

VESZÉLYES ISKOLA

A VESZÉLYES ISKOLA*

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

A régi és az új iskola és az erőszak

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

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

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

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

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



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

A probléma nagysága és terjedése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az iskolai erőszak jellegének megváltozása

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

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

2. táblázat: A hét leggyakoribb iskolai szabályszegés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A változásokra adott magyarázatok

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az expanzió

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

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



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

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

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

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

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

Ahol a különösen veszélyes iskolák vannak

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

Mindig is ilyen magtartást mutattak -e társadalmi csoportok?

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Válaszfajták

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

SÁSKA GÉZA

IRODALOM

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



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



KONFLIKTUSOS KAPCSOLATOK

NEVELÉSI TANÁCSADÓK, SZAKÉRTŐI BIZOTTSÁGOK, SZÜLŐK ÉS GYEREKEK

TANULMÁNYOM CÉLJA ANNAK LEÍRÁSA, hogy a nevelési tanácsadók illetve szakértői bizottságok formálisan meghatározott és informálisan alakuló szerepe a megváltozott politikai, gazdasági és oktatási környezetben hogyan generál különféle konfliktushelyzeteket a velük kapcsolatba kerülő családokkal és iskolákkal. Az átalakuló szerep a nevelési tanácsadók történetét figyelembe véve azt jelenti, hogy a szakmai tekintély és az ezzel járó hatalmi pozíció birtokában lévő intézmények emancipációs, segítő funkciója fokozatosan a gyerekeket különböző kategóriákba soroló, szakmai tekintélyüket és egyben kvázi hatósági szerepkörüket elvesztett kiszolgáló intézmény szerepkörévé vált. A szakértői bizottságok pedig az elsősorban hatósági tekintéllyel rendelkező, gyerekek sorsát irányító intézményből – többszöri törvényi és névváltoztatás után, a szakmai tekintélyükön esett csorbák mellett –, a hatósági szerepkört ugyan megtartva, mégis az öndefiníció során a segítő, kiszolgáló szerepet hangsúlyozó intézménnyé váltak. A hatósági szerepkör megváltozása nem elsősorban a formális pozíció átalakulására utal, sokkal inkább a Michel Foucault (1990) által leírt normalizáló hatalom kérdéséről. Mindkét intézményre jellemző, hogy különböző stratégiákkal megpróbál fennmaradni és eligazodni az oktatási pluralizmus útvesztőiben, és lépést tartani a szülők megváltozott elvárásaival és attitűdjével, miközben a társadalomtudósok ösztözübe kerülve próbálják szakmai tekintélyüket fenntartani. Ezek a szerepváltozások mindkét intézmény esetén komoly konfliktusokkal járnak mind a szülőkkel, mind az iskolákkal való együttműködés terén.

Jelen tanulmány nem azzal a szociológusok által sokrétűen vizsgált kérdéssel foglalkozik, amely a különböző társadalmi helyzetű gyerekek iskolai elhelyezését érinti (Loss 2000; Andor 2001; Havas, Kemény & Liskó 2002; Kende & Neményi 2005), és amely szakmai oldalról talán a legnagyobb mértékben járult hozzá a kétféle intézmény öndefiníciós válságához, hanem a többek között ennek kapcsán jelentkező konfliktusok formáit és lehetséges okait igyekszik feltárni. A konfliktusoknak meghatározott társadalmi mintázata van, ami azt jelenti, hogy sajátos konfliktushelyzeteket teremt a magasan iskolázott, jó anyagi körülmények között élő családokkal és az őket oktató intézményekkel való együttműködés, és másfajta, szintén sajátos konfliktusokat a hátrányos helyzetűekkel való munka is, ahogy nyilván minden köztes állapot is. A tanulmány azt elemzi, hogy a szerepváltozásokkal járó konfliktusok

tusok háttérben milyen egymásnak feszülő elvárások, milyen érdekkülönbségek állnak a különböző társadalmi helyzetű gyerekek családjai és iskolái esetén.

Előzmények: nevelési tanácsadók

1968-ban a Fővárosi Tanács VB határozatot hozott a főváros valamennyi kerületében a művelődésügyi osztályokhoz tartozó nevelési tanácsadó intézmények létesítéséről, öt évvel később pedig rendelkezés szabályozta a tanácsadók működését országosan. Előzményük, hogy az ötvenes években különböző szakmai műhelyek jöttek létre, amelyek heti néhány órában pszichológiai tanácsadást nyújtottak szülőknek, nevelőknek és a gyermekvédelmi hatóságoknak. 1968-ban tették le az I. sz. Gyermekklinika munkatársai Popper Péter vezetésével a nevelési tanácsadás módszertani alapelveit.¹

A nevelési tanácsadó hálózat 1968-as kiépítése egyedülálló volt Európában, és részben az is maradt. A legtöbb európai országban létezik olyan orvosokból, pszichológusokból, gyógypedagógusokból álló intézmény, amelynek feladata a speciális nevelési igények megállapítása, a fogyatékos gyerekek képzésének kidolgozása és segítése, amely a szakértői bizottságok megfelelője, de a nevelési tanácsadás leginkább az iskolához kötött, nem dominánsan pszichológiai szemléletű tevékenység, hanem tanulási, oktatási, iskolai tanácsadást jelent, amelytől függetlenül működnek pszichológusok az iskola vagy az egészségügyi intézmény keretein belül. A magyarországi nevelési tanácsadás különlegessége, hogy domináns tevékenysége a pszichológiai tanácsadás, amelynek keretein belül pszichoterápiát is folytat, és egyszerre tart kapcsolatot a körzetében lakó gyermekekkel és családjaikkal, vagyis működik egyéni megkeresés alapján és dolgozik a körzetébe tartozó intézményekkel (*Lányiné 2005*).

Feladatai a 3–18 év közötti gyerekeknek nyújtott pszichológiai szakrendelés és pedagógiai-gyógypedagógiai feladatok ellátása, illetve az intézményekkel (óvoda, iskola, gyermekvédelmi intézmények) való kapcsolattartás. Munkájában ideális helyzetben pszichológus, családgondozó, pedagógus, gyógypedagógus, logopédus, gyógytornász, gyermekorvos és gyermekpszichiáter vesz részt. Elsősorban szakvéleményeket, diagnózist készítenek, gyors és konkrét tanácsokkal látják el az őket felkereső gyermekeket és intézményeket, illetve gyors intézkedéseket hoznak, továbbá pszichoterápiás munkát végeznek (*Marót & P. Mirtse 1982*). A nevelési tanácsadók létrejötte is azzal a felismeréssel függ össze, hogy a gyermekek időben kapott pszichológiai illetve gyógypedagógiai diagnózisa és ellátása megelőzheti a későbbi tanulási kudarccokat.

A nevelési tanácsadás feladatköre folyamatos specializálódáson megy keresztül, amely tükrözi a szemléletváltást, a társadalmi változásokat követő pszichés változások kezelésének igényét, valamint jelzi a diagnosztikai munka fejlődéséből következő terápiás feladatbővülést is. A jogszabályi változásokat követően újra és újra szabályozták a nevelési tanácsadó feladatait, tevékenységének jellegét és munkamódszereit, továbbá szervezeti felépítését.

¹ Forrás: Terézvárosi Nevelési Tanácsadó honlapja: <http://tnt.fok.hu/tortenet.html>.



Megváltoztak a nevelési tanácsadó javaslattételi lehetőségei a beiskolázás területén is azért, hogy nem csupán normál tantervű és kisegítő iskola, illetve az iskola-kezdés alóli felmentés közül lehet választani. A nevelési tanácsadó a szegregáltan működő eltérő tantervű, korábbi nevükön kisegítő iskolán, és a fogyatékos gyerekek integrációját, együttnevelését vállaló iskolákon kívül bármely más intézményre javaslatot tehet a szülőnek, és mivel ezek köre a 90-es évektől kezdve fokozatosan bővül, a nevelési tanácsadó is számos oktatási, nevelési forma közül javasolhat. Ugyanakkor a nevelési tanácsadó szerepköre szűkült is azért, hogy a rugalmas beiskolázást lehetővé tevő törvény 1986-os bevezetése óta a korábbra hozott vagy későbbre tolt iskolakezdésről már nem a nevelési tanácsadó, hanem a szülő, akár a nevelési tanácsadó teljes kikerülésével is dönthet (Vágó 2005; Kende & Illés 2007). Tehát a nevelési tanácsadóknak folyó munka differenciálódása és ezáltal kiszélesedése történt meg, ugyanakkor a gyermekkel kapcsolatos döntési folyamatokban a szülőnek a korábbinál nagyobb szerep jut, egyrészt az iskolakezdési életkor meghatározásában, másrészt az iskolaválasztás szabadsága miatt.

Szakértői bizottságok

1975-től a fogyatékossgal élő gyerekek vizsgálatát, kisegítő iskolába illetve egyéb gyógypedagógiai intézménybe való elhelyezését Állandó Áthelyező Bizottságok végzik. Áthelyező Bizottság minden megyében működött, Budapesten négy ilyen Bizottság alakult, emellett minden megyében és a fővárosban is van nagyothallókat, csökkentlátókat, testi fogyatékosokat és siketeket áthelyező bizottság. Minden egyes fogyatékossgai „típusnak” saját, országos szakértői bizottsága van (látás-, hallás-, beszéd-, mozgásvizsgáló). „Abban a kérdésben, hogy a gyermek, tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő vagy sajátos nevelési igényű, a nevelési tanácsadó megkeresésére a szakértői és rehabilitációs bizottság dönt.” (Metzger 2004, eredeti kiemelés.)

A szakértői bizottságok alapfeladata változatlan maradt, az eljárások finomodásával és a prevenció előtérbe kerülésével az ellátandó feladatok köre kibővült. Az alapfeladatnak megfelelően a résztvevő szakemberek köre is változatlan: A Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságban szakorvos, pszichológus és gyógypedagógus vizsgálja a gyermeket.

Az orvos megállapítja, vagy elveti az idegrendszeri sérülés tényét, feltárja a sérülés okát, gyógykezelési javaslatokat fogalmaz meg, egészségügyi prognózt állít fel. A pszichológus feltérképezi a gyermek képességstruktúráját és pszichometriai adatokat közöl az intelligenciamérés eredményeiről. A gyógypedagógus a gyermek ismeretei és tudása felől tájékozódik, megállapításokat tesz a taníthatóságra, a fejleszthetőségre vonatkozólag, és korrekciós nevelési javaslatokat fogalmaz meg. A logopédus az esetleges beszéd/hang/nyelvi zavarok feltérképezésében, terápiás megtervezésében nyújt segítséget (<http://logopedia.freeweb.hu/szakemberek/tankepv.html>).

A vizsgálatok eredményeit összevetve születik meg a diagnózis, fogalmazódik meg a terápia és a prognózis.

Kezdetben a 111/1975. sz. OM rendelet határozta meg a szakértői bizottságok feladatait, így tevékenységükhöz tartozott az értelmi fogyatékos tankötelesek vizsgálata, a fogyatékoság mértékének megítélése, javaslattétel áthelyezéshez, ellenőrző vizsgálatok. A prevenció előtérbe kerülésével már az 1975/76-os tanévtől rendszerre vált az óvodás korúak szűrővizsgálata is.

A kétféle intézmény eltérő mértékű átalakuláson ment keresztül a hálózatuk kiépülése óta, az eljárások finomodásával és az iskolahálózat differenciálódásával a kétféle intézmény tevékenységében egyre nagyobb átfedést tapasztalhatunk. A szakértői bizottságok először Deffektológiai Állomásként, majd Áthelyező Bizottságként működtek. A feladatkör bővülését hangsúlyozandó kapták mai nevüket: Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, mely kiemeli a fogyatékoság fogalmának megváltozását is, továbbá azt, hogy a bizottság nemcsak az elhelyezésért, hanem a rehabilitációért is felelősséget vállal. Vagyis a szakértői bizottság részt vesz a korai fejlesztésben és a későbbi terápiában is, így a nevelési tanácsadók terápiás feladataival részben átfedő tevékenységet folytat, bár elsősorban súlyosabb vagy speciálisabb fejlesztést megkövetelő fogyatékoságokkal, sajátos nevelési igényű tanulókkal foglalkozik.

A szakértői bizottságok működésével kapcsolatos legfontosabb kritikák arra irányulnak, hogy a hátrányos helyzetű roma gyerekek körében kiemelkedően magas az enyhe értelmi fogyatékoság megállapítása és a szegregált oktatási forma előírása (Loss 2001; Kende & Neményi 2005; Havas, Kemény & Liskó 2002). Bár fontos hangsúlyozni, hogy nem arról van szó, hogy az áthelyező – majd szakértői – bizottságok hozták létre ezt a problémát, ugyanis mind a nevelési tanácsadók, mind az áthelyező bizottságok felállításában is szerepet játszott az a tény, hogy a gyermekotthonokba, kiségitő iskolákba nagy számban kerülnek olyan „álfogyatékos” gyermekek, akik nem értelmi fogyatékoság, hanem hátrányos szociális helyzetük miatt kerültek ezekbe az intézményekbe. Vagyis sokkal inkább arról van szó, hogy e két intézmény nem tudta megszüntetni a jelenséget, és az eljárások finomodása, a protokoll szigorodása sem változtatott érdemben a helyzeten. E kérdésről már Czeizelék (1978) „Budapest-vizsgálata” kapcsán is viták zajlottak, illetve ezzel egy időben Csanádi, Ladányi és Gerő (1978) kiségitő iskolákban végzett kutatása is ráirányította a szociológusok figyelmét a roma gyerekek nagyarányú fogyatékosá nyilvánításának gyakorlatára, továbbá a kiségitő iskolákban zajló oktatás problémáira. Ezek a kutatások elsősorban a rendszer kritikáiként foghatók fel, hiszen céljuk a társadalmi igazságtalanságok feltárása volt, így politikai jelentőségüket nem lehet alulbecsülni. Ezen felül előrevetítik azt a leginkább csak a 90-es évekre körvonalazódó megközelítést is, amely a társadalmi problémák medikalizációja ellen lép fel, többek között a fogyatékoság társadalmi meghatározóit is keresve (Bánfalvi 2005).

A szociológiai kritika nyomán az Oktatási Minisztérium bevezette az Utolsó Padból Programot, melynek célja a szociális (szocio-kulturális) okok miatt lema-



radást mutató álfogyatékos gyerekek visszairányítása az általános iskolákba. A 2003-ban indult program arra tett kísérletet, hogy visszaszorítsa a nem fogyatékos gyerekek értelmi fogyatékosná nyilvánítását. A program során a gyerekeket új, független vizsgálatnak vetették alá, ám az eredmények alapján a program csak részben nevezhető sikeresnek. 2004-ben a gyerekek körülbelül 10 százaléka került vissza a normál általános iskolákba a program keretein belül, ugyanakkor a program keretében a szakértői bizottságok tevékenységével kapcsolatos kormányzati szintű elégedetlenség jutott érvényre, amely a bizottságok szakmai tekintélyvesztésének leginkább kézzelfogható jeleként is értékelhető (*Kemény 2004*).

Mindkét intézmény létjogosultsága és működési módszere bizonyos értelemben veszélyben van. Az intézmények hatósági – normalizáló – jellege erősen lecsökkent, de mindenesetre megváltozott azáltal, hogy mind a vizsgálatok elvégzéséhez, mind a vizsgálat alapján megfogalmazott következtetésekhez a szülő hozzájárulását és egyetértését kell kérni. A jogszabály a döntés jogkörét többnyire és bizonyos határok között a szülőre ruházza, a pedagógiai szakszolgálatok ehhez valóban csak szolgáltatást nyújtanak.

Az elmúlt évtizedben az állami feladatvállalás mellett megjelent a piaci típusú szolgáltatások széles skálája. Ezek a profitorientáltan működő szakmai szolgáltatást nyújtó központok átstrukturálták a gyerekek fejlesztésével kapcsolatos lehetőségeket és igényeket, új helyzetet teremtve, új kihívások elé állítva a pedagógiai szakszolgálatokat és fenntartóit (*Virágné 2004*). A piaci szereplők megjelenését természetesen sokféleképpen értékelhetjük: egyfelől érthető a heves tiltakozás, miszerint a közoktatást meg kell óvni a piaci szemlélet eluralkodásától, másfelől érthető az a lelkesedés is, amely a piaci szereplők megjelenése által nyújtott többlétszolgáltatásokat, választási lehetőségeket élteni. A piaci szereplők megjelenése ráirányította a figyelmet arra, hogy a közoktatás szereplői, így a pedagógiai szakszolgálatok és a szakértői bizottságok nem feltétlenül veszik figyelembe a szülői igényeket, míg ugyanezt a piaci szereplők nem tehetik meg. A szülők által támasztott legitim igények felszínre kerülése kapcsán a piaci szereplők megjelenését egyértelműen előrelépésnek tekinthetjük, ugyanakkor a szülők illegitim igényeit, szegregációra irányuló törekvéseit látva mégis a közszolgálatosság hangsúlyozását várjuk (*Vajda 1992*).

Konfliktusos kapcsolatok

A pedagógiai szakszolgálatok, nevelési tanácsadók, szakértői bizottságok és elődeik sajátos, kölcsönös függőségi viszonyban álltak és állnak mind azokkal az intézményekkel, amelyekkel együttműködtek, mind az érintett gyerekek családjával. A kapcsolatok nehézségei és konfliktusossága összefügg egyfelől az állandó szerepváltozásokkal, az öndefiníció átalakulásaival, a szakmai tekintélyt is megkérdőjelező tudományos kritikákkal, másfelől az intézmények körül megváltozott szélesebb társadalmi kontextussal és az ezzel összefüggésben megváltozott oktatási környezettel. Az aktuális szerep- és öndefiníciók nagymértékben függenek a helyi viszonyoktól is, vagyis a helyi viszonyok ismerete nélkül nem lehet átfogó meg-

állapításokat tenni a konfliktusok jellegére sem. Tehát nemcsak az a kérdés, hogy a szakszolgálatok hivatalosan hatóságként működnek-e (a szakértői bizottság államigazgatási eljárásban kezdeményezheti a gyermek vizsgálatát), hanem az is, hogy fellépésük a velük kapcsolatban álló intézmények, az intézményekben dolgozó személyek, és a gyerekek és családjaik szemében egy hatóság működésével hasonlatos-e. Ezzel összefüggő kérdés az is, hogy elismerik-e, illetve milyen területeken ismerik el az együttműködő intézmények és családok e két intézménytípus szakmai kompetenciáit. Mégis hogyan élik meg a kvázi hatósági jogkör illetve normalizáló hatalom elvesztését az intézmények, és miként élnek a döntési jogkörükkel a szülők?

Egy, az iskolaérettségi vizsgálatok védelmében született írás egyértelműen rögzíti, hogy „a szabad iskolaválasztással kiszabadult a szellem a palackból, a szülő oda viszi a gyereket, ahová jónak látja” (Karczag 2005:893). Az írás megállapítja, hogy ez a nagy szabadság a pedagógusok, az iskolaigazgatók, a szülők és a gyerekek számára is nagy hátránnyal járt, hiszen az iskolaérettségi vizsgálat alól kibújó, annak eredményeit el nem fogadó, saját utat kereső szülők a gyerekeiket gyakran nem a megfelelő időben, nem a megfelelő helyre íratják be, aminek minden érintett szereplő csak a kárát látja. A sokat vitatott iskolaérettségi vizsgálat – egy 1971 óta alkalmazott, soha nem standardizált, azóta változatlan eljárás – csálhatatlanságát a szakember, a felvételt végző pszichológusok és pedagógusok szakértelmében és rutinjában, továbbá abban látja, hogy az iskolaérettség eldöntése tulajdonképpen nem egy túl komplikált feladat, nem igényli a gyerek alapos és hosszas vizsgálatát. A megnevezett szereplők közötti konfliktus oka a nevelési tanácsadók szakmai tekintélyvesztése, illetve egy „jól működő” rendszer megkérdőjelezése, a szakmai aranykor² leáldozása.

A konfliktusokban egymásnak feszül a gyermek érdekeinek képviselője a szakszolgálatok, a szülő és az iskola oldaláról. Tulajdonképpen a probléma ahhoz a neveléseméleti vitához vezet el, hogy kié a nevelés joga, meddig terjed az állam, meddig a szaktektély (pedagógus), meddig a szülő és a gyerek szabadsága a nevelés formájának és normájának meghatározásában (Mihály 2001). A dilemmát feloldani nem, de megismerni és kézben tartani talán lehetséges. Ehhez segít hozzá annak felismerése, mely pontokon keletkeznek feszültségek az érintettek között.

Egy 2003-ban készült vizsgálatunkban többek között azt vizsgáltuk, hogyan látják a nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságokban dolgozó szakemberek a szülők szerepét a gyermek elhelyezésében, és hogyan látják a vizsgálatokat a szülők (Kende 2005). A vizsgálat során elsősorban a hátrányos helyzetű és hátrányos helyzetű roma gyerekek iskolai elhelyezéséről gyűjtöttünk adatokat, és azt vizsgáltuk, tulajdonképpen mi is történik a nevelési tanácsadó iskolaérettségi vizsgálatán és a szakértői bizottságok vizsgálatán az iskolába készülő gyerekekkel. Az eljárást abból a szempontból elemeztük, hogy ténylegesen milyen szempontok alapján dől el, ki milyen iskolában és hány éves korban kezdi meg tanulmányait. Közel ezer gyermek adatait dolgoztuk fel a kérdőíves vizsgálatban, és 75 személy vett részt a fókuszcsoport interjúkon (Kende & Neményi 2005). A problémafeltáró vizsgálat során a

² Köszönet Sáska Gézának a kifejezésért.



konfliktusok típusai szemléltetni kívánják azokat a pontokat, ahol az intézmények és az intézményekkel kapcsolatba kerülő személyek között feszültség, kommunikációs problémák vagy valós érdekellentét állhat.

A konfliktusok három csoportját különböztettük meg a szülői, tanári és nevelési tanácsadóban, szakértői bizottságokban dolgozó pedagógusok és pszichológusokkal készült fókuszcsoport interjúk alapján. A konfliktusok forrásaként azonosíthatjuk az intézmények és a szülők gyermekkel kapcsolatos céljaiban mutatkozó különbségeket, a szülő érdekvényesítő képességének hatékonyságát és a szakmai tekintély illetve kompetencia elismerésének kérdését.

A megkérdézett szakemberek megfogalmazásában a szülőkkel való együttműködés hiánya a fő konfliktusforrás. Ez leginkább azt jelenti, hogy a szülőt nem lehet meggyőzni valamiről, a szülőnek a szakembertől eltérő elképzelései vannak a gyerekkel kapcsolatban, a szülőtől és a családtól tart a szakember, ezért nem hoz olyan döntést, nem tesz olyan javaslatot, amelyet szakmai meggyőződésből tenne.

„Nagyon fontos szempont konszenzusra jutni a szülővel, mert a gyerek teljesítése szempontjából fontos, hogy a szülő mit gondol róla. Ha nagyon rosszul teljesít, de az anya normál osztályba akarja rakni, akkor nyilvánvalóan képviselnünk kell a gyerek érdekeit, és a szakmánkra való tekintettel el kell mozdítanom az anyát, de nem szoktuk azért megtörni, tehát nagyon fontos a konszenzus.”
(*Budapest, nev.tan.*)

Ebbe a problémakörbe illeszkedik a dilemma, amivel a szakember szembesül, hogy a gyerek aktuális állapota alapján tegyen szakmailag megalapozottnak vélt javaslatot a gyermek további fejlesztésére illetve tanulmányaira vonatkozóan, vagy próbálja a körülmények figyelembevételével megtalálni az optimális megoldást. Mivel ezzel kapcsolatban nem állnak rendelkezésre irányelvek, a szakmai meggyőződés pedig nem leválasztható a szakember fejében is élő naiv szociológiai elméletektől, az eredmény intézményenként és szakemberenként is változó stratégiákat eredményezhet, amelyek mindegyike újabb konfliktusforrást jelenthet később az iskolával és a családokkal is.

Előfordul, hogy a szakember úgy véli, nem vesz tudomást a környezetről:

„Én azt nem számíthatom bele, hogy a szülő nem fog melléülni este, és nem fogja elövenni a füzetet és gyakorolni. A szülő hozzáállása nem határozhatja meg, hogy a gyerek milyen iskolába kerül. Ugyanakkor a mi család- és környezetismeretünk sokkal kisebb, mint a nevelési tanácsadóké.” (*Budapest, szakértői b.*)

... és előfordul az is, hogy az egyéni meggyőződésén alapuló „szubjektív” döntéseket hoz:

„Ha nagyon hátrányos helyzetű a gyerek, akkor a teszteredményre gondolatban ráteszünk tíz százalékot, mert a hátrány itt olyan mértékű a családi háttér miatt, hogy a gyerekek meg kell kapni a jobb pozíciót.” (*Budapest, szakértői b.*)

E kétféle hozzáállás akkor eredményez konfliktust a szülőkkel, ha ők éppen az ellentétes hozzáállást várták volna el:

„Az 1. számú iskolába járt a fiam, és a tanárnő azt javasolta, amikor átment másodikba, hogy rakjuk vissza elsőbe. Ebbe nem mentünk bele és kértük az igazga-

tónót, hogy hadd rakjuk át ebbe az (eltérő tantervű) iskolába, mert ebben jobban meglesz. Azt nem engedték, aztán jöttek a pszichológusok, ők sem ajánlották a gyerekeknek ezt az iskolát, de mi mondtuk, hogy szeretnénk, és nagyon meg vagyunk vele elégedve.” (*Bicske, szülő.*)

Nem minden szülő ilyen „jó” érdekérvényesítő. Van aki úgy véli:

„Döntöttek a fejünk felett. Olyan helyzetben voltam, hogy egyszerűen azt mondták, hogy ha megvétőzom, akkor is oda kerül a gyerek.” (*Budapest, szülő.*)

A szülők és a közreműködő intézmények körében is találunk olyan kritikus hangot, amely nyíltan megkérdőjelezi az intézmények szakmai kompetenciáját:

„Lehet akármilyen jó szakember, de ahogy ott egyszer látja a gyerekeket, ne-hogy már jobban tudja annál, aki naponta vele él és naponta osztozik a gondoljaiban. Kizártnak tartom, akármilyen nagy szakember. Nem a tudását akarom megkérdőjelezni.” (*Budapest, szülő.*)

„Úgy rossz ez a szakértés, ahogy van. Teljesen idegenben, nem tudom hány óránként beosztva odavetődik holtfáradtan a gyerek. Eljön ide a szülő, mondja, hogy bement, öt percet foglalkoztak vele, már ír valamit. ... Sokszor meghagyják a mi javaslatainkat, majdnem szó szerint azzal küldik tovább.” (*Kazinbarcika, nev.tan.*)

„Ezeknek a gyerekeknek az életben való indulásuk egy olyan tömény kudarccal kezdődik, mert nem tud megfelelni az elvárásoknak, pusztán azért, mert a szakértők rosszul vagy felelőtlenül döntöttek.” (*Bicske, pedagógus.*)

A szülői jogkör kérdése nem választható el a szülők társadalmi helyzetétől, iskolai végzettségüktől és ezáltal érdekérvényesítő képességeiktől, a fenti példák egy olyan kutatásból származnak, amelynek résztvevői hátrányos helyzetű gyerekekkel álltak kapcsolatban, illetve hátrányos helyzetű gyerekek szülei voltak.

Vajon ezeket a konfliktusokat a szociológusok (is) generálják? Berkovits és Oblath tanulmánya a következőt állítja:

„...a kategorizációért felelős szakemberek bár tudják, hogy melyek az igazi okok, amelyek valójában társadalmiak, ezt gyakorlatukban mellőzniük kell, mivel csupán az egyes gyerek vizsgálatára vállalkoznak. Megtanulták, hogy bármilyen szociológiai általánosítás megfogalmazása a részükről az előítéletességgel lenne egyenértékű. ...*A fogyatékoság olyan „szociokulturális”, tehát társadalmi tényezőkre lesz lefordítva, amelyek segítségével a szociológiai értelmezés beláthatja annak valóságát, amit a kategória mutat, nevezetesen, hogy a gyerek ténylegesen le van maradva, s csupán az okot, illetve a kezelésmódot vitatja.*” (*Berkovits & Oblath 2008.*)

A szakember tehát szakmai tekintélyének megingását nemcsak az oktatáspolitikai, hanem a szociológia felől érkező támadásnak is köszönheti. Ezt nemcsak a döntések körüli dilemmák, de egy budapesti szakértői bizottság vezetőjének heves védekezése is alátámasztja, egy napilapnak tett nyilatkozatban: „Metzger szerint a bizottságok nem diszkriminálhatnak bórszín szerint sem, mert nem tudhatják, ki a roma” (*Varró 2003*). Többek között ennek – és talán az utóbbi időben nagy média-



visszhangot kapott „tanárverési” ügyeknek – tudják be egyes megkérdezett szakemberek, hogy különösen a leginkább érintett roma gyerekek esetén nem mernek szakmai meggyőződésük szerinti döntést hozni:

„Én nagyon sok olyan roma gyerekkel találkoztam, akiket azért nem küldtek soha vizsgálatra, noha igazából fogyatékos, mert nem merete senki felvállalni azt a konfliktust a családdal, hogy a gyerekkel valami baj van.” (*Budapest, nev.tan.*)

Ugyanakkor nem lehet azt állítani, hogy konfliktusok csak az alacsony társadalmi osztályhoz tartozó gyerekek kapcsán merülnek fel. A szülői szabadsággal kapcsolatban korábban megfogalmazott aggályok a nevelési tanácsadókban és szakértői bizottságokban dolgozó szakemberek részéről elsősorban a jól képzett, jó érdekérvényesítő családok gyerekeire vonatkoznak, ők jelentik azt a réteget, akik a közoktatás által kínált segítő szolgáltatások mellett a piaci alapon kínált szolgáltatásokat is igénybe tudják venni, és akik felkészültségük révén kérdőjelezik meg az intézményekben dolgozók szakmai kompetenciáját, és utasítják el adott esetben az intézményekkel való együttműködést. Az egyre differenciálódó diagnózisok, a „kategóriák burjánzása”³ erősen kapcsolódik egyfelől ahhoz a tendenciához, hogy a magasabb társadalmi osztályokhoz tartozó gyerekek körében azonosított problémák alacsonyabb társadalmi rétegek felé vándorolnak, majd helyükre mindig újabb problémák lépnek (*Sax 1997*), másfelől az általános medikalizációs tendenciához, amely arra irányul, hogy a korábban rossznak, figyelmetlennek, butának tartott gyerekek esetén egyre jobban körülhatárolhatóan, egyre differenciáltabban organikus sérüléseket feltételezünk, amelyek diagnózisa és terápiája szakemberre hárul (*Bánfalvi 2005*). Anélkül, hogy e két folyamatot jelen tanulmányban értékelném és elemezném, meg kell jegyezni, hogy e két tendencia mindképpen hozzájárul ahhoz, hogy a magasabban képzett szülők gyerekei újabb és specifikusabb igényekkel közelítenek a szakemberekhez és a szakmai szolgáltatásokhoz.

Vagyis míg a hátrányos helyzetű gyerekek esetén a szociológusok léptek fel mint a gyerekek érdekeinek képviselői időnként a nevelési tanácsadók és szakértői bizottságok ellenében is, a magasan képzett réteghez tartozó gyerekeknél ugyanezt a szülő teszi meg.

Következtetések

Összegezve a konfliktusok formáit, látható, hogy a szakmai kompetencia megkérdőjelezése, a hatósági szerepkör elvesztése, a szülői szabadság kiterjesztése és a szociológusok által is megfogalmazott kritikák a rendszer működéséről, összefüggést mutatnak az érintettek szerepnehézségeivel és öndefiníciós problémáival. Ebben a helyzetben minden érintett fenyegetve érezheti magát. Hiszen a szülők egy része továbbra is kiszolgáltatottnak érzi magát a továbbra is hatóságként percipált intézményeknek, ugyanakkor a nevelési tanácsadók és szakértői bizottságok dolgozói úgy vélik, hogy szakmai kompetenciájukat részben a társadalomtudományi ku-

³ A kifejezés Erőss Gábortól származik (*Erőss 2008*).

tatások felől érkező kritika, részben a szülői szabadsággal járó kritikai hozzáállás megkérdőjelezte, így döntéseikben tekintettel kell lenniük bizonyos vélt vagy valós elvárásokra is. Ezek a sérelmek a különböző társadalmi helyzetű gyerekek esetén különböző konfliktusokkal járnak, amelyek megmérgezik a gyerekek érdekében elkerülhetetlen együttműködést.

KENDE ANNA

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (ed) (2001) *Romák és oktatás*. Pécs, Iskolakultúra-könyvek.
- BÁNFALVI ATTILA (2005) Betegség és medikalizáció: a betegség fogalma: hasadt egység. *Lege Artis Medicinae*, 15(2), pp. 164–165.
- BERKOVITS BALÁZS & OBLATH MÁRTON (2008) Agyógypedagógiától a szociológiáig és tovább: A „fogyatékoság” és a „szociális hátrány” kapcsolatának diskurzusai és politikái. In: ERŐSS GÁBOR & KENDE ANNA (eds) *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. Budapest, L'Harmattan (megjelenés alatt).
- CZEIZEL ENDRE, LÁNYINÉ DR. ENGELMAYER ÁGNES & RÁTAY CSABA (1978) *Az értelmi fogyatékosok köreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Budapest, Medicina könyvkiadó.
- CSANÁDI GÁBOR, LADÁNYI JÁNOS & GERŐ SZUZSA (1978) Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. *Valóság*, No. 6.
- ERŐSS GÁBOR (2008) Különbség és szórás: Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lóköötők és társaik. In: ERŐSS GÁBOR & KENDE ANNA (eds) *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. Budapest, L'Harmattan (megjelenés alatt).
- FOUCAULT, MICHEL (1990) *Felügyelet és büntetés*. Budapest, Gondolat.
- HAVAS GÁBOR, KEMÉNY ISTVÁN & LISKÓ ILONA (2002) *Cigánygyerekek az általános iskolákban*. Budapest, OKI, Új Mandátum kiadó.
- KARCZAG JUDIT (2005) Az iskolaérettség eldöntése – kérdőjelek és könnyek. *Educatio*, No. 4. pp. 891–895.
- KEMÉNY PÉTER (2004) Utolsó Padból Program és az integráció kapcsolata. *Gyógypedagógia Szemle*, No. 4. pp. 257–266.
- KENDE ANNA (2005) Én nem akarom elkülöníteni semmi szín alatt. Fókuszcsoporthoz vizsgálat az iskolai elhelyezésben érintett szakemberek és szülők körében. *Iskolakultúra*, 3(15), pp. 83–95.
- KENDE ANNA & ILLÉS ANIKÓ (2007) A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11. pp. 17–41.
- KENDE ANNA & NEMÉNYI MÁRIA (2005) A fogyatékosághoz vezető út. In: NEMÉNYI & SZALAI (eds) *Kisebbségek kisebbsége*. Budapest, Új Mandátum kiadó. pp. 223–254.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES (2005) Gyógypedagógiai Pszichológia. In: BAGDY EMŐKE & KLEIN SÁNDOR (eds) *Alkalmazott pszichológia*. Budapest, Edge Kft.
- LOSS SÁNDOR (2000) Út a kisegítő iskolába. In: *Cigánynak születni*. Budapest, Aktív Társadalom Alapítvány/Új Mandátum Kiadó. pp. 365–402.
- MARÓT JÚLIA & P. MIRTSE MÁRTA (1982) *Tájékoztató a nevelési tanácsadók működéséről*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- METZGER BALÁZS (2004) A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – fenntartó önkormányzatoknak. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3.
- MIHÁLY OTTÓ (2001) Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 1.
- SAX, GILBERT (1997) *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Belmont, Wadworth Publishing Co.
- VÁGÓ IRÉN (2005) Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, No. 4. pp. 742–761.
- VAJDA ZSUZSANNA (1992) Szülő, gyerek – piac. *Educatio*, No. 2. pp. 219–227.
- VARRÓ SZILVIA (2003) Pitagorasz nem való a cigánynak: Roma gyerekek az általános iskolában. *Népszabadság*, 2003. január 4.
- VIRÁGNÉ KATONA ZSUZSA (2004) Kihívások és átalakulás a pedagógiai szakmai szolgáltatások és szakszolgálatok működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 6.

A KONFLIKTUSKEZELÉS KULTÚRÁJÁNAK ALAKULÁSÁRÓL

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

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

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

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

¹ Lásd Sáska Géza tanulmányát ebben a folyóiratszámomban.

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

³ 2008. szeptember 17-i adat.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

2. táblázat: Elméleti magatartástípusok a kuckórombolással szemben

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

3. táblázat: A magatartástípusok gyakorisága 1998-ban

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

CSÁKÓ MIHÁLY



AGRESSZIÓDIVATOK ÉS AMI MÖGÖTTÜK ÁLL

AZ ALÁBBI TANULMÁNY a Kurt Lewin Alapítvány elmúlt tíz év során végzett magyarországi és nemzetközi szociológiai kutatásai alapján készült. E kutatások során egyaránt alkalmazásra kerültek úgynevezett „kemény” módszerek, melyek – legalábbis szándékaik szerint – objektív adatokkal kívánnak dolgozni, és egyszerre „puha”, más néven kvalitatív eszközök, melyek inkább a társadalmi valóságban való mélyfúrást teszik lehetővé.

Honnan tudjuk? Kutatásmódszertani kérdések

1999-től kezdve 2005-ig több országos reprezentatív kérdőíves adatfelvétel készült az iskolapolgárok (diákok, pedagógusok és szülők) körében.¹ Ezek a vizsgálatok a kérdezettek ismereteit (és azok hiányát), attitűdjeit, valamint cselekvési mintáit voltak hivatottak feltérképezni az állampolgári szocializáció dimenzióiban. A vizsgálatok eredményei igazolták ugyan azt a hipotézist, hogy a diákok szocializációja során a különböző közegek – család, iskola, kortárscsoport, média – hatása elválaszthatatlan egymástól, egyben ezen hatások között korreláció mutatható ki. Ugyanakkor a családi hatás mindenképp álló volta mellett az a legsúlyosabb igazolt felismerésünk, hogy az iskola leginkább egy felnőttkori *intézményi* részvételre készít fel. Azaz a közoktatásnak a munkahelyi cselekvési minták, a hatóságokkal szembeni magatartásformák kialakításának, valamint más intézményekhez, főleg

¹ 2005: *Comparative analysis on Roma, Sinti, Gypsies and Travellers in Public Education*. A Rasszizmus Monitoring Centrum (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (EUMC) megrendelésére készült, a 25 uniós tagállam ország-jelentésének elemzése. 2005: Gyermek jogai és tolerancia. Reprezentatív kérdőíves adatfelvétel középiskolások körében, többek között az International School Psychology Association nemzetközi adatfelvételének részeként. N = 1500. 2004: „Útkeresés a labirintusban” – Kutatás a serdülők erkölcsi szocializációjáról; kvantitatív adatfelvétel; kutatás-vezetők: Szekszárdi Júlia – Horváth H. Attila. (OTKA-témaszám: 10546-061). 2003: Hátrányos helyzetűek a közoktatásban. Országos kérdőíves és interjúkon, résztvevő-megfigyeléseken alapuló vizsgálat (megrendelő: Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala); 1400 pedagógussal, személyes megkérdezéssel készült kérdőíves vizsgálat. 2001: Szülői jogok a közoktatásban – országos kérdőíves és interjúkon alapuló szociológiai kutatás (megrendelő: Oktatási Minisztérium) N = 2325, szülők reprezentatív mintája. 2000: Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala részére szervezett *Diákjogok–pedagógusjogok* című országos vizsgálat (diákok országos reprezentatív mintája, N = 1464), valamint hozzávetőlegesen száz interjú tanárokkal, diákokkal, szülőkkel. 1999–2000: *Demokratikus állampolgári szocializáció* című kutatás Pécsen 1754 középiskolás körében.

az állampolgári részvétel formalizáltabbnak mondott közegeivel szembeni attitűdök építése terén van jelentősége.

A vizsgálatok során jelentős többlettudást eredményezett az interjúk sokasága, valamint a résztvevő-megfigyeléssel eltöltött napok (iskolai tanórák, ünnepélyek, fegyelmi tárgyalások, értekezletek stb.), melyek arra adtak lehetőséget, hogy az iskola mindennapjait megismerve a felmérésből kapott számokat adatokká formáljuk. Végül, az általunk alkalmazott új kutatási eszköz, a pedagógusok számára tartott tréningek és azok szisztematikus megfigyelése eredményezte talán a legtöbb ismeretet. Ennek a kutatási technikának az a lényege, hogy miközben a szakemberek a pedagógusok körében szervezetfejlesztési vagy konfliktuskezelési tréninget tartanak, egyben megfigyeléseket végeznek előre meghatározott szempontok alapján. Ezt a szociológiai szakzsargon *action research* módszernek is nevezi: legnagyobb előnye, hogy a pedagógusok egymás közötti interakciói figyelhetők meg olyan pillanatokban, amikor elfelejtkeznek a megfigyelés tényéről. Hátránya, hogy végeredményben nem a szó szoros értelmében vett pedagógiai munka során végzik a kutatók a megfigyeléseket.

A konfliktusok

A kutatás során nagy hangsúlyt fektettünk az iskola erkölcsi szocializációs hatásának vizsgálatára, illetve a konfliktusok kezelésének feltárására. Az állampolgári nevelés elméleti tárgyalása során úgy gondoljuk, megkerülhetetlenek e dimenziók. Csak megemlítjük, ám a vizsgálat elméleti alapjainak kidolgozásában döntőnek ítéltük Jean Piaget és Lawrence Kohlberg munkáit.

A fejlődéslélektani aspektus megjelenése a szocializáció-felfogásokban Piaget nevéhez fűződik. Szerinte a gyermekek nem passzívan fogadják az őket érő ingereket, hanem azok közül szelektálnak, értelmezik azokat, reagálnak rájuk. Piaget arra a következtetésre jutott, hogy az ember kognitív fejlődése több, egymástól jól elkülöníthető szakaszból áll, mely szakaszok képességek elsajátítását jelentik, s az egyes szakaszokba való átlépés előfeltétele az előző szakasz sikeres befejezése. A gyermek kognitív fejlődése a szocializáció eredménye, a gondolkodási szabályok egyúttal szociális normát jelentenek számára (Piaget 1978). Kohlberg, Piaget elméletére épít, az erkölcsi gondolkodás serdülőkori fejlődéséről szóló kutatások zöme pedig Kohlberg munkái köré csoportosul. Kohlberg (1997:199–217) az erkölcsi gondolkodás három szintjét különböztette meg (prekonvencionális, konvencionális és posztkonvencionális szintek), mindegyik szintet további két-két szakaszra osztva.

A konfliktusoknak, lezajlásuknak az oktatási intézményen vagy a családon belül jelentős szocializációs hatása van. Abban az esetben beszél(het)ünk felfogásunkban demokratikus nevelésről, ha a problémamegoldás minden érintett érdekének figyelembevételével, partneri viszonyban történik. Ehhez az szükséges, hogy a résztvevők közösen alakítsanak ki olyan eljárásokat az életükben, melyek a konfliktusok *konstruktív feloldását* eredményezik. Az igazi ellentét – az általunk is normaként felfogott demokratikus állampolgári szocializáció szempontjából – nem a konfliktus



tushelyzetben résztvevő személyek kilétében keresendő, nem a harmónia, illetve a konfliktus között húzódik, hanem a *konfliktuskezelés módjában* rejlik. A konfliktusok kibontakozása (vagy a kibontakozás hiánya, a konfliktus elfojtása) az egyik döntő szempont az érdekek ütközésének tipologizálásakor. Az igen erős, a tekintélyen alapuló szülői magatartás, iskolairányítása kiiktatja pszichológiai problémák és ellentétek megjelenését. „A felszín ilyenkor nyugodt, »rend« van” – írja Buda Béla (1986:227). Pedig a konfliktusoknak kifejezetten szocializációs szerepük van, s ezek elmaradása intézményi diszfunkciót okoz (Lewis Coser 1967), mert nem tolerálják a konfliktust, nem adnak legális keretet gyakorlásukra. Az effajta kapcsolatrendszerek a konfliktusok csak egy kis részének engednek játékteret a tüneti harmónia fenntartása érdekében. Ugyanakkor vannak olyan struktúrák, melyek csak abban az esetben tudnak fennmaradni, ha a felek közötti kapcsolat alapvető változásokon megy keresztül. E változásokat a konfliktusok generálják. Cseh-Szombathy László (1985) az ellentétek *tudatosulási módjától* függően tesz különbséget a konfliktusok között, szerinte „a konfliktus sikeres levezetéséhez elengedhetetlen feltétel, hogy az ellentétben lévők minél kevesebb gátlással, fenntartással tudjanak egymással tárgyalni. Ezt zavarja meg, ha az ellentmondásos kapcsolatban állók egymásról merev, negatív sztereotípiákat alakítanak ki”. Csepeli György (1987:132) destruktív és konstruktív konfliktusról ír: szerinte „a kívánatos viszonyok közötti választási pont csak látszólag helyezkedik el a harmónia és a konfliktus között”, valójában a konfliktusok destruktív és konstruktív típusai közé húzhatunk vonalat. Abban az esetben válnak a konfliktusok destruktívvá, amikor a résztvevő felek között akadályozottá válik a kommunikáció, ezáltal lehetetlenné válik a másik érveinek megismerése, ellehetetlenül az egymás iránti bizalom, valamint a beleérző képesség gyakorlása.

Tanárverés és a média

Közhellyé vált, hogy a diákok milyen sok tévét néznek, s az mennyire erősen hat rájuk. Bár sokan hangoztatják azon nézetüket, hogy a tanulók körében érzékelt (figyelem, nem mért, csak érzékelt!) agresszió és a média (rossz) hatása között ok-okozati összefüggés van, a kutatók (Hammer 2006; Bajomi-Lázár 2006) egy része ezt nem tudja megerősíteni.

Szülők, pedagógusok egyfelől folyamatosan a médiát ostorozzák, lépten-nyomon arról panaszkodva, hogy mennyiféle negatív tartalom árad belőle, másfelől le sem veszik róla a tekintetüket. Elegendő a „tanárverésként” elhíresült képsorokra emlékeznünk, melyeket az országos televíziók heteken át sugároztak folyamatosan. Aki nem emlékezne rájuk, vagy nem látta volna őket: egy diák gumicsővel vagy fémrúddal indul tanára felé, s társai kifejezett biztatása mellett kezdi el az ütlegelest mímelni. A képsorokat egy másik diák rögzítette mobiltelefonnal. Honnan értesült volna a társadalom ezekről a megrázó és az emberi méltóságot súlyosan sértő eseményekről, ha a média nem ad róluk hírt? Tegyük hozzá, hogyan jutottak volna el a képsorok a televízióba, ha nincs az egyébként sokak által kárhozottott mobiltelefon-készülék?

Gondoljuk azonban végig, hogy mit látunk a képernyőn! Értelemszerűen olyan képsorokat, melyek jól médiásíthatók. Ha nem is mindig a legoptimálisabb megoldás, mégis érthető az a szerkesztői magatartás is, hogy a figyelmet felkeltő képsoroknak adnak helyet a híradók, politikai vitaműsorok. Ha így tekintünk a televízióra, akkor talán beláthatjuk, hogy Amerikában sem lőnek le minden nap valakit az iskolában. A nem kevesebb, mint 300 millió lakosú Egyesült Államok egyébként kiemelkedően sok – nyilván itt, a tengerentúlon kevéssé látványos – tanár- és diákbárát oktatási intézményt és gyakorlatot tudhat magáénak. És tény, hogy évente van néhány olyan esemény, mely tragédiával végződik, ennek okai szintén az iskola világán kívül keresendők, például a fegyverviselés jogának tematikájában.

Ha már az iskola nem zárhatja el diákjait a médiafogyasztástól, miért nem használja az általa kínálta lehetőségeket? Koránt sem arról van szó, hogy szappanoperákra kellene Thomas Mannt felváltani, arról sincsen szó, hogy e két kulturális termék egy dimenzióba sorolható lenne (vigyázat: ez egyiknek sem minősítése!), hanem arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a televíziós műsorok bevihetők a tanterembe és róluk vagy a bennük látottak apropójaként beszélgetés, műelemzés kezdeményezhető.

Látva a tanárokat inzultáló diákokat, a tekintélyelvű magyar társadalom hördült fel, s kiáltott minél szigorúbb büntetésért, megtorlásért, állami védelemért. Mindez az ingyenes állami szolgáltatások szűkítését, a közszolgálat piacosításának tilalmát kikényszerítő népszavazás hangulatában történt. A jogok mint írtuk, az iskola falain belül sem veszítik érvényüket. A Kurt Lewin Alapítvány pedagógusokat továbbképző akkreditált tréningein mindig feltesszük azt a kérdést, hogy tudnak-e a résztvevő tanárok egyetlen olyan dolgot mondani a tanteremben vagy az iskolában, aminek nincsen köze a joghoz. Nem szoktak tudni, majd nevetés tör ki, innen indulhat a tréning. Számos kérdést vet fel, hogy egy demokratikus állam polgáraiként *a jog mint keret* miért csak akkor jut a pedagógusok eszébe, amikor a konfliktushelyzet már létrejött?

A jog, értsd a közösség által választott képviselők alkotta szabályjáték különleges szerephez jut az iskola falain belül: nevelőerővel bír. A polgári állam polgárai nevelésének fontos eszköze és eleme a jog, mert a demokrácia jogot és nem igazságot szolgáltat. Nem azért nem vághatja pofon a pedagógus az egyébként szemtelen diákot, mert annak díjbirkózó apja majd beront az iskolába, hanem azért, mert a pofon sérti a diáknak (történetesen az emberi méltósághoz való) jogát (*Kohlberg 1997*). Nem azért kellene az iskolaigazgatóknak rendszeresen visszajelzést adniuk a tanárok számára munkájukkal kapcsolatban, mert így illik, hanem mert a pedagógus *joga*, hogy ne teljenek el évtizedek a pályán anélkül, hogy vezetője odafigyelne a munkájára.

Lopás

Eltűnik ékszer, ellopják az egyik diák mobiltelefonját. Nem csak az iskolai konfliktusok, de a bűnmegelőzés szempontjából is emblemikus történetek ezek. A lopás mögött meghúzódó okok számosak, a helyzet kezelésének azonban Magyarországon meglepően kevés változata terjedt el. Kutatásaink arra derítenek fényt, hogy az



oktatási intézmények, ha csak tehetik, igyekeznek *házon belül* elintézni a „kényes ügyeket”. Úgy gondolják, presztízsiüknek rosszat tesz, ha kitudódik valami.

A lehetséges megoldások egyike, hogy az iskola alkut köt az ügyben gyanús vagy gyanúsnak vélt diákkal és szüleivel: nem terelik – az ő megfogalmazásukkal élve – „hivatalos” útra az ügyet (noha az már hivatalos úton van, hiszen egy közfinanszírozású intézményben történt szabálysértésről vagy bűncselekményről van szó), cserében a diák szépen csöndesen végérvényesen elhagyja a tanintézményt. Az esetek egy másik részében az iskola nyomozni kezd: kedves hangon könyörgi ki a pedagógus, hogy a tettes jelentkezzen, vagy csempéssze vissza az ellopott tárgyat, esetleg négy szem között adja át azt neki: ígéretet téve arra, hogy a diáknak bántódása nem esik (noha az elkövetőnek máris esett bántódása, hiszen észrevétlenül, a szakemberek által működtetni hivatott jelzőrendszer bekapcsolódása nélkül indul meg a bűnelkövetői úton). Esetenként az iskola néhány pedagógusa fenyegetőzni kezd, megfélemlíti a gyanúsított diákat. Ahelyett, hogy a jogszerű utat választva a nyomozóhatóságra bíznák a dolgot. Miért gondolja azt a magyar közoktatás intézménye, hogy a tornaöltözőben történt lopás más, mintha ugyanaz a vonaton történt volna, ahol pedig nem kérdéses, hogy nem a kalauznak kell nyomozásba fognia? Miért vállalnak újra és újra megalázó és a pedagógiai munkán, felelősségvállaláson jócskán túlmutató nyomozói feladatokat tanárok az ilyen esetekben? (Igyekszünk ezen kérdések megválaszolásához további szempontokat megfogalmazni cikkünk befejező részében.)

