

VESZÉLYES ISKOLA

A VESZÉLYES ISKOLA*

NAPJAINKBAN AZ ISKOLAI ERŐSZAK új, szokatlanul brutális formái jelennek meg az iskolákban és az iskolák környékén. Angliában, a komprehenzív iskolák hazájában, csak az idén húsznál is több kamasz áldozata van a diákok közötti késeléseknek (*HVG 2008:37–38*), az Amerikai Egyesült Államokban a végzetes kimenetelű iskolai lövöldözések rendszeresen rémisztik a magukat egyre tehetetlenebbnek érző pedagógusokat, szülőket, általában a közvéleményt (*National School Safety Center 2006*). Sőt, a csodálat pedagógia-kultúrájú Finnországban is tömegmészárlás történt 2007-ben, szintén egy komprehenzív iskolában (*Arpo é.n.*). Magyarországon is 35 éve, 1973. január 7-én Balassagyarmaton diákok ejtettek túsul diákokat, tíz éve, 1998 szeptemberében egy napközis tanár Hajdúhadházán konyhakéssel támadt nyolc roma gyerekre és három tanárra.¹

Nehéz eldönteni, hogy csak a bulvárszintet megütő, az egyén egyedi lelkiállapotától függő, szinte kiszámíthatatlan, balesetszerűen bekövetkező drámai eseményekkel volna dolgunk, amelyekre nem lehet, és nem is kell felkészülnünk, vagy pedig ostoba és eszetlen divathóbortról – mint hullámszerűen jelentkező diáköngyilkosság-módokról – van szó, vagy pedig mély és tartós a társadalom, benne oktatás – az oktatási rendszer – új jelenségével találkozunk, melyet lassan-lassan életünk állandó s ekképpen természetes részének tekinthetünk, s csak éppen most tudatosult a megváltoztathatatlan tény.

A három jelenség közül az előbbi kettő az iskolarendszerek történetének korai szakaszaiból is ismert, ezért tanulmányunkban inkább az új, az oktatási rendszer jelenlegi állapotából fakadó jelenséggel foglalkozunk. Azt gondoljuk, hogy az iskolai erőszak új formáinak *egyik* magyarázata az oktatási rendszer tömegesedésében keresendő.

A tömegesedés lényege, hogy a közép- és felsőfokú oktatás intézményes keretei közé kerültek (és maradnak ki legkönnyebben) olyan társadalmi csoportba tartozó fiatalok, akik még a tömegesedés előtti időszakban ilyen vagy olyan önálló fel-

* Köszönöm Csákó Mihály, Lukács Péter, Nagy Péter Tibor, Polonyi István és Setényi János észrevételeit, javaslatait.

¹ AKG szubjektív <http://www.akg.hu/szub/21rapcs.html>. Napjainkban tanárverésekről olvashatunk: http://www.hirszerzo.hu/cikk.ujabb_tanarveres_-_elmaradt_az_ora_a_viii_kerületi_iskolaban.73904.html.



nőtt életet éltek a felnőttek világában, s most az iskolarendszeren belül folytatnak valami hasonlót, de alávett gyermeki állapotban.

Az expanzió terjedésének megfelelően előbb az alsó-, majd a közép-, és végül a felsőfokú képzés fokozatosan elveszítette a szelektációs erejét: egyre kevesebb jövedelemben, tekintélyben, életvitelben, egészségben, kulturális szokásokban jelentkező jutalmat kínált a sikereseknek. Az egyre könnyebben megszerezhető bizonyítvány egyre kevesebbet ér éppen az oktatás demokratizálódása következtében: a magasabb képzettek egyre-másra foglalják el azokat az állásokat, melyeket korábban alacsonyabb iskolai végzettséggel is be lehetett tölteni. (Ötven-hatvan évvel ezelőtt például ritka volt a fizikai munkát végző érettségizett férfi, ma szinte az ellenkezőjével találkozhatunk, s az általános iskolai végzettség korábban belépőt jelentett a munkaerőpiacra, ma már ennyi iskolai végzettség kevés.) Ezt a folyamatot nem könnyű megélni, hiszen – leegyszerűsítve – arról van szó, hogy az egyre alacsonyabb társadalmi rétegekből származó gyerekek lesznek és maradnak iskolások, akiknek otthonról hozott kultúráját színvonalasésként, hanyatlásként éli meg a náluk magasabb társadalmi rétegből származó oktatói kar, mely a társadalmi hierarchia csúcsa felé tekint, bennük, mint a középosztály többségében tudatosul, hogy a megszerezhető bizonyítvány egyre kevesebbet ér éppen az oktatás demokratizálódása következtében.

Ebben az új rendszerű világ oktatási rendszerében noha számszerűen sokan, de tanulási céllal egyre kevesebben járnak középiskolába, sőt a fejlettebb országokban a felsőoktatásba is. Számukra inkább fogyasztás semmint beruházás az iskolai oktatás, hiszen nincs rájuk szükség a munkaerőpiacon, mely gazdasági függetlenséget, felelősséget adna (*Sáska 2003*). Róluk mondták 1968-ban a diákok, hogy a kormányok iskolában parkoltatják őket: inkább maradjanak tanári felügyelet alatt az iskolában, semmint munkanélküliként gazdasági, életvezetési és politikai veszélyek között. Mindennek következménye, hogy az oktatási rendszer kultúrája átrétegződik: a cél, hogy az iskolában kötelezően eltöltendő idő kellemes, a végzett tevékenység azonnal élvezhető legyen; hol van már „a jövőnek nevelünk” jelszó meggyőző ereje? Azt valószínűsítem, hogy az ilyen iskolákban jelenik meg nagyobb gyakorisággal az új típusú iskolai erőszak.

Néhány szigetszerűen megmaradt, szelektív, tudományterületet követő, tantárgyalapú oktatást folytató, elit iskola őrzi meg legtovább a régi kultúra egyes elemeit, a fegyelem és a büntetés rendszerét. Ezek a exkluzív iskolák maguk oldják meg fegyelmi problémáikat, de ennek feltétele, hogy a diákság el is fogadja az iskola diktálta morált. Az ilyen iskolák büntetésmódja, s miképp a tanulóinak kiválasztása, a képzés szerkezete is szelektív.

