

# AGRESSZIÓ

---

## BIOLÓGIAI DETERMINÁCIÓ ÉS AGRESSZIÓ

**A** MODERN TÁRSADALMAK EMBERE RENDKÍVÜL ÉRZÉKENY az agresszió megnyilvánulásaira. Sokszor tisztázatlan, hogy az agresszió biológiai örökségünk elválolíthatatlan része vagy esetleg szerzett, tanult, a nevelés módozatainak ügyes megválasztásával elkerülhető magatartás. A kérdésekre igazán tisztázó válaszokat az etológia és a humánetológia szolgáltathatja. Az állati viselkedést vizsgáló etológia evolúcióelméletű alapokon nyugszik, vagyis bármely viselkedésbeli jellegzetességet is vizsgál, feltételezi, hogy az adott viselkedési mintázat megjelenése mögött, ha bonyolultabb áttételeken keresztül is, mindig gének, a genetikai anyag működése áll, és ez az evolúció során hosszú történeti folyamatban formálódott (Csányi 1994).

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy egyes konkrét tulajdonságok valamiképpen kódolva vannak a genomban. Azt sem jelenti, hogy adott esetben környezeti hatások, tanulás nem hozhatnak létre kiemelkedően nagy változásokat a viselkedés rendszerében. Kizárólag *azt és csak is azt* jelenti, hogy egy-egy jellegzetesség megjelenésében, vagy az arra való képesség, affinitás, érzékenység kialakulásában genetikai tényezők működnek.

A humánetológia is evolúciós tudomány, feltételezi, hogy az emberi viselkedés az evolúció terméke, az ember környezethez történő adaptációjának eredménye. Elismeri természetesen, hogy az emberi viselkedésben óriási szerepet játszik a tanulás, a tradíciók, a kultúra, de azt tartja, hogy a kultúrára való képesség az evolúciós folyamat eredménye, és hogy a lehetséges kultúrák szerkezete, dinamikája is genetikai korlátok között alakul ki. A humánetológia a kultúrát mint viselkedési rendszert fogja fel, szem előtt tartva, hogy a kultúra komponensei tanulási folyamatokban alakulnak ki, de mint viselkedésmintázatok alkalmasak etológiai és evolúciós elemzésre (Eibl-Eibesfeldt 1979, 1989; Boyd & Richerson 1985; Csányi 1978, 1979, 1989).

Az első humánetológiáról szóló gondolatok az etológia alapítójának, Konrad Lorenznek az írásaiban jelentek meg, és annak idején nagy vitákat váltottak ki. Elsősorban azért, mert Lorenz az embert mint az állatvilág egyik tagját kezelte és úgy gondolta, hogy viselkedésének alapvető struktúrája homológ az emberszabású majmokéval. Különösen nagy felháborodást keltett az a lorenzi feltételezés, hogy az agresszió az embernél is éppen olyan faji jellegzetesség, mint az állatoknál. Ma már szinte érthetetlen, hogy ezek az azóta széles körben elfogadott és továbbfejlesztett gondolatok korábban miért gerjesztettek akkora ellenkezést.

## Öröklött viselkedésformák

Az etológia, így a humán-etológia is fajspecifikus, öröklött viselkedésformák vizsgálatát tartja legfontosabb feladatának. Az emberi viselkedés etológiai módszerekkel történő vizsgálata ellenzőinek egyik legfőbb érve az a feltételezés, hogy az embernek nincsenek öröklött magatartásformái, tehát nem jogos az etológiai módszerek és elméleti koncepciók alkalmazása. A gyakran hangoztatott érv mögött valószínűleg az az ideológiai töltetű félelem van, hogy az öröklött magatartásformákat nem lehet megváltoztatni, ezért az ember mintegy rabja az örökletes tulajdonságainak, szabadsága nincs, vagy nagyon korlátozott. Ezek teljesen alaptalan feltételezések, amelyek főként a genetikai ismeretek hiányából fakadnak.

Miután a különböző öröklött magatartásformák létezése ténykérdés, vegyünk ezek közül néhányat szemügyre.

Az újszülöttnél közvetlenül születése után már számos olyan öröklött mozgásmintázata van, amely életben-maradásához feltétlenül szükséges. Az újszülött képes az emlőt kereső reflexmozgásokat végrehajtani, szopni, valamiben megkapaszkodni, aktiválható a Moro-reflex (ha a babát hanyatt fekvé hirtelen lefele mozdítjuk, karjait széttárja), a fogó reflex, a sétáló reflex, a szemtörlő reflex (*Eibl-Eibesfeldt 1989*). A baba sírásával, gögicselésével képes belső állapotáról híven tájékoztatni, jellegzetes, speciális funkciókat szolgáló hangjai vannak (*Morath 1977*).

A baba már közvetlenül a születés után képes imitációra, egy felnőtt arcjátékát, az ajakkerekítést, a nyelv kiöltését tökéletesen utánozza (*Meltzoff & Moore 1977*). Újszülöttekkel végzett kísérletek azt mutatják, hogy a tárgyállandóság koncepciójának, valamint a tárgyak képe és tapinthatósága közötti kapcsolatok koncepciójának birtokolása az ember veleszületett tulajdonsága (*Bower 1971*). Még sorolhatnánk a további példákat a korai életperiódusból. Számos egyéb viselkedésforma viszont csak az egyed fejlődés során alakul ki. Némelyikhez, csakúgy, mint az állatoknál, megfelelő külső ingerek szükségesek, másokhoz csupán a maturáció előrehaladása.

Kisgyermeknél az idegenektől való félelem pl. csak a 7–10. hónapban jelenik meg, és megfelelő kondicionálással idővel minimálisra csökkenthető. A tárgyakhoz történő vonzódás, a tárgyak megszerzése, nézegetése, birtokolása is a korai kisgyermekkorban tűnik fel minden kultúrában (*Stanjek 1978*).

A gyermekek közötti agresszió, valamint az agresszió leszerelése olyan viselkedésformák, amelyek szintén függetlenek az adott kultúrától, de tanítással nagymértékben befolyásolhatók, alakíthatóak.

Sokáig úgy gondolták, hogy az egyik legemberibbnek tartott gyermeki viselkedésforma, a mosoly a kultúra hatására alakul ki, lényegében tanult viselkedés. *Eibl-Eibesfeldt (1970)* és mások vizsgálataiból tudjuk, hogy ez nem így van. A vakon és süketen született gyermekek örök csöndben és sötétségben nőnek fel, az imitációhoz semmiféle információjuk nincsen, mégis éppen úgy megjelennek náluk a mosoly és a nevetés mintázatai, mint az egészséges gyermekeken. Az az ellenvetés, hogy ezek a mozgásmintázatok az anya jutalmazó viselkedésének hatására, afféle természetes kondicionálás során alakultak volna ki, nem állják meg helyüket. Rendkívül bonyolult

mozgásmintázatokról van szó, amelyek pontosan abban az életkorban jelennek meg, mint a normális gyermekeknél, ugyanakkor olyan egyszerű fogásokat, mint pl. a kanál tartása, ezek a gyerekek csak rendkívül lassan tanulnak meg. Egyértelmű tehát, hogy a mosoly, illetve a sírás, a nevetés, valamint a düh kifejezéseit az ember nem tanulja, ezek öröklött mozgásmintázataihoz tartoznak.

A biológiai eredetű viselkedésformák nem korlátozódnak az újszülöttek vagy a gyermekek viselkedés-repertoárjára. Eibl-Eibesfeldt és munkacsoportja sokféle emberek közötti kapcsolatot vizsgált egymástól egészen eltérő kultúrákban. A vizsgálatok egyik célja a „veleszületett” viselkedési minták felkutatása. Ha egy adott mintázatot minden kultúrában megtalálnak, nagyon valószínű, hogy az biológiai alapú, az emberrel veleszületett jegy. Így pl. egy jellegzetes, minden kultúrában megtalálható viselkedésforma a felismerő homlokráncolás. Ha két ismerős találkozik, egy szemvillanás, a szemöldök felrántása és homlokráncolás jelzi, hogy egymásra ismertek. Ez a viselkedésforma megtalálható az indiánok, ausztrál őslakosok között éppúgy, mint a nagyvárosi európaiak között, tehát minden bizonnyal jogos *Eibl-Eibesfeldt (1989)* következtetése, hogy öröklött mozgásmintázat. A felismerést rendszerint üdvözlés követi, kézfogás. A kezek összeérintése már a csimpánzoknál is az üdvözlő gesztus része. Ha a rangsorban különböző egyedek találkoznak, ez az üdvözlő ceremóniát is befolyásolja. A rangban magasabban álló fél felmagasodik, az alacsonyabb lehajlik.

Ugyancsak ilyen az az apró mozdulat, amikor evés közben körülnézünk. Minden emlős alkalmazza ezt az éberségi aktust. Adaptív értéke nyilvánvaló, hiszen a táplálkozásba mélyedt állatot a ragadozók könnyebben megtámadhatják. Nos, ez a viselkedésforma az emberen is jól megfigyelhető, persze mint ez más öröklött mozgási sémák esetében is előfordul, akarattal némiképpen elnyomható. Üljön be a kedves olvasó egy étterembe és határozza el, hogy amint meghozzák ebédjét, többé nem emeli fel pillantását a tányérról! Eleinte ez nagyon könnyű, de egy idő után egyre nehezebb lesz, szorongani kezdünk, és csak erős akarat-koncentrációval tudjuk megakadályozni, hogy ne pillantsunk gyorsan körbe a környezetünkön. Ezt a viselkedést is állati őseinktől örököltük, de a modern életben, ahol már nem sok haszna van, talán észre sem vesszük, hogy élünk vele.

Sokat vitatkoztak azon is, hogy reagál-e az ember kulcsingerekre. Az embernél is kimutathatók különböző fajspecifikus kulcsingerek, például olyanok, amelyek az emberi csecsemő felismeréséhez társulnak.

Személyes kapcsolatokban az embernél is jól megfigyelhető a kurkászó viselkedés, ami a majmoknál a szociális kapcsolatok egyik legfontosabb aktusa.

Minden kultúrában megtalálható a „fallikus fenyegetés” motívuma. A fallikus fenyegetés igen jól ismert a főemlősöknél, az agresszív hímek merev pénisziükkel fenyegetik a rangsorban alattuk állókat. A legtöbb fajnál a hímivarszervek színesek, éppen a hatás fokozása miatt. A domináns hímek látszathágást is gyakran végeznek a megfenyített szubordinálon. A régi görög kultúrában keresztutakon, házak előtt vagy határokon helyeztek el fallikus figurákat. Nias és Bali szigetein a kísértetek elűzésére használnak hasonló szobrocskákat. A modern társadalomban számtalan verbális

megfelelője van a fallikus fenyegetésnek, a magyar nyelv is gazdag az ilyen kifejezésekben.

Az emberi arckifejezések is sok információt hordoznak, igen lényeges kommunikációs funkciójuk van. Egy kísérletben egy nemrégiben felfedezett, új-guineai „kőkorszaki” törzs tagjainak, akik még nem ismertek más kultúrákat, videofelvételeken mutattak be különböző arckifejezéseket, amelyeket értelmezniük kellett. Kiderült, hogy nagyon pontosan értelmezik a kíváncsiság, az elutasítás, a harag, a düh, a barátság, a szerelem, az aggodalom, az undor stb. kifejezéseit, ezek tehát nem a kultúra termékei (*Eibl-Eibesfeldt 1970*).

Az emberi kommunikáció legfontosabb eszköze a beszélt nyelv, ennek elsajátítási készsége szintén fajspecifikus, tehát genetikailag meghatározott emberi tulajdonság, noha az, hogy milyen nyelvet fog valaki fejlődése során megtanulni, azt természetesen az a kultúra fogja meghatározni, amelybe beleszületett.

Az itt felsorolt példák csupán illusztrációként szolgáltak. Sok olyan viselkedésforma is van, amelyet az ember tanul, a gyakorlatban sokszor nehéz bizonyítani, hogy egy-egy adott magatartásforma fajspecifikus, veleszületett, öröklött mozgásmintázat, vagy sem. Persze a helyes álláspont az, ha a bizonyítás kötelessége nem csak azt terheli, aki az adott viselkedés öröklött mivoltát feltételezi.

Az emberrel kapcsolatos modern magatartásgenetikai kutatások olyan módszereket dolgoztak ki, amelyek segítségével komplex emberi viselkedési jegyekről, például a személyiség egyes komponenseiről egészen pontosan meg lehet állapítani a környezeti tényezők és a genetikai hatások közötti arányokat. Ez például a személyiségjegyek esetében 40–50% közötti (*Bouchard 1994*). Az 50-es években éles viták voltak a viselkedési jegyek szerzett vagy öröklött volta körül. Ma már ezek a kérdések tisztázódtak és még olyan esetekben is, amikor a környezeti hatások nyilvánvalóak, sokszor azt mutatták ki, hogy bizonyos génkomplexek meghatározzák, hogy tulajdonosuk milyen tapasztalatoknak teszi ki magát. Tehát az ember aktívan választja meg közvetlen környezetét még akkor is, ha a külső körülmények ezt egy-egy esetben éppen megnehezítik (*Plomin et al 1994*). Az öröklött és a tanult elemek kombinálódhatnak is. Sok esetben több velünk született lehetséges viselkedési minta van, és az adott környezet hatására, esetleg tanulás során egyes viselkedésminták felerősödnek, mások elhalnak.

## A gének és a „tulajdonságok”

Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a tulajdonságok genetikai meghatározottsága, legyen az 1, vagy 90%, semmiképpen sem jelenti azt, hogy a tulajdonság valamiképpen előírva, kódolva van a génekben. A korai vitákhoz képest sokat változott felfogásunk a gének szerepéről. A DNS felfedezése, a molekuláris biológia kialakulása idején sokan gondoltuk, és a népszerűsítő irodalomba is így került, hogy az élőlények tulajdonságai valamiképpen kódolva vannak a génekben. Ez a nézet igazából egy metafora túlhangsúlyozásának bizonyult. A szervezetben zajló kémiai reakciók katalizátorainak, a fehérjéknek a szerkezete valóban kódolva van a DNS-ben éppen úgy,



mint a ribonukleinsavaké. Ám a kémiai reakciók katalízise és az organizmus megfigyelhető tulajdonságai között igen bonyolult a kapcsolat, és ez semmiképpen sem írható le valamiféle kódolt tervrajz modelljével. A DNS és az egyéb óriásmolekulák szinte önálló életet élnek, bonyolult kölcsönhatásokban vesznek részt, és a kölcsönhatások egy valószínűleg kisebb része az okozója, vagy legalábbis befolyásolója valami olyan folyamatnak, amit mi a felszínen *tulajdonságnak* észlelünk.

A tulajdonságok kialakulása leginkább egy szakácsművészeti műremek elkészítéséhez hasonlítható. A mesterszakács bonyolult műveleteket hajt végre, egy szelet hús, vaj, só, csipet bors, kanálnyi gombaőrlemény, két evőkanál félédes szamorodniban előpuhítva, egy-két kapribogyó, egészen kicsi fokhagyma, rövid pirítás és előáll a megszokott, megkívánt íz. Hogy hogyan? Ki tudja? Annyi bizonyos, hogy ha nem a megfelelő sorrendben, és alkotórészekkel végzik a műveletet, akkor az étel rossz ízű, vagy chetetlen. Recept tehát van, de kódolás nincsen. A szakács valójában nem ismeri sem a készítési folyamat, sem a hatás igazi algoritmusát, a szükséges vegyületeket, a lezajló kémiai folyamatokat. Meglévő, nagyon komplex nyersanyagokat használ, és ahol szükséges kever, roncsol, old és köt. Ezt teszi az örökítő anyag is a sejtekben.

Az első probléma a tulajdonság meghatározásában rejlik. Bármilyen, amit egy organizmuson vagy benne látni, észlelni, mérni, bonyolult módon kimutatni lehet, az tulajdonságnak tekinthető. És itt keverednek az ember által észlelhető dolgok a műszerekkel és a bonyolult logikai levezetések használatával képzett kategóriák. Nincsen olyan természetesnek tekinthető rendszerünk, amely logikailag tiszta tulajdonságosztályokat képezne. Egy gyümölcsleegyben 5146 gén található, de ha a genetikusok kedvenc állatuk tulajdonságait egyszer összeszámolnák, nagyságrendekkel nagyobb számhoz jutnának, mert minden tulajdonságnak tekinthető, amit valamilyen módszerrel észlelni vagy kimutatni lehet. Nemcsak a szárny például, hanem annak formája, vastagsága, finom erezete, az eret pontos mintázata, a szárny színe, felszíne, domborzata, a benne lévő vegyületek, de még a benne zajló kémiai reakciók is. Pedig lehet, hogy az egyik általunk definiált tulajdonság az élő rendszer szempontjából csak következménye egy másiknak, amit egészen más tulajdonság-osztályba soroltunk. A gyümölcsleegy esetében olyan tulajdonság-osztályozási rendszerre lenne szükségünk, ami logikus, kémiai és szabályozáseméleti kapcsolatot teremt az 5146 gén és bármilyen észlelhető tulajdonság között.

Nincsen ilyen rendszerünk. Az embernél a gének száma kb. százezer, tehát a probléma egy nagyságrenddel bonyolultabb. A biokémia, a genetika jelenlegi fejlődési szakaszában úgy tekint a gének és a tulajdonságok összefüggésére, mint egy több, egymásra épülő szerveződési szinttel rendelkező nagyon bonyolult rendszer elkülönítetten, mesterségesen definiált komponensei közötti laza kapcsolatra. Megfelelő eszközökkel bizonyítható, hogy két komponens vagy egy komponens és egy jelenség között van-e kapcsolat vagy nincsen, de még nem eléggé ismerjük a belső szerveződést ahhoz, hogy ennél sokkal többet állítsunk. Természetesen van néhány tucat olyan tulajdonság is, ahol a gének és a felsőbb szerveződési szintek közötti kapcsolat már pontosan ismert.

Azt is fontos itt hangsúlyozni, hogy a kvantitatív genetika, amely egy-egy tulajdonság és a közelebbiről nem ismert hatású gének közötti statisztikus kapcsolatot vizsgálja, igen sikeres tudomány, a modern mezőgazdaságban használt állatok és növények teljesítménye igazolja ezt. Egy marhákkal foglalkozó genetikus pontosan meg tudja jósolni, hogy a különböző keresztezésekben a tej, a hús termelése, a tej zsírtartalma stb. hogyan alakul. Képes ezt megjósolni annak ellenére, hogy valójában nem tudja, az a néhány száz vagy ezer gén, amely ezeket a termelési értékeket befolyásolja, pontosan hogyan is működik.

Az emberi természetről is nagyon sok mindent meg lehet tudni anélkül, hogy a gének és a tulajdonságok közötti bonyolult kölcsönhatások szerveződését pontosan ismernénk. De nem szabad azt hinnünk, hogy egy-egy emberi tulajdonság elkülönítve, megtervezett, kompakt formában öröklődik, valamiféle biológiai tervrajzban konkrétan kimutatható. Az emberi tulajdonságok a gének szakácsművészetének eredményei. Komplex kémiai reakcióhálózatok egymással és a környezettel történő kölcsönhatása eredményezhet valamilyen, a szervezet egészének viselkedésben is megfigyelhető apró változást, amit mi történetesen aggodalomnak, agresszióknak esetleg intelligenciának, vagy éppen anyai szeretetnek nevezünk.

## Az agresszió

Kevés olyan területe van az emberi viselkedésnek, amely előfordulása esetén azonnal a legintenzívebb emóciókat és érdeklődést váltja ki a jelenlévőkből, és amiről olyan sok jóindulatú, de elképesztő badarságot hordtak össze, mint az emberi *agresszió*. Az agresszió alapvető etológiai fogalom. Ha azonos fajú egyedek erőszakkal igyekeznek egymást valamilyen erőforrás közeléből eltávolítani, vagy ennek megszerzésében, illetve elfogyasztásában a másikat megakadályozni, agresszióról beszélünk (*Csányi 1994*).

Az agresszió igen jelentős biológiai funkciót tölt be az egyes fajok életében. Egyrészt növeli az egyed rátermettségét, mert számára erőforrások elnyerésének lehetőségét biztosítja. Másrészt, főként csoportosan élő fajok esetében, hozzásegít az erőforrások optimális elosztásához a csoporton belül. Agresszió nélkül az állatok kipusztulnának, mert minden állat szaporodási kapacitása sokszorosan múlja felül a rendelkezésre álló erőforrások mennyiségét. Ha nem a legerősebb, élettani szempontból a legrátermettebb egyedek jutnának ezekhez, hanem mindegyik egyformán, akkor rövidesen senkinek sem lenne elég táplálék, még a puszta életfenntartáshoz sem. Egy farkasfalka az alfa hím és nőstény szaporodási egysége. Minden erőforrás elsősorban az alfákat szolgálja, a többiek csak akkor részesednek, ha felesleg van. Ez az elosztási rendszer azt eredményezi, hogy bőség idején mindenki jóllakik és egészen minimális az agresszió, szükség esetén viszont lehet, hogy csak néhányan, a legerősebbek, végső esetben csak az alfák esznek. Amikor a szükség elmúlik, előfordul, hogy ugyan a gyengébbek elpusztultak, de az alfák teljes erőnlétben láthatnak újra a szaporodásnak és rövidesen pótolják a falka létszámát. Kegyetlen, de nagyon eredményes elosztási mód. Ez teszi lehetővé, hogy a farkasok olyan ökológiai rendszerekben is megéljenek, amelyeknek nagyon változó az erőforrás-ellátottsága, ahol a bőség hónapjait esetleg a

szükség hetei, vagy hónapjai követik. Agresszió nélkül a farkasok, mint faj, életképtelenek lennének.

A biológiai agresszió fontos magatartásbeli szabályozó mechanizmus, amely valamilyen formában minden magasabbrendű állatban, így az emberben is kimutatható (Csányi 1986a). A kulturális agresszió viszont a társadalom által szervezett ideológikus konstrukció, amelynek csak nagyon áttételesen van köze a biológiai agresszióhoz. A biológiai agresszió során az agresszív viselkedésformák egy része az egyes egyedek vetélkedését szabályozza, de kifejlődtek olyan agressziós formák is, amelyek egy-egy fajon belül az egyedek csoportjainak érdekeit regulázzák a faj más csoportjaival történő versengésükben. Ha elfogadjuk, hogy az evolúciós fejlődés folyamatos, és ebben ma aligha kételkedik kutató biológus, és tudjuk, hogy az agresszió az egész élővilágban elterjedt, érthetetlen csodának kellene tekintenünk, ha éppen az emberből hiányoznának az agresszió biológiai mechanizmusai. Nem történhetett így, hiszen egy-egy új faj nem elemekből épül össze valamiféle tervezői asztalon, hanem mindig valamilyen már meglévőből, apró átalakulások sorozatával. A primáták és a főemlősök agresszív viselkedésformáiban nem nehéz felismerni az ember, különösen a gyermekek hasonló megnyilvánulásait.

Ugyanakkor az emberi agresszióknak is megvannak a humán jellegzetességei, megnyilvánulásai. Az egészen elemi, lényegében biológiai formáktól eltekintve, megnyilvánulásukban rendkívül változatosak lehetnek. Tanulással az adott kultúra befolyása alatt az emberi biológiai agresszió egészen alacsony szintre szorítható és nagyon magas szintre is emelhető.

Lorenz (1963) egyik híres könyve indította el az emberi agresszióval kapcsolatos újabb keletű vitákat. Lorenz még nem különböztette meg a biológiai és a kulturális agressziót elég élesen, és valószínűleg ez váltotta ki az éles ellenreakciókat. Könyvét elsősorban azért támadták, mert azt állította, hogy az emberi agresszióknak öröklött tényezői vannak. Ellenfelei, elsősorban behaviorista pszichológusok viszont úgy gondolták, hogy az ember kizárólag tanulással szerez agresszív viselkedésformákat. Például a gyermek a családban fejlődése során megtanulja, hogy agresszív viselkedéssel előnyökhöz lehet jutni. Az is elterjedt vélemény volt, hogy igazából a frusztráció az egyetlen biológiai mechanizmus, amely agressziót eredményez. Még pár éve is jelentek meg nagy, összefoglaló művek ilyen elméleti alapon (Baron & Richardson 1994). Gondolatmenetük úgy folytatódik, hogy ha az agressziós tendencia öröklődik, akkor nyilvánvalóan semmit sem lehet ellene tenni és a társadalmat elárasztja az agresszió. Mindkét állítás hamis, az agresszió fontos biológiai szabályozó mechanizmus és természetesen van genetikai háttere. Ezért nem csak tanulással fejlődik ki, noha persze tanulással – különösen az ember esetében – módosítható, esetleg el is nyomható. Az pedig, hogy aminek genetikai alapja van, az ellen semmit sem lehet tenni, megint csak naiv álláspont. A társadalom fejlődése éppen annak állandó demonstrálása, hogyan lehet kultúrával, tanulással öröklött faji tulajdonságok megnyilvánulását szabályozni, ha szükséges elnyomni, lásd például a szexualitást. A behaviorista agresszió-felfogásnak nagyon káros következményei lehetnek a pedagógiában. Ha a gyermek agresszióját a frusztráció váltja ki és ez tanulással rögzül, akkor a behavioristák szerint

kerülni kell a frusztrációs helyzeteket, vagyis mindent meg kell engedni a gyermeknek. Ilyen módon, amíg a gyermek teljesen a szülői felügyelet alatt áll, valóban elkerülhető az agresszió, hiszen akkor fog majd teljes intenzitással jelentkezni, amikor az „életben” kiderül, hogy mégiscsak vannak jelentős szociális korlátai a viselkedésnek és a gyermek nem tanulta meg, hogyan kell ezeket kezelni, nem *tanulta* meg saját agresszióját szociálisan szabályozni. Ennek persze kínos személyiségfejlődésbeli következményei lesznek.

## Az emberi agresszió fajtái

Az emberi agressziós viselkedésformáknak nincsen elfogadott osztályozása, de a legtöbb pszichológus és humánétológus egyetért abban, hogy a következő felsorolás egyes tételei érvényesek. Némelyek talán összevonhatók, mások több alcsoportra bonthatók, de ez a lényeget nem érinti.

### *Rangsorral kapcsolatos agresszió*

Az állati agresszió legfontosabb funkciója, az erőforrások elosztása egyben valamiféle szabályozott rendet, *rangsort* is létrehoz az állati csoportokban. Agresszió nélkül kaotikus viszonyok alakulnának ki, ami megint csak az energia és az erőforrás pazarlásához vezetne. Az emberi csoportok is hierarchikusan szerveződnek. A spontán kialakuló, alacsonyabb szervezettségű csoportok hierarchiája, mint ezt sokszor leírták már, enyhébb-erősebb agressziós konfliktusokon keresztül alakul ki. Ha a csoport szerkezete már kialakult és megszilárdult, az agressziós összeütközések gyakorisága éppen úgy csökken, mint az állati csoportokban. Az emberi csoportokban, ahol az együttműködés, elosztás, csere különböző formái megjelennek, a mindennapi élet alapvető mechanizmusaivá fejlődnek a rangsort meghatározó agresszió primitívebb, biológiai formái. Elsősorban a gyerekek között, az informális csoportokban, valamint a társadalmon kívüli életben, mint például a bűnözés, játszanak jelentős szerepet. A társadalom megszervezésében az agresszió absztraktabb formáit használó mechanizmusok a fontosabbak. Ilyenek például a csoportok tevékenységét szabályozó hatalmi viszonyok, a politika mechanizmusai. Természetesen ezekben is megtaláljuk az ősi, biológiai mozgatórugókat.

A *hatalom* és a *politika*, ha ezeken a csoport rendjének fenntartását, a rangsor létrehozását, a konfliktusok minimális erőszakkal történő megoldását, a csoport védelmét, a csoporton belüli koalíciók szervezését és az egymással szövetséges domináns egyedek, valamint a koalíciók dominanciájának kialakítását és ebben a dominancia-rendben változásokat eredményező folyamatokat értjük, már az emberszabásúak csoportjaiban megjelenik (*De Waal 1982*), de igazi fejlettségét az emberi társadalmakban éri el.

Szociális tulajdonság nem létezik rangsor nélkül! Az ember ebben sem kivétel, szociális vonzódása a csoportban kialakult pozíciók, a rangsor elfogadásával és a rangsor minél előkelőbb helyéért, a státusért való versengéssel együtt jelentkezik. A rangsor kialakítására, a dominancia elfogadására az embernek is biológiai diszpozíciója van (*Tiger & Fox 1971*).

A pozíció utáni vágyódás alapvető biológiai tulajdonsága fajunknak (*Weisfeld & Beresford 1982*), és egyben egyik legveszélyesebb tulajdonsága is, mert funkcionálisan nyitott, nagy létszámú társadalmakban szinte nincs felső határa.

Élettani szinten a rangsor kialakításával kapcsolatos folyamatok az embernél éppen olyanok, mint más emlősállatoknál. Így például a rangsort jelentősen befolyásolja a vérben keringő hím nemi hormon, a tesztoszteron-koncentrációja. Majmoknál számos fajnál kimutatták, hogy a vér tesztoszteronszintje a domináns egyedeknél jóval magasabb, mint az alárendelteké (*Eibl-Eibesfeldt 1990*). Hasonló összefüggéseket találtak embernél is. Például fiatal férfi teniszjátékosok plazma tesztoszteron szintje szignifikánsan emelkedik, ha nyernek, és csökken, ha veszítenek. Ilyen változás nem történik, ha csupán testedzést folytatnak. Orvostanhallgatók tesztoszteron szintje emelkedést mutatott, ha a vizsgán sikeresen átmentek, és csökkent a tesztoszteron szintjük, ha megbuktak (*Mazur & Lamb 1980*). Lényeges, hogy a domináns viselkedés és a hormonális háttér kölcsönösen befolyásolja egymást. A tesztoszteron magas szintje növeli a dominanciára való készséget, a domináns pozíció elnyerése pedig növeli a tesztoszterontermelést. Az ok és okozati kapcsolat körkörös.

Jelentős különbségek is vannak az ember és az állatok között. Az állati csoportokban a pozícióért fizikailag kell megküzdeni, és csak a legfejlettebb primátáknál jelenik meg a küzdelmekben a szociális rafinéria egymást védő szövetségek, cselvetések, többé-kevésbé tudatos kijátszások formájában. Az állati csoportban a pozíció addig tartható, amíg az állat ereje teljében van és mindig szorosan kapcsolódik a fizikai erőnléthez. Az emberi rangsor független lehet a fizikai erőnlétől, ha megfelelő kulturális formák rendelkezésre állnak, dinamikus és *párhuzamosan differenciált*, ez utóbbi lényeges különbség az állatokkal szemben. Azt jelenti, hogy ugyanabban a csoportban különböző rangsorok létezhetnek egymás mellett a hozzáértés különböző köreibben. Tehát egy falusi közösségben valaki lehet a méhészek rangsorában a legelső, de van legelső a tehenészek között is stb.

### *Territoriális agresszió*

A legkülönbözőbb kultúrákban élő emberek csoportjai közösen, vagy tagjai egyénileg megjelölnek, birtokba vesznek, védelmeznek egy területet. Hogy ezt miként tesszük, a mindenkori kultúra függvénye, de maga a területhez való vonzódás jelensége a kultúrától független, általános jelenség. Velezületett térfoglaló viselkedés. Már két-éves gyerekek kialakítanak területfoglaló szokásokat, pl. étkezésnél. Az ember tehát territoriális lény és ebből következik, hogy ha kisajátított területét mások akarják birtokolni, különböző agresszív viselkedésformákkal reagál.

### *Tulajdonnal, birtoklással kapcsolatos agresszió*

Már egészen kis gyermekek is erős agresszióval reagálnak arra, ha valamilyen tárgyat vagy egyéb dolgot elvesznek tőlük, illetve ha azt ők akarják megszerezni. Fejnőtteknél is jelentős ez a forma.

### *Frustrációs agresszió*

Az agressziónak ez a fajtája a leggyakoribb a modern társadalmakban, és részben átfedi az előzőeket. Ha egy kisgyermeket megakadályoznak valamilyen cél elérésében, ha fájdalmat okoznak neki, vagy valamit elvesznek tőle, azonnal spontán agressziós cselekedettel válaszol. A szocializáció során azután sokféle módját tanulja meg annak, hogy viselkedését ilyen helyzetekben fékezze, szabályozza, mégis az efféle agresszió a leggyakoribb még felnőttkorban is.

### *Explorációs agresszió*

Az explorációs agresszió egy csoport új tagját segíti a rangsorba történő beilleszkedésben, vagy egy új szabályrendszer kialakításában. Az új csoporttag „próbálgatja” a cselekvési lehetőségeket és korlátokat a csoportban. Kivel mit lehet csinálni? Meddig lehet retorzió nélkül elmenni? Ha próbálkozásai megfelelő válasz nélkül maradnak, az explorációs aktivitás növekszik (*Eibl-Eibesfeldt 1975*). Különösen jól megfigyelhető ez gyermekeknél, de felnőtteknél is, ha új csoportba kerülnek.

### *Szülői agresszió*

Ugyanúgy, mint az állatoknál, az utódok gondozása esetenként megkívánja a fegyelmezést. A szülői agresszió a gyerekek, a fiatalkorúak viselkedésének befolyásolására irányul.

### *Nevelői agresszió*

Bonyolult, csak az emberre jellemző agressziós forma. Olyan helyzetekben alakul ki, amelyekben valakit, lehet az felnőtt vagy gyerek, valamilyen bonyolultabb viselkedésre kell tanítani: például az iskolában, munkahelyen vagy a katonaságnál. A tanítási folyamat akkor a leghatékonyabb, ha a tanár, az előadó, a tiszt személye dominál a tanulók felett. Ennek a viszonynak a kialakulását célozza a nevelői agresszió, amely megnyilvánulhat egyszerű leintésben, kioktatásban, de az újoncok fegyelmezésében is.

### *Normatív vagy morális agresszió*

Szintén csak az emberre jellemző viselkedés, célja az, hogy a csoport normáit a tagokkal elfogadtassa. A csoporttársadalmakkal kapcsolatban már említettem ezt. Mindennapi életünkben is számtalan jelét figyelhetjük meg ennek az agressziós formának. Egy iskolai osztály, munkahelyi csoport, vallási közösség vagy politikai csoportosulás tagjai gyakran lépnek fel agresszíven olyan társaikkal szemben, akik az elfogadott viselkedési szabályoktól, szokásoktól, elvektől, normáktól eltérnek. A morális agresszió háttérben az embernek az a rendkívül fontos és jellemző tulajdonsága áll, hogy erősen kötődik csoportjához és tulajdonképpen minden csoporton kívülivel többé-kevésbé szemben áll.

### *Agresszió a kívülállóval*

A csoporton kívül állót csúfolják, üldözik. Ide tartozik a deviánsokkal kapcsolatos agresszió is, ahol az agresszió célja éppen a csoporttag kizárása.

### *Autoagresszió*

Saját testre irányuló agresszió. Körömrágás, ajakharapdálás stb.

### *Csoportos agresszió*

A csoport együttes agressziója. Ez állatoknál csak a legfejlettebb csoportokat képző fajoknál alakult ki, így ismerjük a hiénák, csimpánzok csoportos agressziójának eseteit.

## A biológiai agresszió formái

A formákat illetően az emberi agresszió igen változatos. A legegyszerűbb, az állati agressziós formákhoz legközelebb álló típusok a gyermekek viselkedésében fordulnak elő a legtisztábban. A fenyegető vagy támadó személy felegyenesedett testtartást vesz fel, kezét felemeli, gyakran ökölbe szorítja. E jól látható gesztusokat az idegrendszer vérszereklói kísérik. Kitágul a pupilla, felgyorsul a szívverés és a légzés, adrenalin kerül a vérbe. A szervezet mintegy harcra készen áll. A fenyegető testtartást gyorsan követheti a támadás: ütés, rúgás, harapás, birkózás formájában. A felnőttek vitái sokkal ritkábban fajulnak valódi támadássá, de ha ez mégis megtörténik, akkor igen heves lehet. A feldühödött, agresszív ember a másik életét is képes kioltani.

Aggressziót válthat ki vetélkedés egy helyért, akár sorbanállás közben, tulajdonért, lehetőségért, csoporton belüli státuszért, előnyökért, figyelemért. Az agresszió sokszor ölti magára a humor formáját vagy jelenik meg csúfolódásként. Valaminek a hiánya, egy akció akadálya agressziót vált ki még nyelvet nem beszélő korú gyermekekben is. Jellemzőes emberi agresszió a tárgyakkal való fenyegetés vagy a tárgyakkal történő harc.

Ahogy az állatvilágban, úgy az embernél is kifejlődtek az agresszív viselkedés *ritualizált formái*, és voltaképpen ezek a leggyakoribbak. A nyelvöltés, köpés, a pucér fenék vagy a nemi szervek mutogatása mind agresszív fenyegetés és nem csak az archaikus társadalmakban gyakori. Ezek a formák mind visszafogott agressziót képviselnek.

A normatív agressziót gyakran kíséri a csúfolódó viselkedés is. A csoport eltérő viselkedésű vagy formájú (öltözködésű, színű) tagját – sokszor testi hibás embert is – agresszív viselkedésformákkal közösjttenek ki.

Minden kultúrában gyakori a férfi nemi szervekre utaló fallikus fenyegetés, mint ezt már bemutattuk.

A verbális agresszió sajátos emberi tulajdonság. Általában enyhébb, ritualizálódott agressziós formának számít, és gyakran megelőzi a gesztusokat vagy a fizikai támadást. A verbális agresszió nagyon jellegzetes nyelvi fordulatokkal él. Ha ezeket áttekintjük, pontosan felismerhetjük mögöttük az emberi agresszióknak az előbbieken felsorolt fajtáit. A legegyszerűbb verbális forma csupán nyelvi jelzése az agressziós aktusnak: „megverlek”, „kinyírlak” stb. Gyakori a szexuális töltetű, többnyire a vérfertőzési tabu megsértésére felhívó verbális utasítás. Igen összetett a szociális hierarchiával, dominanciával és a csoportnormákkal kapcsolatos verbális agresszió. Ilyenek

a fizikai vagy mentális sérülésre utaló megjegyzések: például „nyomorult”, „süket”, „idióta”, „hülye”, vagy a szociális deviancia említése: például „gyáva”, „kurva”, „koldus”. Egyértelműen dominanciát fejeznek ki a különféle „nyald ki...”, „kapd be...” kezdetű felszólítások. Ugyancsak dominanciával kapcsolatos néhány jellegzetes állat emlegetése: „szamár”, „marha”, „ökör”, „disznó” stb.

Fontos fajspecifikus jellegzetessége az emberi agresszióknak az a tény, hogy a tanulás és a kultúra igen nagymértékben meghatározza gyakoriságát és formáját. Az etnográfusok a mai társadalmak közül a dél-amerikai yanomamókékat tartják a legagresszívebbnek. A kis yanomamo csoportok vadászatból élnek, és folyamatosan harcolnak egymás ellen. A yanomamo harcos vad, kegyetlen és agresszív. Ezzel szemben a busman igen szelíd nép, közöttük gyilkosság ritkán történik, személyes érintkezéseikben udvariasak, ritkán agresszívek.

*Eibl-Eibesfeldt (1989)* a két társadalomban élő gyermekek viselkedését és nevelési körülményeit hasonlította össze. A yanomamo anyák és apák arra tanítják gyermekeiket, hogy mindenfajta sérelmet azonnal toroljanak meg. Időnként összehívják a játszó gyerekeket és hangos biztatással egymás megtámadására, verekedésre készítetik őket. A kicsik eleinte sírnak, ezeket kinevetik, megszégyenítik. A szülők biztatására, meg azért, hogy a megalázó helyzetet elkerüljék, egyre aktívabban verekszenek kézzel-lábbal, harapásokkal, botokkal. A rendkívül fogékony szocializációs periódusban a gyermek megtanulja eltűnni a fájdalmat és megtanul bizonyos agresszív viselkedésmintákat. A buzdítás, dicséret révén az agresszív viselkedés a legfontosabb értékmérvővé válik számára.

A busman társadalomban a szülők éppen ellenkezőleg viselkednek. A verekedő gyerekeket szétválasztják, megfeddik, kibékülésre biztatják, így az együttműködő, engedékeny viselkedésmintázat válik számukra értékkéssé. Mindkét viselkedésforma kifejlődésének megvan a maga társadalomtörténeti gyökere. A vadász yanomamók a brazil őserdőkben nagy populációs nyomás alatt élnek, szűkösek a kihasználható erőforrások. A busmanok is szegényes területen élnek, de a népesség ritka, és csak a közös tevékenységet kívánó növényápolással tudják magukat fenntartani.

E két szélsőséges példa azt mutatja, hogy az agresszió egyes formái, gyakorisága, megjelenési módja tanult viselkedési mintázatokon alapszik, bár biológiai tényezői mindkét esetben egyformán adottak.

Egyes állatoknál jellegzetes mozdulatok szolgálnak az agresszió lecsillapítására, amelyek gyorsan és biztosan oltják ki a támadó fajtárs agresszióját. Az embernél csillapítja az agressziót a mosoly, a sírás, panaszkodás, a fej lehajtása és a szubmisszió más hasonló látható jelei. Általában hatékony eszköze az agresszió leszerelésének a gyerekes viselkedés. Jellegzetesen emberi csillapítóeszköz a tárgyak, főként az élelem megosztása. Már másfél-kétéves gyermekeket megfigyelve is észlelték, milyen hatékonyan megfékezi a társak agresszióját, ha a megtámadott valamilyen tárgyat nyújt át a támadónak. Erre utalnak az olyan régi népszokások, hogy az idegent kenyérrel és sóval kínálják.

Ismert olyan elhárítási forma is, amely a már meglévő szociális kötődés megszakításának kilátásba helyezésével igyekszik az agressziót csillapítani. Gyermekeknél rend-



szerint akkor jelentkeznek, ha a gyengébb féltől valamit el akar venni a társa. Az agresszió elhárítása olyan viselkedésmintázattal (a fej elfordítása, a szemkontaktus megszakítása stb.) történik, ami szubmisszív és a kapcsolat megszakítására utal, ez esetenként verbálisan is ismétlődik (nem járszom veled, nem szeretlek stb.). Az esetek egy részében, ha a kötődés már kialakult és erős, ez elegendő az agresszió elhárítására. Felnőtteknél hasonlóan működik.

Fajspecifikus emberi tulajdonságnak tűnik az *engedelmesség* és az *alávetési készség* is, amely éppen úgy veleszületett tulajdonság, mint a rangért folytatott küzdelem. A két tendencia együtt formálja az emberi csoportok funkcionális kapcsolatrendszerét. A pozíció utáni vágyat ellensúlyozza a jól megfigyelhető szociális szubmisszióra való készség, ezt több érdekes kísérlet is igazolja (*Milgram 1974*). Ezek a kísérletek azt mutatták, hogy az ember szubmisszív készsége rendkívül magas, s hogy nemigen bízhatunk meg a saját belső erkölcsi normáinkban, ha domináns vezetők, hatóságok undok dolgokra utasítanak. A parancsmegtagadás készsége sajnos gyengén fejlett az emberben.

A pszichológiában az is tudott, hogy a félelem elősegíti a szubordinációra való hajlamot és aktíválja az infantilis viselkedési struktúrákat (jól ismertek a személyiség-leépülések katonaságnál, börtönökben stb.). Ismeretes az úgynevezett „rossz-anya effektust is, ami abban nyilvánul meg, hogy a gyermekükkel durván bánó anyák viselkedése sokszor növeli a gyermek kötődését, mert a durvaság elől az anyához menekül és így egy visszacsatolási kör csapdája alakul ki. Felnőtteknél hasonló a „terror-kötődés”, ami a durva, erőszakos, esetleg kegyetlen vezetőhöz történő kötődést segíti. A beavatási szertartások időnkénti kegyetlenségét is annak tulajdonítják, hogy ezek erősítik a csoporthoz való kötődést. Humánétológusok szerint az engedelmesség evolúciós eredete az anya-gyermek viszonyra vezethető vissza, és ennek bizonyos jegyei megmaradnak a felnőttkorban is (*Eibl-Eibesfeldt 1989*).

Érdekes jelenség, hogy az emberek általában elítélik az agressziót, a tömegfogyasztásra szánt média mégis tele van ilyen cselekedetekkel. Ennek nem az az oka, hogy fajunk annyira szereti az agressziót, hanem éppen ellenkezőleg: rendkívül érzékeny annak különböző megnyilvánulásaira. Még a képernyő előtt is aktiválódnak biológiai ösztönei, szurkol az agresszió áldozatáért vagy éppen ellenkezőleg, a jogosnak ítélt ügy érdekében a támadóval érez egyet. Ezt az érzékenységet használják ki a média írói, szerkesztői a figyelem felkeltésére. Az emberi agresszió az állatokhoz viszonyítva rendkívül ritkán előforduló jelenség. Ha a kedves olvasó elgondolkozik azon, hogy egész eddigi életében hány esetben látott személyesen is agresszióból eredő gyilkosságot, nagyobb verekedést vagy akár csak egy pofon csattanását, valószínűleg nagyon kicsi szám fog kijönni, pedig iszonyúan zsúfolt társadalomban élünk. Ha mondjuk egy városi autóbust 150 felnőtt, egymást nem ismerő csimpánzzal töltenének meg, a végállomásra valószínűleg már egyik sem érkezne meg élve. Ilyen mértékű zsúfoltságot nem lennének képesek agresszió nélkül elviselni és ekkora tömegben agressziójuk tömegverekedéssé és gyilkossággá fajulna. Sokan úgy érzik, éppen a média hatására, hogy állandó agresszív fenyegetettségben élnek és életünk tele van agresszióval. Ez azonban csak a látszat, a média csalása. Az ember az egyik legbékésebb állat, az

agressziós cselekedetek száma naponta, egy főre számítva egészen biztosan az embernél a legalacsonyabb a primáták között.

Az agresszió alacsony mértéke a csoporton belüli agresszióra vonatkozik. Az emberhez vezető evolúciós leszármazási sornak az emberszabású majmoktól elváló egyedei több millió évvel ezelőtt valamilyen még nem teljesen felderített ökológiai okból zárt, tömör csoportokba kényszerültek. A zárt, kis helyen élő lények számára döntő kérdés az agresszió csökkentése, esetleg a legkülönbözőbb rituális formákkal történő helyettesítése mert a korábbi agressziós szint a csoportokat szétverte volna. Ugyancsak alacsony agressziós szint szükséges a kooperációhoz és ahhoz az intenzív kommunikációhoz amelyet az ember ősei a csoportélet során folytattak (*Csányi 1999*).

A csoporton belüli agresszió tetemes csökkenését nem követte, talán inkább még növekedett is a csoportok közötti agresszió. A csoporttársadalmak rendkívül sikeres létformája a mai megapopulációhoz vezetett, a ma élő ember így evolúciósan túlságosan rövid idő alatt folyamatosan egy biológiai paradoxon nyomása alatt van. A csoportján, az általa a saját csoportjának tartott közösségen belül az agresszió féken tartására minden szükséges biológiai eszközzel rendelkezik, ugyanakkor az idegen csoportoknak tartott közösségekkel, vagy akár feltételezett közösségekkel szembeni agressziójának biológiai korlátja úgyszólván nincsen, csupán kulturális korlátokkal rendelkezik, ha ilyeneket egyéni fejlődése és szocializációja során megszerzett. Ez a kettősség magyarázza azokat a sokszor érthetetlennek tűnő helyzeteket, amelyek korábban békés társadalmak tagjait vérengző, agresszív szörnyetegekké alakítja. Kamبودza, Bosznia, Koszovó és még hosszú a sora a közeli példáknak.

## A kulturális agresszió

Az embernél a rangsor kialakítására irányuló etológiai készséget a *szabálykövetés* tulajdonsága emeli új szintre. A csoportban kialakuló pozíciók csak a legprimitívebb csoportokban felelnek meg a fizikai erőnlét rangsorának. A nyelvet, kultúrát használó embercsoportokban a magasabb pozíciókat *kulturális ideák*, tehát viselkedési szabályok határozzák meg. A csoport vagy törzs vezetőjének nem kell fizikailag megküzdnie pozíciójáért, mert a vezetővel kapcsolatos idea olyan szabályokat tartalmaz, amelyek a pozíció megszerzését és megtartását pontosan szabályozzák. Különösen fontos a korai szocializáció szerepe. A gyermek korán megtanulja a csoport vezetőit elfogadni, beleni az adott idea teremtette körülményekbe, és ez lehetővé teszi, hogy a pozíciókkal kapcsolatos ideák folyamatosan, generációk során keresztül is változatlan formában megmaradjanak.

Fontos felismerni a szabálykövetés és a rangsor közötti másik kapcsolatot is. A szabálykövetés szintén a rangsor elfogadásának kifejeződése. Amikor egyének állanak egymással szemben, a pozíciót elfoglaló domináns fél érvényesíti akaratát. Elveszi a ráplálékot, nőstényt, alvóhelyet stb., ezt nevezhetjük *brutális dominanciának* is. Amikor az ember szabályoknak engedelmeskedik, lényegében egy elszemélytelenedett dominanciának enged. Ezt nevezük *szabálydominanciának*. A domináns egyed helyébe egy társadalmilag elfogadott szabály lép, és a szubmisszív ember végrehajtja a

szabályban megtestesülő utasítást. A különböző társadalmi eszmékben gyakran helyettesítik a parancs kiadóját az ősökkel, istenekkel, de a legtöbb ember számára eleendőően meggyőző az is, ha „úgy kell” valamit csinálni. Már a feltehető szabályokra való utalás is kiváltja az engedelmességet. Az ember rendkívül érzékeny a dominanciaviszonyokra, azokra is, amelyeket a szabályokat tartalmazó ideák hordoznak, és azokra is, amelyekre ilyen konkrét ideák esetleg nem vonatkoznak, de mindennapi életében megjelennek. Az ember készsége a *szabálydominancia* elfogadására teszi lehetővé, hogy a rangsort a munka szervezésének megfelelően alakítsuk, hogy a végső *akcióterv* részletei, dinamikája mint a munkát irányító *domináns szabály* jelenjen meg, aminek minden résztvevő készségesen aláveti magát.

Tisztán biológiai alapon 100–150 embernél nagyobb csoportokban nem alakulhatna ki egységes rangsor. A kulturális ideák viszont lehetővé teszik, hogy a szabályok segítségével sokezres, vagy akár sokmilliós tömegben is pontosan szabályozzák a dominanciarendet. A hadseregek kitűnő példái ennek. Lényeges felismerni e rendszerek mindkét tényezőjét. Az adott szervezőidea, ha megfelelő, pontosan meghatározza minden egyes egyén helyzetét a rangsorban, és ez a rangsor fennáll, amíg az egyének hajlandóak elfogadni az adott szabályrendszert, elismerik és megtartják a rangkülönbségekből adódó pozicionális szabályokat. Ez az egyik tényező, de az is nagyon lényeges, hogy bár a szabálydominancia a magasabbrendű, mert ez biztosítja a tömegek megszervezését, azért mindig kimutathatók a tendenciák a brutális dominancia érvényesítésére is, különösen a szabályok szerinti egyenrangúak között. A tömegtársadalmakban ezért a két dominancia-mechanizmus mindig együtt jelenik meg, a társadalmi konfliktusok jó részét éppen a két mechanizmus szembefordulása okozza. Konfliktusokat eredményez az is, hogy bár a szabálydominanciát nem kísérik fizikai összecsapások, a szabályt is el kell valahogyan fogadtatni. A különböző társadalmak jelentős speciális ideákat alkottak a szabálydominancia minél simább érvényesítésére. A társadalom normális működésér általában az teszi lehetővé, hogy a szabálydominanciák szocializálása már a korai gyermekkorban megtörténik. Ha a korai szocializáció nem megfelelő, megjelennek azok a tömegek, amelyek nem, vagy csak részben fogadják el az adott szabályrendszert, és ez a fennálló társadalom lassú felbomlásához vezethet. A szocializáció hiányosságait vannak hivatva korrigálni az erőszak-szervezetek is, amelyek mindig a brutális dominancia alkalmazásával fenyegetnek, de még ezek eredményes működése is bizonyos szabályok elfogadásán alapszik. Ezek tehát csak korrekcióra képesek, nem *helyettesíthetik* a szocializációt. Az ember tanulóképessége a felnőttkorban is rendkívül nagy, ezért a korai szocializáció után is el lehet szabályokat fogadtatni, egyszerű tanulás-tanítás révén. A felnőttkori tanuló mechanizmusok emocionális, motivációs töltöttsége és ezeken keresztül hatásfoka azonban meg sem közelíti a korai szocializáció hatásfokát.

A rangsor és a státus fontos elemei a csoportok *politikájának*, amely mindig a *szövetségek alakítása*, a *hatalom gyakorlása*, az *együtműködés* és a *javak elosztása* körül forog, és ma is így van.

A kulturális agresszió legfontosabb formái a külső csoportok, vagy a társadalmon belül valamilyen szabály alapján elkülönített csoportok elleni agresszió. A csoportok

közötti biológiai agresszióknak megvoltak a természetes élettani határai. A szabálydominanciára épülő szervezett agresszióknak úgy látszik nincsenek ilyen korlátai. Tipikusan kulturális agressziós forma a *háború*, amely mindig egy szervezett nagy csoport vagy társadalom aktivitása egy másik csoport vagy társadalom ellen, eszközei mindig destruktívak, az ellenség életét igyekeznek kioltani, javait megszerezni vagy tönkretenni. A biológiai, személyes agresszió esetében a fenyegetést, a támadást meghatározott fiziológiai állapotváltozások kísérik, az agresszor sokszor dühös, haragszik a megtámadottra. A háborúban ez ritkán van így. A háború a kulturális evolúció terméke, olyan csoportos akció, amelyet előre megterveznek. Tényezői olyan emberi diszpozíciók, mint az agresszív emocionalitás, készség a csoport védelmére, dominancia, territorialitás stb. A háborút szisztematikus tervezés, vezetőség, pusztító fegyverek, az ellenség előre történő megjelölése és dehumanizálása, valamint ideológiai indoktrináció jellemzi.

### Konklúziók

A biológiai és a kulturális agresszió összetett formáinak részletes ismerete nagyon fontos nemcsak a nevelő pedagógus, hanem a társadalom minden tagja számára. Nagyon fontos lenne, hogy a tanulók felismerjék a különböző agressziós formákat és megtanulják a saját agressziójukat kulturálisan korlátozni. Fontos lenne, hogy az agresszióban ne csak destruktív állati ösztönt lássanak, hanem ismerjék annak csoport- és társadalomépítő hatásait is, és világosan felismerjék, hogy az emberi társadalom kiépülését, fennmaradását csak az agresszió kulturális korlátozásával lehetett és lehet a jövőben is elérni.

CSÁNYI VILMOS

### IRODALOM

- BARON, R. A. & RICHARDSON, D. R. (1994) *Human aggression*. 2<sup>nd</sup> ed. New York, Plenum
- BOUNCHARD, T. J. JR. (1994) Genes, environment, and personality. *Science* 264.
- BOWER, T. G. R. (1971) The object in the world of the infant. *Sci. Am.* 225.
- BOYD, R. & RICHARDSON, P. J. (1985) *Culture and the evolutionary process*. Chicago Univ. Press, Chicago
- CSÁNYI, V. (1978) Az evolúció általános elmélete. *Fizikai Szemle* 28.
- CSÁNYI, V. (1979) *Az evolúció általános elmélete*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSÁNYI, V. (ed) (1986) *Agresszió az élővilágban*. Budapest, Natura.
- CSÁNYI, V. (1989) *Evolutionary systems and society: A general theory*. Durham, Duke University Press.
- CSÁNYI, V. (1994) *Etológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CSÁNYI, V. (1999) *Az emberi természet: humán-etológia*. Budapest, Vince Kiadó.
- DE WAAL, F. B. M. DE (1982) *Chimpanzee politics*. London, Unwin,
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1970) *Ethology: The biology of behaviour*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1975) *Krieg und Frieden*. München, R. Piper :Co. Verlag.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1979) Human ethology: concepts and implications for the sciences of man. *Behav. Brain. Sci.*
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1989) *Human ethology*. New York, Aldine de Gruyter.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1990) Dominance, submission, and love: Sexual pathologies from the perspective of ethology. In: FEJERMAN, JAY R. (ed) *"Pedophilia – Biosocial Dimensions."* New York, Berlin, Springer.

## MI VAN A GYEREKEK ÉS FIATALOK AGRESSZIVITÁSÁNAK HÁTTERÉBEN?

**E**DOLGOZAT KÖZELEBBI TÁRGYA A GYEREKEK, FIATALOK csoportjaiban, többek között az iskolában megnyilvánuló agresszivitás. Ám mielőtt rátérnénk szűkebb problémánkra, rögzítenünk kell, hogy voltaképpen mi az a jelenség, amivel foglalkozunk. Hiszen abban is sok a bizonytalanság, ki mit ért agresszivitáson, és még tarkább a kép, ha azt vizsgáljuk, hogyan állunk a különböző helyzetekben megnyilvánuló agresszivitás megítélésével, minősítésével, erkölcsi tartalmával.

Lévén, hogy az agresszív, támadó viselkedés nem kizárólagosan emberi megnyilvánulás, a biológia meglehetősen pontos definícióval rendelkezik arra nézve, mikor minősíti agresszívnek egy állat viselkedését: ha az nem szolgálja közvetlenül az önfenntartást és nyilvánvalóan arra irányul, hogy azonos fajú társuknak – terület, dominancia, szaporodási lehetőség, vagy valamilyen más erőforrás megszerzése érdekében – ártalmat okozzanak.

Bár a jelenkor szakmai irodalmában szinte kizárólag az agresszív viselkedés negatívumairól esik szó, nyilvánvaló, hogy az agresszivitás valamilyen formája mindenütt jelen van, ahol élőlények élnek. „A biológiai agresszió fontos magatartásbeli szabályozó mechanizmus, amely valamely formában minden magasabb rendű állatban, így az emberben is kimutatható” – írja Csányi Vilmos – „A kulturális agresszió viszont a társadalom által szervezett ideologikus konstrukció, amelynek csak nagyon áttételesen van köze a biológiai agresszióhoz” (Csányi 1998).

Ugyanakkor könnyen belátható, hogy az agresszió bizonyos fajtái az emberi közösségekben is nélkülözhetetlenek. A világban létező és valaha létezett kultúrák nagyon különböztek aszerint, hogy az agresszív viselkedés mely formáit tartották tagjaik számára elfogadhatónak, vannak békés és harcias kultúrák, és az agressziót tiltó, elutasító társadalmak. A jelenkor nyugati kultúrájában, amely retorikájában agresszióellenes, vannak olyan helyzetek, amikor az erőszakkal élés, kényszerítés elkerülhetetlen. Az emberek túlnyomó többsége például jogosnak és emberségesnek érzi az agresszív-támadó fellépést, ha az nyilvánvalóan a másik fél (általá valamiért az adott pillanatban nem belátott) érdekét szolgálja: például, ha egy sérültet, vagy fuldoklót, legyőzve pánik okozta tiltakozását, akarata ellenére is elsősegélynyújtásban részesítenek. Köztudomásúan vannak az erőszaknak társadalmilag jóváhagyott intézményei is, amelyeket eddig még egyetlen társadalom sem tudott nélkülözni. Másrészt nem képzel-

hető el olyan, ép értelemmel és idegrendszerrel rendelkező egyén, aki ne volna képes haragudni, akiből ne lehetne erőszakos, vagy támadó viselkedést provokálni, ha súlyos sérelem, támadás, frusztráció éri. Vagyis hibás az a kiindulás, amely az agresszív magatartást önmagában tartja elítélendőnek, vagy kiküszöbölhetőnek: az emberi társadalmak mindenkori törekvése legfeljebb az lehet, hogy az együttélés érdekeinek, és az adott kultúra feltételeinek minél inkább megfelelő szabályozást alakítsanak ki és azt eredményesen alkalmazzák. Hasonlóképpen szélsőségesnek kell tartanunk a másikat, fatalista álláspontot, amely a huszadik században jócskán megerősödött: az agresszió biológiai, genetikai alapjai vannak, tehát semmit sem tehetünk ellene. Bár éppen az agresszivitás szerepének változásai, megnyilvánulási formáinak tarkasága mutatja a kultúra tagadhatatlan szerepét, a pszichológusok, etológusok körében erős pozíciókra tett szert ez az irányzat. Mintegy másfél évvel ezelőtt a *Times* hetilapban riport jelent meg a gyilkossá váló tizenévesekről. A riportban Wilson, világhírű genetikus-biológus optimista nyilatkozata szerint nemsokára megtaláljuk azt a gént, „amely a fiúk ujját visszahúzná a ravaszról”. A genetikához értők többsége abszurdnak véli ezt az állítást: kizártnak tekinthető, hogy ennyire bonyolult viselkedésért egyetlen gén, vagy akár több gén összetett, ám tisztán biológiai hatása volna felelős. Hasonlóképpen elfogultságot tükröznek azok a biológiai magyarázatok, amelyek például a férfi nemi hormont, a tesztoszteront vélik az agresszív viselkedésért felelősnek. Egyrészt az agresszív megnyilvánulások már egészen kicsi gyerekeknél fellelhetőek, akiknek a szervezetében még egyáltalán nincsenek nemi hormonok, másrészt adatokkal támasztható alá, hogy a nők fizikai agresszivitása nem ritkább, mint a férfiaké, bár a nők kisebb fizikai erejéhez mérten kisebb energiát igénylő és ezért kisebb kárt okoz (pl. tárgyak hozzávágása a másik félhez). Másrészt a közelmúltban (igaz, a történelemben meglehetősen egyedülálló módon) jelentősen növekedett a nők részvétele az erőszakos cselekmények elkövetésében. Ismét Csányit idézve „A társadalom fejlődése éppen annak állandó demonstrálása, hogyan lehet kultúrával, tanulással az öröklött faji megnyilvánulásokat szabályozni, ha szükséges, elnyomni, lásd például a szexualitást. Vagyis nem maga az agresszivitás az, amiből a problémák fakadnak, hanem ha olyan módon vagy mennyiségben jelenik meg, amely az adott társadalom értékrendjét, törvényes rendjét sérti, ha közvetlen és közvetett társadalmi szabályozása nem megfelelő.

Az agresszív viselkedés megítélésének és szabályozásának bonyolultságát fokozza, hogy a támadást, korlátozást, ellenségességet, ártalomokozást kifejező eszközök és viselkedésmódok repertoárjában hatalmas „választék” áll az emberek rendelkezésére: a fentiekkel kapcsolatos viselkedésnek jó néhány fajtája, verbális, fizikai, rejtett és nyílt, ritualizált és szimbolikus formája létezik. Bár szavakban is felléphetünk igen támadóan, a burkolt (rejtett) agresszivitás is kiválthat sérelmeket, a legnagyobb társadalmi problémát általában a nyílt, fizikai agresszivitás és brutalitás megnyilvánulásai okozzák. Az emberi együttélés szempontjából ez utóbbit érezzük a legveszélyesebbnek, hiszen a szóbeli támadás ritkábban jár visszafordíthatatlan következményekkel, és a verbális sértésekkel szemben inkább adottak mindenki számára a védekezés eszközei. Így a szavakkal, gesztusokkal elkövetett agressziót voltaképpen a támadás

ritualizált formájának is tekinthetjük, amelyet kétségkívül a támadó-agresszív viselkedés „szocializált” vagyis a társadalmi együttélésben inkább elfogadható viselkedésként tarthatunk nyilván. Az agresszív viselkedés különféle megnyilvánulásai azonban nem elszigetelten fordulnak elő: ha egy társadalomban, vagy annak valamely szegmensében gyakoribbá válik a nyílt agresszivitás előfordulása, akkor általában nő az agresszív megnyilvánulások minden fajtájának jelenléte is. A támadó, ellenséges interakciók gerjesztik egymást (a támadó viselkedésre nagy eséllyel hasonló választ is kapunk), és hajlamosak arra, hogy eszkalálódjanak (a szóbeli agresszivitás esetleg tettelegessébe megy át). Ezért amellet, hogy minden társadalom igyekezett korlátozni a nyílt agresszivitás szerepét a formális és informális kapcsolatokban, a konfliktusok megoldásában, különleges gondot okoznak azok a történelmi periódusok, amikor az agresszivitás különböző fajtái elszaporodnak az érintkezésben. Ebben az írásban a későbbiekben arra is kitérünk, hogy korunkat agresszívebbnek tekinthetjük-e, mint más történelmi periódusokat, illetve melyek a ma gyerekeinek, fiataljainak szocializációjában azok a jellegzetességek, amelyek esetleg hozzájárulnak az agresszív viselkedés gyakoribbá válásához.

## Az agresszív viselkedés és a szocializáció

A nevelésnek minden korban az volt az egyik legfontosabb törekvése, hogy a gyerekeket megtanítsa az együttműködés, többek között a konfliktusok megoldása társadalmilag elfogadható módjaira, az agresszív impulzusok kontrolljára, a nyíltan támadó fellépés kiküszöbölésére, vagy szocializált formában való alkalmazására. Kérdés, hogy melyek azok az eszközök, amelyek erre a legalkalmasabbak.

Bandura jól ismert és látványos kísérletekben bizonyította be, hogy az agresszív viselkedés tanulható, és az agresszíven viselkedő felnőttet nagy eséllyel utánozzák a gyerekek. Miként *Zilman* (1976) összefoglaló munkájában felhívja rá a figyelmet, az agresszív viselkedés elsajátításában mind az állatok, mind az emberek esetében fontos szerepet játszik a tanulás, de az emberi tapasztalatok bonyolult kognitív rendszer szűrőjén mennek keresztül. Így míg például állatok esetében a jutalmazásos-büntetéses rendszerek hatása viszonylag jól lemérhető, emberek esetében még azt sem mindig könnyű eldönteni, mi számít egy adott viselkedés megerősítésének. Például maga az agresszió, ha támadás, harc formáját ölti, másként hat a küzdő felekre: az egyik félnek győzelmet, másikuknak az alárendelődés elfogadását jelenti.

Hasonló okokból nehéz tisztázni a büntetés szerepét. Kísérleti adatok szerint férfiak esetében a támadás esélyét csökkentti az agresszív válaszadás valószínűsége – ha az agresszív készlet nem nagyon erős. Az utóbbi esetben ugyanis, miként ezt a mindennapi életben gyakran tapasztalhatjuk, a támadó tudata beszűkül, és nem veszi figyelembe tetténe esetleges kockázatait. Kísérletek útján igyekeztek választ kapni arra is, hogy vajon arányosan csökkenti-e az agresszió valószínűségét a fenyegető viszontválasz? Az eredmények azt mutatták, hogy a magasan punitív agresszív válasz valószínűsége inkább eszkalálta, mint csökkentette az agressziót. A gyengébb válasz valószínűsége az elején csökkentette, később azonban hatástalanná vált. Hatásosnak

bizonyult ezzel szemben az agresszió gátlására, elsősorban férfiak esetében, ha a válasz a támadáshoz hasonló erejű volt. Nőknél viszont nem ez volt a helyzet, még a férfi-nő agresszió esetében sem.

A családi nevelés összetett hatásrendszerében a jutalom és büntetés mindenképpen csak korlátozott szerepet játszik. Az agresszív viselkedés szabályozásának elsajátításában komplex viselkedésformák és a kapcsolatok jellege a meghatározó. Így több, az agresszivitást tanulmányozó munka is felhívja rá a figyelmet, hogy a viselkedés szociális szabályozására csak akkor lesz képes a gyerek, ha a szülők aktívan minősítik és korlátozzák az agresszív viselkedést. Nehéz kérdés, amelyre sem a nevelésben, sem a társadalomban nem könnyű választ adni, hogy szabad-e korlátozni erőszakkal az erőszakot: a hétköznapi életben kétségkívül gyakran nincs más megoldás, különösen, ha aktuális kárt, mások bántalmazását kell elhárítani. Miként a fent idézett kísérletről következik, az agresszív viselkedésre adott hasonló jellegű válasz nem hatásos, ha túlságosan gyenge, és akkor sem, ha sokkal erősebb, mint maga a támadás: ez esetben üzenete nem az agresszív viselkedés megakadályozása, hanem a támadó legyőzése, ezért további harcra provokál. Nem szabad ugyanakkor elfelejteni, hogy irodalmi adatok szerint az agresszív viselkedési minták rögzüléséhez vezethet az is, ha a szülők engedékenyek a kisgyerek agresszivitásával kapcsolatban, nem minősítik, nem érzékelteik rosszsallásukat, nem akadályozzák meg az agresszív megnyilvánulásokat.

Nyilvánvaló, hogy növeli a gyerek agresszív viselkedésének esélyét, ha a vele való bánásmód, az otthoni kommunikáció agresszív tartalmú. Az agresszív viselkedés a családok egy részében a kommunikáció, egymás megszólításának és az érintkezésnek széles körben használatos módjává válhat. Hasonlóképpen növeli az agresszív viselkedés esélyét az elhanyagoló, fizikailag bántalmazó szülői környezet. Az elhanyagolt, bántalmazott kisgyerekek közösségbe kerülve a barátságos közeledésre is agresszíven reagálnak, és ha a gyerek nem kerül időben kapcsolatba olyan felnőttekkel, akik támogatón és szeretettel bánnak vele, akkor gyanakvó és provokatív viselkedése továbbra is fennmaradhat.

Előfordul azonban, hogy a szülő vagy nevelőszülő agresszív viselkedése már a gyerek agresszív, vagy agresszivitást provokáló megnyilvánulásai folytán keletkezik. *Patterson (1982)* és mások is leírták az ilyenkor kialakuló, egymást gerjesztő körkörös interakciókat, amelyek az agresszív kommunikáció fennmaradásához, az agresszivitás eszkalálódásához vezetnek.

Az agresszív viselkedés előfordulása különbözik a gyerekek életkora szerint is, ami azt igazolja, hogy az agresszivitás alkalmazása nagy mértékben függ a szocializáltság szintjétől. Mind a humán etológiai, mind a fejlődéslélektani kutatások tanúsítják, hogy az agresszív viselkedés bizonyos formái kezdettől fogva jelen vannak a gyerekek csoportjaiban, amikortól szándékosságról egyáltalán beszélhetünk, tehát mintegy másfél-két éves kortól. A nyílt agresszivitás alkalmazása a társakkal szemben azonban az életkorral fokozatosan csökken, és átadja a helyét az alkalmazkodás, konfliktusfeloldás konstruktívabb formáinak. A kisiskolás évek alatt mindkét nemnél csökken a fizikai értelemben agresszív viselkedés mértéke és aránya. Ritkábbá válnak a diffúz agresszív kitörések, egyértelműbbé válik az agresszivitás irányultsága. Kutatási ered-



mények azonban arra is utalnak, hogy a gyerekcsoport egy részének agresszív viselkedése „átragad” azokra, akik kezdetben passzív viselkedéssel voltak jellemezhetőek (*Wander & Zanden 1985*). A prepubertáshoz közeledve a gyerekek kevesebbet veszekszenek, ritkábban verekszenek, még ritkábban követnek el eszközzel agressziót. *Coie és Kupersmidt* kutatásukban (*1983*) azt találták, hogy a 7 éves korú fiúgyerekek csoportjában jóval gyakoribb volt az agresszió, mint a 9 évesekében. Feltehetően fiatalabb korban a fizikai agresszivitásnak nagyobb szerepe van a szociális pozíció kivívásában, mint később, amikor a pozíciószerezés más stratégiái is kialakulnak.

Az ellenségeskedés más formái az idősebb gyerekek között gyakoribbak. Az önértéket sértő támadások pl. ritkák az iskoláskor előtt, később azonban a támadás vagy védekezés gyakran alkalmazott eszközei. A támadások fiúknál inkább öltik fizikai támadások formáját, a lányok főként veszekszenek, vagy panaszkodnak.

A kisiskolás-kori agresszivitás fiúk esetében – longitudinális kutatások tapasztalatai szerint – előrejelző a későbbi életkorok antiszociális, agresszív viselkedésére nézve. Egy kutatásban 600 olyan gyermeket követtek 22 éven át, akiket 8 éves korukban mind társaik, mind saját maguk agresszívnek minősítettek. Ezek a gyerekek 8 éves korukban nemcsak önmagukat, hanem másokat is agresszívebbnek látták, mint társaik, és általánosságban agresszív helynek tartották a világot – ez a körülmény arra utal, hogy a rémségeket bemutató, agresszív tartalmú tömegkommunikációs termékeknek szerepe lehet a gyerekek agresszivitásában. A 8 éves korukban agresszív gyerekek háromszor akkora eséllyel kerültek kapcsolatba 18 éves korukra a rendőrséggel, mint a kontrollcsoport tagjai. 30 éves korukban lényegesen nagyobb arányban vettek részt bűncselekményekben, közlekedési kihágásokban, durván bántak házastársukkal és gyerekeikkel (*Schaffer 1996*).

## Az ezredvég és az agresszivitás

Az öröklés és a nevelés azonban még mindig csak predispozíciót jelent arra nézve, hogyan fog a gyerek, vagy később a felnőtt viselkedni különböző helyzetekben. Valamennyien tudjuk, hogy még az agresszív emberek sem egyformán agresszívek otthon, a munkahelyükön, vagy barátok körében, az agresszivitást támogató vagy ép-penséggel tiltó közösségben. A viselkedésnek mindig számtalan eseti tényezője van, ezért a helyzetek többségében csak nagy hibaszázalékkal lehet megjósolni, agresszíven fog-e viselkedni valaki, vagy nem – más, bonyolult feltételek mellett itt kell számolnunk a kultúra közvetlen hatásaival.

Mennyiben tekinthetjük mai kultúránkat különlegesen agresszívnek más társadalmakhoz, kultúrákhoz képest? Az emberek sokaságának az az érzése, hogy az élet több területén az agresszió terjedésével, az agresszív fellépések gyakoribbá válásával találkozunk. A helyzet azonban nem ilyen egyszerű. Az élet bizonyos területein ma ritkábban és enyhébben alkalmaznak agresszív jellegű bánásmódot, mint akár ötven, de még inkább száz évvel ezelőtt, az élet más területein viszont nőtt az agresszív megnyilvánulások aránya.

A nyugati típusú kultúrák középosztálybeli családjaiban az elmúlt évtizedekben igen nagy mértékben csökkent a gyerekekkel szembeni agresszivitás. Összességében

azonban a hetvenes évek óta folyamatosan nő a gyerekekkel szembeni erőszakos fellépések száma, még a gazdag országokban is. Ennek oka sokrétű: a legnagyobb szerepet az elszegényedés, egzisztenciális bizonytalanság okozza, kimutatható, hogy a munkahely elvesztése, a jövőtlenség és például az apa presztízsvesztése negatívan hat családi kapcsolataira. A reményvesztett szülők körében sokkal gyakrabban fordul elő durvaság, türelmetlenség gyerekeikkel szemben.

Rendkívüli mértékben visszaszorult az erőszak és a fizikai büntetés az intézményes pedagógiában, részben a megértést előtérbe helyező ideológiák, részben a szigorú törvényi előírások hatására. Ma a korábbinál jóval szigorúbb törvényi rendelkezések igyekeznek korlátok közé szorítani a más intézményekben – rendőrség, börtön – előforduló agresszivitást is. A mai, önmagukat fejlettnak minősítő társadalmak jogrendje és törvénykezése tehát általában igen negatív véleménnyel van a nyers erőszakról, a modern állami ideológiák egyik legfőbb törekvése, hogy azt visszaszorítsa. Úgy tűnik, hogy az agresszióellenes retorika és a törvényes szabályozás önmagában az élet nem minden területén hatékony. A támadó-ellenséges fellépés alkalmazását – nem győzzük eléggé hangsúlyozni – elsősorban a kultúra komplex hatásai alakítják.

Nyilvánvalóan sok összetett társadalmi tényező játszik abban szerepet, hogy az agresszivitás növekvő mértékben van jelen a hétköznapi életben és gyakorlatban. Bármilyen jól működjenek is a demokratikus intézmények (feltehetően kevesen gondolják úgy, hogy ma Magyarországon ez a helyzet), a társadalmi békét veszélyeztetik a túlságosan nagy anyagi különbségek. Azok, akiknek kilátása sincs arra, hogy valaha jobban éljenek, érthető módon negligálják az együttélés szabályait, gyűlöletet éreznek a szerencsésebb helyzetűekkel, különösen a hivalkodóan gazdagokkal szemben. Az is ismert tény, hogy a társadalmilag perifériára szorult csoportok belső életében gyakran igen kemény, agresszív törvények uralkodnak, és a hatóságok tehetetlenek velük szemben. Az Egyesült Államok nemzetiségi gettóiban a fiatal férfiak körében a gyilkosság a leggyakoribb halálok, az ott élő gyerekek életét *Garbarino és munkatársai (1992)* az afrikai háború újtotta övezetekben élő gyerekekéhez hasonlította. Többek között ezért is veszélyes az egész társadalomra nézve a rohamos elszegényedés és az azt követő regionális szegregáció, ami ma Magyarországon is zajlik.

Miként egyre több nemzetközi közlemény tanúsítja, a szegénység és társadalmi elszigeteltség nemcsak a szülői és közösségi agresszivitás esélyét fokozza, hanem a gyerekek és fiatalok agresszivitásának különleges fajtáit termeli ki. A fejlődő országokban, köztük Dél-Amerikában, növekvő és szinte leküzdhetetlen problémákat okoznak az otthonukat elhagyó utcagyerekek. Egy brazil kutatás az utcán élő, iskolába nem járó gyerekek családi körülményeinek feltárására vállalkozott. Az utcagyerekeket három csoportba osztották: „munkavállalók”, akik családjukkal éltek és „feketén” dolgoztak az utcán, mint cipőtisztítók, autósosók, vagy cukorkaárusok; „utcagyerekek”, akik megszakították a családjukkal a kapcsolatot, szó szerint az utcán éltek és kisebb rablásokat követtek el; valamint a „koldusok”, akik kéregettek az utcán, de este hazatértek a szülőkhöz. A vizsgálat adatai szerint a gyerekek családjai a városközponttól távol éltek, egyhelyiséges lakásban, a környéken nem volt iskola, sem orvos, a közbiztonság minimális szintű volt. A családok egy részében a szülők és az

idősebb gyerekek egész nap dolgoztak, míg a kisebb gyerekek iskolába jártak, vagy vigyáztak a még kisebb testvéreikre. Más családokban egyik családtag sem dolgozott, egész napját otthon töltötte. A családok úgy érzik, hogy a hatóságok elhanyagolják őket, létüket és fennmaradásukat az biztosítja, hogy a szomszédok és rokonok kölcsönösen segítik egymást (*Peres & Dessen 1999*). A családból kiszakadó brazil gyerekek gyakran keverednek bűncselekményekbe, amelyekkel szemben nem ritkák a rendőrség kíméletlen fellépései, miként arról a sajtó nemrégiben hírt adott.

Az agresszív antiszociális karrier azonban nemcsak a szegény országok gyerekeit fenyegeti. A depressziós gazdasági övezetekből (mint például a valaha az autógyártás fellegetyarázóként nyilvántartott Detroit), vagy etnikai gettókból kikerülő ifjúsági bandák az Egyesült Államokban gyakran az idősebbeket megszegényítő hatalomkoncentrációt és kíméletlenséget tanúsítanak mind a csoport tagjaival, mind áldozataikkal szemben. Megjegyzendő, az eszmei bizonytalanság mellett e fiatalok lakóhelyi környezetében általában igen rossz a közbiztonság, és a bandához való csatlakozásukkal védelmet keresnek mások erőszakosságával szemben.

Az ifjúsági gangek jellegzetességei közé tartozik, hogy összetartozásuknak gyakran mitikus, szektaszertű jelleget adnak: a hosszabb múlttal rendelkező ifjúsági bandák közös az imájuk, amelyet a tagoknak minden este el kell mondaniuk, jelvényekkel, közös jelszavakkal, írott szabályzattal rendelkeznek – melynek angol neve „lit book”, irodalmi könyv. Tagjaik sajátos beavatási szertartáson esnek keresztül: részt kell venniük súlyos bűncselekmény elkövetésében, így bűnrészessé válva többé nem tudnak megszabadulni a csoporttól. Az új tagokat ezen túl gyakran kegyetlenül megalázzák, fizikailag megkínózzák (*Walker & Schmidt & Lunghofer 1993*).

## Értékváltozások

Az agresszivitás azonban a gazdag országok gyerekei körében is erősödő tendenciát mutat. Így például az iskolai zaklatás, melynek néhány jellegzetességére hamarosan részletesen is kitérek, a jólétben élő skandináv országok, vagy a szintén magas színvonalon élő Észak-Olaszország iskoláiban is komoly problémát okoz.

Az agresszivitás minősítésében és alkalmazásában minden bizonnyal szerepet játszik, hogy fontos változások zajlottak le a társas érintkezés területén: csökkent a viselkedést hosszabb távon szabályozó, a másik fél viselkedésével is kalkuláló értékek, erkölcsi szabályok ereje. A ma széles körben propagált, az autonóm egyéniség részének tekintett önérvényesítő magatartás lényege, hogy az egyén tetteiben addig megy el, ameddig akadályba nem ütközik, önmagától nem kalkulál mások érdekeivel. Csak-hogy ez azzal a következménnyel jár, hogy az érdekelletétek szükségképpen konfliktus formáját öltik, amelyben – más szempontok híján – harc alakul ki és az erősebb győz. De agresszív üzenetet hordoz az elvont „mások” érdekeinek figyelmen kívül hagyása is, amelynek szélsőséges megnyilvánulásaiban az emberek adott esetben sílány anyagi jutalom reményében veszélyeztetik akár mások életét – például, amikor ellopják a sorompójelző kábelét, tudván, hogy ez súlyos balesetekhez, halálhoz is vezethet. (Megjegyzendő, és a kultúra szerepére hívja fel a figyelmet, hogy húsz évvel

ezelőtt nem fordultak elő hasonló esetek, és a legtöbben kételkedtünk benne, hogy ép ésszel bárki ilyet tehet.)

Fontos kérdés, amely gyakran felmerül az agresszivitással kapcsolatban, hogy mekkora hatást gyakorol a kultúrára, ezen belül az agresszív viselkedés előfordulására a televízió, a tömegkommunikáció. E kérdésre más munkáimban (ld. *Kósa & Vajda, 1997*) részletesen kitértem, ezért itt a lényeg összefoglalására szorítkozom: aligha vonható kétségbe, hogy az agresszív tartalmú médiatermékek növelik az agresszív viselkedés előfordulásának esélyeit. A hatásrendszer összetett: szerepet játszik benne, hogy az erőszak modellként, vagy általános konfliktusoldó módszerként szerepel, a hétköznapiak részének tűnik. Egy más szinten az agresszió gyakori látványa fásultságot, érzéketlenné válást idéz elő: szakértők álláspontja szerint ez az állapot szerepet játszik a napjainkban sokakat megdöbbentő utcai közömbösségben is. Közvetve hozzájárul az agresszív magatartás gyakoribbá válásához, hogy az erőszak látványának általános szorongáskeltő hatására a gyerekek félelmetesnek, ellenségesnek érzik a világot.

A téma fontosságához képest viszonylag kevés az ellenőrzött információ a médiaerőszak hatásával kapcsolatban: ennek oka elsősorban politikai, hiszen minden, a nyilvánosság szabályozására irányuló törekvés bizonyos fokig a szólásszabadságot korlátozza. (Bár ilyen korlátozás is mindenütt létezik, ld. például a fasiszta szimbólumok, vagy a gyerekpornográfia vetítésének tilalmát). Empirikus kutatások tanúsága szerint különösen utánzásra csábít az erőszak, ha valóságos, izgalmas esemény kapcsán következik be, ha társadalmilag igazolt (ezért nem csökkenti az erőszak negatív hatásait, ha a vásznon, vagy a képernyőn csak a rendőr követ el agressziót) és jutalmazott. E feltételezést többek között boxmeccsek hatásain keresztül szűrték le a kutatók: a nagy nézettségű televíziós csatornákon közvetített nehézsúlyú boxmeccsek után a gyilkosságok száma minden alkalommal szignifikánsan nőtt, érdekes módon az adás utáni 3. napon. Az áldozatok között feltűnően gyakoribb volt a veszteshez hasonló etnikai csoportba tartozó (ha fehér volt a vesztes, akkor fehér, ha ázsiai, akkor ázsiai stb.) (*Phillips 1986*).

### Iskolai zaklatás\*

Az iskolai életben ma az egyik legtöbb problémát okozó agresszív magatartás a gyerekek egymás közötti kegyetlenkedése. Ennek kirívó esetei voltak a közelmúltban az Egyesült Államokban történt tragikus lövöldözések. Enyhébb formái kevésbé feltűnőek, de nagyon is elterjedtek. *Olweus*, a téma egyik legismertebb norvég kutatója (*1993*) kutatási eredményei szerint a gyerekek társukkal szembeni ellenségessége lehet direkt és indirekt. Az előző a másik gyerekekkel szembeni nyílt, fizikai, vagy szóbeli bántást, sértést jelenti. Az indirekt kegyetlenkedés kategóriájába tartozik a másik ki-  
közösítése, elutasítása. Miként *Olweus* felhívja rá a figyelmet, ez utóbbi, kevésbé látható zaklatás-fajta gyakran alig kevésbé ártalmas, vagy kellemetlen, mint a nyílt támadás.

\* [a szerk. megjegyzése] Az agresszió kapcsán azzal a feladattal kellett megbirkózni, hogy a magyar köznyelvben nem ismert kifejezéseket, a tudományos nyelvben nem eléggé árnyaltan kimunkált fogalmakat ültessünk át angolból magyarra. E törekvéseinkben Dan Olweus fogalomtisztázó tanulmánya volt irányadó, mely e szám 717. oldalától olvasható.

A fiúk egyébként inkább folyamodnak a direkt, a lányok az indirekt módszerekhez. A zaklatásban gyakran egész csoport vesz részt az aktivitás különböző szintjein.

A tipikus zaklató általában agresszív gyerek, aki a felnőttekkel is szembeszáll, és az elkövetett zaklatás része egy általános normaszegő viselkedésnek. Ezek a gyerekek általában pozitívabban vélekednek az erőszakról, és a helyzetek erőszakos megoldásáról, mint diáktársaik. Gyakran impulzív természetűek és nagyon erős hajlam él bennük a dominanciára. Csekély mértékben mutatnak együttérzést áldozataikkal szemben.

Ugyanakkor Olweus leszögezi, hogy ellentétben jó néhány pszichológus és pedagógus véleményével, a nagyszámú, indirekt és direkt módszerekkel gyűjtött adatok alapján nem tapasztalta annak jeleit, hogy a támadó hajlamú fiúgyerekek szorongásnak, vagy belső bizonytalanság jellemoznék őket, és az sem bizonyosodott be, hogy önértékelési problémák jellemoznék őket. Általános jellemzőik közé csupán agresszív hajlamuk tartozott, ami gyakran párosult nagyobb fizikai erővel.

A tipikus áldozatok két típusba sorolhatók: egyik részük csendes, túlságosan alkalmazkodó, visszahúzódó és alacsony az önértékelése. Könnyen válnak áldozatokká a fizikailag gyenge, fogyatékoságban szenvedő, furcsa külsejű, vagy infantilis viselkedő gyerekek is.

Vannak azonban olyan áldozatok is, akik provokálják a velük szemben megnyilvánuló agressziót, adott esetben maguk is agresszívek, vagy szokatlan, bizarr viselkedésükkel irritálják társaikat, és általában nem igyekeznek elkerülni az agresszív megnyilvánulásokat (*Schaffer 1996*).

Az agresszív viselkedés kialakulásában fontos szerepet játszik, milyen helyzetet foglal el a gyerek kortársai körében, mennyire sikerült integrálódnia a közösségbe. A gyermekkori magányosság, az állandó, vagy hosszan tartó elutasítotttság, kirekesztettség hozzájárul a gyanakvó, támadó kedv és hajlam megerősödéséhez. Az iskolai elutasítotttság szerepet játszik a lemorzsolódásban, a deviáns csoportokhoz való csatlakozásban is.

Az ilyen gyerekek helyzetének megváltoztatása azért okoz nehézségeket, mert gyakran maguk is okozói kedvezőtlen helyzetüknek (bár ez korántsem szabály). A csoportokban perifériás helyzetű gyerekek, még ha volt is barátjuk, kevésbé ítélték meg barátjukat támogatónak, kevésbé bíztak bennük, mint a csoport jobban elfogadott tagjai. Konfliktusait nehezebben oldották meg, egészében kevésbé voltak elégedettek a szociális világgal (*Coie et al 1989*).

*Coie és Kupersmidt (1983)* kísérletében egymást nem ismerő, kisiskolás fiúkból szervezett csoportokat. Tapasztalataik szerint az elutasított fiúk már két együttlét után reprodukálták elutasított helyzetüket az új csoportban. Ezekre a fiúkra jellemző volt, hogy nem vettek részt megfelelően a játékban, ellenséges megnyilvánulásaik voltak, durván léptek fel és kevesebbet beszélgettek társaikkal. *Foster (1989)* megállapítása szerint a gyerekek társas elszigeteltsége a legtöbbször fizikai és verbális agresszióval, destruktív, a közös feladator figyelmen kívül hagyó viselkedéssel jár együtt.

*Coie és munkatársai* azonban arról számolnak be, hogy az elutasított gyerekek csoportja korántsem homogén. Megfigyeléseik során összesen négyféle típust talál-

tak a szociálisan elutasított gyerekek között: 1) Az elutasított gyerek agresszíven viselkedik. Ezzel kapcsolatosan a szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy bár az agresszivitás az elutasítás leggyakoribb motívuma, nem minden agresszív gyerek válik elutasítás tárgyává; például nem lesz negatív megítélés tárgya, ha valaki egy támadással szemben megvédi magát. (Az összefüggés elsősorban fiúkra és 7–8 éves kornál idősebb gyerekekre érvényes.) 2) Könnyen elutasítás tárgyává válnak az előnytelen külsejű gyerekek. 3) Azokat a gyerekeket sem fogadják be a társaik, akik éretlenül, furcsán, bizarr módon viselkednek 4) Végül vannak olyan elutasított, vagy népszerűtlen gyerekek, akik valamennyi fent felsorolt szempontból átlagosnak tekinthetők.

Az agresszív-elutasított gyerekek gyakran nem ismerik be, hogy nehézségeik volnának a társas kapcsolatok terén, míg a nem agresszív elutasított gyerekek számára kedvezőtlen helyzetük problémát okoz.

Asher és Parker valamint Coie és munkatársai szerint az iskolai elutasítottság elsősorban a lemorzsolódás, míg az agresszivitás miatti elutasítás a későbbi magatartási zavar, deviancia előjele. Más megfigyelések (Nobes 1998) szerint az agresszív gyerekeket társaik elutasítják, de ők gyakran csoportot alkotnak, és kölcsönösen megerősítik egymás viselkedési zavarát. Köztudomású, hogy az ilyen fiatalok gyakran válnak igen erős kohézióval rendelkező antiszociális csoportok tagjaivá, ahol elutasítottságuk feltehetően megszűnik. Vagyis az agresszív gyerekek elutasításának és későbbi viselkedészavarának összetett, más, szociológiai tényezőkkel összefüggő okai is vannak.

Az elmúlt években többféle stratégiát igyekeztek kidolgozni a gyerekek iskolai zaklatásának megakadályozására. Olweus a III. Európai pszichológiai konferencián tartott előadásában felhívta a figyelmet annak a veszélyeire, ha a felnőttek nem avatkoznak be és nem akadályozzák meg az iskolai zaklatást és kiszolgáltatottságot. Ez a helyzet – emelte ki – először is ellentmond az alapvető demokratikus elveknek, amely szerint az egyéneket meg kell védeni az elnyomástól és a megaláztatástól, függetlenül attól, honnan ered. Mind a kegyetlenkedők, mind az áldozatok értékrendje súlyosan sérül, ha azt a tapasztalatot viszik magukkal az iskolából, hogy a felnőttek nem akadályozzák meg a gyerekek egymással szembeni kegyetlenkedését. Külön is hangsúlyozta, hogy az agresszivitás megakadályozása a támadó hajlamú gyerekeknek is érdeke: a több területen végzett kutatások azt támasztják alá, hogy az agresszív gyerekek egy része antiszociális útra lép. Lehetséges, hogy az iskolai beavatkozás sikerrel terelhetné más útra őket. Norvégiában a nyolcvanas évek második felében az ország számos iskolájára kiterjedő kampányt szerveztek az iskolai zaklatás csökkentésére, melynek hatására sikerült visszaszorítani annak iskolai előfordulását. A program vázlatát Olweus a következő oldalon található táblázatban foglalta össze.

Az újabb kutatások felvetik a be nem avatkozó szemtanúk szerepét is. Mivel a tanárok beavatkozását jelentősen megnehezítik a diákok bántalmazásának elkerülését célzó, gyakran erősen túlzó törvényi korlátozások, több helyen a diáktársak bevonásával kísérleteznek. A padovai egyetem kutatócsoportja a baráti kapcsolatok erősödését igyekezett elérni középiskolások körében, és ez a beavatkozás a zaklatás szignifikáns csökkenését hozta magával (Menesini & Bevelli 1999). Két másik padovai

kutató egy intervenciós program hatásait vizsgálta úgy, hogy a 8 hónapos program elején és végén csoportos beszélgetéseket szervezett a 8–11 éves iskolások, támadók, áldozatok és tétlen tanúk számára. A csoportos beszélgetések során videofelvételt készítettek a résztvevőkről. Az eredmények érdekes különbségeket mutattak a változások tekintetében, amelyek a gyerekek verbális és nemverbális megnyilvánulásaiban bekövetkeztek. Az áldozatok mintegy eltávolodni látszottak saját érzelmeiktől, megpróbálták minimálisra csökkenteni negatív érzelmeiket a csoportos interjú során, és „jó képet vágni” a dologhoz. A támadók negatívan nyilatkoztak társaikról, dühösek voltak rájuk, sőt örömmel töltötte el őket mások szenvedése. A tétlen tanúk a beavatkozás után azonban több empátiát tanúsítottak az áldozatokkal szemben, és inkább hajlandónak mutatkoztak támogatni őket (Berdondini & Dondi 1999).

### 1. TÁBLA

*A kegyetlenkedés elleni programcsomag vázlatja; általános feltételek: figyelem és elkötelezettség*

Iskolai szint	Az osztály szintje	Az egyén szintje
Fokozott ellenőrzés a szünetekben	Szabályok kialakítása a kegyetlenkedés ellen: meghatározás, jutalmak, szankciók	Komoly beszélgetés a támadókkal és áldozatokkal
Vonzó játszóhelyek	Rendszeres osztályfőnöki órák	Komoly megbeszélések az érintett gyerekek szüleivel
Segélyhívási lehetőség	Kooperatív tanulás	A „közömbös” diákok segítsége
Szülő-pedagógus találkozók	Szülők-tanárok és diákok közös találkozói	Tanácsok a szülőknek (írott formában)
Pedagóguscsoportok tevékenysége az iskolai klíma javítása érdekében	Kellemes közös tevékenységek	Vitacsoportok a támadók és áldozatok szülei között
Szülői vita- és beszélgető csoportok	Drámajátékok	Iskolaváltás
	Szépirodalom	

Forrás: Olweus 1993, p. 68.

Egy angol kutatócsoport arra bátorította a középiskolásokat, hogy támogassák és nyújtsanak segítséget azoknak a diákoknak, akik zaklatás áldozatai lehetnek. Az eredmények igen pozitívak voltak, és mind az áldozatok, mind a támogatást nyújtók csoportja profitált a tapasztalatokból, de a támogató csoportokban való részvételt

nem egyforma szívesen választották a fiúk és a lányok: a fiúk csak akkor vettek részt a csoportban, ha együttérző-támogató magatartásuk nem tűnt számukra „férfiatlan” viselkedésnek (Cowie & Naylor 1999).

## Összegzés

Írásunkban az agresszív viselkedés definícióját, az alkalmazkodásban-együttélésben betöltött szerepét, a destruktív agresszivitás gyerekek-fiatalok körében tapasztalható megnyilvánulásait igyekeztünk számba venni. Nyilvánvaló, hogy miként az emberi viselkedés más eseteiben is, az öröklött, biológiailag determinált és környezeti tényezők bonyolult kölcsönhatásaival állunk szemben, melyek jellege koronként és kultúránként is változik. A gyerekek, fiatalok agresszív viselkedésének megértésében is eseti és hosszú távú hatórendszerek sokaságát kell számba vennünk. Annak ellenére, hogy az agresszív viselkedés az egész társadalmi, érintkezési kultúra része, nem mondhatunk le arról, hogy fellépünk az agresszióval, iskolai zaklatással szemben.

VAJDA ZSUZSANNA

## IRODALOM

- ASHER, S. R. & PARKER, J. G. (1989) Significance of Peer Relationship Problems in Childhood. In: SCHNEIDER, B. H. (et al) (eds) *Social Competence in Developmental Perspective*. London, Blackwell.
- BANDURA, A. (1976) Szociális tanulás utánzás útján. In: PATAKI FERENC (ed) *Pedagógiai szociálpszichológia*. Budapest, Gondolat.
- BERDONDINI, K. & DONDI, M. (1999) *How bullies, victims and bystanders react during a session of group work*.
- COLE, J. & KUPERSMIDT, J. B. (1983) A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54.
- COLE, J. D. (et al) (1989) Types of Aggressive Relationships, Peer Rejection and Developmental Consequences. In: SCHNEIDER, B. H. (et al) (eds) *Social Competence in Developmental Perspective*. London, Blackwell.
- COWIE, H. & NAYLOR, P. (1999) From bystanding to standing by: The role of peer support against school bullying. IX. European Conference of Developmental Psychology, Spetztes, 1999. IX.
- CŠÁNYI V. (1998) *Az emberi természet*. Budapest, Vince Kiadó.
- DAVID P. & PHILLIPS, D. P. (1986) Natural Experiments on the Effects of Mass Media Violence on Fatal Aggression: Strength and Weaknesses of a New Approach. In: BERKOWITZ L. (ed) *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 19. London, Academic Press Inc.
- FOSTER, S. L. (1989) Examining the Impact of Social Behavior on Peer Status. In: SCHNEIDER, B. H. (et al) (eds) *Social Competence in Developmental Perspective*. London, Blackwell.
- GARBARINO, J. & DUBROW, N. & KOSTELNY, K. & PARDO, C. (1992) *Children in Danger*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- KÓSA É. & VAJDA Zs. (1998) *Szemben a képernyővel*. Budapest, Eötvös Kiadó.
- MENESINI, E. & BENELLI, B. (1999) *Enhancing children's responsibility against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Middle School Children*.
- OLWEUS, D. (1993) The Bully-victim problems in school: intervention and prevention. In: *European Views in Psychology*. III. European Congress of Psychology, Tampere, 1993. július 4–9.
- PATTERSON, G. R. (1982) *Coercive family process*. Castalia, Eugene, Oregon
- PERES, V. & DESSEN, M. A. (1999) Brazilian street children's families: lifestyles, family relationships and childrearing practices. IX. European Conference of Developmental Psychology, Spetztes, 1999. Szept. 1–5.
- SCHAFFER, H. R. (1996) *Social Development*. Oxford, Blackwell
- WALKER M. & SCHMIDT, L. & LUNGFLOFER, L. (1993) Youth Gangs. In: SINGER, M. (et al) (eds) *Handbook for Screening Adolescents at Psychosocial Risk*. New York, Toronto, Lexington Books.
- ZILLMANN, D. (1979) *Hostility and aggression*. Lawrence and Erlbaum.



## GYEREKBÁNTALMAZÁS A CSALÁDBAN

**N**APJAINKBAN MAGYARORSZÁGON IS EGYRE NAGYOBB FIGYELEM fordul a gyerekek helyzete és jogai felé. Magyarország különös helyzetben van ebből a szempontból, mivel szociológiai felmérések sora bizonyítja, hogy az emberek nálunk igen magasra értékelik a gyereket. A gyermektelen életet üresnek tartják, a gyermeknevelést az élet egyéb területei mögé sorolják. Ugyanakkor számos jel arra utal, hogy a gyerekek valóságos helyzete korántsem annyira jó, mint amilyennek egy valóban gyermekbarát társadalomban kellene lennie. Jelen tanulmány a gyerekek helyzetének két metszetével, nevezetesen a családon belüli fizikai bántalmazással, valamint a szexuális zaklatással foglalkozik. A tanulmány alapjául szolgáló kutatást 1998 őszén a COLPI megbízásából és finanszírozásával a TÁRKI-ban végeztük. A kutatás Magyarországon első ízben térképezte fel a családon belüli erőszak (ezen belül a gyerekek elleni erőszak) különféle formáinak előfordulását, gyakoriságát.

A családon belüli erőszak témakörét *survey* jellegű vizsgálattal közelítettük meg. A minta 1015 főből állt, akik megfelelően reprezentálták az ország felnőtt női lakosságát. A kérdések egy része a családon belüli erőszakra vonatkozó attitűdöket, véleményeket, más része a személyes érintettséget tesztelte. A kérdezés során a megkérdezetteknek lehetősége nyílt arra, hogy részletesen elmeséeljék azokat a történeteket, amik velük, vagy környezetükben estek meg.

### Szabad-e a szülőnek verni a gyereket? A gyerekek fizikai bántalmazása a családban

„A barátnőmet sokszor verték a szülei. Előfordult, hogy szíjjal és fakanállal is megverte az anyja. Szinte semmiségekért, pl. hogy nem rakta el a ruháját vagy nem akarta megenni az ebédet. Volt olyan is, hogy ott voltam, amikor kikapott a barátnőm. A fenekén, a karján sokszor voltak ütésnyomok. Csak nekem mondta el, nagyon szégyellte, hogy ilyen agresszív az anyja. Nagyon visszahúzódóvá, függővé vált az anyjától. Szerencsére, amikor 18 éves lett, el tudott kollégiumba menni.”

Adataink szerint a gyerekverés a mai magyar családok és ez esetben a nők egy markáns csoportja számára elfogadható, tolerálható. A minta 63,8%-a büntetné a szülőt, ha veri a gyereket, ugyanakkor 29,5% egyértelműen nemet mondott erre a kérdésre. A „nem tudom” választ adó 6,7% egy része vélhetőleg a nem büntetni választ adók

számát gyarapítaná. Figyelemre méltó, egyúttal aggasztó ez az eredmény. Úgy tűnik, társadalmunk már említett „gyerekcentrikussága” sokaknál nem foglalja magában a gyerekek verés nélküli nevelését. A jövő szempontjából megnyugtatónak látszik, hogy a gyerekverést az átlagnál magasabb arányban büntetnék a legfiatalabbak (81,3%), akik még közel állnak a gyerekkorhoz, illetve akik a jövő szülő generációját jelentik. Ugyanakkor az átlagnál kevésbé tartják a gyerekverést büntetendőnek a legidősebbek (58,9%), a nagymamák generációja, akik nyilván maguk is így nőttek fel. A középiskolai végzettség jelent ebben a kérdésben választóvonalat, azaz az érettséginel alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők kevésbé büntetnék a gyerekverést. Figyelemre méltó, hogy a magukat vallásosnak tartók ez esetben a nem vallásosaknál lényegesen magasabb arányban gondolják, hogy a gyerekek verése nem kíván büntetést (38,7, illetve 26,4%).

Láttuk tehát, hogy a megkérdezett nők egyharmada – többségükben anyák, nagymamák – úgy ítélte, hogy nem érdemel büntetést a szülő, ha gyerekeit megveri. Természetesen ennek az állításnak mindkét eleme: a verés és a büntetés is meglehetősen pontatlan fogalom, nemcsak jogi, de köznyelvi értelemben is. Nagyon nehéz a mindennapi beszédben – így egy kérdőívben is – pontosan definiálni ezeket a fogalmakat. Egyik ember számára az is verés, ha életében egyszer, felindultságában ráüt gyerekére, míg más számára a brutalitást súroló ütlegelés sem az. Ugyanígy nagyon kérdéses az a kérdés is, hogy büntetendő-e a szülő, ha veri gyerekeit, hiszen nagyon sokan esetleg elfélik a gyerekverést, de nem tartják elképzelhetőnek, kivitelezhetőnek a szülő felelősségére vonását. A tanulmány szerzője nem lévén jogász, abba a kérdésbe semmiképpen sem akart belemenni, hogy a verés különféle mértékeire az emberek milyen fokú büntetéseket látnának helyesnek. Ugyanakkor a gyerekverés elfogadottságára és elterjedtségére további információkat szolgáltat a kérdőív.

