

Rovács István Vilmos

Alternatív vitarendezés a nemzetközi gyakorlatban

A konfliktusok természetéről és megoldásuk társadalmilag legitim és egyben hatékony módszereiről nem sok szó esik Magyarországon. Konfliktusaink pedig vannak. Ezek tekintélyes része nem jut el az érzelmeiktől mentes explicitté válásig, és a vitában álló feleket gyakran jellemzi a sérelmi alapú megközelítés és a problémák mereven egyoldalú interpretációja. A viták belső eskalációja később egyre nehezebbé teszi a békés, esetleg kompromisszumos megoldások megtalálását. A mégis explicitté váló viták is inkább válnak évekig tartó peres eljárások vagy nyílt agresszió tárgyává, mint az emberek közötti együttműködés és megoldáskeresés inspiráló, egyben megnyugvással kecsegtető területévé. Alapvetésünk, hogy a konfliktus rossz dolog, mégsem teszünk túl sokat ellene. Sem a megelőzés, sem a kezelés területén nem vagyunk profik. Nem igényeljük eléggé a konfliktusok eredetének, természetének mélyebb megértését, és arra se tekintünk a tanulni kész ember bölcs távolságtartásával, hogy saját személyes viszonyunk a konfliktusokhoz meghaladta-e a tűrés-vagy-lázadás dilemmáját.

A KONFLIKTUS

Huczynski és Buchanan szerint a konfliktus olyan folyamat, amely akkor kezdődik, amikor az egyik fél úgy érzi, hogy egy másik fél negatív hatással van arra, ami az egyik félnek fontos. Willmott (1993) úgy érvel, hogy a konfliktusok jelentős mértéke látens és elfojtott marad, mert egyik fél nem tudja megfelelően kifejezni álláspontját a másik fél számára. A konfliktusmegoldás folyamatai tehát akkor sikeresek leginkább, ha értelmezni tudják mindkét fél lépéseit, és a felek megértik egymás álláspontját. Fox (1966, 1985) a konfliktus ideológiai perspektíváit vizsgálva az alábbiakat írja: „pluralista szempontból a konfliktus egyaránt ésszerű és elkerülhetetlen, így igényli a munkaadótól és a munkavállalói képviselőktől is, hogy dolgozzanak ki egy egyeztetett konfliktuskezelési módszertant és azt következetesen alkalmazzák.” Radikálisnak nevezi azt a nézőpontot, amely a konfliktust nem elkerülhetetlennek, hanem a változás mozgatórugójának, esetenként pedig megkerülhetetlen velejárójának tekinti.

Marx, majd 20. századi szociológusok, mint például Mills, akit a modern konfliktuselmélet alapítójának tekintenek, a konfliktuselmélet segítségével kereste a társadalmi változások magyarázatát. A konfliktus a modern változásmenedzsmentnek is kulcsfogalma. Arra a felismerésre épül, hogy akkor lehet változást elérni, amikor a válság vagy

a feszültség elér egy kritikus szintet. Míg a konfliktusok a változások motorjaivá, a változások maguk is konfliktusforrássá válhatnak. A jövő nemzedékek formálódását, így szocializációját is a változások és konfliktusok egymásra ható dinamikája jellemzi. Egyes kultúrákban ez olyan erős felismerés, ami nem csak a konfliktuskezelést tekinti a pedagógia kihívásnak, de magukat a konfliktusokat is. A konfliktusokkal való tudatos törődés, akár ezek generálása, valamint a kulturálisan megfelelő válaszok megtalálása a pedagógiai folyamat szerves részét képezheti. Számos ország pedagógiai gyakorlata felismerte, hogy a konfliktusok pedagógiai erőforrásnak is tekinthetőek. Eltérő nézőpontok szerint értelmezhetőek, megoldási alternatívákká formálhatóak, és használhatják az érintetté válás motivációs többletét.

Mihez képest alternatív?

A konfliktusok intézményes rendezésének hagyományos módja a felektől független autoritás állásfoglalására épül. Jellemzően ilyen a bírói döntéssel végződő peres eljárás. A perre menő felek az igazuk bizonyítására törekszenek, és az ítélet az alperes vagy a felperes igazát állapítja meg. A vesztes kudarca és a győztesnek járó erkölcsi vagy más típusú elégtétel egy nulla összegű játszma eredménye. Egyes esetekben, így például a kisebb súlyú büntető perekben a mérleg még rosszabb is lehet. Az elkövetőt sújtó büntetés gyakran alig kompenzálja a sértett veszteségét, az elnyúló, a sebeket rendre feltépő, idegörlő eljárás akár el is mélyítheti az elszenvedett traumát. Az elítélt a büntetés-végrehajtás alatt tovább kriminalizálódhat, így a társadalmi összhatás azzal együtt negatív, hogy költséges, hosszadalmas és az elrettentő hatását tekintve is ellentmondásos. Az alternatív vitarendezési technikák nagy csoportja tehát a hagyományos peres eljárásoktól különbözik.