Megfigyeléseink során rendre azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok inkább a reaktív magatartásmódokat helyezik előnybe egy konkrét eset kapcsán, mint a prevenciót. Tréningjeinken azt szoktuk kérni pedagógusoktól, hogy alkossanak házirend-szabályt az iskolában előforduló lopások kezelésére. Rokonszenves a résztvevő tanárok abbéli igyekezete, hogy felsorolják az összes olyan tárgyat, melyet a diákoknak tilos az iskolába hozniuk. Jóval kevesebb energiát fordítanak azonban a munka során a vitára, arra a diskurzusra, melyben kiérlelődnek azon szabályok, melyek aztán éppen attól válnak az iskolapolgárok sajátjává, hogy beszélnek róluk, hogy egy diskurzus eredményeképpen születnek meg.

Szecsák

Számos (vidéki) középiskolában ismert beavatási szertartás a szecsákztatás. A nem egyszer büntetőjogi kategóriába sorolható cselekmények lényege, hogy a felsőbb évfolyamon tanuló diákok az iskolai életre szocializálják az elsősöket. Történik ez olykor játékos formában, nem ritkán viszont egészen durva tettlegességgel. A lényeg minden esetben ugyanaz: az elsősök *kényszer* hatására végeznek el – egyébként teljesen értelmetlen – feladatokat, vagy szolgálgják ki idősebb társaikat.

A jelenség attól válik a kutató számára igazán érdekessé, egyben társadalmilag veszélyessé, s a konfliktuskezeléssel és bűnmegelőzéssel foglalkozó szakirodalom számára relevánssá, hogy az iskola pedagógusai, vezetői is érintettek a történetekben. Interjúinkból az derült ki, hogy:

1. sok helyen a magukat tehetetlennek érző pedagógusok alkalmazzák ezt az eszközt az újonnan érkező diákok megrendszabályozására.

2. néhol pedig noha a vezetők és a beosztott tanárok bár ellene vannak a szecsckáztatásnak, a jelenség egyetlen kezelését ismerik: „*akiről megtudom, hogy részt vett ilyenben, azt rövid úton kipattintom innen*” – nyilatkozza egy iskolaigazgató a pécsi 1999-es vizsgálatunk során.

A szecsckáztatás hallgatólagos tudomásul vétele (a reakciók első változata) súlyos társadalmi konfliktusokra világít rá, melyek közül talán néhányat sikerült az írásunk elején vázolni. A konfliktus tekintélyelvű elfojtására tett kísérletek (második változat) pedig arra világítanak rá, hogy igazi szocializációs ereje nem a konfliktusok kimenetelének van, hanem annak az útnak, mely a megoldásig elvezet. Az iskola akármelyik módját is választja a – működéséből törvényszerűen következő – súrlódások kezelésének, részese a diákok állampolgári szocializációjának, s bár a család hatása e téren is döntő, a későbbi munkahelyi magatartásminták mégis csak itt rögzülnek a tanulóknál.

Mobiltelefon

Egy kisváros iskolájában azt a házirend szabályt fogalmazta meg a tanári kar, hogy az iskolában a mobiltelefon használata tilos. A házirend tudvalevőleg *jogforrás*, melynek hatálya minden iskolahasználóra kiterjed, azaz nem csak a diákokra, de azok szüleire, a tanárookra, sőt a tornatermet hétvégére kibérelő amatőr focicsapat tagjaira is (Bíró 1998). Mi történt ezután az iskolában? A szünetben az igazgató telefonja megcsörrent a folyosón, s jogtudatos, nem kevés kurázsival rendelkező diákok egy csoportja a nyomába eredt, s nem tett mást, mint az – egyébként épp a város polgármesterével telefonáló – igazgatót figyelmeztették a házirend vonatkozó pontjára.

Mit tett az igazgató? Nem szankcionálta a diákok lépését, nem próbálta meg a hatalom pozíciójából elfojtani a konfliktust, nem törekedett arra, hogy rövid távon „megnyerje” a helyzetet, egyben elérje a diákok vereségét, hanem *vita, diskurzus tárgyává tette a helyzetet*. A párbeszédben minden iskolapolgár részt vehetett, az eredmény pedig az lett, hogy az érintettek közösen újrafogalmazták a házirend mobiltelefonálást érintő passzusát, mely ezentúl így hangzott: „a mobiltelefon használata nem zavarhatja az iskolában zajló munkát”. Innentől kezdve a diákok már egymást figyelmeztették arra, hogy az órán nem azért nem használunk mobiltelefont, mert az adott tanárt történetesen szeretjük és nem szeretnénk őt felidegesíteni, hanem azért, mert van rá egy szabály. A mi szabályunk, melyet mi alkottunk meg.

Az iskolai munkahely szervezeti kultúrája

A fentiekben azokat a konfliktusokat igyekeztünk bemutatni, amelyek a legtipikusabbnak mondhatók az iskolai élet hétköznapijainak során. Noha azt állítjuk, hogy a közoktatás világa által érintett több millió ember napi szintű rendkívül intenzív interakciója törvényszerűen termeli futószalagon a konfliktuslehetőségeket, az okok



nem csak a falakon kívülről érkező hatásokban keresendő, hanem házon belül is. Az iskola szervezeti kultúrája, a vezetés (menedzsment) minősége, az intézmény dolgozói közötti kommunikáció olyan tényezők, melyek áttételesen ugyan, de hatásukat feltartóztatathatatlannul kifejtik a tanteremben eltöltött negyvenöt percek során.

Tapasztalatainkat az elmúlt évek során, szervezetünk által tartott 30 és 120 órás akkreditált pedagógus-továbbképzési kurzusokon, valamint az iskolák által megrendelt stratégiai tervezési tréningeken gyűjtöttük össze. Az alábbiakban azon megfigyelések sűrítménye olvasható, melyek a szervezeti kultúra, ezen keresztül pedig a konfliktuskezelés szempontjából relevánsak.

Se szeri, se száma azoknak a hozzánk érkező megkereséseknek, melyek a tanári gárda konfliktuskezelési képességeinek, stresszkezelési kultúrájának fejlesztését kérik tőlünk. A megrendelők kivétel nélkül *gyakorlati* képzést, azonnal bevethető módszereket és gyors hatást várnak tőlünk – elvárásuk érthető. A képzés során válik azonban számukra is fokozatosan világossá, hogy például a szülőkkel való konfliktusok elmergesedése csak afféle tünet, a háttérben a pedagógiai professzió kérdései, a szervezet működésének megnyilvánulásai állnak.

LIGETI GYÖRGY

IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY & LISKÓ ILONA (2000) Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, Budapest.
- BAJOMI-LÁZÁR PÉTER (2006) Manipulál-e a média? *Médiakutató*, 2006. nyár; www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media/04.html
- BÍRÓ ENDRE (1998) *Jog a pedagógiában*. Budapest, Pedagógus-továbbképzési Módszertani Központ, Jogismereti Alapítvány.
- BOURDIEU, PIERRE (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- BUDA BÉLA (1986) *Személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- CSEH-SZOMBATHY LÁSZLÓ (1985) *A házastársi konfliktusok szociológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó, pp. 12–31. és 44–50.
- CSEPELI GYÖRGY (1987) Rosszindulatú társadalmi folyamatok. In: CSEPELI GYÖRGY: *Nemzet-tudat – csoporttudat*. Budapest, Magvető, pp. 132–140.
- COUSER, L. A. (1967) *Continuities in the study of social conflict*. The Free Press, New York.
- FENYŐ D. GYÖRGY (1999) *Az én iskolám*. Budapest, Krónika Nova Kiadó.
- HAMMER FERENC (2006) A közvetlen médiahatásokról való beszéd természetéről. *Médiakutató*, 2006. nyár; www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/05_kozvetlen_mediahatasok.
- KOHLBERG, LAWRENCE (1997) Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In: BERNÁT LÁSZLÓ & SOMOGYI KATALIN: *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Budapest, Tertia Kiadó, pp. 199–217.
- Ktv. (1993) = 1993. évi LXXVI. törvény a közoktatásról.
- NEUWIRTH GÁBOR (2005) A középiskolák sorsrendjei 2004-ben. *Új Pedagógiai Szemle*, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepiskolai-Neuwirth-Kozepiskolak
- PIAGET, JEAN (1970) Az iskolai önkormányzat pszichológiai problémái. In: *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat Kiadó, pp. 440–456.
- PIAGET, JEAN (1978) *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SZEKSZÁRDI JULIANNA (1995) *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE.

ISKOLAI ZAKLATÁS – AZ ISMERETLEN ISMERŐS

A JELENSÉG A KUTATÁSI EREDMÉNYEK TÜKRÉBEN

A MAI MAGYARORSZÁGI SAJTÓBAN az iskolai erőszakról szóló hírek többsége a tanár-diák kapcsolatban bekövetkező negatív esetekről szól. Kevesebb szó esik azonban az ennél nagyságrenddel gyakoribb a diák-diák közötti erőszakról, a „hétköznapi” esetek százairól, aminek világáról a tanulmány szól. A jelenség – az iskolás gyerekek egymás ellen irányuló piszkálódása, heccelése, a „kipécézés”, az enyhébb vagy durvább, szisztematikus kínzás – mindig is létezett, mindig is ismert volt, amióta iskola van. És bár számos napló, levél és szépirodalmi mű beszámol ilyen esetekről, a tudományos érdeklődés viszonylag későn támadt fel e kérdés iránt, a hetvenes években.

Svédországban Dan Olweus ekkor kezdte el a zaklatás (bullying) kutatását. Munkáját a Bergeni Egyetemen folytatta. A kutatásoknak nagy lökést adott egy nagy nyilvánosságot kapott esemény: 1982-ben három norvég diák öngyilkosságot követett el, és a valószínűsíthető okok között szerepelt az iskolai zaklatás is. Ekkor indult el Norvégiában a zaklatás-ellenes kampány, melynek keretében az Oktatási Minisztérium kutatásokat és prevenció programokat is finanszírozott. Ekkor született meg annak a kérdőívnek az első változata, amelyet máig a legelterjedtebben használnak a világon (Olweus-féle Zaklató/áldozat Kérdőív).

Dan Olweus első nagy kutatása 715 norvég iskola 130 000, 7–16 éves diákjára terjedt ki. Ezek az adatok máig fontos bázisát képezik a zaklatás-kutatásoknak (*Olweus 1978, 1993*). Olweus készítette el az első zaklatás ellenes intervenció és prevenció programot is, amely Norvégiában már a 80-as években az illetékes minisztérium által támogatott, országos programmá szélesedett. A Skandináviából elinduló kutatás és terapikus gyakorlat fokozatosan áttért a világ más országaira is

Nagy-Britanniában a 80-as évektől mutatkozott érdeklődés a téma iránt. Ebben itt is nagy szerepet játszott egy tragikus esemény és az ekörül kialakuló média-kampány. 1989-ben egy rasszista alapú zaklatás egy gyermek halálához vezetett, majd iskolaigazgatót késelték meg, s a fiatalok egymást. Az ezt követő általános felháborodási hullám nagy lendületet adott a kutatásoknak, a politika adott pénzt.

Fellendültek a témát vizsgáló kutatások az USA-ban, majd Kanadában, Ausztráliában, Európa más országaiban, és később Ázsiában is.



Az európai történésektől részben függetlenül, viszonylag korán, a 80-as években – némileg eltérő, de lényegében hasonló koncepció alapján – kezdték meg Japánban is a zaklatás (ijime) vizsgálatát.¹

A fogalom

Mint minden közismert jelenségnél, az iskolai zaklatás témájával kapcsolatban is felmerült a társadalomtudományok szokásos terminológiai problémája. Hogyan lehet tudományosan, egzakt módon lehatárolni a jelenséget? Milyen szavakat használjunk? Hogyan tudjuk pontosítani a szó jelentését?

A skandináv országokban kezdetben a mobbing (mobbing) kifejezést használták, de ma már ezt inkább csak a munkahelyi zaklatásra alkalmazzák. A szakirodalomban gyorsan elterjedt az angol bullying kifejezés, amely a beszélt angol nyelvben is mindennaposan használt szó, megfélemlítés, kínzás, erőszakoskodás, de boszszantás, gyötrés, sanyargatás jelentésben is. (Kezdetben maga Olweus is felváltva használta az agresszió és a bullying kifejezést.) A bullying ma már általánosan használt megjelölés a nem-angol nyelvű irodalomban is – éppen azért, mert a több évtizedes munka után kikristályosodott ennek a szónak tudományos jelentése. A magyar nyelvben nincs olyan kifejezés, amely pontosan visszaadná ezt a jelentést, így a következőkben, Olweus első fordítójával egyetértve a *zaklatás* szót használjuk (Olweus 1999), amely jól kifejezi e tevékenység ismétlődő és romboló jellegét. (Meg kell említenem, bár a zaklatás jelentéséből néhányan kizárják a fizikai jellegű bántalmazást, de a többség nem.)

Az iskolai zaklatást mint az agresszió egy válfaját vizsgálták az első neves kutatók – beleértve Olweust is –, akik az agressziókutatás felől érkeztek. „...a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több diák.” (Olweus 1999:717.) Ez azonban túl tág meghatározás; lényegében az agresszió definíciójával azonos. A kutatások előrehaladtával azonban egyre inkább nyilvánvalóvá vált, hogy a zaklatás erősen különbözik a gyermekek egymás közötti agressziójának más formáitól.

Bár a kutatómunka évtizedei alatt a különböző irányzatok más-más elemre helyezték a hangsúlyt, mára már kiforrott és általánosan elfogadott a zaklatás definíciója.

Eszerint a zaklatás olyan negatív tevékenység, amely (legtöbbször) egy kiválasztott személy ellen irányul, egyedül vagy csoportosan követhetik el, és az alábbi jellemzőkkel rendelkezik:

- tudatos és szándékos; célja, hogy lelki vagy fizikai fájdalmat okozzon;
- kiegyensúlyozatlan hatalmi viszonyok között valósul meg, azaz az áldozatnak az adott helyzetben nincs módja megvédeni magát;
- ismétlődően, hosszabb ideig zajlik.

¹ Minderről részletesebben, valamint 20 ország kutatási eredményeiről olvashatunk a Peter K. Smith és kollégái által szerkesztett összefoglaló munkában (Smith et al 1999). Ebben az összefoglalóban a volt szocialista országok közül egyedül Lengyelország szerepel.

A következmények felől közeledve Tony Arora (1996) felhívta rá a figyelmet, egyetlen incidens is lehet traumatizáló élmény, ezt nem tekintik zaklatásnak az elméleti és empirikus munkák hiszen hiányzik az ismétlődést lényegi eleme. (Igaz viszont, hogy nincsenek általánosan elfogadott sztenderdek arra nézve, mit jelent pontosan a „hosszabb ideig” és az ismétlődés.)

A zaklatás típusai

A zaklatási incidensek többféle típusát állították már fel. A szakirodalomban az egyik legelterjedtebb felosztási forma a fizikai – verbális – szociális/kapcsolati típusok megkülönböztetése. (Ez utóbbi esetén a zaklatás az áldozat társas kapcsolatainak szétrombolásával fenyeget, a csoportban elfoglalt helyzetét, jó hírét veszélyezteti.) Könnyen belátható azonban, hogy ez a felosztás nem mindig egyértelmű.

Gyakran alkalmazzák a direkt és indirekt típus megkülönböztetését is. A direkt zaklatás közvetlen és nyilvánvaló cselekmény, nyíltan irányul az áldozat ellen. Lehet fizikai (ütés, lökdösés, köpködés, bezárás, az áldozat holmijának megrongálása stb.), de lehet nem-fizikai is; ezen belül verbális (csúfolás, fenyegetés stb.) vagy non-verbális is (grimaszolás, durva képek, rajzok mutogatása). Az indirekt zaklatás szinte mindig kapcsolati (szociális) bántalmazás: az áldozat társas kapcsolatainak szétrombolásával fenyeget, a csoportban elfoglalt helyzetét, jó hírét veszélyezteti (kiközösítés, figyelmen kívül hagyás, pletykaterjesztés, rosszindulatú hírek, képek továbbítása az interneten vagy mobiltelefonon stb.).² Az indirekt zaklatási formák esetében nincs tehát közvetlen interakció a zaklató és az áldozat között. Nem mindig nyilvánvaló, hogy ki a zaklató; az áldozatnak általában jelen sem kell lennie ahhoz, hogy ez a cselekmény megvalósuljon.

Bár nem mindig lehet elkülöníteni a verbális és a nem-verbális formákat, a csoportosítás logikáját megőrzendő mégis javasoljuk az alábbi felosztást:

1. táblázat: A zaklatás típusai*

A zaklatás típusai	verbális	nem-verbális	
		fizikai	nem fizikai
Közvetlen/direkt	Csúfolás, fenyegetés	Ütés, rúgás, cibálás, lökdösés, köpés, bezárás, kényszerítés, az áldozat holmijának megrongálása, ellopása	Kinevetés, obszcén vagy bántó gesztusok, undorító tárgyak mutogatása
Közvetett/indirekt/kapcsolati	Pletykaterjesztés, kapcsolatok rombolása	–	Gúnyrajzok, képek terjesztése, kiközösítés, levegőnek nézés

* A táblázat celláiban csak példák vannak, a felsorolás természetesen nem teljes!

² Ha tartjuk magunkat a logikus felosztáshoz, a lopást indirekt, fizikai zaklatásként is lehetne értelmeznünk, hiszen leggyakrabban az áldozat távollétében történik. De mivel a szakirodalom az indirekt zaklatást általában azonosítja a kapcsolati/szociális bántalmazással, ezért – kissé megtörve a felosztás logikáját – az áldozat személyes tárgyai ellen irányuló támadást mindenképpen a közvetlen zaklatáshoz soroljuk.



A jelenség gyakorisága

A fogalmak bizonytalan kontúrjai és a téma érzékenységből fakadóan módszertanilag nehezen megragadható volta miatt a kimutatott zaklatások gyakorisága igen nagy szóródást mutatnak, melyet országok kulturális különbsége is színez.

Az iskolai zaklatás jelenségével minden országban találkoztak, ahol eddig ilyen irányú vizsgálatot folytattak (*Smith et al 1999*). A több száz publikált kutatás adatai nagymértékben szóródnak: 5 százalék zaklatótól 27 százalékig.

Olweus nagy vizsgálatában a norvég általános iskolás korosztályban 8 százalék zaklatót talált, és 12 százalék áldozatot (*Olweus 1999*).

Irene Whitney és Peter K. Smith (1993) első, alsó tagozatot érintő nagy angliai kutatásuk során azt tapasztalták, hogy heti gyakorisággal legalább a gyerekek 19 százalékát bántalmazták valamilyen módon.

A finn Oktatási Minisztérium által támogatott kutatás eredményei szerint a gyerekek 7 százalékát zaklatják minden héten. Szintén Finnországban, a STAKES (Nemzeti Jólét és Egészségfejlesztési, Kutatási Központ) által 2001-ben lefolytatott, 53 394, 8.-osra és 9.-esre kiterjedő, széles körű összehasonlító vizsgálatban azt találták, hogy a diákok 8 százalékát zaklatják legalább heti rendszerességgel (*Varhama & Björkqvist 2005*).

1998-ban a WHO „Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” nemzetközi felmérést végzett. A résztvevők egyike, az Amerikai Egyesült Államok 15 686, 6.–10.-es tanulója töltötte ki a kérdőívet. A minta 29,9 százaléka számolt be arról, hogy zaklatás szereplője volt; zaklatóként 13 százalék, a zaklatás elszenvedőjeként 10,6 százalék. A diákok 17 százaléka számolt be arról, hogy a vizsgált időszakban néha vagy ennél gyakrabban zaklatták őket, 19 százalék említette, hogy néha vagy gyakrabban zaklatott másokat (*Nansel et al 2001*).

A WHO-vizsgálatban Magyarország is részt vett. A megkérdezett magyar iskolások 80 százalékát sohasem bántalmazták az iskolában, 15,2 százalékánál már előfordult. 5,2 százalék a gyakran bántalmazottak aránya. A diákok 75,5 százaléka azt állította, hogy sohasem bántalmazott másokat, 20 százalékukkal már előfordult, és 4,7 százalék bántalmazza „gyakrabban” a társait (*Aszmann 2003*). Figula Erika kutatásában 26,1 százalék áldozatot, 12,87 százalék bántalmazót és 26,53 százalék zaklató áldozatot regisztrált (*Figula 2004*).

A konkrét számok különbségei mellett általános tendenciák is megfigyelhetők. A lányok aránya kisebb a zaklatók és az áldozatok között is. A lányok esetében kevesebb a direkt, fizikai agresszió, de az általuk gyakrabban alkalmazott, „finomabb” módszerek hatása ugyanolyan pusztító lehet, mint a nyers(ebb) erőszaké (*Nansel et al 2001; Besag 2006*).

Általános vélekedés szerint a zaklatás és az áldozatok aránya csökken az életkor előrehaladtával, bár Whitney és Smith 1993-as adatai szerint például a zaklatás gyakorisága nem változik az életkor előrehaladtával (*Whitney & Smith 1993*), mások szerint igenis megnövekszik a felső tagozatba vagy a középiskolába lépéskor, ahol iskolai kultúra váltás történik (*Pellegrini & Bartini 2001*).

Az iskolai erőszak szereplői

A kezdeti felosztások szerint a zaklatási esemény fő résztvevői: a bántalmazó (bully), az áldozat (victim), és a harmadik oldal, a szemlélő (bystander, onlooker). A kutatások előrehaladtával azonban a két főszereplő mellett felfigyeltek egy „kevert” típusra is (Stephenson & Smith 1989), aki a bántalmazói és az áldozati szerep között mozog. A zaklató áldozat (vagy agresszor áldozat) az áldozattá tételre ad agresszív válaszlépést, azaz ő maga kezd másokat bántalmazni. A szakirodalomban e szereplőt „bully/victim”, „reactive aggressor” (zaklató áldozat, agresszor áldozat, reaktív agresszor) elnevezéssel jelölik. Vannak, akik egyenesen „zaklató-áldozat kontinuum”-ról beszélnek, utalva arra, hogy ritkább az olyan áldozat, aki soha, semmilyen módon nem zaklat másokat (Espelage & Swearer 2003). A „kontinuum” a két szerep közötti váltakozásra utal, illetve magában foglalja azt a folytonosságot és változást, amelyet e szereplő fenntart a zaklatási eseménysorozatban.

A zaklató-áldozat szerep felismerése különösen jelentős, nemcsak azért, mert világossá teszi, hogy a jelenség szereplőinek indítékai és reakciói sokkal összetettebbek, semmint hogy egy egyszerű szembeállításal leírhatóak lennének, de azért is, mert több vizsgálatból kitűnik, hogy e csoport a legveszélyeztetettebb a zaklatás negatív következményeit illetően. Több vizsgálat is megállapította, hogy a zaklató áldozatok között sokkal több a fiú, mint a lány. Pl. Brockenbrough, Cornell és Loper (2002) az általuk vizsgált 8 273 amerikai tinédzserből hatszor több fiút, mint lányt sorolt a zaklató áldozat csoportba.

A zaklatók, a zaklató áldozatok és a nem-zaklató (passzív) áldozatok aránya minden országban, szinte minden vizsgálatban változik, elsősorban az összehasonlítás nehézségei miatt. A korábban említett WHO-kutatásban azonban azonos kérdőívet használtak, így az adatok összehasonlíthatók (1. ábra) (Nansel et al 2001).

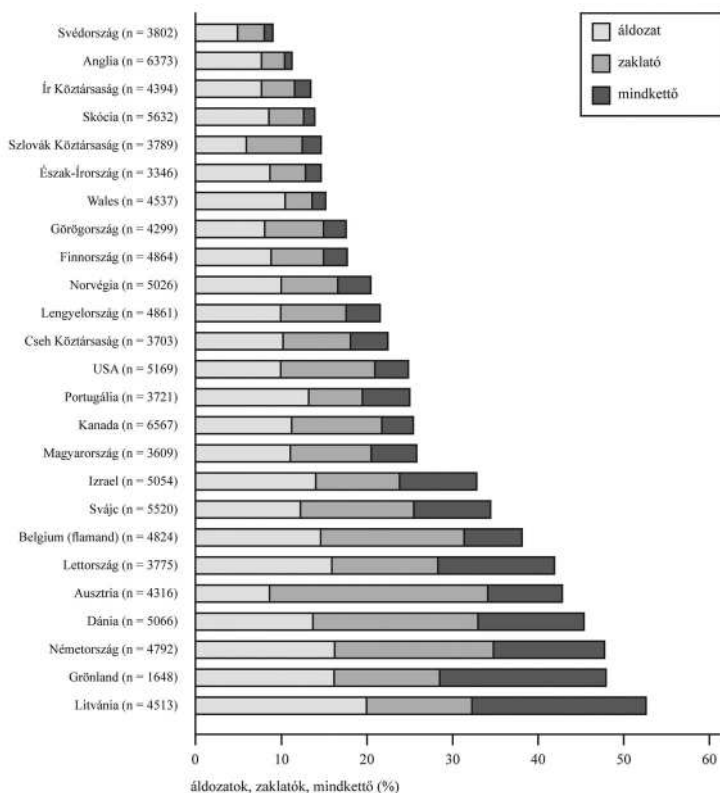
A szereplők jellemzői

Számos kutatás törekedett arra, hogy felvázolja a zaklatók és az áldozatok pszichológiai „profilját”. Azonban „tipikus” áldozatról vagy zaklatóról csak a szó statisztikai értelmében beszélhetünk, hiszen egy-egy konkrét esetben a jellemzőnek tartott tulajdonságoktól nagy eltéréseket is találhatunk. Azt is fontos figyelembe venni, hogy a „tipikus” vonásokban összekeverednek a zaklatáshoz vezető, az abban közrejátszó okok és egy hosszabb-rövidebb zaklatási folyamat következményei, annak a személyiségre gyakorolt hatása. Mindezek ellenére érdemes szemügyre vennünk e listákat, mert ezeket a tulajdonságokat indikátornak, kockázati tényezőnek tekinthetjük (ahogy pozitív ellentétüket védő faktoroknak).

Az áldozatok „profilja” viszonylag egyértelmű. Azok a gyerekek válnak áldozattá, akik nem tudnak megbirkózni az óvodai, iskolai társas élet konfliktusos helyzeteivel. Nem megfelelő válaszaik rögzülnek, és egyben bátorítják a zaklatókat. A bántalmazás miatt szorongásuk nő, elszigeteltségük fokozódik – kialakul az áldozati szerep örögi köre.



1. ábra: A zaklatók, a passzív áldozatok és a zaklató áldozatok aránya országonként*



* Korábban említettük, hogy a felméréshez Magyarország is csatlakozott (Aszmann 2003).

Olweus szerint a tipikus áldozatok csendesek, visszahúzódóak, bizonytalankodók, örömtelenek, alulbecsülik önmagukat, gyakran nincs barátjuk, és amennyiben fiúkról van szó, kortársaiknál fizikailag gyengébbek lehetnek (Olweus 1999).

A zaklató szerepe már összetettebb. Szintén Olweus-t idézzük: a tipikus zaklató impulzív, uralkodni akar mások felett, attitűdjei pozitívabbak az erőszak iránt, és kevés együttérzést mutat az áldozat iránt. Ha fiú, akkor általában erősebb, mint a zaklatottak (Olweus 1999).

A zaklató esetében azonban több problémával is találkozhatunk. Mivel az iskolai zaklatás-kutatás az agresszió-kutatásból nőtt ki, a zaklató magatartást kezdetben az agresszív viselkedés keretei között értelmezték. A kutatások azonban fényt derítettek arra, hogy az agresszív viselkedés általános törvényszerűségeivel (pl. a tesztoszteron hatása vagy a frusztráció-agresszió hipotézis) elégségesen nem magyarázható a zaklatás eseménye. Meglepő eredmény, hogy a magasabb agresszivitású gyerekek lehetnek zaklatók, de éppúgy lehetnek áldozatok is (Roland & Idsøe 2001).

Ezeket az ellentmondásokat két fontos szempont segít értelmezni, feloldani.

Az egyik szempontot az a – korábban már említett – felismerés jelenti, hogy a zaklatók és az áldozatok nem két diszjunkt, egymástól élesen különböző csoportot alkotnak; átfedés van közöttük.

Szem előtt kell tartani továbbá a reaktív (spontán) és a proaktív (régebbi szóhasználatban: instrumentális) agresszió különbségét. Erling Roland és Thormod Idsøe a közel 4000 norvég iskolásra kiterjedő vizsgálatukban azt találták, hogy 5.-osztálytól a 8.-ra a reaktív agresszivitás szerepe az áldozattá válásban és mások zaklatásában csökken, a proaktív agresszivitásé a zaklatók esetében növekszik, az áldozatok esetében ellenben csökken. Ez azt jelenti, hogy az iskolai zaklatást a korai években inkább indulatból követik el, de az idősebb zaklató inkább „hideg fejjel” cselekszik: a zaklatás tehát idővel alapvető társas stratégiává válik; a szerepek – az áldozat is – egyre inkább rögzülnek (Roland & Idsøe 2001). Ez egybevág azzal az eredménnyel, hogy az idősebb tinédzserek között a fizikai zaklatás száma és aránya csökken ugyan, de más típusok gyakoribbá válnak (Brame et al 2001). Az életkor előrehaladtával ugyanis a verbális és szociális készségek is fejlettebbek lesznek, ezzel bővül az alkalmazható stratégiai eszköztár.

Ebből az aspektusból könnyebb megérteni pl. azt a tényt is, hogy az indirekt/kapcsolati zaklató gyakran népszerű, magas szociális intelligenciával rendelkező személy, aki kitűnően tudja manipulálni a kortársait. Kaj Björkqvist és munkatársai vizsgálatukban (2000) a szociális intelligencia és az indirekt agresszió között közepesen erős ($r = 0,55$) korrelációt találtak. Ha azonban kiszűrték az empátia és a békés konfliktusmegoldásra való törekvés hatását, a korreláció jelentősen erősödött ($r = 0,8$).

További szereplők

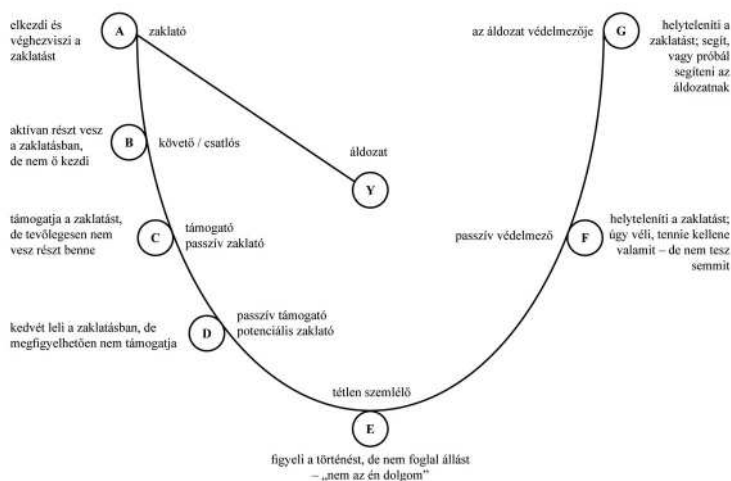
A zaklatás olyan esemény, amely alapvetően társas funkciót tölt be, így leggyakrabban nem csupán két személy között zajlik. A zaklató szereti, ha közönsége van; a zaklatási események 80–85 százalékában mások is jelen vannak (Craig & Pepler 1997).

Fontos szerepe van tehát azoknak, akik „nézőként” jelen vannak az eseménynél. Kezdetben egyszerűen kívülállóknak, szemlélőknek (bystandar, onlooker) nevezték őket, de hamar nyilvánvalóvá vált, hogy ez a csoport sem egységes. A különböző kutatók különböző típusokat neveznek meg aszerint, hogy milyen szerepet játszanak a zaklatási eseménynél. Egy lehetséges tipizálást mutat a 2. ábra.

A zaklatásban az esetek nagy részében szerepet játszik a szociális hatalom. A zaklatást felfoghatjuk úgy is, mint a zaklató hatalmának demonstrálását; mint egy olyan – ismétlődő – rituálét, amelynek az a funkciója, hogy az erőviszonyokat tudatosítsa, és ismételten megerősítse a közösségben. Ha így tekintünk a zaklatási eseményekre, még világosabb, hogy a szemlélők kulcspozícióban vannak: ők azok, akik leállíthatnák a zaklatót, ha azt közvetítenék felé, hogy nem ismerik el a hatalmát, és helytelenítik a tetteit. De az esetek többségében nem ez történik.



2. ábra: A zaklatás köre: a diákok lehetséges szerepei (reakciói) egy zaklatási helyzetben



Forrás: American Psychological Association Online (<http://psychologymatters.apa.org/>).

Több kutatásban azt tapasztalták, hogy a legtöbb diák, aki tanúja a zaklatási eseménynek, oly módon viselkedik, ami inkább fenntartja, mint akadályozza a zaklatást. Az eredmények azt mutatják, hogy a jelenlévők 20–30 százaléka zaklatót támogatja, 25–53 százaléka kívülálló, aki semmilyen módon nem vesz részt az eseményekben, és mindössze 17–25 százalék azoknak az aránya, akik valamilyen módon védelmezik az áldozatot (*Salmivalli et al 1996; O’Connel et al 1999*).

Vajon miért nem védik meg társai az áldozatot? Ennek sokféle, szerteágazó oka lehet. A bizonytalan státuszú gyermek – vagy aki saját státuszát bizonytalannak érzi – félhet, hogy ő is áldozattá válik. Vannak, akik nem vállalják fel a zaklatóval való konfliktust.

Komoly tényező az a kognitív diszonzancia, amelyet sok szemlélő átél a zaklatási események alkalmával. Vajon összeegyeztethető-e a magunkról alkotott pozitív képpel, hogy nem védem meg a gyengébbet, akit bántanak, hogy elnézem, ha valakit kínoznak? A pszichológia régóta ismeri a jelenséget, amelyet Albert Bandura morális önfelmentésnek (moral disengagement) nevezett el.

Shelly Hymel és munkatársai 500 kanadai diákot vizsgáltak. A zaklatásban betöltött szerep és a morális önfelmentés³ (pl. eufemisztikus címke alkalmazása, a felelősség áthárítása, az áldozat hibáztatása, dehumanizálása) szintje/mértéke között összefüggés mutatkozott. A zaklatók erőteljesebb morális önfelmentést mutattak, a soha nem zaklatók mutatták a legalacsonyabb szintet (itt nem számított, hogy ők voltak-e áldozatok). Akik viszont néha zaklatnak, de soha nem áldozatok, viszonylag magas önfelmentést mutattak (*Hymel et al 2005*).

³ Bandura (1999); Bandura (et al) (2001), idézi Hymel i.m. p. 2.

Mindez azt sugallja, hogy az empátia és a felelősség erősítésének nagy szerepe lehet a zaklatás visszaszorításában. Valószínűsíthető, hogy könnyebb a szemlélők empátiáját mozgásba hozni, mint a zaklatókét.

A zaklatás háttere – okok és következmények

A kutatók évtizedek óta hatalmas erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy felrajzolják a zaklatás jelenségének oki hátterét és következményeit. Az eredmények azonban nem megnyugtatóak. A zaklató viselkedés bonyolult szociális erőterben zajlik. A lehetséges okok végtelen változatosságú mintázatot alkotnak, melyek egymással is interakcióban vannak, ezért nem beszélhetünk egyértelmű ok-okosági kapcsolatokról, hanem valószínűségekről és együttjárásokról. Továbbá: sokszor nehéz eldönteni, hogy okokról vagy a trauma következtében kialakult következményekről van szó. Erre a kérdésre csak alapos longitudinális vizsgálatok deríthetnének fényt. Mindezen fenntartások ellenére a kutatások törekednek az okok felvázolására.

A zaklató viselkedés háttere

A zaklatás okainak megértésében segíthet Dorothy Lynn Espelage és Susan Swearer ökológiai modellje (2004). Ez a modell Urie Bronfenbrenner – az USA-ban igen népszerű – ökológiai fejlődélméletén alapszik (Bronfenbrenner 1979). Ennek lényege az a Vigotszkij óta nyilvánvaló tény, hogy a gyermek fejlődése nem érthető meg társas környezetének figyelembevételével. Ez a társas környezet azonban nem homogén, hanem hierarchikus, és a különböző szintek – beleértve a gyermeki individuális szintjét is – kölcsönösen hatással vannak egymásra.

A zaklatás esetében az ökológiai modell azt sugallja, hogy ennek a problémának vannak egyéni, családi, a kortárs csoportban, az iskolában és a szélesebb társadalomban gyökerező okai. Ezeket a feltételezhető okokat és hatásokat a kutatások szisztematikusan végigvizsgálták, de viszonylag kevés megbízható összefüggést találtak. Ezek közül néhány.

– A személyiség szintje: a zaklató gyermekek között nagyobb arányban található olyanok, akik könnyen dühbe jönnek, önkontrolljuk gyenge, bosszúálló, merev vagy kényszeres viselkedést mutathatnak, helytelenül becsülhetik meg mások szándékait. Ezért ezeket a tulajdonságokat kockázati tényezőként értékelhetjük (Björkqvist et al 1982).

– A zaklató gyermekek családi hátterét tanulmányozva nem a szociális háttér, hanem a családi nevelési szokások látszanak fontosnak. A zaklatók családjában gyakoribb a következtelen nevelés/fejlesztés, az odafigyelés, az együttműködés és konstruktív problémamegoldás mintáinak hiánya, a lelki és fizikai bántalmazás. Ezek tehát kockázati tényezőt jelentenek (Mc Cudden 2001).

– A társas környezetet illetően: kockázati tényező, ha a gyermek erőszakos, deviáns csoporthoz csatlakozik (Sanders & Phye 2004). (E tényező esetében különösen világosan látszik az okok és következmények körkörös összefonódása.)



A zaklatás következményei

Mint említettük, az okok és a következmények nehezen választhatók el egymástól. A kutatók együttjárásokat regisztrálnak; ezek egy része bizonyára kezdetben is adott volt, és hozzájárult a probléma kialakulásához, más részüket viszont következménynek kell tekintenünk.

Számos kutatás mutatta ki, hogy az összehasonlítás a zaklatás közvetlen szereplői és azok között, akik sem áldozatok, sem zaklatók nem voltak, az előbbiekre nézve több szempontból is kedvezőtlen.

David Hawker és Michael Boulton az 1978 és 1997 között megjelent kutatások metaanalízisét végezték el. Kapcsolatot találtak a zaklatás elszenvedése és a pszichológiai alkalmazkodási zavarok bizonyos formái (depresszió, magány, általános és társas szorongás, globális és társas önértékelés) között (*Hawker & Boulton 2000*).

Az elkövetőknek és a zaklatást elszenvedőknek szignifikánsan gyengébb a pszichoszociális alkalmazkodóképessége, de az összefüggés mintázata különböző a zaklatók, az áldozatok és a zaklató áldozatok körében. A zaklatók és az áldozatok nehezebben alkalmazkodnak környezetükhöz, mind szociális, mind pszichológiai értelemben. Az áldozatok nehezebben szereznek barátokat és magányosabbak (*Nansel et al 2001*).

Több kutatás találta különösen veszélyeztetettnek a zaklató áldozatokat. Minna Fekkes és munkatársai azt találták, hogy a zaklató áldozatoknak szignifikánsan magasabb esélyeik vannak a depresszióra és a pszichoszomatikus tünetekre (fejfájás, alvásproblémák, gyomorfájás, ágybavizelés, fáradtság-érzet), összehasonlítva azokkal a gyerekekkel, akik nem vesznek részt a zaklató viselkedésben. Akik viszont aktívan zaklatnak, azokra nem jellemzőek a zaklató-áldozatokra jellemző tünetek (*Fekkes et al 2004*). Susan Swearer és munkatársai a zaklató áldozatok körében szintén magasabb szintű depressziót és szorongást tapasztaltak, mint a csak zaklató vagy csak áldozat csoportban (*Swearer et al 2001*).

A zaklató áldozatok csoportjába tartozó diákok kirekesztettebbek, gyengébb tanulók, nagyobb eséllyel dohányoznak és fogyasztanak alkoholt (*Nansel et al 2001*). A zaklatók nagyobb eséllyel fogyasztanak alkoholt, dohányoznak, drogoznak; valószínűbb, hogy fegyvert visznek az iskolába, mint az áldozatok vagy azok, akik nem zaklatók és nem áldozatok (*Simanton et al 2000; Smith, P. K. 2000*).

A zaklató viselkedés sikere ugyanakkor megnehezíti, hogy a zaklató szociálisan adaptívabb viselkedési stratégiákat sajátítson el (*Haynie et al 2001*), ezért nagyobb eséllyel sodródhat deviáns csoportok felé.

És felnőttként?

A zaklatás hosszabb távú következményeinek vizsgálata során felmerül a kérdés, hogy aki gyermekkorában zaklató vagy áldozat, illetve zaklató/áldozat volt, vajon megmarad-e ebben a szerepben a későbbiek során? Mennyire „stabilak” ezek a sze-

repek? A nemzetközi szakirodalom ellentmondásos adatokat tartalmaz; vannak, akik találtak kapcsolatot, vannak, akik nem (*Chapell et al 2006*).

Peter K. Schmidt és munkatársai Angliában felnőtteket kérdeztek ki (n = 5288) a legkülönbözőbb munkahelyeken. Ebben a kutatásban pozitív kapcsolatot találtak az iskolai és a munkahelyi áldozati szerep között. Különösen veszélyeztetettek azok, akik zaklató/áldozat szerepben voltak az iskolában; ők nagyobb eséllyel váltak áldozattá a munkahelyükön (*Smith et al 2003*). Lasse M. Varhama és Kaj Björkqvist (2005) vizsgálatában a megkérdezett hosszú ideig munkanélküli felnőttek 29 százaléka számolt be arról, hogy serdülő korában legalább hetente egyszer zaklatták. Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy a zaklatás lényegét tekintve kapcsolati, társas alkalmazkodási probléma (*Pepler 2006*). Aki képes sikeresebb stratégiákat elsajátítani, ki tud lépni az áldozat szerepéből, aki nem, új környezetben, felnőtt korában is áldozat maradhat.

Mit tehetünk?

Az elmúlt évtizedekben számos zaklatás-ellenes megelőző és intervenciós programot állítottak össze a világ minden táján.⁴

Bár Dan Olweus több publikációban beszámolt arról, hogy az Olweus-féle intervenciós program 50 százalékkal csökkentette a zaklatás iskolai előfordulását, ezt az eredményt soha többet nem lehetett megismételni (még Norvégiában sem). Valószínűsíthető, hogy rövid távon bármilyen program hatékony lehet, hiszen a problémára irányuló általános figyelem, a változásra való törekvés önmagában is eredményt hozhat. Nincs azonban egyetértés abban, mit és hogyan kell tenni annak érdekében, hogy csökkenjen a zaklatás előfordulása és az ebből származó ártalmak.

A legtöbb program széles spektrumú, és az iskolai élet több szintjére kiterjed. A leggyakoribb elemek: támogató iskolai klíma, inspiráló tanulási környezet, felvilágosítás, felügyelet, szülők bevonása. Vannak, akik a kortárs segítők szerepét tartják különösen fontosnak mint pl. Helen Cowie (2000).

A probléma azonban az erőfeszítések ellenére sem tűnt el a világ iskoláiból. Valószínűleg mindig lesznek olyanok, akik az elfogadott normákkal szembeszegülve, erőszakosan próbálják érdekeiket érvényesíteni, és akik örömeiket lelik a hatalmukkal való visszaélésben, mások gyöttrésében. A zaklatás azonban – mint láttuk – komplex és sokarcú jelenség, amelybe éppen úgy beletartozik a diák egyéni-családi helyzete, az iskola légköre, feltételrendszere, mint az iskola szélesebb társadalmi környezete is (*Espelage & Swearer 2004*).

Anélkül, hogy az egyénre koncentrálnó programok és terápiák fontosságát kibővíteni akarnánk, úgy véljük, tartós változást csak az erőszakot gátló, azt elítélő, a pozitív megoldásokat támogató – szűkebb és tágabb – környezet megteremtésével

⁴ A korrekt hatékonyság-vizsgálat azonban nem egyszerű. Érdemes elolvasni Ken Rigby tanulmányát, amelyben tizenkét programot ismertet, és elemzi ausztráliai kipróbálásuk eredményeit (*Rigby 2002*).



remélhetjük. Magunk egyetértünk Mona O'Moore-ral (2004), aki szerint még az sem lehet elég hatékony, ha csupán az iskola tesz erőfeszítéseket ezen – csak látszólag „iskolai” – probléma megoldására. A zaklatás tartós visszaszorítása érdekében széleskörű társadalmi összefogásra lenne szükség: minden olyan szakmai- és civil szervezet, érdekcsoport és cég bevonására, amelyeknek kapcsolatuk van az iskolával, és általában a fiatalsággal – beleértve az egészséggel és a bűnözéssel foglalkozó társadalmi intézményeket és szervezeteket is –, a szülői szervezetektől egészen a médiáig.

BUDA MARIANN & KŐSZEGHY ATTILA & SZIRMAI ERIKA

IRODALOM

- ARORA, C. M. J. (1996) Defining Bullying. Towards a Clearer Understanding and More Effective Intervention Strategies. *School Psychology International*, 1996. Vol. 17. No. 4. Autumn issue, pp. 317–329.
- ASZMANN, ANNA (ed) (2003) *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Az Egészségügyi Világszervezet keretében végzett nemzetközi vizsgálat, „Nemzeti Jelentés” 2002. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, 2003.
- BANDURA, A. (1999) Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, No. 3. pp. 193–209.
- BANDURA, A., CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., PASTORELLI, C. & REGALIA, C. (2001) Socio-cognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80. pp. 125–135.
- BESAG, V. E. (2006) *Understanding Girls' Friendships, Fights and Feuds: A Practical Approach to Girls' Bullying*. McGraw-Hill International.
- BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (2000) Social intelligence-empathy= aggression? Aggression and Violent Behavior: *A Review Journal*, No. 5, pp. 191–200.
- BJÖRKQVIST, K., EKMAN, K. & LAGERSPETZ, K. M. J. (1982) Bullies and victims. Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23. pp. 307–313.
- BROCKENBROUGH, K. K., CORNELL, D. G. & LOPER, A. B. (2002) Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25, pp. 273–287.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard UP, Cambridge.
- BUDA MARIANN (2005) *Agyermeki agresszió*. Budapest, Dinasztia.
- CHAPELL, MARKS., HASSELMAN, S. L., KITCHIN, T., LOMON, S. N., MACLVER, K. W. & SARULLO, P. L. (2006) Bullying in Elementary School, High School, and College. *Adolescence*, Vol 41, No. 164. (Winter 2006.) pp. 633–648.
- CRAIG W. & PEPLER D. (1995) Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exception Educ Can* 5:81–95.
- CRAIG, W. M. & PEPLER, D. J. (1997) Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, No. 13. pp. 41–60.
- CSEPELYI, M. (2000) *Mobbing. Munkahelyi pszichoterror a grafológia tükrében*. Budapest, General Press.
- DAMBACH, K. E. (2001) *Pszichoterror (mobbing) az iskolában*. Budapest, Akkord.
- ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (ed) (2004) *Bullying in American School*. Social-Ecological Perspective of Prevention and Intervention. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- ESPELAGE, D. L. & SWEARER, S. M. (2003) Research on bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, Vol. 3, No. 32. pp. 365–383.
- FEKKES, M., PIJPERS, F. I. M. & VERLOOVE-VAN-HORICK, S. P. (2004) Bullying Behavior and Associations with Psychosomatic Complaints and Depression in Victims. *Journal of Pediatrics*, Vol. 144, Issue 1, pp. 17–22.
- FIGULA, E. (2004) Az iskolai erőszakjelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, szerepvisselkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, No. 4. pp. 19–35.
- HAWKER, D. S. J. & BOULTON, M. J. (2000) Twenty years research on peer victimization and psycho-

- social maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, No. 41. pp. 441–455.
- HOOVER, J. H., OLIVER, R. & HAZLER R. J. (1992) Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, Vol. 13, No. 1. pp. 5–16.
- HYMEL, S., ROCHE-HENDERSON, N. & RINA, A. B. (2005) Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents. *Journal of Social Sciences Special Issue (Peer Victimization in Schools: An International Perspective)* No. 8. pp. 1–11.
- MC CUDDEN, L. (2001) Bullying – A Teenager’s Perspective. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 6. pp. 609–611.
- METZIG, W. & SCHUSTER, M. (2000) Agresszió az iskolában. Elméleti háttér, előfordulás, beavatkozás és megelőzés. In: Hárdi István (ed) *Az agresszió világa*. Budapest, Medicina.
- MIHÁLY, I. (2003) Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle*, No. pp. 75–80.
- MIHÁLY, I. (2000) Erőszak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 52–58.
- NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B. & SCHEIDT, P. (2001) Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, Vol. 285, No. 16. pp. 2094–2100.
- O’CONNELL, P., PEPLER, D. & CRAIG, W. (1999) Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, Vol. 22, Issue 4, pp. 437–452.
- O’MOORE, MONA (2004) A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying & Violence. Elhangzotta „Taking Fear out of Schools” Nemzetközi Konferencián. 2004. szeptember 5–8., Stavanger, Norvégia.
- OLWEUS, D. (1999) Iskolai zaklatás. *Educatio*, No. 4. pp. 717–739.
- OLWEUS, D. (1993) *Bullying at School: what we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford.
- OLWEUS, DAN (1978) *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere (Wiley), Washington.
- PELLEGRINI, A. & BERTINI, M. (2001) Dominance in Early Adolescent Boys: Affiliative and Aggressive Dimensions and Possible Functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 47, No. 1. pp. 142–163.
- PEPLER, D. (2006) Bullying Interventions: A Binocular Perspective. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, Vol. 15, No. 1. pp. 16–20.
- RIGBY, KEN (2002) *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Attorney-General’s Department, Canberra, Commonwealth of Australia, June 2002.
- ROLAND, ERLING & IDSØE, THORMOD (2001) Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, Vol. 27, pp. 446–462.
- SALMIVALI C., LAPPALAINEN M. & LAGERSPETZ K. (1998) Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, Vol. 24, pp. 205–218.
- SALMIVALI, C., LAGERSPETZ, K. M. J. K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. & KAUKIAINEN, A. (1996) Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, Vol. 22, pp. 1–15.
- SANDERS, C. E. & PHYE, G. D. (eds) (2004) *Bullying. Implications for the Classroom*. Elsevier/ Academic Press, San Diego.
- SCHÄFER, M., KOM, S., SMITH, P. K., SIMON, S. C., MORA-MERCHAN, J. A., SINGER, M. M. & VAN DER MEULEN, K. (2004) Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, No. 22. pp. 379–394.
- SIMANTON, E., BURTHWICK, P. & HOOVER, J. (2000) Small-town bullying and student-on-student aggression: An initial investigation of risk. *The Journal of At-Risk Issues*, (Winter/Spring), pp. 4–10.
- SMITH P. K. & SHARP S. (1994) *School bullying: insights and perspectives*. Routledge, London.
- SMITH, P. K., SINGER, M., HOEL, H. & COOPER, C. L. (2003) Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, No. 94. pp. 175–188.
- SMITH, P. K. (2000) Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, No. 14. pp. 294–303.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (eds) (1994) *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge, Oxford.
- SMITH, P. K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. S. & SLEE, P. (eds) (1999) *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*. Routledge, Oxford.
- STEPHENSON, P. & SMITH, D. (1989) Bullying in the junior school. In: D. A. TATTUM (ed) *Bul-*



- lying in schools*. Stoke-on-Trent., Trentham Books, pp. 45–57.
- SWEARER, S. M., SONG, S. Y., CARY, P. T., EAGLE, J. W. & MICKELSON, W. T. (2001) Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse* 2, (2/3), pp. 95–121.
- TANCZ, T. (2003) Iskola és pszichoterror. A népmesék mint a „mobbing” kezelésének lehetséges eszközei. *Fejlesztő pedagógia*, No. 6. 17–21.
- UTASI, J. (2000) Erőszak az iskolában. *Család, gyermek, ifjúság*, No. 1. pp. 27–30.
- VARHAMA, L. M. & BJÖRKQVIST, K. (2005) Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a Finnish sample. *Psychological Reports*, No. 96. pp. 269–272.
- VÁRNAI, D. & FLIEGAUF, G. (2005) Az iskolai bántalmazás és összefüggései. *Fejlesztő pedagógia*, No. 56. pp. 73–77.
- WHITNEY, I. & SMITH, P. K. (1993) A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, Vol. 35. pp. 3–25.



