

Kovács Ágota

Erőszakmentes kommunikáció a tanórán

A gyermekek személyiségfejlődésére különösen hátráltató hatással van a verbálisan agresszív légkör. Az iskola az egyik olyan hely, ahol a gyerekek a legtöbb időt töltik, így ez az intézmény befolyásolja leginkább a diákok jellemfejlődését. Ezért döntő szerepe van annak, hogy tanárként hogyan kommunikálunk, miként oldjuk meg a konfliktusokat a diákokkal, és ezáltal milyen mintát adunk nekik a felnőtt, érzelmileg intelligens beszédmódról. Létfonosságú, hogy az olyan családokból érkező gyermekek, akik ezt a mintát otthon nem kapták meg, az oktatásban új kommunikációs eszközökhöz jussanak. Ezt igyekszik támogatni annak a tréningnek a bemutatása, amely az erőszakmentes kommunikáció alapjait ismerteti meg a saját élményű tanulás segítségével egy csoportnyi kamasz gyerekekkel. A bemutatott gyakorlatok kipróbálása hozzájárulhat ahhoz, hogy az osztályban egy konfliktusokat eredményesen kezelni tudó és egymással együttműködő közeg jöjjön létre.

A verbális agresszió

A hétköznapi nyelvben az *erőszak* vagy az *erőszakos* szavak is használhatók az agresszív tettek és viselkedésformák leírására. Ezek a kifejezések a köztudatban leginkább fizikai megnyilvánulásként tűnnek fel. Hárdi István megfogalmazásában azonban a „mai szóhasználatban agresszívnek támadót, testi vagy lelki ellenségességet, kártékony szót vagy cselekvést nevezünk” (2010: 22). Ez a definíció magában foglalja azt az embert, aki erőszakosan cselekszik, azt a viselkedésmódot, amely az agresszív tettet szüli, ennek mind a fizikai, mind a lelki aspektusával együtt. Erőszak lehet tehát egy ütés, egy megalázó szó vagy tekintet, sőt az is, ha úgy befolyásoljuk egy másik ember körülményeit, hogy megvonjuk tőle a szükségleteit.

Az erőszak azonban korántsem korlátozódik pusztán cselekedetekre. Subosits István megfogalmazása így hangzik: „A verbális agresszió a nyelvi viselkedésnek az a fajtája, amely sérti a másik ember vagy mások önérzetét, belőlük a megbántottság érzetét váltja ki. A verbális agresszióknak széles skálája van: beletartoznak a durva szidalmazásoktól kezdve az enyhébb szóbeli fenyegetésig, a lekicsinylő ajakbiggyesztésig mindazok a formák, amelyek sértik a másik személyiségét” (1996: 101). Itt a szóbeli bántalmazás nyelvi viselkedés, tehát nem kizárólag verbális, nemcsak a szavak szintjét érinti, hanem nevével ellentétben egészen a nonverbális közlésszintig nyúlik. Tehát minden jelzés, amely a kommunikációnkhoz tartozik, lehet agresszív.

A verbális agresszió szinterei

Szóbeli bántalmazást csak egy másik személytől tudunk elszenvetni, a csatornája az emberi kommunikáció, így természetesen azokban a körökben jelenik meg leginkább, ahol az emberek szorosabb kapcsolatokban élnek. A verbális agresszió fő szinterei tehát éppen a párkapcsolat vagy a család, az iskola vagy a munkahely. Ezekben a közegekben van a legnagyobb befolyása, hiszen az egyén éppen ezen kapcsolatok alapján definiálja önmagát. Ahogy N. Kollár Katalin és Szabó Éva írják: „Az »én« szocializációs termék: a »ki vagyok én« kérdésre adott válasz elválaszthatatlan a társas hatásoktól” (N. Kollár–Szabó 2004). Minél korábban találkozik a személy a bántalmazással, annál nagyobb hatása van az önképére. „A kora gyermeki években megtapasztalt világba az egyén beleszületik, úgy sajátítja el azt, mint az egyedüli létezőt, mint megváltoztathatatlant. Az ekkor tanultakat a gyerek belsővé teszi, internalizálja, ez válik önazonosságának, identitásának alapjává” (N. Kollár–Szabó 2004). Ez az elsődleges szocializáció folyamata, amelynek fő színtere a család. A későbbiekben azonban a másodlagos szocializáció is hasonlóan nagy befolyással van az egyénre. „Minden olyan személy és csoport, akihez és amihez közel kerül az egyén, referenciává, vonatkoztatási keretté válik, ezáltal tágítja addigi világát, alakítja személyiségét. A másodlagos szocializációban is fontos tehát az azonosulásos tanulás” (N. Kollár–Szabó 2004). Ez a folyamat először általában az óvodában zajlik, majd az egyén életében ezt a szerepet hosszú évekre a közoktatás intézményei veszik át.

A verbális agresszió „súlya”

Ahogy láthattuk, a közgondolkodásban a szóbeli bántalmazás kisebb súlyúnak számít, mint a fizikai, ezt azonban számos kutatás cáfolja. Eisenberg a társadalmi kirekesztés okozta fizikai következményeket vizsgálva arra jutott, hogy a kapcsolatainkban elszenvedett „fájdalmak” nem csupán metaforikusan nevezendők fájdalomnak. Az idegi területekre fókuszálva azt találta, hogy ezek az élmények ugyanazt az agyi központot érintik, mint a fizikai fájdalom. De nem csak rövid távon észlelhetők az effajta bántalmazás jelei. A Jeffrey G. Johnson és kutatótársai által már 2001-ben publikált tanulmány súlyos következményeket tulajdonít a verbális bántalmazásnak. 793 New York-i anyát és gyermekét vizsgálták négy különböző évben, amelyekben a gyermekek átlagkora 5, 14, 16 és 22 év volt. Azoknál a gyerekeknél, akik kiskorukban rendszeres szóbeli bántalmazást szenvedtek el az anyától, háromszor nagyobb eséllyel alakult ki a serdülőkor vagy a fiatal felnőttkor folyamán borderline-, narcisztikus, rögeszmés-kényszeres vagy paranoid személyiségzavar. Tomoda és kutatótársai 2011-ben 21 verbálisan bántalmazott és 19 bántalmazást el nem szenvedett alanyon végeztek agyi vizsgálatokat. Ennek során az derült ki, hogy a rendszeres szóbeli agresszió kitett személyek szürkeállománya strukturálisan elváltozott. Ahogyan az egyéb típusú bántalmazáson átesett gyermekeknél, a verbális agresszió során is csökkenést észleltek az alanyok Wernicke-területének és homloklebenyének az összeköttetésében. Így feltehető, hogy az alanyok agyában a beszédértésért felelős központ fejlődése rendellenesen megy végbe (Tomoda 2010).