A felek között tárgyalás útján elért, kölcsönös megértésre alapozva született megállapodás és a harmadik fél (ilyen pl. a bíróság) hatósági eljárása által megalkotott kötelező erejű határozat spektrumán belül számos vitarendezési módszer található. Ezek az opciók, lehetőségek egy gazdag menüt biztosító alternatív vitarendezési módszerkínálatot ajánlanak a feleknek azzal a szándékkal, hogy megszüntessék a konfliktus forrását, megakadályozzák az eszkalációját, és megtalálják az utat az eredményes, hatékony diskurzus, együttműködés, megállapodás kialakítása felé.

Az ADR (alternative dispute resolution) „mozgalom” az 1970-es években az Egyesült Államokban azzal a céllal indult, hogy a peres eljárásoknál hatékonyabb vitarendezési alternatívákat ajánljon. Az első elfogadott ADR módszer alapja egy választott bírósági határozat volt, amely elindított több új gyakorlatot és eljárást az igazságügyi rendszer megújítását előrevetítve, beleértve a bíró (vagy választott bíró) döntéséről való vitát is. Az ADR fejlődésével a mediáció széles körben elterjedt, sokak által preferált vitarendezési módszerré vált, mert eljárásainak kisebb a komplexitása és nagyobb rugalmasságot biztosít. Egy „külső” normarendszernek való alávetés helyett a felek által kölcsönösen újraértelmezett konfliktushelyzetben a mindkét fél által elfogadhatónak tekintett megoldás megtalálása a cél.

Egyeztetések, alapelvek és eljárások

Goldberg, Sander és Rogers A vitarendezésről: *Tárgyalás, közvetítés és más folyamatok* (1992)-ben megjelent könyvében a tárgyalást olyan kommunikációként definiálja, amelynek a másik meggyőzése a célja. A tárgyalás egy folyamat, amelyben a vitában résztvevő felek közvetlenül egymással vitatják meg a lehetséges eredményeket. A felek javaslatokat, kéréseket/követeléseket cserélnek, érvelnek, és addig folytatják a kommunikációt, míg megoldást nem találnak, vagy zsákutcába nem jutnak. Egyeztetések során a vita megoldásának négy megközelítésről beszélhetünk. Az alábbiakban ezeket a megoldásokat tekintjük át.

Érdekeken alapuló egyeztetés

Ez a megközelítés eltolja a megbeszélés fókuszát a gyakran merevedett presztízs pozíciókról az érdekek felé. Mivel a pozíciók mögött általában több érdek is áll, egy az érdekeken alapuló megbeszélés új lehetőségeket, kreatív opciókat hozhat felszínre. Mivel a pozíciókat sokszor nem lehet összeegyeztetni, a vitarendezés zsákutcába juthat. Az érdekeken alapuló dialógusnak transzparensnek kell lennie annak érdekében, hogy a felek egyezsége jussanak. Habár az érdekeken alapuló tárgyalások képesek a legjobb eredményre vezetni, előfordulhat, hogy a felek ezt nem látják be, és ezért a tárgyalások „jog-alapú”-vá vagy a „hatalom-alapú”-vá válnak (GOLDBERG 1992).

Jogokon alapuló egyeztetés

Amikor a felek között nem sikerülnek az egyeztetések, a felek megvizsgálhatják, milyen jogokkal rendelkeznek. Fordulhatnak bírósághoz (helyi, nemzeti, nemzetközi), amely egy olyan jogi folyamatot eredményez, amiben jogrendszerrel függően a törvények és a joggyakorlat teremti meg a kereteket. Az igazságszolgáltatás kultúrája (preferált értékek, a közvélemény várakozásaira irányuló percepciók, az alkalmazott beszédmód vagy az átfutási idő) is jelentős szerephez juthat.

Hatalmon alapuló egyeztetés:

A fenyegetés vagy akár erőszak igénybevétele kommunikációs eszközként, a másik fél meggyőzése céljából (pl. Amerika – Kuba rakétaválság).

Versenyző és integratív modellek

A tárgyalásokat az alábbi két változó mentén jellemezhetjük:

- verseny – együttműködés;
- ellentétes érdekek – közös érdek.

Az ilyen dichotóm változók között jelentős mozgástér van arra, hogy a kontextusnak, a vita tárgyának és a vitatkozó felek érdekeinek megfelelő modellek segítségével lehessen választ találni a vitás kérdésekre.

Az érintettek kezdeti szubjektív alapállása meghatározó tényező, és ennek legalább részben történő kölcsönös elfogadása, szerencsés esetben a szubjektivitás csökkentése a viták eredményes rendezésének egyik alapfeltétele. Ha a két fél elméleti, nem realizált igazságát tekintjük kiindulási alapnak, akkor a megegyezés mindkét félnek veszteségnek tűnhet. A perben kedvező ítéletre váró felek mindvégig ezen elméleti igazságuk érvényesítésében reménykednek, és valószínűleg későn ismerik fel, hogy az eljárás maga is tengernyi kompromisszummal, idővel, költséggel jár, mely a „győzelem” késlekedésének vagy elmaradásának kockázatával együtt maga sem jelenthet optimális megoldást. A mérlegre tehát sok olyan dolgot fel kell tenni, ami árnyalja a vélt vagy valós „igazság”, a peres eljárás várható kimenete, a 0-hipotézis (amikor nem teszünk semmit) és a kompromisszumok által elérhető szuboptimális (az adott helyzetben és körülmények között kedvező) megoldás viszonyát. A vitarendezés módjának megválasztásához e négy lehetőség várható költségeit és hozadékát kell megbecsülnünk. Az AVR legtöbbször a saját igazság kizárólagos vagy peres érvényesítésének zárójelbe tételével indul. Az AVR-től minimumként elvárható, hogy rövid idő alatt, kis költséggel, nagy biztonsággal vezet el a 0-hipotézisnél kedvezőbb megállapodáshoz.

