

DEBRECENI REFORMÁTUS HITTUDOMÁNYI
EGYETEM
DOKTORI ISKOLA

ISKOLAI AGRESSZIÓ ÉS EGYHÁZI ISKOLÁK
A katechézis lehetőségei az iskolai agresszió preventív
megközelítésében és konstruktív kezelésében

Hittudományi doktori értekezés a gyakorlati teológia
tárgykörében

Készítette: Kis Klára
református lelkipásztor

Témavezető: dr. Bodó Sára
tanszékvezető egyetemi docens

Miskolc, 2019

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék.....	1
Bevezetés.....	4
1. Harag és agresszió a Bibliában.....	7
1.1. Agresszivitás és teremtettség	8
1.2. Az agresszió paradigma története – Káin és Ábel.....	9
Káin születése és családja (1Móz 4,1–2)	9
Két férfi, két oltár (1Móz 4,3–5).....	10
Isteni prevenció (1Móz 4,6–7)	11
A gyilkosság (1Móz 4,8).....	12
A számonkérés (1Móz 4,9–12)	13
Édentől keletre (1Móz 4,13–16).....	14
Amit Káintól tanulhatunk az agresszióról.....	15
1.3 A következmények Istene	16
1.4. Ami a következmények után következik.....	19
1.5. Az ószövetségi istenkép ambivalenciája	20
1.6. Az ószövetségi ember és az erőszak.....	23
1.7. Az erőszak jelensége az Újszövetség világában.....	26
1.8. Exkurzus: René Girard mimézis elmélete bibliai nézőpontból.....	29
1.9. Az erőszak értelmezésének változásai a keresztyénség történetében	31
2. Az agresszió interdiszciplináris megközelítése.....	38
2.1. Az agresszió definiálásának lehetőségei	38
2.2. Agresszió a humánétológiában.....	40
2.3. Az agresszió biológiája	42
2.4. Az agresszió fiziológiája	43
2.5 Az agresszió szociológiai megközelítése	44
2.6 Az agresszió, mint pszichológiai probléma.....	47
2.7. Az agresszió, mint érzelem	49
3. Harag és agresszió a keresztyén viselkedéskultúrában	52
3.1. A harag és agresszió megélése és „nem-megélése” keresztyén közösségekben.....	55
4. A gyermeki agresszió jelenségvilága	61
4.1. Agresszió a családban – a szülő, mint agresszor.....	61
4.1.1. A gyermeki agresszió	68

4.1.2 Az agresszió megjelenése keresztyén családokban.....	69
4.1.3. Exkurzus: Istenkép és az agresszió összefüggései	71
4.2 A média hatása a gyermeki agresszió előfordulására.....	72
4.2.1. A televízió mint családtag	72
4.2.2. Az internet világa a gyermeki agresszióra gyakorolt hatásában	77
4.3.1. A csoportképződés és az agresszió összefüggései	80
4.3. Az agresszivitás speciális megjelenési formái az iskolában	82
4.3.2. A verbális agresszió az iskolában.....	82
4.3.3 Az előítélet és a kirekesztés hatása az iskolai agresszióra	85
4.3.4. Mobbing az iskolában	90
4.3.5. Léteznek-e biztonságos, agressziómentes iskolák	99
4.3.6. Egyéb, agressziót generáló iskolai tényezők.....	101
5. Egyházi iskolák tanulói közösségeiben megjelenő agresszió vizsgálatának leírása	104
5.1. A vizsgálat célja	104
5.1.1. Exkurzus: Mióta és milyen értelemben beszélhetünk iskolai agresszióról	104
5.2. Kvalitatív megközelítés.....	106
5.3. Mintavétel a vizsgálatban.....	108
5.4. Feltevéseim.....	110
5.5. A vizsgálati interjúk kérdései.....	110
5.6. Eredmények kiértékelése.....	111
5.6.1. Az interjúban feltett kötött kérdésekre adott válaszok bemutatása	111
5.6.2. Adaptív és maladaptív megoldási minták az iskolai agresszió kezelésében	116
5.6.3. A református iskolák összehasonlítása agresszió kezelés tekintetében	120
5.6.5. Elvárható tanári attitűdök az iskolai agresszió kezelésében.....	126
5.6.6. A vizsgált iskolákban előforduló agresszió értékelése egy UNICEF alapítvány szempontjai alapján	128
5.6.7. A vizsgálat eredményeinek összegzése.....	130
5.7. Az egyház létmódjában rejlő agressziópotenciál	134
5.7.1. Nosztalgia és hagyomány az egyház és iskola találkozásának metszéspontjában.....	136
5.7.2. Megfontolások, üzenetek a katechézisnek	140
6. Lehetséges stratégiák az iskolai agresszió kezelésében	148
6.1. A fegyelmezés fogalmának és gyakorlatának újragondolása.....	148

6.2. Az érzelmi nevelés jelentősége az agresszió konstruktív kezelésében	154
6.3. Az osztálytermi kommunikáció mint az agresszió prevenció eszköze	158
6.3.1. Evangéliumi szituációk, mint a segítő kommunikáció lehetséges mintái.....	161
A házasságtörő asszony története (Jn 8,1-11)	161
A vak Bartimeus története (Mk 10,46-52)	162
Jézus megáldja a gyermekeket (Mk 10,13-16).....	164
A templom megtisztítása (Mt 21,1-9)	165
6.4. Következtetések	169
6.5 Összegzés	173
Irodalomjegyzék.....	175

„Nem hiszek a „felgyülemlett”, az „elfojtott” haragban, sem az ős düh tározójában, amelyből meríthet az ember. Szerintem a düh mindig frissen keletkezik, és mindig a személyes sérelemre adott reakció. Csak éppen némelyikünk allergiás a legcsekélyebb mértékű igazságtalanságra is, mert az emlékezteti az összes, valaha elszenvedett igazságtalanságra. A keresztyén mitológia a haragot a hét főbűn közé sorolja. Szerintem ez tévedés, és nagyon dühös vagyok miatta.”

(Feldmár András)¹

A vezetőség imaközösséget tart. A szomszédos helyiségből ajtócsapkodás, dübögés, ordibálás hallatszik, súlyos szitokszavak záporoznak. Aztán csend. Az ügyeletes tanár rendet csinál. De az áhítat meghittségét végleg széttörte az otrombaság.

– Ez túrhetetlen, a legközelebbi áhítaton a nyelv bűneiről kell beszélnem.

– Ha az iskolarádióban ifjúsági énekeket játszánánk a szünetekben, talán nem ölnék egymást.

– Áh, dehogy. Diákpresbitérium kellene, hogy ne a felnőttek legyenek folyton a sarkukban, hanem közülük kerüljenek ki azok, akik felügyelnek a rendre.

– A szülőkkel kell kezdeni. Mindig a szülőkkel kell kezdeni. Több alkalom kellene a szülőknek, itt az iskolában. Én mindenesetre eljövök, ha bibliaórát, vagy úrvacsoraosztást tartotok nekik.

– Szerintem meg az igazgatói irodát kellene elköltöztetni a mosdó mellől. Ezt most csak mi hallottuk, de nagyon kellemetlen lenne, ha ilyesmit egy vendégnek is végig kellene hallgatnia.

Bevezetés

A fenti beszélgetést nem a fantázia szülte. Egyházi általános iskola igazgatójaként, gimnáziumi vallástanárként gyakran voltam fültanúja, vagy címzettje hasonló javaslatoknak. Közös vonásuk volt, hogy mindig valamilyen bibliai gyakorlat, vagy elv villant fel bennük, mindig egy szeretetteljes közösség ideálját célozták meg, de erősen leegyszerűsítették a problémát, és főleg sterilek voltak. Nem sok közülük volt a hétköznapi élet természetes valóságához. Ismerve az egyház és az iskola belső világát, érzékelttem a két összefogódzó intézmény szemléletmódjában, gyakorlatában rejlő feszültségeket. Úgy határoztam, hogy sem a „rendcsinálás”, sem a „békességteremtés” kézenfekvően rám delegált feladatát nem tekintem magától értődőnek. Sokkal inkább szükségesnek tartottam megvizsgálni a fal túloldaláról beszűrődő, „oda nem illő” élet-zajok háttérét, kilépni a „jó válaszok” sáncai mögül, áttörni a hallgatás falát és közelebb menni a „rendbontókhoz.” Erre vállalkozom ebben a dolgozatban. Hogy a fal túloldalán levőt kutassam; az agressziót, aminek nem igen van helye köztünk, ezért rejtetten él, időnként elő-előugrik felnőtt kontrollt nélkülöző helyzetekben, vagy megtévesztő álarcok mögé rejtőzve.

A magyarországi egyházi iskolákban nincs statisztikailag mérhető iskolai agresszió. Itt nem történnek lövöldözések, botrányos verekedések, rongálások, újságok címlapjára kerülő

¹ FELDMÁR: Apró részletekben, 12.

pereskedések. Úgy tűnik, ezek a helyek a béke szigetei. De valóban agresszió és haragmentes övezetek az említett intézmények? S ha nem, akkor hová tűnik az indulat? Megengedhetik-e maguknak az itt tanuló gyermekek, hogy érzelmeik teljességét megéljék és kifejezzék? Vagy a száműzött haraggal és agresszióval együtt a szenvedély, az elevenség, az életrevalóság is ott talál helyet magának, ahol azt nem kontrollálják, ahol a „való élet” zajlik?

A téma fontossága azzal is összefügg, „hogy a gyermekek agresszió szempontjából éppen kiszolgáltatott státusuk, illetve pszichológiai, fizikai, kognitív adottságaik miatt a társadalom legveszélyeztetettebb rétegét képezik, miközben nemcsak elszenvedői, de alkalmazói is az agresszióknak.”² Egyházi iskoláink pedig - küldetésük okán is - el kell, hogy köteleződjenek egy olyan nevelői attitűd és munka mellett, mely az iskolai agresszió realitását a helyén kezeli, a feltáráshoz és a terápiás folyamatokhoz szakembereket rendel, s szervezeti kultúrájának, spiritualitásának, oktató-nevelő tevékenységének kialakításában preventív szempontokat is érvényre juttat. Az iskolák aktív szerepvállalása az agresszió és az erőszak minden formájának kezelésében megkerülhetetlen, hiszen ezek a jelenségek éppen azért folytatódhatnak, mert „az emberek úgy érzik, tehetetlenek velük szemben. Ennek ellenére a helyzet nem reménytelen, az emberek képesek változásra és fejlődésre, az általunk tapasztalt világ nem kőbe vésett, megváltoztathatatlan realitás.”³

Az egyházi iskolákat gyakran éri az a vád, hogy „lehalásszák” a legtehetségesebb, legtámogatottabb ökoszociális háttérből érkező, problémamentes gyermekeket. Hogy a legkisebb mértékű „hozzáadott pedagógiai érték” mellett is tudnak kiváló eredményeket felmutatni, hiszen csak a legjobbakkal dolgoznak. Intézményeikben nincs jelen az az iszonyatosan sok munkát adó és megterhelő valóság, amit iskolai agresszióknak nevezünk. A külső megítélés és a belső ideálok találkozása pedig hajlamos elhítni az egyházi iskolákkal, hogy valóban nincs dolguk ezzel a jelenséggel. De egy-egy „udvari beszélgetés” az óráközi szünetekben, mosdók rejtekében elszabaduló indulatok, a kirekesztés, az autoagresszió különböző formái (falcolás, szubkultúrák, depresszió), vagy az egyházi iskolából való „kiszabadulást” követő tombolás felhívás arra, hogy elinduljunk a bátor, hívó önismeret útján, és ne csupán félelem vezérelt rövidzárlatos megoldásokban gondolkodjunk. Kutatásom egy ilyen út és útkeresés is egyben.

Mivel az egyházi iskola speciális közeg, amely küldetésnyilatkozatában bibliai értékek alapján határozza meg magát, ezért az első fejezetben az agresszióhoz kapcsolódó bibliai tartalmakat elemeztem a téma szempontjából. (I.)

A bibliai leletek ambivalenciája azonban szükségessé tette, hogy a humán tudományok szakirodalmát segítségül hívva vizsgáljam az ember agresszióval kapcsolatos meghatározottságát és lehetőségeit, bemutatva egyben a jelenség sokarcúságát is. (II.)

Majd a teológia és a humán tudományok metszetén közlekedő keresztyén ember életgyakorlatában megjelenő agresszió sajátos kifejezési formáit mutattam be, ami tovább árnyalja az agresszió jelenségének értelmezését. (III.)

A negyedik fejezetben, az agresszió tipikusan keresztyén, gyülekezeti megnyilvánulásainak felvázolása után, a gyülekezetek hatósugarában működő egyházi iskolák felé fordulva térképeztem fel a gyermeki agresszió okait és annak az iskolában, a viselkedés szintjén megnyilvánuló formáit. (IV.)

² PAP: A nyelvi agresszió formái, 37.

³ CREIGHTON–KIVEL: Helping Teens Stop Violence, 163.

Mivel az agresszív gyermekek törvényszerűen és törvényesen „iktatódnak ki” az oktatási rendszerből, – az egyházból is! – ezért alternatív és sikeres, megtartó megoldások után kutattam. Olyan egyházi iskolák szakembereit kerestem fel egy-egy interjú erejéig, akik a szakmai ellátórendszer kínálatán túl, szembesülve a helyzettel, személyesen is vállalták problémás gyermekek lelkipozását, kísérését. Kétségtelen, hogy az egyházi iskolákban az átlagnál jóval ritkább a felszínre érő manifeszt agresszió, ezért az agressziót csak úgy tudtam követni, ha az agresszív gyermek sorsát követtem az iskolai protokollban, vagy a fenntartó által működtetett rendszerben. Hogy ezt megtehessem, különböző felekezetű és különböző profilú keresztyén iskolák szakembereivel készítettem interjút a témában. (V.)

Az interjúk elemzése, és eredmények figyelembe vétele mellett igyekeztem végül a katechézis olyan lehetőségeit felmutatni, amely hatékony lehet az agresszió megelőzésében, akut helyzetek kezelésében, illetve egy életszerű keresztyén iskolai gyakorlat támogatásában. (VI.)

„Baj volna, ha egy rosszul értelmezett keresztyénség nevében a keresztyén ember mindenért önmagát okolná, s nem tartaná természetesnek, hogy a környezetéből rászakadó agresszivitás belőle is agresszív indulatokat vált ki. Keresztyénségünk és Krisztus kegyelme nem úgy működik, mint egy nyugtató tabletta: fölemelem a tekintetemet és már ragyog is az arcom. A jogérzet és az önérzet indulatreakciói önmagukban nem bűnösek, a krisztusi szelídség nem innen, hanem túl van rajtuk.”

(Jelenits István)⁴

1. Harag és agresszió a Bibliában

Az első századok keresztyéneit nem a hitük, sokkal inkább az egymáshoz való viszonyulásuk alapján azonosította a környezetük. „Nézzétek, mennyire szeretik egymást!”⁵-mondták róluk. Tagadhatatlan, hogy a keresztyén közösségekben ma is a legtöbbet hangoztatott bibliai tartalom a szeretet, ugyanakkor számos fájdalmas példa mutatja, mennyire nehéz megvalósítani a szeretet parancsát. Nem annyira egy ellenséges világ, sokkal inkább a közösségekben önálló életet élő látens, romboló agresszió, vagy az eszkálálódott, de nem kezelt konfliktusok miatt. „Az elhangzó igehirdetésekből sok szó esik az isten- és emberszeretet fontosságáról, a bűnbánat és a megbocsátás hatalmáról, ugyanakkor kevés a meleg, közvetlen emberi kommunikáció, kevés az igazán barátságos nevezhető kapcsolat, olyan, amely elbír konfliktusokat, véleménykülönbségeket, netán különböző hitbeli meglátásokat.”⁶ Ez a mentalitás az egyházi iskolák belső világát sem kerüli el. Az egyik legfontosabb deklarált érték itt is a szeretet. De a tapasztalat azt mutatja, hogy a keresztyén iskola is sok súrlódás, konfliktus helyszíne, érdekek ütközőzónája, feszültségek felülete úgy felnőttek, mint gyermekek számára, melyet szervezeti kultúrájának kötelező keresztyén kellékei mellett sem feltétlenül szeretetteljes és befogadó légkör ural.

Vajon a jézusi szelídséget, mint követendő értéket felmutató Szentírásnak van-e mondanivalója az agresszióról? Elvégezhető-e az agresszió teológiai megalapozása? A következőkben ezekre a kérdésre kerestem választ a Biblia első lapjain hagyományozott őstörténetben, kiindulópontnak tekintve a teremtéstörténetben leírtakat. Majd Káin és Ábel történetét vizsgáltam témánk szempontjából, mint az agresszió paradigma történetét. Mivel ez a történet állandó hivatkozási alap a humán diszciplínák agresszió kutatói számára, ezért fontosnak tartottam, hogy a történetet a maga műfajában, a bibliai szövegek feltárásának elsődleges eszközével, részletes exegézissel közelítsem meg. Tettem ezt azért, hogy kiderüljön, mi az a tendenciózus magyarázatok nélküli tartalmi corpus, amit a történet közölni szeretne a témával kapcsolatban. Végül a Biblia ó- és újszövetségi részének agresszióhoz való általános viszonyulását világítottam meg. Mivel az *agresszió* szó nem szerepel konkrétan a Szentírásban, ezért a *harag* és *erőszak* által tematizált történetek adhatnak eligazítást a témában.

⁴ JELENITS: Agresszió és agresszivitás a keresztyén lelkiismeret tükrében, 75-102.

⁵ TERTULLIÁNUSZ: Apollogeticum, 39,7.

⁶ SZABÓ: Agresszió – átok vagy áldás, 11.

1.1. Agresszivitás és teremtettség

A teremtésről szóló bibliai szakasz (1Móz 1–2) nem egy konkrét eseményt beszél el. Az ember teremtmény voltával összefüggő kérdéseket vizsgálja, és az istenképiségben rejlő kihívás nagyságát és méltóságát állítja az olvasó elé. Az abban foglaltak Isten és a világ közötti kapcsolat leírását adják, a teremtményiség helyzetével, a Teremtő és teremtmény egymástól való függésével foglalkoznak.

A Genézis 2. részének leírása szerint Édenből az ember két alapvető ösztönkésztetést hozott magával. Az egyik a szexualitás, melyben a „szaporodjatok és sokasodjatok!” (1Móz 1,28) teremtői akarat realizálódik. A másik, ugyanilyen hangsúllyal elmondott utasítás pedig a „hajtsátok uralmatok alá a földet!” (1Móz 1,28), amely arra szólít fel, hogy az ember a teremtettségben kapott léterejét intenzíven és extenzíven használja, azaz a lehető legteljesebb mértékben és kiterjedésben. Vagyis az emberben meglévő léterő, a Paul Tillich által használt „power to be,”⁷ és az ebből fakadó agresszív késztetések, alapfunkciójukat tekintve a teremtői akarat részei. Ez az erő kettős célt szolgál a Genézis leírása szerint: „... hogy művelje és őrizze azt!” (1Móz 2,15), azaz a léthatárok kiteljesítését és azok védelmét. Tillich megállapítja, hogy a „power”-nek, azaz léterőnek önmaga realizálásához erőre, „erőszakra” van szüksége, mert csak a nem-lét, azaz az állandó fenyegetettség ellenében tudja realizálni magát. A „power” maga nem erőszakos és nem kényszerítő, de igénybe veszi, használja az ösztönkésztetéseket a *szerelem, igazság és hatalom* összefüggésében és mércéje alatt. Tillich szerint a szerelem a hatalom alapja és célja is egyben. A hatalom nem uralom, hanem a szerelem útjában levő akadályok elhárításának eszköze. A szerelem szolgálatában álló hatalom nem képzelhető el igazságosság nélkül, amely egyenlőnek tekint a másik embert, valamint helyesen válogatja meg azokat az eszközöket, melyekre célja elérése érdekében szüksége van.⁸

Létezik természetesen a rombolásra és megsemmisítésre törekvő erőszak is, de nem szabad, hogy az ezzel kapcsolatos megrázó tapasztalatok elfeledtessék velünk az agresszivitás és a „power to be” közötti pozitív összefüggést.

Karl Frielingsdorf is a teremtésben látja az agresszió pozitív arcát, amikor azt a kapcsolatteremtés adottságaként írja le. Mivel az ember *viszony-lény*, aki fogantatásától kezdve, életének minden pillanatát valamilyen kapcsolat általi meghatározottságban, kapcsolatok hálózatába szerkesztve éli, a benne levő agressziós potenciál nem más, mint *híd* a másik emberhez. Feszültségét nem csak az adja, hogy a másikat annak másságában kell megközelítenie, de az is, hogy közben meg kell őriznie önállóságát. Egyén és közösség feltételezi egymást, mindegyik csak a másik által válhat önmagává.⁹ „Egyén és közösség olyannyira eredendően összetartozik, mint az ellipszis két pólusa, amelyben egyik sem mozdítható el a másik rovására anélkül, hogy az egész alakzat össze ne törne. Az *én* a közösség által válik szubjektummá, a *közösség* pedig az egyes szubjektumok egymásért és egymással való kapcsolódásában létezik.”¹⁰

⁷ TILLICH: Love, Power, Justice, in: KLESSMANN: Ärger und Aggression in der Kirche, 74.

⁸ TILLICH: Rendszeres teológia, 206.

⁹ FRIELINGSDORF: Aggression stiftet Beziehung, 355.

¹⁰ GRESHAKE: Erlöst in einer unerlösten Welt, 47.

1.2. Az agresszió paradigma története – Káin és Ábel

A bűnbeesés és a kertből való kiűzetés után az emberiség életében új szakasz kezdődik, melyet a vízözön története zár le. Az őstörténet szerzője visszanyúl az ember permanensen zajló egyéni és közösségi drámáinak gyökereihez. Nem lehet nem észrevenni, hogy lavina indul el az első bűnsettel, s a kerten kívül történtek annak egyenes folytatásaként értelmezendők. Az Istennel való kapcsolat megromlása szinte automatikusan vonja maga után az emberi kapcsolatok problematikussá válását is, ahogyan azt az első családban megtörtént tragikus események jelzik.

Káin születése és családja (1Móz 4,1–2)

A gyermek születése bizonyítja, hogy Isten a kiűzetés után sem vonta meg áldását az embertől. „Egy rövidke mondatban édesanyja nagy ajándékként ünnepli Káint, mint aki Istentől jön az Isten-távolba és mégiscsak az Ő jelenlétét közli.”¹¹

Gerhard von Rad szerint az „elsőszülött neve azt jelenti »lándzsa«, ami egy kora arab személynévből származik, de teljes sötétségben marad az etimológia, amivel Éva a nevet megokolja. Ebben a mondatban minden szó nehézséget okoz: a הָקָן ige jelentése 'alkotni', 'megszerezni'. Ez a két szó egy gyermek születésére épp olyan szokatlan, mint az אִישׁ, 'férfi' használata egy újszülött csecsemőre vonatkoztatva. Ha pedig az említett szó házastársra vonatkozik, az még különösebb. Teljesen zavaros az הָקָן־תָּאֵם kifejezés is, melyben az תָּאֵם semmiképpen sem a tárgyeset jele, sokkal inkább prepozícióként értelmezendő,¹² még akkor is, ha egyébként ez a szócska sohasem bír a 'valakinek a segítségével' jelentéssel. Az ige hely így nem tárható föl világosan.”¹³

Umberto Cassuto szerint is az arabból származik Káin neve és „teljesen hétköznapi értelmű 'kovács'-ot jelent. Az elsődleges jelentése azonban 'alkotni', 'képezni', 'formálni', és 'a nyersanyagok formát kölcsönözni'. Végkövetkeztetése mindebből, hogy Ádám első fiának neve 'teremtény', szó szerint 'megformált alak'.¹⁴ Éva névadó mondata tehát így fordítandó: 'egy férfit alkottam', vagy még inkább 'egy férfit hoztam a világra', sőt 'egy férfinak adtam életet'. Isteni teremtés és emberi nemzés az asszony kijelentésében szorosan összekapcsolódik. Az első asszony első fia fölötti örömeiben az átörökítő erőt majdhogynem isteni teremtő erő rangjára emeli, aminek maga is részese lehet.”¹⁵

A szövegösszefüggésből nem derül ki, hogy mennyivel később születik Ábel. A második gyermek neve azt sejteti, hogy „nem az apa és az anya adta neki, hanem lényének

¹¹ FREY: Das Buch der Anfänge, 69.

¹² WERNER: Uraspekte, 68.

Így használja a Septuaginta, és a Vulgata is. A Targum fordítása szerint 'az Úrtól', ami viszonylag közel áll a Septuaginta fordításához. A Pesitta fordítása azonban: 'az Úrért'. A többféle fordítás olykor csak árnyalatnyi különbséget ad. Mindenesetre Káin anyjával úgy találkozunk itt, mint alázatos, Istennek szolgálni kész asszonnal, akiben tudatos, hogy gyermeke Isten ajándéka és gyermekét Isten szolgálatára elhívva tudja. Éva ezek alapján beletartozik abba a sorba, amelyben ott van Anna, Sámuel édesanyja és Mária, Jézus anyja is. A kérdés csak az, hogy a kijelentést valóban ilyen értelemben írta e meg az elbeszélő.

¹³ VON RAD: Das erste Buch Mose, 75.

¹⁴ CASUTTO: Commentary on the Book of Genesis, 73.

¹⁵ WERNER: i. m., 67–70.

milyenségéből származott,”¹⁶ és már előre, minden különösebb magyarázat nélkül utal rövid életére: לֵבָא, ’semmisség’, ’hiábavalóság’. Szembetűnő a különbség, ami a két gyermek anyai fogadtatása között van. Talán az első gyermek születésének még nem tapasztalt, páratlan élménye miatt örvendezik Éva Káin felett jobban, mint Ábel születésekor. Talán a hétköznapiok küzdelme koptatja meg benne a szülés-születés örömét, amiből második gyermekének már nem igen jut. Esetleg Ábel fizikai gyengesége miatt nem lelkesedik édesanyja, hiszen csak egy „lehelet”, vagyis Káinhoz képest csenevész, gyengécske, nem életrevaló. Vagy a szerkesztő szándéka, hogy „előrevetítse, mivé lesz az emberi büszkeség, az első nagy anyai váradalom?”¹⁷ Hiszen Éva fiai végül életre szóló nagy bánatának lesznek okozói; egyikből halott lesz, a másiból gyilkos. Ábel születése és neve mindenesetre emlékeztet az emberi élet törekenységére és végességére.

A két testvér foglalkozását a szerző saját korának viszonyaiban ábrázolja, amelyben az állattenyésztés és a földművelés volt a két alapvető, mindent meghatározó tevékenység. Káin földműves, Ábel pedig pásztor lesz.

Von Rad szerint azonban ez az egyszerű megállapítás több mint természetes munkamegosztás. Sokkal inkább utalás az emberiségben végbement szakadásokra, amelyek igen mélyek. A különböző beállítódások, életformák, világnézetek szükségszerűen konfliktusokhoz vezetnek. De a két különféle életmód nem csak külsőségekben mutatkozik meg, hanem olyan mély másságra utal, amely a vallásos gyakorlat részleteire is kihat. A kultúra és a kultusz összetartozik. Minden kultúra kitermeli a maga sajátos kultuszát. Innen van az oltárok sokasága.¹⁸

Két férfi, két oltár (1Móz 4,3–5)

Az elbeszélőt nem igazán a kultikus cselekmény érdekli, hiszen elég egyszerűen tájékoztat az első áldozatról. Az itt szereplő *minhá* szó is általános értelemben használt, mindenfajta áldozat legrégibb közös elnevezése.¹⁹

A jahwista szerkesztő arról ad hírt, hogy mindkét fiú a maga módján, de meg akarta adni Istennek, ami Őt megilleti. Mindketten a törvény szerint cselekedtek. Törvény volt az állatok első fajtásának megáldozása (2Móz 34,19) és a növények legjavának megáldozása is (2Móz 23,19). Isten azonban nem egyformán fogadta az áldozatokat. Ábelét szívesen fogadta, Káinét azonban nem. Nem tudjuk pontosan, miből lett nyilvánvaló ez a különbségtétel. Talán egyikük áldást tapasztalt munkája során, míg a másik nem. Egyikük sikert ért el a foglalkozásában, míg a másik nem.²⁰

A történetnek ez a pontja igen erősen kényszerít bennünket, hogy kérdezzük a szöveget. Szeretnénk megérteni Isten viselkedését, miért bánik így Káinnal. Egyértelmű választ nem kapunk a szavak szintjén, de alapvetően kétféle tendencia mutatkozik az írásmagyarázói véleményekben. Az egyik csoport a Biblia istenképéhez ragaszkodik, amikor azt mondja: Isten nem személyválogató, „nem kénye-kedve és szeszélye szerint bánik az

¹⁶ WERNER: uo.

¹⁷ RUPPERT: Das Buch Genesis, 70.

¹⁸ VON RAD: i. m., 75.

¹⁹ TÓTH: Mózes öt könyvének magyarázata, 144.

²⁰ WESTERMANN: Am Anfang, 53.

emberrel,²¹ mint az antik istenek. És nem is egy kegyetlen tyrannosz, akinek öröme telik az öncélú hatalmaskodásban. Bizonyára komoly oka van annak, ha Isten elfordul Káin ajándékától, s ez az ok Káin viselkedésében keresendő.

A másik csoport úgy vélekedik, hogy „Isten viselkedése sem Káin érzületéből, sem a rituáléiból nem vezethető le. Semmi ilyenre nem történik utalás. Az egyetlen kapaszkodó, hogy Isten kedveli a »véres áldozatot«, nem magyaráz meg mindent. Az elbeszélő tulajdonképpen lemond arról, hogy Isten döntését az emberi logika számára érthetővé tegye.”²² Jóllehet „a későbbi júdaista hagyomány és az újszövetségi magyarázat szerint (Mt 23,25; Zsid 11,4; Zsid 12,24) az egész azért történt így, mert Káin gonosz volt, Ábel pedig igaz, s bár ez nem annyira megalapozatlan következtetés a 6. versben Káinhoz intézett intés alapján, de a jahwista szerkesztő nem ebbe az irányba tereli értelmezésünket.”²³ „Nem jutunk közelebb a helyes válaszhoz, ha Ábel kegyességét és Káin istentelenségét firtatjuk. Hagyjuk meg Istennek »jótetszése« szabadságát (Róm 9,15), és felejtjük el, hogy Ő nekünk magyarázattal tartozik (2Móz 33,19). Isten szabad arra, hogy adott esetben a kisebbik fiú áldozatát fogadja el a nagyobbiké helyett. Minden az övé, azt tesz vele, ami neki jónak tetszik.”²⁴

Van egy harmadik magyarázat is, amely nem az Isten-ember kapcsolatra, illetve annak minőségére, vagyis az áldozatban részt vevő felekre koncentrál, hanem a jelenségre, amit a történet leír. Hogy tudniillik ugyanannyi fáradtság, hasonló körülmények és ugyanolyan munkamennyiség mellett is előfordul, hogy az egyiknek sikerül, a másiknak nem. Az elbeszélő tehát nem akarja úgy beállítani Káint, mint egy gonosz embert, hanem úgy, mint aki kudarcáért végső soron Istent okolja. Itt válik először nyilvánvalóvá a jahwista elbeszélő szándéka: egy második bűnesetet mesél el és annak büntetését, hasonlóan a Genézis 3. fejezetéhez. [...] Mindkét történetben hasonló történik, csak míg a 3. fejezetben Isten és ember, nő és férfi között, addig itt testvérek között törik szét a kapcsolat. A testvérlétben benne gyökerezik a rivalizálás. Akár a testvérgyilkosságig elvezető konfliktus lehetőségét hordozza magában minden olyan helyzet, amelyben az egyik testvér előtérbe kerül, míg a másik háttérbe szorul.”²⁵

Isteni prevenció (1Móz 4,6–7)

Káin elutasíttóságában, dühében „lehorgaszítja a fejét.” Ahogy a Genézis 3-ban az elrejtőző Ádám szégyenében mutatkozik meg a benső, úgy itt a kirobbanó haragban.²⁶ Káin elsősorban az igazságtalanul előnyben részesített Ábelre haragszik, ám végső soron Istenre. Isten pedig Káin haragja által közvetetten megszólítva, beavatkozik Káin érdekében, és még egy utolsó intést intéz hozzá.²⁷ Egy kérdésből és egy figyelmeztetésből áll Isten

²¹ BRÄUMER: Das erste Buch Mose, 115.

²² VON RAD: i. m., 76.

²³ RUPPERT: i. m., 72.

²⁴ ZIMMERLI: Die Urgeschichte, 212.

²⁵ WESTERMANN: Genesis 1-11., 53.

²⁶ WASCHKE: Untersuchungen zum Menschenbild, 99.

²⁷ RUPPERT: i. m., 73.

mondanivalója, amely egyszerre nyit lehetőséget előtte a választásra és erősíti meg őt felelősségében.²⁸

„Az elkeseredés és a harag érzése akaratlanul támadhat fel az emberben, de ha átengedi magát ezeknek, akkor azok bűnös tettekre vihetik. Káin nem védtelen, módjában van nemet mondani. Nincs végzetszerűen kiszolgáltatva a bűn hatalmának, és teljes felelősséggel tartozik azért, amit tenni fog. Az emberi gyöngeség nem oltja ki az akarat szabadságát. Káin felelős marad Isten előtt, aki őt figyelmeztette.”²⁹ Isten a Káinra leselkedő bünt egy ajtaja előtt heverésző vadállathoz hasonlítja, amelynek nem kell félnie, zavartalanul lustálkodhat.³⁰ A következmények azonban jelzik, hogy a vele szemben tanúsított passzivitás, tolerancia veszedelmes hanyagság. A rossz elkerülése csak a jó aktív választása és cselekvése mellett lehetséges.

Káinnak Isten kiutat mutat. Íme, ha áldozata nem is fogadtatott el, ő maga nincs elvetve. „Isten nem taszítja vissza Káint a teljesítmény kényszerébe, hanem a szabadság és a hit felé segíti őt, hogy az Istennel való közösségben akkor is kitartson, amikor nem érti Őt.”³¹ „Isten megítélte Káin áldozatát, de Káint nem. Ez az elutasítás sokkal inkább életet jelentett számára, mint halált. Isten akkor fedte fel előtte szentségét, amikor valami el akarta őt választani tőle. Isten nem meg-hallgatással felelt, hanem éppen azzal, hogy beszélni kezdett.”³²

A gyilkosság (1Móz 4,8)

Feltűnő és elgondolkodtató, hogy Káin egy szót sem szól, adósa marad Istennek a válasszal, helyett a testvére ellen fordul, akinek előnye miatt megalázva érzi magát. [...] Maga keresi testvérel a konfrontációt.³³ A lehajtott fejjel kizárólag sértettségére fókuszáló, indulatai örvényébe kerülő Káin számára, *kommunikáció híján*, a külső kapaszkodók elérhetetlenné válnak.

A Biblia igen tömören, szűkszavúan fogalmaz a gyilkosság leírásánál. Káin „előre megfontolt szándékához” nem fér kétség. „A szövegben használt héber ’felkel’; *qúm* ige a felemelt kézzel elkövetett tudatos gyilkos tettet vezeti be (Bír 19,18).”³⁴ Először olyan helyre hívja Ábelt, ahol nem lesznek tanúk. Gunkel szerint Káin nem kockáztatja, hogy a kultushelyen hajtsa végre a gyilkosságot, hanem ott, ahol Ábelnek nincs segítőtje és a gyilkosságnak nincs tanúja. Izrael mindig is tudta, mi a különbség a szabad mező és a körbekerített város között, és törvényeit is ennek megfelelően módosította (5Móz 22,23).³⁵ Íme, az ember, aki képes testvérenek gyilkosává lenni. A versben nem véletlenül fordul elő kétszer is a „testvére” szó.

²⁸ WESTERMANN: Am Anfang, 53–54.

²⁹ RÓZSA: „Kezdetkor teremtette...”, 98.

³⁰ KUSTÁR: Isten igazságosságáról, in: BARÁTH–FEKETE: Ösztönző lelkiség, 17.

³¹ WERNER: i. m., 80-81.

³² KROEKER: Die Schöpfung – Noah, 211.

³³ BRÄUMER: i. m., 118.

³⁴ RÓZSA: i. m., 98.

³⁵ WERNER: i. m., 83.

„Káin megöli Ábelt. A leírás nem is lehetne tömörebb, egy szóval se több, egy szóval se kevesebb. Ez is egy » felemelkedés «, (az » emelt fővel járhat » ellenpontja) de ez az önmagát dicsőítő ember létének bebiztosítása, aki életét saját kezébe veszi, mert kétségbeesetten nem akar teremtmény lenni. Ez a felemelkedés azonban pervertálódik, felülkerekedéssé válik, és az ellenkezőjébe csap át. Káin önmagában embertelen emberré válik, testvéreire nézve pedig gyilkossá. Káin irigylis és meggyűlöli Ábelt, de Istent szeretné eltalálni. S csak mivel ő nem elérhető, ezért tör rá arra, aki a közelében van. Káin tette testvér- és istengyilkosság is egyben.”³⁶

A számonkérés (1Móz 4,9–12)

Úgy tűnik, Káin már napirendre térne az események fölött, amikor Isten kérdése eléri a szívét. „Hol van a testvéred, Abel?” Ebben a kérdésben két fontos tény is benne foglaltatik. Először is az, hogy Istennek vitathatatlan és visszavonhatatlan joga van az emberre. Az embernek nincs lehetősége arra, hogy tőle bármikor elvonja magát. Másrészt pedig az, hogy mindenért, amit az ember tesz, felelős Isten előtt.³⁷ Az ember *méltósága* az, hogy Isten kérdezi, és felelős teremtményként kezeli őt.

„Mit tettél? Testvéred vére hozzám kiállt a földről.” – hangzik a súlyos számonkérés a 10. versben. Isten szava feltár a gyilkos előtt egy általa figyelmen kívül hagyott, nem sejtett, láthatatlan valóságot. Azt hitte, hogy elnémitotta a testvérét, amikor életét kioltotta. Most azt hallja, hogy a vér, amely a régiek számára a lélek hordozója és az élet jelképe volt – kiállt, és az égben levő Isten előtt vádolja őt. Isten hozzá intézett szava bevilágít az élet titokzatos, szentséges valóságába, amely fölött az embernek nincs hatalma. Minden behatolás az életnek e szentséges területére, kihívás a Teremtővel, az élet védelmezőjével szemben.”³⁸

Káin válasza cinizmussal teli hazugság: „Talán őrzője vagyok én a testvéremnek?” Viccet csinál egy visszakérdéssel: „Hát a pásztor is őrzőre szorul????” A beszélgetés a kérdés-válasz ritmusában zajlik. Mint általában, itt is a hazugság siet a gyilkosság segítségére. Isten válasza különös súllyal zuhan rá az elkövetőre.

„Isten kifejezésre juttatja ítéletét az első gyilkosság, de minden emberi élet ellen elkövetett jogtiprás, elnyomás, gyilkosság felett is. Ő az emberi élet védnöke, s egyben számonkérője minden élet elleni merényletnek. [...] Az erőszakosan kiontott vér Istenhez kiállt megtorlásért. A héber szövegben a 'kiállt'; *ca'aq* ige egyúttal minden ártatlanul és jogtalanul megtiport ember segélykiáltása Istenhez. [...] A tanú nélküli, tökéletes gyilkosság nem létezik.”³⁹ Egyetlen büntetett sem fedhető el. Ahol nincs senki, aki meghallaná az áldozat kiáltását, ott Isten hallja azt. Egy gyilkos sem kerülheti ki a kérdést: „Mit tettél?” Lehet, hogy akadnak felderítetlen gyilkosságok, melyekért nem szabtak ki büntetést a hatóságok. De ez semmit sem változtat azon a tényen, hogy Isten védi egyik emberi teremtményét a másikkal szemben, és senki sem kerülheti el a számonkérést.

„Ha valaki úgy megüt valakit, hogy az belehal, akkor halállal kell bűnhődnie” (2Móz 21,12). Így hangzik a szigorú törvény Izráelben. Az elkövetett bűnhöz szorosan hozzátartozik az érte járó büntetés. Ez utóbbi elmaradása esetén az egész közösséget megrontja a bűn, sőt az egész földet szentségtelenné teszi. Ezért, ha felderítetlen marad a gyilkosság és nem lehet

³⁶ WERNER: i. m., 84.

³⁷ WERNER: uo.

³⁸ FREY: i. m., 74.

³⁹ RÓZSA: i. m., 99.

ítéletet hirdetni és büntetést kiszabni a tettesre, akkor Isten maga veszi át annak a családtagnak a szerepét, akinek kötelessége lenne megbosszulni a sértett halálát. Ilyen isteni igazságszolgáltatás például Nátán próféta ítélethirdetése, amikor Dávidot szembesíti az Uriás ellen elkövetett gyilkossággal (2Sám 12). Illés is Isten nevében lép fel, amikor számon kéri Akháb királyon Nábót meggyilkolását (1Kir 21). [...] Az élet, melynek bibliai szemlélet szerint a vér a hordozója, Isten tulajdona, s egyedül neki van kizárólagos joga élet és halál felett. Ezért „ahol gyilkosság történik, ott az ember Isten felségterületére hatol be. Egy élet elvétele messze túllépi az ember illetékességét.”⁴⁰

„*Árúr attá!*” – ’Átkozott légy!’ Közvetlenül és tompítás nélkül hangzik Isten átka a 11. versben. Káint kivette látjuk a család nyújtotta védelmező környezetből a hazátlanságba, a megtartó hagyományból az idegenségbe, a vallási szövetség hordozó közegéből, a közös imádatból egy istentisztelet nélküli életbe, a vallás-nélküliségbe és az Istentől való elszakítottságba.⁴¹

Ahogy a paradicsomi történetben, úgy itt is megjelenik az „*adámá* - motívum”, melyben a szerkesztő úgy tekint a földre, mint minden emberi létezés elementáris fundamentumára. A föld, melyet Káin megművelt, hozta azt a gyümölcsöt, ami ott volt Káin oltárán, de ez a föld kellett beigya Ábel vérét is. Erről a földről kiáltott Ábel vére, ezért vonja meg termőerejét Káintól, aki ki is üzetik erről a földről. Ebben az összefüggésben a földnek szakrális jellege van, amely nem csak a megművelt területet jelöli, de olyan helyet is, ahol Isten közel van, ezért a kultusznak és az áldásnak helye is.⁴²

Isten átka az ember felett az elképzelhető legnagyobb szörnyűség, mely az embernek kárhozatot jelent.⁴³ Ádám nem volt megátkozva, Káin viszont igen. Az Istentől távoli, bűn és halál korlátai közé szorított, átok alá helyezett emberi élet megtestesítője Káin. Az átok elkülönítő erő, az átok által kiközösített személy: tabu. Aki érintkezik vele, maga is megfertőződik általa. Aki átkozott, az egyszersmind kítaszított is. Az eredeti szövegben használt fordulat, a „*ná-wanád*” csak itt használt átokformula az Ószövetségben (1Móz 4,12.14); hajszolt, üldözött életet jelent és nem a nomád életforma jelölésére szolgál.⁴⁴

Káin büntetése kettős. Egyrészt elszakad a földtől, amely életének áldott hordozó közege volt, másrészt kiszakad az őt megtartó, védelmező kapcsolatok hálójából. Távol Istentől és távol emberektől, kiszolgáltatva, idegenként kóborolva a földön, minek következtében bárki büntetlenül megölheti őt. A rossz elnyerte „*jutalmát*”, itt akár be is fejeződhetne a történet. Nem lenne hiányérzetünk, ha így lenne. De nem ez történik. A párbeszéd folytatódik Isten és Káin között, legalábbis Isten folytatja azt.

Édentől keletre (1Móz 4,13–16)

Káin félelmes kiáltására, keserves panaszára Isten egy kijelentéssel válaszol, amely egyes írásmagyarázók szerint az átok enyhítése, míg mások szerint megszigorítása. A védtelennek, az elátkozottnak, aki az Istennel való kapcsolatból kiesett, s akit emberi védelem sem véd már, Isten az ő védelmező karját nyújtja. Sőt, nem csak életet követel Káin életéért,

⁴⁰ VON RAD: i. m., 77.o.

⁴¹ FREY: i. m., 75.

⁴² VON RAD: i. m., 78.

⁴³ BRÄUMER: i. m., 121.

⁴⁴ WESTERMANN: Am Anfang, 55.

vért kíván Káin véérért, hanem hétszeresen akarja az őt megtámadó gonosztevő halálát megbosszulni, mintegy ernyőt tartva egy pártfogó nélküli ember fölé, akinek az élete immár emberileg értéktelen.⁴⁵

Különös Isten látványos Káin mellé állása. A történetben tulajdonképpen minden körülötte forog. Először is, övé az elsőszülöttség a hozzá tartozó előnyökkel. Másodszor, Isten harcol a bűn felé sodródó Káinért, aki sokkal több munkát ad Teremtőjének, mint Ábel. Majd a gyilkosság után újra keresi, hogy lehetőséget adjon a bűnvallásra. Végül pedig Ő maga látja el védő bélyeggel, hogy senki ne bántassa őt. Őt, Káint, aki nem csinált túl nagy gondot egy olyan ember meggyilkolásából, akinek saját *elsőszülötti* pozíciójából, de a másik *gyengeségéből* adódóan is, szeretettel szolgálni lett volna hivatott.

A történet csak kevéssé enged belelátni Káin szívébe, gondolataiba. Nagyon differenciálatlan képet kapunk róla; ő *a testvérgyilkos*. De nem lehetséges-e, hogy Ábel iránt érzett ellenszenvénél is nagyobb volt az isteni jóindulat, az *áldás* utáni vágyakozása, hasonlóan egyik kései utódjához, Jákóbbhoz, aki szintén nem válogatott az eszközökben, hogy megszerezze azt. Az oltárnál kiderült Káin számára, hogy hiába minden. Elsőszülöttség, jó név, elfogadottság, testi erő, siker; mindez semmit sem ér, ha Isten mellőzi őt. Vele „jóban lenni...” Csak ez számít...! Az a hatalmas erő (*agresszió*) azonban, ami őt a helyzet korrigálására indította, s aminek ő parttalanul utat engedett, nem kapcsolatainak megújítását munkálta, hanem végül őt magát is elsodorta.

Amit Káintól tanulhatunk az agresszióról

A történetben nem szerepel az agresszió szó, de a jelenség konkrétan megjelenik az érzelmek és a cselekvés síkján is. A történet nem magyarázza, hanem egyszerűen prezentálja az agressziót, romboló hatásában mutatva be azt, mint egy rosszul kanalizált erőforrást. A történet nem hagy kétséget a felől, hogy a legközelebbi kapcsolatokat is érinti ez az indulat, sőt ott is pusztíthat, ahol leginkább érvényesülni kellene az „örizője vagyok” funkciónak.

A történet megerősíti, hogy az ember felelőssége evidencia. Sem Istent sem az ördögöt, sem a sorsot, sem a körülményeket nem okolhatjuk elkövetett bűneinket. Kálvin így ír erről: „Ha bűnt követünk el, ez nem kényszerből történik, mintha külső erőszak készítené rá, hanem saját akaratunkból és hajlamunkból. Önként vétkezünk, mert a bűn nem volna bűn, ha nem szándékosan történnék. Ez tehát nem kívülről jövő és nem kívülről lenyűgöző kényszer. Ha kényszer volna, akkor eltörölné felelősségünket és a vétket is lehetetlené tenné részünkről.” [...] Kálvin, igen logikusan, Jézus lelkigondozói gyakorlatából következtet vissza a bűn eredeti természetére. „Krisztus nem valami külső kényszertől szabadít meg minket, hanem *akaratusunkat és szívünket* újítja meg és irányítja az igazság felé. *Ahol ő munkáját elkezd, ott van a baj gyökere. Mi magunkban van a hiba.*”⁴⁶

Káin és Ábel története úgy mutatja be az embert, mint aki igazságtalansággként éli meg és nagyon nehezen viseli az egyenlőtlen helyzeteket, melyek szükségszerűen negatív érzelmeket keltenek benne.

Istent pedig úgy látjuk a történetben, mint aki *disztingvál*. Megkülönbözteti a bűnt és a bűnöst. Úgy látjuk őt Káinnal kapcsolatos intézkedésében, mint aki a büntetésben is irgalmas

⁴⁵ FREY: i. m., 76.

⁴⁶ NIESEL: Kálvin teológiája, 67.

Isten. Sőt, amikor otthontalanságában is Káin mellé szegődik, a velünk mindenben szolidáris Jézusra emlékeztet, akinek szintén „nem volt fejét hová lehajtania” (Mt 8,20).

Szondi Lipót szerint Ábel idealizált alakjában az erkölcsöt, Káin alakjában pedig a bárhol, bármikor előforduló káini természet projekcióját örökíti meg a történet. „Minden emberben elevenen él Káin, ezért lehet az emberiséget tartósan és eredményesen háborúra manipulálni, noha az eszével mindenki - akinek van, - tudja és belátja értelmetlenségét. Ezért lehet a világtörténelem Káin történetének állandó ismétlődése.”⁴⁷

A történet szomorú, de nem kell mindig így végződnie. Nem azért íratott meg, hogy egy örök törvényszerűség képletét fektesse le. A bibliai szerző arra is rámutat, hogy „az ember helyzete nem reménytelen. Még az első bűn után sincs kiszolgáltatva gyilkos indulatainak. Küzdhet, sőt küzdenie is kell ellene. Ha értelmetlen lenne a küzdelem, nem kapott volna intést a felelősségéről, és felszólítást Istentől, hogy szálljon szembe a féktelen harag és a gyűlölet megnyilvánulásaival. Megmarad az a remény is, hogy az emberi igazságszolgáltatás hiányossága ellenére Isten igazságot fog szolgáltatni a gyilkosnak és áldozatának egyaránt. Az erőszak nem tombolhat korlátlanul, felelőtlenül a történelemben.”⁴⁸

1.3 A következmények Istene

A Káin esete után elszabadult erőszak és a földgolyót vérrel szennyező konfliktusok nyíltan vallásos dimenziója megkerülhetetlenné teszi a teodícea kérdését. Leginkább az egyistenhívő vallásokat veszi körül az az előítélet, hogy természetük szerint az emberek közötti megosztás tényezői.⁴⁹ Ez a vád különösképpen gyakran éri az Ószövetség Istent, akinek tudtával, beleegyezésével, sőt olykor kifejezett parancsára történtek erőszakos cselekmények a bibliai történetekben. Ez persze a keresztyénséget is el-elbizonytalanította az Ószövetséggel kapcsolatban, és időről-időre arra indította, hogy az ószövetségről leválasztva szemlélje azt a kinyilatkoztatást, amelyet Isten Jézus Krisztusban adott a világ számára. Ez az irányzat már Markionnál elindult, akinek Ószövetség magyarázata gyakorlatilag a zsidók vérengző Istene elleni vádbeszéddé vált.⁵⁰

Nem vitás, hogy ma is sok keresztyén és nem keresztyén ember számára okoznak megbotránkozást az Isten kegyetlen ítéleteiről, szigorú parancsairól szóló híradások, a bibliai családok, népek történetének ádáz küzdelmei, az átokszoltárok leplezetlen bosszúvágya, vagy a próféták kíméletlensége. Az Ószövetség „erőszakpárti”-ságáról alkotott általános kép azonban csak abban az esetben látszik ennyire sematikusnak, ha azt egy keresztyén ideál felől megközelítve egyszerűsítjük le, vagy csak a mennyiség válik meghatározóvá. Az Ószövetség

⁴⁷ SZONDI: Káin, a törvényszegő, 24–37.

⁴⁸ RÓZSA: Östörténet, 86–87.

⁴⁹ SCHOPENHAUER: Parerga et paralipomena. A vallásról. (1851) Idézi: SERGE-THOMAS Bonino, O.P.: Az Isten nevében történő erőszak eretneksége. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_20140117_bonino-monoteismo_hu.html, Utolsó letöltés: 2018.07.10.

„Az intolerancia csak az egyistenhit természetében van jelen bensőségesen. Egy egyetlen Isten természeténél fogva féltékeny Isten, aki nem tűr el semmilyen más Istent maga mellett. [...] Csakis az egyistenhívő vallások azok, amelyek a vallásüldözéseknek, továbbá az eretnekek elítélésének, valamint az idegen istenségek képei lerombolásának látványát nyújtják.”

⁵⁰ KARAFFA: Erőszakpárti-e az Ószövetség? http://web.295.ca/gondolkodo/talalkozo/irasok/Karaffa_HU04.html Utolsó letöltés: 2019. június 9.

ugyanis valóban sokszor ad hírt az erőszak különböző megnyilvánulásairól, de ez nem jelenti annak igazolását is.

Az Ószövetség embere Isten erőszakos vonását leginkább a *büntetések* kapcsán élte meg. Ilyen szempontból az Ószövetség Istene a *következmények Istene*. Az oltárra vitt állatok feláldozása folytonos emlékeztetés volt arra, hogy a bűn véres valóság, s hogy annak következménye van (3Móz 5,17–19). A következmények nem maradtak el akkor sem, ha azok egy nem szándékos tévedés természetes következményei voltak (Saul és kiéheztetett hadserege - 1Sám 14,24–46), akkor sem, ha emberek (Roboám és a kettészakadt ország - 1Kir 12,24), vagy éppen Isten személyes beavatkozása nyomán érkeztek (Dávid Betsabétól született első gyermekének halála - 2Sám 12,1–25). Sőt, generációk sorsát előre meghatározta egy-egy rossz döntés következménye. „Megbüntetem az atyák bűnéért a fiaikat is harmad- és negyedézig, ha gyűlölnék engem. De irgalmasan bánok ezerézig azokkal, akik szeretnek engem, és megtartják parancsolataimat” (2Móz 20,5b–6).

A büntetés egyik leggyakoribb formája az *elkülönítés* volt, ami a kultuszi közösségből való ideiglenes vagy végleges kizárást jelentette. Izraelnek meg kellett tanulnia, hogy a bűn *elválaszt*; elsősorban Istentől, de emberektől is. Ádámnak és Évának ki kellett mennie az Édenkertből, Káinnak száműzetés lett a része, egy erős feilndulásból elkövetett gyilkosság után Mózesnek is menekülnie kellett Egyiptomból, Jákób is kiszakadt a családjából, ahol nagy bajt csinált, és Mirjámnak is a táboron kívül volt a helye, amikor Mózes iránti féltékenysége bűnbe vitte. A kultúrantropológia jóvoltából tudjuk, hogy a törzsi szerveződésben élő ember számára a közösségből való kirekesztés egyenlő volt a kivégzéssel. Hogy milyen erős volt a közösség hatása és megtartó ereje, azt abból sejtethetjük, hogy az ilyen kirekesztett állapot igen gyakran - egyéb külső behatás nélkül is - a büntetésben levő fizikai halálával végződött.

Izraelben a kultusból való kizárás nem ezt a célt szolgálta. A büntetés nem az egyetlen és legfontosabb cél volt. A közösségtől való távolságtartás az elcsendesedésre és önvizsgálatra adott alkalmat, a bűnbánat helye volt, és a visszatérésre való felkészülésé. A kultusközösség súlyát Izraelben az adta, hogy az az Istennel való szövetség manifesztációja volt. Az Istennel való szövetség jelentett Izrael számára mindent. Ez volt identitásuk alapja, a hétköznapi életben eligazodást biztosító koordináta rendszer, léttér, biztonság, remény és jövő. Izraellel nem történhetett rosszabb, mint ennek a szövetségnek a meggyengülése, vagy elvesztése. Ezért az azt szimbolizáló kultusközösségből való akár csak ideiglenes kizárás is komoly nevelő, és fegyelmező erővel bírt.

A büntetések jellemzője volt továbbá az *arányosságra és súlyozásra* törekvés. (2Móz 21–24). Az ószövetségi törvény megkülönböztette a szándékos bűnt a nem szándékostól (2Móz 21,13), és menedéket készített annak, aki tudtán, vagy akaratán kívül vétett. De meghatározta azt is, hogy milyen jóvátételi lehetőségei, kötelezettségei (2Móz 22) vannak a kárt okozónak.

Az Ószövetség beszél *halálos bűnökről* is, ahol azonnali kollektív kivégzés volt az elkövető része. Ezek közé tartoztak az életellenes cselekmények (2Móz 20,13), a szexualitás körébe tartozó vétkek (hűtlenség, vérfertőzés, aberráció – 2Móz18,5–30), a szombat megszegése (2Móz 31,12–17), valamint a bálványimádás és okkult cselekmények (3Móz 20,4–5, 5Móz 17,1–7). Mivel ezekre a területekre hatott leginkább a környező pogány népek tiltott kultuszi és életgyakorlata, érthető, hogy kiemelt helyet foglaltak el a büntetendő magatartásformák között. „Ne cselekedjeteK úgy, ahogyan Egyiptomban szokás, ahol laktatok. És ne cselekedjeteK úgy, ahogyan Kánaán földjén szokás, ahova beviszleteK benneteK. Ne kövesseteK szokásaikat! Az én döntéseim szerint cselekedjeteK, az én

rendelkezéseimet őriztétek meg, és azokat kövessétek. Én, az Úr vagyok a ti Istenetek” (3Móz18,3–4).

A környezet kínálta mintáktól való elhatárolódás az Ószövetség népe számára állandó külső és belső feladatot jelentett. A szomszédos népekkel tartott kapcsolatban a közelség-távolság optimumának megtalálása folyamatos odafigyelést igényelt, gyakran konfliktusokkal járt, mert a tisztaság megőrzése mellett Izráelnek missziói küldetése is volt a pogány népek felé. Hogy a törvény milyen hatékonyan bizonyult a határok és szabályok bevésésében, indoktrinációjában, azt Jézus Krisztus kortársaiban érhetjük tetten leginkább. Jól látható, hogyan vált az evangélium befogadásának akadályává, illetve hogyan hatott ellene bármiféle változásnak a mózesi törvénynek való megfelelés belső kényszere, annak biztonságot nyújtó hagyománya, az abból származó önigazultság, és a szükségszerűen hozzá kapcsolódó kategorizálás, kirekesztés. Hogy ennek lebontása milyen nehéz feladat volt, azt Péter apostol példáján látjuk, akit Isten Lelke csak több menetben tudott szabaddá tenni és felkészíteni az istenfélő pogány Kornéliusszal való találkozásra (ApCsel 10).

Isten büntetésével kapcsolatban összegzésképpen két dolgot kell megállapítanunk.

- A fegyelmező Istent sohasem látjuk *kiszámíthatatlan* zsarnoknak. Ítéleteit mindig megelőzi a prevenció, vagy figyelmeztetés, idő és *lehetőség* biztosítása *a változáshoz* vagy a világos törvényi szabályozás, amiből mindenki előre kiszámíthatja a következményeket. Káint felkereste Isten még a gyilkosság elkövetése előtt és megpróbálta visszatartani őt attól. Noé idején egy bárka-építésnyi időt adott Isten a megtérésre a vízözön beállta előtt. Szodoma pusztulása előtt Isten meglátogatta Ábrahámot, és hagyta magát meggyőzni szolgája városért mondott közbenjáró imádságától, hogy megkegyelmezhessen. Dávidot sem pusztította el, noha többszörösen és súlyosan megszegte Isten törvényét. Ő azonban elkészítette számára a bűnbánat és felszabadulás lehetőségét azzal, hogy elküldte hozzá Nátán prófétát.
- Isten büntetései kapcsán soha *nem* találkozunk *fatalizmussal*. Sőt, bizonyos magyarázók túlságosan is antropomorfnek tartják őt a maga *változandóságában*. Megismerhetjük őt, mint szilárd és szavatartó Istent. „Izráel felséges Istene nem hazudik, és nem is bán meg semmit, mert nem ember Ő, hogy megbánjon valamit” (1Sám 15,29). De úgy is, mint irgalmas szívű atyát, aki hajlandó elállni a büntetéstől, hagyja magát befolyásolni az ember esendőségétől, vagy imádságától. Szándékainak megváltoztatásában nem megbízhatatlansága, sokkal inkább szuverenitása magasodik fel, mint olyan Istené, akit nem kötnek az előzmények, akár saját terveit is felülírja, ha azt jónak látja. „Megtörténik, hogy kimondom egy népről vagy országról, hogy kitépem, kiirtom és elpusztítom. De ha megtér gonoszságából az a nép, amelyről beszéltem, akkor én is megbánom, hogy veszedelmet akartam hozni rá” (Jer 18,7–8). „Amikor Isten látta, amit tettek, és hogy megtértek a rossz útról, megbánta Isten, hogy veszedelembé akarta dönteni őket, és nem tette meg (Jón 3,10).

A bibliai redaktor nem teheti meg a mezopotámiai mítoszokhoz hasonlóan, hogy két istenre osztja a szerepeket. A bibliai történetben nem lehet két isten, egy haragvó és egy kegyelmes. Itt egy személybe, egy szívbe kell elhelyeznie a látszólag egymással összeegyeztethetetlen érzéseket, indulatokat. De éppen ez az Isten szíve és cselekvése között feszülő ellentmondás mutatja, hogy ő nem nézi hideg egykedvűséggel, közönyösen az ember pusztulását. Isten érez.

Isten él.⁵¹ És reagál arra, ahogyan az ember az ő megszólítására válaszol, ahogyan viselkedik. Ha kell, visszavonja döntését, és örömmel felfüggeszti a büntetést.

Csak egy szándékait megváltoztatni tudó Isten képébe fért bele az a „következetlenség”, amit Izráel Isten intézkedéseivel kapcsolatban tapasztalt. Ő volt a haragvó, és Ő volt a harag elleni oltalom is. Ő volt az, akinek feltett szándéka volt az ítélet, de népéért való aggodalmában alig várta, hogy visszavonhassa azt (Jer 26,42). Meghirdetett üdvözítő szándékában mindig kitartó volt, nem így a kilátásba helyezett ítélettel. Attól sokkal inkább hagyta magát eltántorítani. Hűségében változhatatlan volt, haragjában pedig önmagát erősen korlátozó. Később „Jézus Krisztus igehirdetésében is ez a népét saját maga ítélő akaratától féltő Isten jelenik meg.”⁵²

1.4. Ami a következmények után következik

Több esetben is találkozunk a Szentírásban azzal a helyzettel, amikor a jó eséllyel, kondíciókkal induló „első nemzedék” kudarcot vall, így Isten azt, amit az első nemzedékkel tervezett a másodikkal, vagy éppen egészen másokkal fogja megvalósítani. Ilyen például az Egyiptomból kivonult felnőtt generáció („...majd fiaitokat viszem be oda...” 4.Móz 14,31), amelyik nem mehet be az ígért földjére. De említhetnénk a királyság kezdeteit, („Mebántam, hogy Sault királlyá tettem...” 1Sám15,11), Saul, az első király kudarcát. De látunk erre példát a próféták között is. Jónás is a második esély prófétája. Sem a letelepedett generáció nem tanult az atyák vétkéből, sem a Dávid utáni királyokat nem lehetett megóvni attól, hogy tönkretegyék az országot, és Jónás is csupán karikatúrája maradt az igaz próféta-ságnak. A Bírak könyve sajátos módon illusztrálja az elhajlás/összeomlás/segélykérés/szabadítás folyton ismétlődő ciklusát, bemutatva azt a történelmi igazságot, hogy az ember nem tanul elődei példájából és minden nemzedék elköveti ugyanazokat a hibákat. Az Ószövetség Istene azonban túl a következményeken, a remény oldalára áll a tapasztalattal szemben és mindig újra kezdi népével, a maradékkal, vagy egy-egy családdal, egy emberrel.

Ennek oka, hogy az Ószövetség a bűnről még nem annak egyetemességében gondolkodik, ez még nem a páli hamartológia, hanem egy adott nemzedék bukását mondja el, amelyik a maga idején rosszul élt a neki adott lehetőséggel.⁵³ Ez az alapja Isten ószövetségi pedagógiájának, melynek része:

- a következmények feltárása, mint a kognitív értékelő funkció megerősítése,
- a kudarc megélésének lehetősége, amely szembesít a hiányosságokkal,
- a krízistapasztalat, amely egy fejlettebb egyensúlyi állapot elérésének lehetőségét nyújtja,⁵⁴
- a céltévesztés és szabálytörés lehetősége, mint kiindulópont a korrekcióhoz (megtérés),

⁵¹ BRÄUMER: Das erste Buch Mose, 158.

⁵² JEREMIAS: Die Reue Gottes, 122.

⁵³ WESTERMANN: Genesis, 550.

⁵⁴ BAKÓ: Verem mélyén, 22.

- a közösségtől való eltiltás majd befogadás, mint a közösség védelmező funkcióinak megerősítése.

Mindez Isten különleges *türelmébe* ágyazott bánásmód, ami az Ószövetségben nem csupán egy emberi jellemvonás, hanem elsősorban Isten sajátja. A klasszikus próféciákban Isten „*níham*”-ja a bizonyítéka türelmének (Jer 15,6), Izráel hitvallása pedig dicsérete Isten toleranciájának (Joel 2,13, Jón 4,2). Pál is ehhez az ószövetségi kijelentéshez csatlakozik, amikor Isten múltbéli türelmét igen sokra értékeli. Nélküle ugyanis a Krisztus eljövetele túl késő, illetve minden ember számára hiábavaló lett volna. Saját múltjára is úgy gondol, mint ami Isten türelmének megnyilatkozása volt, hiszen elveszett állapotában is elhordozta őt addig, amíg eljött megtérésének ideje. A későbbi apostoli levelek pedig arról beszélnek, hogy Isten türelme *ma is* hordozza a bűnösöket, hogy megmeneküljenek a keresztségben (1Pét 3,20), és azért vár türelmesen az ő visszajövetelének napjával, hogy minél többeket megmenthessen (2Pét 3,9).⁵⁵

1.5. Az ószövetségi istenkép ambivalenciája

Az erőszak „megsokasodása” a földön, már a Biblia első lapjain, előhívja Isten ítéletét, melyben ő maga is erőszakot alkalmaz, hogy gátat szabjon annak. Az özönvíz története egy bibliai dilemma-történet, amely először veti fel a kérdést: egy erőszakos vagy egy kegyelmes Isten portréja rajzolódik-e ki a 1Móz 6–9. részeiben. A mérleg nyelve egyértelműen az utóbbi felé billen, hiszen

- Isten elsősorban magának csinál problémát az ember bukásából, a bűn elhatalmasodásából. „A nép, az emberiség kudarca nem az emberiség problémája elsődlegesen, hanem Istené.”⁵⁶
- A tűréshatár is túl van az emberi léptékeken.
- Isten az élet oldalára áll, amikor a bárkában, mint egy génbankban átmenti azt, és új tervet készít a bűn által megromlott teremtettség helyreállítására.
- Kezdi ezt úgy, hogy saját maga számára is határokat szab. Miután határt szabott az emberi gonoszságnak, miután határt szabott a pusztító elemeknek, korlátozza saját magát is, és türelmét törvénybe iktatja.⁵⁷

Az antropomorf ábrázolás úgy mutatja be Istent, mint akiben egy rendkívül izgalmas változás zajlik le a történet végére. Ez azonban nem annyira változásról, mint inkább Isten jellemének különböző vonásairól van szó. Az elhatalmasodott erőszakra erőszakkal felelt (1Móz 6,5–6), de az özönvíz végére belátja, hogy az erőszakot nem lehet erőszakkal legyőzni, vagy kiküszöbölni. Az emberiség állapota, az ember szíve az özönvíz után is ugyanolyan maradt, mint előtte volt (1Móz 8,21). Ezért Isten új eszközt állít szembe az erőszakkal, a mind máig leghatékonyabbat, a jogot (1Móz 9,2–6).

⁵⁵ WESTERMANN: uo.

⁵⁶ FERENCZ: Az erőszakos Isten, in: PERES: Kezdetben volt az Ige, 359.

⁵⁷ FREY: Das Buch der Anfänge, 125.

Azoknál az ószövetségi szövegrészeknél, ahol egyfajta erőszakos istenkép tükröződik, figyelembe kell venni, a szerző szándékát, ügyelve a korabeli irodalmi műfajokra és kultúrára, a szerkesztő korában szokásos általános gondolkodás-, szólás- és elbeszélésmódokra, másrészt az akkori társadalmi érintkezési formákra.

A honfoglalás „háborús” elbeszélése például, amelyhez a zsákmány megsemmisítéséhez kapcsolódó átok is kötődik, nem történelmi tényeket akar közölni az olvasóval. A háborúk többségét a környező népek kényszerítették arra az Izráelre, amely sokszor csak játékszer volt a nagyhatalmak kezében. A bibliai Izráel igen sokat szenvedett a különböző hódító háborúktól, és ezt többféle módon próbálta feldolgozni. Ilyen módszer volt például a „háború teológiája”, amely megpróbálta „tisztázni” Jahvét azon gyanú alól, hogy a nagyhatalmak istenei azt csinálnak vele, amit akarnak.⁵⁸ De nemcsak Isten hatalmát, hanem a kultusz tisztaságát is védendő kellett szembe fordulnia a szomszédos népekkel, hiszen azok nem csak erőfölényük, de isteneik miatt is veszélyesek voltak rájuk nézve⁵⁹ (5Móz 20,16). Ebből a hozzáállásból fakadtak azok a túlzások, melyek Istent harcos, nacionalista Istenként ábrázolták.

Az erőszak tematikája felől vizsgált ószövetségi istenkép semmiképpen nem mondható egységesnek. Ludwig Feuerbach a bestia Istent véli felfedezni az Ószövetség lapjain, akinek „...olyan az ereje, mint a vadbivalyé... Megemészti a pogányokat, az ő ellenségeit, csontjaikat megtöri és nyilaival átveri. Lehever, nyugszik, mint a hím oroszlán.”(4Móz 24,8–9) „... a népek városaiban, amelyeket örökségül ad neked az Úr, a te Istened, ne hagyj életben egy lelket sem. Mindenekelőtt veszítsd el őket...” (5Móz 20,16). A bestia istent a bestia ember teremtette meg, ugyanakkor az ember mindig istenének képmása. A vadállati isten itt mintaszerűen képviseli az egész emberiség egy bizonyos tudati síkját.

Jóllehet az „erőszakos isten” eredetileg Izráel népének gondolkodását is meghatározta, s eleinte ennek az istennek az árnyékában értelmezték történelmüket, idővel azonban rátaláltak egy másik, felszabadító istentapasztalatra. A bibliai ember folyton megújuló küzdelmet folytatott egy barátságosan feléje forduló és felszabadító istenarcért, s ez a küzdelem tükröződik az El, Jahve és Abba istennevekben, írja Georg Baudler.⁶⁰ Teológusok, filozófusok generációit foglalkoztatta ez a küzdelem, mert egy erőszakos és kegyetlen Isten képével nem lehetett együtt élni.

Az Ószövetség nyíltan beszél olyan eseményekről, melyekben Isten az ember ellen veti be hatalmát és „tettlegességig fajul.” Az Ézsaiás 6. részében a próféta úgy serkenti engedelmessegre a népet, hogy azt Isten már lehetetlenné tette. Maga készített kiúttalan helyzetet. Az Ézsaiás 45. részében pedig úgy áll Isten előttünk, mint aki felelős egy életellenes elem, a sötétség megteremtéséért.

Albert Holl szerint a Bibliában kétfajta Istent regisztrálhatunk. Az egyik áldozatot kíván, a másik szeretetet.⁶¹ Hóseás könyve egy erősen antropomorf istenképet tart elénk, amelyben Istent a megcsalt férj szerepében látjuk, aki szeret, szenved, sebezhető és meg is sebesül. Az Ószövetség istenképe a bosszúálló hadvezér és a gyengéd anya képe között mozog (2Sám 5,10; Ézs 66,13).

⁵⁸ KARAFFA: i. m., 1.

⁵⁹ TÓTH: Mózes öt könyvének magyarázata, 265.

⁶⁰ BAUDLER: Vallás és erőszak, 3.

⁶¹ HOLL: A szerető Isten nem akar áldozatot, in: „Érted vagyok” 2001/66, 2. <http://ertedvagyok.hu/066/02-03.pdf>

Az Ószövetség tehát feszültségeket hordozó és nyugtalanító képet mutat Istenről, ami semmilyen olcsó megoldással nem oldható fel, és szükségszerűen vezet a teodícea problematikájához. Jóbtól kezdve élesen vetődik fel a kérdés: Milyen Istennel van dolgunk? Ki az, aki bünteti és hagyja szenvedni szövetséges népét, de saját fiát is? Miért erősebb a rossz a világban, mint a jó? Miért engedi Isten, hogy rettenetes dolgok történjenek ártatlanokkal, ugyanakkor büntetlenül maradjanak az erőszak emberei? Hogyan egyeztethetők össze az ember „úrvesztett erőkkkel”⁶² kapcsolatos történelmi tapasztalatai egy olyan Isten képével, aki Gondviselőként lépett be a történelembe, de hallgatása sokszor megerősítette a gonoszság, az erőszakosság pozícióit? Felelős-e Isten a gonoszért vagy sem?

Ludwig A. Feuerbach projekció elmélete szerint a magyarázat az antropológia oldalán keresendő. Innen nézve az erőszakos Isten képe nem más, mint az erkölcsös ember torzképe, aki saját eltorzult voltának magyarázataképpen kapaszkodik az Istenkép negatív vonásaiba.⁶³ Ha azonban a Szentírást előfeltételnek tekintjük,⁶⁴ és nem az ember felől közelítünk Isten megismeréséhez, akkor be kell látnunk, hogy

- az erőszak kérdése Isten viszonylatában nem elsősorban morális, hanem teológiai probléma,⁶⁵
- a teodícea Leibnitz és Kant által felvetett kérdésére a bibliai hagyomány és a keresztyén hit nem ad választ,
- Istennel nem számolhatunk úgy, mint a bűn, halál, szenvedés és erőszak magyarázatának hipotézisével, hanem azzal a Valakivel, akitől - lehet, hogy csak a történet legvégén – de magyarázatot fogunk kapni.⁶⁶

Az árnyalt, és ambivalens ószövetségi istenkép egyfajta „fejlődést” mutat, amely a rettenetéstől az emberarcú isten felé halad. Témánk szempontjából azonban a leginkább eligazító az a kép és öndefiníció, amit Isten a Tízparancsolat elején mutat fel önmagáról: „Én, az Úr, vagyok a te Istened, aki kihoztalak Egyiptom földjéről, a szolgaság házából” (2Móz 20,2). Ennek értelmében Isten arcának leglényegesebb vonása a *kötődés*. Egyrészt szeretett népéhez *köti* magát, másrészt *elkötelezi* magát a szabadság mellett, a szolgaság és az erőszak minden formájától való elhatárolódásban.⁶⁷ Isten mindig az áldozatok oldalán található; idegenként jelenik meg Szodomában és megnyomorított népével vonul a fogságba.

Tekintettel az erőszak masszív tapasztalataira, ez az isten-definíció döntő fontosságú. Ha ugyanis a mindenkori Isten népe elszakad az Ószövetség isten- és emberképétől, elveszíti a jogtalansággal és erőszakkal szembeni külső és belső ellenállás jellegzetesen bibliai és hatékony formáit.

⁶² BARTH: Kirchliche Dogmatik IV/2, 520.

⁶³ FERENCZ: i. m., 357.

⁶⁴ MISKOTTE: Biblisches ABC, 17-25.

⁶⁵ RICOEUR: Das Böse, 5-12.

⁶⁶ LINK: A teremtés teológiája, KGRE-TKK Nagykörös, 2006. 345.

⁶⁷ CRÜSEMANN, Frank: Nők elleni erőszak és biblikus teológia. In: Érted vagyok, 67. szám, 2001, június, 10. http://ertedvagyok.hu/067/067_07-10.pdf

1.6. Az ószövetségi ember és az erőszak

Az Ószövetség embere a hétköznapi valóságban élt, és vonakodott attól, hogy a konfliktusokat félretolja vagy akár megszépítse. A szentírók nem dicsőítették az erőszakot, csupán nem cenzúrázták a tényt, hogy az erőszak világunk része, akkor is, ha ez számunkra túl véresnek, vagy brutálisnak tűnik. Az Ószövetség szerzőinek nincsenek illúziói, realisták. Egyének, családok történetében illusztrálják az emberi élet mély konfliktushelyzeteit, s hogy semmi sem úgy van, ahogy lennie kellene. Ugyanakkor az Ószövetség hitvallás is arról, hogy a sok emberi játszma, feszültség, jellemtelenség, súrlódás, és nagyon prózai helyzetek sem tartják vissza Istent attól, hogy választottai életében cselekedjen és megvalósítsa tervét. Azt azonban már a Biblia első lapjain érzékeljük, hogy ez a könyv igen „erőszak-érzékeny” könyv.

A „bűn” szó, amit még a bűnbeesés története sem használ, Káin tetteivel kapcsolatban kerül elő először, és ott töltődik fel először tartalommal: bűn = erőszak.⁶⁸ Lámeknek, Káin utódjának történetében még látható a vérbosszú archaikus mintázata. „Embert ölök, ha megsebez, gyermeket is, ha megüt. Ha hétszeres a bosszú Káinért, hetvenhétszeres az Lámekért” (1Móz 4,24). Lámek szörnyű matematikájához képest már egy későbbi jogfejlődés eredménye, amikor azt olvassuk: „szemet szemért, fogat fogért” (3Móz 23,20).⁶⁹ A háborút Izráel sosem tartotta természetes „üzemmódnak.” Vagy az engedetlenség megnyilvánulása volt, amelyben a nép Isten helyett saját, vagy szövetségese erejében bízva indított harci cselekményeket. Vagy az engedetlenség következménye volt, amikor más népek támadásait Isten büntetéseként élték meg.

A próféták számára a béke nem egy lélegzetvételnyi idő volt két háború között, hanem a világ természetes állapota, ami általunk nem, csak Isten erejéből és az ő segítségével valósulhat meg. Az Ószövetség látomásokban és képekben vázolja fel az „új eget és új földet,” amelyet Isten teremt majd az utolsó napon. A békesség országa erőszak nélkül valósul meg (Ézs 50,4–9). Isten az emberiség egészéből teremti majd meg a béke közösségét, melynek modellje Izráel. Ezt akarja kifejezni a népek Sion hegyéhez való zarándoklata, amely a béke állapotához való eljutást jelképezi. A béke s a kiengesztelődés felé tett első lépés a *szembesülés* az erőszak valóságával. Az Ószövetség meg meri tenni ezt a lépést, miközben egy percig sem mond le arról, hogy *az erőszak elkerülhető*. Ez jut kifejezésre Isten Káinnál tett látogatásában is.

A próféták működéséről szóló könyvek egyébként szintén nem mentesek az agressziótól, erőszaktól. A próféták önmagukban is konfliktus személyek voltak. Hozzáállásuk, fellépésük mindig feszültséget váltott ki. Foglalkozásuk a szó szoros értelmében életveszélyes volt, hiszen szókimondásuk érdekeket sértett, tabukat tört, kínos helyzeteket teremtett és ünneprontásnak számított. Küldetésük a konfrontálódás és konfrontálás volt. A konfliktusokat azonban mindig felvállalták, akkor is, ha ezért erőszakot, vagy halált kellett szenvedniük. Többnyire nehéz helyzetekben léptek fel és a kaotikus társadalmi, gazdasági, katonai, vagy politikai helyzetet olyan értelmezési keretbe helyezték, ahol a külső rendezetlenség mögött láthatóvá vált a belső feszültség-góc is. A külső konfliktust belsővé tették. A próféták döntés elé állítottak, Isten haragjáról, bosszúállásáról beszéltek, de irgalmasságát, szabadítását is kilátásba helyezték. Istent igazságosnak mutatták

⁶⁸ CRÜSEMANN: i. m., 12.

⁶⁹ BAUDLER: i. m., 1.

be, akit nem csak a pogányok bűnei sértenek, de még jobban szövetséges népéé, akikkel szigorúan bánt, ha elfordultak Tőle.

Témánk szempontjából külön fejezetet érdemel a Zsoltárok könyve, amely gazdag példatára az agresszió belső tapasztalati világának. A könyv, amely liturgikus használatán túl személyes imádságok könyvének is tekinthető, nem egy jámbor hívő, csendes belső szobájába vezet bennünket. Éppen ellenkezőleg. A zsoltárok szenvedélyesek, papírra vetve is hangosak. Ám szenvedélyességük a szenvedélyes szeretet kifejeződése. Csak az tud így haragudni a rosszra, aki nagyon szereti a jót. Illetve nem szereti eléggé a jót az, aki még sohasem haragudott a rosszért.

„A zsoltárosok állítják magukról, hogy igaz emberek, és előfordul, hogy Isten előtt iszonyú szavakat zuhogtatnak ellenségeikre. Hol marad saját vétkeik megvallása, hol a mások vétkeinek megbocsátása? [...] A zsoltárírók tapasztalata, hogy a rossz olyan terv, ami nem áll meg félúton. Az ellenség ölni akar. A megszállottságig ismétlődő téma, hogy a zsoltárosnak mindig a „nyomában vannak”, „akik megölik az egyenes úton járókat” (37,14); „vesztemet akarják, rosszat terveznek ellenem, életemre törnek” (35,4; 38,13; 40,15; 54,5). Úgy érzi, üldözik, lépéseit figyelik, „gyűlölik kegyetlen gyűlölettel” (25,19). Tűnhet ez túlzásnak, de a rossz mégis csak tapasztalati valóság. Káin megölte Ábelt, Ézsau meg akarta ölni öccsét, testvérei József halálát akarták, és Saul is fegyveresen üldözte Dávidot.”⁷⁰

Saját korunk féligazságaira, a nyilvános hitelrontás, vagy az üres propagandák nagy szavaira asszociálva, nem szabad alábecsülnünk szenvedésük realitását.⁷¹ A zsoltárírók nem túloznak, még ha olykor kifejezetten agresszívnek tűnnek is. Az erős kifejezések *valóságos szenvedést* írnak le. És nem kérhetjük számon rajtuk, hogy *nem elég tapintatosak* és választékosak életükre törő, teljes egzisztenciájukat fenyegető ellenségeikről panaszkodva. Jó tükör ez számunkra, amit semmiképpen nem szabad félretennünk csak azért, mert a zsoltáros jobban hasonlít valóságos önmagunkhoz, mint ahhoz a hívő emberhez, akinek megálmodjuk magunkat.

A Zsoltárok könyve az erőszak megközelítésének és az erőszak okozta sérülések gyógyításának igen tanulságos, biblikus lehetőségét tárja elénk.

- A zsoltáríró „vágatlanul” kifejezheti azt a jogos haragot, amit, mint áldozat érez hóhérszavával szemben.
- A Jahwe-ről, mint Szabadítóról és Védelméről való megemlékezés megszakítja az erőszak ördögi körét, ami lélegzethez juttatja még a minden oldalról szorongató strukturális erőszak tapasztalati valóságában is.⁷² Egyszersmind egy másik síkra helyezi, Isten illetékességébe utalja ügyét.
- A zsoltáríró intenzív szenvedése arra ösztönöz, sőt kényszerít bennünket, hogy ne lépünk túl az erőszak okozta szenvedés tényén és következményein. Mielőtt túlságosan gyorsan a megbocsátás oldalára állnánk, bagatellizálnánk az emberi szenvedést, számoljunk a jog, igazságosság, és elégtétel bibliai követelményeivel.
- Az elégtétel, büntetés és az igazságszolgáltatás jogáról való lemondás nem az első lépés,⁷³ sokkal inkább egy hosszú belső út végső állomása.

⁷⁰ BEAUCHAMP: A zsoltárok világa, 49.

⁷¹ WEBER: Halleluja, der Feind ist vernichtet, 34.

⁷² ZENGER: Ein Gott der Rache, 79.

⁷³ WEBER: i.m., 39.

A panasz-zsoltárok poimenikailag igen nagy jelentőségűek az erőszakot szenvedett ember gondozásában.

- Ezek az imádságok, tükröt tartanak az erőszakot elkövetőnek, miközben az áldozat szájába adják az isteni igazságszolgáltatás utáni kiáltás szavait, az identifikáció lehetőségét biztosítva ezzel.
- Az áldozat megőrizheti emberi méltóságát, protestálhat, szembe nézhet az ellenséggel, és a tőle való félelmet elviselheti anélkül, hogy ő maga válna agresszorrá.
- A zsoltárokból Istennek átengedett igazságszolgáltatás, a személyes megtorlásról való lemondás által tehermentesít.⁷⁴
- Az igazságtalanságra való emlékezés lehet méreg és gyógyító erő is. A „jó” emlékezet az áldozat érzéseinek, tapasztalataink komolyan vételéről szól. Máskor azonban inkább az emlékektől való távolmaradás ajánlott. Mind az emlékezés, mind a feledés egy-egy fontos mozzanata a megbocsátásnak.

A zsoltárok erős liturgikus struktúrába ágyazva támogatják a harag szabad áramlását.⁷⁵ Ki tudnak vezetni a bosszú rabszolgaságából, mert Isten előtt készítenek helyet a haragnak. Ebből következik, hogy a harag és gyűlölet is az istentisztelethez tartozó kategóriák. Rejtély, hogy imádságaink mégis miért olyan „ellenségmentesek”?⁷⁶

Joel Lemon⁷⁷ szerint a mód, ahogyan a zsoltárokat imádkozzuk, befolyásolja viselkedésünket és cselekvésünket.” Az átok- és panasz-zsoltárok igénylik a közösségi kontrollt. Amikor az egyes segítségkérők ajkán elhangzanak, arra a közösség mondhat áment, de meg is tagadhatja azt. A testvéri közösség teret adhat a panasznak, szolidárisan hordozhatja az erőszaktól sebzett embert, szituatíván megerősíthet vagy korrigálhat, és Jézushoz a „fájdalmak férfiához”, az egyház Fejéhez utalhatja az ügyet.

A zsoltárok a kereszt felől, ahol ő az áldozat és mi mindnyájan tettesek vagyunk, tudnak megbékélést és megbocsátást munkálni. A zsoltárokból megmarad az irgalmasság és igazság polaritása. *A bosszúról való lemondás jézusi megoldás, de egy elvi, isteni erőszakmentesség idegen a Bibliától.* A kívánt, de nem végrehajtott erőszak alapja, hogy van Isten, aki érvényt szerez az igazságnak. Ilyen értelemben a zsoltáros isteni szférába és hatáskörbe utalja a dolgokat, ügyének megoldása egy másik szinten történik. A Biblia a zsoltárokból a fájdalmas bosszú és panasz szavát is felvállalja. De ez, noha bibliai szó, semmiképpen sem az utolsó. Jézus Krisztus keresztje felől nézve csak az utolsó előtti szó.

⁷⁴ ZENGER: i.m., 172.

⁷⁵ VOLF: Emlékeink gyógyulása, 136–138.

A traumák gyógyulásának hasonló modelljét írja le Miroslav Volf, a Yale Egyetem teológia professzora. Meglátása szerint a múltbeli sérelmek emlékezte egy emlékező, *exodusra és a passióra emlékező* liturgikus közösség terápiás hatásán átszűrve formálódhat, és az igazság, az értelemadás, a bizalom, a Krisztus-ünnep és a kiengesztelődés fázisaiban szabadulhat fel a fájdalom, a gyűlölet, vagy az áldozatiság béklyói alól.

⁷⁶ STOWE: Song of Exil, 167–172.

⁷⁷ LEMON: Saying Amen to Violent Psalms, 93–109.

1.7. Az erőszak jelensége az Újszövetség világában

Az Újszövetség fókuszában Jézus Krisztus váltságműve áll, amely nagypénteki keresztre-feszítése okán komoly kérdéseket vet fel az erőszak témájában. Aki ott cselekszik, vagy éppen nem cselekszik, az még mindig az Ószövetség áldozatot kívánó Istene? Vagy az emberi gonoszság és erőszak mélységeibe látunk bele ezen a napon? Vagy a láthatatlan világ kozmikus drámájának lehetünk részesei, amikor a Jó és Gonosz közötti harc döntő csatája zajlik? Jézus Krisztus passzív elszenvedője, vagy tudatos vállalója a történéseknek? Áldozat Ő, vagy pacifista?

Tomáš Halík szerint Mel Gibson, *Passio* című filmje jó példa arra, mennyire végletesek lehetnek a válaszok, és mennyire jellemzően saját korunk válaszai ezek. "Gibson filmje talán hasznos ellenpontja a túlságosan elvont és megkomponált prédikációknak, amelyekben maga a passió története majdhogynem elvész a túlságosan bonyolult, túlintellektualizált teológiai sémákban. [...] Ám Gibsonnak a történet elmesélésére tett kísérlete éppen ott törik meg, ahol a rendező „megérezte a vérszagot” és hagyta, hogy az erőszak mágiája olyannyira erőt vegyen rajta, hogy teljesen kiesett a történetből. Hova? Hát a mi korunkba.”⁷⁸ A rendező a vérpatakokba fogalmazott forgatókönyvet nem az evangéliumokból vette, hanem a körülöttünk zajló történelemből, amelynek sajátja az erő és az erőszak kultusza.

Ugyanez a társadalom leveszi a keresztek az iskolák faláról, mert az folyamatosan valami szörnyűsége emlékeztetné a gyermekeket. A két megfigyelés ott találkozik, ahol elvész Jézus Krisztus keresztfénelkrisztológiai jelentősége. A film Jézus áldozatát, mint az emberi hősiesség teljesítményét, őt pedig, mint a fájdalomtűrés bajnokát mutatja be, aki végül talpra áll húsvét hajnalán. A kereszt eltávolítása pedig úgy rabolja meg Jézus Krisztus áldozatát, hogy csak az erőszakot látja, figyelmen kívül hagyva annak üzenetét; nem az erőszaké az utolsó szó. Jézus inkább hagyta, hogy az erőszak megölje, mint hogy erőszakot alkalmazzon, igazolva azt. A két hozzáállást azonban nem csak a krisztológiai deficit köti össze, de az is, hogy mindkettő erősíti az erőszak pozícióit.

Az Újszövetséget az abszolút erőszakmenteség kézikönyvének tartják. Elsősorban azért, mert Jézus Krisztus nagypénteki kereszthalála *az erőszak leleplezése volt*. De földi életének nyilvános szolgálata is megkérdőjelezte azt a hatalmi struktúrát, amely társadalmi egyenlőtlenséget teremtett. Perifériára szorított nőket és gyermekeket, a szentség és tisztaság kritériuma mentén rangsorolt embereket és a vallási kultuszon keresztül mélyítette el az idegenséget az emberek között. Jézus nem élt, nem is élhetett az erőszak eszközeivel. Péterrel eltetette kardját a Gecsemánéban és nem hívott segítségül senkit, hogy megmentse őt a szenvedéstől, haláltól. Ellenfelei azonban az erőszak egyre nyíltabb eszközeit alkalmazták vele szemben. S miközben kizárólag a felette aratott győzelemre koncentráltak, öntudatlanul tárták fel ordas indulataikat.

Jézus kereszthalála egy másik fontos ponton is üzenetet hordoz. Azért vállalta az erőszakos halált, hogy leleplezze *a bűnbakképzés mechanizmusát*.

A bűnbak kulcsszerepet játszott Izráel népének életében. Walter Wink szerint ennek segítségével osztották szét, háritották el és végül kezelték azt a saját erőszakot, amivel nem tudtak szembenézni. Az erőszak egyik részét Istenre vetítették, s megformálták egy olyan Isten képét, aki véres bosszút áll az engedetleneken. Másik részét pedig az áldozati kultuszon belül a bűnbak felé fordították, akinek el kellett szenvednie a haragvó Isten által kirótt

⁷⁸ HALÍK: A gyóntató éjszakája, 198.

büntetést. Az erőszak kivetítése és áthárítása természetesen nem hozhatott megoldást, hiszen az erőszakot nem ott próbálták kezelni, ahol megtermett; vagyis saját magukban. Bűnbakra újra és újra szükség volt a megváltó erőszak el nem múló mítoszának szellemében. Izráel vallási hagyományában a bűnbak olyannyira központi szerepet kapott, hogy Jézus sorsát e szerint a modell szerint értelmezte ellenfél (Jn 11,50) és követő egyaránt (Ézs 53,5). Ilyen értelemben Jézus halála csupán *a megváltó erőszak mítoszának újabb fejezete* lenne.⁷⁹

Az evangéliumok azonban nem támasztják alá ezt az értelmezést. Először is; Jézus, aki mindig közösséget vállalt az erőszak áldozataival, a nagypénteket is az áldozat, az áldozatok perspektívájából mutatta be. Másodsor; nyilvánvalóvá tette, hogy az az erőszak, melyet Isten nevében követtek el, tulajdonképpen magára Istenre támadt. „Kiderült, hogy ha az ember ördög, egész jól megél ebben a világban. De ha Isten, akkor meg kell halnia. Körülötte tombol a bűn forgószele, elszabadult minden erő, ami az emberben bestiális, vagy démoni. Ott kavarg az akkori egyházi és politikai hatalom, a nemzeti gőg és brutális elnyomás; a nép, a vének és ifjak. Mindnyájan egyik egy vak szenvedélyben: ki kell dobni a világból azt az embert, aki olyan, mint isten: szent, igaz, jó, tiszta, csupa segítség és csupa szeretet. Soha ilyen egyetértést. Egyszerre megtudta a világ, hogy Isten és a bűn nem férnek meg együtt. Le kell számolniuk egymással. Ez a leszámolás a kereszt: az istenember halála, amely két dologból áll: Isten megalázásából és az ember felmagasztalásából!”⁸⁰

„Jézus Krisztus keresztje fényében az erőszak annak mutatta magát, ami valójában: közönséges gyilkosságnak. „A Jézusban szenvedő Isten keresztjének tövében összetörik az erőszakot elhárító minden kényelmes hazugság, az is, hogy erre Isten haragja miatt van szükség, az is, hogy ez Istennek tetszik, az is, hogy helyettem valaki megoldja életem nagy kérdését, ha a bűnbak elfut erőszakosságom terhével. [...] Itt meghal az erőszak kultikus eltüntetésének minden lehetősége.”⁸¹ Erre a következtetésre jut Jézus halálával kapcsolatban René Girard, a mimetikus erőszak vallásantropológiai modelljének megalkotója. Jézus halálát ebből a nézőpontból így összegzi: „Az ártatlanság és a bűnösség viszonyának megfordítása az áldozatok és a hóhérok között; ez a bibliai üzenet sarkköve.”⁸²

Noha a nagypénteki események leírásában az evangéliumok analógia nélküli határozottsággal néznek szembe az emberi erőszakkal, mégis éppen a nagypénteki események értelmezését teszi felelőssé Walter Wink a keresztyénség erőszakkal szembeni bizonytalanságáért. Az áldozat-teológia, melynek nyomán Jézus halála egyre inkább egy Istenen belüli tranzakcióvá vált, melyben a haragvó Isten elfogadja a megváltó Isten áldozatát, lehetővé tette, hogy az erőszak újra felismerhetetlenné váljon, és eltűnjön a metafizikus megváltás-értelmezés útvesztőjében. Wink szerint ez a teológia teszi lehetővé, hogy az a keresztyénség, amelyet a hatalom és az erőszak struktúrái befogadnak, vagy megtűrnek, maga is passzívan eltűri, olykor aktív részvétellel támogatja az erőszakot. Ha lázadni akar ellene, két lehetősége van; vagy az áldozat szerepét vállalja, vagy az aktív ellenállást a vele járó erőszakkal.⁸³

⁷⁹ CSEPREGI: Az aktív erőszakmentes ellenállás lehetősége, Walter Wink teológiájának hátterén, kézirat, 3.

