

Írta: Fellegi Borbála

## A RESZTORATÍV (KÁRHELYREÁLLÍTÓ) SZEMLÉLET ALKALMAZÁSA A KÖZÉPISKOLAI OKTATÁSBAN

A Zöld Kakas Líceum és a Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület együttműködésével elvégzett kísérleti program értékelő tanulmánya

A gyermek- és fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények száma mindenhol a világon, így Magyarországon is nő, miközben az áldozattá váló gyermek és ifjúsági korosztály is egyre inkább veszélyeztetett, nemegyszer éppen kortársai által. A gyermekek nevelésére és védelmére vállalkozó szakemberek gyakran tehetetlennek érzik magukat mind az elkövetők hatékony kezelése, mind pedig az áldozatok védelme tekintetében. Ezért is támogatni kell minden olyan lehetőséget és módszert, amely a gyerekek sokféle érdekeinek tekintetbe vételével járul hozzá ahhoz, hogy a bűncselekményt elkövetők megértsék tettük elfogadhatatlanságát, ne váljanak visszaesővé, az áldozatok pedig kellő segítséget kapjanak az elszenvedett sérelmek kárpótlásáért, és egyidejűleg a közösség aktív részvételével segítsük a megelőzés és a közösségi kontroll működését. Ezt szolgálja ez a reményeink szerint Magyarországon is működtethető módszer, ami egyaránt segíti a gyerekek és a fiatalok, valamint a szülők és szakemberek életét (a szerk.).

### 1. Bevezetés

#### 1.1 Elméleti bevezetés

Miközben egyre több félelem fogalmazódik meg a nagyszámú gyerek- és fiatalkorú bűnelkövetéssel kapcsolatban, kevés szó esik az okokról és a lehetséges kezelésmódról. A deviáns – és egyéb, közösségi normák megszegésén alapuló – jelenségek megértése nagy kérdése a társadalomtudományoknak. Mind az okokra, mind a hatékony kezelés módjára adhatnak választ pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, pedagógiai elméletek, de kevés olyan eszköz létezik, amely ezek ötvözésével próbálja a megoldás kulcsát megadni.

A resztoratív, azaz **(kár)helyreállító szemlélet** egyike azoknak az irányzatoknak, amelyek sokoldalúságuknál fogva szervesen kapcsolódnak ezen területekhez. Ez az irányzat a gyakorlatban megnyilvánuló jelenségekre épülve alakult ki, és ebből alkotta meg elméletét. Lényege, hogy a szabálykövetés nem elvont, absztrakt normákhoz való igazodást jelent, hanem mindig a szabályokhoz igazodó **közösség igényeit**, szükségleteit, fennmaradásához való feltételeit tükrözi. Amennyiben egy közösség tagja megszegi ezen szabályok valamelyikét, nem a „szabálykönyv” ellen, hanem a közösség ellen vét. Így a normaszegésre adott reakció is az egyént körülvevő közösség és nem külső autoritás, lehetőség feladata. Abban, ahogy a közösség a normaszegésre reagál, pontosan tükröződnie kell szükségleteinek, megfogalmazott céljainak és érdekeinek. Erre alapozva épül a resztoratív igazságszolgáltatás szellemisége is, amely nem a büntetésre, a megtorlásra és bosszúra helyezi a hangsúlyt, hanem a **közösség jól körülhatárolt érdekei mentén a kár helyreállítását tűzi ki célul**. Ez a folyamat a másik oldal, a szabálysértő részéről aktív szerepet igényel, amelyben a cél, hogy a sértő félben megjelenjenek a felelősségvállalás, a megbánás és a közösség visszafogadása iránti igények. Amennyiben mindezen szükségletek megfogalmazódnak a felekben, úgy előáll az a fajta érdekközösség, amelyben egy dinamikus – érdekeket és érzelmeket egyaránt kifejező, kommunikáción alapuló –

„egyezkedés” olyan megoldást nyújthat a normasértő és közössége számára, amelyben megjelennek az egyéni szempontok, és a kár helyreállítását az érintett felek együttesen, az általuk megfogalmazott lépcsőfokon keresztül viszik végbe. Ennek a döntéshozatali folyamatnak egyik módja az ún. **konferencia-megbeszélés**, ahol az adott konfliktust előidéző „sértő fél”, az eset során érintett „sértett”, valamint az őket támogatók mint érintett közösség egy független **facilitátor levezetésével** oldják meg a konfliktusos helyzetet. Ez a fajta közvetlen részvétel a döntéshozásban, a valódi szükségletek kifejezésében és kielégítésében mind ahhoz vezethet, hogy az adott probléma megoldása ne felülről jött – és így szükségszerűen csak korlátozott ideig betartható –, hatalmi döntések igénybe vételével rendeződjön, hanem **hosszú távra** is valódi **megoldást** jelentsen a közösség számára.