Egyik, erre vonatkozó attitűd kérdésünk, melyre „igen-nem” választ adhattak a megkérdezettek, a következőképpen szólt: „Egy szülőnek joga van megpofozni a gyereket, ha az megérdemli.” Mintánkban mindössze 17,3% volt azok aránya, akik ezt az állítást egyértelműen elutasították, 12,4% kikerülte a válaszadást és a válaszolók 70,3%-a fogadta el. Ezt az arányt rendkívül magasnak és igen aggasztónak tartjuk. Ez az adat természetesen nem azt jelenti, hogy valójában ennyien verik gyerekeiket, ugyanakkor arra utal, hogy a magyar társadalomban a szülők mintegy tulajdonuknak tekintik a gyereket, akivel azt tesznek, amit akarnak. Amikor a pofont a nevelés mindennapi eszközének tartják, amit bármikor megkaphat a gyerek, ha „megérdemli”, valójában parttalanná tágítják saját hatalmukat gyerekeik felett. Egy másik vizsgálatunk eredményei is megerősítik ezt az állítást, hiszen ott azt találtuk, hogy lényegében bármivel („rossz” magatartás, felelés, rossz jegy, elkésés stb.) ki lehet érdemelni a verést.

Minél magasabb volt a megkérdezett iskolai végzettsége, annál kisebb volt az esélye, hogy elfogadta a szülő jogát gyereke pofozására (a 8 osztálynál kevesebbet végzetek 89,5%-a, az egyetemet végzetek 66,7%-a tartja a pofozást szülői jognak). A községekben és a kisebb városokban lakók az átlagnál magasabb arányban fogadták el ezt a véleményt. Az átlagosnál magasabb arányban tartják a szülő jogának gyereke

megpofozását, „ha az megérdemli” a katolikusok (83,4%), illetve azok, akik magukat az egyház tanításai szerint vallásosnak tartják (85,6%). Ezen társadalmi csoporthoz tartozó nők esetében a verés adott esetben annak eszköze, hogy a gyerek engedelmese, jó magaviseletű legyen.

Figyelemre méltó, hogy a gyerekpofozás jogának elfogadottságát nem befolyásolta szignifikánsan az, hogy valakinek van-e gyereke vagy sem. Nem befolyásolta a válaszokat a személyes tapasztalat sem, tehát az, hogy a megkérdezettet gyerekkorában verték-e a szülei, illetve hogy vele előfordul-e, hogy – saját bevallása szerint – egyszer vagy többször megverte a saját gyermekét. Ez utóbbi tény azt erősíti, hogy a pofon, mint a gyereknevelés eszköze rengeteg olyan felnőtt, szülő eszköztárában is elfogadottan ott van, akik maguk esetleg nem élnek vele. Magyarázatot igényel az az ellentmondás, hogy míg ebben a kérdésben a megkérdezettek 70,3%-a elfogadta, szülői jognak tartotta a gyerekpofozást, az előzőekben bemutatott adatok alapján a megkérdezettek 63,8%-a szerint büntetendő, ha valaki megveri a gyermekét. Egyik magyarázatul az kínálkozik, hogy a „verés” lényegesen súlyosabb cselekmény az emberek számára, mint a „pofon”. Egy másik magyarázat, hogy a pofont a kérdés ahhoz a feltételhez kötötte, hogy a gyerek „megérdemli”, ami a megkérdezettek szemében legitimálja a verést. Elképzelhető ugyanakkor az is, hogy az emberek sejtik, érzik, hogy a gyerekverés mégsem teljesen helyes szülői viselkedés. Ha ez utóbbi jelenség áll az adatok eltérése mögött, a közvélemény formálás felelőssége és esélye ezen a téren igen nagy, hiszen minél többet beszélünk nyíltan ezekről a kérdésekről, remélhetőleg annál többen gondolják úgy, hogy gyereket verni nem helyes.

Kérdőívünkben igyekeztünk választ keresni arra a kérdésre, hogy a felnőtt nők mennyire tartják elterjedtnek a gyerekek családon belüli fizikai bántalmazását. Itt természetesen nem egzakt számokat kaphatunk, hanem inkább a probléma súlyának, fontosságának érzékelését láthatjuk.

#### 1. TÁBLA

*Ön mit gondol, milyen gyakran fordul elő, hogy egy gyereket a szülei nagyon megvernek? (százalékos megoszlás)*

Sok gyerekkel előfordul	38,0
Nem túl gyakori	39,9
Csak nagyon ritkán fordul elő	16,2
Nem tudja	5,9
Összesen	100,0

A táblázat adatai szerint a megkérdezettek 38%-a gondolja úgy, hogy sok gyerekkel előfordul, hogy szülei nagyon megverik. A kérdés megfogalmazásába azért tettük bele a „nagyon” szót, hogy a megkérdezettek itt inkább a brutális verésekre és ne a – mint láttuk – széles körben elfogadott egy-egy pofonra gondoljanak. Minél idősebb volt a megkérdezett, annál kisebbre becsülte a megvert gyerekek számát. Az egyete-

met végzett nők 56,7%-a gondolja, hogy sok gyereket vernek szülei, míg az alacsonyabb iskolai végzettségűek az átlagnál kevesebbre becsülik az ilyen gyerekek számát. A foglalkozás szerinti megoszlás ugyanezt a különbséget tükrözi, a munkás rétegek az átlagnál kevésbé, a szellemi foglalkozású rétegek az átlagnál magasabb arányban állítják, hogy sok gyereket vernek a szülei. Véleményünk szerint ennek a különbségnek nem az lehet az oka, hogy a munkásrétegek környezetében kevesebb lenne a gyermekverés, sokkal inkább az, hogy a verés értelmezése, fogalma más és más a munkás és szellemi foglalkozású társadalmi rétegekben. Tehát adott esetben ugyanaz a szülői viselkedés az értelmiségi megkérdezett számára a „nagyon megverte” kategóriába tartozik, a munkás megkérdezett számára pedig nem. Emellett eltérő lehet e téren a két társadalmi réteg ismeretanyaga, tájékozottsága is.

Azok, akik a szülői erőszakot büntetendőnek gondolják, szignifikánsan magasabb arányban gondolják, hogy sok gyereket verhetnek szülei, mint azok, akik ezt bocsánatosnak tartják. Nyilván itt a két kérdés mögött azonos mozgató áll: aki érzékenyebb a gyerekek bántalmazására, az hajlamosabb lenne azt büntetni és egyúttal figyel az ilyen jellegű cselekményekre.

Logikusan adódott a következő kérdés, hogy vajon ismer-e a megkérdezett olyan gyereket, akit szülei most vernek, illetve felnőtt, aki gyerekkorában szenvedett el verést szüleitől. Az egész minta 1/4-ed része állította, hogy ismer ilyen személyt. Nem véletlen az előző kérdés és a jelenlegi szoros összefüggése. Ha valaki ismer ilyen személyt, sokkal inkább hajlamos azt gondolni, hogy sok gyereket vernek a szülei és fordítva, ha valakinek az a benyomása, hogy gyakori a magyar családokban a gyermekbántalmazás, nagy eséllyel maga is ismer ilyen gyereket.

Az átlagnál lényegesen kisebb arányban (mindössze 11%) ismernek családban bántalmazott gyereket a legidősebb korcsoport tagjai. Többféle valószínű magyarázatot adhatunk erre az eredményre. Egyrészt a legidősebbek – társadalmi kapcsolataik leépülésével szoros összefüggésben – eleve korlátozott számban ismernek gyerekeket saját unokáikon kívül, akik pedig egy ilyen kényes kérdésben általában „kivételek”. Talán saját életük hasonló epizódjai is elhalványultak már. Emellett, mint a szülők pofozási jogának kérdésénél is láttuk, az átlagnál magasabb arányban tartják normálisnak, elfogadhatónak a gyerekek családon belüli verését, így ez fel sem tűnik nekik.

Az átlagnál magasabb arányban ismernek családban bántalmazott gyerekeket a főiskolát végzettek, akik nagy része olyan pedagógus, védőnő, aki munkája során találkozik ezzel a problémával. Aki ismer vert gyereket, az átlagnál magasabb arányban gondolja, hogy ezt a szülői viselkedést büntetni kellene. Nyilván a személyes involváltság csökkenti az elnézést ezzel a viselkedéssel szemben.

A személyes involváltság kérdése kutatásunk egyik fő kérdéséhez vezet el bennünket, hiszen arra vállalkoztunk, hogy becslést adjunk a különféle, családon belüli erőszakfajták elterjedtségére vonatkozóan.

A 2. táblázat első két sora a megkérdezett saját gyerekkori emlékeit idézi, a második kettő pedig a saját gyerekekkel kapcsolatos veréseket. Szerencsére 5% alatt van azok aránya, akik gyerekként rendszeres verést szenvedtek el. Lényegesen magasabb azon-

ban (12,6%) azok aránya, akik legalább egy olyan esetre visszaemlékeznek, amikor szüleik nagyon megverték őket. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül emellett azt a 12%-nyi megkérdezettet, akik nem adtak választ a kérdésekre. Természetesen nem tudhatjuk, hogy az ő válaszaik mik lennének, annyit azonban feltételezhetünk, hogy legalább egy részük az erőszakot átéltek számát szaporítaná.

## 2. TÁBLA

*A gyerekverés előfordulása (a válaszok megoszlása kérdésenként)*

	Igen	Nem	Nincs válasz
Verték-e Önt rendszeresen a szülei?	4,9	82,9	12,2
Előfordult-e Önnel gyerekkorában, hogy a szülei nagyon megverték?	12,6	75,9	11,5
Előfordult-e, hogy Ön nagyon megverte, megpofozta a gyerekét?	13,3	72,9	13,8
Előfordult-e Önnel, hogy úgy megverte a gyerekét, hogy később maga is megbánta?	14,2	70,8	15,0

Figyelemre méltó, hogy mindkét kérdés esetében azt tapasztaltuk, hogy általában nincs szignifikáns eltérés a független (demográfiai, szociológiai) változók mentén. Másképpen szólva valamennyi társadalmi rétegben, valamennyi életkori csoportban, települési típuson élők között találunk olyanokat, akiket szüleik rendszeresen vertek, illetve nagyon megverték. Egyedüli kivételként abban találunk életkori eltérést, hogy nagyon megverték a megkérdezettet. Az életkori hatás nem lineáris, de a legfiatalabb csoportban 10,2%, a legidősebb, 58 év feletti csoportban kétszer annyi, 22,5% azok aránya, akik visszaemlékeznek arra, hogy szüleik nagyon megverték őket. Csak remélni lehet, hogy ez az adat annak előrejelzése, hogy a fiatalabb generáció nevelési eszközeiben kisebb súlyt foglal majd el a gyerekverés.

Azok, akiket gyerekkorában rendszeresen, illetve nagyon vertek, szignifikánsan nagyobb arányban (de így is csak 50% körül) jelezték, hogy ismernek olyan embert, aki gyerekkorában verést szenvedett. Nyilván itt részben saját történetük jutott eszükbe, illetve feltételezhetnénk, hogy az ilyen emberek érzékenyebbek arra, ha környezetükben gyerekverést tapasztalnak. Ez utóbbi feltevésnek azonban ellentmond az, hogy azok, akik maguk is elszenvedtek verést gyerekkorukban, nem tartják a gyerekverést másoknál magasabb arányban elítélendőnek, nem büntetnék magasabb arányban, illetve az átlaghoz hasonló arányban tartják a szülők jogának a gyerek megpofozását, ha az „megérdemli”. A gyerekverés gyakran beépül az azt átéltek emberek értékrendjébe. Nem ritkán hangoztatják az ilyen emberek, hogy ők is „attól lettek becsületesebb emberek”, hogy szüleik időben eltárgálták őket.

A 2. táblázatban látható, hogy a megkérdezettek saját gyerekkori verésüknél magasabb arányban ismerték be, hogy jelenleg verik gyerekeiket. Ennél a két kérdésnél azok, akiknek nincs gyereke, a „nem” választ adták, tehát nem azok táborát gyarapítják.

tották, akik kikertülték a válaszádat. Azok közül, akiknek van gyereke, 16,2% mondta azt, hogy verte meg már nagyon a gyerekét, és 16,7% mondta azt, hogy verte meg úgy gyerekét, hogy maga is megbánta. Ezt az arányt igen magasnak tartjuk. A két kérdés között tartalmi különbség van, hiszen az egyik csupán azt a tényt rögzíti, hogy valaki nagyon megverte gyerekét, a másik azt, hogy a szülő maga is megbánta. Természetesen elképzelhető, hogy valaki egyet ráüt gyerekére és ezt bánja, tehát az utóbbi kérdés nagyban összefügg a szülő veréshez való hozzáállásával. Így ha „súlyossági” sorrendet akarnánk felállítani a két kérdés között, az előbbi nevezhető súlyosabbnak. Az eredmények alapján azonban van összefüggés a két kérdés között, a bennük foglalt kétféle szülői viselkedés gyakran egybeesik. Ugyanakkor azon anyáknak 60%-a, akik megverték gyereküket és ezt bánják, nemmel válaszolt arra a kérdésre, hogy valaha is „nagyon” megverte volna gyerekét. Ennek a csoportnak egyik része vélhetőleg abból az előbb említett csoportból áll, akik valóban nem verték meg nagyon gyereküket, de másik része azokból, akik nem ítélik súlyosnak a verést, bármilyen fokú legyen is az. E kérdések elemzése kapcsán ismét bebizonyosodott, hogy a gyerekverés igen elterjedt társadalmunkban. Valamennyi életkori csoportban, valamennyi iskolázottsági szinten és foglalkozásnál, falun és városban közel azonos arányban verik a gyerekeket. Nem tartja vissza a veréstől a szülőt saját vallásos hite sem. Megdöbbenő, hogy a gyes-en lévő (tehát 3 év alatti gyereket nevelő) fiatal anyák közül minden ötödik állította magáról, hogy verte már meg úgy a gyerekét, hogy maga is bánta. Azok az anyák, akik úgy megverték gyereküket, hogy maguk is bánták, a többieknél lényegesen alacsonyabb arányban (56%, illetve 71,6%) tartanak büntetendőnek, ha egy szülő megveri a gyerekét. Ugyanakkor annak a kérdésnek megítélésében, hogy joga van-e a szülőnek pofozni gyerekét, nem volt szignifikáns eltérés a gyerekverő és nem verő szülők véleménye között. Tehát azon anyák jelentős része is szülői jognak tartja a pofont, aki maga esetleg nem él vele.

Jogosan merül fel, hogy a mai gyerekverő anyák maguk is átélték-e ezt gyerekkorukban. Az elemzés azt mutatta, hogy szoros összefüggés mutatkozott a saját gyerekkori verésre és a jelenlegi, szülői verésre vonatkozó kérdések között. Azok körében, akiket gyerekkorukban vertek, kétszer olyan gyakori volt a saját gyerek bántalmazása, mint azok körében, akiket nem vertek. Tehát bebizonyosodott, hogy a gyerekkori szülői brutalitás áldozatai saját szülői életükben az átlagnál is magasabb arányban nyúlnak a gyerekverés fegyelmező eszközhöz.

A gyerekverésre vonatkozó kérdés a kérdőív harmadik részében is felmerült, amikor a megkérdezett arra kértük, hogy ha van ismeretségi körében olyan gyerekverési eset, amit szívesen elmesélne, tegye meg. Az egész minta 23,9%-a mondott el a kérdőívben ilyen történetet. Célunk az volt, hogy a kérdőíves kutatás keretein belül a lehető legtöbb információt begyűjtsük az adott esetről. Ebben a tanulmányban csak a számszerű feldolgozást mutathatjuk be, mivel ennél a kérdésnél – akárcsak a többi erőszak fajtánál – az elmondott történetek további, mélyebb, „puhább” szociológiai eszközöket használó elemzést igényelnek.

A kérdőívekben elmesélt 241 gyerekverési történet 18,7%-a magával a megkérdezettel történt, 52,7% baráti, ismeretségi, szomszédsági körben, 14,1% pedig a meg-

kérdezett tanítványa, kliense volt. A maradék történet szenvedő alanyai a legkülönbözőbb egyéb kapcsolatban állnak a megkérdezettel (gyereke, testvére stb.). Az esetek több mint felében rendszeres verés történt. Minden második gyerek mondta el valakinek, hogy mi történt vele. Leggyakrabban a félelem tartotta vissza attól, hogy beszéljen róla, hogy segítséget kérjen (44,2%), de nem volt ritka, hogy szégyellte (16,3%), illetve egyéb ok miatt nem tudta elmondani (pl. túl kicsi volt). Ha elmondta valakinek, legtöbbször barátjának, vagy valamelyik hozzátartozónak (a másik szülőnek, nagyszülőnek stb.). Az esetek negyedrésze jutott el valamilyen hatóságig, hivatalos szervig. Riasztó, hogy ha egyáltalán eljutott a rendőrségig, családsegítőig az ügy, nem minden esetben volt a hatóság képviselője segítőkész. Minden tizedik esetben előfordult, hogy durván reagált és a felnőtt pártján állt. Igazi aggodalomra ad okot, hogy csak az esetek 2/3-ad részében tudtak a hivatalos szervek segítséget ajánlani a gyerekeknek. A segítség pedig nem ritkán abból állt, hogy a gyereket (és nem a brutális szülőt) emelték ki a környezetéből, állami gondozásba került. A gyerekverési történetek 87%-áról gondolták azt a megkérdezettek, hogy kihatott a gyerek későbbi életére. 56%-ban lelki sérülést, 10%-ban maradandó fizikai károsodást említettek.

### A gyerekek szexuális zaklatása

„Kb. 8 éves voltam. Volt egy nevelőapám. Próbált szexuális módon közeledni hozzám. Ez nagy sokkot váltott ki belőlem. Elmondtam az édesanyámnak és ő szólt a rendőröknek. Bebörtönözték nevelőapámat.” (932)

A gyerekek szexuális zaklatása nem új jelenség, de minden történelmi kor másként viszonyul hozzá. Nyugat-Európában és Észak-Amerikában az utóbbi évtizedek gyermekjogi és nőjogi mozgalmi hívták fel a társadalom figyelmét a gyermekek szexuális zaklatásának kérdésére. Ez a téma azok közé tartozik, melyekről valós tényeket igen nehéz megismerni. A közvélemény általában csak a legkirívóbb, legbrutálisabb eseményekről szerez tudomást. A szülők nagyon féltik gyerekeiket az idegenektől, akik elcsábíthatják őket, ugyanakkor nincsenek tudatában annak a ténynek, hogy a molesztálást, a szexuális zaklatást leggyakrabban ismerősök, családtagok követik el. Mindenki úgy véli, vagy megpróbál úgy viselkedni, mintha ilyesmi az ő környezetében nem fordulhatna elő. Gyakori az is, hogy a gyerekek szexuális zaklatását, bántalmazását leszűkítve közelítik meg az emberek, azaz az „enyhébb” esetek fölött szemet hunynak. Ennek a kutatásnak nem célja a szexuális bántalmazás témakörét, fokozatait körüljárni. Azt a célt tűztük ki magunk el, hogy a kérdés megítélését, illetve a gyermekkori szexuális bántalmazás elterjedtségét mutatjuk be. Ebben a kérdésben kiléptünk a család keretei közül és a gyermekek molesztálását a legtágabban értelmeztük. A témakör súlyát a 3. táblában olvasható kérdés volt hivatva mérni.

A táblázatból látható, hogy a magyar társadalom (legalábbis az itt megkérdezett női fele) igen érzékenyen reagál a gyerekek szexuális zaklatására. Kevesen vannak olyanok, akiknek nincs véleménye a jelenség elterjedtségéről, és a megkérdezettek fele úgy gondolja, hogy sok gyerek van kitéve ennek a veszélynek. Nem találtunk szignifikáns trendet a válaszokban életkor szerint. Szignifikáns azonban az eltérés

iskolai végzettség szerint, mégpedig sajátos módon. A legalacsonyabb iskolai végzettségűek csoportjai (8 osztály vagy kevesebb) hajlamosak szélsőséges válaszokat adni, szemben a legmagasabb végzettségűekkel, akik válaszaikban inkább középre húznak. Tehát a legalacsonyabb iskolai végzettségűek közül gondolják a legtöbben, hogy sok gyereket fenyeget a molesztálás (57,8%), ugyanakkor ebben a kategóriában gondolják a legtöbben azt is, hogy ez nagyon ritkán fordul elő (25%). A legmagasabb iskolai végzettségűek ellenben inkább „nem túl gyakori” előfordulásúként érzékelik a problémát. Úgy véljük, az eltérések oka az lehet, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségűek fenyegetőbbnek, kikerülhetetlenebbnek tartják a gyerekek molesztálását, különösen, ha ismernek ilyen esetet. Komoly, szignifikáns különbségeket találtunk települési helyzet szerint is. A falusiak és a budapestiek szerint elterjedtebb a gyerekek molesztálása, mint a kisebb-nagyobb városokban élők szerint. Mint az elemzés későbbi részében látni fogjuk, a falusi és budapesti lakosok a városiaknál magasabb arányban is meséltek el gyermekzaklatásról szóló történeteket. (A falusiak 20%-a, a kisebb városokban élők 15,8%-a, a megyeszékhelyen élők 11,1%-a, míg a Budapesten élők 21,7%-a találkozott személyes életében vagy környezetében olyan esettel, amikor egy gyerek szexuális zaklatásnak volt kitéve. Ugyanakkor semmi nem támasztja alá azt a feltevést, hogy városban kevesebb lenne a szexuálisan molesztált gyerekek száma, mint falun vagy Budapesten.

### 3. TÁBLA

*Manapság elég sok olyan bűncselekmény került nyilvánosságra, amelyben felnőtt férfiak megpróbálnak szexuálisan közeledni egy gyerekhez. Ön mit gondol milyen gyakori ez? (százalékos megoszlás)*

Sok gyerek ki van téve ilyesminek	50,0
Előfordul, de nem túl gyakori	32,9
Csak nagyon ritkán fordul elő	13,5
Nem tudja	3,6

Nyilvánvalóan szoros összefüggés van aközött, hogy a megkérdezettek mennyire tartják sokakat fenyegető veszélynek a gyermekmolesztálást, illetve, hogy maguk átélték-e ilyet, illetve ismernek-e ilyesmit átélt gyereket. A megkérdezettek 19%-a állítja, hogy ismer gyerekként zaklatást átélt embert. Az ilyen esetek ismerete valamennyi társadalmi, életkori csoportban előfordul. Az egyetlen lényeges eltérés ismét településtípusonként jelentkezik. Legtöbben a falun és Budapesten élők közül ismernek ilyen gyereket (22,5%, illetve 21,7%), legkevesebben a megyeszékhelyeken élők. Elképzelhető, hogy a falusi lakosok körében a magas említési arány abból adódik, hogy az emberek jobban ismerik és számon tartják egymást, egy-egy esetnek nagy híre megy. Budapesten pedig a gyorsabb információáramlás ismertetheti meg az emberekkel az ilyen eseteket. Emellett azonban a kérdőívben elmesélt történeteket elemezve azt tapasztaljuk, hogy a budapesti megkérdezettek gyakrabban számolnak be olyan esetek-



ről, amikor az elkövető idegen, a gyerek zaklatása nyilvános helyen (liftben, utcán, lépcsőházban stb.) történt (a történetek 50%-a). Ehhez képest a falun élők, ha tudnak olyan esetről, amikor egy gyereket szexuális zaklatás ért, inkább családon belüli esetokról számolnak be (az említések 44,3%-ában rokon volt az elkövető). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a falvakban a városokhoz vagy Budapesthez képest több lenne a családon belüli gyerek-zaklatás. Inkább az a valószínű, hogy az esetek nagyobb része kerül nyilvánosságra, legalábbis a köznapi beszéd szintjén.

Elemzésünkben ahhoz a fontos kérdéshez jutottunk el, hogy vajon a mai magyar társadalomban a 18 évnél idősebb nők milyen hányada élt át gyermekkorában szexuális zaklatást.

#### 4. TÁBLA

*A gyerekkori szexuális zaklatás előfordulása a megkérdezettek életében (százalékos megoszlás)*

	Igen	Nem	Nincs válasz
Előfordult-e Önnel gyerekkorában, hogy egy felnőtt szexuális módon próbált közeledni?	8,1	80,2	11,7

Mint a táblázatból látható, a kérdést igyekeztünk úgy megfogalmazni, hogy minden válaszoló a saját tapasztalatai alapján válaszoljon. Nem akartuk definiálni, körülírni a szexuális közeledést, hiszen – mint a szakirodalomból tudjuk, de mint az elmesélt történetek is alátámasztják – adott esetben egy „enyhébb” szexuális jellegű közeledés (pl. exhibicionizmus) is lehet ijesztő és hosszú távon igen negatív hatású. Ennek fényében tehát nem tudjuk, hogy a megkérdezettek pontosan mit éltek át, csak azt rögzíthetjük, hogy számukra az adott esemény a szexuális közeledés kategóriájába tartozik. Mintánkban tehát a megkérdezett nők 8,1%-a élt át ilyesféle tapasztalatot gyerekkorában. Emellett ismét van közel 12%-nyi megkérdezett, aki a teljesen anonim körülmények között sem vállalta a válaszadást. Úgy véljük, közülük sokan szaporítanak azok táborát, akik átéltek szexuális zaklatást gyerekkorukban. Figyelemre méltó, hogy a megkérdezettek a valóságosnál fenyegetőbb veszélynek tartják a gyerekek szexuális zaklatását, hiszen – mint olvashattuk – a megkérdezettek fele szerint sok gyereket fenyeget ez a veszély.

A gyerekkori molesztálásról legnagyobb arányban a legfiatalabb életkori csoportba tartozók számoltak be (15,1%), és az életkor előrehaladtával egyre csökken az igen válaszok aránya. Ennek magyarázata lehet, hogy ők még életkorban közelebb vannak az eseményekhez, jobban felidéződik bennük. Emellett elképzelhető, hogy a fiatalabban nyíltabban felvállalják ezt a kellemetlen élményt. Természetesen azt sem zárhatjuk ki, hogy a gyerekek molesztálásának száma napjainkhoz közeledve megnőtt és a legidősebbek valóban ilyen alacsony számban éltek át ilyesmit. Ennél a kérdésnél szignifikáns eltérés van a vallásosság mentén. Azok, akik magukat nem vallják vallásosnak, a vallásosokhoz képest magasabb arányban (15,5%) állították, hogy átéltek

gyerekkorukban szexuális közeledést felnőtt részéről. Erre az eredményre egyik magyarázat az lehet, hogy a nem vallásosok inkább a fiatalabb, a szexualitásról nyíltabban beszélő társadalmi csoportból kerülnek ki, így erre a kérdésre is nagyobb arányban válaszolnak. Az is egy lehetséges magyarázat azonban, hogy a vallásos emberek gyerekkorukban is vallásos környezetben nevelkedtek, ahol a gyerekek szexuális zaklatása ritkább volt.

Igazán meglepő adat, hogy a gyerekkori szexuális zaklatás és a verés a családban milyen szorosan együtt jár. Azoknak a nőknek 30%-a, akiket otthon rendszeresen vertek, átélt szexuális zaklatást is (a nem vertek között ez az arány 7,4%). A gyerekkorban szexuálisan molesztáltak 30%-a visszaemlékszik arra, hogy szülei nagyon megverték. Az egész mintában a halmozott gyerekkori erőszakot átéltek aránya „csak” 2% körül van, de ezt az arányt a felnőtt női népességre vetítve kb. 80 ezer ilyen áldozattal számolhatunk.

A megkérdezettek 17,7%-a állította, hogy ismer olyan esetet és hajlandó róla beszélni, amikor felnőtt szexuális módon közeledett gyerekekhez. Összesen 179 történetet olvashattunk a kérdőívekben. A történetek 53%-a ismerőssel, 19%-a magával a megkérdezettel, 11%-a tanítvánnyal, pácienssel esett meg. A történetek 1/3-ában az eset többször is előfordult. Az áldozat az esetek 77,4%-ban elmondta valakinek, hogy mi történt vele, de csak az esetek 44,3%-ában jelentették fel az elkövetőt. A szégyen és a félelem volt a leggyakoribb oka annak, ha nem mondták el, illetve nem jelentették fel az elkövetőt. Sok esetben az eseményt nem ítélték olyan súlyosnak, hogy fel kellett volna az elkövetőt jelenteni. Gyakori volt az is, hogy az áldozat kisgyerek volt, és anyja, vagy egyéb rokona, akinek tudomására jutott a zaklatás, nem vállalta a feljelentést (sokszor ismét csak félelemből és szégyenből). Az esetek 44,3%-a tehát a rendőrség tudomására jutott. A történet elmesélői elég nagy arányban (28–30%) nem tudtak arra választ adni, hogy a rendőrség hogyan viszonyult az ügyhöz. Akinek volt olyan mélységig belátása az eseményekre, hogy tudott erről beszélni, többnyire a rendőrség megértéséről számoltak be. Konkrét segítséget azonban az elé került esetek 10%-ában nem tudott nyújtani a rendőrség. Az elmesélt történetek 21,3%-ában a vérszerinti apa, 10,7%-ában a nevelőapa, 9,8%-ában szomszéd, a család ismerőse, 41,8%-ában idegen és 16,4%-ában egyéb személy (tanár, más rokon stb.) volt az elkövető. Általában jellemző, hogy a brutálisabb, durvább eseteket családtag, vagy ismerős követte el. A történetek 78,9%-ában úgy vélte a megkérdezett, hogy maradandó károsodást okozott az eset az áldozatnak. Leggyakrabban (76,7%) lelki sérülést említettek.

## Főbb megállapítások

A gyerekverés és a gyerekek szexuális zaklatásának témaköre egyre inkább bevonul nálunk is a nyíltan tárgyalt társadalmi problémák közé. Nagy jelentősége van ennek, hiszen vizsgálatunk azt mutatta, hogy az ilyen jellegű erőszakok áldozatai gyakran úgy érzik, hogy problémájukkal magukra maradnak, környezetük őket vádolja és nem az elkövető, hanem ők maguk szégyenkeznek a történetek miatt. Jellegetes mó-

don felerősödtek azok a vélemények is, melyek megkísérlik bagatellizálni ezeket a kérdéseket. Mivel ténylegesen előfordul, hogy ártatlanul vádolnak meg valakit ilyen erőszak elkövetésével, az egész problémakört eltúlzottnak tartják. Mint mindig, itt is valahol középen van az igazság. Természetesen minden esetet ténylegesen meg kell(ene) vizsgálni a bűnüldöző szerveknek, minden áldozatnak valódi védelmet kellene kapnia, és minden ártatlanul megvádolt embert tisztázni kellene. Nagy szükség lenne a családon belüli erőszakkal hivatalból foglalkozó, illetve ezzel óhatatlanul találkozó szakemberek empátiájának és szaktudásának növelésére. Felelősség nyugszik mindazok vállán is, akik a szavak embereiként olyan helyzetben vannak, hogy beszélhetnek ezekről a kérdésekről. Meggyőződésem, hogy a nyílt beszéd, a közvélemény lassú formálása itt is sokat segíthet.

TÓTH OLGA

#### IRODALOM

- LAKNER Z. & TÖRDAINÉ V. K. & TÖRDAI V. (eds) (1997) *Gyerekbántalmazás*. Bp. Kalendart Kiadó.
- TÓTH OLGA (1999a) *Erőszak a családban*. Bp., TÁRKI (Társadalompolitikai tanulmányok 12.)
- TÓTH OLGA (1999b) *Életmód, egészségügy és társadalmi környezet – gyerek vizsgálat*. Kiemelt Népegészségügyi Kutatási Program. (Kézirat)



## AZ ISKOLAI ZAKLATÁS

**E**TANULMÁNY EREDETI VÁLTOZATÁBAN A *Prospects*-ben jelent meg, de a szerző jóváhagyásával, a magyarországi viszonyok figyelembevételével az *Educatio* jelenlegi száma részére úgy szerkesztettük át, hogy szinte új mű született. A szerkesztéskor a következő szempontokat tartottuk szem előtt: a tanulmány próbálja meg az agresszió problémakörét megfelelő fogalmak köré csoportosítani. Az erőszakhoz tartozó fogalmak meghatározása egyrészt nyelvi probléma (egy-egy fogalomnak milyen jelentéstartalma legyen), ezt a szerző a svédde kapcsolatban meg is kísérli. Mi ezt a részt elhagytuk. Az Olweus-féle fogalom-meghatározás nem csupán az empirikus kutatások operacionalizálása szempontjából fontos, olyan fogalomrendszert alkot, amelynek alkalmazásával lehetővé válik (akár szociológiai, akár pszichológiai) empirikus vizsgálatok készítése. Az Olweus tanulmány további jelentősége, hogy mintát és vonatkoztatási keretet ad arra, hogy az iskolai agresszió problematikáját Magyarországon, illetve a közép-kelet-európai országokban hogyan lehet elvégezni. E számban két olyan esettanulmányt közlünk, melynek értelmezésére igen jó kiindulópont Olweus tanulmánya. Az empirikus program nem egyszerűen kutatói program, szempontokat ad intervenciós program kialakítására és a már működő intervenciós programok értékelésére is.

### Az iskolai zaklatás meghatározása

*Az iskolai zaklatás vagy elnyomás általános definíciója véleményem szerint a következő: a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több más diák. Negatív cselekedetnek minősül, ha valaki szándékosan sérülést vagy kényelmetlenséget okoz – vagy próbál okozni – másnak, ami tulajdonképpen megegyezik az agresszív viselkedés definíciójával (Olweus 1973b). A negatív cselekedet véghezvihető testi érintkezés, szavak vagy bármi más segítségével, ilyen lehet például az ijesztő grimaszolás, vagy ha valakit szándékosan kizárnak egy csoportból. Bár a zaklatásban részt vevő gyerekek vagy fiatalok nagy valószínűséggel eltérően gondolkodnak arról, hogy a zaklatást hogyan érzékeli az áldozat, azt azonban legtöbbször vagy talán mindegyikük valószínűleg felismeri, hogy a viselkedés legalábbis valamennyire fájó kellemetlen az áldozat számára.*

Bár bizonyos körülmények között akár egyetlen komolyabb mértékű molesztálást is lehetne zaklatásnak minősíteni, a fenti definíció azt hangsúlyozza, hogy a zaklatás „ismétlődően és hosszú időn keresztül” történő negatív cselekedet. A definíció ezzel megpróbálja kizárni azt, hogy olyan esetek is a definíció körébe essenek, amikor egyszer egy személy, máskor pedig egy másik személy ellen irányul valamilyen nem komoly negatív cselekedet.

A zaklatás szó használatához feltétel még a *hatalmi egyensúly hiánya (aszimmetrikus hatalmi kapcsolat)* is. A negatív cselekedeteknek kitett diák nehezen tudja megvédeni magát, és – legalábbis valamennyire – tehetetlenül áll a molesztáló diákkal vagy diákokkal szemben.

Az én értelmezésem szerint tehát zaklatásról akkor beszélhetünk, ha a következő három feltétel van jelen: a) agresszív viselkedés vagy sérelem okozása szándékosan, b) amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el c) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol a hatalmi egyensúly hiányzik. Talán hozzá lehet tenni, hogy a zaklatás gyakran nyilvánvaló provokáció nélkül történik. Ebből a definícióból nyilvánvaló, hogy a zaklatás a bántalmazás egyik formája, néha magam is a kortársak közötti bántalmazás fogalmát használom a jelenség megnevezésére. Más bántalmazási formáktól – pl. a gyermekbántalmazástól vagy a feleségbántalmazástól – a zaklatás környezete, valamint a felek kapcsolatának jellemzői különböztetik meg.

Hasznos megkülönböztetni a *közvetlen zaklatást/lelnyomást*, ahol az áldozatot viszonylag nyílt támadás éri, valamint a *közvetett zaklatást/lelnyomást*, ahol az áldozatot kiközösítik, és szándékosan kizárják egy csoportból.

## Agresszió, erőszak és zaklatás

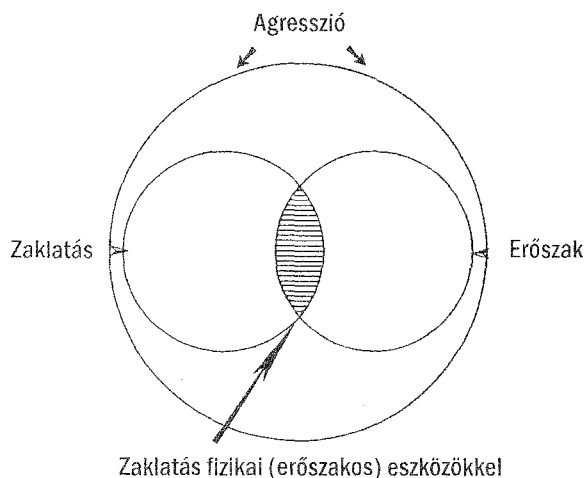
A fenti definíció szerint a zaklatás az agresszió vagy agresszív viselkedés egyik fajtája, az agresszív viselkedés meghatározása pedig „olyan viselkedés, amellyel valaki szándékosan sérülést vagy kényelmetlenséget okoz másnak” (*Olweus 1973b; Berkowitz 1993*). A zaklatás tehát olyan agresszív viselkedés, amelynek speciális megkülönböztető jegyei vannak, mint például az, hogy ismétlődően, valamint hatalmi egyensúly hiányában fordul elő (ld. a fentebb felsorolt feltételeket). Így az is nyilvánvaló, hogy van jó néhány olyan agresszív viselkedés, ami nem minősül zaklatásnak, pl. amikor két nagyjából ugyanolyan fizikai vagy értelmi képességű személy között tapasztalunk konfliktust vagy agresszivitást, vagy amikor egy valahol sorban álló szóban vagy fizikailag megtámad egy másik személyt, akit korábban soha nem is látott.

Az „erőszak” és „erőszakos viselkedés” fogalmakat gyakran használják az agresszív viselkedés szinonimájaként. Véleményem szerint ez nem helyes, és az *erőszakot/erőszakos viselkedést* úgy kellene meghatározni, mint olyan agresszív viselkedést, amikor az elkövető saját testét vagy egy tárgyat (akár fegyvert is) használ arra, hogy szándékosan (viszonylag komoly) sérülést vagy kényelmetlenséget okozzon másnak. Az erőszak szó társi jelentése nagyon hasonló, a fizikai erő használatára utal. Érdeemes megjegyezni, hogy az erőszakos bűncselekmények (pl. szándékos emberölés, emberölés, súlyos testi sértés, veszélyeztetés, rablás és nemi erőszak) büntetőjogi definíciója egy nagyon hason-

ló értelmezésre épül. A zaklatáshoz hasonlóan tehát az erőszak az agresszív viselkedés egyik fajtája, amelynek megvannak a sajátos jellemzői. Mi tehát a kapcsolat az erőszak és a zaklatás között?

### I. ÁBRA

*Venn-diagram, az agresszió, a zaklatás és az erőszak viszonya*



A három kulcsfogalom közötti kapcsolatot az 1. ábrán a Venn diagram ábrázolja. Az agresszió/agresszív viselkedés az általános, átfogó fogalom (a külső nagy kör által körülhatárolt terület), míg a zaklatás és az erőszak/erőszakos viselkedés az agresszív viselkedésen belül található (kisebb területet foglalnak el a nagy körön belül). Mint azt a besatírozott terület is mutatja, az erőszak és a zaklatás között van némi átfedés. Ez olyan eseteket jelent, amikor a zaklatást testi kontaktussal követik el (ld. fent), vagy másképpen, amikor a testi kontaktust a zaklatáshoz használják (pl. verés, rugdosás, lökés stb. olyan helyzetekben, amely megfelel a zaklatás általános feltételeinek). A diagramból az is nyilvánvaló, hogy gyakran beszélhetünk zaklatásról akkor is, ha nem történik erőszak (pl. amikor szavakkal, mimikával zaklatnak valakit, vagy szándékosan kizárnak egy csoportból stb.), és – hasonlóképp – gyakran beszélhetünk erőszakról akkor is, ha zaklatás nem történik (pl. egyszeri verekedés az iskola udvarán, vagy amikor az étteremben sorban állva egymás számára ismeretlen részeg emberek valami csekélységen összevitatkoznak).

Mivel az agresszió, az erőszak, valamint bizonyos mértékig a zaklatás fogalmát is több különböző értelmezésben és mellékvonallal használják, talán hasznos lenne a javasolt fogalmi különbségeket használni általános háttérként. De legalábbis azt gondolom, hogy a tanulmány megértéséhez fontos, hogy az olvasó tudja, hogyan értelmezem ezeket a fogalmakat.

## Rövid történeti vázlat

Mint azt már korábban említettem, először Svédországban kezdtek el komolyan foglalkozni az iskolai zaklatás problémájával, de az érdeklődés gyorsan átterjedt más skandináv országokra is. Norvégiában a probléma évekig általános érdeklődést keltett a tömegkommunikációban, a tanároknak és a szülőkben, de az iskolafenntartók hivatalosan nem foglalkoztak a jelenséggel. Néhány éve gyökeres fordulat történt. 1982 végén egy újság beszámolt arról, hogy három 10–14 éves fiú Norvégia északi részén öngyilkosságot követett el, az öngyilkosságok oka minden valószínűség szerint az volt, hogy társaik súlyosan zaklatták őket. Az esemény jelentős nyugtalanságot és feszültséget keltett a tömegkommunikációban és a nagyközönség köreibben is. Láncreakciót indított el, ennek végeredményeképpen 1983 harmadik negyedévében az Oktatási Minisztérium országos iskolai zaklatás elleni kampányt indított Norvégia iskoláiban (1.-től 9. osztályig). E kampány keretein belül számos nagyszabású kutatást folytattam, amelyeket az Oktatási Minisztérium finanszírozott.

## Néhány szó a kutatások alapjairól

Az egyik legfontosabb adatgyűjtési módszer ezekben a Norvégiában (és Svédországban, ld. lentebb) folytatott kutatásokban az általam kifejlesztett Zaklató/Áldozat Kérdőív<sup>1</sup> volt. A kérdőívet a diákok névtelenül töltik ki, és a tanárok is tudják koordinálni a lekérdezést. A kérdőív az iskolai zaklatás problémájával foglalkozó korábbi kérdőívektől több területen eltér, ezek a következők:

- A kérdőív tartalmazza az iskolai zaklatás „meghatározását”, így a diákok pontosan tudják, hogy mire kell válaszolniuk.
- Egy bizonyos idő-intervallumra kérdez (ez a „referencia idő-intervallum”).
- A megadott válaszlehetőségek között több meglehetősen konkrét, pl. „hetente egyszer” vagy „hetente többször” a „gyakran” vagy „nagyon gyakran” helyett, amelyek értelmezése szubjektívebb lehet.
- A kérdőív tartalmaz olyan kérdéseket is, amelyek arra vonatkoznak, hogy a megkérdezett szerint mások hogyan viszonyulnak az iskolai zaklatáshoz, azaz a kortársak, a tanárok és a szülők reakcióira, attitűdjeire kérdeznek rá.

A kampány során Norvégiában minden 1–4. osztályos és minden 8–10. osztályos diákot megkértünk arra, hogy töltsse ki a kérdőívet. Becsléseink szerint végül a diákok 85%-a vett részt a felmérésben. A részletesebb elemzéshez kiválasztottam egy 830 iskolából álló reprezentatív mintát, amelyek közül 715-től kaptam használható adatokat, ami körülbelül 130 000 diákot jelent Norvégia minden részéből. Ez a minta a korcsoport (kb. 8–16 évesek; az első osztályos általános iskolások nem vettek részt a kutatásban, mivel nem rendelkeztek elegendő olvasási és írásbeli készségekkel a kérdőív kitöltéséhez) tanulóinak majdnem negyedét teszi ki. Az adatok elemzésével jó becsléseket tudunk adni arról, hogy milyen gyakran fordul elő zaklatás a különböző iskolatípusokban, a különböző évfolyamokon, fiúk illetve lányok között stb.

<sup>1</sup> Ld. a következő lábjegyzet.

Ugyanebben a tanévben ugyanezt a kérdőívet használva végeztem egy másik kutatást is 17 000 3–9. osztályos tanulóval Svédország három városában (Göteborgban, Malmöben és Västeråsban, a városok lakossága 420 000 és 120 000 között van). A kutatásban fontos szempont volt, hogy az adatokat össze tudjuk hasonlítani három hasonló nagyságú norvég város adataival (ezek Norvégia legnagyobb városai: Oslo, Bergen és Trondheim).

Hogy még részletesebb adatokat kapjunk az iskolai zaklatás néhány mechanizmusáról, valamint arról, hogy egy iskolai zaklatás elleni intervenció programnak milyen hatásai lennének, egy speciális kutatást végeztem a fentiekén kívül Bergenben, hiszen az intervenció programot Bergen „városi közösségében” alakították ki. Ebben a kutatásban (továbbiakban a bergeni kutatás) 42 iskolából kb. 2500 fiú és lány vett részt négy egymást követő évfolyamról (a kutatás elején 4–7. osztályosok voltak). Ezen kívül 300–400 tanártól és igazgatótól, valamint kb. 1000 szülőtől is gyűjtöttünk adatokat. A kutatás résztvevőitől két és fél éven keresztül többször kértünk adatokat (ld. lentebb).

Az iskolai zaklatással foglalkozó első kutatásomat azonban – amely tudomásom szerint az első szisztematikus kutatás volt a világon ebben a témában – már a hetvenes elején elvégeztem Svédországban (Svédországban születtem, a hetvenes évek eleje óta élek Norvégiában) (*Olweus 1973a, 1978*). Ebben a még ma is tartó longitudinális vizsgálatban a minta 900 stockholmi fiúból áll. A kutatás elején a fiúk 6–8. osztályosok voltak, de a nyilvántartások és a szülőkkel folytatott interjúk segítségével sok információt gyűjtöttünk minden megkérdezett, vagy a megkérdezettek bizonyos csoportjainak gyermekkoráról is. Minden megkérdezettet követtünk a bűnügyi nyilvántartásban, eddig 24 éves korukig. Többféle módszert használtuk a fiúk vizsgálatában. Az iskolai zaklatással foglalkozó kutatásaim áttekintését az 1. táblázat tartalmazza.

## Az iskolai zaklatás előfordulásának gyakorisága

A Zaklató/Áldozat Kérdőívem segítségével készült, 130 000 norvég diákra kiterjedő vizsgálataink alapján (*Olweus & Smith, megjelenés alatt*) végzett becsléseink szerint Norvégiában az 1–9. osztályos (kb. 7–16 éves) diákok mintegy 15%-a érintett valamilyen rendszerességgel az iskolai zaklatás problémájában – zaklatóként vagy áldozatként (*Olweus 1987, 1991, 1993a*). Ez 84000 diákot jelent (1983 őszén). Kb. 9%, azaz 52000 diák volt áldozat, és 7%, azaz 41000 diák zaklatott más diákokat rendszeresen. Mintegy 9000 diák áldozat is és zaklató is volt (ez az összes 568000 diák 1,6%-a, az áldozatoknak pedig 17%-a). Összesen a diákok kb. 5%-a komolyabb, „kb. hetente egyszer” vagy gyakrabban előforduló zaklatást élt át (zaklatóként, áldozatként, vagy zaklatóként és áldozatként egyaránt).

A kutatással párhuzamosan folyó vizsgálatban tanároktól kértünk adatokat kb. kilencven osztályban (*Olweus 1987*), amelyek alapján elmondható, hogy a fenti számok nem mutatnak túlzó képet az iskolai zaklatás előfordulásáról. Sőt, mivel mind a diákok, mind a tanárok kérdőíve csak az őszi félév egy bizonyos időszakára kérdezett, kétségtelen, hogy a teljes tanévben a fentieknél több zaklatóval és áldozattal találkozhatunk.



Nyilvánvaló tehát, hogy a zaklatás jelentős probléma a norvég iskolákban, amely sok diákot érint. Más országokból származó adatok (a vizsgálatok többségében a Zaklató/Áldozat Kérdőívet használták) – pl. Svédországból (*Olweus 1992b*), Finnországból (*Lagerspetz et al 1982*), az Egyesült Királyságból (*Smith 1991; Whitney & Smith 1993*), az Egyesült Államokból (*Perry, Kusel & Perry 1988*), Kanadából (*Ziegler & Rosenstein-Manner 1991*), Hollandiából (*Haeselager & van Lieshout 1992; Junger 1990*), Japánból (*Hirano 1992*), Írországból (*O'Moore & Brendan 1989*), Spanyolországból (*Riuiz 1992*), valamint Ausztráliából (*Rigby & Slee 1991*) – azt jelzik, hogy ez a probléma Norvégián kívül is létezik, hasonló, sőt esetenként magasabb előfordulási aránnyal.

1. TÁBLA

	Országos kutatás Norvégiában (1983)	Nagy mintán folytatott kutatás Svédországban (1983/84)	Intenzív kutatás Bergenben, Norvégiában (1983-85)	Kutatás Stockholmban, Svédországban (1970-
A kutatás egysége	715 iskola, 2-9. évfolyamok (130000 fiú és lány)	60 iskola, 3-9. évfolyamok (17000 fiú és lány)	2500 fiú és lány 4 kohorsza, 4-7. évfolyamokon (1983), 300-400 tanár; 1000 szülő	Összesen 900 fiú 3 kohorszban, a kutatás kezdetén 6-8. évfolyamokon
A mérési időpontok száma	Egy	Egy	Több	Több
A mérések típusa	Kérdőív az iskolai zaklatásról (évfolyam és iskolai szinten feldolgozva). Adatok az iskolák beiskolázási körzetéről: lakosság sűrűsége; társadalmi- gazdasági körülmények; bevételek százalékos aránya; az iskola nagysága; átlagos osztálynagyság; a tanári kar összetétele.	Kérdőívek az iskolai zaklatásról. Az iskola nagysága, átlagos osztálynagyság.	Diákok saját beszámolóit az iskolai zaklatásról, agresszióról, antiszociális viselkedésről, aggodalmaikról, önbecsülésről, szülőkhöz és kortársakhoz fűződő viszonyukról stb. jegyeik, néhány esetben a kortárs csoport tagjai egymást értékelik. Tanároktól gyűjtött adatok az osztály jellemzőiről, a csoport légköréről, a tanárokkal való kapcsolatról stb.	A diákok és az édesanyák saját beszámolóit több kérdésben. A kortárs csoport tagjainak értékelése, tanárok megnevezései, hivatalos adatok a bűnelkövetésekről, alcsoportok esetén a kábitószer-fogyasztásról: interjúk a korai gyermekkori nevelési módszerekről, hormonális adatok, pszicho-fiziológiai adatok.

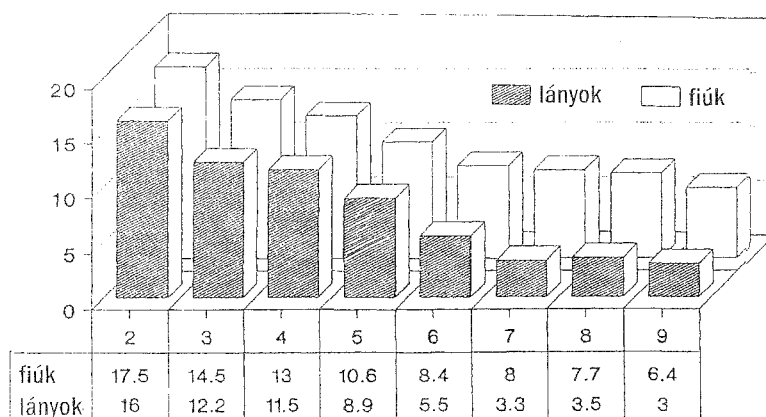
## Iskolai zaklatás a különböző évfolyamokon

A 2. ábrán látható, hogy a felsőbb évfolyamokon kevesebben mondták, hogy iskolai zaklatás áldozatai voltak. A fiatalabb és gyengébb diákokat érintette leginkább ez a probléma. Az iskolai zaklatás módjairól pedig az mondható el, hogy a felsőbb évfolyamokon kevésbé volt jellemző a fizikai erőszak. A bergeni kutatás során az is kiderült, hogy a zaklatások jelentős részéért az idősebb diákok voltak a felelősek. Ez különösen az alsóbb évfolyamokon volt jellemző: az iskolai zaklatást átélte másodikos és harmadikos (8 illetve 9 éves) diákok több mint fele állította, hogy idősebb diákok zaklatták.

Természetesnek tűnhet, hogy – legalábbis részben – ez okozza a 2. ábrán látható csökkenő tendenciát. Minél fiatalabbak a diákok, annál több a potenciális zaklató a fölöttük levő évfolyamokon; következésképp azt állíthatjuk, hogy minél alacsonyabb évfolyamot vizsgálunk, annál nagyobb az áldozatok aránya az adott évfolyamon. A grafikon azt is jelentheti, hogy az áldozatok egy része életkoruk növekedésével fokozatosan ki tudja alakítani azokat a stratégiákat, amelyekkel elkerülheti az iskolai zaklatást. Ezt a gondolatot folytatva azt is mondhatjuk, hogy a diákok egy része egyre kevésbé sebezhető az életkor előrehaladtával, és – következésképp – kevesebben mondják, hogy iskolai zaklatás áldozatai voltak. Ezek a magyarázatok (és talán még mások is) részben igazak lehetnek, mélyebb elemzéseket kell végezni ahhoz, hogy a grafikonon látható tendenciát magyarázó okokat megtaláljuk.

### II. ÁBRA

*Az áldozatok megoszlása (akik közvetlen zaklatás áldozatának vallották magukat) (fiú n=42390, leány n=40940)*

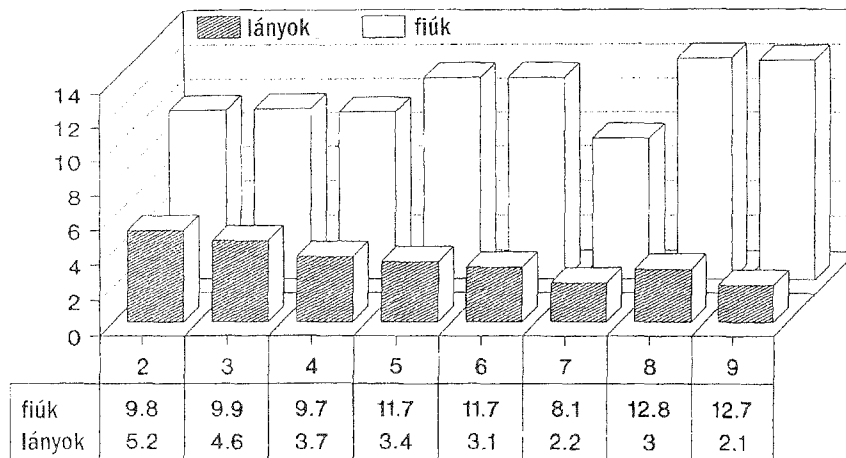


A 3. ábrán látható, hogy a más diákokat zaklató tanulók arányának változása az évfolyamok függvényében nem mutat olyan egyértelmű és szisztematikus tendenciát, mint a 2. ábra. A hetedik évfolyamon (13 éves kor körül) látható viszonylag jelentős csökkenést – elsősorban a fiúk esetében – talán részben az okozhatja, hogy iskolájuk-

ban a hetedikes diákok a legfiatalabbak, így nem „érhetőek el” az alsóbb évfolyamokon tanuló „potenciális áldozatok” ugyanolyan mértékben, mint korábban. (A norvég diákok többsége hetedik osztályban iskolát vált, általános iskolába általában harmadik osztályig járnak.)

### III. ÁBRA

*A zaklatók megoszlása (akik bevallották, hogy zaklattak más diákokat) (fiú n=42324, leány n=40877)*



### Iskolai zaklatás a fiúk és a lányok között

A 2. ábrán jól látható, hogy a fiúkat gyakrabban éri iskolai zaklatás, mint a lányokat. Ez különösen a hetedikes és idősebb korosztály esetében jellemző.

Ezek az eredmények a közvetlen iskolai zaklatásra vonatkoznak, azaz azokra az esetekre, amikor viszonylag nyílt támadás éri az áldozatot. Felmerül a kérdés, hogy vajon a lányokat gyakrabban éri-e közvetett iskolai zaklatás, azaz a zaklatásnak az a formája, amely kirekesztettséget és a kortárscsoporthoz való szándékos kizárást jelent. A kérdőíves adatok elemzése bizonyította, hogy a lányokat gyakrabban érik az iskolai zaklatás közvetettebb, bújtatottabb formái, mint a nyílt támadás. Ugyanakkor azonban azt találtuk, hogy a közvetett zaklatást elszenvető fiúk aránya körülbelül ugyanolyan volt, mint a lányoké. Emellett, mint fentebb említettem, valamivel több fiút ért közvetlen zaklatás. (Ráadásul meglehetősen gyakori az, hogy ha valaki közvetett zaklatás áldozata volt, akkor közvetlen zaklatást is élt már át, és viszont.)

A bergeni kutatás még egy összefüggésre hívta fel a figyelmünket. Bergenben azt találtuk, hogy *a lányok elleni iskolai zaklatás legnagyobb részét fiúk követik el*. Az iskolai zaklatást átélő lányok (5–7. osztályosok) több mint 60%-a állította, hogy elsősorban fiúk zaklatják. További 15–20% állította, hogy fiúk és lányok egyaránt zaklatják. A fiúk túlnyomó többségét (több mint 80%-át) azonban elsősorban fiúk zaklatják.

A 3. ábra mutatja, hogy a diákok hány százaléka zaklatott más diákokat viszonylagos rendszerességgel. Az ábrán is jól látható, hogy a fiúk jelentősen nagyobb arány-

ban zaklattak másokat, mint a lányok. A hetedik osztályos és idősebb korosztályban több mint négyszer annyi fiú, mint lány állította, hogy zaklatott már más diákokot.

Hozzá kell tenni azt is, hogy a fizikai zaklatás jellemzőbb volt a fiúk között. Ezzel ellentétben a lányok gyakran finomabb és közvettebb módszereket használtak, pl. rágalmozást, pletykák terjesztését és baráti kapcsolatok manipulálását (pl. megfosztani valakit a „legjobb barátnőjétől”). A nem fizikai zaklatás (szavak, gesztikuláció stb.) volt azonban a zaklatás legelterjedtebb formája a fiúk között is.

Összegzésként elmondható, hogy *a fiúk gyakrabban válnak iskolai zaklatás áldozatává, és különösen gyakrabban követnek el közvetlen zaklatást, mint a lányok*. Ez a következtetés összhangban van az agresszív viselkedésben tapasztalható nemek közötti különbségekkel foglalkozó kutatások eredményeivel (*Maccoby & Jacklin 1974, 1980; Ekblad & Olweus 1986*). Sokszor foglalkoztak már azzal, hogy a fiúk közötti kapcsolatok – általában – ridegebbek, durvábbak, és agresszívebbek, mint a lányok közöttiek (*Maccoby 1986*). E különbségek mögött nyilvánvalóan biológiai és társadalmi-környezeti hatások egyaránt meghúzódnak.

A bemutatott eredményeket semmiképp sem lehet úgy értelmezni, hogy nem kell odafigyelnünk a lányok között előforduló iskolai zaklatásra. Az ilyen problémák létezését minden esetben tudomásul kell vennünk, és cselekedni kell ellenük, függetlenül attól, hogy a lányok zaklatók vagy áldozatok.

A svéd diákok körében végzett hasonló kutatás során a norvég adatokat láttuk viszont minden lényeges tekintetben (*Olweus 1992b*), és ugyanilyen adatokat kaptunk a Sheffield környékén folytatott kutatás során is, ahol a problémák némileg súlyosabbnak tűntek (*Whitney & Smith 1993*). Az iskolai zaklatás kutatása más területeket is érint, pl. azt, hogy a tanárok és a szülők milyen mértékben érzékelik a problémát, milyen mértékű a zaklatás az iskolába menet vagy onnan jövet, a nagyvárosi és kisvárosi iskolák közötti különbségek, ezekről ld. *Olweus (1993a)*.

### Három közkeletű „mítosz” az iskolai zaklatásról

Széles körben elterjedt az a nézet, hogy az iskolai zaklatás a nagy létszámú osztályok és/vagy iskolák következménye: a nagyobb létszámú osztályokban és iskolákban gyakrabban fordul elő ez a probléma. A 700 norvég iskolában, ezen belül több ezer, mindenféle létszámú osztályban gyűjtött adatok segítségével részletes elemzéssel ellenőriztük ezt a hipotézist, az eredmények pedig egyértelműek: nincs egyenes összefüggés az iskolai zaklatás problémájának nagysága (azaz a zaklatók és/vagy áldozatok diákok számához viszonyított aránya) és az iskola vagy osztály nagysága között. Az osztály vagy az iskola nagyságának jelentősége tehát elhanyagolható az iskolai zaklatás viszonylagos gyakoriságának kialakulásában (*Olweus 1993a*).

Az azonban tény, hogy az áldozatok és zaklatók *abszolút száma* a nagy létszámú iskolákban és osztályokban általában nagyobb. Ezért talán feltételezhető, hogy egy kicsi iskolában vagy egy kis létszámú osztályban némileg könnyebb *tenni* valamit a probléma ellen. A bergeni kutatás adatainak eddigi elemzése azonban ezt a feltételezést sem támasztja alá. Hozzá kell tenni, hogy az iskola és az osztály nagyságának

„hatását” vizsgáló nemzetközi kutatások is arra a következtetésre jutnak, hogy – általában – nincs nagy jelentősége ezeknek a tényezőknek, legalábbis a tipikusnak tekinthető osztály- és iskolaméretek esetében (ld. pl. Rutter 1983).

Skandináviában (és valószínűleg máshol is) az iskolai zaklatásról folytatott általános vitában gyakran elhangzott az az állítás, hogy az iskolai zaklatás az iskolai verseny és a jegyekért folytatott harc következménye. Pontosabban azt állították, hogy a zaklatók környezetük iránt tanúsított agresszív viselkedése az iskolai kudarcokra és frusztrációra adott reakcióként értelmezhető. Tulajdonképpen ilyen állítások állnak sok kriminológiai elmélet középpontjában is. A svédországi kutatás (Olweus 1983) során 444 fiú adatain részletes LISREL elemzést végeztünk. A kutatásban részt vevő fiúkat hatodik osztályos koruktól kilencedik osztályos korukig követtük (azaz 13 éves koruktól 16 éves korukig), az eredmények azonban nem támasztották alá ezeket az állításokat. Bár volt csekély összefüggés a rossz iskolai jegyek és az agresszív viselkedés között mind hatodik, mind kilencedik osztályban ( $r = -0,30$ ), semmi jel nem mutatott arra, hogy az agresszív fiúk viselkedése a rossz jegyek és az iskolai kudarc következménye lett volna. Hasonló eredményeket hozott napvilágra nemrégiben egy kanadai kutatócsoport, bár a kutatás sokkal inkább a bűnöző viselkedésre koncentrált (Tremblay et al 1992).

Egyébként mind a zaklatók, mind az áldozatok valamivel átlag alatt tejesítenek az iskolában (Olweus 1978; Haeselager & van Lieshout 1992). Az ötödik és hatodik osztályokban az átlagtól való eltérések nem túl nagyok, de hetedik osztálytól kezdve a különbségek nagyobbak, különösen talán a zaklatók esetében. Azt azonban, mint már fentebb említettem, semmi nem támasztja alá, hogy rosszabb jegyeik okozzák agresszív viselkedésüket.

A harmadik széles körben elterjedt nézet pedig az, hogy az iskolai zaklatást a szokatlan külső, megjelenésbeli jegyek okozzák. Gyakran halljuk azt, hogy a kövér, vörös hajú, szemüveges, tájszóval beszélő, szokatlanul öltöző stb. diákok gyakrabban válnak zaklatás áldozataivá. Ezt a hipotézist sem támasztották alá az empirikus adatok. Két fiúkból álló mintát hasonlítottunk össze és azt találtuk, hogy a zaklatás áldozatainak általában nem volt több szokatlan külső jegye (a tanárok írták le tizen-négy jellemző alapján a diákokat), mint a kontrollcsoportban megkérdezett fiúknak, akik nem voltak zaklatás áldozatai (Olweus 1973a, 1978). Azt a következtetést vontuk le, hogy a külsőhöz vagy megjelenéshez kapcsolódó jegyek sokkal kisebb szerepet játszanak az iskolai zaklatás kialakulásában, mint azt általában feltételezik (ld. még Junger 1990). Az empirikus adatok ellenére azonban továbbra is nagyon népszerű ez a nézet. Születtek már lehetséges magyarázatok arra, hogy ez miért van így, ezeket a lehetséges magyarázatokat az érdeklődő olvasó is megtalálhatja (Olweus 1978, 1993a).

Az említett hipotézisek közül tehát egyet sem támasztottak alá empirikus adatok. Más magyarázat után kell tehát néznünk, ha a probléma okaira vagyunk kíváncsiak. Az eddig összegyűjtött kutatási adatok, amelyeket a következő néhány oldalon olvashatnak, egyértelműen arra utalnak, hogy a személyiségjegyek, tipikus reakcióminták, valamint a fiúk esetében a fizikai erő illetve gyengeség a fontosabbak az egyes diákok esetén a probléma kialakulásában. Ugyanakkor más tényezők, mint pl. a tanár atti-

tüdjei és viselkedési formái nagyon fontos szerepet játszanak abban, hogy milyen mértékben nyilvánulnak meg ezek a problémák a tanteremben illetve az iskolában (ld. Olweus 1993a).

### Mi jellemzi a tipikus áldozatot?

A kutatások során viszonylag pontos képet kaptunk arról, hogy mi jellemzi a tipikus áldozatokat, valamint a tipikus zaklatókat (pl. Olweus 1973a, 1978, 1981, 1984, 1993a; Björkqvist, Ekman & Lagerspetz 1982; Boulton & Smith 1994; Farrington 1993; Lagerspetz et al 1982; Perry, Kusel & Perry 1988). Az így kialakult kép nagyjából mind a fiúkra, mind a lányokra vonatkozik, bár azt hangsúlyozni kell, hogy eddig sokkal kevesebb kutatás foglalkozott a lányok közötti iskolai zaklatással.

A tipikus áldozatok sokkal szorongóbbak, és sokkal kevésbé érzik magukat biztonságban, mint a diákok általában. Ezen túl gyakran elővigyázatosak, érzékenyek és csendesek. Amikor támadás éri őket más diák részéről, akkor jellemző reakciójuk a sírás (legalábbis az alsóbb évfolyamokon), valamint a visszahúzódás. Az áldozatokat ezen kívül alacsony önbecsülés is jellemzi; negatívan látják magukat és a helyzetüket. Gyakran csódtömegnek, butának, szégyenlősnek és csúnyának tartják magukat.

Az áldozatok az iskolában magányosak és magukra hagyottak. Általában egyetlen egy jó barátjuk sincs az osztályban. Viselkedésük nem agresszív, nem bántják a többieket, így nem magyarázható az ellenük tanúsított zaklatás azzal, hogy esetleg ők provokálják a többieket (ld. lentebb). Ezek a gyerekek általában elítélik az erőszakot és az erőszakos eszközök alkalmazását. Ha fiúk, akkor fizikai erejük általában kisebb, mint a fiúknak általában (Olweus 1978).

Az ilyen típusú áldozatot *passzív* vagy *meghunyászkodó áldozatnak* neveztem el, szemben azokkal, akik a lentebb leírt, sokkal ritkábban előforduló típusokba sorolhatók. Összefoglalva tehát elmondható, hogy a passzív/meghunyászkodó áldozatok viselkedése és attitűdjei *azt az üzenetet juttatják el a többiekhez, hogy ők bizonytalan és értéktelen személyiségek, akik nem fogják megtorolni az ellenük irányuló támadást vagy sértést*. Kicsit másképp úgy lehetne leírni a passzív/meghunyászkodó típust, hogy jellemzőjük *az ideges vagy meghunyászkodó reakció, amely* (a fiúk esetében) *fizikai gyengeséggel párosul*.

Az iskolai zaklatás áldozataivá vált fiúk szüleivel készült mélyinterjúkból az derült ki, hogy rájuk egészen kicsi koruk óta jellemző egyfajta elővigyázatosság és érzékenység (Olweus 1993b). Az ilyen személyiségű fiúknak (akik talán fizikailag is gyengébbek kortársaiknál) valószínűleg nehezebb elfogadtatni magukat a kortárs csoportban, és talán nem is nagyon szerették őket a kortársaik. Jó okunk van tehát feltételezni, hogy ezek a személyiségjegyek hozzájárultak ahhoz, hogy zaklatás áldozataivá váljanak (ld. még Schwartz, Dodge & Coie 1993). Az is nyilvánvaló azonban, hogy a társaik által tanúsított zaklatás jelentősen növelhette szorongásukat, biztonságérzetük hiányát és nagyban hozzájárulhatott ahhoz, hogy negatívan gondolkodnak saját magukról.

Néhány adat arra is utal, hogy ezeknek a fiúknak szorosabb és jobb kapcsolatuk volt a szüleikkel, különösen az édesanyjukkal, mint a fiúknak általában. Ezt a szoro-

sabb kapcsolatot a tanárok néha úgy értelmezik, hogy az édesanyák túlságosan óvják fiaikat (*Olweus 1978, 1993a*). Talán van okunk feltételezni, hogy a túlzott féltés egyaránt lehet az iskolai zaklatás előidézője és következménye is.

Mint már említettem, az áldozatoknak van egy másik, sokkal kisebb csoportja is, a *provokatív áldozatok*, akiket egyszerre jellemeznék szorongásos és agresszív viselkedési minták. Ezek a diákok gyakran küzdenek koncentrációs zavarokkal, viselkedésük irritálhatja a környezetüket és feszültséget kelthet körülöttük. E diákok némelyike kifejezetten hiperaktív. Viselkedésükkel gyakran provokálják az osztály többi tanuló-ját, így az osztály nagy része, sőt talán mindenki negatívan viszonyul hozzájuk. Az iskolai zaklatás problémája részben másként jelenik meg egy olyan osztályban, ahol provokatív áldozatok vannak, mint egy olyanban, ahol egy passzív áldozat ellen folyik a zaklatás (*Olweus 1978*).

Fiúk két csoportjának követéses vizsgálata (*Olweus 1993b*) – ahol az egyik csoportban olyanok szerepeltek, akiket ért zaklatás az iskolában kortársaik részéről, a másikban pedig olyanok, akiket nem (mindkét csoportban hatodiktól kilencedik osztályos diákok vettek részt) – azt mutatta, hogy azok a diákok, akiket ért zaklatás, 23 éves korukra nagyon sok tekintetben „normális” fiatal felnőtteként élték életüket. Értelmezésünk szerint ez azért volt lehetséges, mert az iskola befejezése után a fiúk sokkal nagyobb szabadsággal választhatták meg társadalmi és fizikai környezetüket. Két tekintetben azonban a korábbi áldozatok sokkal nehezebben boldogultak, mint azok, akiket nem ért zaklatás az iskolában: nagyobb eséllyel váltak depresszióssá, és alacsonyabb volt az önértékelésük. Az eredmények egyértelműen arra utaltak, hogy ez a korábbi, hosszú ideig tartó iskolai zaklatás eredménye volt, ami tehát sokáig mély nyomott hagyott bennük.

## Mi jellemzi a tipikus zaklatót?

A tipikus zaklató egyik karakterisztikus jellemzője a kortársak ellen irányuló agresszív viselkedés – hiszen ez a zaklató definíciója is. A zaklatók azonban gyakran a felnőttekkel – tanáraikkal és szüleikkel – szemben is agresszíven viselkednek. A zaklatók többnyire jobban elfogadják az erőszakot, mint a diákok általában. Jellemzőjük ezen felül még impulzivitásuk, valamint hogy erős késztetést éreznek arra, hogy uralkodjanak mások felett. Nagyon kevés együttérzést mutatnak a zaklatás áldozatai iránt. Ha a zaklató fiú, akkor általában erősebb, mint a fiúk általában, és különösen erősebb, mint a zaklatottak (*Olweus 1978*).

A pszichológusok és pszichiáterek között elterjedt az a nézet, hogy az agresszív, erőszakosan viselkedő gyermekek valójában, „a felszín alatt” szorongóak és hiányzik a biztonságérzetük. Azt a feltételezést, hogy a zaklatók valójában biztonságérzet hiányától szenvednek, magam is ellenőriztem számos kutatásom során, használtam „közvetett” módszereket is, mint pl. stresszhormonokat (adrenalint és noradrenalint), valamint a projektív technikát. Az eredmények azonban nem támasztották alá ezt az elterjedt vélekedést – sőt éppen az ellenkezőjére engedtek következtetni: a zaklatók esetén vagy szokatlanul alacsony mértékű volt a szorongás és a biztonságérzet hiánya,

vagy nagyjából az átlagnak felelt meg (*Olweus 1981, 1984, 1986; ld. még Pulkkinen & Tremblay 1992*). Alacsony önbecsülés sem volt jellemző rájuk.

Ezek a következtetések a zaklatókra általában vonatkoznak (a kontrollcsoportba tartozó fiúkkal, valamint az áldozatokkal való összehasonlításban). Az eredményekből nem következik az, hogy nem léteznek olyan zaklatók, akik egyszerre agresszívek és szorongóak is.

Hangsúlyozni kell azt is, hogy vannak olyan diákok, akik ugyan részt vesznek az iskolai zaklatásban, ám nem ők a kezdeményezők – őket talán *passzív zaklatóknak, követőknek, vagy csatlósoknak* lehetne nevezni. A passzív zaklatók csoportja nagyon heterogén lehet, és közöttük is előfordulhatnak alacsony biztonságérzettel és szorongással küzdő diákok (*Olweus 1973a, 1978*).

Több kutatás jutott arra az eredményre, hogy a zaklatók népszerűsége átlagos, vagy kicsivel átlag alatti (*Björkqvist, Ekman & Lagerspetz 1982; Lagerspetz et al 1982; Olweus 1973a, 1978; Pulkkinen & Tremblay 1992*). Az iskolai zaklatókat általában két-három főből álló kisebb csoport veszi körül, akik támogatják és minden jel szerint kedvelik őket (*Cairns et al 1988*). Az iskolai zaklatók népszerűsége a felsőbb évfolyamokon azonban csökken, a kilencedik évfolyamon (16 éves kor körül) pedig már jelentősen az átlag alatt van. Úgy tűnik azonban, hogy a zaklatók népszerűségük csökkenésével sem válnak annyira népszerűtlenné, mint az áldozatok.

Összefoglalva tehát elmondható, hogy a tipikus iskolai zaklatók jellemzői *az agresszív viselkedési minták, amelyhez (fiúk esetén) fizikai erő párosul*.

Meg kell jegyezni azonban, hogy nem minden agresszív gyerekből vagy fiatalból válik iskolai zaklató. Egy svéd kohorsz adatain alapuló – még meg nem jelent – tanulmány tartalmaz erre vonatkozó adatokat. A kutatás során megkérték a (hatodiktól kilencedik osztályos) diákokat, hogy értékeljék és rangsorolják társaikat agresszív viselkedésük alapján („verekszik”, „szavaival megsért”, *ld. Olweus 1980*). A kortársak értékelése alapján rangsoroltuk a diákokat, és a felső 15–20%-ába tartozó (azaz legagresszívebbnek tartott) fiúk esetén megvizsgáltuk, hogy tanáraik zaklatóknak tartják-e őket (*Olweus 1978*). Attól függően, hogy hol húztuk meg a határt, a „nagyon agresszív”-nek tartott fiúk 40–60%-át nevezték meg tanáraik, amikor zaklató diákokról kérdeztük őket. Igen érdekes eredményeket találtunk, amikor összehasonlítottuk a tanárok által megnevezett zaklatókat azokkal a fiúkkal, akik ugyan nagyon agresszívek, ám társaikat nem zaklatják. Mivel még csak az előzetes eredmények állnak rendelkezésünkre, azokat nem tudom itt ismertetni, arra azonban egyértelműen mutatnak már az előzetes adatok is, hogy szükség van olyan elemzésre, amely összehasonlítja a zaklatóknak tartott diákokat más agresszív diákokkal.

Az iskolai zaklatók viselkedése mögött meghúzódó pszichológiai okokat illetően az empirikus kutatások eredményei legalább három, egymással összefüggő motivációra engednek következtetni (különösen a fiú zaklatók esetén, akikről ezidáig részletesebb kutatások állnak rendelkezésünkre). Először is az iskolai zaklatók erősen vágyanak a hatalomra és a dominanciára; úgy tűnik, hogy élvezik, ha „hatalmon vannak” és másokat elnyomhatnak. Másodsor – a figyelembe véve azt a családi környezetet, amelyben legtovábbjuk felnőtt (ld. lentebb) –, felmerül az a feltételezés, hogy valami-



lyen mértékű ellenséges érzelm alakult ki bennük a környezetük iránt; ezek az érzések és impulzusok pedig elvezethetnek odáig, hogy örömet találnak abban, ha fájdalmat és szenvedést okoznak másoknak. És végül viselkedésüknek van egy „instrumentális összetevője” is. Az iskolai zaklatók gyakran kényszerítik áldozataikat arra, hogy adjanak nekik pénzt, cigarettát, sört és más értékes dolgokat (ld. még Patterson, Littman & Bricker 1967). Az is nyilvánvaló ráadásul, hogy az agresszív viselkedés sok esetben a presztízs növekedésével jár együtt (pl. Bandura 1973).

Az iskolai zaklatást ezen kívül még egy általánosabb antiszociális és szabályszegő („magatartási problémákkal” jellemezhető) viselkedési minta egyik összetevőjének is tekinthetjük. Ebben a megközelítésben logikus az az előrejelzés, hogy azokkal a fiatalokkal, akik agresszívek és zaklatnak másokat, egyértelműen nagyobb eséllyel fordulhat később is elő, hogy magatartási zavarokkal küzdenek, pl. bűnözővé vagy alkoholistává válnak. Több kutatás is megerősíti ezt az általános előrejelzést (pl. Loeber & Dishion 1983; Magnusson, Stattin & Dunér 1983).

Saját svédországi követéses vizsgálataim szintén alátámasztották ezt a nézetet. A 6–9. osztályban zaklatónak tartott fiúk (zaklatónak a tanárok megnevezése és a kortársak értékeléseinek összevetésével soroltuk be a fiúkat) mintegy 60%-át ítélték el később legalább egyszer hivatalosan büntetért 24 éves korára. Még drámaibb az, hogy a korábbi zaklatók 35–40%-át 24 éves korára már háromszor vagy többször elítélték, míg ez az arány 10% volt a kontrollcsoportban (ahová olyan fiúk kerültek, akik hatodik és kilencedik osztályos koruk között sem zaklatók, sem zaklatás áldozatai nem voltak). Így tehát a bűnügyi nyilvántartások azt bizonyítják, hogy a korábbi iskolai zaklatók négyszeres eséllyel válnak viszonylag komoly, visszaeső bűnelkövetőkkel (Olweus 1993a).

Meg kell említeni, hogy a korábbi áldozatok bűnözési átlaga fiatal felnőtt korban valamivel az átlag alatt volt.

## Az agresszív reakció kialakulása

Annak fényében, hogy megállapítottuk, hogy az iskolai zaklatókat agresszív viselkedési minták jellemzik – azaz sok helyzetben tanúsítanak agresszív viselkedést – fontos feltenni azt a kérdést, hogy milyen nevelés és milyen más gyermekkori körülmények vezetnek az agresszív reakciós minták kialakulásához. Nagyon röviden azt állíthatjuk, hogy a fiúk vizsgálata közben a következő négy tényezőt találtak a kutatók különösen fontosnak (részletesebben ld. Olweus 1980; ld. még Loeber & Stouthamer-Loeber 1986).

1) Az elsődleges gondviselő(k) (elsősorban az anya) gyermek iránti alapvető érzelmi az első években. A negatív érzelmi attitűd, amelyet a melegség és a kötődés hiánya jellemez, növeli annak veszélyét, hogy a gyermek később agresszív és ellenséges lesz másokkal szemben.

2) Megengedő viselkedés a gyermek agresszivitásával szemben. Ha a gondviselő általában megengedő és „toleráns”, anélkül, hogy egyértelműen jelezné, hogy hol a határa a kortársak, testvérek és felnőttek ellen tanúsított agresszív viselkedésnek, akkor a gyermek agresszivitása minden valószínűség szerint nő.

3) Autoriter gyermeknevelési módszerek, mint pl. testi fenyítés és erőszakos érzelmi kitörések. Azoknak a szülőknek a gyerekei, akik gyakran folyamodnak ezekhez a módszerekhez, általában agresszívebbek lesznek, mint a gyerekek általában. „Erőszak erőszakot szül.”

Összefoglalva tehát azt mondhatjuk, hogy *a túl kevés szeretet és törődés, valamint a túl sok „szabadság” a gyermekkorban nagyban hozzájárulnak az agresszív viselkedési minták kialakulásához.*

4) És végül, a gyermek természete. Egy aktív, lobbanékony gyerek nagyobb valószínűséggel válik agresszív fiatalá, mint egy csendesebb. Ennek a tényezőnek a hatása azonban kevésbé erős, mint az első kettőé.

Ezek a legfontosabb tendenciák. Az egyes esetekben más tényezőknek (ilyen lehet pl. egy alkoholista vagy brutális apa jelenléte) is nagyon fontos szerep juthat, és így az oksági viszony némileg módosulhat.

A fent említett tényezők mind a fiatalabb, mind a valamivel idősebb gyerekek esetén fontosak. A tizenévesek esetén annak is óriási a jelentősége, hogy a szülők mennyire ésszerűen ellenőrzik gyermekeik iskolán kívüli tevékenységét (*Patterson 1986; Patterson & Stouthamer-Loeber 1984*), és mennyire figyelnek arra, hogy mit csinálnak és kivel.

Ki kell emelni azt is, hogy a fenti elemzésben (*Olweus 1980*) említett agresszivitás szint *nem volt összefüggésben* a családok társadalmi-gazdasági háttérével, nem mutatott tehát összefüggést a szülők jövedelmével, a szülők iskolázottságával és osztályhovatartozásával. Szintén *nem volt összefüggés* (vagy nagyon gyenge összefüggés mutatkozott) a fentebb említett négy gyermekkori tényező és a családok társadalmi-gazdasági háttéré között (*Olweus 1981*).

## Néhány szó a csoportmechanizmusokról

Amikor több diák együtt zaklat egy másik diákot, akkor nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy csoportmechanizmusok lépnek életbe. Ezek közül a mechanizmusok közül néhányat már magam is leírtam (*ld. Olweus 1973a, 1978*). Hely hiányában ezeket a mechanizmusokat most csak felsorolom: a) társas „fertőzés”; b) az agresszív tendenciák ellenében ható gátlások gyengülése; c) „a felelősség megosztása”; valamint d) fokozatos kognitív változások az iskolai zaklatás és az áldozat értékelésében.

## Az alapvető demokratikus jogok kérdése

Az iskolai zaklatás áldozatai közé sok diák tartozik, rájuk az iskola szinte egyáltalán nem fordít figyelmet. Tudjuk, hogy sokan hosszú ideig, gyakran évekig kénytelenek eltűrni az iskolai zaklatást (*Olweus 1977, 1978*). Nem kell nagy képzelőerő ahhoz, hogy belegondoljunk abba, milyen is lehet így iskolába járni, amikor a diák szinte állandóan szorong, bizonytalanságban él, és alacsony az önbecsülése. Nem meglepő, hogy az áldozatok önértékelésének csökkenése néha olyan mértékű, hogy az öngyilkosságot látják az egyetlen lehetséges megoldásnak.

Az iskolai zaklatás valójában legalapvetőbb értékeinket és alapelveinket érinti. Véleményem szerint *a gyerek alapvető demokratikus joga, hogy az iskolában biztonságban*

érezhesse magát, hogy olyan környezetben legyen, ahol megkímélik az elnyomástól és az ismétlődő, szándékos megaláztatástól, amit az iskolai zaklatás jelent. Nem szabadna előfordulnia annak, hogy diákok félnek, ha iskolába kell menniük, mert ott zaklatják, megalázzák őket, és annak sem szabadna előfordulnia, hogy a szülők aggódnak azért, hogy ilyesmi az ő gyerekeikkel is megtörténhet!

Mint azt egy korábbi tanulmányban írtam (Olweus 1995), a svéd parlament nemrégiben elfogadta az iskolákra vonatkozó törvény kiegészítését (ami 1994. július 1-jén lépett életbe), amelyben megtiltotta az iskolai zaklatást és előírta (a mellékelt szabályozásban), hogy minden iskolában ki kell dolgozni egy zaklatás elleni tervet. Jelentős politikai támogatottság mellett egy hasonló törvény elfogadásáról folynak a viták Norvégiában.

Bár egy iskolai zaklatás elleni intervenció program elsősorban azért fontos, mert enyhíti az áldozatok szenvedéseit, az agresszív gyerekek érdekében is fontos cselekednünk. Mint már említettem, a többi diákhöz képest az iskolai zaklatók sokkal nagyobb valószínűséggel lesznek antiszociálisak életük további részében is. Így tehát mindenképpen meg kell próbálnunk társadalmilag elfogadottabb mederbe terelni tevékenységüket.

Az intervenció program legfontosabb célja az volt, hogy amennyire csak lehet, csökkentse az iskolai zaklatásból fakadó már meglévő problémák súlyát, valamint megelőzze újabbak kialakulását.

## Az iskolai intervenció program hatásai

A háttér felvázolása után itt az ideje, hogy röviden áttekintsük az intervenció program hatását. A program kidolgozásában magam is részt vettem, valamint a norvég iskolákban indított zaklatás elleni kampányhoz kapcsolódva az értékelését is elvégeztem. A programról és értékeléséről részletesebben is olvashatnak a *Bullying at School: What We Know and What We Can Do* [Az iskolai zaklatás: amit tudunk, és amit tehetünk] c. könyvemben és más helyeken is (pl. Olweus 1991, 1992a; Olweus & Alsaker 1991).<sup>2</sup>

Az intervenció program értékelésekor kb. 2500 diák adataira támaszkodtunk, akik 42 bergeni iskola 112 osztályába jártak, 4–7. osztályosok voltak a kutatás kezdetekor (11, 12, 13 illetve 14 évesek). Minden negyedik osztályos kohorsz 6–700 főből állt, a fiúk és lányok száma nagyjából egyenlő volt. Az első adatfelvétel (1. időpont) 1983 májusának végén történt, kb. négy hónappal az intervenció program bevezetése előtt. Újabb méréseket végeztünk ezután 1984 májusában (2. időpont) és 1985 májusában (3. időpont). Az alkalmazott módszert általában kohorsz módszernek nevezik.

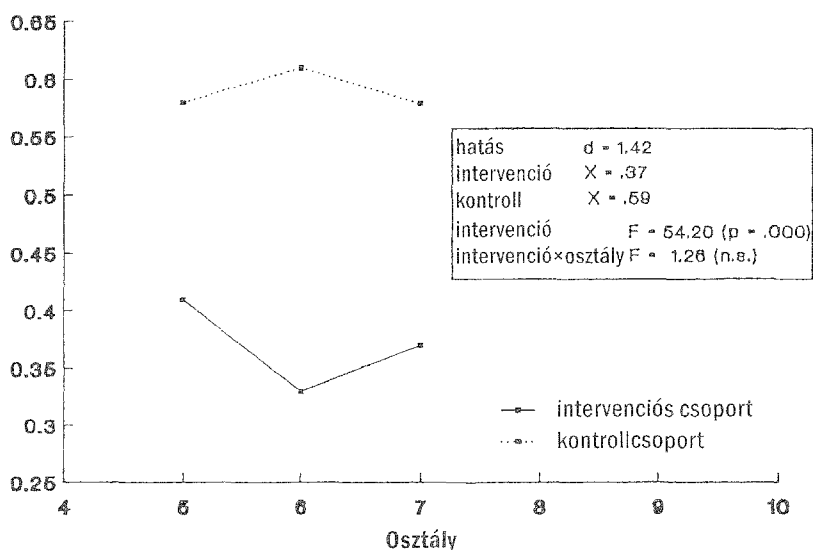
<sup>2</sup> Az intervenció programhoz kapcsolódó „csomag” a következőkből áll: a Zaklató/Áldozat Kérdőív (Olweus & Smith, megjelenés alatt; a megjelenésig a szerzőktől megrendelhető), egy húsz perces videokazetta, amelyen két zaklatott gyermek mindennapjaiból láthatunk jelentéket (angol feliratokkal, a videokazettát a szerzőktől leher megrendelni), valamint a *Bullying at school: what we know and what we can do* [Az iskolai zaklatás: amit tudunk és amit tehetünk] c. könyv egy példánya, amelyben részletes leírás található a programról és alkalmazásáról (Olweus 1993a; a könyv megrendelhető közvetlenül a kiadótól: Blackwell, 108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF; United Kingdom, illetve Észak-Amerikában: Blackwell, 238 Main Street, Cambridge, MA 02142, United States of America).

## A legfontosabb eredmények

Az elemzések *legfontosabb eredményeit* a következőképp összegezhetjük. A tanulmányozott időszakban, azaz az intervenciós program bevezetése után nyolc illetve húsz hónappal jelentősen csökkent az iskolai zaklatáshoz kapcsolódó problémák előfordulása (mind a közvetlen és a közvetett iskolai zaklatás, mások zaklatása esetén). Mind a fiúk, mind a lányok körében minden összehasonlított kohorszban tapasztalható volt a csökkenés (lásd 4. ábra).

### IV. ÁBRA

*Az intervenciós program hatása az áldozatokra (közvetett vagy közvetlen zaklatás esetében egyaránt) (lányok és fiúk adatai összevonva)*



Hasonlóan csökkentek a kortársak értékelései alapján készített két változó, az „Az osztályban zaklatott diákok száma”, illetve az „Az osztályban másokat zaklató diákok száma” értékei. Az osztályokban tehát egyetértés van abban, hogy a tanulmányozott időszakban jelentősen kevesebb iskolai zaklatást tapasztaltak.

Százalékosan kifejezve a legtöbb összehasonlításban kb. 50%-kal csökkent azoknak a diákoknak az aránya, akit „néha” vagy gyakrabban zaklattak mások, illetve akik ugyanilyen gyakorisággal zaklattak más diákokat.

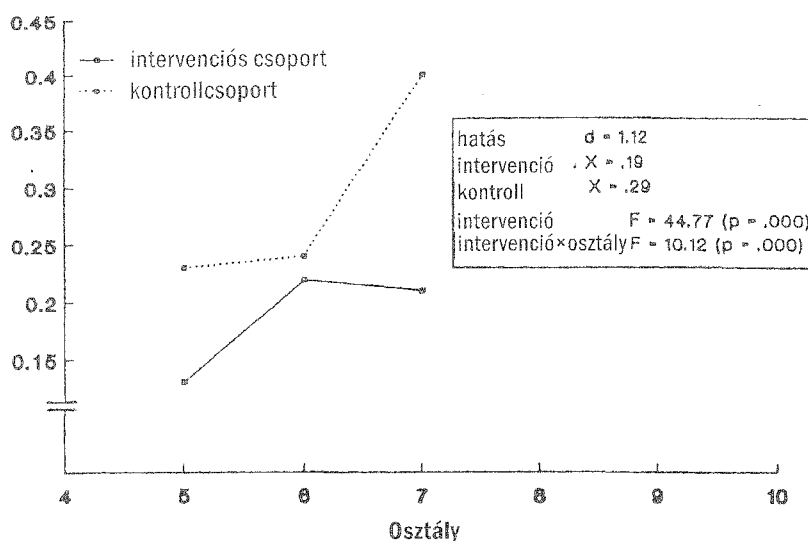
Az iskolai zaklatás csökkenése nem magyarázható azzal, hogy a zaklatás áthelyeződött volna az iskolába, illetve a hazafelé vezető útra. Az ilyen típusú zaklatás vagy csökkent, vagy nem változott.

Az általános antiszociális viselkedés egyértelműen csökkent (a 23 itemből álló skála részletes leírásához ld. *Olweus 1989*), csökkent pl. a lopások száma, a vandalizmus, a verekedés, a részegség és az iskolakerülés előfordulása (5. ábra). Az osztály „társas

léggörében” viszont több tekintetben is jelentős javulást tapasztaltunk: javult a rend és a fegyelem; elfogadóbbakká váltak a társas kapcsolatok; és a diákok pozitívabban viszonyultak az iskolai munkához és az iskolához. Ezzel egy időben nőtt a diákok elégedettsége az iskolai étellel, amelyet a „szünet kedvelésének indexe” fejez ki. Az intervenciós program hatása több változó esetén jelentősebb volt két év elteltével, mint a program bevezetése után egy évvel. Az intervenciós program nem csak a már létező problémák orvoslását segítette elő; csökkentette az új áldozatok számát (és arányát) is (Olweus 1989, 1992a); a programnak tehát elsődleges és másodlagos preventív hatása is van (Cowen 1984).

#### V. ÁBRA

*Az intervenciós program hatása az antiszociális viselkedés összes formájára*



Az említett eredményeknél a legtöbb összehasonlítás során az eredeti és az intervenciós csoport közötti különbségek szignifikánsak vagy nagyon szignifikánsak voltak, a hatás nagysága pedig közepes, nagy vagy nagyon nagy volt (a  $d$  értéke több változó esetén meghaladta az 1.0-et; ld. Cohen 1977).

Az adatok részletes elemzése és az eredmények lehetséges alternatív értelmezései alapján az alábbi általános állításokat vontuk le (Olweus 1991): az eredményeket aligha lehet annak következményeként magyarázni: (a) hogy a diákok kevesebb esetet vallottak be, mint amennyi valójában történt; (b) hogy a diákok véleménye az iskolai zaklatásról fokozatosan megváltozott; (c) hogy a mérések ismétlődtek; illetve (d) a más tényezőket (pl. az idő általános változását) kísérő változások jelenlétével. Összességében azt a következtetést vontuk le, hogy az iskolai zaklatás és az ehhez kapcsolódó viselkedési minták megváltozása nagy valószínűség szerint főleg az intervenciós program és nem valamilyen más „irreleváns” tényező következménye volt.

Az is kiderült, hogy a diákok saját beszámolóí – amelyeket eddig a legtöbb elemzés során használtunk – talán a legjobb adatforrások e terület kutatói számára. Nagyjából hasonló eredményeket kaptunk azonban a kortársak értékelése alapján készített változók (ld. fentebb) elemzéséből, valamint az alapján, hogy a tanárok mekkora problémának tartották az iskolai zaklatást az osztályok szintjén; az utóbbi esetén azonban a hatások valamivel gyengébbek voltak.

Ezen felül egyértelmű kapcsolatot találtunk a változás mértéke és az intervenció mértéke között ( $r = .51$ ,  $n = 80$ ) az előzetes elemzések során az osztályok szintjén (ami ez esetben az elemzés természetes alapegysége): azok az osztályok, ahol nagyobb csökkenés mutatkozott az iskolai zaklatás előfordulásában, az intervenció program három – feltételezésünk szerint – alapvető elemét használták (többek között rendszeres találkozókat tartottak a diákokkal, illetve az osztályok kidolgozták a saját szabályait az iskolai zaklatás megelőzésére), mint azokban az osztályokban, ahol csak kisebb változásokat vezettek be (ezekről az elemzésekről ld. még Olweus & Alsaker 1991). Ez az eredmény hitelesen bizonyítja azt a hipotézist, hogy a megfigyelt változások az intervenció programnak köszönhetőek.

Meg kell jegyezni, hogy nemrégiben végezték el ennek az intervenció megközelítésnek újabb nagymintás értékelését, amely során az én intervenció programom legfontosabb elemeit megtartották, és a bergeni kutatáshoz hasonló módszert alkalmaztak (Smith & Sharp 1994). Ez a kutatás az angliai Sheffieldben folyt, 23 (vegyes etnikumú) iskolában, az eredmények pedig eléggé pozitívak (bár kevésbé vizsgálták a probléma viselkedési aspektusát).

## Az intervenció program jellemzői

Az érdeklődő olvasó megtalálhatja az intervenció program alapvető elemeinek áttekintését a *Prospects*-ben közölt előző tanulmány 1. táblázatában (Olweus 1995; vagy Olweus 1993a). Általánosságban elmondható, hogy az intervenció program korlátozott számú alapelvre épül, amelyeket főleg a szóban forgó magatartási problémák, elsősorban az agresszív viselkedés kialakulásával és megváltozásával foglalkozó kutatások alapján dolgoztunk ki. Fontosnak tartjuk, hogy olyan iskolai (és ideális esetben otthoni) környezetet próbáljunk kialakítani, amelyet egyfelől melegség, érdeklődés és a felnőttek odaadása jellemez, másfelől pedig az, hogy az elfogadhatatlan viselkedésnek egyértelmű határai vannak. Harmadrészt, a határok átlépésekor, a szabályok megszegésekor pedig ellenségeskedéstől és testi fenyegetéstől mentes szankciók következetes alkalmazására van szükség. Az utolsó két elv a diákok iskolai és iskolán kívüli tevékenységének bizonyos fokú követését és ellenőrzését is jelenti (Patterson 1982, 1986). És végül a felnőtteknek – legalábbis bizonyos tekintetben – tekintéllyel kell bírniuk. Bizonyos értelemben az intervenció program alapja tekintélyelvű felnőtt-gyerek kapcsolat vagy gyermeknevelési modell (ld. pl. Baumrind 1967), amelyet az iskolai környezetre alkalmaztunk.

A felsorolt elveket több konkrét intézkedéssé lehet lefordítani, amelyeket az iskola, az osztály és az egyén szintjén lehet alkalmazni. Fontosnak tartjuk, hogy lehetőség szerint az intervenció több, vagy minden szintet érintsen.

A program felépítését és működését talán jobban megvilágítja a program négy legfontosabb céljának rövid bemutatása:

*A program célja, hogy minél többen tudjanak az iskolai zaklatás problémájáról, valamint hogy segítsük a problémáról gyűjtött tudás bővítését, többek között hogy eloszlassunk néhány mítoszt a problémával és annak okaival kapcsolatban. A Zaklató/Áldozat Kérdőív használata fontos szerepet tölt be abban, hogy konkrétabb adatokat kapassunk a probléma előfordulásának gyakoriságáról és természetéről egy bizonyos iskolában.*

*A program célja, hogy aktív részvételre sarkallja a tanárokat és a szülőket. Az aktív részvételbe tartozik pl. az is, hogy a felnőttek felismerjék, hogy az ő felelősségük bizonyos mértékig felügyelni és ellenőrizni, hogy mi történik az iskolában a gyerekek között. Az ellenőrzés egyik módja, ha megfelelő felügyeletet biztosítanak az órák közti szünetekben. Próbáljuk ezen kívül elérni azt is, hogy a tanárok a lehetséges zaklatási szituációban közbelépjenek, és teljesen egyértelműen közöljék a diákok számára, hogy a zaklatás a mi iskolánkban/osztályunkban nem elfogadott. Azt is tanácsoljuk a tanároknak, hogy ha zaklatást tapasztalnak az osztályban, akkor az áldozatokkal és a zaklatókkal, valamint a szüleikkel üljenek le, és komolyan beszélgessenek el. Ez esetben is az legyen az alapvető mondanivaló, hogy ebben az iskolában illetve osztályban nem tűrjük a zaklatást, és tenni fogunk annak érdekében, hogy ne folytatódjon. Ha az iskola ilyen módon közbelép, akkor rendszeresen ellenőriznie és aprólékosan felügyelnie kell a beavatkozás hatását, különben a helyzet az áldozat számára még rosszabbá válhat, mint a beavatkozás előtt.*

*A program célja, hogy egyértelmű szabályokat alakítson ki az iskolai zaklató magatartás ellen, mint pl.: (a) a mi osztályunkban/iskolánkban nem zaklatunk másokat; (b) megpróbálunk segíteni azoknak a diákoknak, akiket zaklatnak; (c) mindent megteszünk azért, hogy bevonjuk a tevékenységeinkbe azokat a diákokat, akik gyakran kimaradnak ezekből. Ezek a szabályok az osztálytermi megbeszélések során is jó kiindulópontként szolgálhatnak ahhoz, hogy megbeszéljük a diákokkal, hogy konkrét helyzetekben mit jelent az iskolai zaklatás, valamint hogy milyen szankciókat alkalmazunk a szabályokat megszegő diákokkal szemben. A diákok viselkedését rendszeres találkozók („társas órák”) során folyamatosan értékelni kell a szabályok fényében. Fontos ezen kívül az is, hogy a tanár szabályszegés esetén következetesen alkalmazza a szankciókat (valamilyen ellenségeskedéstől és testi fenyegetéstől mentes büntetést), valamint, hogy nagylelkűen bánjon a dicséretekkel, ha a szabályokat betartják.*

*A program célja, hogy támogatást és védelmet nyújtson az áldozat számára. Az osztálytermi szabályok – ha betartják –, mindenképpen segítenek azoknak a gyerekeknek, akiket általában elnyomnak. A tanár ezen kívül igénybe veheti a „semleges” vagy jól beilleszkedett diákok segítségét is ahhoz, hogy az áldozat helyzetét különféle módon kellemesebbé tegyék. Arra buzdítjuk a tanárokat, hogy használják a fantáziájukat és próbálják kitalálni, hogy hogyan segíthetnének a zaklatott diákoknak abban, hogy elfogadják őket az osztályban, hogyan tüntethetnék fel őket értékesnek az osztálytársaik szemében. Az áldozatok szüleinek azt javasoljuk, hogy segítsenek a gyerekeiknek pl. új kapcsolatokat kialakítani.*

## A hatékonyság okai

Ennek a hagyományosnak nem mondható intervenció programnak a sikere többek között abban is rejlik, hogy új „lehetőség” – és „jutalom” – *struktúrákat* teremt, ennek eredményeképp kevesebb indíték és lehetőség van az iskolai zaklatásra, és a zaklató viselkedésért is kevesebb jutalmat kap a diák. Mivel az iskola dolgozói általában ezután jobban odafigyelnek az ilyen problémákra és hatékonyabb felügyeleti rendszert dolgoznak ki a szünetek idejére, amellyel párhuzamosan a világos osztálytermi szabályokat pl. rendszeres osztály-megbeszéléseken megvitatják, így a zaklatásra hajlamos diákoknak kevesebb lehetősége adódik erre a viselkedésre. Ráadásul nagy valószínűséggel sokkal hamarabb felismerik az ilyen irányú viselkedést, mielőtt még drámai méreteket öltene a probléma. Ezen kívül, ha a zaklatásra hajlamos diák mindezek ellenére megpróbál valakit zaklatni, akkor ilyen körülmények között egyértelműen nagyobb annak az esélye, hogy a felnőttek az iskolában és talán otthon is nemtetszésüket fogják kifejezni vagy szankcionálni fogják viselkedését, és hasonlóan fognak reagálni a kortárs csoportban is. Ha egy kicsit hosszabb távra előretekintünk, akkor feltételezhetjük, hogy a kortárs csoport áldozat(ok)ról és zaklató(k)ról alkotott képe fokozatosan megváltozhat, és az arra vonatkozó normák is megváltozhatnak, hogy mit kell tennie egy „semleges” diáknak akkor, amikor egy diáktársát zaklatják.

Az intervenció program hatékonyságának okait firtatva ki kell emelni azt is, hogy a program több különböző szinten (az iskola, az osztály és az egyének szintjén), különböző rendszerekben (a zaklató-áldozat viszonya, a kortárs csoport, a tanár-diák kapcsolat, a szülő-gyerek kapcsolat) működik, és a viselkedéseket a maguk természetes közegében közelíti meg (az *ekológiai* megközelítés). Máshol már említettem más lehetséges tényezőket is, amelyek a program hatékonyságához hozzájárultak (Olweus 1992a).

Érdemes lenne továbbá a programot egy (meglehetősen konkrét céllal) tervezett szervezeti változásként értelmezni, és így megkeresni a kapcsolatot a mostanában igen népszerű iskolai hatékonyság és iskolai minőségjavítás témaköreivel (pl. Reynolds *et al* 1994). Meg kell jegyezni azt is, hogy a program sok tekintetben hasonlít ahhoz, amit az angolok az iskolai zaklatás „egész iskolát érintő megközelítésének” neveznek. A programba tartoznak kommunikációs és cselekvési gyakorlatok, szabályok és stratégiák, amelyek segítségével kezelni tudjuk a már meglévő és a jövőbeli iskolai zaklatási problémákat.