A régi és az új iskola és az erőszak

Úgy tűnik számomra, hogy a nyelvi korlátaimon belül megismerhető világon az erőszak gyakorlásának mindenütt van egy hagyományos, az iskola hierarchiájából fakadó része, amellyel egyrészt a pedagógusok kényszerítik a felnövekvő generáci-

ókra az önmaguk, illetve az általuk közvetített kultúrát, másrészt pedig a diákok egymás – osztályok és évfolyamok – közötti tekintély és előjog sorrendje áll így fel. Természetesen olykor-olykor mindegyik oldalról megesett egy-egy szélsőségesen durva megnyilvánulás, de ezen napirendre lehetett térni, hiszen az iskolának mindig volt valamilyen rendje, melyet az oktató-közösség, az igazgató, az iskola szabályrendje fenn tudott tartani. Másképpen: az iskolai, pedagógusok által képviselt legitim erőszakkal képesek voltak elnyomni az illegitimnek tekintett erőszakot. Persze: tudjuk számos irodalmi vagy filmalkotásból, hogy ez a rend az iskola olykor szörnyű világának megőrzését jelentette. Fel kell idéznünk, hogy az akkori társadalomba illeszkedett az iskola, melyben nemcsak pedagógusok, hanem a rendszer által képviselt erőszak az általános: az „apák hatalma”, az „öreges hatalma” effektus él az iskolában is, mely elnyomja, fegyelmezi a fiatalokat (*Nagy 1999*). Az apák kultúrája azonban országonként más és más. A WHO és a TIMSS nemzetközi kutatásai szerint Európában különösen agresszívek a balti (lettek, litvánok, észtek), az osztrák, a német, a svájci, az ukrán, a lengyel kultúrájú társadalom iskolásai, ők verekszenek leginkább, azonban – úgy tűnik – ők megvédik tárgyaikat, a lopások esélye körükben alacsonyabb, mint a felmérésekben szelídebbnek tűnő országok esetében (*Akiba 2002:839–840; Currie et al 2004:135; Ammermüller é.n.*).

Ne feledjük, hogy a fiatalok között alkalmazott erőszak pedagógusi megítélése csak diákokra vonatkozik, cselekedetük megítélése az iskola szociális terében értelmeződik és ezért többnyire bizonytalan is: az iskola érdekeivel, kultúrájával egybeeső, súlyosabb fizikai következményekkel nem járó erőszak felett hajlamosak szem hunyni a pedagógusok, legitimálva a beavatási szertartásokat. A tanár távollétében a felügyelettel megbízott osztályvigyázó tettei többnyire az iskolai legitim erőszak keretei között maradtak.

A változás kétségtelen jele, amikor tudatosult, hogy az iskola hatékonysága e téren (is) csökkent. Ezt a folyamatot a pedagógusok folyamatosan jelezték a sokjelentésű „romlik a gyermekanyag”, „ilyen magas osztálylétszám mellett nem lehet fegyelmet tartani” formulával. Állításuk súlya akkor értékelhető igazán, ha tudjuk, hogy az osztályok nagysága generációk óta folyamatosan csökkent, de a panasz állandó, tartalmában új tárgyelem jelent meg. Az történhetett, hogy a diákok társadalmi összetétele, iskolával szembeni elvárása változott meg, és másfajta, nehezebb élethelyzet elé kerültek a pedagógusok.

A nevelélmélet nyelvén mindez azt is jelenti, hogy a hagyományos és iskolai hatás, valamint az érdekkörben tartható „fegyelmezés-büntetés” pedagógiai érték és cselekvési rendszer meggyengült. Azaz: az iskolai normaszegést, a diákok egymás közötti erőszakosságát a pedagógusok ilyen-olyan eszközökkel egyre kevésbé tudták letörni. Hogyan is tudnák, hiszen míg az iskolai értékrenddel durván szembehehelyezkedő, tizennégy évesnél fiatalabb tanulókat a pedagógus a maga felnőtt szellemi és fizikai mivoltával többnyire tudja kezelni, ennél idősebbeket már nem: diákok testi ereje vetekszik a tanárokéval, hála a felgyorsult biológiai érésnek. A középfokú oktatás általánossá válásával éppen ez történt.



Éppen ennek „fegyelmezés-büntetés” rendszernek, a hagyományos iskolának és gondolkodásmódnak a határait érvénytelenítette az iskolai erőszak tömegessé válása: a gyilkosságok, az öngyilkosságba kényszerítés, a rablás, a nemi erőszak, bandaharc, a szervezett gyötetés, kábítószer hatása alatt elkövetett agresszió sokasága. Ámbár ezek a jelenségek korábban elvétve előfordultak egy-egy (katonai) iskolában, általában azonban nem. Olyannyira, hogy ma már a nevelésemélet által javasolt hagyományos pedagógiai eszközökkel megbirkózni – egy-egy igen ritka és nagyra tartott kivételtől (egy-egy alternatív iskola, Lóránd Ferenc Kertész utcaiak, Makarenko telepe) eltekintve – rendszerszinten nem lehet.

A probléma nagysága és terjedése

A probléma világméretű: a Google keresőprogramban ez év júliusában az iskolai erőszak angol kifejezésre („school violence”) 1 210 000, a német kifejezésére („Gewalt an Schulen”) 632 000 találat érkezett, s ami különösen érdekes, hogy angol nyelvi kultúrában ennek ellentétét kifejező az iskola biztonsága („school safety”) kifejezésre ez előbbinél több, 1 440 000; a német kifejezésre („Sicherheit an Schulen”) pedig jóval kevesebb 2 500 találatot jelzett a keresőprogram. Innen lehet tudni, hogy az iskolai erőszak sokakat érintő problémája közpolitikai kérdéssé vált.

Azt hiszem, hogy a „biztonságos iskola” problémájából akkor lesz általános szakkérdés, amikor egyre több iskola tanszemélyzete nem tudja már kezelni az erőszak ügyét; s amint ez a jelenség tömegesség válik, úgy terjed a problématudat, s a tanulmányírók leírják és magyarázatokat keresnek erre az új jelenségre. A megjelent tanulmányok számának változása utal a problématudat s talán magának a problémának a terjedésére.