### *1.2 Bűnelkövetés kezelése – Miért pont az iskolában?*

A Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület Szemtől-szembe programjának kutatócsoportja<sup>12</sup> a szemléletből kiindulva próbál választ keresni arra, hogy hogyan lehetne ma Magyarországon a gyermek- és fiatalkorú szabálysértések és bűnelkövetések esetében intézményesen is hatékonyabbá tenni a fiatalok reszocializációját, reintegrációját, a visszaesések és a szabálysértési attitűdök csökkentését. A (kár)helyreállításra épülő modellek a világ számos pontján már alapelemei a gyermek- és ifjúságvédelemnek, az oktatásnak, a kriminológiának és az áldozatvédelemnek. Magyarországon mind a szemlélet, mind az erre épülő technikák még nagyon újak számítanak, amellett, hogy elkerülhetetlen, hogy idővel részét képezzék a gyermek- és ifjúságvédelemmel foglalkozó intézményrendszernek<sup>13</sup>. Azonban ahhoz, hogy ez a szemlélet Magyarországon is tért nyerhessen, nagyon sokrétű **szocializációs és kulturális elmozdulás szükséges** a társadalom gondolkodásmódjában. Hinni kell az egyéni érdekérvényesítésben, az erre alkalmas fórumok meglétében és az aktív kommunikáció alkalmazásában.

Míndezen kialakítására pedig az egyik legalkalmasabb terep az **iskola**. Hiszen ez az a hely, ahol már belátási képességekkel rendelkezik a fiatal, kortárs-közösség veszi körül, szabályokhoz igazodik a mindennapi élete, és szembesül azzal, hogy mindezen tényezők számos konfliktushelyzethez vezethetnek. Ezek minden közösség természetes velejárói, amelyek teljes kikerülése lehetetlen, azonban a rájuk adott, megfelelő megoldásokkal nagyban elősegíthetjük hosszú távú rendeződésüket. Ha minden konfliktushelyzetet úgy fogunk fel, mint bizonyos közösségi szabályok elleni cselekvést, akkor a **mindennapi sértegetések** és a legsúlyosabb bűncselekmények ugyanazon skála két különböző pontját alkotják. Így **kezelésük** is épülhet **azonos gyökérből** eredő módszerre. Hiszen, ha kis szabálysértések esetében végiggondoljuk, tudatosítjuk és felelősséget vállalunk cselekedeteink következményeiért, akkor ezzel nagyban elősegíthetjük a súlyosabb következményeket eredményező magatartások megelőzését is.

### *1.3 Az együttműködés céljai*

Ezek végiggondolásával kezdtük meg 2001 júniusában együttműködésünket a budapesti Zöld Kakas Líceummal (Köszönjük az iskola vezetésének hozzájárulását a tapasztalatok közzétételéért!), amely 16-26 éves magatartászavaros fiatalok középiskolai oktatásával foglalkozik. Az alternatív iskola azokon az ún. drop-out (iskolából kimaradó, iskolából eltanácsolt) diákokon próbál segíteni, akiknek korábban már el kellett hagyniuk valamilyen középiskolát, azonban az érettségi megszerzése továbbra is céljuk.

<sup>12</sup> Résztvevők: Dr. Györfi Éva – jogász, Balogh Eszter – szociológus, szociálpolitikus. Fellegi Borbála – szociálpolitikus

<sup>13</sup> Ebben a folyamatban elsősorban az európai tendenciák és a büntetőjogi szemlélet nemzetközi tendenciái játszanak szerepet

Az együttműködést mindkét oldalról különböző érdekek motiválták. Egyesületünk olyan terepet keresett, ahol a resztoratív szemléletre épülő technikák kipróbálhatóak. Az általunk használt, ún. Szentől szembe módszer a Ted Wachtel, amerikai pedagógus által kialakított Real Justice© modellre épül, amelyet ő használt először az általa vezetett, nehezen kezelhető és bűnelkövető fiatalok számára kialakított iskolában az Egyesült Államokban, Pennsylvániában. A kutatócsoport külföldi tapasztalatainak adaptációjához elkerülhetetlen a módszer egyes elemeinek hazai kipróbálása, hiszen ezek sikeressége, esetleg sikertelensége fogja megadni azt az utat, amely a hatékony adaptációhoz vezet majd. Az iskola – melynek számos konfliktushelyzettel kell szembenéznie a mindennapok során – pedig nyitott volt új konfliktuskezelési technikák megtanulására, kipróbálására és alkalmazására.