A felismerés problémája

Evans írja a felnőttkori párkapcsolatban bántalmazottokról: az áldozat aggódik, hogy valami nem stimmel vele, elveszíti magabiztosságát, kételkedik önmagában, kifejleszt egy saját belső kritikus hangot (2012: 50). Dudás is arra figyelmeztet, hogy a hosszú távon verbálisan bántalmazott személy önképébe illeszti a hallottakat, és önmagát bántalmazza tovább. „A lealacsonyító, kritizáló jelzőket a gyermek egy idő után internalizálja, amely megváltoztatja személyiségét, önértékelését és viselkedését. Egy olyan gondolkodásmódot alakít ki, mely elsősorban önvádoló jellegű” (Dudás 2016). Sőt a verbális agresszió éppen a személy saját állapotának felmérését blokkolja, gátolja az érzelmi intelligencia fejlődését, valamint annak készségét, hogy érzelmeiket azonosítsák és feldolgozzák (Dudás 2016).

Tehát az áldozat a bántalmazás során elhiszi a róla mondottakat, emellett bízik a partnerében, és magában keresi a hibát. Ez éppen a felismeréssel ellentétes folyamat. Ez még inkább igaz egy gyermekre, akinek a személyiségfejlődése még csak folyamatban van, és ehhez a közvetlen környezete: a családja, majd később a kortársai mintáit és visszajelzéseit használja. Bár a jogi szabályozás támogatja (néhány pontban) a lelki bántalmazás közgondolkodásba való beépítését, a gyakorlatban a jogi háttér az áldozatok életére már csak akkor tud hatni, amikor a bántalmazás már kárt tett a sértett személyiségében. Ha hatásos eszközt keresünk arra, hogy a verbális agressziót valamilyen módon fékezzük, akkor csakis a prevenció jöhet szóba.

Verbális agresszió az iskolában

Az iskola a másodlagos szocializáció egyik legfőbb színtere. Halmozottan igaz ez a középiskolákra, hiszen a gyerekek ebben az időszakban élik a serdülőkorukat. A kortárs kapcsolatok visszajelzései fontosabbá válnak a gyermek számára, mint a családé. Öntudatosabbak, útkeresők, önreflexívek, és feszegetik a társadalmi szabályrendszert. Ebből egyrészt az következik, hogy ebben az időszakban a legbefogadóbbak az új normák irányában. Lehetőségük van rávilágítani az addigi kapcsolataik agresszív természetére és utakat találni a változtatásra. Másrészt éppen érzékenységükből és újfajta önállóságukból adódóan rengeteg veszély is leselkedik rájuk, amelyre számtalan példát hallhatunk a bullying vagy internetes zaklatás témájában. Napjainkban rengeteg csatornán hallhatunk arról is, hogy az iskolai erőszak jelentős probléma nemcsak Magyarországon, hanem a fejlett világ nagy részén is. Az elmúlt évtizedben sajnos időről időre olyan szélsőséges iskolai történésekkel kellett szembenéznünk, mint a szexuális erőszak, a tanárverések vagy akár a tömegmészárlások.

Sáska Géza írása azt támasztja alá, hogy valóságosak azok az érzések, miszerint a régi szabályozott iskolarendszerekhez képest az utóbbi évtizedekben nőtt meg szignifikánsan az erőszak az iskolákban. Tanulmányában felmutatja a negyvenes évek leggyakoribb iskolai szabálysértéseit, amelyek a „feleselés, rágógumizás, zajongás, futkározás a folyosón, a sorban állás rendjének megbontása, az öltözködési szabályok megsértése és szemetelés” voltak. A kilencvenes években már meglepően más a helyzet: „kábitószer-fogyasztás, alkoholizálás, terhesség, öngyilkosság, nemi erőszak, rablás, verekedés” (Sáska 2009). Azt láthatjuk tehát, hogy míg fél évszázada az iskolán belül felállított

szabályrendszert sértették meg a diákok, a mai időkben a diákoknak olyan kihágásaik vannak, amelyek többsége a törvényi szabályozásban is büntettnek minősül. Az iskolán belüli szabályrendszert felülírja az iskolán kívüli, amely alapvetően erőszakosabb légkört teremt.

Arra is sok példát találunk, hogy az intézményekben dolgozó felnőttek is mintái a bántalmazó kommunikációnak. Az Oktatásfejlesztő és Kutató Intézet egyik tanulmányában az iskolai bántalmazás megjelenését vizsgálja az 5–8. évfolyamos diákok körében. Figyelemre méltó, hogy a diákok válaszaik alapján hetente majdnem 20%-uk szenved el szóbeli bántalmazást tanártól. Pedig a diákok éppen tőlük várnák el a mintaadást: „a diákok a társas verbális bántalmazás esetén komolyabb tanári reakciókat várnak” (Simon et al. 2012).

