

MÁSSÁG ÉS ALKUDOZÁS: AZ ÉRVÉNYTELENSÉG PROBLÉMÁJÁNAK MEGOLDÁSA EGY ALTERNA- TÍV GIMNÁZIUMBAN

Szentesi Balázs

balazs.szentesi@gmail.com

DOI: 10.20520/JEL-KEP.2019.1.1

Absztrakt

A tanulmány a Diákház nevű alternatív gimnázium diákjainak az iskolai diskurzusban megfogalmazódó közös problémáját, az „érvénytelenséget”, és a probléma megoldására hozzáférhető tudást mutatja be. Az érvénytelenség a saját felkészültségek és szignifikációk legitímálhatatlanságának élménye, amelyet a diákok korábbi iskoláikból, szociális és családi környezetükből hoztak magukkal. A Diákház a hagyományos iskolai formalitások és szabályozás kiiktatásával teremt az intézményi kereteket elutasító diákjai számára a fejlődésüket elősegítő kommunikációs színteret. Az írás egy többéves etnográfiai terepmunka eredményeire épít. Bemutatja a másság értékéről szóló diákházi diskurzust, a tanárok és diákok közötti alkudozásokat, ill. azt, ahogyan ezek elérhetővé teszik az érvénytelenség problémájának megoldására alkalmazható tudást.

Kulcsszavak

érvénytelenség, legitimáció, problémamegoldás, másság, alkudozás, alternatív oktatás, serdülőkori krízis

OTHERNESS AND BARGAINING: THE SOLUTION OF THE PROBLEM OF INVALIDITY IN AN ALTERNATIVE GRAMMAR SCHOOL

Balázs Szentesi

Abstract

The paper presents how invalidity as a common problem of students furthermore the knowledge to solve this problem is formulated in the school discourse at the alternative grammar school “Diákház” (Student’s house). Invalidity is the experience that one’s abilities and significations can not be legitimized, which comes from former schools, social and family environments of the students. By the abolition of traditional school formalities and regulations “Diákház” creates a platform for communication that promotes the development of students who reject institutional frameworks. The paper is based on a multi-year ethnographic fieldwork. It presents both the discourse about the value of diversity and the bargaining between teachers and students and also how those two make the knowledge for solving the problem of invalidity available.

Keywords

invalidity, legitimation, problem-solving, otherness, bargaining, alternative education, adolescent crisis

MÁSSÁG ÉS ALKUDOZÁS: AZ ÉRVÉNYTELENSÉG PROBLÉMÁJÁNAK MEGOLDÁSA EGY ALTERNATÍV GIMNÁZIUMBAN

Szentesi Balázs

A Diákház¹ egy Budapesten közel 30 éve működő alapítványi fenntartású, tandíjmentes gimnázium, egy más középiskolákból kimaradó diákokkal foglalkozó ún. „második esély” iskola. A diákság összetételét és működését tekintve nagymértékben eltér a legtöbb „hagyományos” és „alternatív” oktatási intézménytől. Egyrészt a tandíjmentességnek (és a tanárok szándékainak) köszönhetően a diákság szociokulturális szempontból igen sokszínű. Tagjai a társadalmi státuszok, szubkulturális sajátosságok, ideológiai elkötelezettségek és egyéb önértelmezések széles skáláját reprezentálják, ugyanakkor egyes periférikus társadalmi kategóriák, devianciák és a depriváció jelenléte is igen hangsúlyos. A diákok között egyaránt találok alacsony és magas iskolai végzettségű, jómódú vagy (mély)szegény szülők gyermekeivel, itthoni és határon túli magyarokkal, bevándorlókkal és bevándorlók Magyarországon született gyermekeivel, különböző etnikai identitások (pl. cigány, török, perzsa, guineai) képviselőivel, állami gondozottakkal, két- és egyszülős családok gyermekeivel, ill. családos emberekkel, különböző ifjúsági/zenei szubkulturák (pl. punk, rapper, hippi, goth, skinhead) képviselőivel, ill. LMBTQ személyekkel. Másrészt a Diákház pedagógiai rendszere nélkülözi a legtöbb hagyományos középiskolai formalitást (pl. magázódás), szabályt, fegyelmező és pedagógiai eszközt (pl. bejárás kötelezettség, napi számonkérés, „intő”, korcsoport szerinti osztályok). Ezek helyett személyre szabott bánásmóddal és követelményekkel, a diákok mentori támogatásával, alternatív formális (pl. szerződések) és nem formális (pl. figyelem megvonása/megadása) fegyelmező technikákkal dolgoznak.

A diákházi diskurzust 2004 és 2016 között több szakaszban vizsgáltam. A kutatást olyan etnográfiai módszerekkel végeztem, mint résztvevő megfigyelés, diákokkal, tanárokkal és segítő szakemberekkel felvett interjúk, fotók, videó- és hangfelvételek készítése, tárgyi kultúra elemzése, valamint az adatközlők által készített dokumentumok (fotók, videofelvételek, írásos anyagok), ill. online tartalmak (webooldalak, fórumok, közösségi oldalak bejegyzései) vizsgálata (DeWalt–DeWalt 2002, Feischmidt 2007). Jelen tanulmány ennek a kutatásnak az eredményeire épül, de terjedelmi okokból annak csupán egy résztémájába nyújthat betekintést.

A diákság

A Diákházba a kutatásom ideje alatt minden évben 80-110 fő, 16-25 éves korosztályba tartozó diák járt. Az iskolába minden felvételi időszakban nagy (olykor tízszeres) a túljelentkezés, ezért a tanárok olyan (nem formális) szempontok szerint szelektálják a jelentkezőket, mint a

¹ Az intézmény és az adatközlők nevét a szövegben megváltoztattam.

fiatal *motivációja* az iskola elvégzésére, ill. az érettségi letételére, *alkalmassága*, azaz beilleszthetősége a diákházi működésmódba, valamint *rászorultsága* a Diákház segítségére. Talán az utolsó szempont a legfontosabb. A Diákházba elsősorban azokat a jelentkezőket veszik fel, akik a sikeres iskolai teljesítéshez olyan jellegű vagy mértékű segítségnyújtást, türelmet, elfogadást igényelnek, amelyet (a tanárok meglátása szerint) más iskolában nem kaphatnának meg. A rászorultságot tehát más iskolák integrációs képességének határai (vagy legalábbis a jelentkezők és a tanárok erre vonatkozó ismeretei és elképzelései) definiálják. Bármilyen sajátosság vagy állapot értékelhető a rászorultság okaként, amennyiben a jelentkező számára hátrányos helyzet vagy megkülönböztetés forrása volt.

A felvételt nyert jelentkezők közül sokan nem rendelkeznek olyan stabil *családi háttérrel*, amelyre érzelmi, kapcsolati vagy anyagi téren támaszkodhatnak. Egyesek önfenntartásra kényszerülnek, esetleg az elhunyt, beteg, más okból keresőképtelen vagy elvált szülő(k) szerepét veszik át a család fenntartásában, vagy már saját családjuk van. Többüknel a megélhetési nehézségek az iskolából való kimaradozásokhoz vezettek, amelyet a tanulmányi eredmény romlása, majd kényszerű vagy önkéntes iskolaelhagyás követett.

Dénes [22 éves felvételiző]: „(...) *sok a hitel, ki kell fizetni. Emiatt hagytam abba az iskolát 5 éve. (...) próbáltam [más iskolát], de fizetők, nagyon drágák.*”

A diákok történeteinek nagy részében azonban (jobb anyagi helyzetű családoknál is) az *érzelmi, kapcsolati háttér* bizonytalansága dominál, sokan elhanyagoló vagy bántalmazó szülőkről számolnak be.

Luca [felvételiző]: „*A szüleim elváltak, anyámmal lakok, de amikor új kapcsolata van, akkor mindig elköltözök. Sokfelé laktam már.*”

Olga [felvételiző]: „*Apámmal néha nem értek egyet és félek is tőle. Anya is fél tőle. De vele sincs meg ez az anya-lánya viszony.*”

A labilis családi háttér mellett gyakran jelennek meg *negatív iskolai élmények* a történeteikben. Szerepelnek közöttük nyílt konfliktusok, például az iskolai renddel, a tanári tekintéllyel, a hatalmi visszaéléssel szembeni fellépés.