Az együttműködést négy lépcsőben terveztük meg:

1. a Szentől szembe© konfliktuskezelő program 3 napos facilitátorképzése a Zöld Kakas Líceum összes munkatársa számára 2001 júniusában
2. tizenkét alkalommal másfél órás, kötelező képzés a 9. osztály számára a resztoratív szemlélet alapjairól helyi tanár bevonásával 2001 októbertől 2002 februárjáig
3. ugyanezen félév alatt az iskola életében történő konfliktusok esetében facilitálás a Líceum tanáraival együttműködve, amely történhet tanár és diák felkérésére is
4. mind a képzés, mind a facilitálás esetében a folyamat átadása a Líceum munkatársai számára; a későbbiekben (2002 februárjától) szupervízió biztosítása

A program **célja** elsősorban az volt, hogy a **konfliktushelyzeteket** az iskola hatékonyabban tudja kezelni, ezek **rendezéséhez eszköz**höz jussanak mind a tanárok, mind a hallgatók, valamint a diákok **szocializálása** a demokratikus elveken nyugvó problémamegoldásra, részvételre, érdekérvényesítésre. Ennek eléréséhez a későbbiekben az iskola tervezi a **kortárs-facilitálás** bevezetését, amelynek segítségével a facilitátorképzést elvégzett diákok maguk vehetnek részt adott konfliktusok megoldásában, elkerülve így az esetleges hivatalos fegyelmezést, büntetést.

## 2. A képzés tematikája

A 2001 júniusában az iskola munkatársai számára megtartott facilitátorképzés után az iskola vezetősége jelezte, hogy igényli a diákképzést is. Így 2001 októberében megindítottunk a 9. osztály 21 diákja számára **egy szemléletformáló, csoportépítő képzést**, amely a resztoratív szemléleten, annak kulcsfogalmain és főbb szempontjain alapszik. A képzés Emberismeret óra néven kötelező volt a 9. osztály hallgatói számára. A 12 alkalom tematikáját kutatócsoportunk alakította ki Magyarországon először<sup>14</sup>. Az órákon részt vett az osztály osztályfőnöke, mellyel célunk az volt, hogy a későbbiekben majd ő vezesse ezt a foglalkozást.

A tematika kidolgozásánál meghatározó szempont volt azon elképzelésünk, hogy a kortárs-facilitálásra felkészítő képzést meg kell előznie olyan alkalmaknak, amikor még csak tudatosítjuk, rendszerezük és megfogalmazzuk **a szemlélet egy-egy alapfogalmát**. Hiszen a hagyományos oktatási rendszerben ezek a fajta gondolatok csak ritkán válnak tanórák anyagaivá, így alkalmazásuk rutinból történik, megszégésük során pedig nem tudatosulnak azok a pontok, amiktől a konfliktusok ténylegesen kirobbannak. A fogalmak végiggondolásánál az elméletibb kérdésektől haladtunk a konkrétabb, gyakorlati kérdések felé. A módszer jellegénél fogva további szempontunk volt a csoportban való foglalkozás

<sup>14</sup> A tematika a Család, Gyermek, Ifjúság Kiemelten Közhasznú Egyesület szellemi tulajdona. Felhasználása csak az Egyesület jóváhagyásával történhet meg.

alkalmazása. Az órák alatt általában körbe tettük a székeket, ezzel is hangsúlyozva a közösség-jelleget a hierarchia-jelleggel szemben.

A leggyakrabban és leghatékonyabban használt módszer a fontosabb témák **nagycsoportos átbeszélése** volt. Ilyenkor az osztály maga közül választott egy önkéntes moderátort, aki a beszélgetést irányította, a hozzászólókat felszólította és biztosította az órán való figyelmet. A különböző játékok során megválaszolandó kérdésekhez mindig **feladatlap** állt a diákok rendelkezésére, amelyen írásban is kellett válaszaikat rögzíteni. Bizonyos kérdések megválaszolása saját **füzet**ben történt, amelyre mi írásban, személyre szólóan válaszoltunk. A félév teljesítésének feltétele egy **zárótanulmány** elkészítése volt. Ebben ismertetni kellett egy konfliktusos esetet, amelyben a fiatal személyesen is részt vett. A tanulmány második felében megadott kulcsszavak segítségével azt kellett kifejezni, hogy vajon hogyan történhetett volna másképp az eset, ha a resztoratív szemlélet alapelvei érvényesülnek a konfliktus megoldásában.