DAN OLWEUS

## IRODALOM

- BANDURA, A. (1973) *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall
- BERKOWITZ, L. (1993) *Aggression: its causes, consequences and control*. New York, McGraw-Hill.
- BJÖRKQVIST, K. & EKMAN, K. & LAGERSPETZ, K. (1982) Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian journal of psychology* (Oslo), vol. 23.
- BOULTON, M. J. & SMITH, P. K. (1994) Bully/victim problems among middle school children: stability, self-perceived competence, and peer acceptance. *British journal of developmental psychology* (Leicester, UK), no. 12.



- CAIRNS, R. B. (et al) (1988) Social networks and aggressive behaviour: peer support or peer rejection? *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 24.
- COHEN, J. (1977) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, Academic Press.
- COWEN, E. L. 1984. A general structural model for primary programme development in mental health. *Personnel and guidance journal* (Washington, DC), vol. 62.
- EKBLAD, S. & OLWEUS, D. (1986) Applicability of Olweus' aggression inventory in a sample of Chinese primary school-children. *Aggressive behaviour* (New York), vol. 12.
- FARRINGTON, D. (1993) Understanding and preventing bullying. In: TONRY, M. (ed) *Crime and justice: a review of research, vol. 17*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- HAESLAGER, G. J. T. & VAN LIESHOUT, C. E. M. (1992) *Social and affective adjustment of self- and peer-reported victims and bullies*. (Az Európai Fejlődésléktan Konferencián elhangzott előadás, Sevilla, Spanyolország, 1992. szeptember).
- HIRANO, K. (1992) *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. (Az Európai Fejlődésléktan Konferencián elhangzott előadás, Sevilla, Spanyolország, 1992. szeptember).
- JUNGER, M. (1990) Intergroup bullying and racial harassment in the Netherlands. *Sociology and social research* (Los Angeles, CA), vol. 74.
- LACERPEZ, K. M. (et al) (1982) Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian journal of psychology* (Oslo), vol. 23.
- LOEBER, R. & DISHON, T. (1983) Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological bulletin* (Washington, DC), vol. 94.
- LOEBER, R. & STOUTHAMER & LOEBER, M. (1986) Family factors as correlates and predictors of conduct problems and juvenile delinquency. In: TONRY, M. & MORRIS, N. (eds) *Crime and justice, vol. 7*. Chicago, IL, University of Chicago Press.
- MACCOBY, E. E. (1986) Social groupings in childhood: their relationships to prosocial and anti-social behavior in boys and girls. In: Olweus, D. (et al) (eds) *Development of anti-social and prosocial behaviour*. New York, Academic Press.
- MACCOBY, E. E. & JACKLIN, C. N. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- (1980) Sex differences in aggression: a rejoinder and reprise. *Child development* (Chicago, IL), vol. 51, p. 964-80.
- MAGNUSSON, D. & STATIN, H. & DUNÉR, A. (1983) Aggression and criminality in a longitudinal perspective. In: VAN DUSEN, K.T. & MEDNICK, S. A. (eds) *Prospective studies of crime and delinquency*. Boston, MA, Kluwer-Nijhoff.
- OLWEUS, D. (1973a) *Hackkycklingar och över sittare: forskning om skolmobbing*. Stockholm, Almqvist & Wicksell.
- (1973b) Personality and Aggression. In: Cole, J.K. & Jensen, D. D. (eds) *Nebraska symposium on motivation, 1972*. Lincoln, NE, University of Nebraska Press.
- (1977) Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings. *Child development* (Chicago, IL), vol. 48.
- (1978) *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC, Hemisphere Press (Wiley).
- (1980) Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 16.
- (1981) Bullying among school-boys. In: Cantwell, N. (ed) *Children and violence*. Stockholm, Akademilitteratur.
- (1983) Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In: Magnusson, D. & Allen, V. (eds) *Human development: an interactional perspective*. New York, Academic Press.
- (1984) Aggressors and their victims: bullying at school. In: Frude, N. & Gault, H. (eds) *Disruptive behavior in schools*. New York, Wiley.
- (1986) Aggression and hormones: behavioral relationship with testosterone and adrenaline. In: Olweus, D. (et al) (eds) *Development of anti-social and prosocial behaviour*. New York, Academic Press.
- (1987) Bully/victim problems among school-children. In: Myklebust, J.P.; Ommundsen, R. (eds) *Psykologprofesjonen mot år 2000*. Oslo, Universitetsforlaget.
- (1989) Prevalence and incidence in the study of anti-social behaviour: definitions and measurement. In: Klein, M. (ed) *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Netherlands, Kluwer.
- (1991) Bully/victim problems among school-children: basic facts and effects of a school-based intervention programme. In: Klein, M. (ed) *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, Netherlands, Kluwer.

- (1992a) Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In: PETERS, R. D. (et al) (eds) *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, CA, Sage.
- (1992b) *Mobbning i skolan: Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- (1993a) *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, UK; Cambridge, MA, Blackwell Publishers.
- (1993b) Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In: RUBIN, K. H. & ASENDORF, J. B. (eds) *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- (1995) Peer abuse or bullying at school: basic facts and an effective intervention programme. *Prospects* (Paris, UNESCO), vol. 25, no. 1.
- OLWEUS, D. & ALSAKER, E. D. (1991) Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical data. In: MAGNUSSON, D. (et al) (eds) *Problems and methods in longitudinal research*. New York, Cambridge University Press.
- OLWEUS, D. & SMITH, P. K. *Manual for the Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Oxford, Blackwell Publishers. (Megjelenés alatt)
- O'MOORE, M. & BRENDAN, H. (1989) Bullying in Dublin schools. *Irish journal of psychology* (Dublin), vol. 41.
- PATTERSON, G. R. (1982) *Coercive family process*. Eugene, OR, Castalia Publishing Co.
- (1986) Performance models for anti-social boys. *American psychologist* (Washington, DC), vol. 41.
- PATTERSON, G. R. & LITTMAN, R. A. & BRICKER, W. (1967) Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 32, no. 5.
- PATTERSON, G. R. & STOUTHAMER-LOEBER, M. (1984) The correlation of family management practices and delinquency. *Child development* (Chicago, IL), vol. 55.
- PERRY, D. G. & KUSEL, S. J. & PERRY, L. C. (1988) Victims of peer aggression. *Developmental psychology* (Washington, DC), vol. 24.
- PULKKINEN, L. & TREMBLAY, R. E. (1992) Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: a longitudinal perspective. *International journal of behavioural development* (Hove, UK), vol. 15.
- REYNOLDS, D. (et al) (1994) *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford, UK, Pergamon.
- RIGBY, K. & SLEE, P. (1991) Victims in school communities. *Journal of the Australian Society of Victimology*.
- RIUZ, R. O. (1992) *Violence in schools: problems of bullying and victimization in Spain*. (Az Európai Fejlesztélektan Konferencián elhangzott előadás, Sevilla, Spanyolország, 1992. szeptember).
- RUTTER, M. (1983) School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child development* (Chicago, IL), vol. 64.
- SMITH, P. K. (1991) The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The psychologist* (Leicester, UK), vol. 4.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994) *School bullying: insights and perspectives*. London, Routledge.
- SWARTZ, D. & DODGE, K. & COIE, J. (1993) The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child development* (Chicago, IL), vol. 64.
- TREMBLAY, R. E. (et al) (1992) Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: longitudinal analyses. *Journal of consulting and clinical psychology* (Washington, DC), vol. 60.
- ZIEGLER, S. & ROSENSTEIN-MANNER, M. (1991) *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto, Toronto Board of Education, Research Services. (Report no. 196.)
- WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research* (London), vol. 35.

(a tanulmányt Dudik Éva fordította)

## IFJÚSÁGI KORSZAKVÁLTÁS ÉS ERŐSZAK

**M**AGYARORSZÁGON A KILENCVENES ÉVEKBEN A KORSZAKVÁLTÁS felgyorsulása a fiatalok és a felnőtt-társadalom között növekvő konfliktussal járt. A kilencvenes években vizsgálataink alapján<sup>1</sup> azt láttuk, hogy a fiatalok önállósodása az iskolázottság kiterjedése, a család és az iskola ellenőrző szerepének fellazulása, a média szerepének erősödése, és az etnikai konfliktusok gyakorisága a fiatalok körében számos új problémát vetett fel.

### A társadalom „középosztályosodása”

A középiskolás fiatalok családi hátterét elemezve kiderül, hogy a kilencvenes évek végére egy új szerkezetű társadalom alakult ki. Ennek egyik meghatározója a piacgazdaság kiépülése (az apák több mint fele a magánszektorban dolgozik), ami azt jelenti, hogy a társadalmi hierarchiában az egyik döntő elem az, hogy a szülők milyen pozíciót töltenek be a magángazdaságban. Az állami szektorban való foglalkoztatottságnak két szempontból van jelentősége: az egyik az, hogy ki milyen pozíciót foglal el a foglalkozási hierarchiában (vezető vagy beosztott), a másik pedig a „biztonsági tartalék” (különösen az anyák esetében) a piaci kockázatok ellensúlyozására.

Ez azt is jelenti, hogy míg korábban a diploma elsősorban az értelmiségi „magas kultúra” szimbóluma volt, addig ma a diploma értéke azon mérhető, hogy jól vagy rosszul konvertálható-e a gazdaságban. Az új szerkezetű társadalomban a hatalmi pozíciók összekapcsolódnak a gazdasági érdekeltiségekkel. Az állami alkalmazottak jelentős része is kapcsolódik a piaci világhoz, nevezetesen egyéni vállalkozó vagy betag. Növekedett a gazdaság befolyása a hatalom, a kultúra illetve a társadalmi kapcsolatok területére, és ezzel együtt nőttek a társadalmi különbségek. Az új szerkezetű társadalomban a munkásokra különösen igaz, hogy a magángazdaságban alkalmazták őket, és csak kisebb hányaduk dolgozik az állami szférában, ugyanakkor ez az a réteg, amely új társadalmi pozícióba, gyakran tökéletesen érdekvédelem nélküli, sőt

---

<sup>1</sup> Gábor Kálmán (1996) *Ifjúságkutatási tézisek*. Educatio Füzetek 2. Bp. 1996. Oktatáskutató Intézet. *A Helyi társadalom és ifjúság* c. 1996-ban elkezdett kutatási projekt anyagai. *Helyi társadalom – közoktatási rendszer – ifjúság. Sopron és Salgótarján esete*. (Gábor és társai 1997) Bp. Oktatáskutató Intézet (Kézirat); *A tamási fiatalok helyzete*. (Gábor és társai 1998) Bp. Oktatáskutató Intézet (Kézirat); *A győri fiatalok helyzete*. (Gábor és társai 1998) Bp. Oktatáskutató Intézet (Kézirat); *A hevesi fiatalok helyzete*. (Gábor és társai 1998) Bp. Oktatáskutató Intézet (Kézirat); *A békéscsabai fiatalok helyzete*. Bp. Oktatáskutató Intézet (Kézirat).

munkanélküli pozícióba került. „Középosztályosodásról” legfeljebb abban az értelemben beszélhetünk, hogy valamennyi társadalmi csoport életében meghatározó szerepet játszik a pénz és az anyagi javak elérésének vágya.

A növekvő társadalmi különbségek ellenére csökkennek a családok közötti különbségek a fiatalok szabadidős tevékenységéhez szorosan kapcsolódó fogyasztási cikkek (mindenekelőtt a szórakoztató elektronika, illetve járművek, sporteszközök) birtoklásában. Konkrét példával ezt úgy tudjuk illusztrálni, hogy az autótulajdon a felső rétegben 100%-os, de a munkanélküliek esetében is 40%-os. Bár a különbség nagy, az autó mégis fontos szerepet játszik a legalsó rétegek életformájában is. Hasonló a helyzet olyan fogyasztási javakkal is, mint az automata mosógép, vagy a videomagnó. Vagyis a „középosztályosodás” az életvitel egyre komfortosabbá tételével ill. az anyagi javak megszerzésének ambíciójával jellemezhető.

A „középosztályosodás” másik jellemzője a gyerekek iskoláztatására vonatkozó igény növekedése. Jelenleg az általános iskolákból szinte mindenki beiratkozik valamilyen középfokú iskolába. A gimnáziumokból mindenki, de még a szakmunkástanulók háromnegyede is tovább akar tanulni, ami annak a jele, hogy minden társadalmi csoport (a munkások és a munkanélküliek is) tovább akarja taníttatni gyerekeit. Ennek megvalósítása az alsóbb társadalmi rétegek számára erejüket meghaladó erőfeszítéseket követel, csakúgy, mint azoknak a javaknak az előteremtése, amelyekről úgy gondolják, hogy hozzá tartoznak a fiatalok mai életformájához.

A meghosszabbodott tanulmányi időből következően a fiatalok jelentős hányada még húszas éveiben is iskolához kötődik. Az „iskolás kor” időbeni kiterjedése lényegesen megváltoztatja, átrendezi a család, a települési mikrokönyezet, és az iskola szerepét a fiatalok életének alakításában. A fiatalok karrierjének realizálása a középfokú és felsőfokú képzés expanziója mellett, de az iskolák közötti fokozódó versenyhelyzetben, illetve fokozódó egyéni konkurenciaharcban megy végbe.

## A fiatalok és a piac

A kilencvenes évektől az oktatási rendszer átalakulásával egy időben a fiatalok szabadidős tevékenysége áttevődött a piaci alapon működő szórakoztató iparba. Ez fokozatosan történt. Kezdetben az államilag szervezett és fenntartott iskolák, ifjúsági házak, művelődési házak még csak olyan rendezvények szervezésére kényszerültek, amelyek legfontosabb célja már a pénzbevétel volt, a kilencvenes évek második felében pedig ezeket a rendezvényeket is (pl. az iskolabálokat) már professzionális piaci szereplők szervezték. Ez azt is jelenti, hogy a diákszervezetek válsága elmélyült, hiszen elvesztették egyik fontos, szabadidős programokat szervező funkciójukat.

A fogyasztói kultúra felé való fordulást az is motiválja, hogy a fiatalok egyre gyakrabban rendelkeznek olyan a fogyasztói javakkal, amelyek ezt a kötődést erősítik (pl. CD-lemezjátszó, hifitorony stb.) A fiatalok önállósodása, valamint az, hogy szabadon választják ki azokat a mintákat, amelyeket elfogadnak, a korábbinál sokszínűbb ifjúsági kultúrát hozott létre, de ez az ifjúsági kultúra egyoldalúan fogyasztás-centrikus. Ennek elsősorban az az oka, hogy miközben a piaci alapon működő szórakozta-

tóipar kiépült, addig a nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején még létező, a társadalom nyitottságát képviselő alternatív kulturális mintáknak helyt adó intézmények válságba kerültek, illetve fokozatosan felszámolódtak, mert a piaci helyzetben már nem voltak „versenyképesek”. A fiatalok civil szerveződései vagy piaci szolgáltatókká váltak, vagy pedig a politika integrálta őket. Ennek következtében az ifjúsági kultúra a korábnál gazdagabbá, de tartalmában és értékeiben egyoldalúbbá vált.

Kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy ez a folyamat független az iskolázottságtól vagy a települési mikrokörnyezettől. A győri középiskolásokhoz hasonlóan a békéscsabai fiatalokat is leginkább a fogyasztói magatartással és a kommercializálódással jellemezhetjük. Ezen igényük kielégítésében meghatározó szerepe van az egyre nagyobb méretűvé duzzadó szórakoztató iparnak (a médiától a diszkóig), a város szórakozóhelyeinek, melyek a legdivatosabb zenei irányzatokat és az ehhez kapcsolható aktuális életformát közvetítik. Szinte mindannyian befogadják ezeket a hatásokat. Nagyon kis eltérések figyelhetők meg pl. a megkérdezett fiatalok zenei ízlését illetően: „kedvencükként” legtöbben a house, a techno, a rave, és a diszkó stílust jelölték meg, s csak nagyon kis számban (főleg a gimnazisták körében) találkoztunk az alternatív irányzatok és a blues kedvelőivel.

A fiatalok a fogyasztói piacon egyre több dolgot kaphatnak készen, akár a lázadás külsődleges elemeit is: kidolgozott öltözködési stílusokat, zenei ízléseket, viselkedési mintákat, amelyeket úgy tudnak felhasználni, ahogyan a konzervdobozokat vesszük le a szupermarket polcairól, amelyeket csak fel kell bontani.

A zenei irányzatok döntő szerepet játszanak a fiatalok ízlésvilágának alakításában, mert adott zenei irányzathoz adott TV csatornák, magazinok, öltözködés tartozik. A stílust kifejező öltözködés fontosságát mutatja az is, hogy a békéscsabai fiatalok milyen gyakran panaszkodtak arra, hogy kinézetük (öltözködésük) miatt érte őket sérelem. Hogy ki melyik zenei irányzatot választja, az szorosán összekapcsolódik azzal is, hogy melyik település (város) mit kínál. Azáltal, hogy a magas kultúrához kötődő alternatív szórakozóhelyek kiszorultak a városokból, az ilyen ízlésű fiatalok (mint ahogy többen el is mondták) ezen igényüket más városokban, leggyakrabban Budapesten elégítik ki. A zenei irányzatok „beszűkülése” együtt jár azzal, hogy kisebb, sok esetben extrém, ifjúsági csoportok (pl. punkok vagy alternatívok) alakulnak ki, amelyekkel szemben nagyfokú intoleranciát figyeltünk meg. Miután a fiatalok számára a kommersz kultúra az egyedüli kínálat, növekszik az alternatív és underground kultúrával szembeni ellenszenv, ami nem csak az ilyen zenei irányzatok elutasítását jelenti, hanem azt is, hogy a „magas” kultúra elemeit a többség még kommercializált formában sem hajlandó elfogadni.

A fiatalok fogyasztói önállósodásának másik jele, hogy az elmúlt években jelentősen növekedett a saját fogyasztási javakkal, mindenekelőtt a szórakoztatóiparhoz, illetve a járműiparhoz kapcsolódó termékekkel való ellátottságuk. A középiskolások nemcsak a szórakoztatóiparnak és a gyorsértermeknek, de lassan a járműiparnak is egyre fontosabb fogyasztói. Egyre általánosabbá válik, hogy 17–18 éves korra a jogosítvány mellé az első bankkártyát is megszerzik. A fiatalok fogyasztási önállósodása természetesen a társadalom anyagi gyarapodásának függvénye, de a békéscsabai fiata-

loknál ugyanúgy megfigyelhető, mint a győrieknél. Az ifjúság a fogyasztói és szórakoztatóipar (divat- és sportcikk, fogyasztási eszközök, kulturális, szabadidő szolgáltatások stb.) egyik legfontosabb célcsoportjává vált.

A magyar társadalom átalakulása és a piacgazdaság kiépülése az élet minden területén növekvő versennyel jár együtt. Ebben a versenyben nem csak nyertesek, hanem szükségképpen vesztesek is vannak. Ugyanakkor az ifjúság felé közvetített szórakoztatóipari kultúra elsősorban olyan magatartásmintákat közvetít, amelyek nyertes-pártiak, és amelyeket a vesztesekkel és a gyengékkel szembeni intolerancia jellemez. Vagyis az ifjúsági kultúrában egyre jellemzőbb az agresszivitás a gyengékkel, és az elesettekkel szemben.

## A fiatalok önállósodása

A szabadidős tevékenység helyének, szerepének és minőségének megváltozása az ifjúság önállósodásának felgyorsulásához vezetett. Az önálló fogyasztóvá válás mintegy kikényszerítette a fiatalok egyre korábbi önállósodását. Ugyanakkor a tanulmányi idő meghosszabbodása késlelteti a családtól való egzisztenciális függetlenedés, a felnőtté válás lehetőségét. Ez az ellentmondás végigkíséri a fiatalok meghosszabbodott tanulói életét, és mind a családban, mind az iskolában számos konfliktus forrása.

A fiatalok egyre korábbi életkorban járnak el önállóan szórakozni és egyre korábban szereznek szexuális tapasztalatot. A korai szexuális tapasztalat ugyan leginkább a szakmunkástanulóakra jellemző és legkevésbé a gimnazistákra, de a korai önálló szórakozás már mindenkire érvényes, és egyre korábbi életkorban (13–14 évesen) kezdődik. A korai önállósodással az is együtt jár, hogy a fiatalok életfelfogására, értékeire és mintáira legnagyobb hatással a szórakoztatóipar van, vagyis a fiatalok elsősorban azokat a mintákat veszik át, amelyeket a szórakoztatóipar közvetít. Ez nagy mértékben csökkenti a család és az iskola szerepét nemcsak a fiatalok szabadidős tevékenységének szervezésében, hanem az értékátadás és a nevelés lehetőségében is. Miután a szórakoztatóipartól nem kérhetők számon szigorú morális értékek, egyre gyakoribbak a fiatalok identitásproblémái és növekszik a fiatalok veszélyeztetettsége.

Gyórhöz hasonlóan Békéscsabán is azt láttuk, hogy azok közül a középiskolások közül, akik az első szexuális tapasztalatukat 15 éves korukra megszerzik, 58,8% dohányzik (az átlag 39,7%), 81,1% iszik alkoholt (az átlag 69,5%), baráti körében 76,3% próbálta ki a drogot (az átlag 46,8%) és 29,5% maga is kipróbálta a kábítószert, az átlagos 20,9%-kal szemben. Azaz azt mondhatjuk, hogy a fiatalok egyre korábban bekövetkező önállósodása veszélyeztetettségük fokozódásával jár együtt.

Az meghosszabbodott ifjúsági korszakban jelentősen átalakul a fiatalok életvitel, életformája, illetve saját családjukhoz való viszonya. A szexuális tapasztalatok korai megszerzése nem okvetlenül kapcsolódik komoly párkapcsolathoz. Adataink azt mutatják, hogy a fiatalok egynegyedénél az első szexuális tapasztalat megszerzése saját maguk által „nem komoly”-nak tartott párkapcsolatban történt. Azt is tapasztaltuk, hogy a fiatalok többsége későbbre tervezi a házasságkötést, mint a partnerével való együttélést. 80%-uk azt tervezi, hogy előbb állandó partnerével házasságkötés

nélkül él együtt, s csak ezután szánja rá magát a házasságkötésre. Békéscsabán az első szexuális kapcsolat kialakítását mindössze a fiatalok 1,3%-a kötné házassághoz, és mindössze 8,4%-uk tartós együttéléshez.

A békéscsabai fiatalok tehát követik azt a tendenciát, ami napjaink statisztikai adataiból is kiolvasható, nevezetesen, hogy a fiatalok egyre nagyobb hányada él tartós párkapcsolatban házasság nélkül. Ez éppen úgy jellemző a fiúknak mint a lányok esetében. Ugyanakkor a meghosszabbodott tanulási idő miatt növekszik az az idő, amíg a fiatalok szüleikkel együtt élnek: átlagosan 22,2 éves korra tervezik az elköltözést a szülői házból. A különválás ugyanis elsősorban a tanulmányok befejezéséhez, a munkába álláshoz kötődik és független a házasságtól, ami még későbbre (átlagosan 25,3 éves korra) halasztódik.

### Az önállóság kockázatai

Vizsgálataink során azt tapasztaltuk, hogy a szórakoztatóipar kiépülése a válságvezetekben a fiatalok fokozottabb veszélyeztetettségét jelenti, mint a jól prosperáló településeken. A szórakoztatóipar helyszínein csökken a fiatalok feletti közvetlen felnőtt kontroll lehetősége, és növekszik a fogyasztói kultúra mintaadó szerepe. A szórakoztatóipar fontos része a fiatalokat megszólító média. Létrejött egy külön „csatorna”, amely csak a fiatalok számára közvetít kulturális (öltözködési, viselkedési, életforma) mintákat. Mindezzel olyan egyirányú utca jön létre, ahol a fiatalok ismerik a felnőtteket, de a felnőttek már nem ismerik a fiatalokat. A fiatalok elszigetelődnek a felnőttektől, még inkább kikerülnek a felnőtt kontroll alól, és minél konzervatívabb a család és a helyi társadalom norma- és értékrendszere, annál konfliktusosabb lesz a fiatalok és a felnőttek viszonya.

A feszültségoldó technikák alkalmazása (pl. drog és alkoholfogyasztás) egyrészt a fiatalok életformájához kapcsolódik (például a szórakozáshoz), másrészt megfigyelhető, hogy bizonyos rétegekben gyakrabban fordul elő. Akik kipróbálják a drogot, ezt egyre fiatalabb korban teszik. Fontos szerepe van a korai önállósodásból adódó konfliktusok feloldásában, s olykor a fokozott versenyhelyzetből származó stressz levezetésének eszközévé is válhat. A feszültségoldó technikák használata éppen úgy adódhat a szórakoztató ipar által közvetített életforma-minták átvételéből (pl. a rave, techno esetében), mint azokból a feszültségekből, amelyek természetes velejárói a fiatalok identitásproblémáinak.

Ázáltal, hogy az identitás kialakítása a kortárs csoportokon belül zajlik, igen fontos szerepe van az abban elterjedt mintáknak. A kortárs csoportok mintaadó szerepe akkor erősödik fel, amikor a fiatalok életében kisebb szerepet játszik a család, az iskola, az ifjúsági civil szervezetek illetve az ifjúsághoz kapcsolódó intézmények. Miután ezek az intézmények nagyon sok esetben nem ismerik el a fiatalok jogait, illetve igen kis mértékben tolerálják a fiatalok másságát, identitáskeresésük egyet jelent a fiataloknak a felnőtt társadalommal való szembenállásával. Békéscsabai vizsgálatunk pl. azt mutatja, hogy éppen a szabadságot, az érdekes, változatos életet preferáló fiatalok menekülnek leggyakrabban feszültségoldó technikákhoz, pontosabban fogalmazva

ezen technikák alkalmazása sok esetben egyet jelent a fiatalok gondolkodásában a szabadsággal, a szabadság élményével.

## Ifjúság és erőszak

Kutatásaink adatai szerint az erőszakos magatartás-mintákat nemcsak az ifjúsági kultúra közvetíti a fiatalok számára, hanem mindennapi tapasztalatnak számít az életükben. Az erőszakos megnyilvánulások egyik forrása a „felnőtt világ”, a mikroköznyezet, amelyik körülveszi őket. Az erőszakos megnyilvánulások tapasztalásának másik terepe pedig a kortárs csoport, amely ellenszenvvel sőt erőszakos megnyilvánulással reagál a „kisebbségi” kultúrával szemben.

Az általunk megkérdezett 560 békéscsabai középiskolás közel egyötöde szerint a családban, több mint egytizede szerint az iskolában, a kortársak között és 5,6%-uk szerint a hivatalos szervek esetében fordult elő, hogy figyelmen kívül hagyták személyiségi jogait. A diákok kétötöde vallotta, hogy korlátozták tanulói jogait az iskolában, egytizede szerint a családban, illetve a kortársak között. Arra a kérdésre, hogy visszaéltek-e azzal, hogy „csak” tanuló, a fentiekkel szinte azonos számú válaszokat kaptunk az iskola és a család esetében. Különösen figyelemre méltó, hogy a hivatalos szervekkel kapcsolatban a tanulók 13,6%-a számolt be ilyen esetről.

A békéscsabai középiskolások 16,7%-kával szemben alkalmaztak testi fenyegetést a családban, 5,8%-ával szemben az iskolában. Figyelemre méltó, hogy a testi fenyegetés előfordulásának aránya a család után a kortársak részéről a legmagasabb (8,2%), és a megkérdezettek 4,7%-a említette, hogy hivatalos szervek is testi fenyegetést alkalmaztak vele szemben. A fenyegetés és zsarolás (lelki terror) a kortársak részéről a leggyakoribb (9,2%), a családban 3,4%, az iskolában 5,1%, a hivatalos szervek részéről pedig 4%-os arányban fordult elő.

Békéscsabán azt tapasztaltuk, hogy a legtöbb erőszakos megnyilvánulás, amellyel a diákok találkoztak, az etnikai hovatartozással volt kapcsolatban. Az alábbiakban a kérdőívekből néhány jellemző választ idézünk arra a kérdésre, hogy milyen konkrét esetekben tapasztaltak a fiatalok a környezetük részéről „erőszakot”:

- bántalmaztak a szülők, mert cigánnyal beszéltem
- cigányt bántalmaztak
- cigányt vertek a diszkóban
- kisebb rasszista cselekményeket láttam etnikai kisebbségekkel szemben
- én nem találkoztam vele, de biztos vagyok benne, hogy előfordul, hogy pl. a cigányokat megverik a rendőrök
- etnikai hovatartozás miatt sajnos az élet legtöbb területén tapasztalok (iskolában, rendőroknél) ilyet
- etnikai hovatartozás miatti megszegéssel találkoztam már
- etnikumhoz tartozom, megverték
- fizikai bántalmazás etnikai hovatartozás miatt
- fizikailag bántalmaztak valakit, mert cigány volt
- más etnikumú emberek üldözése



- még általánosban úgy megrugdostak egy fiút, akinek román barátja volt, hogy eltört két bordája
- saját baráti és családi körömben még nem tapasztaltam ilyesmit, de hallottam ilyen esetekről
- szkinhedek bántalmaztak cigányokat és bennünket, rapereket, mert nem ítélik el az etnikumot
- zsidókat, romákat, négereket lelkiileg terrorizálnak az osztálytársaik, akik fehérek

Megszégyenítés vagy lelki terror leggyakrabban kinézetük, öltözködésük miatt éri a fiatalokat (az iskola részéről 14,4%, illetve 8,9%), de ilyen okok miatt társaik részéről is ki vannak téve ennek (12,5% illetve 8,9%), sőt esetenként fizikai bántalmazásnak is (2,%). Erre is idézünk néhány szöveges példát:

- a kopaszra nyírt fejem miatt megverték
  - egy barátnőmet megverték a kinézete miatt
  - öltözete miatt bántalmaztak valakit
  - az egyik osztálytársamat csúfolták, mert nem a mai divat szerint öltözködött
- Családjukban a barátaik és a partnereik megválasztása miatt éri leggyakrabban megszégyenítés (5,8% illetve 6,7%) vagy lelki terror a fiatalokat (3,1%, illetve 3,3%). Esetenként a szülők a fizikai bántalmazástól sem riadnak vissza. Ezt az alábbi konkrét esetek illusztrálják:

- a szüleim az egyik barátomat nem szerették és minden módon el akarták szakítani tőlem, ami sikerült
- este elmentem a barátomhoz, későn értem haza (ott vacsoráztam), erre anyukám lekurvázott és megpofozott
- otthon fizikailag bántalmaztak az intim kapcsolataim miatt
- osztálytársamat otthon megszégyenítették a barátaim miatt

Kérdőívünk adataiból tehát jól látszik, hogy a fiatalok nap mind nap tapasztalhatják közvetlen környezetükből az erőszakos magatartás legkülönbözőbb változatait. Nem véletlen, ha legálisan szervezett érdekvédelem és jól kidolgozott érdekvédelmi eljárások hiányában konfliktushelyzet esetén maguk is hasonló magatartással reagálnak.

## Ifjúsági érdekvédelem

A fiatalok önállósodása, fogyasztói státusának kiépülése növeli a fiatalok veszélyeztetettségét, konfliktusait a felnőttekkel, a családon és az iskolán belül, és a társadalom egészében. A fiatalok önállósodása megkövetelné az intézmények demokratizálódását, amely még korántsem kielégítő. Úgy változtak meg a fiatalokkal szembeni elvárások, hogy az esetek többségében a családban, az iskolában, és a helyi társadalomban megmaradt az alá-fölé rendelt viszony a fiatalok és a felnőttek között. Talán nem véletlen, hogy Gönczöl Katalin egy interjúban a „félelem iskolájáról” beszél, nevezetesen egy olyan iskoláról, ahol a fiatalok konfliktusait és problémáit a hagyományos tekintélyelvűből kiindulva, illetve a fiatalok jogait korlátozva, esetenként a fiatalokkal alkudozva próbálják megoldani (alkudozáson azt értjük, hogy a diákjogokat teljesítményekhez – pl. jó tanulmányi eredmény, jó magaviselet stb. – kötik).

Az iskoláztatási idő meghosszabbodása egyre fontosabbá tenné a törvényesen biztosított diákjogok gyakorlati érvényesülését. Ennek fontossága már az iskola megválasztásakor felvetődik. Az iskolák fokozott harca a jó képességű gyerekekért elősegíti a hátrányos helyzetű, nehezen beilleszkedő, „problémás” gyerekek perifériára szorítását az oktatási rendszerben (Vizsgálataink szerint a kirekesztésnek számos technikája alakult ki, különösen a roma gyerekek esetében.).

A minden szempontból hátrányos helyzetű fiatalokat befogadó intézmények személyi és tárgyi feltételekkel az átlagosnál gyengébben ellátottak, és a deviáns ifjúsági szubkultúra melegágyává válnak. Ezekben az intézményekben, ahol a fiatalok a leginkább veszélyeztetettek, a diákönkormányzatok nem működnek, és az ifjúság problémáival foglalkozó civil szerveződések meg sem jelennek. Ennek legfőbb oka az, hogy a fiatalok önállóan nem képesek ilyen típusú szerveződésre, felnőtt segítségre pedig csak elvéve számíthatnak. Legális és formális ifjúsági érdekvédelem híján a „jogérvényesítést” a tekintélyelvű tanárokkal szembeni egyéni vagy csoportos ellenállás biztosítja, a kortárs csoporton belüli hierarchiát pedig a fizikai erő és az erőszak szabja meg.

## Ifjúságcentrizmus

A kilencvenes évek alapvető változásai a fiatalok önállósodásában, értékorientációjában, valamint társadalmi és politikai magatartásukban is megmutatkoztak. Ez jelentős változást eredményezett a fiatalok és a felnőtt társadalom, illetve annak intézményei közötti viszonyban. A fiatalok korai önállósodása sok esetben annak a hangsúlyozásával jár együtt, hogy problémáikat a felnőttek nem értik meg, illetve a felnőtt társadalom intézményes képviselői nem sokat tesznek értük, sőt kimondottan ellenségesen bánnak velük.

A fiatalok korai önállósodása elsősorban annál a csoportnál figyelhető meg, amelyik a leginkább konfliktusban áll a szülőkkel, a felnőtt társadalommal, annak intézményeivel, és leginkább hangsúlyozza a kortárs csoport fontosságát. A fiataloknak ezt a csoportját a szakirodalomban ifjúságcentristának szokás nevezni. Vizsgálataink azt mutatják, hogy a magyar fiatalok körében is kialakult egy „ifjúságcentristának” mondható csoport, amelynél a kortárscsoporthoz tartozás, az ifjúsági identitás markáns megjelenítése összekapcsolódik a felnőtt-társadalomtól való éles elhatárolódással, és az azzal való konfliktusos viszonyal.<sup>2</sup>

Az ifjúságcentrista fiatalok számára a szabadság a legfontosabb érték, amely mindenféle egyéni (udvariasság, vallásos hit, tradíció stb.), illetve közösségi kötelék, ill. korlát (társadalmi rend, nemzetbiztonság stb.) a fiatalok többségénél erőteljesebb elutasításával kapcsolódik össze. Az ifjúságcentrista fiatalok szabadságvágya a döntésekbe való nagyobb beleszólás követelésével, a hatalom és gazdagság felértékelésével párosul. Az ifjúságcentrista fiatal pesszimistábban látja a saját és a társadalom jövőjét.

<sup>2</sup> Az ifjúságcentrizmusnak empirikus mérésér német kutatók dolgozták ki (Fischer 1985), és tesztelték (Rost & Werner 1991), melyet 1989 óta alkalmazunk Magyarországon. Az ifjúságcentrizmus skála tíz állítást tartalmazó kérdéshöz áll, amelyeket a megkérdezetteknek négyfokozatú skálán kell osztályozni. Az állításokat faktoranalízissel elemeztük (Gábor 1992).

Az ifjúságcentrista fiatalok negatívan viszonyulnak a felnőtt társadalomhoz és a felnőtt társadalom intézményeihez. Az átlagosnál sokkal erőteljesebben fogalmazzák meg elégedetlenségüket az iskolával szemben: sokkal kevesebbre értékelik céljaik megvalósításában játszott szerepét, és sokkal elégedetlenebbek a tanár–diák viszonytal. Gondjaikat, problémáikat az ifjúságcentrista fiatalok kevésbé beszélnek meg szüleikkel, felnőtt környezetükkel. Felértékelődik körükben a kortárs csoportok szerepe. A konfliktus a felnőtt világ és a fiatalok értékorientációi és aspirációi között markánsan jut kifejezésre az ifjúságcentrista fiatalok kulturális mintakövetésében, az ifjúsági kulturális mintákkal való azonosulásban.

Az ifjúságcentrista fiatalok körében napjainkban ugyan megőrizték vezető szerepüket az alternatív kulturális minták, de szerepük kisebb, mint korábban volt, sőt kisebb a fiatalok többségénél is. Felértékelődtek viszont az agresszivitást és menekülést kifejező minták. Az ifjúságcentrista fiatalok korai önállósodása a „feszültség oldó technikák” (dohányzás, alkohol, drog) alkalmazásához vezet.

Az ifjúságcentrista fiatalok körében az átlagosnál gyakoribb a politikai érdeklődés és az elégedetlenség a felnőtt társadalom politikai intézményeivel, például a mindenkori kormányok ifjúságpolitikájával, illetve az ifjúsági politikai és közéleti szerveződésekkel (például a hallgatói és diákönkormányzatokkal) szemben. Az ifjúságcentrista fiatalok esetében mindenekelőtt a posztkonvencionális politikai cselekvés játszik szerepet, mintegy függetlenül attól, érdekli-e a fiatalokat a politika, illetve elutasítók, vagy közelállóak a politikához, és a politikai intézményekhez.

Kaase és Barnes a hetvenes évek végén felhívják a figyelmet a nyugati demokráciákban a politikai cselekvés átalakulására: a konvencionális politikai cselekvést felváltja a posztkonvencionális cselekvés, melynek lényege, hogy kiszélesedik a politikai cselekvés repertoárja (*Barnes & Kaase 1979*). A változás értelmezésére kétféle magyarázat terjedt el. Az egyik szerint a politikai cselekvési repertoár átalakulására az a magyarázat, hogy a nyugati demokráciákban fokozódó konfliktusok csökkentik a politikai legitimitációt. Kaase és Barnes hangsúlyozza, hogy ezt a scenáriót nem erősítette meg az a vizsgálat, amelyet öt nyugati országban folytattak. A másik magyarázat szerint a nyugati demokráciákban fokozódik a politikai döntéshozatalban való részvétel, illetve a döntéshozatal befolyásolásának igénye. Ez az élet minden területén feszültséget eredményez, és a politikai cselekvési formák kibővüléséhez vezet. Kaase és Barnes hangsúlyozzák, hogy az utóbbi scenáriót, melyet Huntington a hetvenes évek elején fejtett ki egy elméleti írásában, saját vizsgálataik is megerősítették (*Huntington 1974*). Kiemelik, hogy a posztkonvencionális cselekvés (aláírássok gyűjtése, polgári kezdeményezés, sztrájk, tömegközlekedés feltartóztatása, lakásfoglalás stb.) különösen a fiatalok politikai aktivitásának részévé vált.

Barnes és Kaase úgy érvelnek, hogy a posztkonvencionális politikai cselekvés összefügg az iskolázottság kiterjedésével, és az annak nyomán kialakuló posztmaterális értékrendbe ágyazódik. A posztkonvencionális politikai cselekvés egy megismerési és tanulási folyamat eredménye, valamint annak az igénye, hogy valami történjék. Ugyanakkor a posztkonvencionális politikai cselekvés összefüggésben van a generációs konfliktusokkal is, azon fiatalok körében erősödik fel, akik leginkább szembe kerülnek a

felnőtt társadalom intézményeivel és modelljeivel. Végül a tömegkommunikáció hatását emelik ki, illetve azt, hogy ellentmondás van a modern tömegkommunikáció szerepének és hatásának növekedése, valamint a demokrácia politikai intézményrendszerének változatlansága és nehézkessége között.

Hasonló változás nálunk is megfigyelhető. Az ifjúságcentrizmus radikalizálja a fiatalok politikai cselekvését. Az ifjúságcentrista fiatalok nálunk is sokkal inkább vennének részt sztrájkban, a közlekedés megbénításában, erőszakos akcióban a rendőrökkel, illetve a „másik oldalon” állókkal szemben, mint a hagyományos módon szervezett politikai intézmények (pl. pártok) tevékenységében.

## Agresszív ifjúsági és politikai kultúra

Az agresszív ifjúsági és politikai kultúrát Magyarországon elsősorban a szkinhedek képviselik. A szkinhedjelenség sokféleképpen értelmezhető, de az ifjúságkutatók (szociológusok, politikusok stb.) többsége azt a felfogást fogadja el, hogy az ifjúsági kultúra részévé vált.

A nyolcvanas évek közepéig az ifjúságkutatók úgy gondolták, hogy az ifjúsági korszakváltás összhangban lesz a modern társadalmak egyre szélesedő középosztályának létrejöttével, az iskolarendszer kiterjedésével. Az ifjúság mintaadó kultúrájává az alternatív kultúra válik, amely egyet jelent a társadalmi sokszínűség tolerálásával, a társadalom intézményrendszerei demokratizálódásának, pluralizálódásának elfogadásával, és a fiatalok közötti különbségek (települési, nemek és faji különbségek) kiegyenlítődéssel.

A kilencvenes évek elejére azonban világossá vált, hogy ezen elképzelések illúzióknak bizonyultak. Az ifjúságcentrizmus egyre inkább összekapcsolódik az intoleranciával, elsősorban a tizenéves, alacsony iskolázottságú fiúk körében növekszik a más-ság, az intézmények demokratizálódásának, pluralizálódásának elutasítása ill. az erőszak és az etatizmus tisztelete. Ez összefügg azzal, hogy a modern társadalmakban nem valósult meg a társadalmi kiegyenlítődség, sőt fokozódott a társadalmak kettészakadása: nemcsak a felemelkedési esélyek növekedtek, de a leszakadók tábora is, amelynek szemléletes jelensége a fiatalkori munkanélküliség, és a bevándorlók, külföldi munkavállalók elkülönülése, társadalomalatti osztállyá válása, illetve az ellenük irányuló gyűlölet felerősödése.

Magyarországon 1989-ben a szkinhedekkel szimpatizálók aránya iskolatípusok szerint különböző volt: az egyetemisták 5%-a, a gimnazisták 9%-a, és a szakmunkástanulók 13%-a szimpatizált a szkinhedekkel. Az iskolatípusok szerinti különbségek mellett a nemek szerinti különbség is erőteljesen kirajzolódott: az egyetemisták esetében a fiúknál 8% a lányoknál 4%, a gimnazista fiúknál 9%, a lányoknál 5%, a szakmunkástanuló fiúknál 15%, a lányoknál pedig 11% volt a szkinhedekkel szimpatizálók aránya.

Ennek az aránynak az alakulása már 1989-ben is szoros összefüggést mutatott az ifjúságcentrizmussal. Az egyetemisták körében az ifjúságcentrizmus csökkentette (4%), a gimnazisták és szakmunkástanulók körében pedig közel azonos arányban tartotta (8%), illetve 17%-ra növelte a szkinhedekkel szimpatizálók arányát.

A szkinhedekkel szimpatizálók aránya 1993-ban 1989-hez képest az egyetemisták és a gimnazisták körében kismértékben csökkent (2%, illetve 8%), a szakmunkástanulók körében viszont 31%-os volt, ami jelentős mértékű növekedést jelent. Folytatódott az ifjúságcentrizmusnak az agresszív ifjúsági kultúrával való összekapcsolódása is: Az ifjúságcentrista egyetemisták 3%-a, gimnazisták 13%-a, a szakmunkástanulók számára viszont 50%-a szimpatizált a szkinhedekkel.

1989-ben az ifjúságcentrizmusnak az ifjúsági kultúrára gyakorolt hatása még elvált a politikai érdeklődéstől. Az ifjúságcentrista fiatalok kevésbé érdeklődtek a politika iránt, mint a felnőtt mintakövetők: Az egyetemisták körében az ifjúságcentrista egyetemisták 65%-át, a felnőtt mintakövetők 86%-át, a szakmunkástanulók pedig 23%-át, illetve 31%-át érdekelte a politika. A gimnazisták kivételt képeztek: náluk a fenti arány 60%, illetve 57% volt.

1993-ban az egyetemisták 61%-át, a gimnazisták 38%-át, a szakmunkásoknak pedig 9%-át érdekelte a politika. Az egyetemisták körében kiegyenlítődés volt megfigyelhető: a felnőtt mintakövetők 63%-át és az ifjúságcentristák 60%-át érdekelte a politika. A gimnazisták körében a felnőtt mintakövetők 30%-át, az ifjúságcentristáknak pedig 40%-át. A szakmunkástanulók körében viszont a felnőtt mintakövetőket egyáltalán nem, az ifjúságcentristáknak viszont 23%-át érdekelte a politika.

A fenti adatokból egyértelműen következik, hogy a társadalom alsó rétegeihez tartozó ifjúsági csoportokban (a szakmunkástanulók körében) a leggyakoribb, hogy az ifjúságcentrista fiatalok politikai érdeklődése növekszik. Ez annak a veszélyét rejti magában, hogy a felnőttekkel (és az általuk képviselt normákkal) való szembenállásra leginkább hajlamos ifjúságcentrista csoport éppen az erőszakos magatartásmintákat leginkább követő alsó társadalmi rétegekben válhat agresszív politikai megnyilvánulások részesévé.

Az ifjúságcentrizmus politikai érdeklődésre gyakorolt hatása összekapcsolódik a fiatalok politikai cselekvésének megváltozásával, a posztkonvencionális cselekvési formák elterjedésével, melynek skálája az aláírások gyűjtésétől az engedélyezett demonstráción át a polgári kezdeményezésekig, végső soron pedig az erőszakos proteszt-cselekvésekig (köz- és magántulajdon-sértés, erőszak alkalmazása rendőrökkel és más személyekkel szemben, fegyver és robbanó eszközök alkalmazása stb.) terjed. Az ifjúságcentrista fiatalok legmarkánsabb jellemzője, hogy inkább elfogadják az erőszakos politikai cselekvési formákat, mint a többiek. Például az ifjúságcentrista középiskolás fiatalok 26%-a támogatna közlekedési demonstrációt, 23%-a venne részt polgári kezdeményezésekben, és 11% alkalmazna erőszakot rendőrökkel és más személyekkel szemben. Ugyanezek az arányok a nem ifjúságcentrista középiskolás fiatalok körében csak 14–10–4%-ot képviselnek.

1989-ben még élesen elkülönült az alternatív ifjúsági kultúra, amely az egyetemista, gimnazista fiatalok egy részének mintája, és a fogyasztói és agresszív ifjúsági kultúra, amely a szakmunkástanuló és szakközépiskolás fiataloknak jelentett mintát. 1989-ben még az ifjúság lázadása elvált a politikai érdeklődéstől és a politikai cselekvéstől. A politikai érdeklődés széles körben jellemző volt, és a fiatalok döntő többsé-

ge az akkor ellenzéki politikai pártokat és a kommunista rendszer megdöntését támogatta.

A 90-es években, miközben általánosan jellemzővé vált a fiatalok piac-konform magatartása, tanúi lehettünk az alternatív ifjúsági kultúra hanyatlásának és az agresszív ifjúsági kultúra előretörésének (a szkinhedekkel szimpatizálók aránya 1989-hez képest 1993-ra megduplázódott). A szkinhedekkel szimpatizálók változatlanul inkább a szakmunkástanulók és a tizenéves fiúk közül kerülnek ki, de ez a vonzalom sokkal szervezettebb részévé vált az ifjúság lázadásának, az ifjúság lázadása pedig sokkal inkább vált az agresszív politikai proteszt cselekvés ösztönzőjévé. Mindez olyan körülmények között történt, amikor a fiatalok politikai érdeklődése általában csökkent.

A fiatalok előtt álló két szélsőséges mintát jelenleg a yuppiek és a szkinhedek jelentik. Mindkettő erőteljesen kötődik a piachoz. A yuppiek a gazdasági, üzleti karrier érdekében, a fiatalság gátlástalanságával, mint nyertesek törekszenek a felnőtt társadalommal való integrálódásra. (1993-ban a középiskolások 54%-a szimpatizált a yuppiekkel, a gimnazisták 50%-a, és a szakmunkástanulók 59%-a.) A szkinhedek pedig mint a piaci harc vesztesei, az oktatási intézményrendszer és a piac periferiájára sodródva, gátlástalanul lépnek fel a náluk még inkább perifériára kerültekkel, főként a cigányokkal szemben. Az adatok azt mutatják, hogy a yuppie és szkinhed minták leginkább a szakmunkástanulók körében találnak szimpatizánsokra, illetve azokban a helyi társadalmakban, ahol a leglátványosabb a gazdagok és szegények közötti különbség.

GÁBOR KÁLMÁN

## IRODALOM

- BARNES, S. & KAASE, M. (1979) *Political action. Mass participation in five western democracies.* Beverly Hills, CA: Sage).
- FISCHER, A. (1985) Entwicklung der Messinstrumente. In: FISCHER, A. & FUCHS, W. & ZINNECKER J. (eds) *Jugendliche und Erwachsene '85.* Opladen vol. 5.
- GÁBOR KÁLMÁN (1996) *Ifjúságkutatási tézisek.* Educatio Füzetek 2. Bp., Oktatókutató Intézet.
- GÁBOR KÁLMÁN (1998) *A tamási fiatalok helyzete.* Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- GÁBOR KÁLMÁN (et al) (1997) *Helyi társadalom – közoktatási rendszer – ifjúság. Sopron és Salgótarján esete.* Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- GÁBOR KÁLMÁN (et al) (1998) *A győri fiatalok helyzete.* Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- GÁBOR KÁLMÁN (1992) Az ifjúsági kultúra és a fiatalok társadalmi orientációs mintái. In: GÁBOR KÁLMÁN (ed) *Civilizációs korszakváltás és ifjúság. A kelet- és nyugat-európai fiatalok kulturális mintái.* Szeged, JÁTE.
- GÁBOR KÁLMÁN & DUDIK ÉVA (1998) *A hevesi fiatalok helyzete.* Bp., Oktatókutató Intézet.
- GÁBOR KÁLMÁN & DUDIK ÉVA (1999) *A békéscsabai fiatalok helyzete.* Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- ROST, J. & GEORG, W. (1991) Alternatív Skalierungsmöglichkeiten zur klassischen Testtheorie am Beispiel der Skala "jugendzentrismus", *ZA-Information*, Köln, Mai.
- TARJÁN GÁBOR (1999) A szkinhed mozgalom és a társadalom. In: *Társadalmi átalakulás és ifjúság.* Bp., 1999. (Kézirat)

## AZ ISKOLALÁTOGATÁSI ÉS ISKOLASZERVEZÉSI KÉNYSZER FORMAVÁLTOZATAI

**A**KÖNYVEKKEL (VAGY ÉPPEN FLOPPY-LEMEZEKKEL) kikapétázott dolgozószobákban üldögélő ember – arról nem beszélve, ha néha katedrán is áll – hajlamos úgy tekinteni, hogy az iskolába járás, a tanulás a „természetes állapot” gyermekeinek. Illetve ha a közelmúltban gondolt az ellenkezőjére (mint Illich, 1971-ben a Deschooling Society-ban) akkor az iskolába nem járást, mint a társadalmi egyenlőtlenséget újratermelő iskolával szembeni idegenkedést ábrázolta; esetleg – mint a Rogers-szülők és -pedagógusok tábora – a modern társadalom szabadságjogainak részeként értelmezte, vagy éppen úgy vélte, hogy saját gyermekeinek értelmiségiként biztosan jobb nevelést tud adni, mint az iskola (Illich 1971). Nem gondol arra, hogy az iskola – pontosabban az iskolát fenntartó és működtető társadalmi csoportok, szervezetek és hatóságok az iskolatörténet meghatározó részében kisebb-nagyobb *erőszakkal* terelték a gyerekeket iskolába.

Mégpedig nem a gyerekekkel szembeni erőszakról, hanem a felnőttekkel, a szülőkkel szemben alkalmazott kényszerről van szó. *Azokkal szemben, akiket az oly gyakran alkalmazott természetjogi érvelés szerint gyermekeik nevelésének joga kizárólagosan megillet.*

A fentiekén túl az ember a huszadik század végén azt tapasztalja, hogy az önkormányzatok és egyházak egyaránt ambicionálják az alsó fokú iskolafenntartást. A szervezetek mindennapi működését figyelve azt is megszoktuk, hogy mindenki hatáskört akar az oktatásügyben. A tipikus konfliktus éppen abból van, ha valaki – akár az állam akár más – e fenntartási ill. beleszólási lehetőséget kétségbe akarja vonni. Keveset gondolunk arra, hogy ez nem volt mindig így. Az iskola-fenntartási kötelezettség nem kevesebbet jelent ugyanis, minthogy a helyi közösségek (helyi egyházközösségek) igényeitől függetlenül, valamely magasabb világi vagy egyházi szempont mentén kötelezik őket arra, hogy forrásaik egy részét – jórészt! – iskolafenntartásra és nem más, a helyi közösségben fontosabbnak ítélt célokra fordítsák, ill. fokozzák a helyi adóbevételeket – társadalmi feszültségeket vállalva ezzel. A tanügyigazgatási, iskola-felügyeleti kötelezettség pedig nem kevesebbet jelent, minthogy egyes ez iránt nem érdeklődő – s ebben nem is érdekelt – tisztviselőket arra kényszerít az állam vagy a felsőbb egyházi hatóság, hogy munkaaerejüknek – munkaidejüknek jelentős részét erre fordítsák, hogy a világi vagy egyházi igazgatási költségek jelentős részét az iskolalátogatáshoz elkerülhetetlenül szükséges utazási, szállásköltségekre és – ez néhány

száz évvel ezelőtt egyáltalán nem volt jelentéktelen tétel – papírra és írószerre kössék le. E kétféle kényszer – iskolalátogatási és iskolaszervezési – kettős logikájának változása képezi – szaktörténeti értelemben szükségképpen vázlatos – tanulmányunk tárgyát.

## Első szakasz: az iskolaszervezési kötelezettség

A középkor hosszú évszázadai alatt a nyugati társadalom legfontosabb szocializációs színhelye a templom és annak csak alárendeltjeként a plébániai iskola. Az egyház – a közhiedelemmel talán ellentétben – nem azért szervez a középkorban iskolát mert „mindig is ezt tette”, ellenkezőleg, a római birodalomban a városok szervezték az iskolákat, az egyház dolga legfeljebb a hittanoktatás ill. a hitoktató-képzés szervezése volt. Újdonság tehát, hogy Nagy Károly a 9. század legelején arra kötelezi a püspököket, hogy iskolahálózatot szervezzenek. (Ezzel példát ad a kelet-európai „későn jövőknek” is, a 11–12. század magyar és lengyel állami „oktatáspolitikái” és egyházpolitikái e 9. századi patternhez és nem a kortárs – az oktatásügy iránt eléggé közömbös – Nyugat-Európai államok mintájához nyúlnak.) A karoling állam arra értelemszerűen már nem képes, hogy a szülőktől ténylegesen megkövetelje, hogy iskolába járassák gyerekeiket.

A sokat emlegetett egyházi és (a ritkábban emlegetett) állami jogszabályok egyaránt az *iskolaszervezésre* kötelezik címzettjeiket. 826-ban II. Jenő pápa – alaposan túlbecsülve lehetőségeit – *minden egyházközséget* kötelezni kívánt tanítók tartására. A lényegesen realisabb útra lépő compostellai, ill. római zsinat a *püspököket* kötelezi iskolaállításra a 11. század második felében, s 100 év múlva a lateráni zsinat a (szegény gyerekeket ingyen oktató) tanítók fizetésére kötelezi a püspököket (*Gyulay 1892*). Ezekben az évszázadokban a püspökök – majd a püspöki cím egyszerű feudummá válása idején a püspökségek mellett működő szakhivatalnokok, a *kanonokok* – kötelesek az oktatásügy szervezésére, döntően a püspökségek jövedelmei terhére (*Southern*).

A népiskolaszervezés fokozatosan községi kötelezettség lett, s már a 14. században (nálunk a 15.-ben adathozhatóan) probléma, hogy a községek az iskolamestert a lelkészek hozzájárulása nélkül választják meg. Ezek a konfliktusok azt dokumentálják, hogy *amint a községnek kötelessége az iskolák felállítása, azonnal ambicionálja is az azzal kapcsolatos legfontosabb kérdésekben való döntést. Nem automatikusan az „egyház ügye” tehát ez, hanem hosszú harc folyik az iskolafinanszírozásra kötelezett világi község és az iskolafelügyeletre köteles (illetve jogosult) egyház között a tanítók kinevezéséért.*

## Második szakasz: a hívők gyermekeinek kötelezése

A 16. században a magyarországi egyházak belső szabályzatai és utasításai, csakúgy, mint a világi törvények, bőségesen rendelkeznek az iskolaállításról és iskolafinanszírozásról. Az 1560-as nagyszombati zsinat már nem a püspököt kötelezi iskolaszervezésre, hanem a helyi lelkészeket arra, hogy híveik gyermekeit a hittan elemeire oktassák.

A 16. században a konfesszionális versengés viszonyai között jelent meg tehát elsőként az az egyházi ambíció, hogy az oktatásügyet *ne egyszerűen a népből kiemelkedés*



*ügyének (illetve az egyházi és világi értelmiségi funkciók utánpótlásának)* tekintsék, hanem „mindenkire” kiterjedő szocializációs színhelynek, ráadásul olyanak, amely elkülönül a heti istentisztelettől, elkülönül a felnőttek pasztorizációjától.

A zsinat kötelezőleg megszabja a tananyagot is: az evangéliumok, az episztolák, a katekizmus, az apostoli hitvallás és a közhasználatban lévő imádságok tartoznak ide. (Azaz a helyi plébános, vagy a helyi gyülekezet számára nem volt választási lehetőség, hogy a nyilvánvalóan különböző üzenetet hordozó, s különbözőképpen aktualizálható ó- és újszövetségi iratok között szabadon választhasson.)

Tanító alkalmazását is elrendeli a zsinat, s az ő felügyeletét és támogatását is a lelkész köteleességévé teszi. Ekkoriban kezdődik az egyházi oktatásügyi jogszabályok szinte végeláthatatlan sora, mely a helyi egyházközségek a lelkész és a tanító viszonyát szabályozza valamennyi nagy felekezet esetében. Nemcsak arról van szó, hogy a helyi közösség nem dönthet szabadon, hogy akar-e iskolát szervezni és tanítót alkalmazni – egyes helytörténeti vizsgálatok szerint akár másfélszeresre-kétszeresre (!) növelve a vallás- és közoktatásügyi közterheket –, hanem arról is, hogy nem dönthet szabadon arról, hogy kit alkalmaz. – ezt időnként normatívan kísérelték meg meghatározni, s szinte mindig a lelkész, esetleg más egyházi hatóság egyetértéséhez kötötték (*Eötvös 1889*).

Mindez *látenszen* már magába foglalja a tankötelezettséget is, azt, hogy az iskolába járás nem jog és lehetőség, hanem köteleesség – bár a szankcionálást egyértelműen a helyi lelkész kezében hagyja, s nem is biztat keményebb lelki-egyházfegyelmi eszközök alkalmazására. *A minden hívőre kiterjedő hittanoktatás mindenképpen a tankötelezettség egyik ősforrásának tekinthető.*

Ha a hívőktől – ha központi szankciók nélkül is – elváratik is az iskolalátogatás, *az országlakosokat egyelőre nem kötelezi világi törvény, hogy járassák iskolába a gyermeküket.* Az. 1548: 6 tc., 1548: 12 tc., 1550 19 tc., 1598 4 tc. iskolaállítással, iskolaszervezéssel kapcsolatos jogokat és kötelezettségeket szabályoz immár egy többfelekezeti társadalom viszonyaira méretezve. De semmit nem szól a szülők kötelezettségeiről. Mi több, a törvény szövege kifejezetten a „jó reményű ifjak” számára szervezendő iskolákról szól – biztosítva egyébként, hogy az állam e tekintetben a püspököket ellenőrizheti is –, nincs szó tehát mindenkire kiterjedő népoktatásról.

Az. 1611-es katolikus zsinat rendeli el, hogy minden plébánosnak legyen jegyzéke az *iskolaképes* gyerekekről – ilyen jegyzék léte mintegy feltétele annak, hogy a szülőkre érdemi pressziót lehessen gyakorolni gyermekeik iskoláztatása érdekében. (Illetve, hogy a plébániát vizitáló püspök vagy kanonok legalább a paptól számon kérhesse az iskolalátogatás arányait...) Egyébként az igazgatástörténet tanúsága szerint bármely kötelezettség első lépése a listaába vétel – nem véletlen, hogy a nemesség még a 18. században is ellenáll a népszámlálási, összeírási kötelezettségeknek – megbocsáthatatlanul megnehezítve a mai társadalomtörténészek dolgát.

A protestáns iskolaszervezések legnagyobb arányban a középiskolázásra és az elitképzésre vonatkoznak, az iskoláztatás radikális kiterjesztéséről, s különösen kötelezettségéről általában nincs szó. A szász községeknek már 1546-tól köteleességük az iskolafenntartás, de amikor 1578-tól a templomok jövedelmeinek egy részét a szegény gyerekek ruházására és ellátására kötik le, csak arról van szó, hogy *ezzel vonzzák*

az iskolába a szegény gyerekeket (*Eötvös 1889*). A tanítók honoráriumának részét képezte a tanulók ingyenes munkája (egyébként ez az ic. 30. századtól, a 20. századig ismert jelenség) – ez azonban nem közmunka, általános kötelezettség, hanem tandíj-jellegű, hiszen a megállapodásokat úgy kötik, hogy *a tanulókat el ne riasszák avval, hogy túl alacsonyrendű munkákat bízunk rájuk*.

Ez az elem arra utal, hogy az *iskola nem látogatásának nem csak a szegénység volt legitím és elfogadott oka – hanem olyan középrétegek „elriasztásától” azaz nem járásától is tartani lehetett, akiknek körében éppen az elvégzendő munkák méltóságon aluli mivolta keltett visszatetszést*. (Az iskolától való elriasztás tényezője korábban is, pl. 14. századi dokumentumokban szerepel, ott a kemény fegyelmezést tekintik ilyennek. Lásd *Gyulay 1892*.)

A zsinati cikkelyek a tanítók alávettségéről és lelkiessel szembeni kötelezettségeiről intézkedtek kimerítően, *a szülők kötelezettségét* legfeljebb a tanítóknak kifizetendő javadalmakon keresztül ragadták meg e szabályok, az iskola tényleges használatának kötelezettségéről nem volt szó bennük. Bár – noha ennek korabeli tudatos megélésére nem találtam adatot – ha a tanító fizetésének minél nagyobb részét kell valakinek egyháztagi-adófizetői minőségben és minél kisebb részét szülői minőségben tandíjként befizetnie –, annál nagyobb valószínűséggel teljesíti az iskoláztatási „kötelezettséget”.

## Egy kis kitérő a fegyelem értelmezéséről

Ha tehát nincs tankötelezettség, hogyan értelmezhetjük az iskolák legendás fegyelmit? Nem „a tankötelezettség” be nem tartóit, hanem az egyházi rend (ami a protestánsoknál *teológiailag* persze nincsen, de *szociológiailag* igenis van) leendő tagjait szabályozzák az iskolák fegyelmi intézkedései. A fegyelem fogalma egyébként is a szerzetesi közösségek világából, illetve a papokkal szemben gyakorolt püspöki fegyelemből nőtt ki. Mi több, a rendtartások különbözősége volt a szerzetesrendek közötti különbözőségek egyik legfontosabb külső jele, a fegyelem lazulása vagy szigorodása egész egyháztörténeti korszakokat jellemző alapvető sajátosság.

Az iskolai fegyelem szigorodásának értelmezése épp azért nem olyan egyszerű, mint hinnénk. A fegyelem szigorítása annak a jele is lehet, hogy a szekularizáció, a külvilág hatása már olyan erős, hogy a fegyelem szigorítása nélkül, már az iskola kialakult öndefinícióját is veszélyezteti. A fegyelem szigorodása – ha ténylegesen bekövetkezik, erősebben választja ketté a külvilágot és az iskolát, mellyel persze hagyományos értékeihez adekvátabbá teszi az iskolát, de a kimeneti pontokon zavarokat okoz. Másfelől viszont: a fegyelem szigorodása sokakat kiszorít az iskolából, a rendből, ők más iskolák és más rendek alakításába fognak, vagy más meglévő iskolák és szocializációs utak számára jelentenek keresletet.

Visszatérve a protestáns iskolák fegyelmi szabályaira: ezek egyformán büntetik az iskola belső racionalitásának megsértőit azaz a tanulmányok elhanyagolóit, a normásértően – világiasan – viselkedőket (tehát a részegeseket), s az intellektuális értelemben vett lázadókat, azokat akik túl gyakran változtatnak iskolát, akik a szellemi piacon szabadon keresnek tanítókat, vagy nem járnak elég gyakran istentiszteletre. A

világi célokból tanuló klerikus évszázadok óta fontos része a társadalomnak, de nyilván azt hangoztatni, hogy nem az Isten és az egyház szolgálatára tanul valaki, normasértő viselkedésnek számít. Ezeknek az egyházból való kivettetését (!!!) tehát a lehető legsúlyosabb büntetést helyezi kilátásba az 1567-es debreceni zsinat (*Eötvös 1889*).

### Harmadik szakasz: iskolaszervezési kötelezettség és tankötelezettség az állam érdekében

Hogy az iskoláztatás a szülők számára nem lehetőség, hanem kötelesség, *az természetesen a 18. század, az abszolutizmus terméke*. A klasszikus német filozófia és a felvilágosult abszolutizmus ideológiája egyaránt alátámasztja ezt: „az államnak – írja pl. Fichte – mint az emberi dolgok legmagasabb intézőjének, mint a kiskorúak egyedül Istennek és a saját lelkiismeretének felelős gyámjának joga és kötelessége a gyermeknevelésről gondoskodni” (*MPSZ 1880*). Ennek hasznosságáról értekezik igazgatási művében Sonnenfels is.

Mint számos más kérdésben, a porosz király itt is például szolgálhatott a Habsburg uralkodóknak – Frigyes Vilmos (ő még nem a Voltaire-rel rendelkező Nagy Frigyes, hanem apja, a militarista) már 1717-ben elrendelte, hogy a szülők kötelesek gyermekeiket iskolába küldeni. A szegények helyett a község fizette a tanpénzt (*Marczali*).

A magyar királyságban az 1723: 105. tc. a vármegyék feladatául szabta, hogy a gyermekek nevelésével nem törődő szülőket és gyámokat megintsék. Ennek nyomán készültek azok a vármegyei statútumok, amelyek a tankötelezettség tényleges megvalósítását kívánták előmozdítani. A megyék határozták meg az iskolakötelezettség idejét is, többnyire 6–12 éves korig (*Bényei 1994*).

Az igazi változás az új hatóságok létrejöttével kezdődik, 1760-ban az Udvari Tanügyi Bizottság az oktatásügy alakításának első modern szervezete. Ehhez képest Magyarország elmaradottságát tükrözi, hogy 1761-től az iskolaügyek magyarországi főprotektora (igaz, csak átmenetileg) a hercegprímás. 1766-ra – kétéves kemény vita után – az elvi feltétele is megteremtődött annak, hogy *az új magyar oktatásügyi kormány szerv* – a Commissio Studiorum – élén egyértelműen világi vezetővel, az országbíróval, immár *bármely felekezet iskoláira kiterjedő döntéseket hozhasson*. 1770/71-ben összeírják a népiskolákat (*Kosáry 1980*).

*A kötelező iskolaszervezés új elemekkel egészül ki*. A királynő 1774-es erdélyi rendelkezései megszabják a tananyagot és a tanítók fizetését, 1766-ban pedig a jogszabály rászorítja az iskolafenntartókat, hogy tényleges irányításukra – a kialakult egyházi igazgatás helyett, pontosabban mellett, fogadják el a tankerületi népiskolafelügyelőket.

A radikális fordulat – a tankötelezettség tekintetében – II Józsefhez kötődik, aki 1782-ben szigorú büntetés terhe mellett kötelezi a szülőket, hogy 6–11 éves gyerekeiket iskolába járassák (*Gööz 1881*).

A kötelező iskoláztatással kapcsolatban már az 1780-as években megjelentek azok az alapvető intézkedések amelyek az iskolába járási kényszer *ellensúlyaként* szerepeltek. Az 1784. évi szabályozás leszögezte *az iskolaválasztási szabadságot*. Míg ugyanis korábban a törvények azt szabályozták, hogy a protestánsok hol és milyen feltételek

között *állíthatnak* iskolákat, az új rendelet már azt, hogy a protestáns szülő, ha nincsen a községben felekezetének megfelelő tanító, jogában áll gyerekeit más községbe járatni. A vegyes iskolákban a hittan tanítását világos időpontokra kell koncentrálni, a tankönyvekből a protestánsok által sérelmesnek ítélt szakaszokat ki kell húzni, a felügyelethez protestánsokat is fel kell kérni. *A tankötelezettség tehát – még az abszolutizmus viszonyai között is – elkerülhetetlenül együtt jár bizonyos „önkorlátozással”. Azaz: a tankötelezettség – közvetlenül és a tételes tananyag és konkrét iskolaszervezés szintjén legalábbis – nem szolgálhat a vallásszabadság korlátozásának eszközeként (Eötvös 1889).*

A rendelkezések kötelező érvénye az 1790-es években lanyhulni kezd. Az iskolaállítási, fenntartási kötelezettségek és minőségek legfőbb órének számító népiskolai ellenőri hivatalt – melynek létrejötte a józsefi rendelkezések 1789-es csúcspontját jelenti – a diadalmaskodó rendek megszüntették. Az 1790-es 26. és 27. tc. pedig a protestánsok s ortodoxok autonómiáját garantálva az 1766 óta folyó egységesítési folyamatot megállította.

Ugyanakkor – 1791 tavaszán – a magyar országgyűlés kívánságára *újabb, modern típusú kényszerintézkedés jelent meg az iskolafenntartókkal szemben*: csak olyan személyt alkalmazhatnak, aki magyarul tud (Mészáros 1993). Ez az intézkedés – noha visszamenőleges hatállyal nem bírt – elsősorban az ortodox egyházat kötelezte saját szempontjaitól nyilvánvalóan elütő oktatáspolitikai döntésekre.

Az iskolaállítási kötelezettségnek létezik egy elkerülhetetlen *mennyiségi oldala*: az, hogy mennyi az a minimális tanulómennyiség, melynek léte a kötelezettnél – legyen az község vagy egyházközség – az iskolaállítási kötelezettséget ténylegesen kiváltja. Ennek Magyarország bizonyos területein különösen nagy jelentősége volt, hiszen a kis települések könnyen hivatkozhattak a kicsiny tanulólétszámra. 1802 június 22-én jelent meg a rendelkezés, hogy amelyik településen 50 iskolára alkalmas gyerek van, népiskolát kell nyitni számukra. Az 1804-es népszámlálás szerint a népesség (akkoriban egyébként mintegy 11 millió fő) 46%-a 17 éven aluli (Benda 1980). Ebből becsülhető, hogy egy néhány száz fős településen már nincsen ötven tanköteles korú gyerek, de a magyarországi lakosság nagy többsége azért olyan településeken él, ahol kellő számú tanköteles van ahhoz, hogy ott iskolát lehessen állítani.

A józsefi rendelkezés, ill. az 1790-es évek magyar országgyűlési reformmunkálatai azután beépültek az 1806-os Ratio Educationisba. Ez a királyi rendelkezés a megyéktől várta, hogy kötelezzék a szülőket a gyerekek iskolába küldésére. *Felhatalmazta a vármegyei hatóságokat, hogy a vonakodó szülőket büntetéssel, a jobbágyokat akár testi fenyítéssel is kényszerítsék (Bényei 1994).*

Ez a megközelítésmód *egy újabb fontos lépés a tankötelezettség történetében*: míg a koraközépkorban az állam arra vállalkozott, hogy nagyobb területi egységek egyházi urait, a püspököket kötelezze iskolaállításra, a későközépkorban arra, hogy a konkrét közösségek vezetőit, a lelkészeket vagy egyházközségeket kötelezze erre, a koraujkorban pedig a lelkészeket kötelezi az iskolalátogatás kiterjesztésére. A 18. században változás áll be a kötelezés jogcímét, címzettjét és tárgyát tekintve egyaránt.

Megváltozik a kötelezés jogcíme. Korábban az állam, minthogy a király az egyház legfőbb kegyura, a római császárok egykori örököse az egyházak feletti főfelügyeleti

jogánál fogva lép be erővel az oktatás rendszerébe – azaz foglal le olyan anyagi forrásokat, amelyek az egyházakhoz korábban már odakerültek, illetve korlátozza a helyi társadalmat abban, hogy szabadon alakítsa a pap, a tanító, az egyházközség, és a szülők viszonyát. Később az állam, mint az alattvalók ill. egy területen élő emberek jólétéért és gazdagodásáért felelős intézmény a köz-oktatásba, mint tevékenységbe szól bele – s mintegy mellékesnek tekintti, hogy azt történetesen főként éppen az egyházak végzik, *valakit* mindenképpen kötelezni kell az iskolafenntartásra – később majd mást (pl. birtokosokat, községeket, vállalatokat) fognak erre kötelezni). Ez nem kevesebbet jelent, mint hogy az állam korábban általánosan elfogadottnak tekinthető évezredek szakrális jogcímen avatkozott bele az oktatásba a szocializáció családi ill. családi-helyi-közösségi folyamataiba, addig a 18. századtól kezdve „a modern állam feladatairól” szóló sokak által nem is ismert, a többség által valószínűleg nem támogatott, de általánosan elfogadottnak végképp nem tekinthető szakmai és politikai ideológia alapján. A szakrális jogcím idején az egyház által felkent, a politikai jogokkal rendelkező országglakosok által megválasztott, a törvényekre esküt tett, Isten kegyelméből uralkodó király „személyesen” avatkozott be az ügyekbe – a modern jogcím idején viszont az egyház által semmilyen szakrális legitimitációval nem támogatott, a magyar országgyűlés által nem választott, s általa el nem számoltatható, a magyar törvényekre esküt nem tett (esetleg Magyarországon politikai jogokkal nem is rendelkező), kizárólag királyi (vagy más hivatalnoktól származó) kinevezés alapján működő hivatalnokok dönthetnek az oktatással kapcsolatos kötelezettségekről.

Megváltozik a kötelezés címzettje. Az oktatással kapcsolatos kötelezettségek eredetileg rendszerszerűen az egyházi igazgatást terhelték, illetve – nem rendszerszerűen, de esetleg – konkrét magántulajdonosokat, pl. birtokosokat. A világi közigazgatásnak legfeljebb az volt a kötelezettsége, hogy az egyházak iskolaállításának szabadságát védje, illetve a – szintén felekezeti paraméterek alapján meghatározott – tilalmakat érvényesítse. A 18. század új tendenciája, hogy a világi közigazgatás – részben a megye, részben a központi állami hivatalok, részben a dekoncentrált hivatalok – rendszerszerű feladatot kapnak az oktatásügyben általában, a községek és a birtokosok pedig az iskolafenntartásban. Ez nem kevesebbet jelent, minthogy olyanoknak is kötelességévé válik az oktatással foglalkozni, akik ezt korábban nem tették: anyagi erőforrásaik, hivatali munkaidejük meghatározott hányadát az oktatásra kell fordítani. *Akár egyetértenek azzal, hogy az oktatás az ő dolguk is, akár nem – akár egyetértenek az általuk fenntartandó-behajtandó oktatási feladattal, akár nem.* A hivatalnokot e jogszabály attól függetlenül kötelezi oktatásigazgatási tevékenységekre, hogy állami alkalmazott-e vagy sem, a birtokost attól függetlenül, hogy adófizető, vagy ősi jogon adómentes-e. Másfelől pedig: a polgároknak és az iskolafenntartóknak kötelességévé válik, hogy olyanoktól fogadjanak el oktatással kapcsolatos instrukciókat, akiknek a tradicionalitásban semmi közük nincsen az oktatáshoz.

Megváltozik a kötelezés tárgya. Eredetileg az iskola-fenntartásra, tanítórartásra kötelezett az állam – tehát az oktatási kínálat biztosítására –, most viszont az iskolába járásra, azaz az oktatás igénybevételére.

Világosan kell látnunk, hogy a tankötelezettség létrejöttének ebben az átmeneti fázisában *a törvény betűje szerint* a szülő köteles ugyan a tankötelezettséget teljesíteni, de *a valódi kötelezett* a helyi (megyei) hatóság. A megyei hatóságnak kell eldöntenie, hogy annak érdekében, hogy területén a tankötelezettség teljesítve legyen milyen szankciókat alkalmazzon a szülőkkel szemben. Az állam egyelőre a helyi hatóság mérlegelési lehetőségeit terjeszti ki, amikor az oktatás kötelezővé tételére, a nem teljesítőkkel szembeni büntetések kiosztására is feljogosítja. Ez a közvetítő fázis, tehát hogy a község jogot kap arra, hogy kötelezővé tegye az oktatást, mindenütt – pl. a két generációval későbbi Angliában is – megtalálható.

A fenti okfejtésből talán világos, hogy az iskoláztatás-tankötelezettség, az iskola-szervezés-iskolafelügyelet kérdéskörében több síkon egyidejűleg zajlik le a paradigmatisms fordulat. A valóság azonban sosem ennyire tiszta. A „múlt erői” – mint annyi más tekintetben is – a tízes évektől visszatértek, s az iskolafenntartás-tankötelezettség értelmezésének egy sajátosan kombinált, részben tradicionális-konfesszionális, részben modern-bürokratikus megvalósítását terjesztették el.

A helytartótanács 1813 évi 3424 számú rendelete szerint *a lelkészek feladata*, hogy a fiúkat még nyáron is iskolába járásra szorítsák, s ehhez – szükség szerint – a megyei hatóságok segítségét is biztosították nekik. Ugyanakkor mérlegelési jogot hagytak a kezükben – vajon nem teszi-e lehetetlenné a család megélhetését, ha a gyereket a nyári munkából kivonják. (A helytartótanács még 1811-ben úgy intézkedett, hogy a falvakban és a városokban pásztorokat alkalmazzanak, hogy ezzel a tanköteles gyerekek munkáját kiváltsák...)

Ha hihetünk Zsoldos Ignácnak – aki országgyűlési politizálását megelőzően évtizedekig a közigazgatásban szolgált –, a szokásjog alapján a szolgabírók népnevelés körüli teendői a következők:

- gondoskodni, hogy minden településen, ahol 20–30 gyerek van (ez már érdemi változás az ötvenhez képest!!!), legyen iskola;
- az iskola elsősorban megfelelő iskolaépületet jelentsen – noha e tevékenység hatékonyságát nem tudjuk vizsgálni a kérdés nyilvánvalóan jelentős, hiszen a templomon kívül mindenképpen *még egy épület fenntartását* teszi kvázi kötelezővé a kis falvak számára is;
- szorgalmazni, hogy minden gyermek, akit nem otthon tanítanak, okvetlenül járjon iskolába és be is végezze azt – utóbbi a tankötelezettség tényleges gyakorlásának egy fontos elemét jelenti, azt, hogy a szülőket nem csak arra kell rászorítani, hogy beírassák a gyerekeiket (ez talán még könnyebben menne), hanem, hogy folyamatosan járassák, sőt, hogy a gyerek be is fejezze iskolai tanulmányait.

A további tevékenységek arra irányultak, hogy a községet a tanító szabad kiválasztásában és díjazásában korlátozzák, egyben pedig, hogy a tanítói állás kifizetésével a község ne „oldhassa meg” „egy füst alatt” az igazgatás személyi szükségletét is.

- felügyelni, hogy senki se lehessen tanító, aki alkalmasságát hiteles oklevéllel nem igazolja;
- sürgetni a tanítók illő javadalmazását;
- nem engedni, hogy a tanító jegyző is legyen.

Végzetül a szolgabíró feladata volt, hogy évente jelentse a kitérő tanulókat a megyei közgyűlésnek (*Zsoldos 1842*).

Noha a Ratiót követve a protestáns egyházkerületek is előírták a tankötelezettséget, sőt néhány megye is hozott erről határozatot, ennek ellenére a beiskolázható gyerekeknek – Bényei Miklós adatai szerint – alig egyharmada járt iskolába; a falvakban többnyire csak télen. A városokban és a nagyobb mezővárosokban több iskola is működött, a helységek felében azonban egy sem, a tanyai-pusztai népesség pedig szinte semmiféle oktatásban nem részesült. A protestánsok által lakott területeken állítólag minden egyházközség tartott fenn iskolát, a görögkeleti szerbek és románok, valamint a görög katolikus ruszinok falvaiban nagyon kevés tanító akadt. A római katolikusoknál az iskolák száma átlagos, a beiskolázás mértéke ennél valamivel jobb.

Az 1825/27-es országgyűlés által kiküldött tanulmányi bizottság *a kötelezettség újabb fázisát nyitotta meg*. Azt a javaslatot fogalmazta meg, hogy ha a község nem képes az iskola fenntartására, s ha a földesúr segélye sem fedezné a fenntartás költségeit, akkor *a közalapokból kell állami támogatást* nyújtani (*Kármán 1911*).

Ez nem kevesebbet jelentett volna, minthogy a törvényhozás immár *az államot kötelezi iskolafenntartásra*.

Ugyanebben a bizottságban a konzervatív erők ugyan kísérletet tettek arra, hogy – a kortárs porosz és a Ratio előtti magyar gyakorlat mintájára – a tanügyigazgatást az esperesek kezébe adják át, de a bizottság végül úgy foglalt állást, hogy a József korabeli iskolafelügyelők helyébe a megyei tanfelügyeletet kell létrehozni – s e tanfelügyelőket a megyének kell megválasztani.

A rendeletek, törvények, határozatok, törvényjavaslatok tehát többek kezébe adtak hatalmat az iskola és az iskolázás felügyelésére, s így a tankötelezettség behajtására is. A hatóságok feladat-leosztása mellett ugyanakkor a liberálisok elvileg is megfogalmazták, hogy az atyák sosem adták át *természetes nevelési hatalmukat* a kormánynak:

„...minden egyes polgárnak sérthetetlen jussa van öngyermekei nevelésére felügyelni és még egyes polgárt sem szabad a kormánynak ezen juss törvényes gyakorlatában kényszerítőleg háborgatni” – mondja Deák. Deák érvelése azonban nyilvánvalóan ahhoz a pillanathoz kötött, amikor a kormány *idegen*. „Sem a nemzet sem az egyes polgár le ne mondtak atyai jussaikról, nem adták át öngyerekeiket és azoknak a nevelését, lelki művelődését és egész jövődjét a kormánynak határtalan intézkedési alá” fogalmazza meg Deák (*id: Kármán 1911*).

Ezek szerint tehát a magyar liberálisok érvelésében nemcsak az atyák, de a nemzet is rendelkezik bizonyos cleve adott jogokkal a népoktatás terén. Azaz a liberális érvelés sem a tankötelezettség ellen érvel, csupán a 18. század királyi felségjog helyébe a „nemzet” – értsd az országgyűlés – hatáskörébe utalja annak szabályozását.

Az 1839/40-es országgyűlésen terjesztett elő a Bezerédj István elnökletével kidolgozott bizottsági koncepció. Olyan erős kötelezettségeket határozott volna meg, amelyeket korábban senki nem ismert.

Kimondta, hogy *minden* politikai községnek fel kell állítani a népiskolát – ráadásul külön-külön az egyes felekezetek számára. Kimondta, hogy a felekezetek számára egyenként felállítandó népiskolát bármely felekezetbeliek szabadon látogathassák.

Ezáltal jelezte, hogy ezek az iskolák mégsem lesznek ugyanolyanok, mint a felekezeti-iek. (A felekezeti-ekkel ezzel kapcsolatos érdeklődése ugyanis nem egyértelmű: a magyar települések jelentős részében ugyanis a felekezeti különbségek vagyoni különbségeket is takartak. Minél gazdagabb egy egyházközség, mint a politikai község területén élő népesség átlaga, annál kevésbé a térítés lehetőségét, s annál inkább „a más gyereke eltartásának” kényszerét láthatták e tervezetben.)

A politikai erőviszonyok következtében e tervezetből nem lett törvény, de a Helytartótanács a tanügyi Hivatal vezetőjének, a harmincas évek államigazgatási Jolly Joker-eként, afféle válságmenedzszerként működő Mednyánszkyknak adott megbízást, hogy 1928 óta készülődő munkáit felhasználva dolgozza ki a Ratio módosítását. A Helytartótanács e munkálat bázisán 25224 számú, 1845. július 16-án kelt rendeletével kimondta, hogy ha az iskolát felállították, attól fogva *minden 6 és 12 éves gyerek iskolába járni köteles*: ha a szülő e kötelességének nem tesz eleget, pénzbírságra büntetettik. Az igazgatás kérdésében az 1765 előtti, illetve kortárs porosz utat választotta: az iskolák felügyelőinek a helyi lelkészeket tette meg.

E tankötelezettségi szabályozás azonban reálisabb, mint a korábbi. Először is 2+3-as szerkezetűnek definiálta a népiskolát, joggal számítva arra, egyáltalán nem mindig, hogy a munkaerőpiacon még minimális értékkel bíró 6–8 éves, vagy ennél idősebb gyerekek számára ír elő kötelező feladatokat. Ráadásul az iskola alsó szakasza is – tantervi szempontból – két egyéves tanfolyamra oszlott, mintha azt is bekalkulálták volna, hogy lesz, aki egy év után abbahagyja a tanulást. Az alsó két évben anyanyelvi – tehát nemzetiségi nyelvi – oktatás valósult meg. A 2+3-as népiskolai tervezet magáévá tette az 1842-es evangélikus egyetemes evangélikus gyűlés. A tiszántúli református egyházkerület a 3+3-as szerkezet fenntartása mellett foglalt állást.

### A negyedik szakasz: a kompromisszumos liberális tankötelezettség

Az 1848-as – Eötvös tollából származó – javaslat az eddig felgyűlt kötelezettséggel kapcsolatos problémákban kivétel nélkül állást foglalt – egészen egyedülálló produkcióval úgy erősítette volna meg a tankötelezettséget és az elemi iskola modernizáló funkcióit, hogy minden lehetséges kérdésben figyelembe vette az országlakosok érdekeit.

Az iskoláról gondoskodás végső anyagi kötelezettségét Eötvös az állam feladatául állította, ti. hogy gondoskodjék arról, hogy a „minden helységben s népes pusztákon, amennyire lehet tanintézetek legyenek”. Az előterjesztő miniszter és az országgyűlés tehát mindenekelőtt önmaga és a kormány számára ír elő feladatot. Azaz – a lényegileg új helyzetben – új feladatot is felvállal az állam: a felügyeleten és a kényszerítésen túl az elégséges anyagi eszközökkel nem rendelkező községek oktatási helyzetében a közvetlen anyagi részvételt. Az iskolaszervezés – a polgárnak tehát nem azért jár, mert ő valamely község, megye lakosa és adófizetője, hanem azért, mert Magyarországnak a polgára. E kötelezettségvállalás súlyát – ilyen területi egyenlőtlenségekkel küzdő országban – egyszerűen nem lehet túlhangsúlyozni. E kötelezettséget nem az állami források és lehetőségek korlátlanágában hívó aufklerizmus, hanem az első népképviselői országgyűlés szavazta meg.



Az iskolaszervezés kötelezettje a község – ehhez a törvény az egyenesadóval standard módon arányos finanszírozást, öt százalékos pótdót rendel hozzá. A község számára ezen adó beérkezése mindenképpen garantált – a községnek nem kell tehát attól aggódnia, hogy más iskolafenntartó megjelenése e forrás egy részét elvonná, vagy hogy a tekintélyesebb lakosok magántanulóvá válása összedöntené a költségvetést. Az iskolafenntartással szemben nem ellenérdekelt – de az iskolafenntartás pluralizmusának korlátozásában sem érdekelt.

Az iskolafenntartás továbbra is alanyi joga a felekezeteknek – de most már a magánosoknak is, megkülönböztetés nélkül. Az állam azonban már nem telepít felekezethez kötelezettséget: szakít nemcsak az elmúlt évtizedek katolikus gyökerű magyarországi, de Poroszország, Észak Európa protestáns hagyományával is.

Az iskolairányítást nem teszi a megyék jogává, de a megyei tisztviselők kéretlen kötelességévé sem, hanem hat tankerület szervezését vázolja fel.

Nemcsak a liberális centralizmus iskolaállítási kötelezettség koncepciója tér el radikálisan – a látszólagos folytonosság ellenére – a jozefianus-bürokratikus centralizmus iskolaszervezés felfogásától, hanem a liberális *tankötelezettség-felfogás* is lényegileg elüt a korábitól.

E tankötelezettség-felfogás a társadalomban meglévő tényleges elvárások különbözőségéhez annyiban igazodott, hogy nem szerint kettébontotta azt: a fiúknak 6–12, a lányoknak 6–10 éves korra határozta meg.

A tankötelezettség ellen vétőket pénzbüntetéssel és a „szükséghez képest fogházi büntetéssel is” sújtja.

A tankötelezettség erősítése Eötvösnél a lelkiismereti és vallásszabadság garantálásával – ilyen értelemben tehát a lelkiismereti kényszer minimálásával jár együtt. A javaslat ugyanis a hittant radikálisan elválasztotta az iskolától, kimondván, hogy az nem tárgya az iskolának, s maguktól a lelkészekről részesülnek a diákok hitoktatásban. Annyiban túl is megy az ugyanerre irányuló jozefinista hagyományon, hogy nemcsak azt mondja ki, hogy felekezetenként külön kell oktatni a diákokat, hanem azt is, hogy azt nem is teheti az iskola tanítója.

Eötvös liberalizmusa abban is megnyilvánul, hogy a – jozefinista elképzelésekkel szemben – nem a közös iskola aufklerista-szekuláris kikényszerítésében gondolkodik, ugyanakkor nem is a felekezeti iskolázás fenntartásában, hanem felekezetenként tagolt, de bárki által látogatható községi iskolákban. A Bezerédj-Eötvös modell a tankötelezettség szempontjából *a helyi társadalommal szemben meghozott legkisebb világnézeti erőszak és az állam és egyház elválasztásának egyidejű teljesítését jelenti*: azt, hogy a meghatározott felekezetekhez tartozó polgárok szabadon elkülönülhessenek, ha akarnak, s ezen elkülönülési vágy kiteljesítése érdekében ne kelljen alávétetniük magukat a történetileg kialakult felekezetek hatalmának. (Minden felekezet számára külön-külön kell szervezni a népiskolát, ha egyenként elérik az ötven tankötelest, de minden iskolába járhat minden tanuló. Eötvös egyébként több ízben leszögezi, hogy elvileg a közös iskolázás híve lenne, mindazonáltal épp azért, mert úgy érzékeli, hogy e kérdésben nagy lenne a feszültség, s a szülőkkel szemben gyakorolt kényszer, kitar eme elképzelés mellett. Aki viszont kifejezetten felekezeti iskolába akar járni, az megteheti

ezt – de ezzel nem vonhatja ki magát a hit- és polgártársait arányosan terhelő iskola-finanszírozás alól.

Mindez – az egyházak belső liberalizálásában érdekelt politikus számára is hasznot hajtott – világosan elválasztotta, hogy közpénz támogathatja ugyan az egyes felekezetekhez tartozó polgárok iskoláztatását közös és szeparált módon is, de nem támogathatja a községtől szervezetenként elkülönülő felekezet iskolafenntartását.

Eötvös liberalizmusa megnyilvánul abban is, hogy a tankötelezettséget nem keveri össze az iskolakötelezettséggel, de az iskolakötelezettség nem teljesítésének (a magántanulóságnak) jogilag lehetséges de társadalmilag nem kívánatos magatartását – a jogi egyenlőség fenntartása mellett – anyagi hátránnyal sújtja, elutasítva azt a javaslatot, hogy a magántanulók közintézményben leteendő év végi vizsgái is ingyenesek legyenek.

A kényszer elemét Eötvös a nyelv kérdésében radikálisan csökkenteni kívánta, miszerint a tanítás nyelvét a többség anyanyelvét határozta meg. A parlament ezt úgy kívánta módosítani, hogy csak ahol a tanítványok a magyar nyelvet nem értik, ott kell az elemi oktatást saját anyanyelvükön nyerniük.

A tankötelezettségből, a korábbiakkal szemben, Eötvös szerint az elemi iskola ingyenessége következik. Ha ugyanis – ahogy Németországban – az iskoláztatást tandíjjal fedeznék, akkor a szegényeknek tandíjmentességet kellene adni: ez pedig – érvel a miniszter – azt jelenti, hogy „különbség hozatik be a vagyonos és a szegény gyermekek között” (*Eötvös 303*).

A tankötelezettség ügye a liberális koncepcióban nem szolgálhat ürügyül az oktatás szerkezetével kapcsolatos döntések keresztül hajszolására. A tankötelezettség teljesítésének helye nemcsak abban az értelemben nincsen meghatározva, hogy az magántanulóként vagy iskolában egyaránt történhetik, nemcsak abban az értelemben, hogy községi vagy magániskolában is történhet, hanem az iskolatípus értelmében sem: a tankötelezettség a harmadik év után már reáliskolában is teljesíthető.

A törvény – ellentétben a tradícióval, de a jozefinista típusú egységesítéssel, vagy a gyermekmunkát tiltó, utópista népboldogítással is – nem határozta meg a tanév rendjét „mert vidékek szerint különbözők az idők, melyekben a szülők gyerekeiket használhatják”. „Szükséges, hogy több hónapi szünidőt adjunk, hogy a szülők gyermekeiket használhassák.” Az iskoláztatási kötelezettséget nemcsak a szülőkkel és gyámmokkal szemben, hanem azokkal szemben is megfogalmazta, akik a gyerekeket cselédként vagy tanoncként tartották háztartásukban. A tankötelezettség és a kényszer-elemek radikális megváltozása mögött egy az aufklerizmustól teljesen eltérő filozófia lelhető föl. Az aufklerizmus azért vindikálja magának a tankötelezettség bevezetésének jogát, mert ez az állam érdeke.

Mi az alapja viszont a liberális gondolkozásban annak, hogy az állam a szülő kifejezett akarata ellenére is jogosult a gyerekek nevelését és iskolázást kikényszeríteni? Eötvös válasza erre a következő: „bizonyos körben a szülőknek általános szabadságot engedni nem más, mint a gyermekeket korlátlan zsarnokság alá vetni”. Azaz, más-képpen fogalmazva: a liberalizmus szerint mindenki szabadságjoga addig terjed, míg

a másik ember szabadságjogát nem sérti: ugyanez a helyzet a szülők szabadságával, a gyermek szabadságával szemben.

\* \* \*

Közismert, hogy az 1848-as elképzelésből – mely azért az alsóházban többséget kapott – nem lett törvény, s hogy az ötvenes évek – legalábbis tankötelezettségi/iskola-szervezési kötelezettségi szempontból – az 1848 előtti gyakorlatot folytatta.

Az 1868-as nagy történelmi kompromisszumokkal megszületett cötvösi törvény viszont véglegesen kialakította a magyar polgári iskolaügy iskolaállításra kötelezési ill. tankötelezési rendjét.

Az iskolaállításnak az 1868-as szabályozás értelmében tulajdonképpen nincs kötelezettje. Az új elképzelés szerint a község pótlólagosan lép be – azaz, ha nincs a településen felekezeti iskola. Az iskolaállításnak ezen pótlólagos jellege a polgári korban végig megmarad – majd a húszas években a nagyobb birtokokon lépteti be Klebelsberg a kötelezett fenntartók sorába a nagybirtokosokat.

Az iskolaállítás finanszírozására szóló kötelezettség is ennek szellemében változik meg – az öt százalékos községi pótdadót csak azoktól, s csak olyan arányban kell beszédni, akik a felekezeti iskolát hasonló módon nem finanszírozzák.

Az iskolafelügyelet kötelezettsége immár nem hat tankerületre hárul, hanem annyi tankerület keletkezik, ahány megye van. Már Eötvös panaszolja jelentésében, hogy a megyei és helyi hivatalok a tankötelezettség behajtását nem tekintik kötelezettségüknek. Amikor az 1876-os szabályozás tovább hátrál, ténylegesen is megyei keretek közé integrálja a tanfelügyeletet.

A tankötelezettség látszólag hosszabb lett, valójában „elméletibb”. Azáltal, hogy a fiúk és lányok tankötelezettségi kora közötti különbség megszűnt, s azáltal, hogy bekerült a „15. életév” fogalma, a társadalmilag elvárt vagy elfogadott mértéktől meglehetősen távol került. (A tankötelezettség továbbra is csak 12 éves korig mindennapi jellegű.) Nincs közvetlen összefüggésben a nem mindennapi tankötelezettség teljesíthetlenségével, de szimbolikusan tekinthető, hogy a meglévő népoktatási intézmények mindennapi tagozatai nem is vitték el a 15 éves korig a diákot, sőt – a középrétegekbe tartozó diákok 14 éves korukban már a második osztóponton is túljutottak. Azaz elvileg elképzelhető, hogy valaki négy középiskolát elvégzett, tehát messze túlteljesítette a tárgyilag elvárt iskolázást, de elvileg még mindig iskolába kellene járnia.) Gyakorlati következményeiben a 15 éves korig definiált tankötelezettség értelme az volt, hogy a későbbi kormányzatok számára jelentős mozgásteret adott a rendes tankötelezettségen túl lévő gyerekekkel kapcsolatos intézkedésekre. (A mindenkor oktatásügyi kormányzatok időről időre a tankötelezettség meghosszabbítását határozták el, ez a nyolcosztályos népiskola célkitűzését is jelentette. A 13–14 évesek számára szervezendő népiskolai oktatás csak az 1940-es évekre lett realitás, amelyet a négy+négyes iskolaszervezet megfelelően kiszolgált. Nyugodtan kijelenthetjük, hogy az oktatási kormányzatok ilyen irányú ambíciója állandó: mindig a tankötelezettség teljes körű megvalósítását megelőzően kell felemelni a tankötelezett-

ségi időt, mellyel a tárcák és ágazatok versenyében megfelelő húzóerőt ill. érvkészletet lehet biztosítani.

Az 1868-as törvény az iskolaszék és a tisztiorvos egyetértése esetén lehetőséget nyitott arra, hogy a testi – szellemi bajban szenvedőket „rövidebb-hosszabb időre felmenthessék a tankötelezettség alól. Ez az intézkedés később széles mozgásteret nyitott az iskolaszékek számára, éppen a legalsóbb társadalmi csoportokkal kapcsolatban.

A tankötelezettség ellen vétőket szóbeli figyelmeztetésben, majd négy ízben progresszíve növekvő pénzbüntetésben részesítették – s ha ez nem vezetett eredményre, az iskolaszék a felsőbb iskolai hatóságnál bejelentést tehetett, amely mérlegelési jogkörben kezdeményezhette a községi gyámhatóságnál gyám kijelölését.

Az 1868-as szabályozás – 1848-as párjával ellentétben – már a világnézeti garanciákra is kevésbé ügyelt: bekerült a törvénybe, hogy a hit- és erkölcsstan rendes iskolai tantárgy. (Később a tankötelezettség e tekintetben kiszélesedett: a húszas években a heti istentiszteletjárás kötelezettség is a tankötelezettség részévé vált.)

A vallásszabadság garanciájának korlátait jelezte az is, hogy a községi iskola létesítéséhez 30 olyan másvallású gyerek létét írta elő, akik a fennálló felezeti iskolát használni nem akarták. Azaz: – 1848-cal szöges ellentétben – a többségi vallásokhoz tartozó (ilyen vallású iskolával tehát rendelkező) szülőktől megvonta azt a jogot, hogy gyerekeik taníttatására iskolát szerveztessenek községükkel. Ezzel a katolikus egyháztól függetlenül megszerveződő katolikus autonómia egyik fontos funkcióját csonkította meg.

A kötelezően igénybeveendő közügyek ingyenességének elvét Eötvös 1868-ban is érvényesíteni akarta – erre azonban az ingyenes községi iskola konkurenciájától tartó egyházak ellenállása miatt nem került sor. Az ingyenséget – egészen más politikai helyzetben negyven év múlva mondotta ki a törvény.

Eötvös hasonlóképpen érvényesíteni akarta a nemzetiségiek nyelvhasználati jogait, de ehhez végül nem kapott elégséges támogatást.

\* \* \*

E tankötelezettség megvalósulását több elvi és gyakorlati körülmény is akadályozta. Először is noha a reformországgyűlések – városi iskolákkal kapcsolatban – hoztak rendelkezéseket, de nem született olyan legitim jogszabály, amelynek alapján a magyar hatóságok (a megyei járási tisztviselői kar) valóban indokoltnak érezték volna, hogy a tankötelezettséget be kell hajtani. Azaz a polgári kötelezettségek sorában 1868 után sok tekintetben újnak számított a tankötelezettség, s a helyi társadalommal együtt élő – a helyi konfliktusoknak csak egy meghatározott mértékében érdekelt tisztviselő – számára az adófizetési kötelezettségek behajtása nyilvánvalóan fontosabb volt, mint a tankötelezettség behajtása.

A tankötelezettség totális behajtása a tanítónak sem volt érdeke. A tanítói állások számát a törvény a tankötelezettek (a virtuális tanítványok) és nem a ténylegesen iskolába járók alapján állapította meg – ez azt jelenti, hogy a tanítónak nem érdeke, hogy az iskolalátogatástól vonakodó szülőkkel szembeni fellépésre buzdítsa a hatóságokat. Mi több, ellenérdekeltsége is van, hiszen a tankötelezettséget hanyagolók a

korabeli falvak népességének alsó csoportjához tartoztak, s e rendkívül szegény gyerekek megjelenése az iskolában rontotta – a több évfolyam együtt-tanítása miatt egyébként is folytonosan támadott – a színvonalat. A tankötelezettség végrehajtásának kiteljesedésével jelent meg ugyanakkor az a tanítói törekvés – persze főleg a városokban – hogy a gyengébb képességű tanulókat szegregált iskolákba kell koncentrálni. (Ilyen értelemben vett „gyógypedagógia”, vagy „kisegítő iskola”, az általános tankötelezettség előtt egyszerűen értelmetlen, hiszen a társadalmi, pszichológiai vagy biológiai okoknál fogva problematikus gyerekeket nem iskoláztatják.)

A tankötelezettség – bár nem a mindennapi, hanem az azt követő tankötelezettség – a tanító számára alkupoziációt is biztosított. A 12. életévet meghaladó gyerekek ugyanis már nemcsak a családi gazdaságban tevékenykedtek, hanem bér munkát is végeztek. E bér munka a városokban tanoncszerződés formáját öltötte, mely mindig csak a mindennapi tanköteles koron túl lévő tanulókkal köttethetett meg. Az ilyen tanulók további – tehát nem mindennapi – iskoláztatásáért a tanonctartó mester éppoly felelős volt, mint a családban élő gyerek esetében a szülő. A tanítók a helyi iparosokkal szembeni érdekérvényesítés területének tekintették, hogy az iparostanoncok tankötelezettség-teljesítéséről illerive nem teljesítéséről végül is ők készíthettek beszámolót a hatóságoknak, mely az iparosokat pénzbüntetéssel, presztízssromlással fenyegette.

Mi több, a tankötelezettség nem teljesítése, a tankötelezettségre irányuló állami erőszakkal való szembenállás, a különböző időszakokban bizonyos legitimitást is kapott. A felekezet-szórványok számára – minthogy az esetek jelentős részében csak más felekezet iskolájába járhattak volna – az iskolába nem járás a felekezeti identitás őrzésének eszköze is volt. A szórványokat pasztoráló lelkészek sem támogathatták egyszerre, hogy híveik mindenképpen járjanak iskolába, s hogy minél intaktabban őrizzék különállásukat.

A többség iskolájába járni a beolvadás, az áttérés, a felekezeti közömbösödés veszélyét jelenti az egyházi elitek számára. A református lelkészek – éppúgy óvják ettől katolikus közegben élő paraszt híveiket, mint ahogy az ortodox zsidó rabbikat aggasztja a keresztény iskola látogatása.

Az iskolalátogatással szembeni ellenérdekeltség és ellenállás még növekszik is, *ha a tradicionális felekezeti és a modern nacionalizmus egy irányba hat*, mint a szerb és a román görögkeleti egyház és az 1867–1918 közötti állami iskolaszervezés konfliktusa esetében, vagy éppen akkor, amikor Budapestről liberális „antiklerikális” szelek fújnak, mint az 1868–1974 között vagy az 1894 körüli időszakban.