Az ERIC (Education Resources Information Center) katalógus-rendszere lehetővé teszi, hogy az iskolához kapcsolódó „biztonság” (safety), vagy az „erőszak” („violence”) kulcsszavat tartalmazó publikációk számának megoszlását 1966-tól évenként – mi tíz éves csoportokat alkottunk belőlük – kövessük. Ezzel az egyszerű módszerrel kimutathatóvá válik bármelyik probléma terjedésének a sebessége: a publikációkban használt kulcsszavak előfordulása jelzi, hogy mennyiben és milyen irányban változott közfigyelem.

Önmagában egy téma publikálásának elemszáma nem sokat jelent, hiszen nem tudjuk mivel összevetni a változás mértékét és irányát. Viszonyítási pontként olyan általánosan használt fogalomhasználat változásait választottuk, amelyet – feltételezésünk szerint – csekély mértékben befolyásol a szakmai divat vagy oktatáspolitikai esemény. Ezért választottuk az „iskola”, az „irodalom” és a „matematika” kulcsszavakat: ezek használatának változásaihoz képest értékeljük az erőszak-biztonság problématudat megjelenését.

Még gyenge magyarázattal sem tudok szolgálni arra, hogy kisebb mértékben az „iskola”, nagyobbban az „irodalom” kulcsszavakra a hivatkozások miért mutatnak haragszerű görbét. A „matematika” területének közéleti fontosságát a kilencve-

nes évek közepéig a kulcsszavak növekvő száma jelzi, s a következő évtized szám-szerű mutatója inkább stagnálásra, semmit csökkenésre utal.

A oktatáspublikáció háttérének ismeretében szembeszökő, hogy a „biztonság”, de különösen az „erőszak” szócikkek mily jelentős karriert futottak be. Amíg 1966–75 között a „matematika” szócikkek számának 7,1 százaléknyi mennyisége foglalkozott az erőszakkal, addig 1956 és 2006 között már 16,1 százaléknyi.

1. táblázat: Az iskolával, illetve a vele kapcsolatos egyes kifejezések előfordulásának gyakorisága (esetszámok) az ERIC rendszerben (2008. július 4-i letöltés, saját számítás)

	Az iskola (school)	Irodalom (literature)	Matematika (mathematics)	Biztonság (safety)	Erőszak (violence)
A kezdetektől 1966-ig	4 443	677	714	198	17
1966-1975	78 978	15 242	10 381	2 175	736
1976-1985	107 681	21 943	16 685	4 039	1 526
1986-1995	106 475	21 368	18 210	4 364	2 832
1996-2005	96 422	18 107	17 961	5 374	4 621

A fenti, rendkívül egyszerű összehasonlítás is megmutatja, hogy az iskola biztonságának, az iskolai erőszaknak az ügye a hetvenes évek közepétől kezdve bizonyosan egyre növekvő témája, problémája az oktatásügynek. (Az adatgyűjtés kezdeti időpontja eltakarja, hogy a „biztonság-erőszak” problémája az Egyesült Államokban a közoktatás kiterjesztésének első időszakában keletkezett.)

Az iskolai erőszak jellegének megváltozása

Tudhatjuk, hogy a közvélemény kutatás szülőhazája az Amerikai Egyesült Államok, s e kutatási metodikával keresték meg, még 1940-ben a közösségi (public) iskolákban dolgozó pedagógusokat, és kérdezték meg a véleményüket az iskolai fegyelemlről. Ugyanezt a kérdést tették fel 1990-ben a pedagógusoknak.

Arra a kérdésre, hogy mit tartanak a pedagógusok a hét leggyakoribb iskolai szabályszegésnek egészen más válaszokat adtak a köz-, azaz a nem magánoktatásban dolgozó pedagógusok 1940-ben, és megint mást 1990-ben.

2. táblázat: A hét leggyakoribb iskolai szabályszegés

1940	1990
1. A feleselés;	1. A kábítószer;
2. a rágógumizás;	2. az alkohelizálás;
3. a zajongás;	3. a terhesség;
4. futkározás a folyosón, a hallban;	4. az öngyilkosság;
5. a sorban állás rendjének megbontása;	5. a nemi erőszak;
6. az öltözködési szabályok megsértése;	6. a rablás;
7. a szeméttelés.	7. a verekedés.

Forrás: *Toch, Gest & Guttman 1993:30.*

A kérdezettek által sorba rendezett válaszokban a különbség mutatja a pedagógusok problématudatában bekövetkező hatalmas változást, azt, amit a táblázatból látunk, és azt, amit tudhatunk mögötte: a generációk mind nagyobb hányada egyre hosszabb időt tölt el az iskolarendszerben, s ezzel együtt egyre több pedagógust alkalmaznak: az iskolai diákság és oktatói kar szociális összetétele is megváltozik: már nem csak a középosztályból származóké a középiskola.

1940-ben és ötven évvel később a tanárok mehökkentően eltérő iskolaképével találkozunk.

A 20. század első felének vége felé a diákbűnök az iskola által felállított szabályok megsértését jelentette. Ekkor még az iskolai és az iskolán túli világ elkülönült egymástól, olyannyira, hogy a tanárok által felsorolt fegyelmi vétségek majd mind-egyike csak az iskola falai között értelmezhető, máshol alig. Voltaképpen pedagógusok által felállított szabályok megsértéséről olvashatunk, olyan normákról értesülünk, amelyek az iskola kultúráját mutatják, amelyek minden bizonnyal az akkori iskola hatékony működését szolgálták. Nem tévedhetünk nagyot, ha felételezzük, hogy az ilyen iskolában az önfegyelmet oktatták, tudatosították a diákokban az iskolai hierarchiát, és benne a helyüket. A feleselés (szemtelenkedés) tilalma pedig a diákönérzet, diák-igazságtudat elnyomását, a tanári tekintély feltétlen kikényszerítését jelentette. A sorban állás rendjének megbontása, a futkározás és a zajongás tilalma pedagógiai tekintetben tudatosan felépített iskolai kultúra képét sugallja. Mondhatni, poroszos szervezeti fegyelemmel, a tanuláshoz szükséges erőfeszítést szolgáló renddel találkozunk, amely az akkori pedagógusok értékrendjét és munkavégzésük megkönnyítését szolgálta.