A JOGÁSZKÉPZÉS MINT AZ ALTERNATÍV VITARENDEZÉS VALÓDI ELŐRETÖRÉSÉNEK TERÜLETE

Ausztráliára különösen jellemző az AVR mint civilizációs eszköz használata. Mint számos más országban, itt is a jogalkalmazás talált rá elsőként a módszerre, mint az ágazati politika egyik meghatározó elemére. A bíróságok munkájának enyhítése, és a kapcsolódó költségmegtakarítás fontos érv, de ennél is fontosabb, hogy a hagyományos vesztes-győztes megközelítés helyett kompromisszumos megoldás, a legkedvezőbb esetben győztes-győztes helyzet alakulhasson ki. Az ausztrál igazságszolgáltatás hamar rátalált a felsőoktatásra, mint egy olyan területre, amely a jogászok képzésén keresztül előkészítheti a kultúraváltást. Douglas (DOUGLES 2012) PHD-dolgozatában részletesen elemezte a jogászképzésben megvalósuló AVR vonatkozású kísérleteket, és számos nehézséget azonosított. Felfogása szerint a készségfejlesztés a tapasztalati tanulás megerősítését igényli egy olyan képzési területen, ahol csak fokozatosan törhető meg a plenáris előadások és hagyományos szemináriumok dominanciája. Sok vita folyik arról is, hogy a közvetítés valójában milyen típusú kompetenciákat igényel, és azt milyen pedagógiai eszközökkel lehet elérni. A szakértők többsége a kommunikáció és az együttműködés fontosságát hangsúlyozza.

A fejlesztések értékelése azt mutatta, hogy a diákok egy része kifejezetten elégedett, és az elsajátított kompetenciákat tágran hasznosíthatónak ítélték. Ez különösen fontos egy olyan képzési területen, amit a hagyományos, passzív befogadásra építő pedagógiai formák (pl. előadások nagy létszámú évfolyamok számára) dominálnak (DOUGLES 2012).

Néhány évvel korábban Saegusa és Dierkes Japánról készült tanulmányában az AVR jogi képzésben betöltött szerepéről készített pillanatfelvételt. Japánban évszázados múltra tekintett vissza a bíróságon kívüli vitarendezés. 1998-ban például 356 ezer civil békéltetési eljárást folytattak le, mégis, a közvetítés AVR néven való megjelenését nemzetközi minta alapján megvalósuló innovációnak tekintették.

A szerzők kutatásukat egy fontos terület megalapozó vizsgálatának tekintették, azonban már így is több figyelemreméltó következtetésüket érdemes idézni. Amikor a japán kormány kezdeményezte a jogi képzés átalakítását és amerikai típusú másoddiplomás képzést biztosító 68 új jogi iskolát (graduate law school) hozott létre, a legtöbb intézmény szinte azonnal eleget tett a kormány ajánlásának, és az AVR-t a képzési tartalom részévé tette. A szerzők az AVR-re, mint a változás sajátos indikátorára tekintettek. Az önkéntes alkalmazkodás az állam által sokszerűen létrehozott intézményi kínálatban váratlan eredmény volt, és figyelemreméltó a csatlakozók széles köre, valamint az a gyorsaság, ahogyan az AVR beépült a japán jogi iskolák tantervébe (SAEGUSA–DIERKES 2005). A tárgabb következtetések is fontosak. Az állam által kezdeményezett drasztikus kínálatbővítés a versenyképesség javítását jelentő innovációk gyors adaptálásához vezetett. Olyan változásokhoz, amelyek a status quo megőrzésében érdekelt hagyományos felsőoktatási intézményekben csak sokkal lassabban következtek volna be. Míg a változáselmélet a kontrollált és fokozatos (incremental) változtatások nagyobb eredményességét hangsúlyozza, a japán példa alapján úgy tűnik, hogy az intézményi „váltóátállítás” esetenként sikeresebb lehet a rendszerre vitt radikális zavar előidézésével (a nagyszámú új képzőintézmény felborította a jogászképzés piacát).

