

AZ ERŐSZAK, A BŰNBAKKÉPZÉS, ÉS A TÁRSADALMI KIREKESZTÉS GYÖKEREI AZ ISKOLÁBAN

BARÁTH ÁRPÁD

Abstract

The problem of bullying in school is rooted in the value system of the dominant culture that expects the person to obey unquestionable authorities, compete for power, and yield to certain ideological-political pressure and manipulations. In bullying, there are no winners – only losers. This problem has not adequately been discussed as most schools are reluctant to admit it although the professional capacity to work out solutions – identifying aggressors and victims and building intervention strategies – is already present.

Keywords: bullying in school, competition, authorities, intervention strategies

Összefoglaló

A gyermek-gyermek általi bántalmazása az iskolában (bullying) a domináns kultúra értékrendjében gyökerezik, amely azt diktálja, hogy a gyermek megkérdőjelezhetetlen tekintélyeknek engedelmessé kelljen válnia, versengjen a hatalomért, engedjen a nyomásnak, manipulációknak. A bullying résztvevői között nincsenek nyertesek – csak vesztesek. A probléma kezelését nehezíti, hogy a legtöbb iskola nem szívesen ismeri el meglétét. Ugyanakkor a segítő foglalkozások terén adott a lehetőség adekvát intervenciók megtervezésére.

Kulcsszavak: bullying, versengés, behódolás a tekintélynek, intervenciók stratégiái

Bevezető

Jóllehet naponta szem- és fültanúi vagyunk a családon belüli gyermekbántalmazások és kínzások lebénító példáinak, a csecsemő-gyilkosságoktól a szexuális bántalmazásokig, az iskolán belüli és azzal kapcsolatos bántalmazásokról azonban csak elvétve esik szó a közéletben. Az iskolai bántalmazások a nyilvánosság számára jórészt még mindig *tabu-téma*. Arról “nem szabad”, vagy éppen “illetlenség” beszélni éppúgy, mint ahogy egy templom előtt sem illik köpködni, vagy káromkodni. Sőt, az iskolai bántalmazások jó része a tanárok részéről többnyire jóváhagyott, “fegyelmezési” eljárásnak van elkönyvelve a köztudatban, a tanulók közötti kölcsönös bántalmazások pedig “civakodásoknak”, amelyekbe “nem is érdemes beavatkozni”, hangzik a jól ismert hárítás, azaz, álcázás. Röviden, az iskolán belüli (és az által fenntartott) erőszaknak nyilvánvalóan egy olyan rejtett hálózata van, amelynek nyilvánosságra hozatala igen-igen kényes és “kellemetlen” dolog lenne egy-egy helyi társadalom számára. Sőt, egy-egy iskola (hatalmi) erőszakrendszere nincs is minősítve ily szempontból, hanem egyszerűen “pedagógiai eljárási rendszernek” minősül mind a tanárok, mind a szülői testületek megítélésében.

Felvezetőben, ezt a rejtett erőszak-hálózatot az alábbi, saját szakmai gyakorlatomból kiemelt példával fogom illusztrálni.

K. B. (7 éves fiúgyermek) esete:

Egy kisváros környéki gyermekjóléti szolgálat konzulens-pszichológusa voltam, amikor iskolalátogatásaink során, X faluvidéken, egy alaklommal részt vettünk egy tantestületi ülésen (az igazgató és vagy 20 tanító/ tanár jelenlétében), ahol arról érdeklődtünk, hogy nincsenek-e a tanulók között olyan gyerekek, kik valamely oknál fogva segítségre, azaz, pszichoszociális (mentálhigiénés) támogatásra szorulóknak, hiszen szolgáltatásaink néhány kilométerrel odébb könnyen elérhetők. Sőt, ha kell, munkatársaink [szociális munkások] betente legalább egyszer ki is tudnának járni a helyszínre, azaz, az iskolába, vagy éppenséggel a családokhoz. Hosszú, kínos hallgatás, mintha valamit "provokációval" szembesítettünk volna a tisztes tantestületet. Végre megszólal az Igazgató Úr mondván, hogy "ide" nem szükséges semmiféle "pszichológus", hiszen az iskola egy "minta-iskola", és kezdi sorolni a legkülönbözőbb országos versenyeken szerzett díjakat, amelyeket diákjaik évről-évre nyernek, ki matematikai versenyeken – ki pedig szavaló, vagy éppen futóversenyeken gyarapítja a kis falusi iskola dicsőségét. Egy újabb kínos szünet után, az igazgató folytatja, fejét vakarva, hogy amennyiben már itt vagyunk, mégiscsak lenne az iskolának egy (!) elsőosztályos tanulója [márciust írunk], aki az "iskola ördöge" [szó szerinti idézet]. Egy roma származású gyermekről van szó, aki 4 idősebb testvérével merő ellentétben (2 nővér és 2 fivér) – valahányan jeles tanulók! – egyszerűen "kezelhetetlen". Kezdődik a "magatartás-zavarok" felsorolása: verekszik, tanítási óra alatt feláll és kimegy az osztályból, felesel, hanyag, lop, káromkodik, többször is már leköpte a tanítónőt, stb. stb... Nyilván "értelmi fogyatékos is", teszi hozzá az igazgató, mert még a tanév elején elküldték a legközelebbi nevelési tanácsadóra "intelligencia-mérésre" és ott megállapították, hogy IQ= 87 pontértékkel nyilvánvalóan - "határeset". Kérdésemre, hogy ez esetben eddig mit kezdeményezett a tisztes testület, az igazgató büszkén mondja, hogy "találtak egy sürgősségi megoldást", de nyilván még valami mást is kellene tenni. "Milyen megoldást?", kértem. Azt válaszolja, hogy a második félévben a gyereket eltávolították az osztályközösségből; az iskola saját költségén alkalmazott egy pályakezdő, fiatal, munkanélküli tanítónőt, aki naponta, az egész tanítási idő alatt foglalkozik a gyerekekkel elkülönülve (!) az iskola egy külön udvari épületében kihelyezett – TV termében. Engedélyt kértem, hogy meglátogatnám a gyereket ott, ahol jelenleg "oktatják". Másnap egy kistermetű, pöttöm, igen sötét bőrű, csillogó szemű gyerekekkel találkozom, szemmel láthatólag igen szorongatott lelki állapotban. Kértem a "magántanítóját", hogy hagyjon néhány percre egyedül a gyerekekkel. Miután a gyereket megnyugtattam, hogy nem vagyok "tanító", elmesélte többek között azt, hogy igen fáj neki, hogy "ide zárták". Az udvarra is csak akkor mehet ki, amikor szünet után a diákság visszavonul a tantermekbe. Ezt követően próbálkoztunk "foglalkozni" a gyerekekkel az iskolaén során ún. "egyedi eset-kezeléssel" (a családsegítő helyiségiben), aminek nemigen volt haszna. Azaz, az iskola a továbbiakban sem változtatott "pedagógiai módszerén", sőt, az elkövetkező iskolaévben a gyereket "áthelyeztette" egy másik közeli iskolába, ismét első osztályba, majd ott később, K. B.-t áthelyezték egy "kisegítő osztályba".

