé, hogy rávilágítanak arra, milyen erők hatnak az értékek és a gyakorlat egymástól való eltávolodásában, milyen társadalmi kényszerek is dolgoznak a háttérben. A kérdés feltehető úgy is, hogy kinek az érdeke, hogy megmaradjon az intézményes demokratikus szocializáció hiánya, milyen érdekek akadályozzák a jogtudatosság fejlesztését, az egyes társadalmi csoportok közötti tolerancia tudatos növelését. Feltehető a kérdés azonban úgy is, hogy milyen érdekeket szolgálna a tolerancia fejlesztése, a konfliktuskezelés demokratikus módjainak elsajátíttatása. Egyetlen képzelt példát említve: tételezzük fel, hogy a szűk megélhetési lehetőségekkel rendelkező aprófalu 14 éves diákja bekerül a nagyváros középiskolájába, ahol négy éven keresztül toleranciát, a másik szempontjainak figyelembevételét tanulja, ahol az önreflexió képességét alakítják ki benne, s a konfliktuskezelés békés, tárgyalásos módját sajátítja el: olyan módozatot, melyben nem az erő és a tekintély, hanem az érvek és a kompromisszumra való képesség a döntő. Képzeljük el továbbá, hogy ezek után a diák visszatér szülőfalujába, ahol olyan emberekkel kell együtt élnie, s az együttélés során elkerülhetetlenül konfliktusba kerülnie, akik e játékszabályokat nem ismerik, vagy nem tartják be. Nem ártunk-e a „szabadság iskolájában”¹⁵⁶ ennek a gyereknek, amikor a szabadság jegyében és annak tiszteletére neveljük? Nem. Abban az esetben nem árthat a demokratikus

¹⁵⁵ Úgy tűnik, hogy a számos civil és állami kezdeményezés mellett a - sokat szidott - piac automatizmus is elkezdte ebbe az irányba terelni az iskolákat: a cégeknek (jelenleg még elsősorban a multinacionális nagyvállalatoknak) Magyarországon olyan munkatársakra van szükségük, akik önállóak, tudnak érvelni saját elképzeléseik mellett, ugyanakkor képesek csapatban dolgozni, készek a konszenzusra, ám nem kötnek elvtelen kompromisszumokat. Így tehát az iskola mégiscsak kénytelen előbb-utóbb ezt a feladatot is felvállalni.

¹⁵⁶ Csepeli György kifejezésével.

értékek szocializációja, ha az a teljes intézményrendszert áthatja, ha az ott tevékenykedő összes szereplő érdekeivel összhangban van.

Először az értékeket érdekekké kell átfogalmazni, a demokratikus nevelést a társadalom egyes szereplőinek érdekrendszerére kell áthangolni. Könnyedén belátható, hogy nemcsak a „másik” (cigányok, melegek, nők, fogyatékosok, drogfüggő emberek, fiatalok, öregek) érdeke a tolerancia, hanem mi magunk is a „másik” vagyunk.

A hosszú távú cél azonban mégis a demokratikus viselkedésmódok *habitussá tétele*. „Olyan gyakorlatok válhatnak belsővé és általánossá, vagyis habitussá, amelyek az adott körülményekből fakadó követelményekkel összhangban vannak.”¹⁵⁷ A habitus akkor tud „megfelelően” működni, ha az ember rendelkezik a gazdasági és kulturális tőke azon minimumával, amely ahhoz szükséges, hogy felismerje és megértse egy adott helyzet követelményeit. „Az azonban szinte bizonyos, hogy a körülmények nem eléggé hasonlóak fent és lent ahhoz, hogy hasonló követelményeket támazzanak és hasonló habitusokat tegyenek racionálissá.”

¹⁵⁷ BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Felhasznált irodalom

- AKNAI Tamás (1997): Pécs. In: *Változó világ 12. Útmutató Sorozat*, Pécs.
- ALLPORT, Gordon (1999): *Előítélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- ANDOR Mihály-LISKÓ Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- ANGVIK, Magne-BORRIES, Bodo von [eds] (1997): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung Publ.
- Ariès, Philip (1987): *Gyermek, család, halál*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- ARONSON, Elliot (1994): *A társas lény*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- ATKINSON, Rita L.-ATKINSON, Richard C.-SMITH, E.-BEM, D. (1994): *Pszichológia*. Budapest: Osiris-Századvég. 93-98.
- BARCY Magdolna-DIÓSI Pál-RUDAS János (1996): *Vélemények a másságról*. Budapest: Animula Egyesület.
- BÍRÓ Endre (1998): *Jog a pedagógiában*. Pedagógus-továbbképzési Budapest: Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány.
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- BUDA Béla (1986): *Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- COLE, Michael-COLE, Sheila R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó. 625-670, 536, 538, 539-548.
- COSER, L. A. (1967): *Continuities in the study of social conflict*. New York: The Free Press.
- CSEH-SZOMBATHY László (1985): *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Budapest: Gondolat Kiadó. 12-31, 44-50.
- CSEPELI György (1987): Rosszindulatú társadalmi folyamatok In: uő.: *Nemzettudat - csoporttudat*. Budapest: Magvető Kiadó. 132-140.
- CSEPELI György (1992): A szabadság iskolája. In: Csepeli-Stumpf-Kéri: *Állam és Polgár. Politikai szocializációs tanulmányok I*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete.
- CSEPELI György (1993): *A meghatározatlan állat*. Ego School, Budapest.
- CSEPELI György-ZÁVECH Tibor (1995): *Európai és nemzeti kötődések a magyar tizenévesek körében*. In: Gázsó-Stumpf [szerk.]: *Vesztesek*. Budapest: Ezredforduló Alapítvány. 122-138.
- CS. RANSCHBURG Ágnes (1999): *A társadalomtudományi nevelés új szabályozásának időszerezése a pedagógusok választott és vállalt értékeinek tükrében*. (Disszertáció), ELTE, Neveléstudományi Tanszék, Budapest.
- CSONGOR Anna (1991): A cigány gyerekek iskolái. In: Utasi Ágnes-Mészáros Ágnes [szerk.]: *Cigánylét*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete. 179-200.

- DÖGEI Ilona (1988): Tizenévesek iskolai, illetve tanár-tanuló konfliktusai. *Szociológia*, 3. 327-342.
- ELIAS, Norbert (1987): *A civilizáció folyamata. Szociogenetikus és pszichogenetikus vizsgálódások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- EÖTVÖS József: *Népoktatás II.* 1846, In: *Eötvös József művei*. Magyar Helikon, Budapest, 1976. p: 284-287.
- ERIKSON, Erik H. (1997): *Az emberi életciklus*. In: Bernát László-Somogyi Katalin [szerk.]: *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest: Tertia Kiadó. 36-39.
- FENYŐ D. György (1999): *Az én iskolám*. Budapest: Krónika Nova Kiadó.
- FERGE Zsuzsa (1980): *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*. In: uő: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó. 97-133.
- FERGE Zsuzsa (1980): *Oldható-e az iskola merevsége?* In: uő: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó. 137-151.
- FERGE Zsuzsa (1998): *A civilizációs folyamat fenyegetettsége*. Akadémiai székfoglaló, 1998. december 9.
- FORRAY Katalin (1999): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Habilitációs értekezés (Kézirat)
- GANS, Herbert J. (1998): *Népszerű kultúra és magaskultúra*. In: Wessely Anna [szerk.]: *A kultúra szociológiája*. Budapest: Osiris Kiadó-Láthatatlan Kollégium. 114-149.
- INHELDER, B.-PIAGET, J. (1984): *A gyermek logikájától az ifjúkor logikájáig*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- JÁRÓ Katalin (1998): Diáktársadalom-diákvezetők gimnáziumi osztályokban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/1.
- HANN Endre-TOMKA Miklós-PÁRTOS Ferenc (1979): *A közvélemény a cigányokról*. Tanulmányok, beszámolók, jelentések XI Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 7-53.
- HORVÁTH Ágnes (1998): A jövő polgárai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/1.
- KELEMEN Ágnes (1999): *Nemzeti attitűdök és kisebbséghez való viszony Magyarországon*. *Szociológiai Szemle*, 1999/2.
- KEMÉNY István-HAVAS Gábor-KERTESI Gábor (1996): *Cigánynak lenni*. In: Andorka Rudolf-Kolos Tamás-Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport, 1996*. Társi.
- KOHLBERG, Lawrence (1997): *Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza*. In: Bernát László-Somogyi Katalin: *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest: Tertia Kiadó. 199-217.
- LADÁNYI János-CSANÁDI Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Budapest: Magvető Kiadó. (Gyorsuló idő sorozat).
- LADÁNYI János-SZELÉNYI Iván (1997): Ki a Cigány ? *Kritika*, 12.
- LIGETI György (1999): *Társadalmi ismeretek és demokratikus szocializáció*. *Magyar Felsőoktatás*, 1999/5-6.
- MARSHALL, T. H. (1991): *Az állampolgárság fejlődése a XIX. század végéig*. In: Ferge Zsuzsa-Lévai Katalin [szerk.]: *A jóléti állam*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

- MCCLOSKEY, Herbert (1964): *Consensus and Ideology in American Politics*. American Political Science Review, 58. 361-382.
- MURÁNYI István-BERÉNYI Zoltán (1997): Demokratikus magatartásformák és nemzeti hovatartozás magyar és északír egyetemisták körében. *REGIO*, 3-4. 147-174.
- MURÁNYI István (1998): *Szociokulturális és területi tényezők szerepe a 10-17 éves fiatalok előítéletes gondolkodásában*. In: Sik Endre-Tóth Judit [szerk.]: *Idegenek Magyarországon*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete. 139-152.
- Nemzeti Alapítvány* (1995). Debrecen: MKM-Korona Kiadó.
- NEMÉNYI Mária (2000): *Kis roma demográfia*. In: Horváth-Landau-Szalai: *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Budapest: Aktív Társadalom Alapítvány-Új Mandátum Kiadó. 277-282.
- PÁL Tamás (1992): *Igazlító nap*. Budapest: Iskolapolgár Alapítvány.
- PARSONS, Talcot-BALES, R. F. (1956): *Family Socialization and Interaction Process*. London: Routledge-Kegan Paul.
- PERCHERON, Annick (1999): Szocializáció és politikai szocializáció. In: Szabó Ildikó-Csákó Mihály [szerk.]: *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- PIAGET, Jean (1970): Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái. In: *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó. 440-456.
- PIAGET, Jean (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- RANSCHBURG Jenő (1996): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Budapest: Integra-Projekt.
- RÉGER Zita (1978): Cigányosztály, „vegyes” osztály - a tények tükrében. *Valóság*, 1978/8. 77-89.
- RUOKONEN, Floora (1998): Az európai kulturális identitás. *Európai Utas*, 1998/2. 92-96.
- SEN, Amartya: Az egyéni szabadság mint társadalmi elkötelezettség. *Esély*, 1992/1. 3-19.
- SHERIF, Muzafer-Carolyn W. (1980): Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: Csepeli György [szerk.]: *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Budapest: Gondolat Kiadó. 347-391.
- SIMON Péter (1999): A kultúra tanítása a középiskolai nyelvórákon. *Új pedagógiai Szemle*, 1999/11. 15-22.
- SOLT Otília (1998): *Cigány gyerekek az iskolában*. In: uő: *Méltóságot mindenkinek. Össze- gyűjtött írások I-II*. Budapest: Beszélő kiadás. 289-300.
- SOMLAI Péter (1997): *Szocializáció*. Budapest: Corvina kiadó.
- SWAAN, A. de (1990): *The Management of Normality. Critical essays in Health and Welfare*. London-New York: Routledge.
- Szabó Ildikó-Csepeli György (1984): *Nemzet és politika a 10-14 éves gyerekek gondolkodásában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Tanulmányok, beszámolók, jelentések, 1984/4.
- SZABÓ Ildikó-ÖRKÉNY Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Budapest: Minoritás Alapítvány.