### 3. Tapasztalatok<sup>15</sup>

A képzés elindításakor mind az iskola, mind kutatócsoportunk tisztában volt azzal, hogy a félév számos tanulsággal fog szolgálni, hiszen bármilyen metodika – különösen, ha az egyben egy új szemléletet is takar – adaptációja számos változtatást igényel addig, amíg igazán stabilan a szakmai gyakorlat részévé válik. Azonban ezek a tanulságok létfontosságúak a jövőbeni alkalmazás szempontjából, hogy amíg nem kezdődik el a gyakorlati megvalósítás, addig ezek a változtatási szükségletek sem kerülnek napvilágra. Mindezek nélkül viszont nem lehetséges a hosszú távon is alkalmazható módszer kialakítása.

Mivel a féléves programban sokféle szereplő működött együtt, így fontosnak tartom megkísérelni a következtetések összefoglalását aszerint, hogy a program mely pontjain kell változtatni. Így a tapasztalatokat külön fogalmazom meg a képzésben részt vett osztályról, az iskoláról, kutatócsoportunkról, valamint magáról a módszerről.

#### 3.1 Tapasztalatok az osztályról

##### 3.1.1 Mennyire volt valódi közösség az osztály?

A programban részt vett 9.-es osztály egy hónappal a tanévkezdés után **még nem alakult** tényleges **közösséggé**. Így az általunk képviselt szemlélet – amelynek alapeleme a közösségi lét – üzenetének átadása sokkal nagyobb akadályokba ütközött, hiszen még alapvető csoportdinamikai jelenségek hiányoztak az osztály életéből. Így például az órai fegyelmezetlenség állandó gondot jelentett. Ha egy összeforrt csoportban valakinek köszönhetően megbomlik a rend, a felülről jövő parancs (fegyelmezés) csak egy lehetséges módja a rendteremtésnek. Az általunk képviselt szemlélet szerint ekkor a közösség szempontjából azt helyezi előtérbe, hogy a rendetlenkedés a közösség – és nem csak a vezető – munkáját hátráltatja, így magának a csoportnak kell eldöntenie, hogyan szeretné az eredeti állapotot helyreállítani. Mindehhez azonban alapvető feltétel a csoportba tartozás érzése és a csoport összefogó ereje. A félév során ez szemmel láthatóan erősödött. Ezt nagyban segítették azok a nagycsoportos megbeszélések, ahol a beszélgetést vezető moderátor a diákok közül került ki. Ez a módszer sokkal szemléletesebben tükrözte, hogy a

<sup>15</sup> Tapasztalataink megfogalmazásában nagy szerepet játszott a fiatalokkal felvett 8 db értékelő kérdőív, a velük folytatott értékelő beszélgetés, vizsgadolgozataik, a kitöltött feladatlapok, valamint az iskola igazgatójával, Kerényi Máriával és az osztály osztályfőnökével, Hadházi Liviával folytatott beszélgetés.

rend nem csak a „felső hatalomnak” lehet fontos, hanem a diákok bármelyikének. Míg a tanár fegyelmezése ellen szinte „kötelező” a diáknak lázadni, addig saját osztálytársának fegyelmezése nem más számára, mint az egyik legfontosabb szempont egy ilyen közösségben: a kortárs csoportnak való megfelelés.

Mivel a program elején a csoportképződés még nagyon kezdetleges volt, így a foglalkozások elsősorban a csoportépítést tűzték ki célul, mert egy olyan módszer megértéséhez, amely alapvetően a közösségre épül, elkerülhetetlen, hogy maga a közösségi érzés kialakuljon a fiatalokban.

### 3.1.2 Tudatosság

Az egész félév tematikája arról szólt, hogy megpróbáljuk a **mindennapi cselekedeteink mögötti motivációkat** felvázolni, megérteni, mivel elméletünk szerint ez az egyetlen módja annak, hogy a saját életünktől elvonatkoztatva, absztrakt szinten is meg tudjunk fogalmazni folyamatokat, így közelebb kerülve a konfliktusok megértéséhez. A fiatalokban nagyon nagy ellenállás volt az ellen, hogy „közhelyesnek” tűnő gondolatokat tudatosítsanak, leírjanak, mégis ezek segítették őket ahhoz, hogy összefüggésekben is tudjanak gondolkodni.

Például az első órára tervezett csoportszabályok megalkotása először teljesen sikertelen volt, mivel azzal érveltek, hogy nincs szükségük szabályokra. Ezt a kérdést máshogy megközelítve – egy feladatlap kitöltésével, amely a reggeltől estig végzett tevékenységeikre kérdezett rá, azok okára, szabályszerűségére – azonnal kiderült számukra is, hogy mennyi minden behatárolja mindennapos viselkedésüket, mennyi szabályrendszer határozza meg a hétköznapi cselekedeteket.