Dávid [diák]: „*Én olyan ember vagyok, aki általában megmondja a véleményét, az igazát. Soha nem bírtam elviselni, hogy azért, mert egy tanár azt hiszi magáról, hogy felsőbbrendű lény, ő mindent megengedhet magának. Én mindig mondtam, hogy ugyanolyan emberek vagyunk, ne szállj el magadtól.*”

Megjelennek diákok közötti, akár fizikai konfliktusok.

Zsófia [felvételiző]: „*(...) voltak ezek a sötétbőrű diákok, (...) nem olyan voltam, mint más, mert én például fociztam (...) folyton összeakadtunk a folyosón. Jöttek szembe, és nekem jöttek, lefejeltek. Sok volt a konfliktus, a verekedések onnantól kezdődtek.*”

Mások történeteiben a konfliktusok előli passzív visszahúzóds példáival találkozhatunk.

Gyöngyi [felvételiző]: „*Az osztálytársaim folyton szekáltak, hogy csendes vagyok, miért nem beszélek többet, nem fogok elérni semmit az életben. Nem volt kedvem már bejárni, úgy a tanulás sem ment, és megbuktam. (...) [otthon] nem jó a hangulat, sok a veszekedés, de most jobb, amióta nem járok iskolába, azóta nincs annyi veszekedés.*”

Szinte minden diák beilleszkedési nehézségekről, marginalizálódásról számol be a korábbi iskolai közösségeiben.

Helga [diák]: *„Azok a semmitmondó, üres arcok. Nem bírtam az embereket elviselni, tolerálni. Annyira idegesítettek. Nem tudtam senkivel kommunikálni.”*

A rászorultság háttérében olykor *pszichés nehézségek* is megjelennek, gyakoriak az iskolához kapcsolódó szorongások, ill. alacsony önértékelésről árulkodó megnyilvánulásokkal is találkozni.

Edina [felvételiző]: *„Nem tetszettek az iskolák, meg azok sem, akik oda jártak. (...) sokáig beteg voltam, nem jártam be, utána meg már nem tudtam visszamenni. A pszichológus azt mondta, hogy ilyen helyhez kötött szorongásom van, és iskola-váltást javasolt. Eljöttem, és azóta bezárkóztam otthonra. Szóval nehezen kezelem a társas helyzeteket.”*

Olga [felvételiző]: *„(...) csalódtam magamban. Nem így képzeltem, hogy elkezdek valamit és abbahagyom.”*

Vannak a diákok között szenvedélybetegséggel (pl. számítógép-, alkohol-, drogfüggőség) küzdők.

Dezső [felvételiző]: *„(...) matekszakra jártam, de aztán a magatartásom miatt mennem kellett (...) cucoztam, nem jártam be. (...) a szakításom után volt egy öngyilkossági kísérletem, akkor döntöttem a leszokásról, elmentem a rehabra (...) [a drogozást] 11 évesen kezdtem.”*

Egy-egy diák beszámolójában megjelenik a deviáns kortárs csoport hatása, ill. az egyéb szociális kapcsolatok hiánya is.

Olga [felvételiző]: *„A rossz társaság is beleszámított, hogy abbahagytam a tanulást. (...) lógtam, iskola helyett lófráltunk, ittunk. (...) Ezt az évet úgy fejeztem be, hogy nem lógtam velük, nem kerestem őket. Nem volt senki, aki segítsen, nem tudtam visszaszokni a tanuláshoz, ezért buktam meg.”*

Ezek a jellemzők, helyzetek, állapotok sohasem kizárólagos problémaként jelennek meg egy-egy diák történetében, hanem közülük több társul egymáshoz, ill. ritkábban összefonódnak más iskolai teljesítést hátráltató tényezőkkel is – pl. részképesség zavarok (diszlexia, figyelemhiányos zavar, tanulási zavar), érzék- vagy mozgásszervi fogyatékoságok, aspergerszindróma.

A diákok „rászorultságát” indokló viselkedések, állapotok beilleszthetők a *serdülőkori krízis*² koncepciójába. A (szociális gátlással összefüggő) marginalizálódás, szerepléstől, iskolai megnyilvánulásoktól való félelem, kommunikációs visszahúzódság, önértékelési problé-

² Caplan (1961) azt az állapotot nevezi *krízisnek*, amikor a személy a fontos életcéljainak elérését időszakosan akadályozó tényezőkkel kénytelen szembenézni, de a szokásos problémamegoldó módszereivel nem képes leküzdeni azokat. Erikson (1950) *fejlődési* vagy *normatív krízisfogalma* az életkori szakaszok közötti átmenetek időszakait jelöli. Az emberi életszakaszok mindegyikéhez jellemző kihívások, problémák és a megoldásukhoz szükséges kompetenciák tartoznak, az új életszakaszba való átlépés új problémamegoldó stratégiák kialakítását követeli az egyéntől. Ilyenkor jelentkezik a fejlődési krízis, amely növekedési potenciállal is jár, de sérülékenyebbé is teszi a személyt. A biológiai, pszichológiai és szociális változásokkal terhelt serdülőkor fő kihívásai közé tartoznak a szülőkről való érzelmi függetlenedés, a pszichoszexuális és a pszichoszociális identitás megszilárdulása, ill. integrálása a személyiségbe vagy a szocializálódás a jövőendő társadalmi szerepre. Sikeres megküzdés esetén az egyén képes önálló, teherbíró személyiségként beilleszkedni a társadalomba, a megküzdés sikertelensége viszont szerepkonfúzióhoz, a beilleszkedés, önérvényesítés, önértékelés, alkalmazkodás problémáihoz, különböző pszichés tünetekhez vezethet. (Erikson 1950, Hajduska 2015).

mák, a családi/környezeti háttér rizikófaktorai (pl. válások, betegségek, halálozások a családban, bántalmazó vagy elhanyagoló családok, állami gondozottság), az alkohol- és drogfogyasztás, önsértő magatartás (pl. „*falcolás*”³) vagy öngyilkossági kísérletek mind a serdülőkori krízis jellemzői, következményei, ill. kockázati tényezői között szerepelnek. Egyeseknél megjelennek az identitás-⁴ vagy a teljesítménykrízis⁵ jelei is, de amíg az imént felsoroltak tekintetében a diákság nagy diverzitást mutat, addig az autoritáskrízis⁶ megnyilvánulásai (szembehelyezkedés a tekintélyszemélyekkel, felnőttéssel azonosított értékek megkérdőjelezése, provokatív megnyilvánulások) a legtöbb diákra jellemzőek, és sok esetben igen látványosak is. (Holmes–Rahe 1967, Gyenge 2014, Hajduska 2015)

A diákoknak azok az önreprezentációi, amelyek a felvételi beszélgetéseken és az iskolai mindennapokban előtérbe állítják a fenti állapotokat, tapasztalataikat, ráirányítják a figyelmet azokra a problémákra, amelyek megoldása érdekében a szintéren zajló kommunikációhoz csatlakoznak, és amelyek így a színteret magát is meghatározzák. A Diákházban az egyes diákok problémái – amellett, hogy individuális jellegüket is kihangsúlyozzák – beépülnek a diskurzus középpontjában álló immár közös problémába, amely a (hagyományos) iskolai rendszerben elvárt/megszokott, mintáktól való eltérés (másság) lesz, valamint a hagyományos rendszer alkalmatlansága ezeknek az eltéréseknek a kezelésére.