⁸⁰ RAVASZ: prédikáció részlet, (1957), idézi: BÖLCSKEI: Akiket Isten Lelke vezérel, 56.

⁸¹ CSEPREGI: i.m., 4.

⁸² GIRARD: Látám a sátánt, 94.

⁸³ CSEPREGI: i. m., 4.

A *választás* az alapja annak a harmadik útnak,⁸⁴ melyet Wink speciálisan Jézusnak aposztrofál, amely elkerüli a passzív belenyugvás, de az erőszakos ellenállás csapdáját is. A Hegyi beszédben három olyan gesztust mutat be Jézus Krisztus, amelyik ebbe az irányba mutat. A másik arc odatartását, a felsőruha átengedését és a második mérföld vállalását. (Mt 5,38–42) Ezek olyan cselekvési modellek, melyekben a hívő ember átveheti a kezdeményezést, meglepheti, kibillentheti szerepéből a rutinos erőszakoskodót és visszaverheti a támadást anélkül, hogy megszegyenítené ellenfelét, miközben nem órá mér csapást, hanem magára az erőszakra.

Nagypéntek szoteriológiai jelentősége azonban túlmutat az erőszak problematikáján. Ha Jézus Krisztus nem volt más, mint a *leg-erőszak-érzékenyebb szenzor*, aki érzékelte és érzékelhetővé tette maga körül az erőszak kétségbeejtő valóságát, ha csupán a strukturális erőszak *vesztése* volt, ha egyszerűen csak *áldozatává* vált az őt körülvevő gonosz, erőszakos emberek kirekesztő hajlamainak, akkor csupán *hósi halottja* lehetne a nagybetűs jóságnak. Az ő küldetése azonban megváltásunk elvégzése volt, amit nem Tertullianus és Anzelmus teológiájából⁸⁵ ismertünk meg elsősorban. A Szentírás teljessége úgy mutat Jézus Krisztusra, mint egyetlen Közbenjáróra, aki eleget tett értünk⁸⁶ egy igazságos Isten előtt és megbékéltetett minket Vele, hogy irgalmát is hozzáférhetővé tegye számunkra. Egyszerre van jelen nagypéntek eseményeiben az emberi erőszak brutalitása és érvényesül Isten kegyelmes cselekvése. Nagypéntek kétarcúságát szépen fogalmazza meg az ószövetségi József, Jézus Krisztus előképe, már az Ószövetségben: „Ti rosszat terveztetek ellenem, de Isten terve jóra fordította azt...” (1.Móz 50,20a).

Ilyen értelemben Jézus Krisztus nem pacifista, mert nem vezérelvekhez igazodott, hanem az Atya akaratához. De klasszikus áldozatnak sem tekinthetjük Őt, hiszen nem sodródott tehetetlenül végső sorsa felé. A töviskoronás Jézus az utolsó pillanatokban is korrigálta Pilátust, amikor az hatalmával kérkedett: „Semmi hatalmad nem volna rajtam, ha felülről nem adatott volna neked” (Jn 19,11). Hatalom dolga volt kereszthalála is, - jézusi értelemben. „Azért szeret engem az Atya, mert én odaadom az életemet, hogy aztán újra visszavegyem. Senki sem veheti el tőlem: én magamtól adom oda. Hatalmam van arra, hogy odaadjam, hatalmam van arra is, hogy ismét visszavegyem...” (Jn 10,17–18). Jézus Krisztus a bukásnak, a „tehetetlenségnek” új minőségét mutatta be földi életének utolsó állomásán. A szabadságnak azt a fokát, amikor a veszteség választható.

Jézus egész működése, beleértve kereszthalálát is, az erőszakmentesség jegyében zajlott, amelynek foglalatja a szeretet kettős nagy parancsolata volt (Mt 22,37–40). Ennek a parancsnak volt ugyan előzménye az Ószövetségben és az intertestamentális zsidó hagyományban is, Jézus azonban kiemelte azt a többi parancsolat közül, sőt az összes többi summázatának tekintette. Isten és a felebarát szeretetét összekapcsolta, ahogyan saját életében is elválaszthatatlan volt ez a kettő. Ő terjesztette ki a felebarát szeretetét mindenkire; idegenekre, sőt az ellenségre is. „Azért kell az ellenséget szeretni, mert ez különbözteti meg az ő tanítványait azoktól, akik nem a jézusi etika szerint élnek; a bűnösöktől, vámszedőktől és pogányoktól. Másodszor azért, mert így lesznek Isten gyermekei, amely cím akkoriban a királyokat, bölcseket illette meg. Harmadszor, mert így hasonlítanak arra a mennyei Atyára, aki ajándékait, például a napfényt és esőt, nagyvonalúan a hálátlanokra és vétkezőkre is

⁸⁴ WINK: Jesus and Nonviolence, 117–126.

⁸⁵ FEKETE: A Heidelbergi Káté magyarázata, 74–78.

⁸⁶ VICTOR: Az elégtétel gondolata, 6.

kiárasztja. Végül, negyedszer: mert így válnak Isten követőivé, olyan tökéletesekké és irgalmasokká, mint amilyen Ő maga.⁸⁷ „A Jézus-mozgalomban az agresszió feldolgozásának egyik figyelemre méltó formája az agresszió visszafordítása az agresszorra, de nem agresszív aktusként, hanem morális szemrehányásként, és ki nem mondott fellebbezésként az agresszió elhagyása érdekében. [...] Ez a bensőségessé tett, „befelé” fordított, meg nem valósított agresszió tulajdonképpen megtérésre való felhívást jelent, és a normát kielező imperatívuszt eredményezi.”⁸⁸

A fentebb vázolt irénikus Jézus-kép olyan erős, hogy szinte észrevétlenek maradnak és csak igen kevésbé hatnak azok az evangéliumi tudósítások, amelyek Jézus haragjáról is hírt adnak. A legmarkánsabb történet, a mind a négy evangélium által feljegyzett templomtisztítás. (Mt 21,12–13; Mk 11,12–19; Lk 19,45–46; Jn 2,13–21). Jézus verbális és fizikai agressziót is alkalmaz, amikor az Atya háza iránti „félő szeretet” okán kiűzi a templom területéről azokat, akik azt üzleti tevékenységük színterének tekintetik, még akkor is, ha ezt az áldozati állapotok adás-vétele kapcsán teszik. Vannak azonban más történetek is, ahol Jézus viselkedésében, szavaiban felfedezhetjük az indulatot. Ilyen például a fügefa megátkozásának története (Mt 21,18–20), vagy a tanítványok értetlensége miatti feljajdulás: „Ő hitetlen nemzetség, meddig vagyok még veletek, meddig szenvedlek még titeket?” (Mk 9,19). De indulat érzik ki szavaiból a sorvadt kezű ember szombatnapi meggyógyításánál (Mk 3,1–6), vagy amikor a tanítványok megpróbálják elküldeni azokat a gyermekeket, akiket ő szeretne megáldani (Mk 10,13–16).

Az ószövetségi istenképnél tapasztalt ambivalencia tehát Jézus személyével kapcsolatban is előttünk áll. Kísérletet tehetnénk e feszültség feloldására, vagy a kétféle bibliai istenarc teológiai szintézisére, de ez nem adna választ arra a lényeges kérdésre, hogy mit kezdjen a keresztyén ember a haragjával és a benne felgyülemlett agresszív késztetésekkel. A következőkben a keresztyénség történetének néhány mozzanatát megragadva kerestem választ erre a kérdésre. Vizsgálva, hogy Krisztus egyháza az áldozattá vagy agresszorral válás esélyei között hogyan kereste az élhetőt, miközben megpróbálta nem szem elől téveszteni az ideálisat.

1.8. Exkurzus: René Girard mimézis elmélete bibliai nézőpontból

René Girard (1923–2015) történész, esztéta, kultúr-antropológus, és filozófus híres modellje a mimetikus vágyról és a bűnbakképzésről érinti a társadalomtudományok, a marketing és a teológia különböző területeit is.

Girard szerint az erőszak forrása az emberre alapvetően jellemző mimetikus vágy (*mimetic desire*). Ezt a vágyat a felebarát aktivizálja bennünk azáltal, hogy birtokol olyan dolgokat, tulajdonságokat, lehetőségeket, amikkel mi nem rendelkezünk. Ez nem csak személyközi kapcsolatokban valósul meg, csoportok, társadalmak, népek is hasonlóan keverednek a véget nem érő rivalizálás kényszerpályájára. A versengés egy idő után elviselhetetlené válik, kaotikus állapotokat teremt, s akkor megindul a bűnbakképzés mechanizmusa. Az erre a célra kiválasztott személy kollektív erőszak áldozata lesz, akinek feláldozása időlegesen megszünteti a feszültséget, katarzist hoz. Egy bizonyos idő elteltével egyfajta közösségi amnézia ad lehetőséget arra, hogy az áldozatot istenként, szent ösként,

⁸⁷ BOLYKI: Újszövetségi etika, 33.

⁸⁸ THEISSEN: Soziologie der Jesusbewegung, 103–104.

vagy nemzeti hősként tiszteljük a következő generációk, mivel végső soron neki volt köszönhető a nyugalom helyreállása. A mítoszok számos ilyen alapító gyilkosságról tudnak és mesélnek.⁸⁹

Girard párhuzamot von a mítoszok nyelvén megfogalmazott és a Biblia lapjain megjelenő mimetikus erőszak között. Az ószövetségi próféták, Keresztelő János, István vértanú, a Jézust megtagadó Péter, de Pilátus és maga Jézus Krisztus is tipikus áldozatai a mimézis sodró erejének. Kereszthalálának azonban – Girard szerint – *semmi* köze a bűnök bocsánatához. Istennek nincs szüksége elégtételre, áldozatra, vérre ahhoz, hogy megbocsásson – megbocsát, mert megbocsátó. Az a gondolat, hogy Jézus magára vette volna az emberiség bűneit, és helyettünk bűnhődött, tipikus bűnbak-állítás. A passió ilyen értelmezése és későbbi tanítók üdvtana az egyház egyik bűne. Girard felfogásában *a bűn* született hajlamunk a mimetikus erőszakra. A *Sátán*, mint Vádló a bűnbak-állítás megtestesítője, aki bűnösnek mond(at)ja az ártatlan áldozatokat. *Krisztus* a bűnbak-mechanizmus leleplezője, a *Szentlélek* pedig, mint „másik pártfogó” minden ártatlan áldozat Ügyvédje. A Krisztusban *hívó* szembesül mimetikus gyökerű erőszakos hajlamaival, magáévá teszi az erőszakmentes és érdek nélküli istenképet, hogy *azt* utánozza: ez Krisztus követése. *Az üdvtörténet* tulajdonképpen az erőszak áldozatainak rehabilitációja. A kereszténység tehát minden vallással szemben az igazi, eredeti problémára, a mimetikus erőszakra, a bűnbakképzésre ad megoldást.⁹⁰ Istenképét is ebből az aspektusból látja, s noha bizonyos részletek kitarva maradnak előtte, mégis biblikus vonásokkal festi meg.

„A keresztyénség Istene nem az archaikus vallások erőszakos Istene, hanem egy nem erőszakos Isten, aki maga hajlandó áldozattá válni azért, hogy megszabadítson minket az erőszaktól. [...] Az áldozat ártatlanságának manifesztációja zavarba hoz minket, mivel szükségképpen egybeesik saját bűnösségünk felfedezésével.”⁹¹

A mimetikus vágy azonban nem mondható önmagában rossznak. Egyszerűen csak az a természete, hogy a „szomszédtól” kell azt kölcsönvennünk. Ilyen értelemben, a Freud-i pszichológia magyarázatával ellentétben, nem tudattalan *drive*-ről van szó.⁹² Ugyanez a vágy munkál bennünk, amikor példaképet választunk. Tulajdonképpen a példakép vágyait, szándékait tesszük a magunkévá. „Az egyetlen kultúra, amely valóban a sajátunk, nem az, amelybe beleszülettünk, hanem az, amelynek mintaképeit utánozni kezdjük abban az életkorban, amelyben mimetikus asszimilációs képességünk a legnagyobb. [...] A mimetikus vágy kiemel minket az állatvilágból. Ez a vágy a forrása annak, ami a legjobb bennünk, és annak is, ami a legrosszabb; annak, aminek folytán az állatoknál is alacsonyabbra süllyedünk, s annak, ami föléjük emel bennünket.”⁹³

Girard elméletét bizonyos keresztyén körökben „eretnekségnek” tartják, amely olyan emberek pszichológiai igényét elégíti ki, akik Isten igazságosságával nem, csak szeretetével tudnak mit kezdeni, jogos büntetését erőszaknak tartják, és képtelenek összeegyeztetni az

⁸⁹ GIRARD: A bűnbak, 12–14.

⁹⁰ SZALAI: Jézus a bűnbak? – a girardizmus. Apológia Kutatóközpont, http://site-44438.mozfiles.com/files/44438/Jezus_a_bunbak_A_girardizmus.pdf?1493887234. Utolsó letöltés: 2019. május 30.

⁹¹ GIRARD: Les origines de la culture. Entretiens avec Pierpaolo Antonello et Joao Cesar de Castro Rocha, Paris, Librairie Artheme Fayard/Pluriel, 2010, 122. Idézi: KISS: Bűnbak és mimézis. in: BALOGH–VALASTYÁN: Az áldozat reprezentációi, 63.

⁹² JONES: Blood that cries out from the earth, 146.

⁹³ GIRARD: Látám a sátánt, 31.

ószövetség és az újszövetség istenképét. Pártolói azonban nagy érdemének tartják, hogy az emberi erőszak gyökereiről lehántotta a kulturális fedőrétegeket, hogy az emberi indítékról elemelte a büntető isteni szankciót, kimutatva, hogy az utóbbi inkább istenre vetített humán projekció, mint egy bosszúálló istenről szóló kijelentés.⁹⁴

1.9. Az erőszak értelmezésének változásai a keresztyénség történetében

Az első keresztyén gyülekezetek életéről hírt adó Apostolok Cselekedetei és a páli levelek az erőszak megoldását Jézus Krisztus feltámadásában és a Lélek jelenlétében találták. István mártírhalálában megismétlődik a jézusi modell, az erőszakra adott válasz; egyrészt az igazság melletti bátor kiállás, másrészt az önmaga megmentéséről való lemondás. István úgy hal meg, ahogyan élt. A Szentháromság Isten erőterében, valóságos jelenlétében. Ugyanez az isteni dinamizmus munkálkodik a hívők megszentelődésében (Gal 5,19–24) és egymás közötti interakcióiban is. Az Feltámadott és Szentlelke által híveiben élő Úr végzi azt a csodát, ami minden emberjogi mozgalmat megelőzően meghirdeti a lehetőségét egy olyan közösségnek, melyből kiiktatódik az erőszak, mert „nincs zsidó, sem görög, nincs szolga, sem szabad, nincs férfi, sem nő, mert ti mindnyájan egyek vagytok Krisztus Jézusban” (Gal 3,28).

A gyülekezetek hétköznapijai természetesen nem zajlanak földöntúli nyugalomban, sőt telve vannak konfliktushelyzetekkel. A missziói munka szinte természetes velejárója, hogy zsidók és pogányok részéről is ellenállásba ütköznek, ami gyakran fizikai agresszióban is megmutatkozik. A gyülekezeteken belül is feszültség támad olykor különböző csoportok (ApCsel 6,1; 1Kor 1, 11–12), személyek (Evódia és Syntükhé – Fil 4,2; Pál és Barnabás – ApCsel 15,39) között, vagy hitelvi vitákban kerülnek egymással szembe a korabeli egyház tagjai. (Péter és Pál vitája a pogány misszió kapcsán – ApCsel 15) Sőt, az is előfordul, hogy a gyülekezet tisztaságának megőrzése érdekében határolódnak el olyan keresztyénektől, akik valamilyen bűnben elbuktak (1Kor 5). Az esetek nagy részében az apostoli tekintély, a szeretetteljes intés, vagy kérés, mediálás (Filemon és Onézimus) hatékony eszköznek bizonyul. „Semmit ne tegyetek önzésből, se hiú dicsőségvágyból, hanem alázattal különbnek tartásotok egymást magatoknál” (Fil 2,3). Szeretet és rend együtt védik és formálják az anyaszentegyházat.

A gyülekezeten kívüli világhoz való viszonyukat illetően, a keresztyének az első századok véres üldözései ellenére sem viseltettek gyűlölettel feljebbvalóik iránt, noha zaklatásuk egyre szervezettebb és egyre bürokratikusabb lett. Az erőszakra adott válaszuk a lojalitás és normakövetés maradt. „Mi mindenkor imádkozunk a császárokért. Kérjük Istent, hogy adjon nekik hosszú életet, zavartalan uralkodást, biztos otthont, erős hadsereget, hű senatust, derék alattvalókat, békés, nyugodt világot, és mindent, amiért egy alattvaló vagy egy császár csak imádkozhat. [...] Tudjuk, hogy a rettenetes erőt, amely az egész világot fenyegeti, az idők iszonyatos szenvedéseket hozó végzetét csak a Római Birodalom léte késlelteti. Amikor elhalasztásáért imádkozunk, Róma fennmaradását segítjük elő. Merészkedem kijelenteni, hogy a császár inkább a miénk, semmint a tiétek, mert a mi Istenünk választotta és jelölte ki őt.” – írja Tertullianus.⁹⁵ Az úgynevezett Diognetoszhoz írt

⁹⁴ BELUSEK: Violence and Vengeance, Mimesis and Murder, Conflict and Cross: A critical-Constructive Engagement with René Girard https://www.academia.edu/35136232/Violence_and_Vengeance_Mimesis_and_Murder_Conflict_and_Cross_A_Critical-Constructive_Engagement_with_Rene_Girard. Utolsó letöltés: 2019. június 8.

⁹⁵ JOHNSON: A keresztyénség története, 95.

levél is hasonló képet fest az első keresztyénekről. „Szeretnek mindenkit, és mindenki üldözi őket. Megaláztattak, de megdicsőíti őket a megaláztatás. Gonoszul bánnak velük, s ők áldást mondanak. Bántalmakat szenvednek, és tisztelességgel viszonzják a bántalmakat.”⁹⁶ Ulrich Luz szerint azonban az első keresztyének között is jelen van egyfajta „látens agresszió”. Jól kitapinthatóan áthallatszik a Jelenések könyve bizonyos fejezeteiben (Jel. 6.; 16.; 19.), az ellenség legyőzetésének reménységében, a világtól való szigorú elhatárolódásban, s abban is, ahogyan Jézus kereszthalálát saját szenvedésük prototípusaként értelmezték. A szenvedések okozta frusztráció csak abban a gondolatban volt számukra feloldható, hogy ahogyan részük volt a Krisztus szenvedéseiben, úgy részük lesz Krisztus dicsőségében is. Sőt, azért sincs szükség erőszakra, bosszúra vagy ellenállásra, mert aki nincs a Krisztusban, az önmagát zárta ki az üdvösségből, ami egyenlő a kárhózzal.⁹⁷

A harmadik századra a birodalom felismerte, hogy a keresztyénség inkább kívánatos szövetséges, mint ellenség. „A keresztyénség sok tekintetben a birodalom tükörképe lett. Univerzális volt, ökumenikus, rendezett, soknemzetiségű, jogi értelemben is mindinkább szervezett, amit egy írástudó, hivatásos osztály irányított. [...] A egyház lassan a birodalom doppelgänger-e lett, támadásaival az állam önmagát gyengítette. [...] A judaizmussal ellentétben nem voltak a birodalom biztonságával összeegyeztethetetlen nemzeti törekvései, - éppen ellenkezőleg: ideológiája remekül egyezett az egyetemes állam céljaival és szükségleteivel.”⁹⁸ Elérkezett a pillanat, amikor a felismert lehetőséget Constantinus császár törvényben is megerősített egészen új irányt adva ezzel a világ keresztyénségének. Az egyház vezetőinek adott kiváltságok, magas társadalmi státuszba kerülésük létrehozta a klasszikus klérust, megkülönböztetve őket az egyszerű egyháztagoktól. A kölcsönösség jegyében mindennaposá vált ugyanakkor az is, hogy világi érdekcsoportok juttatták egyházi kulcspozíciókba jelöltjeiket. Az állam és egyház összefogóása létrehozta az ortodox katolicizmust, amely hűséges támasza lett egy hanyatló birodalom stabilizációs törekvéseinek.

A constantinusi fordulatban, később a Theodosius és Justinianus császár rendeleteiben, melyek uralkodó birodalmi vallássá tették a keresztyénséget, beteljesedni látszottak a páli levelekben foglalt ígéretek: akik Krisztussal szenvedtek, vele együtt fognak uralkodni is. „A politikai fordulatot a vértanúságból, az ezeréves birodalomba való átmenetként értelmezték. [...] A keresztyén császárok apostoli fejedelmekként tekintettek magukra, vallási megbízatásukat pedig a pogány népek leigázásával és megtérítésével töltötték be. [...] Az egyetemes keresztyén monarchia politikai ideológiája a Dániel 7. birodalomképének a keresztyén világuralomra való alkalmazásában gyökerezik. E szerint az olvasat szerint a Római Birodalom keresztyénné válásával megkezdődött a Krisztus ezeréves uralma. [...] Ez a keresztyén messianizmus határozta meg a keresztyén világot és a missziót.”⁹⁹ A triumfáló egyház innentől kezdve bátran nyúlt az erőszak eszközeihez, vagy igényelte a világi hatalom fegyveres segítségét.

Mindenekelőtt az eretnekek üldözésében. A 390-es években Philastrius, Brescia püspöke, aki egész életét az eretnekségekkel kapcsolatos információk gyűjtésének szentelte,

⁹⁶ JOHNSON: i.m., 102.

⁹⁷ LUZ: Theologische Aufsätze, 29–48.

⁹⁸ JOHNSON: i.m., 103.

⁹⁹ MOLTMANN: A végén – új kezdet, 23–24.

150 virágzó szektáról tudott.¹⁰⁰ Az eretnekekre vonatkozó jog végső soron annak a pogány római jognak a paradox átvétele volt, melyet korábban a császárkultuszt megtagadó keresztyénekkal szemben alkalmaztak. Az eretnenség főbenjáró vétségnek számított, ezért kivégzésüket még Aquinói Tamás is közösségvédő intézkedésnek tekintette: „Ha az eretnek továbbra is megmakacsolná magát, áttérése fölötti aggodalmában az egyház a mások üdvössége érdekében ki kell közösítse őt, a világi bíróságra hagyva a végleges, halál általi eltávolítását ebből a világból.”¹⁰¹ A keresztyén eretnekjog csak a 16. században került válságba, Szervét Mihály kivégzése (1553.október 27.) után. Az ellene folytatott perben Szervét hangsúlyozta, hogy az augustinusi politikai gondolkodásmód, amely az eretnekek halálbüntetéséhez a világi kardot hívja segítségül, olyan új találmány, amit „az apostolok, és a régi egyházbeli tanítványok nem ismertek.” Ezt az érvelést képviselte a Bazelben élő savoyai Sebastian Castello¹⁰² is, akinek nevezetes mondata bekerült a tolerancia történetébe: „Egy embert megölni nem azt jelenti, hogy megvédtünk egy tanítást, hanem azt, hogy megöltünk egy embert.”¹⁰³ A Rómaiakhoz írott levél 13. része alapján az egyház vallotta, hogy az erőszak nem jó, de legitim és olykor elkerülhetetlen eszköz a felsőbbség kezében a külső rend fenntartására, az egyház belső egységének megóvására, és a külső ellenséggel vívott harcban.¹⁰⁴ A reformatori teológia is vallotta ezt, sőt még a tanítás tisztaságának őrzéséhez is kardot rendelt, ha arra volt szükség, hiszen „bármilyen tévtanítás súlyos szociális következményekkel járt, és az együttélés rendjét borította fel.”¹⁰⁵ Ez nem a reformátorok speciális tanítása volt, hanem általános felfogás a korai újkorban, amit Kálvin is osztott.¹⁰⁶

Az egyház történelmében találkozunk a „missziós jog” konstrukciójával is, amely a középkorban a hit követéinek azt a jogát jelentette, hogy az úgynevezett pogány missziós területeken, ha kell, fegyverek támogatásával is hirdethessék az evangéliumot. Kölcsönösségről persze szó sem lehetett, így ebből a jogból a világ evangelizálásához és meghódításához vezető egyirányú utca lett. 1243-ban IV. Ince pápa a keresztes háború ideológiájaként hivatkozott a „csalárd” iszlám szellemi sötétségére. „Azokat nem lehet

¹⁰⁰ JOHNSON: i.m., 118.

¹⁰¹ MCGRATH: Kálvin, 129.

¹⁰² MACCULLOCH: A reformáció története, 380.

¹⁰³ DELGADO: Tűz és vas nélkül, 13.

¹⁰⁴ KÁLVIN: A Szentháromság igaz hitének védelme a spanyol Servet Mihály borzasztó tévedéseivel szemben, A Servet-Pör C) Gyűjtemény B) Rész, Pápa, 1909. A Főiskolai Könyvnyomda Betűivel. http://leporollak.hu/egyhtori/kalvin/irasok/KAL_SZT3.HTM Utolsó letöltés: 2019.05.31.

„A fejedelmek ugyanis nem képesek arra, hogy rendeleteikkel az emberek szívébe hatoljanak, s velük engedelmisség folytán az üdvösség tanait elfogadtassák, hanem igenis az a hivatásuk, hogy Isten szent nevét és vallását ne engedjék tisztátalan és rakoncátlan nyelvektől meghurcolni.[...] Krisztus szelídségét nem kell eltúlozni. Krisztus nyájas és szelíd, hogy a gyengéket erősítse, de nem az, hogy a megrögzötteket még jobban megkeményítse. [...] Kegyetlen az a kegyelmesség, bármennyire dicsérik is, - mely a nyáját nem sajnálja, csak hogy a farkasokat kímélje. Gonosz tévtanok mérgével megölik a lelkeket, s a hivatott hatóság ne bántsa testüket? Krisztus egész testét megtépik, s egy embernek rothadt teste szabadon áraszsa a bűzt? [...] midőn a hatóságokra a vallás védelmét rábizzuk, nem akarjuk mindjárt a kardjaikat is élesíteni, hogy bármilyen tévtant rögtön vérrel toroljanak meg. Három fokozata van ugyanis a tévedéseknek: némelyeknek megbocsátunk, másoknak elég némi fenyték, csak a határozott istentelenséget sújtjuk halállal.”

¹⁰⁵ FAZAKAS: „A boszorkányfattyak vízbe fojtassanak?...”, 29.

¹⁰⁶ DIENES: A Servet-ügy, in: A Tiszánineni Református Egyházkerület honlapja <http://www.tirek.hu/srl/cikk/1206/> Utolsó letöltés: 2019. június 1.

ugyanolyan módon megítélni, mint minket, mivel tévedés foglyai, mi viszont az igazság útján járunk, ami számunkra a hit bizonyosságaként garantált.”¹⁰⁷ Sajnálatos, hogy az igazság birtokában levő keresztyénséget ez az igazság nem tartotta vissza attól a rettenettől, amit a Szentföld „rekrisztianizálásáért” véghezvitt. „A Szentváros lakosságát kíméletlenül kardélre hányták, egy álló héten át mészárolták a muzulmánokat. Csak az al-Akszá-mecsetben több mint hetvenezer embert gyilkoltak le. [...] A zsidók a zsinagógájukba gyűltek össze, a frandzsok ott égették meg őket elevenen. Szétdúlták mind a szentek emlékműveit, és Ábrahám sírját is, az örök békesség fényeskedjék neki!”¹⁰⁸ A helyi lakosok félelemmel teljes megvetést éreztek a keresztyén hitharcosok iránt, s ez érthető is, hiszen az arab nép akkortájt magasan fölöttük állt kulturális tekintetben, de alattuk harciasság dolgában.¹⁰⁹

A XVI. századi humanista Juan Ginés de Sapúlveda (1490–1573) is azon igyekezett, hogy az indiánok hitetlenségével és bálványimádásával igazolja a spanyolok katonai leigázó hadműveleteit. De a jezsuiták egyik folyóirata a *La Civiltá Cattolica* még 1948-ban is azt képviselte, hogy a vallásszabadság csak az „igaz” vallást, tudniillik a katolikus hitet illeti meg.¹¹⁰ Tény, hogy a keresztyén misszió – felekezettől függetlenül, – az Európán és Észak-Amerikán kívüli területeken még a XIX. században is összekapcsolódott az erőszakkal. A lelkekben is a felismerhetetlenségig összegabalyodott a missziói hevület és a hatalomvágy, s a köztük levő határt már csak abban a „lélekben,” lelkeségben lehetett felismerni, amely a tudatos tervezésnél sokkal intenzívebben a tudattalanból befolyásolta a motivációkat.¹¹¹

Az áldozat szerepéből az agresszor pozíciójába kerülő egyház a constantinusi fordulattól kezdve egészen az európai keresztyén birodalmak széthullásáig a hatalom és nem ritkán az erőszak részesévé vált, bár a hódító és hatalomvágyból folytatott háborúkat mindig kárhóztatta. Nem véletlen, hogy gyakran teológusok foglaltak állást háborúk dolgában. Augustinus szerint még az igazságos háború kockázata is, melynek ismérvei a törvényes tekintély, igazságos ok, helyes szándék, – csak abban az esetben vállalható, ha az ellenfelet

¹⁰⁷ DELGADO: i. m., 12.

¹⁰⁸ MAALOUF: A keresztes háborúk arab szemmel, 95.

¹⁰⁹ MAALOUF: i.m., 226-227.

Részlet egy szír orvos beszámolójából, akit gyógyítani hívtak a frandzs táborba: „Elém vezettek egy lovagot, akinek gennyes duzzanat volt a lábán és egy asszonyt, akinek emésztési zavarai voltak. A lovag lábára borogatást tettem. A daganat kifakadt, és javulni kezdett. Az asszonymnak diétát írtam föl, hogy felfrissítsem a vérkeringését. De akkor megjelent egy frandzs orvos és így szólt: „Ez az ember nem ért a gyógyításhoz.” Aztán a lovaghoz fordult és megkérdezte: „Mit szeretnél: élni egy lábbal, vagy pedig meghalni kettővel?” A páciens azt felelte, jobb szeretne élni egy lábbal, mire az orvos kiadta a parancsot: „Vezessetek ide egy erős lovagot egy jó élesre fent bárdal!” Hamarosan megjelent a lovag és hozták a bárdot is. A frandzs orvos akkor egy farönkre helyezte a beteg lábát és azt mondta az újonnan jött lovagnak: Sújtsál ide jó erősen a bárdal, hogy azonnal lemessed!” A férfi a szemem láttára egy csapással kettévágta a lábat, de mivel még nem vált el teljesen a testtől, odacsapott másodszor is. A velő kifröccsent a csontból, és a sebesült abban a pillanatban meghalt. Ami pedig az asszonyt illeti, a frandzs orvos őt is megvizsgálta, majd megállapította: „Ennek a nőnek a démon bújt a fejébe, aki szerelmes belé. Vágjátok le a haját!” Akkor az asszonymnak enni adtak a megszokott, fűszeres, fokhagymás, és mustáros ételükből. A görcsök még erősebben jelentkeztek. „Mert a gonosz szellem átment a fejébe.” jelentette ki az orvos. Ezzel megragadott egy borotvát s a fejét kereszt alakban behasította, úgy hogy a koponyacsont kilátszott. A sebet bedörzsölte sóval. Az asszony azonnal meghalt. Akkor megkérdeztem: „Nincs már szükség itt rám többé?” Azt felelték, nincs. Hazatértem hát, de e rövid idő alatt is sok új dolgot tudtam meg a frandzsok orvostudományáról.”

¹¹⁰ DELGADO: uo.

¹¹¹ TOURNIER: *Aggression*, 143.

semmilyen más eszközzel nem lehet visszatartani a további bűnöktől, és gaztettektől. A XVI. századi salamancai teológusok és jogászok az igazságos háború további ismérveiként fogalmazták meg, hogy a háborús akciónak arányosnak kell lennie, és a helyzet javulását kell ígérnie; de így is végső esetnek kell tekinteni („ultima ratio”), melyben a legyőzötteknek is vannak jogaik. Ez az utóbbi elv – amely a keresztyénség talaján jött létre – vezetett a Genfi Konvencióhoz.¹¹² De a hatalom struktúráiba ágyazódott egyházban az erőszakmentesség mindig a kevesek útja maradt, leginkább a szerzetesi, vagy az egyház lelki megújítását szorgalmazó csoportok hit- és életgyakorlatának részeként.

A felvilágosodás, a humanizmus, a folyamatos állam- és jogfejlődés, állam és egyház szétválasztása elősegítette, hogy a keresztyénség legyőzze az erőszak bizonyos formáit és önreflektív módon legyen jelen a különböző társadalmakban, az erőszakra adott válaszait pedig esetről-esetre mérlegelje. Annak eldöntése, hogy egy súlyos és zűrzavaros történelmi helyzetben az erőszak vagy az erőszakmentesség útja-e az igaz, indokolt és vállalható, igen nehéz és felelősségteljes feladat. Az ilyen drámai helyzetek összetettségét jelzi, hogy még utólagos megítélésük is bonyolult és ellentmondásos. Jó példa erre Dietrich Bonhoeffer náci Németországgal szemben tanúsított aktív ellenálló magatartása, vagy a kortárs XII. Piusz pápa¹¹³ passzív ellenállása, amely mind máig vitatott a keresztyén egyházon belül és kívül egyaránt.

„Minden korszak és minden kultúra számára feladat, hogy felismerje, mely tényezők hatására és milyen összefüggésben kerül kapcsolatba egymással az erőszak és a vallás. A leggyakoribb jelenség mind a mai napig, hogy a vallásokat gazdasági és politikai célok elérését szolgáló eszközként használják, s ha a vallások engednek a politikai instrumentalizálásnak, nyomban megnyitják magukat a fizikai és szellemi erőszaknak.”¹¹⁴

A hatalom vonzásával, előnyeivel időről időre szembesül az egyház. Annak csapdájától azonban csak az mentheti meg, ha Urára néz, akinek „adatott minden hatalom mennyen és földön” (Mt 28,18). Aki ezt a hatalmat sohasem ellenünk, mindig értünk használta, és aki le is tudott mondani arról. Ő mutatta meg, hogy „a jó hatalom olyan, amely másoknak is hatalmat ad, ami „felhatalmaz”, és képessé tesz a szeretetre. A jó hatalom olyan hatalom, amely magát megosztva másokat is erőssé tesz. Megszabadítja az erőtlent a félelemtől és a hatalmast a magánytól.”¹¹⁵ Jézus Krisztus abban „hatalmas”, ahogyan elutasítja az erőszak kölcsönösségét, és a sérülés, a seb befogadásával gyógyítja az emberi sérüléseket, sebeket. Az ő általa prezentált istenkép már nem a szakrális hatalmat gyakorló földi uralkodók meghosszabbítása és kivetítése többé.

¹¹² DELGADO: i. m., 12.

¹¹³ COLUMBE: Krisztus helytartói, 440–441.

A pápa boldoggá avatásának vitája kapcsán került előtérbe és feszül egymásnak a 2. világháború ideje alatt végzett szolgálatának kétféle megítélése. Az egyik csoport megbotránkoztatónak tartja, hogy noha a zsidók elhurcolásáról és meggyilkolásáról naprakész információi voltak, mégsem emelte fel szavát az atrocitások ellen, és kevés számú nyilvános beszédét is csak általánosságok jellemezték. A másik oldal éppen a miatt tartja őt jó politikusnak és taktikusnak, mert nem adott okot Hitlernek arra, hogy megnyilvánulásait a katolikusokon torolja meg. Látszólagos passzivitása csupán álca volt, mert a Vatikán, a római plébániák, rendházak, kolostorok több ezer zsidó ember megmenekülését szervezték. Columbe arról is ír, hogy a zsidók a Világ Igazai között emlegetik XII. Piuszt.

¹¹⁴ GÖRFÖL: Erőszak, emlékezet, értelem, 52.

¹¹⁵ SÖLLE: Isten hatalmáról, 47–48.

Az egyházat külső hatalmi pozícióiban gyakran belülről is megtámogatta az a világ két részre osztó gondolat, mely szerint „mi”, az egyház, a világosság oldalán harcolunk a sötétség ellen, Isten pedig, aki rá van utalva földi seregeire, természetesen a mi oldalunkon áll. Az ebből az ideológiából sarjadó praxis okozta, hogy „Isten nevének használata az azzal való visszaélés történetévé vált.”¹¹⁶

Amikor a Kr.e. 6. században a perzsa befolyás, a világosság és a sötétség nagy dualizmusa hatni kezdtek a zsidó kegyességben, akkor a zsidók Babilonban ellenálltak ennek a veszélynek, és Isten nevében a következőket jelentették ki: „Hadd tudják meg napkelettől napnyugatig, hogy nincs más rajtam kívül, én vagyok az Úr, nincs más! Én alkottam a világosságot, én teremtettem a sötétséget, én szerzek békességet, én teremtek bajt, én az Úr cselekszem mindezt” (Ézs.45,6–7). Ugyanakkor Jeruzsálemben ezt írta valaki: „Amikor lábbal tiporják egy ország foglyait, amikor az embert kiforgatják jogából a Felséggel szembeszállva, amikor megcsalják az embert perében, azt nem nézi el az Úr! Ha bekövetkezik, amit valaki megmond, nem az Úr parancsából van-e az? Nem a Felséges szavától függ-e a rossz is, meg a jó is?” (JSir 3,34–38) A Szentírás ellenáll a jót a Mi-hez a rosszat az Ők-höz társító életértelmezésnek és vallja, hogy Isten hatósugara alatt történik jó és rossz, kívül és belül, hívőkkel és nem hívőkkel egyaránt, Ő mindenhol mindenekkel szabadon rendelkezik.

A bibliai hit erejének jele, hogy képes volt jót és gonoszt mindig együtt gondolni, és ezért fel sem merült a kérdés, hogy ki az erősebb, isten vagy a gonosz. Istennek nincs ellensége, akit nekünk embereknek kellene legyőzni az Ő megbízása alapján, azon az egy ellenségen kívül, amit mi magunk hordozunk magunkban. Ezen pedig nem lehet úrrá lenni a harcok erőszak eszközeivel.¹¹⁷

Összegzés

A Szentírásnak van mondanivalója az agresszió jelenségéhez, mint az emberi természet teremtésben nyert adottságához, és bemutatja azt jót és rosszat munkáló erejében. A Bibliában megjelenik a világunkat jellemző hétköznapi erőszak és az arra adott lehetséges válaszok. Az elénk tárt erőszak-történetek mellett megtaláljuk benne a megbocsátás és a kiengesztelődés történeteit is.

Az agresszió bibliai megközelítése felveti Isten haragjának, kemény ítéleteinek kérdését, ami lehetőséget ad arra, hogy az emberi projekciótól az isteni kijelentés felé haladva ragadjuk meg a szövetséges Isten, és a megváltó Krisztus vonásait. A biblikumban fellelhető ambivalens istenkép, amely erőszakot és könyörületet egyaránt Isten sajátjának tekint, összességében egy „féltőn szerető” Isten portréja, aki haragjában és irgalmában is a közte és övéi közti *kapcsolatért* harcol.

A földön vándorló zarándok gyülekezet hordozza a végső nagy sabbat ígérését, egy „új ég és új föld” látomását, „amelyben igazság lakozik” (2Pét 3,13,) és a próféciát, amelyben „farkas és bárány”(Ézs 11,6) zavartalan közösségben vannak együtt. Az út végső állomása az a „hely”, ahol nem vétkezünk többé indulatainktól elragadva, ahol az erőszaknak nincs helye. De addig is folytatódik az egyháztörténet gyakran ellentmondásokkal teljes eseményeinek sora, amelyben harmónia és intolerancia, szeretet és gyűlölet, lojalitás és lázadás, nyitottság és

¹¹⁶ ALBUS: Ground Zero, in: KÄSSMANN: Hit a terroron túl 32.

¹¹⁷ ZINK: Jézus istenképe, 144–145.

elutasítás együtt vannak jelen. Ám áldozatok és agresszorok története mégis az *egyed emberek döntései* mentén íródik.

A Szentírás a végső válaszok könyve, de a mindennapi konfliktus- és indulatkezelés kérdéseiben, főleg keresztyén közösségekben, több eligazításra lenne szükség. Ezért szükségesnek tartom, hogy lépjunk közelebb az ember személyes valóságához, és hívjuk segítségül azokat a tudományokat, amelyek a XIX-XX. század kutatásaiban kerestek választ az emberi agresszió mibenlétére.

„Az egymást követő nemzedékek egyre silányabbá válnak, és eljön az idő, amikor romlottságukban már csak az erőt kezdik tisztelni. A hatalom szabja majd meg, mi a helyes és az emberek semmire sem becsülik többé a jót. Végül pedig, amikor haragot sem váltanak már ki bennük mások helytelen tettei, és nem éreznek szégyent nyomorúságos sorsú társaik jelenlétében, Zeusz őket is lesöpri a föld színéről. Azonban addig is tenni kell valamit, ha mást nem, fel kell lázadni és elűzni az elnyomókat.”

(görög mítosz a vaskorból) ¹¹⁸

2. Az agresszió interdiszciplináris megközelítése

Az *agresszió* igen széles körben elterjedt és sokféle értelemben használt kifejezés, amely egyazon jelzővel illeti az *erőszakos tettek* elkövetőit, de azokat is, akik *beszédükben, viselkedésükben, indulataikban, vagy érzelmeikben* bizonyulnak agresszívnek. Agresszióval jelölik a *háborús erőszakot*, de a *politikai kényszert* is. A *fizikai és pszichikai* hadviselést, a *védekező agressziót* és a *brutalitást*. Az erősebb által kifejtett *nyomásgyakorlást, akaratának keresztülvitelét* a nálánál gyengébb félre úgy személyes vonatkozásban, mint társadalmi viszonylatokban. De az *agresszió* szót használjuk olykor pozitív dolgok véghezviteléért történő *határozott fellépésre*, vagy egyszerűen a *kezdeményezés* aktusára. Sőt, vannak, akik mindenféle *szellemi energiát* az agresszió kategóriájába sorolnak. Az agressziót megjelenési formái, okai és céljai tekintetében is igen sokféleképpen csoportosítják a kutatók. ¹¹⁹

2.1. Az agresszió definiálásának lehetőségei

Az agresszió jelenségét vizsgáló különböző tudományok igen szerteágazó tématerületeken eredmények elképesztő gazdagságát mutatták fel. Három ponton azonban összeérnek.

- Az agresszió elválaszthatatlanul hozzátartozik az emberhez, mind biológiai, mind személyes, mind társas valóságában.
- Az agressziót nem kezelik negatív/pozitív értéktartalommal. Olyan erőforrásnak tekintik, amely leginkább úgy jellemezhető, mint „a minden kezdet energiája”, ami nagy károkat is okozhat, de teljes hiánya az embert életképtelenné és kiszolgáltatottá teszi. E nélkül nem lehet sikeres a legtermészetesebbnek tűnő dolog sem. A születéshez is agresszióra van szükség. De ahhoz is, hogy belevágjunk egy feladat végrehajtásába. Ez az energia szükséges a célra tartáshoz, az első, és sokadik lépés

¹¹⁸ FROMM: A rombolás anatómiája, 14.

¹¹⁹ FROMM: Az emberi szív, 20-34.

Az erőszak, számomra legizgalmasabb kategorizálása. 1. Játékos agresszió, 2. Reaktív agresszió (célja a védelem, a félelem mozgatója), 3. Frustráció okozta agresszió (közeli rokona a féltékenység és irigység), 4. Bosszú (irracionális módon próbálja mágikusan meg nem történté tenni azt, ami a valóságban megtörtént, erőssége fordítottan arányos az egyén, vagy csoport erejével és kreativitásával), 5. A hit megrendülésével, csalódással járó erőszak (kétségbeesésből származó destruktivitás és cinizmus), 6. Kompenzációs erőszak (a tehetetlenség szülte pusztítás, ami segít, ha másképp nem, így fölébe kerekedni az életnek és hatékonyságot mutatni, rokona a szadizmus), 7. Vérszomj, (az élettől való megmámorosodás legarchaikusabb formája)

megtételéhez. Jogaink, vagy pozitív értékeink melletti kiálláshoz, önmagunk vagy családjunk védelméhez. Sőt, egy kapcsolat kezdeményezéséhez is mozgósítanunk kell ezeket a belső energiákat.

- Ez a hatalmas energiakészlet destruktív vagy proszociális módon nyilvánulhat meg attól függően, hogy az ember milyen morál által meghatározott motivációval, céllal és módszerrel alkalmazza azt.

A fent leírt erőforrásnak/ösztönnek a *viselkedés szintjén* való megjelenését is az agresszió szóval jelöljük, melynek etimológiája jól leírja a jelenség lényegi vonásait.

Az agresszió kifejezés latin eredetű, az „aggređior” („ad-gredi”) szóból származik, jelentése „odalépni”, „közelíteni.” Frommra hivatkozva említi Hárđi a „to agress” igét, melynek jelentése hasonlóan a latinhoz „előremenni, haladni” volt a régi angolban. Vagyis mentes minden negatív tartalomtól, leginkább a *kezdeményezést*, az *elszánt cselekvés* mozzanatát adja vissza.

Az agresszió jelentése a Magyar értelmező kéziszótár szerint (201:10) 1. „támadás, lerohanás, katonai erőszak; 2. erőszakosság, agresszív magatartás, támadó, káros, romboló vagy mérgező hatású, kihívó, sértő modor”.¹²⁰ Ez a meghatározás minden elemében úgy írja le az agressziót, hogy a mögöttes célra is rávilágít: a másik ember tudatos megkárosítására.

Kappéter egy másik szegmensét ragadja meg az agresszióknak, amikor olyan cselekvésként definiálja azt, melyet valakire rákényszerítenek, vagyis feltételezi egy passzív (el)szenvedő jelenlétét.¹²¹

Hárđi az agresszív ember belső világa felől láttatja az agresszió jelenségét, amikor így fogalmaz: „Agresszióról beszélünk támadó jellegű magatartás, ellenséges – legtöbbször feszültséggel járó – belső rezdületek, élmények jelentkezésekor, amelyek irányulhatnak a külvilágra, személyre, vagy befelé, az átélőre magára; lehetnek tudatosak, vagy tudattalanok, megmutatkozhatnak közvetlenül, vagy közvetve (pl. bosszúságot okozó ajándék küldése), akár átalakult formában is (például elfojtott agresszióból származó szorongásban, testi tünetekben).”¹²² Laplanche és Pontalis az agresszió egyik ritkán említett vonására, mégpedig „határ-talanságára”, egyfajta aránytévesztésre hívja fel a figyelmet, amikor ezt írja: „Nincs egyetlen olyan viselkedés, akár negatív, akár pozitív, szimbolikus, vagy bármilyen más hatékony magatartásforma, amely ne lehetne agresszív.”¹²³

A definíciók az agressziót általában *belső lényegének* megfogalmazásán túl, *céljai* (károkozás, erőforrások, szexuális partner megszerzése, megszegyenítés, megtörés, élet kioltása), *funkciói* (reaktív/proaktív) és *formái* (verbális, fizikai, pszichikai, közvetlen vagy instrumentális) mentén igyekeznek meghatározni, de közös nevezőjük mindenképpen a *szándékosság*. Lorenz szerint a szándékos agressziókn belül meg kell különböztetnünk az „önérvényesítő” és a destruktív erőszakot, ez utóbbi lehet öncélú, rosszindulatú, célorientált, vagy instrumentális.

Münnich Iván az agressziót olyan konfliktus *megoldási technikának* tartja, amely *szociálpszichológiai* térben zajlik és olyan *szándékos viselkedésformának*, amely a másik embernek, fizikai vagy lelki *ártalmat* kíván okozni. Ranschburg Jenő meghatározása pedig,

¹²⁰ JUHÁSZ–SZÓKE–O. NAGY–KOVALSZKY (szerk.): Magyar értelmezős kéziszótár, 10.

¹²¹ KAPPÉTER: A konstruktív agresszió és a jövő formálása, 33.

¹²² HÁRDI: Az agresszió világa, 29.

¹²³ LAPLANCHE–PONTALIS: A pszichoanalízis szótára, 38–40.

amely összegzi az eddigieket, egyszersmind alapértelmezett definíció a továbbiakra nézve; „*agresszió*nak nevezünk minden olyan szándékos cselekvést, amelynek indítéka, hogy – nyíltan, vagy szimbolikus formában – valakinek vagy valaminek kárt, sérelmet, vagy fájdalmat okozzon.”¹²⁴

Annak meghatározása azonban, hogy mit tekintünk agresszióknak, végső soron társadalmi konszenzuson alapul.¹²⁵

2.2. Agresszió a humánétológiában

Az etológia a fajspecifikus, öröklött viselkedésformák vizsgálatát tartja legfontosabb feladatának. Az agresszió ebben az értelemben olyan sajátos viselkedésmintázatok összességét jelöli, amelyben azonos fajhoz tartozó egyedek erőszakkal igyekeznek egymást bizonyos erőforrások közeléből eltávolítani. Az agresszió energiája az állatvilágban az életben maradás záloga, mert minden állatfaj szaporodási kapacitása felülmúlja az erőforrásokat.¹²⁶

Az emberi viselkedés és agresszió etológiai módszerekkel történő vizsgálata nagy körütekintést igényel, mivel az embernek csak igen korlátozottan állnak rendelkezésre öröklött magatartásformái. Mivel a személyiség kialakulásában a biológiai és veleszületett, tehát a méhen belüli fejlődés eredményeként létrejövő hatásokon túl a környezeti hatások is komoly szerepet játszanak, ezért az emberre nem tekinthetünk úgy, mint aki örökletes tulajdonságai által totálisan determinált. Az emberi agresszió alkalmazása, szublimálása, kanalizálása több tényező együtthatása mentén alakul, de ezeknek csak egyike, az *ösztön* mutat rokon vonást az állatokéval. Ebben az esetben az agresszív viselkedést az agyba épített mechanizmusok váltják ki, amikor a túlélést veszély fenyegeti. Ez az agresszió az élet védelmét szolgálja és biológiailag adaptív.¹²⁷ Az állati agresszió összehasonlító fiziológiája ahhoz a meglátáshoz vezetett, hogy az erőszakos viselkedést kiváltó ingerek elsősorban *külső hatások*; nincs olyan belső stimulus, amely arra ösztökélné az állatot, hogy – függetlenül a környezeti hatásoktól – mindenképpen harcoljon.

Konrad Lorenz koncepciója szerint *az agresszív-romboló energia* nemcsak állatok, de az ember esetében is *folyamatosan termelődik* és hosszú távon szinte lehetetlen azt ellenőrzés alatt tartani. Az egyre fokozódó belső feszültség keresi a külső provokáló tényezőt, de ennek híján a felgyülemlett energia *külső inger nélkül, spontán módon is* felszabadulhat.¹²⁸

Az emberi agresszió ösztön-eredetét igazolandó született meg a *katarzis elmélet*. Amennyiben az agresszió belső készlet, kisülése *katartikus* kell, hogy legyen. Érzelmi feszültségtől való megtisztulást, az agresszív gondolatok és cselekedetek csökkenését kell eredményeznie. Ahogyan például az éhség érzete jelentkezik, majd elmúlik a megelégtetés után.¹²⁹ A kutatások azonban nem igazolták ezt az elméletet. Sem a fizikai tevékenység, sem a sport, sem a szabadjára engedett erőszakos fantázia, sem a tényleges, vagy szóbeli agresszív cselekedetek nem csökkentik az agressziós tendenciát, sőt további támadó jellegű aktusra

¹²⁴ RANSHBURG: Az iskolai agresszió pszichológiai motívumai, 90.

¹²⁵ MÜNNICH: Tudósklub. 1998. februári adása, <http://ofi.hu/tudostar/agresszorol>

¹²⁶ CSÁNYI: Az emberi természet, 171.

¹²⁷ FROMM: A rombolás anatómiája, 149.

¹²⁸ LORENZ: Az agresszió, 50.

¹²⁹ ATKINSON–HILGARD: Pszichológia, 444.

buzdítanak. Ha rátámadhatunk arra, aki megbántott bennünket, jobban fogjuk érezni magunkat, átmenetileg csökken a feszültség, de ettől még nem leszünk vele kevésbé ellenségesek.¹³⁰

Más erők is hatnak ugyanis az emberre, agresszív megnyilvánulásai nem pusztán biológiai örökségéből fakadnak. Sőt. Erich Fromm megrázóan bizonyítja, hogy a rosszindulatú, támadó agresszió, azaz a brutalitás és pusztítási hajlam, csak az emberi fajra jellemző, a legtöbb emlősben nem fordul elő, nem a törzsfejlődés során alakult ki, biológiailag sem adaptív, alapjában véve céltalan, kiélése pedig örömet szerez.¹³¹ Természetes életkörülmények között az állati társadalmakban ellenségeskedéssel és agresszióval a szónak abban az értelmében, amely a destruktív, kártékony, agonisztikus viselkedést jelöli, csak elvétve találkozunk.

Az emberi agressziót vizsgálva, ezért tartják sokan az embert bolygónk legkegyetlenebb élőlényének. Az emlősök agresszív viselkedése alapvetően létük védelméhez kapcsolódik, a territórium megtartásához és a rangsor felállításához. Ezek közvetve szintén a faj, vagy populáció fennmaradását szolgálják, elősegítve a csoport békéjét, összetartását. Emellett preventív funkciójuk is van a súlyos kimenetelű fajtársakkal vívott harcok fellángolásában. Vagyis szinte mindig instrumentális agresszióról beszélünk. Az emberi agresszió azonban különös kegyetlensége és kimódoltsága okán öncélú cselekedés. „Tömeggylkos és szadista emlős egy van csak: az ember.”¹³²

A tudósok másik csoportja árnyaltabb képet fest az emberről. Jóllehet az emberben fizikailag és neurológiailag sokféle cselekvés mellett adott az agresszió is, ez azonban nem jelenti azt, hogy mindig agresszívnek is kell lennünk, ahogy azt sem jelenti, hogy az ember ab ovo, agresszív. Amennyiben az élet olyan szituációt hoz, melyben az agresszió „kifizetődik”, azaz hatékony reakciónak bizonyul, az ember agresszív lesz. De nem eredendően agresszív, mert akkor már kipusztította volna önmagát.¹³³ Vagyis az alkalmazkodás mellett a *kooperáció* éppúgy előbbre vitte az embert, mint a túlélésért vívott harc, vagy az erőforrások körüli ellenségeskedés. A gyűjtögető-vadászó ember számára az együttműködés létérdek volt. A magántulajdon megjelenése, a társadalmi munkamegosztás és a civilizáció erősödése tette az embert agresszívebbé és nem az ősember agresszivitása szelídült civilizációvá az évezredek alatt.

Buda szerint az agresszió „olyan *energia*, amelyet nem lehet, de nem is szabad megsemmisíteni, hiszen nélkülözhetetlen az életünkben”¹³⁴ Természetét tekintve semleges, amit nem csak azzal a küzdelemmel azonosítunk, amit egymással, egymás kárára vívnak az emberek, hanem azzal is, amit a nehézségeik leküzdésére, céljaik elérésére fordítanak, akár saját magukkal szemben is. Csányi biológiai, evolucionista megközelítése szerint az agresszió „növeli az egyed rátermettségét, mert számára erőforrások elnyerésének lehetőségét biztosítja, másrészt, főként csoportosan élő fajok esetében, hozzásegít az erőforrások optimális elosztásához a csoporton belül.”¹³⁵ Simon, a kognitív viselkedésterápia egyik képviselője az agresszióról hasonlóan vélekedik: „akár rendkívüli stressz keltő tényezők, genetikai hajlam,

¹³⁰ ARONSON: A társas lény, 181.

¹³¹ FROMM: i.m., 14.

¹³² FROMM: i.m., 156.

¹³³ MÜNNICH: Az agresszióról, 117–132.

¹³⁴ BUDA: Empátia, 9.

¹³⁵ CSÁNYI: Biológiai determináció és agresszió, 682.

tanult viselkedésminták vagy e tényezők valamilyen kombinációja áll az erőszakos agresszió hátterében, az egyes elméletek képviselői egyetértenek abban, hogy az agressziós energia, amely különböző viselkedésekben ölt testet, és a destruktív erőszak nem rokon értelmű kifejezések.”¹³⁶ „A legelső szempont, amelynek alapján az agresszív magatartásokat csoportosítani kell, a viselkedés morális tartalma. Így beszélhetünk romboló, közösségellenes, úgynevezett antiszociális, vagy a közösség és az egyén érdekeit szolgáló proszociális agresszióról.”¹³⁷

Buda Béla mindezekkel együtt is sajátosan és teljesen emberinek látja a humán agressziót. Az állat csak a zsákmányállattal szemben agresszív, fajtársaival szemben csak a rangsor megállapításának erejéig. Az állatoknál működik a megadást jelző rendszer, és az állat nem gyilkolja le „vesztes” fajtársát. Az ember azonban összes emberi képességével együtt tud agresszív lenni, különleges kreativitást mutatva ebben. Az emberben, mint a törzsfajlás egyik élőlényében is benne vannak ezek a *hatalmi rangsort* építő mechanizmusok. Az egész emberi történelem a pozíciókért folytatott küzdés primitív reakcióinak humanizálása, megszelídítése. Ezt célozza a sokféle szociális védekező mechanizmus beépítése, egyfajta agressziómentes emberideál felmutatása, amelynek valóra váltása természetesen nem sikerül. Az ezen a téren kialakuló erőszakos békében, szelíd polgári életidilleken azonban szakadatlanul átüt a legkegyetlenebb megnyilvánulások sorozata. Ilyenkor szomorúan vesszük tudomásul: ez az állati az emberben.¹³⁸

2.3. Az agresszió biológiája

Az etológiai megfigyeléseket a genetika és a neurobiológia kapcsolja össze a magatartást befolyásoló fizikai és kémiai hatások elemzésével. „Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az egyes konkrét tulajdonságok kódolva vannak a genomban. Azt sem jelenti, hogy az egyes környezeti hatások és a tanulás nem hozhatnak létre hatalmas változásokat a viselkedés rendszerében. Kizárólag azt jelenti, hogy egy-egy jellegzetesség megjelenésében vagy az arra való affinitás, képesség, érzékenység kialakulásában genetikai tényezők működnek.”¹³⁹

A genetikai feltárások elsősorban a kriminalitással és az antiszociális magatartással foglalkoztak, és nem jutottak el az agresszióért felelős gén megtalálásáig. Ami azonban bizonyos, hogy pszichiátriai betegek családjában, illetve az alacsonyabb intelligenciahányadosú emberek családtagjainál nagyobb valószínűséggel jelenik meg az agresszivitás, mint az egészséges családoknál.¹⁴⁰

A férfiak és nők biológiai adottságai is eltérnek ebben a tekintetben. A nemek különböznek anatómiai felépítésükben, hormonjaik összetételében és hatásmechanizmusában, az agyi lateralizáció mértékében, továbbá bizonyos viselkedési hajlamok és készségek, például az agresszió mértékében és intenzitásában.¹⁴¹

¹³⁶ SIMON: A stílus szociolingvisztikai meghatározásáról, 27.

¹³⁷ RANSCHBURG: i. m., 92.

¹³⁸ BUDA: i. m., 12.

¹³⁹ CSÁNYI: Biológiai determináció és agresszió, 677–693.

¹⁴⁰ HÁRDI: i. m., 71.

¹⁴¹ BEREZKAI: Evolúciós pszichológia, 72.

Az agresszió nem úgy jelenik meg az emberi testben, mint egy szerv, még csak egy konkrét agyi területhez sem köthető. Gének, idegsejtek, enzimek, ingerületátvivő anyagok, receptorok és hormonok kényes egyensúlya vagy mennyiségi-minőségi változásait megfigyelő vizsgálatok folynak, miközben az öröklött tulajdonságok és a környezeti hatások bonyolult kölcsönhatása is nehezíti a kutatást. Az agresszió általában szociális magatartás, de kiválthatják endogén-történések, mint betegség, hormonális változás, prenatális trauma, fájdalom, vagy külső hatások, mint drog vagy alkohol használat, stresszhelyzetek, balesetek, szülési komplikációk is, melyek következményeként változás áll be a szervezet biokémiájában. Az élőlények azonban állandóan a szervezet viszonylagos egyensúlyi állapotának, homeosztázisának megtartására törekszenek, és összes viselkedésüket közvetve vagy közvetlenül az ehhez való visszatérés irányítja.¹⁴²

A *neurotranszmitterek* közül kettőt sikerült beazonosítani, melyek közvetlenül hatnak az agresszióra. Az egyik a noradrenalin szervezetből való mielőbbi kiürítéséért felelős MAO(A), monoamino-oxidáz, a másik pedig a szerotonin létrejöttének sebességkorlátozó enzimje, a triptofán-hidroxiláz, ami éppen a szerotonin gyors kiürülésének ellenében hatva csökkenti az agressziót. Az *agykutatásban a hipotalamusz* elektromos ingerlése során sikerült lokalizálni azt a területet, ahol nemcsak az agresszív cselekvés dől el, hanem az is, hogy mit kell csinálni, ha a feltételek adva vannak. A döntési folyamatot elektromos árammal is ki lehet váltani, de végrehajtásra csak akkor kerül sor, ha a magatartás végrehajtható. A *hormonok* közül a stresszhormon és a hím nemi hormon közvetlen és közeli kapcsolatban állnak az agresszió szabályozásával. Ezek a gének a működésébe szólnak bele, ezért hatásuk lassú és tartós, akár a testi sejteket, akár az idegrendszert nézzük. A stresszhormon arra készít fel, hogy el tudjuk viselni a bajt, a tesztoszteron pedig a „férfiasság állapotát” hozza létre.¹⁴³ A tesztoszteron-koncentráció magas szintje növeli a dominanciára való készséget, a domináns pozíció elérése pedig növeli a hormonszintet.¹⁴⁴

Az állati agresszió legfontosabb funkciója a rangsorképzés, ami az erőforrások, a faj jövője szempontjából legoptimálisabb elosztását és a csoporton belüli rend megteremtését van hivatva szolgálni. Az egyedek hierarchikus szerveződése alapvető biológiai szükséglet, mely a társas együttélés során megerősítést kap, hiszen szociális tulajdonság nem létezik rangsor nélkül. Az agresszív viselkedés tehát bizonyosan öröklődik, de a környezet és a tanulás is befolyásolja kialakulását.¹⁴⁵ Az ember esetében azonban magasan fejlett idegrendszere folytán az ösztönös, tanult és tudatos viselkedés megszámlálhatatlan változata létezik a fizikai adottságok, a karakter, a nevelés, a környezet, a motiváció, és egyéb tényezők megküzdést befolyásoló hatásai mentén.

2.4. Az agresszió fiziológiája

A konfliktushelyzetek nem azonosak a stresszhelyzetekkel! A konfliktushelyzetek akkor válnak stresszhelyzetekké, ha azokat, mint egyéni többletalkalmazkodást kívánó

¹⁴² BORSOS: Az agresszivitás ideglettani alapjai, 99.

¹⁴³ HALLER: i.m., 40–60.

¹⁴⁴ CSÁNYI: Biológiai determináció és agresszió, 678.

¹⁴⁵ GERLAI: Az agresszió genetikája, 135–155.

bejósolhatatlan, befolyásolhatatlan eseményeknek vagy traumáknak, illetve próbatételeknek éljük meg.¹⁴⁶

A konfliktushelyzetek, mint stressz események, különböző fiziológiai reakciókat váltanak ki belőlünk. „Az érzelmi arousal-lal együtt járó fiziológiai változások többsége a vegetatív idegrendszer szimpatikus ágának aktivizációjából származik, mivel ez készíti elő a szervezetet a veszélyre.”¹⁴⁷ Ezekben igen nagy egyéni különbségek mutatkozhatnak. Vannak olyan emberek, akik szervezete súlyos tünetekkel reagál a konfliktushelyzetekre, közben pedig érzelmi reakciókat nem mutatnak. Fordítva is előfordul; vannak emberek, akik heves érzelmi reakciókat élnek át, azonban testi szinten nem mutatnak elváltozást. A konfliktusra adott fiziológiai válaszok igen sokfélék lehetnek: felgyorsult szív működés, szapora légzés, emelkedő vérnyomás és vércukorszint, gyomorsav és emésztőnedvek mennyiségének növekedése.¹⁴⁸

Az agresszió áldozataként, vagy tetteseként hasonló tüneteket produkáló szervezet teljes kapacitással az egyensúlyi állapot helyreállítására törekszik, s ezek az élettani folyamatok akadályozzák a tudatos döntéshozatalt. Ha ebben az esetben nem állnak rendelkezésre mozgósítható kognitív megoldási mintázatok, akkor az érzelmeknek, indulatoknak való kitettség viszont-agressziót szül. Erősítheti a támadó tendenciát, illetve az agresszív cselekvést a környezetből származó társas megerősítés, az anyagi haszon, vagy egyszerűen csak a „hatékonyság” okozta öröm, mint belső jutalom.

A konfliktushelyzetekre adott válaszuk a konfliktusban érintett másik embertől is függ. Mintegy tükrözzük egymás érzelmeit: ha felemeljük a hangunkat, ő is felemeli. Ha lelassítjuk a beszédünket, akkor a másik megnyugszik. Viselkedésünk azonban mindig választáson alapul. Dönthetünk az együttműködés mellett, de választhatjuk a menekülést vagy a támadást is. A végrehajtás akarati, kognitív tartalmak és alkati, biokémiai folyamatok összjátékának függvénye.

2.5 Az agresszió szociológiai megközelítése

Mivel „az egyént nagyrészt a társadalom magyarázza,”¹⁴⁹ ezért szükséges, hogy az egyén agresszív viselkedését a közösség felől is értelmezzük. Amikor egy magatartást agresszívnek minősítünk, az nem csupán leírás, de értékelés is. Értékelésünk szempontjai érintik a legitimitás, a szándékosság, a rosszindulatúság, és a következmények kiszámíthatóságának kérdéseit.¹⁵⁰ Megítélésünk sarokpontját azonban minden esetben az a normarendszer adja, amely társadalmi konszenzuson alapul, és egyértelművé teszi, hogy történt-e normasértés vagy sem.

¹⁴⁶ BUDAVÁRI TAKÁCS: A konfliktuskezelés technikái, 12.

¹⁴⁷ OATLE–JENKINS: Érzelmek, 344.

¹⁴⁸ HÁRDI: i. m., 35.

¹⁴⁹ DURKHEIM. É: A társadalmi munkamegosztásról, 342.

¹⁵⁰ BIERHOFF – KLEIN: A proszociális viselkedés, In: HEWSTONE – STROEBE – CODOL – STEPHENSON: Szociálpszichológia, 305.

Az emberek társadalmi együttélése azért lehetséges, mert nagy részük alkalmazkodik a társadalom által elfogadott normákhoz. Herbert Simon a normakövetést igen hasznos evolúciós terméknek, egyfajta docilitásnak tekinti, amely előnyt jelent az egyénnek, aki mások tapasztalataira építhet.¹⁵¹ Vannak azonban olyanok, akik megszegik a szabályokat, szembeszegülnek az általánosan elfogadott értékekkel, deviáns viselkedést tanúsítanak. (bűnözés, öngyilkosság, alkoholizmus, kábítószer-fogyasztás, lelki betegségek).

„A **kulturális elméletek** szerint azokban a társadalmakban gyakoribb valamely deviáns viselkedésforma, amelyek azt engedélyezik, hallgatólagosan elfogadják, eltűrik, vagy kevésbé szigorúan szabályozzák, korlátozzák.”¹⁵²

A kulturális elméletek körébe sorolhatjuk a chicagói iskola bűnözéstudományát, az úgynevezett differenciális asszociáció elméletét (Sutherland-Cressey 1978). amely azt jelenti, hogy azok, akik gyakrabban kerülnek kapcsolatba bűnözőkkel, nagyobb valószínűséggel válnak bűnözőkké, mint azok, akik ritkán találkoznak bűnözőkkel. Ennek az elméletnek gyökere a chicagói városökológiai iskolának az a megfigyelése volt, hogy a nagyváros egyes kerületeiben összpontosuló bűnözés a beköltözőkre is „átragasztotta” a régi lakosság nagyobb bűnözési hajlandóságát.¹⁵³ A kriminalitás szubkultúráinak létrejöttét azonban nem írhatjuk csupán deviáns minták „fertőző” természetének számlájára. A társadalmi teljesítménydimenziókban kudarcot valló egyének keresik azokat a társas tereket, ahol sikeresek lehetnek. „Számos társadalomellenes tevékenység az ilyen kárpótlást nyújtó alkalmak keresése, mely rendszerint nem magányos, hanem társas, csoportos keretek között zajlik.”¹⁵⁴ A. Cohen (1955) vizsgálata a fiatalok bűnelkövető bandáiról hasonló eredményt mutat. Mivel az iskolában annak értékei és normái keretében sikertelenek, szembefordulnak ezekkel, és olyan közösségeket alakítanak ki, ahol az ő saját normáik és értékeik érvényesülnek; a kíméletlenség, a merészség, a destruktív magatartás.

Az anómiaelméletek¹⁵⁵ indokolják a legkövetkezetesebben a makrotársadalom jellemzőivel, (struktúrájával, belső ellentmondások), mint közös gyökérral, a deviáns viselkedést.

¹⁵¹ SMITH – MACKIE: Szociálpszichológia, 672.

¹⁵² ANDORKA: Bevezetés a szociológiába,
https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_szociologiaba/ch17s03.html

¹⁵³ Turner és Killian (1972) *emergens norma* elméletével is magyarázható a jelenség. Az említett „veszélyes” kerületekbe költözők nem feltétlenül törődtek kevésbé a normákkal. Új normák között találták magukat az őket körülvevő szubkultúrában, ahol nem a többségi szabályok és értékek voltak irányadók, s amikhez az ott élők többsége is „igazodott.”

¹⁵⁴ CSEPELI: A szociálpszichológia vázlata, 102.

¹⁵⁵ FÖLDESI: A bűnözői magtartás magyarázatai – az anómiaelméletek,
https://www.ringmagazin.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=7705&Itemid=211

A francia Émile Durkheim (1858-1917) szerint a bűnözés normális velejárója a társadalomnak. Számára mind a helyes, mind a helytelen emberi viselkedés magyarázata a csoportban, a társadalmi szerkezetben keresendő, s nem az egyénben. Elképzelésének indoklásául fogalmazta meg anómiaelméletét, illetve alkotta meg az anómia fogalmát. Eszerint az anómia; egyrészt a társadalmi rend felbomlása az értékek és a normák elvesztése következtében, másrészt az az állapot, amikor egy kialakult társadalmi gyakorlat eltér a társadalom által vallott normáktól.

Durkheim szerint, amikor a társadalmi változások, válság vagy fellendülés, lebontják a közös szabályrendszert, elvész a normatív orientáció lehetősége. Az emberek nem tudják mihez tartani magukat, nem tudják, mit lehet s mit nem, mi az igazságos és mi az igazságtalan. A viselkedés kiszámíthatatlanná válik, a rendszer fokozatosan felbomlik, és a társadalom az anómia állapotába kerül. Ilyen helyzetben a belső irányítói nélküli emberek nagyon gyakran reagálnak deviáns viselkedéssel, bűnelkövetéssel.

Robert Merton (1910-2003) amerikai szociológus is összefüggésbe hozta a bűnözés problémáját az anómiával. Szerinte az anómia kialakulásának oka nem a gyors, hirtelen változás, mint Durkheimnél, hanem az olyan társadalmi szerkezet, amely ugyanazokat a célokat tűzi minden tagja elé anélkül, hogy biztosítaná az egyenlő eszközöket a cél eléréséhez. Legitim eszközök híján a frusztrált alsóbb osztályok tagjai csak a kriminalitás útjain juthatnak el a társadalom által megjelölt kívánatos célokhoz.

„A tartós nélkülözésből fakadó szélsőséges bizonytalanság az agyat „szűkösségi üzemmódba” (scarcity mindset) állítja, amelyhez kapcsolódik a „felélhető önuralom” (depletable self-control) fogalma is, ami arra utal, hogy a szegénységben az önkontroll képességének készletéből sokszor kifogyhat az egyén. Abban a szélsőséges bizonytalanságban, amelyben a túlélés a fő szempont, iszonyatos energiákat emészt fel a folyamatos önkorlátozás, az állandó lemondás, amelyben nincs pihenő és nincs szünet. A húr nem feszíthető a végsőkig: kielezett helyzetekben, kényszer, vagy más szer hatása alatt elvész az önkontroll, amely irracionális döntésekhez, vagy a többségi társadalom által deviánsnak minősített viselkedésmódokhoz vezet.”¹⁵⁶

Az 1960-as években jelent meg, az úgynevezett **minősítési** vagy címkézési (labelling) elmélet (Becker 1963; Lemert 1967). Ezen elmélet szerint nem magán a viselkedésen, hanem a társadalomnak, valamint egyes erre kijelölt társadalmi intézményeknek válaszreakcióján múlik, hogy valamilyen viselkedés vagy személy deviánsnak minősül-e. Goffman (1963) „stigmatizálásnak” nevezte ezt a módszert, mert az egyszer megszerzett minősítéstől nagyon nehezen lehet megszabadulni, másrészt azért, mert megerősíti a deviánssá minősített egyén készletét hasonló cselekmények elkövetésére.

¹⁵⁶ KIRÁLY: „A szegénység legfőbb jellemzője, hogy megsemmisíti a jövőt” – A nyomor pszichológiája, <https://pszichoforyou.hu/a-nyomor-pszichologiaja/> 2020. január 9.

A deviáns viselkedésformák bár nem veszélytelenek, társadalmi szempontból mégis hasznosak. Szimbolikusan megerősítik a közösség viselkedési normáit és a többség összetartozás-érzését, ugyanakkor a változás és a fejlődés irányába hatnak.

Az agresszió társas szerkezetét vizsgálva nem hagyhatjuk ki az egyén és csoport egymáshoz való viszonyát. Az egyén több agressziót mutat, ha csoportban van, mintha egyedül lenne. A csoporthelyzet sokkal erősebb kitöréseket teremt. A csoportban (irracionálisabb, impulzívabb, deindividuál) csökken a saját viselkedés feletti kontroll. Ezt támogatja az anonimitás, a felelősség megosztása, a társak jelenléte és az időperspektíva beszűkülése.

Blumer álláspontja szerint, éppúgy, mint Le Bon és Park korábbi magyarázatában a tömeg átalakítja az individuumot. „Az egyén elveszíti rendes kritikai érzékét, amint a tömeg egyéb tagjaival kapcsolatba kerül, és ráragad az őket uraló kollektív izgalom. A többiek megjegyzéseire és cselekvéseire azonnal és nyíltan válaszol, ahelyett hogy értelmezné ezeket a viselkedésmódokat, amint azt normális esetben tenné.”¹⁵⁷

De nem csak a saját csoport, de a mások csoportjának is fontos szerep jut az erőszak tereinek megteremtődésében. Az embereket a könnyebbség kedvéért kategóriákba soroljuk, amely kihat tulajdonságaik megítélésére: kategórián belül az azonosságot, kategórián kívül a különbséget túlozzuk el. Így születnek a sztereotípiáink, de az előítéleteink is. Tájfel szociális identitáselmélete szerint a kategóriákhoz való viszonyunk szubjektíve aszimmetrikus, természetesen a sajátunk javára.¹⁵⁸

A kategóriák rögzülése beszűkíti az észlelést, érzékelést, az információfeldolgozást és a kommunikációt. „Az egyénnek még arra sincs szüksége, hogy kedvezőtlen tapasztalatokat szerezzen a külső csoport tagjairól ahhoz, hogy előítéletes attitűdöket alakítson ki velük szemben. Az egyén miközben saját csoportja tagjává válik, folyamatosan interiorizálja a csoportközi képeket és a velük összhangban levő normákat.”¹⁵⁹ A csoport akkor viselkedik legagresszívebben, amikor ez a viselkedés legitimként és normatívan helyénvalóként definiálható, amit a csoport tagjai egymás számára is helyénvalóként erősítenek meg.

2.6 Az agresszió, mint pszichológiai probléma

Az agresszióról való tudományos gondolkodás megjelenése óta dilemma, hogy az mennyiben tanult és mennyiben ösztönös viselkedés. Az ember mentális folyamataival foglalkozó pszichológia alapvetően két magyarázó elv köré csoportosította agresszióval kapcsolatos elméleteit.

Freud munkásságának első szakaszában az agressziót mindig külső körülmények nyomása által kiváltott ösztönös mechanizmusnak, szexuális alapösztönnek tekintette. A harag érzelmét tartotta a frusztrált agresszió következményének, ami akkor keletkezik, amikor a körülmények meggátolják az agresszív energiát a megnyilvánulásban. Freud *hidraulikus*

¹⁵⁷ MCPHAIL: Blumer elmélete a tömegviselkedésről, in: LENGYEL: Szociálpszichológia szöveggyűjtemény, 79.

¹⁵⁸ HUNYADY: Történeti bevezetés a szociálpszichológiába: a meghonosítás, 345.

¹⁵⁹ SHERIF: A fölérendelt célok szerepe a csoportközi konfliktus enyhítésében, in: RANSCHBURG – CSEPELI – LÁSZLÓ: Pedagógiai szociálpszichológia, 329.

elmélete szerint ezeknek az agresszív impulzusoknak valahogyan felszínre kell törniük, különben megbetegítenek. Úgy tartotta, a társadalom egyik lényeges funkciója az, hogy az embereket hozzásegítse ezen ösztönök szublimálásához, pusztító energiáik elfogadható, sőt hasznos viselkedésbe fordításához.¹⁶⁰ Freud elmélete adja a Dollard és Miller-féle *frusztráció-agresszió hipotézis*¹⁶¹ (1939) gyökereit is. Ha valakit gátolnak céljai elérésében, az frusztrálódik, és ez agresszióhoz vezet. A modern pszichoanalízis az agressziót, mint egy frusztratív helyzet által kiváltott reaktív, ösztönös megnyilvánulást értelmezi, ami feltételezi, hogy a frusztráció enyhítése, megszüntetése eredményt hozhat az aktuális agresszió, düh vagy harag kezelésében. Ez azonban nem jelenti azt, hogy agresszió csak frusztráció következtében jöhet létre.

Konrad Lorenz és kortársainak 1960-as évekbeli szemlélete is klasszikus hivatkozási alapja az agresszió *biológiai* vonatkozású elméleteinek. Lorenz szerint az agresszió szükségyszerű. Alapvető evolúciós jelentősége abban van, hogy a legéletrevalóbb egyedek genetikai állományának átöröklődését és a túléléshez szükséges feltételek optimalizálását szervezi. Ez a velünk született *ösztön* a felelős destruktíven agresszív megnyilvánulásainkért.

A pszichoanalízistől eltávolodó újabb kutatásokban azonban egyre fontosabb szerepet kezdtek játszani a gyermek szocializációs tapasztalatai, ami reményt adott az agresszió kezelésére, "lecsitította a jövőtől való félelmet, és helyére tette az emberek fontosságérzetét"¹⁶²

Az insztingvistista szemléletmóddal teljes szembenállásban jelent meg a huszadik század első felében a Watson, majd Skinner nevéhez kötődő behaviorizmus. Ők a pszichológia feladatát az *emberi viselkedés* vizsgálatában látták, illetve annak kutatásában, hogy mely megerősítések alkalmasak leginkább a viselkedés befolyásolására, a szocializáció támogatására. A veleszületettségtől és belső energiáktól határozottan eltávolodva, a *tanulást állították a középpontba*. Albert Bandura 1965-ös *szociális tanuláselmélete* a társas környezet, a személyiség és a viselkedés kölcsönös egymásra hatását hangsúlyozta. Véleménye szerint a modell követésének akkor van esélye, ha a modellnek hatalma van; ha a modell viselkedését elismerik/jutalmazzák, vagy nem büntetik; és ha a modell hasonló tulajdonságokkal rendelkezik, mint a modellkövető. Azt képviselte, hogy az agresszív viselkedés esetében nem lehet egy egyszerű próba-szerencse alapon történő tanulási folyamatot alkalmazni, hiszen a támadó agresszió, az erőszak akár halállal is végződhet.

Ez vezetett a *modellkövetés* elméletéhez. A gyermekek összetett viselkedéssorozatokat, úgynevezett forgatókönyveket, szokásos viselkedésprogramokat tanulnak meg megfigyelés és cselekvés útján. Ezek a kognitív reprezentációk mentálisan is kódolják a megfigyelt viselkedésanyagot, ismétlés útján megerősítik, és egy adott helyzetben előhívják azt.

Fromm sem az egyik, sem a másik magyarázó elvet nem tartja alkalmasnak az emberi agresszió leírására. Az insztingvistista elméletet számos kultúrtörténeti és antropológiai vizsgálat cáfolja, amelyek bizonyítják, hogy az emberi csoportok igen nagy eltérést mutatnak pusztítási hajlam tekintetében olyan változók függvényében, mint társadalmi szerkezet, lelki alkat, kultúra, stb. A behaviorizmus szemléletét kritizálva pedig megállapítja, hogy tanulmányozza ugyan az ember viselkedését, de az „embert” nem fogalmazza meg. A való életet is laboratóriumnak tekinti, és figyelmen kívül hagyja, hogy az emberben léteznek olyan

¹⁶⁰ ARONSON: i. m., 174.

¹⁶¹ RAUCHFLEISCH: Allgegenwart von Gewalt, 23–25.

¹⁶² FROMM: i. m., 18.

impulzusok, amelyek ellenállnak a kondicionálásnak. Engedelmes viselkedésre megtaníthatunk valakit, de hogy unalom, életuntság, depresszió, vagy agresszió legyen a lelkében, azt nem befolyásolhatjuk. Fromm szerint Skinner nem veszi figyelembe az emberi szenvedélyeket. Egy rendezőelvet ismer csupán, az *önérdeket*. Mintha önzés és önérdék mentén leírható és kiszámítható lenne az emberi viselkedés. Fromm szerint a behaviorista elmélet népszerűsége abban áll, hogy egyfajta liberális optimizmussal igazolja egy jobb világ tudományos alapon való megtervezhetőségének eszméjét.

Fromm meglátása szerint az insztinktivizmus és a behaviorizmus orientációja ugyanaz. Vizsgálódásai köréből mindkettő *kizárja az adott viselkedést mutató ember személyiségét*. Akár evolúció, akár kondicionálás, az ember végső soron nem felelős a tetteiért, csak báb, akit madzagon rángatnak belső ösztönök, vagy külső szabályok. Az ösztön vagy tanulás vitában nincs éles határvonal, de a magasabb rendű fajok felé haladva egyre nagyobb részt vállal a tanulás a viselkedés alakításában. Fromm szerint a határ nem az ösztön vagy tanulás mezsgyéjén húzódik, hanem a faj fennmaradását szolgáló organikus drive-ok és a karaktert meghatározó nem organikus drive-ok, az úgynevezett szenvedélyek összessége, mint az ember második természete között van. Ezek egymásra hatásának eredménye a viselkedés.

A tanulás és a veleszületettség kérdéséről való tudományos gondolkodás alakulásának megismerése dolgozatom szempontjából azért fontos, mert úgy vélem, hogy míg a tudományos életben a fent felsorolt bizonyítékok alátámasztják a környezet szerepét, addig a hétköznapi életben az erről való gondolkodás nem zárult le, és erőteljesen az egyének tapasztalataihoz és nézeteihez kötődik. A közgondolkodásban, közbeszédben is előkerülnek utalások mind az öröklődésre („a vérében van, már az apja is erőszakos volt!”), mind a tanulás kérdésére vonatkozóan („otthon látta ezt a viselkedést!”). Ezek a narratívák egymás mellett élnek az iskolai környezetben is.

2.7. Az agresszió, mint érzelem

„Az *érzelem* szó a latin „mozdulni” (motere) igéből ered, az „e” előtag el-mozdulásra utal, sugallva, hogy az érzelmekkel a cselekvés úgyszólván együtt jár.”¹⁶³ A szó etimológiája jelzi, hogy az érzelmek komoly erőforrást jelentenek az emberi viselkedés szabályozásában, hiszen viszonylag gyorsan és hatékonyan, minimális tudatos erőfeszítés mellett képesek arra, hogy átrendezzék a motoros viselkedést, az arc és a hang jelzéseit, a figyelmet, az észlelést és az információ feldolgozást, valamint a fiziológiai alkalmazkodást. [...] Az érzelmek összetevői közé soroljuk a szubjektív élményt, a gondolkodási és cselekvési tendenciákat, a fiziológiai változásokat, az arckifejezéseket és az érzelmekre adott reakciókat.¹⁶⁴

Az érzelem egész gondolkodásunkat meghatározó tényező, amely nemcsak befolyásolja, de szabályozza is az információfeldolgozás folyamatát.¹⁶⁵ Az érzelmek integráns részei a külső és belső realitás adekvát érzékelésének és értékelésének. Az érzések ehhez a helyzetmegítélő munkához szállított információk, jelzések, melyek fokozzák az egyén tudatosságát; állapotát, szükségleteit és a vele kapcsolatos történéseket illetően.¹⁶⁶ Tekintve,

¹⁶³ GOLEMAN, Daniel: Érzelmi intelligencia, 21.

¹⁶⁴ ATKINSON–HILGARD: i. m., 417.

¹⁶⁵ FORGÁCS: Bevezetés az érzelmek pszichológiájába, 9–31.

¹⁶⁶ EVANS: Szavakkal verve, 23.

hogy minden ember egyfajta szubjektív valóságban él, amit optimális esetben is megszíne az érzékszervi korlátozottság, a pszichológiai védekező mechanizmus, az individuális attitűd, a kognitív tartalom, vagy kulturális barrier, ezért saját állapotunk, helyzetünk megítéléséhez szükséges egy nagyjából megfelelő érzelmi kompetencia.¹⁶⁷

Az agresszív késztetést kiváltó élethelyzet *érzelmeket* is indukál, ami fiziológiai/biológiai tehermentesítést, megkönnyebbülést okoz, a homeosztázis irányába hat. A támadóban megjelenő harag továbbadódik és az áldozatban is emóciókat ébreszt; haragot, vagy annak kiegészítő mintázataként félelmet. A másik félben is elindítja az érzelmek vészjelző, motiváló és cselekvésre késztető mechanizmusát, ami őt ellentámadásra, önvédelemre vagy menekülésre készíteti, levezetve ezzel agressziós feszültségét is. Ha ez a folyamat zavart szenved, az agresszió invertálódik s autoagresszióvá válik, vagy egyéb megnyilvánulási formákat ölt.

Szükséges tehát a társas kapcsolatok érzelmi történéseiben való kompetens jelenlét, amely azt a képességet jelöli, amivel valaki fel tudja ismerni saját és mások érzéseit, motiválni tudja magát, valamint jól tudja kezelni az érzelmeket önmagában és kapcsolataiban. Az érzelmeink feletti uralmat biztosító képességek együttesét nevezzük érzelmi intelligenciának.¹⁶⁸ Az érzelmi intelligencia alapvetően három összetevő együttállását feltételezi: saját érzelmek megértése, a másik fél érzelmi állapotának beazonosítása, és az empátia.¹⁶⁹

Az agressziót többféle negatív érzelmek generálhatja, mint például a harag, gyűlölet, féltékenység, rettegés, sértődöttség, tehetetlenség, reménytelenség stb. érzése. Ilyen és hasonló érzések adják tudunkra, hogy interperszonális kapcsolataink harmóniája megbomlott, a bekövetkezett instabilitás kényelmetlensége pedig cselekvésre ösztönöz. Konfliktusaink megoldásában azonban nem hagyatkozhatunk csupán érzéseinkre, hiszen a negatív érzések, mint a harag, akadályozzák a problémamegoldó stratégiák alkalmazását.¹⁷⁰ A konfliktushelyzetekben a gondolkodás zavara is megjelenik, ilyenkor úgy érezzük, hogy gondolataink megakadtak, s csak utólag jut eszünkbe, mit kellett volna mondanunk. A stressz ilyenkor oly mértékben megemeli az idegrendszer általános izgalmi szintjét, hogy egyszerűen „túlizgatottak” leszünk, a logikus gondolkodás csődöt mond, és zavarja az információ feldolgozást. Az emberek ilyenkor mereven ragaszkodnak céltalan, ám begyakorlott viselkedésmintáikhoz, mivel képtelenek alternatív mintákat mérlegelni.

A megoldásra irányuló döntés, a negatív érzelmek leküzdése, a megfelelő stratégia és eszköz megválasztása az akarat szabályozása alatt álló kognitív tartalmak dolga, melyek személyiségstruktúránktól függően, de leginkább környezet, kultúra és család által befolyásolt tanult elemek kölcsönhatásán múlnak. Összességében azt mondhatjuk, hogy az érzelmek egyáltalán nem függenek a tudatos, logikus gondolkodástól, hanem annak nélkülözhetetlen segédeszközei. A szív és az agy indokait lehetetlen szétválasztani egymástól.¹⁷¹

¹⁶⁷ HÁRDI: i. m., 214–217.

¹⁶⁸ BALÁZS: Érzelmi intelligencia a szervezetben és képzésben, 29.

¹⁶⁹ SAARNI: The Development of Emotional competence and self-regulation in childhood, 35–66.

¹⁷⁰ BUMEISTER–DEWALL: A társas kirekesztés belső dimenziója, 74–75.

¹⁷¹ MÉRŐ: Az érzelmek logikája, 17.

Összegzés

Az „agresszió” tehát gyűjtőfogalom, amely egymástól sok szempontból különböző jelenségeket kapcsol össze verbálisan, de nem ténylegesen. Egy ezerarcú jelenséget egyetlen dologgal megmagyarázni lehetetlen. Ez azt feltételezné, hogy a II. Világháború ugyanazért tört ki, ami miatt a szomszéd kisfiúnak betörték az orrát. Hozzá kell szoknunk a gondolathoz, hogy a sokféle agresszióknak sokféle oka van, és ami magyarázza az egyiket, semmit sem mond el a másikról.”¹⁷² Az agresszió ezért csak interdiszciplináris keretben tárgyalható, különböző tudományterületek hipotéziseinek vizsgálatai együttesen adnak képet a jelenségről, és annak természetéről, az ember működéséről. A Szentírás azonban az élet empirikus valóságát Isten kijelentésének világosságába, mintegy tükörbe állítva ad képet az emberről. A tudomány a „hogyan?”-ra kérdez, a Biblia kérdése a „mivégre?”. A kettő együtt lehet segítségünkre abban, hogy a „mikor?” és a „mit?” konkrétságában is felismerjük, amit tennünk kell az emberi agresszió proszociálissá alakításáért.

¹⁷² HALLER: Miért agresszív az ember, 61.

„Mert ember haragja Isten igazságát nem munkálja”
(Jak 1,10).

3. Harag és agresszió a keresztyén viselkedéskultúrában

A keresztyén hagyomány a jézusi szelídség nyomán az erőszak minden fajtáját, és már a hozzá vezető érzelmeket is tiltotta. A harag például a hét fő bűn egyike volt, mivel sok egyéb bűn okozójának tartották. A haragtól való félelemnek, tartózkodásnak erős alapjait találták az Újszövetségben.

„Hallottátok, hogy megmondatott a régieknek: Ne ölj! Mert aki öl, méltó arra, hogy ítélkezzenek felette. Én pedig azt mondom nektek, hogy aki haragszik atyjafiára, méltó arra, hogy ítélkezzenek felette, aki pedig azt mondja atyjafiának: Ostoba! – méltó a főtörvényszéki eljárásra; aki pedig azt mondja: Bolond! – méltó a gyehenna tüzére”(Mt 5, 21–22).