Saegusa, Dierkes elemzésében (SAEGUSA–DIERKES 2005) az intézmény megbecsültsége kulcsfontosságú változó, egyben megjeleníti a megfeleléssel kapcsolatos szervezeti válaszok variációit is. A kutatás úgy találta, hogy inkább a magasabb státuszú szervezetek vezetnek be új „szolgáltatási” komponenseket. Az intézményeket három kategóriába sorolva azt tapasztalták, hogy a magas presztízsű intézmények mindegyike kínált AVR kurzust, a közepesek 78,6%-a, míg a legkevésbé elismert intézményekben ez az érték 74,4 százalék volt. Az állami és a magánintézmények összehasonlítása alapján a magánintézmények között még az alacsony presztízsűek is nagyobb alkalmazkodást mutattak (81,3%), mint a hasonló státuszú államiak (54,5%).

A kutatás megerősítette, hogy az új japán jogi iskolákban az AVR fogadtatása figyelemre méltón nyer teret. Tekintettel a szűkös anyagi forrásokra, az alacsonyabb státuszú iskoláknak küzdeniük kell a túlélésért. Mégis, az alacsony státuszú iskolák inkább „egyéb tanfolyamok” keretében foglalkoznak az AVR-rel, és egyelőre nem a polgári eljárásjog vagy az igazságszolgáltatási rendszer tantárgyaihoz illeszkedően. Az innováció terjedéséről a szerzők megállapítják, hogy nem a belátásnak, vagy az uralkodó csoportnormákhoz való illeszkedésnek köszönhetőek, hanem a státuszversenynek. A jövő kérdése, hogy a japán jogi képzés tananyagában az AVR mennyire lesz tartós. Míg az AVR jogi tananyagba történő integrálódása együtt járt az AVR modell átfogó terjedésével, addig a kiegészítő AVR tárgyak, melyeket ugyan nyújtanak a jogi iskolák, de nem tekintik a

jogszemlélet fontos alakítójának, könnyen marginalizálódhatnak. Az AVR kurzusok mélyebb integrálódása a magasabb státuszú japán iskolák tanterveiben utalhat az elkülönülés jövőbeni pályájára.

Összefoglalva, az AVR erősödő jelenléte a japán polgári eljárásokban és a jogászképzésben az AVR integrálódását eredményezheti a tantervek egészét illetően is. Ez a trend attól is függ, hogy az AVR kurzusokhoz nélkülözhetetlen képzett oktatók rendelkezésre állnak-e majd?! A kutatás jelzi azt a magyar felsőoktatás kapcsán kevésbé exponált kérdéskört, hogy a gyakorló szakemberek bevonása az oktatásba mennyiben és milyen formában lehet indokolt. Elvárható-e elméleti szakemberektől, hogy gyakorlatias képzéseket szervezzenek, miközben ilyen típusú személyes tapasztalattal nem rendelkeznek? Az AVR-t oktató egyetemi szakemberek, és a praktizáló külsősök milyen együttműködése vezethet el az e területen fontos kompetenciák sikeres fejlesztéséhez?

Miközben a magyar jogalkalmazás területén imponáló kezdeményezések révén az alternatív vitarendezés elvi lehetősége megteremtődött, a módszerrel szembeni kulturális idegenkedés még mindig gátat jelent. Ezt még azokban az országokban is elismerik, ahol évtizedekben mérhető előnyre tettek szert. Mindez az oktatásra irányítja a figyelmet, hiszen nem csak a közvetítői szolgáltatást kell, hogy képzett szakemberek segítsék, a vitában érintettek „szociokulturális alkalmasságára” is szükség van.

AZ OKTATÁS MEGHŐDÍTÁSA AZ ALTERNATÍV VITARENDEZÉS ÁLTAL

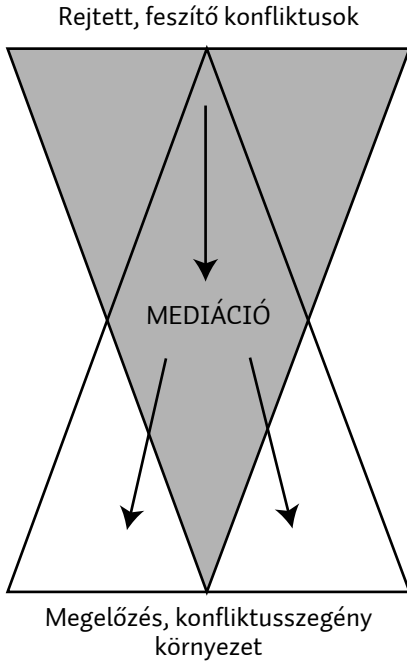
Magyarországon meggyőzni valakit, hogy tűrés, megalkuvás, vagy pereskedés, esetleg erő alkalmazása helyett párbeszédben oldja meg a konfliktusát, nem könnyű feladat. Az alkalmazott konfliktuskezelési módszerek vagy ösztönösek és kiforratlanok, vagy profeszszionálisak ugyan, de csak szigetszerűen kerülnek alkalmazásra. A felek többnyire nem gondolnak a kialakult konfliktusok megítélésük saját szubjektivitásukra és még kevésbé a konfliktusok közös értelmezésének, feloldásának kézenfekvő lehetőségeire. Félő, hogy a konfliktusok teherként való hordozása, vagy növekedése se kapcsol be megfelelő önvédelmi mechanizmusokat.