- SZABÓ Ildikó (1987): *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon.* Tekintet Könyvek, Budapest.
- SZEKSZÁRDI Julianna (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről.* Budapest: Iskolafejlesztési Alapítvány-Magyar ENCORE.
- SZEKSZÁRDI Julianna-Buda Marianna-Horváth H. Attila (2000): *Útkeresés a labirintusban,* Magyar Ped. (megjelenés alatt)
- SZEKSZÁRDI Julianna (1999): *Osztályfőnökök és osztályfőnöki órák* (Kézirat).
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1994): *Másság, különbözőség, együttesség: a felelős állampolgár születése.* Új Pedagógiai Szemle / 7-8. szám p: 44-50.
- ZOMBORI Gyula (1997): *A szociálpolitika alapfogalmai.* Budapest: Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület.

Függelék

1. Korábbi kutatások a témában

Számos kutatás állította középpontba Magyarországon, valamint Európában az iskolai értékátadási folyamatokat, az állampolgári nevelést, a politikai szocializációt, vagy legalábbis ezek egy-egy mozzanatát. E vizsgálatok egy része attitűdöket, cselekvési mintákat, illetve konkrét tárgyi ismereteket mért, s kereste az összefüggést a társadalmi háttérrel, megkísérelt az egyes kognitív tartalmak közötti kapcsolatokat szemléltető modelleket felállítani. Az alábbiakban azon vizsgálatokat ismertetem, melyek saját kutatásom elődjeinek mondhatóak.

Az eddigi kutatásokat, kérdőíves vizsgálatok eredményeként megszületett adatbázisokat megismerve arra a következtetésre jutottam, hogy a tolerancia és a konfliktuskezelés egyes módozatai között rejlő összefüggések eddig kevésbé kutatott területnek mondhatóak. A korábbi vizsgálatok nem szenteltek különösebb figyelmet az iskola mindennapos működéséből következő hatásoknak, a tanár és a diák közötti interakciók vizsgálatának, illetve általában az iskolai *osztálynak* mint szocializációs közegnek.

Állampolgári kultúra, politikai szocializáció

Szabó Ildikó és Örkény Antal 1996 májusában országos mintán (N=2610) tizenévesek állampolgári kultúráját vizsgálta. (Szabó-Örkény, 1998.) A kutatás¹⁵⁸ a diákok állampolgári kultúráját egyrészt a politikai hatalom, a társadalmi tények és az intézményrendszer felől, másrészt a különböző gondolkodási és cselekvési minták felől igyekezett megközelíteni. A kutatók minden tematikus részben elkülönítették az ismeretek, az érzelmek és az értékek szintjét. A vizsgálat előzményének mondható többek között Annick Percheron *szójegyzék-módszere*, mely azon a feltételezésen alapszik, hogy a tizenévesek a világban leginkább érzelmi alapon tájékozódnak. A módszer alkalmazása során a kérdezetteknek egy-egy politikai hívószó¹⁵⁹ hallatán azt kellett megmondaniuk, hogy szeretik-e vagy sem azt a személyt, fogalmat, intézményt, melyet a szó jelöl.

Szabóék kérdőíve egyaránt rákérdezett parlamenti pártok ismeretére, választási preferenciákra, a hatalommegosztással kapcsolatos ismeretekre, általában a politika iránti érdeklődésre. A társadalmi cselekvési mintákon belül szervezetekhez, aláírásgyűjtéshez való viszony (aktivitás, közömbösség) került előtérbe,¹⁶⁰ illetve a gazdagság és a szegénység egyes dimenziói, a

¹⁵⁸ A vizsgálat előzménye egy 1994-es kecskeméti műszaki és tanítóképző főiskolások körében végzett adatfelvétel volt. (Szabó-Örkény, 1998:16)

¹⁵⁹ Ilyen hívó szó volt a Szabó-Örkény-vizsgálatban a „magyarok”, a „pénz”, a „Szent Korona”, az „amerikaiak”, az „engedelmesség”, a „vallás”, a „liberalizmus”, a „zsidók”, a „kormány” stb.

¹⁶⁰ Itt említendő meg Csepeli György és Závecz Tibor 4000-es mintán végzett *Európai és nemzeti kötődések a magyar tizenévesek körében* című vizsgálata (1992), mely azt kísérte meg feltérképezni, hogy milyen mozzanatok jellemzik a rendszerváltozást követően felnövekvő nemzedékek ideológiai és politikai arculatát az Európához és a nemzethez való viszony tükrében. E kutatásnak ugyan kicsiny, ám fontos közös metszete van az említett Szabó-Örkény vizsgálattal, illetve saját munkámmal: a szerzőpáros mérte a kérdezettek különböző kisebbségek jogaiért való tüntetési hajlandóságát. (Csepeli-Závecz, 1995:144)

hozzájuk tapadó értékelő elemek. A kutatók hétköznapi értékeket - nemi erkölcs (abortusz, házasságon kívüli szexuális élet), halálbüntetés - és a nemzeti hovatartozás, az identitás kérdéseit (ismeretek, érzelmek és értékek szintjén egyaránt) vizsgálták. Az adatok elemzése mindvégig a nemek, illetve az iskolatípus bontásában zajlott, a rendkívül plasztikus útmodellek pedig a szülői státusz, a kérdezett neme és az iskolatípus tekintetében tapintott rá az összefüggésekre. A magyarázó modellek között viszont nem jelent meg az osztályok és általában véve az iskolai közeg hatása. A vizsgálat számos tekintetben, így például a demokratikus magatartásformák dimenzióinak meghatározásában közvetlen és legfontosabb előzménye saját empirikus munkámnak: lásd a 3. fejezetet.

E felvétel eredményeit számos esetben közölni fogom, saját empirikus vizsgálatom tapasztalatainak ismertetésekor, itt rendkívül vázlatosan írom le a kutatás tapasztalatait. Eszerint a fiúk ismeretei rendre pontosabbak, mint a lányoké, illetve az egyes iskolatípusok között is jelentős a különbség: így a gimnáziumba járó fiatalok megbízhatóbb politikai-földrajzi tudással bírnak, mint a szakközépiskolások. A legalacsonyabb pontszámot rendre a szakmunkásképzőbe járók érték el. Hasonló hierarchia fedezhető fel a politikai érdeklődés terén is, mely kifejezésre jut a beszélgetések témájának megválasztásában, illetve a tömegkommunikációs fogyasztásban. A társadalmi aktivitás területén a szerzőpáros tapasztalata szerint már kissé árnyaltabb a kép: a lányok mintha szívesebben vennének részt különféle társadalmi szervezetek életében (1998: 105.), s bár esetükben a szakmunkásképzősök a legkevésbé aktívak, a fiúk esetében ez éppen fordítva van. Amíg a lányok inkább emberi jogi és jótékonyági szervezetek munkájában vennének részt, addig a fiúkat inkább a sport, a diákönkormányzat és a hagyományörzés vonzza.

Nagyon fontos része a vizsgálatnak a cigányokhoz való attitűdök bemutatása: a szerzők az egyes iskolatípusok szerint nézték meg a cigányokkal szembeni előítéletek szerkezetét: megállapításuk szerint míg a szakmunkásképzősök (és alkalmanként a szakközépiskolások) „hajlamosak a nyers, radikális és közvetlenül is diszkriminatív megnyilvánulásokra, addig a gimnazisták körében inkább »szalon-előítéletekkel« (...) találkozhatunk” (1998: 195.) Szabó Ildikóék az interakciók sűrűségével magyarázzák a jelenséget: a szakmunkásképzősök esetében sokkal gyakoribb a cigány és nem cigányok közötti találkozások száma, ugyanakkor valószínűsíthető, hogy *nem* a cigány tanulók száma a meghatározó, hanem az a körülmény, hogy az iskolában, vagy a kérdezett diákok által alkotott osztályokban hiányzik az a szocializációs klíma, mely elősegítené a tolerancia növekedését.¹⁶¹ Egyetlen dologban azonban markánsan hasonló az összes iskolatípus (beleszámítva a korábban már említett főiskolásokat is) diákjainak a véleménye: az összes társadalmi csoport közül a cigányokkal szemben a legelutasítóbbak a fiatalok, ráadásul egységesen.¹⁶² Ez nem is elsősorban a cigány egyénnek, hanem magának a cigány címkének és a történelmileg hozzátapadt tartalmaknak szól.

¹⁶¹ Arról sem feledkezhetünk meg a magyarázat során, hogy a pusztán gimnáziumra, szakmunkásképzőre és szakközépiskolára való bontás nem alkalmas az előítéletek kialakulásának megértésére: egyes gimnáziumok, szakközépiskolák között hatalmas különbség lehet a képzés színvonala, a presztízs, illetve a szülők társadalmi háttere tekintetében. Ráadásul mind több gimnazista cigány diák van Magyarországon, akiket viszont valószínűsíthető, hogy a környezet (például az osztálytársak) kevésbé percipiál cigánynak.

¹⁶² A kérdőív egyik kérdése azt kívánta megtudni, milyen arányban nem dolgozna együtt, vagy nem szívesen ülne egy iskolai padban a kérdezett erdélyi magyarokkal, arabokkal, kínaiakkal, magyarországi németekkel, cigányokkal, zsidókkal. (Szabó-Örkény, 1998:202)

Előítéletek

„A magyar társadalomban a roma kisebbségre irányuló előítéletesség mögötti cigányellenes attitűdökre leginkább az iskolai végzettség és a kulturális tőke van hatással” - írja Murányi István (1998: 139.). Az 1992-es Csepeli György és Závecz Tibor (1995) által vezetett országos vizsgálat tapasztalatai szerint az ideológiai profilok alapján elkülönülő tizenéveseknél a csoportokhoz való tartozást úgyszintén a szülők iskolázottsága (és a fiatalok életkora) határozta meg, az egyes csoportok pedig leginkább a szülők iskolai végzettsége alapján különböztek egymástól. Murányi a kutatási eredmények egyszerű bemutatásán túl felhívja a figyelmet arra is, hogy a tizenévesek kisebbségekkel szembeni előítéletességére ható tényezők között a demográfiai, vallási jellemzők és a meghatározónak tekinthető családi háttér mellett érdemes a lakóhely szerepét is vizsgálni. Az 1992-es kutatás Murányi által végzett másodelemzése során arra a fontos kérdésre keresi a választ, hogy milyen mértékben jellemzi az előítéletes gondolkodás a 10-17 éves fiatalokat, továbbá az előítéletesség mennyiben tér el a szocio-kulturális és területi jellemzők alapján képzett csoportokon belül. Az alábbi táblázat a Murányi-féle másodelemzés földrajzi területre vonatkozó tapasztalatait foglalja össze.

