

LIGETI GYÖRGY

Értékek helyett érdekek

Értékátadási folyamatok a mai magyar középiskolában

Az iskola által hirdetett és a hétköznapi gyakorlat során közvetített értékek között szakadék húzódik, e szakadékot nevezhetjük a demokráciára nevelés deficitjének. A következőkben a középiskola, illetve annak az intézményi külvilággal való kapcsolatáról szólunk, megvilágítandó a hiátus okait. Hipotézisünk, hogy nem az értékátadási folyamatban magában kell keresni a problémák okát, hanem az

Az iskola annak ellenére jelentős hatást gyakorol a diákok értékrendjére, hogy nem vetekedhet a családi szocializáció jelentőségével. Ez még akkor is így van, ha a nevelési folyamat bővelkedik nem szándékolt mozzanatokban. Kérdésünk, hogy milyen típusú iskola az, amely a diákokban a demokratikus értékrend kialakulását segíti. Írásunkban a demokratikus értékrend nélkülözhetetlen elemének tekintjük a toleranciát, illetve a konfliktusok kezelésének azon módozatait, melyek-

Hipotézisünk, hogy demokratikus viselkedésmódra csak demokratikusan működő iskola tud eredményesen szocializálni

ben a felek a mindenki számára kedvező megoldásra törekcszenek. Ezek mellett nélkülözhetetlen néhány olyan képesség és ismeret, melyek kialakulásáért, illetve hiányáért az oktatási intézmény is felelős – gondolunk itt az önreflexióra, illetve a kommunikációra való képességre, a megfelelő szintű jogtudatosság elérésére. Hipotézisünk, hogy demokratikus viselkedésmódra csak demokratikusan működő iskola tud eredményesen szocializálni, tehát feltevésünk, hogy a sikeres értékátadáshoz a meghirdetett és a szóban vallott elvek

szerint kell a gyakorlatban eljárnia a nevelési intézménynek. Példának véve a tolerancia értékét: a legtöbb iskola pedagógiai programja kifejezetten megnevezi az eltérő kultúrával, eltérő meggyőződéssel, világnézettel szembeni türelemre való nevelést, ugyanakkor a tanár vagy az iskolaigazgató viselkedése, félmondatai ennek rendre ellentmondanak. Mondhatjuk, hogy az iskola a külső társadalom lenyomata. Abban az esetben is az, ha a benne zajló gyakorlat és a képviselni szándékolt értékek távol esnek egymástól, illetve a való élet normavilágától. A lenyomat ugyanis éppen maga a különbség mértéke.

Írásunkban két, egymástól eltérő iskolatípus értékátadási folyamatát mutatjuk be. A leírás egyetlen dimenzióban sem reprezentatív és nem is teljes, az interjúk és résztvevő-megfigyelési jegyzőkönyvek tapasztalatai mégis példaértékűnek mondhatók. 1999 szeptembere és 2000 májusa között egy magyar egyetemi város¹ középiskoláiban végeztünk kutatást.² A város összes 11-es osztályára kiterjedő önkitöltős kérdőíves vizsgálat (N = 1755) mellett 45 interjút készítettünk, továbbá iskolai rendezvényeken, tanulói fegyelmi tárgyalásokon végeztünk résztvevő-megfigyelést. A kutatás tapasztalatai alapján az egyik iskolatípust *elfekvőnek*, a másikat pedig *versenyistállónak* neveztük el, s bár Magyarország egyetlen nagyvárosában gyűjtött tapasztalatokról van szó, tipologizálásunk minden bizonnyal az ország számtalan más városában is megállja a helyét.

