

Ligeti György:

Értékátadási folyamatok a mai magyar középiskolában

Doktori értekezés

ELTE BTK Szociológiai és
Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző
Központ – Szociálpolitika doktori
képzési program

Témavezető: Csepeli György

Budapest, 2001.

1. Bevezetés

Az alábbi dolgozat a mai magyar közoktatásban zajló értékátadási folyamatokat kívánja feltárni az empirikus társadalomtudomány módszereinek felhasználásával. Egy éven keresztül végeztem kérdőíves vizsgálatot, résztvevő-megfigyelést, illetve készítettem interjúkat Pécsen, mely terepmunka célja az volt, hogy választ kapjak azokra a kérdésekre, milyen ismeretek, attitűdök és cselekvési minták jellemzik a nagyváros középiskolásait.

Írásom három részből áll. Az első, elméleti megközelítést is tartalmazó fejezet célja a probléma körülírása mellett, a saját vizsgálatomat megelőző kutatások bemutatása. A második és a harmadik fejezet az interjúkkal és résztvevő-megfigyelésekkel, illetve a kérdőíves adatfelvétellel készült vizsgálat eredményeit tárja az olvasó elé. Amíg a második fejezetben két esettanulmányon keresztül kívánom bemutatni az iskolai szocializáció folyamatának egy-egy mozzanatát, addig a harmadik fejezet a város összes 11-es középiskolás osztályában történt kérdőíves vizsgálat által felszínre került ismereteket összegzi. E harmadik fejezetben érintőlegesen bemutatásra kerül majd az az országos diákjogi vizsgálat, melyet a pécsi vizsgálatot követően volt módom lefolytatni. E második, kvantitatív és kvalitatív módszereket újfent egyaránt alkalmazó felvétel bemutatása illusztratív jellegű annak ellenére, hogy a pécsi vizsgálat tapasztalataira épül. A dolgozat mellékletében a bibliográfián és a köszönetnyilvánításokon túl a kvantitatív adatfelvétel alapjául szolgáló diákoknak és osztályfőnököknek készült kérdőív, a változók alapmegoszlásai, Pécs városának – a kutatás szempontjából releváns – leírása, illetve a kutatás lebonyolításának részletei találhatók.

E dolgozat célja, hogy fényt derítsen arra, milyen attitűdökkel bírnak a diákok egyes társadalmi csoportokkal szemben, a szóban forgó érzelmi irányultságok milyen szocializációs hatások eredményeinek tudhatók be. Megkísérlek megválaszolni azt a kérdést, hogy milyen összefüggés található az egyes társadalmi csoportokhoz fűződő viszony, az ismeretek és az iskola/osztály képzési típusa, illetve a családi háttér között. Fontos kérdésnek tartom azt, hogy az érzelmi beállítódottságokat mennyiben befolyásolja az osztályközösség, illetve az osztályfőnök személye, továbbá azoknak milyen kapcsolatuk van az ismeretekkel, illetve azok hiányával.

Célul tűztem ki, hogy bemutatom a korábbi kutatások és saját vizsgálatom segítségével azt, hogy van-e összefüggés (és ha van, akkor milyen) a konkrét tudás, az attitűdök, illetve az erkölcsi gondolkodás között. Van-e kapcsolat morális gondolkodás és ismeret, morális gondolkodás és konfliktuskezelés, és végül, morális gondolkodás és előítélet között? Összességében: milyen értékátadási folyamatok között és milyen konfliktuskezelési módok közvetítésével zajlik a középiskolások állampolgári szocializációja.

1.1 Témaválasztásom indoklása

Az 1990-es évek 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, a kulturális klíma, melyben a társadalmi folyamatok zajlanak. Kiemelt jelentőségű az a serdülőkorú csoport, mely a gyermekkor és a felnőttkor közötti mezsgyén fejlődve, rendkívül aktív befogadója a külvilág hatásainak, néhány év elteltével pedig a társadalmat aktívan alakító állampolgárrá válik. A

demokratikus átalakulás sikerességéhez nélkülözhetetlen információt szereznünk arról, mennyire alkalmas a mai magyar oktatási rendszer a demokratikus értékek szocializációjára. 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?

A demokratikus állampolgári szocializáció híveként úgy kívántam vizsgálat tárgyává tenni azt a társadalmi szövedéket, amelyben az iskolai értékátadási folyamatokkal kapcsolatos kérdések felvetődnek, hogy közben végig szem előtt próbáltam tartani a társadalmi gyakorlat jobbításának igényével összefüggő pragmatikus szempontokat is.

1.2 Szocializáció

1.2.1 A szocializáció fogalma és megközelítései

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”. (Parsons, 1956.)

Bár az ember egyaránt 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. (Somlai, 1998: 51.) Kiindulásom az, hogy a biológiai szükségletekkel rendelkező ember *tanulás útján* sajátítja el a társas világban való eligazodáshoz nélkülözhetetlen ismereteket és technikákat, a társadalmi mezőhöz való viszonya *a szocializáció folyamata során alakul ki*.¹ Az általam középpontba helyezett magatartásformák az emberre jellemző tanulási folyamat útján sajátíthatók el, s az ember biológiai, neurofiziológiai és pszichikus kapacitása legfeljebb alapja az információfeldolgozás mechanizmusának.

A szocializáció folyamatának minden egyes mozzanata a társadalmi világról való ismeretek átadása mellett egyben értékátadási folyamat is. „A személyiségfejlődés során kialakult vagy beépült értékvonzatok és bizonyos értékektől való tudatos vagy spontán elhatárolódások az identitástudat és élmény lényegi elemeit alkotják. Ezek határolják be az egyén pszichikus életterét a létező társadalmi térben, minthogy kifejezik s mintegy lehorgonyozzák társadalmi hovatartozását és jelentős részben perspektíváját, valamint a társadalmi tájékozódás és cselekvés további eszközeit szolgáltatják.” – írja Váriné Szilágyi Ibolya az értékek világáról. (1987: 26.)

A szocializáció jelenségének tudatos felismerése egy időben zajlott a modern társadalomtudományok megszületésével. A társadalom és az egyén viszonya tudományos problémává lett, és akkor vált lehetővé a szocializáció önálló kutatása, „amikor társadalmi szintű szükségletté vált a szocializációs folyamatok befolyásolása”. (Szabó, 1987: 9.) Mindez egybeesett a modern

¹ Számos szerző hívja fel a figyelmet arra, hogy a biológiai és a társadalmi megközelítések szembeállítása eleve hibás. A magatartásmódok komplex jelenségeinek egyaránt vannak öröklött és tanult összetevői, ráadásul ezek aránya sem állandó. E dolgozat keretein belül sem a genetikai-biológiai, sem a kulturális antropológiai megközelítések ismertetéseire nem térek ki, s bár saját meggyőződésem másodlagos, úgy vélem, hogy az ember társadalomba való beilleszkedése és személyiségének kialakulása a tanulás igen bonyolult útján jön létre, a szocializáció folyamatának eredménye.

iskolarendszer és a közoktatás kialakulásának időszakával.² A szocializáció tudományos megközelítésének történeti összefoglalását többen megtették már. Somlai Péter (1997) összefoglaló munkája a kulturális átörökítés mechanizmusa, míg Szabó Ildikó (1987) a politikai szocializáció témaköre felől közelíti meg a folyamatot.

Míg a szociológia a társadalmi intézmények szerepét hangsúlyozta a szocializáció terén, addig a pszichológia az individuum fejlődéséből indult ki. Freud ismerte fel a kisgyermekkor szocializációban a család fontosságát, elmélete szerint személyiségünk *gyerekkori kapcsolataink* terméke. Mindennek az erkölcsi szabályok átadásának tárgyalása során lesz megkülönböztetett szerepe a dolgozatomban.

1.2.2 Állampolgári és politikai szocializáció

Annick Percheron (1999) bemutatja az általa szélsőségesnek nevezett politikai szocializáció-értelmezések két végpontját: összefoglalása szerint egyes amerikai funkcionalisták, Parsons és Bales leszűkítik a politika értelmezését, azt a társadalmi interakció specifikus esetének tekintik. Megközelítésükben a társadalmi kapcsolatok összességének lényege az erőviszonyokkal, a döntéshozattal kapcsolatos problémák csoportja. Eszerint a politikai szocializáció lényegének megragadásához elegendő a családot vagy az iskolarendszert, illetve a gyermeknek biztosított szerepet vizsgálni. Mások szerint éppen hogy *minden szocializáció* politikai szocializáció: Deleuz és Guattari szerint a szocializáció egy adott helyzet felfedezése, és többé-kevésbé sikeres átvétele.

Percheron (1999: 10.) ezzel szemben nem húz éles határvonalat általános és politikai szocializáció közé. Álláspontja az, hogy a szociológusnak, pszichológusnak az egész társadalmi mezőt kell figyelembe vennie, s egyaránt kellő súllyal vizsgálnia a nyilvános, illetve látnis, a formális, illetve az informális hatásokat. „A társadalom minden új tagjának meg kell tanulnia a saját politikai rendszerében élni – írja Percheron –, azaz meg kell ismernie azt a közösséget, melyhez tartozik, és osztoznia kell az alapértékek ama részében, amelyek a tagokat összekötik egymással, feltéve, hogy legalább részben be akar illeszkedni a közösségbe. (...) Szocializációja során kialakít magában bizonyos hajlamokat, véleményeket és attitűdöket, amelyek később e normák, szabályok és struktúrák elfogadására vagy elutasítására vezetnek, és amelyek arra fogják sarkallni, hogy eljuttassa az aktív vagy a passzív állampolgár, a reformátor vagy a forradalmár, a demokratikus vagy a tekintélyelvű hatalom stb. szerepét.” (p: 12.)

Szabó Ildikó korábban így definiálta a politikai szocializációt: „(...) az egyén és a társadalom közötti interakcióknak az a folyamata, amelyben az egyén társadalmi-politikai arculata kialakul”. (1987: 14.) Hol a helye az állampolgári szocializációnak a szocializáció különféle metszetei között? Mi a viszonya a politikai szocializációhoz? Az állampolgári szocializáció az állampolgári kultúra átadásának folyamata: egyszerre ismeretek átadása, képességek fejlesztése és erkölcsi szocializáció. Úgy gondolom, hogy az állampolgári szocializáció magában foglalja a politikai szocializáció egészét, azonban annál több. A továbbiakban általam használt »állampolgári szocializáció« fogalom az Örkény–Szabó (1998) szerzőpáros *állampolgári kultúra* definíciójára épül: „az állampolgári kultúra a politikai kultúrától elválaszthatatlan, de annál szélesebb fogalom, mely az állampolgárnak a teljes viszonyát, társadalmi magatartása egészét jellemzi. Az állampolgári kultúra egyszerre közege és

² Magát a »szocializáció« terminust a XIX. század végén kezdte használni a társadalomtudomány. Simmel 1890-ben, illetve E. A. Ross 1896-ban e kifejezéssel már a szociális ellenőrzés folyamatát jelölte (Somlai, 1997: 15. 2. lábjegyzet), annak előtte magánintézmények társadalmivá tételét jelentette a szó. Önállóan szocializációval először Giddings foglalkozott *The Theory of Socialization* című 1897-ben megjelent munkájában.

»terméke« a szocializációnak.” (1998: 9.) Összefoglalva, az állampolgári szocializáció az én értelmezésemben azoknak az ismereteknek, attitűdöknek és cselekvési mintáknak az átadása, melyek az egyén társadalmi magatartását, többek között a politika világához való viszonyát meghatározza: információ- és értékátadási folyamat, a sikeres állampolgári részvételhez nélkülözhetetlen ismeretek, attitűdök és cselekvési minták közvetítése.

Mielőtt azonban részletesen foglalkoznék az állampolgári szocializációval, néhány szót kell ejteni magáról az állampolgárságról. Az állampolgárság kérdése egyaránt megközelíthető a jog, illetve a szociálpszichológia fogalomrendszere felől. Az állampolgárság fejlődésének leírása a Marshall (1991: 50–51.) által vázolt módon általánosan elfogadott a szociológiában: időben egymásra épülő jogkategóriák alakultak ki, „az állampolgári jog kialakulása kettős folyamatot foglalt magában, az egyesülést és a szétválasztást”.³ (p: 51.) Marshall az állampolgárságot három elemre bontotta. A XVIII. század eredménye lett az a *polgári elem*, mely az egyéni szabadsághoz szükséges jogokból áll (szólásszabadság, gondolat/gondolkodás szabadsága, lelkiismereti szabadság, törvény előtti egyenlőség, tulajdonlás és szerződés-kötés joga). A XIX. században jelent meg a *politikai elem* (a politikai hatalom gyakorlásának joga: választás és választhatóság), és 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).⁴ Fogalmazhatunk úgy is, hogy a polgárosodás több évszázados folyamata lényegében a veleszületett előjogok háttérbeszorulásának története.

Más szerzők az állampolgári jogokat a kikényszeríthetőség felől közelítik meg; eszerint léteznek negatív (a korlátozástól való mentesség) illetve pozitív jogok. A marshall-i gondolatmenet szerint a polgári és politikai jogok a *negatív*, míg a szociális jogok a *pozitív* jogok.⁵ Számomra az egyén állampolgárrá válása egyszerre jelent felvértezést (az egyén képessé válik élni a jogaival, érdekeit érvényesíteni – ehhez van szükség az általam vizsgált ismeretekre) és korlátozást (előítéletmentesség, konstruktív konfliktus-kezelés, mások érdekeinek figyelembe vétele). 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 az egyén pozitív joga.

Az egyén számára különösen fontos szerephez jut az állampolgári státusz, s bár minden ember számára különböző mértékben tudatosul az, hogy neki magának (és vele együtt mindenkinek!) jogai vannak, a társadalmi részvételt e jogok szabályozzák. Napjainkban (a közoktatásban különösen gyakran) tetten érhető az a – téves – szemlélet, miszerint a kötelességek és a jogok egymással szemben állnak, illetve hierarchiát, fontossági sorrendet alkotnak. Fontos a szocializációt vizsgálva a

³ Marshall egyesüléssel *földrajzi egyesülést ért*, vagyis azt a folyamatot, mely 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.

⁴ „A szociális jogok lényege, hogy mindenki számára biztosítani kell azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik számára egyéb jogainak gyakorlását” – írja Duverger.

⁵ Elster a polgári és politikai jogokat egybevonja, és a szociális és gazdasági jogokat különbözteti meg második és harmadik csoportként. A 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 tekintti a szociális és gazdasági garanciákat magába foglaló jogokat, szembeállítva a klasszikus, az államtól közvetlenül követelhető jogokkal. (Sajó András [szerk.] (1996): *Western Rights? Post-Communist Application*. Kluwer Law International. 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. Jon Elster: *The Impact of Rights on Economic Performance*. p: 347-359. és C. Sunstein: *Against Positive Rights*. p: 225-232.)

diákjogok, az oktatás mindegyik szereplőjének emberi jogainak érvényesülése, illetve sérülése. 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 jelenik 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 tautologikus 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, 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, mely 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 legszükségesebb parancsuralmi rendszert sem lehet működtetni önálló gondolkodásra képtelen, pusztán a végrehajtásra képes emberekkel. Ugyanakkor, mivel a demokratikus államok – Európában feltétlenül – a nemzetállamok keretein belül jöttek létre, s a nemzet, vagy a közösség, szükségessé tette az individuum valamekkora mértékben való háttérbe szorítását, önkorlátozását. Az állampolgár fent vázolt típusai nem pusztán az individuális és a közösségi magatartásformák arányában különböznek egymástól, hanem az értékekhez, az érdekekhez, illetve a konfliktusokhoz való viszonyában is.

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 (1992) kiváló és tömör összefoglalására alapozva, s egyben ki is egészítve azt „a szabadság iskolájában a kölcsönösség, a kommunikáció, a nyíltság és az autonómia készségeire kell megtanítani a tanulókat” (p: 125.). Pontosan körülírható azoknak az attitűdöknek, képességeknek és ismereteknek a köre, melyek átadása együttesen alkotja a demokratikus állampolgári szocializációt. Ezek egymástól elválaszthatatlanok, egymásból következnek, illetve előfeltételei egymásnak.

Érték mindenk előtt 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, mely nyomán lehetővé válik a *konfliktusok konstruktív módon való kezelése* – azok destruktív rendezése vagy elfojtása helyett. A vita az a kommunikációs folyamat, mely során a serdülőkorban a politikai identitások kiérlelődnek, hatnak egymásra. Demokratikus érték a *nyíltság*, illetve az *előítéletmentesség*, 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

tiszteletes versenyre való képesség, elválaszthatatlanul az autonóm döntéshozás és a választás felelősségétől. A demokratikus állampolgári szocializáció során a középiskolásnak épp úgy meg kell tanulnia a saját érdekeit és jogait érvényesíteni, 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 mikromozzanatait tekintve egyaránt. Aronson (1994: 68.) a konformitás egyszerű fogalma helyett⁶ 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 elkerülése motiválja.⁷ 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 az egyén 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 normászerű viselkedés belső jutalma, tehát nemcsak a személy, személyek, hanem általában a csoport, 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 vizsgálatom alapján is igazolódni látszik. És végül: a befolyásolásra való reagálás egyik módja az elutasítás is. E reakció-típussal is bőven módjában van találkozni a kutatóknak a diákok körében végzett empirikus vizsgálatok során.

1.2.3 Előítélet – tolerancia

Az *előítélet* kérdésköre az egyén és a közösség, illetve a szükségszerűen egymás mellett élő, 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 (1999) klasszikussá vált *Az előítélet* című könyvében 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.” (p: 38.) A könyvtárnyi szakirodalom az előítélet okainak, típusológiaiainak igen széles skáláját tárja fel. Egyes kutatók az áthelyezett agresszióban, a bűnbakkeresésben látják az előítélet okait,⁸ míg

⁶ Aronson Herbert Kelman írása alapján csoportosítja a fogalmakat. (Herbert Kelman (1973): *A szociális befolyásolás három folyamata*. In: Hunyady György [szerk.]: *Szociálpszichológia*. Gondolat kiadó, Budapest, p: 47-72.)

⁷ 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 élelmet és ajándékot ígérünk nekik”. (1994: 68.)

⁸ Carl Hovland és Robert Sears (1940): *Minor Studies of Agression: Correlation of Lynchings with Economical Indices*. In: *Journal of Psychology*, 9. p: 301-310.

mások a személyiségben gyökereztetik azokat: Adorno⁹ és munkatársai a tekintélyelvű nevelést nevezik meg az előítélet kialakulásának táptalajául. A téves személyészlelés mechanizmusa (Váriné, 1994: 45.), illetve az ismeretek hiánya (Barcy, 1996. és Szabó Ildikó – Örkény Antal, 1998.) azonban éppúgy feltétele az előítéletek kialakulásának és fennmaradásának. A demokratikus állampolgári szocializáció 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.

1.2.4 Konfliktuskezelés és erkölcsi szocializáció

Saját vizsgálatom során a toleranciára nevelés megfigyelése mellett nagy hangsúlyt fektettem az iskola erkölcsi szocializációs hatásának vizsgálatára, illetve a konfliktusok kezelésének feltárása. A demokratikus állampolgári nevelés elméleti kereteinek tárgyalása során úgy gondolom, megkerülhetetlenek e területek. A pszichoanalízis koncepciójában az egyén moralitásának hordozója a felettes én (superego), mely az azonosulás (identifikáció) mechanizmusa segítségével alakul ki. „Néhány új viselkedés-lélektani iskola magáévá teszi a pszichoanalízis egyik igen fontos gondolatát, miszerint az erkölcsi magatartás kialakulása tulajdonképpen a külső, társadalmi értékek belső, szubjektív értékévé válásának folyamata.” (Ranschburg, 1996: 101.). Ferge Zsuzsa (1999) a civilizáció és az állam viszonyának történeti-szociológiai 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.¹⁰

Itt csak megemlítem, a későbbiekben viszont többször kitérek Jean Piaget és Lawrence Kohlberg munkájára. A fejlődéslélektani aspektus megjelenése a szocializáció-felfogásokban Piaget nevéhez fűződik. Szerinte a gyermekek nem passzívan fogadják az őket érő ingereket, hanem azok közül szelektálnak, értelmezik azokat, reagálnak rájuk. Piaget 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. (Piaget, 1978.) Kohlberg Piaget elméletére épít, az erkölcsi gondolkodás serdülőkori fejlődéséről szóló kutatások zöme pedig Kohlberg munkái köré csoportosul. Kohlberg (1997: 199–217.) az erkölcsi gondolkodás három szintjét különböztette meg (prekonvencionális, konvencionális és posztkonvencionális szintek), minden szintet további két-két szakaszra osztva.

⁹ Adorno és társai: *Típusok és tünetegyüttesek. Részlet a „Tekintélyelvűség” című munkából.* In: Csepeli György [szerk.] (1980): *Előítéletek és csoportközi viszonyok.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, p. 237-294.

¹⁰ „Elias leggyakrabban az önkontrollt, bizonyos összefüggésekben az önmegtartóztatást, a kifinomultabb modort, a másokra és a tabukra való nagyobb figyelmet, a nagyobb rendezettség iránti igényt, a körütekintőbb, előrelátóbb magatartást emeli ki, illetve azt, hogy a hirtelen készítéseket (impulzusokat) egy belsővé váló hosszabb távú előrelátás követelményeinek vetik alá (Elias 1987: 703.). A folyamat gyakorta említett magva, talán legfontosabb következménye a *mindennapi élet pacifikálása*. Ennek személyi feltétele nyilvánvalóan az önkontroll, külső eszköze pedig az, hogy az erőszak eszközeit az állam jórészt monopolizálja. Ez a fejlemény megszabadította az embert attól a szorongástól, hogy bármely sarkon személyes fizikai támadás érheti, s attól a kényszertől, hogy állandóan ellentámadásra készen álljon (bár nem kevés új szorongás léphetett a régiek helyébe).” – írja (1999).

A konfliktusoknak, továbbá azok lezajlásának az oktatási intézményen vagy a családon belül jelentős szocializációs hatása van. Abban az esetben beszélhetünk demokratikus nevelésről, ha a problémamegoldás minden érintett érdekének figyelembevételével, partneri viszonyban történik. Ehhez az szükséges, hogy a résztvevők közösen alakítsanak ki olyan eljárásokat az életükben, melyek a konfliktusok *konstruktív feloldását* eredményezik. Az igazi ellentét – a demokratikus állampolgári szocializáció szempontjából – nem a konfliktushelyzetben résztvevő személyek kilétében keresendő, nem a harmónia, illetve a konfliktus között húzódik, hanem a *konfliktuskezelés módjában* rejlik. A konfliktusok kibontakozása (vagy a kibontakozás hiánya, a konfliktus elfojtása) az egyik döntő szempont az érdekek ütközésének tipologizálásakor. A minden határon túl a tekintélyen alapuló szülői magatartásnak, iskolairányításnak túlságosan is jól sikerül a pszichológiai problémákat és ellentéteket kiiktatnia. „A felszín ilyenkor nyugodt, »rend« van” – írja Buda Béla (1986: 227). Pedig a konfliktusoknak kifejezetten szocializációs funkciója van, s olyan intézményekben válnak diszfunkcionálissá (Lewis Coser, 1967), amelyek nem tolerálják a konfliktust, melyekben nem biztosítottak a keretek lezajlásukra. Ezek a kapcsolatrendszerek a konfliktusok csak egy kis részének engednek játéktérrel, 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 László (1985) az ellentétek *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 (1987: 132.) destruktív és konstruktív konfliktusról ír: szerinte „a kíváncsi viszonyok közötti választási pont csak látszólag helyezkedik el a harmónia és a konfliktus között”, valójában a konfliktusok destruktív és konstruktív típusai közé húzhatunk vonalat. Abban az esetben válnak a konfliktusok destruktívvá, amikor a résztvevő felek között akadályozottá válik a kommunikáció, ezáltal lehetetlenné válik a másik érveinek megismerése, ellehetetlenül az egymás iránti bizalom, valamint a beleérző képesség gyakorlása.

Empirikus vizsgálatom kiindulása tehát a fentiek alapján az, hogy előítélet-tolerancia, konfliktuskezelés és morális gondolkodás egymással összefüggnek. Az iskola *jogszerű működése*, a konfliktusok demokratikus jellegű lezajlása (és ezek zavarai) szocializációs hatást fejtenek ki a serdülők nevelése során. Végül pedig hipotézisem, 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*.

1.3 Iskola

Amennyiben az *intézményrendszer-szektoriális modell* megközelítésben tekintünk az iskolai értékátadási folyamatokra, úgy elmondhatjuk, hogy szociálpolitikai kérdésről van szó. A magyar közoktatást az állam finanszírozza, működését a Köznevelési Törvényen keresztül szabályozza.¹¹ „A politikailag is szervezett társadalom első modelljéül az iskola szolgál a gyerekeknek. Az iskolához fűződő viszonyuk a társadalom egyéb intézményeihez való viszonyuk mintája.” (Szabó Ildikó 1987: 62.) Ha a szociálpolitika „az állam és az állampolgárok közötti viszony egyik intézményesülése” (Ferge–Várnai, 1987: 24.), a köznevelés helye nyilvánvalóvá válik a XX. század végi társadalompolitikában, különösen az állampolgári nevelés kérdését vizsgálva. Az információ és a társadalomban való eligazodás képessége minden egyén szükséglete, a szociálpolitika célja pedig a közügyvé vált személyes szükségletek kielégítése. E logika alapján a köznevelés diákok demokratikus állampolgári szocializációjának számos társadalompolitikai vonatkozása van.

1.3.1 Az iskola mint szocializációs közeg

Az iskolai szocializáció a legjobban éppen a másik legfontosabb szocializációs ágens, 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.¹² 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.

Értékátadási folyamatokat, szocializációs mechanizmusokat vizsgálva módszertanilag mindig nehezen elválasztható egymástól az iskola és a család, továbbá más szocializációs ágensek (kortárs csoport, ifjúsági szervezetek, tömegkommunikáció) hatása. Nemcsak azért, mert lehetetlen annak kiderítése, hogy az egyes kognitív tartalmakért vajon mely közeg a felelős, hanem azért is, mert ezek a közegek egymással kölcsönhatásban vannak, 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. Más szocializációs

¹¹ Az egyházi iskoláknak fontos szerep jut a középfokú oktatás terén, s noha fenntartójuk nem maga az állam, a Köznevelési Törvény éppúgy vonatkozik ezekre az intézményekre is.

¹² 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 öröközték meg őket. A XIII. században jelentek meg az első olyan angyalábrázolások, amelyek már hasonlítanak gyermekekre, leginkább azonban serdülőkorúakra.

ágensek hatása – így a kortárscsoporthoz, a tömegkommunikációs fogyasztásé – sem a véletlen eredményei, annak ellenére, hogy számos nem várt tapasztalattal találkozhatunk a diákok körében egy empirikus vizsgálat során. A kapcsolat megfordítva is igaz: az iskola elvárásaival (vagy a szülők által vélt elvárásaival) 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 hátterében milyen társadalmi mozgatórugók állnak. Vajon az iskola világán belül melyik az a szervezeti egység, mely döntően hatással van a diákokra? Napjaink társadalmában túltúl nagyok a közös kockázatok ahhoz, hogy a közösség ne tekinthessen el a szolidaritás képességének továbbadásától: kulcskérdéssé vált tehát az *egyén–közösség viszonya, így kulcskérdés ez az én vizsgálatomban is*. Összefoglalva, megválaszolando, 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 Bourdieu-i fogalommal élve *habituus*á váljanak.

1.3.2 A közoktatás intézménye

Az iskola mint közoktatási intézmény a civilizáció terméke és egyben civilizatorikus ágens is: Ferge Zsuzsa, segítségül hívva történészek (Braudel) illetve szociológusok írásait (Swaan és Elias)¹³ a civilizációs folyamatot úgy írja le mint *a társadalmi együttélés kialakulásának történetét*; hogyan tudhatunk egymással és egymás mellett élni egy adott társadalomban. Értelmezésében a civilizáció adaptációs folyamat, 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” – írja Ferge (1998). Dolgozatom szempontjából Swaan (1990) civilizációs megközelítése a legfontosabb: értelmében a változó feltételek következményeként *csökkennie* 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” (Swaan, 1990: 150–167.). Ezzel párhuzamosan 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

¹³ 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 formáltak a társadalmi viszonyokat és magatartásokat. Lényegében ezt a kort dokumentálja izgalmas részletességgel Braudel nagy műve (1985), az utolsó néhány évszázad mindennapi életében bekövetkezett változások nagyívű tablója. A mű alapanyaga az anyagi kultúra, ahogyan azt az egymás mellett élő, sosem egészen független civilizációk az időben alakítják.” – hivatkozik Braudelre Ferge Zsuzsa. Norbert Elias a hangsúlyt a legmindennapibb szokások változására helyezte: a civilizáció folyamata során a legelemibb életfunkcióktól kezdve a társas együtt-lét érintkezési normáin keresztül a bonyolult mentális funkciókig, majd az érzelmi háztartásig egyre finomultak. (Elias, Norbert (1987): *A civilizáció folyamata. Szociogenetikus és pszichogenetikus vizsgálódások*. Gondolat Kiadó, Budapest. és Braudel, F. (1985): *Anyagi kultúra, gazdaság és kapitalizmus, XV-XVIII. század. A mindennapi élet struktúrái: a lehetséges és a lehetetlen*. Gondolat Kiadó, Budapest.)

jogok bővülése és nem utolsó sorban a *közoktatás*. Marshall (1991) az oktatást a polgári szabadság szükséges előfeltételének nevezi. „Egyre inkább fölismerjük a XIX. század folyamán, hogy a politikai demokráciának iskolázott választókra van szüksége, és a fejlett gyáriparnak iskolázott munkások és technikusok kellenek. 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. (p: 58.)

A közoktatás intézményrendszere a társadalompolitikai cselekvés szerves része (többek között Zombori, 1997: 17–18.), akár a *leíró közigazgatási felfogás* (egyénekre lebontható szükségletet elégít ki nem – teljesen – piaci jelleggel, részben vagy egészben az állami újraelosztás nyomán), akár a *funkcionalista megközelítés* aspektusából nézzük (intézmény, mely az egyensúly mindenkor 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. Képessé kell tenni az egyént már serdülőkorban arra, hogy későbbi felnőtt élete során felismerje szükségleteit, jogait, s azok kielégítéséhez, illetve érvényre juttatásához a megfelelő eszközök birtokába kerüljön. A társadalmi hierarchia alsóbb rétegeiből származó diákok számára valamiféle esélykiegyenlítést, a társadalmi részvételhez szükséges életstratégia elsajátítását feladata lehetővé tenni (itt utalnék a Marshall által a szociálisnak nevezett elemre), míg „fent” a tolerancia, az emberi méltóság tiszteletben tartása, a szolidaritás képességének kialakítása a cél, ahogyan azt az előző fejezetben már összegeztem.

1.3.3 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 (1987: 56.) Példának vehetjük a munkavállalást, melyet a rendszerváltás előtti 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 iskola tegye képessé az egyént arra, hogy minél könnyebben találjon magának megélhetést, továbbá az iskolából kikerülő fiatalból ne segélyezett, a redistribúció 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. Ezt támasztja alá az empirikus szociológia művelőinek egybeeső tapasztalata is; Ladányiéék például úgy

írnak (1983: 5) 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, az osztály többi tagjának teljesítményéhez képest, illetve ahhoz a tehetséghez képest, melyet a tanár(ok) neki tulajdonítanak. Az osztályzat és az iskola méri, rangsorolja azt a „kulturális teljesítményt” is, melyet a diák otthon alapoz meg, s többek között a nyelvhasználatban (Bernstein), vagy a „modorban” (Bourdieu) jelenik meg.¹⁴

Az iskola hétköznapi gyakorlatából, belső világából fakadó értékátadási folyamat – amellet, hogy maga sem független az oktatási rendszer és a külvilág hatásaitól – a hétköznapiak rendjén, az iskola szabályain, az iskolai kommunikáció legapróbb mozzanatain keresztül nevel.¹⁵ „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.” (1987: 62.) Nevel a tér kialakításával, szervezésével, a rendelkezésre álló idő és a tananyag beosztásával, az értékelés módjával. (Ferge, 1980: 137–148.) Nem kívánom a végtelenségig leegyszerűsíteni a közoktatás egészének és az iskolában zajló értékátadási folyamatoknak a 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 keretein belül kísérelték meg az aktuális politikai-állampolgári szocializációt.¹⁶ A mindenkorai 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.

1.4 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, néhány kutatás eredményét azonban részletesen is bemutatom majd a saját empirikus adatfelvételem ismertetése során.

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

¹⁴ „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, 1978: 101.)

¹⁵ „A társadalmi hatalom magába foglalja a szocializációs folyamatok szelektív rendelkezési hatalmát is, és ezzel a valóság meghatározásának hatalmát is.” (Peter Berger – Thomas Luckman (1984): *A valóság társadalmi felépítése*. In: Hernádi Miklós [szerk.]: *A fenomenológia a társadalomtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

¹⁶ 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. p: 15–22. illetve Szabó László Tamás: *A „rejtett tanterv”*. Új Pedagógiai Szemle, p: 54–61.

és a diák közötti interakciók vizsgálatának, illetve általában az iskolai *osztálynak* mint szocializációs közegnek.

1.4.1 Állampolgári kultúra, politikai szocializáció

Szabó Ildikó és Örkény Antal 1996 májusában országos mintán (N=2610) tizenévesek állampolgári kultúráját vizsgálta. (Szabó–Örkény, 1998.) A kutatás¹⁷ 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 hívószó¹⁸ 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,¹⁹ illetve a gazdagság és a szegénység egyes dimenziói, a 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, (ld. a 3. fejezetet).

E felvétel eredményeit számos esetben közölni fogom, saját empirikus vizsgálatom tapasztalatainak ismertetésekor, itt rendkívül vázlatosan írom le a kutatás tapasztalatait. Eszertint 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

¹⁷ A vizsgálat előzménye egy 1994-es kecskeméti műszaki és tanítóképző főiskolások körében végzett adatfelvétel volt. (p: 16.)

¹⁸ Ilyen hívószó 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.

¹⁹ 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 (p: 144.).

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.²⁰ 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.²¹ Ez nem is elsősorban a cigány egyénnek, hanem magának a cigány címkének és a történelmileg hozzátapadt tartalmaknak szól.

1.4.2 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 1.4.2/1. táblázat a Murányi-féle másodelemzés földrajzi területre vonatkozó tapasztalatait foglalja össze.

Az előítéletes fiatalok mintabeli és a cigányok teljes népességen belüli aránya régióként

Régió	Előítéletes fiatalok (%)	Cigányok (%)
Északi régió	56	9,0
Dél-Dunántúl	44	6,5

²⁰ Arról sem felejtkezhetünk 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 (tehát például az osztálytársak) kevésbé percipiál cigánynak.

²¹ 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. (p: 202.)