Az előítéletes fiatalok mintabeli és a cigányok teljes népességben belüli aránya régióként

Régió	<i>Előítéletes fiatalok (%)</i>	<i>Cigányok (%)</i>
Északi régió	56	9,0
Dél-Dunántúl	44	6,5
Keleti régió	45	6,3
Alföld	46	4,1
Budapesti iparvidék	51	2,4
Nyugati régió	53	2,0

74. táblázat

A szerző amellet, hogy az északi régióban élő fiatalok átlagosnál magasabb előítéletességének leglényegesebb magyarázatelemét a régió többségi felnőtt társadalmának alacsonyabb iskolázottságban és a nagyobb mértékű szegénységben látja, megállapítja, hogy magyarázatot nyújt a magasabb cigány lakossági arány is. A „rendszer váltást követően - írja Murányi - ugrásszerűen megnőtt munkanélküliség ebben a régióban is a többségükben képzetlen vagy megváltozott igényű munkaerőpiacon értéktelenné vált szakmájú (nehézipar, építőipar) cigányokat érintette leginkább”. A cigány lakosság alacsony aránya ellenére a nyugati régióban és a budapesti iparvidéken élő fiatalok átlagosnál magasabb előítéletességének magyarázatában az észlelési torzulásokon alapuló illuzórikus korreláció jelensége mellett különösen fontosnak tartja az előbbi megállapítást. A romákkal való közvetlen érintkezés hiánya egyúttal a rájuk vonatkozó sztereotípiák és attribúciók (lusta, piszkos, erőszakos) tapasztalati igazolásának lehetőségét is leszűkíti. Hozzá kell tenni ehhez, hogy a pozitív kép kialakulását is nehezíti az általában véve vett érintkezés hiánya, hiszen ebben az esetben nem találkozunk az egyén például egyetemista cigánnyal sem.

Hann Endre, Tomka Miklós és Pártos Ferenc 1979-ben megjelent tanulmányában¹⁶³ a magyarországi cigányságról élő képet próbálta feltárni, mindenekelőtt pedig a cigányság meghatározását körüljárni. A »Kit tekint Ön cigánynak« kérdésben a cigányokkal kapcsolatos attitűdökhöz és értékítéletekhez kaphatunk adalékot. Vizsgálatuk során a „cigány” meghatározását Hann Endréék egybevetették a „magyar” definíciójával.

A »magyar« és a »cigány« kategóriájának meghatározása az egyes szempontok említésének gyakorisága szerint

	<i>Magyar (%)</i>	<i>Cigány (%)</i>
Vérségi	24	43
Földrajzi	59	-
Identitás	23	6
Nyelv	16	8
Külső jegyek	-	17

75. táblázat

A kutatók az adatokból joggal következtettek a stigmatizálás tendenciájára. A válaszokban - különösen a „magyar” definíciójával szembeállítva - a cigány identitás stabil elemei „az egyén, sőt leszármazottai életében sem megváltoztatható tényezői hangsúlyozódtak: mindenekelőtt a származás és a külső”. (p: 8.) Ez a vizsgálat felnőttek körében készült 1979-ben. Saját, középiskolásokra vonatkozó kutatásom alapján úgy tűnik, hogy a cigány kategóriája mást jelent a negatív és mást a pozitív attitűddel rendelkező fiatalok számára, ám a meghatározás tekintettel a kérdezettek életkori sajátosságaira változhat. Az 1979-es kutatási beszámolóban jelentős terjedelmű rész szól a romák lélekszámának becsléséről. A szerzők vizsgálata alapján a romák által sűrűn lakott falvakban inkább túlbecsülték a kérdezettek a cigányok országos lélekszámát, mint az országban általában.

Barcy Magdolnáék¹⁶⁴ 1995 áprilisában 800 olyan 15-20 éves fiatalokból álló mintán végeztek kérdőíves vizsgálatot, akik hagyományosnak mondható magyar középiskolákba, illetve vegyes nemzetiségű, továbbá zsidó középiskolákba jártak. A kutatás többek között a magyarországi cigánysághoz, zsidósághoz, feketékhez, illetve más „normaszerűtől eltérőnek mondott” csoporthoz (elmebeteg, hajléktalanok, fogyatékosok, börtönviseltek) fűződő viszonyokról kívánt tájékozódni. A háttérváltozók között a kérdezettek családjainak anyagi és kulturális háttere, az illető jövőképe, ízlése, kulturális érdeklődése szerepel. A szerzők megállapították, hogy „Magyarországon az előítéletesség és a mássággal szembeni türelmetlenség többé-kevésbé elszigetelt jelenség a fiatalok körében, az nem jellemző a mai fiatalok többségére”. Ezzel szemben számomra úgy tűnik, hogy ha valamiben társadalmi konszenzus van e generáció körében, az a cigányellenesség, egészen pontosan a ‘cigány’ kategóriával szembeni negatív érzület. Barcyék megállapításai alapján erősen jellemző a tudatlanság és ismerethiány, amely adott történelmi helyzet, kedvező politikai légkör esetén táptalaja lehet a faji-etnikai-nemzetiségi agresszió kialakulásának. Bár e vizsgálatnál sok közös része van munkám előítélet-toleranciát vizsgáló szövegének, az adatokat tartalmazó file-t a szerzőknek nem állt módjukban

¹⁶³ Hann Endre-Tomka Miklós-Pártos Ferenc (1979): *A közvélemény a cigányokról*. Tanulmányok, beszámolók, jelentések (XI) Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 7-53.

¹⁶⁴ BARCY Magdolna-DIÓSI Pál-RUDAS János (1996): *Vélemények a másságról*. Budapest: Animula Egyesület.

rendelkezésemre bocsátani, így nem tudtam másodelemzést készíteni. Az alábbi táblázat eredményeitől jelentősen eltérnek saját kutatási eredményeim, melyeket a korábbi fejezetben már ismertettem.

Ki a cigány?

<i>Az egyes válaszlehetőségek</i>	<i>%</i>
Akinek a szülei vagy nagyszülei mind cigányok	76
Akit hivatalosan cigányként tartanak nyilván	61
Aki cigánynak vallja magát	59
Aki tartja a cigány hagyományokat	46
Aki cigány nyelven beszél	32
Aki cigányosan öltözködik vagy viselkedik	27
Aki valamilyen cigány szervezethez, egyesülethez csatlakozott	16
Akinek a szülei vagy nagyszülei között legalább egy cigány van (volt)	11
Aki cigányok között lakik	9
Akit mások cigánynak tartanak	4

76. táblázat

Társadalmi ismeretek

1998 tavaszán egy összehasonlító vizsgálat¹⁶⁵ résztvevőjeként lehetőségem nyílt társadalmi ismereteket mérő kérdéssort összeállítani.¹⁶⁶ Kérdésem az volt, van-e különbség e téren a roma és a nem roma diákok között, továbbá az iskola típusa mennyiben befolyásolja a diákok ismereteit (vagy az ismeretek hiányát). A társadalmi ismeretekre nem kizárólag az iskola van hatással, hanem az otthoni kulturális klíma is. Ily módon ki kellett szűrni a szülők hatását. A bevont gyerekek köre úgy lett kialakítva, hogy abban egyaránt megtalálható volt szociálisan hátrányos helyzetű kisebbségi (roma) és nem roma diák. Az iskolák kiválasztása során fontos szempont volt, hogy legyenek köztük olyanok, amelyekben a roma, illetve a nem roma hátrányos helyzetű gyermekek számára rendszeresített úgynevezett felzárkóztató programok működnek, és legyenek olyanok is, ahol a szokásos, normál tantervi oktatás zajlik. A vizsgálat a nyolcadik osztályos tanulók tudásszintjét öt területen mérte: magyar nyelv- és irodalom, történelem, matematika, fizika, illetve társadalmi ismeretek. A társadalomismereti kérdéssor többféle képességet, több területet érintő tudást tesztelt, így szerepelt benne Magyarország földrajzi elhelyezkedésére, a demokratikus intézményrendszerre, fogalmi ismeretekre, illetve napi politikai tájékozottságra és a cigányság létszámára vonatkozó kérdés. A kérdésekre adott helyes válasz 1-1 pontot jelentett, így alakult ki a társadalomismeret-teszt eredménye.

¹⁶⁵ A Művelődési és Közoktatási Minisztérium megrendelésére a vizsgálatot Csepeli György, Székelyi Mária és Örkény Antal vezette. A felvétel az egyes magyarországi iskolákban felzárkóztató céllal létesített oktatási programok hatékonyságát mérte.

¹⁶⁶ A vizsgálat általam készített kérdéssorára vonatkozó elemzés „Társadalmi ismeretek és demokratikus szocializáció” címmel a *Magyar Felsőoktatásban* (1999/5-6.) jelent meg.

A roma diákok 72,6%-a, míg a nem romák 86,2%-a tudta nyolcadikos korára, hogy Magyarország az európai kontinensen található. Mindkét csoport tagjainak több mint 80 százaléka válaszolt helyesen arra a kérdésre, hogy hány ember él Magyarországon, ám az úgynevezett „felzárkóztató képzésben” tanuló diákok 17,8%-a tette ezt az adatot 50 millióra, mely nemcsak a társadalmi ismeretek, hanem a helyes számfogalom, a becslési képesség (és egyáltalán a feladat helyes értelmezésének) kérdéskörére is ráirányítja a figyelmet. 8,1% volt viszont azok aránya, akik jelentősen túlbecsülték (5 millióra) a magyarországi roma népesség nagyságát. Ez az információ nem egyszerűen ismeretekre derít fényt: a romák lélekszámának becslése a velük szembeni attitűd indikátora is. Tapasztalat, hogy a Gandhi Gimnázium cigány származású diákjai semmiben sem tértek el azonos korú nem cigány, nem felzárkóztató képzésben résztvevő társaiktól.

Magatartásmódok, konfliktuskezelés, az iskola belső világa

Cselekvési módokat vizsgált a Szabó-Csepeli szerzőpáros¹⁶⁷ (1984), illetve Szekszárdi Júlia és munkatársai.¹⁶⁸ Az előbbi szerzőpáros budapesti felső tagozatosok körében végzett vizsgálatában arra kívánt fényt deríteni, hogy amikor az egyik oldalon az igazgatói intó a tét, a másikon pedig az osztálytársak elismerése, hogyan döntenének a tanulók: „a konfliktusok sajátos esete az, amikor az osztálytársakkal való szolidaritás kerül szembe az iskola értékrendjével. Azt kérdeztük tőlük, hogy ha az osztály elhatározná, hogy április elsején nem megy be az első órára, mit csinálnának?” Megállapításuk¹⁶⁹ szerint egy ilyen dilemmában a konformizmus bizonyul erősebbnek az iskolások körében.