„A test cselekedetei azonban nyilvánvalók, még pedig ezek: házasságtörés, paráznaság, tisztátalanság, bujálkodás, bálványimádás, varázslás, ellenségeskedés, viszálykodás, féltékenység, harag, önzés, széthúzás, pártoskodás; irigység, gyilkosság, részegeskedés, tobzódás és ezekhez hasonlók. [...] A Lélek gyümölcsei pedig: szeretet, öröm, békesség, türelem, szívésség, jóság, hűség, szelídség, önmegtartóztatás (Gal 5,19–20; 22–23a).

„Minden keserűség, indulat, harag, kiabálás és istenkáromlás legyen távol tőletek minden gonossággal együtt. Viszont legyetek egymáshoz jóságosak, irgalmasak, bocsássatok meg egymásnak, ahogyan Isten is megbocsátott nektek a Krisztusban”(Ef 4,31–32).

„...most azonban vessétek el magatoktól mindezt: a haragot, az indulatot, a gonosságot, az istenkáromlást, és szátokból a gyalázatos beszédet. [...] Öltsetek tehát magatokra – mint Isten választottai, szentek és szeretettek – könyörületes szívet, jóságot, alázatot, szelídséget, türelmet. Viseljétek el egymást, és bocsássatok meg egymásnak, ha valakinek panaszja volna valaki ellen: ahogyan az Úr is megbocsátott nektek, úgy tegyetek ti is. Mindezek fölé pedig öltsetek fel a szeretetet, mert az tökéletesen összefog mindent” (Kol 3, 8;12–14).

A fent felsorolt igehelyek a keresztyén életvezetést úgy mutatják be, mint aminek legfontosabb vonása az önfegyelem. Az agresszió minden formáját, - a szexualitáshoz hasonlóan,¹⁷³ - igen veszélyesnek tartják, mert azokban olyan elementáris erők mozdulnak meg, amelyekben az ember elveszti az ellenőrzést önmaga fölött.¹⁷⁴

Mivel az Újszövetség igen erős határvonalat állított az ó ember és az új ember valósága közé, ezért minden pozitív emberi tulajdonságot, viselkedési mintát az utóbbihoz, az újjászületett emberhez kapcsolt. A jézusi szelídséghez képest megkérdőjelezhetőket pedig

¹⁷³ HALÍK: i. m., 201.

Halík Tomáš idéz egy tanulmányt, egy de Sade márki művéről szóló eszmefuttatást. „A szerző rámutat arra, hogy amikor a felvilágosodás során a vallás azonosult a „értelem és erkölcs” világával, a szentség, az a bizonyos *mysterium tremendum et fascinans*, ami előtt megtorpan az ész, két búvóhelyre menekült: az erőszak és a nemiség területére.” Ez a szemlélet érthetőbbé teszi, miért ez a két dolog áll a filmipar érdeklődésének homlokterében, miért olyan nagy az érdeklődés e témák szuggesztív képeire, mint ami kilépést jelenthet a mindennapi szürkéségből és némi extázist biztosít az ésszerűség szférájának átlépésével.

¹⁷⁴ PRUYSER: *A Dynamic Psychology of Religion*, 139.

magától értődően nem kívánatosnak minősítette, mint ami a megtérés előtti állapot sajátja. Az emberi érzelmek, kapcsolatok bonyolultságáról nem beszélt, a szeretetet és haragot is csak egyfajta előjellel említette. Kitakarva maradt előle a harag pozitív oldala ugyanúgy, mint a szeretet fojtogató, vagy dühítően manipulatív arca.

A keresztyén szelídség ideálja elhomályosította az ószövetségi haragvó Isten képét, a próféták ostromzó fellépését, a templomtisztító Jézus, sőt az evangélium tisztaságát, és a gyülekezetek egységét oroszlánként védelmező Pál apostol alakját is. Az agresszív minták persze nem tűntek el, sőt tovább éltek, csak éppen kifelé, a hit ellenségeivel szemben voltak mozgósíthatók a keresztes háborúk, az eretneküldözések, az inkvizíció, és a polémia területein. Az utolsó két évszázad keresztyén gondolkodása azonban felszámolta az agresszió kettősségét és annak minden irányú megnyilvánulását általánosan elítélte.

Ezt a tendenciát egy szellemtörténeti irányzat és egy keresztyén kegyességi mozgalom is erősítette. Előbbi a *felvilágosodás*, az ésszerű élet, a tolerancia és a lelkiismereti és vallásszabadság ideálját terjesztette el, amelyben a belátás megszabadíthat minden durva és erkölcstelen érzelemtől, viselkedésmódtól. Második pedig a *pietizmus*, melynek jellemzője egyfajta mérsékelt bensőségesség és az erős érzelmek, mint a harag, agresszió, és gyűlölet elutasítása. „Ha az ember már megigazult, akkor üdvösségében egészen biztos lehet; de hamarosan rátalál a test gyarlóságára és a vele született bűnös, rossz szokásokra. Szíve mélyéből nem kíván mást, mint Istent, és az örök életet, és minden világi dolgot a szem és a test kéjvágyának tekint. A gőgös életet pedig szemétnak és ártalomnak tartja: de érzi, hogy az átöröklött bűn a testében moccan, és mindenféle kételyeket és gonosz gondolatokat ébreszt benne, majd akarátának gonosz ingerlését okozza, és azt is érzi, hogy a bűn hosszú és régi szokása miatt szavaiban és tetteiben elhamarkodottan cselekszik.”¹⁷⁵ Ebből a fajta érzelmi leszabályozottságból Klessmann szerint négy dolog következik:

- Mivel a harag és az agresszió központi és igen erős érzelmek, ezért lehasításuk, elnyomásuk elképzelhetetlen a teljes érzelmvilág sérülése nélkül.
- Mivel a harag és agresszió az énerő és az önérvényesítés fejlődésének fontos alkotórésze, ezért elnyomásukkal az énrre vonatkozó viszonyulásokat értékelik le és nyomják el: az énerőt, az önérvényesítést, a saját képességekre való büszkeséget stb. Az egészséges önértékelést kiönti az agresszió elfojtásának fürdővizével. Ennek következménye, hogy a különbségek, elhatárolódások azonnali harmónia-törekvéseket hívnak elő, szépítést és elkendőzést indítanak el.
- A keresztyének között gyakran tapasztalható depresszió, bűntudat, önmaguk leértékelése, testi vagy lelki szenvedések türelmes és örömteli elviselése, mintegy a keresztyén erényesség megnyilvánulásaként, melyben az ember saját élete és boldogulása nem jelent semmit, csak a Krisztus követése és a gyülekezet épülése.
- A harag és agresszió elfojtása mellett a keresztyének között igen sok a közvetett nézeteltérés, a csendes elkeseredett és krónikus ellenségeskedés, rosszindulat, hirtelen kitörések, villongások, illetve sok kapcsolat szakad meg, a gyülekezeteket sokan hagyják el szóltanul, mert inkább szakítanak, ahelyett hogy veszekednének.¹⁷⁶

¹⁷⁵ SCHMIDT–JANNASCH: Das Zeitalter des Pietismus, 86.

¹⁷⁶ KLESSMANN: Harag és agresszió az egyházban, in: *Embertárs* 2005/2, 103.

Ennyiben a keresztyének, ha közelebről megnézzük őket, egyáltalán nem tűnnek békésebbnek, vagy szeretetteljesebbnek, mint a kortársaik.¹⁷⁷

Ez a jelenség abból adódik, hogy a keresztyén körökben (is) összemosódnak, az „agresszió”-hoz kapcsolódó „holdudvar-szavak” jelentésárnyalatai. Háború, gyilkosság, brutalitás, bántalmazás, düh, gyűlölet, ellenségesség, önérvényesítés, engedetlenség, harag... Mindegyikről azonnal, árnyalatok nélkül valamilyen romboló, destruktív dologra asszociálunk. Klessmann ezért tartja fontosnak pontosan definiálni, a *harag* kifejezését, mint ami az agresszió megnyilvánulásának csupán az egyik módja - megkülönböztetendő az agresszió erőszakos árnyalataitól - és nem kiiktatható, tekintve, hogy a hat alapérzelem egyike.

A harag egy érzelem az agresszió pedig viselkedés, ami érzellemmel és a nélkül is működhet.¹⁷⁸ J. R. Averill szerint a harag olyan szindróma, amely fiziológiai, pszichológiai és szociokulturális elemekből tevődik össze.¹⁷⁹ A fiziológiai izgalom annyira látványos, hogy elfelejtjük, hogy a testi izgalomnak bizonyos pszichológiai és kognitív értékelésnek, besorolásnak kell alárendelődnie.¹⁸⁰ A harag két alkotóeleme tehát a feltörő *szenvedély* és a *tudatos kontroll*. Olyan *indító érzelem*, amelyben az ember egy bizonyos helyzet által kiváltott fiziológiai izgalmat speciális módon, egyénileg és társadalmi szabályoknak megfelelően értelmez és sorol be.

A szándék, amely a haragban jelenik meg, lehet egy sérelem orvoslása, kiszabadulás egy lehetetlen helyzetből, megküzdés egy kapcsolatért, vagy az igazságtalanság megszüntetése. Rothenberg ezzel kapcsolatban ezt írja: „A harag leggyakrabban a rászorultság, a szeretet, és az elkötelezettség állapotában jön létre...és mivel aktiváló érzelem, a kommunikáció alapjául szolgál.”¹⁸¹

Minden olyan közösségben, ahol az elvárások az egyén felettes-énjébe épülve meghatározzák magatartását, döntéseit, és kapcsolatainak minőségét, magas a kontroll és az ösztönkésztetések feszültsége. Ahol például jól megfogalmazott és begyakorolt magatartásminta, hogy a haragot nem illik, sőt bűnös dolog kifejezésre juttatni, ott ez az elvárás mintegy az egyén felettes én-jébe betáplált parancsként hat, miközben a harag és az agresszió mélyen jelen van az ember ösztönkésztetései között. [...] Ha a harag alszik, vagy tilos lesz, sőt ha bűnné nyilvánítják, akkor kihal a szeretet is.¹⁸² A harag ignorálásával próbálkozó közösség a harag száműzésével annak pozitív funkcióit is elveszíti. A harag *informál* arról, hogy „határsértés” történt, jelzi, hogy a cél eléréséhez új stratégia szükséges. A harag az énerő megtapasztalásának katalizátora és erőforrás a változtatáshoz vagy éppen a megbocsátáshoz.

Az agresszió, mint negatív szándékú viselkedés, jóval több ennél. Az agresszió ilyenkor destruktivitásról, erőszakról szól, mint a másik ember megkárosítása, kínzása, vagy elpusztítása, saját érdekek gátlástalan érvényesítése, valaminek a minden áron való megszerzése. Ennek végpontja az a brutális fizikai erőszak, amelyet a tartós gyűlöletre kondicionálás, fenyegetettség, vagy a tehetetlenség elviselhetetlenné fokozódása vált ki,

¹⁷⁷ NIETZSCHE: Emberi, túlságosan is emberi, 194.

¹⁷⁸ KLESSMANN: i. m., 105.

¹⁷⁹ AVERILL: Anger and Aggression, 4.

¹⁸⁰ KLESSMANN: i.m.:105.

¹⁸¹ ROTHENBERG: On Anger, 86–92.

¹⁸² SZABÓ: i.m., 11. 18.

amikor az ember elszakad saját érzelmeitől, kognitív funkcióitól, de az áldozathoz fűződő viszonyától is.

Az agresszív cselekvést támogató psziché ilyenkor a kognitív disszonancia működési mechanizmusával siet a segítségünkre. Minél nagyobb fájdalmat okoztunk másoknak, annál nagyobb az igazolás kényszere tisztességünk és önbecsülésünk megőrzése érdekében. Mivel az áldozatunk csak azt kapta, amit megérdemelt, még jobban gyűlöljük, mint mielőtt ártottunk volna neki, és ez arra indít, hogy még nagyobb fájdalmat okozzunk.¹⁸³

Klessmann a *harag érzelmén belül* maradva különbözteti meg annak fokozatait. Ezek egyike a *düh*, mint robbanásszerű, ellenőrizhetetlen szenvedély, amit az elesettség, kilátástalanság és tehetetlenség táplál, valamint a *neheztelés* és az *ellenségesség*. Ez utóbbiak hosszabb ideig fennálló érzelmi állapotok, melyek az elfojtott, letiltott, akadályokba ütköző, vagy eredménytelen harag áttéteinek tekinthetők és elhatalmasodásuk minden más érzelmet, viselkedésmódot leuralhat. Egy következő fokozat a *gyűlölet*, ami már levált a kiváltó helyzetről, generalizálódott és mindent érint, ami a gyűlölet tárgyával összefüggésbe hozható.

3.1. A harag és agresszió megélése és „nem-megélése” keresztyén közösségekben

Jóllehet a harag és az agresszió alapvető ösztönkésztetésünk, a teremtettségünkhöz tartozó „power to be” kifejeződése, azonban problematikus és veszélyes, mert megítélése keresztyén körökben egyértelműen negatív. A haragtól való félelem sokkal több gondot okoz, mint maga a harag és annak kezelése. Semmi nem igazolja ezt jobban, mint az *elhárító mechanizmusok* általános jelenléte keresztyén közösségeinkben, ami egyre nagyobb kihívás elé állítja a lelkipandozást.

A védekezési mechanizmusokra Janus-arcú jelenségként kell tekintenünk, amelyeknek negatív, de életet védő, segítő funkciójuk is van. Egyrészt „elnyomva tartják a tudattalanból feltörő, erős impulzusokat, másrészt részük van abban, hogy az észlelés, besorolás, realitáskontroll összetett munkáját elvégezzék, balanszírozva ezzel az egyén külső és belső életét.”¹⁸⁴ Az agresszív késztetések elnyomása nem kis gyakorisággal fordul elő társadalmunkban, főleg azokban a rétegekben, melyek egyházi szocializációban is részesültek. Megjelenési formái:¹⁸⁵

- *Az én ellen fordulás* az egyik tipikus módja a háritásnak. Az illető olyan haragot érez, ami intenzitása miatt nem rejthető el, ezért a büntudat érzésére váltja át. Hirtelen úgy kezdi érezni, ő provokálta, ő viselkedett bántóan, ő a felelős a másik viselkedéséért. Tehát ő kér bocsánatot, sőt kész jóvátenni az elkövetett hibát. Az én ellen fordulás megmutatkozhat testi panaszokban,¹⁸⁶ de depresszióban is, ami jelzi, hogy az illető pszichés kondícióit meghaladja haragjának beismerése és kifejezése. A túlzott

¹⁸³ ARONSON–TAVRIS: Történetek hibák, 175.

¹⁸⁴ LAPLANCHE–PONTALIS: A pszichoanalízis szótára, 228–229.

¹⁸⁵ SZABÓ: i.m., 30–35.

¹⁸⁶ TEMESVÁRY–SZILÁRD: Az agresszió szerepe és pszichoszomatikus kórképek, in: HÁRDI: i. m., 161.

„...az agresszióját kifejezni nem tudó embernek igazán testileg sem sikerül ellenállóvá válnia.”

áldozathozatal háttérében is gyakran az én ellen fordulás áll, amikor az illető számára az áldozatszerep az a „biztonságos börtön”, amibe önmagát zárja.¹⁸⁷

- Az *ellentétbe fordulás* jelensége, amikor az egyén az eredeti impulzusnak éppen az ellenkezőjét gyakorolja. Haragszik, de feltűnően udvarias, attraktív, de feltűnően rosszul öltözik, függőségben szenved, de éjt nappallá téve küzd a függőségben szenvedők megmentéséért, gyűlöl valakit, de az egészségéért aggódik. Ritkán mond kritikát, ez veszélyesen közel vinné az agresszív impulzushoz, mindenkinek igyekszik igazat adni, mindenkit mindenkivel összebékíteni. Környezetük gyakran „érthetetlen” dühvel reagál az ilyen emberekre, mert érzi őszintétlenségüket. Fontos jellemző, hogy az illető öntudatlanul cselekszik, illetve hogy az eredeti impulzus erőssége megmarad, – talán éppen ezért tűnik természetellenesnek, túlzónak – csak tartalmat cserél.
- A *passzív-agresszív* viselkedés igen gyakori keresztyén körökben. Az illető igen szerény, háttérbe húzódó, aláztos ember látszatát kelti, aki másokat barátságosan maga elé enged. Saját véleményét nem fogalmaz meg, csak utólag tesz megjegyzéseket és kritizál. Megsértődne, ha szembesítenék vele, hogy visszafogottsága igazából félelem. Félelem a konfliktustól, a felelősség vállalásától és a vitahelyzetektől, amelyekben képtelen helytállni. Általában későn derül ki, hogy látszólagos türelme tulajdonképpen agresszió, jóllehet soha nem emeli fel a hangját. Hallgatása pedig nem más, mint az erkölcsi fölény kifejezése. Ő sohasem dühös, de mások a környezetében annál inkább. Az ő elfojtott agressziója jelenik meg a másik félben. Ami kifejezetten destruktívvá és a környezetkárosítóvá teszi ezt a magatartásformát az az, hogy nagyon nehéz jól reagálni rá. Egyrészt, mert az illetőtől igazából nem hangzott el egyetlen sértő szó sem, illetve azért, mert ha a másik érdemben reagál, abban ő tűnik a támadó félnek.
- Az *elfojtás* abban az esetben marad egyetlen járható út, ha a harag és agresszió kifejezése olyan mértékben veszélyezteti a kapcsolatot, az illetőnek önmagáról, vagy másokról alkotott képét, vagy egy eszmét, hogy következményei miatt azt vállalhatatlanná teszi. Akinek például az elfojtás miatt gyermekora lehasadt, az szinte semmilyen konkrét emlékekkel nem rendelkezik arról a korszakról, de meg van győződve arról, hogy „nagyon szép gyermekora volt és nagyszerű szülei.”¹⁸⁸ Ezek az emberek nem tanulták meg a nyílt konfliktusok kezelését, a vitás helyzetek megítélését, a feszültség elviselését. Mivel érzelmileg nem tudtak felnőni, a bennük élő kisgyermek egy nagy boldog, feszültségmentes családot keres a gyülekezetben is. Irreális elvárásai eleve csalódásra ítélik, illetve arra, hogy sorsa a gyülekezetben is ismétlődni fog.
- A *tagadás* tudatosan és tudattalanul is működhet. Tipikus példája ennek, amikor valaki végsőkéig tagadja, hogy a rossz hírt közlő diagnózis az övé lenne és meg van győződve arról, hogy adminisztrációs hiba történt. Amikor az ember sem a tényeket, sem az tények kiváltotta érzelmeket nem tudja integrálni, a tagadás én-védő funkciója gondoskodik arról, hogy csak az elviselhetőség mértékéig engedje közel magához a traumatikus esemény tényét. A háritásnak ezt az extrém fajtáját is tetten érhetjük az

¹⁸⁷ RUBIN: A dühös ember, 113.

¹⁸⁸ Alice Miller pszichoanalitikus igen komoly feltáró és összegző munka során állapította meg, hogy az autoriter nevelés következményeként, melyben a gyermek akaratát megtörik, a szülői elfogadás feltétele kizárólag a szülővel való azonosulás, saját érzéseinek megélése pedig nem engedélyezett, a gyermek súlyosan megsérül, és megreked az érzelmi fejlődés útján.

egyházban. Amikor például egy hosszú időn át képviselt életszemlélet, vagy életgyakorlat megkérdőjeleződik egy váratlan életesemény folytán, vagy amikor az ideál-vesztés egzisztenciális válságot jelent, vagy amikor értékpreferenciákat befolyásolna egy-egy referenciaszemély árnyékos oldalának komolyan vétele. A tagadás a külső szemlélő számára az elhűség látszatát is keltheti. Ez a belső mechanizmus rokonságot mutat a kognitív disszonancia jelenségével.¹⁸⁹

- A *projekció*, mint elhárító mechanizmus különösen gyakori keresztyén közösségekben. Ha valaki bizonyos érzéseket, akár szexuális, vagy agresszív impulzusokat nem engedhet meg magának, akkor hajlamos azt egy másik embernek tulajdonítani, önmagát pedig a másik áldozatának, kivetített érzései tárgyának tekinteni. A háritásnak ez a módja egy olyan egyén bizonytalanságáról, kisebbségéről, illetve kétségbeesítő tanácsalanságáról szól, akinek a számára elviselhetetlenek a belső ambivalenciái. Amit magában nem bír elviselni, azt a másikban felismerheti, utálhatja, üldözheti. Tipikus egyházi példája ennek az eretnekek üldözése, más hitűek kirekesztése, vagy bizonyos tanításokat képviselő csoportok elleni agresszív fellépés, ami szinte mindig a belső bizonytalanságot, diffúz állapotokat kompenzál. Árulkodó lehet az a nagy energia-befektetés, igyekezet, ami az „ellenség” tévtanait, gonoszságát visszatérően tematizáló, heves, és túlzó prédikációkban is érzékelhető.
- Az *intellektualizálás* mesterei rengeteg időt töltenek azzal, hogy olyan témákról tárgyalnak, beszélgetnek, értekeznek, abszolút érzelemmentesen, amikben maguk is érintettek. Céljuk az érzelmi távolságtartás és az érzelmek semlegesítése, ilyen formán megkerülése olyan belső „feladatoknak”, amelyek számukra nehéznek, vagy megoldhatatlannak tűnnek. Leginkább jellemző egyházi műfaja ennek a teologizálás, bibliai tartalmak megbeszélése úgy „általában” olyan megoldandó külső ügyek kapcsán, amelyek megoldását az érzelmi élet akadálymentesítése jelentené.
- Az *identifikáció* olyan emberrel való azonosulást jelent, aki felmentést adhat egy problémával való megküzdés felvállalása alól. Jellegzetes egyházi példája a „vándorlás,” mindig másik gyülekezetet, másik kegyességi csoportot, vagy lelkipásztort keresve, az éppen aktuális állapothoz illőt, azt igazolót.

Az elhárító mechanizmusok életet védő funkciója pótolhatatlan. Általános tapasztalat, hogy az elviselhetetlent kevésbé riasztóvá tevő, belső tehermentesítés életünk kríziseiben nem nélkülözhető. Amikor időt nyerünk, hogy erőt gyűjthessünk, az már a kiút első lépésének tekinthető. De „használatának” általános elterjedtsége keresztyén emberek között immár aggasztó jelenség több okból is.

- Az elhárító mechanizmus működését nem könnyű felismerni, mert a viselkedés szintjén lefedni látszik a keresztyén ember bibliai toposzát, melynek archetípusa maga Jézus Krisztus. Akinek ez sikerül, úgy tűnik, „jó fa, amely jó gyümölcsöt terem.”
- A magas ideálok által meghatározott közeg, melyben érzelmeinket nem szabad közvetlenül kifejezni, megbetegítő közeg.¹⁹⁰ Így az egyház, melynek terápiás helynek kellene lennie, éppen hogy megterhelő és veszélyeztetett közösséggé válik, ahol az érzelmek kevésbé azonosíthatók és a kapcsolatok meglehetősen felszínesek.

¹⁸⁹ ARONSON–TAVRIS: i.m., 4–10.

¹⁹⁰ RUBIN: i. m., 24.

- Mivel az egyház spirituális igényekkel érkező, szeretetet adni és kapni vágyó emberek társasága, ezért sokkal erősebb a belső igény az el- és befogadottságra, mint más közösségekben. Az elfogadottságnak ez a mélyről fakadó vágya ellene hat olyan érzelmek (harag, düh, ellenvélemény, elégedetlenség) kifejezésének, amelyek miatt elveszíthetnénk szeretetre méltóságunkat, egyben biztonságérzetünket, ezért hajlamosak vagyunk elnyomni azokat.
- Az egyház, mint struktúra, hierarchikus intézmény, melyben a stabilitás megtartása egybeesik az alkalmazkodás és alárendeltség igényével. Az anyaszentegyház védő, óvó funkciója, a lelki otthon valósága reális lehetőség. De a hatalmi képződmények, természetüknél fogva, a kevés „én-erő”-vel rendelkező tagokra építenek. Az elhárító mechanizmusok nagyarányú jelenléte olyan egyház működését támogatja, amelyek ellenérdekelt az egyén pszichés kondícióinak erősítésében.

A keresztyén közösségekről elmondhatjuk tehát, hogy sok esetben lárvult formában, de hordozói az agresszióknak. Ahol pedig agresszió van, ott előbb-utóbb áldozat is lesz. Az agresszor a legritkább esetben üti agyon az áldozatot, de ráruházza szorongását, tehetetlenségét, büntudatát, függőség- és kiszolgáltatottság-érzését.

„Amikor valamit átruházunk, ráveszünk egy másik embert, hogy azt a valamit helyettünk elintézzze, pszichésen is. Aztán úgy véljük, nem kell többé foglalkoznunk a dologgal. Csakhogy ott lesz a másik ember, akire azt a valamit átruháztuk. A probléma, amivel nem néztünk szembe, most a *kapcsolatban* bukkan elő. A lelki témákat ugyanis nem lehet átruházni.”¹⁹¹

Bittler és Copray az egyházi mobbing, illetve az azt támogató közeg jellegzetességeit vizsgálva, egy evangélikus „mobbing szakértő” bizonyágtételén keresztül ábrázolták a jelenség lényegi vonásait. „Hiszen mi mindnyájan testvérek vagyunk..., mindnyájan ugyanahhoz a szolgálócsoporthoz tartozunk...Az emberek itt nagyon kedvesek egymással,...megértőek, figyelmesek és alázatosak.”¹⁹²

A hűséges, magával szemben is magas elvárásokat támasztó, szolgáló egyháztag a keresztyén *ideált identifikálja egy tiszta, makulátlan, kifogástalan egyház képével*. Egy ilyen egyháznak nyilvánvalóan nehezebb esik saját árnyékával szembesülni, így előáll az a veszély, hogy az emberi deficit spirituális igazolást nyer. „Az Úr akarata volt...”Az ördög szívesen kísérti meg a hívő embert...” Vagy egy-egy véleménykülönbséget nagyon gyorsan “az Úr kezébe tesznek imádságban” anélkül, hogy alkalmat keresnének az egymás közötti tisztázásra. Az “elspiritualizálás” felismerhetetlenné teszi a szükségletet, ami ebben az esetben professzionális segítő szakemberek bevonását, és konfliktuskezelési technikák tanulását jelentené.

Egy másik jellemző vonás, hogy ez az ideál létrehozza azt a *sajátos „felebaráti szeretetet,”* amely elfedi a belső hierarchiát és zárójelbe teszi a hatalom kérdését. Teljesen tisztázatlan helyzetet teremt például és rossz értelemben vett *határ-talanságot*, amikor egy szolgáló egyháztag előljárója és lelkigondozója egy és ugyanaz a személy.

¹⁹¹ KAST: Búcsú az áldozatszereptől, 168.

¹⁹² BITTLER– COPRAY: Mobbing und Missbrauch in der Kirche, 17.

Ezekben a közösségekben a *kimondatlanul maradt dolgok*, jóllehet a hallgatással ignorálni szeretnék volna őket, nagyon erős destruktív hatást fejtenek ki. A tudtalanba szorított tartalmak nagy energiavesztést okoznak, állandó kényszerítő erővel folyamatos munkát adva a közösség tagjainak, hogy bizonyítsanak, akik általában túlkompensálnak. Egy ideáloktól terhelt közösségből gyorsan „kirekesztődnek” azok, akik plusz terhet jelentenek, mert nem odavalók, kevésbé szimpatikusak, hordozó szeretetet igényelnének, vagy csak nem tudják magukévá tenni a közösség vezérelveit.

Egy külső elvárás is támogatja az egyházon belüli ideális humán standardot. A társadalom az egyháztól *hitelességet vár, amit azonosít egy hibátlan egyház működésével*. Ez permanens óvatosságra inti az egyházat, amelyik szeretne feltűnés nélkül üzemelni és mindent megtesz azért, hogy nehogy „szóbeszéd” tárgya legyen.¹⁹³

Összegzés

Láthattuk tehát, hogy a gyülekezetekben jelenlevő látens agresszió, vagy már érzékelhető feszültség *hiánytűnet*, ami a biblikus és árnyalt tanítás, és egy emberarcú lelkipozítás deficitjét mutatja. Ezzel a kiforratlan látásmóddal és elégtelen eszköztárral lép be az egyház az iskolába is, ahol az agressziókezelés kultúrájának hiányában szinte mindig beleesik a moralizálás csapdájába, elmulaszt disztinquirálni, illetve az előző kettő okán kitakarva marad előtte az a nagy lehetőség, amit az agresszív viselkedés, mint információs bázis jelenthetne. Jobb híján nem marad más üzenete, igehirdetésében, katechézisében, viszonyulásaiban és a „rejtett tanterv” különös csatornáin; mint az agresszió *ellenzése, határozott letiltása*. Ennek az üzenetnek gyermekek között még erősebb az akusztikája.

- A gyermekekre többszörösen hatnak a tekintély körei. A tanuló természetes módon alá van rendelve a felnőtt semmihez nem foghatóan rejtett és büntetlen hatalmának. Az iskolában, mint hierarchikus intézményben legalul helyezkedik el, az egyház pedig a maga spirituális hatalmával még az iskolánál is magasabbról hajol le hozzá.
- A nevelést minden esetben meghatározza az, hogy milyen emberképpel dolgozik. A vallásos nevelést ugyanígy meghatározó ágens az istenkép. A gyermekek erkölcsi fejlődésében, főleg ha az agresszióról van szó, az egyház hajlamos egy büntető,¹⁹⁴ megtorló Isten képét bevetni.¹⁹⁵ Az én-erővel szemben egy erőt demonstráló Istent, a haraggal szemben egy haragvó Istent, vagy egy érzelmi zsaroló Megváltót. („Mit szólna ehhez az Úr Jézus...?”)

¹⁹³ KRIST: Spannung statt Spaltung, 44.

¹⁹⁴ ENDRASS–KRATZER: Megbetegítő hit? 26–27.

¹⁹⁵ XERATITS: Ő nem az a véres Isten, in: *Embertárs* 2007/4. 31.

A lelkipásztor istenképe meghatározó a vallási szocializáció folyamatában. Hogy milyen katasztrofális és messze ható következményei lehetnek egy egészségtelen istenkép beépülésének, arról Tilmann Moser pszichoanalitikus, vallásos emberek terápiaja kapcsán szerzett tapasztalatainak tanulsága jó képet ad. Tőle az idézet: „És tudod, mi volt a legrosszabb, amit rólad meséltek? Az a meggyőződés, hogy mindent hallasz és látsz, a titkos gondolatokat is. Néha sikerült olyasmit gondolni, vagy tenni, aminek örültél, de sok olyasmi is eszembe jut, ami megszorított téged. És ez volt a legrosszabb: téged szomorúvá tenni. [...] Te a teljesíthetetlen normák betegsége voltál bennem, a te kegyelmedre utaltság betegsége. Majdnem húsz évig az volt a legfőbb célom, hogy elnyerjem a tetszésedet, és ez nem azt jelentette, hogy különösebben jó lettem volna, hanem hogy mindig büntudatom volt.” (Tilmann Moser)

- A közvélemény szerint, az egyházi iskola abban különbözik az államtól, hogy ott *rend van*. Rend dolgában találkozik egymással a külső megítélés és elvárás, illetve a belső szándék. Az egyházi intézmények soha nem riadtak vissza a fegyelmezéstől, hiszen arra bibliai felhatalmazásuk volt. Ma is büszkék rá, hogy az iskoláikból kikerülő tanulók „tudnak viselkedni”, hogy fegyelmezettebbek kortársaiknál. Az egyházi iskolának fontos karaktervonása és deklarált értéke a jól neveltség és a fegyelem. Egy ilyen homlokzat fenntartása nem egyeztethető össze agresszív tanulói megnyilvánulásokkal.¹⁹⁶
- Az egyház a rendszerváltás óta a misszió zászlóshajóit látja iskoláiban. Missziói lendületében hajlamos megfélekezni azokról, akiket misszionál. Hétköznapjaikat, életkori sajátosságait, gyerekes indulataikat figyelmen kívül hagyva az „egy szükséges dologra” (Lk 10,42) koncentrálnak, és maga válik agresszorral a térítésben, amiben a gyermekek kiszolgáltatottak és védtelenek.

Ez arra kell, hogy indítsa a gyermekek között is szolgáló egyházat, hogy a vele és tanításával párhuzamosan ható humanisztikus pszichológia és pedagógia eredményeit figyelembe véve keresse, és támogassa azokat a magatartás és kommunikációs formákat, amelyek a keresztyén alapmeggyőződésnek és a humán tudományoknak egyaránt megfelelnek. Amelyek nem okoznak törést, sem lelki sérülést sem az egyén sem a közösség hitgyakorlatában. Hogy ez miként valósulhat meg az iskola hétköznapjaiban, annak megválaszolásához szükség van a gyermeki agresszió jelenségének vizsgálatára, különös tekintettel annak speciálisan az iskolában előforduló megnyilvánulásaira.

¹⁹⁶ KISNÉMET: Felekezeti iskola és vallási szocializáció, in: BACSKAY: A felekezeti oktatás új negyedszázada, 221.

Az egyházi iskola manifeszt célja, az egyházi szocializáció, a vallásos szubkultúra védelme, megerősítése és reprodukálása (1) értékek minták átadásával, (2) erős közösségi integrációs törekvésekkel, (3) valamint külső negatív hatások kivédésével, a biztonságos iskola megteremtésével. Ez utóbbi a kockázatvállaló viselkedés lehetőségétől és következményeitől óvja tanulóit, amikor értelmes közösségi alternatívákat kínál számukra házon belül, pl. a plázázás helyett, és a kockázatos viselkedéssel szembeni intoleranciával. (Kisnémet László Fülöp)

„Akitől megvonják az érzelmi táplálékot, annak egyetlen segítsége az erőszak. A szeretetben megcsalt gyermeknek felnőttkorra már csak a gyűlölet marad.”
(Vikár György)¹⁹⁷

4. A gyermeki agresszió jelenségvilága

A személyiségfejlődés során minden gyermek átéli a különböző életkorokhoz kapcsolódó agresszív késztetéseket. A csecsemő követelően, dühöden sír a számára feszültséget jelentő szituációkban; fizikai fájdalmat, éhséget, fáradtságot, fenyegetettséget érzelve, biztonság hiányában, vagy tárgyvesztés, tehetetlenség, akadályoztatás, és unalom esetén. Később a belülről jövő feszültség is generálhat agressziót benne, amikor például túl erős érzellemmel kell megbirkóznia. Amikor a kisgyermek megérti, hogy viselkedésével másoknak fájdalmat okozhat, vagy akaratát rájuk kényszerítheti, már tudatos agresszióról beszélhetünk.¹⁹⁸

A játékokért folytatott küzdelmet (*instrumentális agresszió*) két éves kor táján kiegészíti, majd felváltja az *én-érzés és a „tulajdonosi jogok” erősödése*, 3–6 éves kor között pedig a verbális és a *személyre irányuló, olykor ellenséges agresszió*. Ezeket a megnyilvánulásokat a fejlődés természetes kijelzőinek, egészséges reakcióknak tekintjük, ahogyan az életszakasz váltások Erickson által leírt kríziseit kísérő agresszív viselkedésformákat is. A szükségleteket szem előtt tartó nevelés, a felnőtt mintaadás, az anyai kapcsolat és a biztonságos elfogadás optimális pszichés fejlődést biztosító légkörében az agresszió nyílt levezetése a későbbiekben egyre inkább gátoltta válik.¹⁹⁹

Ám amikor úgy tapasztaljuk, hogy társas interakciókban az egyik gyermek látványosan agresszívebb az átlagnál, ott okkal feltételezhetjük, hogy az átlagnál magasabb feszültség elhordozására kényszerítő tényezők, leginkább *hiányok* állnak a háttérben. Ilyen például a stabil érzelmi fejlődés (*ősbizalom*), a pozitív énkép, a sikerélmény, és a világos határok, a kiszámíthatóság hiánya.²⁰⁰ Ezeknek a hiányoknak a megjelenése elsősorban a családi szocializációval van összefüggésben.

4.1. Agresszió a családban – a szülő, mint agresszor

A család elsődlegessége abban áll, hogy a legkorábbi életszakasztól kezdve hat a fejlődő egyénre, személyiségébe alapvető érzelmi és viselkedési modelleket és be (diszpozíciók), illetve közvetítő funkciója által megvalósítja a családi és társadalmi értékrendszerek beépítését. Teszi ezt egyrészt a tudatosan közvetített gyermeknevelési elképzelések, ideálok és módszerek, másrészt a primer, szándéktalanul érvényesülő hatások mentén (szociális tanulás).²⁰¹

¹⁹⁷ BAGDY: Családi szocializáció és személyiségzavarok, 127.

¹⁹⁸ COLE, M.–COLE, S.: Fejlődéslélektan, 396.

¹⁹⁹ TARI: Z generáció, 185.

²⁰⁰ MAJOR–MÉSZÁROS: Farkas vagy áldozat, 26.

²⁰¹ BAGDY: i.m., 15.

A család gyermeki szocializáció folyamatában betöltött, nélkülözhetetlen funkcióit Caplan a következőkben látta:

- a világra vonatkozó információk összegyűjtője és terjesztője,
- visszajelző-útmutató funkció,
- az életfilozófia forrása,
- eligazít és közbenjár a problémák megoldásában,
- a gyakorlati és konkrét segítség forrása,
- a pihenés és regenerálódás színhelye,
- referencia és kontroll-csoport,
- az identitás forrása,
- fokozza az érzelmi teherbírást.

De spirituális funkciót is betölt a család, amennyiben hagyományok, szokások, hitek, hiedelmek, szimbólumok és értékrendek átadását végzi, a társadalmi beilleszkedéshez szükséges szolidaritást munkálja és az emberi kapcsolatokat lehetővé tevő érzelmi kultúra kialakításán munkálkodik.²⁰²

„A családi funkciók azonban nem mindig működnek kielégítően. „A család, mint szervezet, mint *támogató rendszer* időről időre változik, hogy alkalmazkodjék a külső és belső körülményekhez, mégis jellemzője, hogy külső zavaró hatásokra egységfrontot alkot. Nincs két egyforma család, minden családnak megvannak a sajátos jellegzetességei, szabályai, jellemvonásai. Kényes egyensúlyát sok minden könnyen felboríthatja.”²⁰³

Tekintettel a család bonyolult rendszerére, valamint funkcióinak teljes személyiséget befolyásoló hatására,²⁰⁴ érthető, hogy hibás működésük, vagy alulműködésük erős ágense lehet a gyermek negatív-agresszív viselkedésének. A következőkben néhány olyan esetet vázolok, amelyben a család a gyermeki agressziót kiváltó, vagy felerősítő közege válik.

- Az anya és a csecsemő között kialakuló kötődés, mint az ösbizalom alapja, nélkülözhetetlen az egészséges érzelmi fejlődéshez. Az érzékeny szerető gondoskodás a gyermekben egyre gyarapodó bizalmat ébreszt, hogy szükség esetén a szülők segítségére lesznek, miközben egyre bátrabb a világ felfedezésében, a kapcsolatépítésben és a mások felé való segítség-nyújtásban. Ha azonban az anya *kötődési viselkedése nem kellő intenzitású*, a gyermek szorongva kötődik majd, nem mer eltávolodni a szülőtől, engedelmességében is kellelten lesz, és nem jut energiája a környezetére sem. Ezért viselkedésében fontos elem lesz a harag és agresszió.²⁰⁵
- *Nem adekvát érzelmi kommunikáció.* Ez esetben a gyermek igényeire nem jön válasz, vagy nem az, amire szüksége lenne. Ilyenkor az anya az érzelmet visszajelző-visszatükröző funkciót nem tudja megfelelően ellátni, mert ő maga is instabil érzelmi

²⁰² ARANY: A család fogalma, 36.

²⁰³ BODONYI–BUSI–VIZELYI: A család funkciói, 23.

²⁰⁴ KOMLÓSI: A család támogató és károsító hatásai, 13–34.

²⁰⁵ BOWLBY: A biztos bázis, 83.

életet él, vagy csecsemőjét minden külső gondoskodás ellenére érzelmileg elutasítja (*kettős kötés*). Nem örül neki, vagy valamely tulajdonsága elfogadhatatlan a számára.²⁰⁶ A gyermek agressziója ilyenkor olyan gyűlölet táplálta feszültséget vezet le, amely az elutasítottság élményéből fakad.²⁰⁷

- *Elfogadhatatlan érzelmek.* Nagyrészt kulturális hagyományok, szokások határozzák meg, hogy mely érzéseinket mutathatjuk ki és hogyan. Ha bizonyos negatív érzéseket a szülők nem tartanak elfogadhatónak, akkor a gyermek nem azon dolgozik, hogy ne mutassa ki azokat, hanem arra törekszik, hogy ne érezzen semmit, és a tudattalanba száműzze a nem kívánatos érzelmeket. „Az érzelmek önszabályozása akkor működik egészségesen, ha nem tartjuk „helytelennek”, amit a gyermek érez és megértéssel vagyunk iránta; ha világos és következetes elvárásaink vannak arról, hogyan mutathatja ki érzelmeit és mindig megerősítjük, támogatjuk, ha sikerült azokat megfelelő mederbe terelnie.”²⁰⁸
- *A környezet károsító hatása.* Adrian Raine, Dél-Kaliforniai Egyetem pszichológusa, aki az erőszakos viselkedés biológiai és társadalmi okainak feltárásán dolgozott, arra a következtetésre jutott, hogy az agresszivitás nem csak a kisgyermekkorban elszenvedett bántalmazásban megsérült agy deficitje, amilyen például egy erős pofon okozta sérülés az érzelmi ingerek feldolgozásáért felelős prefrontális kéregben. Olyan formán is agyi deficit, hogy „a nem megfelelő környezet már önmagában az agy tökéletlen fejlődéséhez, működéséhez vezet.”²⁰⁹ A nehéz gyermekkori körülmények a legváltozatosabb módon határolhatják be egy ember fejlődését. A gyermeki agy az első évben igen befolyásolható, ezért azok a negatív tapasztalatok, melyek a környezetéből érik az agyban strukturálódnak. Ez a neurobiológiai folyamat befolyásolja a pszichológiai és a szociális fejlődést.²¹⁰ A természetes aktivitás például minden korban a gyermek biológiai szükséglete. Az ingerszegény környezetben, elszigetelten élő gyermek (zsúfoltság, monotonia, átláthatatlan világ, a játék és társak hiánya) később sokkal inkább hajlamos a devianciára, erőszakra. Jó hír viszont, hogy a gyermek lelki fejlődése beérheti a lemaradást az elsődleges referenciaszemélyhez fűződő kapcsolat megerősítésével.
- *A családon belüli erőszak* valóságos probléma, ugyanakkor igen nehezen megközelíthető a segítő szakemberek és a kutatók számára.²¹¹ Az azonban általános

²⁰⁶ VEKERDY: Agresszív gyerekek, 60–67.

²⁰⁷ CLAUSS–HIEBSCH: Gyermekpszichológia, 312.

²⁰⁸ BUDA, M.: Tehetünk ellene, 37.

²⁰⁹ PUNSET: A lélek az agyban van, 243.

²¹⁰ CIERPKA: FAUSTLOS, 23.

²¹¹ SAUERMOST: Kinder und häusliche Gewalt, 87–89.

A jog, a szociális szféra, az iskola, a rendvédelem, az orvosi és pszichológusi ellátás egységes fellépésére van szükség. Ám nehéz egy olyan jelző és ellátó rendszert kialakítani, amely mögött nincsenek valós számok, világos kategóriák, a beavatkozás és intézkedés mértékének meghatározása, a feladatok világos megfogalmazása és leosztása. A témát mai napig tabuk övezik, az érintettség torzítja a reális képet és a háritás ma is általános attitűd a társadalom nagyjából felénél.

tapasztalat, hogy a vertikális családokra különösképpen jellemző az erőszaknak az a sajátos dinamikája, amelyben kényszer és félelem biztosítja a családfő dominanciáját. Az elkövető hibásan alkalmazza erejét, családon belüli hatalmát, ellenőrzési, irányítási lehetőségeit, autoritását. Ahol a családban az erőszak egyik fajtája, - Herczog Mária felosztása szerint²¹² testi, érzelmi és szexuális bántalmazás, valamint testi vagy érzelmi elhanyagolás - előfordul, nagy valószínűséggel megjelenhet bármely másik is²¹³ Az erőszak nem azzal mérhető, hogy kórház lesz-e a vége. A családon belüli erőszak műfajába a fizikai bántalmazáson túl a kényszer, a szándékosan előidézett, rendszeresen ismétlődő, illetve tartós lelki gyötrellem is beletartozik. A gyermek ilyenkor nem más, mint a *lereagálás eszköze*²¹⁴

- „A bántalmazott gyermeket tapasztalatai arról győzik meg, hogy teljesen tehetetlen, másrészt pedig motiválják őt, hogy bebizonyítsa a bántalmazóval szembeni hűségét. A helyzetet egyetlen módon tudja ellenőrzése alá vonni, ha „megpróbál jó lenni.” Mivel a gyermek nem képes elmenekülni az elviselhetetlen valóság elől, sem változtatni nem képes rajta, a lelkében változtatja meg azt (*disszociáció, transzállapotok, kettős én*), és olyan jelentésrendszert alakít ki, amely erre magyarázatul szolgál. Erre legalkalmasabb az a meggyőződése, hogy ő veleszületetten rossz. Ez a gondolat teszi lehetővé, hogy megőrizze értelem-, remény-, és hatalomérzetét. *Az énjét leíró nyelv innentől kezdve a gyűlölet nyelve.* A gyermek-áldozat magára veszi a bántalmazó gonoszságát, mert ez az egyetlen módja, hogy megőrizze vele a kapcsolatot. A mélységes belső rosszaságérzés lesz az a mag, amely köré a bántalmazott gyermek identitása épül, és ez felnőttkorban is megmarad.²¹⁵ De következmény az is, amikor a benne feltorlódó zűrzavar, szorongás és gyűlölet brutális agresszióba torkollik.
- Alice Miller a gyermekbántalmazás drámaiságát annak *mindennapiságában* látja. Megdöbbenőnek tartja, hogy a társadalom ezt a nevelési gyakorlatot legfeljebb a túlterhelt szülő túlkapásai közé sorolja, amit pedagógiai céllal időnként megengedhet magának. Teszi mindezt egy olyan erkölcs felhatalmazásával, ami időtlen idők óta a szülő oldalán áll, s a gyermek szenvedését nem hajlandó észrevenni. Pedig ez magyarázatot adna arra a mérhetetlen gyűlöletre, ami belső erőforrása olyan háborúknak, mézárásoknak, amit tisztességes polgárok, rendes emberek szerveznek és hajtanak végre. Ezek az emberek minden szemrehányástól védik bántalmazó szüleiket, haragjukat vagy mások ellen, vagy önmaguk ellen fordítva akkor is, ha ebbe fizikailag belebetegszenek.
- A fekete pedagógia következménye, hogy az ember nem képes belső biztonságérzetet kialakítani; megnyugvás és vigasztalás dolgában mindig külső forrásokra lesz utalva.

²¹² HERCZOG: A családon belüli erőszak jelentésváltozásai és helyzete Magyarországon, 2011. http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-887/publikaciok/tpubl_a_887.pdf 2019. június 3.

²¹³ RANSCHBURG: A család és az erőszak, 116–131.

²¹⁴ KLUEGE: Utak a gyermeki lét megértéséhez, 123–124.

²¹⁵ HERMAN: Trauma és gyógyulás, 123–131.

Felnőtséget zavarodottság, erkölcsi túlterheltség jellemzi, amelyben egyrészt meg kellene szabadulnia a múlttól, ugyanakkor megőrizni a szülővel való jó kapcsolatot. Egész életében képtelen felnőni, elvágni a szülőhöz fűződő köteléket, amit „szeretet” szóval szoktunk ugyan illetni, de igen komplex érzélem, melynek összetevői; a hála, a részvét, az elvárások, a tagadás, az illúziók, az engedelmesség, a szorongás és a büntetéstől való félelem. [...] Akitől felnőttként azt kérik, hogy bocsásson meg bántalmazó szüleinek, általában megmarad a kisgyermek pozícióban, mert szeretné szeretni a szüleit, miközben a beépült szülőképek irányítják és betegségek formájában döntik romba az életét. [...] A benne élő kisgyerek kielégítetlen szükségleteit másokra vetíti és tőlük várja, de az önmaga iránti bizalom, tisztelet, és szeretet visszaszerzése csak a belső gátjainak eltávolításával lehetséges. Az ilyen függőség kedvez a gyűlöletnek, mely bár elfojtódik, mégis aktív marad és az ártatlanok elleni agresszióban keres utat magának. Persze, csak addig gyűlölünk, ameddig tehetetlennek érezzük magunkat.²¹⁶ Erre egy példa az alábbi vallomás.

„Tizenhárom, vagy tizennégy évesen úgy döntöttem, hogy elég volt. Elkezdtem visszaütni. Durva lettem. Egyszer egy lány cikizett valamiért, én meg sz*..rá vertem. Elkezdtem fegyvert hordani. Ezért kaptak el és ültettek le. Illegális fegyverviselésért. Ha egyszer egy gyerek elkezd visszaütni, és bűncselekményekbe keveredik, már nincs visszaút. Az embereknek először utána kéne járnia, mi a f*..nc folyik a családban, mielőtt a gyerek tönkreteszi az egész életét. Nyomozni kellene, nem pedig a gyereket lecsukni.”²¹⁷

- Horizontális családokban a családon belüli erőszak megnyilvánulásaiban nem „homokzsák” a másik, hanem direkt címzettje a negatív érzelmeknek. Az agresszió nem nyilvános, „szabadon lebegő” indulatok szervezik a pszichológiai hadviselést, melynek eszköztára: a sértegetés, becsmérlés, fenyegetés, vádaskodás, lekezelés, mellőzés, birtokló, büntető viselkedés, hallgatás, közvetett erőszak, érzelmi zsarolás. Ezek mindegyike az elutasítás egyik formája, ami az ellenfél önértékelését porrá zúzza. Az elutasítás pedig agressziót vált ki. Úgy hat, mint a fejre mért ütés; megakadályoz a világos gondolkodásban, és olyan cselekvésekre készítet, melyek egyébként egyáltalán nem jellemzőek ránk. Elveszítjük az önkontrollt és impulzív módon viselkedünk.²¹⁸ Vagyis a pszichikai agresszió nem kevésbé hatásos, mint a fizikai, mert képes ugyanolyan reakciót kiváltani a „címzettből.”

²¹⁶ MILLER: A test kiáltása, 74–80.

Miller a téma kiváló ismerőjeként nagyon pontos leírását adja annak a mérhetetlenül nehéz fejlődési folyamatnak, amellyel a bántalmazott gyermek szembe találja magát. „Olyan gondozókkal kell kialakítani elsődleges kötődéseit, akik vagy veszélyeztetik, vagy saját szemszögéből nézve elhanyagolják. Olyan gondozóktól körülvéve kell kialakítania alapvető bizalmát és biztonságérzetét, akik megbízhatatlanok és nem biztonságosak. Olyan emberekhez kapcsolódva kell kialakítania énjét, akik tehetetlenek, nem törődnek vele, vagy kegyetlenek. Olyan körülmények között kell kifejlesztenie magában a testi önszabályozás képességét, ahol közben teste mások szükségleteinek van alárendelve és kifejlesztenie az önvigasztalás képességét úgy, hogy sehol sincs körülötte megnyugvás. Olyan környezetben kell kezdeményezőkézséget kialakítania, amely azt követeli tőle, hogy akaratát teljes mértékben a bántalmazó akaratának vesse alá. S végül intimitásképpességét egy olyan közegben kell kialakítania, amelyben minden intim kapcsolat romlott, identitását pedig egy olyan közegben, amely szajhaként, vagy rabszolgaként kezeli.” (127.)

²¹⁷ HERMAN: i.m.: 141.

²¹⁸ RANSCHBURG: A fizikai és a pszichológiai erőszak. 55–93

- *Nevelés szülői szükségletek mentén.* A szülők azért a hatalomért harcolnak gyermeküknél, amelyet saját szüleiknél veszítettek el. Az első évek fenyegetettségét, amire nem emlékezhetnek, saját gyermeküknél élik át először újra, és csak nála, a gyengébbnél védekeznek először gyakran nagyon erőteljesen. A szülők mindig belső okokból, saját szükségletből bántalmazták gyermekeiket.²¹⁹ A tudatos megalázás tönkreteszi a gyermek önértékelését, elbizonytalanítja és gátolttá teszi, miközben ezt a nevelő jótettnek, vagy felelősségteljes nevelésnek tartja. A gyermeki tiltakozás, indulatoság, ami az erő tulajdonképpeni forrása, ilyen szülő mellett nem megengedhető tulajdonság. Aki gyerekként nem tanulhatta meg, hogy saját szükségleteit érzékeli és érdekeit megvédi, egész életében orientálatlan marad és saját gyermekei nevelésében is szilárd, szigorú nevelési elvekre szorul.²²⁰
- *A testi fenyítés* a legvégső megoldás és kifejezetten kerülendő a humanisztikus pszichológia talaján történő nevelésben. Ám vannak közösségek, ahol nem mutathatók ki súlyos hozadékaik. Kenneth Dodge kutatásait fehér és fekete közösségekben végezte és azt találta, hogy a fekete családokból kikerülő testi fenyítéssel nevelt gyermekek tinédzserként sokkal kisebb arányban keveredtek galibákba, mint fehér társaik. Ezt azzal indokolták a kutatók, hogy a fenyítés ténye önmagában csak az egyik tényező, ami a gyermekre hat. A másik igen fontos „részlet” a szülő érzelme, attitűdje. A fekete családokban a verés mindennapisága miatt a szülő nem tulajdonít neki nagyobb jelentőséget és nem okoz érzelmi válságot számára. A fehér közösségekben azonban a verés implicit üzenete: „Amit tettél olyan súlyos, hogy rendkívüli büntetés jár érte.” Vagyis a szülő érzelmei és attitűdje meghatározóak a fegyelmezésben.²²¹
- *Az indulatos szülő.* Nem csak a brutális, gyermek elleni erőszakot elkövető családok esetében kell agresszióról beszélnünk. De ott is, ahol a gyermek szűkebb környezetében jelenik meg az agresszív viselkedés. A szülői minta beépülésében nem az extrém ingerek a legmélyebben bevésődők, hanem a hosszú időn át rendszeresen ismétlődők. A gyermek azt követi, amit lát és nem azt, amit neki mondanak. Az agresszív születtől megtanulja, hogy az az indulat levezetésének módja, ha az ember tör-zúz, ordít, veszekszik. Megtanulja, hogy aki felbosszantott minket, azon elégtételt kell venni. Megtanulja, hogy az erősebb bánthatja a gyengébbet, és nem számít, mit érez közben a másik. Az agresszív jelenetek nemcsak megemelik a gyermek feszültség szintjét, hanem végbemegy az „azonosulása az agresszorral.”²²² A gyermek egocentrikus világtképéből is következik, hogy az élmények lelki feldolgozását tekintve ő van a középpontban. Minden érte és miatta történik. Tehát ami rossz, az nem lehet érte, következésképpen miatta történt. Így alakul ki a csak nagyon nehezen lebontható negatív énkép. De mintát ad az is, hogy a felnőtt hogy nyilatkozik az erőszakról. Hogy izgalmasnak találja-e, vagy közömbös iránta, védelmébe veszi-e az áldozatot, akár a szavak szintjén is, vagy nem.

²¹⁹ PUKÁNSZKY: A gyermekkor története, 17.

²²⁰ MILLER: Kezdetben volt a nevelés, 25–87.

²²¹ BRONSON–MERRYMAN: Amit rosszul tudunk a gyerekekről, 195.

²²² BUDA: Pszichoterápia, 85.

- *A túlterhelt szülő.* A stresszes szülőnek nincs energiája a rajta kívül álló dolgokkal érdemben foglalkozni, ezért ösztönösen „energiatakarékos” módszereket keres. Mivel a szimbólumok és a leegyszerűsítések energiatakarékosak, a stresszes szülő szimbólumként tekint gyermekére, mert ez a legkevésbé kimerítő módja a gyermeknevelésnek. A szimbólumok tulajdonképpen könnyű képletek, pontosabban válaszok olyan kérdésekre, hogy az ember mit gondoljon, mit lásson, és miként viselkedjen a gyermekével. Felszabadítják a szülőt egy elnagyolt, vázlatos látásra, így nem kell, hogy bíbelődjön a részletekkel.²²³ Ez a mechanikus nevelési mód az emocionális alultápláltság irányába hat, az érzelmi szükségletek kielégítetlensége pedig feszültséget, agressziót generál a gyermekben.
- *Túlterhelő szülői magatartás.* A szülő nem saját gyermekén tájékozódik, hanem „relációkban gondolkodik.”²²⁴ Versenyzik a környezettel, különórák sokaságára íratja gyermekét, holott ő egymaga milliószor többet tehetne érte, mintha szétosztja őt egy tucatnyi szakember között. A gyermek elvész a sok választási lehetőség között, egyre árva és tanácstalanabb lesz. A szülő irreális elvárásai kiölik a gyermekből a spontán felfedezés örömeit, a kíváncsiságból eredő cselekvés csodás adományát, megrabolják gyermekkorának soha vissza nem térő lehetőségeit.
- *Túlvédő szülői magatartás.* Csökkenti a gyermek ellenálló és megküzdő képességét, nehezebben dönt, nő a szorongása, nem cselekszik önállóan. Megfosztja saját énjének kipróbálásától, a reális énkép, az önismeret, a megküzdés képességétől. A gyerek számára minden elvégzett feladat, függetlenül annak sikerétől, ön-megerősítő hatású. A frusztrációs tolerancia csak a cselekvésben, az aktivitásban a kortársi együttműködésben és a konfliktusok kezelésében fejlődik.²²⁵
- *Autoriter szülői attitűd.* A tekintélyelvűség és túlszabályozottság külső kontrolossá teszi a gyermeket, a spontaneitás és kreativitás ellenében hat és az illető önértékét szinte mindig a reális alá szintezi.
- *A túlterhelt gyermek.* Ez nem csak feladatok, tennivalók sokaságát jelenti, de olyan szerepek delegálását is, amelyekre a gyermek életkoránál, családban elfoglalt státuszánál fogva alkalmatlan. Ilyen helyzet, amikor a gyermek én-pótlék a szülő számára, státusszimbólum az életében, vagy partner híján partner, akivel mindent megbeszélhet. Michael Winterhof szerint gyermekeink azért válnak zsarnokká, mert a modern társadalmak egyre csökkenő gyermeklétszáma felértékeli a gyermeket, „felfelé” torzítva a róla alkotott képet is. Eszerint a gyermek a felnőtt partnere lesz, a felnőtt hiányainak „beszállítója”, amivel túlterheli őt, felszámolva a gyermekkort, mint személyiségfejlődés kiiktathatatlan szakaszát. A felnőtt a gyermek tulajdonságait ilyen esetekben már egy kialakult személyiség jegyeinek tekinti és nem egy fejlődésben levő ember-gyerek éppen aktuális fejlettségi szintjének, ami korrekcióra, további

²²³ ELKIND: Hajszolt gyerekek, 71.

²²⁴ WINKLER: Öröme nevelni, 36.

²²⁵ CZIEGLER: Baj van a gyerekekkel, 116–118.

tapasztalatokra, határok felállítására, időre szorul. Megfordulnak a tényleges hatalmi viszonyok: a felnőtt függ a gyerektől, például önbecsülését kizárólag a gyerek magatartása határozza meg, mert a gyerek iskolai teljesítménye számára annak a mércéje, hogy ő jó, vagy rossz szülő.

A szeretetteljes, kíméletes bánásmód mellett is tudatában kell lennie a szülőnek, hogy gyermekének szüksége van vezetésre, és pozitív értelemben vett autoritásra. Ahhoz, hogy gyermekek lehessenek, a felnőtteknek akarniuk kell felnőttnek lenni.²²⁶

4.1.1. A gyermeki agresszió

A fent felsorolt helyzetek a gyermeki agressziót a szülő oldaláról erősítő tényezők. De hogyan reagáljon a szülő a gyermek agresszív viselkedésére? Az agresszív tett nem érthetünk egyet, de a mögötte levő érzelmet, szándékot tiszteletben kell tartanunk. Tipikus hiba,

- amikor a szülő úgy reagál, mintha a gyerek viselkedése szándékos, tervezett és kifejezetten ellene irányuló lenne.
- vagy hatalmi kérdésnek tekinti, amikor a gyermek saját akaratát próbálgatja, demonstrálja. Ha a szülői viselkedés üzenete az, hogy „nem lehet saját akaratod”, akkor engedelmeskedni fog ugyan, de csak azért, mert ő a kisebb és a gyengébb. Ha ilyenkor értelmes válasz helyett egy felbőszült szülőt kap, akkor gyűlöletét tovább adja majd, és egy nálánál gyengébb felé törleszt.²²⁷

A szülő reakciója gyakran válik *céltévesztetté*, mert az inkább megtorlása egy múltban elkövetett hibának, mint jövőbe mutató, világos útmutatás. A klasszikus atyai pofonok célja nem feltétlenül az, hogy a gyermek rettegjen a fizikai fájdalomtól, hanem az, hogy megértse cselekedeteinek helytelenségét. Az alkalmazott módszer azonban más irányba tereli a primer üzenetet. Nem a helyes cselekvésre bátorít, mint inkább elbátortalanít, mert nem az elkövetett tettet minősíti, hanem az elkövetőt. A neki küldött „üzenet” a szándékolt eredetnél sokkal erősebb üzenetet vés be az erő és a hatalom természetéről és saját kiszolgáltatottságáról.

De nem beszélhetünk kizárólag negatív értelemben vett agresszióról. A gyermek és a szülők, életében, kapcsolataiban, interakcióiban is jelen vannak azok a konfliktusok, krízisek, súrlódások, feszültségek, amelyek szükségesek az egyén és kapcsolatai fejlődéséhez. Ebben helye van az önérvényesítő szándékoknak, testvérek versengésének, gyerekek civakodásának, felnőttek vitáinak, egy-egy egészséges veszekedésnek, az érzelmek megélésének, kontrollálásának, kompromisszumok megszületésének. „Az agresszió alapvetően akkor válik veszélyessé, ha tisztán, önállóan jelenik meg, ellensúly, fékek nélkül.”²²⁸ Ezért „nem feltétlenül az a legproblémamentesebb család, ahol nincs agresszió, hanem az, ahol nincs szeretet.” (Bodó Sára)

Ezzel kapcsolatban igen tanulságos az a két kutatás, amit Jamie Ostrov és Mark Cummings végzett. A kísérletre kiválasztott gyerekek egyik csoportja oktatófilmeket nézett az agresszió kezeléséről, míg a kontroll csoport erőszakos rajzfilmeket. Megdöbbentő volt, hogy az előzők szignifikánsan több agressziót mutattak a kísérlet fázisában. Ennek magyarázatát

²²⁶ WINTERHOFF: Miért válnak zsarnokká a gyermekeink, 60.

²²⁷ RUMP: Hogyan bánjunk az agresszív gyerekekkel, 26–28.

²²⁸ TARI: i. m., 195.

abban találták, hogy főleg a kisebb gyermekek számára az oktatóműsorok kidolgozott mintákat mutattak, amik beépültek a gyermekbe, de a műsor végén elhangzó „tanulság” az előzményekhez képest nem érte el a gyermekek ingerküszöbét. A kísérlet második fázisában azt tapasztalták, hogy ha a gyermek a filmen azt is látta, hogy „jó a vége”, ha elrendezett konfliktust, kiengesztelődést, vitarendezést, kompromisszumot is látott, és nem csak azok didaktikus értelmezését kapta, akkor minimálisra csökkent az agresszív viselkedés aránya.

E szerint, ha a szülők felfüggesztik és áthelyezik a félbeszakított veszekedés helyszínét a „nicht vor dem Kind” elve alapján, akkor éppen az ellenkezőjét érik el annak, amit szerettek volna. Hiába vonulnak el a gyermek környezetéből, ha a gyermek nem látja a konfliktus ívét, ha nem lát feloldást, akkor úgy sem sikerül megkímélniük a gyermeket az indulataik okozta szorongástól. „A konstruktív párkapcsolati konfliktusoknak való kitettség kifejezetten jót tehet a gyermeknek, - ha azok nem eszkalálódnak, nem torkolnak sértegetésbe, hanem szeretetteljes, de legalábbis hiteles feloldással érnek véget. [...] A gyermekek ezekből a helyzetekből konfliktuskezelési stratégiákat tanulnak.”²²⁹

4.1.2 Az agresszió megjelenése keresztyén családokban

Az emberek átlagos egymás közti érintkezése napjainkban nem az empátiával, a szeretettel, vagy a kölcsönös tisztelettel írható le. A mai kor embere viselkedésében erősen nárcisztikus tendenciákat mutat. Önös érdekekért küzd, nem válogat az eszközökben, és nem érdekli, hogy viselkedése mit okoz a környezetének, embertársának.

A keresztyén családok ebben a klímában az elbizonytalanodás idejét élik. Hogyan neveljék gyermekeiket? Nem teszik-e védtelenné őket, ha a keresztyén erkölcs szabályai szerint igyekeznek szeretetre, egymás elfogadására, megbocsátásra nevelni a következő generációkat? Amikor az agresszió lassan a társadalmi működés alapvonásává válik, nem válnak-e áldozattá azok a gyerekek, akiknek Jézus Krisztus a példaképük? Az erőszakosság ugyanis szükségszerűen bekerül az emberek eszköztárába, amikor szélsőségekre nyitott rendszerekben az anómia²³⁰ útvesztőiben kell hétköznapi céljaikat elérniük.

Ilyenkor a hívő emberek is a végletek kísértésébe esnek. Vagy a totális alkalmazkodásra nevelik gyermekeiket, mondván, hogy éppen elég megterhelő feladat számukra a társadalomba való beilleszkedés, nem kell, hogy vallásból, hitből fakadó kötelemek is nehezítsék az életüket. A másik véglet a keresztyén szabályrendszer szigorú betartását látja a megmaradás egyedüli zálogának. Ebből adódóan nevelési elveinek is a *fegyelmezés* az alaphangja. Sőt a „liberalizmus” ellenpontjaként úgy definiálja a keresztyén nevelést, mintha annak specifikuma, legjellemzőbb tulajdonsága a parancsolatok, a rend és a fegyelem betartása lenne. Miközben irányításra, felügyeletre, számonkérésre koncentrál, hajlamos elfelejtkezni a gyermek legégetőbb szükségletéről, olthatatlan *szeretet-és elfogadás-igényéről*. A szeretetet éhező gyermek feszült, frusztrált. Egy frusztrált gyermek pedig semmilyen fegyelmezésre nem reagál pozitívan.

Az erőszakos irányítás, a totális kontroll haragot szül, és megteremti a passzív-agresszív viselkedés mintázatát a gyermekben. Jézus Krisztust nem azért követték a tanítványai, mert erre dresszírozta őket, hanem azért mert szerette őket. Olyan mély életváltozást, amit ők átéltek, a szereteten kívül semmi más nem képes elérni az emberben.

²²⁹ BRONSON–MERRYMAN: i.m., 192.

²³⁰ SKRABSKI: A társadalmi tőke változásai, 125–127.

Csak, akit szeretnek, az képes az őt szerető értékrendjével azonosulni. Jézus Krisztus úgy volt határozott vezetője, pásztor a rábízottaknak, hogy közben maximálisan betöltötte érzelmi szükségleteiket.

A fegyelmezés-orientált szülők a testi fenyítést természetesnek tartják, mint aminek bibliai alapjai vannak. Legtöbbször a sokat emlegetett négy Igét említik, ami igazolja a testi fenyítést (Példabeszédek Könyve:13,24; 23,13–14; 29,15), figyelmen kívül hagyva a Szentírás egészét, melynek legfőbb magja, a gyermek iránti szeretet, amire sokkal több bibliai vers biztat.

A testi fenyítés mellett azzal érvelnek, hogy

- a büntetésnek ez a fajtája konkrétan rámutat a helytelen viselkedésre,
- bevési azt az örök igazságot, hogy rossz tetteink nem maradnak következmények nélkül,
- világosan kifejezi annak a továbbiakban nem kívánatos voltát,
- a fizikai fájdalom emlékének visszatartó ereje van,
- a fenyítés az ügy lezárása is egyben,
- a határozott lerendezés lehetővé teszi az újrakezdést, fellélegzést, megszünteti a bűntudatot,
- a büntetés, mint „kifizetett számla,” felszabadít az adósság érzése alól, és mindkét fél számára elkészíti a felejtés lehetőségét.

Hogy kire milyen hatással van a testi fenyítés, azt gyermeke válogatja. Vannak gyermekek, akik nem különösebben veszik a szívükre és a dolog számukra nem több, mint egy adósságrendező tranzakció. Meggyőződésem azonban, hogy ennél sokkal több történik. A testi fenyítés nem csak fizikai bánatalommal jár, de az erőfölényével, „hivatali” hatalmával, jogával élő, fölé magasodó felnőttel szemben teljes kiszolgáltatottságát megélt gyermek mélységes *szégyent* és *megaláztatást* élhet át. „Rosszaság”-ának tudata minden bizonnyal beépül személyiségstruktúrájába, ami vagy örök társává szegődik, vagy kreatívvá teszi olyan stratégiák kidolgozásában, amelyek segítik legközelebb úgy „vétkezni”, hogy *ne vegyék észre*.

Mellékhatás lehet még a *gyűlölet*, amit később „lefelé” továbbad, a bénító félelem, hogy legközelebb is elront valamit, ami *kudarckerülővé* teszi, valamint a *negatív istenkép* (Izd. exkurzus). Mivel hívő családban minden, így ez is „Isten nevében” történik, kirajzolódhat egy olyan Isten képe, aki mindig utolér, akinél nincs kegyelem, aki nem menedék, mert ő és a szülő egy oldalon állnak. Az ilyen Isten legfeljebb igazságos lehet, de irgalmas semmiképpen nem.

A hívő szülő célja a bűntudat általi erős lelkiismeret beépítése. Az élő és egészséges lelkiismeret biztos iránytű, komoly védő faktor lehet a gyermek számára, különösen akkor, amikor leválik a család védett közegéről és egyedül kell megállnia a lábán. De ez a szándék célt téveszthet, ha a büntető szigor a legfontosabb referenciaszemélyek *árulásaként* éli meg a gyermek, vagy *azonosul az agresszorral*, ami a bűntudat elkerülésének egyik lehetősége.

A testi fenyítésre is felhatalmazott nevelés veszélye, hogy a szigor cselekedetei felülírják a szeretet gesztusait, vagy torz kötéseket hoznak létre, amik csak hasonlítanak a szeretetre. A szeretet nélküli szigor kegyetlenség, ami nem csak a szülőktől, vagy a szülők istenes értékrendjétől távolíthatja el a gyermeket, de önmagától, vagy számára nélkülözhetetlen kapcsolati lehetőségektől is.

4.1.3. Exkurzus: Istenkép és az agresszió összefüggései

Simone Pacot szerint a gyermek alig tehet mást, mint hogy Istenre terjeszti ki azt a képet, melyet apja, anyja, rokonai, első nevelői kapcsán kialakított.²³¹ A legtöbb elmélet szerint az istenkép kialakulásának döntő szakasza az első három életév.

Más kapcsolatainkhoz hasonlóan az Istennel való kapcsolatunkat is úgy alakítjuk, hogy hasonlítson a szüleinkkel szerzett tapasztalatainkra.²³² Hogy melyik szülő szerepe nyom többet a latban, arról már némileg különbözőképpen vélekednek a kutatók. A klasszikus pszichoanalitikus gondolat az volt, hogy az istenkép az apaképhez kapcsolódik. Vergote azonban határozottan állítja, hogy az emberek istenképe következetesen az anyával, mint elsődleges gondozóval való kapcsolatra hasonlít jobban.²³³

Ez tehát ezt jelenti, hogy a szülő-gyermek kapcsolat sérülése maga után vonhatja egy sérült, torzó, vagy egyenesen megbetegítő istenkép beépülését. Frielingsdorf fontosnak tartja az általa démonikusnak nevezett torz istenképek felismerését, mivel „ezek a tudatalattiból fejtik ki hatásukat, olyan módon, hogy az illetőnek tudati szinten pozitív istenképekről van tudomása”.²³⁴

A démonikus istenkép véleménye szerint Isten egy-egy tulajdonságának abszolutizálásából, szélsőséges felfogásából fakad, ebből adódóan a következő megbetegítő istenképeket különbözteti meg: *Büntető bíróisten*, *Halálisten*, *Könyvelőisten*, *Teljesítmény- vagy hajcsáristen*. Frielingsdorf, aki a belső gyógyuláshoz vezető út fontos állomásának tartja az istenképeinkkel való szembesülést, azt is leírja, milyen akadályokat lát az istenképekkel való szembesülés útján:

- az agresszió és más negatív érzelmek elfojtása;
- Isten megszépített kivetítése (gyakran egy „vagyapa”-istenkép) mint intrapszichés elkerülő stratégia.

Ezek az akadályok különösen jellemzőek a vallásosan nevelt emberre, aki számára a negatív érzelmek kifejezése gyakran „tiltott zóna”. A negatív érzelmek felszabadítása és helyes mederbe terelése azért rendkívül fontos, mert a kifelé le nem vezetett agressziót a személy önmaga ellen fordítja. Ez pedig jelzi, hogy az istenkép nemcsak a szülőképpel, de az énképpel is „együtt mozog.”

L. J. Francis, H. M. Gibson és M. Robbins²³⁵ megállapítja, hogy ha valaki azt hiszi, Isten úgy néz rá, mint értéktelen, nyomorult bűnösre, akkor az énképe is negatív. Vagy a másik irányból nézve: aki magát értéktelennek, méltatlannak tartja, az úgy hiszi, hogy Isten és mások is így vélekednek róla. Ezzel ellentétben, aki azt érzékeli, hogy Isten úgy tekint rá, mint aki feltétel nélkül elfogadható, annak az énképe is pozitívabb.

Az istenkép *nem állandó konstruktum*, folyamatosan változik, újraíródik egy-egy krízisben, változások között, sőt össze is kell törnie időnként, hogy fejlődni tudjon. De nem csak külső hatások, hanem belső tudattalan mozgások is módosítják istenképünket, hiszen az Ana-Marie Rizutto munkássága nyomán megfogalmazott *istenfogalmunk*, amely az istenről szerzett ismereteink foglalata és elsődleges kapcsolataink formálta *istenképünk*, akár

²³¹ PACOT: A mélységek evangelizációja, 243.

²³² SÜLE: Az életerő forrásai a családban, 102–105.

²³³ PALOJTAY: Az istenkép átalakulása, mint a gyógyulás útja, 5.

²³⁴ FRIELINGSDOR: Istenképek, 40.

²³⁵ GRIMES: God image Research, 26.

ellenpontja is lehet egymásnak. Kognitíve mindent tudhatunk a kegyelmes Istenről, miközben szorongunk, mert a tudattalanunkban egy véres Isten lenyomata él. „A tudatos és a tudattalan istenképek ugyanabban az emberben egymásnak ellentmondhatnak, miközben ez a tény maga is tudattalan marad.”²³⁶

Istenképünknek nem csak kapcsolatrendszerünkre, egész világlátásunkra is hatása van. Konkrétan az istenképekről többek között Harold G. Koenig ²³⁷ mutatta ki, hogy a pozitív istenképek a boldogsággal, elégedettséggel függnek össze. Kenneth Pargament és Anette Mahoney szerint „az a hit, hogy egy szerető, gondoskodó Isten tartja kontroll alatt a világot, hozzásegít a trauma vagy más nehéz élethelyzet átértékeléséhez, elfogadásához, még akkor is, ha nem értjük Isten szándékát. Az irgalmas, jóindulatú, szerető Istenben való hit erősíti a változásokhoz való alkalmazkodást és a megküzdést, míg a negatív istenképpel rendelkezők tele vannak növekvő szorongással, bizonytalansággal.”²³⁸

4.2 A média hatása a gyermeki agresszió előfordulására

A család mellett a második legfontosabb szocializációs ágens a média.²³⁹ Csepeli György már a 80-as évek elején megfogalmazta, milyen erős cofaktor a média a nevelésben, és milyen erős hatással van a családi kapcsolatokra, illetve a családon belüli interakciókra.

„...nincs interakció és kommunikáció a családtagok között. Az új helyzetből adódó radikális családpszichológiai következtetéseket ezúttal nem a szociológusok, hanem a drámaírók, Szakonyi, Spiró vonták le, beemelvén a családi drámától elhagyott térbe a vadonatúj családtagot, a televíziót. A tizenéves korosztály lírai termését vizsgálva nemrég arra figyeltem föl, hogy e nemzedék élményvilágából szinte teljesen hiányoznak a családi élet szereplőire való utalások, ugyanakkor annál bővebben fordulnak elő a televíziós közlések nyomai. ...A mai tizenéves költők szövegeit olvasva zavarba jöhet, aki a pszichoanalitikus fogalmi készlet segítségével kívánná rekonstruálni e nemzedék, sérülésekkel egyébként nemkülönböztetve lelki történetét. Családjuk létezik, de mint említettem, elsősorban közgazdasági értelemben van csupán jelen. [...] A tilalmak, szabadságok, normák, értékek egyetlen iskolamesterévé a televízió vált.”²⁴⁰

4.2.1. A televízió mint családtag

Nemzetközi kutatások szerint az internet és a televízió nem ellenfelei egymásnak, nem ugyanazt a szerepet töltik be a fogyasztók életében. A két médiatípus egymásra való hatása is bonyolultabb annál, semmint hogy azt állíthassuk, a világháló által kínált információk, tartalmak és kommunikációs formák kiváltják a televízió által képviseltek, és egyértelműen annak rovására működnek.

²³⁶ FRIELINGSDORF: i.m., 20.

²³⁷ HORVÁTH SZABÓ: Vallás és emberi magatartás, 23.

²³⁸ Uo.

²³⁹ SURÁNYI: Ez a tévénézés nem az a tévénézés, 79

²⁴⁰ CSEPELI: Az igazi családtag, 60–61.

Magyarország nemzetközi viszonylatban igen előkelő helyen áll a tévénézési idő tekintetében. Az egy főre eső napi 4 óra 48 percnyi tévénézéssel a magyarok a 2013-ban mért adatok alapján Európában a legtöbbet tévézők közé jutottak. A 25 vizsgált európai piac közül két ország, Portugália és Törökország előzött meg bennünket, és csak három további olyan piac van (a közismerten sokat tévéző „mediterránok”, azaz Olaszország és Spanyolország mellett Lengyelország), ahol egy főre napi több mint négyórányi tévénézés jut. A legkevesebb erre fordított időt – napi 3 óránál kevesebbet – a skandináv országok mellett Ausztriában és Belgiumban mérték, a rangsor alján pedig alig több mint napi 2 órával Svájc áll. Az európai átlagot a magyar tévénézési szint körülbelül annak egyharmadával haladja meg, és ez az arány nem változott az elmúlt tíz évben.²⁴¹

A média hatalma nemcsak az általa közvetített, vagy elhallgatott tartalmak megjelölésében áll, hanem *szuggesztibilitásában* is.²⁴² A mozgókép észlelés ugyanis sokkal erősebb valóságérzetet kelt, mint a beszélt vagy írott kijelentések.²⁴³ A média egy további igen lényeges befolyásoló tényezője a *tematizálás*. Eszerint a média nemcsak ábrázolja, de szűri, torzítja is az eseményeket, illetve az jelenik meg a társadalom egészében eseményként, témaként, amire megkülönböztetett médiafigyelem irányul.²⁴⁴ Ilyen módon válnak „példaképpé” az általa preferált ideálok, „hősök”, vagy inkább celebek, akik mára már nem megkerülhető tényezői a nevelésnek.²⁴⁵

A médiafogyasztás robbanásszerű növekedése nem hagyta érintetlenül a nevelés egyetlen színterét és egyetlen szegmensét sem. A Csepeli tanulmány születésekor a családok általában egy TV-t üzemeltettek, míg ma a lakások szinte minden szobájának alapfelszereltségéhez tartozik a televízió, ami előtt a magyar gyerek átlag napi 5 órát tölt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a folyamatosan bekapcsolt készülékek ne biztosítanának állandó háttérzajt a lakásban zajló tevékenységekhez.

²⁴¹ SÁGI-BÁLINT: Gyermek a TV képernyők előtt, 51–52.

²⁴² BOTOND: Média-Mágia, 133.

„Ennek egyik oka, hogy a kommunikáció verbális kódja és egyezményes jelei a tudat számára digitálisak, a többi jel viszont analóg. A digitális jel, kód megfejtése intellektuális energiát igényel, meg kell érteni, miről is van szó, míg az analóg jelek (pl. képek) azonnal az általuk képviselt tartalmat képviselik a tudatban, vagy a tudattalanban. A verbális technika hátránya, hogy nem olyan gyors, nem olyan könnyen érthető, nem olyan szórakoztató és nem tehető annyira tömegessé, mint az elektronikus úton szétsugárzott képek.(...) Ehhez járul hozzá az immár közös tudati tartalomra szert tett emberek eszme-, ideál- és értékcsereje, mint további megerősítő tényező. Az eredmény, hogy a globális civilizáció egy globális szektához válik hasonlatossá, melyben az önálló, alternatív tudatú egyének kisebbségbe szorulnak és szükségszerűen kirekesztődnek. (...) Kijelenthetjük, hogy a posztmodern képmutató média vezető képviselője a televízió természetellenes kommunikációs technika, melynek befogadására, kezelésére az emberi psziché nincs felkészülve. Ez azt jelenti, hogy a posztmodern tömegmédia üzeneteinek tengerében a tudatunkat tisztán tartani jóformán lehetetlen.”

²⁴³ BUDA: Pszichoterápia, 228.

²⁴⁴ ACZÉL: Próbaidő, 138.

²⁴⁵ ACZÉL: i.m., 139.

A mai kor híressége a régi kor hőisével ellentétben éppen arról ismerszik meg, hogy nem tesz semmit, és kellően üres ahhoz, hogy bármilyen hírt hozzá lehessen kapcsolni.[...] Az ő hősiessége az, hogy a média előtt tud élni. Az ő különlegessége az, hogy bármi megtörténhet vele. [...] A celebkultúra lényege a teljesítménymentesség. A celebkultúra a próbálkozások világa; bármi megtörténhet. Ez a talajvesztett könnyűség a csodálatraméltóság tárgya.”

A médiafogyasztás ugrásszerű növekedése számos kutatót inspirált a televízió gyermekekre gyakorolt hatásának vizsgálatára, különös tekintettel az agresszió képi megjelenítésére.²⁴⁶ A képernyő előtt töltött idő elsősorban úgy hat a gyermeki agresszió irányába, hogy megfosztja a gyermeket a feszültséget oldó, fizikai aktivitástól. De a lelki feldolgozó képesség is megakad, mert a külső kép megjelenése azonnal blokkolja a belső képkészítést, így a külső impulzusok, dühök, szorongások feldolgozatlanul maradnak.²⁴⁷

A korrelációs vizsgálatok eredményei egyértelműen bizonyították, hogy világos összefüggés mutatható ki a gyermekek agresszív viselkedése és a médiaagresszió között. Az életben látott agresszív jelenetknél erősebb motiváló erővel bírtak a játékfilmek, de a rajzfilmek szabadították fel a legtöbb agressziót. Ez nagy valószínűséggel hamis dramaturgiájuknak tudható be, hiszen a rajzfilmek „áldozatai” elpusztíthatatlanok. A média hatásait vizsgálva Comstock és Strausburger meghatározták azokat a tényezőket, amelyek fokozzák az agresszív modellkövető viselkedést:²⁴⁸

- az agresszor jutalmazása és a büntetés elmaradása,
- az erőszak indokoltságának ábrázolása,
- a képzelet szülte történet bizonyos elemei egyeznek az élettel,
- az agresszor ábrázolása hasonlít a nézőre,
- az agresszió bemutatása annak következményei nélkül,
- a való életbe rögzített erőszak,
- agresszió, amit nem követ bíráló vagy kritika,
- erőszak, amit a történetben nem kapcsoltak össze humorral,
- férfiak által nők ellen elkövetett agresszió szexualitás kontextusában,
- az agresszió olyan ábrázolása, amit akár erőszakos, akár nem, de a nézőt izgalmi állapotban tartja,
- ha a néző már izgatott vagy dühös, az agresszió vagy erőszak bemutatása előtt.

S. Feshbach hipotézise szerint²⁴⁹ a látottak hatására a gyermekben felgyülemlett ellenséges érzelmek csökkenhetnek és meg is szűnhetnek a cselekményben való közvetett részvétel által. Vagy úgy, hogy a hőssel identifikálva magukat, egy negatív szereplőre projektálhatják és rajta reagálhatják le haragjukat.

De az is előfordulhat, hogy a katarzis élménye, a „happy end” vagy az agresszió szociális elismerése és eredményessége megerősítő faktorként hat, és ismételt agresszióra sarkallja őt. A tévészés ebben az esetben már nem ok, hanem következmény lesz, vagyis az agresszív gyerekek keresik és különösebb arousal-szint emelkedés nélkül fogyasztják majd az erőszakos médiatartalmakat.²⁵⁰

²⁴⁶ BUDA: Az iskolai nevelés – a lélek védelmében, 300–306.

²⁴⁷ VEKERDY: Belső szabadság, 17–18.

²⁴⁸ STRASBURGER: Adolescents and the media. in: N. KOLLÁR–SZABÓ: Pszichológia pedagógusoknak, idézi: KÖVESDI: A pedagógus szerepe az agresszió szabályozásában, 12.

<https://adoc.tips/queue/a-pedagogus-szerepe-az-agresszio-szabalyozasaban-es-a-motiva.html> 2019. június 3.

²⁴⁹ FESHBACH: Dynamics and Morality of Violence and Aggression, 281–292, idézi: TÓTH: A médiahatás-kutatás problémái: az agresszió és az erőszak rekonceptualizálása. https://mediakutato.hu/cikk/2007_04_tel/05_mediahatas_eroszak 2019. június 3.

²⁵⁰ PECORA–MURRAY–WARTELLA: Children and Television, 213.

A média erőszak hatása függ a gyermek életkorától. Az óvodás korú gyermekben összekapcsolódik a felnőttek világa és a játék. A külvilágból nyert impulzusokat reagálja le a játékaiban. Tér- és időérzékelése még fejletlen, ebből következik, hogy a televízióban látott agresszív cselekményekben nem fedezi fel az ok-okozat összefüggéseit. Eseménysor helyett egymásra torlódó, külön-külön események halmazát látja. Mivel az erkölcsi megítélés képessége sem alakult ki nála, ezért a cselekvő szándékait sem tudja értékelni, csak a történéseket érzékeli. Mivel gondolkodása konkrét, mindent szó szerint ért, minden képet fizikai valóságként él meg. Ebben a korban még nem tudja olvasni a média nyelvét, nem érti azokat a technikákat, amelyek idősíkokat választanak el, emlékeket, gondolatokat vetítenek ki, szimbolikus tartalmakat közvetítenek. A képek, események gyors egymásutánja szinte lehetetlenné teszi számára a látottak feldolgozását. Mindez egy sebezhető életkorban történik, egy dackorszakban, amikor az anyáról való leválás is a legnehezebb ponthoz érkezik, óvodába kell menni és a család védeltségében töltött idő is drasztikusan lecsökken.²⁵¹ Gyakran paraszociális reakciókat²⁵² is megfigyelhetünk az óvodáskorúaknál. A televíziót egy mágikus doboznak tartják, ami a valóság kiterjesztése, s úgy gondolják, hogy mivel ők látják a szereplőket, azok is látják őket.

Kisiskolás korban hirtelen megnő a gyermek felfogóképessége, környezetéről szerzett benyomásai stabilabbak, könnyen tesz különbséget illúzió és valóság között. Logikusan gondolkodik, de a felnőttek által még nagyon befolyásolható. Hallatlan tudásszomj jellemzi, ami vonzóvá teszi számára a televíziót már nem csak a szórakozás, de az információszerzés forrásaként is. A felnőtt józan, eligazító vagy korrigáló jelenlétére azonban égető szüksége van.

A *serdülőkor* azért kifejezetten veszélyeztetett a médiaerőszak kapcsán, mert ebben az életkorban a legnagyobb a felnőtt férfi és női minták iránti kereslet. A média pedig minden korban megalkotja és felkínálja azt a férfi és női ideált, amelyet a fiatalok automatikusan magukévá tesznek. Mivel a legférfiasabb médiaszereplők az akciófilmek hősei, ezért a serdülő fiúk hajlamosak őket utánozni külső megjelenésükben, viselkedési mintáikban, agresszív problémamegoldó technikáikban. A médian szocializálódó lányok pedig tudva, hogy a nők a férfiaknál sokkal gyakrabban esnek áldozatául az agresszióknak,²⁵³ agresszívek lesznek nőiségük „felépítésében” és szexuális vonzerejük megmutatásában, ami az egyetlen hatásos eszköz számukra a férfiak feletti hatalom gyakorlására. Ezek a hatások elsősorban a gyerekek és fiatalok azonosulási, modellkövető hajlandóságával hozhatók kapcsolatba. Saját kutatásaink és más hazai és nemzetközi vizsgálatok is megerősítik, hogy gyerekek és fiatalok egyre nagyobb arányban választanak a médiából példaképet maguknak.²⁵⁴

Bizonyított az is, hogy a médiában látott agresszió deszenzitizálja a gyermekeket, fiatalokat és nem csak alkalomszerűen, hanem tartósan is. Vagy szorongóvá teszi őket, hiszen a látottak egy veszélyes világ érzetét keltik bennük.²⁵⁵ A legtöbb negatív hatás indirekt, nem olyan egyszerűen felderíthető. A durva dolgok a képernyőn hozzászoktatnak az erőszakhoz, könnyebben látunk ellenséget a másokban, és ez nagy valószínűséggel cselekvés-kultúránkat is áthatja.

²⁵¹ TÓTH: Médiaerőszak, 59.

²⁵² KÓSA: A média szerepe a gyermekek fejlődésében, 165–187.

²⁵³ GERBNER: A média rejtett üzenete, 74.

²⁵⁴ LÁSZLÓ: Példa-kép mint indikátor. 217–245.

²⁵⁵ RANSCHBURG: A televízió és erőszak, 122.

K. Holighaus szerint senki sem lesz attól agresszív, hogy a képernyő előtt ül. Az agresszió hatása a tévzés körülményeitől függ, és családi háttérétől.²⁵⁶ Döntő az, hogy mit jelent, milyen funkciót tölt be, vagy mit helyettesít a *tévzés otthon*. Milyen gyakran és milyen helyzetekben nyúl a gyermek távirányítóhoz. Egyedül vagy szülőkkel tévzik-e, beszélnek-e a látottakról vagy sem, és hogy egyéb dolgokat is csinál-e együtt a család.²⁵⁷ A médiakutatók szerint az egyházi iskolákhoz kapcsolódó szülők reagálnak a legérzékenyebben a média gyermekeiket károsító hatásaira. Család és iskola partner lehet a médiaerőszak feldolgozásában, amelynek egyetlen lehetséges módja a verbalizáció és az érzelmek kinyilvánítása.²⁵⁸

Külön fejezetet érdemelne a mesemondás és a média-mese, a rajzfilm világának összehasonlítása. A mese óriási hatással van a gyermek pszichés, lelki és erkölcsi fejlődésére. De vajon elmondható-e ugyanez a televízióban látható mesékről.

A Tom & Jerry például, amelynek képein 20 másodpercenként követik egymás a verekedés és veszekedés jelenetei,²⁵⁹ az első volt azok között a rajzfilmek között, amelyek komoly szakmai vitát váltottak ki a téma kapcsán.

Vetró Ágnes és Csapó Ágnes szerint ezek a mesék nem veszélyesebbek, mint a Grimm mesék egyes horrorisztikus részletei, vagy a Piroska és a farkas.²⁶⁰ Vekerdy Tamás viszont állítja, hogy ezek a mesék azért növelik rendkívüli mértékben az agressziót, mert annak az „utánozhatatlan” fajtáját mutatják be, amit a játék során nem lehet megjeleníteni.²⁶¹

Bizonyos kutatók, például Jan-Uwe Rogge és Michael Zipfel Kunczik a humort olyan faktornak tartják, amely erőtlenné teszi a „verekedős mesékben” megjelenő agressziót, mivel komikus jelenetekbe ágyazottsága okán a nézők tudják, hogy azt nem kell komolyan venni.²⁶²

Ranschburg Jenő ezzel szemben azon a véleményen van, hogy a gyermekek hajlamosak azonosulni az agresszorral, legyen az pozitív, vagy negatív hős. Az említett rajzfilm kapcsán pedig úgynevezett „típusos vágyképek”²⁶³ épülhetnek be a gondolkodásukba. A macska-egér viszonyhoz például az anya-gyerek viszonyt társíthatják azt feltételezve, hogy furfangos, cseles megoldásokkal „megúszható” és kikerülhető a felnőtt kontroll. Arnica Erstel,²⁶⁴ német meseíró szerint a klasszikus meséket szinte egyik

²⁵⁶ HÁRDI: i.m., 406–407.

²⁵⁷ HOLIGHAUS: Zoff in der Schule, 41.

