

A KONFLIKTUSKEZELÉS KULTÚRÁJÁNAK ALAKULÁSÁRÓL

EZ AZ ÍRÁS A SZOCIALIZÁCIÓS FOLYAMAT egyik száláról szól. Ha valaki el-sajátítja a konfliktuskezelés kultúráját, akkor ezt szocializációjának eredmé-nyeként tekintjük. Ha nem vagy csak részben sajátítja el – azt is. És a szocia-lizáció különbségeit okoljuk a különbségekért.

De hadd kövessem e folyóiratszám szerkesztőjét, aki szintén a modern tájékozódás legelterjedtebb rutinjához nyúlt, amikor a Google keresőbe kukkantott be először az iskolai erőszak témája kapcsán.¹ A „konfliktuskezelés” hívószóra – az „iskola”, „tanulók”, „tanárok” szavak előfordulásával² – Magyarországról összesen 37500 magyar nyelvű utalást tart nyilván a Google, és ebből kb. 1360 az elmúlt évben ke-letkezett.³ Nehéz persze megmondani, hogy ez sok vagy kevés, mivel ugyanebben az évben az Egyesült Államokban egyedül angol nyelven több mint 41000 utalást találunk, a konfliktusok számáról pedig – ha azt szeretnénk inkább mérceként hasz-nálni – semmiféle feljegyzés vagy statisztika nem készül.

Annyi bizonyos, hogy a téma a hazai tudományos érdeklődésben is gyökeret vert, és valószínűleg nem az iskolai konfliktusok miatt. A hivatkozások dinamikája arra is utal, hogy viszonylag fiatal témáról van szó. De nem szabad nagyon messzemenő következtetéseket levonni a Google-ban található hivatkozások számából, mivel a bekerülés nem kötelező, a többszörös előfordulás viszont tömeges. Ezek a számok tehát semmiképpen nem tekinthetők statisztikai adatgyűjtés eredményeinek, és nem lehet belőlük olyan módon következtetéseket levonni, ahogyan Durkheim próbált következtetni a jogszabályokból mint a közös tudat megszilárdult formái-ból a közös tudatra, a szolidaritás fajtájára.⁴

Ha szigorúan szó szerint vesszük, akkor a konfliktus a rendszerváltás előtt is té-ma volt – nem is lehetett másképp egy olyan rendszerben, amelynek ideológiájában központi helye volt az osztályharcnak. De azokban a konkrét formákban, amelyek-ben ténylegesen jelentkezett a társadalomban – például a munkahelyeken – nagyon

¹ Lásd Sáska Géza tanulmányát ebben a folyóiratszámomban.

² E korlátozás nélkül a találatok száma több mint 66000, és csaknem egy tizedrészük az elmúlt egy évben szü-letett.

³ 2008. szeptember 17-i adat.

⁴ Emile Durkheim (2001) *A társadalmi munkamegosztásról*. Budapest, Osiris.

nehezen vált tematizálhatóvá. A hetvenes évek elején Haraszti Miklósnak még bíróság elé kellett állnia a munkahelyi konfliktusokat tárgyaló *Darabbér* című könyvéért,⁵ de Héthy Lajos és Makó Csaba elemzése már megjelenhetett ugyanebben a témában az Akadémiai Kiadónál.⁶

A rendszerváltás a konfliktusokat nyílttá és felvállalhatóvá tette. Élesen előtérbe kerültek a politikai konfliktusok (kiszorítások, összecsapások stb.), a lakosság nagy részét érintették a gazdasági konfliktusok (munkahelyek megszűnése, bérviták stb.) és a társadalmi csoportok közötti konfliktusok (pl. kisebbségek diszkriminálása). Egyúttal felmerült a konfliktusok kezelésének és lehetőleg békés megoldásának szükséglete, elsőként a gazdasági konfliktusokkal kapcsolatban. Érdeemes megemlíteni, hogy ehhez fontos ösztönzést és segítséget nyújtott Rézler Gyula, akit a magyar munkásság első szociológiai kutatói között láthatunk már az 1930-as években, és aki később az Egyesült Államokban nemcsak egyetemi tanárrá vált, hanem az ott igen fejlett döntőbíráskodás (arbitráció) kiemelkedő alakjává is. Ösztönzése nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a szociális partnerek Magyarországon is felállítsanak egy alternatív rendszert a viták rendezésére.⁷ Eközben egyre világosabbá vált sokak számára, hogy a konfliktusok kezelése más területeken is megoldandó, és bizonyos módszerek átvihetők egyik területről a másikra. Így jutottunk oda, hogy ma már szinte nincs olyan nem-akadémikus képzési program, továbbképzés vagy tanfolyam, amelyben ne szerepelne konfliktuskezelési tréning, és még az akadémikus – értsd: oktatási rendszeren belüli – képzési programokban is gyakorivá vált.