Az utóbbi, igen frissnek mondható (1998 májusában végzett) kérdőíves adatfelvétel 13 és 16 évesek körében zajlott (N=3 500) az Országos Közoktatási Intézet szervezésében. Szekszárdiek kétféle kérdéstípussal próbálták feltérképezni a diákok erkölcsi kérdésekben vallott nézeteit. Az első blokkban a diákoknak különböző *szituációk kapcsán* kellett eldönteniük, miként cselekednének.¹⁷⁰ Az önkítöltős kérdőív második részében *általános viselkedési módokról* kellett ítéletet alkotniuk: abban kellett állást foglalniuk, hogy nagyon rossznak, elég rossznak tartják-e, ha valaki például „mindig, mindenben szembefordul a tanárokkal” vagy „mindig igyekszik a tanárok kedvében járni”, „minden körülmények között ragaszkodik saját véleményéhez”, illetve „bombariadóval fenyegetőzik”, „lop az üzletben”, avagy egyáltalán nem tartják rossznak ezeket a cselekedeteket. A módszer ismertetésekor a szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a háromszereplős történeteken alapuló tematika akarva-akaratlanul posztulálja azt, hogy az érvényes normák mintegy eredendőek, a gyerekektől függetlenül léteznek a felnőttek világában, továbbá a jó, az erkölcsös, a helyes a tanárok oldalán van:

¹⁶⁷ Szabó Ildikó-Csepeli György (1984): *Nemzet és politika a 10-14 éves gyerekek gondolkodásában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

¹⁶⁸ SZEKSZÁRDI Julianna-Buda Marianna-Horváth H. Attila (2000): *Útkeresés a labirintusban*, Magyar Ped. (megjelenés alatt)

¹⁶⁹ Szabó-Csepeli, 1984.

¹⁷⁰ Egy példa: „Matematika témazáró dolgozatot írtok. Tudod, hogy a tanár nagyon szigorúan bünteti azt, akit puskázáson ér: azonnal elégtelent ír a dolgozatra, de elégtelent kap az is, aki engedi, hogy belenézzenek a munkájába. Mindannyiótok számára nagyon fontos, hogy ez a dolgozat jól sikerüljön. Nagyon nehezek a dolgozatpéldák, nem boldogulsz velük. Barátod, aki melletted ül, szemmel láthatóan rájött a megoldásra, és lázasan dolgozik.” Válaszlehetőségek: a) megkérem, hogy engedjen belenézni a dolgozatába; b) hagyom őt dolgozni, nem kérek segítséget tőle.

mindig a gyerek az, aki számára problémát jelent az erkölcsös viselkedés, továbbá a tanárok és a gyerekek világa szemben áll egymással. A vizsgálat létjogosultságát azzal nyeri el, hogy a történetek kétségekívül az iskolai élet valóságos helyzetait idézik fel, az egyes helyzetek pedig valóságosak abban az értelemben, hogy az osztálytársi szolidaritás értékét nem kérdőjelezzik meg. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a serdülők az életkor növekedésével inkább hajlandóak amellet a lehetőség mellett voksolni, hogy vállalják a puskázást. Ez vélhetőleg az árnyaltabb önismeret kialakulásának jele, illetve az iskolai normák világával való szembefordulás megmutatkozása lehet. (1.4/4. táblázat)

A hetedikés és a másodikos középiskolások válaszai (%)

	Hetedikesek	Másodikosok
a.) Megkérem, hogy engedjen belenézni a dolgozatába	61	71
1 - egészen biztos ezt teszem	7	11
2 - ezt teszem	15	22
3 - talán ezt teszem	39	38
b.) Hagyom őt dolgozni, nem kérek segítséget tőle	39	31
4 - talán ezt teszem	14	12
5 - ezt teszem	15	12
6 - egészen biztos ezt teszem	10	7

77. táblázat

Horváth Ágnes¹⁷¹ kecskeméti általános iskolások között végzett kérdőíves felmérése első-sorban a módszer miatt fontos számomra: a kérdőívben szereplő szituációk során konfliktus-helyzetekben kellett állást foglalniuk a 10-12 éves kérdezeteknek. Az egyik történetben a tanár hazaküld az iskolából egy kislányt, mert az többszöri figyelmeztetés ellenére is pirosra lakkozta a körmeit. Arra a kérdésre kellett válaszolniuk a diákoknak, hogy mit tennének, ha osztálytársai lennének ennek a lánynak. Az adatok tanúsága szerint a tanulók többsége csendben szemlélné a történéseket, a szelídebb akciókat nem követné, de nem is ellenezné, s többnyire távol tartaná magát a „deviáns” magatartás követésétől. Figyelemre méltó, hogy a gyerekek 22 százaléka vállalná, hogy szól a tanárnak a büntetés megváltoztatása érdekében. Horváth kérdésfeltevése makroszinten fontos, jelesül az aktív ellenállásnál *a nem törvényes megoldások keresésének van nagyobb előfordulási esélye*. Vajon nem társadalmi tapasztalat-e az, hogy a renitens, a törvényes utakat kikerülő módszerek eredményesebbek, s ez már az iskolás gyerekek szocializációjában is érzékelhető? Saját, résztvevő-megfigyeléseken és interjúkon alapuló tapasztalatom az iskolákban tömegével jelen lévő „kiskapus” szocializáció, melyről a 2. fejezetben, a szecsákztatás kapcsán írtam.

Az iskolai konfliktusok természetrajzának megismeréséhez szolgál adalékkul Dögei Ilona *Érték-közvetítő, értékátadó mechanizmusok működése a családban, a fiatalok politikai szocializációjának folyamatában* című mintegy 100 családra kiterjedő, nyolcadikos diákokkal és szüleikkel készített mélyinterjúkon alapuló kutatása.¹⁷² A vizsgálat az egyes konfliktus-típusok iskolai életben való megjelenését, azok kezelésének (vagy elfojtásának) módját volt hivatott

¹⁷¹ HORVÁTH Ágnes (1998): A jövő polgárai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.

¹⁷² A tanulmány a Társadalomtudományi Intézet keretei között készült, az elemzett mélyinterjúkat az 1985-86-os tanévben Aczél Anna, Dögei Ilona, Csatóry Ildikó és Kirschner Péter vette fel. (DÖGEI ILONA [1988]: Tizenévesek iskolai, illetve tanár-tanuló konfliktusai. *Szociológia*, 3:327-342.)

feltérképezni. A tíz évnél is régebbi interjúk tapasztalatai napjainkban is megállják helyüket: a destruktív konfliktusokat kiváltó és elmérgesítő tényező legtöbbször a kommunikáció hiánya. A gyerekekben nem vetődik fel lehetőségként, hogy rákérdezzenek a problémákra, a pedagógusok részéről pedig többnyire elmaradnak a magyarázatok. A mindennapi, előírt feladatok végrehajtása közben „arra sem marad energiájuk, hogy észrevegyék a tanulók problémákra utaló megnyilvánulásait”. (p: 330.) A kutatás szülőkre vonatkozó megállapításai napjainkban csak az iskolák egy részére igaz: „a szülők sem vállalják a problémák nyílt felvetését, a konfliktusok tanárokkal szembeni megfogalmazását. Vagy azért, mert eleve eredménytelennek ítélik a közbenjárásukat, vagy azért, mert retorzióktól tartanak”. Hozzá kell tenni, hogy az esetek egy részében fel sem merül a szülőknél a konfliktus aktív résztvevőként való kezelésének lehetősége.

Bár csak érintőlegesen kapcsolódik saját vizsgálatomhoz az a többször megismételt szociometriai felvételeken alapuló kutatássorozat, mely középiskolai osztályok szerephierarchiáját vizsgálta, mégis fontosnak tartom megemlíteni Járó Katalin (1998) kutatását. A vizsgálat arra a kérdésekre próbál választ találni, hogy milyen mozgásteret kap szerepéből következően az egyén, szerepe mivel szemben jelent védettséget, miben korlátozza őt; kinek és milyen mértékben áll hatalmában korlátozni, irányítani a csoport életét; hogyan befolyásolják az iskolai csoportok - osztályok - életét az informális és a formális vezetők? Fontos kiindulása ez a saját kutatásomnak, mivel az *osztály* szintjén is vizsgáltam az egyes jelenségeket: a legfontosabb történések valójában nem az iskola színterén, hanem az osztályban zajlanak. (Pécsi kutatásom során több osztályban készítettem szociometriát, a vizsgálat bemutatása során azonban eltekintettem ezek ismertetésétől.)

Jogok az iskolában

Az Országos Diákjogi Tanács az I. Országos Diákparlament tapasztalatai alapján kutatást szervezett az iskolai házirendek diákjogi szempontú vizsgálatára. A Bíró Endre¹⁷³ irányította kutatás 133 iskolai házirend tételes tartalmi vizsgálatából állt, s az iskola e fontos dokumentumának formai kellékeit, az általa szabályozott kérdések körét, a diákjogok gyakorlásával, érvényesítésével és védelmével kapcsolatos helyi módszerek, technikák meglétét, illetve a szöveg jogszerű vagy törvénytörő voltát és az eljárási kérdéseket vizsgálták felül. Mindez azért kiemelten fontos, mert az iskola olyan intézmény, melyre a Köznevelési Törvény és az Alkotmány egyaránt vonatkozik, tehát egyszerre kell igazodnia a jogszabályokhoz, s egyszerre nevelnie. A valóságban a bevett gyakorlat, a kultúrában gyökerező minták és cselekvési reflexek nagyon sok esetben ellentmondanak a törvényben foglalt jogoknak és kötelességeknek.

A kutatók szerint az iskolai házirendek átfogó iskolabemutatóra törekednek, alapszabályként, „irodalmi jellegű” szabályokat foglalnak magukba.¹⁷⁴

Emellett nem nyilvánosak, nem közismertek, s ritkán születnek - vagy módosulnak - az arra előírt eljárási rend szerint. A házirendek kevesebb, mint egyharmadának aláírása utal a törvényes elfogadási rendre, „többségét az igazgató írja alá, s ez jól mutatja az iskolai hatáskörök felismerésének hiányát”.¹⁷⁵ Bár a házirendek több mint 90%-ában már megjelenik a diákok

¹⁷³ BÍRÓ Endre (1998): *Jog a pedagógiában*. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány. 173-181.

¹⁷⁴ Bíró Endre, i. m.: 167.

¹⁷⁵ Bíró Endre, i. m.: 174.

joga, azok helyi gyakorlásának módszerei azonban egyetlen egyben sem. Mindez azért fontos, mert bár sok esetben kitapintható a pozitívnak mondható pedagógiai szándék e fontos jogi dokumentumokban, ha az *nem jogszerű formában jelenik meg*, nem érheti el a kellő szocializációs hatást: a jogsértés legfeljebb újabb jogsértések alapjául szolgálhat, semmiképpen sem internalizál majd jogtudatos magatartást a serdülőben. Saját, két évvel későbbi pécsi házirend-tapasztalataim számos helyen egybecsengenek e vizsgálat megállapításaival. (A pécsi vizsgálatot követő országos diákjogi kutatás során munkatársaimmal¹⁷⁶ részletes tartalomelemzés alá vetettük az érintett iskolák szóban forgó dokumentumait. Pécsi tapasztalataim megerősítést nyertek.)