²⁵⁸ FRYDMAN: Televízió és agresszió, 80.

²⁵⁹ BAKOS: A televízió képernyőjén megjelenő erőszak és a gyermek, 48. <https://doksi.hu/get.php?lid=15812> 2019. június 4.

²⁶⁰ uo.

²⁶¹ MUHI: Nem félünk a farkastól? Beszélgetés VEKERDY Tamással és KENDE B. Hannával. http://filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=8441 2019. június 4.

²⁶² SZILÁDY: Erőszak és brutalitás a magyar televízió műsorkínálatában.7. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwik35GNt8_iAhUrpYsKHVR2BR0QFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.digitalisvilag.hu%2Fdownload%2Ftudastar_szakirodalom_eroszak-szilady.doc&usq=AOvVaw2WixW2GmtBJF7CE75yn_ol 2019. június 4.

²⁶³ RANSCHBURG: Nyilatkozat a rajzfilmekben megjelenő erőszak hatásairól. <https://index.hu/kultur/media/ransch8791/2019>.

²⁶⁴ ESTERL: Mese. Tanulmány Peter Lang bevezetőjével.

<http://www.waldorf-szada.hu/images/2017/Dokumentumok/Hatteranyagok/mese.pdf> 2019. június 4.

funkciójukban sem pótolják a televíziós rajzfilmek. Tartalmatlan időtöltések csupán, amiknek egyetlen célja, hogy a gyermekekből potenciális mozilátogatót formáljanak és bevezessék őket a felnőtt filmek világába.

4.2.2. Az internet világa a gyermeki agresszióra gyakorolt hatásában

A gyermekek életében a tévénézésnél is meghatározóbb az *internet* és a közösségi média szerepe, valamint a számítógépes játékok mindennapivá válása. Az utánunk jövő generációkra gyakorolt hatásuknak olyan mértékével van dolgunk, amit egyelőre felmérni sem tudunk, még kevésbé ellensúlyozni.

Az okos telefonok, tabletek mindig kéznél vannak, az általuk elérhető tartalmak lebilincselőek, és az élmény teljességéhez nem szükséges a felnőtt részéről szóbeli be- és kikódolás. Nincsenek határok, nem kell egy hétig várni a sorozat következő részére, egy kattintással elérhető egy újabb izgalmas, örömhormonokat termelő tartalom.

A *számítógépes játékok* a tökéletes tudás, a bennfentesség érzését keltik. Felnöttes kalandokban próbálhatják ki magukat a résztvevők miközben automatikusan betagolódnak az azonos játékot kedvelők virtuális közösségébe. Ezek mind vágyott állapotai a gyermekkorok.²⁶⁵

A *közösségi média* a mai gyermekek, az Z és alfa generáció számára nem csak népszerű, de egyenesen nélkülözhetetlen élet-felület. Egyrészt a csoporthoz tartozás, másrészt az önmegjelenítés színtere. Jean Twenge, amerikai pszichiáter kutatásai szerint 2005 után az erősödő társadalmi nárcizmus a gyermekekben valós teljesítmények nélküli ún. „*felfúj*” egót eredményez, ami belső stabilitás híján állandó külső megerősítésre szorul. A like-ok hiánya, vagy elmaradása az online tér transzparenciája miatt, számukra egyenlő az elutasítással, kirekesztődéssel, a megsemmisüléssel. Az online tér feloldja a határokat. Már öt perc média használat után „átváltozik” a felhasználó és egy olyan üzemmódba vált, aminek a szabályai egészen mások, mint az offline kapcsolatokban. „Hot”-nak lenni, azt jelenti, hogy egy rendezett, jó családból való fiatal lány olyan tartalmakat is feltölt az internetre, amik valóságos közegben vállalhatatlanok lennének számára, s amiket családtagjai sem tudnának elképzelni róla.²⁶⁶

A közösségi oldalak biztosítják az aktuális „jelen-lét” –et. A „fent vagyok”, „online vagyok”, egyet jelent számukra a „vagyok”-kal, míg az offline életforma a kirekesztődéssel, izolálódással azonos.

A közösségi média torzító hatásai közül az úgynevezett *online személyiség kialakulása* az iskoláskorú fiatalokat is veszélyezteti. Az online személyiség kommunikációja, a digitális kommunikáció „a nemzetközi szakirodalom eredményeit is figyelembe véve, kvázi anonimitása, a retorzió hiánya, vagy gyengesége miatt az offline kommunikációhoz képest durvább, több sértést, személyeskedést tartalmaz.”²⁶⁷ Ugyanúgy a közösségi médiában egyre inkább teret nyerő agresszió fajta; a trollkodás.²⁶⁸ A legveszélyesebb azonban a

²⁶⁵ FULLER: Nehezen kezelhető gyermekek, 108.

²⁶⁶ TWENGE–BARSÍ: iGeneráció, 18–21.

²⁶⁷ VESZELSZKI: Verbális és vizuális agresszió online, 17.

²⁶⁸ Uo.

„A troll a sok résztvevős virtuális kommunikációban szándékosan zavart, széthúzást keltő személy, provokatőr, a számítógép közvetítette diskurzusok részvevője, aki olyan identitást konstruál, mintha az adott csoport tagja

„cyberbullying” jelensége, ami figyelemreméltó méreteket öltött a fiatalok között és a figyelem fókuszába került.

A kortárs csoport agressziója mindig is jelen volt a „kiskamaszok” között, de mostanában *zárt közösségekre* jellemző agressziós potenciált mutat, a börtönök, árvaházak, nevelőotthonok feszültség-szintjét megidézve. A mai gyerekek valóban össze vannak zárva az „online tágasság” terein. Az alvást kivéve, folyamatosan „együtt” vannak, mindenki mindenkiről mindent tud, és a közösségi tér nem ér véget az iskolai elfoglaltságok végeztével. Ez a *hyperconnektív* állapot érzelmileg akkor is megterhelő, ha ők nem érzékelik, és melegágya az agresszív viselkedésnek.²⁶⁹

A *zaklatásnak* ez idő szerint a legalkalmasabb tere a közösségi portál. Egy OFI kutatás szerint az 5-8. osztályos tanulók 80%-a szerint az internetes zaklatás a legsúlyosabb bántalmazás, ami érheti őket. A zaklató számára ez a legkényelmesebb forma. Nem kell szemtől-szemben találkozni az áldozattal, nem kell látni a szomorúságát, sokkal könnyebb őt dehumanizálni. Ez a fajta zaklatás „láthatatlan” marad a felnőttek előtt és felfogható egyfajta csoportos szórakozásként is.

A csoportnorma az online térben mindennél erősebben hat. A sokat emlegetett online személyiség gátlástalanabb és impulzívabb az eredetnél. És megtörténhet, hogy az online tulajdonságok diffundálódnak az offline térbe. Nincsenek fékek, az önkontroll percek alatt oldódik és megindul a „nehéz érzések” inkontinenciája (*holding hiánya*). Az online tér a narcizmus tere, ahol kíméletlen egók tartanak szemmel más egókat, ahol nem lehet hibázni. Amanda Todd esete mutatja, hogy ami egyszer felkerült az internetre, azt többé nem lehet követni, azzal bárki visszaélhet beláthatatlan károkat okozva az áldozatnak. Megdöbbentő ugyanakkor, hogy a megkérdézett középiskolásoknak mindössze egyharmada sajnálta ezt a végül öngyilkosságba menekülő lányt. És itt egy újabb tünete a közösségi médián felnőtt generációnak. Nincs energiájuk mások baján sajnálkozni. (*tanult érzéketlenség*)²⁷⁰

Korábban a kortárs agresszió a személyiségfejlődés szükséges része volt és nem az *interakciók állandósult velejárója*. A Z generáció tagjai azonban egymás között a saját szabályaik szerint működnek. Gyakran súlytalanná válnak köztük a szülők által beépített morális elvek. Napi két óra az interneten már olyan mennyiség, ami emeli a gyermek agressziós potenciálját. Mindegyikük úgy él, hogy vele is bármikor megtörténhet a katasztrófa, a státusz mindig bizonytalan. Az őt ért direkt kritikák, vagy a dicséret elmaradása, vagy „lealázás” *elviselésének* elsődleges módja a *súlytalanítás*, a vállvonogatás és csak ritkán a segítségkérés. Ha valakinek 300 ismerőse van, 1 óra alatt 1.900 emberhez juthatnak el a feltöltött tartalmai. Ez igen komoly kitettség egy olyan közegben, ahol az emberek teljes közönnyel nézik és röhögik ki a „szánalmas lúzereket”, ahol a valóságshow-k legizgalmasabb pillanata a kiszavazás, mint szelep a narcisztikus agresszió kiélésére.²⁷¹

szeretne lenni, ám valós célja a közösség bomlasztása, konfliktusok előidézése, illetve elmélyítése, gyűlöletkeltés a saját szórakoztatására.”

²⁶⁹ TARI: Bullying. Mit tehet ellene szülő, gyerek, tanár? Pedagógiai Esték – 2017.09.26.
<https://www.youtube.com/watch?v=fo6sK5BY960> 2019.06.08.

²⁷⁰ TARI: Örömkérés az online térben, VII. Nemzetközi Médiakonferencia–Balatonalmádi, 2013.09.27.
<https://www.youtube.com/watch?v=LstwFSmuSKs> 2019. június 8.

²⁷¹ TARI: Online zaklatás kiskamaszokban, IX. Nemzetközi Médiakonferencia–Balatonalmádi, 2017.09.27 – 29.
<https://www.youtube.com/watch?v=w0M3urdFsw8> 2019. június 8.

A felnőttek tragikusan keveset tudnak erről a szubkultúráról, talán azért, mert nem szeretik, vagy azért, mert a lelkük nem bírja. A gyermekek agressziója sem látszik talán, mert az agresszió általános növekedésével a gyermekek lelke is hozzákeményedik, hozzá kérgesedik a közeghez. Az internetes oldalak használata nem azért káros a gyermekekre, mert túl gyakran használják őket, még csak nem is azért, mert nem nekik való tartalmakkal találkoznak, hanem azért, mert *beleszól a kialakulatlan személyiség fejlődésébe, torzítja, deformálja azt.*

Magyarországon minden harmadik gyereknek volt már része vagy ilyen, vagy olyan zaklatásban, de csak minden tizedik kér segítséget a felnőttektől. Az élet gyorsulása az érzelmek gyorsulását is maga után vonja. Ma minden azonnal kell, mint csecsemőkorban, a közösségi média infantilizál. Gyorsaság, érzéketlenség, helyzeti előnyök kihasználása, agresszió egy olyan virtuális közegben, ahol nem számíthatunk szolidaritására, de a tinédzserek híres igazságérzetére és szociális érzékenységére sem.

Mivel a felnőttek egy másik világban élnek, úgysem értenék, ezért marad a *disszimuláció*. A felnőttek csak akkor tudnak segíteni, ha hajlandók szembenézni a cyberbullying valós veszélyeivel és megpróbálják megismerni a jelenséget annak technikai oldalával együtt. Beszélgetést kezdeményezni nem csak konkrét esetek kacsán lehet, amikor már egyébként is késő, de dilemma történetekben, esetmegbeszélésekben, szakirodalom feldolgozásában (*paradox intenció*), empátia-fejlesztésben, filmelemzésben lehetőséget adhatnak egymásnak a generációk a közös tanulásra.

Egy 2018-ban publikált magyarországi kutatás²⁷² eredménye szerint az internetes zaklatás elkövetői a népszerűbb diákok közül kerülnek ki. A zaklatás magasabb gyakorisággal jelenik meg olyan iskolákban, osztályokban, ahol erős a klikkesedés, illetve felső tagozatos tanulók között. Az online zaklatást követő megbánás alacsony mértékű, mivel a fizikai távolság és a nonverbális jelek hiánya miatt az elkövető egyrészt nem látja az áldozat reakcióit, másrészt nem szembesül a zaklatás következményeivel, így csökken az áldozattal való együttérzés, a büntudat megjelenésének esélye. A „nem zaklató, nem áldozat” közösségi szereplők attitűdjét is vizsgálva a kutatók meglepőnek találták, hogy a csoport tagjai jelentős mértékben elfogadhatónak tartják az online bántalmazást, és igen magas arányban hibáztatják az áldozatot. Kérdés, hogy az egyre durvuló társadalmi közeg mintázatai ezek, vagy egyszerűen az az emberi pszichológiai igény, hogy egy igazságos, kiszámítható, biztonságos világban „elképzelhetetlen,” hogy a bántalmazást elszenvedő nem adott volna okot a vele történetekre.

Nem elvitatva a médiahasználat előnyeit, annak információ-áramlásban, a problémamegoldó készség, a szem- és kézkoordináció, a kreativitás fejlesztésében betöltött szerepét, meg kell állapítsuk, hogy a képernyők uralta világ, hamis, irányított valóság, amely az örömméret fenntartása körül forog. Egy ilyen valóságban szocializálódó kamasz csak agresszív lehet, ha megkérik, hogy vigye ki a szemetet, mert világokat kell átlépnie ahhoz, hogy megérkezzék a való élet „prózaiságába.” Ezért nem adhatjuk fel, hogy megmutassuk, megszerettessük, felfedeztessük velük a hétköznapi valóságát, hiszen, ha csak online lehet izgalmas az élet, a való világ pedig elutasító, sértő és fájdalmas, akkor nem csodálkozhatunk, hogy „azt a másikat” választja.

Ha figyelembe vesszük, hogy időnk nagy részét munkával, tanulással töltjük, illetve a létfenntartáshoz szükséges tevékenységekkel, akkor láthatjuk, hogy a média használat éppen azt a minőségi időt rabolja el, amikor egyéniségünkön dolgozhatnánk valamilyen hobbit,

²⁷² DOMONKOS: Az online zaklatás, mint az iskolai agresszió egyik fajtája, 102–108.

sportot űzve, kulturálódva családunk, vagy barátaink társaságában. Életünket meggazdagító kapcsolatokat építhetnénk, vagy másokért, környezetünkért tehetnénk. Talán nem véletlen, hogy a „szilícium völgy” vezető szakemberei, akiket a világ igazi hightech-gurukként tart számon, olyan iskolákba járatják a gyermekeiket, ahol 12 éves koruktól juthatnak először informatikai eszközökhöz. Ugyanazt az elvet vallják, amit a drogdílerok: „sose szállj el saját anyagodtól.”²⁷³

Meggyőződésem, hogy a médiához való viszonyt is elsősorban a szülői minta határozza meg. Ha a család tagjai nem olvasnak, műveltségük abból származik, hogy sokat nézik a tévét, vagy az interneten böngésznek, akkor ebben a közegben nem sok esélye van a gyermeknek másfajta műveltségre szert tenni.

Ami pedig a gyermeki agressziót illeti, nem szabad eltúloznunk, vagy kizárólagossá tennünk a média hatását. Nem kevés példát láttunk arra, hogy média előtt és média nélkül is elő lehetett hívni a fiatalok agresszivitását. Tizenévesek kegyetlenkedtek a bandaháborúkban, a futballstadionok lelátóin, a hitlerjugendben éppúgy, mint a kambodzsai Khmer-ben, vagy a janicsárok telephelyein. A mi kultúránk abban más, hogy elvileg elítéli az erőszakot és ezért nem néz szembe a sajátjával sem. A média egyszerre rejti el előle az erőszakot és szembesíti vele, miközben felnőtteknek szóló tévé-mesék vezetik ki a kollektív tudattalanból a fényre.

„Az emberek, akik elveszítették kapcsolatukat a szentséggel, itt sejtik az ésszerűség szférája átlépésének lehetőségét, egy kis extázis biztosítását. A mindennapiság nyomása, a tapasztalat, hogy egy rövid idő után minden ismét megszürkül, ahhoz vezet, hogy az ember fokozza kísérleteit, és átlépi annak a határát, amit tegnap még abszurdnak tartott. És egyszer csak a játék, túllép a játék, az ölés könnyed élményének keretein, amit szórakozásból ézszer próbált ki a számítógépes játékok, vagy lélegzetelállító horror, vagy akciófilmek nézésekor, kiszabadul a túlhajszolt fantázia világából, túlcsoordul a virtualitás keretén, átlép a realitás területére. Az erőszak tort ül az iskolában és az utcán, mindenkit bevon a játékba, a támadó és az áldozat szerepe felcserélhető és végeredményben jól kombinálható egymással. A szuperracionalista, siker, teljesítmény és erő bűvöletében élő társadalomban is ott kísért az erőszak démona, ami időnként lövöldöző diákokban ölt testet.”²⁷⁴

4.3.1. A csoportképződés és az agresszió összefüggései

Mindig oka van annak, ha egy gyerek kifordul önmagából. Olykor teljesen értetlenül állunk az előtt, ahogyan társaikkal bánnak, állatokat kínoznak, vagy mindent megtesznek azért, hogy árulkodással feketítsék be osztálytársukat. A gyerekek tudnak kegyetlenek lenni. Nem ismerik fel, amikor átlépnek határokat, nincsenek tisztában a következményekkel és az empátiának is híjával vannak még, de olykor csak elmélyíti a problémát, ha a tanár minden áron meg akarja oldani a problémát.²⁷⁵ A gyermekeknek ugyanis szükségük van arra, hogy fizikai erejüket kipróbálják, harci kedvük kifejezésének megfelelő aktivitást keressenek, vagy

²⁷³ TARI: Bátor generációk, 294.

²⁷⁴ HALIK: i.m.: 201–202.

²⁷⁵ WATZLAWICK–EAKLLAND–FISCH: Változás, 34–39.

Figyelemre méltóak Paul Watzlawick előadásai arról, hogyan válik problémává maga a „megoldás” olyan problémák rendezési kísérleteiben, melyek egészen élehetőek lennének, ha nem akarnánk minden áron megoldani őket. A szerző szerint ilyenek például a generációs problémák.

egy sikeres apát „leutánozzanak”. Barátságaik és szakításaik, szövetségeik és konfliktusaik fejlődésük nélkülözhetetlen részei és nem tanácsos mindig beavatkozni, azonnal le szabályozni, rövidre zárni minden hevesebb megmozdulást, kitörést. A felnőttek az iskolában (is) meg akarják védeni a gyermekeket mindentől (és önmagukat is!), így az agressziót túlzott lágysággal, túlóvással, vagy fegyvelméssel igyekeznek kiküszöbölni vagy kompenzálni. De ha nem biztosítunk választást különböző levezető csatornák között, akkor a gyermekek kegyetlenek lesznek.

A csoportképző (rangsorképző)²⁷⁶ agressziót nem igen lehet megúszni egy osztályban sem. Ám ahol az iskola légköre nem engedi meg, hogy a fiúk összemérjék az erejüket, ott alattomban zajlik az erőpróba, durvábban, kegyetlenebbül. Akkor is megtörténik az erők összemérése, ha nincs rá védett lehetőség, hosszabb, vagy szervezettebb játék.²⁷⁷ Mihelyt kialakul a rangsor, megnyugszanak a kedélyek.²⁷⁸ A rangsorképző agresszió 11-12 éves korban jelentkezik az informális gyermekcsoportokban és a serdülőkor első éveiben lezajlik.²⁷⁹ Az egészséges csoportképző agresszió abból ismerhető fel leginkább, hogy azonos életkorú és nagyjából azonos testi felépítésű gyermekek között folyik, és a „harc” lehet fizikai, pszichológiai, vagy szimbolikus (*testmagasság, tekintet*).²⁸⁰

Az iskolai csoportok nagyon sokféle szükségletet elégítenek ki a gyermekek életében. Ez azért is fontos, mert az iskolai agresszió oka gyakran kielégítetlen szükségletek okozta frusztráció. „Számos furcsa viselkedés igazából valamilyen ki nem mondott szükséglet kielégítésére tett kísérlet.”²⁸¹ Jóllehet John Dollard és Neal Miller frusztráció-agresszió elmélete mára már túlhaladottá vált, de az agresszió megelőzése szempontjából fontos a diákok szükségleteinek kielégítése, mert ezzel egy fontos feszültségforrást küszöbölünk ki az iskola életéből.

Minél többféle funkciónak tud megfelelni egy iskolai csoport, annál jobban kötődnek hozzá a gyermekek. Azok a gyermekek azonban, akik számára az iskola nem ilyen közeg, azok kevésbé kötődnek, esetükben a csoportnorma és szabályrendszer betartása, illetve betartatása is reménytelen. Számukra nem fenyegető a csoportból való kizárás, vagy kisodródás. Sokkal inkább lehet bevonni őket azáltal, hogy a csoport betölti szociális igényeiket, amilyenek például az új dolgok megismerése, a tudásvágy, az önálló tanulás és

²⁷⁶ CSÁNYI, Vilmos: Az emberi természet, 180.

²⁷⁷ CSÁNYI, Vilmos: Van-e ott valaki, 135.

A rangsor elfogadás és szabálykövetés szerves kapcsolatban állnak egymással. Amikor egyének állnak egymással szemben, a domináns fél érvényesíti akarátát. Amikor az ember szabályoknak engedelmeskedik, lényegében egy személytelen dominanciának engedelmeskedik. A domináns egyed helyébe egy társadalmilag elfogadott szabály lép és a szubmisszív ember engedelmeskedik. [...] A parancs kiadója behelyettesíthető a nagy közös összel, istennel, de a legtöbb ember számára elegendő, hogy „úgy kell.”

²⁷⁸ WINKLER: Öröme nevelni, 111.

²⁷⁹ MÉSZÁROS: Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága, in: Iskolakultúra, 1998/11. 6. http://real.mtak.hu/61797/1/EPA00011_iskolakultura_1998_11_003-021.pdf 2019. május 4.

„Ha azonban a formális és informális vezetők törekvései egymásnak ellentmondóak, akkor a csoporton belüli konfliktusok akadályozni fogják a munkát, ezért ez a helyzet mindenképpen orvoslásra szorul, a pedagógus oda fordulását igényli.”

²⁸⁰ RANSCHBURG: Az iskolai agresszió pszichológiai motívumai. <https://ofi.hu/tudastar/ranschburg-jeno-iskolai> 2019. június 10.

²⁸¹ GORDON–BURCH: Emberi kapcsolatok, 75.

tapasztalatszerzés, a biztonság, a siker, a közösségélmény, a játék, és a barátság iránti igény.²⁸²

4.3. Az agresszivitás speciális megjelenési formái az iskolában

„Az európai ember agresszív, mert sikert akar. Bár a humánus nevében mindig önmérsékletre int, de „elszólja magát”, amikor konkrét helyzetekben szinte mindig olyanokat jutalmaz, csodál, vagy támogat, akik eredményeiket nem érthették volna el kellő agresszió, vagy erőszakosság nélkül.”²⁸³

Az emberi együttélés szinterei azonban sehol a világon nem képzelhetőek el agresszió nélkül, annak egészséges, vagy károsító fajtái nélkül. Ilyen hely az iskola is, ahol természetes, hogy stressz hatások érnek minket, amelyekkel meg kell küzdenünk.²⁸⁴

4.3.2. A verbális agresszió az iskolában

Azt mondják, hogy az első ember, aki elkezdte sértegetni a társát, ahelyett, hogy egy szó nélkül megütötte volna, ezzel a cselekedettel egyúttal lerakta a civilizáció alapjait is.²⁸⁵ A verbális agresszió nem pozitív jelenség, de hozzátartozik az emberi együttéléshez. „A megnyilvánulási formák sokféleségét vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy bármilyen nyelvi elem, nyelvhasználati sajátosság, társalgásszervezési mód [...] válhat az agresszió hordozójává. Az agresszió megjelenhet [többek között] a hangerőben, a hanglejtésben, a szóhasználatban, a fogalmazásmódban, ironia alkalmazásában, vagy a beszédpartner félbeszakításában.”²⁸⁶

Megkülönböztethető egymástól a közvetett és a közvetlen verbális erőszak.²⁸⁷ Direkt verbális agressziónak szokás tekinteni a csúfolást, a beszólást, az ugratást, a beszédpartner minősítgetését, szidalmazását, illetve az átkot, a káromkodást, a durva szavak használatát. A nyelvi agresszió indirekt formában – hazugságként, rágalmozásként, rosszindulatú pletykaként, intrikaként – is megnyilvánulhat. Sőt, a viccek egyes formái is idesorolhatók.

Az evolúciós látásmód szerint egész beállítódásunk a veszélyre illetve annak elkerülésére koncentrál. Ennek nyomán a minket ért negatív hatásokat érzékeljük a legerősebb ingerként, akkor is, ha azok „csak” szavak szintjén történnek. Sokkal erőteljesebben válaszolunk a minket ért kritikákra, mint a dicsőre, sokkal pontosabban emlékszünk a sértő megjegyzésekre, mint a bókokra. Ezt az a neurobiológiai tény is megerősíti, hogy a pozitív és

²⁸² SZABÓ: A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai, 162–178.

²⁸³ MOHÁS: Az agresszióról és a sikerkereső emberről, 9.

²⁸⁴ BUDA, M.: Az Iskolai erőszak megelőzése és kezelése, 27–30.

Megküzdési stratégiánk (Richard Lazarus–coping) a stresszhelyzet kiértékelésétől függően lehet problémaközpontú, vagy érzelemközpontú. A krónikus stressz, a tartós kontrollvesztés (Martin Seligman 1967) súlyos állapotokat, depressziót, kiégést eredményez.

²⁸⁵ HUGHLINGS: On affections of speech from disease of the brain. in: TAYLOR (ed): Selected Writings of John Hughlings Jackson, 184–204. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195177640.003.0019> 2019. június 10.

²⁸⁶ DOMONKOSI: A nyelvi agresszió szerepe a személyközi viszonylatokban, 53–59.

²⁸⁷ Tóth: A médiahatás-kutatás problémái, in: Médiakutató, 2007/ tél. http://www.mediakutato.hu/cikk/2007_04_tel/05_mediahatas_eroszak

negatív hatásokat két különálló agyi terület dolgozza fel. Így például az egyik szülő kedves szavai nem jelentenek automatikus kárpótlást a másik szülő durva beszédéért.²⁸⁸

A verbális agresszió sérti a másik ember önérzetét, a megbántottság érzését váltja ki belőle, mind tartalmilag, mind alakilag deminutív jellegű közlés. A verbális agresszió meghatározásában sok a szubjektív elem; a megnyilatkozások a személy érzelmi szférájában idéznek elő változásokat, a sérelmet szenvedett egyén reakciója a passzív visszavonulás, az elhidegülés, a bezárkózás lesz, vagy az illető aktív ellentámadásba megy át.²⁸⁹ A nyelvi agresszió olyan beszédaktus, amely közvetve vagy közvetlenül, de rombolja a sértett homlokzatát.²⁹⁰

A nyelvi agresszió nem minden esetben azonosítható a trágár, durva stílusú beszéddel, ez annak csak egy alosaja. Tanult viselkedésforma, amely a kommunikációban részt vevők dominancia-viszonyának pozicionálására, lerombolására, vagy megszerzésére szolgál. Általában frusztráltság megszüntetésének vagy az elfojtott érzelmek kiélésének eszköze, vagy egyféle „sokkterápia”, amikor az ember kimondván a kimondhatatlant, átmenetileg megnyugszik. A nyelvi agresszió erkölcsi megítélése sem egyértelmű, hiszen nemcsak destruktív, hanem bizonyos esetekben konstruktív is lehet, például a tanári fegyelmezés eszközeként.²⁹¹

Napjainkban egyfajta paradigmaváltást figyelhetünk meg a nyelvi agresszió megítélésével kapcsolatban. Freud előrelépésnek minősítette a szóvá szelídített cselekvést, a beszéd mágikus aktusát, amely a durva tett helyébe lépett.²⁹² Mára már nem tartjuk „szelídnek” a verbális erőszakot, mivel az énkép elleni támadások potenciálisan károsabbak lehetnek, mint a test ellen elkövetett fizikai támadások.

Azt már korábban is észrevették, hogy a gondolkodásban a fizikai és a társas fájdalom megnevezése azonos fenomenológiai és idegi alapokon működik, hiszen ugyanazokat a szavakat, metaforikus képeket használjuk a fizikai és a társas sérülések leírására: eltörik a csontunk, összetörik, meghasad a szívünk. Az átélt társas kirekesztést követő fájdalom átfedésben van a fizikai fájdalom idegrendszeri folyamataival.²⁹³

Vagyis a szociális elutasítás érzése ugyanazokat az idegpályákat aktiválja, amelyek fizikai fájdalom esetén jönnek ingerületbe. A verbális agresszió háttérmechanizmusa is minden tekintetben a fizikai agresszióval azonos az agresszor és az áldozat részéről egyaránt.

A gyermekek verbalizált agressziója leginkább hatalomnélküliségük megtapasztalásából fakad, és abból a meggyőződésből, hogy a belső egyensúly elvesztéséről az áldozat

²⁸⁸ DUDÁS: A szavak ereje, https://csalad.mandiner.hu/cikk/20170208_dudas_dora_a_szavak_ereje_a_verbalis_bantalmazas_hatasa_a_szemelyisegunkre_2019_junius_7.

²⁸⁹ SUBOSITS: A verbális agresszió, 101.

²⁹⁰ BATÁR: Diskurzusok nyelvi elemzése nyelvi agresszió szempontjából, 65., <http://www.nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/BatarLevente2010.pdf> 2019. június 10.

²⁹¹ PAP: A nyelvi agresszió a kortárs irodalomban és az ifjúság nyelvhasználatában,

http://epa.oszk.hu/03200/03258/00013/pdf/EPA03258_irodalomismeret_2013_04_195-233.pdf

²⁹² FREUD, Sigmund: Totem und tabu, 214.

²⁹³ MCDATE–HAWKLEY–CACIOPPO: Psychosocial and behavioral predictors of inflammation in middle-aged and older adults, in: *Psychosomatic Medicine* 68 (2006), 376–381.

tehet. A verbális agresszió közvetlen jutalma a felgyülemlett feszültségtől való megszabadulás és az újra megerősödött hatalmi pozíció. Az erőhiány és tehetetlenség, valamint a probléma kihelyezése mellett azonban az is generálhatja a verbális agressziót, hogy a gyermek a hiányzó problémamegoldó készség okán eszköztelennek érzi magát egy-egy konfliktushelyzetben. Gyakran azzal a téves feltevessel használja a durva, sértő szavakat, hogy a verbális agresszió legitim problémamegoldó technika. A valóságban azonban nem oldja meg a problémát, sőt az interakciós partnerek mindegyikére rossz hatással van: közvetlenül rombolja az áldozat önképét, de az agresszor önképét is, hiszen a nyelvi agresszió kiélése miatt társas lényként kudarcot vallott.

A szóbeli bántalmazást követően az áldozatban a gyomorfájdalom, hátfájás, émelygés, fejfájás, levertség, fáradtság tünetei jelentkezhetnek.²⁹⁴ Sokszor nem a szavak értelméből, hanem a testi jelekből ismerjük fel, hogy nyelvi agresszió áldozatává váltunk. A rendszeres nyelvi agresszió pszichológiai és fiziológiai következményei hasonlóak a poszttraumás stressz tüneteihez (PTSD): pánik, félelem, szorongás, rémálmok, tolakodó gondolatok, megfélemlítettség érzése. A rövid távú következmények közé az önértékelési zavart, a félelmet, a szégyent és a pánikot sorolják. Állandó érzés a harag, az undor és a félelem²⁹⁵

A gyerekek esetében a konfliktusok előidézte verbális agresszió azért is problematikus, mert nem rendelkeznek kiforrott személyiséggel, a nyelvi bántalmazás átélése pedig súlyos károkat okozhat személyiségük fejlődésében. Timothy Jay arról számol be,²⁹⁶ hogy a szóbeli bántalmazás, mint például a káromkodás, a fenyegető, megalázó megnyilatkozások nagyobb valószínűséggel fognak közvetlenül hatni a gyermek világnézetére és benne saját önértékelésére, mint a fizikai agresszió. Ney úgy gondolja, hogy a verbális erőszak azért okoz nagyobb kárt gyermekkorban, mint felnőttkorban, mert a gyermek nem tudja megvédeni saját homlokzatát a verbális támadástól. Ez nem pusztán azt jelenti, hogy agresszív támadás esetén nem tud agresszív magatartással válaszolni, hanem elsősorban azt, hogy nem tudja azt önképébe beépíteni.

A nyelvi agresszió fogadására Marshall Rosenberg²⁹⁷ szerint négyféle út áll rendelkezésünkre:

²⁹⁴ EVANS: Szavakkal verve, 82.

²⁹⁵ JAY: Do offensive words harm people, 81–100.

²⁹⁶ NEY: Does verbal abuse leave deeper scars, 371–378.

²⁹⁷ DOMONKOS: A nyelvi agresszió szerepe a személyközi viszonylatokban, 51.

Marshall Rosenberg amerikai pszichiáter-pszichológus 2001-ben dolgozta ki az erőszakmentes kommunikáció (EMK) modelljét. Elmélete szerint az erőszakos kommunikációban a következő nyelvi viselkedésformák kapnak helyet: 1. Összehasonlítás, vádaskodás 2. Általánosítás 3. Erkölcsi ítélkezés („jó/rossz”, „normális/ beteges”, „helyes/helytelen”) 4. Sértések és gorombaság 5. Az érzéseinkért való felelősség átruházása 6. Fenyegetés, büntetés. Az erőszakmentes kommunikáció Rosenberg által kidolgozott modellje viszont a következő kommunikációs mozzanatokra bontható fel: 1. Tény 2. Érzés 3. Gondolat/vélemény) 4. Igény 5. Kérés. Az erőszakos kommunikációban alkalmazott közléstípusokat illusztrálhatja a következő példa: *Azért hagytalak ott tegnap szó nélkül* [büntetés], *mert egy mogorva dög vagy* [sértés]. *Soha nem szólsz hozzám* [általánosítás], *és mindig felhúzol* [saját érzésekért való felelősség átruházása]. *A barátaiddal bezzeg mindig jópofizol* [általánosítás]. *Visszataszító vagy* [sértés]! Ugyanez a szituáció az erőszakmentes kommunikáció modellje által megkívánt közléstípusok révén a következőképpen kezelhető: *Amikor tegnap a villamoson nem szóltál hozzám* [tény], *nagyon magányosnak éreztem magam* [érzés]. *Úgy gondoltam, hogy valami bajod van velem, és büntetsz* [vélemény]. *Szükségem van rá, hogy amikor veled vagyok, egy kicsit foglalkozz velem* [igény]. *Szeretném, ha máskor nem utaznál mellettém némán, és ha bármi bajod van, akkor elmondanád* [kérés].

- magunkra vesszük, jogos kritikának tartjuk, vagyis elfogadjuk és magunkat hibáztatjuk, ennek önbecsülésünk látja kárát, büntudatot, szégyent és levertséget érzünk,
- beszélőpartnerünket hibáztatjuk, ilyenkor haragot érzünk, ez vezet leginkább a dühkitöréshez, a nyelvi agresszió láncreakciójához,
- a tudatosság fényét saját érzéseinkre irányítjuk,
- a partner érzéseire koncentrálnak.²⁹⁸

A gyermekek nem rendelkeznek ilyen mértékű tudatossággal, ezért hajlamosak maladaptív megküzdési stratégiákat kifejleszteni. Az olyan gyermekek, akiknek gyakran van részük szóbeli bántalmazásban összezavarodnak; nehezen ismerik fel a félelem, a szégyen, a fájdalom, és a düh közötti különbséget.²⁹⁹ A villámgyorsan zajló, kevésbé feltűnő interakciókban kiszolgáltatottak, gyilkos szavak okozta sebek maradnak gyógyító szavak nélkül és sokan tapasztalják meg közülnk, hogy nem minden esetben igaz a közmondás: „a szó elszáll...” A szavak nem tűnnek el, elvégzik a dolgukat a gyermekekben, jó és rossz szavak egyaránt teremtő erővel bírnak, ölnek és elevenítenek.

Az iskolában zajló verbális agresszió kutatása sokáig nem kapott megfelelő hangsúlyt és megbújt a sokkal brutálisabbnak tűnő fizikai agresszió vizsgálatai mögött. Az Aáry-Tamás Lajos, oktatási ombudsman által jegyzett kutatás azonban, melynek eredményéről 2010-ben ő maga számolt be, nem igazolta a médiavisszhangok és a hivatalába érkező panaszok alapján kialakult, a fizikai agresszió szintjét nagynak vélelmező előfeltevéseket. A kutatásból ugyanis az derült ki, hogy a fizikai agresszió szintje jóval alacsonyabb, a verbális agresszió pedig jóval magasabb annál, amit korábban gondoltunk.³⁰⁰

4.3.3 Az előítélet és a kirekesztés hatása az iskolai agresszióra

„Minden amerikai utálok. Bár még nem találkoztam olyannal, akit ne kedveltem volna.” Bizonyára megmosolyogjuk ennek a szellemes oxfordi diáknak a szavait, aki rátapint előítéleteinkhez való ragaszkodásunk fonákságára, olykor nevetséges voltára. De a való életben előítéleteink sokkal jobban meghatároznak bennünket, mint gondolnánk, sok bajt okozva ezzel az egymás mellett élő egyéneknek és közösségeknek egyaránt.

Az előítélet nagy kutatója, Gordon Allport definíciója szerint „az előítélet valamely személlyel szemben érzett idegenkedő, vagy ellenséges attitűd, melynek alapja pusztán annyiban van, hogy az illető személy egy adott csoporthoz tartozik, és ennek következtében feltételezik róla, hogy a csoportnak tulajdonított negatív tulajdonságokkal ő is rendelkezik.”³⁰¹ Az előítéletes viselkedés okai lehetnek egyéni-pszichológiai okok (féltékenység, félelem, büntudat, felsőbbrendűség szükséglete), lehetnek csoportjellemzők (frusztráló külső körülmények, a MI-eink védelme az Ők-vel szemben, versengés,

²⁹⁸ ROSENBERG, Marshall: A szavak ablakok, vagy falak, 57.

²⁹⁹ DUDÁS, Dóra: A szavak ereje – verbális bántalmazás hatása a személyiségünkre, http://csalad.mandiner.hu/cikk/20170208_dudas_dora_a_szavak_ereje_a_verbalis_bantalmazas_hatasa_a_sz

³⁰⁰ VARGA: Nincs több agresszió az iskolában, mint a társadalomban. 3.

³⁰¹ uo.

bűnbakképzés), és lehet társadalmi, gazdasági is (agresszió, kizsákmányolás, előnyszerzés). Az előítélet-képzés számos torzító folyamattal jár (kategorizáció, sztereotípiák, tulajdonítás, attribúció, projekció, diszkrimináció),³⁰² melyek során a külső látható különbségekhez lényegi belső különbségeket társítunk.

Az előítéletek között való élés, a kirekesztés, a megbélyegzettség visszahat az érintett személyiségére, önértékelése egyre inkább a külső környezet terméke lesz, identitása választható elemei beszűkülnek. Az *identitás-fenyegetettség*re az érintett negativizmussal, elszigetelődéssel, észrevétlenné válással, vagy behódolással válaszol.³⁰³ Ha a vonatkoztatási rendszernek számító többségi csoportba való átlépéssel próbálkozik, az sem problémamentes.³⁰⁴ A perifériára vagy csoporton kívülre kerülés önmagában is nagyon súlyos trauma lehet („Voodoo halál”).³⁰⁵ Az ember számára – alapvetően társas természetéből adódóan - a fajtársak csoportjából való kizárás évmilliókon keresztül egyenértékű volt a halálos ítélettel. Mivel agyunk is társas összetartozásra van kalibrálva („social brain”), a *szégyent* is olyan társas érzelemként fogja fel, amelynek középpontjában a kirekesztéstől való félelem áll.³⁰⁶

Az előítélet lényegét, mechanizmusát vizsgáló különböző megközelítések³⁰⁷ egyike a „zárt gondolkodás” jól leírható struktúrájában látja az előítéletesség legsajátosabb vonását. Ebben afajta gondolkodásban az ideológia és az előítélet összefüggnek egymással. Aki például extrém módon elkötelezettje egy vallásnak az hajlamos a hívő és nem hívő közötti különbség „szentesítésére” és az ő szent világába nem illeszkedők elutasítására.³⁰⁸ De az ember nem csak akkor vallásos, amikor istenséget imád, hanem akkor is, amikor lelkének minden erejét, minden akarat-elhatározását, rajongásának egész hevét egy oknak, vagy egy lénynek rendeli alá, s ez gondolatainak és tetteinek végcélja, vezetője lesz.³⁰⁹ Hannah Arendt szerint „a törzsi nacionalizmus sem egyéb, mint elfajulása a vallásnak, amely szerint isten

³⁰² BARCY: Konfliktusok és előítéletek – a vonzások és a taszítások világa, https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0011_konfliktusokeloiteletek/lecke15_lap3.html, 2019. május 14.

³⁰³ HAJDUSKA: Krízislélektan, 214–215.

³⁰⁴ LEWIN: Csoport-dinamika, 493.

³⁰⁵ KÁLMÁNCHEY: A belső ember erősítése, 20.

³⁰⁶ TIEDEMANN: Szégyen, 48–49.

³⁰⁷ Theodor Adorno pszichoanalitikus megközelítése: az előítélet alapja a *tekintélyelvű személyiség* (neveltetésében tradicionális, demagóg, konvencionális értékek, felsőbbrendű cél követője), 2. Gordon Allport az *előítéletes személyiséget* írja le (félelmeit a gyengébbekre kivetítve szerez önbecsülést és magabiztosságot, moralizálás, dichotomizáció, a határozottság szükséglete, intézmények bálványozása, tekintélyelvűség). 3. Milton Rokeach (1960) az etnocentrizmus kutatásában alkotta meg a *dogmatikus, vagy zárt gondolkodás* kategóriáját, amelyben a másokkal szembeni hiedelmek és elfogultságok egy koherens, rendszerré állnak össze, elveik nehezen változtathatók, túl általánosak és rendkívül merevek, saját csoportjukkal viszont erős hitek, elvek győzelmeik kötik össze az ilyen típusú embereket), Henri Tajfel minimális csoportelmélete a könnyebb átláthatóság érdekében történő *kategorizálást* tartja az előítélet okának. Követője Simon Newcomb (1973) *társas összehasonlítási elmélete* szerint; minél kevésbé vannak biztos támpontjaink az önértékeléshez, annál inkább másokhoz hasonlítjuk magunkat.

³⁰⁸ BECK: A gyűlölet fogságában, 211.

³⁰⁹ LE BON: A tömegek lélektana, 64.

egyetlen népet szemelt ki magának: tudniillik éppen az ő népét.” A törzsi nacionalisták szerte a világon, azóta sem fogadták el tételét...³¹⁰

Vallás és előítélet kapcsolata ambivalens. Vallásos emberek lehetnek vallásosságuk okán az átlagnál előítéletesebbek, de toleránsabbak is. A kérdést árnyalja az a tény, hogy a vallás általában nem csak hit, hanem a kultúra és a hagyomány hordozója, őrzője is egyben. Ilyen formán a vallás nem csak úgy válhat az előítélet és megosztás eszközévé, ha gátlástalan emberek önző és aljas céljaik eléréséhez felhasználják azt, de úgy is, hogy a vallás passzív szolidaritással támogatja a status quo-t és nem lép fel az előítélet és a diszkrimináció ellen.³¹¹ Mindenesetre elgondolkodtató, hogy igaz, jámbor emberek hogyan csúsznak át egyik pillanatról a másikba a kegyességből az előítéletbe.³¹²

A mérések alátámasztják azt a tapasztalatot, hogy a vallásos nevelésben részesült emberek általában előítéletesebbek. De előítéleteség dolgában igen nagy különbség van azok között, akik egy tételes vallás, hagyományközösség, vagy etno-specifikus vallás elkötelezettjei³¹³ illetve azok között, akik interiorizált vallásossággal rendelkeznek. Az utóbbiakban a befogadás attitűdjei sokkal erősebbek.³¹⁴

Ha ez így van, akkor az iskola, vagy az iskolai hitoktatás veszélyes hely, az infekció helye is lehet. Ráadásul Allport szerint „az előítéletekkel színezett attitűdök elsődleges és legkorábbi forrása az otthon, ezért nem szabad túl sokat várnunk a kultúraközi neveléstől.”³¹⁵ Az előítéletes attitűd átvétele *elsősorban* a család sajátos légkörében történik. „Anya, mi is azoknak a gyerekeknek a neve, akikkel nekem nem szabad játszanom?” A gyermek mielőtt általánosítana már felfedezte a MÁS-ságot, már kíváncsi volt, már kialakult a SZÓ („cigány,

³¹⁰ SÜKÖSD: A másik, a mások. in: *Mozgó világ* 1998/1, 22. <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=172>, 2019. május 14.

³¹¹ ALLPORT: i.m., 514.

„Egy Amerikába bevándorolt lengyel mesélte: „Élénken emlékezem egy hittanórára, melyet még 12 éves koromban hallottam az iskolában. Egy diák azt kérdezte a paptól, hogy van-e valami kivétel a zsidó üzletekkel szemben alkalmazott bojkottban. A pap igen könnyedén megnyugtatóan bennünket: „Jóllehet Isten megparancsolta nekünk, hogy felebarátainkat szeressük, azonban azt nem tiltotta meg, hogy egyes felebarátainkat jobban szeressünk, mint másokat.”

³¹² ALLPORT: i. m., 516.

„A zsinagóga a bordélynál is sötétebb hely...gyülekező népség tanyája... A zsidók büntetéske..., ahol Krisztus gyilkosai találkoznak...tolvaj barlang...rossz hírű hely...a bűn odva. Ami a zsidók lelkét illeti, arról sem mondhatok mást... A kicsapongás és az italozás következtében kéjvágyó kecskebak és disznó szintjére szálltak... Köszönni sem szabad nekik, egy szót sem érdemelnek tőlünk... Kéjvágyó, megbízhatatlan, kapzsi, álnok rablónépség.” (Aranyszájú Szent János)

³¹³ ALLPORT: i. m., 519.

USA (1951) keleti-parti főiskola 900 vallásos diákjának mérése a Bogardus-féle Társadalmi Távolság Skálával. Eredménye: minden felekezet egyformán előítéletes, de; a zsidó hallgatók a többségi hatalmat élvezőkkel (angol, holland, francia, német, ír, norvég, skót), a katolikus diákok a távol-keleti vallások képviselőivel, a protestánsok pedig a kisebbségi csoportokkal (olasz, görög, lengyel, örmény, zsidó) szemben.

³¹⁴ PUSZTAI: Iskola és közösség, 274.

Erre az eredményre jutott a szerző és munkacsoportja is a 2003-ban, egyházi középiskolások között végzett vizsgálatában. Az egyéni vallásosság, a személyes vallásgyakorlat növeli a legerősebben a toleránsabb beállítódás esélyeit, míg a rendszeres templomba járás, a vallásos családi vagy iskolai környezet hatása nem szignifikáns.

³¹⁵ ALLPORT: i. m., 352.

zsidó, migráns...”) érzelmi jelentése, noha nem tudja kikre alkalmazható, és még nem tudja pontosan, milyen attitűddel kell rendelkeznie. 10-11 éves korig lezajlik a teljes visszautasítás ideje, s csak 14-18 éves kor között indul meg a differenciálás.

A gyermekek tehát részben a felnőtt társadalom tüneteinek és áldozatainak, amikor még hiányos kognitív és érzelmi fejlettségük okán a kirekesztés iskolai drámáiba sodródnak. Ekkor központi helyzetbe kerülnek a pedagógusok, nevelők, hitoktatók. Egyrészt a diákokhoz való toleráns, vagy előítéletes hozzáállásuk példaként szolgál és normaképző erő a diákok számára. Másrészt a tanár vezetési stílusa közvetlenül is hat az osztály légkörére. Harmadrészt az ő kezében vannak azok a tanulásszervezési eszközök, együttműködési technikák, amelyek hatékonyan képesek mérsékelni az előítéleteket.³¹⁶

Az első kísérleti műhelyek az amerikai iskolák voltak, tekintve, hogy a multikulturális társadalom alapvető érdeke az etnikai sokféleségből adódó konfliktusok gyakoriságának mérséklése. A „buszoztatás” például, ahol szegregált városrészek iskoláinak tanulóit keverték tervszerűen, nagyon gyorsan megmutatta, hogy a buszról leszállva, a diákok olyan iskolában találják magukat, ahol minden tudás és jutalom forrása a tanár, s ezért versengenek a diákok. *A versenyhelyzet nem kedvez az egyenlőtlenségek és előítéletek csökkentésének.* Ennek az átgondolása után született Eliot Aronson „mozaik módszere.” A kísérlet eredménye látványos volt. A módszer bevezetése után a kijelölt iskolában a diákok kezdtek jobban kedvelni csoporttársaikat, jobban szerették az iskolát, önbecsülésük növekedett, teljesítményük javult, és megtanultak empátiával viselkedni egymás iránt.

Egy másik módszer a „sztereotípiafrász” fogalma³¹⁷ köré rendeződött. Azok a kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekek, akik azonosultak az iskolával, az iskolai teljesítménnyel, identitásuk részévé vált a jó eredményért való küzdelem, jövőképükbe integrálódott az iskolai siker, komolyan veszélyeztetettek, amikor sztereotípiákkal szembesülnek, mert ők a legsérülékenyebbek. Azok, akik egyáltalán nem azonosulnak az iskolával, azokkal szintén nem lehet eredményt elérni, mivel alulmotiváltak. Az iskolával való azonosulás egy optimális, személyre szabott beállítással törekszik a „Wise Schooling” program egy optimista tanár-diák kapcsolat kiépítésével, kihívást jelentő feladatokkal (hangsúlyozottan nem felzárkóztató! program), a perspektívaváltás gyakorlásával, kompetenciaérzet fejlesztésével, szerepmoделlek bemutatásával és ítélet nélküli reagálással.

Egy harmadik érdekes, egyelőre *tervezett* kísérlet az informatika kínáta lehetőségeket használja ki a „virtuális tanterem” programban. Mivel az előítéleteket erősítő osztálytermi mechanizmusok (Pygmalion effektus) egyikét sem elsősorban verbális csatornák közvetítik, ezért infokommunikációs eszközök segítségével egy szimulált tantermet hoznak létre, ahol anonim módon, nemüket, külsejüket, etnikumukat nem nyíltan megmutatva kezdik a tanulmányikat. Ilyen módon hiányoznak a szituációból mindazok a támpontok, amelyek megalapozzák a két fentebb említett pszichológiai jelenséget. Sem a tanító, sem a gyermekeknek egymás iránti viselkedésében nem tudnak érvényesülni az esetleges előítéletek, sztereotípiák.

Mivel „az embert nagyfokú konzervativizmus jellemzi a társas információ feldolgozásában, vagyis a már kialakult attitűdjéhez, vélekedéséhez hajlamos akár cáfoló

³¹⁶ N. KOLLÁR: Erőszak az iskolában, 127–128.

³¹⁷ SÍKLAGI: Előítélet és tolerancia, 153.

bizonyítékok ellenében is igen erősen ragaszkodni, nagy valószínűséggel a virtuális szakaszban kialakult benyomás fennmarad a reális tantermi világ körülményei között is.”³¹⁸

Az előítélet indukálta kirekesztéssel, kiközösítéssel nagyon sok iskolai, szülői, társadalmi fórum foglalkozik. Hogyan segíthetünk egy olyan gyermeknek, aki szenvedő alanya csoportja előítéletes viselkedésének. Az egyik internetes tanácsadó portál javaslata szerint az első tennivaló: „Beszéljünk a gyerekkel, tudjuk meg, hogy ki a hangadó az osztályban, ki mondta ki először, hogy „*vele nem játszunk!*”! Első hallásra nem tűnik túlságosan „szakmainak”, lenyomozni és nyakon csípni az értelmi szerzőt, a felbujtót. De az „első követ” elhajítani, az nem retorikai frázis - már Jézus mondatában sem - hanem döntő pillanat. Az elsőnek a legnehezebb megtenni, vagy nem megtenni. Mert az első mozzanat az, ami még nem követ *mintát*, de mintává válhat.³¹⁹ Jézus mindent megtesz a házasságtörő asszony történetében, hogy az áldozat démonizálásának áradatát megakassza, a pillanatot kimerevítse, a képet felnagyítsa; „Aki közületek nem bűnös, az dobja rá az *első* követ.” Az első kő gátszakadás, ezért az első kő felelősség. Ezért minden nevelőnek oda kell figyelnie a kezdetekre, nem hagyhatja szó nélkül, amikor először elhangzik: „*vele nem játszunk!*”

A kirekesztés prevenciója nem feltétlenül az, ha küzdünk a kirekesztés ellen, sokkal inkább az, ha harcolunk a befogadásért. Napjaink iskolája is a *többségi* viselkedési normák betartását jutalmazza. Ha nyitottabb lenne a kisebbségi kultúrák, szubkultúrák értékeinek meglátására, nem asszisztálna öntudatlanul a különbségek elmélyüléséhez.

A *mesterséges* iskolai vagy iskolán kívüli *csoportok* jó lehetőségek a többségi kultúra leárnyékoló hatásának ellensúlyozására. Megtörik, átrajzolják azokat a rögzült közösségi határokat, erővonalakat, amik meghatározzák a kívül és belül, az ŐK és MI kategóriáit. A hittanos közösségek is lehetnek ilyen „alternatív” csoportok, amik a befogadás helyei. Olykor azok a gyerekek is fellélegeznek itt, akik nincsenek kirekesztve, a domináns csoporthoz tartoznak. De látványos nagy barátkozásaik gyakran nem többek, mint a kirekesztés alteregói.

Mivel az előítéleteket igen erős tudattalan folyamatok keltik és tartják fenn, ezért azok mérséklésében nem elég, ha morális szabályrendszerekre és vallási törvényekre hagyatkozunk. Érdeemes megvilágítanunk azokat a kognitív torzulásokat és hibás hiedelmeket is, amelyek az egyének és csoportok közötti konfliktusok hajtóerejét adják.³²⁰ Ám az életkori sajátosságok csak a serdülőkortól felfelé adnak erre lehetőséget. A kisgyermek teoretikus magyarázatok helyett a tapasztalati tanulás alanyai. Az előítéletek mibenlétét és a kirekesztés természetrajzát nem feltétlenül értik meg, de azt igen, hogy ha az útszélen súlyosan sebesült embert találunk, akkor segítenünk kell. Az irgalmas samaritánus történetében minden mellékes. Nincs relevanciája sem elveknek, sem hitigazságoknak, sem etnikai hovatartozásnak, sem vallásos meggyőződésnek. Nincs is idő ilyesmire. Egy adott helyzetben a helyzetnek megfelelően cselekedni, az életben életszerűnek lenni, Isten nem vár többet.

Illuzórikus azt hinni, hogy létezik ember előítélet nélkül, vagy hogy bizonyos technikákkal bárki is teljesen levethető ezeket magáról. De a Biblia történetei sok szép példát nyújtanak arra, hogy Isten munkálkodik szívünk tágasságán, befogadásra alkalmas voltunkon. Péter aggályai Kornéliusz meglátogatása kapcsán nem előítéletességéből származtak, hanem a törvény iránti hűségéből. De ő sem állhatott meg ezen a ponton. A

³¹⁸ SÍKLAGI: i.m., 296–306.

³¹⁹ GIRARD: Láttam a Sátánt, 75.

³²⁰ BECK: i. m., 59.

pünkösdi utáni keresztyénség ott találja magát Isten tervének kellős közepén: „lesztek nékem tanúim, Jeruzsálemben, Júdeában, Samáriában és a föld végső határáig...” (ApCsel 1,8). Vagyis a misszió olyan életforma, amiben határokat tanulunk átlépni. Elsősorban belső határokat. Előítéleteink, neveltetésünk, hagyományaink, gátlásaink, félelmeink szabta határokat. Nem lesz nyugtunk. Tágulnunk kell az étellel. A katechéta számára a nyitottság munkaköri kötelesség.

4.3.4. Mobbing az iskolában

„Ha egy vádlottat mindenki szerint el kell ítélni, akkor engedjétek szabadon, mert csak ártatlan lehet. Az emberi közösségekben megnyilvánuló egyöntetűség ritkán hordoz igazságot, inkább többnyire valamilyen mimetikus, zsarnokság szülte jelenség, mint amilyenek a totalitárius államokban szervezett választási komédiák.” (Emmanuel Levinas)³²¹

A gyermeki agresszió kifejezésformái többféleképpen csoportosíthatók: lehetnek indulatvezérelt vagy instrumentális, nyílt vagy fedett, reaktív vagy aktív, affektív (nem kontrollált, nem tervezett) vagy intencionális megnyilvánulásai.³²² Az iskolai *mobbing* a legnehezebb képlet: instrumentális, fedett, aktív és intencionális. A zaklatás fontos eleme a tartósság és egy bizonyos forgatókönyv szerinti ismétlődés. A „performansz” állandó szerepekkel működik, csak a szereplők változnak időről-időre.

A *zaklatók* általában fejlett szociális kompetenciával és kiterjedt társas kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, amivel könnyedén az áldozat ellen tudják fordítani a társaikat, izolálva őt. A szociális kompetencia korrelál az indirekt agresszióval, ellentétben az empátiával, ami azt jelenti, hogy szociális intelligencia működhet érzelmek nélkül is.³²³

A zaklatók magas önértékeléssel és alacsony önkontrollal rendelkeznek, nem érznek büntudatot a bántalmazás miatt, hatalomra törekszenek. Hajlamosak kihasználni másokat céljaik elérésére, csak magukra fókuszálnak, mások jogai, érzései, érdekei, szükségletei nem relevánsak számukra. Ha bajba kerülnek, másokat vádolnak, többnyire azokat a náluknál gyengébb, magukat megvédeni nem tudó társaikat, akiket folyamatosan terrorizálnak, persze csak a felnőtt jelenlétét nélkülöző helyzetekben.

A népszerűség társas dinamikája és az agresszió közötti összefüggést kutatva Antonius Cillesen arra az eredményre jutott, hogy a mindenkit leszóló, arrogáns, és mégis népszerű tizenéves agressziójának célja, hogy erősítse személye dominanciáját, megóvja, vagy javítsa a csoporton belüli státuszát. Itt az agresszió nem a társas készségek hiányát vagy hibás működését jelzi. Ellenkezőleg: számos agresszív cselekedet végrehajtásához nagyon is fejlett társas készségekre van szükség, és még a fizikai agresszió is éppen azokat a gyermekeket jellemzi, akik társas készségek terén igen fejlettek, nem pedig deviánsak.

Az agresszív gyerek nem érzéketlen. Sőt. Támadását átgondolt, stratégiaileg kifinomult módon kell végrehajtania. Nagyfokú társas intelligencia kell ahhoz, hogy valaki olyan jól ismerje saját kapcsolati hálójának tagjait, hogy pontosan tudja, kinél milyen gombot kell nyomkodnia ahhoz, hogy az illető falra másszon tőle.[...] „Mindaddig, amíg egy gyermek számára rendkívüli jelentősége van a csoporton belüli státusznak, addig az ennek

³²¹ GIRARD: i.m., 83.

³²² PETERMANN–DÖPFNER–SCHMIDT: *Aggressiv-dissozile Störungen*, 8–15.

³²³ BUDA (2015): i.m., 112.

elérését szolgáló eszközök vonzereje jó eséllyel meg fogja haladni a szülői, vagy tanári üzenet hatását.”³²⁴

Társaik több okból nem fordulnak el tőlük.

- A tinédzser kortárs csoport az agresszív viselkedést a felnőttek tekintélyével való szembeszülésként, bátorságként értékeli, amitől az agresszív gyerekek függetlenebbnek és idősebbnek tűnnek.
- Sok jó tulajdonságuk van.
- Kiváló „politikuskok”, akik jól tudják, hogy a helyén alkalmazott kedvesség és kegyetlenség jó időzítéssel egyformán hatékony hatalomgyakorlási eszköz.

Zaklató-áldozatok elnevezéssel jelöljük azokat, akik bizonytalanok, alacsony önértékeléssel rendelkeznek, ingerlékenyek, nehezen alkalmazkodók, magányosak és könnyen provokálhatók. Alacsony szintű aszertivitással rendelkeznek, s mivel maguk is gyakran válnak áldozattá, ezért ők a leginkább veszélyeztetett csoport.

Az *áldozatok* csoportja is heterogén. Nem lehet kiszámítani, hogy külső tulajdonságaik, vagy származásuk, vallásuk, vagy meggyőződések miatt tartja őket alacsonyabb-rendűnek az agresszor. Olykor éppen kimagasló tehetségük, tájékozottságuk provokálja támadójuk figyelmét. A „stréber”-ek például újabban egyre gyakrabban kerülnek az áldozat szerepébe. Német kutatók 2010-ben végzett vizsgálata szerint³²⁵ a német diákok számára a legfontosabbak az anyagiak, a márkás ruházat, telefon, táska stb., és az osztályban elfoglalt szociális státusz. Minden más csak ezután következik. Azok, akik mégis a tudást preferálva, komoly teljesítményt felmutatva emelkednek ki az átlagból, azok nagyon hamar konfrontálódnak, és megkapják a „stréber” titulust. Az USA-ban ezzel szemben a jó tanuló jó jegyei egyet jelentenek a sikeres jövővel. Ezért a szorgalmas diákok példaképek, és nem gúnyolódás tárgyai.

A vizsgálat sajnos nem magarázza az eredményt. De az bizonyos, hogy amerikai diákok az „amerikai álom” gyermekei, akik olyan társadalomban nőnek fel, amelyik hisz abban, hogy az igyekezet, az egyéni teljesítmény kifizetődik. Ez pedig komoly felhajtóerő az egyén szintjén is. A német diákok tapasztalatai a vizsgálat szerint azt látszanak megerősíteni, hogy az ügyesen használt szociális kompetencia az előbbre jutás kulcsa. Vajon mindkét csoport csupán azt a társadalmat tükrözi vissza, amelyben él? Vagy egyszerűen az ifjúkori „arcoskodás” része az európai oldalon lenézni azt, aki megdolgozik a tudásért és nem „születetten tehetséges”, ami az értékválasztással van összefüggésben? Vagy egyszerűen csak „fiatalos” szembehelyezkedés a fogyasztói társadalommal, amelyik mindent megad, de elvárja a jó teljesítményt és kötelezővé teszi a sikert? Vagy semmi egyébről nincs szó, mint a kirekesztés egy fajtájáról, amit bármilyen másság irritál? A kutatás nem ad választ ezekre a

³²⁴ BRONSON– MERRYMAN: Amit rosszul tudunk a gyerekekről, 201.

³²⁵ Német kutatók német és amerikai középiskolások között vizsgálták a „stréber” mobbing gyakoriságát. A vizsgálat elméleti keretét a Hobfoll és Buccwald által kidolgozott „Conversation of Ressources” Theory adta, amely az ember lehetőségeit, erőforrásait négy csoportra osztva vizsgálja azok preferenciáit különböző helyzetekben 1. Objektressourcen: ruházat, lakás, közlekedés, kommunikáció. 2. Bedingungsressourcen: családi állapot, életkor, egészségi állapot, munkahelyi pozíció. 3. Persönliche Ressourcen: szociális kompetencia, személyes tulajdonságok, hatékonyság, optimizmus, stresszkezelés. 4. Energieressourcen: pénz, idő, tudás.

kérdésekre, de markáns üzenete, hogy aki bármilyen okból kilóg a sorból, könnyen válhat áldozattá.³²⁶

Az áldozatok közös vonása, hogy általában népszerűtlenek, egyedül vannak, érzékenyek, szorongók és magukat hibáztatják a helyzetük miatt. Rendszerint alacsony önértékeléssel rendelkeznek, és nem hisznek abban, hogy ki tudnak törni az áldozatszeréből. Képtelenek megvédeni magukat és ez önmagában világos jelzés a zaklatónak, hogy vele szemben kiélheti hatalmi törekvéseit. „Az áldozattá válás az önalávető viselkedéssel, a veszély attribúciójával, a reaktív agresszióval, az agresszió illetve az asszertív viselkedéshez kapcsolódó negatív várakozásokkal van kapcsolatban. Az önalávető viselkedés természetesen kapcsolatban van bizonyos személyiség-tulajdonságokkal is, de az is bizonyos, hogy az áldozattá válás egy önmagát erősítő körfolyamatot indít el, amiben már nehéz megkülönböztetni az okokat és a következményeket.”³²⁷

Francoise Alsaker, svájci pszichológus 1997-ben végzett kutatást svájci és norvég mintán. Figyelemreméltónak találta, hogy az óvónők nagy többsége egy mobbing helyzetben megfelelő reakciónak találta, ha az áldozat fizikailag „visszaadja” a támadónak, jóllehet a válaszadók egyik fele egyetlen példát sem tudott mondani, amikor bármilyen valódi haszonnal járt volna ez a viselkedés. A válaszadók másik fele pedig több negatív, mint pozitív tapasztalatról számolt be. Később az első csoport is csak bizonyos feltételek teljesülése mellett tartotta hatékonynak a visszaütést: ha a szóbeli védekezés nem használt, ha az áldozat egyébként nem szokta védeni magát, ha egy félős gyerekről van szó, ha a tettes mindig ezt csinálja. A beszélgetésben konkrét szituációkat felidézve azonban elmondták, hogy az áldozat soha nem volt különösebben sikeres a „visszaütésben”, hogy tovább folytatódott a mobbing, hogy az áldozatok gyengék voltak, egyszerűen nem tudták megfelelően védeni magukat, kevésbé léptek fel határozottan, energikusan és érthetően, láthatóan nem szoktak hozzá, hogy megvédjék magukat, sőt néha nevetségesek voltak ebben a szerepben. Az óvónők tapasztalatai egyeznek az eddigi kutatásokkal, az áldozat szerepbe kényszerült gyerekekről sugárzik, hogy az átlagnál is kevesebb önérvényesítő képességgel rendelkeznek.³²⁸

A *védelmes* szerep is része a gyermekcsoportoknak. Ők azok, akik rosszallják a zaklatást, megpróbálnak segítséget nyújtani az áldozatnak. Vannak titkos védelmesek, akik hasonlóan gondolkodnak, de félnek, és emiatt a legnagyobb feszültséget élik át a bántalmazó események láttán. A védelmesek leginkább azokból az emberekből válhatnak, akikben megvan a mentalizáció képessége, az altruizmus, és a hajlam, hogy *természetes vezetőkké* váljanak. Nem tudatos törekvésük, hogy vezetők legyenek, egyszerűen beléjük épült cél, hogy segítsék a csoport kreativitásának kibontakozását, támogassák a segítségkérést és a jó szándékú segítségnyújtást. A másik embert érző lénynek tekintik, az emberi kapcsolatokat egyedinek és megismételhetetlennek, törődnek mások érzelmi jóllétével, konfliktusaikat tárgyalással és nem harc útján oldják meg, megértetik magukat másokkal és nem riadnak vissza a nehézségektől.³²⁹

Míg az erőszakos viselkedés reaktív formái azokra a gyermekekre jellemzőek, akik kevésbé jó ökoszociális háttérből érkeznek, addig a *zaklatás és családi háttér* között nem mutatható ki ilyen összefüggés. Eszerint a zaklatás természete inkább a személyes és

³²⁶ GAIDA: Mobbing gegen Streber, 54–57.

³²⁷ BUDA (2015): i.m., 118.

³²⁸ ALSAKER: Qalgeister und ihre Opfer, 46–47.

³²⁹ TWEM*LOW–SACCO: Miért nem működnek, 122.

interperszonális tényezőktől függ, mint a környezeti viszonyoktól. A kötődés és az anyai melegség az a védőfaktor, amely képessé teszi a gyermeket a korának megfelelő szociális kapcsolatok kialakítására, illetve megvédi az önérvényesítés hiányától és attól az öntudatlan „ügyetlenségtől,” amely elutasítást válthat ki a társakból.

Az *életkor* előre haladtával csökken az esélye annak, hogy egy gyermek mobbing áldozattá váljon, viszont egy-egy ilyen eset tartóssága és intenzitása az életkorral növekszik. A lányok és fiúk más módszerekkel zaklatnak, és az esetek 80%-a azonos nemű csoportokon belül zajlik.³³⁰ Nemek tekintetében különösen veszélyeztetettek a fiúk, mind a zaklató, mind az áldozat szerepében, sőt „fiús”-ságukat maga az iskolarendszer teszi problematikusává.

Wolfgang Tischner, a *konfrontatív pedagógia* képviselője szerint a 68-as nemzedék nőies pedagógiát teremtett. A védelem és vonzalom, az érzelmi melegség mellett szükségesek a határhelyzetek, a konfliktusok, az egymásnak feszülések, ellentétek, különbségek megtapasztalása és elviselése is. Az iskolában a referenciaszemélyek szinte csak nők, akik távolságtartók a férfi princípiummal szemben, miközben öntudatlanul a lányok „diszkrimináltságát” ellensúlyozzák. Ez a helyzet egy fiú ellenes „biotóp”-ot hoz létre, amely a lányokat előnyben részesíti. Ez teljesítményük javulását eredményezte, az iskolához jobban alkalmazkodó, „pflegeleicht” magatartásuk pedig viselkedési normává vált. Hozzájuk képest a fiúk esélytelenek. A hagyományos, férfi szerephez kötődő vonások, hangosabb, dinamikusabb megnyilvánulások leértékelődtek, sőt agresszív, deficites és nem kívánatos tulajdonságokká váltak. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a fiúk teszik ki a gyermek terápiában a páciensek kétharmadát.³³¹

Süle Ferenc is hasonló fogalmaz meg. Úgy látja, hogy a fiúk, férfiak személyiségfejlődését gyakran erősen károsítja, hogy az agresszivitás elítélésére való nevelés az egész heteroplasztikus (aktív beavatkozás a környezetbe egyéni célok eléréséért) viselkedési spektrum elutasítására vezet. A kreativitáshoz, irányításhoz, szervezéshez, küzdelemhez, kezdeményezéshez viszont fejlett *szociálpozitív agresszivitás, heteroplaszticitás* szükséges.³³² Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy a különböző iskolai önismereti és mentálhigiénés, vagy prevenció programok többsége a női szerepekre való érzékenyítésben, sőt a bennük rejlő női princípium beemelésében látja a fiúk agresszióval szembeni megerősítésnek lehetőségét.³³³

A tanulók csoportbeli helyzetét illetően elmondható, hogy mások erőszakos viselkedésének elfogadása mögött az a szociálpszichológiai jelenség áll, mely esetünkben a *csoportnyomással*, a csoportnorma elfogadásával írható le. Az egyén, ha a vágyott csoport tagja akar lenni és maradni, akkor annak normái számára is normák, megszegésük kiközösítéssel jár. A csoport befolyása az egyénre az életkor előre haladásával nő és természetesen az iskola maga is normákat közvetít, melyek hatnak az egyénre, osztályokra, mint csoportokra is. A *klikkbe tömörülés* biztonságot ad és a csoport identitás megerősítésében³³⁴ nagy szerepe van, de az erőszak és bántalmazás melegágya is, mert a csoportkohézió *eszköze* a kirekesztés, a magasabbrendűség megélése pedig a *hatalmi dominancia* egyik jellemzője.

³³⁰ JANNAN: Das Anti-Mobbing-Elternheft, 10–11.

³³¹ TISCHNER: Die konfrontative Pädagogik, 51–55.

³³² SÜLE: Agresszió és spiritualitás a férfi személyiségfejlődésében, 166.

³³³ HUMMEL–PAPADOPULU: Erziehe: Handlungsrezepte für den Schulalltag, 86.

³³⁴ MAYER–VÍGH: Erőszak az iskolában, 253–259.

A zaklatás jellemzője az *elnyomás*, ami a hatalmi egyensúly hiányát jelzi. A kutatók következetesen képviselik, hogy az nem más, mint hatalmi abúzus. A zaklatás a dominancia-küzdelem egyik fontos eszköze, amely nem csupán két ember között zajlik, hanem egy csoport szociális terében, a csoport működésének dinamikájába ágyazva. Ennek akkor van értelme, ha a zaklató valóban *szociális előnyhöz* jut viselkedése által, ha a zaklatás növeli presztízsét, emeli csoportbeli státuszát.³³⁵ Az ismétlődő zaklatás nem személyes ügy, hanem egy olyan *rituálészzerű* esemény, melyben a zaklatók közönség előtt prezentálják hatalmukat. Mivel ez egy egész közösséget érint, a bántalmazás megértésének elengedhetetlen feltétele a különböző habitusú szemlélőkben zajló lelki dinamika és hatalmi harcok figyelembe vétele.³³⁶

Az agresszióknak lehet olyan oka is, ami nem a külső haszon megszerzésére törekszik, hanem az *énkép védelmére*, szemben a fenyegetettséggel, elutasítással, *szégyennel*. James Gilligan szerint a szégyen mind a bántalmazók, mind az áldozatok részéről erőszakos tettek elkövetéséhez vezet. Sokan ölnek, rabolnak önbecsülésük társaik tiszteletének kivívásáért, helyreállításáért, s hogy ne maradjanak szégyenben. A szégyen a serdülők számos, pusztító következményekhez vezető döntésében oki szerepet játszik.³³⁷

Az *elfogadás iránti vágy* és a *biztonság* végett a tanulók gyakran kisebb csoportokhoz csatlakoznak (a 6. évfolyam környékén indul). Ez akkor jelent gondot, ha ezek szigorú hierarchia mentén szerveződnek a csoporton kívül lévők kizárásával.³³⁸ A colorádói Columbine középiskolában történt mészárlás³³⁹ után a diákönkormányzat elnöke az iskolára erőteljesen jellemző kasztrendszer, a szigorú klikkekbe tömörülést látta meghúzódnival a tragikus események hátterében. Az ilyen és hasonló közösségek kétarcú szerveződések. Védelem és vigasztalás a belül lévők számára, de a kívül valók számára a módszeres bántalmazás, megkülönböztetés, és fenyegetettség mindennapos tapasztalatát jelenti. A klikkek között rangsor van, ami igen nagy feszültséget hordoz és mindig a legalján levők a kárvallottjai.

A szociális kompetenciák kialakulása szempontjából fontos a gyermekek számára a különböző *szerepek kipróbálása*. A zaklatás drámájában is megélhetnek különböző szerepeket és változathatják is azokat. Ezért a zaklatás megszüntetésének nem minden esetben a zaklató iskolából való eltávolítása a legmegfelelőbb módja. Sokkal inkább a szerep megszüntetésén kell dolgozni. Ugyanis, „ha a környezet nem változik semmit, akkor semmi sem gátolja a következőt, hogy betöltse a megüresedett helyet. [...] Amint eltávolítanak egy bántalmazót, egy csomó „bántalmazó szemlélő” várja, hogy a bántalmazó megüresedett szerepét betölthesse. Egyetlen szereplő kiiktatásával még nem számoltuk fel azt a mechanizmust, amelynek révén a bántalmazók, tisztességtelen eszközök alkalmazásával hatalomra juthatnak. [...] Azt kell elérnünk, hogy a szemlélők ne erősítsék meg többé ezt a hatalmat. [...] El kell mélyednünk a kortárs kultúrában, és meg kell találnunk a módját, hogy miként lehet megszüntetni a bántalmazás magas szociális státuszát.”³⁴⁰ A veszély tehát abban rejlik, hogy ha a szereposztás mintái rögzülnek, hajlamosak reprodukálni magukat. ezért a változás hangsúlyos pontja olyan tanulási légkör kialakítása, ahol ezek a szerepek nem „értékesek”.

³³⁵ BUDA (2015) i. m., 30–31.

³³⁶ TWEMLOW–SACCO: i. m., 70.

³³⁷ TWEMLOW–SACCO: i. m., 75.

³³⁸ COLOROSO: Zaklatók és áldozatok, 39.

³³⁹ ARONSON: Columbine után, 87.

³⁴⁰ TWEMLOW–SACCO: i. m., 30–31.

A szerepeket rögzítő *stigmatizációnak* óriási hatása van az énképre és a viselkedésre. Éppígy az átnevezésnek is, amit egy-egy mobbing folyamat felszámolásánál előszeretettel alkalmaznak a segítő szakemberek. Blasi Burkhard (a No BLAME APPROACH program szakmai vezetője) például a tettest „szakértőnek” nevezi, támogatva az illetőben egy pozitív és proszociális énkép kirajzolódását. Tapasztalatai szerint az illető egy idő után valóban jelenség értő elemzőjeként, segítő szándékkal van jelen a terápiás folyamatban. Az átnevezés nagyfokú stresszmentesítést is jelent, ellentétben a konfrontatív mobbing intervenciók „szőnyeg szélére állító”, direkt szembesítő módszerével. Stresszmentes helyzetben az emberek sokkal inkább segítőkészek, közreműködők és kooperatívak. Az átnevezés a beállítódás, majd a viselkedés megváltozását hozza, csökkentve a kettő között elviselhetetlen diszkrpanciát.³⁴¹

A rögzült szerepek kiütését elősegítendő vezetnek be új szerepeket az érintett mobbing csoportba, mint például a beépített „védelmezők”, vagy a kortárs mediátorok („peer mediation”), akiket felnőtt szakemberek képeznek ki. Ez utóbbi különösen sokat ígérő modell, hiszen egy diák mellett jobban megértve érzi magát egy másik diák, segítségét kevésbé érzi gyámkodásnak. A fiatalok akceptálják a mediátort, mert a vitát kibogozni sokkal nehezebb, mint egy büntetést kiosztani. A folyamat közben megtanulják, hogyan beszéljenek a konfliktusaikról, hogyan közvetítsék saját véleményüket átgondoltan. Kutatók szerint egy ilyen tapasztalat abba az irányba hat, hogy az érintett fiatalok nem, vagy sokkal kevésbé kerülnek problémás helyzetekbe.³⁴²

A zaklatás *csoportjelenség a szervezet szintjén is*, amelyben az iskola minden közössége szerepet játszik. ”A pedagógusok, a diákok, a szülők az iskolákat, mint intézményeket alapvetően az ott folyó nevelő-oktató tevékenységek, a „szerepek „közötti interakciók, kapcsolatok összességéeként és azok eredményeként látják, értelmezik, értékelik. A számukra fontos mindennapi történések és az azokat kísérő jelenségek jelentik az iskolát, az iskolák belső világát”³⁴³ Az egyetlen olyan hazai kutatás, amely az agressziós potenciált a szervezet oldaláról közelíti meg, az iskolában előforduló erőszak és zaklatás pedagógusok által érzékelt mértékét a szervezeti bizalom mutatóival összefüggésben vizsgálta. Eredményei szerint, "az, hogy egy iskolában a problémás viselkedésformákban érintett diákok aránya mekkora, elsősorban nem az ezekre irányuló direkt beavatkozásokkal, s nem is a tanulói összetétellel, hanem az iskolai szervezet légkörével, a tantestületre jellemző emberi kapcsolatokkal hozható összefüggésbe.”³⁴⁴ Legalábbis sokkal kevésbé érzékelik az agresszív viselkedésformák jelenlétét azok a pedagógusok, akik szervezetüket kedvezőbben ítélik meg (igazságos, a beosztottakat bevonó vezetői magatartás, integritás a szervezet működésében, szakmai kompetencia, önkiteljesítés lehetősége, kiszámíthatóság, kevés munkatársi visszaélés több törődés.) Az iskola csak adaptív szervezetként működve képes hatékonyá válni az iskolai agresszió visszaszorításában, miközben az erőszak minden formáját normaszegő viselkedésnek kell, hogy tekintse, amiket különböző fegyelmező eljárásokkal kezel, illetve szankcionál.

³⁴¹ BLUM-BECK: No blame approach, 70–71.

³⁴² HOLIGHAUS: i. m., 44.

³⁴³ GOLNHOFER: Az iskolák belső világa, 6.<http://mek.niif.hu/05400/05468/05468.pdf> 2019. június 10.

³⁴⁴ PAKSI: Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója, 133.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_119-134.pdf

Az előzőekből következik, hogy a gyermekcsoportokon túl a felnőttek is jelentős szerepet töltenek be az iskolai zaklatás létrejöttében, vagy elmaradásában. Ha például szemet hunynak hatalmi különbségek, vagy bizonyos csoportok előjogai felett, ez fenntartja az erőszakot és a zaklatást az intézményben. Mivel az előjogokat birtokló csoporton belül levő pusztán attól érzi többnek magát, hogy belül van a csoporton és olyasmivel rendelkezik, ami a másik számára vágyott és hozzáférhetetlen,³⁴⁵ ez jogos haragot vált ki a kívül valókból. Az előjogok rendszeréhez szükségszerűen hozzátartozik az elnyomás.

A zaklatás a közösségre nézve is meghatározó *következményekkel jár*. A fiatalabb tanulók inkább az áldozatok védelmében lépnek fel, míg az idősebbek inkább a zaklatót erősítik. Ez azt jelzi, hogy az életkorral nő a közösség toleranciája az erőszakkal és a zaklatással szemben és csökken a szolidaritás. Szervezőerővé válik a félelem az áldozattá válástól és a kirekesztettségtől, ezért a tanulók vagy visszahúzódnak, vagy az erősebbeknél keresnek menedéket. Nagy veszély egy érzékeny életkorban, hogy bevésődik az a meggyőződés, hogy a világban csak az erő számít. Így végzetesen devalválódhatnak olyan értékek, mint bizalom, nyitottság, együttműködés, tolerancia, szolidaritás.³⁴⁶ Az is előfordulhat, hogy az erőszakos cselekmények beépülnek az iskola belső világába, szokások, rituálék és hagyományok is kötődhetnek hozzájuk.

A *következmények* azonban a *mobbing egyes szereplőire* nézve egyenesen tragikusak. Az *áldozatban* felnőtt korában is tapasztalhatóan továbbhatnak a szerzett sérülések lelki, pszichés és pszichoszomatikus tünetek formájában. Leggyakoribb formája ezeknek az önbecsülés elvesztése, illetve a depresszió, vagy depresszív epizódok jelentkezése.

A *zaklatóra* nézve érdekes módon éppen az jelenti a legnagyobb kockázatot, ha zaklató viselkedése sikeres, azaz ha ezzel a társas stratégiával eléri céljait, mert így beszűkül a viselkedés-repertoárja; életének egy fontos és érzékeny időszakában semmi sem készíti arra, hogy más, eredményes és rugalmas társas stratégiákat sajátítson el, fejlessze szociális képességeit. Ez azzal fenyeget, hogy később, új közösségekben vagy akár a felnőtt életben nehezebben fog boldogulni. Ez a tény önmagában is, de más rizikótényezőkkel összekapcsolódva különösen könnyen sodorhatja a fiatalt egy „deviáns karrier” felé.³⁴⁷ Az ilyen típusú tanulók többségükben rosszul teljesítenek későbbi tanulmányaik során, a lemorzsolódási³⁴⁸ statisztikák³⁴⁹ mögött igen nagy arányban ők állnak,³⁵⁰ leginkább kitétek a

³⁴⁵ SZABÓ: A tekintély kritikája, a kritika hitelessége, avagy mit keres a szociálpszichológia a terápiában? https://www.researchgate.net/publication/272292300_A_tekintely_kritikaja_a_kritika_hitelessége_avagy_mit_keres_a_szociálpszichológia_a_terapiában, 226-227.

Mindenki pontosan tudja, hogy mikor melyik az a privilegizált csoport, amihez tartozni jó. Ez ma a *fehér, fiatal, heteroszexuális, keresztény, ép testű, ép lelkű, középosztálybeli, tanult városi férfi*. Ilyennek lenni a legjobb. Minél több jellemzőben tér el valaki ettől az "ideáltól", annál többször szembesül az egyes alárendelt csoporttagságaiból származó hátrányokkal. Az egyenlőtlen pozíció a csoport "jussa", ugyanakkor ez egyéni szinten is a boldogulás és jóllét ellen dolgozik. Az elnyomás csoportalapú dolog, aminek nyertesei és vesztesei az egyének, akik valamelyik csoporthoz tartoznak. A felelős "többségiség" első állomása lenne ennek beismerése, mert ez adhatja a motorját annak, hogy válaszokat keressünk a kérdésre: "Mit tehetek személy szerint én, az egyenlőtlenségek ellen?" A kollektív felelősségvállalás) valóban fontos szociálpszichológiailag. A rendszer változtatásában persze mindenkinek szerepe van, de domináns csoport tagjainak mindig nagyobb lehetősége van erre, pontosan azért, mert a hatalmi pozíció az övék!

³⁴⁶ BUDA (2015) i. m., 81–82.

³⁴⁷ BUDA, M.–PÉNTEK: Csak Játszottunk, 8.

³⁴⁸ A nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012.(VIII.28.) Korm. rendelet 2016. november 19-ével hatályba helyezte az iskolai lemorzsolódás megelőzését szolgáló korai jelző-és pedagógiai

devianciának, valamint annak, hogy összeütközésbe kerüljenek a törvénnyel.³⁵¹ Dan Olweus követéses vizsgálatai már korán jelezték, hogy a zaklatás kapcsolatban van a felnőttkori antiszociális viselkedéssel.³⁵² Fontos norvégiai adat az is, hogy az egykori zaklatók 35–40 százalékát huszonnégy éves koráig legalább háromszor elítélték; 60 százalékuk legalább egyszer összeütközésbe került a törvénnyel. Ez utóbbi négyszeres gyakoriságot jelent a nem zaklatókhoz képest. Ezek az adatok arra utalnak, hogy a zaklatás kriminalitássá eszkalálódhat.³⁵³

támogató rendszer működtetésének országos szintű bevezetését. Az Nkt. 4. § 37. pontja értelmében lemorzsolódással veszélyeztetett az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat. A 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 44/J. § (2) bekezdés a) pontja tovább pontosította a fogalmat: lemorzsolódással veszélyeztetett az a tanuló, akinek a tudása a félévi értékelésekor nem éri el a közepes (3) szintet az alapfokú nevelés-oktatásban valamint a 2,5 szintet, amennyiben a középfokú nevelés-oktatásban vesz részt. https://www.oktatas.hu/koznevelés/pok/szolnok/szolnok_lemorzsolodas_2019. május 4.

Magyarország EU-s vállalása, hogy 2020-ig 10% alá csökkenti az iskolai lemorzsolódás arányát.

³⁴⁹ Az Eurostat adataiból látszik, hogy Magyarország, még ha hullámozott is a teljesítménye, sokáig jobb volt az EU-átlagnál. 2013-ban viszont ez megfordult, és 2016-ban már 12,4 százalék volt a korai iskolaelhagyók aránya, szemben a 10,7-es EU-átlaggal. Összehasonlításképp, a szlovákoknál ez az arány 7,4, a csehekénél 6,6, a lengyeleknél 5,2, a szlovénoknál 4,9 százalék volt. Az EU-tagállamok közül hat országot, a máltaiakat (19,6százalék), a spanyolokat (19 százalék), a portugálokat (14 százalék), a bolgárokat (13,8 százalék), az olaszokat (13,8 százalék) és a románokat (18,5 százalék) előztük meg tavaly. Az országon belül is jelentős eltérések vannak: miközben Közép-Magyarországon évek óta tíz százalék alatt van a korai iskolaelhagyók aránya, Észak-Magyarországon tavaly majdnem 20 százalék volt.

<https://abcug.hu/hiaba-rugdossak-problemas-gyerekeket-kizuhannak-az-oktatasbol/> 2019.05.04.

³⁵⁰ A magántanulóság nemcsak arra jó, hogy az elit kimenekítse a gyerekeit a tömegoktatásból. Annyira nem, hogy az Oktatási Hivatal adatai szerint 2014-ben a magántanulók több mint 40 százaléka hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerek volt. A magántanulóság azt jelenti, hogy a diáknak nem kell bejárnia az órákra, de tanulói jogviszonya van az iskolával, tehát minden félév végén le kell vizsgáznia a tantárgyakból, a felkészülés viszont már az ő és a szülő felelőssége. Ez kézenfekvő, ha valaki súlyos betegségben szenved, esetleg olyan kimagasló a sport- vagy művészeti tevékenysége, hogy alig tud iskolába járni. A szegények számára viszont a magántanulóság éppen, hogy zsákutca, ami elvágja őket az iskolában elérhető lehetőségektől. Márpedig sok iskola még mindig úgy próbál megszabadulni a problémás gyerekektől, hogy magántanulói státuszba számúzi őket.

„Előbb-utóbb a szülők is belefáradnak, hogy állandóan gond van a gyerekekkel, és elfogadják, hogy a magántanulóság egy nyugalmasabb és egyszerűbb út. Persze senki sem kényszeríti őket, de ha a tanár ezt javasolja, úgysem mondanak ellent. Ha pedig még egy pszichológus is alátámasztja, akkor végképp hisznek a szakembereknek” – mondta egy vidéki tanoda vezetője, aki több hasonló esettel is találkozott már. Szerinte hiába tiltakoznak a gyermekjóléti szolgálat munkatársai (2014 óta csak a gyermekjóléti szolgálat megkérdezésével lehet eltanácsolni tanulót az iskolából, bár ez nem kötelezi semmire az iskolavezetést!), az általa ismert ügyekben nem nagyon veszik figyelembe a véleményüket, és ők maguk sem voltak túlságosan határozottak.

Ha valaki egyszer magántanuló lesz, nehezen talál vissza a rendes kerékvágásba. Az OH 2014-es adatai szerint a magántanulók 60 százaléka egy, 24 százaléka pedig második tanéve magántanuló. A 10 évesek körében a 3 éve magántanulók aránya meghaladja a 20 százalékot, a 14 évesek közt pedig találtak 16 diákot, aki nyolc éve magántanuló. <https://abcug.hu/magantanulosag/> 2019. május 4.

³⁵¹ ORPINAS–HORNE: Az iskolai zaklatók és áldozataik, 157.

³⁵² ZIMMERMAN–GLEW–CHRISTAKIS–KATON: Early Cognitive Stimulation, 384–388.

³⁵³ OLWEUS: Annotation: Bullying at School, 1171–1190.

Az *iskolai klíma* meghatározó az iskolai zaklatás és erőszak jelenlétében, vagy annak kiküszöbölésében. Az iskolai klíma legfontosabb eleme a *bizalom*. Ez jelenti egyrészt az iskola felnőtt dolgozóinak egymáshoz való viszonyát, egymás kompetenciáinak, szerepeinek, lehetőségeinek, korlátainak tiszteletben tartását, másrészt a tanulók tanárikhoz való viszonyát. Az iskolai klíma határozza meg, hogy a tanulók akarnak-e, mernek-e segítséget kérni tanáraiktól. A tanulókat több dolog tartja vissza segítségkéréstől. Az áldozatot a zaklatás belső dinamikája, amely tovább súlyosbíthatja helyzetét. De visszatárhathatja az is, hogy a „vereség beismerése” lenne, ha segítséget kérne, annak a deklarációja, hogy nem tudott megküzdeni a helyzettel. A kamasz, akit egyébként is irritál minden felnőtt tekintély, nem szívesen kér segítséget éppen a felnőttől. Fontos, hogy a felnőttet kompetensnek, elegendő hatalommal bírónak ítéli-e meg ahhoz, hogy megszólítsa. A bizalom légköre segíti a prevenciót, az információ áramlását, hiszen a tanulók 15-ször valószínűbben értesülnek hamarabb a támadó terveiről, mint bármelyik felnőtt az iskolában.

Minden iskola felnőtt szereplői reagálnak valamilyen módon az erőszakra. Az olyan preventív vagy reaktív *beavatkozások*, amelyek nem a közösségre épülnek, egyre inkább vitatottá válnak. A fémdetektor, a biztonsági kapu, a biztonsági őr, vagy a rendőrség erőteljesebb jelenléte nem a biztonságérzetet, inkább a gyanakvást és a fenyegetettség érzését erősíti. Hosszú távon nem megoldás a „beírás” az igazgatóhoz küldés, a szülők behívása, vagy extrém esetben a tanuló iskolából való eltanácsolása sem.

A *zéró tolerancia* végső megoldásnak tűnhet, de több problémát is felvet.

- Először is megfosztja az iskola tanárait attól, hogy belátásuk szerint, mérlegelve, diszkrét megoldásokra törekedjenek,
- másodsor nagyobb hangsúly fektet egy uniformizált büntető rendszer működtetésére, mint a személyes megoldások keresésére,
- harmadszor a gyermekekre is felemás módon hat.

2007-ben Angliában és Amerikában is kísérletet tettek a zéró tolerancia bevezetésére az agresszió minden megnyilvánulásával szemben. A következmény az lett, hogy a gyermekek félni kezdtek, de nem egymástól, hanem attól, hogy a szabályokat akaratlanul is megszegik. Egyébként sok agresszív megnyilvánulásuk hátterében a helyzet félreértelmezése áll, ami életkorukból adódó sajátosság. Időre van szükségük és arra, hogy elkövethessenek hibákat, és ezt védett közegben tehessék, ahol a feldolgozás és a korrekció minden eszköze és lehetősége is rendelkezésre áll.³⁵⁴ Ez azonban csak akkor lehetséges, ha az iskolák a fegyelmezési interakciókat *tanulási lehetőségként* fogják fel, melyekbe a tanulókat is bevonják, és nem a büntetés lehetőségként.

Magyarországon az elmúlt tíz évben két kutatás³⁵⁵ vizsgálta a bántalmazásra adott tanári reakciókat. A megkérdezett pedagógusok a magatartási problémákat kis számban büntetik rossz tanulmányi minősítéssel, vagy elégtelen osztályzattal. Fizikai bántalmazás, testi fenyegetés egyáltalán nem jellemző. Leggyakrabban elbeszélgetnek a diákkal, súlyosabb esetekben, például verekedés esetén az igazgatóra ruházzák a felelősség és a büntetés terhét is. A különféle esetekre a tanárok különbözőféleképpen reagálnak, de a kiközösítés az, amelyben

³⁵⁴ BRONSON–MERRYMAN: Amit rosszul tudunk a gyerekekről, 197.