Az oktatásügy területén a konfliktusok elsősorban az iskolák tulajdonlása körül robbantak ki. Konkrétan nem is annyira az a kérdés, hogy kié legyen az iskola, hanem az, hogy az „én gyerekem” milyen iskolába járjon. Ha minden család számára megmaradt volna vagy létrejött volna egy olyan iskola, amelyet kíván, akkor nem lenne konfliktus. Annyi iskolát azonban anyagi okok miatt nem lehet fenntartani, a szűkösség gazdálkodást igényel, a gazdálkodás pedig politikát. Konfliktusba kerültek tehát egymással az eltérő igények képviselői, a politikacsinálók pedig a döntésből kihagyott érintettek.

A konfliktusoknak az a fajtája, amely újabban borzolja a kedélyeket – az iskolások egymás közti és tanáraikkal való konfliktusai – eddig a mindennapi élet banális eseményeinek számítottak. Sokak szerint hevesebbé válásuk, mások szerint hevesebbé és gyakoribbá válásuk, megint mások szerint a média közreműködése vagy más külső okok miatt kerültek hirtelen előtérbe. Kétségtelen azonban, hogy

5 Haraszti Miklós (1980) *Darabbér*. Magyar Füzetek, Párizs. (A Magyar Füzetek Könyvei 1.) 1980 előtti kézirat formában terjedt, 1989-ben kiadta a Téka Budapesten.

6 Kétségtelen, hogy akkoriban a két mű szerzőinek politikai megítélése homlokegyenest ellenkező volt: Haraszti „kívülről” „támadott”, Héthyék „belülről” „bíráltak”. De végül 2005. március 15-én Harasztit és Héthyt egyszerre tüntették ki a Magyar Köztársasági Érdemrend középkeresztjével.

7 Rézler Gyula (1911–2001) nemcsak előadásokat tartott, hanem létrehozott egy alapítványt is, amely évente 4–6 fiatalt segít hozzá, hogy itthon vagy amerikai egyetemeken specializálja magát az alternatív vitarendezés elméletében és gyakorlatában. A Rézler Gyula Alapítvány alapította meg a Rézler Gyula Mediációs Intézetet.



Shakespeare tizenéves hősei is rendszeresen aprították egymást (pl. Tibald), és 1974-ben nekem is elmondtak végzős szakmunkástanulók olyan esetet, amelyben a durva kollégiumi nevelőt egy éjjel búcsúzóul kilógatták egy kicsit egy harmadik emeleti ablakon. (De vigyáztak rá, nem ejtették le.) Más szóval: példák minden heveségi fokra minden korból vannak – mért adatok viszont, amelyek alapján olyasmit mondhatnánk, hogy ez „több” vagy az „kevesebb”, nincsenek. Az is igaz, hogy mostanában nincs olyan nap, amelyen ne hallanánk hírt újabb tettlegességekről akár diák-diák, akár diák-tanár, akár tanár-diák, akár szülő-tanár viszonyban. De magam is tapasztaltam már, hogy egy héten át egymás kezéből téptek ki a tévécsatornák híradóstábjai, hogy tájékoztassuk a közönséget a középiskolások demokráciával kapcsolatos gondolatairól – pedig a középiskolások nemcsak azon a héten, hanem előtte és azóta is mindenfélét gondolnak a demokráciáról (és még kutatjuk is). Akkor talán tényleg a médián múlik a dolog? Ma közhely, hogy a média nagyhatalom. De a konkrét témában ezt a kérdést mégis egy igazi közvélemény-kutatónak⁸ kellene megválaszolnia, az én kompetenciám nem terjed ki erre.