Gönczöl Katalinék *A diákokat megillető jogok érvényesülése a középfokú oktatási intézményekben* című 1998-as vizsgálata kilenc iskola felmérését vállalta fel, így sokkal inkább beszélhetünk esettanulmányról, mint bármely szempont mentén országosan reprezentatívnek mondható kutatásról. Mégis rendkívüli figyelemfelhívó ereje van annak, hogy az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosa indította meg e vizsgálatot.¹⁷⁷ A kutatás kiterjedt az iskolák diákönkormányzatára, házirendjére, szervezeti és működési szabályzatára, a tanulók véleménynyilvánításának, illetve az egészség és testi épség megőrzés lehetőségeinek feltérképezésére. Az iskolában a legsúlyosabb problémát az emberi jogok - főleg az emberi méltóság - tiszteletének hiánya okozza. „A diák tehát kiszolgáltatott helyzetben van az iskolában, és ez akkor a legsúlyosabb, ha az emberi méltóság tisztelete a saját családja körében sem jellemző, ezért panaszkézsége, az érdekérvényesítésre vonatkozó késztetése teljesen hiányzik. A kisebb településeken a jogilag lehetséges, de ténylegesen mégsem helyeseltető összefonódás, összeférhetlenség is gátolja a tényállás felderítését, de a korrekt fegyelmi eljárást is.” - állapítja meg a Hivatal 1999-es beszámolója.¹⁷⁸

Tanárok

Az iskolai szocializáció folyamatát a *pedagógusok szemszögéből* elemzi Cs. Ranschburg Ágnes¹⁷⁹ a tanárok társadalomtudományi neveléssel kapcsolatos nézeteit mérve. A szerző mindenekelőtt arra próbál választ kapni, vajon léteznek-e kikristályosodott nézetrendszerek a történelem- és a társadalomismeret tanításával kapcsolatban, s ezek mennyiben kitapinthatóak. A vizsgálat alapján úgy tűnik, hogy a történelem-, illetve társadalomismeret oktatásával kapcsolatos több tucatnyi szempont felsorolása után négy jól elkülöníthető csoport alakítható ki. Klaszteranalízissel leginkább egy „magyar” illetve egy „európai” hangsúlyú, továbbá egy „politikus” illetve egy „művelt polgár” szemlélet tükröződik az ilyen szakokat művelő tanárok körében.

Az Országos Közoktatási Intézet megbízásából a Minoritás Alapítvány Kisebbségkutató Intézete kérdőíves kutatást végzett 1998 májusában és szeptemberében 1148 osztályfőnök körében *Jelen és perspektíva* címmel. A kutatást Szekszárdi Julianna¹⁸⁰ vezette. A vizsgálatban

¹⁷⁶ Márton Izabella és Jásper András.

¹⁷⁷ Véleményem szerint ebben az esetben a civilizáció cseppjei felülről szivárognak lefelé.

¹⁷⁸ <http://www.obh.hu/allam>

¹⁷⁹ Cs. RANSCHBURG Ágnes (1999): *A társadalomtudományi nevelés új szabályozásának időszere* a pedagógusok választott és vállalt értékeinek tükrében. Budapest: ELTE, Neveléstudományi Tanszék. (disszertáció)

¹⁸⁰ SZEKSZÁRDI Julianna (1999): *Osztályfőnökök és osztályfőnöki órák*. (kézirat)

általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkásképzős osztályok osztályfőnökei egyaránt részt vettek. Az önkitöltéses (egyébként igen terjedelmes) kérdőívvel készült kutatás 102 kérdést tartalmazott. A kérdések egy része további alkérdések sorozatából épült fel. A cigány gyerekek¹⁸¹ beiskolázásáról szóló kérdés esetében háromféle véleményt fogalmaz meg a kérdőív: **1.** A cigány és nem cigány tanulóknak közös osztályokba kell ugyan járniuk, de a cigány tanulók számára külön felzárkóztató programokat kell szervezni; **2.** A cigány és nem cigány gyerekeknek közös osztályba kell járniuk, és ugyanolyan oktatásban kell részesülniük; **3.** A cigány gyerekek számára külön osztályokat kell szervezni, hogy speciális programok szerint lehessen őket tanítani. Az osztályfőnöki munkával kapcsolatban pedig - egy sor más, a pedagógiai területét érintő probléma mellett - az órák *célkitűzésére* kérdeznék rá a kutatók: a kérdezett szerint milyen mértékben kell felvállalnia e szűk időkeretnek az osztály aktuális problémáinak és a tanárok, illetve a diákok közötti konfliktusok megbeszélését, a tanulás megtanulását, az igazságosság problémáinak megbeszélését, illetve a tolerancia fejlesztését, a tanulók jogtudatának fejlesztését. A vizsgálat kitér arra is, milyen módszerre él a kérdezett pedagógus munkája során: facilitál-e kötetlen beszélgetést, fektet-e energiát a tanulók élményeinek megbeszélésére, gyakorlati helyzetek megoldására, az ifjúsági kultúra jelenségeinek megbeszélésére, szervezi-e szituációs és önismereti játékokat, újságcikkek összegyűjtését és megbeszélését, illetve szociometriai vizsgálatot és külső szakember meghívását.

¹⁸¹ Saját vizsgálatommal - a cigánysággal és az osztályfőnöki munkához való viszonytal kapcsolatos kérdéseken túl - a módszer jelent közös felületet: több helyen említ a kérdőív történeteket, melyekben a lehetséges folytatást a tanároknak kell kiválasztania néhány alternatíva közül.

2. Kérdőívek

2.1 A pécsi vizsgálat kérdőíve

--	--	--	--

sorszám

Iskola:.....

Osztály:

Kérdőív

Kedves Kérdőívet Kitöltő Fiatal,

Az alábbi kérdőív kitöltése az ELTE fiatal munkatársainak kutatását segíti. Kitöltése nem kötelező, a benne szereplő válaszaid mindvégig titkosak maradnak. **Sem tanáraid, sem osztálytársaid nem nyerhetnek betekintést a kitöltött kérdőívbe.**

Arra kérünk, töltsd ki az alábbi oldalakat. Kérünk, társadat ne zavarj a munkában: ha valami nem lenne érthető a munka során, bátran fordulj a kutatás vezetőjéhez. Az a kérésünk, mielőtt kitöltöd, olvasd végig a kérdőívet.

A válaszadás során a megfelelő válaszlehetőségekhez általában X jelet kell majd tenned.

Amennyiben érdekel, örömmel tájékoztatunk a kutatás eredményeiről.

Köszönettel,

Ligeti György

Báder József

INTERNET ÉS TÖMEGKÖMUNIKÁCIÓ

1. Használtad-e már az Internetet?

A megfelelő választ X-eld be!

- Igen Nem

2. Ha használod az Internetet, azt milyen rendszeresen teszed?

Csak egy válasz lehetséges!

- Havonta Hetente Hetente többször Naponta Naponta többször

3. Ha használod az Internetet, azt mire használod?

Több válasz is lehetséges!

- e-mail-t használok web-oldalakat nézek chat-elek (irc) web-oldalt szerkesztek

4. Egy magyar alapítvány szervezésében több európai ország iskolájának diákjai közösen egy várost építenek fel az Interneten. A közösség sorsáról, mindennapi életéről a résztvevő fiatalok maguk döntenek majd, így módon válva a város polgáraivá. Lenne-e kedved egy ilyen programban részt venni?

A megfelelő választ X-eld be!

- Igen Nem Még nem tudom Nincs válasz

5. Ha van e-mail címed, írd ide: *Kérünk, olvashatóan írd!*

6. Mennyi időt töltesz a tv előtt?

Csak egy válasz lehetséges!

- Hetente egyszer nézek tv-t Hetente többször Naponta Naponta több órát Csak hét végén

7. Melyik hírműsort szoktad nézni? *Több válasz is lehetséges!*

- Nem szoktam hírműsort nézni Nem tudom a nevét

Ha van, akkor miért? *Nem a tanár nevét kell ide írni!*

14. Van-e az iskolában olyan tanár, aki negatív értelemben nagy hatással van vagy volt rád?

Csak egy válasz lehetséges!

Igen

Nem

Nincs válasz

Ha igen, akkor miért? *Nem a tanár nevét kell ide írni!*

15. Osztályozd saját idegennyelv-tudásodat, ha tanulsz (vagy tanultál valaha) idegen nyelvet. Ha többet is ismersz, akkor a jobbikat jellemezd.

Az általam legjobban ismert idegen nyelven...

<i>beszélek.</i>	1	2	3	4	5
<i>érték.</i>	1	2	3	4	5
<i>írok.</i>	1	2	3	4	5
<i>olvasok.</i>	1	2	3	4	5

Nem ismerek semmilyen idegen nyelvet.

16. Az alábbiakban öt állítást sorolunk fel a munkával kapcsolatban. Osztályozd őket aszerint, számodra mennyire fontosak.

A megfelelő osztályzatot karikázd be!

legkevésbé

leginkább

1. Munkahelyeden vezető szerepet betölteni.	1	2	3	4	5
2. A munkában elismertnek lenni.	1	2	3	4	5
3. Alkotó munkát végezni.	1	2	3	4	5
4. Önállónak lenni munkám során.	1	2	3	4	5
5. Munkám során ne kelljen döntéseket hoznom, felelősséget vállalnom.	1	2	3	4	5

VÉLEMÉNYED

17. Ha te szülő leszel, véleményed szerint mit fogsz majd a legfontosabbnak tartani a gyereknevelés során.

1-től 5-ig osztályozz!

1. Az a fontos, hogy a gyerek hozzájáruljon a család fenntartásához, részt vegyen a házimunkában.	1	2	3	4	5
2. Fontos, hogy a gyerek mindig igazat mondjon.	1	2	3	4	5
3. Saját szabadidejét maga ossza be.	1	2	3	4	5
4. Segítsen a családban az idősebbeknek, figyeljen oda a kisebbekre.	1	2	3	4	5
5. Mindig engedelmeskedjék szüleinek.	1	2	3	4	5
6. Jól érezze magát a családban.	1	2	3	4	5
7. Legyen önálló véleménye, és amellet ki is tudjon állni.	1	2	3	4	5
8. Vállaljon felelősséget tetteiért.	1	2	3	4	5

Nem gondolkoztam még rajta.

18. Az alábbiak közül válaszd ki a számodra legszimpatikusabb gyereknevelési módszert:

Csak egy válasz lehetséges!

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Büntetés | <input type="checkbox"/> A gyermek lelkére beszélni |
| <input type="checkbox"/> A gyerek tanuljon a saját kárán | <input type="checkbox"/> Dicséret |
| <input type="checkbox"/> Egyéb: | |

19. Szerinted ki számít cigánynak?

Csak egy válasz lehetséges!

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Akit a környezete annak tart | <input type="checkbox"/> Aki cigánynak vallja önmagát |
| <input type="checkbox"/> Akinek sötét a bőre színe | <input type="checkbox"/> Aki cigányul beszél |
| <input type="checkbox"/> Aki cigány életmódú | <input type="checkbox"/> Nem tudom megállapítani |
| <input type="checkbox"/> Egyéb, éspedig: | |

20. Ki számít szerinted zsidónak?

Csak egy válasz lehetséges!