Kiindulásunkkor tisztáznunk kell, hogy milyen elvárásokat támaszt a társadalom az iskolával szemben: úgy érezzük, a hivatalosan megfogalmazott, leírt kritériumok és a közgondolkodás informális elvárása közel sem cseng egybe. A Magyar Köztársaság Alkotmánya és a közoktatási törvény valamiféle európai, humanisztikus értékrendszer átadását írja elő a középfokú oktatási intézmény számára, legyen az ateista vagy vallásos iskola, kimondottan nemzeti jellegű vagy kozmopolita, továbbá utal a demokráciára nevelés, illetve az individuum harmonikus fejlesztésének fontosságára.³ A legtöbb iskola pedagógiai programja is fontosnak tartja a demokráciára nevelést. A társadalom elvárása, hogy a középiskola készítse fel a diákot a munkaerőpiacon való boldogulásra, illetve a továbbtanulásra. Röviden: a szülők azt várják el az iskolától, hogy az kulturális mobilitási csatornát biztosítson gyermekük számára. Ez feltétlenül európai vonás (ti. hogy a tudás, a teljesítmény és a munka útján megszerezhető javak és társadalmi presztízs elérése a kiemelt érték), melynek preferálása azonban nem feltétlenül jár együtt humanisztikus, demokratikus neveléssel.

Versenyistállók

Hogyan zajlik az értékátadási folyamat a kifejezetten elitnek mondott iskolákban? Milyen értékeket ad át az iskola? Ennek vizsgálata során nem hagyható figyelmen kívül, hogy *kiknek* ad át tudást-értéket az iskola. A középiskolába bekerülő diákok értékrendje nem független a családi hatásoktól. A vizsgált város elitgimnáziumainak diákjai túlnyomó részben magas iskolai végzettségű, legtöbbször jó anyagi hely-

1 A város nevét nem említjük, tiszteletben tartjuk a vizsgált iskolákat, azok tanárait és diákjait. A jelen írásban fellelhető nevek kitalált nevek. Ezúton mondunk köszönetet mindenkinek, aki lehetővé tette munkánkat.

2 A munkában nyújtott nélkülözhetetlen segítségéért köszönet illeti Báder Józsefet és Girán Jánost. Köszönetet mondok Czike Klárának is rendkívül fontos javaslataiért és kritikáiért.

3 Az 1993. évi LXXIX. törvény 9. §-a kimondja, hogy az iskolai oktatás első tíz évfolyamán folyó nevelés és oktatás kötelező közös tartalmi követelményeit a Nemzeti Alaptanterv határozza meg. A 2000-ben bevezetett Kerettanterv is e törvényre épül.

A diáktól követelt teljesítmény és a teljesítményért való küzdelem nem kifejezetten kedvez a tolerancia és a másik szempontjainak átvételére való képesség kialakulásának.

zetű szülők gyermekei. Olyan szülőkéi, akik pontosan tudják, hogy a kulturális és anyagi tőke ma Magyarországon egyaránt legnagyobb-részt a kulturális mobilitási csatornán keresztül örökíthető át. Az ezekből a családokból érkező diákok értékrendje legtöbbször magában foglalja a tudásba, a munkába vetett hitet, ám a demokratikusnak nevezett értékeket közel sem mindig. A diáktól követelt teljesítmény és a teljesítményért való küzdelem nem kifejezetten kedvez a tolerancia és a másik szempontjainak átvételére való képesség kialakulásának. A fokozott teljesítmény, a verseny része napjaink kapitalista éthoszának, ám a vizsgált életkorban nemegyszer kioltja a szolidaritás és az ezzel járó tolerancia érzését a sikertelenekkel, a gyengébbekkel szemben: a diák – nem tanulván mást – igazolja saját monolitikus értékrendjét: ez az enyém, ezt én szereztem, másnak azért nincs, mert nem akar szerezni, nem akar teljesíteni.