VESZÉLYES ISKOLA VAGY VESZÉLYES ÉLET?

SERDÜLŐK MAGATARTÁSI ZAVARAI ÉS A KONFLIKTUSMEGOLDÁS TECHNIKÁI

AZ ISKOLAI ERŐSZAK A KONFLIKTUS olyan szélsőséges megnyilvánulása, amely gyakran kerül a széleskörű nyilvánosság érdeklődésének középpontjába. Mivel az erőszak a konfliktusoknak csupán egyik formája, a megelőzés érdekében az általános konfliktuskezelés kultúrájának javítása lehet a megoldás (*Olweus 1993*). Azonban a társadalomban, a családban, az iskolában, a kortárscsoportokban a konfliktusok az élet természetes jelenségei, amelyek serdülőkorban még inkább előtérbe kerülnek a serdülőkor átmeneti nehézségei következtében. Ráadásul a konfliktusmegoldás technikáinak elsajátításában és kipróbálásában is kitüntetett időszak a serdülőkor. Mindezt figyelembe véve, tanulmányunkban elsősorban a serdülőkor pszichoszociális veszélyeire, és ezzel összefüggésben a serdülőkori konfliktusok keletkezésének lehetőségeire, illetve a konfliktuskezelés taníthatóságára, formálására hívnánk fel a figyelmet. A konfliktuskezelés ugyanis fontos szociális és tanítható kultúra, melynek határait az egyén biológikuma és a társadalom szabályai vonják meg.

A serdülőkori krízis mint fejlődéstani kihívás

A modern kor beköszöntével alapvető változások történtek a fiatalok helyzetében, aminek részjelensége a serdülő- és ifjúkor meghosszabbodása, az ún. ifjúsági moratórium (*Erikson 1968:156*). A jelenség lényege, hogy manapság az önálló életkezdés, és ezzel összefüggésben a felnőttkori életszakasz szempontjából releváns döntések (munkavállalás, önálló háztartás, párválasztás és családalapítás) meghozatala későbbre toródik. Míg a 18–19. század előtti Európában bizonyosan ez a kitolódott serdülőkor nem volt jellemző, hanem pontos határvonal húzódott a gyermek- és a felnőttkor között, a modern társadalomban ez az életkori szakasz rendkívül kritikussá vált, amely számos pszichoszociális kihívással, konfliktussal, olykor krízissel jár (*Eccles et al 1993*). A serdülőkor időbeli határainak elmosódása egyben a társadalmi normákat is bizonytalanná teszi ebben az életszakaszban (*Bongers et al 2003*).

Az ifjúkori válság a serdülőkori fejlődésnek egy olyan kritikus szakasza, amikor az addigi fejlődés mintegy megtörik. Ezek a krízisek sokszor létrejöhetnek normál

lélektani folyamatok eredményeképpen is, olyan eltérések formájában, ami még nem betegség, és amit nem is tudunk kórlélektani tünetcsoportjainkba beilleszteni, és talán csak átmeneti zökkenőt jelentenek a fejlődés útján (*Jacobson et al 2002*). A serdülőnek felnőtté válása során feladatokat kell megoldania, melyek némi leegyszerűsítéssel három csoportra oszthatók: a nemi identitás elérése, a szülőkről való érzelmi leválás és új, felnőtt identitás kialakítása (*Vikár 1999*).

Erikson (*1991*) elméletében a serdülőkor kitüntetett életciklus, ezen életszakasz normatív krízisének megoldása, pontosabban a megoldás minősége a legkritikusabb. A krízis görög szó: döntést jelent. Ezt a kifejezést általában valamilyen válsággal összefüggésben használjuk, amikor kérdéssé válik valami, ami addig jól működött. A serdülőkorban a gyermekkori sokszor kínos, mégis kellemes függőség kérdőjeleződik meg, és eldől, hogyan tanul meg a serdülő felelősséget vállaló, felnőtt ember módjára élni. A normatív krízisekre ugyanakkor úgy kell tekintenünk, mint az adott életkori periódus természetes velejáróira; Erikson (*1991*) a normatív jelzővel arra utal, hogy sikeres megoldásuk mintegy alapot jelent a további fejlődéshez, míg kevésbé sikeres megoldásuk hátráltatja a fejlődés következő lépcsőit.

A serdülőkor tehát a személyes és az interperszonális identitás megtalálásának döntő, gyakran válságos időszaka. A szülőkről való érzelmi leválás az addigi azonosulásokat is átmenetileg megingatja. A fiatal követendő mintákat keres, változó eszményképek hatása alá kerül, és a folytonos változásban énképe bizonytalanná válik, amit az identitásdiffúzió elnevezés fémjelez. Ugyanakkor nemcsak a szülőkre vetített képe veszt hatékonyságából, hanem az általuk közvetített kulturális hagyomány, életforma is. Mindezt a serdülő kritikával szemléli. Egyrészt a szülőkről való leválás eszközt látja ebben, másrészt reális forrása lehet ennek a kortársak körében elszenvedett megszügyenülésnek. Mindezek következtében ez az időszak kedvez a problémaviselkedés, például a káros szenvedélyek megjelenésének, mint például a dohányzás, alkohol-, drog- és gyógyszerfogyasztás. A serdülők lelki egészségét és kockázati magatartásformáit vizsgálva, szignifikáns összefüggés igazolható a problémaviselkedés és a magas, mintegy 30 százalék körüli értéket mutató szorongás között (*Sima 1997; Sima, Pikó & Simon 2004; Sima, Pikó & Horváth 2006*).

A serdülőkori problémaviselkedés összetett jelenség; magába foglalja azokat a tüneteket, amelyek a serdülőkori átmenet során jelentkezhetnek a problémák lenyomataiként, mint például agresszív, antiszociális viselkedést, iskolai beilleszkedési és tanulási nehézségeket, dohányzást, alkohol- és drogfogyasztást, korai és kockázatos szexuális aktivitást, valamint pszichés zavarokat (*Jessor & Jessor 1977*). Az egyes elemek között igen gyakori a halmozódás, amiért a közös oki rizikótényezők meglete vagy a védőfaktorok hiánya a felelős (*Pikó 2005*). A serdülőkorban tehát jelentős változások mennek végbe mind pszichoszociális, mind biológiai szinten, amelyek egy felfokozott hangulati állapotot és intenzívebb befelé fordulást, önmegfigyelést eredményeznek. Mindezek miatt megsokszorozódnak a konfliktusszituációk, melyek a konfliktusmegoldási képességek alkalmazásának irányultságától függően nyilvánulhatnak meg depressziós tünetegyüttesként, vagy magukban rejtethetik az

agresszív viselkedés lehetőségét is. Serdülőkorban kezd emelkedni a depressziós tünetegyüttes gyakorisága (*Wichstrom 1999*). A fel nem ismert, kezeletlen esetekben az öngyilkossági kísérletek száma megtízszereződik (*Csorba, Dinya & Huszár 1994*). A serdülőkori depresszió ritkán jelentkezik nyíltan. Sokkal gyakrabban találkozunk vele burkolt formában: visszaesés a tanulásban, „lustaság”, közöny, fokozódó magány, kapcsolatnélküliség, disszociális megnyilvánulások. A depresszió ebben az életkorban magatartás- és viselkedészavarok formájában is jelentkezhet. A fiatalok agresszív vagy antiszociális viselkedése mögött tehát a lelki egészség zavara, depressziós hangulat is állhat (*McMahon et al 2003*).

Serdülők énképe és a társas háló átstrukturálódása

Serdülőkorban az énkép jelentős változásokon megy át. Az addigi konkrét jellemzőket (tulajdonságokat, preferenciákat) absztraktabb, magasabb rendű fogalmak váltják fel, és ez egyben azt jelenti, hogy az addigi önértékelés szerkezete átalakul. A különböző helyzetekben tapasztalt viselkedéskülönbségeket vagy azok ellentmondásait is be kell építeniük az énképbe, amely ezáltal egyre komplexebb és differenciáltabbá válik (*Cole & Cole 2002*).

A serdülőkor nemcsak a változás, hanem a különböző szociális támogató rendszerek – a család, az iskola és a kortárscsoport – reorganizációjának időszaka is. A család szociálpszichológiai egység, minden családban kialakul egyfajta szereposztás, mely a családtagok tudattalan elvárásainak eredménye. A serdülőkor lezajlását alapvetően befolyásolja az, hogy a szülők miként reagálnak gyermekük függetlenedésére. Ha katasztrófa-ként élik meg, ez a gyermeket is szorongásba, vagy a szorongást elfedő lázadásba hajtja. Az ifjúkori válságok megelőzésében nagy segítség lehetne a szülők támogatása abban, hogy ne veszítsék el önálló életcéljukat, szociális kapcsolataikat és elkerülhessék az esetleg kialakuló, a szakirodalomban „középkori-krízis”-nek nevezett lelki válságot, mely általában időben egybeesik a serdülők leválási kísérleteivel.

Kutatások eredményei alapján három fő családi környezeti jellemző mutat kapcsolatot a serdülők rosszabb egészségi állapotával: 1. konfliktusokkal, haraggal, esetleg erőszakkal terhelt családi klíma, 2. hideg érzelmi légkör, nem támogató és nem reagáló nevelési stílus, 3. a túlvédő vagy elhanyagoló légkör. Mindezek krónikus stresszt eredményezhetnek, és hosszú távon lelki és testi szinten is manifesztálódhatnak (*Taylor, Repetti & Seeman 1997*). A serdülőkori válság ott éleződik ki, ahol a szülők a gyermekek leválási kísérleteit fenyegető elszakadásnak tekintik, ami magukat is válságba sodorja. Ennek valószínűsége egyedülálló szülők esetében gyakoribb. A felnövekvő gyermek problémái a szülőket saját megoldatlan ifjúkori problémáikra emlékeztethetik, életük megoldatlanságával szembesíthetik, különösen így van ez, ha saját céljaikról már lemondtak és baráti, társasági kapcsolataik meglazultak. A család ugyanis ebben a korban a bemutatott értékrend és szempont szerint akkor tölti be jól a funkcióját, ha „félleg zárt rendszerként működik”; védel-



met nyújt, de külső hatások beáramlását nem gátolja (*Rashkin 1968*). Mind a szét-esett, mind az izolált család rosszul látja el feladatát.

Aszmann és munkatársai (2003) megállapították, hogy a serdülő jól-létét legnagyobb mértékben önmaga értékelése befolyásolja. A lehetséges befolyásoló faktorkorrelációs elemzésével arra mutattak rá – árnyalva a fentebb bemutatott álláspontot –, hogy az elsődleges meghatározó a kortársaktól származó visszajelzés az önértékelés alakulásában, szerintük ebben az életkorban csupán másodlagos a kedvező családi atmoszféra, harmadlagos a szülők jómódúsága, iskolai végzettsége. A leggyengébb kapcsolatot az iskola pozitív megítélése és a self között találták. Ugyanakkor kiemelték, hogy bármelyik édes szülő hiánya magasabb depresszió és agresszió pontszámmal, a magányosság gyakoribb érzésével, a pozitív életérzés relatíve alacsonyabb szintjével jár együtt. Az egyszülős családok gyermekeinek életmódjára jellemzőbb a dohányzás, az alkoholfogyasztás, és a magasabb szexuális aktivitás. Legmagasabb arányban a korai és kockázatos szexuális aktivitás az ellenkező nemű édes szülő hiánya esetében figyelhető meg. Különösen az édesanya hiánya jár együtt magasabb depresszió gyakorisággal mindkét nemnél. A magányosság érzése az édesanya hiányával korrelál, különösen a lányok esetében. Tram és Cole (2000) longitudinális vizsgálatukban hasonló eredményre jutottak. Az észlelt self-kompetencia a negatív életesemények és a depresszív tünetek közt közvetítő tényezőként működött.

A csoport, az iskola, a serdülőt körülvevő mikro és makro társadalom szintén jelentős mértékben befolyásolja az érési folyamatot. Az iskola kettős szerepet játszik a gyermekek életében ebben a modellben. Egyrészt a felnőtt társadalom értékrendjét, szabályrendszerét közvetíti a tantestület a serdülő számára, másrészt az iskolai osztály kortárs csoport is, mely kialakítja az előbbitől részben független normarendszerét, amely nagyban hozzájárul az interperszonális identitás kialakításához. A serdülők egyre több időt töltenek a kortársaikkal, és egyre kevesebbet családjukkal. A kortárs csoportnak is kettős hatása lehet. A barátokkal, társakkal való interakció egyrészt a kommunikációs készségek elsajátítását és a stresszel való megküzdést segítheti és a felnőtt társadalom adott szepténe értékrendjét, életmódjának megtanulását támogatja, ugyanakkor ezzel eltérő irányú folyamatok is innen kezdődhetnek: a kóros egészségzokások, illetve a deviáns viselkedésformák iskolája ez a hely. Mindemellett fontos kiemelni, hogy az identitásformálást az iskola és a szülői háttér együtt gyakorolja a fiatal számára, és hatásuk is együtt érvényesül. Ez megmutatkozik abban például, hogy a fiatal könnyebben szippantja fel az ifjúsági szubkultúra, ha a szülőkkel való érzelmi kapcsolat már előzőleg megtört (*Pikó 2005*). Az adott csoportba tartozás, a csoport általi elfogadás nagy hatással van a testi-lelki egészségre. Garnefski (2000) vizsgálata szerint a kortársak negatív percepciója érzelmi problémákkal, depresszív hangulattal mutatott összefüggést. A viselkedési problémákkal, antiszociális cselekedetekkel jellemzett serdülők az iskolát egyértelműen negatívnak látták.

Serdülőkori interperszonális és csoportkonfliktusok

Lewin (1975) koncepciója szerint konfliktusok abból adódnak, ha bizonyos szituációban az egyént azonos nagyságú, de ellentétes irányú ösztönző erők érik. Lewin (1975) három ilyen esetet különböztetett meg. Az első esetben az egyénre két pozitív felszólító jelleg hat. A második esetben az egyén olyan tényezővel szembesül, amelynek pozitív és negatív felszólító jellege egyaránt van. A harmadik típusú helyzetben a személyt két egyformán negatív ösztönző erővel bíró tényező éri. Lewin (1975) rámutat arra, hogy ilyen fajta konfliktusszituációk (elsősorban az utolsó kettő) olyan nevelési helyzetben is létrejöhetnek, amikor a serdülőtől olyan cselekvést kívánnak meg, amit nem a megfelelő ösztönzővel próbálnak meg elérni.

Lajkó (2008) a társas viszonyokban jelentkező konfliktusok biológiai okait is tanulmányozta tanuláslélektani keretben. Rámutatott arra, hogy a konfliktushelyzetekben a büntetés és jutalom hatását, és következésképpen a konfliktus menetét az egyén biológiai adottságai is befolyásolják. Minden ember más mértékben és más eszközzel erősíthető meg, jutalmazható, illetve büntethető; ezt nevezi a szerző egyéni megerősíthetőségi, illetve büntethetőségi sajátosságnak. Lajkó (2008) egyéb biológiai adottságokat is felsorol. Az egyének eltérő biológiai alkatuk szerint vesznek részt másképpen az úgynevezett etológiai dimenziókban zajló történésekben. A legtöbb társas konfliktusban kimutathatóak olyan evolúciós gyökerű etológiai dimenziók, mint a hierarchiaharc, a területiális viselkedés, és a kötődés vagy ragaszkodás. Elsősorban veleszületett tényezők határozzák meg, hogy ezek a történések mennyire fontosak az egyének számára.

Természetesen itt az esetek többségében a hierarchiaharc nem tényleges fizikai harcot jelent, hanem a nyelvvel, kommunikációval vívott szimbolikus küzdelmet. Hasonlóan a területiális viselkedés sem tényleges fizikai térben, hanem szimbolikus területen zajlik. A szülők például megsértik serdülő gyermekük magán „territóriumának” határait, ha „beleszólnak” a fiatal partnerválasztásába, például abba, hogy mit sportoljon, vagy milyen karriert tűzzön ki maga elé.

Az előzőekben főleg interperszonális konfliktusforrásokat mutattunk be. Jellegzetes csoportközi konfliktusok is előfordulhatnak egy serdülő életében. Már pusztán az, hogy az egyén egy csoport tagja, diszkriminációhoz, majd később konfliktushoz vezethet más csoportokkal szemben. Egy szociálpszichológiai kísérletben (Tajfel 1980) gyermekeket olyan perifériás jellemzők alapján rendeltek csoportokba, hogy két festő közül, melyiket tartották jobbnak. A hipotézis szerint a festőválasztás alapján létrehozott csoportokat nem mozgósítja a saját csoport túlértékelése, vagy a másik csoport hátrányos megkülönböztetése. Azonban még az ilyen, úgynevezett minimális csoport paradigmahelyzet is versengést, és később konfliktushelyzetet teremtett. A kísérletben a gyerekek saját csoportjuk tagjai számára előnyösebben osztottak el pénzeszegeket (Tajfel 1980). A jelenséget nagy valószínűséggel olyan kategorizációs folyamatok okozzák, amelyek segítenek a csoporthelyzetek bonyolult történéseit feldolgozni. Ez viszont olyan áron történik meg, hogy a kategorizációs



mechanizmus a kategóriák (jelen esetben a csoportok) közötti különbséget felnagyítja, az azon belüli különbséget viszont csökkenti (Hewstone et al 2003).

A csoportok közötti konfliktusforrások közül kiemelendő a csoportok céljainak ütközése. Egy kísérletben nyári táborban résztvevő gyerekeket osztottak véletlenszerűen két csoportba. Sokszor a barátok is eltérő csoportba kerültek. A csoportnormák és a szereposztások nagyon hamar kiépültek, ami elősegítette a két csoport elkülönülését. Ezután a két csoport különböző versenysorozatban mérkőzött meg. Ez a versengés később komoly konfliktusforráshoz, sőt ellenségeskedéshez vezetett. A kutatók a konfliktust csak egy úgynevezett fölérendelt cél megteremtésével tudták megszüntetni. Olyan helyzeteket teremtettek, amely a két csoport számára egyaránt fontos, csak együttes erővel megoldható célt foglalt magába. Például egyik esetben a tábor állítólagosan lefulladt teherautóját a két csoport csak együttes erővel tudta eltolni. De ugyanilyen megoldás, ha a színen egy közös ellenség jelenik meg (például egy másik gyerekcsoport), aki ellen együttesen kell küzdeni (Sherif & Sherif 1980).

A destruktív konfliktus megelőzése és a konstruktív konfliktusok előremozdítása

Pedagógiai szempontból a konfliktusok Deutsch (1998) *konstruktív-destruktív elosztása* számunkra a leglényegesebb. A konstruktív konfliktusok segítik az önismeret elmélyítését, készségek fejlődését, gazdagíthatják az interperszonális kapcsolatokat, konszenzust eredményeznek, felszámolhatják a nem kellően hatékony rendszereket. A destruktív konfliktusok sokszor ezzel ellenkező hatásúak: súlyos csapást jelenthetnek egy társas kapcsolatra, elmérgesíthetik a társas légkört, mélyíthetik a vitát.

Deutsch (1993) valamint Johnson és Johnson (<http://www.co-operation.org/pages/peace.html>) számos, a konstruktív konfliktusmegoldást elősegítő tényezőt tárt fel. A négy legfontosabb ezek közül a *kooperatív iskolai és osztálytermi légkör és tanulás; konfliktusmegoldó tréningek; építő jellegű, iskolai tantárgyakat, témákat célzó viták; és végül a mediátor rendszer.*

Három, eltérő kutatói és társadalmi értékrendet mutató helyzetben ugyanennyi, ehhez igazodó tanulói viselkedést vehetünk számba. A *versengő szituációban* negatív egymásrataltságot figyelhetünk meg, mivel az egyik győz a másik kárára. Az *individualisztikus* helyzetben a fiatalok egymástól függetlenek, és sikerük, vagy kudarcuk csakis saját munkájuktól függ. A *konstruktív konfliktusmegoldási* attitűdöt leginkább a *kooperatív helyzet* segíti elő, amelyben a résztvevők pozitívan vannak egymásra utalva (vagyis együtt buknak, vagy együtt nyernek), és közös teljesítményüket értékelik (Johnson & Johnson <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>). Az értékközpontú megközelítés a kooperatív helyzetet tartja igazán kívánatosnak, s az uralkodó pedagógiai módszerek többnyire elutasítják a versengést és az individualisztikus helyzetek magas gyakoriságát.

Panitz (1997) úgy látja, hogy bármely kooperatív csoportot öt elem határoz meg: 1) a pozitív egymásrautaltság; 2) az egyéni felelősségtudat a csoportért; 3) az egymást elősegítő interakciók; 4) a társas készségek használata; és végül 5) a csoport munkájának értékelése.

Kollár (2004) számos, a kooperációra való nevelést segíthető módszert mutat be. Az Aronson által kidolgozott mozaik módszer talán a legismertebb ezek közül (Kollár 2004). Ennek lényege, hogy a diákok csoportokban dolgoznak. A csoportokon belül minden diák a megtanulandó anyagnak csak bizonyos részét tanulja meg, a többi csoport azon tagjaival, akik ugyanazt a részt kapták. Ezután visszatérve saját csoportjukba, megtanítyják a többieknek az anyagot. A mozaik módszer egy változatában a csoport minden tagjának az egész tananyagot el kell sajátítani, de mindenkinek eltérő aspektusból kell azt tanulmányoznia. Egy másik módszer, a puzzle feladat során a tanulók annyira differenciált anyagot kapnak, hogy csak úgy tudják elsajátítani, ha együttműködnek, és felosztják maguk között. Az is elősegíti a kooperációt, ha egy bizonyos feladatért a csoport egészét jutalmazták, és a jutalom nem egyéni teljesítményért jár. Végül a csoport által támogatott differenciált oktatás abban az esetben optimális kooperatív módszer, ha nagy a tanulók közötti tudásbeli különbség. Ilyenkor mindenki az egyéni képességének megfelelő feladatot kap, és a többiek segíthetnek neki. Az értékelés is differenciált, és a végén a csoportteljesítményért jár a végső értékelés. Deutsch (1993) rámutat, hogy az ilyen kooperativitásra serkentő módszerek számos módon járulnak hozzá a konstruktív konfliktusmegoldási beállítódáshoz. Többek között ezekkel a tanulók jóval inkább segítenek, adnak tanácsot egymásnak, függetlenül az etnikai, készségbeli, szociális osztálybeli stb. különbségektől. Megtanulják azt is, hogy figyelembe vegyék mások nézőpontját.

Direkt *konfliktusmegoldó tréningek* is elősegíthetik a konstruktív konfliktusmegoldási attitűd megjelenését (Deutsch 1993). Érdemes a konfliktusmegoldó készségek fejlesztését az iskola tananyagába beépíteni. Olyan *konstruktív iskolai vitákat* lehet kezdeményezni, amelyek egy-egy fontosabb tananyag, vagy téma köré csoportosulnak. Ilyen lehet például az atomenergia erőforrásként való felhasználása. Ennek a módszernek a keretén belül a tanulókat általában csoportokba, a csoportokon belül pedig párokba osztják. Az egyik párnak az egyik, a másiknak pedig a másik álláspontot kell képviselnie. Johnson és Johnson (<http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>) szerint ez a módszer rendszerint néhány tipikus lépést tartalmaz. A pároknak először saját álláspontjukat kell megismertetniük a többiekkel. Ezt követően szabadon és a lehető legmeggyőzőbben érvelhetnek a párok saját álláspontjuk mellett. Ezután minden párnak az ellentétes pár álláspontját kell ismertetni, olyan meggyőzően és olyan őszintén, amennyire csak lehetséges. A legutolsó szakaszban a résztvevők már nem a számukra előzetesen kijelölt vélemény mellett érvelnek, hanem konszenzust kell találniuk az előzőleg bemutatott tények, érvek alapján.

A *mediátor (közvetítő) módszer* a konstruktív megoldások iskolán belüli terjesztésének és kiépítésének szintén elterjedt eszköze. Számos változata van, de a közös



mindegyikben, hogy egy harmadik fél próbálja segíteni a konfliktusban lévő egyéneket abban, hogy problémáikat konstruktív módon rendezzék. A legkülönbözőbb konfliktusban lehet ez a megoldás hasznos, akár diákok, akár diákok és tanárok, szülők és tanárok stb. közötti vitákról legyen szó. Egyes iskolákban csak bizonyos számú tanulót képeznek ki mediátoroknak, más helyeken viszont minden diáknak be kell töltenie ezt a szerepkört. Pendhakar (1995) egy olyan mediátori rendszert mutat be, amelyben a közvetítők általában iskolatársak, és párban dolgoznak. Ezeket a diákokat a nemnek, iskolai készségeknek, általános érdeklődésnek megfelelően, reprezentatív módon választják ki a nagyobb iskolai populációból. Az ilyen közvetítői csoportok gyakran klubként működnek. A közvetítői folyamat e modell szerint a következő. Egy nyitó ülés során megtörténik a bemutatkozás, rögzítik a szabályokat. Ezután az információgyűjtés következik, ezalatt mindegyik vitázó elmagyarázhatja problémáját, amelyeket aztán a mediátorok összefoglalnak. A következő fázisban megpróbálják megtalálni a közös érdekeket, a résztvevő feleket arra bátorítják a közvetítők, hogy igyekezzenek elképzelni a másik nézőpontját. Az ezt követő szakaszban ötletbörze formájában próbálnak megoldást találni a problémára. Végül ebből az ötletbörzéből kiválasztják a felek számára legjobb megoldást. Ezt utána egy szerződéssel szentesítik. Az ilyen programok nem csak arra jók, hogy az éppen aktuális viták, konfliktusok konstruktív elrendezését serkentik, hanem olyan normákat is kiépítenek az iskolában, amelyek segítségével az erőszakos megnyilvánulások visszaszoríthatóak, és békés, „győz-győz” (win-win) típusú, mindegyik fél számára előnyös megoldások válhatnak uralkodóvá.

Összefoglalva a fentieket: a kríziseknek, konfliktusoknak szinte szükségszerűen kell jelentkezniük a normálisan fejlődő serdülő életében. Az iskolának és a családnak, a két legfőbb szocializációs közegnek a serdülőt megfelelő megküzdési készséggel, konfliktusmegoldási módszerekkel kellene felvérteznie, figyelembe véve azt, hogy sem a serdülők pszichikuma, sem szüleik társadalmi-gazdasági helyzete, vagy az iskolák és az országok kultúrája sem egyforma (Wood & Bell 2008). A pedagógia az egyének fejlesztéséhez választja meg a megfelelő eszközöket, melyet a pszichológia és az egészségtudományal együttműködve dolgoz ki, bocsát rendelkezésre és ad tanácsot.

HAMVAI CSABA & SIMA ÁGNES & PIKÓ BETTINA

IRODALOM

- ASZMANN ANNA (ed) (2003) *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- BONGERS, I.L., KOOT, H.M., VAN DER ENDE, J. & VERHULST, F.C. (2003) The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 112. pp. 179–192.
- COLE, M. & COLE, R.S. (2002) *Fejlődéslelektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
- CSORBA JÁNOS, DINYA ELEK & HUSZÁR ILONA (1994) Öngyilkossági kísérletek és negatív életeseemények serdülőkorban. *Psychiatria Hungarica*, Vol. 9. pp. 483–493.
- DEUTSCH, M. (1993) Educating for a peaceful world. *American Psychologist*, Vol. 48. pp. 510–517.



- DEUTSCH, M. (1998) Constructive conflict resolution: principles, training, and research. In: Weiner, E. (ed) *The handbook of interethnic co-existence*. Continuum Publishing, New York, pp. 199–216.
- ECCLES, J.S., MIDGLEY C., WIGFIELD, A., MILLER BUCHANAN, C., REUMAN, D., FLANAGAN, C. & IVER, D.M. (1993) Development during adolescence. *American Psychologist*, Vol. 48. pp. 90–101.
- ERIKSON, E.H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton, New York.
- ERIKSON, E.H. (1991) Az életciklus: Az identitás epigenezise. In: *A fiatal Luther és más írások*. Budapest, Gondolat, pp. 437–497.
- GARNEFSKI, N. (2000) Age differences in depressive symptoms, antisocial behavior and negative perceptions of family, schools, and peers among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 39. pp. 1175–1181.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W., CODOL, J-P. & STEPHENSON, G.M. (2003) *Szociálpszichológia. Európai szemszögből*. Budapest, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó, pp. 424–431.
- JACOBSON, L., CHURCHILL, R., DONOVAN, C., GARRALDA, E. & FAY, J. (2002) Tackling teenage turmoil: primary care recognition and management of mental ill health during adolescence. *Family Practice*, Vol. 19. pp. 401–409.
- JESSOR, R. & JESSOR, S.L. (1977) *Problem behavior and psychological development*. Academic Press, New York.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T.: Teaching students to be peacemakers. <http://www.co-operation.org/pages/peace.html>
- JOHNSON, R.T. & JOHNSON, D.W.: Cooperative learning. Two heads learn better than one. <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>
- KOLLÁR N.K. (2004) Kooperáció az iskolában. In: MÉSZÁROS ARANKA (ed) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös kiadó, pp. 205–220.
- LAJKÓ KÁROLY (2008) *A viselkedésváltoztatás elmélete és gyakorlata. A pszichés zavarok korszerű megközelítése*. Budapest, Medicina könyvkiadó, pp. 72–73.
- LEWIN, K. (1975) *Csoportdinamika*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, pp. 80–83, 348–407.
- MCCMAHON, S.D., GRANT, K.E., COMPAS, B.E., THURM, A.E., & EY, S. (2003) Stress and psychopathology in children and adolescents: Is there evidence of specificity? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 44. pp. 107–133.
- OLWEUS, D. (1993) *Bullying in school: What we know and what we can do*. Blackwell, Oxford.
- PANITZ, B.: Brotherly cooperation. <http://www.asee.org/asee/publications/prism/upload/Panitz1997.pdf>
- PENDHARKAR, M. (1995) School-based conflict management. <http://saskschoolboards.ca/EducationServices/ResearchAndDevelopment/ResearchReports/SchoolImprovement/95-02.htm>
- PIKÓ BETTINA (ed) (2005) *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. Budapest, L'Harmattan.
- RASHKIN, H.A. (1968) Depression as a manifestation of the family as an open system. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 19. pp. 57–63.
- SHERIF, M. & SHERIF, C.W. (1980) Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In: *Előítéletek és csoportközi viszonyok. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi könyvkiadó, pp. 347–391.
- SIMA ÁGNES (1997) Orvostanhallgatók lelki egészségének és rizikómagartási formáinak epidemiológiai vizsgálata. *Egészségnevelés*, Vol. 38. No. 1. pp. 14–17.
- SIMA ÁGNES, PIKÓ BETTINA & HORVÁTH J.K. (2006) A mentálhigiéné mint egészségfejlesztési prioritás: középiskolások lelki egészségének, életmódjának és kockázati magartásának vizsgálata. *Egészségfejlesztés*, Vol. 47, No. 1–2. pp. 33–37.
- SIMA ÁGNES, PIKÓ BETTINA & SIMON TAMÁS (2004) Orvosegyetemi hallgatók pszichés egészségének és rizikómagartási formáinak epidemiológiai vizsgálata. *Orvosi Hetilap*, Vol. 145, No. 3. pp. 123–129.
- TAJFEL, H. (1980) Csoportközi viselkedés, társadalmi összehasonlítás és társadalmi változás. In: *Előítéletek és csoportközi viszonyok. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Közgazdasági és jogi könyvkiadó, pp. 25–39.
- TAYLOR, S.E., REPETTI, R.L. & SEEMAN, T. (1997) Health psychology: What is an unhealthy environment and how does it get under the skin. *Annual Review of Psychology*, Vol. 48. pp. 411–447.



- TRAM, J.M. & COLE, D.A. (2000) Self-perceived competence and the relation between life events and depressive symptoms in adolescence: Mediator or moderator? *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 109. pp. 753–760.
- VIKÁR GYÖRGY (1999) *Az ifjúság válsága*. Budapest, Animula.
- WICHSTROM, L. (1999) The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, Vol. 35. pp. 232–245.
- WOOD, V.F. & BELL, P.A. (2008) Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, Vol. 45. pp. 126–131.



KÖZÖNY, ERŐSZAK, CSALÁD, ISKOLA

PÉLDÁK AZ IRODALOMBÓL

AKÖZÖNYÖS SZÓ MEGLEHETŐS KÉSÉSSSEL nyerte el mai, pejoratív jelentését. A nyelvújítás során alkotott szó (ahogy a *közömbös* is) eredetileg a „közös”-et, „közönséges”-t (= általános) jelölte, csak később fordult át értelme – a „semleges” és „érdektelen” jelentésváltozatai révén – az ellenkezőjébe (*Benkő 1970:636–637*). Már nem is meglepő, hogy a görög, illetve latin eredetű, magyarban is használatos megfelelőiknek hasonló átalakulás jutott osztályrészül. Az „indifferens” (= egyforma) s még inkább az „apatikus” (= egykedvű) fogalma évszázadokon át élvezte az antik bölcséleti hagyomány dicsfényét. Az epikureusok ataraxia-eszménye éppúgy, mint a sztoikusok apatheia-elve, annak a meggyőződésnek adott hangot, hogy csak az érzelmektől függetlenül válhat az ember bölccsé. Részből a romantika érzelem- és szenvedélykultusza, részből a modern kollektivitás-mítoszok alapjaiban kezdték ki e hagyományt. A szenttelenség/szenvedélymentesség erénye helyén immár az érzéketlenség/részvétlenség negatív gesztusát látták, az egyén önmagát és másokat nem vállaló, felelőtlen viselkedését.

Csakhogya modern nagyvárosokban, ahol az emberek tömegesen élnek és nem ismerik egymást (előtte évezredekben át a kis populációkban mindenki ismert mindenkit), a mindennapos, általános idegenség-élmény nem viselhető el másképp, mint több-kevesebb közömbösséggel. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a nagyvárosi életforma „a face-to-face viszonyoknak is felkínálta azt a közömbösségi mintát, melyet már csak az élet ökonómiai okából is követnünk kell normál esetben a sok ezer szembejövő ismeretlennel szemben” (*Radnóti 2004:1–2.*). Következésképp az eltömegesedés szülte közöny problémája aligha szorítható az erkölcsi ítélkezés vagy a pszichopatológiai vizsgálódás keretei közé. Az irodalom azonban nem igazán látszik elfogadni ezt – nem azért, mintha a romantikának mindent eldöntő hatása lett volna, hanem mert az érintettség ellentétéként jelentkező közöny esetében a művészetet eleve elítélő eredményre kell hogy vezesse *értéktételező beállítottsága*. Radnóti Sándor egyenesen úgy találja, hogy „a világirodalomnak talán egyetlen olyan hőse van, aki valóban a közönyösség – és kevésbé, mint gondolni szokták, a lustaság – hőse: Oblomov” (*Radnóti 2004:4.*).

*



A következőkben úgy próbálom meg felvázolni (szépirodalmi példák segítségével) a problémakör néhány fontosabb elemét, hogy ráláthassunk szűkebb témámra: a családi és iskolai trauma kialakulásában megerősítő szerepet játszó erőszak és közöny szépirodalmi megjelenítésére. Judith Herman nagyszerű könyvéből (2003) indulok ki, szemléleti pozíciómat az övéhez képest próbálom meghatározni. Hermannak mintegy axiómája, hogy „az erőszakra az emberek általában úgy reagálnak, hogy kitiltják a tudatukból” (13.). Úgy véli: „csábító lehetőség az elkövető oldalára állni, hiszen az elkövető mindössze annyit kér a kívülállótól, hogy ne tegyen semmit. Arra az egyetemes emberi vágyra apellál, hogy a rosszat senki sem akarja meglátni, meghallani vagy kimondani. Ezzel szemben az áldozat arra kéri a kívülállót, hogy ossza meg vele fájdalma terhét. Az áldozat cselekvést, elköteleződést és emlékezést követel. [...] A pszichés trauma kutatásának folyamatosan küzdenie kell a bevett gyakorlat ellen, amely az áldozatot hiteltelenné teszi, és láthatatlanságra kárhoztatja” (19–21). Herman elsősorban a mindennapi gyakorlatra érti ezt, s nem tagadja annak az ellentétes irányultságú, ugyancsak elementáris erejű késztetésnek létezését sem, amely mégis ki akarja mondani a kimondhatatlant. Sőt azt gondolja, hogy „a szörnyűségekre való emlékezés és az igazság kimondása mind a társadalmi rend helyreállításának, mind az egyes áldozatok gyógyulásának alapfeltétele” (13.).

Az irodalom és a művészet éppen arra vállalkozik – teszem hozzá – , hogy *a mindenkori áldozatot is képviselve* felmutassa a legelviselhetetlenebb szörnyűséget és rettenetet, arra *kényszerítve a kollektív emlékezetet*, hogy megőrizze e tapasztalatokat és ismereteket. Ma már tudjuk, hogy Auschwitz után is lehetséges verset írni, sőt magáról Auschwitzról is lehet tanúságot tenni. Igaz, ez nem mond ellent Judith Herman alaptételének, már csak azért sem, mert a művészet a megismerés más módját jelenti, mint a mindennapi gyakorlat. Mivel eleve fikciónak tudja magát, többet engedhet meg magának – ahogy a királyok udvari bohóca is. De éppen Auschwitz és Gulág egyetemes botránya teremtett olyan helyzetet, amikor az emberiség elleni bűntett nemcsak kimondható, hanem *a mindennapi tudat is rákényszerül együtt élni vele*, már nem adhatja át oly könnyen a felejtésnek. (Feltéve, hogy a nyilvánosság mértékadó fórumai fenntartják a róla való közbeszédet.)

Bár elfogadom, hogy (mint Herman állítja) a traumás neurózisok publikussá válása – a pszichoanalízis mellett – elsősorban társadalmi mozgalmaknak köszönhető (például a katonák háború okozta pszichikus károsodását az amerikaiak vietnámi háborúját ellenzők emelték közbeszéd tárgyává, a családi szexuális erőszak lélekrontó következményeit és elterjedtségét a megerősödő feminista mozgalmak), én mégis elsősorban a 19. századi európai normákat alapjaiban felforgató 20. századi népiértékeknek, pontosabban az általuk okozta sokknak tulajdonítom, hogy a mindennapi tudat ilyen mértékben nyitottá vált. E folyamatnak része, illetve fejleménye az is, hogy ma sokkal kisebbnek érezzük a távolságot a fikció és a valóság, az irodalmi reprezentáció és a reprezentált események között.

A történelmi szituáltság jelentősége arra int, hogy a méltán kárhóztatott elhallgatás és amnézia okait szélesebben kellene értelmezni. Úgy tűnik, mintha Herman

könyve *az utolsó másfélszáz év* tapasztalatait emelné általános érvényű értelmező keretté. Márpedig ha a traumát „a társadalmi lét szabályainak megsértéséből” (*Herman 2003:13*) származtatjuk, nem tekinthetünk el attól, hogy e szabályok (is) alá vannak vetve a múlt időnek. Míg az incesztus tilalma például igen régi keletű szabály, addig a feleséggel szemben elkövetett szexuális erőszak csak attól fogva és csak ott vált/válhatott trauma okozójává, amióta és ahol megdőlt a férj szexuális előjogának elfogadása társadalmi normaként. Mint ahogy az is nyilvánvaló, hogy egy olyan szokásrendben, ahol a házasságkötésben a házasulandók szülei kompetensek, és döntésüket elsősorban üzleti-vagyoni megfontolások alapján hozzák meg, merőben más normatudat érvényesül (és ezért más minősül sérelemnek), mint ahol nem a szülők rendelkeznek döntési joggal, és nem az anyagi szempontok a mérvatók. Mivel a szokásrendszerek többnyire csak fokozatosan – hol gyorsabb, hol lassúbb tempóban – alakulnak át, ez is oka lehet annak, hogy a feleséggel szemben elkövetett szexuális erőszak konfliktust és neurózist kiváltó hatása csak viszonylag későn vált kimondhatóvá. Emlékeztetnék rá, hogy amikor az 1960-as évek derekán a magyar televízió műsorára tűzte Galsworthy regényének, *A Forsyte Sagának* tévés adaptációját, melynek egyik epizódjában a szereplők megütközve teszik szóvá, hogy Soames a felesége tiltakozása ellenére élt férji jogával, fél Pest élcelődött rajta. El lehet merengeni a történelmi fáziseltolódáson, ha meggondoljuk, hogy a regény (illetve a film) cselekménye a 19. század végi Londonban játszódik.

*

Szűkebb témám szempontjából különösen fontosnak tartom *a normatudat történelmi szituáltságának* hangsúlyozását. Példaképpen először egy a szó szoros értelmében klasszikus műre hivatkoznék, Szophoklész *Elektra* című tragédiájára.

Ismeretes, hogy a bonyodalom egy gyilkosság árnyékában bontakozik ki: a háborúból hazatért Agamemnont felesége, Klütaimnésztra és annak szeretője, Aigiszthosz meggyilkolta. Három lányuk közül a középsőt, Iphigeneiát apjuk kénytelen volt feláldozni az isteneknek. Az életben maradt kettő merőben másként viszonyul a történetekhez. Az idősebb, Elektra elítéli és meg akarja bosszulni apja halálát, míg a fiatalabb, Khrüszothemisz beletörődni látszik a helyzetbe. Első pillantásra úgy tűnhet, mintha Khrüszothemisz volna az a „harmadik”, aki a gyilkosok cinkosává válik.

Valójában egészen másról van szó. Egyrészt szereti anyját, másrészt nem hisz abban, hogy a törvények újabb megsértésével (az anyagyilkossággal) jóvá lehet tenni a korábbi törvényszegést (az apagyilkosságot). Tehát nincs szó a normatudat felfüggesztéséről, hanem csak *a normák eltérő alkalmazásáról*. Ha nagyobb perspektívából mérnénk fel a történeteket, és túllépnénk a közvetlen szituáción, Khrüszothemisz álláspontját akár megalapozottnak is tekinthetnénk. Hiszen az Átreidákat heted-ízigen sújtó végzetnek éppen az a folyamatos élesztője, hogy a törvényszegő állapot megszüntetése ismételen törvényszegéssel jár együtt, s képtelenek megszakítani a bosszúállás véget nem érő láncolatát. (A szereplők nézőpontjából természetesen mindig a közvetlen szituációra korlátozódik a belátható horizont.)



Nem kevésbé fontos, hogy Khrüszothemisz – bár elismeri Élektra igazságát is – nem érez magában elegendő erőt egy olyan program végrehajtásához, amelyen a nővééré. „Apámért bosszút állva elbukom, ha kell” – mondja Élektra (*Szophoklész 1979:235*), Khrüszothemisz azonban egyáltalán nem akar elbukni. Nővéérének is azt tanácsolja, hogy térjen ki az erős elől. Mindez arra utal, hogy amit Élektra traumaként él meg, és amire konfrontációval válaszol, azt Khrüszothemisz azért látja máshogy, mert másképp ítéli meg mind a maga, mind pedig a nővére lehetőségeit. Beletörődő attitűdje valójában nem a bűn, hanem *az erőviszonyok tudomásulvételét* jelenti.

Nincs kizárva, hogy a bűn elhallgatásának a 20. században is döntő motívumát jelölhetjük meg a mindenkor fennálló és szükségképpen aszimmetrikusnak meg tapasztalt hatalmi viszonyok tudomásulvételében. Minthogy a tradicionális-patriarchális családmodell szilárd hatalmi szerkezetre épül, és magától értetődik a családtagok alá-, illetve fölrendelt pozíciója, a hierarchia legitimitása segíti elfedni a családon belüli erőszakot. Ez utóbbi ugyanis alapvetően *hatalmi kérdés*. A hierarchizáltság óhatatlanul magában hordja annak lehetőségét, hogy a kedvezőbb helyzetben lévő visszaéljen helyzetével.

Természetesen a lehetőség nem feltétlenül valósul meg. Előfordul, hogy a férj – alkatánál, beállítottságánál vagy más oknál fogva – nem tölti be azt a pozíciót, amit a szokások megengednek, illetve előírnak. Figyelemre méltó, hogy a feminista mozgalmat felvirágoztató angolszász világban a regényirodalom híres asszonyalakok egész légióját mutatta fel – Rebecca Sharptól Scarlett O’Haráig – , akik a jó modornak és a szokásoknak fittyet hányva maguk viselik a nadrágot. A feminista mozgalom tulajdonképpen *a mellérendelt viszonyokon alapuló családszerkezet* mellett száll síkra, ami a politikai demokrácia modelljét *vetíti rá* a családformára. Judith Herman könyve is valamiképp ebből a (hallgatólagosan elfogadott) értéktételezésből kiindulva próbálja érvényteleníteni visszamenő hatállyal a tradicionális-patriarchális modellt. Csakhogy az általa képviselt nézet mindössze néhány évtizedes múltra és a világ legfejlettebb országaira hivatkozhat, sőt még ezekben sem tekinthető minden tekintetben elfogadottnak.

*

Igen érdekes ebből a szempontból a kelet-közép-európai régió, ahol még a 20. század derekán is a patriarchális család eszménye és gyakorlata dominált. A radikális történelmi változások megpróbálták ugyan kikezdeni, de sikerrel állt ellen a legutóbbi időkig. E folyamat korai szakaszába enged bepillantani következő irodalmi példám, Babel *Lovashadsereg* című novellaciklusának egyik gyöngyszeme, *A levél*. A levelet egy fiatal vöröskatonára, Vaszilij Kurgyukov küldi el anyjának, hogy beszámoljon sorsáról, és főként, hogy hírt adjon apja haláláról. A levélből világossá válik, hogy az orosz forradalom tökéletesen felforgatta a Kurgyukov familiát: az apa, a cári idők börtönőre, Gyenyikin fehér seregében harcol, míg fiai vöröskatonának álltak. Lehet, hogy a nagypolitikai küzdelem valójában csak alkalmat ad az *ere-*

dendően családi konfliktus *transzformálására*; az apa szavai ugyanis arra utalnak, hogy fiai valamennyien „az anyjukra ütöttek” (*Babel 1986:75*).

Babel novellájában is a bosszú eskalálódik: előbb az apa fogja el, kínozza és gyilkolja meg egyik fiát, Fjodort, majd pedig a másik fiú, Szemjon teszi apjával ugyanezt. A levél szövegét tollba mondó legkisebb fiú, Vaszilij meglehetősen szenvtelenséggel beszéli el a történetet, jóval nagyobb aggodalommal szól az otthon hagyott Sztjopa nevű lováról, mint a családját szétziláló szörnyűségekről. De nem azért, mintha közönyös volna; egyértelmű, hogy a fivérei pártján áll. Távolságtartása valójában a család hatalmi szerkezetében elfoglalt pozíciójából következik. Legkisebbik fiúként csak *szemlélődő* résztvevője lehet az erőszakos cselekedeteknek – ha tetszik, kényszerűségből válik a konfliktusban „harmadik” szereplővé. A többiek (a családi háborúság aktív szereplői) szemlátomást igyekeznek távol tartani őt az eseményektől. A novella egyik legemlékezetesebb helye az az egyszerre borzalmas és nevetéses hatású mondat, amelyben Vaszilij beszámol apja kivégzésének pillanatairól: „Apám, Tyimofej Rogyionics szentelenül legorombította Szenykát, szidta az anyját meg a Szúzanyát, Szenykát képen vágta, Szenyka pedig kiküldött az udvarról, úgy-hogy szeretett anyám, Jevdokija Fjodorovna, nem írhatom le azt, hogyan végeztek apánkkal, mert hát kiküldtek az udvarról” (76.).

A Kurgyukov család szerkezete is a tradicionális-patriarchális modellt követi. A családfő abszolút előjogokkal rendelkezik a többiek fölött, legalábbis addig, amíg pozícióját nem kérdőjelezi meg. Úgy tűnik, hogy ebben az esetben a politikai változások adták meg az esélyt fiainak, hogy fellázadjanak apjuk ellen, de maga a lázadás *belül marad* a tradíción, hiszen a nemzedékek periodikus cseréje is része a szokásrendnek. A patriarchális családszerkezet tulajdonképpen nem sérül és nem változik meg a novellában: a családfő pozícióját és előjogait a legidősebb fiú veszi át.

*

A közöny irodalmi reprezentációja valóban *kései* fejlemény: az újkori európai fejlődés terméke. Láthattuk, Khrüsztothemisz nem követi ugyan Élektra útját, de elismeri igazságát. Dönthet másképp, de nem tekinthet el annak véleményétől. A közöny viszont éppen azt jelenti, hogy nem figyelünk a másakra, nem érdekel a véleménye. A közöny paradox természetű, hogy olyan relációt jelöl, amely éppen *a reláció értelmét nem ismeri el*. Ha a közösség összetartozása erős, azaz a normatudat szilárd, a közöny számára nem nyílik tér. A klasszikus irodalom azt vallotta (sokszor talán agitatív szándékkal, de mindenképpen meggyőződéssel), hogy a normákat meg lehet ugyan sérteni és gyakran meg is sértik, de végül vissza kell nyerniük érvényüket – mert különben jóvátehetetlen katasztrófa történik. A szilárd normatudatnak (mai megfogalmazással élve) nem volt alternatívája.

Ismeretes, hogy az *univerzális érvényesség* iránti igény és ennek logikája századokon át tudott sikerrel ellenállni azoknak az új, relativizáló tapasztalatoknak és ismereteknek, amelyekre az eltérő világok felfedezését követően tettek szert. A megszülető polgári nemzetállamok is abban voltak érdekelték, hogy valamiképp



biztosítsák, illetve helyreállítsák a többé-kevésbé egységes normatudatot. De a modern gazdaság előtérbe kerülése, a pénz és a tőke *elszemélytelenítő*, és ugyanakkor a vállalkozás *individualizáló-mobilizáló* hatása létrehívta az egyéni boldogulásnak a közösségi háttértől eloldódó vagy azzal egyenesen szembe forduló mintáit. Korántsem véletlen, hogy a 19. század elején annyira megszorodott a nevelődési regények száma.

A szocializáció elsődlegesnek tudott színtere immár az *iskola*, az iskola pedig úgy tanít az életre, más szóval az ugyancsak hierarchikus társadalmi rend tudomásulvételére, hogy azt – legalább részben – erőszakos versengésként jeleníti meg a diákok számára, és a *győztesek és vesztesek* kétpólusú dimenziójában írja le a lehetséges emberi világot. Az angol regények még a század derekán is valósággal tobzódtak az iskolai (és az iskolán túli) állapotok infernális vonásainak felmutatásában. Ha hihetünk nekik, a viktoriánus kor iskolája maga volt a pokol – mintegy védőoltásként részesítette növendékeit traumatikus élményekben.