Ezek az értékek – feltehetőleg – középosztályi erények, amelyeket a középosztály szelektív iskolájában az akkori pedagógus képviselt. Az ilyen iskolában a *végző* büntetés az eltanácsolás volt. A „rossz”: a tantestület értékrendjével súlyosan szembehelyezkedő, az iskola szabályait durván megsértő diákoknak ezzel kellett szembenézniük. A büntetés súlyos: az iskola, mert módjában és jogában állt, elvehette a tanulmányok elvégzésével járó jelentős lelki és szociális, kulturális jutalmat: a diák nem lehet a középosztály tagja. Egy tagolt társadalom erősen szelektív iskolájában általában ezért van rend.

Az ötven évvel későbbi új és a régi iskola között az a szembeszökő különbség, hogy már nem az iskola nevelő szándékú magatartásszabályainak megsértése alkotja a legfőbb fegyelmi problémát, hanem az iskolán *kívüli* világ agresszív rendjének begyűrűzése, amelyet elszenved a pedagógus. Már nem a maga értékrendjét közvetíti-kényszeríti ki, hanem együtt él egy tőle idegennel, amelyet módosítani próbál, és elviselni az új iskola környezetének hatásait.

Az iskola – mint szervezet – sem a régi már, nem is szelektív, hanem befogadó, nem tantárgyi, hanem műveltségterület-alapú kultúrát hordoz. Fenyegeteése, büntetése már nem egy kecsesgetető ígéret visszavonása, hanem a rossz vagy az ennél is rosszabb bekövetkezése: ha nem fejezed be a tömegoktatás iskoláját, biztos, hogy a társadalom peremére kerülsz, oda, ahonnan a „problémás gyerekek” többsége szár-

mazik. Tapasztalat, hogy a társadalom alsóbb csoportjaiból tartozók egy része számára mindez nem számít súlyos fenyegetésnek, hiszen ott marad, ahol volt.

Valóban van különbség a régi és az új – általában vett – iskola, mint intézmény között, s az új valóban rémítőbb, mint a régi. Sokakat foglalkoztat a kérdés: mi is az oka a változásoknak?

A változásokra adott magyarázatok

Meglehetősen nehéz elválasztani az iskolai erőszakot előidéző, a valóban meglévő okokat attól, amit elkövetőiről, motívumairól gondolnak az emberek. Sommásan azt lehet mondani, hogy megváltozott a társadalom – hol van már az „apák uralma”, hol vannak már a mezőgazdasági, ipari társadalmak – és átalakult az iskola is. Ez kétségtelenül jelentős léptékű változás. Az át-, illetve a megélők által elszenvedett sérelmek magyarázatául számos, egymást kiegészítő, erősítő, de végső fokon naiv magyarázatok születtek, amelyek azonban éppen úgy hatnak az oktatáspolitikai térben, mintha alá lennének támasztva.

Az előítéletesség, az antiszemitizmus kutatásából feltárt jelenség, hogy a kétségtelenül kedvezőtlen események okainak keresése közben a tárgyától idegen magyarázatok születnek. Az idegengyűlölettől a kulturális másság elutasításán keresztül a bűnbakkeresésig vezethető a példák sora. Ezek a racionális, vagy oksági szempontból téves nézetek, vagy súlytalan magyarázatok valóságtartalmuktól függetlenül hatnak; az állítások hihetősége a fontos, és nem az igazoltságuk foka.

Az Amerikai Egyesült Államokban uralkodó nézetek szerint például az alábbi iskolán *kívüli* társadalmi okok vezetnek az iskolán *belüli* erőszak magyarázatául (Volokh & Snell 1998:19). A szegénység, a gazdagokkal szembeni irigység szüli a haragot és az agressziót az iskolában is – szól az egyik társadalmi-gazdasági egyenlőség-párti, vagy éppen ezzel ellentétes motívumú magyarázat, hiszen a fehérek a lopások leggyakoribb áldozatai (NCES 2005:10). Finn kutatók szerint a munkanélküliség okozta hirtelen szegénység és az ezzel járó marginalizáció váltja ki az agressziót (Arpo é.n.).

Más vélemények szerint a szétesett családokban, a különféle apáktól származó gyermekeiket egyedül nevelő anyák önösségének, nemtörődömségének következménye az agresszív, neveletlen gyermek, aki csinálja a bajt az iskolában, ahová a szociális gondoskodás tereli. E két vélemény össze is kapcsolódhat és erősítheti egymást.

Az iskolai erőszak forrása – további, sokak által vallott nézetek szerint – a mintát adó családon belüli erőszakban keresendő, ott tanulja a gyerek azt, amit később vagy szinkron az iskolában is gyakorol. Ezért kell a családon és az iskolán belüli erőszak ellen egyszerre fellépni.

Abból a tényből pedig, hogy egyes vizsgálatok szerint a diákok által elkövetett erőszakos tettek döntő többsége (93,3 százaléka!) az iskolán kívül esik meg (Noonan & Vavra 2007:8–9), – mások sem teszik 85 százaléknál kevesebbre ezt az arányt (Annual 1998:2) – a kutatók arra a következtetésre jutnak, hogy a növekvő, álta-



lános iskolán kívüli ifjúsági erőszak tör be a védtelen iskolába, hiszen míg a 12–14 évesek 41, addig a 15–18 évesek 79 ezreléke követett el – többnyire fiatalabb tanuló társa ellen – nem végzetes kimenetelű bűntettet (*NCES 2005:10,13*).

Az idegengyűlölő jellegű, naiv szociológiai álláspont szerint az iskolai erőszak forrása az alacsony iskolázottságú országokból bevándoroltak körében keresendő, illetve a kisebbségben lévő csoportok érthető frusztrációja vezet az iskolai erőszakhoz. Ez a nézet rokon szerkezetű a szegényeket okoló magyarázattal: a lent lévőkkel szembeni félelem ideológiájaként értelmezhető.

Más, ésszerű magyarázat szerint, minthogy a szabad költözködés lehetősége és ténye természetes névtelenséget biztosít, következképpen a tettekért a számonkérés lehetetlenné válik, a szabadságnak mindig alacsony az erőszak-visszatartó ereje.

Természetesen világnézeti érvek is elhangzanak: az okok a materializmus terjedésében és az egyházak, az erkölcsök általános hanyatlásában keresendők. A válás és az erkölcs térnyerésével a rend is helyreállna, mely kellően kordában tartaná az agressziót.