Ebben az iskolatípusban a konfliktuskezeléssel szoros kapcsolatban álló jogtudatosság sok diák esetében addig a pontig terjed, ahol az ember az írott szabályokat arra használja, hogy minden eshetőségre felkészülve biztosítsa önmaga védelmét. Ennél magasabb szint lenne azonban az, amikor konfliktushelyzetben a jog ismeretét oly módon hívjuk segítségül, hogy vele *minden érintett érdeke érvényesülhessen* (Kohlberg, 1969). Ez tapasztalható egyes iskolák házirendjének szövegét vizsgálva: az iskola védeni igyekszik magát számos olyan helyzetben, ahol pedagógiai eszköz is alkalmazható lenne a jogszabályok többszöri aláhúzása helyett. Véleményünk szerint a szocializáció szempontjából nem célravezető, ha a törvényesnél *szigorúbb* (vagy szigorúbbnak vélt) szabályokat állít fel az iskola a házirendben, azt véelve, hogy ennek hatására a diákok majd később a törvényt is be fogják tartani, a szorosabb szabályok majd erkölcsösebb diákokat fognak eredményezni. Vajon a törvények betartása nélkül lehet-e a törvény tiszteletére (egyáltalán a törvény ismeretére) nevelni? A házirend csak a törvény által szabályozott kérdésekre tartalmazhat szabályt, s ezt is csak úgy, hogy ő maga ne ütközzön jogszabályba. Így például a hajviselet kérdése pedagógiai kérdés, és nem a házirend feladata ezt szabályozni: „a hajviselet tiszta, gondozott, szélsőségektől mentes legyen. Tilos fiúknak fülbevaló, lányoknak tanulmányi munka alatt smink, műköröm, köröm- és hajfestés, feltűnő ékszer viselése; mindkét nemnek orrkarika, testüknek tetoválása. A fentiek megsértése fegyelmi eljárást von maga után” – olvashatjuk az egyik gimnázium házirendjének 4. kiadásában.

A tárgyalt iskolákban nincsenek konfliktusok, s a diákok a külvilág normáit – melyek elvileg demokratikusak – magukénak tudják. Pontatlanul fogalmaztunk: sokkal inkább igaz, hogy *látszólag* nincsenek konfliktusok, nincsenek konfliktushelyzetek. Számos szerző számol

be (Cseh-Szombathy, 1985, Dögei I., 1988, Csepeli, 1987) a konfliktusok felszínre kerülésének, megoldásának hiányáról, s az ebből adódó feszültségekről, emberek ellehetetlenüléséről. A résztvevő-megfigyelések és az interjúk tapasztalatai alapján az elitnek mondott iskolákba is járnak drogot használó diákok, s köreikben is vannak agresszív, társaik fölött basáskodó fiatalok.

A diákok közül sokan felsőoktatási intézményben akarnak továbbtanulni. Nyilvánvalóan hat a serdülőkre a szülői indíttatás. Megindul tehát a verseny, s a négy év lényegében a felvételi vizsgára való készüléssel telik. Így eljutunk egy olyan mozzanathoz, mely azt bizonyítja, hogy az iskolai értékátadási folyamatokat az intézményi külvilág irányából kell megvilágítanunk: a rendkívül nehéz felvételi vizsga anyaga, a vizsga lebonyolításának rendje igencsak távol áll a középiskolai tananyagtól és a számonkérési módoktól. Tipikus példa a jogi karokra való felvételi. Ezekre – elvileg – elegendő a gimnáziumi négy történelem-, irodalom- és nyelv-tan-könyv beható ismerete. Köztudott azonban, hogy a sikeres felvételi vizsgát tevők túlnyomó többsége különitanárhoz jár. Szó sincs arról, hogy az iskola vagy a szülő kárhoztható lenne mindezért. Sőt, voltaképpen a demokratizálódás egy indikátoraként fogható fel, hogy a középiskola nyitott a külvilág kihívásaira, azokhoz alkalmazkodni akar. Az iskola ebben a helyzetben a szülővel egyetemben mindössze a környezet hatásaira reflektál. A teljesítmény olyan érték, melyet annak a nyugati kultúrában való pozitív volta is alátámaszt. A siker elérése viszont nemcsak a tisztességes versennyel, esetleges kooperációval, fair-play útján képzelhető el. A beható társadalmi ismeretek egyáltalán nem valószínűsítik a toleranciát: vagyis megdőlni látszik az a tétel, hogy amit *ismer* valaki, azzal szemben valószínűleg megértéssel viseltetik. Hiába is tanít minél többet az iskola cigányságról, holokausztról, a háború értelmetlen voltáról, a diákok ettől még önmagában nem lesznek toleránsabbak, nem lesznek kevésbé nyitottak például a trianoni döntés revízióját pedzegető politikai hangokra. A tárgyi tudás tehát elszigetelődik a hétköznapi világ kritikus szemléletétől. Az iskola nem követeli meg az önreflexiót, a komplex tudást, erre sem ideje, sem lehetősége nincs. Erre utal az olyan, a tanárok által gyakran használt szófordulat, mint például „leadom az anyagot”, vagy a sok helyütt előforduló kisérettségi. Ez egy olyan vizsga, amit a diákok másodikban-harmadikban tesznek le, s melynek során a példatárak, tankönyvek apró betűs részeit kérdezik ki tőlük tételesen. Célja kizárólag a sikeres érettségire való felkészítés.