³⁵⁵ DÓCZI-VAMOS: Iskolai erőszak és az iskola belső világa. Doktori értekezés tézisei. 2-3, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola https://ppk.elte.hu/file/t_zis_dvg_magyar_fin.pdf 2019. június 12.

leginkább eszköztelennek érzik magukat. Az erőszakos esetek figyelmen kívül hagyását a diákok nem preferálják, hanem következetességet, szigorúságot várnak el a tanároktól.

De nem szabad elfelejteni, hogy a tanárok sem félistenek, és nem kaptak védőoltást kényszerítő cselekmények ellen. Ők is gyakran élnek meg tehetetlenséget, hatalomnélküliséget. Foglalkozásuk növeli a feszültséget és csökkenti az ellenállásukat: vissza kell fogniuk magukat, miközben környezetük állandóan kihívások elé állítja őket. Hasonlóan a nehéz helyzetben levő embertársaikon segítő foglalkozásokhoz a tanár is komoly stressznek van kitéve.

Összességében azt mondhatjuk, hogy az erőszak és a zaklatás iskolán belüli fenntartásához a kemény, büntető fegyelmezési módok, a kezeletlen másságtól való félelem, a diszkrimináció, a tabuk jelenléte, az autoriter légkör, az zéró tolerancia vagy az erőszak elfogadása, mint a felnőtt férfiasság kritériuma, az esetkezelés következetlensége vagy elmaradása járul hozzá. *A szervezet válasza az erőszakra meghatározó és döntő az előfordulás szempontjából.* A fenti képletek félelmet generálnak és előbb-utóbb áldozattá teszik azokat, akik kevesebb hatalommal bírnak.

A gyermekeket az iskolákban mindenképpen és teljesen szeretnénk megóvni a rossz tapasztalatoktól, sérülésektől. Ez azonban illúzió. Csak részben van erre lehetőségünk és felhatalmazásunk. Ugyanakkor szükségük van az egymásnak feszülésre, a súrlódásokra, hogy biztonságos közegben szembesüljenek feszültségeikkel és határaikkal. Mi felnőttek kell, hogy körültekintőek legyünk, de tudomásul kell vennünk saját határainkat is. „Azokat a tapasztalatokat, melyeket a gyermek a kortársai között gyűjt, mi nem adhatjuk neki!”³⁵⁶

4.3.5. Léteznek-e biztonságos, agressziómentes iskolák

Stuart Twemlow és Frank Sacco amerikai iskolák biztonságossá tételének lehetőségét kutatva, sok-sok gyakorlati tapasztalattal úgy látják, hogy nincs olyan program, amely minden iskolában működik. Egy külső programot az iskola immunrendszere előbb-utóbb kilök magából. Minden szervezet más, így csak „az iskolai kultúrát elárasztó tudattalan kényszerítő dinamikákat”³⁵⁷ megvizsgálva lehet agresszió ellenes programokat kidolgozni helyi sajátosságok figyelembe vétele mellett. A közösség tagjai sokszor nincsenek tudatában, hogy *tabuk* mozgatják, vagy bénítják őket, mert azok a szervezeti kultúra láthatatlan részeivé válnak, ezért gyakran csak egy kívülről jövő idegen számára észlelhetők közvetlenül. Témák, emberek, események, amikről nem beszélünk, s ha megszegjük, határsértést követünk el, amiért valamilyen szociális büntetés jár, az iskola működészavaraihoz vezetnek. Csak ezek feltárásával lehet a hangsúlyt a viselkedés patológizálásának, vagy a büntetésnek a modelljeiről a megelőzésre, a pozitív, építő jellegű megközelítésekre helyezni.

Az iskolai mobbing jelenségét sem agresszor-áldozat drámájaként, hanem a szervezet működésének kijelzőjeként közelítik meg. A bántalmazó egy *elnyomó rendszer végrehajtója*, ahol a gyengébbek az egész rendszer áldozatai. A bántalmazó valójában a „távolságtartó szemlélőket” képviseli, akik saját érzelmi dinamikájukat vetítik ki. A bántalmazó áldozata bántalmazása révén nem csupán a saját, de a nézők, a környezet konfliktusait is megjeleníti. A bántalmazót a szemlélők távolságtartó magatartása hatalmazza fel agresszív cselekedeteinek

³⁵⁶ RUMP: Hogyan bánjunk az agresszív gyerekekkel?“, 47.

³⁵⁷ TWEMLOW–SACCO: i.m., 69.

végrehajtására. Ha tehát ez utóbbiak a felelősséget az előzőre hárítják, akkor maguk engednek szabad folyást az erőszaknak, tehát *ők jelentik rendszerszinten a legnagyobb problémát.*³⁵⁸

Az iskola biztonságának kulcsát a felnőtt közösség biztonságérzetének minőségében látják. Ha az iskola képtelen gondoskodni *felnőtt dolgozóinak biztonságáról*, akkor oda van a gyermekek biztonságérzete is. Ott főleg agresszió ellenes programokat bevezetni. A biztonságérzet hiánya alapvetően gátolja a tanulást és a gondolkodást. Az iskola akkor biztonságos, ha egy biztonságosan *kötődő család modelljét* képviseli, azaz a munkatársak kezükben tartják az irányítást, ugyanakkor büntetés nélkül tartják fenn a rendet. Biztonságosnak mondható az iskola, ha támogatja a nyílt őszinte kommunikációt, arra többféle csatornát, mintát kínál, a figyelmeztető jeleket nem bagatellizálja, és nem túlozza el, tisztelettudó, demokratikus hangnemet üt meg és természetesnek tartja az egyének számára a csoporttól eltérő vélemény megfogalmazását anélkül, hogy azt dramatizálná, vagy semmibe venné. A gyerekek akkor érzik biztonságban magukat, ha a felnőttek képesek ellátni a rendszer szabályozásának feladatát. Azaz megbízható stabilitással képesek adott esetben helyre állítani a közösség felborult egyensúlyát és biztosítani a megszokott tevékenységek folyamatos ismétlődését, rendjét.³⁵⁹

A zéró tolerancia alkalmazását ők is a legszélsőségesebb megoldásnak tartják, de teljesen céltévesztettnek is, mivel „nem hagy játékeret az iskola és a közösség kreativitásának kibontakoztatására, a megelőzésre és a proszociális viselkedés jutalmazására. Segíti ugyanakkor az előítéletek kialakulását, leegyszerűsíti a problémákat, szűklátókörűvé tesz, és sztereotip magatartásformákat eredményez. Ha a bántalmazást egyszerűen csak büntetés kiszabásával próbáljuk elfojtani, akkor nem szüntetjük meg, csupán *szem elől tévesztjük*”, mert a gyerekektől nem kapunk többé fontos terep információkat.³⁶⁰

Twemlow és Sacco tapasztalataira alapozva Magyarországon is létrejött az úgynevezett „békés iskolák” program, amelyhez egyre több iskola csatlakozik.³⁶¹ A programnak látszólag nincsenek különleges, újonnan felfedezett elemei, mégis nagyon hatékony. Erőssége az iskola szervezeti kultúráját átvilágító átfogó diagnózis, az őszinte szembenézés a realitásokkal, az iskolahasználók elkötelezettsége és a széles összefogás iskolán belüli és külsős szakemberek, valamint civil segítők között.

³⁵⁸ TWEMLOW–SACCO: i.m., 89.

³⁵⁹ A Stuart W. Twemlow (pszichiáter) és Frank C. Sacco (pszichológus) szerzőpáros negyven éves kutató- és terepmunkáján alapuló iskolai erőszak kezelő és megelőző módszert ma már a világ számos iskolájában (Amerikában, Jamaicában, Ausztráliában és hazánkban először Zuglóban) sikerrel alkalmazzák. A „Békés Iskolák” program alapvetően a közösség szemléletét, az ott rejlő *passzivitást* igyekszik megváltoztatni. Az adott intézmény egyedi problémáit tárja fel és ad rá a belső erőforrásoknak és igényeknek megfelelő választ, elsősorban az intézményben dolgozók kreatív részvételére építkezve.

<http://www.zknp.hu/bekes-iskolak-program/2019>.

³⁶⁰ TWEMLOW – SACCO: i.m.,27.

³⁶¹ A „békés iskolák” programhoz kapcsolódó zuglói általános iskolások maguk fogalmazták meg iskolájuk küldetésnyilatkozatát: „Egy olyan világban szeretnénk élni, ahol az emberek figyelmesek és szolidárisak egymással, ahol az összefogás és együttműködés felülkerekedik az érdekcsoportok közötti hatalmi harcokon, ahol az emberek segítőkészek és toleránsak, ahol nincsenek „kiváltságosok”, hanem mindannyian számíthatunk embertársaink törődésére. Egy olyan társadalomban szeretnénk élni, ahol biztonságban érezhetjük magunkat, ahol a szeretet és jószág győzelmet arat az agresszió és gonoszság fölött. <http://bekesiskolak.hu/modulok/bekes-harcos-programmodul/>

A program tulajdonképpeni tartalma egy olyan szemléletmód elméleti kidolgozása és gyakorlati életbe való átültetése, amely az iskolai élet minden szegmensét érinti és áthatja. A *hétköznapiok békéje*, mint vezérgondolat adja azt a fókuszot, amely alaphangja minden szándéknak és cselekvésnek. A program üzenete elsősorban nem az, hogy mondjunk NEM-et az iskolai bántalmazásra. Sokkal inkább annak keresése, hogy milyen módon mondhatunk IGEN-t egymásra. A program tartalmi elemei között felnőttképzések mellett az előzékenység és udvariasság jutalmazása, resztoratív technikák elsajátítása, aktív és tevőleges környezetvédelem, közös szabályalkotás, felnőtt-gyermek közös munkák kivitelezése és sok egyéb gyakorlatorientált tevékenység szerepel.

Külön említést érdemel a program „békés-harcos” kiképző része, amelyben a gyermekek *fizikai valóságukban* tapasztalhatják meg, mit jelent az önmaguk és mások védelme. A gyakorlatok elősegítik a figyelem-koncentrációt, az önuralom, a mentalizáció és a belső stabilitás fejlődését. Megmutatják a tanulóknak, hogyan tarthatják kívül magukat az agresszió sodrásán, hogyan relaxálhatnak, mit jelent a csapat biztonságát maguk mögött tudni és azt is, mik a bátor kiállás, vagy a konfrontáció elől való kitérés technikái. A program sokrétűsége biztosítja, hogy a *kapcsolat és együttműködés* lehetőségeinek keresése az itt tanuló gyermekek döntő többségének meghatározó attitűdjévé válik. Ez pedig remek útravaló lehet az élethez, amelyben „a gonosz diadalához sokszor csak annyi kell, hogy a jók tétlenek maradjanak.” (Edmund Burke)

4.3.6. Egyéb, agressziót generáló iskolai tényezők

A fentebb tárgyalt agressziós ágenseken túl van még néhány agressziót gerjesztő tényező, amely észrevétlenül is, de hatással van az iskola közösségének életére. Minden különösebb történet nélkül is létezik egy „*hagyományos*” feszültség tanár és diák között, mint akik a katedra két oldalán állnak, így elkerülhetetlen, hogy olykor érdek-konfliktusok legyenek közöttük.

Az iskola szakmai szempontból *nem demokratikus intézmény*, a tanár van hatalmi pozícióban. Kiváló példa erre a feleltetés, aminek hagyományos tanórai formája a tanári dominancia talán legtisztább megnyilvánulása. Ebben együtt van jelen a tanári hatalom minden mozzanata, leginkább azokban a megjegyzésekben tetten érhetően, amelyek a tanulók „pozitív homlokzatát” fenyegetik: kritizálás, vád, kontrollálatlan érzelem kifejezés a tanár részéről, rossz hírek közlése, hengegés, lekicsinylés.³⁶² Erre a helyzetre adott válasz a „játszmázás,”³⁶³ vagy egyéb racionális eszköz híján, a diák agressziója. Ilyenkor érdemes megvizsgálni, hogy az adott helyzetre vagy konkrétan a *tanár vezetési stílusára* érkező válasz-e a gyermekek agressziója.³⁶⁴

A tanári kompetencia zavaró hiányosságai jelentkehetnek úgy is, mint

- a probléma figyelmen kívül hagyása,
- saját problémával való szembenézés helyett az osztály problematizálása,

³⁶² SÍKLAKI: A tanári dominancia buktatói, A feleltetés szociolingvisztikai elemzése http://real.mtak.hu/61828/1/EPA00011_iskolakultura_1998_10_042-055.pdf,55.

³⁶³ OLÁH: Játszmák az oktatásban, 447.

³⁶⁴ HERRMANN: Blockaden lösen, 111.

- az idővel való gazdálkodás hiánya,
- határok kijelölésének hiánya, illetve homályos határok,
- igazságtalanság, méltánytalanság, megalázás, megszegyenítés,
- hiányzó szankciók – hiányzó védelem,
- irónia, cinizmus,
- a diákokra való ráhangolódás hiánya,
- patologizálás,
- moralizálás,
- szexizmus,
- túlreagálás,
- túlterhelés,
- tabuk,
- általánosítás,
- érzelmi sivárság,
- valódi kommunikáció hiánya,
- „nehéz osztály” szerep kiosztása.³⁶⁵

Külön említést érdemel az *unalom*, amely szintén a gyermeki agresszió irányába hat. Az unalom olyan belső feszültség, vagy start állapot, melyet sem külső körülmények, sem belső iniciatíva nem old ki, nem vesz igénybe. A gyermekek gyakran kérdezik: „*Unatkozom, mit csináljak?*” A kérdés elárulja, hogy olyan akció-készültségről van szó, amit a gyermek észlelni tud, de megváltoztatni nem. Olyan várakozás ez, ami értelmes elfoglaltságot keres,³⁶⁶ hiánya pedig szükségszerűen ingerli rendbontásra a tanulókat.

Ebből a sorból nem hagyható ki, az iskola, *mint rendszer, szelektáló karaktere* sem. Az egyéni teljesítmény iskolai értékelése kijelöli az utat, meghatározza a képzés következő fokozatát. Az iskoláztatás egy kiválogató processzusba fordul át, ami már a belépéskor elkezdődik. Az osztályzatok, bizonyítványok, értékelések előkészítenek a *teljesítménytársadalomra*, aminek az iskola csupán előszobája. A záródokumentumok, szintmérők determinálnak, bejósolják az életnívót, a jövedelmet, a hatalmat és befolyást. Ez a szelektív rendszer természetesen hívja elő a szülők nyugtalanságát, hiszen állandó figyelmet, éberséget igényel gyermekeik karrierjének egyengetése, és állandó próbálkozást gyermekük induló pozíciójának optimalizálása, amin keresztül beszűrődik a családba az institucionális erőszak.³⁶⁷

Végül meg kell említenünk azt a feszültséget is, melyet a *szülők pedagógusokkal szembeni bizalmatlansága* okoz. Egyre többen vetik szemükre ugyanis a teljesítmény központúságot, a gyerekek túlterhelését, miközben legalább ennyien gyakorolnak nyomást az iskolára a követelmények fokozásának érdekében. Mindkét oldalt ugyanaz feszíti, a diákok folyamatos mérése.

Számokkal mérni alapvetően csak mennyiséget lehet, minőséget soha. A mennyiség pedig semmilyen képlettel nem számítható át minőséggé, ezt mindenki tudja, aki valaha

³⁶⁵ GUGGENBÜH: Dem Dämon in die Auge schauen, 105–110.

³⁶⁶ VON CUBE: Fordern statt verwöhnen, 137.

³⁶⁷ HURRELMANN–BRÜNDEL: Gewalten an Schulen, 107.

empirikus tudományokkal foglalkozott. „A világ mérhető része nem a világ. Csupán a világ mérhető része” (Martin Seel). Ernst Fehr, a Zürichi Egyetem viselkedéskutatója szerint az iskolai tanulás mérhető követelményrendszerének nem sok köze van az igazi tudás megszerzéséhez. Sokkal fontosabb a kisgyermekkorai tanulással és tapasztalatszerzéssel eltöltött *idő*, amelyben a gyermek megtanulja motiválni és fegyelmezni saját magát.³⁶⁸

Összegzés

Ebben a fejezetben igyekeztem „rálátni” a gyermekek életének színtereire, kapcsolatrendszerére, az őket ért külső és belső hatásokra, amelyek az agresszióval való találkozás lehetséges helyzeteivé válhatnak számukra. A fejezet terjedelme azt sugallja, hogy a világ veszélyes hely ma a gyermekek számára, agresszióval kitettséggük igen erőteljes. Kiszolgáltatott utánczók a családban, feldolgozhatatlan mennyiségben érik őket agresszív média-impulzusok, keménységet kíván tőlük az iskolák agresszív verseny-politikájához való alkalmazkodás, máskor meg megoldási technikák híján, ők maguk nyúlnak az agresszió eszközeihez.

Mivel az agresszió károsító hatása leginkább hosszú távú következményeiben mérhető, ezért nagy kihívást jelent a nevelők számára, hogy érdemben, és hatékony segítőként foglalkozzanak a problémával már korai gyermekkorban, hiszen a gyermekkor életeseményeiben nagyrészt már kódolva van a későbbi felnőtt-életpálya minősége.

A katechézis a gyermekeket érintő agresszióval kapcsolatos preventív, vagy „terápiás” munkájában lehetőséget adhat

- az agresszió pozitív, teremtő erőt magukban hordozó elemeinek felmutatására,
- be- és elfogadó légkör biztosítására,
- hiteles kommunikáció gyakorlására,
- szégyenmentes, egymás tiszteletén alapuló csoport/közösség megteremtésére,
- biblia történetek nyújtotta pozitív identifikációra, helyzetkezelési és viselkedési minták megismerésére,
- perspektívák kiszélesítésére egy biblikusan pozitív istenkép közvetítésével.

Mivel a katechézis olyan gyermekekkel dolgozik, akik erős, agresszív ingerek világából érkeznek, komoly szakmai, módszertani felkészültséget, igaz emberséget, szeretetteljes odaszánást igényel a katechéta részéről, hogy kibillentse a gyermekeket megszokott sémáikból, és a felkínált tartalmat intenzív, figyelemfelkeltő, és adaptív módon adja át a hitoktatásban résztvevőknek. Ellensúlyozni az őket ért hatásokat lehetetlen vállalkozás lenne. De ellenpontosítani, felvillantani egy-egy hiteles pillanatban Isten Országát *másfajta*, de hozzáférhető és békésebb valóságát, vágyat ébreszthet a gyermekekben arra, hogy a maguk számára is keressék azt.

³⁶⁸ PRECHT: Anna, die Schule und der liebe Gott, 81; 88; 98.

„Ahol van civil kurázsi, ott egyre kevésbé lesz szükség hősökre.”

5. Egyházi iskolák tanulói közösségeiben megjelenő agresszió vizsgálatának leírása

Bevezetés

A kutatás célja annak feltárása, hogy megjelenik-e az iskolai agresszió egyházi fenntartású intézményekben, s ha igen, milyen formában, illetve milyen megoldási stratégiákat, módszereket, eszközöket alkalmaznak a problémás helyzetek megoldására delegált professzionális segítők. Megfigyelés tárgyát képezi továbbá az is, hogy az iskolák deklarált célrendszerében megjelölt elvek megjelennek-e, illetve hogyan jelennek meg a szakemberek szemléletében és praxisában. Jelen kutatás az egyházi iskolák speciális helyzete okán előzmények nélküli, vonatkoztatási rendszerét az utóbbi két évtized magyar állami iskoláiban végzett mérések, vizsgálatok adják..

A kutatás empirikus alapja egy iskolai segítő szakemberekkel készített, 12 részből álló, félig strukturált interjú-sorozat, amely 2018-ban készült, különböző kelet-magyarországi településeken, döntő többségében egyházi iskoláiban. A kutatási eredmények nagy változatosságot mutatnak az agresszió megjelenési formáiban és az arra adott válaszokban egyaránt. Ám az egyházi iskolák esetében olyan tendenciák is kirajzolódnak, melyek eredetileg nem képezték vizsgálat tárgyát.

5.1. A vizsgálat célja

Az egyházi intézmények iskolai agressziójával foglalkozó vizsgálatok ilyen szintű alulreprezentáltsága minimum kíváncsivá teszi azokat a kutatókat, akik különböző diszciplínák mentén foglalkoznak korunk egyik legégetőbb aktualitásával, az agresszió tárgykörével. Mi lehet a jelenség oka? Egyfajta egyezményes hallgatás az érintettek oldalán? Közösségi projekció, vagy elvárás eredménye? Kizárólag békés természetű emberek tartózkodási helye lenne az egyházi iskola? Vagy, létezik egy hatékony stratégia, vagy egy „titkos összetevő”, ami eredményessé teszi ezt az intézménytípust a konfliktuskezelésben? Ezek a kérdések foglalkoztatnak, amikor a kutatásra vállalkozom. Ezt megelőzendő szükségesnek látom azonban, hogy az iskolai agresszió jelenségének és kutatásának szélesebb kontextusába helyezzem saját vizsgálatomat.

5.1.1. Exkurzus: Mióta és milyen értelemben beszélhetünk iskolai agresszióról

Az iskola először csak, mint jó mintavételi lehetőséget biztosító helyszín volt jelen a fiatalok között növekvő agresszió mérésében az 1980-as években. Az iskola területén elkövetett erőszakos események azonosítására használt iskolai erőszak (*school violence*) kifejezés csak 1992 után szilárdult meg a köztudatban. Kifejezetten az iskolai zaklatásra vonatkozó kutatások külföldön az 1970-es évektől kezdődtek. Ekkor még egymástól függetlenül dolgoztak az egyes államok kutatói, kutatócsoportjai. Norvégiában Dan Olweus, Nagy Britanniában Peter. K. Smith, Japánban Yohji Morito, Kanadában Wendy Craig és Debra Pepler. A 1990-es években már szisztematikus vizsgálatok zajlottak nemzetközi szintű

kutatási programok mentén, 2001-ben pedig új területtel bővült a kutatási mező, - tekintve, hogy a megfélemlítő viselkedés az online térre is kiterjedt, - a cyberbullying új, de kicsit sem veszélytelenebb világával.

Az egyik sokat hivatkozott nemzetközi összehasonlító vizsgálat (*Iskoláskorú gyermekek egészséges magatartása - Health Behaviour in School-aged Children – HBS*) az egészségügyi világszervezet (WHO) irányításával valósul meg a mai napig. Ennek keretében négyévente végeznek a résztvevő országokban reprezentatív, anonim kérdőíves vizsgálatot, melyben Magyarország 1985 óta vesz részt. Egy másik nagyszabású nemzetközi vizsgálati project (*Kidscreen*) 2004-ben zajlott 11 európai ország részvételével, valamint 2008-ban (*TALIS – Teaching and Learning International Survey*) 23 ország részvételével. A kutatások azt mutatják, hogy az erőszak és a zaklatás mindenhol jelen van az iskolák hétköznapjaiban, és annak kezelésével, megelőzésével minden országnak foglalkoznia kell.

Magyarországon a téma iránt sokáig nem mutatkozott tudományos érdeklődés, jóllehet az iskolai zaklatás nem volt ismeretlen a mi iskoláinkban sem. Az Educatio 1999/4-es tematikus száma volt az első, amelyben tanulmányok jelentek meg, és először vált magyar nyelven is hozzáférhetővé Dan Olweus írása a témáról. Az iskolai zaklatásra vonatkozó legelső hazai kutatást Figula Erika végezte Szabolcs-Szatmár megyében 2004-ben, amely nem reprezentatív mintán végzett vizsgálat volt ugyan, de módszertanát és eredményeit tekintve viszonyítási alapot jelentett az utána következő vizsgálatok számára. Az általa kidolgozott kérdőív a tanulók közötti zaklatás jelenségvilágát öt szerep mentén tárta fel (*zaklató, áldozat, csatlakozó az agresszorhoz, segítő az áldozat oldalán, semleges néző*). A kutatásban 1365 általános és középiskolás diák vett részt.

A téma iránti érdeklődés igazi fellángolását az az eset hozta meg, amikor 2008-ban egy diák csapteleppel fenyegette fizikatanárát, míg egy másik diáktársa mobiltelefonon rögzítette a történeteket. A kutatói munka a közvélemény felháborodása okán is, intenzívebbé vált. Előbb az OFI indított kutatást 2009-ben Mayer József vezetésével, melynek keretein belül 1500 budapesti középiskolástól vettek fel online kérdőívet, míg Hajdú-Bihar megyében 1000 általános iskolás töltött ki kérdőívet Buda Mariann vizsgálatához kapcsolódóan. Ez utóbbi célja az iskolai klíma, osztályléggkör, és erőszak kapcsolatának feltárása volt. 2009-ben az oktatási jogok biztosa is megbízást adott egy országos kutatásra, amelyet a DIPA Tanácsadók és Fejlesztők Szakmai Egyesülete végzett Sáska Géza vezetésével. Sőt, ugyanebben az évben az ESZTER Alapítvány és az MFPI, valamint a Kölöknet megbízásában és keretében is zajlottak vizsgálatok. Ezek elsősorban a gyakoriságot, és az oktatási intézményekben dolgozók megítéléseit vizsgálták, illetve azt, hogy a pedagógusok mennyire nyitottak a megelőző eljárásokra, s hogy a különböző megoldások közül melyeket tartják legalkalmasabbnak. Az ezt követő vizsgálatban az iskolai erőszakkal kapcsolatos magatartás-minták és a szülői bánásmód kapcsolatát vizsgálta Margitics Ferenc 2010-11-ben. Egy másik csoport, Nagy Ildikó, Körmendi Attila, és Patak Nóra, a zaklatás és osztályléggkör összefüggéseit igyekezett feltárni egy 2012-es vizsgálatban. 2012-ben egy újabb OFI vizsgálat pedig 3000 tanuló bevonásával végzett online kérdőíves vizsgálatot, melyet tanári és diák fókuszcsoporthozos interjúkkal egészítettek ki.

Összességében azt mondhatjuk, hogy hazánkban nincs nagy múltja a téma kutatásának, viszonylag kevés átfogó kutatás zajlott és az alkalmazott módszertan tekintetében sem beszélhetünk egységességről. A téma kutatása egyébként is *nagy kihívást* jelent a szakembereknek, mivel az iskolai agresszió, főleg annak egy speciális válfaja, a zaklatás, *rejtőzködő jelenség*. A tanárok sokkal kisebb gyakoriságot jeleznek vissza, mint a tanulók, arról nem is beszélve, hogy a felnőttek általában „csak” a fizikai részét érzlelik és tekintik erőszakknak, figyelmen kívül hagyva az előzményeket, a megelőző verbális vagy

egyéb erőszakot. A történés *szubjektív megélése*, és *egyéni megítélése* is megnehezíti az értékelést. *Nincs egységesség* a szakirodalomban a zaklatás pontos mértékének megállapításában, illetve abban sem, hogy pontosan hol is kezdődik a „zaklatás”.

A jelenség azonosítását nehezítő írott és íratlan *társadalmi szabályok* is befolyásolják a válaszadót. Ami egy kultúrában már bántalmazásnak számít, az egy másikban még nem az. Másként ítéljük meg az *agresszió mértékét* is, ha mi követjük el azt mások ellen, vagy ha a mi kárunkra történik. A válaszokból az is nehezen deríthető ki, hogy az agresszív viselkedés proaktív, vagy reaktív természetű volt.

Ami a nemzetközi vizsgálatokat illeti, nem mindegy hogy egy ország milyen mértékben foglalkozik a jelenséggel. Ahol már működnek prevenciós programok, ott a közös fogalmi bázis erősíti a kutatások megbízhatóságát és érvényességét. Különbségek vannak viszont a kollektivista és az individualista társadalmak között. „Az olyan közösségi kultúrában, mint például Kína, a gyerekek több kooperatív viselkedést tanúsítanak és kevesebb a konfliktusuk, mint az individualistának nevezhető Nagy-Britanniában, Kanadában, vagy az USA-ban. A félnkség Kanadában a kortársak elutasításával, azaz peremre sodródással, gyakran áldozati szereppel jár, míg Kínában népszerű.”³⁶⁹ Ahol az egyén inkább saját boldogulását keresi, lazul a csoporthoz való kötődés, gyengül a másokra irányuló erőszak iránti ellenállás (*félméchanizmus*). Ez pedig erősíti a társadalmi felelősség elhárítását és az erőszakkal szembeni közöny növekedését.

A diákok egymás közötti bántalmazása mellett a tanárok által elkövetett erőszakos viselkedés gyakoriságát is vizsgálta egy 2009-es fővárosi kutatás. Ennek során a tanulók azt fogalmazták meg, hogy diáktársaiktól és tanáraiktól egyaránt szenvednek el bántalmazást. Erről nemzetközi szinten is sokkal kevesebbet tudunk, mint diák-diák konfliktus-helyzetekről. A tanároktól elszenvedett erőszak rendkívül változatos formákat ölthet; tanulmányi teljesítmények igazságtalan értékelése, a tanuló becsmérlése, megalázása, lelki terror, fizikai erőszak, indokolatlan gyanúsítgatás, óráról való eltávolítás, visszaélés a tanári hatalommal, megszegyenítés.

A fent említett 2008-as kaposvári tragédiára a közvélemény nagyon érzékenyen reagált, ami jelzi, hogy iskolai agressziót illetően alacsony ingerküszöb jellemzi a magyar társadalom egészét. Az agressziót *mindenki bünteti*. Nem tolerálja az iskola sem. Tantárgyi tartalmakkal, prevenciós foglalkozásokkal, tanári képzésekkel, a szabályok szigorú betartásával, sportolási lehetőségekkel, közösségi programokkal, szankcionálással igyekszik fellépni az erőszak ellen, vagy megelőzni azt. De mit tesz az egyházi intézményfenntartó a problémás gyermekekkel? Vannak-e kifejezetten agresszív gyermekek a tanulóik között? Hogyan kezeli az egyházi iskola azokat, akiknek a magaviselete hagy maga után kívánnivalót?

5.2. Kvalitatív megközelítés

A kvalitatív kutatási módszer (*qualitative research method*) a jelenségek egyediségét megőrző, kontextusba ágyazott leírását és megértését teszi lehetővé, ugyanakkor nem fektet nagy hangsúlyt mennyiségi-statisztikai elemzésre.³⁷⁰ Kiválóan alkalmas technika, amikor a kutatás tárgya nehezen konkretizálható, amikor a kontextus lényegi szerepet játszik, amikor egyedi jellemzők, összefüggések megragadásáról van szó, vagy még viszonylag feltáratlan a

³⁶⁹ BUDA, M: Az iskolai zaklatás, 23.

³⁷⁰ LANGER: Kvalitatív kutatási technikák, 16.

terület. Esetünkben ez a módszer ígérkezett a leginkább alkalmasnak annak vizsgálatára, hogy hogyan találkoznak az egyházi iskolák az iskolai agresszió különböző formáival, milyen azok mintázata, milyen eszközökkel igyekeznek azt mérsékelni, illetve megjelenik-e az „egyházi plusz”, mint segítő többlet ebben a munkában.

A kvalitatív szemlélet kis elemszámmal, mélyebb, részletesebben strukturált, vagy strukturálatlan formában is képes feltárni a kevésbé ismert rendszerek, jelenségek természetét és a felmerülő oki tényezőket. De általánosító erejű kijelentéseket az eredmények alapján nem tehet, úgynevezett „puha adatokhoz” juthat. A módszer a kvantitatív vizsgálatokhoz viszonyítva pontosabb képet ad a folyamatokról, illetve azok lehetséges változásairól, összefüggéseiről, de ezek erősségének statisztikai meghatározása hiányában hipotézisek általános igazolásától el kell tekintenünk.³⁷¹ Ám ha mintavételi stratégiánkban céltudatosságra törekszünk, és az *információban gazdag eseteket beemelésé dominál*, akkor világosan kimutathatjuk, hogy milyen struktúrák jellemzik a mintát anélkül, hogy meg kellene állapítanunk, hogy az adott probléma hány százalékban jellemző az érintett populációra.

A *mintavételi* stratégiák közül az *elméleti-teoretikus mintavétel*³⁷² mutatkozott célszerűnek. Ez a kutatási forma lehetővé teszi, hogy a részeredményeket felhasználva lépésről-lépésre haladjunk előre, az adatokból formálódó kategóriák „telítődéséig”, az elmélet megfogalmazását a legutolsó adat értékeléséig halasztva. Ez a nyitottság és rugalmasság lehetővé teszi például, hogy az interjú-sorozatban a következő interjúalanyt a már lefolytatott korábbi beszélgetések alapján válasszuk ki, s a korábbi ismereteket integráljuk a következő beszélgetésekbe. A kutatás terve így inkább vezérfonal, mint egy előre meghatározott szabály- és keretrendszer.

Az elméleti-teoretikus mintavétel esetében hasznos lehet egy-egy *atipikus*, vagy *deviáns* eset feltárása is. Az „atipikus”, vagy negatív példák, vagy az átlagtól eltérő esetek vizsgálata sokszor hasznosabb az átlagosnál. Amikor ugyanis olyan esetre bukkanunk, ahol a vizsgált jelenség előfordulása minimális, vagy átlagos tapasztalatainkhoz képest egészen „más”, akkor ez kritikai alapot adhat, vagy megerősítheti elgondolásainkat. Jóllehet a kvalitatív kutatásban minden eset egyedi, de az atipikus esetek különösen fontosak, mert olyan anyaggá válhatnak, melyek a vizsgált jelenséget különösen tanulságosan jelenítik meg.

A mintavételi stratégia megválasztása után az információgyűjtés eszközének megválasztása volt a következő lépés. A *kikérdezés* a társadalomtudományok közös módszere, melynek szóbeli formája azzal a sajátossággal bír, hogy a kérdező és a kérdezett között személyes interakció alakul. Ennek alkalmazása akkor indokolt, ha a probléma feltárása érdekében arra van szükség, hogy az ebből a személyességből adódó sajátosságok kamatozzanak. Hiszen a kérdező jelenléte valószínűsíti, hogy a kutatásba bevont személyek valóban válaszolnak a feltett kérdésre, a kérdésre válaszolnak, illetve a kérdező és a kérdezett között kibontakozó dinamikus interakciós kapcsolat pozitívan befolyásolhatja az interjú *igazságtartalmát*, illetve *mélységét*.³⁷³ A két utóbbi kritérium fontos volt a kutatás szempontjából, amikor a *félleg strukturált interjú*s adatgyűjtési módot választottam.

Ez a módszer az általam vizsgált témakörhöz kapcsolódó nyitott kérdések megfogalmazását jelenti. Rugalmasságot igényel akár a sorrendet, esetleges új szempontok beemelését, vagy irreleváns tartalmak figyelmen kívül hagyását illetően. Az adatok minősége

³⁷¹ R. FODOR–HUSZTI: Kutatásmódszertani kézikönyv, 26.

³⁷² SÁNTHA: Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban, 69–75.

³⁷³ NÁDASI: A kikérdezés, 177.

szempontjából nagyon fontos a kapcsolat- és légkörteremtő készség, továbbá az ítéletektől, elvárásoktól mentes, semleges, de mégis bátorító és barátságos attitűd. Egy percre sem szabad elfelejteni közben, hogy minden feltett kérdés a kérdezett „saját tapasztalatainak, élményeinek feltérképezésére szolgál, a vizsgált jelenség egyéni, személyes összetevőinek leírását érinti, és nem eredményez objektív, számszerűsíthető válaszokat.”³⁷⁴

5.3. Mintavétel a vizsgálatban

A választott mintának alkalmasnak kellett lennie olyan tartalmak kinyerésére, amelyek alapján megállapításokat tehettem az egyházi iskolák iskolai agresszióval kapcsolatos tapasztalatairól. Törekedni kellett továbbá egyfajta belső reprezentativitásra, mely úgy érhető el, ha a választott minta jól képviseli a jelenség lényegét, másrészt a mintában a különböző eltérő esetek is elegendő mértékben vannak jelen. A kiválasztás elsődleges szempontja volt, hogy a mintában különböző keresztyén felekezetek (református, római katolikus, görög katolikus, baptista) szerepeljenek. Kívánatosnak tűnt több református iskola mintába emelése is, ami árnyaltabb képet adhat saját házunk tájáról, összehasonlítandó a tőlük nyert adatokat. Egy ritkaságnak számító, ökumenikus alapítványi iskola, egy református szakszolgálat is elérhetővé vált a vizsgálat számára, utóbbi egy teljes egyházkerület iskoláit gondozva, széles spektrumon mozgó szakmai háttérből szolgáltatott adatot. Logikusnak tűnt azonban, hogy mintegy „kvázi kontrollcsoportként” állami iskolák is megjelenjenek a vizsgálatban. Két iskola került kiválasztásra; egyik egy átlagosnak mondható intézmény, a másik pedig egy országos hírű szakmai műhely, témánk szempontjából minősített hely.

A kutatás körén kívül eső résztvevők kevés száma nem teszi lehetővé, hogy szektorközi összehasonlítást végezzünk, de árnyalhatja, vagy markánsabbá keretezheti a fókuszcsoporthoz kirajzolódó képet, illetve megerősítheti azt a meggyőződést, hogy a vizsgált jelenség az intézményes nevelés teljes felületén általános tapasztalat. Nem utolsó sorban hatékonyan óvhatja meg a kutatót az elhamarkodott következtetésektől.³⁷⁵ Végül egy „különlegesség” is a látóterembe került, ami nem iskola ugyan, de egyházi és nem egyházi iskolák tanulóival, tanáraival egyaránt dolgozik. Ez a nemzetközi háttérrel rendelkező alapítvány, amelynek önkéntese - talán mert kívülről lát rá iskolarendszerünkre - ugyanannak a problémakörnek tágabb összefüggéseire is rávilágíthat.

A mintába került iskolák típusáról, lokalitásáról, fenntartójáról, tanulói létszámáról, és az interjúalanyok szakmai hovatartozásáról az alábbi táblázat nyújt áttekinthető képet. Az intézményeket fantázianevek helyett, eléggé fantáziátlanul, egy-egy nagybetűvel jelöltem. Az intézmények sorrendje a táblázatban az interjúk felvételének kronológiáját is mutatja.

Az önkéntesség és az anonimitás garantálása mellett egyik iskola vezetősége sem zárkózott el az interjútól. Az interjú alanyokat egyrészt én szólítottam meg, másrészt az iskolavezetés delegálta. De mindenképpen olyan segítő szakemberre volt szükségem, aki a vizsgált jelenséggel az intézmény napi gyakorlatában találkozik, és annak megoldásában tevőlegesen résztvevő, felelős munkatárs.

³⁷⁴ ZOLNAI: Kutatási módszerek alkalmazási lehetőségei a szakdolgozat megírása során, 29.

³⁷⁵ SEIDMAN: Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer, Műszaki Könyvkiadó, 86.

	Iskola	Helyszín	Felekezet	Tanulói létszám	Interjúalany foglalkozása
A.	általános iskola (alulról építkező)	vidéki nagyváros	református	440	lelkész-vallás tanár- szak tanár
B.	általános iskola kéttannyelvű, (táblacserés)	vidéki kisváros	görög- katolikus	680	hitoktató
C.	általános iskola, szakképző kollégium (táblacserés)	vidéki nagyváros	baptista	830	fenntartó gyülekezet lelkipásztora
D.	általános iskola, szakiskola, szak- gimnázium, kollégium (táblacserés)	vidéki város	római- katolikus	680	szerzetes tanár, igazgató helyettes
E.	általános iskola kéttannyelvű, (alulról építkező)	főváros	ökumenikus	296	tanító-munka- közösség vezető
F.	általános iskola kéttannyelvű, (táblacserés)	vidéki nagyváros	református	427	tanító, fejlesztő pedagógus, min. bizt. szakértő, igazgató helyettes
G.	általános iskola (alulról építkező)	vidéki nagyváros	református	482	lelkész-vallás tanár
H.	általános iskola (alulról építkező)	nagyközség	református	146	pedagógus, igazgató
I.	pedagógiai szakszolgálat	vidéki nagyváros	református		szakpszichológus, volt igazgató
J.	általános iskola	vidéki nagyváros	állami	752	szakpszichológus
K.	általános iskola, szakiskola, szak- gimnázium kollégium	vidéki város	állami	856	pedagógus, igazgató
L.	UNICEF- Alapítvány	országos	nemzetközi kirekesztés ellenes gyermek- segítő program		önkéntes, angol nyelvtanár, egyetemi adjunktus

5.4. Feltevéseim

Kultúratuságomból adódóan a református teológia által meghatározott szemlélettel közeledtem a témához, ezért kíváncsiságomat is ez terelte a református/keresztyén *többlét* keresése felé. Voltak már egyházi iskolákkal kapcsolatos tapasztalataim, és úgy sejtettem, hogy

- az egyházi iskolák képviselői nem, vagy csak nagyon visszafogottan, „homlokzatkímélő” módon nyilatkoznak majd az iskolában előforduló tanulói agresszióról;
- a megkérdezettek vélhetően sokkal inkább családi, mint iskolai összefüggésekben határozzák majd meg az agresszív tanulói magatartás okait;
- az intenzív lelkigondozói munka nagymértékben csökkenti az agresszív cselekmények gyakoriságát;
- az egyházi iskolák hajlamosabbak az agressziót, mint normaszegést moralizálással, büntetéssel rövidre zárni;
- a hívő nevelők alkalmasabbak a konfliktusok kezelésére és az azt követő helyreállító munkára, mint egyházon kívüli kartársaik.

5.5. A vizsgálati interjúk kérdései

A félig strukturált interjú szabályainak megfelelően *négy nyitott kérdést* fogalmaztam meg, melyeket rugalmasan, de mindenképpen el akartam helyezni leginkább az interjúk első felében. Ezeket túl igyekeztem nem eltéríteni a válaszadót *saját narratívájától*, hogy azt fogalmazhassa meg, ami számára fontos a téma kapcsán. Mivel minden történet *apró részletekből* áll, és minden részletet meghatározhatja a teljes történet, ezért igyekeztem kis dolgokra is odafigyelni. Minden interjúalanyt megszokott környezetében, saját intézményében kerestem fel, esélyt adva a védett közeg nyújtotta biztonságérzet beszélgetésre gyakorolt jó hatásának. Magam pedig igyekeztem egyfajta „fegyelmezett szubjektivitással” moderálni a társalgást.

Az átlagosan másfél óra hosszúságú interjúk vezérfonalát 4 kérdés adta. Ezek a következők voltak:

- Vannak-e problémás gyermekek az iskolában, s ha igen, hogyan jelennek meg ezek a problémák a viselkedés szintjén?
- Milyen okokat vél felfedezni a problémás gyermekek negatív viselkedése mögött?
- Hogyan történik egy-egy akut eset kezelése iskolai és egyéni szinten?
- Ha lehetősége lenne, és semmilyen akadályba nem ütközne, a meglévőön túl, vagy azok helyett, milyen stratégiát, eszközöket vetne be az iskolai agresszió mérséklése, vagy megszüntetése érdekében?

Az interjú elején és végén szabadon beszélhetett mindegyik beszélgető partnerem saját iskolájáról, az iskolában betöltött szerepéről, munkájáról, a hatáskörébe tartozó tanulókról, családjaikról, velük kapcsolatos tapasztalatairól. Illetve elmesélhetett emlékezetesen jól sikerült, vagy különösen nehezen megoldható, esetleg kudarccal végződő esetet is a témához kapcsolódóan. Egy-egy esetből szép történet kerekedett, mindennél jobban visszaadva az élményeket, érzékeltetve az érintettséget.

A félig strukturált interjúk készítése előtt tájékoztatáson alapuló beleegyezési nyilatkozatot kértem és kaptam a kutatás résztvevőitől. Az interjúk hangfelvételeiről szó szerinti leírások születtek, a hangfelvételeket ezek után megsemmisítettem s a leírt szöveg strukturális kódolása alapján létrejött kódkönyv szolgált elemzésünk alapanyagául.³⁷⁶ A dolgozat következő oldalain dőlt betűs részek jelzik az interjúkból vett szó szerinti idézeteket.

5.6. Eredmények kiértékelése

5.6.1. Az interjúban feltett kötött kérdésekre adott válaszok bemutatása

- 1.) A fejezet elején említett korábbi kvalitatív és kvantitatív kutatások eredményeiből kiindulva azt vizsgáltam, hogy az állami iskolához hasonlóan, megjelenik-e az iskolai agresszió az egyházi iskolák mindennapjaiban is. A vizsgált mintában úgy kerestem erre választ, hogy a „problémás gyermekek” kifejezést használtam elkerülendő azokat az áthallásokat, asszociációs paneleket, melyekkel az „iskolai agresszióhoz” kapcsolódó szakmai, társadalmi diskurzusban találkozhattak, vagy azonosulhattak a megkérdezettek. Ilyen módon árnyaltabb képet kaphattam arról is, hogy milyen széles az a problémamező, melyet a pedagógusoknak le kell fedniük.

Az eredmények azt mutatták, hogy egy kivétellel minden egyházi iskolában jelen van a gyermekek közötti agresszió. Első helyen a *fizikai agresszió szerepel*, majd a *verbális agresszió* következik, és a *közösségi agressziót* is megemlíti három iskola (*kirekesztés, bűnbakképző-büntető-megszégyenítő tanulói magatartás, felbujtó közösség*). Olyan *indulatvezérelt viselkedésről* is érkeztek adatok, amelyek olykor *rongálásba* torkollnak. A tanárokkal szembeni agresszió szintén megjelenik a válaszokban, mint *kérés, utasítás megtagadása, felnőtt „átvérese”, provokatív viselkedés, flegmaság, tiszteletlenség, hazudozás*.

- 2.) A második kérdés a negatív tanulói magatartás mögött rejlő vélhető okokról kérdezte az interjúalanyokat. Minden olyan iskola, amelyik érdemi választ adott az előző kérdésre, első számú oknak a családi háttér elégtelenségét jelölte meg. (*családi szocializáció hiánya, szeretetteljes gondoskodás hiánya, túlterhelő, maximalista szülő, szülők válása, családi erőszak, elkényeztetés, sok gyermekes család, korai felnőtt szerep, nevelési ismeretek hiánya szülőknél, szülői*

³⁷⁶ SZABOLCS: Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában, 57.

Ahhoz, hogy az írott szöveg üzeneteinek jelentését megvizsgálhassuk és tartalmára nézve „szisztematikus információkat” fogalmazhassunk meg, szükséges, hogy az adatok sokaságából egységeket képezzünk (*mintavételi, kontextuális, és adatrögzítési egységek*), melyek megkönnyítik a tartalomelemzés munkáját. A tartalomelemzés adatai olyan információforrások, amelyek kapcsolatot teremtenek az információforrás és a kontextusával kapcsolatos ismeretek között. A tartalomelemzés egyrészt az egyedit, a kivételet, másrészt a hasonlót, az egyezéseket keresve teszi lehetővé, hogy következtetéseket vonjunk le a minket érdeklő valóságszeletről.

együttműködés hiánya az iskolával, szülői érdektelenség, elhanyagoló szülő, függőségben szenvedő szülő)

Sokatmondó, hogy a gyermeki agresszió okát kutató kérdésre szinte kivétel nélkül a felnőtt *családtagokról* kezdtek beszélni a kérdezettek, őket jelölve meg **első számú** rizikófaktorként. *A gyerek otthonról hozza a problémát.* (görög-katolikus hitoktató) *Minden problémának otthoni gyökere volt.* (szakszolgálat volt igazgatója). Egy kis létszámú református iskola tanári karának pedig bénító közös tapasztalata a tehetetlenség érzése, ami abból adódik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók viselkedési és tanulási zavarainak okát azokban a *családokban látják, ahol a szülők egyáltalán nem vonhatók be a probléma kezelésébe.* Véleményük szerint a családok alulmotiváltságán, közönyén szinte minden esetben zátonyra futnak a tanárok törekvései.

A támogató családi háttér, mint elsődleges támasz hiánya szignifikánsan van jelen a gyermeki agresszió hátterében. S miközben a szülői aktivitás csökken a problémás gyermekek támogatásában, ugyanakkor növekvő tendenciát mutat a szülői facebook csoportokban. Sajnos ott sem mindig konstruktív módon. Három iskola is említette, hogy a szülői facebook csoport nem a hasznos és fontos üzenetek felülete, sokkal inkább a zavarkeltésé. Olyan, minden oldalról nyitott rendszerré teszi az iskolát, amelyben a problémák nem lokalizálhatók, lehetetlen körbehatárolni az érintettek körét, és a „szólás szabadsága” kezelhetetlen helyzeteket teremt.

„A szülők olykor alapvető nevelési szabályokkal sincsenek tisztában, viszont van Facebook csoportjuk. Egyik kolléganő azt gondolta, hogy az milyen jó lesz, mert azon keresztül nevelheti a szülőket. De ordenáré szavakat írtak, ... róla is, és inkább letiltotta őket. Ez egy pletyka rovat volt nálunk. Megcsinálták, aztán ezen a felületen szidták a tanárt, és még azt sem lehetett eldönteni, hogy ezt a gyerek írta vagy a szülő. Van egy nagyon jó magyartanár, aki állandóan kísérletezik, hogy hogy kellene velük megszerettetni az irodalmat...A verstanulást úgy csinálta, hogy nem kellett otthon megtanulni, hanem órán mindig volt pár perc, amikor együtt skandálták, mint egy ritmusgyakorlatot. Aztán egy idő múlva felajánlotta, hogy akinek kedve van, az elmondhatja kívülről és jó jegyet kaphat érte. Ahogy telt az idő, egyre többen vállalkoztak rá. De nem volt kötelező. Aztán egy este felírta egy anyuka erre a felületre, hogy „jaj jaj, milyen rossz volt a hétvége, mert minden este verset tanultunk, mert hétfőn Ági néni kérdezi!” Gondolhatod, mi lett ebből....” (J iskola)

A gyermeki agresszió okai között **második helyen** szerepel, közel harmada az első számú oknak, az iskola pedagógusainak, szakembereinek nem megfelelő attitűdje, szakmai, emberi hiányosságok. Ilyenek például a *nem megfelelő tanulászervezési formák*, a gyermekek *túlterhelése, untatnak, aláássák a motivációt, túlreagálnak helyzeteket, egyszerű dolgokon is lelkiznek, vagy éppen hárítanak.* Olykor *szakmai, vagy pszichológiai ismeretek hiányából* adódik, hogy nem tudják kezelni a konfliktusokat, vagy bevonódnak és maguk is *agresszívan reagálnak.* Van egy indirekt módja is a tanulói agresszió generálásának, ez pedig a *felnőttek között működő káosz a kompetencia-határokat illetően.* Vagy „határátlépések” történnek, vagy pedig éppen nem történnek semmilyen lépések akkor sem, ha az illetőnek hatásköre, jogköre és feladatköre is lehetővé tenné, hogy lépéseket tegyen egy ügy megoldására. Ilyenkor a „szabadon lebegő agresszió” gyakran a gyermekek szintjén jelentkezik, noha ők csak kijelzői egy magasabb szintű rendezetlenségnek, illetve áldozatai a felnőttek játszmáinak. Íme, két eset egy református iskolából.

„Egy negyedikes osztály szuper intelligens gyereke a nagypofájú csatlósával szervezte meg, hogy az újonnan jött fiút piszkálják, kiborítsák, zaklassák. Utána mentek a WC-be, a

gyerek sírva menekült előlük, ők meg az aulában folytatták a zaklatást, és egy mobiltelefonnal készítettek felvételt arról, ahogy a szerencsétlen elsírja magát... Az osztálytársak mondták el a tanító néninek az esetet, aki nem volt jelen, mert két teremben próbált ügyelni egyszerre. Amikor a gyermekek meghallgatása után, a szülőket is behívtuk egy megbeszélésre, az egyik papa, - sztárügyvéd [fanyar mosoly], - egy összeállított per-kész anyaggal és a másik szülőpárral „felszerelve” rontott be az igazgatóiba. Átvette az irányítást, és pillanatok alatt tárgyalóteremmé változott irodám. Az elegendő gyermekfelügyelet hiányával vádolta az iskolát. A gyermeke viselkedését ehhez képest bagatellnek tartotta, olyannyira, hogy beszélni sem akart róla. Brutális volt! Örültünk, hogy megúsztuk botrány nélkül... Az osztályfőnök persze nem merete elmondani az igazat az „ügyvédpalántáról”, de a srác a továbbiakban visszafogta magát és utána béke volt az osztályban, legalábbis hallgatás...” (F iskola)

Egy másik eset.

„... volt egy vidéki fiúcska, annyira beszorult a „fekete bárány” szerepbe és a kirekesztésnek olyan fázisában volt már, hogy nem tudott megbirkózni vele. Láttuk, hogy áldozat, ráadásul „csak” azért utálták, mert állítólag „szegény szaga volt” és mi nem lehattunk mindig vele, nem tudtuk megvédeni... Az osztályban nehéz helyzete volt, mert a szociális háttere miatt kilógott a sorból. Tanulási nehézségei is voltak, és a szülők azt beszéltek a parkolóban, hogy „miatta halad lassabban az osztály”. A szülők facebook csoportja napi szinten tájékozott volt az iskolai történetekben, és mindenki mindenről „mindent” tudott. A bennfentesek erről folyamatosan gondoskodtak. A tanítónő persze többször szóvá tette a le-lemaradozó kisfiúval kapcsolatos aggályait és tudatosította szülőikben, gyerekekben, hogy Dani nem ide való... A szülők pedig nem szeretik, ha gyermekük - bárki miatt is - fáradt tanító nénit kap, vagy hátráltatva van a tanulásban. Aláírást gyűjtöttek, és meg próbálkoztak egyéb módon is nyomást gyakorolni az iskolavezetésre. Sírva engedték el ezt a gyereket, mert már annyira elharapóztak az indulatok... A gyereket, úgy éreztük, mindenképpen ki kell menekíteni ebből a helyzetből. Egy másik iskolában még lehet esélye, hogy jó közösségbe kerül, megnyugszik és a tanulásban is megizmosodik. Az egyetlen potenciális támasza, a tanító nénije, nem volt a helyzet magaslatán. Nem partner volt, hanem manipulátor, felbujtó. Így nem volt értelme tovább kínozni, vagy a párhuzamos osztályba tenni, ahol ugyanilyen intoleráns szülőgárda volt...”

(F iskola)

A gyermeki agresszió **harmadik** legnagyobb arányban említett kiváltó oka az a jelenségsokor volt, amely az iskola tágabb kontextusában tapasztalható rendszerhibákat, ágazati, vagy társadalmi problémákat gyűjti össze. *Tájékozatlanság jogok és kötelességek dolgában, tisztázatlan kompetenciák, többség-kisebbség problematikája, szegregáció, a jogszerűség csatornáinak hiánya, alá-fölérendeltségi viszony rögzüléséből adódó túlkapások.*

A kérdezettek csak elenyésző számban jelölték meg a **negyedik** helyen olyan agresszióforrásokat, melyek valóban a gyermekből indulnának, mint például; *tanulási nehézségek, fogyatékoság, személyiségzavar, pszichés zavarok.*

- 3.) A harmadik kérdés egy akut eset kezelésének hivatalos protokolljára vonatkozott. Mi az eljárás olyan helyzetben, ahol a szóbeli figyelmeztetés eredménytelennek bizonyul. Az iskolák SZMSZ-ében, Házi rendjében természetesen le van fektetve a jutalmazás-büntetés szabályrendszere és a fegyelmi eljárás menete is, de a napi gyakorlat általában a helyi szokások szerint alakul és aktuális helyzethez igazodik, „testreszabottabb”, mint a hivatalos procedúra.

Az egyik református iskolában például „az alsós tanár jelzi az igazgatónak, hogy nem boldogul az esettel, akkor az igazgató tájékozódik, a gyereket nem hivatják be az igazgatóiba, előbb feltárás történik. Mi a gond? Meg tudja-e ezt oldani az osztályfőnök, vagy szüksége van valamilyen segítségre? Ha ezzel nem megy előre a dolog, akkor a szülővel is beszélünk, mi lehet a háttérben, jártak-e szakembernél, stb? Az igazgató visszacsatol a tanárnak, hogy mit végzett, közben van-e ok az osztályban változtatásra, tájékoztatásra.” **(A iskola)**

Az ökumenikus fenntartású iskolában az „ott és akkor”-t tartják a leghatékonyabbnak. „Ott és akkor, s azokkal, akiket érint megnyugtatóan rendezni, lezárni, tanácsot adva a jövőre nézve, vagy a legmegfelelőbb szankciót alkalmazni. Az üzenő füzetbe minden nap de. és du. is kapnak magaviseletüktől függően piros, zöld vagy fekete pontot, ez a szülőknek is egy jelzés, de ha kell meg is beszéljük a szülővel. Mivel minden nap kapnak két valamilyen pontot, ezt hó végén minden az osztályt tanító pedagógus - ez egy táblázat, - értékeléssel együtt leadja az osztályfőnöknek, hogy milyen jegyet kapjon magatartásból abban a hónapban. Házirendet sértő esetek az abban meghatározott fokozatban történnek: szóbeli-írásbeli figyelmeztetés, intés, megrovás, stb.” **(E iskola)**

A görög-katolikus iskolában az interjúalany úgy nyilatkozott, hogy a különböző fokozatú beírásoknak nem sok értelme van, ha „a szülőt nem érdekli”. Az iskolának kell megoldania a problémát, de leginkább az osztályfőnöknek, aki egyedül marad a problémával, mert úgy érzi, egyedül kell azt megoldania. Itt az iskolában van fejlesztő és gyógypedagógus is, de pszichológus nincs. Nehezen is jutnak el oda a gyerekek, mert az osztályfőnökök a végsőkhig húzzák a beküldést, mert úgy érzik, ciki az igazgató előtt, hogy nem tudták megoldani a problémát. A felnőttek dolgai miatt a gyerekek benne maradnak a problémában.

A tanárok végső elkeseredésükben a hitoktatóktól kérnek segítséget. Ha hívők (a tanárok), igénylik a segítségünket. - mondja a hitoktató. Ha nem, akkor meg dühösen mondják, hogy „beszélj már velem, mert én nem boldogulok ezzel a gyerekekkel! Elegendem van! Te vagy a hittantanára, csinálj velem valamit!” Rögtön szólnak, vagy így vagy úgy. A normálisabb szaktanárok azt mondják: „Próbáljuk közösen. Én már olvastattam velem Bibliát büntetésből, de nem használ. Most mi legyen?”

(B iskola)

A szakszolgálat munkatársa csalódottan számol be olyan iskoláról, ahol a problémás tanulók segítségébe bevonták ugyan a külsős szakembereket, de ebből mégsem lett haszna az érintetteknek. „Az jó, ha a problémáról – szakszolgálat és egyházi iskolák – hasonlóan gondolkodunk. Az egyik református intézmény például a tanulási problémákat benyelte. Magatartási problémával jöttek hozzánk a gyerekek, de az iskola sose' várta meg a terápia végét, hanem elküldték őket, szinte kivétel nélkül. Egy terápia hosszú idő, csak egy hónap a feltárás. De ők nem voltak együttműködők, nem várták ki, hogy mik az okok, nem voltak kíváncsiak rá, hogy mit lehetne tenni, még az elejét sem várták meg... Sőt, utolsó aktus volt a kirúgás előtt, hogy elküldték hozzánk..., plusz egy indok az eltanácsolásukhoz; „Lám, ez a gyerek annyira súlyos, hogy még a szakszolgálathoz is el kellett küldenünk! Mi mindent megtettünk!” Egyébként, minden problémának otthoni gyökere volt, ami az iskolában mutatkozott meg, amit ott viszont nem bírtak elviselni...”

(I intézmény)

A katolikus interjúalany úgy látja, hogy nem egyes esetek megoldásáról van szó speciális szakemberekkel, hanem „az egész iskola és a teljes tanári kar egy hatalmas segítő team,

hihetetlen sokat kell a problémás helyzetek miatt kommunikálni, kisebb-nagyobb csoportokban meg kell beszélni, hogy ne csak egy dimenzió és egy arculat jelenjen meg és beszélgetni kell egymással, hogy ne maradjon semmi árnyékban, hogy jól dönthessünk.”

Hogy mit tesznek „konkrét balhé” esetén? „Olyankor nyugodt körülmények között leülünk, és megtapasztaltatjuk velük, hogy így is lehet. Mert otthon soha nem beszélük ki a dolgokat a szüleikkel. Itt általában kiderülnek a motivációk és értékeljük, hogy a probléma megoldása szempontjából jó megoldás volt-e, amit választott. Van, hogy kézfogással, békével távoznak ilyen beszélgetésekről. A visszaesőknél fegyelmező eljárást indítunk, a vége a fegyelmi. De sok lépcsőt építünk be. Ügyeletes tanár, osztályfőnök, igazgató helyettes, igazgató, fegyelmező eljárás, ami még nem fegyelmi, nem szankciókkal próbálkozunk, hanem közvetítéssel, mediációval. A sértett tanárok és diákok felvonulnak ilyenkor és egy képzett mediátor végzi a vezetését az ilyen beszélgetéseknek. Belátásra szeretnénk juttatni őket s a végén egy személyre szóló szerződést írnak alá és mi sok változást láttunk ilyenkor. Elküldeni..., az már az utolsó utáni helyzet, amikor teljesen kezelhetetlen valaki vagy egyáltalán nem akar semmit. Innen nincs már hova menni, így aztán az utolsó szalmaszálát is megragadjuk és volt, hogy többször is visszavettünk valakit, és újra esélyt adtunk neki, hátha sikerül...” **(D iskola)**

Ebből az interjúból való az a részlet is, amiben szép példáját látjuk, amikor külső rend és spiritualitás szervesen összekapcsolódik. „A fegyelmezés, ha valóban elkerülhetetlen, akkor a büntetésre egy kedvező alkalommal kerítünk sort. Nem azonnal, a tett után, mert a fiatalnak időt kell engedni a megfontolásra, magába szállásra, belső javulásra. A tanároknak is szükséges a várakozás, mert a diák érzi, hogy csak a tárgyilagos észnek van joga büntetni, nem pedig az indulatnak, ezért kerüljük a látszatát is annak, mintha indulatból, önzésből büntetnénk, így a tanár is megőrzi tekintélyét, szerethetőségét a tanulóval szemben. A diák nem a büntető személyt látja benne, hanem azt az embert, aki neki jót akar és a jó útra szeretné terelni. Ha büntetni kell, akkor meg kell adni a reményt a hibázónak, hogy újra kezdhesse, más alapokra fektesse eddigi tevékenységét, ezért a büntetés mellé adunk egy kis biztatást, lehetőséget, hogy van egy jó út is, amin mi is segítünk járni. A fegyelmezés után egy szeretetteljes tekintettel vagy biztató szóval többet lehet elérni, mint sok dorgálással”

(D iskola)

A baptista iskola képviselője az eljárás egyik fontos pontjaként említette a probléma beazonosítását. Hogy valós probléma-e, ami elsősorban annak látszik.

„Nehéz disztingválni, hogy ez komoly vagy nem komoly verekedés vagy tettelegesség, vagy szóváltás. Kiderült, hogy csak játék volt, amikor leállítottuk. Náluk a hangoskodás normális, de ketyegő bomba is lehet, mert egyszer csak kicsit más hangsúllyal hangzik el ugyanaz a szó, és kitör a háború. A verekedést igyekszünk kiszorítani, de az is előfordul, hogy akkor máshol lerendezik.” **(C iskola)**

Ami a problémakezelés menetét illeti, arról a következőt mondta:

„Tanár, osztályfőnök, edző, igazgató, fenntartó lelkész. Ez a sorrend. A fegyelmezést sokszor rábízák a fenntartó lelkészre, pedig az nem jó, mert (nekem) áhítatot is kell tartani. Büntetések: szülők behívása, bérlet, ösztöndíj megvonás, sarokba állítás. Kiküldeni nem szokták, mert akkor az áhítatról is mindenki kimenne. Ha jól teljesít, rendszeren viselkedik, ki mehet az óráról.(...) De a csoportbontás is fontos, ki kell emelni őket fejlesztésre, felzárkóztatásra, ehhez vannak segítők sokan. Ez nem sablonos. Nem szabad fenntartóként beugranom a problémába, a pedagógusnak kell megoldani a helyzetet, mert ő van ott mindig. A fenntartó lelkész szerepe az áhítaton, bibliaismereti órákon, a szünetekben és súlyos problémahelyzetekben jelen lenni. Fegyelmezés a beszélgetés is, vagy a találkozás velem. Ott

előjönnek a problémák, ahol az értékrendet be lehet vinni. Beláttatni. Ez a fegyelmezés a beszélgetésekben. „Nem haragszom, de most érted vagyok dühös. Kevés, hogy akarsz...”, és itt jön az Úr Jézus. Alapelv, hogy reggeli beszélgetés van, otthoni témák, elfojtott agresszió, mi volt otthon, vagy mi volt a buliban, megjelennek helyzetek, sztereotípiák: elfogyott a pénz, családi pótlékosztás volt, stb. Mert 5-6 osztályosként is leissza magát, vagy nem tud jönni iskolába, mert neki kellett főzni, vagy erőszakoskodott vele az apja, stb. Ez fogja majd meghatározni, mit gondol a világról.” (C iskola)

Az iskolai szintű protokoll nem mutat homogenitást az egyházi iskolákban. Függs az iskola hagyományaitól, a pedagógiai programban vállalásaitól, a szakemberekkel való ellátottságtól, az iskolahasználók igényeitől, a tanulók ökoszociális háttérétől és a fenntartói elvárásoktól. Az azonban bizonyos, hogy az agresszív megnyilvánulásokra érzékenyen reagál az egyházi iskola és az iskolai dokumentumokban lefektetett eljárásrend mentén, vagy attól függetlenül, de igyekszik minél szélesebb körben informálódni, bevonva minden érintett felnőtt segítőt, a jó döntés érdekében. Az azonban elgondolkodtató, hogy az egyházi iskolákban a tettes megrendszabályozásán túl alig tettek említést a jóvátételről, helyreállításról.

- 4.) A negyedik kérdés olyan vágyott eszközök, lehetőségek, stratégiák megnevezését, kimondását támogatta, amelyeket a megkérdezett saját iskolájában hatékony segítségnek tartana az agresszió mérséklésében.

A válaszok sokféle igényt fogalmaztak meg, amelyek alapvetően négy csoportba voltak sorolhatók.

- A válaszok első csoportjában a támogató külső környezet iránti vágy kapott hangot (*rugalmasabb hivatali ügyintézés, külső elismerés, megerősítés, értő fenntartói jelenlét, facebook-szülők helyett partnerszülők közös értékrenddel, jogvédő társadalmi környezet*).
- A második csoport válaszai a saját intézmény szemlélet- vagy paradigmaváltásában látnák az előrelépés lehetőségét (*ökológiai szemlélet, inkluzív szemlélet, családi életre nevelés, nyílt kommunikáció*).
- A harmadik csoport a munkatársak létszámát és általában a humán kapacitást bővítené.
- A negyedik csoport válaszai a munkafeltételek javításáról szólnak (*több idő a feladatokra, infrastrukturális bővítés, bentlakásos kollégiumok építése, egy Bőjte-Házhoz hasonló otthon berendezése és üzemeltetése*)

5.6.2. Adaptív és maladaptív megoldási minták az iskolai agresszió kezelésében

Az interjú harmadik kérdésében az agresszióval kapcsolatos akut esetek iskolai rendezésére kérdeztem rá, s a válaszok többnyire a konfliktuskezelés és esetredezés iskolai protokolljáról tájékoztattak. Az interjúalanyok elmesélt esetei, történetei azonban a *tanuló-tanár szintjén megjelenő* agressziókezelő technikák igen erős változatosságát is bemutatták. Ezeket két kategóriába soroltam aszerint, hogy az iskolai agresszió mérséklésének irányába hatnak-e, vagy éppen annak ellenében.

- Az adaptív megoldások között az első helyen szerepelt az „*egyéni bánásmód*.”

Ez a gyermek csoportból való **kiemelését jelenti** esetenként, vagy rendszeresen. *„Hagyom őket először megnyugodni, adok időt, hogy lecsillapodjon, aztán beszélgetünk, játszunk, és végül azt kérdezi, mikor jöhetnek legközelebb.” (J iskola)* Egy harmadik osztályos református kislányt a fejlesztőpedagógusa mentett ki az agresszió-autoagresszió folyton ismétlődő köreiből. A kiemelés levegőhöz juttatta, a célzott fejlesztés tanulói teljesítményét és önbecsülését is megerősítette, tagja lett egy olyan csoportnak, amelyikből nem lógott ki, ráadásul saját kirekesztő osztálytársai közül is tanultak ott néhányan. *Az osztályfőnök kénytelen volt konzultálni a fejlesztő pedagógussal, végül sikeresen megoldották a kislány integrálását saját osztályába. (F iskola)*

A kiemelés önmagában nem elegendő, szükséges, hogy **bizalom épüljön** a felnőtt és a gyermek között. Ez csak abban az esetben valósítható meg, ha a felnőtt felvállalja a szituációt, odaadja magát a helyzetnek és nyitottan van jelen a beszélgetésben. Kívülálló, „megmondó emberként” nem tudja betölteni a hídépítő szerepét. *„Az agressziót nagy dolgokkal akarjuk megoldani, pedig egy egyszerűről van szó, az emberi oldalán kezdődik minden. Emberség kell, néha 10 perc a hatékony tanítás és 35 perc az agresszió kezelése. De a bizalom kialakítása kell minden áron.” (K iskola)*

A bizalomépítő egyéni elbeszélgetéseket több megkérdezett is hatékony eszköznek tartja az agresszív gyermekek kezelésében. *„Egyszer beszélgetett valakivel, (egy agresszív tanuló) aki megértette vele, hogy miért viselkedik így, lett egy szeretet-híd köztük, és az illető erre emlékezve nem ütött vissza egy necces helyzetben. Az ölelés félreértelmezhetetlen jeleivel kell megajándékozni őket, hiányzik nekik az érintés. Az ő szeretet nyelvük nem feltétlenül a szó. Mivel a nyomort a testen élik meg, ezért a szeretetet is jobban fel tudják venni, ha megérintjük őket.” (C iskola)*

A kiemelésnek és a bizalomépítésnek egy különleges, kreatív példájáról is hallhattam, amiben éppen nem a tanár-tanuló beszélgetés volt az átvivő közeg. Az egyik egyházi iskolában a két verekedőt egyszerre emelték ki és „hagyták magára”, *(A iskola)* amíg megtalálják a mindkettőjük számára vállalható és élhető megoldást. Ebben az esetben a bizalom új dimenziói mutatkoztak meg, amennyiben a tanár nem önmaga és a tanuló között igyekezett a bizalom szálait megerősíteni, nem magához kötötte a gyermekeket, hanem a társukhoz kellett bizalmi hidat építeniük.

A kiemelés nem mindig csak egy éles helyzet megszüntetését, a problémás tanuló szeparálását és megnyugtatót szolgálja. Van úgy, hogy a kiemelés a gyermek **felemelése is**. Szép példa volt erre annak a higgadt és bölcs pedagógusnak a beszámolója, aki nagyszerűen oldotta meg Marci esetét. A hatékony konfliktuskezelésről a következőket mondta. *„A határozott, nyugodt fellépés fontos elsősorban. A gyerek valamilyen szintű ismerete. Érezze és tudja, hogy megbízhat bennem. Vele lenni, csak úgy csendben. Türelem, mert ő úgyis tudja, hogy nem jót tett, de én nem tudhatom egyből, hogy mi indította erre, ezt ki kell várni, hogy elmondhassa. Nem ítélni, büntetni azonnal. Röviden: vele lenni. Szerintem azon múlik, hogy jobb irányba tudjuk elmozdítani, hogy érezik-e, hogy többet és jobbat gondolunk róluk, többre tartjuk, hogy értékesek és számítanak nekünk. Bensőjükben érezzék, hogy a bajban számíthatnak ránk. Imádkozni, hogy ne az én „habitusom” és a külsőségek, vagy más ember határozzanak meg engem. Imádkozni értük.” (E iskola)*

Az eset kapcsán szimpatikusnak találtam, hogy a tanárnő professzionális segítőként avatkozott be. A tanuló érzelmeit, jogos haragját (elvált édesapja nem tartotta be a neki tett ígéretét) nem kérdőjelezte meg, kitüntető figyelmet szentelt neki, ahol a gyermek megélhette, hogy most kizárólag vele és az ő problémájával foglalkozik egy felnőtt. A tomboló gyerek odaszánt időt, türelmet és megértést tapasztalt. Azt, hogy számíthat egy felnőttre, hiszen éppen az ellenkezőjétől szenvedett. Nem kapott erkölcsprédikációt és büntetést sem. A hit

tartalmaival nem a gyermeket „látta el” a segítő, hanem saját maga alkalmazta azokat magára. Az imádságtól pedig nem azt várta, hogy az - mintegy varázsszerként - megvigasztalja Marcit, hanem azt, amit bibliai realizmussal elvárhatunk tőle; hogy magát az imádkozót teszi vigasztalásra alkalmassá.

A kiemelésnek és az egyéni bánásmódnak elsődlegesen a **diákok igényeiből kell kiindulnia**, és az ő tempójukhoz kell igazodnia. Az egyik interjúalany beszél olyan iskoláról, amelyik nem csak egy-egy konfliktus helyzetben él az egyéni bánásmód lehetőségével, de intézményként is azért sikeres a problémás gyermekek integrálásában, mert a tanulók egyéni szükségleteihez, eltérő igényeihez alkalmazkodó programmal és profillal rendelkezik. *„Aki odament, mind megtalálta a helyét. Ott azokra kíváncsiak, amik igazán fontosak a gyerekekben. Hogy hol kreatív, hol tud kibontakozni, hogy tudja a fölös energiáját, vagy összegyűlt feszültségét levezetni?! Pedig a tanárok ott is olyanok, mint máshol. Ott is rivalizálnak, meg minden.. De ott a gyerek erősségeit keresik. Van olyan idő, amikor mélyebben lehet foglalkozni velük. Lehet a kognitív tantárgyaknál is olyan órákat tartani, ami a gyerekekről szól...! Le van fedve a napjuk, lovagolnak, változatosan élnek, van dráma, tánc, minden.”*

(I intézmény)

Az egyéni bánásmód egy extrém esetről tudósított az egyik interjú két olyan tanuló kapcsán, akik már mindenén túl, a „kirúgás” szélén kaptak egy különleges lehetőséget.

„Igazgató úr szeretett volna rajtuk segíteni, máshol már rég kirúgták volna őket. Kikérte őket egy hétre, miután negyedik osztályos korukba lefoglalt egy lányt, lerángatták róla a ruhát, és valami durva filmjelenetet akartak eljátszani rajta, szóval kinevezte őket igazgató helyettesnek. Azt mondta, hogy vele lesznek reggeltől estig, segítenek neki, sőt a hétvégén valami különleges sporteseményre is elvitte őket a saját kocsjával. Adott mindkettőnek egy-egy mikulásvirágot és megígérte, hogy egy hónap múlva tesztelik a virágot, hogy milyen állapotban van. Az egyik gyerek megerősödött, bekapcsolódott a tanodába s elkezdett ping-pongozni... A másikat viszont egy hét múlva én találtam meg a wc-ben, cipőfüzővel a nyakán, azzal akarta magát felakasztani. De ott volt egy friss családi válási szituáció is. Persze a másik gyerekek is hasonló családi helyzete volt... 100%-ig a családi háttérből hozzák a problémát és a segítségben is a felnőtteken múlik, hogy kivel mi lesz az iskolában. Attól a pár embertől függ, hogy ezek hogy állnak hozzá.” **(B iskola)**

A két problémás tanuló „igazgató-helyettesi megbízatásának” története segít bepillantani egy keresztyén iskola mindennapos útkeresésébe, változó sikerrel megvívott harcaiba. A tanulók a különleges státuszt egy olyan durva, agresszív cselekedet után kapták, ami szigorú fegyelmi eljárást vont volna maga után. Az igazgató azonban nemcsak felfüggesztette a büntetést, de meg is jutalmazta a tanulókat azzal, hogy egy hétre kiemelte őket a hétköznapiakból és magával vitte őket a saját világába, életrendjébe. Feladattal, új tapasztalatokkal, egy másik nézőponttal ajándékozta meg őket. A két gyermekre kétféleképpen hatott a kísérlet. Egyikük motivációs szintje növekedett, lépéseket tett azért, hogy jobban tanuljon, beilleszkedjen a közösségbe. A másik tanulónál semmi ilyen nem volt tapasztalható, sőt, pár nap múlva öngyilkossági kísérlet közben kellett megmentenie a hitoktatójának. Ez persze nem jelenti azt, hogy az öngyilkossági kísérlet és az igazgató kísérlete között egyenes összefüggés lenne.

Elgondolkodtató azonban, hogy az igazgatóval töltött egy hét mennyire volt élmény és mennyire lehetett megterhelő a gyermekek számára. A felnőtt számára bizonyára nem volt nehéz kilépni az igazgatói szerepből és „testvérré válni” a keresztyén hit értelmezése szerint. Jól eső érzés lehetett kegyelmet gyakorolni, lehajolni a kisebbekhez, magához emelni őket, örömet szerezni, közről nézni kíváncsiságukat, meglepődéseiket. Ezek mind ideális keresztyén viselkedésminták. De a diákok számára az „igazgató-tanuló” viszony egy percre

sem függesztődött fel. A számukra ismeretlen szituációk megélése, ráadásul az igazgató társaságában, lehetett kimondottan szorongást keltő is. Az egy héten át tartó „tréning” megmártózás volt egy másik valóságban, de lehetett kultúr-sokk is, ami nem közelebb vitte őket egy másik lehetséges életformához, hanem felnagyította a különbséget, és tudatosította a távolságot a valóságos és a vágyott között. Felvetődik itt a bibliai értelemben vett *kegyelem* gyakorlásának gondolata, s az is, hogy extrém esetekkel való napi szintű foglalkozás mennyiben hajlamosít a megoldások közül a nem mindennapi választására.

A kiemelés végső esetéről, **az eltanácsolásról**, vagy a fegyelmi eljárás miatti távozásról három iskola képviselője tett említést, de valószínűleg nincs olyan iskola, amit egyetlen tanuló sem hagyott még el. *„Mi kell ahhoz, hogy kirúgjunk valakit? Volt egy eset, amikor többször volt szükség beavatkozásra. Az osztály mindig visszaállt, vagyis volt hatása a beavatkozásnak, de ez a gyerek újra meg újra megbontotta ezt. Akkor úgy döntöttünk, hogy a közösséget nem áldozzuk be egy gyerek hülyeségéért. Ha mindenki érti, csak ő nem, akkor nem tudunk mit tenni a továbbiakban...” (A iskola)* Vagyis, vannak határok, amikor a nagyobb közösség érdeke felülírja az egyéni érdekeket, és ilyenkor a kiemelés végső eszközével él az egyházi iskola éppen úgy, mint az állami.

- A hatékony segítő megoldások közül a második helyen szerepelt a minden érintett bevonásával folytatott **konferenciabeszélgetés** (tanuló, tanárok, szülő, osztálytársak, hitoktatók, lelkészek).
- Ezt a **jutalmazás** (tárgyi, sport, kulturális, közösségi programokon való részvétel támogatása, anyagi támogatás is) követte.
- **„Segítő megoldás”**-ként jelent meg több válaszban a *több szakember bevonása, az érzékenyítés, az empátiafejlesztés és az állandó kontroll, a fegyelmezés az SZMSZ fokozatainak következetes betartásával, és beírások alkalmazásával, a mediáció, a biztonságos környezet kialakítása, a tolerancia, és a közösséggondozás.*
- Az **egyszer említett megoldások** igen nagy számban voltak jelen és igen szerteágazóak voltak. Például: *másság elfogadtatása, gyónás, közös ima, a gyermek jobb megismerése, nyugodt, határozott tanári fellépés, jó iskolai légkör, kooperáció a tanárok között, probléma lokalizálása, családlátogatás, ölelés, a szeretet fizikai kimutatása, családi életre nevelés, EQ fejlesztés, „kitelepülés” a hátrányos helyzetű kis falvakba a szülők elérése végett, egyéni és közösségi jogok és kötelességek megismertetése, nyílt pedagógia, rendszerszemlélet, fórum bántalmazott gyermekek számára, konfliktus szituációk nyílt, elemző megbeszélése, tanárok képzése, alternatív módszerek kipróbálása, humor, krízisintervenció, hivatalok, intézmények kooperálása, professzionális kommunikáció, optimális szülői „közelség-távolság”, támogató, hálás szülő, eltávolítás vagy visszavétel kivételes esetei.*

A problémás helyzet kezelésében alkalmazott **maladaptív megoldási kísérletek** négy jól elkülöníthető kategóriába sorolhatóan a következők voltak.

- Az első csoportba azokat a tanári oldalon megjelenő akadályozó megoldásokat gyűjtöttem, amelyek nem csak nem hatékonyak az agresszió kezelésében, de generálják is azt.

tanári agresszió, tanári manipuláció, tanári önreflexió hiánya, aránytévesztés a probléma megítélésében, a negatívumok lehasítása, a tanuló megszegyenítése, sarokba állítás,

fegyelmezés kiabálással, óráról való eltávolítás, programoktól való időleges, vagy végleges eltiltás, a tanuló fizikai kényszerítése („bevonszolták a tanterembe”)

- A második csoport destruktív válaszai rendszerszintű, vagy társadalmi problémákból adódtak.

„facebook-szintű” kommunikáció a felnőttek között, teljesítmény-központúságból adódó időhiány, menedzsertípusú szülők mindent kontrollálni akaró harcias jelenléte az iskolában, szupervízió hiánya, a külső környezet elismerésének, támogatásának hiánya, a hivatalok nehézsége, kompetencia- határok elmosódása

- A harmadik csoportba egy-egy helyi iskolai közösség speciális helyzetéből adódó negatív megoldások kerültek.

tantestületi játszmák, rivalizálások, egy tantestületben lévő ellentétes nevelési törekvések, az iskolában uralkodó kommunikációs káosz, a vezetés tehetetlensége, alulmotivált, korumpálható pedagógusgárda, a fenntartó felől érkező életszerűtlen elvárások, a fenntartói oldalról megtámogatott fundamentalista szellemi-lelki „hadviselés”, jegeces légkör, ami az enyhe különbségeket, a hétköznapi kommunikációt is beélesíti

- A negyedik csoport a tipikusan egyházi iskolákra jellemző destruktív válaszokat tartalmazta.

erős külső kontroll (alsó tagozatban a „kis problémákat” is a tanár oldja meg, pedig bízni kellene a tanulók önálló problémakezelésében), a Biblia olvasatása büntetésből, az egyházi iskolák egyik jellemzője: a „kegyes” leuralás, visszaélés az autoritással, az egyházi iskolák válogatnak a tanulók között, nem szeretik/tűrik a másságot, klientúra kiépítése, ha mégis bejut (egyházi kötődéssel) valaki és nem felel meg az elvárásnak: betörnek, vagy eltanácsolják, az egyén túlterhelése egy közösségi ideál megvalósítása okán

5.6.3. A református iskolák összehasonlítása agresszió kezelés tekintetében

Mivel a felkeresett iskolák között négy református iskola is szerepelt, ezért jó lehetőség kínálkozott arra, hogy összehasonlítsam olyan intézmények agressziós tapasztalatait, agressziókezelését, amelyek azonos szellemi-lelki forrásból táplálkoznak, hagyományaikban is egy családhoz tartoznak, sőt strukturálisan is ugyanannak az egyházi intézményhálózatnak a részei.

Református iskola (A)

Az iskola deklarált célrendszerében református értékek beépítésével törekszik tanulóit felkészíteni a modern kor kihívásaira, különös gondot fordítva az egyéni képességek, tehetségek kibontakoztatására. Az interjúalany megnyilvánulásai ezen belül olyan szemléletet tükröztek, melyre a szeretetteljes józan életszerűség jellemző. Ahol a mindennapi fegyelmezésben nem a megtorlás, hanem a jóvátétel a lényeg, ahol a lerendezett dolgokról többé nem beszélünk. Illetve ahol a tanulók védelmezése, integrálása (osztályközösség, tanár, szülő, szakember) az iskola minden dolgozója számára elsődleges feladat.

Az interjúban közölt információk, adatok arra utalnak, hogy az iskolában többnyire sikerül megvalósítani a célrendszerben megfogalmazott, hagyományos református iskolai modellt, amely nevelési elveit a Szentírás mentén határozza meg.

Az elmondottakból kiderül, hogy a „befogadás és a védelem” alap attitűd az iskolában, illetve hogy egy igen fontos reformátori alapelv a „sola gracia” (egyedül kegyelemből!) is megjelenik olykor a gyakorlatba átültetve, amikor az elrontott dolgok (szabályszegések), vagy már naplóba írt jegyek is „felfüggesztődhetnek”, új esélyt adva ezzel a tanulónak akár magatartásbeli, akár tanulmányi hiányosságainak pótlására. Sajnos nincs adat arról, hogy a „kegyelem gesztusait” hogyan gyakorolják egy-egy konkrét helyzetben. A rugalmas szabályrendszer illetve a szabályt erősítő kivételek a törvény és evangélium örvendetes egyensúlyára emlékeztettek. De a tékozló fiú példázatára is, amelyben a kegyelem *igazságtalansággént* értelmezett valósága is megjelenik. Minden biztonnal nagy körültekintést igényel egy-egy ilyen helyzet, mert a tanulók nagyon érzékenyen reagálnak a *kivételezésre*. Több kérdést is felvetett bennem ez a megoldás: Ki dönti el, hogy ki részesülhet ilyen „elengedésben”? S hogy mi is legyen konkrétan a „jutalom”? Ki és hogyan prezentálja azt a csoportban?

Mindesetre ebben a szemléletben egységesnek tűnik az iskola, ami egy jól működő, minden iskolahasználót magába foglaló jelzőrendszert feltételez. A jelzőrendszer túlműködése időnként a felnőttek oldalán arra is következtetni enged, hogy nagy nyomás nehezedik rájuk. Mivel a „kis problémák” is alkalmat adnak arra, hogy azok kezelésében öntudatlanul is megmutassák hitbeli elkötelezettségüket, lojalitásukat, és pozícionálják magukat a „jó oldalon”, így olykor túlreagálják azokat. A problémák kezelésének „hogyan”-jában azonban szabadságot kapnak a pedagógusok, akár új gyakorlatok, új technikák kipróbálására is.

Református iskola (F)

Ha az előbbi iskolama „béke szigete” volt, ez annak éppen az ellenkezője. Míg az előzőben látszólag harmonizál egymással célrendszer és tapasztalat, ideál és élet, addig ez az iskola nagy nehézségekkel küzd azért, hogy deklarált céljaihoz közelítse napi gyakorlatát. Az interjúban így fogalmazta meg ezzel kapcsolatos tapasztalatait a megkérdezett.

„Én az iskolában nem a gyerekek, sokkal inkább a felnőttek agresszióját tapasztaltam meg. Agresszív volt a kényszerítés, a sarokba szorítás, a kész helyzet elé állítás, amit sokszor megéltem a pedagógusok és a szülők részéről. Soha semmiről nem értesültem időben. Így nem is tudtam kezelni semmit, mert mire hozzám került az ügy, akkorra már jövátéhetetlen dolgok történtek, addigra már visszafordíthatatlan volt sok minden, addigra már totálisan elmérgesedett a helyzet, addigra már leosztották a lapokat. Az időzítés természetesen nem volt véletlen... De erre sem jöttem rá azonnal. Tehetetlenségemben nem tudtam megtenni azt, amit tehettem volna ezekért a gyerekekért és nem tudtam megvédeni őket. Ez nagyon bántott és dühített. Sőt, azt éreztem, hogy a gyerekek egy ponton túl már senkit sem érdekeltek. Már csak a felnőttek játszmái zajlanak, ők akarnak erőt demonstrálni, keresztülvinni az akaratukat, győzni, kerülni, amibe kerülni!!! Ez volt az igazi agresszió!!! A hitéleti „képviselők” pedig mindig azon az oldalon jelentek meg, ahol a többség volt, ahol népszerűek maradhattak, vagy ahol nem kellett konfrontálódni. Természetesen a Békesség Fejedelmére hivatkoztak...”

Az iskola deklarált célrendszerében a keresztyénség, az egyetemes és nemzeti értékek mellett elköteleződve igyekszik hitvalló egyháztagokat nevelni más felekezetek érdekeit is figyelembe véve. Ugyanakkor nincs egység az iskolahasználók között, mert a fent említett elvi kereteken belül minden meghatározó csoport más-más szemlélettel és elvárással fordul az iskola felé. A szülők versenyképes tudást várnak el, a legkiválóbb középiskolai felkészítést.

Egy olyan „versenyistállót”, ahol ugyanazt végzik a tanárok, mint bármely más iskolában, csak kétszer olyan jól. A tanárok nosztalgizva (táblacserés iskola), nem figyelembe véve a tanárszerep változásait, próbálnak egy olyan világban élni, ami már nem létezik. *A fenntartó a gyülekezeti misszió felületének tekinti az iskolát, oda delegálva missziói munkát is, a gyülekezeti taglétszám növelését várva el az iskolától. Az iskolavezetés pedig gyermek szemléletű szakmai műhely felállítására törekszik. De a menedzsertípusú szülők mindent kontrollálni akaró, harcias jelenléte, az alulmotivált, régi szemléletű pedagógus gárda, a fenntartó felől jövő életszerűtlen elvárások, és a csendes támogatásukkal zajló fundamentalista hadviselés olyan légkört teremt, ami az enyhe különbségeket, surlódásokat, a hétköznapi kommunikációt is beélesíti és a munkahelyi légkört a lebegő agresszió „iskolapédájává” teszi.*

Az interjúban elhangzottak arra engednek következtetni, hogy a különböző célok, érdekek ütközésének, hatalmi harcoknak, felnőtt-játszmáknak áldozatául esik az egészséges szakmaiság. Ez csak egy ideig marad a felnőttek dolga, egy ponton túl azonban megjelenik az osztályterekben, beszűrődik a gyermekekkel való bánásmódba a pedagógusok attitűdjein keresztül. A feszültséggel teljes légkör nyitottá teszi az iskolát az agresszió minden formájának megnyilvánulására, akár szélsőségekre is. Az általános rossz közérzet a legkiszolgáltatottabbakat, a gyermekeket terheli leginkább, és negatív minták sokaságával veszi körül őket. A vágyott megoldások között az interjúalany a szemléletváltást (inkluzív nevelés) említette, korrekt, nyílt kommunikációt a szülőkkel, a fenntartó részéről pedig az értő gondoskodást.

Ennek az iskolának az esetei tipikus példái annak, hogy az iskolai agresszió sohasem elszigetelt jelenség, vagy cselekmény, mindig érinti az egész közösséget, a különböző al csoportok egymásba érő köreit. Feltűnő, hogy milyen közösség károsító hatás van a szülők túlzottan intenzív jelenlétének, agresszív fellépésének. A „Dani esete” emblemikus története az előítéletnek és kirekesztésnek. Egy olyan társadalomban, melynek tagjai szinte csak anyagi javak mentén tudják értelmezni magukat, illetve egyetlen értékmérő az anyagiak mennyisége, esélytelen az, akinek „szegény szaga” van. Az osztály köré záródó szülői közösség Danit nem tartja „odavalónak”, ezért veszteséget tesz, majd olyan veszélyforrásként tünteti fel, akivel a közösség is csak veszíthet. Sajnálatos módon nem próbálja ellensúlyozni ezt a pedagógia, felmutatva a „másság” közösségre gyakorolt meggazdagító hatását, de a közösségi felelősségre rámutató keresztyén etika sem, amely a kisfiú szükségleteit betöltő, támogató, tápláló közeget tehetné a közönyös, vagy ellenséges környezetet.

A szülői előítélet és a tanári segítő attitűd hiánya felerősíti egymást a történetben, maga alá gyűrve a tanulói közösség valós szükségleteit, érdekeit. Mivel az iskolán belül nincs egység, a szülők könnyen megtalálják a nyomásgyakorlás lehetőségét. Dani ügyét forrongó indulatok kísérik, a hatalmi játszmák eredőjében azonban nem más, mint egy komoly értékvesztés zajlik. Ennek pedig áldozatául esik a harmadikos Dani, akiért mindennek történnie kellene. A történet kimenetele pedig igen rossz üzenet azoknak, akik deklarált értékei, szellemisége miatt preferálták ezt az iskolát. Az interjú sorozatban több „táblacserés” intézmény is képviseltette magát, de ez az interjú meglepő mélységben tárta fel előttem az átvett iskolák mindennapi működése alatt húzódó törésvonalakat, feszültséggócokat. Többször támadt az az érzésem, hogy javulás, például ebben az iskolában, csak egy-két generáció kifutása után várható.

Református iskola (G)

„Az iskola keresztyén neveléssel tölti be missziói küldetését. Büszkén hirdetjük és követjük Jézus Krisztus tanításait. Cél a gyermekeket megismertetni az élő Istennel. Az eltelt évek

bizonyítják, hogy tanítványaink a keresztyén nevelés eredményeként képesek bizalommal, reményteljesen tekinteni a jövő felé, értékrendjük alkalmassá teszi őket arra, hogy a mai, sok tekintetben értékvesztett világban szilárdan álljanak helyükön és feladataikban. Fegyelmezettek, tisztában vannak kötelességeikkel, érték számukra a tudás, tudnak hálásak lenni, a másokra figyelni.” – ez áll az iskola küldetésnyilatkozatában.