Erőszakmentes kommunikáció

Az *erőszakmentes kommunikáció* kifejezést Marshall B. Rosenberg konfliktusmediátor alkotta meg. Az *erőszakmentes* elnevezést Gandhi nyomán választotta, akinek meggyőződése volt, hogy „az együttérzés velünk született képességünk, amely újra kibontakozik, ha bensőnkben elcsitul az erőszak” (2017: 15). Rosenberg élete során számos könyvet írt a témáról, tréningeket, békeprogramokat indított, és több ízben sikeresen használta a módszert nemzetközi politikai konfliktusokban való mediálásra. A módszer alapelvei, hogy konfliktus esetén a beszélő nem hibáztatja a partnerét vagy saját magát; a célja nem a partnere vagy saját maga megváltoztatása, hanem az egymáshoz való kapcsolódás. Felismeri, hogy a konfliktus mögött nem rossz szándék, hanem egy kielégítetlen szükséglet áll. Első pillantásra a módszerrel ismerkedő azt láthatja, hogy az elsajátítandó technika pusztán a szavak szintjét érinti, hiszen az erőszakmentesen beszélni kívánó személynek egy szigorú négylépéses szabályrendszerbe kell beleprézelnie a mondanivalóját. A gyakorlás alatt azonban világossá válik, hogy a megfogalmazás folyamata a konfliktusokról alkotott elképzeléseinket is átfogalmazza. Így a módszer, bár a felszínen verbális, indirekten a kommunikáció nonverbális szintjét és a mögötte húzódó világnézetünket éppúgy formálja.

Az erőszakmentes kommunikáció egyik kulcsa a saját érzéseink és szükségleteink tudatosítása. Ezért az nagyban hozzájárul a már említett probléma feloldásához, hogy a bántalmazott személyek felismerjék a helyzetüket. De a módszer túllép a verbális agresszió kezelésén és megelőzésén is. Mivel nagy összpontosítást és együttműködést igényel, sokféle kompetenciát fejleszt. A Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciái közül segít fejleszteni:

- az anyanyelvi kommunikációt: „(a diák) szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelően, etikusan és meggyőzően (tudja) kifejezni” (2012: 10 653);
- az idegen nyelvi kommunikációt: „a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot” (2012: 10 653);
- a digitális kompetenciát: „(az IKT) tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén” (2012: 10 655);
- a szociális és állampolgári kompetenciát, amelynek egyik célja, hogy „az ember hatékony és építő módon vegyen részt az egyre sokszínűbb társadalmi és szakmai életben” (2012: 10 655);

- a kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetenciát, amelybe beletartoznak a szervezés, az irányítás, a vezetés, a feladatok megosztása, a kommunikáció, a jó ítélőképesség [...]” (2012: 10 656).

Az új, 2020-ban megjelenő Nemzeti alaptantervben mind a kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi), a digitális kompetenciák, a személyes és társas kapcsolati kompetenciák, valamint a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák is szerepelnek (2020: 297).

A tréning

A tréning körülményei

A tréningre egy győri középiskolában nyílt lehetőség egy több osztályból összeállt színjátszó csoporttal. Az első és az utolsó óraterv 90, míg a második, a harmadik és a negyedik 135 percesek. A 45 perces tanórákat azonban egyesével hetente is meg lehet tartani.

A csoport nem egységes sem az életkor, sem a drámás tapasztalat szerint. Az itt tárgyalt órák idején tizenkét fő volt a létszám. A középiskolában egyaránt folyik gimnáziumi, szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzés. Vannak olyanok is, akik másik iskola diákjaiként járnak a színjátszó körre. A csoport tagjai között így volt öt gimnazista, öt szakgimnáziumi tanuló, egy szakközépiskolás és egy általános iskolás. A legfiatalabb játész nyolcadik osztályos, a legidősebb pedig tizenkettő éves volt. A csoport az órák idején harmadik éve működött, de mivel a körhöz évközben is lehet csatlakozni, a legkésőbb belépett játész fél éve volt tag. Ezek ellenére, a drámaórák személyes és kooperatív jellege miatt a csoport légköre alapvetően biztonságosnak és pozitívnek minősíthető.

A tréning helyszínéül a próbák terme szolgált. Ez a testnevelő terem egyike, egy kisebb, gumipadlóval és tükrökkel rendelkező helyiség. Erőssége, hogy nem kell elpakolni belőle a berendezést. A csoportmunkára tágas teret biztosít, de nem olyan nagy, hogy a kisebb csoportokban való munkálkodás alkalmával elveszne a közös munka érzete.

A felhasznált módszerek

A munka a tematika rögzítésével kezdődött. A tananyag Marshall Rosenberg (2001) *A szavak ablakok vagy falak*, Serena Rust (2017) *Erőszakmentes kommunikáció*, Jónai Éva Hava és Redő Júlia (2017) *Kompátia*, valamint Thomas Gordon és Noel Bruch (2010) *Emberi kapcsolatok. Hogyan építhetjük. Hogyan rontjuk el* című könyveiből állt össze. Ezek közül Serena Rust könyve teljes felépítettségében követi Rosenberg könyvét, annyi különbséggel, hogy rövidebben fogalmaz, ami néhány résznél felhasználhatóbbá teszi az anyagot. Például Rosenberg 400 érzést sorol fel, míg Rust egy jól áttekinthető függelékben szed össze körülbelül 100 fontos érzést. Jónai Éva Hava és Redő Júlia könyve szintén Rosenberg szemléletén alapul, de gyakorlataiban nem követi olyan szorosan, mint Rust munkája. Ebből a kiadványból a *Kompátia* könyvhöz tartozó érzés- és szükségletkártyák kerültek be a tematikába. Ezek az érzések és szükségletek vidám színekben és gyönyörű rajzokkal illusztrálva

jelennek meg. Az érzéskártyák közül sokkal több volt a negatív, mint a pozitív, ezért saját érzéskártyákra is szükség volt a tréning során annak érdekében, hogy a gyerekek mind a negatív, mind a pozitív érzelmeik kifejezésében fejlődni tudjanak.