Megjelenik a tantárgyak, illetve az egyes műveltségterületek problémája: a NAT (Nemzeti Alaptanterv) elképzelése szerint nem tantárgyakat, hanem műveltségterületeket adna át az iskola.⁴ Napjaink számos, alternatívának mondott oktatási intézményében zajlik ilyen kere-

A siker elérése viszont nemcsak a tisztességes versennyel, esetleges kooperációval, fair-play útján

4 A bevezetett Kerettanterv ismét tantárgyszemléletű.

tek között az oktatás, ráadásul epochiális rendszerben, azaz nem egy-egy 45 perces óra keretében tanulnak a diákok, hanem néhány napig az egyik, majd a másik műveltségterülettel foglalkozik az osztály. (Ezzel együtt szokott járni a tanórák időbeosztásának rugalmas volta. Tehát a régóta emlegetett frontális osztálymunka helyett a diákok csoportban dolgoznak, így egymásra is figyelemmel tudnak lenni, s a kölcsönös problémamegoldás fejleszti az egymás iránti érzékenységet.) A vizsgált elitiskolákban változatlanul a 45 perces órák az egyeduralmuk, melyek során a tanár magyarázata és a – túlnyomórészt írásbeli – számonkérés váltják egymást. Továbbhaladva a külvilág és az intézményrendszer teremtette körülmények során eljutunk a létszámproblémákhoz: a Köznevelési Törvény 35 főben maximálja a középiskolák osztálylétszámát. Egyszerűen irreális ekkora tömeget – akár 45 percen keresztül – tanítani, hacsak nincs a háttérben egy olyan internalizálódott nyomás (jelesül: jó jegyet kell szerezni, nem kihúzni a gyufát a tanárnál, odafigyelni, mert mit szólnak otthon, mi lesz az érettség). A vizsgált iskolatípus átlagosztálylétszáma 34,2 fő, nyilvánvaló tehát, hogy a tanári magyarázat közepette nem lehet megállni, az előrehaladás szempontjából előnytelen, ha visszakérdez a diák, ha értetlenkedik, vagy ha a tankönyvben szereplőtől eltérő magánvéleménye van. Az osztály sem tolerálja ezt: különcnek, nyüzsgősnek fogják tartani a visszakérdező diákot. Ekkora osztálylétszámnál nem alakulhat ki olyan osztályközösség sem, ahol elfogadható szinten ismerik egymást a serdülők, s figyelemmel tudnak lenni osztálytársukra. Óhatatlanul megjelennek klikkek, s az eredetileg csoportdinamikai eredetű feszültségek értékproblémává válnak, mely a zenei, öltözködési ízlésben, a fogyasztás eltérő voltában jelentkeznek. Mindez pedig – tapasztalatunk szerint – melegegya egyes diákok kiközösítésének.

Elfekvők – egy fegyelmi tárgyalás okán

Ez a típusú iskola folyton konfliktusban áll a diákkal, s a konfliktushelyzetben a rendfenntartó szerepét tölti be.

Az iskolák másik nagy csoportját azok a szakképző iskolák alkotják, melyek az új képzési rendszerben az alapképzést biztosítják a középiskola 9. és 10. évében. 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, az további két év során teheti meg ugyanitt. A szakközépiskolai osztályokban viszont négy év alatt szerezhet szakmát és érettségit a diák, így a szelekció lényegében tizennégy éves korban lezajlik. Ezek a szakképző intézetek *kötelező felvételi*űek, ami azt jelenti, hogy a más középfokú oktatási intézménybe felvételt nem nyert diákot (a tankötelezettség határáig) köteles az iskola beiskoláztatni. Az itt

megjelenő diákok legnagyobb hányada nem rendelkezik a munkával, az elhelyezkedéssel kapcsolatos jövőképpel, s túl van már néhány iskolai kudarcon. Alacsony presztízsű iskolákról van szó, melyekben megtalálható a hagyományosnak mondott 4 éves szakközépiskolai képzés, melyet – szintén házon belül – követ(het) ötödik, technikus évfolyam. Az iskolának létkérdése a megfelelően nagy diáklétszám, ellenkező esetben ugyanis nem kapja meg az állami fejkvótát, s pedagógusi állásokat kénytelen megszüntetni.

