

## ISKOLAI ERŐSZAK ÉS A HELYREÁLLÍTÓ IGAZSÁGSZOLGÁLTATÁS DÉL-KOREÁBAN

HÉRA GÁBOR

ELTE Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest

*Beérkezett: 2025. március 6., elfogadva: 2025. március 25.*

A tanulmányban először az iskolai erőszak Dél-Koreában megfigyelhető jelzőszámai, valamint a megelőzést és a kezelést célzó kormányzati intézkedések kerülnek ismertetésre. Ezt követően kerül sor a helyreállító igazságszolgáltatás szemléletének, majd koreai alkalmazásának bemutatására. A cikk végül annak az interjú terepmunkának a fő tapasztalatait közli, amelyre általános iskolai és középiskolai tanárok, civil szervezeti képviselők, valamint oktatáskutatók bevonásával került sor Dél-Koreában 2024-ben. A kvalitatív kutatás alapján azonosítom azokat a tényezőket, amelyek megnehezítik a helyreállító szemlélet elterjedését az oktatásban.

**Kulcsszavak:** Dél-Korea, iskolai erőszak, helyreállító igazságszolgáltatás

### SCHOOL VIOLENCE AND RESTORATIVE JUSTICE IN SOUTH-KOREA

In this study, the author first describes the indicators of school violence in South Korea, as well as the government policies aimed at its prevention and treatment. He then introduces the restorative justice approach in schools and its application in the country. Finally, the paper presents the main findings of a field study of interviews conducted in South Korea with primary and secondary school teachers, NGO representatives and education researchers in 2024. Based on this qualitative research, the author identifies the factors that hinder the adoption and spread of restorative justice in Korean schools.

**Keywords:** South Korea, school violence, restorative justice

## Bevezetés

Az UNESCO meghatározását követve iskolai erőszaknak tekintek bármilyen iskolai környezetben elkövetett fizikai, pszichológiai és szexuális erőszakot. Az iskolai erőszakon belül definiálhatjuk az iskolai zaklatást (bullying), amely hatalmi egyenlőtlenségre épülő, szándékos, ismételt agresszív magatartást jelent az áldozatokkal szemben (UNESCO 2017). Vannak olyan források, amelyek rámutatnak a zaklatás és a bántalmazás közötti különbségekre (Brion-Meisels et al. 2024). A jelenséggel foglalkozó hazai kutatási jelentések és publikációk tekintetében (például UNICEF 2022; Dóczy-Vámos 2016; Nagy-Jámbori 2019; Partners Hungary 2016; Web Positive 2021) – valószínűleg az Erdős és Somlán (Erdős–Somlán 2022) által leírt kutatástörténeti okok, valamint az alkalmazott kifejezések adott nemzeti nyelvre történő lefordításának nehézségei miatt – azonban egyfajta koherenciahiány figyelhető meg. A források esetenként nem (vagy máshogyan) definiálják a fogalmakat és a fogalmak közötti különbségeket. Ebben a cikkben én is ezt követem, azaz egymás szinonimáiként használom az iskolai erőszak, zaklatás és bántalmazás kifejezéseket. Ugyanakkor fontos jelezni, hogy a továbbiakban minden esetben diákok által diákok ellen elkövetett erőszakra utalok.

A 2010-es évek elején az eltérő terminológiák, a különböző módszertani megközelítések, a kutatások eltérő célcsoportjai, valamint az adatfelvételek mintavételben rejlő különbségei miatt nehéz volt meghatározni a Dél-Koreában iskolai erőszakban érintett áldozatok és elkövetők pontos számát (Bax 2016; Han 2021). Az elmúlt évekre visszatekintve azonban már megbízható adatokkal rendelkezünk a koreai Oktatási Minisztérium által végzett nagy elemszámú, reprezentatív felméréseknek köszönhetően. A felmérések szerint az iskolai zaklatás áldozatainak száma csökkent; 2019-ben mindössze 3,6 százalékos áldozati arányszámot mért az Oktatási Minisztérium. A 2021 második féléve és 2022 első féléve közötti időszakot felölölő következő kutatási jelentés még alacsonyabb, 1,7 százalékos arányszámról számolt be az általános iskolák és a középiskolák vonatkozásában (Ministry of Education 2022).

Az iskolai zaklatás csökkenéséhez számos intézkedés járult hozzá. 2004-ben elfogadták „Az iskolai erőszak megelőzéséről és az azzal szembeni ellenintézkedésekről” szóló törvényt. A jogszabály rendelkezései szerint – többek között – az áldozatoknak jelenteniük kellett a zaklatást az iskolának vagy akár a rendőrségnek. Megalakultak az úgynevezett Iskolai Erőszakmegelőzési Bizottságok, amelyeknek az iskolai bántalmazáshoz köthető esetek kezelése volt a feladata. Létrehoztak egy országosan elérhető hívószámot, amelyen jelenteni lehetett a bántalmazásokat, emellett egy iskolarendőr-program is elindult (Lee 2016). Egy évvel később kihirdették az erőszak megelőzésére és az ellene való fellépésre vonatkozó öt éves tervet. Az iskolai erőszak azonban nem csökkent ezeknek az intézkedéseknek a nyomán (Kim–Oh 2017).