Az iskola deklarált célja a misszió („*büszkén hirdetjük Jézus Krisztus tanításait*”), melynek eszköze a nevelés, elsődleges célcsoportja pedig maga a tanulói közösség („*a gyermekkel megismertetni az élő Istent*”). Az iskola a fenti program hatékonysága mellett is hitet tesz, amikor az eltelt évek tapasztalataira hivatkozik. Az interjúalany szavaiból az derült ki számomra, hogy szemléletüket meghatározza az a végső cél, hogy minden körülményben, minden hétköznapi helyzetben felmutassák azt a „másság”-ot, ami megkülönbözteti Isten népét a világtól.

Az interjú kevés feldolgozható információt biztosított az értékeléshez. Úgy tűnik azonban, hogy az iskola kifejezetten sikeres a célrendszerében megfogalmazottak megvalósításában: tanulói „*fegyelmezettek, tisztában vannak kötelességeikkel, érték számukra a tudás, tudnak hálásak lenni, a másokra figyelni.*” A problémák, ha vannak is, „nem mehetnek ki”, nem terhelhetik a nagyobb közösséget, azonnali kezelést kell, hogy kapjanak az osztályfőnököktől. Ez kijelzője lehet egy image-centrikus gondolkodásnak, de jelezheti egy megoldásközpontú lelkipozíciós attitűd jelenlétét is, amely a problémát nem „problémának” tekinti, hanem természetes, megoldandó élethelyzetnek. Az adatszolgáltatás visszafogottsága azonban arra enged következtetni, hogy a „nem mehetnek ki” (információk sem!) szabály az iskola életének, - a tárgyalt problémakörtől függetlenül is, általános szabálya.

Református iskola (H)

Az iskola deklarált célrendszerében a Szentírás útmutatása alapján tanulóiból olyan felnőtteket kíván nevelni, akikből többet szeretne látni közvetlen környezetében, illetve amire leginkább igényt mutat az őt körülvevő társadalom. Becsületes, felelősségteljes, művelt és hasznos embereket.

Az iskola tanáraival egy évnyitó szakmai nap keretében dolgoztunk az iskolai agresszió problémakörével. A témát indirekt módon, bibliai konfliktustörténetek feldolgozásával közelítettük meg. A csoportokban dolgozó pedagógusok az első körben a nekik kiadott történethez kapcsolódóan mondták el érzéseiket, gondolataikat, asszociációkat, kérdéseiket, illetve hogy mely szavak, kifejezések, vagy történetrészek keltették fel az érdeklődésüket, kíváncsiságukat. A második körben egy-egy kérdést kaptak a történethez kapcsolódóan, amely egyben szempontot is adott a történet újragondolásához.³⁷⁷ Minden csoport egy-egy fontos megállapítást tett a történet alapján a témához kapcsolódóan.

Megfogalmazott gondolataik a történetek kapcsán a következők voltak:

³⁷⁷ Dávid és Góliát (1.Sám 17.) –Vannak-e Góliátjaid, s ha igen, mik azok?// Saul és Dávid Mekpala barlangjában (1.Sám. 24.)–Mi indít el nálad általában indulatvezérelt viselkedést?// Nábál és Abigail (1 Sám. 25.)–Voltál-e már mediátor?// Dávid és Betsabé (2.Sám. 11-12.) Mindenek van következménye. És a következmények következménye?// 70.Zsoltár–írjunk imádságot! Tartalmazza a következő szavakat: igazságtalanság, gyűlölet, szeretet, hála, gyümölcs, gazella, lelkiismeret, Isten, én.

- Az, hogy hisznek Isten gondviselésében, még nem biztos, hogy egy konkrét, feszültséggel teljes élethelyzetben elegendő ahhoz, hogy higgadtak maradjanak, hogy győzni tudjanak elemi erővel feltörő érzéseiken (1Sám 17).
- A hit és a gyakorlat, az ismeret és magatartás nincs mindig egységben. Olykor szembesülniük kell indulatos, haragos önmagukkal, ami lelkiismereti konfliktust okoz (1Sám 24).
- A tanárok tudják, hogy a szavaknak hatalma van. Egy mondat lavinát elindíthat el, az agresszív indulatok elszabadulásának pedig súlyos következményei lehetnek. (eszkaláció) De „egy jó szó”, egy helyén való mondat (segítő kommunikáció) meg is állíthatja az indulatot, és megfordíthat egy veszélyes helyzetet (1Sám 25).
- A tanárok tudják, hogy a következményeket megelőzi a „kezdet.” A kezdet lehetőség. A kezdet esély és veszély. Ezért fontos, hogy egy-egy semlegesnek tűnő interakcióban, mi hangzik el, és arra hogyan reagálnak (2Sám 11–12).
- A tanárok tudják, hogy a környezetünkben levők bosszúvágya, agressziója fokozhatja indulataikat, sőt instrumentalizálhatja is őket. De azt is tudják, hogy egy másik erő is hat rájuk, ha Isten erőterében élnek, ami segít, hogy le tudják állítani a bennük és körülöttük lobogó bosszúvágyat (1Sám 24).
- A tanárok azt is megfogalmazták, hogy az időnek fontos szerepe van az agresszív történetekben. A pillanatnak is nagy jelentősége van, de az „időt hagyni” alapelvnek is. Időre van szükség akár saját indulataik megfékezéséhez, akár a tanuló megismeréséhez, idő kell a megbocsátáshoz és idő kell a viselkedés megváltozásához is (Zsolt 70).

A tanulói agresszió tekintetében közös pont volt a tanárok között; hogy a *flegma, tiszteletlen viselkedést* érzik legirritálóbbnak, és legsértőbbnek. Közös tapasztalatuk a *tehetetlenség érzése*, ami abból adódik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók viselkedési és tanulási zavarainak okát a családban látják, akik nem vonhatók be a probléma kezelésébe. A családok alulmotiváltságán, közönyén szinte minden esetben zátonyra futnak a tanárok törekvései.

Mindkét negatív tapasztalat a tanár objektív, vagy szubjektív túlterhelésének kijelzője. A flegma viselkedést személyes sérelemként élik meg, pedig abban nincs semmi személyes. Nem annyira a tanárnak szól, mint inkább a tanulóról. Egyrészt hozzátartozik a serdülő viselkedés-repertoárjához, másrészt az alacsony önértékelés és bizonytalanság jele.

A tanulók viselkedésének okai, ha valóban a családban keresendők, akkor ezen a tantestület nem tud segíteni. Ez túlnő a tanári kompetencián. A saját feladat és hatáskörében maradván, az órákon, az iskolai foglalkozásokon kell olyan légkört teremtenie, ahol a tanuló elégedett, felszabadult és boldog. Ha a tanár ezt meg tudja oldani, akkor eleget tett minden követelménynek. A pedagógus egyben segítő is. Ez egy segítő pálya. Mindenki köteles ezzel a beállítódással belépni az órára, vagy a tanulók közé. Ez pedig köztudottan nehéz; a felelősségvállalás, a feszültség, a dilemmák hozzátartoznak a segítő foglalkozásuk életéhez. A tehetetlenség tanult viselkedés. Minden probléma megoldható, vagy legalábbis megközelíthető valamilyen módon, bár nem biztos, hogy a legjobban sikerül. Az, ami nem oldható meg, az *nem probléma, hanem egy helyzet*, amivel együtt kell élni. Egy adottság, ami a hozzá való alkalmazkodással elviselhetővé válik és ez sokkal kevesebb energiát igényel, mint a változtatásra való permanens törekvés. Az azonban nyilvánvaló, hogy a pedagógusok veszélyeztetettek, reális a kiegészítés veszélye. Szükségük van esetmegbeszélésre, szupervízióra, közösségfejlesztésre és lelkipozícióra.

A beszélgetésben elhangzottak alapján úgy tűnik, hogy az iskola, lévén egy kisközség alternatívát kínáló iskolája az állami mellett, szeretne felmutatni egy másik, az átlagostól eltérő modellt. Ezt a "másságot" a családiasságban látta megvalósíthatónak, amire a tanulói létszám, az iskola épülete, és környezete is lehetőséget ad. Illetve pótolni szeretne volna az otthon érzését azoknak a tanulóknak, akiknek nem otthona a hely, ahová esténként hazamennek. Ez a szándék - illetve a tény, hogy a falu zárt közösségében egyébként is közelebb élnek egymáshoz az emberek, - munkálja, hogy az iskola és a családok nagy felületen érintkezzenek. A pozitív szándék azonban, hogy a tanulók mellett partner szülőket is neveljenek, észrevétlenül is megterheli a pedagógusokat, elmosza kompetenciájuk határait, és összeérnek, vagy egymásba szakadnak a családi és az intézményi felelősség körei.

Összegzés

A négy interjú lehetővé tette, hogy képet alkothassak arról, hogy a vizsgálatba beemelt református iskolák hogyan viszonyulnak az iskolai agresszió problémájához. Van közöttük olyan, amelyik nem tud hatékony lenni az iskolai agresszióval vívott harcban, mert másfajta harcok foglalják le. Jellemző, hogy már azt is sikerként könyveli el, ha egy-egy problémás tanulót sikerült benntartani, megtartani szemben a rendszer gyengéket, oda nem illőket kirotáló belső mechanizmusával. Van olyan iskola, amelyik szintén nem küzd az agresszióval, mert nem szembesül vele. Sikernek azt tartja, ha a probléma „nem megy ki”, ha a probléma lokalizálható és rövidre zárható. Egy következő iskola felvállalja a küzdelmet, de belső erőforrásainak apályá okán külső szövetségest keres. Sikernek azt érezné, ha megvalósulna az összefogás az iskolán kívüli támogatókkal, leginkább a szülőkkel. S végül van olyan iskola is, amelyiknek szellemi-lelki-szakmai tartalékaiból arra is futja, hogy a hatékony közösségépítés iskolai szövetén önreflektív, tudatos, akár önkorlátozó segítő munkával ügyeljen arra, hogy a problémás eseteket ne tendenciózusan, vagy egy szabályrendszer által meghatározott protokoll szerint kezelje. Hanem minden egyes esetet külön, egyedi módon közelítsen meg, mintha az első eset lenne az iskolában és először történt volna meg a tanulóval. Sikernek azt tartja, ha minden érintett számára élhető/élhetszerű megoldás születik egy-egy problémás helyzet kezelésében.

A különbségek egy része adódhat az iskola céljai iránti elköteleződés mértékéből, az interjúalany munkahelyi pozíciójából, a települési kontextusból, vagy a tanulói és tantestületi összetételből, illetve a fenntartói elvárásokból. De közősek abban, hogy deklarált célrendszerüknek megfelelően elkötelezettek az iskolai agresszió mérséklésében, ám annak napi szintű kezelésében belső kondícióik a meghatározók.

5.6.4. Nem egyházi iskolák, azaz sorstársak a „szomszéd várban”

Az interjúsorozatba beemelt két állami iskola képviselője természetes nyíltsággal beszélt a problémákról, túlterheltségről és hétköznapi sikerekről. Nincsenek illúzióik, az aktuális helyzetből indulnak ki és arra keresnek konkrét megoldásokat. Igyekeznek reális célokat maguk elé tűzni, rugalmasak, nyitottak minden új módszer, vagy technika alkalmazására, ha attól helyzetük jobbra fordulását remélhetik. Egyikük a *biztonságos iskola* megteremtését jelölte ki elérendő célul, ami nem fegyvermentes övezetet jelöl elsősorban, hanem *érzelmi biztonságot* nyújtó, *szégyenmentes közösség* létrejöttét, ahol biztonságban vállalható minden dolog, ami egy gyerekkel megtörténhet és minden érzés, amit egy ember érezhet.

Amikor egyiküket arról kérdeztem, hogy látja az egyházi iskolákat, egy történetet mesélt el nekem, aminek ő maga is szereplője volt.

„Egyszer benne voltam egy egyházi iskola tehetségfejlesztő programjában. Volt ott egy kislány, aki nagyon ügyes volt magyarból. Időnként voltak megatartási problémái, de nem is csoda. Én is később tudtam meg, hogy az anyja mindig más pasival kavart, a gyerek felesleges volt, néha enni sem kapott, sőt a konyhát is bezárták előle, mert állítólag felfalta a mazsolát. Meghívtak az osztályozó konferenciára, ahol mindenki szidta. Aztán azt mondták, hogy én is szóljak hozzá, hisz elég sok órában tanítom. Én elmondtam, hogy olyannak látom, mint aki fuldoklik, utána kellene nyúlni, de nálam szépen dolgozik, jól halad és nagyon érdeklődő. Aztán kirúgták. Amikor erre rákérdeztem az igazgatóhelyettes azt mondta: nálunk az a sorrend, hogy Isten, haza, család. Az individuum, az egyéniség csak utána következik. Én meg erre hirtelen azt találtam mondani; én nem tudom, de nálam a gyerek az első, ha bemegyek az osztályterembe... De így rúgták ki egy zenész cigány család gyermekét is, aki nem jól tanult, viszont országos zenei versenyeken bajnok lett. Azóta ez a fiú elvégezte a zeneakadémiát, kiváló zongorista és járja a világot. Jól járt, ...nem? (J iskola)

Az egyházi iskolákra a „kapukon kívülről” eddig többnyire irigységgel vegyes csodálattal tekintettek. Mára már - nyíltan vagy a sorok között - megfogalmazódik a kritika is; az egyházi iskola szelektál, intolerál, protektál, indoktrinál, dominál és ignorál.

5.6.5. Elvárható tanári attitűdök az iskolai agresszió kezelésében

Az interjúk alapján összegyűjtöttem azokat a tanári attitűdöket, magatartásformákat, amelyeket az interjúalanyok kívánatosnak tartanak az iskolai agresszió kezelésében és konkrétan, vagy a sorok között meg is nevezték azokat.

- Aktív, értő tanári jelenlét

Ahány gyerek annyiféle eset, ahány tanár annyiféle reagálás lehet. De azért vagyunk tantestület, hogy egységesen törekedjünk jó irányba nevelni a gyerekeket. A jó munkakapcsolat közöttünk jó kisugárzással van. A gyerekek öntudatlanul figyelik és érzékelik is. És jó, ha több irányból is ugyan azt tapasztalják, ugyanazt a visszajelzést kapják. (E iskola)

- Arányérzék, a súlyozás képessége

Az alsós tanító jelenléte lefojtja a problémákat, folyton a nyakukon lóg, mindig kontroll alatt vannak. A felsőben van egy lélegzetvételnyi szünetük és akkor felszínre jönnek a rendezetlen ügyek [...] Néha a kolléganők minden apróságot túlreagálnak. Összedől bennük két és fél világ és aztán megy a nagy lelki duma...” (A iskola)

- Önreflexió, nyitottság a tanári szerep változásaira, a gyermek, a család és a társadalom változásaira

Drasztikus változás a közösségi média, a digitális eszközök az individualizálódás irányába viszik el őket. Ez nagyobb konkurencia, mint amilyen a tv volt. Ehhez képest egy kirándulás megszervezése nehezebb feladat, mint 20 éve volt. Persze a gyerek rácsodálkozása mai is ugyanaz. Ez jó, vagy jobb, mint a számítógép! A másik az ökológiai szemlélet hiánya. Hiába tudjuk, mit kellene csinálni, de ezt nehéz átvinni. Ott a víz, amit védeni kell és takarékoskodni. Ezt mondjuk, de trend azt sugallja, hogy tegye az ellenkezőjét. Az ásványvíz 500X drágább, mint a csapvíz és még a környezetet is szennyezi. Az energiaital..., mint falra hányt borsó... Rávenni őket az olvasására..., szinte lehetetlen....(D iskola)

- Szakmai, módszertani felkészültség

Mi a gyerekeinket akkor láttuk agresszívnek, amikor passzivitásra voltak ítélve, tekintve hogy a régi módszerek már nem kötötték le a figyelmüket. (F iskola)

- A gyermek tisztelete, pszichológiai ismeretek

A megszegyenítés gyakori volt a tanári módszerek között, külön asztalhoz ültették egyedül az ebédnél, megjegyzéseket tettek „dagadt, hólyag stb.” vagy valakinek a kontójára viccelődtek, hogy népszerűbbek legyenek. A nagyok, a felsősök védekeztek. Úgy tettek mintha nem érdekelné őket, flegmáztak vagy nevettek kínjukban, amit a tanár persze a személye elleni támadásnak vett. Így szívták egymás vérért. Totális kommunikációs káosz... (F iskola)

Ha problémás, néha éppen a tanár által rekesztődik ki, és kiszorul a perifériára, és onnan nem lehet visszahozni. Így leszek agresszív, mert elkezdek védekezni. Miért nem működik együtt a szülő? Mert már elege van belőle, hogy csak a problémák miatt rángatják be. Mindenütt az elfogadással van a baj, ha nem fogadja el a tanár, a többi sem fogja, és kirekesztődik, és a szülőnek is elege van abból, hogy mindig csak akkor rángatjuk be őket, ha baj van. (K iskola)

- Korrektség

„Az egyetlen potenciális támasza, tanító nénije nem volt partner ebben a helyzetben, sőt inkább manipulátor és a felbujtó.” (negatív példa) (F iskola)

- Céltudatosság, határozottság

Rendszert kell belevinni az életükbe, ezt nevezem én szigoroknak, vagy fegyelmezésnek. A liberális szemléletre nincs mit várni, nem lehet várni, hogy majd belülről jön náluk valami. Az a művészet, hogy úgy bevinni kívülről a rendet, hogy ne érezze kényszernek. Ez a pedagógia! Itt csak olyan pedagógusok maradnak talpon, akik tudják, mit akarnak, és azonnal feladatot adnak. Ha nem tudnak mit kezdeni velük, jön a magatartási probléma, emiatt nem tud az illető tanítani, ez újabb magatartási problémát szül és ez egy körforgás. (C iskola)

- Higgadság, megfontoltság

„A tanároknak is szükséges a várakozás, mert a diák érzi, hogy csak a tárgyilagos észnek van joga büntetni, nem pedig az indulatnak, ezért kerüljük a látszatát annak is, mintha indulatból, önzésből büntetnénk, így a tanár is megőrzi tekintélyét, szerethetőségét tanulóval szemben. A diák nem a büntető személyt látja benne, hanem azt az embert, aki neki jót akar és a jó útra szeretné terelni. Ha büntetni kell, akkor meg kell adni a reményt a hibázónak, hogy újra kezdhesse, más alapokra fektesse eddigi tevékenységét, ezért a büntetés mellé adunk egy kis biztatást, lehetőséget, hogy van egy jó út is, amin mi is segítünk járni. A fegyelmezés után egy szeretetteljes tekintettel vagy biztató szóval többet lehet elérni, mint sok dorgálással.” (D iskola)

- Egy hiteles, megbízható felnőtt segítő, baráti attitűdje

„A pedagógus nem külső szemlélő, nem mint egy felügyelő van jelen a szünetekben, hanem együtt tölti el az időt a gyerekekkel. Fontos, hogy tudjon együtt nevetni, vigadozni a diákokkal, tudjon rájuk mosolyogni, beszélgessen a velük. A kölcsönös bizalom alapján a tanár megbízik növendékében, ezért szabadidejében teljes szabadságot, önfelelt vidámságot biztosít számára. A szórakozás idejének szabadsága, az erkölcsös és egészséges élet a fegyelem fenntartásának leghatékonyabb eszköze. A növendékek a tanáraikkal élet-, munka- és játékközösséget alkotnak, a nevelőnek viszont ügyelnie kell arra, hogy jelenléte ne legyen

tolakodó. Célszerű használni olyan sporteszközöket és a kor szellemének megfelelő digitális eszközöket, amivel magához vonzza a tanulót, lefoglalja a tanítási szünetekben is. Ha szükséges, bensőséges barátként álljon a gyermekek rendelkezésére, és óvja meg őket attól, hogy hibát kövessenek el.” (D iskola)

- Humorérzék

„Nem kell mindenre azonnal reagálni. Számoljunk 5-ig. Érdekes, hogy gyerekeknél működik, de felnőttekkel nem. „Meg kell mondani ennek a vén k..vának!”-kiabálta az egyik gyerek. Én meg odaléptem hozzá és azt mondtam: „Elő ne forduljon még egyszer, hogy vénnek nevezel!” Nagyon jó a humorizálás, amit meg kell tanulni. De ez egy keskeny mezsgye, hogy az ironizálást ne a másikat megszegyenítve tegyük, hogy a tanár ne azért legyen vicces, hogy az osztály röhögjön valakin.” (K iskola)*

Figyelemreméltó, hogy az agresszió-hatékony nevelői attitűdök között senki sem említette a „hívósságot.” Vagyis a többségében egyházi iskolák nevelői sem sorolják a jó pedagógus alapfelszereltségéhez a vallásos elkötelezettséget.

5.6.6. A vizsgált iskolákban előforduló agresszió értékelése egy UNICEF alapítvány szempontjai alapján

Külön fejezetet érdemel annak az interjúnak az elemzése, amelyet egy UNICEF program résztvevőjével készítettem. Programjuk célja a gyermekek *érzékenyítése* az őket és másokat érő agresszivitásra, amit a jogok és kötelességek oldaláról közelítenek meg.

Az interjúalany egy civil önkéntes lelkesedésével végzi ezt a „szolgálatot”, aminek egyik hozadéka, hogy (az) iskoláinkat tágabb társadalmi összefüggésükben, nemzetközi viszonylatokban is látja. Az általa képviselt program (*gyermekjogok*) nálunk a legritkább esetben tematizált része a gyermekek iskolában zajló felkészítésének. Ez hiánytünet, és az agresszió jelenségének olyan mélyáramlatára utal, amit paradox módon, éppen általános jelenléte (*anómia*) miatt nem veszünk észre.

Beszélgető partnerem egy izgalmas, fiatalokat megszólító, a tanulók között igen népszerű programról beszélt, amely új impulzusokat adhat, gócok kijelzője lehet a felnőttek számára is, de nem lehet hatékony a szisztematikus és elhivatott iskolai nevelői munka nélkül. Úgy tűnik azonban, hogy jó szándékuk csak ritkán találkozik egy-egy bátor tanár, gyermekvédelmi szakember, vagy iskolaigazgató nyitottságával. Ha mégis, akkor hasonló gondolkodású társak, szervezeti háttér, jogbiztonság híján az illető elszigetelt marad a maga iskolájában, vagy leterheltsége okán nem vállalja a program megszervezésével járó többletmunkát.

A megkérdezett tapasztalatai *nem mutatnak különbséget* egyházi és nem egyházi iskola között a tekintetben, hogy mindkettő mélyen be van ágyazódva az őt körülvevő közegbe, annak rendszerszintű problémáival küzdve determinált, és szükségszerűen csak lenyomata lehet annak a társadalomnak, ami körülveszi.

Egy-egy foglalkozás csak arra elegendő, hogy „pillanatfelvétel” készüljön a tanulócsoporthelyzetéről, jelzést adva a tanároknak, vagy az iskolavezetésnek. A szituációs játékokból, a kérdőívekből, a spontán reakciókból sok mindent kiolvashat a figyelmes szakember. A figyelemfelkeltő módszerek, a rendhagyó órák igen hatékonyak, megragadják a gyermekek érdeklődését, megnyitják őket, megteremtik a bizalom légkörét, ahonnan könnyű

elmozdulni a szolidaritás, a mások jogainak tiszteletben tartása, vagy a saját magunk védelme témakörökhöz.

„Mi a gyerekjogok mentén haladunk, és kötelességekről is beszélgetünk. A tisztelet pl. mettől-meddig tart? Nem tudják, mik a jogaik, és nem tudják érvényesíteni azokat. De a felnőttek sem tudják, és nincsenek tisztában, hogy a jog és kötelesség összefügg. Segítünk felismerni, hogy mi az, ami már durva zaklatás. Ők persze ezt elnevetik, elbagatellizálják a zaklatási helyzeteket, mert akkor megsemmisítik a konfliktust. Úgy tesznek, mintha nem lenne. Például, amikor megkérdeztük, hogy készíthetünk-e fényképet róluk a foglalkozás végén, nem is értették. Azt gondolják, hogy ha érvényesítik a jogaikat, akkor az az agresszivitás. Ha valamit kérek, ami nekem jár, akkor én erőszakos vagyok. A jog a másik jogairól is szól, és ha betartjuk, akkor mindenki jól jár. A kisebbek például azt gondolják, hogy egy felnőttnek több joga van, mint a gyereknek. Vagy, hogy bizonyos helyzetben levő embereknek kevesebb joguk van, mint a másoknak.

Beszélünk nekik a naplórásról, egyébként ők is írnak, csak elektronikusan. Mi van, ha abba valaki belenéz? Jogos-e hogy belenéz a tanár, vagy anya, vagy a társam? A szülőnek hogy kellene viselkedni, ha tanár-diák konfliktus van? Ők elemzik ezeket a helyzeteket, és ügyeseket mondanak. A szituációkból kiderül, hogy milyen a szülő-gyerek kapcsolat, és általában azt látjuk, hogy nincs jó kommunikáció otthon. Sokszor játszanak szülőt és ilyenkor nyilván csak a saját szüleit tudják eljátszani.”

Van úgy, hogy konkrét iskolai zaklatásra is fény derül, ami a legnehezebben tetten érhető az iskola segítő szakemberei számára.

„Van egy vagy két olyan diák (főleg az elitiskolákban), aki kiemelkedően jól teljesít és ők agítják a többieket. Ők a felszínen makulátlanok, akik pedig megteszik nekik, ők kerülnek zűrbe, mert ők meg akarnak felelni. Az ilyen képletek rögtön kiderülnek. Kiderül, melyikük a főnök, mert őt figyelik, hogy mit reagál. Ez tulajdonképpen egy mikro társadalom. Ha a tanár nincs jelen, azért többet megengednek maguknak, és többet látunk. Nincs tanulság a végén, vagy direkt visszakérdezés. A záró videóknak számukra híres, fontos emberek mondják el, hogy milyen helyzetekben hogyan kaptak segítséget, vagy hogy ők is írtak naplót és az milyen jó segítség volt adott esetben.

A bántalmazott gyerekekben gyakran nem tudatosul, hogy ez ellen lehet tenni, hogy ez nem normális. Nem tudják, hogy az jól van-e, ami velük történik, vagy nem, szólhatnak-e, vagy nem szólhatnak. Ezért mindig ők az áldozatok. Megmutatunk nekik például telefon-alkalmazásokat, ahol segítséget kaphatnak.”

Amikor arról kérdeztem, meglátása szerint hol tart Magyarország nemzetközi viszonylatban a gyermekjogok menedzselése szempontjából, nem volt túlságosan optimista.³⁷⁸ *„Nagyon rosszul állunk gyerekjogok dolgában. A fővárosban azért nagyobb ránk az igény és direkter. A szükség nagy, de hivatalosan nem jelenik meg, hogy a tanárok vagy iskolák segítséget kérnek. Vidéken azért nem nagyon kérnek segítséget... Sokszor ez ilyen egyszerű dolgokon is múlik, hogy akkor órát kell cserélni, vagy nem jó szemmel nézi az igazgató. Vidékre (kisebb községekbe) nem nagyon hívnak minket. Nagyon sokszor az a*

³⁷⁸ Az iskolai agresszió kutatásába és kezelésébe egyre inkább bekapcsolódni látszik a magyar jogalkotás és jogszolgáltatás is. A Jogismereti Alapítvány 2006-2007-ben kutatást és konferenciasorozatot szervezett a témával összefüggő tipikus intézményi reakciókról. A program céljának tekintette, hogy tisztázza a határokat diákcsíny és bűncselekmény, nevelési módszer és jogsértés között, illetve a fegyelmezetlen tanulói magatartás és a pedagógus vagy másik diák személyiségi jogainak megsértése között. A kutatás eredménye és az abból készült előadások, összegyűjtött jó gyakorlatok anyagából készült kötet: Bíró Kata (szerk.): Agresszió az iskolában – És a jog? Helyzetkép, diagnózis, módszerek, eljárások. Jogismereti Alapítvány, 2008.

reakció, hogy „ti már nem tudtok nekünk újat mondani!” Félnek, hogy nem olyat fogunk mondani, ami a tanárnak segít. A tanárok félnek a jogoktól: „a gyerekek így is a fejünkön táncolnak”. Pedig pont ez a lényeg. A gyerekek azt hiszik, hogy ez a jogérvényesítés. Pedig a jogok határai a másik jogainál végződnek.

Nagyban sincsenek meg a jogszerűség csatornái és a folytonosság. Rendetlenség és bizonytalanság van. Ez önmagában is agressziót szül. A tanár nem mer, mert fél, hogy neki lesz baja belőle. Vagy bizonytalan, hogy jól látja-e? Joga és kötelessége jelezni a bajt, de nem tudja, hogy, hogyan és kinek? Vagy hogy érdemes-e egyáltalán?”

Hogy miben másak azok a helyek, amik pozitív képet mutatnak a gyermekjogokkal kapcsolatos tájékozottság, és azok érvényesülése szempontjából, arról a következőt mondta:

„Ott az egész szemléletük, az egész társadalom más. Nálunk azt mérjük fel, hogy kinek a szava, joga erősebb. A tanár szava az feljebbvaló, a szülő pozíciója erősebb, ki ki fölött áll, ki szólhat, ki nem szólhat??? Konfliktuskezelést, kulturált asszertivitást nem tanulnak és nincs eszközük, csak a dühöngés. Így egy gyerek nem tudja normálisan elmondani a tanárnak: - Tanárnő, nekem ez a módszer nem vált be, tessék segíteni, hogy haladjak. Hogyan oldhatnánk ezt meg közösen? - Ilyen és hasonló mondatokat gyakorolni kell, hogy kéznél legyenek, hogy indulatok nélkül, személyeskedő konfliktus, vagy éppen félelem nélkül tudják érvényesíteni a jogaikat.”

Hogy találkozott-e Magyarországon olyan iskolával, ahol szerinte helyén kezelik ezt a dolgot, ott egyedül az alternatív programmal rendelkező iskolákat említette.

„Egyedül az alternatív iskolákban tartják ezt fontosnak. Ez sajnos általában mellékes, inkább az a fontos, hogy hogyan teljesítenek a gyerekek. Olyan szörnyű dolgok mennek, hogy elképesztő, és gyakorlatilag nem történik semmi. Vagyis az történik, hogy ezek a szörnyűségek így vannak elfogadva. A tekintélyelvűség generálja ezt a káoszt, ugyanakkor meg, ugyanez tartja vissza a nagyobb botrányokat. Nem tudják, hol a határ. Minden második gyerek azt mondja, hogy a családhoz a pofon minden további nélkül hozzátartozik. Mi meg „elmagyarázzuk”, hogy a szülők nem gazemberek emiatt, csak túlterheltek és ezért néha rosszul reagálnak... Az iskolákban meg minden megy a gyerekek között. Olyan üzeneteket kapnak, amik borzasztóan sértőek, és mi próbáljuk tudatosítani, hogy ez már zaklatás és ugyanolyan komoly, mintha élőben történe. Ők nem is tudják, mi történik velük, hozzá szoknak, azt hiszik, hogy ez a normális...”

A legizgalmasabb levonható következtetés számomra az volt, hogy egy olyan rendszerben, ahol nincsenek meg a jogszerűség mindenki által ismert lehetőségei és napi gyakorlata ott a gyermekek egy „fordított” világban élnek. Agressziókat érzik, ha érvényesíteni akarják a jogaikat, ugyanakkor normálisnak érzékelik a jogok és kötelességek tisztázatlansága okán állandósuló tülekedést, versengést, erőszakosságot. Vagyis egy olyan társadalomban szocializálódtak, amelyben az erő demonstrálás és a másik legyőzése a mindennapok része.

5.6.7. A vizsgálat eredményeinek összegzése

A kvalitatív kutatás olyan „progresszív fókuszálás”, amelyben az adatok és az elmélet a vizsgálat teljes ideje alatt dialógusban vannak egymással, ezért nagyon intenzív belső munkát igényel a kutatótól. Az *érvényesség*, *megbízhatóság* és *általánosíthatóság* is nehezebben definiálható és prezentálható, mint a kvantitatív vizsgálatok esetében.

Az *érvényesség* kritériuma, hogy hűen tükrözze az objektív valóságot. Az interjúk érvényességét azonban nem az objektivitás, hanem a hitelesség adja. Jelen kutatás az

interjúalanyoktól begyűjtött adattömeg, a saját élményanyagukból táplálkozó tartalmakkal, saját szavakkal megtöltött szövegekönv, a verbális és nonverbális jelek, a szöveg külső és belső következetessége alapján autentikusnak tekinthető.

A *megbízhatóság* alapja a szakirodalomra épülő következetes és szisztematikus adatkezelés, valamint a megalapozott következtetések. Ennek megfelelően igyekeztem nem figyelmen kívül hagyni a mellékesnek tűnő adatokat sem, és indokolni a kategóriák felállítását³⁷⁹, az adatok besorolását. Mivel csak egy alkalom állt rendelkezésemre, hogy interjút készítek, a trianguláció az adatgyűjtés szintjén nem valósult meg, más ellenőrző metódusok alkalmazását pedig nem tartottam szükségesnek. Az adatok rendszerezése és a részeredmények áttekintése során azonban folyamatosan konzultáltam a dolgozathoz kapcsolódó diszciplínák szakértőivel. Igyekeztem komprehenzív adatkezelést folytatni, a kivételekkel is foglalkozni és néhány esetben válaszdói érvényesítésre is sor került. A terjedelem szabta határokon belül személyes reflexiókkal kísértem a kutatás egymás után következő egységeit, amelyek előfeltevéseimről és értékorientációmról is képet adnak.

Az interjú, természetéből adódóan, közös jelentéskonstrukció kérdező és válaszoló között. „Lokális teljesítmény”, amely nem csak feltárja, de ott és akkor „csinálja” is az emberek véleményét. Személyes befolyásomat én sem tudtam kikapcsolni, legfeljebb csökkenteni az interjúkészítés alkalmain. Az adatok olvasásakor sem tudtam levetkőzni a „jó olvasó” szerepét, akit a számára fontos dolgok azonnal megragadnak, a „hívószavak” azonnal orientálnak. Sőt, az értelmezést is részben személyes folyamatnak tartom, hiszen az elválaszthatatlan a témával kapcsolatos korábbi tapasztalataimtól. A félig strukturált interjú, a kétféle adatgyűjtés (kötött kérdések + személyes élmények) együttesen mutatta fel a probléma komplexitását. Ez egyrészt mély tiszteletet ébresztett bennem azon segítő szerepbe helyezkedő iskolai szakemberek iránt, akik nyitottan és folyamatosan keresik a tanulói agresszió mérséklésének újabb és újabb lehetőségeit. Másrészt alázatra és tárgyilagosságra intett a dolgok összetettsége, valamint annak az egészséges munkatávolságnak a szükségessége, amit a jelenség elméletének megértése és gyakorlatának kezelése igényel.

A tudományos kutatásban a kutatás soha nem az adott mintáról szól, hanem egy populációról. Nem a mintát tárgyalja, hanem a mintán túlmutató általános érvényű mondanivalót keresi. Nem a kutatási helyzetet írja le, hanem olyan helyzetekről ír, amelyeket a kutatási helyzet képvisel. A kvalitatív kutatások erőssége, hogy a valóságot részletekbe menően elemzi, de mit kezdhet az *általánosíthatóság* tudományos igényével? A reprezentativitás helyett az *átvihetőség* lehetősége adatik az interjú eszközzel dolgozó kutatóknak. Ezt figyelembe véve törekedtem a kérdezettek tapasztalatai között kapcsolatot, párhuzamot találni. Jóllehet mindegyik interjú egyéni szakmai életutat, speciális helyzetet tárt fel, de közös pont a rájuk ható társadalmi közeg, illetve a keresztyén hit és vallásosság szűkebb kerete, amelynek erőterében dolgoznak. Az olvasó felől is nyitott a kutatás anyaga, mivel lehetőséget kap arra, hogy az itt leírt „történeteket” összekapcsolja és összehasonlítsa saját történeteivel, tapasztalataival.

A kutatás *felső rétegét* jelentő interjúk elemzése azt mutatja, hogy az egyházi iskolákban megjelenik az agresszív tanulói viselkedés minden formája, amely mögött a belső segítő munkatársak elsősorban a családi funkciók elégtelenségét vélelmezik. Mindegyik

³⁷⁹ CORBIN – STRAUSS: A kvalitatív kutatás alapjai, 191.

iskola dokumentumaiban rögzíti a problémás tanulók ellátásának rendjét, de a közvetlen problémakezelés elsődleges módjának a gyermekkel való egyéni bánásmódot tartják. Ez jelenti az érintett tanuló közösségből való kiemelését, egy számára releváns személyhez való kötődés megerősítését, és kortárs kapcsolatainak konszolidálását, rehabilitálását. A megkérdezett munkatársak szívesen fogadják a külsős szakemberek segítségét, de leginkább a családokkal való együttműködést tartanak kívánatosnak. Az iskolai agresszió csökkentésének legnagyobb akadályát a pedagógusok motiváltságának, attitűdjeinek és szakmai felkészültségének hiányosságaiban látják.

Mivel az állami iskolák köztudottan nagyobb gyakorisággal találják szembe magukat az iskolai agresszió okozta kihívásokkal, képviselőik ennek megfelelő gyakorlatiassággal, illúziók nélkül, és felkészülten nyilatkoztak a témáról az interjújukban. A tanári alkalmasság tekintetében minden iskolatípus kérdezettjei olyan pedagógus portréját rajzolták meg, aki felvállalja a problémás helyzeteket, jelen van azokban, szakmailag felkészült, fegyelmezett jellem, ugyanakkor nagyon emberi. Az UNICEF önkéntes, mint „külső szemlélő” megerősítette, hogy az egyházi iskola sem tudja kivonni magát a társadalmi mozgások hatásai alól, hiszen a szülőkön, gyermekeken keresztül megkapja ezeket. A jogok és kötelességek világos rendjén szerveződött gyermeki közösségek hiányát elsősorban nem az állami, vagy az egyházi iskolák problémájának tartja, hanem a társadalmi jogvédő funkciók alulműködésének.

A mélyebb rétegeket, összefüggéseket érintő feltevéseim csak részben igazolódtak.

- Első feltevésem, amelyben azt feltételeztem, hogy az egyházi iskolák visszafogottan nyilatkoznak majd saját iskolájukról a téma kapcsán, *nem teljesedett.*

Egy egyházi iskola kivételével mindegyik interjúban őszinte megnyilvánulásokat hallhattam, megfelelő mértékű bepillantást nyerve a téma feldolgozásához.

- Második feltevésem, amelyben elképzelhetőnek tartottam, hogy a megkérdezettek elsősorban a családi funkciók deficités működésében látják az agresszív tanulói magatartás okait, *beigazolódt.*

Minden interjúban elhangzott, vagy utalás történt arra, hogy a családi élet problémáit az iskolába érkező gyermek tünetként hordozza. Erre a tényre bizonyos nevelők elkeseredéssel reagáltak, mert a szülővel való együttműködés nélkül reménytelennek tartották a problémás gyermekek helyzetének javulását. A szakemberek másik csoportjában azt találtam, hogy a családi élet zavarai megtámogatták bennük a háritás stratégiáját. Úgy tűnik, egyelőre kihívást jelent a pedagógusok számára, hogy ezt a helyzetet ne problémaként, hanem *adottságként* kezeljék és saját kompetenciájuk határain belül elégedettek legyenek a gyermekek között végzett *iskolai* munkájukkal.

- Harmadik feltevésem, amelyben pozitív összefüggést gyanítottam a magas keresztyén ideál vállalása és az ezzel arányos minőségben végzett lelkipozitív munka között, *nem igazolódt.*

Sőt ennek éppen az ellenkezőjét tapasztaltam. Minél inkább emberarcú volt a küldetésnyilatkozat, annál közvetlenebb, természetesebb módon, szinte észrevétlenül szervesültek az iskola napi gyakorlatába a keresztyénség talaján gyökerező szabályok,

megoldások. Ez lelkipozíciói légkört teremtett, az iskola terápiás helyé vált. Egy-egy esetkezelés, lelkipozíciói beszélgetés csak hitelességében konkretizálta az iskola deklarált értékrendjét. Ugyanakkor, minél magasabb ideálokhoz szabta célrendszerét az iskola, annál több „direkt keresztyénséggel” kellett megjelenítenie vállalt értékeit. A magas ideálok való megfelelés nemcsak abban akadályozta meg, hogy konstruktív módon kezelje a problémás helyzeteket, de abban is, hogy egyáltalán szembesüljön a problémákkal. Ez a kettősség gyakran a lelkész/hitoktató és tanári kar viszonyában képeződött le. Ha az előbbi egy életszerű, gyakorlati és egészséges kegyességi gyakorlatot képviselt, akkor magától értőden tagolódott be a pedagógus közösségbe, és annak tagjaként (nem az egyház delegáltjaként!) vett részt a konfliktuskezelésben. Ha azonban egy távoli (ideális), elvont, vagy törvényeskedő keresztyénséget képviselt, eltávolodott a tanároktól, feladatkörével együtt egy szigetté vált, s csak ritkán, vagy egyáltalán nem vett részt, vagy nem vonták be egy-egy akut iskolai konfliktushelyzet kezelésbe.

- Negyedik feltevésem, amelyben azt feltételeztem, hogy az egyházi iskolák hajlamosabbak az agressziót, mint normaszegést moralizálással, büntetéssel rövidezárni, *beigazolódott*.

Az egyházi iskolákban valóban szinte minden interjúban előbukkant a büntető-fegyelmezés egy-egy aktusa és a morállal terhelt lelkiismeret beépítésének szándéka, amitől az önfegyelem megerősödését várták. A keresztyén erkölcs és a fekete pedagógia találkozására is akadt példa, amikor a bezárt gyerekek Bibliát kellett olvasnia büntetésül. Ugyanakkor alig találtam olyan segítő megoldásokat, amelyek előre mutató, a jóvátétel és a helyreállítás irányába ható fegyelmezési eljárások lettek volna.

- Ötödik feltevésem, amelyben azt feltételeztem, hogy a hívő nevelők alkalmasabbak a konfliktusok kezelésére és a helyreállító munkára, *nem igazolódott*.

Az interjúk kiértékelése és az iskolákban szerzett közvetlen tapasztalatom azt mutatták, hogy a hitélet mélysége, vagy a Jézus Krisztus iránti elkötelezettség még nem jelent feltétlenül szakmai rátermettséget. A tanár keresztyénsége *lélekkel* telibbé teheti a szakmai munkát, de nem pótolja a felkészültséget és főleg nem válthatja ki a rátermettséget. „Hívőség” és „profizmus” között nincs pozitív korreláció. A jobb konfliktuskezelőt az teszi, hogy emberi és szakmai alkalmasságán túl, önmagát nevelői minőségében is *segítő szakembernek* tekinti-e, és azonosulni tud-e a segítő szerepével.

Jelenlegi megközelítem az interjúanyag vizsgálatához az elméletalkotás egy lehetséges módja, amely számomra hasznosnak bizonyult. Ám a kutatás előre haladtával arra a következtetésre jutottam, hogy az interjúban érintőlegesen megfogalmazott, egyházi fenntartókkal kapcsolatos gondolatok a téma olyan mélyebb rétegét érintik, amely legalább annyira érdekes és fontos, mint a gyermeki agresszió mintázatainak feltérképezése. Az interjúkból ilyen szempont szerint kinyert lelet olyan üzenetet hordoz, amely segítségére lehet a katechézisnek az iskolai agresszióval kapcsolatos gyógyító, szelepelő és prevenciós munkájában. Az interjúban elhangzottak ez irányú továbbgondolására vállalkozom a következőkben.

5.7. Az egyház létmódjában rejlő agressziópotenciál

A vizsgálat nem várt hozadéka, hogy miközben az egyházi iskolák agresszív tanulókkal kapcsolatos tapasztalataira és gyakorlatára fókuszáltam, mintegy „mellékesen”, az adatok csoportosítása és értelmezése az egyház, mint fenntartó agressziós potenciáljára is rávilágított. A rendszerszemlélet nyomán született felismerés szerint bármilyen családi, munkahelyi vagy gyülekezeti csoportként rendszert alkotunk és egy rendszer tagjaiként hatunk egymásra.³⁸⁰ Ezért a gyermeki agresszióra koncentrálnak sem hagyhatjuk figyelmen kívül az őket körülvevő közeget, legyen az a család, vagy éppen az egyház. Összegezve a speciálisan egyházi iskolákra jellemző adatokat, három olyan jelenség rajzolódott ki, amely kifejezetten kedvez az agresszióknak, és feszültséget generáló rendszerhibaként megterheli, károsítja a rendszer tagjait.

- *Rendszerszintű szorongás.* Megterhelő és szorongást keltő, elsősorban a tanárok számára, egy kimondott vagy ki nem mondott, de sugalmazott keresztyén i d e á l -nak való megfelelés kényszere. Erre enged következtetni például a jelzőrendszer túlműködése, ahol a tanárok nehezen tudják bemérni, mi számít nagy vagy kicsi kihágásnak, és ott is problémát sejtnek, ahol nincs. **(A iskola)** Ahol a problémakezeléssel kapcsolatos elsődleges elvárás, hogy „nem mehet ki.” **(G iskola)** Ahol az osztályfőnök nem mer segítséget kérni, mert az azonos a szakmai kudarccal. Ahol mindegy milyen áron, de „*neki kell megoldania*” a problémát, ellenkező esetben az egyházi vezetés alkalmatlannak tartja majd a pályára. **(B iskola)** Ahol a tanár egyedül marad a „másság” kezelésében, mert a rendszer nem ad mozgásteret, eszközöket, csak sablonokat. Ahol elvárás, hogy a pedagógiai folyamatokban vagy didaktikai mozzanatokban mindenképpen megjelenjen az egyháziasság, vagy kötelező a biblikum. Ahol előnyt élvez a „belső kör”, akikkel egy nyelvet beszélünk. **(I interjúalany)** Ahol egy látszat békesség kedvéért, a hallgatás és elhallgatás légkörében elodáznak sürgető tisztázások, vagy maga a problémával való szembesülés. **(F iskola)**

Mivel az ideálok és a hétköznapok valósága messze esik egymástól, ezért az ideáloknak való kényszerű megfelelés közege kedvez a képmutatásnak, és a felszínességnek. Ez a közeg az energiákat a szakmai munka helyett a pozíciók stabilizálására fordítja, illetve a gyermekek igényei helyett a felnőttek biztonságára koncentrálnak. Nem utolsó sorban, ha az ideálok a nyomásgyakorlás eszközeivé válnak, éppen azokat az értékeket lúgozzák ki a rendszerből, amelyek beépítésére hivatva lett volna.

- *A bűn tematizálása tanulói közösségeink körében.* Bűn dolgában köztudottan az egyház számít szakértőnek, s ezt a szerepet láthatóan nem tudja levétközni akkor sem, amikor iskoláiban ellenzi, üldözi, vagy bünteti a „bűnt”. **(B, C, F iskola)** Az egyházi iskolának tisztában kell lennie azzal, hogy a bűnről szóló tanítása, legalábbis annak bizonyos módja, hogyan hat intézményiben tanuló diákjaira. Egy ellenpélda, egy interjúrészlet az egyik állami iskola fegyelmezési rendszeréből, segítségünkre lehet ennek megértésében.

³⁸⁰ MÉREI: Közösségek rejtett hálózata, 13–15.

Ebben az iskolában az érzelmi intelligencia fejlesztése, az empátiára nevelés áll a fókuszban, ahol mindenkinek „*elsősorban a saját érzelmeire kell vigyáznia és nem kell mindent meghallania. Elfogadás, megértés, tisztelet, védelem, ahol helye van mindennek, ami én vagyok, és ami bennem zajlik. Jogom van tévedni, és szégyentől mentesen együtt lenni a társaimmal.*” Itt nem a felnőttek kell, hogy megoldják a problémás helyzeteket, hanem a tanulócsoporthoz közös megbeszéléseken, érzéseiket azonosítva, asszertív módon képviselve magukat, nevezik néven a problémát, és maguk döntenek a büntetésről, aminek „*arról kell szólni, hogy az illető lássa, tapasztalja tettei következményét és a helyreállítás munkájában részt vegyen.*”

Ez az iskola humanista modellt képvisel, de azt jól. Alapos egyházi szocializációnk nagy valószínűséggel azonnal kihangosít néhány kifejezést: „*itt helye van mindennek,*”, „*jog a tévedéshez*”, „*szégyen nélkül*”, „*érzéseket azonosítva*”, „*nem a felnőttek oldják meg*”, „*tapasztalja tettei következményét*”, „*a helyreállítás munkájában részt vegyen.*” Talán feltűnik, hogy sehol sem szerepel a „szerelem”, vagy az „engedelmesség” szó. Természetesen nem gondolom, hogy Bibliánkat a humán pedagógia elveire kellene lecserélnünk, de éppen a fenti nevelési program segít abban, hogy szembesüljünk spirituális határsértéseinkkel, és a humán pedagógia átiratán keresztül ismerjük fel újra a Jézus Krisztustól tanultakat; hogy a bűnről nem beszélhetünk morális értelemben még gyermekek között sem! Hogy az embernek lehasíthatatlan része az árnyékszemélyisége, a tökéletlensége, a tévedése, a tudatlansága, a befolyásolhatósága, a gyengesége..., a bűne. Ezeknek is helyet adunk ott, ahol helyet adunk az embernek. Hogy a megszegés, pláne ha Istenre való hivatkozással történik, súlyosabb bűn mindennél, amit egy gyermek elkövethet. Hogy fegyelmezésünkben nem lehet a büntetés elmélyítése a vezető elem, sokkal inkább a helyreállítás, a jövőre készítés.

A fent említett iskolában senki sem hivatkozik Istenre, mégis sok konfliktus ellenére intenzív kommunikáció, valódi érzelmek és jól sikerült gyakorlati megoldások, feloldások tapasztalatait viszik magukkal az itt tanuló diákok.

Ehhez képest, ahol a lelkesítést formáló szakember azzal magyarázza a megszegést, hogy „*szükség van a mélyszántásra*”, ahol a fegyelmezetlen gyerekekkel „*senki nem ülhet egy asztalhoz*”, mert a bűnnel nem vállalhatunk közösséget, vagy ahol „*Bibliát kell olvasni büntetésből,*” ott a Szentírás totális félreértéséről van szó. Ott a felnőttek inkorrekt módon visszaélnak a Szentírás tekintélyével. Nem számolva azzal, hogy a fegyelmezetlenséggel azonosított „bűn” mögé sorakozó elvitathatatlan felnőtt-főlény, tanári tekintély, spirituális lelkesítő hatalom és maga Isten, olyan „túlerő”, a gyermek olyan mértékű lelki lerohanása, ami a büntetést az identitás részévé teszi, a kicsiséget és esélytelenséget beégeti a személyiségstruktúrába, végső soron lebénít. Megfoszt a reménytől és nem változásra, helyreállításra sarkall, hanem védekezésre, önigazolásra, bűnbakképzésre, vagy autoagresszióra mozgósít.

- *Az egyházi fenntartó, mint hatalmi tényező.* Az egyházi iskolák mindennapjait észrevehetően leárnyékolják a túlzó, vagy egyenesen irreális fenntartói elvárások. Ennek alapja az a csaknem három évtizede megfogalmazott vízió és célkitűzés, ami missziós mezőként jelöli meg az egyházi iskolát. Ennek a látásnak a gyakorlati megvalósulása folyamán azonban eltolódás következett be. Az egyház nem csak missziós mezőnek, de olykor a misszió eszközének is tekinti az iskolát, sőt a feladatot is az iskolának delegálja. Vagy az iskola közösségétől várja el, hogy magát a fenntartó egyház kihelyezett gyülekezetének tekintse, vagy pedig azt, hogy a maga eszközeivel érje el az iskolahasználók gyülekezeti integrációját.

Ez többszörösen is problematikussá teszi a fenntartó és az iskola viszonyát. Egyrészt azért, hogy az egyház misszió céljai mellé olyan eszközöket rendel, amelyek idegenek a keresztyén misszió természetétől. Az iskolára a munkaadói függelem okán gyakorol nyomást, a tanulók és szülők felé pedig a minőségi oktatás fejében vállalandó csatolt áruként „kínálja” önmagát, amit nyilvánvalóan „nem illik” visszautasítani. Másrészt a tőle munkajogi értelemben függő iskolát olyan területre kényszeríti, amely számára idegen, feladatellátásából nem következik. Ez a konstrukció ellene hat a misszió bibliai célkitűzésének, ami semmiképpen nem a statisztika javítása, vagy a templomtér megtöltése. A misszió, ha tiszta motivációkkal zajlik, sosem a misszionáló érdekeit szolgálja, hanem a célcsoport javát keresi.

Az már egy másik kérdés, hogy az iskola alkalmazkodik. *„Az áhitat fakultatív, de mindenki úgy van vele, hogy kötelező, mert az iskolalelkész csinálja és beosztják az osztályokat, hogy tele legyen a terem. De ha ő nincs, akkor senki sem megy...” (B iskola)*

Végül még egy idézet egy egyház közeli interjúalanytól az egyház intézményes hatalmáról: *„A kegyesség vagy inkább kegyeskedés leggusztustalanabb vonása a leuralás. Agresszív az, ahogyan beszédik az egyházadót, agresszív az, ahogyan el kell menni a templomba havonta egyszerűen. Az agresszív gyereket pedig, meg aki ellenáll, azt lesöprik. Amihez meg én nem értek, de nagyon végig kellene gondolni, az az autoritás, Biblia, istenkép, meg ilyenek...Hogy élnek meg ezt a vezetőink? Honnan jöhet-e ez?” (I iskola)*

5.7.1. Nosztalgia és hagyomány az egyház és iskola találkozásának metszéspontjában

A fent említett három egyházi jelenség iskolával való találkozása, úgy tűnik, katalizátora lehet egy differenciáltabb, realisabb egyházi önismeretnek, amely segítheti útkeresésünknek az utánunk jövő generációkhoz. „Az iskola kitért hely, ahol az egyház és a világ találkozik, méghozzá konfrontálódva, és nagyon valóságos körülmények között, sokkal inkább, mint például a gyülekezetben, amely ha akarja, elzárhatja magát a környező világtól; egy iskola, ha komolyan veszi magát, ezt nem tudja megtenni. Megpróbálhatja oly módon, hogy kizárólag „márkázott egyházi” vagy „garantáltan hívő” családok gyermekeit veszi fel; és akkor két éven belül ezeknek a gyerekeknek a fele, mint kamasz fejre áll; s máris ott vagyunk az egyház és a világ kikerülni akart találkozásának, sőt konfrontációjának a kellős közepén.”³⁸¹ Ifj. Bibó István gondolata érzésem szerint egyház és egyházi iskola sokféle egyenetlenségének, konfliktusának a lényegét érinti, ami több dologgal is szembesíti az egyházat. Az egyház elsősorban hatni szeretett volna újra indított egyházi iskoláiban, de kevésbé számolt azzal, hogy az *iskola világa* is hatni fog rá. Hogy ebben a találkozásban nem marad, nem maradhat érintetlen; saját szerepe, szemlélete is változni fog. Ez a találkozás mindenekelőtt a nosztalgiából gyógyítja ki az egyházat és kényszerítő erővel szembesíti saját korával.

Hans Küng a Világvallások etikájában posztmodern korunkkal kapcsolatban így fogalmaz: „A posztmodern nem modernellenes. A vallások általában múltba kapaszkodó antimodernizmusa nem járul hozzá a krízis megoldásához. Ne osszuk a konzervatív előítéletet, miszerint a régi eleve jó.”³⁸² A „változás értelmezése önismeretünk szerves része”,³⁸³ ami iskolái kapcsán az egyháznak is feladatot ad.

³⁸¹ IFJ.BIBÓ: Hit és értelem, Iskola- és egyházközei írások, 237.

³⁸² SZÚCS: A posztmodern kor embere, mint igehallgató, 145.

³⁸³ HELLER: Mi a modernitás?

<https://mindentudas.hu/el%C5%91ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BCletek/b%C3%B6lcs%C3%A>

Pál apostol egy olyan világba vezette be a változás gondolatát, amely inkább egy idealizált aranykorba való visszatérés gondolatát tartotta követendőnek. Pedig nem volt politikai, vagy társadalmi megújító programja, közösségeket evangelizált és egyéneket lelkigondozott. Az, amit hirdetett; a Krisztusról szóló evangélium rendelkezett társadalomformáló erővel. Ugyanakkor az is igaz, hogy ez az üzenet nem fordult el a társadalmi valóságtól, hanem benne élve formálta. Bármennyire tiszteletreméltó és figyelemreméltó elveket is vallottak a zsidó esszénusok, vagy a zsidókeresztyén közösségek, magukba fordulásuk miatt erejüket veszítették és elenyésztek. A Pál által hirdetett evangélium és az általa alapított gyülekezetek azonban nem. A megmaradás titka talán éppen abban található, hogy az előbbiektől eltérően, önazonosságukat nem feladva *szóba álltak koruk társadalmi és történelmi realitásával*.³⁸⁴ „Az igazság nagyvonalú ajánlata minden nemzedéknek, mindenfajta szocializációjú embernek szól. Minden generációnak újra kell hirdetni az evangéliumot, mindig más feltételek között, folyamatosan változó nyelvezettel.”³⁸⁵

Minden intellektuálisan komolyan vehető gondolkodó tudja, hogy korunk a változás kora. Nem élhetünk tovább úgy, ahogyan eddig tettük, és nem gondolkodhatunk úgy, ahogyan eddig tettük, hiszen civilizációnk, kultúránk, környezetünk felett alkonyodik. A szemléletváltás azonban komoly pszichés terhet jelent és mindenekelőtt gyászmunkát igényel. Az egyház lehet a korszak gyászterapeutája, ugyanakkor a feltámadás üzenetének hirdetője és bárkakészítője a következő nemzedéknek.³⁸⁶ Peter L. Berger vallásszociológus szerint a modernitással és a posztmodernnel találkozó egyház nem választhatja sem a dedukció, sem a redukció útját.³⁸⁷ Az előre vivő út az indukcióé, amelyen a tradíció által továbbadott tapasztalat és a kor kihívásaiból adódó kortárs tapasztalat összeér, és konstruktív párbeszédben kezd egymással.³⁸⁸

Az egyház szolgálatának a posztmodernben is támogatója az emberben levő mély igény a valódi spiritualitásra, amely nélkül nem tud élni. A „homo religiosus” az egyetlen öntranszcendenciára képes lény, aki képes ugyan egy önmagán kívül levő valóságban keresni léte értelmét,³⁸⁹ de elbizonytalanodik egy egységes, és átfogó világkép hiányában és információk özönében is egyre nehezebben hoz döntést még alapvető kérdésekben is.³⁹⁰

Ezt tudva kell belépnie az egyháznak saját iskoláiba. „Egyszerre kell az alteritás és a posztmodern eszköztárát használnia, és olykor váltania. Otthon kell lenni a Biblia világában és az alteritás fogalomkörében, a tradicionális organikus közösség érzésvilágában és értékeiben. De ugyanakkor eltájékozódni a médiaözön hatásai közepette a posztmodern

9szettudom%C3%A1ny/141-filoz%C3%B3fiai-tudom%C3%A1nyok/6028-mi-a-modernitas.html 2019. április 18.

³⁸⁴ SZABÓ: Strukturális erőszak, 133.

³⁸⁵ ZULEHNER: Igen a vallásra – nem az egyházra, 7.

³⁸⁶ SZABÓ: i. m., 131.

³⁸⁷ KOVÁCS: A vallás helye a társadalomban, 30–33.

http://communicatio.hu/publikaciok/kovacs_lajos/vallas_a_tarsadalomban.pdf 2019. április 25.

³⁸⁸ TILLICH: Rendszeres teológia, 24.

³⁸⁹ SAFRANSKI: Mennyi globalizációt bír el az ember, 5–12.

³⁹⁰ KAMARÁS: Kis magyar religiográfia, 156.

diskurzusban. Meg kell ismernie azt, különösen akkor, ha fontos számára az egyházi utánpótlás, ha el akarja érni a fiatalokat.³⁹¹

Az egyház csak akkor tudja betölteni funkcióját, ha képes odafordulni a társadalmi valóság felé, ha igazából társául szegődik a ma emberének, ha meri vállalni azt is, hogy néha nincsenek válaszai. S ha nincsenek szőnyeg alá söpört témái.³⁹² Azaz partnere a ma emberének. Éppen ezért fontos, hogy az egyház, templomban vagy iskolában, szembenézzen korának minden kérdésével, problémájával és „az életkérdések” kánonjának vesse alá magát akkor is, ha azok kényelmetlenek, fájdalmasak, vagy olykor megválaszolhatatlanok, de a nélkül kell ezt tennie, hogy a „posztmodern tetszőlegesség”³⁹³ csapdájába esnék. Hit és életkérdések, tudható és hihető egymást kell, hogy támogassák tanításában. Arról a társadalmi és egyéni valóságról kell beszélnie, amelyben a ma embere él, és meg kell találnia a számára dekódolható jelrendszert is.

Új iskoláinak megnyitásakor a nosztalgiával való leszámoláson túl, hagyományaival is önreflektív módon kellett szembe néznie a református egyháznak. Jóllehet, az intézményes nevelés terén szerzett korábbi tapasztalatai nyomán igen jelentős és időtálló örökséget tudhatott magáénak.

Az európai protestantizmus a humanizmus iskolázási koncepcióját vette át, bár nem azonosult annak emberképével és emberközpontúságával. De külső dolgokban nem tagadta az ember döntési szabadságát, sőt az értelem szerepét Isten általános kegyelmének fényében értelmezte.³⁹⁴ Gyakorlati okokból a reformáció iskolafelfogása két fontos tényezőre épült: a katechézisre és a Sola Scriptura-elvből következően az olvasás-írás tanítására. A káté-oktatás, amely egy sajátos pedagógiai módszert is teremtett, egyenesen következett a szövetségi teológia gyermekkeresztségi gyakorlatából, a Szentírás olvasásának igénye pedig szorosan összekapcsolta a diplomát és az iskolát.³⁹⁵ Az egyháznak nincs mandátuma a nevelésre, a teremtési rendben az a szülők feladata.³⁹⁶ Ezt ők delegálhatják vagy az államnak vagy az egyháznak. Az egyház, mint a misszió, a keresztesítés és a katechézis letéteményese veszi át ezt a funkciót egyrészt a szülőktől, másrészt Jézus Krisztustól.³⁹⁷

A katechézis csak a felvilágosodás után vált el a tanítás-nevelés általános szolgálatától, korábban a teljes ember „növelését” értették rajta. Ez következett egyrészt a test-lélek-szellem egységét (Lk 2,40) képviselő bibliai antropológiából, másrészt pedig abból a Kálvin által képviselt felismerésből, hogy a világ nem más, mint *theatrum gloriae Dei*, s ilyen értelemben a keresztyén hit valamennyi ismeret integrálására lehetőséget ad.³⁹⁸

„A magyar református egyház évszázadokon át iskolafenntartó egyház volt. A két világháború között például több iskolája volt, mint temploma, sokkal nagyobb számban

³⁹¹ VÖRÖS: Kötényes teológia, 156.

³⁹² MARTIN: Az élet ünnepe – Az istentisztelet jövője, 71.

³⁹³ NÜRNBERGER,–LÖHR: Hatékonyság vagy evangélium, 88.

³⁹⁴ „A külső dolgokban szabadok vagyunk.” II. Helvét Hitvallás IX. fejezet, Kálvin: Institutio 1.3.1-3.

³⁹⁵ SZŰCS: Tükör által, 256–257.

³⁹⁶ BRUNNER: Das Gebot und die Ordnungen, 498.

³⁹⁷ SZŰCS: A református iskola küldetése, 26.

³⁹⁸ KÁLVIN: Institutio 1.5.8.

alkalmazott tanárokat, mint lelkészeket és jóval többet fordított kultúrára, mint a szorosabb értelemben vett lelki munkára.”³⁹⁹

Az iskolák államosítása előtti időkből származó, korabeli iskolaügyi jelentések, vizitációs anyagok azonban nem kerültek feldolgozásra. Ezek hiányában, illetve az eltelt 40 esztendő alatt megváltozott történelmi, társadalmi kontextus kihívásaiban már nem volt egyszerű értelmezni a korábbi hagyományokat, megítélni átültethetőségüket, továbbvitelük lehetőségeit, relevanciájukat. Egyház és iskola metszéspontjában időről-időre szükségessé válik az elvi alapvetés újragondolása és annak megfogalmazása, hogy mitől lehet ma tipikusan protestáns, azon belül is református egy iskola?

Hagyományaiból adódó sajátosságai mára már nem feltétlenül számítanak specifikusnak. Versenyképes tudást, magas színvonalú oktatást állami iskolákban is kaphat a tanuló. Nemzeti identitásunk sem szorul a mi felekezeti iskoláink védelmére. Az európai kapcsolatok ápolása sem csak a protestáns iskolák gyakorlatának a része mára. A Szentírásban való jártassághoz sem csak a református iskolában lehet hozzájutni, tekintettel a magyar iskolákban kötelezővé tett felekezeti hitoktatásra. „A szabadelvű szellem is addig (volt) jellegzetes meghatározó, amíg a klasszikus szabadelvűség alapértékei be nem épültek az egész közoktatásba.”⁴⁰⁰

A református iskola jellegzetességei ilyen módon egyrészt feloldódtak a közoktatás megváltozott koncepciójában, másrészt felülírta őket az aktuális közösségi gyakorlat. Ez utóbbira jó példa a spontán szegregáció következtében megtört egyházi iskolai hagyomány. A régi idők református iskolája első sorban a nehéz sorsú, egyszerű emberek gyermekeit hozta helyzetbe, lehetőséget adva a mélyről jövő tehetségek kibontakozásának. Mára már, eltekintve néhány speciális pedagógiai programmal rendelkezőtől, a „felső középosztály” iskolája lett.

A református iskoláknak időről-időre meg kell határozniuk, hogy egyházi „utánpótlás” kinevelésére koncentrálnak, vagy a protestáns értelmiség megerősítésére törekszenek, exkluzív, vagy inkluzív nevelés felé orientálódnak. Nem csak identitásának tisztázása okán, de az egyre bővülő, színesedő közoktatási palettán is meg kell rajzolnia profilját az igények és lehetőségek koordinátarendszerében.

A református nevelés hagyományai mindazonáltal ma is jó eligazodási pontokat adnak a református iskoláknak. Ezek közül leginkább aktuálisnak azt a lutheri gondolatot tartom, amely a protestáns iskola felállításának egyik célját, a családi nevelés megtámogatásában jelölte meg.

Luther szerint a családi nevelés hiányosságának okai, hogy „*a szülők kemények szívükben, alkalmatlanok a nevelésre, és egyéb bajaik miatt erre nem érnek rá.*”⁴⁰¹ Luther akár a mai családkról is írhatta volna a fentieket, hiszen az egzisztenciateremtés miatt ostromállapotban levő családok ma ugyanilyen kevésbé tudják betölteni a gyermekek testi-lelki szükségéit. Bodó Sára szerint vannak a családi nevelésnek olyan funkciói, amelyeket az iskola a maga eszközeivel ma is megerősíthet. Az iskola lehet az érzelmi szocializáció, a magas színvonalú oktatás, az önálló véleményalkotás, az életkérdések feltevésének, a lelkigondozásnak és az áldásközvetítésnek a helye.⁴⁰² Ennek a reformációs szemléletnek a

³⁹⁹ GYÖRI: Magyar reformátusként Európában, 29.

⁴⁰⁰ KÓSA: Protestantizmus és magyar művelődés, 73.

https://library.hungaricana.hu/hu/view/CredoEvangMuhely_02_1996_3_4/?pg=74&layout=s, 2019. április 25.

⁴⁰¹ LUTHER: (1524) Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztyén iskolák felállítása és fenntartása végett, 173.

⁴⁰² BODÓ: Az egyházi iskola és a családi funkciók, 64–74.

részleges megvalósulását mára már jelzik azok a friss vallásszociológiai tanulmányok, amelyek kívülről, a kutató objektivitásával vizsgálják egyházi iskoláink családi funkciókat is támogató *szocializáló* működését.

Lawrence Saha szerint a felekezeti iskolák manifeszt célja a vallási szocializáció: tehát az intézményben a vallásos szubkultúra identitását őrzik, megerősítik és reprodukálják az oktatás révén.⁴⁰³ Egy újabb megközelítés szerint a felekezeti oktatásnak hármasszocializációs célja van: egyrészt egy saját belső hatás, ami az értékek, normák, minták és a viselkedés továbbadását tűzi ki célul, másrészt az esetleges külső negatív hatások erejének csökkentése, vagy visszafogása, harmadrészt pedig az erős közösségi integrációs törekvés a családi és a vallásos közösségbe.⁴⁰⁴

5.7.2. Megfontolások, üzenetek a katechézisnek

Keresztyén hagyományaink, még ha oly értékállóak is, nem sterilek abban az értelemben, hogy csupán a konstruktív vonulatok örökösivé tennének bennünket. A kutatásban kijelzett negatív tendenciák is velünk élő, rejtett tantervként működő „*árnyék*hagyományok,” amelyeket egyszere felerősített és kihangsúlyozott az iskolák világával való találkozás.

- Ezek közül első volt az a bizonyos kényszerítő keresztyén *ideál*, melynek elérésére való törekvés szükségszerűen kitakarja a látómezőből a valóság bizonyos szeleteit.

Ilyen lehet például egy olyan *közösségideál*, amely az egyént kizárólag a keresztyén gyülekezet, a Krisztus-test tagjaként hajlandó értelmezni. „A kollektívizmus racionális, fegyelmezett és uniformizált, szívesen igazodó egyéneket teremt leleményes és erős belső integritással rendelkező egyedi személyiségek helyett. Ha ez a fajta kollektívizmus találkozik a lelkeséggel, az rombolóvá válhat.[...] Mindenki számára van egy teljesen egyedi út, amelyen éppen ő hivatott járni. De csak az fedezi fel, aki hajlandó elkülönülni másoktól. Csak ha megtaláltuk saját identitásunkat, akkor vehetünk részt érett módon a másokkal való kapcsolatban, s akkor tudunk magunkra is úgy tekinteni, mint egy nagyobb szervezet tagjára.”⁴⁰⁵

Mivel az egyház lényegéhez tartozik a közösség megélése, ezért az egyházi iskolának kifejezetten oda kell figyelnie a szervezetpszichológiai kutatásokra, amelyek egyértelműen bizonyítják, hogy a szervezetek - így az iskolai szervezet is – elsődleges céljaikat csak akkor tudják eredményesen megvalósítani, ha kielégítik a szervezet tagjainak pszichológiai szükségletét, ha biztosítják a másodlagos célok megvalósulását is.”⁴⁰⁶ Az a munkavállaló, aki nem csupán alienatív, vagy kalkulatív, de morális szinten azonosulhat az iskola céljaival, a motivációs készlet nagyobb hányadát állítja a munka szolgálatába, kifejezettebb az áldozatvállalás és képes a személyes céljait is alárendelni a szervezet céljainak. Ez persze nagyobb feszültséggel jár és nagyobb a konfliktusok kialakulásának esélye is.⁴⁰⁷

⁴⁰³ SAHA: International Encyclopedia of the Sociology of Education, 226–229.

⁴⁰⁴ KISNÉMETH: i.m., 223.

⁴⁰⁵ WIKSTRÖM: A káprázatos sötétség, 127.

⁴⁰⁶ HORVÁTH SZABÓ: Az iskolai konfliktusokról, 248.

⁴⁰⁷ HORVÁTH SZABÓ: i.m., 249.

A közösségi ideál iránti túlzott elköteleződés okozhatja a legodaadóbb pedagógusok kiégését, akik ilyenkor sokkal gyakrabban nyúlnak a „fekete pedagógia” eszközeihez, mint szeretnék. A kiégés azokat veszélyezteti elsősorban, akik lelkesek, igényesek, akik erős belső motivációval, ideálokkal rendelkeznek, vagy azokkal indultak. Az egyházban *segítőfoglalkozásúként* dolgozó szakemberek „burn out” kitettsége, éppen belső ideáljaik okán, köztudottan erősebb más közegekéhez képest. Számukra „a keresztyén hitből fakadó világ- és emberkép, a felebarát szeretete, a szolgálat, az önfeláldozás központi jelentőségű. Az egyházban dolgozók gyakran a „szeresd felebarátodat, mint magadat” életparancsolatot a „felebarátra” redukálják. A krisztusi kijelentés az önmagunk iránti szeretetteljes felelősségre is felhívja a figyelmet. Minden hittétel, ha kijelentéstartalma beszűkül az élet beszűküléséhez is vezet.”⁴⁰⁸

Ezen túlmenően egy elérhetetlen keresztyén ideál árnyékában élés *a tanulóknban* egy hosszú távú hatást kifejtő mechanizmust indít el, aminek a lényege, hogy a permanens alkalmatlanság és elégtelenség érzése beépül. „Bőséges teológiai irodalma van az ember Istentől való meghatározottságának. Ezzel együtt azonban nagyon ritkán hangzik el az igehirdetésekből a felszólítás, hogy az ember mondjon igent önmagára, vagy másként megfogalmazva: tanulja meg, hogy ne tegyen folyamatosan erőszakot önmagán. Ha nem tudunk igent mondani ember voltunk szépségére és korlátaira, folyamatosan bizonyítási kényszer rabjai leszünk. Az erőszakmentességet magunkon kell kezdenünk.”⁴⁰⁹

- Itt érkezünk meg a második negatív tendenciához, *bűn-orientált* keresztyén szemlélethez, ami szintén „hagyományozódott” jelenség az egyházban, így az egyházi nevelésben is. Gyökerei a messzi múltba nyúlnak vissza, egészen Augustinusig.

Augustinus hisz a gyermekek nevelhetőségében, érdeklődik fejlődésük iránt, de „nem érzékenyül el a parányi lényen, aki csak azért ártatlan, mert még gyöngé. Ő már ekkor képes felfedezni benne a kártékony hajlamot, azt is tudja, hogy „ártatlan” a gyermeki test ügyefogyottsága, ám a gyermeki lélek nem.”⁴¹⁰ Még ha sír is, mondja Ágoston, bosszúból, vagy zsarolásképpen teszi, s a féltékenység sem idegen a szívtől! A Freud-on nevelkedett modern ember talán nem lepődik meg ezen a borúlátáson, s a felvilágosult teológusokat sem lepi meg ez a felismerés, akik tisztában vannak az embergyerekekre nehezdedő kulturális és genetikai bűnörökség súlyával. Az azonban meglepő, hogy az az Augustinus, aki maga is eltemette gyermekét, és az újszülött keresztség törvénybe iktatásának élharcosa lett, mennyire tárgyilagosan szemléli azt a kis testet, melyet ítélőképesség hiánya miatt személyes bűn nem terhel ugyan, de benne olyan lélek lakozik, amely üdvözülhet és el is kárhozhat.⁴¹¹

Ez egyrészt előrelépés a kor gyermekekkel kapcsolatos közömbösségét tekintve. Itt a gyermek Isten halhatatlan lélekkel megáldott teremtménye, aki figyelmet, gondoskodást, védelmet érdemel. Másrészt azonban itt érkezünk el Augustinus teológiájának ahhoz a sarokkövéhez, amely felülírva pedagógiájának konkrét módszertanát olyan emberkép kialakulásának teremtett alapot, amely évszázadokra meghatározta az európai nevelés szemléletét: az eredendő bűn doktrínájához.

⁴⁰⁸ HÉZSER: Miért? Rendszerszemlélet és lelkipozói gyakorlat, 139.

⁴⁰⁹ STEFFENSKY: A holnap egyházának spiritualitása, 40.

⁴¹⁰ AUGUSTINUS, Aurelius: Vallomások, 32. I.11.

⁴¹¹ LANCEL: i. m., 32.

E felfogás szerint a keresztyén szellemű nevelés legfőbb feladata a lélek tisztaságának óvása, az akarat megtörése, illetve az éberségre kondicionálása, hogy az ember képes legyen ellenállni a bűnre csábító belső ösztönöknek és külső hatásoknak. A gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamait a nevelőnek kell jó irányba fordítania. A nevelés tulajdonképpen folyamatos küzdelem a gyermek bűnös természete ellen. S mivel a gyermek lelkileg még fejletlen, képtelen a jó és rossz megkülönböztetésére, fejlődésének egyetlen útja, ha magát feltétel nélkül aláveti a felnőttek akaratának, és ellenkezés nélkül teszi, amit parancsolnak neki.

Az eredendő bűn gondolatából egy meglehetősen pesszimista emberkép következett. A veleszületetten bűnnel fertőzött („az emberi bűnösség szexuálisan továbbított kórság”⁴¹²) embernek egész életén át küzdenie kell a bensőjéből és a környezetéből jövő kísértések ellen, ami állandó készenlétet jelent, önmagától és a világtól való eltávolodást, és a kontrollvesztéstől való félelmet.⁴¹³

A hitében is bűnre koncentráló, neurotikus kegyesség sokféle formában volt jelen az egyház életében és időről-időre felbukkan a keresztyén közösségekben. Azok a gyermekek, fiatalok, akik ilyen szellemben nevelkednek, vagy ilyen spirituális hatások érik őket gyülekezetben, családban, vagy iskolában egyfajta leárnýékolt keresztyénséget kapnak. Erkölcspredikációkba fojtott életenergiák, saját emberségükben folyton megbotló emberek, szorongás és a megszegyenüléstől való félelem jellemzi ezeket a csoportokat.

Ennek a szemléletnek velejárója egyfajta *polarizált gondolkodás* is; szent – profán, menny – pokol, Isten – ember, Isten városa – Sátán birodalma, kegyelmet osztó Egyház – romlásba vivő Individuum.⁴¹⁴ A dualisztikus gondolkodás szétválaszt és az egyik oldalt szükségszerűen isteníti, míg a másikat démonizálja. A fekete-fehér szemléletmód az előítéletet, a diszkriminációt, fanatizmus melegágya, miközben egy kategóriákba rendezhető világ biztonságát ígéri. A bibliai kinyilatkoztatásban azonban alig van olyan rész, amely ilyen rendezett univerzumot ígér.⁴¹⁵

„A hit mindenekelőtt akkor betegíti meg az embert, ha a büntető Isten képe már az első életévekben befészkei magát a tudatába. Az ítélkező, kényúr módjára viselkedő isten különösen azokra a gyerekekre hat erőteljesen, kiknek az önbecsülését már amúgy is aláásta a túlságosan tekintélyelvű nevelés. Ilyenkor az sem segít, ha később sok szó esik a „Jóistenről.” A bosszúálló Isten képe erősebb, ezért hatékonyabb. [...] A vallási neurózis akkor jelentkezhet, ha megvan rá valamelyest a hajlam és az érintett olyan környezetben él, amely nem nyújt számára más menekvést: nem tehet mást, mint hogy magába szívja a bűnről, a felelősségről, kereszthalálról szóló tanítást, és fél.”⁴¹⁶

⁴¹² uo.:103.

⁴¹³ JOHNSON, Paul: A keresztyénség története, 157.

Hitelvi és evilági dolgokban is következetes volt Augustinus, mert úgy gondolta, ha a fegyelem megszűnik, helyébe a káosz lép. „Távolítsd el a törvény szabta gátakat, s az ember arcátlan élvhajhászása és a rossz iránti vonzalma fellobog. Egyetlen király az országban, tábornok a csapatainál, férfi az ő asszonyánál, atya a fiánál sem kísérelheti meg, bármiféle büntetéssel való fenyegetéssel, hogy megállítsa a szabadság elburjánzását, és megakadályozza a bűn édességében való elmerülést.”

⁴¹⁴ JUNG, Mathias: Augustin – Das Drama von Glauben und Vernunft. (előadás) <https://www.youtube.com/watch?v=wgOhvUuZ-S4>, 2018. október 29.

⁴¹⁵ ROHR, Richard: Reménység a sötétségben, 31–32.

⁴¹⁶ ENDRASS–KRATZER: Megbetegítő hit, 26–27.

- Az interjúkban megjelenő harmadik negatív örökség az egyházi hatalommal, tekintéllyel kapcsolatos. Ehhez kapcsolódóan újra ifj. Bibó István eszméltető tapasztalatai: „Le kell szögezni, hogy a „világnézetileg elkötelezett” iskola sokkal nehezebb műfaj, mint a „semleges”, ahol csupán színvonalas oktatás (és esetleg az általános társadalmi normáknak megfelelő nevelés) a kitűzött cél. A világnézeti elkötelezettség, - még ha a legpozitívabb értelemben vesszük is, - mégiscsak hatni akar, saját meggyőződését továbbadni és terjeszteni; s emiatt nagyon közel van hozzá egyrészt a doktrinárság, másrészt az agitáció kísértése. A doktriner és agitáló meggyőződés azonban csak a gondolkodni resteket, a receptre vágyókat, a mankóra szorulókat, a szabályokba kapaszkodókat, a hézagatlan világképre áhítókat, a magukat csak nyájban jól érzőket nyeri meg magának, pontosabban ilyenné neveli – tudatosan, vagy öntudattalanul – azokat, akiket nevelni alkalma van, ha hagyják magukat. Az ilyen növendékekből aztán lehet jó alattvaló, drága testvér, kellemes elvtárs, vagy végsőkéig kitartó katona, de önállóan gondolkodó ember nem. A hitbeli elkötelezettség terjesztése igazán csak a hiteles példa erejével képzelhető el, ez nagyon keskeny út, s ezen a keskeny úton két halálos ellenség van; a képmutatás és az erőszak...”⁴¹⁷

Vallás és szabadság Európában már a felvilágosodás korában elszakadt egymástól, a hatvanas évek mozgalmi pedig sorra megkérdőjelezték az emberi életet reguláló normákat, intézményeket és általában a tekintélyt. A személyes szabadság ethosza uralkodó lett, de a szabadság terhét és ellentmondásosságát megtapasztalt ember mára már önként szeretné korlátozni a szabadságát a mindennapi életet folytathatósága érdekében.

Ezt a jelenséget az egyház örvendetes fejleménynek tarthatta (tarthatná), de tapasztalnia kellett, kell ma is, hogy az új orientációt kereső európai már nem feltétlenül a keresztyén vallás keretén belül keres megoldást, vagy ha igen, akkor sem biztos, hogy vállalja az egyház iránti elköteleződést. Ebből az következik, hogy csak nagy körültekintéssel és érzékenységgel lehet összekötni az ember szabadságigényét és felelősségérzetét és tudatosítanunk kell, hogy korunk emberét akkor tartjuk legtávolabb az egyháztól, ha hangosan ostorozzuk.⁴¹⁸

Nem gyakorolhatunk nyomást üzenetközlésünkben, mondandónk továbbadásában egyfajta spirituális hatalomból kibeszélve. Paul Ricour⁴¹⁹ meglátása szerint nem csak a nyilvános erőszakbeszéd tartozik az erőszak kategóriájába, de ideológiák, tanítások, akár hitigazságok végtelenségig való sulykolása is verbális erőszaknak számít. A nyelvi erőszak nem mindig felismerhető, sokszor tűnik lelkesítő szónoklatnak. A diskurzusra törekvés az egyetlen, amely szóba áll, partnernek tekint, érteni akarja a másikat, elfogadva a lét sokszínűségét. Arccal fordul a másik ember felé. Pál apostol a leveleit is diskurzusnak⁴²⁰ szánta, de arra is találtunk példát, hogyan váltak ezek a levelek az erőszak nyelvének eszközzévé.

⁴¹⁷ BIBÓ: i.m.,151.

⁴¹⁸ SZABÓ: Strukturális erőszak, 152.

⁴¹⁹ RICOEUR: Erőszak és nyelv: 124–136.

⁴²⁰ SCHÜSSLER: „Gerechtfertigt von allen Kindern”, 10–22.

Meg kell tanulnunk annak a technikáját, legfőképpen elsajátítanunk azt a belső viszonyulást, hogy meggyőzésünk ne jelentsen egyet a másik legyőzésével, nyílt vagy rejtett megalázásával.⁴²¹ Egy korszerű ökumenikus spiritualításban érték a dialógusképesség, és elítélendő a kizárólagosság. A misszionálás mint olyan, egyre inkább háttérbe szorul. Hangsúlyossá válik a hitbeli integritás és autentikusság, nyitottság. „Ha az igazág és tévedés nincs egyoldalúan kiosztva, akkor a párbeszéd nem a misszionálás és rábeszélés eszköze: ellenkezőleg, a párbeszéd a beszélgetőpartnerek azon képességén alapul, hogy feltörjék rég bevett szokásaikat és fölfedezzék egymás kölcsönös gazdagításának esélyeit.”⁴²²

Vályi Nagy Ervin szerint az evangéliumi teológiának nem az a feladata, hogy definíciókat, tantételeket hangoztasson. Ezzel arról árulkodna, hogy hallgatóságát kiskorúnak tekinti. Sokkal inkább azt kell szem előtt tartania, hogy kérdezni tanítson, „jól és tisztességesen kérdezni, vagyis tényleg a megértés érdekében, nem pedig kötözködésből.”⁴²³ A ma ifjúsága nem fél kérdezni, sőt Richard Feynman szellemes mondatát tartja jelszavának: „Inkább nézek szembe megválaszolhatatlan kérdésekkel, mint megkérdőjelezhetetlen válaszokkal.”⁴²⁴

A fiatalok ma egyre elutasítóbbak azokkal szemben, akik az egyetlen igazság hirdetőiként jelennek meg. Számukra ezek az emberek a diktátorok vonásait tükrözik. A diákok félnek a döntéstől, a döntéshelyzeteket kényszerként élik meg. Egyre nehezebben viselik el a megszegyenülést, a legyőzetést, a sarokba szorulást. Hiteltelennek érzik a világ fekete-fehér beállítását, a leegyszerűsített igazságokat. Nem fogadják el a megváltoztathatatlanak vélt törvényeket. Megaláznak, lekicsinylőnek tartják a zárt kérdéseket, amelyre csak egy jó, illetve a kérdező által helyesnek tartott válasz lehetséges. A magatartásuk befolyásolására irányuló rejtett törekvéseket pedig, ha észreveszik, manipulációnak tartják.⁴²⁵ Ezért holisztikusan kell tanítanunk, a bibliai alapkérdésekre adott válaszok sokféleségét is vállalva, amelyben kulcsszó a kiegyensúlyozottság. És nem ragaszkodhatunk a végsőig olyan kegyességi gyakorlatokhoz, amelyek nem fejezik ki a mai ember kegyességét, csupán vallási hagyományaink „tehetlenségi nyomatékát.”⁴²⁶

A mai ember *meggyőzéssel szembeni ellenállásának* egyszerű pszichológiáját nem szabad figyelmen kívül hagyni az egyház iskolai szolgálatában sem. Ha az ember nem érzi magát megtámadva, könnyebben kérdőjelezi meg saját gondolatait, vélekedéseit, még életmódját is.

Az információrobbanás idejét éljük, amikor az agyunkat, érzékszerveinket érő ingerek mennyisége néha lényegesen meghaladja teherbíró képességünket. Éppen ezért szűrünk, válogatunk, sokszor öntudatlanul is felejtésre ítélve, vagy meg sem hallva a számunkra kellemetlen híreket, mondatokat. Így visszajára fordul az információrobbanás, mivel azt az ember öntudatlanul is fenyegetettséggé éli meg.⁴²⁷ Ami arra hivatott, hogy tágítson, az

⁴²¹ u.o.

⁴²² FÜRST: Identitás és tolerancia a korai keresztyénségben, in: „Érted vagyok” 2004/ április, 4.

⁴²³ THILO: Die therapeutische Funktion des Gottesdienstes, 49.

⁴²⁴ FELDMÁR: Heti Agymosó, <https://www.youtube.com/watch?v=mVOIXkxF-Jk> 2019. június 12.

⁴²⁵ BÖDECS: Posztmodern kihívás, keresztyén válasz, 40.

⁴²⁶ VAJTA: Amíg időnk van, 75.

⁴²⁷ FREUND: Belső világunk és az információrobbanás hatásai. Előadás 2018.11.04. Magyar Kurír Katolikus Hírportál, <https://www.magyarkurir.hu/kultura/belso-vilagunk-es-az-informaciorobbanas-hatasai-freund-tamas-agykutato-eloadasa-szek> 2019. június 12.

beszűkít. Válogatunk az információk sokaságából, azokat érzékeljük, és azokra nyílunk ki, amelyek megerősítik addigi vélekedéseinket. Éppen ezért fontos, hogy mondanivalónk, kommunikációs stílusunk ne bezárja, hanem megnyissa a hallgatót és felszabadító üzenetként érkezzon el hozzá. Még akkor is, ha megkérdőjelez, változásra hív.

De nem csak spirituális hatalommal találkozunk az iskolahasználó az egyházi iskolában, hanem az egyház, mint intézmény, strukturális hatalmával is. Ez jelenti az egyházi törvények, normák, szabályok, konvenciók és hagyományok rendszerét, amiben ugyanolyan elveszettnek érezheti magát a kívülálló, mint például az állami hivatalrendszer útvesszőiben. A hatalom ilyenkor nem konkrét felsőbbtség. De megjelenik a hivatalnokok viselkedésében, az általuk használt nyelvezetben, az ügyfelekkel való bánásmódban, ahogy mintegy azonosulva a hivatal elvárásaival, lojálisan, és kötelességtudón élvezik az abból származó nyereséget. A láthatatlan struktúra valósága hivatalnokaiban válik láthatóvá.⁴²⁸

Az egyházi intézményrendszerben is kiszolgáltatottságot élhet meg az, aki külsőként találkozik az egyház „hivatalosaival”. Hogy nem „a mi kutyánk kölyke,” azt egy iskolai felvételinél könnyen megtapasztalhatja; amikor nem tudja, kihez fordulhatna, mert egy arctalan, névtelen rendszer állja útját, amelyik egyenesen a „Jóistentől” eredezteti magát, sőt olykor döntéseit is. Ennek a struktúrának is, hasonlóan az államihoz, megvannak a kívülállói, akik fölöslegessé és mellőzötté válnak, ha nem tudnak, vagy nem akarnak azonosulni. Ha az iskoláinkat kereső egyháziilag nem, vagy alig szocializált emberek az egyház intézményes hatalmával találkoznak, akkor viselkedésükben egyszerűen *arra fognak reagálni*.

Ez azért aggasztó, mert a vallásnak, egyháznak éppen ellenkező irányba kellene hatnia. A vallás abszolút módon Isten uralma alá helyezi az embert, ezzel kimondatlanul kivonja mindenféle struktúrától való függőségből. Így az ember pénztárcájára, idejére, gondolkodására totalitárius módon igényt tartó modern/posztmodern diktatúrák fennhatósága, például a fogyasztás, a mindig új szükségletének eszméje alól is.⁴²⁹

Ernst Lange az istentisztelet antropológiai funkciói között említi,⁴³⁰ hogy az ember keresi a távolságot, vagy legalább a részleges szabadságot társadalmi szerepeitől és kényszereitől, amelyek egyrészt szükségesek, másrészt szilárdan rögzítettek és egyediek. Az istentisztelet során mindig ellentársadalom jön létre, ahol tér nyílik arra, ami a hétköznapiakban letiltott. „Itt tere van az eksztatikusnak, a nem engedett érzékeléseknek és ellenpéldáknak, az aszkézisnek, a haszontalannak, a feleslegesnek, az ünnepinek, a játékosnak... A vallás világa [...] ellenvilág, [...] amely távolságot teremt, lehetőséget a kritikára és önkritikára.”⁴³¹

Lange koncepcióját alapul véve azt mondhatjuk, az istentisztelet kiválóan alkalmas a strukturális erőszak áldozatainak lelkigondozásra. Segít a távolságot létrehozni a mindennapok valóságától, kinyílni a hétköznapiakban el nem érhető megoldások felé, azaz segít újrastrukturálni az ember létvalóságát. Ennek híján, vagy e helyett az egyház nem indulhat el az ellenkező irányba, intézményrendszerével erősítve állásait, zárt struktúrákba merevedve őrizni értékeit, és a kint-bent közötti „zsilipelést” az iskolák felületére kihelyezve, mintegy „elegyháziasítva” őket.⁴³²

⁴²⁸ Wörterbuch des Feministischen Theologie, 226–228.

⁴²⁹ ZULEHNE: i.m.,18.

⁴³⁰ KLESSMANN: Pastoral-psychologie, 278–280.

⁴³¹ uo. 62

⁴³² DEKKER: Lehetséges-e a református hit a (poszt)modern társadalomban? 11–17.

Összegzés

Az iskolák kapuinak megnyitása a katechézist stratégiai fontosságú „ágazattá” tette az egyház szolgálati területei között. A katechézist végzők forntharcosok, akik egyház és világ ütközőzónájában szolgálnak, ezért kulcsfontosságú, hogy ők maguk hogyan értelmezik saját küldetésüket. Amikor az interjúsorozat eredményeit és azok továbbgondolásának hozadékát nekik ajánlom, akkor egyrészt munkájuk fontosságában szeretném megerősíteni őket, és olyan eligazodási pontokat nyújtani, amik támogathatják identitásuk erősödését és orientációjukat egy nagyon bonyolult egyházi és társadalmi valóságban.