Ez a típusú iskola folyton konfliktusban áll a diákkal, s a konfliktushelyzetben a rendfenntartó szerepét tölti be. Az interjúkból (de 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.⁵ Az elkövetkezőkben ismertetett tanulói fegyelmi tárgyalás megfigyelési tapasztalatai példaként szolgálnak a demokratikus nevelés deficitjének bemutatásához: a kétezer tanulót oktató intézmény egyik 9. osztályában egy 15 éves diák, Andrea⁶ által elkövetett fegyelmsértések miatt került sor fegyelmi tárgyalásra. Az elkövetett fegyelmsértések a leghétköznapibbak voltak: az iskola területén való dohányzás, illetve az igazolatlan hiányzások száma, mely túllépte azt a határt, melyet már kötelezően fegyelmi tárgyalásnak kell követnie. A tárgyalás lezajlása jogi szempontból számos ponton nem tett eleget a Köznevelési Törvény rendelkezéseinek, szociológiailag pedig – amennyiben az iskolát szocializációs ágensnek tekintjük – az értékátadási folyamat problematikájára vetett fényt. A tárgyalást – szabályosan – az egyik igazgatóhelyettes vezette, s arról jegyzőkönyv készült. Am több, a bizottság tagjaként részt vevő tanár tízperces késéssel érkezett meg, s jelen volt, hozzá is szólt olyan pedagógus is, aki nem tanít az osztályban. A szabályok szerint a tárgyaláson jelen kell lennie az osztályban tanító tanárok legalább 75 százalékának, továbbá a Diák Fegyelmi Bizottság két delegált tagjának. Az iskolában másfél éve nem működik ilyen bizottság. A fegyelmi bizottság döntése: Andreát az iskola egy másik osztályába kell áthelyezni. Az új osztály kijelölésekor elsődleges szempontnak tűnt, hogy a számba vehető osztályok közül melyikben tanít a legkevesebb jelen lévő tanár, hogy elkerüljék egymást Andreával.

A tárgyalás légköre a diák számára félelemkeltő volt. A levezető igazgatóhelyettes egy személyben volt a „vádakat” felsoroló „ügyész”, a törvényességet védő „bíró”, s egy-egy mondat erejéig pedagógus is, aki nem csak a jog szabta megoldást keresi. A jelen lévő tanárok egymást túllícitálva kísérelték meg kideríteni, Andrea hol is tartózkodhatott azokon a napokon, amikor igazolatlanul hiányzott az iskolából. Az igazgatóhelyettes rendkívül ingerülten felhívta a „vádolt” figyelmét arra, hogy a házirend szabályai a tanulóra a nap 24 órájában érvényesek (ez nem igaz), s emlegette a „(rendőrségi)

⁵ Szándékosan hangsúlyozzuk azt, hogy leginkább a viselkedésre való *reagálásról* van szó, mint inkább a viselkedés befolyásolásáról.

⁶ Kitalált névről van szó.

vizsgálótiszt” mint a hatalom képviselőjének bevonását az ügybe annak ellenére, hogy az teljesen indokolatlan lenne. A bizottság döntésének ismertetése alatt néhány tanár felállt, s a falon függő órarendet kezdte böngészni – úgy érezzük, ez a legkevésbé sem arra nyújt példát, hogy a kommunikáló partnereknek végig kell hallgatniuk egymást. Röviden összefoglalva, a tárgyalás légköre, annak menete sem pedagógiailag, sem pedig jogilag nem volt alkalmas objektív, lehetőleg minden résztvevő számára hosszú távon is kedvező döntés meghozatalára.

Az első probléma a pedagógiai munka és a diákjogok harmóniája.