A továbbiakban is találkoztam a gyerekekkel, ki arról panaszkodott, hogy "csoki-golyónak" csúfolják, így sokat "kell" verekednie. Az ottani tantestület pedig egyre azgal panaszkodott, hogy "lehetetlen gyerek": verekszik, lop, köpköd, lusta stb. Egy esetmegbeszélésre felkértem az egykori óvónőjét, hogy tájékoztasson K. B. óvodáskori magatartásáról, fejlődéséről stb. Az óvónő igen-igen elcsodálkozott, hogy "bóva jutott" egyik kedvence, hiszen abban a környezetben és akkor, K. B. az egyik "legértelmesebb" gyerek volt a csoportban, társzszerető és szófogadó, igaz, sokkal "elevenebb" az átlagnál, de soha nem volt vele "nagyobb baj"... A továbbiakban csak elvétve találkoztam a gyerekekkel. A napokban volt munkatáraitól megtudtam, közel három év eltelte után, hogy K. B. még mindig elsőosztályos (!), és időközben immár 3-4

iskolát váltott, mert valahány iskolában úgy vélték, hogy "végeképp nem lehet vele bírni"...

A fenti példából legalább két tanulságot szűrhetünk ki: elsősorban azt, hogy K. B. esete nem egy tanár, vagy iskolaigazgató "brutálisnak" mondható magatartását leplezi le, ami a közvéleményben "bántalmazásnak" számítana (és csupán ez), hanem egy védtelen gyermek ellen feszülő *kollektív* bántalmazásra vet fényt. Azaz, egy gyermek életfogytiglani kirekesztéséről van szó az egész oktatási rendszerből. Másodszor, egyetlen egy pedagógusnak sem jutott eszébe a több tucatnyi "szemtanú" közül, hogy az egész, immár több éve tartó pedagógiai eljárás mögött, lényegében, egy pedagógiai "büntető-rendészeti" forgatókönyv van működtetve, azért és kizárólag azért, mert egy 7 éves gyermek, ilyen vagy amolyan okból kifolyólag, egy bizonyos időszakban nem tud "idomulni" egy adott falusi, többnyire teljesítményéhes általános iskola "norma-rendszeréhez".

Tanulmányom folytatásában három szakmai feladatra vállalkozom. Elsősorban arra, hogy egy rövid kritikai reflexiót nyújtsak az "iskola", mint intézmény szerepéről a modern társadalmakban. Másodszor, hogy némileg rend-szerezem szakmai fogalomtárunkat az "iskolai bántalmazások" felismerésében és felmérésében. Végezetül, egynéhány időszerű empirikus kutatás főbb eredményeit fogom bemutatni e témakörben, ide sorolva egy összehasonlító nemzetközi felmérés főbb eredményeit és tanulságait az iskolai stresszek bizonyos meghatározó tényezőiről hazánkban, összehasonlítva helyzetünket egyazon korú gyermekek mentálhigiénés helyzetével két más környező ország általános iskolai rendszerében (Boszniában és Koszovón).

Az iskola, mint a 20. század gyermektársadalmának "pedagógiai rendészete"

Nyilván a múlt század eleji "reform-pedagógusok", majd később, a 60-as évek humanisztikus pszichológusai döbrentek rá sorra és ismételten arra a tényre, hogy az egyre gyülemelő "iskolai" (pl., tanulási, magatartási) problémák mögött nem a tanulókkal van "baj", hanem magával az *iskolával* (Rogers, 1983). Különben hogyan magyarázható meg az a tény, hogy az olyan sok játékos és kreatív kisóvodásból olyan sok "rossz" tanuló és iskolakerülő lesz, ezekből pedig, miután felnőnek, "boldogtalan sorsú" emberek, többnyire még fiatalon. A kérdés másik oldala is jogos: Hogyan magyarázzuk meg azt, hogy olyan sok "jeles", "jó", "szorgalmas" (normakövető) tanulóból olyan sok fehérgalléros, korrumpált politikus, jogász, orvos, közigazdász, hadvezér stb. lesz, vagy éppen "tisztességesnek látszó", de valójában alattomos és kegyetlen családon belüli gyermekbántalmazó, vagy háborús bűnös?

Az iskolai évek sorsrontásai mindkét irányban nyilván egy tőről fakadnak. E gyökérzetet Arno Gruen, pszichoanalitikus, egyébként Theodor Reik egykori tanítványa, a *normalitás tébolyának* nevezi (2003). "Azok számára, akik a 'normális' viselkedés mögé bújnak - írja Gruen egy helyen -, mert képtelenek elviselni a ránk mért valóság és belső világunk között feszülő ellentmondások súlyát, az ilyen emberek számára lassan megszűnnek a valós érzelmek. Ehelyett az érzelmek *eszméivel* van csak dolguk: tapasztalatot nem szereznek velük kapcsolatban. A felvett érzelmeket sajátjukként kezelik, miközben megtagadják a valós érzelmeket [...] Így adódhat, hogy az a tudat, amely csak *eszmének* engedelmeskedik, amely tehát nem ismeri az érzelmek szabad játékát az öröm és a fájdalom átélésében, rabszolgasorsba süllyed, és destruktívvá válik". (Gruen, 2003, 31-33. kiemelések tőlem.)