Újabb fordulatot hozott a kormányzati oktatáspolitikában a 2011-es és 2012-es évek több tragikus eseménye. Ekkor több fiatal lett öngyilkos iskolai zaklatás miatt: hat hónap alatt nyolc tinédzser vetett véget az életének csak Daegu városában (SBSNews 2012). A kormányzat erre, valamint az öngyilkosságok kiváltotta médiafigyelemre és társadalmi felháborodásra reagálva újabb, a zéró tolerancia elvét követő, az elkövetők súlyos megbüntetését célzó intézkedéseket vezetett be. Ezek az intézkedések hozzájárultak ahhoz, hogy 2012 után pozitív (csökkenő) tendencia volt megfigyelhető az áldozattá válás arányszámában (Ministry of Education 2013, 2022). Az iskolai erőszak elleni küzdelem azonban nem tekinthető egyértelműen sikeresnek, mert a bántalmazás következményei továbbra is súlyosak. A Blue Tree Foundation felméréseinek eredményei szerint a zaklatás áldozatainak 39,9 százaléka érzett késztetést arra, hogy kárt tegyen magában, vagy megölje magát (Yoon

2024). A pozitív tendencia elfedi, hogy bizonyos zaklatástípusok előfordulása növekedett. Gyakoribbá vált a cyberbullying, vagyis az erőszakos viselkedés egy rejtettebb és kevésbé látható formája. Az áldozatok megfelelő támogatása még mindig hiányosnak mondható (Hong–Goo 2024). Az áldozatok száma ugyan csökkent, az Iskolai Erőszakmegelőzési Bizottságok által tárgyalta esetek és a fellebbezések száma azonban nőtt (Han 2018). A 117-es hívószám kapcsán megfogalmazódtak olyan aggályok, amelyek a túlzott rendőri beavatkozást, azaz a kisebb esetek kriminalizálását nehezményezték (Lee et al. 2014). Namei és Oh szerint a tanár–diák kapcsolatok megromlását és feszült iskolai légkört eredményezhet az iskolai erőszak kezelését célzó protokollokhoz való ragaszkodás, a túlzott szabálykövetés (Namei–Oh 2017). Egy ügy lezárását követően az iskolai életbe való (vissza) illeszkedés sokszor problémásnak bizonyul. Emellett a kormányzati intézkedések jellemzően nem veszik figyelembe az erőszakos viselkedés mögöttes okait, ennek hiányában pedig nem valósítható meg hatékony prevenció.

A fentiekben megfogalmazott kritikai észrevételek is hozzájárultak ahhoz, hogy több kutató és szakember hangsúlyozta: a mögöttes okok feltárása és megértése, a konfliktusok megelőzése, emellett az osztály- és iskolaközösség megeremtése szempontjából kiemelt szerepe lenne a helyreállító igazságszolgáltatás alkalmazásának.

## A helyreállító igazságszolgáltatásról

A helyreállító igazságszolgáltatás a konfliktusok békés, kifejezetten nem büntető szemléletű kezelésére törekszik. Célja tehát az, hogy megtorlás és bosszú helyett egy adott közösség érdekei mentén helyreállításra kerüljön a szabályszegés miatt létrejött kár. A szemlélet szerint eljáró szakemberek kiemelt figyelmet fordítanak arra, hogy az áldozat, az elkövető és a közösségbe tartozók közvetlenül hozzák meg azt a választ, amivel a szabályszegésre reagálnak. Ennek köszönhetően a közvetlen érintettek saját érdekei, szükségletei vagy éppen elvárásai meghatározók a helyreállító folyamatban (Fellegi 2009). A helyreállító igazságszolgáltatás módszerei közé tartozik a sértett és az elkövető közötti mediáció, a konferenciamodellel és a békítő körök (Fellegi–Szegő 2013).

A helyreállító szemléletet széles körben alkalmazzák az oktatás területén a világ számos országában, elsősorban angolszász területeken: az Amerikai Egyesült Államokban (Hera 2023), Ausztráliában (Shaw 2007), az Egyesült Királyságban (Hopkins 2011) és Új-Zélandon (Drewery 2016). Az iskolai alkalmazás elsődleges célja a közösségi kapcsolatok megerősítése, a konfliktusok kialakulásának megelőzése és egyben olyan eszköztár felkínálása, amellyel az érintettek kezelni tudják a már kialakult konfliktusokat. A helyreállító szemlélet a felek közötti kommunikációnak köszönhetően emellett elősegíti az empátia és a felelősségvállalás megerősödését, az érzelmi intelligencia fejlesztését. Alkalmazása végeredményben hozzájárul az iskolai közösség kialakulásához és megerősödéséhez, a pozitív iskolai kultúrához és az iskolai erőszak csökkenéséhez.