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Akit a környezete annak tart | <input type="checkbox"/> Aki zsidónak vallja önmagát |
| <input type="checkbox"/> Aki zsidó vallású | <input type="checkbox"/> Aki héberül beszél |
| <input type="checkbox"/> Aki zsidó életmódú | <input type="checkbox"/> Nem tudom megállapítani |
| <input type="checkbox"/> Egyéb, éspedig: | |

21. Megengednéd-e, hogy egy általad cigánynak tartott fiatal?

A megfelelő választ X-eld be

- | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 3. a szomszéd házba költözzön? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 5. a padtársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 6. El tudod-e képzelni, hogy a barátod legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 7. El tudod-e képzelni, hogy a házastársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |

Egyéb? *Ha van hozzáfűznivalód, bátran írd le!*

22. Megengednéd-e, hogy egy általad zsidónak tartott fiatal?

A megfelelő választ X-eld be

- | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 3. a szomszéd házba költözzön? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 5. a padtársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 6. El tudod-e képzelni, hogy a barátod legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 7. El tudod-e képzelni, hogy a házastársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |

Egyéb? *Ha van hozzáfűznivalód, bátran írd le!*

23. Megengednéd-e, hogy egy általad homoszexuálisnak tartott fiatal?

A megfelelő választ X-eld be

- | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 3. a szomszéd házba költözzön? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 5. a padtársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |
| 6. El tudod-e képzelni, hogy a baráti társaságodhoz tartozzon? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |

Egyéb? *Ha van hozzáfűznivalód, bátran írd le!*

24. Mennyire értesz egyet a következő kijelentésekkel:

Karikázd be a számodra legszimpatikusabb választ!

	<i>Egyáltalán nem értek vele egyet</i>	<i>Nem értek vele egyet</i>	<i>Mindeg y</i>	<i>Részben egyetértek vele</i>	<i>Nagyon egyetértek vele</i>
Állítsák vissza Magyarországon a halál-büntetést.	-2	-1	0	+1	+2
Köthessenek homoszexuális (meleg) emberek is Magyarországon házasságot egymással.	-2	-1	0	+1	+2
Be kellene tiltani Magyarországon az abortuszt (magzatelhajtást).	-2	-1	0	+1	+2
Magyarországon az embereknek több megértést kellene tanúsítaniuk a cigányokkal szemben.	-2	-1	0	+1	+2

ISMERETEK

25. A következőkben szervezetek rövidítését olvashatod. Jelöld X-szel ezek közül a kakukktojást!

Természetesen csak egy válasz lehetséges!

- MSZP FKGP SZDSZ MSZOSZ Nincs válasz

26. Miért az? Kérünk, olvashatóan írd!.....

27. Mi a fővárosa a következő országoknak?

- Portugália:*..... Nincs válasz
Dánia:..... Nincs válasz
Ukrajna:..... Nincs válasz
Bulgária:..... Nincs válasz

28. Írd le, melyik évben zajlottak az alábbi történelmi események:

- A II. világháború kitörése:* Nincs válasz
Rendszerváltás Magyarországon: Nincs válasz
Trianoni békeszerződés: Nincs válasz

29. Sorold fel, milyen magyarországi nemzeti kisebbségekről hallottál:

30. Írd le, mit jelentenek szerinted az alábbi fogalmak:

Jogállam:

..... Nincs válasz

Hidegháború:

..... Nincs válasz

Holocaust:

..... Nincs válasz

31. Mi a feladata a parlamentnek?

Fenntartani a rendet az országban

Törvényeket hozni

Végrehajtani a törvényeket

Nincs válasz

32. Mi a feladata a kormánynak?

Végrehajtani a törvényeket

Védeni az alkotmányos rendet.

Törvényeket hozni

Nincs válasz

33. Mi a feladata a bíróságoknak?

Fenntartani a rendet az országban

Törvényeket hozni

Védeni az alkotmányos rendet

Nincs válasz

HELYZETEK

34. Képzeld el a következő helyzetet: a környéketeken újonnan felépült egy ifjúsági park. Egyik reggel arra sétálva azt látod, hogy ismeretlenek megrongálták a parkot és tele-szórták azt törött üvegekkel.

Mit tennél ebben a helyzetben? Csak egy válasz lehetséges!

Megtudnám, hogy kik voltak azok, és én is lerombolnám az ő parkjukat.

Nem tennék semmit.

Rábíznám a döntést a park további sorsáról a helyi önkormányzatra, megkeresném a rendőrséget, hogy tegyen valamit az ügyben.

Megszervezném a park védelmét.

35. Egy vasúti kocsiban rajtad kívül csak egy külföldi fiú és lány utazik. Egyszer csak feltűnik a kalauz, aki elmondja, hogy a vonaton lopás történt, majd átvizsgálja a fiú és a lány csomagjait.

Mit tennél ebben a helyzetben? Csak egy válasz lehetséges!

- Elismerném a kalauz tettének jogosságát.
- Semmit, esetleg figyelném, hogy mi történik.
- Leszállva a vonatról szólnék az állomásfőnökségen, hogy a kalauz jogtalanul járt el.
- Odamennék a fiatalokhoz és figyelmeztetném őket arra, hogy a kalauznak ehhez nincs joga.

Mit tennének a szüleid ugyanebben a helyzetben?

36. Tegyük fel, hogy észreveszed, egy ismerősödet, aki most elsős az iskoládban, néhány más elsőssel együtt évfolyamtársaid szecskáztatják.

Mit tennél ebben a helyzetben? Csak egy válasz lehetséges!

- Magam is résztvennék a mókában.
- Semmit nem tennék: mindenki túléli.
- Jelezném, valamelyik tanárnak, vagy az igazgatónak.
- Aláírást gyűjtenék az iskolában, annak érdekében, hogy legyen nagyon szigorúan büntetve a szecskáztatás.

37. Mit tennél a következő helyzetben? Tudomást szerzel róla, hogy néhány állami gondozott diák a Ti osztályotokba fog kerülni a következő félévtől. Amikor ezt osztálytársaid szülei megtudják, közülük néhányan elhatározzák, hogy mindenképpen meg fogják akadályozni ezt. Ha másképp nem megy, tiltakozásul elállják az iskola kapuját.

Mit tennél ebben a helyzetben? Csak egy válasz lehetséges!

- Csatlakoznék ezekhez az osztálytársaimhoz: ebbe az osztályba ne járjanak intézeti gyerekek.
- Nem tennék semmit, majd eldől, mit akar a többség.
- Tájékoztatnám az osztályfőnököt a helyzetről, és rábíznám a döntést.
- Vitába szállnék osztálytársaimmal: még nem is ismerjük ezeket a diákokat.

38. Tegyük fel, hogy egy általános iskola nyolcadikos osztálya ballagni készül. Néhány szülő azt akarja, hogy öt diák külön ballagjon az osztály többi részétől. Arra hivatkoznak, hogy az öt diák tetves. Mit kellene tennie az igazgatónak?

Csak egy válasz lehetséges!

- Szorgalmaznia kellene, hogy ballagjon külön az a néhány diák: nem szabad megfertőzniük a többi gyereket.
- Ne avatkozzon bele.
- Bízva rá a döntést az érintett osztály osztályfőnökére. Esetleg kérjen orvosi szakvéleményt.
- Az igazgató helyében magam szervezném meg azt, hogy az osztály minden diákja közösen ballaghasson.

39. Egy gazda gyümölcsösébe néhány hajléktalan férfi beszőkik. A gazda, amikor észreveszi őket, azt látja, hogy hátukon egy-egy zsákkal menekülni kezdenek, mire a gazda lőfegyverével megsebesíti az egyik férfit. Hogyan döntsön a bíró?

Értékelj 1-től 5-ig a válaszokat (az iskolai osztályzatokhoz hasonlóan).

1. A gazda nem érdemel büntetést, végül is a maga birtokát védte.	1	2	3	4	5
2. A bíró büntesse meg a tolvajokat, mert nem szabad lopni.	1	2	3	4	5
3. A bíró ne büntesse meg a gazdát, mert ha a helyébe képzelem magát, ő is a tolvajok után lőtt volna.	1	2	3	4	5
4. A bírónak mind a tolvajokat, mind a gazdát felelősségre kell vonnia, mert nem tartották be a törvényeket.	1	2	3	4	5
5. A gazda hibás, mert nem tartotta tiszteletben a tolvajok emberi méltóságát. Önbíráskodott.	1	2	3	4	5
6. A gazdának is figyelembe kellett volna vennie azt, hogy a tolvajok éheznek, s azért törnek be a kertjébe, és a tolvajoknak is azt, hogy a gazdának nagyon fontos a saját kertje.	1	2	3	4	5

CSALÁD, LAKÁS, OTTHON

40. **Nemed**

- Fiú Lány

41. **Születési éved:**

42. **Hányadikos vagy:**

43. **Melyik településen élsz:**

44. **Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége:**

- 8 általánosnál kevesebb
 8 általános
 Szakmunkásképző
 Szakközépiskolai érettségi
 Gimnáziumi érettségi
 Technikum
 Főiskola
 Egyetem
 Nincs válasz

45. **Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége:**

- 8 általánosnál kevesebb
 8 általános
 Szakmunkásképző
 Szakközépiskolai érettségi
 Gimnáziumi érettségi
 Technikum
 Főiskola
 Egyetem
 Nincs válasz

46. **Kivel élsz együtt?**

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Szüleimmel (és testvéreimmel) | <input type="checkbox"/> Édesanyámmal (és testvéreimmel) |
| <input type="checkbox"/> Édesapámmal (és testvéreimmel) | <input type="checkbox"/> Nagyszüleimmel |
| <input type="checkbox"/> Nevelőszülőkkel | <input type="checkbox"/> Nevelőotthonban |
| <input type="checkbox"/> Testvéreimmel (szüleimtől külön) | <input type="checkbox"/> Egyéb: |

47. **Hány testvéred van:**

48. **Hányan laktok egy lakásban:**

49. Hány szobás a lakásotok (a szobák méretétől függetlenül):

50. Van-e telefon a lakásotokban?

Igen Nem Nincs válasz

51. Jártál-e már a szüleiddel külföldön?

Igen Nem Nincs válasz

52. Szüleid, nagyszüleid valamelyike - tudomásod szerint - tartozik-e valamelyik magyarországi nemzetiséghez, kisebbséghez?

Igen Nem Nincs válasz

Ha igen, akkor melyikhez?

Köszönjük a közreműködésedet!

Arra kérünk, szaladj végig még egyszer a kérdőíven, s nézd meg, hogy minden kérdésre válaszoltál-e!

Írd le, mit éreztél a kérdőív kitöltése során:

2.2 Az országos vizsgálat kérdőíve

Iskola:

Osztály:

Kérdőív

Kedves Fiatal,

E kérdőív kitöltése az ELTE diákjainak kutatását, illetve az Oktatási Minisztérium munkáját segíti. A kérdőív kitöltése **nem kötelező**, a benne szereplő válaszaid mindvégig titkosak maradnak. **Sem tanáraid, sem osztálytársaid nem nyerhetnek betekintést a kitöltött kérdőívbe.**

Válaszaidból azt szeretnénk megtudni, hogy milyen értékek fontosak számodra, miképpen vélekedsz bizonyos kérdésekről, hogyan viselkednél Te egyes helyzetekben.

Arra kérünk, töltsd ki az alábbi oldalakat. Kérünk, társadat ne zavarj a munkában: ha valami nem lenne érthető a munka során, bátran fordulj a kutatás vezetőjéhez. Az a kérésünk, mielőtt kitöltöd, olvasd végig a kérdőívet.

A válaszadás során a megfelelő válaszlehetőségekhez általában X jelet kell majd tenned. Amennyiben érdekel, örömmel tájékoztatunk a kutatás eredményeiről.

Köszönettel:

a kutatás résztvevői nevében,

Ligeti György

1. Használtad-e már az Internetet?

A megfelelő választ X-eld be!

- Igen Nem

Ha jelenleg is használod, azt milyen rendszeresen teszed?

- Havonta Hetente egyszer Hetente többször Naponta Naponta több órát

2. Mennyit nézel tv-t?

Csak egy válasz lehetséges!