Innen kiindulva érthetővé válik tehát az iskola szerepe, mint önmagában is egy potenciálisan “veszélyeztető” tényező egyre több kisiskolás és kamaszkorú fiatal életében. Azaz annak következtében, hogy 20. század során az iskola egyre inkább az “eszmék”, az “ideológiák”, az érzelmekről leválasztott “tisza tudás”, az ún. “meta-kogníció” teljhatalmi rendszerévé vált, állt elő az a helyzet, hogy e hatalmi, külső irányítású intézményben csak és kizárólag “tanulni kell és lehet”, és ott (vagy itt) - “nem játszunk”! Körülbelül így hangzik az utóbbi mintegy száz év szigorú “pedagógiai rendészetének” *credója*. Hogy ez így van, megnézhetjük más, egyaránt régebbi és jelenkori szerzők megállapításain keresztül is.

Elsőként idézhetjük Carl R. Rogers, a kliens-központú terápia és nevelési rendszerek egyik megalapítójának még mindig időszerű intő szavait, az ötvenes évek elejéről (1954-ből):

“Oktatási rendszereink arra törekednek, hogy konformista-, sztereo-típiákkal felfegyverzett individuumokat iskolázzanak, kiknek oktatása bizonyos ponton 'befejeződik', ahelyett, hogy valamely szabadon gondolkodó, kreatív személyiség válna belőlük.” (Rogers, 1954, 249-260., 1978, 137-151. kiemelés tőlem.)

Lechnitzky Gyula, egyike a múlt század eleji magyar reform-pedagógusoknak, már 1912-ben, *Az alkotó munkára való nevelés* címen megjelent könyvében arra hívja fel a kortárs pedagógusok, valamint “az iskola iránt érdeklődő művelt közönség” figyelmét, hogy tiszteljék és támogassák a gyermeki képzelet “szabadon csapongó” *önterékenységet*.²¹ Mint írja egy helyen: *“A gyermek-megfigyelés legfontosabb eredménye éppen az, hogy megállapította, miszerint az alkotó munka útján való nevelés könnyebb és gyorsabban célhoz vezető, mint a gépies, passzív és reprodukivitáson alapuló régi tanítási mód.* Csak az alkotó munkára való nevelési elv alkalmazkodik igazán a gyermek *egyéni természetéhez és ez által az egész nevelés sikeresebb, és kellemesebbé válik. Az alkotó munkára való nevelés egyéni nevelés!”* (Lechnitzky, 1912, 96. – kiemelés a szerzőtől).

Buda Béla napjaink pedagógiai dilemmáit, hazai vonatkozásban is, jelképesen egy globális *tektonikus*, földrengésszerű rezgésnek látja. Idézve a szerzőt: “A társadalom azt várja el, hogy az iskola minden tekintetben “jó” iskola legyen, de igazán nem tudja milyen az.” (1998). Majd folytatja: *“A mai vágyfantáziákban ez általában addig terjed, hogy tudjon a gyerek továbbtanulni, vegyék fel a felsőbb iskolába, ott legyen jó tanuló, szakiskola esetén kapjon megfelelő állást, és ott helytálljon stb. A szülőt ezen kívül ritkán foglalkoztatja a korszerű nevelés és oktatás tematikája (...). A “jó” iskola úgy jelentkezik, mint aminek “jó” híre van. Jó, mert nyelveket vagy matematikát oktatnak benne magas szinten. Mert sporttagozatok vannak. Mert papok, szerzetesek oktatnak, akiknek nincs más dolguk csak az, hogy a gyerekekre figyeljenek. Mert az iskola jó helyen van. Fehér holló az a szülő, aki a “jó iskolát” ellenőrizni próbálja, hallomásokra ad mindenki, véleményezőké szavaira, felszínes benyomásokra. Ha a gyerekeknek nem megy jól a tanulás, a “jó” iskola gyakorta válik rosszá.”* (Buda, 2003, 89. kiemelés tőlem.)

Végezetül hadd idézzük Révész Györgyöt, pécsi gyermekpszichológust, ki egyik tanulmányában az iskolai bántalmazások legkülönbözőbb megjelenési formáit napjaink globális *erőszak-világának* kontextusába helyezi, és ezzel hozza szerves összefüggésbe. (Révész, 2000, 47-72.) Mint írja: “Napjainkban az erőszak univerzális jelenség: terroristák féktelen támadásai, bombariadók iskolákban és más intézményekben, csecsemőgyilkosságok,

21 Lechnitzky, Gy. (1912): Az alkotó munkára való nevelés. Az intuitív és tudatos alkotás lélektana, törvényei és eszközei. A produktív teremtő munkára való nevelés módszerei s a tanítóképzés. Pedagógusok, azaz iskola iránt érdeklődők, és a művelt közönség számára.” Atheneum irodalmi és nyomdai részvénytársulat, Budapest.

tizenévesek által elkövetett gyilkosságok – ilyen és hasonló hírek özönlenek naponta a médiából. Gyerekek, felnőttek egyaránt türelmetlenek, erőszakosak egymáshoz; számítógépes játékok tetemes részében az előrejutás feltétele az öldöklés (...). A 20. század ugyan hivatalosan száműzte a testi fenyítést, mert bántalmazásnak minősül, *a fegyelmezés modern eszközei olykor mégis kimerítik a gyermekbántalmazás fogalmát (...). A nevelésben fegyelmezés címén alkalmazott erőszak nem egyetlen eszköze a verés, újabb és újabb módszereket eszeltek ki, amelyek nem csak pótolják a testi fenyítést, de károsító hatásukat tekintve néha felül is múlják azt. Miközben országszerte nevelési értekezletek témája a fegyelmezés, a verés, megszegényítés, kirekesztés, amelyeket ma már egyszeri előfordulás esetén is bántalmazásnak tekintünk, előfordul a (...) tanulói vandalizmus mellett, a tanulók változatos módon történő 'megnevelése'.* (i.m. 50.)