Magyarországon a helyreállító igazságszolgáltatás elsősorban a kriminológia és rendészet területén, a büntető igazságszolgáltatáshoz kapcsolódóan képezte kutatások tárgyát (Bodnár 2024; Kerecsi 2012; Schmidt 2021; Szegő 2011). Az oktatás területén való alkalmazhatóságáról eddig nem született tudományos publikáció. Ugyanakkor néhány hazai oktatási intézmény – így a Békés Iskolák Közösség, a Kelenvölgyi Általános Iskola vagy a Zöld Kakas Líceum – nyitott volt a megközelítés iránt, és annak szemléletét beépítette saját rendszerébe.

## Helyreállító igazságszolgáltatás a koreai iskolákban

Koreában is a büntető igazságszolgáltatás rendszerében jelent meg először a helyreállító szemlélet az 1990-es években, majd vált egyre inkább elterjedtté az ezredfordulót követően. A 2010-es évekig

egyre több civil szervezet, oktatási szakember és kutató állt ki a helyreállító igazságszolgáltatás iskolai elterjesztése mellett. Ebben az időszakban megfigyelhető egyfajta intézményesülés is; létrejött a „Civil társadalmi hálózat a helyreállító igazságszolgáltatásért” és a „Helyreállító igazságszolgáltatás kutatási fórum”. Ekkor kezdte meg a helyreállító szemléletű tanárképzést a Korean Peacebuilding Institute. Az autoritást és a hierarchiát megkérdőjelező új társadalmi mozgalmak – így elsősorban a több száz diák halálával járó Sewol kompkatasztrófát követően létrejött „Gyertyafényes forradalom” vagy éppen a „Mozgalom a jó tanárokért” – szintén elősegítették a szemlélet elterjedését az országban (Ahn 2019). A helyreállító igazságszolgáltatás növekvő legitimitásához oktatáspolitikai változások is hozzájárultak. 2011-től Dél-Koreában tilossá vált a testi fenytés az iskolákban, ezért a tanárok egyre nyitottabbá váltak más, alternatív fegyelmezési módszerek iránt (Hannah–Lee 2019).

Számos koreai kutatási program mutatott rá a helyreállító szemlélet iskolai alkalmazásának pozitív hatásaira. Ezek az adatok a diákok esetében az empátia, a társadalmi felelősségvállalás és az iskolai közösség megerősödéséről, a pozitív(abb) osztálytermi légkör kialakulásáról számoltak be. Emellett rámutatnak, hogy az iskolai zaklatáshoz köthető ügyeket követően sikeresebb az áldozatok és az elkövetők reintegrációja (Huh–Oh 2018; Kim et al. 2023; Lee 2019; Lee–Choi 2018; Yu–Joeng–Im 2019; 김–안 2017; 홍–남 2016).

A különböző kutatási programok a tanárok körében is pozitív változásokról számoltak be. A helyreállító megközelítés alkalmazása esetén Ha és szerzőtársai szerint a tanárok nagyobb érzékenységgel kezelik az iskolai konfliktusokat, és nagyobb valószínűséggel oldják meg azokat (Ha et al. 2024). A tanárok iskolai közösségeit inkább jellemzi a bizalom, az együttműködő hozzáállás és a kölcsönös tisztelet (Kim–Kim 2022). Emellett a tanítással kapcsolatos attitűdök, a diákokkal való kapcsolatépítés és a kollégákkal való szolidaritás kapcsán is pozitív változások figyelhetők meg (Min–joo–Kim–Seo 2016). Ezek az eredmények alátámasztják számos koreai kutató (Hannah–Lee 2019; Lee 2019; Lee–Kim 2021; 김 2018; 문–정 2024; 이 et al. 2015) érvelését, amely szerint szükség van a helyreállító igazságszolgáltatás iskolai alkalmazására.

A fentiekben bemutatott kutatási eredmények ellenére a koreai oktatáspolitikai sokáig büntetésfókuszú volt (nem megelőzésfókuszú), és csak korlátozott mértékben támogatta a helyreállító igazságszolgáltatás iskolai alkalmazását. Emiatt a helyreállító szemlélet módszereit alkalmazni kívánó tanárok számos nehézséggel szembesültek. Kim és szerzőtársai egy kvantitatív kutatómunka eredményei alapján kiemelik, hogy általános iskolákban tanító válaszadók 85 százaléka már hallott a helyreállító igazságszolgáltatásról, de gyakran nem ismerik részleteiben, vagy egyáltalán nem alkalmazzák ezt a megközelítést (Kim et al. 2022). A szerzők szerint ezt a magas arányszámot elsősorban a szemlélet iránti bizalom és az alkalmazáshoz szükséges idő hiánya magyarázza. Ezeket az akadályozó tényezőket más koreai kutatók is azonosították – csakúgy, mint a megfelelő szakmai felkészítés hiányát, az iskolai dolgozók esetleges ellenállását vagy éppen a büntető paradigma elfogadottságát és elterjedtségét (Ha et al. 2024; Hannah–Lee 2019; Huh–Oh 2018; Kim et al. 2022; Lee 2019; Lee–Kim 2021).