Keleti régió	45	6,3
Alföld	46	4,1
Budapesti iparvidék	51	2,4
Nyugati régió	53	2,0

1.4/1. táblázat

A szerző mellett, 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 „rendszerváltást 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 tanulmányában²² a magyarországi cigányságról élő képet próbálta feltárni, mindenek előtt pedig a cigányság meghatározását körüljárni. A »Kit tekint Ön cigánynak« kérdésben a cigányokkal kapcsolatos attitűdökhöz és értéktételekhez 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

	Magyar (%)	Cigány (%)
Vérségi	24	43
Földrajzi	59	–
Identitás	23	6
Nyelv	16	8
Külső jegyek	–	17

1.4/2. táblázat

A kutatók az adatokból joggal következtettek a stigmatizálás tendenciájára. A válaszokban – különösen a „magyar” definíciójával szembeesítve – a cigány identitás stabil elemei „az egyén, sőt leszármazottai életében sem megváltoztatható tényezői hangsúlyozódtak: mindenek előtt 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 Magdolnáék (Barcy–Diósi–Rudas, 1996.) 1995 áprilisában 800 olyan 15–20 éves fiatalekból álló mintán végeztek kérdőíves vizsgálatot, akik hagyományosnak mondható magyar

²² Hann Endre–Tomka Miklós–Pártos Ferenc: *A közvélemény a cigányokról*. Tanulmányok, beszámolók, jelentések (XI) In: Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1979. p: 7–53.

középiskolákba, illetve vegyes nemzetiségű, továbbá zsidó középiskolákba jártak. A kutatás többek között a magyarországi cigánysághoz, zsidósághoz, feketékhez, illetve más „normaszerűtől eltérőnek mondott” csoporthoz (elmebetegek, hajléktalanok, fogyatékosok, börtönviseltek) fűződő viszonyukról 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 vizsgálattal sok közös része van munkám előítélet-toleranciát vizsgáló szelvénynek, az adatokat tartalmazó file-t a szerzőknek nem állt módjukban rendelkezésemre bocsátani, így nem tudtam másodelemzést készíteni. Az 1.4.2/3. táblázat eredményeitől jelentősen eltérnek saját kutatási eredményeim, melyeket a 3.2.2 fejezetben ismertetek.

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

1.4/3. táblázat

1.4.3 Társadalmi ismeretek

1998 tavaszán egy összehasonlító vizsgálat²³ résztvevőjeként lehetőségem nyílt társadalmi ismereteket mérő kérdéssort összeállítani.²⁴ 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

²³ A Művelődési és Köznevelési 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.

²⁴ A vizsgálat általam készített kérdéssorára vonatkozó elemzés megjelent *Társadalmi ismeretek és demokratikus szocializáció* címmel a Magyar Felsőoktatásban (1999/5–6.)

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.

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.

1.4.4 Magatartásmódok, konfliktuskezelés, az iskola belső világa

Cselekvési módokat vizsgált a Szabó–Csepeli szerzőpáros (1984), illetve Szekszárdi Júlia és munkatársai (Szekszárdi–Buda–Horváth, 2000.) Az előbbi szerzőpáros budapesti felsőtagozatosok 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?” Megállapításuk szerint egy ilyen dilemmában a konformizmus bizonyul erősebbnek az iskolások körében (Szabó–Csepeli, 1984.).

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.²⁵ Az önkitöltős 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: 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 kétségtől az iskolai élet

²⁵ 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. Mindannyiunk 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.

valóságos helyzeteit 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 növekedtével 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 hetedik és a második 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

1.4/4. táblázat

Horváth Ágnes (1998) kecskeméti általános iskolások között végzett kérdőíves felmérése elsősorban a módszer miatt fontos számomra: a kérdőívben szereplő szituációk során konfliktushelyzetekben kellett állást foglalniuk a 10–12 éves kérdezetteknek. 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 iskola gyerekek szocializációjában is érzékelhető? Saját, résztvevő-megfigyeléseken és interjúkon alapuló tapasztalatom az iskolákban tömegével jelen lévő „kiskapus” szocializáció, melyről a 2. fejezetben írok.

Az iskolai konfliktusok természetrajzáának megismeréséhez szolgál adalékkul Dögei Ilona *Értékközvetítő, értékátadó mechanizmusok működése a családban, a fiatalok politikai szocializációjának folyamatában* című mintegy 100 családra kiterjedő, nyolcadikos diákokkal és szüleikkel készített mélyinterjúkon alapuló kutatása (Dögei, 1988).²⁶ A vizsgálat az egyes konfliktus-típusok iskolai életben való megjelenését, azok kezelésének (vagy elfojtásának) módját volt hivatott 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

²⁶ A tanulmány a Társadalomtudományi Intézet keretei között készült, az elemzett mélyinterjúkat az 1985-86-os tanévben vették fel Aczél Anna, Dögei Ilona, Csatáry Ildikó és Kirschner Péter.

azért, mert eleve eredménytelennek ítélik a közbenjárásukat, vagy azért, mert retorzióktól tartanak”. Hozzá kell tenni, hogy az esetek egy részében fel sem merül a szülőkből 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.)

1.4.5 Jogok az iskolában

Az Országos Diákjogi Tanács az I. Országos Diáktanács tapasztalatai alapján kutatást szervezett az iskolai házirendek diákjogi szempontú vizsgálatára. A Bíró Endre (1998: 173–181.) 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 törvénysértő 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 kötelezettségeknek.

A kutatók szerint az iskolai házirendek átfogó iskolabemutatásra törekednek, alapszabályt, „irodalmi jellegű” szabályokat foglalnak magukba. (p: 167.)

Emellett nem nyilvánosak, nem közzéteszik, s ritkán születnek – vagy módosulnak – az arra előírt eljárási rend szerint. A házirend kevesebb, mint egyharmadának aláírása utal a törvényes elfogadási rendre, „többségét az igazgató írja alá, s ez jól mutatja az iskolai hatáskörök felismerésének hiányát”. (p: 174.) Bár a házirendek több mint 90%-ában már megjelenik a diákok joga, azok helyi gyakorlásának módszerei azonban egyetlen egyben sem. Mindez azért fontos, mert bár sok esetben kitalálható 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 munkatársaimmal²⁷ részletes tartalomelemzés alá vetettük az érintett iskolák szóban forgó dokumentumait. Pécsi tapasztalataim megerősítést nyertek.)

Gönczöl Katalinnak *A diákokat érintő 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 reprezentatívnak mondható kutatásról. Mégis rendkívüli figyelemfelhívó ereje van annak, hogy az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosa

²⁷ Márton Izabella és Jásper András.

indította meg e vizsgálatot.²⁸ A kutatás kiterjedt az iskolák diákönkormányzatára, házirendjére, szervezeti és működési szabályzatára, a tanulók vélemény-nyilvánításának, 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 helyeselhető összefonódás, összeférhetetlenség is gátolja a tényállás felderítését, de a korrekt fegyelmi eljárást is.” – állapítja meg a Hivatal 1999-es beszámolója.²⁹

1.4.6 Tanárok

Az iskolai szocializáció folyamatát a *pedagógusok szemszögéből* elemzi Cs. Ranschburg Ágnes (1999) a tanárok társadalomtudományi neveléssel kapcsolatos nézeteit mérve. A szerző mindennek előtt 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 Köznevelési Intézet megbízásából a Minoritás Alapítvány Kisebbségkutató Intézete kérdőíves kutatást végzett 1998 májusában és szeptemberében 1148 osztályfőnök körében *Jelen és perspektíva* címmel. A kutatást Szekszárdi Julianna (1999) vezette. A vizsgálatban 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 gyerekek³⁰ 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 *éltetítésére* kérdeznak 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.

²⁸ Véleményem szerint ebben az esetben a civilizáció cseppjei felülről szivárognak lefelé.

²⁹ <http://www.obh.hu/allam>

³⁰ Saját vizsgálatommal egyrészt 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. Két esettanulmány

1999 szeptembere és 2000 áprilisa között kérdőíves (survey), illetve interjúkon és résztvevő-megfigyelésen alapuló (kvalitatív) vizsgálatot végeztem Pécsen. A kérdőíves adatfelvételt (melyet a 3. fejezetben mutatok be) megelőzően, illetve vele párhuzamosan számos interjút készítettem, továbbá résztvevő-megfigyelést végeztem. Az adatfelvétel előtt készült interjúk inkább mondhatóak előkészítő beszélgetéseknek, melyek során nem használtam magnót, csak a beszélgetést követően jegyeztem le mindent, ami megragadta a figyelmem. Azt akartam megtudni, mi foglalkoztatja a tanárokat, diákokat, igazgatókat iskolai életük során. E beszélgetések célja az volt, hogy a később kitöltésre kerülő kérdőív minél életszerűbb legyen, a kérdésekre adott válaszok megoszlásai pedig viszonylag kiegyensúlyozottak legyenek. Legtöbb interjúalanyommal a vizsgálat során többször is leültem beszélni – az első szakaszban mindig magnó nélkül.³¹

A második interjú-készítési fázis során, amikor az adatok szerkezete már némiképp ismertté vált előttem, már magnóval dolgoztam, interjúvázlatot készítettem. Ekkor már nemcsak azt akartam feltérképezni, hogy interjúalanyaim mit gondolnak egy-egy témáról, hanem azt is meg akartam tudni, hogy *milyen kapcsolatok vannak az egyes gondolati elemek között*. A beszélgetések rávilágítottak beszélgetőpartnereim logikájára is. 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 végighaladtam interjúalanyommal az egyes vázlatpontokon – a 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”³² kerestem meg.

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

2.1 Fegyelmi tárgyalás

2000 májusának elején egy 16 éves tanuló (Andrea³³) fegyelmi tárgyalásán vettem részt, majd készítettem interjút vele, az őt kisgyermek kora óta nevelő nagyszülőjével, osztályfőnökével, osztálytársával, az iskola igazgatóhelyettesével (és néhány más, Andreát tanító tanárral). Részt vettem

³¹ Ha az illető egy olyan témánál töltött el több időt, mely engem eredetileg nem érdekelt, rávilágított arra, hogy ez a körülmény fontos lehet a vizsgálat szempontjából. Azt tapasztaltam, hogy sokan – alkalmanként mintha összebeszéltek volna – többet időztek egy-egy olyan problémánál, 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* az adott kérdésen.

³² Lényegében az egyik interjú-alany hívta fel a figyelmemet a következő beszélgetőpartnerre.

³³ A szövegben szereplő nevek kitalált nevek.

az osztály számos tanóráján is. Az Andrea által elkövetett fegyelemsértések a leghétköznapiabbak voltak: az iskola területén való dohányzás, illetve az igazolatlan órák száma, mely túllépte azt a határt, melyet már fegyelmi tárgyalásnak kell követnie. Bár az illető leány nem 11.-es, hanem 9. osztályos volt, meggyőződésem, hogy esete jól megvilágítja a kötelező felvételi szakiskolák világát, mely intézményekben gyakran ezer fölötti diák tanul nappali tagozaton. Andrea esete kiválóan alkalmas a demokratikus nevelés deficitjének bemutatására.

2.1.1 A fegyelmi tárgyalás előzményei és lezajlása

Andrea 2000. 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 diákok kezébe nem egyébként kerülhet a napló.) Andrea élve a véletlen szülte lehetőséggel, visszalopta saját ellenőrző könyvét. Táskáját még aznap kiüríttette az őt cigarettázáson rajtakapó tanárnő, s a táska kiboríttatásakor előkerült 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 a családot. A tárgyaláson jelen volt az igazgatóhelyettes (ő vezette a fegyelmi tárgyalást), maga a „vádolt” diák, annak gondviselője (nagyanyja), Andrea osztályfőnöke, egy jegyzőkönyv-vezető tanár, továbbá nyolc másik, az osztályban tanító tanár. Az eljárás jogszerűtlen voltát mutatja, hogy nem volt jelen a diákönkormányzat (illetve a diákság) egyetlen képviselője sem (a tanárok és az igazgatóhelyettes elmondása szerint a tárgyalás idején nem működött éppen diákönkormányzat az iskolában). Jelen volt egy olyan tanár is, aki nem tanít az osztályban, s bár késve érkezett meg, nem ült a hosszú tárgyalóasztalhoz³⁴, a döntést megelőző vita során többször állást foglalt, ezzel érdemben befolyásolva a testület döntését.³⁵

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 egyrészt az ellenőrző visszalopására, másrészt egy bizonyos igazolatlanul kimaradt tanítási nap *eseményeire*. Az osztályfőnök úgy vezette fel diákját, mint értelmes fiatait, nem győzve hangsúlyozni a nagyszülővel való kapcsolattartás rendszerességét. Ezzel szemben az igazgatóhelyettes célja mindenképpen az volt, hogy kiderüljön, hol is tartózkodott Andrea aznap, amikor otthon azt mondta, hogy az iskolában órán volt. Az igazgatóhelyettes az iskola házirendjére hivatkozott, mely szerinte a tanulóra a nap 24 órájában érvényes, idézem: „aki nem hajlandó ezt tudomásul venni, elhúzhat innen!” A tárgyalást vezető igazgatóhelyettes a továbbiakban sem maradt objektív sem a hangvételt, sem a megfogalmazás módját tekintve. Több tanár faggatni kezdte Andreát az általa helyesnek tartott módon arról, hol is tartózkodott az adott napon. A gondviselő nagymama azzal kelt védelmére, hogy váltig állította, Andrea igenis volt aznap iskolában – hiszen neki azt mondta –, s ha más ennek ellenkezőjét állítja, az

³⁴ Érdekes volt a terem térbeli elrendezése: a tárgyalás a „nagytanárban” 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.

³⁵ Magam engedélyt kértem mind a diáktól, mind gondviselőjétől mind pedig az igazgatóhelyestestől 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.

nem mond igazat.³⁶ Kiderült azonban, hogy Andrea jobban fél saját nagymamájától, mint az iskolai felelősségre vonástól.

A bizottság határozata hosszú vita után született meg:³⁷ 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, hogy végül nem ez a határozat született meg. Miután a döntést közölték Andreával és nagymamájával, 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 nemcsak a jog szabta (és nem is mindig a jogszerű) megoldást keresi. A tárgyalás elején több tanár késett, ami nyilvánvalóan ellentmond annak a pedagógiai célnak, hogy a diákok pontosságra, a többi ember munkájának tiszteletbetartására nevelődjenek. Megfigyeltem, hogy amikor visszahívták a terembe a gondviselőt, valamint Andreát, s megtörtént a tantestület határozatának kihirdetése, több – korábban résztvevő – tanár rögtön felállt, gondosan böngészni kezdte a falra függesztett órarendet, majd elhagyta a termet, mielőtt véget ért volna egyáltalán az esemény. Számptalan jogszerűtlen momentum volt tapasztalható a fegyelmi tárgyalás során: legelőször is a diákság képviselőjének hiánya, másodsorban a határozatban szereplő „legapróbb fegyelmi vétség” definiálhatatlan 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).

2.1.2 A diák családi háttere és előélete

A 16 éves Andrea nem Pécsen, hanem Harkányban lakik, onnan jár be reggelente busszal a középiskolába. Édesanyja 17 éves volt, amikor őt szülte, s mivel ez szegény volt akkor a családban, otthagyta a nagymamánál, aki a fegyelmi tárgyalás idején is egyedül nevelte Andreát. Az édesanya később elköltözött az ország másik végébe, ott férjhez ment, s szült további három gyermeket, ám Andrea – a legidősebb lány – a nagymamánál maradt, mintegy bűnjelként, az utóbbi időben egyre gyakrabban merült fel benne az igény, hogy édesanyját felkeresi. Saját emlékeit és nagymamája elmondását idézve elmesélte, hogy Mohácson született, nyolc hónapos koráig élt telepen, édesapja valószínűleg cigány. A telepen megfázott, ezért komoly műtét sorozata volt csecsemőkorában, mely műtétek után hagyta őt végleg édesanyja a nagymamájára.

Az őt nevelő nagymama maga is elvált, majd később férjhez ment saját valóperes ügyvédjéhez. Ahogy az részben a fegyelmi tárgyaláson, részben a diákkal készített interjúmból kiderült, gyakorta mondogatja Andreának, hogy amennyiben a továbbiakban az bármilyen apróbb dolgot elkövet, úgy

³⁶ 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 irodalomórán Villont vették, noha aznap elmaradt az óra, s helyettesítő tanár volt az osztályal.

³⁷ Mielőtt a diákok és nagymamáját kiküldték, hogy a fegyelmi bizottság döntést hozzon, Andrea nagyon halkan, fejét lehajtva vigyázállásba állt, s azt mondta, szeretne valamit mondani: erre mindenki felhőrdült, s egymást túlkiabálva bízta Andreát, hogy mondja el, mit akar: „megbántam minden bűnömet, s szeretném, ha megbocsátának” – majd sírva kiment a teremből.

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 Siklósi 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 siklósi 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.)

2.1.3 Az iskolai háttér, a pedagógusok

Az iskola a szakképző iskolák azon csoportjába tartozik, mely 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 négy éves, s aki ezután érettségizni akar, annak további két évet kell még ide járnia.³⁸ Ezek a szakképző intézetek *kötelező felvételi*ek, ami azt jelenti, hogy a más középfokú oktatási intézménybe felvételt nem nyert diákokat (a tankötelezettség határáig) köteles beiskolázni. Az itt megjelenő diákok legnagyobb hányada nem rendelkezik munkával, elhelyezkedéssel kapcsolatos jövőképpel, s túl van már néhány iskolai kudarcélményen. Az iskolának létkérdése a megfelelően nagy diáklétszám,³⁹ ellenkező esetben ugyanis nem jut hozzá a megfelelő nagyságú állami fejkvótához, s pedagógus-státuszokat 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.⁴⁰

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

³⁸ A szakközépiskolai osztályokban ugyanakkor négy év alatt szerezhethet szakmát és érettségit a diák, így a szelekció lényegében tizennégy éves korban lezajlik.

³⁹ Az iskola 70 osztályába több, mint 2000 tanuló jár.

⁴⁰ Hangsúlyozom azt, hogy a pedagógusok részéről a legtöbbször a viselkedésre való *reagálásról* van szó, nem pedig a tanulói viselkedés alkotó jellegű befolyásolásáról.

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 tűzték ki a szalagot a fiaimra. Kaptam egy fegyelmit. 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 szecs-káztatás,⁴¹ évek óta mindössze apró-cseprő játékról van csak szó) ő maga elmesélte, előfordult olyan, hogy több nagyobb diák az első tanuló fejét belenyomta a WC-csészébe, s ráhúzta a vizet. A tanárok onnan tudták meg ezt, hogy az illető diák feje vizes volt. Az igazgató ekkor írt körlevelet, s csak ez után kezdték szigorúan büntetni a szecs-káztatást. (Későbbi diák-interjúalanyaim S. L. által elmondottakat megerősítették.)

Az előzőekben feltárt eset másik fontos szereplője a fegyelmi tárgyalás vezetője, az igazgatóhelyettes (M. T.), aki a tantestület legfiatalabbjaként került annak élére. Egyöntetűen tartják őt kollégái s a diákok kiváló tudású matematika-kémia szakos tanárnak, 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 síkra szállás 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.”

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 tanulóifjúság 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, mely 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 gyerekekre, akkor azonnal szalad be a szülő, és kvázi a jogait, ezt a rosszul definiált jogait kéri számon. (...) Akikkel ott a fegyelmi tárgyaláson találkozom, olyan kollégáim, akik 20 éve tanítanak ilyen jellegű iskolában. Őket nem nagyon érheti már meglepetés, 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 bandza. Most gondold ezt meg: »maga, jó bandza«, és így tovább. Ezekkel nem tudunk mit kezdeni.

⁴¹ A későbbiekben részletes bemutatásra kerülő beavatási szertartás.

Most kezdjük el magyarázni 14 éves korában, hogy nem mondjuk azt a tanárnak, hogy maga aztán jó bandza? Ugyanezzel a tanárnővel számtalan ilyen esik meg.”

Az alábbi interjúrészlet nagyon sok dologról ad információt. Bár a M.T. igazgatóhelyetttel készült, más, igazgatókkal, tanárokkal készített interjúim is tartalmazzák ezeket a gondolatokat. Érdemes figyelni a szövegben a házirendhez, a jogszerűséghez, a médiához (és a mögötte meghúzódónak 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. Van olyan iskola pl. a városban, csak a diákjogok miatt mondom, ahol az év elején kihirdetik, hogy amelyik gyereket este 10 után felügyelet nélkül meglátnak 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 ismerettség körünkéből 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 naplót és kivitte a Köztársaság térre és bedobta a kukába, mert neki tele van egyessel. A másinak meg tele van ötössel, annak is vannak [jogai] (...) Úgy érzem, hogy ez az egész diákjogosdi is abba az irányba megy el, közhelyszerű, hogy azoknak a jogait védjük, aki 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 állítása 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.

2.1.4 Következtetések

Az eset leírását azért tartottam fontosnak, mert szinte emblematikusan benne rejlik egy sor probléma: a családi hányattatottságból 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 *hézag*. 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 kisváros 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 normaszerűnek ítélt, problémás diákoktól. Ám egy olyan intézményrendszer részeként, melybe az ifjúságvédelem, a rendőrség, a családsegítők, valamint más iskolák tartoznak bele, a legkevésbé 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 intő/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 rejlik, *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 benne. 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 azt, mihez is van joguk és mihez nincs. Az iskolán kívüli dohányzás korlátozása mögött sejthető pedagógiai szándék érthető, ám a rajtakapott diák elleni fegyelmi ügy megindítása olyan, mintha a tömegközlekedési eszközön bliccelő tanárnak nem csak a büntetést kellene megfizetnie, hanem az iskolában is felelősségre vonnák őt.

Az eddigi kutatások (Bíró, 1998. és Gönczöl, 1998.) alapján számos középiskola házirendje tartalmaz jogsértő elemeket, s az általam vizsgált iskolák egy részének házirendjében is fellelhetőek voltak a már vizsgált visszaállások. A szakképző iskolában teljes egészében hiányzik a házirendből a diákok jogainak megemlézése. Interjúim alátámasztják, hogy a konfliktusok kezelését a tanári tapasztalatra, a jóindulatra, s legtöbbször a felnőtt tekintélyére bízják. 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 kiborítottatta 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 jelenlévő pedagógusnak kelljen őt eztán tanítania.⁴²

A diák fél: esetünkben a gondviselőktől, a tanároktól. Talán előre sejti, nem sok esélye lesz tisztességes körülmények között védenie saját igazát, ezért eleve a könnyebb úton jár el, 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 találkoztam a középiskola életében tanár és diák olyan típusú együttműködésével, mely inkább nevezhető összekacsintásnak, mint partneri viszonynak. Ezekben a helyzetekben a tanár hajlandó volt eltekinteni a hivatalosan előírt retorzió alkalmazásától, a büntetéstől egy hallgatólagos megegyezés alapján: például nem írja be a naplóba az igazolatlan hiányzást, cserébe a diák erről nem beszél senkinek. Ez sokhelyütt létező probléma-megoldási 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 lakmuszpapírai egy olyan problémának, mely 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 gyűjtí 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, mely 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 évekkor korábban 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 a tanár és ő között. Következésképpen ismét lógni fog, melyet jóindulatú osztályfőnöke a szerződés durva és méltatlan felrúgásának fog érezni, s pedagógiai kudarcként megélni. Milyen szocializációs következményei vannak e viszonyoknak? Amellett, hogy arra ébreszti rá a diákot, hogy igenis vannak kiskapuk az életben, igenis van mód a könnyebb út választására, egyfajta személyi függőség jön létre tanár és diák között. Hiszen egyrészt értetlenül fog

⁴² 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. Nem egyszer 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 szexualitáshoz való problematikus viszonyuk tükrö. (A négy tanárnő, akikkel a tárgyalt iskolából többször beszéltem, interjúztam kivétel nélkül elvált, vagy jelenleg válófélben van.)

szembetalálkozni a mindezidáig büntetlenül hiányozgató kamasz osztályfőnökének türelme és jóindulata végével, melyet követően a lógás már nem marad megtorlatlanul. Másrészt – mivel a diákok egymásközi 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.

2.2 Szecskaáztatás és konfliktuskezelés

A kutatást előkészítő interjúim és az iskolákban történt megfigyeléseim során véletlenül bukkantam arra a szocializációs mellézköngére, melyet *szecskaáztatásnak* neveznek. Későbbi interjúmban már tudatosan és célzottan próbáltam a jelenséget és annak okait feltérképezni.

2.2.1 Bevezetés, eseteírás

A *szecskaáztatás*⁴³ az elsősöket beavató szertartás, mely az év első heteiben, hónapjaiban zajlik, s a szecskaavató bál alkalmával csúcsosodik ki, egyben fejeződik be. Az év elejétől kezdve – rendszerint a gólyabál (illetve ahogyan a pécsi iskolákban hívják, a szecskaabál⁴⁴) napjáig – a felsőbb évfolyamosok a szünetekben felkeresik az elsős osztályokat, 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 felszedetik vele a más által korábban eldobott szemetet. Az elsősök nem tartják célszerűnek nemet mondani az ilyen feladatok végrehajtására, aki mégis megteszi, az a felsőbb évfolyamba járók haragját váltja ki, s gyakran válik személyes szekatúra célpontjává. Az itt olvasható eseteírás 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.

2.2.2 A szecskaáztatás – a kutatás tapasztalatai

A jelenséget két iskolában – egy gimnáziumban és egy szakiskolában – 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 középfokú 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

⁴³ Budapesten csak középiskolás kollégiumokban ismert a jelenség, s ott sem általános. Az ország más vidékein beavatásnak hívják.

⁴⁴ A szecskaabálók az elmúlt évek során jelentek meg, kifejezetten igazgatói-tanári kezdeményezésekre, annak érdekében, hogy a pedagógusok elejét vegyék a durva, kezelhetetlen, sokszor átláthatatlan beavatásnak.

módoktól. A szecskáztatás 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 kitalálói kiemelkedő fantáziájáról. A feladatok szájhagyomány útján, az egyes iskolák diákjai közötti interakciók során terjednek, a népmesék terjedéséhez rendkívül hasonló módon és eredménnyel. Az ártatlanabbnak tűnő változattól kezdve az egészen durva eseményekig színes a paletta: néhány diák arról számolt be, hogy el kellett fűjnia a teremben a villanykörtét, hogy az elaludjon, volt olyan tanuló, akinek ráülve a wc-re a pumpát sebességváltóként használva kellett autóvezetést imitálnia, ám történt olyan eset is, amikor a wc-be belenyomták az egyik első diák fejét, s ráhúzták a vizet.⁴⁵

Az iskolák vezetése kétféleképpen kezeli a szecskáztatást. Az egyik kezelési mód a konfliktus elkerülése, a probléma agyonhallgatása: a tanárok és az igazgató úgy tesznek, mintha ez a jelenség nem létezne az iskolában, vagy olyannyira bagatell lenne, hogy nem érdemes – az amúgy is szűkösen rendelkezésre álló – energiát fordítani erre. Az iskolák másik csoportja úgy próbálja elejét venni a heteken át tartó beavatató-szertartásnak, hogy maga áll a szecskabál szervezésének élére, deklarálja, hogy kizárólag ezen az eseményen elfogadott az, hogy a felsőbb évfolyamosok bármiféle feladatokat adjanak az elsősöknek. Ezzel párhuzamosan pedig vas szigorral bünteti az óráközi, „informális szívatást”, alkalmanként pedig nem törvényes úton reagál a problémára.

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

A szecskabálon minden első 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 játékokban – 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 szecskázatás izgalmas voltát, annak kalandértékét. A szigorú büntetés pedig nem tesz mást, mint kihangsúlyozza a felsőbb évfolyamosok alávetettségét, ez pedig öngerjesztő módon ismét csak a szecskáztatást segíti elő.

Az iskola alkalmanként a diákönkormányzat tevékenységi körébe utalja a szecskaavató bál szervezését, ám számomra úgy tűnt, hogy szinte kicserélődik erre az átmeneti időre a diákönkormányzat személyzete, s az erősebb, hangadóbb diákok átveszik – ha egy rövid időre is – a hatalmat a diákönkormányzatban, elérve ezzel azt, hogy minél izgalmasabb feladatokat lehessen adni az ünnepi eseményen. A szecskáztatás egészének lezajlása sokban emlékeztet a katonaságban régebben tapasztalt újoncok és „öreg” sorkatonák közötti viszonyra. A szabályokat nem ismerő újoncok szocializációjára a 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 visszaköszönnének 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 szecskázattak”. Aki tehát még *ezt* sem bírja ki, az végképp nem érdemes senki tiszteletére.⁴⁶

⁴⁵ Volt arra is példa, hogy *“a 20 perces nagyszünetben – mondta egyik interjúalanyom – összehívték a diákokat az aulába a harmadikosok, egy-egy lavór fölé hajoltatták őket, [...] abonnan báratett kézzel kellett kivenniük a szájukkal a papírhajókat. A tanárok fel-alá sétáltak, mintha nem is vennének észre semmit, pedig az egész iskola első szecskái össze voltak tereelve.”*

⁴⁶ Az iskolákban a szecskabál különleges, ünnepi esemény, melyre az egész iskola készül, az egész első évfolyam nehéz feladatokat hajt végre. Az eseményt diszkrét zárja, mely utólag kellemessé homályosítja a nemegyszer megalázó

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-negyedikes diákoknak. A *Lista* egy olyan névsor, mely a szecskaavató bál előtti hetek során folyamatosan alakul ki, rajta a felsősök által kiemelten szemtelennek, rátartinak, ellenkezőnek stb. észlelt elsősök neve áll, alapján a bál során külön, egyesével is kihívják például a színpadra 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 szecskaáztatás. „Nincs is semmi gond velük másodikban-harmadikban” – nyilatkozza az igazgatóhelyettes.

Az iskolákban zajló szecskaáztatás 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 ezer fölötti nappali tanulót képző intézményben egyaránt megtalálható a magas presztízsű képzést nyújtó földmérő-technikusi osztály, illetve a szobafestő-mázoló szakmunkás osztály. A szecskaáztatás ebben az intézményben külön zajlik az új, összevont iskolában: a földmérőket csak a felsőbb évfolyamos földmérők avathatják be, s megalázó feladatoknak, egy-egy tanuló külön piszkálásának e tagozaton nyoma sincs, ehelyett ezek az osztályok hagyományosnak mondható iskolabuli-délutánt tartanak, mely célja az ismerkedés, illetve a „földmérő-identitás” megerősítése diák és tanár számára egyaránt.⁴⁷ A többi osztályban azonban a szecskaáztatás adott esetben a legdurvább formát ölti, előfordult olyan eset, hogy a feladatot végrehajtani nem akaró első tanuló nyakán cigaretta csikket nyomtak el a felsősök.

A kérdőíves vizsgálat során az 1754 megkérdezett diák mindössze 8,2%-a választotta azt a lehetőséget, hogy nem hagyná szó nélkül, ha szecskaáztatást lát a szünetben, esetleg aláírást gyűjtene (2,8%) az iskolában annak érdekében, hogy legyen nagyon szigorúan büntetve a szecskaáztatás. (2.2/1. táblázat)

Mit tenne a diák, ha a szünetben szecskaáztatást lát

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

2.2/1. táblázat

Míg mindkét ismertetett iskola 11.-es diákjainak válaszmegoszlása a teljes pécsi mintától mindössze 1%-kal tér el, addig azok az iskolák diákjai, ahol ismeretlen a szecskaáztatás, már jelentősebb

feladatokkal teli heteket. A katonaságnál a többórás megpróbáltatásokkal járó esküt követte évtizedeken át az első hazautazás élménye, mely az évek távlatából szintén apró szünyogcsipéssé, fiatalkori vagány emlékké torzította az eseményeket.

⁴⁷ 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.

mértékben az autonóm, a gyengébbel szolidaritást inkább vállaló cselekvési lehetőséget választották.⁴⁸ (2.2/2. táblázat)

	<i>A két bemutatott iskola (%)</i>	<i>Azok az iskolák, ahol nincs szecs-káztatás (%)</i>
Jó móka	18,3	18,7
Semmit	69,0	64,0
Szólnék 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

2.2/2. táblázat

Egy olyan iskolában, ahol az újoncok legmegalázóbb beavatása zajlik, nem egy esetben a tanárok tudtával, csendes cinkossága mellett, a szecs-káztatással kapcsolatos, aktív elhatárolódást kifejező alternatívák („aláírást gyűjtenék”, „szólnék a tanárnak”) nem életszerű formái az autonóm viselkedésnek és a szolidaritásnak. Bár egy ilyen esetben – látszólag – sokkal konstruktívabbnak tűnik, ha néhányan nyíltan szembefordulva a szecs-káztatókkal, jól „helyben hagyják őket”, azonban ez lényegében egy újabb jogsértő magatartás, mely nem a civil önszerveződés diákok közötti megjelenésének példája.

A kérdőív kérdéseiről, a kérdőíves vizsgálatról és eredményeiről a 3. fejezetben részletesen lesz szó, itt mindössze a szecs-káztatással kapcsolatos kérdésre adott válaszok megoszlása alapján vonom le azt a következtetést, hogy a diákok nagyon kis hányada jelölte meg az autonómnak mondható válaszlehetőséget. A semleges válaszok tömeges előfordulása azt jelzi, hogy a diákok nem észlelik a problémát, tehát azt, hogy diaktársuk személyiségi jogai sérülnek, vagy amennyiben észlelik azt, nem tesznek érte semmit. Ennek oka lehet az, hogy valaki nem kíván a többséggel, az iskola diáksága által képviselt szellemiséggel, értékrenddel szembekerülni, ugyanakkor oka lehet az érdektelenség is.

2.2.3 Következtetések, problémák

Mi az oka a szecs-káztatás elterjedésének és hagyománnyá válásának a pécsi középiskolákban? Milyen funkciója van ennek a beavatási szertartásnak? A szecs-káztatás az iskolai életre szocializálja az elsősöket, fegyelmezési-konfliktuskezelési problémákat old meg. A központi probléma az, 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, abban az esetben a feszültségek destruktív jellegű konfliktuskezelési módozatok által lesznek levezetve. Ha a hétköznapi

⁴⁸ Mindez persze közel sem biztos, hogy valósághűen tükrözi a 17 éves diákok hozzáállását a szecs-káztatáshoz, hiszen a kérdőíves helyzet képzetes volta egy ilyen jellegű kérdésnél sok torzítást idéz elő. Nem szabad arról sem elfelejtenünk, hogy egészen mást jelent elképzelni a helyzetben való részvételt egy olyan iskolában, ahol valóban játékos a beavatási szertartás – még akkor is, ha történetesen szecskaavatásnak hívják azt – és egy olyanban, ahol kirívó jogsértések történnek évről évre. Könnyen lehet, hogy a kérdezett serdülők a kérdőív által felajánlott kezelési technikákkal szemben elutasítóak (szólni a tanárnak, aláírást gyűjteni), nem pedig a szecs-káztatás megakadályozásával szemben. Az is igaz azonban, hogy sokan „jól orrba vágják” az illetőt – olvasható a kérdőívek lapszélén, vagy hangzott el szóban – ám ez nem a konfliktuskezelési eljárások a kevésbé konstruktívak közül való.

problémák megbeszélésére, a konfliktusokban résztvevő 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 felhívja a figyelmünket a szecs-káztatás. A tanári státuszok bizonytalansága, a nagy osztály- és iskolalétszám, a társadalom anyagi és kulturális kettészakadása, a családi nevelés autoriter jellege mind olyan jelenségek, melyek valamilyen módon e hozzávetőlegesen tíz éve gyökeret vert szokásrendszer melegágyai.