Összegezéssel: immár nyilvánvaló, hogy a 20. század oktatási- és iskolarendszereiben “fegyelmezésnek” álcázott gyermekbántalmazások egész sora továbbra is jelen van az egyre bővülő és egyre változatosabb eszköztárban. A különbség a “régimódi” és “újabb” fegyelmezési rendszerek fegyvertára között csupán abban van, hogy míg a testi fenyítések nyomot hagynak maguk után, tehát “büntetendők”, a többi nem, hiszen “nyomtalanok” (külsőleg). Különbség az is, hogy a bántalmazók tömegei egyre szaporodnak úgy, hogy a maguk a gyerekek is kezdik egyre tömegesebben átvenni az egykori “szigorú” tanítók és/vagy “rossz” szülők szerepét, mint kulturális örökséget, és egymást bántalmazzák és kínozzák, jöllehet tetemesebben és kegyetlenebbül, mint azt még a “legkegyetlenebb” tanítók valaha is tették. Az is nyilvánvaló, hogy a mai iskolákon belüli, illetve azokon kívüli erőszak világa lényegében ugyanazon három, általánosan elfogadott érték- és ideológiai rendszerekre épül, amelyek évszázadokon át “öröklődtek” egyik nemzedékről a másikra, és határozták meg az erőszak-társadalmak legkülönbözőbb formáit, az első gyarmatosító nagyhatalmak megjelenésétől napjaink egyre globalizálódó erőszak-társadalmáig. E három meghatározó tényező pedig a következő néven ismeretes a szakirodalomban:

- megkérdőjelezhetetlen tekintélyelvűség (autoritarianizmus),
- globális versengés és manipulációra való nevelés (machiavellizmus),
- megkérdőjelezhetetlen ideológiai/politikai normakövetés (konformizmus).

Feltételezhető, hogy e három mélyen gyökerező tömeglélektani tényező (örökség) meghatározója annak is, amit manapság “normavesztő”, egyre inkább kriminalizálódó globális társadalmi tudatnak ismerünk, de annak is, amit a társadalmi közéletben “fehérgalléros korrupciónak” hívunk. (Baráth, 2001, 203-216.)

Az iskolai bántalmazások széles spektruma és gyakorisága

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egy szociálpolitikus (levelezős) hallgatója, egyébként gyakorló középiskolai tanár, vett magának erőt és bátorságot arra, hogy szakdolgozati kutatásában felderítse, melyek azok a “rejtett” bántalmazási mechanizmusok, amelyek egy-egy kamaszkorú iskolai osztályközösségben feltételezhetően működnek, jelen esetben, egy-egy 7-8. általános iskolai osztály mikro-közösségeiben. (Németh, G-né, 2004) A kutatás elsősorban is a diákok közötti atrocitásokra összpontosított (a kérdezettek száma 140 fő).

A felmérés eredményei már elemi szinten is elgondolkodtatók. A kérdezettek a következő főbb *kollektív* (osztályokon belüli) bántalmazási “technikákra” derítettek fényt,

amelyeknek jómaguk is vagy aktív gyakorlói, vagy áldozatai, vagy éppen semlegesként nyilatkozó "bámészkodói" voltak. Az alábbiakban 12 tartalom-elemzési egységet sorakoztatunk fel a begyűjtött interjú anyagból azon kérdés kapcsán, hogy hogyan is nyilvánulnak meg egy-egy iskolai osztályban a tanulók közötti céltudatosan irányított bántalmazások, pszichológiai kínzások és alattomos gonoszságok:

1. "A 'többiek' semmibe sem veszik"
2. "Amikor mások barátkoznak vele, megjegyzéseket tesznek rá."
3. "Körülállják, bezárják egy helyiségbe, vagy kizárják onnan."
4. "Mevárják iskola után, vagy szünetben bántalmazzák."
5. "Rendszeresen megjegyzéseket tesznek rá."
6. "Szolgaként kényszerítik bizonyos bizarr (perverz) dolgok megtételére"
7. "Gúnynévvel szólítják."
8. "Felszerelését, tízóraiját ellopják, dobálják, eldugják."
9. "Piszkálják, dühítik, heccelik, 'hergelik', 'leszámolásra' hívják."
10. "Mindent 'ráfognak'."
11. "Öltözkéért gúnyolják".
12. "Sértegetik, anyját-apját szidják, családját gyalázzák"... stb.

A kérdezettek 25%-a nyilatkozott úgy, hogy "néhány kiállhatatlan" gyerek van az osztályban. A diákok 45%-a érezte úgy, hogy "van egy személy az osztályban, aki túlzottan a tanárok kegyeit keresi." Hasonló arányban, 42%-a a kérdezetteknek azt vallotta, hogy "néhány osztálytársat a többség rendszeresen kínozt."

Arra a kérdésre, melyek azok a személyes élmények, amelyek "rossz emlékezetben" fognak maradni a jelen osztályközösségről, a felmérés a következő gyakorisági adatokat rögzítette:

- | | |
|--|-----|
| - "Kigúnyoltak, megkülönböztettek" | 47% |
| - "Kinevették a ruhámat" | 44% |
| - "Verekedtünk" | 41% |
| - "Összefogtak ellenem, együtt utáltak és bántottak" | 39% |

A felmérés kiemelkedő érdeme, hogy a szerző minden egyes közismert "osztálybántalmazóval" (és családjával), valamint minden egyes közismert "osztályáldozattal" (és családjával) személyes interjút készített annak céljából, hogy hogyan és miként, mivel "igazolják" magukat a bántalmazók, illetve, hogy egy-egy osztály-bántalmazó tanuló szülei egyáltalán tudatában vannak-e gyermekük osztályon belüli bántalmazó magatartásának, és ha igen, mivel "magyarázzák" azt.

Az alábbiakban egy Márk nevezetű, 13-éves, "rettegett" osztálybántalmazóval készített interjú egy részletét idézzük, majd ezt követően a kamasz szüleivel folytatott interjú egy töredékébe adunk betekintést:

Interjú Márkkal (13), 2003. november (részlet)

Kérdező (K): Hogyan érzed magbad az osztályban, milyennek látod a helyzetet ebben a közösségben?

Márk (M): Jól. Bár már nagyon utálom a tanárok példázásait a tesómmal. Bezzeg ő... tanul... szépen ír... jól viselkedik... Állandóan vele üzengetnek haza anyuékna.