A hazai kultúrában a külső segítség iránti igény sokak számára a gyengeség, az elvtelenség jele. Gondoljunk gyermekkorban az „árulkodás” differenciálatlan, és szinte kivétel nélkül negatívnak minősített „intézményére”. Gyakran sem a pedagógus, sem a diákközösség nem tesz különbséget a felelősségáthárítás, a társak „bemártása” és a konfliktus rendezéséhez való segítségkérés között. Már koragyermekkorban elvárás, hogy a gyerekek ne zargassák a felnőtteket vitás helyzeteikkel, hanem viseljék el, vagy oldják meg maguk azokat. Mindez legtöbbször az erősebb győzelmét jelenti a gyengébb felett.

A konfliktusok explicitté tétele az egyik feltétele a vitarendezésnek. Alapvetően azok az országok léptek előre a konfliktusrendezésben, ahol már korábban megtörtént a konfliktusok láthatóvá tételének intézményes segítése. Angliában, Egyesült Államokban, Kanadában, Új-Zélandon és egyes ázsiai országokban a panasztétel intézményrendszere jól működik, és

nem kínos, méltatlan vagy értelmetlen a panasztétel. Magyarországon a szülők többsége a gyermeket ért fizikai vagy lelki sérelmek esetében is azt mondja, jobb, ha nem szólunk, a „jó ég tudja”, mi lesz belőle.

Az alábbi ábrán a vitarendezés kultúrájától függő öt fejlettségi szintet különítünk el, melyben Cohen (1995) négy kategóriája (2–4) kiegészítésre került egy ötödikkel (1), amely a konfliktus kezelésének hiányából következik:



Készült Cohen, R. (1995) ábrájának felhasználásával.

- a konfliktusok létrejönnek, de rejtettek maradnak és/vagy agresszív, romboló következményekkel törnek felszínre;
- a konfliktusok azonosítását követően a felek vitás ügyeiben egy autoritással rendelkező személytől vagy intézménytől (felső fórum vagy hatóság) várnak ügydöntő ítéletet;
- a konfliktusok kezelésében döntő szerep jut a közvetítőnek, aki hozzásegíti a vitában álló feleket, hogy egyességre jussanak;
- a konfliktusok az érintettek természetes együttműködésének, párbeszédének keretei között rendeződnek;
- a konfliktusok létrejöttét, felerősödését megelőző mechanizmusok sokasága működik, az intézmény működése gyakorlatilag konfliktusokban szegény.

Ebben a hierarchiában a független közvetítővel megvalósuló mediáció valahol félúton helyezkedik el a konfliktuskezelési módozatok végletei között. A konfliktusok kezelésének fenti variációi azonban nem jelentenek kizárólagos megoldási módokat. Az (5) fejlettségi szint

a megelőzés dominanciája mellett is megengedi, hogy egy-egy ügyben alacsonyabb szintű megoldások is előforduljanak. Ugyanígy feltételezhető, hogy AVR rutinnal nem rendelkező intézményekben is vannak sikeres kivételek.

Az ausztráliai Victoria államban az AVR elterjedését az úgynevezett „Teljes iskola megközelítés”¹ segíti. Ez alatt azt értik, hogy az iskola intézményi szinten elköteleződik a viták békés rendezése, tágabban az esélyteremtés, befogadás és együttműködés mellett. Ehhez a program az alábbi elveket határozta meg:

- az intézményvezetés élen jár a vitarendezés megoldások alkalmazásában;
- a nevelőtestület pozitív, együttműködő szemlélettel dolgozik;
- az osztálytermi munkát a kooperatív megoldások jellemzik;
- a konfliktuskezelési tréning beépül a helyi tantervbe;
- az iskola minden dolgozója kapcsolódó képzésben vesz részt;
- az iskola a környezetével is olyan kapcsolatot épít, ami alkalmassá teszi, hogy hozzájáruljon a konfliktusok megelőzéséhez.

A közvetítéssel történő vitarendezés alapvető lépéseit a program így határozta meg:

1. A vitában álló feleknek kényelmes és nyugodt helyet, valamint elegendő időt kell biztosítani;
2. A résztvevőkkel meg kell beszélni a közvetítési folyamat menetét, szabályait,
3. Mindkét fél lehetőséget kell, hogy kapjon, hogy zavartalanul elmondhassa a saját verzióját;
4. Elkészül a feltárt problémák és aggodalomra okot adó kérdések listája, valamint az egyeztetés menetrendje – ebben a mediátornak már aktív szerep jut;
5. A felek a jövőre összpontosítva mindkét fél számára megfelelő megoldási alternatívákat készítenek elő;
6. Az egységesség megfogalmazása, és megerősítése akár írásban is.

A közvetítő szerep meghatározása nem engedi meg, hogy a közvetítő állást foglaljon az egyik vagy másik fél mellett. Segít viszont a felszínre kerülő kérdések és információk strukturálásában, és nyomon követi a résztvevők érzelmeit. Segít pozitív keretbe helyezni a megfogalmazottakat.

