

LIGETI GYÖRGY

Hasadékok: valóság és jogszerűség a középiskolákban

Az egyenrangúság és egyenjogúság lehetőségei
a középiskolákban

A mai magyar középiskola remek tükre a társadalomnak abban az értelemben, hogy rámutat a társadalmi világ széthasított voltára. Az iskolában tovább halmozódnak a hátrányok, nemcsak a tudás elsajátítása, hanem a demokratikus társadalmi viszonyok közé való beilleszkedéshez nélkülözhetetlen képességek, cselekvési minták elsajátítására való esély terén is. Mi az oka a hasadéknak? Mi akadályozza a serdülőkorúak demokratikus szocializációját? Jelen írásban eddigi tapasztalataim összegzése, az észlelt jelenségek kritikai bemutatása tükrében ismertetek néhány olyan technikát és kezdeményezést, amely a demokratikus szocializációra irányul, néhol pedig ismertetem saját elképzeléseimet a probléma megoldásával kapcsolatban. A tapasztalatok részben az 1999–2000-ben *Demokratikus állampolgári szocializáció* címmel Pécsen végzett kérdőíves (N=1754), interjú vizsgálaton, részben pedig a 2000–2001-ben zajló¹, 21 iskolát érintő országos diákjogi kutatáson alapulnak.

A különféle megoldási lehetőségek, problémakezelési- és megelőzési stratégiák sokféle módon csoportosíthatóak, a társadalompolitika szempontjából azonban két releváns kritérium mutatkozik. Az egyik: aszerint tipologizálni a különféle demokratikus nevelésről szóló programokat, hogy azok hatásukat mely szinten fejtik ki (az osztályban, az oktatási intézmény egészében, vagy az iskolarendszer szintjén, esetleg az iskolarendszeren kívül). A másik a kezdeményező szerinti csoportosítás: így módon beszélhetünk civil, állami, a piac által indított, illetve Magyarország (és Kelet-Közép-Európa) esetében megkezdhetetlenül az európai uniós programokról.

¹ A kutatás első szakasza zárult le a kézirat leadása idején. A vizsgálat lefolytatásában nagyon fontos munkát végeztek az ELTE szociálpolitikus és szociális munkás hallgatói: ezúton is köszönetet mondok Márton Izabellának, Gelsei Gergőnek, Sógorka Ildikónak, Fellegi Borbálának, Velti Nikolettnek, Fűvesi Ágnesnek és Simon Erzsébetnek.

1. Az osztályteremben

A fegyelem és a rend – a tartalom és a légkör

A közmegítélés által fegyelmezettnak mondott osztály, tanítási óra azt jelenti, hogy a tanulók csendben, mozdulatlanul ülnek a padban. Rejtve marad azonban, hogy a fegyelem a félelem, az unalom, a korai reggeli fáradtság, vagy éppen a szellemi izgalom eredménye-e.² „Nem fegyelmezettebb-e az az osztály, amelyik önállóan betanul egy táncot, egymásra és a fákra-virágokra vigyázva tud túrázni, (...) tartalmasan tud egy összejövetelel játszani. annál, amelyik csendesen végigüli a délelőtti tanórákat?” (Fenyő, 1999: 11.) Ameddig az osztály a hagyományos tanórán a hagyományos tanítási keretek között tevékenykedik, a tanár nincs szerepbizonytalanságban: a látszólag működőképes hierarchia tartja össze a csoportot. Más, a tanóránál lazább, de még mindig iskolai szervezésű helyzetekben – szalagavató bálók, osztálykirándulások – viszont gyakorta szabadul el a pokol. A mai iskolai fegyelem a tanár és diák közötti alárendeltségen, míg a tartós fegyelem az iskolában uralkodó demokratikus viszonyokon, a diák-ság önrányításán és önkorlátozásán alapul.

Az iskolai élet nem sok lehetőséget biztosít a választásra: a tananyag, az osztályfőnök és a tanárok személye eleve elrendeltek, a diákok viselkedését külső kényszerből fakadó fegyelem (tanári tekintély, szülői nyomás), nem pedig a döntéshelyzet és a választás lehetőségéből eredő felelősség szabályozza. A diákok fegyelme nagyban múlik az osztályban tanító tanár fegyelmen: hogyan lép be az osztályba, pontos-e, felkészült-e, tudja-e, mit akar aznap elérni. Megfigyeléseim során ugyanis legtöbbször a tanárok a tanórákat logikus módon vezették, a tanulók közléseit nem szívesen fogadták, azokra kevéssé voltak képesek reagálni, s nem törekedtek beleilleszteni a tanítás menetébe. Számos középiskolai osztályban hiányzik a diákok motiváltsága (érdeklődés az anyag iránt, felkészülés a sikeres vizsgákra), illetve együttműködési készsége (saját örömét, kielégülését elsősorban a többi diákkal és a tanárral való együttműködésben látja megvalósíthatónak). Emellett a tanárok maguk sem tudják felébreszteni a serdülőben az érdeklődést a tantárgy iránt, nem tudnak igényt teremteni a jobb teljesítményre – végső soron nem teszik értéké a továbbtanulást, sok esetben erősebbek a családi indíttatások. A mai középiskolában összességében problematikus kooperációra, önkorlátozásra nevelni a diákokat a tanár saját kooperációs készségének mintanyújtása által, a serdülő tekintélyelvű elfojtása nélkül.

² Fontosnak tartom a kiváló gyakorló pedagógus, Fenyő D. György (1999) által a fegyelemről leírtakat.

Az előítéletek kialakulásának megelőzése az osztály szintjén

Számos civil szervezet, illetve a kormányzati szektor kezdeményezett lépéseket 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 éppen a tévképzetek elosztatásáért megindított, mindennemű érvelésen, felvilágosításon alapuló vállalkozás nemhogy csökkenti, hanem dacos megnyilvánulások, ellenérvek sorozatán keresztül növeli az előítéletes megnyilvánulásokat. Ezek alapján az előítéletek megelőzését nem lehet kizárólag ismeretközléssel elérni, csak úgy, ha a tanítási-nevelési folyamat, a szocializáció egészével erre törekcszenek.

A különböző nemzetiségi csoportok kultúrájának tanítása csak bizonyos esetekben elegendő eszköz az előítéletek megelőzésére. Példa erre a serdülőkorban még kialakulófélben lévő a *cigánysággal szembeni előítéletek* elosztatására tett kísérletek tömkelege. A középiskola, a pedagógusok, a civil szervezetek az elmúlt évek során sokat tettek az előítéletek csökkentéséért: számos tanóra foglalkozott a cigányság kultúrájával, lelkes tanárok vitték ezrével diákjaikat cigány kulturális rendezvényekre, néprajzi-hagyományőrző táborokat rendeztek országsszerte. 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 gyerekkorban kialakulófélben lévő előítéleteket csak megerősíti a cigány kultúra pozitív elemeire irányított figyelem: interjúm 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 hajlandóak a *tisztességes munkára*” – hangzik el 17 éves interjúalanyaim szájából.

Problematikus, 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 *primér* 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 igazgatóhelyetttel. A jelenetnek az iskola több tanulója is szemtanúja volt. Egy korábbi interjúm során az igazgatóhelyettes azon az állásponton volt, hogy az idegengyűlölet olyan

jelenség, 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.”