Elméleteiket – amely sokszor ellenkezett az általunk képviselt szemlélettel – nagyon markánsan és biztossággal fejezték ki, mégis, amikor érvelésre kértük őket, sokszor elakadtak, ellentmondásba kerültek önmagukkal, amellyel, ha nem is értékelték át gondolataikat, de legalább a **kétely** bekerült gondolkodásukba. Hasonló képet adtak konfliktusmegoldási technikáik is, amelyeket teljes bizonyossággal vallottak, és hittek azonnali hatásosságukban, mikor azonban a hosszú távon kifejtett hatásokat kellett átgondolniuk, sokszor hátrítottak, bár volt, hogy belátták, az azonnali „megoldás” nem biztos, hogy valódi, hosszú távú megoldást is jelent.

### 3.1.3 Agresszió

A fiatalok által **leghatékonyabbnak** nevezett konfliktuskezelési technika az agresszív viselkedés volt. Saját életükre és tapasztalataikra hivatkozva legtöbbször konklúzióként az derült ki, hogy **az erőszak** az, amellyel helyzeteket meg lehet oldani. Mind ezek öntörvényűségére, mind hosszú távú hatásukra rákérdezve sikerült valamelyest megingatni őket ezen elképzeléseikben, de az azonnali reakciójukat továbbra is nagyon mélyről meghatározzák agresszív indulataik (pl. „Az utólagos ütlegetés az egy fajta BOSSZÚ volt, hogy tekintélyemet visszanyerjem velük szemben. Ezáltal úgy gondolom, hogy nem bántam meg, hogy ez a konfliktus ilyen szinten és módon rendeződött” – befejező mondatok egy záródolgozatból.) A bosszú, a megtorlás, a kirekesztés sokszor meghatározta azt, hogy hogyan kezelnék egy szabálysértő társuk viselkedését, függetlenül attól, hogy ez mennyire ad valóban megoldást az adott helyzetben. Ugyanakkor számos alkalommal egymással vitatkoztak, amikor néhányan átlátták az erőszak korlátozott hatékonyságát:

„Ha te visszaütsz, semmivel sem vagy jobb, mint a téged támadó” – részlet az egyik órából.

#### 3.1.4 Felelősség -jóvátétel kapcsolata

Talán ebben a kérdésben voltak a legszínesebb viták az osztályban. A két végletes álláspont egyike az volt, hogy „mindenki maga felelős a saját tetteért, és viselje annak következményeit”, a másik nézet szerint a környezet, a múlt sokszor felment a felelősségvállalás alól. Érdekes jelenség volt, hogy az **egyéni felelősséget hangsúlyozó** diákok tűntek inkább agresszívnek, mégis, saját erőszakos **viselkedésüket mindig külső tényezőkkel indokolták** (pl. „én azért vertem meg, mert ő is megütött”). Számos – inkább halkabb szavú, a többiek által sokszor baleknek nevezett – diák mutatott szociális érzékenységet a rosszat tevők megítélésénél, és nyitottabb volt még egy esély biztosítására.

Érdekes megfigyelésünk volt, hogy a **felelősséget vállaló személy** számukra **sosem különbözik a sérelmek helyreállításában érdekelt személytől**. Például egy droghasználó fiatal esetében egyesek egyértelműen a fiatalot, mások a szülőket, környezeti hatásokat nevezték meg kiváltó okként. A helyzet helyreállításában pedig ugyanezen tényezőknek tulajdonítottak fontosságot. Azok, akik úgy gondolták, hogy egy kábítószeres fiatal saját döntése alapján vált függővé, a szülőknek nem is adtak szerepet a helyreállításban, mondván: „az tegye jóvá tettét, aki a felelős érte”. Ezek mögött a gondolatok mögött is kitűnt, hogy a **közösség** kirekesztő és visszaengedő **erejét** nagyon **kevésbé érzik**, nem bíznak olyan segítségben, támogatásban, amely a közösségből ered.