A program következetes volt abban, hogy a mediáció csak akkor indulhatott el, ha a vitában érintett felek elfogadták a közvetítésre vonatkozó elveket és a közvetítő bekapcsolódását. A programban részt vevő iskolák gyűjtötték a tapasztalataikat és ez folyamatos tanulási lehetőséget teremtett számukra és a fejlesztésben részt vevő kör egésze számára. A konfliktusok nem szűkültek diák-diák vitákra, a pedagógusok és a diákok családjai közötti konfliktusok eredményes kezelése egymást erősítő módon növelte a program sikerességét.

1 <http://www.vadr.asn.au/peer.pdf>

EGY AMERIKAI PÉLDA

A kortárs mediáció egy program és egy folyamat is egyben, ahol azonos életkorú gyerekeknek megkönnyítik két ember vagy kis csoportok között a vitarendezést. Ez az eljárás hatékonynak bizonyult az Egyesült Államokban is, megváltoztatva a konfliktusok megértésének és megoldásának gyerekek által ismert módjait. A változás magában foglalta a jobb önbecsülést, mások meghallgatásának és megértésének a képességét, a kritikus gondolkodást és az iskola légkörének javítását éppúgy, mint a fegyelmi büntetések csökkenését és a kevesebb összetűzést. Ezek a képességek az osztálytermen kívül is kitűnően használhatók. Az eljárás önkéntes mindkét fél részére. A kortárs mediátorok nem hoznak döntéseket, win-win megoldásra törekuszenek, és arra, hogy elkerüljék a későbbi konfliktusokat. A kortárs mediációval kezelt problémátípusok között megjelenik a közösségi média szabálytalan használata, a kapcsolati nehézségek, a zaklatás, a hírbehozás, pletykák, a lopás, az etnikai és kulturális konfrontáció, vandalizmus, osztálytermi, vagy iskolán kívüli jogviták.

A tanulók vezetői csapatot alkotnak egy tapasztalt, elismert koordinátor és néhány megfelelő tanár és/vagy szakember segítségével. A csapat feltárja a kortárs mediáció alapjait, az iskolai problémamegoldás és fegyelmezés rendszerét, feltérképezi a vezetés és a kortársak jellemző magatartását, megfogalmazza és közzéteszi a problémamegoldás világos vízióját. Cél az is, hogy az iskola különböző közösségei mediációs oktatásban részesüljenek, illetve a kötelezettségvállalással és a végrehajtással kapcsolatos elvárások és korlátok megfogalmazásával egy átfogóbb, békés tanterv szülessék.

A mediációs csoport biztosítja a vezetés támogatását, beleértve a nagyobb iskolai csoportokkal kötött megállapodásokat is, melyben vállalják, hogy figyelemmel kísérik a gyakorlatot (beleértve a tanárokat és ügyintézőket is), és a csapat vállalja az alkalmazást, ha az hosszabb távot is érint. Előkészítő megbeszéléseket szerveznek, gyakorlati mediációs tréningeket tartanak, nyitottak az erőszakkal kapcsolatos kutatásokra, a mélyebb okokra, a prevencióra.

A hazai tapasztalatok még sporadikusak. Egyéni pedagógusi kezdeményezések és az Oktatási Közvetítő Szolgálat eseti szolgáltatásai biztató kísérletekként értelmezhetőek. A rendszerszintű áttörésnek azonban még a szándéka is távoli.

A nemzetközi példák azért fontosak, hogy olyan nézőpontokat ismerjünk meg, amelyek a hazai gondolkodás számára nem maguktól értetődőek, de leegyszerűsítő vagy ideologikus megoldások helyett új perspektívákat nyitnak.

A konfliktusok vállalása, láthatóvá tétele kulcsfontosságú elem. Ebben az olyan intézmények segíthetnek, mint a panasziroda vagy konfliktuskezelő foglalkozások indítása. Mindez valószínűleg szükséges feltétele a mediáció iránti igény erősödésének.

A konfliktusok többsége rejtett, szubjektív, érdekeket vagy érzelmekeket érint, de sért jogokat, jelenthet diszkriminációt, vagy jogelvek részleges vagy teljes figyelmen kívül hagyásából is eredhet. Olyan példák, mint bizonyítási kényszer figyelmen kívül hagyása, vagy hogy kétszer is megbüntethetnek valakit ugyanazért a cselekedetért, azt mutatja, hogy az iskolák számára nem kristályosodott ki, hogy saját működésükre hogyan for-

díthatóak le az alapvető jogelvek. A konfliktusok feltárása nehéz, hiszen eltérő válaszok születnek azt illetően, hogy a pedagógus tekintélye milyen természetű legyen. A konfliktusokkal való partneri szembenézés, vagy a megkérdőjelezhetetlenség ideája legyen-e a vezérlő elv. Ez utóbbi még annak a szerény lépésnek a megtételét is nehezítené, hogy a bíróságokhoz hasonló, átlátható jogelvek fegyelmezett alkalmazása mellett folyjon az intézményi szintű döntőbíráskodás (pl. fegyelmi döntések meghozatalakor). A következő nagy kérdés, hogyha láthatóak a konfliktusok, akkor hogyan lehet ezeket hatékonyan, a kockázatok, a költségek minimalizálásával kezelni, vagy akár építkezni belőlük. Számos technika megtanulható, vagy külső szolgáltatásként igénybe vehető. Meghatározó elem a kísérlet, a tapasztalati alapú tanulás. Az alternatív vitarendezés kultúrájára nyitott országok általában erős reflexivitással állnak az intézményi működés folyamataihoz. Tudják, hogy az átállás időigényes. A pontszerű sikerek tovagyrúzó hatását ösztönözni lehet azzal, ha tudatosan szélesítjük az AVR eszköztárát és a szisztematikus megfigyeléseket követően alakítjuk cselekvéseinket.