A bemutatott iskolák diákjai gyakorta alávetettek 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 hierarchiában gondolkodni hajlamos fiatal megkísérel maga alá parancsolni másokat. Teszi ezt ráadásul társaival, mely következményeként az ő bátorsága növelheti a csoportbeli presztízst, a közös siker és nevetés pedig kiváló kovása egy felsőbb évfolyamos osztálynak, vagy osztályokon átnyúló klikknek. A szülők jelentős része nyomást gyakorol gyermekére az iskolai szabályok kétkelés 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 előrébbvaló, 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 nyomkövesse 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 gyötresében 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 található, aki éppen továbbképzésre járt, munka mellett másoddiplomás szakon tanult. A külön elfoglaltság, a magántanítványok mind-mind a pedagógiai-osztályfőnöki munka rovására foglalnak le 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 vállalom én bontást, hiltizést is. Gyakorlatilag betanított- és segédmunkák.” – mondja az egyik szakképző iskola 11.-eseinek 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 kimaradoznak, az iskola létszáma veszélyesen csökkenni kezd, mely ahhoz vezet, hogy osztályok szűnnek meg, 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 elkapottnak érzik 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 státuszok, tehát gyakorlatilag leszokunk arról, hogy különösebben maceráljuk őket. Viszont nem vesszük rosszszéven, ha valamifajta más tekintély megtanítja a kis elsőst 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 közösségsszerveződéssben, 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 szükségtelessé teszi az újakkal, gyengébbekkel, fiatalabbakkal szembeni nyílt vagy burkolt agressziót. A felsőbb évfolyamos diákoknak ezekben az iskolákban talán *kevésbé van szükségük arra*, hogy találjanak olyan embereket, akik náluknál is kiszolgáltatottabbak.

A konfliktuskezelés módozatai (vagy azok hiánya) megjelennek az iskola egyik legfontosabb dokumentumában, a házirendben. Szembetűnő, hogy a legtöbb iskolai házirend szabályozatlanul hagyja azt a kérdést, miképpen ütköztethetik a felek véleményüket az iskola keretein belül. Alapvető kérdés, hogy rendelkezik-e az iskola alapszabályzata 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 minimálisan sem érvényesíteni (sőt az iskola a probléma és az érdekek felismerését sem teszi lehetővé), könnyedén üt fel a fejüket latens, az iskola által hangoztatott értékekkel és módozatokkal szöges ellentétben álló problémamegoldó eljárások.

Szempontunkból 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 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 a jellemző. 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 – jogáról kell beszélnünk. Nem lehet ugyanis elválasztani egymástól tanuló, tanár, szülő, iskolavezető és -fenntartó jogait.⁴⁹ Tapasztalat, hogy ahol az egyik fél jogai sérülnek, ott előbb vagy utóbb a többi résztvevőé is sérül.

⁴⁹ Tapasztalat, hogy bár annak szükségességét, hogy a jogok érvényre jussanak, mindenki belátja, a diákjogok önmagában való emlegetése ellenérzéseket vált ki, nem kevesebbel szorongást, mely azon a képzeten alapul, hogy a diákjogok „túlzott” érvényesülése valamiféle anarchiával azonos.

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 nem válhat képessé arra, 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 manifestálódására, 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 „jöhet 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 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.

Általában még nem jutottak el oda az oktatási folyamat egyes szereplői (ez valóban a 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 ne mások zavarják meg munkáját tíz-húsz perces késésekkel. A legfőbb jogi kötelezettség mások jogainak, illetve 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 utáni haza nem engedése a nevelés szempontjából indokolt lehet (szerintem mindig megkérdőjelezhető), jogilag mégsem alkalmazható módszerek ezek. 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 „tiszt” pedagógiai megoldást választott.⁵⁰

A diákokban akkor tud kifejlődni 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 érzékelik a hétköznapiak során, olyan

⁵⁰ 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.

embereket látnak bennük, akik mindenképpen rájuk kívánnak kényszeríteni egy egyoldalúan kialakított szabályrendszert, ezzel szemben a pedagógusok a megváltoztathatatlan, örökre az elvetemültség útjára lépett összeesküvőt látják a padokban susmorgó, az udvari dohányszáron kapott lapos pillantású kamaszban, a valódi ellentétek megfogalmazásának útját állja a másíkról 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 konstruktívnak 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. Számos iskolában nyoma sincs jól működő *diákönkormányzatnak*. 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, 1970. p: 450.) 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 legkiválóbbnak, legkülönlegesebbnek minősített esetekben sem térhet el: éppen ebben van a 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, mert 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 mindezt nem fordít az iskola és a pedagógus energiát, a fegyelmezés, a nyomonkövetés, 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 esélykiegénylés 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 *presztízsze*, mely az elmúlt mintegy tíz év során nem csak jelentésbeli, hanem nyílt pénzügyi kérdéssé is vált: az alacsony presztízsű iskolákba a szülők csak végső esetben íratják gyermekeiket (nem veszik fel őket 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 megteremt az egyén kibontakozásának lehetőségét (legalábbis a továbbtanulás és a teljesítmény terén), az individualizálódás, az egyéni érdek

érvényesítése végtelen teret nyer, addig – interjúk 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 presztízsükhöz 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 mindenek előtt a fiatal fogadja el valóságnak azt, hogy létezik közösség is. Ezzel szemben társadalmi hátrányokat hordozó gyereket a hatékony érdekvédelemre és kikapuk helyett a jogszerű magatartásra, a késleltetésre, autonómiára kell nevelnie. S miután már létrejött valamiféle konvergencia, akkor lehet mindenhol ugyanazt oktatni-nevelni.

3. A kérdőíves kutatás

A Pécsen végzett kutatás módszertanilag két elkülönülő, egymástól azonban el nem választható részből állt. A kérdőíves vizsgálatot megelőzően, illetve vele párhuzamosan számos interjút készítettem és nyolc hónapon keresztül résztvevő-megfigyelést végeztem, melyek tapasztalatait az előző fejezetben mutattam be. Az alábbiakban az általam végzett pécsi kérdőíves vizsgálatot és annak eredményeit szeretném feltárni.

3.1 Bevezetés

Az önkitöltéses kérdőíveken alapuló adatfelvétel 1754 pécsi 11.-es (III.-os) középiskolás diákot érintett. 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 »kisebítő iskola« kifejezést használja), illetve a gyermekotthont, s az ott dolgozó pedagógusok aktív és 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.

A pécsi vizsgálatot követően a 2000–2001-es tanév során egy országos diákjogokkal kapcsolatos adatfelvételt végeztem, mely az Oktatási Minisztérium Oktatási Jogok Biztosának Hivatala megbízásából készült. E vizsgálat eredményeinek bemutatása jelen dolgozatban kizárólag azt a célt szolgálja, hogy egyes pontokon összehasonlítható legyen az országos minta (N=1447) és a pécsi felvétel, még akkor is, ha a pécsi vizsgálat gyermekbetegségei már jószérivel eltűntek a második kutatásból. E második vizsgálat a jelen dolgozat által indokolt bemutatása a *Melléklet 4.* alfejezetében olvasható.

3.1.1 Kérdések

Munkám során a tizenévesek fejében található tudattartalmakról adott leíráson túl egyben a jelenségek magyarázatára is törekszem. Sok esetben az egyes hipotéziseket *kérdésként fogalmazom meg*: egyik hipotézisem szerint például a cigány osztálytárs jelenléte növeli a toleranciát a diákokban, a magyarázó modell felállítása érdekében azonban kérdésfeltevés, hogy *milyen hatással van* a diákok attitűdjeire a cigány osztálytárs jelenléte.⁵¹ A kérdések tehát logikailag magukban foglalják a hipotéziseket is.

Az eddigiek alapján alapfeltevés, hogy abból a serdülőből válik a legnagyobb valószínűséggel demokratikus gondolkodásmódú felnőtt, aki demokratikus légkörben nevelkedik. A továbbiakban tehát azt kell megvizsgálni, hogy akik ilyen klímában nevelkednek, azok vajon *tényleg*

⁵¹ A kutatásból így módon kiderült, hogy nem elég a jelenlét, hanem azt osztály légkörét jelentős mértékben meghatározó tanár (leginkább az osztályfőnök) aktív munkájára van szükség a tolerancia növeléséhez.

demokratikusabban gondolkodnak-e autoriter környezetben nevelkedő társaiknál. Vizsgálatom vezérfonalául a következő kérdések szolgáltak:

I. Milyen társadalmi-állampolgári ismeretekkel rendelkeznek a vizsgált diákok?

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

II. Milyen attitűdökkel bírnak egyes társadalmi csoportokkal szemben a diákok? A szóban forgó érzelmi irányultságok milyen szocializációs hatások eredményeinek tudhatók be?

- II/1. Az attitűdök háttérében milyen mértékben áll a család, az iskola és az osztály hatása?
- II/2. Mennyiben ismerhető fel az osztályfőnök hatása?
- II/3. Van-e összefüggés az attitűdök és az ismeretek között?

III. Milyen cselekvési minták jellemzik a mintába került diákokat? Mennyiben jelenik meg a szolidaritás, a tolerancia, illetve az autonóm cselekvés képessége e korosztály körében?

- III/1. Milyen a vizsgált serdülők morális gondolkodásmódja? Van-e összefüggés az erkölcsi gondolkodás és az ismeretek között?
- III/2. Mennyiben felelős a cselekvési mintákért a család, az osztály, az osztályfőnök személye, illetve az iskola?
- III/3. Van-e összefüggés a konfliktusok kezelése, az attitűdök és az ismeretek között?

Az állampolgári szocializációval foglalkozó szakirodalmak mindegyike más és más dimenziókban méri a demokratikus magatartásmódokat. Herbert McClosky (1964) hét dimenzióban összesen 64 kérdéssel (item) mérte a jelenséget. E dimenziók a játék szabályai, az általános és speciális szólásszabadság, a politikai-etnikai, társadalmi és gazdasági egyenlőség, a politikai cinizmus és végül a politikai jelentőség voltak. Örkény Antal és Szabó Ildikó vizsgálata az ismeretek, érzelmek, értékek és cselekvések szintjén zajlott (Szabó–Örkény, 1998: 11. és 17.), s elemzésük “az állampolgári kultúra három olyan dimenziójára irányult, melyekben az érzelmi, ismereti és értékelő elemek sajátos szövődéket alkotnak: egyrészt a politikai és társadalmi, másrészt a regionális és etnikai, harmadrészt pedig az európai dimenzióra” (1998: 11.).

Annick Percheron a politikai szocializáció fogalmi rendszerében vizsgálta az értékátadási folyamatokat, s három dimenzió érintésével írja le azokat: a szoros értelemben vett politikai zónát, ennek közvetlen társadalmi és gazdasági környezetét, illetve “az olyan tapasztalatok együttesét, melyek látszólag távolabbiak, de amelyek közül egyesek közvetlen, ha nem azonnali hatást gyakorolnak a politikai szocializációra.” (1999: 12.) Számára a *politikai zóna* a kitüntetett, s mint írja, “a társadalom minden új tagjának meg kell tanulnia a saját politikai rendszerében élni, azaz meg kell ismernie azt a közösséget, melyhez tartozik”. Percheron és Szabó Ildikóék számára is fontosak az *ismeretek*; szerintük meg kell tanulniuk a fiataloknak magát a politikai rendszert is, azon normák, szabályok összességét, amelyek megteremtik a politikai rendszer sajátos arculatát.

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

A demokratikus magatartásformák dimenziói és indikátorai

ISMERETEK	ATTITÜDÖK	CSELEKVÉSI MINTÁK
- jogismeret, hatalmi ágak ismerete, jogtudatosság - társadalmi-állampolgári ismeret (földrajz, történelem, fogalmak, pártok, kisebbségek)	- előítélet - tolerancia	- kommunikációra való hajlandóság - konszenzuskeresés, kölcsönösség - konstruktív jellegű konfliktuskezelés-problémamegoldás - morális gondolkodás - szolidaritás képessége

3.1/1. táblázat

Az indikátorok segítségével a vizsgálat során nem magukat az egyes dimenziókat vizsgáltam, hanem a kérdésekre adott írásbeli válaszokat. A demokratikus gondolkodásmód mutatóiként (indikátorok) az egyes társadalmi csoportokhoz való viszonyt, a konszenzusra törekvő konfliktuskezelés képességét, az erkölcsi-morális tudatot és a társadalmi-állampolgári ismereteket használtam. A *társadalmi-állampolgári ismeretek* a demokratikus társadalom viszonyai között való eligazodás nélkülözhetetlen eszközei. A *konfliktuskezelés* módjában rejlik az egyes egymással szemben álló érdekek érvényesítésének módja, az önkorlátozás, a cselekvési hajlandóság, de fontos a döntéshozás mechanizmusa szempontjából is. Az egyén *erkölcsi-morális* fejlődésének kérdésének lényege az egyén és közösség, illetve az egyén és a közösség által felállított normarendszer – legyen az írott vagy íratlan – közötti viszony.

3.1.2 Az alkalmazott módszer

A vizsgálat eszközéül szolgáló önkitöltős kérdőív 17 éves diákok számára készült.⁵² Az egyes mérni kívánt mutatókat tartalmazó blokkokat megkíséreltem minél jobban elkülöníteni egymástól. Ezek az iskola és a munka világához fűződő viszonyt, bizonyos társadalmi csoportokkal kapcsolatos attitűdöket, kitalált helyzetekben való cselekvési mintákat, az internet és a tömegkommunikációs eszközök használatát, illetve társadalmi-állampolgári ismereteket mérő kérdéscsoportok voltak. A kérdőív utolsó szakasza mérte a diák családi hátterét, illetve lakásviszonyain keresztül azt az anyagi környezetet, melyben él. A kérdőív kérdéseinek túlnyomó része zárt kérdésként lett megfogalmazva. Használtam azonban nyitott kérdéseket is, melyek célja sokkal inkább a tájékozódás volt, mint bizonyos jelenségek mérhetővé tétele.

Hogy a lehető legéletszerűbb, legkitölthetőbb és legfelhasználhatóbb végső kérdőív készüljön el, magát a vizsgálatot egy előkészítő szakasz előzte meg. E „*pilot study*” során a dimenziók és magának a mérőeszköznek a relevanciáját vizsgáltam. 1999. szeptember közepe és november eleje között lekérdezésre került két gimnáziumi osztály, illetve a Pécs mellett található mánfai kollégium tíz, harmadikos középiskolás diákja. A gimnáziumi osztályban arra kértem a diákokat, hogy minden kérdésüket tegyék fel a kérdőívvel kapcsolatban, jelezzék a kitöltés során, mi az, ami nem világos számukra. Az utóbbi csoportnak pedig minden tagjával személyesen ültem le, s töltöttem ki a kérdőívet. Ez utóbbi tapasztalatok alapján kellett rövidítenem a kérdéssort, továbbá ebben a

⁵² A kérdőív és a legfontosabb változók alpmegoszlásai a *Melléklet 2.* és *4.* alfejezetében találhatóak.

szakaszban alakultak ki a 17 éves középiskolás számra is relevánsnak tartott válaszbokrok kvázi-experimentális kérdéssora.⁵³ Az eredetileg tervezett vizsgálat szerint a diákoknak egy történetet kellett volna befejezniük. Ám amellet, hogy a túlon túl etnografikus módszer kevésbé követte a szociológia szabályait, feldolgozhatatlan lett volna egy ezres nagyságrendű válaszmennyiség. A végleges kérdőív kialakításában a tanárokkal, diákokkal, igazgatókkal készült interjúk fontos szerepet játszottak: a demokratikus magatartásmódok vizsgálándó dimenzióit olyan mutatókkal tudtam vizsgálni, melyek érvényesek az iskola világában.⁵⁴

3.1.3 A megkérdezettek köre és a helyszín kiválasztása

A kérdőíves vizsgálat Pécs középiskoláinak összes 11.-es diákját érintette (N=1 754). A kutatás teljes populációt fed le – elvileg az összes pécsi 17 éves középiskolást –, így nem volt szükség arra, hogy mintát vegyek. A kutatás során lehetett volna egyszerre több évfolyamon is elvégezni az adatfelvételt, ám ezt azért nem tettem, mert a különböző életkorú serdülők számára egészen mást jelentenek az egyes kérdések, s az adatok nem segítettek volna a jelenleginél jobban az és az osztály iskola hatásának megismerését. A kvantitatív kutatás feldolgozása során elemzési egységem az egyén, azaz a kérdőívet kitöltő diák volt. Néhány esetben azonban érdeklődésem homlokterében az osztály állt: az a közeg, ahol az interakciók túlnyomó része zajlik, ahol a csoporthatások, illetve a tanárok személyiségének hatása a legerősebb.

Munkám nem vállalkozik az egész iskolarendszer leírására, még a teljes középiskolai értékátadási folyamatok bemutatására sem. Az itt felvázoltak csak igen lényeges változtatásokkal alkalmazhatóak például a kisebb településeken vagy a fővárosban zajló szocializációs folyamatok leírására. Vizsgálatom kvantitatív részének eredményei nem érvényesek sem más életkorcsoportokra, sem más városban tanuló diákokra. Így tehát következtetéseim is kizárólag a vizsgált csoportra vonatkoznak, s csak igen óvatosan általánosíthatók.

A vizsgálat *nem* méri az osztály, az osztályfőnök és annak is *időbeli hatását*, pusztán pillanatfelvétel. Iskola szocializációs hatást vizsgálva kétféle vizsgálat tűnik kézenfekvőnek. Egyik lehetőség, hogy longitudinális vizsgálatot végezve ugyanazon diákok csoportját vegyük nagytó alá például két egymást követő évben, vagy a középiskolai ciklus kezdetén és végén. A másik lehetőség pedig, hogy egyidőben végezzük el a vizsgálatot a kiválasztott iskolák több évfolyamán. Számos más módszertani probléma mellett mindkettő közös hátránya, hogy kiszűrhetlenné teszi a *fejlődéslélektani* okokat a későbbi elemzések számára. Az első megoldás talán annyiban szerencsésebb, hogy ugyanazokat a diákokat vizsgálja. De tudjuk, szó sincsen ugyanazokról a gyerekekről-kamaszokról: ebben az életkorban egyetlen év alatt is akkora változás tapasztalható, hogy lehetetlen oly kérdőívet összeállítani, mely 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 (így a vizsgálat számára utolérhetetlen) tanulókról, vagy az új diákokról. Ezek a változások pedig jóval túllépnek azon, hogy csak az osztály létszámát befolyásolják: *gyökeresen megváltoztatják a csoport (esetünkben az osztály) szerkezetét*. Mindezek figyelembe vételével *kizárólag* a 11. évfolyamon (tehát a középiskola III. osztályában) végeztem vizsgálatomat. Ezek az osztályok sem

⁵³ Itt derült ki például, hogy az egyik homoszexuálisokkal kapcsolatos kérdést nem lehet úgy megfogalmazni, el tudja-e képzelni az illető, hogy egy homoszexuális fiatal a *barátja* legyen, mivel ezt a lányok rendre *udvarlóként* értették félre.

⁵⁴ A kérdőív végső változatát nyomdában készítettem el, fontosnak tartottam (és tartom) azt, hogy a kérdezettek komolyan vegyék a vizsgálatot, így nem állhattam eléjük fénymásolt, áttekinthetetlen, házilag gyártott papírokkal.

homogének életkorilag,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.

Nem maradhat megválaszolatlanul az a kérdés sem, hogy miért éppen ezt az életkort választottam a vizsgálat tárgyául. Mivel a fejlődéslélektani iskolák egyike sem kíván évre pontos határt vonni az egyes életkorok között, vitatható lehet, hogy a 17 évesek köre melyik korcsoportba is tartozik.⁵⁶ A fejlődéslélektani irányzatok túlnyomó többsége nyugat-európai, illetve észak-amerikai eredetű, s ez a tény felhívja a figyelmünket arra, hogy kultúránként igen eltérő lehet, hogy az évek száma vajon milyen „fejllettségű” gyermeket feltételez. Ráadásul egyetlen 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 *serdülőnek* nevezem, s tagjainak túlnyomó többsége a serdülőkor befejező szakaszában jár, ha néhány, a szakirodalom által serdülőkorinak nevezett ismérvet veszünk figyelembe. (Atkinson és tsai, 1994; Erikson, 1997; Somlai, 1997; Inhelder, B. – Piaget, J., 1984; Cole, 1997) A számomra fontos jellemzők röviden összefoglalva: a kamasz emberismereti képessége és önismereti érzékenysége ugrásszerűen megnövekszik, már a korszak első éveiben erős az igénye az önmegismerésre. A serdülőben kialakul az autonóm, a felnőttektől hangsúlyosan függetlenedő erkölcsi felfogás. Az önálló véleményalkítás törekvéssel 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 színezi az individuális sajátosságok”.⁵⁷ Összefoglalva: azért választottam a 11. évfolyamot, mert az itt tanuló fiatalok már túl vannak a tankötelezettségen, 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. Szinte kínálja magát az iskola intézménye erre a célra, ugyanakkor éppen ez a körülmény torzításokat is okoz a felvétel nyomán születő adatokban. Vizsgálatom számára 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 arra, miért nagyon fontos, esetenként fontosabb is az iskolánál maga az osztály a demokratikus nevelés terén.

A survey adatfelvétel 1999 szeptembere és 2000 áprilisa között zajlott le Pécs 21 közép fokú oktatási intézményének 80 osztályában, egy speciális iskolájában és egy nevelőotthonában. A kutatás földrajzi kereteként szolgáló város – a vizsgálat szempontjából releváns – leírása, továbbá a kérdőíves vizsgálat lebonyolításának részletei a *Melléklet 3.* alfejezetében olvashatóak.

⁵⁵ A 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 – közel sem azonos sem az átlagéletkor, sem pedig az életkor standard szórása a gimnáziumi, a szakközépiskolai és a szakmunkásképzést nyújtó osztályokban.

⁵⁶ „A korszak határai nem egyértelműek, de azt mondhatjuk, hogy nagyjából 12 éves kortól a tizenéves kor végéig, a testi érése – 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 és tsai, 1994: 92.)

⁵⁷ Nemzeti Alaptanterv, MKM, Budapest, 1995. p. 16.

3.1.4 Módszertani problémák

Az alábbiakban röviden vázolom azokat a körülményeket, melyek torzítólag hathattak a kutatás során. A leírtaktól függetlenül úgy tartom, hogy a körütekintéssel végzett vizsgálat adatai mondanivalóval szolgálnak az állampolgári neveléssel kapcsolatban.

Az egyik legfontosabb probléma, hogy a kérdezett diákok, bár lényegében ellenkezés nélkül válaszoltak a kérdésekre, kitöltötték a kérdőívet, ám közel sem figyeltek olyan intenzitással a kitöltésre, mintha a kutató maga ült volna a kérdőív elé.

Szerencsésnek mondhatom magam abból a szempontból, hogy sem nekem, sem a kérdezésben segítő munkatársaimnak nem kellett túlzottan sokat kilincselnünk: miután bejutottam a kérdezés színhelyéül szolgáló iskolába, s a vezetőség engedélyezte a vizsgálatot, a “minta elemei” már ott ültek fegyelmezetten egy teremben, s vártak. Az osztálytermi helyzet sok szempontból kiválóan alkalmas az *önkitöltős* kérdőíves adatgyűjtésre. A diákok hozzá vannak szokva ahhoz, hogy írásban adjanak választ kérdésekre. A kitöltés első pillanatától kezdve ugyanezen lelki állapot – tehát, hogy a kérdezettek lényegében egy tesztlapot töltenek ki – már torzító hatású: a diákok – a dolgozatírások során megszokott módon – rá-rá pillantanak egymás papírjára, s adott esetben lázasan másolnak. Így az önkitöltős, iskolai osztályban történt kérdőíves vizsgálat legfeljebb csak *egy teljes osztályról* tud megbízható és érvényes képet festeni. Az ismereti kérdések esetében a sugások és puskázások éppúgy tömegével torzítják a válaszadást, mint az attitűdöket vizsgáló kérdésblokkoknál. Ez utóbbiak a csoportthadás – ebben az életkorban különösen – gyorsan változó széljárásának vannak kitéve: nem csupán a padtárs véleménye befolyásolja a válaszadást, hanem az osztály felmorajlása egy-egy izgalmasabb kérdés olvasásakor is.

A kutatás során minden egyes osztályban felsoroltam azokat a feltételeket, melyek mellett a diákok kitöltötték a kérdőíveket: a válaszadás név nélkül történt, önkéntes volt, és természetesen a kérdőívekbe nem nyerhetett bepillantást sem az osztályfőnök, sem az iskola más dolgozója.⁵⁸ Tapasztaltam, hogy a diákok minden esetben jelezték, hogy megértették a feltételeket (és azokat el is fogadták), mégis a kitöltés során rá-rá kérdeztek a már elhangzottakra. Gyanítható tehát, hogy a kérdések megértése nemegyszer nehézségekbe ütközött, ám köztudottan az iskola nem díjazza a visszakérdezést: sok osztályban a diákok inkább nem kérdeztek rá arra, amit nem értek.⁵⁹ A kitöltés kezdetén érvényesülő csoportthadás különösen a szakmunkás osztályokban volt megfigyelhető: miután feltettem a kérdést, hogy tehát az ismertetett feltételek mellett mindenki hajlandó-e a kérdőív kitöltésére, az osztályból többen a vezérszerepet betöltő diákra (diákokra) néztek, s ha az finom biccentéssel jelezte, hogy igen, akkor mindenki egyöntetű lelkesedéssel kezdett neki a kitöltésnek.⁶⁰

A jól megválasztott időpontnak pozitív lélektani hatása van a kérdőívből kinyerhető információ torzítatlan voltára. Esetünkben például a péntek dél körüli és a hétfő kora reggeli órák ki vannak zárva: a kollégisták utaznak haza, vagy késik a vonatuk. A reggeli időpont amúgy sem kedvező: a diákok késnek, éhesek, álmosak. A kérdőív legutolsó oldalán a diákoknak módjukban állt a kérdőívvel

⁵⁸ Mindezeket információkat feltüntettem a kérdőív borítóján is.

⁵⁹ Gyakran támadt olyan érzésem, hogy a kérdőívezés alatt szemmel és füllel szerzett információk sokkal többet tudnak elmondani egy osztályról, illetve a tanárok és az osztály viszonyáról, mint a kérdőív adatai. Ezek az információk azonban rendkívül nehezen operacionalizálhatók, s a mérés e téren igen megbízhatatlan.

⁶⁰ Lényeges, hogy a kérdezés ideje alatt bent van-e a teremben tanár. A kutatás torzításainak kizárása szempontjából a legjobb persze, ha *nincs bent*. Ám alkalmanként ez nem volt megoldható, s – megfigyeléseim alapján – túlnyomó többségben éppen a bent maradó tanárok aktív módon részt is vettek a diákok fegyelmezésében, néha a kérdőív kitöltésében. Zavaró, ha az osztályfőnök rászól a beszélgető diákokra, és annak okán fegyelmezi őket, hogy bemutassa az idegen felnőtteknek, az osztályban rend uralkodik.

kapcsolatos véleményüknek, érzéseiknek hangot adni.⁶¹ A déli egy óra utáni időpontokban már szinte használhatatlanok az osztályok. A fiatalok ezekben az órákban dekoncentráltak, hiába váránk tőlük, hogy kibírnak négy-öt órát munkával-tanulással, esetleg dolgozatírással egy nap.⁶²

A tudományos megfigyelés többek között abban különbözik a hétköznapi megfigyeléstől, hogy a jelenségeket a kutató törekszik saját érzelmeitől, előítéleteitől függetlenül *objektíven* észlelni. Ám ez az objektivitás veszélybe kerül, ha a kérdezett és a kérdező (tehát a megfigyelést végző) interakcióba kerülnek egymással: a kérdező életkora, megjelenése, neme, ruházata befolyásoló tényezők. Kutatásom során közel sem volt mindegy, hogy hogyan mutatott be a tanár az osztályának: az egyik osztályterembe lépve, az engem elkísérő osztályfőnök magával hozta a naplót is, s e szavakkal mutatott be: “a tanárúr megnézte a naplót, lényegében tud rólatok mindent... Hát ennyire futotta a szorgalmatokból!” Bár ez az osztály is kitöltötte a kérdőívet, az adatelemzésből ezen okok miatt kihagytam őket.

Váratlan események, mint például az óra félbeszakadása, diákok hazamenetele nem fordultak elő a felvétel során, egyetlen esetben volt, hogy a diák kérte, hadd vigye haza a kérdőívet, s otthon tölthesse ki: egy magas presztízsű gimnázium nagyon jó tanulójáról volt szó, akinek mindkét szülője egyetemi végzettségű volt. A diák lezárt borítékban hozta vissza a következő hét elején a kitöltött kérdőívet. A történelmi-földrajzi-állampolgári ismereteket mérő rész hibátlanul lett kiöltve, ami azonban nem meglepő egy szinte kitűnő tanulónál.⁶³ Ám a zsidókhoz, cigányokhoz, melegekhez való viszonyt mérő kérdéssorok mindegyikénél a “*Nincs válasz*” lehetőséget jelölte meg a diák, s megjegyzésként azt írta oda a kérdezett, hogy őt “nem érintik” ezek a kérdések – noha ez nyilvánvalóan nem igaz, hiszen minden diák kerülhet olyan helyzetbe, hogy osztálytársa, padtársa, szomszédja zsidó, cigány vagy homoszexuális fiatal. Mindezzel azt kívántam szemléltetni, hogy az otthon kitöltött, postán elküldött kérdőívek torzító hatása nagyságrendekkel nagyobb, mint a helyben kitöltött kérdőíveké.

A lehetséges módszertani buktatók fenti, részletesebb kifejtésével azt akartam jelezni, hogy tisztában vagyok a valóság kérdőíves leképezésének problematikus voltával. A kvantitatív társadalomkutatási módszerek alkalmazása során felmerülő lélektani és antropológiai problémák megismerési problémákká válnak, amint fennáll annak a lehetősége, hogy torzíthatják az elemzésre szánt adatokat. A következőkben azonban már oly módon fogom az elemzést bemutatni, hogy az adatokat egy tökéletesen objektív megfigyelés eredményének tekintem.

⁶¹ Többen le is írták, hogy fáradtak, éhesek, szomjasak, túl korán vagy túl késő van.

⁶² Bár nem kifejezetten a kutatás módszertani részéhez tartozik, itt jegyzem meg, hogy valószínűleg az órai figyelem és hatékonyság is hasonlóan alacsony mértékű ezekben az időpontokban: javallott az elavult nulladik óra fokozatos elhagyása azokban az iskolákban is, ahol meg vannak annak a győződve az órarendkészítők, hogy komoly mennyiségű tudás adható át ebben az időpontban.

⁶³ Hibátlanul a diákok 3%-a töltötte ki ezt a kérdésblokkot.

3.2 A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az adatelemzés során használt háttérváltozókat, azok képzésének eljárását az alábbiakban mutatom be. A vizsgálat eredményeinek közlésekor más csak hivatkozom ezekre a változókra.

Az **iskola által nyújtott képzés** típusát *nem* magával az intézmény képzési típusával mértem (tehát szakmunkás, szakközépiskola, gimnázium), hanem *az osztály által nyújtott képzéssel* (OSZTKEPZ). Ennek oka az volt, hogy közel sem mindegy, hogy a szakiskolába járó kérdezett diák az iskolán belül szakközépiskolai vagy szakmunkás képzésben vesz részt: egyetlen iskolán belül jelentős különbségek lehettek fel például a szakmunkás és a szakközépiskolai osztályok között.

A **család társadalmi állását** mérő indexet (GYTINDEX) a szülők iskolai végzettsége, a lakásviszonyok – laksűrűség –, a családdal közösen tett külföldi utazás, illetve a telefon megléte vagy hiánya alapján állítottam össze. Ez utóbbi változót végül kihagytam, mert mindössze 155 (8,8%) válaszadó esetében nem volt odahaza telefon. Az indexből létrehoztam egy háromkategóriájú változót is (GYTKATEG).⁶⁴

A pécsi vizsgálatot követő országos diákjogi kutatás során már sokkal precízebben volt módom a családi háttér mérésére. Ez utóbbi adatfelvétel során a szülők iskolai végzettségén és a lakásviszonyokon túl a szülők szakmájáról, munkahelyéről, illetve a család tulajdonában lévő tartós fogyasztási cikkekről és ingatlanokról is információhoz jutottam.

Az **iskola színvonalát** mérő indexet (ISKTIATL) az iskola diákjai által produkált társadalomismeret pontszámok átlagából vetítettem vissza kontextuális változóként minden oktatási intézmény esetében minden egyes válaszadó diákra. Úgy gondolom, hogy e pontszámok legyenek akár az iskolai képzés eredményei, akár a családból hozott műveltségé, mindenképpen sokat elárulnak az iskoláról. Az iskola színvonalát az adott intézményben megkérdezett összes diák által elért társadalomismeret-pontszám átlagával mértem. Mint azt a korábbiakban már láttuk, a diákok ismereteiért és a közöttük mutatkozó különbségekért nem csak az iskolai oktatás a felelős, így a színvonalat mérő változó (ISKTIATL) módszertanilag nem tisztán az iskoláról ad információt. A 3.2.1/1. táblázatból látható, hogy a színvonalasabb (tehát a magasabb társadalomismeret-pontátalagot elérő) gimnáziumokba inkább a magasabb társadalmi állású szülők gyermekei járnak. A szakmunkás osztályok esetében a társadalomismereti pontszámok alapján “magas színvonalú” képzésről nem is beszélhetünk.

**Társadalomismeret pontátalag (az iskola színvonala)
és a család társadalmi állása**

Gimnáziumi osztályok

		<i>A család társadalmi állása</i>		
		<i>Alacsony (%)</i>	<i>Közepes (%)</i>	<i>Magas (%)</i>
Társ. ism. pontátalag	Alacsony	9,1	0	0
(iskolára vetítve)	Közepes	41,4	32,9	21,8
	Magas	49,5	67,1	78,2
Összesen:		100,0%	100,0%	100,0%

3.2/1. táblázat

⁶⁴ A kategóriák közel azonos elemszámot tartalmaznak: 39,7%, 35,6% és 24,7%

Szakközépiskolai osztályok

		<i>A család társadalmi állása</i>		
		<i>Alacsony (%)</i>	<i>Közepes (%)</i>	<i>Magas (%)</i>
Társ. ism. pontátlag	Alacsony	43,4	47,8	47,7
(iskolára vetítve)	Közepes	48,9	48,8	50,0
	Magas	7,8	3,4	2,3
Összesen:		100,0%	100,0%	100,0%

3.2/2. táblázat**Szakiskolai osztályok**

		<i>A család társadalmi állása</i>		
		<i>Alacsony (%)</i>	<i>Közepes (%)</i>	<i>Magas (%)</i>
Társ. ism. pontátlag	Alacsony	78,8	78,3	76,7
(iskolára vetítve)	Közepes	21,2	21,7	23,3
	Magas	0	0	0
Összesen:		100,0%	100,0%	100,0%

3.2/3. táblázat

A kérdőív 24/1–4. kérdéseire adott válaszokból létrehoztam egy **toleranciát mérő változót** (TOLINDEX) és egy háromértékű kategoriális változót (TOLKAT).