Érdeemes megemlíteni, hogy a fentiekben nevesített problémák és hiányosságok többsége nem országspecifikus. A szakirodalom áttekintése alapján hasonló nehezítő tényezők más országokban is azonosíthatók (Augustine et al. 2018; Gregory–Evans 2020; Hera 2023; Joseph–McCatty–Hnilica 2023; Moran et al. 2024; Ortega et al. 2016).

## Egy koreai kutatás tapasztalatai

A Korea Alapítvány kutatási ösztöndíjasaként 2024-ben két hónapot töltöttem Dél-Koreában, ahol interjúkat készítettem olyan tanárokkal, szakemberekkel, civil szervezeti munkatársakkal és

kutatókkal, akik az iskolai erőszakkal és/vagy a helyreállító igazságszolgáltatás iskolai alkalmazásával foglalkoztak. Az összesen 24 interjúalany bevonása során a hólabda-módszerre támaszkodtam: az ajánlásokat követve jutottam el újabb és újabb interjúalanyokhoz. Interjúalanyaimat minden esetben tájékoztattam a kutatás háttéréről, céljairól, az adatok kezelésének és felhasználásának módjáról. Interjúalanyaim önként vettek részt a kutatásban, számukra anonimitást biztosítottam. Az interjúk minimális hossza körülbelül fél óra volt, míg a leghosszabb adatfelvétel két és fél órát vett igénybe. A félig strukturált interjúk többségét rögzítettem, majd azok kiírásra kerültek. Ha valamilyik interjúalanyom nem adott engedélyt a beszélgetés rögzítésére, vagy a körülmények nem tették lehetővé a felvétel elkészítését, akkor jegyzeteltem. A kvalitatív adatok elemzése során a tematikus elemzés lépéseit követtem (Braun–Clarke 2006; Braun et al. 2019).

Interjúalanyaim is beszámoltak a helyreállító szemlélet elterjedését akadályozó tényezőkről, amelyeket a korábbiakban ismertetett kutatási jelentések említettek. Ugyanakkor az interjúknak köszönhetően azonosíthatóvá vált néhány további jellemző, amelyeket a téma kutatói nem nevesítettek, vagy csak érintőlegesen tárgyaltak.

1. Mindenekelőtt a koreai oktatási rendszer egyik országspecifikus sajátosságát szükséges megemlíteni. Az egész országban azonos színvonalú oktatás biztosítása érdekében a tanárokat időről időre áthelyezik egy másik oktatási intézménybe (Chun et al. 2023). A rotációnak a helyreállító igazságszolgáltatás elterjedése szempontjából azonban van egy nemkívánatos mellékhatása: megakadályozza, hogy a szemlélet mellett elkötelezett tanárok bevonják a kollégáikat, egymást segítve és támogatva, velük közösen keressenek választ az esetlegesen felmerülő problémákra, kihívásokra. Összességében a rendszer alapműködésének tekinthető fluktuáció megnehezíti a resztoratív kultúra meghonosodását.
2. Fontos akadályozó tényező továbbá az az ellentmondás, amely a hivatalos oktatáspolitikai büntető jellegű fókusz és a tanárok által tapasztalt gyakorlat között figyelhető meg. A helyreállító megközelítést ugyanis helyi, iskolai szinten széles körben alkalmazzák. Az oktatásirányítás középszintű intézményei – vagyis a 17 fővárosi és tartományi, valamint a 176 helyi oktatási hivatal – közül több úttörő szerepet játszik a helyreállító igazságszolgáltatás elterjedésében, és aktívan támogatja azt. Ennek ellenére a központi oktatási közigazgatásban az iskolai erőszak kezelésével kapcsolatos szakpolitika inkább büntető szemléletű. A büntető szemlélet dominanciáját az Oktatási Minisztérium által kezdeményezett legújabb intézkedések is igazolják: a felsőoktatási tanulmányokhoz 2024-től kötelező lesz az esetleges iskolai zaklatásban való érintettséget igazoló dokumentumok bemutatása (Park 2023; Yoo 2024). Vagyis a zaklatás előtörténete követni fogja az elkövetőket még azután is, hogy elvégezték a középiskolát. Az említett, a hivatalos oktatáspolitikai és a helyi szintű gyakorlatok közötti ellentmondás megzavarja a tanárokat, akik számára sokszor nem egyértelmű, hogy milyen oktatási szemléletet kellene követniük munkájuk során.

A civil szektorban dolgozó egyik interjúalanyom mindezt így fogalmazta meg: „Amikor van valamilyen nagy társadalmi visszhangot kiváltó ügy, akkor a kormányzat új, az iskolai erőszak kezelését célzó intézkedéseket vezet be. A kormányzat mindig azt hangoztatja, hogy még több büntetésre és megtorlásra van szükség. De az oktatási hivataloknak és a helyi szinten dolgozó tanároknak ez nem segít. Ha a zéró tolerancia jegyében meg is büntetnek egy diákot, ő egyszer visszajön az iskolába és az osztályba. Vele mit tudnak kezdeni akkor a tanárok? Erre nincs válasza a büntető szemléletnek. A tanárok emiatt mást akarnak. Valami olyasmit, ami elősegíti a kapcsolatépítést, a közösség erősítését. De ha el is kezdik használni a resztoratív szemléletet, a makroszintű oktatáspolitikai elbizonytalanítja a tanárokat, és megnehezíti annak alkalmazását.”