Tematika és az óratervek

A tematika fő egységeit a Marshall Rosenberg által megadott négy lépés alkotta, néhány módosítással. A Rosenberg vagy az általa kidolgozott módszerről szóló könyvek sok gyakorlati segítséget nyújtottak, viszont több ízben szerepelt olyan anyagrész, ahol a gordoni gyakorlatok többféle szituációra tértek ki, vagy mélyebben foglalkoztak egy helyzettel. Ilyen esetben a Rosenberg-féle módszer helyett a Gordon-féle került a tematikába. Ilyen terület volt például a konfliktusban nem együttműködő kommunikáció bemutatása. Ezt Rosenberg *sakályné*ként mutatja be, és a verbálisan agresszív magatartásokra hoz példát, összesen négy nagy csoportba osztva őket. Gordonnál ezek *közléssorompó*ként jelennek meg, gazdagabb és egyértelműbb példatárral. Ráadásul nemcsak a kimondottan agresszív viselkedésformákat mutatja be, hanem azokat a reakciókat is, amelyeket együttműködőnek gondolunk, pedig a valóságban hátráltatják a társunkkal való kommunikációt. (Például felzaklatott barátunknak legtöbbször azt az utasítást adjuk, hogy „Nyugodj meg!”) (2010: 41). Egy másik ilyen terület pedig a biccentők és az aktív hallgatás volt. Gordon a saját konfliktusaink sikeres kommunikálása mellett részletesen kitér a beszélgetőpartnerünk meghallgatásának lehetséges empatis technikáira abban az esetben is, ha nem köztünk van konfliktus, csupán meghallgatunk egy barátot. Ezzel szemben Rosenberg írása ezeket a szituációkat nem fejti ki hosszasan. Továbbá fontos cél volt az is, hogy a játékosok érzelmi szókincse gazdagodjon, ezért a tematika több órát is az érzések felismerésének és kifejezésének szentel.

Így a tizennégy tanóra a következő fókuszokat célozza meg sorrendben: bevezetés az erőszakmentes kommunikációba, a beszélgetőpartnerünkre irányított empatis figyelem, a szituációk értékítélet nélküli megfigyelése, a nem együttműködő kommunikáció – közléssorompók, az együttműködő és a nem együttműködő kommunikáció összehasonlítása, az érzések felismerése és kifejezése, a szükségletek felismerése és kifejezése, kérések megfelelő kifejezése és ezeknek a kombinált használata a négylépéses módszer segítségével. (A tematikus terv és a hozzá tartozó óratervek a cikk mellékleteként letölthetők.)

Az első óra két célja az volt, hogy a résztvevők megismerkedjenek az erőszakmentes kommunikáció fogalmával, és megtapasztalják a beszélgetőpartnerüknek adott türelmes és empatis figyelem hatásait. Az első feladatnál legtöbbször a teremnek ahhoz a részéhez álltak, amely a fogalomról való kevés tudást jelképezte, és ez azt jelentette, hogy csak nagyon csekély vagy semmilyen információjuk nincs a fogalomról. Egy ember már vett részt egy rövid, néhány órás tréningen, ketten olvastak már róla, négyen azt mondták, hogy hallották már a kifejezést, de nem tudják mihez kötni, hárman pedig most találkoztak először a kifejezéssel. Ezután le kellett írniuk néhány szót vagy kifejezést, amely az erőszakmentes kommunikációról az eszükbe jutott. Legtöbbször mélyen elgondolkodtak, és csak két játékosnak okozott némi fejtörést, hogy elég pusztán két-három szót leírni.

Az előző gyakorlatok után érdeklődve hallgatták, ami a témával kapcsolatban elhangzott. A zsiráf és a sakál metaforája mindenkinek nagyon tetszett, és mindenki meglepődött, hogy valóságos tulajdonságok alapján kapcsolja össze Rosenberg a kétféle nyelvvel a két állatot. A következő gyakorlatnál félő volt, hogy a lassulás és a másikkal való hosszú szemkontaktus tartása kínossá teszi a hangulatot, és nevetésre készíti a játzókat. Ez a legtöbbször mégsem okozott gondot. Ismét a már említett két embernél jelentett nehézséget, hogy elmélyüljön a feladatban, de a többiek fegyelmezettsége segítette őket, hogy jobban koncentráljanak. A beszélgetés során a legtöbbször arról számoltak be, hogy furcsának és zavarba ejtőnek találták az intenzív figyelmet, amit adtak és kaptak. Körülbelül a csoport fele jelezte azt, hogy ez kellemes volt, a másik fele pedig azt, hogy inkább kellemetlennek találta: nincsenek hozzászokva az ilyenfajta figyelemhez.

A következő feladatban a párválasztás, ahogy az órateremben is látszik, rájuk volt bízva. A kérés alapján azt kellett választaniuk, akivel a legbiztonságosabban érzik magukat. A gyakorlat alatt megfigyelhető volt, hogy a játzók hogyan mélyülnek bele egymás hallgatásába. A legtöbbször azt jelezték vissza, hogy meglepődtek, mekkora ereje van annak, hogyha meghallgatnak másokat. Szintén többen azt fogalmazták meg, hogy nem is gondolták, hogy elég a jelenlétük is valakinek a meghallgatásához, és nem kell „okosakat” mondani. Azt is jelezték, hogy a beszélő szerepét is nagyon hálásnak találták, mert azt érezték, hogy végre valakit valóban érdekel, mi történik bennük. Egy lány azt is hozzátette, hogy alig várja, hogy kipróbálja ezt másokkal is.