A nem teljesítésnek súlyos anyagi motivációi is voltak. A legfontosabb materiális ok a költségekben keresendő. Az iskoláztatási kötelezettség teljesítésének igen súlyos költségvonzatai vannak. Az öt százalékos pótdó az esetek nagy részében nem elegendő az iskola megszervezésére, az iskoláztatási kötelezettség tehát nagy terhet ró a helyi polgárookra. Minél kisebb és minél több felekezetű egy település, annál inkább. 1881-ben összesen az állami egyenes adó 13,6%-a fordított a népiskolafenntartásra (Veredy 1886).

A szülők szintjén ellenmotívumként jelentkeznek az iskoláztatás dologi költségei – a tankönyvek beszerzésén kívül az alsóbb társadalmi csoportok körében egyáltalán nem elhanyagolható ruha- és cipő-költségek.

Ellenmotívum a tandíjfizetési kötelezettség. A tandíjakat az iskolaszékek állapították meg. 1883-ban az országban 1,6 millió forintnyi tandíj folyt be – ez alig több, mint a tízmilliós népoktatási költségek egyhetedét jelentette.

A másik materiális ok az „elmaradt haszn”. A gyerekek intenzív foglalkoztatása a magyar gazdaságnak is alapvető sajátossága. Hiába rendel a törvény nagy szünetet, hiába teszi lehetővé, hogy az iskolaszék két hónapra csak a vasárnapi iskolát írja elő, a tényleges munkaerőpiac lehetőségei még nagyobb szünetet követelnének meg. Gyakorlatilag áprilistól októberig a család érdemben leköti a gyerekek munkaerejét. Már 6–8 éves gyerekeket használtak libapásztornak, 11–14 éves fiúkat pedig marhák és lovak őrzésre. A 12 éves fiúk pedig már más megyébe, más országrészekbe is jártak munkát vállalni. A másik foglalkoztatási mód az ebédhordás (ha az apa a földeken dolgozik...), a harmadik pedig a kiskisgyerek-őrzés (*Eötvös 1976*).

A miniszteri jelentés – s a tanulmányozással kapcsolatos későbbi vélemények – szerint azonban nem a szegénység a fő ok, hanem az iskoláztatással szembeni ellenállás. S nemcsak a szülők állnak ellen, de a községek jelentős része is: az iskolai pótdótot sem szedték be, mások pedig még anyagi áldozatra is készek csakhogy iskolai feladataikat teljesíteni ne kelljen.

\* \* \*

*Jog- és politikatörténeti* értelemben az iskolafenntartási és iskoláztatási kötelezettség a hatvanas-hetvenes évektől elnyerte lényegileg végső formáját. A vizsgálódás e ponttól három irányban haladhat tovább. Megvizsgálható lenne, hogy az egyes megyékben, az egyes településtípusokon, az egyes felekezetek és nemzetiségek körében milyen eltérő mértékben valósult meg a tankötelezettség. Az eredmények szélsőségesek lehetnek, hogy csak néhány példát hozunk: 1881-ben Aradon 72,1, Árvában 86,5, Bács Bodrogon 81,7 százalék teljesíti a mindennapi tankötelezettséget, Budapesten pedig 74,7%. 1903-ban az evangélikus tanköteleseknek 92, a görögkatolikusoknak csak 64%-a teljesít, a németeknek 94, a ruszinoknak csak 61%-a. Statisztikailag vizsgálható lenne az is, hogy a tankötelezettség teljesítése és az írni olvasni tudás viszonya nemzedékenként hogyan alakul – tehát az iskolakötelezettség teljesítése a 8–10 évesek körében milyen valószínűséggel hoz érdemi eredményt. Számszerűsíthető lenne, hogy az iskolások hány hónapot jártak és hány millió fél napot mulasztottak.

Helytörténeti vizsgálódásokkal kiderülne, hogy e megvalósulás milyen mértékben tudható be a helyenként és időszakonként intenzívebb, máshol és máskor gyengébb kényszerintézkedéseknek, s milyen mértékben a „fejlődésnek”, a munkaerőpiac iskolázottságot visszajelző – vagy vissza nem jelző – hatásának.

A harmadik vizsgálat tárgya az lehetne, hogy a „mennyire kényszer a kényszer”. Vizsgálható lenne, hogy az egyes időszakokban és térségekben az iskolába nem járás, mint kényszermentes, s a családi gazdaság érdekeinek pillanatnyilag jobban megfele-

lő állapot, mennyiben okoz tényleges társadalmi hátrányokat az egyén életében. Avagy fordítva: mennyit javít a tankötelezettség teljesítése a munkaerőpiaci és társadalmi helyzeten? (Tudjuk pl., hogy 1930-ban bizony egyáltalán nem. Számításaink szerint a tankötelezettségnek eleget tett ipar-forgalmi népesség 11%-a, a csak négy elemít végzeteknek 6%-a, a csak írni olvasni tudók 4 százaléka volt munkanélküli. Ez persze összefügghet azzal, hogy a tanultabb munkások inkább regisztráltatták magukat. De az mindenképpen tény, hogy a regisztráltak között a harmincas éveiben járók között majd kétszer annyi a munkanélküli, mint a negyvenesek között, pedig az bizonyos, hogy a fiatalabbak nagyobb arányban teljesítették a tankötelezettséget...)

Az iskolai oktatás tartalma is állami kényszerintézkedés. Vizsgálható lenne, hogy az egyes időszakokban az iskola milyen értékeket közvetített, többé kevésbé szemben állva a szülői ház értékvilágával. Biztosak lehetünk benne, hogy az 1850-es évek iskolája állampolgári ismeretekről szóló hivatalos tananyaga a többség értékeivel szemben állt, mint ahogy abban is, hogy az 1867 utáni államilag engedélyezett (többek között Ferenc Józsefről, s az ország új alkotmányos rendjéről szóló) tankönyvek a 48-as (s főleg 49-es) értékvilágú szülők számára sérelmesek voltak. Minthogy ez nem egyszerű pártpolitikai ellentét, amelyben a tankönyvek „semlegesek” lehetnek, hanem az ország alkotmányos berendezkedésének kérdése. Nyugodtan úgy tekinthetjük, hogy az iskola értékvilága az ún. nemzeti ellenzékkel szemben erőszakot gyakorol.

A román, szlovák, szerb identitásúak egy része számára is kényszert jelentett, hogy meghatározott mondatokat kellett visszamondani a magyar nemzetállamról. (Nincs ugyanakkor elfogadható eszközünk arra, hogy megbecsüljük, hogy ezek az iskola által képviselt „nemzeti” értékek milyen mértékig hatottak a fiatalokra.)

Tudomásunk szerint nem készült arról sem érdemi történet-szociológiai vizsgálat, hogy az egyes választóközvetekben a műveltségi cenzus határát átlépő fiatal csoportok inkább a 67-es vagy a 48-as oldalt erősítették-e meg... Tudjuk ugyan a korabeli statisztikai évkönyvekből, hogy 1896-ban és 1901-ben a választók közel 40, 1905-ben több, mint 60%-a ellenzéki szavazatot adott le, de a választójog túl szűk ahhoz, hogy az elemi iskolázottak növekedésének választási matematikai hatását felvázoljuk, másrészt nincsenek olyan adatforrásunk, mely életkori bontásban tartalmazna szavazási adatokat, vagy pártszimpátiákat. Ennek a „követelmény” oldala is igaz: a választási arányokból nem tudunk következtetni a „szülők” iskolai sérelmeire.

Az 1910-es évek és 1945 között évtizedről évtizedre kimutathatóan növekszik a szekularizált szülők aránya. (Ehhez az adatokat a TÁRKI 3000-es mintán folytatott 1992-es mobilitásvizsgálatából számoltuk ki.) Ezzel szemben nemcsak a kötelező hittan, de a többi tárgyak célkitűzése és az iskola egész órán kívüli nevelő hatása a vallásos nevelést szolgálta. Ha úgy tekintjük, hogy azok, akik sosem jártak istentiszteletre, világnézeti meggyőződésükkel ellentétesnek ítélték az iskola vallás erkölcsi célkitűzéseit, akkor a két világháború között a városi apák negyede, a falusiak egyhatede érezhette sértve magát. Ha – fordítva – úgy tekintjük, hogy a hetente vagy gyakrabban istentiszteletjáróknak „felel meg” a kötelező iskolai vallás erkölcsi nevelés, akkor a falvak családfőinek közel fele, a városok családfőinek kevesebb, mint egyharmada lehetett elégedett.

Az ország alkotmányos rendjéről – s a kormányzóról – nyilván mást tanítottak volna gyerekeiknek a legitimista érzelmű szülők (hogy hányan voltak erről tulajdonképpen még becslésünk sincsen). Az ország társadalmi rendjéről s a közelmúlt értékeléséről nyilvánvalóan eltért a szocialista és liberális meggyőződésű szülők véleménye az iskolától. A sérelem utóbbi esetben az egész országra nehezen számszerűsíthető. A 8 nagyvárosra és Pest környékre (e helyeken volt 1931-ben titkos szavazás) lényegesen jobban becsülhetünk: a választók több mint 30%-a a szociáldemokrata párttal, és közel 20%-a a liberálisokkal rokonszenvezett (*Parlamenti... 1994*). A harmincas évek „tankönyvszagú világa” egy konszolidált, viszonyait többé kevésbé elfogadó társadalom viszonyait mutatja – s az iskola ennek elfogadására nevel – a rendszer egészével szembeni alapvető elégedetlenséget azonban az első általános titkos választáson (az 1939-esen) leadott milliónyi szélsőjobboldali ellenzéki szavazat jelzi. (Az erről készült Ránki György féle vizsgálat alapján sem tudjuk a „szülők” korcsortjának politikai attitűdjét belőni...)

Az 1949 utáni évtizedekben az iskolai nevelés ellentétes világnézeti célokat kapott. Ha úgy tekintjük, hogy az iskolai nevelés preferált materialista világnézete mindazokat sértette, akik évente legalább egyszer templomba mentek, akkor a hatvanas-hetvenes években a városi apák kétötöde, a falusi apák háromötöde érezhette sérelmesnek azt. (Ha persze csak az ünnepeken vagy gyakrabban járókat tekintjük sértettnek, akkor e csoport a városi családfők harmadára, a vidékiek felére csökken. Másfelől, ha úgy tekintjük, hogy bármelyik szülő istentiszteletjárása dokumentálja a sérelmet, akkor a városi népesség kétharmadát, a falusi népesség háromnegyedét is sértettnek tekinthetjük.)

Mint ahogy a világnézeti nevelésen túl az iskola konkrét társadalmi-politikai rend elfogadására nevelt, a politikai értelemben nem szocialista szülők sérelmezhatték az iskolai nevelés erősen indoktrinált jellegét. Hogy pontosan hányan érezhették úgy, megint csak nem tudhatjuk. Ha az ötvenes évek szülő-társadalmából mindazokat sértettnek tekintjük, akik 1947-ben nem a kommunista pártra szavaztak, akkor országosan a szülők 77%-át sértettnek tekinthetjük, Somogyban, Zalában Vasban pedig több, mint 86%-át. Még ha feltételezzük is, hogy az egykori szociáldemokrata szavazók fele is a rendszer támogatója volt, a sértettek aránya akkor is eléri országosan a hetven százalékot, a jelzett megyékben a nyolcvanat is. A kádári konszolidáció időszakában depolitizálódott szülői társadalom és a csökkenő mértékben politizáló iskola konfliktusáról csak kevesen tudunk. A nyolcvanas években a rendszerváltás, a politikai pluralizmus nyilvánvalóan előbb lett elfogadott a „szülők”, mint az iskola világában.

A kimondott világnézeti és politikai értékeken túl az iskola számos olyan magatartásmintát közvetített, mely a szülői értékrenddel nem vagy nem egyértelműen, s semmiképpen nem a szülők teljes körénél esett egybe. Az iskola – nemcsak a Horthy korszakban, de a szocialista korszakban is – a szexuális viselkedés egyértelműen konzervatív mintáját sugallta s kényszerítette a diákokra, miközben a társadalom különböző csoportjaiban a szexuális viselkedési normák egyértelműen megváltoztak, sokszorosára nőtt a házasságon kívüli nemi kapcsolatok, a „nem szentesített” együttélé-



sek, a válások száma stb. Az iskola a munkahelyi feljebbvalóit tisztelő, a munkát – annak megfizettségétől függetlenül, erkölcsi megfontolásokból – legjobb képességei szerint elvágzó embertípust vetítette a diákok elé, miközben a társadalom életében a sztrájkok, munkahelyi feszültségek természetesen voltak. Az iskola a tulajdon és emberélet szentségét közvetítette. Ha egzakt kutatások nem is, de mindennapi tapasztalatok bőségesen állnak rendelkezésre arról, hogy a „szülők” világában mennyit ért a tulajdon, s egyes korszakokban az emberélet szentsége...

Külön kérdés, hogy miközben a tankötelezettség az életkorban felfelé terjeszkedett, aközben az önálló, szülőktől függetlenül megfogalmazott ifjúsági értékrend lefelé. A 19. században még csak az egyetemi hallgatók világának sajátos szubkultúráját tudjuk jól meghatározni; a két világháború között a 10–18 éveseket tanító középiskolai, sőt, polgári iskolai tanárok panaszkodnak az iskola fegyelmével és értékvilágával ellentétes ifjúsági szubkultúráról, mely a sport, a tánc, a jazz és a technika iránti intenzív érdeklődésben nyilvánult meg. Mint közismert, az ifjúsági szubkultúrák és az iskola világának ütközése – akár csak egész Európában – Magyarországon is folyamatosan gondokat okozott és okoz.

Mіндеzen – s számos más – vizsgálódás nyomán egyszer talán pontos képiünk lesz arról, hogy az iskolafenntartás és az iskolalátogatás mikor és mennyiben volt igény és mennyiben kényszer a magyarországi társadalom egyes szervezetei s a szülők egyes csoportjai számára.

NAGY PÉTER TIBOR

E tanulmány a 20871 és 22144-es OTKA kutatások keretében, valamint a Soros Alapítvány támogatásával készült

## IRODALOM

- BENDA KÁLMÁN (1980) Az udvar és az uralkodó osztály szövetsége a forradalom ellen 1795–1812. In: *Magyarország története* vol. 5. Bp., Akadémiai.
- BÉNYEI MIKLÓS (1988) *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori országgyűléseken*. Bp., Csokonai Kiadó.
- BOWEN, J. (1981) *The History of Western Education*. London, Methuen and Co.
- EÖTVÖS JÓZSEF (1976) *Kultúra és nevelés*. Budapest, Magyar Helikon.
- EÖTVÖS KÁROLY LAJOS (1889) *Az egyházi közigazgatás kézikönyve I–II*.
- FELKAI LÁSZLÓ (1979) *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FELKAI LÁSZLÓ (1983) *Neveléstörténeti dolgozatok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- FÖLDES GYÖRGY & HUBAI LÁSZLÓ (eds) (1994) *Parlamentári képviselőválasztások, 1920–1990*. Bp., Akadémiai.
- GÖÖZ JÓZSEF (1881) A községi iskola száz év előtt és ma. *Paedag. Szemle*
- ILLICH, IVAN (1971) *Deschooling Society*. London, Calder & Boyars.
- KÁRMÁN MÓR (1911) A nemzeti nevelés eszméjének kialakulása 1848-ig. *Budapesti Szemle* No. 3.
- KELEMEN ELEMÉR (1985) *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában*. Bp., Akadémiai.
- KELEMEN ELEMÉR (1994) Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. In: *Az oktatási törvényhozás változásai*. Budapest, FPI.
- KOSÁRY DOMOKOS (1980) *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Bp., Akadémiai.
- MARCZALI HENRIK (1902) *Az abszolutizmus kora*. Bp.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1993) *Magyar iskolatörténeti kronológia*. Veszprém, Megyei Pedagógiai Intézet.
- SOUTHERN (1987) *A nyugati egyház és társadalom a középkorban*. Bp., Gondolat.
- VERÉDY KÁROLY (1886) *Pedagógiai enciklopédia*. Bp.
- ZSOLDOS IGNÁC (1842) *A szolgabírói hivatal*. Pápa.

## FENYÍTÉS AZ EURÓPAI ÉS AZ AMERIKAI ISKOLÁKBAN

AZ ERŐSZAK, A NEVELÉSBEN-OKTATÁSBAN ALKALMAZOTT KÉNYSZER, a szocializáció és az iskoláztatás történetének egyik legősibb, szisztematikusan mégsem feldolgozott eleme. Azt hihetnénk, a civilizáció terjedésével a fegyelmezésben, a büntetésben a szeparációs félelemre illetve a fájdalomra apelláló módszerek közül inkább az elkülönítés kevésbé drasztikus, térbeli és/vagy szimbolikus megkülönböztető formái válnak uralkodóvá (pl. a „szamárpád”, a külön ültetés stb.), hogy a többnyire megfélemlítésen és megszegyenyítésen alapuló külső kontroll helyébe ugyancsak a más, bonyolultabb mechanizmusokat működtető belső kontroll lép.

Nem így van. A testi fenyítés, a hatalomgyakorlás direkt, leplezetlen, nyers formája az iskolai-tanári eszköztárnak ma is része, s jöllehet a törvények néhány éve minden európai országban tiltják, az intézményes, legális, rituális erőszak az Egyesült Államokban az ötven állam közül 23-ban legális és társadalmi támasszal bír. A fenyítés legitimitása így nem rendelhető sem korszakhoz, sem társadalmi berendezkedéshez, de nem kapcsolható közvetlenül az eredendő bűnnek, illetve a gyerek bűnösségének – a kereszténység által felerősített – gondolatához, mint ahogy ahhoz az egyébként kézenfekvő összefüggéshez sem, mely az iskola szerepének növekedését a család szocializációs szerepének csökkenésével hozza kapcsolatba, illetve a tanárt, a szülői, atyai autoritás meghosszabbított vagy azt helyettesítő eszközének látja.

1999 áprilisában két felfegyverzett, dühöngő tinédzser a Columbine High Schoolban megölt 13 diákot, majd magát is. Frank Keating kormányzó szövívője bejelentette, hogy Oklahomában, július 1-jén beiktatják azt a törvényt, mely emlékezteti a szülőket, joguk van a testi fenyítésre. A törvényjavaslatot ... szerdán írta alá a kormányzó ... „Engem is vert az apám, mégis rendes ember lettem. Én is elfenekeltem a gyerekeimet, azok is rendes emberek lettek” mondta Keating a törvényjavaslat aláírása után. „Nekünk, szülőknak, kötelességünk a szeretet, de a fegyelmezés is.” A javaslat ... világossá teszi a szülők jogát ... az észszerű erőszak alkalmazásáta. A törvény már korábban is engedélyezte a testi fenyítést, de a benyújtott javaslat támogatói emlékeztetni akarták a szülőket jogaikra. Úgy gondolják, ezzel ellensúlyozni lehet a fegyelmem felbomlását, mely a Littletown-i, Colorado-beli lövöldözéshez vezetett...<sup>1</sup> A törvény egyes gyerekvédő csoportok szerint felhívás a gyerekek elleni erőszakra.” Oklahoma (Reuter)

<sup>1</sup> Az áprilisi lövöldözés sokkja ismét az amerikai társadalom egyik alapproblémájára, az agresszióra irányította figyelmet. Az idézet részletből hiányzik ugyan, hogy a lövöldöző kamaszok erősen vonzódtak a náci ideológiához, mint ahogy nem utal arra sem, hogy mindkét gyerek ún. tipikus amerikai középosztálybeli családból származott, de tartalmazza a konzervatív érvrendszer majd valamennyi elemét (az erőszak törvényesítését, a szülők szerepét és kötelességét, a fegyelmemre való apellálást stb.), melyek az amerikai diskurzus igen erős alaphangjai.

„Ebben az országban a testi fenytés, mint a fegyelmezés eszköze a gyarmati idökre megy vissza. ... Ha nem a szokásjog biztosította elöjogról lenne szó, mely a tanárok számára lehetővé teszi a rájuk bízott gyerekek ésszerű fenytését ... az eset valóban erősen indokolná jogi biztosítékok beiktatását. De itt olyan büntetésről van szó – a verésről –, mely a hagyomány része...”<sup>2</sup> (idézi Greven 1991).

Az iskola, a tanulás, majd a szociális tanulás és a büntetés, illetve annak durva, nemegyszer kegyetlen formája, a fenytés évezredek óta összer tartoznak (az iskolames-ter már a legelső ábrázolásokon foglalkozási szerepének tartozékával, a vesszővel vagy a pálcával szerepel), szétválasztásuk – bár nyilvánvalóan más szándékok által vezérelve – Lengyelországban kezdődött, ahol az európai országok közül elsőként már a 18 században megszüntették a tanulók bántalmazásának jogát. Lengyelországot sorrendben Hollandia (1827),<sup>3</sup> Luxemburg (1845), Olaszország (1860), Belgium (1867), Ausztria (1870), Franciaország (1881), Finnország (1890), Szovjetunió (1917), Norvégia (1936). követte. Az ötvenes és a nyolcvanas évek között valamennyi európai országban betiltották a testi fenytést, utolsóként Nagy-Britanniában 1986-ban,<sup>4</sup> előbb az állami, majd pedig 1992-ben minden iskolában.<sup>5</sup> Az Egyesült Államokban nincs egységes törvényi szabályozás,<sup>6</sup> mint ahogy nem tilos<sup>7</sup> a verés Kanada egyes – főként a nem franciák által lakott – területein sem.<sup>8</sup> S bár a neveléstörténetben mindig voltak, akik elleneztek a testi fenytést, betiltása hosszú, koronként, területenként is eltérő folyamatok eredménye. Ezek feldolgozása monografikus terjedelmet és formát igényelne. Írásomban ezért, s a megfelelő háttérkutatások hiányában is, arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen általánosabb tendenciákba illeszthetők azok a változások, melyek hatására az iskolában, a családban, netán mindkettőben<sup>9</sup> törvény tiltja a fizikai agressziót, illetve mi az oka, hogy a fenytés Amerika nem kis részében a nevelési rendszer alapvető részeként konzerválódott.

<sup>2</sup> A szóban forgó tradíciót jól érzékelteti pl. az 1793-ban épült Sunderland-i (Massachusetts) iskola, mely előtt a megvesszőzendő gyerekek kikötésére egy pózna áll.

<sup>3</sup> Törökországban 1823-ban tiltották be a testi fenytést.

<sup>4</sup> Nem kizárt, hogy a törvényhozásban az EU 1985-ös felhívása is szerepet játszott, felszólította a tagországokat, vizsgálják felül a fenytéssel kapcsolatos törvényeiket.

<sup>5</sup> A jelenlegi ambivalenciát jól tükrözi, hogy 1999-ben néhány egyházi iskola pert indított a strassbourgi bíróságon. Azzal érvelnek, hogy a verés a zsidó-keresztény hagyomány része, ezért a fenytést tiltó törvény a vallásgyakorlat, a vallási érzés kifejezésének szabadságát sérti. Másutt úgy kerül meg a törvényt, hogy a szülöket hívják be az iskolába, hogy fenytésük meggyerekeiket, mert az nem törvénsértő.

<sup>6</sup> Nemesak arról van szó, hogy egyes államokban tiltott vagy sem a tanulók testi fenytése, arról is, hogy maga a gyakorlat is különböző előírásoknak kell megfeleljen. Van ahol szabályozzák a hatáskört (tanár, igazgató stb.), azt, hogy milyen körülmények között kerül sor a büntetésre (pl. tanú jelenlétében), értesíteni kell a szülöt vagy sem, ha igen, mikor stb. Egyes helyeken hangsúlyozzák, hogy a büntetésnek ésszerűnek kell lenni, nem motíválhatja rosszindulat, nem okozhat tartós sérülést stb. A jogi szabályozás szintje is eltérő, az iskolai fenytést hol állami törvény, hol rendelet, hol az Oktatási Bizottság rendelete tiltja. Azokban az államokban, ahol állami szinten legális a fenytés, a helyi hatóságok még mindig határozhatnak – és sok esetben határoznak is – úgy, hogy a saját iskolakörzetükben tilos.

<sup>7</sup> Egy felmérés szerint Ontarióban pl. a szülök 60, míg Quebecben 28% támogatja azt a tanárt, aki veréssel büntet (Jean Hewitt 1981).

<sup>8</sup> A felsorolásból is kitetszik, hogy az első tíz ország között több a tisztán vagy részint katolikus, de legalábbis nem protestáns ország, valamint, hogy az ún. fejlett világban az angolszász országok, vagy az egykori angol kolóniák örik legrovább a fenytést, a tanárok jogát a különféleképpen korlátozott, kanalizált, de mégis kíméletlen és nyit erőszakra. Ausztráliában, hasonlóan Amerikához, nincs minden iskolára vonatkozó tiltás, az iskolák 30 százalékában legális a testi fenytés. Ugyanígy Új Zealandon sem tiltja a törvény a verést.

<sup>9</sup> Svédországban, Finnországban, Dániában, Norvégiában, Ausztriában pl. a szülök sem alkalmazhatnak testi erőszakot gyerekeikkel szemben.

1. TÁBLA  
*A testi fenyítést tiltó országok*

Ország	A betiltás éve	Ország	A betiltás éve
Lengyelország	1783	Japán	1947
Hollandia	1820	Kína	1949
Törökország	1823	Portugália	1950
Luxemburg	1845	Svédország	1958
Olaszország	1860	Spanyolország	1967
Belgium	1867	Dánia	1967
Ausztria	1870	Ciprus	1967
Franciaország	1881	Németország	1970
Szovjetunió	1917	Svájc	1970
Norvégia	1936	Írország	1982
Románia	1946	Nagy-Britannia	1986

Forrás: Hyman: Reading, Writing and the Hickory Stick. Lexington Books, 1990.

2. TÁBLA  
*A testi fenyítés az Amerikai Egyesült Államok néhány államában, 1986.*

Állam	Tanuló	A minta	A testi fenyítésben részesített tanulók száma	aránya
Arkansas	470 224	207 965	23 013	11
Missisipi	539 174	313 211	33 463	11
Alabama	755 824	445 708	42 770	10
Tennessee	745 538	448 275	42 769	10
Florida	1 576 212	1 318 229	87 218	7
Georgia	1 191 158	728 704	49 186	7
Oklahoma	645 918	392 931	26 493	7
Texas	3 342 108	1 945 398	121 862	6
Dél-Karolina	560 533	412 683	21 051	5
Összesen	41 056 036	23 524 363	586 061	2

Forrás: Office of Civil Rights 1986.

## Társadalmi-iskolai hierarchiák, fegyelem és szakszerűség

A tanulmánynak ebben a részében egy sajátos, jórészt Foucault-ra épülő történeti rekonstrukció segítségével arról lesz tehát szó, hogy milyen általánosabb tendenciák vezetnek a fenyítés korlátozásához, majd betiltásához.

Az iskolát konstruált, a természeti világtól koronként más-más határokkal leválasztott világnak fogom fel, melynek képletes, vagy valóságos, szilárd vagy mozgatható falakkal elrekesztett belső szerkezetébe koronként eltérő, erősen szelektált valóságok nyerne beöcsátást. Az egytantermes-egytanítós iskola, mely a középkorban legkö-

zelebb a templomhoz áll, fokozatosan átváltozik az erkölcsi tanítások, majd a gyári képeket idéző monitorrendszerben az idomítás, a kaszárnyaiskolákban a fegyelem, illetve a mindennapi ismeretek, magasabb fokon a klasszikus műveltség átadásának színterévé, hogy később, mintegy a progresszió eredményeképpen átadja helyét az „élet”, a „második otthon”, a „munkahely” metaforákkal leírható iskoláknak, melyek közé itt ott beékelődik az ünnepi „tudás vára”.

A természetesen jelzésszerűen leírt folyamat a hatalmi – tekintélyi rendszer, továbbá az iskolai szervezet módosulásával együtt megy végbe, a hatalomgyakorlás nyílt – rejtett, közvetlen – megosztott, személyes és személytelen formái között.

Az egytanítós iskola olyan hierarchikus, de kevésbé tagolt világ része, amelyben a hatalom személyes és közvetlen. A gyerek számára is viszonylag kevés személy testesíti meg az autoritást, a tanító az egyik. Tekintélye abszolút, nem függ azonban sem tudásától, sem képzettségétől, sem személyiségétől, maga a társadalmi hely biztosítja. Az iskola végső soron egy előjáróból (vezető, pásztor), annak legfeljebb egy segédjéből, illetve egy hozzájuk igazodó sokaságból állt. Ezt fejezi ki a tanterem elrendezése is (körben, a falak mentén elhelyezett padokon ülnek a tanulók, az előttük lévő sorokban szintén U alakban a kisebbek), középen a nemegyszer hatalmi szimbólumokkal, pálcával felszerelt tanárral, aki egy – segédtanító esetén két – személyben folyamatos kontrollt gyakorol a tanulók felett. Ugyanez a logika működteti a nagyobb városi iskolákat is,<sup>10</sup> de a segédtanítókkal megjelenik bennük a kezdeti hatalommegosztás és a többszintű, térben is megjelenített hierarchia.

A monitorrendszerű iskola által közvetített külső világ a középkorinál összetettebb, a hatalommegosztás, a személytelenségben rutinszerű engedelmesség, és a társadalmi távolságok begyakoroltatásának elvén működik. Minden személytelen: a tanító, a monitor, a tanulók. A személytelenség, valamint a szervezethez és strukturáltság az, ami az egytanítós-több segédtanítós városi iskolától alapvetően megkülönbözteti.

A tanító hatalmának meghosszabbítása a monitoroké, a tanító a monitorokat, azok a tanulókat ellenőrzik folyamatosan. A hierarchia az egytanítós iskolánál tagoltabb, ezt a tér is tükrözi. (Az óriási gyáracsarnokszerű terem elején középen egy emelvényen ül a tanító, a hosszú padosorok mellett állnak a monitorok. A padok rögzítettek, minden tanulónak megvan a maga helye, ahova megszabott rendben kell helyre menni.) A tanulók mozgásának és belső világának pontosan-mereven behatárolt terét kijelölni – ez intézmény legfontosabb feladata.

A többtantermes-többtanítós, ma hagyományosnak nevezett iskola kifejezetten modern képződmény, szervezete függőségek és identitások, státusok és presztízsek, hatáskörök és jogosítványok bonyolult rendszere. A tanári hierarchia csúcsán az igazgató áll, alatta az igazgatóhelyettesek szintje, majd a testületé. A tanulói világ nemcsak alsóbb és felsőbb évfolyamokra tagozódik, az osztályoknak is megvan a maguk – sokszor meg sem nevezett – hierarchiáján belüli helye (jó osztály-rossz osztály, á-sok, bé-sek, cé-sek stb.). A tanári hatalom nyílt, a testületiség által többszörösen megsok-

<sup>10</sup> Lásd részletesebben Németh & Skiera (1999) *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Bp., Tankönyvkiadó.

szorozott (a tantestület egységes, és ha kell, úgy működik, mint a bíróság), de egyben megosztott erő: nemcsak a tanári hierarchia, hanem az osztályokban alkalmanként vagy állandóra kiosztott feladatkörök miatt is (vigyázók, szertárosok stb, melyek eredményeképpen a hatalom egy része áthárul a tanulókra és rajtuk keresztül belenyúlik a diákok világába. A tanári tekintély több forrásból ered, a foglalkozás társadalmi presztízse, az intézmény presztízse, a testületi jelleg és hatáskör, de a szakmai felkészültség, a tudás is biztosítja. A tanulók számára a külső valóságot több, de csak személyiségét és tudományát tekintve különböző tanár közvetíti. A szerepek, a társadalmi távolságok rögzítettek, a határvonalakat nem lehet, nem is szabad átlépni, a tanárok tanárok, a tanulók nem gyerekek, csak és kizárólag tanulók. Ugyanakkor a monitor-iskolában uralkodó tökéletes személytelenség eltűnik, a tanárok legalábbis névről ismerik a tanulókat. Az iskola évente természetesen változó – a felsőbb osztályok elmennek, a kicsikből nagyok lesznek –, erősen tagozott szerkezetében némi személyes kötődést és a biztonságot az osztály és az osztályfőnök jelentik (akik megvédenek a nagyobbak hatalmaskodásától). Ez utóbbi által a hatalom többrétű funkcióban lesz láthatóvá és átélhetővé, nemcsak ellenőriz, felügyel, büntet, védelmez is. A tanulók azonossága is többgyökerű, egyrészt az iskolához, másrészt az osztályhoz, harmadrészt saját iskolai teljesítményükön alapuló pozíciójukhoz (pl. eminens vagy „bukott számár”) kötődik.

Az iskola életében nincsenek meglepetések, spontán csoportképződések, minden szervezett, szabályszerű és kontrollált. (A tanár katedrán tanít, ahonnan mindenkit lát, a tanulók sorokban rögzített padokban ülnek, az iskolában néhány meghatározott útvonalon közlekednek: szünetekben a folyosón sétálnak, aztán az órák rendje szerint a tornaterembe, esetleg valamelyik szertárba-előadóba tereltetnek.) A gyerekvilágnak, a képzeletnek, a fantázia csapongásának nincs helye, a tanár kalauz, aki akár a mozgást, a szellemet, a gondolkodást is kijelölt utakon irányítja tárgya felé, legyen az ókori Róma, vagy a mechanika törvénye.

A huszadik századi félig nyitott vagy nyitott iskola legjellemzőbb vonása, hogy határai a „hagyományoshoz” képest kevésbé élesek, feloldódnak vagy legalábbis feloldódni látszanak. Az iskola világának részeként megjelenik a természeti és a társadalmi környezet, valamint a gyerekvilág is. Az osztálykeretek fellazulnak vagy teljesen megszűnnek, a gyerekek egyidejűleg különböző csoportok tagjai. A tanárok mögött nem áll megfellebbezhetetlen és egységes testület, ettől a tanári hatalom egyfelől sebezhető (sok tanár érzi tehetetlenek magát), másfelől viszont – a hatalomgyakorlás áttételezettebb és rejtettebb formáival összhangban – legtöbbször maga is bújtatott. Az autoritás rejtegetni való dolog, amelyhez a tanárok is nagyon ambivalensen és frusztráltan viszonyulnak, s amelyet ugyanakkor pl. büntetésnél, véleményezésnél, osztályozáskor nem lehet elkerülni. A hatalom rugalmas, hol nyílt, hol rejtett gyakorlása okozta szerepkonfliktusban egyesek az autoritás, mások az autoritás vállalását feltételező feladatok háttérbeszorítása mellett döntenek, amitől viszont a diákok számára a külső valóság részben áttekinthetetlené, részben internalizálhatatlanná válik. A tekintély is kevésbé az intézménytől vagy a testülettől kölcsönzött, inkább a tanár saját erőfeszítésének, munkájának eredménye, amelyért, legalábbis úgy érzi,

nap mint nap, meg kell küzdenie. A gyerek identitásának kialakulását a változó csoporttagság ugyan nehezíti, de hát a nyitott iskola éppen a gyors, a rugalmas szerepváltások gyakorlóterepe, ahol a gyerekek a szünetekben az iskolai játszótéren gyerekek, néhány perc múlva pl. az egyik történelem órán hagyományos tanulók, majd rövid idő múltán pl. a nyelvórán egy állandó és egy alkalmi tanulócsoporthoz tartozó tagjai.

A modern iskola a kaszárnya, a börtön és a gyár,<sup>11</sup> pontosabban a javítóintézet és a dologház mintájára formálódó tömegoktatás intézménye, melynek egyik meghatározó belső vonulata a rend, a fegyelem, a test feletti uralom régi hagyományának újszerű rendszerbe illesztése: a fegyelem erkölccsé és hatékony erővé alakítása. Mindezek mögött olyan általánosabb folyamatok állnak, mint a morál és a büntetés közüggé válása, a büntetés elrejtése, a nevelés szakzerű intézményekbe való helyezése.

Az elnevezések a régié, a tartalmak és a funkciók részint újak: megőrzött patriarchális jelentése és rendfenntartó funkciója mellett a master fogalma szétválk, a differenciálódó, több szinten hierarchizált szervezetben form-master (osztálytanító), illetve headmaster (igazgató) lesz. Az iskolai idő, a tér és a tevékenység megszerkesztett rendjébe illeszkedve pl. az egyházi gyakorlatból kölcsönzött csengő is új jelentésre tesz szert, végpontokat, pontos határokat, szakaszokat jelöl, és ismétlődő, közel azonos egységekre (óra, szünet) szabdalja az időt. A modern iskola Foucault értelmezésében a középkori tömeg individuummá alakításának eszköze, melyben egy igen bonyolult struktúrájú hatalmi rendszerben a kiválasztott, újrászektált, kiképzett, ellenőrzött individuumokból álló csoportok összehangolt működésének, az energiák precízen kalkulált, gazdaságos felhasználásának a tanulása folyik. Ezért is nevezik majd a társadalom alapintézményének.

Hasonlóan az iskolai világ sok más korábbi alapjelenségéhez, a fegyelem jelentése is többretegűvé válik, az engedelmesség, az alávetettség politikai-vallás-erkölcsi fogalmába beoltdódik a test feletti uralomé. A tanulékony, alakítható, engedelmes test (Foucault 1990) trenírozásának igénye önmagában is többszörösen áthatja az iskolát. Képzésére többnyire e célra speciálisan kialakított helyen és külön tantárgy keretében kerül sor (testnevelés),<sup>12</sup> melynek sajátos része az alaki képzés (senki se lóghat ki a sorból) és az anyagcsere (testi szükségletek, az éhség, szomjúság stb.) szabályozása, melyet a tanítás rendje, a szünetek kényszerítenek meghatározott időre és időkeretbe. De erre szolgál a kimért, pontos és gazdaságos mozdulatok begyakoroltatása (pl. a szépírás, illetve a rendes írásbeli-kézi munka, az ülés előírt módja) 4. a már említett, az épületen belüli építészetileg is sugalmazott, de a tanárok által is ellenőrzött mozgás, és nem utolsósorban a 5. a mindezek megszégéséért is kimért testi fenytés, illetve annak elviselése. „A fegyelmezés – írja Foucault – a részlet politikai anatómiája.” (Foucault 1991.)

<sup>11</sup> A német tömegiskolák pl. inkább a kaszárnyák szervezetét és logikáját követik. Angliában kb. a 19. század közepéig megmaradnak a gyár-carnokszerű iskolák, akkor megkezdődik a nagy tér, és ezzel a tanulók és tevékenységek szétválasztása. A kaszárnyaiskolák kialakulásáról, elterjedéséről lásd részletesebben Németh & Skiera, i.m.

<sup>12</sup> Az így alakuló testkultusz nem az antik világba nyúlik, bár a klasszicizmuson keresztül azzal is érintkezik, inkább a tömegjelenségek, spartakiádok koreográfiájában jelenik meg.

A társadalmilag is felosztott térben mindenki csak akkora helyet tölthet be, amekora számára adatott vagy ahova kellő igyekekvéssel bedolgozta magát (v.ö. a monitor és a modern iskola). Így a test, a mozdulatok, a mozgás (a társadalmi mozgás is) egyfelől a politikai uralom, az alávetettség elfogadtatásának eszköze, melyet egy hierarchia különböző szintjén álló feljebbvalók folyamatosan ellenőriznek majd minősítenek, másfelől a saját vágyak, indulatok és szükségletek feletti uralom (önuralom) tárgya.

Ebbe kapcsolódik a modern iskola másik központi fogalma, a hatékonyság és a teljesítmény, mely az Angliában és Európa egyes részén a huszadik századig fennmaradó egytanítós iskolában, vagy a monitor iskolában kevéssé, a klasszikus, ma hagyományosnak nevezett többtanítós-tanáros modellben viszont felbontott és újrastrukturált idő és térszerkezetben, rendszerre szervezett tevékenységek során valósul meg, s melyet rendszeresen ugyancsak meghatározott, differenciált hatáskörökből hierarchiákba illetve szintekbe szerveződő pozíciójú egyének kontrolálnak: igazgatók, tanfelügyelők, tanárok, tanítók, idősebb vagy különböző tisztségeket viselő tanulók stb. A fegyelem, illetve a teljesítmény csak pontos tervezéssel és még precízebb módszerekkel érhető el: kitüntetett jelentőségre tesz szert tehát az ellenőrzés tudománya, önálló diszciplínává alakulnak a módszertanok (a mérés, értékelés, ellenőrzés, tervezés, tantervkészítés stb.), valamint a neveléstudomány (szempontunkból a fegyelmezés és a büntetés technológiája), és innen ered, hogy megfogalmazódik az elkövetett vétséggel arányos büntetés, illetve az „ésszerű” (reasonable punishment) büntetés elve, hogy megjelenik a pedagógiai szakszerűség fogalma.

A szakszerűség, a büntetés „ésszerűsége”, az indulatszabályozás tanárookra is érvényes normájához vezet, a folyamatos ellenőrzés, az ellenőrizhetőség pedig minden tevékenység, így a testi fenyítés nyilvántartásához, illetve a beszámoltathatósághoz. Ugyanakkor a hatalomgyakorlás közvetítettségének növekedésével, továbbá a szervezeti differenciálódással együtt az osztálytanár, a tanító közvetlen-egyszemélyi hatalma és vele a büntetésre való egyszemélyi joga egyrészt korlátozódik, másrészt az osztályszintű büntetések a szimbolikus-verbális szférába szorulnak. A tanár a testi fenyítésnek nem végrehajtója, hanem sugalmazója, a hierarchia és a változó munkamegosztás-hatáskör a nyílt erőszak alkalmazására pozíciójánál fogva többnyire az igazgatót (esetleg egy külön, a büntetésre kijelölt személyt) jogosítja fel, aki viszont a nyilvántartások alapján, mint az intézmény vezetője maga is felelősségre vonható. A pozícióhoz kötött büntetési mód a vétségek és büntetések rendjét is hierarchizálja, miáltal maga is az „ésszerűség” és a „szakszerűség” irányába hat. A folyamat természetesen konfliktusos, ezt illusztrálja a következő idézet:

A Londoni Tanács Oktatási Bizottságát, mely minden iskolában kizárólag az igazgatót jogosítja fel a tanulók testi fenyítésére, súlyos támadások érik. A tanárok beadvánnyal fordultak a tanácshoz, azt kérik, érvénytelenítse a rendeletet, és minden minősített tanár számára tegye lehetővé a pálca használatát.

...Különös, de igazgatók és tanárok egyaránt a rendelet ellen vannak. Utóbbiak azért, mert nem tudnak rendet tartani az osztályban ... Az igazgatók viszont nem kedvelik azt a rendszert, mely rájuk bízta a testi fenyítés végrehajtását, és a büntetett-



tek listáját sem kívánják túlzottan nagyra növelni. ...Emlékeztetni kell ugyanakkor arra, hogy jelentős visszaélésekre vezetne, ha a tanárok korlátozás nélkül használhatnák a pálcát. A tanárok – nem csoda – időnként hirtelen haragra gerjednek. Egy bűn, mely első pillanatra förtelmesnek tűnik, további megfontolás után gyakran elveszti súlyosságát. De a hirtelen ütést nem lehet visszavonni” (*The Graphic, London 1886*).

A hatáskörök megosztása összefüggésben áll az iskoláztatási idő lassú növekedésével is. A gyerekeket mindenképpen meg kell fegyelmezni, ha rövidebb ideig járnak iskolába, az alatt a rövid idő alatt. Az iskoláztatási idő kitolódásával a politikai-állampolgári szocializáció szakaszossá válik, a direkt, megfélemlítésen alapuló fegyelmezés inkább a kisiskolás korra koncentrálódik.

„A Reginaid utcai fiúiskolában az 1900-as szabályzat értelmében minden testi fenyegetési esetet feljegyeztek. Az iskola tanulói 7-től 12 évesek.”

A botázások számát az iskolaigazgató természete és stílusa határozta meg, leggyakrabban a harmincas években fordult elő. A háború alatt a korábbi 300-as nagyságrendből egyszámjegyű esetté vált, az ötvenes évek közepére újra megemelkedett, akkor 76 esetet tartottak nyilván.

...1929 és 1957 között a 8 és 11 év közötti fiúkat egytől négy botütéssel büntették, a vétségek többek között a következők voltak: „figyelmetlenség”, „hanyag munka”, „lustaság”. A legtöbb botütés, négy, az iskolakerülésért járt, de két ütésre ítélték „tétlenségért”, „idióta viselkedésért”, vagy „lopásért és hazugságért”, illetve azért, mert a tanulóból „hiányzott az igyekezet”. A leggyakoribb vétségnek a „beszélgetés” és a „nevetés” számított.

A viselkedési problémák egy része ma jelentéktelennek látszik. Ilyen a „figyelmetlenség” vagy a „villany felgyújtása”. A harmincas években verés járt azért, mert a tanuló „szándékosan eltörte a ceruzáját, hogy a hegyezőhöz mehessen”, „ötször is direkt ledobta a ceruzáját a földre”, „megrongálta az iskolapadot”, „cigarettadobozzal játszott”, „a lányok játszóterén volt”, „a rajz-moddellel játszott”, vagy mert „kimászott az ablakon”.

A húszas években botütésre ítélték a tanulót, ha „meg sem próbálta”, „rosszal kodott”, „játszott”, „késett”, „helyesírási hibát követett el”, „csúnyán írt”, „rendetlen a füzeté és a munkafüzeté”, „összefirkálta a könyvét”, „másolt”, „segített a társának”, „szemtelenkedett”, „durva volt” vagy „nem nézett”. Egy fiút azért büntettek meg, mert „mindent leírt a könyvből” és „teljesen tintás lett”. Esetleg azért is, mert „cédülát küldött a másiknak, aki azt szórakoztatónak találta”, vagy „rágózott”, „gyufával és játékokkal szórakozott” (1931).

A húszas évek iskolai verekedése az ötvenes évekre a „rendelőbe menet az utcán verekedett”-re változik. Néhány vétség ... agresszív elemeket is tartalmaz. ilyen pl. „a többiek rugdosása”, „kődobálás”, „a házirend ellenére tokos kést hozott” „tintás vattát vagdosott a plafonra”, „rendetlen viselkedés”, „modortalanság”, „általános rossz magaviselet”, „a vonalzóval verekedett” ... „az obszcenitás” (mind írott, mind beszélt formában) szintén jelen volt a harmincas években is: a „csúnya beszéd”, „a vulgaritás és mocskosság”, a „mutogatás”. Az egyik fiú azért kapott két ütést, mert „a kis és

nagyobb lányok jelenlétében levizelte a lányiskola játszóterének falát...”.<sup>13</sup> (*The Good Old Days, Yearb. Independent 1996. okt. 3.*)

A lányok iskoláztatása, a nemiség – bár egyenruhákba bújtatott vagy másként regulázott – jelenléte szintén új helyzetet jelentett az eszkalálódó és tömegesedő iskola-rendszerek számára, melyekben a 2. világháború utáni időkig legtöbb országban főként férfi tanárok dolgoztak. Új szakszerűségi elem tehát a differenciált bánásmód igényének megfogalmazása, most már a lányok, majd később a kisgyerekek testi fenytetésének korlátozása. Erre Norvégiában pl. a múlt század végén, Németország egyes tartományaiiban közvetlen a II. világháború után, 1947-ben került sor.

1889-ben született az a norvég törvény,<sup>14</sup> mely az iskolaigazgatók hatáskörébe rendelte a döntést, engedélyezik e az általuk vezetett iskolában a fenytítést, és a hatáskörök szabályozása mellett további korlátozásokat is bevezetett: a testi fenytítést csak az igazgatóval, a tanítóval, a kollégákkal vagy a gyámügyi hatóságok képviselőjével való konzultáció után, és jelenlétében lehet foganatosítani. Minden esetet egy külön erre rendszeresített könyvben nyilván kell tartani, a büntetés okát fel kell tüntetni. Az iskolaszék hosszabb vagy rövidebb időre felfüggesztheti a tanár büntetésre való jogát, ha hatalmával visszaél. A lányokat csak 10 éves kor alatt lehet fenytíteni, és csak nőtanár hajthatja végre a büntetést.

A részleges korlátozás a fenytítés illegitimitásához vezető folyamat egy szakasza.<sup>15</sup> A testi erőszak jogi felszámolását egyrészt pont a modern iskola alapjának, a rendnek a kialakításához és fenntartásához szükséges szakszerűség átalakulása, a fegyelmezési technikák finomodása, másrészt ugyancsak a szakszerűségeen-professzionalizálódáson keresztül a lélektani ismeretek lassú beszivárgása, továbbá a mélylélektan terjedése készítette elő. Ez utóbbi nem azért, hogy közvetlenül vagy tömegesen az iskolai gyakorlat részévé vált volna, inkább a polgárság egyes csoportjaiban a családi nevelés átalakulásán, a szülői attitűdök változásán, a csoport politikai befolyásán át.

<sup>13</sup> Az elíteltatásban, illetve az egyházi iskolákban tovább fennmaradt a fenytítés. Ennek okai részint a tömegoktatás logikáján kívül esnek.

<sup>14</sup> Az 1889-ben hozott törvényt 1881-ben nagy vita előzte meg. A vita arról folyt, hogy legyen-e az iskoláknak joguk döntenii, megszüntetik-e vagy alkalmazzák a fenytítés gyakorlatát. A tanárok már a vita során a „szabadságukat” féltették, ellenkeztek a javaslatot, korlátozást vélték felfedezni benne.

<sup>15</sup> Svartvatu és Telhaug is ezt állítja Trondheim iskoláinak történeti vizsgálata alapján (1890–1930). Norvégiában a fegyelmezés módszerei nem külső társadalmi nyomásra, nem törvényi szabályozásra változtak: az 1936. évi törvény, mely beritortta a testi fenytítést, az iskolákban már csak egy létező tendenciát erősített meg. Ezt a 4 trondheimi elemi adatai is bizonyítják: 1900 és 1930 között összesen 3197 vétségert büntettek testi fenytítéssel, 1900-ban 1386-at, 1930-ban már csak 114-et. A szemléletváltásra utal, hogy a fenytítés minden csoportban, összesen 93%-kal csökkent, ezen belül leginkább az osztályon belüli viselkedéssel kapcsolatos vétségek (pl. engedelmesség) és a tanulmányi munka terén (97–97%), melyeket az iskolátogatással összefüggő mulasztások (késés, lógás stb.), majd az osztályon kívüli fegyelmi problémák követnek (88–81%) (*Svartvatu & Telhaug 1996*). A két szerző szerint a változás fő oka az iskolán belüli szervezeti tényezők és az emelkedő színvonal, a pedagógiai szakszerűség növekedése volt. Törvényi szinten 1889-ben szabályozták az iskolai fenytítést, de már korábban, az 1739-ben kibocsátott *Vezérőnal fiúk, felügyelők és tanárok számára* is a büntetés enyhébb formáit javasolta. Az 1838-ban megjelent új vezérőnal újabb szakasz kezdetét jelzi. A fenytítést végső esetnek tekintii, és megfogalmazza a visszavétel megelőzésének feltételeit (a fenytítést külön alkalmazott hajtsa végre, felügyelő bizottság legyen jelen, valamint az osztálytanfő minden fenytített gyerekről vezessen feljegyzést).

## Az amerikai iskolák

Az amerikai iskolák a fizikai erőszak teljes legitimitása-korlátozása és illegitimitása közötti (idő)tengelyen helyezkednek el, a fenyegető iskolák többsége a középtájon, ahol a büntetésre vonatkozó szabályok az ésszerűséget és az indulatszabályozást (a rosszdulat, a bosszú érvényesülésének megakadályozását illetve a testi sérülés elkerülését) célozzák, illetve ahol a részben differenciált bánásmód jellemző (a fenyegetést elszenvendő gyerekek többnyire 8–12 éves fiúk). Az európaihoz képest több évtizeddel korábbi állapot oka többgyökerű. Minden bizonnyal szerepet játszik benne, hogy a szóban forgó államokban a szegénység nagyobb, az iskoláztatási idő rövidebb, az iskolák profilját alakító középosztály pedig zárt és konzervatív értékrendet képvisel. Ez utóbbi önmagában is lassítja az intézményi szakszerűség átalakulását, késlelteti a nevelési-fegyelmezési módszerek finomodását, akadályozza az európai mélylélektani iskolák gondolkodásmódjának beszűrődését<sup>16</sup>.

A testi fenyegetés gyakorlatának fenntartását, sajátos továbbélését erősíti az egyszemélyi felelősséget növelő egytanítós rendszer is.

A mai iskolák az egytanítós, illetve „hagyományos”, több tanítót-tanárt alkalmazó és a félig nyitott iskolák együttesének sajátos változatai. Az amerikai iskolák is, de úgy, hogy (mivel nincsenek osztályok, a tanárok csak egy évfolyamon tanítanak, és a „kabinetrendszerben” minden tanárnak, ha ugyanazt a tárgyat több tanár oktatja is, külön terme van) a felsőbb évfolyamokon szintenként tagozott és tantárgyanként egymás mellé rendelt egytanítós rendszer működik, amely mellé sajátos funkciók (pl. iskolai tanácsadó, védőnő stb.) társulnak, és amelyet iskolafokozatonként, esetenként feladat- és hatáskörönként elkülönülő igazgatók, illetve helyetteseik ellenőriznek-felügyelnek.

Ezzel együtt a fenyegetés gyakorlatának amerikai értelmezése teljesen más. Ahogyan általában az amerikai nézőpontból is hiányzik a múlt, a valláson, a vallási hagyományon túl a szakirodalom sem történeti okokat sorol egymás mellé. És mivel a testi fenyegetés körüli vita sem zárult még le, valamint a napi életben is rengeteg az erőszak, a kérdéssel foglalkozókat az izgatja, hogy mi tartja fenn, hogyan hagyományozódik tovább, milyen szerepet játszik a verés, a nyílt agresszió a tekintélyhez való viszony alakulásában, milyen hatása van a személyiségfejlődésre, a konformitásra stb.<sup>17</sup> Az értelmezések, viták nagyobb csomópontjai: 1) a vallás és a tudomány, mint legitímációs eszközök, 2) a modellkövetés, mint a megszakíthatatlan bűvös kör összetartó

<sup>16</sup> A hatalmas erőgép sistereg, de működik és vannak tartalékai. Az alabamai kormányzó 1994 augusztusában aláírta azt a törvényt, amely kötelezi az oktatási bizottság képviselőit, álljanak ki a tanárok mellett, ha a szülők testi fenyegetésért netán pert indítanak ellenük. Virginiában ugyan tiltott a fenyegetés, a törvény azonban a rend fenntartása és az erőszak megelőzése érdekében lehetővé teszi az „ésszerű és a feltétlenül szükséges” fizikai erőszak alkalmazását, továbbá egy, az alabamaihoz hasonló 1995-ös módosítás szintén elrendeli, hogy a tanárok számára biztosítani kell a törvény előtti védelmet...

<sup>17</sup> Az amerikai diskurzus jelentősen eltér a hazaitól. Magyarországon a kérdés inkább társadalomelméleti-társadalomtörténeti vagy mélylélektani: melyik az a nevelési rendszer, legyen bármilyen kemény vagy uniformizált is, amelyik a legkisebbre csökkenti az extrémisát, a végletes gondolkodás és magartás kialakulásának az esélyét, vagy amelyik a leghatékonyabban tudja megfékezni az ember gyilkos ösztöneit és természetét.

eleme, 3) a fenyítés hatékonysága, 4) a szegénység, mint a megfelelő iskolai feltételek hiánya, illetve a verés racionalizálásának eszköze. A következőkben tehát ezeket ismertetem.

### A fenyítés legitimációja: a vallás és a tudomány

A tettlegesség legitimálásának egyik legtöbbször idézett forrása a Biblia, azon belül is a Példabeszédek. Paradox módon a leggyakrabban hangoztatott mondás, „spare the rod and spoil the child” mégis a 17. századi Samuel Butler (többek szerint félreértett) *Hudibras* c. költeményéből származik, nem pedig Salamon királytól. Sőt, egyes értelmezésekben Salamonnál a vessző a fiú engedelenségét megtorló megkövezést helyettesíti, a halálos büntetést enyhítő eszköz, vagy – mint a 23. zsoltárban – pásztorbot, mely eligazítást, biztonságot nyújt (Ha sötét völgyben járok is, nem félek a bajtól, hisz te velem vagy, Botod, pásztorbotod biztonságot ad. 23.4).

A bot, a pálca, a vessző használatát, a fenyítést, az atya-apa fiú viszonyt érintő, a kereszténységbe sőt ószövetségbe<sup>18</sup> nyúló érvelés máig sem veszítette érvényét, élénk, sokszor szenvedélyes, az amerikai törvényhozásban is tetten érhető diskurzus része. A többek között forráskritikára épülő vitában a testi fenyítést alátámasztó hivatkozások az ártatlan krisztusi-evangéliumi gyerekképpel állnak szemben,<sup>19</sup> és az Izsák-Krisztus analógia drámája mellett-mögött egyik oldalon az istenszeretet-félelem, az engedelmesség, a jellemformálás, a másikon pedig a nevelés-jellemformálás szigorú, de türelmes és gyengéd hagyományai elevenednek meg.

1976–77-ben, az elhíresült Ingraham-Wright ügyben<sup>20</sup> pl. a Legfelső Bíróság 9 bírójának többsége azon a véleményen volt, hogy – eltérően a köztörvényesekkel kapcsolatos bánásmódtól – az iskolai testi fenyítés nem eshet az Alkotmány 8. és 14. cikkelyét kiegészítő rendelkezések védelme alá, és hogy ezért a diákokat az alkotmány szerint nem kell meghallgatni a testi fenyítés végrehajtása előtt. Érvelésüket a történelemre, a hagyományra és a szokásjogra építették. A hagyomány és a szokásjog mellett az ideológiai-érzelmi magot a pokol víziója alkotja. Számos keresztény és minden fundamentalista protestáns számára az ördög valódi léttel bír, a pokol pedig a végtelen fájdalom és szenvedés, azaz az örök büntetés (kínzatás) létező helye, amelytől a lelkeket minden áron meg kell menteni, pl. úgy, hogy az ördögöt ki kell űzni – verni

<sup>18</sup> Az idézet Bibliabeli eredete a következő: Aki nem használ palcát, gyűlöli a fiát, aki meg szereti, az megfenyíti. Példabeszédek 13.24. A Bibliából vett idézetek a Szent István Társulatnál 1972-ben megjelent fordításból vannak. Biblia, negyedik kiadás, Budapest, 1982.

<sup>19</sup> Fülöp c. tanulmány keretén, mégis érdemes megemlíteni, hogy a protestáns nevelés, az amerikai család stb. egyik legnevesebb kutatója, tesri fenyítés ellen érvelve hangsúlyozza, hogy az ilyen jellegű utalások sokkal gyakoribbak az Ószövetségben, vagyis a zsidó hagyományban. Ezt írja, „A testi fenyítés nem alapul és nem is alapozható a Jézusnak vagy Pálnak tulajdonított szövegekre. Az Új Testamentumban az írás betűjéhez legerősebben ragaszkodó keresztények is csak két névtelen szerző, a Zsidóknak írt levél és a Jelenések könyve szerzőire hivatkozhatnak, mint olyanokra, akik a gyerekek testi fenyítését jogosnak tekintik. A gyakorlat tehát a legtöbbször Új Testamentumi alapokra épül. Akkor miért tekintik a testi fenyítést kereszténynek egyáltalán?” (Green 1991.)

<sup>20</sup> Az ügy 1970-ben kezdődött. James Ingraham floridai tanuló szülei, néhány más szülővel együtt, a bírósághoz fordultak, mert az igazgató ürtelegelési nyomán gyerekeik súlyos sérülést szenvedtek.

– belőle.<sup>21</sup> A *Psychology Today* 1988. decemberi számában megjelent Gallup felmérés szerint az amerikaiak és az észak-írországiak 66 százaléka hisz abban, hogy van ördög (ugyanaz az Ír Köztársaságban 57, Spanyolországban 33, Olaszországban és Nagy-Britanniában 30, Finnországban 29, Norvégiában 28, Belgiumban 20, Nyugat-Németországban 18, Franciaországban 17, Dániában 12, Svédországban pedig 12 százalék). A társadalomnak meglehetősen nagy csoportjai hiszik tehát még jelenleg is, hogy az ördög önálló entitás, következésképp a bűn (az élvezet pl.) az ő műve, a jellem, a személyiség pedig csakis az alázatosságban és a szenvedés tűzpróbájában alakul. A kímélerlen szigor és fenytetés csecsemőkortól ifjúkorig terjedő gyakorlatát (a fegyelmezésnek, ergo a büntetésnek már a bölcsőben kell kezdődnie)<sup>22</sup> a teológiai-valláserkölcsei retorika, a szülőknek szóló irodalom egy része szintén erősíti. A *Spanking: why, when and how?* c. [Verés: miért, mikor és hogyan?] könyvében Roy Lessin így ír: „A verés gondolata Istentől származik. Isten parancsolata, hogy a szülők szeretetük kifejezésékként megüssék gyerekeiket. A verés nem választás kérdése. Olyan dolog, amivel a szeretet nem egyezkedik. Szülőként a következő kérdéssel állunk szemben: szeretjük e az Istent eléggé ahhoz, hogy engedelmeskedjünk neki, és szeretjük e gyerekeinket eléggé ahhoz, hogy szükség esetén a verés korrekciós hatásához folyamodjunk?” (Lessin 1979). Hasonló nézeten van Larry Christenson A keresztény család c. (The Christian Family) több mint egymillió példányban elkelt könyvében. „Isten számon kéri rajtad gyermekeid fegyelmezését. Ha Szavának megfelelően fegyelmezed és neveled gyermekeidet, helyeslésben és áldásban lesz részed. Ha nem, haragját vonod magadra” (Christenson 1970.) vagy „A szentírás fegyelmező eszköze egyszerű és világos: a pálcá.” J. Richard Fugate továbbmegy: „Az isten kifejezetten az emberi autoritás szimbólumaként alkotta meg a pálcát” (Fugate 1980). Az irodalom bőséges a fizikai erőszak és fájdalom szülte erkölcsi hatalom, a felettünk álló igaz és igazságos bíró, és az örök törvény bevésésének ideológiája és technikája tekintetében: szeretet és félelem egybekapcsolódik, a szülők Isten helyett cselekszenek, visszatérő motívum az akaratos, szembeszegülő gyermek, a dac, az engedetlenség megtörése, a megkérdőjelezhetetlen engedelmisség,<sup>23</sup> a büntetés módszeressége, a verés rituáléja, a kontrollált erőszak stb.<sup>24</sup>

A protestantizmusból nő ki, illetve annak szekularizált tudományos metamorfózisa a behaviourizmus. „A modern behaviorizmus a büntetést tudománnyá alakította.

<sup>21</sup> A gondolat már a zsidóknál is létezett, a protestantizmusba Lutheren keresztül jutott, aki azzal kapcsolatban, hogy a bolond szent ember-e vagy démon-ördög, az utóbbi vallotta, mikor pl. azon a nézeten volt., hogy a mentálisan sérült gyerekeket vízbe kell fojtani, mert az ördög eszközei.

<sup>22</sup> John és Charles Wesley, a metodista egyház alapítójának anyja, Susanna ezt írta gyerekei neveléséről: „Mikor egyévesek lettek (vagy valamivel azelőtt) megtanulták, hogy féljenek a bottól és ezért csendesen sírjanak, ami által elkerülték a bőséges korrekciót, melyben máskülönben részük lett volna: így a gyereksírás gyűlöletes hangja ritkán hallaszott a házában, a család olyan csendben élt, mintha nem is lennének gyerekek” idézi Green 1991.

<sup>23</sup> „Az engedelmisség minden személyiség alapja. Az otthon alapja. Az iskola alapja. Az ország alapja. A társadalom alapja. A törvény és a rend fenntartásához elengedhetetlen.” (Hyles 1972.)

<sup>24</sup> Alice Miller For your Own Good (Saját érdekében) c. könyvében teljesen egyező, vagy hasonló német és más európai forrásokon idéz a 18. századtól napjainkig, összefoglaló néven „mérgező pedagógiának” nevezi őket. (vö. feleke pedagógia) A kérdés továbbra is az, mi az oka annak, hogy ha létezik is az efféle gondolkodásmód az európai országokban, marginális, és a törvényhozásig nem terjed, Amerikában viszont minden szinten reprezentál.

A behaviorista tudományokba a büntetés éppúgy be van ágyazva, mint az iskolákba vagy a törvényekbe. A fájdalom és a szenvedés érvei a behaviorista pszichológusok nyelvének csakúgy részét képezik, mint a nevelőkének, jogászokénak, és a bírácoknak... A gubancos és fájdalmas zsidó-keresztény hagyományból a büntetés kiszabása és a büntetés elkerülése a világi behavioristák számára a legmaradandóbb probléma.” (*Greven 1991*) Maga Skinner is pontosan tudta, hogy tudományos meggyőződése vallási gyökere, hogy a szabad akarat, a determináció, a predestináció, a felelősség kérdésében tudományos tételei és az Edwards féle kálvinista teológia között párhuzam van.

„A testi fenyítés racionáléi a *Büntetés hatásai az emberi viselkedésre* (*Axelrod & Apsche eds 1983*) című behaviorista esszégyűjteményben, az empirikus tudomány nyelvén igazolják és távolítják el az olvasót az »organizmusok« büntetés nyomán keletkező fájdalmától, ezek az organizmusok a patkányok, a majmok, a galambok, vagy az ember. Az esszék alapját képző kutatások és a kísérletek többsége emlősök és madarak viselkedésére koncentrált, a szerzők feltevése mégis világos, az ilyen kutatások gyakran közvetlenül is alkalmazhatók az emberi viselkedésre és érzelmekre...” (*Greven 1991*)

Van Houtent azt állítja, hogy a célzott magatartást akkor lehet megváltoztatni (elnyomni), a büntetés akkor hatékony, ha elég intenzív, ezért tehát kezdetben sem érdemes az enyhébb büntetésekkel próbálkozni (*Van Houten 1983*). Newsom, Favell és Rincover egyenesen ugyanúgy érvel, mint a testi fenyítést védelmező vallási szerzők: „Aki mások kezelésével vagy nevelésével foglalkozik, nem kedveli az olyan eljárást, melynek hatékonysága az okozott fájdalomtól függ. De a kemény realitás az, hogy néhány esetben mégiscsak ezt kell választani, ha elsősorban a kliens érdekét és nem a személyes vagy a társadalom által preferált értékeket szolgáljuk.” (*Newsom & Favell & Rincover 1983*)

A korrekció,<sup>25</sup> az eltökélt, elvszerű erőszak<sup>26</sup> törvényes iskolai gyakorlatát máig is a protestáns elvek, az azokból kinövő tudományos gondolkodás és a részint ezeket mozgósító törvényhozás szentesíti-konzerválja. A protestantizmus, mint a verés direkt magyarázó elve azonban egy kissé túlegyszerűsítő. A hasonlóképp protestáns Skandináv országokban (ahol akárcsak Bergman filmjeiben, pl. a Fanni és Alexanderben a mostohaapa – lelkész – az idézetekkel azonos nevelési elképzelések képviselője), a jelenlegi helyzet teljesen más, mint az Egyesült Államokban.

## Az erőszak átörökítése és tanulása

A célzott erőszak törvényekkel, ideológiákkal egybefűzött láncolatát erősíti a modellkövetés, melynek elmélete leegyszerűsítve arra a feltevésre épül, hogy az emberi viselkedés nagy része tanult, és a mások viselkedésének megfigyelésén, követésén alapul. *Bandura* (1963) híres kísérlete pl. az óvodásokkal és Bobo-val is azt látszik igazolni,

<sup>25</sup> Ki ne emlékezne a Jane Eyre lelkészére, Mr. Brocklehurst-re, aki a „természetnek sem tesz engedményeket”, sőt, és rövíg levágatja Julia Severn természetől göndör haját. A korrekció az ösztön szabályozás vagy elfojtás kultúraspecifikus módja, sajátos tartalmú kifejezés: a természet, a „bűnös hajlamok” korrigálását jelenti, mindent, ami a vallási-valláserköleszi dogmától idegen életjelenség, viselkedés vagy akárcsak adottság.

<sup>26</sup> Külön kutatást érdemelne a testi fenyítés szexuális-homoszexuális természetének feltárása. Egészen nyilvánvaló ugyanis, hogy pl. azokban az esetekben, mikor felnőtt férfitanárok serdülőlányokat fenekelnek el, szadizmusuk és szexuális ösztöneik – legális keretek között – egyaránt megnyilvánulnak.

hogyan a gyerekek környezetükből tanulják az agresszivitást, utánozzák a modellt,<sup>27</sup> és olyan helyzetekre is átviszik az így tanult viselkedést, ahol a közvetlen mintát szolgáló személy már nincs jelen.

Kifejezetten a fenytetésre, illetve annak hatásaira irányult L. Eron követéses vizsgálata, melynek során először 870 nyolc éves gyereket kérdeztek meg arról, milyen szigorúan büntetik őket és hogyan (szülők egyáltalán nem alkalmaznak testi fenytétést, pofóznak, vernek stb.), majd társaikat kérték, értékeljék, mennyire agresszívak a vizsgált gyerekek. A legerőszakosabb értékelést azok kapták, akiket a szülők a leginkább és a legdurvábban büntetettek. 20 év múlva, mikor felnőttként is megkeresték őket, szintén erőszakosnak bizonyultak, gyerekeik ugyancsak erőszakosak.

Hasonló eredményre jutott egy szintén követéses vizsgálat, a Manhattan-project (Trotter 1976), mely szignifikáns összefüggést talált a tizenöt éves kori destruktív agresszivitás és az öt éves korban elszenvedett testi fenytetés súlyossága között.

A szabályok ellen vétő, nevetlen, „rosszul viselkedő” stb. gyerekkel szembeni erőszakos eljárás, magatartás korai gyerekkori élményekben gyökeredzik és felnőttektől elsajátított. Owens, Straus, Gelles és Gil kutatásai szerint a gyerekeiket és házastársukat bántalmazó szülők gyerekkorukban maguk is súlyos bántalmazás áldozatai voltak, valamint hogy agresszivitásuk nem korlátozódik a családra, a családon kívül is gyakrabban követnek el testi sértést (Straus 1991).

Lennox 1982-ben tanárokat vizsgált, és megállapította, hogy a gyerekkorban elszenvedett verések erőteljesen valószínűsítik a testi fenytétést a saját pedagógiai gyakorlatban. Hyman, feltételezve, hogy a tanárok körében a gyermekismeret, a kellő pszichológiai felkészültség hiánya okozhatta a tettlegességet, 1983-ban pszichológusok között is megismételte Lennox kutatását. De az ok nem a pszichológiai ismeretek hiányában rejlett. A pszichológusok 51%-a bizonyos esetekben, olyanban, amely a gyerek számára veszélyes, vagy ha a viselkedési probléma komoly és visszatérő, elfogadhatónak tartotta a verést, 30% az iskolákban is helyeselte vagy helyeselné. Érvelésükben tévesen Skinnert idézték, és jóllehet a fenytetés helyeslését illetően előfordultak területi különbségek, esetükben is a gyerekkori fenytetés volt a meghatározó. M. Pokalo kutatásában a modellkövetés mellett a vallás szerepét elemezte. A kutatásban (1986) retardált gyerekek intézetében dolgozó gyermekgondozók vettek részt. Abból a szempontból, hogy a gondozásukra bízott gyerekek mulasztásait mennyire keményen büntetik, itt is elsődlegesen a gyerekkori fenytetés bizonyult meghatározónak. Ugyanakkor a magukat fundamentalista orientációjú baptistaként jellemző gondozók alkották a legerőteljesebben fenytető csoportot, majdnem minden vétségért többet és szigorúbban büntetettek, mint a katolikusok, a zsidók, vagy a protestánsok.

A modelláláson túl a tágabb környezet erőszakos szintje hatásának demonstrálását célozta Bellak és Antell (1979) német, dán és olasz játszótereken folytatott összehasonlító kutatásában. A résztvevők a felnőttek és a gyerekek illetve a gyerekek közötti

<sup>27</sup> Mint ismeretes, a kísérlet során három különböző helyzetet hoztak létre. Az elsőben felnőtt személy verte, rugdosta a Bobo nevű műanyag babát, ordított vele, ráült stb., a másodikban ugyanez történt, de filmbefejtés után, a harmadikban pedig egy rajzfilmet vetítettek, abban egy fekete macska viselkedett erőszakos módon. Később, mikor hagyták, hogy a gyerekek maguk válasszák meg, mivel játszanak és hogyan, az utánzott agresszió az első csoportban volt a legmagasabb, vagyis abban, amelyben élő személy volt a modell.

agresszió különböző formáit megfigyelve, azt találták, hogy országonként eltérő: Olaszországban és Dániában gyerekek ellen irányuló agresszió nem fordult elő, és kevés volt az agresszív viselkedés a gyerekek egymás közötti interakcióiban is, Németországban viszont mindkét csoportban sok volt az erőszak, a játszótér tele volt lökdösődő, civakodó, verekedő, egymást üldöző gyerekekkel.

## A leggyakoribb érv, a fegyelem hatékonysága

Bár kevés az empirikus bizonyíték arra, hogy a testi fenyítés a viselkedés befolyásolásában hatékony lenne, sőt számos kutatás feltárta a hosszú távú negatív következmények egész sorát (önértékelési zavarok, gyenge önkontroll, sívár kapcsolatok, brutálitás); a fenyítés mellett leggyakrabban elhangzó érvek mégis a korábbi rend és a fegyelem képét szegezik szembe a csorbult tekintéllyel, a tiszteletlenséggel, a laza fegyelemmel, az erkölcsstelenséggel, a bűnözéssel.

A fenyítés kritikája alapvetően három szinten fogalmazódik meg: 1) a leggyakoribb hivatkozás ökonómiai, a fenyítés hatékonyságát vonja kétségbe (a megfélemlítéssel teremtett rend pillanatnyi, a verés a magatartást csak rövid távon szabályozza, az agresszió további agressziót szül stb.), 2) a politikai valamint a tágabb társadalmi következményekre vonatkozó érvek a demokratikus elvekkel való összeegyeztethetlenséget, a fenyítés megalázó voltát, illetve a nem kívánatos szocializációs hatásokat, a konformitást, a felelősségelhárítást stb. hangsúlyozzák, 3) néhányan pedig a kemény szigor, a megfélebbezhetetlen ítélet, a büntetés és a fegyelem közötti tényleges összefüggést vitatják.

D. Zucco *A Matter of Discipline* (A fegyelem kérdése) c. munkájában két pennsylvaniai körzet iskoláit hasonlította össze a hatékonyság és a fegyelem szempontjából. A két körzet egy megyéhez tartozik, az egyik tiltja, a másik engedélyezi a fenyítést. Eredményei szerint ahol legális a fenyítés, gyengébbek a tanulmányi eredmények, és sokkal több a fegyelmi probléma, az iskolai hatékonyság alacsonyabb, rendről pedig szó sincs.<sup>28</sup>

## A szegénység

Amerikában a legutóbbi adatok szerint a testi fenyítésben részesített tanulók aránya a következő államokban a legmagasabb: Arkansas, Missisipi 11%, Alabama, Tennessee 10%, Florida, Georgia, Oklahoma 7%, Texas 6%, South Carolina 5%, többségükben a bibliás államokban, amelyekben minden köz- és magánkerület alapja a Biblia többnyire betű szerinti értelmezése. Hyman szerint ezek azok az államok, ahol az

<sup>28</sup> Hasonló gondolatokat feszeget az *Independent* 1996. okt. 3. számában A The good old days, yeah szerzője. Az angliai Portsmouth College Iskolaszékének jegyzőkönyveit elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a tanulók 1930 és 56 között, amikor a tanárok még pálcával fegyelmeztek, nem voltak fegyelmezettebbek. A verések száma inkább a kor általános légkörétől, az iskolaigazgatótól függött, és – legalábbis ebben az iskolában – kevésbé múlt az elkövetett vérségtől vagy mulasztástól. Egy korábbi időszakra vonatkozóan részben azonos következtetésre jutott *Stavran és Telhaug (1996)*. Mint ahogy erről már volt szó, a büntetések száma a norvégiai Trondheim iskolában 1900-tól 1930-ig radikálisan csökkent. Aligha képzelhető el, hogy a gyerekek változtak volna ilyen gyorsan, valószínűbb, hogy a tanárok büntetéssel kapcsolatos attitűdjei módosultak, kevésbé, és komolyabb dolgokért büntettek veréssel (pl. iskolakerülés). A fegyelemsértés rípusok szerinti megoszlásából ugyanakkor az is kiténik, hogy az erőszakos viselkedés a büntetések mértékénél is erőteljesebben csökkent.



iskolai költségvetés amúgy is alacsonyabb, egyébként is kevesebbet költenek iskolapszichológusokra, és eleve nagyobb a szegénység, alacsonyabb az iskolázottság, a tanulók közt magasabbak a lemorzsolódási arányok, az írástudatlanság, és más vizsgálatok szerint az ifjúkori bűnözés is (!). Az említett államok (Florida, Georgia és Texas kivételével, melyek a kiadások és az iskolázottsági szint alapján képezett rangsor közepé táján állnak) a rangsorok végén találhatók.<sup>29</sup>

Az egy tanulóra jutó kiadásokat alapul véve 1996–97-ben Arkansas a 49., Mississippi a 47., Alabama a 34., Tennessee a 42., Florida a 29., Georgia a 25., Oklahoma 48., Texas 26. és South-Carolina a 37. helyen állt. (Az átlag tanulónként 5889 dollár volt.) Ugyanez a 25 évnél idősebb népesség iskolázottsága alapján képzett rangsorban a következő: Arkansas 51 (Washington D.C. is szerepel az összesítésben, így a rangsor 51 elemet tartalmaz) Missisipi 36., Alabama 44, Tennessee 48, Florida 32., Georgia 29., Oklahoma 37., Texas 28, South-Carolina 45. (A népességen belül az egyetem-főiskolát végzettek aránya átlagban: 23,9%) (*The New York Times Almanac 1999*).

A lakosság etnikai összetételét tekintve az említett tíz államból négy a között a hat között szerepel, amelyben több, mint minden negyedik ember fekete. A szegényebbek illetve a színesek szocializációjában így a legális erőszaknak nagyobb szerep jut. A vallási indoktrináltságon kívül tehát, a leginkább büntető államok iskolai gyakorlatának (azon az általános társadalmi üzeneten túl, hogy a konfliktusok erőszak segítségével megoldhatók, valamint, hogy a hatalom és a pozíció feljogosít az erőszak alkalmazására) létezik egy kifejezetten a szegényeknek és színeseknek szóló szociális tartalma, mely kimondva-kimondatlanul arra épül, hogy „a vadakat vagy az alsóbb néposztályokat csak így lehet megfékezni”, mert „úgysem értenek a szép szóból”, és amelyet a szülők is elfogadnak-támogatnak. Míg 1989-ben a keleti parton a szülők 66% a testi fenytés ellen volt, a déli államokban csak 33 százalékuk (a Harris közvélemény-kutatás alapján idézi *Hyman 1990*).

### 3. TÁBLA

*A fenytéshez való viszony a szülők legmagasabb és a legalacsonyabb jövedelmű csoportjaiban*

Évi jövedelem (US dollár)	Az iskolai fenytést helyesli	Az otthoni fenytést helyesli
50 ezer felett	42%	69%
7500 vagy kevesebb	48%	87%

Forrás: Hyman 1990.

Mindkét csoport határozottan ragaszkodik a fegyelmezés szülői jogához, miközben az iskolai fenytést illető 50% körüli konszenzus mellett jelentősek a különbségek is: a szegényebbek az iskolában és a családban egyaránt inkább jogos-helyes nevelési

<sup>29</sup> Az adatok nem pontosan ugyanarra az időszakra vonatkoznak, mint a fenytések adatai, mégsem torzíthatnak sokat, mert egyrészt a kiadások a közben elrett időszakban nőttek, másrészt a trendeket ismerve valószínűsíthető, hogy nem csökkentek olyan mértékben a büntetések, és nem változott annyira a népesség iskolázottsági szintje, hogy a kép teljesen átrajzolódjék.

eszköznek tekintik a verést. Ahogy Greven fogalmaz: „Az amerikai személyiséggel kapcsolatos, még feltárássra váró egyik titok, hogy az Észak-Karolina-i farmer fiának, valamint a connecticuti bankár gyerekének – akik egyébként nem nagyon hasonlítanak egymásra – van közös élménye, gyerekkorában mindkettőt szíjjal verte az apja. Az egyik a Biblia, a másik az úriember etikett nevében...” (Greven 1991)

Az iskolák tehát egyfelől számíthatnak a fenyítés társadalmi támogatottságára, ahol pedig nem, ott nyugodtan hivatkozhatnak a környezetükben uralkodó gyakorlatra. S minthogy a különböző szinteken és színtereken megnyilvánuló jelenségek rendszert alkotnak „...a társadalom egyik szférájában legitim erőszak a társadalom más szféráira is áterjed. Ezért aztán nehéz meghúzni a vonalat a legitim és a nem legitim erőszak között, és ha a szülők verhetik gyerekeiket, miért is ne verhetnék a tanárok?” (Hyman 1990.)

BORECZKY ÁGNES

## IRODALOM

- BANDURA, A. & ROSS, D. & ROSS, S. A. (1981) Film által közvetített agresszív modellek utánzása. In: CSEPELI Gy. (ed) *A kísérleti társadalomlélektan fő árama*. Bp., Gondolat.
- BANDURA, A. & WALTERS, R. (1963) *Social learning and personality development*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BELLAK, L. & ANTELL, M. (1979) An intercultural study of aggressive behavior on children's playground. In: HYMAN & WISE (eds) *Corporal Punishment in American education*. Philadelphia, Temple Univ. Press
- BORECZKY, Á. (1997) *A gyermekkor változó színterei*. Bp., Eötvös Kiadó
- CHRISTENSON, L. (1970) *The Christian Family*. Minneapolis, Bethany House Publishers
- FOUCAULT, M. (1990) *Felügyelet és büntetés*. Bp., Gondolat.
- FUGATE, J. R. (1980) *What the Bible Says about... Child Training*, Garland, Aletheia Publishers.
- GREVEN, PH. (1991) *Spare the Rod: The Religious Roots of Punishment and the Psychological Impact of Physical Abuse*. New York, Alfred A. Knopf
- HYLES, J. (1972) *How to Rear Children*. Hammond, Hyles-Anderson Publishers
- HYMAN, I. (1990) *Reading, Writing and the Hickory Stick*. Lexington Books.
- LESSIN, R. (1979) *Spanking: Why When How?* Minneapolis, Bethany House Publishers.
- MILLER, A. (1983) *For your own good: hidden cruelty in childrearing and the roots of violence*. New York, Farrar, Straus, Giroux.
- NÉMETHI A. & SKIERA, E. (1999) *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NEWSOM, C. & FAVELL, J. E. & RINCOVER, A. (1983) The Side Effects of Punishment. In: AXELROD & APSCHÉ (eds) *The Effects of Punishment on Human behavior*. New York Academic Press.
- OWENS, D. J. & STRAUS M. A. (1975) The social structure of violence in childhood and approval of violence as an adult. *Aggressive Behavior*, 1.
- STRAUS, M. A. (1991) Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. *Social Problems*, 38.
- STRAUS, M. A. & GELLES R. J. & STEINMETZ S. K. (1980) *Behind closed doors: Violence in the American family*. New York, Doubleday
- STRAUS, M. A. & STITH S. M. (eds) (1995) *Understanding partner violence: prevalence, causes, consequences and solutions*. Minneapolis, M.N., National Council on Family Relations.
- STRAUS, M. A. (1994) *Beating the devil out of them: corporal punishment in American families*. New York, Lexington Books.
- SVARTVAN, R. O. & TELHAUG, A. O. (1996) The Punishment of Children in Primary Schools: a study of corporal punishment as a disciplinary method in Trondheim's primary schools, 1890–1930. *Scandinavian Journal of Educational Research*, No 1.
- TROTTER, R. J. (1976) East side, west side: Growing up in Manhattan. *Science News*, 109.
- VAN HOUTEN, R. (1983) Punishment: From the Animal Laboratory to the Applied Setting. In: AXELROD & APSCHÉ (eds) *The Effects of Punishment on Human Behavior*. New York, Academic Press.
- A hivatkozások közt nem szereplő tanulmányok az Internetről valók (www.corpun.com)

## A MOZGÓKÉPI SZÖVEGKÖRNYEZET, MINT A KÉPERNYŐS ERŐSZAK REJTŐZKÖDŐ DÉMONA

**E**TANULMÁNY MEGÍRÁSÁRA EREDETILEG A KÖVETKEZŐ munkacímrel kértek fel: *Agresszív minták a filmekben és a tömegkommunikációban*. Elfogadtam a felkérést annak a tudatában is, hogy a cím erősen sugalmazó. Főleg az a „minta” szócska. Ott bujkál benne a régi bizonyosság, hogy a média elkábítja a nézőt. Ahogy Stuart Hall írta: „A tömegkommunikáció-kutatás korábbi időszakában az erőszakos üzeneteket úgy vizsgálták és interpretálták, mintha propaganda-üzenetek vagy utasítások volnának. Mintha közvetlenül bizonyos viselkedés- és cselekvésmintákra állítanának be bennünket”.<sup>1</sup> Nos, ez a hatáselmélet már rég nem tartható, és a téma egyébként is kétséges. Túl sokat írtak már róla. Az „erőszak”, „média”, „tévé” kulcsszavakat bepötyögve, bármelyik jobb internetes keresőprogram garantáltan több ezer találatot örvendeztet meg a látogatót. Guruk és ellenguruk nyilatkoztak a tárgyban, pszichológusok és kriminalisták sejtése, kutatások sokasága bizonyítja vagy cáfolja a feltevést: a tömegkommunikációban szinte végtelenül megsokszorozódó erőszak valóságos agressziót szül, az igazi veszélyforrás a képernyő, a vizuálisan érzékelhető erőszak. A teória szerint a leginkább veszélyeztetett a gyerek volna, aki egyértelműen képernyőfüggő, érzelmileg erősen dependens, a valóságot és a monitor virtuális valóságát alig képes megkülönböztetni. Ez a felfogás hajlik arra, hogy a ma gyermekeit az „erőszak gyermekeinek”, kultúránkat az erőszak kultúrájának tekintse, hiszen egy ENSZ felmérés szerint „a médiában közvetített minták az erőszakos megoldásokat teszik sikeres és kívánatos életstratégiává... A 12 éves gyerekek példaképei között 30%-ban akciófilmek hősei állnak”.<sup>2</sup> A nagy dózisban adagolt erőszak azt sulykolja – mondja Gerbner –, hogy az agresszív viselkedés a normális. „A tévé rosszabbnak mutatja a világot, mint az valójában, a néző félelme fokozódik, s még jobban számít a hatóságokra. Ez az „aljas világ szindróma. Mindez észrevétlenül vezet el egy neofasiszta társadalomba.” Am az óriási dózisban adagolt képernyős agresszió *egyetlen valóságosan bizonyítható következménye a félelem fokozódása*. Ezzel összefüggésben a néző egyre inkább ragaszkodik a rendet ígérő, vaskézrel és törvényi felhatalmazással működő kormányzáshoz – ha már „ilyen szörnyű a világ”. Pedig nem a tapasztalati világ ilyen, hanem annak a média közvetítette reprezentációja – ami óriási különbség.

<sup>1</sup> Stuart Hall: A média és az erőszak. *Violence*, 1976.

<sup>2</sup> Idézi Mihancsik Zsófia: A kígyó mérge. *Filinkultúra*, 1998/5.

„*Ma az erőszak társadalmilag elfogadhatatlan, ezt mutatja az iskolai verés tiltása, a házastársak közti nem konszenzusos együttlét nemi erőszakként való jogi megítélése* –, *de az erőszak ábrázolásának mértéke és módja erősebb és hatásosabb, mint valaha.* E tolerancia keretében a társadalomban megtúrt erőszakhoz képest az ábrázolás felnagyíthatja, eltúlozhatja, a felismerhetetlenségig eltorzíthatja az erőszak tényleges helyzetét és szerepét életünkben.”<sup>3</sup> Míg a kutatók egy része, felháborodott tanárok, egyházi emberek és politikusok a problémát a hatvanas évek óta perdöntő kérdésként kívánják kezelni és *kezeltetni*, egyes adatok szerint az angol társadalom 80%-a nem is tartja a médiaerőszak kérdését komoly társadalmi kihívásnak. A már idézett Hall 1975-ben úgy látta, hogy „a tévéerőszak nem a néző problémája, hanem a társadalom iránti általános bizalom elvesztéséből táplálkozik. Politikusok, társadalomkutatók által gerjesztett ideológiai probléma a modern társadalom válságáról, amelyet a nézőkre projektálnak”.

Így vagy úgy, az mindenesetre biztosnak tűnik, hogy érdemes odafigyelni az egyébként joggal és sokat vitatott Gerbner megállapítására: „Ma – először a történelemben – a történeteket nem a szülő, az iskola, a törzs, az egyház, még csak nem is az adott ország vagy nyelv találja ki, hanem globális kereskedelmi konglomerátumok. A gyerekek olyan közegben nőnek fel, amelyiket nem a szülők és a közösség értékvilága, hanem a globális marketing-stratégia kívánalmi határoznak meg”.

Amint az bizonyára sejthető, ebben a tanulmányban nem fogunk igazságot tenni, ahogy meggyőző, új kutatási eredményekről sem számolhatunk be, amely eldöntené a kérdést: valóságos erőszakot szül-e a médiaerőszak? Vagy másképpen: meghatározó tényező-e a médiaerőszak a tényleges, tettekben megmutatkozó agresszió fokozódásában? Egyáltalán: agresszívebb-e a jelen idő társadalma, mint a múlté, s vajon miféle történelmi idő és miféle társadalom volna itt a viszonyítási bázis? Ezekre a kérdésekre meg sem kíséreljük a választ, csupán néhány jellemző álláspontot idézünk fel, előrebocsátva, hogy a magunk részéről nemigen értünk egyet semmilyen tiltással vagy betiltással, annál inkább támogatjuk az értelmezést, a médiajelenségek rendszeres iskolai tanulmányozásának elterjesztését.

Amikor a filmekben és a tömegkommunikációban megjelenő agresszív mintákat vizsgáljuk, akkor Stuart Hall felvetése nyomán kívánunk haladni, aki már huszonöt éve úgy tapasztalta, hogy a médiaerőszak tartalmi vizsgálatának megközelítése „igyekezett elkerülni vagy kiküszöbölni a jelentés kategóriáját, úgy kezelve a látott világ megjelenítésének nyelvét és formáját, mintha azok értelmetlen, tartalmatlan impulzusok volnának – visszavert radarjelek idegrendszerünk képernyőjén”. Vagyis ezúttal nem a filmen (videón) és a televízióban látható agressziós tematikára fókuszálunk elsősorban, hanem egyetlen, de igen jellemző tévéműsor szoros elemzése alapján egyetlen szempont tanulmányozásra szorítkozunk: vajon *miféle mozgókép-nyelvi apparátussal közvetíti* a kilencvenes évek legvégén a mozgóképi média az agressziót? Miféle rejtett agresszió-mintákat projektál az audiovizuális média a képernyőkre? *Vagyis milyen*

3 Replika, 35. sz. Császi Lajos: Tévéerőszak és populáris kultúra: a krimi mint morális mese

*az agresszió audiovizuális szövegkörnyezete, ábrázolási rendje, milyen a pillanatnyilag domináló, elfogadott és sikeres prezentációs rítus?*

Feltevésünk szerint az agresszió az audiovizuális médiában ma már legalább oly mértékben a tempó és a montázs kérdése, mint a tematikáé, legalább oly mértékben a rejtettebb szövegszerkesztési kódokkal van összefüggésben, mint a brutalitás tényével. Az agresszió és a média bonyolult viszonyában a kérdés tehát ezúttal az, hogy *miféle megjelenítési mód biztat a filmekben és az audiovizuális tömegkommunikáció egyéb terepein a maximális nézettséggel?*

## A példák példája: az Akták

### *A tágabb szövegkörnyezet*

Október végi vasárnap este, a legexponáltabb főműsoridő, Magyarország. Gyors „szőr-főzés” a domináns csatornák között. Reggel a gyerekek néztek tévét, az RTL filmekkel, rajzfilmekkel szabdalt „kalózos” műsorát, így az RTL jön be először a képernyőre. Szemben velünk Bárdos András éppen azt mondja, hogy a legújabb adatok szerint a fiatalkorú bűnelkövetők száma a legsúlyosabb bűnözési kategóriában emelkedő tendenciát mutat, még nincs vége az évnek, de már 34 gyilkosságot követtek el 18 év alattiak. Nemrég két fiú, 13 ill. 14 évesek egy kocsmából érkező ittas férfit támadtak meg, leütötték, megrugdosták és elvették a pénzét, 150 forintot. Az áldozat belehalt a sérüléseibe. Majd az alig idősebb taxisgyilkos lányokról láthat a nagyérdemű illusztrációként néhány képet, mialatt a műsorvezető megígéri, hogy nemsokára visszajön, mert az *Akták* befejező részében az elmondottak alapján igencsak időszerű problémát - a médiaerőszak kérdését - ma elsősorban a fiatalok szemszögéből fogja tárgyalni. *A műsor tárgya tehát a médiaerőszak.*

Addig is, termék- és műsorreklámok szendvicsében rövidhírek: orosz támadás a csecsenek ellen, valami megjegyezhetetlen információ a rakéták elhárításról, egy kormánykörökből származó megállapítás arról, hogy az igazságszolgáltatás nem lehet az állam szent tehene, majd megtudjuk, hogy a rendőrség álláspontja szerint emberei nem követtek el hibát, amikor a whyskis meglógott az orruk elől. Ennyi minden történt tehát azon, a csatorna interpretációjában nyugodt, egyébként éppenséggel 56 évfordulóját követő derűs hétvégi napon. Reklám helyett klikk, még van egy kis időnk az erőszakműsorig: a közszolgálati Szabadság téren ez idő tájt Betlen riportter Kövér titokminiszterrel beszélget a békés és szépen kivilágított Lánchíd felett, a főpolgármestert ért vádak kapcsán az ügyben a titkosszolgálatnak tulajdonított ellenzéki sejtetéséről, Kövér felháborodásáról és felszólalásának kényesebb részleteiről. A kulcsszavak tehát: *támadás, rakéta, igazságszolgáltatás, rendőrség, rablás, titkosszolgálat, hazaféltetés.* Semmi különös. Ez a hírműsorok sematikus-megszokott tematizációjának fősodra, amely valójában az államról, mint a legagresszívabb erőszakszervezetről tudósít, ahol főleg – olykor kizárólag – az állam működésének zanzásított lenyomata látható.

*Vigyázz, kész, rajt: avagy hogyan kell elkezdni egy vérprofi háttérműsort*

De kapcsoljunk csak vissza, a reklámnak is vége, jön Bárdos és az *Akták*. Az a tíz perces műsor, amely figyelmet kér, amely a korszerű televíziózás minden eszközét latba vetve a képernyős erőszak ellen agitál, s amely egyben *tökéletes példája a totális képernyős agresszióknak*:

Műsorvető: – Senki sem tudja egyértelműen bizonyítani, hogy ha egy gyerek durva, brutális, aljas, erőszakos játékokkal játszik, akkor durva, brutális, erőszakos, aljas felnőtt vagy gyerek lesz belőle. Azonban azok a játékok, amelyekhez a gyerekek Magyarországon könnyűszerrel hozzáférnek, és amelyeket Önök is látni fognak, azt hiszem, hogy segítenek túllépni egy határt. Segítenek lerombolni egy tabut. Ez a tabu pedig az, hogy valaki mást megölni nem szabad.

Majd egy játékgép hanggenerátorának hangja, pergő dobok, üvöltés és lövés-zaj festi alá azt az öt (!) másodperces képsort, amely 9 beállításból áll. A snittek egyikének a hossza sem éri el az egy másodpercet, de 5 beállítás az érzékelési küszöb környékén, vagy az alatt van. Ismert, hogy az ilyesféle két-három kockás bevágást a reklámtörvény azért tiltja, mert a néző nem azonosíthatja a másodperc tizedrésze alatt, hogy mit kínálnak neki, noha a képet mégis érzékeli. A valóban villanásnyi időben egy kimeredő szem, egy zombi-figura felrobbanó mellkasa és egy másik zombi lerepülő feje lenne látható, ha kockánként nézhetnénk végig a képsort – míg a már látható tartomány alsó határán – az egy másodpercnyi hosszban adagolt képek egy ártatlan gumifigurát, és egy – akár tréfásnak is érzékelhető – vicsorgó gumimaszkot mutatnak.

Agresszió 1: a képernyős erőszak veszélyeit feltárni szándékozó műsor legelső képsorában *a műsorkészítő tudatosan olyan eszközt használ, amellyel szemben a néző teljességgel tehetetlen, nem is tudhat róla*.

A folytatásban szinte „acid-stílusban” előadott, head-line szerű blokk következik, amelyben hat megszólaló szavaiból kiragadott egy-egy mondatot tagolnak az előzőhöz hasonló fél-másfél másodperces brutális kép- és zajvillanások (a megszólalókról a műsorban később derül ki, hogy kik is ők):

Öltönyös: - ...genetikailag bűnözőnek született: ilyen nincs...

Szociológus: - ...agresszió nélkül nincs játék...

Bűnöző: - ...az akciót és a verekedést... (kínos félmosoly)

Eladó: - ...lényeg az, hogy menjen a forgalom, az üzlet...

Rendőrtiszt: - ...fel kellene, hogy ébredjünk...

Tanító néni: - ...miért kell egy játékban a gyerekeknek a hullákat számolni...

A műsor ábrázolási koncepciójának a lényege, hogy a nézőnek egyetlen pillanatnyi időt sem hagy az értelmezésre, ezzel szemben újabb és újabb verbális és vizuális állításokkal bombázza. Ezért az sem tűnhet fel, hogy az erőszak-kutató és a szociológus árnyaltabb megjegyzéseit azonnal kioltja a bűnöző, a morálisan érzéketlennek tűnő eladó, a rendőr és a tanító néni - egymást erősítő - megszólalása. A kiragadott vélemények sorrendje tehát nem egy rendkívül bonyolult jelenség pro- és kontra aspektusainak a felvázolását segíti, hanem a műsor prekonceptiójának azonnali bevésését. S ezt csupán fokozza mindaz, amit a mondatok közé ékelt felvételeken látunk: egy

ember és egy tigrisbundás, tarajos szörny küzd valami videojátékban, majd vicsorgó nő üldöz a tömegben egy menekülő férfit. Egy pici alak vív a szörnyvel, akinek a hátából dárdák meredeznek, majd utcai harc, a számláló 27000-ról 17064-re zuhan vissza, miközben elmaszatolt kisgyerekek testrészei szóródnak szét a levegőben. Animált autós üldözés, az üldözőnek nincs szembogara, kítátott szája, rémület... S végül az utolsó, a blokkot lezáró – az előzők köz képest „eposzi” hosszúságú, öt másodperces kép: sárgás-fehér ragyogó fénykörben közelít felénk a rajzolt hős, testre feszülő vörös trikóban, karnyi marokfegyverrel a felénk tartott kézben. Vakító lobbanás, minden fehérben úszik, hisz a „kamerát”, vagyis a nézőt trafálja a hős telibe...

Noha a műsor „nagyszerkezetében” még mindig a probléma exponálásánál tartunk, a műsorvezető verbális bevezetője és az első gyorsmontázs vizuális sokkja után a vélemények és a képi illusztrációk mechanikus váltogatása érzelmi elköteleződésre, sőt határozott véleményformálásra kényszeríti a közönséget. Az általában oly kényelmesnek gondolt néző ezúttal (is) örületes agytornára van kényszerítve, mert ebben a kultúrkörben arra kondicionálták, hogy megértse azt, amit lát. Erre azonban a tudatosan összefüggéstelen képi és szövegelemekből építkező, a narrációt is nélkülöző gyorsmontázsban valójában nincs esélye: vagyis újra csak a mozgókép-nyelvvvel tesznek erőszakot rajta.<sup>4</sup>

Agresszió 2: az értelmes, de szövegösszefüggésükből szándékosan kiragadott vizuális és verbális szekvenciák monoton, de nagyon gyors ritmusra fűzött struktúrája *megoldhatatlan értelmezési feladat, amely erőszakosan követeli a néző aktív részvételét*, aki ösztönösen lesz majd hálás a menetrendszerűen érkező, kész magyarázatért.

Narrátor: - Zombik, szétégett emberek, megcsönkített hullák, félelmetes torzszülöttek, állig felfegyverzett katonák a játékboltban. Ezeket a figurákat a gyártó kifejezetten a négy év felettieknek ajánlja. Kisebbeknek csupán azért nem, mert a használati utasítás szerint az apró alkatrészek veszélyesek lehetnek, hiszen azokat akár le is nyelhetik. Ezeket a játékokat Magyarországon csak minőség szempontjából vizsgálják.

A narráció alatt részben egy használati utasítás inzertje látható, amelyből két elem ugrik ki: *akciófigura család ill. 4 év felettieknek*. Majd a szokásos gyorsmontázs, amelynek 7 másodperces második részében valami egészen különös dolog történik. Videojáték-programokat rejtő dobozok borítóit láthatjuk mindig csak a másodperc törtrészig 12 (!) snittben (Desert patrol, Desert tempest, Special forces) -, de ahelyett, hogy a kamera pásztázna a borítokon, valami rejtélyes erő állandóan „megállítja”, s a vágással „visszalöki” a kezdő pozícióba. Ettől valami furcsa rángás keletkezik, mintha mindig ugyanazt a rémes borítót látnánk... A képsor vége egy hosszabb – ezúttal nagyon is nyugodt - inzert egy realista stílusban fogant, gúnyosan vicsorgó-vigyorgó rajzfiguráról. Az utolsó snitt felerősíti az értelmezést: a műsorkészítő rejtett közlendője ezzel a különleges képsorral feltehetően az, hogy mindegyik játék ugyanolyan, s *ha egyszer a gyerek rákapott, nem szabadulhat az ilyesmitől*.

<sup>4</sup> A televíziózásnak az a jellemzően új módja, amikor a távkapcsolóval a néző maga állítja össze a saját műsorát, hasonlóan erős nézői aktivizást vált ki, miközben erős frusztrációt okoz: az egymással kapcsolatban nem álló, véletlen „montázsban” megjelenő elemek értelmezése megoldhatatlan feladat, értelmezési csapdahelyzet, amelyet a néző mégis a „helyére akar” tenni.

Agresszió 3: A kamera és a montázs létrehozza azt a jelentést, amely nem következik a szekvenciában résztvevő elemek egyikéből sem.<sup>5</sup> (Részben ezért nem kevesen a filmi közlés mód alapvető sajátosságának tekintik annak erőszakos karakterét, vagy másképpen úgy tartják, hogy a mozgókép *eredendően* agresszív médium. Mindig az volt, és ebben az értelemben nem is tudhat más lenni.)

Mindenesetre a műsor emblémájának is beillő vicsorgó-vigyorgó fejfel, amely létezésével elégedetten nyugtázza, hogy Magyarországon a játékokat csak fogyasztóvédelmi-technikai szempontból vizsgálják, véget ér az „expozíció”.

### *Agresszív manipulációs módok és minták az Aktákban*

A következő blokkban megszólaló tinédzser egy játékerem kulisszája előtt beszél, de az arcát nem láthatjuk: a műsorkészítők technikai trükkkel elfedték – nem eshet csorbába a kiskorúakra különösen érvényes személyiségi jogokon. Nos, éppen *ezáltal kapcsolja össze a nebulót a néző automatikusan a bűnözéssel*, ezáltal válik a gyerek szakaszított bűnözővé, legalábbis bűnözőpalántává – összhangban Bárdos műsorvezető bevezető kommentárjával.

Nebuló: - Nem annyira szoktam ilyen extra lövöldözésben... ilyen nagyon brutálisat nem szoktam ilyen játszani. Mondjuk ez pont jó. Annyit kell, vagy csak mondjuk leölök egy embert, és akkor nem támadnak vagy huszonhatan. Ez pont jó.

Azrán, hogy a néző lásson is valamit, hatásos játékfegyver kerül a kézbe, és már záporoznak a lövések a képernyőre. A narrátor pedig folytatja a „tájékoztatást”:

Narrátor: - A játéktérnek nem csak ártatlan szórakozást kínálnak. Itt a huszonegyedik századi technikákkal veheti fel a játékos a harcot a gonosszal szemben. A legjobb harcosok a gyerekek.