Mindettől függetlenül mégiscsak fontos, hogy az egyes tantárgyakba integrálva megjelenjen a különböző kultúrák oktatása: Simon Péter (1999) a nyelvórai kultúratanításról szóló cikkében a Nemzeti Alaptantervre hivatkozva a célnyelv kultúrájának megismertetését véli az előítélet megelőzése, illetve a tolerancia fejlesztése eszközének: a serdülők saját kultúrájukról alkotott képe is fejlődik a folyamat során. A nyelvtanítás esetében a közismereti tények közlésén túl az általa „kisbetűs kultúrának” nevezett jelenségcsoportra mint pedagógiai lehetőségére hívja fel a figyelmet: hangsúlyozza, hogy az idegenforgalmi látványosságoknál (hol lakik a brit miniszterelnök) és a történelmi adatoknál (mikor volt a londoni pestisjárvány) sokkal hasznosabb – és érdekesebb – dolog az, hogy hogyan, milyen körülmények között élnek azok, akik az adott idegen nyelvet beszélnek.³ A legfontosabb, hogy a tanuló *elgondolkozzon* a hallottakon: *elgondolkozzon* azon, hogy vajon mindenkinek olyan-e az élete, mint a nyelvórák vagy a tankönyvek szereplőié, s vajon mindenki ugyanakkor teázik-e Angliában, mindenki emeletes busszal jár-e munkába.

Ami azonban döntő, az a közlés hitelessége: résztvevő-megfigyeléseim során számos alkalommal tapasztaltam, hogy a tanárok a lehető legdurvább módon reagálnak a tizenévesek előítéletes megnyilvánulásaira. A tekintélyen, hatalmi fölényen alapuló elfojtással párosuló nevelés eredménye semmi esetre sem a toleráns magatartásmód lesz.

A tananyag, a módszer és a számonkérés

Az iskola által tantárgyakra bontottan visszatükrözött világ helyett célravezetőbb lenne a demokratikus állampolgári szocializáció szempontjából *műveltségterületek* oktatása: történelem, földrajz, irodalom helyett valamiféle tartalmában, oktatási módszereiben egyaránt gazdag társadalomismereti képzés lenne hatékony tudásátadási módszer. Hangsúlyozom: a történelmi, földrajzi, antropológiai, szociológiai ismeretek és a most említett tudáselemek átadása *nem* szabad hogy több megtanulandót jelentsen, mindössze *másként* megtanulandót. Fájó – és minduntalan észrevehető – a hiánya a hagyományos tantárgyak közé nem illeszthető (vagy eddig még be nem illesztett) mentálhigi-

³ „Laknak (nem csak szállodákban), tanulnak (nem csak száz évvel ezelőtt), pihennek (nemcsak Hawaiiban Rióban), étkeznek (nem mindig étteremben)” – írja Simon Péter. (1999: 17.)

énés és személyiségfejlesztő, kommunikációs kurzusnak, etikai és esztétikai nevelésnek. Valószínűsíthető azonban, hogy nem újabb tantárgyakra lenne szükség, hanem – megkockáztatom: akár az elsajátítandó tényanyag rovására – a meglévő oktatási keretek között nagyobb figyelmet szentelni a személyiségfejlesztésnek.

Az itt leírtaktól pedig elválaszthatatlan a kultúra és az iskola eddigi viszonyának újraértelmezése. A mai magyar középiskola változatlanul⁴ fenntartja az iskolai és a nem iskolai tudás elkülönülését. Dolgozatomban csak utalni kívánok arra, mennyire problematikus a magas és a tömegkultúra szétválasztása (Herbert J. Gans, 1998). Itt csak arra kívánok rámutatni, hogy ha az iskolai oktatás több időt szán az új és legújabb médiumok (mozi, televízió, illetve Internet) mint kultúrahordozó és a bennük fellelhető tartalmak elemzésére, bemutatására, indirekt módon eléri azt, hogy a középiskolás diák majd a hagyományosan magas kultúrájának mondott tartalmak iránt is érdeklődni kezdjen.⁵ Különösen akkor, ha az iskola rámutat (vagy hagyja rájönni a serdülő magát) az összefüggésekre.⁶

Napjaink középiskolája eltávolít egy széles réteget a kultúrától azáltal, hogy nem fordít energiákat a *kapcsolódási pontok* megtalálására. Márpedig a nem középosztályból származó gyerek számára idegen, mondhatnánk, kórház szagú az az ismeretrendszer, amit a mai középiskola megpróbál beléplántálni.⁷ E *más* tananyag átadása esetén más tanítási (és számonkérési) módszer alkalmazása lenne szükséges. Az új módszer azonban csak kezdetben, az átállás idején jelent többletenergiát, s bár az eddigi beidegződések levetkőzése valóban nem könnyű egyetlen gyakorló pedagógus számára sem, a diákok saját élményszerzésének koordinálása, az esetmegbeszélés, az önálló anyaggyűjtés, a szociográfiai célzatú táborozás⁸, az Internet és multi-

4 A változatlanság helyüitt a hetvenes évek (Ferge Zsuzsa 1980: 141.) végének állapothoz képest értelmezendő.

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

6 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 megjelenése szempontjából: számára a közös európai lottózás, a testvérvárosok hálózata, a sportesemények éppúgy a kultúra részei, mint Beethoven, Dante vagy Milan Kundera.

7 Ha az irodalomoktatás nem a leadott „anyag” mennyiségére koncentrálna – ahogyan ezt teszi szinte az összes pécsi és gyaníthatóan más magyar középiskolában –, meglehetősen 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 dolgozzák fel a diákok és tanárok közösen. 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. Könnyebbés lenne az a megoldás is, ha például az irodalom-, 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, sorra megismerve az előzményeket.

média használata, illetve a tömegkommunikációban látható, hallható (nem utolsósorban olvasható) anyagok megvitatása mindig új és új kihívás a tanár számára is, s ez a körülmény azáltal termel a munkához szükséges energiákat, hogy a fásultság helyett az állandó megújulás lehetőségét hordozza. És ez nem kevés az anyagiak mellett! Legyen módja a diáknak újra meg újra rádöbbenni a világ dolgaira, s a jelenségek közötti – állandó változásban lévő – összefüggésekre.

Jelenleg pusztán „anyagot vesznek” át az órán, tanárok és diákok, nem pedig összefüggéseket fedeznek fel. A tantárgyakat integráló tananyag hiánya mellett az osztály tanulóit integráló tananyag-feldolgozási módszer sincs jelen az osztályteremben, melynek hozadéka a kooperáció növekedése, illetve az intolerancia csökkenése lehetne. Aronson és társai (Aronson, 1994) már évtizedekkel ezelőtt bizonyították egy kísérletsorozattal, hogy a közös feladatmegoldás hatványozottan serkenti a részt vevő diákok közötti kommunikációt, melynek következtében megnövekszik egymás megismerésének az esélye. A kidolgozott pedagógiai módszert *mozaikmódszernek* nevezték el, mely lényegében egy összerakós játékhoz hasonlít. A tanórán a diákok öthát fős csoportban dolgoznak, s mindig olyan feladatokat kapnak, melyek részeit önállóan dolgozzák fel. A munka során ki is kérdezhetik egymást, sőt bizonyos feladatokat nem is tudnak másként kidolgozni, csak közösen.⁹ Az egyik pécsi közgazdasági szakközépiskola több szakmai tantárgy oktatása keretében *használja* e módszert: a 11-es, 12-es osztályok 4 fős csoportokban közgazdaságtan és antropológia órán a gazdasági kommunikációval, a döntéshozással kapcsolatos játékot játszott. A diákok láthatóan nagyon komolyan vették a munkát. Hasonlóan dolgoztak az angol nyelvoktatás során is.