Az érvénytelenség problémája

„*Ott mindenki ezzel a nagy érvénytelenséggel küzd*” – mondta Sára [volt diákházi diák], amikor önmaga és diáktársai jellemzésére kértem. A Diákház után pszichológiát végzett Sára az érvénytelenség fogalmát linehani értelemben használva, egyfajta lélektanilag destruktív környezetben fellépő kommunikációs zavarra utalt. Linehan (2010) a borderline személyiségzavar⁷ kialakulásának lehetséges okairól alkotott elméletében kiemeli az érvénytelenítő hatású környezet szerepét. Ezalatt olyan szociális környezetet ért, amelyben az egyén megélt élményei és önmagára vonatkozó értelmezései (beleértve az érzelmeit, szándékait és motívációit) érvénytelenítésre kerülnek. Ez a környezet az egyén tapasztalatait, jellemzőit, ill. azok saját leírását és elemzését hibásnak mutatja, az egyén valós állapotára, problémáira nem reagál, fel sem ismeri azokat, így az ilyen környezetben (családban, nevelési/oktatási intézmény-

³ Leggyakrabban a csukló vagy alkar, néha más saját testrész összevagdósása.

⁴ Az *identitáskrízis* a szociális, társadalmi vagy nemi identitás megszilárdításának, megvalósításának elakadásakor jelentkezik, amelyet gyakran a vágyott és valóságos szerep, pozíció közötti elviselhetetlen ellentmondás okoz. (Hajduska 2015)

⁵ A *teljesítménykrízis* a teljesítmény kritikus mértékű zuhanása. Az iskolai teljesítést leértékelő kortárs csoportokhoz (pl. ifjúsági szubkultúrák) való konformitás, a barátok, első szerelmek fontossága, a szülőkkel való szembeszegülés miatt csökkenhet a tanulási motiváció, a konfliktushelyzetek, nagyobb megterhelések figyelemhiányos zavarhoz hasonló tünetekhez, iskolai kudarcokhoz és az erőfeszítés kerüléséhez vezethetnek. (Hajduska 2015)

⁶ Az *autoritáskrízis* a társadalmi normák megkérdőjelezésének lázadásban megnyilvánuló, kiélezett formája. A fiatal számára a felnőttek hatalma, a tanári tekintély, az iskolai rend és elvárások mind a társadalmi normákat képviselő autoritásszimbólumok, amelyek megkérdőjelezése konfliktusokhoz vezet az ezeket képviselő személyekkel (pl. szülők, pedagógusok, rendőrök, ellenőrök). Megjelennek a csupán a szembenállás kedvéért nyitott viták, provokatív, figyelemfelhívó magatartás (pl. feltűnő öltözékek és hajviselet, testékszerek, tetoválások, meghökkentő viselkedés, trágár beszéd), veszélykeresés, a teljesítménynek (mint a szülői elvárások és a társadalmi betagozódás szimbólumának) az elutasítása. (Hajduska 2015)

⁷ Szélsőséges érzelmi labilitással és indulatkontrolzavarral járó személyiségzavar. (DSM-5)

ben) felnövő gyermek a problémák megoldása helyett a problémákhoz kapcsolódó érzelmeinek elfojtását tanulja meg (feltéve, hogy képtelen elhagyni a környezetet, és sem a környezet, sem önmaga megváltoztatása nem sikerül).

Én az érvénytelenség fogalmát a kommunikáció participációs elmélete (Horányi 1999) (továbbiakban: PTC) szerint némileg átalakítva használom: így az ágens felkészültségeinek alkalmazhatatlanságára, az ágens által felvetett problémák és szignifikációk legitimitásának hiányára utal egy adott (intézményi) szintéren. A kommunikáció színterét a résztvevők elérhető felkészültségei (tudásai, képességei, elvárásai), ill. ezek közössége és kölcsönössége konstituálják (Domschitz–Hamp 2007), így az adott szintéren érvényes értelmezési keretet is, egyúttal azt, hogy mi, hogyan, miért kommunikálható, hogyan (és hogyan nem) értendő. A kommunikációs intézmények, ill. intézményi szinterek (tágabban értelmezve pl. nyelv, jog, morál, szűkebben pl. a közoktatás működtetése és az erről szóló szakmai diskurzus, még szűkebben akár egy konkrét iskolai szintér), az ágensek individuális felkészültsége alapján alakuló szintértől eltérően, egy *a priori* konstitutív alapot biztosítanak, egy olyan kódot, amely megszabja, hogy melyek a szintéren érvényesnek tekinthető értelmezések, és melyek nem. Egy szintér intézményi volta tehát meghatározó a kommunikációs viselkedés (így a problémafelismerés és -megoldás) lehetőségeit és értelmezhetőségét tekintve.

A szignifikációs aktusok mindig adott szintéren érvényesek. Különböző szintereken egy adott szignifikáns (pl. diák öltözete) jelentése is különböző lesz, azaz minden megnyilvánulás, probléma és felkészültség érvényessége (hogy legitim és evidens módon alkalmazható-e) mindig egy adott szintér keretein belül ítéhető meg. Az intézményi szintereken az értelmezések legitimitását mindig a közösség bizonyos tagjai (iskolában pl. az igazgató, tanárok) ellenőrzik, ill. határozzák meg. Az intézményt magát az elfogadás legitimálja, azaz, ha az ágensek valamely csoportja(i) a világ (bizonyos szeletének) leírására érvényes/alkalmas kódnak tartja/tartják. Azok az individuális ágensek, akik (az ágensek többségével szemben) megkérdőjelezzik ezt a legitimitást, és a színteret, ill. a szintéren alkalmazott értelmezési keretet nem tartják érvényesnek valamely problémájuk megoldására, maradhatnak a közösségen belül, és akkor a közösség által kijelölt szintéren/módon kénytelenek kezelni a problémájukat, vagy kiléphetnek a közösségből, és akkor nem kell legitimnek tekinteniük a színteret. (Pete és P. Szilczl 2007)

Az iskolai szintérré, ill. a diákházi diákok korábbi iskoláira alkalmazva ezt a megközelítést, a szignifikációk legitimitásának hiánya eredhet a legitim felkészültségek (pl. szorzótábla ismerete) hiányából és/vagy abból, hogy az iskolai szintéren nincsenek a diák valamely problémájának (pl. a serdülőkori krízishez kapcsolódó, ill. a diákok jellemzésénél már említett jelenségek)⁸ megjelenítésére és/vagy megoldására legitim módon elérhető felkészültségek.⁹ Az utóbbi esetben a diák próbálkozhat *színtéridegen*, azaz *más* szintéren érvényes, de az isko-

⁸ Léteznek ugyan iskolai megoldások, pl. a részképességzavarok, tanulási zavarok és kapcsolódó pszichés problémák (pl. szorongás) kezelésére, de ha el is küldik a diákot vizsgálatra, ill. van is az iskolában fejlesztés, pszichológus, gyakran nem működnek hatékonyan. Ebben a tekintetben nagyon nagyok az eltérések iskolánként és iskolatípusonként, de főleg pedagógusonként, és az igazgatón is múlik, hogy van-e ellátás helyben. (Dr. Gyarmathy Éva klinikai és neveléslélektan szakpszichológus szóbeli közlése alapján).

⁹ Részletesebben kibontva a gondolatot a szignifikációk legitimitásának hiánya mögött még legalább egy eset állhat, amikor a diák birtokában van ugyan valamilyen legitim felkészültségnek (pl. magázódás vagy jelentkezés szükségessége a tanár irányába kezdeményezett verbális kommunikáció esetén), de *valami* miatt nem használja. A kérdés végiggondolása tovább komplikálná a leírást, a dolgozat szempontjából viszont nincs jelentősége. (Bár, ha ez a *valami* az iskolai rendszerrel szembeni állásfoglalás, akkor mégis, de erről később lesz szó.)

lai szintéren nem legitimált felkészültségek mozgósításával valamely problémája megoldására. Az ilyen esetek azonban az értelmezés zavarához¹⁰ vezethetnek, *ha* (1) a tanár nem ismeri (fel) a diák által alkalmazott szignifikáció forrását (a másik szintert), így nem is tudja átvenni/érvényesíteni a szignifikációt, vagy *ha* (2) a tanár felismer ugyan a diák által alkalmazott szignifikáció forrásaként egy másik szintert (pl. család, szubkultúra), de az azon érvényes szignifikációkat nem legitimálja az iskolai szintéren. Mindkét esetben a diák tapasztalata az lesz, hogy (bizonyos) szignifikációi (beleértve egyes problémáit és problémamegoldó törekvéseit) az iskolai szintéren érvénytelenek.