Az sem véletlen, hogy a 19. században fedezték fel a hamis tudatként felfogott *ideológia* fogalmát is. A klasszikus humanista elvek és a boldoguláshoz szükséges életstratégiák olyan mértékben kontrakarírozták egymást, hogy kettős könyvelést igényelt az igaznak és az érvényesnek való megfelelés. A mindig „nyirkos kezű” Heep Urias, Dickens *Copperfield Dávidjának* visszataszító figurája nem alaptalanul hivatkozik arra, hogy meglehetősen önellentmondó elveket kapott útravalóul: „Ugyanabban az iskolában, ahol annyi alázatosságot szedtem fel, kilenctől tizenegyig azt verték a fejembe, hogy a munka átok; tizenegyedtől egyig meg, hogy szívdertítő áldás, az emberi méltóság záloga, meg tudom is én, mi minden!” (Dickens 1966:343.) Az effajta ideológia szükségképpen közömbösíti az értékeket, és egyúttal képmutató is – miközben értékekről szaval, egyáltalán nem törődik azok érvényességével. A belső értékbizonytalanság is könnyen generálhat közönyös magatartást. Dickens elsőként (vagy az első között) tematizálta a közöny megjelenését és veszedelmesen gyors terjedését. Nem győzte ostorozni a haszonelvű világ, a mindenható Cég érdekeit mindennél előbbre helyező szemlélet- és életmód abszurd, embertelen voltát. De mert nem tudott más ellenszert kitalálni vagy felmutatni a precízen és feltartóztathatatlanul működő nagy Gépezettel szemben, a családi tűzhely megtartó melegét játszotta ki végső aduként.

Ha Dickens eltorzult-elidegenedett regényalakjaival vetjük egybe Oblomov tragikomikus figuráját, érzékelhetővé válik a keleti és a nyugati látásmód különbsége. Goncsarov hőstét nem az önzés és a kapzsiság világában való elmerülés változtatja közönyössé. Éppen ellenkezőleg, ő egyáltalán nem kíván a külső világ játékszabályainak engedelmessé válni. „Oblomovon, akinél a fekvés szinte kultikus helyzet, nem fog a valóság semmiféle kísértése. [...] Oblomovban a felesleges ember tétlensége, enerváltsága mélyül el a végletekig, és átcsap az érdek nélküli létezés szabadságába” (Török 1970:101). Kiforgatják vagyonából, de nem törődik vele. Szerelme sem képes megváltoztatni, sőt még abba is belemegy, hogy méltatlan házasságot kössön. A feleslegesség Oblomovhoz hasonlítható példáival csak jóval később állt elő a francia

és az angol regényirodalom. A közöny abszurdításának érzékeltetése Camus ismert regényére maradt, amelynek eredeti címe, a *L'Étranger* (Az idegen) a magyar nyelvű kiadásban nem alaptalanul változott *Közönyre*. A címszereplő Meursault két vonatkozásban is emlékeztet Oblomovra: belőle is hiányzik az ambíció és az elköteleződés. De ő közönséges átlagpolgárnak látszik, szemben Oblomovval, aki kirakatba teszi, hogy deviáns. Meursault éppen megtevesztő jellegtelensége, látszólagos beilleszkedése miatt olyan ijesztő és talányos környezete szemében.

*

A Dickens által eszményített polgári család valójában nem tudott menedéket nyújtani a pénz és a hatalom kísértésével és deformáló hatásával szemben. A 20. századi nevelődési regények már magában a családban (illetve a család felbomlásában) is a közös normatudat leépülését diagnosztizálták. Ottlik Géza *Iskola a határon* című regénye pedig arról győzheti meg olvasóját, hogy az iskola által kínált közösségi minta kizárólag az erőszak és a cinkosság különféle kombinációin alapul, és az emberhez méltó magatartás csakis e közösség *ellenében* valósítható meg. Csakhogy ebből az alaphelyzetből *eleve* következik, hogy még a személyiségük autonómiáját megőrző, illetve kiharcoló hősök sem maradnak-maradhatnak érintetlenek a személyiségpusztító torzulásoktól.

Kísérteties, hogy mennyire illik Ottlik „iskolaviselt” hőseire az a leírás, amit Judith Herman könyvében a *háborús veteránokról* olvashatunk: „A veteránt nemcsak azoknak a borzalmaknak az emlékei szigetelik el, amelyeknek szemtanúja és elkövetője volt, hanem különleges státusa is, amely szerint ő a háború kultuszának beavatottja. Úgy hiszi, nincs az a civil – de főleg nincs az a nő vagy gyerek –, aki képes lenne felfogni a gonoszúsággal és a halállal való szembesülését. Az idealizálás és a lenézés keverékével tekint a civilekre: ők ártatlanok és tudatlanok. Önmagát viszont egyszerre látja felsőbbrendű, ám tisztátalan lénynek” (Herman 2003:87).

Bébé, aki egyszerre elbeszélője és szereplője Ottlik regényének, így fogalmazza meg a maguk és a beavatatlanok között megnyílt szakadékot: „Szüleink, egykori otthonunk, az elhagyott játékszerekkel, dajkával, elavult becenevekkkel, fényképekkel és testvérekkel, civil bátyáinkkal és öcséinkkel, a félszeg udvariaskodásokkal: mindez egy tapasztalatlan, kissé nevetséges, mit sem sejtő és komolyan igazán nem vehető világ volt. [...] A civilek, a család? Talán elájulnának a szájalomtól, mint Dante a szélfújta lelkek láttán, ha tudnák a felét, amit mi tudunk, pedig azzal még semmit sem tudnának” (Ottlik 1980:304–305, 314). Az persze nem meglepő, hogy „határ” húzódik a gyermekkor gondtalan paradicsoma és a nehezen megtanulható, kegyetlen felnőtt kor között, az viszont már igen, hogy a „kényes, szép, fényűző, komolytalan” civil élet és a valódi, könyörtelen, emberpróbáló létmód között is. A határszéli kisváros katonai alreál iskolája nem a „hivatalos”, civilizált, azaz törvények alapján álló (ebből a nézőpontból szükségképpen elpuhultnak minősülő) világ előszobája, hanem egy végletesen militáns, nyíltan az erőszakon alapuló értékrend színhelye, ahol a „beavatás” legfőbb eszköze a megalázás, a lélek megtörése.

Nem véletlenül merül fel Dante neve a regényben; a kompozíció hármass pillére hasonló szakrális jelentőséget hordoz, mint az *Isteni színjáték*ban, és a hősök útja itt is *pokoljárás*, aminek a csillagokhoz kellene vezetnie (*Zemplényi 2005:126*). Csakhogy a regény első és harmadik fejezetének címei (*Non est volentis, Sem azé, aki fut*) – ugyancsak nem véletlenül – Pál apostol rómaiakhoz írt levelének talán legtalányosabb mondatát idézik: „Könyörülök azon, akin könyörülök, és kegyelmezek annak, akinek kegyelmezek... tehát nem azé, aki akarja, sem nem azé, aki fut, hanem a könyörülő Istené.” Az a világ, amelynek szerkezete feltáruul Bébé és a többiek előtt, Istentől távoli, tragikus világ – a rejtőzködő Isten csak tétlen szemlélője annak, ami itt folyik (szó szerint csak „nézi mindezt” – vö. *Ottlik 2005:12,15*). Nem az abszolút rossz rendje ez, hiszen bármi megtörténhet benne, még a jó is. A bátorság is végződhet elbukással, az árulás is megtisztulással. Csupán egyetlen eleme bizonyul kikezdhetetlennek: a *szigorú hierarchia*. Ha nem élvezné Schulze tiszthelyettes úr támogatását, Merényi és bandája nem tudna rémuralmat gyakorolni a többiek felett. Csak hát a hierarchikus rendet képviselő szereplők is váltják egymást (hogya minek alapján, az is átláthatatlan), és Merényiék is elveszítik egyik pillanatról a másikra korábbi kivételezett helyzetüket.

A „határ” sokszorosán jelképes értékű Ottlik regényében. Mindenekelőtt arra utal, hogy az iskola növendékei fölöslegesen sokszor kerülnek végletes határhelyzetbe. Folytonos választási kényszerben élnek az autonómia és a szolidaritás, illetve a behódolás, a nyájszellem értékei között. (Ebben a környezetben kizárólag a személyiséget maga alá gyűrő közösség számít közösségnek.) Kézenfekvően adódnak az erőszak elviselését, a túlélést biztosító stratégiák, a passzív beletörődéstől a cselekvő cinkosságig. A mű értékcentrumában álló Medve Gábor nemcsak ezeket utasítja el, hanem a menekülés és az erőszak *megfordításának* kísértését is. Az ő útja mutatja legtisztábban, hogy az egyén tökéletesen *magára van utalva* a világban uralkodó rosszal és káosszal szemben. Az elementáris erejű kiszolgáltatottságot csakis a belső függetlenség ellensúlyozhatja valamennyire. Nincs igazság és törvény, csak kifürkészhetetlen gondviselés van; embernek maradni az embertelenségben olyan kegyelmi állapot, melynek indítékait ismerhetjük ugyan, de a természetét illetően teljes bizonytalanságban vagyunk.

Ugyanakkor a határon való helyállásnak történelmi háttere is van. Bár szövegszerűen nincs megnevezve a határszéli kisváros, Kőszeg, de utalás történik az 1532-es ostromra, amikor a várát kisszámú magyar csapat védte háromszázezer törökkel szemben (404–405). Ha a hősi múlttal szembesítjük a regény jelen idejének (tehát az 1923 és 1925 között az iskolában eltöltött időnek, illetve a később – 1944-ben, 1957-ben és 1958-ban – játszódó epizódoknak) történéseit, nyilvánvalónak tűnik az utóbbiak leértékelődése. Holott a hajdani küzdelem is vereséggel végződött, és talán a kései utódok esetében sem kisebb a tét. Ottlik könyvének iskoláját ugyanis nem a 19. századi pedagógia magasztos elvei hatják át, hanem a 20. századi két nagy világháborús tapasztalatai (még ha a cselekmény döntő része a kettő közé esik is).

*

Magát *az illúzióvesztés folyamatát* igen pontosan mutatja be Kosztolányi Dezső *Aranysárkány* című regénye, melynek cselekménye ugyancsak egy isten háta mögötti kisvárosban játszódik, az álmos, egyhangú, elmaradott Sárszegen (már a neve is beszédes). A felvilágosult elveket valló Novák Antal tanár úr élete teljes csödbe torkollik, mert az ifjúság nem hajlandó követni ezeket az elveket. Magánéletét megkeseríti felesége hűtlensége, majd korai halála. Özvegyemberként egyedül neveli hisztérika lányát, és apaként éppoly tehetetlen lánya akaratával szemben (a szülő kiszolgáltatottsága fontos motívum a regényben), mint ahogy tanárként kénytelen elszenvadni, hogy megbuktatott diákja fizikailag bántalmazza őt. A helyi szennylap, az „Ostor” cikke, amely kiteregeti Novák megaláztatását és családi bánatát, az utolsó csepp a pohárban.

„Fiatalabb korában jóról és nemesről prédikálva diákjainak, a földműveshez hasonlította magát, ki a magot elveti, s gondoskodik, hogy alkalmas talajra találjon. Csakhogy a mag vagy televényre hullik, vagy sziklára. [...] Fölöslegesnek ítélte munkáját. [...] Formálni akarta az életet, mely végtelen és esztelen, tulajdon gyermekében és mások gyermekeiben, józanul, értelemmel, bölcsességgel párosult jósággal. [...] Természetellenes, nagyralátó mesterség, *Quem dii odere*. [= akit az istenek meggyölöltek, abból nevelőt csináltak.] Az istenek megbüntették érte.” (*Kosztolányi 1974: 656.*) Ezt követő öngyilkossága kétségbeesett és végső soron hasonlóképp értelmetlen gesztus, mint amilyen hiábavalónak bizonyult az új nemzedék nevelése.

Különös módon Kosztolányi regénye egyszerre van előtte és utána az *Iskola a háttáron* történelmi tapasztalatainak. Az iskola nem modellje, hanem *részese* az életnek, pontosabban annak az általános tendenciának, hogy a ráció és a nevelés szükségszerűen a rövidebbet húzza a szenvedély és az erőszak egyre növekvő, egyre nyíltabb térnyerésével szemben. Az *Aranysárkány* világában a kevesebb vétségből is jóvátételenebb kár származik. Itt még (vagy már) nincs jelentősége a háttérben meghúzódó hierarchiának és a gondviselésnek sem. Ottlik műve nem adja fel a választás esélyét a leggyalázatosabb kényszerek szorításában sem. Kosztolányi regénye viszont vigasztalanul *egydimenziójúnak* mutatja a létezését. Egyik legmegrendítőbb epizódja, amikor a tanári kar Novák halála után kiegyezik a szennylap főszerkesztőjével, és cinkosává válik annak. Itt már nem arról van szó, hogy a látzat a valóság fölé kerekedik, hanem arról, hogy azonos vele.

Természetesen sokféle – egymástól eltérő vagy éppen egymással feleselő – kép alakítható ki irodalmi példák segítségével. Céлом nem volt több mint néhány jellegzetes vonását bemutatni a családi és iskolai trauma kialakulásában szerepet játszó erőszak és közöny összefüggésének. A mindenkori társadalmi normatudat függvénye, hogy mit élünk meg sérelemként, mi okozhat traumát. A családi traumák feltárását és kimondását nemcsak a szereplők önvédelmi reflexe akadályozta, hanem a korábban kizárólagos tradicionális-patriarchális családmodell hierarchikus hatalmi szerkezetének elfogadása is. Viszonylag modern, 19–20. századi jelenség, hogy Európa legtöbb országában a hagyományos család érvényét kikezdte a férfi és



női szerepek radikális átalakulása. A 19. század elejétől döntően az iskola veszi át a társadalmi hierarchia átörökítésének munkáját. A 20. században viszont szemlátomást beszűkülnek az iskola lehetőségei: a felvilágosult elvek illuzórikussá válása nyomán már nincs abban a helyzetben, hogy egyértelmű modellként szolgáljon. A szépirodalom pedig – miközben feladatának tekintette a jelenségek és folyamatok ábrázolását – mindenkor állást foglalt a negatív fejleményekkel szemben, sokszor úgy, hogy a mindenkori áldozat nézőpontját (is) képviselte.

VERES ANDRÁS

A Ferenczi Sándor Egyesület 10. jubileumi konferenciáján, 2004. június 19-én megtartott előadás átdolgozott változata.

IRODALOM

- BABEL, ISZAAK (1986) *A levél*. In: *Iszaak Babel Művei*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- BENKŐ LORÁND (ed) (1970) *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*, 2. kötet. Budapest, Akadémiai.
- DICKENS, CHARLES (1966) *Copperfield Dávid*. 2. kötet. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- HERMAN, JUDITH LEWIS (2003) *Trauma és gyógyulás. Az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig*. Budapest, Hátér Kiadó–Kávé Kiadó–NANE Egyesület.
- KOSZTOLÁNYI DEZSŐ (1974) *Nero, a véres költő. Pacsirta. Aranysárkány. Édes Anna*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.
- OTTLIK GÉZA (1980) *Iskola a határon*. Budapest, Magvető Kiadó.
- RADNÓTI SÁNDOR (2004) *Megjegyzések Veres András előadásához*. (Kézirat. Korreferensem észrevételeit igyekeztem felhasználni; fáradozásáért itt mondok köszönetet.)
- SZOPHOKLÉSZ (1979) *Elektra*. In: *Szophoklész Drámái*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- TÖRÖK ENDRE (1970) *Orosz irodalom a XIX. században*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- ZEMPLÉNYI FERENC (2005) *Regény a határon*. In: SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY & VERES ANDRÁS (eds) *Elért bizonyosság. Németh G. Béla 80. születésnapjára*. Budapest, Krónika Nova.

INTERJÚ

Beszélgetés Aáry-Tamás Lajossal, az oktatási jogok biztosával és Haller József magatartáskutatóval. Az Educatio moderátora: Nagy Péter Tibor.

Educatio: Kérem, hogy először mutatkozzatok be.

Haller József: Haller József vagyok, biológus. Az agresszió témakörével egyetemista koromban kezdtem el foglalkozni. 1991-ben a Kísérleti Orvostudományi Intézetbe kerültem, ahol elindítottam egy magatartásvizsgáló laboratóriumot. Ez ma Magatartás Neurobiológiai Osztály néven működik, amit én vezetek, és mintegy tíz munkatársammal a viselkedés – egyebek mellett az agresszió – idegélettanával foglalkozunk.

Aáry-Tamás Lajos: Aáry-Tamás Lajosnak hívnak, 41 éves vagyok, jogász végzettségű, az oktatási jogok biztosa. A feleségem ügyvéd, négy gyermek édesapja vagyok.

E: És azért áruljuk el, hogy nemcsak oktatásügyi biztos vagy, hanem tanítóttal az ELTE oktatásszociológia szakirányán is...

A-T. L.: Így van, valamint az ELTE pedagógia szakán.

E: Az Educatio jelen száma egy tudományos témához kapcsolódik, amit azonban egy publicisztikai jelenség váltott ki: néhány konkrét ügy kapcsán az iskolai erőszak a közvélemény figyelmének előterébe került. Az agresszió az iskolában kriminálisnak nevezett mértékét azzal érte el, hogy bántalmaztak vagy megfélemlítettek tanárokat. Ezzel kapcsolatban lenne (ahogy az egy kritikai paradigmában mozgó oktatásszociológushoz vagy oktatástörténészhez illik) egy talán kissé cinikusnak hangzó kérdésem. Nem arról van szó, hogy az agresszió mindig is jelen volt az iskolákban, csak nem szereztünk róla tudomást? Hiszen mindig is volt egy kölcsönös erőszak a fiatalok és az idősebbek között. Az általános iskolázás elterjedése előtt ez az inas és a mester vagy a bandagazda és a marokszedő fiú között nyilvánult meg. Később pedig a szakmunkásképzőkben vagy egyéb szakképző intézményekben jelentek meg ilyen jellegű konfliktusok, csak nem volt mobiltelefon, amivel ezt rögzíthették volna. Mit gondoltok, vagy mit tudtok erről?

H. J.: Azzal kezdeném, hogy – mint közismert – szervezett oktatás már az ókori Egyiptomban is volt, és a testi fenytést a kezdetektől fogva nevelésszökevényként alkalmazták. A fordított irányú, már úgy értem, hogy a diáktól a tanár felé irányuló agresszió azonban egy olyan kérdés, aminek nincs szakirodalma, és nem is szívesen beszélek olyasmiról, amit nem vizsgáltak meg tisztességesen. Maga az iskolai agresszió természetesen egy nagyon intenzíven vizsgált terület, erre nézve igen sok adat áll a rendelkezésünkre. A tanári agresszióról szóló diskurzus – bizonyos értelemben – egy lerágott csont, tekintve, hogy



a testi fenytés valamikor az 50-es években nálunk hivatalosan „megszűnt”, nem létező dolognak tekintették, ezzel szemben más témák, mint pl. a szülők vagy a diáktársak agresszív magatartása, kutatott kérdések maradtak. Azzal, hogy a gyerekek mikor és miért vernek felnőtteket, a tudományos szakirodalom nem foglalkozik, talán, mert a jelenség elég ritka. Ha nincs egy kritikus gyakoriság vagy esetszám, akkor szociológiailag vagy pszichológiailag nehéz értelmezni egy jelenséget, legfeljebb esettanulmányok készülhetnek, amelyekben leírjuk, hogy X.Y. ezt meg azt csinálta, mondjuk 1952-ben, aztán 1968-ban megint történt valami hasonló. A tanárverésekkel is valahogy így áll a dolog: általában nem igen beszélhetünk róluk, csak azokat a konkrét eseteket elemezgethetjük, amelyek véletlenül kitudódtak – de ez nem az én feladatomban.

E: Ami empiriát én ismerek, az nem a tanárok verésével kapcsolatos, hanem azzal, amit inkább társadalmi harcként szoktak definiálni, s időről-időre megjelent a 19. században és 20. század első felében: olyasfajta konfliktusok, mint a legények, inasok konfliktusa a mesterekkel. Tekinthejtük persze úgy, hogy ez már a munka világa, ami egyfajta burkolt osztályharcként jelenik meg, és nem teljesen analóg az iskolákban megfigyelhető jelenségekkel. De akármilyen erőszakról beszélünk, akár a gyerekek közötti, akár a felnőttek gyerekekkel szembeni, akár a gyerekek felnőttekkel szembeni agressziójáról, számomra kérdés, hogy ennek mértéke különbözik-e csoport- vagy iskola-specifikusan, vagy a formája? Mondhatjuk pl., hogy az iskolázottabb társadalmi csoportoknál „szublimált” és „szimbolikus” az agresszió, ami a kevésbé iskolázott társadalmi csoportokban ütlelésben nyilvánulna meg, vagy valóban különböző mértékű az erőszak az egyes társadalmi csoportokban, és várható, hogy ahogy kiszélesedik az iskolázottság a társadalomban, úgy csökken majd az erőszak is?

H. J.: Az agressziót a társadalmi helyzet elég erősen determinálja, de nem csak abban az értelemben, ahogy említetted, hanem úgy is, mint a „társadalom helyzete”. Vagyis: vannak jólétben élő társadalmak és kevésbé jólétben élő társadalmak, és minden társadalmon belül vannak jólétben élő emberek és kevésbé jólétben élő emberek. Mivel a szegénység több szociális feszültséggel jár, ennek gyakran agresszió a következménye. A szegénység természetesen az alacsonyabb iskolázottsággal is sok esetben együtt jár, tehát ilyen különbségek egyértelműen léteznek, ennek a mértékét azonban általában eltülozzák. Itt ugyanis nem többszörös, hanem 10–20–30 százalékos különbségekről van szó.

Ez azonban csak az egyik oldal. A másik oldal, hogy egy szociálisan hátrányosabb körülmények között felnőtt gyerek hajlamosabbá válik felnőttként is az agresszióra, vagyis az erőszakos viselkedés perpetuálódik, „az agresszió agressziót szül”, vagyis olyan értelemben is öröklődik, hogy az ember a gyermekkori élményeit magával viszi. Egy olyan környezetben, ahol már a bűnözésig elmegy az agresszió, a gyermek gyakran szenved komoly fizikai sérüléseket, ami pszichikai, sőt, esetenként idegrendszeri zavarok kialakulásához vezet. Felnőttként egy ilyen gyermek ellenséges szándékot tulajdonít szociális partnereinek, nem tudja kontrollálni impulzusait stb. Mindezek következtében elkerülhetetlen, hogy felnőttkorában agresszívabb legyen, mint mások.

Ezért azt mondanám, hogy nem is annyira a szegénység és a jólét, hanem az agresszió, mint kultúra, mint önmagát fenntartó jelenség érdekes. Mint már említettem, az életkörülményekben megjelenő különbségek hatása nem is mindig olyan erős. Megnéztem egy nemzetközi felmérés adataiban, hogy milyen gyakorisággal agresszívek a gyerekek. Nem túl meglepő módon, számos szegény országban, mint pl. Etiópiában vagy Chilében,

a fiatalkorúak (vagyis a 14–18 évesek) több mint fele a vizsgálatot megelőző egy évben legalább egyszer verekedett valakivel, míg mondjuk Dániában ez az arány csak 4%, Németországban pedig kb. 14% volt. Viszont legnagyobb megdöbbenésemre néhány olyan ország, amelyet nem sorolhatunk a szegény országok közé, ugyancsak nagyon magas értékeket produkált. Ilyen például az Egyesült Államok vagy Svédország, ahol 40%, vagy Írország, ahol 45% volt az évente legalább egyszer verekedő gyerekek aránya. Persze ilyenkor mindig kérdés, hogy mit is tekintünk problémának. Évente egy verekedés gyerekekénél azért nem olyan katasztrofális dolog. Ha ugyanezeket a számokat megnézzük azokra a fiatalkorúakra, akik évente négynél többször verekedtek, vagyis akiknél a verekedés már szokássá vált, akkor 10% körüli értékeket kapunk – s ami a lényeg, ez az arány már jóval kevésbé függ a szociális helyzettől, vagy iskolázottságtól. Ezért gondolom, hogy a szegénységgel vagy az iskolázottsággal szemben a kultúrának, a tradícióknak, a gyermekori élményeknek jelentősebb a hatása. Egy gazdag szülő gyereke ugyanúgy bekerülhet egy utcai galeribe, mint egy szegény szülő gyereke – egy nagyon elfoglalt, anyagilag és intellektuálisan magas szinten elhelyezkedő szülő gyereke pedig talán még gyakrabban marad magára, és keres ilyen módon elfoglaltságot.

Ha már itt tartunk, hadd említsem meg a kirekesztéssel – családi kapcsolatok elhidegülésével járó – büntetést, ami bizonyos társadalmi körökben meglehetősen elterjedt, és ezek a körök éppenséggel nem tartoznak a legrosszabbul iskolázottak közé. Tanulmányok sora bizonyítja, hogy a szülő-gyerek kapcsolat elhidegülése, ha állandósul, súlyosabb következménnyel jár, mint a testi fenyítés, különösen, ha az nem drasztikus, és mintegy feloldja a szeretet.

E: A szimbolikus erőszakra azért még később visszatérnék, ha megengeditek... Most egy olyan kérdéssel folytatnám, amit Aáry-Tamás Lajosnak címeznék először: Mennyire egyértelmű, hogy milyen szintet kell elérnie az iskolai agressziónak ahhoz, hogy az iskolaigazgató, az önkormányzat vagy akár a rendőrség és a bíróság beavatkozzanak? Súlyos érvek szólnak ugyanis amellett, hogy addig kell beavatkozni, amíg a baj el nem mérgesedik, de amellett is, hogy az iskola világába csak akkor kell kívülről behatolni, ha nagyon muszáj.

A-T. L.: Az iskolai agressziónak számos fajtája van. Mindenféle definíciós kísérletek vannak arról, hogy mi kerüljön bele ebbe a kalapba. Valószínűleg, ha a gyerekek mondjuk 13 évesen összeakaszkodnak az iskola udvarán egy kislány kegyei miatt, akkor...

E: ...nem kell rendőrt hívni...

A-T. L.: ...így van, nem kell beavatkozni másnak, mint mondjuk annak a tanárnak, aki azért van ott, hogy a gyerekek testi épsége, biztonsága felett őrködjön. Ha azonban azt látjuk, hogy pl. beavatási szertartás dívik a kollégiumban, s rendre-másra jönnek a jelzések, hogy a rítus, ami arra lenne hivatott, hogy az ezen a rítuson átesettek büszkék legyenek arra, hogy kollégistákká váltak, méltatlan, megalázott helyzetbe hozza az elsősöket, akkor a tanároknak lépniük kell, nem engedhetik, hogy akár „megtúrt” kategóriába tartozzon egy ilyen beavatási szertartás. Minden olyan eseménynél, ahol az élet, a testi épség, a biztonság, az egészség kerülhet veszélybe, a tanárnak lépnie kell. Az igazgatónak csak akkor kell lépnie, ha azt látja, hogy bár vannak agresszív jelenségek, de a tanárok nincsenek a helyzet magaslátán, nem tudják a helyzetet megoldani. A fenntartónak pedig csak akkor kell beavatkozni, ha egy vagy több iskolából egyre több olyan jelzés jön a gyerekektől, a szülőktől, de akár a tanároktól is, hogy a biztonságérzetük veszélyben van, hogy a hely-



zet tarthatatlan, valamit tenni kell, de ők ezt már nem tudják megoldani, túlnőtt rajtuk a jelenség. Ilyen pl., amikor zsarolják a nagyobb gyerekek a kisebbeket, elveszik a pénzüket, nagy értékű mobiltelefonok, ékszerek tűnnek el, drogdealerek jelennek meg az iskola környékén, stb. Ilyenkor szinte biztos, hogy egy banda van a háttérben, amit a tanárok nem tudnak felderíteni, mert nagyobb szakértelem kell ahhoz, hogy ezt az ügyet kezelni tudják, tehát ilyen esetben a fenntartó, a rendőrség, a szakemberek segítségét kell kérni.

Én akkor tudok beavatkozni, ha megkeresnek, illetve, és ez egy nagyon fontos eleme az eljárásomnak, ha helyben a jogorvoslati lehetőségeket már kimerítették. Vagyis, ha az iskolában már végigfutott az ügy, de nem jutottak dűlőre, vagy ha úgy érzi a diák vagy a család, hogy a méltatlanság továbbra is fennáll vele szemben, elment már a fenntartóhoz is, de ő sem csinált semmit, akkor megnyílik az út az én vizsgálatom előtt. Ez egy egymásra épülő eljárásor. Nagyon sok visszajelzést kapok az iskoláktól, hogy nem birkóznak meg a problémákkal. Ezeknek az ügyeknek a száma a 2000-es évek elején évente pár tíz volt, ma már pár száz. Ezen belül mindenféle eset előfordul, olyan, ahol a szülő veri a tanárt, a tanár a diákot, a diák a tanárt, vagy éppen a diákok egymást.

E: Nyilván a segítségkérések száma összefügg a „láthatósággal” is. El kellett tennie egy bizonyos időnek ahhoz, hogy az iskolák felfogják, hogy te létezel, mi a szereped, miben kérhetnek tőled segítséget, tehát nem tudhatjuk, hogy a konfliktusok száma növekedett-e, vagy ma többen fordulnak a biztoshoz, mint korábban.

A-T. L.: Ezzel tökéletesen egyetértek. Az ilyen típusú ügyeink száma növekedett, miközben a vizsgálatok nyomán azt érzem, hogy egyre többen veszik ezeket az ügyeket komolyan, látják, hogy itt már cselekedni kell, ki kell vizsgálni, elégtételt kell szolgáltatni. Tehát: egyrészt visszaszorul a jelzések száma, mert helyben is komolyan veszik az ügyeket, ugyanakkor egyre többen fedezik fel a hivatalunkat, vagy jutnak el odáig, hogy ez az a béka, amit már nem lehet lenyelni. Elmennek a helyi vagy az országos sajtóhoz, meg akarják másoknak is mutatni, hogy mi történt, megosztani másokkal a tapasztalataikat, vagy segítséget szeretnének kérni olyanoktól, akik hasonló problémákkal küszködnek.

A számokkal már azért is bajban vagyunk, mert nincs egy bázisszám, amiből kiindulhatnánk. Ezért szeretnék egy vizsgálatot elindítani, ami tulajdonképpen egy ombudsmani vizsgálat lesz, megtoldva egy szociológiai felméréssel, ahol tanárokat, diákokat, s lehetőség szerint szülőket is megkérdezzük. Ennek eredményeként lesz végre egy báziskérdőívünk bázisszámokkal, amire tíz év múlva az akkori oktatási biztos vissza tud majd tekinteni, s el tudja mondani, hogy az elmúlt évtizedben történt-e változás, vagy sem.

H. J.: Ehhez én is hozzászólnék, bár nem vagyok kapcsolatban az iskolákkal. Az, hogy az időben hogyan változik az agresszivitás a gyermekek vagy a felnőttek körében, egy nagyon érdekes kérdés. Az agresszióval csak akkor kezdünk el társadalmi léptékben foglalkozni, amikor valamifajta növekedést tapasztalunk. Mivel a közbeeső időben elhanyagoljuk a kérdést, ez a folytonos növekedés benyomását kelti. A növekedés azonban nem folytonos, az agresszió szintje inkább ingadozik, néha meglepő szabályossággal. Erre vonatkozólag egyszer láttam egy 1920-ig visszamenő statisztikát egy New York-i intézetben, amit sajnos nem kértem el, és nem is publikálták, így nem tudom pontosan idézni, viszont vannak ennél frissebb adataim a témában. Az Egyesült Államokban a 80-as évek folyamán az iskolai agresszió hozzávetőlegesen a négyszeresére nőtt. Ez sokkolta az amerikai közvéleményt, ezért bevetették mindazokat az eszközöket, amelyek a rendelkezésükre álltak, így az 1990-

es évek folyamán sikerült is elérni – vagy magától bekövetkezett, ezt nem tudhatom –, hogy 30–40%-os mértékben csökkentek az agresszív cselekmények, azóta pedig stagnált az agresszió mértéke. Tehát ez elmúlt harminc évben először volt egy nagyarányú növekedés, utána egy visszaesés, 1997-től 2007-ig pedig az értékek nagyjából azonosak.

Ha még messzibbre tekintünk vissza az időben, ugyanezt látjuk, bár úgy tűnik, hogy az ingadozás periódusa helyi sajátosság. Berlinben például az agresszív bűncselekmények száma a 19. század közepétől a 20. század elejéig folyamatosan nőtt. Az emberölések száma megnyolcszorosozódott, a testi sértések száma megötszöröződött. Később azonban ezek a számok jelentősen csökkentek. Ugyanebben az időszakban a bécsi statisztikák sokkal rövidebb periódusú ingadozásokat mutattak ki: az emberölések száma százezer lakosra számítva 0,5 és 3 között ingadozott, 5–6 növekedési és ugyanennyi csökkenési periódust produkálva félszázad alatt. Ez a testi sértéssel járó bűncselekmények számára is vonatkozik. Megjegyzem, Bécs sokkal „szelídebb” volt, mint Berlin, az utóbbiban ugyanis a 19. század végére évi 8 gyilkosságot követek el százezer lakosra számítva, míg Bécsben csak 3-at. Ez csak az interperszonális agresszióra – lényegében az erőszakos bűnözésre – vonatkozik, az I. Világháború halálozási adatai nem szerepelnek ezekben a statisztikákban.

Ha a 19. század számait összehasonlítjuk az elmúlt egy évtized adataival, egyáltalán nem tapasztaljuk, hogy az agresszivitás fokozódott volna az elmúlt száz évben. Az Európai Unió országaiiban jelenleg évi egynél kevesebb gyilkosságot követnek el százezer lakosra számítva; Magyarországon ez a szám 0,2–0,4 között ingadozott az elmúlt 10 évben. Voltak jobb és rosszabb évek, de meg sem közelítjük azt az agressziós szintet, amit a 19. századi Berlinben láttunk, de még a bécsi szintet sem érjük el. Én nem látom, hogy az agressziónak lenne egy ilyen örökké fokozódó mértéke, távolról sem élünk a történelem legagresszívebb korában, inkább azt mondanám, hogy egyelőre ismeretlen okokból kifolyólag nagyon erős az ingadozás, és mindig akkor rázzák a vészcsengőket, amikor éppen baj van.

E: Lenne egy módszertani kételyem. Nem lehetséges, hogy azokban az időszakokban, amikor azt érzékeljük, hogy növekszik az agresszió, valójában csökken? Nem arról van szó, hogy azokban az időkben, amikor „normális”, hogy az emberek pofonokkal intézik el a dolgokat, akkor nem szólnak a rendőrnek vagy az ombudsmannak, míg ha a pofozkodás már nem magától értetődő, előfordulását jelzik a hivatalok felé? Elképzelhető, hogy az erőszakos cselekmények növekedéséről szóló adatok éppen azt mutatják, hogy csökken az agresszió társadalmi elfogadottsága, gyakorisága, – ezért lehet úgy belőle.

A-T. L.: Nem tudom, hogy így van-e. Valószínűleg itt súlyozni kellene egy csomó dolgot, amihez nem értek. Súlyozni kellene azt, hogy pl. amíg az 1970-es években kb. száz embernek volt kamerája, ma ott van mindenkinek a farzsebében, és naponta használja is. Rendelkezésre áll az internet, ahol ezeket az információkat meg lehet osztani. Ez ma már „trendi”, a gyerekek nagyon hamar megszokták ezeket az eszközöket, és így ezekhez az információkhoz is sokkal hamarabb jutunk hozzá, mint korábban. Olyan peremfeltételeket kellene vizsgálni és összevetni a korábbi évtizedek adataival, aminek a módszertanát jómagam nem ismerem.

De bárkit megkérdezzük az oktatási szereplők közül, hogy mit gondol az iskolai agresszióról, mindenki azt mondja, hogy ez most már sok, olyan jelenséggel állunk szemben, amellyel korábban nem találkoztunk. Senki nem arra gondol, hogy korábban nem ütötték meg a gyereket, pl. a szakiskolákban bevett szokás volt, hogy elcsattant egy pofon, a



vonulóval vagy kalapácsnyéllel ráütöttek a gyerekre stb.; de valamilyen módon súlyozni kellene azt a változást, ami a rendszerváltással beállt. Korábban pl. diákjogokról szó sem volt, az emberi jogokról is csak a merészebbek beszéltek. Ma már egyre többen érzik úgy, hogy a korábbi oktatási konfliktusok jogi konfliktusok is lehetnek, ezt erről az oldalról is érdemes megvizsgálni, mert ez nem csak egy fogat-fogért-történet, ahol a szülő azt mondja, ha a tanár a fiamat megveri, akkor majd én is adok neki egy pofont. Megváltoztak a szerepek és a helyzetek, és ezeket kellene valamilyen módon elemezni.

Másrészt, én jogvédőként arra keresem a választ, hogy vajon az oktatás szereplői, illetve a környékükön lévő szakemberek és civilek mit tudnának tenni annak érdekében, hogy a biztonságérzetük növekedjen. Melyek azok a jelenségek, amelyekről azt gondolják, hogy van valamilyen eszközü; találunk-e kerekasztalokat, amelyek mellett beszámolnak a tapasztalataikról, bemutatják az eszközeiket, és aztán megkísérelnek közösen megoldásokat találni, mert ezek nem az országgyűlés vagy a minisztériumok felől érkező megoldások, hanem egy adott közösség helyi ügyei, helyi gondjai. Kilencévi tapasztalatom alapján azt tudom mondani, hogy az együttműködés területén vagyunk a leggyengébbek, abban, hogy beismerjük, ha kudarcaink vannak, hogy segítségre szorulunk, hogy lehetőség szerint ne fentről várjuk a segítséget, a „mindenható” minisztériumtól vagy az országos hatóságú szervektől, hanem a mellettünk állótól, az ugyanazon településen élő szakembertől, civiltől, nagymamától vagy gyerektől. Azt látom, hogy az európai vizsgálatok nyomán születő megoldások az ilyen típusú együttműködés irányába tapogatóznak, ilyen kísérletekkel próbálják elejét venni annak, amit erőszaknak nevezünk. A magam részéről arra vagyok a leginkább kíváncsi, hogy ez Magyarországon hogyan fog működni – de a módszertani kérdésre, hogy most igazából kevesebb-e az, amit többnek látunk, nem tudom a választ.

H. J.: Erre akkor válaszolnék én. Történelmi léptékben kétségtelenül igazad van. Voltak korok, amikor erőszakkal megtorolni egy – mai szemmel enyhének tűnő – szóbeli sértést morális kötelesség volt. Az emberek olyasmi miatt is párbajoztak, amiből ma még talán szóváltás se alakulna ki. Az agresszióhoz való viszonyunk az elmúlt néhány száz év alatt jelentősen megváltozott, és valóban: ma már problémaként értékelünk olyan cselekedeteket, amelyeket a középkorban az élet természetes velejárójának tartottak volna. A rövidebb távú trendek esetében azonban már más a helyzet. Két oldalról közelítem meg a kérdést: egyrészt a médiakampányok által felfokozott társadalmi érzékenység oldaláról, másrészt a tudományos felmérések oldaláról.

A médiának, mint egyfajta társadalmi tudatnak, nagy szerepe van abban, hogy egy agresszív cselekményt hogyan értékelünk, és valóban, érzékenyebbé tehet olyan jelenségekre, amelyek fölött korábban elsiklottunk. A média azonban nem akkor kongatja meg a vészharangot, amikor évi 10%-os a növekedés, hanem akkor, amikor a helyzet már a tűrhetetlen felé közeledik. Ez általában a növekedési szakaszok csúcsa közelében szokott bekövetkezni. A korábbi évek bűnözési statisztikái ekkor azonban már elkészültek, és a felfokozott érzékenység ezt visszamenőleg már nem képes befolyásolni. A gondolat tehát nagyon érdekes, és van jogosultsága, de legfeljebb a növekedési szakasz látszólagos meghosszabbodását eredményezheti, a növekedésre alig lehet hatása.

Ami a tudományos vizsgálatokat illeti, ezek többnyire esemény- és csak ritkábban érzésorientáltak: nem azt kérdezik, hogy voltál-e agresszív, hanem hogy csináltad-e ezt, vagy csináltad-e azt, és az ezekre a kérdésekre adott válaszok nem függhetnek a kérdező alany

érzékenységétől. Nem hiszem ezért, hogy ilyen értelemben torzulás következne be, az viszont egy elég nagy probléma, hogy ugyanazon szó alatt mást és mást értünk. Mondok egy példát: hogyha azt vizsgáljuk meg, hogy hányszor agresszív egy gyerek az iskolában, és az agresszivitást a szóbeli sértéstől a verekedésig skálázzuk, akkor Magyarországon az iskolákban az agresszió mértéke meglehetősen alacsony. Van egy tanulmány, amelyben spanyol szerzők öt európai országot hasonlítottak össze. Ennek az öt országnak az egyike Magyarország volt, a másik négy Spanyolország, Írország, és talán Franciaország és Németország... már nem emlékszem pontosan. Az utóbbi négy országban az agresszió mértéke nagyjából egyforma volt, Magyarországon ezekhez képest azonban jóval kisebb. Ugyanakkor egy amerikai kutatócsoport megvizsgálta, hogy Magyarországon milyen gyakorisággal fordul elő, hogy egy gyerek egy másik gyereket fegyverrel fenyeget, illetve fegyverrel bánt, és itt Magyarországra körülbelül olyan érték jött ki, mint az Egyesült Államokra, ami egy elég magas szám. Itt viszont van egy kis problémám, s nem tudom a választ rá, mivel a tanulmányban nem részletezték ezt a kérdést...

E: Hát pont erről van szó, például, hogy milyen fegyver...

H. J.: Igen, erről van szó, mivel: fegyver a vonalzó is, és fegyver a pisztoly is. Az amerikai gyerekeknek egy része lőfegyverrel jár az iskolába, Magyarországon viszont nem, mert a fegyverviselésnek teljesen más a szociológiája. Tehát az, hogy pl. a „fegyver” szó alatt mit értünk, egy olyan faktor lehet, ami jelentősen befolyásolja a vizsgálatok eredményét. A másik dolog, ami befolyásolhatja a kutatások eredményeit, az, hogy nem alakultak ki azok a nemzetközi sztenderdek, amelyekkel ezeket a jelenségeket vizsgálni lehet, ezért a különböző országokban leszűrt eredményeket nagyon nehéz összehasonlítani. Legjobb az az a vizsgálatok, amelyeket ugyanaz a kutatócsoport végzett több országban, vagy egymással szövetségre lépett kutatók végeztek párhuzamosan, előre egyeztetett kritériumok alapján. Ezek értéke az összehasonlítás szempontjából jóval nagyobb.

E: Hát a kételyeim nem múltak el, hiszen egy otthon is verekedős közegben élő gyerek kevésbé emlékszik vissza arra, hogy a tanár vagy az osztálytárs részéről is elcsattant egy pofon, mint akit soha senki egyébként meg nem ütött, s aki nem látja otthon, hogy az apa megveri az anyát is... Erről a fegyver dologról jutott viszont eszembe egy sajátos ellentmondás. Van egy nagyon jelentős minőségi különbség a fiatal emberek és fiatal állatok között: míg az ember, akár milyen fiatal – éppen a fegyverhasználat lehetősége miatt – lényegében bárkit képes megölni, megcsonkítani stb., addig ez az állatoknál, különösen a kölyköknél nem nagyon jellemző, mert itt a fizikai erőviszonyok ezt lehetetlenné teszik. Nem érzitek ellentmondásosnak, hogy miközben a különböző emberjogi mozgalmak kiharcolták, hogy a gyermekek nem követhetnek el bűncselekményt, a fiatalkorúak ugyan elkövethetnek, de korlátozott a büntethetőség, azon közben a cselekményeknek, amelyeket gyermekek vagy fiatalkorúak hajthatnak végre, nem lényegesen kisebb a társadalmi veszélyessége, mint amit a felnőttek?

A-T. L.: Ilyenkor valószínűleg abból kell kiindulni, hogy melyek azok a büntethetőségi határok, amelyeket a jog megszab. Ezek államonként, ill. kultúránként változnak. Elég régóta azt mondják a civilizált emberek, hogy a bűncselekmények büntethetőségének feltétele a belátási képesség. Persze ez egyénileg különböző lehet, ezért nehéz azt mondani, hogy van valamilyen séma. Olyan törvényt azonban nem lehet hozni, amely egyénileg vizsgálná, hogy volt-e belátás, vagy nem volt, ezért kollektív döntés, hogy a korhatár 14, néhány esetben 12 év, ami alatt a gyerek nem tudja pontosan, hogy mit csinál, nem méri



fel a tettei következményeit. Ha valaki elmúlt 18, akkor a belátási képessége teljében van – már ha nincs gondnokság alatt.

Én egyébként félek az ilyen típusú vitáktól, különösen akkor, amikor az agresszió növekedésének az időszakában vagyunk, és megoldásokat keresünk, mert ez egy nagyon könnyű útnak tűnik. Az elmúlt időben számos olyan javaslatot olvastam, hogy csökkentjük a büntethetőség korhatárát, növeljük a büntetési tételeket, mert ez az egyik útja annak, hogy elejét vegyük az agressciónak. Rúgjuk ki a gyereket az iskolából, vagy rúgjuk ki Magyarország összes iskolájából – a büntetőjogi logika nagyon hamar előtérbe kerül. A kutatók jól ismerik ezt a jelenséget: amikor már mindenki fél, mindenki valamilyen megoldásért kiállt, akkor gyors megoldást vár, hathatós megoldást, melyek általában nem demokratikusak, mert a demokratikus válaszokhoz vezető út lassabb, több szempontot kell figyelembe venni. A büntetőjogi logika azért viszi félre az agresszióról szóló diskurzust, mert alig foglalkozik azzal a jelenséggel, hogy vajon mit tettek a felnőttek annak érdekében, hogy a gyerekek ne legyenek a bűn elkövetői vagy áldozatai. A büntetési tételek növelése vagy a büntethetőségi korhatár leszállítása elkendőzi azt a helyzetet, amelyről a rendőrségi szakemberek, a kriminológusok sokat cikkeznek, csak nem figyelünk eléggé oda, hogy: a büntető törvénykönyv módosítása egy ugyanolyan papír, mint a korábbi. Valószínűleg nem az a kérdés, hogy mennyi a büntetési tétel, mert ez kultúránként nagyon változó, hanem az, hogy a bűnelkövetőkből hányat kapnak el. Hiába emeljük fel a büntetési tételeket, vagy vezetjük be akár újra a halálbüntetést – aminek én abszolút nem vagyok a pártján –, ha száz elkövetőből kilencven megússza. Ez egy másik típusú diskurzus, amibe alig tudnak beleszólni, például, az anyukák, akik elmondhatnák, hogy szerintük az iskolában melyek azok a tényezők, amelyek miatt félnek elküldeni a gyereküket az iskolába. Nem tud hozzászólni a polgármester, aki fenntartja kötelező módon az általános iskolai oktatást, mint szolgáltatást. Ha mindenki csak az országgyűlésre mutat, hogy tessék a Btk.-t módosítani, ez egy nagyon kényelmes álláspont, de – szerintem – nem vezet sehova. Majd a végén, ha azt látjuk, hogy az agresszív jelenségekkel szemben nagyon sokan összefogtak már, a tapasztalataikat, eszközeiket kicserélték egymással, és ez nem vezetett eredményre, talán akkor meg lehet közelíteni ezt a kérdést innen is.

Például, a börtönparancsnokok rengeteg tapasztalattal rendelkeznek arról, hogy 16 év körüli gyerekek hogyan léptek a bűn útjára, hogy hol rontották el az életüket. Ezek a fiatal bűnelkövetők pontosan meg tudják jelölni, hogy hol vették volna szívesen, ha egy segítő kéz feléjük nyúl. A fiatalkorúakkal foglalkozó ügyészek történetek egész sorát ismerik, és azt mondják, hogy a 16 éves gyerekek gyakran már olyan megátalkodottak, hogy nem marad más hátra, mint vádat emelni, de ismerik az élettörténetüket, a családsegítők a családokat – és ezeket a történeteket mind oda kellene tenni a pedagógusok elé, hogy a tanárok tudják, hogy melyek azok a jelek, amelyekre figyelniük kell...

E: Mi az akadálya annak, hogy ezeket a történeteket oda tegyék a pedagógusok elé?

A-T. L.: Mikor mi. Van olyan, hogy az adott településen élő szakemberek közötti rivalizálás vagy szakmai féltékenység, vagy annak a felismerésnek a hiánya, hogy ma csak együtt boldogulunk.

E: Erről, például, lehetne központi vizsgálatot csinálni, mert ez sem az önkormányzati törvényt nem sérti, sem különösebb emberjogi konzekvenciája nincs, hiszen nem kell névvel bemutatni az eseteket stb.

A-T. L.: Egyetértek. A vizsgálatom elindításának egyik célja, egyébként, éppen az, hogy amennyiben felszínre tudjuk hozni az ügyeket, hogy hol milyen típusú probléma van, akkor – orvosi nyelven fogalmazva – egyfajta diagnózist állathatunk fel, ami után jöhet a terápia, ami lehet helyi, kistérségi, regionális és országos szintű. Jelenleg ilyen országos policy nincs, de helyi policy-k sincsenek – én tudok néhányról, de ez országos szinten elhanyagolható. Az igazi húzóerő az lehet, és igazán ettől válik izgalmassá az iskolai agresszió kezelése, hogy ez egy olyan, a fiatalokat érintő jelenség, aminek nincs politikai ellenlábasa. Nem tudok olyan politikai erőről, amely azt mondaná, hogy hagyjuk ezt az egészszet, hadd legyenek a gyerekek bűnben.

A másik pedig, amit a pedagógusoknak gyakran elmondok: az iskolai erőszak nem pedagógiai probléma, hanem annál sokkal szélesebb. Nem szabad hagyni, hogy ezt csak a pedagógusok oldják meg. Azt a társadalmi nyomást, amit most érzünk az iskolákon, meg kellene osztani, mert ha a tanároktól várjuk el, hogy minden ilyen jelenségre választ adjanak, akkor nagyon sok jogilag rossz válasz fog születni, vagy célra nem vezető válasz. Ez az európai tanulási folyamatunknak is része lehet, hogy csak együtt tudunk sikeresek lenni, ami nem a politikai együttlétet jelenti, mert én nem hiszek ezekben a nagy összeborulásokban, hanem egy szakmai összefogást, ill. a szakmák és a civilek összefogását. Nem vagyok abban a helyzetben, és soha nem is leszek, hogy felülről tudjak ilyen folyamatokat elindítani, de ha a vizsgálat az emberek elé tárja, hogy mi van, akkor mindenki elővehet két üres lapot, az egyikre felírhatja, hogy náluk konkrétan milyen problémák merültek fel, a másikra pedig, hogy ez ellen helyben ki mit tehet. Csak ebből születhetnek megoldások. Persze majd így is születik sok rossz megoldás, de nem attól vagyunk demokraták, hogy megtaláljuk a megoldásokat, hanem attól, hogy folyamatosan keressük.

H. J.: Ezzel kapcsolatban két dolgot említenék. Az egyik a gyerekek lőfegyver általi veszélyessé válása. 2003 és 2007 között Magyarországon a gyerekkorúak legfeljebb egy-két gyilkosságot követtek el évente, volt olyan év, amikor egyet sem. A fiatalkorúaknál ugyanekkor a tízes nagyságrendben ingadozott ez a szám. Tehát a fiatalkorúaknál jelentkező probléma egy nagyságrenddel nagyobb, mint a gyerekkorúaknál. Elvileg tehát egy gyerek tényleg veszélyessé válhat, de ez nagyon ritkán fordul elő.

A másik dolog a probléma kezelését illeti: felhívnám a figyelmet egy nagyon egyszerű tényre. Ha beírom tudományos publikáció-kereső rendszerünkbe, hogy „Egyesült Államok”, „gyerekkori agresszió”, „gyakoriság”, akkor kb. 3–4 ezer publikáció jön ki. Ha ugyanezt beírjuk „Magyarország”-gal, akkor kijön kilenc, amiből három nem férhető hozzá, mert nemzetközileg jelentéktelen lapban jelent meg, egyet egy spanyol csoport írt, egy másikat egy amerikai csoport, a fennmaradó négy, ami komoly munkának számít, pedig nagyon specifikus részletkérdéseket taglal. Tulajdonképpen, ha az ember ma Magyarországon szeretné a helyzetet felmérni, akkor nem tehet mást, mint hogy a rendőrségi statisztikákhoz fordul, mert más ilyen tárgyú felmérés alig van.