A konfliktusok létét természetesnek tartjuk, de elkerülendőnek tartjuk az erőszakosságot, amely ezekben az esetekben megnyilvánul. Konfliktuskezelésen tehát a békés (vagyis nem erőszakos) megoldások keresését értjük. Ez biztos pontnak látszik, de csak addig, amíg nem próbáljuk meghúzni a határait. Amikor megpróbáljuk, akkor előbb-utóbb eljutunk a fizikai és lelki erőszak megkülönböztetéséhez, majd beleveszünk a gesztusok, kifejezések és hangsúlyok méricskélésébe, hogy eldönthessük, mi számít már és még erőszaknak, és mi nem.

Mitől függ, hogy hogyan kezeljük konfliktusainkat? E tekintetben is a szocializáció színterein fellépő hatásokra kell tekintenünk.

Első a család. Mit mondunk óvodás gyermekünknek, mit csináljon, ha egyik társa mindig elveszi tőle a játékokat? Kérje vissza? Ha a másik nem adja, vegye vissza erővel? Szóljon az óvó néninek? És mit csináljon, ha a másik megüti? Üsse vissza? Menjen panaszra? Már az is számít, hogy hogyan kommentáljuk gyermekünknek a játszótéren az érdekét erővel is érvényesítő gyerek viselkedését: helyeslőleg? példaképpül állítva? elítélően? Nemcsak a szülői magatartásról és ítéletről van szó, hanem mindenkiéről, aki a gyerekeknek számít. A szülő csak a „jelentős másik” alesete, egyik konkrét formája. De mielőtt jelentős másik lenne, előbb egyszerűen a „másik”, azaz valaki, aki valahogyan viselkedik egy gyerekkel – az adott esetben a saját gyerekével – szemben. Ebben a viszonyban válhat jelentőssé, és ebben a viszonyban nyerhet jelentős volta pozitív vagy negatív előjelet.

Az erőszak nem az iskolában kezdődik. Mielőtt valaki erőszakos lehetne, hosszú időn keresztül csak elszenvedője lehet a környezetében támadó erőszaknak. A szereplők erőviszonyain és a gyerekhez való viszonyán múlik, mikortól és mennyire kap segítséget az erőszak és a konfliktusok értelmezéséhez, és ennek nyomán

⁸ Szándékosan nem írom egybe: a közvéleménykutatók ui. kész sémákat mérnek (vö. Bourdieu: A közvélemény nem létezik c. előadását: *Szociológiai Figyelő*, 1997/1–2.) Én a differenciált és sokféle közvélemény alakulásának igazi kutatására gondolok, amely talán válaszolni tudna.

milyen jelentést tulajdonít nekik. Az óvodában és később az iskolában egyre újabb mások nyernek jelentőséget – nemcsak felnőttek, gyerekek is. A sok jelentős másik súlya különböző, ezért lehetséges új hatásokra hosszú időn át kialakult konfliktuskezelési attitűdök átalakulása is. De a személyiség fejlődésének előrehaladásával nagy változások egyre ritkábban és nehezebben történnek, bár esélyük soha nem csökken nullára.

Az erőszak nemcsak akkor hat az egyénre, amikor saját konfliktusának megoldási kísérlete, hanem akkor is, ha az egyén csupán tanúja. Ráadásul nemcsak egyes eseményként hat, hanem a környezet jellemzőjeként – egy lehetséges kutatásban: kontextuális változóként – is. Az Amerikai Egyesült Államokban jelentős irodalma van az erőszakos környezet hatásának. Megállapították többek között, hogy „ha az egyén élete korai szakaszában erőszaknak van kitéve, az a politikai szocializációra való hatása miatt komoly következményekkel jár nemcsak az egyénre, de az államra nézve is. A biztonságosabb helyi közösségek létrehozását célzó közpolitikáknak inherens demokratikus implikációi vannak”.⁹

Az élet különböző dimenzióiban fellépő erőszakos konfliktusmegoldások tehát csak a felületes szemlélet számára függetlenek egymástól. Jogilag elkülöníthetik a „köztörvényeseket” a „politikaiaktól” ettől még szociálpszichológiailag és szociológiailag össze fog függeni a világuk.