A második órán a zsiráf- és a sakálnyelv sikeres felidézése után az már nem volt ilyen egyértelmű, hogy miért érdemes használni a zsiráfnyelvet. Az egyik fiú úgy fogalmazott, azért, hogy kedvesek legyünk. Ezen kívül viszont senkinek nem volt ötlete. Így áttértünk inkább arra, hogy mi történik, hogyha mindenki agresszíven, sakálként kommunikál. Ekkor néhány ember arra az álláspontra jutott, hogy a zsiráfnyelv nélkül sosem oldódna meg végleg egy konfliktus, mert mindig marad valamelyik félben túske. Ők úgy érveltek, hogy az agresszióra mindig valamilyen formájú agresszió lesz a válasz, tehát kompromisszumban kell gondolkodni, hogy valamit megoldjunk.

A következő gyakorlatban egy rövid helyzetleírást kellett adniuk a gyerekeknek. Mindenki felolvasta az írását, és ez alapján gondoltuk végig, milyen hatása van az értékítélet nélküli megfigyelésnek. A feladat során a többi játzó szedte össze, hogy az adott közlésben melyik kifejezések tartalmaztak értékítéletet. Meglepő volt, hogy legtöbbször milyen természetességgel érezték rá ezekre. A leghatásosabban azokban a szituációkban lehetett megmutatni az objektív megfigyelés hasznosságát, amikor egyetlen konkrét személlyel történt konfliktusról írtak, hiszen bele tudtak helyezkedni ennek a személynek a helyzetébe. Például az egyik lány ezt írta: „Nem volt meg a németházim fele, és a tanár nem hogy kiakadt, hanem rögtön személyeskedni is kezdett, és sértegetett.” Itt amellet, hogy megegyeztünk abban, hogy a „kiakadt”, a „személyeskedett” és a „sértegetett” az ő személyes értékelései a szituációról, meg lehetett mutatni azt is, hogyan reagál nagy valószínűséggel a másik fél, ha ezekkel a szavakkal találkozik. A csoport tagjai arra jutottak, hogy ilyen szavak hallatára valószínűleg védekeznének, és egyszerűen megmondanák, hogy ők nem így viselkedtek. Viszont ha az említett lány a tanára valóban megtörtént tetteit és szavait írja le, abba, ahogy mondták, „nem lehet belekötni”.

A legtöbben nagyon lelkesek lettek, azt fogalmazták meg, hogy nagyon hasznosnak találják ezt a feladatot, mert sok hasonló szituációban nem kommunikálnak sikeresen. Ezen a ponton a megelőző beszélgetésben a sakálnyelv mellett állást foglalt játszó is elgondolkodott, és azt jelezte vissza, hogy annyit lát most, hogy ezzel a módszerrel „könnyebb győzni”.

A közléssorompók bemutatása során a csoport érdeklődő volt, és meglepődött a példákon, amelyek egyáltalán nem tűntek agresszívnek a számukra. Kíváncsiak lettek „mi sül ki ebből”. Szintén a kiscsoportokban hosszan tárgyalták meg a példák helyeit, és már itt elkezdték megosztani egymással, hogy melyik közlést hallják a leggyakrabban. Ezeket végül az egész csoportos megbeszélésben is megosztották. A visszajelzések itt is nagyon pozitívak voltak, azt jelezték, hogy ők is gyakran használják ezeket a mondatokat, és hogy jó, hogy most bele kellett gondolniuk abba, mi a hatásuk.

Ezek után a zsiráfról sakálra való fordítás kissé unottabb hangulatban telt. Nem volt kihívás, egyértelműnek találták. Valóban mindegyik kis csoport néhány perc alatt végzett. Az utolsó gyakorlat az előző hatására kissé lassan indult be, de ahogy elkezdtek ötletelni, hamar pozitívabbá változott a légkör. A jeleneteket leírták papírokra, és eltették következő hétig. Végül az óra egészével kapcsolatban azt fogalmazták meg, hogy hasznosnak tartották, de elfáradtak.

A harmadik órán a jelenetek eljátszása és az ezekről való jegyzetelés olajozottan folyt. Ezután megbeszéltük a minden jelenethez lejegyzetelt megfigyelést, közléssorompókat és érzéseket. Az egyik jelenet például így hangzott:

Anya: Olyan lusta vagy! Nem igaz, hogy nem bírsz segíteni!

Gyerek: Hagyjál már, fáradt vagyok!

Anya: Én a helyedben meg sem szólalnék. Nem te güriztél tizenkét órát a gyárban. Legalább a szemetet vidd ki, légy szíves.

Gyerek: Hogyha már megint kezdted ezt, inkább elmegyek innen.

Anya: Nem mész te sehoval! Ha jót akarsz, most azonnal felemeled a kis feneked, és kiviszed a szemetet.

Gyerek: De, Anya...

Anya: Ne kelljen még egyszer mondanom. Légy szíves!

Gyerek: Kiviszem, csak nyugodjál már le!

Anya: Köszönöm. Olyan nehéz volt ez?!

Gyerek: Jaj, fogd már be...

Anya: Hogy mit mondtál?!”

Megfigyelés I. csoport: Anyuka hazajön, számon kéri, a gyerek pedig ellenkezik. A szeméten problémáznak, a gyerek pedig enged az igazából.

Közléssorompók II. csoport: kifigurázás, fenyegetés, faggatás, kritizálás, elemzés, utasítás, prédikálás.

Érzések III. csoport: sértett, nyavalygó, ideges, mérges, megalkuvó, döbönt.

A megfigyelés több ponton nem maradt értékítélet-mentes: „számon kér”, „ellenkezik”, „problémáznak”, és „enged az igazából”. A többiek jelezték is mindegyik kérdéses szónál, hogy gyanús nekik. Látható, hogy érzések között az értékelők keverednek a valódiakkal.