3. A jogi háttér változását szintén a nehezítő körülmények között említették interjúalanyaim. A gyermekvédelmi rendszer legutóbbi átalakítása és a vonatkozó törvények felülvizsgálata a kormány elkötelezettségét mutatta a gyermekbántalmazás elleni küzdelem mellett. A változtatások a korai felismerést, a hatékony beavatkozást és az ellátórendszer fejlesztését célozták (*Shim 2023*). Mindennek a helyreállító igazságszolgáltatás elterjedése, megerősödése szempontjából azonban negatív következményei is voltak. A törvényi változásokat követően a tanárok sokszor attól tartanak, hogy a tanulók fegyelmezéséért megvádolhatják őket, és akár bíróság elé is kerülhetnek. A törvény rendelkezései szerint ugyanis már az érzelmi stressz okozásának pusztá gyanúja is ahhoz vezethet, hogy a tanárok ellen eljárást kezdeményeznek. Néhány közelmúltbeli botrány (*Lim–Darelle 2024; Mackenzie 2023*) és a 2023-as tanári tiltakozás (*Raphael 2023*) rámutatott a tanárok kiszolgáltatottságára, amelyet a gyermekvédelmi rendszer változása okozott. A fenti okok miatt a tanárok nem vagy csak kevésbé mernek egy alternatívnak tekinthető szemléletet követni és ilyen módszereket alkalmazni a munkájuk során, mert bizonytalanok a tekintetben, hogy az újítás bevezetése jelenthet-e számukra kockázatot.
4. Bár az elmúlt években egyre több képzés érhető el az iskolákban dolgozók számára, a helyreállító igazságszolgáltatás azonban még mindig nem tekinthető széles körben elterjedtnek Dél-Koreában. Valószínűleg ez magyarázza a szemlélettel és annak módszertanával kapcsolatos téves feltételezéseket. A diákok gyakran úgy gondolják, hogy egy helyreállító folyamatban való részvétel esetén a megbékélés és a megbocsátás egyfajta kötelező következmény. Az iskolában dolgozók pedig gyakran „túl puha” megközelítésnek tekintik a szemléletet, amely nem elég szigorú, túlságosan engedékeny az elkövetőkkel szemben, és emiatt nem képes érdemben visszaszorítani az iskolai erőszakot. Ezek a tévhitek megnehezítik a helyreállító igazságszolgáltatás iskolai elterjedését – amihez ráadásul a koreai társadalom egy további sajátossága is hozzájárul. Nevezetesen az, hogy Dél-Koreában a hierarchia és a tekintély tisztelete még mindig meghatározó (*Chung 2015; Song–Lee–Park 2018*). Emiatt sokan úgy gondolják, hogy a diákok alárendelt pozícióban vannak, és a tanárok felé feltétlen tiszteletet kell tanúsítaniuk. A hierarchiában feljebb lévők, például a tanárok iránti engedetlenséget és a tisztelet hiányát pedig büntetni kell. A már korábban leírtak alapján egyértelmű, hogy ez a fajta tradicionális, büntető szemlélet nem egyeztethető össze a helyreállító igazságszolgáltatás megközelítésével.

Egy középiskolai tanároknak helyreállító szemléletű képzést tartó tréner így nyilatkozott erről: „Azt hiszem, hogy az egyik legnagyobb kihívás a helyreállító szemlélettel kapcsolatos ellenállás legyőzése. Mert van egy nagyon erős hit a társadalomban és sok iskolában. Sokan gondolják azt, hogy a helyreállító szemlélet »túl szelid«. Hogy nem elég durva azokkal szemben, akik valamilyen bűnt követtek el. Jól mutatják ezt azok a hozzászólások, amelyeket akkor kapok, ha írok egy cikket egy weboldalra a helyreállító igazságszolgáltatás iskolai alkalmazásáról. Sok hozzászóló gondolja azt, hogy túl naiv vagyok. Hogy nem igazán értem, hogy az iskolai erőszak elkövetői valójában bűnözők. Azt feltételezik, hogy túlságosan hiszek az elkövetők jóindulatában és abban, hogy megváltoznak. Szerintük ez nem működik. Mert amire szükség van, az a fegyelem, a tisztelet és a szabályok átjárása esetén a büntetés.”