Az iskola *par excellence* színtere lenne a konfliktusmegoldásra történő nevelésnek, hiszen egyszerre a racionális elméleti képzés és a mindennapi gyakorlás színtere, tele jelentős másokkal. Kudarcában szerepe lehet annak, ha kevés vagy főleg negatív előjelű, aki jelentős, ha a gyakorlat nem nyújt jó példákat a konfliktusmegoldásra, ha az elméleti tanítás e tárgyban szétaprózott, nem világos, ellentmondásos, töredékes.¹⁰

A szocializáció ilyen felfogásával talán nem reménytelen értelmezni azt a tapasztalatunkat sem, amelyet hetedikeseik körében szereztünk 2004-ben fókuszcsoportokban. A konfliktus kifejezést mindenki ismerte közülük, de voltak olyan iskolák, amelyekben a megkérdezettek határozottan állították, hogy náluk nincs konfliktus. Elismerték, hogy előfordul nézeteltérés, veszekedés, sőt néha talán verekedés is, de konfliktus – soha. Eléggyé egyértelmű, hogy a konfliktus szónak valami olyan negatív jelentést tulajdonítottak, amelyet a legcsekélyebb mértékben sem tudtak személyesen fölállalni. Nem tudjuk, mennyire elterjedt ez a jelenség, mert nem volt alkalmunk kutatást indítani a megállapítására. Azt sem tudjuk, hogy miféle konkrét, helyi okai lehetnek. Az azonban valószínű, hogy a konfliktus szó nem tartozik a kis tizenévesek bevett, napi használatú saját szókészletéhez, még ha akár naponta találkoznak is vele. Ám éppen ezért ezek a találkozások feltehetően olyan kontextusokban történnek, amelyekben a konfliktus negatívumként, elutasítandóként jele-

⁹ Valenty, Linda O. & Judith J. Barrett (2004) Serdülők politikai szocializációja az erőszak árnyékában. *Educatio*, 13. évf. No. 4. p. 613.

¹⁰ Részletesen elemzem az iskola lehetőségeit és valóságát „Demokráciára nevelés a középiskolában” című tanulmányomban (sajtó alatt).



nik meg. Triviális példái lehetnek ennek a hangosan mediatizált politikai konfliktusok. Az érték-előjel persze nem inherens része ezeknek, hanem – közvetlenül vagy közvetve – a fiatal személyi környezetéből származik. Egyre gyakoribb, hogy az egymást földbe döngölő erőszakosságok miatt „a” politikát mint olyat vetik el – az ilyen konfliktusok önmagukban „negatívaknak” számítanak. Ha azonban a fiatal szimpatizál az egyik féllel, a konfliktus akkor a másik fél gonoszságának vagy elvetemültségének a következményeként – vagyis ismét csak negatívan – jelenik meg. De ha nem utalunk nagypolitikai tapasztalatokra, csak olyan hétköznapi megállapításokat vagy szülők között elhangzó információ-foszlányokat idézünk fel, mint: „tudod, a vezetőség tele van konfliktusokkal” vagy: „de drágám, miért kell neked minden konfliktust felvállalni?!” az ezekkel járó metakommunikációból – gesztusokból, hangsúlyokból – a fiatalok akkor is csak azt a következtetést vonhatják le, hogy a konfliktus rossz dolog, amitől tartani kell.

Társadalmunk konfliktusainak mindennapi gyakorlata úgy látszik képes lejáratni, elhasználni eredetileg semleges, érzelmi vagy politikai előjeltől mentes kifejezéseket. Ha ezeket – például a konfliktust – elkerüljük, és konkrét helyzetekkel kapcsolatos viselkedéseket és beállítódásokat próbálunk tanulmányozni, akkor kezdünk képet alkotni arról, hogyan is viselkednek, illetve viselkednének a serdülők konfliktushelyzetben.¹¹

Tizenhárom év körülieknek – hetedikeseknek – 1998-ban és 2002-ben is feltettünk (francia és svájci kutatók nyomán) egy-egy projektív kérdést,¹² amely egy konfliktushelyzetre kért megoldási javaslatot. 1998-ban a kérdés így hangzott: „Képzeld el, hogy mindig ugyanott játszotok egy parkban, és már egy kis kuckót is kialakítottatok magatoknak. Egy nap azt találjátok, hogy valaki az éjjel mindent összerombolt: szétszórta a szemetet, letördelte az ágakat, és még a kuckókat is szétdúlta. Szerinted mit kellene tennetek? Fejezd be a történetet!”. A fiatalok szabadon írhattak akár 4–5 soros összefüggő szöveget is (sőt, ez volt a célunk), így nem a válaszok tipizálása volt a megfelelő módszer, hanem a válaszokban előforduló azonos elemek azonosítása és megszámlálása. Huszonöt ilyen elemet találtunk,¹³ de közülük néhányat nagyon kevesen említettek: csak 16 kerülhetett be a részletes elemzésbe (lásd az 1. táblázatot).