#### 3.1.5 Utasítás vagy választási szabadság

A féléves program nemcsak az elhangzott tartalmi információkkal, hanem magukkal **az órák menetével** is próbálta a fiatalok **szocializációját** alakítani. Az általunk képviselt szemlélet kevésbé hisz az egyoldalú utasításokban. Minden elvárás megfogalmazásánál hangsúlyozza a mögöttes szükségleteket, megpróbálja a másik fél számára is elfogadhatóvá tenni a hozzáfűzött kérést, valamint döntési szabadságot biztosít a feleknek azáltal, hogy végigveszi a különböző viselkedések következményeit, és lehetőséget biztosít az ezek közti választásra. Például, ha az órán valaki nem képes csendben maradni – ami ugyanolyan konfliktusként lép elő –, akkor az egyoldalú kiküldés vagy büntetés helyett egy párbeszéd zajlik le. Ebben a helyzetben az órát tartó személy „sértettként” kifejezi sérelmét, és egyben a közösséget is képviselheti. A „sértő” tudomására juttatja, hogy ez zavarja őt és valószínűleg az osztályt is abban, hogy továbbhaladhassanak. Ennek megoldása az lehet, ha a „sértő” ismét csöndben marad, vagy ha elhagyja az osztálytermet. Az utóbbi esetben igazolatlan órát kap. Mindehhez meg lehet őt kérdezni, hogy mire lenne ahhoz szüksége – például egy 5 perces séta a folyósón –, hogy nyugodtan tudjon maradni az órán. Amennyiben a fiatal megfogalmaz valamilyen szükségletet, úgy ez újabb egyeztetés tárgya lehet, melynek egyik pozitív kimenetele, ha fiatal ezen szükségletét a közösség biztosítja, és cserébe ő is képes a további figyelemre. Ez a lehetőség mindkét fél részéről vállalásokat igényel, de hosszú távon hozzásegíthet a konfliktusmentes légkörhöz.

A programban részt vett fiatalok eleinte értetlenül álltak ez előtt a lehetőség előtt. Egyrészt **elvárták** az órák menetébe való **beleszólási lehetőséget** és azt, hogy saját érdekeiket is figyelembe vegyék a foglalkozásokon, másrészt – amikor ez számukra lehetőséggé vált – **nem tudtak élni vele**. Rengeteg fegyelmetlenség nehezítette a féléves munkát, mégis, amikor meg kellett volna nevezniük, hogy mitől tudnának ismét figyelni, nem tudták igényeiket meghatározni. Talán ez szimbolizálta leginkább azt a fajta **kulturális nehézséget**, amellyel szembe kell néznünk azoknak a módszereknek a meghonosításánál, amelyek a demokratikus alapelvekre épülnek. Hogyan lehet a fiatalokat abban segíteni, hogy

ha igénylik a részvételt az őket érintő folyamatokban, akkor képesek is legyenek igényeik megfogalmazására, képviselésére, az általuk felvállalt ígéret megvalósítására és a konszenzuskeresésre a másik féllel?

### 3.1.6 Érzelmek

Az érzelmek kifejezése az egyik legfontosabb eleme a módszernek. Mivel minden szabály a közösséget alkotó egyének szükségletein alapszik, ez azt eredményezi, hogy kiemelkedő jelentőséget kapnak az egyének **érzelmi** igényei és a biztonságérzetéhez szükséges feltételek. Ahhoz, hogy mindezek kommunikálására képesek legyünk, szükségünk van érzelmek **kifejezésére**. A fél éves munka során ez tűnt a **legnehezebb** feladatnak. Szinte leküzdhetetlennek tűnő gát és bizalmatlanság van a fiatalokban a tanárok és osztályközösségük irányába, amely nem teszi lehetővé, hogy érzelmikről őszintén tudjanak beszélni. Elsődlegesen szocializációs nevelési kérdés, hogy a fiatalok mennyire ismerik fel és kommunikálják érzelmiket, hiszen erre a tényezőre építve, például amerikai iskolákban, sokkal jobban lehet a szemléletet alakítani. Komplex kérdés és nem is ennek a tanulmánynak a témája, hogy vajon mi minden eredményezi azt, hogy a fiatalok számára az érzelmek kimutatása támadási felületet, gyengeséget és alulmaradást jelent, így mindent elkövetnek azért, hogy erre ne kerüljön sor. Ugyanúgy, ahogy a konstruktív érdekképviselésben, úgy az érzelmek terén is elsősorban azt a **bizalmat kell** a fiatalban **kiépíteni**, amellyel el meri hinni, hogy valóban kifejezheti szükségleteit, és valóban csak ez vezethet igazi megoldásokhoz.

### 3.2 Tapasztalatok az iskoláról

A harmadik, külső fél bevonásával történő konfliktusmegoldási technikákkal (mediáció, konferencia-módszer) az iskola már korábban – 2000 őszén – kapcsolatba került. Az azóta megtartott két mediációs ülés, négy konferencia-megbeszélés, a tanároknak, valamint a diákoknak szóló képzés mind szerepet játszott az iskola konfliktusmegoldási kultúrájának alakításában. Mindehhez azonban elengedhetetlen feltétel volt egyfajta szervezeti és szellemi **nyitottság** is az új módszerre. A módszer alkalmazásának járulékos következménye – a demokratikus elveken nyugvó konfliktuskezelési szemlélet és **kultúra elterjedése** az iskolai közösségben – folyamatosan végigkövethető volt. Erre példaként hozható fel az, hogy az ideiglenes tanév az iskola tantestülete a diákokkal együtt fogalmazta meg az iskola szabályzatát. Az ehhez hasonló folyamatokkal lehet leginkább érzékeltetni az iskola értékátadó jellegét, és azt a nagyon fontos kulturális szerepét, amely igazolja, hogy az iskolán belüli folyamatok egyszerre szocializálják mind a tanárságot, mind a diákságot.