Problematikus a jelenlegi gyakorlat megváltoztatásakor, a csoportmunkára, műveltségterületeken alapuló tantárgycsoportokra való áttéréskor a számonkérés, értékelés is. Az osztályzás mellett nem létezik semmilyen másféle mérőeszköz. Bár a mérhetőség valóban fontos, az osztályzat közel sem – vagy közel sem csak – a diák teljesítményét

⁸ 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.

⁹ „Az egyik csoportban volt egy chicano gyerek – írja Aronson (p. 271.). A fiú (nevezük Carlosnak) nem tudott eléggé tagoltan angolul beszélni, spanyol volt az anyanyelve. Az évek során megtanulta, hogyan kell csendben meghúzódni, hiszen régebben, amikor még megszólalt, rögtön kinevették. [...] Azt mondhatjuk, hogy Carlos és a tanár között volt egy hallgatóságos megállapodás arról, hogy nem zavarják egymást: Carlos hajlandó volt tökéletesen csendben maradni (régebben előfordult, hogy a tanár egyszer-egyszer felszólította, ő pedig akadozva és dadogva megszólalt, aztán zavartan elhallgatott. A többiek persze kigúnyolták.” A mozaikmódszerrel történő felkészülés során Carlos csoporttársainak nem volt többé érdekük kigúnyolni őt, ellenkezőleg: sokat veszíthettek volna, ha így tesznek. „Az történt – írja a szerző –, hogy fokozatosan elkezdtek megtanulni, hogyan kell valakit kikérdezni. Ahelyett, hogy kinevették volna Carlost, inkább segítőkérdéseket tettek fel neki. Carlos úgy reagált erre, hogy egy kicsit oldottabb lett; az oldódással beszédkézsége is javulni kezdett. Néhány hét alatt a gyerekek rájöttek arra, hogy Carlos közel sem olyan buta, mint amilyennek gondolták: olyan dolgokat kezdtek észrevenni benne, amelyeket korábban nem láttak volna meg” (p. 272.).

méri. Az osztályzás mellett (amely bizonyára nem hagyható el teljes egészében) szükség lenne egy (tudomásul veszem, nem kevésbé szubjektív) szóbeli, szöveges értékelésre is, mely sokkal több információt lenne képes adni egy tanulóról, mint önmagában az 1-től 5-ig való osztályzat.

2. Az iskola szintjén

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 mechanizmusaiban a hatalommegosztás, az autonóm felelősségvállalás, az egyes szereplők közötti intenzív kommunikáció, a változtathatóság a jellemző.

Diákjogok helyett az iskolapolgárok jogai

Diákjogokról beszélve mindig az emberi-állampolgári jogokról, gyermeki és tanulói jogokról kell együttesen beszélnünk. Ezek a jogok *minden* diákot egyforma mértékben, szubjektív feltétel és korlátozás nélkül illetnek meg, és sem a pedagógusnak, sem az igazgatónak, sem pedig más diáknak nincs joga korlátozni vagy megvonni azokat.

Az elmúlt évek során számos társadalmi szervezet és állami intézmény tűzte ki céljául a diákjogokra való figyelem felkeltését, a diákjogok érvényesülésének vizsgálatát. A demokratikus állampolgári szocializáció előmozdítása érdekében azonban sokkal jobb, ha nem *diákjogokról*, hanem az *iskolapolgár* – az iskolai élet összes szereplőjének – jogáról beszélünk. Nem lehet ugyanis elválasztani egymástól tanuló, tanár, szülő, iskolavezető és -fenntartó jogait.¹⁰ Tapasztalat, hogy *ahol az egyik fél jogai sérülnek, ott előbb vagy utóbb a többi résztvevőé is sérül*. Emellett pedig csak látszat, hogy az iskolai jogsértések mindig a tanárok és diákok között történnek, ahol a sértett legtöbbször a diák. Egyrészt a konfliktusok túlnyomó része diák és diák között zajlik, ami persze sokkal kevésbé látványos, mint a tanár és diák között lejátszódó konfliktus. Számtalan esetben sértett a tanár, a konfliktusoknak pedig egy külön típusa az, amikor az iskola vezetője és a pedagógus közötti érdekütközés nyomán a tanár jogai sérülnek. Ha tehát a pedagógus képessé válik arra, hogy megvédje a saját jogait, hogy saját érdekérvényesítése során annak jogszerű és nyílt módját válassza, akkor képessé válik arra szocializálni a diákot, hogy az meg-

¹⁰ Tapasztalat, hogy bár annak szükségességét, hogy a jogok érvényre jussanak, mindenki belátja, a diákjogok önmagában való emlegetése ellenérzéseket vált ki, nem keveseből szorongást, mely azon a képzeten alapul, hogy a diákjogok „túlzott” érvényesülése valamiféle anarchiával azonos.

ismerje a diákjogokat, és képessé váljék saját érdekeinek védelmére, illetve mások jogainak tiszteletben tartására.

Hiába rendelkezik a jog konfliktusmegoldó funkcióval, ha az iskolai konfliktusok jelentős része rendre rejtve marad. Ha jogi *normaként* jelennének meg az iskolában a megfelelő konfliktuskezelő technikák, lehetővé válna a konfliktusok manifesztálódása, azok nem a meglévő erőviszonyok és kiszolgáltatottságok mentén dőlnének el. Szükség van az iskolában olyan jogi szabályra, amely a konfliktus kezelésének módjára vonatkozik. Ennek hiányában a döntés kizárólag a tanár vagy az igazgató belátásán, szakmai tudásán, erkölcsi hozzáállásán múlik, az eredmény az ő mérlegeléséből fakad. Abban az esetben, ha az iskolai élet egészét átítatja a jog, akkor a jogot nem mint végső eszközt használják a szereplők. Úgy tűnik, hogy a diákok, a szülők és a pedagógusok egyaránt akkor érzik, hogy „jöhet a jog”, amikor már minden eszközt felhasználtak, és már elszakadt 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 (14 és 18 éves életkora között) amellet, hogy teljes mértékben jogképes, csak korlátozottan cselekvőképes – nem a tanár vagy az igazgató adja a jogot, a jog nem egyik eszköze a pedagógiának.