Érthető, sőt támogatandó az a törekvés, hogy a tantestület védje meg az említett diák osztálytársait a fegyelmezetlen mintától

Az első probléma a pedagógiai munka és a diákjogok harmóniája. Érthető, sőt támogatandó az a törekvés, hogy a tantestület védje meg az említett diák osztálytársait a fegyelmezetlen mintától, a lógások tovaterjedésétől, továbbá önmagát egy valóban kényelmetlen helyzetű diáktól. Am érzésünk szerint jócskán túlértékelt a problémát, nem látva azt, hogy Andrea nem bűnelkövető, hanem voltaképpen egy termék: a családi nevelés (vagy esetünkben annak hiánya – Andreát nagymamája neveli, őt édesanyja 16 évesen szülte), az általános iskola és a megelőző iskola nevelési terméke, ha tetszik, kudarc.

Andrea mindössze három hétig járt egy kisvárosi gimnáziumába, mielőtt a tárgyalási iskolába került, onnan azonban magatartási problémák miatt eltanácsolták. Az adott iskola önálló egységként elhatározott lépése a fegyelem nézőpontjából tekintve érthető: meg akar szabadulni a hasonló diákoktól. Am egy intézményrendszer részeként – amelybe beletartozik a gyámügy, a rendőrség, a családsegítők – nem biztos, hogy a legjobb megoldás továbbköpörni Andreát, hiszen maga a vizsgált középiskola is egy továbbköpört diákkal áll szemben. Pedagógia és jog végérvényesen összekeveredik, amikor az iskola írásban is rögzíti döntését, s a tanuló valamiféle intő-rovót kap: az iskola kénytelen adminisztrálni a történeteket, hiszen a következő esetben csak akkor mondhatja azt, hogy már meglépte a kellő szankciófokozatokat a diák esetleges elbocsátásakor, ha megfelelő számú intő fel tud mutatni. Esetünkben a diák tantestületi megrovásban részesült, melynek nevelési funkciója aligha értékelhető.

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 vannak, ám kérdésfeltevésünk szempontjából a lényeg abban rejlik, hogy *hogyan* kezeli ezeket a konfliktusokat az iskola. Nem pusztán arról van szó, hogy a nevelőmunka során az iskola a konfliktuskezelésének módjával szocializálja a diákot, hanem arról is, hogy milyen mértékben tudja megtartani magának őt, mennyire interiorizálódnak az értékek a diákokban. Úgy érezzük, ez a hiány abban mutatkozik meg, hogy a normáknak csak egy töredéke válik a diákok bensőjévé, s a fegyelmezés az erő pozíciójából, hatalmi

szóval történik. Az iskola által átadni kívánt normák és a hétköznapok gyakorlata közötti feszültség manifesztálódik a fenti fegyelemsértésekben és annak kezelésében. Kizárólag a szabályozás módja bemutatásának okán említjük a *dohányzást*. Az 1999. XLII. törvény a 14 évnél idősebb iskolai tanulók – közoktatási intézményen belüli, tiltott – dohányzása esetében külön jogszabály szerint fegyelmi eljárás lefolytatását helyezi kilátásba szankció gyanánt. Mindez a vizsgált szakképző iskolában nem található meg a házirendben, s bár jól tudjuk, nem mentesít a szabályok betartása alól azok nem ismerete, indokolt lenne a diákokat megismertetni a törvény őket érintő passzusaival, s velük együtt értelmezni, megbeszélni azt. A törvény alapján nem jogellenes az intézményen kívüli dohányzás és alkoholfogyasztás. Bár az említett diák az iskola területén dohányzott, a tanárokkal készített interjúkból kiderült, hogy nem tudják pontosan, elkövet-e fegyelmi vétséget a villamosmegállóban dohányzó diák. A diákok sem tudják, hogy egészen pontosan mihez is van joguk. Az iskolán kívüli dohányzás korlátozása mögött sejtethető pedagógiai szándék érthető, ám a rajtakapott diák elleni fegyelmi ügy indítása olyan, mintha a tömegközlekedési eszközön bliccelő tanárnak nemcsak a büntetést kellene megfizetnie, hanem az iskolában is felelősségre vonnák. Az eddigi kutatások (Bíró E., 1998, Gönczöl, 1998) alapján számos középiskola házirendje tartalmaz jogsértő elemet, az általunk vizsgált iskolák egy részének házirendjében is fellelhetőek voltak a már vizsgált visszasságok. A szakképző iskolában teljes egészében hiányzik a házirendből a diákok jogainak megemlítése. Az iskola tanáraival, vezetésével készült interjúk tanulságai is azt támasztják alá, hogy a konfliktusok kezelését a tanári tapasztalatra, a jóindulatra, s legtöbbször a felnőtt tekintélyére bízják.