További magyarázat szerint az iskolai agresszió a televízióban látható filmek egyenes következménye: amit ott lát a fiatal, azt teszi az iskolában is. Ugyanez a következménye a militarizmus, a férfias magatartás és western állandó dicséretének, nem is említve a brutális számítógépes játékok sokaságát. Ha ezek nem volnának – ahogy a 40-es években sem voltak –, akkor nem is volna iskolai erőszak, ahogy akkor alig-alig volt.

A naiv magyarázatok mellett azonban komoly, a társadalom egészére vonatkozó elméletek is ismertek, melyek a régi rend bomlását, benne a családokét, a szocializációs mező radikális átalakulását írják le (*Fukuyama 2000*).

Az iskolai erőszak *belső* okai pedagógusi nézőpontú magyarázatok szerint abban keresendők, hogy „elvtették a tanárok tekintélyét”, hiszen korábban diák a tanár elleni erőszakra nem is mert gondolni, ma pedig általános jelenség a tiszteletlenség, s mindennek az egyik magyarázata, hogy „a nem megfelelő emberek mennek el pedagógusnak”, olyanok, akiknek okkal nincs tekintélyük, akik képtelenek pedagógiai eszközökkel fegyelmet tartani. Mintha valamilyen rosszindulatú iskola, a pedagógusellenes külső és idegen erők tudatosan tennének kárt, s nem a spontán társadalmi folyamat eredményeképpen állt volna elő a valóban elszomorító helyzet.

Noha a magyarázatok ritkán elégségesek, az események azonban valóságosak, s a pedagógus szakmát okkal sújtja a tehetetlenség és a kiszolgáltatottság érzése. A rossz helyzetre szakmaspecifikus válaszok is születnek: a neveléspárti, az antiintellektuális értékrendet követő, a iskolai szelekciót, a buktatást tiltó követelések éppen úgy megtalálhatóak, mint ennek az ellenkezői. A teljesítményellenes magyarázatok szerint a versengés, a magas szülői elvárás tönkreteszi a gyerekkort és ez tesz agresszívvá. E nézetek szerint a rossz iskolában az ismeretalapú oktatáson van a hangsúly, nem pedig a személyiségközpontú nevelésen (*Volokh & Snell uo.*), mert ha nem így volna (a tautologikus érvelés szerint) a pedagógus és a közösség nevelő hatására nem is volna erőszak az iskolában. Banalitás, hogy a tudásszintmérések

szerint általában az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei teljesítenek a legrosszabban, s ugyanez a réteg bocsátja ki a legnagyobb eséllyel az agresszív gyerekeket, s egyes szakmai feltételezés szerint, ha nem tudásalapú az iskola, akkor nyomban csökken az iskolai erőszak is. Ezek az álláspontok jól beilleszthetőek a közoktatás kívánatos berendezkedéséről szóló befejezhetetlen vitába, hiszen a vitában részt vevők érveinek az értéktartalma többnyire hagyományos.

Más magyarázatok szerint – melyekre magam is hajlok –, az iskolai erőszak a közoktatás kiterjedésének természetes következménye. Az erőszakot a társadalmi vagy a regionális lejtő végén – tanyákon, farmokon, eldugott, elhanyagolt településeken – élők hozzák be a (közép)iskolába, azok teszik ezt, akiket a tömegoktatás legutoljára ért el.

Ez az állítás könnyen igazolható, hiszen közismert és elfogadott tény, hogy az egymást követő generációk egyre hosszabb időt töltenek el a közoktatási rendszerben (*Green é. n.*), s a növekedés piramisszerű: az új területeket elsők a társadalom felsőbb rétegei foglalják: belőlük verbuválódik az elitképző gimnáziumok diáksága, és az egyetemi hallgatóság. Mögöttük, a piramis alján lévő iskolákba már mindenki jár, s a kultúrák keverednek, ha éppen iskolánként el nem különülnek. Ugyanakkor igazolnunk kell, hogy az iskolai erőszak elkövetése egy szociológiailag jól leírható csoporthoz köthető. Ha ez a csoport részben vagy egészben azonos azzal, amelyet az oktatáspolitikai tankötelezettséggel az iskolába terelt, az okok közül egyet már azonosítottunk.

Az expanzió

A korábban említett két, az Amerikai Egyesült Államokban végzett és az iskolai fegyelmet firtató közvélemény-kutatás között eltelt ötven év alatt sok minden megváltozott. 1940-ben a 16 évesek 76,2 százaléka járt iskolába – de az iskolahasználat nem egyenletes –, a városi népesség 83,6 százaléka, a falusi környezetben 75 százaléka, a farm (tanyasi) területen pedig 63 százaléka. Azaz: a mezőgazdasági területeken, különösen a tanyán élők maradtak távol az iskolától és kezdték meg a felnőtt életet. Igen nagy különbség mutatkozott 1940-ben a fehérek és a nem fehérek iskolába járása között: a 16 éves városi fehér fiúk 86 százaléka, a nem fehér fiúk 71,1 százaléka, az ugyanilyen korú falusi fehér fiúk 73,3 százaléka, a nem fehérek 58,1 százaléka, s végül a farmon élő fehér fiúk 62 százaléka, a nem fehéreknek pedig 51,4 százaléka járt iskolába (*US. Census 1940*). Határozott település és származás szerinti különbség, ha úgy tetszik, lejtő rajzolódik ki. A tanyán élő nem fehérek a legkevésbé iskolázottabbak.

Hatalmas változás következett be 1970-re. Az Egyesült Államokban a 25 évesnél idősebb lakosság 52 százaléka már középfokú végzettséget szerzett. Ám a harminc év után felvett statisztikai adatok szinte ugyanazt a szerkezetet mutatják, csak magasabb fokon: a népesség egésze hosszabb ideig járt iskolába: a 25 évesek és idősebbek átlag 12,1 évet töltöttek el az iskolarendszerben, az afrikai eredetűek 9,8 évet, a spanyol ajkúak ennél kevesebbet 9,6 esztendő. Egyértelmű, hogy a városiakok



magasabban iskolázottak (12,2 év), mint a vidéken (11,1 év) vagy a farmon élők (10 év), azaz az iskolalátogatás a városokban intenzívebb és hosszabb ideig tart. A városi afrikai eredetűek (10,3 év), a vidéken élők (7,6 év) és a tanyákon élők még kevésbé voltak iskolázottak (7,6 év). S hasonló lejtő mentén helyezkednek el a spanyol ajkúak: 9,8; 8,4; és 8,1 átlagévet töltöttek el az iskolarendszerben.