Ördögi sebességgel a gombsoron zongorázó gyerekkéz, kímülő szörnyek és bestiák a képernyőn. Tűzözön, a halál képei. K. O.

YOU WIN! (Győztél!)

Narráció: - Csak pénz kérdése, és a küzdelem a gyerekszobában is folytatódhat. A legújabb video- és számítógépes játékok, a legújabb akció- és horrorfilmek eszközeivel teszik izgalmassá a harcot.

Édesanya: - Ők ezt még nem tudják elválasztani igazándiból, hogy melyik a pozitív és melyik a negatív hős ezekben a játékokban. Ami fejleszti őket, hogy koncentrálni kell, figyelni kell, használni kell a kezűgyességet.

A megszólaló anyuka – ki tudja, miről beszélt egyébként – ezzel a két kiragadott mondattal sikeresen erősíti a műsor vonalvezetését: *a szülők végtelenül naivak, tájékozatlanok, figyelmetlenek, sőt felelőtlenek*. Pusztán kezűgyességnek nézik a hidegvérű gyilkolást...

Agresszió 4: A nézőnek – mint a televízióban oly gyakran – ezúttal sincs módja valós idejű diskurzussal szembesülni. Az „igazi” – vagyis a formálisan nem manipulált, nem illusztrált, „natúr” – felvétel is elveszti hitelesítő szerepét, éppen mert ilyenkor a

<sup>5</sup> Nem másról van itt szó, mint arról az ősrégi problémáról, amelyre Andre Bazin reagált negyven évvel ezelőtt azzal, hogy „Tilos a montázs!”



legkevésbé feltűnő, hogy az interjú eszközként funkcionál a „mondandó” jegyében. A narrátor pedig ki is fejt mindezt:

Narrátor: – A szülők legtöbbször azt se tudják, hogy mit vetet meg velük a gyermekük. Például itt van az autós világvége. A szabályok egyszerűek: megsemmisíteni a többi versenyautót, minél több gyalogost elütni. A gázolásoknál a művészi kivitelezésért bónuszpontok járnak. De ez még csak egy barátságos autóversenynek tűnhet az igazi virtuális vérfürdők között.<sup>6</sup>

A Carmageddon képeivel illusztrált okfejtésre azonnal „válaszol” az eladó:

Eladó. – Nem hiszem, hogy ezt kontrollálni kellene. Ezt a szülőkre kell hagyni. Hogyha ő ezt megengedi, odaadja a 15 ezer forintot a fiának erre a játékra... persze ebben benne van az is, hogy nem tudja, hogy mit vesz a gyerek, mert a leggyakrabban a szülők nem ismerik ezeket a játékokat, de ez benne van a pakliban.

Az Eladó szerepeltetése – dramaturgiai értelemben – rendkívül fontos. Ő az első megszólaló, akitől nem vonják meg azonnal a szót. Szabadon beszélhet, mert ő az, aki igazolhatja, hogy a szülők nem tudják, mit tesznek, ugyanakkor mégis rájuk hárítja a felelősséget: a személytelen szórakoztatóipar csak teszi a dolgát. Némi túlzással az Eladó az *Akták* Gajdor Jánosa,<sup>7</sup> aki azzal szabadulhatna a műsorkészítők által sugalmazott morális megítélés alól, ha talál egy nálánál bűnösebbet. Az Eladó megnevezi ezt a szereplőt – a Szülőt – de mégsem kapja meg a felmentést. Hiába, a „köpenysek” már csak ilyenek...

*Agresszió 5: A médiában gyakori szereplő a helyzetével visszaélő vallató, vagyis a kérdező, akinek a mikrofon a „köpenye” amellyel a hatalmat gyakorolhatja, amellyel erőszakot tehet.*

Közben hörgés, égő figura fejel le valakit a földre az utcasarkon, üvöltés, vértócsák, felirat: YOU DIED! (Meghaltál!) Ez egy értelmes belső rím középső tagja, a befejező tag később majd a GAME OVER! (A játéknak vége! lesz). A néző ugyan nem feltétlenül tud angolul, hogy az előbbi K. O. győzelemtől a virtuális halálig, majd az annál sokkal zsigeribb befejezésig, a játékból való kizáródásig ívelő gondolatot megértse. Amúgy ez is kellőképpen agresszív gesztus, amennyiben a közönség nyelvi korlátozottsága nem tabu többé.

Narrátor: – A játékipar legerősebb formálója a televíziós és filmipar. A mozgóképernő ábrázolt erőszak egyre rafináltabb.

Az elmondottak alátámasztásául összerakott látványt – a már megszokott gyorsmontázst – az különbözteti meg az eddig látott képsoroktól, hogy ezúttal nem videojáték-, hanem filmrészletekkel sokkolnák a nézőt: torkolattűz, becsapódó lövedékek,

6 A játékról szóló beszámoló, amely interneten is olvasható: Erőszak, gyilkosság, tömeggyilkosság, mézárítás: szimpatikusak számokra ezek a fogalmak, esetleg már ki is próbáltad őket? Ne lapozz tovább! A Carmageddon alapvetően egy autóverseny, csak egy kicsit szabad felfogásban. A luflaszállító a Grimm testvérek vezetik mesésen, versenybe száll Madame Scarlett egy stílszerű piros, tuningolt Ferrari-val, O. J. Simpson egy 4x4-es járgánnyal indul... Ez az a játék, ami egyszerűen fantasztikus lehet, többen egymás ellen, hiszen minden adott: autók, őrtűl fegyverek, versenyzés, pusztítás és száguldás, mi kell még? Aki szereti az öldöklős és versenyzős játékokat, az ne hagyja a Carmageddon - kár lenne.

7 Gajdor János a *Szegénylegények* főszereplője, gyilkos betyár, aki egyezséget köt a hatalommal, hogy a kegyelem fejében feladja a többi nehézeletűt.

szétfröccsenő üveg és beton, fekete férfi szőke nőt szorít a földhöz, rémület, üvöltés... pisztollyal hadonászó arabok, menekülés képei egy metrálóagútban, fegyver és halálugrás, rohamsisakos rendőrök. És a meglepetés: a nagy vászonra tervezett, valóságos terekben és szereplőkkel megjelenített, innen-onnan összeollózott erőszakfilmek felturbózott képei az *Akták* szövegkörnyezetében – de attól tartok, hogy másutt is – furcsamód hatástalanok. Nem igazolnak semmit, a képsor nem fokozza tovább a néző rémületét. Hideg perfekcionizmus szállja meg a képernyőt, hiába a sok szuperközeli, hiába a vivacissimo tempójelzés. Autók és kaszkadőrök szakmai bravúráját figyeli a néző, semmiféle emocionális kötődés, azonosulás nem köti a figurákhoz. Ez a hét másodperc jó bizonyíték arra, hogy önmagában a filmerőszak, a brutalitás képe ma már szinte teljesen hatástalan. Az ábrázolás korlátlan szabadságát élvező, s a tömegfilmek sokaságát működtető tomboló agresszió a megszámlálhatatlan másolatban szétterjedve *elveszítette az erejét*. Michael Haneke, a jeles osztrák filmrendező egy interjúban arról beszél, hogy mivel a televízió mint tömegkommunikációs eszköz arra törekszik, hogy amit megjelenít, rendkívül látványos legyen, az ábrázolás közben a tartalmakat felcserélhető panelekre egyszerűsíti: „vagyis nem az a fontos, hogy mit ábrázol, hanem, hogy miként. Így aztán a háborús áldozatok és egy szappanopera hősei ugyanarra a szintre kerülnek, és többé nem lehet egy háborús hír-morzsát megkülönböztetni egy autó, vagy fogkrém reklámklipjétől”.<sup>8</sup> Ha felfigyelünk egyáltalán valamire a triviálisnak ható fegyverropogásban, az sokkal inkább a felvételek bujkáló rasszizmusa: a Fehér Nőn erőszakot tevő Fekete Férfi, vagy a Terrorista Arab... Amiről ezek a filmek szólnak, amiről majdnem minden amerikai tömegfilm szól ma, az leírható oly módon – mondja Balassa Péter –, hogy „ki vagyunk szolgáltatva az alvilági szupertechicizált hatalomnak, és fel kell vennünk a harcot akár a magunk silány eszközeivel is, hogy mégiscsak megússzuk ép bőrrel a dolgot. A média, a tömegfilm hatalmi ágazat, és minden pillanatban azt sugalmazza, hogy igen, ebben élsz, vedd tudomásul és bírd ki, de azért ne vedd készpénznek az abszolút túlerőt. Az erőszak a törvény. Body buildingezz, tanulj keleti harcművészetet, tanulj meg úgy félni, hogy ne dögölj bele. A végső sugallat és kíváncsi, hogy mindenki legyen egyforma. Ez is szocializáció, egy olyan társadalomé, amely a félelmet, az erőszakot teszi létalapjává”.<sup>9</sup> De Balassa nem az *Akták*ban kapott szót, ott az öltönyös Erőszakkutatót hallhatjuk:

Öltönyös: - Hát ugye most már nem lehet másodpercenként egy-egy gyilkosságot megjeleníteni a filmen, tehát az irány a következő: hogy a brutalitását fokozom. Tehát igazán közelről fotóztam brutális jeleneteket látunk.

Ez utóbbi megállapítás ugyan igaz, de a kutató mintha tévedne, amikor a fotográfia brutalitása kapcsán valamiféle mai trendről beszél. Ahogy a mértéket, úgy a naturalizációt sem igen lehet fokozni. Kubrick a *Clockwork Orange*-ban, Coppola a *Keresztapában*, Makavejev a *Sweet movie*-ban, Scott a *Szárnyas fejuvadásban* lassan harminc éve, Cronenberg és a horrorfilmek tömege több, mint húsz éve, hogy elér-

<sup>8</sup> Fanner Gábor: Média és erőszak. *Filmkultúra*.

<sup>9</sup> Mihancsik, im.

kezett arra a pontra, amelyre ez ügyben nehéz licitálni. De mivel a műsor ezen a ponton akar éppen lendületet venni a döntő állítás felé, amennyiben a nézőt mégiscsak a médiaerőszak direkt-romboló hatásáról kell meggyőzni, egy szóra a narrátor megszakítja a kutatót. Egyúttal a képet is elveszik a beszélő interjúalanytól, néhány újabb - amúgy teljesen funkciótlan lövés és robbanás látható, ezt hívják a szakzsargonban vágóképnek -, hogy a vele készült beszélgetésből alkalmasabb példát, újabb végszót nyerjenek.

Narrátor: - A képek mintául is szolgálhatnak.

Öltönyös: - Láttunk olyat, hogy a maffia gyilkol. A technika az volt, hogy hátrakötik a lábát, a nyakára kötik, beteszik az autóba az áldozatot, aki nem tehet mást, mint hogy megfojtja magát. Namost ezt másnap lemásolták...

Narrátor: - A gyerekek könnyen tudnak azonosulni a filmek főszereplőivel.

Érdemes egy pillanatra odafigyelni arra, hogy mit is mondott pontosan a kutató? „Ezt másnap *lemásolták*.” Márpedig ezt a kifejezést - „*lemásolták*” - többnyire akkor használják, ha egy sikeres mozgóképi megoldást azonnal átvesz valamely másik médium, megjelenik egy videoklipben vagy játékban. Azzal a gyanúval kell élnünk, hogy a minta követésére való utalás ezúttal nem a „valóság másolja a fikciót”, nem a „Werther-szindróma” újabb példája volt... A filmet minden jel szerint nem követte valóságos dráma, ezért a feltételezett eset „igazolós” részének felidézésétől a műsor-szerkesztés eltekintett... Vélhetően a kutató „sztorija” így már nem fűződött volna a műsor vezérfonalára, így a narrátor közbevetése folytatta a gondolatot.

*Agresszió 6: Átértelmezés - bűjtatott hamisítás. A szöveg kimetszett része adott esetben egészen más értelmet nyerhet, mint a megszólaló tényleges közlése.*

Gyerek-ügyben azonban a tanító néni az igazi referenciaszemély. A tanító néni – legalábbis ebben a szerepkörben – nem elfogult anyuka, nála foglalkoztatási feltétel a gyerekek szeretete. A tanító néni lesz tehát a vád egyik „koronatanúja”:

Tanító néni: - Minden nap lecsapódik az iskolában az előző nap programja. Ha nem a tévéé, akkor a videóé vagy pedig éppen a játékoké. Mert másnap eljátssza a gyerek ugyanazt a barátai között.

A műsor nyílegyenes vonalon halad a *lemásolástól az eljátszáson* át a hamarosan megjelenő *kriminalitásig*, s hogy ezt még egyértelműbben ábrázolja, újabb formai megoldással él: az osztályteremben felvett képsorokat *negatívban* látjuk, vagyis minden színnek a visszája jelenik meg a képernyőn. Ezúttal végképp teljesen értelmetlen volna bármiféle személyiségvédelemről beszélni, számtalan iskolai műsor töltelék felvételein láthatott a kedves néző a szünetben a padosorok közt kistotálban lökdösődő, bunyózó, testi erejüket egymáson próbálgató kisszácokat. Brutalitásról ezek a felvételek egyáltalában nem tanúskodnak, évtizedek óta minden szülőt mindennap ilyesmi fogad minden általános iskolában, amikor a gyerekért megy. Ráadásul, ha figyelmebben nézzük meg a felvételeket, akkor az is látszik, hogy a gyerekek *imitálják* a bunyót. A fiúcska, aki a másik hátát püföli, *hozzá sem ér* a másikhoz - vélhetően a kedves tévés bácsik kérésére balhéznak ők egy kicsit most a kamera előtt...

Agresszió 7: Vagyis a mozgókép ezúttal az inverz trükk feltűnő látványhatásával *durván átértelmezi*, a szó szoros értelmében negatív értéktartományba gyömöszöli közlendőjét, függetlenül annak természetes kontextusától, ráadásul ellesett dokumentumként tálalja a nézőnek a megrendezett szituációt.

Tanító néni: – Csak a harc és a küzdelem, és a győzelemnek a harca van közöttük. Semmi más nem jelenik meg a játékaikban.

A tanító néninek bizonyos tekintetben persze nagyon is igaza lehet. Az identitás kialakítása során ebben az életkorban nagyon fontos a gyerekek számára az étellel teli cselekvő figurák sokasága. Hét éves Misi fiam szerint az a „jó” a tévében, hogy a jó és a rossz megmérkőzik egymással, és az a „rossz” a tévében, hogy *vannak* gonoszok. Noha a felnőtt logika ebben némi ellentmondást lát, a gyerek nem érzékeli a paradoxont, egyszerre fél a „rosszaktól”, és *nézi* a tévét csak azért, hogy a rosszakat a döntő akcióban legyőzzék.

– Mi a jó neked a tévében, Misikém?

– A csata.

Amit pedig abban a műsorbeli osztályteremben láthatnánk (ha nem lenne ezúttal zöld ami vörös, sárga ami kék), arról nemcsak Otlík írt az *Iskola a határon*-ban, de azokban az ügyetlen karatemozdulatokban, elhajlásokban ott kísért minden kamaszódozó fiú férfivá válásának napi tréningje, hogy megfeleljen a Mindenkori Törzsi Társadalom Beavatási Szertartásán. A versenytársadalomban döntő annak a tudatosítása és kipróbálása, hogy a saját sorsod irányítója legyél, hogy a rutinok és mindennapok – az ígéret szerint legalábbis – meghaladhatók, a határok kitérhetőek. A versenytársadalom szocializációs modelljének, értékvilágának az individuális akció, a cselekvés a meghatározó eleme, amelyet a mozgóképre álmódott mesék hatásosan közvetítenek. A szociológus szerint: „A média általánosan elfogadható mítoszokat gyárt arról, hogy milyen ez a világ, és hogyan működik. Közös értelmezést hoz létre az egymástól elszigetelt egyének számára.”<sup>10</sup> A pszichológus máshova helyezi a hangsúlyt, amikor úgy látja, hogy „ezek a filmek és játékok a primitív, még az ödipális, tehát az öt éves kor előtti mechanizmusokra utaznak a nyers agresszióval, szexszel, az indulati élet szabad kiélésének mintájával. Hatásukra összekeveredik az elfojtás az elfojtás előtti életkor megalomániáival, a mindenhatóság érzésével, amit egy csecsemő is rendszeresen átél, hiszen tapasztalja, hogy ha egyet pisil, máris körülötte sűrög a család. A narcisztikus kórképek is így működnek: csak azt a helyzetet tudom elfogadni, ahol az én vágyaim teljesülnek, ahol lélektanilag engem tükröz a környezetem. A narcisztikus ember nem tudja megkülönböztetni a rosszat és a jót, nem tud igazán kötődni, hiszen a kötődés függőséget jelent, amiben elvész a hatalma”.<sup>11</sup> Az *Akták* narrátora azonban másként értelmezi a harc és győzelem értékvilágának, a média által gyártott mítoszoknak a játékban megnyilvánuló, s a közvetlen fizikai cselekvésben lecsapódó formáját:

<sup>10</sup> Császi Lajos: Tévécerzők és populáris kultúra: a krimi mint morális mese. *Replika*, No. 35.

<sup>11</sup> Mihancsik Zsófia, im.

Narrátor: - A játékok és a filmek azt sugározzák, hogy az erőszak kifizetődő és a bűncselekményt meg is lehet úszni. Sőt, a modern akcióhősök szinte kivétel nélkül gyilkosságok árán válnak hőssé. Fantázia és valóság azonban a szakember szerint - a közhiedelemmel szemben - nem keverednek össze.

Valóban azt közvetítené a média új meséivel, hogy a sikeres ember modellje a filmen a bűnöző, hogy a tetteknek – bármilyen végzetes tettnek – nincs semmilyen következménye, valóban a siker záloga a gyilkos brutalitás? Ehhez a következtetéshez kap a néző újabb muníciót -, ezúttal a videojátékok és filmrészletek egymás utánjából kialakított rövid képsort, amelybe 14 lövést, robbanást sűrítettek a műsor készítői, másodpercenként egyet-egyét.

Míg az animált, képzetes terekben játszódó rajzfilmek szerint a halál relatív, a látószólag „realista” filmek szerint nem, a pusztításnak tétje van. Ez igaz, de csak azokra a szereplőkre, *akiket úgy ábrázolnak, hogy fontosak legyenek nekünk*. A többiek – az ismeretlenek – halála egyszerű vizuális trükk. Személyiség, sors, múlt nélkül, csupán az egyenruha és a kellékek – police, bórdszeki, magnum – által meghatározva, ezek a figurák behelyettesíthetők: azonnal ugyanolyan rendőr vagy bandita foglalja el a helyüket. A képernyős műfajok akcionizmusa mögött az húzódik meg, hogy csak az ábrázolandó, ami *érdekes*, ami a megszokottól eltérő, ahol a dolgok nem olyan kiszámíthatóak, mint hittük. „A tévében nem esetlegesen, hanem biztosan „őrült” valaki a metrókocsiban, a hamburgeresnél vagy a templomban. Különben nem lennének ott: a tévében domináns műsorok csupán a jelentős eseményeket tárják elénk. Ez egyben az idő reprezentációja, az óra csak akkor ketyeg, amikor akció van, mint a kosárlabdában.”<sup>12</sup> A komputerjátékok pedig az életen túli létezés misztikumát keverik bele az egyszerű játszadozásba. „A halál e játékok foglalatja, ahol az Idő híján csakis a túlvilágban lehetünk - mondja Hirsch Tibor. A Pokolban. A srácok gyilkolnak és gyilkolattják magukat hosszabb-rövidebb ideig, aztán mennek leckét írni. „Mindjárt meghalok, és jövőm vacsorázni” - kiáltja ki a poronty a konyhába. Jó, szófogadó gyerek. Nincs harag. A gyilkolásnak a pokolban semmi köze nincs a kegyetlenséghez. Az erőszak a pokolban napi aprómunka, nem feltétlen jár vele megnövekedett agressziószint.” Noha egyes vélemények szerint azáltal, hogy a televízió keresztül levágott fejű testek, katasztrófák és háborúk képei ömlenek be a nappaliba, azok a gyermekek – de talán a felnőttek is –, akik túl sok időt töltenek a tévé előtt, elkezdik a valóságot és a virtuális valóságot összekeverni, a szakember az *Akták*ban erről másként vélekedik:

Szociológus: - Ez a félelem alaptalan. Az élet és a játék, a fantázia és a valóság közti határok olyan kemények, olyan sokszorososan vannak biztosítva a társadalomban...

Bummm! Hiába edződik a közönség napról-napra a monitorokon, mégis meglepetés éri: a mondat közepén éles képvtáltás veri a nézőt szembe, artikulálatlan üvöltés jön a hangszóróból, egyetlen rövid snittre megint valami játékrészletet kapunk: itt a Szociológusba egész egyszerűen és erőszakosan *belefojttják a szót*. A hanglejtés emelkedő, hiszen éppen - a műsor vezérgondolatával gyökeresen ellenkező - állítás kifejtése következne, de azt a durván céltudatos műsorszerkesztés kemény kézzel megakadályozza.

<sup>12</sup> Sumser: Erköles és társadalmi rend a tévékrimikben. 1996.

lyozza... Az *Akták* nem akarja a szakember érveivel „összezavarni” a nézőt, a kérdés többszólamú végiggondolása kifejezetten ellenjavallt. Érezhetően közeledünk a műsor csúcspontjához, amit a nevelőintézet rácsain át fényképezett, békésen tipegő galambok lárványa vezet be.

Narrátor: -Az emelkedő bűnügyi statisztikák előtt a szakemberek is tehetetlenül állnak...

„Kitűnő” átvezetés, amely visszafelé kommentálja a Szociológus ki nem fejtett véleményét (mondhattok amit akartok, a bűnözési statisztika minket igazol), előrefelé pedig megágyaz a civil ruhás Rendőr okfejtésének, aki a hightech rendőrpalota szikrázóan kék üvegtáblái előtt beszél:

Rendőr: - A világ változott meg, és mi magunk is megváltoztunk, és ebben a rohanó világban élünk, ami elég sok pontjában az erőszakra támaszkodik. Ahol az erőszak értékké vált. Ezt a gyerek ragyogóan letapogatja és érzi. És alkalmazza is.

A narrátor – mintha nem lenne meglegedve a bűnüldöző szakember toleráns hangvételével - továbblendíti az interjúalanyt, térne már végre a lényegre:

Narrátor: - Nem is a számok a legborzasztóbbak, hanem a végrehajtás kegyetlensége...

Természetesen a műsorpercek szorításában nagyon is szükség van a szerkesztésre. Csakhogy a láthatatlan karmester ezúttal állandóan beleszól a darabba, ráadásul nem a próbán, hanem a nézők szeme láttára, előadás közben. Akármelyik „hangszer” szólalna is meg, inkább mindegyik helyett ő „muzsikál”. És az engedelmes „zenész” azonnal (ld. vágás) összekapja magát, szolgálatkészén fújja a talpalávalót:

Rendőr: - 16 éves fiúcska - legalábbis a filmre, egy horrorisztikus filmre hivatkozva - hajtotta végre a sátánista tettet.

Narrátor: - A sátánista tett 1990-ben Mezőkovácsházán, hűgának brutális meggyilkolása volt. A szóban forgó fiatalember hat évvel tette elkövetése után szabadult. Aszód, nevelőintézet. A 18 éves Krisztián többszörös visszaeső.

A narráció alatt előbb rendőrségi felvételeket, szemcsés, régi, gyenge minőségű videoképet, más textúrát látunk: ez tényleg az a tornác, az az előszoba, ahol az a szörnyűség megesett. Nyomvadászok, rendőrségi technikusok tüsténkednek. Majd az aszódi nevelőintézet tagolt betontömbjének távlati képét egy fiú *szemének* a nagyközelije követi. A mezőkovácsházi fiatalokú gyilkos volna? Nem.

Ő Krisztián, a többszörös visszaeső, lopás és súlyos testi sértés a számláján. Imádja az akcióhősöket, kedvence Van Damme. De a narráció, a látvány és a képsor egymásra rétegződő együttesében egy *termékeny pillanatra* megtörtént a gonosz csoda: a néző Krisztiánt egy kislány gyilkosával azonosította. Pedig ezt nem állította senki. Senki, csak a mozgóképi szöveg dekódolásából következett egy kis ideig. Ha pedig a néző netán kissé figyelmetlen lett volna, csengettek, odakintről felbőgött egy autóriasztó vagy elgurult a chips a tálcáról, akkor az aszódi intézet lakója több, mint valószínű, hogy végérvényesen brutális gyilkossá vált, mire a szőnyegről sikerül felvenni a rágesálnivalót...és újra rácsodálkozni a képernyőre, ahol az aszódi intézet fiatal igazgatója különös ízlésbeli változásról beszél a pillanatra bevégtett *Spice Girls kép és rúzsos csókokkal telipettyezett plakát* inzertje után:

Igazgató: - Nagyon nagy örömmel néznek régi magyar filmeket. És amiért lehet, hogy megmosolyognak, hogy örömmel nézik az Esmeraldát, vagy a Paula és Paulinát. Namost, hogy miért is? Hát egyetlen dolog miatt – gondolom én, s lehet, hogy még sok oka van –, mert nagyon tiszták a karakterrajzok ezekben a filmekben. Nagyon pontosan lehet látni, hogy ki a jó és ki a rossz?

A szappanoperák sikeresek hát a nevelőintézetbe zárt fiatalkorú elítéltek körében – s ez több, mint természetes, hiszen ugyanaz a globális médiabiznisz termeli ezeket is, mint a vérrel tajtékos horror és rémfilmeket. Mert a stúdiókban felépített, *finom polgári belsőben végtelenbe vesző szerelmi és családi konfliktusok világa nincs is oly messze a totálbrutál akciófilmekétől, mint azt gondolnánk*. Az újabb elméletek szerint a médiaszövegekben valójában tapogatózó felvetéseket és hallgatóságos kompromisszumok szövevényét kell felismernünk, a tömegmédiá megbízhatása az egész társadalom számára elfogadható morális konszenzus létrehozására szól. A nyilvánosságnak ez a bonyolult feladata a média mint önálló intézményrendszer és a populáris kultúra mint öntörvényű köznyelv segítségével valósítható meg. Gitlin szerint „a populáris kultúra a városi kisember tapasztalataira és értékszemléletére építi fel a mondanivalóját, ahol az utca embere, a mindennapi ember az az imaginárius középpont, amely megtestesítője és egyben a referenciája a társadalmi rendnek. Az ő érdekének, ízlésének, látásmódjának a megformálása a cél a tévében, ahol egyensúlyt kell képezni a káosz és a rendőrállam között”.<sup>13</sup> Ebben az értelemben a médiaszövegek e két ígen jellegzetes formájában, a szappanoperában ill. az erőszakfilmben végső soron ugyanannak a funkciónak - a morális határok kijelölésének - eltérő modorban előadott megoldási variánsát kell látnunk.

A legnehezebb döntés: a hatalom képviselőjének, a funkcionárius véleményének megjelentetése

Narrátor: - A fejlett országok nagy részében szigorúan szabályozzák a videojátékok és filmek forgalmazását. Angliában két millió forintba vagy hat havi börtönre ítélik azt a kereskedőt, aki gyerekeknek ad el korhatáros játékot. Magyarországon – bár létezik a moziban korhatár – annak betartása kizárólag a mozisok erkölcsére van bízva. A játékok esetében szabad a vásár.

Bizonyos értelemben a legkényesebb pillanatok jönnek, az elkerülhetetlen „hivatalból illetékes” megszólalását kell a műsorszerkesztésnek most előkészítenie. Ennek az első jele, hogy átmenetileg úgy tűnik, mintha a műsorból lassan elfogyott volna a szuffla. E narráció alatt már csak a mindenhol megszokott jellegtelen-illusztráló képeket látjuk, a videojáték-bolt polcain sorakozó kazettákat méregető gyereket, egy-két snittet a sokadik akciófilmből, mozitermet, a vásznon valami főcímféle perreg, az emberek szedelőzködnek kifelé. Aki most kap szót, az az ifjúsági ügyekért felelős helyettes államtitkár, a Hivatal képviselője:

Államtitkár: - Attól tartok, hogy egy bővülő gazdaságban, egy fejlődő gazdaságban, mint amilyen a miénk, ahol a gazdaság minden ága fejlődik és fejlődik a szórakoztatóipar is, egy ilyen gazdaságban nagyon kemény lobbyérdekek mozdulnának meg az

<sup>13</sup> ld. Császi, im.

irányban, hogy a fejlődésüknek ilyen gátjait szabjuk. És egy szabad gazdaságban, ahol szabad vállalkozás van, ott nyilván nagyon alaposan meg kell fontolni, hogy milyen gazdasági, jogi szabályozókat vet be az ember.

Az *Akták* itt – talán az egész műsor során először és utoljára – *semmilyen erőszakos mozgókép-nyelvi eszközt nem vet be*. Néhány másodpercig – az államtitkár gondolatainak szövegkörnyezetében – úgy konstruálódik a látvány és a kommentár, hogy a néző időt és lehetőséget kap arra, hogy végiggondolja az államtitkár interpretációjában a mi „bővülő, vállalkozásbarát” gazdaságunkban működő játékszabályokat. Még emlékezhet a britek drákói szigorára, és a műsor nem sokkolja, nem is befolyásolja erőszakosan. Csakhogy amikor a médiaerőszakról szóló, rendkívüli professzionalizmussal elkészített műsor, amely *hozzászoktatta nézőjét saját erőszakos közlésmódjához*, lemond az ábrázolás agresszív-hatásos eszközeiről, azonnal végtelenül unalmassá válik a *félizgatott néző* számára, aki máris a távkapcsoló felé tapogatózik. De még mielőtt végleg otthagyná az *Akták*at, a képernyőn hörögve megjelenik minden zombik legrémesebbike: a figura vaspajszerekkel van átütve, karja cafatokban lóg. A narrátor gyorsan közli, hogy egy átlagos európai gyerek hány „darab” – a média által közvetített – erőszakos halált lát (állítólag hétezeret, de ki az átlagos európai, mikori adat ez, és miféle módszerekkel mérték stb.), és levonja a következtetést:

Narrátor: – A gyerek tehát úgy nő fel, hogy számára az erőszak természetes dologgá válik.

Az állítás természetesen nem igaz. A gyerek nem úgy nő fel, hogy számára az erőszak természetes dologgá válna: a *képernyős agresszió* vagy a *képernyő agressziója* válhat természetes dologgá.

A műsort nem a Szociológus zárja, aki szerint a monitor-korszak szép új világában a játék, sőt a média maga is szimbólummá válik –, és a műsor nem az utolsó látványos montázs végén szanaszét robbanó törmelékekkel ér véget. GAME OVER, meghaltál, a játéknak vége – de azért lesz feltámadás, jövő vasárnap 18.50-kor jövünk, semmi sem biztos, csak az, hogy műsor lesz! Elvárjuk, hogy te is legyél újra itt a képernyő előtt! Zene. Izgatott futamok, a hangzás finoman emlékeztet minden idők egyik alap erőszak-filmjének főcím-muzsikájára, a Psychóéra.

A monitor-erőszaknak – mint éppen az *Akták* példája mutatja – csak az egyik, a látható összetevője az erőszakos cselekedet. Sok igazság lehet abban, amit Stuart Hall állított, amikor azt mondta, hogy az erőszak köznyelve a televíziós újságírás... Az agresszió rejtett démona a tömegkommunikáció közegében sajátos működésre képes mozgókép-nyelv, amely a „másodlagos oralitás” korába lépve nem lebecsülendő hatással van a nézők régi-új nemzedékeire.

HARTAI LÁSZLÓ



# VALÓSÁG

---

Rovatunkban ezúttal két olyan esettanulmányt közlünk, amelyek a Gábor Kálmán által vezetett Ifjúságkutató csoport munkáinak keretében készültek az Oktatókutató Intézetben 1998-ban. Az esettanulmányok ugyan különböző helyszínekről származnak (az egyik dunántúli nagyvárosból, a másik alföldi kisvárosból), de mindkettő a tizenévesek körében jellemző erőszakos magatartásformákat írja le. A leírásokból az is pontosan kiderül, hogy milyen társadalmi rétegekből és milyen családokból származnak azok a gyerekek, akiknek körében ez a magatartásforma a leginkább jellemző, és az is, hogy milyen ifjúsági szubkultúra jellemzi őket. Mindkét esettanulmány jellemzi az iskolát is, ahova ezek a gyerekek járnak, és sejtetni enged, hogy ezek az intézmények milyen súlyos nevelési problémákkal kerülnek szembe és milyen csekély mértékben tudnak megfelelni ennek a kihívásnak.

LISKÓ ILONA

## Erőszak az iskolában és az iskolán kívül

### *Az iskola*

Az iskola a város egyik panelnegyedének szélén, tízeleteres házak között helyezkedik el. Szomszédságában van a drogambulancia, háta mögött gyárépületek. Az iskola a 70-es évek elején felvonulási épületként funkcionált a lakótelep építésénél. Az épület termei nem tanítási célra készültek, van olyan terem, amelyik nem is lenne alkalmas erre, mert ezen keresztül lehet az iskola további két tantermét megközelíteni. A termek többsége még a viszonylag kis tanulói létszám (13–15 fő) mellett is kicsi. Az épület állagát tekintve erősen leromlott, szükség lenne belső felújításra. A tantermek két különálló földszintes épületben vannak, a drogambulanciával közös, lebetonozott udvarra nyílnak. Az iskolának megfelelő méretű tornaterme nincs. A taneszközöket tekintve gyengén ellátott, kevés technikai berendezéssel, bemutatható videós anyaggal, diával rendelkezik. Térképekből és egyéb más szemléltető eszközökből csak az alapvető fontosságúak állnak rendelkezésre. Az a terem, ahol a tv-videofelszerelés található, az egyik legkisebb, műanyag konyhai székekkel berendezett. A technika terem felé innen nyílik az egyetlen ajtó, így egyben átjáróul is szolgál.

Az iskolában öt nyolcadik osztály van. Ebből kettőbe túlkoros tanulók járnak, nekik kedden és csütörtökön délelőtt vannak óráik. A többi nyolcadik osztály néhány speciális órától (bűnmegelőzés, egészségnevelés) eltekintve a normális menetrend szerint tanul. Az osztálylétszám alacsony, ezt az indokolja, hogy nehezen kezelhetőek az itteni tanulók. Az osztályokban roma és magyar fiatalok egyaránt megtalálhatók. A kérdőíves vizsgálat adatai szerint a tanulók 17,5%-a vallotta, hogy van családjában, rokonságában roma származású, ezzel szemben a tanárok szerint a tanulóknak mintegy 30%-a roma. A nyolcadik osztályos tanulók 49%-a 1981-ben, 17,5%-a 1981 előtt született. Összességében a tanulók mintegy hetven százaléka túlkoros.

Többféle ok játszott közre abban, hogy miért kerültek ezek a tanulók ide. Jelentős részük túlkoros lett a normál tanmenetű általános iskolában, azaz a bukások következtében betöltötte a tizenhatodik életévét. Van egy jelentős réteg, amely magatartási problémák miatt került

ebbe az iskolába. Vannak azonban olyan tanulók is, akikkel az volt a probléma, hogy gyengén tanultak a másik iskolában, és ennek következtében inkább megváltak tőlük.

Általánosan jellemző, hogy ha valaki újonnan bekerül ebbe a társaságba, akkor ki kell érdekelnie a helyét. Ez általában abban nyilvánul meg, hogy fizikai erőszakra kerül sor vele szemben. Egyetlen mód van elkerülni az „újdonságból” származó konfliktusokat, ha az embert már korábbról ismerik. Az ismertség interjúalanyaink szerint sorsdöntő:

*Kérdés:* És ez hogy szokott zajlani mikor bejönnek a suliba, tehát, amikor te ide kerültél, akkor mi történt?

*Válasz:* Éngem nem, mert engem már itt ismertek. Má én bejártam mindig ebbe az iskolába, mikor reggel jöttem ide. Mindig eljöttem ide a boltba azt így bementem.

*Kérdés:* És akkor ez fontos volt, hogy ismertek?

*Válasz:* Ja. Aztán nem szólt senki. De, amúgy hogyha bejön egy magyar gyerek, megkérdezik, hogy hívnak, aztán, ha valami olyasmit mond, egyből már ütik is. Nem játszanak.

*Kérdés:* Azt mondták a többiek is, hogy nehéz volt itt beilleszkedni.

*Válasz:* Nekem nem.

*Kérdés:* Neked nem? Neked nyilván azért nem, mert ismertek már addigra.

*Válasz:* Lehet.

*Kérdés:* Meg valószínűleg egy lánynak könnyebb, nem?

*Válasz:* Ja. Na meg már én sok iskolába is voltam, azért már én megszoktam, hogy beilleszkedek.

*Kérdés:* És hogy sikerült beilleszkedned a többiek közé?

*Válasz:* Többnyire ismertem őket, többnyire haverjaim voltak.

*Kérdés:* Ez egyébként fontos egy iskolában, hogy ott kiket ismersz?... És az mért fontos?

*Válasz:* Van az újonc ugye, szeretnek kötekedni. Nagyon sok cigány volt ott az iskolában. Én is félcigány vagyok, de ismertem őket. Velem nem...

### *A hatalom – a legnagyobb szerepet játszó tényező a fizikai erő*

A beszélgetésekből és a megfigyelésekből egyaránt az derült ki, hogy a hivatalos „hatalmi” struktúra (tanár-diák viszony) mellett létezik ebben az iskolában egy másik, nem hivatalos hatalom is. A beszélgetések alapján markánsan kirajzolódik, hogy két-három tanulónak jelentős befolyása van az iskolai életre. Úgy tűnik, hogy őket mind a diákok, mind a tanárok elismerik. Számos esetben a tanárok partnert látnak bennük a problémák megoldásában, hajlanak az „együttműködésre”. Hatalmukat három tényező legitimálja. Az egyik ilyen, talán legnagyobb szerepet játszó tényező a fizikai erő. Emellett szerepe van a tanárok és diákok közötti közvetítő szerepnek, valamint bizonyos normák személyes garantálásának. Azzal, hogy megszabják, hogyan kell viselkedni a „világban”, egyben a regulatív szabályokat is garantálják. Ezek a szabályok azok, amelyek meghatározott viselkedésmódot elrendelnek, „kikényszerítnek”. Erről a beszélgetések alkalmával többen említést tettek. Sokan hangsúlyozták, hogy ezek az emberek nem „vezérek”, de elismerik képességeiket.

*Kérdés:* És ki itt a vezér a suliban?

*Válasz:* Senki.

*Kérdés:* Senki?

*Válasz:* Itt nincs olyan, hogy vezér.

*Kérdés:* Hát, nekem azt mondták, hogy vannak ilyen tekintélyesebbek...

*Válasz:* Ja ja. Hát vannak, úgy mint a M., a K...

*Kérdés:* És ők miért?



Úgy tűnt, hogy a két túlkoros osztály tagjai függetlenebbek. Ez annak a következménye lehet, hogy ők csak keddi és csütörtöki napokon járnak iskolába, nem foglalkoznak az iskola ügyeivel, csak a saját osztályuk tagjai érdeklik őket valamennyire. Többen is megfogalmazták:

*Kérdés:* Van a suliban ilyen rangsor? Már a tanulók között, hogy vezér, vagy ilyesmi?

*Válasz:* Nem, semmi sincs. Nincs olyan, hogy én vagyok a főnök, aztán gyere, verjünk meg valakit. Van egy osztálytársam, a K., nem tudom, beszélgettél-e vele, de az is például olyan gyerek, hogy odamegy valakihez, aztán elkezd kötekedni vele, verekszik, meg minden. De például az már direkt csinálja ott a verekedést, meg a feszültséget. Gyere, én erős vagyok, meg minden. Az az egy gyerek, akit tényleg azt lehet mondani, hogy verekedős típus. A többi mind nyugodt, meg én is. Szóval ott a suliban azért jól érzem magam,

Vannak persze független, kívülálló személyek a másik három osztályban is. Ők jobbra úgy gondolkodnak, hogy az iskolában a romák jobban érvényesítik akarataikat.

*Kérdés:* Van egy rangsor, ami felállt valamikor év elején?

*Válasz:* Ja ja, igen, igen. Cigányok az urak. Közel laknak, tehát ez inkább ilyen cigány iskola. De, végül is én is ide járok. Inkább cigányok szeretik ezt az iskolát.

*Kérdés:* Na és mondd, ők hogy szokták rendezni azt, hogy ki a főnök?

*Válasz:* Ezt nem tudom, szerintem nincs főnök közöttük. Talán a K, de hát mindegyik úgy izé keménykedik. Nincs főnök szerintem közöttük, ezt nem tudom. Lehet, hogy én látom rosszul, de... Megmondom őszintén, nem törődök én velük, hogy ki a főnök, meg ki nem, engem nem érdekel... Ők se törődnek velem, én se velük.

*A család – „Hát fene tudja, mikor vannak otthon.”*

A család, mint integráló és példaadó „intézmény” szerepe ebben a társaságban háttérbe szorult. Gyakori, hogy az itt tanulók csonka családokból kerülnek ki, az egyik szülő vagy meghalt, vagy elhagyta családtagjait. A nevelőszülőkkel is gyakori a konfliktus, velük általában rossz a kapcsolat. Volt olyan beszélgető partner, aki azt mondta: „Szégyellem az apám.” Még az ép családokból származó tanulóknál is gyakori a meg nem értés, az, hogy nem foglalkoznak velük, nem érzik, hogy érdekelnék a szüleiket.

*Kérdés:* ...És mikor van nálatok együtt a család általában?

*Válasz:* Hát az nagyon ritka, mert hétköznap anyu nincs otthon, esténként apu, hétvégén inkább apu nincs otthon, anyu otthon van. Hát fene tudja, mikor vannak otthon.

*Kérdés:* Meg szoktad-e velük beszélni a problémáidat?

*Válasz:* Nem.

*Kérdés:* Nem? Soha nem szoktatok ilyenekről beszélgetni?

*Válasz:* Talán ez is a baj, nem olyan jó a kapcsolatunk. Nem beszéllek meg velük semmit.

*Kérdés:* És mi a baj a kapcsolatotokkal? Miért nem megy ez?

*Válasz:* Nem tudom. Talán félek, hogy nem értik meg, amit én mondani akarok nekik.

*Kérdés:* Már úgy gondold, hogy olyan dolgaid vannak, amiket ők esetleg nem fogadnak el? És ezért nem beszéled meg velük?

*Válasz:* Pontosan.

*Kérdés:* És mire gondolsz? Mik ezek a dolgok?

*Válasz:* Há én nem tudom, nem kábítószerezek, esetleg a cigi, meg hétvégénként a szesz.

*Kérdés:* Na de hát ezek szerint ezek nem olyan komoly dolgok. Vagy az a hétvégi kilengés, amit... nem tolerálnak?

*Válasz:* Azt nemigen szeretik. Nem tudom.

A szülői mintaadás gyakorta a negatív minta átadását jelenti, volt rá példa, hogy valaki a szüleitől kapott drogot, illetve otthon lopásra tanították.

### *A barátok – „Kiállunk egymásért”*

A barátok a problémák megoldásában, vagy legalább meghallgatásában a társat jelentik. Mind-egyik interjúalany elmondása szerint ezek a baráti csoportosulások elsődlegesen fontosak számukra. Akikre véleményük szerint biztosan számíthatnak, hogy kiállnak mellettük, az a haveri társaság.

*Kérdés:* Ugye azt mondtad, hogyha megölik őket, az se érdekelne. Szóval, hogy létezik itt olyan ember ebben az iskolában, aki érdekelne, hogyha...

*Válasz:* Megölnék?

*Kérdés:* Nem megölnék, hanem mondjuk megvernék, vagy bármi hasonló.

*Válasz:* Nincs.

*Kérdés:* Nincs? Nem érdekel senki? És mi van akkor, hogyha a haverjaid közül vernének meg valakit?

*Válasz:* Mármost az otthoni, vagy a...

*Kérdés:* Aha...

*Válasz:* Az egyértelmű, akkor odamennék, azt fejbe rúgnám a gyereket. Amelyik megütötte. Már most volt nemrég egy. Az mondjuk ráadásul nem is olyan jó haverom. Megverték, azt én odamentem a gyerekekhez, én nem beszélgettem vele, odamentem, azt egyből leütöttem. Az kisebb... hetedikes az a haverom, az a másik meg harmadikos... mármint gimnazista. Hát azért kis fölény van ott. Hát... odamentem hozzá, nem beszélgettem vele, hanem egyből leütöttem. Há most mér ver meg kis gyereket, ráadásul ok nélkül? Mer unatkozott és kötekedni akart... Mondtam neki, gyere velem kötekedjél, mondom itt vagyok, na.

*Kérdés:* Ezek szerint nem volt ideje kötekedni.

*Válasz:* Nem volt ideje, mert hogy ha ilyen van, akkor én nem megyek oda, hogy há most figyelj, most mér verted meg, odamegyek... Te verted meg? Azt mondja igen, durr már ütöm is. Csak ilyen... félek verekedni. Nagyon félek, mer idegbeteg vagyok.

*Kérdés:* Hogyhogy idegbeteg vagy?

*Válasz:* Bekapcsolok, akkor bármi, elborul az agyam és ölni is képes vagyok.

*Kérdés:* Nem tudod abbahagyni?

*Válasz:* Nem. Ha ott nincs akkor... Nincs velem valami haver, aki leszedjen, szerintem megölnék bárkit. Ezért félek, meg ezért kerülöm inkább. Akkor elmegyek. De az ilyet nem tudom elviselni, hogy egy nagyobb üt egy kisebbet.

*Kérdés:* Haverok is ki szoktak melletted állni, hogyha...

*Válasz:* Persze.

*Kérdés:* ...zár van?

*Válasz:* Kiállunk egymásért.

*Kérdés:* Ís volt már rá példa?

*Válasz:* Persze. Egy mindenkiért, mindenki egyért.

*Kérdés:* Igen? Ez az elv a csapaton belül?

*Válasz:* Hát persze.

Az iskolában markánsabb csoportok a befolyással rendelkező személyek körül alakultak ki. Ha valaki konfliktusba kerül ezekkel a csoportosulásokkal, akkor csak a haverok segítségével jelenthet megoldást.

*Kérdés:* És ha valaki ezekkel konfliktusba került, akkor hogy tudta rendezni a dolgot?

*Válasz:* Hát, hogyha tanárnak szólt, akkor többet kapott, de hogyha mit tudom én, kiálltak úgy, hogy többen, akkor úgy el lehetett rendezni.

*Kérdés:* Szóval szükség volt arra, hogy mások segítsenek?

*Válasz:* Persze.

A lányok között is létrejött az iskolán belül egy csoport, ennek csoportszervező erejét, úgy tűnik, a közös „bűn”, a tilalom ellenére az iskolaépületben történő dohányzás adja. Az „illegálitásban” (azt hiszem, nincs olyan ember az iskolában, aki ezt ne tudná) két biztos „búvóhely” van, az egyik a lányvécé, a másik a hátsó terem. Ilyenkor mindig van egy őr, aki lesi a tanárokat, és adott esetben valamilyen ürüggyel beszélget velük.

*Megélhetési stratégiák – „Voltam ott a szembeszomszédnál, kőműves mellett culáger...”*

Általában jellemző, hogy személyes kapcsolatokon keresztül szereznek a fiatalok alkalmi munkákat. Ebben döntő jelentősége van a családi kapcsolatoknak és a baráti körnek. Szinte mindenki elmondta, hogy bár dolgozik, de nem szokták hivatalosan bejelenteni. A legjellemzőbb technika, hogy valamely vállalkozónál a segédmunkákat végzik el.

*Kérdés:* És ezen kívül mit szoktál még csinálni, ha pénzt akarsz keresni?

*Válasz:* Hát elmegyek dolgozni.

*Kérdés:* Hova?

*Válasz:* Hát ahol van munka.

*Kérdés:* De be is jelentkezel, vagy általában úgy van, hogy ismerős...

*Válasz:* Ismerős.

*Kérdés:* Ismerős? És ez milyen melő szokott lenni általában?

*Válasz:* Voltam ott a szembe szomszédnál, kőműves mellett culáger...

A túlkoros osztályokban tanulókra inkább jellemző, hogy iskola mellett egész héten dolgoznak. Itt is fontosak azonban a személyes jó kapcsolatok, a rokonság.

*Kérdés:* És egyébként hogy szoktál úgy általában dolgozni, mikor dolgozol?

*Válasz:* Reggel hattól este négyig dolgozok. Minden nap kivéve keddet és csütörtököt. Akkor suliba vagyok.

*Kérdés:* És hétvégén?

*Válasz:* Hétvégén is, szombaton. Vasárnap nem. Attól függ ugye, hogy milyen sürgős a munka. Azt el kell végezni...

*A bűnözés határán – „Valamiből meg kell élni...”*

Amellett, hogy az iskola tanulói közül, főleg a túlkoros osztályokból, sokan dolgoznak, kialakultak bizonyos alternatív megélhetést biztosító stratégiák. A leginkább jellemzőek ezek közül a lopás, illetve az üzletelés. Utóbbinak számos formája jellemzi ezt a csoportot, a droggal való kereskedelemtől elkezdve a különféle műszaki cikkekkel való, illetve színesfém-kereskedelmig. Ezek a tevékenységek többé kevésbé szabályozott keretek között folynak, van egyfajta kialakult menetük. A lopás, mint keresetszerzési technika, a beszélgetőpartnerek egy részénél elfogadott módszer.

*Kérdés:* És re mit szoktál általában csinálni?

*Válasz:* Minden, ami jön. Lopás, rablás. Ezeket.

*Kérdés:* És akkor...

*Válasz:* Valamiből meg kell élni...

*Kérdés:* És ezekből éltek meg?

*Válasz:* Ja.

Az iskolán belül attól függően, hogy honnan érkeztek a tanulók, ellentmondásos vélemények alakultak ki erről a kérdésről. Úgy tűnik, hogy a normarendszer szempontjából meghatározó szerepe van a családi háttérnek. Volt rá példa, hogy a szülők hatására követik el a fiatalok ezeket a cselekedeteket. Sokszor a szociális szükség az, ami ráviszi őket a lopásra.

*Kérdés:* A családot is szokta tudni ilyenkor, hogy mit csinálsz?

*Válasz:* Szokták tudni.

*Kérdés:* Aha... És nem is foglalkoznak veled, hogy...

*Válasz:* Nem... Mindig azért kiokosítanak, hogy hogyan kő, vagy ha megyek a rendőrségre mindig mondják hogy nem ám, hogy ezt mondd, vagy ezt mondd. Mer azt nem akarják, hogy börtönbe kerüljek, de avval nem tudnak megállítani.

*Kérdés:* Aha... És a családot is szokta ezt csinálni, vagy nem foglalkoznak...

*Válasz:* Anyám. Anyámmal járok el lopni. Mikor nincs pénz. Hát volt olyan régebben, haljak meg, hogy még kenyér se volt otthon.

*Kérdés:* Aha...

*Válasz:* Azt akkor este... Reggel így fölkelünk hétkor, bementünk a városba azt megloptuk.

Azt volt olyan, hogy harminc-negyvenzret keresett anyu.

*Kérdés:* Ühü... Egy-egy ilyen alkalommal?

*Válasz:* Ja.

*Kérdés:* Az egész szép összeg.

*Válasz:* Hát nem hogy büszkélkedek veled, de... Azért muszáj volt. Ha nem mentem volna veled, agyonütött volna... Mer én tudok a családba a legjobban...

A szociális helyzet rendeződése után is folytatják azonban az ilyen jellegű tevékenységet, lényegében a család anyagi helyzetének biztosításában elfogadott módszer. A legnagyobb visszatartó erőt ezekben az esetekben a börtön jelenti.

*Kérdés:* És tervezed, hogy a jövőben is foglalkozol ilyesmivel?

*Válasz:* Lopással?

*Kérdés:* Aha.

*Válasz:* Hát nem jó csinálni, de hogyha a kényszer rávisz, akkor muszáj.

*Kérdés:* De hát most van pénzetek. Most elvileg nem...

*Válasz:* Hát még... Apám még... Míg apu össze nem szedi magát úgy, hogy nem jön be a pénze, hogy fuvarozik... addig nehéz. De utána már könnyű. Utána már minék csináljam, ha nem muszáj. Nem?

*Kérdés:* Ühü... Hát világos, persze... Világos...

*Válasz:* Magamat csak nem rakom börtönbe, mint a többiek.

Azok közül, akik úgy nyilatkoznak erről a technikáról, mint nem kívánatos dologról, néhányan adott esetben elkövet(né)nek hasonló cselekedetet, de normarendszerükben elítélők. Bizonyos normák ezt a technikát alkalmazó személyeknél is megfigyelhetők:

*Kérdés:* De akkor ilyenkor számít az, hogy cigány, magyar, vagy egyéb, vagy abszolúte nem számít?

*Válasz:* Cigányoktól nem lopunk.

*Kérdés:* Azoktól nem?

*Válasz:* A cigány a fajtáját soha nem lopja meg. Hát de van olyan, aki meglopja, de általában nem.

*Kérdés:* És ha valaki meglopja és kiderül akkor azt szokták rendezni utána?

*Válasz:* Hú... Azt szokták... Kegyetlenül...

*Kérdés:* Szóval a fajtáját ezek szerint nem lehet akkor.

*Válasz:* Nem.

A másik, gyakran alkalmazott technika a különféle műszaki cikkekkel stb. való tüzetelés. Ennek egyik változata az ausztriai lomtalanításból származó holmik behozatala, majd értékesítése.

*Kérdés:* Mondd, és említetted korábban, hogy azért megkeresed magadnak azt, amire szükség van. Mít szoktál csinálni?

*Válasz:* Hát hogy mondjam, mindenfélét. Hát azért nem török be, nem lopok, nem csalog, nem hazudok. Szóval nem ilyen téren kell érteni. Mit tudom én, néha kimegyek, de az nagyon ritka, hogy én kimegyek lomizni a házunkbelivel. Lomtalanításkor osztrákokhoz. Azt hozzuk be: bicikli, motor, tv, videó, azt kávéfőző. Ilyet szoktam eladni inkább itthon. Abból megvan mindig a kis zsebpénz. Hetente.

*Kérdés:* Megéri kimenni? Lehet jó dolgokat találni?

*Válasz:* Nagyon jókat lehet találni. Hát a magyar ember azért örül. Rendbe hozzuk, felújítjuk, letisztítjuk. Az ily módon megszerzett áru gyorsan gazdára talál, mindegyik megkérdezett jelezte, hogy ezen a téren fontosak a jó kapcsolatok. Emellett jellemző a színesfém gyűjtése, illetve eladása. „Volt már, hogy hoztunk be rezet, hát találtunk egy olyan jó helyet, ahol volt. Elhoztuk. Az nagy pénz volt. Három mázsa réz.” A réz mellett még az alumínium gyűjtése jelent biztosabb anyagi bevételt. Van olyan tanuló is, aki az értékesítésre specializálódott. Ő jelentős befolyással rendelkezik az iskolában is. Nekem hozzáik, én eladom.

*Kérdés:* És nehéz mostanság vevőt találni?

*Válasz:* Hát megvan egy ember, aki mindent átvesz.

Egyes esetekben szerepet játszik a drog, illetve az ennek forgalmazásában való részvétel.

*Kérdés:* Ilyenkor akkor cél elvileg egy tartós kuncsaftkör?

*Válasz:* Persze.

*Kérdés:* És amikor te foglalkoztál ilyesmivel, akkor te is törekedtél ilyen dolgokra?

*Válasz:* Hát volt.

*Kérdés:* És neked például volt kuncsaftköröd?

*Válasz:* Hát volt.

### *Szabadidő – „A B-középbén”*

Az interjúkból az derül ki, hogy a fiatalok életében meghatározó szerepet játszanak a baráti körök. A beszélgetések alkalmával a legtöbben azt mondták, hogy az osztálytársakkal csak az iskolában tartják a kapcsolatot, baráti körük más közegekből kerül ki. Elsősorban a lakóhelyi csoportokat említették, néhány esetben az elköltözés után is visszajárnak ezekbe a társaságokba.

Az ilyen baráti csoportosulások általában addig maradnak fenn, amíg a tagok családot alapítanak. Ezt követően általában nem marad idejük a csoportra, fokozatosan eltávolodnak tőlük, illetve csak a hét egy-egy napján vannak együtt a többiekkel. A másik jellegzetes ilyen csoport az ETO drukkereket fogja össze. Többen tagjai a B-középbén.

*Kérdés:* És mondd, te hol szoktál ülni a stadionban, a B-középbén, vagy merrefelé?

*Válasz:* A B-középbén.

*Kérdés:* Ez ugye a kemény mag elvileg?

*Válasz:* Igen, igen, igen.

*Kérdés:* És hát mesélj arról, hogy ezek hogy szoktak zajlani ezek az ETO-mecsek?



*Válasz:* Hát szurkolunk.

*Kérdés:* Na de hogy szurkoltok?

*Válasz:* Énekelünk, petárdázunk, füstbombázunk, balhézunk, minden. Minden.

*Kérdés:* Ide is mindig a haverokkal szoktál menni?

*Válasz:* Igen, igen. Hát az egész B-közép már majdnem a haverom.

A szabadidő eltöltésében jól elkülönülnek a hétköznapi és a hétvégi. A hétköznapi általában meghatározott séma szerint zajlanak. Délelőtt az iskolában, délután az utcán a haverokkal, vagy a lakásban alvással, tévénézéssel töltik idejüket. Gyakori a délutáni focimeccs a haverokkal.

*Kérdés:* Minden nap fociztok?

*Válasz:* Nem. Kedden szoktunk nyolctól meddig... fél tizenegyig, meg szerdán szoktunk hattól hétig, pénteken itt a Keriben szoktunk hattól hétig, meg vasárnap egytől fél négyig. De teremben. A szórakozás általában a hétvégén, a diszkókban zajlik. A szombat estét az összes interjúalany a diszkókban tölti. A másik fontos és gyakori szórakozási forma a focimeccs-járás. Ezek gyakran össze is kapcsolódnak egymással. A haveri kör gyakran ugyanaz a meccseken és a diszkókban is.

*Kérdés:* Mesélj egy kicsit ezekről! Mit szoktatok csinálni hétvégén?

*Válasz:* Hát általában... szombaton, ha van ETO meccs, akkor elmegyünk ETO-meccsre, utána meg készülődünk már az estére, várjuk mindig a szombat éjjelt.

*Kérdés:* És ez a szombat éjjel hogy szokott zajlani?

*Válasz:* Hát elmegyünk bulizni haverokkal, nőzünk egy kicsit, iszunk, táncolunk, bulizunk. Vasárnap meg kipihenjük a szombat éjjeli fáradalmakat. Meg szoktunk focizni. Délután.

*„És akkor fölmentem, megvettem az árut”*

Részévé vált ennek a kultúrának a „feszültségoldó technikák” kipróbálása is. A cigaretta mindennapos, körülötte szerveződnek az iskolán belüli csoportok. Fontos összetartó erőnek tűnik a közös dohányzás a lányvécében illetve az egyik hátsó teremben. Az alkoholfogyasztás általában a hétvégi diszkókhoz kapcsolódik, csakúgy, mint a kábítószer.

*Válasz:* Hogyha elkezdődtek a jobb számok, előtte ittunk kávét, meg ásványvizet, volt, amikor leugrottunk enni, de ott már én mindenkit ismerek, kidobókat, WC-s nénit, mit tudom én mindenkit. És akkor fölmentem, megvettem az árut, vagy már előtte, és akkor megittam, vagy fölszívtam bátyámmal, vagy bátyám nélkül, és akkor nekiálltam táncolni, és akkor öt-hat órán keresztül. Akkor fölme gyünk öt-hat órát táncolni, és akkor olyanok vagyunk, hogy már csurog a zokninkból a víz vagy az izzadság és akkor kell, hogy leüljünk egy kicsit. Aztán megint gondolunk egyet, megint táncolunk egy jót, és akkor vége a diszkónak, hazamegyek, úgy csinállok, minthogyha aludnék egy picit, attól függ, hogyha füvezek, akkor egyből elalszok. Hogyha speedezek, akkor van olyan, hogy két napig nem tudok enni. Meg akkor aludni se. És akkor így zajlanak ezek.

*Jövőkép, tervek – „leteszem a hivatásos jogosítványt”*

A tanulók legtöbbször végcélja a nyolc általános elvégzése. Ez egyelőre a jogosítvány megszerzéséhez még szükséges feltétel, illetve a szakképzetlenekeket foglalkoztató munkahelyek többségénél az állások betöltéséhez szükséges.

*Válasz:* Hát én úgy vagyok vele, hogy én továbbtanulni nem akarok. Most úgy vagyok ezzel az egészszel, hogy kijárom itt az iskolát, kezembe lesz a nyolc általános, akkor egyből elmegyek a katonasághoz, azt kérek egy papírt, amivel leteszem a hivatásos jogosítványt, utána

a katonaság alatt le akarom tenni még a targoncát, utána meg a, sorba így az autókat le akarom tenni. A kamiont, meg a fene tudja még micsodákat. És akkor mintha az lenne énnekem a szakmám, az autóvezető vagy ilyesmi. Én továbbtanulni nemigen akarok, mert ha így belegondolok, most négy év, négy évig mindennap suliba járni, akkor már nemigen tudok magamra időt szánni és, időt szánni arra, hogy valamennyi pénzem legyen. Hát most már a szüleimre se igen szorulhatok rá. Már így tizenhét éves fejjel.

Ha valaki mégis tovább akar tanulni, akkor nagyon korlátozott számú lehetőséggel számolhat. Többen említették, hogy számítógépes tanfolyamot szeretnének elvégezni, ide felvételiztek is már, de eredmény nélkül. A középiskolák közül a szakmunkásképzők felé orientálódnak. A tanulók tisztában vannak a lehetőségeikkel, arra a kérdésre, hogy miért itt akarnak továbbtanulni, mindenki azt válaszolta, hát úgyis csak ide vesznek fel. Néhányan a tanulók közül beszélnek illetve tanulnak németül. Ők minimális nyelvismeretet szeretnének szerezni, ettől várva, hogy esélyeik javulnak. Többen a családi vállalkozásokban látják biztosítva jövőjüket. Tanulságos, hogy a megkérdezettek közül egy fő kivételével senki nem tervez belátható időn belül családot.

*(az esettanulmányt Kupó Jenő készítette)*



## Erőszak a lányok között

Az alábbiakban egy olyan esetet mutatunk be, amelyben az erőszakos viselkedés lányok körében jelenik meg. Nem egyedi esetről van szó. A kutatás során készített interjúkból egy agresszív értékrend rajzolódik ki, amely feltételezésem szerint jellemző a fiatalok adott csoportjára, a 14–18 éves középiskolás lányok és fiúk egy részére. Olyan értékrend ez, amelyben központi helyet foglal el az erőszak, mint az egyetlen problémamegoldási módszer. Az agresszivitás növeli a csoporton belüli presztízszt. A fiatalok nem akarják visszafogni érzelmeiket, nem akarnak toleránsak lenni. Mindenki a potenciális ellenfelet látják.

Különösen meglepő, hogy ez a magatartás a lányok között is jellemző. A tapasztalatok szerint a lányok sokkal kevésbé agresszívak, mint a fiúk. Ennek oka az eltérő nevelésben rejlik, hiszen a szülők a különböző nemű gyermekeket már csecsemőkoruktól más értékrendre socializálják. Más normák és értékek szabályozzák a fiúk és a lányok viselkedését. Különbözik a rendes lány ideálja és a fiúk előtt álló erős, bátor ember ideálja. Az erőszakos viselkedés megjelenése a lányok körében a férfiminták átvételét jelzi. A jelenség bemutatásához azokat az interjúkat használtam fel, amelyeket az eset néhány szereplőjével, a sértett lány édesanyjával és az iskola igazgatójával készítettem.

### *Az iskoláról*

A történet egy határ menti kisvárosban esett meg, a résztvevők fiatal, többnyire 15–16 éves lányok. Többségük a város egyik középiskolájában tanul. A Középiskola és Szakmunkásképző Intézet a megye legnagyobb középfokú oktatási intézménye. 1998 szeptemberében összesen 1110 fő iratkozott be az iskolába a gimnáziumi, a szakközépiskolai és a szakmunkás osztályba ill. a levelező tagozatra. Az iskolában sokáig csak szakmunkás-oktatás és szakközépiskolai képzés folyt, de a gyerekszám csökkenésével bővítették profilt, és ma már szakgimnáziumi képzést

## „BULLYING”-KONFERENCIA

Az Európa Bizottság (DGXXII) ún. Iskolai Erőszak kezdeményezésének, valamint a brit oktatási minisztériumnak a támogatásával 1998-ban nemzetközi „bullying”-konferenciát szerveztek Londonban. Mivel a konferencia témája nálunk kevésbé ismert, szükségesnek érzem az olvasót némi háttérinformációval ellátni.

A „bullying” terminussal (az angol szónak nincs hivatalos magyar megfelelője: leginkább zaklatásnak, szekálásnak, molesztálásnak, állandó gyötetésnek fordítható; mi végül iskolai zaklatás mellett döntöttünk) azt a közismert jelenséget jelölik, amikor egy gyerekre az iskolában „rászállnak” a többiek: nem hagyják nyugton, örökösen csúfolják, elveszik a tízóraiját, szünetben vagy hazafelé menet megverik stb. A fogalom története, illetve a probléma felismerése meglehetősen anekdotikus. Peter Paul Heinemann, egy svéd orvos, 1969-ben szemtanúja lett egy iskolaudvari veszekedésnek, amely során egy diákot üldözőbe vettek a többiek, úgy, hogy a megkergetett gyerek menekülés közben még a szandálját is elveszítette. Heinemann az eset után felvette a homokozó mellett fekvő szandált, eszébe jutott saját gyermekkorra, majd komolyabban is elkezdett foglalkozni a problémával... Kezdetben az etológiából ismert Konrad Lorenz bevezette „mobbing” (ném. *hassen auf*; „rágyűlölés”; „rágyűlés”) szót használták a fogalom megnevezésére, amely szakszó egyén ellen irányuló csoportos erőszakot jelent: például amikor varjak nappal megpillantanak és egyesült erővel megtámadnak egy baglyot. A „bullying” csak később terjedt el, s az előző terminussal ellentétben egyén ellen irányuló nemcsak csoportos erőszakot jelent. Az iskolai zaklatás igen felkapott és kutatott problémának számít – leginkább a skandináv országokban és Finnországban. 1983-ban a norvég oktatási minisztérium például országos kampányt indított az iskolai zaklatás jelensége ellen, majd az ún. Janus Project (1985–88) keretében egy kutatócsoport összesen hétezer 8–16 éves diákot kérdezett meg e témában Rogaland (Norvégia) 37 különböző iskolájában.

A tavalyelőtti konferencia beszámolójának legnagyobb részét kitevő tizenhárom ország nemzeti posztere közül mi a holland anyagot választottuk ki és közöljük teljes terjedelemben. Az angol nyelvű eredeti szöveg megtalálható az interneten is: <http://www.gold.ac.uk/euconf/posters/nethlnds.html>.

*TOMASZ GÁBOR*

## Iskolai zaklatás Hollandiában. Hogyan kezeljük?

A Nemzeti Oktatási Protokoll az iskolai zaklatás leküzdésére a gyerekek iskolai zaklatása elleni harcot tűzi ki céljául egy, az érintettek együttműködését igénybevevő feladat által, amely hozzájárul a gyerekek boldogságához, jólétéhez és jövőbeli kilátásaik javításához.

Az alulírottak kijelentik:

1. Az iskolai zaklatás létező és jelentős probléma. Kutatások kimutatták, hogy Hollandiában mintegy 385000 diák lesz iskolai zaklatás áldozata évente. Az iskolai zaklatás károkat, esetenként jelentős károsodást okozhat a gyerekeknek, mind az áldozatnak, mind a zaklatás elkövetőjének. A probléma elterjedtsége és komolysága egy olyan stratégia kidolgozását teszi szükségessé, amely alkalmazható mindazok által, akik részt vesznek a fiatalok nevelésében, vagyis kiváltképpen a szülők és a pedagógusok számára.

2. Az iskolai zaklatás problémája ellen való kielégítő és helyénvaló fellépés érdekében az iskolaszékek és az iskola vezetőségének a szülők, a pedagógusok és a diákok közötti együttműködést kell kiindulópontként vennie egy olyan közös megértésre alapozott program keretében, melynek célja ennek az együttműködésnek az elérése.

3. Iskolánk javítani és életben tartani kívánja a 2. pontban kifejtett típusú együttműködést.

4. Ebből következően az alulírottak elkötelezik magukat az alábbi pontok mellett:

- kidolgozzák az „ötféle megközelítésen alapuló módszerre” alapozott megoldást;
- tudatosítják a probléma létezését és komolyságát, illetve ébren tartják ezt a tudást a diákokban;
- ellátják minden szülőt a témával kapcsolatos információval;
- kineveznek egy tanácsadót az iskolában;
- minden az iskolával kapcsolatban álló személyt, és főleg a diákokat, hozzáférhető és megfelelő információval látják el az iskolai zaklatás problémájával kapcsolatban;
- pénzügyi alapot hoznak létre a tanárok ez irányú képzésére, oktatási anyagokra és a szülőkkel való foglalkozásra, valamint könyvek és más információhordozók vásárlására;
- együttműködést keresnek más iskolákkal és a környező iskolákkal közös megegyezést hoznak létre az iskolai zaklatás elleni fellépéssel kapcsolatban;
- hozzáférhetővé teszik a megszerzett tapasztalatokat más iskolák számára;

5. Alulírottak kijelentik, hogy elviekben készek arra, hogy részt vegyenek egy interim értékelésben három éven belül;

6. Az aláírt protokoll másolatát minden szülő meg kell, hogy kapja (optimálisan a beiratkozáskor), csakúgy, mint valamely országos szülői szervezet (LOBO, NKO, OUDERS & COO és VOO).

Az iskola neve és városa .....

Iskolai vezetőség/tanári részvételi önkormányzat

Szülői munkaközösség/diákönkormányzat

Aláírva a ..... nevében.

Az Nemzeti Oktatási Protokoll az Iskolai Zaklatás Ellen egy modellje

## Előszó

A „Hogyan bánjunk az iskolai zaklatás problémájával? Ajánlások, következtetések és részletes információk” című broszúra egy, az iskolai zaklatás elleni gyakorlati fellépést célzó országos kampány számára készült. Az 1994-ben megkezdett kampány nagy sikernek bizonyult; az

iskolai zaklatás elleni fellépés módjaival kapcsolatos információk iránti igény azóta jelentősen nőtt. Az országos szülői és oktatási szervezetek (LOBO, NKO, OUDERS & COO és VOO) úgy döntöttek, hogy másodjára is kiadják a brosúrát.

Ezen brosúra irányelvei alapján az általános és középiskolák kidolgozhatják saját stratégiájukat az iskolai zaklatás végetvetésének érdekében, amelyben minden érintett fél közös nevezőre jut, illetve támogatja egymást, mivel az együttműködés alapvetően fontos a siker érdekében. Ez az együttműködés még szorosabbá tehető az Nemzeti Oktatási Protokoll az Iskolai Zaklatás Ellen aláírásával.

A szülői szervezetek, szülői munkaközösségek, tanári részvételi önkormányzatok, iskolaszékek, vezetőségi csoportok mindegyike felelős azért, hogy a gyerekek biztonságban legyenek az iskolában, valamint, hogy a legjobb adottságaik szerint fejlődhessenek. Egymás támogatásával és egy biztonságos iskolai környezet megteremtésével jóval több diák fogja élvezni az iskolába járást, mint jelenleg.

A brosúra hat ajánlason alapul, melyek mindegyikéhez kiegészítő következtetések tartoznak. Ezeket a következtetéseket részletes magyarázatokkal látták el. Ahol szükséges, ott az órai foglalkozásokat, oktatási anyagokat és az elkerülendő csapdákat is bemutatták.

### *Lehetséges stratégia, hét lépésben*

1. A szülői munkaközösség ezen brosúrát a megfelelő hatóságok, az iskolai vezetőség, a tanári kar, tanári részvételi önkormányzat, és ahol szükséges, a diákonkormányzat részére bocsátja. Ezek után valamennyi csoport véleményezi a brosúra tartalmát.
2. Az illetékes iskolai hatóságok összegyűjtik a brosúrával kapcsolatos véleményeket. Ezeket a véleményeket összegzik, és az illetékes iskolai hatóságok döntést hoznak az iskolai erőszak problémájának megközelítési módjáról az iskolában. Valamennyi érintett csoportot az iskolában értesíteni kell ezen döntésről.
3. Az iskolában valamennyi csoport/részleg aláírja az iskolai zaklatás elleni protokollt.
4. A szülői önkormányzat/munkaközösség elküldi az aláírt protokoll egy példányát a megfelelő országos szülői oktatási szervezetnek.
5. Valamennyi szülő megkapja a protokoll egy-egy példányát. Beiratkozáskor az újonnan érkezett diák szülei szintén megkapják a protokoll másolatát.
6. Az iskola egy jól látható pontján ki kell függeszteni erről egy posztert (amely a brosúra belső borítójára van nyomtatva).
7. Az illetékes hatóságoknak gondoskodniuk kell arról, hogy megfelelő tervezet szülessen az ajánlások végrehajtása érdekében. Ezt a tervezetet az iskola valamennyi csoportja/részlege megkapja. A tervezet konkrét kidolgozása belekerül az iskolai tantervbe; ily módon kötelező jellegre tesz szert a diákok iskolai „biztonságának” javítása érdekében említett program.

### *Előfeltételek és ajánlások*

Az iskolai zaklatás bonyolult, nehezen kezelhető problémának tűnik; ám annyira azért mégsem, mint gondolnánk. Mindenesetre a következő feltételeknek kell meglenniük:

1. Az iskolai zaklatást minden félnek problémaként kell kezelnie: a tanároknak, a szülőknak és a diákoknak (az erőszakot elkövetőknek, az azt elszenvedőknek, illetve a csendes többségnek).
2. Az iskolának meg kell előznie az iskolai zaklatás problémáját. A megelőző megközelítés, többek között, a téma diákokkal való megbeszélésből és a megfelelő szabályok kidolgozásából áll.

3. Ha az iskolai zaklatás a megelőző lépések ellenére is felbukkan, akkor a tanároknak fel kell erre hívniuk a figyelmet és nyíltan állást kell ellene foglalniuk.
4. Az iskolai zaklatást egyértelműen el kell utasítani.
5. Ha az iskolai zaklatás minden erőfeszítés ellenére újra felszínre kerül, az iskolának közvetlen (problémaorvosló) megközelítésben kell ezzel foglalkoznia.
6. Ha egy iskola vagy egy tanár nem hajlandó foglalkozni a problémával, vagy nem a megfelelő módon foglalkozik vele, illetve oly módon, hogy az semmilyen eredményt nem hoz, akkor egy tanácsadót kell hívni. A zaklatásnak kitett gyerek szülőinek kérésére ez a tanácsadó panaszt nyújt be a Panaszügyi Bizottságnak, amely kivizsgálja a problémát és tanácsot ad az illetékes iskolai hatóságoknak a megteendő lépéseket illetően.

Ez a hat előfeltétel alkotja alapját az iskolai zaklatás problémájának kezelését szolgáló hat ajánlásnak.

## Az iskolai zaklatás problémája

### 1. ajánlás

Mind az öt érintett fél – az erőszakot elkövető, az azt elszenvető, az osztály többi része (a csendes többség), a tanárok és a szülők – az iskolai zaklatást problémaként kell, hogy felfogja.

#### *Következtetések*

Egy szeminárium keretében az egész tanári kart informálni kell:

- az iskolai zaklatás és a „piszkálás” közötti különbségről;
- az iskolai zaklatás elterjedtségéről;
- az ilyen fajta hatalommal való visszaélésben résztvevő felekről és az ilyenkor működő pszichológiai mechanizmusokról;
- a probléma ötféle megközelítéséről, amely a következőkből áll:
  - segítségnyújtás az iskolai zaklatásnak kitett gyerek számára tanácsok (adott esetben kommunikációfejlesztés) formájában;
  - segítségnyújtás az iskolai zaklatást elkövető számára kommunikációfejlesztés vagy agresszióellenes tanfolyamok formájában;
  - segítségnyújtás a csendes többség számára mozgósításuk révén;
  - segítségnyújtás a tanárnak az iskolai zaklatás problémájával kapcsolatban megfelelő háttérinformáció biztosítása révén, úgyis mint annak jelei, okai, következményei és az ellene való konkrét (megelőző és problémaorvosló) fellépés módjai;
  - segítségnyújtás a szülőknek, háttérinformáció és tanácsadás formájában.

A szülők informálására egy szülői estét kell szervezni, hogy mindegyikük megfelelő háttérinformációhoz juthasson; ezután a szülők tanácsokat kapnak a megfelelő fellépés módjairól, amennyiben gyermekük zaklatásnak van kitéve, vagy más gyerekeket zaklat, illetve a csendes többséghez tartozik. Ezen kívül minden tanuló megkapja ezeket az információkat, figyelembe véve fejlettségi szintjüket és korukat.

#### *Megjegyzések*

Az iskolák néha azt hiszik, hogy egyetlen iskolai zaklatás elleni program bevezetésével véget vehetnek a problémának. Ennek azonban korlátai vannak, hiszen ha az ilyen típusú erőszakoskodás része az emberi természetnek, akkor annak egyetlen program nem vethet véget. Jobb rendszeresen előhozni a témát – minden egyes alkalommal más kontextus keretében

(mások kizárása, másság, a különbségek elfogadása, új környékre való költözés, barátok és barátság, biztonság, az egymással való bánás módjai, csoportszerepek) és különböző típusú foglalkozások (olvasás, felolvasás, előadások, csoportos megbeszélések, csoportos feladatok) révén.

Ha az iskolai zaklatást megvitatjuk az osztályban, akkor tanácsos, hogy a zaklatásnak ne olyan példájával foglalkozzunk, amely az illető osztályban történt meg, hanem más perspektívából közelítsük meg a kérdést: például egy újságcikk, egy tévéműsor, egy más iskolába járó tanuló vagy egy zaklatásnak kitett gyermek szüleinek a levele, valamilyen oktatási segédanyag vagy egy könyv (regény) révén. Ha nem így cselekszünk, akkor az osztálynak lehetősége nyílik arra, hogy az egész problémát letagadja vagy lekicsinyelje annak jelentőségét, hogy az áldozatot tegyék felelőssé, vagy azt mondhassák, hogy az egész csak egy vicc volt, ami miatt a tanárnak nem kéne aggódnia, vagy iskola után megbüntessék az áldozatot, amiért „eljárt a szája”.

Az iskolai zaklatásról szóló órákon a tanár által megadott példák rendkívül fontosak. Olyan környezetben, ahol világosak az egymás közötti érintkezés szabályai, ahol a gyerekek megtanulták elfogadni a különbségeket, ahol a vitákat nem erőszakkal döntenek el, hanem megbeszélik, ahol a tanulókat megbecsülik azért, amilyenek, ahol az erőszakos viselkedés sem a diákok, sem a tanárok részéről nem elfogadott, és ahol a tanárok nyíltan fellépnek ellene, ott az iskolai zaklatás sokkal ritkábban fordul elő.

Nagyon gyakori, hogy a probléma megbeszélése nem változtatja meg a tanulók viselkedését. Ilyenkor jobb, ha a diákok maguk is átélik, milyen az, ha kizárják őket a közösségből. Remek oktatási anyag ebből a szempontból az általános iskola hetedik és nyolcadik osztályai (10–12 éves kor) és a középiskola első két osztálya számára kidolgozott „Carmen, a bűnbak” című szerepjáték.

Az iskolai zaklatás megfelelő keretek között tartásának, megállításának vagy megelőzésének hatékony módja, ha megfelelő szabályokat alkotunk a tanulók számára. Az általános iskola 1–4. osztályáig (4–8 éves korig) ezt a tanároknak kell megtenniük, az általános iskola 5–8. osztályáig (9–12 éves kor) és a középiskola első két osztályában maguknak a tanulóknak. Három példa erről a területről:

A nijmegeni De Krullevaer állami általános iskolában a tanárok több szabályt írtak elő az 1–4. osztályba (4–8 éves korig) járó tanulóknak, mindezeket – a koruknak megfelelő szinten – megbeszélték velük, majd „aláírták” velük a szabályokat. A szabályok a következők voltak:

Ne tegyél másoknak olyat, amit magadnak nem akarsz, hogy veled csináljanak!

Ne nyúlj a másik gyerekekhez, ha az nem akarja!

Egymást a keresztnevünkön hívjuk, ne adj gúnyneveket másoknak!

Ha dühös vagy, ne üss, rúgj vagy karmolj! Próbálj beszélni róla, és ha ez nem segít, fordulj a tanárhoz!

Ne helyeseld, ha más gyerekeket kinevetnek, elveszik a dolgait vagy kizárják őket a csoportból!

Ne árulkodj a másik gyerekekre, kivéve, ha az ezen szabályok egyikét megszegte, vagy ha valamilyen veszély áll fenn!

Ezek a szabályok nem csak az iskolára, hanem otthonra, mások otthonára és az utcára is érvényesek!

Az ötödik osztály tanulóit (8 és 9 évesek) és a náluk idősebbek saját szabályokat állíthatnak fel arról, hogy hogyan viselkedjenek egymással szemben. Ez történt a Cornelis Zenei Iskolában Delftben. Ebben az iskolában az ötödikeseknek és a fölöttük járóknak a tanárok rövid előadást tartottak az iskolai zaklatásról és ezután minden osztályt felkértek arra, hogy dolgoz-

za ki a saját szabályait. Ezt követően az összes osztály szabályait egyeztetették, az eredményt leírták, plakátként kinagyították és kitűzték valamennyi osztályterem falára. Ezek után a kész szabályzat példányaikat odaadták a diákoknak aláírásra. Valamennyi diák aláírta a szabályokat, kivéve kettőt a nyolcadik osztályból (11 és 12 évesek), aki azt mondta, hogy jó ötletnek tartja ugyan a szabályokat, de nem ért egyet a 16-os ponttal, amely kimondja, hogy „mindezen szabályok nem csupán az iskolára vonatkoznak, hanem az iskolán kívülre is”. Nem értettek egyet azzal, hogy az iskolának köze lenne bármihez is, amit odakint az utcán csinálnak. Ez lehetőséget adott a tanárnak arra, hogy konkrét példával elmagyarázza, hogy mit is jelent a demokrácia. A tanár azt is nyilvánvalóvá tette, hogy bizonyos mértékig az iskola is felelős azért, amit a diákok iskolaidőn kívül csinálnak.

### *Szabályok:*

Ne ítélj meg senkit a külseje lapján, hogy téged se az alapján ítéljenek meg!  
 Ne zárj ki senkit a közösségből!  
 Ne nyúlj ahhoz, ami a másé!  
 Ne tegyél senkit nevetségessé!  
 Ne használj gúnyneveket/bántó kifejezéseket!  
 Ne terjessz másokról pletykákat!  
 Ne bánj senkivel rosszul, se fizikailag, se lelkileg!  
 Hagyd a másikat egyedül; ne avatkozz a másik dolgába!  
 (Vita esetén) senki pártjára se állj!  
 Ne figyelj oda az erőszakoskodóra! Ha az erőszakoskodó nem áll le magától, fordulj a tanárhoz!  
 Mondd el a tanárnak, ha téged vagy valaki mást zaklatnak (ez nem ugyanaz, mint az árulkodás)!  
 Ha vitába keveredsz, először próbáld meg szóban elintézni! Ha ez nem sikerül, alkalmazd a 11-es szabályt, azután bocsásd meg a dolgot és felejtsd el!  
 Hallgasd meg a másikat!  
 Ha zaklatnak az iskolában, beszélj róla otthon is, ne tartsd titokban!  
 Üdvözöld az új diákokat és vigyázz rájuk!  
 Mindezen szabályok nem csupán az iskolára vonatkoznak, hanem az iskolán kívülre is!  
 Diák aláírása ..... tanár aláírása .....

A Hugo Grotius kombinált iskolában (középiskolai oktatás), szintén Delftben, az iskolai szabályok közös összeállítása a tanév elején már jó pár éve általános tevékenységnek számít valamennyi elsős osztály számára. A szerződés, amelyet Ellennel, az 1. F. tanárjával közösen készítettek el a diákok, és amelyet valamennyi diák aláírt, a következőképpen néz ki:

Az 1. F. szerződése:

Azoknak a gyerekeknek, akik az iskolában erőszakoskodnak, saját magukkal vannak problémái!

Senkit se sérts meg!  
 Ne következtess elhamarkodottan!  
 Senkit se zárj ki a közösségből!  
 Ne piszkáld annyit a másikat!  
 Fogadd el a másikat olyanak, amilyenek!  
 Hagyd békén mások tulajdonát!  
 Figyelj oda a másokra!  
 Ne fogj össze másokkal, hogy valakit nevetségessé tegyél!



Ne pletykálj másokról!  
 Hagyd békén a másikat!  
 Ne fenyegezz másokat!  
 Ne ítélj el valakit a külseje miatt!

Mi, az 1. F tanulói betartjuk a szerződés szabályait és értesítjük Ellent, ha bármelyikünk is eltér ezen szabályoktól.

Az iskolai zaklatás a diákok között megelőzhető oly módon, hogy rávesszük a tanulókat arra, hogy közösen állapodjanak meg a viták rendezésének módjairól. A Jeroen Bosch iskolában, Hinthamban, a következő szabály vonatkozik valamennyi osztályra: ha a tanulók között vita alakul ki, először meg kell próbálniuk egymás között elintézni, ha valamelyik fél veszít (vagyis rosszabbul jár és vesztesé vagy bűnbakká válik), joga és kötelessége, hogy a problémával a tanárhoz forduljon. A tanár erre a két felet leülteti, hogy közösen intézzék el a dolgot és próbáljanak megoldást találni. Alapszabály, hogy a tanár segítségül hívása nem „árulkodás”.

Annak érdekében, hogy megtörjük az árulkodás tabuját, ezt a szabályt már az óvodában be kell vezetni. A szabály a következő lehet: nem szabad árulkodni, de ha zaklatnak, vagy ha valakivel vitád van és azt nem tudod megoldani, akkor megkérheted a tanárt, hogy segítsen. Ezt nem tekintjük „árulkodásnak”.

A második szabály szerint iskolai zaklatás esetén kívülállók is felelősek azért, hogy a kérdést a tanár elé terjesszék. Végül is az osztály jó hangulatáért mindenki felelős.

## Tanári tevékenység és segédanyagok

Amellett, hogy a tanárok vagy a diákok egymás között szabályokat hoznak és azokat évente megvitatják vagy megváltoztatják, még számos tanári tevékenység lehetséges. Az alábbiakban felsoroljuk ezeket a tanári tevékenységet és oktatói segédanyagokat. Külön listát készítettünk az általános és a középiskolai oktatáshoz. Nem tettünk különbséget megelőzés és problémaorvoslás között. Ezt a részt majd a későbbiekben fogjuk tárgyalni. Ajánlásunk szerint az iskolai zaklatás elleni foglalkozásokat már az általános iskola legelső osztályában el kell kezdeni (4 és 5 éves kor), más szóval, szükség van a prevencióra. Mivel az iskolai zaklatás, minden ellene tett erőfeszítés dacára, továbbra is időről időre fel fog bukkanni, több konkrét preventív lépés megtertele lehetséges a probléma leküzdésére (preventív megközelítés).

### *Preventív megközelítés*

#### *2. ajánlás*

Az iskola dolgozza ki saját preventív megközelítési módszerét az iskolai zaklatás problémájára!

#### *Következtetés*

A tanárokat tájékoztatják az iskolai zaklatás megelőzésének módjairól, gyakorolják ezeket a technikákat és képesek őket alkalmazni is.

#### *A figyelem felhívása a problémára*

#### *3. ajánlás*

Ha az iskolai zaklatás a preventív lépések ellenére is felbukkan, a tanároknak kötelessége erre felhívni a figyelmet.

### *Következtetés*

A tanárok felismerik az iskolai zaklatásra utaló jeleket és különböző módokon felhívják rájuk a figyelmet.

Annak, hogy az erőszakoskodók mit csinálnak az áldozataikkal, számos megnyilvánulása lehetséges. Például:

- teljes mértékben semmibe veszik az áldozatot;
- elszigetelik;
- szellemileg, fizikailag vagy szexuálisan bántalmazzák;
- körbeveszik vagy bezárják az osztályterembe, kizárják a folyosóra vagy a játszótérre;
- megvárják az iskola után, ütik vagy rugdossák;
- „vadásznak” rá;
- iskola után követik;
- elmennek a lakására;
- felhívogatják;
- rabszolgaként bánnak vele;
- sohasem hívják az igazi nevén, csak a gúnyneven;
- folyamatosan szellemeskedő megjegyzéseket tesznek rá;
- házi feladatuk megoldására kényszerítik vagy elveszik a házi feladatát;
- elveszik vagy használják a tulajdonát;
- ajándékokat vagy pénzt követelnek tőle;
- kigúnyolják;
- mindenért őt okolják;
- újra meg újra szóban megalázzák vagy kiabálnak vele;
- megjegyzéseket tesznek a ruházatára;
- inzultálják;
- leveleket terjesztenek vele kapcsolatban;
- kötleveleket terjesztenek róla.

A lista tovább bővíthető, végtelen a száma azoknak a dolgoknak, amiket a diákok ki tudnak találni. Ebből következően a tanároknak figyelniük kell, hogyan bánnak egymással a diákok, és késznek kell lenniük arra, hogy nyíltan állást foglaljanak, ha egy magatartásmód túlmegy a megengedhető határon.

### *Nyílt állásfoglalás*

#### *4. ajánlás*

Ha a tanárok azt látják, hogy egy gyereket zaklatnak, nyíltan állást kell, hogy foglaljanak.

### *Következtetés*

A nyílt állásfoglaláshoz meg kell ragadni a probléma igazi jelentőségét, tudni kell, mik a következményei az áldozat számára, de legfőképpen empátiára van szükség.

Az empátia képessége még a tanulmányi eredmények ismereténél is fontosabb. A tapasztalat azt mutatja, hogy ez a képesség javítható, ha a tanárok személyesen is megtapasztalják, milyen érzés a közösségből kizárva lenni. Egy valós példa: egy, az iskolai zaklatásról tartott háromnapos szemináriumon a következő feladatot kellett elvégezniük a részt vevő tanároknak. Az összesen húsz tanárt négy csoportra osztották. Minden csoportból megkértek egy embert, hogy menjen ki a teremből. A többi tanárt ezután arra kérték, hogy mindössze egyet-

len mondatot szóljanak kollégájuknak, ha az visszajött, különben pedig tegyenek úgy, mintha ott sem lenne. A gyakorlat végén azokat a tanárokat, akik „kimaradtak”, megkérték, hogy meséljék el, hogyan érezték magukat. Mindegyük azt mondta, reméli, hogy többé nem kell semmi hasonlót átélnie. „Remélem, hogy soha semmi hasonlóan nem kell keresztülmennem!”, volt a leggyakoribb reakció. Ezt követően gondosan elmagyarázták a tanároknak, hogy a gyerekeknek, akik életük egy sebezhető szakaszában vannak, nem csupán öt percig, hanem rendszeresen kell ezt az érzést megtapasztalniuk.

### *A problémaorvosló megközelítés*

#### *5. ajánlás*

Az iskolának több problémaorvosló eszköz is áll a rendelkezésére.

#### *Következtetés*

A tanárokat tájékoztatni kell a problémaorvosló technikákról, és a tanároknak maguknak kell kifejleszteniük a képességet, hogy alkalmazni is tudják ezeket a technikákat.

#### *Részletes információk*

A bűnbak-jelenség problémaorvosló megközelítése két technikát foglal magába: egy konfrontációt kerülőt és egy konfrontációt vállalót.

A konfrontációt kerülő módszert akkor kell alkalmazni, ha csupán gyanítjuk, hogy valakit zaklatnak az osztályban. Ilyenkor nincs értelme elmondanunk, hogy valamire gyanakszunk: a diákok vagy letagadják az egészet, vagy félrevezetnek bennünket a dolgot illetően. Egy ilyen helyzetben a problémát általánosságban kell felvetnünk, hogy hatni tudjunk az osztályra. Az erre alkalmas témák a következők lehetnek:

- háború és béke, a győztesek és a vesztesek érzései;
- az emberi jogok megsértése általánosságban;
- a hatalommal való visszaélés általánosságban;
- a gyerekek felnőttek általi bántalmazása.

Mindemellert a testnevelés óra is alkalmas lehet arra, hogy éreztessük a gyerekekkel, milyen érzés az, ha kizárják őket a közösségből. Ezt követően a tanár megbeszélheti a kirekesztés problémáját az osztállyal. Végül a tanár megteheti azt is, amit egy másodikos tanár tett a Delta Vegyes Iskolában Den Helderben. Arra gyanakodott, hogy az egyik gyerek – nevezzük Jannak – nem érzi túl boldognak magát. A második gyanítja az volt, hogy Jant zaklatják. Hogy ellenőrizze gyanúját, megkérte a gondnokot és a kollégáit, hogy figyeljenek Janra. Nem sokkal ezután többen közülük elmondták, hogy Jan osztálytársai közül ketten mindenféle módon zaklatják Jant. Ahelyett, hogy megvárta volna, míg rajtakapja valamelyik gyereket, amint Jant bántalmazza (ami egyébként szintén jó módszer lett volna), a tanár magához hívta a két erőszakoskodót és még két, az osztályban megbecsült tanulót. Azt mondta nekik, hogy aggódik Janért, és megkérte őket, figyeljenek oda, nem zaklatják-e osztálytársukat. A hét leteltével mind a négy diáknak jelentenie kellett, hogy mit látott. A két erőszakoskodó azt állította, hogy nem látott semmit, ami erőszakoskodásra utalna. Egy ilyen megközelítés esetében tanácsos a konfrontációt vállaló módszer néhány elemét alkalmazni.

A tanárnak akkor kell használnia a konfrontációt vállaló módszert, ha valamelyik diákjával szemben a szeme láttára követnek el fizikai vagy szellemi erőszakot. Ha abban a pillanatban a tanár nem foglal nyíltan állást, akkor ezzel gyakorlatilag azt mondja: „Folytassátok!”. A mód-

szerhez tartozik, hogy a nyílt állásfoglalást követően a tanár beszélgetést kezdeményez az osztállyal az iskolai zaklatásról általánosságban. Ezután felállít egy sor szabályt és felvetheti a témát, mondjuk, nyelvtanórán: lejátszhat egy videót, kioszthat feladatokat, esetleg közösen megbeszélheti a diákokkal, mit is érezhet az a gyerek, vagy mit is érezhetnek annak a gyereknek a szülei, akit az iskolában zaklatnak.

Mindemellett az erőszakoskodónak is segítségre van szüksége. Az erőszakoskodók – ahogy ezt tanulmányában D. Olweus kimutatta – osztálytársaiknál fizikailag erősebbek és azokat teljesen értéktelennek tartják. Agresszívek, hajlamosak agresszív reakcióra különböző helyzetekben, kevés kontrollal rendelkeznek ezen agresszív reakciók felett, és pozitívan viszonyulnak az erőszakos viselkedéshez. Zsarnokoskodnak áldozataik felett, pénzt csikarnak ki belőlük, osztálytársaikat kényszeríthetik, hogy kegyetlenkedjenek a kiválasztott gyerekkel, vagy ők maguk teszik ezt. Az igazi erőszakoskodóknál négyszer nagyobb a bűnözői viselkedésforma kialakulásának a kockázata a későbbi élet során, mint a többi gyereknél. A számukra nyújtott segítség a következőkből állhat: viselkedésjavítást célzó megbeszélés, problémamegoldó beszélgetés, szerepjáték, beszélgetés a szülőkkel, kommunikációfejlesztés és eltanácsolás.

A viselkedésjavítást célzó megbeszélés igen rövid. A tanár elmondja a diáknak, hogy az nem tudott biztonságot nyújtani a többieknek, és ezért meg kell, hogy büntesse.

Ha ennek nincs meg a kívánt eredménye, a tanár több problémamegoldó beszélgetési mód közül választhat annak érdekében, hogy feltárja az erőszakos viselkedés okát. Ez azért szükséges, hogy képes legyen a megfelelő segítségnyújtásra. A tanár az erőszakoskodónak nyolc lehetséges okot kínál fel viselkedésének magyarázatára:

- kevés igazi törődés a szülők részéről;
- szülői testi fenyegetés;
- a szülők nem büntetik az agresszív viselkedést;
- az erőszakoskodót magát is zaklatták korábban;
- bizonyos ízekre/szagokra/színekre adott válasz;
- a szülők vagy más felnőttek által mutatott rossz példa;
- a tanárok által mutatott rossz példa;
- a tévén vagy számítógépes játékokon látható erőszak hatása.

Ha az ok kellőképpen világossá válik, akkor a tanárnak ezek után fokozottan éreztetnie kell az erőszakoskodóval, hogy pontosan mit is csinál a másik gyerekkel. Ezt többféle módon tehetjük meg: elolvastatjuk vele olyan szülők levelét, akiknek a gyerekét szintén zaklatták, vagy olyan gyerekekét, akit mások zaklatnak; esetleg közösen megnézethetünk vele egy videót olyan gyerekekkel (vagy azok szüleiével), akiket zaklattak, majd megbeszélhetjük a látottakat. Ezek után a tanár elérheti, hogy az erőszakoskodó beleegyezését adja viselkedésének megváltoztatásába. Fontos, hogy minden hét végén röviden megbeszéljük, hogy ezt mennyiben tudta valóra váltani.

Ha ez sem eredményezi a viselkedés megváltoztatását, akkor ideje beszélünk az erőszakoskodó szüleiével. Csak akkor tanácsos ehhez a módszerhez fordulnunk, ha a korábbi módszerekkel nem értünk el komoly eredményeket. A gyerekek gyakran nem ismerik fel, hogy milyen károkat okoznak egymásnak, és könnyű őket más irányba befolyásolni. Néha azonban nem másítják meg a viselkedésüket és továbbra is veszélyt jelentenek osztálytársaik számára. Ebben az esetben – elővigyázatosan, de félreérthetetlenül – be kell számolnunk a szülőknek arról, hogy gyerekük mit csinál a többi gyerekkel. Kérni kell az együttműködésüket a probléma megoldásához. Ezen a ponton a szülők (már) nem tagadhatják, hogy a gyerekük erőszakoskodik, mivel addigra az iskola már mindenről nyilvántartást vezet. Már nem söpörhetik

félre a problémát azzal, hogy az nem komoly, hisz az iskola már minden tőle telhetőt megtett annak érdekében, hogy véget vessen a dolognak. Még egy oka van annak, hogy miért kell a szülőkkel olyan későn beszélni, amennyire csak lehet. Az erőszakoskodót meg kell védeni a szülők esetleges fizikai bántalmazásától! Ha a ténylegesen erőszakoskodót otthon megverik a szülők, amikor az megsérti a szabályokat, ahogy ezt skandináviai tanulmányában D. Olweus is kimutatta, akkor az iskolának kell mindent megtennie az erőszakoskodás megállításának érdekében, mielőtt még a szülők értesülnének az ügyről. A szülői büntetéstől való félelmükben az erőszakoskodók mindent meg fognak ígérni, ha megtudják, hogy az iskola a szüleikkel akar beszélni. Ez jó lehetőséget nyújt az erőszakoskodás megszüntetésére. Másrésztől viszont a diák zsarolhatja is ugyanezzel a tanárját, így az gyakorlatilag semmit se tehet.

## 6. ajánlás

Ez az ajánlás csakis a holland helyzetre alkalmazható

### *Tanácsok a szülőknek*

#### *Tanácsok az erőszakoskodó szüleinek:*

Vegyük komolyan a problémát!

Ne essünk pánikba! Minden gyereknél fennáll a kockázat, hogy másokkal erőszakoskodik.

Próbáljuk meg kitalálni, hogy mi lehet az erőszakoskodás oka!

Érressük meg a gyerekekkel, hogy mit is csinál másokkal!

Figyeljünk oda a gyerekekre!

Vegyük rá a gyereket, hogy sportoljon!

Tanácsok a zaklatásnak kitett gyerek szüleinek:

Ha a zaklatás az utcán történik és nem az iskolában, felhívhatjuk az erőszakoskodó gyermek szüleit és óvatosan megkérhetjük őket arra, hogy beszéljenek gyermekükkel. Érveljünk azzal, hogy mindenkinek joga van ahhoz, hogy biztonságban legyen az utcán! Ezt senki sem tagadhatja!

Az iskolai erőszakoskodást legjobb a tanárral megbeszélni.

Ha már régóta zaklatják gyermekünket, akkor jóval körütekintőbb megközelítésre van szükség. Lépjunk kapcsolatba a tanárral; keressük fel az iskolát, hogy lássuk, mi is történik ott valójában; gyermekünkkel közösen olvassunk könyveket vagy nézzünk meg vele videofilmeket az iskolai erőszakoskodásról! Ha gyermekünk nem engedi, hogy a témáról mással beszéljünk, akkor támogassuk őt, lássuk el a szükséges háttérinformációval és tegyük világossá számára, hogy az iskola kellő figyelemmel fogja kezelni az ügyet. Mielőtt ezt megígérjük, jobb, ha megtudakoljuk az iskolától, hogy valóban fordítanak-e rá kellő figyelmet!

Jutalmazzuk meg gyermekünket, és segítsük, hogy visszanyerje az önbecsülését!

Ösztönözzük gyermekünket, hogy sportoljon (kitűnhet egy játékban, ügyességével elismerésre tehet szert)!

Ha gyermekünket a sportklubban zaklatják a társai, kérjük meg a vezetőséget, hogy figyeljenek oda a dologra és beszéljék meg a többi gyerekekkel, abból kiindulva, hogy minden gyerek biztonságban kell, hogy érezze magát a klubban.

Hagyjunk nyitva minden kommunikációs csatornát, beszéljünk meg mindent a gyerekekkel! Ezt azonban ne negatív módon tegyük, hanem adjunk neki tanácsokat arra nézve, hogyan lehetne a zaklatásnak véget vetni! Egy példa a negatív kérdéses módra: „Mit csináltak ma veled?”

Támogassuk a gyereket abban a hitben, hogy egyszer vége lesz zaklatásának!

Írassuk le gyermekünkkel mindazt, amit tapasztalt! Ez érzelmi reakciókat ébreszthet benne, ami mindaddig rendben van, amíg a gyerek segítséget kap ahhoz, hogy feldolgozza és kifejezze ezeket az érzelmeket.

Vigyünk a gyermekünket kommunikációfejlesztő gyakorlatra – olyanra, amelyeket a RIAGG (mentálhigiénés regionális intézet) vagy az Iskolai Tanácsadói Szolgálat szervez. Ne hagyjuk, hogy a gyereket sokadszorra kizárják azzal, hogy egy iskolán kívüli szervezetnél jelentkeznek!

Próbáljuk az iskolát rávenni arra, hogy kommunikációfejlesztő gyakorlatot biztosítson valamennyi diák számára!

Ne fogadjuk el a helyzetet! Ha az iskola nem hajlandó az együttműködésre, kérjük egy iskolai tanácsadó segítségét, hogy véget vethessünk ennek a gyerek számára tarthatatlan helyzetnek!

### *Tanácsok minden szülőnek:*

Vegyük komolyan a problémát, hisz az saját gyermekünkkel is megeshet!

Vegyük komolyan a szüleit annak a gyereknek, akit zaklatnak!

Kezeljük úgy a problémát, mint olyasvalamit, ami mindenkinek az ügye!

Kérjük felügyeletet a játszótérre!

Beszélgünk a gyermekünkkel az iskoláról, a gyerekek egymás közti viszonyáról az osztályban, arról, hogy mit csinálnak a tanárok, hogyan büntetik meg a gyerekeket! Időnként kérdezzük meg tőle, hogy zaklatják-e egymást a gyerekek!

Időről időre szerezzünk be információt az iskolai zaklatásról: kik csinálják, mit is csinálnak és miért!

Utasítsuk rendre gyermekünket, ha az folyamatosan kirekeszt másokat!

Járjunk elől jó példával!

Tanítsuk meg gyerekeinknek, hogy mindig álljon ki másokért!