Kétféleképpen is megpróbáltuk elemezni ezeket az adatokat. A cél az volt, hogy értelmesnek tekinthető rendet fedezzünk fel a válaszokban. Egyrészt feltételeztük, hogy bizonyos elemek jellemzően együtt fordulnak elő, és így választípusokat találhatunk. Ez csak kis mértékben teljesült, mivel a válaszok nagyon sokfélék voltak.

11 Jó alkalmat nyújtottak az ELTE szociológia szakán szakmai gyakorlatként végzett politikai szocializáció kutatások, amelyeket 1990 óta négy évente ismétlünk meg, kezdetben csak Budapesten, 1998-tól kezdve Debrecenben és Győrben is. A minták 2006-ig nem voltak reprezentatívak, csupán arra törekedtünk, hogy jellegzetesen eltérő társadalmi bázisú iskolák tanulóit kérdezzük.

12 Annick Percheron és Anna Melich is sok ilyen kérdést használt kutatásaiban – lásd. *A politikai szocializáció*. Szabó Ildikó és Csákó Mihály válogatása a francia nyelvterület szakirodalmából (Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 1999.) c. kötetben. Kutatásainkba Szabó Ildikó hozta be ezt a technikát, aki egy ideig Percheron munkatársaként dolgozott.

13 A válaszok elemzését Gyenes Edina (akkor IV. éves hallgató) készítette, szakmai gyakorlatként.

Nyolc olyan válaszkombinációt találtunk, amely legalább 20 megkérdezettnél megtalálható volt, a többi válasz még jobban szétszóródott. Természetesen azt is figyelembe kellett venni, hogy 7 százalék egyáltalán nem válaszolt, csaknem 40 százalék egyetlen elemet említett, további 40 százalék pedig kettőt. Ezért megpróbáltuk az ellenkező irányból is megközelíteni a problémát.

1. táblázat: Mit tennének a hetedikesek kuckójuk összerombolását látva?*

A válaszokban előforduló azonosítható elemek	A kérdezettek hány százaléka említette?
Rendet rakna	45,7
Megkeresné/megkerestetné a rombolókat/kiderítené, hogy ki tette (rendőrrel/rendőrséggel, barátaival, szüleivel/szülőkkel)	20,8
Elmenne onnan/új helyet keresne/más helyre menne/más kuckót keresne/építene	15,9
Szólna a rendőrségnek/rendőrnek	15,5
Valamilyen formában/valaki által megbüntetné a tetteseket	13,2
Tenne valamit egy újabb rombolás megelőzése érdekében (őrt állít, szól a közterületeseknek, hogy figyeljék a helyet, máskor jobban vigyázna, jobban figyelnének, nagyobb védelmet építenének ki, jobban elrejtik, ajtót építenek rá stb.)	10,0
Belenyugodna a történetekbe	6,7
Szólna a szülőknek, szüleinek, anyjának, apjának	6,0
Feljelentést tenne/beperelné/köröztetné	5,9
Szólna a társainak, barátainak	5,0
Szólna a parkőrnek/közterülettel foglalkozónak	4,2
Felháborodna/mérges lenne	3,7
„Ha máskor is előfordulna...” kezdetű válasz	3,4
Szólna „felnőttnek”/„valakitől” segítséget kérne	3,2
Megbeszéli a dolgot és együtt döntenek	2,5
Általában: meg kellene büntetni a rombolókat/szétveretni valakivel	1,6

* A táblázat a büntetési szándék jelenlétét/hiányát megragadó változó alapmegoszlását, valamint a 25 mért változó közül azoknak a változóknak a megoszlásait tartalmazza, amelyeknél az említések száma az összes kérdezett körében legalább 5 volt.