A diákok sem tudják, hogy egészen pontosan mihez is van joguk.

Érdekek

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, s a házirend a 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 passzívok, nem látják mindezek értelmét, idejüket és energiájukat – kamaszproblémáik, életkori sajátosságukból adódó testi és lelki váltoásaik kezelése mellett – a tanulásra fordítják. Írásunk elején az értékeket említettük. Ahány diák, ahány tanár vagy szülő, annyiféle érték létezik, melyek ráadásul változásban vannak. Ám a dolgok rendbetétele érdekében talán kiemelhető két dimenzió, melyek mentén önkényesen két-két csoportra osztjuk a fiatalokat: a *jövőkép* dimenziója

Alapvetően azonban a demokratikus társadalom viszonyai között működő intézmények összehangolt munkájára van szükség,

mentén beszélhetünk perspektívával rendelkező és nem rendelkező diákokról, a *demokratikus attitűdök* dimenziójában pedig ilyen attitűdökkel rendelkező, illetve nem rendelkező diákokról. Ezek a diákok mindkét tárgyalt iskolatípusban megtalálhatóak, ám visszakanyarod-

va a családi és iskolai hatás problémájához, lehetetlen megállapítani, hogy az egyik szak-
képző iskola gyengén tanuló, 15 éves diákja vajon az otthoni indíttatás vagy az osztályfő-
nök hatására lett rendkívül toleráns cigányok-
kal, melegekkel, zsidókkal szemben, s kezeli az osztály konfliktusait briliáns módon.⁷ Az értékek kérdése attól válik izgalmas, valódi szociológiai-szociálpolitikai kérdéssé, hogy rávilágítunk arra, milyen társadalmi erők hatnak az értékek és a gyakorlat egymástól való távolításában, milyen társadalmi kényszerek is dolgoznak. A kérdés feltehető úgy is, hogy kinek az érdeke, hogy megmaradjon az intéz-

ményes demokratikus szocializáció hiánya, milyen érdekek akadályozzák a jogtudatosság fejlesztését, az egyes társadalmi csoportok közötti tolerancia tudatos növelését. De feltehető a kérdés úgy is, hogy milyen érdekeket szolgálna a tolerancia fejlesztése, a konfliktuskezelés demokratikus módjainak elsajátíttatása. Egyetlen, képzeletbeli 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, amelyben 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. Csepeli György (Csepeli, 1992) kérdése jut eszembe: nem ártunk-e a szabadság iskolájában a gyerekeknek, ha a szabadság jegyében és annak tiszteletére neveljük?

Nem. Abban az esetben nem árthat a demokratikus értékek szocializációja, ha a megoldás a teljes intézményrendszerben található szereplők érdekeinek összhangba hozásában rejlik. Az értékeket érdekekké kell átfogalmazni, a demokratikus nevelést a társadalom egyes szereplőinek érdekrendszerére kell áthangolni. Könnyedén belátható, hogy nem csak a „másik” és a mások (cigányok, melegek, nők, fogyatékosok, drogfüggő emberek, fiatalok, öregek) érdeke a tolerancia, ugyanis – rendkívül sokat hallottuk már – mi is a „másik” vagyunk. A vázolt problémák kezelésére, az említett képességek kialakítására, értékek átadására ismeretes néhány kiváló pedagógiai módszer. A

⁷ Interjú készült a diákkal, szüleivel, osztályfőnökével, résztvevő-megfigyelést végeztünk annak az osztálynak az óráin, amelyben az említett lány tanul.