*(Vizer Balázs fordítása)*



a katonaság alatt le akarom tenni még a targoncát, utána meg a, sorba így az autókat le akarom tenni. A kamiont, meg a fene tudja még micsodákat. És akkor mintha az lenne énnekem a szakmám, az autóvezető vagy ilyesmi. Én továbbtanulni nemigen akarok, mert ha így belegondolok, most négy év, négy évig mindennap suliba járni, akkor már nemigen tudok magamra időt szánni és, időt szánni arra, hogy valamennyi pénzem legyen. Hát most már a szüleimre se igen szorulhatok rá. Már így tizenhét éves fejjel.

Ha valaki mégis tovább akar tanulni, akkor nagyon korlátozott számú lehetőséggel számolhat. Többen említették, hogy számítógépes tanfolyamot szeretnének elvégezni, ide felvételiztek is már, de eredmény nélkül. A középiskolák közül a szakmunkásképzők felé orientálódnak. A tanulók tisztában vannak a lehetőségeikkel, arra a kérdésre, hogy miért itt akarnak továbbtanulni, mindenki azt válaszolta, hát úgyis csak ide vesznek fel. Néhányan a tanulók közül beszélnek illetve tanulnak németül. Ők minimális nyelvismeretet szeretnének szerezni, ettől várva, hogy esélyeik javulnak. Többen a családi vállalkozásokban látják biztosítva jövőjüket. Tanulságos, hogy a megkérdezettek közül egy fő kivételével senki nem tervez belátható időn belül családot.

*(az esettanulmányt Kupó Jenő készítette)*



## Erőszak a lányok között

Az alábbiakban egy olyan esetet mutatunk be, amelyben az erőszakos viselkedés lányok körében jelenik meg. Nem egyedi esetről van szó. A kutatás során készített interjúkból egy agresszív értékrend rajzolódik ki, amely feltételezésem szerint jellemző a fiatalok adott csoportjára, a 14–18 éves középiskolás lányok és fiúk egy részére. Olyan értékrend ez, amelyben központi helyet foglal el az erőszak, mint az egyetlen problémamegoldási módszer. Az agresszivitás növeli a csoporton belüli presztízszt. A fiatalok nem akarják visszafogni érzelmeiket, nem akarnak toleránsak lenni. Mindenki a potenciális ellenfelet látják.

Különösen meglepő, hogy ez a magatartás a lányok között is jellemző. A tapasztalatok szerint a lányok sokkal kevésbé agresszívak, mint a fiúk. Ennek oka az eltérő nevelésben rejlik, hiszen a szülők a különböző nemű gyermekeket már csecsemőkoruktól más értékrendre socializálják. Más normák és értékek szabályozzák a fiúk és a lányok viselkedését. Különbözik a rendes lány ideálja és a fiúk előtt álló erős, bátor ember ideálja. Az erőszakos viselkedés megjelenése a lányok körében a férfiminták átvételét jelzi. A jelenség bemutatásához azokat az interjúkat használtam fel, amelyeket az eset néhány szereplőjével, a sértett lány édesanyjával és az iskola igazgatójával készítettem.

### *Az iskoláról*

A történet egy határ menti kisvárosban esett meg, a résztvevők fiatal, többnyire 15–16 éves lányok. Többségük a város egyik középiskolájában tanul. A Középiskola és Szakmunkásképző Intézet a megye legnagyobb középfokú oktatási intézménye. 1998 szeptemberében összesen 1110 fő iratkozott be az iskolába a gimnáziumi, a szakközépiskolai és a szakmunkás osztályba ill. a levelező tagozatra. Az iskolában sokáig csak szakmunkás-oktatás és szakközépiskolai képzés folyt, de a gyerekszám csökkenésével bővítették profilt, és ma már szakgimnáziumi képzést

is nyújtanak (tűzoltó-katasztróaelhárító, közbiztonsági rendőr, határőr-határrendészeti és vámkiszolgáló speciális képesséssel). Az iskola korábban a leggyengébb képességű tanulók intézményének számított, a helyzet a gimnáziumi oktatással némileg javult, de a kevés jelentkező miatt nincs lehetőség szigorú válogatásra. A problémásabb osztályok ma is a szakmunkás osztályok. Az ide járó tanulók esetében gyakoribbak a fegyelmi és az is, hogy a szülő el sem megy a fegyelmi tárgyalásra.

Az iskolában a fegyelmi szabálysértések szankcionálására a fegyelmi eljárás és az enyhébb cselekményeknél alkalmazandó figyelmeztetők és intők szolgálnak. A tanulók csak az iskola területén elkövetett cselekmények miatt vonhatók felelősségre.

### *Az eset leírása*

A vizsgált eset több eseményből állt. A póruul járt tanuló a 15 éves Mónika volt. Az első alkalommal az egyik diszkó mögött, este nyolc óra körül lökte bele a városon végigfutó ún. Élővíz-csatornába egy idősebb lány, majd igen durván megverte. Az incidenst hét lány nézte végig, egyikük sem segített Mónikának, pedig többen közülük korábban barátnői voltak. A verés után Mónit megszegényítésképpen arra is kényszerítették, hogy vízesen-sárosan menjen be a diszkóba. Az események kiváltó oka a jelenlévő lányok szerint az volt, hogy Mónika többükről hazugságokat terjesztett. Az egyik lány szavaival, szinte mindegyikőjüknek „alátett” valamivel. A következő alkalommal egy osztálytársa vágta pofon Mónikát, mivel állítólag lehülyézte őt. A buszpályaudvaron történt az újabb eset, amikor két lány a csatornánál jelenlévők közül megint elég csúnyán megverte és többek előtt megszegényítette Mónit. Ennek a verésnek az volt az oka, hogy Móni az egyik lánytól kölcsönkért topot nem adta vissza. A legutolsó alkalommal pedig az iskolában kapott egy pofont, szintén korábbi sérelmek miatt. A lányokat csak az iskolában elsattant pofonok miatt büntették meg, ketten megrovást, egy lány pedig szigorú megrovást kapott.

Az esetet Izabella, az egyik résztvevő lány, a következőképpen mesélte el:

„Egyik hétvégén kaptunk egy telefont. A nővéremet hívták és mondta neki a barátnője, hogy meg fogják verni a Mónit, ha felmegy a városba. Kérdezte Mariann, a mostohanővérem, hogy ki akarja megverni. A barátnője mondta, hogy az Annamária, mert kavart valamit közte, meg egy fiú között. Elmentem a nővéremmel a városba, és megkerestük ezt a lányt, aki meg akarta a Mónit verni. Tőlem a volt barátomat (Gabit) el akarta venni Móni abban az időben. Nekem meg is mondta, de a többiek előtt utólag tagadott mindent. Én ezen felmérgettem magam, de mi nem akartuk a Mónit bántani. Mire odaértünk, akkor jött az a lánybanda, aki később is részt vett a bántalmazásban. Annamária és a két másik lány. Mi megkérdeztük Mónitól, hogy miért mondta azt, amit mondott. Tagadott mindent. Annamária mondta neki, hogy ő még azt is visszahallotta, hogy utcalánynak nevezte. Letagadott mindent, és erre Annamari mérges lett. Ez ott volt a hídon, a Harlem előtt. Elvitte hajánál fogva Mónit az Erkel mögé. Elkezdtek veszekedni. Mi is kérdeztük Mónitól, hogy mi volt ez a kavaras és miért csinált egy olyan nagy félreértést, hogy én a volt barátomat miatta megvertem. Én nagyon mérges voltam rá, de mondom én nem ütöm meg, mert abból baj lesz. Annamari viszont megverte, ott az Élővíz-csatorna partján. Én voltam ott, a testvérem, Móni, az egyik barátnője, aki szintén kicsi volt, mint Móni, ezért nem segített neki, félt ő is, Annamári, Szilvi, Timi meg Nóri. Heten voltunk, de senki nem bántotta, senki nem is veszekedett vele, csak a nővérem, Annamari, meg én.

Annamari azt mondta neki, hogy ha belemegy magától az Élővíz-csatornába, akkor nem veri meg. Heten voltunk ott, abból kb. öt lánynak vágott alá, vagy fiú terén, vagy olyanokat



mondott róluk, ami nem igaz. Annamari, aki nagyon hamar fel tudja kapni a vizet, belelökte az Élővíz-csatornába. De végül is úgy esett bele, hogy csak térdig, nem süllyedt el. Utána kijött a vízből. Akkor Annamari nagyon csúnyán megverte, rugdosta a fejét, ahol érte. Elinultunk vissza a Harleembe. Móni meg jött mögöttünk, és sírt. Megálltunk, megállt mindenki és mondta Annamari, hogy na Móni, jössz bulizni, megyünk a Harleembe. És koszosan, piszkosan bevitte a diszkóba. Aztán Móni valahogy hazament, én már nem is foglalkoztam vele.

De utána még feljöttek ilyen dolgok, hogy ellopta Mariann pulóverét és nem hozta vissza. Erre valamit mondott Mariann Móninak, Móni meg a háta mögött lekurvázta. Mariann ezt meghallotta. Elég szelíd természetű lány, de abban a pillanatban, ahogy meghallotta, megfordult és pofon vágta. Ez végül is tanítási idő alatt történt.

Utána másik két lány, akik Móni osztálytársai és ott voltak a csatornánál is, a Kossuth téren verték meg Mónit. Timi és Móni barátnők voltak korábban. Úgy hallottam, hogy többször verte meg Timi, egymás után, kétszer-háromszor, úgy összesen, és akkor Nóri is megütötte kétszer-háromszor. Állítólag azért verték meg, mert nem adta vissza Timinek azt a topot, amit korábban kért tőle kölcsön. Többen voltak ott, fiúk is. A lányok levették Móniról a topot és többször megütötték. A fiúk nem léptek közbe, sőt a verekedő lányokat bátorították. Ekkor még mindig nem indítottak fegyelmet ellenünk.

Az utolsó csepp az volt a pohárban, mikor én odamentem Mónihoz tanítási idő alatt és megkerestem. Kérdeztem tőle, hogy mi volt ez, hogy el akartad venni tőlem a barátomat. Meg mondta azt is, hogy kurvák vagyunk, meg menjünk vissza az anyánkba, meg köcsögök vagyunk, szóval lehordott minket mindennek. Azokat is, akik hozzá sem értek egy újjal se. Mondtam neki, hogy mondd meg a szemembe, hogy mit állítottál rólam. Ott álltak az osztálytársai is, és ők azt mondták, hogy de igen, ezt mondtad. Letagadta azt is, hogy el akarta tőlem venni a volt barátomat. Mondtam neki, hogy ezt még levélben is leírtad. Úgy volt, hogy poénból mondta neki a barátom, hogy cikizze, hogy nem jössz-e velem lefeküdni. És akkor Móni mondta nekem, hogy ő le akar vele feküdni. És akkor ezzel még cukkolt egy pár napig. De most letagadott mindent. Mondtam, ha kell, behozom a levelet. Meg volt ijedve, én meg már nagyon ideges voltam. Reszketett és én már reflexszerűen, ahogy tagadott és nézett rám, pofon vágtam, de csak egy pofon volt az egész. Móni nem is akart bemenni az irodába, csak az öccse, akivel egy osztályba jár mert ikrek, rángatta el Mónit az irodába. Móni azért nem akart menni, mert félt. Engem húsz perc múlva behívtak.

A fegyelmi tárgyalás előtt én megfenyegettem Mónit. Mondtam neki, hogy ha engem kirúgnak miatta az iskolából, én megölöm. Megkérdezték a fegyelmi tárgyaláson, hogy ezt komolyan gondoltam-e. Hát egyértelmű volt a válaszom. A tárgyaláson elmondtunk mindent arról, hogy Mónit miért vertük meg, négyen vagy öten, velem együtt. A szülők most úgy fogják fel, hogy mi vagyunk a hibásak. De ha öten megvernek valakit, akkor talán abban is van hiba, akit megvertek. Sőt biztosan.”

A buszpályaudvarnál történeteket Móni így mesélte el:

„Timi bántott a buszpályaudvarnál Nórival együtt. Néhány fiú is ott volt, de ők csak tanácsokat adtak nekik, mit csináljanak velem. Timi csellel hívott oda. Azt mondta, kísérjem haza, menjünk a buszpályaudvar felé. Azért bántottak, mert állítólag azt mondtam rájuk, hogy kurvák, és elküldtem őket, most nem mondom meg, hogy hova. Addig nem engedtek el, amíg nem mondtam azt, hogy tényleg így volt. Négy óra hosszáig kényszerítették engem erre. Fadarabbal szurkáltak, Timi üveggel meg akart vágni, ha nem mondom meg. Aki arra jött ismerős, mindenkinek elmondták, hogy Móni ezt meg ezt mondta. Egy hajléktalan ült a padon, és arra kényszerítették, hogy egyek a rányérjából. Odahívták a Dóri nevű barátnőmet is, és rá is azt mondatták velem, hogy kurva. Erre Dóri is adott nekem egy pofont.”

*Az erőszak, mint érték*

Már maguk az események is túlmutatnak a lányok közötti szokásos torzszalkodások szintjén. A hasonló esetek gyakorisága azt mutatja, hogy ez a fajta erőszakosság állandóan jelen van a lányok életében, elfogadott viselkedési módnak számít. Móni erről a következőket mondta:

„Elég általános a verekedés, de nem gondoltam volna, hogy ők ilyet tesznek velem.”

Az interjúkból kiderült, hogy létezik egy olyan csoport az iskolában, amelyik rendszeresen verekszik. A verekedések oka gyakran valamilyen fiúval kapcsolatos ügy, de tulajdonképpen bármi kiválthatja ezt a reakciót, még az is, ha valakinek nem tetszik az öltözködése. Izabella erről így számolt be:

„Én pont abba a lánycsoportba tartoztam, akik ilyen verekedősök. Volt a Harlemben két lány, és mutatták nekem a két lányt, hogy hogy néznek ki. Hát én nem nézem le őket, mert lehet, hogy nem olyan az anyagi helyzetük, mint a többieknek, de a viselkedésük is nem oda illő volt, abba a diszkóba. Mindenki kinézte őket, az egész diszkó. Rohangáltak, tetrék az agyukat, de kis fiatalok voltak, nyolcadikosok lehettek, azt hiszem. Sok lány odajött hozzám és kérdezték, hogy ki ez a két kicsi. Mondtam nekik, hogy nem tudom. Mondta az egyik barátnőm, hogy ő kimegy, és megveri mind a kettőt egyszerre. Olyasmi testalkatú mint én, ő se olyan nagyon erős. de már mindenkit felidegesítettek a viselkedésükkel. Már a fiúk is mondták, hogy kirakják őket. Egyik barátnőmmel ott táncoltunk, az előtt a box előtt, ahol ültek. Amikor kijöttek a boxból, a barátnőm meglökte mind a kettőt. Pedig ez a barátnőm csak a vállamig ér és nagyon vékony. Ő azt mondta, megveri mindkettőt. Én mondtam neki, hogy nekem mindegy, én nem verekedhetek, mert ez már a Móni-eset után volt. Kiment a két lány, és kiment az összes barátnőm is. Mondták nekik, de főleg a nagyobboknak, mert az volt igénytelenebb viselkedés szempontjából, hogy szét lesz verve a feje, ha még egyszer beteszi ide a lábát. Az egyik hátulról megütötte a magasabbik lány fejét. Ketten-hárman még kiabáltak, de ők messze voltak. A két lány meg elkezdett szaladni. Az egyik barátnőmmel utánuk szaladtunk. A nagyobbik valahogy eltűnt és csak a kicsit találták meg. Mondták neki, hogy ha jövő héten nem hozod fel a barátnődöt, akkor meg fogsz halni. Úgy meg volt félemlítve, hogy majdnem sírt. Aztán utánamentem és mondtam neki, hogy nyugodtan gyere fel, nekik a barátnőd kell nem te. Eztán jött Annamari is, ő is ugyanezt mondta, de nevetve hozzátette, hogy ha nem hozod fel a barátnődöt, akkor megöllek. Azóta egyiket sem láttuk.

Volt már olyan is, hogy megverték azt a lányt, aki nem tetszett. Egy idősebb, 23 éves lányt is megverték a múltkor. Ez a lány elég kövér, de mégis topot hord, a farmerjét felhajtja, de nagyon vastagon, úgy hogy mindene kilátszik. Szóval gusztustalanul néz ki, de nem zavartatja magát. Mindenkinek szúrta a szemét, és az egyik lány lelocsolta tánc közben egy-két üveg szódavízzel. Az egyik barátnőm, aki nem messze táncolt tőle, nagyon felhúzta magát, mert őt is érte a szóda, és vizes lett. Erre bevitte az Icát – akit lefocsoltak – a vécébe, ordított vele, aztán kicibálta az udvarra és megverte. Akármit mondott neki az Ica, mindig csak azt kiabálta, hogy miért beszélsz velem ilyen rondán.

Ez úgy működik, hogy egy állandó társaság jár a diszkóba. Ha bemegyek, az ott lévők 80%-át ismerem. Tehát megvan az, hogy ki jár oda. Kiszűrjük azt, aki nem szokott oda járni. Megvédjük a területünket, oda bárki nem jöhet be. A normális maradhat, aki úgy néz ki, mint a többi. Először végigmérik az újakat tetőtől talpig, megnézik, hogy táncol, milyen ruhában van, hogyan viselkedik. Ha ebből valami nem stimmel, kizavarják úgy, hogy oda soha többet nem jön be. Többnyire azokat zavarják el, akik igénytelenül néznek ki, zsíros a hajuk, anyagilag nem úgy állnak, mint a többiek, vagy akik nagyon enyelegnek, feltűnősködnék, viháncolnak, tekergetik magukat, mert mi ezt nem így szoktuk. Ha az egyik lánynak baja van valaki-

vel, akkor elmondja a barátnőjének, az tovább adja másnak és ez így terjed tovább, mint egy lánc. És akkor létrejön egy olyan csoport, amelyiknek az egyik fele nem ismeri a másik felét, csak hát verekedősök. És akkor összejönnek egy bandába és aki kapja marja.

A városban egyébként is gyakran verekszenek. A fiúk főként akkor, ha isznak, de a lányok nem nagyon isznak, inkább kábítóznak. Persze a fiúk is. Sok barátom kábítózik rendszeresen. Bélyeg, vízipipa, spandli, andaxin, amphetamin. Én csak a spandlit próbáltam kétszer, de rossz élmény volt.

Bár az erőszakos viselkedés terjedése a társadalom egészére általánosan jellemző, még fokozottabban jelenik meg azoknak a fiataloknak az esetében, akiknek a családi háttere nem nyújt biztonságot. Mint minden deviáns viselkedésfajta, az erőszakos viselkedés hátterében is igen nagy szerepet játszanak a családi problémák ill. a család hiánya. Az általunk leírt esetben résztvevő lányok többsége sem rendelkezik stabil családi háttérrel. A család szerepének és hatásának csökkenése és a kortárscsoport megnövekedett jelentősége vezet ahhoz, hogy a fiatalok a kortárscsoport által kialakított értékeket fenntartás nélkül átvegyék és elsajátítsák. A megvert lány, Mónika édesanyja is nagy szerepet tulajdonít a lányok családi hátterének. A következőket mondta erről:

„Bízam abban, hogy Móni nem fog olyat csinálni, mint a többi, rendezetlen családi körből származó gyerek. Sajnos mindegyiknek nagyon rossz a családi háttere. Én ezt Mónikának mondtam is, hogy te nem olyan családban élsz. Hála istennek egészség családi körünk van, ebben nőttek föl a gyerekeink. Azon a rosszon, amit mi megtapasztaltunk a világban, szeretnénk, ha nem menne keresztül.”

A rendezetlen családi háttér példaként álljon itt az egyik verekedő lány, Izabella esete, aki egyébként a legszigorúbb büntetést kapta az iskolában. Izabella 16 éves elmúlt, rendőr osztályba jár, másodikos. Édesanyja 17 évesen, Jugoszláviában hozta a világra, ahol édesapja is élt. A szülők Izabella másfél éves koráig éltek együtt, ezután édesanyja hazahozta Magyarországra. Az apa viszont ellopta őt, csak rendőr segítséggel találták meg. Bár öt-hat éve nem látogatta meg az apja, a gyerektartást rendszeresen küldi. Izabella azt tervezi, hogy az egyik nyáron elmegy dolgozni és a keresetéből felkutatja az apját.

Amikor anyjával hazajöttek Magyarországra sokáig a nagyszülőknél laktak, majd vettek egy tanácsi lakást. Kb. két éve átköltöztek a megyeszékhelyre, mert az anyja megismerkedett egy férfival. Amikor elkezdődött az iskola, Izabella kollégiumba került, ahonnan három héttel a tanév vége előtt kirakták. Ebben az időszakban anyja nagyon beteg volt, többször műtötték. Másfél év után hazajöttek ebbe a városba, és három hónapja anyja megismerkedett egy férfival, azóta nála élnek. Az anyja most egy kft-nél dolgozik, gyűrűket olajoz és csomagol, betanított munkás, gyakran éjszakázik. Izabella az idén valószínűleg meg fog bukni, rengeteg az igazolt és az igazolatlan hiányzása is. Azt mondja azért nem járt iskolába, mert családi problémái voltak, beteg volt, depressziós volt.

Izabellát édesanyja már nyolcadikos kora óta elengedi diszkóba, abból soha nem volt probléma, hogy milyen későn járt haza. Most a nevelőapja miatt – aki szigorúbban neveli a velük élő lányát – fél négyre haza kell érniük. Ma már minden hétvégén eljár szórakozni. Hetedikes volt, amikor először rágyújtott. Az anyja nem tiltja a cigarettázást, sőt van amikor ő vesz neki cigarettát, vagy éppen Izabellától kér. Anyjával nem mindig értik meg egymást. Izabella nem eszik túl sokat, otthon nem reggelizik Minden napra 200 forintot kap, hogy vegyen magának az iskolában ennivalót, de nagyon ritkán költi erre. Inkább cigarettát vesz. A hétvégére, ha pénteken megy diszkóba, akkor 500 forintot, ha szombaton, akkor 700 forintot kap.

*(az esettanulmányt Szelezsán Annamária készítette)*

# CENTRAL EUROPE

---

## THE DECADE OF CHANGE

Tedesco (1998) claims that in “the past three decades at least, in response to the new challenges of social development, education systems have been subjected to a succession of diverging reform proposals (...)” (79). Authors of the Eurydice’s *A Decade of the Reforms at Compulsory Education (...)* (1996) point out that throughout “the 1980s and the early 1990s, education systems in the European Union (EU) and EFTA/EEA countries underwent numerous reforms which effected different areas and levels depending on the country concerned” (7).

Tedesco in addition states that all the reforms, “paradoxically, have increased their (i.e. education systems” [S. G.] rigidity and opposition to change” (Tedesco 1998, 79).

Nevertheless, Tedesco’s claim seems too courageous. It may well be that numerous reforms in certain countries produced “opposition to change”, but on the other hand, it is also true that in a number of cases changes took place simply because it was the right time for them. Although in every system of education there is a degree of rigidity and opposition to change, the real dilemma is neither whether we should start changing our education or not nor whether the push for change should come from outside or from inside the system – the real question is: is the time right for change or not? And of course there is another important issue concerning change in education – in which direction, how are we supposed to change it?

Slogans like “education is constantly changing”, etc. are far from reality – the validity of such a claim equals to the claim that the system of education is rigid and always the same.

My first thesis is that the system of education – pretty much like every other system – is part of change, even the promoter of change or an element of the conservation of the status quo in relation to the *Zeit Geist*.

“The changes introduced during the past decade throughout the whole educational scene in the EU and the EFTA/EEA countries seem to indicate that the social, cultural and economic demands as the century draws to a close have lead Europe to redefine its educational policies and training systems” (*A Decade (...)*, 1996, 7).

While agreeing with the authors of *A decade (...)*, I don’t want to claim that in recent reforms in Europe nothing has happened which will produce “rigidity and opposition to change” On the contrary, each change or reform<sup>1</sup> is in danger of introducing change where this is not sensible and not taking into account the real bonus of the change.

## Changes in Slovenia

Slovenia is a country lying to the south of central Europe, “between the southeastern margin of the Alps and the northern Adriatic. To the west, Slovenia borders the northern Italian

---

<sup>1</sup> For the purpose of this text I will use the distinction between change and reform used in *A Decade (...)*: “not all changes, superficial or more radical, transient or longer lasting, are worthy of the name reforms. The concept of reform adopted for this study is therefore: any change in the education system which is intentional and far-reaching, responding to a specific educational policy and introduced with the intention that it should be lasting; and has emanated from the government or a regional education authority with full power in education and has been translated into a binding legislative measure.”

flatlands to the east it opens towards the Pannonian Plain and to the southeast towards the Balkan Dinaric Alps” (Prunk, 1996, 7). This country, which has borders with Austria, Italy, Croatia, and Hungary, lies in a territory which „throughout history has always been an expressly transit area” (ibid.). Slovenian territory is a crossroads linking central Europe with the Mediterranean and the Balkan Peninsula and Italy with the Pannonian Plain.

The newly established county started with the mix of hope and fear for its future. Hope for better nevertheless prevailed. The urge for better and new which was intertwined already with the reality of the last years of the Slovenian “spring” in the former Yugoslavia was only strengthened by the independent state. Education was an important element in the structure of the nation’s expectations before the independence and even more so after the independence was gained.

Independence; the transition from socialism to representative parliamentary democracy and thus to a plural system of values; efforts to join the processes of European integration combined with the developments in the sphere of production and scientific disciplines demanded changes – reforms in the field of education.

Even more so because the process of significant change started already during the *ancien régime*. Teachers and school heads started with a number of innovative projects. Furthermore, one of the most important “projects” of the opposition to the former political leadership was to reestablish formerly abolished grammar schools (Gymnasium), to reintroduce the Matura, and to substitute sociology, civic culture, sty for the former civics (Self-Management and Marxism). The Chamber of Small Business on the other hand demanded the inauguration of the dual system again.

My second thesis therefore is that Slovenian educational reforms took place in a surrounding which demanded changes.<sup>2</sup> However, the changes that were taking place and were supposed to take place with a prevailing support of citizens, teachers and parents, like elsewhere in Europe, didn’t face the “lack of opponents to them, whether among politicians or teachers or parents themselves” (Decade of (...) (1996, 7)

1. A number of questions were raised before the group of experts coming from the former opposition and now being in position to inaugurate changes (reforms) Being now in position to make proposals and act, the former oppositional *School Field Group* decided for the step-by-step approach.

The presumption for such an approach was that the changes were already taking place and going in the right direction. A county with a solid system of education should not change the system of education rapidly and at any cost, regardless of the changes to the political system and of independence. To find out what precisely we are supposed to change and how – that was the challenge.

2. The reform in the sense of the “intentional and far-reaching” process thus started with the reconsideration of concepts.

The backing-up of the proposals for changes in the existing system with comparative analyses of different foreign systems and the drafting of conceptual solutions did away with the “past practice in which missing conceptual solutions were often replaced by laws, or their absence (.4 was concealed” (Krek (ed), 1995, 7).

---

<sup>2</sup> Recent demands for changes in the education system in Slovenia were expressed in evaluation studies at the end of the 1980s. However, the change of the social system meant that changes in the education system became a necessity. Thus at the start of the 1990s Slovenia joined the European trend towards reforms of education systems.” (Svetlik, Bane 1999)

The authors also wanted, by presenting different solutions, to do away with the practice in which references to expertise meant primarily the concealment of differences within experts and the fetishizing of “expert solutions”.

Coming from various theories and philosophies, experts had different views even on some of the essential new issues, e.g. the introduction of compulsory education at the age of six. Despite these differences and through a number of discussions, they nevertheless reached a high level of agreement on individual issues in the drafting of proposals. Where the consensus could not be reached after several attempts, the decisions of the majority of experts prevailed. Svetlik and Barle (1999) suggest that “it was perhaps the euphoria following the changes in the social system that created the illusion that it would be possible to formulate a concept for reforms to the education system directly from various academic discussions and conferences involving a large number of experts, educators and parents.” We could add that academic discussions and conferences largely paid off and were a necessary part of reforms. However, when from time to time they went too far, we should, besides the “euphoria following the changes”, blame the decision-makers at the ministry of education.<sup>3</sup> for the illusion of how far open discussion can go.

“After two years of numerous yet varying proposals and concepts submitted at these conferences, it became clear that they had to be brought together into a single coherent entity. It was for this reason that the state of Slovenia, in the form of the Ministry of Education and Sport, appointed a group of experts who worked out a basic strategy for the new education system” (*Education in the Republic of Slovenia – White Paper* 1995). “This academic paper represented the basis for the formulation of new education laws.” (ibid.)

2.1. In individual chapters of the *White Paper* it is possible to trace expressive signs of the state of different parts of education in the country. At first glance we see a diverse range of individual chapters and different explanations of the comparisons and proposals derived from them. This divergence points to the fact that separate parts of the system of education in Slovenia were adequately redefined and reformulated as early as the second half of the 1980s, and that in the period after the fall of the Berlin Wall Slovenia did not start from square one. In general we can say that, despite the new codification of the entire system of education, today’s system has been derived from something which was hidden in the system of education before representative democracy was introduced, rather than being an absolute replacement of the *ancien régime*.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> The minister and one of his two deputies came from university posts (sociology and philosophy of education).

<sup>4</sup> In some respects. Tocqueville’s deliberation on the necessity of the French Revolution can be applied to the transition of Slovenia from socialism to representative democracy. The difference lies in the fact that in France the revolution occurred despite the fact that the new was already contained in the old and that it would have come to the surface even without radicalism and bloodshed, while Slovenia, with a great deal of luck and a bit of wisdom, succeeded in undergoing a “velvet” transition to a new system. See Tocqueville, 1967. “The Board of Education (...) in February 1975 drafted the Theses on Careers-Oriented Education in the Field of Secondary Education” (Oimpeile, Vovko, 1967, 104). Within the elaborate concept of education which should be connected with industry and prepare students for a vocation, the abolition of grammar schools was the issue most discussed. The authorities at that time reproached grammar schools for their “elitist character causing dualism in the secondary school system, which takes away from vocational-school students the possibility of further education” (ibid.). Elements of careers-oriented education were introduced in the 1975/76 academic year for first-year grammar-school pupils. The abolition of grammar schools took place in the 1961–2 academic year after the adoption of the Careers Education Act in April 1960.”

A typical example of this type of approach is included in the chapter on *grammar schools*. After the authorities abolished grammar schools at the beginning of the 1980s- and along with them the Matura (school-leaving examination), academic circles developed a sort of resistance, which resulted in one of the strongest areas of conflict with the *ancien régime*.

In the late 1980s, before the establishment of parliamentary democracy, this opposition resulted in the general liberalization of the field of education. Control of schools was substantially reduced and inspection did not interfere either in the content or in the form of the conduct of school syllabuses. The criteria of “political irreproachability” and membership of the League of Communists as a condition for taking the position of headteacher disappeared. The victory of the new approach was reflected in the preparations for the reintroduction of the supposedly elitist grammar schools (Gymnasiums). The Council for Education<sup>5</sup> decided to reintroduce grammar schools in 1990. The Matura was again recognized as the form of completion of grammar school education and the first Matura took place in 1995.

Unlike *grammar schools*, the area of primary schools (with the 1999/2000 academic year 42 schools have started the experimental stage of the introduction of the nine-year primary school) has been paid a lot of attention, as has the issue of the dual system of vocational education.

3. Chronologically, the drafting of the White Paper on Education took place at the same time as the modernization of school systems in Europe and elsewhere in the world. It emerged in the period of the intensive exchange of views on the future of education. The Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, which includes deliberations entitled *Learning: The Treasure Within* and the European Commission White Paper entitled *Teaching and Learning – Towards the Learning Society*; represent only two examples of this type of endeavor.

Both reports stress the significance of education for the future of humankind. The UNESCO Commission emphasizes “its belief that education has a fundamental role to play in personal and social development” (Delors 1996, 13). While it is clear that education is not “a miraculous cure or magic formula opening the door to a world in which all ideals will be attained” (ibid.), it is one of “the principal means available to foster a deeper and harmonious form of human development and thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression and war” (ibid.).

In addition, the European Commission stresses in particular the importance of education for Europe and its capacity to face the rest of the world. „Be as it may, the countries of Europe today have no other option. If they are to hold their own and to continue to be a reference point in the world, they have to build on the progress brought about through closer economic ties by a more substantial investment in knowledge and skills” (*Teaching and Learning* 1995, 15).

Both elements – the first, basic recalling of the humanistic part of our being (to reduce poverty, exclusion; etc.), and the second, readiness for competition – are also woven into the White Paper on Education in Slovenia.

The laws drafted on the basis of the White Paper define the objectives of education to be:

- „provision of optimal development of individuals, irrespective of sex, social and cultural background, religion, nationality, and physical and mental constitution;

---

<sup>5</sup> The Council of Education was and still is a supreme decision-making body in the field of education in Slovenia. It independently defines the contents of education in schools and pre-school institutions, as well as the contents of adult education. The difference between the system which existed for so long and today's arrangements is merely the fact that in the previous system a unified council adopted programs independently, while the new system has introduced a Special council for General Education (pre-school education primary education, general secondary education), a council for Vocational Education (secondary and post secondary non-university vocational education) and a Council for Adult Education.

- promotion of mutual tolerance, development of the awareness of equality of the sexes, acceptance of different people and cooperation with them, observation of children's and human rights and basic freedoms, promotion of equal opportunities for both sexes and thus development of life skills in a democratic society" (Laws 1996, 10).

In addition; one of the most important objectives of the entire process of education is hidden in the short statement which requires from education that it "enable inclusion in the European distribution of labor" (ibid., 165).

Like it or not: western rationalist concept is behind the curtain. Human rights, with the idea of tolerance therefore presents the basis for the deliberation on the current situation of education systems. The attempts to avoid the exaggerated Eurocentrism of the entire concept by quoting examples from the Third World and by stressing the fact that "education would fail in its task if it did not produce citizens rooted in their own cultures and yet open to other cultures and committed to the progress of society" (Delors 1996a, 6) appear to be a warning of the internal tension of the rationalist concept of education, which excludes not only national particularities, cultural differences, and so on, but considers the individual to be common and is trying to find general laws.

Contrary to the prevailing attitude, which considers education to be the process of amalgamating reality into something common and the characteristic into something "essential" to be the limit of Western education, it needs to be emphasized that the "reduction of complexity" is a pre-condition of education. The abandonment of the basics of the enlightenment approach is therefore much more dangerous to education than its Own, by no means negligible, deficiencies.

What exactly is hidden in the core of the enlightenment approach to education? Directly and roughly speaking, knowledge. Or, as Delors puts it, the first pillar of education is education for knowledge. The acquisition of knowledge is the first and foremost objective of education; to be able to function on the basis of this knowledge, to be and to live together are all objectives or pillars derived from the primary objective, i.e. they cannot exist without it. It holds true, of course, that persistence with the first alone, or the exclusion of the other three pillars of knowledge has to a large extent afflicted the existence of the nearly always exclusive principle of formal education; but in an era characterized by the unreflected stressing of the insufficiency of knowledge as the point of departure of education it is necessary to draw attention to the presence of not only deficiencies but also of large mistakes made in relation to the departure from the premises of education to the world of play, sensitivity and the development of "non-cognitive functions". Somehow it seems to be superfluous to note that education in the form of the world of play and other non-cognitive functions is also education – although all this happens with and through the crucial function, i.e. the acquisition of knowledge which provides us with the power to face reflectively the world in which we live.

Talk of the dangers of the so-called efficiency driven school; which was during the drafting of the White Paper, and which is still today one of the fundamental ideological questions; represents more or less a sign of unconsidered flight from the fact that the field of education is in fact a field of work and not a field of play, and is linked to the spreading of demands for an elimination of the distinction between freedom and necessity. The process of education is a process which at its core belongs in the field of necessity. The field of freedom constitutes this process only at its margins, or put another way – freedom is constituted in the background of knowledge School represents an unavoidable condition of freedom, while itself from the outset is set in the field of necessity.



On the basis of concepts written down in the White Paper in February 1996 the Slovenian parliament adopted legislation. The great majority of conceptual solutions, written in the White Paper as proposals, were adopted and today represent the legally enacted framework of the structuring – of changing and preserving – of individual parts of the system.

1. *The Organization and Financing Act* determines: the aims of education, procedures for founding public and private institutions in this field, mechanisms and methods of adopting curricula, methods of organizing education and apportioning finance to the different parts of the system between local communities and the state, the required level of education and teaching obligations of the teaching staff, and so forth.

Councils of experts represent one of the typical elements in the adoption of curricula. Slovenia has a long tradition of nationally determined curricula, and a greater decentralization in determining the content of teaching did not appear to make sense, even alongside the changes that are currently taking place. Here it is important that a decision was also made for the future, whereby the content of individual subjects and the curriculum will be determined by Council of Experts, which is appointed for six years and is not subject to changes in government or actual changes in parliament. The majority of members of these three aforementioned councils are proposed by the university, the professional association for individual subject areas (e.g. the society of historians), and in the area of vocational education the unions and the chambers of commerce and small business.

A further peculiarity of the current system which it would seem appropriate in reasonable time to change is the level of centralization of financing. In spite of the fact that the founders of pre-school institutions and primary schools are local communities, it is the government – particularly where primary schools are involved – which finances the pay of school employees and covers almost half the running costs. Local communities are therefore left with funds for building, maintenance, and extra standard of schools. It is interesting that during the process of adoption of the relevant legislation, the greatest pressure for increased centralization of management came from schools which were convinced that the state would guarantee a basic standard for all schools. To them, numerous newly formed, and in many cases small and economically weak, municipalities (192) were an unreliable financial source for the normal functioning of schools. The distrust of the source of financing spread to the lack of trust in granting approval to the appointment of headmasters of pre-school institutions and schools. According to the law, the headmaster of a school is appointed by the school council, which is also the administrative body of the school. It consists of the representatives of teachers, parents, and the founder.<sup>6</sup> For the candidate having been selected in a public tender, the approval of the Minister of Education must be acquired. Also in this respect, the level of centralization is higher than that expected for the future. The legislator has established that even here, demands expressed by schools and a part of the professional public must be heard, demands which warned against the excessively politicized issuing of approval by local community councils or mayors. The truly overly politicized appointments of headmasters witnessed after 1990, which would be difficult to imagine in the majority of existing stable democratic systems, have resulted in the demand for the centralization of decision-making. According to the prevalent opinion, the approval of the Minister should be less dependent on daily politics and the Minister's responsibility for the normal functioning of the system should be greater than the responsibility of local authorities. Possibly, once the structures of local authority are stabilized

---

<sup>6</sup> As a rule, it consists of eleven members, five of which are teachers, while the remaining six are representatives of the founder, parents and, in secondary schools, students. (Article 46)

and political passions contained, the power of granting approval will be returned to local authorities. At the same time financing will need to be decentralized.

2. *The Pre-school Institutions Act* introduces new features chiefly in the sphere of expanding the possibility of founding private pre-school institutions. As in the case of private schools (primary and secondary), the activities of pre-school institutions will be 86% financed through public funds otherwise allocated by the state for the education of individuals in the public system of schools. With what is by European standards substantial financial support to private education, it is our intention to enable parents to assert their right to "choose education suitable for their children". The possibility of choice and greater possibility of founding private pre-school institutions and schools should also increase competition and contribute to the better quality of education.

The increase in the quality of work should also be encouraged by the legislative provision stating that the number of children per group should gradually decrease by between 25 to 30%, i.e. crèche groups will have 12 children maximum per group, and preschool groups will have 22 children maximum per group.

Along With smaller groups of children, higher qualifications of personnel and more varied activities would be introduced in pre-school institutions. Whole-day programs would be supplemented with half-day and short programs, lasting from 240 to 600 hours a year (Article 14). Along with the pre-school education at home "for children who are prevented from attending pre-school institution by illness" (Article 19), an individual institution may "organize the education of children in a family child care system. This form of education and child care is carried out in family homes by teachers or their assistants employed by the pre-school institution or a private tutor." (Article 18) Requirements of qualifications are raised from those of secondary school and college to higher education degrees for teachers and completed four-year secondary school for their assistants. The transition will be gradual, although this year, the eighth generation of students is entering the relevant higher education course at the faculties of education in Maribor and Ljubljana.

In accordance with the new legislation, norms on the number of children in a group are already changing and the payment by parents, who in Slovenia on average cover 23% of costs of the operation of public pre-school institutions, is adjusted to new provisions.

3. *The Primary Education Act*. Apart from the possibility of founding private schools, the most important change in primary education is the introduction of nine-year primary schools. In Slovenia, primary education coincides with compulsory education, which in number of countries apart from primary school years encompasses the years of the lower secondary school.

According to the Act (Article 105), the introduction of the new nine-year primary school will be gradual from the 1999/2000 school year, a small number of primary schools will in suitable spatial and staffing conditions, and with the special permission of the Minister introduce an experimental new first year. Nine-year primary education will become obligatory in the 2002/2003 school year. Children will start attending primary school at the age of six. The fact that primary school will in future start for children earlier presents an obligation for the state to ensure one teacher and a half on average per class. Teachers and pre-school teachers<sup>7</sup> a of the new first year are trained with a special additional training course lasting approximately one semester of continuing education. The additional training course, which was prepared by the faculties of education began, in October 1996.

---

<sup>7</sup> In the period from 1990 to 1990 a school-experiment was carried out in a selected number of Slovenian schools in order to establish the optimum models of cooperation between two class teachers. For more, see Pusko 1994.

The introduction of a foreign language earlier on in primary education (compulsory classes in the new 4th year – two years earlier than at present) and the possibility to choose a second foreign language in the 7th year is in accordance with the wish to prepare young people for integration demanding the ability to communicate in foreign languages.

The introduction of descriptive grading in the first three years of primary school and the second teacher in the first year is based on the conviction of the necessity for primary schools that will not stigmatize beginners' problems but would rather introduce them to the world of knowledge with encouragement and an individual approach. This belief is connected with the awareness of the reality of the world in which we live and which demands knowledge and the ability to compete with others. Descriptive grading, assistance in case of problems, a smaller number of children in classes and better equipment, the internal assessment of knowledge with national exams at the end of the third and sixth years should facilitate a reasonable combination of different elements aiming for better education.

Examinations at the end of the ninth year are a part of external examinations. With the examinations at the end of the third (mother tongue and math) and sixth year (mother tongue, math and foreign language) – which are not compulsory – students, teachers and parents will test the acquired knowledge according to national standards. The results of tests after the first and second three years present merely feed-back information – they are some sort of a mirror prepared by the national examination center, while the grading will be carried out by schools according to a standardized procedure.

As in case of the “Matura exam”, it is illegal to use results to establish the successfulness of schools and teachers or for some other end not explicitly defined in the Act (Article 65). The external grading at the end of the ninth year is a part of the final primary school results and represents 50% of grades of five subjects. Three of these (mother tongue, math and foreign language) are compulsory, while the other two are selected by students from subjects in science and social studies.

Selected subjects from science and social studies represent one of the major new features of the compulsory nine-year primary school. “The school must organize classes in at least three optional subjects from each field. (...) From among the optional subjects the students must choose three subjects, of which at the most two may be from an individual group” (Article 17) The system of options, together with grade teaching and integration of special needs children, introduces into primary education in Slovenia elements which take away the completeness from the so-called unified primary school. The possibility of choosing, not simply a public or private school, but also within a public school to choose subjects which are closer to the interests of the pupils, and also to choose the level on which in the eighth and ninth years teaching will be conducted in the Slovenian language, mathematics and a foreign language (Article 40), presents in the primary school system a method of implementing one of the fundamental liberal principles – the right to choose.

The possibility, too, for special needs children, where possible, to find a way of being integrated into the ordinary school program, such that “the school adapts the methods and forms of work to them and makes it possible for them to participate in additional lessons and other forms of individual and group help” (Article 12), means the further possibility of choosing the form of education. (Article 5)

3.1. In spite of the fact that to this possibility of choice we may add the possibility of education at home (Articles 88-92), greatest debate in parliament has been aroused only by one of these possibilities or rights to choose.

In proposing the enactment of the possibility for developing private schools, the ministry proposing the act decided to separate confessional and public schooling. Article 72 of the Organization and Financing Act states that “in public pre-school institutions and schools and in pre-school institutions and schools with a concession, confessional activities shall not be permitted.”

Confessional religious education, religious rituals, the content of school subjects is part of private schools, and not of public schools and schools with a concession.

In public debates during the adoption of this legislation, this system was sharply attacked by the Catholic church, which held that in this way the constitutional rights of citizens had been violated, while it forgot about Article 7 of the Constitution, which states: “The state and religious communities shall be separate.” By putting pressure on the legislators, radical church circles were attempting to prevent the clearly established autonomy of the school, in this way their desire for domination in the area of education came to light.<sup>8</sup>

The Catholic church claimed there was a contradiction between the Organization and Financing Act and the constitution and the international declarations on human rights; however, the Act inaugurated the system which allowed people to choose a private education, and which also allowed a school funded with public money to provide education in the spirit of a particular confession, while not allowing a system which in the area of public schooling adapted education to one of the particular conceptual horizons.

To the radical circles in the church there was also controversy in the system which in the primary school prohibited confessional activities, while at the same time as part of the optional subjects in the final triad charged schools to offer among the social sciences and humanity subjects non-confessional teaching on religion and ethics. (Article 17)

Apparently the church circles were aware that with the implementation of the possibility of choice, offering information on the religions of the world as a non-confessional subject in public schools, they had lost maneuvering space for their insistence on the impossibility of acquainting pupils with different religions, and here they gave away their covert desire for domination in public education.

The right to acquire additional knowledge on religions in a non-confessional way was not a problem simply for extremists in the Catholic church, but also for a section of the left wing, which saw in every teaching about religions a concession on the part of the church and its demands for the renewed ideologization of public education in Slovenia.

Today – almost four years after, when the Council of Experts passed the program of the optional non-confessional subject on religions and ethics, it seems that the decision adopted by the majority in parliament, when it said “no” to confessional public schooling and “yes” to providing knowledge about religions on the one hand and “yes” to the right to choose confessional teaching in private schools on the other, was right. Nevertheless the church is still claiming “its rights”.

4. *The Grammar Schools Act* does not introduce any essential structural changes into the system. In spite of the fact that it brings in so-called technical grammar schools, which offer 4-year study programs, in this way it only solves the problems which arose at the so-called technical schools with the introduction of the Matura exam. Classes at these schools which until now had prepared for the Matura will in the future be established at the beginning of secondary school and will be separated from the ordinary classes of a technical orientation

---

8 See Kodelja 1995

Otherwise the legislation as a whole does not introduce any major new systemic features, and with the adoption of the law on the Matura exam, which has been drafted and awaits parliamentary adoption, the legislation will complete the changes to education leading to university studies which started at the end of the eighties.

5. *The Vocational and Professional Act* in contrast to that for grammar schools, sets out important steps towards restructuring its range of education. It enables a dual system of education, in an altered form it reintroduces the so-called apprentice system, which puts greater emphasis on practical work in education for a profession and concern for successful education is transferred from the school to the private trader and his business. Indeed in the adoption of decisions in this area the law includes the chambers of commerce and small business, as well as the unions (see Articles 14-16). Everyone, including the state, acts as a partner in the area of vocational education. Naturally it will depend on the strength and cooperation of the partners to what extent the dual system will thrive. The law offers this simply as an opportunity, just as it offers other very broad possibilities. In the event of the partnership not thriving, the state still has at its disposal an ongoing system of so-called whole-year organization of education within public vocational schools.

Alongside the implementation of the dual system it would be prudent to mention the fact that with the separation of professional and vocational education from the preparation for the Matura exam in grammar school programs, a dualism has been reintroduced in education for vocations and for continuing studies at university. The reintroduction of dualism seemed sensible on the basis of the assessment that the preparation of pupils both for vocations and for further university study did not satisfactorily perform either of the two tasks it was set.

The legislation does not enable the aforementioned unity, but it allows the possibility that from two separate verticals undergraduates may transfer to one or another stream by completing the Matura exam or a vocational course. After completion of a general or technical Gymnasium, it is possible to obtain a vocational qualification even without the Matura examination, by attending one-year vocational courses offering the possibility to upgrade general knowledge with more specialized and practical vocational education and training to Gymnasium graduates. The fairly broad general education basis makes a high level of vocational flexibility possible. This type of education is also accessible to people with jobs but without suitable vocational qualifications. On the other hand, the graduates of secondary vocational and technical schools wishing to pass the Matura examination and continue their education at universities will have the possibility to enroll in a one year Matura course. Similar programs will be offered to adults wishing to take the entire Matura examination or individual parts thereof. Recently, in the discussion on the Matura, the ministry of education has proposed the inauguration of a possible fifth Matura subject as an entrance condition for the limited (inside the vocational vertical) spectrum of university programs.

The next important new feature legally enshrined in the system of vocational education is the possibility of non-university post-secondary education in professional colleges. "After secondary technical schools and vocational-technical schools, it is possible to continue studies at two-year post-secondary technical colleges. So-called differential examinations make it possible for applicants with a master craftsman's examination to enroll in these colleges too. They form part of the vocational education and training system; although they are a special form of tertiary education, they are separate from higher education. They are different from professional higher education institutions in that they have a markedly practical character. They are designed for plant engineers, who need a high level of general and professional knowledge and extensive direct practical experience in more demanding technological processes

These schools bridge the gap between secondary and higher education, which has been open until now” The adoption of the law enabled the introduction of professional college programs in regional centers outside Ljubljana and Maribor – for example: Velenje (electronics), Bled (catering and tourism), Novo Mesto (mechanical engineering), and Celje (tool making) New programs are at the same time, as a rule established around strong secondary school centers.

In contrast to those already discussed, the Higher Education Act was adopted back in 1993. Higher education includes universities (University of Ljubljana, 1919; University of Maribor, 1975) and free-standing higher education institutions (at the moment two graduate schools and five professional institutions of higher education). There are also some professional institutions of higher education which belong to the universities. There are two types of undergraduate study programs: university (lasting 4 to 6 years) and professional programs (lasting 3, exceptionally 4 years). University programs are research based; the admission requirement is a successfully completed Matura examination. Professional programs are applied in nature and include practical training. Applicants have to pass either the Matura or final secondary-school leaving examination. Graduate programs offered are specialization (to 2 years), masters (2 years) and doctoral (4 years) programs The Higher Education Act will have been changed by the end of the year. Grater financial autonomy (lump-sum budgeting) is to be introduced and the premises are to be owned by the university and not by the state anymore.

6. *The Adult Education Act* provided a new systemic framework for education, which is growing in size and importance. The coming period will definitely be marked by various forms of acquiring knowledge, which will be needed both for work and for life in the complex world of representative democracy and even more so market economy. The programs “for raising the general educational and cultural level of the population, functional literacy, education for democracy, learning of foreign languages” (Article 7) and so forth, will without doubt represent an important condition for normal involvement in life in the coming decade.

Here it is realistic to expect that we will witness continuous additional education and training for work, which will not be subordinated to the criteria of formal education. The introduction of the so-called certificate system and proof of acquired knowledge, which in fact allows people through the system of credits to acquire a publicly valid education (Articles 7-9), will remove the system of adult education from the traditional “route generally pursued by the individual, (which) is the quest for a paper qualification” (Teaching and learning 1995, 7) For Act, which governs adult education in Slovenia, it is also true that although it does not bring into question the “traditional route as such, (it) advocates that a more open, more flexible approach should be adopted alongside it.” (ibid.) The idea of the so-called “personal skills card” will gain increasing currency in Slovenia, which is otherwise rather traditionally orientated towards the value of paper qualifications.

For Slovenia the adoption of this philosophy is particularly important, since within its population structure it has a large group of people who hold a relatively low formal education and who will require major supplementation of their knowledge before they complete their working life. It will not be possible to substitute for the shortfall with formal types of education, and it will be necessary to develop as many different types of non-formal education as possible, thereby meeting the shortfall in the past generation.

The national program of adult education, which is due on the basis of the law to be adopted by parliament, has already been drafted and should undergo a reading this autumn in the government and then later in parliament Even more importantly – this year the ministry of education and the ministry of labor launched the program for unemployed called Program 5000.

First the White Paper (1993–1995), then the legislation (1996) and after that the reworking of the curriculum. Such was the order of events envisaged at the start of the systematic changing – the reform of the education system in Slovenia.

1. Following the second reading of the legislation in parliament, when it was clear what the essential elements of the new legislation would be, the Ministry of Education proposed the appointing of the National Curriculum Council (NCC), a body of experts from different fields relating to education. The government gave the Council the task of determining, while taking into consideration the basic principles embodied in the White Paper on Education in Slovenia and the new legislation, the fundamental aims of the change in the content of the curricula; of appointing commissions for specific fields (for pre-school institutions, primary schools, grammar schools, vocational education, and adult education) and subjects; and of coordinating the work of the commissions and submitting to the councils of experts proposals on reworked and mutually coordinated programs for the entire vertical axis of education,

2. “The NCC was aware that there was no single solution for curricular changes, and so the first step of the NCC was to learn about experience in other countries. The NCC carefully studied the strategies of change and the major difficulties other countries had to face,” (Svetlik, Barle, 1999) By doing so the NCC followed the philosophy of the reform or change: experts were constantly using the knowledge and experience already acquired elsewhere trying to find out what the best possible solution could be.

“A common vision of curricular changes was adopted in the document entitled *Guidelines to the Curricular Reform*. This document was sent to all educational institutions in June 1996. The Guidelines included the broader context of the education system in Slovenian society, major difficulties, aims, and goals of curricular changes, the strategy for solving problems, the main values, the strategy, and the schedule of the curricular reform. This document represented the framework and guidelines for further work of the NCC and all its bodies.” (Svetlik, Barle, 1999)

One of the most important bodies were five field curricular commissions for pre-school education, compulsory education, grammar schools technical and vocational education, and adult education appointed by the NCC. These commissions included 80 experts from the university, institutes, economy and educational institutions. They were supposed to ensure the coherence of the program in their areas.

The NCC also appointed 42 subject and cross-curricular commissions bringing together 278 experts. The same subject commission made proposals for syllabuses for all parts of the education system. In this manner, the vertical integration/differentiation of subjects was to be ensured. Because of the complexity of technical and vocational education, 27 program curricular commissions were established involving 158 experts. More than 500 experts were involved in total across all the curricular commissions. About 40% of them have been teachers. In addition and this is one of the decisive part of the curricula renewal – all teachers from preprimary to including secondary education have been included in reviewing and elaborating new curricula.<sup>9</sup>

9 Svetlik and Barle (1999) describe the procedure using compulsory education as an example: “The field curricular commission for compulsory education analyzed the existing program and compared it with the programs in foreign countries. On the basis of this analysis, it prepared a proposal for a new program and timetable.

In line with the proposal of the timetable and the time allotted to the specific subject or subject area, the subject curricular commissions produced the first drafts of syllabuses for their subjects. Before this they had to analyze at least three syllabuses from other European countries.

Lively discussion took place during the curriculum renewal. Between the spring of 1998 and the spring of 1999 more or less all the programs, with the exception of very diversified programs at the field of vocational education, were accepted by the Councils of Experts.

The debate on reworking of the curricula, which was expected to bring with it mutually more harmonized programs in individual parts of the system and do away with unnecessary duplication of material, was set in motion. It took into account the need for modern society to see knowledge not simply as a means for achieving certain goals but also as an end in itself: "its basis is pleasure of understanding; knowing and discovering". (Delors, 1996, 87)

In the spectrum of non-instrumental knowledge, the "well-trained mind needs a broad background and the opportunity to study a small number of subjects in depth. Both need to be encouraged during the whole of a person's education" (ibid.).

We do not need any unnecessary dealing with everything that results in universal ignorance and superficiality, nor at the same time do we need any dealing with the methods of teaching in the form of learning without any in-depth addressing of the knowledge which is the fruit of the efforts of our forebears and of our generation, "learning to know presupposes learning to earn, calling upon the power of concentration, memory and thought. (4 Using the memory, is a necessary antidote to being swamped by the instant information put out by the media it would be dangerous to imagine that memory has become unnecessary because of the incredible capacity to store and circulate information now at our disposal. We must certainly be selective about what we learn "by heart", but the specifically human faculty of memory by association must be carefully cultivated. All specialists agree that the memory must be trained from childhood and that it is inappropriate to eliminate from school certain traditional supposedly boring exercises." (ibid. 88)

The emphasizing of deeper knowledge and learning in the form of memorizing of course does not simply mean training the brain and knowledge of material. It involves much more. Knowledge which is not simply superficial and inaccurate allows us to discover the sense of individual phenomena, it allows us to consider things which beyond a certain level of knowledge are hidden, it teaches us to be thorough, weans us away from dilettantism and encourages

---

The field curricular commission then organized a seminar for all subject commissions, where the drafts were discussed with all other commissions. After this they revised their drafts from the cross-curricular point of view. The new draft version was sent to samples of teachers' circles, i.e. to 20% of all Slovenian teachers of the particular subject. Teachers' circles discussed the drafts and sent their comments, proposals, etc. to the relevant subject commissions. Subject commissions had to analyze their comments: they could either include them in the new draft or explain to the teachers why their comments were not included. Afterwards, the new (third) drafts (together with the analysis of teacher' remarks) were sent to all Slovenian teachers. They discussed the drafts and wrote down their comments. All teachers could also complete a questionnaire. In fact 70–80% (varies according to subject) did so. The questionnaire was analyzed for each subject and each year separately.

On the basis of these analyses, a fourth version of each syllabus was made, which was then sent to the samples of teachers circles in March 1998. They could compare the new version with the old one and determine which and how many comments and proposals the subject commission included in the new version of the syllabus. After the presentation of new versions of syllabuses to sample teachers' circles, the latest version was prepared for discussion in all circles in May 1998. Once again, the procedure was the same. In fact, four versions of syllabuses were produced solely on the basis of teachers' proposals. The "final" version was prepared after the discussion in the field curricular commissions in May and June 1998.

The field curricular commissions reviewed all syllabuses, and once they had established that they were appropriately updated (according to the guidelines they adopted), they presented them to the NCO. The NCC decided on the proposals. When it considered them appropriate, it sent them to the council of Practitioners which was established in the course of the curricular reform and whose role was to assess the proposals in terms of applicability. It could demand amendments, and the NOC had to consider them before it sent the documents to the Council of Experts for adoption."



application. It is difficult to say how far the curricular reform in Slovenia has reached in this respect; we shall have to wait and see.

\* \* \*

Conceptual considerations, legislation and the reworked programs are mere scribbles on paper if in the education system there are not the proper material conditions for its functioning. The appropriateness of material conditions can most often be measured by the share of GNP a country allocates for education. In recent years Slovenia has supported its decision to restructure the education system with a higher share of GNP for education. In 1991, in line with the UNESCO methodology, we invested 4.76 per cent of GNP in education; in the period 1991–1999 the funds have amounted near to 6 per cent of GNP.

More funds have been allocated for providing premises for the work of students and teachers. Additional funds have also been invested in equipping schools and in particular equipping schools with computers.

With the average proportion between the remainder of finances and the finances earmarked for capital expenditure in OECD being 9 per cent, in Slovenia in recent years being a little higher than 5 per cent, thus reaching the level of investment which in the long term allows normal renewal of the system, especially given the assumption that GNP will continue to rise.

At a time when there is a decline in the number of children enrolling in the first year of primary school, and at the same time there is an increase in the number of those attending post-secondary non-university and university institutions, relatively stable financing of education is essential and will be a measure of the wisdom of the government that will lead Slovenia in a time of the largest generations of secondary and post-secondary education.

*SLAVKO GABER*

#### BIBLIOGRAPHY

- CIMPERLE, I. & VOVKO, A. (1987) *Solstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Slovenski solski muzej, Ljubljana.
- DELECN, A. (1996) "Learning to be" in retrospect. *The UNESCO Courier*, April 1996
- DELORS, J. (1996) *Learning: The Treasure within*, UNESCO, Paris
- DELORS, J. (1996a) *Education for tomorrow*. *The UNESCO Courier*, April 1996.
- KODELJA, Z. (1995) *Laicna sola – pro et contra*, Mladinska knjiga, Ljubljana.
- KREK, J. (ed) (1995) "Uvod", *Bela knjiga o vzgoji in izobrazevanju v Republiki Sloveniji*, Ministrstvo za solstvo in sport, Ljubljana.
- MILHARGIC & HLADNIK M., SUSTERSTIC, J. (eds). (1986) *Solska reforma je papirnati tiger*, Krt, Ljubljana.
- Odgovori na vprasanja Evropske unije (1996) *Vlada Republike Slovenije*, Ljubljana.
- PUCKO, C. (1994) *Dugace v drugacno solo*, Ljubljana.
- PRUNK, J. (1996) *A Brief History of Slovenia*, Zalozba Grad, Ljubljana.
- SVETLIK, I. & BARLE, A. (1999) *Curricula Reform: Profession and Politics – The Case of Slovenia*.
- SIMENC, M., KREK, J. (1996) *Zasebno solstvo/ Private Education* Ministrstvo za solstvo in sport, Ljubljana.
- Teaching and Learning – towards the Learning Society, White Paper (1995) European Commission Brussels Luxembourg.
- TOCQUEVILLE, A. DE (1658/1967) *L'ancien régime et la Revolution* Gallimard, Paris.
- ZAKONI (1996) *Ministrstvo za solstvo in sport*, Ljubljana.

## „BULLYING”-KONFERENCIA

Az Európa Bizottság (DGXXII) ún. Iskolai Erőszak kezdeményezésének, valamint a brit oktatási minisztériumnak a támogatásával 1998-ban nemzetközi „bullying”-konferenciát szerveztek Londonban. Mivel a konferencia témája nálunk kevésbé ismert, szükségesnek érzem az olvasót némi háttérinformációval ellátni.

A „bullying” terminussal (az angol szónak nincs hivatalos magyar megfelelője: leginkább zaklatásnak, szekálásnak, molesztálásnak, állandó gyötetésnek fordítható; mi végül iskolai zaklatás mellett döntöttünk) azt a közismert jelenséget jelölik, amikor egy gyerekre az iskolában „rászállnak” a többiek: nem hagyják nyugton, örökösen csúfolják, elveszik a tízóraiját, szünetben vagy hazafelé menet megverik stb. A fogalom története, illetve a probléma felismerése meglehetősen anekdotikus. Peter Paul Heinemann, egy svéd orvos, 1969-ben szemtanúja lett egy iskolaudvari veszekedésnek, amely során egy diákot üldözőbe vettek a többiek, úgy, hogy a megkergetett gyerek menekülés közben még a szandálját is elveszítette. Heinemann az eset után felvette a homokozó mellett fekvő szandált, eszébe jutott saját gyermekkorra, majd komolyabban is elkezdett foglalkozni a problémával... Kezdetben az etológiából ismert Konrad Lorenz bevezette „mobbing” (ném. *hassen auf*; „rágyűlölés”; „rágyűlés”) szót használták a fogalom megnevezésére, amely szakszó egyén ellen irányuló csoportos erőszakot jelent: például amikor varjak nappal megpillantanak és egyesült erővel megtámadnak egy baglyot. A „bullying” csak később terjedt el, s az előző terminussal ellentétben egyén ellen irányuló nemcsak csoportos erőszakot jelent. Az iskolai zaklatás igen felkapott és kutatott problémának számít – leginkább a skandináv országokban és Finnországban. 1983-ban a norvég oktatási minisztérium például országos kampányt indított az iskolai zaklatás jelensége ellen, majd az ún. Janus Project (1985–88) keretében egy kutatócsoport összesen hétezer 8–16 éves diákot kérdezett meg e témában Rogaland (Norvégia) 37 különböző iskolájában.

A tavalyelőtti konferencia beszámolójának legnagyobb részét kitevő tizenhárom ország nemzeti posztere közül mi a holland anyagot választottuk ki és közöljük teljes terjedelemben. Az angol nyelvű eredeti szöveg megtalálható az interneten is: <http://www.gold.ac.uk/euconf/posters/nethlnds.html>.

*TOMASZ GÁBOR*

## Iskolai zaklatás Hollandiában. Hogyan kezeljük?

A Nemzeti Oktatási Protokoll az iskolai zaklatás leküzdésére a gyerekek iskolai zaklatása elleni harcot tűzi ki céljául egy, az érintettek együttműködését igénybevevő feladat által, amely hozzájárul a gyerekek boldogságához, jólétéhez és jövőbeli kilátásaik javításához.

Az alulírottak kijelentik:

1. Az iskolai zaklatás létező és jelentős probléma. Kutatások kimutatták, hogy Hollandiában mintegy 385000 diák lesz iskolai zaklatás áldozata évente. Az iskolai zaklatás károkat, esetenként jelentős károsodást okozhat a gyerekeknek, mind az áldozatnak, mind a zaklatás elkövetőjének. A probléma elterjedtsége és komolysága egy olyan stratégia kidolgozását teszi szükségessé, amely alkalmazható mindazok által, akik részt vesznek a fiatalok nevelésében, vagyis kiváltképpen a szülők és a pedagógusok számára.

2. Az iskolai zaklatás problémája ellen való kielégítő és helyénvaló fellépés érdekében az iskolaszékek és az iskola vezetőségének a szülők, a pedagógusok és a diákok közötti együttműködést kell kiindulópontként vennie egy olyan közös megértésre alapozott program keretében, melynek célja ennek az együttműködésnek az elérése.

3. Iskolánk javítani és életben tartani kívánja a 2. pontban kifejtett típusú együttműködést.

4. Ebből következően az alulírottak elkötelezik magukat az alábbi pontok mellett:

- kidolgozzák az „ötféle megközelítésen alapuló módszerre” alapozott megoldást;
- tudatosítják a probléma létezését és komolyságát, illetve ébren tartják ezt a tudást a diákokban;
- ellátják minden szülőt a témával kapcsolatos információval;
- kineveznek egy tanácsadót az iskolában;
- minden az iskolával kapcsolatban álló személyt, és főleg a diákokat, hozzáférhető és megfelelő információval látják el az iskolai zaklatás problémájával kapcsolatban;
- pénzügyi alapot hoznak létre a tanárok ez irányú képzésére, oktatási anyagokra és a szülőkkel való foglalkozásra, valamint könyvek és más információhordozók vásárlására;
- együttműködést keresnek más iskolákkal és a környező iskolákkal közös megegyezést hoznak létre az iskolai zaklatás elleni fellépéssel kapcsolatban;
- hozzáférhetővé teszik a megszerzett tapasztalatokat más iskolák számára;

5. Alulírottak kijelentik, hogy elviekben készek arra, hogy részt vegyenek egy interim értékelésben három éven belül;

6. Az aláírt protokoll másolatát minden szülő meg kell, hogy kapja (optimálisan a beiratkozáskor), csakúgy, mint valamely országos szülői szervezet (LOBO, NKO, OUDERS & COO és VOO).

Az iskola neve és városa .....

Iskolai vezetőség/tanári részvételi önkormányzat

Szülői munkaközösség/diákönkormányzat

Aláírva a ..... nevében.

Az Nemzeti Oktatási Protokoll az Iskolai Zaklatás Ellen egy modellje

## Előszó

A „Hogyan bánjunk az iskolai zaklatás problémájával? Ajánlások, következtetések és részletes információk” című brosúra egy, az iskolai zaklatás elleni gyakorlati fellépést célzó országos kampány számára készült. Az 1994-ben megkezdett kampány nagy sikernek bizonyult; az

iskolai zaklatás elleni fellépés módjaival kapcsolatos információk iránti igény azóta jelentősen nőtt. Az országos szülői és oktatási szervezetek (LOBO, NKO, OUDERS & COO és VOO) úgy döntöttek, hogy másodjára is kiadják a brosrútát.

Ezen brosrúra irányművei alapján az általános és középiskolák kidolgozhatják saját stratégiájukat az iskolai zaklatás végetvetésének érdekében, amelyben minden érintett fél közös nevezőre jut, illetve támogatja egymást, mivel az együttműködés alapvetően fontos a siker érdekében. Ez az együttműködés még szorosabbá tehető az Nemzeti Oktatási Protokoll az Iskolai Zaklatás Ellen aláírásával.

A szülői szervezetek, szülői munkaközösségek, tanári részvételi önkormányzatok, iskolaszékek, vezetőségi csoportok mindegyike felelős azért, hogy a gyerekek biztonságban legyenek az iskolában, valamint, hogy a legjobb adottságaik szerint fejlődhessenek. Egymás támogatásával és egy biztonságos iskolai környezet megteremtésével jóval több diák fogja élvezni az iskolába járást, mint jelenleg.

A brosrúra hat ajánlason alapul, melyek mindegyikéhez kiegészítő következtetések tartoznak. Ezeket a következtetéseket részletes magyarázatokkal látták el. Ahol szükséges, ott az órai foglalkozásokat, oktatási anyagokat és az elkerülendő csapdákat is bemutatták.

### *Lehetséges stratégia, hét lépésben*

1. A szülői munkaközösség ezen brosrútát a megfelelő hatóságok, az iskolai vezetőség, a tanári kar, tanári részvételi önkormányzat, és ahol szükséges, a diákonkormányzat részére bocsátja. Ezek után valamennyi csoport véleményezi a brosrúra tartalmát.
2. Az illetékes iskolai hatóságok összegyűjtik a brosrúrával kapcsolatos véleményeket. Ezeket a véleményeket összegzik, és az illetékes iskolai hatóságok döntést hoznak az iskolai erőszak problémájának megközelítési módjáról az iskolában. Valamennyi érintett csoportot az iskolában értesíteni kell ezen döntésről.
3. Az iskolában valamennyi csoport/részleg aláírja az iskolai zaklatás elleni protokollt.
4. A szülői önkormányzat/munkaközösség elküldi az aláírt protokoll egy példányát a megfelelő országos szülői oktatási szervezetnek.
5. Valamennyi szülő megkapja a protokoll egy-egy példányát. Beiratkozáskor az újonnan érkezett diák szülei szintén megkapják a protokoll másolatát.
6. Az iskola egy jól látható pontján ki kell függeszteni erről egy posztert (amely a brosrúra belső borítójára van nyomtatva).
7. Az illetékes hatóságoknak gondoskodniuk kell arról, hogy megfelelő tervezet szülessen az ajánlások végrehajtása érdekében. Ezt a tervezetet az iskola valamennyi csoportja/részlege megkapja. A tervezet konkrét kidolgozása belekerül az iskolai tantervbe; ily módon kötelező jellegre tesz szert a diákok iskolai „biztonságának” javítása érdekében említett program.

### *Előfeltételek és ajánlások*

Az iskolai zaklatás bonyolult, nehezen kezelhető problémának tűnik; ám annyira azért mégsem, mint gondolnánk. Mindenesetre a következő feltételeknek kell meglenniük:

1. Az iskolai zaklatást minden félnek problémaként kell kezelnie: a tanároknak, a szülőknak és a diákoknak (az erőszakot elkövetőknek, az azt elszenvedőknek, illetve a csendes többségnek).
2. Az iskolának meg kell előznie az iskolai zaklatás problémáját. A megelőző megközelítés, többek között, a téma diákokkal való megbeszélésből és a megfelelő szabályok kidolgozásából áll.

3. Ha az iskolai zaklatás a megelőző lépések ellenére is felbukkan, akkor a tanároknak fel kell erre hívniuk a figyelmet és nyíltan állást kell ellene foglalniuk.
4. Az iskolai zaklatást egyértelműen el kell utasítani.
5. Ha az iskolai zaklatás minden erőfeszítés ellenére újra felszínre kerül, az iskolának közvetlen (problémaorvosló) megközelítésben kell ezzel foglalkoznia.
6. Ha egy iskola vagy egy tanár nem hajlandó foglalkozni a problémával, vagy nem a megfelelő módon foglalkozik vele, illetve oly módon, hogy az semmilyen eredményt nem hoz, akkor egy tanácsadót kell hívni. A zaklatásnak kitett gyerek szülőinek kérésére ez a tanácsadó panaszt nyújt be a Panaszügyi Bizottságnak, amely kivizsgálja a problémát és tanácsot ad az illetékes iskolai hatóságoknak a megteendő lépéseket illetően.

Ez a hat előfeltétel alkotja alapját az iskolai zaklatás problémájának kezelését szolgáló hat ajánlásnak.

## Az iskolai zaklatás problémája

### 1. ajánlás

Mind az öt érintett fél – az erőszakot elkövető, az azt elszenvető, az osztály többi része (a csendes többség), a tanárok és a szülők – az iskolai zaklatást problémaként kell, hogy felfogja.

#### *Következtetések*

Egy szeminárium keretében az egész tanári kart informálni kell:

- az iskolai zaklatás és a „piszkálás” közötti különbségről;
- az iskolai zaklatás elterjedtségéről;
- az ilyen fajta hatalommal való visszaélésben résztvevő felekről és az ilyenkor működő pszichológiai mechanizmusokról;
- a probléma ötféle megközelítéséről, amely a következőkből áll:
  - segítségnyújtás az iskolai zaklatásnak kitett gyerek számára tanácsok (adott esetben kommunikációfejlesztés) formájában;
  - segítségnyújtás az iskolai zaklatást elkövető számára kommunikációfejlesztés vagy agresszióellenes tanfolyamok formájában;
  - segítségnyújtás a csendes többség számára mozgósításuk révén;
  - segítségnyújtás a tanárnak az iskolai zaklatás problémájával kapcsolatban megfelelő háttérinformáció biztosítása révén, úgyis mint annak jelei, okai, következményei és az ellene való konkrét (megelőző és problémaorvosló) fellépés módjai;
  - segítségnyújtás a szülőknek, háttérinformáció és tanácsadás formájában.

A szülők informálására egy szülői estét kell szervezni, hogy mindegyikük megfelelő háttérinformációhoz juthasson; ezután a szülők tanácsokat kapnak a megfelelő fellépés módjairól, amennyiben gyermekük zaklatásnak van kitéve, vagy más gyerekeket zaklat, illetve a csendes többséghez tartozik. Ezen kívül minden tanuló megkapja ezeket az információkat, figyelembe véve fejlettségi szintjüket és korukat.

#### *Megjegyzések*

Az iskolák néha azt hiszik, hogy egyetlen iskolai zaklatás elleni program bevezetésével véget vehetnek a problémának. Ennek azonban korlátai vannak, hiszen ha az ilyen típusú erőszakoskodás része az emberi természetnek, akkor annak egyetlen program nem vethet véget. Jobb rendszeresen előhozni a témát – minden egyes alkalommal más kontextus keretében

(mások kizárása, másság, a különbségek elfogadása, új környékre való költözés, barátok és barátság, biztonság, az egymással való bánás módjai, csoportszerepek) és különböző típusú foglalkozások (olvasás, felolvasás, előadások, csoportos megbeszélések, csoportos feladatok) révén.

Ha az iskolai zaklatást megvitatjuk az osztályban, akkor tanácsos, hogy a zaklatásnak ne olyan példájával foglalkozzunk, amely az illető osztályban történt meg, hanem más perspektívából közelítsük meg a kérdést: például egy újságcikk, egy tévéműsor, egy más iskolába járó tanuló vagy egy zaklatásnak kitett gyermek szüleinek a levele, valamilyen oktatási segédanyag vagy egy könyv (regény) révén. Ha nem így cselekszünk, akkor az osztálynak lehetősége nyílik arra, hogy az egész problémát letagadja vagy lekicsinyelje annak jelentőségét, hogy az áldozatot tegyék felelőssé, vagy azt mondhassák, hogy az egész csak egy vicc volt, ami miatt a tanárnak nem kéne aggódnia, vagy iskola után megbüntessék az áldozatot, amiért „eljárt a szája”.

Az iskolai zaklatásról szóló órákon a tanár által megadott példák rendkívül fontosak. Olyan környezetben, ahol világosak az egymás közötti érintkezés szabályai, ahol a gyerekek megtanulták elfogadni a különbségeket, ahol a vitákat nem erőszakkal döntenek el, hanem megbeszélnek, ahol a tanulókat megbecsülik azért, amilyenek, ahol az erőszakos viselkedés sem a diákok, sem a tanárok részéről nem elfogadott, és ahol a tanárok nyíltan fellépnek ellene, ott az iskolai zaklatás sokkal ritkábban fordul elő.

Nagyon gyakori, hogy a probléma megbeszélése nem változtatja meg a tanulók viselkedését. Ilyenkor jobb, ha a diákok maguk is átélnek, milyen az, ha kizárják őket a közösségből. Remek oktatási anyag ebből a szempontból az általános iskola hetedik és nyolcadik osztályai (10–12 éves kor) és a középiskola első két osztálya számára kidolgozott „Carmen, a bűnbak” című szerepjáték.

Az iskolai zaklatás megfelelő keretek között tartásának, megállításának vagy megelőzésének hatékony módja, ha megfelelő szabályokat alkotunk a tanulók számára. Az általános iskola 1–4. osztályáig (4–8 éves korig) ezt a tanároknak kell megtenniük, az általános iskola 5–8. osztályáig (9–12 éves kor) és a középiskola első két osztályában maguknak a tanulóknak. Három példa erről a területről:

A nijmegeni De Krullevaer állami általános iskolában a tanárok több szabályt írtak elő az 1–4. osztályba (4–8 éves korig) járó tanulóknak, mindezeket – a koruknak megfelelő szinten – megbeszélték velük, majd „aláírták” velük a szabályokat. A szabályok a következők voltak:

Ne tegyél másoknak olyat, amit magadnak nem akarsz, hogy veled csináljanak!

Ne nyúlj a másik gyerekekhez, ha az nem akarja!

Egymást a keresztnevünkön hívjuk, ne adj gúnyneveket másoknak!

Ha dühös vagy, ne üss, rúgj vagy karmolj! Próbálj beszélni róla, és ha ez nem segít, fordulj a tanárhoz!

Ne helyeseld, ha más gyerekeket kinevetnek, elveszik a dolgait vagy kizárják őket a csoportból!

Ne árulkodj a másik gyerekekre, kivéve, ha az ezen szabályok egyikét megszegte, vagy ha valamilyen veszély áll fenn!

Ezek a szabályok nem csak az iskolára, hanem otthonra, mások otthonára és az utcára is érvényesek!

Az ötödik osztály tanulóit (8 és 9 évesek) és a náluk idősebbek saját szabályokat állíthatnak fel arról, hogy hogyan viselkedjenek egymással szemben. Ez történt a Cornelis Zenei Iskolában Delftben. Ebben az iskolában az ötödikeseknek és a fölöttük járóknak a tanárok rövid előadást tartottak az iskolai zaklatásról és ezután minden osztályt felkértek arra, hogy dolgoz-

za ki a saját szabályait. Ezt követően az összes osztály szabályait egyeztetették, az eredményt leírták, plakátként kinagyították és kitűzték valamennyi osztályterem falára. Ezek után a kész szabályzat példányaikat odaadták a diákoknak aláírásra. Valamennyi diák aláírta a szabályokat, kivéve kettőt a nyolcadik osztályból (11 és 12 évesek), aki azt mondta, hogy jó ötletnek tartja ugyan a szabályokat, de nem ért egyet a 16-os ponttal, amely kimondja, hogy „mindezen szabályok nem csupán az iskolára vonatkoznak, hanem az iskolán kívülre is”. Nem értettek egyet azzal, hogy az iskolának köze lenne bármihez is, amit odakint az utcán csinálnak. Ez lehetőséget adott a tanárnak arra, hogy konkrét példával elmagyarázza, hogy mit is jelent a demokrácia. A tanár azt is nyilvánvalóvá tette, hogy bizonyos mértékig az iskola is felelős azért, amit a diákok iskolaidőn kívül csinálnak.

### *Szabályok:*

Ne ítéld meg senkit a külseje lapján, hogy téged se az alapján ítéljenek meg!  
 Ne zárj ki senkit a közösségből!  
 Ne nyúlj ahhoz, ami a másé!  
 Ne tegyél senkit nevetségessé!  
 Ne használj gúnyneveket/bántó kifejezéseket!  
 Ne terjessz másokról pletykákat!  
 Ne bánj senkivel rosszul, se fizikailag, se lelkileg!  
 Hagyd a másikat egyedül; ne avatkozz a másik dolgába!  
 (Vita esetén) senki pártjára se állj!  
 Ne figyelj oda az erőszakoskodóra! Ha az erőszakoskodó nem áll le magától, fordulj a tanárhoz!  
 Mondd el a tanárnak, ha téged vagy valaki mást zaklatnak (ez nem ugyanaz, mint az árulkodás)!  
 Ha vitába keveredsz, először próbáld meg szóban elintézni! Ha ez nem sikerül, alkalmazd a 11-es szabályt, azután bocsásd meg a dolgot és felejtsd el!  
 Hallgasd meg a másikat!  
 Ha zaklatnak az iskolában, beszélj róla otthon is, ne tartsd titokban!  
 Üdvözöld az új diákokat és vigyázz rájuk!  
 Mindezen szabályok nem csupán az iskolára vonatkoznak, hanem az iskolán kívülre is!  
 Diák aláírása ..... tanár aláírása .....

A Hugo Grotius kombinált iskolában (középiszkolai oktatás), szintén Delftben, az iskolai szabályok közös összeállítása a tanév elején már jó pár éve általános tevékenységnek számít valamennyi elsős osztály számára. A szerződés, amelyet Ellennel, az 1. F. tanárjával közösen készítettek el a diákok, és amelyet valamennyi diák aláírt, a következőképpen néz ki:

Az 1. F. szerződése:

Azoknak a gyerekeknek, akik az iskolában erőszakoskodnak, saját magukkal vannak problémái!

Senkit se sérts meg!  
 Ne következtess elhamarkodottan!  
 Senkit se zárj ki a közösségből!  
 Ne piszkáld annyit a másikat!  
 Fogadd el a másikat olyanak, amilyenek!  
 Hagyd békén mások tulajdonát!  
 Figyelj oda a másokra!  
 Ne fogj össze másokkal, hogy valakit nevetségessé tegyél!

Ne pletykálj másokról!  
 Hagyd békén a másikat!  
 Ne fenyegezz másokat!  
 Ne ítélj el valakit a külseje miatt!

Mi, az 1. F tanulói betartjuk a szerződés szabályait és értesítjük Ellent, ha bármelyikünk is eltér ezen szabályoktól.

Az iskolai zaklatás a diákok között megelőzhető oly módon, hogy rávesszük a tanulókat arra, hogy közösen állapotodjanak meg a viták rendezésének módjairól. A Jeroen Bosch iskolában, Hinthamban, a következő szabály vonatkozik valamennyi osztályra: ha a tanulók között vita alakul ki, először meg kell próbálniuk egymás között elintézni, ha valamelyik fél veszít (vagyis rosszabbul jár és vesztesé vagy bűnbakká válik), joga és kötelessége, hogy a problémával a tanárhoz forduljon. A tanár erre a két felet leülteti, hogy közösen intézzék el a dolgot és próbáljanak megoldást találni. Alapszabály, hogy a tanár segítségül hívása nem „árulkodás”.

Annak érdekében, hogy megtörjünk az árulkodás tabuját, ezt a szabályt már az óvodában be kell vezetni. A szabály a következő lehet: nem szabad árulkodni, de ha zaklatnak, vagy ha valakivel vitád van és azt nem tudod megoldani, akkor megkérheted a tanárt, hogy segítsen. Ezt nem tekintjük „árulkodásnak”.

A második szabály szerint iskolai zaklatás esetén kívülállók is felelősek azért, hogy a kérdést a tanár elé terjesszék. Végül is az osztály jó hangulatáért mindenki felelős.

## Tanári tevékenység és segédanyagok

Amellett, hogy a tanárok vagy a diákok egymás között szabályokat hoznak és azokat évente megvitatják vagy megváltoztatják, még számos tanári tevékenység lehetséges. Az alábbiakban felsoroljuk ezeket a tanári tevékenységet és oktatói segédanyagokat. Külön listát készítettünk az általános és a középiskolai oktatáshoz. Nem tettünk különbséget megelőzés és problémaorvoslás között. Ezt a részt majd a későbbiekben fogjuk tárgyalni. Ajánlásunk szerint az iskolai zaklatás elleni foglalkozásokat már az általános iskola legelső osztályában el kell kezdeni (4 és 5 éves kor), más szóval, szükség van a prevencióra. Mivel az iskolai zaklatás, minden ellene tett erőfeszítés dacára, továbbra is időről időre fel fog bukkanni, több konkrét preventív lépés megtertele lehetséges a probléma leküzdésére (preventív megközelítés).

### *Preventív megközelítés*

#### *2. ajánlás*

Az iskola dolgozza ki saját preventív megközelítési módszerét az iskolai zaklatás problémájára!

#### *Következtetés*

A tanárokat tájékoztatják az iskolai zaklatás megelőzésének módjairól, gyakorolják ezeket a technikákat és képesek őket alkalmazni is.

#### *A figyelem felhívása a problémára*

#### *3. ajánlás*

Ha az iskolai zaklatás a preventív lépések ellenére is felbukkan, a tanároknak kötelessége erre felhívni a figyelmet.



### *Következtetés*

A tanárok felismerik az iskolai zaklatásra utaló jeleket és különböző módokon felhívják rájuk a figyelmet.

Annak, hogy az erőszakoskodók mit csinálnak az áldozataikkal, számos megnyilvánulása lehetséges. Például:

- teljes mértékben semmibe veszik az áldozatot;
- elszigetelik;
- szellemileg, fizikailag vagy szexuálisan bántalmazzák;
- körbeveszik vagy bezárják az osztályterembe, kizárják a folyosóra vagy a játszótérre;
- megvárják az iskola után, ütik vagy rugdossák;
- „vadásznak” rá;
- iskola után követik;
- elmennek a lakására;
- felhívogatják;
- rabszolgaként bánnak vele;
- sohasem hívják az igazi nevén, csak a gúnyneven;
- folyamatosan szellemeskedő megjegyzéseket tesznek rá;
- házi feladatuk megoldására kényszerítik vagy elveszik a házi feladatát;
- elveszik vagy használják a tulajdonát;
- ajándékokat vagy pénzt követelnek tőle;
- kigúnyolják;
- mindenért őt okolják;
- újra meg újra szóban megalázzák vagy kiabálnak vele;
- megjegyzéseket tesznek a ruházatára;
- inzultálják;
- leveleket terjesztenek vele kapcsolatban;
- kötleveleket terjesztenek róla.

A lista tovább bővíthető, végtelen a száma azoknak a dolgoknak, amiket a diákok ki tudnak találni. Ebből következően a tanároknak figyelniük kell, hogyan bánnak egymással a diákok, és késznek kell lenniük arra, hogy nyíltan állást foglaljanak, ha egy magatartásmód túlmegy a megengedhető határon.

### *Nyílt állásfoglalás*

#### *4. ajánlás*

Ha a tanárok azt látják, hogy egy gyereket zaklatnak, nyíltan állást kell, hogy foglaljanak.

### *Következtetés*

A nyílt állásfoglaláshoz meg kell ragadni a probléma igazi jelentőségét, tudni kell, mik a következményei az áldozat számára, de legfőképpen empátiára van szükség.

Az empátia képessége még a tanulmányi eredmények ismereténél is fontosabb. A tapasztalat azt mutatja, hogy ez a képesség javítható, ha a tanárok személyesen is megtapasztalják, milyen érzés a közösségből kizárva lenni. Egy valós példa: egy, az iskolai zaklatásról tartott háromnapos szemináriumon a következő feladatot kellett elvégezniük a részt vevő tanároknak. Az összesen húsz tanárt négy csoportra osztották. Minden csoportból megkértek egy embert, hogy menjen ki a teremből. A többi tanárt ezután arra kérték, hogy mindössze egyet-

len mondatot szóljanak kollégájuknak, ha az visszajött, különben pedig tegyenek úgy, mintha ott sem lenne. A gyakorlat végén azokat a tanárokat, akik „kimaradtak”, megkérték, hogy meséljék el, hogyan érezték magukat. Mindegyük azt mondta, reméli, hogy többé nem kell semmi hasonlót átélnie. „Remélem, hogy soha semmi hasonlóan nem kell keresztülmennem!”, volt a leggyakoribb reakció. Ezt követően gondosan elmagyarázták a tanároknak, hogy a gyerekeknek, akik életük egy sebezhető szakaszában vannak, nem csupán öt percig, hanem rendszeresen kell ezt az érzést megtapasztalniuk.

### *A problémaorvosló megközelítés*

#### *5. ajánlás*

Az iskolának több problémaorvosló eszköz is áll a rendelkezésére.

#### *Következtetés*

A tanárokat tájékoztatni kell a problémaorvosló technikákról, és a tanároknak maguknak kell kifejleszteniük a képességet, hogy alkalmazni is tudják ezeket a technikákat.

#### *Részletes információk*

A bűnbak-jelenség problémaorvosló megközelítése két technikát foglal magába: egy konfrontációt kerülőt és egy konfrontációt vállalót.

A konfrontációt kerülő módszert akkor kell alkalmazni, ha csupán gyanítjuk, hogy valakit zaklatnak az osztályban. Ilyenkor nincs értelme elmondanunk, hogy valamire gyanakszunk: a diákok vagy letagadják az egészet, vagy félrevezetnek bennünket a dolgot illetően. Egy ilyen helyzetben a problémát általánosságban kell felvetnünk, hogy hatni tudjunk az osztályra. Az erre alkalmas témák a következők lehetnek:

- háború és béke, a győztesek és a vesztesek érzései;
- az emberi jogok megsértése általánosságban;
- a hatalommal való visszaélés általánosságban;
- a gyerekek felnőttek általi bántalmazása.

Mindemellert a testnevelés óra is alkalmas lehet arra, hogy éreztessük a gyerekekkel, milyen érzés az, ha kizárják őket a közösségből. Ezt követően a tanár megbeszélheti a kirekesztés problémáját az osztállyal. Végül a tanár megteheti azt is, amit egy másodikos tanár tett a Delta Vegyes Iskolában Den Helderben. Arra gyanakodott, hogy az egyik gyerek – nevezzük Jannak – nem érzi túl boldognak magát. A második gyanítja az volt, hogy Jant zaklatják. Hogy ellenőrizze gyanúját, megkérte a gondnokot és a kollégáit, hogy figyeljenek Janra. Nem sokkal ezután többen közülük elmondták, hogy Jan osztálytársai közül ketten mindenféle módon zaklatják Jant. Ahelyett, hogy megvárta volna, míg rajtakapja valamelyik gyereket, amint Jant bántalmazza (ami egyébként szintén jó módszer lett volna), a tanár magához hívta a két erőszakoskodót és még két, az osztályban megbecsült tanulót. Azt mondta nekik, hogy aggódik Janért, és megkérte őket, figyeljenek oda, nem zaklatják-e osztálytársukat. A hét leteltével mind a négy diáknak jelentenie kellett, hogy mit látott. A két erőszakoskodó azt állította, hogy nem látott semmit, ami erőszakoskodásra utalna. Egy ilyen megközelítés esetében tanácsos a konfrontációt vállaló módszer néhány elemét alkalmazni.

A tanárnak akkor kell használnia a konfrontációt vállaló módszert, ha valamelyik diákjával szemben a szeme láttára követnek el fizikai vagy szellemi erőszakot. Ha abban a pillanatban a tanár nem foglal nyíltan állást, akkor ezzel gyakorlatilag azt mondja: „Folytassátok!”. A mód-

szerhez tartozik, hogy a nyílt állásfoglalást követően a tanár beszélgetést kezdeményez az osztállyal az iskolai zaklatásról általánosságban. Ezután felállít egy sor szabályt és felvetheti a témát, mondjuk, nyelvtanórán: lejátszhat egy videót, kioszthat feladatokat, esetleg közösen megbeszélheti a diákokkal, mit is érezhet az a gyerek, vagy mit is érezhetnek annak a gyereknek a szülei, akit az iskolában zaklatnak.

Mindemellett az erőszakoskodónak is segítségre van szüksége. Az erőszakoskodók – ahogy ezt tanulmányában D. Olweus kimutatta – osztálytársaiknál fizikailag erősebbek és azokat teljesen értéktelennek tartják. Agresszívek, hajlamosak agresszív reakcióra különböző helyzetekben, kevés kontrollal rendelkeznek ezen agresszív reakciók felett, és pozitívan viszonyulnak az erőszakos viselkedéshez. Zsarnokoskodnak áldozataik felett, pénzt csikarnak ki belőlük, osztálytársaikat kényszeríthetik, hogy kegyetlenkedjenek a kiválasztott gyerekkel, vagy ők maguk teszik ezt. Az igazi erőszakoskodóknál négyszer nagyobb a bűnözői viselkedésforma kialakulásának a kockázata a későbbi élet során, mint a többi gyereknél. A számukra nyújtott segítség a következőkből állhat: viselkedésjavítást célzó megbeszélés, problémamegoldó beszélgetés, szerepjáték, beszélgetés a szülőkkel, kommunikációfejlesztés és eltanácsolás.

A viselkedésjavítást célzó megbeszélés igen rövid. A tanár elmondja a diáknak, hogy az nem tudott biztonságot nyújtani a többieknek, és ezért meg kell, hogy büntesse.

Ha ennek nincs meg a kívánt eredménye, a tanár több problémamegoldó beszélgetési mód közül választhat annak érdekében, hogy feltárja az erőszakos viselkedés okát. Ez azért szükséges, hogy képes legyen a megfelelő segítségnyújtásra. A tanár az erőszakoskodónak nyolc lehetséges okot kínál fel viselkedésének magyarázatára:

- kevés igazi törődés a szülők részéről;
- szülői testi fenyegetés;
- a szülők nem büntetik az agresszív viselkedést;
- az erőszakoskodót magát is zaklatták korábban;
- bizonyos ízekre/szagokra/színekre adott válasz;
- a szülők vagy más felnőttek által mutatott rossz példa;
- a tanárok által mutatott rossz példa;
- a tévén vagy számítógépes játékokon látható erőszak hatása.

Ha az ok kellőképpen világossá válik, akkor a tanárnak ezek után fokozottan éreztetnie kell az erőszakoskodóval, hogy pontosan mit is csinál a másik gyerekkel. Ezt többféle módon tehetjük meg: elolvastatjuk vele olyan szülők levelét, akiknek a gyerekét szintén zaklatták, vagy olyan gyerekekét, akit mások zaklatnak; esetleg közösen megnézethetünk vele egy videót olyan gyerekekkel (vagy azok szüleivel), akiket zaklattak, majd megbeszélhetjük a látottakat. Ezek után a tanár elérheti, hogy az erőszakoskodó beleegyezését adja viselkedésének megváltoztatásába. Fontos, hogy minden hét végén röviden megbeszéljük, hogy ezt mennyiben tudta valóra váltani.

Ha ez sem eredményezi a viselkedés megváltoztatását, akkor ideje beszélünk az erőszakoskodó szüleivel. Csak akkor tanácsos ehhez a módszerhez fordulnunk, ha a korábbi módszerekkel nem értünk el komoly eredményeket. A gyerekek gyakran nem ismerik fel, hogy milyen károkat okoznak egymásnak, és könnyű őket más irányba befolyásolni. Néha azonban nem másítják meg a viselkedésüket és továbbra is veszélyt jelentenek osztálytársaik számára. Ebben az esetben – elővigyázatosan, de félreérthetetlenül – be kell számolnunk a szülőknek arról, hogy gyerekük mit csinál a többi gyerekkel. Kérni kell az együttműködésüket a probléma megoldásához. Ezen a ponton a szülők (már) nem tagadhatják, hogy a gyerekük erőszakoskodik, mivel addigra az iskola már mindenről nyilvántartást vezet. Már nem söpörhetik

félre a problémát azzal, hogy az nem komoly, hisz az iskola már minden tőle telhetőt megtett annak érdekében, hogy véget vessen a dolognak. Még egy oka van annak, hogy miért kell a szülőkkel olyan későn beszélni, amennyire csak lehet. Az erőszakoskodót meg kell védeni a szülők esetleges fizikai bántalmazásától! Ha a ténylegesen erőszakoskodót otthon megverik a szülők, amikor az megsérti a szabályokat, ahogy ezt skandináviai tanulmányában D. Olweus is kimutatta, akkor az iskolának kell mindent megtennie az erőszakoskodás megállításának érdekében, mielőtt még a szülők értesülnének az ügyről. A szülői büntetéstől való félelmükben az erőszakoskodók mindent meg fognak ígérni, ha megtudják, hogy az iskola a szüleikkel akar beszélni. Ez jó lehetőséget nyújt az erőszakoskodás megszüntetésére. Másrésztől viszont a diák zsarolhatja is ugyanezzel a tanárját, így az gyakorlatilag semmit se tehet.

## 6. ajánlás

Ez az ajánlás csakis a holland helyzetre alkalmazható

### *Tanácsok a szülőknek*

#### *Tanácsok az erőszakoskodó szüleinek:*

Vegyük komolyan a problémát!

Ne essünk pánikba! Minden gyereknél fennáll a kockázat, hogy másokkal erőszakoskodik.

Próbáljuk meg kitalálni, hogy mi lehet az erőszakoskodás oka!

Érressük meg a gyerekekkel, hogy mit is csinál másokkal!

Figyeljünk oda a gyerekekre!

Vegyük rá a gyereket, hogy sportoljon!

Tanácsok a zaklatásnak kitett gyerek szüleinek:

Ha a zaklatás az utcán történik és nem az iskolában, felhívhatjuk az erőszakoskodó gyermek szüleit és óvatosan megkérhetjük őket arra, hogy beszéljenek gyermekükkel. Érveljünk azzal, hogy mindenkinek joga van ahhoz, hogy biztonságban legyen az utcán! Ezt senki sem tagadhatja!

Az iskolai erőszakoskodást legjobb a tanárral megbeszélni.

Ha már régóta zaklatják gyermekünket, akkor jóval körütekintőbb megközelítésre van szükség. Lépünk kapcsolatba a tanárral; keressük fel az iskolát, hogy lássuk, mi is történik ott valójában; gyermekünkkel közösen olvassunk könyveket vagy nézzünk meg vele videofilmeket az iskolai erőszakoskodásról! Ha gyermekünk nem engedi, hogy a témáról mással beszéljünk, akkor támogassuk őt, lássuk el a szükséges háttérinformációval és tegyük világossá számára, hogy az iskola kellő figyelemmel fogja kezelni az ügyet. Mielőtt ezt megígérjük, jobb, ha megtudakoljuk az iskolától, hogy valóban fordítanak-e rá kellő figyelmet!

Jutalmazzuk meg gyermekünket, és segítsük, hogy visszanyerje az önbecsülését!

Ösztönözzük gyermekünket, hogy sportoljon (kitűnhet egy játékban, ügyességével elismerésre tehet szert)!

Ha gyermekünket a sportklubban zaklatják a társai, kérjük meg a vezetőséget, hogy figyeljenek oda a dologra és beszéljék meg a többi gyerekekkel, abból kiindulva, hogy minden gyerek biztonságban kell, hogy érezze magát a klubban.

Hagyjunk nyitva minden kommunikációs csatornát, beszéljünk meg mindent a gyerekekkel! Ezt azonban ne negatív módon tegyük, hanem adjunk neki tanácsokat arra nézve, hogyan lehetne a zaklatásnak véget vetni! Egy példa a negatív kérdéses módra: „Mit csináltak ma veled?”

Támogassuk a gyereket abban a hitben, hogy egyszer vége lesz zaklatásának!

Írassuk le gyermekünkkel mindazt, amit tapasztalt! Ez érzelmi reakciókat ébreszthet benne, ami mindaddig rendben van, amíg a gyerek segítséget kap ahhoz, hogy feldolgozza és kifejezze ezeket az érzelmeket.

Vigyünk a gyermekünket kommunikációfejlesztő gyakorlatra – olyanra, amelyeket a RIAGG (mentálhigiénés regionális intézet) vagy az Iskolai Tanácsadói Szolgálat szervez. Ne hagyjuk, hogy a gyereket sokadszorra kizárják azzal, hogy egy iskolán kívüli szervezetnél jelentkeznek!

Próbáljuk az iskolát rávenni arra, hogy kommunikációfejlesztő gyakorlatot biztosítson valamennyi diák számára!

Ne fogadjuk el a helyzetet! Ha az iskola nem hajlandó az együttműködésre, kérjük egy iskolai tanácsadó segítségét, hogy véget vethessünk ennek a gyerek számára tarthatatlan helyzetnek!

### *Tanácsok minden szülőnek:*

Vegyük komolyan a problémát, hisz az saját gyermekünkkel is megeshet!

Vegyük komolyan a szüleit annak a gyereknek, akit zaklatnak!

Kezeljük úgy a problémát, mint olyasvalamit, ami mindenkinek az ügye!

Kérjük felügyeletet a játszótérre!

Beszélgünk a gyermekünkkel az iskoláról, a gyerekek egymás közti viszonyáról az osztályban, arról, hogy mit csinálnak a tanárok, hogyan büntetik meg a gyerekeket! Időnként kérdezzük meg tőle, hogy zaklatják-e egymást a gyerekek!

Időről időre szerezzünk be információt az iskolai zaklatásról: kik csinálják, mit is csinálnak és miért!

Utasítsuk rendre gyermekünket, ha az folyamatosan kirekeszt másokat!

Járjunk elől jó példával!

Tanítsuk meg gyerekeinknek, hogy mindig álljon ki másokért!

*(Vizer Balázs fordítása)*



# KUTATÁS KÖZBEN

---

## Média, erőszak – médiaerőszak

A következőkben egy, a televízió-nézési szokásokat és a televízióhoz mint a legnagyobb befolyású elektronikus médiumhoz való viszonyt feltárni igyekvő kutatás részeredményeit tesszük közzé. A vizsgálatot Debrecenben végeztük, fiatalok körében 1999 májusában.<sup>1</sup>

### *A minta alapvető sajátosságai*

A mintában a különböző iskolatípusokban tanuló diákok arányának megfelelően, véletlenszerű választással 4 gimnázium, 6 szakközépiskola és 3 szakmunkásképző intézmény 389, az 1998–99-es tanévben tizedik évfolyamos tanulója szerepelt, ami az alapsokaság (az összes debreceni tizedik osztályos diák) 9,4%-a.

Az általános iskolai mintát kisebbre terveztük. Csak arra törekedtünk, hogy eltérő körülmények között dolgozó iskolákból válogassunk, hiszen az általános iskolások amúgy is sokkal heterogénebb csoportot képviselnek érdeklődésük és szociális helyzetük szempontjából. Itt a minta az alapsokaság (az összes debreceni hatodik osztályos diák) 3,7%-a volt.

A 389 középiskolás közül 197 fiú és 191 lány volt (1 fő nem válaszolt erre a kérdésre). Az általános iskolásokból 61 volt a fiú és 42 a lány. A minta nemek szerinti megoszlása az első esetben megfelel az adott populáció megoszlásának. Az általános iskolásoknál a kisebb minta miatt ez kissé egyenetlenebb a fiúk javára.

### *A televíziózással töltött idő*

Azok a médiavizsgálatok, melyek a televízió hatását a nézők érzelmvilágának alakításában betöltött szerepe szempontjából elemzik – a kutatók nagy része eddig elsősorban az agresszív viselkedés stimuláló vagy motiváló okaira gondolt –, általában fontosnak tartják a televízióval eltöltött napi időmennyiség fölmérését. A tapasztalatok szerint megkülönböztetik a „kemény” tévézők csoportját, akik napi 3–4 vagy több órát is a képernyő előtt töltenek, és azokat, akiknek szabadidejében nem játszik ilyen domináns szerepet ez az elfoglaltság. Noha a televízió befolyásának jellegéről és mértékéről máig vitatkoznak, úgy tartják, hogy a sokat tévéző gyerekek, akiknek családi vagy már egyébként is meglévő (és elhanyagolt) személyiségi problémái vannak, valóban ki lehetnek téve a televíziózás veszélyeinek. Előfordulhat, hogy elmosódnak bennük a valóság és a televízió által teremtett világ határai, így a média közvetítette mintákat, bizonyos helyzetekre adott válaszokat kontroll nélkül, sokszor tudattalanul átvihetik saját konfliktusaik kezelésére. Ez persze csak nagyon sok tényező összejárása esetén vezethet valóságos agresszióhoz vagy más értelemben vett problémákhoz, mégis fontos megismerni a kör-

---

<sup>1</sup> A tanulmány alapját képező kutatást a Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Ph.D programjának médiakutató csoportja végezte a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógia Intézet közreműködésével. A kutatást az Oktatási Minisztérium finanszírozta „A közoktatás aktuális problémáit elemző kutatások” támogatására kiírt 1998-as pályázata segítségével. Szaktanácsadó: Szekeres Melinda (KLTE Szociológia Tanszék)

nyezetünkben élő fiatalok tv-nézési szokásait (mit és mennyit néznek), és azzal, mit gondolnak a televízió életükben betöltött szerepéről.