Elméleti típusokat állítottunk fel, és megvizsgáltuk, hogy az egyes típusokra jellemző válaszok milyen arányban fordulnak elő együtt ténylegesen. Elemző mátrixunk arra a két kérdésre épült: mit kellene tenni a rombolást látva? és kinek kellene tennie valamit? Az aktivitásban megkülönböztettük az agresszív magatartást és a demokratikus magatartást, az aktorok között pedig a kérdezettet és kortársait egyik lehetőségként, illetve felnőtt tekintélyi személyeket másik lehetőségként. Az így adódó kétszer kettes mátrixot ki kellett egészíteni egy ötödik elméleti típusal, mivel tudtuk már, hogy sokan a passzivitást választják (2. táblázat). Ezzel a tipológiával befoghatjuk az autonómia-törekvéseket és az erőszakos vagy a békés, törvénytisztelő konfliktuskezelésre való hajlamot.



Az eredmény tanulságos. A modális típus – vagyis a leggyakoribb – az önálló megoldásra törekvő agresszív típus (a megkérdezettek 30 százaléka – lásd a 3. táblázatot), olyanok viszont csak elvétve fordulnak elő, akik rendőrrel, parkőrrel, tanárral, szülővel (tehát felnőtt tekintélyi személlyel) akarnák elvégeztetni a fizikai fenytést. De a két nagyjából egyenlő nagyságú demokratikus típus – az, amelyik a kortárs csoporttal próbál békés, tárgyalásos megoldást keresni, és az, amelyik a törvényességre támaszkodna, aminek biztosítását felnőtt tekintélyi személyektől várja – együtt mégis nagyobb: a megkérdezettek jó felét teszi ki. Meglehetősen magas – egy ötöd – volt azok aránya, akik a passzivitást, a konfliktus elkerülését választották, s ez is figyelmeztető jel a nevelőknek.

2. táblázat: Elméleti magatartástípusok a kuckórombolással szemben

		AKTIVITÁS		
		Aktív		Passzív
		Agresszív	Demokratikus	
AKTOR	Ego / Kortárs	Felháborodna a történeten, megkeresné a tetteseket, barátaival megtorolná a kuckó feldúlását vagy valamilyen módon kifejezi a megtorlásra vonatkozó vágyát, harcolna a játszóhelyért.	Értesítené a történetekről barátait, közösen megbeszelnék, hogy mit tegyenek, felmérnék a kárt és aszerint cselekednének, tennének valamit egy újabb rombolás megelőzése érdekében, feljelenének vagy beperelnék a tetteseket és gondolnának arra is, hogy mit tennének, ha a rombolás megint előfordulna.	Elhagyná a feldúlt játszóhelyet és új helyet keresne, belenyugodna a történetekbe, „úgysem tudhatjuk meg, hogy kik a tettesek” típusú nyilatkozatot tesz.
	Felnőtt Tekintély	A rendőrökkel, szülőkkal, tanárokkal, a parkőrrel megbüntettetné a tetteseket.	Értesítené a rendőrséget, a parkőrt, a szüleit, a tanárait, valamilyen felnőtt személyt, illetve a rendőrségtől vagy a parkőrségtől várná, hogy feladatait meghatározza.	

3. táblázat: A magatartástípusok gyakorisága 1998-ban

Magatartástípusok megoszlása (%)		AKTIVITÁS		
		Aktív		Passzív
		Agresszív	Demokratikus	
AKTOR	Ego/Kortárs	30	25	20
	Tekintély	1	25	

Tapasztalatainkat úgy foglalhatjuk össze, hogy a konkrét megfogalmazások és ezek kombinációi ugyan erősen szóródtak, elméletileg fontosnak tartott dimenzióink mentén karakteres megoszlást találtunk. A fiatal tizenévesek között valóban *feltételezhetünk* egy nagyobb, önálló sodó és egy kisebb, erősebben a felnőttekhez kötődő részt, de a demokratikus tárgyalási és szabályalkotási képesség nem ural-



codó eleme az önállósulásnak, az agresszivitás és az önbíráskodás hajlama többeket jellemez. Feltételezések ezek, hiszen az ismertett adatokra nem építhetünk olyan megállapításokat, amelyek tényként állítanak valamit a tizenhárom év körüli magyar fiatalokról. Feltételezéseink, amelyeket kutatásokkal kellene megvizsgálni, elég erősek és fontosak.