A következő gyakorlatban ismét a földön ülve a *Kompátia* piros érzéskártyái nagy lelkesedést és kíváncsiságot váltottak ki a csoportból. Rögtön elkezdtek kérdezgetni, hogy mit csinálunk, és találgatták, mi lesz a feladatuk. A feladat az volt, hogy mindenki válasszon ki két érzést: a kártyák fölé térdeltek, és egymás kezébe adva válogatták őket. Nekik is feltűnt, hogy sok a negatív érzés, ezért fontos volt tisztázni, hogy ha olyan érzést mondanának, amely nincs a kártyák között, nyugodtan tegyék. A tréning vezetőjeként indítottam a kört a választott két érzéssel és ezek indoklásával. A kör nyugodt tempóban haladt.

A valódi és az értelmező érzések közti különbség illusztrálása a *magányos* és az *elhagyott* szavakkal történt. A két fogalom közti különbség magyarázataként azt fogalmazták meg, hogy „hasonló, mint a megfigyelésnél”, „gyanúsítjuk a másikat” és „a másodiknál valaki hagyott el, az elsőnél meg csak simán egyedül vagyok”. Tehát ők rögtön szétválasztották a szavakat az érzésért a felelősség felvállalása vagy másra hárítása alapján. Néhányan azonban azt jelezték, hogy nekik nem tűnik fontosnak a különbség. Náluk ismét az hozta el a véleményük átértékelését, amikor a többiek rájuk szabott szituációkban hoztak példákat. Például: „Nem mindegy, hogy mikor a húgoddal veszekszel, azt mondja-e, hogy otthagytad őt, vagy hogy magányos. Mert az egyik után mérges leszel, és tovább veszekszel vele, a másikkal meg elgondolkodsz.” Tehát rávilágítottak a valódi érzés hatására: nem védekezést, hanem együttérzést vált ki.

Ezek után nagyon izgatottan vitáztak a kis csoportokban a kapott hat érzésről. Nem mindegyik csapat tudta biztonsággal megmondani, melyek a valódi és melyek az értelmező érzések, de nem látszott rajtuk csalódottság, inkább az, hogy meg akarják jegyezni, mit nem érdemes mondani a másikkal. Egész csoportban már ügyesebben gyűjtöttek valódi érzéseket, csak két értelmező érzés került a többi tizenegy közé, amelyet felsoroltak. A foglalkozás számukra legélvezetesebb része pedig az utolsó 40 percben játszott beugró volt. Akik épp nem improvizáltak, azok is bevonódtak, és nagyon figyeltek, egy-egy jelenet után majdnem mindenki mondott tippet a látott érzésekre.

A negyedik óra nyolc arcáról készült fotó bemutatásával indult, amelyeken a látható érzelmek neveit a játékosok önállóan lejegyzetelték. Ezután megbeszéltük őket, a végeredmény izgalmasan alakult, mert a pozitív vagy a semleges érzelmeket (öröm, vidámság, meglepettség, fáradtság) a legtöbben felismerték, és valódiézés-szavakat használtak rájuk. A felsoroltak mellett ezek szinonimáit is alkalmazták, mint *boldogság*, *csodálkozás*, *megdöbbenés*, *derű*. Csak egy értelmező kifejezés szerepelt a szavak között: *őszinte mosolyú*. A negatív érzelmeknél azonban sűrűn keveredtek a megfogalmazásokba értelmezések. A harag helyett szinte csak ilyen szavakat találunk: *káröröm*, *erőszakos*, *vádaskodó*, *számon kérő*, *akaratos*. A csalódottság helyett írták a kétségbeesettséget, a zavarodottságot, de a többségben itt is az értelmezések voltak: *mogorva*, *durcis*, *gúnyolódó*, *sértett*, *gonosz tekintetű*. A szomorúságra is sokan írták, hogy *hisztis*, *duzzogó* vagy *megbántott*. Úgy tűnik tehát, hogy a játékosok könnyebben vagy szívesebben azonosultak a pozitív vagy a semleges

érmekkel, a negatív érmek láttán viszont kevésbé tudták kikapcsolni az értéktélet belesomagolását a kifejezésbe.

Rosenberg könyvéből meghallgatták a következő gyakorlathoz tartozó tíz mondatot, és lejegyzetelték, melyiket vélik valódi érmést kifejező közlésnek, és melyiket nem. A csoport többsége a mondatok alapján ezt nagy biztonsággal meg tudta állapítani. Ezután mindegyik értéktéletet tartalmazó közlést átfordították zsiráfnyelvre. Ezt a gyakorlatot figyelmesen, átgondolva oldották meg.

A szükségletek témakör hallatán kíváncsivá váltak. Azt jelezték vissza, hogy a legérdekesebb és a legfurcsább gondolat számukra az volt, hogy egy konfliktusban nemcsak a másik velük szembeni problémájára lehet fókuszálni, hanem egymás szükségleteinek a beteljesítésére is. A szükségletkártyák kiválasztása és a saját szükségleteink összefoglalása már sokkal gördülékenyebben ment, mint az előző órán. A csoport minden tagja dinamikusán és átgondoltan osztotta meg a szükségleteit, és figyelve hallgatták egymást.

A szükségletkártyák kiterítve maradtak, és így kezdtek neki az arcképek mögötti szükségletek elképzelésének. Számos ötletük volt, egy-egy archoz négy vagy öt rövid szituációt is felhoztak, amelyekben beteljesített vagy be nem teljesített szükségletek okozták az arcon látható érmeket. Az érmések ismétlésére tervezett beugrónak nagyon örültek, szerettek volna még előadni jeleneteket. Ez a gyakorlat, bár új ismeretekkel nem szolgált, mégis segített abban, hogy fellélegezzenek a hosszú órán, és egyúttal beépítsék az érméseket a gondolataikba. Az utolsó feladatra így sikerült koncentrált légkört teremteni. Kialakult egy kisebb vita arról, hogy kínos-e felvállalni a szükségleteinket éppen az előtt, akivel konfliktusunk van, és erősnek szeretnénk látszani. Így a tíz mondat kapcsán, amelyekben a szükségletek elismerését kellett megállapítani, a csoport tagjai izgatottan elemezték, melyiknek milyen hatása lenne a valóságban.