## Összegzés

Az iskolai erőszak visszaszorítására tett kormányzati lépések ugyan sikerek voltak Dél-Koreában, azonban a még mindig büntetéscentrikus oktatáspolitikai nem tudta megelőzni a bántalmazást, illetve annak következményeit teljes mértékben ellensúlyozni. Támogatói szerint a helyreállító igazság-

szolgáltatás hatékony választ adhat az iskolai erőszakra, mert prevenciófókuszú, képes a konfliktus mögöttes okainak feltárására és megértésére, képes a készségfejlesztésre, emellett a közösségteremtés szempontjából is kiemelt szerepe van. Ebben az írásban azokat a tényezőket mutattam be, amelyek megakadályozzák a helyreállító szemlélet iskolai elterjedését Dél-Koreában. Koreai partnereimmel együttműködve a továbbiakban egy olyan kérdőív kialakítására kerül sor, amelynek segítségével nemcsak a helyreállító igazságszolgáltatás alkalmazását nehezítő, hanem az azt támogató tényezők azonosítására is sor kerülhet.

## IRODALOM

- AHN, E. (2019) Restorative justice practices as a framework of youth empowerment in South Korea. In: D. S. W. WONG & TH. GAVRIELIDES (eds) *Restorative justice in educational settings and policies: Bridging the East and West*. RJ4All Publications, London. pp. 65–77.
- AUGUSTINE, C., ENGBERG, J., GRIMM, G., LEE, E., LIN, W. E., CHRISTIANSON, K. & JOSEPH, A. (2018) *Can Restorative Practices Improve School Climate and Curb Suspensions? An Evaluation of the Impact of Restorative Practices in a Mid-Sized Urban School District*. RAND Corporation.
- BAX, T. M. (2016) A Contemporary History of Bullying & Violence in South Korean Schools. *Asian Culture and History*, Vol. 8. No. 2. pp. 91–105. <https://doi.org/10.5539/ach.v8n2p91>
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3. No. 2. pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BRAUN, V., CLARKE, V., HAYFIELD, N. & TERRY, G. (2019) Thematic Analysis. In: P. LIAMPUTTONG (ed.) *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer Singapore. pp. 843–861. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4>
- BRION-MEISELS, G., O'NEIL, E. & BISHOP, S. (2024) *Literature Review – Bullying and Harassment in Schools*. Intercultural Development Research Association (IDRA), San Antonio, US.
- CHUN, S., LEE, O. & KIM, D. J. (2023) An Explanation of the ICALT Instrument's Measurement of Teaching Quality in Relation to Teacher Education and Policy in South Korea. In: R. MAULANA, M. HELMS-LORENZ & R. M. KLASSEN (eds) *Effective Teaching Around the World*. Springer International Publishing. pp. 299–315. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_14)
- CHUNG, E. (2015) *Korean Confucianism. Tradition and Modernity*. The Academy of Korean Studies Press.
- DÓCZI-VAMOS G. (2016) Az iskolai erőszak és zaklatás megelőzésére és visszaszorítására irányuló beavatkozási programok metaelemzése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, Vol. 4. No. 2. pp. 67–79. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.5>
- DREWERY, W. (2016) Restorative Practice in New Zealand Schools: Social development through relational justice. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 48. No. 2. pp. 191–203. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.989951>
- ERDŐS A. & SOMLÁN F. (2022) *Iskolai kortársbántalmazás*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- FELLEGI B. (2009) *Út a megbékéléshez – A helyreállító igazságszolgáltatás intézményesülése Magyarországon*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- FELLEGI, B. & SZEGŐ, D. (2013) *Handbook for Facilitating Peacemaking Circles*. P-T Műhely, Budapest.
- GREGORY, A. & EVANS, K. R. (2020) *The Starts and Stumbles of Restorative Justice in Education: Where Do We Go from Here?* National Education Policy Center, School of Education, University of Colorado, Boulder.
- HA, K.-N., KANG, J.-R., WI, M.-N. & KIM, K.-M. (2024) A Study on Teacher Practice Experience of Restorative Life Education as an Educational Approach to School Conflict and School Violence