Ilyenkor (a különböző szintereken érvényes értelmezések ütközésekor) nem csak az egyes szignifikációk, hanem a hozzájuk kapcsolódó szinterek érvényessége is megmérettetik. Az elutasított értelmezések és szinterek leértékelődhetnek az iskolai szintéren, továbbá a saját szignifikációik érvényesítésével sikertelenül próbálkozó ágenseknek (itt a diákok) az elutasított szinterekhez és szignifikációkhoz kapcsolódó *önértelmezései* is.¹¹ Akkor beszélünk tehát az érvénytelenség problémájáról, ha az nem csupán egy-egy aktuális helyzetre vonatkozik, hanem az ágens önképét is érinti.

Amikor az iskolai kommunikáció és a diákok önértelmezésében megjelenő érvénytelenség közötti kapcsolatról beszélek, akkor nem az iskolát akarom a linehoni értelemben vett totálisan érvénytelenítő környezetként láttatni (bár nem vetem el a lehetőségét, hogy ilyen intézmények is léteznek). A diákok problémájaként megjelölt érvénytelenség kialakulásában az iskolán kívüli szintereken (pl. család, kortárs csoport) zajló diskurzusok jellemzői is szerepet játszanak, másrészt az érvénytelenítő kommunikációs aktusok hatásával való megküzdés képessége (vagy annak hiánya) is számít. Utóbbit negatív irányban befolyásolhatják a serdülőkori krízis megjelenése, a fiatalok felerősödő érzékenysége, az identitáskeresési próbálkozások vagy a személyes erő próbálgatásának sikertelenségei, a visszautasítások, továbbá a már említett rizikótényezők. De még ha az érvénytelenség érzése/problémája nem is az iskolai szintéren alakul ki, továbbra is kérdés, hogy a szintéren jelenlévő ágensek mit kezdenek vele: az iskolai diskurzusban való részvétel segíti vagy hátráltatja, egyszerűsíti vagy komplikálja a probléma megoldását.

Az intézményi legitimációs eljárások az intézményi konstitúciók fennmaradását és megkérdőjelezhetetlenségét igyekeznek fenntartani, azokat egymással koherensnek, az intézményt pedig homogénnek mutatják (Pete–P.Szilczl 2007). Mivel az intézményi szintéren legitimáltaktól eltérő megoldások megbonthatják az intézményi konstitúciók koherenciájának érzetét, a szintéridegen értelmezések megjelenése már önmagában veszélyes lehet a szintér legitimitá-

¹⁰ Itt nem a jelek átvitelének pontatlanságából eredő kommunikációs zavarokra utalok (Shannon 1986), hanem a *szemantikai szint* zavaraira, ahol a probléma az adó által szándékolt jelentés és a vevő jelentésértelmezése közötti különbségből fakad, és a *hatékonysági szint* zavaraira, ahol a problémát a vevőhöz átvitt jelentés által elérni kívánt hatás elmaradása okozza (Weaver 1986).

¹¹ Ez az állítás talán jobban érthető, ha hozzáfűzöm, hogy az iskolai szintereket interpretív és kritikai megközelítésben értelmezett interkulturális kommunikációs szintérnek tekintem. A kultúrát szimbólumokban megtestesülő jelentések mintáiként (Geertz 2001), a kommunikációt a kultúrát (és egyúttal a *részvevők identitásait*) megjelenítő és meghatározó konstrukciós gyakorlatként (Carbaugh 2007), az interkulturális kommunikációt pedig különböző diskurzusok (részvevői) között zajló, az értelmezési keret meghatározásáért, saját értelmezési kereteik alkalmazásáért (azaz érvényességéért) folytatott küzdelemként értelmezem (Martin–Nakayama–Carbaugh 2012). Ebben a megközelítésben az iskolai szintéren érvényes konstitutív alapba nem illeszkedő, azzal (szubkulturális, etnikai, vallási, nemi, szociális vagy egyéb alapon) szembeállított külső szintereken érvényes szignifikációk, ill. identitások iskolai megjelenítését egyaránt interkulturális kommunikációnak tekintem.

sára. Az a megnyilvánulás (pl. *mohawk* frizura¹²), ami az egyik (pl. szubkulturális) szintéren a diák identitását megerősítő önkifejezés (pl. a konformistának tekintett felnőtt világgal való szembehelyezkedés szimbóluma), az (a felnőtt világ értékeit tükröző) iskolai szintéren alkalmas a homogén rend képzetének megbontására, a tanári hatalomnak vagy a szintér érvényességének a megkérdőjelezésére. A legtöbb iskolai intézményi szintéren nem engedhető meg egy ilyen megnyilvánulás. A diákházi szintér annyiban az előzőekhez hasonlóan működik, hogy végső soron ott is a tanárok legitimálják az értelmezéseket, és bizonyos értelmezéseket nem legitimálnak, viszont ez a szintér sok más iskolai szintértől eltérően éppen abból nyeri a legitimitását, hogy megengedi, sőt, beépíti a szintéridegen, ill. a legitimitását megkérdőjelező értelmezések legnagyobb részét, ami az értelmezéseket megjelenítő diákok önképére is megerősítőleg hat.

Másságdiskurzus

Az érvénytelenség problémájának diákházi megoldásában fontos szerepet játszik bizonyos témák és tematikák megjelenése az iskolai diskurzusban. Az emeli ki őket az iskolai kommunikáció egyéb, napi szinten tárgyalt témái közül, hogy rendszerszerűen, a diákok közötti, a tanárok közötti és a tanár–diák kommunikációban egyaránt, visszatérő módon jelennek meg. Többféle helyzetben (pl. tanórán, szünetekben, megbeszéléseken, évvárón, iskolán kívüli aktivitások során) és a legkülönbébb tárgykörök (pl. bibliaelemzés, iskolai érvényesülés, szexuális orientáció vagy akár egy bevásárlólista egyeztetése) kapcsán zajló kommunikációban is megfigyelhetők. Ilyen állandó téma a tanárok és diákok közötti rangbeli különbségeket elrejtő *communitas*¹³ élménye, ill. a *communitas* szembeállítás a (vizsgaidőszakok hagyományos iskolai formalitásaiban és távolságtartóbb kommunikációjában azért itt is megjelenő) hierarchikus *struktúrával*, ilyen az *önállóság*, a *felelősségvállalás* és a *tudás* fontossága és szerepe az iskolában, ill. az életben való érvényesülés során, valamint a diskurzusban központi szerepet betöltő *másság* tematikája. Kiemelkedő jelentősége miatt (és terjedelmi okokból) csupán az utóbbira térek ki részletesebben.

A másság tematikájába azokat a megnyilvánulásokat sorolom, amelyek megjelenítik a diákok és tanárok közötti különbségeket, a diákházások sokszínűségét, „devianciáját”, marginalitását, ill. a „társadalmi fősodor” normáival való szembenállásukat. Ilyen megnyilvánulások pl. azok a külsőhöz, öltözködéshez kapcsolódó gyakorlatok (pl. rasztás, *mohawk* vagy szokatlan, ill. látványos módokon nyírt/festett hajak, tetoválások, szájpiercingek, fültágítók és más testékszerek, különböző feliratokkal kidekorált dzsekik vagy a hagyományos nemi szere-

¹² A fej közepén egy vékony hosszanti sávban hosszúra hagyott, azon kívül két oldalt rövidre nyírt vagy leborotvált haj. A punk stílus egyik jellegzetes ismertetőjegye (Hebdige 1979, Hannerz 2015), amely eredetileg a háborúba induló észak-amerikai *mohawk* indiánok hajviseleteként vált ismertté (King 2009).