Fontos lenne eljutni oda, hogy az oktatási folyamat szereplői (ez valóban a leggyakrabban a pedagógusokra vonatkozik) ne válasszák el egymástól a kötelességet és a jogot. A diákjogok léte és mértéke ugyanis független a kötelességek teljesítésétől. A kötelességek teljesítése, sőt a feladatok végrehajtására irányuló motiváció is könnyebben létrejön, ha minden szereplő belátja: a kötelességek minden esetben lefordíthatóak valakinek a jogosultságára. Így például az a kötelesség, hogy az óra kezdésekor ott kell ülniük a diákoknak a teremben, lefordítható a pedagógus azon jogára, hogy mások ne zavarják meg a 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 pedagógiailag indokolt törvénysértés, illetve a törvényes, ám pedagógiailag hibás eljárás (Bíró, 1998: 89.). Az oly sokat emlegetett, pedagógiailag szükséges pofon akkor is törvénysértő, ha a diák égbekiáltó bünt követett el. Lehet, hogy a diák bezárása, tanítás utáni ott tartása a nevelő szempontjából indokolt lehet (szerintem ez alapvetően megkérdőjelezhető), jogilag mégsem alkalmazható módszer. Az ellentmondást csak a jog és a pedagógia között húzódó határvonal ismerete oldhatja fel. Honnan tudja meg a tanár, hogy hol húzódik meg ez a határvonal? A kölcsönösségre, a másik szemszögéből való látás képességének elsajátítására kell itt gondolni: a pedagógus helyettesítse be önmagát a diák helyébe egy-egy vitatott helyzet értelmezése során. Ha továbbra is úgy ítéli meg, hogy pedagógiai lépése nem sért jogokat, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy valóban jogilag „tisztá” pedagógiai megoldást választott. E módszer pedig az órán a serdülők számára is tanítható: váljon képessé a diák arra, hogy a társaival (vagy a tanáraival) kelet-

kezett konfliktusok során a másik szemszögéből is meg tudja vizsgálni a kialakult helyzetet.

Diákönkormányzat, diákbíróság, iskolaparlament – a konfliktusok kezelése

A diákokban akkor tud kifejlődni a konfliktusok konstruktív jellegű kezelésének képessége, ha a jogok nem pusztán papíron rögzítettek, hanem érvényesítésükre az iskolában létezik megfelelő technika. 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 rendfenntartóként kategorizálják a hétköznapiak során, olyan 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 dohányzáson rajtakapható, lapos pillantású kamaszban, a valódi ellentétek megfogalmazásának útját állja a másiktól való sztereotip gondolkodás. Ha a konfliktushelyzetek résztvevői között nem életkoruk és beosztásuk alapján teszünk különbséget, máris tettünk egy komoly lépést afelé, hogy *ne* a destruktív konfliktusok uralják a tanévet, hanem azok a konstruktív helyzetmegoldások, melyek folyamataiból tanulni is lehet, és amelyek nevelő erővel rendelkeznek. Hiszen 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.

Sok 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 kisgyermekkorától kezdve (Piaget, 1970: 450.) folyamatosan meg kell élnie saját kompetenciáját, s tudnia kell, hogy amit tesz, felelősségteljes dolog, hogy cselekedeteinek jelentősége van. Mindez figyelembe veszi, hogy az iskola diákjai és tanárai a fejlettség tekintetében eltérő szellemi, fizikai és emocionális szinten állnak az életkorukból adódóan. Ám figyelembe veszi azt is, hogy a diákoknak pusztán a fiatalabb koruk okán semmivel sincs kevesebb joguk, mint a tanároknak. E munka természetesen kettős feladatot hárít a pedagógusra: *egyrészt* éppen úgy be kell tartania a játékszabályokat, mint a diákoknak, s azoktól az általa legkirívóbbnak, legkülönlegesebbnek minősített esetekben sem térhet el: éppen ebben van e rendszer szocializációs ereje. Ha akkor sem csattan el az állítólagos „nagyon szükséges” pofon, amikor a diák valóban túlmegy minden határon, akkor a diákban fel sem merülhet, hogy ő is

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 maga a demokratikus nevelés: 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. Ennek gyakorlatával 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 az iskola és a pedagógus nem fordít energiát, a fegyelmezés, a nyomozás, a megtorlás veszi majd el tőlünk erőnket, időnket, s végül a kedvünket.

A diákönkormányzatnak akkor van esélye a jó és hatékony működésre, ha azt nem használják fel egyes tanárok vagy az igazgató saját céljaikra, és ha nem teszi illegitimé az iskola vezetősége például azzal, hogy nyilvánvalóan e célra alkalmatlan, a tanárok és a diákok számára egyaránt illegitim diák megválasztását szorgalmazza vezetőül, s ha nem fárasztja ki például az igazgató a kommunikáció és az érdekegyeztetés akadályozásával és lassításával. A diákönkormányzat képviselőit az osztályoknak maguknak kell megválasztaniuk, demokratikus körülmények között: ez tehát azt jelenti, hogy *ne* az osztályfőnök jelölje ki a neki és az iskola vezetőségének tetsző diákot erre a posztra, hanem az osztály tagjai maguk döntsenek a jelöltekről, a szavazás pedig titkos legyen. Fontos, hogy bármilyen szerény összeggel is, de rendelkezessen ez a testület önállóan valamekkora pénzkerettel, amelynek felhasználásáról szabadon dönt, s azoknak számol el, akiktől az származik – vagyis a diákságnak. Fontos, hogy a bevételi forrás ne kizárólag a diszkrétó legyen.¹¹ Egyáltalán: valódi ügyekben nyilvánítson véleményt, illetve döntsön, s egyfajta *szolgáltató diákönkormányzat*ként¹² működjön. Ehhez pedig szükség van a patronáló tanár felkészültségére és toleranciájára (nem utolsósorban önismeretére), hogy valóban segítőtve legyen, alkalmasint képes legyen a háttérbe vonulni.

A vizsgált iskolák közül számos helyen az igazgatók és a tanárok egyaránt elkötelezett hívei a jogtudatot fejlesztő kezdeményezéseknek. Jó részük tudja, hogy szükség van arra: a diák vagy a diákönkormányzat beleszólhasson az iskola életébe, a fegyelmi tárgyalások menetét nyomon követhesse, a házirend a véleményezésük nélkül ne

11 Egyik iskolai tapasztalatom, hogy a diákönkormányzatban minden idők legparázsbabb vitáját az váltotta ki, hogy vajon hány barátot és ismerőst hozhatnak majd be ingyen a sulibulira az önkormányzati tagok. Azt ellenszavazat nélkül szavazta meg e szakképző intézmény diákokból álló testülete, hogy maguk a diákönkormányzati tagok ingyen mehessenek be a rendezvényre.

12 A felsőoktatásban és a nyugat-európai középfokú oktatásban bevett gyakorlat a *szolgáltató diákönkormányzat* intézménye: információval látják el a „megrendelőket” arról, hogy hol lehet olcsón idegen nyelvet tanulni és ebédet befizetni, vajon mit kell csinálni az egyes vitás kérdésekben, hova lehet fordulni jogsértés esetén.

léphessen érvénybe. És itt következik az igazi nehézség, hiszen pedagógusokként nemcsak látniuk kell a diákjogok, az emberi jogok fontosságát, de nevelniük is kell azok betartására. A diákok sokszor passzívak, nem látják mindezek értelmét, idejük, energiájuk – kamaszproblémáik, életkori sajátosságukból adódó testi és lelki változásaik kezelése mellett – az iskolai élet során a tanulásra korlátozódik. Ezen a ponton kell utalnom a *kölcsönösség* elvére: amennyiben a diákok folyamatosan a partneri viszonyra való törekvést érzékelik a tanárok és az iskola vezetősége felől, maguk is hajlani fognak arra, hogy belemenjenek e játékba. Hatalmas előrelépés már az is, ha az adott középiskolában nemcsak egy-egy kiemelkedő pedagógus személye (és pillanatnyi jelenléte) a garanciája a konfliktusok demokratikus jellegű kezelésének, hanem az intézmény is törekszik arra, hogy magából a rendszerből következzen a konstruktív jellegű problémamegoldás, s nem bízza a véletlenre, hogy a résztvevők nyitottak és toleránsak-e, empátikusak-e, s nem szimplán a másik legyőzése a céljuk.