K: Kik a barátaid?

M: Az Ottó és még néhányan.

K: Ki az, akít nem szeretsz, és miért?

M: Szerintem mindenkivel jól elvagyok.

K: Szerinted van-e kirekesztett [utált, kizárt, mellőzött] gyerek a ti osztályotokban?

M: A Feri és az Eszter, de ők meg is érdemlik.

K: Miért gondolod ezt?

M: Állandóan "pedáloznak", olyan idegesítő!"...

K: Mi határozhatja meg szerinted egy gyerek helyét az osztályközösségben?

M: Hogyan tanul. Sok pénzük van. Erős. Jó cuccokban jár. Hova szoktak mennyi nyaralni. Milyen mobilja van.

K: Mi határozza meg a gyerekek tanárokhöz való viszonyát?

M: Szerintem a tanárokat csak az érdekli, hogy hogyan tudod a leckét, meg milyen szépen írsz. Engem állandóan szekálnak a tanulás miatt.

K: Milyen tanuló vagy?

M: Nem annyira jó, de ami érdekel, abból ötöst is szoktam kapni.

K: Miben látod az erősségedet, miben a gyengeségedet?

M: Hüséges vagyok a barátaimhoz, erős vagyok. Hibám szerintem az, hogy könnyen felkapom a vizet. Lehetnék egy kicsit szorgalmasabb is.

K: Hogyan látják mindezt a szüleid?

M: Apu sokat kiabál velem, nagyon rossz, amikor leckéztet, pedig ő csak festő. Anyu is ezt szokta mondani neki. Neki csak az a fontos, hogy jobb legyek a suliban. Csak a tesómat tudja dicsérni. Apa sok pénzt keres, ezért mindent ő mond meg.

K: Mitől félsz?

M: Én nem félek semmitől, csak a feleléstől.

K: Miért?

M: Mert izgulok.

K: Miért izgulsz?

M: Hogy kiröhögnek a többiek.

K: Milyennek ítéled meg a tanáraitok segítő szándékát?

M: Nem jók. Kivételeznek, idegesek. Az egyik tanár azt hiszi, ha megüt, akkor jó leszek. Hát nagyon téved.

K: Mit gondolsz a verésről?

M: Nem nagyon szoktam kapni. Inkább kiabálnak, de az szerintem sokkal rosszabb. Ha az apu beiszik, üvölt és bizonygatja, hogy ő a főnök. Szerintem az anyu is fél tőle ilyenkor.

K: Mit gondolsz, miért durvák az emberek?

M: Apu azt hiszi szerintem, hogy az erejével le tudná győzni az anyut. Az anyu akkor is okosabb.

K: Te milyennek látod magad? Mit szólsz abhoz, ahogyan értékelnek az osztálytársaid?

M: Engem csak a barátaim ismernek igazán, az a sok nyávogó lány nem is tudja, milyen vagyok.

K: Melyik tulajdonságoknál jelölted a tökéletesen találó jelzőt? [Egy előzetesen kitöltött önismereti kérdőív adataira vonatkozó kérdés – B. Á.)

M: A segítőkésznél, a sportosnál, a támadónál, a vidámnál, meg az erősnél.

K: Milyen tulajdonságokhoz írtad azt, hogy egyáltalán nem igaz?

M: Egoista, álmodozó, zárkózott, kellemetlen, alattomos. Egyáltalán nem vagyok alattomos, mindenkinek megmondom, amit gondolok. Nem ismernek ezek engem. Nem vagyok olyan rossz, amilyennek gondolnak.

(...)

(Németh G-né, 2004, 81-83.)

Interjú Márk szülei, 2003. november (részlet)

Kérdő (K): *Hogyan látja az iskolát az édesanya?*

Édesanya (É): Kislányomnál nagyon meg vagyok elégedve, Márk esetében sajnos elkeserítő a helyzet.

K: *Miben látja a probléma okát?*

É: Annyira bánt, hogy ilyen durva, agresszív. Nem igaz, hogy nincs egy ember, aki ne tudna hatni rá az iskolában. Itthon semmi baj nincs vele. Tanulni kellene szorgalmasabban. Otthonról nem tudom irányítani az iskolai viselkedését. Múltkor egyik osztálytársának az anyukája felhívott, és mindennek elmondta a fiamat. Mi kettesben elbeszélgettünk, úgy érezte, mindenért őt okolják. Az osztályfőnökével is beszéltem, aki nem látja tragikusnak a dolgot. Megnyugtató, hogy ő közben tartja az osztályt.

K: *Ön hogyan látja a gyermekét?*

É: Egy nagy kamasz, kis elefánt. Állandóan szeretni kell, és mindent megbeszélni vele. Higgye el, lehet rá hatni.

K: *Volt-e törés a gyermek életében?*

É: Sajnos sok probléma adódik édesapja és köztem pontosan az ő nevelésével kapcsolatban. Sajnos néha a gyerek előtt is történnek veszekedések. A nagypapa elvesztése nagyon megviselt, rengeteget voltak együtt a papával, nagyon szoros volt a kapcsolatuk. A papa olyannak szerette, "amilyen".

K: *Milyen volt az Önök gyermekkor?*

É: Teljes normális családi életet éltünk, a szüleimnek a család volt az első. A férjem családjáé elég egyszerű, falun élnek. Nem beszélnek az érzelmekről. Ragaszkodnak egymáshoz a maguk módján. Sajnos ezt tanulta a férjem is. Ez sok konfliktus okozója az életünkben.

K: *Milyennek látja kisfia önértékelését?*

É: Szerintem kisebbrendűségi érzései vannak a családban és az iskolában is, hogy nem tanul olyan jól. Következtesen próbálom tudatosítani benne az erősségeit. Olyan segítőkész! Sokat segít a házimunkában. Bármit elég egyszer mondani neki. Nem tudom, hogy az iskolában miért nem használják ki az ő adottságait. Annyira szeretnivaló.