¹³ Turner (2002) az átmeneti rítusok Van Gennep (2007) által leírt hármas felosztása (*elválasztó, határhelyzeti* vagy *liminális és befogadó* fázis) alapján mutatja be a középső, liminális fázisban megjelenő *communitas* állapotát, amely a benne részesezők alázatosságával, bajtársi és egalitárius érzéseivel, a közöttük fennálló rang- és státuszbeli különbségek eltűnésével vagy homogenizálásával jellemezhető. A *communitas* az egyének közötti egyenrangúság, a strukturálatlan vagy kezdetlegesen strukturált és viszonylag differenciálatlan közösség, együttesség élménye, amely a hierarchikus rendszerbe rendeződő, *strukturált* társadalmi lét ellentéte. Ott jelenhet meg, ahonnan a struktúra visszavonul, így pl. a struktúra határain (a marginalitásban) és a struktúra „alatt” (az alsóbbrendűségben). Turner (2002) a rituális liminalitás mellett más társadalmi jelenségekben is azonosítja a *communitast*, egyebek között a státuszokhoz kötött társadalmi rendből „kiiratkozó” beatnik és hippy szubkulturákban.

peknek nem megfelelő öltözködés), amelyekkel a diákok egy része bizonyos ifjúsági/zenei vagy egyéb szubkultúrák tagjaira jellemző módon jeleníti meg saját különbözőségét, egyediségét.¹⁴ Ezek a megnyilvánulások belesimulnak a diákházi működésbe, amelynek egyik alapvető jellemzője bizonyos szubkulturális gyakorlatok és látásmód¹⁵ intézményi keretek közötti megengedése és/vagy fenntartása, amellyel a szubkulturális csoport által nyújtott olyan pszichés és szociális előnyöket is elérhetővé tesz a diákok számára, mint a kirekesztettség-élmény csökkentése, önértékelés javítása, a társadalom leértékelésével szemben biztonságot nyújtó közös háttértudás, az individualizáció és a „valahova tartozás” párhuzamos átélhetősége (Rácz 1998). A diákházi szubkulturális működést azonban nincs módomban itt részletezni.

A másságdiskurzus részét képezik az iskolai dekoráció egyes elemei is. Ilyenek a Diákház klubhangulatot árasztó szűkös belső tereit díszítő ironikus és társadalomkritikai élű montázsok, a leselejtezett és újrafelhasznált tárgyakból létrehozott kollázsok és eszközök (pl. az idő leolvasását komplikálttá tévő, átalakított órák), a különböző helyekről összehordott, ill. különböző stílus elemeket felmutató tárgyak (pl. fényreklám, buddhista maszk, harang, „*minősített iskola*” feliratú réztábla) egymás mellé helyezése vagy a *street-art* elemek (graffiti, matricák). Ezek mind az önkifejezés, kreativitás, „másként gondolkodás”, vagy akár a hatalommal való szembeszegülés és autonómia¹⁶ kifejezőeszközeiként jelennek meg bizonyos ifjúsági/zenei/szubkulturális színtereken.

A másságdiskurzushoz tartoznak továbbá azok az elmesélt történetek is, amelyekben a formálisan magasabb státuszú személyekkel szemben az alacsonyabb státuszú szereplők okosabbnak, bölcsebbnek, igazságosabbnak tűnnek fel, de egyúttal kiszolgáltatottabbnak is, ill. az előbbi pozitív jellemzőik marginális pozícióba kényszerítik őket a formális struktúrában (pl. egy diák története a nagyképű „*közgazosról*”, aki igazságtalanul szidalmazta egy étteremlánc eladóját, de végül a főnök színrelépése miatt ő járta meg, vagy egy tanár története a felesége pedagógiai alkalmassági vizsgájához megírt dolgozatáról, amelyet csak nagy erőfeszítések árán tudott olyan szintre lerontani, hogy ne tűnjön ki a mezőnyből és elfogadják).

Gyakoriak még az olyan beszélgető körök és performatív aktusok is, amelyekben a diákok a többiek előtt – gyakran provokatív, színpadiasan eltúlzott, szomorú, elgondolkodtató vagy komikus módon – jelenítik meg saját marginalitásukat és devianciájukat (pl. az iskolai felkészülése nehézségeit a saját hajléktalanságával magyarázó diák, a lesbikusságukat egy-

¹⁴ A posztmodern társadalmak ifjúsági/zenei szubkultúráival foglalkozó poszt-szubkultúra kutatások a külső megjelenést is meghatározó stílust, ill. a – Bourdieu (1999) kulturális tőkéjének mintájára Thornton (1995) által definiált – szubkulturális tőkét a társadalmi fősodorral, az „átlagemberekkel” (pontosabban az erről alkotott saját koncepcióikkal) szembehelyezkedő szubkulturalisták egyéniségét, autonómiáját megjelenítő *tudatos* gyakorlatokként értelmezik. (Hodkinson 2002, Muggleton 2002)

¹⁵ A szubkultúra fogalma alatt itt – Haenfler (2014) definícióját követve – olyan viszonylag *szervezetlen szociális hálózatot* értek, amelynek tagjai *közösen osztott identitással, megkülönböztet(het)ő jelentésekkel* felruházott elképzelésekkel, gyakorlatokkal és tárgyakkal jellemezhetők, továbbá a tagok csoporthoz kötődő önazonosságában, önreprezentációiban, értékrendjében vagy társas aktivitásaiban *központi elem* a „konvencionális” társadalommal szembeni *ellenállás*, vagy ahhoz viszonyított *marginalitás* érzete. Ez a megközelítés kizárja a szubkultúra koncepciójából a megkülönböztethető szokásokkal, viselettel, érdeklődéssel, értékrenddel rendelkező, de az ellenállás/marginalitás kitételének nem megfelelő csoportokat (pl. horgolókör, élsportolók, egyetemisták).

¹⁶ Bodó (2004) a városi terekben megjelenő *street-art* elemeket úgy értelmezi, mint amelyek ún. Ideiglenes Autonóm Zónákat (Bey 1985) hoznak létre oly módon, hogy mondandójukat gerilla taktikával, a nyilvánosság, ill. az üzenetek tartalma feletti (állami) ellenőrzés hiányosságait kihasználva juttatják el a nyilvánossághoz.

más ölelgetésével kirakatba helyező lányok, a kirekesztettségét egy cigányverésről szóló dallal illusztráló cigány lány vagy a droghasználatot nyilvánosan, de esetlenül eljátszó diákok).

Jelen elemzés számára nem az a fontos, hogy a fenti módokon megjelenített „állítások” igazak-e (tényleg fogyasztanak-e drogot a diákok, leszbikus identitású lányokról van-e szó, tényleg megtörtént-e egy előadott eset), vagy tudatosan/tudattalanul fölvetett szerepeket látunk, kitalált történeteket hallunk (meglátásom szerint sok esetben az utóbbiról van szó). Sokkal fontosabb, hogy az így megjelenített értelmezésekből kirajzolódó közös tudás hogyan hat a tanulók diákházi karrierjére. Ezek a megnyilvánulások egy sokszínűséget, másságot üdvözlő/elfogadó diákházi értékrendre utalnak, amelyben az egyének bármilyen szempontok szerinti homogenizálása (ld. iskolai elvárások, formalitások) lehetetlennek és értelmetlennek tűnik.

Attila [tanár]: *„Személyre figyelő iskola vagyunk. Minden személy más, folyton változik a korban, ezt nem lehet statikus renddel kezelni. A világban nincsenek statikus dolgok. Erre csak egy olyan rendszer tud jól reagálni, ami folyton változik.”*

A Diákház azt üzeni a diákjai számára, hogy ők is elfogadhatók, és problémáikkal, hibáikkal, sérüléseikkel, megrekedt fejlődési folyamataikkal együtt is bizalmat szavaz nekik. A „konform társadalommal”, a traumatizáló hatású formális intézményi rendszerrel való szembe fordulás közös élményként jelenik meg a diákházások számára, és felszabadulást hoz a normatív társadalmi nyomás alól. Ettől a felszabadulástól a tanárok többek között azt is várják, hogy a diákok, képesek lesznek erejüket, a formalitásoknak való megfelelés helyett, a tanulásra koncentrálni.

Közös értelmezések

A másságdiskurzus mellett az érvénytelenség problémájának diákházi megoldásához hozzájárulnak a diákok és tanárok alkudozásai, egyezkedései, amelyek a kommunikáció formalizálatlan és a hagyományostól eltérően formalizált területein jelennek meg.