A diákjogokról és a diákönkormányzatokról írottak nem függetlenek a pedagógusok jogaitól. A szocializáció nem fejeződik be a gyermekkor határán: a felnőttnek éppúgy fontos átélnie a saját szerepét, s azt, hogy a döntéshozatalban, annak előkészítésében lényeges, hogy részt vállaljon: így a pedagógus számára is súlya lesz annak, hogy az élete jelentős részének fizikai és szellemi kereteit meghatározó iskola intézménye mennyire a sajátja, milyen mértékben vesz részt annak szabályainak kialakításában, a problémák megoldásában. Mivel a legtöbb ma aktívan tanító tanár iskolai szocializációja még a rendszer-váltás előtt történt meg, a számukra munkahelyül szolgáló iskola éppen úgy nevelő hatású lehet, mint ahogyan a diákok számára is az. Jellemző, hogy a mai középiskolákban a diákönkormányzat nem az egyik hatalmi ág, hanem leginkább valamiféle szervezést segítő intézmény. Ha az iskolában nem ilyen diákönkormányzat, hanem valamiféle *iskolaparlament* működne, párhuzamosan a konfliktusokat kezelni hivatott iskolabírással, ekkor létrejöhetne az oktatási intézmény demokratikus működésének garanciája. A felek pontosan megegyeznének abban, hogy mely döntéseket rendelnek az iskolaparlament hatáskörébe, és melyeket hagyják meg a hagyományos döntéshozatali mechanizmus keretei között.

A fegyelmi tárgyalásoknak¹³ demokratikusan és jogszerűen kell zajlaniuk. A jelenlegi gyakorlat szerint a legtöbb ügy nem tartozik az iskolára (bolti lopások), vagy nem a fegyelmi bizottság elé valók (igazolatlan hiányzások), más esetekben éppen az olyan ügyekből nem lesz fegyelmi tárgyalás, amelyekből kéne, hogy legyen (szecsckáztatás, dohányzás). Egy esetleges diákbíráóság viszont olyan ítéletet hozhat, amely *nem a megtorló büntetés* kategóriájába sorolható, hanem figyelemfelhívó erővel rendelkezik: például a dohányzáson rajtakapott diákoknak dolgot kell írniuk a dohányzás káros hatásairól, a rongálónak ki kell meszelniük egy szertárt stb. A diákbíráóságnak egyfajta

¹³ Maga az elnevezés sem túl szerencsés, helyette sokkal jobb lenne a diákbíráóság intézménye.

mediációs szervezetnek kell lennie, amely a jogsértő és a sértett között kommunikációt indukál, arra törekedve, hogy a probléma ne a megtorlás, hanem a jóvátétel legyen. Mindez persze nem lehet megalázó. Arra van szükség, hogy a középiskola ne próbálja meg továbbtolni – nagyobb súlyú ügyek esetén – a problémás diákokat egy másik középiskolába, vagy ne kizárólag jogi megoldást keressen a nyilvánvalóan pedagógiai-mentális problémák megoldására. Hiányzik a prevenció intézmények, a civil szervezetek és a közoktatás hatékony együttműködése, rendszeres kommunikációja. Ennek pedig az az oka, hogy a törvény nem ad megfelelő eszközt az iskola, a gyermekvédelem és a pedagógus kezébe, illetve méltó körülményeket számukra feladatuk ellátásához, a szabad választáshoz.

Az iskolapolgároknak az iskola demokratikus működtetéséhez rendelkezniük kell megfelelő érdekvégyesítő és véleményartikuláló technikákkal. Ilyen technika az *igazlító nap*, amely egyben iskolai konfliktusérzékelő és -értékelő rendszer. Pál Tamás (1992) könyvében részletesen ismerteti e technikát, ezért itt felesleges lenne kitérni egy iskolai igazlító nap lebonyolításának bemutatására. Lényegében ez egy olyan *személytelenített és automatikus* konfliktuskezelő rendszer, amely minden iskolapolgár számára lehetővé teszi, hogy alanyi jogon a problémamegoldás részévé váljon, s a résztvevők védettségén túl garanciákat nyújt (a problémákat a panaszosok képviselőikön keresztül juttatják el a címzetthez), egyszersmind az egyén számára elemi érdeké válik a probléma nyilvánosságra hozatala azzal, hogy felmerül a sikeres megoldás lehetősége. A módszert az elmúlt tíz évben számtalan helyen sikerrel alkalmazták (pécsi középiskolákban is), hátránya azonban az, hogy a tanév során mindössze egy-egy nap válik igazlítóvá, így az iskola vezetése vagy általában a konfliktusban részt vevő felek könnyedén mondhatják a kérdés felmerülésének idején, hogy azt majd az igazlító nap során fogják megvitatni, esetenként több hónap elteltével. Nehézségeket okoz továbbá az is, hogy az érintetteket a közvélemény nyomásán kívül semmi nem kötelezi a megszületett megállapodások, problémakezelési eljárások korrekt betartására.

A fent leírtak – többek között az igazlító napok lebonyolításának – alapja a hatékony kommunikáció és a megfelelő érvelési stratégiák ismerete.¹⁴ Ha nem is válik a későbbiekben minden közoktatási intézményben sporttá az érvelés, a vitázás, az iskolai oktatásnak feladatául kell vállalnia az érvelési és általában a kommunikációs képességek fejlesztését. Ezt tűzte ki célul annak idején a Nemzeti Alaptanterv: az *Ember és társadalom* műveltségterület általános és részletes követelményei több helyen nevezték meg elérendő célként azt, hogy a tanuló képessé váljon saját véleményének, meggyőződésének bemutatására és védelmére, ugyanakkor legyen képes „személyek, helyzetek, ese-

14 Több pécsi iskolában találkoztam *Disputa körökkel*, melyek az érvelési technika fejlődését segítik rendkívül szigorú szabályok között zajló igen élvezetes játékos versenyen keresztül: a résztvevőknek egy-egy nézőpontból kell érvelniük meghatározott időkereten belül, előre meghatározott érvelési stratégiával.

mények, intézmények bemutatása mellett azok értékelésére is, értékítéletét tudja indokolni”¹⁵ (NAT: 87.). Mindezekon túl pedig az iskolai magyar nyelvtankönyvek is tartalmazhatnának a későbbiekben ilyen irányú tananyagrészt, feladatokat, a magyar- és a történelemórák pedig felhasználhatóak lehetnek az érvelés képességének kialakítására, ahogyan ezt a NAT is célozza, illetve célozta.

Összefoglalva: az iskolai konfliktusok kezelésének azt az intézményes és személyes módját kell megtalálni, amely nem az előítéleteken nyugszik, ehelyett a helyzetelemzés igényével él. A tanárok és az iskola vezetői ne egy alá-fölérendeltségi rendszer legfelső pontján állva kezeljék a helyzeteket. A jelenlegi gyakorlattól eltérően a tanulóktól induló kezdeményezésekre elsősorban érveket kellene felsorakoztatniuk, nem pedig ultimátumszerű végzést közölni a diáksággal. A végső cél, hogy a valódi iskolai konfliktusok révén a serdülőkkben olyan szemlélet alakuljon ki, mely a konfliktusokat az élet természetes és leküzdendő velejárójának fogja fel.