Az ötödik órán a négy lépés első három részének a felidézése után az utolsó szakasz, a kérés következett. Ez megfoghatóbb témakörnek bizonyult, mint az érmések vagy a szükségletek. Rögtön számos saját példával szolgáltak, amelyek többsége arról szólt, hogy gyakran olyan kéréseket kaptak a szüleiktől vagy a tanáraiktól, amelyek nem teljesíthetők rövid távon. Az is gyakori, hogy nem kapnak lehetőséget a kérés udvarias visszautasítására, azaz valójában ezek nem is kérések, hanem követelések. Abban viszont megegyeztek, hogy ők sem figyeltek eddig arra, hogy kéréseik teljesíthetők legyenek, és szabadságot hagyjanak a másik félnek.

A következő gyakorlat struktúráját már ismerték, hiszen az érmések és a szükségletek lépéseknél is Rosenberg könyvéből kaptak tíz mondatot. Így a jegyzetelés és a megbeszélés is gördülékenyen folyt. A négy lépés felidézése magától értetődően gyorsan ment. Belekérdezve a legtöbb fontos részletet is fel tudták idézni, így készítettük elő az utolsó gyakorlatot. A játékos hosszasan morfondíroztak a szövegeiken, néhányan pluszidőt is kértek, hogy átgondolhassák a konfliktusukat, így jól jött az előzőekben megmaradt néhány perc. A közös beszélgetés nagyon személyesre sikeredett, mert a tagok nagy része valóban szerette volna kipróbálni az erőszakmentes kommunikáció használatát. A címetet nem volt kötelező megnevezniük, mégis sokan választották a családtagjukat vagy a párjukat

címzettként; ez a csoport biztonságos légkörének tudható be. A gyakorlat után többen azt jelezték, hogy szomorúak, hogy ez az utolsó óránk, mert szerették ezt a témát, és hasznosnak találták.

Visszajelzések

Az utolsó alkalom után egy héttel a csoport tagjai az alábbi hét kérdés alapján írásos visszajelzéseket fogalmaztak meg:

1. Mit tartottál a leghasznosabbnak a tréningen?
2. Mit tartottál haszontalannak a tréning során?
3. Volt-e olyan módszer, amit a tréningen tanultál, és azóta már használtad?
4. Szerinted hol hasznosíthatók ezek a módszerek?
5. Most, hogy a tréning véget ért, tervezel-e még utánanézni az erőszakmentes kommunikációhoz kötődő kérdéseknek, módszereknek?
6. Észleltél-e változást a csoporton belüli kommunikációban a tréning kezdete óta?
7. Melyik volt a kedvenc feladatod?

Az első kérdésre sokféle választ adtak a játszóak. Néhányan a közléssorompókat tartották a leghasznosabbnak, ketten írták, hogy a tréning kiszélesítette a látókörüket, új látásmódot kaptak. A második kérdésre adott válaszok nagy része egyöntetűen azt fejezte ki, hogy nem volt haszontalan a játszóak számára. Egy lány azt írta, hogy még mindig nem tudja megkülönböztetni a valódi érzéseket az értelmezőktől. Egy másik lány szintén azt írta, hogy túl nagy energiabefektetés lenne az értelmező érzésekre figyelnie.

Arra a kérdésre, hogy hasznosítottál-e már valamit, szintén sokszínű reakciókat adtak. „A négy lépcsőből álló kommunikációt”; „Alapvetően a szükséglet témakör volt számomra megvilágító erejű. Rájöttem, hogy mindenki ugyanazt akarja, csak nem tudjuk magunkat normálisan kifejezni. Ezt igyekszem figyelembe venni mostantól”; „Próbáltam úgy megoldani egy problémámat, hogy közben a másik személyt nem bántom, és végighallgattam”; „Nyíltan kimondom mi a szükségletem viták közben”; „A zsiráf szívét”; „Azt a négylépcsős módszert még használni fogom”; „Igyekszem kevesebb közléssorompót alkalmazni és ítélkezés nélkül járni a világban”. Arra a kérdésre, hogy hol lehet hasznosítani a módszert, a csoport tagjai azt fogalmazták meg, hogy a mindennapi életükben, családi és baráti körben és konfliktusok esetén egyaránt használhatják. Az ötödik kérdésnél lehetségesnek találták, hogy önállóan is keresnek információkat ebben a témakörben. „Mindenképp szeretném elolvasni a könyveket, és megpróbálok majd zsiráful kommunikálni”; „El akarom olvasni a könyveket!”; „Igen, elkezdett érdekelni. Főleg a könyv, amiből jeleneteket olvastunk fel”.

Annál a kérdésnél, hogy érzékeltek-e változást a csoporton belüli kommunikációban, úgy látták, hogy máshogy beszélgetnek a csoport tagjai egymással: „Igen. Mostanában tartjuk a szemkontaktust a beszélővel és végighallgatjuk egymást”; „Talán. Picit mindenki nyugodtabb és kedvesebb”; „Igen éreztem. Abban, hogy végighallgatjuk egymást, és véleményt formálunk segítségként”; „Talán megfontoltabban beszélünk egymással, nem ítélkezünk, kevesebbet címkézünk”. A kedvenc feladatok közül kiemelkedett a beugró az érzelmekártyákkal, négyen is ezt a feladatot választották. A második

legnépszerűbb a közléssorompók mentén megírt jelenetek eljátszása volt. Írták még az érzés- vagy szükségletkártyák alapján történő saját állapotuk bemutatását is, illetve a páros aktív hallgatást gyakorló feladatot is.