K: *Az édesapával folytatott interjú összegezése: Az édesapa valóságosan retteg attól, hogy gyermeke rossz útra téved. Gyermekével való bánásmódját az alábbiak indokolja, hogy nem lehet fegyelmezni, nem tanulja meg a határokat, nem tud boldogulni az életben. [Idézet: "Engem sem ölelgettek, dédelgettek, mégis sikeres lettem". "Gyermekeként velem is ezt tették".] Az édesapa sikeres az üzleti életben, de úgy érzem, érzelmi élete kudarcos. Nagymértékben magyarázat lehet a gyermek viselkedésére édesapja nevelése, bánásmódja. Márk kitörései, dührohamai, amit gyengébb társain vezet le, ebből származhat. Édesapja elmondta, mik az elvárásai Márkkal szemben: legyen jó magaviseletű, legyen jó a bizonyítványa, legyen életrevaló. Úgy érzi, hogy ezt a feleségének és az iskolának segítségével tudja elérni. Kapcsolatát a gyermekével jónak tartja. (Németh G-né, 2004, 83-84.)*

Természetesen itt nem bocsátkozhatunk bele a fent leírt interjúrészletek bármiféle

részletesebb elemzésébe. Ezt a feladatot az olvasóra bízunk azzal az ajánlással, hogy próbálkozzék a példából kiszűrni néhány tanulságot szociálpszichológiai megközelítésben. Íme ehhez néhány útmutató kérdés (Csepeli, 2003): (a) Az erőszak mily formái jelennek meg ebben a példában? *Kártevés? Gonosztett? Öntörvényesítő agresszió? Pedagógiai agresszió? A szeretet erőszaka? Világneveti agresszió?* (b) A résztvevők közül, kik itt a *bántalmazók*, kik az *áldozatok*, kik a *“bűnbakok”*, és kik itt a *“cinkosok”*? (c) Mivel magyarázható meg az, hogy Márk édesanyjával való kapcsolata egy kölcsönösen támogató kapcsolat, az osztályközösségben pedig nyilvánvalóan, hogy éppen az általa megnevezett “nyafogó lányok” atrocitásának fő célpontjai? (d) Mi itt a “tesó” (Márk húgának) szerepe? (e) Ki-kivel bánt itt úgy, hogy annak/azoknak testi, lelki, anyagi kárát okozza – és semmi más egyéb célja nincs? (f) Hol lepleződik itt le a “normakövetés tébolyának” (A. Gruen) átvitele egyik nemzedékről a másikra? S végezetül, (g) milyen szerepet vállal itt magára az osztályfőnök azzal, amikor azt állítja Márk édesanyjának, hogy ő “kezében tartja az osztályt”? Számtalan más kérdéssel is elemeire lehet bontani a családon belüli és iskolán belüli bántalmazások összefonódását, azaz “ördög körét”, ami nem egyszerű, de végképp szükségszerű feladat ahhoz, hogy egyáltalán megértsük azok rejtett forgatókönyvét.

Egy nemzetközi összehasonlító felmérés főbb tanulságai

Az iskolai bántalmazásokról szóló egyébként is igen szűkszavú szakirodalomban aligha találunk összehasonlító nemzetközi/kultúrközi felméréseket arról, hogy mennyire hasonlítanak egymáshoz (vagy különböznek egymástól) egyes országok oktatási rendszerein belüli “pedagógiai fegyelmezési” szokások, hagyományok, örökségek. Még kevesebbet tudunk arról, hogy a gyerekek-gyerekek elleni durva atrocitások, vagy a tanulók *vandalizmus*a az iskolával és az iskolai tulajdonnal szemben egyaránt növekvőben van-e más országokban is az utóbbi évtizedekben, mint pl. Németországban, (Remschmidt, 1993, 653-656.) s ha igen, mivel magyarázható a növekvő trend; ha pedig nem, akkor is marad a kérdés, hogy “miért nem”. Hiszen a média világszerte egyaránt ömleszt a gyermekközönség elé (is) az ember-ember elleni erőszak, a terrorizmus, az ámokfutások, a háborúk és egyéb tömegpusztítások vérfagyasztó példáit – vagy élő adásokban a “helyszínről”, vagy pedig “játékfilmekben”.

Néhány évvel ezelőtt ritka alkalom kínálkozott számomra azzal, hogy egy nemzetközi összehasonlító kutatás keretében, a kanadai Nemzetközi Gyermekjóléti Intézet (ICI - International Children, Institute, Montreal) támogatásában, munkatársaimmal felmérhettem az iskoláskorú gyermekek (7-15 évesek) általános egészségügyi állapotát és mentálhigiénés helyzetét két olyan délszláv országban/térségben, amelyeknek népességét súlyos, több évig tartó háború érintett, és velük kapcsolatos egyéni, családi, közösségi katasztrófák. Az egyik felmérést Szarajevóban (Boszniában) egy 310 fős mintán, (Baráth, 2002, 417-424.) a másikat pedig Pristinában (Koszovón) (Baráth, 2002, 120-129.) valósítottuk meg, összesen 692 gyermek vizsgálatával. Mindkét felmérésben egy egységes kérdőívet alkalmaztunk, amelynek egy részében az iskolai tanulással és az azzal kapcsolatos problémákra kérdeztünk rá, ide sorolva az esetleges tanár-diák, diák-diák, tanár-szülő, szülő-diák közötti társkapcsolati problémák felderítését is. E felméréseket követően, ugyanezen vizsgálatot megismételtük egy hazai (magyarországi) felméréssel, összesen 302 hasonló korú iskolás gyermek bevonásával az ország legkülönbözőbb részeiről. Tekintettel arra, hogy a három felmérés összesítő eredményeit már közzétettük magyar nyelven is (Baráth, 2001,

204-215.), itt mindössze néhány adatot tűnik érdemesnek kiemelni. A kérdőív többnyire zárt típusú kérdéseket tartalmazott. Az alábbi néhány táblázatban 9 olyan kérdésre adott válaszok gyakoriságát mutatjuk be az egyes vizsgálati mintákban, amelyek a kérdezett diákok iskolakörnyezeti szorongásaira, aggodalmaira, valamint az egyes osztályközösségekben tapasztalt bántalmazásokra vonatkoznak.