Házirend, pedagógiai program

A házirendnek mint iskolai jogforrásnak a tartalma mellett a szocializáció szempontjából rendkívül fontos *üzenete* van: ez a dokumentum mindenki számára kötelező, mert jogszabály. Komoly pedagógiai eredményeket lehetne elérni a jogilag tiszta házirend segítségével, különösen attól a ponttól kezdve, amikor a diákokban már tudatosul, hogy az nem egy rájuk erőltetett szabálygyűjtemény, hanem olyasmi, amelynek kialakításában egyetértési jogot gyakorolhatnak az általuk választott diákönkormányzaton keresztül.

Bíró Endre (2000) részletesen ír arról, hogy milyen legyen, és hogy lehetőleg milyen ne legyen a házirend, így én ehelyütt eltekintek ennek részletezésétől. Szocializációs szempontból megjegyzendő, hogy számos iskolai szabály kódexbe foglalása érthető és elismerésre méltó pedagógiai szándékkal történt, ezek sokasága mégsem való abba a házirendbe, amelynek megszegéséért (szabályos) fegyelmi tárgyalás lefolytatása után büntetés róható ki. Példa erre a hajviseletre vagy a szabadidő eltöltésére vonatkozó erkölcsi (ízlésbeli) hagyományokon alapuló – de semmiképpen nem jogi – szabályok sora. Sokkal jobb, ha e dokumentum az iskola vezetőtestülete vagy a nevelőtestület hatalma helyett a felek iskolahasználattal kapcsolatos szabályokról való megállapodását tartalmazza, *törvényes módon*. Az általam vizsgált iskolák házirendjei szinte kivétel nélkül tartalmazzák a törvényi szabályozáson kívül eső, végrehajtási, eljárási, magatartási szabályokat, gyakran jogszabályba ütköző módon.

A házirend akkor éri el igazi célját, ha a diákok ismerik, s a benne foglaltakat magukénak érzik: ennek alapja pedig a megfelelő kihirdetés, nyilvánosságra hozatal – azaz a kommunikáció –, továbbá a do-

15 Mindezt az említett tanterv nem elszigetelt tantárgyanként képzelte megvalósítani.

kumentumot övező konszenzus. Az eddigi házirendek tartalma, szerkezete megváltoztatható. Az azonban szocializációs szempontból lenne fontos, hogy a változtatás – amennyiben a diákönkormányzat kezdeményezi – *ne* az erő elvén, hanem a törvény által meghatározott véleményezésen és az egyetértési jog gyakorlásán keresztül jöjjön létre. Ennek a folyamatnak hozzávetőleg olyan lépések lehetnek a részei, mint például legelőször is a házirend gondos végigolvasása, majd azon részek megjelölése, amelyek az emberi, állampolgári, gyermeki és tanulói jogokat érintik, sértik. Miután e megjelölt pontokat összehasonlították a diákok a hatályos joganyaggal, és a jogszabályellenes pontokat meghatározták, készítsék el a módosító indítványt, és ellenőrizzék annak törvényességét. Nem árt, ha a diákok meghatározzák az iskola vezetésével folytatandó tárgyalási stratégiát, s csak ezután bocsátkoznak vitába.

A tér, az idő és a tananyag szervezése

Valójában az iskola légköre, működési rendje, a tanárok gesztusai, a tanítás *módja* az, ami 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 láthattuk, hogyan 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 annak jogi és társadalmi lehetőségét, 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, és 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, melynek 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.¹⁶ 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*, amely magában 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.¹⁷

Esetünkben azonban aligha használhatóak az olyan kifejezések, mint hogy „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 tananyagszínűvé 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 fejlesztett tananyagpótlásával telnek el.

A térelrendezés megváltoztatása sokat lendítene a demokratikus állampolgári szocializáció ügyén, például úgy, hogy saját terme lenne minden osztálynak, melynek dekorálásáról az osztály maga dönthetne, hangsúlyozottan *nem a „jó ízlés határain belül”* – hiszen a jó ízlés birtokosai és meghatározói mindig a tanárok és az igazgatók szoktak lenni –, hanem pusztán annak figyelembevételével, hogy az ne sértse senki emberi méltóságát, világnézeti meggyőződését. Így a diákok menten a magukénak éreznék a termet, s nem lenne szükség a továb-

16 „Inspirálóbb az a tevékenység, aminek a végét eredményessége szabja meg, s nem az időtartama: addig kell németórára 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.)

17 Ehhez társulhat a tanárnak 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 műveltségterületek megismertetése-megszerettetése a feladata az iskolának: „ezt még magyarból nem tanultuk!” – csattant föl az egyik pécsi órán a harmadikos gimnazista, órai megfigyelésem során. Pedig jól tudjuk, nyilvánvalóan van egymáshoz köze a történelemből, irodalomból, zenéből vagy képzőművészetből tanultaknak, fontos egy-egy mai társadalmi jelenség összefüggő kultúrtörténeti keretben való elhelyezése.

biakban vasszigorra, amely föllép a rongálásokkal szemben. Szerencsés lenne, ha 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 periferikus, 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 nemegyszer 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 *kizárólag 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 ettől emberek joga (és végső soron az Alkotmány) sérül. Mindezeket túl pedig – több pécsi iskolában már látható ilyen jellegű kezdeményezés – szükség lenne egy olyan felületre, ahol mindenki számára elérhetők a hasznos információk, a házirend pontjai (akár a pedagógiai program), s ahol vannak közérthető szövegű plakátok a diákjogokról, segélytelefonokról.¹⁸

Ha mindezen keretek rendelkezésre állnak, s nem a hagyományosnak mondható iskolai szerephálózat az, melyben a pedagógus (és a diák) működni kénytelen, a tanár végre elszakadhatna a tekintélyelvű, kizárólag a rendre, a frontális osztálymunkára építő oktató-nevelő munkától, amely az osztályzatokkal és a (szóbeli és írásbeli) büntetésekkel tartja kordában a passzív befogadásra ítélt, serdülőkorú diákot. Ellenkező esetben a demokratikus neveléssel kísérletező tanár maga ellen hívja az iskolai élet minden szereplőjét: a tanárkollégák egyéni-eskedőnek fogják bélyegezni, amennyiben ő maga a diákokat partnerként próbálja kezelni, gyorsan illetik majd egyes pedagógustársai azzal a váddal, hogy „szabados”, s ilyen módon kíván olcsó népszerűsége szert tenni a tanulók körében. A diákok bár lazának, olykor figyelemre méltónak ítélik őt, igazából általában nem tudnak élni az általa felkínált szabadsággal, az egyirányú ismeretközlés helyett megjelenő kétirányú kommunikáció pedig olyan hangokat is kelt, miszerint „csak szabad beszélgetés folyik az órán”. Amennyiben a tanár a hagyományos iskolában a számonkérés során toleráns, s teret enged az egyéni véleményeknek, a tételes tanuláson-magoláson érlelődött diákok nem tudnak számot adni a dolgozatokban tudásukról. Ez pedig megjelenik otthon is, ahol a szülők a másodkézből kapott (fél)információk nyomán megkérdőjelezzik azt, hogy az illető pedagógus valóban tanár-e egyáltalán, tanárszerűen viselkedik-e. (Ez a szülőkkel készült interjúim tapasztalata.)