3.2.1 Ismeretek

A vizsgálat szempontjából 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 egyrészt a vizsgálat idején még érvényben lévő Nemzeti Alaptanterv *Ember és társadalom* műveltségterülete által megjelölt minimumkövetelmények figyelembe vételével állítottam össze, másrészt a Csepeli–Örkény–Székelyi által végzett vizsgálat tapasztalatai alapján (ld. 1.4.3 alfejezet). Az adatelemzés során előállított latens változó politikai ismereteket (a pártok és társadalmi szervezetek közül való kakukktojás sikeres kiválasztása, a hatalommegosztás intézményeinek ismerete), földrajzi (négy ország fővárosának ismerete) és történelmi (három történelmi időpont ismerete, illetve három fogalom helyes meghatározása) ismereteket mér, (a kérdőív 25–33. kérdései). Bár átmenetileg olyan változókat is létrehoztam, melyek külön a történelmi, a földrajzi, politikai ismereteket mérik, a későbbi elemzés során egyetlen összevont társadalmi-állampolgári ismeret változót használtam (TISMPONT).⁶⁵ A társadalmi-állampolgári ismereteket mérő index mellett létrehoztam egy főkomponenst (TISM_F), mely a társadalomismeretet mérő indexszel 0,998 értékkel korrelál,⁶⁶ illetve egy alacsonyabb mérési szintű kategoriális változót (TISMKAT).

⁶⁵ A változók megoszlását lásd a mellékletben.

⁶⁶ Az összefüggés 0,01 szinten szignifikáns.

A társadalmi-állampolgári ismereteket mérő főkomponens (TISM_F) faktorsúlyai⁶⁷

	<i>Komponens</i>
Eltalálta a kakuktojáást?	0,47
Eltalálta P. fővárosát	0,73
Eltalálta D fővárosát	0,72
Eltalálta U. fővárosát	0,72
Eltalálta B. fővárosát	0,74
Eltalálta vh. időpontját	0,66
Eltalálta rszv. időpontját	0,62
Eltalálta trb. időpontját	0,65
Eltalálta j. fogalmát	0,41
Eltalálta hh. fogalmát	0,50
Eltalálta hol. fogalmát	0,56
Eltalálta p. funkcióját	0,67
Eltalálta k. funkcióját	0,75
Eltalálta b. funkcióját	0,62

3.2.1/1. táblázat

Az osztályban zajló képzés

A 3.2.1/2 táblázat az osztályban zajló képzés és a társadalmi, illetve politikai ismeretek közötti összefüggéseket mutatja be, mely alapján jól látható, hogy a képzési típus és a diákok társadalmi-állampolgári ismeretei között összefüggés található.

Az osztályban zajló képzés és a társadalomismeret összefüggése

<i>Az osztályban zajló képzés</i>	<i>Társadalomismeret főkomponens</i>	<i>Társadalmi-állampolgári ismeretek index</i>
Szakiskola	-0,77	1,89
Szakközépiskola	-0,20	3,59
Gimnáziumi	0,50	5,64

3.2.1/2. táblázat

Míg a szakmunkásképzős diákok kétharmada (67,1%) alig-alig tudott felelni az ismereti kérdésekre (3.2.1/3–a és 4. táblázat), addig a gimnazistáknál ez az arány megfordul, s mindössze 15,6%-uk tartozik ebbe a csoportba, s a gimnazisták fele magasan tájékozottnak mondható e téren. A Szabó Ildikó és Örkény Antal által 1996-ban végezett országos vizsgálat eredménye ugyanaz (3.2.1/3–b. táblázat), mint saját kutatásomé: a szerzőpáros elemzése során sorrendben a gimnazisták ismeretei bizonyultak a legmagasabb szintűnek a pártrendszer, az Alkotmányt, az ideológiai fogalmakat, illetve a hatalmi ágakat tekintve. Őket követték a szakközépiskolások, végül a szakmunkástanulók.

⁶⁷ Magyarázott variancia 40,280%.

**Fogalmak és hatalmi ágak ismerete
az osztályban zajló képzés szerint**

a) Pécsi adatfelvétel

	<i>Gimnáziumi (%)</i>	<i>Szakközépiskola (%)</i>	<i>Szakiskola (%)</i>
Fogalom	34,79	22,24	9,42
Hatalmi ágak	54,35	43,08	29,65

b) A Szabó – Örkény szerzőpáros vizsgálata

	<i>Gimnáziumi (%)</i>	<i>Szakközépiskola (%)</i>	<i>Szaktanárs (%)</i>
Fogalom	42,95	31,36	17,73
Hatalmi ágak	25,91	20,45	12,27

3.2.1/3. táblázat

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

A család társadalmi háttere

Az osztályban zajló képzés összefüggése
a család társadalmi állásával

	Társadalmi-állampolgári ismeretek			Összesen
	Alacsony	Közepes	Magas	
Szakiskola	67,1	25,7	7,2	100,0%
Szakközépiskola	37,1	41,0	21,9	100,0%
Gimnáziumi	15,6	31,1	53,3	100,0%
Összesen:	33,7	33,0	33,3	100,0%

3.2.1/4. táblázat

Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a kérdezett tanuló *családi háttere* befolyással van arra, milyen képzési típusú osztályba jár az illető. Az iskolaválasztást jelentős mértékben befolyásolja a szülők iskolázottsága. Ez utóbbi például a család – és ezáltal a serdülő – jövőképeire is hatással van, ahogyan azt az alábbi táblázat mutatja.⁶⁸ Andor Mihály és Liskó Ilona (2000) is hasonló következtetésre jut az iskolaválasztást illetően.

Jövőkép (továbbtanulási szándék) és
a családi háttér közötti összefüggések

	Család társadalmi állása		
	Alacsony (%)	Közepes (%)	Magas (%)
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 választott	46,9	37,7	24,3
Nincs konkrét elképzelés	17,1	12,6	15,3
Konkrétan megnevezte	14,8	16,2	11,3
Felsőfokú végz. igényel	21,2	33,6	49,1
Összesen:	100,0%	100,0%	100,0%
Mely intézményben akar továbbtanulni?			
Nem választott	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%

3.2.1/5. táblázat

A 3.2.1/6. és 7. számú táblázatból látható, hogy a társadalmi-állampolgári ismeretek és a családi háttér között összefüggés van: a jobb módú, magasabban iskolázott szülők gyermekei a kérdőívben válaszadásuk során jobban teljesítettek, mint szerényebb körülmények közül érkező társaik.

⁶⁸ Mindhárom összefüggés szignifikáns.

A család társadalmi állása és a társadalmi-, politikai ismeretek közötti összefüggés

<i>Család társadalmi állás index</i>	<i>Társadalmi-állampolgári ismeretek index 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

3.2.1/6. táblázat

Társadalmi-állampolgári ismeretek a család társadalmi állása szerint

Társadalmi-állampolgári ismeretek	<i>A család társadalmi állása</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%

3.2.1/7. táblázat

Kimerítő választ akkor tudunk adni a fejezet elején feltett kérdésre, vagyis arra, hogy mennyiben befolyásolja az iskolai oktatás, illetve a családi háttér a kérdezett diákok társadalmi-állampolgári ismereteit, ha a két hatás – a család társadalmi háttere és az osztályban zajló képzés típusa – erősségét együttesen is megvizsgáljuk. A család társadalmi hátterét mérő háromkategóriájú változó (GYTKATEG) segítségével elvégzett regresszió-elemzés eredménye azt mutatja, hogy az osztályban zajló képzés sokkal erősebben hat a kérdezett diákok társadalmi-állampolgári ismereteire, mint a családi háttér (3.2.1/8. táblázat).

A családi háttér és az osztályban zajló képzés hatása a társadalmi-állampolgári ismeretekre⁶⁹

	<i>Sztenderdiszátlan regressziós együttható</i>		<i>Sztenderdiszált együttható</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	<i>B</i>	<i>Sztenderd hiba</i>	<i>Béta</i>		
Konstans	-0,52	0,21		-2,45	0,014
Család társadalmi állás	0,52	0,09	0,14	6,03	0,000
Az osztályban zajló képzés	1,63	0,09	0,44	19,16	0,000

3.2.1/8. táblázat

⁶⁹ R²=25,9%

Arra is figyelemmel kell lennünk, hogy az iskolaválasztás és az osztályon belüli képzési típus kiválasztása nem független a családi háttértől, ahogyan azt az alábbi táblázat mutatja.

Az osztályban zajló képzés és a család társadalmi állása

		<i>A család társadalmi állása</i>			<i>Összesen</i>
Az osztályban zajló képzés:		<i>Alacsony (%)</i>	<i>Közepes (%)</i>	<i>Magas (%)</i>	
	Szakiskola	60,5	31,3	8,2	100,0%
	Szakközépiskola	42,9	40,2	16,9	100,0%
	Gimnáziumi	26,4	34,5	39,1	100,0%

3.2.1/9. táblázat

Míg a szakmunkásképző kifejezetten a társadalmi hierarchia alsóbb pozícióit betöltő családok iskolája (60,5%), addig a gimnáziumi osztályokban közel azonos arányban oszlik meg a jó és a rossz körülmények közül érkező serdülők száma. A háromféle osztálytípusra elkészítve a regresszió-elemzést kiderült, hogy míg a szakmunkásképzőben elhanyagolható a szülői háttér hatása az egyes diákok társadalmi-állampolgári ismeretei közötti különbségek magyarázatában ($\beta_{szm}=0,064$), addig a szakközépiskolában ez az érték ($\beta_{szki}=0,100$), míg a gimnáziumokban ennek több, mint kétszerese ($\beta_{gim}=0,205$).

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 vizsgálat során a mintába került diákok előző év végi történelem, matematika, irodalom és idegen nyelv jegyét kérdeztem. Az átláthatóság érdekében nem mind a négy, hanem csak a *történelem* osztályzatot vizsgáltam, melynek egyébként a legerősebb a kapcsolata⁷⁰ a családi háttérrel mindhárom képzési típust nyújtó osztályban. Egyébként is a történelem jegynek van a leginkább köze a társadalmi-állampolgári ismeretekhez.⁷¹ Az összefüggések vizsgálatakor indokoltnak tartottam az egyes iskolatípusonként (az osztályban zajló képzés szerint) külön vizsgálni a családi háttér és az osztályzatok összefüggését.

A történelem osztályzat és a család társadalmi állása az egyes képzési típusokban

<i>Az osztályban zajló képzés</i>	<i>A család társadalmi állása</i>	<i>Középtérték</i>
Szakiskola	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

3.2.1/10. táblázat

⁷⁰ ETA=0,356

⁷¹ Ezt empirikus eredmények is alátámasztják. A korrelációs számítás tanúsága szerint a társadalomismeretet mérő index a legerősebben a történelemosztályzattal korrelál 0,342 értékkel. A matematika jeggyel 0,210, az irodalommal 0,302, míg az idegen nyelvvel 0,299 értékkel.

A 10. táblázatból jól látszik, hogy amíg a szakmunkásképzőben alig akad eltérés a történelem-osztályzatok átlagai között – sőt a mindössze 25 magasnak mondható társadalmi háttérrel érkező diák átlaga alacsonyabb is, mint társaiké – addig például a gimnazisták esetében a társadalmi státusszal együtt nő a történelem tantárgy átlaga is. Ami 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.⁷² Ugyanígy nem független a családi állástól a történelem-osztályzat sem (11. táblázat).

A történelemjegy átlaga a családi háttér tükrében a pécsi felvétel alapján

<i>Család társadalmi állása</i>	<i>Átlag</i>
Alacsony	3,16
Közepes	3,46
Magas	3,72

3.2.1/11. táblázat

Saját, országos kutatásom is hasonló eredményekkel szolgál, ugyanakkor nem olyan erős a kapcsolat a történelemjegyek és a család társadalmi háttére között, mint a pécsi mintában volt:

A történelemjegy átlaga a családi háttér tükrében az országos diákjogi vizsgálat adatai alapján

<i>Család társadalmi állása</i>	<i>Előző évi történelemjegy átlaga</i>
Alacsony	3,39
Közepes	3,47
Magas	3,58

3.2.1/12. táblázat

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 szakmunkás társaik. Így tehát az iskola voltaképpen a hozott tudást osztályozza, továbbá a kommunikációs készséget. Ugyanakkor kevésbé az általa átadott tananyag elsajátításának sikerét méri. Az osztályzás mellett nem létezik semmilyen másféle mérőeszköz. 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 szükség lenne egy (tudomásul veszem, nem kevésbé szubjektív) szóbeli, szöveges értékelésre is, mely sokkal több információt lenne képes adni egy tanulóról, mint önmagában egy 1-től 5-ig terjedő szám.

A történelemjegy átlaga az osztályban zajló képzés szerint

<i>Az osztályban zajló képzés</i>	<i>Átlag</i>
Szakiskola	2,82
Szakközépiskola	3,24
Gimnázium	3,83

3.2.1/13. táblázat

⁷² Valószínűleg ez igaz lehet már az általános iskolában megszerzett osztályzatokra is (más kutatások is ezt támasztják alá, így például Ladányi – Csanádi (1983), igaz ugyanakkor, hogy a szerzőpáros napjainkban is helytállónak mondható írása a nyolcvanas években készült és budapesti adatokat dolgoz fel).

Bár található összefüggés a történelemosztályzat és a társadalmi-állampolgári ismeretek között, korántsem mindegy azonban, hogy az összefüggést milyen típusú osztályban vizsgáljuk meg. Sok bizonytalanságot hordoz, mégis megkockáztatható az a kijelentés, hogy létezik az iskoláknak egy olyanfajta sorrendje, mely a történelemjegy *realitása alapján* alakul ki: az iskola tanít és egyben értékel is, a két folyamat pedig nem független egymástól. Az osztályzatot és a társadalomismeretet öt kategóriában mérő pontszám különbségének abszolútértéke alapján (ez az érték minél kisebb, annál realisabban osztályozza a tudást az adott iskola) a felső, legrealisabban osztályozó harmadba hét iskola került: ezek kivétel nélkül gimnáziumok, olyan iskolák, melyeket a város magas presztízsű iskoláiként szoktak megjelölni.⁷³ Fontos tapasztalat, hogy ezek között lelhető fel a Gandhi Gimnázium is, Európa egyetlen roma gimnáziuma. Ezzel szemben a történelem jegy és a diákok társadalomismereti pontszáma közötti legnagyobb eltérést – egyetlen kivételtől eltekintve – olyan szakközépiskolákban tapasztalhatjuk, ahol szakmunkásképzés is folyik.

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

	Társadalmi-állampolgári ismeretek			Összesen
Hányasa volt történelemből	Alacsony	Közepes	Magas	
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%

3.2.1/14. táblázat

⁷³ A korreláció-számítás eredményeként elmondható, hogy a legrealisabban a gimnáziumok (0,289), a legkevésbé realisan pedig a szakmunkásképző osztályok (0,123) osztályoznak.

A történelemosztályzat és a társadalmi-állampolgári ismeretek közötti összefüggések képzési típusonként (%)⁷⁴

	Társadalmi-állampolgári ismeretek			Összesen
Hányasa volt történelemből	Alacsony	Közepes	Magas	
<i>Szakiskola</i>				
1	66,67	33,33		100,0%
2	75,40	16,67	7,94	100,0%
3	64,49	28,04	7,48	100,0%
4	48,53	44,12	7,35	100,0%
5	50,00	40,00	10,00	100,0%
<i>Szakközépiskola</i>				
1	66,67	25,00	8,33	100,0%
2	46,21	37,12	16,67	100,0%
3	35,90	44,87	19,23	100,0%
4	31,21	42,68	26,11	100,0%
5	33,33	34,92	31,75	100,0%
<i>Gimnázium</i>				
1	50,00	33,33	16,67	100,0%
2	31,52	26,09	42,39	100,0%
3	22,53	35,71	41,76	100,0%
4	12,94	32,94	54,12	100,0%
5	4,44	27,42	68,15	100,0%

3.2.1/15. táblázat

A fenti táblázat – számomra – azt mutatja, hogy a gimnázium az az egyetlen képzési típus, melyben hozzávetőlegesen pozitív kapcsolat mutatkozik érdemjegy és tudás között.

Míg az osztályban zajló képzés $\beta=0,332$, addig a családi háttér csak $\beta=0,100$ értékkel hat a történelem osztályzatokra. Ha egyetlen mélyebb elemzés kedvéért átmenetileg szétbontjuk a társadalmi-állampolgári ismereteket fővárosok, történelmi időpontok és fogalmak meghatározására, azt tapasztaljuk, hogy a fogalmak esetében a legkisebb a család és az osztály hatása közötti eltérés, azaz az otthon kulturális klímája fontos a holocaust, a hidegháború és a jogállam fogalmának ismeretekor (3.2.1/16. táblázat). Ez arra bizonyíték, hogy a számon kérhető, osztályozható, mérhető tényanyag elsajátításáért az iskola, míg a szélesebb értelemben vett műveltségért az otthon a felelős.

A család és az osztályban zajló képzés hatása az egyes ismereti dimenziókra

	Családi háttér	Osztályban zajló képzés
Fővárosok ($R^2=0,24$)	$\beta=0,08$	$\beta=0,45$
Történelmi időpontok ($R^2=0,13$)	$\beta=0,12$	$\beta=0,30$
Fogalmak meghatározása ($R^2=0,11$)	$\beta=0,14$	$\beta=0,25$

3.2.1/16. táblázat

⁷⁴ Az összefüggés *csak* a gimnáziumi képzésben résztvevők esetében szignifikáns.

Vizsgálva az összefüggést más szocializációs ágensekkel – így tehát a tömegkommunikációs eszközök használatának gyakoriságával – úgy tűnik, hogy a televíziózás gyakoriságával fordítottnak, míg az internet előtt eltöltött órák számával egyenesen arányosak a társadalmi-állampolgári ismeretek. A megkérdezett pécsi középiskolások 72,9%-a használja az internetet.⁷⁵

A tv-nézés gyakorisága és a társadalmi-állampolgári ismeretek közötti összefüggések⁷⁶

<i>ennyit néz televíziót</i>	<i>Társadalmi-állampolgári ismeretek index középértéke</i>
Nem szokott tévézni	4,00
Hetente egyszer	4,71
Csak hét végén	4,41
Hetente többször	4,50
Naponta	4,35
Naponta több órát	3,64

3.2.1/17. táblázat

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

<i>Hány hírműsort tud felsorolni?</i>	<i>Társadalmi-állampolgári ismeretek index középértéke</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

3.2.1/18. táblázat

Összefüggés az internet-használat és a társadalmi-állampolgári ismeretek között

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

3.2.1/19. táblázat

Ám mielőtt nyugtáznánk, hogy a televízió *önmagában* „butító” hatású, míg az internet használata *növeli a műveltséget*, látnunk kell, hogy a családi háttér milyen összefüggésben van a tv-nézés gyakoriságával, illetve az internet-használattal. Úgy tűnik, hogy a magasabb társadalmi állású szülők gyermekei kevesebb időt töltenek a televízió előtt és többet az interneten, mint rosszabb körülmények közül

⁷⁵ Az országos vizsgálat során kiderült, hogy a 11.-es diákok 87,9%-a használ internetet, jellemzően havonta (37,2%) és hetente egyszer (32,0%).

⁷⁶ Az összefüggés szignifikáns volt az f-próba alapján.

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 háttéré közötti összefüggés

Család társadalmi állása	Mennyit néz tévét?						Összesen
	<i>Nem szoktam tévézni</i>	<i>Hetente egyszer</i>	<i>Csak hét végén</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%

3.2.1/20. táblázat

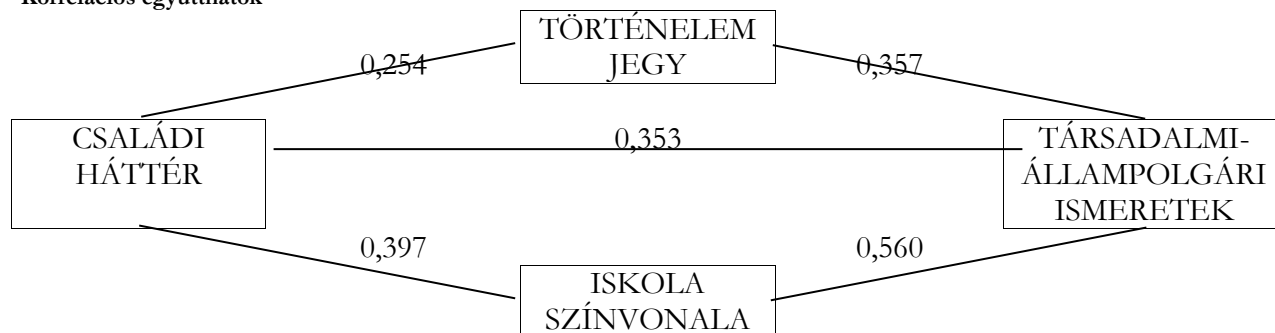
A család társadalmi állása és az internet-használat közötti összefüggés

A család társadalmi állása	Milyen rendszeresen használja az Internetet?						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%

3.2.1/21. 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 vagy vesz el az otthonról hozott ismeretekhez, addig a gimnáziumok esetében egyáltalán nem mindegy, *milyen* gimnáziumba jár a kérdezett diák.

Korrelációs együtthatók



Az iskola tantárgyakra bontottan tükrözi vissza világunkat ahelyett, hogy *műveltségterületeket* oktatna. A történelem, földrajz, irodalom tantárgyak között nincs helye sem valamiféle gyakorlati jellegű, tartalmában, oktatási módszereiben egyaránt gazdagabb társadalomismereti képzésnek, sem mentálhigiénés és személyiségfejlesztő, kommunikációs kurzusnak, etikai és esztétikai nevelésnek. Mindettől pedig elválaszthatatlan a kultúra és az iskola eddigi viszonyának újraértelmezése. A mai magyar középiskola változatlanul⁷⁷ fenntartja az iskolai és a nem iskolai tudás elkülönülését.

⁷⁷ A változatlanság ehelyütt a hetvenes évek végének állapotaihoz képest értelmezendő. (Ferge Zsuzsa, 1980: 141.)

Dolgozatomban csak utalni kívánok arra, mennyire problematikus a magas- és a tömegkultúra szétválasztása (Herbert J. Gans, 1998). Itt csak arra kívánok rámutatni, hogy ha az iskolai oktatás több időt szán az új és legújabb médiumokra (mozi, televízió, illetve internet) mint kultúrahordozókra és a bennük fellelhető tartalmak elemzésére, bemutatására, indirekt módon eléri azt, hogy a középiskolás diák a hagyományosan magaskultúrának mondott tartalmak iránt is érdeklődni kezdjen majd.⁷⁸ Különösen akkor, ha az iskola rámutat (vagy hagyja rájönni a serdülőt magát) az összefüggésekre.⁷⁹

Napjaink középiskolája eltávolít egy széles réteget a magasnak nevezett kultúrától azáltal, hogy nem fordít energiákat a kapcsolódási pontok megtalálására. Márpedig a nem középosztályból származó gyerek számára idegen, mondhatnánk, kórházzagú az az ismeretrendszer, melyet a mai középiskola őbelé kíván plántálni.⁸⁰ Hiányzik a diákok saját élményszerzésének koordinálása, az esetmegbeszélés, az önálló anyaggyűjtés, a szociográfiai célzatú táborozás,⁸¹ az internet és multimédia ilyenirányú használata, illetve a tömegkommunikációban látható, hallható (nem utolsó sorban olvasható) anyagok megvitatása. Kevés módja van a diáknak újra meg újra rádöbbenni a világ dolgaira, s a jelenségek közötti – állandó változásban lévő – összefüggésekre. Jelenleg pusztán “anyagot vesznek” az órán tanár és diák, nem pedig összefüggéseket fedeznek fel. A tantárgyakat integráló tananyag hiánya mellett az osztály tanulóit integráló tananyag-feldolgozási módszer sincs jelen az osztályteremben, mely hozadéka a kooperáció növekedése, illetve az intolerancia csökkenése lehetne.

⁷⁸ Fontos az érintettség: a serdülő látja, hogy a saját (iskolán kívüli) érdeklődésének megfelelő dolgok is megjelennek a tanítás során.

⁷⁹ Floora Ruokonen *Európai kulturális identitás* című cikkében problematikusnak találja a kultúra egzakt meghatározását, ám azokat követi, akik “a kultúrába beleértik életmódunk teljességét” (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, Dante vagy Milan Kundera.

⁸⁰ Ha az irodalomoktatás nem a leadott »anyag« menyniségére koncentrálna – ahogyan ezt teszi szinte az összes pécsi és gyaníthatóan más magyar középiskolában – lehet, hogy bár kevesebb szerzőről hallana a diák, ám azokat mód lenne behatóbban elsajátíttatni. Remek kezdeményezés a projekt módszer, mely eddig bár inkább alternatív oktatási intézményekben vált be, kisebb átalakításokkal a hagyományos középiskolai oktatásba is adaptálható lehet: a *projekt módszer* során egy téma összes lehetséges vetületét a diákok és tanárok közösen dolgozzák fel. A Józsefvárosi Tanodában *García 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 a tanulás hatékonyságát növelte. Könnyebb 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 ma gondolataitól, alkotásaitól kiindulva göngyölítenék fel a világirodalmat, évezredek művészetét, az előzményeket egymás után megismerve.

⁸¹ 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.

3.2.2 Attitűdök

Az empirikus adatfelvétel a diákok három *társadalmi csoporttal kapcsolatos attitűdjeit* vizsgálta: a cigánysághoz, a zsidósághoz és a homoszexuálisokhoz fűződő érzelmi beállítódásaikat. Eredeti elképzelésem szerint számos más kisebbséghez, illetve olyan társadalmi csoportokhoz való viszonyt mérni akartam, melyek általában előítéletek célpontjai, így az elmebetegekhez, börtönviseltekhez, fogyatékosokhoz, hajléktalanokhoz, erdélyi magyarokhoz, ázsiai menekültekhez fűződő érzelmeiket.⁸² A végleges kérdőív összeállításakor azonban úgy gondoltam, hogy mivel az összes ilyen csoportra egy kérdőívben belül lehetetlen rákérdezni, e három csoportra koncentrálok: döntésem némiképp önkényes, azonban megfigyelve a jelenlegi magyar közgondolkodást, sikerült a legneuralgikusabb pontokat kitapintani e téren.

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. (Csepeli, 1992) Nem a sokat emlegetett *mással* kapcsolatos attitűdök a 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 lakmuspapírja. Így például a szolidaritás hiánya érhető tetten akkor, ha valaki a kérdőív során úgy nyilatkozik, hogy nem lenne hajlandó padtársául elfogadni cigány diákot.⁸³ A kölcsönösségre, önreflexióra való képesség hiányát mutatja, ha válaszadó szíve szerint nem engedné meg, hogy a lakóhelyéül szolgáló településére költözzön egy cigány fiatal: 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.

A kérdőív szerkesztése és az adatelemzés során a három kisebbségi csoport közül a legnagyobb hangsúlyt a romákra fektettem. Mindhárom csoport esetében társadalmi távolság skálát szerkesztettem, mely hét intenzitásfokozattal méri a cigánysághoz és zsidósághoz, illetve hat⁸⁴ fokozattal a melegekhez fűződő viszonyt. Az eredeti Bogardus-skála⁸⁵ kérdéseit a kérdőívbe oly módon adaptáltam, hogy az az iskola falai között releváns legyen.⁸⁶ Így a hét fokozat a következő lett: a kérdezett diákoknak el kellett dönteniük, elfogadnák-e vagy sem, hogy az adott csoport tagja

1. Magyarországra költözzön lakni
2. arra a településre költözzön, ahol a kérdezett él
3. a kérdezett szomszédságába költözzön
4. abba az iskolába járjon, ahova a kérdőívet kitöltő diák jár

⁸² Más megelőző vizsgálatok is foglalkoznak e csoportokkal (Barcy-Diósi-Rudas, 1996. Szabó-Örkény, 1998. Csepeli-Závecz, 1995. stb.)

⁸³ A kérdőív 21. kérdése.

⁸⁴ A homoszexuálisokhoz való viszonyt firtató kérdésblokkban (23.) nem kérdeztem rá arra, hajlandó-e a válaszadó házasságot kötni homoszexuális fiatallal.

⁸⁵ Allport idézi Bogardus társadalmi távolság skáláját, mely többek között arra is rákérdez, hogy elfogadná-e a kérdezett, hogy az adott csoport tagja munkatársa, illetve klubtársa legyen. (Allport, 1999: 71.) E kérdések nyilvánvalóan más formában kell, hogy bekerüljenek egy diákoknak szóló kérdőívbe.

⁸⁶ Kelemen Ágnes (1999) vizsgálatában 34 itemmel mérte cigányokhoz való viszonyt, s megállapítja, hogy a klasszikus Bogardus-skála nem adaptálható változtatások nélkül egy magyarországi vizsgálathoz.

- 5. padtársa legyen
- 6. barátja legyen
- 7. házastársa legyen.⁸⁷

Minden egyes kérdésnél *három* válaszlehetőség volt megtalálható, melyeket első lépésben a következőképpen kódoltam: *igen* = 1, *nem* = -1, míg a *nincs válasz* = 0. A mintából (N=1754 fő) 688 (39,2%) fő volt olyan válaszadó, aki *legalább* egy kérdésre *nincs válasz*-t jelölt be a cigányokra vonatkozó attitűdkérdéseknél,⁸⁸ nagy számuk miatt nem tartottam volna szerencsésnek figyelmen kívül hagyni őket a további elemzésből. A cigányokhoz fűződő viszony elemzése során viszont mindvégig következetesen kiszűrtem a mintából a cigány származású kérdeztetteket.⁸⁹ Erre azért volt szükség, mert a roma származású serdülők körében a cigányokhoz való viszony voltaképpen a saját csoporthoz fűződő attitűdöket, nem pedig a kutatás szempontjából adekvát előítéleteket, illetve toleranciát méri.

Az indexek előállítása

Ebben a szakaszban két probléma merült fel a cigányokhoz, zsidókhoz, illetve melegekhez való viszonyt mérő, továbbá – egyetlen változóval – a mássághoz való viszonyt mérő skála összeállításakor. **1.** Egyáltalán nem volt egyértelmű, hogy a hét (illetve hat) kérdés *valóban skálát alkot-e*. Meg kellett tehát vizsgálni, hogy a minta mekkora hányada viselkedik “skála szerűen”, azaz hányan felelnek meg a kérdések által adott intenzitásstruktúra mintázatának. Így a diákok 43,1%-a válaszolt a cigányokra vonatkozó kérdéssorra “konzisztensen”, azaz skálaszerűen, 74,6%-a a zsidókra és 72%-a a homoszexuálisokra vonatkozó kérdésekre. Csak azokat tekintettem skálaszerűen válaszolóknak, akik minden kérdésre úgy adtak ‘igen’ választ, hogy az összes azt megelőző kérdés esetében is igennel feleltek.

A minta 19%-a (323 fő) felelt igennel minden kérdésre kivéve a házastársra vonatkozó utolsó, hetedik kérdést. Ennek (és a későbbi főkomponens-elemzés eredménye) alapján úgy gondolom, hogy e kérdés kevésbé a kérdeztettek cigányokhoz való viszonyát, sokkal inkább a párválasztással, partnerkapcsolattal kapcsolatos elképzeléseire derít némi fényt.⁹⁰ **2.** Egyáltalán nem biztos, hogy az egyes kérdésekre adott “nincs válasz” valóban kódolható-e 0-nak – vagyis a *nemet* jelentő -1 és az *igent* jelentő +1 számtani átlagaként –, s jelentése valamiféle semlegesség volna. Egy-egy válaszadó esetében ugyanis a különböző kérdések során mást és mást jelent a *nincs válasz* megjelölése. Milyen súllyal (és milyen előjellel) szerepeljen a skálát alkotó változóban a “nincs válasz” lehetőség? A cigányokra vonatkozó hét item-ben a válaszok megoszlásai a következő képpen alakultak:

⁸⁷ 21–23. kérdések.

⁸⁸ A zsidókra vonatkozóknál ez a szám 701 fő (40%), a homoszexuálisokra vonatkozóknál pedig 498 fő (28,4%)

⁸⁹ A vizsgálat során az számított cigánynak, aki a kérdőívben annak vallotta magát, illetve akit a kérdező – önkényesen – romának percipált (66 fő = 3,8%).

⁹⁰ A vizsgálat során a serdülőkkel készített interjúim is ezt támasztják alá.

A cigányokhoz fűződő viszonyt mérő kérdések válaszmegoszlásai

<i>El tudod-e képzelni, hogy (egy cigány fiatal)</i>	<i>Igen (+1)</i>	<i>Nem (-1)</i>	<i>N. v.</i>	<i>Összesen:</i>
1. Magyarországra költözzön lakni?	56,3	28,3	15,4	100,0%
2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz?	50,6	34,2	15,2	100,0%
3. a szomszéd házába költözzön?	37,8	44,2	18,0	100,0%
4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz?	60,9	23,8	15,3	100,0%
5. a padtársad legyen?	34,5	42,5	23,0	100,0%
6. a barátod legyen?	47,8	31,4	20,8	100,0%
7. a házastársad legyen?	7,2	74,0	18,8	100,0%

3.2.2/1. táblázat

Az elemzés során nem hagyhatók figyelmen kívül az egyes kérdéseknél megjelölt „nincs válasz” lehetőségek (3.2.2/1. táblázat 3. oszlopa). Valószínűsíthető, hogy a hét attitűd-kérdés esetében megjelölt “nincs válasz” alternatívák mindegyike mást és mást jelentenek. Interjúim tanúsága szerint amíg a “nincs válasz” megjelölése a »Magyarországra költözzön lakni« kérdés esetében nyílt elutasítást, addig a »padtárs« esetében leginkább az osztálytársak véleményétől való aggodalmat fejez ki. A “nincs válasz” tehát nem semlegességet jelent, hanem adott esetben elutasítást, illetve elfogadást (szomszédság, padtárs és házastárs). Az index előállításánál során nullától eltérő súlyértéket rendeltem ehhez a válaszalternatívához. A hét kérdésben a *nincs válasz* értékét a romák iránti toleranciát mérő változó (TOLERCIG)⁹¹ értékei alapján állítottam elő az alábbi táblázat alapján.

A romák iránti tolerancia megoszlása a cigány-attitűdskála**“nincs válasz” értékei alapján (N) és az ennek alapján kialakított súlyok**

<i>El tudod-e képzelni, hogy (egy cigány fiatal)</i>	<i>-2</i>	<i>-1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>Súly</i>
1. Magyarországra költözzön lakni?	37	61	75	68	13	-0,16
2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz?	30	61	72	75	11	-0,10
3. a szomszéd házába költözzön?	23	44	81	119	17	0,18
4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz?	44	66	70	63	10	-0,28
5. a padtársad legyen?	26	76	102	151	21	0,17
6. a barátod legyen?	46	70	97	109	19	-0,04
7. a házastársad legyen?	15	31	61	150	51	0,62

3.2.2/2. táblázat

⁹¹ A kérdésre a diákoknak -2 és +2 értéktartomány között kellett válaszolniuk: “Magyarországon az embereknek több megértést kellene tanúsítaniuk a cigányokkal szemben.” A TOLERCIG változó mind a hét társadalmi távolságot mérő változóval szignifikáns kapcsolatot mutatott.

A főkomponens-elemzésből kiderült (3.2.2/3. táblázat), hogy a házasságra vonatkozó kérdés a válaszok alapján mintegy kilóg a sorból, ugyanis *nem minden kérdés* méri direkt módon a romákhoz való attitűdöket: a házassággal kapcsolatos kérdésre adott válaszok valószínűleg inkább a serdülőkorra jellemző *párválasztás* problematikáját és bizonytalan voltát mutatják meg.