Azok a kezelési módok, amit Lajos említett, Magyarországon rendkívül eredeti gondolatnak számítanak, máshol viszont léteznek nevelési, agressziókezelési programok, melyek több évtizedes múltra tekintenek vissza, és az eredményességüket körülmények között megvizsgálták. Nem hiszem, hogy nekünk, akik ezen a területen ilyen tájékozatlanok vagyunk, fel kell találnunk a spanyolviaszt. Ki kellene nevelni azokat a szakembereket, akik a mások által már kidolgozott módszereket el tudják sajátítani, s miután ez megtörtént, hozzá-



teszik a saját ötleteiket, gondolataikat, tapasztalatukból adódó következtetéseiket. Ezért én nem hinném azt, hogy elő kellene venni két üres papírt, hanem azt gondolom, hogy elő kell venni a szakirodalmat, tanulmányozni, elmenni helyszínre, tanulni, vizsgálni az eredményességet, tehát felnöni arra a szintre, ahol ezeket a kérdéseket már kezelni lehet.

Hogy Magyarországon ennyire gyerekcipőben jár ez a dolog, az nem véletlen, hiszen nálunk korábban nem voltak akkora problémák, mint az Egyesült Államokban. A legalaposabban ezzel a kérdéssel az Egyesült Államokban foglalkoznak – ez egyértelmű. Talán nem véletlen, hogy az agresszivitás-kutatók világszervezetének nem volt más magyar tagja az elmúlt tizenöt évben, mint én és munkatársaim. Az idén én szerveztem e világszervezet kétévenként megrendezésre kerülő kongresszusát Budapesten, és nem vettem észre, hogy különösebb érdeklődés lett volna a társadalom részéről az egész esemény sor iránt. Az eredeti tervek szerint egy nyilvános előadás is szerepelt volna a programban, ezért megpróbáltam tapogatózni, hogy kit érdekelne a téma, de egyszerűen nem tudtam volna megfelelő számú hallgatóságot biztosítani. Két évvel ezelőtt az Egyesült Államokban volt ez a konferencia, Minneapolisban, ahol egy hatalmas nyilvános előadást lehetett megszervezni óriási közönséggel. Ez nem feltétlenül baj; Magyarországon hosszú ideig nem volt ez akkora probléma, hogy az emberek foglalkozzanak vele. A helyzet változik, de akkor először is tanulni kell.

E: Most mondanék két szélsőséges álláspontot, homályban hagyva, hogy én mit gondolok ezekről. Az egyik úgy szól, hogy az „agresszió elfojtása csak még nagyobb agresszióhoz vezet”. A másik pedig, hogy a történelem, nem az iskolatörténet, hanem a nagybetűs történelem nem mutat szoros összefüggést az iskolai erőszak és a makro-társadalmi erőszak között. A legismertebb idevonatkozó példa, hogy Angliában volt a leghosszabb ideig legitim a gyerekek verése, mégis Európa legrégebbi demokráciájának lehet tekinteni. De ugye az USA is régebben és stabilabban demokrácia, mint a gyermekveréssel szemben álló államok jó része a kontinensen. Mit gondoltok erről a két ellentmondásról?

H. J.: Amikor az agresszivitást vizsgálják, akkor nagyon sok részletkérdésre kitérnek, az ellenségesség mértékétől kezdve az extrovertált és introvertált agresszió kérdéséig. Vannak olyanok, akik exteriorizálnak és vannak, akik interiorizálnak, és az agresszió az előbbiekénél nagyobb. Tehát, az elfojtott agresszió nem vezet fokozott agresszióhoz, viszont vezethet máshoz: depresszióhoz, szorongáshoz stb. Ha valaki nagyon magába fojtja ezeket az érzéseket, akkor pszichikailag sérülhet, de ez általában nem megnövekedett agresszióban nyilvánul meg. Az exteriorizált agresszió mértékében már eleve fokozottabb, de ez sem jelent megnyugvást, mert az illetőnek megnő a toleranciaküszöbe a saját viselkedésével szemben, így végső soron ez egy másfajta pszichikai deformitást eredményez. Ezzel csak azt akartam kihangsúlyozni, hogy akár elfojtja valaki az agresszióját, akár érvényre juttatja, pszichikailag sérülhet, de az elfojtott agresszió semmiképpen nem vezethet az agresszió erősödéséhez.

Nemrég olvastam egy tanulmányt, amely negyven országot hasonlított össze az iskolai agresszió tekintetében. Itt elsősorban a gyerekek egymás közötti agressziójáról volt szó. Az Egyesült Államok nemcsak, hogy vezette a listát, de az értékei négyszer magasabbak voltak, mint az utána következő országé. Nyilván téves lenne azt a következtetést levonni ebből, hogy a demokrácia agresszióhoz vezet, mert ugyanakkor Skandinávia több országában, ahol ugyancsak komoly hagyománya van a demokráciának, meglehetősen alacsony

szintű az agresszivitás. Azt hiszem, itt egy igen komplex jelenségről van szó, amelyből ha egyes faktorokat kiemelünk, akkor az csak egy torzult képhez vezethet. Az Egyesült Államok történelmének nyilván megvan az a vonulata, ami elvezetett a jelenlegi állapothoz, kezdve a szabad fegyverviseléstől a rabszolgaságig, a nyomornegyedek létével szembeni nemtörődomséggel, vagy az erőszak kultúrájáig, ami az esti filmekben is megjelenik. Egy hősnek, aki morálisan és intellektuálisan is fölötte áll „gonosz” ellenfelének, a film csúcspontján verekedésben kell legyőznie ellenségét, hogy elnyerje a nézők teljes elismerését – e nélkül győzelme nem meggyőző.

A-T. L.: Az első kérdésre a válasz valószínűleg a kultúrákban keresendő, bár a kultúrák összehasonlításával csínján kell bánni. Egy dél-olasz ember, aki az agresszióját ezer módon le tudja vezetni, agresszívebb tud lenni, mint egy magyar, akiről tudjuk, hogy nem szívesen vallja be, ha bánt valakit; mondjuk ellentétben balti társaival, ahol egyfajta macsós mentalitás dominál: ha valaki megüt valakit, büszkén vállalja. Ez nem azt jelenti, hogy Magyarországon ilyesmi nem történik, csak kevesebben vallják be, mint mondjuk Oroszországban. De nem tudunk hirtelen oroszok lenni, vagy nápolyiak, csak azért, hogy bizonyos agressziókat levezessünk, és ez által pl. kevésbé legyünk depressziósak. Tehát, a kultúránk biztosan meghatározza, hogy hogyan viszonyulunk az erőszakhoz, milyen technikáink vannak, és ebben, azt gondolom, hogy egy sajátos magyar utat kell bejárnunk, nem elfeledve, hogy európai barátaink ezen az úton végigjárva mit tettek.

A magyar helyzetre önmagában nincs hatással, például, hogy a britek csak nemrég törölték el a gyerekek bántalmazását az iskolában, mert ez nekünk nem fog semmit sem mondani; nem vagyunk ettől jobbak, mint a britek, vagy nem dőlhetünk hátra, mert az amerikaiak sem oldották meg ezt a problémát. Természetesen nem tekinthetünk el attól, ami Európában történik, sőt, azt gondolom, hogy az iskolai agresszióról szóló diskurzus végre európai porondra emelhet bennünket – már ami a diskurzust illeti. Ez egy olyan jelenség, ami a finnek is, a briteket is foglalkoztatja, keresik a válaszokat, s ebben egymás segítségére lehetünk. De nagyon sok kérdésben hiába nézzük meg, hogy mit csináltak európai barátaink, ha azokat az üres lapokat nem vesszük elő, ha a problémák helyén senki nem vesz elő még egy fecnit sem, és nem írja le, hogy mi a baj, akkor a kudarc bele lesz kódolva a helyzetbe.

E: Világos, ez két különböző út: a nemzetközi tapasztalatok tanulmányozása, ill. a fehér lapos technika... Megjegyzem egy hazai kutatást eleve csak komoly nemzetközi szakirodalmi bázison, a nemzetközi kutatások tapasztalatait hasznosítva lehet megcsinálni. A beszélgetés elején azonban jeleztem, hogy visszatérnék még a szimbolikus agresszióhoz. Eddig alapvetően a fizikai erőszak jelenségéről volt szó, de tudjuk, hogy az agresszió megjelenítése társadalomcsoport-specifikus: az iskolázott emberek jobban szeretnek szóval, gesztusokkal megalázni másokat, mint tettelesen. Nem akarnék itt belemenni a gyűlöletbeszéd-szabadság parttalan témájába, de az érdekelne, hogy látnátok-e arra esélyét – még ha ennek nyilván kisebb is a súlya, mint a fizikai erőszak visszaszorításának –, hogy az iskolákban a gyűlölet vagy az ellenszenv verbális kifejezését is korlátozni lehessen, vagy kelljen?

H. J.: A verbális agressziónak óriási szakirodalma van. Nagyon sok körülmény között, nagyon sok társadalmi csoportnál megvizsgálták. A legnagyobb különbség férfiak és nők között van. Ha a fizikai és verbális agressziót egyformán, mint agressziót kezeljük, akkor a férfiak és a nők ugyanolyan mértékben agresszívek, ha szétválasztjuk ezt a kettőt,



akkor azt látjuk, hogy a nők a verbális agressziót preferálják, a férfiak pedig a fizikait. Ez a kérdés, illetve az előbbi gondolatsor felvetett bennem azonban két további kérdést: az egyik az, hogy mit is kell kezelni, a másik pedig, hogy milyen eredményességgel lehet az agressziót kezelni.

Én nem hiszem ugyanis, hogy az agressziót, mint olyat, ki kellene irtani az emberekből. Ha ez egy abnormális jelenség lenne, akkor nem lenne jelen a természetben minden olyan állatfajnál, mely fizikailag képes rá, és nem maradt volna fenn az emberi történelem nyolcezer éve alatt, és nem épülne az emberi társadalom arra a hierarchiára, amelynek a kialakításában az agresszió mindig is szerepet kapott, és szerepet fog kapni. Hogy ha kiirtanánk az emberekből az agressziót, akkor juhokat kapnánk, és nem hinném, hogy a társadalomnak juhokra lenne szüksége. Tehát, el kell különíteni azokat a dolgokat, amelyekbe nem érdemes beavatkozni, azoktól, amit még tolerálni lehet, ami ellen küzdeni kell, és amit büntetünk.

A másik, hogy milyen lehetőségek vannak az agresszió korlátozására. Nagyon sok mindent felsorolnak, mint az agresszió kiváltó okát, a hányatott gyerekkortól a szegénységig vagy alacsony iskolai végzettségig. De ha mindezen okokat megszüntetnénk, agresszió akkor is lenne. Ennek számtalan oka van. Egyrészt az, hogy vannak olyan genetikai hibák, amelyek közül sokat leírtak, s amelyek ellenállhatatlan módon vezetnek agresszióhoz. Vannak olyan pszichikai zavarok, amelyeknek lényege az agresszió. Balesetek sajnos mindig lesznek, és az agyat ért sérülések egy része is az agresszió fokozódását vonja maga után. Az agressziót a társadalomból tehát még ideális körülmények között sem lehet kiiktatni. Mindennek van egy olyan küszöbe, amit még el lehet viselni, még az elviselhetetlen dolgoknak is. Nyilván elviselhetetlen dolog, például, ha valakit megölnek, de attól még ezt megszüntetni nem lehet, legfeljebb korlátozni. Sőt, van orvosi kezelésre is mód. Viszonylag kevesen tudják, hogy negyvenféle gyógyszer van, amivel az agressziót kezelni lehet, s újabbak is születnek – ezen mi is dolgozunk. Ezeket az eszközöket bevetve tűrhető szintre le lehet szorítani az agresszivitást, de illúzió lenne bármilyen módszertől az erőszak végleges és teljes megszüntetését remélni.

E: Mégis csak úgy látom, hogy van itt analógia a gyűlöletbeszéd szabadsága témával... A „szükséges és elkerülhetetlen mértékű agresszió” érve felel meg az analógiában a „szólásszabadság korlátozhatatlan” érvnek, a másik oldalon „a meg kell védeni a gyerekeket a fizikai és verbális agressziótól” érve felel meg annak az érvnek, hogy „a szólásszabadságnál fontosabb, hogy senki ne érezhesse fenyegetve, megalázva, sértve magát”. Ebbe talán most ne menjünk bele, de abból, amit mondtál, mintha az következne, hogy itt van némi analógia.

A-T. L.: Én nem ebben látok analógiát, hanem – ha már analógiákat keresünk, és tökéletesen egyet értek azzal, hogy az agresszió nem irtható ki – például a drogfogyasztással látom ezt analógnak, amit ugyancsak nem szüntethetünk meg. S ha már a fiatalokról beszélünk, akkor valószínű, hogy a szexuális felvilágosítás sem lesz soha olyan mértékű, hogy hátradőlhetnénk, s azt mondhatnánk, hogy minden rendben van. A nemi úton terjedő betegségeket kezeljük, de gyógyszerekkel ezek nem szüntethetők meg. Az igazi kérdés mindig az, hogy megtaláljuk-e azokat a korlátokat, amelyeken belül ezeket a dolgokat még elviseljük. Azért kulcskérdés, hogy mindez nem szüntethető meg, mert ha nem rögzítjük ezt mindjárt az elején, akkor nagyon sokan elkezdnek illúziókat kergetni, elkezdnek hinni abban, hogy létezik „drogmentes iskola”, „erőszakmentes iskola”, „rossz gyerek-mentes

iskola” – és jégre futnak az érintettek. Ez egy hihetetlenül fontos premissza ahhoz, hogy az iskolai erőszakkal kezdeni tudjunk valamit.

Ez azonban azt is jelenti, hogy, bármily nehéz, be kell ismernünk, hogy kudarcot vallottunk, tévedtünk, tehetetlenek vagyunk, segítségre szorulunk, kifogytunk az eszközökből. Ma egyre több tanár mondja, hogy eszköztelen. Azért eszköztelen, mert nem is kell, hogy neki több eszköze legyen, sokkal inkább mások eszközeit kellene megtalálnia. Azt gondolom, hogy akkor járunk el helyesen az agresszió korlátok közé szorításában, ha elismerjük a saját korlátainkat.

A gyűlöletbeszédrel való analógiában én mást látok: a hozzám érkezett panaszokból gyakran kitűnik, hogy valamifajta lelki terror történt, olyan méltóságsértő kifejezések, helyzetek alkalmazása, ami sokkal bántóbb tud lenni, mint egy pofon. Az elmúlt kilenc év alatt több ezer ilyen esettel találkoztam, ezért azt gondolom, hogy ez egy olyan kérdés, amivel mindenképpen foglalkozni kell. Én abban látom a megoldást, ha egyre inkább közügynek tekintjük az oktatást. Ma nem egészen az, hanem egy szakmai kérdés, csak a felkentek értenek hozzá, a többieknek alig van beleszólásuk. Ha egyre többen fogják azt gondolni – szülők, civilek, helyiek –, hogy a közoktatás egy olyan ügy, amihez szeretnének hozzászólni, amit szeretnének befolyásolni, akkor egyre kevesebb lesz az intézményeken belül a méltóságsértő helyzet. A szülők ugyanis politikailag nem homogének, ezért egyszerűen nem fogják tűrni, ha a tanár megsérti a gyerek méltóságát. Ha a tanár szembe megy a család értékeivel, mindazzal, amit a szülők a közszolgáltatásról gondolnak, akkor a szülők fel fognak lépni, de fel fog lépni az iskola igazgatója vagy a fenntartó is. Ebbe a körbe fognak tartozni – szerintem – az immanens politikai megnyilvánulások, a kokárdahordás vagy a szegfű a hajban, stb. Szóval, ettől mindinkább tartózkodni fognak a tanárok, miközben persze egyre inkább szeretnék a véleményüket elmondani...

E: Ez egy tágabb ellentmondás. Az iskola tárgyilagossága és semlegessége nevében könnyen lehet korlátozni a politikai véleményt nyilvánító tanárt. Csakhogy, amíg a tanár munkavállaló, addig az explicit vagy látens politikai álláspontot kinyilvánító, vagy akár rasszista véleményt képviselő tanuló, sokkal nehezebb korlátozni – különösen, ha tankötelezettségi alapon látogatja az iskolát. De visszatérve az erőszak megelőzésére: ha jól értem, akkor abban mintha egyetértés mutatkozna köztetek, hogy a lehetőségek korán sincsenek kihasználva, akár a nemzetközi tapasztalatok feldolgozása, akár a magyarországi civil vagy nem civil aktivitások felől nézzük?

H. J.: Az biztos, hogy a lehetőségeket nem használjuk ki, de hogy milyen mértékben kellene kihasználni, vagy milyen mértékben kellene erre erőket fordítani, ez egy olyan kérdés, amit nem nekem kell megválaszolnom. Engem az agresszió mint orvos-biológiai jelenség érdekel, nem feltétlenül mint társadalmi probléma.

A-T. L.: Jól érzékelted az egyetértést ebben. Valóban nem használjuk ki a lehetőségeket. Az igazi lehetőségek, szerintem, az együttműködésben vannak. Hogy ez mikor milyen intenzitású, mekkora ráfordítást igényel, és mennyi pénzt raknak mellé, sok mindennek a függvénye. Elképzelhető, hogy egy kistélepülésen néhány egyszerű ötlet is komoly előrelépést jelenthet, egy nagyvárosban, a szakiskolákban, rossz körülmények között akár a beléptető rendszer, a kamera és a biztonsági őr sem tudja jelentékenyen javítani a helyzetet. Ebben nincsenek receptek. Az együttműködés hiánya egyértelmű jele a kudarcnak. Ha ezen a területen nem történik változás, akkor a sajtó hosszú évekre tele lesz ilyen kudarcos



történetekkel. A sajtóban megjelenő történetek ugyanis a kudarcokról szólnak. Mint mi-
kor azt mondjuk, hogy nem tudunk mit tenni, kitoloncolunk egy gyereket az országból, s
azt gondoljuk, hogy ezzel az ügyet megoldottuk – talán a Blahán igen, de máshol valószí-
nűleg nem! Ilyen egyszerű megoldásokat látok egyelőre, s itt az együttműködés két okból
elkerülhetetlen: egyrészt – mint már többször említettem –, mert együttműködés hiá-
nyában kudarc lesz a vége, másrészt, mert az a klub, amibe beléptünk 2004. május 1-jén,
egy ilyenfajta együttműködésre épít. S nem csak a hatóságok együttműködésére, mert ma
már Európában senki nem hiszi, hogy a hatóságok hatékonyan együtt tudnának működ-
ni, ha nincs civil partner mellettük. Csak a civilekkel közösen lehet ezt kialakítani. De
ha létre is jönnek ilyen együttműködések, és sok energiát és pénzt raknak is mellé, akkor
sincs garancia a sikerre, legfeljebb a lehetőségét kapják meg az érintettek, hogy értelmes
megoldásokat keressenek. Ezek nélkül nem marad más hátra, mint az ima.

*E: A szkepszis és az óvatos optimizmus hangja dominálta a véleménynyilvánítást, de azt
gondolom, hogy ez a hang az, ami egy tudományos folyóirathoz a legjobban illik. Nagyon
szépen köszönöm a beszélgetést.*



KUTATÁS KÖZBEN

Agresszió az iskolában

Az elmúlt hónapokban néhány alkalommal a média különféle csatornákon keresztül (tv, országos napilapok) beszámolt arról, hogy néhány iskolában a tanulók agresszív módon léptek fel a tanórákon a pedagógusokkal szemben, és ez több alkalommal oda vezetett, hogy a tanulók fizikailag bántalmazták tanárukat. A közvéleményt az újságok híradásai, illetve az interneten bemutatott, az eseményekről készült mobil-telefonos felvételek sokkolták és széles körű szakmai (és társadalmi) vita bontakozott ki. A történetek nyomán a főváros által fenntartott középiskolákban került sor arra a kutatásra, melynek célja az volt, hogy feltárja, melyek azok a tényezők az iskolákban, amelyekkel kapcsolatos történések az iskolai élet szereplői között elvezethetnek oda, hogy a felmerülő probléma kapcsán a felek agresszív megoldásokat alkalmaznak.

A kérdőíves kutatás mellett 16 darab, a rendőrségtől kapott „problématérkép” alapján kiválasztott iskolában készítettünk az intézmény vezetőjével interjút, valamint az intézmény vezetője által kiválasztott diákok körében fókuszcsoporthoz beszélgetéseket. Cikkünk e beszélgetések tapasztalatairól szól.

A tanulókkal folytatott fókuszbeszélgetések témáját elsősorban az iskolákban tapasztalható agresszió jelensége adta, az, hogy miképpen vélekednek a diákok az iskolájukban és az iskolához kapcsolódó területeken előforduló fizikai agresszióról, és a különböző mértékű fizikai és lelki típusú bántalmazásokról.

Az okok

A tanulókkal folytatott beszélgetések folyamán a résztvevők mindegyike a társadalomban is tapasztalt agresszív viselkedéseket látja az egyik alapvető problémának, amelyek különböző formában betörték az iskolákba. Szintén sokan említették – gyakorlatilag egymás szavába vágva – a média hatását, utalva arra, hogy a mai gyerekek milyen mese és más jellegű filmeket, néznek meg, amelyekből többnyire sugárzik az erőszak, és szinte sugallja a számukra azt, hogy a problémák és konfliktusok megoldása más módon, mint erőszakkal nem is történhet meg.

„A médiának köszönhetően már egészen kicsi gyerekek is sokkal vadabban reagálnak dolgokra, mint ahogyan mi tettük. A kistestvérem is olyan meséket néz néha, amitől még egy felnőtt ember is agresszív lesz.” (16 éves lány)

Problémának látják azt, hogy a „médiavilág” és valóság számos tanuló gondolkodásában összemosódik, és ez nehezen kezelhető helyzeteket eredményez a hétköznapi életükben, cselekményeik során.

„Rendeteg olyan játék van, akár mennyiszer meghalhat, ilyen lövöldözős meg mit tudom én, és lehet, hogy ebből is fakad az, hogy nem fogják fel, hogy az életben az nem



úgy van, hogy odamegyek egy emberhez, jól leszúrom, de utána ő nem fog újjáéledni.” – mondja egy 17 éves lány.

„Szerintem a most ovis gyerekek, ha felnőnek már csak verekedni fognak, ha valami problémájuk lesz, mert a filmekből és a mesékből is csak ezt látják.”

A média mellett, a tanulók szinte kivétel nélkül a szülők felelősségét emelték ki. Úgy látják, hogy az bátorítja ezeket a gyerekeket, hogy látják, nincsenek következményei annak, ha viselkedésükkel, provokálásikkal megfertőzik az iskola légkörét, rendszeresen megbontják a tanítási órák menetét.

Megpróbálták pontosítani, hogy mi a szülők kötelessége a gyermeknevelés során, valamint azt is, hogy mit tehet az iskola az egyre gyakoribb konfliktusokkal kapcsolatban. Alapvetően úgy látják többen is, hogy a gyermekek „sorsa” e tekintetben már a korai években eldőlt, és ezért hangsúlyozzák a szülők és a család feladatát. A későbbiekben – vélik – az iskola vajmi keveset tehet, mert a tanároknak a hagyományos és ma már alig-alig alkalmazható eszközökön túl nincsenek eszközeik, valójában eszköztelenek. „Ha nem kap a gyerek egy megfelelő nevelést, akkor bármit lehet vele csinálni, egy 16 éves embert, már nem lehet visszafordítani... itt bent 45 perc alatt nem lehet. A tanárnak dolga az, hogy fegyelmezzon, de azt kellene, hogy jelentse, hogy ha a tanár azt mondja a gyereknek, hogy te most üljél le és maradjál csendben, akkor annak a gyereknek azt kéne csinálni. Most nem neki kell már megtanítania arra, hogy a tanárt tisztelni kell és a tanár, amit mond, annak úgy kellene lennie...” (17 éves lány)

A tanulók egy másik körének határozott véleménye az, hogy a problémás tanulók esetében a szülőt nem is érdekli, hogy a saját gyereke mit tesz az iskolában vagy azon kívül. „A gyereknevelésben, de már otthontól, de kiskortól kezdve, hogy értelmesen legyenek nevelve a gyerekek, meg azt, hogy a gyerekekkel foglalkozzanak a szülők, mert nincs is velük foglalkozva, azért fájulnak oda, ahova fájulnak.” – mondja egy 16 éves fiú.

A beszélgetések során a tanulók világosan kiemelték, hogy a szülőknek azért is nevelnie kellene a gyereket vagy nevelni kellett volna, mert kamaszkorban már nem segít az, ha a szülő rászól a gyerekére, mert – megfelelő nevelés hiányában – már nincs tisztelet talán a szülők iránt sem. „A szülő a felelős érte, mert a szülő dolga lenne, hogy a gyereket nevelje.” (17 éves lány)

A tanulók többször megemlítették a tiszteletet, amely nagyrészt hiányzik az iskolákból, egyrészt a tanárokkal szemben, másrészt pedig a diákokkal szemben is. Többen említették erre példának a fiúk és lányok közötti kapcsolatok „minőségi” változását, amely nem csak a verbális kifejezések terén, hanem sok esetben fizikailag is megmutatkozik.

Sokan látják ezt úgy, hogy itt mindig olyan dolgokról esik szó, amelyeknek a megoldására az iskola már nem képes, mert ezeket a családokban, a gyermekkorban kell a szocializáció során kezelni. A tekintély tiszteletének a teljes hiányáról számolnak be néhányan, jelezve azt, hogy maguk is elfogadhatatlannak tartják azt a hangnemet és tónust, amelyet néhány osztálytársuk a tanárokkal szemben használ.

„Szerintem ezt nem a tanároknál kellene kezdeni, hanem ezt otthon kéne elkezdni.

Ezt ovis kortól kell, amikor el vannak kezdve a beszoktatáshoz a közösségbe, onnantól kezdve kellene. Igen is mindenki egyenrangú és, hogy ne csináljanak ilyeneket. Egy tanult felnőtt embert de egy alap felnőtt embert, de főleg egy tanult felnőtt embert, hogy egy ilyen szinten ne tiszteljenek, mint amik itt vannak, ahogy beszélnek diákok tanárokkal az egyszerűen hányinger! Nincsen tisztelet!” (17 éves lány)

Komoly problémaként vetették fel többen azt is, hogy a tanulni vágyó diákoknak azért van nehéz dolguk, mert az iskolában néha már titkolni kell, ha valaki szeretne tanulni, ha felnéz a tanárára, és mondjuk a mentorának tekintheti. Akkor az osztálytársak szemében a tanulni vágyó fiatalról olyan kép alakul ki, hogy „becsicskul” vagy „gizdázik”, vagy egyszerűen csak csíra az illető. Ha a diákok megkapják ezeket a jelzőket osztálytársaiktól, akkor ez a helyzet akár a teljes kiközösítésig is elvezethet.

„Valaki okosabb, mint a többiek és elkezdik csúfolni, hogy stréber és elindul egy lelki terror, ami nagyon hosszú ideig tarthat.” (17 éves lány)

Figyelemreméltó volt az is, hogy a diákok kiemelték: az elvált szülők gyerekeinél – szerintük – még több problémát jelenthet a csonka család megléte, mert „elvált szülők nevelik, és nem tudnak rájuk annyit figyelni. Inkább hagyják a barátaikkal lógni őket, akik lehet, hogy sokkal rosszabbat tesznek nekik.” (16 éves lány). Arra is felhívták a figyelmet, hogy az is problémaforrás, ha a szülők újrահázasodnak. A szülők felelőssége, hogy a családtagok közötti kommunikációnak a hiánya vagy rossz minősége ne segítse elő az agresszív megnyilvánulásokat. „A legtöbb gyerek az agresszivitással próbálja leplezni azt, hogy otthon nem működik valami, a szülők közül egy csomóan nem is tudják, hogy milyen a gyerekük igazán, mert otthon csak bevágják magukra az ajtót és nem is kérdezik meg tőlük, hogy mi volt az iskolában.” (18 éves lány)

Az egyik tanuló rámutatott arra, hogy nem meglepő annak a tanulónak az agresszivitása, aki „azt látja, hogy az apja folyton pofonnal old meg mindent, az nagyon kihathat a felnőtt korára, mert azt gondolja, hogy az jó megoldás.” (17 éves lány) A családon belüli agresszivitás kisugárzó hatását többen megerősítették.

Az iskolai agresszív magatartás okait keresve bizonyos mértékig meglepő volt, hogy a tanulók többsége a családból eredő problémákra mutatott rá, jelezve, hogy pontosan érzékelik azokat a nagy horderejű változásokat a családokon belül, amelyekről az elmúlt évtizedben számos kutatás is beszámolt már. Azt is pontosan jelezték, hogy érzékelik azt az értékvesztést, érték módosulást, amely a társadalomban végbement. Néhány esetben úgy vélték, hogy az új, többnyire materiális értékek megjelenése önmagában is forrásává válhat a tanulók egymás, valamint tanáraik közötti összeütközésének.

Hol és milyen formában jelenik meg az agresszió?

A megkérdezett iskolákban a tanulók többsége már találkozott közvetlenül vagy közvetve a verbális és/vagy a fizikai agresszió valamelyik fajtájával.

Annak, hogy mi okozhat egy-egy konfliktust kiváltó eseményt a diákok között számos előre nem látható oka lehet. Kezdődhet a balhé abból, hogy valaki csak ott van. A személyes jelenlét önmagában ok lehet egy másik számára. Ok lehet az illető tanuló öltözködése, vagy éppen szubkultúrája, valahová tartozása is veszélyforrást idézhet elő önmagának. „Az osztályokban a nagy létszám miatt nagyon sok kisebb csoport van, ami csak attól is kialakul, hogy ki milyen zenét szeret, nem kell ennél több és komolyabb ellentét, de máris feszültség van. Az is számít, hogy ki honnan jön.” (18 éves lány)

A különböző klikkek átszólogatnak egymásnak, és nem feltétlenül azért, hogy beszélgessenek egymással, sokkal inkább azért, hogy kötekedjenek, és megpróbáljanak minél markánsabb szöveget közvetíteni a többiek felé: „Beszólogatnak egymásnak ebből majdnem mindig verekedés a vége. A kötekedők szokták kérni, hogy akit bántottak, még ő



kérjen bocsánatot... A lányoknál is sűrűn előfordul, mert azt hiszik, hogy ők a nagylányok.” (18 éves lány)

„Egy gúnyos mosoly miatt is múltkor elkezdte fojtogatni az egyik osztálytársnőnk a másikat” (17 éves lány)

Az agresszió ilyen mértékű megnyilvánulásai előre vetíthetik, hogy nem feltétlenül azért nem fog iskolába járni a tanuló, mert gyengén teljesít a tantárgyakból, hanem mert fél az iskolában, hogy a következő alkalommal már talán le is szúrhatják. (!)

A fiatalok elmondták, hogy egymást uszítják, ha verekedés történik, ilyenkor mindenki megpróbálja felvenni saját mobil telefonjára, az aktuális eseteket, mert jó bulinak gondolják. Aztán jön a csengő, amire a tanuló is utalt és vége lesz az előadásnak. Utána „semminek nézzük egymást, aztán el van intézve az egész”. (17 éves fiú)

Volt, aki azzal érvelt: „hogyan csak jópofának tűnjének, olyan dolgokat is megtesznek, amiket egyébként a »rosszarcok« nélkül nem tennének”. (16 éves fiú) Többen nevetgéltek az elhangzottakon, és úgy gondolták, hogy ez a fajta feltűnés „becsicskulása” a másik tanulónak, hogy esetleg beveszi legközelebb egy jó balhéba a bandavezér.

A tanulók között kirobbanó konfliktusok mögött számos esetben „beszólások” vannak, amelyek szinte mindig többet jelentenek annál, amit a tanuló éppen mond a másiknak. Társadalmi, szociális és kulturális különbségekből adódó feszültségek csapódnak így le, emellett természetesen, hogy az is lehetséges, hogy valaki csak „jópofa” szeretett volna lenni. „Az egyik osztálytársam »rászokott« valamire, amiről úgy gondolta, hogy jó poén és tesztele az idegeimet, hogy elkezdett köcsög gettó niggernek szólítani, én meg mondtam, neki, hogy francia zsidó...” – mondja a 17 éves fiú. A történet elmesélése közben a diák nevetett, és többiek sem találtak ebben semmi kivetnivalót...

A tanulók közül sokan nagyon rosszul viselik a verbális agressziót, és sok esetben keresték, hogyan tudnának ellene védekezni vagy azt, kihez fordulhatnának segítségért. A következő eset azért jellemző, mert mutatja, hogy a konfliktusok nagyon sokszor nem érik el a nyilvánosságig azt a szintjét sem, hogy az osztályfőnök tudomására jusson az eset. „Három éven át piszkáltak, az egyik osztálytársam szavakkal bántott nagyon sokat, és ez sokkal rosszabbul esett, mintha megütött volna. Ha lelkileg valakit folyamatosan bántanak, akkor az mindenre kiható.” (17 éves lány) Egy másik tanuló erről így nyilatkozik: „hiszen a lelki agresszió, amikor valakinek a lelkét bántják meg, az sokkal komolyabb károkat okoz. Igaz, hogy nem látható, de sokkal lassabban gyógyul, mint egy verés vagy ütés helye. A megverés okozta kiszolgáltatottság érzése sokkal tovább érezteti a hatását, mint egy monokli gyógyulása.”

A tanulók jól látják, hogy a szóbeli agresszió lépten nyomon utolér bennünket, nem csak az iskola falain belül hallhatjuk azokat a megszólításokat. A kifejezések egy része a médiából származik, más részét a különféle baráti és más jellegű kapcsolatokról szedik fel a tanulók: „Robotfejű meg droid” –mondja egy 17 éves fiú. Leginkább az jelenti a problémát, ha a kifejezések súlyosan megalázóak („nekem te csak törölköző vagy”). Ezekben az esetekben a tanulók egyetlen megoldást látnak, a szóbeli sértésekre fizikai agresszióval válaszolnak.

Az is gyanítható, hogy a kifejezések mögött az osztályban, az iskolában jelenlévő hierarchia fejeződik ki, amit az érintettek így is igyekeznek megerősíteni, legitimációját folyamatosan biztosítani. A konfliktus lehetősége már a köszönés pillanatában benne van: „Mi van te csicska?” „Szia te csíra.”

Több tanuló úgy gondolja, hogy az iskolában mindenkinek elsősorban magáért kell kiállnia, a pozíciót mindenkinek magának kell elnyernie, mert ez már nem az óvoda, hogy ha valamilyen sérelem éri a diákot, akkor azonnal panaszkodunk a tanároknak, és az osztályfőnököknek.

Az egyik lány hozzáfűzte, hogy „szerinte egy bizonyos agresszív alaphangulat, minden osztályban van egy-két olyan ember, aki piszkálja a másikat, akár fizikailag, akár lelkileg. De vannak kiemelkedő dolgok, amelyekről iskolaszinten vagy osztályszinten megbolydul a társaság”. (18 éves lány) Azt, hogy melyek számítanak kiemelkedő dolgoknak, arról a tanulók elmondták, az például, ha egy tanárt, vagy diákot életveszélyesen megfenyegetnek az iskolában tanuló diákok vagy egy külső banda tagjai. Az egyik iskolában történt, hogy a diák belekeveredett kábítószeres-ügyekbe, amely zsarolásig fajult.

A legsúlyosabb helyzet szemmel láthatóan a szakiskolákban van. Ezt követik azok a szakközépiskolák, ahová olyan tanulók járnak zömében, akiknek a családi háttere, életkörülményei számos problémát rejtenek magukban. Amin a diákok maguk is meglepődnek, azok a kilencedik évfolyamra járó tanulók. Úgy látják, hogy „ezek a gyerekek teljesen mások, mint mi”. „A kilencedikesek, azt hiszik, hogy ők szarták a spanyolviaszt, és bejönnek a terembe és kivágják az ajtót és akkor ő megjött. Na és akkor mi van? – én meg azt mondom, hogy én meg itt vagyok! – már négy éve.” (18 éves lány)

Jelzik, hogy az iskolában néhány tanulónál „a szünet inkább a sértegetések időszaka, kiabálnak, lökdösődnek, verekednek folyamatosan” – mondja egy 17 éves lány. A tanári ügyeletek ezen nem nagyon tudnak segíteni, mert a tanárok egyszerre nem lehetnek több helyen, ráadásul nem szívesen avatkoznak bele a tanulók közötti konfliktusokba, különösen akkor, ha az verekedésbe torkollik.

A problémát tovább növeli, hogy a kitörő konfliktusok után, amiből kisebb vagy nagyobb balhék lesznek az iskolákban, az ügy az iskolán kívül „beszéljük meg” címszóval folytatódik. Az egyik fiú, aki szemmel láthatóan sportolhat valamit, nem sokat beszélt, de megjegyezte, hogy „a fiataloknál, akár jössz-mész mindig a hátad mögé kell nézni”. Az asztaltársaságnál több diák egyetértett ezzel a kijelentéssel, sőt az egyik lány megjegyezte, hogy ő nem egy félős típus, igazi hangadónak számít az iskolában, de „éjszaka, nem merek egyedül hazamenni, még akkor se, ha csak egy félórás útról lenne szó. Halálfélelmem van, komolyan mondom, nagyon sokszor”. (17 éves lány)

Nagyobb konfliktusok esetén a kerület bandái naponta csoportosultak az intézmény előtt, mert egy fiúval akartak elbeszélgetni. Boxerrel és egyéb ütőfegyverek kíséretében érkeztek. Végül az érintett diák elment az iskolából.

A megnyilatkozások jelzik, még akkor is, ha néhány esetben jól érezhető túlzásról van szó, hogy a tanulók egy része pontosan érzi azt, hogy a város egyes pontjai egyáltalán nem biztonságosak, bármikor számíthatnak olyan helyzetekre, amelyeknek a következményei kiszámíthatatlanok. Ebben jelentős szerepet játszik az, hogy hol helyezkedik el az iskola. Jellemző, hogy azokban az iskolákban, ahová magasabb státuszú családok gyermekei járnak (és így az iskolai a város kevésbé veszélyeztetett területén helyezkedik el) nem hangzott el ilyen vélemény.

A felsőbb évfolyamokra járó tanulók arról is beszámoltak, hogy az elmondottak rájuk talán kevésbé jellemzőek.

„Az utolsó évben már nincs annyi energiája a többiek hülyeségére, mint kilencedikben, amikor még mindenki le akarja gyúrni valahogyan a másikat.” (18 éves lány)



Az egyik legfontosabb tanulsága az volt a beszélgetéseknek, hogy a tanulók felhívták arra a figyelmet, hogy az egyes iskolákban biztosan van osztályonként egy-egy olyan tanuló, aki maga az agresszió/agresszivitás forrása. Tetteivel számos esetben hozza nehéz helyzetbe társait és tanárait, akik többször – jobb megoldást nem találva – maguk is agresszívnek tekinthető reakciókkal válaszolnak.

Ezektől a tanulóktól sokan szívesen megszabadulnának, de erre ritkán adódik lehetőség. A beszélgetések alatt megfigyelhető volt egyes tanulók arcán az elkeseredés, valamint az, hogy ezekre a helyzetekre megoldást várnak. Elgondolkodtató, hogy néhány esetben szélsőséges véleményt is megfogalmaztak azzal kapcsolatban, hogy mit tennének azokkal az iskolatársaikkal, akik „megfertőzik” az intézmény és az osztály hangulatát, rettegésben tartják a tanárokat és a diákokat egyaránt. Megdöbbentő, hogy volt egy tanuló, aki annyit tudott hozzáfűzni a problémák kezeléséhez, hogy „Visszahoznám a halálbüntetést!”. (11. évfolyam 18 éves lány) A többiek, akik a beszélgetés résztvevői voltak, érdekes módon ezen a mondaton elmosolyogtak, de senki nem háborodott fel azon, hogy ezzel a szélsőséges kijelentéssel sokkolhatta volna a többi iskolatársát. (Lehet, hogy a szóban forgó lány nem mondta komolyan mindezt, de érezhető volt a hangjában, hogy segítséget vár(nak) az iskola pedagógusaitól, amelyeket ugyan szóban megkapnak, de nem érzik a tanulók ezeknek a hatásait.)

Úgy vélik, hogy az agresszióknak nem csak a fizikai részét kellene felszínre hozni, és megoldani, hanem a szóbeli részét is, amelyek lelki terrorba is átmehetnek, mint ahogy ezt egy diák megfogalmazta: „A tanárok nem veszik elég komolyan a lelki agresszivitást, azt mondják csak, hogy jól van na, nem kell vele törődni”. (18 éves lány)

Jól látszik, hogy a fiatalok történetei alapján kulcskérdés, hogy hol húzódik meg tanulónál, tanárnál a „tűrészatar”. Ezt az egyik tanuló így fogalmazta meg: „azt, hogy ki milyen szintnél mondja azt, hogy őt valamilyen agresszivitás érte, van olyan, akinél már a »jaj, de hülye vagy!« agresszivitásnak számít, van, akinél még egy pofon is csak egy legyintésnek”. (17 éves fiú)

A diákok közötti kapcsolat minősége – számos esetben jelentős eltéréssel – úgy látszik, hogy részben függ az iskola típusától, részben pedig a családi háttértől. Azokban az iskolákban, ahol a tanulók többsége megfelelő családi háttérrel érkezik – ilyenek azok a gimnáziumok, amelyek a ranglisták élén állnak – ott a brutális megnyilvánulások, amelyek adott esetben fizikai bántalmazásokhoz vezetnek ritkábbak, sőt sokszor nem is jelennek meg. Ezeken a helyeken a verbalitás szintjén vezetődnek le a konfliktusok. Azokban az intézményekben, ahol ennek az ellenkezője tapasztalható, gyakoribbak a „látványosabb” konfliktusok, a fizikai összetűzések.

A tanárok szerepéről és felelősségéről

Az iskolában zajló konfliktusok kapcsán talán a legnehezebb helyzetben a pedagógus van. Egyrészt azért, mert a tanulók közötti ügyeket neki kellene többnyire megoldania, másrészt pedig azért, mert számos esetben a problematikus helyzeteknek maga is szereplőjévé válik/válhat.

A legváratlanabb szituációk azonnal az „események közepébe” emelik a pedagógust, és nem lehet azon csodálkozni, hogy a sok esetben felkészületlen tanárok reakció nem megfelelő módon zajlanak le. Egy tanuló meséli, hogy „az egyik tanárt viszont már meg-

fenyegették, mert a tanár rá mert szólni a diákra, hogy az órán ne igyon alkoholt...”. (18 éves lány)

Használó helyzet alakult ki akkor, amikor a pedagógus jó szándékú fellépése váltotta ki a súlyos agressziót: „A probléma az volt, hogy egy iskolán kívüli banda konfliktusba keveredett az iskolán belüli bandával – ezt egy tanárnő megpróbálta megbeszélni velük, hogy valami jó süljön ki az egészből. A válasz az volt, hogy a külső banda megfenyegette a tanárt, hogy agyon lesz verve, megölik, meg hasonlók. Utána a tanárt mindig kísérte valamelyik kollégája haza heteken át, mert félt a tanár. A fenyegetés miatt, nem is tudtak tenni semmit a tanárok”. (17 éves lány) Ezekre a helyzetekre nincs az iskolának, mint intézménynek (szervezetnek) megfelelő válasza. Egyértelműnek látszik az, hogy az érintett iskolák pedagógusai számára olyan programokat kellene biztosítani, amelyek felkészítenék őket az ilyen és ehhez hasonló esetek kezelésére.

A másik, szinte általánosnak mondható problémát az jelenti – mint ezt már korábban jeleztük –, hogy a tanári tekintély hiánya gátlátszalanná teszi a tanulók egy részét. „Az, hogy simán letegeznek a tanárt, elküldik a kurva anyjába a tanárt, meg ehhez hasonlók. Bírálják a tanárt, ők döntenek el, hogy elfogadom -e vagy nem. Bírálják a tanár döntéseit. Most lehet, hogy rosszul dönt/döntött a tanár, mert ő is ember. Egy diáknak ehhez, ilyen formában nincs joga. Van joga elmondani normálisan a problémáit, nem pedig kirohan óráról, behisztizik, kiabál a tanárral – szóval ezt így nem.” (18 éves lány) Ezek azok a „tipikus helyzetek” amelyekről a pedagógusok úgy nyilatkoznak, hogy nincs eszköz a kezükben.

A fókuszbeszélgetések egyik sarkalatos pontja a tanárok és a diákok közötti konfliktusok forrása és a felmerülő problémák kezelhetősége volt.

Általában azt lehet mondani, hogy a diákok elítélik az agresszivitást, amelyeket az iskolatársaik idéznek elő, például bohóckodásból, csak azért, hogy „én legyek az osztályban a menő gyerek, és a többiek irigyeljenek azért, hogy én ezeket is meg merem tenni egy felnőttel/tanárral szemben”.

„Amikor egy tanár órát tartott és az iskola előtt egyes tanulók hangoskodtak, ő pedig rájuk szólt, hogy menjenek arrébb, ne kiabáljanak, mert nem tud órát tartani, a válasz az volt, »Hogy mi a faszt képzelsz magáról?«”

Azt, hogy az iskola és a pedagógusok csekély eszköztárral rendelkeznek, azt a tanulók többsége pontosan látja. A tanulók egy része, vélik, csak a jogait tudja, és ezt kívánja azonnal érvényesíteni. Nagyon gyakori a szülőkkel történő fenyegetőzés: „Hogyan fordulhat az elő, hogy a gyerek azzal fenyegetőzik, hogy behívja az apját, és akkor az apja, hogy nevelte fel a gyereket? – ő is majd megüti a tanárt, és ez miért jó?”. (16 éves lány)

„Valami jegyről volt szó, amit igazságtalannak érzett, és a tanár be is szólt a diáknak, burkoltan lehülyézte, erre a gyerek kicsit elborult és ráborította az asztalt a tanárra. Aztán behívták az apukáját, aki utána ezt szintén megcsinálta.” (18 éves fiú)

A tanárok és diákok közötti konfliktusoknak szinte minden esetben valamilyen előzménye volt. Az esetek többségében az, amit többen és sokszor hangsúlyoznak, hogy „tanárfüggő” ez a probléma. A tanulók tudják, hogy egy-egy tanárnál meddig lehet elmenni, és azt pontosan látják, hol van a határ. A pedagógus számára nehezen kezelhető helyzetek sora alakulhat ki akkor, ha tanulók rá tudnak tapintani gyenge pontjaikra. Úgy látjuk, hogy az elindult folyamatokat már ritkán lehet visszafordítani.

A következő történet elmesélője is többek között ezeket a problémákat feszegeti. Az egyik osztálytársáról beszélt, aki „elkezdett ott hisztizni, hogy mit képzelsz magáról a ta-



nár, hogy négyest mer adni – a tanár mondta, hát kislányom nem olyan a rajzod, hogy ötöst tudjak adni... de a kiscsaj mondta, hogy már pedig neki azonnal írjon be egy ötöst. Hasonló jelenet volt tavaly is, amikor a tanárnő adott neki egy hármast, és a csajsi felállt az asztalra ordított, hogy te nem tudsz osztályozni. A tanárhoz hozzávágott mindent, amit lehetett (táskát, flakont, üveget). A tanárnő teljesen kiborult elkezdett bömbölni az osztályban, rácsapott az asztalra. Mindenki kiabált, ordított és akkor bejött a gondnok, hogy mi történik itt?”. (18 éves lány)

Az is nehezen vitatható, éppen a diákok által képviselt logika nyomán, hogy ti. „a tanár is ember”, a pedagógusok sok esetben maguk válnak az agresszió forrásává átgondolatlan megjegyzéseikkel, esetleg tetteikkel. „Hogyan lehet azokat a problémákat megbeszélni, amikor egy tanár a diákok fejére azt vágja, hogy te igazából nem azért vagy itt mert tehetséges vagy, hanem azért vagy itt, mert ez egy elemi iskola, és csak akkor támogat minket az »állam-bácsi«, ha meg van a kellő létszám, és te voltál a 25 főből a 25-dik, így fel kellett, hogy vegyünk...” (18 éves lány) Amikor elmesélte a történetet, a tanuló ami nem most történt vele, még akkor is érezni lehetett a hangjában, hogy nagyon bántva érezte magát, amit a tanár mondott róla. (A beszélgetéseknél többen jelezték, hogy nekik is voltak hasonló élményeik.) Egy lány közbeszólt, hogy neki, is ezeket szokták mondani meg azt „hogy miért jöttél te ebbe az iskolába, te egy szar vagy”. (17 éves lány)

Az osztályfőnök szerepe

A beszélgetések közben több tanuló jelezte az osztályfőnök kulcsszerepét és felelősségét azoknál a konfliktusoknál, ahol tanárok és diákok közötti problémákra kell reagálni. Meghatározó jelentőségű a számukra az, hogy milyen szinten volt érzékeny az adott tanár, és az osztályfőnök az eset megoldása kapcsán.

A tanulók véleménye abban megegyezik, hogy az osztályfőnök karakterének jelentős szerepe van/lesz abban, hogy az osztályokban milyenné válik a közösség hangulata, és a tanulók egymáshoz fűződő kapcsolata. Azt is fontosnak tartották, hogy mennyire tudja/akarja képviselni az osztály érdekeit akár iskolai, vagy iskolán kívüli kérdésekben. „Szerintem az osztályfőnök feladata elsősorban az lenne, hogy az osztálya mellett kiálljon, akkor is, ha nem túl jó az osztályközösség” – fogalmazta meg egy fiú.

A tanulók elmondták, hogy az osztályfőnöknek az egyik legfontosabb feladata az lenne, hogy az egyre sűrűbben előforduló konfliktusok esetében elősegítse az ügyek gyors kivizsgálását és az, hogy a vezetőséggel egyetértve a megoldások kialakításában is szerepet játsszon.