A diákházi mindennapokban nem léteznek az iskolai fegyelmezés vagy számonkérés hagyományos eszközei (bejárás kötelezettség, korcsoport szerinti osztályok, feleltetés, intő, „osztály vigyázz”, ülésrend, stb.), ill. a kommunikáció legitim módon alkalmazható formáit leszűkítő hagyományos formalitások (pl. magázódás, jelentkezés, vigyázállás, órai csend követelménye). A diákok és a tanárok tegeződnek, együtt beszélgetnek, esznek, dolgoznak, zenélnek, játszanak a tanáriban, a kiscsoportos, differenciált, kooperatív formában vezetett tanórák alatt bárki szabadon megoszthatja gondolatait, az általában kis körben ülő résztvevők bármikor helyet változtathatnak, étkezhetnek vagy akár távozhatnak.

Külső szemlélők gyakran feltételezik, hogy a formális szabályozás hiánya szükségszerűen anarchikus viszonyokhoz vezet – sok iskolában ez bizonyosan igaz is volna –, azonban a Diákházban egyáltalán nincs így. A hagyományos iskolai formalitások elhagyása lehetőséget ad nem formális (pl. figyelem megvonása/megadása, beszélgetés) és a hagyományostól eltérő formális (pl. mentorálás, egyéni tanulási terv, szerződés-kötés) szabályozó és fegyelmező eszközök személyre szabott alkalmazására, amellyel segít bevonni a formális renddel szembe helyezkedő diákokat az iskolai munkába, segít felkelteni a motivációjukat, mentesíti őket az iskolai szankcióktól való szorongásaiktól.

A formalitások visszaszorítása tág teret hagy a diákok megnyilvánulásainak is, amelyek így (a szélsőséges eseteket leszámítva, mint pl. az iskolai szabályzatban tiltott verekedés vagy drogfogyasztás) *formálisan nem minősülhetnek illegitimnek*. A diákok iskolai szinten megjelenített szignifikációinak legitimálása a legtöbb esetben a diákok és a tanárok közötti alkudozások, egyeztetések formájában zajlik, ami lehetővé teszi, hogy a diákok is részt vegyenek az iskolai konstitutív alap alakításában (még ha végső soron a tanárok kontrollálják is ezt a folya-

matot). Az alkudozások során a diákok a tanárokkal közösen hozzák létre egy-egy jelenség, esemény, cselekedet, idea értelmezését, vagy akár az iskolai működés egyes konkrét elemeit is.

Utóbbira példák a vizsgák kapcsán folytatott alkudozások arról, hogy melyik diák, mikor vagy hol vizsgázzon vagy elmehet-e a vizsgáról. Ezek során egy-egy diák esetében (egyénre szabottan) olykor felfüggesztik az adott helyzetre felállított korábbi szabályt, és a diák írhat írásbelit a szóbeli ideje alatt, ha máskor nem alkalmas neki, vagy megengedik, hogy külön teremben vizsgázzon, esetleg, hogy kimenjen a teremből bizonyos feltételek megtartása mellett. Az iskolai működésről folytatott alkudozások közé tartoznak még a tanórákon való részvételről szóló egyezkedések a tanárok és egyes diákok között, akik a tanrendjüktől eltérve szeretnék bekéredzkezni valamelyik órára, vagy azokkal a diákokkal, akiket kicsit motíválni kell. Utóbbira példa Anna és Feri szavak nélkül zajló alkudozása:

Feri [diák]: Egy társával az előtérben álldogál.

Anna [tanár]: Órára indul, megáll Feri előtt és jelentőségteljesen ránéz. [Értsd: „Jössz?”]

Feri [diák]: Kérdő arckifejezéssel visszanéz, mint aki nem érti.

Anna [tanár]: Még kifejezőbben néz Ferire, amit sürgető kézmozdulattal kísér. [Értsd: „Na, mi lesz?”]

Feri [diák]: Elneveti magát és követi Annát a tanterembe.

Feritől ez alkalommal láttam először a tanóra elkerülésére irányuló (több diáknál gyakori) próbálkozást. Úgy tűnt, hogy a Diákházba nemrég bekerült, eddig nagyon visszafogottan viselkedő Feri megtanulta, hogy nem kötelező órára menni, és hogy szembe lehet szállni a tanárokkal. Provokatív módon alkalmazta is ezt a tudást, de csak „lemásolt” egy diákházi „szókást”, ami mögött az ő esetében nem állt valódi konfliktus. Ez látszik Anna reakcióján is: nem érdeklődött, hogy mi a probléma és nem kezdte el hosszasan kapacitálni (vannak diákok, akikkel hasonló esetben ezt tette). Tudta, hogy Feri menni fog, ezért csupán arra reagált a sürgető gesztussal, hogy Feri még mindig nem indult el. Az én értelmezésemben ez az órai részvétel feletti „álegyezkedés” Feri számára valójában a saját pozíciója és lehetőségei felmérésére adott alkalmat, egy olyan másik alkudozásra, amely arról szól, hogy érvényesíthetné-e az igényeit a tanárral szemben, ha akarná.

Az iskolai működés elemeire irányuló egyezkedések talán leggyakoribb példái azok az esetek, amikor a tanárok és a diákok közösen (a leadandó tananyag jellegétől, a megjelentek számától, egyéb tennivalóitól és igényeitől függően) állapotodnak meg a szünet, ill. a tanóra befejezésének időpontjáról. Néha úgy tűnik, mintha ezekben a rutinszerűen lefolytatott egyezkedésekben a tanárok a diákok engedélyéhez kötnék az óra befejezését, vagy esetleg tovább tartását. Anna [tanár] pl. egyszer komolyan (nem csak formulaként alkalmazva) a diákok elnézését kérte, amiért tovább szeretné tartani az órát, de annyira belelendült, hogy nem akarta abbahagyni (a diákok elnézték neki). Az alábbi esetben viszont a tanár hozta meg a döntést.

(Az óra 9:00 helyett 9:37-kor kezdődött, mert egyetlen diák sem érkezett meg időben.)

(...)

Szandra [diák]: „Csak negyed órája megy az óra?”

Emese [diák]: „Nem.”

Szandra [diák]: „Mikortól?”

Pali [tanár]: „35-40-től. Félig tartjuk, aztán vége.” [Értsd: 10:30-ig, pedig a kiírás szerint 10:50 körül fejeznék be.]

Szandra [diák]: „Ne erőltess meg magad Pali!”

Pali [tanár]: „*Ma ez van.*” (Diákok nevetnek.) „*Egyébként elmondom (felemeli kicsit a hangját, diákok elcsöndesednek), hogy reggel kilenckor kilenc tanár volt benn és nulla diák.*”

Peti (diák) felkacag: „*Azt mondtuk, ha így marad, akkor hazamegyünk.*” (Diákok nevetnek.)

(...)

Emese [diák]: (10:30-kor) „*Nem tartunk cigiszünetet?*”

Szandra [diák]: „*Milyen cigiszünetet? Vége van az órának.*”

Pali [tanár]: „*Még nincs vége.*”

Emese [diák]: (ironikusan) „*Ne legyen vége, még nem lehet vége!*”

Pali [tanár]: „*Még átvesszük ezt a részt.*”

(...)

Pali [tanár]: (10:35-kor lezárja az órát) „*Jaj, el kell mondanom, hogy jövő héten valaki helyettesíteni fog, de gyertek be ugyanúgy.*”

Szandra [diák]: „*Fél tízre?*”

Pali [tanár]: „*Igen, kilencre.*”

Ebben a példában, amellet, hogy megjelennek a Diákházra oly jellemző közvetlen viszonyok, az is jól látszik, hogy a diákok a legnagyobb természetességgel vennének részt a tanóra időkereteinek alakításában, de a lehetőséget ebben az esetben Pali, a szokatlanul nagy késésekre való utalással párhuzamosan, nem hagyja meg nekik. Amellet, hogy a késés miatt szóban is megfeddi a diákokat, az óra lerövidítésével (mintegy nem formális szankcióként) arra is kényszeríti őket, hogy maguk készüljenek fel az elmaradt tananyagból, ezzel jelezve a hanyagság ilyen szintjének elfogadhatatlanságát. A diákok végig felhőtlen hangulata jelzi, hogy nem veszik túl komolyan a „szankciót”, ill. Szandra, amikor az óra végén „félreérti” Pali kérését, és visszakérdez, hogy ugyanúgy „fél tízre” érkezzenek-e, ha tréfásan is, az idődimenzió kezelésére vonatkozó saját jogosultságára utal, amire válaszul Pali is ezt teszi („igen, kilencre”).