- A plurális társadalom olykor ijesztő lehet, de az emberi magatartás szélesebb horizontjával ajándékoz meg bennünket, jóval több alkalmat nyújtva arra, hogy próbára tegyük a hitünket. S miközben a legkülönbözőbb kulturális és vallási hagyományokkal rendelkező Krisztushoz térővel gazdagodik az egyház, jobban megismerjük Isten szeretetének szélességét, hosszúságát, és mélységét és magasságát. (Ef.3,14-19).⁴³³
- Érdemes szembesülnünk azzal is, hogyan látja és értékeli a „külvilág” az egyház társadalmi szerepvállalását. Vallásszociológusok már régóta figyelmeztetnek, hogy az egyház és a világ között affektív-kognitív disszonancia figyelhető meg. Noha az egyház továbbra is közvetítője tradicionális értékeknek, fontos szerepe van az emberi szolidaritás ébrentartásában és az erkölcsi rend fenntartásában, ugyanakkor akadály a olyan értékek kibontakozásának, mint szabadság, a túlzott tekintélyelvűséggel való szembehelyezkedés, az élet helyes élvezetének megtalálása, a társadalom modernizálása.⁴³⁴
- A iskolapadok közé lépő egyháznak tisztában kell lennie spirituális és strukturális hatalmával, saját agressziópotenciáljával, az egyházi hagyomány evidenciáiból adódó veszélyekkel, és azokat önreflektív módon kezelnie kell.
- A gyermekek között szolgáló egyháznak tiszteletben kell tartania a gyermeki lét valóságát és figyelembe vennie a humán tudományok ez irányú eredményeit, hogy az evangélium hirdetésében a *mit* és a *hogyan* ne oltsa ki, hanem megerősítse egymást.
- Amikor az egyre agresszívebb társadalom elsősorban „örző-védő” funkciója miatt preferálja az egyházi iskolát, akkor tulajdonképpen önmagától szeretné megvédeni és egy-egy ilyen iskolába *bementeni* a gyermekeit. Az egyházi iskola azonban nem arra vállalkozik, hogy tanulóit elszigetelje a hétköznapi valóságtól. Sokkal inkább önjáró, kritikus gondolkodású fiatalok nevelése mellett kell elköteleződnie, akik asszertív módon képviselik saját jogaikat, ugyanakkor tiszteletben tartják a másokét is.
- Amikor a katechézis egyház és társadalom, teológia és humán tudományok, hagyomány és korszellem, felnőtt világ és gyermeki lélek, külső vélemények és belső meggyőződések, iskola és gyülekezet metszéspontjában próbálja megfogalmazni szolgálatát, akkor nem hagyhatja figyelmen kívül azt a transzcendens faktort, emberen túli tartományt sem, ahonnan minden ered, a hová minden tart. Ahogyan Isten látja és értelmezi az övéi szolgálatát, az döntő szempont a katechéta számára.

⁴³³ NEWBIGIN: Evangélium a pluralista társadalomban, 284.

⁴³⁴ SZABÓ: i. m., 138.

„Ezek a férfiak, akik akkor ott tanítottak, nem afféle tanügyi bácsik voltak (ahogy most képzelné az ember), hanem az utolsó generálisok, akik titokban hadsereget nevelnek, ügyes politikusok, akik óvatosan, nagy furfanggal belecsepegtetik a rideg, száraz tananyagba azokat az édes érzéseket, melyekből a hazaszeretet lombosodik ki, bűvészek voltak, akik úgy tudják mutogatni a múltat, hogy benne látszik kidomborodva a jövő, próféták voltak, akikben a hit nem szétfolyó ábránd, hanem élő fa, mely gyökereit beleereszti a fogékony gyermeki szívekbe.”

(Mikszáth Kálmán)⁴³⁵

6. Lehetséges stratégiák az iskolai agresszió kezelésében

Az empirikus anyagban vizsgált iskolák értékrendje és gyakorlata nagyon változatos képet nyújtott az iskolai agresszió megközelítése és kezelése szempontjából. Csodafegyver nincs, a titkos összetevő nem létezik. Minden intézmény, amely szembesül a problémával, a maga lehetőségeihez mérten küzd az iskolai agresszió mérsékléséért, megszüntetéséért. Az interjúk üzeneteit összefésülve, számomra három olyan terület rajzolódik ki, amelyre különös gondot érdemes fordítani, illetve amelyben a katechézisnek lehetősége van a maga eszközeivel támogatni az iskola jobbító szándékait; a fegyelmezés, az érzelmi nevelés és az osztálytermi kommunikáció. Tapasztalataim szerint mindhárom nélkülözhetetlen eleme az agresszió-kezelés eszközszerének, megfelelő alkalmazásuk döntő az eredményesség szempontjából.

6.1. A fegyelmezés fogalmának és gyakorlatának újragondolása

Az egyházi iskolák hagyományosan fegyelmezett közösségeknek számítanak, ezért érzékenyen reagálnak az iskolai agresszió megjelenésére. Mivel az ő fegyelem igényük nem csak a megfelelő tanulási környezet kialakításának kötelezettségéhez, hanem ideáljaikhoz is kapcsolódik, ezért az iskolai agresszióra adott válaszaikban gyakran megjelenik az erőteljesebb fegyelmezés igénye. Egyik interjúalany utalása (*I interjú*) nyomán figyeltem fel egy egyházi iskola nevelési programjára, amely igen terjedelmes, kidolgozott, „tanárok számára részletes végrehajtási útmutatóval” ellátott fegyelmezési rendszert tartalmazott, és ezzel párhuzamosan meglehetősen intoleránsnak mutatkozott problémás tanulóinak hosszabb távú fejlesztésével kapcsolatban. Ez a képlet Philip W. Jackson⁴³⁶ felismerését látszik igazolni. Szerinte éppen a fegyelmezés az a funkció, amelyben összeér a „rejtett tanterv” és a hivatalos curriculum és a kettő együtt felerősíthet egy negatív üzenetet: a fegyelmezés sokkal inkább az intézmény fennakadásmentes működéséről, mint a diák fejlődéséről szól. Az intézményes szabályok és rutinok figyelmen kívül hagyása ugyanis sokkal hevesebb reakciót és korrekciós szándékot vált ki, mint például a tanulási nehézségek.

⁴³⁵ SUHAI: Mikszáth Kálmán versei, in: *Palócföld* 63 (2017)/1, 35.

⁴³⁶ JACKSON: Die Welt des Schülers. in: Edelstein–Hopf (Hg.) *Bedingungen des Bildungsprozesses*, Stuttgart, 1973, 13–27. idézi: Dietrich–Tenorth: *A modern iskola működése*, 142–143.

Az európai nevelés igen sokáig bolyongott a fekete pedagógia⁴³⁷ útvesztőiben, ahol a nevelés egyetlen célja és sikerkritériuma az *engedelmes gyermek*⁴³⁸ volt. Az egyház nevelési gyakorlatát is a szigorú fegyelmezés jellemezte, nem csoda, hogy reflexeiben ma is megjelenik ez az örökség. Mára már kinőttük a „rossz-gyerek-szigorú-tanár” képletet, de a fegyelmezés ma ugyanúgy a nevelés neuralgikus pontja, mint korábban bármikor.

Egyrészt a fegyelmezés környezetének komplexitása miatt, hiszen az iskolai fegyelmezést több tényező befolyásolja: csoportlégkör, iskolai szabályrendszer, iskolán kívüli környezet, társadalmi konszenzus. Másrészt a fegyelmezés megítélésének sokfélesége okán. Vannak, akik a szigorú és következetes fegyelmezés hívei, mások a fegyelmezés veszélyeit emlegetik. Vannak, akik a nyílt pedagógiai koncepció minden formáját túlzott liberalizmusnak érzik, mások a korlátok felállítását tartják reális veszélynek, a gyermek gúzsbakötésének. A szakemberek, pedagógusok pedig valahol a kettő között próbálnak rendezett munkakörülményeket teremteni a tantermekben. Gyakran bizonytalanok, keresve a hatékony fegyelmezés eszközeit, máskor keményen, indulatosan reagálnak, vagy pedig lemondanak a fegyelmezésről a kapcsolat, vagy a gyermek szimpátiájának megtartása végett. Ezek mindegyikére találtam példát az empirikus kutatásban. A zavart azonban leginkább az okozza, hogy mindenkinek személyes tapasztalatok mentén íródott definíciója van a fegyelmezésről.

A fegyelmezés szorosan kapcsolódik a gyermekek szocializációjához, amelyben a külső szabályok belsővé válnak. Az internalizáció folyamatának támogatásában a felnőtteknek többféle eszköz is a rendelkezésükre áll. Az interjúkban ezek közül leggyakrabban a *meggyőzés*-sel találkoztam. A *jutalmazás* volt a második leggyakrabban használt, a normák beépülését támogató pedagógiai módszer. A negatív megerősítés, a *büntetés* előfordulásának gyakorisága kisebb volt. Kifejezetten megszegényítő formáiról három interjúalany számolt be (*E, F és H iskolák interjúi* – „sarokba állítás, külön asztalnál ebédelés, rendbontás kihirdetése a DÖK, vagy az iskolagyűlés előtt). A *depriváció* módszerét két interjúalany említette. (*C és E iskola* – *iskolai sport programoktól való részleges vagy végleges eltiltás, bérlet, színházjegy megvonása*) A *példaadást*, mint szocializációs eszközt a megkérdezettek evidenciának tekintették.

A fegyelmezés tehát egy igen sokrétű és sokszínű pedagógiai tevékenység, ami alatt hagyományosan egy szubmisszív helyzetet értünk, amelyben a felnőtt szankcionálja a szabálykövető viselkedés elmaradását, illetve nyomást gyakorol a gyermekre az akaratával egyező viselkedés kiprovokálására. A fegyelmezés fogalmának ilyenét leszűkítése sajnálatos módon a fegyelmezés gyakorlatának beszűkülését is magával hozta, ami szükségessé teszi a fogalom újradefiniálását és a gyakorlat megváltoztatását is.

⁴³⁷ HUNYADY–NÁDASI–SERFŐZŐ: „Fekete pedagógia”, 11-22.

⁴³⁸ FISCER: *Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse*, 91-92.

Nekünk, európaiaknak súlyos tapasztalataink vannak arról, hogy a szegény és elnyomás légkörében felnövekvő generációk engedelmisségükben lehetnek a pedagógia bravúrjai, de válhatnak morális szörnyetegekké is. Adolf Eichmann 1961. április 11-én állították bíróság elé Jeruzsálemben háború bűnösneként, és többet magával ítélték halálra a náci rezsim ideje alatt elkövetett emberiség és zsidó nép elleni bűntetteiért. A részlet Eichmann K. pszichiáterrel folytatott beszélgetéséből való, amely rámutat a nevelés és engedelmisség problematikájára, valamelyest magyarázván Eichmann tetteit.

- Mindenekelőtt tisztázunk kell, hogy „fegyelmezés” és „büntetés” nem szinonimák.⁴³⁹ Tévedés az, hogy a gyermekeknek ahhoz, hogy jobban teljesítsenek, először rosszabbul kell érezniük magukat.⁴⁴⁰
- A fegyelmezés nem megfizetés, megtorlás valamiért, ami a múltban történt. A fegyelmezés a jövőre nézve történik és hosszú távú befektetés. „A fegyelmezés nem gyorstapasz, hanem hosszú idő alatt elért apró sikerek sorozata, amely a gyermek önirányításának, önfegyelmének, felelősségvállalásának forrásává válik.”⁴⁴¹ Az önirányítás szép példájával ismertetett meg minket **A iskola** interjúalánya, amikor is a konfliktusba keveredett két fiúnak felnőtt jelenlévő nélkül, együtt kellett kitalálnia az együttélés szabályait a jövőre nézve. Remekül megoldották. Az egyéni és közösségi felelősségvállalásról pedig **K iskolától** hallottam legtöbbit. *Náluk egy-egy „nagy balhét” követően a közösség tagjai együtt beszélnek meg, hogy kiből milyen érzelmeket váltottak ki a történetek, együtt döntenek a következményekről és a helyreállítás, jóvátétel módjáról is.*
- A fegyelmezés nem „szükséges rossz”, hanem a szabadság kulcsa, amely nem váltható ki semmi mással. Hiánya vákuumot idéz elő, dühössé,⁴⁴² szorongóvá teszi a gyermeket. A fegyelmezés nélküli gyermek nem a szabadság paradicsomába érkezik, inkább úgy érzi, magára hagyták, senkire sem számíthat. A családi funkciók hiányos működését említő interjúalanyok (**B, C, D, E, F, H, J, K iskolák**) aggályosnak tartották, hogy szülői kontroll híján az iskolában kell először találkozni sok gyermeknek a határok fogalmával. Az egyházi intézményekkel szemben kiemelt elvárás, hogy „akit nem tudtak megnevelni otthon, azt majd megnevelik az egyházi iskolában.”
- A fegyelmezés olyan külső szabályok által létrehozott keret,⁴⁴³ amelyben a gyermek biztonsággal megélheti szabadságát és tettei következményét. Nem ő irányít, de átéli, hogy hatalma van. „Határok nélkül senki sem tapasztalhatja meg saját érzelmi és társadalmi hovatartozását, önértékét és autonómiáját.”⁴⁴⁴ „A mai fiatalok túlzott agresszivitása is lehet visszahatása annak, hogy nincs mi ellen lázadniuk, mert nincsenek biztos életkeretek. Nincsenek világos határok és nincsenek deklarált értékek. Így ők már nem valami ellen lázadnak, hanem az életükért kiáltanak. A hangos ember bizonytalan. A fegyelmezetlen gyerek világos határokat szeretne. Ha iskoláinkban újra van mi ellen lázadni, ettől nem megijedni kell, hanem örülni neki!”⁴⁴⁵

⁴³⁹ NELSEN: Pozitív fegyelmezés, 8.

⁴⁴⁰ NELSEN: Pozitív fegyelmezés, https://kupdf.net/download/jane-nelsen-pozit-iacute-v-fegyelmez-eacute-s_59144018dc0d605d5ce5e555_pdf_2019_május_8.

⁴⁴¹ SULYOKNÉ: A pozitív fegyelmezésről, 13.

⁴⁴² HERMANN: Az engedelmességről, 169.

⁴⁴³ TÓTH: Pszichológia a tanításban, 107–108.

⁴⁴⁴ ROGGE: Kell a gyerekeknek a korlát, 36–37.

⁴⁴⁵ FODORNÉ: Hogyan közelítsünk a tizenévesekhez, 43.

- A fegyelmezési normák, vagy közösen kialakított szabályok, szerződések *tehermentesítenek*.⁴⁴⁶ Vagyis az életkornak megfelelő *gondtalanságot* biztosítják a gyermeknek. A külső korlátok kemény pajzsként *védik*, amíg a szabályok belsővé válnak, gerincet, belső támaszt biztosítva az önálló élethez.⁴⁴⁷
- A fegyelmezés személyközi interakciókban zajlik, melyekben a felnőtt *különböző szerepekben* léphet fel. (moderátor, motivátor, facilitátor, szakértő, lelkigondozó...).

E iskola interjúalanyának saját esete Marcival, szép példája annak, hogyan jelenik meg a pedagógus egy történeten belül több szerepben. A másodikos kisfiút az apai láthatáson nagy csalódás érte. Csak az ajándék érkezett meg, a szuper bicikli, de apa nem. Két nap elteltével a szünetben verekedésbe keveredett Marcit, a sírva őrjöngő gyereket az ügyeletes tanár bízta rá az interjúalanyra, ő pedig bevállalta Marci bánatát. Higgadtsága, határozott fellépése, biztonságot, védett kikötőt nyújtott az érzelmek hullámverésében vergődő fiúnak. Egyszersmind azt is megüzente, hogy ebben a nehéz helyzetben az irányítás, de a felelősség is a tanár kezében van.

Miközben teret adott az érzelmek lefolyásának, folyamatosan, és fokozatosan nyugtatott, kimozdított, és terelgetett a beszélgetés felé, ahol már megfogalmazódhattak, kimondódhattak dolgok. A mosakodás, az orrfújás, a helyszínek változtatása is ezt a célt szolgálta. A nyolcadikosok terméhez érve megtörtént az egyenrangúsítás, amikor egy padban, egymás mellett ülve beszélgettek. A tanárnőt megérintette a történet, amikor belelátott a gyerek mélységes szülő-éhségébe, de nem vonódott be annyira, hogy bármilyen módon is Marci mellé álljon az apával szemben, vagy értékelje az apát. Helyette a biciklit értékelték; Marci nem akármilyen ajándékot kapott az édesapjától. A fiú feladatot is kapott, amiben, mint bicikli tulajdonos segítségére lehetett a másik bicikli tulajdonosnak. (segíthetett felfűjni a tanítónő kerékpárjának kerekét!)

Miután a pedagógus felfejtette a történet háttérét, helyreállította a fiú önbecsülését, a konkrét esetre (az udvaron történt összeakaszkodásra) is rákérdezett a számonkérés felhangja nélkül. De nem látta el intelmekkel a fiút, nem intézkedett, nem rendelte maga elé a másik felet stb. Lezárt konfliktusnak tekintette, amiben a két fiú megmérkőzött, s mindketten pontosan tudták, hogy átlépték a határokat. Feltételezte mindkét szereplőről, hogy tanultak az esetből, és különösebb beavatkozás nélkül is megtalálják majd a békés egymás mellett élés formáit.

- A fegyelmezés módja meghatározza a gyermek reakcióját. A „laissez faire” és az autoriter vezetés agressziót vált ki a gyermekből. Az előző a környezet, az utóbbi önmaga ellen fordíthatja. A demokratikus attitűd hosszú távon azért hatékony, mert bevonja a gyermeket a konfliktus rendezésébe és a szabályok megalkotásába. Azt azonban, hogy mikor melyiket szükséges alkalmazni, leginkább az adott helyzet dönti el.
- A fegyelmezés bizalom-alapú kommunikáció. *„A bizalom kialakítása minden áron.”(K iskola)*

⁴⁴⁶ DOUGLASS: Megalapozott hit, 222-234.

⁴⁴⁷ POPPER, idézi: UZSAYNÉ: Fegyelmezés (előadás), DVD sorozat: A nevelés az élet szolgálata.2012.

Egy gyermek akkor fegyelmezetlen, ha valami „nem jó.” Ha túlterhelt, ha nem az ő életkorának megfelelő dolgokban kell részt vennie, ha kötődés, vagy törődés deficitet él meg, vagy ha nevelője is fegyelmezetlen. A gyermeket ismerni kell, hogy felismerjük azokat a helyzeteket, amikor a gyermeknek nem fegyelmezésre, hanem segítségre van szüksége, illetve elkerüljük a félrevívó játszma⁴⁴⁸ helyzeteket.

A gyermek számára a legerősebb fegyelmező tényező a *kötődés* egy olyan személyhez, aki számára fontos, aki neki *tekintély*. Szolnoki Tibor, szerzetestanár kiválóan fogalmazza meg, milyen a kívánatos tanári tekintély: „Nincs elszomorítóbb, mint a projektort saját lap-topjáról vezérlő előadó sivár üressége, miközben csak a kivetített vázlatot képes elismételni – legfeljebb ha ki-kiegészíteni. S nincs varázslatosabb, mint az a tanár, akinek spontán magyarázta közben elnémul az osztály, és a feszült figyelem fókuszában a meghihletett előadó olyasmiket mond ki, amit addig maga sem sejtett, s aminek a megszületése ott és akkor örökre belevésődik tanítványaiba – csillapíthatatlan vonzalmat és tiszteletet ébresztve személye és tantárgya iránt. Aki volt már részese ilyen ihletett pillanatnak akár a katedrán, akár a padban ülve, az tudja, „mi fán terem” a jó értelemben vett tanári tekintély. [...] Az a tanár, akinek nincs ilyen tekintélye, az legjobb esetben is csak oktat. Karizmatikus tanáregyenlőségek nélkül az iskola szellemi sivatag, kánpad és kiskorúak javító-nevelő intézete. Jó tanárok révén viszont laboratórium, sőt azilum, ami a felnőtté váló tanítványban utóbb, mint az önkéntes száműzetés boldog színtere inkarnálódik.”⁴⁴⁹

Az bizonyos, hogy amíg az iskolákban a tanár személyes jelenléte nélkülözhetetlen feltétele lesz az oktatásnak, addig kulcsszerepe van a fegyelmezés folyamatában. A pedagógus személye többet mond a gyerekeknek, mint a szavai. A gyermek számára a jó tanár *referenciaszemély*, aki maga is fegyelmeztetett és követhető, tekintélye tudásából, bölcsességéből, személyiségének erejéből származik.⁴⁵⁰ Az így létrejött bizalmi kapcsolat erőteljesebb fegyelmezést, akár a *nem*-et mondás kellemetlenségeit is elbírja. Annak a nevelőnek egyébként, aki soha nem tud „nem”-et mondani, az „igen”-jei, a dicséretei⁴⁵¹ sem jelentenek túl sokat.

Az igazi tekintély nem hatalmi kérdés, nem adultizmus,⁴⁵² nem az alá- fölérendeltséghez van köze. A valódi tekintélyek épp azáltal válnak tekintély-személyekké, hogy kicsit sem törekszenek azzá lenni.

„Amikor Karácsony Sándor a nevelő pozíciójára nézve a „primus inter pares” kifejezést használja, akkor az Isten előtti egyenlőség jegyében, a liberális neveléssel ellentétben, nem a tanári tekintély lerombolására törekszik, hanem épp ellenkezőleg, a tanári tekintély bibliai szellemű helyreállítására.”⁴⁵³

⁴⁴⁸ VÁRKONYI: Már 100x megmondtam, 19–40.

⁴⁴⁹ VÁRKONYI: i.m., 49.

⁴⁵⁰ FODOR: Tanár-szerep-konfliktusok, 67.

⁴⁵¹ PAYNE: Melegszívű fegyelmezés, 276–284.

⁴⁵² FLETCHER: Ending discrimination against young people, Olympia, WA, CommonAction Publishing, 2013. Idézi: PETERSON: 12 szabály az élethez, 167.

A modern szülők a szexizmushoz, vagy rasszizmushoz hasonlóan elítélendőnek tartják a szülői fegyelmezést, mint önkényes parancsolgatást, aminek nem szabad kitenni a gyermeket.

⁴⁵³ GYŐRI: Magyar reformátusként Európában, 29.

A megfelelő referenciaszemély a gyermek számára tulajdonképpen egy jó vezető,⁴⁵⁴ a bibliai értelemben vett *pásztor*. A „pásztor” igen sokat mondó kifejezés a bibliai terminológiában és a keresztyén pedagógia számára is gazdag üzenete van. Mindenekelőtt az, hogy az ember alapvetően vezetésre szorul. S amikor azt állítja magáról, hogy nem, akkor is, tudattalanul is, keres magának valamilyen „vezérlő csillagot” rendezőelvet, valamit, valakit, akihez igazodhat. A pásztor *vezet*. A keleti pásztoroknak sohasem voltak terelő kutyái. A pásztor sem terelte a nyáját, hanem előtte ment, *követhető mintát* adva, tudatosan kijelölve az irányt, és felvállalva a vezetés *felelősségét*. A pásztor gondoskodott a megfelelő táplálékról. A nyáj kondíciója következtetni engedett a pásztor kompetenciájára. A pásztoroknak továbbá meg kellett védenie a nyáját a vadállatokkal szemben (*prevenció*). Egy-egy ilyen veszélyes helyzetben derült ki, hogy az illető béres csupán, vagy pásztor. S végül, a keleti pásztor „név szerint ismerte juhait” (Jn 10,27). Vagyis, külön-külön is fordított figyelmet⁴⁵⁵ rájuk (*differenciálás*). Becsületes pásztorok érzik, milyen erő feletti út ez, s mások pásztorolására csak az vállalkozhat, aki maga is hajlandó a Pásztor nyomába szegődni (*long life learning*).

A pásztor nem egyszerűen *példakép*,⁴⁵⁶ bár egy gyermek számára az sem elhanyagolható szerepkör. A pásztor maga a *kapcsolat*, az elérhető kontaktus. A fegyelmezés drámai pillanataiban például csak a kapcsolódás jelent kiutat az érzelmek zűrzavarából. A kapcsolódás a reaktivitásból a receptivitás felé mozdítja el a gyereket. Csak a kapcsolódás létrejötte után alkalmas arra, hogy tanuljon az adott helyzetből.⁴⁵⁷ Csak a számára biztonságot jelentő felnőttöz való kapcsolódásban képes elviselni az érzelmi elárasztottságot és továbblépni abból.

A fegyelmezés semmiképpen nem lehet a direkt hitre nevelés pillanata vagy eszköze. Sem a szeretet, sem a megbocsátás nem kényszeríthető ki a fegyelmezés eszközeivel. De a hit dolgai sem válhatnak a fegyelmezés eszközévé, ahogyan elvekből sem lehet kényszert kovácsolni.⁴⁵⁸ Ezzel a megkérdőjelezhető gyakorlattal **B iskolában** találkoztam, ahol a

⁴⁵⁴ MÉREI–BINÉT: Gyermeklélektan, 315–321.

⁴⁵⁵ KATONA–SZITÓ: Az iskolai fegyelmem pedagógiai kérdései, 183

⁴⁵⁶ VALET: Megérteni? Megbüntetni? 111., 114.

„Többször el kellett ismételnem neki, hogy ideje elpakolni a játékeit és fürdeni menni – meséli a 3 éves Jade anyukája. Ez már kicsit sok volt nekem, de igyekeztem magam emlékeztetni, hogy az anyja vagyok és felemelt hangon, kissé dühösen vettem oda neki: „Akkor ebből elég, most elpakolod a játékeit, és jössz fürdeni! Jade keresztbe tette a karját, összeráncolta a szemöldökét, szigorúan rám nézett, és közölte:”Majd jövök, ha megnyugodtál!”

⁴⁵⁷ SIEGE–PAYNE: Drámamentes fegyelmezés, 117.

„A káosz és a kontrollvesztés a blokkolt integráció jelei, ami azt jelenti, hogy az agy különböző részei nem összehangolt egészként működnek. Mivel a kapcsolódás integrációs lehetőséget jelent, ez az eszközünk a megnyugtathoz. Az integráció megteremti az érzelmek irányításának képességét – s úgy tudjuk megnyugtathatni a gyermeket, ha segítünk neki eltávolodni a dezintegrált állapotok káoszától, vagy merevségétől az integráció és jóllét nyugodtabb és tisztább harmóniája felé.”

⁴⁵⁸ SZALAY: A pietizmus pedagógiája, in: *Magyar Református Nevelés*, 4 (2003), 4-5.

„Eltelve a világ iránti bizalmatlansággal, az internátusi élet elkülönítettségéből ki kel, zárni a negatív befolyásoló tényezőket, amelyek a szentségben való növekedésre veszélyt jelentenek. Azért, hogy az istenfélelem és jámborság elérhető legyen meg kell törni a gyermek önfejűségét és makacosságát. Az ifjak terhelése mai fogalmaink szerint mindent meghaladó mértékű volt. 6-7 óra az iskolában, ebből 3-4óra vallásoktatás. Ehhez jöttek az imaórák, az istentiszteleti órák Iskolai szünet nem volt. Ez aszkétikus élet volt... A növendékek tartósan szigorú felügyelet alatt éltek és szinte semmi tér nem nyílt előttük szélsőséges hajlamaik kiélésére. Épp

bibliaolvasás a büntetés egy formája volt. De azt a gyakorlatot is veszélyesnek tartottam, amelyben az áhítatra járók jutalma a többiekéhez képest csökkentett tananyagmennyiség volt.

A fegyelmezés nem szólhat a megsérült tanári önbecsülés helyreállításáról. Sokkal inkább a tanár önfegyelméhez, alázatához van köze. Rózsai Tivadar személyes hangú visszaemlékezésében így ír erről. „Az a tanító, aki tanítványától nem tud, vagy nem akar tanulni, valószínűleg tanítani sem tud. [...] Ha a katekéta kívánsága, hogy tanítványait a „hitben érett férfiúságra” nevelje (Ef 4,3), akkor neki tanítványa „kiskorúságához” kell növekednie. [...] A fiatal halálosan unja a hivatali nagyképűséget, emberértékelése még nem „meszesedett el” végzetesen, sokkal többre becsüli az egyéni értéket, mint a társadalmi rangot. Tud és mer vakmerően ambíciózus lenni. Vannak álmai és vannak vágyai. Egyszóval telítve van életúzenettel. És itt következik a katekéta önfegyelmének követelménye és következménye: ha olyanok nem lesztek, mint a fiatal! A „Fiatal”, tehát ifjúságazonos tanítónak ezért nem is kell külön fegyelmezésre gondolnia, mert kölcsönösen nagyon jól megértik egymást. Sőt, ezt a fiatallá növekedett felnőttet még szeretni is lehet.”⁴⁵⁹

A fegyelmezés tehát korántsem a rendreutasítás pontszerű aktusa, sokkal inkább hosszú távú iránymutatás, amelyben a felnőtt nevelő alkalomról-alkalomra választja meg aktuális szerepét. De bármelyiket választja is, attitűdje a professzionális segítő attitűdje kell, hogy legyen, akinek szemléletét a támogató, elismerő, bátorító odafordulás jellemzi. A szabályok beépülését segíti, ha azok megalkotásában együttműködik a gyermekekkel és a felelősség velük való megosztására törekszik. Tanítványaira akkor tud igazán hatással lenni, ha kapcsolatuk alapja a kölcsönös bizalom, amelyben hiteles példák, követhető minták sokasága válik le róla.

6.2. Az érzelmi nevelés jelentősége az agresszió konstruktív kezelésében

Az agresszió szükségszerűen agressziót vált ki a környezetben. Ezért a felnőtt segítők részéről elengedhetetlen a fejlett érzelmi intelligencia. A nevelő csak abban az esetben lehet hiteles, ha vállalja érzéseit és kézben tartja azokat. A mindig higgadt, józan, szenvtelen szakember irritáló jelenség, mert hamis. Ezért a tanulók mindent meg fognak tenni azért, hogy kihozzák a sodrából, hogy lehulljon róla a tökéletesség és végre eleven, érző embernek lássák.

Az agresszió különösen az az érzelemtelített állapot, ami végletek felé sodor. A „majd megtudjátok!!!” alaphangú indulatkitöréstől az agresszió teljes elfojtásáig, tagadásáig, mindkét véglet káros. Az első azért, mert tárggyá alacsonyítja a gyermeket, hogy uralomvágyát kiélhesse. A második pedig azért, mert a nevelő múltjából származó feldolgozatlan komplexusra utal. A személyiség kibontakoztatásához szükség van az egészséges tanári agresszióra is. Proszociális és természetesen emberi megnyilatkozási formái oldottá teszik a légkört és mintát is adnak.⁴⁶⁰

A tanárok érzelmi túlterheltségéről **K iskola** interjúalánya beszélt.

„Néha elszakad a cérna a tanároknál is, utána bántja őket, látom. Nincs szupervízió, és ha nem tudja feldolgozni a saját agresszióját, az nagyon megnehezíti a dolgát. Érzik, hogy a gyerekek nagyon sok a maga baja, de a sajátját ő sem tudja kezelni. Agresszió pedig

ellenkezőleg - gyanakvás kísérte a gyerekjátékokat és a szabad fantázia csapongásait. Féltek attól, hogy a muzsika, és a színház készítése tévútra vezet az ifjúságot.

⁴⁵⁹ RÓZSAI: Az egyház jövője, 95–96.

⁴⁶⁰ ROGGE: i.m., 208.

agressziót szül. Gondold végig, szoktam nekik mondani, te felnőtt vagy, nekünk több stratégiánknak kellene lenni. Én nem tudom elmondani, hogy én hogy csinálom... Csak azt tudom, hogy az első a lecsendesítés és mindenkinek a saját érzelmeire kell vigyáznia...” (K iskola)

C iskola interjúalánya is nagyon pontosan látja a pedagógusok érzelmi leterheltségét, vezető-lelkészként konkrét lelkgondozói alkalmakat is szervez számukra. Amit azonban különösen humánusnak és szeretetteljesnek éreztem, hogy önmagától/az egyháztól is hajlandó megkímélni a pedagógusait.

„A hit segít kiégés ellen. Az istentiszteleteink motivációs alkalmak, a pedagógusok lelkgondozása fontos. Korábban csak beültem a tanáriba, és aki bent volt azzal beszélgettem, a gyülekezet csinált nekik teaklubot, hogy beszélgethessenek. A leterheltség miatt azonban nem akarunk külön alkalmakat rászervezni a pedagógusokra.”

Az egyházi iskolák közül a református pedagógusok voltak, azok, akikről leginkább feltételezték, hogy érzelmi terheikkel önállóan is megbirkóznak, vagy megtalálják a módját a feltöltődésnek. A katolikusok számára a gyónás szentsége intézményes segítséget nyújt, de a reformátusok, talán mert ők a „kogníció egyházához” tartoznak, némileg elhanyagoltak tűntek.

A pozitív érzelmek megélése, kimutatása a felnőtt részéről önmagában is fegyelmez, a legjobbat hozza ki a gyermekekből. Alapvető „működésükhöz” kapcsolódik, hiszen ők, kisgyermekkorban különösen, érzelmeikben élnek. Jochann Heinrich Pestalozzi, nem sejtve, hogy a modern pedagógia lényegét ragadja meg, egyenesen az anyai szeretethez hasonlította azt a nevelői attitűdöt, amit szemben a tanítók hozzáállásával, kívánatosnak tartott.⁴⁶¹

„A tanító rendszerint a tárgyból indul ki, Te magából a gyermekből indulsz ki. A tanító a maga oktatását ahhoz fűzi, amit tud, hogy megtanítsa rá a gyermeket; Te gyermekeddel szemben semmiről sem tudsz, csak ő róla, és mindent az ő ösztöneihez és hajlamaihoz fűesz. A tanítónak megvan a maga oktató alakja, melynek aláveti a gyermeket; Te oktatásod menetét a gyermeknek veted alá, s azt tanítás közben odaadod neki. A tanítónál főleg az értelemről fakad minden, Nálad minden a szív gazdagságából fakad.”

Az anyai szeretet feltétel nélküli *el- és befogadó* vonása, amennyiben megjelenik a nevelőben, előhívja a gyermek feltétlen bizalmát. A bizalom légkörében nem kell szégyenkeznie érzése miatt, pozitív és negatív érzelmei egyaránt vállalhatók, és nem kell félnie attól, hogy azokért kinevetik, vagy elítélik őket. Az érzelmi biztonság csökkenti a szorongást, oldja a feszültséget, csökkenti az agressziót és a konfliktusok gyakoriságát.

„Mi igyekszünk mindenben pedagógia, zenében, sportban mindenben a szeretet érintéseit tovább adni. Hogy ezt ki veszi és ki nem, az már egy másik kérdés” (D iskola)

Mivel a konfliktusok érzelmek gazdag epizódok a gyermekek életében is, ezért az agresszióval kapcsolatos prevenciós munka és az akut esetek kezelése is alkalom az érzelmi intelligencia fejlesztésére. A gyermek számára fontos, hogy *megértést* tapasztaljon és segítséget kapjon abban, hogy *ő is megértse*, ami vele történik. Ahhoz, hogy eligazodjon érzelmei között, nélkülözhetetlen a nevelő együtt érző, empatikus magatartása.⁴⁶² Az odafordulásban a segítőknek nem lehetnek elvárásai a gyermek hangulataival, érzéseivel kapcsolatban. Úgy kell azokat fogadnia, mint az időjárás változásait, s nyugtalanságát,

⁴⁶¹ FINÁCZY: Az újkori nevelés története, 269.

⁴⁶² ROGERS: A személyiség eredőjéről, 230.

haragját, elkeseredését látva, rá kell találnia magában is vele történt hasonló esetekre, érzésekre.⁴⁶³

„A tanároknak is azt mondom, úgy rovak meg gyereket, hogy elmondom, hogy én mit éreztem (én-közlés). Nem arról beszélek, hogy ő mit csinált, hanem arról, hogy én mennyire megijedtem, hogy mit éreztem... Ezt hosszadalmasan kell tanulni. A gyerekeknek ki kell hangosítania az indulatait, és ha minden tanárától ezt hallja, az a tanulás. „Na, én gondolkoztam, mondja hétfőn, én nagyon féltem és még a körmömet is lerágtam.” Ez a 10 perces hétfői találkozó még gyerekcipőben jár, de nagyon várják. [...] Meg kell tanulniuk, hogy én felelek az érzéseimért, és a munkámért. A verekedésnél sem nyomozok, úgyse lehet kideríteni, mindig van két tábor... Inkább az a kérdésem, hogy jutottatok el oda, hogy elkezdtetek verekedni?” (K iskola)

Ha a gyermek felé azt kommunikálják, hogy negatív érzelmeket nem illik érezni, és kimutatni, akkor a színlelés nagy mestereivé válnak. Megtanulják kerülni a haraghoz, fájdalomhoz vezető szituációkat, illetve hogy hogyan ne érezzenek semmit. Megtanulják távol tartani magukat a szoros emberi kapcsolatoktól és megtanulják, hogyan tartásák fenn a látszatot, miközben mindent kontroll alatt tartanak.⁴⁶⁴ De ha időt szánunk érzéseikre, ha tapasztalják támogatásunkat, *szövetségest* látnak bennünk és beengednek saját világukba.

A negatív érzések, indulatok kezelésében tanítványaink hathatós segítségre szorulnak, mert gyermekkori változó késztetéseik, kellemetlen, *beazonosítatlan érzéseik* (csalódottság, tehetetlenség, bizonytalanság, kiszolgáltatottság, félelem, aggodalom, fenyegetettség) nagy feszültséget okoznak. Azt azonban megtaníthatjuk nekik,

- hogy nem kell megkímélniük minket az érzéseiktől, nem ijedünk meg tőlük és nálunk biztonságban vannak.
- hogy az érzések, természetes dolgok, jönnek-mennek, és akaratlagosan nem irányíthatók. Az érzelmek változandóságáról két iskolában is úgy nyertek tapasztalatot a diákok, hogy *időt* kaptak a lecsillapodásra. *„A fegyelmezés, ha valóban elkerülhetetlen, akkor a büntetésre egy kedvező alkalommal kerítünk sort. Nem azonnal, a tett után, mert a fiatalnak időt kell engedni a meggondolásra, magába szállásra, belső javulásra. A tanároknak is szükséges a várakozás, mert a diák érzi, hogy csak a tárgyilagos észnek van joga büntetni, nem pedig az indulatnak, ezért kerüljük a látszatát is annak, mintha indulatból, önzésből büntetnénk, így a tanár is megőrzi tekintélyét, szerethetőségét tanulóval szemben. A diák nem a büntető személyt látja benne, hanem azt az embert, aki neki jót akar és a jó útra szeretné terelni.” (D iskola)*
„Nem kell mindenre azonnal reagálni. Számoljunk 5-ig. Érdekes, hogy a gyerekeknél működik, de felnőttekkel nem.” (K iskola)
- érzéseik megszelídíthetők, és ennek érdekében visszajelzést adhatunk róluk: *„Érzem, hogy nagyon mérges vagy...”, „Látom az arcodon, hogy nagyon csalódott vagy...”, „Hol érzed magadban dühöt...?” „Marcikám, mi esett neked ilyen rosszul?” (E iskola)*

⁴⁶³ A „schönstatt pedagógia” módszere, amit „érzékelés-kapcsolat”-nak neveznek. A mozgalmat Josef Kantenich (1885-1968) római katolikus szerzetes alapította.

⁴⁶⁴ GOTTMAN–DECLAIRE: Gyerekek érzelmi intelligenciája, 99.

- hogy beszéljenek az érzéseikről, és mondják ki az azok mögött lappangó elsődleges szükségeket, igényeket, aggodalmakat is.
- hogy az ilyen helyzetekben mik az elfogadható viselkedésformák, és mik a tiltott, nem megengedett reakciók.
- hogy milyen stressz mentesítő technikákat alkalmazhatnak, vagy a konfliktuskezelésnek milyen egyszerűbb módjai állnak rendelkezésükre.⁴⁶⁵
- hogy másoknak is vannak érzései, és a másik érzéseinek beazonosítása, empátia nélkül nem lehet együttműködni.

„A gyerekek könnyen és elhamarkodottan ítélik meg, kiközösítenek, bűnbakot képeznek, ami nem segít, sőt sok esetben ront a helyzeten, túlzásokba is eshetnek, lehetnek a másikkal kegyetlenek is. A másik hibás én nem, s nem is tudják elképzelni, hogy juthatnak hasonló helyzetbe, hasonló esetben ők mit tettek volna, mert ők is gyerekek.” (C iskola) „A tanulót a tanárok, próbálják a szív oldaláról megközelíteni, szeretettel, szelídséggel.” (D iskola)

A pozitív érzelmek spontán és tudatos megélése mindenek felett kívánatos. Barbara Fredrickson, az Észak-Karolinai Egyetem professzora a pozitív érzelmek jellemzőit és funkcióit leíró komplex modellt fejlesztett ki a 90-es évek közepén. Kutatásai a tudomány oldaláról is megerősítették azt az általános tapasztalatot, hogy „ha jó kedvünk van, minden jobban megy.”

Fredrickson szerint a diák jobban teljesít, ha támogató, pozitív légkörben felel, vagy vizsgázik, továbbá hogy kreatív ötletek csakis oldott, pozitív érzelmekkel megalapozott helyzetekben szülehetnek. A pozitív érzelmek (öröm, kíváncsiság, elégedettség, szeretet) kitágítják az egyén pillanatnyi gondolat- és cselekvéskészletét és később is lehívható szociális erőforrásokhoz juttatják. „A pozitív érzelmek pozitív hatása átvihető más, térben és időben távolabbi helyzetre, kontextusra is. Az átélt pozitív érzelmek hatása túlnő a jelen pillanaton: a pszichés-társas-testi-intellektuális tökefelhalmozás révén megnyitja az utat az egyéni átalakulás, fejlődés felé.”⁴⁶⁶ A szeretet a testünk kémiai folyamatait is megváltoztatja. Megemeli az oxitocin- és progeszteron szintünket, amely biológiai válaszok a tartós köteléssel, bizalommal és intimitással vannak összefüggésben.⁴⁶⁷

A gyermek szeretetteljes elfogadása tehát pozitív és negatív érzelmeivel együtt, a segítségadás azok megnevezésében, biztonságos megélésében nemcsak a hatékony fegyelmezés alapja, de az EQ fejlesztése is. Ha a gyermeknek nem kell szégyellnie magát érzései miatt, akkor később felnőttkori traumáival,⁴⁶⁸ érzelmi válságaival is van esélye megküzdni, sőt munkájában, kapcsolataiban is sikeresebb lesz.

Az érzelmi nevelés és a felnőttkori teljesítmény, illetve sikeresség közötti összefüggések vizsgálatában Pécsi Rita és munkacsoportja kimutatták, hogy olyan fiatalokon, akik gyermekéveik alatt több területen imponáló tájékozottságra tettek szert és komoly szellemi teljesítményeket produkáltak, versenyeredményekkel rendelkeztek, később regisztrálhatók lettek az IQ – EQ arányeltolódás mellékhatásai, a professzionális nevelés

⁴⁶⁵ BUDA, M: Az iskolai erőszak megelőzése és kezelése, 60.

⁴⁶⁶ REINHARD: Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben, 32.

⁴⁶⁷ DAVIDSON–KABAT–ZINN, et al. (2003), „Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation,” *Psychosomatic* 564-570. idézi: FREDRICKSON: A pozitív érzelmek hatalma, 73.

⁴⁶⁸ KULCSÁR: Traumafeldolgozás és vallás, 104.

hálózatából évek múltán kikerült felnőtt személyiségek tipikus *deficitjei*.⁴⁶⁹ Nevezetesen az agresszivitás, az enervált közöny, az érzelmi deprimáltság, a szélsőségesen haszonelvű életszemlélet, a kudarctűrés alacsony szintje, az eltompult élményképesség, az atomjaira hulló egységes világképet nem eredményező ismerethalmaz.

Karen Arnold a bostoni egyetem pedagógia professzora középiskolai évfolyamelső pályáját nyomon követve hasonló tapasztalatról számolt be: „abból, hogy valaki évfolyamelső, csak annyi következik, hogy az illető osztályzatok tekintetében kivételesen jól teljesít. Semmi nem derül ki arról, hogy hogyan viseli majd az élet viszontagságait. A beszűkült funkciójú iskola legfeljebb egy következő iskolafokozatra, de nem a morális és felnőtt életre való felkészítés színhelyévé vált.”⁴⁷⁰

Sajnálatos, hogy az iskola teljesítmény-centrikussága kioltja a gyermekek érzelmvilágából sugárzó „spontán derűt,” például azzal, hogy az okos felnőtt folyton okosra korrigálja a gyermeket.⁴⁷¹ De ha a nevelő tágas teret nyit az lélek, az érzelm és a fantázia előtt, akkor sokkal kevesebb energiát igényel „karámok” megerősítése. A mesék, dalok, történetek, a játék, a hétköznapi történések, balesetek, civakodások mind az érzelmi nevelés lehetőségei. A külső történések belső tájakra is elvezetnek, amik legalább olyan változatosak, izgalmasak, mint a láthatók.

Az érzelmi nevelés nem díszítősor csupán a gyermekek felnőtté „növelésében”. Az EQ-tól függ, hogy amit az embergyerek IQ-ban magával visz, azt mire és hogyan fogja használni.

6.3. Az osztálytermi kommunikáció mint az agresszió prevenció eszköze

Az agresszió kezelésében és megelőzésében döntő fontosságú a megfelelő kommunikáció. A kommunikáció nem csak az agresszió megkészítője, és vivő közege lehet, de a konfliktus kezelés eszköze és a feszültségmentes légkör megteremtője is.

Az agressziókezelés kommunikációjának nélkülözhetetlen tartozéka a kommunikációra alkalmas tér. A túl sok inger, a túlszűfolttság, a hangkulisszák, a csend hiánya nagymértékben befolyásolja kommunikációnk hatékonyságát. A fogyasztói társadalmak felnövekvő generációi egyre inkább „kumulatív stresszreakciókat” produkálnak,⁴⁷² vagyis a nyugodt környezet biztosítása elengedhetetlen.

Sikeres kommunikáció akkor valósul meg, ha a felek megértették egymást, vagyis azonos módon értelmezték egymás üzeneteit. A kommunikációs kutatások eredményei felhívják a figyelmünket arra, hogy észlelésünk és értelmezésünk különbsége, érzelmeink és

⁴⁶⁹ PÉCSI: Mit tehet és mit tegyen egy nevelő, ha valóban formálni akarja a személyiséget?, 36–50.

⁴⁷⁰ GOLEMAN: Érzelmi intelligencia, 60.

⁴⁷¹ VEKERDY: Gyerekek, óvodák, iskolák, 132.

„Nem kell azt mondanunk, hogy kék törzsű fa nincs, mert a fa „barna bot, zöld labda.” [...] Vizsgálatokból tudjuk, hogy a kisgyermek számára, a piros, sárga, zöld, vagy netán kék ló sokkal lovabb ló, mint az almásderes, a pej, a fekete, fehér, vagy a lószínű. Színezésben *érzelmi preferenciákkal* dolgozik, és egyébként is azt rajzolja vagy festi, amit emlékeiben tud a dologról, nem pedig azt, amit maga előtt lát.”

⁴⁷² VEKERDY: Belső szabadság, 215.

Kim John Payne ázsiai menekülttáborok gyermekeivel foglalkozva felismerte, hogy az általuk produkált poszttraumás –stressz szindróma tünetei gyakorlatilag megegyeznek azoknak a sértetlen és egészséges, nyugati társadalmak gyerekeinek tüneteivel, amelyeket az őket ért, feldolgozhatatlan mennyiségű inger vált ki belőlük.

véleményünk egymástól való eltérése annak a *kulturális „buboréknak”* az eredménye, amely korábbi történetünk és pillanatnyi lelkiállapotunk függvénye.⁴⁷³

Tuhn a 4 száj/4 fül modellben vázolta fel (tények, kapcsolat, szándék, énbemutatás) a kommunikáció bonyolult belső dinamikáját. Erving Goffmann a szimmetrikus és aszimmetrikus kapcsolatokon alapuló kommunikációt vizsgálva állapítja meg, hogy „*homlokzatvédő*” mechanizmusaink miatt a másik ember iránti tisztelet és elfogadás híján lehetetlen sikeres kommunikációt folytatni.⁴⁷⁴

A kommunikációs eszközök önértékesítő funkciója kapcsán fogalmazódott meg az *asszertív kommunikáció* lehetősége (az agresszív, passzív és manipulatív helyett), amely az erőszakmentes kommunikáció modelljévé vált. Formáját tekintve a Gordon-féle énközlésekkel rokon, a jogoktól az önfeltárás irányába mozduló kommunikációs forma. („amikor azt látom,...úgy érzem magam,...mert szükségem lenne,...ezért azt kérem tőled, hogy...”)⁴⁷⁵

A konfliktuskezelés Thomas-Killmann-féle modellje az *együttműködés vagy kompromisszum* lehetőségét vizsgálja a kommunikációban megjelenő attitűdök erősségének függvényében (elkerülő, versengő, problémamegoldó, alkalmazkodó).⁴⁷⁶ Külön fejezetet érdemelne a mediáció, amely a tipikus viselkedésmintákkal vitatkozó felektől átvállalja a kérdéses jegyeket, és egy pozitív tárgyalási magatartásmintával⁴⁷⁷ segíti a feleket a megoldásra koncentrálni.⁴⁷⁸

⁴⁷³ SCHULZ VON THUN: A kommunikáció zavarai és feloldásuk, 79.

⁴⁷⁴ GOFFMAN: A hétköznapi élet szociálpszichológiája, 34–45.

⁴⁷⁵ ROSENBERG: A szavak ablakok, vagy falak, 57–65.

⁴⁷⁶ TÓTH: http://kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/16_1607_004_101115.pdf

⁴⁷⁷ VIDÁNÉ: Mediáció: az erőszakmentes vitarendezés, 140–141.

⁴⁷⁸ A mediáció témájának kutatásába érdekes szempontot emelt be doktori disszertációjába Ferenczi Andrea (Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar 2010), aki Geert Hofstede, holland szociálpszichológus által megfogalmazott *kultúra, mint „mentális szoftver”* alapján vizsgálta, hogy milyen esélye van hazánkban a mediációnak. Mivel a legerősebb magyar attitűd a *bizonytalanságkerülés* (az élet állandó fenyegetettség, magas stressz- és szorongás szint, menekülés a kétes helyzetektől akár kockázatos magatartás árán is, idegengyűlölet, erős a nacionalizmus veszélye, eltérő nézeteket képviselő emberek nem lehetnek személyes barátok), ezért konfliktus esetén a legbiztonságosabb menekülés út befelé van, a *sérelem valóságába*. Ez nehezíti a mediációt, az utat az *én-től a mi-be*.

Nemzeti karakterünket leírandó irodalmi szemelvényeket is mellékel, közülük a legérdekesebbek: Reginó apát (889): „mindig készebb cselekedni, mint szavaival kérdezni.”, Bölcs Leó (904, Haditaktika): „ez a nép pompa és jólét helyett arra törekszik, hogy ellenségeit férfias bátorsággal legyőzze.”, Rónay (1847, Jellemisme): „Hibáit nem ismeri el, tévedései felett nem búslakodik; hibáiért, veszteségeiért mást okol; lemaradásáért a körülmények és mások a felelősek.”, Ady (1909, Magyar vétek biborban) „Magyar dölyffel fölrugom, /Hogyha bánt és nem ért meg./A világot.”, Prohászka (1935, Vándor és bujdosó): „a rejtőzködés a védekezés, a biztonság keresése és megőrzésére való készítés, s ezekből alkotja meg a passzív rezignáció és ellenállás és ellenzékiesség és pártütés, mint magyar magatartások színes csokrát.”, Bibó: (1939, A magyar jellemről): „Nagy nemzeti cselekményekre, fellendülésekre a magyar majdnem mindig csak megháborítások, sértések alapján szánta el magát.”, Hankiss (1999): A nemzetet egyfajta traumatikus-diszkriminatív szemlélet jellemzi, amely nemzeti ellenségeskedést és egyre erőtejesebben megmutatózó véres harcokat eredményez.”, Tölgyessy: (2009): A konszenzusos alapértékek hiányában csak a másik fölött aratott totális győzelem jöhet számításba a konfliktus lehetséges megoldásaként.” <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15365/ferenczi-andrea-tezis-hun-2011.pdf?sequence=2&isAllowed=y> 2019. május 12.

A kommunikáció törvényszerűségeit figyelembe véve Buda Mariann olyan osztálytermi kommunikációt javasol,⁴⁷⁹ amely egyszerre nyújt világos iránymutatást, elégíti ki a gyermekek érzelmi szükségleteit és az autonómia irányába hat.

- A kommunikáció egyes szám első személyű legyen a tanár és a diák oldaláról egyaránt.
- Amikor csak lehet a „bennfoglaló” nyelvet használjunk („kötelező” helyett: „ebben állapodtunk meg”; „tantervi előírás” helyett: „a mi feladatunk”).
- Használjuk ki a Pygmalon⁴⁸⁰ effektus működését, közvetítsük azt a nyugodt meggyőződést, hogy a diákok együtt fognak működni.
- Kerüljük a hatalom nyelvét. Ez nem csak fenyegetést, szidalmazást, szarkazmust jelent, de minden olyan dolgot is, amit a tanár megtehet, a diák azonban nem (atyáskodás, érintés, hátat fordítás, beszélgetés közben órára nézés, faggatózás, bizalmaskodás).
- Általában támogassuk a diákok önállóságát és csökkentsük függőségüket. Elköteleződésre ugyanis csak az autonóm ember képes. Ezért kerüljünk minden olyan módszert, amely infantilizál és a függőséget erősíti. A direkt vezénylés helyett is adhatunk úgy instrukciókat, hogy azok az önállóság irányába hassanak. („Nyissátok kis a könyvet!” - „Az a feladatot fogjuk megoldani, amelyik a könyvben...” - „Van egy ábránk a 85. oldalon...” - „Nézzük meg a térképen, milyen ...”) Kerüljük a parancsokat és a manipulatív dicséretet is.

Az interjúorozatban nem volt lehetőség osztálytermi kommunikáció megfigyelésére és elemzésére, de a megkérdezett szakemberek kommunikációjának néhány pozitív vonását érdemes megemlíteni. Többen megemlítették a szavak nélküli jelenlét, mint kommunikációs forma fontosságát. „Vele lenni, csak úgy csendben. Türelem, mert ő úgyis tudja, hogy nem jót tett, de én nem tudhatom egyből, hogy mi indította erre, ezt ki kell várni, hogy elmondhassa. Nem ítélni, büntetni azonnal. Röviden: Vele lenni.” (**E iskola**) Ilyen esetben a nevelő nem a szakértelmét, nem a tapasztalatait, bölcsességét, még csak nem is az idejét, hanem önmagát ajándékozza a gyermeknek. „A pedagógus nem külső szemlélő, nem, mint egy felügyelő van jelen a szünetekben, hanem együtt tölti el az időt a gyermekekkel. Fontos, hogy tudjon együtt nevetni, vigadozni a diákokkal, tudjon rájuk mosolyogni, beszélgessen a velük.” (**D iskola**)

Egy másik igen hatékony szavak nélküli kommunikációs forma az érintés. „Nehezen viselem, ha nem szólok gyerekhez vagy meg nem érintem őket. Nekik percenként kell a megerősítés, mert eddig semmire nem voltak jók, csak a baj volt velük.” (**K iskola**) „Az ölelés félreértelmezhetetlen jeleivel kell megajándékozni őket, hiányzik nekik az érintés. Az ő szeretet nyelvük nem feltétlenül a szó. Mivel a nyomort a testen élik meg, ezért a szeretetet is jobban fel tudják venni, ha megérintjük őket.” (**C iskola**)

A humor, mint kommunikációs stílus is előkerült a (**K iskola**) interjújában. „Meg kell mondani ennek a vén k*..vának!” kiabálta az egyik lány. Én meg mondtam neki, hogy „elő ne forduljon még egyszer, hogy vénnek nevezel!” Nagyon jó a humorizálás, amit meg kell tanulni.

⁴⁷⁹ BUDA, M.: Az iskolai erőszak megelőzése és kezelése, 71.

⁴⁸⁰ Robert Merton „önmagát beteljesítő jóslat” fogalmát Robert Rosenthal és Lenore Jakobson alkalmazta pedagógiában, melynek lényege, hogy a tanárok elővételezett várakozásai saját viselkedésük közvetítő hatása által előhívják a diákokban az elvárásnak megfelelő viselkedést.

De ez egy keskeny mezsgye, hogy az ironizálást ne a másikat megszégyenítve tegyük, hogy a tanár azért legyen vicces, hogy az osztály röhögjön.”

A humor gyógyító kommunikáció, ami segít elviselni az „így van” és az „így kellene lennie” közötti óriási különbséget és feszültséget.

6.3.1. Evangéliumi szituációk, mint a segítő kommunikáció lehetséges mintái

A továbbiakban négy olyan újszövetségi részletet szeretnék elemezni, amelyekben Jézus Krisztus perifériális, ignorált, vagy szégyen helyzetben levő emberekkel találkozáskor olyan beszédmódot alkalmaz (professzionális), amely kommunikációs mintát nyújthat a gyakorló nevelőnek. A történeteket nem kívánom exegetálni, kifejezetten a szituációkezelés, és az adekvát segítő kommunikáció jézusi vonásaira fókuszálok.

A házasságtörő asszony története (Jn 8,1-11)

A házasságtörésen tetten ért asszony (és férfi) Izráelben, mint Mózes törvényének megszegője nem számíthatott kegyelemre. A legsúlyosabb büntetés volt a része, kollektív kivégzés, megkövezés. Egy ilyen helyzetben levő asszonyt vonszolnak Jézus elé, bevonva őt a korabeli büntetés-végrehajtás procedúrájába. Feljelentik őt Jézusnál és várják, hogyan fog reagálni. A csapda Jézusnak készült, nem lehet belőle jól kijönni. Ha az asszony mellé áll, megtagadja a törvényt. Ha a törvény mellé áll, megtagadja saját magát.

A szituáció tipikus *játszma helyzet*, amiben mindig vannak nyertesek és vesztesek. A figyelemreméltóan megkomponált találkozó nem egy egyszerű kétpólusú vita, hanem egy *háromszög*, ahol az ellenfelek közé szorítva ott van az asszony, mintha ő lenne a vita tárgya. Erről azonban szó sincs. Ő triplán *áldozat*. Egyrészt „*bűnbak*”, mert a partnere nincs a jelen vele együtt a „szégyenpadon.” Másrészt személyének *tárgyasítása*, gyakorlatilag *dehumanizálja* alakját. Harmadszor tragikus, hogy még büntetése, *halála sem az övé*. Történetére senki sem kíváncsi, fontosabb ügyek vannak napirenden. Férfias ügyek. Jézus sem szólítja meg, ő is a férfiakkal tárgyal. Legalábbis így érezkelheti ő a szituációt a maga szemszögéből. De mit tesz Jézus?

- Először is nem engedi meg magának, hogy mások indulatai őt is elsodorják. „Ezt azzal éri el, hogy nem önmagán szűri át az ingereket, nem azzal foglalkozik, hogy mit tesznek éppen Vele, hanem az asszony és a vádlók szükségére tekint. *Indulatmentessége* kioltja a többi résztvevő heves érzelmeit.⁴⁸¹
- Bravúrosan alkalmazza a *mellékszálaktól* való elhatárolódást, csak a fő dologra, az asszony megmentésére koncentrálnak.
- A küzdelemhez „felkínált” fegyvernemeket nem fogadja el. Nem szégyenít meg, nem háborodik fel, nem gúnyolódik, nem kér számon, és nincs kioktatás sem. Mindenkit *felnőttként* kezel.⁴⁸²

⁴⁸¹ BORBÁS: A biblia, mint kommunikációs tankönyv, 113.

⁴⁸² BERNE: Játszmák nélkül, 145.

- A szituáció alaphangja a vád. Vád az asszonnyal szemben és vád Jézussal szemben. Ő azonban nem vádol, így *nem kényszeríti védekezésre* a farizeusokat, éppen ezáltal mozdulhat meg a lelkiismeretük.
- *Csendje* kizökkenti a vádlókat, hallgatása szembesít. Válasz híján egyedül maradnak nagy témájukkal a BŰN-nel, ami kissé groteszkké teszi fontoskodásukat.
- Jézus *jelképes cselekedete* a témaváltást (kőbevésett törvény-porba írt „valami”) és a nézőpontváltást (Hallgatói állnak – Jézus lehajol) vezeti be.
- Az asszonyt rehabilitálja, új identitást kínál neki, *felszabadító* mondataival. Megszólítja; a tárgyból beszélgető társat alkot. Vádlói után kérdez; jelzi, hogy Ő nem tartozik közéjük. Lehetőséget ad neki, hogy kipróbálja egy másik önmagát; „mostantól fogva” új időszámítás kezdődik.”
- Az új élethez nem ad instrukciókat, *bizik* az asszonyban. A változtatás „hogyanját” rábízta.
- Viselkedése, hozzáállása nem bagatellizálja a bűnt, de világosan kifejezi, hogy az Ő teológiája nem bűn, hanem *szabadítás centrikus*.

Az iskolai csoporthelyzetek mindenki által ismert változata a bűnbakképzés, az árulkodás. A keresztyén nevelőnek mindig a legkiszolgáltatottabbak oldalán kell állnia. Ha nem teszi, azzal megerősíti a gyermekekben, hogy a gyengék, elesettek kirekesztése, megalázása megengedhető, hogy a másik hibáztatása alkalmas eszköz saját felelősségünk, hibáink elhárítására. Hogy egyedül az erő számít. Beavatkozása fel kell, hogy emelje az elnyomottat, meg kell, hogy erősítse őt értékességében, és reményt adni, hogy mozgósíthassa tartalékait egy másfajta folytatáshoz. Furcsamód a másik oldalon, az agresszorok között is ez a feladata. Jó reménységgel kell lennie tanítványi felől és bízni bennük.

A vak Bartimeus története (Mk 10,46-52)

A jerikói vak életét teljes egészében betegsége határozza meg. Vaksága köré rendeződik minden, ami vele történik, vagy nem történik meg. De az egyik nap nem a szokásos rutin szerint alakul, és ő megteszi magáért, amit helyzetéből adódóan megtehet. Másoktól tudja meg, kicsoda Jézus, másoktól tudja meg, hogy éppen erre jár, és kiabálni kezd. Mindent egy lapra tesz fel. Nem lehet elhallgattatni. Útszélre szorult élete, sérült egzisztenciája összes frusztrációja tör fel kiáltozásában. Ha lehet még változtatni, ha tehet még valamit, akkor most megpróbálja. Jézus meghallja őt, magához kéri, és kívánsága után kérdez. Bartimeus kimondja élete nagy hiányát, Jézus pedig cselekszik. A történet fordulópontja és kulcsmondata ez: „*Jézus pedig megállt...*”

Ennek a néhány szónak sokkal nagyobb jelentősége van a csoportszobákban, osztálytermekben, mint gondolnánk. A mai iskolákban, mint ismeretátadó „szerelő-csarnokok-ban”⁴⁸³ a tanároknak meghatározott időegységekben kell meghatározott mennyiségű

⁴⁸³ POPPER: A szülő viselkedése generálja a gyerek viselkedését, <https://www.youtube.com/watch?v=yHFxrTtdzNg> 2019. május 10.

A modern idők európai iskoláztatása két különböző irányt vett az egyházi iskolarendszer felbomlása után. Az angolszász iskola a karakternevelés útját választotta, figyelembe véve, hogy a kisgyermekkor és a serdülőkor elsősorban nem a teljesítmények kora. A közép-európai (porosz) iskola ezzel szemben magát didaktikus intézményként értelmezte, melynek fő feladata, hogy oktasson, tárgyi ismereteket, lexikális tudást adjon. Mintha a gyermek egy futószalagon állna, s a szalag két oldalán pedig tanárok igyekeznek „rászerezni” a tudást. Jó

anyagot elsajátíttatni a tanulókkal, mint egy „iparosítva szervezett, standardizált” pedagógiai környezetben.⁴⁸⁴ Kiesni a ritmusból, elidőzni egy-egy témánál, közösséget érintő helyzeteknél minimum kockázatos és egyre kevésbé vállalható a tanárok számára.⁴⁸⁵ Ezért az a nevelő, katechéta, aki tud lassítani, megállni, időt adni az elmélyülésre, hiánypótló tevékenységet végez. A Bartimeusok, a fogyatékkal élők, a tanulási nehézséggel vagy magatartási gondokkal küszködők a családi konfliktusban élők, az éppen rossz hangulatban levők, a szünetről sírva bejövők, akik, úgy tűnik, csak feltartják a többieket és akadályozzák a munkát, megállást igényelnek. És egyéni bánásmódot.

Van, hogy egy gyermek minden különösebb ok nélkül is feltart minket, mindenáron beszélni akar. Mert abban a pillanatban *érzés és gondolat* együtt vannak. A motiváltság intenzív pillanatai ezek. Egy szünettel később már késő. Akkor kellett volna meghallgatnunk, amikor érzelmi-gondolati egységben volt. A felnőttek sokszor fegyelmezetlenségként élik meg az ilyen helyzeteket. Pedig ezek a gyermekek dicséretet érdemelnek azért, mert nem adták fel, hogy megosszanak velünk számukra fontos és nem „fontoskodó” tartalmakat. Az ilyen interakciók fejleszthetik a szükségletek azonnali kielégítésének igénye által keletkező frusztráció elviselését és a késleltetési képességet.

Fontos tudatosítanunk, hogy ha *egy* gyermekkel beszélünk is, vagy *egy* gyermek beszél is, az egész *közösséggel* dolgozunk. („*Jó, hogy elmondtad, mert ez most mindnyájunkat megnyugtat.*”) Ha nem tesszük, akkor esetleg úgy érzik, kivételt tettünk valakivel, vagy a maguk különféle olvasatában értelmezik a történeteket, hallottakat. Ha együtt marad a csoport a helyzet értelmezésében, az nagy nyereség, mert látnak egy *példát* arra, amikor „*a nevelő megállt.*” S ha az egyik perifériára szorultért, bajban levőért megállt, akkor nagy valószínűséggel megteszi ezt mindenkiért.

De bevonhatja a nevelő az egész csoportot a probléma megoldásába is. („*Jó, hogy ezt elmondtad, mert most már tudom, hogy tudok segíteni neked. És az osztály is segíteni fog, mert megértették, hogy nehéz helyzetben vagy.*”) A nevelőn múlik, hogy a csoport támogató környezetté válik-e az egyes tanulók számára, vagy farkas farkává, ahol indulatvezérelt kommunikáció zajlik. Ha ez utóbbi beidegződik, akkor a csoportot mindig fenyegeti az indulatok eszkalálódásának veszélye. Ilyenkor a nem indulatosak is bevonódnak. Beáll az a

gyerek az, aki hagyja magát, és akinek megfelelő a szalag sebessége. A minőségről a szalag bizonyos pontjain különböző mérések adnak visszajelzést. A tanári munka minőségét is a gyermek teljesítménye alapján értékelik.

⁴⁸⁴ ROBINSON–ARONICA: Kreatív iskolák, 60.

⁴⁸⁵ RÉTHYÉ: Pedagógusok a tanításról, 77.

Egy 1998-as kérdőíves vizsgálat egyik kérdésére a pedagógusok válaszai a következő arányokban oszlottak meg: Egy tanuló kiselőadást tart egy adott témakörből. Az előadás érdekesítő, de nem témaadekvát. Mit tesz Ön?” A pedagógusok 69,4%-a elutasítással élt. (Ha látom, hogy nem a témáról szól, akkor nem hagyom, hogy végigmondja.) 11,2% az alapos előkészítés preventív jellegű alkalmazását tartotta fontosnak, ugyanennyi az eset speciális kezelését választotta (Megpróbálom a kiselőadást kapcsolatba hozni a témával. Ha nem sikerül, a kiselőadást elővesszük egy másik témakörnél újra. Megkérem a diákot, hogy dolgozza fel még egyszer.) A pedagógusok 8,2%-a a közbeiktatott korrekció mellett döntött.

A megadott válaszok szerint az osztálytermi munka, a tanítás, mint megoldandó feladat válik a pedagógusok gondolkodásában kulcskategóriává. Az esetek kis százalékában került előtérbe a megértő, kölcsönkapcsolatra figyelő viszony. Ez megerősíti azt a hipotézist, hogy a tanítást *befogadásként* kezelő nézetek hangsúlyosan vannak jelen a pedagógusok gondolkodásában.

regresszív állapot, melyben a csoport tömegként kezd viselkedni. A nevelőnek fel kell ismernie, mikor kell egy-egy Bartimeust felemelnie, a szélről a középre állítania és minden lebeszélő külső körülmény vagy nyomás ellenére beemelni a fősodorba, „csúcsra járatni”, hogy a következő mélységben is reménysége legyen: „*ki fogod bírni! lesz segítség! szeretnek az emberek! és mi is szeretünk!*”

Jézus megáldja a gyermekeket (Mk 10,13-16)

A gyermeküket Jézushoz vivő szülők akadályba ütköznek. A tanítványok tartják vissza őket. A korabeli társadalmi konvenciók nem engedik meg, hogy asszonyok, gyerekek minden különösebb ok nélkül lefoglaljanak egy tanítót. Ez nem egy piknik. Itt fontos emberek, fontos dolgokat fontoskodnak... Jézus azonban viselkedésében, szavaiban is folyamatosan *akadálymentesít*.⁴⁸⁶ Felülírja a szabályokat, megfeddi a tanítványokat, magához engedi és megáldja a gyermekeket. Figyelemre méltó üzenete a történetnek, hogy nem oktatja a kicsiket, nem tanítást ad nekik, hanem önmagát. *Jelenlét, érintés és áldás*. És újra csak *idő*, amit nekik ajándékozik. A gyermekek a szeretetet a rájuk fordított időben mérik.

A mindenkori nevelőt arra is tanítja Jézus kommunikációja, hogy a gyermek is kezdeményezhet kapcsolatot. A kezdeményezés már óvodás korban jellemzi a gyermekeket.⁴⁸⁷ Ha nem engedik, ha mindig visszautasítják, vagy letiltják (*ne menj oda! ne szólj bele! ez a felnőttek dolga!*), mert „nem illik”, akkor büntudatot, szégyent él meg. Vagy torz módon próbál meg kapcsolatot felvenni másokkal, mert nem tanították meg neki azokat a formákat, amelyeket adekvátak egy-egy helyzetben.

Jézus Krisztus viselkedésében, beszédében a valaha élt legkreatívabb pedagógus volt. Nem beszélt mellé, röviden és velősen fogalmazott. Nem szölamokat, elméleteket hangoztatott, hanem egyszerűen és közvetlenül élénk élte mindazt, ami fontos. Nem olyannak látta az embereket, amilyenek voltak, hanem amilyené válhattak. Arra inspirálta őket, hogy legjobb énjüket bontakoztassák ki. Nem a múltjukat látta, hanem a jövőjüket. Tisztelettel, érdeklődéssel nézett az emberekre, méltányolta kérdéseiket. Igyekezett megérteni őket és arra

⁴⁸⁶ GORDON: A gyermeknevelés aranykönyve, Gordon Kiadó Magyarország, 2018.

Gordon a 60-as években elterjed, világszerte alkalmazott modellje szülők, tanárok, vezetők számára nyújt segítséget abban, hogy a hétköznapi interakciókban, konfliktuskezelésben olyan mondatok hangozzanak el, amelyek feloldják a kommunikációs gátakat.

Ezek a „közléssorompók” változatosak. Lehetnek utasítások: „hagyd már abba a panaszkodást”; fenyegetések: „még egy ilyen mondat és kimész”; moralizálás: „ilyet nem illik csinálni”; tanácsok és megoldási javaslatok: „szerintem, beszélj az osztályfőnököddel”; kioktatás: „a te korodban én már tudtam főzni”; ítélkezés: „ebben tévedsz”; dicséret, amitől hamis énkép alakul ki: „teljesen igazad van”; kifigurázás: „na, mondjad, kis Zsenitójás”; értelmezés: „egyszerűen féltékeny vagy a barátnődre”; megnyugtató, amivel érzéseit elbagatellizáljuk: „mások is vannak ezzel így”; faggatózás: „mit mondtak, miért nem akarnak veled játszani?” és elterelés: „ne is törődj vele”. Azért nehéz észrevenni ezeket a közléssorompókat, mert más esetben a hasonló válaszok egy része akár helyénvaló is lehet, de ha a gyermek problémával küzd, akkor gátként működnek. A beszéd gyógyító hatása akkor érvényesül, ha az elfogadás nyelvén szól. Elfogadásunkat kifejezhetjük szavak nélkül, gesztusainkkal, testtartásunkkal, arckifejezésünkkel, de oly módon is, ha nem avatkozunk bele a gyermek által végzett tevékenységbe, hagyva, hogy megéleje a hibázás lehetőségét, vagy az önálló alkotás örömét. Támogathatjuk passzív figyelmünkkel, „csak úgy” csendben meghallgatva őt, és természetesen szavakkal is közölhetjük, megerősíthetjük, hogy kíváncsiak vagyunk arra, amit mond. Gordon „hívogatóknak” nevezi azokat a szavakat, mondatokat, amik további közlésre serkentik a gyermeket: pl.: „Értem.”, „Tényleg?”, „Érdekes.”, „Ne mondd!”, „Érdekelne, mit gondolsz!”

⁴⁸⁷ KOVÁCSNÉ BAKOSI: Játék és tanulás az óvodában, <https://ofi.hu/jatek-es-tanulas-az-ovodaban>, 2019. május 12.

biztatta őket, hogy igyekezzenek nyíltabban, becsületesebben önmagukba nézni. Kérdéseivel gondolkodásra késztetett. Nem adta a szájukba a válaszokat, hanem arra ösztönzött, hogy önállóan szűrjék le a tanulságokat.”⁴⁸⁸

A templom megtisztítása (Mt 21,1-9)

A templom megtisztítása Jézus jeruzsálemi bevonulásának csúcspontja. Az evangéliumok erős érzelmi töltéssel bíró történésként írják le a Jézust messiásként fogadó tömeg ünneplését, és a templomban lezajlott konfliktus eseményt. Mindkettő középpontjában Jézus áll, mint aki felvállalja küldetését, és mindent, ami abból következik. Viselkedésének néhány mozzanata eszméltető példa a nevelők számára.

Jézus *felvállalja az érzéseit*. A mindig összeszedett, higgadt, érzelemmentes nevelő irritáló jelenség, a gyermekek számára kifejezetten kihívást jelent egy-egy ilyen szenvtelen szakember, akik mindent elkövetnek azért, hogy kihozzák a sodrából, vagy egyszerűen csak kihozzák belőle az embert. A „csak nem involválódn!” fontos alapszabály a segítőfoglalkozások számára, de a hitelességet felszámoló érzelmi „hasítás” természetellenes és hosszabb távon ellene hat a segítő kapcsolat működésének.

Jézus *felvállalja a konfliktust*. Amikor bármely nem kívánatos viselkedésmód megsokkottá válik, polgárjogot nyer, vagy egyenesen hagyományá magasztosul, akkor a konfrontáció egy ponton túl elkerülhetetlen. A konfliktus mélyén ilyenkor értékvita zajlik, amiben nem igen születnek kompromisszumok. Az értékkonfliktusok szükségszerűen állásfoglalásra készítik az érintetteket és olykor véglegesen el is választják a szemben álló feleket. Vannak helyzetek, amikor meggyőződéseink miatt kerülünk konfliktusba, s az általunk preferált értékekkel való azonosulás erősebb a következményektől való félelemnél.

Jézus szavaival, cselekvésével is *szembesít*. Jeremiás prófétától idéz, akit hallgatói ismertek, sőt megkérdőjelezhetetlen tekintély volt számukra; *”Vajon latrok barlangjává lett ez a ház szemetekben, amelyet nevemről neveztetek el?”* (Jer 7,11) Szavai és tettei együtt mutatják fel a különbséget a között, aminek lennie kellene és ami van. Olyan beszédmódot és cselekvésmódot választ, amit mindenki ért, és amely mindenkit állásfoglalásra készítet.

Jézus viselkedése *asszertív*, amely első látásra kifejezetten agresszívnek tűnik. Nem tárgyal, nem egyezkedik, nincs tekintettel mások érzékenységére, a szokásjogra, ő irányítja az eseményeket és uralja a szituációt. De a cselekvés mögött nem mások leuralásának szándéka van, nem saját érdekeinek érvényesítése, és nem saját hatalmának megmutatása. *Nem* valakik *ellen* lép fel, sokkal inkább *valakikért*. Az elfelejtett Isten megrabolt dicsőségéért, a templom szentségéért, az igaz istentiszteletért, az Isten házából kiszorított pogányokért, s azokért a nyomorult betegekért, akiket a kultuszi tisztasági előírások kirekesztenek a gyülekezet közösségéből. Tanítványai jól látják cselekvésének mozgatóit, amikor a zsoltárt idézik: *„A te házad iránti féltő szeretet emészt engem.”* (Jn 2,17) Az asszertív nevelő mintát ad arról, hogy az értékek védelme olykor szükségessé teszi a konfrontációt.

Jézus agressziója *proszociális*. Jézus bátor kiállása a jó mellett, felbátorítja a perifériára szorult egzisztenciákat, erőssé teszi a gyengéket, megépíti önbecsülésüket, s a szélekről a középpontba állítja őket. A jó mellett bátran kiálló nevelő tanítványaiban is mozgósítja a jóra törekvés erőforrásait.

⁴⁸⁸ KÁLMÁNCHEY: A belső ember növekedése, 75.

Jézus Krisztus viselkedésében összeér és egyszerre történik, kommunikáció, fegyelmezés és érzelmi nevelés. A fent említett bibliai példák ezt is elének tárják. Elsősorban úgy *fegyelmez*, hogy ő maga *fegyelmezett*. Hallatlan önfegyelemmel áll ellene a csoportnyomásnak, tömeghangulatnak, a hagyomány, a szokásjog és a társadalmi konvenciók kényszerítő erejének. Belső stabilitása, külső higgadtsága önmagában is egy kvázi „függetlenségi nyilatkozat.” Az a *szabadság*, amivel jelen van az eseményekben önmagában is korrigál. Szabad teret biztosít az elnyomottaknak, lélegzethez juttatja széleken szorongókat és helyzetbe hozza a kirekesztetteket. Szabadsága *felszabadítólag* hat a környezetére is. Határozottságán, elvhűségén megtörik a különböző rendszerek sodró ereje, és egy *új rend*, egy másik Ország rendje látszik kibontakozni. Akik vele érintkeznek, azok ennek az új rendnek a kontextusába kerülnek, és lehetőséget kapnak ennek az új rendnek a vállalására.

De fegyelmez úgy is, hogy *határokat szab*, illetve *áthelyezi a határokat*. Jerikóban megállásra kényszeríti a hömpölygő tömeget, és az események fókuszába helyezi a vak koldust, akinek a társadalmi konszenzus a periférián jelölte ki a helyét. A bűnös asszony történetében határt szab a gyilkos indulatnak és eltünteti a bűnösök és igazak között húzódó határt. A templom megtisztításakor a szerzésvágynak szab határt, és újra definiálja a templomot, mint Isten minden népet befogadó, határtalan szeretetének színterét. A gyermekek megáldása kapcsán pedig a tanítványok szűkkeblűségének szab határt, és a bennfentesek szűk körét nyitja meg a gyermekek előtt.

Az érzelmi nevelésben is példát ad, amikor felvállalja az egyes szituációkban szükséges vezető szerepeket. A vizsgált történetekben úgy látjuk őt, mint aki *facilitál*, *moderál*, *motivál* és *animál*. Mély *empátiával* fordul a gyermekükkel érkező szülők felé, amikor védelmébe veszi őket a tanítványokkal szemben. Együttérzésének szép példáját látjuk Jerikóban, amikor *reagál* s segélykérésre és *teret ad* egy ember legmélyebb vágyainak, érzéseinek megfogalmazására és kihangosítására („Mit akarsz, hogy cselekedjem veled?”). Példaszerű az a *tapintat*, amivel, egy traumatizált ember, a bűnös asszony mellé áll. Szavak nélkül, némán deklarálja vele való *szolidaritását*, osztozik szegényében, egyszersmind *tehermentesíti* őt a rázúduló érzelmek zuhatagában. A templom megtisztításakor, miközben ostonnal a kezében egy általa helytelennek ítélt magatartást utasít el és a kereskedőket viselkedésük megváltoztatására ösztönzi, a *kedvesség*, a *részvét* és az *elfogadás hangján* szólítja meg az ott levő betegeket, szegényeket. *Vállalja saját érzéseit*, haragját, elkeseredését, sőt rajta keresztül az Atya szívébe, Isten bánatába is beleláthatunk egy pillanatra. Hiteles személyiségével, egyértelmű viselkedésével Jézus tükröt tart a környezetete elé, hogy beazonosíthatóvá tegye érzelmeiket, és azt, ami a szívükben lakik. Fegyelem, érzelem és kommunikáció tökéletes egysége valósul meg a szituációk kezelésében.

A fegyelmezéssel párosuló kommunikáció; dresszúra. Az érzelmekkel szövetkező kommunikáció; involválódás. Csak a fegyelem, érzelem, kommunikáció *háromszöge* nyújt biztos keretet a nevelőnek és harmónikus fejlődési lehetőséget a gyermeknek a különböző nevelési helyzetekben.

Összegzés

A jézusi példák a nevelő viselkedéséhez adnak segítséget. A nevelőnek fel kell ismernie, hogy a gyermek agresszív magatartása segélykiáltás, valamilyen szükséglet kifejezése, tulajdonképpen *kérés*. A nevelő nem tekintheti azt személyes sértésnek, hatalmi játszmának, szakmai önbecsülése sem függhet a tanuló viselkedésétől. Az agresszivitás láttán benne keletkező ijedtség, harag, félelem kezeléséhez érzelmi intelligenciára, önfegyelemre van szüksége. Segítő attitűdje a tisztelet és elfogadás légkörét teremti meg, amelyben a gyermek szégyen nélkül átélheti a nehéz érzelmeket is, illetve biztonságosan átvészeli az érzelmi elárasztottság perceit.

- A negatív magatartással való szembesítés és az empátia együttállása segíti, hogy a rossz cselekedetet leválaszthassa annak elkövetőjéről. Hogy az elkövetett hibát ne azonosítsa a gyermek teljes személyiségével. A szituáció megfelelő kezelésével, a gyermek kiemelésével, egyéni bánásmóddal tehermentesítheti a konfliktusban közvetlenül érintetteket, de a frusztrálódott csoportot sem hagyhatja figyelmen kívül. Az egész csoport számára válik tanulóhelyzetté, ahogyan a helyzetet értelmezi és kezeli. Rajta múlik, hogy a feszültség kumulálódik és a nem agresszívek is bevonódnak, vagy terápiás helyé válik a csoport, ahol mindenki megtanulja: aki agresszíven viselkedik, az bajban van, segítségre szorul. Igyekeznie kell, hogy megelőzze a szerepek rögzülését, mind az agresszor, mind az áldozat szerepét illetően.
- A félbeszakított óra üzenet a gyermekeknek arról, hogy a nevelő fontosabbnak tartja őket az ismeretközlésnél, és arról is, hogy a problémát ott és akkor kell elrendezni, ahol, és amikor az keletkezett. A csoport maga is igényli az érdemi munkához szükséges rendezettséget, és joga is van hozzá.
- Az agresszió kezelése nagy körültekintést igénylő, munka- és időigényes feladat. A nevelőnek ismernie kell a gyermekek személyiségét, a szituációt, annak szereplőit. Meg kell tudnia, hogy mi is volt a tulajdonképpeni konfliktus, és azt, hogy milyen tényezők együttállása hozta létre a feszültségkezelésnek azt a módját, amelyben a gyermek kifelé irányuló agressziót mutat. A fegyelmezés tartalma egyrészt iránymutatás kell, hogy legyen a konfliktushelyzetekben elfogadható és nem elfogadható viselkedésmintákat illetően, másrészt pedig a jóvátétel és helyreállítás jövőbe mutató lépéseinek meghatározásában. Az egyes helyzetek alkalmat adnak a csoport szabályainak újragondolására, szükség esetén módosítására, amit a csoporttal közösen végezve a nevelő nagy lépést tehet előre az együttműködés és csoportkohézió megerősítésében. De újabb szövetségek megkötésére is megtörténhet egy-egy konfliktushelyzet lezárásaként.
- Az iskolai agresszió nem egyes tanulók, klikkek, vagy tanulócsoporthoz tartozó problémája. Társadalmi viszonyok, iskolai klíma, csoportösszetétel, tanári motivációk mind befolyásolják azt. Az iskolai agresszió jelenségének komplexitása jelzi, hogy annak kezelése is csak intézményi összefogás, illetve egy szakmai team együttműködése mellett képzelhető el. Intézményen belül közös látásmódra és mindenki által elfogadott gyakorlatra van szükség ahhoz, hogy eredményesek legyenek az iskolai

agresszió mérséklésében. Ha a segítő munkacsoporton belül a jézusi bánásmódot hitelesen mutatják fel a keresztyén szakemberek, akkor jó segítői lehetnek kollégáiknak és tanítványaiknak egyaránt.

„Istenem, add, hogy ne bíráljak:
 Erényt, hibát és tévedést
 Egy óriás összhangnak lássak –
 A dolgok olyan bonyolultak
 És végül mégis mindenk
 Elhalkulnak és kisimulnak
 És lábaidhoz együtt hullnak.
 Mi olyan együgyűn ítélünk
 S a dolgok olyan bonyolultak.”
 (Reményik Sándor: *Ne ítélj!*)⁴⁸⁹

6.4. Következtetések

A dolgozat írása közben megtett szellemi, lelki út tapasztalata, tanulsága összecseng Reményik Sándor gondolatával: „a dolgok olyan bonyolultak.” Egyszerű válaszok nincsenek az én választott témám problematikájában sem. De a téma feldolgozása alkalmat adott egy olyan *szemlélet leírására*, amely hatékonyabbá teheti az iskolai katechézist az agresszió kezelésében, megelőzésében, illetve egy életszerű keresztyén iskolai gyakorlat támogatásában. A következőkben ennek a szemléletnek az általam fontosnak tartott vonásait foglalmazom meg.

- *Tudatosság*

A tanulói és tanári teljesítmény köré szervezett pedagógiai környezetben oktatás és nevelés nemcsak elválnak egymástól, de az utóbbi háttérbe is szorul, ennek következtében sokkal erősebben hatnak tudattalan nevelési elvek. Az empirikus vizsgálat azt mutatta, hogy az egyház is hordozza az iskolában a maga „rejtett tantervét”, ami józanságot, tudatosságot igényel a katechézist végzők részéről.

- *Bátorság*

Amíg az egyház attól való félelmében,⁴⁹⁰ hogy elveszíti a gyökereit, nem lép közelebb a ma emberéhez,⁴⁹¹ addig minden megnyilvánulása feszültséget hordoz. De ha *felvál-*

⁴⁸⁹ REMÉNYIK: Isten közelében, 151.

⁴⁹⁰ DOUGLASS: Az új reformáció, 25.

⁴⁹¹ FARKAS: „Eretnek evangélium,” idézi: STEINBACH: „Istenből szólunk”, 541.

„Nincs értelme semmi vallásoskodásnak, ha nem oldjuk meg az igaz emberi kérdéseket. A vallás gyakorlása nem más, felekezettől függetlenül, mint hogy beteg lelkek meg nem oldott problémákkal imádják az Istent: legalább valami kis malasztot, ha már a problémákat nem tudom megoldani. Ezzel szemben mondjuk ki, hogy nem tűri az Isten annak a beteg léleknek a hódolatát, aki a problémák megoldásának nehezebb útja helyett a vallásoskodás könnyebb útját választja. Hagyjátok abba a vallásoskodást, menjetek az emberek után, akik kínlódnak, még hozzá miattatok kínlódnak. Jézus nem vallásosságra szólít, hanem elküld az emberekhez. Nem a templomba szólongat, hanem egymással való rendezetlen ügyeink rendezésére hív. Őrizkedjete a vallásos megoldásoktól, amikbe belemenekültök az engedelmesség elől, mert könnyebb Jézust imádni és az Igét tanulmányozni, mint rendezetlen dolgainkat rendezni. Ezért lett a Jézus ügyből vallás, pedig Ő éppen a meddő vallásosságot akarta feloldozni az emberekben, hogy az élő és ható hit legyen a mindennapi életben. Ám az ember megáldottan vallásos lény. A legmutatósbab, legrafináltabb ateizmus a vallásosság. Isten parancsolatait vallásos gyakorlatokkal megkerüljük. Ezt leplezte le Jézus. ebbe kellett belehalnia.”

lalja saját emberi oldalát, és az embert is, akihez küldetett, a maga teremtett és megsérült valóságában, akkor "emberarcúvá", hozzáférhetővé válik az általa hirdetett evangélium. Ez fölöslegessé tesz minden háritást, kivetítést,⁴⁹² áttolást, bűnbakképzést, agressziót, moralizálást. A ma iskoláiban végzett katechézis a bátorságnak ugyanezt a mozdulatát követeli a katechétától.

- *Szakmai identitás*

„Sem a pedagógiát elkeresztényíteni, tehát kizárólag a lelki élet szolgálatába állítani, sem az evangéliumot a nevelés kizárólagos szolgálatára rendelni nem lehet.”⁴⁹³ – írja Rózsai Tivadar, felhívva a figyelmet arra, hogy a pedagógia és hitélet határterületein mozgó katechézisnek ügyelnie kell az arányok megtartására. Ebben segítheti a katechétát, ha *segítő foglalkozásúként* értelmezi magát. Ez megóvja mind a pedagógiai, mind a hitéleti *szakértő* szerepének kényszereitől. Ugyanakkor felszabadítja arra, hogy a rábízottak felemelését, facilitálását, mentorálását vállaló professzionális segítővé váljon, ami szerepkörének kiszélesedését és átalakulását is jelenti.

- *Adaptivitás*

Hogy egy gyermek mit, mennyit és hogyan hasznosít egy adott tanítás-tanulási helyzetből, az a felnőttek tanulásszervezési eljárásaitól függ. A mi esetünkben az adaptivitás a bibliai történet és a gyermek között, a gyermek egyéni adottságait figyelembe vevő kapcsolat megteremtését jelenti. Lehetőség biztosítását arra, hogy a gyermek reflektálhasson a történetre saját élményei alapján, hogy a történet katarzist váltson ki benne, hogy üzenet és élmény összekapcsolódjék bensejében. Enélkül hitelvek didaktikus egységeivé válnak kezünk között a Biblia szép történetei. Szövegértési feladattá silányulnak, melyben fáradtságos és unalmas munkává degradálódik a hitrevelés nagy lehetősége.

- *Bizalom*

Bíznunk kell az átadott bibliai történetekben. A jó történetek mindig arra készítetnek, hogy utánagondoljunk és a magunk számára fejtsük meg őket. Jézus is lezáratlan képeket, történeteket használt, vállalva ennek a kockázatát.”⁴⁹⁴ Az egyház tanítói hivatála számára veszélyesnek tűnhet ez a jézusi szabadság. Pedig éppen a megmagyarázott,

⁴⁹² WOLF: Jézus a pszichoterapeuta, 107.

A szerző, mint pszichoterapeuta abban látja Jézus jelentőségét, hogy megszünteti a kívül lévővel való azonosulást, mint a háritás lehetőségét és az embert saját belső világa felé tereli.”Kívülről semmi sem kerülhet be az emberbe, ami beszennyezhetné, hanem ami belőle származik, az teszi az embert tisztátalanná.”(Mk 7,15)

⁴⁹³ RÓZSAI: i.m.,23.

⁴⁹⁴ SENNHAUSER: Kérlek, ne oktass!, 20-21.

valamire kiélezett történetek, azok a bizonyos *tanulságok*⁴⁹⁵ teszik illusztrációvá, rávezető didaktikus eszközzé a bibliai szövegeket. Bízunk kell a hallgatóinkban is, ha célnak tartjuk az „öntudatos keresztyén életre nevelést.”⁴⁹⁶ A történet és a gyermek tudnak egymással mit kezdeni. És végül, bízunk kell Istenben, akinek kezében van *minden*, ezért *nem minden* tőlünk, tetteinktől, tanításunktól függ.”⁴⁹⁷

- *Határozottság*

Határozott beavatkozásra van szükség, amikor az agresszióval a viselkedés szintjén találkozunk. Bár az agresszív megnyilvánulások minden esetben ijedséget, félelmet váltanak ki a környezetből, a katechétának higgadtan, *tanulóhelyzetként* értelmezve kell azt megközelítenie, hogy dekódolhassa az elfogadhatatlan viselkedés üzenetét. Akit atrocitás ér, azonnali védelemre szorul. Annak a számára nem releváns, hogy *miért* bántotta őt az elkövető. A nevelő számára azonban feladat az agresszor indítékainak feltárása is, mivel csak az összes érintett meghallgatása és az összes információ begyűjtése alapján kaphat egy igazság-vázlatot.

- *A jót is tanítani kell*

A katechézis sok olyan pozitív bibliai kifejezést használ (szeretet, békesség, reménység), melyek jelentésének ismeretét feltételezi a gyermekek részéről. Ám ezeket egyre inkább konkrét tartalommal, a gyakorlatban is alkalmazható magatartásformákkal kell megtölteni.

- *Reménység*

Isten tisztában van kapcsolati katasztrófáinkkal, *rend*-bontásaink is az Ő uralma alatt történnek.”⁴⁹⁸ Ez *reményt* ad arra nézve, hogy egy-egy *kaotikus* helyzetre egy *új egyensúly* beállításának előszobájaként tekinthetünk. Szembenézésünk az agresszióval *reményt* jelent azoknak is, akik érinttként kibírhatatlan érzelmeiktől szenvedve agresszívek, mert elfogadhatatlan belső világuk csak ilyen módon tud kapcsolatba kerülni a külső környezettel. S ha biztonságos helyet találnak „rossz”-aságuk számára, az esély lehet az változásra. De *reményt* jelent az agresszió áldozatainak is.