A cigányokhoz fűződő

attitűdkérdések komponens-mátrixa⁹²

	<i>Komponens</i>
Egy cigány fiatal Magyarországra költözzön	0,84
Egy cigány fiatal településre	0,89
Egy cigány fiatal a szomszédba	0,87
Egy cigány fiatal iskolába járjon	0,82
Egy cigány fiatal padtársad legyen	0,85
Egy cigány fiatal barátod legyen	0,75
Egy cigány fiatal házastársad legyen	0,53

3.2.2/3. táblázat

A végleges indexet a hetedik, házasságra vonatkozó kérdés nélkül alakítottam ki. A továbbiakban a súlyozott indexet (CIGIND) használtam, esetenként pedig a belőle kialakított 5 értékű kategoriális változót (CIGKAT), kihagyva a házasságra adott választ tartalmazó változót.

A zsidósághoz és a homoszexuálisokhoz fűződő viszonyt mérő indexet ugyanezen eljárással alakítottam ki. Ebben az esetben már a cigány diákok válaszai is szerepelnek a mintában. Zsidónak mindössze a minta 0,2%-a vallotta magát. A város zsidó hitközségének vezetőjével történt beszélgetésből kiderült, hogy elenyésző számú zsidó fiatal tanul a városban: az amúgy is kis lélekszámú pécsi zsidóság gyermekei jórészt budapesti középiskolákba járnak tanulni.

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 – így például Kemény Istvánék (Kemény–Havas–Kertesi, 1996) széles körben ismert vizsgálata. Más kutatók (Ladányi János, Szelényi Iván) ezzel szemben azt a személyt tartják cigánynak, aki önmagát annak vallja. Magam a legmesszebbmenőig egyetértek Neményi Máriával (2000), 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 világképéről: 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. (3.2.2/4. táblázat) Miről is van szó? Magyarországon maga a *cigány* szó is 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 régiókban azt jelenti, hogy a *cigány* definíciót a szegénységhez, a rossz lakásviszonyokhoz, a munkanélküliséghez társítja. Mindez pedig szoros kapcsolatban áll a környezet

⁹² A magyarázott variancia 64%

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 kérdősről annál, mintsem egyetlen kategóriát egyértelműen meg tudnának jelölni, ám ebben az esetben a választás mögött meghúzódó *értékek* voltak a fontosak, ezért döntöttem amellett a kérdésmegfogalmazás mellett, mely csak egyetlen dimenziót enged a válaszadónak.⁹³

Kit tartasz cigánynak?

	%
Akit a környezete annak tart	4,0
Aki önmagát cigánynak vallja	34,8
Akinek sötét a bőre színe	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

3.2.2/4. táblázat

Szabó Ildikóék vizsgálatában a különféle eszmékhez, fogalmakhoz politikusokhoz, társadalmi csoportokhoz fűződő érzelmeket vizsgáló kérdéssorozat megszerkesztéséhez Annick Percheron szójegyzékmódszere szolgált, melyről az 1.4.1. fejezetben már szót ejtettem. Ezen adatbázis másodelemzése során kiderült számomra, hogy a megkérdezett 2610 középiskolás 66,9% nem szereti a cigányokat. (3.2.2/5. táblázat). Könyvük 196. oldalán bemutatásra kerül a különböző iskola-típusokba járó diákok körében tapasztalható romákra vonatkozó ítéletek aránya. Bár e táblázat finomabb elemzést ad, mint a saját vizsgálatomé (15 ítéletcsoportot említ), a legtöbb ítélet az »egyéb« kategóriába kerül: a gimnazisták 39%-a, a szakközépiskolások 41%-a és a szakmunkásképzősök 36%-a.

A cigányok iránti attitűd a Szabó–Örkény vizsgálatban

	%
Szeretem	5,3
Nem szeretem	69,0
Nem tudom	25,7
Összesen:	100,0

3.2.2/5. táblázat

Úgy tűnik, hogy az önmeghatározás és az életmód az a két kategória (3.2.2/6. táblázat), mely alapján a leggyakrabban tekintenek a megkérdezettek valakit cigánynak. Az utóbbi – életmód – utal arra, hogy maga a *cigány címke* az, melyhez egy sor életmódbeli elem kapcsolódik, így elképzelhető, hogy

⁹³ Érzésem szerint e terület feltárásához a kvalitatív módszerek szolgálnak inkább eszközkül.

nem a roma kultúra bemutatása lenne a célra vezető az előítéletek megelőzése terén, hanem a cigányság (mely önmagában is igen heterogén társadalmi csoport) életkörülményeinek okait feltáró oktatás, a társadalmi háttér megismertetése.

A cigányokhoz fűződő viszonyt mérő index (CIGIND) átlaga és a romákkal szemben tanúsított tolerancia (TOLERCIG), illetve a »cigány« kategória definíciója közötti összefüggés

<i>Ki tartasz cigánynak?</i>	<i>Cigányokhoz fűződő viszony (CIGIND)</i>	<i>„Cigányokkal több megértést kell tanúsítani” pontátlaga (TOLERCIG)</i>
Akit a környezete annak tart	-5,95	-0,18
Aki önmagát cigánynak vallja	6,60	0,29
Akinek sötét a bőre színe	-9,10	-0,68
Aki cigányul beszél	-6,47	-0,45
Aki cigány életmódú	-5,09	-0,37
Nem tudom megállapítani	5,23	0,27
Aki cigánynak született	5,13	-0,06

3.2.2/6. táblázat

Számos civil szervezet, illetve a kormányzati szektor által kezdeményezett próbálkozás volt az elmúlt évek során az előítéletek csökkentésére, illetve megelőzésére. 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 különösen hangsúlyozandó az előítéletek kialakulásának megelőzése. Tapasztalat, hogy a tévképzetek eloszlatásáért 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.

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 néprajz-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 zenélnek 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 hajlandók a *tiszteletes* 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 leírták⁹⁴ – 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 huszoneves 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 eszközhez, mindig olyan kérdések születnek, melyekre végső soron csak *társadalmi jellegű* válaszok adhatók. Problemátikus, hogy maguk a tanárok is előítéletesek (lásd az interjúk és a kérdőívek tapasztalatát), ráadásul nehezen tapintható ki a demokratikus szocializáció hiánya, hiszen a legtöbb pedagógus szóbeli megnyilatkozása *primer* szinten nem árulkodik előítéletességről:

Az egyik általam vizsgált iskola által rendezett sulibulin 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 igazgatóhelyetessel. A jelenetnek az iskola több tanulója is szemtanúja volt. Egy korábbi interjúm során az igazgatóhelyettes azon az állásponton volt, hogy az idegengyűlölet olyan jelenség, mellyen szemben kell az iskolának állást 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.⁹⁵

⁹⁴ Lásd többek között: Dobos János (1984): *Tényleg nincs cigány bűnözés?* Belügyi Szemle, 1984 / 2. p: 63–66. Vavró István (1984): A “cigány bűnözés” vizsgálatának elméleti és módszertani kérdéseiről. Belügyi Szemle, 1984 / 2. p: 65–68. Tauber István (1986): *A hátrányos társadalmi helyzet és a bűnözés összefüggései, különös tekintettel egyes kisebbségi csoportokra.* [Közreadja] ELTE Jogi Továbbképző Intézet, Budapest Tankönyvkiadó, 1986. [2].

⁹⁵ A mintába került roma diákok egy részét megismerve a velük való beszélgetések is ezt támasztják alá.

A "nem skála-szerűen" válaszolók

Az előállított index belső struktúráját nézve szembeötlő például, hogy sokan vannak olyanok akik ugyan nem látnának szívesen a szomszédságukban romákat, míg padtársként (egy közelebbi interakciós viszonyban) elfogadnák őket, vagyis nem a skála logikája szerint válaszoltak. 756-an (a minta 45,6%-a) nem skála-szerűen válaszoltak, azaz míg egy közelebbi társadalmi kapcsolatban találkoznanak cigányokkal, addig egy távolabbiban *nem*. Úgy tűnik, hogy a nem skála-szerűen válaszoló diákok *elutasítóbbak* (a cigányok iránti attitűdöket mérő index [CIGIND] átlaga esetükben – 2,05), a skála logikája szerint x-elő társaiknál (a CIGIND átlaga esetükben 2,65). Azok, akik nem a társadalmi távolság skála logikája alapján adtak válaszokat, jóval elutasítóbbak, mint társaik (3.2.2/7. táblázat).

A skála-szerűen és a skála logikájától eltérően válaszolók megoszlása a hat attitűd-kérdésben (pécsi adatfelvétel)

	<i>Skála-szerűen válaszolók</i>				<i>A skála logikájától eltérően válaszolók</i>			
	<i>Igen (%)</i>	<i>Nem (%)</i>	<i>Nincs válasz (%)</i>		<i>Igen (%)</i>	<i>Nem (%)</i>	<i>Nincs válasz (%)</i>	
Egy cigány fiatal Magyarországra költözzön	63,1	27,3	9,6	100,0%	47,4	29,9	22,6	100,0%
Egy cigány fiatal településre	60,3	29,7	10,0	100,0%	38,5	40,0	21,5	100,0%
Egy cigány fiatal a szomszédba	57,5	31,7	10,8	100,0%	14,0	59,2	26,8	100,0%
Egy cigány fiatal iskolába járjon	57,2	32,2	10,6	100,0%	64,9	14,1	21,0	100,0%
Egy cigány fiatal padtársad legyen	50,3	34,9	14,7	100,0%	15,2	51,7	33,1	100,0%
Egy cigány fiatal barátod legyen	45,5	38,6	16,0	100,0%	50,5	22,8	26,7	100,0%

3.2.2/7. táblázat

Kiemelkedően sokan voltak olyanok, akik *iskolatársként* szívesen látnának cigány fiatalot (57,9%), 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 adatai alapján a minta (N=1447) 31,6%-a válaszolt a skála logikájától eltérően. E vizsgálat alapján az országos minta kevésbé toleráns a romákkal szemben, mint a pécsi (lásd a 3.2.2/8. és 9. táblázatot).

**A romákhoz való viszony az országos
vizsgálatban résztvevők körében**

	Összes válaszoló			
	Igen (%)	Nem (%)	Nincs válasz (%)	
Egy cigány fiatal Magyarországra költözzön	16,7	47,8	35,5	100,0%
Egy cigány fiatal iskolájába járjon	21,2	45,5	33,3	100,0%
Egy cigány fiatal az osztálytársa legyen	17,0	53,7	29,3	100,0%
Egy cigány fiatal padtársa legyen	11,9	61,3	26,9	100,0%
Egy cigány fiatal a barátja legyen	18,1	48,4	33,4	100,0%

3.2.2/8. táblázat

**A skála-szerűen és a skála logikájától eltérően válaszolók megoszlása
az öt attitűd-kérdésben (országos adatfelvétel)**

	Skála-szerűen válaszolók			A skála logikájától eltérően válaszolók			
	Igen (%)	Nem (%)	Nincs válasz (%)	Igen (%)	Nem (%)	Nincs válasz (%)	
Egy cigány fiatal Magyarországra költözzön	19,9	46,8	33,3	9,5	50,1	40,4	100,0%
Egy cigány fiatal iskolájába járjon	17,8	52,7	29,5	29,1	28,9	42,0	100,0%
Egy cigány fiatal az osztálytársa legyen	15,5	58,2	26,4	20,7	43,2	36,2	100,0%
Egy cigány fiatal padtársa legyen	12,9	61,3	25,8	9,4	61,1	29,5	100,0%
Egy cigány fiatal a barátja legyen	11,8	62,5	25,7	32,7	15,9	51,4	100,0%

3.2.2/9. táblázat

Szabó Ildikó és Örkény Antal vizsgálata alapján 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 szereplők, vagy a Szabó–Örkény szerzőpároséi – legalábbis a padtárs megválasztásának kérdésében. A *padtárs* nem csak 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 *mozgássérültekhez* fűződő attitűdjeire is rákérdeztem. Noha az irántuk való elfogadás sokkal magasabb volt (10. táblázat), mint a romák iránt, ezúttal is a padtárs kérdésében adták a legtöbben a kategorikus elutasító választ, illetve jelölték meg a “nincs válasz” lehetőséget.

**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 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 padtársa legyen	49,2	12,5	38,3	100,0%
Egy mozgássérült fiatal a barátja legyen	57,8	7,4	34,7	100,0%

3.2.2/10. táblázat

Hány teljesen elutasító és teljesen elfogadó diák van, és ezek 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 néhány sorban módjuk nyílt a válaszadóknak leírni a véleményüket a témával kapcsolatban. A diákok 41,7%-a írtak érdemben e helyre valamit (3.2.2/11).⁹⁶ A szöveges válaszokat úgy operacionalizáltam, hogy azok a romák iránti elfogadás vagy elutasítás mértékét tükrözzék. *Négy kategóriát* hoztam létre: a ‘feltétel nélkül elfogadó’, a ‘feltételesen elfogadó’, a ‘semleges’ és az ‘elutasító’ csoportját. A ‘feltételesen elfogadó’ csoportjába az olyan választ adó diákok kerültek, akik bár pozitívan nyilatkoznak 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 költözhetsz 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 elfogadó között is él a *cigány* kategóriához kötött előítélet (vagy fogalmazzunk némi eufémizmussal, óvatossággal), 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 elfogadóak voltak, is 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 kevéssé átgondolt válaszadás miatt is) a diákok jelentős része mindössze a környezettől átvett klisék alapján gondolkodik a cigányokról, legyen az a család, a kortárscsoport vagy a média.

**A teljesen elfogadó 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

3.2.2/11. táblázat

⁹⁶ Érdemi válasznak tekintettem azokat a megjegyzéseket is, melyek a közbeszédben kifejezetten destruktív megnyilatkozásnak számítanak: “így is vannak elegenden”, “a cigányok a társadalom kerékkötői, a bűnözés fő művelői, ezenkívül a legalacsonyabb rendű faj, melynek nincsen létjogosultsága” stb.

Ki számít zsidónak?

A válaszadók jelentős része (32,0%) önbesorolás alapján tart valakit zsidónak. A cigányokra vonatkozó életmód helyett itt a *vallás* jut nagy jelentőséghez: lényegében elmondható, hogy a zsidóságot a diákok *vallási kisebbségként* definiálják. 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 –, ám én az alábbi kategóriákat használtam vizsgálatom során:

Kit tartasz zsidónak?

	%
Akit a környezete annak tart	2,05
Aki zsidónak vallja önmagát	29,10
Aki zsidó vallású	29,08
Aki héberül beszél	0,46
Aki zsidó életmódú	12,71
Nem tudom megállapítani	14,94
Aki zsidónak született	2,68
Nincs válasz	8,89
Összesen	100,00

3.2.2/12. táblázat

A 3.2.2/12. táblázatban 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 8-an definiálták a »zsidó« kategóriáját, így a –4,37 érték esetünkben statisztikailag értelmezhetetlen.

**Zsidókhoz való viszonyt mérő index középértéke
a »zsidó« definíciójának tükrében**

<i>Kit tartasz zsidónak?</i>	<i>Zsidókhoz való viszony középértéke</i>
Akit a környezete annak tart	5,84
Aki zsidónak vallja önmagát	13,33
Aki zsidó vallású	13,06
Aki héberül beszél	–4,37
Aki zsidó életmódú	8,38
Nem tudom megállapítani	9,75
Aki zsidónak született	11,32

3.2.2/13. táblázat

A zsidókra vonatkozó kérdéseknél 80,3% voltaképpen a Bogardus-skála „elvárásai” alapján válaszolt, azaz valamivel konzisztensebb volt a válaszadás, mint a romákra vonatkozó kérdéssor esetében. Ez – feltételezésem szerint – a romákhoz való viszony igen neuralgikus voltát jelzi a zsidókhoz fűződő attitűdök tükrében.

A már több helyütt hivatkozott Szabó – Örkény féle vizsgálat a zsidókhoz való viszonyt is a Percheron-féle szójegyzék módszerrel közelíti meg – több más kérdés mellett. A „szeretem” választ adók aránya mintegy négyszeres a cigányokat szeretőkéhez képest (22,6%), a „nem tudom”-mal felelők igen sokan vannak (47,2%), mely ez esetben inkább azt jelenti, hogy a kérdezett nem ismeri a szóban forgó csoportot, mint azt, hogy elutasítaná azt.

A cigányok iránti attitűd a Szabó-Örkény vizsgálatban

	%
Szeretem	22,6
Nem szeretem	30,2
Nem tudom	47,2
Összesen:	100,0

3.2.2/14. táblázat

A zsidósággal és a homoszexuálisokkal kapcsolatban a cigányokhoz képest nagyságrendekkel kevesebben válaszoltak a nyitott kérdésre. Ebből az derül ki, hogy sokkal jobban megmozgatja a diákokat a cigányokra utaló kérdéssor, mint a másik kettő.

A homoszexuálisokról véleményt író serdülők jó része viccelt a kérdőívben, vagy egyértelműen *betegségnek tekintette* az azonos neműek iránti szexuális vonzódást. A szöveges válaszokat olvasva felszínre kerülnek az oktatás súlyos hiányosságai e téren is, miszerint a homoszexualitást az iskola kizárólagosan betegségnek tekinti, amikor előkerül ez a téma. Szabó Ildikóék 1996-os vizsgálatában arra vártak választ, hogy a kérdezettek *bűnnek tartják-e* a homoszexualitást. (3.2.2/15. táblázat). Saját vizsgálatom arra enged következtetni, hogy a diákok egyértelműen *betegségnek tartják* egy ember saját neméhez való szexuális vonzódását.

A "homoszexualitás nem bűn" a Szabó-Örkény vizsgálatban

	%
Teljesen egyetértek	27,2
Inkább egyetértek	23,6
Nem igazán értek egyet	22,1
Egyáltalán nem értek egyet	27,0
Összesen	100,0%

3.2.2/15. táblázat

Valójában milyen szocializációs hatások felelősek az egyes társadalmi csoportok iránti attitűdökért a vizsgált minta esetében? Elsőként a lakóhelyül szolgáló település (a településen élő cigányság aránya, illetve a település típusa) hatásait szeretném bemutatni.

1. Lakóhely

Hipotézisem, hogy míg a lakóhelyen a cigányok arányának növekedésével az előítélet nő, addig a munkahelyi (a kérdezett diákok esetében tehát az osztályban) jelenlét csökkenti azt.⁹⁷ A hipotézis első részének igazolásához vagy cáfolásához szükség van arra, hogy minden egyes kérdezett középiskolás lakóhelyeül szolgáló település roma-lakosságarányát egy változóban rögzítsem: ehhez a sokat bíralt és valóban némi bizonytalanságot hordozó, a roma népesség jellemzőire történt KSH előszámítás adott támpontokat.⁹⁸ Elemzésem fényét tompítja, hogy a kérdezettek 56,3%-a pécsi, a nem cigány diákok között pedig ez az arány még magasabb: 57,9%. Bár a városban jelentős számban élnek romák, az egyes városnegyedek közötti eloszlásuk közel sem azonos.⁹⁹ A Pécsen kívüli települések roma-arányával az a módszertani probléma is felmerül, hogy a legtöbb helyen valószínűleg az adatok szerinti cigány lakossági arány alacsonyabb, mint a valóságban. A 16. táblázat a *nem pécsi lakóhelyű* diákok esetében mutatja az összefüggést a cigány lakossági arány és a romák iránti attitűdöket mérő index között.

A kérdezett lakóhelyén élő cigányság aránya és a cigányokhoz fűződő viszonyt mérő index átlaga¹⁰⁰

<i>Cigány lakosság aránya a településen (nem pécsi kérdezettek)</i>	<i>Elemsszám</i>	<i>%</i>	<i>Cigányokhoz való viszony átlaga</i>
0 és 4,99% közötti	260	14,8	0,77
5 és 9,99% közötti	168	9,6	2,81
10 % és felette	96	5,5	3,01

3.2.2/16. táblázat

Ha csak a településen élő romák arányát nézzük, nincs szignifikánsnak mondható összefüggés, a hipotézist tehát el kell vetnünk. Ugyanakkor a család társadalmi állása szerinti bontásban már szignifikáns összefüggést találunk: az alacsony és közepes státuszúnak mondható státuszú családok gyerekei az 5 és 10% közötti települési romaarány esetén a legelfogadóbbak, ezzel szemben a magas státuszúak éppen ellenkezőleg, e településeken a legelutasítóbbak a cigányokkal szemben.

A cigányokhoz fűződő viszonyt mérő index átlaga a lakóhelyen élő cigányság aránya és a család társadalmi állásának tükrében

	<i>Cigányokhoz való viszony index átlagai</i>		
<i>Cigány lakosság aránya (nem pécsi kérdezettek)</i>	<i>Alacsony társadalmi állás</i>	<i>Közepes társadalmi állás</i>	<i>Magas társadalmi állás</i>

⁹⁷ Emlékeztetőül, Hahn Endréék (1979) vizsgálata alapján a romák által sűrűn lakott falvakban inkább túlbecsülték a kérdezettek a cigányok országos lélekszámát, mint az országban általában. A romák munkahelyi jelenléte ugyanakkor a kutatók tapasztalata szerint a toleranciát növelte.

⁹⁸ *A roma népesség jellemzői, kísérleti előszámítás 2050-ig*. KSH, Budapest, 1999. augusztus.

⁹⁹ A kérdezettől nem derül ki, melyik városrészben él, noha ez ebben az esetben fontos információ lenne: a kérdőív összeállításakor arra törekedtem, hogy megtartsam a válaszadó bizalmát, nem akartam olyan kérdéseket feltenni, mely az esetleges azonosíthatóságot sugallotta volna.

¹⁰⁰ Az összefüggés nem szignifikáns

0 és 4,99% közötti	0,66	-0,18	1,20
5 és 9,99% közötti	5,43	1,60	-0,35
10 % és felette	4,41	-2,04	9,80

3.2.2/17. táblázat

Másik hipotézisem szerint a lakóhelyül szolgáló település *típusa* (melyet a település nagyságával mértem) is hatással van a romákkal szembeni attitűdökre. A 3.2.2/18. táblázat és az F-próba tanúsága szerint *nincs* összefüggés a település típusa és a romákhoz való viszonyt mérő index, illetve főkomponens átlaga között.

**A romákhoz való viszonyt mérő index átlaga
a település típusának tükrében**

<i>Kérdezett lakóhelyének települése</i>	<i>Cigányokhoz való viszony index</i>
Megyei jogú város	0,64
Város	0,92
Község	1,57

3.2.2/18. táblázat

Tovább finomítva az elemzést, a család társadalmi állása mentén bontva az adatokat, feltűnő, hogy az alacsony társadalmi státuszú szülők gyermekei a megyei jogú városokban a legelutasítóbbak, a kisebb városokban a legelfogadóbbak, míg magas társadalmi státuszú társaik éppen a megyei jogú városokban a legtoleránsabbak a romákkal szemben, és az egyéb városokban a legelőítéltebbek. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a vizsgálat ezen részében legalább akkora a mérési hiba, mint a különbség, ezért a 3.2.2/18. táblázat adatait igen kritikusan kell fogadnunk.

**Cigányokhoz való viszony kapcsolata a kérdezett lakóhelyül
szolgáló településsel a család társadalmi háttere szerinti bontásban**

<i>Kérdezett lakóhelyének települése</i>	<i>Cigányokhoz való viszony index átlagai</i>		
	<i>Alacsony társadalmi állás</i>	<i>Közepes társadalmi állás</i>	<i>Magas társadalmi állás</i>
Megyei jogú város	-0,17	-0,95	3,02
Város	2,90	-0,89	0,63
Község	2,55	-0,24	2,96

3.2.2/19. táblázat

A pécsi diákok esetében igazolódni látszanak a korábbi (többek között Murányi, 1998.) empirikus eredmények, miszerint a legelfogadóbbak az alacsony és a magas társadalmi státuszú családokból érkező serdülők.

**A pécsi kérdezettek romákhoz való viszonya
családi háttér szerint**

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

3.2.2/20. táblázat

2. Család

A diákok családi háttere, attitűdjeik (és az attitűdök okainak) vizsgálata nem szűkíthető le pusztán az anyagiakban és az iskolázottságban kifejeződő hatásokra. Legalább ilyen fontos az otthoni nevelési klíma. A kérdőív 17.1 – 8. kérdései a gyermeknevelésről vallott elképzelésekre kérdeznek rá. Ezek a nézetek – ismerve az életkor sajátosságait – 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 család *klímáját tükrözik*. A nyolc kérdésre adott válaszokból a khi-négyzet vizsgálatot és a korrelációs számításokat követően úgy tűnik, kettő kristályosodik ki igazán, az engedelmességre, illetve az önállóságra vonatkozók. A többi változó között teljes a zűrzavar, mely azt mutatja, hogy a diákok hol megismétlik, hol tagadják a szülői mintákat válaszájuk során. A két változó erős kapcsolatot mutat az *autoritás index-szel*. Az engedelmisséget mérő változóval pozitív, míg az önállóságot mérővel negatív a kapcsolat. Ameddig a diákok a nevelésre vonatkozó válaszainak eredete teljes mértékben bizonytalan, addig a toleranciával kapcsolatos kérdésekre adott válaszok többé-kevésbé saját vélemények. Így e két változót a családi nevelési klíma mérőszámaként fogadtam el. Mindezt, hangsúlyozom, csak a legnagyobb kritikával szabad elfogadni: a családi nevelési klíma sokkal bonyolultabb, mint az bármiféle kvantitatív mérőeszközzel megragadható lenne. Hozzájárulnak elsősorban a szülők, akik – véleményüket, értékrendjüket tekintve – szöges ellentétben is állhatnak egymással. A családi szocializációt alakító tényező továbbá a szülők közötti viták lezajlása, egyáltalán a szülők, illetve további fontos családtagok jelenléte vagy hiánya. A 3.2.221. táblázat a nevelésről alkotott nézetek és az attitűdök közötti összefüggéseket mutatja.

Korrelációs értékek az attitűdök és a nevelésről vallott nézetek között¹⁰¹

	<i>Cigányokhoz való viszony – súlyozott</i>	<i>Zsidókhoz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisokhoz való viszony</i>
Fontos, hogy mindig engedelmeskedjen	–0,120**	–0,098**	–0,134**
Fontos, hogy a családban legyen önálló véleménye	0,045	0,062*	0,086**

3.2.2/21. táblázat

A kérdőív kitöltésekor a diákok *nyitott kérdés során* is kifejthették véleményüket a számukra legszimpatikusabb nevelési módszerekről. Az alábbi táblázat a szöveges válaszok alapján operacionalizált nevelési módszerek és az attitűdök közötti összefüggéseket mutatja. Az összefüggések a khi-négyzet próba alapján kivétel nélkül szignifikánsnak bizonyultak.

¹⁰¹ **0,01 szinten szignifikáns, *0,05 szinten szignifikáns.

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

Legszimpatikusabb nevelési módszer:	Cigányokhoz való viszony – súlyozott	Zsidókhoz való viszony	Homoszexuálisokhoz való viszony
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
Szabadon kell hagyni a gyermeket dönteni	10,28	15,00	10,57
Nincs válasz	28,00	21,00	21,00

3.2.2/22. táblázat

A táblázat jól mutatja, hogy a bizalom, a konfliktusok konstruktív jellegű megoldásának keresése, a megbeszélés, az elfogadás egyben a romák iránti elfogadó attitűdöket, ezzel szemben a büntetés és a gyerekekre mindent ráhagyó *laissez-faire* nevelési módhoz való vonzódás az elutasítást valószínűsíti.

3. Az iskola

Mennyiben van hatással az iskola a kérdezett diákok cigányokhoz, zsidókhoz és homoszexuálisokhoz való viszonyára? Első lépésként – hasonlóan a társadalmi-állampolgári ismeretek vizsgálata során megismert eljáráshoz – el kell választanunk a család és az iskola hatásait egymástól. Ebben az esetben több probléma is felmerül: amennyiben az attitűdökért valóban felelős az iskolai oktatás, jelen 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 emocionális tartalmak és ismeretek egyaránt alkotják. Hasonló dilemma merül fel, ha a szocializáció folyamatát aszerint vizsgáljuk, hogy az milyen mértékben zajlik szándékolt módon. A tudást – mint az előzőekben láttuk – az iskola szándékolt módon vagy átadja vagy sem, az attitűdök esetében azonban a szülői ház szocializációjának mintegy meghosszabbításaként az iskola felerősíti vagy éppen gyengíti az otthonról hozott tudattartalmakat.

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 közötti összefüggés közel sem lineáris. Ugyanígy elmondható, hogy az iskola sokszor igen áttételesen hat a diákok attitűdjeire. A konfliktushelyzetek tekintélyelvű elfojtása, a diákokkal szembeni kompromisszumot nem ismerő eljárások mind hatást gyakorolnak valamilyen módon a kisebbségi csoportokról vallott nézetekre.

**A mássághoz való viszony indexének átlaga
a képzési típus és annak tükrében, hogy az
engedelmességet a kérdezett mennyire tartja fontosnak¹⁰²**

	<i>Mennyire fontos, hogy a gyermek engedelmessédjék a családban</i>				
	1	2	3	4	5
Szakiskola	-9,60	4,00	8,62	10,23	-1,26
Szakközépiskola	-1,20	16,00	20,41	14,85	6,84
Gimnázium	37,20	38,00	31,25	24,97	19,76

3.2.2/23–a. táblázat

	<i>Mennyire fontos, hogy a gyermeknek legyen önálló véleménye</i>				
	1	2	3	4	5
Szakiskola	-43,00	-6,00	-3,06	4,93	5,43
Szakközépiskola	-41,50	-27,00	4,00	9,72	14,76
Gimnázium	42,00	40,50	13,90	20,03	27,65

3.2.2/23–b. táblázat

A vizsgálat során azt tapasztaltam, hogy míg a szakmunkásképzésben és a szakközépiskolában csökken az elfogadás azzal, hogy a kérdezett serdülő az önállóságot fontosnak tartja, addig a gimnáziumban éppen ellenkezőleg, növekszik. Az iskola (esetünkben az osztályban zajló képzés) a *kontextuális változó*, a családi nevelésről vallott nézetek az egyéni változó.

**Attitűdöket mérő indexek átlaga
a képzés tükrében**

<i>Az osztályban zajló képzés</i>	<i>Cigányokhoz való viszony - súlyozott</i>	<i>Zsidókhoz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisok hoz való viszony</i>	<i>Mással való viszony</i>
Szakiskola	-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

3.2.2/24. táblázat

Vizsgálati eredményeim csak részben egyeznek meg Szabó Ildikóék kutatási eredményével: a zsidókhoz való viszonyt tekintve ők is azt találták, hogy az egyes képzési típusok szerint fokozatosan csökken az elutasítás (3.2.2/25. táblázat), ám a cigányság esetében az 1996-os országos vizsgálat nem mutatott különbséget az egyes típusok között. Ezzel szemben én azt találtam, hogy a gimnazisták a legelfogadóbbak, őket követik a szakközépiskolai képzésben résztvevők és végül a szakmunkások.

**Azok aránya, akik nem dolgoznának szívesen együtt,
vagy nem ülnének egy padban *cigánnyal* a különböző iskolatípusokba járók körében¹⁰³
(Szabó Ildikóék vizsgálata)**

<i>Az osztályban zajló képzés</i>	<i>Nem dolgozna (%)</i>	<i>Dolgozna(%)</i>
Szakiskola	60	40
Szakközépiskola	59	41
Gimnázium	60	40

3.2.2/25. táblázat

¹⁰² Mindkét táblázatban található összefüggések szignifikánsak

¹⁰³ Szabó – Örkény (p: 202.)

**Azok aránya, akik nem dolgoznának szívesen együtt,
vagy nem ülnének egy padban zsidóval a különböző iskolatípusokba járók körében¹⁰⁴
(Szabó Ildikóék vizsgálata)**

<i>Az osztályban zajló képzés</i>	<i>Nem dolgozna (%)</i>	<i>Dolgozna(%)</i>
Szakiskola	38	62
Szakközépiskola	19	81
Gimnázium	10	90

3.2.2/26. táblázat

Az országos, diákjogokkal foglalkozó vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a képzési típusok hierarchiájában lefelé haladva nő az elutasítás (3.2.2/27.).

**Cigányokhoz fűződő viszonyt mérő index átlaga
képzési típus szerint (országos, diákjogokkal foglalkozó vizsgálat)**

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

3.2.2/27. táblázat

Az iskola színvonala is hatást gyakorol az egyes társadalmi csoportokkal szembeni attitűdökre. A zsidókhoz, homoszexuálisokhoz fűződő viszony szignifikáns kapcsolatot mutatott az iskola színvonalával, a cigányok iránti attitűdök azonban nem (3.2.2/28.).

**Társadalomismeret és attitűdök összefüggése
a pécsi vizsgálat adatai alapján**

<i>Társ. ism. pontatl KATEG (iskolára vetítve)</i>	<i>Cigányokhoz való viszony - súlyozott</i>	<i>Zsidókhoz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisok hoz való viszony</i>
Alacsony	-0,04	8,55	2,01
Közepes	2,23	12,17	2,99
Magas	2,68	14,67	7,60

3.2.2/28. táblázat

Az osztály hatásai

1. Az osztály összetétele

Mennyiben befolyásolják a diákok attitűdjeit az osztállyal kapcsolatos hatások? Az alábbiakban bemutatom az attitűdök és az osztály összetétele, valamint az osztályfőnök közötti összefüggéseket. Figyelemre méltóak a romákkal szembeni attitűdök a cigány osztálytárs jelenlétének illetve hiányának tükrében.¹⁰⁵ Számos olyan gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkás osztály van, ahová nem jár roma diák. Ugyanakkor a szakmunkásképző osztályok között van olyan, ahová három vagy annál több cigány diák is jár.¹⁰⁶ Megjegyzendő, hogy ebben a kérdésben is nagy a bizonytalanság. Az elemzés során azt tekintettem a válaszadó serdülők közül romának, aki a kérdőívben jelezte, hogy szülei, nagyszülei között található roma származású ember. Emellett az adatfelvétel során minden

¹⁰⁴ Szabó – Örkény (p: 202.)

¹⁰⁵ Ehelyütt csak a cigánysághoz való viszonyt vizsgáltam, a kutatás során nem volt mód megmérni, vajon hány zsidó, illetve homoszexuális diák jár az adott osztályokba.

¹⁰⁶ Kivételt képez a Gandhi gimnázium 11.-es évfolyama. Ez utóbbi osztályt és természetesen a roma diákokat az elemzés ezen részéből kihagytam.

osztályban lejegyeztük, hány általunk romának tartott diák ül a teremben. Sok esetben eltérés volt tapasztalható.

Cigány tanulók száma az osztályban

Cigány diákok száma	Osztályok száma		
	<i>Szakiskola</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

3.2.2/29. táblázat

Az osztály hatásának mérése érdekében nem pusztán az osztályba járó cigány diákok számának és a kérdezett *egyének* romákhoz való viszonyát mérő index kapcsolatát vizsgáltam, hanem az osztályra visszavetített attitűdöt is. Ebben az esetben mind a 80 osztály esetében adódott egy érték az osztály tagjainak válasza alapján, melyet hozzárendeltem az egyes kérdezett diákokra.

**Az osztály cigányokhoz való viszonyának átlaga
a cigány osztálytársak számának függvényében**

<i>Cigány tanulók száma az osztályban</i>	<i>Cigányokhoz való viszony átlaga (osztályra vetítve)</i>
Nincs	-1,58
1	3,22
2	10,81
3	7,96
4	-1,85
5	0,92

3.2.2/30. táblázat

Bár csekély azon osztályok száma a mintában (leszámítva tehát a Gandhi Gimnázium egyetlen 11-es osztályát), ahova 4 vagy 5 cigány diák is jár, valószínűsíthető, hogy a roma osztálytárs jelenléte csak egy bizonyos határig (2 vagy 3 roma diák) növeli a toleranciát. Efölött azonban megfordul a helyzet: megjelenik az elutasítás, ami szerintem *nem* a nagyobb számú cigány diák jelenlétének tudható be, hanem annak, hogy valószínűleg a tanárok – kiemelten az osztályfőnök – 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.