Kitekintés

A tréninget elsősorban az adott színjátzó csoportra terveztem, de a gyakorlatok hasznosíthatók más közegben is. Bármilyen hasonló csoportban érdemes lenne erőszakmentes kommunikációs gyakorlatokat alkalmazni, de figyelembe kell venni azt is, hogy maga a tréning nem lehet önmagában sikeres. A cikkben bemutatott helyzetben biztonságos légkörben dolgozó diákok próbálták ki, akik egyébként is szerettek egymással időt tölteni. Más tagokkal bizonyosan más tréningfelépítés, esetleg másféle feladatok lehetnek hasznosak. Az óráknak fontos hozadéka lett, hogy nemcsak a vezető közvetítette az erőszakmentes kommunikáció mintáját, hanem a csoport tagjai is lehetséges mintaadókká váltak. A gyakorlatok leginkább osztályfőnökként hasznosíthatók, mert egy osztály élete során mind az egyént, mind magát a közösséget nagyban támogatja, ha egy konfliktusokat eredményesen kezelni tudó és egymással együttműködő közeg jön létre.

Irodalom

- Birtalan Balázs 2010. *Sakál–zsiráf társalgási zsebkönyv. Sorskönyv nélkül.* https://sorskonyvnelkul.blog.hu/2010/12/13/sakal_8211_zsiraf_tarsalgasi_zsebkonyv (2020. február 12.)
- Dudás Dóra 2016. A szavak ereje – a verbális bántalmazás hatása a személyiségünkre. *Mindset pszichológia.* <https://mindsetpszichologia.hu/2016/12/06/a-szavak-ereje-a-verbalis-bantalmazas-hatasa-a-szemelyisegunkre/?fbclid=IwAR1URmj5bPHjz4ruSqONJuFBZw59f7p-c7hDH5Q-QMhz3-c-ilt1ZFR9y8>. (2020. február 12.)
- Eisenberg, Naomi 2012. *The neural bases of social pain: Evidence for shared representations with physical pain.* US National Library of Medicine. National Institutes of Health. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3273616/> (2020. február 12.)
- Evans, Patricia 2012. *Szavakkal verve. Szóbeli erőszak a párkapcsolatokban.* Háttér Kiadó – NANE Egyesület. Budapest.
- Gordon, Thomas – Burch, Noel 2010. *Emberi kapcsolatok. Hogyan építhetjük. Hogyan rontjuk el.* Gordon Könyvek. Budapest.
- Hárdi István 2010. Az agresszió világa, az agresszió fogalma, jelenségtana, elméletei. In: Hárdi István (szerk.) *Az agresszió világa.* Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest. 21–97.
- Johnson, Jeffrey G. – Cohen, Patricia – Smailes, Elizabeth M. – Skodol, Andrew E. – Brown, Jocelyn – Oldham, John M. 2001. *Childhood verbal abuse and risk for personality disorders during*

- adolescence and early adulthood*. NCBI. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11154711/> (2020. február 12.)
- Jónai Éva Hava – Redő Júlia 2017. *Kompátia I. Életkerekítő játékok. Közösségépítő és érzelmi intelligenciafejlesztő könyv és kártya. Gyerekeknek – felnőtteknek*. Artshow. Budapest.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Digitális Tankönyvtár. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch03s03.html (2020. február 12.)
- Nemzeti Alaptanterv. 2012. Magyar Közlöny. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2020. február 12.)
- Nemzeti alaptanterv. Magyar Közlöny 2020. évi 17. szám. <https://magyarkozlony.hu/> (2020. február 12.)
- Rosenberg, Marshall 2001. *A szavak ablakok vagy falak*. Agykontroll Kft. Budapest.
- Rust, Serena 2017. *Erőszakmentes kommunikáció. Amikor a zsiráf a sakállal táncol*. Bioenergetic. Budapest.
- Sáska Géza 2009. Az iskolai erőszak egyik forrása az oktatás expanziója? *Új Pedagógiai Szemle*. <http://ofi.hu/tudastar/saska-geza-iskolai> (2020. február 12.)
- Simon Dávid – Zerinváry Barbara – Velkey Gábor 2012. *Az iskolai bántalmazás megjelenése az 5–8. évfolyamos diákok körében: jelenségek és magyarázatok a normál és alternatív tantervű iskolákban*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz. http://iskon.opkm.hu/admin/upload/Osszegzo_tanulmany.pdf (2018. november 16.)
- Subosits, István 1996. A verbális agresszió. In: Kappéter István (szerk.) *Az agresszió problémái korunkban*. Szociális Munka Alapítvány. Budapest. 100–115.
- Tomoda, Akemi 2010. *Exposure to Parental Verbal Abuse is Associated with Increased Gray Matter Volume in Superior Temporal Gyrus*. US National Library of Medicine. National Institutes of Health. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2950228/> (2020. február 12.)

Kovács, Ágota
Nonviolent communication in the classroom

Verbal aggressiveness has a particularly hindering effect on children’s personality development. Since children spend most of their time at school, this institution has the most effect on students’ personality development. Therefore, it is of crucial importance how teachers communicate, solve conflicts with students and thus what example teachers set for students of an emotionally intelligent way of speech. It is essential that children with a family background where this example is not set at home would learn about this new way of communication at school. This idea is supported by the training that introduces the basics of nonviolent communication with the help of experience-based learning to a group of adolescents. Trying the presented exercises might contribute to creating a community that is able to cooperate and successfully manage conflicts.

Kulcsszók: erőszakmentes kommunikáció, középiskola, konfliktuskezelés

Keywords: nonviolent communication, secondary school, conflict management

Az írás szerzőjéről

Kovács Ágota

angoltanár, színházelmélet-tanár

Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium, Budapest

drámatanár

Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola és Művészeti Szakgimnázium, Budapest

goti.kovacs[kukac]gmail.com