- Issues. Regional Entrepreneurship Education Research Center. Vol. 6. No. 2. pp. 139–163. <https://doi.org/10.23108/decrc.2024.6.2.109>
- HAN, J. K. (2018) A Study on the School Violence Handling Procedure in Act on the Prevention of and Countermeasures against Violence in Schools. *Journal of Public Society*, Vol. 8. No. 1. pp. 131–161. <https://doi.org/10.21286/jps.2018.02.8.1.131>
- HAN, S. (2021) *School Violence in South Korea: International Comparative Analysis*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-2730-9>
- HANNAH, K. & LEE, Y. J. (2019) The history and development of the restorative justice movement in South Korean schools. In: D. S. W. WONG & TH. GAVRIELIDES (eds) *Restorative justice in educational settings and policies: Bridging the East and West*. RJ4All Publications, London. pp. 92–104.
- HERA, G. (2023) How can the restorative idea survive in schools? Experiences of a professional development programme. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 13. No. 2. pp. 262–275. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00179>
- HONG, M. Y. & GOO, J. (2024) The significance of school bullying prevention program: A narrative inquiry from the perspective of a school police officer at a Youth Police Academy in Korea. *Frontiers in Education*, Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1408275>
- HOPKINS, B. (2011) Restorative Approaches in UK Schools. In: C. HAYDEN & D. MARTIN (eds) *Crime, Anti-Social Behaviour and Schools*. Palgrave Macmillan, London, UK. pp. 192–211. [https://doi.org/10.1057/9780230306295\\_11](https://doi.org/10.1057/9780230306295_11)
- HUH, S. & OH, I. (2018) Concept Mapping on the Effects and Challenges of Restorative Education, Based on Elementary School Teachers' Perception. *Asian Journal of Education*, Vol. 19. No. 3. pp. 767–793. <https://doi.org/10.15753/aje.2018.09.19.3.767>
- JOSEPH-MCCATTY, A. A. & HNILICA, R. J. (2023) Restorative practices: The application of restorative circles in a case study school. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 121. No. 1. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103935>
- KIM, J.-K., YOO, S.-H. & CHUNG, A.-R. (2023) Effects of the Proactive Circles Program as Restorative Practice in Schools on a Sense of School Membership and Social Responsibility of High School Students. *Journal of Educational Innovation Research*, Vol. 33. No. 3. pp. 227–257. <https://doi.org/10.21024/PNUEDI.33.3.202309.227>
- KIM, N. & OH, I. (2017) Analysis of stakeholders' perceptions of zero tolerance policy for school violence in South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy*, Vol. 14. No. 1. pp. 61–78.
- KIM, S. H., KIM, S., KIM, H. R. & KIM, H. R. (2022) 긍정적행동지원, 학급긍정훈육법, 회복적생 활교육에 대한 초등학교사의 인식 비교 (Comparison of Elementary Teachers' Perception of Positive Behavior Support (PBS), Positive Discipline in the Classroom (PDC), Restorative Discipline). *The Journal of Inclusive Education*, Vol. 17. No. 1. pp. 81–109.
- KIM, Y.-S. & KIM, Y.-H. (2022) A Phenomenological Study on the Teacher Experience in Restorative Discipline. Korean Society for Holistic Convergence Education. Vol. 26. No. 2. pp. 25–56. <https://doi.org/10.35184/kshce.2022.26.2.25>
- LEE, G.-W. & KIM, S.-H. (2021) The significance of moral education from the perspective of the circle for the realization of restorative justice in elementary school. *Elementary Moral Education*, Vol. 72. pp. 223–249. <https://doi.org/10.17282/ETHICS.2021.72.223>
- LEE, H.-K. & CHOI, J.-J. (2018) The Effects of Restorative Life-Education Program on Class Cohesiveness and Friend-Relationship of Early Adolescents. *Korean Journal of Youth Studies*, Vol. 25. No. 6. pp. 27–53. <https://doi.org/10.21509/KJYS.2018.06.25.6.27>
- LEE, K. Y. (2019) Status and Improvement Plan for Addressing School Violence from the Perspective of Restorative Justice. *The Journal of Law of Education*, Vol. 31. No. 2. pp. 41–72. <https://doi.org/10.17317/TJLE.31.2.201908.41>
- LEE, S.-H., CHUNG, J.-Y., KANG, T.-H. & KIM, M.-Y. (2014) *A study on the effectiveness of policies for aggressor of school violence*. No. 14-AA-02. Korean Institute for Criminology, Seoul.