2. Az osztályfőnök hatásai

A kutatás kiegészítéseként utólag¹⁰⁷ rövid kérdőívet töltettem ki az osztályfőnökökkel. E kérdőív a pedagógus attitűdjeit kísérli meg mérni, a konfliktusok kezeléséhez való viszonyt, illetve azt, hogy a kérdezett tanár magát az osztályfőnöki munkát mennyire tartja fontosnak. A kérdőívben szereplő kérdések megszerkesztéséhez részben a pécsi osztályfőnökökkel készült interjúim szolgáltak alapul, részben pedig a Minoritás Alapítvány Kisebbségkutató Intézete által osztályfőnök körében végzett vizsgálat (Szekszárdi, 1999). A nyolcvan osztályfőnök közül 48-an visszaküldték a kérdőívet. (Interjúim tanúsága szerint éppen azok nem tették ezt, akik inkább a tekintélyt tartják elsődlegesnek a nevelés során, akik a konfliktusok destruktív jellegű lezárását választják. Mindez azonban statisztikailag nem jelenti feltétlenül azt, hogy a hiányzó válasz megfeleltethető lenne az elutasító, autoriter jellegű tanári magatartásformáknak. Az osztályfőnökök által adott válaszokat kódoltam, majd visszaemletem minden kérdezett diákra.

Az osztállyal való törődés intenzitását mérő hat változóból szerkesztettem egy háromértékű kategoriális változót, mely azt méri, hogy saját osztályán belül mennyire tartja fontosnak az illető pedagógus az intenzív nevelőmunkát (OFFOGL).

Az osztály cigányokhoz való viszonyának átlaga az osztályfőnöki aktivitás tükrében¹⁰⁸

<i>Osztályfőnöknek foglalkoznia kell-e az osztály nevelésével</i>	<i>Attitűd-átlag</i>
Nem kell	-0,12
Semleges	-0,02
Fontos	0,06

3.2.2/31. táblázat

Ha nem is túl erős, mégis szignifikáns összefüggés mutatkozik az osztályfőnöki aktivitás (pontosabban az aktivitást mérő kérdésekre adott válaszok) és az osztály cigányokkal szembeni érzelmei között. A legelutasítóbbak azon osztályok voltak, amelyek osztályfőnöke szerint nem kell problémákat kezelnie a pedagógusnak az osztályban, s nem ő az a személy, akivel a serdülőknek meg kellene osztaniuk személyes ügyeiket. Az osztályfőnökök cigányokhoz való viszonya és az osztály e csoport iránti attitűdjei közötti összefüggést a 3.2.2/25. számú táblázat mutatja: a legelfogadóbb (-2) pedagógusok osztályában a legtoleránsabb és a legelutasítóbb (+2) pedagógusokéban a legelutasítóbb a légkör.

¹⁰⁷ Az osztályfőnöki kérdőív kitöltése 2000. szeptemberében zajlott. A kétoldalas kérdőívet postai úton küldték vissza a tanárok. A kérdőív a mellékletben található meg.

¹⁰⁸ Az összefüggés szignifikáns.

**Osztályfőnökök cigányokhoz való viszonyának
átlaga (osztályra vetítve)**

<i>Osztályfőnök egyetért-e: "cigányokért többet tett az állam, mint maguk"</i>	<i>Osztály attitűdjének átlaga</i>
Nagyon nem (-2)	-0,14
Részben nem (-1)	0,00
Semleges (0)	0,06
Részben egyetért (1)	-0,08
Nagyon (+2)	-0,18

3.2.2/32. táblázat

Mindez az osztályfőnök *aktivitásának* tükrében (3.2.2/33.) nyeri el igazi jelentőségét: az a tanár van nagyobb hatással a diákokra, aki intenzívebben foglalkozik a pedagógiai munkával. Tapasztalataim szerint, egy diákjogokat, emberi méltóságot kevésbé tiszteletben tartó, ám a diákokat sűrűn ellenőrző, velük rendszeresen kapcsolatot tartó pedagógus osztályában inkább létrejön olyan közösség, mely tagjai képesek a tolerancia elsajátítására, mint az osztályát hanyagoló, munkaköri leírásában foglaltaknak minimális mértékben eleget tevő tanár esetében.

**Az osztály cigányokhoz való viszonya¹⁰⁹
az osztályfőnök attitűdjei alapján**

<i>Osztályfőnök egyetért-e: "cigányokért többet tett az állam, mint maguk"</i>	<i>Osztályfőnök aktív-e</i>		
	<i>Nem</i>	<i>Közepesen</i>	<i>Nagyon</i>
Nagyon nem (-2)	-0,28	0,24	-0,17
Részben nem (-1)	-0,04	-0,78	0,15
Semleges (0)	0,11	-0,10	0,20
Részben egyetért (1)	0,00	-0,14	-0,01
Nagyon (+2)	-0,36	-0,07	0,07

3.2.2/33. táblázat

Ha nem is markáns az összefüggés, ám a 3.2.2/33. táblázat azt mutatja, hogy a nagyon aktív tanár valamivel erősebb befolyást tud gyakorolni a diákok attitűdjeire, mint a mindössze kötelességüket teljesítő kollégáik, s ez a hatás rendre az *elfogadás* irányába mutat.

¹⁰⁹ A kapcsolat szignifikáns.

Eredeti hipotézisem szerint az ismeretek és a másság iránti elfogadás kapcsolatban vannak egymással, méghozzá oly módon, hogy a több ismeret magasabb toleranciát valószínűsít. A társadalmi-állampolgári ismeretek és a mássággal szembeni elfogadás között csak gyenge kapcsolatot találtam (a korreláció mértéke mindössze 0,096 volt).

**A másság főkomponens átlaga
a társadalmi-állampolgári ismeretek tükrében**

Társadalomismeret (kategoriális)	Másság főkomponens
1	11,17
2	15,26
3	22,80
4	19,56
5	18,71

3.2.2/34. táblázat

A kérdőív 29. kérdésében a diákoknak fel kellett sorolniuk azokat a magyarországi nemzeti vagy etnikai kisebbségeket, amelyekről már hallottak. Külön elemzés tárgya lenne, hogy milyen tipikusnak mondható tévedései vannak a kérdezett serdülőknek. A leggyakoribb, hogy a Magyarországon élő kínaiakat, arabokat, illetve a zsidóságot nemzeti vagy etnikai kisebbségi csoportnak tekintik. Említésre került továbbá a hajléktalanok, szegények, fogyatékosok csoportja. A legtöbben a cigányságot jelölték meg. Itt mindössze arra az összefüggésre térek ki, mely azt mutatja meg, milyen kapcsolat van a kisebbségek ismerete és az előítélet között. Szabó Ildikóék az egyes kisebbségek említésének gyakoriságát mérték a különböző középiskolai képzésben résztvevők körében (p: 191–193.) Vizsgálatuk szerint a legtöbb kisebbséget a gimnazisták említik, míg a legkevesebbet a szakmunkásképzősök.¹¹⁰

**Kisebbségek ismerete és a másság iránti attitűdöket
mérő index átlagai¹¹¹**

Hány kisebbséget ismer	Átlag
Egyet sem	13,59
Egyet	10,80
Kettőt vagy hármat	16,80
Négy fölött	23,84

3.2.2/35. táblázat

A 3.2.2/35. táblázatból látható, hogy *nincs összefüggés* az ismeretek és a tolerancia között, ugyanezt tapasztaltam a cigányok iránti attitűdök terén is (3.2.2/36. táblázat). Ezért további, finomabb elemzést végeztem, mely során az osztály által nyújtott képzést mint kontextuális változót használtam fel: ebben az esetben már volt összefüggés: a szakmunkások esetében a kevés ismerettel rendelkező tanulók voltak az elutasítók, míg a gimnazistáknál U-alakú görbe rajzolódott ki, azaz a legkevesebb és a legtöbb ismerettel rendelkezők bizonyultak a legelfogadóbbnak (3.2.2/37. a–c. táblázat).

¹¹⁰ “Figyelemre méltó, hogy a szociális kisebbségeket elsősorban a szakmunkástanulók érzékelik” – írják (p: 192.) Saját vizsgálatomban ugyanezt tapasztaltam. Hozzá kell tenni azonban azt is, hogy mindkét vizsgálat eredményeibe belevegyül a szakmunkástanulók írásbeliséghez, úrlapok, tesztek, kérdőívek megértéséhez és kitöltéséhez való, a gimnazistákétól eltérő viszonya. A modern demokratikus társadalomba való egyenjogú félként való beilleszkedés dimenziójában könnyen jósolható, felnőttkorukban mennyire lesznek képesek szerződéseket, nyomtatványokat egyéb szövegek terén használatára.

¹¹¹ A kapcsolat nem szignifikáns.

**Cigányokhoz való viszony
a kisebbségi csoportok ismeretének tükrében**

Hány kisebbséget ismer	<i>Cigányokhoz való viszony átlaga</i>			
	<i>Elutasító</i>	<i>Semleges</i>	<i>Elfogadó</i>	<i>Összesen</i>
Egyet sem	19,6	21,0	21,8	100,0%
Egyet	26,9	24,3	21,2	100,0%
Kettőt v. hármat	24,4	23,2	21,8	100,0%
Négy fölött	29,1	31,5	35,2	100,0%

3.2.2/36. táblázat

**Cigányokhoz való viszony a kisebbségek ismeretének tükrében
az osztályban zajló képzés szerint**

Szakiskola

<i>Hány kisebbséget ismer:</i>	<i>Elutasító</i>	<i>Semleges</i>	<i>Elfogadó</i>	<i>Összesen</i>
Egyet sem	39,7	30,1	30,1	100,0%
Egyet	43,2	33,9	22,9	100,0%
Kettőt v. hármat	37,5	31,3	31,3	100,0%
Négy fölött	37,0	25,9	37,0	100,0%

Szakközépiskola

	<i>Elutasító</i>	<i>Semleges</i>	<i>Elfogadó</i>	<i>Összesen</i>
Egyet sem	28,4	36,2	35,3	100,0%
Egyet	40,4	33,3	26,3	100,0%
Kettőt v. hármat	45,1	21,8	33,1	100,0%
Négy fölött	38,3	29,2	32,5	100,0%

Gimnázium

	<i>Elutasító</i>	<i>Semleges</i>	<i>Elfogadó</i>	<i>Összesen</i>
Egyet sem	23,1	31,9	45,1	100,0%
Egyet	27,4	30,6	41,9	100,0%
Kettőt v. hármat	27,2	40,8	32,1	100,0%
Négy fölött	27,4	33,2	39,5	100,0%

3.2.2/37 a–c. táblázat

Van-e kapcsolat a diákok toleranciája és a romákhoz, illetve más kisebbségi csoportokhoz való viszonya között? A toleranciát a kérdőív 24/1–4. kérdései mérték. A diákoknak négy állítással kapcsolatban kellett egy ötfokú (–2 ... +2) skálán megjelölniük azt, hogy mennyire értenek azokkal egyet. A négy változóból létrehoztam egyetlen, toleranciát mérő indexet, illetve háromértékű kategoriális változót (TOLINDEX és TOLKAT). Az index mindhárom attitűd-indexszel erős korrelációt mutatott.¹¹² Az alábbi táblázatból látható, hogy erős az összefüggés az attitűdöket mérő index és a tolerancia között. Mi az, ami befolyásolja ezt a kapcsolatot?

Tolerancia és attitűdök összefüggése

¹¹² A cigányokhoz való viszonyt mérő indexszel 0,480, a zsidókhoz való viszonyt mérő indexszel 0,307 és a homoszexuálisokhoz való viszonyt mérő indexszel 0,476 volt a korreláció értéke, mindhárom esetben 0,01 szinten szignifikáns volt az összefüggés.

<i>Tolerancia kategóriális</i>	<i>Cigányokhoz való viszony</i>	<i>Zsidókhoz való viszony</i>	<i>Homoszexuálisokhoz való viszony</i>
Elutasító	-8,81	7,66	-4,42
Semleges	2,31	12,08	5,23
Elfogadó	12,62	16,37	12,73

3.2.2/38. táblázat

Mi az, ami hatással van az autoritásra? A regresszió-elemzés alapján elmondható, hogy a család társadalmi állása kisebb erősséggel ($\beta_{cs}=0,06$) befolyásolja a toleranciára való hajlandóságot, mint az osztályban zajló képzés típusa ($\beta_{oszt}=-0,123$). Ez utóbbi negatív kapcsolat azt jelenti, hogy a szakmunkásképzős diákok kevésbé toleránsak – válaszáadásuk során –, mint a gimnazisták.

Az osztályban zajló képzés és a tolerancia összefüggése

<i>Az osztályban zajló képzés</i>	<i>Tolerancia index átlaga</i>
Szakiskola	-0,81
Szakközépiskola	-0,27
Gimnázium	0,07

3.2.2/39. táblázat

Az osztályfőnök autoritása (ugyanezen kérdések szerepeltek az osztályfőnökök kérdőívében, a meleg házasságkötését kivéve) szignifikáns kapcsolatot mutat a vizsgált osztályok tolerancia indexének átlagával.

Az osztályra vetített autoritás főkomponens középértékei az osztályfőnök autoritása alapján

<i>Osztályfőnök autoritása</i>	<i>Átlag</i>
Nem autoriter	0,28
Semleges	-0,49
Autoriter	-1,15

3.2.2/40. táblázat

Míg az osztályfőnök kérdőívben való megnyilatkozásai alapján elmondható, hogy az egyes fontos személyének toleráns megnyilvánulásai hatással vannak az osztályközösség toleranciájára (3.2.2/40. táblázat), addig az osztály társadalmi összetétele egyáltalán nem befolyásolja azt.¹¹³

Összefüggés mutatkozik ugyanakkor a társadalmi-állampolgári ismeretek és a tolerancia között. Úgy tűnik, hogy minél magasabb társadalmi-állampolgári ismeretekkel bír a kérdezett diák, annál inkább autoriter jellegű válaszokat ad a halálbüntetéssel, cigánysággal, meleg házasságával kapcsolatos kérdésekre. Ezzel tehát el kell vetnünk azt a hipotézist, hogy a tudás, az ismeretek *önmagukban* civilizációs hatást fejtenének ki. Az ismeretek sokasága nem akadályozza meg egyfajta civilizációs gyepelőként az emberben a másik iránti elutasító attitűdök csírázását.

Tolerancia és társadalmi-állampolgári ismeretek

<i>Társadalomismeret</i>	<i>Tolerancia index</i>
Alacsony	0,02
2	-0,17
3	0,20
4	-0,38
Magas	-0,70

3.2.2/41. táblázat

¹¹³ Gyenge korreláció mutatkozik a két változó között (0,025).

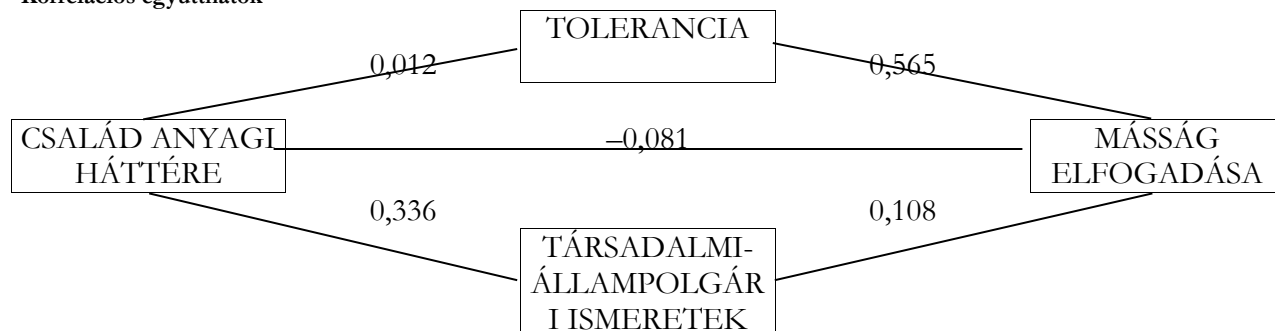
A 3.2.2/41. táblázat alapján elmondható, hogy egyfelől a diákok minél magasabb pontszámot érnek el a társadalmi-állampolgári ismeretek terén, annál inkább növekszik az autoritásuk is. Emellett azonban a kifejezetten tekintélyelvű válaszokat adó osztályfőnök esetében magasabbak ezek a középértékek, mint a nem autoriter osztályfőnök által irányított diákok esetében.

Autoritás és társadalmi-állampolgári ismeretek az osztályfőnöki választás tükrében

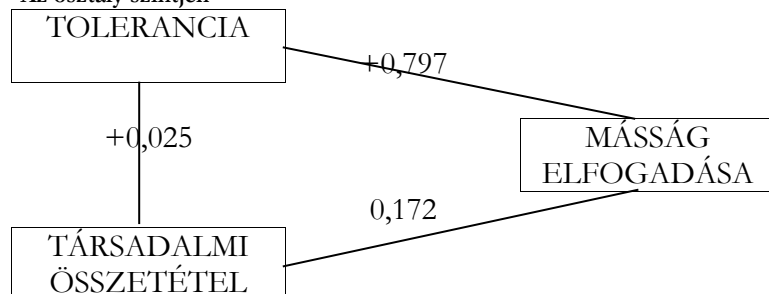
Társadalmi-állampolgári ismeretek	Osztályfőnök választása		
	Nem autoriter	Semleges	Autoriter
Alacsony	-0,23	0,15	1,57
2	0,49	1,16	1,22
3	-0,05	0,44	1,48
4	0,71	1,86	1,60
Magas	1,09	1,91	1,91

3.2.2/42. táblázat

Korrelációs együtthatók



Az osztály szintjén



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 vagy a különböző liberális gondolkodók 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 tananyagszervezés 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 leírt

állapotokra, (1980: 137–151.) annyi különbség mégiscsak felfedezhető, hogy a rendszerváltás óta eltelt egy évtized megalapozta jogi és társadalmi lehetőségét annak, hogy *az intézmény maga határozza meg* saját kereteit bizonyos korlátok között. A tér és az idő “merevségével” szemben nem a szabálynélküliséget kívánom megoldásként javasolni, sokkal inkább 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.¹¹⁴ 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* (a NAT megnevezése) vagy a *társadalomismeret*, mely magába foglal történelmet, szociológiát, filozófiát, pszichológiát éppúgy, mint földrajzot, művészettörténetet és antropológiát – ahogyan erről volt már szó az iskolai osztály szintjén történő demokratikus állampolgári szocializációról írottakban.¹¹⁵

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 színűvé 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 tolerancia, a személyi higiénia, a takarékos gazdálkodás, a szexuális kultúra, az Európa-ismeret témakörének sorsa a középiskolában az, hogy azokat a heti egyetlen osztályfőnöki óra hatáskörébe utalja az oktatásirányítás. Abba az osztályfőnöki órába zsúfolja az iskola e témákat, melyek nagyrészt adminisztrációval vagy a szakos tanár fejvesztett tananyag-pótlásával telnek el.

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 figyelembe vételével, hogy az ne sértse senki emberi méltóságát, világnézeti meggyőződését. Így a diákok menten a magukénak

¹¹⁴ “Inspirálóbba 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.)

¹¹⁵ Ehhez társulhat a tanár az eddig megszokottaktól eltérő jellegű felkészültsége, s a diákok eltérő haladása, együtt tanulása olyan körülmények között, ahol a pedagógus monolitikus információforrásból a megismerési folyamat koordinátorává lép elő. A hagyományos tantárgyszemlélet helyett az iskola feladata műveltségterületek megismertetése-megszerettetése: “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.

éreznék a termet, s nem lenne szükség a továbbiakban vasszigorra, mely föllép a rongálásokkal szemben. 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 termek állagában és épületbeli periférikus, illetve központi elhelyezkedésében nem tükrözné az odajárók társadalmi hátterét, ha nem azt kommunikálná az iskola, hogy a szakképzősöknek jó a hiányzó lábú, repedt felületű pad is (melyből ráadásul nem egyszer kevesebb akad, mint amennyi kellene), ott a folyosó végében. Az iskolákban nincs olyan falfelület, amelyen keresztül a diákok szabadon üzenhetnének, rajzolhatnának egymásnak, vagy az anonimitás védelmét élvezve kamaszkoruk sokszor lázongó, gyorsan változó gondolatait közölhetnék a világgal. Egy ilyen elképzelt felület tartalmát *kezérolag a jog szabályozná* a maga tág keretein belül: ettől kezdve nem azért nem szabad majd 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 pécsi iskolában már látható ilyen jellegű kezdeményezés – szükség lenne egy olyan felületre, ahol hasznos információk, a házirend (akár a pedagógiai program) mindenki számára elérhető, ahol található közérthető szövegű plakát diákjogokról, segélytelefonokról.¹¹⁶

¹¹⁶ Gesztusértékű lehetne, ha a tanári szoba ajtaja hagyományos kilincssel és nem – kívülről nem nyitató – gombbal lenne felszerelve, továbbá a tanárok és a tanulók által használt mellékhelyiségek felszereltsége közelítene egymáshoz.

3.2.3. Cselekvési minták

A kérdőíves vizsgálat egyik legfontosabb része az a kérdésblokk (34–39. kérdések), mely hat különböző történetet vázol fel, s arra kéri a válaszadót, döntsön, mit kellene tennie/tenniük a történetek szereplőinek, illetve (39. kérdés) osztályozza 1-től 5-ig a történetet követő megállapításokat aszerint, hogy mennyire ért azokkal egyet. A 34–38. kérdés esetében négy-négy válaszlehetőség közül kellett egyet kiválasztaniuk a diákoknak. A válaszlehetőségek mindegyike úgy lett megszerkesztve, hogy azok ordinális skálát képezzenek, s a kifejezetten negatív-destruktív válaszoktól a közömbösön, illetve felsőbb autoritásra való áthárító jellegűn át az autonóm-problémamegoldóig vezessenek.¹¹⁷

Konfliktus

A kérdőíves vizsgálat része volt öt olyan történet, melyek mindegyikénél a válaszadónak döntenie kellett arról, mit kellene tennie a történetek szereplőinek. A történetekben konfliktushelyzetek szerepeltek, s minden esetben négy-négy válaszlehetőség lett megadva a diákoknak, melyek közül egy mindig a kifejezetten destruktív, egy a passzív viselkedésmód kiválasztását jelentette a történet során, a harmadik válaszlehetőség megjelölésével minden esetben valamiféle külső szereplőre bízta, míg a negyediknél önállóan, konszenzust keresve oldja meg a problémát a válaszadó. A klaszterelemzés eredményeként *három* jól elkülöníthető csoport jött létre, melyek közel azonos számú elemet tartalmaznak. A három klaszternek a 'rábízó', az 'autonóm', és a 'destruktív magatartású' nevet adtam (KONFLCL).

Konfliktuskezelés a diákok körében a család összetétele és társadalmi állása szerint

Az adatok alapján nem mutatható ki szignifikánsnak mondható összefüggés a konfliktuskezelés mint cselekvési minta és aközött, hogy a válaszadó serdülő mindkét szülővel együtt él-e.¹¹⁸ Így tehát nem bizonyított, hogy a szülők válása mint destruktív elemekkel tűzdelt végső konfliktuskezelési eljárás – a destruktív vagy passzív jellegű konfliktusmegoldást valószínűsítene a diákok körében. Noha hipotézisem 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, illetve összességében a család társadalmi állásával (3.2.3/1. a–d. táblázat).

¹¹⁷ A kvázi-experimentális kérdések és a válaszlehetőségek megszerkesztése Neményi Máriával és Székelyi Máriával való konzultációk nyomán készült.

¹¹⁸ A minta mindössze 25,6%-a jelölte valamilyen módon a kérdőívben, hogy valamelyik szülővel nem lakik együtt, e kérdés során a hiányzó válaszok aránya 4,5% volt.

Konfliktuskezelés a család összetétele és társadalmi állása szerint

	<i>Konfliktus-kezelés</i>			<i>Összesen</i>
<i>Mindkét szülővel együtt lakik-e:</i>	<i>Destruktív (%)</i>	<i>Rábíró (%)</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>Rábíró (%)</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 v. afölött	21,6	35,1	43,3	100,0%
<i>Laksűrűség:</i>	<i>Destruktív (%)</i>	<i>Rábíró (%)</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>Család társadalmi állása</i>	<i>Destruktív (%)</i>	<i>Rábíró (%)</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%

3.2.3/1. a–d. 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>Az osztályban zajló képzés</i>	<i>Destruktív</i>	<i>Rábíró</i>	<i>Autonóm</i>	
Szakmunkás	36,4	32,9	30,7	100,0%
Szakközépiskola	31,6	42,0	26,4	100,0%
Gimnáziumi	29,6	32,1	38,3	100,0%

3.2.3/2. táblázat

Az osztály által kifejtett csoporthatás vizsgálatokor vissza kellett vetíteni az osztályra a diákok konfliktuskezelését mérő latens változó értékét mind a nyolcvan osztályban. A klaszter-elemzéssel létrehozott kategoriális változóból – bármilyen jól bevált is a vizsgálat korábbi részében – nem lehet átlagot képezni, mivel az ordinális mérési szintű változó, ezért létrehoztam egy konfliktuskezelést mérő főkomponenst (KONFL_F), illetve egy indexet (KONINDEX) négy helyzetben való viselkedést mérő változó alapján.

A konfliktus főkomponens komponensmátrixa

	<i>Komponens</i>
Parkot összetörték	0,581
Vonaton átkutatják a külföldieket	0,529
Intézetis osztálytárs	0,725
Tetves osztálytársakkal ballagás	0,600

3.2.3/3. táblázat

Az előzőekben már ismertetett osztályfőnöki kérdőív válaszaiból e kérdéskör vizsgálatokor is létrehoztam egy latens változót. A konfliktuskezelés esetében azonban nem volt olyan szerencsés a helyzet, mint az előítéletet, autoritást, illetve az osztályfőnöki aktivitást mérő kérdések elemzése során: az osztályfőnökök az eléjük tárt két konfliktushelyzetben túlnyomó többségében a számukra demokratikusnak tűnő válaszlehetőséget jelölték meg, így alig produkált varianciát e két változó, noha a két osztályfőnöki konfliktus-kérdés (ld. a mellékletet) az interjúk tapasztalatai alapján készült el. Módszertani tanulság, hogy míg egy többórás interjú során az ilyen és ehhez hasonló jellegű kérdésekre a tanárok a valósághoz közeli választ adnak, addig írásban kitöltött, levélben visszaküldött kérdőívben a válaszadás az ideálisnak vélthez közelítve torzít. Mégis sikerült áthidaló megoldást találni: több változóból, illetve a válaszadás hiányából képeztem egyetlen változót. Az osztály konfliktuskezeléshez-problémamegoldáshoz való viszonyát mérő főkomponens és az osztályfőnök konfliktuskezelési mintanyújtása között szignifikáns összefüggés van. Bár az összefüggés nem erős, továbbá a fentiekben leírt probléma jelentős mértékben megkérdőjelezhetővé teszi a vizsgálat e részének megbízhatóságát, látható, 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, elkenőzése.

Míg az osztályfőnöki aktivitás és a diákok elképzelt konfliktushelyzetekre vonatkozó való válaszadása között szignifikáns összefüggés mutatkozott (3.2.3/4. táblázat), addig – várakozásaimmal ellentétben – az osztályfőnök konfliktuskezelése és a diákok válaszainak középértéke között nem.

Diákok konfliktuskezelése az osztályfőnöki válaszadás tükrében

<i>Osztályfőnök konfliktuskezelése</i>	<i>Konfliktuskezelési index</i>	<i>Konfliktuskezelés főkomponens</i>
Tekintéllyel kezeli	12,00	0,02
Nem kezeli	11,94	-0,04
Demokratikusan kezeli	12,23	0,09

3.2.3/4. táblázat

Diákok konfliktuskezelése az osztályfőnöki aktivitás tükrében

<i>Osztályfőnök aktív-e</i>	<i>Konfliktuskezelési index</i>	<i>Konfliktuskezelés főkomponens</i>
Nem	11,77	-0,10
Közepesen	12,27	0,08
Nagyon	12,24	0,14

3.2.3/5. táblázat

Az osztály társadalmi index átlagával a konfliktuskezelés főkomponens 0,149, míg a társadalmi háttér szórásával (azaz az osztály társadalmi heterogenitásával) 0,329 értékkel (mindkettő szignifikáns) korrelál. Valószínűsíthető tehát, hogy az osztály összetételének vegyes volta erősebben befolyásolja a konfliktuskezelést, mint az osztály tanulóinak társadalmi állása. Röviden: minél különbözőbb diákok járnak az adott osztályba, annál valószínűbb, hogy az osztály tagjai a konszenzuskereső, autonóm problémamegoldást választják, vélhetőleg azért, mert a középiskolai évek során így vagy úgy, de a különböző társadalmi háttérrel érkező diákoknak alkalmazkodniuk kell egymáshoz, 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 konfliktuskezelést mérő index és a cigányokhoz fűződő attitűdöket mérő index között szignifikáns¹¹⁹ kapcsolatot találtam: 0,318 erősségű a korreláció, míg a mássághoz való viszonyt mérő főkomponenssel egészen kimagasló, 0,808 értékű. Amint az a 3.2.3/6. táblázatból látható, 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>Konfliktuskezelés- klaszter</i>	<i>Cigányokhoz való viszony index</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

3.2.3/6. táblázat

Szignifikáns az összefüggés az autoritás és a konfliktuskezelés között is, mely -0,296 értékű. (A negatív előjel azt jelenti, hogy minél kevésbé autoriter beállítottságú valaki, annál valószínűbb, hogy a konfliktushelyzetek megoldása során a destruktív megoldásokat választja.)

Tolerancia a konfliktuskezelés tükrében

<i>Konfliktuskezelés-klaszter</i>	<i>Autoritás főkomponens</i>
Destruktív	-1,12
Rábíz	0,05
Autonóm	0,36

3.2.3/7. táblázat

¹¹⁹ A korreláció 0,01 szinten szignifikáns (2-tailed).

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

Konfliktuskezelés a kérdezett tanulmányi átlagának tükrében

	Konfliktuskezelés			
Tanulmányi átlag:	Destruktív	Rábíz	Autonóm	Összesen
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%

3.2.3/8. táblázat

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

Szakmunkásképző

	Konfliktuskezelés			
Tanulmányi átlag:	Destruktív	Rábíz	Autonóm	Összesen
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%

Gimnázium¹²⁰

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%

3.2.3/9 a–c táblázat

A társadalmi-állampolgári ismeretekkel nincs ilyen összefüggés: a magasabb műveltség tehát – a kérdőív tapasztalatai szerint – nem valószínűsíti a destruktívtól eltérő konfliktus-megoldási módok keresését. Amennyiben 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 státuszú iskolákban inkább a másokra rábízó magatartás, tehát a konfliktuskerülés a jellemző, addig a magasnál már inkább az autonóm problémamegoldás.

¹²⁰ A három osztálytípus közül *csak ez* szignifikáns.

Konfliktuskezelés és az iskola színvonala

	<i>Konfliktuskezelés</i>			
Az iskola színvonala:	<i>Destruktív</i>	<i>Rábíz</i>	<i>Autonóm</i>	<i>Összesen:</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%

3.2.3/10. 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 a diákok ismeretei szerint, annál kevésbé autonóm jellegű a konfliktuskezelés. Megjegyzendő, hogy azokban az iskolákban, ahol egyetlen egy 11-es osztály található (ezek a horvát és a cigány nemzetiségi gimnáziumok voltak a mintában, illetve az újonnan létrejött református iskola, továbbá egy egészségügyi szakiskola, ahol szociális asszisztenseket képeznek) a megkérdezett diákok 49,3%-a választotta a konszenzuskereső konfliktusmegoldási módozatokat a kérdőív kitöltése során, s csak mindössze 18,8%-uk a destruktívnak mondott megoldásokat. Ez – 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. (Erről a 4. fejezetben részletesebben írok.) Nem zárható ki a válaszadás okainak vizsgálatakor, hogy a kisebbségi helyzet, melyet a család és az iskola egyaránt tudatosít a diákokkal hatással lehet a problémamegoldó készségekre.

Konfliktuskezelés és az iskola heterogenitása

	<i>Konfliktuskezelés</i>			
<i>Társadalomismeret-pontszám különbsége</i>	<i>Destruktív</i>	<i>Rábíz</i>	<i>Autonóm</i>	<i>Összesen:</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%

3.2.3/11. táblázat*Kohlberg vizsgálatainak folytatása*

Az erkölcsi gondolkodás serdülőkori fejlődéséről szóló kutatások zöme a Piaget munkáira épülő Kohlberg kutatásai köré csoportosul. Kohlberg (1997: 199–217.) az erkölcsi gondolkodás három szintjét különböztette meg (prekonvencionális, konvencionális és posztkonvencionális szintek), minden szintet további két-két szakaszra osztva. 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. 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, amelynek célja, hogy az egyén magáénak érezze azokat az értékeket, melyeket környezete elétár. Ne csak akkor tegyen úgy, mintha toleráns lenne, ne csak akkor törekedjen a másik féllel való kommunikációra és a konfliktusok konstruktív módon való feloldására, amikor a másik nálánál erősebb, vagy jelen van egy olyan hatalom, mely 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.*¹²¹ 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.

A kérdőív 39. kérdését (a Kohlberg által leírt erkölcsi szinteken való válaszadást) hat itemmel mértem, melyekből szintén egyetlen latens változót kívántam létrehozni. Az eredeti hipotézis szerint a diákok három, jó elkülöníthető csoportba sorolhatók: prekonvencionális, konvencionális és posztkonvencionális szinteknek megfelelő válaszokat adnak (Kohlberg, 1997.). Első lépésként kiszűrtem azokat, akik minden kérdésre magas, alacsony, vagy egyforma értéket választottak, így 222 fő kiesett az elemzésből (12,9%). Megkísértem megállapítani, hogy a kérdezettek mely csoportja válaszolt a prekonvencionális erkölcsi gondolkodás logikája szerint a kérdésre: azt a kérdezett diákot soroltam ebbe a csoportba, aki a hat állítás közül az elsővel és a másodikkal egyetértett (4 vagy 5 pontot adott), míg a többi négy állítással nem. Hasonlóan alakítottam ki a másik kettőt, tehát a konvencionálisan és a posztkonvencionálisan válaszolók csoportját is.

Első megállapításom, hogy nagyon alacsony azon diákok aránya, akik a fenti kategorizálást követően tisztán valamelyik csoportba sorolhatóak: prekonvencionális: 6,0%, konvencionális: 8,8%, posztkonvencionális: 4,9%, vagyis a minta nem egészen 20%-a. A klaszterelemzés eredményeit és az eredeti válaszokat összegző kereszttáblák alapján három csoport mutatkozik: egy olyan, mely a “szemet szemért” elv mentén döntött az adott helyzetben, ennek válaszai a kohlbergi 1–3 szakaszoknak felelnek meg, illetve egy, a szabályokat betartását fontosnak tartó csoport. A harmadik nem sorolható be egyikbe sem, továbbá posztkonvencionálisnak sem mondható.