Nem mindegy, hogy a szocializációnak ezek a folyamatai hogyan mennek végbe. A magatartástípusok összefüggést mutatnak bizonyos szocializáló tényezőkkel, illetve más dimenziókban megnyilvánuló magatartásokkal. Ez arra utal, hogy nem véletlenül jelennek meg, vannak hatások, amelyek erősítik őket, és beépülnek a fiatal magatartásmintáinak rendszerébe. A kutatásunkban használt egyéb adatok segítségével megállapítható, hogy az olyan agresszív reakció, amely a kortárs csoport szintjén és kortársak részvételével próbálja megoldani a konfliktushelyzetet, leginkább a lerobbant belső kerületek iskoláinak tanulóira, és az alacsony iskolázottságú anyák gyerekeire jellemző.¹⁴ Ezek a fiatalok egy másik kérdéssorra gyakran válaszolják azt, hogy „nem szeretik” a rendőrséget, a törvényeket és a zsidókat, de egy nyári táborban cigány szobatársat is választanának. Ezzel szemben a legritkábban olyanoknál jelennek meg az önálló-agresszív magatartástípus jegyei, akik elit iskolába járnak, nem választanának cigány szobatársat, „szeretik” a törvényeket, és akiknek a szülei közép- vagy felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

Olyanok, akik a kortárs csoport szintjén demokratikus megoldást keresnek, azok között fordulnak elő leginkább, akik meghallgatják a rádióban (!) a híreket, és/vagy pozitívan nyilatkoznak a vallásról. Akik e két jellemzőben ellentétesek, azok ennek a demokratikus magatartástípusnak a jeleit is ritkán mutatják.

Azok, akik demokratikus eszközökkel, de valamilyen tekintély segítségével keresnek a konfliktus megoldását, leginkább diplomás szülők gyerekei, de azok között is gyakori ez a magatartástípus, akik „nem szeretik” a rendőrséget, vagy előítéletesek a zsidókkal szemben. Alacsony iskolázottságú szülők gyerekei viszont kevesen tartoznak ebbe a típusba.

A passzivitásra utaló elemek jellemzően gyakrabban fordulnak elő a fővárosi, mint a vidéki hetedikeseknél, meg az egykéknél.

Ezek a megfigyelések egyrészt ismét nagy erővel utalnak az iskolázottság fontosságára. Úgy tűnik, hogy minél iskolázottabbak a szülők, annál inkább kialakul az együttélési szabályok kialakításának és követésének igénye, valamint az erőszakról való tartózkodás már a serdülőkor első szakaszára. Másrészt, azt is láthatjuk, hogy a konkrét élethelyzettel kapcsolatos magatartás összefügg a törvényekkel és a rendőrséggel kapcsolatos véleményekkel, a közélet iránti érdeklődéssel, sőt a valóságossággal is. Ebben az életkorban tehát már nem véletlen indulatokról vagy eseti reakciókról van szó, hanem olyan attitűdről, amely a személyiség más elemeivel rendszerbe szerveződik. Az is látható persze, hogy ebben még vannak következetlenségek, össze nem illő elemek, amelyek később vagy összecsiszolódnak vagy ki-

¹⁴ Az itt következő felsorolásokban szereplő jellemzők nem feltétlenül járnak együtt, az együttjárások feltárása még sokkal bonyolultabb feladat, és nagyobb minta is kell hozzá.



hullanak. Ilyen a kisebbségekkel szembeni intolerancia együtt járása demokratikus konfliktus-megoldási típusokkal, ami bizonyára a felnőtt környezetből egyelőre kritikátlanul átvett vagy átszivárgott elemek együttéléséből adódik.

A legfőbb tanulság azonban az, hogy olyan szálai ezek a szocializációnak, amelyek sokkal alaposabb és tartósabb figyelmet érdemelnek a pedagógusok és a kutatók részéről, mit amelyet eddig kaptak. Ezért is folytattuk a téma kutatását következő vizsgálatainkban is.