- Soha nem nézek tv-t Csak hétvégén Hetente egyszer Hetente többször Naponta Naponta több órát

3. Ismételtél-e évet valaha eddigi iskolai pályafutásod alatt?

- Igen Nem Nem emlékszem rá Nincs válasz

4. Karikázd be, tavaly év végén hányasod volt...

Ha nem emlékszel, az X-et karikázd be!

						nincs válasz
történelemből	1	2	3	4	5	X
matekból	1	2	3	4	5	X
irodalomból	1	2	3	4	5	X
idegen nyelvből <i>Ha több nyelvet tanulsz, akkor a jobbik jegyet írd be!</i>	1	2	3	4	5	X

5. Akarsz-e a középiskola elvégzése után továbbtanulni?

A megfelelő választ X-eld be!

- Igen Nem Még nem tudom

Ha igen, mit szeretnél tanulni?

...és melyik oktatási intézményben?

6. Van-e itt az iskolában olyan tanár, aki pozitív értelemben nagy hatással volt vagy van rád?

Csak egy válasz lehetséges!

Igen

Nem

Nincs válasz

7. Van-e itt az iskolában olyan tanár, aki számodra nagyon nem (volt) szimpatikus?

Csak egy válasz lehetséges!

Igen

Nem

Nincs válasz

8. Oszályozd 1-5-ig, mennyire vagy elégedett a saját iskoláddal?

1	2	3	4	5	X
---	---	---	---	---	---

9. Írd le azt a pozitív középiskolai élményedet, ami a legemlékezetesebb számodra:

10. Írd le azt a negatív középiskolai élményedet, ami a legemlékezetesebb számodra:

11. Szerinted megtagadhatja-e az iskola az év végi bizonyítványod kiadását könyvtári tartozásod miatt? Csak egy válaszlehetőséget X-elj!

A bizonyítvány kiadását az iskola semmilyen indokkal nem tagadhatja meg.

Igen, hiszen nem tettél eleget az iskolai könyvtárral szemben fennálló kötelezettségednek.

Csak akkor, ha erre előtte az iskola írásban figyelmeztetett.

12. Szerinted milyen fegyelmi büntetést lehet kiszabni az iskolában?

Csak **egy** válaszlehetőséget X-elj!

- Az iskola nem alkalmazhat fegyelmi büntetést a diákokkal szemben.
- Bármilyen, a nevelőtestület által elfogadott, hatékony büntetést, amennyiben azt a házirend is rögzíti.
- Csak olyan büntetést, amelyet a közoktatásról szóló törvény nevesít.

13. Véleményed szerint milyen esetekben, illetve mikor van joguk a diákoknak véleményt nyilvánítani az iskolában?

Csak **egy** válaszlehetőséget X-elj!

- A diákönkormányzaton keresztül, a tanév során az erre alkalmas fórumon.
- A tanárok, vagy az igazgató kifejezett kérésére.
- Bármiről és bármikor, ha a vélemény nem sérti mások emberi méltóságát.

14. Hogyan emlékszel az iskolátok diákönkormányzatának legutóbbi ténykedésére?

15. Az alábbiakban kilenc állítást sorolunk fel a munkával kapcsolatban. Osztályozd őket aszerint, hogy számodra mennyire fontosak.

A megfelelő osztályzatot karikázd be!

Olyan munkát szeretnék választani, ahol...

<i>legkevésbé</i>	<i>leginkább</i>					<i>Nem tudom</i>
1. sok pénzt kereshetek.	1	2	3	4	5	X
2. tehetek valamit a társadalmi igazságosságért.	1	2	3	4	5	X
3. másokat irányíthatok.	1	2	3	4	5	X
4. biztosított számomra a gondtalan élet.	1	2	3	4	5	X
5. szükség lehet vezetői képességeimre.	1	2	3	4	5	X
6. a sikert vagy a kudarcot csak a következő nemzedék döntheti el.	1	2	3	4	5	X
7. magas nyugdíjra számíthatok.	1	2	3	4	5	X
8. mások munkáját is irányíthatom.	1	2	3	4	5	X
9. az embernek vállalnia kell konfliktusokat.	1	2	3	4	5	X

16. Tegyük fel, hogy egyest kapsz az előző héten írt történelemdolgozatodra. A tanár állítása szerint a dolgozat írásakor puskáztál, ám akkor ő nem szólt ezért rád. Mit mondanának vagy tennének a szüleid?

- Dühösekké lennének az egyes miatt.
 Elhinnék nekem, amit mondom.
- Semmit.
 Felkeresnék személyesen az iskolát.

17. ...és ha te lennél szülő, mit mondanál vagy mit tennél?

18. Az alábbiakban azt szeretnénk megtudni, milyen gyakran szoktál beszélni az alábbi témákról a barátaiddal vagy az osztálytársaiddal:

1-től 5-ig osztályozz!

	szinte soha			nagyon gyakran		Nem tudom
1. politikáról	1	2	3	4	5	X
2. iskolai kérdésekről	1	2	3	4	5	X
3. a szerelemről vagy a szexről	1	2	3	4	5	X
4. a szabadidő eltöltéséről, kulturális eseményekről	1	2	3	4	5	X

19. Milyen gyakran szoktál beszélni az alábbi témákról a szüleiddel:

1-től 5-ig osztályozz!

	szinte soha			nagyon gyakran		Nem tudom
1. politikáról	1	2	3	4	5	X
2. iskolai kérdésekről	1	2	3	4	5	X
3. a szerelemről vagy a szexről	1	2	3	4	5	X
4. a szabadidő eltöltéséről, kulturális eseményekről	1	2	3	4	5	X

20. Milyen gyakran szoktál beszélni az alábbi témákról az osztályfőnököddel:

1-től 5-ig osztályozz!

	szinte soha			nagyon gyakran		Nem tudom
1. politikáról	1	2	3	4	5	X
2. iskolai kérdésekről	1	2	3	4	5	X
3. a szerelemről vagy a szexről	1	2	3	4	5	X
4. a szabadidő eltöltéséről, kulturális eseményekről	1	2	3	4	5	X

21. **Mit tennél a következő helyzetben? Tudomást szerzel róla, hogy néhány állami gondozott diák a Ti osztályotokba fog járni a következő félévtől. Amikor ezt osztálytársaid megtudják, közülük néhányan elhatározzák, hogy mindenképpen meg fogják akadályozni ezt. Ha másképp nem megy, tiltakozásul elállják az iskola kapuját.**

Mit tennél ebben a helyzetben? Csak egy válasz lehetséges!

- Nem tennék semmit.
- Vitába szállnék velük: ehhez nincs jogunk.
- Csatlakoznék ezekhez az osztálytársaimhoz: ebbe az osztályba ne járjanak intézetis gyerekek.

22. **Szerinted ki számít cigánynak?**

Csak egy válasz lehetséges!

- Akit a környezete annak tart
- Aki cigánynak vallja önmagát
- Akinek sötét a bőre színe
- Aki cigányul beszél
- Aki cigány életmódú
- Nem tudom megállapítani

23. **Szívesen vennéd-e, hogy egy általad *cigánynak* tartott fiatal...**

A megfelelő választ X-eld

- | | | | |
|---|-------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 2. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 3. az osztálytársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 4. a padtársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 5. a barátod legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |

24. **Szerinted egyetértenek-e a barátaid azzal a kijelentéssel, hogy *a városokban inkább ne lakjanak cigányok?***

- Igen Nem Nem tudom

25. **Szerinted mi a véleménye erről a szüleidnek?**

26. **Szerinted mi a véleménye erről az osztályfőnöködnek?**

27. Szívesen vennéd-e, hogy egy mozgássérült fiatal...

A megfelelő választ X-eld

- | | | | |
|---|-------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 2. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 3. az osztálytársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 4. a padtársad legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |
| 5. a barátod legyen? | <input type="checkbox"/> Igen | <input type="checkbox"/> Nem | <input type="checkbox"/> Nem tudom |

28. Egy osztálytársadat meglátod az utcán, amint néhány más hasonló korú fiatallal hosszú lepelben, színesre festett arccal egy Krisnás eseményről igyekeznek hazafelé.

Mit tennél másnap? Csak egy válaszlehetőséget X-elj!

- Figyelmeztetném a többi osztálytársamat, hogy vigyázzanak vele.
- Nem érdekelne, csak engem ne próbáljon megtéríteni.
- Nem tennék semmit.
- Megkérném, vigyen el engem is egy ilyen eseményre: többet akarok tudni róluk.

Mi lenne az osztálytársaid véleménye?

Mi lenne a szüleid véleménye?

Mit tenné az osztályfőnököd, ha ő találkozna vele össze az utcán?

29. Egyik hétfőn osztálytársad narancssárgára festett hajjal, orrában díszes karikával jelenik meg az iskolában. Mit tennél? Csak egy válaszlehetőséget X-elj!

- Nem hagynám szó nélkül: nem tetszik a rikító színű haj és az orrbavaló.
- Nem foglalkoznék vele.
- Nem szólnék semmit, feltéve ha ő nem várja el, hogy másnak is tetszen ez.
- Ha megjegyzést tenné rá valaki, a védelmére kelnék.

Mi lenne az osztály véleménye?

Mi lenne a szüleid véleménye?

Mi lenne az osztályfőnököd véleménye?

30. **Tegyük fel, hogy megtudod, az egyik osztálytársnőd gyermeket vár. Mit tennél? Csak egy válaszlehetőséget X-elj!**

- Megjegyezném, hogy ez nem helyes dolog.
- Nem szólnék semmit, de azért kerülném őt.
- Nem szólnék semmit: mindenkinek a maga dolga.
- Érdeklődnék tőle, hogy érzi magát.

Mi lenne az osztálytársaid véleménye?

Mi lenne a szüleid véleménye?

Mi lenne az osztályfőnököd véleménye?

31. **Mennyire értesz egyet a következő kijelentésekkel:**

Karikázd be a számodra legszimpatikusabb választ!

	<i>Egyáltalán nem értek vele egyet</i>	<i>Nem értek vele egyet</i>	<i>Mindegy</i>	<i>Részben egyetértek vele</i>	<i>Nagyon egyetértek vele</i>
Állítsák vissza Magyarországon a halál-büntetést.	-2	-1	0	+1	+2
Köthessenek homoszexuális (meleg) emberek is Magyarországon házasságot egymással.	-2	-1	0	+1	+2
Be kellene tiltani Magyarországon az abortuszt (magzatelhajtást).	-2	-1	0	+1	+2
Magyarországon az embereknek több megértést kellene tanúsítaniuk a cigányokkal szemben.	-2	-1	0	+1	+2

32. **Szerinted mi a feladata a parlamentnek?**

Csak egy válasz lehetséges!

- Végrehajtani a törvényeket
- Érvényt szerezni a törvényeknek
- Törvényeket hozni
- Nincs válasz

33. Szerinted mi a feladata a kormánynak?

Csak egy válasz lehetséges!

- Végrehajtani a törvényeket Érvényt szerezni a törvényeknek
 Törvényeket hozni Nincs válasz

34. Szerinted mi a feladata a bíróságnak?

Csak egy válasz lehetséges!