1. táblázat. „Hogyan érzed magad általában az iskolában?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1249)
	Magyarországi diákok (n=292)	Szarajevói (BiH) diákok (n=292)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=665)	
KIVÁLÓAN	8,2	50,0	58,2	44,6
NAGYON JÓL	19,5	28,4	16,7	20,1
KÖZEPESEN	57,5	17,8	10,2	23,1
NEM TÚL JÓL	11,6	2,7	8,4	7,8
NEM JÓL	3,1	1,0	6,5	4,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

2. táblázat. „Tapasztaltad-e már személyesen, hogy osztálytársaid 'csúfolnak', 'piszkálnak', 'cikiiznek' vagy ehhez hasonló?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1304)
	Magyarországi diákok (n=302)	Szarajevói (BiH) diákok (n=310)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=692)	
IGEN	20,9	10,3	7,4	11,2
NEM	79,1	89,7	92,6	88,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

3. táblázat. „Véleményed szerint milyen gyakoriak a büntetések az osztályban?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1304)
	Magyarországi diákok (n=302)	Szarajevói (BiH) diákok (n=310)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=692)	
IGEN GYAKORIAK	7,3	1,9	4,0	4,3
NEM GYAKORIAK	92,7	98,1	96,0	95,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

4. táblázat. „Félsz-e a rossz jegyeiktől (gyenge osztályzatoktól) az iskolában?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1300)
	Magyarországi diákok (n=301)	Szarajevói (BiH) diákok (n=307)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=692)	
IGEN	52,2	20,2	13,6	24,1
NEM	47,8	79,8	86,4	75,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

5. táblázat. „Véleményed szerint mennyire szigorúak a tanáraid az iskolában?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1300)
	Magyarországi diákok (n=301)	Szarajevói (BiH) diákok (n=307)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=692)	
IGEN SZIGORÚAK	27,6	5,8	12,9	14,6
NEM TÚLSÁGOSAN	72,4	94,2	87,1	85,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

6. táblázat. „Milyen gyakoriak az otthoni veszekedések (viszályok) szüleiddel az iskolai előmeneteled kapcsán?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1300)
	Magyarországi diákok (n=301)	Szarajevói (BiH) diákok (n=307)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=692)	
IGEN GYAKORIAK	20,9	5,8	3,2	7,9
NEM GYAKORIAK	79,1	94,2	96,8	7,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

7. táblázat. „Személyesen te mennyire érzed fontosnak azt, hogy 'jó jegyeid' legyenek az iskolában?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1249)
	Magyar- országi diákok (n=292)	Szarajevói (BiH) diákok (n=292)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=665)	
NAGYON FONTOS	33,1	81,8	67,7	62,9
ELÉG FONTOS	39,8	15,9	7,9	17,5
KÖZEPESEN FONTOS	21,4	1,3	6,4	8,7
NEM TÚL FONTOS	5,7	-	8,9	6,0
EGYÁLTALÁN NEM FONTOS	-	-	9,2	4,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

8. táblázat. „Általában mennyire elégedettek szüleid iskolai előmeneteleddel (osztályzataiddal)?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1249)
	Magyar- országi diákok (n=292)	Szarajevói (BiH) diákok (n=292)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=665)	
NAGYON ELÉGEDETTEK	15,3	56,5	59,1	48,3
ELÉGEDETTEK	28,3	29,7	21,5	25,1
NEM IGEN TÖRŐDNEK VELE	37,0	8,8	8,4	15,2
ELÉGEDETLENEK	14,0	3,3	10,0	9,3
NAGYON ELÉGEDETLENEK	5,3	1,6	0,9	2,1
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

9. táblázat. „Milyen gyakran járnak el szüleid (vagy más felnőtt családtag) szülői értekezletekre az iskolába?”

	Válaszok szóródása (%-ban)			Összesen (N=1249)
	Magyarországi diákok (n=292)	Szarajevói (BiH) diákok (n=292)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=665)	
RENDSZERESEN	28,6	46,1	47,1	42,5
GYAKORTA	28,2	25,2	27,6	27,2
ÁLKALMANKÉNT	20,3	16,3	23,0	20,8
IGEN RITKÁN	16,9	11,4	2,3	7,9
SOHA	6,0	1,0	-	1,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Összegező mutatóként kidolgoztunk egy ún. *Iskolai stressz indexet*, amely szerkesztésének eljárása az volt, hogy 10 iskolai stressz-mutatóban (tételben) a megjelölt pozitív feleletek számát egyszerű számtani eljárással összegeztük, majd az így nyert egyedi pontértékeket osztályoztuk, ún. “stressz-diagnosztikai” szintek szerint. Az összegező eljárásban a következő tételek szerepeltek:

- 1) “Rossz jegyeztől” érzett szorongatottság (félelem),
- 2) “Nehéznek megítélt” tantárgyak (1 vagy több megjelölés),
- 3) “Soknak” vélt iskolai munka,
- 4) “Túl szigorúnak” vélt tanárok,
- 5) “Bántalmazottság” személyes tapasztalata az osztálytársak részéről,
- 6) “Viszályok otthon” a szülőkkel az iskolai előmenetel végett,
- 7) “Kevésnek” vélt idő és alkalom játékokra az iskolában,
- 8) “Kevésnek” vélt szabad foglalkozás az iskolában,
- 9) “Gyakorinak” vélt büntetések a tanárok részéről,
- 10) “Lazának” megítélt általános fegyelem az osztályban.

A következő táblázatban az egy-egy diagnosztikai kategóriába sorolt diákok arányát foglaltuk össze, vizsgálati minták szerint.