Ugyanakkor az felszínre került a beszélgetésekben, hogy a tanulók érzékelik, hogy az osztályfőnök szerepe sokszor nem kap megfelelő hangsúlyt. Ez véleményük szerint azért van, mert a tanárok nem mindig tudják kezelni a felmerülő problémákat, illetőleg nem kezelik határozottan a konfliktusokat, és „ha az osztályfőnöknek nincs pozitív befolyásoló tényezője, egy karaktere, akkor az osztályban kialakulnak a klikkek, és előbb utóbb kettéválik az osztály és utáljuk egymást, és majd a sulis után megbeszéljük a többit”. (17 éves lány)

Azt, hogy az iskolákban a tanulók milyen pedagógiai megoldásokat tekintenek pozitív eredményeknek a különböző problémáikra, azt az osztályfőnökhöz való viszonyuk is erőteljesen meghatározza, és az „osztályon belül is csak az a baj, hogy nálunk az osztályfőnöki óra az nem abból áll – mármint a problémák kezeléséből –, hanem abból áll, hogy

beírja a hiányzásokat. Ahelyett, hogy leülne az egész osztály és megbeszelné a problémákat. A legnagyobb probléma, ha az osztályfőnökünkkel hiába beszélünk, az semmit sem tud csinálni, azt mondja, hogy nyeljük le, ilyen az élet”. (18 éves fiú)

„A problémákat megbeszéljük, vannak különböző lépések, de igazából nincs eredménye. Nagyon sok fórum volt már a problémák kapcsán, idén négy vagy öt ilyen volt. Az igazgatóval is, küldöttgyűlések is, de eredmény nem nagyon van. Jó van az a csaj, akit ezek szerint kirúgtak, de több ilyen ominózus embert rúgtak ki idén, de nem hiszem, hogy változna valami...” (18 éves lány)

Az iskolákban több diák jelezte, hogy „lenne mit megbeszélni, és hát nem beszélünk meg semmit”. (17 éves fiú)

Mindenképpen problémát jelent az, hogy a pedagógusok egy része „kiégett” és inkább csak a „túlélésre” játszik. Szeretnék, ha a tanóra, a tanítási nap véget érne, és elhagyhatnák az iskolát. „Az volt neki a legfontosabb, hogy majd hétvégén elmegy wellness-hétvégére, hogy kipihenjen minket.” (18 éves lány)

Tovább növelte a gondokat a tanulók megítélése szerint az, hogy számos iskolát összevontak. Ez rendkívül heterogén tanulói összetételeket eredményezett, amelyet a pedagógusok még kevésbé tudtak kezelni. Az egyik tanuló meglátása szerint talán azért sincs annyi ideje foglalkozni az osztályfőnöknek az osztályával, és azon belüli kisebb nagyobb nézeteltérésekkel, mert „mostanában nagyon sok iskolát összevontak, új osztályok születtek, és az osztályok között is nagy különbségek vannak.... az osztályfőnök ki is nyilvánítja, melyik csoportot kedveli az évfolyamon belül, és ez nekünk nagyon rosszul esik...”. (17 éves lány)

Mindebből az következett, hogy az iskolabezárások nyomán az új iskolákba jelentősen eltérő tudású és szociális háttérű diákokat is felvettek. Ilyen helyzetekre régebben nem volt példa. Mindez fellazította az iskola fegyelmét, és egzisztenciális kényszerek miatt kiszolgáltatottá tette a tanárokat – vélték a diákok. „A sok iskolabezárás, és épp, hogy nem zárták be a miénket – ha jól tudom –, és így már mindenkit felvettek ide!” (17 éves lány) „Itt mindenkit felvettek szabályszerűen, ide most már nem szűrik ki az olyanokat...” (18 éves lány)

„Csak hát úgy volt, hogy bezárják ezt az iskolát, ha nincs elég létszám, és így mindenkit felvettek. Tavaly négy osztály indult, jövőre nyolc osztályt akarnak indítani. Nem férünk el!” (17 éves lány)

Megpróbáltuk körül járni a beszélgetés során, hogy van-e a tanulóknak elképzelésük arról, hogy milyen tanárt tartanának a maguk számára ideálisnak? A tanulók közös egyetértésben elmondták, hogy elsősorban azt, aki kezelni tudja a konfliktusokat. Azt sem tartják jó megoldásnak, ha megfelelő tanár hiányában a tanulók egymás között intézik el a vélt vagy valós konfliktusait, amelyek a szóbeli agresszivitáson át egészen a fizikai bántalmazásig is elmehetnek.

Fontosnak tartják, hogy a tanárnak legyen kiállása, vegye észre az osztályokban kialakult csoportokat és az eltéréseket tudja kezelni, valamint nélkülözhetetlen, hogy a tanár képes legyen személyének és a szavának nyomatékot adni. Érdekelje és figyeljen oda arra, hogy az osztályában a tanulók között milyen az osztály légköre, és ezt képes legyen befolyásolni.

A tanulók szerint nem fogadható el az a pedagógusi magatartás, amely különbségeket tesz az osztályon belül a tanulók között. Milyen pedagógus az, kérdezik, aki „különbsége-



ket tesz az osztályban a klikkek között, kihangsúlyozza, hogy ki melyik csoporthoz tartozik, és ennek függvényében kommunikál az osztállyal. Ahelyett, hogy megpróbálná az osztályát összefogni, és azt közvetíteni, hogy *Ti egy osztály vagytok...*” (17 éves lány)

Megfelelő pedagógia megoldások hiányában, előfordulhat, hogy az iskola szabad prédává válik azon tanulóknak, akik veszélyeztetik az iskolákban a tanárokat, diákokat szóbeli agresszivitásukkal, és sok esetben nem riadnak vissza a testi erőszak alkalmazásaitól sem. „Csak az a baj, hogy ezekre a magatartás-problémás gyerekekre sem születik megoldás, mert nem akarják észrevenni a tanárok. Pedig ezeket a problémákat a fegyelmi szinten való megoldás jelenthetné, és lenne hatékonysága is az iskolában. Így az iskolában összegyűlik 10–20–30 diák, és így alakul ki, hogy az iskolában ilyen dilinyós gyerekek vannak.”

Fontos felismerés volt az is, hogy a diákok igényelnék azt, hogy „megtanítanák nekünk a tanárok, hogy hogyan kellene kezelni ezeket a konfliktusokat.” Ehhez képest meglehetősen kevésnek és erőtlennek tartják azt, ha a pedagógusok módszerei csak a diákok fenyegetéséig terjednek. „Ne fenyegetőzzenek a tanárok, ha ilyen eset még egyszer előfordul akkor a diák ki lesz rúgva, és semmi ügymenet nincs, amit az iskolában elkövetett... Ezeket az eseteket a tanárok nagy része eltussolja, mert attól félnek, hogy elfogynak a diákok, vagy nem tudom. Talán még túl kedvesek is (persze már amelyik...). A szóbeli agresszióknak sincs semmilyen következménye.” (17 éves fiú)

Az elmondottak alapján megállapítható, hogy az iskolai konfliktusok kezelésében meghatározó szerepe van (lenne) az osztályfőnöknek. Ehhez azonban a jelenleginél sokkal alaposabb és célirányosabb felkészítésben kellene őket részesíteni, amely lehetővé tenné számukra a szóban forgó kérdések szakszerűbb megoldásait.

Konfliktusok etnikai színezettel

Az iskolai konfliktusoknak az egyik legsúlyosabb válfaja az, amikor a tanulók közötti összeütközések etnikai színezetet kapnak. A középiskolákban, különösen a szakiskolákban egyre nagyobb számban jelennek meg roma származású tanulók, akiknek az iskolai beilleszkedése számos problémát vet fel. Az integrációs folyamatban konfliktusok sokasága keletkezik, amelyek – legyen szó tanulóval vagy magatartással összefüggő dolgokról – az iskolában etnikai dimenziót kapnak, s amelyeket az iskolák és pedagógusaik számos esetben így is kezelnek.

A diákok egy része a kialakuló helyzetekben csak azt közvetíti, amit a médiában, a családban és esetleg az iskolában tapasztalt. Nagyon ritkán lehet olyan diákkal találkozni, akinél az előítéletes gondolkodás már mélyen beágyazódott a személyiségébe. Sokkal inkább valamifajta mintakövetésről van szó, amely a környezettől megerősítéseket kaphat.

Az mindenképpen tanulságos volt, hogy az interjúk készítése alatt a diákok túlnyomó többsége nem utasította el a roma származású (vagy annak vélt) osztálytársait, ám ha a problémák velük voltak kapcsolatosak, hozzátették, hogy „persze” roma származásúak. „Nekem sincs effektíve bajom a cigányokkal, hogy azért mert ők azok, hanem ahogy viselkednek. Az állandó hóbörgések, én vagyok ez meg az, és akkor lehúzlak, mert én megtehetem.” (17 éves fiú)

A fókuszbeszélgetésen a többi tanuló is egyetértett az elhangzottakkal, és előkerültek a mindennapi konfliktusok a cigány származású tanulókkal szemben, amelyekben a különböző problémák forrása nem a cigány származás, hanem sokkal inkább az, hogy a roma tanulók többségénél nincs megfelelő „szociális érettség”, az, ami lehetővé tenni számukra

is azt, hogy az iskolákban a viselkedésükkel ne provokálják a többi tanulót és a tanárokat. „Volt rá példa, hogy a WC-re nem lehetett bemenni, mert bezárkóztak, össze-vissza köpködték a tükröket. Azt gondolta, hogy ő a nagylány, és mindennek elmondott. Én kérdeztem tőle, hogy mégis mit képzél magáról? De ennyi. Nem megyünk bele ilyen csatákba, mert jön a családja aztán ad nekem... berángatnak a susnyásba.” (18 éves lány)

Voltak olyan megszólalók is, akik igyekeztek a problémát megfordítani és azt a társadalmi közhangulatot képviselni, amely szerint a roma társadalom agresszivitásának növekedését a többségi társadalom által nyújtott kedvezmények és támogatások váltják ki. „Mondjuk nekem semmi bajom a cigányokkal, de az is közrejátszik – szerintem –, hogy ő most cigány, és így bármit megtehet. Ezt ők váltják ki, ez nem rosszindulat, vagy »antiszemizmus«. Amikor vége az óráknak és az iskola előtt beszélgetünk, cigizünk, akkor többször jöttek, hogy kérjenek egy-egy cigit, de mi nem adtunk nekik, és akkor már ordibáltak, hogy persze, csak azért nem kínáljuk meg őket a cigivel, mert ők cigányok, és a cigányok nem kapnak semmit. Csak segílyt meg stb.”

Az interjúk alatt a diákok egy része többször visszatért a cigány származású tanulók iskolában tett fenyegetőzéseire. Ezeknek a hangneme számos esetben komoly riadalmat váltott ki, ami elvezethetett odáig, hogy a tanulót a szülők elvitték az iskolából. „Csapkodja a padot, leszúrat minket disznóölő késsel, hívja a barátait, hogy leszúrjanak minket disznóölő késsel. Meg ilyenek. Egyszer kölcsönkértem a könyvét, és azt mondta, hogy ha a mai napig nem adom vissza, akkor én a halál fia vagyok. Meg ilyenek. Jó én csak kinevettem, nem vettem komolyan. Nem normális szerintem, de ő biztosan komolyan mondta.”

A roma tanulókkal összefüggő konfliktusok között több tanuló véleménye szerint a roma szülők felelőssége is, mint általában a szülők felelőssége felvetődik, illetve felvethető. Többen hangsúlyozzák, hogy az olyan esetekben, „ahol van 8 vagy 9 gyerek egy kisebbségi családban, akkor is felelős lenne a gyerekért, csak hát az ember tapasztalatok alapján azt mondja, hogy nem érzi a felelősségét egy ilyen szülő. A gyerekek azért nincs annyi felelőssége, mint a szülőnek, mert a gyereket nevelni kéne elvileg”. A mondatok mögött számos esetben az áll, hogy a szociális hátrányok és az eltérő kulturális háttér a többségi társadalomhoz tartozó tanulók számára is teremt(het) olyan helyzeteket, amelyeknek a kezelését ők is csak konfrontatív megoldásokkal tudják elképzelni.

„Azokkal van a probléma, akik agressziókat váltanak ki a viselkedésükkel, és olyan helyzeteket produkálnak, amelyek – szerintük – viccesek, de sok tanulóból értetlenséget és sok esetben dühöt vált ki.” „Máshogy viselkednek. Más az a kultúra, szerintem, amit képviselnek. Ez egy nagy szó, de tényleg. Egy tizenharmadikos nem fog a büfé elé leülni és pénzt kéregetni. Még viccből sem.”

A roma tanulók esetében az iskolákban számos fiatal jelezte, hogy a problémákat a családján keresztül, azok bevonásával akarja erőszakkal megoldani. Agresszivitásukat erősíti annak a tudata, hogy ezáltal – úgy vélik – biztos háttérrel rendelkeznek. A tanárok a tanulók véleménye szerint ezekkel a helyzetekkel egyáltalán „nem tudnak velük mit kezdeni, de tényleg nem tudnak, mit tenni, mert igazából benne van ez az egészben, hogy a tanár nem ütheti meg, nem szólhat rájuk abszolút semmit, mert akkor megy a Roma Önkormányzathoz, és aztán akkor majd bemószerolja őket, és abból nem jön ki senki sem jól”.

A tanári tehetetlenségre mutatott rá egy másik tanuló is: „Nekem az, az érzésem, hogy a tanárok nem nagyon merik kirúgni az ilyeneket, akik ezeket megmerik csinálni, olya-



nokat, hogy biztos, hogy egy fehér embert száz százalék kirúgtak volna azonnal, ezzel a csajjal már csomószer volt hasonló helyzet, és csak most rúgták ki. Félnek a tanárok – szerintem – biztos. Sokszor beszélek az osztálytársaimmal is ezekről, és tanárok nem tudnak mit csinálni velük”.

Összegzés

A tanulók az iskolai konfliktusok megoldásában kulcsszereplőnek a pedagógusokat tekintik. Ugyanakkor jól látszik, hogy érzékelik azt, hogy a feladatok megoldásához a pedagógusok csekély eszköztárral rendelkeznek. Az is világos a tanulók egy része előtt, hogy a közoktatásban lezajló folyamatok nem minden esetben kedveznek az agresszió megfékezésének. Az iskolabezárások és összevonások sok esetben olyan tanulói összetétel kialakulásához vezetnek, amely kezelhetetlen a pedagógusok számára.

Azt is megfogalmazták a tanulók, hogy nem lehet ezt a problémát a szülők felelőssége nélkül tárgyalni. Sokan úgy látják közülük, hogy azokban az esetekben, amikor a szülői ház nem tett meg mindent a nevelés terén, akkor már az iskolának csak csekély reményei lehetnek a sikeres kompenzációra.

Különösen a szakiskolák esetében jelent meg az, hogy az iskolai konfliktusok egy részének erős etnikai színezete volt, amelynek az eredete abban kereshető, hogy ezekben az iskolákban sokkal magasabb arányban jelennek meg a roma származású tanulók, mint az érettségit (is) nyújtó középiskolákban. Az ilyen jellegű problémák kezelésére az iskoláknak és a pedagógusoknak nincsenek módszereik és megoldásaik.

Mayer József & Vigh Sára

Társadalmi-dráma az oktatás szolgálatában

A színházi nevelés és az „iskolai erőszak”

„Mivel a színház (...) határszituációkat hordozó, veszélyes, önmagát megkétszerező játék, konvencióknak kell szegélyezniük: olyan eszközöknek, melyek a helyszínt és magát az eseményt biztonságossá teszik. Biztos térben, biztonságos időben a cselekvések egészen a szélsőségekig is elmehetnek, s még szórakoztatnak is.”

(Richard Schechner: A performansz)

Az itt olvasható esettanulmány egy olyan kutatás részeként született, amely a színházi nevelés pedagógiai hatékonyságával, hatásaival, recepciójával foglalkozik, és kiemelten e módszer társadalmi hasznosságát vizsgálja. Konkrétabban azt a tanulási folyamatot, amely a színházi nevelés terében jön létre, és amelyben a társadalmi, illetve a társas együttéléssel kapcsolatos tudások, készségek, tapasztalatok megmozdulnak, egyeztetésre kerülnek, és újrafogalmazódnak. A kutatás egy kiválasztott színházi nevelési program recepcióját vizsgálta különféle befogadói csoportok körében. A közel 10 hónapos, kvalitatív módszereket alkalmazó kutatás során végigkövettem a legnagyobb magyarországi színházi nevelési társulat, a Káva Kulturális Műhely egy programjának teljes kidolgozását



nokat, hogy biztos, hogy egy fehér embert száz százalék kirúgtak volna azonnal, ezzel a csajjal már csomószer volt hasonló helyzet, és csak most rúgták ki. Félnek a tanárok – szerintem – biztos. Sokszor beszélek az osztálytársaimmal is ezekről, és tanárok nem tudnak mit csinálni velük”.

Összegzés

A tanulók az iskolai konfliktusok megoldásában kulcsszereplőnek a pedagógusokat tekintik. Ugyanakkor jól látszik, hogy érzékelik azt, hogy a feladatok megoldásához a pedagógusok csekély eszköztárral rendelkeznek. Az is világos a tanulók egy része előtt, hogy a közoktatásban lezajló folyamatok nem minden esetben kedveznek az agresszió megfékezésének. Az iskolabezárások és összevonások sok esetben olyan tanulói összetétel kialakulásához vezetnek, amely kezelhetetlen a pedagógusok számára.

Azt is megfogalmazták a tanulók, hogy nem lehet ezt a problémát a szülők felelőssége nélkül tárgyalni. Sokan úgy látják közülük, hogy azokban az esetekben, amikor a szülői ház nem tett meg mindent a nevelés terén, akkor már az iskolának csak csekély reményei lehetnek a sikeres kompenzációra.

Különösen a szakiskolák esetében jelent meg az, hogy az iskolai konfliktusok egy részének erős etnikai színezete volt, amelynek az eredete abban kereshető, hogy ezekben az iskolákban sokkal magasabb arányban jelennek meg a roma származású tanulók, mint az érettségit (is) nyújtó középiskolákban. Az ilyen jellegű problémák kezelésére az iskoláknak és a pedagógusoknak nincsenek módszereik és megoldásaik.

Mayer József & Vigh Sára

Társadalmi-dráma az oktatás szolgálatában

A színházi nevelés és az „iskolai erőszak”

„Mivel a színház (...) határszituációkat hordozó, veszélyes, önmagát megkétszerező játék, konvencióknak kell szegélyezniük: olyan eszközöknek, melyek a helyszínt és magát az eseményt biztonságossá teszik. Biztos térben, biztonságos időben a cselekvések egészen a szélsőségekig is elmehetnek, s még szórakoztatnak is.”

(Richard Schechner: A performansz)

Az itt olvasható esettanulmány egy olyan kutatás részeként született, amely a színházi nevelés pedagógiai hatékonyságával, hatásaival, recepciójával foglalkozik, és kiemelten e módszer társadalmi hasznosságát vizsgálja. Konkrétabban azt a tanulási folyamatot, amely a színházi nevelés terében jön létre, és amelyben a társadalmi, illetve a társas együttéléssel kapcsolatos tudások, készségek, tapasztalatok megmozdulnak, egyeztetésre kerülnek, és újrafogalmazódnak. A kutatás egy kiválasztott színházi nevelési program recepcióját vizsgálta különféle befogadói csoportok körében. A közel 10 hónapos, kvalitatív módszereket alkalmazó kutatás során végigkövettem a legnagyobb magyarországi színházi nevelési társulat, a Káva Kulturális Műhely egy programjának teljes kidolgozását

és színreviteli folyamatát, majd csoportos és négy szemközti interjúkat készítettem a létrejött programban résztvevő gyerekekkel és pedagógusaikkal.¹ Mivel a kutatás vizsgálati terepévé tett színházi nevelési program a kortárs csoporton belül megvalósuló bántalmazással, és az áldozattá válás különféle helyzeteivel foglalkozik, munkám hozzájárulhat „az iskolai erőszak” problémájával foglalkozó aktuális tudományos törekvésekhez, illetve pedagógiai javaslatokhoz is.

Bevezetés

Az itt következő esettanulmány megértéséhez azonban nélkülözhetetlen, hogy az olvasó előzetesen birtokában legyen néhány alapvető információ a kapcsolattal, hogy mi is az itt többször említett „színházi nevelés” (1), mi is a „Káva Kulturális Műhely” (2), hogyan is épül fel és működik a kortárs csoporton belüli erőszakkal foglalkozó színházi nevelési program (3). Illetve, hogy az itt prezentált esettanulmány milyen kutatási kontextusba illeszkedik, milyen módszerrel, milyen kérdésfeltevések mentén készült (4).

(1) A *színházi nevelés* a színház, a dráma és a dráma-pedagógia eszközeivel dolgozó pedagógiai gyakorlat. Valójában egy körülbelül három órás, iskolai osztályoknak tartott foglalkozásról van szó, amely (alkalmazkodva a résztvevők korosztályi érdeklődéséhez és sajátosságaihoz) egy-egy társadalmi vagy társas együttéléssel kapcsolatos problémát dolgoz fel színházi jelenetek és drámás módszerek segítségével. Ez azt jelenti, hogy egy előzetesen megfogalmazott, és színházi jelenetek formájában színre vitt, feltételezetten a gyerekek mindennapi életében jelenlévő, és őket hétköznapi élethelyzeteikben kihívások elé állító problémát a színház felkínálta különféle szerepeken és játéklehetőségeken keresztül „járhatnak be” a résztvevők.²

(2) A *Káva*, az a színházi nevelési csoport, ahol kutatásomat végzem, 1994 óta működik. A Marczibányi Téri Művelődési Központban tartják programjaikat a 8–18 éves korosztály számára. Kutatásom évében, a 2007/2008-as évadban a társulatnál 8 színész-drámatanár dolgozott, és ebben az évadban a csoport 136 színházi nevelési foglalkozást tartott 5 különböző témában. Ezek a témák a következők voltak: Az idők helye a családban és a társadalomban (Szent Család); Dominancia, előítéletek, kirekesztés (Digó); barátság, tolerancia, elfogadás (Istenek ajándéka); a kábítószerelés kapcsán a felelősségről és a családon belüli kapcsolatokról (Flashback); illetve végül a kutatásomban is szereplő Hinta című foglalkozás, a kortárs csoporton belüli bántalmazásról és az áldozat helyzetéről.³

(3) A *Hinta* című *színházi nevelési program* 11–12 éveseknek (5.–6. osztályosoknak) szól, és a kortárs csoporton belüli erőszakkal és bántalmazással, illetve konkrétan az áldozattá tétellel, az áldozattá válással, az áldozati szereppel, a megfélemlítés helyzeteivel foglalkozik.⁴

1 A kutatás a Káva Kulturális Műhely megbízásából készül elsődlegesen azzal a céllal, hogy megfelelő tudáshoz jussunk a foglalkozásokon megvalósuló tanulási folyamatról, a program hatásairól és hatékonyságáról, valamint pedagógiai sikerességéről.

2 Néhány magyar nyelvű szöveg a módszerről: Bolton, Gavin: A tanítási dráma elmélete, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993; Neelands, Jonathan: Dráma a tanulás szolgálatában, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1994.

3 Továbbiak a Káváról és színházi nevelési foglalkozásairól a csoport saját honlapján található: www.kavaszhaz.hu.

4 A Káva *Hinta* című programján az elmúlt évadban 42 iskolai osztály vett részt, vagyis körülbelül ezer, 11–13 éves gyerek.



A foglalkozás egy olyan történet köré szerveződik, amelyben egy játszótéren négy fiatal tölti együtt az idejét. Egyikük azonban folyamatosan alárendelt és kiszolgáltatott viszonyba kerül a többiekhez képest. Az egymást követő helyzetekben ennek a kiszolgáltatottságnak, áldozati pozícióba kerülésnek illetve az ebből való kitérés képtelenségének különböző variációi játszódhatnak le. A történet mikrovilágában tehát egy, az erőszak és az áldozattá tétel aktusai által uralt, ezek mentén szerveződő tér jön létre. A foglalkozás által felvetett probléma (az agresszivitás, a bántalmazás) ily módon nem egy leküzdendő, leküzdhető ellenségként jelenik meg, hanem egy sajátos teret („az erőszak játszótérét”) létrehozó jelenségként jön létre. Az ebben a térben létrejövő kényszerpályák és cselekvési lehetőségek lesznek a foglalkozás témái. Vagyis a feladat ebben a térben a mozgáslehetőségek keresése, illetve cselekedeteink és perspektíváink reflexíbbé tétele lehet. A foglalkozás ennek érdekében lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy a megszokottól eltérő módokon járják be és tapasztalják meg ezt a teret, illetve a benne létrejövő viszonyokat. Hiszen ebben a játéktérben az erőszak relációi nem az erőszak elszívését szolgálják, hanem azt, hogy a gyerekek védett keretek között, de „élesben” tapasztalják meg ezeket a relációkat, és ezáltal tegyenek szert saját tapasztalatokra, illetve saját készségekre a tapasztalataik kezelésében.

(4) A kutatás nyomán elkészült *esettanulmányok* tehát a Hinta című színházi nevelési foglalkozás csoportonként különböző recepcióját hivatottak bemutatni. Az esettanulmányok minden esetben a foglalkozáson való részvétel, a gyerekekkel folytatott csoportos beszélgetés, és a foglalkozáson jelenlévő pedagógussal készített félstrukturált interjú alapján készültek. Az ezek nyomán született elemzések a következő kérdések mentén bomlanak ki:

- A bántalmazásnak milyen mechanizmusai vannak jelen az adott osztályban?
- Milyen egyéb mechanizmusok határozzák meg a csoport-dinamikát?
- Hogyan kezeli az iskolai pedagógia a bántalmazás jelenlévő mechanizmusait?
- Hogyan mozdulnak meg a bántalmazáshoz kapcsolódó jelentések a színházi nevelési foglalkozás nyomán? Milyen tanulás történik ezzel kapcsolatban?
- Hogyan ér össze (erősíti vagy gyengíti egymást) az iskola és a színházi nevelési foglalkozás pedagógiája a bántalmazással kapcsolatban?

Az itt olvasható esettanulmány szintén ezekre a kérdésekre válaszol a *Hinta* programon részt vett egyik osztállyal szerzett tapasztalatok alapján.

Sajátossága, hogy ebben az osztályban egy a pedagógussal kialakított partnerségen, és a gyerekek közötti szolidaritás erősítésén alapuló pedagógia működik a hétköznapiakban, amelynek nyomán egy durvának tűnő közegben az iskola mégis valamiféle alternatívát nyújtó burokként képes működni. A kérdés, hogy miként alakulnak és kerülnek kezelésre a bántalmazás mechanizmusai ebben a közegben, és a színházi nevelési foglalkozás hogyan mozdítja meg az ezzel kapcsolatban kialakult jelentéseket.

„De mi tényleg meg tudjuk oldani!” Esettanulmány egy Budapest belvárosi iskola hatodikosairól.

1. „Az csak egy rövid jelenet volt, de mi így az osztályban annyit gondolkodtunk róla...” A foglalkozás a következő helyzetet viszi színre: egy tanárnő szemtanúja lesz a bántalmazó szituációnak. A jelenlevők (az áldozati szerepben lévő fiú éppúgy, ahogy bántalmazói) köszönnek is neki, ám a tanárnő továbbmegy, és a bántalmazás ugyanúgy folytatódik

tovább. A foglalkozás ezt a jelenetet később „visszajátssza”, majd hirtelen, a lelepleződés drámai pillanatában a szituáció képpé merevedik. A gyerekek ezen a ponton léphetnek be a helyzetbe, oly módon, hogy az egyes szereplők gondolatait hozhatják létre, egyes szám első személyben, mintha maguk a szereplők gondolnák.

Áron (az áldozattá tett fiú) helyében azt gondolják:	Sanyi (az egyik bántalmazó) helyében azt gondolják:	Botond (a „főnök”) helyében azt gondolják:
<ul style="list-style-type: none"> – Meg fog menteni a tanárnő! – Megmondjam? – Örülök, hogy megment! – Végre nem fognak bántani! – Hála az égnek, hogy épp erre jött! 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Megint belekeveredtem!</i> – Megint intőt fogok kapni! – <i>Félek, hogy mi lesz!</i> – <i>Mit mond a szüleimnek a tanár?</i> – <i>Bárcsak meg se ismerne!</i> – <i>Na ezt most megszívom!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Ő nem fél.</i> – Engem még egyszer se kapott el. – <i>Ideges, de nem fél.</i> – <i>Menjen el a tanárnő, hogy folytassuk.</i> – <i>Magabiztosabb, erősebb.</i> – <i>Én vagyok a főnök! – gondolja.</i>

Vagyis egy olyan helyzet jön létre, amelyben áldozatként lehet számítani a tanár segítségére, bántalmazóként tartani kell a cselekedet következményeitől, a „nagymenő” perspektíva pedig viszonylag nehezen tud „sajátként” (E/1-ben) megvalósulni.

Az ezt követő kérdésre, hogy vajon a tanárnő miért megy el mégis, a következő válaszok születnek:

- *Lehet, hogy a tanárnő is fél tőlük.*
- Megverik?
- *Nem, nem!*
- *Lehet, hogy ez nem egy szigorú tanár.*
- *Vagy nem akar belekeveredni.*
- *Én tényleg nem értem, hogy miért nem megy oda?*
- *Szerintem, azt gondolja: már biztos nem folytatják, mert itt voltam!*
- *Iskolán kívül van, végül is nem sok köze van hozzá.*

Ez a momentum, vagyis, hogy „miért nem megy oda a tanár?” mind a foglalkozás terében, mind utólag problémaként jelenik meg.

„Ami őket igazából piszkálta, az a tanárnő szerepe. Nem tudom emlékszel-e arra a részre, amikor jött a tanárnő az utcán és szó nélkül továbbment. Sokkal inkább ezt firtatták, hogy milyen a tanári magatartás. És hogy a tanárnő, ő hogy viselkedett, miért nem lépett közbe?” – mondja az osztály dráma tanára, egyben alsó tagozatos osztályfőnöke. Szerinte a foglalkozás „mindenféleképpen igényelt egy utóbeszélgetést, egy levezető beszélgetést”, és ott foglalkoztak is ezzel a helyzettel. „Tehát főleg a tanárszerepről beszélgettünk (...) Én arról beszéltem nekik, hogy nem szabad, hogy ez legyen a természetes, hogy ez legyen a természetes tanári szerep. (...) Mert én tudom, hogy nekik a tanár az, akire számítaniuk kell.”

- *„A tanárnő nem szólt közbe – mondják a gyerekek.*
- *Hát arról sokat beszélgettünk drámaórán.*
- *Az úgy tényleg komoly probléma volt.*
- *Igen, drámaórán. Hogy miért nem szólt?*

– *És arra jutottunk, hogy nem érdekelte. De Éva néni mondta azt, hogy hát azért ez elég gáz.*

Hát hogy ez nem kéne, hogy a tanár ezt látta, hogy ott valami gáz van. És inkább ezt mondja: én nekem semmi közöm hozzá, mit csinálnak. Hát szóval, azért ennyi emberség, azért lehetne benne.

– *Az itteniek azok beavatkoznak. Nem az, hogy beavatkozni, csak hogy segíteni. Volt egy ilyen, hogy az egyik srácot elkapták a Lövölde téren. Péter bácsi pont arra ment és hazakisérte. Tehát leállította. Két nagydarab gyerek ráugrott a másikra. Falhoz vágták meg minden. Ebből az iskolából. Utána Péter bácsi meglátta, leállította őket és utána hazakisérte egy darabig a srácot.*

– *Szóval így megvédenek minket.*

(...)

– *Akkor nektek idegen volt a tanárnős szituáció?*

– *Igen. Először nem is értettem.*

– *Én sem értettem, hogy miért megy el.*

A jelenet tehát megidéz a saját környezetükből ismerős bántalmazó szituációkat (az iskola környéki közterek eseményeit), és ezen keresztül, beleviszi őket a bántalmazás és az áldozattá válás itt színre vitt történetébe. Ezen az ismerősségen keresztül viszont megfogalmazható lesz a saját tapasztalataikhoz képest megjelenő különbség, ami miatt ezek a bántalmazó szituációk az ő életükben mégis más dinamikába kerülnek, és más kimenetelek szerint alakulnak. A foglalkozásról megfogalmazott véleményük ugyanezt az elrendezést hozza létre: „Érdekelt. Mint minden tizenévest” – mondja egyikük. „Mert tudjuk, hogy ez így van. Tudjuk, hogy ez miről szól, és mit miért. Csak nálunk nem fordul elő. Illetve hát nagyon ritkán.”

Vagyis egy olyan mikrovilág jön itt létre, amelyet bár körülvesz a bántalmazó kontextus a maga jól ismert jelentéseivel, ez mégis, mint afféle fallal védett kis köztársaság, más dinamika szerint képes működni, mint környezete. Ennek a környezetétől elütő mikrovilágnak láthatólag meghatározó momentuma a pedagógus jelenléte. Az idézett foglalkozás- és interjúrészletek mind olyan közeget jelenítenek meg, ahol a bántalmazó kontextusban létrejön egy jól körvonalazható pedagógus szerep. Ennek felmerülő hiánya pedig problémaként jelenik meg.

Amikor pedig a foglalkozás-vezető a játék egy pontján megkérdezi a gyerekeket, hogy szerintük, hol lehet ez a játszótér, ahol a megalázás, a bántalmazás folyik, ők a következő választ adják: „Ha tényleg megszegyenítést akarnak, akkor ez egy ilyen magán dolog, messze az iskolától”.

2. A „balhé” – a bántalmazás, a különbségtétel és a kirekesztés mechanizmusai
Egy, a gyerekek által az interjúban felidézett „balhé” történetén keresztül bemutathatóak lesznek az ebben a közegben létrejövő erőszakhoz, különbségtételhez, kirekesztéshez kapcsolódó mechanizmusok. E balhé kimenetelét egyébként már ismerjük: zárójelente a már említett Lövölde téri verekedés volt, amelybe az iskola egyik tanára beavatkozott.

(...)

– *Mondjuk az nem a cigányozáson kezdődött.*

– *De azon! Ha arra gondolsz, amire én.*

– Volt egy ilyen, hogy az egyik osztálytársunk, a Helga, az egyik nyolcadikos sráccal összevesztek. A Dórival kezdődtek a konfliktusok, és a Helga ugye megállt, hogy megvédje a Dórit.

– Velem indult, úgyhogy akkor mondom én! Szóval azon veszünk össze, hogy ugye én szeretek egy együtttest, a Tokio Hotelt, amit ő utál. Egyszer egy ilyen pólóban jöttem suliba. Ő meg elkezdett nekem beszélogatni, hogy fúj Tokio Hotel. Én meg mondom, jó van, hagyjál már. És akkor a Helga meg visszaszólt, hogy mit érdeklí ez őt, meg mi köze van hozzá.

– És így a Helga is belekerült, hogy ugye akkor ő megvédi most a Dórit.

– És én meg kibékültem azzal a sráccal, és a Helga meg folytatta tovább. És köztük ez ilyen személyes lett. Hogy a Helga cigány, és az a srác meg nem. És akkor most már ezen volt, ez volt a téma.

– De tényleg a Helgának volt az a hibája, hogy beállt a termük elé, és akkor ott anyázott neki. Meg mondott neki szép dolgokat. És a srácról meg lepergett a dolog, csak szépen lassan összegyűlt benne. És nekem mondta, hogy álljon már le, meg fejezze be, mert tényleg nem lesz jó vége. Mert ő tényleg nem akar igazgatót.

– Aztán volt valami kavargás, amit a mai napig nem tudok tisztán. Hogy valami megfélemtették egymást, hogy elkapja meg megvereti a lányt, a Helgát.

– Azt mondta neki, hogy ráküld ilyen rocker csajokat. De ezt még nekem is mondta régebben. Hogy nehogy már a srác verje meg ugye a lányt, ő majd lányokat ráküld.

– A srácot, meg ahogy mondtam megverte itt a Lövölde téren, a Helgának valami két ismerőse. Kicsit elkapták. Hozzá vágták a falhoz, és akkor jött a tanár, akkor jött Péter bácsi.

A „balhé” történetének most egy aspektusán, a benne létrejövő cigány különbségtelen keresztül viszem tovább gondolatmenetemet. Az elbeszélésben kirajzolódik, hogy a romaság egy olyan különbségként jelenik meg ebben a közegben, amely konfliktus helyzeteket teremt. A romaság, mint különbség részben úgy működik, mint egyéb stílusbeli, szubkultúrabeli különbségek. Valaki „Tokio Hoteles”, ezen keresztül kerül konfliktusba. A másik, aki őt „bevédi”, viszont cigányságán keresztül konfrontálódik („akkor most már ezen volt, ez volt a téma”). Őrá pedig „rocker csajokat” akarnak küldeni. A lecigányozás ebben a tekintetben hasonlít a „Fúj, Tokio Hotel”-ezésre. Az egyik lány például saját konfliktusainak történetét előbb a „lerockezés” majd a „lecigányozás” szituációjaként mondja el: „Nekem volt egy ilyen, hogy amikor elkezdtem úgy öltözködni, hogy ilyen együtteses pólók, meg bakancs, meg ilyenek. Akkor így mondták, hogy te bűdös rocker. Volt már, hogy megtéptek párszor. Meg volt olyan, hogy a Detti lecigányozott, voltak ilyen érdekes dolgok...”.

A cigány különbség e stílusserű működése azzal jár, hogy megfogalmazása egyáltalán nem tabu-téma. És úgy tűnik nem csak a konfliktushelyzetek lecigányozó aktusaiban nem az, hanem ezek utólagos értelmezésekor sem. Ez talán azért alakulhat így, mert a cigány különbség, mint stílus, nem egy stigmatizáción alapuló hierarchia bevezetése, hanem elmentések kifejezése és megjelenítése.

A lecigányozás ily módon nem egy merev kijelölő, kirekesztő aktus, amely megsemmisíti, kizárja érintettjét, hanem egy sajátos különbség bevezetése. Ezzel a különbséggel „megvádolva” a lecigányozott különböző módokon léphet fel: ily módon cigánnyá válva például bevonhatja a konfliktusba saját rokonait (ahogy ez az iménti helyzetben történt). De játékba is hozhatja ezt a különbséget, például a „keveredés” narratíváján keresztül:



„Hát vannak ilyenek, hogy cigányoznak. Szóval így konkrétan a folyosón odaáll a magyar és mondja, hogy te büdös cigány. Aztán meg vissza, hogy miért te jobb vagy lisztes-arcú. Szóval így. Meg honnan vagy te olyan biztos benne, hogy teljesen fehér vagy? Ki tudja, itt a Kárpát-medencében?”

A romaság tehát nem egy határ, hanem a kisebb-nagyobb konfliktusokban megjelenő különbség-konstrukciók egy lehetséges verziója, amelyet más típusú különbségek és viszonyok könnyedén átszelnek.

Mivel tehát a cigányozás nem határmegvonás és kirekesztés, hanem elsődlegesen egy különbségtétel bevezetése, ebben a közegben a helyenként erőszakkal is járó konfliktusok és a kiközösítés mechanizmusai nem esnek egybe. Vagyis bár a romaság, mint különbség megjelenik a gyerekek közötti konfliktusokban, a kirekesztés más különbségek mentén jön létre:

„Akit kiközösítenek az éppenséggel egy nagyon kövér kislány. Akinek a kövérsége miatt van egy olyan általános lassúsága. És van egy kisfiú, aki olyan szinten kövér, hogy menni nem tud. Ők sokkal nagyobb veszélyben vannak a kövérségük miatt, mint a roma gyerekek”. – mondja a pedagógus.

Ugyanakkor, az eddig elmondottakon túl, a romaság nem csak, mint a szubkulturális stílusokhoz hasonló különbség-konstrukció jelenik meg, hanem úgy is, mint a rasszizmus megteremtette különbség. Az azonban látszik, hogy a gyerekek hétköznapi életükről szóló történeteibe a „rasszizmus” inkább úgy kerül bele, mint egy meghatározás, aminek a mindennapos cselekedet, a cigányozás, minősülhet. A „rasszizmus-címke” – bár tartalmának súlya úgy tűnik, nyilvánvaló – ily módon, akár játékból is ráragasztható mindennapi helyzetekre:

– Van, hogy előkerül ez a cigány-téma órán. Technika órán főleg. Hogy beír valakinek egy I-est, vagy szól neki. Akkor mondjuk: „Persze, rasszizmus!” – de csak viccből.

– Viccesre vesszük, de egyébként van olyan tényleg, hogy: azért mert, mert ő cigány.

A „rasszizmus” tehát itt, egy lehetséges minősítése a mindennapokban létrejövő cigányozó helyzeteknek, amelyek azonban inkább a szubkulturális különbségek és nem a kirekesztés dinamikája szerint működnek. A rasszizmus egy olyan cigány konstrukciónak jelenik meg, ami a hétköznapi szubkultúra-szerű működésével szemben a cigány különbséget hierarchikus elrendezésben hozza létre.

Amikor pedig a konfliktusok erőszakossága felerősödik, és kilép az iskola belső világában kialakult jelentésekből a rasszizmus „megfogható valósággá” válik:

„Sok minden van itt, aminek nem kéne megtörténnie. Például ezek a rendőrségi dolgok. Vagy ez a sok verekedés. Pedig épp az a lényeg, hogy ebben az iskolában mindenki egyenlő, és mégis itt van a rasszizmus.”

A tanárnő egyébként az említett „balhét” eleve rasszizmus-történetként mondja el:

„Van egy fiú, aki kihívja maga ellen a sorsot, mert kőkeményen vannak rasszista kijelentései, és bakancsban jár, meg az egész kinézete olyan. Szinte vonzza a romákat. És hát megverik. Tehát idehívják a rokonaikat, barátait, és akkor megveretik. Már kétszer háromszor megverték. Ezeket úgy tudjuk kezelni, hogy a szülő azonnal bejön, panaszt tesz, feljelentést tesz. Elkapják a tetteseket, nem kapják el a tetteseket, de ezek már ilyen büntetőjogi problémák.”

Mind a tanárnő, mind a gyerekek elbeszélésében a konfliktus létrehoz (megjelenít) egy feszültséget a „kinn” és a „benn”, az iskolai falain belüli és kívüli jelentések között.

A gyerekek diskurzusában ez inkább úgy jelenik meg, hogy a konfliktusokban előkerülő kívülről érkező hatások megzavarnak bizonyos „belső” jelentéseket. Például a „rasszizmus” azt, hogy „mindenki egyenlő”. A tanáró narratívájában pedig úgy, hogy bizonyos, az iskola falai között létrejövő működéseket ebből a térből ki kell zárni: „ezek már büntetőjogi problémák”.

„Előfordult, hogy roma lányok összeverekednek az iskolában. Tehát ilyen bandaháború szerűen. És kifejezetten egymás közt. Így a folyosón egymásnak, ökölrel, a lányok. (...) És akkor az igazgatónok bekeményített, és azt mondta, hogy ha még egyszer ilyen lesz, akkor innen fognak titeket elvinni a rendőrök. (...) Meg behívták a szülőket, megbeszéltek, még egy lehetőség, még egy esély, és magántanuló lesz, és akkor komolyan vették. És azóta nincsen”.

A belső tér „megóvása” nem egyes gyerekek kizárását jelenti, hanem az iskola belső világának lehatárolását bizonyos, veszélyesnek tűnő jelenségektől. Az iskola oly módon képes egy saját jelentéseket létrehozó, koherens világgé válni, vagyis egy zárt belső teret fenntartani, hogy ennek érdekében kinyit bizonyos ajtókat, amelyen adott esetben a rendőrséget beengedi, a magántanulóvá váló gyerekeket pedig „kitanácsolja”. Ugyanakkor minden egyes ilyen „ajtó nyitás” egyben rákérdez a belső pedagógia működőképességére is. Hiszen ezzel a gesztussal nem csak a problémák kívültre helyezése történik, hanem egyben engedés is bizonyos kívülről jövő kényszereknek. Az iskola pedagógiai törekvése tehát a probléma kizárása, de a gyerekek benntartása lesz, ami ily módon a konfliktusok belső kezelésén keresztül valósulhat meg:

„Van egy roma kisfiú, aki nagyon neccesen pedzi a magántanulói státuszt. Kézt hoz be, dohányzik, lopott, betört. De még sikerült benntartani az osztályközösségben, de már úgy érezzük, hogy el fogjuk őt is veszíteni, és ugyanúgy, mint a bátyjai, mind a két bátyja, magántanuló lesz ő is.”

A „romaság” ebben az értelemben a „külső” és „belső” feszültségében jön létre. Ez a feszültség a gyerekek esetében a cigányság mindennapos szubkultúraszertűsége és a rasszizmus összeegyeztetésének problémájaként jelent meg, amikor úgy fogalmaznak, hogy „ebben az iskolában mindenki egyenlő, és mégis itt van a rasszizmus”. A pedagógia számára ez a feszültség a benntartás-projekt kudarcaihoz kapcsolódik: „Általában véve azonban a roma tanulóink leszakadnak, sajnos általában azt kell mondjam. Nem tudom, hogy mi az oka. Első, másodikban – látod, itt van a Józsi, echte roma fiú, hihetetlen értelmes... Harmadik osztályban kezdődik egy olyan szociális olló, vagy a hálónak egy olyan szétszakadása, amikor nem tudjuk őket megtartani. Nem tudom, hogy lesz ez. Iszonyúan küzdünk a Józsiért. Én remélem, hogy sikerül szinten tartani, megtartani”.

A „balhé” története tehát (illetve a benne megjelenő cigány különbségtétel szempontja) ugyanazt, az „iskola falain belül és kívül” jelenséget veti föl, mint a tanáró kivonulásának jelene, amelynek kapcsán az interjúban elhangzik, hogy „nálunk ez másképp működik”.

3. A partnerség és a biztonság pedagógiája

A kinn és benn határozott elhatárolásán keresztül az iskola egy burokká válik a gyerekek számára. Ez a burok a szabályok következetes kijelölésén és betartatásán keresztül működik, őrzi meg a határait, és teremt biztonságos teret a gyerekeknek:

„A vezetés következetesen, a szabályokat következetesen betartva – tehát ami hétfőn szabály az kedden, szerdán is szabály – betartja, és betartatja. Nálunk pillanatokon be-



lül izomból meg van torolva bármi. Tehát az órai rendbontás, a tanárral való szemtelenkedés, a folyosói verekedések, de a tanár, ha túllépte a hatáskörét az ugyanígy, sőt az elég szigorúan van büntetve.” – mondja a tanárnő. A gyerekek pedig, még mindig a balhé kapcsán, így fogalmazznak:

– *Úgyhogy Olga néni [az igazgatónő] elmondta mindkettőjüknek, hogy még egy valami balhé, és idehívja a rendőrséget. És végül is igazza van részben.*

– *De viszont Olga néni sok mindent meg tud oldani. Majdnem mindent, azt mondom.*

Az iskola tere az igazgatónő tevékenységén keresztül, mint stabil, kiszámítható környezet jelenik meg mind a gyerekek, mind a pedagógus elbeszéléseiben. Ez, a „külső világ vadságától” magát a következetes szabályokon keresztül elhatároló tér, lehet a környezete egy olyan osztálypedagógiának, amely valamiféle második, önálló belső jelentésekkel bíró burkot teremt a gyerekek számára. Míg a külső „várfal” a szabályok határozott kijelölésén és betartatásán keresztül teremt meg magát, és a lehatárolni kívánt „belső teret”, addig ez a „második burok”, ebben a kiszámítható közegben nem ilyen jellegű szabályokon keresztül működik, és hoz létre jelentéseket:

„Én eleve, én drámapedagógusként a drámát tartom annak a nyelvnek, ahogy meg tudom találni a hangot minden korosztállyal. Tehát ez egy életszemlélet, tehát aki ezt jól csinálja... Folyamatosan beszélni kell, folyamatosan, tehát minden helyzetet meg kell oldani. Tehát nincs olyan, hogy a pedagógus rábólint egy helyzetre. Tehát ők úgy nőnek föl, hogy bármikor számíthatnak rám. Ők megtanulták, hogy egymás közt kell megpróbálni megoldani a saját konfliktusaikat, és ha nem sikerül, akkor megkapják az én segítségemet. Én mindig mögöttük állok. Mindent megbeszélünk. Néha többet beszélgetünk, mint oktatunk, de hihetetlen stabilak, és nagyon jó iskola polgárok lesznek, tudatosak, és magabiztos emberek lesznek az életben. Én civil kurázsit tanítok, tehát én talpraesettséget tanítok. Én másodlagosnak tartom, hogy ők milyen tanulók. Közösségben jól tudjanak mozogni. Tudják magukat képviselni. Igazodjanak el az iskola életében.”

A korábbi, „kis köztársaságra” való asszociáció ebben az idézetben megerősítést nyer. A gyerekek eszerint ennek a köztársaságnak a biztonságban levő és magabiztos polgárai, akik elboldogulnak egymással, eligazodnak saját világukban és tudják képviselni érdekeiket. Ez a pedagógia valamiféle szerződést kínál, amelyben a pedagógus részéről megfogalmazott alapvető vállalás a folyamatos, biztonságot teremtő jelenlét. Ugyanakkor ez a „szerződés” nem egy egyszer megkötött lezárt paktum, hanem egy dinamikus folyamat. Az újabb és újabb helyzetek rákérdéznek, és kikényszerítik újrafogalmazását. Ilyen helyzet volt a foglalkozás említett, fiktív helyzete, és ilyenek a mindennapok valós szituációi is:

– *Az egyik tanár az olyan, hogy nem csinál semmit, hogyha történik valami.*

– *Van, hogy tehetetlen, de van, hogy agresszív. Akkor kiborul és kiabál.*

– *Csak az az egy baj van, hogy tehetetlen. Nem tudja egyedül megoldani, egyből az igazgatóhoz küldene minket.*

– *Szóval a tanároknak az egyik része, megoldja magának, és elvárja a tiszteletet, és meg is kapja, mert ugyanúgy adja felénk is.*

– *De vannak tényleg, akik lekezelnek. Aki meg lekezel minket, és nem tisztel minket emberként, az nem is várhatja el, hogy mi tiszteljük...*

– *Ha nem tudja megoldani, nincs meg a tisztelet. Nem harcolja ki a tiszteletet magának.*

A gyerekek ezt a szerződést akarják újrakötni az egyes pedagógiai szituációkban. Az együttműködést, vagyis a tanulásban való részvételt, ezen keresztül tudják megvalósíta-

ni. Az erőből történő fegyelmézést, a szankciókat, vagyis a hatalmi szót tehetetlenségnek mondják, és a pedagógusnak a helyzet megoldására való alkalmatlanságát látják benne. Az otthonos tanulási helyzeteket a kölcsönös tiszteleten és egyenrangúságon alapuló, közösen kialakított játékszabályok alapján működő szituációkban ismerik fel. Ugyanakkor ez a fajta (úgy tűnik elsődlegesen az alsó tagozatos osztálypedagógiához kapcsolódó) szocializációjuk már az iskolán belül is alapvető konfliktusokba ütközik.

– *Az jön le a tanároknak, hogy mi mennyire rendetlenek vagyunk, és mi tisztára szét-esünk.*

– *Pedig pont az a lényeg, hogyha a tanár olyan, hogyha lekezelés van, akkor összeállunk, és akkor összetartunk, és harcolunk.*

– *Az a legrosszabb, ha úgy érezzük, hogy lekezelnek bennünket.*

– *Én azt se értem, hogy miért nem tudja kimondani a nevünket...*

Mintha folyamatosan ezt a szerződéses relációt keresnék még a sokkal inkább hierarchia alapú pedagógiai viszonyokban is, és emiatt szüntelenül olyan konfrontációra kényszerülnének, amelyben újra kell fogalmazni például a tisztelet fogalmát. Ugyanakkor úgy tűnik, rendelkeznek egy olyan képességgel, hogy adott esetben a szabályok határozott képviselőit is meglássák a partnerséget:

– Szóval pont ez az, hogy itt is van néhány tanár, hogy mi csak a hülye gyerekek vagyunk, akik megcsinálják, amit a tanár mond.

(...)

– *De mondjuk azért a tanároknak is igaza van, mert idősebbnek azért a tiszteletet meg kéne adni. Viszont mi olyanok vagyunk, hogy nem nagyon.*

– *Amikor olyan kedvünk van.*

– *Végül is tényleg igaza van, mert nekünk tényleg nincs jogunk ahhoz, hogy visszabeszéljünk. Mert hát kik vagyunk mi. Még kisgyerekek vagyunk, ő felnőtt. Azért igaza van részben, de nem kéne lekezelnie.*

A foglalkozás az általuk ismerthez hasonló szerződéses relációt és tanulási helyzetet kínál a gyerekeknek, amelyet ők az első pillanatban fel is ismernek, és ezen keresztül (akár a performansz témájától függetlenül is) bevonódhatnak a színházi-nevelési tér történéseibe, létrejöhet otthonosságuk ebben a térben.

– *Már az elején mondták, hogy tegeződjünk, de nem úgy, hogy na jó megengedjük, hanem olyan természetes. Hogy most együtt játszunk majd, szerintünk legyen így, bizzatok bennünk. Jó. És nyújtották a kezüket, hogy szia szia, és tényleg meg is lehetett bízni bennük.*

– *Meg egyébként is, ahogy fogadtak minket, hogy kedvesek voltak nagyon. Nem kezeltek le.*

– *Sok helyen lekezelnek minket. Hogy 13, 12 évesek, mit akarunk mi. De itt nem. Teljesen úgy, mint ember-ember. Ez jó volt.*

Ahogy az iskolai helyzetben a szerződés alapja, hogy biztonságban létük garantálva van (a tanár mindig mögöttük áll), itt is egy olyan tanulási helyzet ismernek fel, amelynek ez a biztonság az alapja. Ez már csak azért is érdekes, mert szinte bizonyos, hogy az üdvözlés helyzetében explicite nem hangzott el, hogy bizzatok bennünk, a bemutatkozás és bevezetés pillanatait a gyerekek mégis úgy élhették meg, mint valamiféle szerződő viszonyba kerülést, ráismerhettek a megszokott, partnerségen alapuló, biztonságos pedagógiai helyzetre.