A fenti esetek arra mutatnak példákat, ahogyan a diákok próbálgatják saját jogosultságaikat, kipuhatólják azok határait az iskolai működés egyes elemei felett folytatott alkudozásokban. Az ilyen alkudozásokban való részvétel által a tanároknak és a szabályoknak való kiszolgáltatottság élménye helyett az iskolán belüli pozíciójuk és lehetőségeik feletti (bizonyos mértékű) kontroll érzetét élhetik át.

Az alkudozások másik tétje a diákok külső színterekről származó (gyakran szubkulturális) értelmezéseinek iskolai érvényesíthetősége. Erre példa Panni [diák] esete, aki egyik nap 20 cm-es *mohawk* frizurával jelent meg az iskolában, amellyel láthatólag még diáktársait és a sokat látott tanárokat is meglepte. Megjelenése extremitását kiegészítette a kabátja alatt magával hozott házi patkányával (és egy történettel a szürkemarhájukról, amelyet a tanyájukon tartanak, ahonnan időnként stoppal jár be az iskolába). Anna [tanár] elismerően reagált Panni [diák] hajviseletére, de a patkány miatt már tőle szokatlan erélyességgel szólt rá.

Egy másik példa Anna [tanár] és a (volt) skinhead Feri [diák] tanórai vitája a radikalizmus francia forradalom kapcsán felvetett fogalmáról:

Anna [tanár]: „*Tudjátok mi az a radikalizmus? (...) Amikor valaki szélsőséges, még véresebben, még erőszakosabban akarja elérni a céljait.*” (...)

Feri [diák]: „*Azért ez nem feltétlenül ezt jelenti. A radikális az az, hogy...*”

Anna [tanár]: „...*hogy szélsőséges.*”

Feri [diák]: „...*hogy nagyon elszánt, de nem feltétlenül véres, meg erőszakos.*”

Anna [tanár]: „*Jó, így is lehet értelmezni, de most itt ezt jelenti, amit az előbb mondtam. De persze attól függ, hogy mire mondjuk. Van a művészetben radikális színkezelés, stb.*”

Ebben a vitában Feri a radikális fogalmának egy számára pozitívabb (a skinheadekhez, mint radikális politikai nézetekkel jellemezhető szubkultúrához való kötődése miatt feltehetően szimbolikus jelentőségű) olvasatát állítja szembe az iskolai tudást prezentáló Anna értelmezésével, aki a diák által hozott és az iskolai értelmezések érvényesítése között egyensúlyozva próbál mindkettőnek teret adni.

Ezek az alkudozások egyrészt segítik a tanárok munkáját, mert jobban megismerhetik a diákjaikat, másrészt a diákok számára lehetőséget adnak saját (ön)értelmezéseik prezentálására, azaz *színtéridegen* (iskolán kívüli színterekről származó, a diákházi színtéren még legitimálatlan) szignifikációk beemelésére a diskurzusba. A szignifikációk legitimációja feletti alkudozás (de akár csak a lehetősége is) az *érvényesség* élményét nyújthatja a diákok számára, mivel értelmezéseik így a világ leírásának egyik lehetségesen érvényes formájaként jelenhetnek meg, még ha az iskolai színtéren nem is mindig nyernek legitimitást. (A legitimálás fő feltétele, hogy a kérdéses megnyilvánulással, értelmezéssel a diák ne veszélyeztesse társai iskolai haladását.)

A fentiek mellett a formalizált fegyvelmező eszközök egy része is épít a tanárok és diákok közös megegyezéseire. Minden diák a saját „*tanárpárjával*” (mentorával) közösen dolgozza ki egyénre szabott haladási ütemét, amelyet (és minden felmerülő probléma kapcsán az újabb megegyezéseket) szerződésben rögzítenek. Az egyéni haladási terv és a bármilyen megállapodásra köthető szerződések biztosítják a rugalmas, személyre szabott elvárások és szabályok alkalmazásának lehetőségét. A tény, hogy a megállapodásokat közösen hozzák létre, és a diák saját vállalásait is tartalmazzák, növeli a diákok motivációját a szabályok (megegyezések) betartására. Továbbá a diákok döntéshozatalára és felelősségvállalására épülő gyakorlat lényegében a serdülőkori krízisen való túljutás definitív feltételeként megadott (felnőtt) problémamegoldó viselkedés (Erikson 1950, Hajduska 2015) egyik elemére tanítja őket.¹⁷

Részvétel és kölcsönös tudás

A másságdiskurzus és az értelmezés közös gyakorlatai együttesen hozzájárulnak egy *kölcsönös diákházi tudás* alakításához. A *tudás* itt a valamely probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges többletfelkészültséget jelenti. A kommunikatív aktusok által elérhetővé váló többletfelkészültség mindig adott színtéren és értelmezési keretben (intézményi színtér esetén: konstitutív alapon) érvényes, adott ágensek által osztott közös tudást jelent. A *kölcsönösség* arra utal, amikor a színtér résztvevői tudatában vannak ennek a közösségnek, tehát a felkészültségek nem csak közösek, de a közösség tényét az ágensek fel is ismerik. (Hamp 2006)

¹⁷ A diákházi működés formalizáltak számító elemei még a diákokkal sok időt töltő tanárok szűk köre alkotta „*stáb*” (amelynek funkciói közé tartozik többek között az iskola irányítása, a diákokról gyűjtött információk megosztása, a pedagógiai munka elméleti és módszertani hátterének biztosítása, stb.); a diákok érdekképviselői fórumaként működő „*diáktáb*”; a (formalitásokból inkább gúnyt űző) alkalmi események (ünnepek, bankett, szalagavató); valamint az iskolai mindennapoktól élesen elkülönülő, hagyományos iskolai formalitásokkal jellemezhető vizsgák, amelyek részletes bemutatására itt nem térek ki.

A diákházban a „másság” *általános magyarázóelvvé* és a probléma felismeréséhez és megoldásához egyaránt szükséges felkészültség részévé válik. Bár a diákok családi, szociális, etnikai, (szub)kulturális, stb. háttérük és egyéb jellemzőik, önértelmezéseik, valamint iskolai karrierjük és az iskolából való kihullásukhoz vezető problémáik szerint igen sokfélék, abban hasonlóak, hogy ezek a jellemzőik, önértelmezéseik, problémáik (vagy legalábbis egy részük) a korábbi iskoláikban nem voltak kommunikatívva tehetők/megoldhatók. A diákházi diskurzusban a hagyományos iskolai szintéren kommunikatívva tehető értelmezések és a diákok szignifikációi közötti (*másságként* hivatkozható) *különbség*¹⁸ tűnik föl az iskolai marginalitásuk kialakulásában, ill. az iskolából való kikerülésükben lényegi szerepet játszó tényezőként. A diákházi diskurzusba ennek a másságnak a kommunikatívva tételével léphetnek be.