EGY SPECIÁLIS PROBLÉMA: A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK ÉS A MEDIÁCIÓ

A hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok védelme a legtöbb országban kiemelt feladat. Nagyon sok a hátrányos helyzetű gyermekek sérelmét eredményező döntés, gyakorlat idéz elő konfliktust a szülők és az oktatási intézmények között. Egy az e területet feltáró kutatást Sheila Riddell (Oktatás-kutatási Központ – CREID, Edinburgh-i Egyetem) és Neville Harris (Manchester-i Egyetem) vezette. A projekt a Gazdasági és Szociális Kutatási Tanács megbízásából 2008 januárja és 2009 szeptembere között valósult meg. A kutatás az Egyesült Királyság és a skót kormány nyomására készült el azzal a céllal, hogy az igazságszolgáltatási reform napirendjének megfelelően előmozdítsák az alternatív vitarendezési módszerek alkalmazását. Mivel feltevésük szerint mind a közvetítők, mind a bíróságok eredményesen alkalmazhatnák az ADR módszertanát a sajátos nevelési igényű (SNI) vagy további támogatási szükségletű (ASN) fiatalok érdekek- és értékkonfliktusai során, a kutatók arra voltak kíváncsiak, mi az oka, hogy még kormánytámogatás ellenére sem vált elterjedté ez a megközelítés (RIDDEL, HARRIS 2009).

Azt firtatták, hogy a helyi hatóságok mennyire próbálják megoldani az SNI vonatkozású jogvitákat, és mennyire hatékonyak az általuk alkalmazott módszerek? A kutatás számos módszertani eszközt alkalmazott. Esettanulmányok, felmérések, interjúk készültek a helyi hatóságokkal, a közvetítőkkel és a szülőkkel. A vizsgálat azt bizonyította, hogy a közvetítést kevésbé használják. Az akadályozó tényezők közül néhány:

- tudatosság hiánya – ez annak ellenére így van, hogy a helyi hatóságok rendszeresen tájékoztatják a szülőket a vitarendezési lehetőségekről;

- ha egy adott kérdés felmerül az iskolai vitákban, nincs olyan követelmény, hogy az iskolák pl. egy szabvány levélben a panaszt bejelentő szülőt tájékoztassák arról, hogy hozzáférhetnek jogi közvetítéshez;
- a szülők egy része kételkedik a közvetítő függetlenségében, míg mások kedvét az veszi el, hogy kompromisszumos megoldás helyett egyértelmű jogorvoslatot szeretnének;
- a negatív tapasztalatok az ügyekkel foglalkozó helyi hatóságok munkájáról bizalmatlanná teszik a szülőket az új szolgáltatások iránt is, jóllehet többen egyértelműen pozitívan ítélik meg a közvetítők szakértelmét;
- az ügyek jelentős része informálisan megoldható, így nem jut el abba a szakaszba, amikor a mediációra feltétlenül szükség lenne (RIDDEL, HARRIS 2009).

Ha az ügy igazán súlyos, és a szülők elszántak, akkor a kutatók úgy találták, hogy az egyezséget ígérő közvetítő az önkormányzat emberének tűnik, és a per útján történő érdekérvényesítés a vágyott engedmények nélküli jogorvoslat ígérését hordozza.

A kutatás az előnyökről és hátrányokról azt állapította meg, hogy leginkább azok értékelik a közvetítés intézményét, akik már részt vettek benne. A bizalmatlanok úgy ítélik, hogy kevésbé független és hiteles, mint a bíróságok, amelyről azt gondolták, hogy tisztességes és szakértő. A kutatás azt is megállapította, hogy bár az érintett gyermekek bevonását a közvetítési folyamat „protokolja” elvben támogatja, ez mégis ritkán történik meg.