Egy ilyen biztonságosnak, kezelhetőnek megélt kontextusban érik őket tehát a fiktív helyzet teremtette kihívások. Így elsősorban éppen a biztonságban lét garanciáját megteremtő pedagógus-figura hátat fordítása, és kivonulása a veszélyes helyzetből. Itt pedig visszajutunk az esettanulmány kiindulópontjához, ahol már láttuk, hogy a kihívás története hogyan is alakul.

4. Az egymás közötti szolidaritás

A foglalkozás egy másik pontján a gyerekek kis csoportokban azzal foglalkoznak, hogy a játszótéren kívüli helyzetekben mi történik a játszótéren áldozattá tett fiúval: Mi lesz vele például az iskolában? Hogyan viszonyulnak az áldozathoz osztálytársai? Kis jelenetek formájában eljátszák ezeket a helyzeteket és viszonyulásokat, majd átbeszélnek a bennük szerzett tapasztalatokat. Ez a „munka” úgy tűnik kihívást jelent számukra, és akárcsak a tanárnős jelenet, egyeztetésre kerül a foglalkozást követő drámaórán is és az interjúhelyzetben is. A gyerekek kihívásként élik meg, hogy az osztályközösség kontextusában feloldódjon ez a helyzet. És – úgy tűnik – mind a foglalkozáson, mind utólag a „barátság” lesz az, amin keresztül a sérülés veszélye elhárítható, amiben a kiszolgáltatottság feloldódhat. „Ha van egy igaz barátja, az mindent megoldana” – mondják ki a foglalkozás kics csoportos munkájának tanulságaként a gyerekek.

„De mi erről beszélgettünk, hogy ki lehet kerülni ebből a csapdából, hogyha vannak barátaid” – beszél a foglalkozás utóéletéről a pedagógus. „(...) Nálunk a tetveség is ilyen volt. Volt egy kislány, aki évekig tetves volt, de olyan szinten, hogy ilyen hosszú haja volt, és vissza kellett csonkig vágni. De erről beszélgettünk, hogy ezt azért tudta ép lélekkel megúszni, mert a barátai akkor is szerették, akkor is mellette álltak, amikor tetves volt, és akkor is amikor nem. Tehát kimondva kimondatlanul párhuzamot vontunk az ő életük, és a látottak között.”

A bántalmazás, az áldozati helyzet, a kiszolgáltatottság színrevitelén keresztül, a csoport esetében a barátsággal, az empátiával, a szolidaritással kapcsolatos tapasztalatok is mozgásra kerültek, ezekkel kapcsolatban is megvalósult a tanulás:

– *Arra jutottunk, hogy az ilyen helyzeteket úgy lehet kezelni, hogy van egy barátod... Aki segít.*

– *A barátságon keresztül megoldható.*

– *Nem, szerintem nem is az, hogy megoldható, csak könnyen túlélhető. Szóval, ha tényleg így meghintáztatnak, és ott van valaki, akinek elmondhatod, és panaszkodhatsz, az segíthet kikerülni belőle. Hogy nem is az, hogy akkor odamegy, és akkor leállítja őket, hanem csak segít, és adja a lelki erőt, hogy te tegyél valamit.*

Ennek a jelenetnek a tapasztalatai megmutatnak a jelenlévő pedagógusfigura teremtette biztonságon kívül egy másik fontos dinamikát, amely az osztályon belüli szolidaritáshoz kötődik. Ez a szolidaritás szintén erősen függ az osztályban alkalmazott pedagógiától (a gyerekek szavaiból kitűnik, hogy ennek igen erős ideológiai megalapozottsága van), ugyanakkor mivel éppen az egymás közötti viszonyok erősségéről szól, el is szakad tőle, és önálló dinamikája lesz. A következő interjúrészlet mind a két aspektust illusztrálja:

– *Mi nem olyan osztály vagyunk. Nem érdekel minket, hogy ki hogyan öltözik, vagy milyen zenét szeret. Vagyunk már annyira érettek, hogy tudjuk, hogy nem az számít, hogy ki hogy néz ki, honnan jött, jó volt olyan, már mondtam, hogy a Detti lecigányozott, voltak ilyen érdekes dolgok, de akkor még nagyon kicsik voltunk.*

– Jó voltak ilyenek, hogy összeverekedtünk. Minden évben összeverekedtünk, de mindig sírva bocsánatot kértünk egymástól.

– A tanárok ezeket nem tudják nagyon. Ha tudják, próbálnak beleavatkozni, meg megállítani minket.

– Például, amikor én összeverekedtem a Szendrával az öltözőben, azt utána senki nem tudta meg. Semelyik tanár, csak a gyerekek. De azok meg nem mondták el senkinek. Van itt egy olyan is, hogy azért a betyárbecsület ott van nálunk is. Valamit csinálunk, és tényleg olyan a dolog, hogy fedezni kell, meg falazni, akkor inkább nem szólunk senkinek. Pedig tudjuk, hogy szólni kéne, meg el kéne mondani, de inkább védjük egymást.

Ez a saját, szolidaritáson alapuló dinamika olyan élménnyel (és ideológiával) jár, hogy a kialakuló nehéz és veszélyes helyzeteket ők maguk, egymás között meg tudják oldani.

– Szoktunk azért veszekedni, de értelmesen.

– Próbálunk először kulturáltan. Nem az, hogy dobálunk szavakat egymásra.

– Nem verekedünk, csak hogyha nagyon muszáj.

– Szóban ott vannak azért az erős és határozott megjegyzések, de mi tényleg meg tudjuk oldani.

Ennek a tapasztalatnak jelentett kihívást, ennek újratárgyalását és újrafogalmazását tette lehetővé a bántalmazás témáján keresztül a színházi nevelési foglalkozás, a kulcs-szerepben lévő pedagógus-figura provokatív kívül helyezésével, és az osztálytermi helyzet nehézségeinek színrevitelén keresztül.

Horváth Kata

Pedagógiai programok az iskolai alapítványok céljaiban és tevékenységében¹

Magyarországon minden hetedik alapítvány iskolai alapítvány. Céljaik és eredményeik alapján fontos társadalmi szerepet töltenek be – pedagógiai célokat és programokat valósítanak meg, finanszíroznak, illetve támogatnak –, kutatásukra, több szempontú, multidiszciplináris elemzésükre² feltétlenül szükség van.

Tanulmányunkban harmincnégy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működő iskolai alapítványt veszünk górcső alá. Kutatásunk fókuszában az alapító okiratokban kitűzött alapítványi célok – ezen belül a pedagógiai programok – és az iskolai alapítványok tényleges tevékenységének elemzése áll.³ A vizsgált iskolai alapítványok kiválasztásánál

¹ E tanulmány a 2008. február 20. napján – summa cum laude – megvédett „Alapítványok az iskolákban” című PhD-disszertáció VII.4. és VII.7. fejezetének felhasználásával készült. A disszertáció témavezetője Prof. Dr. Kozma Tamás volt.

² Az alapítványok mint sajátos civil szervezetek elemzése kétségkívül egyszerre igényel jog- és társadalomtudományi módszereket.

³ A disszertáció (Lásd: 1. sz. lábjegyzet!) empirikus részében harmincnégy iskolai alapítványt vizsgálva több szempontból elemeztük az alapítványok alapítóit és az iskolai alapítványok kezelő szerveit. Foglalkoztunk az alapítványok nevével, s megvizsgáltuk az alapítványok alkotmányát, az alapító okiratokat. Górcső alá vettük az iskolai alapítványok induló és vizsgálatkori vagyonát, a vagyonnövekedés forrását és a vagyoni problémákat. Sajátossága okán külön fejezetet szenteltünk az ügyészi törvényességi felügyelet tapasztalatainak és az ügyészi intézkedések elemzésének, a közhasznú iskolai alapítványok törvényességi problémáinak. Kutatásaink eredményét eddig még nem publikált legfőbb ügyészégi és saját adatokból összeállított grafikonokkal, diagramokkal, táblázatokkal, esetenként okiratokat, szabályzatokat, vizsgálati jelentéseket és intézkedéseket idézve mutattuk be.

– Jó voltak ilyenek, hogy összeverekedtünk. Minden évben összeverekedtünk, de mindig sírva bocsánatot kértünk egymástól.

– A tanárok ezeket nem tudják nagyon. Ha tudják, próbálnak beleavatkozni, meg megállítani minket.

– Például, amikor én összeverekedtem a Szendrával az öltözőben, azt utána senki nem tudta meg. Semelyik tanár, csak a gyerekek. De azok meg nem mondták el senkinek. Van itt egy olyan is, hogy azért a betyárbecsület ott van nálunk is. Valamit csinálunk, és tényleg olyan a dolog, hogy fedezni kell, meg falazni, akkor inkább nem szólunk senkinek. Pedig tudjuk, hogy szólni kéne, meg el kéne mondani, de inkább védjük egymást.

Ez a saját, szolidaritáson alapuló dinamika olyan élménnyel (és ideológiával) jár, hogy a kialakuló nehéz és veszélyes helyzeteket ők maguk, egymás között meg tudják oldani.

– Szoktunk azért veszekedni, de értelmesen.

– Próbálunk először kulturáltan. Nem az, hogy dobálunk szavakat egymásra.

– Nem verekedünk, csak hogyha nagyon muszáj.

– Szóban ott vannak azért az erős és határozott megjegyzések, de mi tényleg meg tudjuk oldani.

Ennek a tapasztalatnak jelentett kihívást, ennek újratárgyalását és újrafogalmazását tette lehetővé a bántalmazás témáján keresztül a színházi nevelési foglalkozás, a kulcs-szerepben lévő pedagógus-figura provokatív kívül helyezésével, és az osztálytermi helyzet nehézségeinek színrevitelén keresztül.

Horváth Kata

Pedagógiai programok az iskolai alapítványok céljaiban és tevékenységében¹

Magyarországon minden hetedik alapítvány iskolai alapítvány. Céljaik és eredményeik alapján fontos társadalmi szerepet töltenek be – pedagógiai célokat és programokat valósítanak meg, finanszíroznak, illetve támogatnak –, kutatásukra, több szempontú, multidiszciplináris elemzésükre² feltétlenül szükség van.

Tanulmányunkban harmincnégy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működő iskolai alapítványt veszünk górcső alá. Kutatásunk fókuszában az alapító okiratokban kitűzött alapítványi célok – ezen belül a pedagógiai programok – és az iskolai alapítványok tényleges tevékenységének elemzése áll.³ A vizsgált iskolai alapítványok kiválasztásánál

¹ E tanulmány a 2008. február 20. napján – summa cum laude – megvédett „Alapítványok az iskolákban” című PhD-disszertáció VII.4. és VII.7. fejezetének felhasználásával készült. A disszertáció témavezetője Prof. Dr. Kozma Tamás volt.

² Az alapítványok mint sajátos civil szervezetek elemzése kétségkívül egyszerre igényel jog- és társadalomtudományi módszereket.

³ A disszertáció (Lásd: 1. sz. lábjegyzet!) empirikus részében harmincnégy iskolai alapítványt vizsgálva több szempontból elemeztük az alapítványok alapítóit és az iskolai alapítványok kezelő szerveit. Foglalkoztunk az alapítványok nevével, s megvizsgáltuk az alapítványok alkotmányát, az alapító okiratokat. Górcső alá vettük az iskolai alapítványok induló és vizsgálatkori vagyonát, a vagyonnövekedés forrását és a vagyoni problémákat. Sajátossága okán külön fejezetet szenteltünk az ügyészi törvényességi felügyelet tapasztalatainak és az ügyészi intézkedések elemzésének, a közhasznú iskolai alapítványok törvényességi problémáinak. Kutatásaink eredményét eddig még nem publikált legfőbb ügyészégi és saját adatokból összeállított grafikonokkal, diagramokkal, táblázatokkal, esetenként okiratokat, szabályzatokat, vizsgálati jelentéseket és intézkedéseket idézve mutattuk be.



törekedtünk arra, hogy azok összetételükben a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei iskolai alapítványokat, mint alapsokaságot minél jobban közelítsék⁴ településtípusok és képzési típusok szerint.

Kutatási hipotéziseinket az alábbiakban foglaljuk össze: (1) Feltételezhető, hogy az alapító okiratban rögzített céloknak megfelelően ténykednek, hisz az alapítók, az oktatási intézmények és a szülők megfelelő kontrollal bírnak. (2) Feltehetően nagyban hozzájárulnak az adott általános és középiskola működési körülményeinek, az oktatás személyi és tárgyi feltételeinek javításához, a különböző pedagógiai célok és programok kiteljesedéséhez.

Az alapítványok tartós és közérdekű célra, a közalapítványok közfeladat ellátására hozhatók létre.⁵ A pedagógiai célok közérdekűek, az oktatás maga pedig tipikus közfeladat. A további működés szempontjából meghatározó jelentőségű, hogy az alapítók milyen „mélységű” cél-meghatározással indítják útnak alapítványaikat. Ezt az alapító okiratok, mint sajátos dokumentumok elemzésével állapíthatjuk meg.

Az iskolai alapítványok alapító okiratait elemezve megállapíthatjuk, hogy meglehetősen szerteágazóan meghatározott célokra alapítottak. Nem ritka az olyan alapító okirat, mely kilenc-tízféle célt is rögzít. Például:

- „a.) az oktatás anyagi, technikai feltételeinek javítása, műszaki, technikai berendezések, sporteszközök beszerzése,
- b.) nyelvtanulás segítése (tanulók kiutazásához történő hozzájárulás, külföldi tanulók és tanárok vendéglátásához támogatás)
- c.) külföldi cserekapcsolatok kiépítésének előmozdítása,
- d.) tehetséges tanulók segítése, anyagi támogatása rászorultság szerint,
- e.) tanulmányi és egyéb más versenyek, vetélkedők szervezéséhez támogatás, nyertesek díjazása,
- f.) iskolai és más kulturális, szabadidős programok támogatása,
- g.) az iskolában működő diákszervezetek, egyesületek, diákkörök támogatása (diákönkormányzat, DSK⁶ stb.),
- h.) az iskolában kiemelkedő munkát végzők elismerésére Bessenyei Díj alapítása, és az évenkénti díjkiosztás támogatása,
- i.) az iskola hagyományápoló tevékenységének támogatása...”⁷

Egészen bonyolult – többlépcsős – rendszer alkalmazására is volt példa. Az ilyen szerteágazóan meghatározott célrendszer komoly, sokszor teljesíthetetlen feladat elé állítja a majdani vagyonkezelőket, hiszen az alapítvány szerény vagyona nem teszi lehetővé valamennyi cél finanszírozását.⁸ Ez pedig előbb-utóbb működési zavarokhoz, végső esetben az alapítvány ellehetetlenüléséhez vezet.

⁴ Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a kutatás időpontjában – 2006 és 2007 fordulóján – 151 iskolai alapítvány működött. (A Legfőbb Ügyészség Egylet-programja alapján.)

⁵ Ptk. 74/A. § (1) bek.

⁶ DSK = Diák Sportkör.

⁷ A K-i Bessenyei György Gimnázium Alapítvány alapító okiratából.

⁸ Az iskolai alapítványok a szerény induló vagyonnal bíró alapítványok közé tartoznak. A vizsgált iskolai alapítványokat (harmincnyet!) az alapítók összesen alig több, mint 5,3 millió forintnyi induló vagyonnal engedték útjukra. Az iskolai alapítványok mintegy 30%-át százezer forintnál kisebb induló vagyonnal alapították. A legkisebb induló vagyon, mellyel iskolai alapítványt hoztak létre, 15 950 Ft, illetőleg 100 USD; azonban az is igencsak jellemző, hogy a legnagyobb sem érte el az egy millió forintot.

Az alapítványok célját (céljait) az alapítók határozzák meg.⁹ A 34 vizsgált iskolai alapítvány alapító okirataiban – szándékoltan „abc-rendben” – a következő célok szerepeltek¹⁰ (az említés gyakoriságával): egészséges életmódra nevelés (1), énekkar támogatása (2), fogyatékos gyermekek képzése (1), hátrányos helyzetű, rászoruló diákok támogatása (7), irodalmi tevékenység támogatása (1), iskolai felszerelések beszerzése (2), iskolabővítés (1), iskolával összefüggő kiemelkedő tudományos teljesítmény díjazása (1), készségfejlesztő oktatás támogatása (1), kimagasló teljesítményt nyújtó oktatók elismerése (7), kimagasló eredményt elért tanulók díjazása (4), kirándulás támogatása (4), kisebbség(ek)hez tartozó diákok támogatása (1), környezet- és természetvédelmi nevelés (1), kulturális nevelés (1), külföldi cserekapcsolatok támogatása (1), művészeti tevékenység támogatása (3), nyelvtanulás ösztönzése (7), nyelvtanulás feltételeinek javítása (5), nyelvtanulás támogatása (3), tanterv, tananyag és oktatási program kialakítása (1), tanulók körülményeinek javítása (1), tanulmányi versenyeken való részvétel finanszírozása (4), tanulmányi versenyek díjazása (3), tanulmányutak (egyéni-csoportos, külföldi-hazai) (3), táborozások szervezése (4), tehetséges tanulók támogatása (11), turisztikai programok szervezése (1), oktatók támogatása (5), oktatás anyagi-technikai feltételeinek javítása (10), speciális tagozat indítása (1), sporteszközök vásárlása (1), sporttevékenység támogatása (6), szabadidős tevékenység támogatása (5), számítástechnikai képzés támogatása (3), szemléltető eszközök beszerzése (2), szociális ellátás nyújtása (2), új oktatási struktúra kialakítása (1), zenei élet fejlesztése, zenei találkozók lebonyolítása (1), zeneoktatás fejlesztése (4), végül a zeneoktatás népszerűsítése (2).

Az alapító okiratok – azért némi tipizálással élve – negyvenegyféle alapítványi célt rögzítettek. Vizsgáljuk meg, hogy az alapítók által eredetileg kitűzött célok közül melyek voltak a leggyakoribbak:

- 1) tehetséges tanulók támogatása 11,
- 2) oktatás anyagi, technikai feltételeinek javítása 10,
- 3) hátrányos helyzetű, rászoruló diákok támogatása 7,
- 4) kimagasló teljesítményt nyújtó oktatók elismerése 7,
- 5) nyelvtanulás ösztönzése 7,
- 6) sporttevékenység támogatása 6,
- 7) nyelvtanulás feltételeinek javítása 5,
- 8) oktatók támogatása 5,
- 9) szabadidős tevékenység támogatása 5 említéssel.

Mint láttuk, az iskolai alapítványok céljai között a leggyakoribbak a tanulók támogatásával és teljesítményük elismerésével, továbbá az oktatás anyagi, és technikai feltételeinek javításával voltak kapcsolatosak. A kifejezetten pedagógiai célok és programok bár gyakoriak, már az alapítók által sem voltak a legpreferáltabbak. Az iskolai alapítványok céljai az alábbiak szerint csoportosíthatók:

- a tanulók támogatása,
- az iskolai oktatás tárgyi feltételeinek javítása (ideértve a nyelvtanítás támogatását és a számítástechnikai háttér biztosítását),

⁹ Ptk. 74/A.§. (1) bekezdés.

¹⁰ Az összeállítás szigorúan a vizsgált iskolai alapítványok alapító okirataiban megfogalmazott célok szerint történt. E vonatkozásban értelemszerűen tipizálást nem végeztünk.

- az iskolai oktatás személyi feltételeinek javítása,
- pedagógiai programok támogatása (ideértve a művészeti- és az egészséges életmódra nevelést).

A tanulók támogatása

A tanulók támogatása mint alapvető alapítványi cél valamilyen formában minden iskolai alapítvány alapító okiratában fellelhető, néhány alapító okiratban többféleképpen is. Ez az oka annak, hogy a tanulók támogatása, mint alapítványi cél 37 ízben¹¹ nyert említést.

Leggyakrabban a tehetséges tanulók és kimagasló eredményt elérő diákok díjazása, a rászoruló hátrányos helyzetű és kisebbségi gyermekek támogatása, szociális ellátása, avagy „a tanulók körülményeinek javítása” formájában kerültek megfogalmazásra, de ide tartozik a tanulmányi versenyeken való részvétel támogatása, és az ott eredményt elért diákok díjazása is.

Az iskolai oktatás tárgyi feltételeinek javítása

Az iskolai oktatás tárgyi feltételeinek javítása, konkrétan az oktatás anyagi, technikai feltételeinek javítása, az iskola-bővítés, az iskolai és sportfelszerelések vásárlása, szemléltető eszközök vásárlása, a nyelvtanulás ösztönzése, támogatása, az idegennyelv-oktatás feltételeinek javítása célként megfogalmazva 31 ízben szerepelt a vizsgált 34 alapítvány alapító okiratában. Perspektivikusságuk¹² okán az idegennyelv-oktatás támogatása és a számítástechnikai háttér biztosítása – mint alapítványi cél – külön elemzést igényel.

Az idegennyelv-oktatás támogatása

Különösen szemet szűrő az iskolai oktatás tárgyi feltételeinek javítását kitűző alapítványi célokon belül a nyelvtanulással, illetőleg az idegennyelv-oktatással kapcsolatos alapítványi célok hangsúlyos vállalása. Bizonyítja ennek kiemelkedő súlyát, hogy 15 alapító okiratban célként került megfogalmazásra. Ennek külön jelentőséget ad a magyarországi idegennyelv-ismeret Európai Unión belüli nem túl előkelő helyezése.¹³

A számítástechnikai háttér biztosítása

Igencsak meglepő, hogy mindössze három iskolai alapítvány esetében írta elő konkrétan az alapító okirat a számítástechnikai képzés támogatását. A helyzetet még akkor sem ítélnénk meg jobbnak, ha figyelembe vesszük, hogy az „oktatás anyagi-technikai feltételeinek javítása” keretében is történhet ilyen eszközbeszerzés. Ahol rendszeresen használják a számítógépet az oktatásban, ott a tanulás kultúrájának változása jelzi: lényege-

11 Figyelemmel arra, hogy a célmeghatározás-kutatás során alapító okiratbeli kitűzött cél-ementéseket vizsgáltunk, előfordulhat harmincnégnél nagyobb említési szám is. (Például, ha egy iskolai alapítvány a kimagasló eredményt elérő tanulókat kívánja jutalomban részesíteni, és emellett célja a rászoruló etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek támogatása is.)

12 Vö.: Európai Bizottság (1996) *Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé*. Budapest, Munkaügyi Minisztérium.

13 Vö. Special Eurobarometer 243/Wave 64.3. Eszerint a luxemburgiak 99%-a, a szlovákok 97%-a és a lettek 95%-a vallja azt, hogy legalább egy idegen nyelvet beszél. Semmilyen nyelvet nem beszél az anyanyelvén kívül Írország lakóinak 66%-a, az Egyesült Királyságban 62%, Olaszországban 59%, míg Magyarországon 58%.

sen többről van szó, mint egy új, az eddiginél gazdagabb lehetőséget kínáló szemléltető eszköz megjelenéséről.¹⁴

Az informatikai kultúra egy modern társadalomban az iskolai élet egészét átszövi. Jelen van az iskola és az oktatási kormányzat kapcsolatában, a tanításban és az iskolában töltött szabadidőben. Rugalmas kereteket ad a továbbképzéshez, önképzéshez, és gazdagabbá, gyorsabbá teheti a belső kommunikációt.¹⁵

Az iskolai oktatás személyi feltételeinek javítása

Az iskolai oktatás személyi feltételeinek javítása, azaz a kimagasló teljesítményt nyújtó oktatók díjazása, az oktatók támogatása, illetőleg az iskolai munkával összefüggő kiemelkedő tudományos teljesítmény elismerése 13 ízben volt kitűzött alapítványi cél. Ide sorolhatjuk az egyéni és csoportos, hazai és külföldi tanulmányutak támogatását is. Szembetűnő, hogy a 13 említés több mint fele (7) a kimagasló teljesítményt nyújtó oktatók elismerése, mint alapítványi cél volt.

Pedagógiai programok támogatása

A pedagógiai programok támogatása mint alapítványi cél került megfogalmazásra, amikor is tanterv, tananyag és oktatási program kialakítása, speciális tagozat indítása, fogyatékos gyermekek képzése, készségfejlesztő oktatás, számítástechnikai képzés, a nyelvtanulás- és tanítás, továbbá az ének-zene oktatás (avagy az énekkar) támogatása szerepelt kitűzött alapítványi célként. A pedagógiai programokkal kapcsolatos célok egyébként 28 ízben nyertek említést a vizsgált iskolai alapítványok alapítói okirataiban.

Külön kiemlést érdemel a művészeti nevelés és az egészséges életmódra nevelés, mint speciális pedagógiai program.

A művészeti nevelés támogatása

A vizsgált iskolai alapítványok alapító okiratai 16 ízben tartalmaztak művészeti neveléssel, konkrétan a kulturális és művészeti, irodalmi tevékenység támogatásával kapcsolatos célokat. De ide sorolhatók a zeneoktatás fejlesztésével, s az énekkari munka finanszírozásával, továbbá a zenei élet és zenei találkozók megszervezésével kapcsolatos alapítványi célok is.

Az egészséges életmódra nevelés

Az egészséges életmódra nevelés, mint speciális pedagógiai program 23 ízben nyert célként említést az alapító okiratokban. Előfordult, hogy általánosságban meghatározottan egészséges életmód programként, de gyakori, hogy sport- és szabadidős, turisztikai programok, illetőleg kirándulások és táborozások támogatásaként nyertek megfogalmazást. Ide sorolható a sporteszközök vásárlására, továbbá a környezet- és természetvédelmi programok szervezésére vonatkozó alapítványi cél is.

¹⁴ Hsi és Hodley állapította meg jó tíz évvel ezelőtt, hogy míg egy hagyományos órán átlagosan a tanulók 15%-a, a digitális eszközökkel segített osztálymunka során 75%-a szerepel (Hsi-Hodley 1997, In: Kárpáti 2001:400).

¹⁵ Kárpáti Andrea (2001) Informatika az iskolában. In: Báthory Zoltán & Falus Iván (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. 390–415. p.



Az iskolai alapítványok tényleges tevékenységének kutatása

A 34 iskolai (oktatási) alapítvány kérdőíves megkeresése, majd a képviselőivel történt személyes megbeszélés (és adatfelvétel) kapcsán volt földeríthető az alapítványok ténylegesen kifejtett tevékenysége.¹⁶

Az egyik legfontosabb – egyben legmeglepőbb – tapasztalat az, hogy az iskolai alapítványok közül mindössze 21 fejtett ki eddig az alapító okiratban meghatározott célnak megfelelő tényleges tevékenységet. 13 alapítvány a cél szerinti érdemi tevékenységhez még hozzá sem fogott. Most, illetve a közeljövőben „még vagyont gyűjt” vagy „jelenleg takarékoskodik” – mondták képviselőik.¹⁷

A ténylegesen működő iskolai alapítványok tevékenysége leggyakrabban a tárgyi eszköz-állomány bővítésével, az elismerések és jutalmazások finanszírozásával volt kapcsolatos.

A vizsgált iskolai alapítványok képviselői alapítványaik tényleges tevékenységéről számot adva számos eredményre és támogatásra hivatkoztak: CD-író vásárlás (1), elismerések, jutalmazások finanszírozása (14), erősítők vásárlása (1), hangszórók vásárlása (1), idegen-nyelvi nyelvvizsgára felkészítés (1), iskolai rendezvények támogatása (5), kirándulások támogatása (4), konferencián részvétel (1), kottatartók vásárlása (1), könyvvásárlás (3), külföldi fellépés, tanulmányutak (3), mikroszkópok vásárlása (1), nyári táboroztatás (1), nyelvi laboratórium (1), pedagógusok elismerése (1), pianínó-vásárlás (1), rászorultak támogatása (2), sporteszközök vásárlása (3), számítógép vásárlás (3), szoftverek beszerzése (1), tanácsadói csoport működtetése (1), tanulmányi versenyek szervezése és díjazása (4), tárgyi (egyéb) eszközállomány bővítése (7 esetben).

Kutatásunk kiterjedt arra is, hogy a kitűzött iskolai alapítványi célok közül melyek azok, amelyek egyáltalán nem teljesültek.

Különösen szembetűnő, hogy leginkább a pedagógiai programok megvalósítása, támogatása maradt el. Nem került sor a felvállalt új oktatási struktúra és oktatási program kialakítására, az egészséges életmódra nevelés, a kulturális, a környezet- és természetvédelmi nevelés, a fogyatékos gyermekek képzése, továbbá a készségfejlesztő oktatás támogatására. Ráadásul a művészeti és irodalmi tevékenység finanszírozása, a szabadidős tevékenység támogatása is várat még magára.

Ugyancsak szembetűnő, hogy lényegesen kevesebb alapítvány esetében kerül sor a nyelvtanulás ösztönzésére, finanszírozására, feltételeinek javítására.

Az iskolák pedagógusainak önzetlen munkájára – és talán az alapítványok viszonylagos szegénységére, pénztelenségére – is utal, hogy bár majd tucatnyi alapítvány célja közt szerepelt a kiváló munkát végző pedagógusok elismerése, az oktatók támogatása, erre csupán egy-két esetben került sor.

Összegzés

A kutatás egyik jellemző megállapítása, hogy elvétve fordul elő olyan iskolai alapítvány, melynek alapító okirata tömören, illetve szűkre szabottan határozza meg az alapítványi célokat, nem ritka azonban az olyan alapító okirat, mely kilenc-tízféle célt is kitűz.

¹⁶ A kérdőívet és egy alapítványi választ a Disszertáció függelékben helyeztünk el. Ezek közlésétől terjedelmi okokból most eltekintünk. (A disszertáció megtalálható a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéki Könyvtárban.)

¹⁷ A kérdőíves válaszokban, illetve a személyes meghallgatások során.

Az iskolai alapítványok céljai között a tanulók támogatásával és teljesítményük elismerésével, továbbá az oktatás anyagi, és technikai feltételeinek javításával kapcsolatosak a leggyakoribbak. Meglehetősen gyakori cél a pedagógiai programok támogatása is. Ezen belül a tanterv, tananyag és oktatási program kialakítása, speciális tagozat indítása, fogyatékos gyermekek képzése, készségfejlesztő oktatás, számítástechnikai képzés, a nyelvtanulás- és tanítás, továbbá az ének-zene oktatás támogatása szerepel kitűzött alapítványi célként.

Az iskolai alapítványok a szerény induló vagyonnal bíró alapítványok közé tartoznak. A vizsgált iskolai alapítványokat az alapítók összesen alig több mint 5,3 millió forint induló vagyonnal engedték útjukra. Jelen kutatásunk egyik szomorú megállapítása, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei iskolai alapítványok – bár többen is pályáztak – szinte sosem nyertek el semmiféle pályázati támogatást. Leginkább a megfelelő vagyoni eszközök hiányával magyarázható, hogy 13 iskolai alapítvány a cél szerinti érdemi tevékenységhez még hozzá sem fogott. A ténylegesen működő iskolai alapítványok tevékenysége leggyakrabban a tárgyi eszközállomány bővítésével, az elismerések és jutalmazások finanszírozásával volt kapcsolatos. Szembetűnő, hogy leginkább a pedagógiai programok megvalósítása, támogatása maradt el.

Sipos László

Lokális kötődés és tanulmányi célú migráció

A Magyarország északkeleti határai mentén működő felsőoktatási intézmények határon túli magyar hallgatóinak jövőtervei

A rendszerváltás óta folyamatosan magas a szomszédos országokból érkező magyar hallgatók száma a magyarországi felsőoktatásban, és a tapasztalatok szerint kevesen térnek vissza a szülőföldjükre. Részben ezért szorgalmazzák a kisebbségi magyarság elitjei a határon túli magyar nyelvű (felső)oktatás fejlesztését. A témába vágó korábbi kutatások feltérképezték az itt tanuló fiatalok vándorlásának paramétereit, illetve a határon túli magyar közösségek egészének migrációs viselkedését, ám kevesebb tudományos érdeklődés nyilvánult meg az otthon maradók felé. Az elvándorlóknak az otthon maradókkal való, azonos mérőszóval történő összehasonlítására pedig nincs korábbi példa.

A kérdést a kézenfekvő migrációs paradigmát nem elvetve, tágabb kontextusban vizsgáljuk, a társadalmi modernizáció általános jelenségeit magyarázó talán legkoherensebb elméletet, Beck¹ kockázat-társadalom elméletét hívva segítségül. Eszerint, dióhéjban, és csak a számunkra legfontosabb vonatkozásokat kiemelve, csökkent a vertikális társadalmi hierarchia jelentősége (felvonóeffektus), a különbségek inkább horizontálisan, az életmód, miliő, értékrendek mentén jelentkeztek, s a korábbi rituálék, gyakorlatok, bevett szokások, értékek, normák, készen kapott eljárásmodok érvényüket veszítik. Többé nem adottak a cselekvési minták, az egyén minden helyzetben döntéskényszerben van, saját életének alakításáért egyszemélyi felelőssé válik. Azt állítjuk, hogy a vizsgált csoportok jobb megértését segíti, ha nem pusztán kisebbségieknek vagy (potenciális) migránsoknak

¹ Beck, Ulrich (1986) *Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt, Suhrkamp.

Az iskolai alapítványok céljai között a tanulók támogatásával és teljesítményük elismerésével, továbbá az oktatás anyagi, és technikai feltételeinek javításával kapcsolatosak a leggyakoribbak. Meglehetősen gyakori cél a pedagógiai programok támogatása is. Ezen belül a tanterv, tananyag és oktatási program kialakítása, speciális tagozat indítása, fogyatékos gyermekek képzése, készségfejlesztő oktatás, számítástechnikai képzés, a nyelvtanulás- és tanítás, továbbá az ének-zene oktatás támogatása szerepel kitűzött alapítványi célként.

Az iskolai alapítványok a szerény induló vagyonnal bíró alapítványok közé tartoznak. A vizsgált iskolai alapítványokat az alapítók összesen alig több mint 5,3 millió forint induló vagyonnal engedték útjukra. Jelen kutatásunk egyik szomorú megállapítása, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei iskolai alapítványok – bár többen is pályáztak – szinte sosem nyertek el semmiféle pályázati támogatást. Leginkább a megfelelő vagyoni eszközök hiányával magyarázható, hogy 13 iskolai alapítvány a cél szerinti érdemi tevékenységhez még hozzá sem fogott. A ténylegesen működő iskolai alapítványok tevékenysége leggyakrabban a tárgyi eszközállomány bővítésével, az elismerések és jutalmazások finanszírozásával volt kapcsolatos. Szembetűnő, hogy leginkább a pedagógiai programok megvalósítása, támogatása maradt el.

Sipos László

Lokális kötődés és tanulmányi célú migráció

A Magyarország északkeleti határai mentén működő felsőoktatási intézmények határon túli magyar hallgatóinak jövőtervei

A rendszerváltás óta folyamatosan magas a szomszédos országokból érkező magyar hallgatók száma a magyarországi felsőoktatásban, és a tapasztalatok szerint kevesen térnek vissza a szülőföldjükre. Részben ezért szorgalmazzák a kisebbségi magyarság elitjei a határon túli magyar nyelvű (felső)oktatás fejlesztését. A témába vágó korábbi kutatások feltérképezték az itt tanuló fiatalok vándorlásának paramétereit, illetve a határon túli magyar közösségek egészének migrációs viselkedését, ám kevesebb tudományos érdeklődés nyilvánult meg az otthon maradók felé. Az elvándorlóknak az otthon maradókkal való, azonos mérőszóval történő összehasonlítására pedig nincs korábbi példa.

A kérdést a kézenfekvő migrációs paradigmát nem elvetve, tágabb kontextusban vizsgáljuk, a társadalmi modernizáció általános jelenségeit magyarázó talán legkoherensebb elméletet, Beck¹ kockázat-társadalom elméletét hívva segítségül. Eszerint, dióhéjban, és csak a számunkra legfontosabb vonatkozásokat kiemelve, csökkent a vertikális társadalmi hierarchia jelentősége (felvonóeffektus), a különbségek inkább horizontálisan, az életmód, miliő, értékrendek mentén jelentkeztek, s a korábbi rituálék, gyakorlatok, bevett szokások, értékek, normák, készen kapott eljárásmodok érvényüket veszítik. Többé nem adottak a cselekvési minták, az egyén minden helyzetben döntéskényszerben van, saját életének alakításáért egyszemélyi felelőssé válik. Azt állítjuk, hogy a vizsgált csoportok jobb megértését segíti, ha nem pusztán kisebbségieknek vagy (potenciális) migránsoknak

¹ Beck, Ulrich (1986) *Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt, Suhrkamp.



tekintjük őket, hanem egyszerűen olyan individuumoknak, akik formálói és elszenvedői a társadalmi modernizációnak.

A bemutatott adatok a Regionális Egyetem kutatócsoport munkájának eredményei.² A kutatás e szakaszában négy felsőoktatási intézmény (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem) első-éveseit tekintettük alapsokaságnak. A mintába 387 határon túli hallgató került, amely a következőképpen áll össze. Otthon tanulók: erdélyiek: 176 fő, kárpátaljaiak: 143 fő, Magyarországon tanulók: erdélyiek: 16 fő, kárpátaljaiak: 52 fő.

A határon innen tanuló 68 főt (őket mobilaknak nevezzük) hasonlítjuk össze a határ túloldalán működő, magyar nyelvű intézményekben tanulókkal, (akiket a vizsgálat szempontjából *nem mobilaknak* tekintünk).³

Lokális kötődés, individualizáció és migráció

Beck elméletének egyik központi fogalma az individualizáció, a modernizáció szubjektív életrajzi vonása, amelynek egyik aspektusa a kisközösségi és lokális kapcsolatok, valamint kiemelten a családhoz kötődés átértékelődése és az életstílusok pluralizálódása.

Most arra szeretnénk rámutatni, hogy ezek a folyamatok kölcsönhatásban vannak az életútban a tanulmányi célú, majd hosszabb távú migrációra vonatkozó döntés megszületésével.

A hosszabb távú jövőterveket vizsgálva, vagyis a hallgatók hol szeretnének élni tíz év múlva, három csoportot rajzolódott ki: akik egyértelműen elköltöznének szülőföldjükről (menne), akik a szülőföldjükön képzelik el a jövőjüket (maradna), és akik nem adtak egyértelmű választ.⁴ Az 1. táblázatban látható összefüggés megmutatja: a határon túli felsőoktatásnak szerepe van abban, hogy a képzett fiatalok elvándorlását lassítsa.

1. táblázat: A hallgatók legvalószínűbb döntései jövőjüket illetően – kategorizált válaszok a „Hol szeretne élni tíz év múlva?” kérdésre

	Nem mobil	Mobil	Összesen
Maradna	46,7	15,7	41,1
Menne	24,0	51,4	28,9
Nem egyértelmű	29,3	32,9	30,0
N317	70	387	
Összesen	100,0	100,0	100,0

Az összefüggés szignifikanciaszintje 0,000.

A hallgatók számára elérhető szélesebb oktatási kínálat elősegítheti, hogy ne kényszerüljenek rá a tanulási migrációra, amely, mint látjuk, sok esetben az elvándorlás ugródeszkája, valamint így a hallgatók hosszabb időt töltenek a szülőföldjükön, lehetőségük van hasonló gondolkodású emberekkel kapcsolatokat ápolni, netán életre szóló társat is találni.

² A Regionális Egyetem kutatás 2002-ben indult az NKFP támogatásával (26-0060/2002) és 2006-ban zárult le. Az itt bemutatott adatokat a 2003/2004-es tanévben vettük fel. A kutatás vezetője Kozma Tamás.

³ A két régió közötti összehasonlításra itt terjedelmi okokból nem térhetünk ki, csak a tanulmányi célú mobilitás, illetve a hosszabb távú jövőtervek szerinti néhány összefüggést tudunk bemutatni.

⁴ Hogy esetükben nem egyszerű válaszmegtagadókról van szó, hanem valóban meg nem érlelt döntésekről, azt mutatja, hogy ez a kategória kérdésenként hol az egyik, hol a másik csoporttal mutatkozik inkább hasonlóknak.

Az individualizáltság jelének tekintettük a családi kapcsolatok lazulását, amelyet több eszközzel mértünk. Ezek közül most a szülők életmódjának elvetését mutatjuk be, mint a poszttradicionális értékrend és viselkedés indikátorát. (2. táblázat)

2. táblázat: A szülők életmódjának elfogadása a jövőkép összefüggésében (százalék) (Megfelel-e a szülei élete az elképzeléseinek?)

	Maradna	Menne	Nem egyértelmű	Összesen
Igen	54,4	37,8	59,3	51,0
Nem	38,6	56,8	31,9	41,9
Nem tudja	7,0	5,4	8,8	7,1
N	158	111	113	382
	100,0	100,0	100,0	100,0

Az összefüggés szignifikanciaszintje: $p = 0,004$.

A mobilak és nem mobilak közötti összevetés tendenciózus összefüggést mutatott: az előbbieket lényegesen kisebb arányban fogadják el a szülők életmódját. Ha ezt a hosszú távú tervekkel vetjük össze, még erősebb az együttjárás: a kibocsátó család értékrendjének elutasítása valószínűsíti a hosszabb távú migrációt. Ezt tapasztaltuk abban a kérdésben is, hogy előfordul-e a családban a szülők rossz viszonya, netán különélése: a diszharmonikus, kiegyensúlyozatlan légkörű családban élők, illetve az elváltak gyermekei (bár ők nem voltak sokan) szintén hajlamosabbak az elvándorlásra.

A lokális kötődések szempontjait áttekinthetően vizsgáltuk például a „migrációs burok” (pl. Simonovits 2003, Kocsis 2000) meglétét és hatását. Itt nem elsősorban az erős kötések kapcsán (közvetlen család, barátok), hanem inkább a gyenge kötésekben (az ismerősök körében) tapasztaltunk eltérést. A mobilak ismeretségi köre sokrétűbb, színesebb, többféle tapasztalat szerzésére ad lehetőséget; és néhány jellegzetes kapcsolat szignifikánsan gyakoribb esetükben (illegális kereskedelemmel foglalkozók, külföldi állampolgárok, külföldön dolgozók).

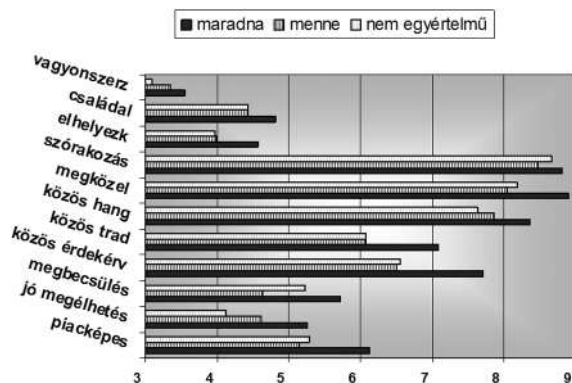
A közösségi beágyazottság egy újabb vetülete, a szűkebb lakóhelyhez való viszony kapcsán is tanulságos eredményekre jutottunk. Ahogy vártuk, a településmérettel arányosan nőtt a mobilak illetve elvándorlást tervezők aránya. A hallgatókat arra kértük, hogy egy tízpontos skálán jelezzék, mennyire értenek egyet a felsorolt állításokkal. Az 1. ábráról a jövőtervek szerinti csoportok válaszainak átlagai olvashatók le.

A (tervezett, vagy megvalósultnak tekinthető) elvándorlás mentén világosan elválnak a lokalitáshoz kapcsolódó attitűdtípusok.⁵ A szülőföldjükön tanulók minden esetben magasra értékelték a közös lakóhelyen élők együttműködése köré tömörülő szempontokat, a mobil hallgatóknál ezek alulértékelése utal a lokális kötődés gyengeségére. Megfigyelhető azonban, hogy az elvándorlást nem tervezők számára minden egyes, a lakóhelyhez fűződő érték, illetve elvárás kisebb vagy nagyobb mértékben, de fontosabbnak bizonyul, mint azoknak, akik gyengébben kötődnek a szülőföldjükhöz.

⁵ A mobil-nem mobil kategóriákban még erősebben érvényesültek ugyanezek a tendenciák, de az ábra jobb áttekinthetősége miatt a menne-maradna kategória a bemutatását választottuk.



1. ábra: A lakóhely egyes jellemzőinek fontossága a jövőtervek összefüggésében (Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?)



A rövidítések feloldásai: az állítások eredeti, a kérdőívben szereplő formája: *vagyonszerz*- fontos, hogy a térség jó lehetőséget biztosítson a vagyonszerzéshez; *család*- fontos, hogy a térség jó lehetőséget biztosítson a családalapításhoz; *elhelyezk*- fontos, hogy a térség jó lehetőséget biztosítson a fiataloknak az elhelyezkedéshez; *szórakozás*- fontos a lakóhelyén a szórakozási lehetőség; *megközel*- fontos a lakóhely könnyű megközelíthetősége; *közös hang*- fontos a közös hang megtalálása; *közös trad*- fontos, hogy lakóhelyén az ott élők közös tradíciók tartsák össze; *közös érdekév*- fontos a lakóhelyén élők közös érdekérvényesítése; *megbecsülés*- lakóhelyén elhelyezkedve nagyobb társadalmi megbecsülésben lenne része, mint nagyvárosban; *jó megélhetés*- a megszerzett diploma jó megélhetést biztosít; *piacképes*- a megszerzett diploma lakóhelyén piacképes.

Az itt bemutatott néhány összefüggés eddig kevés figyelmet kapott tényezőkre is ráirányítja figyelmünket. A migráció természetét vizsgálva igazolható az intencionális modellnek az a feltevése, hogy a külföldi tanulás az esetek jelentős részében a hosszú távú migrációt készíti elő. A korábban elsősorban vizsgált gazdasági vagy etnikai motiváció a migráció hátterében nem bizonyul kizárólagosnak, sőt a visszaszoruló etnikai jelleg helyett előtérbe kerülő gazdasági indíttatás sem tűnik túl dominánsnak a döntés tényezői között. Az eddig kevésbé tárgyalt optimális, személyes biztonságot, meleg, elfogadó klímát nyújtó családi és rokonsági kör, a szűk család életének minősége, és a tágabb közösséghez való viszony, a mélyebb helyi társadalmi beágyazottság legalább az előzőekkel azonos jelentőségű szempontnak bizonyul. A szűkebb közösséghez fűződő normák, értékek elbizonytalanodása kialakítja és fenntartja „a vándorlás kultúráját”, amely túlsúlyba kerülve földcsuszamlás-szerű vándorlási hullámokat, s ezzel a határon túli kisebbségi közösségek jövőjére nézve nagyon kedvezőtlen társadalmi szerkezet-átalakulást indíthat meg.

Keller Magdolna

SZEMLE

„DIGI, DAGI, DAGANAT, KERGETI
A HALAKAT...”

Az ausztrál szerző, aki írása alapján évtizedek óta foglalkozik az iskolai kegyetlenkedés, a *bullying* problémájával, hasznos kötetel örvendeztetni meg az olvasókat. A *bullying* meglehetősen tág fogalom: az egyszerű pizskálódástól kezdve egészen a tettegességben is megnyilvánuló kegyetlenkedésig terjed. A hazai szakirodalomban eltérő elnevezésekkel találkozhatunk: leggyakrabban iskolai erőszaknak szokták nevezni, de bizonyos mértékig hívebben adja vissza a jelentését Boross Ottília közelmúltban megjelent tanulmánya (Basák az iskolában. *Iskolakultúra*, 2006. No. 11. pp. 33–39.), amelyben a „basáskodás” kifejezést próbálja meghonosítani. Ken Rigby könyve elméleti és gyakorlati segítséget szeretne nyújtani mindazoknak, akik az iskolai kegyetlenkedés, pizskálódás problémájával küzdenek, elsősorban a szülőknek, az iskoláknak. Ezt a célt szolgálja a tagolt, áttekinthető szerkezet, a személyes stílus, a minden fejezet végén megtalálható összefoglaló, a *Gyakori kérdések* c. fejezet, valamint a függelékben a jelenség vizsgálatát, a gyakorlati megoldásokat szolgáló módszerek bemutatása. A szöveg ugyanakkor nem „gagyi”, a szerző tudományos munkák, felmérések eredményeiből, sokéves megfigyelésekből állítja össze mondanivalóját, kerüli a bulvárízű megállapításokat.

Rigby a bevezetőben felidézi, hogy húsz évvel ezelőtt még a szaksajtóban is alig lehetett találkozni az iskolai basáskodás problémájával. Egyedül a norvég Dan Olweus foglalkozott vele a nyolcvanas évek derekától, az első vizsgálatok is az ő nevéhez fűződnek. Ma, a 21. század első évtizedében nem múlik el nap, hogy a tömegmédiában ne lenne szó róla, több mint 3 millió internetes helyen foglalkoznak vele. Vajon mi az oka e radikális változásnak? A szerző úgy vé-

li, nem az, hogy gyakoribbá vált volna az iskolai erőszak – ám, mint a később idézett vizsgálatokból kiderül, erre nézve nem rendelkezünk megfelelő adatokkal. Rigby részben annak tulajdonítja a probléma előtérbe kerülését, hogy az emberek érzékenyebbek lettek a gyengébbek bántalmazására, valamint, hogy az USA-ban elkövetett iskolai gyilkosságok felkeltették a közvélemény figyelmét. Érdemes azonban megjegyeznünk, hogy a fokozódó érdeklődés a társadalomtudományban eluralkodó szemléleti változásnak is betudható. Az iskolai basáskodás és durvaság kérdését a fenomenológiai megközelítés állítja a közérdeklődés fókuszába önálló problémaként, ezáltal háttérbe szorul az a tény, hogy a gyerekek csoportjaiban eluralkodó viszonyok egy bonyolult jelenséghalmoz tartozékai, amelyek nem fejthetők meg e jelenséghalmoz vizsgálata nélkül. Amennyiben az iskolai durvaságot önálló vizsgálatra érdemes problémának tekintjük, ezzel automatikusan zárójelbe tesszük azokat a körülményeket, amelyek túlmutatnak az osztályterem falain. A jelenségszintű megközelítést jócskán elősegíti, hogy az iskolai basáskodás médiabeli tálalásának, a közönség elborzasztásának is kiváló eszköze az esetszerű leírás. E felfogástól a szerző sem mentes, de a szokásosnál jóval többoldalúan igyekszik bemutatni az iskolai kegyetlenség megnyilvánulását és szereplőit. Itt sem esik szó azonban a külső körülményekről, az általános és lokális társadalmi környezetről, az iskolák működési feltételeiről, a kulturális háttérrel. A pedagógiában bizonyos fokig elfogadható, ha önállóan mutatunk be egyébként más feltételek következményeiként felbukkanó jelenségeket, hiszen a szülő, a pedagógus nem válthatja meg a világot, neki az adott helyzetben kell megoldást találnia. Az általánosabb okok keresésével azonban nem hagyhatunk fel, hiszen tudnunk kell, melyek azok a körülmények, amelyek miatt a felelősség már nem hárítható



a szülőkre vagy pedagógusokra, amelyekre fel kell hívni a politikai döntéshozók, véleményformálók figyelmét.