10. táblázat. Iskolai stressz szintek megoszlása a vizsgált iskolai csoportokban

Diagnosztikai kategóriák	Gyakoriság (%-ban)			Összesen (N=1249)
	Magyaországi diákok (n=292)	Szarajevói (BiH) diákok (n=292)	Pristinai (Kosovo) diákok (n=665)	
Alacsony (0 pont)	6,0	30,0	22,0	20,2
Átlagos (1 pont)	12,3	39,7	37,0	31,9
Magas (2 pont)	39,4	18,7	19,7	24,0
Nagyon magas (3+ pont)	42,4	11,6	21,4	23,9
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Jóllehet a felsorolt összehasonlító adatokhoz nem is igen szükséges különösebb kommentárt fűzni, mégis három tanulságot érdemes kiemelni az elvégzett felmérésekből. Elsőként azt, hogy a hazai általános iskolai diákság körében az osztályokon belüli kölcsönös bántalmazások, valamint a tanárok “fegyelmezési” gyakorisága többszörösen meghaladja a két másik országban felmért gyakorisági szinteket. Ez önmagában is meglepő adat, hiszen többnyire azt várnánk el, hogy a boszniai és koszovói iskolákban az “iskolán belüli erőszak” gyakorisági szintjei magasabbnak, mint a hazai iskoláinkban, hiszen ott a gyermekek (és tanáraik) szemtanúi és áldozatai voltak egy-egy kegyetlen háborúnak (a mi diákjaink pedig ilyeneket legfeljebb TV képernyőkön, vagy filmekben láthattak). Másodsor, figyelemre méltó és elgondolkodtató az, hogy a hazai iskolák ún. “követelményrendszere” és “siker-orientáltsága” az iskolai osztályzatok, előmenetel, díjszerzések stb., nyilvánvalóan többszörösen meghaladja a másik két ország iskolarendszerének követelményi szintjét. Ennek a magas szintű siker-orientáltságnak több “bumeráng effektusa” is kiérezhető az adatokból, többek között az, hogy a kérdezett diákjaink több mint fele (52%) kimondottan fél a “rossz jegyeiktől” és ennek következményeitől otthon, azaz, a szülőkkel való viszályoktól, amelyeknek *apropója* az “iskola”. Végezetül, világosan kiderül, hogy az iskolával kapcsolatos stresszek a magyar diákok hétköznapi életében többszörösen meghaladják a másik két országban felmért szinteket, ami arra figyelmeztet, hogy iskolai rendszereink igen is komoly veszélyeztető tényezőként szerepelnek a diákok lelki és pszichoszociális fejlődésében, ide sorolva azt, hogy egyes szülők “túlbuzgósága”, más szülőknek pedig egyszerű “nemtörődősége” gyermekével nehezíti és keseríti meg az iskolában töltött napjait és éveit.

Összefoglaló

Dolgozatunkban igyekeztünk közelebbről megvilágítani azt a komplex problémát, amelyet “iskolai bántalmazások” néven ismer a közvélemény, de ugyanakkor maga az iskolarendszer óvatosan el is kerül, ide sorolva a napi atrocitások helyszíni felderítését, társadalmi ellenőrzését és megelőzését. Rámutattunk, hogy a probléma összetettségét és “érzékenységet” mind szakmai, mind közéleti (erkölcsi) vonatkozásban többnyire az határozza meg, hogy az “iskola” egyike azon intézményeknek, amelyek a 20. század során állandósították és folyamatosítják mindazon értékrendszereket, amelyek több milliós nagyságrendű népességeit több ízben is a rombolás és pusztulás peremére sodorták (megkérdőjelezhetetlen tekintélyelvűség, globális versengés a hatalomért és manipuláció, vak ideológiai/politikai normakövetés). Próbáltunk rámutatni arra a tényre, hogy az iskolai bántalmazásoknak nincsenek győztesei, hanem csakis vesztesei. Az áldozatok sorai és nagyságrendje felmérhetetlen mind maguk a diákok és szüleik, mind a pedagógusok oldalán. Ugyanakkor, manapság már rendelkezünk olyan szakmai tudással, eszköztárral és irányelvekkel, amelyek elvileg lehetővé teszik az iskolai bántalmazások legkülönbözőbb (rejtett) fegyvertárának felderítését, a bántalmazók és bántalmazottak felderítését, és egyben a megelőzés lehetséges stratégiáit is éppúgy, mint egy-egy erőszakhálózat felszámolását a társadalmi élet más területein.²²

22 World Health Organization (2003): Preventing Violence: A Guide to Implementing the Recommendations of the World Report on Violence and Health. WHO, Geneva.

Irodalom

- Baráth, Á. (2001): A korrupció csoport- és tömeglélektani gyökerei. In: Cefkó, F. – Horváth, Cs. (szerk.): Korrupció Magyarországon. Pécs-Baranyai Értelmiségi Egyesület – PTE ÁJK, Pécs, 203-216.
- Baráth, Á. (2002): Children's Well-being after the War in Kosovo. *Croatian Medical Journal*. 43 (2): 120-129.
- Baráth, Á. (2001): Iskoláskorú gyermekek pszichoszociális helyzete Magyarországon, Boszniában és Koszovóban: Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat főbb eredményei és tanulságai. *Szenvedélybetegségek*. IX. évf., 3. sz. 204-215.
- Baráth, Á. (2002): Psychological Status of Sarajevo Children after War: 1999-2000. *Croatian Medical Journal*. 43 (2): 417-424.
- Buda, B. (1998): A pedagógia dilemmái. In: Buda, B. (szerk.): Elmélet és alkalmazás a mentálhigiénében. TÁMASZ és Országos Alkohológiai Intézet, Budapest, 89-92.
- Csepeli, Gy. (2003): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gruen, A. (2003): A normalitás tébolya. A realizmus, mint betegség: elmélet az emberi destruktivitásról. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Németh, G-né (2004): Gyermekbántalmazás. Szakdolgozat. PTE BTK Szociálpolitikai Tanszék, Pécs. (Konzulens: B. Á.)
- Remschmidt, H. (1993): Zyklen der Gewalt: Kinder, die schlagen und die geschlagen werden. *Sozialpaediatric*. 15, Nr. 11: 653-656.
- Révész, Gy. (2000): Az iskolai bántalmazás. In: Kézdi, B. (szerk.): Iskolai mentálhigiéné: Tanulmányok. Pannónia Könyvek, Pécs, 47-72.
- Rogers, C. (1983): Freedom to Learn for the 80's. Charles E. Merrill, Columbus (Ohio).
- Rogers, C. R. (1954): 'Toward a Theory of Creativity'. Etc: a Review of General Semantics. Vol. 11., 249-260. Reprinted in: Vernon, P. E. (ed.) (1978): Creativity. Penguin Books, London, 137-151.