2002-ben kissé meg kellett változtatnunk a kérdést.¹⁵ A kutatásban szakmai gyakorlatként részt vevő szociológus hallgatóink felhívták a kutatók figyelmét arra az egyszerű fejleményre, hogy a hetedikesek már nem csinálnak holmi kuckókat a parkban, hanem hazamennek elektronikus játékokkal játszani. Feltételeztük, hogy a táborozás azért talán még nem kopott ki teljesen az emlékezetből, így hosszas vita után így fogalmaztuk át a kérdést: „Képzeld el, hogy egy hetes nyári táborozásra mentek a barátaiddal és egyik este, mikor hazaértek egy kirándulásból, azt találjátok, hogy valaki mindent összerombolt a táborhelyen: szétszórta a szemetet, letördelte az ágakat és még a nehéz munkával fölállított sátratokat is ledöntötte. Szerinted mit kellene tennetek? Fejezd be a történetet!”¹⁶

Valószínűleg a kérdés változása – a táborok sajátosságai – miatt változott meg néhány ponton az eredmény. Változott a felnőttek jelentősége: csökkent a szülők és rendőrök szerepe, ezzel szemben nőtt a tanároké. A válaszok kevésbé voltak változatosak, mint négy évvel korábban, 25 helyett csak 12 válaszelemet lehetett azonosítani. A kombinációkból azonban itt sem rajzolódott ki markáns tipológia, és sok válasz elméleti modellünkbe sem jól illeszkedett: bizonyos aktivitásra utalt ugyan, de nem konfliktusmegoldásra (pl. rendcsinálás).

A típusok arányai is megváltoztak. Az agresszív kortárs csoportos megoldás aránya egy harmadára zsugorodott, a békés megoldások keresése megnőtt, de nem felnőtt tekintélyek segítségével. A téma összefüggései azonban változatlanok maradtak! 2002-ben is a leromlott városrészek iskoláiban nagyobb a hajlam az agresszivitásra, meg azok között, akik nem járnak hittanra, nem vallásosak, „nem szeretik” a rendőrséget, a törvényt, az iskolát, a zsidókat, és nem érdeklődnek a politika iránt. Akik a tettet erőszak nélkül megbüntetnék, azok nagyobb valószínűséggel „szeretik” az iskolát, „szeretik” a zsidókat, érdeklődnek a politika iránt, és van is valami elképzelésük arról, hogy mi a politika. Ezek alapján úgy tűnik, hogy az agressziót alkalmazóknak itt is valamiféle ellentétét jelenti a „büntetők” inkább demokratikus – amennyiben szabálykövető – csoportja.

A hetedikesek között tehát – figyelembe véve, hogy méréseink nem reprezentatív mintán történtek – nagyjában annyi agresszivitásra, erőszakos konfliktuskezelés-

¹⁵ Ebben az évben Ikvai-Szabó Emese IV. éves hallgató elemezte ezeket az adatokat szakmai gyakorlata keretében.

¹⁶ E kérdés válaszainak elemzése természetesen nem hasonlítható össze szigorúan a korábbival, hiszen nem ugyanazt a kérdést tettük fel. A téma fő dimenzióit ugyan sikerült megőriznünk, de a „kuckó” teljes spontaneitását kénytelenek voltunk feladni, és megelégedni egy nyári tábor nem nagyon erős szabályozottságával.



re hajlamos fiatal feltételezhetünk, mint amennyien békés megoldást szeretnének kialakítani a kortárs csoportban. Az is előtűnik azonban, hogy milyen szocializációs hatásokat kellene erősíteni, és milyeneket ellensúlyozni ahhoz, hogy a mérleg egyértelműen és bizonyíthatóan a békés megoldások felé billenjen. Ezekre több kutatást és fejlesztési eszközt kellene irányítani. Ezért mondhatjuk, hogy nemcsak általában a szocializáció és a politikai szocializáció kutatása fontos, hanem megkülönböztetett figyelmet érdemel ezen belül az iskola mint szocializáló színtér. Egy demokratikus – vagy arra törekvő – társadalom természetesen demokratikus magatartási formákat szeretne kialakítani tagjaiban, különösen az új generációkban. Miközben elismerjük a családi szocializáció prioritását, azt is el kell ismernünk, hogy erre a társadalom csak kevésbé tud hatni, közvetett csatornákon. Egyetlen kifejezetten szocializációs célú és mindenkit érintő intézmény működik a modern társadalomban, az iskolarendszer. Tőle formálisan is elvárható, hogy egyértelműen a társadalmi rendszer alapértékeit közvetítse, és nekik megfelelő magatartási rutínokat alakítson ki a fiatalokban.

CSÁKÓ MIHÁLY