Az 1. táblában láthatjuk, mennyi időt töltenek a vizsgálatunkban szereplő diákok a képernyő előtt egy átlagos hétköznapon és hétvégén. Összehasonlításként közöljük néhány külföldi felmérés eredményét is.

#### 1. TÁBLA

*A képernyő előtt töltött idő, debreceni minta (perc)*

	6. osztályosok	10. osztályosok
Hét közben	209	134
Hét végén	383	298

#### 2. TÁBLA

*A képernyő előtt töltött idő, más országokban (perc)<sup>2</sup>*

USA: 1997-1998, becsült átlag, naponta

2-11 évesek:	180
12-17 évesek:	184

Spanyolország: 1998-as átlag, naponta

4-7 évesek:	144
8-12 évesek:	159
13-17 évesek:	165

Csehország: 1998-as átlag, naponta

3-7 évesek:	99
8-12 évesek:	128
13-17 évesek:	140

Argentína (Buenos Aires körzete) 1998-as átlag, naponta

4-8 évesek:	185
9-12 évesek:	209
13-19 évesek:	180

Mint láthatjuk, a mutatók mindenhol meglehetősen magasak. Különösen soknak tűnik ez mintánk esetében, ahol, ha az eredményeket átlagoljuk, akkor az általános iskolásoknál naponta csaknem 5 órát, a középiskolásoknál pedig 3,5 órát kapunk. Tehát a tipikus gyerek a „kemény” tévénezők táborába tartozik. Az adatfelvétel körülményei valószínűleg eltértek esetünkben (a gyerekek válaszait vettük alapul a „Mennyi időt nézed a TV-t?” kérdésre), így a fenti, különböző országokra jellemző számokkal a micsinket nem lehet egy az egyben összevetni, de a tendenciák jellemzőek.

<sup>2</sup> Cecilia von Feilitzen és Ulla Carlsson (szerk.): Children and Media, Image Education Participation. The UNESCO: International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, 1999.

### *Mit néznek? A legkedveltebb műsorok*

A kérdőív egyik kérdése 150 televíziós programot sorolt föl. Ezek között szerepelt minden, az 1999 januárja és májusa között futó televíziós fikciós sorozat (szappanoperák, ifjúsági sorozatok, fantasy sorozatok, sitcomok stb. – a rajzfilm-sorozatok közül csak a Simpson családot és a Dragon Ballt soroltuk föl, a különböző csatornák összes hír- és háttérműsorai, a kulturális és tudományos (Repeta, Publikum, Delta 2000), a quiz (Szerencsekerék, Ki marad a végén? stb.) programok és a TV show-k (Meglepő és mulatságos, Dáridó stb.).

A 3. táblázatban azt a 20 műsort láthatjuk sorrendbe szedve, amelyet a két korcsoport, külön-külön, a legkedveltebbnek ítélt a 150-ből. A válaszokat ötfokú skálán kellett elhelyezni. A táblázat a skála 4-es („kedvelem”) és 5-ös („odavagyok érte”) fokozatának egyesítése révén kialakult eredmények sorrendjét tartalmazza.

### 3. TÁBLA

#### *A legkedveltebb televíziós műsorok az általános és a középiskolások körében*

Sorrend	%	Általános iskola	Középiskola	%	Sorrend
1.	81,5	Fókusz	Fókusz	77,6	1.
2.	75,7	Egy rém rendes család	X-Akták	72,0	2.
3.	73,8	Rex felügyelő	Frei Dosszié	66,5	3.
4.	69,9	Frei Dosszié	Vészhelyzet	61,4	4.
5.	65,1	Herkules	Barátok közt	59,1	5.
6.	65,0	Xena	RTL Híradó	56,3	6.
7.	64,1	Vészhelyzet	Bravó TV	56,1	7.
8.	63,1	X-Akták	Meglepő és mulatságos	56,1	8.
9.	63,1	Fábry Showder	Sweet Valley	52,2	9.
10.	63,1	Meglepő és mulatságos	Columbo	49,1	10.
11.	62,2	A szuper csapat	RTL Night Klub	47,8	11.
12.	62,1	Az első csók	Kriminális	46,8	12.
13.	61,2	Simpson család	Fábry Showder	46,5	13.
14.	61,2	Nickelodeon	Egy rém rendes család	45,8	14.
15.	61,1	Dragon Ball	A bohóc	44,0	15.
16.	60,2	JAG-Becsületbeli ügy	JAG-Becsületbeli ügy	43,5	16.
17.	60,2	Lois és Clark	Cobra 11	43,2	17.
18.	59,2	Robin Hood	Rex felügyelő	42,2	18.
19.	58,2	McGyver	Megdöbbszent világ	41,2	19.
20.	56,6	Baywatch-Forró éjszakák	Mission Impossible	41,1	20.

A két lista több ponton hasonlít egymáshoz, mégis találunk jellemző eltéréseket, amit jó részt életkori sajátosságok indokolnak. Nézzük először a közös jellemzőket. Az első helyen mindkét csoportban az RTL Klub Fókusz című „háttérműsora” áll, amit az általános iskolások 81,5%-a, a középiskolásoknak pedig 77,6%-a szeret. Ha csak a műfajt ismernénk, meglepődhethetnénk, miért arat egy nem fikciós, „információs” jellegű műsor ekkora sikert. Ezt inkább a bulvársajtóra emlékeztető stílus és a sokszor szenzációra bazírozó témaválasztás indokolhatja. A hírműsorok közül csak egy került be a toplistába, szintén az RTL Klub programja, a Hír-



adó, ami a középiskolások 56,3%-ának „szavazatával” jutott a hatodik helyre. Egy másik kérdésre adott válasz alapján mindkét korcsoport úgy tartja, hogy a televízió két legfontosabb funkciója az, hogy „informál a világ eseményeiről” és hogy „izgalmas témákat mutat be” (3-as és 4-es számú táblázat). A műsorok nagy többsége két kereskedelmi csatorna, az RTL Klub és a TV2 kínálatából került ki. A mértéktartóbb hangnemű (és eszközeiben szegényesebb) közszolgálati televíziók saját programjai közül egyetlen egy sem szerepel ebben a listában. Az onnan megismert filmsorozatokból is csak kettő, az X-Akták és a Vészhelyzet, amiket a nagy sikernek köszönhetően később az RTL Klub is vetíteni kezdett.

Éppen az X-Akták egyike azoknak a programoknak, amelyek ügyében az ORTT precedens értékű döntést hozott és az éjszakai műsorsávba számúzta a vetítését.<sup>3</sup> Ez a misztikus krimi sorozat olyan feloldatlan feszültségeket kelt, ami sokáig szorongásban tarthatja a nézőket és erőteljes érzelmi viszonyokat indukál bennük. Felmérésünk is azt igazolja, hogy valóban sokan kedvelik, a középiskolásoknál a második helyen áll 72%-kal, az általános iskolásoknál pedig a 9-en, 63,1%-kal.

A másik sorozat, amiről az ORTT hasonlóan döntött, az RTL Klubon vetített Dragon Ball és Dragon Ball Z volt. Az ORTT által fölkerített pszichológus szakértő jelentése szerint „A rajzfilmsorozat a kiskorúak személyiségfejlődésére súlyosan ártalmas.”<sup>4</sup> Hősei a fizikai és a verbális agresszió elemeit valamint a lelki megfélemlítést is gyakran alkalmazzák. A tömény agressziót az elborzasztó ábrázolás valamint a fény-, a mozgás- és a hangeffektusok is fokozzák. Mindez pszichedelikus hatást kelthet, ami víziókhöz vezethet. A szakértői vélemény szerint a sorozat azért különösen veszélyes, mert „fikciós és játékos formában fogadtatja el a nézőkkel az erőszakot”.<sup>5</sup>

A feltűnő érzelmi hatást mi is tapasztaltuk vizsgálatunk során. A gyerekek több esetben kértek bennünket: „intézzük el”, hogy kedvenc filmjüket újra műsorra tűzzék. Megnyilatkozásaik alapján különösen az általános iskolások rajongtak érte. Kisebbségi részük egyértelműen elutasítja (ezért került „csak” a 15. helyre), a többség viszont szereti, 61,5%. Sőt, ebből 48,5% egyenesen „odavan érte”. Ilyen fokú lelkesedést más esetben nem találtunk.<sup>6</sup> A középiskolásoknál az elutasítók száma már sokkal nagyobb, így a listán (ami a „szeretem” és az „odavagyok érte” fokozatok összesítéséből alakult ki) náluk nem szerepel a Dragon Ball. Viszont köztük is sokan vannak a rajongók: a tizedik osztályosok körülbelül negyede nyilatkozott úgy, hogy „odavan érte”. Az erőteljes érzelmi viszonyulást igazolja az elutasítók és a rajongók a többi esethez képest szélsőséges polarizálódása is.

Ha a debreceni helyzeten kívül is szeretnénk tájékozódni a két előbb tárgyalt film kapcsán, elég csak az Interneten böngészniük egy kicsit. A magyar keresők segítségével pár másodpercen belül a témákhoz kapcsolódó találatok hosszú listáját kapjuk.<sup>7</sup> A többi televíziós programhoz képest meglepően sok „interaktívítást” is feltételező dologra bukkanunk, rajongói homepage-eket, játékokat is találunk. Szinte mozgalomszerű az aktivitás, ami a Dragon Ballt és az X-Aktákat kíséri.

3 Az ítéletet az 1996. évi I. törvény 5. paragrafusának 4. pontja indokolja („A kiskorúak személyiségfejlődésére ártalmas, így különösen az erőszak öncélú alkalmazását magatartási mintaként bemutató, illetőleg a szexualitást öncélúan ábrázoló műsorszámot csak 23.00 és 5.00 óra között lehet közvetetni. Közvetétel előtt erre a közönség figyelmét fel kell hívni.”)

4 Szakértői vélemény. ORTT, 1998 május. <http://www.ortt.hu/magyar/dragon.hu.ball.htm>

5 Uo.

6 A rajongások listáján a második helyen az Egy rém rendes család című groteszk humorú sitcom következik 41,7%-kal – ez egyébként a második legkedveltebb film a hatodikosok körében.

7 Az X-Akták esetében 1155, a Dragon Ball kapcsán pedig 502 találatot jelzett a Heureka keresője 1999. október 29-én.

E két, szélsőséges eset mellett listánkon találunk még sok, az erőszakos hatáskeltés szempontjából kevésbé világosan definiálható programot is. Az általános iskolások választásai között a fikciós műfajok dominálnak. Az összesen 4 nem fikciós programból (Fókusz, Frei Dosszié, Fábry Showder, Meglepő és mulatságos) három show műsor, melyek a szórakoztatásra, a sztárkultuszra és a szenzációkra építkeznek. Az erőszakos elemeket inkább az általuk nézett fikciós filmekben kereshetjük. A Xena, a Herkules és a Robin Hood például a fantasy műfajának sajátosságából adódóan meseszerűen keveri a misztikus varázslatokat a nyers, test-test elleni erőszakkal és a mese fordulataival. Ezekben a filmekben mindig a jó győzedelmeskedik és a feszültségek megnyugtatóan lezárulnak. A technika csodáit is kiaknázó Lois és Clark tulajdonképpen szintén ehhez a csoporthoz tartozik. A Szupercsapat és a JAG-Becsületbeli ügy más arányban keveri az akciót, a nyomozást, a humort illetve a jogi esteket, de alapvetően ugyanúgy a pörgő, izgalmas cselekmény a lényegük.

A középiskolások kedvencei között már jóval több, nyolc a nem fikciós műsor. Ezeknek fele szórakoztató show műsor (Bravó TV, Fábry Showder, Meglepő és mulatságos és a Frei Dosszié. Bár ez utóbbi már inkább él az akciódús szenzációkeltés elemeivel). A másik része viszont olyan program, amiben gyakran láthatunk „valódi”, dokumentum-szerű erőszakot (Fókusz, RTL Híradó, Kriminális, Megdöbentő világ). Ezekben az esetekben még nehezebb eldönteni, mi tartozik az öncélú erőszakábrázolás körébe és mi szolgálja a tényfeltárást és a hiteles tájékoztatást. Valószínűleg ezért nem terjedt ki eddig ezekre oly mértékben az ORTT figyelmese sem. Így gond nélkül mutathatnak be „igazi” erőszakos képsorokat, főműsoridőben. Hogy melyiknek van nagyobb hatása (ha egyáltalán valamiféle összefüggés kimutatható), a magukat valóságként kezelő vagy a fikciós műfajoknak, azt ez a vizsgálat nem tárhatja föl. Mivel azonban, mint arra már fentebb is utaltunk, kérdezettjeink (különösen a középiskolások) a televíziót az információszerzés és a tudás hiteles forrásának tekintik (lásd a 3-as és a 4-es táblázatot), azt kell feltételeznünk, hogy ennek a médiumnak van némi szerepe a gyerekek valóságképcének alakításában, ha ez nem is az erőszakra való nyílt buzdítással azonos. Egy ezeket a műsorokat górcső alá vevő tartalomelemzés megállapíthatná, vajon az erőszak szempontjából hitelesen reprezentálják-e a vizsgált programok a valóságot, nem mutatnak-e kicsit többet (kevesebbet?) vagy máshogyan, mint az igazából megesik.

Még egy elgondolkodtató adatra bukkanhatunk ezt a szerény összesítést böngészve. A középiskolások listáján a 11. helyen az RTL Night Klub című programsávja szerepel. Ebben a késő esti, éjszakai műsorcsomagban legálisan vetíthetők (23 óra után) olyan filmek is, amiket az ORTT egyébként a kiskorúakra ártalmas voltuk miatt korábban nem engedne bemutatni. De mit ér a tiltás (és a csatornák jogkövető magatartása), ha a 16–17 évesek 47,8%-a nézi és kedveli ezeket a „tiltott gyümölcsöket”? Bár az RTL Night Klub az általános iskolásoknál (12–13 évesek) nem került be az első húsz kedvenc közé a két kategória összevonásával, de itt is különösen magas volt az „odavagyok érte” aránya (31,1%). Vajon a gyerekek ezeket a filmeket szüleikkel közösen nézik és utána megbeszélik, hogy minden a helyére kerüljön? Sajnos erre vonatkozóan nem történt adatfelvétel.

### *A televízió szerepe és az erőszak*

A kérdőív egyik pontjában arra kértük a gyerekeket, hogy értékeljék a televízió funkcióját. (Ezre fentebb már többször utaltunk.) Az általunk megadott válaszokat kellett rangsorba állítaniuk. A kérdőív eredményeinek további értékelése során a rangsor és a műsorok népszerűségi listája összevetésével szeretnénk rámutatni újabb összefüggésekre.

## 3. TÁBLA

*A televízió szerepe a középiskolások szerint*

Sorrend		Tevékenység
Százalék		
1.	Informál a világ eseményeiről	71,7
2.	Izgalmas témákról látok/hallok benne	62,2
3.	Ismeretszerzés (tudás) hiteles forrása	53,8
4.	Szórakozás	48,9
5.	Pusztá időtöltés, kikapcsolódás	45,7
6.	Segít megismerni más emberek gondolatait, értékrendjét	26,2
7.	Lépéstartás a divattal (ruhák, életmód, termékek)	23,4
8.	Elszakadni a mindennapoktól	18,5
9.	Társaságot nyújt	17,0
10.	Mintát nyújt arra, hogy viselkedjek nőként/férfiként	16,0
11.	Mert másnap beszédtema lesz a suliban	12,6
12.	Segít problémás helyzetek megoldásában (pl. hogy béküljek ki valakivel)	11,3

## 4. TÁBLA

*A televízió szerepe az általános iskolások szerint*

Sorrend	Tevékenység	Százalék
1.	Izgalmas témákról látok/hallok benne	73,8
2.	Informál a világ eseményeiről	62,1
3.	Szórakozás	56,3
4.	Pusztá időtöltés, kikapcsolódás	54,4
5.	Ismeretszerzés (tudás) hiteles forrása	54,4
6.	Mert másnap beszédtema lesz a suliban	37,9
7.	Segít megismerni más emberek gondolatait, értékrendjét	34,0
8.	Lépés tartás a divattal (ruhák, életmód, termékek)	32,0
9.	Elszakadni a mindennapoktól	30,1
10.	Segít problémás helyzetek megoldásában (pl. hogy béküljek ki valakivel)	25,3
11.	Mintát nyújt arra, hogy viselkedjek nőként/férfiként	25,2
12.	Társaságot nyújt	24,3

A táblázatok tanúsága szerint mindkét korosztály a televízió ismeretközlő és szórakoztató szerepét tartja a legfontosabbnak. Észrevehetjük, hogy alacsony értékeket kaptunk a televízió mintaadó szerepével kapcsolatban: a válaszolók nem gondolják, hogy a műsorok segítenek bizonyos élethelyzetek megoldásában, nem tulajdonítanak nagy szerepet a televíziónak a férfi/női viselkedésformák közvetítésében sem. Ez az utóbbi adat némiképp reflektál bizonyos médiaelemző iskoláknak arra a kérdésre, amely az elektronikus média szerepére vonatkozik a társadalomban jelenlevő erőszak felkeltésében: a mi válaszadóink gyengének ítélik a televízió magatartásformáló szerepét. Habár a látens hatások ilyen módon nem zárhatók ki.

További elemzést igényel a televízió információközlő szerepe, hiszen a népszerűségi listával kapcsolatban felhívtuk a figyelmet a hírműsorok feltűnő hiányára. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy nem a Fókusz című műsor közöl érvényes ismereteket a világban zajló eseményekről, hiszen alaposabb tartomelemzéssel kimutatható az egyes adások híryanagyainak és ezek megjelenítésének manipulatív jellege. A kérdőív más pontjaira kapott válaszok alapján ezért új értelmezési keretbe kell helyoznunk a hírel, ismerettel, információval kapcsolatos fogalmainkat. Valószínűleg arról van szó, hogy éppen a hasonló „hírműsorok” hatására átalakult a világról való tudás, illetve az ezzel kapcsolatos nézői elvárások szerkezete.

Kérdőívünk egy másik helye megerősíti ezt a feltevésünket: ott arra próbáltunk választ kapni, hogy néhány időszak történése (a jugoszláviai események, a NATO bővítése) hogyan mutatkozik meg a hírműsorokban illetve a nézőknek a környező valóságról kialakított képében. Azt tapasztaltuk, hogy mikor adatszerű, a televíziós híradásból származó konkrét ismereteket próbáltunk fölidéztetni kérdezettjeinkkel, nagyon pontatlan és zavaros válaszokat kaptunk, még olyan témákban is (pl. az előbb említettek), amelyekről hosszú hónapokon át, nap mint nap hallottunk.

A szórakoztatással, mint televíziós szereppel kapcsolatosan, végül megállapíthatjuk, hogy éppen itt találunk érintkezési pontokat az erőszakkal és az erőszaknak a képernyőn való jelenlétével. A listánk élvonalában szereplő fikciós műsorok közül erőszakmentesnek csak alig néhány mondható – és hangnemükben még azok sem nevezhetők sokszor túlságosan barátságosnak (pl. Egy rém rendes család). Nagytöbbségükben (Dragon Ball, X-Akták, Vészhelyzet, krimisorozatok) jelentős szerepet játszik az erőszak. A szórakozás fogalma és a verekedések, lövöldözések, gyilkosságok napi képernyős látványa tehát szorosan összekapcsolódik.

*Bényei Judit & Szijártó Imre*



## Iskola és bűnözés

A tanulmány címe számtalan félreértésre, felületes általánosításra ad alkalmat: ha egy iskolában erre vonatkozó kérdést teszünk fel, rémülten tagadják, hogy bármi közük is lenne hozzá. Ugyanakkor informálisan és név nélkül súlyos jelenségekről hallani: erőszakos diákokról, ahol nemcsak az iskolatársak, a pedagógusok is célpontnak tudják magukat.

Márpedig a címben feltüntetett fogalom pár nagyon is összetartozik, persze csak áttételekkel, hisz az iskola valóban nem tipikus helyszíne vagy terepe a bűncselekményeknek. Erre vonatkozó adatgyűjtésről nincs tudomásunk, de a bűnüldözés gyakorlati szakemberei és az oktatási szaktárca illetékesei egyaránt így látják a helyzetet. Az iskolákban jellegzetesen előforduló – hangsúlyozottan csekély jelentőségű –, a gyermekek között lejátszódó vagyoni természetű és személy elleni agresszív összeütközések, noha ténylegesen kimerítik a büntetőjog valamely törvényi tényállását, tehát bűncselekménynek minősülnek, a bűnügyi statisztikába mégsem kerülnek be, mert a büntető igazságszolgáltatás gépezetét senki nem hozza működésbe. Ezeket a kisebb konfliktusokat, nagyon helyesen, a pedagógia eszközeivel oldják meg. A büntetőjog az emberek közötti viszonyok rendezésében általában is ultima ratióként jön szóba, kiváltképp érvényes ez a gyermekek világára.

Az iskola azért fontos eleme a bűnös emberi magatartásról való gondolkodásnak, mert azok, akik a közösségre káros vagy veszélyes cselekvés megvalósítói, az iskolában kivétel nélkül hosszabb-rövidebb időt töltenek el és ott formálódnak. A szocializáció eme, a család után a második legfontosabb műhelyében lesz az ember jogkövető vagy bűnözésre kész: a közösségbe beilleszkedni képes vagy önsorsrontó deviáns. Az elbukó gyermekekkel kapcsolatos felelősség már közvetlenül kimutatható, legalább abban, hogy a devianciára utaló jeleket az iskola nem képes felfogni vagy a tünetek okait feltárni és orvosolni.

A magyar közoktatási rendszernek közel 10 000 intézményében 1 950 000 gyermeket 154 000 pedagógus nevel. Drámai módon romlik a gyermekvilág helyzete, mind nagyobb számban rendelkeznek rossz és tovább rosszabbodó szociális háttérrel, növekszik a kritikus helyzetűek száma. Az elszegényedés feszültségeket gerjeszt az iskola és a család kapcsolatában. A pedagógusok úgy látják, hogy a gyermekek már alig olvasnak, a nyelvi felkészültségük mind silányabb, egyre több az elhanyagolt gyermek, akiket nem vagy alig lehet tanítható állapotba hozni. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű gyermekek sokrétű és bonyolult oktatási-nevelési problémáinak megoldásához pszichológusra, szociális munkásra illetve speciális (pszichológiai, pedagógiai, szakmódszertani stb.) ismeretekkel felvértezett pedagógusra lenne szükség. Mindezek elsősorban anyagi okok miatt hiányoznak az iskolából.<sup>1</sup> Hasonló megállapításokra jutott az állampolgári jogok országgyűlési biztosa is. Az ombudsmani jelentés leszögezi, hogy ma az iskolában mindenki fél a másiktól, akikkel együtt kellene működni: a diák fél a tanártól, a tanár a szülőtől, az igazgatótól és a gyerekektől, a szülő fél a tanároktól és a kudarctól. Mindez elsősorban azért van, mert a felek nincsenek tisztában a jogaikkal és a kötelezettségeikkel, vagy ha igen, nem merik érvényesíteni azokat.<sup>2</sup> A diákjogok semmibevétele pedig onnan fakad, hogy maguk a pedagógusok sem tudják és érzik magukat teljes jogú állampolgároknak. A leglényegesebb mindebben az, hogy ezek a viszonyok nem csupán tanítási, egészségügyi vagy szociális kérdéseket vetnek fel, de súlyos társadalmi veszélyt hordoznak: ez a mentalitás gerjeszti a devianciákat, a társadalmi követelményekkel való szembeszegülést.

### *A bűnös gyermekek és a társadalom*

A gyermekek bűnözését ennek fényében kell látnunk: nem azt kell hangsúlyozni, hogy vannak bűnelkövető gyermekek, hisz minden tényező adott ehhez, hanem éppen ellenkezőleg, azt, hogy mindegyik negatívum mellett a többség mégsem deviálódik, hanem zökkenőkkel persze, de megtalálja a helyét a társadalomban. A széles körben elterjedt – véleményem szerint túlzó – felfogás szerint a helyzet drámai, a jövő generáció kilátásait a nyilatkozók roppant sötétnek tartják, komoly lelki-furdalást okozva ezzel a közvetlenül érintetteknek: szülőknek, pedagógusoknak, hivatásos gyermekvédőknek, de rendszerint az egész társadalom megszólítatik. Persze az az igazság, hogy nagyon keveset tudunk: rendkívüli módon hiányoznak az ifjúságkutatások, különösen a deviációk természete és okai vonatkozásában.

Mindenekelőtt arra kell rámutatni, hogy – mint azelőtt szinte mindig – ma is nagyon divatos értékviszágról beszélni, amely, mint ez közismert, a durkheimi anomia-felfogás szerint a devianciák szaporodásának az egyik oka. Nem kevesen úgy gondolnak a rendszerváltás előtti évtizedekre, mint a hétköznapi élet biztonságos kereteire, márpedig a folyóiratolvasó ember számos írásra emlékezhet a szocialista társadalmi rend értékhiányos voltáról. És így volt ez

1 Jelentés a közoktatás helyzetéről – 1997. (Tanulmányok a közoktatásról, az Országos Köznevelési Tanács kiadványa, OM, évszám nélkül.)

2 A mai iskola a félelemről szól, interjú Gönczöl Katalinnal. (Bonifert Mária, *Élet és Irodalom*, 1999. május 21.)

minden régebbi korban: a visszaemlékező mindig az elmúlt idők békéjén és nyugalmán megregénygett, a saját korát átmenetinek és veszébe rohanónak érezte. „Mindenütt hallatszik a vészkiáltás, veszedelemben van a jövő generáció, mint az áradat úgy nő a gyermekbűnösök száma az egész világon.” írta le a komor jóslatot dr. Ráth Végh István királyi ítélőtábla bíró 1918-ban. A budapesti rendőrség egy 1915-ben kelt jelentésében pedig ilyeneket olvashatunk: „A gyermek és az ifjú lelkiülete hevülékeny, fantáziája csapongó. A gyermek ma szabadon mozog, csavarog, lazult a családi fegyelem, nincs apai szigor, az anyától nem tart.” Látható, hogy a mai panaszainkban nincs semmi új, a szövegek a régebbi korokból köszönnek vissza.

### *A bűnözés*

A bűnözés kriminológiai fogalom: negatív társadalmi tömegjelenség, egy adott társadalomban és adott időben elkövetett bűncselekmények és azok elkövetőinek az összessége. A könnyen elfogadott felületes közvélemény ellenére a bűnözés nem néhány elvetemült ember produktuma, hanem valamennyiünk műve. Egyfelől a közösség életének megszervezése és gyakorlása során mutatkozó hiányosságok eredményeznek bűnre vezető alkalmakat, bűncselekményeket előidéző okokat és körülményeket, másfelől az emberek többsége elkövet valamilyen jogsértést az élete során. A bűnözés ugyanis racionális emberi magatartás, szükségletkielégítő vagy konfliktusmegoldó jellegű. Nincs különbség a bűnöző és a nem bűnöző ember magatartásának oksági mechanizmusában. A kriminológia tudománya nem jutott olyan eredményre, hogy létezne valamiféle bűnöző személyiség, amely egészében, feltétel nélkül különbözne a nem bűnöző ember személyiségétől. A bűnöző személyiségben csupán bizonyos elemek, torzulások ismerhetők fel, amelyek megfelelő külső hatások következtében öltenek testet társadalomellenes cselekvésben.

A bűnözést általában a következő tényezők determinálják: 1) a személyiség, a pszichikus sajátosságok rendszere és állapota, 2) a biológiai adottságok és sajátosságok és 3) a környezeti tényezők, kiemelten a társadalmi viszonyok. A bűnözés oksági rendszerét a volt szocialista országokban a következő mozzanatok együttes hatásában látják: társadalmi igazságtalanságok, hátrányos társadalmi helyzet, tudatlanság, torz tudat, alkohol vagy más kábító anyag hatása, anómia, társadalmi dezorganizáció, az ellenőrzés hiánya, kedvező alkalmak, hatástalan igazságszolgáltatás. (Nyugaton elsősorban a jólét, a demokrácia és az egyéni szabadság nagy foka áraként beszélnek a bűnözésről, szerintük nem a szegénység, a stressz, hanem a fogyasztási javak kínálatának a növekedése, a társadalmi kontroll hiánya és a kínálkozó alkalmak sokasága vezet oda.) Az értékválságos, átmeneti társadalmakat tartják veszélyeztetettnek általában és vannak, akik pl. a bűnözés korunkban tapasztalt robbanásszerű fejlődésének okát a technológia fejlődése nyomán előállt kényszerhelyzetben látják. Abban, hogy a termelés olyan radikálisan strukturálódik át többször is, hogy egy-egy generációnak az élete során többször kell új és új munkára átképeznie magát. Ebből erednek az anómiás helyzetek, amelyekre való reagálás egyik formája a bűnözés. Az anómia mindkét értelmezése jogosnak látszik itt: az új körülményekhez való alkalmazkodás során kialakuló értékzavar (Durkheim) éppúgy, mint a társadalom által elfogadott és kívánatos célok eléréséhez szükséges eszközök hiánya (Merton). Más magyarázatok szerint az ipari társadalmakban az élethelyzetek változásai, a gazdasági fejlődés eltérő intenzitású hatásai következtében egyes társadalmi csoportok (nők, fiatalok, idősek, munkanélküliek) hátrányos helyzetbe kerülnek. A labilis élethelyzet aztán könnyen vezet devialódáshoz, többek között bűnelkövetéshez. Hasonlóan ehhez a jólét is megtalálható a bűnözés hátterében: az emelkedő jövedelmek és a szélesedő árukínálat az emberek egy részénél gyakran bizonyulnak kevésnek a még gyorsabban növekvő igényeik kielégítésében.

Kétségtelen tény, hogy a fiatalokorú bűnelkövetők száma az utóbbi két évtizedben 50–60%-kal emelkedett, a csúcs 1992-ben volt (15 476), azóta viszont csökkenés mutatkozik, 1998-ban már csak 12 866 fiatalokorút vontak felelősségre (10%-kal, kevesebbet mint az előző évben) miközben a felnőtt elkövetők száma egyik évről a másikra tízezerrel növekedett (aminek következtében a fiatalokorúak aránya az összes bűnelkövetőkhöz képest az 1985 óta ismert 11% körüli részesedéssel szemben 1998-ban 9,2%-ra esett vissza.) Említsük itt meg azt is, hogy a gyermekkorú elkövetők száma sem emelkedik, sőt most az is látványosan visszaesett. E kedvező mutatókból természetesen nem vonunk le semmiféle következtetést, de rá kell mutatni arra, hogy ellenkező előjelű, hasonló méretű változásokat az éves beszámolókból válogatott drámai jelzőkkel szokták illetni rendőri és ügyészi vezető munkatársak is. Igaz az is, hogy mindeközben rohamosan csökken a létszáma a népesség fiatal évjáratának és az erre vonatkozó viszonyszámok így emelkednek: 1985-ben 10 000 fiatalokorúra 161 bűnelkövető jutott, 1997-ben 247 (1998-ban már csak 241 [!], de most ne ezzel operáljunk hanem az évtized trendjébe jobban illeszkedő 1997-es adattal), ám míg a két szélső év közötti növekedés az abszolút számokat tekintve 48%, addig a tízezeres mutató vonatkozásában is majdnem annyi (50,3%). A rendszerváltás óta a büntető-eljárás alá vont gyermek- és fiatalokorúak száma meglehetősen állandó (4 ezer illetve 14 ezer körüli). A társadalmi jelenségek körében Quetelet óta ismert törvényszerűségek mellett, amelyek a bűnözés statisztikai gyakoriságának állandóságát eredményezik, elképzelhető, hogy pusztán szervezetszociológiai jelenségről van szó. Arról, hogy a modern állam által az adófizetők hozzájárulásával kiépített büntető igazságszolgáltatás gépezete annál fogva, hogy létezik: működik, mégpedig annyit teljesítve, mint amekkora az átlagos kapacitása. Ha többet igény volna, azt a rejtett, informális mechanizmusok révén elhárítja, kevesebbet pedig nem „termelhet”, hisz többszörös belső és külső kontroll alatt áll. Ez persze jelentheti azt is, hogy több jogsértés történik, mint amennyit az apparátus feldolgozni képes, de az ellenkezőjét természetesen nem.

#### 1. TÁBLA

##### *A gyermek- és fiatalokorú bűnelkövetők*

Év	Összes bűnelkövető	Fiatalkorú	Gyermekkorú
1994	119 494	14 479	4 168
1995	121 121	14 321	4 168
1996	122 221	13 544	3 689
1997	130 966	13 995	4 287
1998	140 083	12 866	3 866

A 14 éven aluliak (a büntetőjogban: gyermekkorúak, akik nem büntethetőek) majdnem 90%-ának (1997-ben a 4287 fő 88,5%-a) a cselekménye vagyon ellen irányult, a többi közrend elleni (5,5%, ezen belül is főleg garázdaság, míg kábítószerrel visszaélést 3 gyermek valósított meg), közlekedési (2,5%) és személy elleni deliktum (2,7%). A megyék közötti területi megoszlás szerint az elmúlt öt évben Borsod, Pest, Szabolcs, Bács, Hajdú és Szolnok megyékben ütemesen emelkedik a rendőrség elé került, de életkoruk miatt nem büntethető gyermekek száma, miközben Fejér, Győr, Heves, Tolna és Zala megyékben csökken, Vas megyében pedig tartósan alacsony az előfordulásuk. A hat rossz helyzetű, földrajzilag az ország keleti részében elterülő megyében él az összes gyermekkorú elkövető több mint 50%-a, ezzel szemben a Dunántúlon lévő valamennyi megyében összesen a 24%, míg a fővárosban a 10%.

A gyermekkorúak 21%-a egyedül követi el bűnös cselekményét, a többiek társakkal, ám a döntő hányaduk más gyermek- vagy fiatalkorúval. Mindössze 5%-uk mellett találtak társtettesként felnőtt korút. Az adatok tehát nem igazolják azt a széles körben terjedő állítást, hogy nagyon sok felnőtt tudatosan használ fel nem büntethető gyermeket a bűnözésben. Igaz viszont, hogy fiatalodik a korösszetétel, 5 év alatt 20-ról 25%-ra emelkedett a 0–10 évesek aránya, miközben a 13–14 éveseké ugyanennyivel csökkent, persze változatlanul a 14 évhez közeliek vannak többségben. A gyermekkorú elkövetők családi környezetét bemutató adatok cáfolják azt a tévhitet, miszerint az elvált szülők gyermekei a legveszélyeztetettebbek a deviálódásra: 3/4-üket apa és anya együtt neveli, 13%-ukat elvált szülő egyedül és az állami nevelőotthonokból is csupán 5%-uk kerül ki. A legplasztikusabb jelzés a büntetőjogilag már felelősségre vonható fiatalkorúakról (14–18 évesek) az azonos korúakra eső 10 ezres gyakorisági mutató.

## 2. TÁBLA

*Bűnelkövetők száma tízezer megfelelő korából, népességcsoportok szerint*

Gyermekkorúak	25
Fiatalkorúak	246
18-19 évesek	340
20-24 évesek	318
25-29 évesek	294
30-34 évesek	295
35-39 évesek	204
40-44 évesek	145
45-49 évesek	100
50-54 évesek	67
55-59 évesek	39
60 feletti	11

A táblázatból kitűnik, hogy a vétőképes korba jutott fiatal korosztályok valóban fokozott veszélyt jelentenek a közbiztonságra, azonban az is jól látszik, hogy a bűnelkövető magatartás erősen korszpecifikus társadalmi jelenség. Ennek megfelelően megalapozatlannak tartjuk azokat a gyakran szakemberektől származó kinyilatkoztatásokat, miszerint a ma gyermekbűnözésében a holnap felnőtt bűnözőit kell látnunk. Nincs adat, tudományos hitelű érv arra nézve, hogy a gyermekkori bűnelkövetői magatartást lineárisan kivetíthetnénk a jövőbe.

A fiatalkorúak bűnözésének szerkezetében is a vagyoni elleni bűncselekmények dominálnak (78,5%). A második helyen a közrend elleni deliktumokat találjuk (11,6%, benne növekvően kábítószerezéssel, 1997-ben már 92 eset a fél évtizeddel ezelőtti 29-hez képest.) A személy elleni bűncselekmények aránya 5,2% (ezek kétharmada súlyos testi sértés) és a közlekedésiek hányada – meglepő módon – mindössze 2,5%.

A 14–18 éves elkövetői kör meghatározó szelete is a Dunától keletre található, ugyanabban a hat megyében (Pest, Borsod, Szabolcs, Hajdú, Szolnok, Bács) vált ismertté, de ez némileg kisebb (45,7%) mint a 14 éven aluliaknál. Az országos eloszlás a fiatalkorúaknál tehát egyenletesebb, Budapesten is több, 12,2% volt 1997-ben.



A fiatalkorúak 1/3-a egyedül követett el bűncselekményt, a másik 1/3-uk hasonló korúval, és 1/5 rész felnőttel. A legveszélyesebb korosztálynak a 17 és a 18 évesek bizonyulnak, a négy évjárat 62%-át ők teszik ki. Családi környezetük némileg zűlésebb, mint a gyermekkorúaké, de még itt is lényegesen többen (54%) élnek teljes családban, mint elvált szülőnél (21%) és állami intézményben (7,5%). Helyes tehát az állami gyermekvédelmi politikának az az iránya, amely a családok mindenféle vonatkozású segítségét célozza. Ugyanakkor hangsúlyosan rá kell mutatni arra, hogy az állam által fenntartott intézményekben (gyermek- és ifjúságvédő intézet, nevelőtthon, nevelőintézet, javítóintézet) messze nem olyan rossz a helyzet, mint azt a közvélemény rendkívül igazságtalanul és megingathatatlanul véli. Ezekben az állami otthonokban hozzávetőlegesen 12 ezer gyermek él, közülük évente 800–1000 követ el valamilyen (rendszerint kisebb súlyú) cselekményt. Ha végiggondoljuk, hogy a családból való kiemelést jelentő állami gondoskodást végső eszközként alkalmazzák, amikor a gyermek személyisége nyilván már jelentős torzuláson esett át, sokszor éppen egy bűncselekmény váltja ki a kényszerű lépést, akkor az ezekben az intézményekben folyó munkát éppen hogy eredményesnek kell tartanunk.

A fiatalok bűnelkövetők foglalkozási szerkezetében rohamosan csökken a szak-, betanított- és segédmunkások száma (tíz év alatt 3500-ról az 1/10-ére), nyilván azzal összefüggésben, hogy a fiatalok mind nehezebben találnak munkát szakképzés nélkül. Párhuzamosan ezzel megduplázódott a munkanélküliek száma a körükben. 1300-ról közel 3000-re emelkedett az általános iskolai tanulók száma, ami azt jelzi, hogy mind több a túlkoros gyermek az alapfokú iskolákban. Megnégyszereződött a középiskolai tanulók bűnelkövetők száma (1997-ben 1232 fő) és megduplázódott a szakmunkástanulóké (2560), amely mögött a tanulási lehetőségek kiszélesedését vélhetjük.

### *A bűnelkövetés okai és motiváló tényezői*

A bűntények rendőrségi kezelése során olyan okokat ragadunk meg és rögzítünk, amelyek maguk is következmények, ezért az erre vonatkozó statisztikák elemzése is csak a felületet tükrözheti vissza. Kriminálisan veszélyeztetetteknek azokat a fiatalokat ismerjük, akiket valamilyen makro- vagy mikrotársadalmi körülmény a szocializációjukban megzavart és ennek következtében beilleszkedési és magatartási zavarokkal küszködnek. Ezek a negatív hatások felerősödhetnek és fixálódhatnak a kortársi antiszociális csoportok hatására. A háttérben szinte mindig fellelhetők érzelmi és érzelmi krízisek és életvezetési kudarcok. Egyébként a külvilágban rejlő okok csak másodlagos szerepet játszanak, hisz a meghatározó mozzanatok az ember személyiségében és családjában rejlenek, igaz, hogy ezekre is hatnak a makroviszonyok. Az oksági tényezők struktúrája a korábbi években megszokottat mutatja: alapvetően a család diszfunkciójából adódó szocializációs zavarokról van szó. Az anyagi okból való veszélyeztetettség az egyetlen, ami egyre hangsúlyosabbá válik. A szubjektív okok sorában az anyagi haszon-szerzés a döntő súlyú (közel 60%-nál észlelték), további motívumok csak néhány százalékkal szerepelnek, mint az agresszivitás, a bűnözéssel kapcsolatos téves nézetek vagy éppen a bűnözői életstílus. Az objektív okok között a főszerepet a rossz baráti környezet (32%) és az átmeneti pénzszavazás (23%) játssza. Különös módon a bűntényi statisztika adatai szerint családi probléma vagy a rendezetlen családi élet, akár az iskolai konfliktus, elenyésző súlyúnak látszik a fiatalkori bűnözés szempontjából.

Sok bűnözői karrier kezdődik csavargással és azzal, hogy a felnőtt társadalom ezzel a jelzéssel felületesen bánik. A csavargás prekriminális állapot, a deviálódás megkezdődésének biztos

jele. A statisztikai rendszerben mégis alig találjuk nyomát, talán a kalandvágy címszó mögött sejtethetjük, de ennek aránya is csekély (1997-ben 6%).

Egy sajátos oksági kategória lehet a sértett kiválasztása. Meglepő a sértettek kiléte a fiatalkorú elkövető és áldozata relációjában; az esetek 4/5-ében idegenek voltak egymás számára. Valamilyen ismerősi kapcsolat volt 8,5%-ban, iskolatárs volt 2,1%-nál. Ez valami olyasmire utalhat, hogy a fiatalkorúak valamiképpen kerülni akarják a konfliktust az általuk ismert személyekkel.

### *A büntetőjogi válaszok*

A fiatalkorúak bűnözésének összességében kisebb súlyát vagy inkább a társadalom bölcs türelmét jelzik az eljárási és a büntetés kiszabási adatok. A fiatalkorú gyanúsítottak 60%-ával szemben történik vádemelés. A nyomozások megszüntetésének a fele megrovás alkalmazása okán történik (közel 3 ezer fiatalnál). Az eljárások során letartóztatott fiatalkorúak száma 10 év alatt a felére csökkent (1997-ben 617 főnél rendelték el), de ez a szám még mindig nagy a nyugati országok gyakorlatához képest. Igaz a helyzet mára jobbá vált, miután a letartóztatások egyre nagyobb részét az új törvényi lehetőség folytán a javítóintézetekben hajtják végre, ahol rendkívül pozitív hatású, intenzív foglalkozásokat szerveznek számukra.

A fiatalkorúak bíróságai 1997-ben az elítéltek (7447 fő) 28%-nál (2080 fő) szabtak ki szabadságvesztés büntetést, de ezek végrehajtásának közel 3/4-ét felfüggesztették. Igen nagy szerepet kap az önállóan alkalmazott mellékbüntetés (az összes elítélt 66%-ánál), és ezen belül is a próbárabocsátás (94%-nál). Figyelemre méltó az is, hogy a főbüntetés mellett alkalmazott mellékbüntetések között óriási szerepe van a pártfogói felügyeletnek, legalábbis a bírói szándékok szerint, szinte majdnem minden fiatalkorú elítélt megkapja. Más kérdés, hogy a gyakorlati megvalósulás során számtalan probléma jelentkezik. Ennek egyik elfogadhatatlan következménye, hogy az elítélt fiatalkorúak 20%-a korábban már volt büntetve, tehát kriminológiai értelemben visszaesőnek számít.

### *A kábítószer-kérdés*

Magyarországon a drogfogyasztás napjainkban gyorsuló ütemben növekszik, a jelenséget bemutató statisztikai adatok meredeken emelkedő tendenciát közvetítenek. Az érintettek többsége fiatal, a drogfogyasztók életének legfontosabb színtere az iskola. Ugyanakkor a drogozás valódi méreteiről, természetéről és okairól továbbra is nagyon keveset tudunk, a tennivalókat tekintve pedig a büntető-igazságszolgáltatás egész rendszerében éppúgy, mint az érintett családoknál vagy az iskolákban zavarodottság észlelhető. A rendőrség felső vezetése a büntető reakciókat másodlagos fontosságúnak tartja, ezzel szemben a végrehajtók küldetésstudattól áthatottak: szentül hiszik, hogy az elrettentés nélkülözhetetlen a társadalom életében. A rendőrség nem ismeri vagy alulértékeli és ennek megfelelően kezeli a büntető szférán kívüli szereplőket: orvost, pedagógust, szociális munkást, civil szervezeteket. A felelősséget éppen ezért nem szívesen engedi át az említetteknek, ugyanakkor a drogproblémára szakosodott rendőri egységek létszáma és képzettsége távol van a tényleges helyzettől.

Egyetlen hiteles és mértékadó hazai kutatást ismerünk, az Európa Tanács megrendelésére többször megismételt kérdőíves felmérést a középiskolások alkohol- és drogfogyasztásával kapcsolatban (ESPAD – The European School Survey Project on Alcohol and Drugs), ez nemzetközi összehasonlításra is alkalmas. A kutatók is észrevételezték, hogy ma sincs megbízható statisztika, amelyből az igazi trendeket meg lehetne állapítani. Az ESPAD kutatás előnye, hogy évenként összehasonlítható, mert ugyanazt a populációt szondázzák meg, másfelől

azonban hangsúlyozni kell, hogy ez nem reprezentálja a teljes magyar fiatalságot, hisz a 18 éven felüliek vagy a középiskolából kihullók illetve oda be sem jutók nincsenek képviselve. A kutatók észlelték, hogy mind nagyobb a félelem és a fenyegetettség érzése a fiatalok körében a szigorodó jogszabályok miatt, ezért egyre nehezebb tőlük választ kapni. Mindezek figyelembevételével a kutatás komoly eredményeket hozott. Az elmúlt négy évben minden tiltott szer fogyasztása határozottan és gyorsabban növekszik, mint azelőtt, de hozzáteszik, hogy a legális szerek használata is magas és növekvő: a leggyakoribb szerek mindjárt a marihuána után, a recept nélkül is kapható nyugtatók, de a „szipuzás”, a szobahőmérsékleten gyorsan párolgó különböző vegyi anyagok belélegzése is magas szinten stagnál. A középiskolások 1/3-a napi rendszerességgel dohányzik és számosan vannak közöttük az alkalmi lerészegedők. Érdeemes azt is tudnunk, hogy ez nem magyar specialitás, tulajdonképpen belesimulunk a nyugat-európai trendekbe: a legfőbb vonása a helyzetnek az, hogy a várakozások ellenére a tiltott szerek nem szorították ki a legális anyagokat, sőt, fordított szerhasználati sorrend sem ritka, az illegálisok felől a nem tiltottakhoz.<sup>3</sup>

Kétségtelen, hogy a magyarországi drogfogyasztás tömegjelenséggé vált, annak majdnem minden kellékével. A piacon bármit be lehet szerezni, a kereslet mellett a beszerzési csatornák is kialakultak. Nincsen azonban még jelentős utcai árusítás, az adásvétel inkább objektumokhoz kötött és nincs nyílt utcai droghasználat. Nincs adatgyűjtés sem az Országos Rendőrfőkapitányságon, sem az oktatási tárcánál az iskolában elforduló rendkívüli eseményekről, amelyekben kábítószer szerepel.

Nagyon fontos kérdés, hogy hol történik a szer fogyasztása ma Magyarországon. Nyilvánvaló, hogy a rítus rejtetten zajlik fő szabályként. Nincsenek Magyarországon közterületek, ahol demonstratív, kihívó módon kábítóznának. A közvélemény számára – elsősorban a sajtóhírek nyomán – adott feltételezés, hogy az iskola az egyik fő helyszín. Az utóbbi hónapokban néhány olyan ügyet ismertünk meg, ahol középiskolás fiatalok bevitték a mérget az iskolájukba és ott fogyasztottak, néhány esetben adtak másoknak is. Ez tehát igaz, azonban azt állítani – mint azt néhány bulvárlap megtette –, hogy az iskoláinkat elárasztotta a drog, felelőtlenység, nincs tényleg alapja.

Az iskoláknál történő bevetés réme azonban végképp alaptalan. Elég sok rendőri kapacitást vont már el ez a gyakori hiedelem, még soha egyetlen bejelentés sem bizonyult igaznak. Gondoljunk csak bele, mennyire életszerű ez a szcenárió: a drogkereskedő, azért, hogy hosszabb távú piacot, tartós vásárlót toborozzon magának, elkezdli ingyen osztogatni az iskolák környékén az árut. Vajon számíthat-e arra, hogy megtérül ez a befektetése? Igen, ha ezt kellő kitartással csinálja, miközben a megcélzott gyermek, anélkül, hogy az iskolában vagy a családban bárki észrevenné a műveletet, drogfüggővé válik. Most már csak azt kell elképzelni, hogy tizenévesünk majd rendszeresen elég nagy összeget szerez valahonnan, hogy a vásárlóerő biztosított legyen. A dolog nyilvánvalóan nem működhet, nem is működik, sem itthon sem külföldön. Német és amerikai rendőröktől tudjuk, hogy ezzel a fikcióval nekik is meg kell küzdeniük időről-időre, de az ő meggyőződésük is az, hogy ilyesmi nem létezik.

A megvalósulás terepei tehát minden bizonnyal főképpen a magánlakások. De van egy nyilvános hely, a diszkó, ennek is az a változata elsősorban, ahol techno zenét adnak, és amely meglehetősen elhíresült. Sajtótudósítások szerint hétvégeken több százezer forintot fizetnek ki

3 dr. Elekes Zsuzsanna szociológus (BKE Epidemiológiai Kutatócsoport) előadása a „Droggondok 99” c. országos szakmai konferencián, ORFK, 1999 június 25.

fiataljaink a gyorsító tablettáért. Kétségtelenül a bűnügyekből is ez tűnik ki: az ifjúsági szórakozóhelyek természetes módon szolgálnak helyszíntül. Lehetne egy kicsit értetlenkedni, hogy ebben az esetben miért nem aktívabb és hatásosabb a rendőrség. Miért nem alkalmazza ezeknek a felderítésére azokat a titkos szolgálati erőket, eszközöket és módszereket, amelyeket a rendőrségi törvény – Európában egyedül álló gazdagsággal – a kezükbe adott. Megintcsak ki kell élezní a kérdést: amennyiben a magyar társadalom a kábítószerhelyzetet drámainak és az első számú közbiztonsági problémának tartja, miért nem képes rászorítani az erre a célra tartott rendőrséget a hatékony munkára. (Nagyon óvatosan és halkán vetem fel: nem arról van-e szó, hogy a rendőrség mint ezen a terepen a legelől álló, azt érzékeli, hogy itt olyan hatalmas tömegekről van szó, hogy velük szemben a büntetőjog alkalmazása ésszerűtlen.) Ha igaz, hogy szinte általánossá vált az amfetaminfogyasztás a fiatalok egy nagyon jelentős rétegében, akik minden más vonatkozásban törvénytisztelő polgárok, vajon szabad-e, értelmes-e, hogy a felnőtt világ ennyire ellenük forduljon. Itt rögtön arra is válaszolni kellene, hogy ismerjük-e eléggé gyermekeinket, valóban tudjuk-e mi a jó nekik és mi a véleményük a fiataloknak rólunk? A kérdésre nincs társadalmi válasz, a szembenézést is elodázzuk. Szabad-e tehát elvárni a rendőrségtől, hogy a merev szabályokat gondolkodás nélkül alkalmazza ilyen bizonytalanságok közepette?

### *Következtetések*

Akárhogy alakuljanak (alakíttassanak) is a bűnügyi statisztika mutatószámai, semmi okunk sincs elfogadni, hogy vérszerthes társadalmi folyamatok tünete lenne a gyermek- és fiatalkori bűnözés. Nincs semmi rendkívüli az ezredvégi magyar kriminalitás egyik szegletében sem. Pontosan akkora és olyan minőségű bűnözés tartozik a mai életünkhöz, mint amilyen a kultúránk által meghatározott, amilyen módon éljük egyéni és közösségi életünket.

Az ifjúkori bűnözés minőségéről szólva sajátos ellentmondás figyelhető meg: futólag elhangzik ugyan, hogy mint az egész, úgy a fiatalok bűnözése is négyötödében vagyon elleni, mégis a kivételes, valóban megdöbbentő módon végrehajtott személy elleni erőszakos cselekményeket részletezik és felületesen odavetett, többnyire homályos tartalmú kifejezésekkel övezik, amiből az információt fogyasztóban az a kép rögzül, hogy ezek a cselekmények jellemzik, nemhogy a büntetéseket, de magát az egész ifjúságot is. Az ítélkező bíró a fenyegető jeleket abban látja, hogy a fiatalkorúak 2/3-a büntett miatt, abból is nagy részük több cselekmény miatt, aztán közrend és személy elleni deliktummal vádolva kerül a bíróság elé, vagy, hogy az elítélt rablók 1/3-a fiatalkorú. Ezek valóban tények, ám csak részletekről tudósítanak, mivel a fiatalkorú elkövetőknek csak mintegy fele kerül a bíróság elé (a jogerős elítéltek száma évi 7 ezer körül van, ami éppen a fele az évi 14 ezer fiatalkorú elkövetőnek!) és nyilván éppen az a fele, amelyik a súlyosabb jogsértésekkel terhelte.

A csoportos, valamint sorozatos elkövetések felvetik a felnőtt környezet felelősségét. A fiatalkorúak többsége nem nehéz ellenfele a bűnüldözőnek, nem túlságosan konspirálnak, életük többnyire a felnőttnek szembe elötte zajlik. Hogyan történhet meg, hogy huzamosabb ideig nagyobb létszámban, tehát hangosan és jól láthatóan, bűncselekményeket kövessenek el. A legfőbb ok minden bizonnyal az, hogy nincs a rendőrségen tudatos, tervszerű felderítés a fiatalok között, nincs rendőrségi ifjúságvédelem. A rendőrségnek nem csupán arra nincs kapacitása, hogy maga felderítse a fiatalok bűnös társulásait, az erre vonatkozó lakossági bejelentéseket sem fogadják, vagy ha igen, nincs érdemi intézkedés.

Az iskolakerülést mint tünetet komolyan kellene venni. Egyetlen órát sem szabad várni: legyen kidolgozva modell az eljárásra. Kinek, milyen szerepe, kötelessége és feladatai vannak

(iskola, egészségügy, rendőrség, önkormányzat, szülő stb.), hogyan kell együttműködni, ki hangolja össze a műveleteket. Ugyanilyen fontos, hogy a gyermek előkerülése után szakemberek és kizárólag segítő céllal (nem gyermeket büntetni, szülőt vagy bárkit megszegyenyíteni) feltárják és semlegesítsék az okokat. (Nyugaton erre jó példák vannak!)

Egy mindenki számára nyilvánvalóan kriminalizáló jelenségről társadalmi vitát és egyezséget kellene megkísérelni: a gyermekek éjszaka meddig maradjanak otthonuktól távol. Egyetértés van abban, hogy a hajnalig tartó kimaradás a gyermek számára biológiailag és mentálisan káros, minden vonatkozásban veszélyes, ám a legtöbb érintett felnőtt tehetetlen a nagyon erős kortársi nyomással szemben. A helyi közösség (a közbiztonságért is felelős önkormányzata révén) teremtse meg megfelelő szórakozási alkalmakat és színtereket a gyermekei számára: ha tüzleri alapon ez nem lehetséges, áldozzanak erre a közösség pénzéből. A megoldás kereséséből semmiképpen nem szabad kihagyni teljes jogú felelős partnerként maguk a fiatalokat.

Az iskolát egyébként a gyermekbűntettesekkel foglalkozó rendőrök túlságosan szigorúnak és merevnek látják. Túl hevesen és súlyos kimenetellel reagálnak a rendőrség figyelemfelhívásaira, a gyermeknek és szüleinek nem segítenek, inkább büntetnek, hogy megszabaduljanak tőle. Nyilván az iskolai rendtartás módosító is tapasztaltak ilyesmit, mert akként rendelkeztek, hogy az iskolának és a kollégiumnak kiemelt figyelmet kell fordítania a szenvedélybetegségek megelőzésére, illetve a gyógyult szenvedélybeteg tanulók beilleszkedésének elősegítésére.

A fiatalkortúakkal kapcsolatos büntető igazságszolgáltatás zavarai elsősorban abból táplálkoznak, hogy nincs autentikus információ a rendezendő sorsú gyermek személyiségéről és környezetének állapotáról az ügyet eldöntő hivatalnok vagy az ítélkező bíró számára. Talán most ebben is áttörést hoz az új törvény,<sup>4</sup> ugyanis a felhatalmazása alapján elkészült kormányrendelet adatlapjait már megismerhettük. A bűnelkövetés rendszerint nem előzmény nélküli, a gyermek előéletében a deviancia kifejlődése feltárható.

A közvélemény dühödten utasítja vissza a szakemberek szentenciáját, hogy a bűnözéssel (és más deviációkkal) meg kell tanulni együtt élni. Rendszerint nincs mód elmagyarázni, hogy nem fegyverletételre akar készíteni ezzel bárki is. Arról van szó, amit a nyugati társadalmakban úgy fogalmazott meg a kriminológia, hogy minden közösség kitermeli a maga emberi selejtjét, azért felelősséget visel, és nem háríthatják át senkire kezelésének terheit. Igen tanulságos ebből a szempontból is a közelmúlt tragikus gyermekölése Körmenden. Amíg a tettes ismeretlen volt, a sajtó és a politikusok, nyomukban pedig természetesen a közvélemény is, valami fenyegető, rémisztő, de mindenekfelett idegen rémet feltételeztek. Amikor kiderült, hogy a tettes a városka egyik átlagos családjának a gyermeke, a döbbenet még nagyobb lett, mint a szörnyű gyilkosság napvilágra kerülésekor. Az együttélés tehát azt jelenti, hogy a bűn a közösség életének zavaraiából ered, még ha inkarnációja az egyének cselekvésében történik is meg. Több mint tanulságos, fenyegető a jövőre nézve, hogy a város vezetői nem tartják szükségesnek, hogy szociális munkások és más szakemberek a városlakók különböző csoportjaival megbeszéljék az esetet. Pedig most kedvező körülmények kínálkoznak, hogy feszültségek, szorongások és rejtélyek oldódjanak, hogy a tragédia tanulságai – áldozat és elkövető oldaláról egyaránt – okulásul szolgáljanak, hogy a szegény kis áldozat halála legalább ennyi értelmet kapjon.

A büntető igazságszolgáltatásban működő szakemberek, úgy tűnik, ma már egyetértenek abban, hogy a büntetőjog még végső eszközként bevetve is inkább további károkat okoz, mintsem segítene rendezni az érintett gyermekek sorsát. Igen sokat mondó, hogy a pedagó-

<sup>4</sup> Az 1997. évi XXV. tv. A gyermekjólétéről és a gyámügyigazgatásról.

gustársadalom viszont mennyit remél a büntető szankciók alkalmazásától. Tagadhatatlan, hogy az okosan alkalmazott büntetésnek van szerepe a nevelésben, ám az ifjúságvédelemre külön nem képzett és egyébként is túlterhelt, továbbá rendkívüli módon teljesítményorientált rendőrök nem képesek okosan működtetni az erőszakszervezetet. A sokszor értelmetlenné tűnő és nagyon kegyetlen ifjú agresszió egyik okát valószínűleg itt kellene keresni: a félresöpört gyermeki jogok, a hatalmaskodó felnőttek körül. Arról van szó, hogy meg kell követelni a gyermekek ügyében eljáró hivatalok és hatóságok munkatársaitól az aggályosan törvényes és tisztességes eljárást. A felnőttekkel ily módon szembe kerülő gyermek érezze azt, hogy jogait komolyan veszik és biztosítják. Csak így remélhetünk törvénytisztelő, és mások létét, jogait elfogadó embereket nevelni.

### *Mit vár az iskolától a kriminológus?*

A kriminológia nézőpontjából az iskolának az volna a hivatása, hogy a gyermekek közösségeit – mindenekelőtt az iskolában és az ahhoz kapcsolódó színtereken – úgy formálja tudatosan, hogy megértsék:

- a deviációk természetét és törvényszerűségeit, kezelésük (gyógyításuk-büntetésük) korlátait,
- hogy a beilleszkedni nem tudó társaik segítségére szorulnak, mert egyéni és közösségi károk keletkeznek, amelynek terheit az őket létrehozó („kitermelő”) közösség nem háríthatja senkire,
- hogy ez a segítség nem lehet cinkos megfigyelő álláspont, hogy a közösség szabályaival és normáival szembeszegülő társuk is inkább lenne együttműködő, ha körülményei ezt lehetővé tennék,
- hogy egyedül a kortársi közösség befogadó, integráló viselkedése lehet a megoldás, mert egyedül ez, ami ésszerű és praktikus, ugyanakkor emberhez méltó.

Mindenhhez pedig elsősorban a pedagógusképzésen kell változtatni, hogy olyan tudás és képességek birtokában legyen a tanító, amely alkalmassá teszi a gyermekközösség formálására a tanítási folyamat során és azon kívül is.

*B. Németh Zsolt*



## Konfliktushelyzetek észlelése és értékelése középiskolás környezetben

A felmérés módszertani alapját Dr. Gutsche Márta – Németországban élő, összehasonlító pedagógusjával foglalkozó kutató – kérdőíve képezte, aki két évvel korábban a potsdami iskolákban végzett vizsgálatokat azzal a céllal, hogy egy tanulmányterv keretein belül megkísérlje felvázolni az iskolai szociális, viselkedési kompetencia fejlesztésének és kibővítésének lehetőségeit.

A kérdőív kérdéscsoportjai az iskolai hétköznapiak azon feltételeire és folyamataira koncentrálnak, melyek fontos szerephez juthatnak a diákok attitűd- és viselkedésszerepjáték kialakításában, s melyek a társas viszonyok probléma- és erőszakmentes konfliktusmegoldásai felé mutatnak. Figyelembe veszi, hogy a fejlődési szakasz jellemzője az ún. „önkísérletezés”, éppen

gustársadalom viszont mennyit remél a büntető szankciók alkalmazásától. Tagadhatatlan, hogy az okosan alkalmazott büntetésnek van szerepe a nevelésben, ám az ifjúságvédelemre külön nem képzett és egyébként is túlterhelt, továbbá rendkívüli módon teljesítményorientált rendőrök nem képesek okosan működtetni az erőszakszervezetet. A sokszor értelmetlenné tűnő és nagyon kegyetlen ifjú agresszió egyik okát valószínűleg itt kellene keresni: a félresöpört gyermeki jogok, a hatalmaskodó felnőttek körül. Arról van szó, hogy meg kell követelni a gyermekek ügyében eljáró hivatalok és hatóságok munkatársaitól az aggályosan törvényes és tisztességes eljárást. A felnőttekkel ily módon szembe kerülő gyermek érezze azt, hogy jogait komolyan veszik és biztosítják. Csak így remélhetünk törvénytisztelő, és mások létét, jogait elfogadó embereket nevelni.

### *Mit vár az iskolától a kriminológus?*

A kriminológia nézőpontjából az iskolának az volna a hivatása, hogy a gyermekek közösségeit – mindenekelőtt az iskolában és az ahhoz kapcsolódó színtereken – úgy formálja tudatosan, hogy megértsék:

- a deviációk természetét és törvényszerűségeit, kezelésük (gyógyításuk-büntetésük) korlátait,
- hogy a beilleszkedni nem tudó társaik segítségére szorulnak, mert egyéni és közösségi károk keletkeznek, amelynek terheit az őket létrehozó („kitermelő”) közösség nem háríthatja senkire,
- hogy ez a segítség nem lehet cinkos megfigyelő álláspont, hogy a közösség szabályaival és normáival szembeszegülő társuk is inkább lenne együttműködő, ha körülményei ezt lehetővé tennék,
- hogy egyedül a kortársi közösség befogadó, integráló viselkedése lehet a megoldás, mert egyedül ez, ami ésszerű és praktikus, ugyanakkor emberhez méltó.

Míndehhez pedig elsősorban a pedagógusképzésen kell változtatni, hogy olyan tudás és képességek birtokában legyen a tanító, amely alkalmassá teszi a gyermekközösség formálására a tanítási folyamat során és azon kívül is.

*B. Németh Zsolt*



## Konfliktushelyzetek észlelése és értékelése középiskolás környezetben

A felmérés módszertani alapját Dr. Gutsche Márta – Németországban élő, összehasonlító pedagógusjával foglalkozó kutató – kérdőíve képezte, aki két évvel korábban a potsdami iskolákban végzett vizsgálatokat azzal a céllal, hogy egy tanulmányterv keretein belül megkísérelje felvázolni az iskolai szociális, viselkedési kompetencia fejlesztésének és kibővítésének lehetőségeit.

A kérdőív kérdéscsoportjai az iskolai hétköznapiak azon feltételeire és folyamataira koncentrálnak, melyek fontos szerephez juthatnak a diákok attitűd- és viselkedésszerepjáték kialakításában, s melyek a társas viszonyok probléma- és erőszakmentes konfliktusmegoldásai felé mutatnak. Figyelembe veszi, hogy a fejlődési szakasz jellemzője az ún. „önkísérlet”, éppen

ezért irreális lenne az a törekvés, ami a diákokat arról igyekszik meggyőzni, hogy a társadalomban általában erőszak- és konfliktusmentesen történnek a dolgok. Ezért a cél inkább a diákok nyílt, demokratikus kommunikációs- és vitakultúrájának kifejlesztése lehet, alkalmas-sá téve őket arra, hogy felismerjék és kezelni tudják a konfliktushelyzeteket. A kérdőív eredeti 34+1 kérdése 16 altémára bontott.

Az ez év novemberi vizsgálatra azután került sor, hogy az egyik, elsősorban továbbtanulásra felkészítő debreceni gimnáziumban a felkínált témák közül az iskola vezetése az osztályfőnökkel ezt gondolta a munkáját leginkább segítőknek.

A kérdőívet négy-négy, 11. és 12. évfolyamos osztály tanulói töltötték ki: összesen 225-en (151 lány és 74 fiú). A kérdőív első összesített adatai ennek megfelelően kerülnek bemutatásra. A beszámoló az altémacsoportokból a következő 10-et jeleníti meg:

- az iskola és az iskolai végzettség jelentősége a diákoknál,
- az iskolai légkör megítélése és a tanárok rálátása – diákszemmel,
- ugyanez az osztálylégkör esetében,
- a megkérdezett diák osztályon belüli helyzete,
- a tanárok problémaérzékenysége és megoldási készsége,
- a tanárokkal kapcsolatos elvárások alakulása,
- agresszív, intoleráns magatartás és viselkedésminták észlelése,
- konfliktushelyzetek megélése és megoldásai iskolán belül és kívül,
- negatív viselkedésminták, kényelmetlen helyzetek megítélése,
- a jövővel és a jelennel kapcsolatos hangulati állapot jellemzése.

Az iskola és az iskolai végzettség jelentősége a diákok számára kiemelten fontosnak tekintendő. 144-en egyetemen, 79-en főiskolán szeretnének tovább tanulni, ketten pedig szakmát tanulnának érettségi után. Tanulmányi eredményük is ezt tükrözi: 37% négy egész feletti, 39% jeles és 9% kitűnő. Közepes alatti átlag nincs. A tanulás fontosságát jövőjük alakulásának szempontjából 180-an nagyon fontosnak, 41-en valamennyire fontosnak, hárman kevésbé, egy ember pedig egyáltalán nem tartja fontosnak.

Az iskolát 131-en teljesen jónak, 73-an megfelelőnek tartják, hárman nem válaszoltak és 18-an úgy látják: „nincs benne semmi különös”. Az intézmény megközelíthetőségét, épületét, szabadidős kínálatát és a diákok kapcsolatát egymással túlnyomórészt „jónak” és „elég jó”-nak minősítik. Azzal a kérdéssel kapcsolatban, hogy erőszakos, agresszív játékok vannak-e az iskolában illetve az osztályban, megoszlanak a vélemények. 45,4% szerint nincs ilyen, 50,7% szerint időnként, míg 4% (9 fő) szerint gyakran vannak. Ugyanígy megoszlanak a vélemények, amikor a tanárok diákügyekkel kapcsolatos ismereteire kérdez a kérdőív. A diákok 44,9%-a gondolja, hogy a tanárok általában tudnak, és 6,7% szerint sok mindent tudnak a belső eseményekről. 41,8% viszont úgy gondolja, a tanárok alig, vagy 6,6%-uk szerint egyáltalán semmit sem tudnak ezekről a dolgokról.

Az osztálylégkör megítélésekor az osztályközösség létét 91,6% „nagyon jó dolog”-nak, míg 8% „nem igazán jó dolog”-nak tartja. Az osztályközösségen belüli kapcsolat és viszonyrendszer tekintetében ismét jobban megoszlanak a vélemények. 40% a megértést és jó kapcsolatot tartja osztálya jellemzőjének, 23,5%-uk szerint vannak „oda nem illő” emberek, 29%-uk szerint a közösségük klikkekből áll, közel 8% pedig rossznak vagy érdektelennek tartja ön maga számára az osztályát. A negatív válaszok viszonylagossága szembeötlővé válik, amikor az osztálytársakkal való közvetlen kapcsolattartás kerül szóba.

A saját helyzet értékelésekor a válaszolók 86,7%-a „sokkal és jól kijön”, 13,3% kevés társával tud igazán jó kapcsolatot tartani, viszont nincs olyan, akinek ne lenne valamilyen



„használható” kapcsolata. Magánjellegű problémák megbeszélésekor természetesen előnyt élveznek a kortárs csoport tagjai. A felnőtt tanár bevonása a problémamegoldásba a diákok 51,6%-nál nem lehetséges, míg 47,6%-uk találna magának megbízható pedagógust. A problémamegoldásba a diákok 58%-a hajlik az osztályfőnökét bevonni, míg 42%-uk nem fordulna osztályfőnökéhez. Szaktanárokat ritkábban vonnának be személyes gondjaikba, bár közel 10% több pedagógussal is elképzelhetőnek tartja a bizalmi viszonyt. Érdekes kettőssége két egymást követő kérdésre adott válaszok alakulásának, hogy míg a konkrét bevonás esetében elutasítással is reagáltak, addig az esetleges bevonhatóságra sokkal engedékenyebb válaszok érkeztek. Továbbmenve, a gondok megosztását férfi és nő illetve idősebb és fiatalabb tanár között, előnyben részesítik a férfi tanárok és nemre való tekintet nélkül az idősebb, vélhetően tapasztaltabbnak tartottak. A diákok többsége viszont nem tudna és nem is akarna dönteni ilyen szempont alapján. E kérdésnél ők jelentik a válaszolók 70%-át.

A tanárok problémaérzékenységének és megoldási készségének kérdéseiben a diákok válasza elégedettséget tükröznek. A valódi helyzetekre adott válaszok és az elvárások között mutatkozik némi eltérés. Az önállóság és kezdeményező-készség hiánya diákok oldaláról a konkrét problémafelvetésben, a tanár tényleges vezetői szerepének elfogadását feltételezi.

#### 1. TÁBLA

*Az elmúlt fél évben a tanórákon az alábbi témák előfordulása*

Téma megnevezése	Igen	Nem
Segítségnyújtás, kölcsönösség az osztályon belül	55	170
A diákok egymás közötti kapcsolata	109	116
Az iskolai rend és fegyelem	191	34
Fiatalságon belüli erőszak	22	203
A diákok iskolai jogai	201	24
Iskolán kívüli és otthoni szabadidős lehetőségek	58	167
Szegénység	7	218
Menekültkérdés	7	218
Oktatási törvény	96	129
Környezetvédelmi problémák	38	187

Az osztályban még felvethető témák közül a konfliktusos szituációk nyílt felvállalására és a közös programokra való igény – megbeszélés formájában – a diákok 31,6 ill. 49,3%-nál jelenik meg. A társaik segítésére a tanulásban és kapcsolatteremtésben kifejezetten alacsony mutatókkal bír 12,4% ill. 27,1%. A tanulási kérdésekben többnyire, átlagukat tekintve, nem szorítnak segítségre, inkább versenyhelyzetben vannak egymással. A kapcsolatteremtés segítésének mértéke viszont kérdéses maradt. Az egyéb témamegjelölést engedő nyitott kérdésre adható válaszlehetőséggel a megkérdezettek egyike sem élt.

A tanárokkal kapcsolatos elvárások alakulásánál a tanári igazságosság saját magukra vonatkoztatott megítélésekor úgy gondolják, hogy a pedagógusok velük szemben túlnyomórészt „néha” vagy „ritkán” igazságtalanok (38,2 és 41,3%). 9% „soha” nem tartja őket igazságtalannak, míg 11% (25-en) „gyakran” ill. „nagyon gyakran” érznek személyükkel szembeni igazságtalanságot. A pedagógusokkal szembeni elvárások alakulása, a „ráfigyelés” igényének kifejezésekor a diákok fokozott érzékenységre és magas elvárási szint meglétére utal. Ez a napi munka során komoly pszichológiai terhet ró diákra és tanárra egyaránt.

2. TÁBLA  
*Az elvárások alakulása*

Az, hogy a tanárok...	fontos	kevésbé fontos	nem fontos	nincs válasz
jobban figyelembe vegyék a tanórán a diák érdeklődését	209	14	2	-
több közös szabadidős programunk legyen tanárokkal	26	98	95	5
a diákoknak több ismeretet adjanak az életben való tájékozódáshoz	170	45	7	3
jobban figyelembe vegyék a diákok kéréseit	207	16	1	1
jobban törekedjenek arra, hogy a diákok megértsék a tananyagot	216	7	1	1
ne külső élmény alapján alkossanak véleményt a diákokról	209	8	5	3
ne vegyék rossz néven a kritikát	181	39	3	2
beszélgessenek a diákokkal arról, hogyan lehet az órákon javítani	159	54	9	3
igazságosabbak legyenek	200	20	3	2
ne legyenek előítéleteik a diákokkal szemben	214	8	2	1

Agresszív, intoleráns viselkedésminták és magatartás észlelése és értékelése alapján elmondható, hogy az osztályközösségeken belül 177-en úgy látják, van olyan közöttük akit a többiek „cikizni” szoktak, 47-en viszont úgy, hogy nincs ilyen jelenség. A cikizést 26% elfogadhatónak, rendjén valónak tekinti, 33% nem ért egyet vele, 40% alkalmanként tartja elfogadhatónak. Tünetekkel arra, hogy ebben a korosztályban a megszívtelendő kritika és a sértő szándék közötti határ nem mindig különíthető el egyértelműen, a válaszok mögött egyes tartalmak rejtőzhetnek.

3. TÁBLA  
*A kritikálhatónak tartott személyek tipizált megjelenítése*

Szerintem ki lehet cikizni...	igen	nem	nem tudom	nincs válasz
a strébert	100	80	37	8
azt, aki felvág	172	23	22	8
a nyápicot	73	94	50	8
a szélsőjobboldalit	35	81	98	11
a szélsőbaloldalit	33	82	98	12
a szemüveget	7	201	6	11
a külföldit	11	196	8	10
a nyalizót	166	27	22	10
a fogyatékos	10	199	6	10
a punkot	40	136	38	11
a kötekedőt	166	30	20	9

A konfliktusos helyzetek megélésének és kezelésének mutatói nyílt konfliktus esetén a tanulók között elsősorban a békésebb megoldások gyakorlatát jelzik. 80%-uk előbb vagy utóbb megbeszéli a dolgot, 7% magában rendezi le, 6% a hierarchikus megoldást vagy szükség esetén a tettelegességet is elfogadhatónak tartja. Az osztályon belüli nézeteltérések az elmúlt időszakban 63%-ban kisebb viták előfordulását, 24% gyakori kisebb civódásokat, 6,7%-ban teljesen békés környezetet, és 5%-ban tettelegességig fajuló eseteket jeleznek (12 válaszadónál). Az osztályok közötti különbségek határozottan megmutatkoznak.

A baráti, ismerősi és rokoni körben szinte mindenki számíthat megértésre vagy segítségre problémás helyzeteiben és él is ezzel a lehetőséggel. Heten meg nem értettséget jeleznek. Szerintük nincs olyan személy a közelükben, akivel minden gondjukat megbeszélhetik. Közülük csak egy tartja úgy, hogy nem számíthat senkinek a segítségére.

#### 4. TÁBLA

*A negatív viselkedésminták és kényelmetlen helyzetek értékelése*

Magatartás és viselkedésforma	nem nagy ügy	elég rossz dolog	nagyon rossz	nem válaszolt
tanóra szándékos zavarása	88	112	22	3
a lányok molesztálása	37	47	139	2
verekedés	37	87	98	3
sérüléssel járó verekedés	10	39	173	3
lógás az iskolából	119	74	28	4
randalírozás, szándékos rongálás	14	71	137	3
egymás szekálása, piszkálása	57	110	55	3
más véleményért bántani valakit	16	73	133	3
külföldiek elítélése, bántalmazása	12	32	179	2
más diákok zsarolása, függésben tartása	7	16	200	2
gyengébbek nem segítése	21	132	70	2
pletyka, mások átverése	49	110	63	3
lopás boltból	7	47	168	3
lopás osztálytárostól	4	18	201	2

A jelennel és jövővel kapcsolatos hangulati állapot jellemzésében a diákok egyharmada inkább elégedett, és közel 20%-uk inkább elégedetlen. Az elégedetlenség okai között vezet a szabadidő hiányának érzése (95 esetben), az egyedüllét érzése (50), vagy az unalom (54). Az otthoni és iskolai gondok osztálytársakkal és tanárokkal szerepelnek az említett okok között (otthoni ok 21 esetben, iskolai 38 esetben fordul elő).

Jövőre vonatkozó terveik teljesülésével kapcsolatban fenntartással optimisták. Teljes optimizmussal néz a jövő elé 59 válaszadó. 120-an valamennyire optimistáknak tartják magukat. 37-en fenntartással vannak a jövőt illetően, és hatan nagyon pesszimistának ítélik magukat.

A tanulói válaszok kiegyensúlyozott iskolai légkört mutatnak, viszonylag kevés szélsőséges elem meglétével. Ugyanakkor ez az egyensúly komoly érzékenységet sejtet, ami korosztályi sajátosságokkal magyarázható. Az eredeti célkitűzést elérni kívánó pedagógiai munka az iskolai fejlesztőtevékenységet – vizonzás reményében – ezekre alapozottan valósíthatja meg.

*Bojda Beáta*

## SZEMLE

### A FIÚKKAL MINDIG CSAK BAJ VAN!

A feminista elkötelezettségű társadalomkritika mára, úgy látszik, kezdi átadni a helyét egy jóval tágabban értelmezhető és talán jóval elfogadtathatóbb, bár magyarrá nehezebben átültethető szemléletnek, az anti-szexizmusnak (anti-sexism). Részben köszönhető ez annak a felismerésnek, hogy maga a feminizmus is csak – bár szükségszerűen – egy szűk perspektívában értelmezhető, és mint ilyen, gyakran szükségtelen konfliktushelyzeteket teremt. Ennél azonban sokkal fontosabb az, hogy egy dominánsan feminista nézőpont alapján a férfi „szimpatizánsok” logikusan csak másodrendű szerephez juthatnak, márpedig ezek száma mára jelentősen megnövekedett, különösen a felsőoktatásban. A Salisbury-Jackson angol szerzőpáros, ahogy ez már könyvük címéből, *Challenging Macho Values – Practical Ways of Working with Adolescent Boys* [A macho értékek megkérdőjelezése, Hasznos módok a serdülő fiúkkal való foglalkozáshoz] is kitetszik, ebbe a táborba tartozik. Mindkét szerző majd’ húsz éve aktív középiskolai tanár, és mind a ketten már tíz éve a Nottingham Agenda nevű antiszexista programban dolgoznak – amelynek David Jackson az egyik alapítója is egyben –, ahol főleg erőszakoskodó és agresszív férfiak problémáival foglalkoznak. A könyv egyrészt az angol iskolarendszer antiszexista bírálatát tartalmazza, másrészt pedig – és ez a rész a kihangsúlyozott – praktikus útmutatóként próbál szolgálni a serdülő fiúkkal való foglalkozáshoz az iskolában és egyes, iskolán kívüli aspektusokban, például a helyes szülői szerepek kialakításában, mint az Apák és fiúk című, sajnálatosan rövid utolsó fejezetben. A két szerző a brit oktatási rendszer legnagyobb kihívásának a jelenlegi struktúráján belüli nemi alapú erőviszonyok megváltoztatását tartja. Vonatkozik ez mind a tanári karra és így a tanár-tanár viszonyra – különösen annak tekintetbe vételével, hogy az iskolai vezetés döntően ma is férfi többségű –, mind a tanár-diák viszonyra, amelynek jelenlegi legfontosabb feladata a hagyományos férfi értékek konzerválása. Amíg a tanárok többsége a „fiúk már csak ilyenek” (Boys will be boys!) felkiáltással intézi el a kisebb-nagyobb iskolai konfliktusokat, addig a helyzet nem fog változni, hiszen a probléma nem merül fel a maga komolyságában. Márpedig a „hagyományos férfi értékek” mára, a nők tömeges munkába állásával és az oktatási rendszer kiszélesítésével többnyire rég jelentőségüket veszítették. Az egyetlen terület, ahol ezek

az „értékek” még mindig megtalálhatóak, az a kriminalitásba hajló domináns agresszív viselkedés a szabadidőben, az iskolában és egyre kisebb mértékben a munkahelyen. A férfiak általános „talajvesztése” révén a hagyományosnak mondott macho értékek is átalakulnak az ezekre érkezett kihívásoknak megfelelően, hiszen minden kihívásra csak fokozottan agresszív reakciókkal és a kooperációtól való elzárkózással tudnak reagálni. Ezeknek az értékeknek az iskolában való megőrzése, sőt, aktív kialakítása tehát egyrészt nyilvánvalóan káros mind az egyénre, mind a társadalom egészére nézve, másrészt magát az oktatást is hátráltatja, és komoly károkat okoz mind ezen agresszivitás alanyainak, mind az „elkövetőknek”.

A serdülő fiúkkal való foglalkozás tehát mindenképpen megéri a befektetett többletenergiát és időt, bármennyire is leterheltek jelenleg a pedagógusok – így a szerzők. Teljesen világos, hogy jelenleg a fegyelmzés rengeteg időt vesz el a tanórákból, és a jelenlegi trendek is arra mutatnak, hogy a fiatalok egyre növekvő önállóságával az iskolai erőszak a közeljövőben csak növekedni fog, tehát a kérdés megérdemli a kitüntetett figyelmet. Azt azonban nem teszi világossá a könyv, hogy milyen kereteken belül valósítható meg a fiúk agresszivitásának megszüntetése érdekében tartandó foglalkozás, milyen néven, óraszámban, és főleg, hogy milyen végzettségű pedagógus, szakértő végezze ezt a munkát. Fontos lett volna arra is kitérni, hogy az ilyen fajta oktatás mennyiben érinti a lányokat, azon felül, hogy végeredménye számukra is kedvező lesz. Pedig a könyv több szempontból tényleg inkább praktikus kézikönyv, mint teoretikus értekezés, erre mutat a szerkezet is, amely mind a 12 fejezetnél megőrzi az Elmélet (Theory), a Foglalkozás (The Session) és az Órai stratégiák (Classroom Strategies) hármas egységét. (Sajnos az alfejezetnél a szerzők nem ilyen konzisztensek, például a Számítógépes oktatás növekedése és az alkalmazáspolitikai című részben a címen kívül még csak nem is szerepel az a szó, hogy számítógép.) A praktikus iskolai használat szándékára az is utalhat, hogy nem találunk a könyv végén lezárást, teoretikus vagy akárcsak tartalmi összefoglalást sem. Természetesen a Foglalkozás és az Órai stratégiák szervesen összetartoznak: míg az előbbi a szerzők fiúkkal tartott óráik tapasztalatait írja le, az utóbbi konkrét, használatra kész feladatokat ad meg hasonló foglalkozásokhoz. Sok példáról és feladatról nehéz elképzelni, hogy még nem használják őket a jelenlegi angol oktatásban – például az

AIDS-szel kapcsolatosakat – a szerzők ki nem mondott, vagy csak helyenként és különösebb hangsúly nélkül szereplő legfontosabb ezzel kapcsolatos meggyőződése, hogy az egész iskolai struktúrát az ilyen foglalkozásokhoz hasonlóan kell átszervezni. Ez egyrészt jelentheti a hagyományos és a tanulmányi eredményhez kötődő versenyhelyzet megszüntetését, másrészt, gyakorlati kivitelezés szempontjából a tanári szerep megváltoztatását, az osztály előtt, azzal szemben helyet foglaló pedagógus hatalmi pozíciójának feladását és egy, a kooperáción és a közös megértésen alapuló új „félállás” megvalósítását a gyakorlati oktatás terén is.

Bár igen sokféle és sokszínű példát olvashatunk, a szerzők számára szemmel láthatóan mégis az áldozat vagy célpont szerepébe való beleéléshez vezető feladatok a legfontosabbak. A foglalkozások esetében mindig is az együttműködő tanulás (cooperative learning), ahol a maximum 15 főből álló csoport egy bizonyos témára adott folyamatos reflektálásait irányítja a tanár a megfelelő módon. A módszer kétségkívül nem új, a furcsa azonban az, hogy bár ezt a tanulási módszert a szerzők az egész iskolára kiterjesztendőnek tartják, mégsem gondolkodnak el az esetleges vegyes foglalkozás lehetőségén. A külön fiú foglalkozás – mit csinálnak addig a lányok? – ugyanis így csak megerősíti az iskolák fiúcentrikusságát, amelyet a két gyakorló pedagógus amúgy jól elemez ki, mint a rendszer egyik legfőbb negatív vonását. Ez a fajta fiú-centrikusságát mind a büntetésben, mind a jutalmazásban dominál, és szerves része a férfi dominancián alapuló énkép kialakulásának. Ezen folyamatnak két fontos megnyilvánulására koncentrálnak a szerzők, a szexuális zaklatásra (sexual harassment) és diáktársakkal szembeni agresszivitásra (bullying). A jól követhető érvelés szerint mindkettő részben a himbdominancia hagyományos reakciója, részben az ezt a dominanciát érő kihívásokra adott válasz. Így a gyengébb vagy hátrányos helyzetű fiúk a lányokat helyettesítik, rajtuk statuálnak példát a domináns fiúk, miáltal egy, számukra minden aspektusában kedvező erőviszonyt alakítanak ki, illetve tartanak fenn. Ez a fajta elsődlegesen nemi vonatkozású érvelés azonban csak részben magyaráz meg olyan jelenségeket, mint a fokozódó idegengyűlölet, a növekvő agresszivitás, vagy esetleg a mind fiatalabb kora kitolódó és egyre fontosabb szerepet kapó szexuális tapasztalatszerzés, ami Európában köztudottan éppen az Egyesült Királyságban esik a legkorábbra. Még kevésbé valószínű, hogy maga az „ifjúsági probléma” (youth problem) egyszerűen a koedukált osztályok megjelenésére lenne visszavezethető, ahogyan azt a szerzők állítják. A bevezetőben leírtak alapján azt gondolhatnánk, hogy a harvtanas évektől megjelenő „vegyes” oktatási tendenciák a felülesek az iskolai erőszak megjelenéséért, noha az teljesen nyilvánvalóan jelen volt és jelen

van a nem koedukált intézményekben. Azt is megkockáztatnánk, hogy az utóbbiakban sokkal gyakoribb és komolyabb formában jelentkeznek, mint ott, ahol a másik nem képviselői is jelen vannak, aminek több oka is lehet. A legkézenfekvőbb talán, hogy a másik nem képviselői egyrészt figyelmet igényelnek, másrészt másfajta kommunikáció alakul ki egy vegyes csoporton belül, más érintkezési szabályokkal, amelyek közül a legalapvetőbb a megnövekedett fizikai távolság. Azt a könyv írói is elismerik, hogy az iskolai zaklatásnak nemcsak az elkövetői, hanem az alanyai is többnyire, sőt döntő többségükben hímneműek. Van erre éppen elég, akár angol, irodalmi vagy más példa. A magyarázat itt azonban mindössze az, hogy a gyengébb vagy „más” fiúk egyszerűen csak a lány áldozatokat helyettesítik, ami pont a nem koedukált iskolák esetében lenne elfogadható érvelés. Tagadhatatlan, hogy a fiatalok viselkedési formái – az iskolában is – elsősorban a nemi szerepek mentén alakulnak ki és formálódnak meg, ez azonban nem azt jelenti, hogy kizárólag vagy elsődlegesen a nemi szerepek alakítanák ki társadalmi és magánéletbeli szerepeinket, viszonyrendszerünket. Az iskolai erőszak esetében ez például azzal egészíthető ki, hogy ez a jelenség nyilvánvalóan köthető más kulturális mintákhoz és a szereplők társadalmi helyzetéhez is. Az olyan iskolákban, ahol például alacsony a továbbtanulási arány vagy jelentős az alacsony jövedelmű szülők aránya, vagyis nincs meg a kellő motiváció a tanuláshoz és egyáltalán az iskolába járáshoz, magasabb lesz az iskolai erőszak aránya és jóval komolyabb problémát is fog okozni, mivel az ilyen intézményekben a tanári kar is többnyire szerényebb minőségű. Mindenképpen nehézzé a szerzők gondolatmeneténél követését, hogy sem a cümben is szereplő macho értékek, sem azok legfőbb iskolai megjelenési formája, a jobb híján iskolai zaklatásnak vagy erőszakoskodásnak fordítható bullying nem kerül definícióra.

Különösen fontos az ilyen orientáltságú munkák megjelenése az oktatásban, ahol azonban nyilvánvalóan nem csupán a „Hogyan szelídítsük meg a fiúkat?” kérdésre kell koncentrálni, hanem jóval szélesebb látókörű konfliktusmegoldási, sőt, folyamatos konfliktuskezelési (conflict resolution és conflict management) oktatásra van szükség, amely a nemiség problémáin túlhaladva, de esetleg abból kiindulva foglalkozna az agresszió társadalmi kérdésével. Az egyetlen fejezet, amely, ha nem is túl mélyen, de foglalkozik ezzel a lehetőséggel, az a *Playing War* (Harc játékok) című, ám ez is csak a férfi agresszivitás és dominancián való törekvés egyéb káros hatásaként könyveli el a faji megkülönböztetést, harci erények és a háború dicsőítését. A fentiekén túl az olyan elfogultságból fakadó tévhitések, mint annak hangsúlyozása, hogy a középkori bosszorkányüldözés tulajdonképpen a matriachális érték-

keket védelmező bölcsek asszonyok millióinak(?) kiáltása volt (37. old.), még sokban gyengítik a könyv elfogulatlanságáról esetlegesen kialakított képet.

(Salisbury, Jonathan & Jackson, David: *Challenging Macho Values – Practical Ways of Working with Adolescent Boys*. The Falmer Press, London, 1996.)

Vizer Balázs



## AZ ISKOLA, MINT ERŐSZAKSZERVEZET

A 13 szerző írásából álló tanulmánykötet témája a szervezeti erőszak, melynek színtere az iskola. Az alkotók Kanada iskolarendszerét, iskolai gyakorlatát elemzik egyazon szempontból, különböző szinteken. Vizsgálódásaik tárgya olyan problémakört ölel fel, mely a levont következtetésekkel együtt túlmutat Kanada határain, s több nyugati országra, de különösen az amerikai kontinens államaira is érvényesnek mondhatók. Kanada egy etnikailag vegyes ország, tehát a rasszizmus kérdése, annak az oktatás intézményeiben való megjelenése különösen nagy hangsúlyt kap az egyes tanulmányokban. A cikkeket nem egyforma súllyal ismertetjük, inkább csak ízelítőt szeretnénk adni a témából, a legérdekesebbnek vélt írásokból szemezgetve.

Aki elolvassa ezt a könyvet, annak az az érzése támadhat, hogy az iskola nem más, mint a különböző érdekek mentén szerveződött frontok hadszíntere, hogy az iskolai élet minden egyes szereplője ellenséges viszonyban áll egymással, s hol az erőszak elkövetőivé, hol annak áldozataivá válik. Az iskola, mint rendszer „megerőszakolja” a diákokat, épp úgy, ahogy a tanárt; a tanár – testileg-lelkileg egyaránt – bántalmazza a tanulókat; a gyerekek szintén nem kímélik egymást. A nemi, faji, társadalmi hovatartozás, a vallás, a szexuális beállítottság meghatározó tényezőt jelentenek mindezen küzdelmekben.

Amennyiben kilépünk a szűken vett oktatási rendszerből, s annak más alrendszerekkel való viszonyát vizsgáljuk, úgyszintén gyerekek, nők, etnikumok stb. ellen elkövetett erőszakot találunk. Ezt állítja az egyik cikk írója, aki olyan bírósági ítéleteket tanulmányozott, amelyeket a gyermekeket bántalmazó tanárok eseteiben hoztak. A szerző arra a megállapításra jut, hogy a gyerekek koruknál fogva diszkrimináltak, tudniillik a bíróság sokkal inkább helyén valónak ítéli meg fizikai bántalmazásukat, mint ha felnőttekről lenne szó. Egy másik tanulmány témája a filozófia, az ismeretelmélet és lételmélet hozzájárulása a nemek közötti hierarchia kialakulásához: a tradicionálisan a férfifiassághoz kapcsolódó és elsődlegesnek tekintett jel-

lemzők, mint az értelem, az objektivitás felértékelődtek, s a nőiességhez tartozónak vélt értékek, mint az érzelem, a test, a szubjektivitás lealacsonyodtak, másodlagos szerepet kaptak. A szerzők a szervezeti erőszakot úgy definiálják, mint olyan intézményes gyakorlatot vagy eljárást, mely kedvezőtlen hatással van a gyermekekre vagy a gyermekek egy csoportjára azáltal, hogy őket pszichikailag, szellemileg, lelkileg, kulturálisan, gazdaságilag vagy fizikailag terheli. Ez az oktatási környezetben azt is jelenti, hogy akadályozza a diákokat a tanulásban, ezáltal sérti őket. Ugyanakkor több szerző is kiemeli, hogy az iskolában elkövetett erőszak olyannyira részévé vált társadalmunknak, s oly mértékben ivódott bele nevelési elképzeléseinkbe és elveinkbe, hogy szinte észre sem vesszük létezését.

A kötet szerzőinek célja nem kevesebb, mint egyrészt felhívni a figyelmet arra a tömeges sértésre, kirekesztésre, ami nem pusztán az iskolákat jellemzi – a közoktatástól egészen a felsőoktatásig –, hanem az egész társadalmat; másrészt olyan pedagógiai gyakorlatok kidolgozása és alkalmazása, melyek lehetőséget teremtenek mindezen erőszakfajták előfordulásának csökkentésére, például azáltal, hogy a róla való beszélgetés helyet kap az iskolában.

Az egyes szakemberek kiindulópontja azonos: az iskola előnyt biztosít, „jutalmazza” azokat, akik hagyományosan előnyt élveznek az oktatás, s a társadalmi élet egyéb területein is, s az eleve hátránnyal indulókat pedig kirekeszti, vagy „elősegíti”, hogy saját maguk váljanak meg az oktatási intézménytől, s a későbbiekben a befejezetlen iskola hosszan tartó hátránnyától szenvedjenek. Aki olvasott Bourdieut, az előtt nem ismeretlen az a felfogás, miszerint az iskolának, mint rendszernek létezik olyan funkciója, mely mind az előnyöket, mind a hátrányokat megerősíti, s fenntartja a társadalmi egyenlőtlenséget. Az iskola, a közvetített tudás tartalma és formája, a vizsgáztatás módja és az elvárások az eleve magasabb társadalmi osztályból származó gyerekeknek kedveznek, s a hátránnyal indulókat még hátrányosabb helyzetbe hozzák. Amikor az egyik szerző az egyetem által nyújtott tudást vizsgálja, épp azt kifogásolja, hogy az intézmény az objektív tudást sokkal inkább felülértékeli, mint a tapasztalat által szerzett ismereteket, az önálló elképzeléseket. Így a számonkérés során az akadémiai esszét, mint műfajt fölérendeli az elbeszélésnek, s a beszámolót, ami bizonyos kultúrákban, illetve a nők körében értékelt, nem tekinti olyan tudományosnak, mint az előbbit. Az oktatásban az írás felette áll a beszédnek, ami szintén a fehér középosztálynak, s közöttük is elsősorban a fiúknak kedvez. Mindezek tehát egyenlőtlennek teszik a tanulókat, fajuk, társadalmi helyzetük, nemük alapján.

A szakemberek szerint az oktatásban a gyerekeket versenyzetjük egymással, a kevés pozícióért való küz-

keket védelmező bölcsek asszonyok millióinak(?) kiáltása volt (37. old.), még sokban gyengítik a könyv elfogulatlanságáról esetlegesen kialakított képet.

(Salisbury, Jonathan & Jackson, David: *Challenging Macho Values – Practical Ways of Working with Adolescent Boys*. The Falmer Press, London, 1996.)

Vizer Balázs



## AZ ISKOLA, MINT ERŐSZAKSZERVEZET

A 13 szerző írásából álló tanulmánykötet témája a szervezeti erőszak, melynek színtere az iskola. Az alkotók Kanada iskolarendszerét, iskolai gyakorlatát elemzik egyazon szempontból, különböző szinteken. Vizsgálódásaik tárgya olyan problémakört ölel fel, mely a levont következtetésekkel együtt túlmutat Kanada határain, s több nyugati országra, de különösen az amerikai kontinens államaira is érvényesnek mondhatók. Kanada egy etnikailag vegyes ország, tehát a rasszizmus kérdése, annak az oktatás intézményeiben való megjelenése különösen nagy hangsúlyt kap az egyes tanulmányokban. A cikkeket nem egyforma súllyal ismertetjük, inkább csak ízelítőt szeretnénk adni a témából, a legérdekesebbnek vélt írásokból szemezgetve.

Aki elolvassa ezt a könyvet, annak az az érzése támadhat, hogy az iskola nem más, mint a különböző érdekek mentén szerveződött frontok hadszíntere, hogy az iskolai élet minden egyes szereplője ellenséges viszonyban áll egymással, s hol az erőszak elkövetőivé, hol annak áldozataivá válik. Az iskola, mint rendszer „megerőszakolja” a diákokat, épp úgy, ahogy a tanárt; a tanár – testileg-lelkileg egyaránt – bántalmazza a tanulókat; a gyerekek szintén nem kímélik egymást. A nemi, faji, társadalmi hovatartozás, a vallás, a szexuális beállítottság meghatározó tényezőt jelentenek mindezen küzdelmekben.

Amennyiben kilépünk a szűken vett oktatási rendszerből, s annak más alrendszerekkel való viszonyát vizsgáljuk, úgyszintén gyerekek, nők, etnikumok stb. ellen elkövetett erőszakot találunk. Ezt állítja az egyik cikk írója, aki olyan bírósági ítéleteket tanulmányozott, amelyeket a gyermekeket bántalmazó tanárok eseteiben hoztak. A szerző arra a megállapításra jut, hogy a gyerekek koruknál fogva diszkrimináltak, tudniillik a bíróság sokkal inkább helyén valónak ítéli meg fizikai bántalmazásukat, mint ha felnőttekről lenne szó. Egy másik tanulmány témája a filozófia, az ismeretelmélet és lételmélet hozzájárulása a nemek közötti hierarchia kialakulásához: a tradicionálisan a férfifiassághoz kapcsolódó és elsődlegesnek tekintett jel-

lemzők, mint az értelem, az objektivitás felértékelődtek, s a nőiességhez tartozónak vélt értékek, mint az érzelem, a test, a szubjektivitás lealacsonyodtak, másodlagos szerepet kaptak. A szerzők a szervezeti erőszakot úgy definiálják, mint olyan intézményes gyakorlatot vagy eljárást, mely kedvezőtlen hatással van a gyermekekre vagy a gyermekek egy csoportjára azáltal, hogy őket pszichikailag, szellemileg, lelkileg, kulturálisan, gazdaságilag vagy fizikailag terheli. Ez az oktatási környezetben azt is jelenti, hogy akadályozza a diákokat a tanulásban, ezáltal sérti őket. Ugyanakkor több szerző is kiemeli, hogy az iskolában elkövetett erőszak olyannyira részévé vált társadalmunknak, s oly mértékben ivódott bele nevelési elképzeléseinkbe és elveinkbe, hogy szinte észre sem vesszük létezését.

A kötet szerzőinek célja nem kevesebb, mint egyrészt felhívni a figyelmet arra a tömeges sértésre, kirekesztésre, ami nem pusztán az iskolákat jellemzi – a közoktatástól egészen a felsőoktatásig –, hanem az egész társadalmat; másrészt olyan pedagógiai gyakorlatok kidolgozása és alkalmazása, melyek lehetőséget teremtenek mindezen erőszakfajták előfordulásának csökkentésére, például azáltal, hogy a róla való beszélgetés helyet kap az iskolában.

Az egyes szakemberek kiindulópontja azonos: az iskola előnyt biztosít, „jutalmazza” azokat, akik hagyományosan előnyt élveznek az oktatás, s a társadalmi élet egyéb területein is, s az eleve hátránnyal indulókat pedig kirekeszti, vagy „elősegíti”, hogy saját maguk váljanak meg az oktatási intézménytől, s a későbbiekben a befejezetlen iskola hosszan tartó hátránnyától szenvedjenek. Aki olvasott Bourdieut, az előtt nem ismeretlen az a felfogás, miszerint az iskolának, mint rendszernek létezik olyan funkciója, mely mind az előnyöket, mind a hátrányokat megerősíti, s fenntartja a társadalmi egyenlőtlenséget. Az iskola, a közvetített tudás tartalma és formája, a vizsgáztatás módja és az elvárások az eleve magasabb társadalmi osztályból származó gyerekeknek kedveznek, s a hátránnyal indulókat még hátrányosabb helyzetbe hozzák. Amikor az egyik szerző az egyetem által nyújtott tudást vizsgálja, épp azt kifogásolja, hogy az intézmény az objektív tudást sokkal inkább felülértékeli, mint a tapasztalat által szerzett ismereteket, az önálló elképzeléseket. Így a számonkérés során az akadémiai esszét, mint műfajt fölérendeli az elbeszélésnek, s a beszámolót, ami bizonyos kultúrákban, illetve a nők körében értékelt, nem tekinti olyan tudományosnak, mint az előbbit. Az oktatásban az írás felette áll a beszédnek, ami szintén a fehér középosztálynak, s közöttük is elsősorban a fiúknak kedvez. Mindezek tehát egyenlőtlennek teszik a tanulókat, fajuk, társadalmi helyzetük, nemük alapján.

A szakemberek szerint az oktatásban a gyerekeket versenyeztetik egymással, a kevés pozícióért való küz-

delemre tanítják őket, de a kollektív munkára, egymás kölcsönös fejlesztésére nem. Az iskola egyenlő esélyeket hirdet, ugyanakkor konzerválja a társadalmi rétegződést. A szervezeti erőszak az eleve alacsonyabb társadalmi pozícióban lévőköt el akarja tüntetni a rendszerből, ki akarja zárni a versenyből. Ugyanakkor a „sikeresekre” is van negatív hatása, hiszen ők azt gondolják, hogy személyes képességeiknek köszönhetik előmenetelüket, így a „rosszabbakat”, „gyengébbeket” lenézve izolálják magukat másoktól. Az előnyös helyzetben lévők a hátrányos helyzetűeket okolják saját kudarcukért.

A kötet egyik szerkesztője három tényezőt jelöl meg az erőszak forrásaként: 1. standardizáció, 2. pedagógiai gyakorlat, 3. büntetés. A szabványosításnak, a standardizációnak tartalmi és időtényezője egyaránt van. A felmérő tesztek szükségszerűen egyfajta kulturális keretbe vannak beágyazva. Más kulturális-társadalmi háttérrel rendelkező gyerekeknek mások a tapasztalataik, tudásuk. Az időre elkészítendő felmérők esetében rosszabb az esélyük a lassan gondolkodóknak, a rosszul olvasóknak. Mindezek nemi és kulturális előítéleteket erősítenek meg. A pedagógiai gyakorlatra jellemző az érzelmi oldal, az affektivitás kiiktatása, a kognitív tudás, mint egyedül értékelhető tudástípus hegemoniája. A gyermek a kötelező oktatás miatt kiszakad a családból, de az iskola nem veszi át a család szerepét az érzelmi fejlődés terén. Az iskola mindezt visszautasítja, és a lakó- valamint vallási közösségek hatáskörébe utalja. A szerző szerint a probléma az, hogy ezek az intézmények a legtöbb gyermek számára ismeretlenek, tehát nincs hely, ahol érzéseiket kifejezhetnék, ahol érzelmi világuk fejlődhetne, ami egyébként a felmérések szerint a kognitív fejlődést is nagy mértékben elősegíthetné. Az egyik szakember anya-tanárokkal készített interjúkat. Sok tanár maga is szülő, így az affektív jellegű tudását kamatoztathatná a pedagógiai gyakorlatban. Az iskolarendszer azonban ezt nem teszi lehetővé, a pedagógusoknak külön kell választaniuk szerepeiket, az érzelmeiket ugyanúgy otthon kell hagyniuk, mint a gyerekeknek. Az erőszak kialakulásáért felelősnek tekintett harmadik elem, a büntetés az oktatás részévé vált, hogy a tanuláshoz szükséges, biztonságos környezet biztosítva legyen.