A második fejezetben szülők panaszaiával, konkrét esetek leírásaival találkozunk. Rigby rámutat, hogy amennyiben egy gyerek basáskodás áldozata az iskolában, a dolog ritkán merül ki ennyiben. Megváltozik a gyerek kapcsolata az osztálytársaival: lehet, hogy a többi gyerek a segítségére siet, de az is lehet, hogy nem; az a valószínűbb, hogy a jelenlévők nem avatkoznak be. Ha elkezdődik a zaklatás, a résztvevők és a szemtanúk között lesznek olyanok, akik nagyon szeretnék, hogy minél keményebb legyen, nem ritkaság, hogy a durvaság fokozódik. A kellemetlenkedés ismétlődhet, tartóssá válhat: ezek azok az esetek, amelyek különösen nagy lelki terhet jelentenek a gyerekeknek. Az egyik ismertetett esetben gyerekek buzínak csúfolták a társukat, és amikor nem viszonzta a durvaságot, rásütötték, hogy gyáva nyúl, akivel senki sem barátkozik. A tehetséges gyereket azért csúfolják, mert „szórakozott professzor”, másokat azért, mert véznák vagy hiperaktívak. Volt, amikor a pizskálódás hatására a gyerekek kedélye nyomottá vált, öngyilkossági terveket forgattak a fejükben. Az egyik szülő hálálkodik a sorsnak, hogy időben rájött: lánya saját magára gondol, amikor a társai kiméretlensége miatt öngyilkosságot fontolgató gyerekről beszél. Mások úgy szereztek tudomást a bajról, hogy a gyerekek egyszerre csak nem akart iskolába menni, vagy fizikailag megbetegedett. A legtöbb szülő arról panaszkodik, hogy a pedagógusok ignorálták vagy bagatellizálták a problémájukat. Mások arról értesültek meglepődve, hogy sikeres, népszerű gyerekük basáskodik osztálytársai felett. Az iskolai durvaság hiányzashoz, romló tanulmányi eredményhez vezethet. Előfordulhatnak hosszabb távú következmények is, kisebbségi érzés, a kirekesztettség okozta személyiségtorzulás, tartós boldogtalanság. Ezért mindent meg kell tenni, hogy a szülők tudomást szerezzenek a problémáról, és megpróbálják megtalálni a megfelelő (gyakran nem egyszerű) megoldást.

A következő fejezetben kerül sor az iskolai basáskodás bemutatására. A definíció, amelylyel sokan megpróbálkoztak már, nem könnyű. Talán a legáltalánosabb jellemző az, hogy a basáskodó visszaél a hatalmával az emberi kap-

csolatokban, ez pedig nemcsak azoknál fordulhat elő, akik rendelkeznek formális hatalommal – tanárok, munkáltatók, rendőrök, sportedzők – hanem bárkinél, aki valamilyen okból képes felülkerekedni másokon. Milyen különbségek vannak hatalom tekintetében az iskolás gyerekek között? Nagyon sok tulajdonság lehet hatalmi egyensúlytalanság forrása. Az életkor, a fizikai erőfölény, a jobb önértékesítő hajlam, „jó duma”, jobb szociális vagy manipulációs képesség. A szerző hangsúlyozza, hogy minden ember lehet alkalmanként basáskodó vagy a basáskodás áldozata. Leszögezi, hogy bár az áldozat tulajdonságai szerepet játszanak kiválasztásában, hibának tartja, ha túlzott jelentőséget tulajdonítanak nekik – a basáskodásért a kezdeményező a felelős. Megkülönbözteti a jó- és rosszindulatú basáskodást: jóindulatúról akkor beszélhetünk – állapítja meg –, amikor a gyerekek nincsenek a tudatában, hogy a viselkedésük megalázó, így amikor ennek mégis jeleit látják, azonnal felhagynak vele. A rosszindulatú basáskodó, éppen ellenkezőleg, kifejezetten örül, ha a másiknak fájdalmat okozott. Ilyen esetekben várható, hogy a pizskálódás ismétlődik. A rosszindulatú basáskodás kategóriájába sorolható, ha a pizskálódás akaratlan sértő, ha többször is visszatér, ha fenyegetés előzi meg, ha a zaklató nyilvánvaló fölényben van, és az áldozat nem tudja megvédeni magát, ha a pizskálódást nem provokálták, és az elkövető láthatóan élvezi a fölényét. A szerző hangsúlyozza, hogy különbséget kell tenni a basáskodás és az agresszió között. Az agresszió nem jelent feltétlenül erőfölényt, azzal való visszaélést. Az agresszió az élet része, gyakran elkerülhetetlen.

A basáskodásnak több fajtája van: lehet pizskálni a másikat szóban, fizikailag vagy gesztusokkal. Vannak a faji, nemi megkülönböztetés keretébe illeszthető kellemetlenkedések, a közelmúltban pedig új elemként megjelent az elektronikus, számítógép, mobiltelefon segítségével történő zaklatás is. A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy az iskolai, kollégiumi beavatási szertartások, amelyekben a megtámadott „önként” részt vesz, szintén basáskodásnak számítanak. Az önkéntesség viszonylagos: ha nem egyezik bele, hogy gyakran változatos módszerekkel megkínózzák, megalázzák, az új tag nem válhat a közösség részévé. Az

önkéntség érdekében kifejtett nyomás nem egyéb, mint a kegyetlenkedés intézményesítése. A piszkálódás történhet egyénileg és csoportban, ám az utóbbi nem mindig nyílt, néha egyéninek látszó kegyetlenkedések mögött rejtett csoporttámogatás fedezhető fel.

A zaklatás durvasága széles skálán mozog. A könyvben található grafikon szerint többségük az enyhe vagy közepesen súlyos kategóriába tartozik, mintegy tíz százaléka azoknak az aránya, amelyek valóban súlyosak. A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyerekek között kialakult hatalmi relációk nem rögzítettek, a kegyetlenkedés tárgya alkalmilag főlénybe is kerülhet.

Az iskolai basáskodás előfordulását vizsgáló kutatások eredményei meglehetősen széles skálán szóródnak. Olweus a nyolcvanas években Norvégiában három százalékosnak találta a basáskodás előfordulását. A kilencvenes években Angliában végzett vizsgálatok ennél lényegesen magasabb arányt, hét százalékot jeleztek. Nem tudható, hogy a különbség az időközben jelentősen megváltozott társadalmi-kulturális körülményeknek vagy módszertani különbségeknek köszönhető-e. Ennél is jóval többen, az iskolások 16 százaléka válaszolt Rigby kérdőívében 1993-ban igennel arra a kérdésre, hogy az elmúlt iskolaév során volt-e része zaklatásban.

A statisztikai adatok mellől azonban nagyon hiányzik a körülmények legalább hozzávetőleges ismerete, különösen, mivel Rigby amerikai szerzők azzal kapcsolatos megállapítását is idézi, hogy az iskolai kegyetlenkedést normálisnak lehet tekinteni azoknak a gyerekeknek a körében, akik erőszakos közösségekben, etnikai gettóknak élnek. A piszkálódás leggyakoribb fajtái a kiközösítés, a csúfolás, az ugratás és a fizikai agresszió vagy a már idézett „digitális” zaklatás, amely a szerző tapasztalatai szerint egyre elterjedtebb.

Jellegzetes a különbség a fiúk és a lányok között: a fiúk gyakrabban basáskodnak és gyakrabban válnak basáskodás áldozatává is, mint a lányok, körükben a fizikai zaklatás gyakoribb – erre az eredményre jutott a bullying hazai kutatója, Figula Erika is (Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában, *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. No. 7–8.). A basáskodás az életkorral is változik. Nem ritka, hogy idősebb gyere-

rekek bántják a fiatalabbakat, de a piszkálódás többnyire osztálytársak és azonos neműek között zajlik. Ausztráliai adatok azt mutatják, hogy idősebb korban, a serdülőkor táján, a basáskodás, különösen annak fizikai fajtája ritkább. Rendszeresen felszaporodik azonban – írja a szerző –, amikor a gyerekek új iskola-típusba kerülnek. Ez a megfigyelés arra utal, hogy a basáskodás a csoportszerkezet formálódásának eszköze. Nem minden iskolában basáskodnak rendszeresen a gyerekek – ez mutatja, hívja fel rá a figyelmet a szerző, hogy az iskolák sokat tehetnek ellene. Megállapítása szerint a basáskodás már az óvodában is előfordul – erről képes kérdőívek segítségével igyekeznek meggyőződni a kutatók. A valóságban azonban az óvodai birkózást aligha lehet basáskodásnak minősíteni. Az óvodások körében még nincs tartós csoportszerkezet, a gyerekek nem vívnak a közösségi pozíciókért, és a legjobb barátok is gyakran verekszenek.

Milyen helyszínek és időpontok kínálnak alkalmat a basáskodásra? Előbbiekre az iskolaudvar és az iskolába vezető út, utóbbiakra az iskolai szünetek jó példák. (Ezért is teljes mértékben érthetetlen és indokolatlan, hogy Magyarországon a pedagógusok nem foglalkozhatnak azzal, amit a gyerekek az iskola falain kívül csinálnak.) Ám az sem ritkaság, hogy szinte a tanár orra előtt piszkálják egymást a gyerekek. Gyakran vannak felnőtt szemtanúk, de szinte sohasem avatkoznak be, általában azt gondolják, hogy testvérekről van szó, családi ügy. Nem feltétlenül avatkoznak be a szinte mindig jelenlévő gyerekek sem, holott a szerző által idézett tapasztalatok szerint a társak közbelépése igen hatékony eszköz, az esetek felében leállítja a durva ugratást. Ha megkérdezzük a basáskodókat, miért bántják társukat, a legtöbbször a következő válaszok valamelyikével találkozunk: a megtámadott gyerekek idegesít, hülye, viccből, azért, mert mások is csinálják, azért, hogy megmutassam: vagány vagyok, vagy azért, hogy valamit elvegyek tőle.

Megismerkedhetünk az áldozatok oldalával is. A gyerekek nagyon különbözőképpen reagálnak a piszkálódásra – van, aki higgadt marad, és van, akit nagyon mélyen érint, tartós sérülést okozva. A tanárok és a szülők a legtöbb esetben alábecsülik a basáskodásnak mind az előfordulását, mind a súlyosságát:



Ausztráliában a gyerekek 15 százaléka válaszolta, hogy sohasem érzi magát biztonságban az iskolában. A szerző érdekes megfigyelése, hogy bár az idősebb gyerekek ritkábban basáskodnak, a korral nő az áldozattá válástól való félelem. Gyakran ez az oka az iskolai hiányzásoknak is. Ha valaki tartósan alanya a basáskodásnak, az nem marad hatás nélkül lelki egészségére, közérzetére sem. Különösen akkor ártalomokozó a basáskodás, ha a kellemetlenkedés ismétlődő vagy tartós jelenséggé válik.

Mi okozza a basáskodó hajlamot? A szülői bánásmód minden bizonnyal szerepet játszik a kialakulásában, de a szülők sem mindenhatók – szögezi le a szerző. Iskolás korban a kortársak befolyása rendkívül erős, saját szubkultúra jön létre, amely elkülönül a felnőttek világától. A serdülőkorhoz közeledve egyre inkább társaink határozzák meg, hogyan öltözzünk, mivel töltjük a szabadidőnket. A gyerekek számára sokkal fontosabb a baráti csoport, mint a felnőttek számára, nagyon erős a kortársi szolidaritás, és a kortársak igen erős nyomást tudnak egymásra gyakorolni. Nem véletlenül féltek tehát a szülők a gyereket a rossz társaságtól. Vannak olyan gyerekcsoportok, amelyeknek kifejezetten célja a piszkálódás, az ugratás. Ha egy gyerek ilyen csoport tagja, még nehezebb számára, hogy a dologgal szembeszálljon. De az sem ritkaság, hogy a csoporton belül bántják és piszkálják egymást a tagok. Vannak, akik mégis képesek szembeszegülni a csoport akaratával, és vannak, akik kevésbé. Nem szabad azonban azt gondolni, hogy a kortárs csoportnak mindig negatív a hatása – éppen ellenkezőleg, ha sikerül a csoport ethoszát pozitív irányban alakítani, az a leghatékonyabb fellépés a basáskodással, kellemetlenkedéssel szemben.

A szerző tapasztalatai szerint valakinek minden gyerek elmondja a gondját, a legtöbb esetben társának, néha a szülőnek. Legtöbbször azonban csak akkor szólnak, amikor már fizikailag bántalmazzák őket. Sajnos, a könyvben található grafikon szerint a „szólásnak” nagyon gyakran nem volt eredménye, semmi nem történt, vagy nem javult a helyzet. Így nem meglepő, ha a gyerekek többsége ódzkodik a felnőttek bevonásától. Saját bevallásuk szerint a fiúk 40, a lányok 30 százaléka akkor sem szólna a piszkálódásról, ha mindennap bántanák. A gyerekek csúfolják az árulkodókat, ezt a több-

ség el akarja kerülni. Különlegesen taszító a gyerekek számára, ha valaki szól a tanárnak, és minél idősebbek, annál felháborítóbbnak találják ezt, különösen a fiúk. A legtöbb esetben inkább társaikhoz fordulnak segítségért. A basáskodás az esetek túlnyomó többségében nyilvánosan történik, kanadai adatok szerint 85 százalékban.

Talán a legkevésbé sikerült fejezet az, amelyben a szerző a nevelés és az egészséges pszichológiai fejlődés kapcsolatára igyekszik rávilágítani: ez túlságosan szerteágazó problémakör ahhoz, hogy helyet kapjon egy ilyen könyvben. Ugyanakkor ismételten hangsúlyozza, hogy a szülők nem tehetnek mindenről. Éppúgy ellenzi a túlzott tekintélyelvűséget, mint a korlátlan engedékenységet, súlyos nevelési problémának látja, ha a gyerek kicsi korától azt szokja meg, hogy mindent szabad. Kárhozzátja a napjainkban nagyon is elterjedt túlvédő nevelést, azt, ha a szülő minden nehézségtől és konfliktustól megkímélné a gyermekét. Az ilyen gyerekek nem képesek szabályozni az indulataikat és könnyen válhatnak basáskodás szereplőivé. Hozzájárulnak a basáskodó hajlamhoz a családi konfliktusok, a testvérek közötti kegyetlenkedés pedig közvetlenül is kapcsolatba hozható vele. Azt tanácsolja a szülőknek, segítsék elő, hogy a gyerekeiknek legyenek barátai, tegyék lehetővé, hogy sakk-körben, klubban, kiránduláson megismerkedjenek másokkal. Szükség van az önérvényesítés egy bizonyos szintjére, de a túlzott asszertivitás is veszélyes. A szülőknek meg kell tanítaniuk a gyerekeiket, hogy legyen képes meghallgatni másokat, legyen kész a párbeszédre, a konfliktuskezelésre, legyen képes szembeszállni a negatív csoportnyomással.

Az iskolák sokat tehetnek azért, hogy csökkenjen a basáskodás – bár teljes mértékben aligha iktatható ki a gyerekek társas életéből – szögezi le a szerző. A legfontosabb, hogy az iskolák ne titkolják a veszélyt önmaguk elől, és ne keressenek maguknak felmentést. Fontos, hogy a programjukban szerepeljen a basáskodás kezelése, aktívan keressék a megoldást, hogy az iskolának legyen mindenki által ismert ethosza. Fokozott figyelmet kell fordítani azokra a helyzetekre, amelyekben a basáskodás gyakrabban fordul elő, és tudatában kell lenni, hogy bizonyos gyerekek különösen veszélyeztetettek. A tanároknak nem szabad

tétlenül nézniük a gyerekek basáskodását, és ugyanerre kell bátorítani a tanulókat is.

Egyébként nem minden ugratás és heccelődés basáskodás – az enyhébb, tréfás változatok nem ártanak a közösségnek. Rigby a megoldáshoz több lehetőséget is felsorol, kész programokat is ajánl. Ezek egyike a már többször említett Olweusé – csak hogy az a szerző adatai szerint nem mindig váltja be a hozzá fűzött reményeket. Előfordult, hogy a program alapján végzett beavatkozás hatására valóban visszaszorult a basáskodás – de csak egy időre, néhány éven belül előlről kezdődött minden. Az iskolai basáskodás azonban többnyire kezelhető, de csak azok számára, akik hajlandók a veszélyeivel szembesülni, és a jelenséghez hasonló komplex megoldást keresnek.

(Ken Rigby: *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Malden, Blackwell Publishing, 2008. 232 p.)

Vajda Zsuzsanna



ZAKLATÁS AZ ISKOLÁKBAN – ÉS NEM CSAK OTT

Van-e, lehet-e olyan „egyetemlegesen” érvényes módszert fejleszteni, amely visszaszorítja az emberi alapösztönökből táplálkozó versengést, a láthatatlan, ám annál differenciáltabb, fizikai és – különösen az emberi viszonyrendszerekben jellemző – szellemi jellegű, állandóan változó hierarchiában elfoglalt helyért harcoló, agresszív jegyeket mutató viselkedés-együttest? Másképpen fogalmazva: megváltoztatható-e bármilyen programmal az emberi élet azon agresszív oldala, amelyet olyan szólás-mondások és közmondások fejeznek ki, mint például „az erősebb mindent visz”, „akié a föld, azé a vallás” stb.?

A norvég *Dan Olweus* életművével azt ígéri, hogy az általa kidolgozott módszer hatékonyan alkalmazható az iskolai zaklatás visszaszorításában. Erről ír könyveiben, erről szólnak kutatásai, tanfolyamai. Vajon hogyan lehetséges ez?

A *Bullying at School* című könyv nem minősíthető az „iskolai erőszakról” szóló írásnak abban az értelemben, ahogyan mi azt mostanában a magyarországi iskolák esetében értjük. Olweus nem a „mesterek és tanítványok” duáljában vagy a tanulók, szülők és tanárok háromszögében értelmezi az iskolai zaklatás fogalmát, hanem kifejezetten a diákok egymás közötti interperszonális kapcsolataiban. Azt sugallja, hogy a tanár, a pedagógus figyeljen oda – könyvének talán a legértékesebb része az, amelyben pontosan leírja, körülhatárolja azokat a jellegzetességeket, jeleket, amelyekről megállapítható, ki lesz másokat zaklató, s kikből lesznek a piszkálódások áldozatai, kik válnak mások áldozataivá – a tanulók között zajló folyamatokra, és próbáljon meg az Olweus kínálta módszerekkel még „időben” közbeavatkozni.

Maga a szerző az iskolai zaklatás fogalmába kifejezetten nem azokat az erőszakos jelenségeket érti bele, amelyek megjelennek a hazai híradásokban. Úgy tűnik, mintha Norvégiában vagy Svédországban – a szerző vizsgálódásainak, kutatásainak e két helyszínén – az iskolai verekedések vagy ennek enyhébb formái: pofozkodás, lökdösődés nem is lennének annyira jelen. Vagy ezeket eleve olyan rettenetes büntetésekkel szankcionálják, vagy a kulturális háttér miatt olyan nagyfokú kiközösítéssel, megszégyenüléssel járnak, hogy tényleg elő sem fordulnak?

Ezzel szemben a zaklatás enyhébb tünetű megnyilvánulási formáit vizsgálja. Lényegében az összes olyan gyermeki durvaságot érti zaklatáson, amelyet a tanulók „diáksínynek” vesznek. Amikor a tanulók mintegy „szórakozásból”, ám tudatosan, szándékosan követnek el goromba dolgokat egymással szemben, s teszik ezt folytatólagosan, ismétlődően, huzamos időn keresztül. A gyermeki zsarnokoskodás lehetőségéhez hozzátartozik az a fontos tényező, hogy gyakran van közöttük egy-két-három év korkülönbség, vagy az egyik gyerek erősebb, mint a másik. Kiváltó oka gyakran meghatározhatatlan, illetve mondvasinált; olyasmi, amiről a szenvedő fél a legkevésbé sem tehet, vagy, ha mégis, akkor sem változtathat rajta („ha van sapka, az a baj, ha nincs sapka, az a baj”). Mivel a zaklatást szinte min-

tétlenül nézniük a gyerekek basáskodását, és ugyanerre kell bátorítani a tanulókat is.

Egyébként nem minden ugratás és heccelődés basáskodás – az enyhébb, tréfás változatok nem ártanak a közösségnek. Rigby a megoldáshoz több lehetőséget is felsorol, kész programokat is ajánl. Ezek egyike a már többször említett Olweusé – csak hogy az a szerző adatai szerint nem mindig váltja be a hozzá fűzött reményeket. Előfordult, hogy a program alapján végzett beavatkozás hatására valóban visszaszorult a basáskodás – de csak egy időre, néhány éven belül előlről kezdődött minden. Az iskolai basáskodás azonban többnyire kezelhető, de csak azok számára, akik hajlandók a veszélyeivel szembesülni, és a jelenséghez hasonló komplex megoldást keresnek.

(Ken Rigby: *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Malden, Blackwell Publishing, 2008. 232 p.)

Vajda Zsuzsanna



ZAKLATÁS AZ ISKOLÁKBAN – ÉS NEM CSAK OTT

Van-e, lehet-e olyan „egyetemlegesen” érvényes módszert fejleszteni, amely visszaszorítja az emberi alapösztönökből táplálkozó versengést, a láthatatlan, ám annál differenciáltabb, fizikai és – különösen az emberi viszonyrendszerekben jellemző – szellemi jellegű, állandóan változó hierarchiában elfoglalt helyért harcoló, agresszív jegyeket mutató viselkedés-együttest? Másképpen fogalmazva: megváltoztatható-e bármilyen programmal az emberi élet azon agresszív oldala, amelyet olyan szólás-mondások és közmondások fejeznek ki, mint például „az erősebb mindent visz”, „akié a föld, azé a vallás” stb.?

A norvég *Dan Olweus* életművével azt ígéri, hogy az általa kidolgozott módszer hatékonyan alkalmazható az iskolai zaklatás visszaszorításában. Erről ír könyveiben, erről szólunk kutatásai, tanfolyamai. Vajon hogyan lehetséges ez?

A *Bullying at School* című könyv nem minősíthető az „iskolai erőszakról” szóló írásnak abban az értelemben, ahogyan mi azt mostanában a magyarországi iskolák esetében értjük. Olweus nem a „mesterek és tanítványok” duáljában vagy a tanulók, szülők és tanárok háromszögében értelmezi az iskolai zaklatás fogalmát, hanem kifejezetten a diákok egymás közötti interperszonális kapcsolataiban. Azt sugallja, hogy a tanár, a pedagógus figyeljen oda – könyvének talán a legértékesebb része az, amelyben pontosan leírja, körülhatárolja azokat a jellegzetességeket, jeleket, amelyekről megállapítható, ki lesz másokat zaklató, s kikből lesznek a piszkálódások áldozatai, kik válnak mások áldozataivá – a tanulók között zajló folyamatokra, és próbáljon meg az Olweus kínálta módszerekkel még „időben” közbeavatkozni.

Maga a szerző az iskolai zaklatás fogalmába kifejezetten nem azokat az erőszakos jelenségeket érti bele, amelyek megjelennek a hazai híradásokban. Úgy tűnik, mintha Norvégiában vagy Svédországban – a szerző vizsgálódásainak, kutatásainak e két helyszínén – az iskolai verekedések vagy ennek enyhébb formái: pofozkodás, lökdösődés nem is lennének annyira jelen. Vagy ezeket eleve olyan rettenetes büntetésekkel szankcionálják, vagy a kulturális háttér miatt olyan nagyfokú kiközösítéssel, megszégyenüléssel járnak, hogy tényleg elő sem fordulnak?

Ezzel szemben a zaklatás enyhébb tünetű megnyilvánulási formáit vizsgálja. Lényegében az összes olyan gyermeki durvaságot érti zaklatáson, amelyet a tanulók „diáksínynek” vesznek. Amikor a tanulók mintegy „szórakozásból”, ám tudatosan, szándékosan követnek el goromba dolgokat egymással szemben, s teszik ezt folytatólagosan, ismétlődően, huzamos időn keresztül. A gyermeki zsarnokoskodás lehetőségéhez hozzátartozik az a fontos tényező, hogy gyakran van közöttük egy-két-három év korkülönbség, vagy az egyik gyerek erősebb, mint a másik. Kiváltó oka gyakran meghatározhatatlan, illetve mondvasinált; olyasmi, amiről a szenvedő fél a legkevésbé sem tehet, vagy, ha mégis, akkor sem változtathat rajta („ha van sapka, az a baj, ha nincs sapka, az a baj”). Mivel a zaklatást szinte min-



den esetben többen követik el, az áldozatnak szinte semmi esélye arra, hogy megvédje magát. Olyasmikre kényszeríthetik, amit önszántából soha meg nem tenne. Nálunk is jól ismert fogalom a „csicskáztatás”, ami szinte bármelyik zárt közösségben, például az iskolai kollégiumokban is oly gyakran előfordul. Ugyanígy ide sorolhatók a „beavatási szertartások”, különösen, amikor a nagyobbak folytatólagosan követik el a kisebbekkel szemben.

Veszélyes formája a zaklatásnak a pletykálokadás, „rémhírterjesztés”, amikor az illetőt hamis színben tüntetik föl, vagy amikor úgy mondanak, állítanak róla valamit, hogy jelen sincsen, és így értelemszerűen megvédeni sem tudja magát. A rágalmazás azért mélyen alattomos, mert kivédhetlensége mellett olyanokban is negatív viszonyulást alakít ki, akik az illetőt személyesen egyébként még nem is ismerik.

A pszichikai terrornak a kívülről számára – akik máskülönben alig-alig vesznek észre a történelekből bármit is, így az áldozattá válónak ezzel is kevesebb esélye van arra, hogy kitörjön szorult helyzetéből – a legkevésbé látványos, ám a kiközösítéssel szemben annál keményebb, számára sokszor maradandó lelki sérülést okozó formája, amikor nem vesznek róla tudomást, „elbeszélnek a feje fölött”, „levegőnek nézik”. Még súlyosabb, amikor ez azzal a fenyegetéssel társul, hogy szétbombázzák, szétrombolják társas-szociális viszonyait, amikor elvesztheti azokat, akiket szeret, vagy akik őt szeretik.

A zaklatás jelensége gyakran abban nyilvánul meg, hogy az áldozattá váló – kisebb, gyengébb stb. – gyereket megfélemlítik, illetve zsarolják. Pszichikai erőszakkal kicsikarják a titoktartást, hogy aztán folytatódjék a terror. Ezekben rendszerint tényleges pofon nem csattan el, mégis igen nagy szenvedést okoz a sérített félnek.

Ismert jelenség, amikor az osztályba új tanuló érkezik, és még nem látták, de bizonyos részinformációk alapján mégis valamifajta „előképpel”, várakozással tekintenek jövetele elé. Ha ez például eleve negatív, akkor az új tanuló a sorsa már belépése előtt „megpecsételődt”. Vagy amikor az osztály hangadója az egyik osztálytársról kitalálnak, feltételeznek valamit, és a köré állítják be az illető minden egyes megnyilvánulását, a „játékszabályokat”

mindig úgy forgatva, át- és átalakítva, hogy az illető legyen a kivédhetetlenül vesztes fél.

Mit tehet a pedagógus? – Olweus *inkluzív* pedagógiai megoldásokat javasol. Könyvében a szülő–pedagógus–tanuló háromszögébe ágyazza a célszerű megbeszélések lefolytatását. Az áldozattá váló gyermek jelzéseket ad környezetének az őt érintő folyamatokról, amiket fel kell tudni ismerni. Odafigyeléssel mindenekelőtt a félelmeit, szorongásait kell feloldani, másképpen fogalmazva: beszédre kell bírni. Ugyanakkor ez a szituáció ne legyen olyan, mintha „árulkodna”, mert azt a gyermekközösségek szinte egyáltalán nem tolerálják. A többi gyerektől egyáltalán nem várható közbelépés – pedig a sokszor félreeső helyen, felnőttektől távol végbemenő eseményeknek csak ők a szem- és fültanúi –, hiszen maguk is attól félnek, hogy ha nem vigyáznak, akkor ez velük is megtörténhet. Így szemet hunyó magatartásukkal viszont azt sugallják, hogy a támadóval értenek egyet, ezzel is bátorítva őt a zaklató magatartásra.

A pedagógusnak idejében kell kikérdeznie a szülőt, hiszen az általában csak akkor fordul az iskolához fordulni segítségért, tanácsért, ha a gyermekben már lényeges negatív tendenciájú változások, szorongásos tünetek, az általános kedvetlenség, zárkózottság, befelé fordulás jelei, regresszív viselkedés megnyilvánulásai, erős és gyakori fej- és/vagy gyomorfájás, alvási, evési-ivási problémák mutatkoznak. Lényeges figyelmeztető jel, ha a gyerekeknek nincs kedve iskolába menni, és még betegség tüneteit is képes produkálni, holott fiziológiailag nincs baja (vegetatív idegrendszeri problémák).

A pedagógus alakíthat ki olyan közösséget, amelyben olyan értelmes feladatok vannak, amelyeket a gyerekközösség tagjai csak egymással együttműködve, összedolgozva, kooperatívan tudnak megoldani. Alkossanak közösen egyértelmű és jól alkalmazható, átlátható és betartható szabályrendszert, ahol a közösen kialakított normáktól való eltérésnek, a szabályszegésnek retorziói, komoly büntetési tételei, formái legyenek. Ebben legyen benne az, hogy a zaklatás akár enyhébb, akár erősebb formái ne verhessenek gyökeret az adott osztályban, iskolában. Ezzel szemben a közösségi érzést, az összetartozás tudatát, egymás segítségét erősítsék.

Olweus prevenció programja azt kínálja, hogy módszerével a zaklatás jelensége megelőzhető, illetve orvosolható, átfordítható. Könyvében sokat ír eredményeiről. Az olvasót némileg zavarhatja, hogy az eredmények bemutatása során a szerző elhallgat bizonyos lényeges információkat – például nem ismerhetjük azt a mérőeszközt, amelynek segítségével a zaklatásra utaló jelenségeket az adott gyerekközösségben méri –, mondván, azok szabadalmaztatott módszerének lényeges részei. Ugyanígy a kutatási módszertana is felvet kérdéseket.

Nem reménytelen persze az ezekhez való hozzájutás, mivel a szerző készségesen megadja e-mail címét, továbbá az interneten elérhető oldalakat. Igaz, ezeket lapozgatva kiderül, hogy egyetlen kérdéssort harminc dolláros egységáron lehet megvásárolni (ám legalább harminc darabot kell egyszerre belőlük megvenni), és természetesen az Olweus-féle tréningeknek is van szabályos tarifájuk.

Frissnek tekinthető kiadású könyve korábbi munkáinak felújított változata – részletesebben számol be az 1993. évi első kiadás óta bekövetkezett változásokról, amelyeket jelentős részben saját programja hatásának tulajdonít – érzékletes fekete-fehér fotókkal illusztrált, tartalmas gyakorlati útmutató. Elsősorban pedagógusok és szülők forgathatják haszonnal. (Olweus, Dan: [2006] *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing, Malden et al 140 p.)

Karlovitz János Tibor



ISKOLAI KRIMINALITÁS AZ USA-BAN

A biztonságos tanulási környezet megteremtése és fenntartása az általános iskolától a felnőttképzésig alapvető fontosságú pedagógiai feladat, az eredményes tanulás előfeltétele, egyben záloga is. Elég az elmúlt hat hónap hazai médiahíreit felidézni, hogy nyilvánvalóvá váljon: az iskolai biztonság kérdésével már a didaktikai megfontolásokon túl más olvasatban is foglalkoznunk kell. Az iskolai erő-

szak egyre nagyobb számban nyilvánosságra kerülő és meglehetősen széles skálán mozgó hazai megnyilvánulásai egyértelművé teszik, hogy a jelenség, amely egy évtizeddel korábban nálunk még csak elszigetelten bukkant fel, és elsősorban a tengerentúlról, tőlünk nyugatabbról származó híryanagyokból vagy szakmai publikációkból vált ismertté, ma már tagadhatatlanul és visszavonhatatlanul hozzánk is „begyűrűzött”.

A tanuláshoz és tanításhoz biztonságos, bűnözés- és erőszakmentes környezetre van szükség. A bűnözés és az erőszak nemcsak a személyükben érintetteknek van hatással, de bomlasztja az oktatási folyamatot, hat a kívülállóakra, magára az iskolára és az érintett közösségekre egyaránt. Ezzel a bevezető gondlattal indul *Az iskolai bűnözés és biztonságmutatói: 2007* című jelentés, amely tizedik azon a kiadványok sorában, melyek az adott témakörben az USA Nemzeti Oktatási Statisztikai Központjának (National Center for Education Statistics, NCES) és Igazságügyi Statisztikai Hivatalának (Bureau of Justice Statistics, BJS) közös publikációjaként láttak napvilágot. Az oktatási és az igazságügyi tárca együttműködésének eredményeképpen évenkénti rendszerességgel megjelenő és az interneten is elérhető publikációk szándékuk szerint nem törekednek a téma kapcsán fellelhető információk teljes körű feldolgozására, és nem tesznek kísérletet az iskolai bűnözés és erőszak okainak feltárására sem.

Miben rejlik akkor e statisztikai kiadványok jelentősége, milyen igények hívják életre immár egy évtizede az újabb és újabb köteteket? A problémakörbe tartozó jelenségek átfogó statisztikai elemzése mögött kirajzolódó filozófia arra a meggyőződésre épít, hogy a maga eszközeivel a referenciaanyag elő tudja segíteni a probléma sokoldalú és alapos megismerését, az adatok mögött rejlő tendenciák felszínre kerülését, ami egyben kiinduló pontul szolgálhat a gyakorlati megoldásokhoz. A felvállalt cél a különböző forrásokból származó adatok szintézisével nyert hiteles információk közreadása, az iskolai bűnözés és biztonság aktuális jellemzőire vonatkozó országos adatokhoz való hozzáférés biztosítása, a tendenciák alakulásának folyamatos nyomon követése és az adatok rendszeres frissítése.

Olweus prevenció programja azt kínálja, hogy módszerével a zaklatás jelensége megelőzhető, illetve orvosolható, átfordítható. Könyvében sokat ír eredményeiről. Az olvasót némileg zavarhatja, hogy az eredmények bemutatása során a szerző elhallgat bizonyos lényeges információkat – például nem ismerhetjük azt a mérőeszközt, amelynek segítségével a zaklatásra utaló jelenségeket az adott gyerekközösségben méri –, mondván, azok szabadalmaztatott módszerének lényeges részei. Ugyanígy a kutatási módszertana is felvet kérdéseket.

Nem reménytelen persze az ezekhez való hozzájutás, mivel a szerző készségesen megadja e-mail címét, továbbá az interneten elérhető oldalakat. Igaz, ezeket lapozgatva kiderül, hogy egyetlen kérdéssort harminc dolláros egységáron lehet megvásárolni (ám legalább harminc darabot kell egyszerre belőlük megvenni), és természetesen az Olweus-féle tréningeknek is van szabályos tarifájuk.

Frissnek tekinthető kiadású könyve korábbi munkáinak felújított változata – részletesebben számol be az 1993. évi első kiadás óta bekövetkezett változásokról, amelyeket jelentős részben saját programja hatásának tulajdonít – érzékletes fekete-fehér fotókkal illusztrált, tartalmas gyakorlati útmutató. Elsősorban pedagógusok és szülők forgathatják haszonnal. (Olweus, Dan: [2006] *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing, Malden et al 140 p.)

Karlovitz János Tibor



ISKOLAI KRIMINALITÁS AZ USA-BAN

A biztonságos tanulási környezet megteremtése és fenntartása az általános iskolától a felnőttképzésig alapvető fontosságú pedagógiai feladat, az eredményes tanulás előfeltétele, egyben záloga is. Elég az elmúlt hat hónap hazai médiahíreit felidézni, hogy nyilvánvalóvá váljon: az iskolai biztonság kérdésével már a didaktikai megfontolásokon túl más olvasatban is foglalkoznunk kell. Az iskolai erő-

szak egyre nagyobb számban nyilvánosságra kerülő és meglehetősen széles skálán mozgó hazai megnyilvánulásai egyértelművé teszik, hogy a jelenség, amely egy évtizeddel korábban nálunk még csak elszigetelten bukkant fel, és elsősorban a tengerentúlról, tőlünk nyugatabbról származó híryanagyokból vagy szakmai publikációkból vált ismertté, ma már tagadhatatlanul és visszavonhatatlanul hozzánk is „begyűrűzött”.

A tanuláshoz és tanításhoz biztonságos, bűnözés- és erőszakmentes környezetre van szükség. A bűnözés és az erőszak nemcsak a személyükben érintetteknek van hatással, de bomlasztja az oktatási folyamatot, hat a kívülállóakra, magára az iskolára és az érintett közösségekre egyaránt. Ezzel a bevezető gondlattal indul *Az iskolai bűnözés és biztonságmutatói: 2007* című jelentés, amely tizedik azon a kiadványok sorában, melyek az adott témakörben az USA Nemzeti Oktatási Statisztikai Központjának (National Center for Education Statistics, NCES) és Igazságügyi Statisztikai Hivatalának (Bureau of Justice Statistics, BJS) közös publikációjaként láttak napvilágot. Az oktatási és az igazságügyi tárca együttműködésének eredményeképpen évenkénti rendszerességgel megjelenő és az interneten is elérhető publikációk szándékuk szerint nem törekednek a téma kapcsán fellelhető információk teljes körű feldolgozására, és nem tesznek kísérletet az iskolai bűnözés és erőszak okainak feltárására sem.

Miben rejlik akkor e statisztikai kiadványok jelentősége, milyen igények hívják életre immár egy évtizede az újabb és újabb köteteket? A problémakörbe tartozó jelenségek átfogó statisztikai elemzése mögött kirajzolódó filozófia arra a meggyőződésre épít, hogy a maga eszközeivel a referenciaanyag elő tudja segíteni a probléma sokoldalú és alapos megismerését, az adatok mögött rejlő tendenciák felszínre kerülését, ami egyben kiinduló pontul szolgálhat a gyakorlati megoldásokhoz. A felvállalt cél a különböző forrásokból származó adatok szintézisével nyert hiteles információk közreadása, az iskolai bűnözés és biztonság aktuális jellemzőire vonatkozó országos adatokhoz való hozzáférés biztosítása, a tendenciák alakulásának folyamatos nyomon követése és az adatok rendszeres frissítése.

Kiket szólít meg a jelentés? Mindenkit, aki hivatalból, szakmai vagy személyes érintettség okán, vagy a téma iránti érdeklődéstől vezérelve többet szeretne tudni a vizsgált jelenségekhez kapcsolódó konkrétumokról, beleértve a politika és az oktatás szereplőit, a szülőket és a laikus állampolgárokat egyaránt.

A címben alkalmazott fogalomhasználat önmagában elgondolkodtató. Iskolai bűnözésen, kriminalitáson (*school crime*) – a glosszáriumban található szómagyarázat szerint – bármely szabályzat, rendelet vagy törvény megszegése, vagy bármely olyan cselekmény értendő, melyet a kormány a közérdek szempontjából sérelmesnek ítél, legyen az súlyos bűncselekmény vagy kisebb vétség. Az ilyen viselkedés járhat erőszakkal, vagy lehet erőszakmentes, irányulhat személy vagy tulajdon ellen. A cselekmények minősítésére a jelentés a gyűjtőfogalom szintjén a kriminalitás kategóriáját választotta, ami a probléma nyílt felvállalását jelenti, nem keres kevésbé riasztó hangzású, ugyanakkor a probléma súlyosságát is némiképpen enyhíteni látszó megoldást. Hazai forrásokban, hasonló értelemben, az *iskolai erőszak* kifejezéssel találkozunk, amely az amerikai kiadványban szintén előfordul, azonban külön kategóriaként, az „erőszakos” jelző pedig a cselekmények súlyosságának fokmérőjeként.

Az iskolai bűnözés kialakulásának megelőzéséhez, a hatékony problémakezeléshez és a biztonságosabb iskola eléréséhez vezető út első lépése az autentikus és megbízható információk megszerzése az iskolai kriminalitás természetének, előfordulási körének, összefüggéseinek feltárása révén. Nem könnyű feladat, mivel gyakran az elszigetelt extrém esetekre irányuló megkülönböztetett figyelem mellett háttérbe szorulnak a kevésbé kirívó, ám tömegesen jelentkező problémák. A tét nagy, hiszen akár tanulók, akár tanárok az érintettek, a trauma utóhatásai tartós következményekkel járhatnak. Az erőszakos cselekmények áldozataul eső tanulók esetében nemritkán magányosságérzet, depresszió, beilleszkedési zavarok lépnek fel, romlik tanulmányi teljesítményük, magasabb lesz köztük az iskolakerülők száma és a lemorzsolódási arány, fokozottabban válnak maguk is agresszív cselekedetek végrehajtóivá. A tanárok körében a pályaelhagyással mint va-

lós és lehetséges következménnyel kell számolni – tudjuk meg a jelentés bevezetőjéből.

Az alkalmazott rendezőelv szerint a kiadvány a vizsgált jelenségeket a súlyosabbtól a kevésbé súlyos felé haladva differenciált fejezetekbe rendezve prezentálja. Így kerültek első helyre a számarányukat tekintve ritkán előforduló, azonban az iskolát és a környezetében élőket sokkoló, az *iskolában történő, illetve az iskolával kapcsolatba hozható erőszakos halálesetek*, melyek áldozatai tanulók, tanárok, iskolai alkalmazottak vagy nem tanuló kategóriába tartozó más személyek.

A *tanulók és tanárok ellen elkövetett nem halálos kimenetelű cselekmények* körében legnagyobb számban lopás, könnyű testi sértés, és súlyos erőszakos cselekmények (erőszakos közöszlés, szexuális zaklatás, rablás vagy súlyos testi sértés) fordulnak elő. A jelentés óvatosan fogalmazva ugyan, de némi javulást jelez. Míg a 12–18 év közötti korosztályban csökkent az áldozatok száma, az erőszak, a lopás, a drogok, és a fegyverek továbbra is problémát jelentenek az iskolákban. Néhány számadat segíthet a nagyságrend érzékeltetésében: 2005–2006-os tanévben az állami iskolák 86 százaléka jelentett legalább egy erőszakos cselekményt. 2005-ben a 9–12 osztályos tanulók nyolc százaléka számolt be arról, hogy fegyverrel fenyegették meg, vagy fegyver által okozott sérülést szenvedett az előző 12 hónap során. 25 százalék nyilatkozta, hogy az iskola területén kábítószert kapott vagy vett, míg ugyanabban az évben a 12–18 éves tanulók 28 százaléka volt a válaszadást megelőző hat hónap során zaklatásnak kitéve az iskolában.

Figyelemreméltó megközelítést kínál a kiadvány az *iskolai környezet* vizsgálatára irányuló fejezetben. Az alsó- és középfokú iskolák teljes vertikumában történő adatgyűjtésbe iskolaigazgatókat, tanárokat, tanulókat vontak be. Nemcsak az erőszakos bűncselekmények alakulására voltak kíváncsiak, hanem azokat a jelenségeket is igyekeztek feltérképezni, amelyek jelenléte az iskolában előrevetíti a súlyosabb cselekmények elterjedését, illetve amelyek a prevenció szempontjából kiemelten kezelendők. Kirívó fegyelmi problémák, nagyfokú osztálytermi rendbontás, tanórák zavarása, faji feszültségek, tanárokkal szembeni tisztet-

letlen viselkedés, iskolai bandák jelenléte stb. tartoznak ebbe a körbe. Ez utóbbi jelenség például kimutathatóan elősegíti a kábítószerhez és fegyverhez (lőfegyver, kés, ütőfegyver) való hozzáférést az iskolában.

Az iskolai bűnözés társadalmi összefüggéseinek elemzését a kiadvány nem vállalja fel, de a szakemberek számára fontos kiinduló adatokkal szolgál. A jelentésben az iskola szegénységi szintjének meghatározásához az ingyenes vagy kedvezményes ebédre jogosultak számának alakulását veszik alapul, amiről megállapítást nyer, hogy az ingyenes arányban áll a figyelmű problémák előfordulási arányával. Az elemzésből kitűnik, hogy legrosszabb helyzetben a városi nagy létszámú állami iskolák vannak, ahol például a bullying az iskolák 24 százalékában napi gyakorisággal fordul elő, csakúgy, mint a tanárokkal szembeni tiszteletlen viselkedés, ami ezen iskolák 18 százalékában napi vagy heti gyakorisággal tapasztalt jelenség.

Külön fejezetben foglalkozik a jelentés a *tettelegesség, fegyverhasználat, tiltott szerek (alkohol, marihuána) fogyasztásának kérdésével*. Nemcsak az iskola területére terjeszti ki a vizsgálatot, hanem általában vizsgálja a diákok viselkedési szokásait. Az iskolán kívüli előfordulások száma minden vizsgált kérdésben szignifikánsan magasabb, legkisebb különbség a tettelegesség esetében mutatkozik, legnagyobb eltérés pedig az alkoholfogyasztás esetében van. Az adatokból az is kiolvasható, hogy a marihuána nagyobb mértékben van jelen az amerikai iskolákban, mint az alkohol.

Az iskolai biztonság csökkenésének, illetve hiányának érdekes kísérő jelenségére hívja fel a figyelmet a *Félelem és elkerülés* című rész, amely egyrészt adatokkal szolgál a tanulók problémameérzékenységéről, másrészt arra figyelmeztet, hogy az iskolai hiányzás vagy egyes programokról való távolmaradás hátterében ilyen indíttatású önvédelmi attitűdök is meghúzódhatnak. Az adatok szerint 2001–2005 között az iskolások öt-hat százaléka érezte magát fenyegetett helyzetben az iskolában, biztonságérzetük az iskolán kívül ennél valamivel nagyobb. Hasonló arányokat tükröznek a válaszreakciók is: a támadástól féltő gyerekek úgy igyekeznek elkerülni a konfliktushelyzeteket, hogy kerülnek az iskolaépület olyan közösségi tereit, ahol leginkább védtelennek érzik magukat, vagy távol

maradnak a tanításról, kötelező órákról, szabadidős foglalkozásokról.

Az iskolák, köztük a leginkább veszélyeztetett állami iskolák túlnyomó többsége is *speciális biztonsági intézkedésekkel* igyekszik megelőzni a problémák eszkalálódását. Néhány a preferált módszerek közül: a belépő diákok és látogatók ellenőrzése; az ajtók iskolaidő alatti zárva tartása; a sportpályákra, udvarra való bejutás kamerákkal való ellenőrzése; egyenruha viselése; kitűzők, fényképes igazolványok, biztonsági kamerák, fémdetektorok használata, telefon elhelyezése az osztályokban; sportoló diákokon és az iskolán kívüli programok résztvevőin végzett drogtesztek; felnőtték, biztonsági őrök, rendőrök jelenléte.

A jelentés tanulmányozására az érdeklődő olvasó többféle megközelítést választhat: fejezetről-fejezetre haladva ismerheti meg a különböző típusú és súlyú cselekményekkel kapcsolatos komparatív vizsgálati eredményeket és szerezhet átfogó képet, vagy célzottan, bizonyos típusú cselekményekre fókuszálva is elindulhat. A felhasználóbarát struktúra mindkét esetben segítségére van a konkrét részletek vagy azok forrásainak megismerésében. Az egyes indikátoroknál található leíró magyarázatok részletes eligazítást adnak az érintett célcsoportokról, az információ forrásairól, a vizsgált változókról, az adatok alapján kirajzolódó tendenciákról, melyeket ábrák is illusztrálnak. Sokszor ezek apró betűs megjegyzéseiben is találhatóak lényeges információk. Az ennél specifikusabb részletek után kutatók a függelékben további, az USA államai, illetve az egyes problémaköröknél releváns egyéb szempontok (pl. iskolafenntartó, az iskola helye, nemek, etnikumok, korcsoportok stb.) szerint készített táblázatokból tájékozódhatnak. A glosszáriumban található definíciók mind a vizsgált erőszakos cselekményeket, mind a kutatási módszereket illetően segítik a pontos és egységes értelmezést. A jelentés részletesen tartalmazza mindazokat a statisztikai módszertani szempontokat, melyek megismerése főként az elsődleges forráshoz való hozzájutás igénye esetén bírnak jelentőséggel.

Az iskolai bűnözés szerencsére nem meghatározó eleme a magyar iskolák világának. Még nem, de az iskolai biztonság romlását jelző tendencia figyelemfelhívó, a megoldás nem kézen-



fekvő, úgy tűnik, hogy a pedagógia módszerei és eszközei önmagukban nálunk sem lesznek kellően hatásosak. Hogy megkíméljük gyerekeinket, a pedagógusokat és az egész társadalmat az erőszak iskolai továbbterjedésének prognosztizálható következményeitől, az USA-beli állapotot tükröző jelentés kapcsán szakembereknek és nem szakembereknek egyaránt van miről elgondolkodniuk. Nagyszámú hazai kutatási eredmény amerikaihoz hasonló színvonalú szintézisére lenne szükség, hogy elegendő

megbízható információ álljon rendelkezésünkre az adekvát cselekvési programok kidolgozásához. Ennek fényében olvasva a kiadványt üzenete időszerű, a vizsgálati eredményei és az azokból levonható következtetések tanulságosak, szakmai kvalitásai mintaértékűek.

(Indicators of School Crime and Safety: 2007. U.S. Department of Education, U.S. Department of Justice Office of Justice Programs. 227 p.)

Dobos Ágota



SUMMARY

'DANGEROUS SCHOOLS'

Agression has become an element of school life. It characterised the life in school in 35 nations of the world—according to a WHO survey back in the school year 2001/2002. Two thirds of the students have been involved. On the basis of these data schools could be called 'dangerous places' where agressions—both in legitimized as well as illegitime forms—are dominating. The present issue of *Educatio* is concentrated on the agressions in school. School agression is analysed here by sociologists, psychologists as well as by educationalists.

Géza Sáska (Introduction) says that school agression can easily be explained by the process of educational expansion. In the expansion/massification process new student groups are accessing the eduzcational organisations with their new (and as yet unacceptable) cultures of 'school conflict management'. Challenged by these new attitudes in the classroom and the school—teachers with their traditional classroom management feel themselves incapable. Educational policy makers are incapable either. Bounded by political and partisan ideologies tehy can preach only 'zero tolerance' and/or 'co-education'.

Anna Kende shows how education consultancy services contribute to the conflicting situations, instead of contributing to their solutions. These consultancy services—becoming parts of the educational bureaucracies—lose their former respects as experts while gain, instead, the role of classifying and even judging students and parents.

Mihály Csákó, in an investigation among university students, has defined the 'conflict management' as a learning process. Studying conflict situations he has invited thirteen-year olds to suggest solutions (the investigation has been based on French and Swiss researches). In his investigation Csako could differentiate two groups of teenagers. The majority group can be characterised by growing independence and with it, growing attitudes of agression. The minority goup of the teenagers, howeevr, are still dependent on the adult community around them. In two time sequences (1998, 2002) the majority group became bigger while the minority group became smaller (in other word, the aggressive group became more dominant).

György Ligeti presents some of the major findings from the field studies led by the Kurt Lewin Foundation (Budapest, Hungary). First, he presents examples of the conflicting situations among students/students as well as among teachers/students. These examples involve stealing (shoplifting), illegal use of mobile phones, acculturalisation processes and the like. Second, he looks for the hidden cultures of the school organisations that may explain the behaviours of the position holders in these organisations.

Mariann Buda, Attila Kőszeghy and Erika Szirmai give an overview on the literature of school bullying. They analyse the concept of bullying in the school, clarify the various expressions used to describe these situations. They also summarise the results of surveys and researches on school bullying, the interconnections between socio-economic and cultural backgrounds and bullying behaviours. They also find strong connections between aggressive attitudes in the schools and in the adult life.

Csaba Hamvai, Ágnes Simai and Bettina Pikó define the teenage as an age of crisis in which the capability of the teenagers to manage conflicting situations is also in crisis. They show that school aggressions are failures in managing the conflicting situations in the school. The authors suggest that 'destructive conflicts' may be avoided by supporting 'constructive conflicts' and conflict managements.

András Veres points out the connections between aggressions and insensitivity both in the family and in the school. Aggressions in the family are complicated to study because of the traditional patterns and hierarchy of the Hungarian families. In a long historical process, families lose their influence in the socialisation process (late XIXth century) while schools take over the role of conveying the hierarchical structure of the community and the society. As the history goes on, schools will also lose their respective role in conveying social hierarchy. This phase of the change can be experienced in the present day growth of school aggression.