Az iskola és egyesületünk együttműködése sikeresnek mondható abból a szempontból, hogy vannak jelenleg már olyan **tanárok**, akik szupervízió igénybevételével képesek konferencia-megbeszélések levezetésére, valamint a szemléletformáló foglalkozások **folytatására**. Azonban a fél éves tapasztalatok azt mutatják, hogy az együttműködés módját jobban ki kell a későbbiekben dolgozni. **Folyamatosabbá** kell tenni a két intézmény közötti kommunikációt, **informálást** a konferencia-megbeszélésre szánt esetekről, és még a konferencia előkészítése előtt érdemes egyeztetni a szükséges lépésekről, célokról ahhoz, hogy elkerülhető legyen a módszer alkalmazása olyan esetek sikertelen alkalmazására, amelyekre nem alkalmas, valamint ahhoz, hogy az összes érintett valóban saját érdekeinek érvényesülését érezhesse a módszer alkalmazása mögött.

### 3.3 Tapasztalatok kutató-csoportunkról

A program elkezdése után nem sokkal világossá vált számunkra, hogy **eredeti célunk** – vagyis, hogy az osztály diákjait felkészítsük a facilitálásra – több szempontból **sem reális**. Nem volt számunkra kérdés, hogy egy ilyen technika átadását szükségszerűen meg kell előznie olyan foglalkozásoknak, amelyek a módszer alkalmazásához kulcsfontosságúnak számító fogalmakat, folyamatokat végigveszi. Az eredetileg csak előkészítőnek szánt szemléletformálás fiatalok számára való idegensége minket is meglepett. Így – áttervezve eredeti elképzeléseinket – az egész félév lényege a szemléletalakítás lett. Másik tényező, amely nagyban **nehezítette** e folyamatot, az óra **kötelező jellege** volt. Ebben a struktúrában alapjaiban hiúsult meg a módszer alapeleme, az önkéntesség és a szabad döntési lehetőség, amely sok egyéb – önkéntes jelentkezésnél általában nem indokolt – ellenállást is eredményezett.

A félév során változtattunk módszereinken is. Kezdetben arra alapoztuk a képzést, hogy viszonylag háttérben maradva, kérdésekkel próbáljuk a fiatalok gondolkodását alakítani. Mivel tanár szerepünk sokszor szükségszerűen azt eredményezi, hogy a fiatalnak ellent kell mondania – akár egyetért, akár nem –, így inkább azt a technikát választottuk, hogy velük fogalmaztattuk meg a szemlélet alapelveit. Amikor pedig különböző nézeteket vallottak, akkor azt tűztük ki célul, hogy egymással vitatkozzanak és győzzék meg egymást az általunk képviselt szemlélet üzenetéről. Emögött az is szerepet játszott, hogy az egymás felé való bizonyítási vágy mindig nagyobb volt bennük, mint a felénk való megfelelés.

Ezt a módszerünket azonban idővel felül kellett bírálnunk, mert sokkal nagyobb igényt láttunk a fiatalokban arra, **hogy egyértelmű, megerősített értékeken nyugvó rendszerekről halljanak**, amelyek üzenete és felépítése átláthatóbb volt számukra. Így a félév második felében már nagyobb figyelmet fordítottunk arra, hogy pontosan ismertessük saját gondolatainkat, meglátásainkat, következtetéseinket az adott helyzetekről, kérdésekről.

További nehézséget jelentettek a fegyelmezési problémák. Szemléletünkől teljes mértékben távol áll minden fajta retorzió és hatalommal való visszaélés. Így inkább azzal próbáltuk aktív munkára serkenteni őket, hogy nagyon **strukturáltan** és szoros ütemezéssel adtuk ki a **feladatokat**. Az óra eleje sosem volt alkalmas komolyabb beszélgetésekre, így akkor általában a játékokkal, a feladatlapokkal és az írásbeli munkával tudtunk figyelmet elérni. Az óra második része már sokkal alkalmasabb volt a beszélgetésre, leginkább nagycsoportos formában, belső moderátor vezetésével. Néhány fiatal nem tudott vagy nem akart aktívan részt venni az órákon. Az ő esetükben hatékonyak tűntek a nekik feltett, személyre szóló kérdések, amelyek segítségével legtöbbször sokkal könnyebben bevonódtak a közös vitába, és nagyobb biztonságban érezték magukat, hogy elmondhassák egyéni véleményüket.