A szerkesztő-szerző az iskolavezetőket két szinten tartja felelősnek a gyermek bántalmazásáért. Egyrészt, mert figyelmen kívül hagyják, így elnézik az iskolán kívüli erőszakot azáltal, hogy nem beszélnek róla. Nem beszélnek róla, mert nincs rá hely a tantervben, nincs olyan fórum, ahol a problémák a felszínre kerülhetnek. A gyerekek tehát nem tanulják meg felismerni az erőszakot, s később sem beszélhetik ki. Magukkal cipelik, ami öngyűlölet, gyűlölet formájában nyilvánul meg egyfelől. Másrészt maguk az elfogadott iskolai

gyakorlatok és folyamatok is sértők. A tanárok és más iskolai hatóságok jogában áll, hogy fizikai erőszakot alkalmazzanak. A szisztematikus erőszaknak része a versenyzetető osztályozási rendszer is, valamint a kizáró pedagógia, mely megalázza a „mások” kultúráját azáltal, hogy kihagyja a tananyagból, hogy nem esik szó róla.

A kritikai és feminista pedagógia szószólói azt szeretnék, ha a hagyományosan kizárt csoportok, mint a fogyatékosok, a szegények, az etnikai kisebbségek, a leszbikusok, a homoszexuálisok is helyet kapnának az oktatásban. A szervezeti erőszak ugyan mindenkit érint, de nem egyforma mértékben. Sokkal inkább bántja azokat, akik „mások”, akik kreatívabbak, érzékenyebbek. Olyan pedagógiai gyakorlat kialakítása szükséges, melyben az érzelmi elem is hangsúlyt kap, melyben odafigyelnek a gyerekek tapasztalataira, melyben súlya van a gyerekek véleményének. Mindehhez azonban a tanárok hozzáállásán kell változtatni, mondják. Ehhez elsősorban az szükséges, hogy a pedagógusok vizsgálat tárgyává tegyék és feldolgozzák gyermekkori élményeiket, erőszakhoz kapcsolódó saját tapasztalataikat, hogy aztán szabadon beszélgethessenek diákjaikkal a korábban tabuként kezelt témákról: az erőszakról, a szexualitásról, a rasszizmusról stb. Kritikusan felül kell vizsgálni minden értéket és interpretációt, ami az iskolában történik: amit és ahogyan tanítanak, ahogy értékelik a tanítást, a működő kirekesztő mechanizmusokat, az iskolai rendszer célját, a célok eléréshez használt eszközöket, valamint a várt eredményeket – a szerzők mindezt olyan, az oktatás minden szintjén szükséges kollektív folyamatnak tartják, mely kedvező esetben elvezethet az attitűdváltáshoz.

(Juanita Ross Epp & Ailsa M. Watkinson: *Systemic Violence. How School Hurts Children*. London, Falmer Press, 1996.)

Abonyi Nóra



## AZ ERŐSZAK – SZOCIOLÓGUSSZEMMEL

A tekintélyes német szociológiai folyóirat, a *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1997-ben *Soziologie der Gewalt* (Az erőszak szociológiája) címmel vaskos, több mint 400 oldalas különszámot jelentetett meg. Az összesen 17 tanulmányt (a három angolul, illetve az egy franciául írott szöveget fordításban olvashatjuk) felvonultató kötet ismertetése nehéz feladat elé állította e sorok íróját. Nem is annyira magának a szemlének a megírására gondolok, mint inkább arra a tényre, hogy terjedelmi okokból kénytelen



delemre tanítják őket, de a kollektív munkára, egymás kölcsönös fejlesztésére nem. Az iskola egyenlő esélyeket hirdet, ugyanakkor konzerválja a társadalmi rétegződést. A szervezeti erőszak az eleve alacsonyabb társadalmi pozícióban lévőköt el akarja tüntetni a rendszerből, ki akarja zárni a versenyből. Ugyanakkor a „sikeresekre” is van negatív hatása, hiszen ők azt gondolják, hogy személyes képességeiknek köszönhetik előmenetelüket, így a „rosszabbakat”, „gyengébbeket” lenézve izolálják magukat másoktól. Az előnyös helyzetben lévők a hátrányos helyzetűeket okolják saját kudarcukért.

A kötet egyik szerkesztője három tényezőt jelöl meg az erőszak forrásaként: 1. standardizáció, 2. pedagógiai gyakorlat, 3. büntetés. A szabványosításnak, a standardizációnak tartalmi és időtényezője egyaránt van. A felmérő tesztek szükségszerűen egyfajta kulturális keretbe vannak beágyazva. Más kulturális-társadalmi háttérrel rendelkező gyerekeknek mások a tapasztalataik, tudásuk. Az időre elkészítendő felmérők esetében rosszabb az esélyük a lassan gondolkodóknak, a rosszul olvasóknak. Mindezek nemi és kulturális előítéleteket erősítenek meg. A pedagógiai gyakorlatra jellemző az érzelmi oldal, az affektivitás kiiktatása, a kognitív tudás, mint egyedül értékelhető tudástípus hegemoniája. A gyermek a kötelező oktatás miatt kiszakad a családból, de az iskola nem veszi át a család szerepét az érzelmi fejlődés terén. Az iskola mindezt visszautasítja, és a lakó- valamint vallási közösségek hatáskörébe utalja. A szerző szerint a probléma az, hogy ezek az intézmények a legtöbb gyermek számára ismeretlenek, tehát nincs hely, ahol érzéseiket kifejezhetnék, ahol érzelmi világuk fejlődhetne, ami egyébként a felmérések szerint a kognitív fejlődést is nagy mértékben elősegíthetné. Az egyik szakember anya-tanárokkal készített interjúkat. Sok tanár maga is szülő, így az affektív jellegű tudását kamatoztathatná a pedagógiai gyakorlatban. Az iskolarendszer azonban ezt nem teszi lehetővé, a pedagógusoknak külön kell választaniuk szerepeiket, az érzelmeiket ugyanúgy otthon kell hagyniuk, mint a gyerekeknek. Az erőszak kialakulásáért felelősnek tekintett harmadik elem, a büntetés az oktatás részévé vált, hogy a tanuláshoz szükséges, biztonságos környezet biztosítva legyen.

A szerkesztő-szerző az iskolavezetőket két szinten tartja felelősnek a gyermek bántalmazásáért. Egyrészt, mert figyelmen kívül hagyják, így elnézik az iskolán kívüli erőszakot azáltal, hogy nem beszélnek róla. Nem beszélnek róla, mert nincs rá hely a tantervben, nincs olyan fórum, ahol a problémák a felszínre kerülhetnek. A gyerekek tehát nem tanulják meg felismerni az erőszakot, s később sem beszélhetik ki. Magukkal cipelik, ami öngyűlölet, gyűlölet formájában nyilvánul meg egyfelől. Másrészt maguk az elfogadott iskolai

gyakorlatok és folyamatok is sértők. A tanárok és más iskolai hatóságok jogában áll, hogy fizikai erőszakot alkalmazzanak. A szisztematikus erőszaknak része a versenyzetető osztályozási rendszer is, valamint a kizáró pedagógia, mely megalázza a „mások” kultúráját azáltal, hogy kihagyja a tananyagból, hogy nem esik szó róla.

A kritikai és feminista pedagógia szószólói azt szeretnék, ha a hagyományosan kizárt csoportok, mint a fogyatékosok, a szegények, az etnikai kisebbségek, a leszbikusok, a homoszexuálisok is helyet kapnának az oktatásban. A szervezeti erőszak ugyan mindenkit érint, de nem egyforma mértékben. Sokkal inkább bántja azokat, akik „mások”, akik kreatívabbak, érzékenyebbek. Olyan pedagógiai gyakorlat kialakítása szükséges, melyben az érzelmi elem is hangsúlyt kap, melyben odafigyelnek a gyerekek tapasztalataira, melyben súlya van a gyerekek véleményének. Mindehhez azonban a tanárok hozzáállásán kell változtatni, mondják. Ehhez elsősorban az szükséges, hogy a pedagógusok vizsgálat tárgyává tegyék és feldolgozzák gyermekkori élményeiket, erőszakhoz kapcsolódó saját tapasztalataikat, hogy aztán szabadon beszélgethessenek diákjaikkal a korábban tabuként kezelt témákról: az erőszakról, a szexualitásról, a rasszizmusról stb. Kritikusan felül kell vizsgálni minden értéket és interpretációt, ami az iskolában történik: amit és ahogyan tanítanak, ahogy értékelik a tanítást, a működő kirekesztő mechanizmusokat, az iskolai rendszer célját, a célok eléréshez használt eszközöket, valamint a várt eredményeket – a szerzők mindezt olyan, az oktatás minden szintjén szükséges kollektív folyamatnak tartják, mely kedvező esetben elvezethet az attitűdváltáshoz.

(Juanita Ross Epp & Ailsa M. Watkinson: *Systemic Violence. How School Hurts Children*. London, Falmer Press, 1996.)

Abonyi Nóra



## AZ ERŐSZAK – SZOCIOLÓGUSSZEMMEL

A tekintélyes német szociológiai folyóirat, a *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1997-ben *Soziologie der Gewalt* (Az erőszak szociológiája) címmel vaskos, több mint 400 oldalas különszámot jelentetett meg. Az összesen 17 tanulmányt (a három angolul, illetve az egy franciául írott szöveget fordításban olvashatjuk) felvonultató kötet ismertetése nehéz feladat elé állította e sorok íróját. Nem is annyira magának a szemlének a megírására gondolok, mint inkább arra a tényre, hogy terjedelmi okokból kénytelen

voltam a művek közül néhányat kiragadni, jóllehet szinte mindegyikük fontos, lebilincselő olvasmány.

A kötet érdekessége, hogy jóllehet elsősorban szociológusok írták, statisztikai adatokat, táblázatokat egyáltalán nem tartalmaz. Nem véletlenül. A szerzők abban egységesek, hogy a leginkább elterjedt, általában kvantitatív vizsgálatokon nyugvó szociológiai elemzések helyett más módszereket részesítenek előnyben. Az említett megközelítések ugyanis ahelyett, hogy magát az erőszak fogalmát járnák körül, vagy az erőszakot különböző ténylegesen megnyilvánuló formáiban kutatják, inkább az erőszakos cselekményeket kiváltó okokra fektetik a hangsúlyt. A kérdőíveket gyártó íróasztali kutatók mintegy rárögzítik a valóságra kérdéseiket, kvázi megerőszakolják azt; az erőszak jelenségének tényleges megértéséhez azonban nemigen nyújtanak segítséget. A tanulmányok szerzői ezzel a főiránnyal szembehelyezkednek, és az erőszak megnyilvánulásainak valós példáiból indulnak ki. Bátran vállalják az általában kissé lenézett leíró szociológiát, módszereik is ehhez igazodnak.

Maga a szöveggyűjtemény négy fejezetből áll. Az első szerzői saját szociológiai programjukat mutatják be, leírják, milyennek képzelik el az erőszak elemzésének szerintük legmegfelelőbb módját. A második fejezet az erőszak megnyilvánulásának legkülönbözőbb példáit vonultatja fel. Szó esik Kolumbiáról, ahol a fiatalok férfiakkal leggyakoribb halálozási oka közismerten a gyilkosság; érdekes információkat tudhatunk meg királygyilkosságokról, polgárháborúkról, francia külvárosi fiatalokról, hardcore koncertekről vagy éppen a maffiáról. A harmadik rész az erőszak képének és jelentőségének a modern társadalomban bekövetkezett változásairól foglalkozik. A tárgyalt témák közül most csak hármat említsek: a halálbüntetést, a szélsőséges állatvédők, illetve laktovegetáriánusok mozgalmát (vegetáriánusok, akik semmiféle állati eredetű táplálékot, még tejterméket sem fogyasztanak [németül: Veganer]), valamint a jugoszláviai háború kirobbantotta (németországi) vitát, amely egy szuverén államba történő fegyveres beavatkozás jogszerűségéről folyt. A zárófejezet két tanulmánya az erőszakra való visszaemlékezésnek (Auschwitz), illetve az erőszak média általi megjelenítésének az ábrázolására vállalkozik.

A bevezető és egyben leghosszabb tanulmánya a szöveggyűjtemény szerkesztőjének, Trutz von Trothának az írása. A szociológia klasszikusainak rövid áttekintése után a szerző arra a következtetésre jut, hogy az általános szociológiai elméletek csupán marginális figyelmet szentelnek az erőszak problémájának. Marx szerint az erőszak a történelemnek csupán dajkálója, de nem csinálója. Durkheim feltételezte, hogy a felvilágosodás, a tudományos térhódítás, a társadalmi szocializálódás következtében az erőszak az emberi kap-

csolatokban egyre inkább háttérbe fog szorulni. Simmel ugyan figyelemreméltó megfigyeléseivel jelentősen hozzájárult a probléma megvilágításához, de nála az erőszak jórészt az uralommal egyenértékű. Jól ismertek Weber gondolatai az erőszak monopóliumáról, de nála sem lehet rábukkanni például az erőszakos cselekedetek valamiféle tipológiájára. A Webernek az erőszak monopóliumáról kifejtett nézeteit átvevő strukturalista-funkcionalista megközelítés is csak mostohaszerepet szán a témának. Parsons ugyan meglehetősen sokat foglalkozott az erőszak problémájával, de agressziófogalma egyrészt az erőszak fogalmának jelentős kibővítéséhez vezetett, másrészt viszont az erőszak elemzését a pszichológia vagy az etológia hatáskörébe utalta át. Röviden összefoglalva: az erőszakot az elméleti szociológia vagy kizárja kutatási területéből, vagy a felismerhetetlenségig kibővíti azt, míg végül minden erőszaknak számít, ami az emberi önmegvalósítást akadályozza. Az előbb leírtak dacára léteznek olyan irányzatok, amelyek az előbb felvázolt fővonulattal ellentétesek. Trotha itt leginkább Foucault-ra és Elias-ra gondol (jóllehet, ez utóbbi a hangsúlyt inkább az erőszak megfékezésére, kordában tartására fekteti) és persze megemlíti Popitzot és Canettit is.

Az általános szociológiai elméletekkel ellentétben a szociális problémákkal, a devianciával, a kriminalitással foglalkozó szociológusok mindig is egyik kedvenc témájának számított az erőszak. Számos hasznos információt, adatot, megfontolandó javaslatot tartalmazó jelentés látott például napvilágot a 90-es években (ilyen vizsgálatokat végzett az ASA, az APA vagy a NAS az Amerikai Egyesült Államokban, vagy a német kormány ún. Erőszakbizottsága). Mindazonáltal Trotha rossz érzésének ad hangot az ilyen típusú kutatásokkal kapcsolatban, hisz azok nem magával az erőszakkal foglalkoznak, hanem az azt előidéző okokat firtatják. A kvantitatív vizsgálatok adathalmazai pedig csupán elnagyolt következtetéseket tesznek lehetővé, erős leegyszerűsítésekhez vezetnek, és alig mondanak többet olyan közhelyeknél, mint például, hogy a posztmodern társadalmakban a pluralizáció, az individualizáció, a funkcionális differenciálódás egy negatív velejárója, mintegy mellékterméke a különböző dezintegrációs problémák (például az erőszak) megjelenése. A szerző erkölcsi-etikai kifogással is él, amikor azt kárhóztatja, hogy miközben ez a fajta szociológia a figyelmet az erőszakot elkövetőkre irányítja, egyben fel is menti azokat, hisz tettükre társadalmi magyarázatot talál: vagyis megkerüli a felelőség problematikáját. Trotha talán legfontosabb kritikája a módszertannal kapcsolatos. Mivel az általa kipellengérezett elemzések tárgya nem maga az erőszak, hanem az azt kiváltó okok, így ezekből a vizsgálatokból sokat megtudhatunk ugyan a veszélyeztetettségéről, a hátrányos helyzetéről, a munka-

nélküliségről, az iskolai kudarcról, vagyis mindarról, ami „nincs rendben”, de vajmi keveset magáról az erőszakról. A Trotha által elképzelt erőszakszociológia ezzel szemben magának a jelenségnek szentel figyelmet, ily módon járulva hozzá az erőszak fenomenológiájának megalapozásához. Másképp fogalmazva: a miért? kérdés helyett előnyben részesíti a mi? és a hogyan? kérdéseket. Vizsgálni ezért szerinte az erőszak formáinak egyedi megnyilvánulásait érdemes. Az erőszak egy folyamata, egy dinamikus jelenség: egyáltalán nem véletlen, hogy az uralkodó statikus elemzések képtelenek megbirkózni vele. Helyesebb ezért az egyes erőszakos cselekmények pontos rögzítése, aprólékos leírása, a kontextus összes jelentős elemének: a tettes és sértettársai, az áldozat és a nézők egymás közti kapcsolatának feltárása. A szerző javasolta út a mikroelemzésen át jut el a makroelemzésig, az egyedi jelenségtől vezet az általános fogalom felé – nagyjából a Magyarországon kevéssé ismert, az A. L. Strauss és B. G. Glaser nevével fémjelvezhető „grounded theory” (alapozott elmélet) értelmében. Módszere erősen hasonlít az etnometodológiára vagy a klasszikus fenomenológiára, de azokkal ellentétben nem elégszik meg a cselekedetek mentális reprezentációjával, annak minél részletesebb leírásával. Azt, hogy az erőszakos cselekmények résztvevői miként élik meg a helyzetet, elengedhetetlenül fontos megértenünk, de ez csak az első lépés a megfigyelt jelenségek konceptualizációja felé. A cél ugyanis olyan szociológiai alapfogalmak megalkotása kell legyen, amelyek segítségével lehetővé válik megvalósítani az egyediben az általánost.

A kötet második tanulmányában Birgitta Nedelmann a németországi erőszakutatók két meghatározó irányzatát mutatja be az olvasónak, és akár Trotha gondolatainak folytatásaként olvasható. Az ún. „mainstream” kutatásokat egymással laza egységet alkotó, különböző szakszociológiai képviselői (ifjúságszociológusok, politikai szociológusok, devianciakutatók stb.) végzik. Érdeklődési területük erősen divatfüggő: a 70-es, 80-as években a terrorizmus és a diákmozgalmak, a 90-es években az „ifjúság és erőszak”, az iskolai erőszak, a családon belüli erőszak, az idegengyűlölet, a politikai erőszak. A másik irányzat leginkább Wolfgang Sofsky nevéhez fűződik [a továbbiakban Sofsky-féle irányzat, T. G.], aki munkatársaival az erőszak megjelenésének szélsőséges formáit (például a koncentrációs táborokon belüli erőszakot) kutatja. A mainstream kutatások egyik jellemzője Nedelmann szerint is az, hogy az erőszakot a hatalom eszközeként fogják fel, úgyhogy a fogalom meglehetősen tágga, kezelhetetlenné válik: leszűkítése, behatárolása szükséges. Ezenkívül az ilyen vizsgálatokat végző társadalomtudósok főleg a tettesre koncentrálnak, úgyhogy az áldozat szemszöge kiesik a látókörükből. Az iskolai erőszakkal foglalkozó szocio-

lógusok például legfőképp az erőszakot elkövető diák családi hátteréről, családi neveléséről, kábítószerfogyasztásáról, továbbtanulási szándékáról, a média hatásáról gyűjtenek adatokat. Egyfajta optimizmus szövi át a műveiket. Azt a nézetet képviselik, hogy az erőszak megfékezése elvileg lehetséges, csak meg kell hozzá találni a megfelelő módot. Nem véletlen, hogy gyakran különböző javaslatokat dolgoznak ki, terjesztenek elő. A hétköznapi, nem tudományos erkölcsből indulnak ki, miszerint a nem állami erőszak eleve negatív, rendbontó, veszélyezteteti a társadalmat, ráadásul a legitim állami erőszakmonopóliumot propagálják. Érthető, ha kutatásaikkal általában elnyerik állami megbízóik tetszését. (Talán nem véletlen, hogy ez a fajta megközelítés alkotja a főirányt. Ahogy a lét a tudatot, úgy határozza meg a pénz a kutatást, T. G.) A főirányt képviselő kutatók nem törődnek az erőszak jelenségének szociológiai megfogalmazásával; adatokat gyűjtenek, ajánlásokat fogalmaznak meg. Metodikailag sem számítanak újtónak: ugyanazokat a hagyományos módszereket alkalmazzák, mint egyéb társadalmi jelenségek vizsgálatánál. Sofskyék szerint az erőszak lényege nem annyira cselekményben, hanem a szenvedésben rejlik. Ezért nem az erőszakot elkövetők indokait, a tetteikhez vezető indokokat kell vizsgálni, ehelyett egy szociológiai (el)szenvedés-elmélet ([Er-]Leidens-theorie) felállítása a végső cél. Mivel az erőszak értelme magában az erőszakban keresendő, ezért az erőszakot kiváltó okokat is az erőszakos cselekmény folyamatában keresik. Jogosan kritizálja azonban Nedelmann, hogy ez könnyen az erőszak egyfajta „l'art pour l'art” felfogásához vezet. Jóllehet, a Sofsky-féle irányzat elutasítja a tettes középpontba helyezését, nem esik át a ló túlsó oldalára: érdeklődésének nem kizárólagos központja az áldozat. Inkább a tettes, az áldozat és a szemlélők/nézők alkotta triád konstellációját vizsgálja. Mivel kutatásai elsősorban az erőszak megnyilvánulásainak szélsőséges formáira irányulnak, nem áll a veszélye annak, hogy túl pesszimista nézeteket vallanak. A hétköznapi erkölcs magától értetődése helyett az erőszak jelenségének ambivalenciájára mutatnak rá, ami miatt sokan az erőszakélvezet, a voyeurizmus vádjával illetik őket. Sofsky fő feladatának az erőszakos cselekmények rekonstrukcióját, verbális megjelenítését, (főleg az áldozatok) érzelmi-rationális megértését tekinti. Legfőbb módszere a részletes leírás („dichte” Beschreibung) – ezzel is szembel helyezkedik természetesen a szociológusközösség nagyobbik részével. A kétfajta irányzat szembeállításakor Nedelmann érezhetően a Sofsky-félével szimpatizál (nem véletlenül került bele a kötetbe), mindamelllett jómaga egy harmadik felfogást propagál. Ehhez szerinte legfőképpen a következő feladatokat elvégzése szükséges. Egy olyan fogalmi keretrendszer felállítása, amely magában foglalja Simmel,

Weber és Popitz szociológiai kezdeményezéseit. A testi bántalmazás és a testi fájdalom integrálása. Az erőszakos cselekményekkel összefüggő szubjektív értelem elemzése, miáltal megkülönböztethető válik a két szélsőség, az „értelmetlen”, illetve az „értelmes” erőszak. A legkülönbözőbb módszerek alkalmazása, illetve összekapcsolása.

A már említett Wolfgang Sofsky esszéjében az erőszak néhány megjelenési formáját (merénylet, razzia, embervadászat és deportálás/halálos menet) az idő aspektusából közelíti meg. Az erőszak leggyorsabb formája a merénylet, melyre a tudás aszimmetrikus eloszlása jellemző (a tervező merénylet szemben a mit sem sejtő áldozattal). A merénylet fő célja nem egyének megsemmisítése, hanem kollektív félelemkeltés. A többiek félelme az ő diadala, önigazolása. Egészen más képp éli meg az áldozat a situációt. A teljesen váratlan esemény hirtelen, egyik pillanatról a másikra kiragadja hétköznapi világából. Fontos látni, hogy ez a váratlan pillanat nem azonos a megszokott „most”-tal, vagyis nem helyezhető el egy múlt-jelen skálán, inkább egy időn kívüli eseményként írható le. A razzia lényegében egy gyors támadás és egy hosszú, akár napokat-heteket igénybe vevő előkészítés utáni hirtelen tempóváltással jellemezhető. A razziát végrehajtók, nevezzük őket kommandósoknak, célja egyáltalán nem a megsemmisítés, hanem egy házkutatás, keresett bűnözők letartóztatása stb. A helyiségbe berontó, az ott tartózkodókat földre teperő, falhoz állító kommandósok felbukkanása egy csapásra megsemmisíti az áldozatoknak a személyiség sértetlenségébe vetett hitét. Egészen más a kommandósok és az áldozatok időérzékelése. Míg az előbbieket a razziát csupán munkájuk részeként, rutincselekedetként élik át, addig ugyanaz az utóbbiak számára váratlan támadásként hat. Élményük központi eleme a hirtelenség, a gyorsaság. A razzia során a kommandósok általában fizikai erőszakot is alkalmaznak (a méltán elhíresült Whiskys már csak elfogásának erőszakmentessége miatt is kilóg a bűnözők átlagából). Még ha magát az akciót központilag irányítják is, a helyszínen bármikor bekövetkező, előre ki nem számítható események a kommandósok számára meglehetősen nagy szabadságot biztosítanak. Bürokratikus, sematikus eljárás helyett improvizációra, a helyzethez való gyors alkalmazkodási képességre van szükség. A kommandósok önállóan cselekednek, összetartó erejük nem valamiféle hierarchián, hanem bajtársiasságon nyugszik. (Ezért is veszélyezteti a razzia bizonyos fokig a szervezetben belüli fegyelmet.)

Míg a razzia mindenfajta menekülést lehetetlenné kíván tenni, addig az embervadászat áldozatok elfogására irányul. A lincshangulatú tömegben nincs munkamegosztás, az együttműködés teljesen spontán; a szervezés helyébe az üldözés intenzitása lép. Az üldözők

mindegyike gyorsabb akar lenni a többinél, először akarja beérni az áldozato(ka)t, hogy a fő cél, az első ütés/rúgás privilégiuma az övé legyen. A közös vadászat fokozza az egyén izgalmi állapotát. Sebezhetetlennek érzi magát, hisz ott loholnak mögötte a többiek, akik előbb-utóbb úgyis beérik. A felelősséget sokakkal megosztja, így az lényegében nem is létezik. Az üldözők számára az embervadászat egy büntudatmentes cselekményt jelent. A menekülők egyetlen esélye ezzel szemben, ha nem vesztik el a fejüket. Üldözőikkel ellentétben valamennyire meg kell őrizniük hidegvérüket, a menekülés számukra fegyelem, óvatosság, éberség. Míg az üldözők közös hatalomérzése egységet szül, addig a menekülők közt ellentétes folyamat zajlik. A kezdeti összetartozás hamar megszűnik, mindenki csak a saját bőrét menti. Az embervadászatnak akkor van vége, ha a menekülőket utoléri. Az elfogottakat halálos rémület fogja el, az idő megszűnik számukra, csak a pillanatot élik át. A diadalmaskodó embervadászok helyzete gyökeresen más. Hatalmas mámort éreznek, hisz nem ütköznek ellenállásba, szabad az út az erőszak, az ellenség teljes megsemmisítése előtt.

A koncentrációs táborba vezető úton, a halálos menetben haladók számára gyakran ismeretlen a végcél. Maga a haladási sebesség az erőszak egy eszköze. Mivel csak a menetelő oszlop elején érezhetik magukat biztonságban a deportáltak (a gyengéket, betegeket lelővik), ezért mindenki megpróbál a többinél gyorsabban menetelni. Ez a destruktív rivalizálás azonban nem tart örökké. A kezdeti tempót képtelenség tartani; a többségen apátia lesz úrrá. A felügyelők helyzete megint más. Ők a halálos menetben az abszolút szabadság kivételes állapotát élik meg: tetszés szerint kegyetlenkedhetnek. Ennek az erőszaknak sem annyira a halál a célja, hanem a szenvedés meghosszabbítása. A halálos menet a kollektív kínzás egy szélsőséges formája.

Susanne Krasmann tanulmánya a maffia és az erőszak viszonyát taglalja. Maffián általában a szervezett bűnözésnek egy olyan fajtáját értjük, amely gazdasági irányultságú, s amely szükség esetén az erőszak alkalmazásától sem riad vissza. Szinte mindennaposak az orosz, az ukrán, a szerb stb. maffiák tevékenységéről, a nekik tulajdonított bűncselekményekről, bérgyilkosságokról, robbantásokról szóló hazai újsághírek. Ettől függetlenül nem árt tisztában lenni azzal, hogy jönlhet, a fogalom jelentésváltozáson ment át az utóbbi időben (egyébként nemcsak nálunk), a maffia eredetileg csupán Szicíliaira, illetve kivándorolt olasz maffiózók következtében Amerikára korlátozódott. Vagyis a szó eredeti értelmében vett maffiajelenség nem csapátható le egy gazdasági tevékenységre, igen fontos a szervezet kulturális beágyazódottsága. A maffia köztudottan védelmet nyújt. Ez a védelem egy eladható áruszolgáltatásnak is felfogható. Eközben egyfajta kettős

játék figyelhető meg. A maffiának egyrészt meg kell nyernie ügyfelei bizalmát (nem véletlen, hogy a maffiatagokat kissé eufemisztikusan uomini d'onorének hívják), másrészt azonban, ezzel párhuzamosan, bizonyos fokú bizalmatlanság elhárítása is szükséges ahhoz, hogy az eladott áru (a védelem) iránti keresletet növelni tudják. A maffia tehát egyszerre teremt és akadályozza meg az erőszakot. A maffia sikerének egyik titka, hogy a fenyegetés (a maffia részéről) és az alkalmazkodó viselkedés (a védenc részéről) rejtve marad. A kívülálló nem érzékeli ezt az erőszakon nyugvó kölcsönös játszmát a maffia és védencei között. Erőszak és hatalommentes teret lát ott, ahol pedig ez a két intézmény lényeges szerepet játszik. A maffia hatalma ugyanis éppenhogy az erőszak, illetve az azzal való fenyegetés révén teremődik meg. Nem véletlen, hogy az utóbbi évtizedek nyílt erőszakmegnyilvánulásai, a maffia által elkövetett sorozatos bombamerényletek kontraproduktívnak bizonyultak a szervezet számára. A mindig is illegális maffia ezáltal korábbi legitimitását kezdte elveszíteni. A lakosságban egyre erősödött a fokozottabb állami bűnüldözés iránti igény; többek között sikeresnek bizonyult a pentitismo intézménye (a pentito az a volt maffiatag, aki büntetésének elengedése fejében elárulja társait). Mindamellet a szerző ezzel kapcsolatban egy paradox helyzetet állapít meg. Az államnak az illegális bűnözés elleni erősebb fellépése pont azoknak kedvez, akik képesek több kockázatot vállalni, erőszakosabbak, szervezettebbek.

François Dubet írása a fiatalkori erőszak logikája címet viseli. A szerző Mathieu Kassowitz Magyarországon is bemutatott legendás filmjének (A düh, 1995) a világába kalauzolja az olvasót és a francia külvárosokban növekvő erőszak megértéséhez nyújt segítséget. Dubet kiindulópontja, hogy a hagyományos társadalmakban a fiataloknak (értsd: a fiatal férfiaknak) meg volt rá a lehetőségük, hogy a közösség által elfogadott normákat – többek közt erőszak formájában – egy meghatározott életkorban megszegjék. Ez a fajta erőszak azonban erősen ritualizált volt, ha szigorúan vesszük, itt is egyfajta normáról volt tehát szó, és a biztonsági szelep funkciója mellett a férfiaság bizonyítékául is szolgált. Megfigyelhető, hogy a felnőttek ugyan elítélik a fiatalok erőszakos cselekedeteit, de egymás közt gyakran dicsekszenek saját ifjúkorukban elkövetett csínytevéseikkel, emlékeztetesebb verekedésekkel. Ez a fajta fiatalkori rituális erőszak szociális mechanizmusként szervesen illeszkedett a tradicionális társadalomba.

A (francia) külvárosokban mára újfajta erőszak megjelenésének lehetünk azonban tanúi. E települések kölcsönös jellegzetessége, hogy a lakók alig ismerik egymást. A fiatalok idejük nagy részét az utcán töltik, ahol nem érvényesül a család összetartó ereje, és ahol

lényegében senkihez sem tartoznak. A korábbi informális társadalmi ellenőrzést felváltó formális kontroll (a tanárok, a szociális munkások, a rendőrök stb.) kevésbé képes szocializációs funkciókat ellátni. Ennek következtében nő a fiatalok által elkövetett erőszakos cselekmények száma, egyben csökken az ezekben részt vevők kora. Egy tipikus erőszakos esemény (villongás) lezajlása a következőképpen írható le röviden: összetűzés a rendőrökkel, akiket nem sokkal később erőszakkal, rasszizmussal vádolnak, ezt követi az autók felgyújtása, kirakatok betörése, összeverekedés a rendőrökkel – többnyire tévékamerák előtt. Míg régebben a munkások erős osztályöntudattal, ebből következően jelentős összetartó erővel rendelkeztek, addig a mai, többnyire munkanélküli fiatalokból hiányzik a szolidaritás. Ami számukra megmarad, az egy cél és irány nélküli düh. A külvárosi fiataloknál szubkultúrája a kirekesztés, a relatív depriváció következménye. Ők is a tömegtársadalom középosztály-meghatározta kulturális mintáit követik: ugyanazokat a műsorokat nézik a tévében, hallgatják a rádióban, mint jobb módú társaik. A társadalmi kirekesztettség érzése viszont annál erőteljesebben jelentkezik, minél eredményesebb a kulturális alkalmazkodás. Reakciójuk egy, a szakirodalomból ismert jelenséggel, a stigma megfordításával jellemezhető. (Mivel Ti nem vagytok hajlandók elfogadni, hogy hozzátok hasonlóvá váljunk, ezért mi pont annak a sztereotípiának fogunk megfelelni, amit Ti elutasítottok, és arra leszünk büszkéek.)

Dubet az iskoláról is kifejti gondolatait. A hagyományos iskola alapja a társadalmi és az iskolai világ korai elválasztásán nyugodott. A mai fiatalok azonban olyan ifjúsági kultúrában találják magukat, amely távol esik az iskolaiétól. Ráadásul súlyos szociális problémákkal a hátuk mögött lépnek be az iskola kapuján. Helyesen érzékelik tökéletes kilátástalanságukat, nem hisznek a tanulás fontosságában. Ennek következtében egyre nő a társadalmi és kulturális szakadék a diákok és a tanárok között. A középosztályhoz tartozó tanárok már a diákoknak az iskolai élet dezintegrációjához vezető viselkedését (hangoskodás, fégyelmezetlenség) is erőszakként élik meg. Ráadásul az iskola egyre gyakrabban válik a ténylegesen erőszakos, sőt bűnözői viselkedések színterévé is. A diákok erőszakossága rendszerint az iskola ellen irányul: tömegzúznak, szélsőséges esetben megverik a tanárt. Nem mehetünk el egy paradoxon mellett: miközben a demokratikus elveket valló modern iskola mindenki számára a tanulás és ezzel együtt a feljebbjutás biztosítását ígéri, addig a kudarcot vallókat, a lemorzsolódókat, a követelményeket teljesíteni képteleneket magukat okolja az elszenvedett kudarcért. Az ily módon individualizálódott kudarc természetesen nem válthat ki szervezett, polgári ellenálló mozgalmat: ami marad, az erőszak.

Michael Schwab-Trapp egy konkrét példán, a németországi zöldeknek a pacifizmusról vallott nézetein mutatja be, miként változhat a közvélemény hozzáállása az erőszakhoz. Az elméleti háttér megértéséhez szükséges tudni, hogy a szerző egy társadalom politikai kultúráján a politikai diskurzusok történelmileg növekvő együttesét érti. Bevezeti a diskurzív események fogalmát, ami olyan megnyilvánulásokat jelent, amelyek az addig általánosan elfogadott, konszenzuson alapuló nézetektől eltérnek, úgyhogy kezdetben provokációnak hatnak, vagy legalábbis nagy vitát indítanak el. A nézetek megváltoztatásához nem csak egy új helyzet előállása szükséges, hanem az is, hogy az „újítók” képesek legyenek ennek az új helyzetnek egy meglehetősen egyszerűen körvonalazott megfogalmazására, mintegy „lecsupaszítására”. Az új érvrendszer ezenkívül nem kerülhet légtüres térbe, szükség van egyfajta történelmi legitimációra. Lássuk az elméleti modell után a konkrét példát!

Köztudott, hogy a Zöldek tagsága jelentős mértékben a békemozgalmak aktivistáiból verbuválódott, akik mindenfajta erőszakot elítéltek, akik az állami erőszak legitimitásához meglehetősen ambivalens módon viszonyultak. A jugoszláviai háború során azonban óriásit változott a párt hivatalosan képviselt álláspontja a pacifizmussal kapcsolatban, ami egyben fontos lépésnek bizonyult Németország külpolitikájának újrameghatározási folyamatában is. E változás szemléltetésére Schwab-Trapp a jelenlegi külügyminiszter egy meghatározó beszédét (amelyben Joschka Fischer a jugoszláviai beavatkozás mellett foglalt állást), valamint az arra adott reakciókat vizsgálja kvalitatív tartalom-elemzés révén. A háború jelentős eseménynek számít egy-egy nép történelmében, és a kollektív történelmi felfogás kristályosodási pontjaként fogható fel. A háborúról folytatott viták folyamatos munkát igényelnek, egyben a saját történelem feldolgozását jelentik. Különösen igaz ez a 20. századi Németországra, amelynek legfontosabb eseménye a náci korszak, illetve a II. világháború volt. Nem véletlen, hogy a katonai intervenciók legitimációjának, illetve illegitimitációjának érvei mind ehhez az időszakhoz nyúlnak vissza. Az 1945 utáni Németországban szinte dogmának számított az a nézet, hogy az ország soha többé nem avatkozhat be katonai erőszakkal más országok életébe, hogy a „Nie wieder Krieg!” szellemének megfelelően német katona soha többé nem teheti be lábát más ország területére, hogy még csak a látszata se merülhessen fel annak, hogy a Szövetségi Köztársaság a hitleri Németország agresszív külpolitikájának útjára kíván lépni. 1996 decemberében a Bundestag ennek ellenére megszavazta, hogy az ENSZ égisze alatt német fegyveresek bevonuljanak a volt Jugoszlávia területére. Az intervenció mellett felhozott érvek pedig többnyire azonosak voltak a

Fischer által kifejtettekkel, és szintén a II. világháborúból levont, jöllehet az előzőektől gyökeresen eltérő következtetéseken nyugszanak. Röviden: a német történelem alapfelfogásának (vagyis a náci korszak mint „Basisgeschichte”) normatív karaktere megmaradt, viszont funkcionális változáson ment keresztül. A beavatkozást elítélő érv az ellenkezőjére fordult: épphogy a nemzetiszocialista múltból következik, hogy egy agresszor ellen erőszakkal kell fellépni. (Paradox módon egy, a nácizmust megszenvedő népből, a szerbekből, lesznek ily módon „nácik”.)

Schwab-Trapphoz hasonlóan Jürgen Friedrichs tanulmánya is a társadalmi normák megváltoztatására tett kísérletekről szól. Egyes társadalmi mozgalmak, mint például a szerző által vizsgált radikális állatvédők és laktovegetáriánusok különböző csoportjai az erőszakot az értékek és az azokon nyugvó jogi szabályozás megváltoztatásának egy lehetséges eszközének tekintik. Írásában Friedrichs elsőként a mozgalom elméleti alapjait ismerteti, majd kitér az aktivisták stratégiáira, akcióira. Rámutat arra, milyen fontos szerepe van a médiának abban, hogy a mozgalomnak sikerül-e eljuttatnia üzenetét az egyes lakossági csoportokhoz, avagy sem. A szerző legfontosabb következtetése, hogy az erőszak alkalmazása a mozgalom szempontjából végül is kontraproduktív. A központi jelentőségű célok helyett csupán a származtatott, a mozgalmisták által átmenetinek tekintett célok valósulnak meg. Ez azt jelenti, hogy a mozgalom ideológiájának alapköve, az állat és az ember abszolút egyenrangúságáról vallott nézet, süket fülekre talál a lakosság túlnyomó többségében, míg a tömeges állattartás, az állatkísérletek elleni tiltakozások jelentős méreteket öltenek. Friedrichs a teoretikusok és az aktivisták közti különbségekre is rávilágít. Hangsúlyozza, hogy a lakossági érdektelenség az aktivisták egyre fokozottabb radikalizmusához vezet, mígnem idővel végleg eltűnnek a közélet porondjáról. (Az embernek önkéntelenül a 68-as diáklázadásokból kinövő RAF-terroristákkal való párhuzam jut az eszébe.)

Hogy mennyire veszélyes, ha a hétköznapi erkölcs elemei észrevétlenül beépülnek a társadalomtudományokba, többek közt erre hívja fel figyelmünket Katharina Inhetveen. Az erőszak társadalmilag egyértelműen elítélendő cselekedetnek számít: felháborodást vált ki az emberekből, a megakadályozásának lehetőségeit mérlegelők pozitív elismerésben részesülnek. Ez a nem tudományos nézet átszövi a társadalomtudományokat is, olyannyira, hogy az erőszakos cselekedetek esetleges társadalmi hasznossága fel sem merül. Inhetveennek a hardcore szubkultúrában folytatott empirikus vizsgálata ezzel a közfelfogással szemben az erőszak kreatív oldalára fekteti a hangsúlyt. Munkájával a szerző egy átfogóbb szociológiai erőszakelemzés megalkotásához

szeretne hozzájárulni. A saját megfigyeléseken, interjúkon, beszélgetéseken alapuló kutatásának eredményeit egy elméleti mezőben is elhelyezni kívánó Inhetveen (leginkább Popitz, Simmel, valamint Durkheim elemzéseire támaszkodik) a társas együttlét demokratikus tulajdonságait hangsúlyozza. A hétköznapi erőszakra a felek (támadó, megtámadott, néző) egyenlőtlen, aszimmetrikus felállása jellemző. Más a helyzet azonban a hardcore koncerteken. Az itt megfigyelhető erőszak kölcsönös, és a koncertlátogatók egyenrangúságán nyugszik. Sőt, az interakciók erőszakos formái ezeken a rendezvényeken társadalmilag termékenyek: az egymásnak okozott fájdalom növeli az összetartozás érzését, a közösség kohéziójának az eszköze. A homogén közösséghez tartozás érzését nagyban elősegíti az is, hogy például egy popkoncerttel ellentétben hardcore rendezvényeken elmosódnak a határok a zenészek és a hallgatóság között. Gyakran előfordul, hogy a banda-tagok is leugranak rajongók közé, vagy azok másznak fel a színpadra, hogy együtt énekeljenek az együttesrel, majd onnan leugorva visszatérjenek a többiekhez. Más híreségekkal ellentétben hardcore zenészek nem veszik körbe magukat biztonsági emberekkel; a hierarchikus viszonyok iránti ellenszenvük további bizonyítéka, hogy alig osztogatnak autogramot.

A testiség, a sérülés, a fájdalom szerves része egy-egy hardcore koncertnek. Az Inhetveen által is megfigyelt (és megtapasztalt) erőszak azonban nem önkényes. A szubkultúrában különbséget tesznek a szerző által „pozitív”, „negatív” és „szükségesnek” elkeresztelt erőszak között. Az első kategóriába tartozik például maga a tánc (a pogózás vagy dodzsem-tánc) vagy a stagediving (valaki, legyen az koncertlátogató vagy bandatag, a színpadról leveti magát a tömegbe). A koncertlátogatókhoz hasonlóan Inhetveen is ennek az interakciónak a pozitív oldalát emeli ki. Csak a beavatatlan számára tűnnek ugyanis az össze-vissza ugráló, durvaságtól sem visszariadó fiatalok csupán agresszivitásukat kiélő vadaknak. A valóságban a táncformák különböző fajtái, az együttléneklés a zenekarral, a stagediving meglehetősen standardizáltak, ritualizáltak. Tilosnak számít ökölrel megütni a másikat, a színpadról lábbal előre leugrani; kimondatlan törvény a földre esettek azonnali felsegítése. Az erőszak a szórakozást szolgálja, alkalmazói nem a másikkban akarnak kárt tenni. Az agresszív tánc, egy-egy erősebb összekoccnás, a mindenfajta verbális kommunikációt lehetetlené tevő hangosan üvöltő zene ennek ellenére időnként verekedésekhez vezet. Ezek azonban nem egyeznek az összejövetel valódi szándékával, ezért negatív színezetet kapnak. Az ilyen cselekedetek mindig konkrétan valaki ellen irányulnak, és hiányzik belőlük a zenéhez fűződő kapcsolat is. Az előbbi szándékos vagy „negatív” erőszak megtorlását keresztelte el Inhetveen „szük-

séges” erőszaknak. Ezt egy gyors és határozott büntetésként kell elképzelni, és a szubkultúra normáinak egy fajtájaként fogható fel.

Végezetül érdemes megemlíteni, hogy a „pozitív” erőszak egyszerre két irányba hat. A szubkultúrán belül, ahogy azt már láttuk, egyrészt növeli a közösségi összetartozás érzését. Másrészt azáltal, hogy a kívülálló többség általában botránkozva tekint a koncerteken megnyilvánuló agresszióra, a fiatalok számára lehetőség nyílik arra, hogy elhatárolódjanak környezetüktől; ez pedig szintén erősíti a szubkultúrát.

Léderer Pál nemrég kemény kritikával illette a mai szociológiai írásokat nehézkes stílusuk miatt (*Holmi*, 1999/10-11). Szerinte azokat pusztán kedvetlésből ritkán vesszük kézbe, és szinte kizárt, hogy másodsor is elolvassuk őket (hacsak nem pontos adatokra vagyunk kíváncsiak, esetleg idézni szeretnénk belőlük egy saját cikk megírásakor). Nos, ez a veszély nem fenyegeti a *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* most szemlézett különszámát. Az erőszak problémájának sokoldalú megközelítésén túl (gondoljunk a módszertani sokszínűségeire vagy például arra, hogy az írások némelyike távoli civilizációkba is elkalauzolja az olvasót) feltétlenül kiemelendő a tanulmányok világos nyelvezete, a jól követhető okfejtések láncolata. Röviden: mind a forma, mind a tartalom dicséretre méltó; sikeres ötvözetüknek köszönhetően a szöveggyűjtemény a téma iránt érdeklődők számára megkerülhetetlen olvasmány.

(Trutz von Trotha [ed]: *Soziologie der Gewalt. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 37. 1997.*)

Tomasz Gábor



## ISKOLAI ERŐSZAKVARIÁCIÓK

A hat nyelven is – angolul, arabul, franciául, kínaiul, oroszul és spanyolul – megjelenő *Prospects* 1996. júniusi Nyitott aktájának (Open File) címe Erőszak az iskolában volt Az UNESCO által kiadott periodika már régóta közöl tanulmányokat e témában, és ezzel a számmal széles nemzetközi kitekintést biztosító válogatást kaphatott kézhez az olvasó. Az itt publikált tanulmányok között szerepel egy dél-afrikai, egy brazil, egy palesztin, egy japán, egy norvég és svéd kutatásokat elemző és egy észak-amerikai. Bár a szerzők sokban különböző megközelítésben, eltérő mélységben és tudományos háttérrel foglalkoznak a kérdéssel, mégis mindegyik tanulmány sokban hozzájárul a probléma megértéséhez, és így, csokorba szedve, megfelelő össze-

szeretne hozzájárulni. A saját megfigyeléseken, interjúkon, beszélgetéseken alapuló kutatásának eredményeit egy elméleti mezőben is elhelyezni kívánó Inhetveen (leginkább Popitz, Simmel, valamint Durkheim elemzéseire támaszkodik) a társas együttlét demokratikus tulajdonságait hangsúlyozza. A hétköznapi erőszakra a felek (támadó, megtámadott, néző) egyenlőtlen, aszimmetrikus felállása jellemző. Más a helyzet azonban a hardcore koncerteken. Az itt megfigyelhető erőszak kölcsönös, és a koncertlátogatók egyenrangúságán nyugszik. Sőt, az interakciók erőszakos formái ezeken a rendezvényeken társadalmilag termékenyek: az egymásnak okozott fájdalom növeli az összetartozás érzését, a közösség kohéziójának az eszköze. A homogén közösséghez tartozás érzését nagyban elősegíti az is, hogy például egy popkoncerttel ellentétben hardcore rendezvényeken elmosódnak a határok a zenészek és a hallgatóság között. Gyakran előfordul, hogy a banda-tagok is leugranak rajongók közé, vagy azok másznak fel a színpadra, hogy együtt énekeljenek az együttesrel, majd onnan leugorva visszatérjenek a többiekhez. Más híreségekkal ellentétben hardcore zenészek nem veszik körbe magukat biztonsági emberekkel; a hierarchikus viszonyok iránti ellenszenvük további bizonyítéka, hogy alig osztogatnak autogramot.

A testiség, a sérülés, a fájdalom szerves része egy-egy hardcore koncertnek. Az Inhetveen által is megfigyelt (és megtapasztalt) erőszak azonban nem önkényes. A szubkultúrában különbséget tesznek a szerző által „pozitív” és „negatív” és „szükségesnek” elkeresztelt erőszak között. Az első kategóriába tartozik például maga a tánc (a pogózás vagy dodzsem-tánc) vagy a stagediving (valaki, legyen az koncertlátogató vagy bandatag, a színpadról leveti magát a tömegbe). A koncertlátogatókhoz hasonlóan Inhetveen is ennek az interakciónak a pozitív oldalát emeli ki. Csak a beavatlan számára tűnnek ugyanis az össze-vissza ugráló, durvaságtól sem visszariadó fiatalok csupán agresszivitásukat kiélő vadaknak. A valóságban a táncformák különböző fajtái, az együtténeklés a zenekarral, a stagediving meglehetősen standardizáltak, ritualizáltak. Tilosnak számít ökölrel megütni a másikat, a színpadról lábbal előre leugrani; kimondatlan törvény a földre esettek azonnali felsegítése. Az erőszak a szórakozást szolgálja, alkalmazói nem a másikkban akarnak kárt tenni. Az agresszív tánc, egy-egy erősebb összekoccnás, a mindenfajta verbális kommunikációt lehetetlené tevő hangosan üvöltő zene ennek ellenére időnként verekedésekhez vezet. Ezek azonban nem egyeznek az összejövetel valódi szándékával, ezért negatív színezetet kapnak. Az ilyen cselekedetek mindig konkrétan valaki ellen irányulnak, és hiányzik belőlük a zenéhez fűződő kapcsolat is. Az előbbi szándékos vagy „negatív” erőszak megtorlását keresztelte el Inhetveen „szük-

séges” erőszaknak. Ezt egy gyors és határozott büntetésként kell elképzelni, és a szubkultúra normáinak egy fajtájaként fogható fel.

Végezetül érdemes megemlíteni, hogy a „pozitív” erőszak egyszerre két irányba hat. A szubkultúrán belül, ahogy azt már láttuk, egyrészt növeli a közösségi összetartozás érzését. Másrészt azáltal, hogy a kívülálló többség általában botránkozva tekint a koncerteken megnyilvánuló agresszióra, a fiatalok számára lehetőség nyílik arra, hogy elhatárolódjanak környezetüktől; ez pedig szintén erősíti a szubkultúrát.

Léederer Pál nemrég kemény kritikával illette a mai szociológiai írásokat nehézkes stílusuk miatt (*Holmi*, 1999/10-11). Szerinte azokat pusztán kedvetlésből ritkán vesszük kézbe, és szinte kizárt, hogy másodsor is elolvassuk őket (hacsak nem pontos adatokra vagyunk kíváncsiak, esetleg idézni szeretnénk belőlük egy saját cikk megírásakor). Nos, ez a veszély nem fenyegeti a *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* most szemlézett különszámát. Az erőszak problémájának sokoldalú megközelítésén túl (gondoljunk a módszertani sokszínűsége vagy például arra, hogy az írások némelyike távoli civilizációkba is elkalauzolja az olvasót) feltétlenül kiemelendő a tanulmányok világos nyelvezete, a jól követhető okfejtések láncolata. Röviden: mind a forma, mind a tartalom dicséretre méltó; sikeres ötvözetüknek köszönhetően a szöveggyűjtemény a téma iránt érdeklődők számára megkerülhetetlen olvasmány.

(Trutz von Trotha [ed]: *Soziologie der Gewalt. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 37. 1997.*)

Tomasz Gábor



## ISKOLAI ERŐSZAKVARIÁCIÓK

A hat nyelven is – angolul, arabul, franciául, kínaiul, oroszul és spanyolul – megjelenő *Prospects* 1996. júniusi Nyitott aktájának (Open File) címe Erőszak az iskolában volt. Az UNESCO által kiadott periodika már régóta közöl tanulmányokat e témában, és ezzel a számmal széles nemzetközi kitekintést biztosító válogatást kaphatott kézhez az olvasó. Az itt publikált tanulmányok között szerepel egy dél-afrikai, egy brazil, egy palesztin, egy japán, egy norvég és svéd kutatásokat elemző és egy észak-amerikai. Bár a szerzők sokban különböző megközelítésben, eltérő mélységben és tudományos háttérrel foglalkoznak a kérdéssel, mégis mindegyik tanulmány sokban hozzájárul a probléma megértéséhez, és így, csokorba szedve, megfelelő össze-



hasonlítást is kaphatunk. A legkézenfekvőbb alap bármilyen összehasonlításhoz pedig nyilvánvalóan az adott ország besorolása. E szerint itt igazából – és nagyon praktikusán – két csoportba oszthatjuk a tanulmányokat, vagyis a fejlődő országokban és a fejlett ipari országokban készült kutatásokra. Ráadásul a fejlődő országok közül kettő is óriási politikai és társadalmi változásokon ment keresztül, amely folyamatokat iskoláik helyzete kiválóan tükröz vissza.

Dél-Afrika az egyik ilyen ország. A fehér kisebbség uralmán alapuló apartheid politikája az 1990-es évek elejére teljesen megbukott, és átadta a helyét a demokratikus választásokon alapuló többségi kormányzati formának. Ám ez a folyamat korántsem zajlott-zajlik – zökkenőmentesen, hiszen az apartheid örökségei közé többek között a törzsi viszálykodást, a demokratikus minták hiányát és ami a legfontosabb, a hatalmas tömegű képzetlen és iskolázatlan fiatalat említhetjük.

A Fraser – Meier – Potter – Sekgobela – Poore „szerzői ötös” alapos történelmi visszatekintésben elemzi az iskolai erőszak hátterét és okait. Bár az első szabad választások előtt formálisan a fekete bőrű lakosság is részesült az alapvető oktatásban, az úgynevezett „bantú oktatás” (Bantu Education) lényegében pont azt hivatott biztosítani, hogy a lakosságnak ez a része ne juthasson hozzá a megfelelő tudásmennyiséghez. Az ilyen iskolákban tanító tanárok nem rendelkeztek a kellő képzettséggel. 1991-es adatok szerint a fekete elemi iskolákban tanító tanárok mintegy fele még a középiskolát sem végezte el, így nem csoda, hogy ugyanebben az évben mintegy 600.000 fiatal bukott ki az oktatási rendszerből, és mintegy három milliót egyáltalán be sem iskoláztak. Az iskolák állaga és felszereltsége természetesen az oktatásban bent maradók számára sem tette lehetővé a megfelelő minőségű ismeretanyag megszerzését. Mindezen folyamat azonban csak egy sokkal szélesebb társadalmi háttérrel együtt érthető meg igazán. Az apartheid elsődleges céljának, a faji alapú teljes szegregáció elérésének legfőbb eszköze a településpolitiká lett. Bár a fekete települések a nagyvárosoktól és általában a fehérék által lakott negyedektől távol estek, mivel a gazdaságnak jelentős fekete munkaerőre volt szüksége, a néger munkásoknak vagy ingáznuk kellett, vagy munkásszállókban laktak, ahol nőket és gyerekeket nem tűrtek meg. Nem volt ritka – és ma sem az –, hogy a családfő az év tizenkét hónapjából több mint kilencet szereteteitől távol töltött. Elképzelhető, hogy az ilyen életmód milyen hatással volt a hagyományos családmodellre.

Az illegálisan felépülő nagyvárosi fekete negyedeket a hatóságok rendszeresen kiürítették, és amíg elmozdításuk meg nem történt, addig az ott lakók nem, vagy alig részesültek az olyan szociális ellátásban, mint a megfelelő iskoláztatás, egészségügyi ellátás vagy, a vég-

ső kilátás pedig amúgy is a munkanélküliség volt, ami a fiatalok nagy része számára tökéletesen értelmetlenül tette magát a tanulást is. Az eredmény egy cél nélküli és az erőszakra roppant módon fogékony fiatal generáció lett, amely mind az apartheid ellenes mozgalomnak, mind az egyre szaporodó köztörvényes bűnözésnek az alapjául és toborzóbázisává vált. Gyakran maguk a fiatalok álltak a politikai megmozdulások élére, mint például az 1976-os felkelés sorozatban, amely az „afrikaans” – a búrok, vagyis a holland származású telepesek nyelve – iskolai tanítása elleni tiltakozásként kezdődött (The Soweto Language Revolution). A politikai célokért való erőszakos fellépés és az arra válaszul kapott erőszak mellett, de nem attól függetlenül, kialakult a fiatalok erőszakának egyfajta köztörvényes válfaja is. A „tsotsi” fogalma a fiatalkorúak utcai bandáinak ifjúsági kultúráját takarja, amely sokban mutat rokonságot a jól ismert észak-amerikai utcai bandákkal, a politikába való beavatkozás azonban élesen megkülönbözteti azoktól, hiszen a különböző politikai csoportok előszeretettel használják fel a tsotsi bandákat céljaik elérésére. Ezek a fiatalokú bandák olyan mértékben „szocializálódtak” az erőszakra, hogy tulajdonképpen a felnőttek váltak az „ifjúsági kultúra” áldozataivá – „Azt tesszük, amit a gyerekeink mondanak, hogy tegyünk, különben ránk gyűjtják a házukat” – idéz a tanulmány egy szülő. A személyes határolom és önkifejezés érzését a fiatalok egyedül a militáns és/vagy bűnözői életformában találhatják meg, és ehhez a fajta hatalomhoz oly módon hozzászórtak, hogy semmiképpen nem hajlandók azt átengedni bármilyen felnőtt hatásának. Nem csoda, hogy az erőszak a fekete iskolákban is mindenütt jelen van, mivel egyrészt a fiatalok elvesztették a felnőttek iránti megbecsülését, másrészt az oktatási rendszer, minden változás ellenére, még ma sem tudja biztosítani a boldogulás lehetőségét. Az iskolák ismételtlen irányíthatatlanná válnak, mivel a fiatalok a politikai csatározások során elsajátított stratégiákat használják fel céljaik elérésére. Jelszavuk a „diák hatalom” (pupil power), amely több helyen is átvette a teljes irányítást, és az egyik első eredményként minden iskolába jelentkezőt, felkészültségtől és tudástól függetlenül felvettek. Nem csoda, hogy a kilencvenes évek elején az ország történetének legrosszabb középiskolai záróvizsgái születtek meg, amelyeken csupán a diákok 36,4%-a jutott át.

A fentiek tükrében nyilvánvaló, hogy az új dél-afrikai vezetésnek óriási feladattal kell megbirkóznia és új alapról kell felépítenie az egész oktatási rendszert. Akcióprogramjának, az Új Oktatás a Békéért-nek (New Education for Peace) első feladatként először a diákokat kell újra behoznia az iskolába, egy új pedagógusgenerációt kell kiképezni, becslések szerint évi 4.000, legalább 1.000 diákot befogadó iskolát kell felépíteni,

távlati célként pedig az iskolából kikerülő fiatalok elhelyezkedését kell megoldani. Ezen feladatok mellett nem csoda, hogy maga az iskolai erőszak csupán a problémák egyik vetülete, a krízis egyik tünete, és nem elkülöníthetetlen kezelendő jelenség.

Hasonló felfogásban íródott a brazil tanulmány, Eloisa Guimarães írása, Az iskola ostrom alatt is. A téma a brazil nagyvárosok, elsősorban Rio De Janeiro szegénynegyedek iskoláinak helyzete, különös tekintettel az iskolai erőszak megjelenésére. Az erőszak két, egymástól nem mindig elkülöníthető formában van jelen ezekben a favela-kban, slumokban. Az első a drogkereskedők szervezeteinek jelenléte, akik hamar létrehozta az uralmuk alatt lévő terület és lakosság „civil” közigazgatását saját szabályaik alapján, a teljes ellenőrzése és alárendelésre törekedve. Hasonlóan terroriális elveken alapul a fiatalok bandái, a galerák felépítése, amelyek gyakran állnak a drogbarók szolgálatába. Mindkét csoport az erőszak azonnali és rendkívül brutális alkalmazásával működik és a nyilvános terek ellenőrzését alapvető fontosságúnak tartja, így az iskolák különösebb külön stratégia nélkül is természetes célponttá válnak számukra, mint gyülekezési vagy megfigyelőpont, rejtékhely vagy leszámolások színtere. Mivel valamennyi banda terjeszkedni kíván, illetve folyamatosan ébren akarja tartani tagjainak harci szellemét, az összecsapások mindennaposak, és a leggyakoribb helyszíneik az éjszakai szórakozóhelyek mellett a iskolaudvar. Gyakori jelenség a riói iskolákban a tanítás felfüggesztése bandaháború miatt. Ami azonban figyelemre méltó, az az, hogy a bandavezérek általában előre figyelmeztetik az iskola vezetőségét a veszélyre, ami kettős célt szolgál. Egyrészt konszenzusra kívánnak jutni az iskolával, így a tanárok nem fogják a rendőrséget figyelmeztetni, és az adott favelában lakó gyerekek is hazajuthatnak baj nélkül, másrészt viszont az adott bandafőnök így kíván legitimitásra szert tenni az adott környezetben, ami a koegzisztenciának egy sajátos válfaját mutatja, és a fiatalok számára is újfajta szocializációt jelent.

Természetesen a mindenütt jelenlévő erőszak nemcsak az utcáról áramlik be az iskolába, hanem jelen van ott is, már csak a galerák iskolába járó tagjain, vagy azok rokonain, illetve ezen diákok példáján keresztül is. Egyre gyakrabban részesülnek a tanárok fizikai fenyegetésben, és egyre gyakoribb tulajdonaik, például autók rongálása. Ezzel párhuzamosan nő a diákliai viszonylatban elkövetett erőszakos cselekedetek száma, különösen a valamilyen fegyverrel elkövetett támadásoké. Mindez szükségessé teszi az iskolák és az oktatási rendszer számára, hogy olyan, rövidtávú alkalmazkodási stratégiákat dolgozzanak ki, amelyek lehetővé teszik a mindennapi munkát és nevelést az iskolákban belül, az együttélést az erőszakkal, olyan mintákat

kell, hogy biztosítsanak a fiatalok számára, amely megakadályozza vagy legalább is nehezíti teszi az erőszakra való szocializációt, miközben nyilvánvaló cél a társadalmi erőszak elleni hosszú távú eredményeket hozó fellépés.

Egy ilyen program egyelőre távoli álomnak tűnik a palesztin közigazgatás területein, ahol az önálló államiság és a területi rendezés sem tekinthető megoldott kérdésnek. Sylvie Mansour cikke, az Intifáda nemzedéke az osztályteremben bemutatja, hogy Dél-Afrikához hasonlóan itt is létrejött egy úgynevezett elvesztett nemzedék, amely teljes erejével részt vett az 1988-ban meghirdetett Intifáda politikai harcaiban, a tiltakozásokban, az összecsapásokban és az erőszakban, és az erőszakra szocializálódott. Ez a generáció is elvesztette a felnőttek iránt tiszteletét és megbecsülését, kiábrándulva az idősebbek passzivitásából – a palesztin felnőtt lakosság jelentős része izraeli területen vállal munkát, aminek következtében jóval több felnőttalójuk van a megmozdulások következményeitől, mint a fiataloknak. A tisztelet elvesztése különösen markáns változás az szülők és a pedagógusok iránti feltétlen engedelmességre épülő korábbi arab családmódelhez képest, amely rendkívüli mértékben megnehezíti az oktatás újjáépítését. Az 1967-es izraeli megszállás előtt a két nagyobb területi egység, a Gázai övezet és a Nyugati part (West Bank) jordániai, illetve egyiptomi közigazgatás alatt álltak, így az adott ország oktatáspolitikája alá estek. A megszállás után még sokáig voltak használatban a jócskán cenzúrázott jordániai illetve egyiptomi tankönyvek, lecserélésük csak lassan történt meg, és az új tananyag semmiféle utalást nem tartalmaz a palesztin nép kultúráját, történelmét illetően.

A nyolcvanas évekre három féle iskolatípus vált dominánssá a megszállt területeken, a jórészt vallási szervezetek által működtetett magániskolák, a nyilvános iskolák (public schools) – ilyen iskolába jár a legtöbb fiatal –, és a nemzetközi segítség szervezetek, elsősorban az UNESCO által működtetett iskolák. Mind-egyikre jellemző a túlszűfoltosság – a legtöbb iskola több műszakban tanít –, a képzetlen tanerő, valamint az, hogy mivel általános cél a további zsűfoltosság elkerülése, nem buktatnak gyereket, mindenki továbbjut felfőbb osztályba. Mivel az izraeli hatóságok rendszerint – többek közt – az iskolák bezárásával reagáltak a palesztin megmozdulásokra, még a közelmúltban sem volt ritka az olyan eset, hogy egy iskolaévből a tanítási napok akár 75, de legalább 50%-a elveszett. Bár létrejött egyfajta „földalatti” iskolarendszer, ez nem tudta behozni a hiányosságokat, és a megfelelő módon megalapozott tudás nélkül továbbjutó diákok tulajdonképpen tudás, megszerzett ismeretanyag és képzettség nélkül hagyja el az iskolát. Természetesen az erőszak komoly problémaként jelentkezik a palesztin is-

kolákban, hiszen a tanulók már rég hozzászoktak a mindenütt jelenlévő agresszivitáshoz, és nem is nagyon ismernek más kulturális modelleket, amikhez alkalmazkodnának. Bár az iskolákban a tanárok rendszeresen alkalmazzák a fizikai fenytés eszközeit – ahogy a családokban is –, tekintélyük mégis egyre kevesebb, és gyakori, hogy akár a lányok is erőszakkal fenyegetőznek olyan triviális esetekben, mint a házi feladat kiadása vagy iskolakerülés. Hasonlóan vagy még nagyobb mértékben általános a diákok közti erőszak jelenléte. További aggodalomra ad okot az egyre több hazatérő család repatriálása is, hiszen az ő gyerekeik még kevesebb szülői kontrollal rendelkeznek. Ennek tükrében a palesztin hatóságok és a nekik segédkező nemzetközi szervezetek a dél-afrikaihoz hasonló gondokkal kell hogy megküzdjenek, amelyek közül nyugodt és rendezett iskolai körülmények megteremtése a legelső szempont.

A japán iskolarendszer természetesen nem küzd hasonló gondokkal, az iskolai erőszakot mégis kiemelt problémaként kezelik. 1984-től kezdődően olyan magas volt az iskolai zaklatásnak betudható öngyilkosságok száma, hogy a kérdés rendkívüli média- és kormányzati figyelmet kapott. Az azóta eltelt időszak fejleményeivel foglalkozik Morita Yohji tanulmánya, amely elsősorban a társadalmi változásokra adott viselkedési problémaként kezeli a jelenséget. Morita alapállítása szerint a japánok eredendően könnyen engednek bármilyen csoport nyomásának, és ennek köszönhető mind az iskolai erőszak elterjedtsége, mind az áldozatok végletes reakciója, amelyet tovább súlyosbít a társadalmi kontroll folyamatosan gyengülése, mint az egyéni boldogulásnak a közösség rovására való keresésének eredménye. Egyrészt a japán Oktatási Minisztérium adataira, másrészt a saját kutatásaim alapozva Morita egy négyrétgű strukturális modellt alkot az iskolai zaklatás résztvevőiről és a jelenség dinamizmusáról. Eszerint beszélhetünk áldozatról, agresszorról, nézőkről és báméskodókról. A báméskodót (bystander) az különbözteti meg a nézőtől (spectator), hogy ő úgy tesz, mintha nem figyelne oda az eseményekre. Maga az áldozat és az agresszor közti interakció a másik két csoport tagjainak visszajelzésein múlik, hiszen ha az agresszió tovább folytatódik és egyre intenzívebb és brutálisabb lesz, ha pozitív visszajelzést kap, de még akkor is, ha nem kíséri egyértelmű visszatetszés. Ezen reakciókat az az ellenőrző fékmechanizmus (control brake) szabályozza, amely mind az egyénben, mind a csoportban megtalálható. A fékmechanizmus működése pedig elsősorban az egyén csoportbeli szerepén, illetve a csoporthoz való kötődésén múlik. Márpedig, állítja Morita, ez a kötődés egyre kevésbé található meg a mai japán társadalomban, ahol az egyén a saját boldogulását keresi (societal privatization), ami önma-

gában nem lenne negatív folyamat, azonban együtt jár a társadalmi felelősségek elhárításával és a másokra irányuló erőszak iránti passzivitással. Ennélfogva maga a báméskodó is agresszor, hiszen az ő passzivitása teszi lehetővé vagy váltja ki az erőszakot. Ily módon vállalt a japán rendőrségi szleng szerint a „világos”, vagyis legális zónában található egyszerű ugratásból a „szürke” zónában található kellemetlen zaklatáson keresztül a „sötét”, vagyis kriminális zónában elhelyezkedő fizikai bántalmazás. Azon felül, hogy a japán társadalomnak kötelessége a zaklatás elleni iskolai fellépést támogatnia, makro szinten elsősorban arra van szükség, hogy az értékorientált egyéni boldogság keresést összhangba lehessen hozni a társadalom igényeivel és szükségleteivel, és ennek pont az iskolai nevelés a legfontosabb eszköze.

Morita modellje sok szempontból hasonlít illetve merít az általa is hivatkozási forrásként használt svéd származású norvég Dan Olweus munkájából, aki az iskolai erőszak régóta elismert skandináv és nemzetközi szakértőjének számít. Olweus több mint huszonöt évi kutatásainak eredményeként foglalja össze az iskolai erőszak, és azon belül is az iskolai zaklatás (school bullying) témájával kapcsolatos eredményeit, amelyek, Moritához hasonlóan elsősorban a csoportdinamika szabályszerűségeire épülnek, illetve az egyén társadalmi és családi szocializációját veszik kiindulópontul. Olweus pontos definícióval szolgál a jelenség leírására, miszerint egy diák akkor részesül zaklatásban, ha ismételt és hosszabb időtartamon keresztül van kitéve negatív cselekedeteknek egy vagy több másik tanuló részéről. Negatív cselekedetek az számít, amikor valaki szándékosan okoz, vagy kísérel meg okozni sérülést vagy kényelmetlenséget (injury or discomfort), vagyis az, amit az agresszív viselkedés definícióján értünk. Ez a terminus és definíció sokban segít tisztázni magát a jelenséget, és megkönnyíti az ellene való sikeres fellépést, amit például a korábbi elnevezés, a magyartanehezen fordítható angol „mob”, vagyis valamely eseményre összegyűlt tömeg szóból képzett és az etológia területéről átvett „mobbing” nem tett lehetővé. A zaklatás feltételei az egyenlőtlen erőviszonyok, a provokáció rendszerinti hiánya és a többség egyetértése, gyakori vonzata/jutalma pedig valamiféle anyagi haszon – kizsárolt pénz, étel, ital –, vagy morális elismerés a csoport részéről. Megkülönböztethető továbbá a közvetlen zaklatás, amely általában az áldozat elleni nyílt támadásban nyilvánul meg, valamint a közvetett zaklatás, amely rendszerint a lányok körében fordul elő, és legfőbb megjelenési formája az áldozat csoporton belüli elszigetelése, illetve csoportból való kizárása, kiszorítása.

Olweus kutatásai több, a köztudatban mélyen gyökeredző feltételezésről bizonyították be, hogy teljes

mértékben megalapozatlanok. Ilyen például az a hipotézis, hogy nagyobb osztályokban gyakoribb a zaklatás, mivel a nagyobb létszám csak igen csekély korrelációban áll az elkövetett erőszakoskodással. Szintén nem lehetett bebizonyítani, hogy az erőszakoskodók többnyire rossz tanulók, és a gyenge eredményeik miatt érzett frusztrációjukat töltik ki másokon, mivel a kutatás szerint az elkövetők többnyire átlagos tanulók voltak, így nem állíthatjuk egyértelműen azt sem, hogy az iskolai jegyekért folyó verseny közvetlenül vagy közvetve felelős az iskolai erőszakért. Hasonlóan elfogadott volt az a tézis, hogy a feltűnő külső jegyekkel rendelkező diákok – vörös hajúak, kövérek, szemüvegesek – gyakrabban válnak áldozattá. Az azonban igaz, hogy a tipikusnak nevezhető áldozatok az átlagnál gyengébb fizikummal rendelkeznek, és hogy szüleikkel – különösen édesanyjukkal – az átlagnál szorosabb érzelmi viszonyuk van. Önértékelésük gyakran igen alacsony, az erőszakkal rendszerint negatív az attitűdjük, és agresszió esetén általában nem is védekeznek, hanem egyre inkább befelé fordulnak. Ezt a típust Olweus passzív vagy aláztos (submissive) áldozatnak definiálta. Létezik egy másik, sokkal ritkább típus is, az úgynevezett provokatív áldozat, ő gyakran viselkedésével éri el, hogy a csoport agressziója rá irányuljon – ezek a tanulók többnyire viselkedési rendellenességgel rendelkező, hiperaktív gyerekek. Az áldozatok élete az iskolából kikerülve rendszerint normalizálódik – úgy a 23. év tájára többnyire teljes mértékben, de még így is sokszor megmarad a depresszióra való hajlam és az átlagosnál alacsonyabb önbecsülés.

A fentiekkel szemben az átlagos zaklató (bully) rendszerint erős fizikumú, olyan családból származik, ahol kevés szeretetben, de gyakori fenyegetésben részesült, viszont az otthonon kívüli tevékenységét sosem kérték tőle számon. Népszerűsége az osztályban átlagos, viszont van 2–3 olyan társa aki hallgat rá és nagyra tartja. Ők minősülnek a passzív zaklatóknak (passive bullies), akik ugyan aktívan részt vesznek az atrocitásban, de nem ők kezdeményeznek. Az átlagos erőszakoskodó az erőszakhoz pozitívan viszonyul, dominanciára tör csoportján belül, empátiát egyáltalán nem érez áldozata iránt, és a felszín alatt – ellentétben azazal, ahogy ezt sokan feltételezik – nem tapasztalható semmiféle zavar vagy bizonytalanság, bár környezetével gyakran ellenséges. Tény viszont, hogy ezek a fiatalok, mivel az iskola után sem változtatnak magatartásukon, gyakran kerülnek összetűzésbe a törvénnyel. A vizsgált fiatalok közül a több szempont alapján zaklatónak minősülőeknek 60%-át legalább egy bűnösét mi-

att hivatalosan regisztrálták, 35–40% visszaesőként, szemben a „normális” kontrollcsoport 10%-ával. Érdekes megjegyezni, hogy a korábbi áldozatok az átlagnak megfelelő vagy annál alacsonyabb mértékben szerepelnek ebben a kategóriában.

Nelly P. Stromquist és James Diego Vigil tanulmánya az iskolai erőszakról az Egyesült Államokban sajnos nem váltja be a ténia érdekességéhez fűzött reményeket, azonban széles, bár nem túl mély áttekintést ad a tárgy ottani szakirodalmából. Kalifornia példáján keresztül arra hívják fel a figyelmet, hogy milyen nagy mértékben járul hozzá a különböző etnikai, faji vagy vallási kisebbségek felemás asszimilációja és kulturális adaptációja (acculturation), valamint a lakosság elszegényedése a mind szűkösebbé váló erőforrások utáni versenyben az utcai és iskolai erőszak egyre nagyobb mértékű elterjedéséhez. Az, hogy az utcai és iskolai erőszaknak etnikai színezete van, nem azt jelenti, hogy maga az erőszak faji motivációjú lenne, hiszen a bűnügyi statisztikák szerint a fizikai támadások elkövetői és áldozatai 52%-ának azonos az etnikai háttere. Sokkal inkább arról van szó, hogy az egyre csökkenő életésélyek egyre növekvő frusztrációba torkoltnak, és ez elsősorban a fiatalok tevékenységében, valamint az iskolába (is) fegyvert hordó diákok egyre növekvő arányában figyelhető meg a leglátványosabban. A szerzők azt a kérdést teszik fel az olvasóknak, hogy vajon az állami és szövetségi hatóságoknak mire kell inkább fordítani energiáikat: az iskolák és tanulók fizikai biztonságának növelésére – a tanítás rovására, vagy a fiatalok helyzetének javítására, vagyis munkahelyteremtésre, a városokból kiköltöztetett iparágak vissza-telepítésére és hasonló, hosszú távú megoldásokra.

Bár valamennyi tanulmány más háttérrel és más megközelítésből foglalkozik a problémával, azt mégis megállapíthatjuk összegzésként, hogy akármilyen nagy hatással is van a külvilág és a társadalom aktuális állapota a gyerekek és az iskola életére, az iskolai erőszak mégis attól függetlenül van jelen és csak a legalapvetőbb szinten, a család és a közvetlen osztálybeli illetve tanár-diák viszony alapos átgondolásával és átforgalmazásával lehet azt a megfelelő módon kezelni. Természetesen ahol az erőszak a társadalmat is alapvetően veszélyezteti, ott erre igen kevés az esély, azonban mégis ez a út hozhatja meg a leginkább tartós és mélyreható változásokat.

*(Prospects. Quarterly Review of Comparative Education. 98. Issue, June 1996. Open file: Violence in the School.)*

Vízor Balázs

# SUMMARIUM

---

---

## AGGRESSION

In his study Vilmos Csányi discusses aggression from the point of view of human ecology. He discusses the types of human aggression. He differentiates between intergroup and intragroup aggression. He makes an important statement by pointing out that “the considerable decrease in intragroup aggression is not followed by a decrease in intergroup aggression, the latter even seems to increase.”

Zsuzsa Vajda examines what is behind the increasing aggression in everyday life. She analyses in detail the motifs of aggression. She emphasises that “Loneliness in childhood, being rejected or excluded permanently or for a long-time contribute to the strengthening of a tendency for mistrustful, attacking behaviour. Being rejected in school plays a role in dropping out and in joining deviant groups.”

The study of Olga Tóth is based on the empirical research that aimed at gathering information on the frequency of the various types of violence in the family (including violence against children) for the first time in Hungary. She points out that beating the child “is acceptable, tolerable for a significant group of Hungarian families and women. 63.8% of the sample would punish the parent if he/she beats his/her child, at the same time, 29.5% answered with a definite ‘no’ to this question.” In the second half of the paper the author discusses the issue of sexual harassment. She states: “Parents fear their children to a great extent from strangers, who can seduce them, they are, however, unaware of the fact that sexual harassment is most often committed by relatives, acquaintances. Everyone thinks, or tries to believe that such things could not happen around them. It also happens frequently that people define sexual harassment or battering of children narrowly, i.e. they shut their eyes to the ‘less serious’ cases”.

The study of Dan Olweus deals with the problems of defining the term bullying. According to him “I define school bullying or victimisation in the following general way: a student is being bullied or victimised when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students. It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another — basically what is implied in the definition of aggressive behaviour.” The author points out that “The terms violence and violent behaviour are often used as roughly synonymous with aggressive behaviour. In my view, this is unfortunate and violence/violent behaviour should be defined as aggressive behaviour where the actor of perpetrator uses his or her own body or and object (including a weapon) to inflict (relatively serious) injury or discomfort upon another individual.” The systematic overview of the terminology is an important part of the study, which is indispensable for the empirical research in this area, especially in Hungary, where there has not been a large-scale empirical research in this area. “Aggression/aggressive behaviour is the general and overarching term, whereas both bullying and violence/violent behaviour are sub-categories of aggressive behaviour. [...] There is a good deal of bullying without violence (e.g. bullying by words, gestures, intentional exclusion from the group, etc.) and, likewise, that there is a good deal of violence that cannot be characterised as bullying (e.g. an occasional

fight in the school yard, or a row over some trifle between unacquainted, drunk people queuing in a restaurant line).”

In her study Ágnes Boreczky analyses through the example of the school system of the United States that though the legal sanctioning of the harassment of students already began in the 18th century Europe, corporal punishment can gain acceptance even today. The author discusses four major tools of acceptance: “1. Religion and sciences as tools for legitimisation 2. Following models, which holds together the unbreakable magic circle 3. The efficiency of punishment 4. Poverty as the tool of rationalising the inadequate conditions in schools and corporal punishment.” The study is closed with Hyman’s question: “violence that is legitimate in one sphere of society spreads to other spheres of society, too. Therefore, it is difficult to draw the line between legitimate and not legitimate violence and if parents can beat up their children, why shouldn’t teachers do the same?”

The study of Péter Tibor Nagy begins with the following idea: “A person sitting in a study, surrounded by books (or floppy discs) — especially if he sometimes stands in front of a class of students — tends to think that going to school, learning is a ‘natural state of being’ for his children. Or if he thought the other way not too long ago (as Illich in 1971 in his *Deschooling Society*), then he portrayed not going to school as a indisposition against school that reproduces social inequalities; he may have understood it — as did the Rogers parents and teachers — as part of the liberty rights of modern society, or believed that he as a professional could certainly provide a better education for his child than the school. (Illich: 1971). He does not consider the fact that the school — more precisely, the social groups, organisations and authorities that maintain schools sent children to schools with larger or smaller acts of force in a determining part of the history of schooling.” It is especially exciting to read the ideas of Péter Tibor Nagy on when in the different parts of historical development and in which areas did school education employ force against parents, and on when and in which areas could parents develop anti-school attitudes.

Kálmán Gábor looks at the problems of aggression from the point of view of the transformation of the Hungarian society in the nineties. He points out that a new society structure has evolved by the end of the nineties. One of the most important characteristics of this new social structure is the development of the market economy. The development of the market economy is coupled with the acceleration of the changes within youth. Based on his empirical research conducted in the nineties, he points out that the increasing independence of young people, the expansion of education, the slackening of the control of the family and the school, the increasing role of the mass media and the frequency of ethnic conflicts have all resulted in a number of new problems among young people. The author points out that the situation of young people has been changed significantly by the fact that parallel to the transformation of the educational system the leisure time activities of young people have moved to the market-based leisure industry. He emphasises: “according to the data of our research, aggressive behaviour patterns are not only transmitted to young people by youth culture, but it is an everyday experience in their lives. One source of aggressive behaviour for them is the ‘adult world’, the microenvironment that surrounds them. Another area where they meet aggression is the peer-group, which react to ‘minority’ cultures with repugnance, even aggression.” He points out that the infringement of the rights of young people and physical violence happen most frequently in the family, then in the school, and in the peer group. The study pays attention to how the difference of young people from the rest of the society leads to the evolution of aggressive youth cultures, and the take over of radical political action patterns. In the last part

of the study he deals with the evolution of two aggressive youth cultures (the skinhead and the yuppie culture) in the nineties, and how these two cultures meet radical political action patterns.

When he examines the aggressive patterns in films and in mass communication, László Hartai follows Stuart Hall's thoughts, who felt already twenty-five years ago that the content analysis of media violence "tried to avoid the category of meaning, handling the language and form of presentation as if those were meaningless impulses without any content — reverberated radar signs on the screen of our nervous system". That is, the author "does not focus primarily on the aggressive thematic, which can be seen in films (videos) and in the television. Instead, based on the close reading of one very characteristic television program, he analyses only one aspect: what language apparatus does the media use for conveying aggression at the end of the nineties? What hidden aggression patters does audio-visual media project on the screens? In other words, what is the audio-visual text context, representation order of aggression, and what is the presentation rite dominant, accepted and successful at present like?"

*(text of Kalman Gabor – translated by Eva Dudik)*



## DIE AGGRESSION

Vilmos Csányi untersucht in seinem Aufsatz die Aggression aus humanethologischer Perspektive. Er unterscheidet zwischen zwei Formen der Aggression: die eine findet innerhalb der Gruppen, die andere zwischen ihnen statt. Nach seiner wichtigen Feststellung "folgte der immensen Abnahme der gruppeninternen Aggression nicht jene der zweiten Form: Aggression zwischen den Gruppen ist sogar gewachsen".

Zsuzsa Vajda untersucht in ihrem Aufsatz die Gründe, die im alltäglichen Leben zur wachsenden Aggression führen. Sie analysiert ausführlich, was Aggression auslöst. Sie betont, dass "die Einsamkeit in der Kindheit, die kontinuierliche oder lang dauernde Abweisung zu einer Verstärkung der Lust und der Neigung zum Angriff beitragen. Die Abweisung in der Schule spielt eine Rolle beim schulischen Versagen und auch dabei, dass die abgewiesenen Schüler sich devianten Gruppen anschließen".

Dem Aufsatz von Olga Tóth lag eine empirische Untersuchung zugrunde, die - zum ersten Mal in Ungarn - das Vorkommen und die Häufigkeit der Gewalt in der Familie (und darunter der Kindergewalt) zu erfassen versuchte. Die Autorin weist darauf hin, dass "in den ungarischen Familien, in diesem Falle für eine markante Gruppe von Frauen, Gewalt akzeptierbar und tolerierbar ist". (63,8% der Stichprobe würde Eltern, die ihre Kinder schlagen, bestrafen; auf der anderen Seite waren 29,5% klar dagegen.) Der zweite Teil des Aufsatzes beschäftigt sich mit der Frage der sexuellen Belästigung. Es wird festgestellt, dass "die Eltern einerseits ihre Kinder vor Fremden, die sie verführen könnten, immer sehr beschützen, andererseits sind sie aber nicht im Klaren darüber, dass Molestierung, sexuelle Belästigung am häufigsten von Bekannten, Familienangehörigen verübt werden. Alle meinen oder tun wenigstens, als ob so etwas in ihrer Umwelt nicht geschehen könnte. Es kommt auch häufig vor, dass das Problem

der Gewalt auf die sexuelle Belästigung und die Misshandlung einengt, dass also bei 'milderen' Fällen ein Auge zugeedrückt wird."

Dan Olweus beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit der Definition des "Bullying" (Drangsaliere(n)). Nach seiner Meinung lautet "die allgemeine Definition von Bullying folgendermaßen: ein Schüler wird dann drangsaliert (Bullying ausgesetzt), wenn er von einem anderen Schüler (oder von mehreren) wiederholt und über längere Zeit negative Handlungen erfährt. Von einer negativen Handlung sprechen wir, wenn jemand anderen absichtlich Verletzungen oder Unbequemlichkeiten zufügt oder zuzufügen versucht, was also mit der Definition des aggressiven Verhaltens fast identisch ist." Der Autor wirft auf, dass "die Begriffe 'Gewalt' und 'gewaltiges Verhalten' oft als Synonyme des aggressiven Verhaltens gebraucht werden. Meines Erachtens ist das nicht richtig, und unter Gewalt/gewaltiges Verhalten sollte ein aggressives Verhalten verstanden werden, in dem der Verursacher seinen eigenen Körper oder einen Gegenstand (dieser kann sogar eine Waffe sein) dazu benutzt, anderen absichtlich (relativ erste) Verletzungen oder Unbequemlichkeiten zuzufügen." Einen wichtigen Teil des Aufsatzes nimmt die Begriffsklärung ein, die unumgänglich zur empirischen Untersuchung des Problemkreises ist; vor allem trifft dies auf Ungarn zu, gab es hierzulande bisher noch keine umfassende empirische Untersuchung des Bullying. "Die Aggression/das aggressive Verhalten ist der allgemeine, umfassende Begriff, während Bullying und Gewalt/gewaltiges Verhalten einen Teil des aggressiven Verhaltens darstellen. ... Häufig spricht man auch dann von Bullying, wenn es zu keiner Gewalt kommt (z. B. wenn jemand mit Worten, durch Mimik belästigt, absichtlich aus einer Gruppe ausgeschlossen wird usw.). Auf der anderen Seite - und in ähnlicher Weise - spricht man auch dann von Gewalt, wenn kein Bullying geschieht (z. B. eine einmalige Prügelei auf dem Schulhof, oder wenn in einem Restaurant die in der Schlange stehenden, einander unbekanntem Betrunkenen wegen einer Nichtigkeit einen Streit anfangen)."

Ägnes Boreczky zeigt am Beispiel des amerikanischen Schulsystems, dass - obwohl bereits im 18. Jahrhundert juristische Schritte unternommen wurden, um der Misshandlung von Schülern Einhalt zu gebieten - körperliche Strafe auch heute noch auf Akzeptanz stößt. Die Autorin erörtert vier größere Dimensionen der Akzeptanz: "1. die Religion und die Wissenschaft als Legitimationsmittel, 2. Modellbefolgung als zusammenhaltendes Element eines sich ewig drehenden Zauberkreises, 3. die Effektivität der körperlichen Strafe, 4. die Armut als Mangel an ausreichenden schulischen Bedingungen, bzw. als Mittel der Rationalisierung der Prügelstrafe." Der Aufsatz schließt mit einer Bemerkung Hymans: "Die legitime Gewalt überträgt sich von einer Sphäre der Gesellschaft auf andere, sodass es schwierig wird, die Grenze zwischen legitimer und illegitimer Gewalt zu ziehen. Wenn die Eltern ihre Kinder schlagen dürfen, warum dürften die Lehrer dies nicht ebenfalls tun?"

Der Ausgangspunkt Péter Tibor Nagys Aufsatz lautet: "Der Mensch, der in seinem mit Büchern (oder mit Floppydisks) austapezierten Wohnzimmer hockt - geschweige denn, er steht manchmal auch auf dem Katheder - neigt oft zu glauben, der Schulbesuch, das Lernen gehöre zum 'natürlichen Zustand' der Kinder. War er hingegen in der jüngsten Vergangenheit gerade vom Gegenteil (wie Illich 1971 in seinem *Deschooling Society*) überzeugt, so war für ihn das 'Nicht-in-die-Schule-Gehen' ein Zeichen der Abneigung einer gesellschaftliche Ungleichheiten reproduzierenden Schule gegenüber oder ein Teil der Freiheitsrechte in der modernen Gesellschaft (Rogers-Anhänger unter den Lehrern und Eltern), oder aber er glaubte, seinen Kindern - als Intellektueller - eine bessere Erziehung als die Schule sichern zu können (Illich 1971). Er denkt gar nicht daran, dass die Schule - oder besser: die dahinter stehenden



gesellschaftlichen Gruppen, Organisationen und Behörden - während der ganzen Schulgeschichte unter Anwendung von kleineren oder größeren Gewalt die Kinder in die Schule trieb." Besonders faszinierend in Nagys Schrift sind jene Stellen, wo der Autor beschreibt, wann und auf welchen Gebieten die Schule, die schulische Erziehung den Eltern gegenüber zu Zwangsmaßnahmen griff, bzw. wann und auf welchen Gebieten eine Schulfeindlichkeit der Elterngesellschaft in den unterschiedlichen Epochen der Geschichte entstehen konnte.

Kálmán Gábor nähert sich dem Problem der Aggression, indem er von der Umwandlung der ungarischen Gesellschaft der 90er Jahre ausgeht. Er stellt fest, dass gegen Ende der 90er Jahre sich eine strukturell neue Gesellschaft formierte, deren wichtigstes Merkmal der Ausbau der Marktwirtschaft war. Parallel mit dem Ausbau der Marktwirtschaft kam es zur Verlängerung der Jugendphase. Anhand seiner Untersuchungen in den 90er Jahren stellt der Autor und Gastredakteur von *Educatio* fest, dass das Selbständigwerden der Jugendlichen, die Ausweitung der Schulung, die Auflockerung der Kontrollfunktion der Familie und der Schule, die Erstarkung der Rolle der Massenmedien und die Vermehrung der ethnischen Konflikte zu zahlreichen neuen Jugendproblemen führten. Gábor weist darauf hin, dass in den 90er Jahren die Lage der Jugendlichen stark verändert wurde dadurch, dass - parallel zur Veränderung des Schulsystems - ihre Freizeitaktivitäten sich auf die marktwirtschaftlich orientierte Vergnügungsindustrie verlagerten. Der Autor betont: "Nach unseren Untersuchungen werden den Jugendlichen die Verhaltensmuster der Gewalt nicht nur über die Jugendkultur vermittelt, Gewalt zählt zu ihren Alltagserfahrungen. Eine Quelle der Manifestation von Gewalt ist die 'Welt der Erwachsenen', die Mikrokultur, die sie umgibt. Eine andere Manifestation von Gewalt finden wir in der Gruppe der Gleichaltrigen, die mit Antipathie, ja sogar mit Gewalt auf die Existenz von 'Minderheitenkultur' reagiert." Gábor weist darauf hin, dass die folgende Reihenfolge in der Beeinträchtigung der Rechte der Jugendlichen und in der physischen Gewalt feststellen läßt: Familie, Schule und Gruppe der Gleichaltrigen. Der Aufsatz beschäftigt sich damit, wie die Andersartigkeit der Jugendlichen zur Entstehung von aggressiven Jugendkulturen, bzw. zur Übernahme radikaler politischer Verhaltensmuster führt. Im letzten Teil des Aufsatzes beschäftigt sich der Autor mit zwei aggressiven Jugendkulturen (Skinheads und Yuppies), mit ihrer Entstehung in den 90er Jahren und mit ihrer Anknüpfung an radikale politische Verhaltensmuster.

László Hartai untersucht aggressive Muster im Film und in den Massenmedien. Er geht von der Annahme Stuart Halls aus, der bereits vor 25 Jahren die Meinung vertrat, dass die inhaltlich orientierte Untersuchung der Mediengewalt "darauf erpicht war, die Bedeutungskategorie zu vermeiden oder zu beseitigen. Sie behandelte die Sprache und Form der Präsentation der gesehenen Welt, als seien diese bedeutungslose, inhaltlose Impulse - zurückgeworfene Radarzeichen auf dem Bildschirm unseres Nervensystems." Der Autor "fokussiert [also] in erster Linie nicht auf die Aggressionsthematik im Film (Video), im Fernsehen, sondern er beschränkt sich auf die Untersuchung eines einzigen Gesichtspunktes, indem er eine einzige, aber als typisch geltende Fernsehsendung gründlich analysiert, und der Frage nachgeht, mit welchem filmisch-sprachlichen Apparat Ende der 90er Jahre Aggression durch die audiovisuellen Medien vermittelt wird. Welche verborgenen Aggressionsmuster projizieren die audiovisuellen Medien auf dem Bildschirm? Wie ist also die audiovisuelle Textualität der Aggression, ihre Darstellungsform, wie sieht der momentan dominierende, akzeptierte und erfolgreiche Präsentationsritus aus?"

*(Text von Kalman Gabor – übersetzt von Gábor Tomasz)*

## L'AGRESSIVITÉ

En décrivant de façon détaillée les différentes formes d'agressivité observables chez l'homme, Vilmos Csányi étudie dans son article ces phénomènes du point de vue de l'éthologie humaine. Il fait la distinction entre les comportements agressifs constatés à l'intérieur du groupe et ceux qui apparaissent dans les relations entre les groupes.

Dans son étude Zsuzsa Vajda tente de déterminer les causes dont résulte la prolifération des actes agressifs dans la vie quotidienne. Après avoir passé en revue les phénomènes pouvant engendrer de la violence, elle affirme que „la solitude des enfants, le fait d'être durablement refusé, voire exclu peuvent renforcer les attitudes de suspicion, ainsi que la volonté d'attaquer les autres”. La déscolarisation tout comme les liens noués avec les groupes déviants apparaissent souvent dans la trajectoire des enfants qui ne se sentent pas estimés dans leur école.

L'article d'Olga Tóth présente les résultats de la première enquête empirique hongroise qui avait pour objectif de répertorier les différents actes de violence commis au sein de la famille (y compris ceux dont sont victimes les enfants) et de déterminer la fréquence de ces comportements. L'auteur constate „qu'une partie importante des familles hongroises contemporaines et en particulier les femmes considèrent la violence comme une chose acceptable, tolérable. Si 63,8 % des personnes enquêtées pensent qu'on devrait punir les parents qui battent leurs enfants, 29,5 % des répondants se sont clairement opposés à cette éventualité.” La seconde partie de l'étude traite du harcèlement sexuel. L'auteur remarque que „les parents redoutent que leurs enfants soient séduits par des inconnus mais ils ne sont pas conscients du fait que les actes relevant du domaine du harcèlement sexuel sont le plus souvent commis par des connaissances voire des membres de la famille.” Tout le monde pense ou du moins fait semblant de croire que ce genre de chose ne peut pas arriver dans leur entourage. Il arrive aussi fréquemment que les gens ont une vision trop étroite du harcèlement sexuel ou des abus sexuels commis à l'égard des enfants, c'est à dire qu'ils ferment les yeux devant les actes „moins graves”.

Après avoir insisté sur la nécessité de définir la notion de harcèlement scolaire, Olweus déclare que „La notion de harcèlement ou de violence scolaire peut se définir ainsi: l'élève est victime de harcèlement ou de violence au cas où un ou plusieurs élèves le soumettent pendant longtemps ou de façon répétée à des actes négatifs.” Une action est négative lorsque quel qu'un cause - ou essaye de causer - volontairement à autrui une blessure ou un ennui, ce qui correspond à la définition d'un comportement agressif. L'auteur remarque qu'il arrive souvent que „le terme de violence ou de comportement violent soit utilisé en tant que synonyme de comportement agressif. D'après lui cela constitue une erreur puisque le terme de violence ou de comportement violent devrait être réservé aux comportements agressifs. Les efforts de classification conceptuelle occupent une place importante dans l'étude, et ceci notamment à cause du fait que dans notre pays on n'a pas encore procédé à de vastes investigations empiriques relatives à ce sujet. Le terme d'agression ou de comportement agressif constitue la notion générale, tandis que la notion de harcèlement et de violence ainsi que celui de comportement violent se situent à l'intérieur de celle-ci. On peut parler de harcèlement même si l'on ne commet pas des actes violents (par exemple quand on cause un tort à autrui par des paroles ou par la mimique voire en excluant volontairement quelqu'un d'un groupe, etc.), de même, on peut parler de violence même s'il ne s'agit pas de harcèlement (p. ex. s'il se produit une bagarre unique dans une cour de récréation ou lorsque dans une file d'attente d'un self-service

éclate au sujet d'une question minime une dispute qui opposera des personnes ivres ne se connaissant pas."

A travers l'exemple de l'histoire du système scolaire américain Ágnès Boreczky nous montre que même si en Europe dès le XVIII<sup>e</sup> siècle on a tenté de mettre fin aux mauvais traitements, les châtiments corporels peuvent toujours être acceptés. L'auteur attribue cela à quatre causes: „1 La religion et la science peuvent légitimer ces conduites, 2, l'imitation de certains modes de comportement peut aussi maintenir ce cercle vicieux, 3 les résultats obtenus par le biais de châtiments corporels, 4 la pauvreté qui prive les enfants des conditions nécessaires à une bonne scolarisation et qui peut aussi être invoquée pour donner une explication rationnelle des mauvais traitements imposés." L'article se termine par une question formulée par Hyman: „la violence que l'on considère comme légitime dans tel ou tel secteur s'étend également aux autres sphères de la société. Ainsi il est très difficile de faire la différence entre violence légitime et violence illégitime, de même, si les parents peuvent battre leurs enfants, pourquoi les professeurs ne pourraient-ils pas agir de la même façon?"

L'étude de Péter Tibor Nagy part de l'idée suivante: „celui qui est assis dans son cabinet de travail tapissé de livres ou de disquettes, et encore plus celui qui enseigne de temps à autres a tendance de penser que la fréquentation de l'école et les études constituent un état normal des choses pour les enfants, et s'il lui était arrivé il y a peu de temps de penser le contraire (à l'instar de Ivan Illich qui publia en 1971 son livre intitulé *Une société sans école*), il aurait eu tendance d'interpréter la non-fréquentation de l'école en tant qu'aversion à l'égard d'une institution qui joue un rôle important dans le maintien des inégalités scolaires. A l'instar des enseignants et des parents qui sont les adeptes de Rogers il aurait aussi pu considérer cela comme un phénomène découlant des droits de l'homme dont jouissent les membres des sociétés modernes. Par contre cette personne n'aurait certainement pas pensé au fait que durant une très longue période de l'histoire de la scolarisation, l'école ou plus précisément les groupes sociaux, les organisations et les autorités dont dépendent ces institutions avaient fait rentrer les enfants dans les écoles en recourant plus ou moins à la violence." Une idée particulièrement fructueuse apparaît dans l'étude de Péter Tibor Nagy lorsque celui-ci propose d'étudier à quelle époque et dans quels domaines l'école, l'éducation scolaire avaient eu recours à la force vis-à-vis des parents et quand et dans quels domaines a-t-on pu voir chez les parents se développer des attitudes anti-scolaires.

Kálmán Gábor aborde les problèmes de l'agressivité en étudiant à la fois les transformations de la société hongroise survenues durant les années 1990 et l'apparition d'une nouvelle jeunesse. Il constate qu'au terme des années 1990 le pays est doté d'une nouvelle structure sociale caractérisée avant tout par l'implantation de l'économie de marché. Parallèlement à ces changements on a pu constater l'émergence accélérée d'une jeunesse de type nouveau. Sur la base des recherches qu'il a menées durant les années 1990, l'auteur constate que l'autonomisation des jeunes, le développement de la scolarisation, l'affaiblissement du contrôle social exercé par la famille et l'école, le renforcement du rôle des médias et la fréquence des conflits ethniques chez les jeunes posent une série de problèmes nouveaux. Il signale que la situation des jeunes s'est profondément modifiée non seulement en raison des transformations du système scolaire mais aussi à cause du fait que les activités des jeunes sont désormais déterminées par l'industrie des loisirs fonctionnant selon les lois du marché. Il souligne „que les modes de comportement agressifs ne leur sont pas uniquement véhiculés par la culture des jeunes mais ils font aussi partie intégrante de leurs expériences quotidiennes." „Le monde des adultes", le milieu immédiat qui les entoure peut également être une source de comportements agressifs.

Réagissant de façon hostile voire violente aux cultures „minoritaires”, le groupe des pairs constitue aussi un terrain favorisant l'apparition de comportements agressifs. L'auteur souligne que du point de vue la limitation des droits des jeunes, et du recours à des actes violents trois institutions doivent être pris en considération, d'abord la famille, puis l'école et en troisième lieu le groupe des pairs. Kálmán Gábor décrit aussi comment l'altérité, les caractéristiques spécifiques de la jeunesse favorisent le développement de cultures juvéniles agressives ainsi que l'option des jeunes en faveur d'orientations politiques radicales. La dernière partie de l'étude nous présente l'évolution durant les années 1990 de deux cultures juvéniles, à savoir la culture „skinhead” et „youtpie” et nous décrit aussi comment celles-ci ont pu favoriser l'option pour des formes d'action politique radicales .

En étudiant les modèles agressifs apparaissant dans les films et les mass-média, László Hartai se prononce en faveur d'une approche développée il y a déjà 25 ans par Stuart Hill selon laquelle lorsqu'il s'agit d'analyser du point de vue du contenu les actes de violence présentés dans les média „il est préférable d'exclure la notion de signification et de considérer plutôt la langue et la forme du monde représenté comme s'il s'agissait de signes de radar réfléchis sur l'écran de notre système nerveux qui constitueraient un flux d'impulsions privées de sens et de contenu.” Ainsi l'auteur, au lieu de concentrer son attention sur les thèmes violents présentés dans les films (vidéos) ou à la télévision, se contente d'étudier une seule émission télévisée, certes très caractéristique et il fait valoir lors de son analyse un seul point de vue qui consiste à identifier la langue cinématographique utilisée par les média à la fin des années 1990 en vue de présenter l'agressivité. Cette démarche permet de saisir les modèles agressifs latents que les média projettent sur les écrans. Il devient ainsi possible de déterminer dans quel contexte et à l'aide de quelles modes de présentation audiovisuels est mise en scène l'agressivité et on peut aussi repérer quel est le rite de présentation dominant, à la fois efficace et largement accepté.

*(texte de Kalman Gabor – traduit par Balint Bajomi)*