Morális gondolkodás klaszter

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

3.2.3/12. táblázat

A minta mintegy felét elvesztettük azzal, hogy az egyik szinthez sem sorolható válaszokat kihagytuk az elemzésből. A főkomponens-elemzés eredményei is számomra igen meggyőzően azt mutatják, hogy csak *két igazi csoportra* oszthatók a diákok: egy ún. prekonvencionális és egy konvencionális-legalista dimenzió mentén. Ez pedig arra enged következtetni, hogy – legalábbis a kohlbergi mérőeszközzel – Kelet-Közép-Európában a serdülők között elvétve akad olyan, akinek erkölcsi problémákról való gondolkodásmódja posztkonvencionálisnak lenne mondható.

Komponens mátrix

	Komponens	
	1	2
Védte a birtokát	0,81	0,07
Nem szabad lopni	0,36	0,86
A bíró is lőtt volna	0,80	0,07

¹²¹ 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 ford.)

Nem tartották be a törvényeket	-0,67	0,45
Önbíráskodás	-0,59	0,29
Tekintettel lenni egymásra	-0,49	-0,09

3.2.3/13. táblázat

Összefüggés az ismeretekkel

Az adatelemzés azt eredményezte, hogy nincs szignifikáns különbség a diákok erkölcsi gondolkodása és a társadalmi-állampolgári ismeretek 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 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>Társadalmi-állampolgári ismeretek index átlaga</i>
Posztkonvencionális	4,01
Prekonvencionális	4,06
Konvencionális-legalista	4,28

3.2.3/14. táblázat

A diákok morális jellegű döntést igénylő válaszadásai a család társadalmi állásával nem mutat szignifikáns kapcsolatot, de az osztályban zajló képzéssel igen. (3.2.3/15. és 16. táblázat)

Morális jellegű válaszadás és a család társadalmi állás

	<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%

3.2.3/15. táblázat

Morális jellegű válaszadás és az osztályban zajló képzés

	<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%

3.2.3/16. 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 előző év végén, mint prekonvencionális társaik. Ám közel sem ilyen egyszerű a helyzet, ha a vizsgálatba bevezessük az ugyan kis számú, ám valóban a Kohlberg által posztkonvencionális szintűnek nevezett válaszadókat. (18. táblázat) Emellett minél jobb tanulmányi eredményt ér el valaki, úgy tűnik, annál valószínűbb, hogy konvencionális-legalista jellegű válaszokat ad a kérdőív 39. kérdésére.

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

3.2.3/17. 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

3.2.3/18. táblázat*Összefüggés a morális döntések és 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 arra, hogy erkölcsi eszmények és elvek szerint gondolkodjunk és cselekedjünk abban az esetben is, ha ezzel ellentétes késztetések, kényszerek állnak fenn. Hipotézisem szerint a magasabb erkölcsi szinten álló diákok inkább a demokratikus jellegű, konszenzust kereső konfliktusmegoldási stratégiákat választják. A 3.2.3/19. 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>KONF. klaszterrel</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 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

3.2.3/19. táblázat

A 3.2.3/20. táblázat eredményei is azt bizonyítják, hogy a konfliktuskezelés erős kapcsolatban van a kérdezett diák erkölcsi gondolkodásával.

	<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%

3.2.3/20. 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. (22. táblázat)

KOHLB. szintek (klaszter)	Cigányokhoz való viszony – súlyozott index	Zsidókhoz való viszony	Homoszexuálisokhoz való viszony
prekonvencionális	-6,89	8,15	-1,03
konvencionális-legalista	7,78	15,04	8,41

3.2.3/21. táblázat

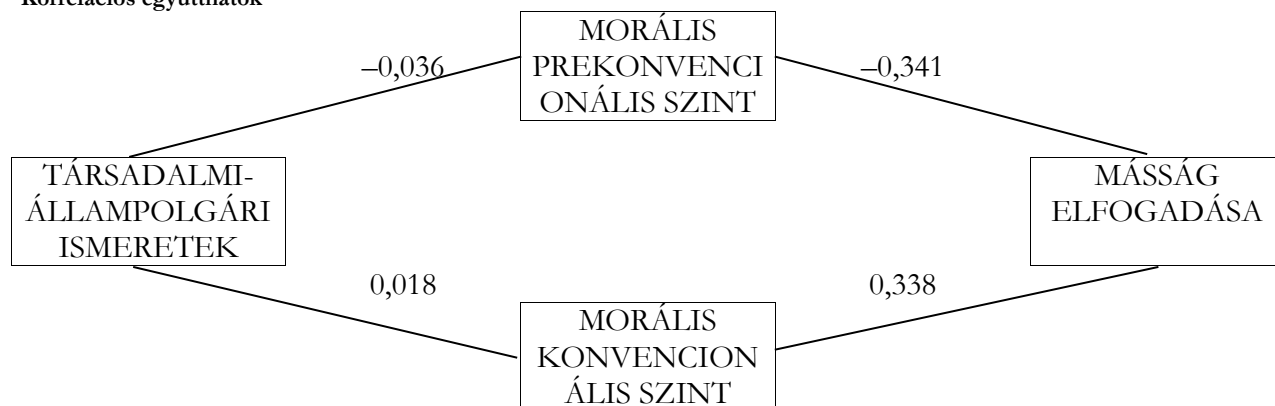
A tolerancia és a morális gondolkodás összefüggését tekintve a konfliktuskezelési minták tükrében még meggyőzőbb a kép: úgy tűnik, hogy valaki minél magasabb szinten áll az erkölcsi gondolkodás tekintetében, annál valószínűbb, hogy az autonóm problémamegoldás valódi elfogadást eredményez az egyes társadalmi csoportok iránt. (3.2.3/22.)

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

Morális gondolkodás	KONF. klaszterrel	Cigányokhoz való viszony	Zsidókhoz való viszony	Homoszexuálisokhoz való viszony
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

3.2.3/22. táblázat

Korrelációs együtthatók



Az eddig leírtak alapján két dolgot szeretnék hangsúlyozni. A demokratikus állampolgári szocializáció akkor lehet sikeres, ha az egész iskolát, illetve a teljes iskolarendszert átjárja a demokrácia klímája, s a demokratikus tartalmak nem csak a tananyagban, nemcsak ismeretként jelennek meg. A másik számomra fontos következtetés az, hogy a demokratikus szocializációnak nemcsak az iskolai élet

minden szereplőjének érdekévé, hanem belső értékévé kell válnia. Mindenek előtt 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, hogy autonómiája sérülése nélkül, érdekének tekintse a demokratikus játékszabályok között nevelést. Csak ezt követően válhat a külső kényszer belső normává.

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 jelenségek hátterében. A kérdés feltehető úgy is, hogy kinek az érdeke, hogy megmaradjon az intézményes szintű demokratikus szocializáció hiánya, milyen érdekek akadályozzák a jogtudatosság fejlesztését, az egyes társadalmi csoportok közötti tolerancia tudatos növelését. Milyen érdekeket szolgálna a tolerancia fejlesztése, a konfliktuskezelés demokratikus módjainak elsajátíttatása? Egyetlen képzelt példát említve: tételezzük fel, hogy a szűk megélhetési lehetőségekkel rendelkező aprófalú 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. Képzeliük 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 gyerekek, 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 nemcsak a “másik” (cigányok, melegek, nők, fogyatékosok, drogfüggő emberek, fiatalok, öregek) érdeke a tolerancia, ugyanis mi magunk is a “másik” vagyunk valaki más számára.

A hosszú távú cél azonban mégis a demokratikus viselkedésmódok bourdieui értelemben vett *habituusá tétele*. “Olyan gyakorlatok válhatnak belsővé és általánossá, vagyis habituussá, amelyek az adott körülményekből fakadó követelményekkel összhangban vannak.” A habitus akkor tud »megfelelően« működni, ha a társadalmi aktor rendelkezik a gazdasági és kulturális tőke azon minimumával, amely ahhoz szükséges, hogy felismerje és megértse egy adott helyzet követelményeit. “*Áz azonban szinte bizonyos, hogy a körülmények nem eléggé hasonlóak fent és lent ahhoz, hogy hasonló követelményeket támasszanak és hasonló habitusokat tegyenek racionálissá.*” (Bourdieu, 1972).

Mellékletek

1. Köszönetnyilvánítások

Mindenek előtt szeretnék köszönetet mondani hivatalos témavezető-tutoromnak, Csepeli Györgynek, és a munkámat mindvégig figyelemmel kísérő, hasznos tanácsaikkal, útmutatásukkal, sok esetben nélkülözhetetlen kritikájukkal ellátó tanáraimnak, Ferge Zsuzsának és Tausz Katalinnak. Nélkülük nem jött volna létre sem ez a dolgozat, sem pedig a pécsi kérdőíves kutatás.

Szeretnék köszönetet mondani a kutatási helyszíneken dolgozó tanároknak és igazgatóknak, az ott tanuló diákoknak, különösen Sabacz Lászlónénak, Hajdinák Miklósnak, Torma Andrásnak, Karsai Richárdnak, Metzger Tibornak, Szűcs Gabinak, Szűts Évanak, Csabai Lászlónak, Molnár Katalin Ágnesnek, Kuti Gábornak, Durucz Istvánnak, Szittár Lászlónénak és Füke Lászlónak, illetve a mánfai tehetséggondozó Collegium Martineum tanárainak és diákjainak.

Fontos volt munkám során a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet munkatársaival – Kovács Ágnessel és Dombiné Boros Margittal –, illetve Békés Zoltánnal (MTA Politikatudományi Intézet), Neményi Máriával (MTA Szociológiai Intézet), Székelyi Máriával (ELTE, Szociológiai Intézet) és Merkl Ildikóval (TÁRKI) folytatott szakmai konzultáció.

Köszönetet mondok Báder Józsefnek, Szabó Máriának, Polyák Zsuzsának és Csáki Anikónak a kérdőívek éjszakákon át zajló kódolási munkájáért, illetve az adatelemzésben nyújtott nélkülözhetetlen segítségéért Murányi Istvánnak (KLTE, Szociológia Tanszéke), aki annak ellenére hosszú órákat töltött velem a táblázatok elkészítésével, hogy közben a saját disszertációján is dolgozott. Ezúton köszönöm a kutatás lebonyolítása és a kérdőívek kódolása során nyújtott odaadó munkáját, Báder Józsefnek. Nélkülözhetetlen volt Vratarics Petra munkája a szöveg végső formai gondozása terén.

2. A kérdőív

--	--	--	--

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 TÖMEGKOMMUNIKÁCIÓ

1. Használtad-e már az Internetet?

A megfelelő választ X-elld 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 ☐ web-oldalakat nézek ☐ chat-elek (irc) ☐ web-oldalt
használok 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-elld be!

☐ Igen ☐ Nem ☐ Még nem tudom ☐ Nincs válasz

5. Ha van e-mail címed, írd ide: *Kérünk, olvashatóan írj!*.....

6. Mennyi időt töltesz a tv előtt?

Csak egy válasz lehetséges!

☐ Hetente egyszer ☐ Hetente ☐ Naponta ☐ Naponta ☐ Csak hét
nézek tv-t többször több órát végén

7. Melyik hírműsort szoktad nézni? *Több válasz is lehetséges!*.....

☐ Nem szoktam hírműsort nézni ☐ Nem tudom a nevét

ISKOLA ÉS MUNKA

8. Buktál-e meg valaha eddigi iskolai pályafutásod alatt?

☐ Igen ☐ Nem ☐ Nincs válasz

9. Karikázd be, tavaly év végén hányasod volt

Ha nem emlékszel, az X-et karikázd be!

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

10. Ha kollégista vagy, melyik kollégiumban laksz?.....

☐ Nem vagyok kollégista

11. Vesz-e részt valamilyen különórán, szakkörön?

Több válasz is lehetséges!

☐ Zenét tanulok ☐ Idegennyelvet tanulok ☐ Sportolok ☐ Nem veszek részt

☐ Egyéb, éspedig:

12. Akarsz-e a középiskola elvégzése után továbbtanulni?

A megfelelő választ X-eld be!

☐ Igen ☐ Nem ☐ Még nem tudom

Ha igen, akkor milyen szakmát szeretnél tanulni?

...és melyik oktatási intézményben?

13. Van-e az iskolában olyan tanár, aki pozitív értelemben nagy hatással van vagy volt rád?

Csak egy válasz lehetséges!

☐ Igen ☐ Nem ☐ Nincs válasz

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!

☐ Büntetés

☐ A gyermek lelkére beszélni

☐ A gyerek tanuljon a saját kárán

☐ Dicséret

☐ Egyéb:.....

19. 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

☐ Egyéb, éspedig:

20. Ki számít szerinted zsidónak?

Csak egy válasz lehetséges!

☐ Akit a környezete annak tart

☐ Aki zsidónak vallja önmagát

☐ Aki zsidó vallású

☐ Aki héberül beszél

☐ Aki zsidó életmódú

☐ Nem tudom megállapítani

☐ Egyéb, éspedig:

21. Megengednéd-e, hogy egy általad cigánynak tartott fiatal?

A megfelelő választ X-elld be

- | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 3. a szomszéd házba költözzön? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 5. a padtársad legyen? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 6. El tudod-e képzelni, hogy a barátod legyen? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 7. El tudod-e képzelni, hogy a házastársad legyen? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |

Egyéb? *Ha van hozzáfűznivalód, bátran írd le!*

22. Megengednéd-e, hogy egy általad zsidónak tartott fiatal?

A megfelelő választ X-elld be

- | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 3. a szomszéd házba költözzön? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 5. a padtársad legyen? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 6. El tudod-e képzelni, hogy a barátod legyen? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 7. El tudod-e képzelni, hogy a házastársad legyen? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |

Egyéb? *Ha van hozzáfűznivalód, bátran írd le!*

23. Megengednéd-e, hogy egy általad homoszexuálisnak tartott fiatal?

A megfelelő választ X-elld be

- | | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 3. a szomszéd házba költözzön? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 5. a padtársad legyen? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ Nincs válasz |
| 6. El tudod-e képzelni, hogy a baráti társaságodhoz tartozzon? | ☐ Igen | ☐ Nem | ☐ 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>Mindegy</i>	<i>Részen egyet értek vele</i>	<i>Nagyon egyetértek vele</i>
Állítsák vissza Magyarországon a halálbüntetést.	-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 kakukktójást!

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 kormányoknak?

- | | |
|---|--|
| ☐ 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 teleszórták 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 iskolában, 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 osztályfőnökömet 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.
- ☐ Bízza 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 beszökik. A gazda, amikor észreveszi őket, azt látja, hogy hátukon egy-egy zsákkal menekülni kezdenek, mire a gazda löfegyverével 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, végülis 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 képzele 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, OTTHON40. **Nemed**☐ Fiú ☐ Lány41. **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?**

- ☐ Szüleimmel (és testvéreimmel)
- ☐ Édesapámmal (és testvéreimmel)
- ☐ Nevelőszülőkkel
- ☐ Testvéreimmel (szüleimtől külön)

- ☐ Édesanyámmal (és testvéreimmel)
- ☐ Nagyszüleimmel
- ☐ Nevelőotthonban
- ☐ 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:.....

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 osztályfőnököknek közvetítenie kell a diákok közötti konfliktusokban.

Nagyon nem értek vele egyet Nagyon egyetértek vele

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Az osztályfőnök elsősorban arra jó, hogy minden bürokratikus munkát ráterheljenek.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Az osztályfőnökök feladatai nem érnek véget az osztályfőnöki órával és az adminisztráció elvégzésével.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Az iskolában a tanulók számára az osztályfőnököknek kell jelentenie a stabilitást és a biztonságot.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Az osztályfőnököknek különleges pedagógiai felelősege van.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Az osztályfőnököknek készen kell lennie arra, hogy a diákok megbeszélhessék vele azokat a személyes problémákat.

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

Konfliktusok az osztályban

1. Évismétlő kerül az Ön egyébként jó tanulmányi eredményű osztályába. A diákok leplezetlen ellenszenvvel fogadják új társukat, a bukott fiú viszont fizikumával és erélyes megnyilvánulásaival hívja fel magára a figyelmet. Mit tart helyes megoldásnak az Ön részéről? (Kérem csak *egyetlen* megoldást válasszon!)

- ☐ Rábízni a diákokra a helyzet megoldását.
- ☐ Szóbeli figyelmeztetésekkel, intők írásával, fegyelmi tárgyalással rendre bírni a konfliktusban résztvevő feleket.
- ☐ Beszélni az osztállyal, illetve az újonnan érkezett diákkal az osztályközösség fontosságáról.
- ☐ Kommunikálni az órán a problémáról, olyan helyzetet teremteni, melyben a bukott diák és az osztály is elmondja egymásnak azt, mi okozza sértettségüket.

2. Az iskola egyik tanulójaival összetalálkozik vasárnap délután, amint az az utcán dohányzik. Az iskola házirendje kifejezetten hangot ad annak, hogy az iskola területén kívüli, szabadidőben is vonatkozik a diákokra. Mit tesz Ön? (Kérem csak *egyetlen* megoldást válasszon!)

- ☐ Másnap behívhatja a diákot, s az ellenőrzőjébe ír a történekről.
- ☐ Jelzi az iskola igazgatójának az előző nap történeteket, a továbbiakban rábízza az ügyet.
- ☐ Nem tesz semmit, így is, úgy is rengeteg diák dohányzik
- ☐ Elbeszélget a fiatallal, ám figyelembe veszi azt is, hogy a házirend a jogszabályok szerint nem vonatkozik az iskolán kívüli dolgokra, így nem kezdeményezi a diák felelősségre vonását.

Szeretné-e a közeljövőben fejleszteni saját osztályfőnöki felkészültségét? ☐ Igen ☐ Nem

Ha igen, milyen téren?

Válaszait még egyszer nagyon köszönöm.

Ligeti György

3. A vizsgálattal kapcsolatos részletek

A helyszín

Azért kell röviden ismertetni a kutatás helyszínéül szolgáló várost,¹²² mert a tények ennek tükrében lesznek valósággá. Pécs 160 ezer lakosával Magyarország ötödik legnagyobb települése, mindazonáltal – ahogyan a többi vidéki magyar nagyváros – sem létszámával (sem urbanizáltságának fokával) nem közelíti meg a fővárost. Társaival együtt nem pótolhatja tehát a Magyarország településszerkezetéből hiányzó közép nagyságú várost. Vonzáskörzete a Dél-Dunántúl, de a városnak bőven vannak kapcsolatai a Dráván túl is a megfelelő közlekedési utak hiánya ellenére is. A délszláv háború következtében ezrével érkeztek az elmúlt években Horvátországból és Boszniából menekültek, de a dél tartó IFOR alakulatok is Pécsen keresztül érték el a Balkánt.

Pécs rendkívül sokféle, ám az egymás mellett élő értékek, csoportok sokfélesége mégsem világvárosi. A városban található az ország egyik legnagyobb zsinagógája, a háború előtt jelentős zsidóság volt élt Pécsen, a holocaust pusztítása, illetve a tragédia nyomán történt kivándorlás jelentéktelenné tette a pécsi zsidó közösség méretét.¹²³ Pécs évszázadokon keresztül jelentős katolikus város volt, napjainkban is működik a városban püspöki hivatal.¹²⁴ A XIX. század végén pedig jelentős református népesség vándorolt be az Ormánság községeiből.¹²⁵ A város mindig is vegyes lakosságú volt: egy 1832-es összeírás alapján az akkori 12 000 lakos harmada volt magyar, harmada német, illetve horvát. A szénbányászok 27%-a cseh, illetve morva származású volt az 1880-as években, a város ipari dolgozóinak többsége német, jelentős munkásszervezettel, németnyelvű lappal. Mindennek lenyomata napjainkban a horvát és német nemzetiségi oktatást folytató középiskolák meglétében lelhető fel. Pécsen és Baranya megyében jelentős számú cigányság él, mely legnagyobb része beás cigány. A pécsi cigányság számos jól működő kulturális és érdekképviseleti szervezetet tudott létrehozni. A városban élnek kínaiak, s találhatóak arabok is, akik a város egyetemén, illetve az egyik középiskola kifejezetten számukra létrehozott osztályában tanulnak.¹²⁶

¹²² További források: BEZERÉDY Győző: *Németnek Bécs, magyarnak Pécs*. Pannónia Könyvek, Pécs, 1997. SCHWEITZER Gábor: *Hitközségi elit – városi elit*. In: *Emlékezz 1944–1994*. Jelenkor Kiadó – Pécsi Izraelita Hitközség, 1994. p: 53–79. TUSKÉS Tibor: *Nagyváros születik*. Magyarország felfedezése sorozat, Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1975. *Baranyai nyelvjárási szótár*, 1950.

Pécs népességéről: Vonyó József [szerk.]: *Tanulmányok Pécs történetéből 1*. Pécs Története Alapítvány – Magyar Történeti Társaság, Pécs, 1995.

¹²³ A város főrabijja, Schönberger András szóbeli közlése alapján mintegy 120-150 főt számlál a hitközség. A pécsi zsidóság – elmondása szerint – szinte kivétel nélkül a budapesti Lauder Közösségi Iskolába járattja gyermekét.

¹²⁴

¹²⁵ “[...] 1869-ben a lakosság 91%-a tartozott a katolikus felekezethez, 6,8%-a zsidó volt és 2%-a protestáns. 1869 és 1910 között viszont a református népesség száma megtízszereződött.” (Aknai, 1997: 25.) Református iskola csak mindössze 1990 óta működik a városban.

¹²⁶ A város polgármestere így vezeti fel a Pécsi Napok programsorozatát a rendkívül széles programkínálatot nyújtó prospektus elején: “hagyományápolás, tudományos tanácskozások, művészeti és szórakoztató, valamint sportrendezvények mellett a *soknemzetiségű város* minden – identitását őrző – népcsoportja bemutathatja kultúráját. Igen érdekes, hogy nemcsak a németek, horvátok, szerbek, romák, bolgárok és görögök kívántak egy nemzetiségi nap keretében bemutatkozni, hanem az iszlám kultúra követői, a városunkban élő arabok is. Sokan nem is gondolnák, hogy a Pécsen tanuló és munkát vállaló arabság már létszámában is számottevő. Most a közkezdelt girosz mellé a Szent Koránt is elhozzák magyar fordításban, és művészetükből is ízelítőt adnak.”

Fontos röviden a munkalehetőségekről írni, hiszen a vizsgált diákok néhány éven belül a munkaerőpiac aktív szereplői lesznek, így a lehetőségek – vagy éppen azok hiánya – hatással van a továbbtanulási elképzelésekre, a fiatalok jövőképeire. A város nehézipara (uránbányászat) és könnyűipara a rendszerváltás előtti évtizedekben fellendült, többtízezres lakótelepek jelentek meg a hagyományos városmag körül. 1980-ra a városlakók száma 170 ezerre emelkedett, ami éppen kétszerese volt az 1945-ben számlált népességnek. Ez a hirtelen népességnövekedés a szomszédos települések a városhoz való csatolása, illetve a nehézipari munkaerő bevándorlása nyomán történt. A lakótelepeken olyan alacsony képzettségű, városi-polgári öntudattal nem rendelkező rétegek kerültek, melyek a napjainkra átalakult gazdasági szerkezetben nehezen találják meg a helyüket.¹²⁷

A város jelentős kereskedelmi és vendéglátóipari centrum Horvátország felé mutató vonzerővel, ez a középfokú képzésben a szakmai oktatás mellett a nyelvoktatásban is megjelenik, a horvát nemzetiségi gimnázium mellett több más pécsi szakközépiskolai osztályban oktatnak horvát nyelvet. A munkaerőpiac a rendszerváltással jelentős mértékben átalakult: a bányászat megszűnt: nemcsak a helyi, hanem a város tözsomszédóságában található komlói bányák jelentős része is bezárt. Nagyon magas a Komlóról ingázók száma. Jelentősnek mondható a Pécsi Dohánygyár, a Délhús, illetve a finn NOKIA monitorgyár a munkaerő-felvétel szempontjából, ám e cégek kivétel nélkül a jól képzett, minimum technikus végzettséggel rendelkező fiatalokat várja.

Pécs iskolaváros: több egyetem és számos általános iskola mellett 21 középiskola működik itt. Az országban az egyik legmagasabb a középiskolások számaránya a településen élőkhez viszonyítva: 11 ezer középiskolás jut 160 ezer pécsi lakosra. A pécsi középiskolák nemcsak a város és Baranya megye, hanem a Dunántúl déli részének gyűjtőmedencéje. Itt található Európa egyetlen cigány gimnáziuma, illetve olyan katolikus gimnázium, mely diákjai az egész Dunántúl területéről rekrutálódnak. A városban működik német tannyelvű, illetve horvát nemzetiségi gimnázium, s megtalálható alternatív pedagógiai program szerint működő gimnázium éppúgy, mint az egyetem gyakorlóiskolája. Fontos szerepet tölt be a jól felszerelt és – tapasztalataim szerint odaadó pedagógusokat alkalmazó – speciális tantervű (lényegében kiegészítő) iskola, illetve a GYIVI által működtetett városi nevelőotthon.

Egy tudományos dolgozat szempontjából másodlagos, számomra azonban fontos, hogy budapesti létemre régóta nagyon vonzódok Pécshez. A kutatás egy éves időszakát megelőzően pedig módomban állt Pécsi Tudományegyetem Szociológia Tanszékén egy féléves kurzust vezetni, illetve a mánfai Collegium Martineumban¹²⁸ néhány hónapig résztvevő-megfigyelést végezni. Ez az időszak emlékezetes része életemnek.

A kérdőíves vizsgálat lezajlása

¹²⁷ A kutatás egy éve során módomban állt konzultálni a rendőrség fiatalokat felvilágosító programját szervező munkatársaival a Megyei Pedagógiai Intézet szakértőivel, a városban működő cserkészvezetőkkel a gyermekvédelem munkatársaival, illetve részt vennem az iskolaigazgatók munkaközösségének ülésén. Ha szakmájukból, értékkorientációjukból fakadóan mindannyian más és más módon is fogalmaztak, s olykor egymástól eltérő mértékben látták egy-egy probléma súlyát, abban talán megegyezőek voltak a nyilatkozataik, hogy a legsúlyosabb problémák között a mindennapos drogfogyasztás, illetve a prostitúció valós veszélyt jelentenek a fiatalokra. A leánykereskedelmet a szervezett és a megyében található más (elsősorban kiemelt üdülőkörzetként működő) városokig nyúló kapcsolatokkal rendelkező alvilág működteti.

¹²⁸ Olyan, elsősorban cigány középiskolások laknak Mánfán (a várostól mindössze 9 km-re), akik Pécs különböző középiskoláiban tanulnak. Révükön sikerült az iskolákban oly módon is eljutnom, ahogyan azt vad idegenként nem tehettem volna meg.

A legtöbb iskolában semmiféle ellenállás nem volt a kutatással szemben, sőt kifejezetten segítették a munkámat/munkánkat. Sok helyen jelezték az igazgatók, tanárok, diákok, hogy valamiféle tartalmi visszajelzést szeretnének kapni.¹²⁹ Azokon a helyeken, ahol bizalmatlanok, illetve némiképp elutasítók voltak az iskola vezetői, a velük való beszélgetésből, illetve a későbbiekben velük készített interjúkból kiderült, hogy rossz tapasztalataik vannak a kérdőíves felmérésekkel kapcsolatban, illetve nem tartják jónak, ha valaki – általuk kínosnak nevezett – kérdéseket tesz fel a diákoknak. Az előbbiek arról számoltak be, hogy számtalanszor jártak már náluk kutatók azzal, hogy átadták a kérdőív egy példányát, az iskola másolja le, kérdezze le a diákok körében, s a kitöltött kérdőíveket küldje vissza postán.¹³⁰ A második csoportba tartozó iskolák, tehát ott, ahol kellemetlennek, feleslegesnek tartják az enyémhez hasonló kutatásokat az igazgatók kivétel nélkül arra hivatkoztak, hogy a szülők nem vennék jó néven, ha a gyerekeiket például a homoszexuálisokról kérdezné valaki. A zsidósággal kapcsolatos attitűd-kérdésekhez hozzáfűzte az egyik iskolaigazgató, hogy “ebben az iskolában ez a téma harminc év alatt szóba sem került” – ez a tény pedig többet elárul az iskolában működő társadalomismereti nevelésről, állampolgári szocializációról, mintha az egész iskola kitöltötte volna kérdőívet.

A kutatás során folyamatosan kapcsolatot tartottam az igazgatókkal, a kérdezett osztályok osztályfőnökeivel, illetve az iskolában a meghatározónak tartott tanárokkal. Ügyeltem arra, hogy a tanárokhöz ne az iskola vezetésén keresztül jussak el, így megelőzendő azt, hogy mintegy kötelezőnek érezzék a velem való együttműködést, illetve a későbbi interjúkban való részvételt.

A vizsgálat során kitöltöttem kérdőívet a Gyermek- és Ifjúságvédelmi Szolgálat városi nevelőotthonában, illetve a speciális tantervű (kisegítő) Éltés Mátyás Iskolaközpontban. Mindkét helyen sok 17 éves diák volt. A vizsgálat végén úgy döntöttem, nem veszem be a mintába ezeket a válaszokat, mert azok nagyon speciális körülmények között születtek meg. Azt azonban fontosnak tartom, hogy a későbbiekben néhány szót ejtsek az ott tapasztaltakról.

¹²⁹ Egyetlen középiskola volt, ahol egyáltalán nem foglalkozott az iskola vezetése a kutatással, itt is korlátlanul sikerül eljutni az osztályokhoz.

¹³⁰ Több iskolában sok kérdőíves kutatás volt az elmúlt években, így az iskola vezetői tehetetlenségnek érzik az újabb kutatók megjelenését.

4. Egyes változók megoszlása

INTERNET ÉS TÖMEGKOMMUNIKÁCIÓ

1. Használtad-e már az Internetet?

A megfelelő választ X-elld be!

Igen – 1276

Nem – 475 (Missing: 3)

2. Ha használod az Internetet, azt milyen rendszeresen teszed?

Csak egy válasz lehetséges!

Havonta – 544	Hetente – 390	Hetente többször – 201	Naponta 43	–	Naponta többször – 23
---------------	---------------	------------------------	---------------	---	--------------------------

Missing: 553

5. Ha van e-mail címed, írd ide: *Kérünk, olvashatóan írj!*.....

6. Mennyi időt töltesz a tv előtt?

Csak egy válasz lehetséges!

Hetente egyszer nézek tv-t – 51	Hetente többször – 259	Naponta – 676	Naponta több órát – 529	Csak hét végén – 225
------------------------------------	---------------------------	---------------	----------------------------	-------------------------

Nem szoktam nézni: 2

Missing: 1

7. Melyik hírműsort szoktad nézni? *Több válasz is lehetséges!*

1-et említ: 631; 2-t: 559; 3: 157; 4: 28; 5-öt: 4.

Nem szoktam hírműsort nézni – 199

Nem tudom a nevét – 102

ISKOLA ÉS MUNKA

8. Buktál-e meg valaha eddigi iskolai pályafutásod alatt?

Igen – 553 Nem – 1150 Nincs válasz – 39
Missing: 12

9. Karikázd be, tavaly év végén hányasod volt

Ha nem emlékszel, az X-et karikázd be!

Történelemből	1 27	2 350	3 445	4 481	5 321	X 130
Matekból	1 47	2 559	3 550	4 345	5 149	X 104
Irodalomból	1 18	2 195	3 488	4 529	5 382	X 142
Idegen nyelvből <i>Ha több nyelvet tanulsz, akkor a jobbik jegyet írd be!</i>	1 17	2 191	3 350	4 473	5 495	X 228

10. Ha kollégista vagy, melyik kollégiumban laksz?

Nem vagyok kollégista – 1492
A többi a kollégiumok között oszlik meg.

11. Vesz-e részt valamilyen különórán, szakkörön?

Több válasz is lehetséges!

Zenét tanulok – 141; Idegennyelvet tanulok – 334; Sportolok – 227 Nem veszek részt – 630

12. Akarsz-e a középiskola elvégzése után továbbtanulni?

A megfelelő választ X-elld be!

Igen – 1230 Nem – 94 Még nem tudom – 418
Missing: 12

Ha igen, akkor milyen szakmát szeretnél tanulni?

Nem válaszolt – 653; Nincs konkrét elképzelés – 260; Konkrétan megnevezte – 249;

Felsőfokú végzettséget igényel – 592;

...és melyik oktatási intézményben?

Nem válaszolt – 772; Még nem tudom – 183; Érettségi – 131; Tanfolyam, technikus – 19;

Főiskola – 257; Egyetem – 302; Budapesti egyetem – 82; Külföld – 8;

13. **Van-e az iskolában olyan tanár, aki pozitív értelemben nagy hatással van vagy volt rád?**

Csak egy válasz lehetséges!

Igen – 809
Missing: 23

Nem – 590

Nincs válasz – 332

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 - 800
Miss: 26

Nem - 573

Nincs válasz – 355

Ha igen, akkor miért? *Nem a tanár nevét kell ide írni!*

Igazságtalanság, inkorrekttség, kivételezés: 117

Tekintély fitogtatása, humánium hiánya: 194

Nem tud tanítani, nem reálisan osztályoz: 169

Stílus, gondolkodásmód: 85

Nem érdekli a diák, rezgnált: 57

Mert, csak: 67

Missing: 1065

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>értek.</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
Missing: 48	86	139	510	586	385

2. A munkában elismertnek lenni. Missing: 43	1 9	2 25	3 128	4 480	5 1069
3. Alkotó munkát végezni. Missing: 53	1 87	2 179	3 447	4 474	5 514
4. Önállónak lenni munkám során. Missing: 47	1 31	2 57	3 238	4 586	5 795
5. Munkám során ne kelljen döntéseket hoznom, felelősséget vállalnom. Missing: 59	1 113	2 213	3 488	4 325	5 556

VÉLEMÉNYED

17. Ha te szülő leszel, véleményed szerint mit fogsz majd a legfontosabbnak tartani a gyerekeknevelés során.

1-től 5-ig osztályozz!

1. Az a fontos, hogy a gyerek hozzájáruljon a család fenntartásához, részt vegyen a házimunkában. Miss: 57	1 204	2 398	3 687	4 279	5 129
2. Fontos, hogy a gyerek mindig igazat mondjon. Miss: 52	1 16	2 24	3 134	4 484	5 1044
3. Saját szabadidejét maga ossza be. Miss: 66	1 10	2 62	3 357	4 626	5 633
4. Segítsen a családban az idősebbeknek, figyeljen oda a kisebbekre. Miss: 59	1 17	2 59	3 373	4 668	5 578
5. Mindig engedelmeskedjék szüleinek. Miss: 62	1 21	2 60	3 364	4 751	5 496
6. Jól érezze magát a családban. Miss: 49	1 7	2 4	3 22	4 107	5 1565
7. Legyen önálló véleménye, és amellet ki is tudjon állni. Miss: 51	1 5	2 13	3 52	4 285	5 1348
8. Vállaljon felelősséget tetteiért. Miss: 52	1 8	2 14	3 58	4 255	5 1367

18. Az alábbiak közül válaszd ki a számodra legszimpatikusabb gyerekeknevelési módszert:

Csak egy válasz lehetséges!

Büntetés - 58

A gyermek lelkére beszélni - 419

A gyerek tanuljon a saját kárán - 615

Dicséret - 231

Megbeszélni a problémákat – 80; Helyzettől függ – 39; Bizalom – 4; Következetesség – 4; Szeretet – 4; Hagyni szabadon dönteni – 3; Még nem tudom - 3

19. Szerinted ki számít cigánynak?

Csak egy válasz lehetséges!