mozaikmódszer (Aronson, 1994, 267.) és a vele rokon kölcsönös függőségi helyzetek (Sheriff, 1980, 358.) kialakítása, jó diákönkormányzatok (Piaget, 1970, 450.) működtetése, konfliktuskezelő napok (Pál T., 1992.) megrendezése sokat emlegetett, bizonyítottan demokrácia-fejlesztő technikák. A tanítás epochiális szervezése (szeparált 45 perces órák helyett matematika- vagy természettudomány-délelőttök), az értékelés módjának átalakítása, a tantárgyszemlélet felcserélése a műveltségterületeken való képességek kialakítására olyan oktatásszervezési lépések lehetnek, amelyek a demokráciára nevelést az intézmény struktúrájából következően segítik elő. Mindezek a megoldások létkes, gyakran meg nem értett, sőt saját hatáskörét túllépő pedagógusokat, iskolaigazgatókat igényelnek, akik nemegyszer éppen a szülőikkel kerülnek szembe. Alapvetően azonban a demokratikus társadalom viszonyai között működő intézmények összehangolt munkájára van szükség, mely abban teljesebb ki, hogy például a felsőoktatási intézmények nem a felvételi vizsga során kívánják eldönteni, alkalmas-e a jelentkező a választott pályára – kényszerítve ezzel a középiskolát könyörtelen tempó, sematizált számonkérés bevezetésére.

Arra van szükség, hogy a középiskola ne próbálja meg továbbtolni a problémás diákot egy másik középiskolába, vagy ne keressen kizárólag jogi megoldást pedagógiai-mentális problémákra. A prevenció intézmények, a civil szervezetek és a közoktatás hatékonyan működjen együtt, de legalább rendszeresen kommunikáljon. A törvénynek eszközt kell adnia az iskola, a gyermekvédelem és a pedagógus kezébe, s az oktatási kormányzatnak méltó körülményeket kell teremnie számukra feladatuk ellátásához, a szabad választáshoz. Ha tehát önmagától nem megy a demokratikus attitűdök, a fent taglalt képességek *értékként való* interiorizációja, akkor *érdekké* kell tenni azok gyakorlását. Olyan körülményeket kell teremteni, melyek között a tanulók érdeküknek fogják tekinteni a felsorolt viselkedésmódok követését. Olyan helyzetbe kell hozni az iskolát, hogy az autonómiájának sérelme nélkül érdekének tekintse, hogy demokratikusan, demokratikus játékszabályok között neveljen. S csak a későbbiek során válhat a külső kényszer belső normává. Addig azonban még sok fegyelmi tárgyalás fog lezajlani.

Felhasznált irodalom

- Aronson, Elliot (1994): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
Bíró Endre (1998): *Jog a pedagógiában*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány, Budapest.
Cseh-Szombathy László (1985): *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest, 12–31. és 44–50.
Csepeli György (1987): *Rosszindulatú társadalmi folyamatok* In uő.: *Nemzettudat – csoporttudat*. Magvető, 132–140.
Csepeli György (1992): *A szabadsági iskolája*. In: Csepeli–Stumpf–Kéri: *Állam és Polgár*. (Politikai szocializációs tanulmányok I.) MTA Politikatudományi Intézet, Budapest.

MAGYAR VALÓSÁG

- Dögei Ilona (1988): *Tizenévesek iskolai, illetve tanár–tanuló konfliktusai*. Szociológia 3. Budapest, 327–342.
- Gönczöl Katalin (1998): *A diákokat megillető jogok érvényesüléséről a középfokú oktatási intézményekben*. Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának OBH 6213/1998. sz. jelentése, Budapest.
- Horváth Ágnes: *A jövő polgárai*. In: Új Pedagógiai Szemle, 1998/1.
- Kohlberg, L. (1969): *Stage and Sequence. The Cognitive-Developmental Approach to Socialization*. In: *Handbook of Socialization: Theory in Research*, Ed. D. A. Goslin. Boston: Houghton-Mifflin.
- Pál Tamás (1992): *Igazlító nap*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.
- Piaget, Jean (1970): *Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái*. In: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, 440–456.
- Sherif, Muzafer és Carolyn W. (1980): *Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás*. In: Csepeli György [szerk.]: *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Gondolat Kiadó, Budapest, 347–391.