Vera [tanár]: „*[Egy fiú, akit más iskolában már tanítottam,] évek múlva felvételizett a Diákházba, és megtudtam, hogy meghaltak a szülei, mind a kettő, és olyan horror-történetet tudtam meg, ami, ott tanítva, két-három év alatt számomra nem derült ki. Nem derült ki, hogy nincsen se apja, se anyja, nem derült ki, hogy mekkora bajban van, nem derült ki, hogy anyagozik már akkor, nem derült ki, hogy a nagymamája neveli, és az is meghalt. Hagyományos, nagy mennyiségekkel dolgozó iskolában, még a legnagyobb jóindulat ellenére is elveszik egy-egy történet. Ami pedig a Diákháznál egy beépült történet. Az a különbség, hogy a Diákházba eleve úgy felvételizik valaki, hogy ezt a történetet elmeséli.*”

A Diákházban az egyéni eltérések, az egyediség és az individuumokból összeálló csoport sokszínűsége pozitív értéként jelennek meg, szembeállítva a társadalmi többség, ill. a hagyományos iskolák konformitásának koncepciójával. Az iskolai diskurzus olyan témái, mint a – lényegében a másság szinonimájaként használt – deviancia, a kívülállás a strukturális rendszeren, vagy a rendszerrel való szembehelyezkedés (így a stigmatizált állapotba való kényszerű vagy önkéntes belépés, ill. erre való törekvés is) pozitív értelmezést nyernek. Az érvénytelenség problémájára adott diákházi megoldás alapja részben ez, a legkülönbözőbb (ön)értelmezések, ill. általában a különbözőség értékét tartalmazó tudás, amelynek következtében a diákok nem az érvénytelenség, hanem az *érvényesség* élményét kapcsolhatják saját „másságukhoz”, részben pedig az előbbi kölcsönösségére vonatkozó tudás, azaz annak tudása, hogy ezen a szintéren lehetőség van a saját igények és (ön)értelmezések érvényesítésére. Amíg előbbi a másságdiskurzushoz tartozó szignifikációkban jelenik meg, addig utóbbi a szignifikációk alakításának közös gyakorlataiban, azaz a diákházi szintéren zajló *kommunikációban való részvétel során* jön létre. Így válik a „másság” elfogadhatósága *kölcsönös tudássá*, a szintér, ill. a szintéren zajló kommunikáció pedig a „másság” érvényességének (azaz az érvénytelenség megoldására használható felkészültségnek) a *helyévé*.

A diákházi mindennapok szabadabb légkörében átélhető érvényesség-élményt és a rá épülő iskolai teljesítményt a vizsgák¹⁹ hagyományos formalitásai (pl. frontális ülésrend, különültetés, távolságtartóbb, visszafogott kommunikáció) segítenek a (független érettségi bizottság előtti) érettségi vizsgán – így az oktatás más intézményi szinterein is – érvényesíthető eredményekké konvertálni. A diákházi rendszer így lehetővé teszi, hogy a diákok – némileg ironikus módon – ugyanarra (saját másságukra) építve kerülhetnek vissza az intézményi struktúrába, ami alapján korábban kihullottak belőle.

¹⁸ Ez a különbség megfelel a PTC megközelítésében a problémát alkotó (a jelenlegi és az elérni kívánt állapot közötti) *különbségnek*, amelynek csökkentésére vagy megszüntetésére a problémamegoldó aktivitás (és kommunikáció) irányul. (Horányi 1999).

¹⁹ A szorgalmi időszakokat egyetemi mintára – az év aktuális felosztásától függően – fél-, harmad- vagy negyedévenként vizsgaidőszakok zárják.

IRODALOM

- Bey, Hakim (1985) *T.A.Z. The temporary autonomous zone, ontological anarchy, poetic terrorism*. New York, Autonomedia.
- Bodó Balázs (2004) Színtelen színterek. *Café Babel*, 13/47–48. 19–35.
- Bourdieu, Pierre (1999) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (1999szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum. 156–177.
- Caplan, Gerald (1961) *An approach to community mental health*. London, Tavistock Institute. [https://doi.org/10.1016/S0033-3506\(62\)80082-1](https://doi.org/10.1016/S0033-3506(62)80082-1)
- Carbaugh, Donal (2007) Cultural discourse analysis. Communication practices and intercultural encounters. *Journal of intercultural communication research*, 36/3. 167–182. <https://doi.org/10.1080/17475750701737090>
- DeWalt, Kathleen M. – DeWalt, Billie R. (2002) *Participant observation. A guide for fieldworkers*. Walnut Creek, AltaMira Press.
- Domschitz Mátyás – Hamp Gábor (2007) A kommunikáció színtereiről. In: Horányi Özséb (2007szerk.) *A kommunikáció mint participáció*. Budapest, AKTI–Typotex. 101–173.
- DSM-5 diagnosztikai klasszifikációs rendszer (2016) American Psychiatric Association. Budapest, Oriold.
- Erikson, Erik H. (1950) *Childhood and society*. New York, Norton. <https://doi.org/10.1126/science.113.2931.253>
- Feischmidt Margit (2007) Az antropológiai terepmunka módszerei. In: Kovács Éva (2007 szerk.) *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum, PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. 223–233.
- Geertz, Clifford (2001) A vallás mint kulturális rendszer. In: u.ő *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Budapest, Osiris. 72–118.
- Gyenge Eszter (2014) Krízisek gyermek- és serdülőkorban. In: Vörös Viktor – Osváth Péter – Árkovits Amaryl – Csürke József (2014szerk.) *Mindennapi kríziseink. A lélektani krízis és a krízisintervenció kézikönyve*. 2. kiadás. Budapest, Oriold. 171–185.
- Haenfler, Ross (2014) *Subcultures. The basics*. London, Routledge.
- Hajduska Marianna (2015) *Krizislélektan*. 3. bővített kiadás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Hamp Gábor (2006) *Kölcsönös tudás. Kommunikáció és megismerés*. Budapest, Typotex.
- Hannerz, Erik (2015) *Performing punk*. New York, Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137485922>
- Hebdige, Dick (1979) *Subculture. The meaning of style*. London, Routledge.
- Hodkinson, Paul (2002) *Goth. Identity, style and subculture*. Oxford, Berg. <https://doi.org/10.1017/S0261143004280254>
- Holmes, Thomas H. – Rahe, Richard H. (1967) The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11/2. 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Horányi Özséb (1999) A kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (1999szerk.) *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, Osiris. 22–34.

- Jacobson, Gerald F. (1979) Crisis-oriented therapy. Symposium on brief psychotherapy. *Psychiatric clinics of North America*, 2/1. 39–54.
[https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)31023-2](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)31023-2)
- King, David C. (2009) *The Mohawk*. New York, Marshall Cavendish.
- Linehan, Marsha M. (2010) *A borderline személyiségzavar kognitív viselkedésterápiája*. Budapest, Medicina.
- Martin, Judith – Nakayama, Thomas – Carbaugh, Donald (2012) The history and development of the study of intercultural communication, and applied linguistics. In: Jackson, Jane (2012szerk.) *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Abingdon, Routledge. 17–36. <https://doi.org/10.4324/9780203805640>
- Muggleton, David (2002) *Inside subculture. The postmodern meaning of style*. Oxford, Berg.
- Pete Krisztián – P. Szilczl Dóra (2007) A kommunikáció intézményeiről. In: Horányi Özséb (2007szerk.) *A kommunikáció mint participáció*. Budapest, AKTI–Typotex. 17–100.
- Rácz József (1998) A '80-as évek ifjúsági szubkultúrái Magyarországon. In: u.ő (1998szerk.) *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Scientia Humana. 51–69.
- Shannon, Claud E. (1986) A hírközlés matematikai elmélete. In: Shannon, Claud E. – Weaver, Warren (1986) *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. Budapest, Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár. 43–152.
- Thornton, Sarah (1995) *Club cultures. Music, media and subcultural capital*. Cambridge, Polity.
- Turner, Victor (2002) *A rituális folyamat. Struktúra és antistruktúra*. A Rochesteri Egyetemen (Rochester, New York) 1966-ban tartott Lewis Henry Morgan-előadások. Budapest, Osiris.
- Van Gennep, Arnold (2007) *Átmeneti rítusok. Az ajtóhoz és a küszöbhez, a vendégszeretethez, az örökbefogadáshoz, a terhességhez és a gyermekágyhoz, a születéshez, a gyermekkorhoz, a serdülőkorhoz, a beavatáshoz, a felszenteléshez, a koronázáshoz, az eljegyzéshez, a házassághoz, a temetéshez, az évszakokhoz és más egyébhez kapcsolódó rítusok módszeres elemzése*. Budapest – Pécs, MTA Néprajzi Kutatóintézete – PTE Néprajz – Kulturális Antropológia Tanszék – L'Harmattan.
- Weaver, Warren (1986) Újabb adalékok a hírközlés matematikai elméletéhez. In: Shannon, Claud E. – Weaver, Warren (1986) *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. Budapest, Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár. 11–41.