- Végrehajtani a törvényeket Érvényt szerezni a törvényeknek
 Törvényeket hozni Nincs válasz

35. Szerinted az alábbiak közül mihez van és mihez nincs joguk a diákönkormányzatoknak?

A nevelőtestület véleményének kikérésével dönteni egy tanítás nélküli munkanap programjáról.	<input type="checkbox"/> Joga van hozzá <input type="checkbox"/> Nincs joga hozzá
Önállóan dönthet a házirend szövegéről.	<input type="checkbox"/> Joga van hozzá <input type="checkbox"/> Nincs joga hozzá
Véleményt nyilváníthat az iskola működésével és a tanulókkal kapcsolatos valamennyi kérdésben.	<input type="checkbox"/> Joga van hozzá <input type="checkbox"/> Nincs joga hozzá

36. Belépve a terembe azt látod, hogy az egyik tanár az osztálytársadat felszólítja, mutassa meg a táskája tartalmát. Egy másik osztálytársadtól megtudod, azért, mert lopás történt az iskolában.

Mit tennél? Csak egy válasz lehetséges!

- Szólnék a tanárnak, hogy nincs joga átkutatni az osztálytársam táskáját.
 Inkább kimennék a teremből.
 Magamban egyetértenék a tanárral: nem véletlenül nézi meg azt a táskát.

ÉS VÉGÜL...

37. Nemed: Fiú Lány

38. Azon a településen élsz, ahol iskolába jársz? Igen Nem

39. Kollégista vagy? Igen Nem

40. Eljársz-e valamelyik ifjúsági szervezet rendezvényeire? Igen Nem

Ha igen, melyikére?

41. Vesz-e részt valamilyen különórán, szakkörön, sportolsz? Igen Nem

Ha igen, mi mindent csinálsz?

42. Részt vettél-e valaha a diákönkormányzat munkájában? Igen Nem

43. Édesapád / nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége:

- 8 általánosnál kevesebb
- 8 általános
- Szakmunkásképző
- Szakközépiskolai érettségi
- Gimnáziumi érettségi
- Technikum
- Főiskola
- Egyetem
- Nincs válasz

44. Édesanyád / nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége:

- 8 általánosnál kevesebb
- 8 általános
- Szakmunkásképző
- Szakközépiskolai érettségi
- Gimnáziumi érettségi
- Technikum
- Főiskola
- Egyetem
- Nincs válasz

45. Dolgozik édesapád / nevelőapád? Igen Nem

Ha igen, mi a foglalkozása?

46. Dolgozik édesanyád / nevelőanyád? Igen Nem

Ha igen, mi a foglalkozása?

47. Tudomásod szerint van a családotokban

Több válasz is lehetséges!

- Önkormányzati képviselő
- Szakszervezeti bizalmi
- Nincs
- Tisztségviselő egy pártban
- Nem tudom

48. Kikkel laksz együtt?

Több válasz is lehetséges! Mindenki mellé tegyél X-et, akivel együtt laksz

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Édesanyámmal | <input type="checkbox"/> Édesapámmal |
| <input type="checkbox"/> Nevelőanyámmal | <input type="checkbox"/> Nevelőapámmal |
| <input type="checkbox"/> Nagyszüleimmel | <input type="checkbox"/> Testvéreimmel |
| <input type="checkbox"/> Barátommal / barátnőmmel | <input type="checkbox"/> Gyermekotthonban élek |

49. Hány testvéred-féltestvéred van:

50. Hányan laktok egy lakásban:

51. Hány szobás a lakásotok (csak a lakószobák számát írd le):

52. Jártál-e már külföldön?

Több válasz is lehetséges!

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Igen, a családdal | <input type="checkbox"/> Igen, a barátaimmal | <input type="checkbox"/> Igen, az osztállyal |
| <input type="checkbox"/> Igen, egyedül | <input type="checkbox"/> Még nem | <input type="checkbox"/> Nincs válasz |

Egyéb:

53. Van-e a családotoknak, szüleidnek...

Több válasz is lehetséges!

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> nyaralója, telke | <input type="checkbox"/> nyugati gyártmányú gépkocsija | <input type="checkbox"/> kelet-európai gyártmányú gépkocsija |
| <input type="checkbox"/> mikrosütője | <input type="checkbox"/> automata mosógépe | <input type="checkbox"/> mobiltelefonja |
| <input type="checkbox"/> fagyasztója | <input type="checkbox"/> számítógépe | <input type="checkbox"/> mosogatógépe? |

54. Szoktál-e rendszeresen

Több válasz is lehetséges!

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> zsebpénzt kapni | <input type="checkbox"/> bankkártyát használni | <input type="checkbox"/> mobiltelefont használni |
| <input type="checkbox"/> egyiket sem | | |

Köszönjük a közreműködésedet!

Arra kérünk, szaladj végig még egyszer a kérdőíven, s nézd meg, hogy minden kérdésre válaszoltál-e!

Ha van valami hozzáfűznivalód a kérdőívhez, bátran írd le:

2.3 Az osztályfőnökök számára készült kérdőív

Mit tart osztályfőnöki munkája legnagyobb sikerének?

A társadalmi világgal kapcsolatban

Ön szerint be kellene-e tiltani Magyarországon az abortuszt (magzatelhajtást).

Nagyon nem értek vele egyet					Nagyon egyetértek vele	
-2	-1	0	1	2		

Mennyire ért Ön egyet azzal, hogy bizonyos bűncselekménytípusok esetében vissza kellene állítani Magyarországon a halálbüntetést.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

A politikai sajtót egyre intenzívebben foglalkoztatja napjainkban a szegénység, az esélyegyenlőség kérdése, továbbá a társadalom és az egyén felelőssége e téren. Mennyire ért Ön egyet azzal a kijelentéssel, hogy a „magyarországi cigányságért többet tett a magyar állam, mint a cigányság önmaga”?

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel?

Az osztályfőnök feladatai közé tartozik az is, hogy közvetítsen a diákok közötti konfliktusokban.

Nagyon nem értek vele egyet					Nagyon egyetértek vele	
-2	-1	0	1	2		

Az osztályfőnök munkája elsősorban az osztállyal kapcsolatos adminisztráció.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Az osztályfőnökök feladatai nem érnek véget az osztályfőnöki órával.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Milyen gyakran szokott beszélni az alábbi témákról osztályával:

1-től 5-ig osztályozzon!

	szinte soha			nagyon gyakran		Nem tudom
1. politikáról	1	2	3	4	5	X
2. iskolai kérdésekről	1	2	3	4	5	X
3. a szerelemről vagy a szexről	1	2	3	4	5	X
4. a szabadidő eltöltéséről, kulturális eseményekről	1	2	3	4	5	X

Tegyük fel, hogy hétfőn osztálya egyik tanulója narancssárgára festett hajjal, orrában díszes karikával jelenik meg az iskolában. Mit tenne? Kérem, csak egy válaszlehetőséget X-eljen!

- Nem hagynám szó nélkül: nem az iskolába való a rikító színű haj és az orrbavaló.
- Nem foglalkoznék vele.
- Nem szólnék semmit, feltéve ha nem kezd terjedni a divat.
- Nem szólnék semmit, ebben az életkorban még sokat alakul egy fiatal ízlésvilága.

Tegyük fel, hogy osztálya egyik tanulója meglátja az utcán, amint néhány más hasonló korú fiatallal hosszú lepelben, színesre festett arccal egy Krisnás eseményről igyekszik hazafelé.

Mit tenne másnap? Csak egy válaszlehetőséget X-eljen!

- Nem hagynám szó nélkül a dolgot: az első adandó alkalommal megtárgyalnám az osztály előtt a történeteket.
- Nem érdekelne, csak ne térítse az osztályt.
- Nem tennék semmit.
- Lehetőséget teremtenék neki, hogy beszéljen az osztályban erről, ha ő is úgy találja.

Az iskola egyik tanulóival összetalálkozik vasárnap délután, amint ő az utcán dohányzik. Mit tenne Ön? (Kérem csak *egyetlen* megoldást válasszon!)

Másnap behívhatja a diákot, s tudatja ezt a szülőkkel.

Beszámol az iskola igazgatójának az előző nap történetéről, a továbbiakban rábízta az ügyet.

Nem tesz semmit, így is, úgy is rengeteg diák dohányzik

Elbeszélget a fiatallal, ám nem kezdeményezi a diák felelősségre vonását, mivel nem az iskolában történt a dolog.

Szeretné-e a közeljövőben fejleszteni saját osztályfőnöki felkészültségét? Igen Nem

Ha igen, milyen téren?

Válaszait még egyszer nagyon köszönjük,

Ligeti György
ELTE, Szociológiai Intézet

3. Köszönetnyilvánítások

Köszönetet szeretnék mondani tanárainknak: Csepeli Györgynek és Ferge Zsuzsának, Szabó Ildikónak és Örkény Antalnak. Köszönetet mondok Aáry-Tamás Lajosnak és az Oktatási Jogok Biztosa Hivatalának, nélkülük nem szülehetett volna meg ez a könyv.

Szeretném megköszönni munkatársaimnak a támogató, aktív és partneri együttműködést, mindenekelőtt Márton Izabellának, valamint a kérdőívek lekérdezésében, kódolásában, illetve az interjúk elkészítésében való részvételt hallgatóimnak, Boros Juliannának, Duka Katának, Fűvesi Ágnesnek, Garai Kálmánnak, Gelsei Gergőnek, Horváth Krisztinának, Király Edinának, Lakatos Tímeának, Lócskai Teréziának, Orsós Orsolyának, Báder Józsefnek, Báder Csabának, Pusoma Melindának, Sógorka Ildikónak, Fellegi Borbálának, Horváth Valinak.

A kérdőívek kódolásáért köszönetet mondok Bukovics Istvánnak, Cseri Györgyinek, Perjéssy Gábornak, Simon Erzsébetnek, Szabó Máriának és Csáki Anikónak. Külön köszönettel tartozom a szöveghez fűzött értékes kritikai megjegyzéseiért Vratarics Petrának.

Szeretnék köszönetet mondani a kutatási helyszíneken dolgozó tanároknak, igazgatóknak és az ott tanuló diákoknak, különösen Sabacz Lászlónénak, Hajdínak Miklósnak, Torma Andrásnak, Karsai Richárdnak, Metzger Tibornak, Szűcs Gabinak, Szűts Évanak, Csabai Lászlónak, Molnár Katalin Ágnesnek, Kuti Gábornak, Durucz Istvánnak, Szittár Lászlónénak és Fűke Lászlónak, Marinka Istvánnénak, Magyar Györgynek, Romanek Etelkának, Firnigl Zoltán-nak, Bodnár Gézának, Kotz Istvánnak és Kálmán Attilának.

Fontos volt munkám során a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet munkatársaival - Kovács Ágnessel és Dombiné Boros Margittal -, illetve Békés Zoltánnal (MTA Politikatudományi Intézet), Sáska Gézával (Oktatáskutató Intézet), Neményi Máriával (MTA Szociológiai Intézet), Székelyi Máriával (ELTE, Szociológiai Intézet) és Merkl Ildikóval (TÁRKI) folytatott szakmai konzultáció.

Köszönetet mondok az adatelemzésben nyújtott nélkülözhetetlen segítségéért Murányi Istvánnak (KLTE, Szociológia Tanszéke), aki annak ellenére hosszú órákat töltött velem a táblázatok elkészítésekor, hogy közben maga a saját disszertációját írta.