- LEE, S.-Y. (2016) School Anti-bullying Policies in Korea: Development and Limitations. *한국융합인문학*, Vol. 4. No. 2. pp. 25–43.
- LIM, Y. S. & DARELLE, N. (2024) *Fear of facing students: South Korea teachers grapple with high rates of abuse and suicide*. Channel News Asia, 2024. július 12. <https://www.channelnewsasia.com/east-asia/south-korea-teachers-abuse-harassment-parents-mental-health-suicide-4475111>
- MACKENZIE, J. (2023) *Teacher suicide exposes parent bullying in South Korea*. BBC, 2023. szeptember 4. <https://www.bbc.com/news/world-asia-66655572>
- Ministry of Education (2013) *Joint effort of related ministries: Announcement of Field-centered school bullying prevention strategy*. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=49444&lev=0&searchType=null&statusYN=C&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- Ministry of Education (2022) 2022년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표 (Megjelentek a 2022-es iskolai erőszakfelmérés első eredményei). <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=92500&lev=0>
- MINJOO, J., KIM, J. W. & SEO, J. (2016) 교사들의 회복적 생활교육 실천 경험에 관한 내러티브 탐구 (A Narrative Inquiry into Teachers' Experience with Restorative Practices in Schools). *교육인류학연구, 교육인류학연구*, Vol. 19. No. 2. pp. 37–73.
- MORAN, E., SLOAN, S., WALSH, E. & TAYLOR, L. (2024) Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, Vol. 6, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323>
- NAGY E. & JÁMBORI SZ. (2019) Az iskolai zaklatás jellemzői a boldogságóra-programban részt vevő osztályokban. *Magyar Pedagógia*, Vol. 119. No. 2. pp. 131–150. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.2.131>
- ORTEGA, L., LYUBANSKY, M., NETTLES, S. & ESPELAGE, D. L. (2016) Outcomes of a restorative circles program in a high school setting. *Psychology of Violence*, Vol. 6. No. 3. pp. 459–468. <https://doi.org/10.1037/vio0000048>
- PARK, J.-H. (2023) South Korea confirms strengthened policy against school bullying. *The Korea Herald*, 2023. április 12. <https://www.koreaherald.com/view.php?ud=20230412000642>
- Partners Hungary (2016) *Iskolai agresszió és bántalmazás. Magyar kutatási jelentés*. <https://partners-hungary.hu/wp-content/uploads/2017/11/Magyar-kutat%C3%A1si-riport-1.pdf>
- RAPHAEL, R. (2023) Abused, traumatised and powerless: South Korea's teachers on why they are protesting. *The Guardian*, 2023. szeptember 8. <https://www.theguardian.com/world/2023/sep/08/south-korea-teacher-protest-why-are-teachers-protesting>
- SBSNews (2012) *Bullying blamed for South Korea suicide spike*. <https://www.sbs.com.au/news/article/bullying-blamed-for-south-korea-suicide-spike/5ow0euwh9>
- SHAW, G. (2007) Restorative practices in Australian schools: Changing relationships, changing culture. *Conflict Resolution Quarterly*, Vol. 25. No. 1. pp. 127–135. <https://doi.org/10.1002/crq.198>
- SHIM, W. S. (2023) New public-centered child protection system in Korea. *Clinical and Experimental Pediatrics*, Vol. 66. No. 5. pp. 179–181. <https://doi.org/10.3345/cep.2023.00150>
- SONG, K., LEE, S. & PARK, S. (2018) How individual and environmental factors influence teachers' bullying intervention. *Psychology in the Schools*, Vol. 55. No. 9. pp. 1086–1097. <https://doi.org/10.1002/pits.22151>
- UNESCO (2017) *School violence and bullying: Global status report*. <https://doi.org/10.54675/POIV1573>
- UNICEF (2022) *Középkölsök tapasztalatai az iskolai zaklatásról*. <https://unicef.hu/sajto/sajtokozlemenyek/iskolai-bantalmazas-kutatas>
- Yoo, C. (2024) School violence record retention period doubles to 4 years. *Yonhap News Agency*, 2024. március 5. <https://en.yna.co.kr/view/AEN20240305005300315>
- YOON, M.-S. (2024) 40% of school violence victims felt urge to self-harm: Survey. *The Korea Herald*, 2024. július 25. <https://m.koreaherald.com/view.php?ud=20240725050530>

- YU, Y., JOENG, J.-R. & IM, H.-S. (2019) The Development of the School Violence Counseling Model Based on the Theory of Restorative Justice. *The Korea Journal of Youth Counseling*, Vol. 27. No. 2. pp. 1–22. <https://doi.org/10.35151/KYCI.2019.27.2.001>
- Web Positive (2021) *Bullying – Kutatási jelentés a diákok körében*. [https://www.tandemno.sk/sites/default/files/2021-06/STOP%20BULLYING\\_tanulm%C3%A1ny\\_DI%C3%81KOK\\_teljes\\_HU.pdf](https://www.tandemno.sk/sites/default/files/2021-06/STOP%20BULLYING_tanulm%C3%A1ny_DI%C3%81KOK_teljes_HU.pdf)
- 김, 선경 & 안, 도현 (2017) 초등교사 소진 하위 요인의 분리적 관련성: 학생의 문제행동과 교장의 변혁적 리더십 (Divergent Associations of Student's Problematic Behaviors and Headmasters' Transformational Leadership with Burnout Subtypes among Korean Elementary School Teachers). *아시아교육연구*, Vol. 18. No. 2. pp. 245–264. <https://doi.org/10.15753/aje.2017.06.18.2.245>
- 김, 이문 (2018) 학교폭력 예방에서 회복적 사법의 투영방안: 가·피해학생 회복적 정의 중심으로 (Projection of Appropriate Recovery from Prevention of School Violence as the Center of Victim Recovery). *자치경찰연구*, Vol. 11. No. 1. pp. 66–88.
- 문, 현진 & 정, 필운 (2024) 회복적 정의 이론을 적용한 사회과 교수학습방법 탐색 (Exploring Study on Teaching and Learning Methods Applying Restorative Justice Theory). *사회과교육연구*, Vol. 31. No. 1. pp. 27–39.
- 이, 유진, 이, 창훈, 강, 지명 & 이, 상희 (2015) Study on the Introduction of a Restorative Justice Model as a Means to Resolve of School Violence. No. 14-R08. National Youth Policy Institute.
- 홍, 봉선 & 남, 미애 (2016) 학교폭력 예방을 위한 회복적 정의 실천모형 적용에서의 학교사회복지사의 실행연구 (Action research of restorative justice of school social workers to prevent school violence). *학교사회복지*, Vol. 35. pp. 303–337.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