Ezek az adatok azt mutatják, hogy az alacsonyabb társadalmi csoportok gyerekei hosszabb időt töltenek el az oktatási rendszerben, s ugyanezen táblázatok egyértelműen kimutatják, hogy a 20–24 évesek, tehát *mindenki* iskolázottabb lett az Egyesült Államokban, elsősorban a városiakok.

Az OECD Educatio és a Galance 2005 adatai szerint is hasonló folyamatok futottak végig a 20. század oktatási rendszereiben: a 25–64 évesek több mint 12 évet töltenek el az iskolarendszerben, azaz a középfokú végzettséggel majd mindenki rendelkezik (OECD 2005).

Ebből a tényből pedig több dolog következik, legalábbis hipotézisszerűen. Egyfelől: mindenki – a társadalom legalsó és a legfelső csoportjába tartozó gyerekek – előtt nyitva áll az oktatási rendszer. Mindez vitathatatlanul azt jelenti, hogy a népesség összességében iskolázottabbá vált, nagyobb mértékben a városokban és kisebb mértékben a farmok, tanyák vidékén. Nyilvánvaló, hogy az expanzió általában sikeres, majdnem mindenki immár 18–20 koráig többnyire eltartott, társadalmi értelemben gyermeki állapotban maradt. Tudjuk azonban, hogy az expanzió veszteseit a társadalom legszélén élők körében találjuk, noha általában tovább tanulnak mint szüleik, azonban a kimaradás veszélye leginkább e csoport tagjait fenyegeti (Hauser et al 2000). További következmény, hogy az expanzió üteméhez képest lassabban változó összetételű oktatói kar számára az idegen kultúra megjelenése konfliktusokkal jár, nemcsak abban az értelemben, hogy másképpen szocializálódott fiatalok tömegével találkoznak, hanem abban is, hogy az iskola műveltségi szerkezete is átformálódik: a középosztályi kultúra kisebbségbe, néhol a magánszférába szorult vissza. Az expanzióval a régi iskola és kultúrája defenzívába szorult, amelyet általában színvonallesként értékelnek a régi tanárok, s az újak számára viszont ez már adottság. (Igaz, ezek a pedagógusok is már mások, mint az expanzió előttiak: alacsonyabb társadalmi rétegekből származnak maguk is.)

Ami igaz az összképre, az részleteire, elemeire már nem szükségképpen az.

Ahol a különösen veszélyes iskolák vannak

Nézzük meg, hogy azonosíthatóak az iskolai erőszak elkövetői és alkotnak-e állandó szociális mintázatot. Ha ilyet találunk, akkor a két fő kérdés adódik:

Mindig is ilyen magtartást mutattak -e társadalmi csoportok?

Mindig is a *középfokú* iskolákba jártak -e tagjaik, vagy csak a középfokú oktatás tömegesedésével kerültek a nem szelektív oktatás keretei közé?

Ha a válasz mindkettőre igen, akkor mondhatjuk, hogy az iskolai erőszak mély oka voltaképp a közoktatás expanziójában keresendő: olyan kultúrák kerültek be középfokú oktatásba, amelyek ma még idegenek a mai és a régi pedagógusok számá-

ra. Ha ez a feltételezés igaz, akkor ésszerű magyarázatot is kapunk a pedagógusok védtelenségének érzésére: míg bármely felnőtt pedagógus képes megfigyelmeznie a teeneager kor alatti (12 évesnél fiatalabb) gyermeket, az ennél idősebbekkel már egyre nehezebb a dolguk.

Ezt a feltételezést igazolja az USA Igazságügyi Minisztériumának vizsgálata is. Az iskolai bűnelkövetők közül a legnagyobb arányban, 38 százalékban, a 13–15 évesek vannak, nyilvánvalóan azok, akik még az iskolarendszerben vannak – olykor egyes iskolákba lokalizálva vagy iskolatípusba gyűjtve –, sok-sok hiányszázzal, állandó kimaradás- és bukásveszély közepette, bukással, rossz tanulmányi eredménnyel a hátuk mögött. Ahogy növekszik a lemorzsolódás és az iskola nevelő hatása, úgy csökken 16–18 évesek által elkövetett bűntettek mértéke is 30,7 százalékra, sőt még tovább ritkul az iskolában ez a káros jelenség, hiszen a 19 évesek és idősebbek a bűnőknek már csupán a 19 százalékát követik el.

Fontos megjegyeznünk, hogy a közoktatási rendszer kiterjedésével együtt a piramis csúcsa társadalmi értelemben a folyamatos szelekció miatt sokkal egyneműbbé válik, mint a talapzata, ahonnan emelkedik: a társadalom alsóbb szeleteiben élők mindig korábban maradnak ki, az Amerikai Egyesült Államokban a feketék és a spanyolajkúak az a kör amelyik hajlamos az erőszak elkövetésére.

Más oldalról közelítve: a kötelező tömegoktatás fenntartásának éppen az az oka, hogy a társadalom legszélén lévők is integrálódhassanak a társadalomba, ami egyrészt nekik sikerül, másikat nem.

A bűn elkövetői jól leírható társadalmi csoportot alkotnak. Az USA Igazságügyi Minisztériumának már hivatkozott tanulmánya szerint a 2000–2005. közötti időszakban ismert 476 803 iskolai bűn elkövetője közül 280 178 fehér, hozzájuk képest kevesebb a fekete (107 878) és az egyéb csoportba sorolható (6 057), ismeretlen 82 630. Mindegyik csoportban a férfiak szerepelnek kimagasló arányban (*Hauser et al 2000:11*). Csakhogy a bűnnel történő fertőzöttség egyenlőtlen: 1998-as census (*US Census Bureau é. n.*) adatait felhasználva mondhatjuk, hogy a kisebb számú, 15–19 éves fekete iskolás népességben 10 000 főre 35,2 elkövető jut, míg a fehérben 10 000 főre 18,1.

Az USA oktatási statisztikája (*NCNES 2005*) szerint különösen a vidéki fekete fiatalok és a városi, város környéki spanyolajkúak szerveződnek bandákba. A fal-firkák a leginkább a spanyolokat (40 százalék), a feketéket (38 százalék) és a fehéreket (35 százalék) veszik célba.