¹⁸ Gesztusértékű lehetne, ha a tanári szoba ajtaja hagyományos kilinccsel és nem – kívülről nem nyitató – gombbal lenne felszerelve, továbbá a tanárok és a tanulók által használt mellékhelyiségek felszereltsége közelítene egymáséhoz.

Szociális munka

Az iskola szintjén talán a leglényegesebb dologhoz jutottunk el: a személyi feltételekhez. Bármilyen pozitív szándék elakadhat, ha nincs egy olyan személy az intézményben, aki függetlenül a tanároktól és az igazgatótól – akik feladata az értékelés és a fegyelmezés – észre tudja venni a diákok problémáit, akihez a serdülők panaszaikkal fordulhatnak (és fordulnak is), aki képes kapcsolatot tartani szülővel, iskolavezetővel, fenntartóval. Olyan *szociális munkát végző szakemberekre van szükség* a közoktatási intézményekben, akik innovatív módon tudnak információkat hozni az iskolába. Bár több intézményben és kollégiumban találkoztam vizsgálatom során szociális munkát végző pedagógussal, tevékenysége néhol eleve kudarcra volt ítélve: ennek oka az információk áramlásának visszassága volt. Az iskola vezetői, más tanárok igényt tartottak arra, hogy a szociális munkáshoz segítségért forduló diákokról megfelelő információkhoz jussanak. A diákok számára gyorsan kiderült, hogy az a felnőtt, akihez korábban bizalommal fordultak, lényegében kiszolgáltatja titkaikat mások számára. A kitudódott eseményeknek nemegyszer következménye is lett némely iskolában.

Az iskolai szociális munkás feladata a prevenció és a kommunikáció egyaránt. Ilyen munkatárs kapcsolatokat tarthat civil szervezetekkel (adott esetben a rendőrséggel, gyámhatósággal is), s oly módon tud megelőző munkát végezni, hogy eljut a diák háttéréül szolgáló családi környezethez is. Feladatai közé tartozhat például az, hogy iskolán kívüli elfoglaltságot szervezzen a diákoknak, így táborokat (netán egy másik iskola másik szociális munkásával közösen), személyes kapcsolatok lehetőségét teremtheti meg a két oktatási intézmény diákjai között) vagy bármilyen más iskolán kívüli tevékenységet is szervezhet.¹⁹ A szociális munka a szülői részvételt is generálhatná: az ilyen jellegű pedagógiai munkamegosztás következtében a család és az iskola viszonyában esély nyílna az egyenrangúságra, a gyerekek számára a partneri kapcsolat példáját kínálja. Tapasztalataim alapján ez a kapcsolat a szülői munkaközösségek szintjén és az egyes családok szintjén is sokszor formális.

3. Az iskolarendszer szintjén

Pedagógusképzés és tanártovábbképzés

A magyarországi tanárképzés gyakorlata gátolja a középiskolai demokratikus állampolgári szocializációt. Pedagógusdiplomát lehet szerezni mentálhigiénés képzés, illetve hosszabb szakmai gyakorlat nél-

¹⁹ Az iskolán kívüli módszerek (táborok, programok, információs eszközök készítése) amúgy is a széles értelemben vett szociális munka részei, az ő feladata, hogy ezen iskolai kezdeményezéseket (amelyekről a későbbiekben írok) bevigye az iskola falai közé.

kül. Gyakorlaton nem elsősorban a tanítási, hanem a nevelési-pedagógiai gyakorlatot értem: a pedagógusjelöltnek nem kell részt vennie táborokban (adott esetben a saját, középosztályhoz közeli világától távol eső gyerekekkel való táborozásban), nem kell szociális munkát végeznie. Holott mind az elméletben, mind pedig a gyakorlati munka során (akár egy teljes féléven keresztül) meg kéne ismernie a leggyakoribb szociális és mentálhigiénés problémákat, találkoznia deviánsnak mondott esetekkel. A droggal, kóros alkoholfogyasztással, bűnözéssel kapcsolatos iskolai prevenció csak akkor lehet sikeres, ha a tanárok maguk is rendelkeznek e területeket érintő ismeretekkel, így megbízhatónak mondható információkat tudnak nyújtani a diákoknak.²⁰ Bár meglehet, hogy a pusztán ismeretközlés még nem jelent automatikusan prevenciót, a tudás mégis az alapja a megelőzésnek. Meg kellene szabadulnia a pedagógusnak (pedagógusjelöltnek) az előítéletektől, s képessé kellene válnia némiképp más szemszögből is rátekinteni a kérdésre. Az iskolai megelőzés kulcsa a tanár saját személyisége.

A pedagógusképzés problémája *nem* a jelentkező fiatalok szűrésében gyökerezik, hiszen legyen bár napjainkban alacsony presztízsű a tanári pálya, a főiskolai-egyetemi felvételik pusztán léte már eleve megszüri a tanári szakokra jelentkezőket. Nem tartom igaznak azt a rengeteget elhangzó állítást, hogy kontraszelektált lenne a pedagógustársadalom, hiszen az emberek túlnyomó többsége elvileg képes e szakma gyakorlására. Sokkal inkább arról van szó, hogy a pedagógusok a tanárképzés idején, és később, a tanítással eltöltött évek alatt szocializálódnak olyanokká, amilyenek. A szocializáció kétirányú volta itt tapintható ki igazán: a diákok is nevelik a tanárokat, sőt, ők szocializálják igazán tanárrá az egyetemről kikerülő fiatalembert. A tanártovábbképzések számos lehetőséget nyújtanak a már gyakoroló pedagógusok segítésére, elsősorban a jog, ezen belül az emberi jogok, az iskolapolgárok jogainak elsajátításában, de mód van olyan tréningek szervezésére e 120 órás időkereten belül, melyek során a felnőtt ember játékos keretek között, szerepcserékkel képzelheti bele magát a másik ember helyzetébe. Egyre több kiváló osztályfőnöki, mentálhigiénés, másság-tréning van az országban, a pedagógus-továbbképzések keretén belül.

A kettészakadás megfékezése

A társadalom kettészakadása egyben a diákok gondolkodásmódjában is kettészakadást jelent: a középiskolások egy része képes érdekei érvényesítésére, individuumának kibontakoztatására, másik része nem. Bár az iskolának feladata lenne a társadalmi szakadék tovább szélesedésének megállítása, hosszabb távon a folyamat megfordítása a tu-

²⁰ Ettől függetlenül a kortárs segítők szerepe felbecsülhetetlen, akik személyes példaadásukkal (például „kitisztult” egykori drogfüggő fiatal) tudnak megelőzni.

dáson, az iskolai végzettségen keresztül zajló esélykiegyenlítésen túl az érdekérvényesítő képességben, az attitűdökben is, ezt mégsem teszi. Ehelyett a társadalom polarizálódása mellett maguk az iskolák is egyre távolodnak egymástól. (Erre utal a 3. fejezetben leírt két esettanulmány is.) A folyamat mögött rejlő kulcsfogalom az iskolák presztízse, amely az elmúlt mintegy tíz év során nemcsak jelentésbeli, hanem nyílt pénzügyi kérdéssé is vált: az alacsony presztízssű iskolákba a szülők csak végső esetben íratták gyermekeiket (nem veszik fel ők jobb iskolába), hosszú távon csökken az ilyen intézményekbe beiskolázott tanulók száma. Ráadásul a gyengébb tanulók a kimenetnél (érettségi, felvételi) is gyengébbek, s ez a körülmény tovább nyitja az ollót az iskolák között. Amíg az iskolák egyik csoportja betölti küldetését, tehát megteremti az egyén kibontakozásának lehetőségét (legalábbis a továbbtanulás és a teljesítmény terén), az individualizálódás, az egyéni érdek érvényesítése végtelen teret nyer, addig – interjú tapasztalataim és tanórai megfigyeléseim alapján – a szolidaritásra, a közösségek létezésének elfogadására nem inspirál.