IRODALOM

- LIND, Michael (N/A): *International AVR Development Service: Slovenia, AVR Group, Slovenia*.
<http://www.adrgroup.co.uk/shopimages/Slovenia.pdf>
- DR RIDLEY-DUFF, Rory – DR BENNETT, Anthony (2011): *Towards mediation: Developing a Theoretical Framework to Understand Alternative Dispute Resolution*. Sheffield Business School, Sheffield Hallam University, England
<http://www.ingentaconnect.com/content/bpl/irj/2011/00000042/00000002/art00001>
- JOHNSON, David W. – JOHNSON, Roger T. (N/A): *Restorative Conflict In Schools: Necessary Roles of Cooperative Learning and Constructive Conflict*. University of Minnesota, Minneapolis.
www.nottingham.ac.uk/educationresearchprojects/documents/restorativeapproaches/restorativeconflictinschoolsdjohnson.doc
- TYRRELL, Jerry – FARRELL, Seamus (1995): *Peer Mediation in Primary Schools*. University of Ulster. Coleraine.
<http://cain.ulst.ac.uk/csc/reports/mediate.htm>
- SHAMIR, Yona (N/A): *Alternative Dispute Resolution Approaches and Their Application*. Israel Center for Negotiation and Mediation (ICNM), Israel
http://webworld.unesco.org/water/wwap/pccp/cd/pdf/negotiation_mediation_facilitation_alternative_dispute_resolution_approaches.pdf
- EDUCATIONAL PUBLIC SERVICE (N/A): *Peer Mediation. Study Guides and Strategies*.
<http://www.studygs.net/peermed.htm>
- HARRIS, Alexis R. – WALTON, Marsha D. (2008): *Narrative Skills and the Management of Conflict in Urban Schools*. Springer Science+Business Media, n/a.
<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11256-008-0109-7>
- EUROPEAN FOUNDATION FOR THE IMPROVEMENT OF LIVING AND WORKING CONDITIONS (2004): *Social dialogue and conflict resolution in Poland.n/a, Dublin*.
<http://edz.bib.uni-mannheim.de/www-edz/pdf/ef/o4/efo453en.pdf>
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *Parameters of dispute: towards a typology*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbi_topology.html
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *Disputes invovled students*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbv_students.html
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *The Issues*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbii_costs.html
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *Alternative handling of disputes*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbiii_ombudsman.html
- BIRTWISTLE, Tim (2009): *The Campus Ombudsman*. Improving Dispute Resolution.
http://www.staffs.ac.uk/idr/sbiii_ombudsman.html
- MEDHA, Nishita (N/A): *Alternative Dispute Resolution in India*. NALSAR University of Law.
<http://www.fdrindia.org/publications/AlternativeDisputeResolution.PR.pdf>
- WRIGHT, Robin – JOHN, Lindsay – LIVINGSTONE, Anne-Marie – SHEPHERD, Nicole (2007): *Effects of School-Based Interventions on Secondary School Students with High and Low Risks for Antisocial Behaviour*. Sage Journals.
<http://cjs.sagepub.com/content/22/1/32>
- CAMERON, Lisa – THORSBORNE, Margaret (1999): *Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive?*. Restorative Justice and Civil Society, Canberra.
http://thorsborne.co.uk/conference_papers/RJandSchoolDiscipline.pdf
- RANSON, Stewart (2011): *School Governance and the Mediation of Engagement*. Sage journals.

<http://ema.sagepub.com/content/39/4/398>

DAUNIC, Ann P. – SMITH, Stephen W. – ROBINSON, T. Rowand – MILLER, M. David and LANDRY, Kristine L. (N/A): *School-wide Conflict Resolution and Peer Mediation Programs : Experiences in Three Middle Schools*. Hammill Institute on Disabilities and Sage.
<http://isc.sagepub.com/content/36/2/94>

VARHALMI Zoltán – BARANYAI Zsolt (2010): *Szakmai beszámoló és elemzés a bekeltető testületek 2009. évi tevékenységéről*. MKIK, Budapest.
http://www.kormany.hu/download/4/d9/20000/126_bekelteto-2010-tanulmany-20100405.pdf

FÜRJES Balázs – DR. KRÉMER András – DR. SOMODI Éva (): *A mediáció és a bírósági eljárások kapcsolata Magyarországon, Budapest*
www.birosag.hu/resource.aspx/Resource/tanulmany_mediacios_programrol.pdf

DOUGLAS, Katherine (2012): *The Teaching of Alternative Dispute Resolution in Selected Australian Law Schools: Towards Second Generation Practice and Pedagogy*. RMIT University, Melbourne, Victoria, Australia
<http://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:160218/Douglas.pdf>

SAEGUSA, Mayumi – DIERKES, Julian (2005): *Integrating Alternative Dispute Resolution into Japanese Legal Education*, University of Sydney
http://sydney.edu.au/law/anjel/documents/ZJapanR/ZJapanR20_10_Saegusa_Dierkes.pdf

GOLDBERG, Stephen B. (2007): *Dispute Resolution: Negotiation, Mediation, and Other Processes*. Wolters Kluwer Law & Business, USA

WILLMOTT, H. (1993) STRENGTH IS IGNORANCE; SLAVERY IS FREEDOM; MANAGING CULTURE IN MODERN ORGANIZATIONS, JOURNAL OF MANAGEMENT STUDIES. VOLUME 30, ISSUE NO, 4.

RIDDELL, Sheila – HARRIS, Neville (2009): *Dispute resolution in special educational needs - Research Summary*
http://www.asauk.org.uk/go/SubPage_94.html

COHEN, R. (1995): *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. Glenview, Illinois: Goodyear Books

HAFT, William S. – WEISS, Elaine R. (1998): *Peer Mediation in Schools*. *Harvard Law Negotiation Review*, 1998 spring