Fontos megjegyezni, hogy a különböző bűnszínűek áldozataikat többnyire a maguk köréből szedik: a fehérek fehérektől lopnak és egymást verik és így tovább (*uo. 53.*). Az áldozatok is külön mintázatot alkotnak. A TIMSS vizsgálat eredményei szerint a rossz iskolai teljesítményűek gyakori áldozata a jó tanuló fiú (*Akiba et al 2002*). Az USA-beli vizsgálatok szerint egy fekete bűnszínű pedagógusnak nagyobb az esélye, hogy áldozat legyen, mint egy fehérnek (*NCES 2005:53*). Az iskolákról csak annyit tudok, hogy public, azaz közösségi, s azt már nem, hogy mennyiben érvényesül a vizsgálatba bevont iskolák körében a befogadás elve.



Válaszfajták

Az új, a korszerű iskolában magát okkal védtelennek érző, de a régi emlékeivel élő pedagógusok támogatására és saját gyermekeik védelmében fellépő szakmai és érdekvédelmi szervezetek válasza gyakorta konzervatív: vissza szeretnék állítani a korábbi helyzetet, melyben még a tantestület értékrendje volt a meghatározó, és ennek a tanári kar hathatósan érvényt is tudott szerezni.

Az pedig különösebb magyarázatot nem igényel, hogy a régi típusú, szelektív, elit, tudományalapú tantárgyakat tanító (academic) iskolákat miért csak felületesen érintik az iskolai brutalitás új formái: a felvételi – tanulmányi-szociális – szelekcióval szilárdan tartható az elit iskola évszázados ethosza. Ám ezt az állapotot csak azon kevesek tudják megőrizni, amelyek továbbra is képesek a régi, csúcsra vezető karrierpályákon növendékeiket felkészíteni és elindítani.

Voltaképpen a tömegoktatás *előtti* és a magas tekintélyű iskolák korábbi fegyelmi állapotának visszaállítását célzó sérelmi-restaurációs politika fejeződik ki a hatékonyabb, mondhatni ütősebb eszközök használatának a követelésében. A *zéró tolerancia* politikája jegyében szorgalmazzák a tömegoktatás középiskoláiban az önkormányzati rendőrség telepítését, a rendőrség hatáskörének kibővítését, az elkülönítő osztályok, iskolák, a korrekciót végző oktatás bevezetését, sőt, egy-egy szélsőséges esetben a büntethetőség korhatárának leszállítását, és így tovább. Olyan helyzet előállítása a cél, ahol egymástól elkülönül a fizikai térben a „nevelhető” és a „nevelhetetlen” gyerek, társadalomstatistikai értelemben a középosztályi és az ez alatti háttérű diák. Ebben a felfogásban az elkövetett tetteket minősítik, és nem az indítékok sokasága, nem a lelkiállapot számít, s végképp nem a társadalmi környezet figyelembevétele.

A másik álláspont képviselői puhább eszközöket javasolnak vagy használnak maguk is e valós probléma kezeléséhez. A különböző kultúrájú társadalmi csoportokból származó gyermekek együttnevelésétől várják az eddig kezelhetetlennek bizonyuló diák, esetenként szülői erőszak oldódását. Az egyeztetésre, a konfliktusok kibeszélésére, az érdekek kölcsönös belátására épít ez a politika. Nem az elvi és uniformizált iskoláról, az elvi és egyforma fiatalokról beszél, hanem magáról a problémáról és ezért tesz *célzott* intézkedéseket: azonosítja a fertőzött területeket és az elkövetők típusait, s számukra készít pedagógiai, szociális, foglalkoztatási szabadidős programokat, például támogatja az eltérő kultúrájú rétegek közötti koordinátorok alkalmazását. Ez a közpénzigényes politika szívesen alkalmaz házi feladathoz asszisztentst, hogy az agresszió okának tekintett iskolai tanulmányi kudarcon enyhítsen, mint az az Amerikai Egyesült Államokban történt. A norvég, finn és a svéd megközelítés – igen gyakran – az iskolai erőszak okát a diákok egymás közötti gyötrésében látja. Itt alkalmaznak egy-egy problematikusnak ítélt gyermek mellé pedagógus asszisztentst.

A „kemény kéz” és „megértő magatartás” egymást kizáró felfogás, amely magától értetődően állásfoglalás. A belőlük fakadó gyakorlat más és más társadalmi csoportoknak kedvez és árt, másfajta a pedagógiai módszertana, a tanítás tartalma is,

hiszen egyféle iskolai értékrend, szervezési mód következik az egyikből, és megint más a másikból. A „kemény kéz” politikája büntető, kirekesztő, s végképp a társadalom szélére szorítja, kizárja az iskolai erőszakoskodókat. Ez ugyan közvetlenül jó az iskolában maradóknak, de középtávon káros a társadalom egészének. A „megértő magatartás” integráló attitűdje, apróbb napi konfliktusai az előbbihez képest nehezebbé teszik az iskolai életet a tanárnak, diáknak egyaránt, ám az eredmény később mutatkozik: a különböző társadalmi rétegek közötti párbeszéd lehetőségét ez az iskolai magatartás alapozza meg.

A tömegoktatás közcélokot követő, közpénzekből fenntartott intézményrendszer, mely óhatatlanul politikával van átitatva. A „kemény kéz” módszerét éppen úgy lehet választani, mint elutasítani. Hívek, érdekek és nem szakértelmek csapnak össze. Látjuk ezt abból is, hogy egy-egy különösen brutálisra sikeredett iskolai erőszak esetében többnyire a zéró tolerancia híveinek, a tanári korporáció védelmét követelőknek a hangja erősödik meg, s a középosztályi támogatásra számító jobboldali pártok szívesen karolják fel e követeléseket. A szociáldemokrata kultúrájú országokban – például a skandinávok – inkább hajlanak a „megértő magatartás” felvételére, még a legdrámaibb esetekben is.

Annyi bizonyos, hogy társadalmi, iskolai kultúrájuknak megfelelően választanak eltérő megoldási módszereket az állami iskolák irányítói, pedagógusai, de a probléma gyökere mindenütt közös: a középfokú oktatás általánossá válásával a mindenki iskolájának falai közé kerültek azoknak a társadalmi csoportoknak fiatal tagjai, akik konfliktusaikat ezen a módon is kezelték. Noha az iskolai erőszak magyarázatának legmélyén a tömegoktatás kiterjedése áll, amelyet az egyes társadalmak erőszakhoz való viszonya, eltérő iskolai belső rendje átszínez, olykor felül is ír. Az is valószínű, hogy akkor magas az iskolai erőszaktól való félelem tudata, amikor a közoktatás expanziójának következtében az első nagyobb kulturális különbségből fakadó ütközések megjelennek. És az is valószínű, hogy az eltérő kultúrájú és változó társadalmak másképpen kezelik e súlyos problémát.