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

4. A demokratikus állampolgári szocializáció lehetőségei az információs társadalomban

Az Európa Unió Socrates Programjának támogatásával készült el az internetes web-oldal, mely angol, holland és magyar középiskolások közös munkájának eredménye. A három európai országból mintegy 90 középiskolás diák közösen hozott létre egy „virtuális várost”²¹ az interneten. Olyan közösség kezdeményeit kell elképzelni, melyet

²¹ Virtual Community a megfelelő angol kifejezés erre, melynek tagjai az internet csatornáin keresztül érintkeznek egymással. [www.netplanet.hu]

14–18 éves diákok működtetnek, a felnőttek csak mint motivátorok működnek közre: alkalmanként olyan helyzetek elé állítják a diákokat, amelyekben azoknak együtt kell működniük. A városban minden diák polgár,²² jogokkal és kötelességekkel rendelkezik, s egyenlő eséllyel vesz részt a döntéshozatalban. A projekt kulcsa tehát az önkormányzatiság (Piaget, 1970), s a rendszeres kommunikáció. Mivel három ország diákjai a résztvevők,²³ s a program szervezése során a szervezők kiemelt figyelmet fordítottak arra, hogy a diákok összetétele az egyes országokon belül is vegyes legyen (tehát fekete, migráns, nevelőotthonban élő, cigány, mozgássérült fiatalok is résztvevők), a kulturális különbségek direkt, szemtől szemben való feltérképezésére nyílik lehetőség. Cél, hogy a város polgára a személyközi kommunikáció nyomán rádöbbenjen arra, nem minden holland jár facipőben, a magyarok közül közel sem mindenki tud lovagolni, s léteznek botfűlű cigány fiatalok is, akik másfajta erényekkel rendelkeznek.

A virtuális közösség életének fontos mozgatórugója a *konfliktus*. A polgárok hétköznapi élete során számtalan konfliktushelyzet teremődik, s ezekre a megoldást önmaguknak kell megtalálniuk. Azoknak a szituációknak a kezelésére, melyekre nincs még bevett gyakorlat a városban, a diákoknak maguknak kell szabályt alkotniuk. Az internetes fórumok, chat-szobák és más közösségek életéből hozva a példát: ha valaki nem az adott közösség által elfogadott normák szerint viselkedik, azt a rendszergazda akár végleg is kitilthatja. Ezzel szemben a virtuális városban nem létezik olyan személy, aki egyedül döntést hoz, kitilt, utasít. Ehelyett alkotmány és törvények szabályoznak, melyek megsértésekor független bíróság dönt, a törvények ellen vétő polgárnak lehetősége van jogorvoslatra, s joga van ahhoz, hogy a bíróság ítéleteinek indoklását kézhez kapja.

Jogokról és jogsértésekről az interneten

Az Oktatási Minisztérium Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala és a Diákközélet Alapítvány közös kezdeményezése előreláthatólag 2001 őszén lát napvilágot. A kezdeményezés lényege az, hogy

22 Bármelyik középiskolás fiatal lehet polgára a városnak, amennyiben elkészíti magáról *névjegykártyáját*, egy szöveges, hangos-képes ismertetőt (az elkészítésben a projekt szakemberei és a részt vevő pedagógusok technikai segítséget nyújtanak). Mit lehet tenni a városban? Minden polgár rendelkezik lakással (ez a privátszféra), ahova azt invitál meg, akit ő maga akar, továbbá jelen van a virtuális város közterületén, ahol a felmerülő kérdésekhez hozzászólhat, képviselőket választhat, vagy maga dönthet. A kísérleti működés időszakának végétével a város polgárává lehetnek más (a programban eredetileg nem részt vevő) iskolák és országok diákjai, így a kezdeti kilencven fős létszám természetesen megsokszorozódik.

23 Angliából bristoli, truroi, Hollandiából amszterdami, Magyarországról pedig pécsi és budapesti középiskolások működnek együtt.

serdülők és felnőttek (diákok és pedagógusok egyaránt) az interneten keresztül elérhessenek egy jogi weboldalt, melyen keresztül a szakemberek személyre szabottan választ tudnak adni a feltett kérdésekre, a legfontosabb ismeretek (a törvények, azok szövegének magyarázatai) pedig könnyen kezelhető módon elérhetőek. Amennyiben valakit jogsérelem ér, a weboldalról információt kaphat, hová kell fordulnia, hogyan érhető el az illetékes ombudsman. Ha pedig az illető a miniszteri biztost kérdéssel (és nem jogsérelem kivizsgálásának igényével) keresi meg, úgy az átírányíthatja őt e weboldalra, anélkül, hogy el kellene őt utasítania.

Az utóbb részletezett kezdeményezések fontosak, mintát nyújthatnak arra, hogy a mindennapos (tanítási) gyakorlat részévé váljanak e technikák. A civil és az innovatív jellegű európai kezdeményezés azonban önmagában kevés. Csak akkor van esélye az új technikáknak arra, hogy a demokratikus állampolgári szocializációt szolgálják, ha intézményesülnek, s előbb vagy utóbb az iskola falain belül is utat találnak maguknak. Ehhez pedig az aktív, gyakorló pedagógusokra nélkülözhetetlen szerep vár.

*

A hosszú távú cél a demokratikus viselkedésmódok bourdieui értelemben vett *habituusá tétele*. „Olyan gyakorlatok válhatnak belsővé és általánossá, vagyis habituusá, amelyek az adott körülményekből fakadó követelményekkel összhangban vannak.” A habituus 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. „Az azonban szinte bizonyos, hogy a körülmények nem eléggé hasonlóak fent és lent ahhoz, hogy hasonló követelményeket támazzanak és hasonló habituusokat tegyenek racionálissá” (Bourdieu, 1978).

Felhasznált irodalom

- Allport, Gordon (1999): *Előítélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Aronson, Elliot (1994): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Bíró Endre: *Jog a pedagógiában*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány, Budapest, 1998.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csepeli György (1993): *A meghatározatlan állat*. Ego School, Budapest.
- Fenyő D. György (1999): *Az én iskolám*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1980): *Oldható-e az iskola merevsége?* In: uő: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, p. 137–151.
- Gans, Herbert J. (1998): *Népszerű kultúra és magaskultúra*. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest, p. 114–149.
- Ligeti György (1999): *Társadalmi ismeretek és demokratikus szocializáció*. Magyar Felsőoktatás 1999/5–6.

MAGYAR VALÓSÁG

Pál Tamás: *Igazlító nap*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest, 1992.

Piaget, Jean (1970): *Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái*. In: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, p. 440–456.

Simon Péter (1999): *A kultúra tanítása a középiskolai nyelvórákon*. In: *Új pedagógiai Szemle*, 1999/11. p. 15–22.