Az agresszióknak *örvény-természete* van. Beszűkíti a látómezőt, összezsugorítja a mozgásteret, egyirányúsít. Isten azonban kinyitja ezeket a helyzeteket, „*tágas térre*” (Zsolt 31,9) állítja a

⁴⁹⁵ VEKERDY: Érzelmi biztonság?, 137.

Vekerdy szerint főben járó bűn a történetek, mesék tanulságát *kimondani*, mert abban a pillanatban az nem etikai nevelés, hanem erőszak. A mese sodró képi világából az intellektusba emelt történetből kiöljük az élményt.

⁴⁹⁶ ADORJÁN: Hitből hitbe. II., 152.

⁴⁹⁷ KIECHLE: A hatalom gyakorlása, 35.

⁴⁹⁸ ZSENGELLÉR: Textus és kontextus, 59.

„szűk”-ségben levőt, és perspektívával ajándékozza meg. Így irányítja Abigail a gyilkos dühtől fűtött Dávid tekintetét a jövőre: „...az Úr téged Izráel fejedelmévé tesz” (ISám 25,30). Így nyitja meg Isten József, az áldozat perspektíváját még visszafelé is, mintegy „új múlttal” ajándékozva meg őt: „Ti rosszat gondoltatok felőlem, de Isten úgy gondolta, hogy jóra fordítja azt...” (IMóz 50,20). Ez a megváltozott gondolkodásra, új utakra indító szemlélet szükséges ahhoz, hogy diákjainkat ne hagyjuk sokáig sem az agresszor, sem az áldozat szerepében, hanem a jóvátétel, a helyreállítás, és a továbblépés lehetőségeinek keresésére bátorítsuk őket.

Amikor az iskolai tanterekben a határok problémájával küzdünk, vagy a határsértések okozta károk helyreállításán dolgozunk, akkor *Isten munkájába kapcsolódunk* bele; aki határokat szab, de kapukat is nyit, sebeket gyógyít, a megtartatás és folytatás lehetőségét készíti Káinnak, és azóta is mindenkinek, akit indulatainak örvénylő vizei egyszer-egyszer elsodornak.

6.5 Összegzés

Az egyházi iskolák stratégiai fontosságú helyek az egyház számára, mert elérhető közelségbe hozzák a társadalom bizonyos csoportjait, felületet biztosítva ezzel a missziós munkának. Ugyanakkor nagy kihívást is jelent számára, hogy megismerje és komolyan vegye az intézményes nevelés szakmaiságát, és az iskola jelenségvilágát, például az iskolai agresszió problematikáját.

A magyarországi egyházi iskolákban nincs statisztikailag mérhető iskolai agresszió. Itt nem történnek lövöldözések, botrányos verekedések, rongálások, újságok címlapjára kerülő pereskedések. Úgy tűnik, ezek a helyek a béke szigetei. De valóban agresszió és haragmentes övezetek az említett intézmények? S ha igen, hová tűnik az indulat? Megengedhetik-e maguknak az itt tanuló gyermekek, hogy érzelmeik teljességét megéljék és kifejezzék? Vagy a száműzött haraggal és agresszióval együtt a szenvedély, az elevenség, és életrevalóság is ott talál helyet magának, ahol azt nem kontrollálják, ahol a „való élet” zajlik? Jelen dolgozat ezekre a kérdésekre keres választ.

Mivel az egyházi iskolák deklaráltan bibliai értékpreferenciák alapján határozzák meg küldetésüket, ezért elengedhetetlen volt az agresszióhoz kapcsolódó bibliai tartalmak vizsgálata, (1) majd a téma interdiszciplináris megközelítése a humán tudományok segítségével. (2) Az elvi alapvetés után a gyakorlat felé fordulva szükségesnek tartottam, a keresztyén viselkedéskultúrában megjelenő agresszió bemutatását, (3), valamint a gyermeki agresszió okainak, és speciálisan iskolai formáinak feltárását. (4) A téma kidolgozásának fontos és izgalmas része volt az empirikus vizsgálat. Az interjú sorozat alanyai olyan szakemberek voltak, akik aktív részesei a problémás gyermekek iskolai gondozásának, segítésének. (5). Az interjúk elemzése, és az eredmények figyelembe vétele mellett igyekeztem végül egy támogató katechézis sajátosságait összegyűjteni, amely hatékony lehet az agresszió megelőzésében, akut helyzetek kezelésében, illetve egy életszerű keresztyén iskolai gyakorlat támogatásában. (6)

A Bibliának van mondanivalója az agresszióról. Az egyháznak pedig vannak lehetőségei, hogy iskoláiban cselekedjen az agresszió mérsékléséért. Ebben a munkában azonban csak akkor lehet hatékony, ha szembe néz az iskolai agresszió valóságával, és komolyan veszi saját agresszió potenciálját is.

Summary

The Christian Church considers parochial schools as institutions of strategic importance for their potential to approach various social groups while providing a basis for missionary work. At the same time, these schools challenge the Church to understand and take seriously their professionalism in education, especially handling real life situations such as aggression in school.

The entity of aggression in Hungarian parochial schools is not measured. Scandalous acts are not statistically accounted. The question is raised, Are these institutions known as the land of the quiet and the peaceful indeed free of fury? If so where has the anger gone? Are the students allowed to freely express their emotions and feelings? Will aggression as a hidden and outcast entity end up to be ostracized along with liveliness and passion and go on to exist unwillingly in the uncontrolled domains of life? This paper seeks to answer these questions.

As 'parochial schools' self-definition about their mission is based on biblical values, it was necessary to examine the correlation between aggressivity and biblical content, also to introduce an interdisciplinary approach applying the humanities. After a theoretical introduction of the subject matter I attempted a better understanding of the topic by using a more pragmatic way to demonstrate the presence of aggression in christian behaviour, as well as by trying to detect the reasons for aggressivity in children and revealing its special forms existing in schools. The paper mainly relies on results gained from an empirical research conducted by the author through a series of interviews. The interviewees were all experts working as educators/caregivers with children of special needs. Finally, I was endeavour to outline a catechesis that could be helpful in preventing and managing aggression in school, furthermore to support christian schools in creating a routine for handling acute situations.

The Bible has a plenty to say about aggression. The Christian Church, nevertheless, does have the means to take action in moderating aggression in their schools. However, they will be able to succeed only if they are willing to face the reality of the problem and acknowledge their own actual aggression potential.

Irodalomjegyzék

- AÁRY, Tamás L.: Az etika és a jog határai, in: *Szakmai Etikai Kódex*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004.
- ACZÉL, Petra: Próbaidő, in: *Embertárs 2* (2005), 36–39.
- ADORJÁN, József: Hitből hitbe II., Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1990.
- AGORA, Zsuzsanna: A kollektív áldozatiság a náci propaganda beszédekben, in: Fülöp, É. – Kővágó, P. (szerk.): *A kollektív áldozatszerep szociálpszichológiája*, Budapest, Oriold és Társai Kiadó, 2018, 169-191.
- ALBERTNÉ, Herbszt Mária: A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa in: V.Raisz, Rózsa – H. Varga, Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*, Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 2012: 195-202.
- ALBUS, Michael: Ground Zero, in: KÄSSMAN, Margot (szerk.): *Hit a terroron túl*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2004.
- ALEKSZIJEVICS, Szeptelana: *Utolsó tanúk. Gyemekként a második világháborúban*, Budapest, Európa Kiadó, 2017.
- ALLPORT, Gordon W.: *Az előítélet*, Budapest, Osiris Kiadó, 1999.
- ALSAKER, Françoise D.: *Qualgeister und ihre Opfer*, Bern, Verlag Hans Huber, 2004.
- ANDORKA, Rudolf: *Bevezetés a szociológiába*, Budapest, Osiris Kiadó, 2006.
- https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevazetes_a_szociologia/ch17s03.html
- APPIGNANESI, Richard – GARRATT, Chris: *Nesze Noked Póztmodern*, Ikon Kiadó, 1995.
- ARATÓ, László – BÁTNYI, Zoltán: *A Csillag. Börtönkönyv*, Budapest, Szukits Könyvkiadó, 2001.
- ARENDE, Hannah: Az oktatás válsága, in: *Múlt és jövő között*, Budapest, Osiris-Readers International, 1995.
- ARENDE, Hannah: *Eichmann Jeruzsálemben. Tudósítás a gonosz banalitásáról*, Budapest, Osiris Kiadó, 2000.
- ARGYLE, M.: A társas készségek, szituációk és beszélgetések elemzése. in: Síklagi, István (szerk.): *A szóbeli befolyásolás alapjai*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1990, 77-89.
- ARONSON, Elliot: *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*, Budapest, Ab Ovo Kiadó, 2009.
- ARONSON, Elliot – TAVRIS, Carol: *Történetek hibák. Az önigazolás lélektana*, Budapest, Ab Ovo Kiadó, 2009.
- ARONSON, Elliot: *A társas lény*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2008.
- ASHER, Jay: *Tizenhárom okom volt...*, Szeged, Könyvmolyképző, 2019.
- ATKINSON, R. – HILGARD, E. – SMITH, E.: *Pszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó, 2005.
- AUGUSTINUS, Aurelius: *Vallomások*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1982.
- AVERILL, James R.: *Anger and Aggression, An Essay on Emotion*, New York, Springer Verlag, 1982.
- B. PINTÉR, Márta: Erőszak embertársi kapcsolatainkban – A bántalmazottak lelkiigondozása, in: *Embertárs 2* (2004), 80-84.
- BÁBOSIK, ISTVÁN: *A modern nevelés elmélete*, Budapest, Telosz Kiadó, 1997.
- BÄCHER, IVÁN: *Nagypapa hült helye*, Budapest, Göncöl Kiadó, 2004.
- BAGDY, Emőke: *Családi szocializáció és személyiségzavarok*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1977.
- BAKÓ, Tihamér: *Verem mélyén. Könyv a krízisről*. Sorsfordító Könyvek, Budapest, Psycho Art, 2004.
- BAKOS, Kinga: *A televízió képernyőjén megjelenő erőszak és a gyermek*, 48. <https://doksi.hu/get.php?lid=15812> 2019. június 4.
- BALÁZS, Géza – DEDE, Éva: A verbális agresszió diszciplináris keretben in: Zimányi, Árpád (szerk.): *Az agresszió kutatás interdiszciplináris keretben*, Eger, AAPA Nova Series Tom. XXXV. Sectio Linguistica Hungarica, Eger 2008. 121-145.
- BALÁZS, László: *Érzelmi intelligencia a szervezetben és képzésben*, Miskolc, Z-Press Kiadó Kft, 2014.
- BALÁZS, Sándor (szerk.): *Platónól-Steinerig. Egyetemes neveléstörténeti szöveggyűjtemény*, Eger, Eszterházy Tanárképző Főiskola Nyomdája, 1996.
- BALGO, Rolf – LINDEMANN, Holger – SCHILDBERG, Henriette (Hg.): *Pädagogik im Zeitalter globaler Konflikte*, Heidelberg, Carl Auer, 2007.
- BANDURA, A. – ROSS D. – ROSS, SH. A.: Film által közvetített agresszív modellek utánzása in: Csepeli György (szerk.): *Csoportlélektan*, Budapest, Gondolat Kiadó 1963, 515-525.
- BÁNHEGYI, István: *A felekezeti iskoláztatás veszélyei és közoktatási törvényünk hiányai nevelészeti, társadalmi és politikai szempontból*, Pest, Aigner Lajos 1870.

- BARCY, Magdolna: *Konfliktusok és előítéletek – a vonzások és a taszítások világa*, Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar, 2012., https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0011_konfliktusokeloiteletek/lecke15_lap3.html, 2019. május 14.
- BARTH, Karl: *Kirchliche Dogmatik IV/2*, Zürich, Theologischer Verlag, 1993.
- BATÁR, Levente: *Diskurzusok nyelvi elemzése nyelvi agresszió szempontjából*, Pécs, 2009. nydi.btk.pte.hu/sites/nydi.btk.pte.hu/files/pdf/BatarLevente2010.pdf 2019. június 10.
- BÁTHORY, Zoltán: *Tanulók, iskolák, különlegességek*, Budapest, OKKER Kiadó, 1997.
- BAUER, Joachim: *Miért érzem azt, amit te?* Budapest, Ursus Libris, 2010.
- BAUKEN, Wim – KUSCHEL, Karl-Josef (ed): *Religion as a Source of Violence*, Indiana, SCM Press, 1997.
- BAUMEISTER, R.F. – DEWALL, N.: A társas kirekesztés belső dimenziója: intelligens gondolkodás és önszabályozás elutasított személyeknél. in: Kipling, D. W. – Forgas, J.P. – von Hippel, W.:(szerk.): *A társas kirekesztés pszichológiája. Kitaszítás, kiközösítés, elutasítás és szekálás*. Budapest, Kairosz Kiadó, 2006.
- BEAUCHAMP, Paul: *A zsoltárok világa*, Pannonhalma, Bencés Kiadó, 2013.
- BECK, Aaron T: *A gyűlölet fogságában*, Budapest, Háttér Kiadó, 2001.
- BELUSEK, Darrin Synder: Violence and Vengeance, Mimesis and Murder, Conflict and Cross: A critical-Constructive Engagement with René Girard https://www.academia.edu/35136232/Violence_and_Vengeance_Mimesis_and_Murder_Conflict_and_Cross_A_Critical-Constructive_Engagement_with_Rene_Girard. Utolsó letöltés: 2019. június 8.
- BENEDICT, Helen: *Csak okosan! Önvédelem kamaszoknak*, Budapest, Háttér Kiadó – NANE Egyesület, 2004.
- BERECZKEI, Tamás: *A génektől a kultúráig*, Cserépfalvi Könyvkiadó, 1992.
- BERECZKEI, Tamás: *Evolúciós pszichológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 1992.
- BERENTES, ÉVA: A sikeres iskolai kommunikáció motívumai, in: Fedor, Mihály (szerk.): *Kommunikációs tréning a szakképzésben*, Budapest, FITT IMAGE Kiválasztó, Tanácsadó és Képző Társaság 1997.
- BERKOWITZ Leonard.: A frusztráció és a kiváltott agresszió in: *Pszichológia 2* (1991)159-172.
- BERNE, Erick: *Játszmák nélkül*, Budapest, Háttér Kiadó, 2013, 145.
- BETTELHEIM, Bruno: *A végső határ*, Budapest, Európa Kiadó, 1999.
- BIBÓ, István: *A európai társadalomfejlődés értelme*, <https://mek.oszk.hu/02000/02043/html/430.html> 2019.08.13.
- BICSÁKNÉ, Némethy Terézia: Agresszió és számítógép, in: *Fordulópont 2* (2009), 96-98.
- BIERHOFF, Hans W. – KLEIN, Renate: A proszociális viselkedés, in: HEWSTONE, M. – STROEBE, W. – CODOL, J. – STEPHENSON, G. M. (szer.): *Szociálpszichológia*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1997.
- BÍRÓ, Kata (szerk.): *Agresszió az iskolában – És a jog? Helyzetkép, diagnózis, módszerek, eljárások*, Budapest, Jogismereti Alapítvány, 2008.
- BITTLER, Anton – COPRAY, Norbert: *Mobbing und Missbrauch in der Kirche. Schadenserkenkung und Schadensbegrenzung*, Publik-Forum Verlag, 1999.
- BJÖRKVIST, K. – LAGERSPETZ, K. – KAUKIAINEN, M.J.: Do girls manipulate and boys fight? Developmental trend sin regard to direct and indirect aggression, in: *Aggressive Behaviour 18*: (1992) 117-127.
- BLUM, Heike – BECK, Detlef: *No blame approach. Mobbing-Intervention in der Schule*, Köln, Fairaend Verlag, 2010.
- BÓDI, Zoltán: *A világháló nyelve*, Budapest, Gondolat Kiadó 2004.
- BODÓ, Sára: Az egyházi iskola és a családi funkciók, in: POMPOR, Zoltán (szerk.): *Református pedagógus identitás*, Budapest, RPI, 2008.
- BODONYI, Edit – BUSI, Etelka – VIZELYI, Ágnes: A család funkciói, in.: M. Nádasi, Mária (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, Budapest, ELTE –PPK Neveléstudományi Intézet, 2006.
- BOLYKI, János: *Újszövetségi etika*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1998.
- BONHOEFFER, Dietrich: *Etika*, Kolozsvár, Exit, 2015.
- BORBÁS, Gabriella, Dóra: *A biblia, mint kommunikációs tankönyv*, Budapest, Vince Kiadó, 2013.
- BORBÉLY, SZILÁRD: *Nincstelenek*, Budapest, Kalligram Kiadó, 2013.
- BORSOS, Béla: Az agresszivitás ideglettani alapjai, in: CSÁNYI, Vilmos (szerk.): *Agresszió az élővilágban*, Budapest, Natura, 1986.
- BOSCHKI, Reinhold: „Beziehung” als Leitbegriff der Religionspädagogik, Ostfildern, Schwabenverlag Ag, 2003.
- BOTOND, Gyula: *Média-Mágia*, Budapest, Botond Kiadó, 2007.
- BOWLBY, John: *A biztos bázis. A kötődés-elmélet klinikai alkalmazásai*, Budapest, Animula Kiadó, 2009.

- BÖDECS, Pál: Posztmodern kihívás, keresztyén válasz, in.: POMPOR, Zoltán (szerk.): *Református pedagógus identitás* I. Budapest, RPI, 2008.
- BÖLCSKEI, Gusztáv: „*Akiket Isten Lelke vezérel, azok Isten fiai*” (*Igehirdetések 1996-2006*), Debrecen, Debreceni Nagytemplomi Református Egyházközség, 2006.
- BÖSCHEN, Markus – GRELL, Frithjof – HARTH-PETER, Waltraud (Hg.): *Christliche Pädagogik – kontrovers*, Echter Verlag, 1992.
- BRÄUMER, Hansjörg: *Das erste Buch Mose*, Wuppertal, Brockhaus Verlag, 1986.
- BRONSON, Po – MERRYMAN Ashley: *Amit rosszul tudunk a gyerekekről*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2014.
- BROWN, Jeffrey L. – DAVIS, Julie: *Nincs több mumus*, Budapest, Trivium Kiadó, 1998.
- BRUNNER, D. Emil: *Das Gebot und die Ordnungen*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1933.
- BUBER, Martin: *Én és Te*, Budapest, Európa Kiadó, 1999.
- BUCKINGHAM, David: *A gyermekkor halála után*, Budapest, Helikon Kiadó, 2002.
- BUDA, BÉLA: *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Pszichológia és pedagógia nevelőknek*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- BUDA, BÉLA: A szocializáció gyermekkorban, in: Zsolnai, Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2003, 71-95.
- BUDA, BÉLA: Az agresszió megértésének pszichológiai korlátai, in: Csányi, V. (szerk.): *Agresszió az élővilágban*, Budapest, Natura Kiadó, 1986.
- BUDA, Béla: *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- BUDA, Béla: *Empátia*. Budapest, Urbis Kiadó, 2006.
- BUDA, Béla: *Pszichoterápia*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.
- BUDA, Mariann – PÉNTEK, Enikő: Csak Játszottunk! Az iskolai zaklatás következményei, in: *Embertárs* 3 (2010)
- BUDA, Mariann: *Az iskolai erőszak megelőzése és kezelése*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2015.
- BUDA, Mariann: *Az iskolai zaklatás*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2015.
- BUDA, Mariann: *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*, Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó, 2012.
- BUDAVÁRI-TAKÁCS, Ildikó: *A konfliktuskezelés technikái. A stresszre adott válaszok.*, Gödöllő, Szent István Egyetem, 2011.
- BUMEISTER, Roy F. – DEWALL, Norbert: A társas kirekesztés belső dimenziója: intelligens gondolkodás és önszabályozás elutasított személyeknél In: KIPLING, D. Williams. – FORGAS, Joseph P. – VON HIPPEL, William: *A társas kirekesztés pszichológiája. Kitaszítás, kiközösítés, elutasítás és szekálás*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2006, 74–75.
- BURGESS, Anthony: *Gépnarancs*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2014.
- BÜTTNER, Gerhard: *Seelsorge im Religionsunterricht*, Stuttgart, Calwer Verlag, 1991.
- CAMBELL, ROSS: *Dühöngő ifjak*, Budapest, Harmat Kiadó 1996.
- CAPOTE, Truman: *Hideg vérrel*, Budapest, Európa Kiadó, 2007.
- CASUTTO, Umberto: *A Commentary on the Book of Genesis*, Jeruzsálem, [kiadó ismeretlen] 1961.
- CIERPKA, Manfred: *FAUSTLOS - Wie Kindern Konflikte gewaltfrei lösen lernen*, Freiburg, Verlag Herder, 2005.
- CLAUSS, Günter – HIEBSCH, Hans: *Gyermekpszichológia*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1965.
- COLE, Alan: Mit kezdünk a Bibliával? A Biblia autoritása a modern világban, in: *Theológiai Szemle*, 3 (1990) 141-147.
- COLE, Michael – COLE, Sheila R.: *Fejlődéslelektan*, Budapest, Osiris Kiadó, 1997.
- COLOROSO, Barbara: *Zaklatók és áldozatok*, Budapest, Harmat Kiadói Alapítvány, 2014.
- COLUMBE, Charles A.: *Krisztus helytartói*, Budapest, JLX Kiadó, 2005.
- CORBIN, Juliet – STRAUSS, Anselm: *A kvalitatív kutatás alapjai*, Budapest, L’Harmattan Kiadó, 2015.
- CREIGHTON, Allan – KIVEL, Paul: *Helping Teens Stop Violenc*, Hunter House Publishing, England, 1993.
- CRÜSEMANN, Frank: Nők elleni erőszak és biblikus teológia, in: *Érted vagyok* 67 (2001. június)
- CRÜSEMANN, Frank: Von der Notwendigkeit des göttlichen Zorns für die Gerechtigkeit, in: *Zeitzeichen* 16 (2015) 25–27.
- CZIEGLER, Orsolya: *Baj van a gyerekekkel?* Budapest, Saxum Kiadó, 2009.
- CSÁNYI, Vilmos: *Az emberi természet*. Budapest, Vince Kiadó Kft., 2003.
- CSÁNYI, Vilmos: Biológiai determináció és agresszió, *Educatio* 4 (1999).
- CSÁNYI, Vilmos: *Van-e ott valaki*, Budapest, Typotex Kiadó, 2000.
- CSÁSZI, Lajos: *Tévéeőrszak és morális pánik*, Budapest, Új Mandátum, 2003.
- CSEPELI, György: *A szervezkedő ember*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- CSEPELI, György: Az igazi családtag, in: *Filmvilág* 5 (1984), 60–61.

- CSEPELI, György: *A szociálpszichológia vázlata*, Budapest, József Műhely Kiadó, 1997.
- CSEPREGI, András: „Kortárs teológussal párbeszédben – az erőszakról és az erőszakmentes ellenállásról” in: Szabó Lajos (szerk.): *Ablaknyitás. Keresztény önismeret falakon belül és kívül*. Luther Kiadó, Budapest, 2004, 324-336.
- CSEPREGI, András: Aktív erőszakmentes ellenállás: Jézus, Mahatma Gandhi, Martin Luther King in: *Híd magazin* (2014 április), 12 – 13.
- CSEPREGI, András: *Az aktív erőszakmentes ellenállás lehetősége, Walter Wink teológiájának háttérére*, kézirat, 3.
- CSEPREGI, András: *Erőszakmentes ellenállás az erőszakkal szemben?*
https://www.szepi.hu/irodalom/kedvenc/kc_050.html 2019.08.13.
- CSEPREGI, András: „Isten és erőszak”: a Három verselemzés teológiai tartalmáról” in: Dénes Iván Zoltán (szerk.): *Bibó 100. Recepciók, értelmezések, alkalmazási kísérletek*, Argumentum Kiadó, Bibó István Szellemi Műhely, 2012. 496-514.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály – LARSON, Reed: *Kamasznak lenni*, Budapest, Libri Kiadó, 2012.
- CSILLAG, Ferenc – TAKÁCS, István: *Utak és tévutak. Példák az iskolai konfliktusok kialakulására és kezelésére*, Budapest, Flaccus Kiadó, 2010.
- DAVIDSON, R.J. – KABAT-ZINN, J., et al: Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation, *Psychosomatic Medicine* 65 (2003), 564–570.
- DEKKER, Gerard: Lehetséges-e a református hit a (poszt)modern társadalomban? *Confessio* 3 (2000), 11–17.
- DELGADO, Mariano: Tűz és vas nélkül, in: *Érted vagyok* 3 (2017. június),
- DEUTSCH, MORTON: Az együttműködés és a versengés hatása a csoportfolyamatokra, in: Lengyel, Zs.(szerk.): *Szociálpszichológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2002.
- DÉVAI, Margit: *Énkép – korrekció: Önismereti játékmódszerrel a serdülőkorban*, Budapest, Pest Megyei Pedagógiai Intézet, 1980.
- DIENES, Dénes: *A Servet-ügy*, A Tiszáninnen Református Egyházkerület honlapja <http://www.tirek.hu/srl/cikk/1206/> Utolsó letöltés: 2019. június 1.
- BONHOEFFER, Dietrich: *A Szentírás imádságoskönyve*, Koinónia, 2002.
- DIETRICH, Jürgen – TENORTH, Heinz-Elmar: A modern iskola működése, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2003.
- DÓCZI-VAMOS, Gabriella: *Iskolai erőszak és az iskola belső világa*. Doktori értekezés tézisei. 2–3, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola https://ppk.elte.hu/file/t_zis_dvg_magyar_fin.pdf 2019. június 12.
- DOMONKOS, Katalin: *Az online zaklatás, mint az iskolai agresszió egyik fajtája*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2018, 102–108.
- DOMONKOSI, Ágnes: A nyelvi agresszió szerepe a személyközi viszonylatokban, in: Zimányi, Árpád (szerk.): *Az agresszió kutatásról interdiszciplináris keretben*, Eger, EKF Líceum Kiadó, 2008.
- DORNAI, Erika: A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel in: *Pszichológia* 21 (2001), 63-80.
- DOUGLASS, Klaus: *Megalapozott hit*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2001.
- DREWERMANN, Eugen: *Klerikusok II.*, Felsőörs, Ré Kiadó, 1994.
- DRILLING, Matthias – FRIEDRICH, Peter – WEHRLI, Hans: *Gewalt an Schulen Ursachenm Prävention, Intervention*, Zürich, Verlag Pestalozzianum, 2002.
- DUDÁS, Dóra: *A szavak ereje – A verbális bántalmazás hatása a személyiségünkre*.
https://csalad.mandiner.hu/cikk/20170208_dudas_dora_a_szavak_ereje_a_verbalis_bantalmazas_hatasa_a_szemelyisegunkre_2019. június 7.
- DURKHEIM, Emile: *A vallási élet elemi formái*, Budapest, L'Harmattan, 2004.
- DURKHEIM, Emile: *A társadalmi munkamegosztásról*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- EGER, Edith Eva: *Döntés*, Budapest, Libri Kiadó, 2017.
- ELKIND, David: *Hajszolt gyerekek*, Budapest, Jaffa Kiadó, 2016,
- ENDRASS, Elke – KRATZER, Siegfried: *Megbetegítő hit? Kiutak a válságból*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2006.
- EPERJESSY, Ernő: Szitkok–átkok–káromlások. Adatok a káromlások néprajzához. in: *Ethnographia* 110/2: 399–414.
- ERDŐS, Márta: *A nyelvben élő kapcsolat*, Budapest, Typotex, 2006.
- ESTERL, Arnica: *Mese. Tanulmány Peter Lang bevezetőjével*. <http://www.waldorf-szada.hu/images/2017/Dokumentumok/Hatteranyagok/mese.pdf> 2019. június 4.
- EVANS, Patricia: *Szavakkal verve... Szóbeli erőszak a párkapcsolatokban*, Budapest, Háttér Kiadó, NANE Egyesület, 2004.

- FALUS, Katalin – JAKAB, György: Adoptációs problémák az etikus és a demokratikus magatartásra nevelés terén, in: Homor, Tivadar (szerk.): *Az etikatanítás gyakorlata* (Tantárgy-pedagógiai műhelytanulmányok), Budapest, Krónika Nova Kiadó, 2003.
- FARKAS, József: „Eretnek evangélium,” in: STEINBACH, József: *„Istenből szólunk”*, Budapest, Dunántúli Református egyházkerület, 2016.
- FAZAKAS, Sándor: ”A boszorkányfattyak vízbe fojtassanak?...”, in: PABIS Eszter (szerk.) *Az erőszak reprezentációi*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2015.
- FEKETE, Károly: *A Heidelbergi Káté magyarázata*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2013.
- FELDMÁR, András: *Apró részletekben*, Budapest, Könyvfakasztó Kiadó, 2004.
- FELDMÁR, ANDRÁS: *Hogyan lesz a gyerekből felnőtt?*, Budapest, HVG Kiadó Zrt. 2014.
- FERENCZ, Árpád: Az erőszakos Isten? in: PERES, Imre (szerk.) *Kezdetben volt az Ige. Tanulmánykötet Lenkeyné Semsey Klára tiszteletére. 80. születésnapja alkalmából*, Debrecen, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2011, 353–365.
- FERENCZI, Zoltán: *Drog és vallás. Előéletek és előítéletek*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 2001.
- FESHBACH, Seymour: Dynamics and Morality of Violence and Aggression: Some Psychological Considerations. in: *American Psychologist*, 26(3) (1971), 281-292.
- FINÁCZY, Ernő: *Az újkori nevelés története*, Budapest, Magyar Egyetemi Nyomda, 1927.
- FISCER, Heribert: *Erziehungssituationen und Erziehungsprozesse*, Berlin, Cornelsen Verlag, 1992.
- FLETCHER, Adam: Ending discrimination against young people, Olympia, WA, CommonAction Publishing, 2013. in: Peterson, Jordan: *12 szabály az élethez*, Budapest, 21. század Kiadó, 2018.
- FODOR, Gábor: Isten kezéből a gyepőt... – Gondolatok a tanár-diák viszony mítoszairól és a jézusi pedagógiáról, in: *Embertárs* 2 (2004), 220-230.
- FODOR, Gábor: Tanár-szerep-konfliktusok, in: *Új Pedagógiai Szemle* 50 (2000), 23-25.
- FODORNÉ, A. Margit.: Hogyan közelítsünk a tizenévesekhez? In: *Magyar Református Nevelés* 9 (2010), 40–45.
- FORGÁCS, József: Bevezetés az érzelmek pszichológiájába, in: FORGÁCS, József (szerk.) *Az érzelmek pszichológiája*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2003, 9–31.
- FORGÁCS, JÓZSEF: *Érzelem és gondolkodás. Az érzelmek szociálpszichológiája*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2001.
- FORWARD, Susan: *Mérgező szülők*, Budapest, Háttér Kiadó, 2019.
- FÖLDESI, István: *A bűnözői magtartás magyarázatai – az anómiaelméletek*, https://www.ringmagazin.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=7705&Itemid=211, 2020. február 2.
- FÖLDI, Rita: Nevelés és megbocsátás, in: *Magyar Református Nevelés*, 9 (2008)/1-2, 12-14.
- FRANZ, VON Marie Louise: *Az árnyék és a gonosz a mesében*, Budapest, Európa Kiadó,
- FRENKL, Sylvia – RAJNIK, Mária: *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*, Budapest,
- FRENYÓ, Zoltán: *Szent Ágoston pedagógiájáról* https://vigilia.hu/system/files/cikk_pdf/2014/11/4_frenyo_zoltan...2018.10.29.
- FREUD, Sigmund: *Totem und tabu*. GW. Vol. IX., London, Imago, 1940.
- FREUND, Tamás: *Belső világunk és az információrobbanás hatásai*. Előadás 2018.11.04. Magyar Kurír Katolikus Hírportál, <https://www.magyarkurir.hu/kultura/belso-vilagunk-es-az-informaciorobbanas-hatasai-freund-tamas-agykutato-eloadasa-szek> 2019. június 12.
- FREY, Hellmuth: *Das Buch der Anfänge*. Stuttgart, Calwer Verlag, 1950.
- FRIELINGSDORF, Karl: *Istenképek*, Budapest, Szent István Társulat, 2007.
- FRIELINGSDORF, Karl: *Aggression stiftet Beziehung*, Mainz, Matthias-Grünwald-Verlag, 1999.
- FROMM, Erich: *A rombolás anatómiája*, Budapest, Háttér Kiadó, 2001.
- FROMM, Erich: *Az emberi szív*, Budapest, Háttér Kiadó, 1998.
- FRYDMAN, Marcel: *Televízió és agresszió*, Budapest, Pont Kiadó, 2004.
- FUCHS, Stephan – CASE, Charles E. : Az előítélet mint életforma, in: Lengyel, Zs. (szerk.): *Szociálpszichológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2002.
- FUCHS, Walter: R.: *Az új tanulási módszerek*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó 1973.
- FUKUYAMA, Francis: *Bizalom*, Budapest, Európa Kiadó, 1997.
- FULLER, Andrew: *Nehezen kezelhető gyermekek*, Budapest, Scolar Kiadó, 2009.
- FÜLEI-SZÁNTÓ, Endre: A verbális érintés in: *Linguistica Series C. Relationes*, 7. MTA Nyelvtudományi Intézet Budapest, 1994.
- FÜLÖP, Éva – KÓVÁGÓ, Pál – BENZA, Málna – KOVÁCS Katalin – KELENHEGYI, Olga Sára: Áldozat és még inkább áldozat, in: *IMÁGÓ Budapest* (2016)/3-4. 59-91.

- FÜRST, Alfonz: Identitás és tolerancia a korai keresztyénségben, in: „Érted vagyok” 68 (2004/április), 4.
- GAIDA, Carmen: *Mobbing gegen Streber*, Marburg, Tectum Verlag, 2010.
- GALGÓCZI, LÁSZLÓ: *A nyelvi agresszió*. Elhangzott 2005. november 15-én Szegeden a Mindentudás Egyetemén.
- GEORG Baudler: Vallás és erőszak, in: „Érted vagyok” 65 (2001. február)
- GERBNER, George: *A média rejtett üzenete*, Budapest, Osiris Kiadó, MTA ELTE, Kommunikációelméleti Kutatócsoport, 2002.
- GERLAI, Róbert: Az agresszió genetikája, in: , CSÁNYI, Vilmos (szerk.): *Agresszió az élővilágban*, Budapest, Natura Kiadó, 1986, 135–155.
- GERŐ, Zsuzsa: Az identifikáció jelentősége a fejlődés különböző szakaszaiban In: *A gyermek pszichoterápia elmélete és gyakorlata I*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993. 48-64.
- GINNIS, Paul: *Tanítási és tanulási receptkönyv*, Pécs, Alexandra Kiadó, 2007.
- GIRARD, René: *A bűnbak*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2014.
- GIRARD, René: *Látám a sátánt, mint villámlást lehullani az égből. A keresztyénség kritikai apológiája*, Budapest, Atlantisz Kiadó, 2013.
- GIRARD, René: *Les origines de la culture. Entretien avec Pierpaolo Antonello et Joao Cesar de Castro Rocha*, Paris, Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2010.
- GOFFMAN, Erwing: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1981.
- GOLEMAN, Daniel.: *Érzelmi intelligencia*, Budapest, Háttér Kiadó, 1997.
- GOLNHOFER, Erzsébet: Az iskolák belső világa, in: GOLNHOFER, Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*, Budapest, Bölcsész Konzorcium, 2006.
- GORDON, Thomas – BURCH, Noel: *Emberi kapcsolatok*, Budapest, Gordon Könyvek, 2016.
- GOTTMAN, John – DECLAIRE, Joan: *Gyerekek érzelmi intelligenciája*, Budapest, Jaffa Kiadó, 2016.
- GÖRFÖL, Tibor: Erőszak, emlékezet, értelem, in: Lázár Kovács, Ákos (szerk.): *Vallás – Média – Nyilvánosság*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2017.
- GRESHAKE, Gisbert: *Erlöst in einer unerlösten Welt*, Mainz, Matthias-Grünwald Verlag, 1987.
- GRIMES, Christopher: God image research. A literature review, in: Moriarty, G – Hoffman L. (szerk.): *God Image Handbook for Spiritual Counseling and Psychotherapy*, Binghamton, The Haworth Pastoral Press, 2007.
- GROSS, Engelbert: *Religiöse Erziehung in Zukunft*, Münster, LIT Verlag 2003.
- GRUND, Alexandra – KRÜGER, Anette – LIPPKE, Florian (Hg.): *Ich will Dir danken über den Völkern. Studien zur israelitischen und altorientalischen Gebetsliteratur*, Gütersloher Verlaghaus, 2013.
- GUGGENBÜHL, Allan: *Dem Dämon in die Auge schauen*, Zürich, Verlag Raben-Reihe, 1996.
- GYÁNI, Gábor: Könyörületesség, fegyelmezés, avagy a szociális gondoskodás gyarlósága, in: *Történelmi Szemle* 41 (1999), 57-85.
- GYÖKÖSSY, Endre: *A Lényeg. Márk evangéliumának magyarázata*, Budapest, Szent Gellért, 2005.
- GYÖKÖSSY, Endre: *Homo christianus*, Budapest, Szent Gellért Kiadó, 2003.
- GYÖKÖSSY, Endre: Pszichokatechetikai problémák, in: Bodó, S. – Fekete, K. (szerk.): *Katechetikai és valláspedagógiai szöveggyűjtemény*, Debrecen, Debreceni református hittudományi Egyetem, 1998.
- GYÖRI, L. János: Magyar reformátusként Európában, in: Pompor, Zoltán (szerk.): *Református Pedagógus Identitás 1.*, Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2008.
- HADFIELD, Sue – HASSON, Gill: *Asszertivitás – Hogyan érvényesítsük sikeresen az érdekeinket?*, Budapest, SCOLAR Kiadó Kft, 2019.
- HADINGER, Boglarka: *Bátorság az élethez*, Budapest, Jel, 2006.
- HAJDU Eszter: *Kognitív folyamatok az agresszió hátterében*, <https://docplayer.hu/1158676-Kognitiv-folyamatok-az-agresszio-hattereben.html> (2019.08.12.)
- HAJDUSKA, Mariann: *Krizisléktan*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2015.
- HALÍK, Tomáš: *A gyóntató éjszakája*, Budapest, Kairosz Kiadó, 2010.
- HALLER, József: *Miért agresszív az ember?* Budapest, Osiris Kiadó, 2005.
- HALLER, József: *Stressz, agresszió, siker*, Budapest, Calibra Kiadó, 1996.
- HÁMORI, ESZTER: *A korai kapcsolat zavarai*, Budapest, Oriold és Társai Kiadó, 2016.
- HANKISS, Elemér: *Ikarosz bukása*, Budapest, Osiris Kiadó, 2008.
- HÁRDI, István: *Az agresszió világa*, Budapest, Medicina Könyvkiadó, 2010.
- HARTUNG, Garald – HERRGEN, Matthias (Hg.): Gewalt und Aggression, in: *Interdisziplinäre Anthropologie – Jahrbuch* 2014/2, Wiesbaden, Springer VS, 2015.
- HEGEDŰS, Gábor – MAYER, Ágnes – SZÉCSI Gábor – ZOMBORI Béla: *Projektpedagógia*, Kecskeméti Főiskola, 2002.

- HELLER, Ágnes: A trauma szégyene, a szégyen traumája,
http://www.multesjovo.hu/en/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile_id/699/
- HELLER, Ágnes: *Mi a modernitás?*
<https://mindentudas.hu/e!%C5%91ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BCletek/b%C3%B6lcs%C3%A9szettudom%C3%A1ny/141-filoz%C3%B3fia-tudom%C3%A1nyok/6028-mi-a-modernitas.html> 2019. április 18.
- HELLINGER, Bert – TEN HÖVEL, Gabriele: *Felsimerni, ami van. Beszélgetések oldásról és kötésről*, Budapest, Bioenergetic Kft. 2019.
- HERCZOG, Mária: *A családon belüli erőszak jelentésváltozásai és helyzete Magyarországon*, 2011.
http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-887/publikaciok/tpubl_a_887.pdf 2019. június 3.
- HERMAN, Judith: *Trauma és gyógyulás?* Budapest, Háttér Kiadó - Kávé Kiadó - NANE Egyesület, 2003.
- HERMANN, Imre: Az engedelmisségről. in: *Pszichoterápia*, 12. (2003)/3, 163-171.
- HERRMANN, Peter: Blockaden lösen, Göttingen, Vandenhoeck&Ruprecht GmbH @ Co KG., 2010.
- HÉZSER, Gábor: A pubertáskor jellemzői és a konfirmáció lehetőségei, in: *Magyar Református Nevelés* 11 (2010)/ 1, 6-50.
- HÉZSER, Gábor: *Miért? Rendszerszemlélet és lelkigondozói gyakorlat*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2001.
- HÉZSER, Gábor: *Pasztorálszichológiai tanulmányok. Elméletek, irányzatok, emberkép*, Debrecen, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2002.
- HOLIGHAUS, Kristin: *Zoff in der Schule. Tipps gegen Mobbing und Gewalt*, Basel, Beltz&Gelberg, 2004.
- HOLL, Adolf: A szerető Isten nem akar áldozatot, 1, in: „Érted vagyok, 66. (2001) <http://ertedvagyok.hu/066/02-03.pdf>
- HORNE, Herman Harrell: *Teaching Techniques of Jesus: How Jesus Taught*, USA, Kregel Publications, 1991.
- HORVÁTH SZABÓ, Katalin: *Vallás és emberi magatartás*, Budapest, SE Mentálhigiénés Intézet – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, 2012.
- HORVÁTH SZABÓ, Katalin: Az iskolai konfliktusokról, in.: HORVÁTH SZABÓ, Katalin (szerk.): *Lélekvilág*, Piliscsaba, PPKÉ, 1998.
- HORVÁTH, Attila: *Újszerű pedagógiai módszerek bevezetése*, Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft. 2011.
- HUGHLINGS JACKSON, John (1879/1958) On affections of speech from disease of the brain. In: Taylor, J. (szerk.) *Selected Writings of John Hughlings Jackson*. Volume 2. New York, Basic Books. 184–204.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195177640.003.0019>
- HUMMEL, Cornelia – PAPADOPULU, Fotini: *Erziehe: Handlungsrezepte für den Schulalltag in der Sekundarstufe. Keine Toleranz bei Gewalt*, Berlin, Cornelsen Verlag, 2004.
- HUNYADY, György: *Történeti bevezetés a szociálpszichológiába: a meghonosítás*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1998.
- HUNYADY, Gyöngyné – M. NÁDASI, Mária – SERFÖZŐ, Mónika: „*Fekete pedagógia*”, Budapest, Argumentum Kiadó, 2006.
- HURRELMANN, Klaus – BRÜNDEL, Heidrun: *Gewalten an Schulen*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2007.
- IFJ.BIBŐ, István: *Hit és értelem, Iskola- és egyházközeli írások*, Budapest, Argumentum, 2018.
- JACKSON, Philip W.: Die Welt des Schülers, in: Edelstein W. – Hopf, D. (Hg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*, Stuttgart, Klett, 1973.
- JANNAN, Mustafa: *Das Anti-Mobbing-Elternheft*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2009.
- JÁVOR, István, – ROZGONYI, Tamás: *Hatalom – konfliktus – kultúra*, Budapest, KJK – Kerszöv, 2005.
- JAY, Timothy: Do offensive words harm people? *Psychology. Public Policy and Law*. Vol. 15. No. 2 Massachusetts College of Liberal Arts, 2009.
- JELENITS, István: Agresszió és agresszivitás a keresztény lelkiismeret tükrében, in: Jelenits István – Tomcsányi Teodóra (szerk.): *Lelki jelenségek és zavarok. Tanulmányok a vallás és lélektan határterületeiről*. Budapest, Semmelweis Egyetem (TF), Mentálhigiéné Tanszék – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, ²2003.
- JEREMIAS, Jörg: *Die Reue Gottes: Aspekte Alttestamentlicher Gottesvorstellung*, Neukirchener Verlag, ³2002.
- JOHNSON, Paul: *A kereszténység története*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2005.
- JONES, James W.: *Blood that cries out from the earth. The psychology of religious terrorism*, Oxford University Press, ¹2008.
- JUHÁSZ, József – SZÓKE, István – O. NAGY, Gábor – KOVALSZKY, Miklós (szerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1978.
- JUNG, Mathias: *Augustin - Das Drama von Glauben und Vernunft*. (előadás)
<https://www.youtube.com/watch?v=wgOhvUuZ-S4>. 2018. október 29.

- JUVONEN, J. – GROSS, E.F.: Az elutasítottak és a megalázottak: fejlődépszichológiai tanulságok a társadalomba beilleszkedni nem tudók vizsgálata kapcsán in: Kipling, D. W. – Forgas, J.P. – von Hippel, W. (szerk.): *A társas kirekesztés pszichológiája. Kitzasztás, kiközösítés, elutasítás és szekálás*. Budapest, Kairosz Kiadó, 2006.
- KÄLIN, Karl – MÜRI, Peter: *Sich und andere führen*: Bern, Ott Verlag, 2005.
- KÁLMÁNCHÉY, Márta: *A belső ember növekedése*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2009
- KÁLVIN, János: *A Szentháromság igaz hitének védelme a spanyol Servet Mihály borzasztó tévedéseivel szemben*, A Servet-Pör C) Gyűjtemény B) Része, Pápa, 1909. A Főiskolai Könyvnyomda Betűivel.
http://leporollak.hu/egyhtori/kalvin/irasok/KAL_SZT3.HTM Utolsó letöltés: 2019.05.31. ¹
- KÁLVIN, Johannes: *Institutio*. A keresztyén vallás rendszere, Budapest, Kálvin Kiadó 2014.
- KAMARÁS, István: *Kis magyar religiográfia*, Budapest, Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, 2003.
- KAPPÉTER, István: *A konstruktív agresszió és a jövő formálása*, Budapest, Püski, 2007.
- KARÁCSONY, Sándor: *Kik vagyunk és mit akarunk? Válogatott írások református diákoknak*, Budapest, SDG füzetek – 1. 2000.
- KARAFFA, János: *Erőszakpárti-e az Ószövetség?* <http://web.295.ca/gondolkodo/talalkozo/irasok/KaraffaHU04.html> Utolsó letöltés: 2019. június 9.
- KARSAI, Orsolya: A tanulókkal szemben alkalmazott fegyelmező intézkedések tapasztalatairól, in: Bíró, K. (szerk.): *Agresszió az iskolában – és a jog?*, Budapest, Jogismereti Alapítvány, 2008.
- KAST, Verena: *Búcsú az áldozatsereptől*, Budapest, Európa Kiadó, 2004.
- KAST, VERENA: *Kötés és oldás*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2000.
- KAST, Verena: *Vom Sinn der Angst*, Freiburg – Basel – Wien, Herder Spektrum, 2001.
- KATONA, Nóra – SZÍTÓ, Imre: A vizuális médiában megjelenő erőszak hatása a gyermekekre és a serdülőkre in: *Mester és tanítvány* 6 (2009), 46-56.
- KATONA, Nóra – SZÍTÓ, Imre: Az iskolai fegyelem pedagógiai kérdései, in.: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*, Pécs, Comenius Bt., 2001.
- KIECHLE, Stefan: *A hatalom gyakorlása*: Korda Kiadó, Kecskemét, 2010.
- KIRÁLY, Eszter: „*A szegénység legfőbb jellemzője, hogy megsemmisíti a jövőt*” – *A nyomor pszichológiája*, <https://pszichoforyou.hu/a-nyomor-pszichologiaja/> 2020. január 9.
- KISNÉMETH, László Fülöp: *Felekezeti iskola és vallási szocializáció*, in: Bacskai Katinka (szerk.): *A felekezeti oktatás új negyedszázada*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2017, 221–232.
- KISS, Lajos András: *Bűnbak és mimézis*. In: Balogh, László Levente – Valastyán, Tamás (szerk.): *Az áldozat reprezentációi*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2016.
- KLEIN, Sándor: *Tanulni jó*, Budapest, Edge 2000, 2012.
- KLEMPERER, Victor: *A harmadik birodalom nyelve*, Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1984.
- KLESSMANN, Michael.: *Pastoral- psychologische Perspektiven in der Seelsorge*,. Vandenhoeck & Ruprecht; ¹2017.
- KLESSMANN, Michael: *Harag és agresszió az egyházban*, in: *Embertárs* 2 (2005), 103–112.
- KLUEGE, Norbert: *Utak a gyermeki lét megértéséhez pedagógiai megközelítésben*, Budapest, Animula Kiadó, 2003.
- KOMLÓSI, Piroska: *A család támogató és károsító hatásai a családtagok lelki egészségére. A család helyzete a társadalomban*, in: GEREVICH, József (szerk.): *Közösségi mentálhigiénié*, Budapest, Animula Kiadó 1997, 13–34.
- KOPP, Erika: *Alkalmazható-e a kegyelem az iskolai fegyelem megerősítésére*, in: *Embertárs* 10 (2010)4.39–44.
- KOPP, MÁRIA — SKRABSKI, ÁRPÁD: *Magyar lelkiállapot*, Budapest, Végeken Kiadó, 1995.
- KÓSA, Éva: *A média szerepe a gyermekek fejlődésében*, in: *Mindentudás Egyeteme*, előadás,
<https://mindentudas.hu/el%20C5%91ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BCletek/b%C3%B6lcs%C3%A9szettudom%C3%A1ny/143-pszichol%C3%B3giai-tudom%C3%A1nyok/6088-a-media-szerepe-a-gyerekek-fejlodeseben.html>. 2019.
- KOSZTOLÁNYI, Dezső: *Aranysárkány*, Budapest, Pesti Kalligram, 2014.
- KÓSA, László: *Protestantizmus és magyar művelődés*, 73.
https://library.hungaricana.hu/hu/view/CredoEvangMuhely_02_1996_3_4/?pg=74&layout=s, 2019. április 25.
- KOVÁCS, Lajos: *A vallás helye a társadalomban – Peter Berger nyomában*.
http://communicatio.hu/publikaciok/kovacs_lajos/vallas_a_tarsadalomban.pdf 2019. április 25.
- KOVÁCSNÉ, Bakosi Éva: *Játék és tanulás az óvodában*, <https://ofi.hu/jatek-es-tanulas-az-ovodaban>, 2019. május 12.
- KRIST, Alois: *Spannung statt Spaltung. Dimensionen eines förderlichen Umgangs mit Aggression in der Kirche*. Berlin, LIT Verlag, 2010.
- KROEKER, Jakob: *Die Schöpfung – Noah*, Basel, Brunnen Verlag, 1989.
- KRON, FRIEDRICH W.: *Pedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó, 2003.

- KULCSÁR, Gabriella: *Az iskolai átokfutások etiológiája és a prevenció lehetőségei*, <https://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/kulcsar-gabriella/kulcsar-gabriella-vedes-tezisek.pdf>, 2018. október 20.
- KULCSÁR, Zsuzsanna: *Traumafeldolgozás és vallás*, Budapest, Trefort Kiadó, 2009.
- KUSTÁR, Zoltán: Isten igazságosságáról – Káin és Ábel történetének fényében. Adalékok az ószövetségi theodicea kérdéséhez, in: BARÁTH, Béla – FEKETE, Károly (szerk.): *Ösztönző lelkiesség, Tanulmányok Bodó Sára 60. születésnapja alkalmából.*, Debrecen, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, 2019, 13–22.
- LACHMANN, Rainer – ADAM, Gerhard (Hg.): *Methodische Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2012.
- LANCEL, Serge: *Szent Ágoston*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2004.
- LANGER, Katalin: *Kvalitatív kutatási technikák*, Gödöllő, Szent István Egyetemi Kiadó, 2009.
- LAPLANCHE, Jean – PONTALIS, Jean-Bertrand: *A pszichoanalízis szótára*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1994.
- LAPPINTS, Árpád: Az értékekre alapozott nevelési modell megalkotásának szükségessége és esélyei, in: *Új Pedagógiai Szemle* 48 (1998), 17-27.
- LASCH, Christoph: *Az önimádat társadalma*, Budapest, Európa Kiadó, 1996.
- LÁSZLÓ, Miklós: Példa-kép mint indikátor, in: LÁNYI, András – LÁSZLÓ, Miklós (szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról*, Budapest, Complex, 2014, 217–245.
- LÁZÁR KOVÁCS, Ákos: Az „uralom”, mint intézmény – a mozgóképi kommunikációban, in: *Embertárs* 5 (2007), 186-191.
- LE BON, Gustave: *A tömegek lélektana*, Budapest, Hatágú Síp Alapítvány, 1993.
- LEMON, Joel M.: „Saying Amen to Violent Psalms: Patterns of Prayer, Belief, and Action in the Psalter”, in: Jakobson, R. A.: *Sounding in the Theology of Psalms: Perspectives and Methods in Contemporary Scholarship* Minneapolis, Fortress Press, 2010, 93–109.
- LEWIN, Kurt: *Csoport-dinamika. Válogatás Kurt Lewin Műveiből, A kisebbségi csoport pszichoszociológiai problémái*, Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1975.
- LIGETI, György: Agresszió, divatok és ami mögöttük áll in: *Educatio* (2008)/3, 366-372.
- LINK, Christian: *A teremtés teológiája*, Nagykőrös, KGRE-TKK, 2006.
- LORENZ, Konrad: *Az agresszió*, Budapest, Katalizátor Iroda, 1995.
- LORENZ, Konrad: *Salamon király gyűrije*, Budapest, Helikon Kiadó, 2013
- LUTHER, Márton (1524): Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztyén iskolák felállítására és fenntartására végett, in: Masznyik, Endre (szerk.): *D. Luther Márton Művei*, Pozsony, Luther Társaság, 1908, 173.
- LUZ, Ulrich: *Theologische Aufsätze. Absolutheitsanspruch und Agressionspotential im frühen Christentum*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2018.
- MAALOUF, Amin: *A keresztes háborúk arab szemmel*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2015.
- MAÁR, TIBORNÉ: Az iskolai fegyelmelés története, in: *Képzés és Gyakorlat* 3 (2005)/2, 36-45.
- MACCULLOCH, Diarmaid: *A reformáció története. A reformáció teljes esemény- és eszmétörténete az előzményektől kezdve, kitekintéssel a mára is*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2011.
- MACHIAVELLI, Niccoló: *A fejedelem*, Budapest, Helikon Kiadó Kft. 2019.
- MAJOR, Zsolt – MÉSZÁROS, Katalin: *Farkas vagy áldozat*, Budapest, Edge 2000 Kiadó, 2017.
- MALLET, Carl-Heinz: *Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung*, Frankfurt am Main, Ullstein Sachbuch, 1990.
- MARTIN G. M.: Az élet ünnepe – Az istentisztelet jövője, in: KOCK, M. (szerk.): *Az egyház a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2004.
- MAYER, József – VÍGH, Sára: Erőszak az iskolában, in: Mayer, József – Herczog, Mária – Mészáros, Ágnes – Marcsekné, Lukács Valéria – Hegyi, Nóra – Szarka, Attila – Vígh, Sára: *Agresszió az iskolákban. Tanulmánygyűjtemény/Gyorsjelentés az iskolai agresszivitás néhány összetevőjéről*, Budapest, [ismeretlen kiadó] 2008.
- MCDATE, Thomas W. – HAWKLEY, Louise C. – CACIOPPO, John T.: Psychosocial and behavioral predictors of inflammation in middle-aged and older adults. The Chicago health, aging, and social relations study. *Psychosomatic Medicine* 68, (2006).
- MCGEE, J.P. – DEBERNARDO, C.R.: The Classroom Avenger: A Behavioral Profile of School Based Shooting. *The Forensic Examiner*, 8 (5): 16–18. 1999, in: ROSE, Ingrid: *Az iskolai erőszak*, Budapest, Oriold és Társai, 2010.
- MCGRATH, Alister: *Kálvin*, Budapest, Osiris Kiadó, 1996.
- MCPHAIL, Clarc: Blumer elmélete a tömegviselkedésről, in: Lengyel Zsuzsa (szerk.): *Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény*, Budapest, Osiris Kiadó, 1997.
- MÉREI, Ferenc – V. BINÉT, Ágnes: *Gyermeklélektan*, Budapest, Libri Kiadó, 2016.

- MÉREI, Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata*, Budapest, Osiris Kiadó, 1996.
- MÉREI, FERENC: *Társ és csoport*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1989.
- MÉRŐ, László: *Az érzelmek logikája*, Budapest, Tercium Kiadó Kft., 2010.
- MÉSZÁROS, Aranka: *Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága*, Iskolakultúra 11 (1998), 6–10.
- MÉSZÁROS, István: *Iskolatörténeti kaleidoszkóp. Értékek és érdekességek az oktatás-nevelés múltjából I.*, Budapest, Artemis Kiadó 1989.
- MIHÁLY, Ildikó: Fegyelmezés és fegyelmezetlenség az iskolában régen és ma, in: *Új Pedagógiai Szemle* 55 (2005), 103-109.
- MIKSZÁTH, Kálmán: idézi: Fábry János. *Vasárnapi Újság* 6 (1908), – Újra közölve: M. K.: Hátrahagyott munkák. 20. k. 155.1.
- MILLER, Alice: *A test kiáltása*, Budapest, Ursus Libris, 2017.
- MILLER, Alice: *Kezdetben volt a nevelés*, Budapest, Pont Kiadó, 2016.
- MISKOTTE, Kornelis Heiko: *Biblisches ABC*, Neukirchen, Neukirchener Verlag, 1976.
- MITSCHERLICH, Alexander: *Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität*, Frankfurt am Main, Shurkamp Verlag, 1969.
- MOHÁS, Lívía: *Az agresszióról és a sikerkereső emberről*, Budapest, Saxum Kiadó, 2012.
- MOHÁS, Lívía: *Ki vagy te? Önismereti könyv önjáró fiataloknak*, Budapest, Saxum Kiadó, 2007.
- MOLTMANN, Jürgen: A végén – új kezdet, in: KÄSSMANN, Margot (szerk.): *Hit a terroron túl*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2004, 23–24.
- MORRELL, Margot – Capparell: *A Shackleton modell*, Budapest, HVG Zrt. 2008.
- MORRIS, Desmond: *Bensőséges kötelek*, Budapest, Háttér Kiadó, 2003.
- MOSER, Tilmann: *Gottesvergiftung*, Frankfurt am Main, Shurkamp Verlag, 1981.
- MÖNKS, Franz – KNOERS, Alphons M.P.: *Fejlődéslektan*, Szentendre, Ego School, 1998.
- MUHI, Klára: *Nem félünk a farkastól? Beszélgetés Vekerdy Tamással és Kende B. Hannával.*
http://filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=8441 2019. június 4.
- MURÁNYI, István: Fiatalok vallásos szocializációja és előítéletessége, in: *Educatio* 4 (2004), 583-594.
- N. KOLLÁR, Katalin – SZABÓ, Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris Kiadó, 2004.
- N. KOLLÁR, Katalin: Erőszak az iskolában, in: *Embertárs* 2 (2005), 127–128.
- NÁDASI, Mária: A kikérdezés, in: Falus, Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1996. 177.
- NAGY, József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- NAGYNÉ, BÉRES Andrea: Az Arizona-program? in: *Nevelélméleti Pedagógiai és Módszertani Tanácsadó* 3 (2012)/3, 18-23.
- NAPIER, Augustus Y.: *A törekeny kapcsolat*, Budapest, Animula, 2007.
- NELSEN, Jane: *Pozitív fegyelmezés*, Budapest, Renszánsz Kiadó, 2013.
- NEMES, Lívía: *A bennünk élő gyermek*, Budapest, Filum Kiadó, 2000.
- NEMES, Lívía: Problematikus gyermek az iskolában, in: Simon, György (szerk.): *Fejlődéslektani Szöveggyűjtemény és ajánló bibliográfia segítő foglalkozásúak részére, Pszichoterápia és Mentálhigiénés Szemléletformáló Füzetek IV.* (h.n.), Magyar Pszichiátriai Társaság és a Magyar Pszichológiai Társaság Pszichohigiénés Munkacsoportja, valamint a Semmelweis Egyetem – TíPárbeszéd Alapítvány, 2000.
- NÉMETH, András – EHRENHARD, Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó 1973.
- NÉMETH, Dávid: *Hit és nevelés*: Budapest, Dunamelléki Református Egyházkerület, 2002.
- NÉMETH, László: *Iszony*, Lazi, Szeged, 2015.
- NEWBIGIN, Lesslie: *Evangelium a pluralista társadalomban*, Budapest, Harmat, 2006.
- NEY, Philip G.: Does verbal abuse leave deeper scars: A study of children and parents. *Canadian Journal of Psychiatry* 32 (1987), 371–378.
- NIESEL, Wilhelm: *Kálvin teológiája*, Budapest, Kálvin Kiadó, 1988.
- NIETZSCHE, Walter: *Emberi, túlságosan is emberi*, Szeged, Szukits, 2004.
- NÜRNBERGER, Christian – LÖHR, Hans: Hatékonyság vagy evangélium – Egy levélváltás, in: KOCK, M. (szerk.): *Az egyház a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2004, 88.
- OATLEY, Keith – JENKINS, Jennifer. M.: *Érzelmek*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- OLÁH, Zsuzsanna: Játzmák az oktatásban, in: SIKLAGI, István (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2002, 447.

- OLWEUS, Dan.: Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35 (1994), 1171–1190.
- OLWEUS, Dan.: Az iskolai zaklatás, in: *Educatio* (1999)/4.
- ORPINAS, Pamela – HORNE, Arthur M.: Az iskolai zaklatók és áldozataik: az iskolák előtt álló kihívás, in: Lutzker, John L. (szerk.): *Erőszakprevenció. Kutatás és tényeken alapuló beavatkozási stratégiák*, Budapest, Oriold és Társai Kiadó, 2006, 157.
- PACOT, Simone: *A mélységek evangelizációja*, Magyarszék, Sarutlan Kármelita Nővérek, 2003.
- PAKSI Borbála: Az iskolai agresszió előfordulása, intézményi percepciója. *Új Pedagógiai Szemle* 1–2 (2010), 133. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_119-134.pdf
- PÁLHEGYI, FERENC: *Van-e keresztyén pedagógia?* <http://files.faragoferenc.webnode.hu/200000501-cf4a0d13f0/Kereszt%C3%A9ny%20pedag%C3%B3gia.pdf> 2019. augusztus 22.
- PALOJTAY, Márta: Az istenkép átalakulása, mint a gyógyulás útja, in: *Embertárs* 5 (2016), 5.
- PAP, Kinga Katalin: *A nyelvi agresszió a kortárs irodalomban és az ifjúság nyelvhasználatában*, http://epa.oszk.hu/03200/03258/00013/pdf/EPA03258_irodalomismeret_2013_04_195-233.pdf
- PAP, Kinga Katalin: *A nyelvi agresszió formái és funkcionális jegyei a középiskolás-korúak spontán társalgásában és osztálytermi diskurzusaiban*, Budapest, ELTE, 2014.
- PAPP, Gábor – KOVÁCS, Judit: A bocsánatkérés és a jóvátétel hatása a megbocsátásra közeli és távoli kapcsolatokban, in: Fülöp, M. – Bereczkei, T. – Kovács, J. (szerk.): *A versengés és együttműködés pszichológiája*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2015.
- PAYNE, Kim John: *Melegszívű fegyelmezés*, Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2018.
- PECORA, Norma – MURRAY, John P. – WARTELLA, Ellen Ann: *Children and Television. Fifty Years in Reseach*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2007.
- PÉCSI, Rita: Mit tehet és mit tegyen egy nevelő, ha valóban formálni akarja a személyiséget? in: *Magyar Református Nevelés* 9 (2008), 36-50.
- PÉTER, LÁSZLÓ: Atipikus vagy posztglobális terrorizmus in: *Korunk* 22 (2011), 3-10.
- PETERMANN, Franz – KOGLIN, Ute: *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen*, Berlin- Heidelberg, Springer Verlag, 2015.
- PETERMANN, Franz – DÖPFNER, Manfred – SCHMIDT, Martin H.: *Aggressiv-dissozile Störungen*, Göttingen, Hogrefe Verlag, 2007, 8–15.
- PLÉH, Csaba: A pszichológia mint a nevelés eszmei hivatkozási kerete in: *Educatio* (2011)/1, 18-36.
- POLCZ, Alaine: *Asszony a fronton*, Budapest, Jelenkor, 2017.
- POLCZ, Alaine: Gyógyító mese, in: *Fordulópont* 1 (1999), 50-51.
- POPPER, Péter: *A szülő viselkedése generálja a gyerek viselkedését*, <https://www.youtube.com/watch?v=yHFxrTtdzNg> 2019. május 10.
- PRECHT, Richard David: *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*, München, Goldmann Verlag, 2013.
- PRUYSER, Paul. W.: *A Dynamic Psychology of Religion*, New York, Harper & Row, 1968.
- PUKÁNSZKY, Béla – NÉMETH, András: *Neveléstörténet* 37. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/02.04.html>. 2019. április 25.
- PUKÁNSZKY, BÉLA: *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*, Pécs, Iskolakultúra, 2005.
- PUKÁNSZKY, BÉLA: A gyermek, mint alattvaló, in: *Educatio* 4 (2012), 665-672.
- PUKÁNSZKY, Béla: *A gyermekkor története*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1998.
- PUNSET, Eduardo: *A lélek az agyban van*, Budapest, Európa könyvkiadó, 2011.
- PUSZTAI, Gabriella: *Iskola és közösség*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2004.
- R. FODOR, Anita – HUSZTI, Éva: *Kutatásmódszertani kézikönyv*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2016.
- RANSCHBURG, Jenő: A család és az erőszak, in: *Az erőszak sodrában*, Budapest, Saxum Kiadó, 2014, 116–131.
- RANSCHBURG, Jenő: A fizikai és a pszichológiai erőszak, in: *Láthatatlan ellenségek*, Budapest, Saxum Kiadó, 2007, 55–93.
- RANSCHBURG, JENŐ: *A serdülés gyötrelmei*, Budapest, Saxum Kiadó, 2011.
- RANSCHBURG, Jenő: A televízió és erőszak, in: Popper, Péter – Ranschburg, Jenő – Pándy, Mária: *Láthatatlan ellenségek*, Budapest, Saxum-Affarone Kft, 2007, 122.
- RANSCHBURG, JENŐ: *Jellem és jellemtelenség*, Budapest, Saxum Kiadó 2002.
- RANSCHBURG, Jenő: *Nyilatkozat a rajzfilmekben megjelenő erőszak hatásairól*. <https://index.hu/kultur/media/ransch8791/2019>.
- RANSCHBURG, Jenő: Az iskolai agresszió pszichológiai motívumai. in: *Új pedagógiai szemle* (2008)/ június–július, 90. <https://ofi.hu/tudastar/ranschburg-jeno-iskolai> 2019. június 10.

- RAUCHFLEISCH, Udo: *Allgegenwart von Gewalt*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1992.
- REINHARD, Melinda: Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? in: *Iskolakultúra* 9 (2009).
- REMÉNYIK, Sándor: Isten közelében, Budapest, Unikornis Kiadó és Evangélikus Sajtóosztály, 1991, 151.
- RÉTHY, Endréné: Pedagógusok a tanításról, in: Golnhofer, Erzsébet (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000, 77.
- RICOEUR, Paul: Erőszak és nyelv, in: Szabó, Márton (szerk.): *Az ellenség neve*, Budapest, József Műhely, 1998, 7-11.
- RICOEUR, Paul: *Das Böse, Eine Herausforderung für Philosophie und Theologie*, Zürich, Theologischer Verlag, 2006.
- RIEMANN, Fritz: *A szorongás alapformái*, Budapest, Háttér Kiadó, 2011.
- RIENECKER, Fritz: *Das Evangelium des Matthäus*, Wuppertal, Brockhaus Verlag, 1984.
- ROBINSON, Ken – ARONICA, Lou: *Kreatív iskolák*, Budapest, HVG Könyvek, 2018.
- ROGERS, Carl: A személyiség eredőjéről, in: (szerk.) Klein, Sándor: *Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései* II. Szeged, EDge 2000, 1986, 230.
- ROGGE, Jan-Uwe: *Erziehung ohne Seele*. In: Sonntag Aktuell vom 13.02.2005. idézi: Stechow, Elisabeth: Rückkehr zur schwarzen Pädagogik? Von Super Nannys und anderen Erziehungsnotständen, in: Dörr, Margaret & Herz, Birgit (Hg.): "Unkulturen" in Bildung und Erziehung, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, 143-147.
- ROGGE, Jan-Uwe: *Kell a gyerekek a korlát*, Budapest, Park Könyvkiadó, 1997.
- ROHR, Richard: *Reménység a sötétségben, Assisi Szent Ferenc lélekmegújító látomása a nyugtalanság korában*, Budapest, Ursus Libris Kiadó, 2005, 31–32.
- ROM, Harré.: Meggyőzés és manipulálás, in: Pléh, Cs. – Síklagi, I. – Terestyéni, T. (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*, Budapest, Osiris Kiadó 2001, 627-643.
- ROSENBERG, Marshall B.: *A szavak ablakok, vagy falak. Az erőszakmentes kommunikáció*. Budapest, Agykontroll Kft., 2001.
- ROTHENBERG, Aron: On Anger, *American Journal of Psychiatry* 128 (1971), 86–92.
- RÓZSA, Huba: „Kezdetkor teremtette...” *A bibliai őstörténet magyarázata*. Pécs, Jel, 1997.
- RÓZSA, Huba: *Őstörténet*, Budapest, Szent István Társulat, 2008.
- RÓZSAL, Tivadar: *A barátság*, Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1988.
- RÓZSAL, Tivadar: *Az egyház jövője*, Debrecen, Tiszántúli Református Egyházkerület, 2014.
- RÖSER, Johannes: Anya és gyermek – Az istenmérgezéstől az istenkérdésig, Tilman Moser pszichoanalitikus tapasztalatai (Ford: Rosdy Pál – Oláh Zsuzsanna) in: *Embertárs* 2 (2004) 181-184.
- RUBIN, Theodore Isaac: *A dühös ember*, Budapest, Medicina Könyvkiadó, 1980.
- RUMP, Joachim: *Hogyan bánjunk az agresszív gyerekekkel?*, Budapest, Akkord Kiadó, 2004.
- RUPPERT, Lothar: *Das Buch Genesis*, Düsseldorf, Pathmos, 1975.
- RUST, Serena: *Erőszakmentes kommunikáció*, Budapest, Bioenergetic, Kiadó, 2014.
- RUTSCHKY, Katharina: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Tausend Jahre Schule, Frankfurt (Main), Ullstein Sachbuch, 1997.
- SAARNI, Carolyn: The Development of Emotional competence and self-regulation in childhood, in: Salovey, P. – Sluyter, D.J. (ed.): *Emotional development and emotional intelligence*. Educational implications. Basic Books. 1997, 35–66.
- SAFRANSKI, Rüdiger: *Mennyi globalizációt bír el az ember?* Budapest, Európa Könyvkiadó, 2004.
- SÁGI, Ágnes – BÁLINT, Éva: Gyermek a TV képernyők előtt, in: Kósa, Éva (szerk.): *Médiaszocializáció*, Budapest, Wolters Kluwer Kft., 2015, 51–52.
- SAHA, Lawrence: *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Oxford UK, Pergamon Press, 1997.
- SAMARAGO, José: *Káin*, Budapest, Európa Könyvkiadó, 2012.
- SANDERS, Willy – WEGENAST, Klaus: *Erzählen für Kinder – erzählen von Gott*, Kohlhammer Verlag, 1983.
- SÁNTHA, Kálmán: *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*, Budapest, Gondolat Kiadó, 2006.
- SÁSKA, Géza: Az iskolai erőszak egyik forrása az oktatás expanziója? in: *Új Pedagógiai Szemle* 56 (2008), 160-173.
- SAUERMOST, Susanna: Kinder und häusliche Gewalt, in: BELSER, Katharina (Hg.): *Häusliche Gewalt erkennen und richtig reagieren*, Bern, Verlag Hans Huber, 2010, 87–89.
- SCHAEFER, Thomas: *Ami a lelket megbetegíti, és ami meggyógyítja. Bert Hellinger pszichoterapeutikai munkássága*, Piliscsaba, Bioenergetic Kft, 2001.
- SCHMIDT, Martin – JANNASCH, Wilhelm: *Das Zeitalter des Pietismus*. Klassiker des Protestantismus, Wuppertal, Brockhaus Verlag, 1988.
- SCHOPENHAUER, Arthur: *Parerga et paralipomena I-IV*. Budapest, Világirodalom, 1924.

- SCHULZ VON THUN, Friedemann: *A kommunikáció zavarai és feloldásuk*, Budapest, Háttér Kiadó, 2012.
- SCHÜSSLER, Fiorenza: „Gerechtfertigt von allen Kindern”, Kampf, Erinnerung und Vision, *Concilium* 1 (1990), 10–22.
- SCHÜTTLER Tamás (szerk.): Az agresszióról, in: *Új Pedagógiai Szemle* 7–8 (1998), 117–132.
- SCHWARZ, Hans: *Im Fangnetz des Bösen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 1993.
- SCHWEITZER, Friedrich: *Vallás és életút*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 1999.
- SEIDMAN, Irving: *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*, Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2002.
- SENNHAUSER, Walter: *Kérlek, ne oktass!*, Budapest, Kálvin János Kiadó, Budapest, 1999.
- SHAHAR, Shulamith: *Kindheit im Mittelalter*, Zürich – München, Artemis & Winkler Verlag, 1991.
- SHERIF, Muzaffer: A fölérendelt célok szerepe a csoportközi konfliktus enyhítésében, in: RANSCHBURG, Jenő – CSEPELI, György – LÁSZLÓ, János (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1976.
- SHNABEL, Nurit – NADLER, Arie: Az ágensia és a moralitás szerepe a megbékélés folyamataiban. A szükséglet-alapú modell, in: Fülöp, É. – Kővágó P. (szerk.): *A kollektív áldozatszerep szociálpszichológiája*, Budapest, Oriold és Társai Kiadó, 2018. 305-318.
- SIEGE, Daniel – PAYNE, Bryson, Tina: *Drámamentes fegyelmezés*, Budapest, Ursus Libris Kiadó, 2015.
- SÍKLAGI, István: *Előítélet és tolerancia*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2010.
- SÍKLAKI, István: *A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése* http://real.mtak.hu/61828/1/EPA00011_iskolakultura_1998_10_042-055.pdf, 55.
- SIMON, Gábor: A stílus szociolingvisztikai meghatározásáról, in: *Magyar Nyelv* 108 (2012), 27.
- SKRABSKI, Árpád: A társadalmi tőke változásai Magyarországon az átalakulás időszakában, in: KOPP, Mária (szerk.): *Magyar Lelkiállapot*, Budapest, Semmelweis Kiadó, 2008, 125–127.
- SMITH, Eliot R. – MACKIE, Diane M.: *Szociálpszichológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2001.
- SÖLLE, Dorothee: Isten hatalmáról, mindenhatóságáról és erőtlenségéről, in: KÄSSMANN, Margot (szerk.): *Hit a terroron túl*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2004, 47–48.
- STAMER-BRANDT, Petra: *Kis méregzsákok. Építsük le az agressziót játékokkal!*, Budapest – Pécs, Dialóg Junior Kiadó, 2015.
- STAUFFER, Ethelbert: *Jézus története és személye*, Miskolc, Klaviatúra Kiadványszerkesztő Bt. 1996.
- STEFFENSKY, Fulbert: A holnap egyházának spiritualitása. Szeretni az igazságot, imádni Istent, ügyelni a formákra, in: KOCK, Manfred (szerk.): *Az egyház a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2004.
- STEVEN Pinker: *Az erőszak alkonya. Hogyan szelídült meg az emberiség?* Budapest, Typotex, 2018.
- STRASBURGER, Victor C.: *Adolescents and the media. Medical and psychological impact*. London, Sage, 1995.
- STRASSER, Freddie – RANDHOLF, Paul: *Mediáció. A konfliktusmegoldás lélektani aspektusai*, Budapest, Nyitott Könyvműhely, 2005.
- SUBOTITS, István: A verbális agresszió, in: HÁRDI István (szerk.): *Az agresszió problémái korunkban*, Budapest, Szociális Munka Alapítvány, 1996, 101.
- SUHAJDA, Edit: A kritikai gondolkodás fejlesztése, in: *Magyar Református Nevelés* 8 (2007), 9-11.
- SULYOKNÉ SMIDÉLIUSZ, Marianna: A pozitív fegyelmezésről, *Montessori Műhely* 1 (2008), 13.
- SURÁNYI, Bálint: Ez a tévézés nem az a tévézés. Visszatekintés egy 1984-es akciókutatásra a várható jövő nézőpontjából, in: Balázs, Sándor – Horváth, Péter – Zrinszky, László – Kelemen, Endre – Balogh, László – Farkas, Eszter – Balázs, Géza: *Gyermekek és fiatalok a média vonzásában*. Budapest, Gyermek és Ifjúsági Alapprogram, 1988, 79.
- SÚSZAKU, Endő: Námaság, Budapest, Cartaphilus Könyvkiadó, 2017.
- SÜKÖSD, Mihály: A másik, a mások. *Mozgó világ* 22 (1998), 2. Idézi: Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=172>, 2019. május 14.
- SÜLE, Ferenc: Agresszió és spiritualitás a férfi személyiségfejlődésében – a János vitéz története tükrében, in: *Embertárs* 2 (2005), 166.
- SÜLE, Ferenc: *Az életerő forrásai a családban*, Budapest, Szent István Társulat, 2009.
- SVÉGER, SZILVIA: *A szülői agresszivitás kezelése*, in: *Embertárs* 2 (2006), 161-163.
- SZABÓ, Éva: A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai, in: Mészáros, Aranka. (szerk.): *Az iskolai szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó, 1997, 162–178.
- SZABÓ, ÉVA: *Szeretettel és szigorral*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 2006.
- SZABÓ, Ildikó: *Agresszió – átok vagy áldás?* Budapest, Wesley János Kiadó, 2005.
- SZABÓ, Ildikó: Strukturális erőszak, in: *Embertárs* 2 (2011), 133.
- SZABÓ, L., Tamás: *A „rejtett tanterv”* Budapest, Magvető Kiadó, 1988.

- SZABÓ, Mónika: *A tekintély kritikája, a kritika hitelessége, avagy mit keres a szociálpszichológia a terápiában?* https://www.researchgate.net/publication/272292300_A_tekintely_kritikaja_a_kritika_hitelessége_avagy_mit_keres_a_szociálpszichológia_a_terápiában, 226–227.
- SZABOLCS, Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*, Budapest, Műszaki Kiadó, 2001.
- SZALAI, András: *Jézus a bűnbak? – a girardizmus*. Apológia Kutatóközpont, http://site-44438.mozfiles.com/files/44438/Jezus_a_bunbak_A_girardizmus.pdf?1493887234. Utolsó letöltés: 2019. május 30.
- SZALAY, Pál: A pietizmus pedagógiája, in: *Magyar Református Nevelés*, 4 (2003)/7, 3-8.
- SZARKA, Attila: Töredékek gyereksorsokról, reflexiók az agresszióról és a félelelről, in: *Embertárs*, 3 (2005)/2, 134-139.
- SZATHMÁRY, Sándor: *Teológiai antropológia dióhéjban*, Budapest, Károli Egyetemi Kiadó, 2008.
- SZÉKELY, Ilona: *Pszichoterápia és vallás – újraközeledés*: Budapest, Animula Kiadó 2006.
- SZENDI, Gábor – CZEIZEL, Endre – BÁCSKAI, Júlia – POPPER Péter: *Kéretlen útravalók. Kudarcok, traumák, gyógyulások*, Budapest, Saxum Kiadó, 2008.
- SZENT ÁGOSTON: *Isten városáról* IV. kötet, Budapest, Kairosz Kiadó, 2009.
- SZENT BENEDEK Regulája: Pannonhalma, Bencés Kiadó, 1993.
- SZILÁDY, Szilvia: *Erőszak és brutalitás a magyar televízió műsorkínálatában.7.* http://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwik35GNt8_iAhUrpYsKHVR2BR0QFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.digitalisvilag.hu%2Fdownload%2Ftudastar_szakirodalom_eroszak-szilady.doc&usq=AOvVaw2WlxW2GmtBJF7CE75yn_ol 2019. június 4.
- SZONDI, Lipót: *Káin, a törvényszegő, Mózes, a törvényalkotó*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1987.
- SZÜCS, Ferenc: A posztmodern kor embere, mint igehallgató, in: Kun Mária – Morvai Judit (szerk.): *Tanulmánykötet az 50 éves Marjovszky Tibor tiszteletére*, Kolozsvár, B & V Bt, 2003. 145.
- SZÜCS, Ferenc: A református iskola küldetése, in: *Alapvetés. Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*, Budapest, PRINTINGO – Digitális Nyomda és Grafikai Stúdió, 2017, 26.
- SZÜCS, Ferenc: *Tükör által. Válogatott írások és tanulmányok*, Budapest, THÉMA, 2004.
- TAMÁS, Barna SJ (szerk.): *EXAMEN. A szerető figyelem imája*, Kecskemét, Korda Kiadó, 2011.
- TAMMINEN, Kalevi – VESA, Laulikki – PYYSIÄINEN, Markku: *Hogyan tanítsunk hittant?*, Budapest, Evangélikus Sajtóosztály, 2001.
- TARI, Annamária: *Bátor generációk*, Budapest, Tercium Könyvkiadó, 2017.
- TARI, Annamária: *Bullying. Mit tehet ellene szülő, gyerek, tanár?* Pedagógiai Esték – 2017.09.26. <https://www.youtube.com/watch?v=fo6sK5BY960> 2019.06.08.
- TARI, Annamária: *Online zaklatás kiskamasz korban. Médiahatások és közösségi média*. IX. Nemzetközi Média konferencia - Balatonalmádi - 2017.09.27 - 29 <https://www.youtube.com/watch?v=w0M3urdFsw8> 2019. június 8.
- TARI, Annamária: *Örömkeresés az online térben. Az intimszféra átalakulása a fiataloknál*. VII. Nemzetközi Média konferencia – Balatonalmádi – 2013.09.27. <https://www.youtube.com/watch?v=LstwFSmuSKs> 2019. június 8.
- TARI, Annamária: *Z generáció*, Budapest, Tercium Kiadó, 2011.
- TERTULLIÁNUSZ: Apollogeticum 39,7, in: *Új Ember* 60 (2004)/9, 12.
- THALER, Richard: *Rendbontók*, Budapest, HVG Kiadó, 2016.
- THEISSEN, Gerd: *Soziologie der Jesusbewegung*, München, Chr. Kaiser Verlag, 1977.
- THILO, Hans, J.: *Die therapeutische Funktion des Gottesdienstes*, Kassel, Johannes Stuada Verlag, 1985.
- TIEDEMANN, Jens L.: *Szégyen*, Budapest, Oriold és Társai Kiadó, 2016.
- TILLICH, Paul: *Love, Power, Justice*. London, 1954. Idézi: KLESSMANN, Michael: *Ärger und Agression in der Kirche*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 1992, 74.
- TILLICH, Paul: *Rendszeres teológia*, Budapest, Osiris Kiadó, 2000.
- XERATITS, Ildikó: *Ő nem az a véres Isten*, in: *Embertárs* 4 (2007), 331.
- TISCHNER, Wolfgang: Die konfrontative Pädagogik - die vergessene „väterliche” Seite der Erziehung, in: WEIDNER, Jens – KILB, Reiner (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik, Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung*, Wiesbaden, VS Verlag, 2008, 51–55.
- TOMKA, János – BÖGEL György: *Vezetés egykor és most*, Budapest, Nemzeti Tankönyv -kiadó, 2011.
- TOMKA, MIKLÓS: A felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése, in: *Educatio* 14 (2005), 482-501.
- TOMKA, MIKLÓS: Az ifjúsági vallásosság három évtizede in: *Új Ifjúsági Szemle* 4 (2006) 5-19.
- TÓTH, Éva Mária: *Konfliktuskezelés*, http://kepzesevolucioja.hu/dmdocuments/4ap/16_1607_004_101115.pdf
- TÓTH, Kálmán: Mózes öt könyvének magyarázata, in: Bartha Tibor vezette Zsinati Bizottság (szerk.): *Jubileumi Kommentár. A Szentírás magyarázata*. Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, 1972.

- TÓTH, László: *Pszichológia a tanításban*, Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2000, 107–108.
- TÓTH, Péter: A médiahatás-kutatás problémái: az agresszió és az erőszak rekonceptualizálása, in: *Médiakutató*, 2007. tél. Online: http://www.mediakutato.hu/cikk/2007_04_tel/05_mediahatas_eroszak
- TÓTH, Tamás: *Médiaerőszak*, Budapest, Kossuth Kiadó Zrt, 2005. 59.
- TOURNIER, Paul: *Aggression. Kraft zum Guten, Kraft zum Bösen*, Zürich, Gotthelf Verlag, 1979.
- TWEMLOW, Stuart W. – SACCO, Frank C.: *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás ellenes programok?* Budapest, Flaccus Kiadó, 2012.
- TWENGE, Jean M. – BARSÍ, Annamária: *iGeneráció – Akik közösségi médián és okostelefonon nevelkedtek*. Budapest, Édesvíz Kiadó, 2018.
- UJHÁZY, András: Vezetés másképp – Tünődés a vezetésről, in: *Mester és tanítvány*, (2010 május)/ 26.52-60.
- VAJDA, Zsuzsanna – PUKÁNSZKY, Béla: *A gyermekkor története*, Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1998.
- VAJTA, Vilmos: *Amíg időnk van – Válogatott írások*, Basel–Budapest, Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem – Hermeneutikai Kutatóközpont, 1998.
- VALET, Gilles-Marie: *Megérteni? Megbűntetni?* Budapest, Saxum Kiadó, 2016.
- VARGA, Gabriella: Nincs több agresszió az iskolában, mint a társadalomban, in: *Új Katedra* 7 (2010. szeptember), Budapest, Commitment Kommunikációs Iroda Kft, 2010.
- VARGA, Zoltán: *Iskolai ártalmak*, Budapest, Saxum Kiadó, 2011.
- VÁRKONYI, Zsuzsa: *Már 100x megmondtam*, Budapest, Háttér Kiadó, 2013.
- VASSNÉ, FIGULA Erika – BARCSA, Lászlóné: *A személyes és társas hatékonyság fejlesztése az iskolai oktatás-nevelés keretében*, Nyíregyháza, Bessenyei Könyvkiadó, 2008.
- VEKERDY, Tamás: Agresszív gyerekek, in: *Az erőszak sodrában*, Budapest, Saxum Kiadó Bt., 2014. 60–67.
- VEKERDY, Tamás: *Az iskola megbetegít?* Budapest, Saxum Kiadó, 2004.
- VEKERDY, Tamás: *Belső szabadság*, Budapest, Kulcslyuk Kiadó, 2017.
- VEKERDY, Tamás: *Érzelmi biztonság?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 2011, 137.
- VEKERDY, Tamás: *Gyerekek, óvodák, iskolák*, Budapest, Saxum Kiadó, 2012,132.
- VERGOTE, Antoine: *Valláslélektan*, Budapest, Semmelweis Egyetem, 2006.
- VEZSELSZKI, Ágnes: Verbális és vizuális agresszió online: Az internetes trollok. *JEL-KÉP* 2 (2017), 17.
- VICTOR, János: Az elégtétel gondolata. *Az Út* 47 (1950), 6.
- VICTOR, JÁNOS: *Jézus önarcképei*, a Szerző Kiadása, Budapest, 1921.
- VIDÁNÉ UGRIN, Erzsébet: Mediáció: az erőszakmentes vitarendezés, in: *Embertárs*, 2005/2. 140–141.
- VIKÁR, György: *Az ifjúkor válságai*: Budapest, Gondolat Kiadó, 1980.
- VIKÁR, GYÖRGY: Serdülőkori válságok az analitikus fejlődéslelektan tükrében in: *Magyar Pszichológiai Szemle* 43(1986), 498-508.
- VOLF, Miroslav: *Emlékeink gyógyulása*, Budapest, Harmat Kiadó, 2016.
- STOWE, David W.: *Song of Exil. The Enduring Mystery of Psalm 137*. Oxford University Press, 2016.
- VON CUBE, Félix: *Fordern statt verwöhnen*, München, Piper Verlag GmbH, 2003.
- VON RAD, Gerhardt: *Das erste Buch Mose*. Berlin, Evangelische Verlagsanstalt, 1972.
- VÖRÖS, Éva: *Kötényes teológia, Esszék és tanulmányok*, Kolozsvár, Exit Kiadó, 2016.
- WADDEL, Margot: A bűnbak, in: Anderson, R. – Dartington, A. (szerk.): *A serdülés vihara klinikus szemmel*, Budapest, Animula Kiadó, 2007.
- WAHL Klaus: *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*, Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag, 2009.
- WALKER, Jamie: *Feszültségoldás az iskolában*, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995.
- WALTON, Robert C.: (ed.): *A Source Book of the Bible for Teachers*, London, SCM Press, LTD,1970.
- WASCHKE, Ernst Joachim: *Untersuchungen zum Menschenbild der Urgeschichte*, Berlin, Evangelische Verlagsanstalt, 1984.
- WATZLAWICK, Paul – EAKLLAND, John H. – FISCH, Richard: *Változás*, Budapest, Animula Kiadó, 1989.
- WEBER, Beat: Halleluja, der Feind ist vernichtet!? Was „Rachepsalmen“ uns sagen – (un)zeitgemäße Überlegungen, in: Amstutz, L. –Jecker, H. (Hg.): *Fit für die Welt!? Beiträge zu einer friedenskirchlichen Theologie und Gemeindepraxis*. FS B. Ott (Edition Bienenberg 6), Schwarzenfeld (Neufeld), 2017, 34.
- WEBER, Beat: *Werkbuch Psalmen III. Theologie und Spiritualität des Psalters und seiner Psalmen*, Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2010.
- WEBER, Max: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*, Budapest, Gondolat Kiadó, 1982.
- WERNER, Herbert: *Uraspekte menschlichen Lebens nach Texten aus Genesis 2-11*. Göttingen, Ruprecht & Vandenhoek Verlag, 1971.
- WESTERMANN, Claus: *Am Anfang*. Berlin, Neukirchener Verlag, 1986.
- WESTERMANN, Claus: *Genesis 1-11*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1972.

- WIKSTRÖM, Owe: *A kápráztató sötétség*, Budapest, Luther Kiadó, 2013.
- WINK, Walter: *Jesus and Nonviolence. A Third Way*. Minnesota, Fortress Press, 2012.
- WINK, WALTER: *The Power That Be: Theology for a New Millenium*, <https://www.gurus.org/dougdeb/Courses/Jesus/Wink/Wink.pdf> 2019. 08.21.
- WINKLER, Klaus: *Werden wie die Kinder. Christlicher Glaube und Regression*, Mainz, Matthias-Grünwald Verlag, 1992.
- WINKLER, Márta: „Vezetőség” – egy életút tükrében in: *Mester és tanítvány* (2010)/26, 61-68.
- WINKLER, Márta: *Örömrre nevelni*, Szombathely, Savaria University Press, 2016.
- WINTERHOFF, Michael: *Miért válnak zsarnokká a gyermekeink?* Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 2012.
- WOLF, Hanna: Jézus a pszichoterapeuta, Budapest, Egyházforum 1995, 107.
- Wörterbuch des Feministischen Theologie. Güterslooh, Gütersloher Verlaghaus, 2002.
- ZENGER, Erich: *Ein Gott der Rache?, Feindpsalmen verstehen*, im Breisgau, 1994.
- ZIMBARDO, Philip: *A Lucifer hatás*, Budapest, Ab Ovo Kiadó, 2012.
- ZIMMERLI, Walter: *Die Urgeschichte*, Zürich-Stuttgart, Zwingli Verlag, 1967.
- ZIMMERMAN, Frederick J. – GLEW, Gwen M. – CHRISTAKIS, Dimitri A. – KATON, Wayne.: Early Cognitive Stimulation, Emotional Support, and Television Watching as Predictors of Subsequent Bullying Among Grade-school Children. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine* 159 (2005), 384–388.
- ZIMMERMANN, Mirjam: *Fragen im Religionsunterricht*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH, 2013.
- ZINK, Jörg: Jézus istenképe és a megengedés etikája, in: KÄSSMANN, Margot (szerk.): *Hit a terroron túl*. Budapest, Kálvin Kiadó, 2004, 144–145.
- ZOLNAI, Erika: Kutatási módszerek alkalmazási lehetőségei a szakdolgozat megírása során, in: Fedor, Anita. – Huszti, Éva (szerk.): *Kutatásmódszertani Kézikönyv*, Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 2016.
- ZRINSZKY, László: *Iskolaelméletek és iskolai élet*, Budapest, OKKER Kiadó, 2000.
- ZULEHNER, P. M.: Igen a vallásra – nem az egyházra? Az egyház a holnap multikulturális társadalmában, in: KOCK, M. (szerk.): *Az egyház a 21. században*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2004.
- ZSENGELLÉR, József: Textus és kontextus. Az Ószövetség megértésének lehetőségei, Budapest, L’Harmattan Kiadó, 2011.
- ZSOLNAI, Anikó – KASIK, László: Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében in: *Új pedagógiai Szemle* 57 (2009), 3–15.