Akit a környezete annak tart – 69

Aki cigánynak vallja önmagát – 623

Akinek sötét a bőre színe – 128

Aki cigányul beszél – 58

Aki cigány életmódú – 469

Nem tudom megállapítani – 211

C. származású - 87

20. Ki számít szerinted zsidónak?

Csak egy válasz lehetséges!

Akit a környezete annak tart – 36

Aki zsidó vallású – 510

Aki zsidó életmódú – 223

Aki annak született – 47

Aki zsidónak vallja önmagát – 512

Aki héberül beszél – 8

Nem tudom megállapítani – 262

21. Megengedné-e, hogy egy általad *cigánynak* tartott fiatal?

A megfelelő választ X-elő be

1. Magyarországra költözzön lakni?	Igen - 998	Nem – 474 N.v. – 263
2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz?	Igen – 896	Nem – 578 N.v. – 259
3. a szomszéd házba költözzön?	Igen – 680	Nem – 742 N.v. – 307
4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz?	Igen - 1071	Nem- 400 N.v. - 261
5. a padtársad legyen?	Igen- 624	Nem - 710 N.v. - 391
6. El tudod-e képzelni, hogy a barátod legyen?	Igen – 849	Nem - 527 N.v. - 351
7. El tudod-e képzelni, hogy a házastársad legyen?	Igen - 146	Nem – 1247 N.v. - 332

Egyéb? *Ha van hozzáfűznivalód, bátran írd le!*

Elutasító: 263

Semleges: 1050

Feltétellel elfogadó: 288

Felt. nélk. elfogadó: 153 (a megjegyzés)

22. Megengedné-e, hogy egy általad *zsidónak* tartott fiatal?

A megfelelő választ X-elő be

1. Magyarországra költözzön lakni?	Igen - 1313	Nem - 126 N.v. –212
2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz?	Igen - 1271	Nem - 153 N.v. - 225
3. a szomszéd házba költözzön?	Igen - 1158	Nem -225 N.v. - 266
4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz?	Igen - 1285	Nem - 139 N.v. - 226
5. a padtársad legyen?	Igen - 1057	Nem - 279 N.v. - 312
6. El tudod-e képzelni, hogy a barátod legyen?	Igen - 1061	Nem - 244 N.v. – 339
7. El tudod-e képzelni, hogy a házastársad legyen?	Igen - 447	Nem - 657 N.v. – 533

23. Megengednéd-e, hogy egy általad homoszexuálisnak tartott fiatal?

A megfelelő választ X-eldd be

- | | | | |
|--|-------------|-----------|------------|
| 1. Magyarországra költözzön lakni? | Igen - 1204 | Nem - 307 | N.v.- 151 |
| 2. abba a városba/faluba költözzön, ahol Te élsz? | Igen - 1100 | Nem - 382 | N.v. – 178 |
| 3. a szomszéd házba költözzön? | Igen - 887 | Nem - 561 | N.v. – 211 |
| 4. abba az iskolába járjon, ahova Te jársz? | Igen - 976 | Nem - 472 | N.v. – 208 |
| 5. a padtársad legyen? | Igen - 558 | Nem - 850 | N.v. - 246 |
| 6. El tudod-e képzelni, hogy a baráti társaságodhoz tartozzon? | Igen - 635 | Nem - 712 | N.v. – 303 |

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>Mindegy</i>	<i>Részben egyet értek vele</i>	<i>Nagyon egyetértek vele</i>
Állítsák vissza Magyarországon a halálbüntetést.	202	199	104	769	464
Köthessenek homoszexuális (meleg) emberek is Magyarországon házasságot egymással.	422	184	624	321	177
Be kellene tiltani Magyarországon az abortuszt (magzatelhajtást).	573	498	186	349	120
Magyarországon az embereknek több megértést kellene tanúsítaniuk a cigányokkal szemben.	334	283	353	576	180

ISMERETEK

25. A következőkben szervezetek rövidítését olvashatod. Jelöld X-szel ezek közül a kakukktojt!

Természetesen csak egy válasz lehetséges!

Eltalálta: 1065; Nem: 689

26. Miért az? Kérünk, olvashatóan írd!.....

Eltalálta: 588; Nem: 1166

27. **Mi a fővárosa a következő országoknak?***Portugália:* **Eltalálta:** 893; **Nem:** 771*Dánia:* **Eltalálta:** 1087; **Nem:** 667*Ukrajna:* **Eltalálta:** 659; **Nem:** 1095*Bulgária:* **Eltalálta:** 786; **Nem:** 96828. **Írd le, melyik évben zajlottak az alábbi történelmi események:***A II. világháború kitörése:* **Eltalálta:** 854; **Nem:** 899*Rendszerváltás Magyarországon:* **Eltalálta:** 1147; **Nem:** 607*Trianoni békeszerződés:* **Eltalálta:** 470; **Nem:** 128429. **Sorold fel, milyen magyarországi nemzeti kisebbségekről hallottál:**

Egyet sem: 372

Egy: 417; Kettőt: 178; Hármat: 225

Négyet: 228; Ötöt: 175; Hatot: 93; Hetet: 34; Nyolcat: 18; Kilencet: 6 stb.

30. **Írd le, mit jelentenek szerinted az alábbi fogalmak:***Jogállam:* **Eltalálta:** 302; **Nem:** 1452*Hidegháború:* **Eltalálta:** 474; **Nem:** 1280*Holocaust:* **Eltalálta:** 554; **Nem:** 120031. **Mi a feladata a parlamentnek?****Eltalálta:** 1056;**Nem:**

697

32. **Mi a feladata a kormánynak?**

Eltalálta: 583; **Nem:** 1173

33. **Mi a feladata a bíróságoknak?**

Eltalálta: 750; **Nem:** 1004

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 teleszórták azt törött üvegekkel.**

Mit tennél ebben a helyzetben? Csak egy válasz lehetséges!

Megtudnám, hogy kik voltak azok, és én is lerombolnám az ő parkjukat. **93**

Nem tennék semmit. **503**

Rábíznám a döntést a park további sorsáról a helyi önkormányzatra, megkeresném a rendőrséget, hogy tegyen valamit az ügyben. **873**

Megszervezném a park védelmét. **266**

Missing: 19

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.**

Elismerném a kalauz tettének jogosságát. – 109

Semmit, esetleg figyelném, hogy mi történik. – 744

Leszállva a vonatról szólnék az állomásfőnökségen, hogy a kalauz jogtalanul járt el. – 148

Odamennék a fiatalokhoz és figyelmeztetném őket arra, hogy a kalauznak ehhez nincs joga. – 721

Missing: 32

36. Tegyük fel, hogy észreveszed, egy ismerősöd, aki most elsős az iskolában, néhány más elsőssel együtt évfolyamtársaid szecskáztatják.

Magam is résztvennék a mókában. – 318

Semmit nem tennék: mindenki túléli. – 1243

Jelezném, valamelyik tanárnak, vagy az igazgatónak. – 107

Aláírást gyűjtenék az iskolában, annak érdekében, hogy legyen nagyon szigorúan büntetve a szecskáztatás. – 32

Missing: 54

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 intézetis gyerekek. – 53

Nem tennék semmit, majd eldől, mit akar a többség. – 527

Tájékoztatnám az osztályfőnökömet a helyzetről, és rábíznám a döntést. – 187

Vitába szállnék osztálytársaimmal: még nem is ismerjük ezeket a diákokat. – 962

Missing: 25

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. – 83

Ne avatkozzon bele. – 108

Bízza rá a döntést az érintett osztály osztályfőnökére. Esetleg kérjen orvosi szakvéleményt. – 933

Az igazgató helyében magam szervezném meg azt, hogy az osztály minden diákja közösen ballaghasson. – 590

Missing: 40

39. Egy gazda gyümölcsösébe néhány hajléktalan férfi beszkik. 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, végülis a maga birtokát védte.	1 359	2 323	3 493	4 227	5 281
2. A bíró büntesse meg a tolvajokat, mert nem szabad lopni.	1 87	2 146	3 390	4 362	5 696
3. A bíró ne büntesse meg a gazdát, mert ha a helyébe képzeletben magát, ő is a tolvajok után lőtt volna.	1 519	2 321	3 375	4 196	5 259
4. A bírónak mind a tolvajokat, mind a gazdát felelősségre kell vonnia, mert nem tartották be a törvényeket.	1 126	2 88	3 253	4 245	5 976
5. A gazda hibás, mert nem tartotta tiszteletben a tolvajok emberi méltóságát. Önbíráskodott.	1 448	2 288	3 426	4 254	5 247
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.	1 295	2 193	3 443	4 271	5 475

CSALÁD, LAKÁS, OTTHON

40. Nemed

Fiú - 892 Lány - 846

41. Születési éved:

1980 vagy régebben: 54

1981: 181

1982: 910

1983: 571

43. Melyik településen élsz:

Pécsi: 988

Nem: 569

TELTIP: megyei jogú város: 1002

Város: 230

Község: 390

Egyéb: 6

Mising: 126

44. Édesapád legmagasabb iskolai végzettsége:

8 általánosnál kevesebb – 6

8 általános 79

Szaktanásképző 588

Szakközépiskolai érettségi 258

Gimnáziumi érettségi 76

Technikum 234

Főiskola 184

Egyetem 208

Nincs válasz – 95

45. Édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége:

8 általánosnál kevesebb – 15

8 általános – 133

Szaktanásképző – 365

Szakközépiskolai érettségi – 318

Gimnáziumi érettségi – 276

Technikum – 94

Főiskola – 294

Egyetem – 162

Nincs válasz – 71

46. Kivel élsz együtt?

Szüleimmel (és testvéreimmel) 1280

Édesapámmal (és testvéreimmel) 63

Nevelőszülőkkel – 5

Testvéreimmel (szüleimtől külön) – 12

Édesanyámmal (és testvéreimmel) 310

Nagyszüleimmel – 27

Nevelőotthonban 5

Egyéb: 36

47. Hány testvéred van:

Nincs: 250; Egy: 1011; Kettő: 333; Négy: 27 ; Öt és afölött: 18

48 . Hányan laktok egy lakásban:

Egyedül: 5
 Ketten: 129
 Hárman: 417
 Négyen: 749
 Öten: 307
 Hatan: 89
 Heten: 27
 Nyolc és afölött: 17

49 . Hány szobás a lakásotok (a szobák méretétől függetlenül):

Egy: 10
 Kettő: 319
 Három: 563
 Négy: 316
 Öt: 199
 Hat és afölött: 10%

50 . Van-e telefon a lakásotokban?

Igen - 1585 Nem - 155 Nincs válasz – 14 (pech)

51 . Jártál-e már a szüleiddel külföldön?

Igen - 1219 Nem - 518 Nincs válasz - 17

52 . Szüleid, nagyszüleid valamelyike – tudomásod szerint – tartozik-e valamelyik magyarországi nemzetiséghez, kisebbséghez?

Igen - 312 Nem - 1285 Nincs válasz – 129
 Missing: 28

Ha igen, akkor melyikhez?.....

Horvát: 36

Német: 206

Cigány: 42

A többi jelentéktelen számú

További változók

TISMPONT

Társadalmi ismeretek INDEX

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	.00	267	15.2	15.2	15.2
	1.00	146	8.3	8.3	23.6
	2.00	178	10.1	10.2	33.7
	3.00	185	10.5	10.6	44.3
	4.00	195	11.1	11.1	55.4
	5.00	198	11.3	11.3	66.7
	6.00	141	8.0	8.0	74.7
	7.00	150	8.6	8.6	83.3
	8.00	128	7.3	7.3	90.6
	9.00	85	4.8	4.8	95.4
	10.00	80	4.6	4.6	100.0
	Total	1753	99.9	100.0	
Missing	System	1	.1		
Total		1754	100.0		

TISMKAT

Társadalmi ismeretek (KATEG.)

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Alacsony	591	33.7	33.7	33.7
	Közepes	578	33.0	33.0	66.7
	Magas	584	33.3	33.3	100.0
	Total	1753	99.9	100.0	
Missing	System	1	.1		
Total		1754	100.0		

OSZTKEPZ

Az osztályban zajló képzés

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Szaktanulmány	389	22.2	22.2	22.2
	Szakközépiskola	544	31.0	31.0	53.2
	Gimnáziumi	821	46.8	46.8	100.0
	Total	1754	100.0	100.0	

ISKKEPZ

Az iskola által nyújtott képzés típusa

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Szaktanulmány és szakközép	644	36.7	36.7	36.7
	Szakközép	514	29.3	29.3	66.0
	Gimnázium	596	34.0	34.0	100.0
	Total	1754	100.0	100.0	

GYTIND

CSALÁD társadalmi állás index

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	1.00	151	8.6	9.0	9.0
	2.00	206	11.7	12.2	21.2
	3.00	270	15.4	16.0	37.2
	4.00	324	18.5	19.2	56.4
	5.00	239	13.6	14.2	70.6
	6.00	222	12.7	13.2	83.7
	7.00	169	9.6	10.0	93.8
	8.00	105	6.0	6.2	100.0
	Total	1686	96.1	100.0	
Missing	System	68	3.9		

Total	1754	100.0
-------	------	-------

GYTKAT**CSALÁD társadalmi állás (KATEG)**

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Alacsony	627	35.7	39.7	39.7
	Közepes	563	32.1	35.6	75.3
	Magas	391	22.3	24.7	100.0
	Total	1581	90.1	100.0	
Missing	System	173	9.9		
Total		1754	100.0		

ISKTKAT**Társ. ism. pontatl KATEG (iskolára vetítve)**

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Alacsony	581	33.1	33.1	33.1
	Közepes	588	33.5	33.5	66.6
	Magas	585	33.4	33.4	100.0
	Total	1754	100.0	100.0	

Kérdezett cigány-e (kérdőív és kbiztos alapján)

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
	Nem	1688	96.2	96.2	96.2
	Igen	66	3.8	3.8	100.0
	Total	1754	100.0	100.0	

CIG5KAT

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Nagyon elutasító	315	18.7	19.2	19.2
	Elutasító	355	21.0	21.7	40.9
	Semleges	314	18.6	19.2	60.1
	Elfogadó	402	23.8	24.5	84.6
	Nagyon elfogadó	252	14.9	15.4	100.0
	Total	1638	97.0	100.0	
Missing	System	50	3.0		
Total		1688	100.0		

**Családi nevelés klaszter
megoszlása (CSNEVEL)**

	<i>Elemzés</i>	<i>%</i>
Biztonság	522	29,8
Engedelmesség	424	24,2
Függetlenség	708	40,4
Missing	100	5,7
	1754	100,0

OFFOGL**OFŐ foglalkoznia kell (KATEG)**

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Nem kell	359	20.5	33.3	33.3
	Igen kell	645	36.9	66.7	100.0
Missing	System	750	42.6		
Total		1754	100.0		

	Semleges	343	19.6	31.8	65.1
	Fontos	376	21.4	34.9	100.0
	Total	1078	61.5	100.0	
Missing	System	676	38.5		
Total		1754	100.0		

(KONFLCL)A konfliktuskezelés-klaszter megoszlása

	<i>Percent</i>
Destrúktív	30,2
Rábíz	33,8
Autonóm	31,5
Missing	4,5
Összese	100,0
<u>n</u>	

AUTINDEX

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	-6.00	10	.6	.6
	-5.00	30	1.7	2.3
	-4.00	54	3.1	5.5
	-3.00	90	5.1	10.8
	-2.00	130	7.4	18.4
	-1.00	192	10.9	29.6
	.00	263	15.0	45.0
	1.00	243	13.9	59.2
	2.00	252	14.4	73.9
	3.00	176	10.0	84.2
	4.00	109	6.2	90.6
	5.00	78	4.4	95.1
	6.00	83	4.7	100.0
	Total	1710	97.5	100.0
Missing	System	44	2.5	
Total		1754	100.0	

KONINDEX

Konfliktuskezelés index

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	4.00	1	.1	.1
	5.00	1	.1	.1
	6.00	12	.7	.8
	7.00	28	1.6	2.5
	8.00	56	3.2	5.9
	9.00	141	8.0	14.3
	10.00	187	10.7	25.4
	11.00	231	13.2	39.2
	12.00	286	16.3	56.3
	13.00	252	14.4	71.3
	14.00	264	15.1	87.1
	15.00	175	10.0	97.6
	16.00	41	2.3	100.0
	Total	1675	95.5	100.0
Missing	System	79	4.5	
Total		1754	100.0	

ISKTIATL

Társadalom ism. pontszámátlag (iskolára vetítve)

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	.77	13	.7	.7
	2.16	19	1.1	1.8
	2.36	72	4.1	5.9
	2.42	170	9.7	15.6
	2.47	32	1.8	17.4
	2.56	275	15.7	33.1
	2.72	18	1.0	34.2
	2.95	114	6.5	40.6
	3.50	115	6.6	47.2
	3.78	102	5.8	53.0
	4.70	98	5.6	58.6
	4.78	40	2.3	60.9
	4.91	101	5.8	66.6
	4.92	26	1.5	68.1
	5.00	64	3.6	71.8
	5.56	39	2.2	74.0
	5.59	58	3.3	77.3
	5.94	95	5.4	82.7
	6.01	164	9.4	92.1
	6.65	66	3.8	95.8
	8.25	73	4.2	100.0
Total	1754	100.0	100.0	

ISKOLA

Az iskola neve

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	500-as Angster	114	6.5	6.5
	508-as Kertvárosi	72	4.1	10.6
	Apáczai (ANK) Gimn.	98	5.6	16.2
	Árpád Gimn.	40	2.3	18.5
	Babits Gyakorló Gimn.	164	9.4	27.8
	Egészségügyi	13	.7	28.6
	Gandhi Gimn.	19	1.1	29.6
	Janus P. Gimn.	64	3.6	33.3
	Kereskedelmi (KERO) Szkl.	275	15.7	49.0
	Kodály Gimn.	95	5.4	54.4
	Krleza (horvát) Gimn.	18	1.0	55.4
	Leőwey Gimn.	73	4.2	59.6
	Magyar-német Tannyelvű Gimn.	39	2.2	61.8
	Nagy L. (Ciszterci) Gimn.	66	3.8	65.6
	Művészeti Szkl.	32	1.8	67.4
	Pollack Szkl.	170	9.7	77.1
	Radnóti Közg. Szkl.	102	5.8	82.9
	Református Gimn.	26	1.5	84.4
	Széchenyi Gimn. és Szkl.	101	5.8	90.1
	TÁSI (AKG) Gimn.	58	3.3	93.4
	Zipernowsky Szkl.	115	6.6	100.0
Total	1754	100.0	100.0	

Az iskola által nyújtott képzés típusa

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Szadm. és szakközép	644	36.7	36.7
	Szakközép	249	14.2	50.9
	Szakközép és gimn.	265	15.1	66.0
	Gimnáziumi	596	34.0	100.0

	Total	1754	100.0	100.0
--	-------	------	-------	-------

Nappali tagozatos osztályok száma az iskolában

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	10.00	19	1.1	1.1
	12.00	44	2.5	3.6
	13.00	32	1.8	5.4
	15.00	13	.7	6.2
	16.00	200	11.4	17.6
	20.00	228	13.0	30.6
	21.00	66	3.8	34.3
	22.00	95	5.4	39.7
	24.00	180	10.3	50.0
	28.00	173	9.9	59.9
	29.00	73	4.2	64.0
	38.00	170	9.7	73.7
	42.00	275	15.7	89.4
	55.00	72	4.1	93.5
	70.00	114	6.5	100.0
Total	1754	100.0	100.0	

Az iskola nappali létszáma (fő)

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	.00	13	.7	.7
	180.00	19	1.1	1.8
	236.00	18	1.0	2.9
	259.00	32	1.8	4.7
	350.00	26	1.5	6.2
	450.00	95	5.4	11.6
	480.00	98	5.6	17.2
	535.00	102	5.8	23.0
	600.00	164	9.4	32.3
	608.00	64	3.6	36.0
	675.00	39	2.2	38.2
	678.00	101	5.8	44.0
	700.00	58	3.3	47.3
	726.00	66	3.8	51.0
	773.00	40	2.3	53.3
	880.00	115	6.6	59.9
	1030.00	73	4.2	64.0
	1050.00	170	9.7	73.7
	1204.00	275	15.7	89.4
	1443.00	72	4.1	93.5
	2000.00	114	6.5	100.0
Total	1754	100.0	100.0	

Cigány tanulók száma az osztályban

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	.00	1113	63.5	63.5
	1.00	428	24.4	87.9
	2.00	133	7.6	95.4
	3.00	25	1.4	96.9
	4.00	23	1.3	98.2
	5.00	13	.7	98.9
ez a Gandhi:	14.00	19	1.1	100.0
Total	1754	100.0	100.0	

5. Az országos diákjogi vizsgálat rövid bemutatása

Az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala által támogatott szociológiai kutatás célja az volt, hogy kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt vizsgálat alá vesse a közoktatási intézményekben az iskolapolgárok jogainak érvényesülését. Az országos kutatás első szakaszában végzett kvantitatív adatfelvétel során egyrészt a mérhető, egymással összevethető információk összegyűjtése volt a feladat a későbbi matematikai feldolgozás számára, másrészt fellelni azokat az osztályokat, melyekben a későbbiekben a kvalitatív módszereken alapuló vizsgálat (tehát a résztvevő-megfigyelés és az interjúzás) megkezdődhet. A mintavételhez az Országos Közoktatási Intézet Győri Információs és Informatikai Központjának adatbázisát használtuk fel. Az általunk összeállított 60 osztályból álló minta többlépcsős csoportos mintavételi eljárással készült. A minta elemszámának meghatározásánál kettős szempont érvényesült: egyfelől az értékelhető válaszmennyiség elérésének igénye, másrészt az adatfelvételre fordítandó idő korlátai. (A magyarországi társadalomtudományi kutatások tapasztalatai azt mutatják, hogy megfelelő reprezentativitás mellett egy ezer-ezerötszáz főből álló mintából nyert válaszok alapján valós – a leírni kívánt populációt jellemző – következtetéseket vonhatunk le, még akkor is, ha tisztában vagyunk vele, hogy a kapott válaszok bizonyos hányada nem értékelhető.)¹³¹

A kérdőíves adatfelvétel 2000 október 24. és 2000 december 6. között, míg a kérdőívek kódolása 2000 november 21. és 2000 december 22. között zajlott, mely munkafázisok eredményeként jött létre a végleges **adatbázis**, ($N_1=1\,447$ diák; 54 osztályfőnök – főminta). 2001 március–áprilisában történt meg a három almintát jelentő adatfelvétel, a korábbival teljesen megegyező kérdőív kitöltésével. Eredményeként egy $N_2=996$ diák és 37 osztályfőnök válaszadóból álló kontrollcsoportot nyertünk. A debreceni iskolákban a kérdezést Murányi István vezetésével a Kossuth Lajos Tudományegyetem hallgatói végezték. Az adatfelvétel és a kérdőívek kódolása az Eötvös Loránd Tudományegyetem Szociológiai Intézetének hallgatóinak aktív és nélkülözhetetlen közreműködésével történt.

A kérdőíves adatfelvétel során megismert iskolák közül kiválasztottunk hármat, ahol már a kérdőív kitöltése mellett résztvevő-megfigyelést végeztek a kutatásban dolgozók tanórákon, illetve lehetőségük nyílt spontán beszélgetésekre a diákokkal, tanárokkal. Az iskolák kiválasztásánál szempontként szerepelt az is, hogy lehetőleg különböző képzési típusú, az ország eltérő régióiban található intézmények legyenek. Ennek megfelelően a három iskola közül az első egy nyugat-magyarországi gimnázium, a második egy kelet-magyarországi településen található szakközépiskola, a harmadik pedig egy Budapesten található vegyes képzésű oktatási intézmény volt.

A két vidéki középiskolában egy-egy hetet töltöttünk el. A lehető legközvetlenebb kapcsolat kialakítása és az intézményekben zajló szocializációs folyamat alapos megismerése érdekében mindkét helyen az iskola kollégiumában laktunk, menzáján étkeztünk. Állandó jelenlétünk számtalan alkalmat adott spontán beszélgetések kialakulására, valamint megkönnyítette a kapcsolatfelvételt tanárokkal és diákokkal egyaránt. Mindeközben, abban az időben, amíg a kutatási helyszínen tartózkodtunk – akár az iskolában, akár a kollégiumban, akár az ebédlőben – nem feledkezhettünk

¹³¹ Az elemzés törzsét képező országos minta mellett létrehoztunk három almintát is, melyek célja az összehasonlíthatóság megerősítése volt. Az alminták **(1)** egy megyeszékhely négy iskolájának húsz osztályából, **(2)** egy budapesti egyházi iskola négy évfolyamának összes osztályából, illetve **(3)** egy vidéki szakközépiskola valamennyi évfolyamának összesen 11 osztályából állnak. Az alminták a főmintával való összehasonlítás mellett – ha csak felületesen is –, de alkalmasak arra, hogy egy-egy speciális szempont mentén a különböző évfolyamok közötti összehasonlítások eszközei legyenek. Az így nyer három alminta összesen 39 osztályból áll. Speciális tulajdonságuk, hogy segítségükkel megállapításokat tehetünk az adott iskolára vonatkozóan – szemben a főmintával.

meg arról, hogy mi azért vagyunk ott, mert dolgozunk. A folyamatos odafigyelés, információkra, benyomásokra való nyitottság, a kontroll saját reakcióink, magatartásunk felett komoly feladatot jelentett. (A budapesti középiskolában néhány tanítási nap óráin, valamint az iskolai napok programjain vettünk részt.) Mindegyik kutatási helyszínen a kérdőívvel vizsgált, tizenegyedik évfolyamos osztályok óráit látogattuk, diákjaival interjúztunk elsősorban. Az órákon végzett résztvevő-megfigyelések célja volt, hogy a szereplők – tanár-diák és diák-diák – közti interakciókról képet kapjunk: hogyan, mennyit és milyen tartalommal kommunikálnak egymással, illetve milyen technikákat használnak az órán felmerülő konfliktusok feloldására. Tapasztalataink szerint az ismeretek átadásának napjainkban is szinte kizárólagos módja az – egyirányú kommunikációval jellemezhető – frontális óravezetés, amely nem hagy teret a diákok megnyilvánulásaira. Márpedig a vélemények, gondolatok építő jellegű közlésének, a kérdésfeltevés képessége, a vitakészség a gyakorlatban fejlődhet csak.

6. Felhasznált irodalom

- AKNAI Tamás (1997): *Pécs*. In: *Változó világ 12. Útmutató Sorozat*, Pécs.
- ALLPORT, Gordon (1999): *Előítélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
- ANGVIK, Magne– BORRIES, Bodo von [ed.] (1997): *Youth and History*. Körber-Stiftung Publ., Hamburg. – A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents
- Ariès, Philip (1987): *Gyermekek, család, halál*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ARONSON, Elliot (1994): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH E. – BEM D. (1994): *Pszichológia*. Osiris-Századvég, Budapest, p: 93–98.
- BARCY Magdolna–DIÓSI Pál–RUDAS János (1996): *Vélemények a máságról*. Animula Egyesület, Budapest.
- BÍRÓ Endre: *Jog a pedagógiában*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány, Budapest, 1998.
- BOURDIEU, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BUDA Béla (1986): Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.
- COLE, Michael – COLE, Sheila R. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest, p: 625–670. és 536, 538, 539–548.
- COSER, L. A. (1967): *Continuities in the study of social conflict*. The Free Press, New York.
- CSEH-SZOMBATHY László (1985): *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest, p: 12–31. és 44–50.
- CSEPELI György (1987): *Rosszindulatú társadalmi folyamatok* In: Uő.: *Nemzettudat – csoporttudat*. Magvető, Budapest, p: 132–140.
- CSEPELI György (1992): *A szabadsági iskolája*. In: Csepeli–Stumpf–Kéri: *Állam és Polgár. (Politikai szocializációs tanulmányok I.)* MTA Pol. Tud. Int. Budapest.
- CSEPELI György (1993): *A meghatározatlan állat*. Ego School, Budapest.
- CSEPELI György–ZÁVECH Tíbor (1995): *Európai és nemzeti kötelezettségek a magyar tizenévesek körében*. In: Gazsó–Stumpf [szerk.]: *Veszteségek*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest, p: 122–138.
- CS. RANSCHBURG Ágnes (1999): *A társadalomtudományi nevelés új szabályozásának időszerepéről 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*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, p: 179–200.
- DÖGEI Ilona (1988): *Tizenévesek iskolái, illetve tanár-tanuló konfliktusai*. Szociológia 3. sz., Budapest, p: 327–342.
- ELIAS, Norbert (1987): *A civilizáció folyamata*. Szociogenetikus és pszichogenetikus vizsgálódások. Gondolat Kiadó, Budapest.
- 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*. Tertia Kiadó, Budapest, p: 36–39.
- FENYŐ D. György (1999): *Az én iskolám*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- FERGE Zsuzsa (1980): *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*. In: Uő.: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, p: 97–133.

- FERGE Zsuzsa (1980): *Oldható-e az iskola merevsége?* In: Uő: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, p: 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*. Osiris–Láthatatlan Kollégium, Budapest, p: 114–149.
- INHELDER, B. – PIAGET, Jean. (1984): *A gyermek logikájától az ifjúkor logikájáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- JÁRÓ Katalin (1998): *Diák-társadalom-diákegyetemes gimnáziumi osztályokban*. Új Pedagógiai Szemle, 1998/1.
- HANN Endre – TOMKA Miklós – PÁRTOS Ferenc (1979): *A közvélemény a cigányokról*. Tanulmányok, beszámolók, jelentések (XI) In: Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, p: 7–53.
- HORVÁTH Ágnes (1998): *A jövő polgárai*. In: Új Pedagógiai Szemle, 1998/1.
- KELEMEN Ágnes (1999): *Nemzeti attitűdök és kisebbséghez való viszony Magyarországon*. In: Szociológiai Szemle, 1999/2.
- KOHLBERG, Lawrence (1997): *Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza*. In: Bernát László – Somogyi Katalin: *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, p: 199–217.
- LADÁNYI János–CSANÁDI Gábor (1983): *Szelektáció az általános iskolában*. Magvető Kiadó (Gyorsuló idő sorozat), Budapest.
- 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. p: 361–382.
- MURÁNYI István – BERÉNYI Zoltán (1997): *Demokratikus magatartásformák és nemzeti hovatartozás magyar és észak-amerikai körökben*. REGIO, 3–4.sz. p: 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*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, p: 139–152.
- Nemzeti Alaptanterv* (1995). MKM–Korona Kiadó, Debrecen.
- Neményi Mária (2000): *Kis roma demográfia*. In: Horváth – Landau – Szalai: *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest, p: 277–282.
- PÁL Tamás: *Igazlató nap*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest, 1992.
- PARSONS, Talcot – BALES, R. F. (1956): *Family Socialization and Interaction Process*. Routledge and Kegan Paul, London.
- PERCHERON, Annick (1999): *Szocializáció és politikai szocializáció*. In: Szabó Ildikó – Csákó Mihály [szerk.]: *A politikai szocializáció. (Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából)*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- PERCHERON, Annick: *Szocializáció és politikai szocializáció*. In: Szabó Ildikó – Csákó Mihály [szerk.]: *A politikai szocializáció. (Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából)*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 1999.
- PIAGET, Jean (1970): *Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái*. In: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, p: 440–456.
- PIAGET, Jean (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- RANSCHBURG Jenő (1996): *Szeretet, erkölcs, autonómia*. Integra-Projekt, Budapest.
- RÉGER Zita (1978): *Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében*. Valóság, 1978/8. p: 77–89.

- RUOKONEN, Floora (1998): *Az európai kulturális identitás*. Európai Utas, 1998/2, p: 92–96.
- SEN, Amartya: *Az egyéni szabadság mint társadalmi elkötelezettség*. In: Esély, 1992/1. p: 3–19.
- SHERIF, Muzafer és Carolyn W. (1980): *Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás*. In: Csepeli György [szerk.]: *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Gondolat Kiadó, Budapest, p: 347–391.
- SIMON Péter (1999): *A kultúra tanítása a középiskolai nyelvhórákon*. In: Új pedagógiai Szemle, 1999/11. p: 15–22.
- SOLT Otília (1998): *Cigány gyerekek az iskolában*. In: Uő: *Méltóságot mindenkinek. Összegyűjtött írások I–II*. Beszélő kiadás, Budapest, p: 289–300.
- SOMLAI Péter (1997): *Szocializáció*. Corvina kiadó, Budapest.
- SWAAN, A. de (1990): *The Management of Normality. Critical essays in Health and Welfare*. Routledge, London and New York.
- 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): *Tízévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- SZABÓ Ildikó (1987): *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon*. Tekintet Könyvek, Budapest.
- SZEKSZÁRDI Julianna (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE, Budapest.
- 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*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1994): *Mátság, különbözőség, együttlenség: a felelős állampolgár születése*. Új Pedagógiai Szemle / 7–8. szám p: 44–50.
- ZOMBORI Gyula (1997): *A szociálpolitika alapfogalmai*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest.

Tartalomjegyzék

1. BEVEZETÉS	2
1.1 Témaválasztásom indoklása	2
1.2 Szocializáció	3
1.2.1 A szocializáció fogalma és megközelítései	3
1.2.2 Állampolgári és politikai szocializáció	4
1.2.3 Előítélet – tolerancia.....	7
1.2.4 Konfliktuskezelés és erkölcsi szocializáció	8
1.3 Iskola	10
1.3.1 Az iskola mint szocializációs közeg.....	10
1.3.2 A közoktatás intézménye	11
1.3.3 A közoktatási intézményrendszer működési mechanizmusa	12
1.4 Korábbi kutatások a témában.....	13
1.4.1 Állampolgári kultúra, politikai szocializáció	14
1.4.2 Előítéletek.....	15
1.4.3 Társadalmi ismeretek	17
1.4.4 Magatartásmódok, konfliktuskezelés, az iskola belső világa.....	18
1.4.5 Jogok az iskolában	20
1.4.6 Tanárok.....	21
2. KÉT ESETTANULMÁNY	22
2.1 Fegyelmi tárgyalás.....	22
2.1.1 A fegyelmi tárgyalás előzményei és lezajlása.....	23
2.1.2 A diák családi háttere és előélete	24
2.1.3 Az iskolai háttér, a pedagógusok.....	25
2.1.4 Következtetések	27
2.2 Szecs-káztatás és konfliktuskezelés	30
2.2.1 Bevezetés, eseteleírás.....	30
2.2.2 A szecs-káztatás – a kutatás tapasztalatai.....	30
2.2.3 Következtetések, problémák	33
3. A KÉRDŐÍVES KUTATÁS.....	39
3.1 Bevezetés	39
3.1.1 Kérdések.....	39
3.1.2 Az alkalmazott módszer	41
3.1.3 A megkérdezettek köre és a helyszín kiválasztása.....	42

3.1.4 Módszertani problémák.....	44
3.2 A kérdőíves vizsgálat eredményei.....	46
3.2.1 Ismeretek	47
3.2.2 Attitűdök.....	59
3.2.3. Cselekvési minták	86
MELLÉKLETEK.....	97
1. Köszönetnyilvánítások	97
2. A kérdőív	98
3. A vizsgálattal kapcsolatos részletek.....	118
A helyszín.....	118
A kérdőíves vizsgálat lezajlása	119
4. Egyes változók megoszlása	121
5. Az országos diákjogi vizsgálat rövid bemutatása.....	139
6. Felhasznált irodalom.....	141
TARTALOMJEGYZÉK.....	144