Feltehetőleg Magyarországon az állami- párt- rendőrségi ellenőrzés megszűnésével általában növekedhetett az iskolában is a diákok-tanárok által elkövetett erőszak, miképpen a fiatalok és a felnőttek körében, de ezzel együtt növekedett az elfogadottságának szintje is. A feszültség az egymással kapcsolatba kerülő különböző kultúrájú iskolák és diákjaik körében, illetve az erőszakkulturát természetesnek tekintő társadalmi csoportokat befogadó iskolákban érzékelhető. Kézenfekvő, hiszen a kialakult sokszínű iskolarendszer – a tantestület autonóm pedagógiai programalkotási, és a szülők szabad iskolaválasztási joga miatt – az egymástól alapvetően különböző autonóm kultúrájú, életüket különbözően szervező, konfliktusaikat más és más eszközökkel megoldó iskolákra bomlott. Nagy biztonsággal állítható, hogy az iskolán belüli élet szervezésében meghatározó szerepet játszó pedagógusok értékháztartásában, az elismerés és büntetés rendjében, a diákok szubkultúrájában nagy különbségek vannak. Egy olyan sokszínű iskolarendszerben, amilyen a magyar is, éppen olyan szelektívnek kellene lennie az iskolai erőszakot kezelő esz-



közeiben, amilyen maga a rendszer, szakmailag. Politikailag azonban, mindig az erősebb érdekérvényesítő csoportok szempontjai szoktak a meghatározóak lenni: a középosztályé és a vele szövetséges pedagógusoké.

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

- AKIBA, MOTOKO, LETENDRE, GERALD K, BAKER DAVID P. & GOESLING BRIAN (2002) *Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations*. American Educational Research Journal, Winter Vol. 39, No. 4, pp. 829–853.
- AMMERMÜLLER, ANDREAS (é.n.) *Violence in European Schools: Victimization and Consequences*. Zentrum für Eurpaiser Wirtschaftsforschung GmbH Discussion Paper No. 07-004, ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp07004.pdf
- Annual report on School Safety (1998) <http://www.ed.gov/PDFDocs/schoolsafety.pdf>
- ARPO, ROBERT (é.n.) *School Bullying and Violence* <http://www.bullying-in-school.info/en/content/facts-figures/sbv-in-europe/finland-full-text.html>
- BUREAU OF THE CENSUS (1973) *Educational Attainment by Age, Sex and Race, for the United States: 1970*. U.S. Department of Commerce Social and Economic Administration. <http://www.census.gov/population/socdemo/education/cp70pcs1-36/tab-199.pdf>
- CURRIE, C., ROBERTS, C., MORGAN, A., SMITH, W., SETTERTOBULTE, R., SAMDAL, O., BARNEKOW RASMUSSEN, V. (eds) (2004) *Young people's health in context Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. WHO.
- FUKUYAMA, FRANCIS (2000) *A nagyszétbomlás*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Green, F. Thomas (é.n.) Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) *Az oktatási rendszerek elmélete. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Okker kiadó.
- HAUSER, R. M.; SIMMONS, S. J. & PAGER, D. I. (2000) *High School Dropout, Race-Ethnicity, and Social Background from the 1970s to the 1990s*: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/cd/a6.pdf
- HVG (Heti világgazdaság) (2008) *Maxi bicika*. No. 28. július 12.
- LORION, R. P. (1998) *Exposure to Urban Violence: Contamination of the School Environment*. In: D.S. ELLIOTT, B. HAMBURG & K.R. WILLIAMS (eds), *Violence in American Schools: A New Perspective*, (pp. 293–311). New York, NY: Cambridge University Press.
- MULHERN SEAN, NIC DIBBLE & WILLIAM A. BERKAN (1993) *Preventing Youth Violence and Aggression and Promoting Safety in Schools*. Wisconsin, Department of Public Instruction, January, p. 2.
- NAGY PÉTER TIBOR (1999) Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. *Educatio*, No. 4. pp. 752–770.
- NATIONAL SCHOOL SAFETY CENTER (2006) *NSSC Review of School Safety Research*. http://www.schoolsafety.us/pubfiles/school_crime_and_violence_statistics.pdf
- NCES (National Center for Education Statistics) (2005) *Indicators of*
- NOONAN, JAMES H. & VAVRA, MALISSA C. (2007) *Crime in Schools and Colleges: A Study of Offenders and Arrestees Reported via National Incident-Based Reporting System Data*. Crime Analysis, Research and Development Unit. Criminal Justice Information Services Division Federal Bureau of Investigation, U.S. Department of Justice. <http://www.fbi.gov/ucr/schoolviolence/2007/schoolviolence.pdf>
- OECD (2005) *Education at a Glance: OECD Indicators–2005 Edition*. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200510/multilingual_summary_hun_eag_2005.pdf
- SÁSKA GÉZA (2003) Miért fizetünk, kiért fizetünk? *Iskolakultúra*. No. 12.
- School Crime and Safety: 2005*. U.S. Department of Justice Office of Justice Programs, NCJ 210697
- TOCH, THOMAS, GEST, TED & GUTTMAN, MONIKA (1993) *Violence in schools*. *U.S. News & World Report*, Vol. 115, No. 18. (November 8, 1993), p. 30.



- US CENSUS BUREAU (1940) Educational Characteristics of the Population of the United States, By Age: 1940 (P19-4) Issued: December 27, 1943 <http://www.census.gov/population/www/socdemo/education/p19-4.html>.
- US CENSUS BUREAU (é.n.) *Historical Educational Attainment Reports from 1940 through 1998.* <http://www.census.gov/population/www/socdemo/past-educ.html>.
- VOLOKH, ALEXANDER & SNELL, LISA (1998) School Violence Prevention: Strategies to Keep Schools Safe, Policy Study No. 234, January.
- WILSON, JAMES Q. (1976) Crime in Society and Schools. *Educational Researcher*, Vol. 5, No. 5.