### 3.4 Tapasztalatok a módszerről

Az előző részekben említett tanulságok körvonalazzák mindazon megfigyeléseket, amelyek alapján a módszer egyes pontjain érdemes változtatni. Összegezve az eddigieket, **fontos lenne**, hogy

- sokkal inkább érvényesüljön az **önkéntesség** szempontja
- olyan közösségben érdemes a szemléletet átadni, ahol már kialakult a **csoportkohézió**, lehet bizonyos alap csoport-dinamikai folyamatokra építeni
- erősíteni kell az érdekérvényesítési és érzelmkifejezési szándékokat, képességeket, valamint mindezek eléréséhez nagy hangsúlyt kell helyezni a **bizalomépítésre**

- **világosabban** meg kell fogalmazni a **szemlélet** üzenetét
- a legapróbbnak tűnő konfliktushelyzetekben is **tudatosítani** kell a végbement folyamatokat
- **felelőségek** és jóvátételek felvállalására **bíztatni kell** a fiatalokat, teljesülésüket nyomon kell követni, amennyiben pedig ez végbemegy, el kell ismerni a másik teljesítményét és érzékelteni kell a másik féllel, hogy a sérelem helyreállt.

#### 4. Tervek a jövőre

Az iskola vezetésével, a programba bevont osztályfőnökkel és a diákokkal történő beszélgetések azt igazolták, hogy a **módszer** további **alkalmazására szükség van**, és az iskola igényli is azt. A **szemléletformáló foglalkozások** vezetését átveszi az osztályfőnök, a konkrét konfliktusok esetében pedig az iskolában a facilitátori képzésben részt vett tanárok bármelyike levezetheti a **konferencia-megbeszéléseket**. Az iskola házirendjében rögzítette, hogy bármilyen típusú probléma esetében mind tanár, mind diák kezdeményezhet konferencia-megbeszélést. Amennyiben az eset valóban alkalmas lehet erre a fajta probléma-megoldásra – ezt a facilitálásra felkért személy dönti el -, úgy az iskola erre lehetőséget biztosít, akár alternatívaként is egyéb, hivatalos eljárással szemben. Mind a szemléletformáló óra folytatásában, mind a konferenciák megtartásában **konzultatív és szupervíziós lehetőséget** biztosít az Egyesület a Zöld Kakas Líceum számára.

Az előző félév tapasztalataira építve a jövőben **fakultatív** óraként fogja az iskola meghirdetni a diákok számára a **kortárs facilitátor-képzést**. Az ő számukra az Egyesület lehetőséget biztosít a képzésre, amennyiben erre az iskola felkérést ad. A későbbiekben az iskola szabályzata lehetővé teszi diákok számára is az iskolai konfliktusok facilitálását. Ezek levezetésére alkalmas lehet majd minden olyan hallgató, aki elvégezte a kortárs facilitátor-képzést. A külföldi tapasztalatok alapján talán ez lesz az az alkalmazási szint, amely leginkább szocializációs változásokat eredményez majd az iskolapolgárok problémamegoldási kultúrájában.

#### 5. Zárszó

Ez a féléves program érzéseink szerint nem sikerekről, kudarcokról, erényekről és hibákról szólt. Magyarországon első alkalommal került kipróbálásra ez a módszer, amely mind szemléletében, mind gyakorlatában óriási távolságban áll társadalmunk nevelési tradícióitól, probléma-megoldási kultúrájától és oktatási szemléletétől. A programból levont tapasztalatok azokat a pontokat jelölték ki, amelyekre tovább tudunk haladni, és amelyekre fokozottabb figyelmet kell fordítanunk. Célunk, hogy a mindennapok kultúrájába is bekerüljenek azok a konfliktuskezelési technikák, amelyekkel könnyebben kezelhetőek a hétköznapi nehézségek, és egyben a már csak részlegesen jóvátehető, súlyosabb cselekedetek következményeinek javításához is eszközt adjanak.

Talán több évtizedes programba fogtunk most bele, de véleményem szerint, nem kérdés, hogy érdemes-e érte dolgozni.

#### Irodalomjegyzék

1. Braithwaite, J.: Crime, Shame and Reintegration. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

2. Allison Morris and Gabriellé Maxwell (edited): Restorative Justice for Juvenile Conferencing, Mediation & Circles. Oxford – Portland Oregon, 2001.

3. Terry O'Connell, Ben Wachtel, Ted Wachtel: Conferencing Handbook: The New Real Justice Training Manuál. The Piper's Press Pipersville, Pennsylvania, 1999.